

Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη

Γεωργιάδη Μ., Υποψ. Διδάκτ. Παν. Κρήτης
Κουρκούτας Ηλ., Επίκ. Καθηγητής, Παν. Κρήτης
Καλύβα Ευφρ., Lecturer, City Liberal Studies, Thessaloniki, Greece

Περίληψη

Η σύγχρονη τάση που επικρατεί διεθνώς, ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι η ανάπτυξη της πολιτικής της *συνεκπαίδευσής* τους (inclusion) στα γενικά σχολεία. Η *«συνεκπαίδευση»* αφορά την προσπάθεια που καταβάλλεται για την συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των περισσότερων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, και στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις. Αυτό διασφαλίζεται με την παροχή της αναγκαίας ειδικής παιδαγωγικής βοήθειας και υποστήριξης από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς ή από μία διεπιστημονική ομάδα. Η *«συνεκπαίδευση»* αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες ένα από τα πλέον σημαντικά θέματα στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τα κυριότερα μοντέλα (κατηγορίες) συνεκπαίδευσης που ακολουθούνται σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις χώρες που αναπτύσσουν πολιτική και πρακτική εφαρμογή που στοχεύει στην ένταξη όλων σχεδόν των μαθητών στην γενική εκπαίδευση (κατηγορία *μιας διαδρομής*) (one-track approach). Στην δεύτερη κατηγορία εντοπίζονται δύο ξεχωριστά εκπαιδευτικά συστήματα (κατηγορία *διπλής διαδρομής*) (twotrack approach) Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν συνήθως είτε σε ειδικά σχολεία, είτε σε ειδικές τάξεις. Οι χώρες που ανήκουν στην τρίτη κατηγορία έχουν μία πολλαπλότητα προσεγγίσεων στην ένταξη (*κατηγορία πολλαπλών διαδρομών*) (multi-track approach) και προσφέρουν μία ποικιλία υπηρεσιών και επιλογών μεταξύ των δύο συστημάτων (συστήματα γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής). Στην εργασία μας θα παρουσιασθούν αναλυτικά και θα σχολιασθούν οι διάφορες κατηγορίες /πολιτικές ένταξης, δίνοντας έμφαση στα σημεία σύγκλισης και στα σημεία απόκλισης.

Εισαγωγή

Σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η σύγχρονη τάση στην ειδική αγωγή είναι η ανάπτυξη πολιτικής συνεκπαίδευσης (inclusion) των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ Eurydice/Eurostat, 1999/2000. Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003). Η συνεκπαίδευση (ή όπως αναφερόταν ή αναφέρεται από ορισμένους ερευνητές ως *ένταξη* ή *ενσωμάτωση*) αφορά όλες εκείνες τις προσπάθειες που αποσκοπούν στην κοινή φοίτηση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο σχολικό πλαίσιο (Zigmond, 2003).

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

Η σημαντικότητα του ρόλου της συνεκπαίδευσης και η αντίληψη για ένα όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον που προάγει τη σχολική ενσωμάτωση και την

κοινωνικοποίηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει επισημανθεί εδώ και αρκετές δεκαετίες από διάφορες χώρες της Ευρώπης.

Η πολιτική της συνεκπαίδευσης (ένταξης/ενσωμάτωσης) στην Ευρώπη: σύντομη ιστορική αναδρομή

Οι προσπάθειες για κοινή φοίτηση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ξεκινούν ήδη από τη δεκαετία του 1970 και αφορούν κυρίως την συνεκπαίδευση μαθητών με ήπιες γνωστικές ανεπάρκειες (Τριλιανός, 1992). Την κίνηση αυτή «ενίσχυσαν και νομοθετικές ρυθμίσεις και αποφάσεις, όπως ο Νόμος 94-142/1975 των Η.Π.Α., η αναφορά της Επιτροπής WARNOCK (1978) και ο εκπαιδευτικός Νόμος του 1983 στη Βρετανία, και η απόφαση του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας των κρατών μελών της Ευρώπης (4-6-1984) για τη σχολική ενσωμάτωση» (Τριλιανός, 1992, 191).

