

Πρόλογος

ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ *Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες* (δέκατη τέταρτη έκδοση) αποτελεί μια γενική εισαγωγή στα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία/ες (ΕΕΑΑ) καθώς και στην εκπαίδευσή τους (Ο όρος «*άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» αναφέρεται κατά παράδοση στα άτομα με αναπηρία/ες καθώς και στα άτομα με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες). Στο παρόν βιβλίο εξετάζονται οι πρακτικές για τη σχολική τάξη, καθώς και οι ψυχολογικές, κοινωνιολογικές και ιατρικές πτυχές των αναπηριών και των ιδιαίτερων νοητικών ικανοτήτων.

Γράφοντας το κείμενο αυτό είχαμε κατά νου κυρίως δύο ομάδες του αναγνωστικού κοινού: τα άτομα που εκπαιδεύονται για να γίνουν εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ) και τα άτομα που εκπαιδεύονται για να γίνουν εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης (ΓΕ). Εφόσον υπάρχουν προβλέψεις της ομοσπονδιακής νομοθεσίας αλλά και ηθικές παράμετροι που υπαγορεύουν τη συμπερίληψη των μαθητών/τριών με αναπηρία/ες στη σχολική τάξη της ΓΕ όπου αυτό είναι δυνατό, οι εκπαιδευτικοί του γενικού σχολείου οφείλουν να είναι καταρτισμένοι/ες ώστε να κατανοούν τους/τις μαθητές/τριες με ΕΕΑΑ. Οφείλουν, επίσης, να είναι έτοιμοι/ες να συνεργαστούν με ειδικούς/ές παιδαγωγούς για την παροχή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μαθητές/τριες με αναπηρίες. Το βιβλίο αυτό απευθύνεται επίσης σε επαγγελματίες άλλων κλάδων που εργάζονται με μαθητές/τριες με ΕΕΑΑ (όπως π.χ. οι λογοπεδικοί-λογοθεραπευτές/τριες, οι ακοολόγοι, οι φυσικοθεραπευτές/τριες, οι εργοθεραπευτές/τριες, οι εκπαιδευτικοί της προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής, οι σύμβουλοι και οι σχολικοί/ές ψυχολόγοι).

Πιστεύουμε ότι έχουμε γράψει ένα κείμενο που αγγίζει τόσο την καρδιά όσο και τον νου. Τα σχόλια που λάβαμε από φοιτητές/τριες και διδάσκοντες/ουσες σχετικά με τις προηγούμενες εκδόσεις μάς δίνουν τη βεβαιότητα ότι έχουμε κατορθώσει κάτι τέτοιο. Πεποίθησή μας είναι ότι οι επαγγελματίες που εργάζονται με μαθητές/τριες με ΕΕΑΑ οφείλουν να αποκτήσουν όχι μόνο ένα

στέρεο γνωστικό υπόβαθρο αλλά και μια υγιή στάση απέναντι στην εργασία τους και στα άτομα τα οποία υπηρετούν. Οι επαγγελματίες πρέπει να είναι διαρκώς σε εγρήγορση ώστε να αποκτούν στέρεες γνώσεις για την τρέχουσα θεωρία, έρευνα και πρακτική στην ΕΑΕ, καθώς και να αναπτύσσουν όλο και μεγαλύτερη κατανόηση και ευαισθητοποίηση απέναντι στους/τις μαθητές/τριες με ΕΕΑΑ και στις οικογένειές τους.

Ποια νέα χαρακτηριστικά θα βρείτε σε αυτή την έκδοση;

Όπως και σε όλες τις προηγούμενες αναθεωρήσεις αυτού του κειμένου, έτσι και σε αυτήν επιδιώξαμε να προσφέρουμε στο αναγνωστικό μας κοινό τις πλέον πρόσφατες και πρωτοποριακές πληροφορίες σχετικά με την έρευνα και τις βέλτιστες πρακτικές στην ΕΑΕ. Η πιο προφανής καινοτομία είναι ότι η ανά χειρας έκδοση διατίθεται σε ΠΛΗΡΩΣ ΨΗΦΙΑΚΗ μορφή, με 200 και πλέον διαδραστικά στοιχεία (κυρίως βίντεο), τα οποία μπορείτε να προσπελάσετε με απευθείας συνδέσμους που παρατίθενται σε όλο το κείμενο. Μετά από προσεκτική μελέτη, τόσο εμείς όσο και η εκδοτική εταιρεία Pearson έχουμε βεβαιωθεί ότι η ηλεκτρονική μορφή προσφέρει πολλαπλά πλεονεκτήματα στους/τις φοιτητές/τριες, στους/τις διδάσκοντες/ουσες καθώς και σε εμάς τους/τις συγγραφείς. Στο φοιτητικό κοινό προσφέρει ένα πολύ οικονομικότερο μέσο μάθησης σε σύγκριση με το παραδοσιακό κείμενο. Για το διδακτικό κοινό αποτελεί μια πηγή η οποία κεντρίζει το ενδιαφέρον των φοιτητών/τριών, ενώ προσφέρει πλήθος δυνατοτήτων για τις συζητήσεις στο μάθημα και τις διαλέξεις. Σε εμάς, τους/τις συγγραφείς, παρέχει τη δυνατότητα να παρουσιάσουμε με παραστατικό τρόπο τις διδακτικές πρακτικές, να φέρουμε στην επιφάνεια την ανθρώπινη πλευρά των αναπηριών, να εξετάσουμε εκτενέστερα τα κριτικά ζητήματα. Όσο κι αν ακούγεται κοινότοπο, αυτό που μας έρχεται στον νου είναι ότι «μία εικόνα ίσον χίλιες λέξεις».

Νέες ή πλήρως αναθεωρημένες ενότητες στα κεφάλαια της παρούσας έκδοσης

- **Κεφάλαια 6, 7, 8, 9:** Συμπερίληψη νέων ορισμών για την Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή, τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ/Υ), τις Διαταραχές Συναισθήματος και Συμπεριφοράς και τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), με βάση το *Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών, Πέμπτη Έκδοση (DSM-5, 2013)* της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας.
- **Κεφάλαιο 1 – Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία/ες και η ειδική αγωγή και εκπαίδευση:** Μεγαλύτερη έμφαση στις ικανότητες, αντί για τις αναπηρίες, των μαθητών/τριών που φοιτούν στην ΕΑΕ.
- **Κεφάλαιο 2 – Σύγχρονες πρακτικές για την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία/ες:** Επικαιροποιημένη και εκτενέστερη εξέταση της ΕΑΕ στο πλαίσιο της Πρωτοβουλίας για τα Ενιαία Βασικά Πολιτειακά Κριτήρια (Common Core State Standards Initiative).
- **Κεφάλαιο 3 – Οι διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας και της διγλωσσίας στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση:** Νεότερα στοιχεία για τα ποσοστά των μαθητών/τριών από διάφορες εθνοτικές ομάδες που λαμβάνουν ΕΑΕ.
- **Κεφάλαιο 4 – Οι γονείς και η οικογένεια:** Αυξημένη έμφαση στη σπουδαιότητα της ψυχικής ανθεκτικότητας της οικογένειας όταν υπάρχει στους κόλπους της παιδί με αναπηρία/ες.
- **Κεφάλαιο 5 – Οι μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες:** Πιο συνοπτική και σαφής επεξήγηση του κρίσιμου ρόλου που διαδραματίζει η *συστηματική διδασκαλία* για τους/τις μαθητές/τριες με νοητικές αναπηρίες.
- **Κεφάλαιο 6 – Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες:** Εκτενέστερη και διεξοδικότερη εξέταση της διδασκαλίας του γραμματισμού σε συνάρτηση με τις μαθησιακές δυσκολίες· εκτενέστερη συζήτηση σχετικά με την ανίχνευση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και σχετικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους όσον αφορά τη γνωστική επεξεργασία.
- **Κεφάλαιο 7 – Οι μαθητές/τριες με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας:** Αυξημένη έμφαση στη σπουδαιότητα των εκτελεστικών λειτουργιών και της αναστολής της συμπεριφοράς.
- **Κεφάλαιο 8 – Οι μαθητές/τριες με διαταραχές συναισθήματος και συμπεριφοράς:** Νέο Σχήμα 8.1, στο οποίο παρουσιάζεται η διαδικασία της πρώιμης ανίχνευσης για τις διαταραχές συναισθήματος και συμπεριφοράς.
- **Κεφάλαιο 9 – Οι μαθητές/τριες με διαταραχές αυτιστικού φάσματος:** Η σπουδαιότητα της *νευρωνικής υπο-*

συνδεσιμότητας ανάμεσα στο πρόσθιο και το οπίσθιο τμήμα του εγκεφάλου σε άτομα με διαταραχές αυτιστικού φάσματος.

- **Κεφάλαιο 10 – Οι μαθητές/τριες με διαταραχές επικοινωνίας:** Πιο συστηματική παρουσίαση των ορισμών για τις γλωσσικές διαταραχές και διαταραχές λόγου.
- **Κεφάλαιο 11 – Οι μαθητές/τριες με κώφωση ή βαρηκοΐα:** Νεότερες πληροφορίες σχετικά με τη φυσική εξέλιξη της νοηματικής γλώσσας στους κόλπους της κοινότητας των κωφών, οι οποίες αποδεικνύουν περαιτέρω ότι η νοηματική αποτελεί *γνήσια γλώσσα*.
- **Κεφάλαιο 12 – Οι μαθητές/τριες με τύφλωση ή χαμηλή όραση:** Ο ρόλος τον οποίο μπορεί να διαδραματίσει το χιούμορ στην κατάρριψη των στερεοτύπων σχετικά με τα άτομα με προβλήματα όρασης.
- **Κεφάλαιο 13 – Οι μαθητές/τριες με αναπηρίες χαμηλής συχνότητας, με πολλαπλές αναπηρίες και με σοβαρές αναπηρίες:** Εκτενέστερη αναφορά στην κраниοεγκεφαλική κάκωση, ιδιαίτερα στην επίπτωσή της σε περιπτώσεις αθλητικών κακώσεων.
- **Κεφάλαιο 14 – Οι μαθητές/τριες με σωματικές αναπηρίες και προβλήματα υγείας:** Έρευνα που συνδέει τη *δισχιδή ράχη* με τις μαθησιακές δυσκολίες.
- **Κεφάλαιο 15 – Οι μαθητές/τριες με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα:** Οι δυσκολίες που προκύπτουν όταν καλούμαστε να προσδιορίσουμε το περιεχόμενο της χαρισματικότητας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Ειδικές ενότητες

ΚΟΝΤΙΝΟ ΠΛΑΝΟ ΣΤΟΝ/ΣΤΗΝ... Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται άτομα τα οποία, για διάφορους λόγους, αποτελούν πηγή έμπνευσης και πρότυπο για όλους τους ανθρώπους, με αναπηρίες ή χωρίς. Ορισμένες από αυτές τις ενότητες συνοδεύονται από βίντεο που παρουσιάζει με σάρκα και οστά το πρόσωπο και τα επιτεύγματά του.

ΣΥΝΔΕΣΕΙΣ ΜΕ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ/ΕΣ Πιστεύουμε ότι οι φοιτητές/τριες που διαβάζουν αυτό το βιβλίο θα κατανοήσουν καλύτερα την έννοια των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αν διαβάσουν για τη ζωή νέων ενήλικων ατόμων με ΕΕΑΑ.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ: ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΕΑΕ ΕΠΙ ΤΟ ΕΡΓΟΝ Οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ εργάζονται σε πλήθος δομών, από τις σχολικές τάξεις της γενικής εκπαίδευσης έως τις ιδρυματικές δομές. Ενώ ο βασικός τους ρόλος αφορά τη διδασκαλία, οι επαγγελματίες αυτοί/ές συμμετέχουν, επίσης, σε πληθώρα δραστηριοτήτων όπως η συμβουλευτική, οι συνεργασίες και η διαλεκτική συμβουλευτική. Η ενότητα αυτή, που περιλαμβάνεται σε αρκετά κεφάλαια, υπογραμμίζει πόσο σημαντικό είναι

να παρέχεται στους/τις μαθητές/τριες με ΕΕΑΑ μια εκπαίδευση η οποία να είναι εντατική, αδιάκοπη και εξειδικευμένη, ενώ περιλαμβάνει ερωτήσεις για τους/τις φοιτητές/τριες σχετικά με τα Κριτήρια του CEC (Συμβουλίου για Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Αναπηρία/ες).

ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΥΣ/ΤΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ: ΠΛΑΙΣΙΑ «ΜΥΘΟΙ ΚΑΙ ΓΕΓΟΝΟΤΑ» Στην αρχή του κάθε κεφαλαίου, παραθέτουμε μια ενότητα όπου αντιπαραβάλλονται διάφορες εσφαλμένες αντιλήψεις (μύθοι) με τις ακριβείς πληροφορίες (τα γεγονότα) για ζητήματα σχετικά με το αντικείμενο του κεφαλαίου. Η δημοφιλής αυτή ενότητα, που είναι γνώριμη στους/τις παλιούς/ές αναγνώστες/τριες από τις προηγούμενες εκδόσεις, αποτελεί έναν εξαιρετικό προ-οργανωτή για την ύλη που θα παρουσιαστεί στο κεφάλαιο.

MyLab for Education™

Μαθησιακά αποτελέσματα και περιλήψεις του περιεχομένου

Κάθε κεφάλαιο ξεκινά με μια ενότητα μαθησιακών αποτελεσμάτων, η οποία προσανατολίζει τη σκέψη του/της αναγνώστη/τριας στα ζητήματα που θα εξεταστούν στις επόμενες σελίδες. Τα μαθησιακά αποτελέσματα παραπέμπουν απευθείας στις επικεφαλίδες των εννοιών του κεφαλαίου. Κάθε κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μια περίληψη των κύριων ιδεών που εξετάστηκαν, ενισχύοντας έτσι τη σύνδεση ανάμεσα στα μαθησιακά αποτελέσματα και το περιεχόμενο του κεφαλαίου.

► Μαθησιακά αποτελέσματα

Μαθησιακό αποτέλεσμα 2.1: Θα κατανοήσετε πώς οι μαθητές/τριες αξιολογούνται και ανιχνεύονται για υπηρεσίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, μεταξύ άλλων με τη χρήση της Ανταπόκρισης στην Παρέμβαση (ΑΣΠ).

Μαθησιακό αποτέλεσμα 2.2: Θα κατανοήσετε το πνεύμα του νόμου της ΕΑΕ όσον αφορά τα εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης (ΕΠΕ), τα εξατομικευμένα προγράμματα οικογενειακής υποστήριξης (ΕΠΟΥ) και τα προγράμματα μετάβασης για τους/τις έφηβους/ες με αναπηρία.

Μαθησιακό αποτέλεσμα 2.3: Θα μάθετε ποιες είναι οι διάφορες επιλογές πλαισίων φοίτησης και ποια η σχέση τους με τις έννοιες του λιγότερο περιοριστικού

περιβάλλοντος (ΛΠΠ), της συμπεριληψής των μαθητών/τριών με αναπηρία/ες και της εφαρμογής συμπεριληπτικών διδακτικών πρακτικών.

Μαθησιακό αποτέλεσμα 2.4: Θα κατανοήσετε τους ρόλους των εκπαιδευτικών της ΓΕ και της ΕΑΕ όσον αφορά την παροχή εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης στους/τις μαθητές/τριες με ΕΕΑΑ.

