Παραδοτέο Π3.1:

Επιμορφωτικό/υποστηρικτικό υλικό της Θεματικής Ενότητας:

«Ζητήματα Ενταξιακής Εκπαίδευσης»

«Επιμόρφωση Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου των ΠΕΚΕΣ» [Κωδικός ΟΠΣ 5032528] Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020»

ΜΑΡΙΟΣ Α. ΠΟΥΡΚΟΣ

Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι απαραίτητο να μην αγνοούμε την κοινωνικο-ιστορική, πολιτισμική και ενσώματη-βιωματική βάση των επιστημονικών κατηγοριοποιήσεων, όχι μόνο επειδή δημιουργούνται στεγανά στην έρευνα της ανθρώπινης δραστηριότητας αλλά σε μια εποχή ασύδοτης εκμετάλλευσης της παγκοσμιοποιημένης αγοράς από τον δυτικό πολιτισμό ενισχύεται η τάση νομιμοποίησης της δαιμονοποίησης και του αποκλεισμού ατόμων με διαφοροποιημένη συμπεριφορά και περιορίζονται οι δυνατότητες ουσιαστικής προσέγγισης και κατανόησης της ετερότητας των ανθρώπων (Πουρκός, 2016, 2017α, 2019· Τσούκαρης & Πουρκός, 2009α, 2009β· Τσούκαρης, Πουρκός & Κατέρη, 2011).

Βασικός μας στόχος στο επιμορφωτικό αυτό πρόγραμμα είναι να ευαισθητοποιήσουμε και να εξετάσουμε:

1. τις βασικές προσεγγίσεις της αναπηρίας (τις λαϊκές αναπαραστάσεις για την αναπηρία, το βιο-ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας και τα λειτουργικά μοντέλα της αναπηρίας),
2. την κριτική αυτών των μοντέλων της αναπηρίας,
3. τις προσπάθειες δημιουργικής σύνθεσης των μοντέλων αυτών στην προοοπτική της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης,
4. ζητήματα που αφορούν την ένταξη, τη διαφορετικότητα και τις ποιοτικές μεθοδολογίες/μεθόδους έρευνας (ο διαφορετικός άλλος και οι προϋποθέσεις της ενταξιακής εκπαίδευσης),
5. ζητήματα που αφορούν την αναπηρία, την ιδιοσυγκρασία και τις διαδικασίες εκπαίδευσης και μάθησης,
6. ζητήματα που αφορούν τη διαφοροποίηση και την ένταξη,
7. ζητήματα που αφορούν την αναπηρία και τις εναλλακτικές-βιωματικές και ενσώματες-πολυτροπικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις στην προοπτική της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής, και
8. ενδεικτικά υποδειγματικά παραδείγματα ενταξιακής εκπαίδευσης.

2. ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Εξετάζοντας το θέμα της αναπηρίας διαπιστώνει κανείς, πέρα από τις γνωστές λαϊκές αντιλήψεις, απόψεις και δοξασίες/στερεότυπα της αναπηρίας (το ηθικολογικό μοντέλο της αναπηρίας και το μοντέλο της προσωπικής τραγωδίας) την ύπαρξη μιας πληθώρας επιστημονικών θεωρητικών και ερευνητικών προσεγγίσεων που κυμαίνονται από τις πιο αυστηρά βιοϊατρικά προσανατολισμένες στις πιο αυστηρά κοινωνικο-πολιτικά προσανατολισμένες (Πουρκός, 2019). Ομαδοποιώντας τις προσεγγίσεις αυτές διακρίνουμε τρεις χαρακτηριστικές επιστημονικές προσεγγίσεις της αναπηρίας: την ιατρική, την κοινωνική και την λειτουργική προσέγγιση. Πρόκειται για τρεις ιδεώδεις τύπους επιστημονικών αναπαραστάσεων (συστημάτων αναφοράς, «πλαισίων» που οργανώνουν την αντίληψη/κατανόηση των ειδικών) του φαινομένου της αναπηρίας που βασίζονται σε διαφορετικές παραδοχές και ως εκ τούτου διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους αναδεικνύοντας διαφορετικές πτυχές και διαστάσεις του, καθώς και τις διαφορετικές οπτικές σχέσης του με την κοινωνία. Κάθε μια από τις προσεγγίσεις αυτές, που στη βάση τους βρίσκονται οι κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικές διαδικασίες, αντιλαμβάνεται, κατανοεί και απαντά με διαφορετικό τρόπο στα διάφορα ζητήματα της αναπηρίας.

Βασικό συγκροτητικό στοιχείο στις απαντήσεις που δίνονται στα επιμέρους ζητήματα της αναπηρίας διαδραματίζουν οι *αξίες* (που ρυθμίζουν ή διαμορφώνουν/διατυπώνουν τους στόχους που κατευθύνεται η ανθρώπινη δράση) και οι *νόρμες* (που ρυθμίζουν ή οργανώνουν τις μεθόδους και τα μέσα επίτευξης των στόχων), που εκ των πραγμάτων συνδέονται με συγκεκριμένα κανονιστικά συστήματα ρύθμισης της ανθρώπινης συμπεριφοράς που ορίζουν τι πρέπει (φυσιολογικά ή κανονικά) να επιθυμούν, προσδοκούν και φιλοδοξούν οι άνθρωποι για τα ζητήματα της αναπηρίας (τους προσδιοριστικούς της παράγοντες, εκδηλώσεις, συνέπειες, κτλ.) και πώς θα πρέπει να προσπαθούν και τι θα πρέπει να κάνουν γι' αυτά. Τα κανονιστικά αυτά συστήματα και οι συνδεόμενες με αυτά αξίες και νόρμες δεν λειτουργούν απλαισίωτα και ανιστορικά καθότι έχουν, όπως εύκολα γίνεται κατανοητό, κοινωνικο-ιστορική και πολιτισμική προέλευση. Οι διαδικασίες, δηλαδή, διαμόρφωσης και συγκρότησης των αξιών και των νορμών είναι κοινωνικο-ιστορικά και πολιτισμικά πλαισιοθετημένες (Πουρκός, 2019).

