



## Μελέτη για τη Μετάβαση από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση χωρίς Αποκλεισμούς

ΥΠΟΕΡΓΟ 3 «ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΜΕΛΕΤΩΝ – ΕΡΕΥΝΩΝ ΚΑΙ ΕΘΝΙΚΩΝ ΕΚΘΕΣΕΩΝ  
ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΡΙΟΥ»

**στο πλαίσιο του Έργου**  
**«ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΡΙΟ ΘΕΜΑΤΩΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ»**  
που εντάσσεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ  
ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,  
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση  
Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ανάπτυξη-εργασία-αλληλεγγύη



Έκδοση:

**Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ.)**

Κεντρικά γραφεία: Ελ. Βενιζέλου 236, Τ.Κ. 163 41, Ηλιούπολη

Τηλ.210 9949837, e-mail: esaea@otenet.gr,

www.esamea.gr, www.paratiritirioanapirias.gr

<http://www.esamea.gr>, <http://www.pاراتiritirioanapirias.gr>,

<http://www.facebook.com/ESAMEAgr/>,

<http://twitter.com/ESAMEAgr>, YouTube ESAMEAGr

Αθήνα, 2020

Η παρούσα Έκθεση υλοποιήθηκε από το Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου – Ίδρυμα Θεμιστοκλή & Δημήτρη Τσάτσου (ΚΕΣΔ)



ΚΕΝΤΡΟ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ  
ΣΥΝΤΑΓΜΑΤΙΚΟΥ  
ΔΙΚΑΙΟΥ

ΙΔΡΥΜΑ ΘΕΜΙΣΤΟΚΛΗ ΚΑΙ ΔΗΜΗΤΡΗ ΤΣΑΤΣΟΥ

---

Η παρούσα έκδοση συγχρηματοδοτήθηκε από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό ταμείο) στο πλαίσιο της Πράξης «Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας» που εντάσσεται στους Άξονες Προτεραιότητας: 1 «Συστημικές Παρεμβάσεις των θεσμών της αγοράς εργασίας και της πρόνοιας», 4 «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού στην Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας» και 5 «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού στην Περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2014-2020»

---

**ISBN παρούσας έκδοσης (e-book PDF): 978-618-5124-44-1**

**ISBN πρωτότυπης έκδοσης (έντυπο βιβλίο): 978-618-5124-42-7**

Επιμέλεια εντύπου:

**eIKONA**  
Κοι.Σ.Π.Ε. Αθηνών

Κοι.Σ.Π.Ε. ΑΘΗΝΩΝ «Η ΕΙΚΟΝΑ»

Μεσογείων 154, Αθήνα 11527

Τηλ.: 210 7473951, Fax: 210 7474072

e-mail: koispeikona@outlook.com.gr

Παραγωγή Προσβάσιμης Έκδοσης PDF:

**infalia**

INFALIA PC

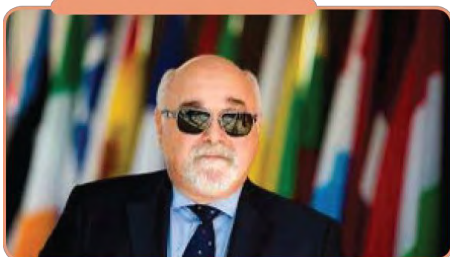
ΒΕΠΕ Θεσσαλονίκης (κτίριο Γ2), Πυλαία 55535

Τηλ.: 2310 365180, e-mail: info@infalia.com

Ιστοσελίδα: www.infalia.com



## ΠΡΟΛΟΓΟΣ



Η προώθηση και περιφρούρηση του δικαιώματος των παιδιών και των ατόμων με αναπηρία ή/και χρόνιες παθήσεις στην εκπαίδευση, αποτέλεσε πάντα και αποτελεί ύψιστη προτεραιότητα για την Ε.Σ.Α.μεΑ. Η εκπαίδευση, είναι σημαντικός καταλύτης για την εκπλήρωση πολλών άλλων ανθρωπίνων δικαιωμάτων, του δικαιώματος στην εργασία, σε ένα αποδεκτό βιοτικό επίπεδο, στη συμμετοχή στην κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική ζωή. Για τα άτομα με αναπηρία ή/και χρόνιες παθήσεις, η εκπαίδευση έχει πρόσθετη σημασία, ασκώντας καθοριστικό αντίκτυπο στην αυτονομία και την ανεξαρτησία τους, στη δυνατότητά τους να ζήσουν μια ζωή με αξιοπρέπεια και αυτό-καθορισμό.

Η ανά χείρας μελέτη, σχεδιάστηκε από την Ε.Σ.Α.μεΑ. και εκπονήθηκε από το Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου – Ίδρυμα Θεμιστοκλή & Δημήτρη Τσάτσου (ΚΕΣΔ) και αποτελεί το Παραδοτέο (Π3.1γ) του Υποέργου 3 στο πλαίσιο της Πράξης «Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας». Σκοπός της είναι, να συμβάλει στο δύσκολο εγχείρημα της μετάβασης από το εκπαιδευτικό μοντέλο της διαχωρισμένης ειδικής αγωγής, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα συμπερίληψης, όπως υπαγορεύεται από το άρθρο 24 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες και υποστηρίζεται από τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Η μετάβαση σε ένα συμπεριληπτικό σύστημα, ικανό να ανταποκρίνεται στην ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού, αποτελεί αναγκαία συνθήκη ώστε οι μαθητές και τα άτομα με αναπηρία να απολαμβάνουν ανεμπόδιστα το δικαίωμά τους σε ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, σε ίση βάση με τους άλλους. Ωστόσο, η δημιουργία φιλικών και προσβάσιμων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων και διαδικασιών μάθησης με επίκεντρο τις ανάγκες των μαθητών, πιστεύουμε ακράδαντα ότι ωφελεί εξίσου όλους τους μαθητές, με και δίχως αναπηρία.

Είναι σαφές ότι έχουμε αρκετό δρόμο να διανύσουμε, προς ένα «σχολείο για όλους τους μαθητές». Η υιοθέτηση της πολιτικής της συμπερίληψης, σημαίνει τομές σε όλα τα επίπεδα. Στο επίπεδο της νομοθεσίας, του πολιτικού σχεδιασμού, της κατάρτισης των προϋπολογισμών, των αναλυτικών προγραμμάτων, των εκπαιδευτικών υλικών, των εκπαιδευτικών υποδομών και πρακτικών, της διοίκησης των σχολικών μονάδων και βέβαια, βαθιές αλλαγές στη σχολική κουλτούρα. Όπως κάθε αλλαγή παραδείγματος, προϋποθέτει επίσης συστηματική έρευνα και μελέτη, καθώς η πολυπλοκότητα και το εύρος των αναγκαίων αλλαγών, επιτάσσει τον τεκμηριωμένο σχεδιασμό.

Η μελέτη αυτή, μέσω της αποτύπωσης και αξιολόγησης της προόδου που έχει τελεστεί στη χώρα αναφορικά με την ένταξη και υποστήριξη των μαθητών/τριών με αναπηρία στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, καταλήγει σε τεκμηριωμένες προτάσεις για δράσεις και πολιτικές σε εθνικό επίπεδο.

Ευελπιστούμε με την παρούσα έκδοση, να συμβάλουμε στη συγκρότηση ενός εθνικού σχεδίου δράσης για την ισότιμη, ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, ως αναγκαία για εμάς προϋπόθεση για την επίτευξη ίσων ευκαιριών και την ισότιμη συμμετοχή μας στην κοινωνική ζωή.

**Ιωάννης Βαρδακαστάνης**  
**Πρόεδρος Εθνικής Συνομοσπονδίας**  
**Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ.)**

## Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή .....	6
1.1 Τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .....	6
1.2 Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς .....	10
1.3 Αποσαφήνιση και λειτουργικός ορισμός των όρων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	12
1.4 Ιστορικοκοινωνική εξέλιξη της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	15
1.5 Η Ελληνική πραγματικότητα σήμερα: θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και πρακτική .....	21
2. Αντικείμενο, στόχοι και αναμενόμενα αποτελέσματα της έρευνας .....	51
2.1 Αντικείμενο και στόχος της έρευνας .....	51
2.2 Αναμενόμενα αποτελέσματα της έρευνας.....	53
3. Θεωρητική θεμελίωση του προβλήματος.....	54
3.1 Οι βασικές διαστάσεις της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς: κατευθυντήριες αρχές και ανάπτυξη δεικτών για τη συμπερίληψη .....	54
4. Μεθοδολογία .....	64
4.1 Μεθοδολογική προσέγγιση.....	64
4.2 Μέθοδοι ανάλυσης και επεξεργασίας δεδομένων .....	68
4.3 Ποιοτική έρευνα .....	69
5. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων .....	74
5.1 Πολιτικές που υποστηρίζουν τη συμπερίληψη κατά την άποψη των εκπαιδευτικών .....	74
5.2 Πρακτικές που υποστηρίζουν τη συμπερίληψη.....	87
5.3 Στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη και στα παιδιά με αναπηρία .....	91
5.4 Προτάσεις γονέων .....	101

5.5	Στάσεις και απόψεις των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τη φοίτησή τους στο γενικό σχολείο και τις σχέσεις τους με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις συμμαθητές/τριες τους .....	105
5.6	Διαφοροποίηση του σχολικού προγράμματος σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών/τριών .....	107
5.7	Στάσεις παιδιών χωρίς αναπηρία απέναντι στα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .....	109
5.8	Αποτελέσματα συνεντεύξεων με εκπροσώπους οργανώσεων ατόμων με αναπηρία .....	112
5.9	Αποτελέσματα συνεντεύξεων με υπεύθυνους χάραξης πολιτικής.....	118
5.10	Αποτελέσματα συζήτησης 1 <sup>ης</sup> ομάδας εστίασης.....	121
5.11	Αποτελέσματα 2 <sup>ης</sup> ομάδας εστίασης .....	126
5.12	Εμπόδια στη μετάβαση από την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς .....	131
6.	Συμπεράσματα.....	139
7.	Προτάσεις για τεκμηριωμένες δράσεις και ενέργειες για την συμβολή σε ένα εθνικό σχέδιο για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.....	167
7.1	Ομάδα Δράσεων Α: Προαγωγή του δικαιώματος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Περιφέρεια Αττικής .....	167
7.2	Ομάδα Δράσεων Β: Αναβάθμιση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Αττικής .....	169
7.3	Ομάδα Δράσεων Γ: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση .....	172
7.4	Ομάδα δράσεων Δ: Δευτεροβάθμια εκπαίδευση .....	179
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	184



## 1. Εισαγωγή

### 1.1 Τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

#### 1.1.1 Ελληνικό Συνταγματικό πλαίσιο

Το δικαίωμα του σεβασμού και της προστασίας της αξίας του ανθρώπου αποτελούν θεμελιώδεις αρχές και «πρωταρχική υποχρέωση» του Ελληνικού Κράτους σύμφωνα με το Ελληνικό Σύνταγμα (άρθρο 2, παρ1). Κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα να αναπτύσσει ελεύθερα την προσωπικότητά του και να συμμετέχει στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της Χώρας (άρθρο 5, παρ.1).

Με το άρθρο 21 (παρ, 6) θεσπίζεται ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν μέτρα που εξασφαλίζουν την αυτονομία τους, την επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας. Τα άτομα με αναπηρία είναι μέλη του κοινωνικού συνόλου, τελούν υπό την προστασία και την εγγύηση του κράτους και απολαμβάνουν όλες τις πλευρές της πολιτικής, κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής ζωής του συνόλου αυτού (παρ.4, 5, 6).

#### 1.1.2 Διεθνής νομοθεσία για τα άτομα με αναπηρία

Η Οικουμενική Διακήρυξη του ΟΗΕ για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (1948), που αποτελεί σταθμό στην ιστορία διεκδίκησης των ανθρώπινων δικαιωμάτων, αναφέρει στο άρθρο 26 ότι όλοι έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση, η οποία πρέπει να παρέχεται δωρεάν, τουλάχιστον στην υποχρεωτική εκπαίδευση, δηλαδή στη στοιχειώδη και βασική βαθμίδα της. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει επίσης να εξασφαλίζεται για όλους. Ομοίως, η πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία πρέπει να είναι ανοικτή σε όλους, υπό ίσους όρους, ανάλογα με τις ικανότητές τους.

**Το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά Δικαιώματα του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ 1966)** ορίζει ότι η βασική εκπαίδευση είναι υποχρεωτική και παρέχεται σε όλους δωρεάν. Επίσης, η μέση εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, πρέπει να γενικεύεται, ώστε να καθίσταται προσβάσιμη και ευχερής



σε όλους, με όλα τα κατάλληλα μέσα και με την προοδευτική θέσπιση της δωρεάν παιδείας.

