



## Open Research Online

### Citation

Pieridou, Myria (2010). The Impact of Special Units in Mainstream Primary Schools: The case of Cyprus. In: Managing Educational Change: Research, Policy, Practice: Proceedings of the 11th Conference of the Cyprus Pedagogical Association (Tsaggaridou, N.; Symeonidou, S.; Mavrou, K.; Phtiaka, E. and Kyriakides, L. eds.), Nicosia, Cyprus, pp. 191–203.

### URL

<https://oro.open.ac.uk/45670/>

### License

(CC-BY-NC-ND 4.0)Creative Commons: Attribution-Noncommercial-No Derivative Works 4.0

### Policy

This document has been downloaded from Open Research Online, The Open University's repository of research publications. This version is being made available in accordance with Open Research Online policies available from [Open Research Online \(ORO\) Policies](#)

### Versions

If this document is identified as the Author Accepted Manuscript it is the version after peer review but before type setting, copy editing or publisher branding

## **Οι επιπτώσεις των ειδικών μονάδων στην ένταξη παιδιών με αναπηρίες: Μία μελέτη περίπτωσης στην Κύπρο**

*Πιερίδου Μύρια  
Πανεπιστήμιο Κύπρου*

### **Περίληψη**

Το άρθρο περιγράφει έρευνα που μελετά τις επιπτώσεις των ειδικών μονάδων στην ένταξη παιδιών με αναπηρίες, μέσα από μια μελέτη περίπτωσης σε ένα γενικό δημοτικό σχολείο. Διενεργήθηκε κριτική ανάλυση της υπάρχουσας νομοθεσίας για ένταξη, παρατήρηση τεσσάρων παιδιών με αναπηρίες στις ειδικές μονάδες και γενικές τάξεις, και συνεντεύξεις με τη διευθύντρια, ειδικές, γενικές δασκάλες και συνοδούς. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε διαφορές ανάμεσα στις απόψεις των συμμετεχόντων για την ενιαία εκπαίδευση και υπάρχουσα νομοθεσία, που παρόλα αυτά συμφωνούσαν στην ευθύνη της ειδικής μονάδας ως διαμεσολαβητής της ένταξης παιδιών με αναπηρίες. Διαφάνηκε επίσης ο σημαντικός ρόλος των γενικών δασκάλων στην επιτυχία της ένταξης, μέσα από τις μεθόδους διδασκαλίας και επιρροή τους στη συμπεριφορά παιδιών χωρίς αναπηρία. Τα αποτελέσματα εισηγούνται ότι η χωρική μετακίνηση παιδιών με αναπηρίες από τη γενική τάξη στις ειδικές μονάδες έχει σοβαρές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική και κοινωνική τους ανάπτυξη.

### **Εισαγωγή**

Για να επιτευχθεί η ενιαία εκπαίδευση (inclusion) απαιτείται μια γενική αλλαγή στην κουλτούρα της κάθε κοινωνίας που να επιτρέπει την αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων στους τομείς της πολιτικής, παιδαγωγικής, αναλυτικού προγράμματος και πρακτικής (Ainscow, 2005; Armstrong, 2003). Αυτές οι αλλαγές προσβλέπουν στην ανάπτυξη του ενιαίου σχολείου, μέσα από την αναγνώριση παραγόντων που διευκολύνουν την ένταξη (Ainscow, 2005) και την απομάκρυνση «υλικών και ιδεολογικών εμποδίων» ως προς τη συμμετοχή ατόμων με αναπηρίες (Barton, 2005: 318).

Στα πλαίσια των Ηνωμένων Εθνών αναπτύχθηκε μια πολύχρονη διαδικασία που απορρίπτει την προηγούμενη περιθωριοποίηση των ατόμων με αναπηρίες, απαιτώντας ίση συμμετοχή στις κοινωνικές δραστηριότητες (Barnes, Oliver and Barton, 2002). Η διαδικασία αυτή ξεκίνησε με τη Διακήρυξη των Ατόμων με Αναπηρίες το 1975 και ενστερνίστηκε το κοινωνικό μοντέλο, που δίνει έμφαση στους παράγοντες που εμποδίζουν το άτομο να ενταχθεί στην κοινωνία, όπως οι διαχωριστικές πολιτικές και πρακτικές, η κοινή γνώμη και η κοινωνική οργάνωση (Lindsay, 2003; Rieser, 2000). Σημαντικό έγγραφο αποτελεί η 'UNESCO Salamanca Statement' του 1994, η οποία αφορούσε αποκλειστικά την εκπαίδευση και τόνισε την ανάγκη ένταξης παιδιών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία, την αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και την συνεργασία μεταξύ πολιτικής και πρακτικής.

Στο τοπικό επίπεδο, η Κύπρος έχει αναπτύξει ένα δυαδικό σύστημα εκπαίδευσης, στο οποίο τα παιδιά με 'ειδικές ανάγκες' διαχωρίζονταν από τα υπόλοιπα και τοποθετούνταν σε ειδικά σχολεία ή ιδρύματα (Hadjikakou, Petridou and Stylianou,

2008; Phtiaka, 2007). Εβδομήντα χρόνια μετά την ίδρυση του πρώτου ειδικού σχολείου στην Κύπρο και μέσα από την υιοθέτηση των διεθνών τάσεων η κυβέρνηση νομιμοποίησε την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία με τη νομοθεσία του 1999 «Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες», ενώ η νομοθεσία τέθηκε σε εφαρμογή τη χρονιά 2001-2002, όταν ψηφίστηκαν οι κανονισμοί που διέπουν τον νόμο (Phtiaka, 2006; Φτιάκα, Αντρέου και Σοφοκλέους, 2005).