Έτσι, ο τρόπος που αντιλαμβάνεται κανείς την αναπηρία (το τι απαιτήσεις χρειάζεται να εκπληρώσει και τι οφείλει να κάνει σε πρακτικό επίπεδο) συνδέεται με τις αξίες και τις νόρμες που σε ένα κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικό πλαίσιο έχουν διαμορφωθεί. Πολύ σημαντικό ρόλο σ' αυτό διαδραματίζουν ο τρόπος που η κοινωνία είναι οργανωμένη, ο τρόπος που λειτουργούν τα άτομα χωρίς αναπηρία, που ως πλειοψηφία τείνουν να αποτελούν ένα είδος ομάδας αναφοράς όσον αφορά την ανάλυση της θέσης και των επιπτώσεων της αναπηρίας στην κοινωνία και στα επιμέρους θεσμικά και άτυπα της πλαίσια.

2.1. Βιο-ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας

Σύμφωνα με τον M. Oliver (1990: 2), το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας συνδέεται με τις λαϊκές αναπαραστάσεις της αναπηρίας και μαζί συνιστούν το «ατομικό μοντέλο της αναπηρίας» (με την έννοια ότι και οι δύο προσεγγίσεις συγκλίνουν και λειτουργούν συμπληρωματικά μεταξύ τους σε θεωρητικό επίπεδο τοποθετώντας την αναπηρία στο άτομο), που αποτελείται από δύο βασικά στοιχεία: τη θεωρία της προσωπικής τραγωδίας και την ιατρικοποίηση του προβλήματος της αναπηρίας. Οι λαϊκές αναπαραστάσεις της αναπηρίας και το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας δεν είναι αντιφατικά μεταξύ τους, καθότι και οι δύο προσεγγίσεις, εκτός του ότι τοποθετούν το φαινόμενο της αναπηρίας στο άτομο, σχετίζονται και αναφέρονται στην νόρμα ενός υγιούς, σωστά λειτουργούντος σώματος (αν και αυτή η νόρμα είναι διαφορετικά κατασκευασμένη: θεωρητικά ή στατιστικά και στην περίπτωση της λαϊκής αναπαράστασης της αναπηρίας, περιλαμβάνει επιπλέον το στοιχείο της ελκυστικότητας του σώματος). Οφείλουμε όμως να πούμε ότι μεταξύ των δύο προσεγγίσεων υπάρχουν και διαφορές όσον αφορά: (α) την κατανόηση της διαδικασίας απώλειας της λειτουργικότητας, (β) την απόδοση της ευθύνης και (γ) τις μορφές και τα μέσα βοήθειας που χρησιμοποιούνται.

Το ιατρικό μοντέλο ταυτίζει την αναπηρία με τη βλάβη, θεωρώντας ότι οι βλάβες οδηγούν σε κοινωνικές δυσκολίες και σε αποκλεισμό και ότι το άτομο με αναπηρία είναι ελαττωματικό. Επομένως, το ιατρικό μοντέλο στοχεύει στην αποκατάσταση και την «αναγκαιότητα της προσαρμογής των αναπήρων σε μια ζωή όσο το δυνατόν πιο κοντά στο πρότυπο του φυσιολογικού» (Thomas, 2014: 110).

2.2. Κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας

Σύμφωνα με την Thomas, τη δεκαετία του 1970, ανάπηρα άτομα και ομάδες αναπήρων άρχισαν να οργανώνονται και να αντιστέκονται απέναντι στη φτώχεια, στον αποκλεισμό τους από το χώρο της εργασίας και από τη λήψη αποφάσεων για την ίδια τους τη ζωή, στον

εγκλεισμό τους σε ιδρύματα και στη γενικότερη επιβαλλόμενη εξάρτησή τους (Thomas, 2014: 107-108). Αυτοί οι πολιτικοί αγώνες κατέληξαν σε μια νέα οπτική για την αναπηρία, απομακρυσμένη από το ιατρικό μοντέλο.

Η νέα, λοιπόν, κοινωνικοπολιτική οπτική για την αναπηρία εκφράστηκε από μία οργάνωση του αναπηρικού κινήματος, την Ένωση των Σωματικά Μειονεκτούντων ενάντια στον Διαχωρισμό (Union of the Physically Impaired Against Segregation, UPIAS), με κύριους εκπροσώπους της τον Vic Finkelstein και τον Paul Hunt ορίζοντας την αναπηρία ως:

> Το μειονέκτημα ή ο περιορισμός μιας δραστηριότητας που προκαλείται από ένα σύγχρονο κοινωνικά ιεραρχημένο σύνολο που λαμβάνει ελάχιστα ή καθόλου υπόψη του τους ανθρώπους που έχουν […] βλάβες και κατά συνέπεια τους αποκλείει από τις επικρατούσες κοινωνικές δραστηριότητες (UPIAS στο Thomas, 2014: 108 & Thomas, 2004: 23).