**Η Διακήρυξη SUNDBERG για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (1981)**, που πραγματοποιήθηκε στην Ισπανία στο πλαίσιο του Διεθνούς Συνεδρίου Δράσης και Στρατηγικής για την Εκπαίδευση, την Πρόληψη και την Ενσωμάτωση, ορίζει πως κάθε άτομο με αναπηρία έχει πλήρες δικαίωμα συμμετοχής στην εκπαίδευση, τον πολιτισμό και την πληροφόρηση (άρθρο 1) και ότι οι κυβερνήσεις πρέπει να διασφαλίσουν κάθε μέτρο πρακτικής και οικονομικής στήριξης στην εκπαίδευση, την υγεία και την πρόνοια των ατόμων με αναπηρία. Τα μέτρα αυτά πρέπει να παρέχονται όσο το δυνατό νωρίτερα στη ζωή του ατόμου και να εκτείνονται σε όλη τη διάρκειά της (άρθρο 2).

**Η Διεθνής Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989)**. Τα «δικαιώματα του ανθρώπου» ακυρώνονται ως έννοια «όταν έστω και ένα παιδί στερείται τα δικαιώματά του» δηλώνει ο Αντώνης Σαμαράκης (2001, σ. 80), ο πρώτος Έλληνας πρεσβευτής της UNICEF για τα Παιδιά του Κόσμου. «Τα δικαιώματα του παιδιού αποτελούν το θεμέλιο των δικαιωμάτων του ανθρώπου» (Σαμαράκης 2001, σ. 80).

Από το 1989 η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών ψήφισε τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού που αποτελεί το πρώτο σύνολο νομικά δεσμευτικών δικαιωμάτων που ισχύουν για όλα τα παιδιά σε παγκόσμιο επίπεδο. Αποτελεί επίσης μια παγκόσμια επικυρωμένη συμφωνία για τα ανθρώπινα δικαιώματα, αφού έχει υιοθετηθεί και επικυρωθεί από σχεδόν όλες τις χώρες των Ηνωμένων Εθνών εκτός των ΗΠΑ και του Νότιου Σουδάν. Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού ψηφίστηκε για να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα παιδιά, μετατρέποντάς τα από παθητικούς αποδέκτες φιλανθρωπίας σε ανθρώπινα όντα με δικαιώματα. Αναφέρεται σε όλα τα παιδιά ηλικίας κάτω των 18 ετών, ανεξάρτητα από το φύλο, την προέλευση, τη θρησκεία και την αναπηρία τους.

Οι θεμελιώδεις αρχές της Σύμβασης που θέτουν τα πρότυπα για την ευημερία κάθε παιδιού σε όλα τα στάδια της ανάπτυξής του είναι: Όχι στις διακρίσεις (άρθρο 2), το καλύτερο συμφέρον του παιδιού (άρθρο 3), επιβίωση, ανάπτυξη και προστασία (άρθρο 6) και ελευθερία γνώμης και συμμετοχή (άρθρο 12).

Στο άρθρο 23, εδ. 1, τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν ότι τα παιδιά με σωματική ή νοητική αναπηρία πρέπει να διάγουν μια πλήρη και αξιοπρεπή ζωή, σε συνθήκες που διασφαλίζουν την αξιοπρέπειά τους, προωθούν την αυτονομία τους και διευκολύνουν την ενεργή εμπλοκή τους στη ζωή του συνόλου.

Εν όψει των εξειδικευμένων αναγκών των παιδιών με αναπηρία, η Σύμβαση προβλέπει δωρεάν παροχή βοήθειας, η οποία σχεδιάζεται με τέτοιο τρόπο ώστε όλα τα παιδιά με αναπηρία να έχουν πλήρη πρόσβαση στην εκπαίδευση, στην επιμόρφωση, στην περίθαλψη, στην αποκατάσταση, στην επαγγελματική εκπαίδευση και στην ψυχαγωγία, έτσι που να επιτυγχάνεται η όσο το δυνατόν πληρέστερη κοινωνική ένταξη και προσωπική τους ανάπτυξη, συμπεριλαμβανομένης της πολιτιστικής και πνευματικής τους εξέλιξης (άρθρο 23, εδ.3).

Στο άρθρο 29.(εδ.1) τα συμβαλλόμενα Κράτη συμφωνούν ότι η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να αποσκοπεί: (α) στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και στην πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη των χαρισμάτων του και των σωματικών και νοητικών ικανοτήτων του, (β) στην ανάπτυξη του σεβασμού για τα δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδεις ελευθερίες για τις αρχές που καθιερώνονται στον Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών, (γ) στην ανάπτυξη του σεβασμού για τους γονείς του παιδιού και για τους πολιτισμούς που διαφέρουν από το δικό του, (δ) στην προετοιμασία του παιδιού για μια υπεύθυνη ζωή σε μία ελεύθερη κοινωνία μέσα σε πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανοχής, ισότητας και φιλίας ανάμεσα σε όλους τους λαούς (ε) στην ανάπτυξη του σεβασμού για το φυσικό περιβάλλον. Η Ελλάδα υπέγραψε τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού το 1990.

**Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (2006)** αποτελεί το πρώτο νομικά δεσμευτικό κείμενο για τα ανθρώπινα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία. Στις 23 Δεκεμβρίου 2006, η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών ψήφισε ομόφωνα τόσο το κείμενο της Σύμβασης όσο και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο αυτής, ενώ λίγους μήνες αργότερα, στις 30 Μαρτίου 2007, κατά τη διάρκεια επίσημης τελετής στην έδρα των Ηνωμένων Εθνών στη Νέα Υόρκη, ογδόντα ένα (81) κράτη μέλη υπέγραψαν τη Σύμβαση. Πρόκειται για ρεκόρ αποδοχής σε σχέση με τις υπόλοιπες συμβάσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Το καινοτόμο στοιχείο που έχει εισαχθεί με την εν λόγω Σύμβαση είναι ότι εκτός από τα κράτη μπορεί να υπογράψει και υιοθετηθεί και από περιφερειακές οργανώσεις<sup>1</sup>. Έτσι, η Ευρωπαϊκή Ένωση είναι η πρώτη τέτοια οργάνωση που έχει

---

<sup>1</sup> Βλέπε Άρθρο 44 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες.

υπογράψει και κυρώσει μια συνθήκη για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Πιο συγκεκριμένα, η Ευρωπαϊκή Ένωση υπέγραψε τη Σύμβαση κατά τη διάρκεια της επίσημης τελετής στις 30 Μαρτίου 2007, προέβη στην κύρωση της στις 23 Δεκεμβρίου 2010, και στις 27 και 28 Αυγούστου 2015 συμμετείχε στον εποικοδομητικό διάλογο με την Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες.<sup>2</sup>

Η Ελλάδα επίσης υπέγραψε τη Σύμβαση κατά τη διάρκεια της επίσημης τελετής τον Μάρτιο του 2007 και προέβη στην κύρωσή της στις 31 Μαΐου 2012<sup>3</sup>. Σύμφωνα με τις διατάξεις της Σύμβασης, στις 3 και 4 Σεπτεμβρίου 2019 έλαβε χώρα ο εποικοδομητικός διάλογος μεταξύ της Επιτροπής των Ηνωμένων Εθνών και αντιπροσωπίας του ελληνικού κράτους αναφορικά με το πώς η Ελλάδα εφαρμόζει τις απαιτήσεις της Σύμβασης<sup>4</sup>. Έναν μήνα αργότερα, τον Οκτώβριο του 2019, η Επιτροπή δημοσίευσε τις Τελικές Παρατηρήσεις και Συστάσεις της (Concluding Observations), όπως αυτές προέκυψαν ύστερα από τον εποικοδομητικό διάλογο, με τις οποίες καλεί τη χώρα να εναρμονιστεί πλήρως με τις διατάξεις της Σύμβασης, με σκοπό την προστασία και προώθηση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία σε εθνικό επίπεδο<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> Στον σύνδεσμο που ακολουθεί μπορείτε να βρείτε την έκθεση που κατέθεσε η Ευρωπαϊκή Ένωση στην Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες ενόψει του εποικοδομητικού διαλόγου, τις εναλλακτικές εκθέσεις που υπέβαλλαν στην Επιτροπή αναπηρικές οργανώσεις αλλά και άλλοι εκπρόσωποι της κοινωνίας των πολιτών, καθώς επίσης και τις Τελικές Παρατηρήσεις και Συστάσεις (Concluding Observations) της Επιτροπής προς την Ευρωπαϊκή Ένωση που αποσκοπούν στην εναρμόνιση του Ευρωπαϊκού θεσμικού πλαισίου και των Ευρωπαϊκών πολιτικών με τις διατάξεις της Σύμβασης:  
[https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/SessionDetails1.aspx?SessionID=995&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/SessionDetails1.aspx?SessionID=995&Lang=en)

<sup>3</sup> Βλέπε νόμο 4074/2012 (Αρ. ΦΕΚ88Α' /11.04.2012).

<sup>4</sup> Στον σύνδεσμο που ακολουθεί μπορείτε να βρείτε την έκθεση που κατέθεσε το ελληνικό κράτος στην Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες, η Ε.Σ.Α.μεΑ., η Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου και άλλοι εκπρόσωποι της κοινωνίας των πολιτών:  
[https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/SessionDetails1.aspx?SessionID=1342&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/SessionDetails1.aspx?SessionID=1342&Lang=en)

<sup>5</sup> Οι Τελικές Παρατηρήσεις και Συστάσεις της Επιτροπής των ΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες βρίσκονται στον σύνδεσμο που ακολουθεί:  
<http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2fPPRiCAqhKb7yhskOcZ9cO6iPa1r3wEJzoMtZPRIsn2F8be6qzYChDHrmBTMH+qHKEyy9lkiKsnfl7vYm+%2fX3mXiOTCPBgssnHiOpTdzNgr31DcGr9iV91p4N2>. Επίσης, στον παρακάτω σύνδεσμο είναι διαθέσιμη τόσο η ελληνική μετάφραση των Τελικών Παρατηρήσεων:

Η Σύμβαση, σηματοδοτεί και επισφραγίζει την «αλλαγή παραδείγματος» τόσο στην κατανόηση της αναπηρίας όσο και στην πολιτική για την αναπηρία. Η αναπηρία, με την καταλυτική επίδραση του κοινωνικού μοντέλου, γίνεται πλέον κατανοητή όχι ως ατομική παθογένεια αλλά ως αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης ποικιλομορφίας. Η πολιτική για την αναπηρία σύμφωνα με τη δικαιωματική προσέγγιση που κατοχυρώνεται με τη Σύμβαση δεν αντιμετωπίζει πλέον τα άτομα με αναπηρία ως «αντικείμενα» οίκτου και φιλανθρωπίας, αλλά ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας με πλήρη δικαιώματα και ελευθερίες (Degener, 2016). Έτσι λοιπόν, αν και δεν δημιουργεί νέα δικαιώματα που να αφορούν αποκλειστικά στα άτομα με αναπηρία, η Σύμβαση επαναδιατυπώνει τα ανθρώπινα δικαιώματα, εξειδικεύοντας το κανονιστικό τους περιεχόμενο στα άτομα με αναπηρία.

## 1.2 Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς

Το άρθρο 24 της Σύμβασης κατοχυρώνει το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία σε ισότιμη και συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τα κράτη έχουν την υποχρέωση να διασφαλίζουν στα άτομα με αναπηρία ένα σύστημα εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (inclusive education) που να διευκολύνει την ισότιμη συμμετοχή τους στη σύγχρονη κοινωνία. Το άρθρο 24 αναφέρεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς και στην επαγγελματική κατάρτιση – εκπαίδευση και στη διά βίου μάθηση υιοθετώντας τις ακόλουθες αρχές:

- Την πλήρη ανάπτυξη των ανθρωπίνων δυνατοτήτων και της αίσθησης αξιοπρέπειας και αυτοεκτίμησης, την ενίσχυση του σεβασμού για τα δικαιώματα, τις θεμελιώδεις ελευθερίες και την ανθρώπινη ποικιλομορφία.
- Την ανάπτυξη της προσωπικότητας, των ταλέντων, της δημιουργικότητας των ατόμων με αναπηρία, καθώς και των διανοητικών και σωματικών ικανοτήτων τους στο μέγιστο βαθμό.
- Τη διευκόλυνση των ατόμων με αναπηρία προκειμένου να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε μία ελεύθερη κοινωνία.