Μαθησιακό αποτέλεσμα 2.5: Θα μάθετε για την ένταξη των ανθρώπων με αναπηρία/ες στην κοινωνία, μέσα από τις διαστάσεις της αυτοδιάθεσης, του καθολικού σχεδιασμού και της χρήσης της τεχνολογίας.

Μαθησιακό αποτέλεσμα 2.6: Θα μάθετε πώς επέδρασε στην ΕΑΕ η μεταρρύθμιση βάσει κριτηρίων.

Ευχαριστίες

Εκφράζουμε την ευγνωμοσύνη μας σε όσους και όσες μάς προσέφεραν πολύτιμα σχόλια για τη 13η έκδοση: Lana Collet-Klingenberg από το πανεπιστήμιο University of Washington-Whitewater, Young-Gyoung Kim από το πανεπιστήμιο Clarion University of PA, Jean C. Faieta από το πανεπιστήμιο Edinboro University of PA και Sara Hooks από το πανεπιστήμιο Towson University.

Για άλλη μια φορά εκφράζουμε τις ευχαριστίες μας για την αμέριστη υποστήριξη και βοήθεια που δεχθήκαμε από την ομάδα της Pearson. Ευχαριστούμε την Alicia Reilly, την επιμελήτρια ύλης μας. Ό,τι και να αναφέρουμε για τη δουλειά της Alicia θα ήταν λίγο. Δεν έχουμε λόγια να την ευχαριστήσουμε για όλα όσα κάνει για εμάς. Είναι θησαυρός. Ο Kevin Davis, επιβλέπων επιμελητής, είναι μια ιδιοφυΐα του πανεπιστημιακού εκδοτικού χώρου. Είναι ένας ολοκληρωμένος επαγγελματίας· ένας τέλειος συνδυασμός εμψυχωτή και επιβλέποντα. Είμα-

στε, επίσης, ευγνώμονες για τις εμβριθείς γνώσεις και του ίδιου και της Ann Davis πάνω στα καλά εστιατόρια.

Η Janelle Rogers, παραγωγός περιεχομένου σε αυτή την έκδοση, έφερε εις πέρας άψογα όλα τα σύνθετα επιμέρους τμήματα του έργου. Η επιμελήτρια κειμένου, η Kathy Smith, έκανε εξαιρετική δουλειά στη διόρθωση των κειμένων μας από υφολογική και γραμματική άποψη.

Ορισμένες καταληκτικές παρατηρήσεις

Καθώς η συγκεκριμένη έκδοση είναι η δέκατη τέταρτη, ορισμένοι/ες αναγνώστες/τριες ίσως να αναρωτιούνται, και δικαιολογημένα, κατά πόσον οι συγγραφείς Hallahan και Kauffman παραμένουν ενήμεροι για τις τρέχουσες έρευνες. Με μια λέξη: Ναι. Σας διαβεβαιώνουμε ότι προσέγγισαν τη συγκεκριμένη έκδοση όπως ακριβώς είχαν προσεγγίσει και την πρώτη. Αν μη τι άλλο, μάλιστα, ενθουσιάστηκαν ακόμη περισσότερο με την ελευθερία έκφρασης που προσφέρει η μετάβαση στην ψηφια-

κή μορφή. Επιπλέον, χάρη και στη φρέσκια ματιά της Paige Pullen, του νεότερου μέλους της συγγραφικής ομάδας, είναι βέβαιο ότι η 14η έκδοση είναι **απολύτως επικαιροποιημένη και παρουσιάζει τις τελευταίες εξελίξεις.**

Για τους/τις αναγνώστες/τριες που είναι πιστοί/ές στις προηγούμενες εκδόσεις, σας διαβεβαιώνουμε ότι σταθμίσαμε προσεκτικά τη σκοπιμότητα κάθε αλλαγής ή ενημέρωσης. Ελπίζουμε να συμφωνείτε ότι οι αναθεωρήσεις μας αντιστοιχούν στις πολυπληθείς αλλαγές που έχουν συντελεστεί στον χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια καθώς και στην έκρηξη

πληροφοριών που επέφερε η όλο και μεγαλύτερη διαθεσιμότητα των ηλεκτρονικών βάσεων δεδομένων και του διαδικτύου. Ελπίζουμε, επίσης, να συμφωνείτε ότι ανταποκριθήκαμε πλήρως στην πάγια δέσμευσή μας να σας παρουσιάζουμε ό,τι καλύτερο έχει να προσφέρει η έρευνα για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με ΕΕΑΑ.

DPH

JMK

PCP

Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες και η ειδική αγωγή και εκπαίδευση



GettyMoodboard/Vetta/Getty Images

▶ Μαθησιακά αποτελέσματα

Μαθησιακό αποτέλεσμα 1.1: Θα προσεγγίσετε εισαγωγικά την έννοια των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και αναπηριών, καθώς και την έννοια της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ).

Μαθησιακό αποτέλεσμα 1.2: Θα κατανοήσετε τον εκπαιδευτικό ορισμό των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία/ες (ΕΕΑΑ).

Μαθησιακό αποτέλεσμα 1.3: Θα μάθετε για τη συχνό-

τητα εμφάνισης των μαθητών/τριών με ΕΕΑΑ στις κατηγορίες τόσο υψηλής όσο και χαμηλής συχνότητας. Επίσης, θα μάθετε πώς ορίζεται η ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

Μαθησιακό αποτέλεσμα 1.4: Θα αντιληφθείτε και θα εκτιμήσετε την ιστορία και τις καταβολές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς και τη νομοθεσία και τη νομολογία (τις ιστορικές δικαστικές υποθέσεις) που άσκησαν επίδραση στην ΕΑΕ.

ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ... τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία/ες

- ΜΥΘΟΣ** Τα δημόσια σχολεία έχουν την επιλογή να μην παράσχουν εκπαίδευση σε ορισμένους/ες μαθητές/τριες με αναπηρία/ες.
- ΓΕΓΟΝΟΣ** Όπως ορίζει η ομοσπονδιακή νομοθεσία, κάθε σχολικό σύστημα, προκειμένου να λάβει ομοσπονδιακή χρηματοδότηση, οφείλει να παρέχει δωρεάν κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση (ΔΚΔΕ) σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, ανεξαρτήτως της ύπαρξης τυχόν καταστάσεων που προκαλούν αναπηρία.
- ΜΥΘΟΣ** Τα αίτια των περισσότερων αναπηριών είναι γνωστά, υπάρχει όμως έλλειψη γνώσεων ως προς τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα μπορούν να υπερβούν ή να αντισταθμίσουν τις αναπηρίες τους.
- ΓΕΓΟΝΟΣ** Στις περισσότερες περιπτώσεις, τα αίτια των αναπηριών δεν είναι γνωστά, αν και σημειώνεται πρόοδος όσον αφορά τον προσδιορισμό των αιτιών για πολλά είδη αναπηριών. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, γνωρίζουμε περισσότερα για τη θεραπευτική αντιμετώπιση της αναπηρίας παρά για τα αίτιά της.
- ΜΥΘΟΣ** Οι άνθρωποι με αναπηρίες είναι ίδιοι με όλους τους άλλους ανθρώπους.
- ΓΕΓΟΝΟΣ** Πρώτον, κανένας άνθρωπος δεν είναι ακριβώς ίδιος με κανέναν άλλο. Οι άνθρωποι με αναπηρίες είναι μοναδικά άτομα, όπως ακριβώς και όλοι οι άλλοι. Συχνά, οι περισσότερες ικανότητές τους είναι αντίστοιχες με αυτές του μέσου ατόμου που θεωρείται ότι δεν έχει αναπηρία. Η αναπηρία, ωστόσο, είναι ένα χαρακτηριστικό το οποίο δεν αποτελεί κοινό γνώρισμα των περισσότερων ανθρώπων. Είναι σημαντικό να αναγνωρίζουμε τις αναπηρίες για αυτό που είναι, πρέπει όμως να αντιληφθούμε ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν πολλές ικανότητες, άλλα δηλαδή χαρακτηριστικά που αντιστοιχούν με αυτά των περισσότερων ανθρώπων.
- ΜΥΘΟΣ** Η αναπηρία αποτελεί μειονεξία.
- ΓΕΓΟΝΟΣ** Αναπηρία είναι η αδυναμία του ατόμου να κάνει κάτι, η έλλειψη μιας ορισμένης δυνατότητας. Η μειονεξία, από την άλλη, είναι μια μειονεκτική θέση που επιβάλλεται στο άτομο. Η αναπηρία άλλοτε αποτελεί μειονεξία και άλλοτε όχι, ανάλογα με τις συνθήκες. Η αδυναμία βάρδισης, για παράδειγμα, δεν αποτελεί μειονέκτημα για την εκμάθηση της ανάγνωσης, πιθανόν όμως να αποτελέσει μειονέκτημα όταν το άτομο προσπαθεί να φτάσει στις κερκίδες για να παρακολουθήσει έναν αγώνα. Ορισμένες φορές επιβάλλονται άσκοπα μειονεκτήματα στους ανθρώπους με αναπηρίες. Αν για παράδειγμα μια μαθήτρια δεν μπορεί να γράψει με στίλο αλλά μπορεί να χρησιμοποιήσει tablet ή υπολογιστή, η έλλειψη τέτοιου εξοπλισμού θα την έθετε άσκοπα σε μειονεκτική θέση.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

- Πώς μπορούμε να προσεγγίσουμε εισαγωγικά τις έννοιες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και αναπηριών (ΕΕΑΑ) και της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ);
- Ποιος είναι ο εκπαιδευτικός ορισμός για τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία/ες;
- Ποια είναι η συχνότητα εμφάνισης των μαθητών/τριών με ΕΕΑΑ;
- Ποιος είναι ο ορισμός της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης;
- Τι γνωρίζουμε για την ιστορία και τις καταβολές της ΕΑΕ;
- Ποιοι νόμοι και ποιες δικαστικές αποφάσεις (νομοθεσία και νομολογία) έχουν ασκήσει επίδραση στην ΕΑΕ;
- Για ποιους λόγους θεωρούμε ότι οι συνθήκες στην ΕΑΕ μάς επιτρέπουν να αισιοδοξούμε για το μέλλον;

ΟΤΑΝ ΜΕΛΕΤΟΥΜΕ τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία/ες, αναφερόμαστε τόσο σε διαφορές όσο και σε ομοιότητες. Ο/η μαθητής/τρια με ΕΕΑΑ διαφέρει από τον μέσο όρο ως προς κάποιο στοιχείο. Με πολύ απλά λόγια, το άτομο αυτό πιθανόν να έχει προβλήματα ή ιδιαίτερα χαρίσματα ως προς τη νόηση, την όραση, την ακοή, την ομιλία, την κοινωνικοποίηση ή την κίνηση. Στις περισσότερες περιπτώσεις θα παρουσιάζει κάποιον συνδυασμό ειδικών ικανοτήτων ή αναπη-

ριών. Στις μέρες μας, στα δημόσια σχολεία όλης της επικράτειας των Ηνωμένων Πολιτειών έχουν ανιχνευτεί 6 εκατομμύρια και πλέον μαθητές/τριες με τέτοιες διαφορές. Περίπου 1 στους/τις 10 μαθητές/τριες σχολικής ηλικίας στις Ηνωμένες Πολιτείες θεωρείται μαθητής/τρια με ΕΕΑΑ. Αν λάβουμε υπόψη ότι σε πολλές περιπτώσεις και οι λεγόμενοι/ες «φυσιολογικοί/ές» μαθητές/τριες έχουν προβλήματα που σχετίζονται με το σχολείο, η μελέτη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και αναπηριών καθίσταται απαραίτητη.

Όταν μελετούμε τους/τις μαθητές/τριες με ΕΕΑΑ, αναφερόμαστε επίσης και σε ομοιότητες. Τα άτομα με ΕΕΑΑ δεν διαφέρουν από τον μέσο όρο από όλες τις απόψεις. Στις περισσότερες μάλιστα περιπτώσεις, οι μαθητές/τριες με ΕΕΑΑ πιο πολύ προσεγγίζουν τον μέσο όρο παρά διαφέρουν από αυτόν. Και ενώ δεν έχουν όλα τα άτομα με σύνδρομο Down υψηλή λειτουργικότητα, πολλά αυτά τα άτομα, όπως θα δείτε στο ακόλουθο βίντεο, θέτουν και επιτυγχάνουν τους ίδιους στόχους ζωής με τα τυπικά έφηβα ή νεαρά ενήλικα άτομα (<http://www.youtube.com/watch?v=VMoZhgN0V5o>). Μέχρι πρόσφατα, οι επαγγελματίες –καθώς και το ευρύτερο κοινό– είχαν την τάση να επικεντρώνονται στις διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών με και χωρίς ΕΕΑΑ, παραβλέποντας σχεδόν πλήρως τις ομοιότητες που υπάρχουν ανάμεσα σε όλους τους ανθρώπους. Σήμερα δίνουμε μεγαλύτερη προσοχή στα κοινά στοιχεία που υπάρχουν ανάμεσα στους/τις μαθητές/τριες με και χωρίς ΕΕΑΑ, στις ομοιότητες δηλαδή τις οποίες όλοι/ες οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν ως προς τα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τους τρόπους μάθησης. Κατά συνέπεια, η μελέτη των μαθητών/τριών με ΕΕΑΑ έχει γίνει πιο σύνθετη, ενώ πλέον αμφισβητούνται πολλές από τις υποτιθέμενες «αλήθειες» σχετικά με τα παιδιά και τα νέα άτομα με αναπηρία/ες ή με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα.

Εισαγωγική προσέγγιση στις έννοιες των μαθητών/τριών με ΕΕΑΑ και της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

Οι φοιτητές/τριες μιας θετικής επιστήμης θα καυχούνταν ίσως για τη δυσκολία του αντικειμένου τους, με την έννοια ότι καλούνται να απομνημονεύσουν μεγάλο όγκο δεδομένων καθώς και να τα συνδυάσουν μεταξύ τους. Στην ΕΑΕ, τα προβλήματα των φοιτητών/τριών είναι αρκετά διαφορετικής φύσης. Αναμφίβολα, και εδώ οι φοιτητές/τριες μελετούν δεδομένα, τα δεδομένα όμως που καλούνται να εμπεδώσουν είναι σχετικά λίγα σε σύγκριση με τα αναπάντητα ερωτήματα ή τα ασαφή ζητήματα που υπάρχουν στον νου τους. Η μελέτη των ανθρώπινων όντων οφείλει πάντα λαμβάνει υπόψη τις εγγενείς ασάφειες, τις αντινομίες και τα κενά γνώσεων. Στην περίπτωση του ατόμου που αποκλίνει από τον κανόνα, εκτός από όλα τα μυστήρια της φυσιολογικής ανθρώπινης συμπεριφοράς και ανάπτυξης έχουμε να συνυπολογίσουμε και τα μυστήρια που απορρέουν από τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου προσώπου. Όπως είναι απολύτως αναμενόμενο, καθώς δεν υπάρχει μία και μοναδική θεωρία για τη φυσιολογική ανάπτυξη η οποία να είναι

καθολικά αποδεκτή, ελάχιστα οριστικά συμπεράσματα μπορούμε να βγάλουμε για τους/τις μαθητές/τριες με ΕΕΑΑ και πολλά ζητήματα εξακολουθούν να είναι αμφιλεγόμενα (Kauffman, 2008· Kauffman, Hallahan, & Pullen, 2017).

