



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα: «Επιστήμες της Αγωγής: Η
Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και στη Δια Βίου Κατάρτιση
και Επιμόρφωση»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ
ΣΗΜΕΡΑ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ, ΩΣ
ΑΡΩΓΟΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

**«THE EDUCATIONAL POLICY OF SPECIAL
EDUCATION IN SECONDARY EDUCATION IN
GREECE TODAY AND ASSESSMENT FOR LEARNING,
AS A FACILITATOR FOR AN INCLUSIVE
EDUCATION»**

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Παπαδημητρίου Μαρία

Μητρώο: ΜΡΥ00036

Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Τζάρτζας Γεώργιος

Φλώρινα, 2024

**«Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΣΗΜΕΡΑ ΚΑΙ Η
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ, ΩΣ ΑΡΩΓΟΣ ΓΙΑ ΜΙΑ
ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

**«THE EDUCATIONAL POLICY OF SPECIAL EDUCATION IN
SECONDARY EDUCATION IN GREECE TODAY AND ASSESSMENT FOR
LEARNING, AS A FACILITATOR FOR AN INCLUSIVE EDUCATION»**

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
της Μεταπτυχιακής Φοιτήτριας
Παπαδημητρίου Μαρίας**

Υποβάλλεται στο καθηγητικό προσωπικό για την ολοκλήρωση της φοίτησης και της απόκτησης του μεταπτυχιακού προγράμματος με τίτλο «Επιστήμες της Αγωγής: Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και στη Δια Βίου Κατάρτιση και Επιμόρφωση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Εγκεκριμένη από το καθηγητικό προσωπικό:

1^{ος} Επιβλέπων: Δρ. Τζάρτζας Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

2^η Επιβλέπουσα: Δρ. Καλεράντε Ευαγγελία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

3^η Επιβλέπουσα: Δρ. Σοφού Ευστρατία, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Φλώρινα, 2024

«Την Άνοιξη αν δεν τη βρεις... ΤΗΝ ΦΤΙΑΧΝΕΙΣ...

Ναι την φτιάχνεις...

Με εκείνο το άρωμα της αθάνατης, Ελπίδας.

Και με εκείνη την Πίστη που θα σε κάνει να μην φοβηθείς.»

Οδυσσέας Ελύτης

Στον συνοδοιπόρο μου...

Σε όσους και όσες πίστεψαν σε εμένα...

Ευχαριστίες

Δοθείσης ευκαιρίας της ολοκλήρωσης του όμορφου αυτού ταξιδιού μου στον χώρο της μάθησης στο εν λόγω μεταπτυχιακό πρόγραμμα, θα επιθυμούσα να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου σε όσους και όσες συνέβαλλαν με τους ξεχωριστούς τους ρόλους στην προσπάθειά μου να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του και να λάβω έναν ακαδημαϊκό τίτλο που θα με οδηγήσει πιο κοντά στον απώτερό μου στόχο και που έχει ήδη ενισχύσει το γνωστικό μου κεφάλαιο.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Τζάρτζα Γεώργιο που με τίμησε με την αποδοχή του στην επιθυμία μου να αποτελεί το πρώτο μέλος της επιτροπής της διπλωματικής μου εργασίας και που με το κορυφαίο επιστημονικό του κεφάλαιο, την πολύτιμη καθοδήγησή του, το αμείωτο ενδιαφέρον του από την αρχή μέχρι το τέλος για την πορεία μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα και την εμπιστοσύνη του στις ικανότητές μου, στάθηκε αρωγός για να υλοποιήσω την παρούσα διπλωματική εργασία και για να καταφέρω να μετασχηματιστώ ως εκπαιδευτικός αλλά και ως άνθρωπος. Οι πολύτιμες συμβουλές του και το μεγαλείο της ανθρωπιστικής του στάσης αποτέλεσαν τα πιο σημαντικά εξωτερικά μου κίνητρα για την προσπάθειά μου και με ενέπνευσαν να επιχειρώ στην πορεία της καριέρας μου να υιοθετώ - κατά το δυνατόν - στοιχεία του τρόπου της διδασκαλίας του και της όμορφης στάσης του απέναντι στους φοιτητές και στις φοιτήτριές του, αφού αποτέλεσε πρότυπο διδάσκοντα για εμένα και επιστήμονα που χαίρει απεριόριστο θαυμασμό και σεβασμό.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτριά μου κυρία Καλεράντε Ευαγγελία και διευθύντρια του μεταπτυχιακού προγράμματος που μέσα από τις επιστημονικές της τοποθετήσεις και τον γενικότερο ρόλο της αποτέλεσε από την αρχή έμπνευση για εμένα στον χώρο της δια βίου επιμόρφωσης και μέσα από τις ουσιαστικές υποδείξεις της συνέβαλε στη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας αλλά και γενικότερα στον τρόπο σκέψης και δραστηριοποίησής μου. Την ευχαριστώ για την τιμή που μου έκανε να αποδεχτεί την επιθυμία μου να αποτελεί το δεύτερο μέλος της επιτροπής, καθώς και για την εμπιστοσύνη της αλλά και για την ευκαιρία να μετέχω σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα που μου προσέφερε πληθώρα γνώσεων και συνετέλεσε ουσιωδώς στην ακαδημαϊκή μου πορεία. Η δημοκρατική της στάση μέσα από πληθώρα ευκαιριών που παραχωρούσε στη φοιτητική κοινότητα και ο τρόπος με τον οποίο διαχειριζόταν τις ανάγκες όλων, λειτούργησαν ως ερέθισμα της δικής μου ανάγκης να μελετώ επιδιώκοντας διαρκώς την καλύτερη πτυχή του εαυτού μου και να εμπεδώσω πως η γνώση είναι η δύναμη για την επίλυση των προβλημάτων, καθώς όπως και η ίδια επεσήμαινε διαρκώς στις διαλέξεις της «Στην επιστήμη δεν υπάρχουν αδιέξοδα».

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτριά μου κυρία Σοφού Ευστρατία, η οποία μου έκανε την τιμή να αποδεχτεί την επιθυμία μου να αποτελέσει το τρίτο μέλος της επιτροπής και μέσα από το επιστημονικό της κεφάλαιο και τα όσα με δίδαξε από τους πολλαπλούς της ρόλους στην ακαδημαϊκή μου πορεία, με βοήθησε να καταρτιστώ έμπρακτα στον χώρο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση αλλά και γενικότερα, γεγονός που μου επέτρεψε να βελτιώσω τον ρόλο μου ως παιδαγωγός. Η στάση της και οι επιστημονικές της θέσεις ενίσχυσαν το γνωστικό μου κεφάλαιο και με βοήθησαν να κινηθώ μεθοδικά στον δρόμο της γνώσης και να αποτελέσω πολλαπλασιαστή της, έχοντας την τιμή να παρακολουθήσω τις πολύ σημαντικές διαλέξεις της και να μελετώ τις επιστημονικές της τοποθετήσεις περί της αξιολόγησης

για τη μάθηση που θα επιτύχει τον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και γενικότερα της εκπαιδευτικής κουλτούρας.

Επίσης, ευχαριστώ τον σύζυγό μου Μάριο, που όπως σε κάθε ακαδημαϊκή προπτυχιακή και μεταπτυχιακή καθώς και εργασιακή ή συγγραφική μου δραστηριοποίηση, έτσι και σε αυτό το μεταπτυχιακό στάθηκε δίπλα μου με τον απερίγραπτο δυναμισμό που τον διακατέχει και την εμπιστοσύνη του σε εμένα, βοηθώντας με να διεκδικώ τους στόχους μου με τόλμη. Πέραν της κοινής μας πορείας στη ζωή έχω την τύχη της κοινής πορείας μαζί του στον εργασιακό χώρο και σε όλες τις σπουδές μου μέχρι τώρα και βρίσκεται δίπλα μου ως συνοδοιπόρος για τη δική μας «Ιθάκη» στον κόσμο της γνώσης, επιβεβαιώνοντας πάντα πως πίσω από κάθε δυσκολία κρύβεται ένα ακόμη πιο όμορφο μονοπάτι που ατενίζουμε, προικισμένοι με τα όσα συναντήσαμε στον δρόμο προς αυτήν. Τον ευχαριστώ που με όσα πρεσβεύει κοσμεί τον μόχθο μας με δυναμικότητα, αξιοπρέπεια και αισιοδοξία και αποτελεί πηγή ώθησής μου για ανώτερους στόχους που τελικά... κατακτώνται.

Τέλος, ευχαριστώ τους γονείς μου Δαμιανό και Ευσταθία και την αδερφή μου Ισμήνη που όπως πάντα έτσι και σε τούτη την προσπάθεια με στήριξαν με όλη τους την αγάπη και η εμπιστοσύνη τους με παρώθησε στον στόχο μου. Τους ευχαριστώ που βρίσκονται πάντοτε δίπλα μου, που πιστεύουν σε εμένα από μικρή, που με βοηθούν με κάθε τρόπο και συντελούν στο να αισθάνομαι ασφαλής, δυνατή και τυχερή και που μεγάλωσα κοντά τους και έλαβα απεριόριστη αγάπη, την οποία κι εγώ επιθυμώ να προσφέρω μέσα από το επάγγελμά μου στους μαθητές και στις μαθήτριές μου.

Περίληψη

Οι κοινωνίες από το παρελθόν έως και σήμερα αδυνατούν να αντιμετωπίσουν το διαφορετικό ως ένα υγιές μέλος τους που αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα με στόχο την εξέλιξη εν γένει. Εν αντιθέσει, το αντιμετωπίζουν ως υποδεέστερο σε σχέση με το συνηθισμένο και δίνουν έμφαση στα μειονεκτήματα του πρώτου να συγκαταλέγεται με εποικοδομητικό τρόπο στο σύνολο όπου και ανήκει, ενώ ταυτόχρονα επιμένουν στην ανεπάρκεια του ίδιου να συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη. Το πρώτο μέρος του πρώτου κεφαλαίου της παρούσας διπλωματική εργασίας αποτελείται από την εισαγωγή και στη συνέχεια προβάλλεται η εκπαιδευτική πολιτική της ειδικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα και η αξιολόγηση για τη μάθηση που θα συμβάλλει ως αρωγός για μια συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο δεύτερο μέρος του γίνεται αναφορά στους λόγους που οδήγησαν τη συντάκτρια να επιλέξει το θέμα της, σε ενδεικτικές νομοθεσίες, σε έρευνες και σε ενδεικτική βιβλιογραφία που μελετήθηκαν για να συγκεντρωθεί το απαραίτητο υλικό, στη μεθοδολογία ανάλυσης και συσχέτισης των πηγών, στην κριτική ανάλυσης λόγου με έμφαση στην ερμηνευτική προσέγγιση περιεχομένου. Τίθενται επίσης τα ερευνητικά ερωτήματα που οδήγησαν στην έρευνα του θέματος, με σκοπό να συμβάλει ως ένα εργαλείο που θα βοηθήσει την επιστημονική κοινότητα να ανακαλύψει μεθόδους ουσιαστικής συμπερίληψης, καλλιεργώντας μία ολιστική κουλτούρα. Στο δεύτερο κεφάλαιο, ερευνάται η πορεία της ειδικής αγωγής από τη στιγμή που έλαβε χώρα έως και σήμερα, καθώς και το περιεχόμενο του όρου «συμπερίληψη» όπως και οι προϋποθέσεις της λειτουργίας μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ακολούθως, στο τρίτο κεφάλαιο, πραγματοποιείται ανάλυση του περιεχομένου της έννοιας της «ετερότητας» και αναφέρονται οι ποικίλες στερεοτυπικές αντιδράσεις που παρουσιάζονται στις περιπτώσεις όπου η ίδια κάνει αισθητή την παρουσία της. Έπειτα, παρατίθεται ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί η ειδική αγωγή σήμερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο, με στόχο την εποικοδομητικότερη λειτουργία της. Στο τέταρτο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση, στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, στα μοντέλα και στις διάφορες μορφές της, στη διαμορφωτική αξιολόγηση ή αξιολόγηση για τη μάθηση που αποτελεί τον αρωγό για τη συμπερίληψη και στις δέκα αρχές της Assessment Reform Group (ARG) όπως και στις στρατηγικές της αξιολόγησης για τη μάθηση, που συντελούν στη λειτουργία ολιστικών σχολείων. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που αφορούν την εργασία στην ολότητά της και ακολουθεί η σχετική βιβλιογραφία, ελληνική και ξένη.

Λέξεις Κλειδιά: ειδική αγωγή, συμπερίληψη, ετερότητα, στερεότυπα, εκπαιδευτική αξιολόγηση

Abstract

Societies from the past to the present fail to treat the different as a healthy member of their societies that interacts with the rest with the aim of evolution in general. On the contrary, they treat it as inferior to the ordinary and emphasise the disadvantages of the former in being constructively included in the whole to which it belongs, while at the same time insisting on its inadequacy to contribute to social development. The first part of the first chapter of this thesis consists of the introduction and then the educational policy of special education in secondary education in Greece today and the assessment for learning that will contribute as a helper for an inclusive education is presented. The second part of the paper refers to the reasons that led the author to choose her topic, indicative legislation, research and indicative bibliography that were studied to gather the necessary material, the methodology of analysis and correlation of sources, critical discourse analysis with emphasis on the interpretive approach to content. It also sets out the research questions that led to the research on the topic, with the aim of contributing as a tool to help the scientific community to discover methods of meaningful inclusion, fostering a holistic culture. In the second chapter, the course of special education from its inception to the present day is explored, as well as the content of the term "inclusion" and the prerequisites for the operation of inclusive education. Subsequently, in chapter three, an analysis of the content of the concept of 'otherness' is carried out and the various stereotypical reactions that occur in cases where it makes its presence felt are mentioned. Then, the way in which special education currently operates in secondary education in Greece is presented, with the aim of making it more constructive. In the fourth chapter, reference is made to assessment, educational assessment, its models and its various forms, formative assessment or assessment for learning which is the facilitator for inclusion and the ten principles of the Assessment Reform Group (ARG) as well as the strategies of assessment for learning which contribute to the functioning of holistic schools. Finally, in chapter five, the conclusions concerning the paper in its entirety are presented, followed by the relevant literature, both Greek and foreign.

Keywords: special education, inclusion, otherness, stereotypes, educational evaluation

Περιεχόμενα

1 ^ο Κεφάλαιο	σελ. 9
1.1. Εισαγωγή	σελ. 9
1.2. Λόγοι Επιλογής αυτής της Θεματικής, Μεθοδολογία Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, Ερευνητικά Ερωτήματα.....	σελ. 10
2 ^ο Κεφάλαιο	σελ. 14
2.1. Ιστορική Πορεία Ειδικής Αγωγής	σελ. 14
2.2. Έννοια «Συμπερίληψης»	σελ. 16
2.3. Προϋποθέσεις Λειτουργίας Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης	σελ. 19
3 ^ο Κεφάλαιο	σελ. 22
3.1. Έννοια «Ετερότητας»	σελ. 22
3.2. Στερεότυπα – Αντιδράσεις Κοινωνίας απέναντι στα ΑΜΕΑ	σελ. 23
3.3. Τρόπος Λειτουργίας Ειδικής Αγωγής σήμερα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο	σελ. 27
4 ^ο Κεφάλαιο	σελ. 34
4.1. Αξιολόγηση	σελ. 34
4.2. Μοντέλα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης	σελ. 36
4.3. Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης	σελ. 38
4.4. Αξιολόγηση για τη Μάθηση ως αρωγός για τη Συμπερίληψη - Οι Δέκα Αρχές της Assessment Reform Group (ARG)	σελ. 40
4.5. Στρατηγικές Αξιολόγησης ΓΙΑ τη Μάθηση ή Διαμορφωτική Αξιολόγηση	σελ. 42
5 ^ο Κεφάλαιο	σελ. 47
Συμπεράσματα	σελ. 47
Βιβλιογραφία	σελ. 50
Ελληνική Βιβλιογραφία	σελ. 50
Ξένη Βιβλιογραφία	σελ. 55

1^ο Κεφάλαιο

1.1. Εισαγωγή

Από αρχής γενέσεως του ανθρώπου έκανε την εμφάνισή της η ετερότητα που τον χαρακτήριζε όσο αφορά τα εξωτερικά, τα εσωτερικά του χαρακτηριστικά, τις ιδιαίτερες δεξιότητες και τα αντίστοιχα μειονεκτήματά του. Η ετερότητα είναι αυτή που συντελεί στον πλούτο των ανθρώπινων χαρακτηριστικών και καθιστά περισσότερο ενδιαφέρουσα τη γνωριμία μεταξύ του ενός με το άλλο άτομο (Στασινός, 2016). Βρίθουν όμως τα περιστατικά στερεοτυπικών στάσεων και αντιλήψεων που έχουν παγιωθεί αναφορικά με τη διαφορετικότητα που τη θέλουν να «κρύβεται», καθώς αποτελεί τροχοπέδη για την ομαλή κοινωνική ανάπτυξη και ψεγάδι της αποδεκτής και πετυχημένης κατά τα άλλα εικόνα της κοινωνίας (Στασινός, 2016). Τα γεγονότα αυτά δεν έχουν αφήσει αδιάφορη την επιστημονική κοινότητα του εκπαιδευτικού χώρου, η οποία μερίμνησε για διαφορετικούς τρόπους αγωγής και εκπαίδευσης που θα μπορούν να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των ειδών διαφορετικότητας, όπως είναι η ειδική αγωγή και αφορά άτομα με αναπηρίες (Αγγελίδης, 2011). Αυτή καθίσταται πόλος ποικίλων επιστημονικών συζητήσεων και έχει διαφοροποιηθεί αρκετά ανά τους καιρούς.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση μέσα από καθορισμένα κριτήρια και με κατάλληλες μεθόδους μπορεί να σταθεί αρωγός για την αναδιοργάνωση του τρόπου λειτουργίας των εκπαιδευτικών χώρων, ώστε να δύναται να ικανοποιεί τις ανάγκες όλων των ατόμων και να τα βοηθά να φτάσουν στο ανώτερο επίπεδο γνώσης που μπορούν και επιθυμούν προσφέροντάς τους ισότιμες ευκαιρίες μάθησης μέσα από τη συνεχή ανατροφοδότηση και την εστίαση στη διαδικασία και όχι μόνο στο αποτέλεσμα (Κασιμάτη, 2022). Κάτι τέτοιο θα καλλιεργήσει μία κουλτούρα συμπερίληψης, αφού θα αποδέχεται η διαφορετικότητα ως μία ευκαιρία εξέλιξης της κοινωνίας εν γένει και δε θα αντιμετωπίζεται ως μίasma που παρεμποδίζει τον στόχο της εκπαίδευσης. Ολόκληρη η επιστημονική κοινότητα ερευνητών και ερευνητριών, οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, οι γονείς, τα παιδιά, θα πρέπει να διαχωρίσουν τους όρους «ισότητα» και «δικαιοσύνη», καθώς ο καθένας και η καθεμιά δεν έχει ανάγκη ίσης αλλά ισότιμης αντιμετώπισης, γιατί διαθέτει διαφορετικά προτερήματα και αντίστοιχα μειονεκτήματα από άλλους και άλλες (Αγγελίδης, 2011). Το κοινωνικό συγκείμενο και το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο κάτω από το οποίο εμφανίζεται η διαχείριση της διαφορετικότητας, είναι αυτά που καθορίζουν τις μεθόδους αξιολόγησής της και εν συνεχεία της διαχείρισής της (Καλεράντε, 2017). Η επιστήμη λοιπόν, είναι αυτή που έχει χρέος να καθορίσει μία εκπαιδευτική πολιτική δικαιοσύνης για όλους και για όλες και δεν πρόκειται για μία τεχνητή κατάσταση φιλανθρωπίας αλλά για μία κατάσταση ηθικής δεοντολογίας που απορρέει από την ίδια την επιστήμη (Καλεράντε, 2017).

1.2. Λόγοι Επιλογής αυτής της Θεματικής, Μεθοδολογία Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, Ερευνητικά Ερωτήματα

Η επιλογή της εν λόγω θεματικής συνδυάζει το ερευνητικό ενδιαφέρον μου αναφορικά με τον ρόλο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο και του ρόλου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης σε αυτήν. Τα όσα διδάχτηκα σε αυτό το μεταπτυχιακό πρόγραμμα με βοήθησαν να μετασχηματιστώ και να επιδιώκω την αξιολόγηση, στηριζόμενη σε συγκεκριμένα κριτήρια και χρονικά ή χωρικά πλαίσια, ώστε να καταλήγω σε ουσιώδη συμπεράσματα. Αυτή μου η ροπή, με οδήγησε στο να επιλέξω ένα θέμα που με αφορά ως εκπαιδευτικό - ειδική παιδαγωγό και ως άνθρωπο και είναι η λειτουργία συμπεριληπτικών σχολείων και γενικότερα η καλλιέργεια συμπεριληπτικής κουλτούρας στη σύγχρονη κοινωνία. Στηρίζω, πως η εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και πιο συγκεκριμένα της διαμορφωτικής αξιολόγησης ή αξιολόγησης για τη μάθηση μέσα από μεθόδους και τεχνικές που θα επιφέρουν ρεαλιστικά αποτελέσματα και εποικοδομητικούς τρόπους διδασκαλίας, καλλιεργεί και μία γενικότερη κουλτούρα συμπερίληψης όλων των παιδιών της τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης και μπορεί να εξελιχθεί περισσότερο. Αυτό μάλιστα είναι κάτι που αφορά και τα άτομα από διαφορετική χώρα καταγωγής, αναγνωρίζοντας το καθένα ως μία ξεχωριστή προσωπικότητα και επιδιώκοντας την αλληλεπίδραση και όχι την αφομοίωσή του ή απλώς την ένταξή του στο ευρύτερο σύνολο. Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση λοιπόν, ήδη λειτουργεί σε όλα τα σχολεία όπου φοιτούν παιδιά τυπικής ανάπτυξης και στα ειδικά σχολεία, επιδιώκοντας να στηρίξει τη μαθητική κοινότητα εν γένει και σαφώς σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία, μπορεί να εξελιχθεί κι άλλο, ώστε να παρέχει περισσότερο υποστηρικτικά περιβάλλοντα για όλους / όλες (Στασινός, 2016). Ως μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας επιδιώκω την ανασύσταση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, την αποϊδρυματοποίηση και την αποετικετοποίηση των μαθητών / μαθητριών με διαφορετικότητα από το σύνολο της μαθητικής κοινότητας, γεγονός που θα οδηγήσει στην επιθυμία απόδοσης ισότιμων ευκαιριών σε όλους / όλες, στην ολιστική εκπαιδευτική πολιτική, σε κοινωνίες δημοκρατικής συμμετοχικότητας.

Αναλυτικότερα, η παρούσα εργασία αποτελεί μία κριτική ανάλυσης λόγου νομοθεσιών, άρθρων και ερμηνευτική ανάλυση λόγου σύγχρονης βιβλιογραφίας και ερευνών αναφορικά με τα στάδια από τα οποία διαπέρασε η ειδική αγωγή και εκπαίδευση και τον τρόπο λειτουργίας της στον ελλαδικό χώρο, στην εποχή μας. Αναφορικά με το πως αυτή λειτουργεί, επιλέχθηκε να ερευνηθεί πιο συγκεκριμένα ο χώρος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή τα γυμνάσια και τα λύκεια. Ακόμη, γίνεται ανάλυση του περιεχομένου σχετικής βιβλιογραφίας σε ό,τι αφορά τα παραπάνω, καθώς και στις προτάσεις για μία περισσότερο συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπως και στον ρόλο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης που μέσα από αυτόν καλλιεργείται μία ολιστική κουλτούρα - ολιστική εκπαίδευση. Ενδεικτικά, οι νομοθεσίες στις οποίες στηρίχθηκε η κριτική ανάλυσης λόγου που αφορά στην παρούσα εργασία είναι ο νόμος 1143/1981¹, που αναφέρεται στη λειτουργία ειδικής αγωγής σε σχολεία τυπικής ανάπτυξης, σε ειδικά σχολεία, σε νοσοκομειακές μονάδες όπου δραστηριοποιούνται άτομα με ειδικές ανάγκες. Μάλιστα, αναφέρει και την αναγκαιότητα κατάρτισης του προσωπικού που εργάζεται στις παραπάνω δομές, σε θέματα ειδικής φροντίδας, αγωγής και εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, ο νόμος 2817/2000²,

¹ Νόμος 1143/1981, ΦΕΚ 80 Α' (31-3-1981).

² Νόμος 2817/2000, ΦΕΚ Α' 78 (14.03.2000).

κάνει λόγο για την οργάνωση των Κ.Δ.Α.Υ. (Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης) των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, των ειδικών εκπαιδευτικών δομών που ανήκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως οι Σ.Μ.Ε.Α.Ε (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής) και τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. (Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης). Ακόμη, ο νόμος 3699/2008³ παρουσιάζει τον όρο «ειδική αγωγή» διαφοροποιημένο, δηλαδή ως «ειδική αγωγή και εκπαίδευση», και τα Κ.Δ.Α.Υ. (Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης) ως ΚΕ.ΔΑ.Σ.Υ. (Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης), εξηγεί τον τρόπο λειτουργίας των ειδικών εκπαιδευτικών μονάδων, κάνει αναφορά στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. (Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια - Λύκεια) και στη δυνατότητα παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μπορούν να φοιτούν σε σχολεία τυπικής ανάπτυξης όπου λειτουργούν Τ.Ε. (Τμήματα Ένταξης) έπειτα από την αξιολόγησή τους από τα ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ.

Ακολούθως, ενδεικτική βιβλιογραφία στην οποία βασίστηκα για να προβώ σε ερμηνευτική ανάλυση του περιεχομένου της αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σε προτάσεις βελτίωσης αυτής, όπως και στον ρόλο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, της διαμορφωτικής αξιολόγησης και διαφόρων τεχνικών της που μετέχουν στη συνέχεια και ενδυνάμωση της δραστηριοποίησης της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, αποτελούν το εγχειρίδιο «*Παιδαγωγικές Συμπερίληψης*» (Αγγελίδης, 2011), το εγχειρίδιο «*Η Ειδική Εκπαίδευση 2020-plus. Για μία συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*» (Στασινός, 2016), το εγχειρίδιο «*Θεωρητικός Λόγος και Πολιτικές Πρακτικές στις Διαδικασίες Αξιολόγησης*» (Καλεράντε, Πλιόγκου, Ελευθεράκης & Τζάρτζας, 2022) και το εγχειρίδιο «*Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*» (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2021). Οι προαναφερθείσες βιβλιογραφίες, όπως και αρκετές άλλες, πραγματεύονται τον ρόλο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης για μία εποικοδομητική εκπαιδευτική διαδικασία, τη λειτουργία της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και μελετήθηκαν συνδυαστικά με τη σχετική νομοθεσία στα πλαίσια κριτικής ανάλυσης λόγου, με έμφαση στην ερμηνευτική ανάλυση του περιεχομένου τους. Ακόμη, οι έρευνες που αξιοποιήθηκαν για την απόδειξη της προσοδοφόρας λειτουργίας συμπεριληπτικών σχολείων και της διαμορφωτικής αξιολόγησης ως αρωγού της καλλιέργειας συμπεριληπτικής κουλτούρας είναι των Maher, van Rossum & Morley (2023) αναφορικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών για τη μορφή αξιολόγησης που θα πρέπει να επιλεγεί για παιδιά με αναπηρίες και των Yan, Xiao, Sin, Yang & Guo (2023) που αφορούσε το κατά πόσο επηρεάζονται οι εκπαιδευτικοί από τις απόψεις σχετικά με τη χρήση σύγχρονων εργαλείων αξιολόγησης σε παιδιά με αναπηρίες. Ακόμη, μελετήθηκε η έρευνα των Λαμπαδάρη & Γκαραβέλας (2018) που ερμήνευσαν τη στάση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης και η έρευνα των Anderson & Östlund (2017) που αφορούσε τις απόψεις των διδασκόντων / διδασκουσών για τη διαμορφωτική αξιολόγηση σε σχολικές δομές ειδικής αγωγής.