Συγκεκριμένα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αριθ. C 211 της 14/5/1987), πρότεινε το 1987 ένα «πρόγραμμα συνεργασίας για την ένταξη των μειονεκτούντων παιδιών στα κανονικά σχολεία» (σ.1), διότι οι ενδείξεις που υπήρχαν (τα συμπεράσματα που βγήκαν) από προγράμματα ενσωμάτωσης παιδιών με ειδικές ανάγκες, από τότε που άρχισε αυτή να εφαρμόζεται με βάση το Ψήφισμα του Συμβουλίου το 1984, «επιβεβαιώνουν τη σπουδαιότητα της μεγαλύτερης δυνατής ένταξης μειονεκτούντων παιδιών στα κανονικά σχολεία» (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αριθ. C 211 της 14/5/1987, 1).

Όπως επισημαίνει ο Τσιναρέλης (1993, 21) «η δεκαετία του 1980 υπήρξε ίσως η καθοριστικότερη για το θεσμό της ένταξης στις χώρες της Ευρώπης και ιδιαίτερα στις χώρες της ευρωπαϊκής κοινότητας. Η τάση του ενός σχολείου για όλους αποτελεί πλέον το βασικό άξονα της πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης.» Η εκπαιδευτική πολιτική, τόσο στο Ηνωμένο Βασίλειο, όσο και στις Ηνωμένες Πολιτείες, που υποστήριζε την αρχή να συμπεριλαμβάνονται όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα συνηθισμένα σχολεία, επηρέασε την πολιτική για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πολλών χωρών, προς την ίδια κατεύθυνση (Hornby, 1999).

Άλλος ένας σταθμός προς την κατεύθυνση της συνεκπαίδευσης αποτέλεσε και το Παγκόσμιο Συνέδριο για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, το οποίο έγινε στην Σαλαμάνκα της Ισπανίας το 1994 (Ainscow, Ahuja, Chen, Comuzzi, Duk & Echeita, 1995. Ainscow, 1998. Νικόδημος, 1994. Soler, 1996. UNESCO, 1994). Τα πορίσματα του συνεδρίου, τα οποία επηρέασαν την πολιτική πολλών χωρών αναφέρονταν στα ακόλουθα: 1. Κάθε παιδί έχει το βασικό δικαίωμα για εκπαίδευση, 2. Κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες, 3. Κατά την παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη αυτά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και ανάγκες, 4. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στο συνηθισμένο σχολείο, η πολιτική της ενσωμάτωσης στα σχολεία είναι η πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση του διαχωρισμού και του αποκλεισμού των παιδιών με ειδικές ανάγκες από τις συνηθισμένες διαδικασίες εκπαίδευσης.

Η φιλοσοφία των σχολείων τα οποία εφαρμόζουν προγράμματα συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πρέπει να επικεντρώνεται στην αναγνώριση των αναγκών των μαθητών και κυρίως στο να ικανοποιούνται αυτές οι ανάγκες. Επιπλέον, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί της τάξης οφείλουν να προσαρμόζονται στους διαφορετικούς ρυθμούς και στιλ μάθησης των παιδιών, να διασφαλίζουν την ποιότητα του προγράμματος σπουδών, να διαθέτουν τα κατάλληλα εποπτικά μέσα, καθώς και την ανάλογη υποδομή και εξοπλισμό (βλ. Soler, 1996).

Στο Δυτικό κόσμο, τουλάχιστον, η τάση αυτή της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτελεί, σύμφωνα με τον Mitchell (1990), την αντανάκλαση δύο βασικών πεποιθήσεων (αξιωματικών αρχών). Η πρώτη, που στηρίζεται και σε ερευνητικά δεδομένα, υποστηρίζει πως τόσο τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και αυτά χωρίς ειδικές ανάγκες, μπορούν να προσκομίσουν οφέλη από μια πιο στενή συνεργασία και συμβίωση μεταξύ τους. Η δεύτερη, που είναι περισσότερο ηθικής /κοινωνικής φύσεως, και επικρατεί στις περισσότερες χώρες, στηρίζεται στην αρχή ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται παράλληλα με τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμμαθητές τους. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο στη

διαμόρφωση αυτών των αντιλήψεων έπαιξαν και οι οργανώσεις γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που άσκησαν πίεση για μια πιο δίκαιη μεταχείριση των παιδιών τους (Ballard & MacDonald, 1998. Saulle, 1995).