Παρόλο που η ένταξη είναι θεσμοθετημένη, η ιστορική πορεία εκπαιδευτικού διαχωρισμού παιδιών με αναπηρίες υποδεικνύει την κυριαρχία του φιλανθρωπικού και ιατρικού μοντέλου (Phtiaka, 2007). Οι στερεοτυπικές απόψεις δεν έχουν αλλάξει στην κοινή γνώμη και στο μυαλό των δασκάλων (Phtiaka, 2006) και άρα το ιατρικό και φιλανθρωπικό μοντέλο ακόμη επικρατούν (Angelides, Stylianos and Gibbs, 2006). Πέρα από αυτό, τα σχολεία ήταν απροετοίμαστα για να δεχτούν τα παιδιά με αναπηρίες, τα οποία εγκαταλείπονταν αβοήθητα στα γενικά σχολεία, χωρίς τις κατάλληλες υποδομές (Liasidou, 2007).

Η υπάρχουσα νομοθεσία αποτελεί μεγάλο βήμα προς την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία και ενώ φαινομενικά συμβαδίζει με τις διεθνείς διακηρύξεις που αναφέρθηκαν προηγουμένως (Angelides, Vrasida and Charalambous, 2004), υποπίπτει σε ιδεολογικές αντιπαραθέσεις μέσα από τη ρητορική της ένταξης και την εφαρμογή διαχωριστικών πρακτικών (Liasidou, 2007a). Ο όρος ‘ειδικές ανάγκες’ που χρησιμοποιείται για να ορίσει τα παιδιά είναι περισσότερο διαχωριστικός παρά ενταξιακός, καθώς υπονοείται η έννοια της θεραπείας και άρα προωθείται το ιατρικό μοντέλο (Liasidou, 2008; Angelides et al, 2006), ενώ αναφέρεται ότι παιδιά που αδυνατούν να φοιτήσουν στην γενική τάξη θα τοποθετούνται σε ειδικά σχολεία ή ειδικές μονάδες, οι οποίες είναι τοποθετημένες στο γενικό σχολείο αλλά λειτουργούν χωρίς αναλυτικό πρόγραμμα, με ελευθερία στον αριθμό και περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκονται (Phtiaka, 2006). Έτσι παρόλο που θεωρητικά ο νόμος είναι υπέρ της ένταξης, πρακτικά προωθείται ο διαχωρισμός παιδιών, η διαφοροποίηση των κανονικών και ειδικών δασκάλων, της γενικής τάξης και ειδικής μονάδας (Angelides et al, 2006).

## **Μεθοδολογία**

Το ερευνητικό μου ενδιαφέρον εστιάστηκε στην υπάρχουσα νομοθεσία και σε μία από τις βασικές της πρόνοιες: τις ειδικές μονάδες που βρίσκονται ενταγμένες στα γενικά σχολεία και στις οποίες παιδιά με αναπηρίες λαμβάνουν ατομική διδασκαλία και μερική ένταξη στις γενικές τάξεις (Messiou, 2008; Φτιάκα κ.ά., 2005). Αυτή η μελέτη ερευνά τις επιπτώσεις που έχει η ειδική μονάδα στην κοινωνική και εκπαιδευτική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρίες μέσα από μία μελέτη περίπτωσης σε ένα γενικό δημοτικό σχολείο της επαρχίας Λευκωσίας, που σκοπό είχε να απαντήσει τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Είναι οι ειδικές μονάδες προσβάσιμες και κατάλληλα εξοπλισμένες;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενιαία εκπαίδευση και την υπάρχουσα νομοθεσία;
3. Ποια είναι η άποψη της διευθύντριας, ειδικών, γενικών δασκάλων και συνοδών σχετικά με το ρόλο και τη λειτουργία των ειδικών μονάδων;

4. Πώς πραγματοποιείται η συνεργασία μεταξύ ειδικών και γενικών δασκάλων;
5. Πώς οι γενικοί δάσκαλοι εφαρμόζουν την ένταξη στο σχολικό περιβάλλον;

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα χρησιμοποιήθηκαν τρεις ποιοτικές μέθοδοι: ανάλυση αρχειακού υλικού, ημι-δομημένες συνεντεύξεις με ειδικούς και γενικούς δασκάλους και παρατήρηση τεσσάρων παιδιών με αναπηρίες στην ειδική μονάδα και γενική τάξη.

Η έρευνα χωρίστηκε σε δύο στάδια, στο πρώτο έγινε συστηματική μελέτη των τεσσάρων σταδίων ειδικής εκπαίδευσης στην Κύπρο αναφορικά με την φιλοσοφία, πολιτική και πρακτική για να δοθεί ένα θεωρητικό πλαίσιο κριτικής ανάλυσης της νομοθεσίας του 1999 και των βασικών της προνοιών. Έπειτα επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης ώστε να επιτευχθεί η εις-βάθος περιγραφή των κοινωνικών και εκπαιδευτικών διαδικασιών που λάμβαναν χώρα στο σχολικό περιβάλλον (Rose and Grosvenor, 2001), μέσα από την εξέταση των σχέσεων και συμπεριφορών των συμμετεχόντων (Cohen, Manion and Morrison, 2007; Patton, 2002).

#### ***Το σχολείο και οι συμμετέχοντες***

Το σχολείο βρισκόταν σε αστική περιοχή και είχε δύο ειδικές μονάδες, μία για κάθε κύκλο (Α' κύκλος: Α-Γ τάξη, Β' κύκλος: Δ-ΣΤ τάξη). Η κάθε ειδική μονάδα λειτουργούσε με μία ειδική δασκάλα και δύο συνοδούς και είχε εφτά παιδιά με αναπηρίες, τα οποία είχαν μερική ή καθόλου ένταξη. Βρισκόμουν στο σχολείο καθημερινώς για δύο εβδομάδες, ακολουθώντας το πρόγραμμα των παιδιών (ένα παιδί από την ειδική μονάδα του Α' κύκλου και τρία από την μονάδα του Β' κύκλου) στην ειδική μονάδα, στη γενική τάξη και στα διαλείμματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι ενώ η αρχική μου πρόθεση ήταν να πάρω συνεντεύξεις μόνο από τους εκπαιδευτικούς που αλληλεπιδρούσαν με τα παιδιά με αναπηρίες, ο σημαντικός ρόλος των συνοδών έγινε εμφανής και με τη συγκατάθεση τους έλαβαν μέρος στην έρευνα. Συνολικά πάρθηκαν δώδεκα συνεντεύξεις.