Ο παραπάνω ορισμός ενέπνευσε τον Mike Oliver να διατυπώσει «το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας» σύμφωνα με το οποίο «η αναπηρία είναι ο περιορισμός της δραστηριότητας που επιβάλλεται στους ανθρώπους με βλάβες από τις σύγχρονες κοινωνικές δομές και πρακτικές» αποτελώντας μια μορφή κοινωνικής καταπίεσης και ονομάζοντάς την διαφορετικά «μισαναπηρισμό» (Thomas, 2014: 108-109 & Thomas, 2006: 178). Η έννοια του μισαναπηρισμού ήρθε στα τέλη της δεκαετίας του 1980 από τον Paul Abberley (1987) συμπεριλαμβάνοντάς τον στις κατηγορίες κοινωνικής καταπίεσης όπως, ο ρατσισμός, ο σεξισμός, η ομοφοβία (Thomas, 1999: 15). Η αναπηρία οφείλεται σε κοινωνικά εμπόδια, που σχετίζονται με τις συμπεριφορές και με τις δομές, και περιορίζουν την δραστηριότητα των αναπήρων (Thomas, 2004: 24). Η βλάβη δεν έχει καμία σχέση με την αναπηρία και θεωρείται ότι είναι κομμάτι της ιατρικής. Οι ανάπηροι υπόκεινται στον έλεγχο των ιατρών και μέσω των θεσμικών δομών και των συστημάτων φροντίδας επιβάλλεται η εξάρτησή τους (Thomas, 2006: 180). Επίσης, ο Oliver ακολουθώντας μια υλιστική προσέγγιση και βασιζόμενος στους ήδη υπάρχοντες στοχασμούς του Vic Finkelstein, προσπάθησε να αναδείξει πώς δημιουργήθηκαν τα κοινωνικά εμπόδια για τους ανάπηρους και κατέληξε σε μια ανάλυση της σύνδεσης της αναπηρίας με τις καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής, δηλαδή, με την εμφάνιση της βιομηχανίας.

Συγκεκριμένα, στα τέλη του 18ου αιώνα στη Βρετανία, οι ρυθμοί και οι συνθήκες εργασίας στα εργοστάσια δεν επέτρεπαν στα άτομα με βλάβη να πουλήσουν την εργατική τους δύναμη, πράγμα που σήμαινε ότι έπρεπε να είναι εξαρτημένοι προκειμένου να έχουν τα απαραίτητα για τη διαβίωσή τους.

Κατά το 19ο αιώνα, η εξάρτηση γινόταν όλο και πιο σταθερή συνθήκη με αποτέλεσμα τον εγκλεισμό των αναπήρων σε ιδρύματα.

Κατά τον 20ο αιώνα, οι ανάπηροι συνέχιζαν να βιώνουν την εξάρτηση και τον αποκλεισμό από την εκπαίδευση, την απασχόληση, τα μέσα μαζικής μεταφοράς, την ψυχαγωγία και την προσβασιμότητα από τις κτιριακές εγκαταστάσεις. Ο Gleeson, όπως αναφέρεται στην Thomas (2014: 122), θεωρεί ότι η μετάβαση από τη φεουδαρχία στον καπιταλισμό δημιούργησε την εμφάνιση της αναπηρίας, πράγμα που σημαίνει ότι πρέπει να δούμε την αναπηρία όχι «ως μια διαχρονικά συνεχιζόμενη δραστηριότητα, αλλά ως ένα χωρικά, χρονικά και οικονομικά περιορισμένο φαινόμενο».

2.3. Λειτουργικά μοντέλα της αναπηρίας

Στις λειτουργικές προσεγγίσεις της αναπηρίας (βλ. ενδεικτικά Epstein & Borrell-Carrio, 2005· Imrie, 2004· *International Classification of Functioning*, *Disability and Health,* 2001· Masala & Petretto, 2008· Nagi, 1965, 1991· Naidoo, 2006· Verbrugge & Jette, 1994), που μέσω

της άμεσης σχέσης τους με τις μηχανές και την ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας δημιουργούνται νέες συνθήκες με τεράστιες εφαρμογές και θετικά αποτελέσματα στην επιστήμη της αποκατάστασης των λειτουργιών των ατόμων με αναπηρία. Το πεδίο αυτό γνώσης σε συνδυασμό με τα νέα επιτεύγματα της μηχανικής και της τεχνολογίας φαίνεται ότι δημιουργεί ενδιαφέρουσες προκλήσεις για πιο συνθετικές προσεγγίσεις σε σχέση με την εφαρμογή των βασικών ευρημάτων των βιο-ιατρικών, κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικών, οικολογικών, συστημικών, πολυτροπικών και τεχνικών/τεχνολογικών επιστημονικών προσεγγίσεων όσον αφορά: (α) τις δυνατότητες αποκατάστασης των μη υπάρχοντων ή απωλεσθέντων λειτουργιών του ανθρώπινου οργανισμού/σώματος (και –στο φυσιολογικό επίπεδο– των επιμέρους ιστών, οργάνων και συστημάτων κτλ.), (β) τις δυνατότητες για βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με αναπηρία και διεύρυνση της λειτουργικής τους αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, και (γ) τις κοινωνικές συνεπαγωγές και τα ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα που προκύπτουν από τις πρακτικές και τις νέες μορφές τεχνολογικής βοήθειας των ανάπηρων ατόμων και τις νέες μορφές συζεύξεων που εκ των πραγμάτων χρειάζονται να αναπτυχθούν συνολικά με το κοινωνικό τους περιβάλλον.

2.4. Προς μια συνθετική προσέγγιση της αναπηρίας: Η οικο-σωματικο-βιωματική προοπτική

Η προοπτική αυτή δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις διαδικασίες δημιουργίας κοινωνικών νοημάτων ως μια αλληλεπιδραστική ενσώματη δυναμική και διαλεκτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα μεταξύ του οίκου, του σώματος και του βιώματος των εμπλεκόμενων ατόμων με ή/και χωρίς αναπηρίες που βρίσκονται και συμμετέχουν σε συγκεκριμένα πάντα πλαίσια. Αυτό οδηγεί στην παραγωγή και αναπαραγωγή συγκεκριμένων ταυτοτήτων και σε συγκεκριμένες πρακτικές και τρόπους αλληλεπίδρασης και εμπλοκής με τον κόσμο (Πουρκός, 2008, 2015α, 2016, 2017α, 2017β).

2.4.1. Βασικές επιστημολογικές παραδοχές της οικο-σωματικο-βιωματικής προοπτικής [παραδοχή της λειτουργικής και δομικής ενότητας, παραδοχή της αντιληπτικής διαφοροποίησης (διάκρισης), παραδοχή της σχεσιακότητας, παραδοχή του μη εγκεφαλικού ή νευροφυσιολογικού αναγωγισμού, παραδοχή του ολιστικού οικολογικού επιπέδου περιγραφής των φαινομένων, παραδοχή του ενσώματου χαρακτήρα της αντιληπτικής και γνωσιακής διαδικασίας, παραδοχή της πλαισιοθετημένης ενσώματης επενέργειας και συμμετοχικότητας, παραδοχή της πολλαπλότητας (πολυτροπικότητας) των αναπαραστατικών και επικοινωνιακών τρόπων έκφρασης και επικοινωνίας, κ.ά.]