Η σπουδαιότητα των ικανοτήτων

Πολλοί άνθρωποι με αναπηρίες έχουν ικανότητες που περνούν απαρατήρητες, επειδή οι αναπηρίες τους μονοπωλούν την προσοχή και καταλήγουν να επισκιάζουν τις δυνατότητες του ατόμου. Οφείλουμε να μελετήσουμε τις αναπηρίες των παιδιών και των νέων με ΕΕΑΑ προκειμένου να μάθουμε πώς θα βοηθήσουμε τα άτομα αυτά να αξιοποιήσουν στο έπακρο τις ικανότητές τους στο σχολείο. Ορισμένοι/ες μαθητές/τριες με αναπηρίες/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίες δεν είναι εμφανείς με την πρώτη ματιά χρειάζονται ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης, καθώς και συναφείς υπηρεσίες, προκειμένου να μπορέσουν να ζήσουν μια γεμάτη, χαρούμενη και παραγωγική ζωή. Δεν πρέπει, ωστόσο, να λησμονήσουμε το γεγονός ότι τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με ΕΕΑΑ είναι οι ικανότητές τους και όχι αναπηρίες τους.

Αναπηρία ή μειονεξία

Αναγνωρίζουμε ότι υπάρχει μια σημαντική διαφορά μεταξύ της αναπηρίας και του κοινωνικού εμποδίου: **Αναπηρία** είναι η αδυναμία του ατόμου να εκτελέσει κάποια ενέργεια, η περιορισμένη δυνατότητά του να λειτουργήσει σε κάποιον ορισμένο τομέα (είναι δηλαδή η έκπτωση σε κάποια δυνατότητα)· η **μειονεξία**, ωστόσο, είναι ένα μειονέκτημα που επιβάλλεται στο άτομο. Έτσι, μια αναπηρία άλλοτε αποτελεί μειονεξία και άλλοτε όχι, ανάλογα με τις συνθήκες. Αντίστοιχα, μια μειονεξία άλλοτε οφείλεται σε μια αναπηρία και άλλοτε όχι. Η τύφλωση, για παράδειγμα, που είναι μια αναπηρία, σε συνθήκες σκοταδιού κάθε άλλο παρά μειονεξία αποτελεί. Στο σκοτάδι, μάλιστα, το εμποδισμένο άτομο είναι εκείνο που έχει όραση. Η ανάγκη χρήσης αναπηρικού αμαξιδίου πιθανόν να αποτελεί μειονεξία σε ορισμένες περιπτώσεις, το μειονέκτημα όμως ίσως οφείλεται σε φραγμούς λόγω της αρχιτεκτονικής του χώρου ή των αντιδράσεων των άλλων ανθρώπων, και όχι στην αδυναμία του ατόμου να περπατήσει. Όταν οι αποκρίσεις των άλλων ανθρώπων χαρακτηρίζονται από έλλειψη ευαισθησίας, είναι πιθανόν να δημιουργήσουν μειονεξία στα άτομα που διαφέρουν από τους ίδιους (ως προς το χρώμα, το μέγεθος, την εμφάνιση, τη γλώσσα και ούτω καθεξής), καθώς τα άτομα αυτά αντιμετωπίζονται στερεοτυπικά ή δεν

τους δίνεται η δυνατότητα να κάνουν όσα μπορούν να κάνουν. Όταν εργαζόμαστε και ζούμε με άτομα με ΕΕΑ τα οποία έχουν αναπηρίες, οφείλουμε να αγωνιζόμαστε αδιάκοπα ώστε να διαχωρίσουμε τις αναπηρίες τους από τις μειονεξίες. Θα πρέπει, δηλαδή, να επιχειρήσουμε να περιορίσουμε τις μειονεξίες στις απολύτως αναπόφευκτες, στα χαρακτηριστικά και στις συνθήκες που δεν είναι δυνατόν να αλλάξουν· θα πρέπει επίσης να φροντίσουμε να μην επιβάλουμε στα άτομα αυτά επιπλέον μειονεξίες εξαιτίας των στάσεών μας ή της απροθυμίας μας να προσαρμοστούμε στις αναπηρίες τους.

Αναπηρία ή ανικανότητα/αδυναμία

Είναι επίσης σημαντικό να διακρίνουμε την αναπηρία από την ανικανότητα/αδυναμία. Όλες οι αναπηρίες συνεπάγονται την αδυναμία του ατόμου να εκτελέσει κάποιο έργο. Ωστόσο, δεν ισχύει ότι κάθε περίπτωση αδυναμίας εκτέλεσης έργου είναι και αναπηρία. Η αναπηρία, επομένως, αποτελεί μια επιμέρους περίπτωση της ανικανότητας/αδυναμίας: «Αναπηρία είναι η αδυναμία του ατόμου να εκτελέσει κάποιο έργο το οποίο οι περισσότεροι άνθρωποι υπό τυπικές συνθήκες ωρίμανσης, ευκαιριών ή εκπαίδευσης είναι σε θέση να εκτελέσουν» (Kauffman & Hallahan, 2005, σ. 30· βλ. επίσης Stichter, Conroy & Kauffman, 2008). Ας σκεφτούμε τις ικανότητες σε συνάρτηση με τον παράγοντα της ηλικίας. Τα περισσότερα βρέφη ηλικίας 6 μηνών δεν μπορούν να περπατήσουν ούτε να μιλήσουν, επειδή όμως η αδυναμία τους αυτή είναι αντιστοιχη με την ηλικία τους δεν θεωρούμε ότι έχουν κάποια αναπηρία. Εάν, ωστόσο, η αδυναμία αυτή παραταθεί πολύ πέραν του διαστήματος στο οποίο τα περισσότερα παιδιά μαθαίνουν να περπατούν και να μιλούν, τότε θεωρούμε ότι η αδυναμία αυτή αποτελεί αναπηρία. Ας σκεφτούμε τον ρόλο της διδασκαλίας. Όταν ένα ενήλικο άτομο δεν έχει διδαχθεί την ανάγνωση, τότε η αδυναμία του να διαβάσει δεν αποτελεί αναγνωστική αναπηρία. Ας συνυπολογίσουμε τον παράγοντα των τυπικών ικανοτήτων ενός ενήλικου ανθρώπου. Ένας τυπικός ενήλικος άνδρας πιθανόν να μην είναι σε θέση να σηκώσει βάρος 200 κιλών, αλλά αυτό δεν θεωρείται αναπηρία, αφού οι περισσότεροι άνδρες είναι αδύνατον να σηκώσουν 200 κιλά. Αν κρίνουμε την ανικανότητα/αδυναμία σε συνάρτηση με τον παράγοντα του γήρατος, το μέσο άτομο 70 ετών δεν μπορεί να τρέξει 15 χιλιόμετρα, όμως τα περισσότερα άτομα αυτής της ηλικίας μπορούν να περπατήσουν αρκετά μεγάλες αποστάσεις. Δεν θεωρούμε ότι ένα άτομο 70 ετών έχει αναπηρία αν δεν μπορεί να τρέξει 15 χιλιόμετρα, θεωρούμε όμως ότι έχει αναπηρία αν δεν

μπορεί να περπατήσει *καθόλου*. Η ουσία είναι, απλούστατα, ότι η αναπηρία είναι μια σημαντική διαφορά από τις αναμενόμενες δυνατότητες των περισσότερων ανθρώπων εφόσον λάβουμε υπόψη την ηλικία τους, τις ευκαιρίες που τους έχουν δοθεί και την εκπαίδευση την οποία έχουν λάβει.

Εκπαιδευτικός ορισμός των μαθητών/τριών με εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία/ες

Για τους σκοπούς της εκπαίδευσης, μαθητές/τριες με ΕΕΑΑ είναι όσοι/ες χρειάζονται ειδική αγωγή και εκπαίδευση, καθώς και συναφείς υπηρεσίες, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους ως ανθρώπων (Kauffman & Hallahan, 2005). Οι μαθητές/τριες αυτοί/ές χρειάζονται ΕΑΕ επειδή εμφανίζουν αισθητή διαφορά από τους/τις περισσότερους/ες μαθητές/τριες σε έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω τομείς: Πιθανόν να έχουν νοητικές αναπηρίες, μαθησιακές δυσκολίες ή δυσκολίες προσοχής, διαταραχές συναισθήματος ή συμπεριφοράς, σωματικές αναπηρίες, διαταραχές επικοινωνίας, αυτισμό, κρανιοεγκεφαλική κάκωση, απώλεια ακοής ή όρασης, ή ακόμη ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες ή ταλέντα. Στα κεφάλαια που ακολουθούν δίνουμε όσο το δυνατόν πιο ακριβείς ορισμούς για το περιεχόμενο των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και αναπηριών.

Δύο έννοιες είναι σημαντικές σε αυτόν τον εκπαιδευτικό ορισμό των μαθητών/τριών με ΕΕΑΑ: (1) η ποικιλομορφία/ετερογένεια των χαρακτηριστικών και (2) η ανάγκη για ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Η έννοια της ποικιλομορφίας/ετερογένειας είναι εγγενής στον ορισμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ενώ η ανάγκη για ΕΑΕ είναι εγγενής στον εκπαιδευτικό ορισμό. Οι μαθητές/τριες με ΕΕΑΑ διαφέρουν από τα περισσότερα (τα τυπικά ή μέσα) άτομα ως προς μια ορισμένη διάσταση η οποία είναι σημαντική για την εκπαίδευσή τους. Εξαιτίας της συγκεκριμένης, σημαντικής από την άποψη της εκπαίδευσης, διαφοράς τους απαιτείται διδασκαλία η οποία διαφέρει από αυτήν που απαιτείται στην περίπτωση των περισσότερων (τυπικών ή μέσων) μαθητών/τριών (Kauffman & Hallahan, 2005· Kauffman & Konold, 2007· Stichter και συν., 2008). Ας εξετάσουμε την περίπτωση του Doug Landis, ενός επιτυχημένου καλλιτέχνη ο οποίος έχει χάρισμα στο σχέδιο αλλά είναι παράλυτος από τον λαιμό και κάτω. Το παράδειγμα του Doug μάς δείχνει ότι στην περίπτωση των ατόμων με αναπηρίες πρέπει να επικεντρωνόμαστε στις δυνατότητές τους και όχι στους περιορισμούς τους.

(Για να μάθετε περισσότερα για τον επιτυχημένο αυτόν καλλιτέχνη ανατρέξτε στην ενότητα *Κοντινό Πλάνο στον Doug Landis*).

ΚΟΝΤΙΝΟ ΠΛΑΝΟ ΣΤΟΝ Doug Landis Ο Doug Landis έγινε τετραπληγικός (έπαθε παράλυση και των τεσσάρων άκρων) στο λύκειο εξαιτίας τραυματισμού στην πάλη. Μετά το ατύχημά του, ο αδελφός του, που θεωρούσε ότι ο Doug παραέβλεπε πολλή τηλεόραση, τον προκάλεσε να ξεκινήσει να σχεδιάζει βάζοντας το μολύβι στο στόμα. Σχεδιάζοντας με το μολύβι, που το στερεώνει στο στόμα του με μια ράβδο, ο Doug εξελίχθηκε σε μεγάλο καλλιτέχνη· απέκτησε φήμη κυρίως χάρη στα λεπτομερή του σχέδια με θέμα τα άγρια ζώα, έχει όμως ταλέντο στην απεικόνιση πολλών θεμάτων. Έχει επίσης δημιουργήσει σύντομες ταινίες κινουμένων σχεδίων. Ο Doug είναι ενεργό μέλος της οργάνωσης Mouth and Foot Painting Artists (<http://mfprausa.com>), η οποία βοηθά τους/τις καλλιτέχνες/ιδες με αναπηρίες να ανταποκριθούν στις οικονομικές τους ανάγκες. Τα εξαιρετικά σχέδια άγριων ζώων με μολύβι και με χρώμα που φτιάχνει ο Doug Landis (<http://www.youtube.com/watch?v=55AFFtP2pSA>) μας δείχνουν ότι πρέπει να επικεντρωνόμαστε στις δυνατότητες των ατόμων με αναπηρία και όχι στους περιορισμούς τους. Στην ιστοσελίδα του Doug θα δείτε τα έργα του (<http://mouthart.com>).

Σε ορισμένες περιπτώσεις, αναπηρίες που φαντάζονται οφθαλμοφανείς δεν ανιχνεύονται ποτέ, και οι επιπτώσεις τόσο για άτομο και την οικογένειά του όσο και για την ευρύτερη κοινωνία είναι τραγικές (Kauffman & Brigham, 2009). Σε άλλες περιπτώσεις οι αναπηρίες ανιχνεύονται μεν αλλά δεν παρέχεται στο άτομο ΕΑΕ, κι έτσι οι δυνατότητες που θα υπήρχαν για την ανάπτυξη του παιδιού πηγαίνουν χαμένες. Αν και η πρόωπη ανίχνευση και παρέμβαση είναι πολλά υποσχόμενες όσον αφορά την ανακοπή της πορείας της αναπηρίας, συχνά δεν αναλαμβάνεται προληπτική δράση (Kauffman, 2014· Kauffman & Brigham, 2009· Stichter και συν., 2008). Η εκστρατεία, μάλιστα, που ξεκίνησε το 2004 υπό την αιγίδα των Κέντρων Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων (Centers for Disease Control and Prevention-CDC), με τίτλο «Learn the Signs. Act Early» (Μάθε τις ενδείξεις. Δράσε έγκαιρα), προάγει την έγκαιρη (πρώιμη) ανίχνευση των αναπτυξιακών αναπηριών, όπως είναι ο αυτισμός. Στην ιστοσελίδα των CDC διατίθεται βιβλιοθήκη με υλικό σε μορφή βίντεο, το οποίο βοηθά τους γονείς και τους/τις επαγγελματίες να παρακολουθήσουν την αναπτυξιακή πορεία των μικρών παιδιών (<https://www.cdc.gov/ncbddd/actearly/milestones/milestones-in-action.html>). Μέσω των παραδειγμάτων που δίνονται στα βίντεο επεξηγούνται τα αναπτυξιακά ορόσημα από τη γέννηση έως την ηλικία των 5 ετών.

Η ΕΑΕ δεν λειτουργεί πάντα όπως θα έπρεπε, όταν όμως λειτουργεί, οι εκπαιδευτικοί ανιχνεύουν έγκαιρα (πρώιμα) την ύπαρξη αναπηρίας σε έναν/μία μαθητή/τρια και του/της παρέχουν αποτελεσματική ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Οι παιδίατροι παίζουν επίσης σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, ιδιαίτερα για τα μικρά παιδιά, εφόσον μπορούν να παραπέμψουν τους/τις ασθενείς για αξιολόγηση και για υπηρεσίες ΕΑΕ στην πρώτη παιδική ηλικία. Στην ΕΑΕ, είτε αυτή απευθύνεται στην πρώτη παιδική ηλικία είτε σε παιδιά σχολικής ηλικίας, οι αποφάσεις για την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών/τριών λαμβάνονται με τη συμμετοχή των γονέων, ενώ το αποτέλεσμα της ΕΑΕ είναι η βελτίωση της επίδοσης και της συμπεριφοράς του/της μαθητή/τριας.