#### ***Συλλογή και Ανάλυση Δεδομένων***

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από την κριτική ανάλυση του κυπριακού συγκείμενου και της νομοθεσίας του 1999, το ημερολόγιο του ερευνητή και την καταγραφή των συνεντεύξεων. Το πρώτο πραγματοποιήθηκε πριν την πρακτική έρευνα και αποτελούσε το γενικό πλαίσιο φιλοσοφίας και πολιτικής στο οποίο συσχετίστηκαν τα πρακτικά δεδομένα. Η ανάλυση της νομοθεσίας έγινε μέσα από μια προσεκτική ανάλυση της γλώσσας που χρησιμοποιήθηκε (Drew, Raymond and Weinberg, 2006), ώστε να είναι εμφανές κατά πόσον τα παιδιά με αναπηρίες περιθωριοποιούνται ή αποκτούν ισότητα ευκαιριών. Η νομοθεσία εξετάστηκε σαν ένα κοινωνικό προϊόν μέσα στο πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκε (Armstrong, 2003; Barton and Armstrong, 2003), ως απόρροια δηλαδή του φιλανθρωπικού και ιατρικού μοντέλου που επικρατούν στην Κύπρο (Phtiaka, 2007).

Τα δεδομένα από την παρατήρηση συλλέγονταν στο ημερολόγιο του ερευνητή (Cohen et al, 2007; Gillham, 2000), όπου έγινε περιγραφική καταγραφή του σχολικού περιβάλλοντος, της ειδικής μονάδας και γενικής τάξης, των μεθόδων και της συνεργασίας των ειδικών και γενικών δασκάλων και τέλος της συμπεριφοράς των παιδιών με και χωρίς αναπηρίες στις τάξεις και στα διαλείμματα. Στην ανάλυση του

ημερολογίου διαχωρίστηκε η περιγραφή από τον προσωπικό μου αναστοχασμό, ο οποίος λειτούργησε ως μια πρώτη ερμηνεία των παρατηρήσεων (Cohen et al, 2007).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στον ελεύθερο χρόνο των συμμετεχόντων κατά την δεύτερη εβδομάδα έρευνας, ώστε να νιώθουν άνετα με την παρουσία μου και να δίνουν ειλικρινείς απαντήσεις. Είχαν διάρκεια είκοσι λεπτά η καθεμιά και μαγνητοφωνήθηκαν με τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων για παραγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων (Cohen et al, 2007). Η ανάλυση τους έγινε μέσα από τον εντοπισμό θεμάτων που αντανακλούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα, ώστε να επισημανθούν οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την ενιαία εκπαίδευση, την υπάρχουσα νομοθεσία και τη λειτουργία των ειδικών μονάδων.

Με τη χρήση πολλαπλών μεθόδων έρευνας (τριγωνοποίηση) το ίδιο θέμα εξετάστηκε μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες για μια ολική παρουσίαση του και βοήθησε στην εξέταση των διαφορών μεταξύ του τι «λένε οι άνθρωποι για τον εαυτό τους και τι πραγματικά κάνουν» (Gillham, 2000: 13).

### **Αποτελέσματα**

Τα βασικά σημεία των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται μέσα από τις ερωτήσεις έρευνας χρησιμοποιώντας δεδομένα από την μελέτη περίπτωσης, τεκμηριωμένα με δηλώσεις των συμμετεχόντων, ενώ συσχετίζονται παράλληλα με βιβλιογραφικές αναφορές.

#### ***Προσβασιμότητα και εξοπλισμός της ειδικής μονάδας***

Σύμφωνα με την νομοθεσία του 1999 η πολιτεία αναλαμβάνει την αποφυγή δημιουργίας περιοριστικού περιβάλλοντος, κάτι που προϋποθέτει κτιριακές αλλαγές ώστε τα παιδιά με αναπηρίες να έχουν πρόσβαση στα γενικά σχολεία. Οι περισσότερες περιοχές του σχολείου ήταν προσβάσιμες: γήπεδα καλαθόσφαιρας και ποδοσφαίρου, καντίνα, θέατρο και αίθουσα μουσικής, όπως και οι ειδικές μονάδες που βρίσκονταν στο ισόγειο του σχολείου και είχαν ράμπες για παιδιά με κινητικά προβλήματα. Οι αίθουσες τέχνης και επιστήμης βρίσκονταν στον πρώτο όροφο και παιδιά με κινητικές δυσκολίες δεν μπορούσαν να λάβουν μέρος στο μάθημα, αφού δεν υπήρχε ανελκυστήρας. Μη προσβάσιμη ήταν επίσης η αίθουσα δασκάλων και το γραφείο της διευθύντριας. Όσον αφορά τον εξοπλισμό των ειδικών μονάδων, υπήρχε ποικιλία εκπαιδευτικού υλικού και ηλεκτρονικός υπολογιστής με εκπαιδευτικά προγράμματα, κάτι που συνάδει με την ευθύνη της πολιτείας για την κατάλληλη εκπαιδευτική και επιστημονική τους υποστήριξη (Νόμος 113(I)/99).

Όλοι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την άποψη ότι οι ειδικές μονάδες είναι κατάλληλα εξοπλισμένες για να προσφέρουν στα παιδιά με αναπηρίες ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον, αλλά κανένας δεν εμφάνισε ανησυχίες για τη δημιουργία διαχωριστικού περιβάλλοντος στο σχολικό χώρο, αφού «τα ειδικά κτίρια διατηρούν τον κοινωνικό μύθο ότι τα ανάπηρα άτομα ανήκουν αλλού» (Armstrong, 2003: 22). Αυτή η κατηγοριοποίηση διαχωρίζει τους γενικούς και ειδικούς δασκάλους (Angelides et al, 2006) και τα παιδιά με αναπηρίες από τους συμμαθητές τους, ενώ τα προσδιορίζει ως διαφορετικά από τη νόρμα (Armstrong, 2003).