2.4.2. Οι έννοιες του κοινωνικού θώκου, του σώματος, του βιώματος, της πληροφορίας, της κοινότητας πρακτικής και της πλαισιοθετημένης μάθησης και η σημασία τους στις διαδικασίες εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης των ατόμων με αναπηρίες

2.4.3. Ο ενσώματος επιτελεστικός χαρακτήρας των διαδικασιών εκπαίδευση, μάθησης και ανάπτυξης των ατόμων με αναπηρίες

3. ΕΝΤΑΞΗ, ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ/ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΕΣ/ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Παρουσιάζοντας κριτικά τις αναφερόμενες πιο πάνω βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της αναπηρίας (τη θετικιστική/βϊοιατρική και την κοινωνική προσέγγιση) είναι απαραίτητο να τις εξετάσει κανείς και σε συνάρτηση με τις επιστημολογικές και θεωρητικές μετατοπίσεις που έχουν συντελεστεί σ' αυτές σχετικά με τα μεθοδολογικά ζητήματα της έρευνας εστιάζοντας την προσοχή στη μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας (Σαββάκης, 2019). Είναι ενδιαφέρον να δει κανείς το πως οι μετατοπίσεις του θεωρητικού προβληματισμού και κυρίως της ποιοτικής έρευνας οδηγούν σε μια περισσότερο αναστοχαστική προσέγγιση του «πάσχοντος σώματος» (της αναπηρίας) και της ενσώματης γενικότερα εμπειρίας και πως αυτές οι μετατοπίσεις συνδέονται με ευρύτερες πολιτικές ανακατατάξεις, ιστορικές εξελίξεις και πολιτισμικές μεταβολές.

Εξετάζοντας κριτικά τη θετικιστική/βϊοιατρική προσέγγιση διαπιστώνεται ότι αδυνατεί να κατανοήσει επαρκώς τις κοινωνικές συνθήκες και διαστάσεις γέννησης και παραγωγής της ατομικής και κοινωνικής νοσηρότητας και του «πάσχοντος σώματος», επιβάλλοντας συγχρόνως στα ανάπηρα άτομα και στα σώματά τους έναν κανονιστικό και θετικιστικό λόγο περί υγείας, ασθένειας και καθημερινής κοινωνικής πρακτικής. Στην κριτική εξέταση της κοινωνικής προσέγγισης, από την άλλη, αναδεικνύονται οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, οι κοινωνικές ερμηνείες, οι ιστορικές διαδικασίες, οι πολιτισμικές διαμεσολαβήσεις και οι ενσώματες αποτυπώσεις του «πάσχοντος σώματος» (μιας χρόνιας πάθησης, μιας ασθένειας ή ενός ατυχήματος), έχοντας σημαντικές συνεπαγωγές στις σύγχρονες κατευθύνσεις της ποιοτικής έρευνας (η σημασία του «πάσχοντος σώματος» είναι κεντρική στην κατανόηση της ανθρώπινης βιογραφίας και της καθημερινής ζωής με τη διάνοιξη δρόμων για μια περισσότερο πρακτική, ευαίσθητη, ενσυναίσθητη και αποτελεσματική αντιμετώπιση της ασθένειας).

3.1. Ο διαφορετικός άλλος

Το να ανήκει κανείς σε μια κοινωνική ομάδα ορίζεται από τη συμφωνία των μελών της ισχύουσας πολιτισμικής ομάδας και από τις κοινωνικές αξίες της ομάδας αυτής. Οι μειονότητες καταλαμβάνουν μια θέση στο περιθώριο της ομάδας ή εκτοπίζονται σε ένα είδος γκέτου, σε ειδικά σχολεία κ.ά. Η απόρριψη και ο διαχωρισμός των μειονοτήτων είναι ολοφάνερα μια βαθιά αγκιστρωμένη στάση στην ιστορία του ανθρώπου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2006: 760).

Κοινωνικά, ο διαχωρισμός εγγυάται την ταυτότητα και τη σταθερότητα της ομάδας. Αν το εξετάσουμε ενδελεχώς, ο διαχωρισμός εξασφαλίζει την «κανονικότητα» στην κυρίαρχη πληθυσμιακή ομάδα.

Δεν είμαι όπως αυτοί, άρα είμαι «κανονικός», υγιής, ανήκω. Ο διαχωρισμός αποβαίνει λοιπόν υπεράσπιση από τον κίνδυνο, γιατί η επικινδυνότητα μεταφέρεται σε άλλους, αφορά άλλους.

Η ένταξη των μειονοτήτων και των αναπήρων δεν είναι πρόβλημα λειτουργικό, αλλά δημοκρατικό. Εμείς, ως ενήλικες, χάνουμε συχνά την πίστη μας στη Δημοκρατία, αλλά δεν λαμβάνουμε εξίσου συχνά υπόψη μας ότι το σχολείο είναι οργανωμένο ως μια αυταρχική συναρμογή με διαχωρισμούς, γκέτο και φράγματα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2006: 758).

Ο διαχωρισμός των ανάπηρων και των μειονοτικών παιδιών από τα υπόλοιπα, με την παραπομπή τους στο ειδικό σχολείο, στερεί σημαντικές μαθησιακές δυνατότητες από τη σχολική μαθησιακή κοινότητα:

1. Οι μη ανάπηροι δεν γνωρίζουν τίποτε για τον κόσμο των αναπήρων και οι ανάπηροι τίποτε, ή σχεδόν τίποτε, για τον κόσμο των μη ανάπηρων συνομηλίκων τους.