---

[https://www.esamea.gr/component/cck/?task=download&collection=article\\_filegroup&xi=1&file=article\\_file&id=4810](https://www.esamea.gr/component/cck/?task=download&collection=article_filegroup&xi=1&file=article_file&id=4810) όσο και σε μορφή εύκολη για ανάγνωση (easy-to-read):

[https://www.esamea.gr/component/cck/?task=download&collection=article\\_filegroup&xi=0&file=article\\_file&id=4810](https://www.esamea.gr/component/cck/?task=download&collection=article_filegroup&xi=0&file=article_file&id=4810)

Τα άτομα με αναπηρία στο σύνολό τους προσδιορίζονται ως φορείς του δικαιώματος στην εκπαίδευση σε ισότιμη βάση με οποιονδήποτε άλλον πολίτη, και δεν είναι θεμιτή οποιαδήποτε διάκριση μεταξύ εκείνων που επιδέχονται ή δεν επιδέχονται εκπαίδευσης. Προωθείται η πλήρης ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο σύστημα της γενικής εκπαίδευσης, το οποίο οφείλει να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των ατόμων με αναπηρία και όχι να ζητά από τα άτομα να τροποποιήσουν τις ανάγκες τους για να προσαρμοστούν σε αυτό. Τούτο συνεπάγεται ότι τα άτομα με αναπηρία δεν πρέπει να αποκλείονται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα λόγω της αναπηρίας τους, αλλά να υποστηρίζονται, έτσι ώστε να μπορούν να ενταχθούν πλήρως στη σχολική κοινότητα. Ειδικότερα:

- Ο διαχωρισμός γενικού και ειδικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορεί να θεωρείται δεδομένος, αλλά να παρέχεται η δυνατότητα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με κάθε απαραίτητη βοήθεια και υποστήριξη.
- Τα άτομα με αναπηρία δικαιούνται να έχουν πρόσβαση σε ποιοτική και δωρεάν πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ίση βάση με τους άλλους, στις κοινότητες στις οποίες ζουν και όχι εκτός αυτών.
- Εύλογες προσαρμογές χρειάζεται να είναι διαθέσιμες προκειμένου να διασφαλίζεται η ανταποκρισιμότητα του συστήματος εκπαίδευσης στις ανάγκες του ατόμου.
- Τα άτομα με αναπηρία πρέπει να λαμβάνουν την υποστήριξη που απαιτείται εντός του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος για να διευκολύνεται η αποτελεσματική τους εκπαίδευση.
- Χρειάζεται να παρέχονται αποτελεσματικά εξατομικευμένα μέτρα υποστήριξης σε περιβάλλον που μεγιστοποιεί την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη, σύμφωνα με τον σκοπό της πλήρους ένταξης.

Επιπροσθέτως, το άρθρο 24 ορίζει συγκεκριμένα μέτρα που είναι απαραίτητα ώστε τα άτομα με αναπηρία να μπορούν να διδάσκονται δεξιότητες ζωής και κοινωνικής ανάπτυξης και να διευκολύνεται η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα το άρθρο απαιτεί από τα κράτη να ενεργήσουν ώστε τα εκπαιδευτικά συστήματα να παρέχουν:

- Διευκόλυνση της εκμάθησης Braille, χρήση εναλλακτικών κειμένων, βοηθητικών και εναλλακτικών μεθόδων, μέσων και μορφών επικοινωνίας,



προσανατολισμού, κινητικών δεξιοτήτων, υποστήριξη και καθοδήγηση από/προς άτομα/ομάδες σχετικές με την αναπηρία.

- Διευκόλυνση της εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας και της προώθησης της γλωσσικής ταυτότητας της κοινότητας των κωφών.
- Διασφάλιση ότι η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, όπως είναι τα παιδιά με αισθητηριακές αναπηρίες (κωφά, τυφλά, τυφλοκωφά) ή τα παιδιά με νοητικές ή αναπτυξιακές αναπηρίες όπως συγκεκριμένα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, παρέχεται στην καταλληλότερη γλώσσα και τις κατάλληλες μεθόδους για τη μεγιστοποίηση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής τους ανάπτυξης.
- Για να διασφαλίσουν την άσκηση αυτού του δικαιώματος, τα Συμβαλλόμενα Κράτη λαμβάνουν τα κατάλληλα μέτρα για την πρόσληψη εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων και των δασκάλων και καθηγητών με αναπηρία, που κατέχουν τα τυπικά προσόντα στη νοηματική γλώσσα και/ή στην Braille και εκπαιδεύοντας τους επαγγελματίες και το προσωπικό που εργάζονται σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Μια τέτοια κατάρτιση θα ευαισθητοποιεί στα ζητήματα της αναπηρίας και θα προωθεί τη χρήση κατάλληλων βελτιωμένων και εναλλακτικών τρόπων, μέσων και μορφών επικοινωνίας, εκπαιδευτικών τεχνικών και υλικών, για να υποστηριχτούν τα άτομα με αναπηρία.

### **1.3 Αποσαφήνιση και λειτουργικός ορισμός των όρων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης**

Από τις αρχές του 1980 η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει θέσει ως προτεραιότητα την εκπαίδευση των παιδιών με ή χωρίς αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα περιβάλλον χωρίς φραγμούς μέσα στο οποίο να διασφαλίζεται η παροχή ίσων ευκαιριών για ανάπτυξη και μάθηση. Η έκθεση της επιτροπής Warnock πάνω στην οποία βασίστηκε ο αγγλικός νόμος ειδικής αγωγής του 1981 και έγινε πηγή έμπνευσης για όλη σχεδόν την Ευρώπη, υποστηρίζει ότι:

«Η αρχή της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρία η οποία στο Ηνωμένο Βασίλειο έγινε για πρώτη φορά γνωστή ως ένταξη (integration), στις Ηνωμένες Πολιτείες ως ενσωμάτωση (mainstreaming) και στις Σκανδιναβικές χώρες και στον Καναδά ως η πιο πλατιά κίνηση της κανονικοποίησης (normalisation) αποτελεί ειδική έκφραση της απόλυτης πίστης μας ότι, όσο είναι ανθρώπινα δυνατό, όλα τα άτομα πρέπει να έχουν το μερίδιό τους στις ευκαιρίες για ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση. Παράλληλα, κάνουμε εντελώς σαφή την αμετάκλητη απόφασή μας να πολεμήσουμε την άποψη για εκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς αναπηρία (handicapped and non-handicapped children) σαν ν' αποτελούν δύο διαφορετικές ομάδες παιδιών. Υποστηρίζουμε ολόψυχα την αρχή της παροχής κοινών προγραμμάτων για όλα τα παιδιά» (Warnock Report 1978, σσ. 99, 100).

Αυτή η κίνηση, γνωστή και στην Ελλάδα ως σχολική ενσωμάτωση ή ένταξη ή συνεκπαίδευση ή συμπεριληπτική εκπαίδευση, αποτελεί σήμερα βασικό χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντάται μια μεγάλη ποικιλία όρων στους οποίους οι ειδικοί του χώρου αποδίδουν διαφορετική έννοια. Ο Σούλης αναγνωρίζει τον όρο «συμβίωση» ως αντιπροσωπευτικό για τη δόμηση κοινής ζωής ατόμων με ή χωρίς αναπηρία αν και «δύσκολα θα μπορούσε να καθιερωθεί στην ορολογία της Ειδικής Παιδαγωγικής» (2004, σσ. 45, 46), η Ζώνιου-Σιδέρη χρησιμοποιεί τον όρο «ένταξη», ο Μιχαηλίδης τον όρο «συνεκπαίδευση» (2009), ο Χαρούπιας αναφέρεται στην «ισότιμη εκπαίδευση», ενώ η Ημέλλου στη «συμπερίληψη» (2011).

Στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα είτε άμεσα είτε έμμεσα, η έννοια της ενσωμάτωσης και η έννοια της ένταξης χρησιμοποιούνται συχνά ως ταυτόσημες (Τσιναρέλης 2011, σ. 214. Σούλης 2008, σσ. 40-41). Συγκεκριμένα, οι παραπάνω όροι, θεωρείται ότι περιλαμβάνουν και οι δυο την προετοιμασία του μαθητή για την προσαρμογή του στο γενικό σχολείο. Το σχολείο εν τούτοις δεν δεσμεύεται να αλλάξει προκειμένου να προσαρμοστεί στις εκπαιδευτικές, ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες του μαθητή. Όπως επισημαίνει ο Τσιναρέλης (2011) η ένταξη



και η στοχευμένη ενσωμάτωση δεν πρέπει να σημαίνουν προσαρμογή λόγω μιας πολιτικής απόφασης σε ένα πρόγραμμα, αλλά προσαρμογή ενός προγράμματος στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε παιδιού. Στην αντίθετη περίπτωση, θα έχουμε συνεχώς εξαιρετικά προγράμματα ένταξης, αλλά συνεχώς από ενταγμένα παιδιά σήμερα και από ενταγμένους πολίτες αύριο (σ. 225).

Στην αγγλική βιβλιογραφία χρησιμοποιείται σήμερα ο όρος “inclusion” ο οποίος στην ελληνική γλώσσα αποδίδεται τελευταία ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση», «πλήρης ένταξη», «συνεκπαίδευση» ή ως «εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς».

Ο όρος “inclusion” προϋποθέτει την αλλαγή του γενικού σχολείου προκειμένου αυτό να προσαρμοστεί στις ανάγκες υποστήριξης του μαθητή με αναπηρία για πλήρη και ισότιμη συμμετοχή σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής. Συνεπάγεται δηλαδή τροποποιήσεις ή/και ριζικές αλλαγές στις διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές, στο περιεχόμενο και την παρουσίαση του μαθήματος, στην αξιολόγηση του μαθητή, στο σχολικό περιβάλλον κ.ά. (Education HQ, 2019. Hadkinson, 2019. UNICEF, 2019).

Όπως εξηγεί η Πολυχρονοπούλου (2013), αναφερόμενη στον Mittler (2000), αν υιοθετήσουμε την αυστηρή ερμηνεία του όρου “inclusion” τότε πρέπει να δεχθούμε ότι η «συμπερίληψη» ή η «εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς» είναι ασυμβίβαστη με τη λειτουργία ενός ξεχωριστού συστήματος ειδικής αγωγής μέσα ή έξω από τα γενικά σχολεία, όπως είναι το *Τμήμα Ένταξης*, η ειδική τάξη και το ειδικό σχολείο. «Είναι ασυμβίβαστος ο όρος με κάθε εκπαιδευτικό μοντέλο που ενθαρρύνει και συντηρεί το διαχωρισμό και το στιγματισμό του παιδιού» (σ. 309).

Εν τούτοις, σε πολλές χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, παρότι υποστηρίζεται η συμπερίληψη, προσφέρεται ένα συνεχές εκπαιδευτικής ένταξης που κυμαίνεται από την πλήρη ή μερική ένταξη του μαθητή μέσα στη γενική τάξη μέχρι τη φοίτησή του σε ειδικό σχολείο.

Αναγνωρίζοντας τις ομοιότητες και διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των διαφόρων όρων ενταξιακής εκπαίδευσης που χρησιμοποιούνται σήμερα από το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής μας κοινότητας, επιλέγεται να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά σε αυτή την εργασία οι όροι «συμπερίληψη» και «εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς».

## **1.4 Ιστορικοκοινωνική εξέλιξη της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

Η ειδική αγωγή ως κλάδος της Παιδαγωγικής Επιστήμης αναπτύχθηκε ουσιαστικά μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και ειδικότερα, μετά τη δεκαετία του πενήντα, με την ίδρυση ειδικών σχολείων για τις περισσότερες κατηγορίες παιδιών με αναπηρία. Η πεποίθηση πως το ειδικό σχολείο παρέχει εκπαίδευση καλύτερης ποιότητας σ' αυτά τα παιδιά, οφείλεται κυρίως στους ειδικούς της ιατρικής επιστήμης οι οποίοι πρέσβευαν ότι η αναπηρία αποτελεί μια συνθήκη που δεν επιδέχεται σοβαρές αλλαγές (Τζουριάδου, 2004. Πολυχρονοπούλου, 1985). Το ιατρικό λοιπόν πρότυπο με έμφαση στις αιτίες της αναπηρίας και στην ετικετοποίηση του αναπήρου επικρατεί, ενώ το κοινωνιολογικό μοντέλο που τονίζει την αναγκαιότητα του καθορισμού των βασικών κοινωνικών παραμέτρων θεωρείται συμπληρωματικό.

Τη δεκαετία όμως του '70, ο κλάδος άρχισε να αποϊατρικοποιείται, να τονίζεται ο ρόλος της εκπαίδευσης και να υποστηρίζονται τα οφέλη της σχολικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης ή ένταξης των ατόμων με αναπηρία. Ειδικότερα, στις εξελίξεις της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα έπαιξαν σημαντικό ρόλο το κίνημα του αντιρατσισμού στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και αργότερα το κίνημα της αποασυλοποίησης, μέσα από τα οποία «είχε αρχίσει να διαφαίνεται η ανάγκη εκπαίδευσης και ένταξης όλων των πολιτών σε μια πολιτεία ισόνομη, σε μια κοινωνία για όλους» (Τζουριάδου 2004, σ. 43).

Τη δεκαετία του '60, το αναπηρικό κίνημα αρχίζει να υποστηρίζει τα δικαιώματα των αναπήρων μαχητικά, με πρώτο τον Πανελλήνιο Σύνδεσμο Τυφλών. Ακολουθεί ο Σύλλογος Προστασίας Αιμορροφιλικών (1964), η Πανελλήνια Ομοσπονδία Κωφών της Ελλάδος (1968), ο Πανελλήνιος Σύνδεσμος Νεφροπαθών (1975), ο Πανελλήνιος Σύλλογος Παραπληγικών (1977) και άλλοι. Ο Οργανισμός Γονέων και Κηδεμόνων Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες (Π.Ε.Γ.Κ.Α.Π.) (1960) οργανώνει και χρηματοδοτεί επιμορφωτικά σεμινάρια στην Ειδική Αγωγή, ιδρύει το Στουπάθειο σχολείο για την εκπαίδευση των παιδιών με νοητική αναπηρία, εκδίδει ψυχοπαιδαγωγικό περιοδικό και επηρεάζει την ελληνική κοινωνία με τις δραστηριότητές του. Οι Έλληνες γονείς παιδιών με αναπηρία οργανώνονται κι αναζητούν κονδύλια για την ίδρυση ειδικών σχολείων και εργαστηρίων επαγγελματικής κατάρτισης για παιδιά και νέους με αναπηρία.