Προγράμματα συνεκπαίδευσης στην Ευρώπη

Όπως αναφέραμε, η συνεκπαίδευση έχει γίνει τις τελευταίες δεκαετίες ένα από τα πιο βασικά θέματα στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών. Ιδιαίτερα σε εκείνες τις χώρες, που έχει αναπτυχθεί ένα ευρύ σύστημα Ειδικής Αγωγής για όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, καταβάλλονται έντονες προσπάθειες και πραγματοποιείται ένας συνεχής εκπαιδευτικός προγραμματισμός και πειραματισμός για την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης (Evans, 1995. Μπάρδης, 1997). Έτσι σε αρκετά Ευρωπαϊκά κράτη, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί που κατά κανόνα δεν δέχονταν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως οι βρεφονηπιακοί σταθμοί και τα νηπιαγωγεία, ανοίγουν τις πόρτες τους, βάζοντας τέλος στον αποκλεισμό και την απομόνωση αυτών των παιδιών και των οικογενειών τους (Αναγνωστοπούλου, 1991. Cerná, 1995).

Η τάση αυτή της συνεκπαίδευσης, σε ορισμένες χώρες έχει γίνει νόμος (π.χ. Ιταλία, Δανία) και υλοποιείται σε αρκετές περιοχές. Στις περισσότερες όμως χώρες σήμερα γίνονται πειραματικές προσπάθειες και εφαρμόζονται πιλοτικά προγράμματα συνεκπαίδευσης. Αυτό γιατί σύμφωνα με τους Τζουριάδου & Μπιτζαράκη (1990, 96) *«για την ενσωμάτωση απαιτούνται ορισμένες προϋποθέσεις, τόσο σε επίπεδο ευαισθητοποίησης των παιδαγωγών και της κοινής γνώμης, όσο και σε επίπεδο παιδαγωγικής διδακτικής και υλικοτεχνικής υποδομής που να ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών. Σε άλλες χώρες βέβαια, γίνεται προσπάθεια μερικής ενσωμάτωσης»*. Σε διάφορες χώρες, όπως η Αυστρία και η Γερμανία έχει αναγνωριστεί η ανάγκη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εκπαιδεύονται στο σχολείο της γειτονιάς (Σούλης, 1997).

Κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης στις χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης παρουσιάστηκαν προβλήματα όπως οι στάσεις της κοινωνίας απέναντι σε ορισμένες κατηγορίες ατόμων με ειδικές ανάγκες και η έλλειψη οικονομικών πόρων για την παροχή των απαραίτητων υπηρεσιών (Ainscow & Haile –Giorgis, 1999). *«Η διαρκώς εξαπλούμενη άποψη και η ανάλογη στάση της κοινωνίας σύμφωνα με την οποία σε μια δημοκρατική χώρα επιβάλλεται να συμμετέχουν ισότιμα τα άτομα με ειδικές ανάγκες σ' όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής, οδήγησε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αποδεχτούν αξιωματικά την ισοτιμία αυτή και να προτείνουν νέους ρόλους και στόχους για το σχολείο. Σε όλες επομένως τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης προτείνονται – με εκπαιδευτικο-πολιτικά και όχι παιδαγωγικά κριτήρια- νέες κατευθύνσεις εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο την κοινή αγωγή ανάπηρων και μη μαθητών»* (Ζώνιου-Σιδέρη, 1997, 252).

Στη Γαλλική Κοινότητα του Βελγίου και τη Γερμανία, η εκπαίδευση είναι διαχωρισμένη (Meister, 2000). Στα άλλα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρατηρούνται διαφορετικές δομές παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η Δανία, η Ιταλία και η Σουηδία, χαρακτηρίζονται από εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης (Hegarty, 1994). Στη Νορβηγία ακολουθείται η πολιτική της συνεκπαίδευσης ήδη από το 1991, ενώ στην Ισπανία υπάρχει ένα καλά οργανωμένο δίκτυο συνεκπαίδευσης, το οποίο παρέχει βοήθεια και στήριξη σε όλα τα σχολεία. Στην Ιταλία, επίσης ένα δίκτυο πληροφόρησης έχει κατασκευαστεί όπου κάθε σχολείο έχει πρόσβαση και μπορεί αυτόνομα να διαχειριστεί τις πληροφορίες για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Στη Δανία εφαρμόζεται η πολιτική ένα σχολείο για όλους. Στην Αγγλία δίνεται έμφαση στην ποιότητα της συνεκπαίδευσης και όχι τόσο στο εάν η συνεκπαίδευση μπορεί ή όχι να πραγματοποιηθεί (Johnstone & Warwick, 1999).