2. Ο κόσμος των μη αναπήρων καθίσταται έτσι ξέχωρος από αυτόν των αναπήρων, επιτρέποντας, για παράδειγμα, να δηλωθεί ξεκάθαρα ποιος ανήκει στον έναν και ποιος στον άλλο κόσμο, να τεθούν δηλαδή σαφείς διαχωριστικές γραμμές που θα επιβάλουν στον καθένα να παραμείνει αυστηρά και μόνο εντός της ομάδας του (Σιδέρη, 2006: 758).

Αξίζει να αναφερθούμε σε κάποια σημαντικά ερωτήματα (βλ. Barton, 1984, 1993, 2006· Barton, & Oliver, 1997) τα οποία πρέπει να απαντηθούν για να συζητήσουμε τις προϋποθέσεις για την ένταξη. Τα ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιοι είναι αυτοί που αποτυγχάνουν;
2. Ποιος λαμβάνει τι είδους εκπαίδευση και γιατί;
3. Ανταποκρίνεται το σχολείο στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών του;
4. Πως αντιμετωπίζεται η διαφορετικότητα μέσα στο σχολείο;
5. Έχει αποστασιοποιηθεί το ελληνικό σχολείο από τη λογική της ομοιογένειας;
6. Ποιοι είναι οι τρόποι αντιμετώπισης του σχολείου για την αποφυγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων;

3.2. Οι προϋποθέσεις της ενταξιακής εκπαίδευσης

Αναμφισβήτητα μια σειρά από σημαντικές παιδαγωγικές σκέψεις τίθενται υπέρ της ένταξης παιδιών με αναπηρίες και άλλων στο γενικό σχολείο. Παρ' όλα αυτά, πρόκειται για μια απόφαση, που απαιτεί από το σχολείο σημαντικές και ουσιαστικές αλλαγές.

Η αποτυχία του σχολείου απέναντι σε πολλά παιδιά, τα οποία για παράδειγμα απεχθάνονται το σχολείο ή το εγκαταλείπουν, δεν προσφέρει ικανοποιητικές προοπτικές. Επιπροσθέτως, λίγες είναι οι εμπειρίες και τα ερευνητικά ευρήματα που αφορούν την κοινή εκπαίδευση στα γενικά σχολεία. Μπορούμε ωστόσο να αναφέρουμε μια σειρά από ερωτήματα-προβλήματα στα οποία επιζητούνται λύσεις ώστε να καταστεί επιτυχημένη η ένταξη.

1. Η ένταξη προϋποθέτει διδακτική και μέθοδο η οποία να επιτρέπει σε ανάπηρους και μη μαθητές αφενός την κοινή μάθηση, αφετέρου την ατομική προώθηση του κάθε παιδιού. Απαιτούνται λοιπόν ποικίλες μέθοδοι διαφοροποίησης, μια συνεργατική διδασκαλία, projects και δημιουργία εκπαιδευτικών υλικών τέτοιων που θα διευκολύνουν την εργασία και των ανάπηρων μαθητών.
2. Το ελληνικό σχολείο αντιμετωπίζει δύο επιπλέον προβλήματα: αφενός, την ελλιπή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την παιδαγωγική της ένταξης (εξειδίκευση στην ειδική αγωγή), αφετέρου, τις δυσκολίες που προκύπτουν από το γεγονός ότι η εισαγωγή μεταρρυθμιστικών μοντέλων προϋποθέτει αλλαγές στη σχολική οργάνωση.
3. Πρέπει δηλαδή τα ωρολόγια προγράμματα, τα γνωστικά αντικείμενα, οι χρόνοι διδασκαλίας, οι χρόνοι των διαλλειμάτων, η αξιολόγηση, οι κανόνες για τη μετάβαση από μία σχολική μεταρρύθμιση στην άλλη να αλλάξουν και να γίνουν πιο ευέλικτα απ' ό,τι κατά κανόνα είναι σήμερα. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται ή που επιθυμούν να εργαστούν με βάση την παιδαγωγική της ένταξης παραπονιούνται συχνά για τα διοικητικά τεχνοκρατικά εμπόδια που δυσχεραίνουν το έργο τους. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώνουν με μεγάλη απογοήτευση ότι οι συνάδελφοί τους συνήθως αρνούνται να εντάξουν ανάπηρους και άλλους μαθητές στην τάξη τους, επειδή δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις της ενταξιακής εκπαίδευσης ως προς τη διδακτική και την οργάνωση.
4. Είναι γνωστό, διαδεδομένο και αυτονόητο ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αποποιούνται την ευθύνη παιδαγωγικών προβλημάτων. Το πρόβλημα λοιπόν παρουσιάζεται a priori ως ένα

ατομικό πρόβλημα των παιδιών. Μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί θα αναγνωρίσουν ότι για την επιτυχία ή την αποτυχία των μαθητών τους είναι και οι ίδιοι υπεύθυνοι, μόνο τότε θα τολμήσουν να εντάξουν «διαφορετικά» παιδιά στις τάξεις τους. Η κριτική αυτή των εκπαιδευτικών δεν τους αποδίδει σε καμία περίπτωση συνολικά την αποτυχία των μαθητών, η οποία εν μέρει πηγάζει από την αποτυχημένη εκπαίδευση και συνδέεται με τη σχολική οργάνωση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2006: 763).

Όλα τα παραπάνω, μας δείχνουν ότι η ένταξη *δεν* αποτελεί μια περιφερειακή δραστηριότητα της εκπαίδευσης, και δεν αφορά την απλή μεταφορά των μαθητών σε ένα αμετάβλητο, υπο-χρηματοδοτούμενο και ανοργάνωτο εκπαιδευτικό/σχολικό περιβάλλον –η ένταξη δεν αποτελεί φτηνή λύση της ειδικής αγωγής.

Επιπλέον, η ένταξη δεν έχει σχέση με πρακτικές αφομοίωσης, απλής προσαρμογής και χωροταξικού διαχωρισμού που παραβιάζουν την αρχή της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά.