Στην ελληνική νομοθεσία, η προσέγγιση που διαχρονικά χαρακτήριζε την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία βασιζόταν στη λογική της διαχωρισμένης εκπαίδευσης ή της «ειδικής αγωγής». Ο πρώτος νόμος που αφορούσε την ειδική αγωγή στην Ελλάδα ήταν ο 1143/1981 περί «Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων», ο οποίος πρόβλεπε την υλοποίηση των στόχων του με την παροχή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ιατρικών μέτρων.

Όπως αναφέρει η Polychronopoulou, (1996) «το στοιχείο της *απομόνωσης* (segregation) που χαρακτηρίζει τον νόμο 1143 ενίσχυσε την άποψη ότι είναι απαραίτητο να αυξηθούν τα ειδικά σχολεία για κάθε κατηγορία αναπηρίας» (Polychronopoulou, 1996, σ. 175).

Στα αμέσως επόμενα χρόνια η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) δηλώνει πως υποστηρίζει τη σχολική ένταξη και προτείνει τα μέτρα που οφείλουν να αναλάβουν τα κράτη μέλη πάνω σ' αυτό το θέμα.

Το 1976 ο Ο.Η.Ε. ανακηρύσσει το 1981 ως «Διεθνές Έτος των Ατόμων με αναπηρία» (International Year of Disabled Persons) προτείνοντας δράσεις σε εθνικό και διεθνές επίπεδο με έμφαση την ισότητα των ευκαιριών, την αποκατάσταση και την πρόληψη της αναπηρίας. Το 1982 η αναπηρία ορίζεται για πρώτη φορά ως η σχέση του ατόμου με αναπηρία με το περιβάλλον του και το 1983 η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών ανακηρύσσει τη Δεκαετία των Ηνωμένων Εθνών για τα Άτομα με Αναπηρία 1983-1992 εγκρίνοντας ταυτόχρονα επίσημα το Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης (Π.Π.Δ.) για τα άτομα με αναπηρία (World Programme of Action concerning disabled persons (WPA). Το Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης του Ο.Η.Ε. προτείνει σε όλες τις χώρες μέλη της Ε.Ε. να διασφαλίσουν την εκπαίδευση όλων των παιδιών μέσα στο σύστημα της γενικής εκπαίδευσης και να επιβάλλουν υποχρεωτική εκπαίδευση ακόμα και στα παιδιά με τις πιο σοβαρές αναπηρίες (Ο.Η.Ε. 1985, σ. 31). Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) ξεκινάει τη χρηματοδότηση ερευνών και πιλοτικών προγραμμάτων σε όλες τις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την προώθηση της σχολικής, κοινωνικής και οικονομικής ένταξης (Πολυχρονοπούλου, 2013), ενώ η Ευρωπαϊκή Ένωση χρηματοδοτεί προγράμματα ανταλλαγής εκπαιδευτικών για την προώθηση της ένταξης (Πολυχρονοπούλου, 2013).

Από το 1982, η ελληνική πολιτεία λαμβάνει μέτρα προετοιμασίας για την υλοποίηση του θεσμού της ένταξης περιορίζοντας την ίδρυση των ειδικών σχολείων, συστεγάζοντας ειδικές και γενικές σχολικές μονάδες και υλοποιώντας επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής για τους εκπαιδευτικούς της χώρας.

Το 1985, με το ν. 1566/1985 για τη «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» η Ειδική Αγωγή ενσωματώνεται για πρώτη φορά στο σύστημα της Γενικής Εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο θεσμοθετήθηκε το πρόγραμμα της ειδικής τάξης που αποτελεί ακόμα και σήμερα το επικρατέστερο μοντέλο σχολικής ένταξης στη χώρα μας, γνωστό ως *Τμήμα Ένταξης*.

Επιπλέον, θεσπίστηκε ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου και των ειδικών υποστηρικτικών υπηρεσιών, ενώ άλλαξε η ονομασία «αποκλίνον άτομο» σε «άτομο με ειδικές ανάγκες».

Ο ν.1566/1985 άνοιξε ουσιαστικά τον δρόμο για την προώθηση της σχολικής ένταξης η οποία ενισχύθηκε με την υποστήριξη του Κοινωνικού Ταμείου της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσω της υλοποίησης ενταξιακών προγραμμάτων για παιδιά και νέους με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, το 1988 ξεκίνησε στην Ελλάδα, όπως και στις υπόλοιπες χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης η εφαρμογή του κοινοτικού προγράμματος HELIOS I «**H**andicapped **P**eople in the **E**uropean **C**ommunity **L**iving **I**ndependently in the **O**pen **S**ociety», που υλοποίησε δραστηριότητες σχολικής, οικονομικής και κοινωνικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία που ζούσαν στο εσωτερικό της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Στο πλαίσιο του HELIOS I υλοποιήθηκαν στην Ελλάδα προγράμματα συμπερίληψης (inclusion) για μαθητές με κώφωση – βαρηκοΐα, μαθητές με σοβαρό πρόβλημα όρασης και μαθητές με νοητική αναπηρία.

Το HELIOS I συνεχίστηκε με τη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως HELIOS II, στο πλαίσιο του οποίου συγκροτήθηκαν σε ευρωπαϊκό επίπεδο δεκατρείς θεματικές ομάδες για τη μελέτη όλων των διαστάσεων της ένταξης. Μία από τις βασικές λειτουργικές πτυχές του προγράμματος αποτέλεσαν οι δραστηριότητες ανταλλαγών και πληροφόρησης, χάρη στις οποίες δημιουργήθηκε ένας τόπος συζήτησης, προβληματισμού και μελέτης σε ευρωπαϊκό επίπεδο και δόθηκε έμφαση στις καλές πρακτικές και στη διασπορά τους σε όλες τις χώρες της Ευρώπης (Lamorai 1996). Παρ' όλα αυτά, τα προγράμματα που λειτούργησαν για την προώθηση της συμπερίληψης στην Ελλάδα δεν έτυχαν της κατάλληλης

προβολής, δεν έγιναν γνωστά στην ελληνική κοινωνία και ειδικότερα στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς. Το αποτέλεσμα ήταν να μην υποστηριχτούν και να μην επεκταθούν σε άλλες περιοχές της χώρας.

Το 1994, η UNESCO και η κυβέρνηση της Ισπανίας διοργάνωσαν την Παγκόσμια Σύσκεψη της Σαλαμάνκα όπου πάνω από 90 χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, καθώς και πολλοί μη κυβερνητικοί οργανισμοί ψήφισαν τη Διακήρυξη με τίτλο «Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά» (UNESCO, 1994). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο αναφέρεται επίσης η Συνθήκη του Μάαστριχτ για την Ευρωπαϊκή Ενοποίηση (1992) και η Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997) που τόνισαν τα δικαιώματα του ανθρώπου και πρότειναν την καταπολέμηση των διακρίσεων λόγω αναπηρίας, καθώς και ο χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2001) όπου με το άρθρο 26 «Ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες» αναγνωρίζεται το δικαίωμά τους να επωφελούνται των μέτρων εκείνων που τους εξασφαλίζουν αυτονομία, κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι «η παρέμβαση των Διεθνών Οργανισμών σε συνδυασμό με την ανάπτυξη του Ευρωπαϊκού και Διεθνούς αναπηρικού κινήματος μετέτρεψαν τη σχολική ένταξη σε κεντρικό θέμα της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής της Ελλάδας για την υποστήριξη των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες» (Βλάχου και Παπαδημητρίου 2004, όπως αναφέρεται στο Πολυχρονοπούλου 2013, σ. 102).

Την Άνοιξη του 1994 «τη χρονιά της Σαλαμάνκα» το Υπουργείο Παιδείας συγκρότησε ειδική επιτροπή εμπειρογνομόνων για τη σύνταξη Νομοσχεδίου Ειδικής Αγωγής, το οποίο στη συνέχεια δόθηκε για διάλογο στους επιστημονικούς και συνδικαλιστικούς φορείς της χώρας.

Υποστηρίζοντας την αρχή της εξίσωσης των ευκαιριών και τη φιλοσοφία της σχολικής ένταξης, το Νομοσχέδιο πρότεινε μεταξύ άλλων την εισαγωγή νέου συστήματος κατηγοριοποίησης των ειδικών αναγκών που τόνιζε τις κοινές εκπαιδευτικές δυσκολίες των παιδιών και όχι την ιατρική αιτιολογία, τη δημιουργία σε όλη την Ελλάδα ενός δικτύου έγκαιρης αναγνώρισης και εντοπισμού παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (**Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης –Κ.Δ.Α.Υ.**) και την προώθηση της σχολικής ένταξης ως πρώτης επιλογής για κάθε παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το Νομοσχέδιο ψηφίστηκε τελικά τον Μάρτιο του 2000 με τροποποιήσεις, διατηρώντας όμως τις σημαντικότερες από τις καινοτόμες προτάσεις του, ως νόμος 2817/2000 «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες



διατάξεις». Σύμφωνα με τον νόμο αυτό, ανάμεσα σε άλλα: υιοθετείται ο όρος «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», προωθείται η σχολική ένταξη με την στήριξη των μαθητών με αναπηρία μέσα στην κοινή τάξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (**Παράλληλη Στήριξη**) ή σε κατάλληλα οργανωμένα **Τμήματα Ένταξης** (πρώην ειδικές τάξεις), αναγνωρίζεται η ελληνική νοηματική ως γλώσσα των κωφών και βαρήκων μαθητών και ιδρύονται σε έδρες νομών και νομαρχιών τα **Κ.Δ.Α.Υ.**

Το 2008 ψηφίστηκε ο νόμος 3699 για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Ο νόμος αυτός, ο οποίος ισχύει μέχρι σήμερα, υποστηρίζει την ένταξη παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στις τάξεις του γενικού σχολείου και αναγνωρίζει ως θεσμικούς πυλώνες λειτουργίας της ειδικής αγωγής το *Τμήμα Ένταξης* και την *Παράλληλη Στήριξη* στο γενικό σχολείο, τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. (νυν Κ.Ε.Σ.Υ.), αλλά και τις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο ν. 3699/2008, μεταξύ άλλων: α) μετονομάζει τα Κ.Δ.Α.Υ. σε **Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης & Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών - ΚΕ.Δ.Δ.Υ.**, β) εντάσσει στη διαγνωστική ομάδα παιδονευρολόγο ή παιδοψυχίατρο θεσμοθετώντας έτσι την αρχή της διεπιστημονικότητας στη διαφορική διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, πράγμα που έδωσε αφορμή σε πολλούς ειδικούς του χώρου να κατακρίνουν τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για «ιατρικό προσανατολισμό», γ) εισάγει τον θεσμό της σύνταξης από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. εξατομικευμένων εκθέσεων για κάθε μαθητή της αρμοδιότητάς τους, οι οποίες θα περιλαμβάνουν εισηγήσεις για ρυθμίσεις και βοηθήματα που μπορούν να αυξήσουν τη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία, δ) εισάγει σε όλες τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) τον θεσμό της Ε.Δ.Ε.Α. (*Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης*), η οποία παρακολουθεί και αξιολογεί την πρόοδο των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ε) επιβάλλει τη σύνταξη *ανεξάρτητων πινάκων εκπαιδευτικών με αναπηρία* πλέον του 67%, από τους οποίους προσλαμβάνονται (με διορισμό ή ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι) σε ποσοστό 20%, εκπαιδευτικοί με αναπηρία, ενώ επίσης, συντάσσονται υπο-πίνακες εκπαιδευτικών με ειδίκευση στον αυτισμό, στην ελληνική νοηματική γλώσσα και στη γραφή Braille, οι οποίοι θα τοποθετούνται κατά προτεραιότητα στις αντίστοιχες με την ειδίκευσή τους Σ.Μ.Ε.Α.Ε.

Το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.) που υλοποιήθηκε στη συνέχεια στόχευε στον

περιορισμό της σχολικής διαρροής των μαθητών με αναπηρία και την ένταξή τους στη γενική εκπαίδευση, στην έγκαιρη και συστηματική ανίχνευση-αξιολόγηση και υποστήριξή τους και στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης σε θέματα ειδικής αγωγής.

Το 2010-2012 στο πλαίσιο των Αξόνων Προτεραιότητας 1, 2, και 3 του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης» υλοποιήθηκε το πρόγραμμα της «Παράλληλης Στήριξης». Στόχος της Πράξης ήταν η υλοποίηση της ειδικής υποστήριξης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής αγωγής από κατάλληλα επιμορφωμένο προσωπικό, το οποίο υποστηρίζει τους μαθητές μέσα στη γενική τάξη παράλληλα με τον εκπαιδευτικό της σχολικής τάξης.