### *Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενιαία εκπαίδευση και την υπάρχουσα νομοθεσία*

Ενώ η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (εννέα από τους δώδεκα) παρουσιάστηκε θετική ως προς την ενιαία εκπαίδευση, μόνο οι ειδικές δασκάλες την όριζαν σε ένα πλαίσιο παροχής ίσων ευκαιριών. Οι υπόλοιποι την συνέδεσαν με τις κοινωνικές ωφέλειες που προσφέρει (Lindsay, 2003) και τάχθηκαν υπέρ της μερικής ένταξης και την λειτουργία της ειδικής μονάδας, με αποτέλεσμα να μεταθέτουν την ευθύνη στις ειδικές δασκάλες και συνοδούς για την προσπάθεια και πρόοδο του παιδιού (Symeonidou, 2002).

Τέθηκε επιπλέον το ζήτημα κατά πόσο τα παιδιά είναι 'εκπαιδύσιμα ή όχι', κάτι που υπονοεί ότι συγκεκριμένοι τύποι αναπηρίας ταιριάζουν σε κατάλληλες υπηρεσίες και άρα πρέπει να προσφέρεται εκπαίδευση σε ειδικά σχολεία (Ferguson, 2008; Booth, Ainscow and Dyson, 1998). Ουσιαστικά οι συμμετέχοντες διαφωνούσαν με τις αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης, αφού υιοθετούσαν ένα ατομικό μοντέλο (Booth et al, 1998) που κατηγοριοποιούσε τα παιδιά και τόνιζε τις αδυναμίες τους παρά τις ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος (Oliver, 1990).

Αναφορικά με την νομοθεσία που θεσμοθέτησε την ένταξη παιδιών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία οι γενικοί δάσκαλοι συμφωνούσαν με το περιεχόμενό της και πίστευαν ότι «η ένταξη είναι ένα καλό προαπαιτούμενο για την ένταξη στην κοινωνία» (διευθύντρια), ενώ οι ειδικές δασκάλες και μία γενική δασκάλα εξέφρασαν αμφιβολίες σχετικά με τη ρητορική και την εφαρμογή της. Το απόσπασμα από την συνέντευξη της ειδικής δασκάλας αναφέρει δύο σημαντικά ζητήματα, την ενημέρωση του κοινού αναφορικά με την αναπηρία, μια κύρια παράμετρο για επιτυχημένη ενιαία εκπαίδευση (Κουρέα και Φτιάκα, 2003), και το φαινόμενο του policy-borrowing, δηλαδή την ανεξέταστη εισαγωγή εκπαιδευτικών νόμων από Αγγλία και Ελλάδα στο κυπριακό συγκεκριμένο (Liasidou, 2008):

«Όσα πράγματα γράφει ο νόμος δεν μπορούν να εφαρμοστούν! Πρέπει να γίνει μια μεγάλη ενημέρωση προς όλους, όχι μόνο μέσα στο σχολείο, στους δασκάλους, αλλά και στους γονείς, στον κόσμο, για να υπάρξει αποδοχή. (...) Η νομοθεσία είναι βασισμένη πάνω σε νόμους χωρών που έχουν για χρόνια ειδική εκπαίδευση. Όμως εκείνοι έχουν τα υπόβαθρα, έχουν πολλά πράγματα που εμείς δεν έχουμε».

Είναι εμφανές ότι οι ειδικές δασκάλες ζητούσαν, όχι την απλή τοποθέτηση παιδιών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία, αλλά την αναδιοργάνωση τους ώστε να προσφέρουν συμμετοχή και ισότητα ευκαιριών (Φτιάκα και Συμεωνίδου, 2001; Corbett, 2001; Booth et al, 1998). Ενώ οι ειδικοί δάσκαλοι εντόπιζαν ιδεολογικά εμπόδια στην ενιαία εκπαίδευση, οι γενικοί δάσκαλοι ανέφεραν πιο πρακτικά ζητήματα, δηλώνοντας ότι θα έπρεπε να προσφέρεται επιπλέον επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς και αποφόρτωση της ύλης του αναλυτικού προγράμματος (Koutrouba, Vamvakari and Steliou, 2006). Τα σημεία αυτά αναφέρθηκαν και στα Standard Rules on the Equalization of Opportunities for People with Disabilities (1993), ενώ οι Sebba και Ainscow (1996) ενισχύουν την άποψη ότι η διαδικασία ενιαίας εκπαίδευσης *απαιτεί* αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος.

### ***Η άποψη της διευθύντριας, ειδικών, γενικών δασκάλων και συνοδών σχετικά με το ρόλο και τη λειτουργία των ειδικών μονάδων***

Η διευθύντρια θεωρούσε τις ειδικές μονάδες ως μέρος του σχολείου, που είχαν ταυτόχρονα ανεξάρτητη λειτουργία, αφού ενσωμάτωναν τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον ενώ διεξήγαγαν τις δικές τους δραστηριότητες. Ο ρόλος της περιοριζόταν στην γνώση του ατομικού προγράμματος των παιδιών με αναπηρίες, την ανάθεση συνοδού και την αξιολόγηση των ειδικών δασκάλων στο τέλος του χρόνου.