Έπειτα, αναφορικά με τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για να αναλυθούν τα όσα αφορούν το ερευνητικό περιεχόμενο της εν λόγω εργασίας, αρχικά διαμορφώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αποτέλεσαν εφαλτήριο της αναζήτησης πηγών που παρέχουν πληροφορίες για τα στάδια από τα οποία πέρασε η ειδική αγωγή παγκοσμίως, για τον τρόπο λειτουργίας της στην Ελλάδα με επίκεντρο τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για προτάσεις και απόψεις σχετικά με τις προοπτικές της εξελικτικής της

³ Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ Α' 199 (2.10.2008).

πορείας. Ακόμη, μελετήθηκαν πηγές από όπου αντλήθηκαν πληροφορίες για τον ρόλο της αξιολόγησης και ειδικότερα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην οργάνωση και δραστηριοποίηση ολιστικών σχολείων και στην καλλιέργεια συμπεριληπτικής κουλτούρας, για τις μορφές, τα μοντέλα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, για τις ποικίλες τεχνικές της διαμορφωτικής αξιολόγησης ή αξιολόγησης για τη μάθηση, που βοηθά ουσιαστικά στη συμπερίληψη. Παράλληλα με αυτά, έγινε αναζήτηση για την έννοια της ετερότητας και για ποικίλες στερεοτυπικές συμπεριφορές απέναντί της, γεγονότα που αποτελούν τροχοπέδη για την καθιέρωση μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας στον εκπαιδευτικό χώρο αλλά και γενικότερα.

Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από τη μελέτη όλων των παραπάνω οργανώθηκαν με βάση το κοινό τους περιεχόμενο κάθε φορά και στη συνέχεια έγινε ερμηνευτική ανάλυσή τους, μέσα από την οποία προέκυψαν θέματα. Ένα από αυτά, το οποίο και απαντά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας, ήταν η πλαισίωση του όρου της ετερότητα και κατ' επέκταση η αποδοχή της ή μη από τον εκπαιδευτικό χώρο. Στο σημείο αυτό αρχικά αναλύθηκε το περιεχόμενο του όρου της ταυτότητας, ώστε έπειτα να διαφανούν οι διαφορές με την έννοια της ετερότητας. Μάλιστα, -όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως- μελετήθηκαν οι προκαταλήψεις και οι στερεοτυπικές στάσεις απέναντι σε οτιδήποτε παρεκκλίνει του τυπικού. Το δεύτερο θέμα, το οποίο ανακύπτει από τη ανάλυση νομοθεσιών και σχετικής βιβλιογραφίας από το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αφορά την εξελικτική πορεία της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και τον τρόπο που αυτή λειτουργεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, καθώς και προτάσεις για ενίσχυσή της, ώστε να θεωρείται περισσότερο αποδοτική για όλους κι όλες. Τέλος, το τρίτο θέμα που προκύπτει έχει σχέση με τον ρόλο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση και στο κατά πόσο μέσα από τις εκπαιδευτικές πρακτικές της θα μπορέσει να συντελέσει στην καλλιέργεια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, αναφέρονται πληροφορίες αναφορικά με την αξιολόγηση γενικότερα -όπως προαναφέρθηκε-, με την εκπαιδευτική αξιολόγηση και τις μορφές της και ιδιαίτερη μνεία γίνεται στη διαμορφωτική αξιολόγηση που δύναται να βοηθήσει ουσιαστικότερα στην ολιστική εκπαίδευση, στις αρχές και στις διάφορες στρατηγικές της.

Μελετώντας και συνδυάζοντας λοιπόν τις πληροφορίες που προσφέρουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, αφού οργανώθηκαν με βάση τον κοινό θεματικό τους άξονα, ερμηνεύτηκαν ως προς το νόημά τους και έπειτα αποδείχθηκαν οι ερμηνευτικές που προσεγγίσεις μέσα από τη μελέτη ερευνών που διεξήχθησαν και αφορούσαν τη συμπεριληπτική κουλτούρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα και τη διαμορφωτική αξιολόγηση ή αξιολόγηση για τη μάθηση ως αρωγό για τη λειτουργία ολιστικών - συμπεριληπτικών σχολείων. Ακόμη, αναφορικά με τις νομοθεσίες που αξιοποιήθηκαν για τις ανάγκες αυτής της εργασίας, έγινε κριτική ανάλυση λόγου, αφού για να ερμηνευθεί το περιεχόμενό τους χρησιμοποιήθηκε ως βάση και η ανάλυση των γλωσσικών επιλογών που συνεπάγονται το συγκεκριμένο της περιόδου όπου αποφασίστηκε η καθιέρωσή τους, δηλαδή τα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια, τις αντιλήψεις της εποχής που επηρέασαν τις αποφάσεις, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι επόμενες διαμορφώθηκαν και συνεχίζουν να επηρεάζουν όλους και όλες (Μιχάλης, 2014).

Αναφορικά με την κριτική ανάλυση λόγου (ΚΑΛ), θα γίνει αναφορά στα σημεία της που αξιοποιήθηκαν για να εφαρμοσθεί στην παρούσα εργασία. Η κριτική ανάλυση λόγου (critical discourse analysis) επιχειρεί να συνδέσει τη γλώσσα με την επικοινωνία και την ιδεολογία της εκάστοτε χρονολογικής περιόδου, αποδεικνύοντας ότι η κοινωνιολογική επιστήμη συνδέεται με την επιστήμη της γλωσσολογίας μέσα από την επικοινωνία του μικρο-επιπέδου με το μακρο-επίπεδο (Μητσοκοπούλου, 2001). Μέσα

από την κριτική ανάλυση λόγου επιδιώκεται να αξιοποιηθεί η γλώσσα κυρίως ως τρόπος να προσδιοριστούν γενικότερα νοήματα που αφορούν την εκάστοτε κοινωνία και όχι μόνο ως τρόπος διατύπωσης προσωπικών απόψεων και στηρίζει τη θέση ότι τα διάφορα κείμενα δε συντάσσονται με γνώμονα τις ιδιαίτερες απόψεις του / της εκάστοτε συντάκτη / συντάκτριας αλλά με βάση ιστορικοπολιτισμικά στοιχεία που επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και έκφρασης (Μιχάλης, 2014). Παράλληλα με την άποψη ότι η γλώσσα χρησιμοποιείται ως Λόγος (Discourse) (Fairclough, 2003), δηλαδή ως μέσο έκφρασης, η κριτική ανάλυση λόγου μελετά τον τρόπο με το οποίο τα κείμενα και ο προφορικός λόγος φανερώνουν την πραγματικότητα της κοινωνίας και πως κατ' επέκταση συνεχίζουν ή διαφοροποιούν ιδεολογίες κυριαρχίας ή κοινωνικής ανισότητας (Fairclough, 2003).

Η κριτική ανάλυση λόγου (ΚΑΛ) αποβλέπει κατά βάση σε είδη θεσμοθετημένων κειμένων που δημοσιεύονται, με δεδομένο ότι εμπεριέχουν κυρίως θέματα εξουσίας και περιπτώσεις ανισότητας. Ο Λόγος (Discourse) των συγκεκριμένων κειμένων είναι αυτός που συμβάλλει στη στάση που καλλιεργεί ο / η οποιοσδήποτε / οποιαδήποτε για την κοινωνική πραγματικότητα, την οποία με τη σειρά του / της την αναπαράγει γνωστοποιώντας τη σε άλλους / άλλες. Μάλιστα, η κριτική γλωσσολογία επηρέασε αρκετά την κριτική ανάλυση λόγου και η δεύτερη διαμορφώθηκε και εφαρμόζεται περισσότερο ως μία οπτική η οποία βοηθά στο να διεξαχθεί μία έρευνα και όχι ως ένας τρόπος ή ως μία συγκεκριμένη θεωρία που ακολουθείται με οριοθετημένα στάδια για να προσεγγισθεί ένα ζήτημα (Van Dijk, 2001). Ακόμη, η ΚΑΛ αποβλέπει στη γλωσσική πτυχή κοινωνικών και πολιτισμικών δεδομένων και όχι στη γλώσσα ως μέσο έκφρασης, γι' αυτό και επιδιώκει να ασχολείται με τα νοήματα που διεξάγονται από τον Λόγο (Discourse) ως απόρροια των κοινωνικών πραγματικοτήτων (Titscher et. al., 2000).

Επιπρόσθετα, έχει γίνει λόγος για το τρισδιάστατο μοντέλο της κριτικής ανάλυσης λόγου, σύμφωνα με το οποίο η ίδια διακρίνεται από τρία επίπεδα ανάλυσης λόγου. Το πρώτο αφορά την περιγραφική ανάλυση, δηλαδή την ανάλυση του κειμένου αναφορικά με το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται, την γραμματική και τη δομή (Fairclough, 2003). Το δεύτερο είναι η ερμηνευτική ανάλυση, δηλαδή η πρακτική Λόγου (Discourse) και πιο συγκεκριμένα η ανάλυση του περιεχομένου του Λόγου (Discourse) με βάση το περιεχόμενό του, τα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια της εποχής. Τέλος, το τρίτο επίπεδο είναι η επεξηγηματική ανάλυση, δηλαδή η κοινωνική πρακτική, καθώς αποβλέπει στο να ερμηνεύει τις πληροφορίες του Λόγου (Discourse) ως γνώμονα στις διάφορες ιδεολογικές επιδράσεις του που αποτελούν εξωτερικούς παράγοντες (Fairclough, 2003). Οι εν λόγω διαστάσεις της κριτικής ανάλυσης λόγου (critical discourse analysis) αξιοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία και η πρώτη της διάσταση, δηλαδή η περιγραφική ανάλυση παρατηρείται στην επεξεργασία των σχετικών νομοθεσιών.

Τέλος, τα ερευνητικά ερωτήματά μου που με οδήγησαν στην έρευνα για την παρούσα εργασία είναι τα ακόλουθα:

- ✓ Πώς γίνεται αντιληπτή η έννοια της ετερότητας στις εκπαιδευτικές δομές;
- ✓ Με ποιον τρόπο η εκπαιδευτική πολιτική της ειδικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα επιδιώκει τη συμπερίληψη;
- ✓ Πώς η εκπαιδευτική αξιολόγηση και πιο συγκεκριμένα η αξιολόγηση για τη μάθηση - διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να επιφέρει μία ολιστική - συμπεριληπτική εκπαίδευση;

2^ο Κεφάλαιο

2.1. Ιστορική Πορεία Ειδικής Αγωγής

Η ειδική αγωγή αποτελεί μία σύνθετη φιλοσοφία εκπαιδευτικής πολιτικής και έχει περάσει από διάφορα στάδια σε πολλές χώρες του κόσμου, έχοντας πάντα ως γνώμονα να παρέχεται η κατάλληλη στήριξη σε όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Αγγελίδης, 2011). Την πρώτη της εμφάνιση ως πρόωμη σκέψη την έκανε περίπου κατά το τέλος του 18^{ου} αιώνα έπειτα από τις επαναστάσεις κοινωνικού χαρακτήρα στη Γαλλία και στην Αμερική. Κατά την περίοδο αυτή, στα χωρικά πλαίσια ειδικών μονάδων σχολικών αιθουσών, έλαβαν χώρα ορισμένες μέθοδοι διδασκαλίας που απευθυνόντουσαν σε παιδιά με βαριές ανεπάρκειες κυρίως αισθητηριακής φύσεως, όπως κώφωση και τύφλωση. Στη συνέχεια, στις αρχές του 19^{ου} αιώνα, το ενδιαφέρον της εκπαίδευσης αφορούσε μαθητές και μαθήτριες με νοητική υστέρηση καθώς και με συναισθηματικές διαταραχές (Κυπριωτάκη, 2000). Μάλιστα, τα άτομα με νοητική υστέρηση έφεραν το όνομα «ιδιώτες» και τα άτομα με συναισθηματικές διαταραχές το όνομα «παράφρονες» που θεωρούνταν και ότι τα χαρακτήριζε. Χαρακτηριστικό των εν λόγω προσπαθειών ήταν το γεγονός ότι η βασική επιδίωξη εκπαίδευσής τους θα έπρεπε να πραγματοποιούνταν εκτός από τις σχολικές μονάδες όπου φοιτούσαν τα υπόλοιπα παιδιά και μάλιστα αρκετά μακριά από την πόλη (Στασινός, 2016). Γίνεται λόγος επί της ουσίας περί εγκλεισμού των ανθρώπων αυτών και ουδεμίας προσπάθειας επαφής με τον υπόλοιπο κόσμο, καθώς και για μία εκπαιδευτική πολιτικής προστασίας και όχι ενίσχυσης και αφύπνισης (Στασινός, 2016). Αργότερα, παρατηρείται ο μετασχηματισμός της πολιτικής ασυλοποίησης σε πολιτική αποϊδρυματισμού.

Ευτυχώς, οι διαφοροποιήσεις που συντελέστηκαν στις κοινωνίες έπειτα από τις δημοκρατικές τοποθετήσεις περί ατομικής ελευθερίας και ισοτιμίας στη Γαλλία και στην Αμερική, οδήγησαν ιδίως την επιστημονική κοινότητα του χώρου της παιδαγωγικής και της ιατρικής να λάβουν μέτρα για περισσότερο εποικοδομητικές πολιτικές απέναντι σε άτομα που πλέον θεωρούνταν ελλειμματικά ή ελλιπή, με απώτερο πάντα στόχο να επιτύχουν την αυτονομία τους και εν συνεχεία την προσφορά τους στην κοινωνία (Κουρουμπλής, 2000). Κάτι τέτοιο θα υλοποιούνταν μέσα από τη διαδικασία ομαλοποίησής τους με τα υπόλοιπα μέλη του περιβάλλοντός τους (Κουρουμπλής, 2000). Η εμφάνιση της ειδικής αγωγής ουσιαστικά έλαβε χώρα στις αρχές του 19^{ου} αιώνα από επιστήμονες του ιατρικού χώρου και κύριο ρόλο σε αυτή διαδραμάτισαν ο γιατρός Jean Marc Gaspard Itard, ο μαθητής του Edward Seguin και η γιατρός Maria Montessori (Στασινός, 2016). Οι ευρωπαίοι ιατροί έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα άτομα με αναπηρίες και από αυτούς εμπνεύστηκαν και οι ιατροί στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Σημαντικό γεγονός αποτελεί η ίδρυση της Σχολής Κωφών Perkins στο Watertown Μασσαχουσέτης (Αγγελίδης, 2011). Ακόμη, τα ιστορικά, κοινωνικοπολιτικά και πολιτιστικά δεδομένα, ήταν αυτά που επηρέαζαν κάθε φορά την εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης, η οποία σταδιακά παρουσίαζε ανάπτυξη.

Τον 20^ο αιώνα αυτή συνεχίστηκε και αυτό οφείλεται στην άνοδο των κοινωνικών επιστημών της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας και ιδίως χάρη στη χρήση των ψυχομετρικών εργαλείων όπως είναι τα τεστ της νοημοσύνης. Έτσι, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατάφεραν να αντιμετωπίζονται ως άτομα με διαφορετικότητες που μπορούν να ενισχυθούν και αυτό εντός σχολικών πλαισίων (Στασινός, 2016). Εδώ, οι κοινωνιολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί διαδραμάτισαν

όπως προαναφέρθηκε σπουδαίο ρόλο, αφού ερεύνησαν το άμεσο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον όπου διαβιώνει το κάθε παιδί με αναπηρίες, δηλαδή το υπόβαθρο της οικογένειάς του και την κουλτούρα της, παραμέτρους διόλου ανεπηρέαστες από τη δραστηριοποίησή τους στα εκπαιδευτικά δεδομένα (Τσιμπιδάκη, 2013). Εν όψει μάλιστα και της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που ψηφίστηκε από τον 19^ο αιώνα, η επιστημονική κοινότητα μερίμνησε και για την υποχρεωτική εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες εκτός των σχολικών εκπαιδευτηρίων όπου φοιτούσαν μαθητές και μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης και διαθέτει πλέον αυτόνομη επιστημονική ταυτότητα, όπως οι κοινωνικές επιστήμες επιβεβαιώνουν (Τσιμπιδάκη, 2013). Εφαρμόζεται λοιπόν η πολιτική εκπαιδευτικής περιθωριοποίησης, αφού λειτούργησαν ειδικοί εκπαιδευτικοί χώροι που χαρακτηριζόντουσαν από αυτονομία. Το πρώτο ίδρυμα στον ελλαδικό χώρο ήταν ο Οίκος Τυφλών που δημιουργήθηκε με πρωτοβουλία ιδιωτών και η πρώτη διευθύντριά του ήταν η Αικατερίνη Λασκαρίδου με ειδίκευση στην τύφλωση και στην απώλεια όρασης. Το 1937 ιδρύθηκε στην περιοχή της Καισαριανής το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών (ΠΕΣΑ) και δημιουργήθηκε η Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκατάστασης Ανάπηρων Παιδιών (ΕΛΕΠΑΠ) (Στασινός, 2016).

Αργότερα, κατά τα μέσα και έπειτα του 20^{ου} αιώνα, παρατηρήθηκε η πολιτική ενσωμάτωσης και ένταξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία μπορούσαν πλέον να εκπαιδεύονται στα σχολεία όπου φοιτούσαν παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Ματσίκος et al., 2013). Μάλιστα, από το 1981 και έπειτα από αρκετή καθυστέρηση, η Ελληνική Βουλή ψήφισε τον πρώτο νόμο που αφορούσε την ειδική αγωγή (Νόμος 1143)⁴, κατά τον οποίο το Υπουργείο Παιδείας διαθέτει την ευθύνη της, καθώς και την υποχρέωση να μεριμνήσει για την εξειδίκευση εκπαιδευτικών, με σκοπό να εργαστούν εντός των πλαισίων της. Επίσης, όλα τα παιδιά με αναπηρίες ηλικίας 6 έως 17 ετών ήταν υποχρεωτικό να φοιτούν σε ειδικά σχολεία και η ειδική αγωγή πλέον δε θα απευθυνόταν μόνο σε ειδικά σχολεία αλλά και σε ειδικές τάξεις σε σχολεία γενικής αγωγής, σε ειδικά επαγγελματικά σχολεία, σε ψυχιατρικές ή νοσοκομειακές μονάδες, στην οικεία των παιδιών αυτών, δηλαδή ξεκίνησε να διαθέτει εναλλακτικό τρόπο λειτουργίας (Νόμος 1143)⁵. Ακόμη, υπάρχουν επιθεωρητές της ειδικής αγωγής. Αναφορικά με τον νόμο αυτόν, παρατηρείται η λόγια γραφή, γεγονός που προσδίδει μία επιστημότητα στο ύφος και η χρήση κυρίως παθητικής σύνταξης (*«προσδιορίζονται, επιτρέπεται, εγγράφονται»*), επιδιώκοντας μέσω αυτής να δοθεί έμφαση στην πράξη, στο γεγονός δηλαδή της αλλαγής της εκπαίδευσης, η οποία πλέον μεριμνά για μία ειδική αγωγή για *«αποκλίνοντα άτομα»* (Νόμος 1143)⁶. Μάλιστα, προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά των ατόμων με ειδικές ανάγκες με ακρίβεια και τα ίδια χαρακτηρίζονται ως *«αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού»*, δίνοντας έμφαση με αυτόν τον χαρακτηρισμό στη διαφορετικότητά τους. Πρόκειται για το ιατρικό μοντέλο αντιμετώπισης της αναπηρίας, το οποίο κυριαρχούσε εκείνη τη χρονική στιγμή και αντιμετώπιζε τα άτομα με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ως αποκλίνοντα από το φυσιολογικό, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τον χαρακτηρισμό τους μέσω της επίσημης γλώσσας. Το ιατρικό μοντέλο της εποχής εκείνης λοιπόν, απέβλεπε κυρίως στην ένταξη αυτών των ατόμων και όχι στην αλληλεπίδρασή τους με άτομα τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, αναφέρονται αναλυτικά οι ειδικότητες προσωπικού που θα απασχολείται εργασιακά σε χώρους όπου θα παρέχεται ειδική αγωγή. Τέλος, από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και έπειτα, υιοθετείται για τα άτομα με αναπηρίες η

⁴ Νόμος 1143/1981, ΦΕΚ 80 Α' (31-3-1981).

⁵ Νόμος 1143/1981, ΦΕΚ 80 Α' (31-3-1981).

⁶ Νόμος 1143/1981, ΦΕΚ 80 Α' (31-3-1981).

συμπεριληπτική ή ολιστική εκπαίδευση (Inclusive Education), σύμφωνα με την οποία όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες θα εκπαιδεύονται σε κοινούς χώρους αποσκοπώντας στην αλληλεπίδρασή τους και δε θα διαχωρίζονται από το σύνολο με σκοπό να εφαρμόζεται σε αυτούς και σε αυτές κάποιος ειδικός τρόπος εκπαίδευσης (Broc et al., 2005). Για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση θα γίνει εκτενής λόγος στη συνέχεια όπου θα αναλυθεί ο τρόπος λειτουργίας της, οι φορείς που την πλαισιώνουν, η κατάρτιση που επιβάλλεται, καθώς και οι απώτεροι στόχοι της.

Παρατηρείται λοιπόν μία θετική εξελικτική πορεία της λειτουργίας της ειδικής αγωγής στην εκπαιδευτική πολιτική, αποβλέποντας στο να μπορούν όλα τα παιδιά να συνυπάρξουν σε κοινά εκπαιδευτικά κέντρα και να μην απομονώνονται σε ειδικά σχολεία που στιγματίζουν και περιθωριοποιούν. Μία εκπαίδευση για όλους και για όλες θα συντελέσει στη σύσταση κοινωνιών στο εσωτερικό των οποίων θα αλληλεπιδρούν όλοι και όλες (Στασινός, 2016).

2.2. Έννοια «Συμπερίληψης»

Επιδιώκοντας να αναλυθεί ο όρος «συμπερίληψη» και να αναφερθούν τα οφέλη του αλλά και ορισμένες αρνητικές επιπτώσεις που πιθανόν εμφανιστούν από αυτόν, αρχικά θα γίνει μία πλαισίωση των όρων «ομαλοποίηση», «ενσωμάτωση» και «ένταξη» οι οποίοι λανθασμένα σχετίζονται με το περιεχόμενό του και συμβάλλουν στη διεξοδικότερη ανάλυσή του.

Αρχικά, αναφορικά με τον όρο «ομαλοποίηση», αυτός εμφανίστηκε κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα, όταν η επιστημονική κοινότητα αποφάσισε πως άτομα με σοβαρά ελλείμματα θα ήταν βοηθητικό να μεταβαίνουν και στο οικογενειακό τους περιβάλλον δίχως να διαμένουν σε ιδρύματα που τους προσφέρεται περίθαλψη κλειστού χαρακτήρα. Θα μπορούσαν και δίπλα στα οικεία τους πρόσωπα δηλαδή να λαμβάνουν μία μορφή ανοιχτής φροντίδας (Κουρουμπλής, 2000). Η «ομαλοποίηση» λοιπόν, στηρίζει ακριβώς αυτήν την πολιτική αποϊδρυματοποίησης, καθώς πρεσβεύει ότι τα άτομα με διάφορες αναπηρίες θα πρέπει να βγουν από τα στενά χωρικά πλαίσια στα οποία διαμένουν και βρίσκονται μακριά από τον υπόλοιπο πληθυσμό και να ζήσουν ανάμεσα στα υπόλοιπα άτομα που δε χαρακτηρίζονται από αναπηρίες, καθώς έτσι θα έχουν ρόλο στην ενεργό κοινωνία. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζεται να λαμβάνουν μία εκπαίδευση κατά το δυνατόν πλησιέστερη στην εκπαίδευση παιδιών με τυπική ανάπτυξη, γιατί έτσι μπορούν να ωφεληθούν (Κουρουμπλής, 2000). Σαφώς όμως, η «ομαλοποίηση» δεν εφαρμόζεται σε κάθε παιδί ομοιότροπα και σε αυτό συντελούν ποικίλοι λόγοι όπως ο βαθμός του ελλείμματός του, η ηλικία του, το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζει. Ειδικότερα, για άτομα με βαριά ανεπάρκεια η «ομαλοποίηση» αφορά στην αποϊδρυματοποίησή τους αλλά για άτομα με ήπια ανεπάρκεια η «ομαλοποίηση» αφορά στην ενσωμάτωσή τους σε αίθουσες με παιδιά δίχως ανεπάρκεια (Στασινός, 2016).

Εν συνεχεία, ο όρος «ενσωμάτωση» δηλώνει την τοποθέτηση των παιδιών με ανεπάρκειες με καθαρά φυσικό τρόπο στο ευρύτερο σύνολο μιας μαθητικής κοινότητας ενός γενικού σχολείου που κατά τη λειτουργία του δε φέρει χαρακτηριστικά ειδικών

εκπαιδευτικών αναγκών. Σύμφωνα με το περιεχόμενο αυτού του όρου, τα άτομα με αναπηρίες συγκαταλέγονται με τα άτομα τυπικής ανάπτυξης και επιδιώκεται να αφομοιωθούν μαζί τους (Στασινός, 2016). Με αυτόν τον τρόπο, δε θα γίνονται φανερά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, καθώς αποβλέπεται να εξομαλυνθούν με εκείνα των υπόλοιπων μαθητών και μαθητριών. Δεν παρέχεται στα παιδιά με ελλείμματα κάποια ειδική αγωγή, δεν αναγνωρίζεται η ανάγκη τους για εξατομικευμένη εκπαιδευτική πολιτική κι έτσι δε στηρίζονται επί της ουσίας παιδαγωγικά. Ο όρος «ενσωμάτωση» συμφωνεί με το ιατρικό μοντέλο διαχείρισης της αναπηρίας, σύμφωνα με το οποίο το εκάστοτε άτομο με ελλείμματα ευθύνεται που δε μπορεί να είναι αυτόνομο και αποδοτικό όπως τα υπόλοιπα και δικαιολογημένα αδυνατεί να μετέχει στις ποικίλες δραστηριοποιήσεις του συνόλου (Αγγελίδης, 2011).