Το 2016, συγκροτήθηκε επιτροπή για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στο πλαίσιο του Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία με στόχο να εντοπιστούν οι παράγοντες που εμποδίζουν την ισότιμη εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και παράλληλα να διατυπωθούν βασικές αρχές και προτάσεις «για τη βελτίωση των συνθηκών της εκπαίδευσης και ένταξης στο κατάλληλο περιβάλλον μάθησης με τους λιγότερους δυνατών αποκλεισμούς» (Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία 2016, σ. 38). Επίσης, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) ανέλαβε την εκπόνηση μελέτης για την εξέλιξη της μονάδας από «Ειδική Αγωγή» σε Ενταξιακή και Ειδική Εκπαίδευση και για την αναπλαισίωση του εκπαιδευτικού υλικού προκειμένου να υποστηρίξει την συμπεριληπτική εκπαίδευση (Ι.Ε.Π. 2019, σ. 33).

Στις 12 Ιουνίου 2018 εκδόθηκε ο νόμος 4547 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» με τον οποίο ιδρύθηκαν τα **Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης - Κ.Ε.Σ.Υ.**, τα **Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης - Σ.Δ.Ε.Υ.** και οι **Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης - Ε.Δ.Ε.Α.Υ.** με βασικό στόχο τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση.

Με βάση όσα παρουσιάστηκαν μέχρι αυτό το σημείο, διαπιστώνεται ότι η ειδική αγωγή στην Ελλάδα αναπτύχθηκε ως ιδιαίτερος επιστημονικός κλάδος μετά τη δεκαετία του '70. Από τότε, ο όρος «Ειδική Αγωγή» διευρύνθηκε έτσι ώστε να



συμπεριλάβει ένα ευρύ φάσμα ειδικών εκπαιδευτικών και κοινωνικών αναγκών και όχι συγκεκριμένες αναπηρίες. Όροι όπως «ανώμαλος», «απροσάρμοστος» και «αποκλίνων του φυσιολογικού» διαγράφηκαν από το λεξιλόγιο της ειδικής αγωγής αντανακλώντας την αλλαγή των στάσεων της ελληνικής κοινωνίας και του εκπαιδευτικού κόσμου ειδικότερα, απέναντι στην αναπηρία.

«Ο ολοένα αυξανόμενος νομοθετικός προσανατολισμός υπέρ μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς ήταν κι αυτός αποτέλεσμα των νέων κοινωνικών αντιλήψεων για τα δικαιώματα του ανθρώπου και την καταπολέμηση των διακρίσεων λόγω αναπηρίας. Η εικόνα του ξεχωριστού, απομακρυσμένου από την πόλη σχολείου ή εργαστηρίου επαγγελματικής κατάρτισης ξεθώριασε με τα χρόνια, καθώς η ελληνική πολιτεία αντιμετώπιζε όλο και περισσότερο την πρόκληση σχεδιασμού και λειτουργίας ενός σχολείου για όλα τα παιδιά» (Πολυχρονοπούλου 2013, σ. 114).

Εξετάζοντας λοιπόν την ιστορική πορεία της *Μετάβασης από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση χωρίς Αποκλεισμούς* στη χώρα μας, καταλαβαίνουμε ότι πολλά έγιναν, αλλά όπως φαίνεται στις επόμενες ενότητες της παρούσας εργασίας, υπολείπονται πολύ περισσότερα να γίνουν.

## **1.5 Η Ελληνική πραγματικότητα σήμερα: θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και πρακτική**

### **1.5.1 Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Στην Ελλάδα αποτελεί συνταγματική αρχή του κράτους η παροχή δωρεάν παιδείας σε όλους τους πολίτες, και σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης στα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων έχει σε κεντρικό επίπεδο, τη διοικητική ευθύνη του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλους τους τομείς και τις βαθμίδες.

Η υποχρεωτική εκπαίδευση διαρκεί 11 χρόνια από την ηλικία των 4 ετών έως τα 15. Οι βρεφικοί, βρεφονηπιακοί και παιδικοί σταθμοί αποτελούν την προσχολική

αγωγή. Στην πλειοψηφία τους εποπτεύονται από το Υπουργείο Εσωτερικών με φορείς τους δήμους, και άλλους φορείς. Στην προσχολική αγωγή εγγράφονται παιδιά από 2 μηνών έως την ηλικία εγγραφής τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χωρίζεται σε 3 επίπεδα: Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση περιλαμβάνει τα Νηπιαγωγεία και τα Δημοτικά σχολεία. Η φοίτηση στο Νηπιαγωγείο είναι διετής και υποχρεωτική για νήπια ηλικίας 5 ετών (ν. 3518/2006), ενώ για νήπια 4 ετών η φοίτηση καθίσταται σταδιακά υποχρεωτική από το σχολικό έτος 2018/19 (ν.4521/2018). Το 2020/21 αναμένεται ότι θα έχει ολοκληρωθεί η ένταξη και των τελευταίων δήμων της χώρας στη δίχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Το Δημοτικό Σχολείο απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 6 - 12 ετών. Η φοίτηση είναι εξαετής και υποχρεωτική.

Σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης λειτουργεί επίσης ένας ενιαίος τύπος σχολείου, το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο και το Ολοήμερο Δημοτικό με αναθεωρημένο και διευρυμένο ωρολόγιο πρόγραμμα. Ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου εντάχθηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το νόμο 2525/1997 με σκοπό να ανταποκριθεί στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες και να συμβάλλει στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Στο Ολοήμερο Σχολείο μπορούν να εγγράφονται μαθητές των οποίων και οι δύο γονείς εργάζονται ή είναι άνεργοι και μαθητές των οποίων οι γονείς ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (πολύτεκνες ή μονογονεϊκές οικογένειες, γονείς με χρόνιες παθήσεις, γονείς σε φυλακή ή ενταγμένοι σε πρόγραμμα απεξάρτησης).

Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση περιλαμβάνει δύο κύκλους σπουδών: Το γυμνάσιο και το λύκειο. Η φοίτηση στο γυμνάσιο είναι τριετής και υποχρεωτική. Καλύπτει τις ηλικίες 12-15 και είναι προαπαιτούμενο για την εγγραφή στα λύκεια της χώρας. Παράλληλα με τα ημερήσια γυμνάσια λειτουργούν και εσπερινά γυμνάσια για παιδιά ηλικίας 14+.

Το Λύκειο αποτελεί το δεύτερο κύκλο σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και περιλαμβάνει τα Γενικά Λύκεια και τα Επαγγελματικά Λύκεια. Η φοίτηση στο Λύκειο είναι τριετής και μη υποχρεωτική. Οι εγγραφές ξεκινούν από το 15<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας. Παράλληλα με τα ημερήσια Λύκεια λειτουργούν: (α) Εσπερινά Γενικά Λύκεια και (β) Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια.

Η Ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί το τελευταίο επίπεδο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι προπτυχιακές σπουδές διαρκούν συνήθως 4 χρόνια

και τα μεταπτυχιακά προγράμματα 1–2 χρόνια, ενώ τα διδακτορικά 3 τουλάχιστον χρόνια.

### 1.5.2 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και πρακτική

Στην Ελλάδα σήμερα τα θέματα έκδοσης και εφαρμογής της νομοθεσίας που αφορούν στα παιδιά με αναπηρία αντιμετωπίζονται σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο. Οι βασικότεροι από τους αρμόδιους φορείς είναι: **(α)** το *Υπουργείο Παιδείας*, **(β)** ο *Συνήγορος του Παιδιού* που μπορεί να παρεμβαίνει σε θέματα που αφορούν δημόσιους φορείς, αλλά και ιδιώτες σε περίπτωση παραβίασης των δικαιωμάτων του παιδιού (Νόμος 3094/2003, άρθρο 3 παρ. 1), **(γ)** το *Εθνικό Παρατηρητήριο για τα Δικαιώματα του Παιδιού* (Νόμος 2909/2001, άρθρο 4) αρμόδιο για την παρακολούθηση και την προώθηση της εφαρμογής της Σύμβασης του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού, **(δ)** το *Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης*, το οποίο ως ξεχωριστή νομική οντότητα έχει αναλάβει την ευθύνη για την εκπλήρωση των στόχων του Εθνικού Παρατηρητηρίου Ατόμων με Αναπηρία (Νόμος 3895/2010, άρθρο 1, παρ.1 σημείο ι), **(ε)** η *Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου* η οποία παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες στο κράτος σε θέματα προστασίας των δικαιωμάτων παιδιών και ατόμων με και χωρίς αναπηρία.

Όπως παρουσιάστηκε στην ενότητα 1.4 «Ιστορικοκοινωνική εξέλιξη της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα» η ελληνική κυβέρνηση έχει εκδώσει αρκετούς νόμους για την εκπαίδευση προκειμένου να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις που τις επιβάλλονται από το ευρωπαϊκό και διεθνές δίκαιο. Ο τελευταίος νόμος 3699/2008 αποτελεί την πλέον επίκαιρη νομοθετική παρέμβαση που επιχειρεί να διασφαλίσει τη δέσμευση, που αφορά στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

Συγκεκριμένα, ο νόμος 3699/2008 «*Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» με τις πρόσφατες τροποποιήσεις που επήλθαν με το νόμο 4415/2016 και τους νόμους 4452/2017 και 4547/2018, κατοχυρώνει για πρώτη φορά στη χώρα μας τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας, για κάθε ηλικία, και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ταυτόχρονα η Πολιτεία υποχρεούται να διασφαλίζει στους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ίσες

ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη.

Με βάση τον νόμο, *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε.)* είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρέχεται κατά κανόνα από εκπαιδευτικούς με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, η οποία μπορεί να συνίσταται στην κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου ή πτυχίο διετούς μετεκπαίδευσης στην Ε.Α.Ε. Στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της Ε.Α.Ε. περιλαμβάνονται η διαφοροδιάγνωση, η διάγνωση, η αξιολόγηση και αποτύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση με εξειδικευμένα και κατάλληλα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και προγράμματα. Περιλαμβάνει επίσης σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης με κατάλληλες κτιριολογικές υποδομές, προγράμματα συνεκπαίδευσης, προγράμματα διδασκαλίας στο σπίτι, καθώς και τις αναγκαίες διαγνωστικές, αξιολογικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες.

Στόχοι της Ε.Α.Ε. είναι: η ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, η βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξή τους στο γενικό σχολείο, και όπου είναι δυνατόν η αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα. Η αλληλοαποδοχή, η αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και η ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη, με στόχο τη διασφάλιση της πλήρους προσβασιμότητας των ιδίων, καθώς και των εκπαιδευτικών ή/και των γονέων τους σε όλες τις υποδομές (κτιριακές, υλικοτεχνικές συμπεριλαμβανομένων των ηλεκτρονικών), τις υπηρεσίες και τα αγαθά που αυτά διαθέτουν (άρθρο 2, εδ. 5). Η εφαρμογή των αρχών του «Σχεδιασμού για Όλους (Design for All)» για τη διασφάλιση της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία είναι υποχρεωτική τόσο κατά το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού, όσο και κατά την επιλογή του πάσης φύσεως εξοπλισμού (συμβατικού και ηλεκτρονικού), των κτιριακών υποδομών αλλά και κατά την ανάπτυξη όλων των πολιτικών και διαδικασιών του (άρθρο 2, εδ. 5).

Σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει κατά κανόνα να φοιτούν σε γενικά σχολεία, και

συγκεκριμένα: **(α)** σε σχολικές τάξεις του γενικού σχολείου, **(β)** σε σχολικές τάξεις του γενικού σχολείου με *Παράλληλη Στήριξη* από εκπαιδευτικούς Ε.Α.Ε., **(γ)** σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα *Τμήματα Ένταξης* που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Όταν η φοίτησή τους καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στα σχολεία του γενικού εκπαιδευτικού προγράμματος λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, η εκπαίδευση των μαθητών αυτών παρέχεται σε αυτοτελείς σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) ή σε μη εκπαιδευτικά ιδρύματα (νοσοκομεία, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων, στο σπίτι) (βλ. ενότητα 5.1.1.).

Υποστηρικτικά παρεμβατικά προγράμματα όπως εργοθεραπεία, λογοθεραπεία, φυσιοθεραπεία και κάθε άλλη υπηρεσία που στηρίζει την ισότιμη μεταχείριση των μαθητών παρέχονται κατά κύριο λόγο δωρεάν μέσα από τις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και επικουρικά από τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. (άρθρο 2).

Στον νόμο 3699/2008 αναγνωρίζεται η ελληνική νοηματική γλώσσα και η γραφή Braille. Συγκεκριμένα, ως πρώτη γλώσσα των κωφών και βαρήκων μαθητών αναγνωρίζεται η *ελληνική νοηματική γλώσσα* και ως δεύτερη γλώσσα τους η *νέα ελληνική*, η οποία προσλαμβάνεται και εκφέρεται με τη γραπτή της μορφή, ενώ η προφορική της αντίληψη και έκφραση αποτελεί πρόσθετη κοινωνική επιλογή των κωφών μαθητών. Η *ελληνική νοηματική* και η *νέα ελληνική* γλώσσα αναγνωρίζονται ως ισότιμες μεταξύ τους, οπότε και η ενδεδειγμένη γλωσσική παιδαγωγική προσέγγιση είναι η δίγλωσση εκπαίδευση, ενώ επίσημη γραφή των τυφλών μαθητών αναγνωρίζεται η γραφή Braille.