Οι ειδικές δασκάλες θεωρούσαν τις ειδικές μονάδες ως τον προσωπικό τους χώρο, στον οποίο είχαν ευθύνη να θέσουν μαθησιακούς στόχους και ατομικό πρόγραμμα για τα παιδιά ώστε να διευκολύνουν την ένταξή τους, κάτι που δηλώνει και η Vlachou (2006). Παρόλο που διατύπωσαν ως στόχο της μονάδας να ακολουθείται το πρόγραμμα των παιδιών, η μία ειδική δασκάλα δεν έστελνε τα παιδιά στη γενική τάξη όσες ώρες προβλεπόταν. Ανέφερε ότι «δεν υπάρχει λόγος να στέλνω τα παιδιά για ένταξη (...) εάν η δουλειά που γίνεται στην ειδική μονάδα είναι πιο χρήσιμη από αυτά που θα μάθαιναν στη γενική τάξη». Αυτό επιβεβαιώθηκε μέσα από την παρατήρηση, αφού μία μαθήτρια εντάχθηκε στη γενική τάξη μόνο για πέντε από τις είκοσι περιόδους μέσα σε δύο εβδομάδες. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η διευθύντρια και γενικοί δάσκαλοι δεν έδειξαν ανησυχία σχετικά με την επιλογή της ειδικής δασκάλας, και κανένας έλεγχος δεν γινόταν αναφορικά με το ατομικό πρόγραμμα των παιδιών. Οι ειδικές μονάδες είχαν πλήρη ελευθερία και σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα, αφού έχουν απροσδιόριστο περιεχόμενο και αριθμό μαθημάτων ανάλογα με την αναπηρία του κάθε παιδιού (Angelides and Michailidou, 2007; Phtiaka, 2006; Symeonidou, 2002).

Από τις γενικές δασκάλες μόνο δύο δήλωσαν ενήμερες για τη λειτουργία της ειδικής μονάδας και ανέφεραν ότι η επιτυχία της εξαρτάται από το προσωπικό της, που στην περίπτωση του σχολείου είναι «ικανό και συνεργάσιμο». Τόνισαν τον ρόλο της ειδικής μονάδας ως διαμεσολαβητής της ένταξης, αφού εκεί τα παιδιά λαμβάνουν την ατομική υποστήριξη που χρειάζονται συνδυασμένη με περιόδους ένταξης στη γενική τάξη, ενώ οι υπόλοιποι τρεις γενικοί δάσκαλοι επικεντρώθηκαν στο ρόλο των συνοδών ως τα υπεύθυνα άτομα για παιδιά με αναπηρίες, που τα βοηθούν στη συμπλήρωση εργασιών.

Η έμφαση των πλείστων γενικών δασκάλων στον ρόλο των συνοδών δημιουργεί ανησυχίες, διότι υπάρχει μία λεπτή γραμμή ανάμεσα στην διευκόλυνση της ένταξης από τις συνοδούς ή στην παρεμπόδιση της (Symeonidou, 2002). Η συνεχής ατομική υποστήριξη στη γενική τάξη μπορεί σε μερικές περιπτώσεις να είναι θετική, αλλά μπορεί επίσης να καταλήξει στην εξάρτηση του παιδιού από τη συνοδό και την αδυναμία του να εκφράσει πρωτοβουλίες (Symeonidou, 2002). Έτσι τα παιδιά αναπτύσσουν μειωμένες δεξιότητες για ανεξάρτητη μάθηση (Rose, 1998), ενώ ζητούν στήριξη απευθείας από τις συνοδούς αντί από τους γενικούς δασκάλους ή τους συμμαθητές τους. Εν κατακλείδι, η έμφαση των γενικών δασκάλων στο ρόλο των συνοδών αποτελεί άρνηση αλλαγής της διδακτικής τους μεθοδολογίας ώστε να εξυπηρετούνται οι ανάγκες όλων των παιδιών (Ainscow, 2000), κάτι που ήταν εμφανές καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Ενώ η κάθε ομάδα συμμετεχόντων όριζε διαφορετικά τη λειτουργία της ειδικής μονάδας, οι συνοδοί αναγνώριζαν όλες τις παραμέτρους που αναφέρονται: διαμεσολαβητής για ένταξη, εφαρμογή ατομικού προγράμματος, κοινωνική αποδοχή

και απόκτηση χρήσιμων γνώσεων. Πρόσθεσαν επίσης ότι η ειδικής μονάδας μειώνει τις πιθανότητες για κοινωνική περιθωριοποίηση και αποκλεισμό με την παραπομπή παιδιών σε ειδικά σχολεία (Slee and Allan, 2001).

### ***Η συνεργασία μεταξύ ειδικών και γενικών δασκάλων***

Μέσα από την παρατήρηση στο σχολείο δεν διαπιστώθηκε συνεργασία μεταξύ ειδικών και γενικών δασκάλων αναφορικά με το διδακτικό έργο, αν εξαιρέσουμε την ένταξη δύο παιδιών με αναπηρίες στην τελική γιορτή του σχολείου. Παρόλη την απουσία συνεργασίας οι πλείστοι γενικοί δάσκαλοι δήλωσαν ικανοποιημένοι και περιορίζονταν στις εργασίες που δίνονταν στις συνοδούς για συμπλήρωση. Δικαιολογούσαν τη θέση τους λέγοντας ότι «τα παιδιά με αναπηρίες είναι παιδιά της μονάδας» και έτσι αμελούσαν να τους προσφέρουν ίσες ευκαιρίες και συμμετοχή στο μάθημα (Angelides, 2004; Barton, 1997). Οι ειδικές δασκάλες όμως εμφανίστηκαν απογοητευμένες και εντόπισαν σημαντικές δυσκολίες στη συνεργασία τους με τους γενικούς δασκάλους, όπως την έλλειψη ενδιαφέροντος από τους τελευταίους και την απουσία περιόδων συντονισμού από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Σύμφωνα με έρευνες των Angelides (2004) και Angelides και Michailidou (2007) η έλλειψη περιόδων συντονισμού μεταξύ ειδικών και γενικών δασκάλων αποτελεί βασικό εμπόδιο στην επιτυχημένη ένταξη των παιδιών, αφού οι διδασκαλίες είναι ανεξάρτητες, χωρίς να υπάρχουν κοινοί στόχοι και δραστηριότητες για παιδιά με αναπηρίες. Για την δημιουργία ενιαίου σχολείου κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η αφοσίωσή τους στην ενιαία εκπαίδευση, και η χρήση ποικίλων τεχνικών για αποτελεσματική εκπαίδευση (Corbett, 2001).