Η ένταξη είναι πρωτίστως μία πολιτική διαδικασία, διότι σχετίζεται με το ποιος είναι μέσα και ποιος είναι έξω. Ασχολείται με όλες τις μορφές των ανισοτήτων, διακρίσεων αλλά και της καταπίεσης που υφίστανται οι μαθητές με ή χωρίς αναπηρία.

4. ΑΝΑΠΗΡΙΑ, ΙΔΙΟΣΥΓΚΡΑΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ

4.1. Αναπηρία, ιδιοσυγκρασία, εκπαίδευση, μάθηση και ανάπτυξη: αλληλεπιδραστική και οικο-σωματικο-βιωματική προσέγγιση

4.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός των ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς [επίπεδο ενεργητικότητας (activity level), ρυθμικότητα ή κανονικότητα (rhythmicity, regularity), προσέγγιση ή απόσυρση (φυγή) (approach or withdrawal), προσαρμοστικότητα (adaptability), κατώφλι ανταπόκρισης ή ευαισθησίας (threshold of responsiveness), ένταση της αντίδρασης (intensity of reaction), ποιότητα της διάθεσης (quality of mood), απόσπαση της προσοχής (distractibility), συγκέντρωση της προσοχής και επιμονή (attention span and persistence) (βλ. Πουρκός, 1997, 2016]

4.3. Ιδιοσυγκρασιακοί τύποι και η κριτική τους

4.4. Ο παράγοντας της ιδιοσυγκρασίας και τα προβλήματα των ατόμων με αναπηρία στην οικογένεια και το σχολείο

4.5. Ιδιοσυγκρασιακές διαφορές των παιδιών με αναπηρία και γονεϊκή και σχολική συμβουλευτική

5. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΗ

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια μεγάλη εκδοτική έκρηξη όσον αφορά στο θέμα της διαφοροποίησης. Ο όρος χρησιμοποιείται πολλές και διαφορετικές νοηματοδοτήσεις και συχνά ως συνώνυμος, αν και όχι εμφανώς, με άλλους όρους όπως π.χ. τροποποίηση, προσαρμογή κτλ. Χρησιμοποιείται ως επίθετο για τη διδασκαλία, τα υλικά, το περιβάλλον μάθησης, το αναλυτικό πρόγραμμα και την παιδαγωγική. Η συζήτηση για την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και η προώθηση τεχνικών, μεθόδων και εργαλείων για το

μετασχηματισμό των διδακτικών πρακτικών με στόχο την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, της σχολικής διαρροής και των διακρίσεων στην εκπαίδευση, ζητήματα με τα οποία συνδέεται άμεσα η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, υπάγονται στη γενικότερη προσπάθεια για τη διασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, κ.ά , 2012).

Κεντρική θέση της συγκεκριμένης θεματικής αποτελεί το γεγονός ότι η εκπαίδευση δεν είναι ένας ουδέτερος χώρος και ότι η διαφοροποίηση είναι ένα από τα κεντρικά εργαλεία της κοινωνικής δικαιοσύνης. Σε αυτήν την περίπτωση συζητάμε για διαφοροποιημένη παιδαγωγική λαμβάνοντας υπόψη μας ότι αυτή εκπορεύεται από τη θεωρητική, οντολογική και επιστημολογική θέση του εκπαιδευτικού. Ο σχεδιασμός μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, όπως προαναφέρθηκε αφορά σε πέντε κεντρικές μεταβλητές οι οποίες σχετίζονται άμεσα με το ζήτημα της σχολικής μάθησης. Οι συγκεκριμένες μεταβλητές, οι οποίες διαμορφώνουν την κριτική-διερευνητική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στη σχολική μάθηση, είναι οι ακόλουθες:

1. Το επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών.
2. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές.
3. Οι αντιλήψεις περί διδασκαλίας και μάθησης.
4. Οι αντιλήψεις για την εκπαίδευση συγκεκριμένων ομάδων μαθητών.
5. Οι σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην περίπτωση προτεινόμενων σχεδίων διαφοροποίησης από τους ειδικούς αυτές οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους τα παρακάτω:

1. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν ταυτίζεται με την εξατομικευμένα προγράμματα σπουδών.
2. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν αποτελεί μια τεχνική διαχείρισης της διαφορετικότητας.
3. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν σχετίζεται με την απλοποίηση των υλικών και τις χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών.
4. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν σχετίζεται με curriculum διαίτης.
5. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν πραγματώνεται μέσα από μια δραστηριότητα ή μια ενότητα διαφοροποίησης.
6. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν αποτελεί μια νέα μέθοδο διδασκαλίας (Καραγιάννη, 2004).

Οι προτάσεις για διαφοροποιημένη παιδαγωγική οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους τις θεωρίες μάθησης όπως αυτές αντικατοπτρίζονται στο διδακτικό προφίλ του κάθε εκπαιδευτικού δηλ συμπεριφοριστικές, γνωστικές, εποικοδομητικές, κοινωνικές εποικοδομητικές, μεικτές, άρα και τους τρόπους με τους οποίους διδάσκουν και αξιολογούν τη μάθηση των μαθητών τους.

Κατά το σχεδιασμό της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής τα ερωτήματα που θα πρέπει να διατυπωθούν είναι τα εξής (Ζώνιου-Σιδέρη, κ.α., 2004: 199):

1. Πώς πρέπει να οργανωθεί η τάξη, το σχολείο και το Πρόγραμμα Σπουδών έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών;
2. Με ποιους τρόπους μαθαίνουν οι μαθητές της τάξης;
3. Πώς μπορούν να ενσωματωθούν οι επιπλέον γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες στο μαθητή με αναπηρία (π.χ. εναλλακτικές μορφές ανάγνωσης-γραφής και επικοινωνίας, δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης, Τ.Π.Ε.) στο πρόγραμμα της τάξης και του σχολείου;
4. Ποιοι ρόλοι και ποιες ειδικότητες είναι απαραίτητες για τη στήριξη της ενταξιακής λειτουργίας της τάξης και του σχολείου;

Όπως γίνεται κατανοητό απ' όλα τα παραπάνω η διαφοροποιημένη παιδαγωγική είναι μια ανοιχτή διαδικασία μετασχηματισμού της διδακτικής πρακτικής. Γίνεται επίσης αντιληπτό ότι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των επιμέρους στρατηγικών δεν μπορεί να ακολουθεί ένα γραμμικό μοντέλο σχεδιασμού σύμφωνα με το οποίο η επαγγελματική δράση των εκπαιδευτικών εκλαμβάνεται με τη μορφή αιτίου-αποτελέσματος (Ζώνιου-Σιδέρη, κ.ά., 2012).