Στον αντίποδα του όρου «ενσωμάτωση» βρίσκεται ο όρος «ένταξη» ο οποίος εν μέρει ταυτίζεται με τον πρώτο, διότι υποστηρίζεται σύμφωνα με αυτόν πως τα παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης θα πρέπει να τοποθετούνται στα τυπικά σχολεία αλλά όχι απλώς με φυσικό τρόπο, επιδιώκοντας να αφομοιωθούν με τα υπόλοιπα. Το περιεχόμενο αυτού του όρου στηρίζει ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να αναγνωρίζονται ως τέτοια και έτσι να δέχονται την εκπαιδευτική στήριξη που έχουν ανάγκη για να μπορούν να εξελιχθούν γνωστικά και κατ' επέκταση και κοινωνικά. Οι ανάγκες τους λοιπόν και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους δεν παρακάμπτονται, ενώ ταυτόχρονα επιχειρείται να συνυπάρχουν με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης για να μπορούν να υιοθετούν στοιχεία από αυτά (Γελαστοπούλου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Η «ένταξη» των ατόμων με αναπηρίες σε σχολείο τυπικής ανάπτυξης συνάδει με το κοινωνικό μοντέλο διαχείρισης της αναπηρίας, σύμφωνα με το οποίο η κοινωνία ανεπαρκεί, αφού δε δύναται να παρέχει τις ευκαιρίες που χρειάζονται τα άτομα αυτά, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να αποτελέσουν εύκολα ενεργά μέλη του συνόλου. Ακόμη, στη σχετική βιβλιογραφία γίνεται αναφορά για τρεις μορφές ένταξης. Η πρώτη είναι η χωρική ένταξη, σύμφωνα με την οποία παιδιά με αναπηρίες παρακολουθούν μαθήματα σε ξεχωριστές αίθουσες από αυτές των παιδιών με τυπική ανάπτυξη αλλά βρίσκονται στον ίδιο χώρο ή φοιτούν σε ειδικά σχολεία που όμως συστεγάζονται με τα τυπικά σχολεία και μπορούν να συνυπάρχουν έτσι για ορισμένο χρονικό διάστημα με τα υπόλοιπα παιδιά (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012). Η δεύτερη είναι η κοινωνική ένταξη κατά την οποία τα παιδιά με ελλείμματα έχουν την ευκαιρία φοιτώντας στο ίδιο σχολικό κτήριο με μαθητές και μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης αλλά σε ειδική τάξη, να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις μαζί τους κατά την ώρα του διαλείμματος, σε εκπαιδευτικές εκδρομές ή σε διάφορες εκπαιδευτικές εκδηλώσεις (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012). Η τρίτη είναι η λειτουργική ένταξη κατά την οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες τυπικής και μη ανάπτυξης παρακολουθούν μαθήματα εντός της ίδιας σχολικής τάξης είτε σε όλη τη διάρκεια της ημέρας είτε σε ένα μεγάλο μέρος αυτής (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012).

Έπειτα από την άνωθεν ανάλυση των όρων που σχετίζονται με τον όρο της «συμπερίληψης», θα γίνει ιδιαίτερη μνεία σε αυτόν. Αναφορικά με τον όρο λοιπόν «συμπεριληπτική ή ολιστική εκπαίδευση» (Inclusive Education), αυτός αντιτίθεται αρχικά στην πολιτική αποκλεισμού με τη φοίτηση των παιδιών με ελλείμματα σε ειδικά σχολεία και στην πολιτική του στιγματισμού με τη φοίτηση των παιδιών αυτών σε σχολεία γενικής αγωγής αλλά σε τάξεις ειδικής αγωγής που ναι μεν ενισχύουν τις ιδιαίτερες ανάγκες τους μέσα από τη δράση ειδικών εκπαιδευτικών αλλά ταυτοχρόνως τα διαχωρίζουν από την υπόλοιπη μαθητική κοινότητα (Σαλβαράς, 2013). Η έννοια της «συμπερίληψης» έλαβε χώρα στην αρχή της δεκαετίας του 1990 και έχει πλαισιωθεί ποικιλοτρόπως από αρκετούς επιστήμονες του επιστημονικού κλάδου της εκπαίδευσης

και άρα δε χαρακτηρίζεται από καθολικότητα. Αποτελεί έναν εκπαιδευτικό όρο που όπως προαναφέρθηκε στηρίζει το «ανήκειν» των παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης στον σχολικό χώρο όπου υπάρχουν παιδιά τυπικής ανάπτυξης και απαιτείται να θεωρούνται όλα ισότιμα από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Εδώ υποστηρίζεται πως η εκπαιδευτική πολιτική με το αναλυτικό πρόγραμμα χρειάζεται να διαφοροποιηθεί ώστε να είναι ικανή να προσφέρει στήριξη στους μαθητές και στις μαθήτριες εν συνόλω άνευ ειδικών ή μη εκπαιδευτικών αναγκών. Δε γίνεται δηλαδή λόγος για μέριμνα μόνο των παιδιών με αναπηρίες αλλά για μέριμνα για ένα ενιαίο πρόγραμμα που θα είναι εποικοδομητικό για όλους και για όλες στα πλαίσια υγιούς συνύπαρξής τους και συνεργασίας τους (Σαλβαράς, 2013).

Η «συμπερίληψη» επενδύει στο να επιτύχει τη στήριξη του κάθε παιδιού αλλά και ταυτόχρονα όλων μαζί, στρέφοντας την προσοχή της στην ετερότητα που χαρακτηρίζει όλους τους ανθρώπους και δεν αφορά μόνο τον εκπαιδευτικό χώρο - όπως οι προηγούμενοι ορισμοί - αλλά και την κοινωνία γενικότερα. Σημαντικό είναι να προστεθεί σε αυτό το σημείο ότι η «συμπεριληπτική εκπαίδευση» συμπεριλαμβάνει και τη «διαπολιτισμική εκπαίδευση», αφού και αυτή απευθύνεται σε μία μορφή ετερότητας, αυτήν της διαφορετικής χώρας προέλευσης και διαφορετικής μητρικής γλώσσας των μαθητών και των μαθητριών. Θεωρείται δηλαδή ένας όρος ομπρέλα (Στασινός, 2016). Η «συμπεριληπτική ή ολιστική εκπαίδευση» έχει ως απώτερο στόχο να καλλιεργήσει μία συμπεριληπτική κουλτούρα στην κοινωνία μεταξύ των ατόμων που θα τους επιτρέψει τη διαχείριση της διαφορετικότητας που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη υπόσταση ως αρωγό για τη γενικότερη εξελικτική πορεία όλων μέσω της υγιούς αλληλεπίδρασης διαφορετικών ατόμων (Clough & Corbett, 2010). Εδώ δε διαφαίνεται ο διαχωρισμός, η περιθωριοποίηση, ο αποκλεισμός αλλά η συνύπαρξη, η συνεργασία, η αμοιβαία παροχή βοήθειας (Kielblock, 2018). Η φοίτηση λοιπόν όλων των παιδιών σε σχολεία της γειτονιάς και όχι η λειτουργία ειδικών εκπαιδευτικών μονάδων, η κατάργηση τμημάτων ένταξης, η αλληλεπίδραση όλων των παιδιών, η υιοθέτηση του κοινωνικού μοντέλου διαχείρισης της αναπηρίας, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η χρήση τεχνολογικών μέσων, οι κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές, ο ρόλος της διεπιστημονικότητας, η άριστη συνεργασία ειδικών εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής όλων των βαθμίδων, τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, η εξειδίκευση του εκπαιδευτικού δυναμικού στην ειδική αγωγή, η συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον, είναι ορισμένες από τις τακτικές που αφορούν την «ολιστική εκπαίδευση» και θα αναλυθούν αργότερα (Αγγελίδης, 2011). Όλα αυτά στοχεύουν στην πρόοδο όλων των μαθητών και των μαθητριών, στην ενίσχυση του γνωστικού τους κεφαλαίου, στη δραστηριοποίηση όλων στην κοινωνία, στην αποδοχή και στην επιθυμία αλληλεπίδρασης με τη διαφορετικότητα ως ευκαιρία αυτοβελτίωσης και γενικότερης εξέλιξης, στη σύσταση δημοκρατικών κοινωνιών με συμπεριληπτική κουλτούρα, στην παροχή ισότιμων και όχι απλώς ίσων ευκαιριών, στην προώθηση ενός ανθρωπιστικού κόσμου (Στασινός, 2016).

Βέβαια, θα πρέπει να αναφερθεί πως η «συμπεριληπτική εκπαίδευση» και γενικότερα η συμπεριληπτική κουλτούρα είναι δύσκολο να υιοθετηθούν. Χαρακτηριστικά, αναφορικά με τον χώρο της εκπαίδευσης, βρήκουν οι δυσαρέσκεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής οι οποίοι στερούνται γνωστικού κεφαλαίου ειδικής αγωγής, οπότε αισθάνονται ανεπαρκείς να συμβάλλουν σε μία «συμπεριληπτική εκπαίδευση» και πολλές φορές φοβούνται πως λόγω αναγκαιότητας διαχείρισης της διαφορετικότητας δε θα καταφέρουν να ακολουθήσουν τις οδηγίες του υπουργείου παιδείας αναφορικά με το χρονικό πλαίσιο διδασκαλίας της ύλης που το ίδιο ορίζει (Brown & Shearer 2004). Ακόμη, συχνά είναι τα φαινόμενα ανεπάρκειας

της ηγεσίας των σχολικών εκπαιδευτηρίων να στηρίζουν ουσιαστικά τον ρόλο των εκπαιδευτικών και τη συνεργασία παιδαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής. Επιπλέον, υπάρχει η πιθανότητα μαθητές και μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης να εκφράσουν δυσαρέσκεια λόγω της διαφορετικής μεταχείρισης των συμμαθητών / συμμαθητριών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι δεύτεροι / δεύτερες να νιώσουν μειονεκτικά λόγω των δυνατοτήτων των πρώτων κι έτσι να δυσκολεύεται η αλληλεπίδρασή τους (Berg, 2004). Όλα αυτά οφείλονται στη δυσκολία των εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν ένα κλίμα συμπεριληπτικό, κατάλληλο για όλους και για όλες και στην ίδια δυσκολία των διευθυντών / διευθυντριών του σχολείου (Brown & Shearer 2004). Έτσι, δε βρίσκονται σε θέση να αποτελέσουν πολλαπλασιαστές της καλλιέργειας της συμπεριληπτικής κουλτούρας στους γονείς αλλά ούτε και στα ίδια τα παιδιά, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζεται το διαφορετικό ως κάτι υποδεέστερο και κατά συνέπεια να μην του προσφέρεται η ευκαιρία να αναπτύξει τις δεξιότητές του (Αγγελίδης, 2011).

2.3. Προϋποθέσεις Λειτουργίας Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Η «συμπεριληπτική εκπαίδευση» μπορεί να λειτουργήσει ουσιαστικά και οι προϋποθέσεις για να υλοποιηθεί κάτι τέτοιο ποικίλουν. Στην ενότητα αυτή θα γίνει λόγος για τις τρεις διαστάσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από τις οποίες προσεγγίζεται. Αναφέρονται στο Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011) και είναι η δημιουργία κουλτούρων συμπερίληψης, η παραγωγή συμπεριληπτικών πολιτικών και η ανάπτυξη πρακτικών συμπερίληψης. Αναλυτικότερα, το Index for Inclusion αποτελεί ένα εγχειρίδιο που εμπεριέχει μεθόδους και πρακτικές σύμφωνα με τις οποίες ένα σχολείο αν τις ακολουθήσει θα επιτύχει να καταστεί συμπεριληπτικό, ενιαίο για όλα τα παιδιά (inclusive school). Πρόκειται για ένα εργαλείο που στηρίζει τους / τις παιδαγωγούς όλων των βαθμίδων στην προσπάθειά τους να αποτελέσουν πολλαπλασιαστές μιας ολιστικής εκπαίδευσης (Booth & Ainscow, 2011).

Αναφορικά με την πρώτη διάσταση που πλαισιώνει την έννοια «συμπεριληπτική εκπαίδευση», αυτή είναι η δημιουργία κουλτούρων συμπερίληψης. Σύμφωνα με αυτή, που αποτελεί την πιο κύρια διάσταση της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης», η νοοτροπία σχετικά με την αποδοχή και τη συνύπαρξη με την ετερότητα θα πρέπει να υιοθετηθεί, ώστε να διαφοροποιηθεί η αρνητική και φοβική στάση αρκετών απέναντι στο διαφορετικό που διαθέτει πολλές μορφές (Στασινός, 2016). Κάτι τέτοιο αποτελεί προϋπόθεση για τη διαμόρφωση συμπεριληπτικών σχολείων και μπορεί να εφαρμοσθεί μέσα από τη διάδοση μιας τέτοιας κουλτούρας από το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, τη διεύθυνση των σχολείων ακόμη και από τους γονείς των παιδιών (Booth & Ainscow, 2011). Μάλιστα, η δημιουργία κουλτούρων συμπερίληψης μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη δημιουργία μιας ενιαίας κοινότητας και από ένα σύστημα ενιαίων αξιών. Αναφορικά με τη δημιουργία μιας ενιαίας κοινότητας, κρίνεται απαραίτητη η άριστη συνεργασία όλων όσοι / όσες απαρτίζουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον, δηλαδή των εκπαιδευτικών, της διεύθυνσης, των μαθητών και των μαθητριών, των γονιών τους. Προς ενίσχυση των όσων αναφέρθηκαν, οι Λαμπαδάρη & Γκαραβέλας (2018) πραγματοποίησαν έρευνα για να διερευνήσουν τις στάσεις εκπαιδευτικών γενικής και

ειδικής αγωγής αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών / μαθητριών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Πιο αναλυτικά, συμμετείχαν 39 γυναίκες και 26 άνδρες εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής και 27 γυναίκες και 10 άνδρες εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής (Λαμπαδάρη & Γκαραβέλας, 2018). Η ερευνητική ομάδα διαπίστωσε πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής τίθενται θετικότερα υπέρ της συμπερίληψης μαθητών / μαθητριών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Παράλληλα, τονίζουν πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν έδειξαν εκπαιδευτική ετοιμότητα για τη συμπερίληψη μαθητών / μαθητριών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος σε τάξεις γενικών σχολείων, καθώς δε χαρακτηρίζονταν από γνωστικά κεφάλαια που αφορούν ικανές στρατηγικές διδασκαλίας και αξιολόγησης τέτοιου μαθητικού δυναμικού (Λαμπαδάρη & Γκαραβέλας, 2018). Τέλος, αναφέρουν την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θεματικές συμπερίληψης για τον μετασχηματισμό των στάσεων τους. Ακόμη και η εκάστοτε τοπική κοινότητα μπορεί να αλληλεπιδρά με την κάθε σχολική μονάδα στα πλαίσια υγιούς επικοινωνίας και αλληλοϋποστήριξης (Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014). Έτσι, γίνεται λόγος για αλλαγή των γενικών και των ειδικών σχολείων σε ενιαία σχολεία, σε κτήρια δηλαδή που θα στεγάζουν όλα τα παιδιά είτε έχουν μαθησιακές ιδιαιτερότητες είτε όχι, στηρίζοντας έτσι το κοινωνικό μοντέλο αντιμετώπισης της αναπηρίας, σύμφωνα με το οποίο η κοινωνία έχει την υποχρέωση να αλλάξει και όχι το άτομο. Όσο αφορά την εφαρμογή ενιαίων ηθικών αξιών, χρειάζεται να γνωστοποιούνται και να γίνονται σεβαστές από όλα τα μέλη του σχολείου, ώστε να στηρίζουν το δικαίωμα όλων των παιδιών στη μάθηση, στην εκπαίδευση και στην κοινωνική ένταξη με την παροχή ισότιμων ευκαιριών (Booth & Ainscow, 2011). Έτσι, κάθε παιδί θα έχει το δικαίωμα να φοιτήσει στο σχολείο (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) της γειτονιάς του και έπειτα, αν το επιθυμεί, να διεκδικήσει μία θέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, η εκπαίδευση έχει χρέος να λειτουργεί ως τρόπος περιορισμού των κοινωνικών ανισοτήτων και να προωθεί όλους και όλες στην καλλιέργεια της ευσυνειδησίας τους, ως τον τρόπο να εδραιωθούν οι αξίες της δημοκρατίας που θα οδηγήσουν με τη σειρά τους σε ποιότητα ζωής (Waldron et al, 2011).

Εν συνεχεία, οι πολιτικές συμπερίληψης αποτελούν τη δεύτερη διάσταση της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» και αυτή διακρίνεται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη αφορά την άψογη συνεργασία παιδαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής, γεγονός το οποίο θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα στις μαθησιακές επιδόσεις όλων των παιδιών, με δεδομένη την ενιαία φοίτηση των μαθητών και των μαθητριών με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Booth & Ainscow, 2011). Ακόμη, ο σχολικός χώρος χρήζει αναδιοργάνωσης και υλικοτεχνικών υποδομών που θα αποτελέσουν ένα κατάλληλο μέρος και για τα παιδιά με αναπηρίες. Χαρακτηριστικά, πρέπει να υπάρχουν ειδικές ράμπες για αναπηρικά αμαξίδια, μεγάλες αίθουσες και διαμορφωμένες έτσι ώστε να διευκολύνουν την κινητικότητα αναπηρικού αμαξιδίου στο εσωτερικό τους. Απαιτείται να στεγάζονται τουαλέτες για άτομα με αναπηρίες και να πραγματοποιηθούν κατάλληλες υποδομές για δυνατότητα εύκολης πρόσβασης στον προαύλιο χώρο. Μάλιστα, κρίνεται αναγκαία η χρήση της τεχνολογίας, οπότε πρέπει να αναβαθμιστεί ο τεχνολογικός εξοπλισμός. Με όλα τα άνωθεν, τα σχολεία θα έχουν τη δυνατότητα να φιλοξενούν όλα τα παιδιά και όχι να αναγκάζουν ορισμένα εξ' αυτών να φοιτούν σε ειδικά σχολεία, προωθώντας την περιθωριοποίησή τους (Αγγελίδης, 2011). Στη δεύτερη κατηγορία της διάστασης των πολιτικών συμπερίληψης αναφέρεται ο ζωτικής σημασίας ρόλος των ψυχολόγων και των κοινωνικών λειτουργών στον σχολικό χώρο, ειδικότητες οι οποίες θα ενισχύσουν τις οποιοσδήποτε ανασφάλειες ή φοβίες όλων των παιδιών ως προς την επαφή τους και θα συνεισφέρουν σε μία ομαλή κοινωνικοποίηση

όλων των μαθητών και των μαθητριών (Booth & Ainscow, 2011). Επιπρόσθετα, είναι ανάγκη όλοι και όλες οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν παρακολουθώντας κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα ή επιμορφωτικό σεμινάριο με θέμα την ειδική αγωγή, ώστε να ενισχύσουν το γνωστικό τους κεφάλαιο και να καταφέρουν να ακολουθούν εποικοδομητικές πρακτικές διδασκαλίας, συνεργασίας και στάσης γενικότερα απέναντι στην ετερότητα κάθε μορφής (Freire & Shor, 2011).

Η τρίτη διάσταση της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» κρίνεται και αυτή σημαντική όπως και οι προηγούμενες δύο και διακρίνεται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη σχετίζεται με το να προσαρμόζεται το αναλυτικό πρόγραμμα στις καινούριες ανάγκες της εκάστοτε μαθητικής κοινότητας και η δεύτερη κατηγορία αφορά την οργάνωση της διαδικασίας μάθησης με τρόπο που να γίνεται κατανοητή από όλα τα παιδιά (Booth & Ainscow, 2011). Όσο αναφορά την πρώτη κατηγορία, οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να διδάσκονται ότι η διαφορετικότητα αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των ανθρώπων και πως όλοι και όλες επωφελούνται όταν αναπτύσσουν σχέσεις με διαφορετικά άτομα, καθώς λαμβάνουν από αυτά πολλά και ταυτόχρονα προσφέρουν σε αυτά. Κάτι τέτοιο θα μπορέσει να υλοποιηθεί μέσα από την ουσιαστική γνωριμία μεταξύ τους και τη συνεργασία στην οποία συμβάλλει η λειτουργία ενός εξειδικευμένου ή μιας εξειδικευμένης εκπαιδευτικού που μεριμνά για την υγιή κοινωνικοποίηση όλων των παιδιών (Γεωργίου et al., 2012). Ακόμη, είναι απαραίτητο να ενημερώνονται για τη σημασία του φυσικού περιβάλλοντος και να δραστηριοποιούνται σε αυτό, ώστε μέσα από τη βιωματική μάθηση να κατανοήσουν εις βάθος τη σπουδαιότητα του να διατηρείται καθαρό, διότι συμβάλλει στην υγεία τους που αποτελεί ένα ακόμη θέμα καίριας σημασίας (Αγγελίδου & Τσιλιμένη, 2009). Επιπλέον, αναφορικά με τη δεύτερη κατηγορία, κάθε παιδαγωγός οφείλει να λειτουργεί έτσι ώστε να ενισχύει τα εξωτερικά κίνητρα των παιδιών και να τα οδηγεί στην αυτοβελτίωση. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την αξιολόγησή τους, η οποία είτε θα τα ενθαρρύνει για τις υψηλές μαθησιακές τους επιδόσεις είτε θα τα παροτρύνει να ενισχύσουν την προσπάθειά τους. Ακόμη, η πειθαρχία η παρόθηση συνεργασίας μεταξύ τους και τα ερεθίσματα που θα τους δίνει ο / η εκάστοτε εκπαιδευτικός να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που θα συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και της ενεργητικότητάς τους, θα τα οδηγήσει στο να οργανώνουν τη διαδικασία με την οποία θα μαθαίνουν και κατ' επέκταση να επωφελούνται αυτής (Ainscow & Sandill, 2010).

3^ο Κεφάλαιο

3.1. Έννοια «Ετερότητας»

Η έννοια της «ετερότητας» μπορεί να προσεγγιστεί εις βάθος, αφού πρώτα γίνει μία σύντομη ανάλυση της έννοιας της «ταυτότητας». Η «ταυτότητας» λοιπόν, διαθέτει πολυδιάστατο χαρακτήρα και γι' αυτό δεν υφίσταται μόνο ένας ορισμός γι' αυτή. Μία προσέγγισή της είναι η ομοιότητα ή η ισότητα μεταξύ των ανθρώπων, των απόψεων που οι ίδιοι στηρίζουν, οτιδήποτε με το οποίο θα ήταν εύκολο να ταυτιστούν και ακόμη θα μπορούσε να ειπωθεί πως είναι το σύνολο όλων εκείνων των χαρακτηριστικών που συμβάλλουν στο να διαφοροποιηθούν οι αρχές οι οποίες πρεσβεύονται από κάποιον / κάποια από άλλες αρχές που υιοθετούνται από άλλους / άλλες (Θάνος et al., 2017). Επιπλέον, δεν πρόκειται για μία έννοια στατική και φυσική αλλά αποτελεί ένα κατασκευαστικό αποτέλεσμα που λαμβάνει αρκετό χρονικό διάστημα ώστε κάποιος ή κάποια να διαμορφώσει την ταυτότητά του / της και να αντιληφθεί το «εγώ», την ύπαρξη δηλαδή της ατομικότητάς του / της (Καρακίτσος, 2008).

Εν συνεχεία, όταν γίνεται λόγος για την «ετερότητα», αυτή συνήθως χρησιμοποιείται ως ένας τρόπος για να αποδοθούν οι διαφορές που παρουσιάζονται ανάμεσα στους ανθρώπους. Μάλιστα, όταν παρατηρείται συχνά αναφορά στην ετερότητα επιδιώκεται να δοθεί και ιδιαίτερη έμφαση στις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα άτομα (Βρύζας, 2003). Αναφορικά με τη μαθητική κοινότητα – και αυτό ισχύει και για την ολότητα της κοινωνίας – η ετερότητα ποικίλει στις περιοχές της και αυτές μπορεί να σχετίζονται με το φύλο, το πολιτιστικό υπόβαθρο, το θρήσκευμα, τη μητρική γλώσσα, τις μαθητικές ικανότητες και ανάγκες (Θάνος et al., 2017). Όμως, η έντονη έμφαση που δίνεται στην ετερότητα μεταξύ των μαθητών / μαθητριών, φέρει ως αποτέλεσμα να τονίζονται οι διαφορές τους και να εννοείται πως έτσι δυσχεραίνεται η ενιαία και αποδοτική εκπαίδευσή τους, καθώς και πως μέσα από αυτή θα υπάρχει ένα σχολείο δύο ταχυτήτων που θα αδυνατεί να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες απαιτήσεις και να καταφέρνει να ικανοποιεί έτσι όλους και όλες (Azorin et al., 2019). Αυτό που χρειάζεται λοιπόν είναι να γνωστοποιηθεί ότι η ετερότητα δεν προκαλεί εμπόδια αλλά παρέχει ευκαιρίες ανταλλαγής στάσεων, απόψεων, ικανοτήτων και ενισχύει τον πλούτο των διαφόρων χαρακτηριστικών των κοινωνιών, αρκεί να χτίζονται γέφυρες που θα φέρουν σε ουσιαστική αλληλεπίδραση τα διαφορετικά μεταξύ τους άτομα (Χαρίτος, 2019). Τότε, τα ίδια θα κατανοήσουν τη σημασία της υγιούς συνύπαρξης με το διαφορετικό. Άρα, η έννοια της «ετερότητας», έχει θετικό περιεχόμενο και ωφελεί την ανάπτυξη προσωπικοτήτων, τον τρόπο σκέψης και τις μαθησιακές επιδόσεις των παιδιών, αφού θα δανείζονται προτερήματα των συμμαθητών και των συμμαθητριών τους ενισχύοντας τα δικά τους κι έτσι θα οδηγούνται στην αυτοβελτίωσή τους (Schwarzenenthal et al., 2019). Με αυτόν τον τρόπο, θα καλλιεργούν και τις κοινωνικές τους δεξιότητες και θα προετοιμάζονται, ώστε να αποτελέσουν πολίτες που θα έχουν αποκτήσει όλες τις δεξιότητες πολιτειότητας κι έτσι θα λειτουργήσουν ως άτομα που θα μεριμνούν για την ανάπτυξη μιας ανθρωπιστικής και εξελιγμένης κοινωνίας και θα επιδιώκουν να επηρεάσουν κι άλλα να κάνουν το ίδιο (Schwarzenenthal et al., 2020).

Η «ετερότητα» λοιπόν, κάνει αισθητή την παρουσία της όλο και πιο συχνά και στον μικρόκοσμο του εκπαιδευτικού χώρου σε ποικίλους τομείς και χρειάζεται ενισχυμένο γνωστικό κεφάλαιο, ώστε να διαχειριστεί με τρόπο προσοδοφόρο όλη τη σχολική κοινότητα και αργότερα αυτό να υλοποιηθεί και στο μακρο-επίπεδο της κοινωνίας

(Θάνος et al., 2017). Αναφορικά με τη διαχείριση της οποιασδήποτε μορφής «ετερότητας» από το σχολείο, αυτή χρειάζεται να γίνει και από πλευράς θεσμικού πλαισίου πέραν του πλαισίου του σχολικού περιβάλλοντος. Σε αυτό θα συντελέσει η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού αναφορικά με αυτήν τη διαχείρισή της προς όφελος όλων, προσδίδοντάς της θετικό πρόσημο και όχι αρνητικό (Κεσίδου, 2008). Άλλωστε, τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού (οι εκπαιδευτικοί ποικίλων ειδικοτήτων και βαθμίδων, όπως και η διεύθυνση των σχολείων) αποτελούν τα πιο άμεσα άτομα με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές και οι μαθήτριες και είναι αυτά που έχουν τη δυναμική να δρουν καλλιεργώντας σκεπτόμενα άτομα που θα συνεισφέρουν στο μέλλον για τη σύσταση μιας δημοκρατικής κοινωνίας και μίας συμπεριληπτικής – ολιστικής κουλτούρας (Στασινός, 2016). Η ετερότητα λοιπόν ή αλλιώς η διαφορετικότητα, απαιτεί έναν εποικοδομητικό τρόπο αντιμετώπισης από όλους και όλες (Αγγελίδης, 2018).