### ***Εφαρμογή της ένταξης στο σχολικό περιβάλλον από τους γενικούς δασκάλους***

Οι παρατηρήσεις και συνεντεύξεις ανέδειξαν πέντε βασικά ζητήματα αναφορικά με την ένταξη στις γενικές τάξεις: ο χαρακτηρισμός των παιδιών με και χωρίς αναπηρίες από τους γενικούς δασκάλους, η διαφοροποίηση του μαθήματος, η προσαρμογή των παιδιών με αναπηρίες, οι πληροφορίες που δίνονταν στους συμμαθητές τους και οι στάσεις των τελευταίων.

Η πλειοψηφία των γενικών δασκάλων προσέδιδε χαρακτηριστικά στα παιδιά με αναπηρίες που σχετίζονταν με την προσωπικότητα και τα συναισθήματά τους: «είναι αξιαγάπητα, χρειάζονται αγάπη και προσφέρουν αγάπη, χρειάζονται πολλή βοήθεια», ενώ για τα παιδιά χωρίς αναπηρίες αναφέρονταν στο μαθησιακό επίπεδο και στη συμμετοχή τους στην τάξη. Ενώ αναγνώριζαν την ανάγκη επιπλέον στήριξης των παιδιών με αναπηρίες, τρεις από τους πέντε γενικούς εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι δεν κάνουν διαφοροποίηση του μαθήματος τους, λόγω του χαμηλού επιπέδου των παιδιών με αναπηρίες και έλλειψης χρόνου. Μία δασκάλα ανέφερε:

«Δεν κάνω τίποτα γιατί έχει πολύ χαμηλό επίπεδο. Ποτέ δεν διορθώνω τα διαγωνίσματα του, παρόλο που διαβάζει. Απλώς γράφω *Πολύ Καλά* χωρίς να το βλέπω».

Οι άλλοι δύο γενικοί δάσκαλοι μουσικής και γυμναστικής δήλωσαν ότι διαφοροποιούν το μάθημα τους προσφέροντας σταθμισμένες δραστηριότητες και ξεκάθαρες οδηγίες, ενώ προσπαθούσαν να εντάξουν τα παιδιά με αναπηρίες αναμιγνύοντας τα με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρίες. Ενώ η διαφοροποίηση έχει ως στόχο την ανάπτυξη



όλων των παιδιών στο μέγιστο βαθμό (Tomlinson, 2003; 2005), στα πέντε μαθήματα μουσικής και γυμναστικής που παρακολούθησα δεν γινόταν καμία διαφοροποίηση και άρα τα παιδιά με αναπηρίες περιθωριοποιούνταν. Στο μάθημα της γυμναστικής τα παιδιά δεν λάμβαναν βοήθεια από τον δάσκαλο και έτσι δεν ήταν σε θέση να ολοκληρώσουν τις ασκήσεις, ενώ κοροϊδεύονταν από τους συμμαθητές τους, οι οποίοι κατέχουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχία της ένταξης (Κουρέα και Φτιάκα, 2003). Κατά τη διάρκεια των ανταγωνιστικών δραστηριοτήτων τα παιδιά με αναπηρίες αποκλείονταν εντελώς, κάτι που ήταν αποδεκτό και δικαιολογημένο από τον δάσκαλο:

«Τα παιδιά αποδέχονται τα μωρά στην τάξη τους, ποτέ δεν τα αποφεύγουν, απλά νομίζω ότι είναι ανθρώπινο, επειδή είναι η ώρα της γυμναστικής και είναι παιχνίδι, δεν επιθυμούν να μπουν σε ζευγάρι μαζί τους γιατί απλούστατα δεν θα μπορούν να επιτύχουν το στόχο τους».

Η δήλωση αυτή περιέχει έντονες αντιφάσεις: ο γενικός δάσκαλος πιστεύει ότι τα παιδιά αποδέχονται τους συμμαθητές τους με αναπηρία και ταυτόχρονα θεωρεί δικαιολογημένη την περιθωριοποίησή των τελευταίων λόγω της ‘ανθρώπινης φύσης’ των υπόλοιπων παιδιών. Περαιτέρω, ενώ η παρατήρηση έδειξε ότι ο ίδιος δεν προβαίνει σε διαφοροποίηση δηλώνει, όπως και οι υπόλοιποι γενικοί δάσκαλοι, ότι τα παιδιά με αναπηρίες προσαρμόζονται ικανοποιητικά στις γενικές τάξεις. Ουσιαστικά εξισώνεται η προσαρμογή των παιδιών με τη χωρική τοποθέτησή τους μέσα στην τάξη και την ικανότητα τους να παρακολουθήσουν το μάθημα χωρίς να διακόπτουν ή να προκαλούν προβλήματα. Έτσι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν ενημέρωσε τα παιδιά χωρίς αναπηρίες για θέματα αναπηρίας και ένταξης, ενώ μόνο δύο θεωρούσαν προβληματική τη στάση των τελευταίων που κοροϊδεύαν και απέφευγαν τα παιδιά με αναπηρίες.

Συμπερασματικά, αφού οι γενικοί δάσκαλοι δεν προέβαιναν σε διαφοροποίηση των μαθημάτων τους απέτυχαν να εντάξουν παιδιά με αναπηρίες στις γενικές τάξεις. Η φιλανθρωπική τους στάση, σε συνδυασμό με την έλλειψη γνώσεων και προετοιμασίας των παιδιών χωρίς αναπηρίες συνέβαλαν στην περιθωριοποίηση των παιδιών με αναπηρίες (Κουρέα και Φτιάκα, 2003).

## **Συμπεράσματα**

Τα ανωτέρω συμπεράσματα θα πρέπει να μας προβληματίζουν, γιατί δείχνουν να έρχονται σε αντίθεση με το πνεύμα της ενιαίας εκπαίδευσης, που απαιτεί πρόκληση της υπάρχουσας κουλτούρας αναφορικά με θέματα διαφορετικότητας και προωθεί ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη (Corbett, 2001; Slee, 1999).