Συγχρόνως, είναι σημαντικό να αναγνωρίσει κανείς ότι ο προσδιορισμός της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής ως ανοιχτής διαδικασίας προκύπτει ως αποτέλεσμα του ίδιου του φαινομένου της διδασκαλίας-μάθησης, έτσι όπως αυτό συγκροτείται από την αλληλεπίδραση και τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτό (Ζώνιου-Σιδέρη, κ.ά., 2012).

6. ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ, ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ: ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ, ΕΥΡΕΤΙΚΗ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ-ΔΙΑΛΟΓΙΚΗ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

6.1. Αναπηρία και κριτική του νοησιαρχισμού στην εκπαίδευση από μια ενσώματη-βιωματική προοπτική των διαδικασιών εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης

6.2. Αναπηρία και βασικές αρχές της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής

6.3. Μαθαίνοντας να εναρμονιζόμαστε, να επικοινωνούμε και να ζούμε με τον κόσμο των ατόμων με αναπηρίες

6.4. Αναπηρία και αλλαγές που χρειάζονται να γίνουν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης

6.5. Αναπηρία και οι πολυτροπικές και βασισμένες στο σώμα, το παιχνίδι, την αφήγηση και την τέχνη ποιοτικές μέθοδοι έρευνας ως βασικά εργαλεία της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής (βλ. Πουρκός, 2009, 2015α, 2015β, 2016· Πουρκός & Κατσαρού, 2011).

6.6. Ενδεικτικά υποδειγματικά παραδείγματα ενταξιακής εκπαίδευσης [για παράδειγμα, το «πείραμα» ή η «μέθοδος του Meshcheriakov», που πραγματοποιήθηκε/εφαρμόστηκε στο Κρατικό Πανεπιστήμιο της Μόσχα στο σχολείο του Zagorsk (Ρωσία) στην περίπτωση της εκπαίδευσης παιδιών με ταυτόχρονη απώλεια όρασης και ακοής όπου μάλιστα 4 τέτοια άτομα κατάφεραν με επιτυχία να φοιτήσουν στην σχολή Ψυχολογίας (βλ. Δαφέρμος, 2008]. Μέσα από την παρουσίαση και ανάλυση των ενδεικτικών παραδειγμάτων ενταξιακής εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία τίθενται μέσα από μια νέα προοπτική θεμελιώδη ζητήματα, που αφορούν, γενικότερα, τη ψυχοσωματική ανάπτυξη των ατόμων με αναπηρία, τη σύνδεση βιολογικού-ψυχολογικού-κοινωνικού-πολιτισμικού, την αμοιβαία συνάφεια μεταξύ εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης κτλ.

Βιβλιογραφία

Abberley, P. (1987). The Concept of Oppression and the Development of a Social Theory of Disability. *Disability*, *Handicap and Society, 1*(2), 5–19.

Barton, L. (Ed.) (1984). *Disability and Dependency*. Bristol–East Sussex: Falmer Press.

Barton, L. (1993). The Struggle for Citizenship: The Case of Disabled People. *Disability, Handicap and Society, 3*(8), 235–248.

Barton, L. (Ed.) (2006). *Overcoming Disabling Barriers: 18 Years of Disability Studies*. London–New York: Routledge.

Barton, L., & Oliver, M. (Eds.) (1997). *Disability Studies: Past, Present and Future.* Leeds: The Disability Press.

Δαφέρμος, Μ. (2008). Σωματική Ανεπάρκεια και Εκπαίδευση: Η Περίπτωση Ενός Σχολείου για Παιδιά με Ταυτόχρονη Απώλεια Όρασης και Ακοής. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Ενσώματος Νους, Πλαισιοθετημένη Γνώση και Εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την Ποιητική και τον Πολιτισμό του Σκεπτόμενου Σώματος – Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις* (σσ. 359-375). Αθήνα: Gutenberg.

Epstein, R.M., & Borrell-Carrio, F. (2005). The Biopsychosocial Model: Exploring Six Impossible Things. *Families, Systems, & Health, 23*(4), 426–431.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2006). Ένταξη: Μια Εκπαιδευτική Προοπτική για το Σημερινό Σχολείο. 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (σσ. 755-768). http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ., & Σπανδάγου, Η. (2004). Η Σημασία και ο Ρόλος του Αναλυτικού Προγράμματος στην Ενταξιακή Εκπαίδευση των Τυφλών Παιδιών στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση* (σσ. 189-200). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α.,Λαμπροπούλου, Κ. Παπασταυρινίδου, Γ. Τσερμίδου, Λ., Χριστοπούλου, Α. Α. (2012). *Οδηγός Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής για το Δημοτικό Σχολείο.* ΕΣΠΑ.

Imrie, R. (2000). Responding to the Design Needs of Disabled People. *Journal of Urban Design, 2*(5), 199–219.

International Classification of Functioning, *Disability and Health* (2001). Geneva: World Health Organization.

Καραγιάννη, Π. (2004). Εκπαιδευτικές Πρακτικές για την Ένταξη Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες στο Γενικό Σχολείο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (σσ. 233-251). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Masala, C., & Petretto, D. (2008). From Disablement to Enablement: Conceptual Models of Disability in the 20th Century. *Disability and Rehabilitation, 30*(17): 1233–1244.