Ειδικές ρυθμίσεις αφορούν μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού και γι' αυτούς ορίζεται η χρήση απλοποιημένης μορφής επικοινωνίας και γλώσσας (easy-to-read) ακόμη και με τη μορφή εικόνων και συμβόλων. Η εξειδίκευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε τροποποιημένες-υποβοηθούμενες μορφές επικοινωνίας αποτελεί επιθυμητό προσόν για την τοποθέτηση εκπαιδευτικών στις ειδικές σχολικές μονάδες για τον αυτισμό.

Όπως αναφέρει η Καλτσούνη (2013) στην *Έκθεση για την Ελλάδα σχετικά με τη Μελέτη για τις Πολιτικές των Κρατών Μελών για τα Παιδιά με Αναπηρίες* που εκπονήθηκε κατόπιν αιτήματος της Επιτροπής Πολιτικών Ελευθεριών, Δικαιοσύνης και Εσωτερικών Υποθέσεων του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, η ελληνική νομοθεσία αντανάκλα τους στόχους της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (CRPD), ιδίως μετά τη θέσπιση του νόμου 3699/2008. «Ο εν λόγω νόμος κωδικοποίησε και επικαιροποίησε τους



νόμους που ρύθμιζαν έως τότε την ειδική εκπαίδευση βασίζεται στη διεθνώς αναγνωρισμένη αρχή του «σχολείου για όλους», καθώς και στις αρχές της Ε.Ε. για την ένταξη και τις ίσες ευκαιρίες» (σ. 31).

Εν τούτοις, όπως καταδεικνύει το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας (βλ. ενότητες 5-8), παρά τις θεσμικές προσπάθειες των τελευταίων δεκαετιών, το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση σήμερα, έτος 2020, απέχει σημαντικά από τα πρότυπα που θέτει η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες, τόσο σε ποσοτικό όσο και σε ποιοτικό επίπεδο. Παρότι υπάρχει έλλειψη εμπειριστατωμένων ερευνών πάνω σε αυτό το θέμα, οι ετήσιες εκθέσεις του Συνηγόρου του Πολίτη, καθώς και το *Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας της ΕΣΑμεΑ* αποκαλύπτουν ότι η πραγματικότητα των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση ανταποκρίνεται σε χαμηλό βαθμό στις θεσμικές ρυθμίσεις. Το εθνικό θεσμικό πλαίσιο φαίνεται να διασφαλίζει, τουλάχιστον σε επίπεδο στόχων και διακηρύξεων, τη δέσμευση που αφορά στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, χωρίς ωστόσο να αποκλείει την ειδική αγωγή και χωρίς να διασφαλίζεται ότι αυτή παρέχεται στο πλαίσιο του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος και όχι διαχωρισμένα.

Η Καλτσούνη (2013) παραθέτει στην *Έκθεση για την Ελλάδα* που εκπονήθηκε για το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στατιστικά στοιχεία του 2005, (τα οποία απ' ότι αποδείχθηκε είχαν μείνει για πολλά χρόνια σταθερά), καθώς και στατιστικά στοιχεία του 2010 και 2011, σύμφωνα με τα οποία η πλειονότητα των παιδιών με αναπηρία στη χώρα μας δεν λαμβάνει κανένα είδος εκπαίδευσης, ούτε γενική ούτε ειδική!

Το Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας της Ε.Σ.Α.μεΑ. (2020) αναφέρει στην Εθνική Έκθεση για την Αναπηρία του έτους 2017 ότι οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το σχολικό έτος 2017-2018 ήταν 90.743, αποτελώντας το 6,3% του μαθητικού πληθυσμού της χώρας. Στην πλειοψηφία τους (88%), φοιτούσαν σε γενικά σχολεία της Α/βάθμιας και της Β/βάθμιας εκπαίδευσης. Από αυτούς, πάνω από το 50% δεν έλαβε εξειδικευμένη υποστήριξη (1 στους 10 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Συγκεκριμένα, το 57.3% των μαθητών που φοιτούσαν σε γενικά σχολεία υποστηρίζονταν μόνο από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης. Το 35% των μαθητών των *Τμημάτων Ένταξης* είχαν τοποθετηθεί χωρίς καμία αξιολόγηση από διαγνωστικό φορέα, ενώ μόλις το 7% των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζονταν με *Παράλληλη Στήριξη*, από τους οποίους 8 στους 10 για λιγότερο από 20 ώρες την εβδομάδα.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ειδική αγωγή και εκπαίδευση στη χώρα μας έχει αναπτυχθεί κυρίως σε επίπεδο δημοτικού σχολείου, δεν αποτελεί έκπληξη το εύρημα της Ε.Σ.Α.μεΑ. ότι ο αριθμός των μαθητών που δέχονται εξειδικευμένη υποστήριξη μειώνεται δραματικά κατά τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη κατώτερη δευτεροβάθμια και στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου το 90% των μαθητών υποστηρίζονται μόνο από τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης.

Η παραβίαση των δικαιωμάτων των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση επιβεβαιώνεται και από πρόσφατα στατιστικά δεδομένα που περιλαμβάνει η Ετήσια Έκθεση για την Εκπαίδευση 2017-18 που εκπονήθηκε από το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γ.Σ.Ε.Ε. σε συνεργασία με το «Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας» της Ε.Σ.Α.μεΑ. με θέμα: «Βασικά μεγέθη Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης: Διακρίσεις και Ανισότητες στην Εκπαίδευση και στην Εργασία. Με βάση τα ευρήματα συμπεραίνεται ότι η συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα παρουσιάζει σημαντικά υψηλότερες πιθανότητες να διακόψει τη φοίτησή της στις χαμηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης σε σχέση με τα άτομα χωρίς αναπηρία, καταγράφοντας σημαντικά χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο, υψηλότερα ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης και κατάρτισης και υψηλότερες τιμές στο δείκτη NEETs (**N**ot in **E**mployment, **E**ducation or **T**raining) που αφορά στους νέους 16 – 24 ετών που δεν σπουδάζουν/καταρτίζονται, ούτε εργάζονται.

Παρότι λοιπόν ο νόμος 3699/2008 καθιέρωσε ένα πλαίσιο ώστε οι μαθητές με αναπηρία να εκπαιδεύονται μέσα στο γενικό σχολείο υποστηριζόμενοι σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, στην πράξη συχνά δεν εφαρμόζεται, αποτυγχάνοντας έτσι να ανταποκριθεί στη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (CRC) και στη Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (CRPD).

Τα βασικά στοιχεία των παραπάνω Συμβάσεων αναφορικά με τα παιδιά με αναπηρία περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων:

- την υποχρέωση ανάληψης δράσης με γνώμονα το βέλτιστο συμφέρον του παιδιού,
- το δικαίωμα μη διάκρισης, και
- το δικαίωμα στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.



Η Καλτσούνη (2013) επισημαίνει ότι το βέλτιστο συμφέρον του παιδιού (άρθρο 3 της CRC και άρθρο 7 της CRPD) δεν αναφέρεται καθαυτό στο Νόμο 3699/2008, αλλά μπορεί από το πνεύμα του νόμου να συναχθεί το συμπέρασμα ότι εξετάζεται από τα Κ.Ε.Σ.Υ. κατά τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το είδος της εκπαίδευσης που θα παρασχεθεί στο παιδί. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι οι εκθέσεις για τα δικαιώματα του Παιδιού που έχει κατά καιρούς συντάξει ο Συνήγορος του Πολίτη, μαρτυρούν σοβαρά προβλήματα και ελλείψεις στη λειτουργία των Κ.Ε.Σ.Υ., με αρνητικές επιπτώσεις στη διάγνωση και την υποστήριξη των παιδιών. Στα προβλήματα αυτά συμπεριλαμβάνεται η ανεπαρκής στελέχωση των Κ.Ε.Σ.Υ. με συνέπεια τη δημιουργία σοβαρής καθυστέρησης στη διαδικασία αξιολόγησης. Το παιδί έτσι δεν εξετάζεται έγκαιρα, με αποτέλεσμα να μην επωφελείται της έγκαιρης υποστήριξης και παρέμβασης. Παράδειγμα: το παιδί με δυσλεξία δεν δικαιούται να εξεταστεί προφορικά δίχως επίσημη διάγνωση από το Κ.Ε.Σ.Υ., ενώ κάποια άλλα παιδιά στερούνται της βοήθειας που δικαιούνται να έχουν μέσω της *Παράλληλης Στήριξης*. Τα Κ.Ε.Σ.Υ. επίσης αδυνατούν, κυρίως λόγω της ανεπαρκούς στελέχωσης τους, να παρακολουθήσουν την πρόοδο του παιδιού ή να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς του. Υπονομεύεται λοιπόν η υποχρέωση ανάληψης δράσης με γνώμονα το βέλτιστο συμφέρον του παιδιού.

Το βέλτιστο συμφέρον του παιδιού καταστρατηγείται επίσης συχνά, λόγω έλλειψης πιστώσεων ή λόγω έλλειψης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Ο Συνήγορος του Πολίτη για τα δικαιώματα του Παιδιού αναφέρει σε πορίσματά του τη συχνή απόρριψη αιτημάτων για παροχή *Παράλληλης Στήριξης* από γονείς παιδιών με αναπηρία που φοιτούν σε γενικά σχολεία (Μόσχος, 2009). Συχνή είναι ακόμα και η εφαρμογή της *Παράλληλης Στήριξης* με ανεπαρκή τρόπο, όπως είναι η παροχή της για ορισμένες μόνο ημέρες ή ώρες την εβδομάδα, η υλοποίησή της με μεγάλη καθυστέρηση ή η υποκατάστασή της από *Τμήμα Ένταξης* στο οποίο παραπέμπεται ο μαθητής. Η αιτιολογία εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι ότι η *Παράλληλη Στήριξη* αφορά μόνο περιπτώσεις όπου στην περιοχή κατοικίας των μαθητών δεν λειτουργεί *Τμήμα Ένταξης*, «με αποτέλεσμα να δημιουργούνται σοβαρά έως ανυπέρβλητα προβλήματα στην ένταξη και προσαρμογή των ενδιαφερόμενων μαθητών» (2009, σ.2). Ο Συνήγορος του Πολίτη αναφέρει επίσης περιπτώσεις έγκρισης αλλά μη υλοποίησης της *Παράλληλης Στήριξης* λόγω έλλειψης κονδυλίων ή εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Η εφαρμογή στην πράξη του δικαιώματος του παιδιού με αναπηρία στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς που απορρέει από τις συμβάσεις CRPD και CRC δεν είναι τελικά επαρκής. Για την πρόσληψη εκπαιδευτικών σε ειδικά σχολεία και ενταξιακά προγράμματα (*Τμήμα Ένταξης, Παράλληλη Στήριξη*) ο νόμος θέτει ως βασική προϋπόθεση τις σπουδές στην ειδική αγωγή (άρθρο 20). Εν τούτοις, προσλαμβάνονται συχνά εκπαιδευτικοί χωρίς τις απαιτούμενες γνώσεις. Στην περίπτωση για παράδειγμα της *Παράλληλης Στήριξης* πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις γνώσεις ή/και την εμπειρία στην αναπηρία που εμφανίζει ο μαθητής τον οποίο υποστηρίζουν (π.χ. στον αυτισμό). Επιπλέον, μοριοδοτούνται για το διορισμό ή/και την πρόσληψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών σεμινάρια 400 ωρών η πλειοψηφία των οποίων περιλαμβάνουν υποτυπώδη ή καθόλου πρακτική άσκηση σε χώρους όπου εκπαιδεύονται παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, η αποτελεσματικότητα της εξειδικευμένης υποστήριξης που προβλέπει η εκπαιδευτική νομοθεσία της χώρας μας υπονομεύεται συχνά, δυσχεραίνοντας την ένταξη του παιδιού σε πλαίσιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Το δικαίωμα του παιδιού με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς παραβιάζεται σήμερα στην Ελλάδα με πολλούς ακόμα τρόπους. Όπως αναφέρει η Ε.Σ.Α.μεΑ. (2020), το Υπουργείο Παιδείας καταδεικνύει με έρευνα που διεξήγαγε το 2017 ότι πολλά σχολικά κτήρια δεν πληρούν τις προδιαγραφές φυσικής προσβασιμότητας με αποτέλεσμα να παραπέμπονται οι μαθητές σε σχολεία ειδικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, ο εξοπλισμός, το εκπαιδευτικό υλικό και οι πληροφορίες που παρέχονται ηλεκτρονικά στους μαθητές παραμένουν σε μεγάλο βαθμό μη προσβάσιμα στα παιδιά με αναπηρία.

Στη «*Μελέτη για τις Πολιτικές των Κρατών Μελών για τα Παιδιά με Αναπηρίες – Έκθεση για την Ελλάδα*» αναφέρεται ότι τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρία στην Ελλάδα σχετίζονται με την οικονομική κρίση. «Η Επιτροπή για τα δικαιώματα του παιδιού εξέφρασε τη βαθιά της ανησυχία για τα αρνητικά αποτελέσματα της οικονομικής κρίσης στις δημόσιες δαπάνες, γεγονός που επηρεάζει τις υπηρεσίες που παρέχονται στα παιδιά, καθώς και το κόστος επιβίωσης που επιβαρύνει τις οικογένειές τους» (Καλτσούνη 2013, σ. 44). Αναφέρονται ενδεικτικά τα προβλήματα που προέκυψαν το 2012 στη χώρα μας λόγω της έλλειψης κονδυλίων για τη μεταφορά των παιδιών στα σχολεία. «Η μη παροχή υπηρεσιών μεταφοράς συνεπάγεται ότι οι ίδιοι οι γονείς πρέπει να

μεταφέρουν τα παιδιά τους στο σχολείο, κάτι που μπορεί να είναι πολύ δύσκολο για τους εργαζόμενους γονείς» (Καλτσούνη 2013, σ. 40).