Ξεκινώντας από τη Νομοθεσία 113(I)/99, υπάρχουν αντιφάσεις μεταξύ της φιλοσοφίας της ένταξης και των διαχωριστικών πρακτικών που προτείνονται (Liasidou, 2007a). Η διαδικασία τοποθέτησης παιδιών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία, στην ειδική τάξη ή στα ειδικά σχολεία, δημιουργεί ένα μηχανισμό ελέγχου (Armstrong, 2003), ενώ η επιμονή στο διαχωρισμό ειδικών και γενικών τάξεων και σχολείων (Angelides et al, 2006) μπορεί να εκληφθεί ως η κοινωνική ανταπόκριση για να ορίσει την διαφορετικότητα από τις κυρίαρχες νόρμες, αξίες και συμπεριφορές σε μια κοινωνία (Armstrong, 2003). Επιπλέον, η χρήση του όρου ‘ειδικές ανάγκες’ σε μια νομοθεσία με ρητορική ένταξης αποτελεί ευφημισμό της αποτυχίας των σχολείων να ικανοποιήσουν

τις ανάγκες όλων των παιδιών, ενώ παράλληλα νομιμοποιεί το ‘ειδικό’ προσωπικό στα γενικά σχολεία (Slee and Allan, 2001). Έτσι, στο σχολείο έρευνας η ειδική μονάδα «παρουσιάζεται ως ένα άλλο τμήμα του ειδικού σχολείου» (Κουμπάνου και Φτιάκα, 2003: 174), και η μετακίνηση των παιδιών με αναπηρίες σε αυτήν προκαλεί στιγματισμό και κοινωνική απομόνωση (Angelides και Michailidou, 2007; Symeonidou, 2002).

Η μελέτη περίπτωσης έδειξε επίσης ότι οι γενικοί δάσκαλοι απέκλειαν τον εαυτό τους από οποιαδήποτε συμμετοχή σε ενταξιακές πρακτικές, μέσα από τον ορισμό της ενιαίας εκπαίδευσης σε σχέση με τις ειδικές μονάδες και το προσωπικό τους. Η επιμονή σε ένα ατομικό μοντέλο αναπηρίας (Dyson and Millward, 2000; Booth et al, 1998), κατασκευασμένο σε μια κουλτούρα φιλανθρωπίας στο κυπριακό συγκείμενο (Phtiaka, 2007), αποσπούσε την προσοχή από την ανάγκη δημιουργίας εκπαιδευτικών τεχνικών που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών μέσα σε ένα ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα (Slee, 2001). Έτσι, ενώ οι γενικοί δάσκαλοι τάσσονταν θεωρητικά υπέρ της ενιαίας εκπαίδευσης, το status quo περιορισμένων ευκαιριών στα παιδιά με αναπηρίες διατηρήθηκε, αφού οι πρώτοι βασίζονταν αποκλειστικά στις ειδικές μονάδες και στις συνοδούς, οι οποίες παρ’ όλες τις καλές προθέσεις τους οδήγησαν τα παιδιά να έχουν περιορισμένες συναναστροφές με τους γενικούς δασκάλους και συμμαθητές τους (Φτιάκα κ.ά., 2005).

Περαιτέρω, οι απόψεις των γενικών δασκάλων επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών χωρίς αναπηρίες (Messiou, 2008; Batsiou, Bebetos, Panteli and Antoniou, 2006), οι οποίοι αποτελούν σημαντικό στοιχείο της επιτυχημένης ένταξης των παιδιών με αναπηρίες (Φτιάκα κ.ά., 2005). Στο σχολείο έρευνας τα παιδιά με αναπηρίες απομονώνονταν από τα παιδιά χωρίς αναπηρίες στις περιόδους ένταξης και στα διαλείμματα, κάτι που σημειώνουν και οι Κουρέα και Φτιάκα (2003). Ως εκ τούτου κρίνεται απαραίτητη η καλλιέργεια στάσεων αποδοχής της διαφορετικότητας στα γενικά σχολεία μέσα από την κατάλληλη προετοιμασία παιδιών και εκπαιδευτικών (Κουμπάνου και Φτιάκα, 2003; Κουρέα και Φτιάκα, 2003).

Η παρούσα έρευνα εντοπίζει θέματα που πρέπει να βελτιωθούν, όχι μόνο στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον, αλλά και σε σχέση με το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, την υπάρχουσα νομοθεσία και το αναλυτικό πρόγραμμα. Η ενιαία εκπαίδευση δεν αφορά μόνο την πρόσβαση στα γενικά σχολεία, που είναι θεσμοθετημένη στην Κύπρο με το νόμο 113(I)/99, αλλά υποδεικνύει την απομάκρυνση όλων των ιδεολογικών και πρακτικών εμποδίων που εμποδίζουν την συμμετοχή ατόμων με αναπηρίες (Barton, 2005). Στόχος είναι η ανάπτυξη μιας ενιαίας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, πολιτικής και πρακτικής που να προετοιμάζει τα παιδιά για μια κοινωνία που ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα και την ισότητα

## **Αναφορές**

### ***Στα Ελληνικά***

Κουμπάνου, Α, Φτιάκα, Ε. (2003) Η εκπαίδευση των παιδιών με απώλεια ακοής: Εκπαιδευτικές επιλογές των παιδιών με απώλεια ακοής στην Κύπρο, *Επιστήμες Αγωγής*,

1/2003: 61-78 στο Φτιάκα, Ε. (2007) *Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο*, Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κουρέα, Λ., Φτιάκα, Ε. (2003) Οι στάσεις μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες προς συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες ενταγμένους στο γενικό σχολείο, *Νέα Παιδεία*, 107: 133-146 στο Φτιάκα, Ε. (2007) *Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο*, Αθήνα: Ταξιδευτής.

Φτιάκα, Ε., Αντρέου, Μ., Σοφοκλέους, Α. (2005) Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο δημοτικό σχολείο: οι τάσεις των δεκάχρονων και εντεκάχρονων παιδιών (Ε και ΣΤ τάξεων) ως προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, *Επιστήμες Αγωγής*, 4/2005: 57-74 στο Φτιάκα, Ε. (2007) *Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο*, Αθήνα: Ταξιδευτής.