3.2. Στερεότυπα – Αντιδράσεις Κοινωνίας απέναντι στα ΑΜΕΑ

Αρχικά, θα γίνει μία σύντομη αναφορά στο περιεχόμενο του όρου «στερεότυπα» πριν αναλυθούν οι στερεοτυπικές συμπεριφορές και οι αντιδράσεις της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρίες. Κάνοντας λόγο λοιπόν για «στερεότυπα», πρόκειται για έναν όρο που γεννήθηκε από τον Αμερικανό δημοσιογράφο και κοινωνιολόγο Lippmann (Newman, 2009) και εξήγησε πως πρόκειται για ήδη διαμορφωμένες απόψεις που ο καθένας και η καθεμιά διαθέτει από τις επιδράσεις των σημαντικών άλλων και της κουλτούρας του / της και που λειτουργούν ως τροχοπέδη στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της αντιληπτικής ικανότητας. Πρόκειται για τις λεγόμενες «εικόνες που δημιουργεί το μυαλό», είναι παγιωμένες, δε φέρουν κάποια έγκυρη αιτιολογία και μεταδίδονται από εποχή σε εποχή ως ευρέως αποδεκτές. Πάνω σε αυτές διαμορφώνονται οι στάσεις και οι δράσεις κάθε ανθρώπου (Newman, 2009). Ακόμη, τα «στερεότυπα» αποτελούν νοερές εικόνες οι οποίες στηρίζονται σε πραγματικά γεγονότα που οδηγούν τους ανθρώπους στο να μην αποδέχονται ορισμένους άλλους συνανθρώπους τους στο κοινωνικό σύνολο, εκφράζοντας τις αντιδράσεις τους ή αντίστοιχα στο να διαμορφώνουν θετικές αντιλήψεις γι' αυτούς και να επιθυμούν τη συνύπαρξη μαζί τους (Newman, 2009). Άρα, γίνεται λόγος για κατασκευαστικές απόψεις συνήθως από τις αρχές της εξουσίας που όταν εφαρμόζονται από διάφορα άτομα διαιωνίζουν την κοινωνική αδικία (Δραγώνα, 2004).

Δυσοίωνα στην προσπάθεια αποδοχής και επιθυμίας αλληλεπίδρασης με το διαφορετικό, αφού αναγνωριστεί πως είναι αναπόσπαστο μέρος του γενικού συνόλου και πως η επαφή μαζί του προσφέρει πολλά θετικά, αποτελούν οι στερεοτυπικές αντιδράσεις της κοινωνίας απέναντί του (Αγγελίδης, 2011). Ειδικότερα, υπάρχουν δύο βασικά μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας και πιο συγκεκριμένα της αναπηρίας και αυτά είναι το «ιατρικό μοντέλο» και το «κοινωνικό μοντέλο». Με βάση αρχικά «το ιατρικό μοντέλο αντιμετώπισης της αναπηρίας», θεωρείται ότι τα άτομα με αναπηρίες ευθύνονται που λόγω των ιδιαιτεροτήτων τους σε σχέση με τα υπόλοιπα δυσχεραίνουν την ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας γενικότερα. Η λύση αναζητείται στα ίδια τα άτομα και απαιτείται να αφομοιωθούν κατά τρόπον τινά

ή να επιτύχουν να συμβαδίσουν με το κοινωνικό σύνολο (Σούλης, 2013). Στον αντίποδα των θέσεων του ιατρικού μοντέλου βρίσκεται «το κοινωνικό μοντέλο αντιμετώπισης της αναπηρίας». Σύμφωνα με αυτό, τα άτομα που χαρακτηρίζονται ως ανάπηρα, θεωρούνται ως τέτοια διότι η κοινωνία αδυνατεί να εξελιχθεί έτσι ώστε να παρέχει και σε αυτά, όπως και στον υπόλοιπο πληθυσμό, ισότιμες ευκαιρίες δραστηριοποίησης, απαγορεύοντάς τους έτσι να συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξη του περιβάλλοντος στο οποίο διαβιών και ταυτοχρόνως να αυτοβελτιώνονται (Βλάχου et al., 2012).

Επιδιώκοντας να αναλυθούν οι ποικίλες στερεοτυπικές αντιδράσεις που λαμβάνουν χώρα απέναντι στην ετερότητα που αφορά τα άτομα με αναπηρία στον εκπαιδευτικό χώρο και γενικότερα στην κοινωνία, θα γίνει ανάλυση του ιατρικού μοντέλου αντιμετώπισης της αναπηρίας. Αρχικά, η ετυμολογία του όρου «ιατρικό μοντέλο» προέρχεται από το ουσιαστικό «ιατρός», γεγονός που φανερώνει ότι ο γιατρός και γενικότερα η επιστήμη της ιατρικής διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαχείριση της αναπηρίας, η οποία ταυτίζεται με κάποιων ειδών ελαττώματα και με κάποια ασθένεια που απαιτείται να εξαλειφθεί, ώστε να μην παρεμποδίζει την ομαλή λειτουργία της κοινωνίας όπου διαβιών άτομα τυπικής ανάπτυξης (Σούλης, 2013). Στις περιπτώσεις όπου κάτι τέτοιο φαντάζει δύσκολο ως προς την υλοποίησή του ή και ακατόρθωτο, παρατηρείται η μέριμνα για φροντίδα αυτών των ατόμων, τα οποία κρίνεται πως δεν έχουν τη δυνατότητα να αποτελούν ενεργά μέλη της κοινωνίας παρά μόνο να δέχονται στήριξη στην προδιαγεγραμμένη παθητικοποιημένη ζωή τους, καθώς θεωρούνται ελαττωματικά ή αποκλίνοντα σε σχέση με τα υπόλοιπα (Παπαχριστόπουλος, 2013).

Επιπρόσθετα, ο όρος «ανάπηροι» που είθισται να χρησιμοποιείται από τους υποστηρικτές και τις υποστηρίκτριες του ιατρικού μοντέλου αντιμετώπισης της αναπηρίας, απομακρύνει τη σημασία της ατομικότητας στους ανθρώπους με αναπηρίες και τονίζει τα ελλείμματά τους, δίχως να κάνει ουδεμία μνεία στα προτερήματά τους, γεγονός που επιτείνει την αδρανοποίησή τους και το του αίσθημα οίκτου απέναντί τους που προέρχεται από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Terzi, 2004). Το ιατρικό μοντέλο λοιπόν, δεν αφήνει περιθώριο στα άτομα με αναπηρίες να επιλέξουν με ποιον τρόπο επιθυμούν να ζουν ή να έχουν γενικότερα καμία ευκαιρία προσωπικής έκφρασης για κάτι που θα μπορούσαν να αναλάβουν ως υποχρέωση (Παπαχριστόπουλος, 2013). Τα άτομα αυτά ζουν μια ζωή η οποία είναι καθορισμένη ήδη από άλλα άτομα, τα οποία δε διαθέτουν κάποια αναπηρία, και είναι αναγκασμένα να γίνονται αποδέκτες μιας ιατρικής θεραπείας που αποβλέπει στο να τα οδηγήσει στο να είναι περισσότερο «κανονικά», ώστε να μην παρεμποδίζουν τα υπόλοιπα μέλη του κοινωνικού περιβάλλοντός τους (Αγγελίδης, 2011). Το χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο, το ελλιπές εκπαιδευτικό σύστημα, η έλλειψη ενσυναίσθησης, ο εγωκεντρισμός, οι διάφορες κοινωνικές αλλά και ηθικές αξίες με τις οποίες ήρθε σε επαφή το εκάστοτε άτομο και ο φόβος για τη διαχείριση του διαφορετικού, οδηγούν στην υιοθέτηση του εν λόγω μοντέλου αντιμετώπισης της αναπηρίας (Titchkosky, 2009).

Αναλυτικότερα, στο μακρο-επίπεδο της κοινωνίας, συχνά είναι τα φαινόμενα ρατσιστικών συμπεριφορών, όπως ο χλευασμός που παρατηρείται σε δημόσιους χώρους απέναντι σε αρκετούς ανθρώπους που χαρακτηρίζονται από κάποιας μορφής αναπηρία. Οι τελευταίοι αντιμετωπίζονται ως υποδεέστεροι σε σχέση με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο και αυτό κρίνεται ως αίτιο άξιο να γίνονται αποδέκτες ασεβών σχολίων (Καυταντζόγλου, 2006). Ακόμη, δεν παρατηρείται αυτά τα άτομα να έχουν το δικαίωμα χρήσης των μέσων μαζικής μεταφοράς που αποτελεί δικαίωμα όλων των

πολιτών. Άτυπα, όλα τα μέσα μαζικής συγκοινωνίας διαθέτουν θέσεις αναπήρων, οι οποίες όμως συχνά καταλαμβάνονται από άλλα άτομα ή από διάφορες αποσκευές που αυτά συνηθίζουν να μεταφέρουν μαζί τους. Έτσι, οι άνθρωποι με αναπηρίες δε δύνανται να μετακινούνται όπως θα έπρεπε με τη χρήση των μέσων μαζικής μετακίνησης (Μπόνιας, 2019). Επίσης, τα ίδια στερούνται του δικαιώματος στην ψυχαγωγία και στη διασκέδαση καθώς και στον αθλητισμό. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα κατά το οποίο απουσιάζουν χώροι εκγύμνασης ή και παιδικές χαρές διαμορφωμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να προορίζονται και για άτομα με αναπηρίες. Αυτό επιβεβαιώνεται από το ότι διάφοροι χώροι ψυχαγωγίας δεν είναι διαμορφωμένοι έτσι ώστε να μπορούν να φιλοξενούν άτομα με αναπηρίες. Χαρακτηριστικά, απουσιάζουν από μέρη ψυχαγωγίας και κοινωνικοποίησης όπως εστιατόρια, θέατρα, κινηματογράφοι, καφετέριες, οι ειδικές ράμπες για αναπηρικά αμαξίδια, οι ευρύχωροι χώροι για τη διευκόλυνση μετακίνησης ατόμων με αμαξίδια, δεν παρατηρείται η χρήση γραφής braille στα διάφορα μενού τους που περιέχουν τα προϊόντα που προσφέρουν ή στις πινακίδες τους που διευκολύνουν απεικονίζοντας τα διάφορα μέρη τους. Αυτό αποτελεί φαινόμενο και στα κρατικά κτήρια παροχών υπηρεσιών, όπως σε δημόσιες υπηρεσίες, σε νοσοκομεία καθώς και στους δρόμους κυκλοφορίας (Μπόνιας, 2019).

Επιπλέον, τα ειδικά πλακάκια των πεζοδρομίων που είναι κατασκευασμένα για τη μετακίνηση των ατόμων με τύφλωση, έχουν καταστραφεί ή τοποθετούνται διάφορα τραπέζια εστιατορίων ή καφετεριών πάνω τους δίχως να ενδιαφέρει κανέναν και καμία η δυσκολία που θα τους δημιουργούν. Κάτι παρόμοιο παρατηρείται και στις θέσεις αναπήρων στις οποίες παρκάρουν ασυνείδητοι και ασυνείδητες οδηγοί (Καβουνίδη, 2005). Σε όλες αυτές τις στάσεις που δηλώνουν αδιαφορία απέναντι στα άτομα με αναπηρία, έρχονται να προστεθούν και αρκετές στερεοτυπικές συμπεριφορές κατά τις οποίες τα άτομα αυτά δεν προτιμώνται για την κάλυψη θέσεων εργασίας, δε γίνονται αποδεκτά σε χώρους ψυχαγωγίας είτε με έμμεσο τρόπο -λόγω ανεπάρκειας διαφόρων υποδομών- είτε με άμεσο τρόπο, γνωστοποιώντας τους οι υπόλοιποι άνθρωποι τη δυσαρέσκειά τους όταν βρίσκονται κοντά τους. Έτσι, η αδυναμία τους να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο συνεπάγεται αδυναμία διαμόρφωσης κοινωνικής ταυτότητας (Καβουνίδη, 2005). Ακόμη, συχνό είναι το φαινόμενο να μη γίνονται αποδεκτά σε φιλικές παρέες ή να προκαλούν τον οίκτο των υπολοίπων, γεγονός που τα αποδυναμώνει ψυχικά, καθώς θεωρούν πως δεν έχουν καμία δυνατότητα παρά μόνο πληθώρα αναγκών που επιβαρύνει το κοινωνικό σύνολο (Καυταντζόγλου, 2006).

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τον σχολικό χώρο και τις ευκαιρίες στην εκπαίδευση γενικότερα, τα άτομα με αναπηρίες στερούνται ισότιμων ευκαιριών σε σχέση με τα υπόλοιπα άτομα τυπικής ανάπτυξης (Στασινός, 2016). Πιο συγκεκριμένα, παιδιά που χαρακτηρίζονται με βαριά νοητική υστέρηση ή αυτισμό, που διαθέτουν κινητική αναπηρία και γενικότερα παιδιά που αξιολογούνται ως μη λειτουργικά για να καταφέρουν να φοιτήσουν σε ένα σχολείο γενικής αγωγής, αναγκάζονται να μην παρακολουθούν μαθήματα σε σχολείο της γειτονιάς τους αλλά να μεταβαίνουν σε κάποιο κοντινό ειδικό σχολείο, βιώνοντας την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό (Αγγελίδης, 2011). Επιπλέον, η λειτουργία των ειδικών σχολείων στερεί την επικοινωνία παιδιών με ή χωρίς αναπηρίες, γεγονός που επιτείνει στη δυσκολία συνύπαρξής τους μελλοντικά ως πολίτες και ταυτόχρονα τους στερεί την ευκαιρία αλληλεπίδρασης μέσα από την οποία και οι μεν και οι δε θα επωφελούνταν και επίσης θα εξοικειώνονταν με την έννοια της «ετερότητας» (Στασινός, 2016). Στη συνέχεια, στις περιπτώσεις όπου παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αξιολογούνται ως λειτουργικά για να φοιτούν σε γενικά σχολεία, θα πρέπει να παρακολουθούν και ορισμένες διδακτικές ώρες την ύλη των βασικών μαθημάτων, όπως αυτά ορίζονται από

το αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, στα αποκαλούμενα ως «τμήματα ένταξης». Υποχρεούνται δηλαδή να απομακρυνθούν από τις βασικές αίθουσές τους και να ενταχθούν σε άλλες και αυτό συνήθως οδηγεί σε ετικετοποίησή τους και σε στιγματισμό τους. Αίρει ανισότητες, προκαλεί τον ρατσισμό μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών και δεν οδηγεί στα αναμενόμενα αποτελέσματα βελτίωσης μαθησιακών επιδόσεων όλων των παιδιών και του κοινωνισμού τους (Αγγελίδης, 2011).

Συχνές ακόμη είναι οι περιπτώσεις όπου εντός των σχολικών αιθουσών, ο / η εκάστοτε εκπαιδευτικός δείχνει να αδιαφορεί για μαθητές και μαθήτριες με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, αφού δεν τους δίνει ευκαιρίες συμμετοχής στη διαδικασία του μαθήματος, τους παρέχει τη σωστή απάντηση όταν φαινομενικά τους ρωτά κάτι για να μην καθυστερήσει αναμένοντάς τους / τες να σκεφτούν τι θα πρέπει να απαντήσουν, δεδομένου πως δε δείχνει εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους (Αγγελίδης, 2011). Με αυτόν τον τρόπο, δεν ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και δε δυναμώνει τις ικανότητές τους. Παράλληλα, λειτουργεί ως πρότυπο υποτιμητικής συμπεριφοράς και των υπόλοιπων παιδιών της τάξης απέναντι στα παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης (Freire & Shor, 2011). Αυτή η στάση οφείλεται σαφώς στην απουσία κουλτούρας συμπερίληψης από μεριάς του / της και στην έλλειψη επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Αποτελεί μάλιστα κοινό τόπο πως αρκετός πληθυσμός των παιδαγωγών όλων των βαθμίδων υπολείπεται κατάρτισης μέσω μεταπτυχιακού προγράμματος ή σεμιναρίου στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση και έτσι αδυνατεί να πραγματώσει καλές πρακτικές διδασκαλίας που αποβλέπουν σε ένα ενιαίο σύστημα εκπαίδευσης για όλους και για όλες (Γαβριηλίδου-Τσιελεπή, 2011). Αγνοεί την αποτελεσματικότητα της χρήσης διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της διδασκαλίας σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης όπου θα μπορούσαν πιο εύκολα να δραστηριοποιηθούν παιδιά με μαθησιακές ιδιαιτερότητες αλλά και όπου θα ανέπτυσσαν περισσότερες δεξιότητες και παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Συμεωνίδου et al., 2012). Επιμένουν σε μία παραδοσιακή παιδαγωγική που ακολουθεί πιστά τον εξετασεοκεντρικό τρόπο αξιολόγησης των μαθητών και των μαθητριών. Παρουσιάζουν άρνηση για μία εποικοδομητική συνεργασία με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που συνεπάγεται συνδιδασκαλία και όχι δράση μόνο των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και απλή παρακολούθησή τους (Stylianou, 2017). Μάλιστα, έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο κατά το οποίο οι παιδαγωγοί γενικής αγωγής υποτιμούν τους συναδέλφους της ειδικής αγωγής και υποβαθμίζουν το αξιολογικό λειτουργημά τους, καθώς αξιολογούν την ειδική αγωγή και εκπαίδευση ως υποδεέστερη επιστημονικής ειδίκευσης, προσπερνώντας πως οι εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση σε αυτή διαθέτουν την κατάρτιση που τους επιτρέπει να διδάξουν και στη γενική αγωγή.

Στα άνωθεν προστίθεται η ανεπάρκεια της ηγεσίας του σχολείου να λειτουργήσει ως πολλαπλασιαστική θέση αρχής προς το εκπαιδευτικό προσωπικό και προς τους γονείς των μαθητών και των μαθητριών. Η διεύθυνση δηλαδή ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος φέρεται στερεοτυπικά κι αυτή με τη σειρά της απέναντι στα παιδιά με κάποιου είδους αναπηρία κι έτσι δεν παρωθεί όσους και όσες εμπλέκονται στα εκπαιδευτικά δρώμενα να μετασηματιστούν αναφορικά με τις αντιλήψεις τους για το διαφορετικό (Αγγελίδης, 2011). Επιπλέον, στερεοτυπικές συμπεριφορές γίνονται φανερές και από τις οικογένειες των παιδιών που φοιτούν στο ίδιο σχολείο με άλλα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, αφού εκφράζουν υποτίμηση ή λύπηση για τα δεύτερα και ακόμη πολλές φορές διατυπώνουν τους ενδοιασμούς τους αναφορικά με την κοινή φοίτησή τους με τα δικά τους παιδιά, γιατί ανησυχούν πως θα επηρεάσει την πρόοδο των δεύτερων (Rose, 2010). Αυτές οι συμπεριφορές επιδρούν αρνητικά στην ψυχοσύνθεση των παιδιών τους που δεν επιδιώκουν την κοινωνική συναναστροφή τους

με τα «διαφορετικά» παιδιά όπως είθισται να τα αποκαλούν. Μάλιστα και οι ίδιοι / οι ίδιες εκπαιδευτικοί αδιαφορούν να συνεργαστούν μαζί τους καθώς και με την τοπική κοινότητα για να καλλιεργήσουν την κουλτούρα συμπερίληψης (Rose, 2010). Ακόμη και σε περιπτώσεις όπου οι παιδαγωγοί επιχείρησαν την εμπλοκή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη δραστηριοποίησή τους σε διάφορες ανοιχτές σχολικές εκδηλώσεις ή σε ενέργειες για ουσιαστική επικοινωνία για την εξέλιξη των παιδιών με αναπηρίες, οι δεύτεροι παρουσίαζαν αδιαφορία (Νικολάου, 2011). Επίσης, το σχολικό περιβάλλον υπολείπεται υλικοτεχνικών υποδομών, με αποτέλεσμα να απαγορεύει τη φοίτηση ατόμων με αναπηρίες. Αναλυτικότερα, δε διαθέτει σύγχρονα μέσα τεχνολογίας, διαδραστικούς πίνακες, τουαλέτες για άτομα με αναπηρίες, ειδικές ράμπες για αναπηρικά αμαξίδια, ηλεκτρικούς ανελκυστήρες, μεγάλους χώρους, αίθουσες και προαύλιο εύκολα προσβάσιμο για άτομα με αισθητηριακές ή κινητικές αναπηρίες. Έτσι, αποδεικνύουν πως δεν είναι ακόμη έτοιμα να υποδεχτούν όλα τα παιδιά και να τους προσφέρουν ισότιμες ευκαιρίες μάθησης (Fuchs et al., 2009). Από την πρώτη τους κιάλας ευκαιρία κοινωνικοποίησης τα άτομα με αναπηρίες λοιπόν, βιώνουν τον παραγκωνισμό, την υποτίμηση και την αδιαφορία για το ανθρώπινο δικαίωμά τους στη συμμετοχή στην κοινή εκπαίδευση με τα παιδιά της ηλικίας τους σε σχολείο της γειτονιάς τους που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων και θα υπηρετεί τις αρχές μιας δημοκρατικής και ανθρωπιστικής κοινωνίας, αφού θα σέβεται τις ιδιαιτερότητες του καθενός και της καθεμιάς (Nilsen, 2018).

3.3. Τρόπος Λειτουργίας Ειδικής Αγωγής σήμερα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, η ειδική αγωγή έχει παρουσιάσει μεγάλη πορεία ανά τα έτη που έχουν μεσολαβήσει και έχει διαφοροποιηθεί αρκετά και όσο αναφορά το νομικό πλαίσιο. Αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί σήμερα στον ελλαδικό χώρο, σύμφωνα με τους νόμους 2817/2000⁷ και 3699/2008⁸, παρουσιάστηκε σημαντική ανάπτυξη της που κρίθηκε εποικοδομητική για όλα τα παιδιά και ειδικότερα, θα γίνει αναφορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ορθό θα ήταν να σημειωθεί εδώ ότι στον τελευταίο νόμο ο όρος «*Ειδική Αγωγή*» διαφοροποιήθηκε ως «*Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση*» αναγνωρίζοντας το δικαίωμα και των παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες για παροχή εκπαίδευσης. Από πλευράς περιγραφικής ανάλυσης, δηλαδή ανάλυσης των γλωσσικών στοιχείων, η μετατροπή του όρου είναι αποτέλεσμα μιας αλλαγής κουλτούρας στο κοινωνικό συγκείμενο, αφού πλέον η ετερότητα αρχίζει να αποκτά θετικό περιεχόμενο για ολόκληρο το σύνολο και τα άτομα με ειδικές μαθησιακές ανάγκες κρίνεται πως έχουν ανάγκη και να εκπαιδευτούν πέραν της ειδικής αγωγής – φροντίδας, για την οποία ήδη είχε παρθεί μέριμνα. Αξιοσημείωτο μάλιστα είναι το γεγονός μιας ακόμη διαφοροποίησης του χαρακτηρισμού τους, καθώς πλέον όταν γίνεται λόγος γι' αυτά στον νόμο αποκαλούνται ως «*άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» και όχι ως «*αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού*» όπως στον προηγούμενο νόμο, μειώνοντας έτσι το αρνητικό του περιεχόμενο. Έτσι,

⁷ Νόμος 2817/2000, ΦΕΚ Α' 78 (14.03.2000).

⁸ Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ Α' 199 (2.10.2008).

ψηφίστηκε η υποχρεωτική φοίτηση παιδιών με αναπηρίες στο σχολείο. Ακόμη, δομήθηκε μία ιεραρχική σειρά μεθόδων διαπαιδαγώγησης των παιδιών αυτών, καθώς παράλληλα λειτούργησαν κέντρα τα οποία αναλάμβαναν μέσω διεπιστημονικής προσέγγισης τη διάγνωση των ιδιαιτεροτήτων τους. Επίσης, κατέστη πλέον υποχρεωτική η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπική στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Παπάνης κ.ά., 2011). Μάλιστα, στον ίδιο νόμο γίνεται λεπτομερής περιγραφή των γνωστικών κεφαλαίων που θα πρέπει να διαθέτει το προσωπικό που θα απασχολείται εργασιακά σε χώρους που θα σχετίζονται με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, υπογραμμίζοντας έτσι την αναγκαιότητα εξειδίκευσης, με σκοπό την ουσιαστικότερη στήριξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπρόσθετα, στους δύο αυτούς νέους νόμους η γλώσσα είναι πλέον η δημοτική και γίνεται φανερή η παθητική σύνταξη (*«προσδιορίζονται, περιγράφονται, πραγματοποιείται»*), γεγονός που επιδιώκει να δώσει έμφαση στις ποικίλες ενέργειες που χρειάζεται να διεξαχθούν, ώστε να δομηθεί μία εποικοδομητική αγωγή και εκπαίδευση και για παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Παρατηρείται επιπλέον ακρίβεια στον τρόπο λειτουργίας όλων των δομών που θα αφορούν την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, μέσα από την οποία διαφαίνεται ότι στοχεύεται να προσδιοριστούν οι αρμοδιότητες της εκάστοτε ειδικότητας και ταυτόχρονα η σύμπραξή τους.

Ειδικότερα, η λειτουργία των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΔΥ) που αργότερα μετονομάστηκαν σε «Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης» (ΚΕΔΔΥ) και τελικά φέρουν τον τίτλο «Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης» (ΚΕΔΑΣΥ), κρίνεται υψίστης σημασίας. Η διαφοροποίηση αυτού του όρου στον νόμο 3699/2008⁹ αποβλέπει στο να γνωστοποιήσει την εξέλιξη αρμοδιοτήτων του προσωπικού που συνεπάγεται και περαιτέρω εξειδίκευσης, με απώτερο στόχο την ουσιαστική προσφορά κατάλληλης στήριξης σε άτομα με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ή σε άτομα με αναπηρίες. Είναι φανερός ακόμη στον ίδιο νόμο ο διαχωρισμός των *«ατόμων με αναπηρία»* και των *«ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»*, μέσα από τον οποίο διαφαίνεται η στάση υπέρ μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που θα επιδιώκει τη συνεκπαίδευση σε παιδιά που οι ιδιαιτερότητές τους δεν απέχουν σε μεγάλο βαθμό από παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Αυτό επιβεβαιώνει και την αλλαγή του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος, το οποίο και καλλιεργεί μία στάση αποδοχής της ετερότητας. Αναφορικά λοιπόν με τα «Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης» (ΚΕΔΑΣΥ), πρόκειται για κέντρα που απαρτίζονται από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, δηλαδή από εκπαιδευτικούς με ειδίκευση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση και από ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και λογοθεραπευτές με ειδίκευση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση επίσης (Μουζάκης, 2006). Έχουν ως αρμοδιότητες να ερευνούν το είδος αλλά και τον βαθμό κατά τον οποίο παρουσιάζονται σε ένα παιδί ειδικές μαθησιακές ανάγκες συγκριτικά με τα υπόλοιπα της ηλικίας του. Ακόμη αναλαμβάνουν να εισηγηθούν για την εγγραφή, για την κατάταξη και για τη φοίτηση σε σχολεία που θα είναι κατάλληλα για κάθε παιδί που παρουσιάζει ειδικές μαθησιακές ανάγκες, ενώ ταυτόχρονα φέρουν την ευθύνη να επιβλέπουν και έπειτα να αξιολογούν τη μαθησιακή τους πορεία μέσα από τη συνεργασία τους με τους παιδαγωγούς καθώς και με τους συμβούλους εκπαίδευσης (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004). Επιπλέον, είναι αρμόδια να προσφέρουν υποστήριξη συμβουλευτική και να πληροφορούν όλους και όλες όσοι και όσες μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία

⁹ Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ Α' 199 (2.10.2008).