Έχουν γίνει αρκετές ρυθμίσεις στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε κάποιες χώρες το σύστημα της Ειδικής Αγωγής λειτουργεί ως πηγή πληροφοριών για τα γενικά σχολεία και σε πολλές χώρες οι πιέσεις από τους συλλόγους γονέων έχουν επηρεάσει τις νομοθετικές ρυθμίσεις (Watkins, 2000).

Σημεία σύγκλισης των πολιτικών συνεκπαίδευσης στην Ευρώπη

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

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

β) Στην δεύτερη κατηγορία υπάρχουν δύο ξεχωριστά εκπαιδευτικά συστήματα (two-track approach) (κατηγορία *διπλής διαδρομής*). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν συνήθως σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις. Γενικά, η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών που είναι επίσης εγγεγραμμένοι ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν ακολουθούν το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Τα δύο αυτά συστήματα έχουν (ή έστω είχαν μέχρι πρόσφατα) ξεχωριστή νομοθεσία, με διαφορετικούς νόμους για τη κάθε μία. Στην Ελβετία και το Βέλγιο η Ειδική Αγωγή είναι αρκετά καλά ανεπτυγμένη και εφαρμόζεται συνήθως χωριστά, σε ένα καλά οργανωμένο σύστημα ειδικών σχολείων που υποστηρίζονται από ένα ανάλογο οργανωμένο δίκτυο ιατροπαιδαγωγικών κέντρων.

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

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

Σε όλες τις χώρες το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παίζει βασικό ρόλο στη συνεκπαίδευση. Επίσης, όλες «οι χώρες προσπαθούν να μετακινηθούν από το ψυχοιατρικό παράδειγμα σε ένα πιο εκπαιδευτικής κατεύθυνσης ή αλληλοεπίδρασης παράδειγμα. Εντούτοις, προς το παρόν αυτό κυρίως γίνεται σε επίπεδο αλλαγής εννοιών και απόψεων. Η εφαρμογή αυτών των νέων απόψεων στην πρακτική της Ειδικής Αγωγής χρειάζεται ακόμα να αναπτυχθεί» (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003, 18).

Σημεία απόκλισης των πρακτικών συνεκπαίδευσης ανάμεσα στις διάφορες χώρες

Οι χώρες διαφοροποιούνται αρκετά μεταξύ τους όσον αφορά το στάδιο ανάπτυξης πολιτικών συνεκπαίδευσης που εφαρμόζουν. Η Σουηδία, η Δανία, η Ιταλία και η Νορβηγία είναι χώρες οι οποίες έχουν εφαρμόσει πολιτικές συνεκπαίδευσης και έχουν θεσμοθετήσει νομοθετικές ρυθμίσεις εδώ και αρκετά χρόνια. Στις υπόλοιπες χώρες έχουν γίνει κάποιες νομοθετικές αλλαγές και αφορούν κυρίως:

- την δικαίωμα επιλογής των γονέων του εκπαιδευτικού πλαισίου του παιδιού τους (Αυστρία, Κάτω Χώρες, Ηνωμένο Βασίλειο, Λιθουανία).
- ρυθμίσεις σε ζητήματα χρηματοδότησης (Κάτω Χώρες και Ελβετία)
- νομοθεσία σχετικά με την ειδική εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Κάτω Χώρες, Αυστρία, Ισπανία) (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003. Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2005).

Διαφορές παρατηρούνται ανάμεσα στις διάφορες χώρες και ως προς τον ορισμό των

ειδικών εκπαιδευτικών κατηγοριών (για παράδειγμα στη Δανία ορίζονται μόνο δύο τύποι εκπαιδευτικών αναγκών ενώ στην Πολωνία ταξινομούν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περισσότερες από 10 κατηγορίες), γεγονός που επηρεάζει τις διοικητικές, χρηματοδοτικές και νομοθετικές διαδικασίες (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003).