Φτιάκα, Ε., Συμεωνίδου, Σ. (2001) Ειδική Εκπαίδευση: Πολιτική και Πρακτική, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31(1): 81-104, στο Φτιάκα, Ε. (2007) *Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο*, Αθήνα: Ταξιδευτής.

### **Στα Αγγλικά**

Angelides, P. (2004) Moving towards inclusive education in Cyprus? *International Journal for Inclusive Education*, 8(4), 407-422.

Angelides, P., Charalambous, C., Vrasida, C., (2004) Reflections on policy and practice of inclusive education in pre-primary schools in Cyprus, *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 211-223.

Angelides, P., Stylianou, T., Gibbs, P., (2006) Preparing teachers for inclusive education in Cyprus, *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 513-522.

Angelides, P., Michailidou, A. (2007) Exploring the Role of 'Special Units' in Cyprus Schools: A Case Study, *International Journal of Special Education*, 22(2), 86-94.

Armstrong, F. (2003) *Inclusive Education: Cross-Cultural Perspectives, Spaced Out: Policy, Difference and the Challenge of Inclusive Education*, Kluwer Academic Publishers.

Ainscow, M. (2000) The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices, *British Journal of Special Education*, 27(2), 76-80.

Ainscow, M., (2005) Developing Inclusive Education Systems: What are the levers for change?, *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.

Barnes, C., Oliver, M., Barton, L. (2002) (eds) *Disability Studies Today*, Polity.

Barton, L. (1986) The Politics of Special Educational Needs, *Disability and Society*, 1(3), 273-290.

Barton, L., (1997) Inclusive Education: romantic, subsersive or realistic?, *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242.

Barton, L. (2005) Emancipatory research and disabled people: some observations and questions, *Educational Review*, 57(3), 317-327.

Barton, L., Armstrong, F. (2003) Engaging with Disabling Policies: Troubles and Contests in a Local Education Authority, *Research in Education*, 70, 37-49.

Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. and Antoniou, P. (2006) Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools, *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219

Booth, T., Ainscow, M., Dyson, A. (1998) Understanding inclusion and exclusion in the English competitive education system, *International Journal of Inclusive Education*, 1(4), 337-355.

Corbett, J. (2001) Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy, *British Journal of Special Education*, 28(2), 55-59.

Drew, P., Raymond, G., Weinberg, D. (2006) (eds) *Talk and Interaction in Social Research Methods*, SAGE Publications.

Dyson, A., Millward, A. (2000), *Schools and Special Needs: Issues of Innovation and Inclusion*, Paul Chapman Publishing.

Ferguson, D.L.(2008) International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone, *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.

Gillham, B. (2000) *Case Study Research Methods*, Continuum.

Hadjikakou, K., Petridou, L., Stylianou, C., (2008) The academic and social inclusion of oral deaf and hard-of-hearing children in Cyprus secondary general education: investigating the perspectives of the stakeholders, *European Journal of Special Needs Education*, 23(1), 17-29.

Kvale, S. (1996) *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, SAGE Publications.

Liasidou, A. (2007) Politics of inclusive education policy-making: the case of Cyprus, *International Journal of Inclusive Education*, 1-13.

Liasidou, A. (2007a) Inclusive education policies and the feasibility of educational change: the case of Cyprus, *International Studies in Sociology of Education*, 17(4), 329-347.

- Liasidou, A. (2008) Critical Discourse Analysis and Inclusive Education Policies: The power to exclude, *Journal of Education Policy*, 23(5), 483-500.
- Lindsay, G. (2003) Inclusive education: a critical perspective, *British Journal of Special Education*, 30(1), 3-12.
- Messiou, K. (2008) Encouraging children to think in more inclusive ways inclusive ways, *British Journal of Special Education*, 35(1), 26-32.
- Phtiaka, H. (2007) Educating the Other: A Journey in Cyprus Time and Space, in Barton, L., Armstrong, F., (eds), *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*, Springer.
- Phtiaka, H. (2006) From separation to integration: parental assessment of State intervention, *International Studies in Sociology of Education*, 16(3), 175-189.
- Oliver, M., (1990) *The politics of disablement*, *Critical Texts in Social Work and the Welfare State*, Macmillan.
- Patton, M.Q. (2002) *Qualitative Research and Evaluation Methods*, Sage Publications.
- Rieser, R. (2000) Disability discrimination, the final frontier: disablement, history and liberation, in Cole, M., (eds), *Education, Equality and Human Rights: Issues of Gender, Race, Sexuality, Special Needs and Social Class*, Routledge.
- Rose, R. (1998) Including pupils: developing a partnership in learning, in Tilstone C., Florian, L. and Rose, R. (Eds) *Promoting Inclusive Practice*. London: Routledge.
- Rose, R., Grosvenor (2001) (eds) *Doing Research in Special Education: Ideas into practice*, David Fulton Publishers.
- Sebba, J., Ainscow, M. (1996) International developments in inclusive schooling: Mapping the issues, *Cambridge Journal of Education*, 26, 1, 5-18.
- Symeonidou, S. (2002) The changing role of the support teacher and the case of Cyprus: the opportunity for a cooperative teaching approach, *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 149-149.
- Slee, R. (1999) Special Education and Human Rights in Australia: how do we know about disablement, and what does it mean for educators?, in Armstrong, F., Barton, L. (eds) *Disability, Human Rights and Education: Cross-Cultural Perspectives*, Buckingham: Open University Press.
- Slee, R. (2001) Driven to the Margins: disabled students, inclusive schooling and the politics of possibility, *Cambridge Journal of Education*, 31(3), 385-397.

Slee, R., Allan, J. (2001) Excluding the included: a reconsideration of inclusive education, *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173-192.

Vlachou, A. (2006) Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices, *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58.

#### ***Διαδικτυακές Αναφορές***

Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος (113(I)/1999)  
[www.moec.gov.cy/eidiki/index.html](http://www.moec.gov.cy/eidiki/index.html)

Salamanca Statement, 1994:

[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

Standard Rules for the Equalisation of Opportunities of Persons with Disabilities, 1993:

<http://www.un.org/disabilities/documents/gadocs/standardrules.pdf>