

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## Γενικές έννοιες και ορισμοί

### 1. Εισαγωγή

Στις δεκαετίες 1970 - 1980 η ειδική εκπαίδευση μελετήθηκε σε βάθος και σε έκταση περισσότερο από ποτέ και αποσαφηνίστηκαν έννοιες, όροι και ορισμοί, οι οποίοι συνδέονται με τα παιδιά και τους νέους που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τέτοιο βαθμό, ώστε πολλοί να κάνουν λόγο για νέες εξελίξεις και απόψεις στην ειδική αγωγή. Σ' αυτό βοήθησε η έκδοση της Έκθεσης Warnock<sup>1</sup> από το Υπουργείο Παιδείας της Αγγλίας. Το περιεχόμενό της επηρέασε την πολιτική των κυβερνήσεων και οδήγησε σε σημαντικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων χωρών του πλανήτη.

Ένας άλλος παράγοντας που συνετέλεσε στην αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν η καθιέρωση του εκπαιδευτικού μοντέλου. Όπως είναι γνωστό, μέχρι τη δεκαετία του 1970 κυριάρχησε το κλινικό ή ιατρικό ή ιατροβιολογικό μοντέλο στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το μοντέλο αυτό έχει ιατροκεντρικά χαρακτηριστικά και κλινικό προσανατολισμό. Δεν είναι τυχαίο, ότι οι πρώτοι άνθρωποι που ασχολήθηκαν με την εκπαίδευση των ατόμων αυτών (Itard, Seguin, Montessori κ.ά.) ήταν γιατροί.

---

<sup>1</sup> Πρόκειται για περισπούδαστη Έκθεση, την οποία συνέταξε ειδική Επιτροπή που συγκροτήθηκε από ειδικούς επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων το 1974, με επικεφαλής την κυρία Warnock. Σκοπός της Επιτροπής ήταν να μελετήσει τα θέματα της ειδικής αγωγής και να προτείνει μέτρα για την παραπέρα βελτίωσή της. Η Επιτροπή αυτή, μετά από μελέτη τεσσάρων ετών, το 1978, υπέβαλε την Έκθεσή της στο Υπουργείο Παιδείας, το οποίο αφού την μελέτησε και έκρινε ότι ήταν πολύ σημαντική, την εξέδωσε σε ένα τόμο με τίτλο "Special Needs".

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η εκπαίδευση είχε ως στόχο το σύμπτωμα, αδιαφορώντας για τις αιτίες και τους άλλους παράγοντες που προκαλούν το σύμπτωμα. Αντίθετα, το εκπαιδευτικό μοντέλο εξετάζει τα συμπτώματα, αλλά ταυτόχρονα αναζητά και τις αιτίες και τους παράγοντες που τα προκαλούν. Έτσι σχεδιάζονται προγράμματα, τα οποία παράλληλα με την παραδοσιακή διδασκαλία ελέγχουν και αντιμετωπίζουν τις αιτίες και τους παράγοντες που προκαλούν τις δυσκολίες, ώστε να επιτευχθούν τα καλύτερα δυνατά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Έχει δηλαδή επιπλέον ψυχοπαιδαγωγικά χαρακτηριστικά, τα οποία το κλινικό μοντέλο δεν έχει.

Προς την κατεύθυνση των αλλαγών αυτών ήταν σημαντική η συμβολή των νεοσυμπεριφοριστών (Bandura, 1974, Machoney, 1977 κ.α.), οι οποίοι, με την διατύπωση της θεωρίας των γνωστικών (ή γνωσιακών) σχημάτων, συμπλήρωσαν τις συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης που είχαν διατυπώσει οι εκπρόσωποι των συμπεριφοριστών από τον Ραβλιν μέχρι τον Skinner, και αποσαφηνίστηκε περισσότερο η διαδικασία της μάθησης (Χρηστάκης και συν., 2013: 320-347).

Έτσι, προέκυψαν οι λεγόμενες σύγχρονες τάσεις και αντιλήψεις στην ειδική αγωγή, οι οποίες συνοψίζονται κυρίως στα παρακάτω:

*α. Η αλλαγή στη συντακτική δομή των όρων και η αποκατηγοριοποίηση των ΑμΕΕΑ.* Στις συζητήσεις που γίνονται για τα παιδιά και τους νέους με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν χρησιμοποιούνται πλέον οι όροι “τυφλά άτομα”, “κωφά άτομα”, “νοητικά καθυστερημένα άτομα” κ.τ.ό. Με αυτή τη συντακτική δομή προτάσσεται το έλλειμμα, η αδυναμία και η ανεπάρκεια, η οποία ευνοεί τον διαχωρισμό των ατόμων με αναπηρία από τα άλλα άτομα και οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό. Σήμερα λέμε «άτομα με προβλήματα όρασης», «άτομα με προβλήματα ακοής», «άτομα με νοητική υστέρηση» κ.τ.ό. Αντί να πούμε «ο Γιάννης είναι καθυστερημένος» λέμε «ο Γιάννης είναι ένα παιδί με νοητική υστέρηση». Έτσι, χωρίς να συγκαλύπτεται το πρόβλημα, δηλώνεται ότι ο Γιάννης καταρχήν είναι ένα παιδί, όπως όλα τα παιδιά της ηλικίας του, αλλά έχει νοητική υστέρηση. Τονίζεται δηλαδή το κοινό στοιχείο, η ομοιότητα και όχι η διαφορά. Με την αλλαγή αυτή αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα, αλλά δεν διαχωρίζονται τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τα άλλα άτομα.