για τις ποικίλες ειδικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών (Ευσταθίου, 2011).

Επιπρόσθετα, τα εν λόγω κέντρα παρέχουν προτάσεις αξιοποίησης τεχνικών βοηθημάτων και αντίστοιχων εργαλείων που κάθε παιδί χρειάζεται για να συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και παράλληλα θα ενισχύεται και στον προσωπικό του χώρο, αυτόν της κατοικίας του. Επίσης, διαθέτουν την αρμοδιότητα να παρέχουν επίσημο έγγραφο που επιτρέπει την προφορική εξέταση των μαθητών και των μαθητριών έναντι της γραπτής, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο. Τέλος, προτείνουν την εξειδίκευση και την υλοποίηση προγραμμάτων πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης όταν χρειάζεται (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004). Τα ΚΕΔΑΣΥ λειτουργούν σε μεγάλα αστικά κέντρα και αφορούν τη στήριξη των μαθητών και των μαθητριών που χαρακτηρίζονται με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, μεριμνώντας για τη μαθησιακή και ψυχολογική ένταξή τους σε γενικά σχολεία αλλά δεν παρουσιάζουν κανένα μέτρο που να αφορά τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που φοιτούν σε σχολεία γενικής αγωγής (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004). Σε αυτά τα διαγνωστικά κέντρα παροτρύνεται να μεταβεί κάθε παιδί που αξιολογείται ολιστικά από τον / της εκπαιδευτικό ότι χρήζει διαφοροποιημένης διδασκαλίας για να αναπτύξει τις μαθητικές του επιδόσεις και τη γενικότερη δραστηριοποίησή του στο σχολικό περιβάλλον, γεγονός που θα ενισχύσει και τον κοινωνισμό του γενικότερα.

Εν συνεχεία, εντός των σχολικών μονάδων γενικής αγωγής, λειτουργούν τμήματα ένταξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πρόκειται για τμήματα κατάλληλα οργανωμένα που αποβλέπουν στην ενσωμάτωση και στην παροχή ισότιμων ευκαιριών σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Χαρούπιας, 2005), παιδιά με δυσλεξία, δυσαριθμησία, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), με περιορισμένες νοητικές δυνατότητες, παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού (ΔΑΦ), με διάφορα προβλήματα αναφορικά με τη συμπεριφορά τους ή με ήπιες αισθητηριακές μειονεξίες, παιδιά που διαθέτουν κάποιο ψυχικό ή ψυχολογικό πρόβλημα (Κρουσταλάκης, 2006). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση λοιπόν, καθιερώθηκε η λειτουργία της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με τον νόμο 2817/2000¹⁰. Στον νόμο αυτόν παρατηρείται ακρίβεια ως προς τον προσδιορισμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών καθώς και της απαραίτητης εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών, δηλώνοντας την άρτια οργάνωση των δομών που θα απευθύνονται και σε άτομα με τυπική αλλά και μη τυπική ανάπτυξη. Σε αυτά τα τμήματα διδάσκει κάποιος / κάποια εκπαιδευτικός που διαθέτει εξειδίκευση και στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση και έτσι κατέχει το αντίστοιχο γνωστικό υπόβαθρο να στηρίξει τους μαθητές και τις μαθήτριές του / της όπως χρειάζεται, ώστε να κατανοούν τη διδαχθείσα ύλη σε ικανοποιητικό βαθμό, παρέχοντάς τους ταυτοχρόνως ισότιμες ευκαιρίες με τους υπόλοιπους συμμαθητές και τις υπόλοιπες συμμαθήτριές τους στη μάθηση και στην κοινωνικοποίηση (Χαρούπιας, 2005).

Σύμφωνα με τους παραπάνω νόμους, την ευθύνη για τον τρόπο λειτουργίας του μαθήματος εντός των χωρικών και χρονικών πλαισίων του την αναλαμβάνει ο αρμόδιος ειδικός παιδαγωγός ή η αρμόδια ειδική παιδαγωγός και βρίσκεται πάντα σε άμεση συνεργασία με τον / την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης. Ο τελευταίος / η τελευταία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς είναι αυτός / αυτή που εντοπίζει τυχούσες δυσκολίες του εκάστοτε παιδιού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και τη δράση του γενικότερα στο σχολικό περιβάλλον και ενημερώνει τον / τη συνάδελφο της ειδικής αγωγής. Εκείνος / εκείνη με τη σειρά του / της το παρακολουθεί ενώ παράλληλα του

¹⁰ Νόμος 2817/2000, ΦΕΚ Α' 78 (14.03.2000).

παρέχει την ευκαιρία ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος στο τμήμα ένταξης (Τ.Ε.) ορισμένες ώρες ανά εβδομάδα. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί πως κάτι τέτοιο λαμβάνει χώρα μετά τη σύμφωνη γνώμη του γονέα, ο οποίος και προτρέπει από τον ειδικό / την ειδική παιδαγωγό να επισκεφθεί τα «Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης» (ΚΕΔΑΣΥ), ώστε να ληφθεί μία έγκυρη γνωμάτευση από την αρμόδια διεπιστημονική ομάδα και με βάση αυτή να μπορέσει ο ειδικός / η ειδική παιδαγωγός να συνεχίσει να προσφέρει την κατάλληλη ενίσχυση για όσο χρονικό διάστημα καταστεί αυτή αναγκαία και έπειτα το παιδί να μπορεί να παρακολουθεί όλα του τα μαθήματα στο τμήμα γενικής αγωγής (Στάθης, 2006). Η οικογένεια και όλοι / όλες όσοι / όσες απαρτίζουν τα άτομα του γενικότερου σχολικού περιβάλλοντος θα πρέπει να αποδέχονται και να συμβάλλουν θετικά στη δράση αυτών των τμημάτων και όχι να διαθέτουν μία επικριτική στάση απέναντί τους ή να τα υποτιμούν. Συχνά είναι δυστυχώς τα περιστατικά κατά τα οποία οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης λαμβάνουν άνιση μεταχείριση από άλλους / άλλες συναδέλφους / συναδέλφισσές τους ή και από τη διεύθυνση του σχολείου ως προσωπικό που δεν αποτελεί δυναμικό μέρος του εκπαιδευτικού δυναμικού και ως αποτέλεσμα δυσχεραίνεται η συνεργασία τους με τους / τις παιδαγωγούς της τυπικής τάξης, που ενίοτε τους ζητούν να αναλαμβάνουν μία μορφή μελέτης και όχι διδασκαλίας των παιδιών.

Τα «Τμήματα Ένταξης» (Τ.Ε.) απασχολούν κάθε παιδί που το χρειάζεται δύο έως πέντε συνήθως ώρες την εβδομάδα και εκεί διδάσκονται σε αυτό κατά βάση τα κύρια μαθήματα, δηλαδή Γλώσσα, Μαθηματικά, Αρχαία και Φυσική που υπαγορεύει το αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.) (Πολυχρονοπούλου, 2012). Δε διδάσκονται μαθήματα τα οποία συμβάλλουν στην υγιή ανάπτυξη του και αυτοέκφρασή του όπως μαθήματα Γυμναστικής, Μουσικής, Καλλιτεχνικών. Δηλαδή, το παιδί φοιτά κανονικά στην τάξη του και ορισμένες ώρες μεταβαίνει στο «Τμήματα Ένταξης» (Τ.Ε.) όπου παρακολουθεί το μάθημα που τη συγκεκριμένη ώρα λαμβάνει χώρα και στην κανονική του τάξη με τρόπο που πληροί τις ανάγκες του κι έτσι εντάσσεται ξανά στην αρχική του θέση μη έχοντας μείνει πίσω στην ύλη από τα υπόλοιπα παιδιά αλλά αντιθέτως βρισκόμενο στο ίδιο ακριβώς σημείο (Πολυχρονοπούλου, 2012). Μάλιστα, στα τμήματα αυτά το πλήθος των μαθητών και των μαθητριών είναι συνήθως μικρό. Βέβαια, ο προγραμματισμός των «Τμημάτων Ένταξης» (Τ.Ε.) ποικίλει ανάλογα με τις ανάγκες της μαθητικής κοινότητας. Ειδικότερα, άτομα με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσονται σε αυτά τα τμήματα δύο έως τρεις ώρες την εβδομάδα και παιδιά με πιο σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες παρακολουθούν μαθήματα σε αυτά πέντε έως οκτώ ώρες την εβδομάδα. Ακόμη, υπάρχουν προγράμματα εξατομικευμένης διδασκαλίας όπου τα παιδιά επεξεργάζονται βασικές δεξιότητες όπως είναι η ανάγνωση και η κατανόηση κειμένων και όλα μαζί διδάσκονται από τους / τις ειδικούς / ειδικές παιδαγωγούς γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, που τα ενισχύουν και στην προσπάθεια της προσωπικής μελέτης τους κατά τη διάρκεια που τα ίδια βρίσκονται στον οικείο χώρο του σπιτιού τους (Πολυχρόνη et al., 2009). Το εξατομικευμένο πρόγραμμα επικεντρώνεται αρκετά και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών που θα τα βοηθήσουν και στη μετέπειτα ζωή τους.

Στο πλαίσιο λειτουργίας τους, ο βασικότερος σκοπός των ειδικών εκπαιδευτικών είναι να ενισχύεται ο δυναμισμός τους και η αυτοεικόνα τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τις ευκαιρίες που τους δίνονται για να κάνουν λάθη κι έτσι μέσα από τη βιωματική και την ανακαλυπτική μέθοδο να βρουν το σωστό, ώστε να εμπιστευθούν περισσότερο τον εαυτό τους και να διαπιστώσουν πως το λάθος αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της αξιολόγησης για τη μάθηση

(Αγγελίδης, 2011). Στις περιπτώσεις όμως που στην τυπική τάξη έχει προγραμματιστεί κάποιο διαγώνισμα / μία γραπτή δοκιμασία ή και προφορική ή θα διεξαχθούν ορισμένα εργαστήρια που θα ενισχύσουν το μάθημα, τότε οι παιδαγωγοί γενικής και ειδικής αγωγής συμφωνούν τα παιδιά που παρακολουθούν μάθημα και στα τμήματα ένταξης να μην απομακρυνθούν από την τάξη της γενικής αγωγής (Δόικου- Αυλίδου, 2008). Τα «Τμήματα Ένταξης» (Τ.Ε.) λοιπόν, αναλαμβάνουν να ενισχύσουν τις ικανότητες των παιδιών με μαθησιακές ιδιαιτερότητες και να καταφέρουν να παρουσιάσουν υψηλές ή ικανοποιητικές μαθησιακές επιδόσεις, με αποτέλεσμα να μη δυσκολεύονται να παρακολουθούν την εκπαιδευτική διαδικασία ενεργά και να μην επιδείξουν δυσφορία γι' αυτήν στο μέλλον, που συνεπάγεται έλλειψη αυτοπεποίθησης και επιθετική - αρνητική γενικότερα συμπεριφορά (Δόικου- Αυλίδου, 2008).

Επιπρόσθετα, μαζί με τα «Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης» (ΚΕΔΑΣΥ) και τα «Τμήματα Ένταξης» (Τ.Ε.) λειτουργεί και η «Παράλληλη Στήριξη» ως μέθοδος ενσωμάτωσης παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στα σχολεία τυπικής ανάπτυξης. Η «Παράλληλη Στήριξη» λοιπόν, αποτελεί μία μορφή συνεκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, εντός της τάξης της γενικής αγωγής ένα παιδί που αξιολογείται από τα ΚΕΔΑΣΥ ότι χρειάζεται ειδική αγωγή και εκπαίδευση παρακολουθεί τα μαθήματα από τον / την εκπαιδευτικό γενικής αγωγής και παράλληλα δέχεται και ενίσχυση από τον / την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής που βρίσκεται εντός της ίδιας αίθουσας για να παρέχει στο ίδιο αλλά και στην ολότητα των μαθητών και των μαθητριών μεθόδους διδασκαλίας επιπλέον από αυτές που δέχονται από τον / την προηγούμενο / προηγούμενη συνάδελφο / συναδέλφισσα στα πλαίσια υγιούς συνεργασίας τους (Ν. 2817/2000)¹¹. Ο ειδικός / η ειδική παιδαγωγός δραστηριοποιείται συνήθως δίπλα στο παιδί με ειδικές μαθησιακές ανάγκες αλλά και στο κέντρο της τάξης όπου διδάσκει παράλληλα με τον / την εκπαιδευτικό γενικής αγωγής. Η «Παράλληλη Στήριξη» παρέχεται σε παιδιά που μπορούν σε έναν βαθμό να αυτοεξυπηρετηθούν και συχνά παράλληλα υπάρχει και η στήριξή τους από το ΕΒΠ (Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό) όταν τα ΚΕΔΑΣΥ το υπαγορεύουν εντός του γενικού σχολείου. Η δράση του / της εκάστοτε παιδαγωγού που αναλαμβάνει την παράλληλη στήριξη οργανώνεται έπειτα από τη γνωμάτευση του ΚΕΔΑΣΥ, τη συγκατάθεση της διεύθυνσης του σχολείου, την ενημέρωση και εποπτεία του / της συμβούλου ειδικής αγωγής, τη σύμφωνη γνώμη των κηδεμόνων του παιδιού, την ενημέρωση του / της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης (ΦΕΚ 449 /3-4-2007)¹².

Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν την παράλληλη στήριξη κάποιου παιδιού το συντροφεύουν και σε ώρες διαλείμματος αν αυτό είναι απαραίτητο και συντελούν στην κοινωνικοποίησή του μέσα από δραστηριότητες που δημιουργούν. Ακόμη, βρίσκονται εντός της τάξης του είτε όλες τις διδακτικές ώρες είτε ορισμένες, ανάλογα με τη γνωμάτευση του ΚΕΔΑΣΥ (ΦΕΚ 449 /3-4-2007)¹³. Μάλιστα, ο / η εκπαιδευτικός της γενικής τάξης χρησιμοποιεί μεθόδους που στηρίζουν όλα τα παιδιά, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης όπου μπορούν πιο εύκολα να δραστηριοποιηθούν όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες, όπως για παράδειγμα τα μουσεία, το φυσικό περιβάλλον, το θέατρο (Αγγελίδης, 2011). Προωθεί την ομαδικοσυνεργατικότητα και ενισχύει με την παρουσία του / της, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο, τα παιδιά ενώ παράλληλα αξιολογεί τις επιδόσεις τους και προωθεί και σε αυτά την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση, με σκοπό

¹¹ Νόμος 2817/2000, ΦΕΚ Α' 78 (14.03.2000).

¹² ΦΕΚ 449, Β', (3-4-2007).

¹³ ΦΕΚ 449, Β', (3-4-2007).

την αξιολόγηση για τη μάθηση (Αγγελίδης, 2011). Σημαντικό είναι να σημειωθεί σε αυτό το σημείο πως η συνεργασία μέσα από ετερογενείς ομάδες από παιδιά διαβαθμισμένων μαθητικών δεξιοτήτων, φύλου, κοινωνικής τάξης και χώρας προέλευσης, συμβάλλει στην ουσιαστική γνωριμία τους, στην ανάδειξη των ποικίλων ικανοτήτων τους και στη σημασία της διαφορετικότητας που τα χαρακτηρίζει όλα, με τα προσοδοφόρα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασής της (Στασινός, 2016). Αξιο λόγου στο ΦΕΚ 449 /3-4-2007¹⁴ είναι ότι υπογραμμίζεται ο ρόλος των τμημάτων ένταξης και της παράλληλης στήριξης και αυτό γίνεται φανερό πέραν της ιδιαίτερης ακρίβειας του τρόπου που θα λειτουργούν, με τη συχνότερη χρήση ρημάτων σε ενεργητική φωνή («επιβλέπουν, ορίζουν, διευκολύνουν»), γεγονός που τονίζει τα δρώντα πρόσωπα / τους δρώντες φορείς. Με αυτόν τον τρόπο, διαπιστώνεται η όλο και περισσότερο εξελιγμένη στάση απέναντι στη διαφορετικότητα και η επιθυμία για αλληλεπίδραση όλων των παιδιών σε κοινά κτήρια. Ύστερα, στη συμπεριληπτική κουλτούρα των σχολείων τυπικής ανάπτυξης εντάσσεται και το γεγονός ότι σε αυτά συνεργάζονται και ειδικοί σχολικοί ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί και νοσηλευτές που συντελούν με τη δράση τους στην υγιή ενσωμάτωση και αλληλεπίδραση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Στασινός, 2016).

Επιπλέον, στις περιπτώσεις όπου κρίνεται πως κάποιος μαθητής ή κάποια μαθήτρια αδυνατεί να φοιτήσει στο γενικό σχολείο είτε παρακολουθώντας και το «Τμήμα Ένταξης» είτε με την ενίσχυση της «Παράλληλης Στήριξης», τότε τα ΚΕΔΑΣΥ υπαγορεύουν πως χρειάζεται να παρακολουθεί μαθήματα σε ειδικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, παραπέμπεται σε «Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης» (ΣΜΕΑΕ) που αφορούν και την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, απαρτίζονται από ειδικότητες εκπαιδευτικών που διαθέτουν όλοι και όλες κατάρτιση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Μουζάκης, 2006). Πέραν όμως των ειδικών παιδαγωγών, χαρακτηρίζονται για τη διεπιστημονικότητα του προσωπικού τους όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές / λογοθεραπεύτριες, εργοθεραπευτές / εργοθεραπεύτριες, καθηγητές / καθηγήτριες φυσικής αγωγής, καθηγητές / καθηγήτριες εικαστικών και μουσικής, ειδικό βοηθητικό προσωπικό, που επίσης διαθέτουν και εξειδίκευση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Ρουσσάκης & Πασιάς, 2006). Ακόμη, οι ΣΜΕΑΕ έχουν τη δυνατότητα ελαστικής οριοθέτησης των όσων πρεσβεύει το αναλυτικό πρόγραμμα, κάτι το οποίο δε συναντάται σε σχολεία γενικής αγωγής (Ρουσσάκης & Πασιάς, 2006).

Στα ειδικά σχολεία πραγματοποιείται ολιστική προσέγγιση για την αξιολόγηση των μαθησιακών και κοινωνικών επιδόσεων των μαθητών και των μαθητριών ώστε να τους παρέχεται η αντίστοιχη εκπαιδευτική προσέγγιση κάθε φορά. Τα ίδια χαρακτηρίζονται από συνεργατικότητα και ομαδικό πνεύμα, χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας, η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ομαλή λειτουργία και αλληλοϋποστήριξη του προσωπικού που απασχολείται σε αυτά και έπειτα και στη μαθητική κοινότητα που φοιτεί σε αυτά, αφού παρατηρεί τον τρόπο δράσης όλων (Συριοπούλου & Δελλή, 2003). Σε αυτό σημαίνοντα ρόλο διαδραματίζει η ηγεσία τους η οποία ανεξάρτητα από όλες τις υπόλοιπες αρμοδιότητές της, προωθεί το πνεύμα αλληλοβοήθειας, βρίσκεται σε διαρκή επικοινωνία με τα υπόλοιπα σχολεία, ώστε να εντοπίζει πρακτικές βοηθητικές για τα παιδιά και με την τοπική κοινότητα για να διοργανώνει κοινωνικές δραστηριοποιήσεις τους, ώστε να τα στηρίζει στην ετοιμότητά τους για τη μετέπειτα ένταξή τους στην ευρύτερη κοινωνία. Επιπλέον, η ηγεσία μαζί με το εκπαιδευτικό προσωπικό και το

¹⁴ ΦΕΚ 449, Β', (3-4-2007).

ειδικό προσωπικό διοργανώνουν εκδηλώσεις και συναντήσεις με τους γονείς των παιδιών, ώστε να λαμβάνουν εκατέρωθεν πληροφορίες, οδηγίες, συμβουλές, πληροφορίες χρήσιμες για την παροχή όσο το δυνατόν ποιοτικότερης βοήθειας των μαθητών / μαθητριών που θα τους / τις βοηθήσουν να αναδείξουν τις ιδιαίτερες δεξιότητές τους (Γκανάκας, 2005). Τέλος, τα κτίρια αυτά διαθέτουν κατάλληλες υποδομές, ώστε να φιλοξενούνται τα παιδιά με κινητικά προβλήματα, όπως ειδικές ράμπες και τουαλέτες, καθώς και ειδικό εξοπλισμό και εγχειρίδια που στηρίζουν την εκπαιδευτική τους διαδικασία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ενός τέτοιου εξοπλισμού είναι το PECS που αποτελεί ένα υποστηρικτικό σύστημα επικοινωνίας για παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και εμπεριέχει σελίδες με εικόνες βασικών αναγκών, αντικειμένων ή συναισθημάτων μέσω των οποίων τα άτομα αυτά έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν και να εκφραστούν (Στασινός, 2016). Η τεχνολογία επίσης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαπαιδαγώγησή τους καθώς και δραστηριότητες δημιουργικής δραστηριοποίησης και έκφρασης όπως χορός, τραγούδι, μουσική και εκπαιδευτικές εκδρομές (Στασινός, 2016).

Έπειτα, γίνεται λόγος για τα ΕΝΕΕΓΥΛ (Ενιαία Επαγγελματικά Γυμνάσια – Λύκεια), όπου φοιτούν για οκτώ στο σύνολο χρόνια (τέσσερα για το γυμνάσιο και τέσσερα για το λύκειο), παιδιά που έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και εμφανίζουν κοινή λειτουργία με όλα τα ειδικά σχολεία. Η υποχρεωτική φοίτηση σε αυτά γίνεται μέχρι και την Α΄ Τάξη του Λυκείου και έπειτα βρίσκεται στην ελεύθερη επιλογή των γονέων και των μαθητών / μαθητριών αν επιθυμούν να συνεχίσουν τη φοίτησή τους με ειδικότητες και ύλη των Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΛΛ), δηλαδή Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος, Διοίκησης και Οικονομίας, Δομικών Έργων, Δομημένου Περιβάλλοντος και Αρχιτεκτονικού Σχεδιασμού, Εφαρμοσμένων Τεχνών, Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού, Μηχανολογίας, Πληροφορικής, Υγείας, Πρόνοιας, Ευεξίας (Στασινός, 2016). Αργότερα, με την παρακολούθηση μίας ακόμη τάξης έχουν τη δυνατότητα να διαθέτουν ένα πιο ισχυρό πιστοποιητικό εξειδίκευσης σε κάποιον από τους άνωθεν τομείς και να διαγωνιστούν μάλιστα και σε πανελλαδικό επίπεδο για να διεκδικήσουν μία θέση σε ΑΕΙ (Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα).

Τέλος, υφίσταται και η λειτουργία των Ε.Ε.Ε.ΕΚ. (Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης) όπου έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν μαθήματα άτομα άνω των δεκατεσσάρων ετών και να φοιτήσουν εκεί μέχρι και τη συμπλήρωση του εικοστού δευτέρου έτους της ηλικίας τους και διδάσκονται Μαθηματικά, Γλώσσα, Κοινωνιολογία, Πληροφορική, Φυσική Αγωγή, Καλές Τέχνες ενώ ταυτόχρονα λαμβάνουν ευκαιρίες παρακολούθησης τεχνών κηπουρικής, κεραμικής, ξυλουργικής, μαγειρικής και ζαχαροπλαστικής. Και στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ. και στα ΕΝΕΕΓΥΛ τα παιδιά φοιτούν έπειτα από γνωμάτευση των ΚΕΔΑΣΥ και μέσα από την ειδική εκπαίδευση που λαμβάνουν από ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς και από την παρακολούθηση σε ολιγομελή τμήματα με κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές, αποσκοπείται η καλλιέργεια του γνωστικού τους κεφαλαίου και η κατάρτισή τους σε τέχνες και σε τομείς όπου αργότερα θα μπορούσαν να απασχοληθούν εργασιακά (Στασινός, 2016).

4^ο Κεφάλαιο

4.1. Αξιολόγηση

Η «Αξιολόγηση» είναι ένας μηχανισμός, ένα κοινωνικό φαινόμενο το οποίο είναι αυτονόητο, παρουσιάζεται σε κάθε μορφή ατομικής αλλά και ομαδικής δραστηριοποίησης, επιβλέποντας τη διαδικασία της και το αποτέλεσμα της και αφορά όλους τους τομείς της εκάστοτε κοινωνίας (Κωνσταντίνου, 2007). Διακρίνεται από τον σχεδιασμό της, τον προγραμματισμό της και τέλος από τον τρόπο με τον οποίο θα υλοποιηθεί, καθώς και από τον βαθμό με τον οποίο θα επιτευχθεί αυτός. Σημαντικό χαρακτηριστικό της είναι ότι ελέγχονται και τα ποικίλα εμπόδια που πιθανόν θα παρουσιαστούν κατά τη διάρκειά της και παράλληλα η ανατροφοδότησή της, ώστε αυτή να βοηθήσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα πραγμάτωσης των στόχων της (Κωνσταντίνου, 2015). Η «αξιολόγηση», δηλαδή η εκτίμηση, η αποτίμηση των ενεργειών που συντελούνται σε οιονδήποτε τομέα, λαμβάνει είτε άτυπη μορφή (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2021), δηλαδή παρουσιάζεται ως μία απλή κριτική για κάτι, είτε τυπική μορφή, δηλαδή ως μία μεθοδευμένη διαδικασία αποτίμησης του αποτελέσματος και της ποιότητας της δράσης από την αρχή μέχρι το τέλος της μέσα από συγκεκριμένα κριτήρια (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2021) και αποβλέπει στο να λειτουργήσει ως εργαλείο βελτίωσης των τρόπων με τους οποίους δρα το εκάστοτε άτομο στην κοινωνία (Κωνσταντίνου, 2007), αφού δείχνει στο καθένα τα προτερήματα και τα τρωτά του σημεία, ώστε να ενισχύσει τα μεν και να βελτιώσει τα δε. Αναλυτικότερα, ο άνθρωπος αξιολογεί και ταυτοχρόνως αξιολογείται σε όλους τους τομείς δραστηριοποίησής του, όπως στον σχολικό, στον πανεπιστημιακό, στον εργασιακό χώρο, αναφορικά με το ήθος του, τη συμπεριφορά του (Κωνσταντίνου, 2007). Μάλιστα, αξιολογεί και φορείς, ενέργειες, οργανισμούς, υπηρεσίες, οτιδήποτε αποτελεί μέρος της κοινωνίας. Η αξιολόγηση λοιπόν φέρει την εξέλιξη, στην οποία αποβλέπει κάθε άνθρωπος σε διάφορους τομείς, αφού διαθέτει πολλαπλούς ρόλους στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται (Κωνσταντίνου, 2007).