Οι μαθητές/τριες με ΕΕΑΑ αποτελούν μια εξαιρετικά ετερογενή ομάδα σε σύγκριση με τον γενικό πληθυσμό, και έτσι είναι λίγες σχετικά οι γενικεύσεις που να ισχύουν για όλα τα άτομα με ΕΕΑΑ. Οι ειδικές αυτές εκπαιδευτικές ανάγκες πιθανόν να αφορούν τις αισθητηριακές, σωματικές, γνωστικές, συναισθηματικές ή επικοινωνιακές ικανότητες του ατόμου, μεμονωμένα ή σε κάθε δυνατό συνδυασμό. Επιπλέον, παρατηρούνται πολύ σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τα αίτια των ειδικών αυτών αναγκών, τον βαθμό τους και τον αντίκτυπό τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ο αντίκτυπος πιθανόν να διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με την ηλικία, το φύλο και τις συνθήκες ζωής του ατόμου. Κάθε άτομο που παρουσιάζεται ως παράδειγμα «μαθητή/τριας με ΕΕΑΑ» κατά πάσα πιθανότητα θα είναι αντιπροσωπευτικό των ατόμων με ΕΕΑΑ από ορισμένες απόψεις, αλλά μη αντιπροσωπευτικό από άλλες απόψεις.

Ο/η τυπικός/ή μαθητής/τρια που λαμβάνει ΕΑΕ δεν έχει κάποια οφθαλμοφανή ή άμεσα αισθητή αναπηρία. Ο μαθητής αυτός (καθώς ο μισός και πλέον μαθητικός πληθυσμός που δέχεται ΕΑΕ αποτελείται από άρρενες) φοιτά στο δημοτικό ή το γυμνάσιο και έχει συνεχή προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς στο σχολείο. Τα προβλήματά του αφορούν κυρίως τη σχολική επίδοση και τον κοινωνικό ή συμπεριφορικό τομέα, και πιθανόν να μη γίνουν αισθητά από πολλούς/ές εκπαιδευτικούς παρά μόνον όταν αυτοί/ές έχουν εργαστεί μαζί του για μια περίοδο εβδομαδιαίων ή μηνών. Τα προβλήματά του εξακολουθούν να υφίστανται παρά τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις ανάγκες του στο πλαίσιο του κοινού σχολικού προγράμματος, στο οποίο οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες επιτυγχάνουν. Κατά πάσα πιθανότητα θα θεωρηθεί ότι ο μαθητής αυτός έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία ή θα του αποδοθεί κάποιος ακόμη ευρύτερος χαρακτηρισμός που θα υποδεικνύει ότι η σχολική

και κοινωνική του πρόοδος στο σχολείο είναι μη ικανοποιητική εξαιτίας αναπηρίας/ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης.

Βάσει της ομοσπονδιακής νομοθεσίας, τα σχολεία δεν πρέπει να χαρακτηρίζουν τους/τις συγκεκριμένους/ές μαθητές/τριες ως επιλέξιμους/ες για ΕΑΕ παρά μόνο εφόσον έχει προηγηθεί προσεκτική αξιολόγηση, η οποία να υποδεικνύει ότι τα παιδιά αυτά δεν είναι σε θέση να σημειώσουν ικανοποιητική πρόοδο στο κοινό σχολικό πρόγραμμα χωρίς ειδικές υπηρεσίες οι οποίες να ανταποκρίνονται στις ιδιάζουσες ανάγκες τους. Οι ομοσπονδιακοί νόμοι και οι ρυθμίσεις για την ΕΑΕ σε ομοσπονδιακό επίπεδο περιλαμβάνουν ορισμούς διάφορων καταστάσεων (διάφορων δηλαδή κατηγοριών όπως οι μαθησιακές δυσκολίες, ο αυτισμός και η απώλεια ακοής) οι οποίες πιθανόν να δημιουργήσουν την ανάγκη για ΕΑΕ. Όπως ορίζουν οι νόμοι και οι ρυθμίσεις, τα σχολεία οφείλουν να παράσχουν ειδικές υπηρεσίες οι οποίες να καλύπτουν κάθε είδους ειδική ανάγκη που δημιουργείται από καταστάσεις αναπηρίας και η οποία δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί από το πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης. Ο νόμος δεν προβλέπει την παροχή ΕΑΕ απλώς και μόνο επειδή ο/η μαθητής/τρια έχει κάποια αναπηρία.

Συχνότητα εμφάνισης των μαθητών/τριών με εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία/ες

Η συχνότητα εμφάνισης αναφέρεται στο ποσοστό ενός πληθυσμού ή αριθμού ατόμων που έχει μια ορισμένη ειδική εκπαιδευτική ανάγκη ή αναπηρία. Όπως είναι προφανές, για να εκτιμήσουμε με ακρίβεια τη συχνότητα εμφάνισης, πρέπει να έχουμε τη δυνατότητα να μετρήσουμε τους ανθρώπους σε μια ορισμένη πληθυσμιακή ομάδα που να έχουν τη συγκεκριμένη ειδική εκπαιδευτική ανάγκη/αναπηρία.

Ο προσδιορισμός του αριθμού των μαθητών/τριών με ΕΕΑΑ πιθανώς να φαντάζει σχετικά απλός ως εγχείρημα, στις περισσότερες όμως περιπτώσεις ΕΕΑΑ η συχνότητα εμφάνισης δεν είναι σταθερή και αποτελεί αντικείμενο σημαντικών διενέξεων. Εξαιτίας πολλών παραγόντων, είναι δύσκολο να καθοριστεί με μεγάλη ακρίβεια και βεβαιότητα ο αριθμός των ατόμων με ΕΕΑΑ. Τέτοιοι παράγοντες είναι η ασάφεια των ορισμών, οι συχνές αλλαγές στους αριθμούς και ο ρόλος των σχολείων στον προσδιορισμό της έννοιας της ΕΕΑΑ· τα ζητήματα αυτά θα τα εξετάσουμε σε επόμενα κεφάλαια (βλ. επίσης Kauffman, Hallahan, & Pullen, 2017).

Όπως προκύπτει από πρόσφατα κρατικά στοιχεία, πάνω από 6,7 εκατομμύρια μαθητές/τριες (το 8,7%) μεταξύ 6 και 21 ετών λαμβάνουν υπηρεσίες ΕΑΕ στα σχολεία (U.S. Department of Education, 2016). Είναι σημαντικό να έχουμε κατά νου ότι ο αριθμός των μαθητών/τριών που φοιτούν στην ΕΑΕ δεν ταυτίζεται απαραίτητα με τον αριθμό των μαθητών/τριών που έχουν πράγματι τη συγκεκριμένη αναπηρία/ειδική εκπαιδευτική ανάγκη. Ο τελευταίος είναι πολύ πιο δύσκολο να υπολογιστεί από τον πρώτο, επειδή οι σχολικές περιφέρειες καλούνται, με βάση τις απαιτήσεις της ομοσπονδιακής κυβέρνησης, να αναφέρουν τον αριθμό των μαθητών/τριών με αναπηρίες/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε αυτές ετησίως. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 και στο εξής, ο αριθμός των μαθητών/τριών που δέχονται ΕΑΕ παρουσιάζει σταθερή άνοδο, καθώς από 3,75 εκατομμύρια το 1976 έφτασε στα 6 και πλέον εκατομμύρια στις αρχές του 21ου αιώνα. Τα περισσότερα παιδιά και νεαρά άτομα που δέχονται ΕΑΕ είναι από 6 έως 17 ετών. Ενώ αναπηρίες/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανιχνεύονται όλο και συχνότερα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και σε νεαρά άτομα ηλικίας 18 έως 21 ετών, τα παιδιά σχολικής και πρώτης εφηβικής ηλικίας αποτελούν τον κύριο όγκο του πληθυσμού που ανιχνεύεται.

Από τον πληθυσμό της ΕΑΕ, το ποσοστό που ανιχνεύεται και κατηγοριοποιείται σε συγκεκριμένες αναπηρίες έχει μεταβληθεί σημαντικά στη διάρκεια αρκετών δεκαετιών. Ο αριθμός, για παράδειγμα, των παιδιών στα οποία ανιχνεύονται μαθησιακές δυσκολίες έχει υπερδιπλασιαστεί από τα μέσα της δεκαετίας του 1970· οι συγκεκριμένοι/ές μαθητές/τριες αποτελούν πλέον τον μισό περίπου πληθυσμό των μαθητών/τριών που λαμβάνουν υπηρεσίες ΕΑΕ. Αντίθετα, το ποσοστό των μαθητών/τριών που έχουν ως πρωτογενή αναπηρία μια γλωσσική διαταραχή ή διαταραχή ομιλίας παρουσίασε σημαντική πτώση (βρίσκεται όμως πάλι σε άνοδο), ενώ το ποσοστό των μαθητών/τριών στους/τις οποίους/ες ανιχνεύονται νοητικές αναπηρίες είναι πλέον το μισό περίπου από αυτό που ήταν το 1976. Δεν είναι δυνατόν να δοθεί κάποια απολύτως ικανοποιητική εξήγηση για τις μεταβολές αυτές. Ωστόσο, πιθανώς να αντικατοπτρίζουν εν μέρει τις τροποποιήσεις που έχουν επέλθει στους ορισμούς και τα διαγνωστικά κριτήρια ορισμένων αναπηριών, καθώς και την κοινωνική αποδοχή του χαρακτηρισμού «μαθησιακή δυσκολία». Στα επόμενα κεφάλαια, εξετάζουμε τη συχνότητα εμφάνισης των ειδικότερων κατηγοριών ΕΕΑΑ.

Οι κατηγορίες υψηλής και χαμηλής εμφάνισης

Ορισμένες αναπηρίες εμφανίζονται με σχετικά υψηλή συχνότητα και ονομάζονται αναπηρίες *υψηλής εμφάνισης* γιατί είναι από τις πλέον συνήθεις. Οι μαθησιακές δυσκολίες, οι διαταραχές επικοινωνίας (λόγου και ομιλίας), η συναισθηματική διαταραχή και οι ελαφρές νοητικές αναπηρίες είναι μεταξύ αυτών που συνήθως χαρακτηρίζονται ως αναπηρίες υψηλής εμφάνισης (Stichter και συν., 2008). Άλλες περιπτώσεις αναπηριών (όπως η τύφλωση, η κώφωση, οι βαριές νοητικές αναπηρίες και η κраниοεγκεφαλική κάκωση) εμφανίζονται σχετικά σπάνια και θεωρούνται αναπηρίες χαμηλής εμφάνισης.

Ενώ για την πλειονότητα των αναπηριών υψηλής εμφάνισης τα ποσοστά εμφάνισής τους έχουν παραμείνει σχετικά σταθερά στη διάρκεια των πρώτων χρόνων του 21ου αιώνα, ορισμένες από τις κατηγορίες χαμηλής εμφάνισης παρουσιάζουν αισθητή άνοδο. Η ανίχνευση, για παράδειγμα, **αυτισμού** ή **διαταραχής του αυτιστικού φάσματος** παρουσιάζει κατακόρυφη αύξηση από το 1995 περίπου μέχρι σήμερα (σημείο που εξετάζεται περαιτέρω στο Κεφάλαιο 9· βλ. επίσης Stichter και συν., 2008). Ορισμένοι/ες, μάλιστα, επαγγελματίες πιθανολογούν ότι η διαταραχή αυτή θα καταλήξει να θεωρείται αναπηρία υψηλής εμφάνισης. Άλλες κατηγορίες χαμηλής εμφάνισης που παρουσιάζουν αισθητή αριθμητική αύξηση είναι η **κраниοεγκεφαλική κάκωση (ΚΕΚ)**, τα ορθοπεδικά προβλήματα και τα «άλλα προβλήματα υγείας (ΑΠΥ)». Στις πρώτες δύο περιπτώσεις, η αύξηση της συχνότητάς τους οφείλεται στην αύξηση των κακώσεων του νωτιαίου μυελού και στην επιβίωση μετά από βαρύ σωματικό τραυματισμό χάρη στη βελτίωση της ιατρικής περίθαλψης. Όπως επισημαίνουμε στο Κεφάλαιο 7, η αύξηση της συχνότητας των ΑΠΥ οφείλεται στην αύξηση της συχνότητας της ΔΕΠ/Υ, η οποία περιλαμβάνεται στην κατηγορία ΑΠΥ.

Η αυξημένη συχνότητα της διάγνωσης αυτισμού πιθανότατα απορρέει σε μεγάλο βαθμό από τη βελτίωση των διαδικασιών ανίχνευσης, παράλληλα με την ανίχνευση ελαφρότερων περιπτώσεων αυτισμού· δεν αποτελεί δηλαδή επιδημία (National Research Council, 2001). Στην περίπτωση της ΚΕΚ, ενώ η αύξηση της συχνότητας πιθανόν να οφείλεται ως έναν βαθμό στη βελτίωση της διάγνωσης, δεν αποκλείεται επίσης να συναρτάται με πραγματική αύξηση των εγκεφαλικών κακώσεων, όπως θα εξετάσουμε στο Κεφάλαιο 13. Η αυξημένη συχνότητα των ορθοπεδικών προβλημάτων πιθανόν να απορρέει από τα αυξανόμενα ποσοστά επιβίωσης των βρεφών που γεννιούνται με

σημαντικές σωματικές ανωμαλίες, καθώς και των παιδιών που εμπλέκονται σε ατυχήματα. Στην περίπτωση της ΔΕΠ/Υ, τα αίτια της αυξημένης συχνότητας είναι ανοιχτά σε εικασίες. Πιθανόν η αύξηση να οφείλεται εν μέρει στην αυξημένη ευαισθητοποίηση.

Ορισμός της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

Ειδική αγωγή και εκπαίδευση (ΕΑΕ) ονομάζεται η διδασκαλία που είναι ειδικά σχεδιασμένη για τις ασυνήθιστες ανάγκες των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρίες και η οποία προϋποθέτει την ύπαρξη ειδικών μέσων, όπως υλικών, διδακτικών τεχνικών, εξοπλισμού ή/και εγκαταστάσεων. Οι μαθητές/τριες με αισθητηριακές διαταραχές όρασης πιθανόν να χρειάζονται αναγνωστικό υλικό σε μορφή μεγεθυμένου κειμένου ή Μπράιγ· οι μαθητές/τριες με απώλεια ακοής πιθανόν να χρειάζονται ακουστικά ή/και διδασκαλία στη νοηματική γλώσσα· τα άτομα με σωματικές αναπηρίες πιθανόν να χρειάζονται ειδικό εξοπλισμό· τα άτομα με διαταραχές συναισθήματος ή συμπεριφοράς πιθανόν να χρειάζονται μικρότερες και πιο αυστηρά δομημένες σχολικές τάξεις· επίσης, οι μαθητές/τριες με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες ή ταλέντα πιθανόν να χρειάζονται πρόσβαση σε εργαζόμενους/ες επαγγελματίες. Προκειμένου η ΕΑΕ να αποβεί αποτελεσματική, πιθανόν να απαιτούνται και συναφείς υπηρεσίες όπως ειδικά μέσα μεταφοράς, ψυχολογική αξιολόγηση, φυσικοθεραπεία και εργοθεραπεία, ιατρική αγωγή και συμβουλευτική. Ο σπουδαιότερος σκοπός της ΕΑΕ είναι να διαπιστωθούν και να κεφαλαιοποιηθούν οι ικανότητες των μαθητών/τριών με ΕΕΑΑ.