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1) βλέπουμε το ποσοστό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτά σε διαχωριστικό πλαίσιο εκπαίδευσης (ειδικό σχολείο ή τμήμα ένταξης στις διάφορες χώρες. Έτσι παρατηρούμε ότι οι χώρες της βορειοδυτικής Ευρώπης επιλέγουν πιο διαχωριστικές μορφές εκπαίδευσης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από ότι οι χώρες της νότιας Ευρώπης και της Σκανδιναβίας.

Πίνακας 1: Ποσοστό μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εκπαιδεύονται σε ξεχωριστές δομές

< 1%	1–2%	2–4%	> 4%
Κύπρος	Αυστρία	Βέλγιο (DE)	Βέλγιο (Γ)
Ελλάδα	Δανία	Εσθονία	Βέλγιο (ΦΛ)
Ισλανδία	Ιρλανδία	Φιλανδία	Δημοκρατία
Ιταλία	Λιχτενστάιν	Γαλλία	Τσεχίας
Νορβηγία	Λιθουανία	Ουγγαρία	Γερμανία
Πορτογαλία	Λουξεμβούργο	Λετονία	Ελβετία
Ισπανία	Κάτω Χώρες	Πολωνία	
	Σουηδία	Σλοβακία	
	HB		

Πηγή: Ευρωπαϊκός Φορέας ειδικής Αγωγής, 2003, 12.

Επίσης, ο τρόπος χρηματοδότησης των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης διαφοροποιείται ανάμεσα στις διάφορες χώρες. Σε μερικές η χώρες η χρηματοδότηση δεν καθορίζεται με βάση το μαθητή αλλά με βάση το εκπαιδευτικό ίδρυμα στο οποίο φοιτά. Αυτό σημαίνει ότι η παραπομπή στα ειδικά σχολεία επιλέγεται ως καλύτερη εκπαιδευτική πρακτική όπου ειδικοί επαγγελματίες θα αναλάβουν την εκπαίδευση του μαθητή. Με τον τρόπο αυτό σαφέστατα ενισχύεται ο διαχωρισμός όπου η ειδική εκπαίδευση αποτελεί την καλύτερη εναλλακτική λύση γιατί διαθέτει όλες τις απαιτούμενες υπηρεσίες και την επιπλέον βοήθεια που χρειάζεται ο μαθητής (Eurymbase, 2005).

Τέλος, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και ο ρόλος που αναλαμβάνει στην συνεκπαίδευση διαφοροποιείται ανάμεσα στις διάφορες χώρες. Μια διάκριση αφορά τις χώρες όπου η υποστήριξη προέρχεται από έναν εκπαιδευτικό ο οποίος ανήκει στο προσωπικό του σχολείου και στις χώρες όπου η υποστήριξη παρέχεται από έναν ειδικό επαγγελματία εξωτερικό του σχολείου (Ευρωπαϊκός Φορέας ειδικής Αγωγής, 2003)

Συμπεράσματα

Η συνεκπαίδευση είναι ένα ζήτημα το οποίο απασχολεί τα τελευταία χρόνια τις περισσότερες χώρες του κόσμου. «*Η τάση που επικρατεί αυτή τη στιγμή στα διάφορα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι να εντάσσονται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εκπαίδευσης στα γενικά σχολεία παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς διάφορες μορφές υποστήριξης από άποψη προσωπικού, υλικού και εξοπλισμού*» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1997,123).

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να καταλήξουμε στα παρακάτω συμπεράσματα:

- υπάρχουν τρία μοντέλα πρακτικών συνεκπαίδευσης στις διάφορες χώρες της Ευρώπης (μοντέλο μονής, διπλής και πολλαπλών διαδρομών),
- υπάρχει η τάση δημιουργίας πολυδύναμων εκπαιδευτικών κέντρων,
- ο ρόλος του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος είναι κοινός σε όλες τις χώρες της Ευρώπης,
- έχουν επιτευχθεί νομοθετικές ρυθμίσεις για την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης σε διάφορες χώρες,
- κάθε χώρα ορίζει με διαφορετικό τρόπο τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,
- ο τρόπος χρηματοδότησης των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης διαφοροποιείται

ανάμεσα στις διάφορες χώρες
-περίπου το 2% του ποσοστού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις Ευρωπαϊκές χώρες εκπαιδεύεται σε ξεχωριστό περιβάλλον.