Στο εν λόγω πόνημα, η αξιολόγηση θα απασχολήσει αναφορικά με τον έναν από τους τομείς στους οποίους λαμβάνει χώρα και πιο συγκεκριμένα τον εκπαιδευτικό τομέα, αποβλέποντας στη βελτίωση των εκπαιδευτικών μεθόδων ανατροφοδότησης, αλληλεπίδρασης και μετασχηματισμού που θα οδηγήσουν σε μία ολιστική εκπαίδευση για όλους και για όλες και σε μία συμπεριληπτική κουλτούρα που θα συμβάλλει στη σύσταση και δράση δημοκρατικών σχολείων, τα οποία θα επιτύχουν να προσφέρουν σε όλα τα παιδιά ισότιμες ευκαιρίες κι έτσι να τα εντάξουν στην κοινωνία με εφόδια ικανά να τους παρέχουν ποιότητα ζωής και αίσθημα πληρότητας, γεγονός που επιβεβαιώνει την ύπαρξη του ανθρωπιστικού χαρακτήρα των κοινωνιών (Κασιμάτη, 2022). Η Αξιολόγηση που συνδέεται με τον εκπαιδευτικό χώρο ονομάζεται «εκπαιδευτική αξιολόγηση» ή «αξιολόγηση στην εκπαίδευση» και δίνει νόημα στην εκπαιδευτική πολιτική, οργάνωση και λειτουργία (Δούκας, 2000). Ακόμη, η «εκπαιδευτική αξιολόγηση» διαθέτει ποικίλες μορφές που έχουν ιδιαίτερη σημασία όπως η «αρχική αξιολόγηση», η «τελική αξιολόγηση» και η πιο σημαντική από όλες που είναι η «διαμορφωτική αξιολόγηση», η αποκαλούμενη ως «αξιολόγηση για τη μάθηση». Αναφορικά με την «εκπαιδευτική αξιολόγηση», αυτή αποτελεί μία διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται ήδη καθώς και του κατά πόσο υλοποίησε τους σκοπούς και τους στόχους που είχε θέσει. Ξεκίνησε

αρχικά απευθυνόμενη στη μαθητική κοινότητα επιδιώκοντας να αποτιμήσει τις μαθησιακές επιδόσεις της. Επρόκειτο δηλαδή αρχικά για την «αξιολόγηση των μαθητών / μαθητριών» αναφορικά με τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα αποτελέσματα των γραπτών διαγωνισμάτων ή του προφορικού ελέγχου τους. Έπειτα όμως, επεκτάθηκε και στην αποτίμηση του έργου όλων όσων / όσες συμπεριλαμβάνονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή των εκπαιδευτικών, των σχολικών εγχειριδίων, των προγραμμάτων, της υλικοτεχνικής υποδομής (Δημητρόπουλος, 2009).

Έτσι λοιπόν, όταν γίνεται λόγος για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πρόκειται για μία διαδικασία η οποία αφορά πολλά επίπεδα της εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή πρόσωπα, νόμους, φορείς, πλαίσια, διεργασίες, είναι συστηματική και οργανωμένη και με βάση συγκεκριμένα κριτήρια δέχεται ποικίλες τροποποιήσεις και βελτιώσεις (Κωνσταντίνου, 2015). Έτσι, αποτελεί αναγκαιότητα η αξιολόγηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού έργου, δηλαδή μιας προσπάθειας αγωγής και εκπαίδευσης που διέπεται από οργάνωση και συντελείται κάτω από συγκεκριμένες μεθόδους και μέσα, με στόχο την ικανοποίηση εκπαιδευτικών αναγκών που προκύπτουν από τις αντίστοιχες ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Είναι μία διαδικασία στην οποία μετέχουν διάφοροι παράγοντες και όχι μόνο ένας, όπως ο / η εκπαιδευτικός, οι μαθητές και οι μαθήτριες, το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, τα σχολικά εγχειρίδια, οι ποικίλες νομοθεσίες που αφορούν την εκπαίδευση (Ζουγανέλη et al., 2008) και συντελείται στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης και της σχολικής μονάδας και στο μακρο-επίπεδο του γενικότερου συστήματος της εκπαιδευτικής πολιτικής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Εν συνεχεία, αναφορικά με τον όρο «διαμορφωτική αξιολόγηση» ή «αξιολόγηση για τη μάθηση», αυτή μπορεί να σταθεί ως αρωγός για την προώθηση της ολιστικής κουλτούρας και την απομάκρυνση από διάφορες στερεοτυπικές αντιδράσεις που θέλουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να διαχωρίζονται και να φοβούνται τη διαφορετικότητα. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί καθώς όταν ο / η εκάστοτε εκπαιδευτικός αξιολογεί τη διαδικασία με την οποία τα παιδιά μαθαίνουν, τις τεχνικές που ο ίδιος / η ίδια χρησιμοποιεί, τις συνθήκες κάτω από τις οποίες η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται, τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών εν γένει, τους στόχους του / της, τότε λαμβάνει στοιχεία αποτίμησης του έργου του / της και δύναται να επιστρατεύσει τεχνικές διδασκαλίας που πηγάζουν από το επιστημονικό του / της κεφάλαιο για να τη βελτιώσει κι έτσι να προσφέρει μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας ισότιμες ευκαιρίες σε όλους και σε όλες (Ταρατόρη, 2013). Μάλιστα, σύμφωνα με την εν λόγω μορφή αξιολόγησης, αξιολογούν και τα παιδιά την έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μέσω της συνεχούς ανατροφοδότησης με τον / την παιδαγωγό μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, αποκτώντας μεταγνωστικές δεξιότητες, ενισχύοντας μια μαθητοκεντρική μάθηση και απομακρύνονται από τον χρησιμοθηρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Γουβιάς & Θεριανός, 2014). Ειδικότερα, η «αξιολόγηση για τη μάθηση» στηρίζεται στην ανατροφοδότηση, ελέγχει τη διαδικασία και όχι το αποτέλεσμα της, ενισχύει το γνωστικό κεφάλαιο των μαθητών / μαθητριών και επαληθεύει τον μετασχηματισμό των κεφαλαίων των εκπαιδευτικών, επιτρέποντας έτσι τη δυνατότητα αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος, γεγονός που θα ενισχύσει την καλλιέργεια συμπεριληπτικής κουλτούρας στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει υλοποιήσιμο, αφού θα προσφέρεται πληθώρα μεθόδων που θα προωθούν τη συνεκπαίδευση παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης ως την πιο προσοδοφόρα τακτική λόγω της σημασίας των αποτελεσμάτων της αλληλεπίδρασης με το διαφορετικό και της δημοκρατικής λειτουργίας της εκπαίδευσης, που υπαγορεύει

ισότιμες ευκαιρίες και θα οδηγήσει σε μία ανθρωπιστική εκπαιδευτική πολιτική που θα ευνοεί όλους και όλες (Στασινός, 2016).

Τέλος, ο όρος «αξιολόγηση» σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριοποίησης για κάποιους και για κάποιες αποτελεί αρνητικό περιεχόμενο, διότι αίρει τον φόβο της ακύρωσης ή της επίπληξης και του ελέγχου και πολλές φορές δημιουργεί ένα ανταγωνιστικό πνεύμα. Ο φόβος όμως δηλώνει άγνοια και η άγνοια είναι κάτι που μπορεί να καταπολεμηθεί μέσα από τη γνώση (Καλεράντε, 2017).

4.2. Μοντέλα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, παρατηρούνται ορισμένα μοντέλα τα οποία πραγματεύονται την εκπαιδευτική αξιολόγηση και μεταφέρουν την πολιτική που προσβέβουν αναφορικά με τον τρόπο που η ίδια θα πρέπει να διεξάγεται. Στο σύνολό τους αυτά είναι τέσσερα και τα δύο εξ' αυτών είναι τα πιο σημαντικά. Το πρώτο κύριο μοντέλο εκπαιδευτικής αξιολόγησης φέρει το όνομα «τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης της εκπαίδευσης» ή «γραφειοκρατικό» (μοντέλο ελέγχου) και αφορά κατά βάση τη μέτρηση της έκβασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που στηρίζεται στα αποτελέσματά της, δηλαδή στα ποσοτικά μετρήσιμα δεδομένα (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005). Το δεύτερο είναι το «συμμετοχικό - ανθρωπιστικό μοντέλο αξιολόγησης της εκπαίδευσης» ή «διερευνητικό - μετασχηματιστικό - πλουραλιστικό» (μοντέλο ανάπτυξης), το οποίο σχετίζεται με την ποιοτική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και όχι με την ποσοτική, όπως το προηγούμενο, και δίνει έμφαση στις ποικίλες ανισότητες που παρατηρούνται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης, οι οποίες την παρεμποδίζουν με βάση έναν σταθερό άξονα όλων των σχολικών μονάδων, του προσωπικού, των εγχειριδίων και των μεθόδων διδασκαλίας, στηριζόμενο στην ανθρωποκεντρική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Στρίφα et al., 2017).

Ο διαχωρισμός των δύο άνωθεν μοντέλων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης προκύπτει έπειτα από ορισμένα θεμελιώδη ερωτήματα που οδήγησαν στις διαφορές τους. Πρώτον, ερευνάται ποιος ή ποια είναι ο αξιολογητής ή η αξιολογήτρια. Δεύτερον, ποιο είναι το ακριβές αντικείμενο της αξιολόγησης και σε σχέση με τι θα αξιολογείται. Τρίτον, ποιος είναι ο σκοπός και κατ' επέκταση ποια είναι τα κριτήρια της αξιολόγησης. Τέταρτον, ποιοι είναι οι τρόποι και ποιες οι τεχνικές με τους οποίους και με τις οποίες λαμβάνει χώρα η αξιολόγηση. Πέμπτον, ποιοι είναι δέκτες των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Έκτον, με ποιον τρόπο γίνεται η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και ποιες είναι οι επιδράσεις που αυτά έχουν (Πετροπούλου, Κασσιμάτη & Ρετάλης, 2015).

Αναφορικά λοιπόν με «το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης της εκπαίδευσης» ή «γραφειοκρατικό» (μοντέλο ελέγχου), αυτό στρέφει το ενδιαφέρον του στο να εκτιμά το κατά πόσο η εκάστοτε εκπαιδευτική διαδικασία και όλα όσα συμβάλλουν σε αυτή πλησιάζουν τους στόχους που είχαν καθοριστεί εξ' αρχής. Ασχολείται με τα αποτελέσματα και έχει ποσοτικό χαρακτήρα αξιολογώντας όλους τους παράγοντες επί ίσοις όροις, ακόμη κι αν δεν πρόκειται για τις ίδιες βάσεις (Αδάμ, 2017). Κάτι τέτοιο

φέρει αντικειμενικά αποτελέσματα με ακρίβεια, αφού γίνεται λόγος για αριθμητικές προσεγγίσεις αλλά δε φανερώνει μια ουσιαστική πραγματικότητα η οποία σαφώς και πρέπει να διέπεται από ποιοτικά κριτήρια (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Ακόμη και σε περιπτώσεις όπου γίνεται λόγος για ανάπτυξη μιας κριτικής δυναμικής της μαθητικής κοινότητας, αυτή αποσκοπεί στη μονόπλευρη κατανόηση της παρωχημένης σχολικής γνώσης που γνωστοποιεί μία «μηχανιστική κατανόηση του κόσμου» (Γρόλλιος, 2005) και αναφέρεται σε ένα σχολείο που δεν ακολουθεί τον βιωματικό, αυθεντικό και δημιουργικό τρόπο μάθησης (Γρόλλιος, 2003). Το εν λόγω μοντέλο εκπαιδευτικής αξιολόγησης έχει γίνει πόλος έλξης για έντονες κριτικές, καθώς δε μπορεί να απομονώσει τα προτερήματα και τα μειονεκτήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενισχύοντας τα μεν και εξαλείφοντας τα δε. Μάλιστα, παραβλέπει ποικίλα ενδιάμεσα εξελικτικά στάδια της μάθησης, αφού ενδιαφέρεται αποκλειστικά για το τελικό αποτέλεσμα και πρεσβεύει πως οτιδήποτε σχετίζεται με την εκπαίδευση μπορεί να μετρηθεί, παραβλέποντας την ύπαρξη διαδικασιών οι οποίες παρουσιάζουν σε μεταγενέστερο χρόνο μία ποιότητα εσωτερική η οποία δε μπορεί να μετρηθεί (Αδάμ, 2017). Είναι ένα μοντέλο που διαρκώς ελέγχει και αρκετά συχνά παρουσιάζει τιμωρητικό χαρακτήρα, οδηγώντας σε αποκλεισμούς από τη συμμετοχική δράση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Από την άλλη πλευρά, «το συμμετοχικό – ανθρωπιστικό μοντέλο αξιολόγησης της εκπαίδευσης» ή «διερευνητικό - μετασχηματιστικό - πλουραλιστικό» (μοντέλο ανάπτυξης), συνδέεται με την «Κριτική Παιδαγωγική» που ασχολείται με τη δυναμική της κριτικής σκέψης και τη σημασία της ετερότητας, μετασχηματίζοντας τη διαδικασία της αξιολόγησης και φέροντας σε αυτήν τον παράγοντα της ηθικής, αποβλέποντας στο να δημιουργηθούν πολίτες ικανοί να κρίνουν και όχι απλώς καλοί πολίτες που θα μπορούν να αντιδρούν στην αδικία και στις πράξεις ανισότητας (Πέτρου, 2011). Επιδιώκει να υπάρχουν μαθητές και μαθήτριες που δε θα μεταφέρουν τα όσα έχουν γραφθεί αλλά που θα αυτενεργούν και θα αναστοχάζονται σχετικά με το περιεχόμενό τους, αναπαράγοντας καινούριες σκέψεις, αφήνοντας στο παρελθόν τη μιμητική συμπεριφορά και ακολουθώντας την κριτική σκέψη (Freire & Shor, 2011). Έχει ως βάση της την κατανόηση της σχέσης της γνώσης και της εξουσίας, όπως αναφέρεται στο έργο του Γάλλου φιλοσόφου Michel Foucault. Στηρίζει την αναγκαιότητα σύμπραξης διαθεματικότητας και διεπιστημονικότητας, διέπει την ανάγκη ύπαρξης ανατροφοδότησης και αναφέρεται στην ορθολογική θέση της εποχής του Διαφωτισμού ενισχύοντάς τη, αφού πλέον ο παιδαγωγός δεν είναι απλώς ένας διανοούμενος αναμορφωτής αλλά διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Μάλιστα, αναφορικά με την εποχή του Διαφωτισμού και τον απώτερο στόχο του εκπαιδευτικού οράματός του, απέβλεπε στην τελειοποίηση του ατόμου μέσα από την παντοδυναμία του ρόλου της εκπαίδευσης στη ζωή του με όσα του προσφέρει. Με αυτόν τον τρόπο ο άνθρωπος θα μπορούσε να καταστεί αυτόνομος και αυτοδύναμος (Τζάρτζας, 2021). Ακόμη, αναφορικά με «το συμμετοχικό – ανθρωπιστικό μοντέλο αξιολόγησης της εκπαίδευσης», η εκπαίδευση πλέον αντιμετωπίζει ποικίλα νέα δεδομένα και νέες ανάγκες που καλείται να αντιμετωπίσει, όπως τη διαχείριση της ετερότητας του κόσμου. Για να καταφέρει τον σκοπό της, χρειάζεται να χαρακτηρίζεται από ελαστικότητα και να διακρίνεται με κύριο στοιχείο της τη μάθηση ως ανθρωπολογικό χαρακτηριστικό (Τζάρτζας, 2004). Επιπλέον, είναι απαραίτητο να διακρίνεται από πολυμορφία και να μην εντρυφεί στην απόκτηση της γνώσης μονάχα ως επιστημονικό αντικείμενο αλλά να προωθεί την καλλιέργεια της φαντασίας, της δυνατότητας κριτικής, του αναστοχασμού, της μνήμης, της καλαισθησίας, της υγείας, της ουσιώδους επικοινωνίας που συνεπάγονται την

εποικοδομητική διαχείριση της γνώσης και όχι την κατάκτηση μέρους αυτής (Τζάρτζας, 2004).

4.3. Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση έχει τρεις μορφές που είναι σημαντικές, η καθεμιά εφαρμόζεται σε διαφορετικό σημείο της διαδικασίας της εκπαίδευσης και συντελούνται σε διαφορετική χρονική περίοδο. Η πρώτη λοιπόν μορφή της είναι η «αρχική αξιολόγηση» ή αλλιώς η «διαγνωστική». Αυτή πραγματοποιείται στην αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά την οποία ο / η εκάστοτε εκπαιδευτικός επιθυμεί να εντοπίσει τις γνώσεις που έχουν αποκομίσει οι μαθητές και οι μαθήτριες από την προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία τους. Είτε εφαρμόζεται στην αρχή κάθε σχολικής περιόδου είτε πριν ξεκινήσει η διδασκαλία κάποιου νέου κεφαλαίου του μαθήματος. Μέσω της «αρχικής αξιολόγησης» ή της «διαγνωστικής αξιολόγησης» ο / η παιδαγωγός μπορεί να γνωρίζει τη δυναμική των παιδιών κι έτσι να προβεί στον σχεδιασμό κατάλληλου τρόπου οργάνωσης του μαθήματος ώστε να γίνεται κατανοητό από τα ίδια, αφού θα στηρίζεται στα όσα ήδη γνωρίζουν (Κωνσταντίνου, 2004).

Η δεύτερη μορφή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι η «διαμορφωτική» ή η «συνεχής» ή η «σταδιακή» και αποτελεί την πιο σημαντική από τις τρεις. Η εν λόγω μορφή αξιολόγησης λοιπόν, γίνεται κατά τη διάρκεια που λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία και βοηθά στο να παρέχεται ανατροφοδότηση διαρκώς στον / στην εκάστοτε παιδαγωγό για την ποιότητα των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιεί. Αντίστοιχα, η μορφή αυτής της αξιολόγησης λειτουργεί ως τρόπος που δημιουργεί τα εσωτερικά κίνητρα στη μαθητική κοινότητα και έτσι αυτή θα μπορέσει να οδηγηθεί στην αυτορρύθμισή της (Κασμάτη, 2022). Η συγκεκριμένη μορφή εκπαιδευτικής αξιολόγησης ονομάζεται αλλιώς και «αξιολόγηση για τη μάθηση» και στοχεύει στην ολόπλευρη εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς διαδραματίζει ανατροφοδοτικό ρόλο και για τους μαθητές / τις μαθήτριες και για τους / τις εκπαιδευτικούς. Εντοπίζεται στον αντίποδα της τιμωρητικής κουλτούρας και της αδρανοποιημένης συμμετοχής των ατόμων στην αξιολόγηση αλλά συμβάλλει στην ενεργοποίησή τους και στη συνεχή καθοδήγηση λήψης αποφάσεων για αυτοβελτίωση και προσπάθεια υγιούς ανάπτυξης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τέλος, κρίνεται ως αρωγός που θα οδηγήσει σε μία μαθητοκεντρική εκπαίδευση με ανθρωπιστικό περιεχόμενο η οποία θα απευθύνεται σε όλους και σε όλες και δε θα υπηρετεί απλώς χρησιμοθηρικούς στόχους (Γουβιάς & Θεριανός, 2014).

Αναφορικά με τη «διαμορφωτική αξιολόγηση» αξίζει να προστεθεί η θεωρία του «Μαύρου Κουτιού» των Black και Wiliam. Οι ίδιοι αναφέρθηκαν στη σχολική αίθουσα η οποία μπορεί να παρομοιαστεί με ένα μαύρο κουτί δίχως φως αν δεν πραγματοποιηθεί η «διαμορφωτική αξιολόγηση» ή αλλιώς η «αξιολόγηση για τη μάθηση» (Black, & Wiliam, 1998). Ακόμη, πρόσθεσαν ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ανώφελο να συντελείται μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως ένα εξωτερικό μέρος της αλλά να συμβαίνει κατά τη διάρκειά της, γιατί χρειάζεται να κατανοηθεί πως μόνο έτσι θα υπάρχει ανατροφοδότηση η οποία θα βοηθήσει στην εξέλιξη της τελευταίας (Caulley

& McMillan, 2010). Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θα καταφέρουν να μαθαίνουν πως να μαθαίνουν (Cauley & McMillan, 2010). Κάτι τέτοιο θα τα απομακρύνει από τον χρησιμοθηρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και από τον τεχνοκρατικό τρόπο με τον οποίο η ίδια λειτουργεί. Μέσα από τη θεωρία του «Μαύρου Κουτιού» των Black και William συνδέονται η διδασκαλία με τη μάθηση κι έτσι όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο έχουν τη δυνατότητα να μάθουν μέσω της συνεχούς ανατροφοδότησης και αλληλεπίδρασής τους (Δημητρόπουλος, 2009). Έτσι, παρατηρείται ενεργητικότητα των μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά την αξιολογική διαδικασία σε αυτή, διαφοροποίηση των κινήτρων που δίνονται στον καθένα και στην καθεμιά και αυτό φέρει ως συνέπεια να παρέχονται σε όλους και σε όλες ισότιμες ευκαιρίες για ένα σχολείο ικανό για όλα τα παιδιά (Δημητρόπουλος, 2009). Αναλυτικότερα, μέσω της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που λαμβάνει χώρα σε όλη τη διάρκειά της και όχι μόνο στο αποτέλεσμά της, μπορεί να υιοθετηθούν από τους / τις εκπαιδευτικούς μέθοδοι που θα απευθύνονται σε ετερογενές μαθητικό σύνολο και θα επιτρέπουν σε παιδιά τυπικής και μη ανάπτυξης να μετέχουν σε αυτή. Παραδειγματικά, όταν το αποτέλεσμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης παρουσιάσει την αδυναμία παιδιών με μαθησιακές ιδιαιτερότητες να αποτελούν ενεργά μέλη στα πλαίσια του μαθήματος εντός σχολικής αίθουσας, ο / η παιδαγωγός θα επιχειρήσει να υλοποιήσει το μάθημα σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης όπου μέσω της βιωματικής μάθησης μπορούν κι αυτά τα παιδιά να ενεργοποιηθούν πιο εύκολα ενώ παράλληλα θα εγείρεται και το ενδιαφέρον και των υπόλοιπων μαθητών και μαθητριών (Αγγελίδης, 2011). Ακόμη, θα μπορεί να χρησιμοποιήσει εργαλεία εκπαιδευτικής αξιολόγησης, για τα οποία θα γίνει αναφορά στη συνέχεια, αποσκοπώντας στη συμπερίληψη. Η αξιολόγηση για τη μάθηση λοιπόν, εντείνει τον προβληματισμό των παιδαγωγών για συμπεριληπτικές μεθόδους διδασκαλίας και αυτό συνεπάγεται καλλιέργεια συμπεριληπτικής κουλτούρας που θα οδηγήσει σε συμπεριληπτικά σχολεία ενισχύοντας τον ρόλο του ανθρωπιστικού τους χαρακτήρα και κατ' επέκταση των ανθρωπιστικών κοινωνιών (Στασινός, 2016).

Αναφορικά με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, παρατίθεται έρευνα των Anderson & Östlund (2017) η οποία σκοπεύει στην ερμηνεία των προβληματισμών των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαμορφωτική αξιολόγηση σε σχολικές δομές ειδικής αγωγής στη Σουηδία. Πιο συγκεκριμένα, μέσω ποιοτικής έρευνας συμπέραναν πως θα πρέπει η χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης να αποκρυσταλλωθεί στις εκπαιδευτικές δομές ειδικής αγωγής. Επισημαίνουν, επίσης, πως το επιτυχές του έργου εμπρικλείει την επιμόρφωση, ώστε να υπάρχει δυνατότητα μετασχηματισμού ισχυρών γνωστικών κεφαλαίων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση, για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του αναλυτικού προγράμματος και τις προσωπικές εκπαιδευτικές τους ανασφάλειες. Με την ανάδειξη μιας αξιολόγησης συνεχούς και διαμορφωτικής οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις γνωστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες.

Η τελευταία μορφή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι η «τελική» ή η «αθροιστική» αξιολόγηση και όπως δηλώνει και η ετυμολογία του όρου της συντελείται στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας για να αποτιμήσει τα αποτελέσματά της κι έτσι τον βαθμό που η δεύτερη πλησίασε τους προκαθορισμένους της στόχους. Κατά τη διάρκεια όπου πραγματοποιείται εξετάζονται κατά βάση οι επιδόσεις του εκάστοτε μαθητή και της εκάστοτε μαθήτριας, εκτιμάται το τι έμαθαν και όχι το πως το έμαθαν ή το γιατί δεν έμαθαν κάτι (Γουβιάς & Θεριανός, 2014). Επομένως, πρόκειται για την «αξιολόγηση της μάθησης» και είναι μία μορφή που αδυνατεί να παρέχει τρόπους βελτίωσης και αυτοβελτίωσης κατά την περίοδο της

εκπαιδευτικής διαδικασίας (Earl, 2013). Η ίδια δηλαδή, αποβλέπει στο να αξιολογεί το γνωστικό επίπεδο των παιδιών και τις μαθησιακές τους επιδόσεις που συνεπάγονται με αυτό δίχως να ενδιαφέρεται για το πώς θα μπορούσαν να ενισχυθούν ουσιαστικά, ώστε να παρουσιάσουν βελτίωση και γι' αυτόν τον λόγο δε δύναται να συμβάλει στην αξιολόγηση για τη μάθηση.

4.4. Αξιολόγηση για τη Μάθηση ως αρωγός για τη Συμπερίληψη - Οι Δέκα Αρχές της Assessment Reform Group (ARG)

Η αναγκαιότητα της ολιστικής προσέγγισης του μαθητικού δυναμικού οδήγησε στην ισχυροποίηση της αξιολόγησης για τη μάθηση ως διαδικασίας. Αυτή η εξέλιξη δε συνεπάγεται μία απλή διαφοροποίηση αλλά μία καθολική αλλαγή κουλτούρας, η οποία θα αποτελέσει τον γνώμονα πάνω στον οποίο θα στηριχθεί η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, ενώ η αξιολόγηση της μάθησης συνεχίζει να λαμβάνει χώρα, απώτερο στόχο πλέον αποτελεί η αξιολόγηση για την ίδια τη μάθηση, δηλαδή αποβλέπεται να αξιολογηθεί ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να μαθαίνουν ουσιαστικότερα οι μαθητές / μαθήτριες (Γουβιάς & Θεριανός, 2014). Σε αντίθεση με το περιεχόμενο του όρου «Αξιολόγηση για τη Μάθηση», ο όρος «Αξιολόγηση της Μάθησης» έχει ως στόχο την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς αυτά, δηλαδή οι μαθησιακές επιδόσεις των παιδιών έδειχναν την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτός λοιπόν ο στόχος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης διαφοροποιεί τη φιλοσοφία του όρου «Αξιολόγηση για τη Μάθηση», αφού στο στόχαστρο εντοπίζεται και η ανάγκη να αξιολογηθεί το πώς τα παιδιά μπορούν να μάθουν και όχι μόνο το εάν έμαθαν κάτι και το γνωστικό κεφάλαιο που διαθέτουν μέσα από τον βαθμό που λαμβάνουν από ποικίλες μορφές εξέτασης (Γουβιάς & Θεριανός, 2014). Μάλιστα, από το 1990 έλαβε χώρα το κίνημα του όρου της διαμορφωτικής αξιολόγησης στον χώρο της εκπαίδευσης, ώστε να υιοθετηθούν νέες εποικοδομητικές μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες θα απευθύνονταν στη μαθητική κοινότητα εν γένει και δε θα ήταν κατάλληλες απλώς για ένα μόνο μέρος της. Ανιχνεύονται δηλαδή και εφαρμόζονται μέθοδοι αξιολόγησης για τη μάθηση για να υφίσταται ένα κοινό σχολείο για όλους / όλες, στα όρια του οποίου δε θα στιγματίζεται κάποιο παιδί ούτε θα γίνεται μη αποδεκτό από άλλα, αλλά θα έχουν τη δυνατότητα να φοιτούν με ισότιμες ευκαιρίες όλα τα παιδιά κι έτσι θα προωθείται η συμπεριληπτική κουλτούρα (Shavelson, 2006). Κάτι τέτοιο - όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω - μπορεί να καταστεί εφικτό μέσω όλων των μορφών αξιολόγησης και κυρίως της «διαμορφωτικής αξιολόγησης».