Η γενική εκπαίδευση, όσο καλή κι αν είναι, δεν μπορεί να υποκαταστήσει την ΕΑΕ για όσους και όσες τη χρειάζονται· η τελευταία χαρακτηρίζεται από πιο ακριβή έλεγχο όσον αφορά τον ρυθμό ή την ταχύτητα της διδασκαλίας, την έντασή της, τον συνεχή της χαρακτήρα, την οργάνωσή της, την παροχή ενίσχυσης, την αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών/τριών, το αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς και την παρακολούθηση ή την αξιολόγηση (Pullen & Hallahan, 2015). Θεωρούμε ότι είναι σκόπιμο να βελτιωθεί η εκπαίδευση όλων των παιδιών, πράγμα που τίθεται ως επιδίωξη στους ομοσπονδιακούς εκπαιδευτικούς νόμους των αρχών του 21ου αιώνα· ωστόσο, η υψηλή ποιότητα ή η μεταρρύθμιση της γενικής εκπαίδευσης ούτε υποκαθιστά ούτε μπορεί να υποκαταστήσει την παροχή ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης για τους/τις μαθητές/τριες που βρίσκονται στα άκρα του εύρους της αναπηρίας (Kauff-

man & Konold, 2007· Pullen & Hallahan, 2015· Zigmond, 2007· Zigmond & Kloo, 2017· Zigmond, Kloo, & Volonino, 2009).

Ιστορία και καταβολές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

Μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρίες υπήρχαν ανέκαθεν, δεν συνέβαινε όμως το ίδιο με τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτών των μαθητών/τριών (βλ. Holmes, 2004· Metzler, 2006). Κατά τα τέλη του 18ου αιώνα, στον απόηχο της Αμερικανικής και της Γαλλικής Επανάστασης, καθιερώθηκαν αποτελεσματικές διαδικασίες για τη διδασκαλία των παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές (των παιδιών δηλαδή που ήταν τυφλά ή κωφά· Winzer, 1993). Το 1829, ο Samuel Gridley Howe ίδρυσε το πρώτο σχολείο-οικοτροφείο για μαθητές/τριες που ήταν τυφλοί/ές· το πρόγραμμα σπουδών εστίαζε τόσο στη διδασκαλία των παραδοσιακών τομέων της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών όσο και στην ανάπτυξη των ατομικών ενδιαφερόντων και ικανοτήτων των μαθητών/τριών (Sapp & Hatlen, 2010). Στις αρχές του 19ου αιώνα καταγράφονται οι πρώτες συστηματικές απόπειρες εκπαίδευσης των παιδιών που χαρακτηρίζονταν ως «βραδύνοα» ή «φρενοβλαβή», των παιδιών δηλαδή τα οποία σήμερα θεωρείται ότι έχουν νοητικές αναπηρίες και διαταραχές συναισθήματος ή συμπεριφοράς (ή συναισθηματική διαταραχή· Kauffman & Landrum, 2006· Stichter και συν., 2008).

Κατά την προεπαναστατική περίοδο, το καλύτερο που είχε να προσφέρει η κοινωνία στα περισσότερα παιδιά με αναπηρίες ήταν το άσυλο, η προστασία δηλαδή από έναν σκληρό κόσμο που δεν είχε καμιά θέση για αυτά και στον οποίο δεν μπορούσαν να επιβιώσουν με αξιοπρέπεια ή δεν θα επιβίωναν καν. Καθώς όμως οι ιδέες της δημοκρατίας, της ατομικής ελευθερίας και της ισότητας εξαπλώνονταν στην Αμερική και τη Γαλλία, συντελέστηκε μια μεταβολή στις κοινωνικές στάσεις. Οι μεταρρυθμιστές/τριες της πολιτικής και οι πρωτεργάτες/τριες της ιατρικής και της εκπαίδευσης άρχισαν να αγωνίζονται υπέρ των παιδιών και των ενηλίκων με αναπηρίες, υποστηρίζοντας ότι τα «ατελή» ή «ελλιπή» αυτά άτομα έπρεπε να διδαχθούν δεξιότητες που θα τους επέτρεπαν να γίνουν ανεξάρτητα, παραγωγικά μέλη της κοινωνίας. Τα ανθρωπιστικά αυτά αισθήματα ξεπερνούσαν την επιθυμία για προστασία και υπεράσπιση των ανθρώπων με αναπηρίες. Οι πρωτοπόροι της εποχής επιχείρησαν να κανονικοποιήσουν στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τους

ανθρώπους με ΕΕΑΑ και να τους αποδώσουν την ανθρωπινή αξιοπρέπεια που θεωρούνταν ότι τους έλειπε.

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μέθοδοι για τα παιδιά με ΕΕΑΑ κατάγονται άμεσα από τις τεχνικές που εγκαινιάστηκαν στις αρχές του 19ου αιώνα. Πολλά (ενδεχομένως και τα περισσότερα) από τα σημερινά κείμενα, διαφιλονικούμενα ζητήματα αποτελούσαν σημεία προβληματισμού ήδη από τις απαρχές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ορισμένοι/ες σύγχρονοι/ες συγγραφείς πιστεύουν ότι είναι απαραίτητο να διδαχθούμε την ιστορία της ΕΑΕ προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα τα σημερινά ζητήματα, αφού έχουμε πολλά να μάθουμε από το παρελθόν μας (π.χ. Gerber, 2017· Kauffman & Landrum, 2006). Στις επόμενες ενότητες εξετάζουμε τα κύρια ιστορικά γεγονότα και ρεύματα από το 1800 μέχρι σήμερα, και αναφερόμαστε εν συντομία στην ιστορία των ανθρώπων και των ιδεών, στην ανάπτυξη του κλάδου, στις οργανώσεις των επαγγελματιών και των γονέων, καθώς και στη νομοθεσία.

Οι άνθρωποι και οι ιδέες

Πολλοί/ές από τους/τις θεμελιωτές/τριες της ΕΑΕ ήταν γιατροί ευρωπαϊκής καταγωγής. Ήταν στην πλειοψηφία τους νέοι, φιλόδοξοι άνθρωποι που αμφισβήτησαν την αυθεντία των καθιερωμένων φορέων, ακόμη και αυτήν των ίδιων τους των φίλων ή δασκάλων (Kanper, 1964· βλ. επίσης Kauffman & Landrum, 2006· Stichter και συν., 2008).

Οι περισσότεροι/ες ιστορικοί τοποθετούν τις απαρχές της ΕΑΕ όπως τη γνωρίζουμε σήμερα στο έργο του Jean-Marc-Gaspard Itard (1774-1838), ενός Γάλλου γιατρού που ήταν αυθεντία στις παθήσεις του αυτιού και στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με κώφωση. Στις αρχές του 19ου αιώνα, ο νεαρός αυτός γιατρός ξεκίνησε να εκπαιδεύει ένα αγόρι ηλικίας 12 περιόδου ετών, το οποίο είχε βρεθεί να περιπλανιέται στα δάση της Γαλλίας, γυμνό και σε άγρια κατάσταση (πρόκειται για το λεγόμενο «άγριο παιδί» ή «άγριο αγόρι της Aveyron»). Ο δάσκαλος του Itard, ο Philippe Pinel (1745-1826), επιφανής Γάλλος γιατρός και από τους πρώτους που τάχθηκαν υπέρ της ανθρωπίνης μεταχείρισης των «φρενοβλαβών», προειδοποίησε τον Itard ότι οι προσπάθειές του δεν θα έφερναν αποτελέσματα επειδή το αγόρι, ο Victor, ήταν «απελπιστικά ηλίθιος». Ο Itard όμως επέμεινε στις προσπάθειές του. Δεν αποκατέστησε μεν τις αναπηρίες του Victor, κατόρθωσε όμως να βελτιώσει θεαματικά τη συμπεριφορά του παιδιού χάρη στην υπομονή του και στις συστηματικές εκπαιδευτικές διαδικασίες τις οποίες εφάρμοσε (Itard, 1962). Πριν από αρκετά χρόνια, η Mary

Losure (2013) δημοσίευσε ένα βιβλίο για παιδιά και εφήβους/ες όπου περιέγραψε την ιστορία του άγριου αγοριού της Aveyron. Οι περιπτώσεις όπως αυτή του άγριου αγοριού φέρνουν στην επιφάνεια το ερώτημα σχετικά με τον ρόλο της φύσης και της ανατροφής στην ανάπτυξη του ανθρώπου (βλ. την ενότητα *Εστιάζοντας στη διαμάχη φύσης-ανατροφής*).

Οι ιδέες των πρώτων ειδικών παιδαγωγών ήταν πραγματικά επαναστατικές για την εποχή τους. Ακολουθούν ορισμένες από τις πρωτοποριακές ιδέες του Itard, του Édouard Séguin και των επιγόνων τους, οι οποίες αποτελούν τα θεμέλια της σύγχρονης ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης:

- Η *εξατομικευμένη διδασκαλία*, στην οποία οι διδακτικές τεχνικές διαμορφώνονται με βάση τα χαρακτηριστικά του παιδιού και όχι με βάση κάποια προκαθορισμένη διδακτέα ύλη.
- Μια *προσεκτικά ιεραρχημένη σειρά εκπαιδευτικών έργων*, η οποία ξεκινά με έργα που μπορεί να εκτελέσει το παιδί και βαθμιαία καταλήγει σε πιο σύνθετα μαθησιακά έργα.
- *Έμφαση στην παροχή ερεθισμάτων και στην απόπνιση των αισθήσεων του παιδιού*, έτσι ώστε το παιδί να αντιληφθεί περισσότερο τα εκπαιδευτικά ερεθίσματα και να ανταποκριθεί σε αυτά.
- *Σχολαστική προσπάθεια διαρρύθμισης του περιβάλλοντος του παιδιού*, έτσι ώστε η οργάνωση του περιβάλλοντος και ο τρόπος που το βιώνει το παιδί να οδηγούν φυσικά στη μάθηση.
- *Άμεση παροχή αμοιβής/επιβράβευσης για τη σωστή επίδοση*, καθώς έτσι παρέχεται ενίσχυση για την επιθυμητή συμπεριφορά.
- *Εκπαίδευση στις λειτουργικές δεξιότητες*, έτσι ώστε το παιδί να γίνει όσο το δυνατόν πιο ανεξάρτητο και παραγωγικό στην καθημερινή ζωή.
- *Πίστη ότι κάθε παιδί θα πρέπει να εκπαιδεύεται στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό*, επειδή κάθε παιδί μπορεί να παρουσιάσει κάποιον βαθμό βελτίωσης.

Μέχρι στιγμής έχουμε αναφερθεί μόνο στους Ευρωπαίους γιατρούς που πρωτοστάτησαν στη θεμελίωση της ΕΑΕ. Ενώ μεγάλο μέρος του αρχικού έργου συντελέστηκε στην Ευρώπη, πολλοί/ές ερευνητές/τριες στις ΗΠΑ συνεισέφεραν σημαντικά στη διάρκεια εκείνης της πρώτης περιόδου. Παρέμεναν όσο περισσότερο μπορούσαν ενήμεροι/ες για τις εξελίξεις στην Ευρώπη, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις ταξίδεψαν στην Ευρώπη ειδικά για να αποκτήσουν πληροφορίες από πρώτο χέρι σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες.

Ένας από τους νεαρούς στοχαστές στις ΗΠΑ που ασχολούνταν με την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρίες ήταν ο Samuel Gridley Howe (1801-1876), ο οποίος αποφοίτησε από την Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Harvard το 1824. Εκτός από γιατρός και παιδαγωγός, ο Howe υπήρξε πολιτικός και κοινωνικός μεταρρυθμιστής, υπέρμαχος των ανθρωπιστικών ιδεών και της χειραφέτησης. Συνέβαλε καθοριστικά στην ίδρυση της Σχολής Τυφλών Perkins στην πόλη Watertown της Μασαχουσέτης, ενώ δίδαξε επίσης μαθητές/τριες με κώφωση και τύφλωση. Η επιτυχία του στην εκπαίδευση της Laura Bridgman, η οποία ήταν κωφή και τυφλή, επέδρασε καθοριστικά στην εκπαίδευση της Helen Keller. Τη δεκαετία του 1840, ο Howe έπαιξε επίσης καταλυτικό ρόλο στην ίδρυση ενός πειραματικού σχολείου για παιδιά με νοητικές αναπηρίες (νοητική υστέρηση), ενώ γνωριζόταν προσωπικά με τον Séguin.

Ο ιερέας Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) δοκίμασε, κατά το διάστημα της φοίτησής του στη Θεολογική Σχολή του Αντόβερ, να διδάξει ένα κορίτσι που ήταν κωφό. Ο Gallaudet επισκέφθηκε την Ευρώπη για να μάθει για την εκπαίδευση των κωφών και το 1817 ίδρυσε στην πόλη Χάρτφορντ του Κονέκτικατ το πρώτο αμερικανικό οικοτροφείο για μαθητές/τριες με κώφωση (το οποίο σήμερα ονομάζεται American School for the Deaf [Αμερικανική Σχολή Κωφών]). Το πανεπιστήμιο Gallaudet University στην Ουάσιγκτον, το μόνο κολέγιο ανθρωπιστικών επιστημών για φοιτητές/τριες με κώφωση, ονομάστηκε έτσι προς τιμήν του.

Τα πρώτα χρόνια της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης έσφυζαν από δυναμισμό και νέες ιδέες. Είναι αδύνατον να διαβάσεις τα λόγια του Itard, του Séguin, του Howe και των συγχρόνων τους χωρίς να γοητευτείς από τον ρομαντισμό, τον ιδεαλισμό και τη συγκίνηση από τη σπουδαιότητα των επιτευγμάτων τους. Τα όσα κατόρθωσαν ήταν πραγματικά αξιοθαύμαστα για την εποχή τους. Σήμερα, η ΕΑΕ εξακολουθεί να αποτελεί ένα ζωντανό και δυναμικό πεδίο όπου οι καινοτομίες, η συγκίνηση, ο ιδεαλισμός και οι διαμάχες αποτελούν τον κανόνα. Οι εκπαιδευτικοί των παιδιών με ΕΕΑΑ –δηλαδή όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί– οφείλουν να κατανοήσουν πώς και γιατί αναδύθηκε ο κλάδος της ΕΑΕ (βλ. Gerber, 2017).

Η ομαλοποίηση, η αποϊδρυματοποίηση και η συμπερίληψη

Μία από τις κύριες ιδέες του 20ού αιώνα στον κλάδο της ΕΑΕ είναι η *ομαλοποίηση*, δηλαδή η φιλοσοφία που πρεσβεύει ότι θα πρέπει να χρησιμοποιούμε «μέσα που να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο κανονιστικά στον

ΕΣΤΙΑΖΟΝΤΑΣ...

Στη διαμάχη φύσης-ανατροφής

Μία από τις παλαιότερες διαμάχες που σχετίζονται με την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με ΕΕΑΑ αφορά τη συμβολή της φύσης και της ανατροφής στην εξέλιξη του παιδιού. Σε ποιον βαθμό η τελευταία αποδίδεται σε βιολογικούς παράγοντες όπως η γενετική και οι υπόλοιπες πτυχές που καθορίζονται από τη φύση, και σε ποιον βαθμό αποδίδεται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως οι ευκαιρίες, η ενθάρρυνση και η διδασκαλία; Η αντιπαράθεση αυτή εκφράστηκε στο έργο του Itard στις αρχές του 19ου αιώνα και εξακολουθεί μέχρι και σήμερα να συζητείται τόσο από ψυχολόγους (π.χ. Pinker, 2002) όσο και από δημοφιλείς συγγραφείς (π.χ. Gladwell, 2008).