Σε κάθε περίπτωση η διαδικασία της ένταξης /ενσωμάτωσης παιδιών με ιδιαιτερότητες έχει ένα δυναμικό και διαχρονικό χαρακτήρα, αφορά όλα τα επίπεδα και τομείς της ζωής του παιδιού (κοινωνικό, διαπροσωπικό, ακαδημαϊκό, επαγγελματικό κλπ.), καθώς και διαφορετικές εξελκτικές φάσεις (παιδική ηλικία, εφηβεία, ενήλικη ζωή κοκ.). Η έκβαση της είναι απόρροια μίας πληθώρας μακροκοινωνικών (νομοθεσία, εκπαιδευτική πολιτική, κοινωνική ανεκτικότητα, προκαταλήψεις, υποδομές, προσβασιμότητα σε εξειδικευμένες υπηρεσίες κλπ.) και μικροκοινωνικών παραμέτρων (σχολική μονάδα, φιλοσοφία σχολείου, διεύθυνση, δάσκαλος τάξης, γονείς άλλων παιδιών κοκ) που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε μία συνεχή και σταθερή βάση (βλ. Zipper & Simeonsson, 2004). Η συνεκπαίδευση θεωρείται μία σημαντική παράμετρο μίας επιτυχημένης κοινωνικοποίησης για την πλειονότητα των παιδιών με ιδιαιτερότητες, παρά τις οποιεσδήποτε δυσκολίες και αντιφάσεις που προκύπτουν.

Αυτό όμως που υποστηρίζεται από πολλούς, πλέον, ερευνητές είναι ότι πέρα από τις γενικότερες πολιτικές, η δογματική εφαρμογή εκπαιδευτικών μοντέλων που δεν ταιριάζουν σε επιμέρους περιοχές και χώρες, η αδυναμία να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες του κοινωνικού πλαισίου, συγκεκριμένων ομάδων παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών, η αδυναμία να αντιμετωπίζονται και να επιλύονται οι κρίσεις και οι συγκρούσεις σε όλα τα επίπεδα της καθημερινότητας της ένταξης και η έλλειψη κατάλληλων σχεδιασμών οδηγούν συχνά σε γενικές ή επιμέρους αποτυχίες (βλ. Κουρκούτας, 2003). Πεποίθηση των συγγραφέων είναι ότι η ένταξη ξεκινά από παρά πολύ νωρίς και τα παιδιά με ιδιαιτερότητες μέσα από τη διαδικασία της συνεκπαίδευσης αποτελούν μέρος του κόσμου των υπόλοιπων παιδιών από την αρχή της κοινωνικής και ακαδημαϊκής τους ζωής, γεγονός που σε ένα μεγάλο βαθμό φαίνεται να συμβάλλει τουλάχιστον στην κοινωνική αποδοχή αυτών των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M., Ahuja, A., Chen, Y., Comuzzi, N., Duk, C. & Echeita, G. (1995). *Projet de l'Unesco sur la formation des enseignants: «Les besoins spéciaux en classe»*. *Perspectives*, 94 (2), 301-315.
- Ainscow, M. & Haile-Giorgis, M. (1999). Educational arrangements for Children categorized as having special needs in Central and Eastern Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 14 (2), 103-121.
- Αναγνωστοπούλου, Ελ. (1991). Το σχολείο στο νοσοκομείο: Ένας τρόπος αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού προβλήματος των άρρωστων παιδιών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 57, 42-49.
- Ballard, K. & MacDonald, T. (1998). New Zealand: Inclusive School, Inclusive Philosophy? In T. Booth & M. Ainscow (eds). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge, pp 68-94.
- Cerná, M. (1995). Current Special Education Issues in the Czech Republic. In C. Wulf (ed). *Education in Europe: An Intercultural Task*. Münster: Waxmann, 393-395.
- Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αριθ. C 211 της 14/5/1987, σσ.1-4. (Σχέδιο Συμπερασμάτων του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας Συνελθόντων στα πλαίσια του Συμβουλίου της 14ης Μαΐου 1987, σχετικά με ένα πρόγραμμα ευρωπαϊκής συνεργασίας για την ένταξη των μειονεκτούντων παιδιών στα κανονικά σχολεία).
- Ευρωπαϊκές Ειδήσεις για την Ειδική Αγωγή (2003). Διαθέσιμο στο: www.european-agency.org/publications/euronews/11/doc/EuroNews%2011%20
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ Eurydice/ Eurostat (1999/2000). *Αριθμοί- κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη*. Διαθέσιμο στο <http://www.eurydice.org>.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1997). *Οι αριθμοί-κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2003). *Συμμετοχική Εκπαίδευση και Πρακτικές στη Σχολική Τάξη (Συνοπτική Αναφορά)*. Διαθέσιμο στο: www.european-agency.org.

- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2005). *Συμμετοχική Εκπαίδευση και Πρακτικές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Συνοπτική Αναφορά)*. Διαθέσιμο στο: www.european-agency.org.
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (2003). *Η Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. Δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση στην Ευρώπη, Ευρυδική. Διαθέσιμο στο www.european-agency.org.
- European Commission (2000). *Key data on education in Europe*, Luxembourg: European Commission.
- Eurybase (2005). *Virtual Center for European Studies*. Διαθέσιμο στο: http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html
- Evans, P. (1995). L' integration scolaire des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux dans les pays de l' OCDE. *Perspectives*, 94 (2), 219-238.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1997). Εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη των ανάπηρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση. Προβληματισμοί – Προϋποθέσεις – Προοπτικές. Στο Ε. Τάφα (επιμ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.246-259.
- Hegarty, S. (1994). Integration and the teacher. In C.J.W. Meijer, S.J. Pijl, S. & S. Hegarty (eds). *New Perspectives in Special Education. A six- country study of integration*. London: Routledge, pp.125-131.
- Hornby, G. (1999). Inclusion or delusion: Can one size fit all? *Support for Learning*, 14(4), 152-157.
- Johnstone, D. & Warwick, C. (1999). Community Solutions to Inclusion: Some Observations on Practice in Europe and the United Kingdom. *Support for Learning*, 14(1), 8-12.
- Κουρκούτας, Η. (2003). Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην σχολική τάξη: η δυναμική των κρίσεων και των συγκρούσεων: όρια και προοπτικές. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 65, 26-33.
- = Meister, H. (2000). Παιδαγωγικές – διδακτικές θεωρίες και μέθοδοι για την ένταξη. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 71-87.
- Mitchell, D. (1990). Integrated Education. In Entwistle, N. (ed.), *Handbook of Educational Ideas and Practices*, London: Routledge, pp.1046-1057.
- Μάρδης, Π.(1997). Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Περιεχόμενο και Φιλοσοφία της ενσωμάτωσης. Στο Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικός & Γ. Φίλιππου (επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες*, β' τόμος, 3η έκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.740-751.
- Saulle, M.R. (1995). Questions De Législation. *Perspectives*, 94 (2), 199-206.
- Soler, M. (1996). Ενιαία εκπαίδευση, αποτελέσματα της Συνδιάσκεψης της Σαλαμάνκα. Στο *Ευρωπαϊκό Σεμινάριο HELIOS. Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη: Τάσεις και Αλλαγές*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 57-62.
- Σούλης, Σ. (1997). Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στη σχολική μόρφωση. *Νέα Παιδεία*, 83, 152-162.
- Τζουριάδου Μ. & Μπιτζαράκη Π.,(1990). Μοντέλα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών. Στο Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού. *Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 95-104.
- Τριλιανός, Θ.Α. (1992). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας II: Κριτική προσέγγιση της αποτελεσματικής διδασκαλίας με βάση τα πορίσματα της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Τολίδη.
- Τσιναρέλης, Γ. (1993). Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μύθοι και πραγματικότητα. *Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*, 46-47, 18-29.
- Watkins, A. (2000). Inclusion: ανταλλαγή πληροφόρησης σχετικά με την πολιτική και την πρακτική σε δεκαεπτά χώρες. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 107-137.
- Zigmond, N. (2003). Where Should Students with Disabilities Receive Special Education

Services? Is One Place Better Than Another? *The Journal of Special Education*, 37(3), 193-199.

- Zipper, I. N. & Simeonsson, R. J. (2004). Developmental vulnerability in young children with disabilities. In M.W. Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood. An Ecological perspective*, (pp.161-182). Washington, DC: NAWS Press .