Ένα ακόμη βήμα επιχειρήθηκε στην Αγγλία, στη δεκαετία του 1980. Η αντικατάσταση όλων των όρων που αναφέρονται στις επιμέρους κατηγορίες με τον όρο “*Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*” ή “*Άτομα με Δυσκολίες Μάθησης*”, δεδομένου ότι κοινό χαρακτηριστικό όλων των ατόμων αυτών, από εκπαιδευτική άποψη, είναι οι δυσκολίες στη μάθηση. Η προσπάθεια αυτή υπαγορεύτηκε από την πεποίθηση ότι η χρήση όρων όπως οι παραπάνω (π.χ. «καθυστερημένο παιδί») ευνοούν το διαχωρισμό των ΑμΕΕΑ από τα άλλα άτομα, ενώ η αποφυγή τους ευνοεί την ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και την κοινωνία.

Δεν επικράτησε ο όρος «*Άτομα με δυσκολίες μάθησης*», γιατί κρίθηκε ότι εμπεριέχει ασάφεια. Επικράτησε όμως ο όρος «*Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*».

*β. Η αποενοχοποίηση του παιδιού και η ενοχοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος.* Μερικές δεκαετίες πριν η αποτυχία της εκπαίδευσης των παιδιών με ΕΕΑ αποδίδονταν στις εγγενείς δυσκολίες τους (**παθολογία του παιδιού**). Η αντίληψη αυτή εξυπηρετούσε τους υπεύθυνους φορείς (πολιτεία – σχολείο – εκπαιδευτικούς), οι οποίοι με τον τρόπο αυτό εφυσύχαζαν και συγκάλυπταν τις ενοχές τους.

Μετά την επικράτηση του εκπαιδευτικού μοντέλου, ξέρουμε ότι τα παιδιά με δυσκολίες μπορούν να εκπαιδεύονται ισότιμα με τα άλλα παιδιά, αρκεί να εξασφαλίζονται οι όροι και οι προϋποθέσεις που απαιτούνται: επαρκείς και αποκεντρωμένες υπηρεσίες διάγνωσης – αξιολόγησης και υποστήριξης, προσαρμοσμένα προγράμματα, κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας, περισσότερη εξατομίκευση της διδασκαλίας, μικρός αριθμός μαθητών στις τάξεις, σωστά εκπαιδευμένο προσωπικό, επαρκής εξοπλισμός των σχολείων και διάθεση των αναγκαίων πιστώσεων. Η αντίληψη αυτή οδήγησε στην **αποενοχοποίηση** του παιδιού και την **ενοχοποίηση** του εκπαιδευτικού συστήματος (**παθολογία της εκπαίδευσης**).

Σήμερα δεχόμαστε ότι η αδυναμία ή ανικανότητα για αποτελεσματική εκπαίδευση δεν οφείλεται στο παιδί ή μόνο στο παιδί με δυσκολίες, αλλά οφείλεται κυρίως στο εκπαιδευτικό σύστημα (Χρηστάκης, 2000, 2006): περιχαρακωμένο πρόγραμμα, υπερβολικές απαιτήσεις του σχολείου, άκρατος ανταγωνισμός και βαθμοθηρία, αποκλειστικότητα

του γνωσιακού και αγνόηση ή υποβάθμιση του θυμικού-συναισθηματικού και ανθρωπιστικού χαρακτήρα (Παρασκευόπουλος, 2008), είναι μερικές από τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Πολλά από τα παιδιά που σήμερα εντάσσονται στις μονάδες ειδικής αγωγής δεν θα χαρακτηρίζονταν ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αν το σχολείο γενικής εκπαίδευσης λειτουργούσε διαφορετικά. Μήπως, λοιπόν, η διόγκωση του αριθμού των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οφείλεται σε δυσλειτουργίες και ανεπάρκειες του σχολείου γενικής εκπαίδευσης; Είναι σαφές ότι η γενική εκπαίδευση καλείται να κάμει την αυτοκριτική της.

γ. *Η αντίληψη της σχολικής ένταξης και της συνεκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία μαζί με τα άλλα άτομα της ηλικίας τους.* Η πιο σημαντική και πιο πολυσυζητημένη εξέλιξη που σημειώθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1970, είναι η **σχολική ένταξη και ενσωμάτωση**, δηλαδή η συνεκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ με τα άλλα παιδιά στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης<sup>2</sup>.

Η σχολική ένταξη στηρίζεται στο συνταγματικά κατοχυρωμένο αξίωμα για ίσα δικαιώματα και ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Νοηματικά βρίσκεται πολύ κοντά στους όρους **ομαλοποίηση – normalization** και **κοινωνικοποίηση – socialization**.

Η αντίληψη αυτή επηρέασε αποφασιστικά την πολιτική και τα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων χωρών του πλανήτη και ισοδυναμεί με ό,τι κυρίως θεωρούμε και ονομάζουμε σήμερα νέες ή σύγχρονες απόψεις και τάσεις στην ειδική εκπαίδευση.

Την αντίληψη αυτή υιοθέτησε και ενίσχυσε περισσότερο η UNESCO με τη συνδιάσκεψη της Σαλαμάνκα το 1994 (Dens, 1995) και την καθιέρωση, για πρώτη φορά, του όρου **inclusive school – ενιαίο σχολείο** ή ένα σχολείο για όλους. Τελευταία χρησιμοποιείται και ο όρος **inclusive education – ενιαία εκπαίδευση**.

---

<sup>2</sup> Τελευταία ακούγεται ο όρος «συμπερίληψη» και «συμπεριληπτική εκπαίδευση». Και ο ένας και ο άλλος, κατά την γνώμη μας, είναι αδόκιμος και ασαφής.