Επί πολλά χρόνια, οι θεωρητικοί είχαν την τάση να αντιμετωπίζουν το ζήτημα φύσης-ανατροφής με διχοτο-

μικούς όρους: είτε θεωρούσες ότι η κληρονομικότητα ήταν το καθοριστικό στοιχείο για τη νοητική ανάπτυξη είτε θεωρούσες ότι ο αποφασιστικός παράγοντας ήταν το περιβάλλον. Σήμερα, ωστόσο, οι περισσότεροι φορείς πιστεύουν ότι τόσο η κληρονομικότητα όσο και το περιβάλλον αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για τη νοημοσύνη. Ορισμένοι/ες επιστήμονες επιχείρησαν να ανακαλύψουν σε ποιον βαθμό η νοημοσύνη καθορίζεται από την κληρονομικότητα και σε ποιον βαθμό από το περιβάλλον, πολλοί/ές όμως θεωρούν ότι αυτή η επιδίωξη είναι μάταιη. Υποστηρίζουν ότι η κληρονομικότητα και το περιβάλλον δεν συνδυάζονται αθροιστικά για την παραγωγή της νοημοσύνης. Αντίθετα, η νοημοσύνη προκύπτει από την αλληλεπίδραση των γονιδίων με το περιβάλλον.

εκάστοτε πολιτισμό, προκειμένου να καθιερώσουμε ή/και να διατηρήσουμε προσωπικές συμπεριφορές και προσωπικά χαρακτηριστικά που να είναι επίσης όσο το δυνατόν περισσότερο κανονιστικά στον εκάστοτε πολιτισμό» (Wolfensberger, 1972, σ. 28). Όταν υπάρχει ομαλοποίηση, καταρρίπτονται οι φραγμοί που εμποδίζουν τη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες στην κανονική ζωή. Η ίδια η έννοια της ομαλοποίησης ήταν σημαντική, ενώ οδήγησε και σε συναφείς ιδέες, όπως το κλείσιμο των ιδρυμάτων και η συμπερίληψη των μαθητών/τριών με ΕΕΑΑ στις σχολικές τάξεις και τα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης.

Η ομαλοποίηση εξακολουθεί να αποτελεί στόχο στην ΕΑΕ καθώς και σε όλες τις υπόλοιπες διαστάσεις αντιμετώπισης της αναπηρίας. Η κατάρριψη των φραγμών που εμποδίζουν τη συμμετοχή των ανθρώπων με αναπηρίες σε δραστηριότητες με μη μειονεκτούντα άτομα ήταν μια από τις ιδέες που οδήγησαν στο κίνημα της *αποϊδρυματοποίησης* κατά τα τέλη του 20ού αιώνα. Στο παρελθόν, το σύνθημα για όλους σχεδόν τους ανθρώπους με νοητική αναπηρία (που τότε ονομαζόταν νοητική [καθ]υστέρηση) ή/και ψυχικές νόσους, ενήλικους/ες και παιδιά, ήταν να τοποθετούνται σε κλειστές ιδρυματικές δομές. Κατά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970 έγιναν συστηματικές προσπάθειες να απομακρυνθούν οι άνθρωποι από τα ιδρύματα και να επανέλθουν σε στενότερη επαφή με την κοινότητα. Απόρροια αυτού ήταν ότι περισσότερα παιδιά με αναπηρίες ανατρέφονταν πλέον από την οικογένειά τους, ενώ πολλά ιδρύματα έκλεισαν, ανεξάρτητα από τη φύση των προβλημάτων των ανθρώπων που ζούσαν εκεί. Σήμερα, ο κανόνας είναι οι μικρότερες δομές στις τοπικές συνοικίες. Υπάρχουν επίσης μεταβατικοί ξε-

ώνες (που μερικές φορές ονομάζονται ξενώνες επανένταξης) για άτομα με συναισθηματικές δυσκολίες, τα οποία δεν θεωρείται πλέον ότι χρειάζονται το πιο απομονωμένο περιβάλλον του μεγάλου ιδρύματος. Υπάρχουν, ωστόσο, πολλά ακόμη που πρέπει να γίνουν για να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής ορισμένων ανθρώπων με αναπηρίες, οι οποίοι στο παρελθόν πιθανόν να ζούσαν σε ιδρύματα. Πολλοί άνθρωποι, μάλιστα, οι οποίοι προηγουμένως θα βρίσκονταν σε ιδρύματα τώρα είναι άστεγοι ή στη φυλακή (βλ. Earley, 2006· Goin, 2007· Nomani, 2007· Powers, 2017). Ο αριθμός των αστέγων αυξάνεται όλο και περισσότερο στις Ηνωμένες Πολιτείες, ενώ οι νοητικές αναπηρίες και οι ψυχικές διαταραχές αποτελούν σημαντικούς παράγοντες κινδύνου για την αστεγία (Edens, Kasprrow, Tsai, & Rosenheck, 2011· Mercier & Picard, 2011).

Το πιο αμφιλεγόμενο, ενδεχομένως, ζήτημα που προέκυψε από την ιδέα της ομαλοποίησης είναι η *συμπερίληψη*. Στην πραγματικότητα, η συμπερίληψη, δηλαδή η ένταξη, αποτελεί ήδη από το παρελθόν ζήτημα για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες με ΕΕΑΑ, μεταξύ των οποίων και οι μαθητές/τριες με ειδικά χαρίσματα ή ταλέντα. Ενώ κατά παράδοση οι εκπαιδευτικοί διαμόρφωναν τα εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές/τριες με αναπηρίες θεωρώντας ως προϋπόθεση ότι έπρεπε να διατίθεται μια πληθώρα επιλογών ως προς την παροχή των υπηρεσιών (Crockett & Kauffman, 1999, 2001· Kauffman, Mock, Tankersley, & Landrum, 2008), η συμπερίληψη των μαθητών/τριών με ΕΕΑΑ στην κοινή σχολική τάξη, μαζί με τους/τις συνομηλίκους/ές τους χωρίς ΕΕΑΑ, έχει αναδειχθεί σε μείζον ζήτημα από ορισμένους φορείς. Το ζήτημα της συμπερίληψης άρχισε να προκαλεί διαμάχες στους

κόλπους των γονέων και άλλων κατά τα τέλη του 20ού αιώνα και εξακολουθεί να αποτελεί ένα θέμα που εγείρει έντονες διαφωνίες και συζητήσεις.

Στην αυγή του 21ου αιώνα, η διαμάχη σχετικά με τη συμπερίληψη έχει οξυνθεί, ιδίως λόγω των υψηλότερων προσδοκιών που τίθενται για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Την κατεύθυνση που θα ακολουθήσει η διαμάχη δεν μπορούμε να τη γνωρίζουμε με βεβαιότητα (βλ. Bateman, 2017· Kauffman, Anastasiou, Badar, Travers, & Wiley, 2016· Kauffman & Hung, 2009· Kauffman & Landrum, 2018β· Zigmond & Kloo, 2017). Θεωρούμε ότι η εντακτική διδασκαλία έχει ανεκτίμητη αξία όσον αφορά την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών/τριών με ΕΕΑΑ. Κατά τη γνώμη μας, τα παιδιά με ΕΕΑΑ θα πρέπει να φοιτούν στο πλαίσιο όπου είναι πιθανότερο να τους παρασχεθεί τέτοια διδασκαλία, ακόμη κι αν αυτό το πλαίσιο είναι άλλο από τη σχολική τάξη της γενικής εκπαίδευσης. Η συμπερίληψη με πλήρες διδακτικό ωράριο στο πλαίσιο της ΓΕ δεν θα πρέπει επ' ουδενί να αποβεί εις βάρος της εξειδικευμένης διδασκαλίας, η οποία είναι απαραίτητη προκειμένου οι μαθητές/τριες με αναπηρίες να αξιοποιήσουν πλήρως τις μαθησιακές τους δυνατότητες.

Το Συμβούλιο για Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Αναπηρία/ες (Council for Exceptional Children) και η εξέλιξη του επαγγέλματος

Η ΕΑΕ δεν εμφανίστηκε ξαφνικά ως νέος κλάδος, ούτε αναπτύχθηκε ανεξάρτητα από άλλους κλάδους. Η ανάπτυξη της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας, και ιδιαίτερα η διάδοση της χρήσης των νοητικών δοκιμασιών κατά τα πρώτα χρόνια του 20ού αιώνα, ήταν παράγοντες που άσκησαν τεράστια επίδραση στην ανάπτυξη της ΕΑΕ. Καθώς η ψυχολογία μελετούσε τη μάθηση και προέβλεπε τη σχολική αποτυχία ή επιτυχία με τη χρήση δοκιμασιών, το ενδιαφέρον στράφηκε στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Η κοινωνιολογία, η κοινωνική εργασία και η ανθρωπολογία επέστησαν την προσοχή στις οικογένειες και τις κοινότητες των παιδιών με ΕΕΑΑ, εξετάζοντας πώς αυτές αντιμετώπιζαν τα παιδιά και πώς επιδρούσαν στη μάθηση και την προσαρμογή τους. Μεμονωμένες αναφορές ανεκδοτολογικού χαρακτήρα σχετικά με τις νοητικές αναπηρίες ή τις ψυχικές διαταραχές απαντώνται στη βιβλιογραφία του 19ου αιώνα, αυτές ωστόσο δεν εντάσσονται στα εννοιολογικά πεδία που σήμερα χαρακτηρίζουμε ως ψυχολογία, κοινωνιολογία και ΕΑΕ (Kauffman & Landrum, 2006). Ακόμη και στις αρχές του 20ού αιώνα, οι αντιλήψεις που επικρατούσαν για την αναπηρία φαντάζουν πρωτόγονες με τα σημερινά κριτήρια.

Καθώς το ίδιο το εκπαιδευτικό επάγγελμα ωριμάζε και καθώς οι νόμοι για την υποχρεωτική σχολική φοίτηση γίνονταν πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί και οι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής συνειδητοποιούσαν όλο και περισσότερο ότι υπήρχε μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών στον οποίο ήταν απαραίτητο να προσφερθεί κάτι περισσότερο από τη συνηθισμένη εμπειρία της σχολικής τάξης. Η Elizabeth Farrell, εκπαιδευτικός στη Νέα Υόρκη στις αρχές του 20ού αιώνα, έπαιξε σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη της ΕΑΕ ως επαγγελματικού κλάδου. Σε συνεργασία με τις αρχές σχολικών επιθεωρητών της Νέας Υόρκης, η Farrell επιχείρησε να αξιοποιήσει την πληροφόρηση σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού, την κοινωνική εργασία, τις νοητικές δοκιμασίες και τη διδασκαλία προκειμένου να αντιμετωπίσει τις ανάγκες των παιδιών και των νέων που είτε δεν εξυπηρετούνταν ικανοποιητικά είτε είχαν αποκλειστεί από τις τάξεις και τα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Η Farrell ήταν ένθερμη υποστηρίκτρια των υπηρεσιών για τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες. Επιδίωξη δική της, όπως και των εκπαιδευτικών και διοικητικών στελεχών που συνεργάζονταν μαζί της, ήταν να εξασφαλιστεί ότι κάθε μαθητής/τρια –συμπεριλαμβανομένου κάθε παιδιού ή νέου με ΕΕΑΑ– θα λάμβανε κατάλληλη εκπαίδευση και θα δεχόταν τις συναφείς υγειονομικές και κοινωνικές υπηρεσίες που απαιτούνταν για να επιτύχει τη βέλτιστη σχολική επίδοση (Gerber, 2017). Το 1922, η Farrell και μια ομάδα άλλων ειδικών παιδαγωγών από όλες τις Ηνωμένες Πολιτείες και τον Καναδά ίδρυσαν το Συμβούλιο για Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Αναπηρία/ες (Council for Exceptional Children-CEC), το οποίο αποτελεί μέχρι σήμερα την κύρια επαγγελματική οργάνωση των ειδικών παιδαγωγών.

Πέραν του επαγγέλματος της εκπαίδευσης, η σύγχρονη ΕΑΕ ως επαγγελματικό πεδίο έχει τις ρίζες της σε αρκετούς ακόμη ακαδημαϊκούς κλάδους – ιδιαίτερα στην ιατρική, την ψυχολογία, την κοινωνιολογία και την κοινωνική εργασία. Ο κλάδος της ΕΑΕ να μεν διαφέρει από το συμβατικό επάγγελμα της εκπαίδευσης με την έννοια ότι προϋποθέτει ειδικά προγράμματα κατάρτισης, από την άλλη όμως προσομοιάζει αρκετά στο συμβατικό επάγγελμα με την έννοια ότι εστιάζει πρωταρχικά στα σχολεία και τη διδασκαλία.

Τα άτομα, οι γονείς και οι οργανισμοί

Είναι γεγονός ότι τα άτομα και οι ιδέες διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στην ιστορία της ΕΑΕ· εύλογα όμως θα υποστηρίζαμε ότι σε μεγάλο βαθμό η πρόοδος που έχει σημειωθεί στη διάρκεια των χρόνων έχει επιτευ-

χθεί κυρίως χάρη στις συλλογικές προσπάθειες των γονέων και των επαγγελματιών. Οι επαγγελματικές ομάδες ήταν αυτές που συγκροτήθηκαν πρώτα, με αρχή τον 19ο αιώνα. Εθνικές οργανώσεις γονέων με αποτελεσματική παρουσία υφίστανται στις Ηνωμένες Πολιτείες μόνο από το 1950 περίπου.

Πολλοί άνθρωποι έπαιζαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ΕΑΕ ή στην παροχή άλλων ευκαιριών στα άτομα με αναπηρίες. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγεται η Eunice Kennedy Shriver, αδελφή του πρώην προέδρου των ΗΠΑ John F. Kennedy. Η αδελφή τους Rosemary είχε νοητική αναπηρία. Η Eunice Shriver ήταν η εμπνεύστρια των Ειδικών Ολυμπιακών Αγώνων. Η διεξαγωγή αθλητικών αγώνων στους οποίους να μπορούν να διαγωνιστούν τα άτομα με αναπηρία αναμφίβολα έκανε τη ζωή πολλών ανθρώπων πιο πλούσια. Όσο κι αν οι Ειδικοί Ολυμπιακοί έχουν δεχτεί κριτική, αποτελούν παράδειγμα συνηγορίας για τη φροντίδα και τη δίκαιη μεταχείριση των ατόμων με αναπηρία. Η κ. Shriver (<http://www.youtube.com/watch?v=0CukBoFytFY>) αναμφισβήτητα άλλαξε την αυτοαντίληψη πολλών ανθρώπων με αναπηρία, ενώ επίσης άλλαξε προς το καλύτερο τις αντιλήψεις του κοινού για τα άτομα με αναπηρία και βελτίωσε την ποιότητα ζωής πολλών ανθρώπων.

Οι οργανώσεις των γονέων, ενώ προσφέρουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε άτομα που δεν έχουν παιδιά με ΕΕΑΑ, αποτελούνται κυρίως από γονείς που έχουν τέτοια παιδιά και επικεντρώνονται σε ζητήματα που αφορούν ιδιαίτερα τους γονείς αυτούς. Οι οργανώσεις γονέων επιτελούν κατά παράδοση τρεις ουσιώδεις λειτουργίες: (1) προσφέρουν μια άτυπη ομάδα στους γονείς, οι οποίοι κατανοούν αμοιβαία τα προβλήματα και τις ανάγκες τους και βοηθιούνται αμοιβαία ώστε να αντιμετωπίσουν τις πηγές άγχους και αναστάτωσης, (2) προσφέρουν πληροφόρηση σχετικά με τις υπηρεσίες και τους δυνητικούς πόρους και (3) προσφέρουν οργανωμένη καθοδήγηση για την εξεύρεση των απαραίτητων υπηρεσιών για τα παιδιά τους. Ορισμένοι από τους οργανισμούς που προέκυψαν κυρίως ως αποτέλεσμα των προσπαθειών των γονέων είναι η ARC (πρώην Association for Retarded Citizens [Ένωση για τους Νοητικά Υστερούντες Πολίτες]), η Εθνική Ένωση για τα Χαρισματικά Παιδιά (National Association for Gifted Children), η Αμερικανική Ένωση για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (Learning Disabilities Association of America), η Αμερικανική Εταιρεία Αυτισμού (Autism Society of America), καθώς και η Ομοσπονδία Οικογενειών για την Ψυχική Υγεία του Παιδιού (Federation of Families for Children's Mental Health). (Βλ. τους συνδέσμους των αντίστοιχων ιστότοπων στο τέλος αυτού του κεφαλαίου).