Όπως αναφέρει ο Δρεττάκης (2016) η Ελλάδα κατέχει την τελευταία θέση στην Ευρωπαϊκή Ένωση στις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση ως ποσοστό του Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος. Η υποχρηματοδότηση υπήρχε στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας πολύ πριν την κρίση, αλλά η δραματική μείωση των κρατικών δαπανών για την εκπαίδευση παρατηρήθηκε κατά την περίοδο των μνημονίων. Είναι φανερό ότι οι μειωμένοι κρατικοί οικονομικοί πόροι αποτελούν απειλή στο δικαίωμα του παιδιού με αναπηρία στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επιπλέον, προβλήματα όπως η έλλειψη βοηθητικού προσωπικού, η έλλειψη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, αλλά και ειδικού υποστηρικτικού προσωπικού (π.χ. σχολικοί ψυχολόγοι), η ανεπαρκής στελέχωση των Κ.Ε.Σ.Υ. και η έλλειψη προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης μειώνουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης στα παιδιά με αναπηρία και εμποδίζουν την εφαρμογή του νόμου. Για παράδειγμα, ο νόμος προβλέπει την ίδρυση και λειτουργία τμημάτων *Πρώιμης Παρέμβασης* μέσα στα νηπιαγωγεία. Εν τούτοις, οι δημόσιες δομές *Πρώιμης Παρέμβασης* είναι μέχρι σήμερα «ανύπαρκτες» με εξαίρεση τη δομή πρώιμης παρέμβασης που λειτουργεί στην ΕΛ.Ε.Π.Α.Π. της Αθήνας ως νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου.

Το δικαίωμα μη διάκρισης που αποτελεί βασικό στοιχείο των Συμβάσεων CRC και CRPD παραβιάζεται από την ίδια την Πολιτεία με την άνιση μεταχείριση της εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία, όπως αυτή διαφαίνεται στη χρηματοδότηση. Σύμφωνα με την Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, «όπως δείχνει η αρχική έκθεση της Ελλάδας στην Επιτροπή του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες για την εφαρμογή της Σύμβασης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής και οι υπηρεσίες υποστήριξης, χρηματοδοτούνται σχεδόν αποκλειστικά από το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (ΕΣΠΑ)» (Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας της ΕΣΑμεΑ, 2020 σ. 40). Το αποτέλεσμα είναι να προσλαμβάνεται έκτακτο προσωπικό στην εκπαίδευση με την πλειοψηφία αυτού να αλλάζει κάθε σχολικό έτος, με όλες τις επιπτώσεις που μπορεί να έχουν οι αλλαγές αυτές στην προσαρμογή του παιδιού.

Λαμβάνοντας υπόψη τη χρηματοοικονομική κρίση που αντιμετωπίζει η Ελλάδα, η Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού εξέφρασε τον προβληματισμό της σχετικά με τον προσδιορισμό των οικονομικών πόρων που διαθέτει η χώρα για την

εφαρμογή των δικαιωμάτων των παιδιών σε εθνικό και τοπικό επίπεδο. (Καλτσούνη 2013, σ. 44).

### 1.5.3 Δομές εκπαίδευσης μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ελλάδα σήμερα: Προβλήματα αποτελεσματικότητας και υποστήριξης του θεσμού της συμπερίληψης

Στην πράξη, η ένταξη των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία πραγματοποιείται σήμερα στη χώρα μας με διάφορους τρόπους, που ποικίλουν από τη μερική μέχρι την πλήρη ένταξη.

Συγκεκριμένα, ο ισχύων ν. 3699/2008 ορίζει τις εξής εναλλακτικές:

**α)** Συμμετοχή στην τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές/τριες με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, με την κατανομή τους ανά τμήμα έως έναν συγκεκριμένο αριθμό ανάλογα με το είδος και τον βαθμό αναπηρίας τους. Η συμμετοχή επιτυγχάνεται με τη στήριξη του εκπαιδευτικού της τάξης και τη συνεργασία του με τα Κ.Ε.Σ.Υ., τους σχολικούς συμβούλους, τους συμβούλους ειδικής εκπαίδευσης (Άρθρο 6 παρ. 1 (α), (γ)).

Στη Γενική Εκπαίδευση ανήκουν και σχολεία στα οποία η εισαγωγή των παιδιών γίνεται με συγκεκριμένες προϋποθέσεις που αγνοούν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες των παιδιών με αναπηρία. Αυτά τα σχολεία είναι τα Πειραματικά, τα Πρότυπα και τα Εκκλησιαστικά. Στα Πειραματικά Σχολεία (νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια) η εισαγωγή των μαθητών/τριών πραγματοποιείται αποκλειστικά και μόνο με κλήρωση. Στα Πρότυπα Γυμνάσια εισάγονται μαθητές/τριες με βάση τις επιδόσεις τους σε γραπτές δοκιμασίες στη νεοελληνική γλώσσα και στα μαθηματικά. Στα Πρότυπα Λύκεια εγγράφονται μαθητές/τριες που αποφοιτούν από τα Πρότυπα Γυμνάσια, ενώ αν υπάρξουν κενές θέσεις, καλύπτονται μέσω γραπτών εξετάσεων.

Τα Εκκλησιαστικά Σχολεία (γυμνάσια-λύκεια) αποτελούν τμήμα της δημόσιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας. Για την εισαγωγή των μαθητών/τριών σε αυτά, εκτός από την αίτηση απαιτείται βιογραφικό σημείωμα και συστατική επιστολή του επιχώριου με το Εκκλησιαστικό Σχολείο ή με την περιοχική καταγωγής του/της μαθητή/τριας Μητροπολίτη. Στο επίκεντρο των αλλαγών που σχεδιάζει το Υπουργείο Παιδείας για την εκκλησιαστική εκπαίδευση, προγραμματίζεται η

εισαγωγή των μαθητών/τριών σε αυτά κατόπιν εξετάσεων, όπως γίνεται με την εισαγωγή στα Πρότυπα Σχολεία (Λακασάς, 2020). Οι εξετάσεις θα ισχύουν και για τα Εκκλησιαστικά Γυμνάσια και για τα Εκκλησιαστικά Λύκεια.

**β)** Στήριξη με τον θεσμό της *Παράλληλης Στήριξης*, ο οποίος αφορά στη συνεκπαίδευση σε τάξη γενικού σχολείου με τη στήριξη ειδικού εκπαιδευτικού ή μέσω προγραμμάτων εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης (*Άρθρο 6 παρ. 1 (β)*). Η *Παράλληλη Στήριξη* παρέχεται σε μαθητές/τριες που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές/τριες με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει ειδικό σχολείο ή *Τμήμα Ένταξης* ή όταν η *Παράλληλη Στήριξη* καθίσταται απαραίτητη εξαιτίας ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Την *Παράλληλη Στήριξη* εισηγείται αποκλειστικά το Κ.Ε.Σ.Υ. το οποίο καθορίζει τις ώρες *Παράλληλης Στήριξης*.

Τα βασικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών *Παράλληλης Στήριξης*, όπως προβλέπονται από τη νομοθεσία (Υ.Α. Αριθ. 27922/Γ6, ΦΕΚ 449/03-04-2007, σ. 9390, ν. 3699, ΦΕΚ 199 Α' /2008, άρθρο 6) είναι τα εξής:

- Ενημερώνονται από τον/τη διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας αναφορικά με τις ανάγκες του/της μαθητή/τριας για τον οποίο έχει εγκριθεί *Παράλληλη Στήριξη*.
- Αξιολογούν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του/της μαθητή/τριας και συντάσσουν εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε συνεργασία με το Κ.Ε.Σ.Υ. και τον/την σχολικό σύμβουλο Ε.Α.Ε.
- Συνεργάζονται με το διευθυντή της σχολικής μονάδας και τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς του τμήματος φοίτησης του/της μαθητή/τριας, αλλά και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας για την ενιαία αντιμετώπιση των δυσκολιών του/της μαθητή/τριας, όπως προβλέπεται και για όλους τους μαθητές του σχολείου.
- Υλοποιούν το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εντός και εκτός της τάξης και είναι συνολικά υπεύθυνοι για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής στις οποίες συμμετέχει ο/η μαθητής/τρια (διαλείμματα, επισκέψεις, εκδηλώσεις κ.λπ.).



- Συνεργάζονται με το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και τα Κ.Ε.Σ.Υ. στις περιπτώσεις μαθητών/τριών που παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία και προβλήματα.
- Συντάσσουν το εκπαιδευτικό και εβδομαδιαίο πρόγραμμα υποστηρικτικών δραστηριοτήτων του/της μαθητή/τριας.

Για την επιτυχή εκπλήρωση των καθηκόντων τους είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί της *Παράλληλης Στήριξης* πρέπει να έχουν πολύ καλές δεξιότητες συνεργασίας (collaborative skills), διαφοροποίησης του διδακτικού προγράμματος (differentiation skills) και γενικά, άριστη γνώση σε ό,τι αφορά θέματα αξιολόγησης και εκπαίδευσης του/της υποστηριζόμενου/ης μαθητή/τριας με τη συγκεκριμένη αναπηρία. Η ελληνική όμως εμπειρία και έρευνα καταδεικνύει ότι στην πράξη λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί *Παράλληλης Στήριξης* που κατέχουν τα παραπάνω προσόντα.

Έχει ερευνητικά αποδειχθεί ότι ο θεσμός της *Παράλληλης Στήριξης* αποτελεί καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας της ένταξης του/της μαθητή/τριας μέσα στο γενικό σχολείο, της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσής του, και ειδικότερα της γνωστικής και κοινωνικής του ανάπτυξης (Murawski & Hughes, 2009, Συγκολίτου & Λουράκη, 2005).

Παρότι αυτού του τύπου η εκπαιδευτική υποστήριξη θεωρήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας ως μία έμπρακτη εφαρμογή προς την κατεύθυνση της σχολικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης των ατόμων με αναπηρία (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ, 2010), στην πράξη, τα προγράμματα *Παράλληλης Στήριξης* λειτουργούν με προβλήματα που εμποδίζουν την επίτευξη των στόχων του θεσμού.

Πανελλαδική έρευνα η οποία διεξήχθη στο πλαίσιο της αξιολόγησης της *Παράλληλης Στήριξης* από το Υπουργείο Παιδείας σε τυχαίο δείγμα 248 εκπαιδευτικών *Παράλληλης Στήριξης* που υποστήριζαν συνολικά 343 μαθητές/τριες, κατέδειξε βασικά προβλήματα, ορισμένα από τα οποία αναφέρονται ενδεικτικά παρακάτω (Πολυχρονοπούλου, 2016):

- Καθυστερήσεις στην πρόσληψη εκπαιδευτικών *Παράλληλης Στήριξης* με αποτέλεσμα να μένουν χωρίς ειδική βοήθεια πολλοί/ές μαθητές/τριες με αναπηρία.
- Έλλειψη επαρκούς αριθμού εκπαιδευτικών *Παράλληλης Στήριξης* με ένα σημαντικό ποσοστό αυτών, της τάξης περίπου του 30% να υποστηρίζουν 2 έως 4 μαθητές/τριες τη σχολική εβδομάδα. Όπως αναφέρει το Παρατηρητήριο Θεμάτων της Ε.Σ.Α.μεΑ. (5<sup>ο</sup> Δελτίο Στατιστικής

Πληροφόρησης του Παρατηρητηρίου Θεμάτων Αναπηρίας, 2019), το 2018 υποστηρίχτηκε με *Παράλληλη Στήριξη* μόλις το 7% των μαθητών/τριών με αναπηρία από τους οποίους 8 στους 10 για λιγότερο από 20 ώρες την εβδομάδα.

- Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς *Παράλληλη Στήριξη* (53%) δεν διαφοροποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα προκειμένου να το προσαρμόσουν στις ιδιαίτερες ανάγκες του/της υποστηριζόμενου/ης μαθητή/τριας.

**β1) Ιδιωτική Παράλληλη Στήριξη.** Στις περιπτώσεις που δεν εγκρίνεται *Παράλληλη Στήριξη* από το Κ.Ε.Σ.Υ. (π.χ. λόγω ανεπαρκούς χρηματοδότησης ή εκπρόθεσμης αίτησης των γονέων) η οικογένεια του/της μαθητή/τριας δικαιούται να διαθέσει *Ιδιωτική Παράλληλη Στήριξη* ή αλλιώς ειδικό βοηθό για την υποστήριξη του παιδιού μέσα στη γενική τάξη με τη σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή της Σχολικής μονάδας και του Συλλόγου Διδασκόντων (ν. 4186/2013, άρθρο 28, παρ. 18. ΦΕΚ 193Α)

Ο ειδικός βοηθός που προσλαμβάνει η οικογένεια του/της μαθητή/τριας προβλέπεται από το νόμο μόνο για τους μαθητές με αυτισμό και όχι για άλλες περιπτώσεις αναπηρίας ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή για τη βοήθεια μαθητών/τριών που δεν αυτοεξυπηρετούνται. Για τις περιπτώσεις αυτές παρέχεται στήριξη μόνο από εκπαιδευτικό ή ειδικό βοηθητικό προσωπικό του Υπουργείου Παιδείας (εγκύκλιος αριθμ. πρωτ. 61660/Γ6/31-05-2011).