Η αναγκαιότητα της διαμορφωτικής αξιολόγησης επιβεβαιώνεται μέσα και από τους Maher, van Rossum & Morley (2023) που πραγματοποίησαν ποιοτική έρευνα στη Μεγάλη Βρετανία για να ερμηνεύσουν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την επιλεγόμενη μορφή αξιολόγησης των μαθητών/μαθητριών με αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές / ερευνήτριες προχώρησαν σε σκόπιμη δειγματοληψία με 31 εκπαιδευτικούς να αποτελούν το δείγμα τους και παράλληλα μερίμνησαν για την ίση εκπροσώπηση των φύλων και για την ισορροπία της διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων / συμμετεχουσών του δείγματος (Maher, van Rossum & Morley, 2023). Συνεχίζοντας, διαπίστωσαν πως

διευρύνεται το μαθησιακό χάσμα μεταξύ μη αναπήρων και ανάπηρων μαθητών / μαθητριών όταν χρησιμοποιούνται παραδοσιακά μέσα αξιολόγησης της μάθησης. Πρότειναν την άμεση επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να διαμορφώσουν μια αξιολογική κουλτούρα που θα τους επιτρέψει να χρησιμοποιούν σύγχρονα εργαλεία αξιολόγησης για τη μάθηση. Επίσης, τονίζουν πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση για τη μάθηση θα βοηθήσει το μαθητικό κοινό στη δόμηση γνωστικών, μεταγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Maher, van Rossum & Morley, 2023). Τέλος, προτείνουν η «διαμορφωτική αξιολόγηση» ή η «αξιολόγηση για τη μάθηση» να συμπεριλαμβάνει την ανάδειξη των βιωμάτων και των φωνών των μαθητών με αναπηρίες.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι δέκα αρχές της Assessment Reform Group (ARG) που αφορούν την «Αξιολόγηση για τη Μάθηση»:

1. Η «Αξιολόγηση για τη Μάθηση» πρέπει να αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία θα σχεδιάζει ο / η εκάστοτε παιδαγωγός τη διδασκαλία του / της. Αναλυτικότερα, χρειάζεται να ορίζει συγκεκριμένα κριτήρια και στρατηγικές για να αξιολογήσει την προϋπάρχουσα και τη νέα γνώση και ταυτόχρονα να θέτει στόχους για την αξιολόγηση. Έτσι, θα επιτύχει να παρέχει την κατάλληλη ανατροφοδότηση στα παιδιά ώστε να μάθουν ουσιαστικά και να παρουσιάσουν μία θετική μαθησιακή εξέλιξη (Broadfoot et al., 2002).
2. Η «Αξιολόγηση για τη Μάθηση» είναι αναγκαίο να μεριμνά για τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά θα έχουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν. Πιο συγκεκριμένα, τα ίδια πρέπει να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και ακόμη θα αποτελούσε παράγοντα που θα επιδρούσε θετικά στην εξέλιξή τους το να λαμβάνουν ποικίλες ανατροφοδοτήσεις αναφορικά με το τι έμαθαν και τον βαθμό στον οποίο το έμαθαν, έως κάποια συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Broadfoot et al., 2002).
3. Η «Αξιολόγηση για τη Μάθηση» θα πρέπει να διαδραματίζει κύριο ρόλο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δηλαδή, κάθε μαθητής και κάθε μαθήτρια μέσα από τη δράση του / της χρειάζεται να γνωστοποιεί τα όσα έχει αποκομίσει κι έτσι να μπορεί και ο αρμόδιος / η αρμόδια εκπαιδευτικός να εκτιμήσει το γνωστικό του / της κεφάλαιο αλλά και ο ίδιος ο μαθητής / η ίδια η μαθήτρια να αποτιμήσει την όλη του / της εργασία. Κάτι τέτοιο είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί με διάφορες ερωτήσεις που θέτονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας είτε μέσω διαφόρων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων είτε μέσα από διάφορους αναστοχασμούς (Broadfoot et al., 2002).
4. Η «Αξιολόγηση για τη Μάθηση» αποτελεί προϋπόθεση των γνώσεων των παιδαγωγών όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης έτσι ώστε να δύνανται να σχεδιάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία με τρόπο τέτοιο που να δίνει ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά να μαθαίνουν. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από το ενισχυμένο γνωστικό κεφάλαιο του / της εκπαιδευτικού που συνεπάγεται συνεχείς επιμορφώσεις με σπουδές μεταπτυχιακού επιπέδου, σεμινάρια, παρακολούθησεις εκπαιδευτικών ημερίδων σχετικών με την εκπαιδευτική αξιολόγηση και την οργάνωση μιας συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Broadfoot et al., 2002).
5. Η «Αξιολόγηση για τη Μάθηση» στηρίζει ότι ο / η κάθε εκπαιδευτικός έχει το χρέος να εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο θα γνωστοποιήσει το αποτέλεσμα της αξιολόγησης κάθε παιδιού, γιατί κάθε ένα διαθέτει μία ξεχωριστή προσωπικότητα και αυτό σημαίνει πως λαμβάνει διαφορετικά το οποιοδήποτε

- θετικό ή αρνητικό σχόλιο της αποτίμησης της προσωπικής του εργασίας (Broadfoot et al., 2002).
6. Η «Αξιολόγηση για τη Μάθηση» πρέπει να μεριμνά ώστε να δημιουργεί ποικίλα εσωτερικά κίνητρα στους εκπαιδευόμενους και στις εκπαιδευόμενες για να επιδιώκουν τη συνεχή τους προσπάθεια που θα βελτιώσει τις μαθησιακές τους επιδόσεις και ουσιαστικά το γνωστικό τους κεφάλαιο (Broadfoot et al., 2002). Κάτι τέτοιο όμως δε θα πρέπει να συντελείται μέσα από διαρκείς συγκρίσεις των πιο αδύναμων μαθητών και μαθητριών με τους πιο δυνατούς / δυνατές μαθησιακά, καθώς θα οδηγούσε τους πρώτους και τις πρώτες σε αποδυνάμωση και απογοήτευση και έτσι θα παρουσίαζαν αδράνεια (Broadfoot et al., 2002). Η ανάγκη ύπαρξης εσωτερικών κινήτρων κρίνεται σημαντική για την αυτοβελτίωσή τους, καθώς είναι κάτι που θα το επιθυμούν οι ίδιοι και οι ίδιες (Κασιμάτη, 2022).
 7. Η «Αξιολόγηση για τη Μάθηση» χρειάζεται να φροντίζει να γνωρίζει η μαθητική κοινότητα τους ακριβείς στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της μαθητικής τους εξελικτικής πορείας – πορείας που η ίδια επιθυμεί – και έπειτα από συζήτηση με τον αρμόδιο / την αρμόδια εκπαιδευτικό να ορίζονται τα κριτήρια με βάση τα οποία θα αξιολογηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία για να οδηγήσει το κάθε παιδί στον επιθυμητό στόχο (Broadfoot et al., 2002). Αυτό θα πραγματοποιηθεί μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης των παιδιών με μεθόδους που τα ίδια θα γνωρίζουν και με τις οποίες θα είναι θετικά διακείμενα (Κωνσταντίνου, 2004).
 8. Ο / η κάθε εκπαιδευτικός είναι ωφέλιμο να θυμίζει διαρκώς τις επιτυχίες που έχει παρουσιάσει το κάθε παιδί καθώς και τις ικανότητές του έτσι ώστε να το εμπυχώνει για να συνεχίσει να προσπαθεί να βελτιώσει τις προσπάθειές του. Αντίστοιχα, χρειάζεται να του αναφέρει τις γνωστικές περιοχές στις οποίες υπολείπεται και να το ανατροφοδοτεί με τρόπους με τους οποίους θα επιτύχει να ελέγχει τις ελλείψεις του και να παρουσιάσει μία ανοδική πορεία ακόμη και σε σημεία όπου φαίνεται να αδυνατεί (Broadfoot et al., 2002).
 9. Ο / η κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να ωθεί συνεχώς τα παιδιά να επιδιώκουν την αυτοαξιολόγησή τους (Κασιμάτη, 2022), καθώς μέσα από αυτή θα καταφέρουν να μετασχηματιστούν και να γίνουν περισσότερο υπεύθυνα. Με αυτόν τον τρόπο, θα επιτύχουν να εξελίξουν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα και να οδηγηθούν πιο κοντά στους στόχους που τα ίδια θέτουν (Broadfoot et al., 2002).
 10. Η «Αξιολόγηση για τη Μάθηση» έχει χρέος να αναγνωρίζει τα όσα επιτεύχθηκαν από ολόκληρη τη μαθητική κοινότητα και να λειτουργεί έτσι ώστε να προσφέρει ισότιμες ευκαιρίες στα παιδιά και ποικίλους τρόπους διαρκούς αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να καταφέρουν να βελτιώσουν τις ποικίλες ικανότητές τους (Broadfoot et al., 2002).

4.5. Στρατηγικές Αξιολόγησης ΓΙΑ τη Μάθηση ή Διαμορφωτική Αξιολόγηση

Για να επιτύχει η «αξιολόγηση για τη μάθηση» ή η «διαμορφωτική αξιολόγηση» να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα στην εξέλιξη της μαθητικής κοινότητας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα, χρειάζεται να εφαρμόζεται μέσω ορισμένων

στρατηγικών (Κασσωτάκης, 2003). Αυτές είναι οι στρατηγικές που αξιολογούν για τη μάθηση, δηλαδή για να επιτευχθεί μία ολιστική εκπαίδευση που θα απευθύνεται σε όλους και σε όλες και δε θα αποκλείει κάποια μερίδα της μαθητικής κοινότητας εκτιμώντας πως αδυνατεί να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία μάθησης. Έτσι, θα προσφέρονται ισότιμες ευκαιρίες σε όλους και σε όλες, αντιμετωπίζοντας τη διαφορετικότητα ως ευκαιρία υγιούς αλληλεπίδρασης που θα οδηγήσει σε ανάπτυξη γνωστικού και επιστημονικού κεφαλαίου και σε υγιή εξελικτική πορεία της κοινωνίας εν γένει (Στασινός, 2016).

Μία από τις στρατηγικές αξιολόγησης για τη μάθηση ή διαμορφωτικής αξιολόγησης λοιπόν, είναι η προσπάθεια από τους / τις εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν μία κουλτούρα η οποία θα στηρίζει πως η αξιολόγηση είναι βοηθητική και απαραίτητη για τη θετική έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να μεριμνούν για τη σωστή εφαρμογή της, ώστε να γίνεται λόγος για ένα ποιοτικό και αναβαθμισμένο εκπαιδευτικό σύστημα (Κασιμάτη, 2022). Στη συνέχεια, οι ίδιοι / ίδιες χρειάζεται να διαμορφώσουν μία στάση θετικά διακείμενη απέναντι στην αποδοχή της ύπαρξης του διαφορετικού που δεν αποτελεί τροχοπέδη για την εξελικτική πορεία της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ανέλιξης αργότερα αλλά αναπόσπαστο μέλος της και απαραίτητο για την ενίσχυση της πολυπλοκότητας της κοινωνίας, χαρακτηριστικό που την καθιστά περισσότερο ελκυστική και ενδιαφέρουσα. Κάτι τέτοιο θα επιτευχθεί μέσα από την υγιή αλληλεπίδραση του διαφορετικού με το συνηθισμένο (Αγγελίδης, 2011). Μία ακόμη στρατηγική είναι να φροντίζει ο / η εκάστοτε εκπαιδευτικός να σχηματίζει μία εικόνα που θα παρουσιάζει τα όσα ήδη αποτελούν μέρος της γνώσης των μαθητών και των μαθητριών, καθώς και τον βαθμό ικανοτήτων των παιδιών της τάξης ώστε να βρίσκεται σε θέση να διαμορφώσει ένα εποικοδομητικό πρόγραμμα διδασκαλίας για όλα (Στασινός, 2016). Επιπλέον, μία από τις στρατηγικές αποτελεί η ουσιαστική συζήτηση και ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων ανάμεσα στο εκπαιδευτικό δυναμικό και στο υπουργείο παιδείας και μάλιστα στο σημείο αυτό θα σημειωθούν ορισμένες αλλαγές καίριας σημασίας αναφορικά με τον ρόλο των παιδαγωγών όλων των βαθμίδων (Κασιμάτη, 2022). Ειδικότερα, οι ίδιοι και οι ίδιες δε θα πρέπει να αποτελούν άτομα που εκτιμούν την προσπάθεια κάθε παιδιού και του παρέχουν απλώς βαθμολογίες οι οποίες αντιστοιχούν στον βαθμό της έκβασης αυτής της προσπάθειας αλλά είναι προσοδοφόρο να λειτουργούν ως άτομα που θα τα ανατροφοδοτούν και θα φροντίζουν να τα ωθούν με κατάλληλους τρόπους στην καλύτερη εκδοχή των δυνατοτήτων τους, χωρίς ο απώτερος στόχος να είναι μόνο η μάθηση αλλά η μάθηση για τη μάθηση (Ρεκαλίδου, 2011). Αυτή η στρατηγική μάλιστα, επιβεβαιώνει το ύψιστο χαρακτηριστικό των δημοκρατικών κοινωνιών που αποβλέπουν στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μελών τους προσφέροντάς τους ισότιμες ευκαιρίες προωθώντας το ανθρωπιστικό πνεύμα και επιβεβαιώνοντας πως η επιστήμη δεν πρέπει να συναντά αδιέξοδα που δε θα πασχίζει να επιλύει και πως η παιδεία αποτελεί ένα αγαθό που είναι αναγκαίο να παρέχεται σε όλους και σε όλες με τρόπο που να τους και τις ευνοεί (Καλεράντε, 2017).

Επιπρόσθετα, κάνοντας λόγο για τις στρατηγικές αξιολόγησης για τη μάθηση ή διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία θα λειτουργήσει ως αρωγός για μία συμπεριληπτική εκπαίδευση που θα αφορά το σύνολο των μαθητών και των μαθητριών, μία στρατηγική αποτελεί η μέθοδος «ανοιχτών αιθουσών» που επιτρέπει σε κάθε εκπαιδευτικό να παρακολουθεί διάφορες μεθόδους διδασκαλίας συναδέλφων και συναδελφισσών (Στασινός, 2016). Αυτή η παρακολούθηση θα λειτουργήσει ευεργετικά για τους ίδιους και τις ίδιες, αφού θα αποτελέσει ευκαιρία να ανταλλάξουν τις προτάσεις και τις εκπαιδευτικές μεθόδους τους για να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο

μάθησης ιδανικό για τις ανάγκες όλων. Έτσι, οι παιδαγωγοί θα επικοινωνούν διάφορες «καλές πρακτικές» διδασκαλίας μεταξύ τους και θα πάψουν να επιμένουν στην «αθροιστική αξιολόγηση» η οποία επιμένει να αποβλέπει στο να αποτιμώνται οι τελικές – γραπτές συνήθως – μαθησιακές επιδόσεις των παιδιών, κάτι που θα στερεί από τα ίδια τη γνωστοποίηση του τρόπου με τον οποίο θα μπορούν να βελτιώνονται και ταυτόχρονα θα τους στερεί να κίνητρα για να διανύουν με ενδιαφέρον και αυτοπεποίθηση το ταξίδι τους για τη γνώση (Μανωλάκος, 2010). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως χρειάζεται να προωθείται στη μαθητική κοινότητα η ανάγκη και η σημασία της εφαρμογής μεθόδων αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης (Σοφού, 2011) στα πλαίσια της υγιούς ανατροφοδότησης μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γεγονός που θα οδηγήσει σε ένα ποιοτικό σύστημα εκπαίδευσης ικανό να στηρίζει όλα τα παιδιά (Κασιμάτη, 2017).

Εν συνεχεία, αναφορικά με την «αξιολόγηση για τη μάθηση» ή τη «διαμορφωτική αξιολόγηση» βρίθουν οι τεχνικές που διαθέτουν μεθόδους και εργαλεία εκπαιδευτικής αξιολόγησης, είτε με τη μορφή αυτοαξιολόγησης είτε με τη μορφή ετεροαξιολόγησης, τα οποία αξιολογούν τη δραστηριοποίηση της μαθητικής κοινότητας καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι μόνο τα αποτελέσματά της και ταυτόχρονα τη διαδικασία, τις μεθόδους της τελευταίας, όπως και τον ρόλο του / της παιδαγωγού, δηλαδή όλων όσα πρωταγωνιστούν στον χώρο της εκπαίδευσης. Αρχικά, υπάρχουν δύο προσεγγίσεις της γνώσης, οι διεπιστημονικές που διαθέτουν διακριτά επιστημονικά επίπεδα και οι διαθεματικές που αφορούν ολιστικά επιστημονικά επίπεδα. Με τη χρήση τους οι εκπαιδευτικοί χτίζουν μία δυναμική που θα επιτύχει να μεταλαμπαδεύσει στα παιδιά να μαθαίνουν πως να μαθαίνουν και μην ταυτίζουν πλέον την αξιολόγηση ως μία τιμωρητική διαδικασία ή μόνο ως μέθοδο επιβράβευσης που αποτιμά και διαχωρίζει τη μαθητική κοινότητα σε «ικανή» και «μη ικανή», αλλά ως ένα εργαλείο που επιδιώκει να προσφέρει στο κάθε μέλος της τα απαραίτητα εφόδια και κίνητρα που χρειάζεται για να επιτύχει τους στόχους του. Μία λοιπόν τεχνική που μπορεί να βοηθήσει σε αυτό είναι το ημερολόγιο, εργαλείο της είναι το ίδιο το ημερολόγιο και αποτελεί ποιοτική μέθοδο αξιολόγησης (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015). Ο / η εκπαιδευτικός δηλαδή, κρατά σημειώσεις σε προσωπικό του / της «ημερολόγιο» όπου καταγράφει σημαντικά στοιχεία δραστηριοποίησης των μαθητών και των μαθητριών, μεθόδους που χρησιμοποίησε και βοήθησαν ή άλλες που δυσκόλεψαν την εκπαιδευτική διαδικασία, ανάγκες που εξέφρασαν τα παιδιά και όλα αυτά βοηθούν στο να διαμορφώσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα καταλληλότερο για τα ίδια. Στη συνέχεια, ο «ημιδομημένος λόγος» είναι μία τεχνική αξιολόγησης, με εργαλείο τη συζήτηση και πρόκειται για ποιοτική μέθοδο αξιολόγησης (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015). Ο / η παιδαγωγός ξεκινά ή παρωθεί τους μαθητές και τις μαθήτριες να αρχίσουν έναν διάλογο για κάποιο ζήτημα εντός της τάξης τους μεταξύ των ατόμων που την αποτελούν, το οποίο αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία και η έκβασή του οδηγεί όλους και όλες σε συμπεράσματα που θα αποτελέσουν τον λόγο να παρθούν αποφάσεις βελτίωσης της ομάδας αλλά και του κάθε μέλους της χωριστά.

Έπειτα, μία τεχνική αποτελεί ο «καταιγισμός ιδεών» («brain storming») με εργαλείο του τις ιδέες των παιδιών και θεωρείται επίσης μία ποιοτική μέθοδος αξιολόγησης. Ζητείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες να διατυπώνουν γνώμες για κάτι χωρίς να επιχειρηματολογούν κι έτσι συγκεντρώνεται μία πληθώρα απόψεων για κάποιο θέμα που έπειτα αξιολογείται και επιτρέπει σε όλους και σε όλες να αναλογιστούν όλα όσα γνωρίζουν για το εν λόγω θέμα καθώς και για τη δυναμική της τάξης (Νικολάου, 2011). Ακόμη, η τεχνική του «project» με εργαλείο τη μελέτη πεδίων που επιθυμεί ο / η παιδαγωγός, είναι μία ποιοτική μέθοδος αξιολόγησης. Δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά

να εργαστούν ατομικά, σε μικρές ή πολυπληθείς ομάδες για να μελετήσουν, να οργανώσουν πληροφορίες και να τις παρουσιάσουν για κάποιο θέμα σχετικό με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και μέσα από τη δραστηριοποίησή τους διαφαίνονται τα προτερήματα και οι ελλείψεις τους. Επίσης, η τεχνική της «συνέντευξης» είτε είναι δομημένη, είτε ημιδομημένη, είτε ομαδική, είτε αδόμητη / ελεύθερη, έχει ως εργαλείο της τις διάφορες ερωτήσεις που διατυπώνονται σε ένα άτομο ή σε περισσότερα άτομα και αποτελεί μία ποιοτική μέθοδο αξιολόγησης (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015).

Επιπρόσθετα, μία τεχνική είναι ο «φάκελος του μαθητή / της μαθήτριας» («portfolio») με εργαλείο τον ίδιο και πρόκειται για μία μέθοδο ποσοτική που μπορεί και να ποιοτικοποιηθεί. Αποτελεί έναν χώρο όπου ο / η εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τις εργασίες κάθε μαθητή / καθεμιάς μαθήτριας και τις μελετά ώστε να υπάρξει οργανωμένη η συνολική προσπάθειά του / της ως ένας τρόπος που θα λειτουργεί ανατροφοδοτικά για τον ίδιο / την ίδια όπως και για τον / την παιδαγωγό (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015). Το «θεατρικό παιχνίδι» είναι ακόμη μία τεχνική αξιολόγησης των γνώσεων και των δυνατοτήτων αλλά και των τρόπων με των οποίων τα παιδιά μπορούν να μαθαίνουν. Ως εργαλείο του έχει το παραμύθι και πρόκειται για μια ποιοτική μέθοδο αξιολόγησης (Ντοροπούλου, 2013). Όταν οι μαθητές / μαθήτριες καλούνται να συμμετέχουν σε ένα θεατρικό παιχνίδι μπορούν να εκφράσουν με περισσότερες τεχνικές τις δεξιότητές τους και τους δίνεται και η ευκαιρία να δραστηριοποιηθούν και σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, γεγονός που επιτρέπει και σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες να αναδείξουν τις δυνατότητές τους (Αγγελίδης, 2011). Η διδακτική διαδικασία δηλαδή, λαμβάνοντας χώρα σε διαφορετικά χωρικά πλαίσια πέραν των καθιερωμένων σχολικών αιθουσών, παρέχει ποικίλα ερεθίσματα σε όλα τα παιδιά και διάφορους τρόπους να εκφραστούν, επιτρέποντάς τους έτσι την ενεργή τους συμμετοχή και καλλιεργώντας ταυτόχρονα την αυτοπεποίθησή τους (Αγγελίδης, 2011).

Επίσης, ο «εννοιολογικός χάρτης» είναι μία τεχνική αξιολόγησης για τη μάθηση, καθώς αποτελεί ένα οργανόγραμμα που εμπεριέχει πληροφορίες για κάποια έννοια, για ένα γεγονός, για έναν κανόνα, για ένα θέμα συζήτησης και στηρίζει τη δόμηση της σκέψης των μαθητών και των μαθητριών, ώστε να μαθαίνουν και να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (Κασιμάτη, 2022). Επιπλέον, η «ρουμπρίκα» είναι μία τεχνική – ένα εργαλείο αξιολόγησης που αποτελεί μία ποσοτική μέθοδο αξιολόγησης η οποία ποσοτικοποιείται (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015) και διαθέτει περιοχές όπου ο καθένας / η καθεμιά μπορεί να επιλέξει τον βαθμό της ικανοποίησής του / της από την εκπαιδευτική διαδικασία που αφορά και τη δική του / της προσωπική δραστηριοποίηση (Στασινός, 2016). Έτσι, η «ρουμπρίκα» λειτουργεί ανατροφοδοτικά για τα παιδιά και για τον / την εκπαιδευτικό τους (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015). Ορθό θα ήταν να συμπληρωθεί σε αυτό το σημείο ότι η «ρουμπρίκα αξιολόγησης» αποτελεί εργαλείο της αυτοαξιολόγησης, της ετεροαξιολόγησης και της αλληλοαξιολόγησης – αξιολόγησης ομάδας, τεχνικές που επίσης χρησιμοποιούνται για την «αξιολόγηση για τη μάθηση». Τέλος, μία ακόμη τεχνική «αξιολόγησης για τη μάθηση» είναι το «παιχνίδι ρόλων» («role playing») με εργαλείο της τους διάφορους ρόλους που μπορούν να υποδυθούν τα παιδιά και αποτελεί μία ποιοτική μέθοδο αξιολόγησης (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015). Οι μαθητές δηλαδή και οι μαθήτριες αναλαμβάνουν να υποδυθούν ανθρώπινους ρόλους ενός σκηνικού μέσα από το οποίο θα αναδείξουν τις μεταγνωστικές τους ικανότητες κι έτσι θα βοηθήσουν στη διαδικασία αξιολόγησης της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, αφού θα μαθαίνουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να μαθαίνουν κάτι.

Προς επίρρωση των παραπάνω, σύμφωνα με την έρευνα των Yan, Xiao, Sin, Yang, & Guo (2023) οι οποίοι / οποίες προσπάθησαν να ερευνήσουν την επιρροή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση σύγχρονων εργαλείων διαμορφωτικής αξιολόγησης στη μαθησιακή πορεία μαθητών / μαθητριών με αναπηρίες, εντόπισαν στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών οι οποίες έθεταν εμπόδια στη χρήση σύγχρονων εργαλείων αξιολόγησης για τη μάθηση ή διαμορφωτική αξιολόγηση εντός των εκπαιδευτικών δομών Ειδικής Αγωγής (Yan, Xiao, Sin, Yang, & Guo, 2023). Οι ερευνητές / ερευνήτριες προσθέτουν πως η χρήση σύγχρονων εργαλείων διαμορφωτικής αξιολόγησης και η παροχή συνεχούς ανατροφοδότησης στα πλαίσια σχολικών αιθουσών που συμπεριλαμβάνουν μαθητικό κοινό με αναπηρίες μπορούν να ενισχύσουν την ποιότητα της μάθησης και να δομήσουν ισχυρά εσωτερικά κίνητρα βελτιώνοντας την αυτοεικόνα των μαθητών / μαθητριών.