Η νομοθεσία και η νομολογία

Η νομοθεσία (οι νόμοι που έχουν ψηφιστεί) και η νομολογία (η ένδικη υπεράσπιση των δικαιωμάτων) έχουν διαδραματίσει μείζονα ρόλο τόσο στην ανίχνευση όσο και στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία/ες. Ο ρόλος αυτός σε πολλές περιπτώσεις υπήρξε αμφίδρομος, καθώς η νομοθεσία άσκησε επιρροή στη νομολογία και το αντίστροφο.

Η νομοθεσία Η πρόοδος που έχει σημειωθεί όσον αφορά την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών και νέων με αναπηρία/ες είναι σε μεγάλο βαθμό απόρροια της νομοθεσίας, η οποία υποχρεώνει τις Πολιτείες και τις τοπικές αρχές να συμπεριλάβουν τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα (Bateman, 2007, 2017· Bateman & Linden, 2006· Huefner, 2006). Στην ενότητα αυτή εξετάζουμε τους σημαντικούς νόμους, οι οποίοι αποτέλεσαν το επιστέγασμα μιας πολυετούς νομοθετικής ιστορίας. Ωστόσο, η νομολογία (οι αγωγές ή οι δικαστικές αποφάσεις) έχει επίσης διαδραματίσει μείζονα ρόλο στην ΕΑΕ (βλ. Yell, Crockett, Shriver, & Rozalski, 2017· Yell, Katsiyannis, & Bradley, 2017).

Το 1975 ψηφίστηκε ένας εμβληματικός ομοσπονδιακός νόμος, ο **Νόμος Περί Εκπαίδευσης Όλων των Ανάπηρων Παιδιών (Education for All Handicapped Children Act)**, ευρύτερα γνωστός ως **v. (PL) 94-142¹** (Martin, 2013). Το 1990, ο νόμος αυτός τροποποιήθηκε και μετονομάστηκε σε **Νόμο Περί Εκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρίες/Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Individuals with Disabilities Education Act-IDEA)**. Το 1997, ο νόμος τροποποιήθηκε εκ νέου, η ονομασία του όμως δεν άλλαξε [βλ. Bateman & Linden (2006) και Yell (2012) για λεπτομέρειες]. Το 2004 έγινε επανέγκριση του νόμου, ο οποίος πλέον μετονομάστηκε σε **Νόμο Περί Βελτίωσης της Εκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρίες/Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Individuals with Disabilities Education Improvement Act [IDEIA])**. Στον κλάδο, εξακολουθούμε να αναφέρουμε τον νόμο απλώς ως IDEA, καθώς οι βασικές προβλέψεις του νόμου δεν έχουν αλλάξει. Ο ομοσπονδιακός νόμος για την ΕΑΕ, ο λεγόμενος IDEA, κατοχυρώνει το δικαίωμα όλων των παιδιών και νέων από

1. Η αμερικανική νομοθεσία συχνά αναγράφεται με τα αρχικά PL (public law/δημόσιος νόμος), τα οποία ακολουθούνται από έναν αριθμό χωρισμένο με παύλα: η πρώτη σειρά ψηφίων αναφέρεται στον αριθμό του Κογκρέσου που ψήφισε τον νόμο και η δεύτερη σειρά αναφέρεται στον αριθμό του συγκεκριμένου νόμου. Έτσι, ο PL 94-142 ήταν ο 142ος νόμος ο οποίος ψηφίστηκε από το 94ο Κογκρέσο.

ΕΣΤΙΑΖΟΝΤΑΣ...

Στις κύριες προβλέψεις του νόμου IDEA

Κάθε Πολιτεία και τοπική αρχή οφείλει να καταρτίσει πλάνο για τη διασφάλιση των εξής*:

<i>Ανίχνευση</i>	Εκτενείς προσπάθειες για προληπτικό έλεγχο και ανίχνευση όλων των παιδιών και νέων ατόμων με αναπηρία/ες.	<i>Αποφυγή των διακρίσεων κατά την αξιολόγηση</i>	Ο/η μαθητής/τρια αξιολογείται σε όλους τους τομείς της πιθανολογούμενης αναπηρίας και με τρόπο ώστε να αποφεύγεται η μεροληψία ως προς τη γλώσσα του/της, τα πολιτισμικά του/της χαρακτηριστικά ή τις αναπηρίες του/της. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από διεπιστημονική ομάδα, ενώ καμία μεμονωμένη διαδικασία αξιολόγησης δεν επιτρέπεται να χρησιμοποιηθεί ως το μοναδικό κριτήριο για την τοποθέτηση του ατόμου σε πλαίσιο φοίτησης ή για το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα.
<i>Δωρεάν Κατάλληλη Δημόσια Εκπαίδευση (ΔΚΔΕ). Ορθή διεξαγωγή της διαδικασίας</i>	Κάθε μαθητής/τρια με αναπηρία/ες λαμβάνει κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση χωρίς οικονομική επιβάρυνση των γονέων ή κηδεμόνων του/της. Το δικαίωμα του/της μαθητή/τριας και των γονέων στην πληροφόρηση και την εν επιγνώσει συναίνεση προκειμένου ο/η μαθητής/τρια να αξιολογηθεί, να χαρακτηριστεί ή να τοποθετηθεί σε πλαίσιο φοίτησης, καθώς και το δικαίωμα σε αμερόληπτη ακρόαση για την ορθή διεξαγωγή της διαδικασίας εφόσον οι παραπάνω διαφωνούν με τις αποφάσεις του σχολείου.	<i>Εμπιστευτικότητα</i>	Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και η τοποθέτηση του/της μαθητή/τριας σε πλαίσιο φοίτησης θεωρούνται εμπιστευτικά, παρότι οι γονείς/κηδεμόνες (ή ο/η δικαστικός/ή συμπαραστάτης/τρια) του/της μαθητή/τριας έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης στα αρχεία.
<i>Διαβούλευση με τους γονείς/κηδεμόνες ή με τον/τη δικαστικό/ή συμπαραστάτη/τρια</i>	Λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των γονέων (ή κηδεμόνων) του/της μαθητή/τριας σχετικά με την αξιολόγησή του/της, την τοποθέτησή του/της σε πλαίσιο φοίτησης και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα· εάν οι γονείς (ή κηδεμόνες) είναι άγνωστοι ή μη διαθέσιμοι, ορίζεται δικαστικός/ή συμπαραστάτης/τρια που ενεργεί ως αντιπρόσωπος του/της μαθητή/τριας.	<i>Επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση προσωπικού</i>	Κατάρτιση για τους/τις εκπαιδευτικούς και το λοιπό επαγγελματικό προσωπικό, καθώς και επιμόρφωση για τους/τις εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών/τριών με αναπηρία/ες.
<i>Λιγότερο Περιοριστικό Περιβάλλον (ΛΠΠ)</i>	Ο/η μαθητής/τρια εκπαιδεύεται στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον που είναι συμβατό με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του/της και, στο μέτρο που αυτό είναι δυνατόν, εκπαιδεύεται από κοινού με μαθητές/τριες χωρίς αναπηρία.		
<i>Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ):</i>	Για κάθε μαθητή/τρια με αναπηρία/ες καταρτίζεται έγγραφο εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, το οποίο αναφέρει τα επίπεδα λειτουργικότητας του/της μαθητή/τριας, τους μακροπρόθεσμους στόχους, τον βαθμό στον οποίο ο/η μαθητής/τρια δεν θα συμμετέχει στη σχολική τάξη και το αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης, τις υπηρεσίες που θα του/της παρασχεθούν, τις προβλέψεις για την έναρξη και την αξιολόγηση των υπηρεσιών, καθώς και τις απαιτούμενες υπηρεσίες μετάβασης (από το σχολείο στην εργασία ή στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση). Οι γονείς καλούνται υποχρεωτικά στη συνάντηση και καταβάλλεται προσπάθεια να τους δοθεί η δυνατότητα να παραστούν.		

* Η εφαρμογή καθεμίας από τις παραπάνω βασικές προβλέψεις ρυθμίζεται με λεπτομερείς ομοσπονδιακούς κανόνες και κανονισμούς. Οι κανόνες για την εφαρμογή του νόμου εξειδικεύονται στον Κώδικα Ομοσπονδιακών Κανονισμών (Code of Federal Regulations).

μων με αναπηρία/ες στη δωρεάν, κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση.

Ένας ακόμη emblematicός ομοσπονδιακός νόμος, ο οποίος θεσπίστηκε το 1990, είναι ο νόμος **Περί των Αμερικανών/ίδων με Αναπηρίες (Americans with Disabilities Act-ADA)**. Ο νόμος ADA κατοχυρώνει το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρίες σε μη διακριτική μεταχείριση σε άλλους τομείς της ζωής τους. Ο νόμος εγγυάται την προστασία των πολιτικών δικαιωμάτων στους ειδικότερους τομείς της απασχόλησης, της μεταφοράς, της χρήσης κοινόχρηστων χώρων, των συναλλαγών με τις πολιτειακές και τις τοπικές αρχές, καθώς και των τηλεπικοινωνιών. Για πληροφορίες σχετικά με τις προβλέψεις του Άρθρου 504 (Section 504) του νόμου ADA για τους/τις μαθητές/τριες, μπορείτε να επισκεφθείτε τη διεύθυνση www.ed.gov και στο πλαίσιο «Search» να πληκτρολογήσετε «Americans with Disabilities Act Section 504».

Όπως ορίζεται στον νόμο IDEA και σε έναν ακόμη ομοσπονδιακό νόμο σχετικά με την παρέμβαση στην πρώτη παιδική ηλικία (ν. 99-457), παρέχεται δωρεάν κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση σε κάθε παιδί ή νέο άτομο ηλικίας 3 έως 21 ετών, ανεξάρτητα από το είδος ή τη βαρύτητα της αναπηρίας του. Ο ν. 99-457 προβλέπει επίσης την παροχή κινήτρων στις Πολιτείες προκειμένου να διαμορφώσουν προγράμματα πρώιμης παρέμβασης τόσο για τα βρέφη με διαγνωσμένη αναπηρία όσο και για τα βρέφη που θεωρείται ότι διατρέχουν κίνδυνο. Οι δύο αυτοί νόμοι απαιτούν από τα δημόσια σχολικά συστήματα να ανιχνεύουν όλα τα παιδιά και νέα άτομα με αναπηρία/ες και να παρέχουν στα άτομα αυτά την ΕΑΕ καθώς και τις συναφείς υπηρεσίες που απαιτούνται.

Η ομοσπονδιακή νομοθεσία που σήμερα γνωρίζουμε ως ν. IDEA ήταν επαναστατική, επειδή επρόκειτο για τον πρώτο ομοσπονδιακό νόμο που κατοχύρωνε τη δωρεάν κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση για όλα τα παιδιά με αναπηρία/ες. Οι βασικές προβλέψεις του νόμου αυτού περιγράφονται στην ενότητα «Εστιάζοντας στις κύριες προβλέψεις του νόμου IDEA». Στο βίντεο με τίτλο «Celebrating 35 Years of IDEA» (<http://www.youtube.com/watch?v=DUn6luZQaXE>) θα βρείτε μια ιστορική αναδρομή της νομοθέτησης του ομοσπονδιακού νόμου για την ΕΑΕ.

Κατά παράδοση, με την πάροδο των χρόνων η νομοθεσία αποκτούσε όλο και πιο συγκεκριμένο και υποχρεωτικό χαρακτήρα. Από τη δεκαετία του 1980, ωστόσο, η επαναφορά του αιτήματος για τα δικαιώματα και την τοπική αυτονομία των Πολιτειών, σε συνδυασμό με μια πολιτική στρατηγική απορρύθμισης σε ομοσπονδιακό επίπεδο, είχαν ως αποτέλεσμα να γίνουν προσπάθειες κατάργησης ορισμένων από τις προβλέψεις του

IDEA (που τότε ονομαζόταν ακόμη ν. 94-192), καθώς και χαλάρωσης των ομοσπονδιακών κανόνων και κανονισμών. Η αποεπένδυση στην εκπαίδευση εκ μέρους της ομοσπονδιακής κυβέρνησης και η απορρύθμιση των προγραμμάτων της ΕΑΕ εξακολουθούν να αποτελούν δημοφιλείς ιδέες. Τα πυρά που δέχεται η ομοσπονδιακή νομοθεσία για την ΕΑΕ είναι αναμενόμενα. Η δυσανεμία απέναντι στην ομοσπονδιακή νομοθεσία οφείλεται εν μέρει στο ότι η ομοσπονδιακή κυβέρνηση συνεισφέρει περιορισμένα στη χρηματοδότηση της ΕΑΕ. Ενώ οι απαιτήσεις του IDEA είναι λεπτομερείς, οι πολιτειακές και οι τοπικές αρχές είναι αυτές που κυρίως επωμίζονται τα έξοδα των προγραμμάτων της ΕΑΕ.

Η νομική ιστορία της ΕΑΕ έχει χαρακτηριστεί από ορισμένους/ες ως ένα «μακρύ, παράξενο ταξίδι» (Yell, Rogers, & Rogers, 1998, σ. 219). Η νομοθεσία της ΕΑΕ αποτελεί αντικείμενο έντονης αντιπαράθεσης, ενώ οι διαμάχες σχετικά με τον IDEA συνεχίζονται. Η τροποποίηση και επαναφορά του IDEA τα έτη 1997 και 2004 φανέρωσαν μεν τη σταθερή δέσμευση της κυβέρνησης όσον αφορά την απαίτηση να αναγνωρίζονται οι ικανότητες των ανθρώπων με αναπηρία/ες από τα σχολεία, την εργοδοσία και τις κρατικές υπηρεσίες, το κατά πόσο όμως ο αναθεωρημένος νόμος του 2004 αποτελεί πραγματική βελτίωση είναι προς συζήτηση (Turnbull, 2007· Vitello, 2007). Οι νόμοι IDEA και ADA προβλέπουν την παροχή εύλογων τροποποιήσεων (διευθετήσεων), οι οποίες θα επιτρέψουν στα άτομα με αναπηρία/ες να συμμετάσχουν στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό σε όλες τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που τα άτομα χωρίς αναπηρία θεωρούν δεδομένες. Οι προβλέψεις του νόμου ADA αποσκοπούν στην κατοχύρωση της ισότητας ευκαιριών για τους ανθρώπους με αναπηρία/ες στους τομείς της απασχόλησης, της μεταφοράς, της χρήσης κοινόχρηστων χώρων, της συναλλαγής με τις πολιτειακές και τοπικές αρχές και των τηλεπικοινωνιών.