Nagi, S.Z. (1965). Some Conceptual Issues in Disability and Rehabilitation. In M. Sussman (Ed.), *Sociology and Rehabilitation* (pp. 100–113). Washington, DC: American Sociological Association.

Nagi, S.Z. (1991). Disability Concepts Revised: Implications for Prevention. In A. Pope & A. Tarlov (Eds.), *Disability in America: Toward a National Agenda for Prevention,* Appendix A, (pp. 309-327). Washington, DC: National Academy Press.

Naidoo, P. (2006). Potential Contributions to Disability Theorizing and Research from Positive Psychology. *Disability and Rehabilitation, 28*(9): 595–602.

Oliver, M. (1990). *The Individual and Social Models of Disability*. Ανακοίνωση που παρουσιάστηκε στο Joint Workshop of the Living Options Group i Research Unit of the Royal College of Physicians and the Research Unit of the Royal College of Physicians on People with Established Locomotor Disabilities in Hospitals, http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Oliver-in-soc-dis.pdf (Ανάκτηση 19.03.2018).

Πουρκός, Μ. (1997). *Ατομικές Διαφορές Μαθητών και Εναλλακτικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2008). *Ενσώματος Νους, Πλαισιοθετημένη Γνώση και Εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την Ποιητική και τον Πολιτισμό του Σκεπτόμενου Σώματος*. Αθήνα: Gutenberg.

Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2009). *Τέχνη-Παιχνίδι-Αφήγηση: Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Τόπος.

Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2015α). *Η Απούσα Παρουσία του Σώματος και του Βιώματος στις Διαδικασίες Εκπαίδευσης, Μάθησης και Ανάπτυξης*. Αθήνα: Τόπος.

Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2015β). *Βίωμα και Βασισμένες στην Τέχνη Μέθοδοι Έρευνας: Επιστημολογικά-Μεθοδολογικά Ζητήματα και Νέες Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Πουρκός, Μ. (2016). *Πλαίσιο, Σώμα, Βίωμα, Αναπαραστάσεις: Θεμελιώδη Ζητήματα Ψυχολογίας και Ψυχοπαιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.

Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2017α). *Το Σώμα ως Τόπος Βιωμάτων, Ταυτοτήτων και Κοινωνικών Νοημάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Οκτώ.

Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2017β). *Το Σώμα ως Τόπος Πληροφορίας, Μάθησης και Γνώσης: Νέες Προοπτικές στην Επιστημολογία και Μεθοδολογία της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίσιγμα.

Πουρκός, Μ. (2019). Από τις Λαϊκές Αναπαραστάσεις της Αναπηρίας στις Επιστημονικές Βιο-ιατρικές και Κοινωνικές της Προσεγγίσεις και η Κριτική τους. Στο Α. Ζήση & Μ. Σαββακης (Επιμ.), *Αναπηρία και Κοινωνία: Σύγχρονες Θεωρητικές Προκλήσεις και Ερευνητικές Προοπτικές*. Αθήνα: Τζιόλας.

Πουρκός, Μ., & Κατσαρού, Ε. (Επιμ.) (2011). *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και την Γνώση*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Σαββάκης, Μ. (2019). Οι Κοινωνιολογικές Διαστάσεις του «Πάσχοντος Σώματος»: Σύγχρονες Κατευθύνσεις στην Ποιοτική Έρευνα. Στο Α. Ζήση & Μ. Σαββακης (Επιμ.), *Αναπηρία και Κοινωνία: Σύγχρονες Θεωρητικές Προκλήσεις και Ερευνητικές Προοπτικές*. Αθήνα: Τζιόλας.

Τσούκαρης, Ε. & Πουρκός, Μ. (2009α). Η Φύση της Κατηγοριοποίησης και οι Συνεπαγωγές της στην Κλινική Ψυχολογία. Στο Γ. Κλεφτάρας & Μ. Καίλα (Επιμ.), *Από την Ψυχοπαθολογία στο Νόημα Ζωής* (σσ. 37-52). Αθήνα: Πεδίο.

Τσούκαρης, Ε. & Πουρκός, Μ. (2009β). Κριτική στα Διαγνωστικά Συστήματα Ταξινόμησης DSM-IV και ICD-10. Στο Γ. Κλεφτάρας & Μ. Καίλα (Επιμ.), *Από την Ψυχοπαθολογία στο Νόημα Ζωής* (σσ. 53-66). Αθήνα: Πεδίο.

Τσούκαρης, Ε., Πουρκός, Μ. & Κατέρη, Ε. (2011). *Συστήματα Ταξινόμησης Ψυχολογικών Διαταραχών DSM-IV και ICD-10: Νοσολογικές Οντότητες ή Κοινωνικο-Ιστορικο-Πολιτισμικές Κατασκευές;* Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Κοινωνικο-Ιστορικο-Πολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση* (σσ. 497-525). Αθήνα: Διάδραση.

Thomas, C. (1999). *Female Forms: Experiencing and Understanding Disability*. Buckingham: Open University Press.

Thomas, C. (2004). Rescuing a Social Relational Understanding of Disability, *Scandinavian Journal of Disability Research, 6*(1), ανακτήθηκε στις 4/2/2015 από την ιστοσελίδα: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15017410409 512637.

Thomas, C. (2006). Disability and Gender: Reflections on Theory and Research, *Scandinavian Journal of Disability Research, 8*(2-3), ανακτήθηκε στις 23/1/2015 από την ιστοσελίδα: http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1501 7410600731368.

Thomas, C. (2014). Θεωρία της Αναπηρίας: Κεντρικές Ιδέες, Ζητήματα και Στοχαστές. Στο C. Barnes, M. Oliver & L Barton (Επιμ.), *Οι Σπουδές για την Αναπηρία Σήμερα* (μτφρ. Μ. Κόφφα, πρόλογος-επιμ. Γ. Καραγιάννη). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Verbrugge, L., & Jette, A. (1994). The Disablement Process. *Social Science and Medicine, 1*(38), 1–14.