5^ο Κεφάλαιο

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, με βάση την ιστορική αναδρομή που έλαβε χώρα πιο πάνω αναφορικά με την ειδική αγωγή και τον τρόπο λειτουργίας της, ενώ αυτή ξεκίνησε στηριζόμενη σε μία φιλοσοφία ιδρυματοποίησης και απομόνωσης ατόμων με αναπηρίες, στη συνέχεια διαφοροποιήθηκε αφού πλέον αποσκοπεί στην ολιστική εκπαίδευση. Υπήρχε δηλαδή η πεποίθηση ότι τα άτομα με αναπηρίες θα παρεμπόδιζαν τη θετική μαθησιακή εξέλιξη των ατόμων τυπικής ανάπτυξης και γι' αυτόν τον λόγο θα έπρεπε να μη συγκαταλέγονται στη μαθητική κοινότητα των σχολείων της γειτονιάς αλλά να φοιτούν σε εγκαταστάσεις που ήταν απομακρυσμένες από αυτές. Με την πάροδο των χρόνων όμως, η συμπεριληπτική κουλτούρα επηρέασε τον διαχωρισμό ειδικής και γενικής αγωγής κι έτσι παρουσιάστηκαν ορισμένες κινήσεις ενσωμάτωσης των παιδιών αυτών σε σχολεία γενικής αγωγής, καθώς λήφθηκαν και αποφάσεις από τον χώρο της πολιτικής που επιβεβαίωναν ότι η ειδική αγωγή ενδιέφερε αρκετά την κοινωνία και έπρεπε να εξελιχθούν οι μέθοδοι λειτουργίας της, με αποτέλεσμα να παρέχεται ουσιαστική μαθησιακή στήριξη σε όλους και σε όλες. Μία από αυτές ήταν η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ώστε να διαθέτουν το απαραίτητο επιστημονικό κεφάλαιο για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ατόμων με ιδιαιτερότητες (Στασινός, 2016).

Ακολούθως, αναφορικά με την έννοια της συμπερίληψης, πρόκειται για έναν όρο ο οποίος διαπέρασε ορισμένα στάδια ώστε να υιοθετηθεί ως ο καταλληλότερος για να προωθηθεί μία εκπαιδευτική πολιτική που θα αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα ως ερέθισμα που αν αξιοποιηθεί σωστά θα λειτουργήσει θετικά στη μαθησιακή εξελικτική πορεία των παιδιών αλλά και θα καλλιεργήσει την ανθρωπιστική τους στάση. Αρχικά, το πρώτο στάδιο της ήταν η ομαλοποίηση. Σύμφωνα με αυτήν τα παιδιά με μαθησιακές ανεπάρκειες θα μπορούσαν πλέον να λαμβάνουν μία εκπαίδευση εκτός των ιδρυμάτων που τα απομάκρυναν από τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και να δραστηριοποιηθούν με τον υπόλοιπο κόσμο (Στασινός, 2016). Αργότερα, πέρασε από το στάδιο του όρου ενσωμάτωση με βάση τον οποίο τα παιδιά αυτά φοιτούσαν σε σχολεία τυπικής ανάπτυξης και αυτό αποσκοπούσε στο να αφομοιωθούν με τα υπόλοιπα παιδιά, με αποτέλεσμα να μη διαφαίνεται η διαφορετικότητά τους. Δε θα τους παρέχόταν κάποια ειδική εκπαιδευτική μέθοδος αλλά θα επιδιωκόταν να εξομαλυνθούν οι μαθησιακές τους ιδιαιτερότητες. Το επόμενο εξελικτικό στάδιο ήταν η ένταξη των παιδιών αυτών σε σχολεία τυπικής ανάπτυξης όπου υπήρχε μέριμνα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης γι' αυτά και μερικές ώρες θα είχαν τη δυνατότητα να έρχονται σε επαφή με τα υπόλοιπα παιδιά βγαίνοντας από τις ειδικές αίθουσές τους. Η συμπεριληπτική ή ολιστική εκπαίδευση όμως, δε στηρίζει τη φοίτηση παιδιών με μαθησιακές ανάγκες ξεχωριστά από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αλλά προωθεί μία ενιαία και προσοδοφόρα εκπαίδευση για όλους και για όλες, η οποία θα δίνει ευκαιρίες ανταλλαγής πληροφοριών και εξοικείωσης με την έννοια της ετερότητας (Αγγελίδης, 2011).

Επιπλέον, οι προϋποθέσεις λειτουργίας της συμπερίληψης είναι αρκετές και σχετίζονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή, την άριστη συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, τη συνεργασία παιδαγωγών, διοίκησης και γονιών, τη βιωματική μάθηση, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τη

διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, την προώθηση της ομαδικής δράσης των παιδιών, την ενημέρωσή τους για την αξία της επαφής με τη διαφορετικότητα, τη φοίτηση όλων των παιδιών σε σχολεία της γειτονιάς και την αποετικετοποίηση της ετερότητας με τη διακοπή της λειτουργίας τάξεων ένταξης και ειδικών σχολείων. Ακόμη, παραπάνω έγινε αναφορά στην έννοια του όρου της ετερότητας, η οποία αποτελεί ένα αναπόσπαστο μέρος της κοινωνίας και όχι ένα μειονέκτημα με το οποίο θα πρέπει να πορεύεται το εκάστοτε άτομο αδυνατώντας να συγκαταλέγεται με τα υπόλοιπα αλλά είναι υποχρέωση της κοινωνίας να φροντίσει, ώστε να καθίσταται ικανή και να εφαρμόζει τρόπους οι οποίοι δε θα το παρεμποδίζουν να ζει με αξιοπρέπεια όπως όλα τα άλλα γύρω του (Αγγελίδης, 2011).

Δυστυχώς, οι ποικίλες στερεοτυπικές αντιλήψεις των καιρών και το ιατρικό μοντέλο αντιμετώπισης της αναπηρίας που επιμένει να κυριαρχεί ακόμη και στα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια των δυτικών σημερινών κοινωνιών παρεμποδίζουν την καθιέρωση μιας συμπεριληπτικής - ολιστικής εκπαίδευσης και κατ' επέκταση κουλτούρας (Στασινός, 2016). Τα στερεότυπα δηλαδή λειτουργούν ως τροχοπέδη στην αποδοχή της διαφορετικότητας και της αναγκαιότητας αλληλεπίδρασής της με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Τέτοιου είδους στερεότυπα αποτελούν η δυσκολία μετακίνησης ατόμων με κινητική αναπηρία ή τύφλωση, η απουσία υποδομών που θα βοηθούσαν άτομα με αναπηρίες να ψυχαγωγηθούν, να επιμορφωθούν, να γυμναστούν, να συγκαταλέγονται, εν τέλει, στα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας. Στον εκπαιδευτικό χώρο, δεν επιδιώκεται η ουσιαστική επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονιών, δεν υπάρχει μέριμνα για υλικοτεχνικές υποδομές όπως σύγχρονα εκπαιδευτικά μέσα, άνετοι χώροι, ειδικές ράμπες και άτομα που απαρτίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα, όπως οι γονείς σε ορισμένες περιπτώσεις δείχνουν αρνητική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα δυσχεραίνοντας τη συμπερίληψη.

Αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, αυτή με βάση τη νομοθεσία λειτουργεί με ειδικές εκπαιδευτικές τεχνικές και ψηφίστηκε η υποχρεωτική εξειδίκευση παιδαγωγών που θα απαρτίζουν το προσωπικό ειδικής αγωγής. Ακόμη, λειτουργούν τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ) τα οποία αποτελούνται από ειδική διεπιστημονική ομάδα που είναι αρμόδια να ελέγχει τις δεξιότητες κάθε παιδιού και να προτείνει τη στήριξη που χρειάζεται ώστε αυτές να εξελίσσονται και να μπορεί έτσι να μετέχει με μεγαλύτερη επιτυχία στα μαθητικά δρώμενα. Επίσης, εντός των χωρικών πλαισίων του σχολείου τυπικής ανάπτυξης υπάρχουν τα τμήματα ένταξης (Τ.Ε.), αίθουσες στις οποίες παρακολουθούν μαθήματα ορισμένες ώρες της ημέρας μαθητές και μαθήτριες με μαθησιακές ιδιαιτερότητες από κατάλληλα καταρτισμένο εκπαιδευτικό, ώστε να μπορούν τις υπόλοιπες ώρες να φοιτούν στην τάξη τους με τα υπόλοιπα παιδιά. Εντός της τυπικής τάξης δραστηριοποιούνται παιδαγωγοί παράλληλης στήριξης που στηρίζουν με τις ειδικές διδακτικές τους μεθόδους παιδιά που χρήζουν ειδικής αγωγής και συνεργάζονται με τον / την εκπαιδευτικό της τάξης γενικής αγωγής. Ακόμη, υπάρχει το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ) που απαρτίζεται από υπαλλήλους καταρτισμένους / καταρτισμένες να στηρίζουν τα παιδιά αναφορικά με την αυτονομία των κινήσεών τους, όπως η χρήση τουαλέτας. Έπειτα, λειτουργούν οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) που αφορούν την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έχουν τη δυνατότητα να θέτουν όρια στο αναλυτικό πρόγραμμα αν χρειαστεί, ώστε να ενισχύουν περισσότερο ελλείμματα παιδιών και τις συγκροτούν εκπαιδευτικοί πολλαπλών ειδικοτήτων ειδικευμένοι / ειδικευμένες στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, τα Ενιαία Επαγγελματικά Γυμνάσια - Λύκεια (ΕΝΕΓΥΛ) επιτρέπουν την παρακολούθηση

μαθημάτων γενικής αγωγής και την ευκαιρία διαγωνισμού για την είσοδο σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) ενώ παράλληλα λόγω ειδικοτήτων τις οποίες παρακολουθούν τα παιδιά μπορούν να καταρτιστούν και αργότερα να απευθυνθούν στην αγορά εργασίας. Τέλος, τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ.) παρέχουν την ευκαιρία σε μαθητές / μαθήτριες πέραν της παρακολούθησης βασικών μαθημάτων να λαμβάνουν ειδίκευση σε διάφορες τέχνες και να επιδιώξουν στο μέλλον να εργαστούν σε χώρους ανάλογους.

Σε συνέχεια των παραπάνω συμπερασμάτων, η εκπαιδευτική αξιολόγηση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για τη θετική εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς αποτιμά τα αποτελέσματά της και ελέγχει τον τρόπο λειτουργίας της. Η αξιολόγηση αποτελεί αρωγό για την εξέλιξη την κοινωνίας γενικότερα και πιο συγκεκριμένα στα εκπαιδευτικά δρώμενα λαμβάνει χώρο μέσω των δύο μοντέλων της, του τεχνοκρατικού και του ανθρωπιστικού. Το πρώτο φέρει ποσοτικά και το δεύτερο ποιοτικά αποτελέσματα. Αυτά σχετίζονται με τις μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, δηλαδή την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση, τη συνεχή ή διαμορφωτική αξιολόγησης ή αλλιώς την αξιολόγηση για τη μάθηση και τέλος την αθροιστική ή τελική αξιολόγηση ή αλλιώς την αξιολόγηση της μάθησης. Η αξιολόγηση για τη μάθηση θα βοηθήσει με βάση και τις δέκα αρχές της Assessment Reform Group (ARG) τα παιδιά να καλλιεργήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες και τους / τις ειδήμονες ενισχύοντας το γνωστικό τους κεφάλαιο να εφαρμόσουν μία εκπαιδευτική πολιτική που θα δύναται να στηρίζει όλα τα παιδιά στα πλαίσια της υγιούς αλληλεπίδρασής τους και όχι με το να ετικετοποιεί ορισμένα από αυτά επιτρέποντας τη λειτουργία ειδικών σχολείων, τμημάτων ένταξης και γενικότερα μεθόδων που στηρίζουν την εκπαίδευση παιδιών τυπικής ανάπτυξης σε ξεχωριστούς χώρους από παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης (Στασινός, 2016). Κάτι τέτοιο δε θα επιτρέπει στα παιδιά από την προνηπιακή ακόμη ηλικία να εξοικειωθούν με το διαφορετικό, με αποτέλεσμα να το αντιμετωπίζουν ως κάτι ξένο δίχως να γνωρίζουν πως να μπορούν να το προσεγγίσουν, να επωφεληθούν από αυτό και αντίστοιχα να το ωφελήσουν (Kielblock, 2018). Οι τεχνικές της διαμορφωτικής αξιολόγησης ή της αξιολόγησης για τη μάθηση σχετίζονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, που θα καλλιεργήσει μία συμπεριληπτική κουλτούρα, με τη μέθοδο των ανοιχτών αιθουσών που συνεπάγεται συνεργασία μεταξύ τους, με την τεχνική χρήσης ημερολογίου, φακέλου μαθητή / μαθήτριας, εννοιολογικού χάρτη, παιχνιδιού ρόλων, θεατρικού παιχνιδιού, καταγισμού ιδεών. Όλες αυτές συμβάλλουν στην αυτοαξιολόγηση και στην ετρεοαξιολόγηση όλων των μελών που αποτελούν την εκπαιδευτική διαδικασία και αποβλέπουν στο να λειτουργεί η εκπαίδευση απρόσκοπτα με το να προσφέρει σε όλους τους ανθρώπους την ευκαιρία να δραστηριοποιούνται ενεργά στα περιβάλλοντα όπου διαβιούν και να παρουσιάζουν θετική εξελικτική πορεία αναφορικά με τις ικανότητες και τις επιθυμίες τους κάθε φορά. Άλλωστε, η επιστήμη φέρει το χρέος να ανακαλύψει τη λύση που θα απομακρύνει τα οποιαδήποτε στερεότυπα και τις οποιεσδήποτε προκαταλήψεις από το κοινωνικό συγκείμενο, αξιολογώντας τις μεθόδους εκπαίδευσης για τη μάθηση και όχι μόνο, καθώς και τα αποτελέσματα αυτής.

«Αν το παιδί δεν μπορεί να μάθει με τον τρόπο που το διδάσκουμε, τότε πρέπει να το διδάξουμε με τον τρόπο που μπορεί να μάθει.»

Maria Montessori, Ιταλίδα παιδαγωγός

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδου, Ε., & Τσιλιμένη Τ. (2009). *Η αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα : Καστανιώτης.
- Αδάμ, Ό. (2017). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Πειραιά.
- Azorin, C. M., Ainscow, M., Sanchez, P. A., & Goldrick, S. (2019). A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools. *Profesorado, Revista de Curriculum y Form aci0n del Profesorado*, 23(1), 11-36.
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., & Παπανάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 65-89). Αθήνα: Πεδίο.
- Βρύζας, Κ. (2003). *Παγκόσμια επικοινωνία, Πολιτιστικές ταυτότητες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γελαστοπούλου, Μ., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Ένταξη αναπήρων στην προσχολική εκπαίδευση: Απόψεις και εμπειρίες νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης των Τμημάτων Ένταξης. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., & Παπαδοπούλου, Κ. (Επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία* (σελ. 144-161). Αθήνα: Πεδίο
- Γεωργίου, Ε., Αγγελίδης, Π., & Κυριάκου, Κ. (2012). Η εφαρμογή ενός μοντέλου συνεργατικής έρευνας δράσης για την ανάπτυξη πρακτικών συμπεριληπτικής
- Γκανάκας, Ι. (2005). *Αξιολόγηση του έργου του σχολείου*. Στο: Α. Καυάλης (επιμ.) Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Γουβιάς, Δ., & Θεριανός, Κ. (2014). Εκπαιδευτική Πολιτική. Στο Κασσωτάκης, *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. (σ. 181). Αθήνα: GUTENBERG.
- Γούναρη, Π., & Γρόλλιος, Γ. (2010). Εισαγωγή. Στο *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 11-61). Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ. (2003), «Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση», *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 67: 30-37.
- Γρόλλιος, Γ. (2005), *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας

- Δημητρόπουλος, Ε. (2009). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης: Οδηγός του αξιολογητή*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2008) *Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δούκας, Χ. (2000). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία. η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994)* (2η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δραγώνα, Θ. (2004). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης: Στερεότυπα και προκαταλήψεις*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Ευσταθίου, Μ. (2011). Κέντρα Ενταξιακής Αξιολόγησης και Παιδαγωγικής Υποστήριξης των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 54, 11-37
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2008). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκτηση στις 26-9-2023 από http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_e_kp/roiotekpervns/s_391_436.pdf
- Θάνος, Θ., Καμαριανός, Ι., Κυρίδης, Α., & Φωτόπουλος, Ν. (2017). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καβουνίδη, Τ. (2005). Κοινωνικός αποκλεισμός: έννοια, κοινοτικές πρωτοβουλίες, ελληνική εμπειρία και διλήμματα πολιτικής (επιμέλεια), στο *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Καλεράντε, Ε. (2017). Τάξεις του θετικού λόγου στο σχολικό περιβάλλον: Εναλλακτικές οριοθετήσεις της γνώσης / Orders of positive discourse in the school setting: alternative circumscriptions of knowledge. *Education Sciences*, (2), 7–20.
- Καρακίτσιος, Α. (2004). Φαντασία, Μνήμη και Παρατήρηση στο σύγχρονο παιδικό μυθιστόρημα. Στο: Τσιλιμένη, Τ. (επιμ.) *Το σύγχρονο ελληνικό παιδικό-νεανικό μυθιστόρημα*, (σσ.83-102). Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Κασιμάτη, Κ. (2022). Η ανάπτυξη δεξιοτήτων ως Πυξίδα Μάθησης στο σχολείο του 21ου αιώνα. Στο Ευαγ. Καλεράντε, Β. Πλιόγκου, Θ. Ελευθεράκης, & Γ. Τζάρτζας (επιμ.), *Θεωρητικός Λόγος και Πολιτικές Πρακτικές στις Διαδικασίες Αξιολόγησης*, Τόμος Α', σσ. 187-206. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρή, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Καυταντζόγλου, Ι.Λ. (2006). *Κοινωνικός αποκλεισμός: εκτός, εντός και υπό, θεωρητικές, ιστορικές και πολιτικές καταβολές μιας διαφορούμενης έννοιας*. Αθήνα: Σαββάλας
- Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν. (2021). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)* (21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Κουρουμπλής, Π. (2000). *Το δικαίωμα στη διαφορά. Οι επιδράσεις των κοινωνικών προκαταλήψεων και των θεσμικών παρεμβάσεων στη ζωή των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Διεπιστημονική ανάλυση με έμφαση στην ιστορική προσέγγιση*. Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδόσεις Σάκκουλας.
- Κυπριωτάκη, Α. (2000). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαμπαδάρη, Ι., & Γκαραβέλας, Κ. (2018). Συνεκπαίδευση μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος: Εμπειρία, Γνώσεις και Στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ.29, σ.σ. 7-32. Πρόσβαση στις 2/2/24 στο <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue29/>
- Μανωλάκος, Π. (2010). «*Η Αξιολόγηση του μαθητή*». Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 1, 1-8, Ανακτήθηκε στη 01/07/2023 από http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Manolakos_Efarmpaid.pdf
- Ματσίκος, Δ., Ζαχαράκη, Χ., & Ζερβού, Κ. (2013). Σύμπραξη μαθητών Γενικής Εκπαίδευσης με μαθητές Ειδικής Αγωγής. Ένα παράδειγμα ψυχοκοινωνικής παρέμβασης για την καλλιέργεια ενός μοντέλου συνεκπαίδευσης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 63, 69-78.
- Μητσικοπούλου, Β. (2001). Λόγος. Στο Αναστάσιος-Φοίβος Χριστίδης (επιμ.), *Λόγος και Κείμενο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μιχάλης, Α. (2014). Κριτική ανάλυση λόγου: Δυνατότητες και προβλήματα εφαρμογής στη γλωσσοεκπαιδευτική διαδικασία. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Γ. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, & Σ. Χατζησαββίδης, (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη*, Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013.

- Μουζιάκης, Χ. (2006). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 5, 2-29.
- Μπόνιας, Α. (2019). *Κοινωνικός αποκλεισμός και κοινωνικός πόνος: Ο αθλητισμός ως μέσο κοινωνικής ενσωμάτωσης/ένταξης αθλητών/τριών με κινητική αναπηρία*. Μεταπτυχιακή διατριβή – Διπλωματική εργασία. Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Κατεύθυνση Κοινωνικές και Ανθρωπιστικές Σπουδές, Κοινωνιολογία του Αθλητισμού. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Διατίθεται στον Πέργαμο/Pergamos: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2886911>
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ντοροπούλου, Μ. (2013). *Η διδακτική και η αξιολόγηση του γραπτού λόγου μέσα από το παραμύθι*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Νόμος 2817/2000, ΦΕΚ Α' 78/14.03.2000 «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008. «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».
- Παιδαγωγικό, Ι. (2009). *Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα. Ανάκτηση από http://www.pischools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Βίκη, Α. (2011). *Ερευνα και εκπαιδευτική πράξη στην ειδική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδης
- Παπαχριστόπουλος, Ν. (2013). *Υγεία-Πρόνοια και Αναπηρία, Συνδικαλιστική Εκπαίδευση Στελεχών Αναπηρικού Κινήματος/5*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α).
- Πετροπούλου, Ο., Κασμάτη, Κ., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε στη 01/07/2023 από <http://hdl.handle.net/11419/232>
- Πέτρου, Α. (2011). Κριτική θεωρία και Κριτική Παιδαγωγική. Στο Μ. Ζεμπύλας (Επιμ.), *Εκπαιδευτική πολιτική και αναλυτικά Προγράμματα Τόμος Β: Αναλυτικά Προγράμματα: θεωρίες και εφαρμογές*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2009). *Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες – Δυσλεξία: Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Η αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σαλβαράς, Γ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία, Συνδικαλιστική Εκπαίδευση Στελεχών Αναπηρικού Κινήματος/3*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α).
- Σοφού, Ε. (2011). Η ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών σε συμμετοχικές μορφές έρευνας: Η περίπτωση της προσέγγισης του «Μωσαϊκού», *Action Researcher in Education*, 2, 6- 17.
- Στάθης, Φ. (2006). *Μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία. Πρακτικοί τρόποι αντιμετώπισης*. Αθήνα: Ιδίας
- Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020-plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Στρίφα, Α., Βλαχοπούλου, Μ., & Βέρδης, Α. (2017). Ο Τρίτος Δρόμος για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. Πρακτικά Β΄ Επιστημ. Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλλήματα και Προοπτικές», Τόμος 2, σσ. 496-502. Αθήνα
- Συμεωνίδου, Σ., & Φτιάκα, Ε. (2012). *Εκπαίδευση για την ένταξη: Από την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Συριοπούλου-Δελλή, Χ. (2003). *Παιδεία στη Μετανεωτερική Εποχή: περίπτωση της ειδικής αγωγής*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ταρατόρη, Ε. (2013). *Σχολική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες. Οικογένεια και Σχολείο. Μια Σχέση σε Αλληλεπίδραση* Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τζάρτζας, Γ. (2021). *Ανθρωπολογία της Εκπαίδευσης. Προοπτικές στο Ανθρωπόκαινο*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Τζάρτζας, Γ. (2004). Νέες Προοπτικές στην Παιδαγωγική Ανθρωπολογία, στο: Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου, *Ιστορία της Εκπαίδευσης*, Πάτρα.
- Υπουργική Απόφαση, Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας ΚΔΑΥ, ΦΕΚ 449, Β΄, 3-4-2007.
- Χαρίτος, Β. (2019). Πολιτισμικός πλουραλισμός και πρόσφυγες σχολικής ηλικίας. Στο *10ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10, 75-84.

Χαρούπιας, Α. Π. (2009). *Σύνταξη και υποβολή προς έγκριση του Εβδομαδιαίου Ωρολογίου Προγράμματος Τμήματος Ένταξης*. Ανακτήθηκε 26-9-2023, από <http://www.pess.gr>

Ξένη Βιβλιογραφία

- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), σσ. 401-416.
- Anderson, L., & Östlund, D. (2017). Assessments for learning in grades 1-9 in a special school for students with intellectual disability in Sweden. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(6), 508-524.
- Berg, L. S. (2004). *The advantages and disadvantages of the inclusion of students with disabilities into regular education classrooms*. The Graduate School, University of Wisconsin- Stout
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Granada Learning.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*.
- Broc S.E., Sandoval J., & Lewis S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Brown, P. I., & Shearer, J. (2004). Challenges for inclusion within a quality of life model for the 21st century. In Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, 2. New York: Routledgefalmer
- Cauley, K. M., & McMillan, J. H. (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(1), 1-6
- Clough, P., & Corbett, J. (2010). *Theories of inclusive education. A students' guide*. Los Angeles: SAGE.
- Earl, L. M. (2013). Assessment for learning; Assessment as learning: Changing practices means changing beliefs. *assessment*, 80, 63-71.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.

- Freire, P., & Shor, F. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Fuchs, L., Fuchs, D., Compton, D., Wehby, J., Schumacher, R., & Gersten, R. (2009). Inclusion Versus Specialized Intervention for Very-Low-Performing Students: What Does Access Mean in an Era of Academic Challenge? *Exceptional Children*, 81 (2), σσ. 134-157.
- Kielblock, S. (2018). *Inclusive education for All: Development of an Instrument to Measure the Teachers' Attitudes*. Doctoral dissertation, Justus Liebig University Giessen, Germany & Macquarie University Sydney, Australia.
- Maher, A., van Rossum, T., & Morley, D. (2023). Assessing the learning of pupils with special educational needs and disabilities in mainstream school physical education. *British Educational Research Journal*, 49(1), 110-125.
- Newman, L. S. (2009). Was Walter Lippmann interested in stereotyping?: Public opinion and cognitive social psychology. *History of Psychology*, 12(1), 7.
- Nilsen, S. (2018): Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2018.1503348.
- Rose, R. (2010). *Confronting obstacles to inclusion: international responses to developing inclusive education*. London, New York: Routledge
- Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., Juang, L. P., & van de Vijver, F. J. (2020). Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate and students' intercultural competence. *European Journal of Social Psychology*, 50(2), 323-346.
- Shavelson, R. J. (2006). *On the integration of formative assessment in teaching and learning with implications for teacher education*. Paper prepared for the Stanford Education Assessment Laboratory and the University of Hawaii Curriculum Research and Development Group. Available at www.stanford.edu/dept/SUSE/SEAL
- Stylianou, A. (2017). Absentint the absence(s) in the education of poor minority ethnic students: a critical realist framework. *International Journal of Inclusive Education* , 21 (10), σσ. 975-990.
- Terzi, L. (2004). The Social Model of Disability: A Philosophical Critique. *Journal of Applied Philosophy*, 21(2), 141-157.
- Titchkosky, T. (2009). Disability images and the art of theorizing normality. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(1), 75-84. <https://doi.org/10.1080/09518390802581893>
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., & Vetter, E. (2000). *Methods of Text and Discourse Analysis*. London: Sage.

- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). *Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs*. *American Journal of Educational Research*, 208 – 218.
- Yan, Z., Xiao, Y., Sin, K. F., Yang, L., & Guo, W. Y. (2021). Formative assessment practices in special school classrooms with the support of E-Books: A case study. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 674869). Frontiers Media SA.
- Van Dijk, T. (2001). Critical Discourse Analysis. In Schiffrin, D. Tannen, D. & Hamilton, H. *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell, 352-371.
- Waldron, N. L., McLeskey, J., & Redd, L. (2011). Setting the direction: The role of the principal in developing an effective, inclusive school. *Journal of Special Education Leadership*, 24 (2), 51-60.