Στις αρχές του 21ου αιώνα, επί προεδρίας του George W. Bush, ο ομοσπονδιακός νόμος με τίτλο No Child Left Behind Act – NCLB (Κανένα παιδί δεν μένει πίσω) διαδραμάτισε καίριο ρόλο στον προσανατολισμό της δημόσιας παιδείας, συμπεριλαμβανομένης της ΕΑΕ (βλ. Huefner, 2006· Yell & Drasgow, 2005). Ο NCLB αποτελούσε μια απόπειρα βελτίωσης της σχολικής επίδοσης όλων των μαθητών/τριών, μεταξύ των οποίων και οι μαθητές/τριες με αναπηρία/ες. Σύμφωνα με τον NCLB και τον συνακόλουθο νόμο με τίτλο Elementary and Secondary Education Act-ESSA (Νόμος Περί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες με αναπηρία καλούνται να συμμετέχουν στις συμβατικές εξετάσεις σχολικής επίδοσης και να έχουν επίδοση ίσου

επιπέδου με τους/τις μαθητές/τριες χωρίς αναπηρία. Επιπλέον, ο NCLB περιλάμβανε μια πρόβλεψη σύμφωνα με την οποία όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν «υψηλό επίπεδο κατάρτισης», ένας χαρακτηρισμός που άφηνε πολλά περιθώρια ερμηνείας (Gelman, Pullen, & Kauffman, 2004). Ορισμένοι/ες έχουν επισημάνει ότι βασικές προβλέψεις του NCLB δεν ήταν ούτε εύλογες ούτε εφικτές, ιδιαίτερα σε σχέση με την ΕΑΕ (Kauffman, 2010· Kauffman & Konold, 2007· Roghstein, Jacobsen, & Wilder, 2006).

H νομολογία Σε αρκετές περιπτώσεις, οι νόμοι δεν έχουν παρά ελάχιστο ή μηδενικό αντίκτυπο στη ζωή των ατόμων με αναπηρία/ες μέχρι τα δικαστήρια να ερμηνεύσουν τι ακριβώς ορίζουν οι νόμοι αυτοί στην πράξη. Κυρίως χάρη στις ενέργειες των γονέων και των επαγγελματικών οργανώσεων, από τη στιγμή της θέσπισης του IDEA και των συναφών ομοσπονδιακών και πολιτειακών νόμων τα παιδιά με ΕΕΑΑ έχουν πιο συχνή παρουσία στο δικαστήριο. Για να έχουμε, επομένως, πλήρη εικόνα του πώς το νομικό σύστημα των ΗΠΑ άλλοτε διαφυλάσσει και άλλοτε υπονομεύει την παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης για τα παιδιά με ΕΕΑΑ, είναι απαραίτητο να εξετάσουμε τη νομολογία (τις δικαστικές υποθέσεις).

Ο Zelder (1953) επισήμανε ότι κατά την πρώιμη περίοδο της δημόσιας παιδείας η σχολική φοίτηση θεωρούνταν προνόμιο, το οποίο μπορούσε να παραχωρηθεί ή όχι σε ένα μεμονωμένο παιδί κατά την κρίση των τοπικών σχολικών αρχών. Στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ού αιώνα, τα δικαστήρια κατά κανόνα διαπίστωναν ότι τα παιδιά με διασπαστική συμπεριφορά ή τα παιδιά με νοητική υστέρηση (νοητικές αναπηρίες) μπορούσαν να αποκλειστούν από το σχολείο προκειμένου να διαφυλαχθεί η τάξη, να προστατευτεί ο χρόνος του/της εκπαιδευτικού από υπερβολικές απαιτήσεις και να απαλλαγούν τα παιδιά από τη δυσφορία της συναλλαγής με άλλα παιδιά που είχαν αναπηρίες. Κατά το πρώτο ήμισυ του 20ού αιώνα, τα δικαστήρια έτειναν να υπερασπίζονται την πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού έναντι των παιδιών με αναπηρίες, τα οποία μειοψηφούσαν. Σήμερα όμως οι παλιές δικαιολογίες για τον αποκλεισμό των μαθητών/τριών με αναπηρία από το σχολείο δεν στέκουν πλέον.

Στη σημερινή εποχή, οι νόμοι που οφείλουν να ερμηνεύσουν τα δικαστήρια ορίζουν τη σχολική φοίτηση ως δικαίωμα κάθε παιδιού, ανεξάρτητα από την ύπαρξη αναπηρίας. Η νομολογία επιδιώκει πλέον να διασφαλίσει ότι κάθε παιδί θα λάβει εκπαίδευση που να είναι κατάλληλη για τις ατομικές ανάγκες του. Σύμφωνα με τις επισημάνσεις ορισμένων νομικών, αυτό δεν σημαίνει ότι η νομοθεσία ή η νομολογία τάσσονται

υπέρ της πλήρους συμπερίληψης όλων των παιδιών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση (Bateman, 2017).

Η νομολογία περιλαμβάνει τις δικαστικές αγωγές που έχουν υποβληθεί για έναν από τους δύο παρακάτω λόγους: (1) επειδή οι υπηρεσίες της ΕΑΕ δεν παρέχονται σε κάποιον/α μαθητή/τρια, ενώ οι γονείς του/της θεωρούν ότι το παιδί τους τις δικαιούται ή (2) επειδή ένας/μία μαθητής/τρια τοποθετείται στην ΕΑΕ ενώ οι γονείς του/της θεωρούν ότι η τοποθέτηση είναι άστοχη. Οι αγωγές με στόχο την παροχή ΕΑΕ έχουν κατατεθεί κατά κύριο λόγο από γονείς των οποίων τα παιδιά έχουν αναμφισβήτητα αναπηρία και τα οποία είτε έχουν αποκλειστεί τελείως από την εκπαίδευση είτε λαμβάνουν ειδικές υπηρεσίες οι οποίες όμως είναι ανεπαρκείς. Οι γονείς που καταθέτουν τις αγωγές αυτές θεωρούν ότι η επιλεξιμότητα των παιδιών τους για τις υπηρεσίες ΕΑΕ έχει πλεονεκτήματα που υπερβαίνουν κατά πολύ τα όποια μειονεκτήματα. Οι αγωγές εναντίον της ΕΑΕ έχουν κατατεθεί κατά κύριο λόγο από γονείς μαθητών/τριών με ελαφρές ή αμφισβητούμενες αναπηρίες, οι οποίοι/ες φοιτούν ήδη στο σχολείο. Οι γονείς αυτοί θεωρούν ότι η παροχή ΕΑΕ στα παιδιά τους δεν τα βοηθά, αλλά αντίθετα τα στιγματίζει και συνιστά διάκριση εναντίον τους. Κατά συνέπεια, τα δικαστήρια σήμερα καλούνται να εκδώσουν αποφάσεις σταθμίζοντας τα χαρακτηριστικά των μεμονωμένων μαθητών/τριών με γνώμονα τα συγκεκριμένα είδη εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Οι γονείς των παιδιών με αναπηρία επιθυμούν για τα παιδιά τους μια δημόσια δωρεάν εκπαίδευση η οποία θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, αλλά δεν θα τα στιγματίζει άσκοπα, και η οποία θα τους δίνει όσο το δυνατόν μεγαλύτερη δυνατότητα να διδάσκονται στη σχολική τάξη της γενικής εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική νομοθεσία αναγνωρίζει το δικαίωμα των γονέων και των μαθητών/τριών σε μια τέτοια εκπαίδευση. Στα δικαστήρια του σήμερα, το βάρος της απόδειξης το φέρουν τελικά οι ειδικοί των τοπικών και πολιτειακών εκπαιδευτικών αρχών, οι οποίοι/ες οφείλουν να αποδείξουν σε κάθε περίπτωση ότι οι ικανότητες και οι αναπηρίες του/της μαθητή/τριας αξιολογήθηκαν πλήρως και ορθώς και ότι εφαρμόζονται οι κατάλληλες εκπαιδευτικές διαδικασίες. Πολλές από τις δικαστικές υποθέσεις στην ΕΑΕ αφορούν διαμάχες σχετικά με τη χρήση της νομοσύνης (του ΔΝ) και άλλων τυποποιημένων δοκιμασιών για τον προσδιορισμό της επιλεξιμότητας των μαθητών/τριών για την ΕΑΕ. Ενώ έχουν υπάρξει δριμυείς αντιπαραθέσεις σχετικά με τις δοκιμασίες νομοσύνης, ορισμένοι/ες ειδικοί έχουν διαπιστώσει ότι οι μεμονωμένες βαθμολογίες του ΔΝ δεν έχουν αποτελέσει το κύριο κριτήριο για την κατάταξη των παιδιών ως επιλέξιμων για την ΕΑΕ (MacMillan & Forness, 1998).

Μια ιστορική δικαστική υπόθεση της δεκαετίας του 1980 αξίζει ιδιαίτερη προσοχή. Το 1982, το Ανώτατο Δικαστήριο των ΗΠΑ εξέδωσε την πρώτη του ερμηνεία για τον ν. 94-142 (τον σημερινό IDEA) στην υπόθεση *Hudson κατά Rowley*, η οποία αφορούσε την Amy Rowley, ένα παιδί με κώφωση (*Διεύθυνση Εκπαίδευσης Σχολικής Περιφέρειας Hendrick Hudson κατά Rowley*, 1982). Η απόφαση του Δικαστηρίου ήταν ότι η κατάλληλη εκπαίδευση για ένα κωφό παιδί με αναπηρία δεν σημαίνει απαραίτητα εκπαίδευση που θα οδηγήσει στην υψηλότερη δυνατή επίδοση. Οι γονείς της Amy είχαν υποστηρίξει ότι η σχολική της εκπαίδευση θα ήταν καλύτερη εάν της παρέχονταν διερμηνεία νοηματικής γλώσσας. Το Δικαστήριο όμως αποφάσισε ότι, επειδή το σχολείο είχε σχεδιάσει εξατομικευμένο πρόγραμμα ειδικών υπηρεσιών για την Amy και επειδή η ίδια είχε ίση ή υψηλότερη επίδοση συγκριτικά με τους/τις συμμαθητές/τριές της χωρίς αναπηρία, το σχολικό σύστημα είχε ανταποκριθεί στη νόμιμη υποχρέωσή του να παράσχει κατάλληλη εκπαίδευση. Η εκπαίδευση της Amy, μάλιστα, αποδείχθηκε επιτυχής εφόσον στη συνέχεια η ίδια έγινε συντονίστρια του Προγράμματος Αμερικανικής Νοηματικής Γλώσσας στο πανεπιστήμιο California State University East Bay, όπου αυτή τη στιγμή είναι αναπληρώτρια καθηγήτρια Σύγχρονων Γλωσσών και Λογοτεχνίας.

Οι σχολικές περιφέρειες χρησιμοποίησαν επί δεκαετίες το δικαστικό προηγούμενο της υπόθεσης *Rowley* σχετικά με το απαραίτητο οριζόμενο επίπεδο παροχών που οφείλουν να προσφέρουν στους/τις μαθητές/τριες: μια νέα υπόθεση, ωστόσο, είναι πιθανόν να αυξήσει το επίπεδο των παροχών που οφείλουν να προσφέρουν οι περιφέρειες στους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία για να ανταποκριθούν στη ΔΚΔΕ. Στην υπόθεση *Endrew F. κατά Σχολικής Περιφέρειας της Κομητείας Douglas* (2017), η Περιφέρεια, στηριζόμενη στην ορολογία της υπόθεσης *Rowley*, υποστήριξε ότι ο Endrew F. λάμβανε ορισμένες παροχές βάσει του ΕΠΕ οι οποίες ανταποκρίνονταν στο γράμμα του νόμου. Το δικαστήριο της δέκατης Περιφέρειας, ερμηνεύοντας την υπόθεση *Rowley*, θέσπισε κανόνα σύμφωνα με τον οποίο:

το ΕΠΕ ενός παιδιού είναι επαρκές στον βαθμό που λογίζεται ότι προσπορίζει «εκπαιδευτικό όφελος [το οποίο είναι] απλώς [...] μεγαλύτερο του ελάχιστου δυνατού (de minimis)», 798 F. 3d 1329, 1338 (πλην των εντός του κειμένου εισαγωγικών), και αποφάνθηκε ότι το ΕΠΕ του Endrew είχε «ορθώς καταρτιστεί ώστε να [του] δώσει τη δυνατότητα να σημειώσει κάποια

πρόοδο», ό.π., στο 1342. Το δικαστήριο ως εκ τούτου αποφάνθηκε ότι ο Endrew είχε λάβει ΔΚΔΕ. (580 U.S. – No. 15-827. Εκδίκαση στις 11 Ιανουαρίου του 2017 – Έκδοση απόφασης στις 22 Μαρτίου του 2017, σ. 2).

Το Ανώτατο Δικαστήριο των ΗΠΑ, ωστόσο, αποφάνθηκε υπέρ του Endrew F., διαπιστώνοντας τα εξής στη γνωμοδότησή του:

Σε τελευταία ανάλυση, όταν προσφέρεται σε έναν μαθητή εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο του επιτρέπει να σημειώνει πρόοδο «απλώς μεγαλύτερη του ελάχιστου δυνατού» από το ένα έτος στο επόμενο, δύσκολα μπορεί να υποστηριχθεί ότι του έχει προσφερθεί οποιαδήποτε εκπαίδευση... Ο νόμος IDEA απαιτεί περισσότερα. Προβλέπει την παροχή εκπαιδευτικού προγράμματος το οποίο να έχει ορθώς καταρτιστεί ώστε να δώσει στο παιδί τη δυνατότητα κατάλληλης πρόοδου σε συνάρτηση με την κατάστασή του. (580 U.S. – No. 15-827. Εκδίκαση στις 11 Ιανουαρίου του 2017 – Έκδοση απόφασης στις 22 Μαρτίου του 2017, σ. 15).

Ενώ το Δικαστήριο δεν επιχείρησε να ορίσει τον όρο «κατάλληλη», έθεσε ξεκάθαρα νέο δικαστικό προηγούμενο ως προς το επίπεδο παροχών που θα πρέπει να λαμβάνει ένα παιδί από το ΕΠΕ. Η υπόθεση *Endrew F.* καθώς και άλλες μελλοντικές υποθέσεις θα συμβάλουν αναμφίβολα στην ερμηνεία των όρων «κατάλληλη εκπαίδευση» και «λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον» τους οποίους αναφέρει ο νόμος. Στο Κεφάλαιο 2, εξετάζουμε λεπτομερέστερα τον νόμο και τις προβλέψεις του. Ασχολούμαστε ιδιαίτερα με την κατάρτιση των εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης (ΕΠΕ) καθώς και με την ερμηνεία του *λιγότερου περιοριστικού περιβάλλοντος* (ΛΠΠ).

Λόγοι για να αισιοδοξούμε

Σε αυτό το κεφάλαιο δεν προσεγγίσαμε τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την ειδική αγωγή και εκπαίδευση με αφελή αισιοδοξία. Ο κλάδος αντιμετωπίζει πολλές προκλήσεις. Οι ίδιες αυτές προκλήσεις, ωστόσο, είναι που καθιστούν την ΕΑΕ έναν δυναμικό κλάδο, έναν κλάδο που όχι μόνο αξίζει να μελετηθεί, αλλά και έχει καίρια σημασία για εκατομμύρια μαθητών/τριών με αναπηρία. Αν διατηρούμε την αισιοδοξία μας για το μέλλον των μαθητών/τριών αυτών, είναι επειδή γνωρίζουμε τόσο πολλούς/ές εκπαιδευτικούς και άλλους/ές επαγγελματίες που νοιάζονται αλλά και λόγω των αδιάκοπων επιστημονικών εξελίξεων σχετικά με τις αναπηρίες.