**γ) Στήριξη μέσω του θεσμού των Τμημάτων Ένταξης** που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων (Άρθρο 6 παρ. 1 γ): Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (νυν Κ.Ε.Σ.Υ.) για τους/τις μαθητές/τριες με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο για κάθε μαθητή/τρια δεν θα υπερβαίνει τις δεκαπέντε (15) διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως. Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου Κ.Ε.Σ.Υ., για τους/τις μαθητές/τριες με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν καλύπτονται από αντίστοιχες με το είδος και τον βαθμό αυτοτελείς σχολικές μονάδες. Το εξειδικευμένο πρόγραμμα μπορεί να είναι ανεξάρτητο από το κοινό, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Σκοπός των Τμημάτων Ένταξης είναι



η πλήρης ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία εντός του περιβάλλοντος της τάξης τους. Η υποστήριξη σε ιδιαίτερο χώρο υλοποιείται εφόσον το επιβάλλουν οι ιδιαίτερες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών, με απώτερο στόχο τη δυνατότητα μελλοντικής υποστήριξης αυτών εντός του περιβάλλοντος της τάξης τους.

Τα *Τμήματα Ένταξης* λειτούργησαν στην Ελλάδα από το 1983 έως το 2000 με την ονομασία «ειδικές τάξεις». Έπειτα από αίτημα των ειδικών του χώρου και των γονέων παιδιών με αναπηρία μετονομάστηκαν σε «*Τμήματα Ένταξης*» με τον νόμο 2817/2000, προκειμένου να απαλειφθεί το στίγμα του «ειδικού» που αποδίδονταν συνήθως στα παιδιά που παρακολουθούσαν το πρόγραμμα της «ειδικής τάξης». Μέχρι σήμερα, τα *Τμήματα Ένταξης* αποτελούν το επικρατέστερο μοντέλο συμπερίληψης παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη χώρα μας. Εντούτοις, για πολλούς ειδικούς, το εν λόγω πρόγραμμα δεν πληροί το κριτήριο του «συμπεριληπτικού πλαισίου» με βάση τη συμφωνία για την ενταξιακή εκπαίδευση των Υπουργείων των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Όπως εξηγεί η Ε.Σ.Α.μεΑ. (2019), σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Υπηρεσία για την Ειδική Αγωγή & την Ενταξιακή Εκπαίδευση, ένα συμπεριληπτικό πλαίσιο (inclusive setting) αφορά σε μια εκπαίδευση όπου τα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρακολουθούν μαθήματα στη γενική τάξη για το 80% τουλάχιστον της σχολικής εβδομάδας, ενώ στην Ελλάδα, οι μαθητές/τριες των *Τμημάτων Ένταξης* μπορούν με βάση την ισχύουσα νομοθεσία να παραμένουν σε αυτά τα τμήματα έως και 15 ώρες εβδομαδιαίως. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το εν λόγω πρόγραμμα, ο/η μαθητής/τρια αποσύρεται προσωρινά από τη γενική τάξη προκειμένου να λάβει ειδική βοήθεια σε ξεχωριστή αίθουσα (*Τμήμα Ένταξης*) από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Η ομάδα μαθητών του *Τμήματος Ένταξης* περιλαμβάνει κάθε διδακτική ώρα, συνήθως 1 έως 5 παιδιά. Τα πρώτα χρόνια εφαρμογής του προγράμματος (1983-1993) οι μαθητές/τριες που δικαιούνταν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα ήταν παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Σήμερα, στα *Τμήματα Ένταξης* υποστηρίζονται μαθητές/τριες με προβλήματα που κυμαίνονται από αναγνωστικές δυσκολίες έως αισθητηριακές αναπηρίες και διαταραχές συμπεριφοράς με ή χωρίς επίσημη διάγνωση από Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. (νυν Κ.Ε.Σ.Υ.) ή άλλο αναγνωρισμένο διαγνωστικό κέντρο.

Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2013), «η εμπειρία μάς πείθει πως το μοντέλο αυτό, δεν αφαιρεί το στίγμα του «ειδικού» από το παιδί. Η αλλαγή ονόματος του προγράμματος από «ειδική τάξη» σε «*Τμήμα Ένταξης*» δεν κρύβει την φανερή

απομάκρυνση του/της μαθητή/τριας από το φυσικό σχολικό του χώρο, καταλήγοντας έτσι στην ετικετοποίηση και τον στιγματισμό του» (σ. 274). Επιπλέον, όπως τονίζουν το Κ.Α.Ν.Ε.Π της Γ.Σ.Ε.Ε. και η Ε.Σ.Α.μεΑ., τα *Τμήματα Ένταξης* αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα με βασικότερα την έλλειψη επαρκούς προσωπικού και τον ολοένα αυξανόμενο αριθμό παιδιών. Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι ο μέσος όρος των μαθητών/τριών σε τμήματα ένταξης Β/θμιας Εκπαίδευσης το 2016 ήταν 14.6, ενώ ο μέγιστος αριθμός που προβλέπει ο ισχύων νόμος είναι 12 μαθητές/τριες (Ε.Σ.Α.μεΑ. 2019, σ. 70).

Επιπρόσθετα, όπως προαναφέρθηκε σε αυτή την ενότητα, στα *Τμήματα Ένταξης*, γίνονται δεκτά παιδιά από κάθε κατηγορία και βαρύτητα αναπηρίας, αλλά και πολλοί/ες μαθητές/τριες χωρίς διάγνωση, τα προβλήματα των οποίων μπορεί να μην εμπίπτουν στο πεδίο της αναπηρίας ή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η Ε.Σ.Α.μεΑ. αναφέρει ότι «το σχολικό έτος 2017-2018, το 35% των μαθητών/τριών που φοίτησαν σε *Τμήματα Ένταξης* δεν διέθεταν διάγνωση για αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (σ. 71).

Σήμερα λειτουργούν στη χώρα μας 3.603 *Τμήματα Ένταξης* εκ των οποίων 2.922 ανήκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (2.430 σε δημοτικά σχολεία, 492 σε νηπιαγωγεία) και 681 στη δευτεροβάθμια (Πληροφοριακό Σύστημα MySchool, 2019).

**δ)** Φοίτηση σε αυτοτελείς σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) όταν η φοίτηση στα γενικά σχολεία κρίνεται ιδιαίτερα δύσκολη (Άρθρο 6 παρ. 4 (α)).

Ως Σ.Μ.Ε.Α.Ε. ορίζονται:

#### Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση:

- i) τα νηπιαγωγεία Ε.Α.Ε. και τα τμήματα πρώιμης παρέμβασης που λειτουργούν μέσα στα νηπιαγωγεία για παιδιά ηλικίας έως 7 ετών. Αναφορικά με τα τμήματα *πρώιμης παρέμβασης* παρότι ο ισχύων νόμος (ν. 3699/2008) προβλέπει το σχεδιασμό των προγραμμάτων τους από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (άρθρο 8 εδ. δδ), δεν έχει ιδρυθεί μέχρι σήμερα καμία τέτοια δημόσια δομή. Η μοναδική θεσμοθετημένη και αναγνωρισμένη από το νόμο δομή *πρώιμης παρέμβασης* λειτουργεί στην ΕΛ.Ε.Π.Α.Π. Αθηνών ως Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου (άρθρ. 32).

Αγνοείται έτσι το συμπέρασμα της παγκόσμιας έρευνας σύμφωνα με το οποίο η παρέμβαση στη βρεφική και νηπιακή ηλικία του παιδιού με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να μειώσει το πρόβλημα και να αποτρέψει πολλές από τις μεταγενέστερες δυσκολίες (συναισθηματικές, μαθησιακές κ.ά.), που ενδέχεται να αντιμετωπίσει το παιδί με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

- ii) τα δημοτικά σχολεία Ε.Α.Ε. για μαθητές/τριες μέχρι 14<sup>ων</sup> ετών. Τα δημοτικά λειτουργούν με μία προκαταρκτική τάξη και με τις τάξεις Α', Β', Γ', Δ, Ε' και ΣΤ'. Παράταση της φοίτησης των μαθητών/τριών μέχρι το 15<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους μπορεί να επιτραπεί κατόπιν εισήγησης του οικείου Κ.Ε.Σ.Υ. Λειτουργούν για παιδιά με συγκεκριμένη μορφή αναπηρίας, όπως είναι τα σχολεία για παιδιά με νοητική αναπηρία, για κωφά ή βαρήκοα παιδιά, για τυφλά παιδιά, για παιδιά με αυτισμό και για παιδιά με κινητική αναπηρία. Οι μαθητές/τριες που φοιτούν σε αυτά τα σχολεία κατοικούν συχνά σε περιοχές που απέχουν πολύ από το σχολείο τους. Μεταφέρονται έτσι από τη γειτονιά τους στο σχολείο και αντίστροφα, με σχολικά αυτοκίνητα, διανύοντας καθημερινά μεγάλες αποστάσεις.

Στο πλαίσιο της πράξης: «Αξιολόγηση Δομών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης - Διαμόρφωση Ηλεκτρονικής Εφαρμογής Διαρκούς Παρακολούθησης και Αξιολόγησης Δομών και Κρίσιμων Παραμέτρων της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης» (2015) που υλοποίησε το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ), σημειώθηκαν σε όλες σχεδόν τις σχολικές μονάδες Ε.Α.Ε. (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) ελλείψεις σε εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, ελλιπής υλικότεχνική υποδομή και έλλειψη χώρων. Το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών/τριών βρέθηκε πως είναι πολύ χαμηλότερο από το προσδοκώμενο σύμφωνα με την ηλικία και τη βαθμίδα στην οποία βρίσκονταν. Χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης στα άτομα με αναπηρία καταγράφει και το Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας της Ε.Σ.Α.μεΑ. (2019) στο 5<sup>ο</sup> Δελτίο Στατιστικής Πληροφόρησης, στο οποίο τονίζει ότι η εκπαίδευση που παρέχεται στα άτομα με αναπηρία στη χώρα μας είναι χαμηλής ποιότητας, γεγονός που συνιστά μιας καίριας σημασίας διάκριση.

Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων συμπεριλαμβανομένων των δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης δεν βρέθηκε να αποτελεί βασικό μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος κι ως εκ τούτου δεν βρέθηκε να επιτυγχάνεται ως στόχος της όλης

εκπαιδευτικής διαδικασίας (ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ, 2015). Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι σημαντικός αριθμός μαθητών/τριών σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Β/θμιας εκπαίδευσης δεν είχαν κατακτήσει τις κατάλληλες για την ηλικία τους δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης (π.χ. ντύσιμο, ατομική υγιεινή). Οι σοβαρές ελλείψεις στον τομέα της κοινωνικής επάρκειας είναι φανερό ότι περιορίζουν σημαντικά την ικανότητα του/της μαθητή/τριας για ομαλή μετάβαση στην ενηλικίωση και την αυτόνομη διαβίωση.

#### Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση:

- i) τα γυμνάσια Ε.Α.Ε. για μαθητές/τριες μέχρι 19 ετών, τα οποία λειτουργούν με μια προκαταρκτική τάξη και με τις τάξεις Α', Β' και Γ',
- ii) τα λύκεια Ε.Α.Ε. για μαθητές/τριες μέχρι 23<sup>ων</sup> ετών. Τα λύκεια Ε.Α.Ε., περιλαμβάνουν την προκαταρκτική τάξη και τις τάξεις Α', Β' και Γ'. Μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είναι απόφοιτοι γυμνασίου μπορεί να εγγράφονται απευθείας στην Α' τάξη του λυκείου Ε.Α.Ε., ύστερα από αξιολόγησή τους από το οικείο Κ.Ε.Σ.Υ.

#### Για τη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση:

- i) Τα ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια και λύκεια (πρώην Τ.Ε.Ε.) αντικαταστάθηκαν με το νόμο 4415/2016 με τα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.), τα οποία περιλαμβάνουν τις τάξεις Α', Β', Γ', Δ' Γυμνασίου και τις Α', Β', Γ', Δ' Λυκείου. Στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. εγγράφονται με γνωμάτευση του Κ.Ε.Σ.Υ. μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι μπορούν να επωφεληθούν από τα αναλυτικά προγράμματα της συγκεκριμένης δομής και να οδηγηθούν σε μεταλκειακές δομές εκπαίδευσης και σε ανεξάρτητη ή σε εποπτευόμενη εργασία. Στην Α' τάξη Γυμνασίου μπορούν να εγγράφονται έπειτα από γνωμάτευση του Κ.Ε.Σ.Υ. μαθητές/τριες απόφοιτοι/ες Γενικού ή Ειδικού Δημοτικού Σχολείου. Για την εγγραφή, μετεγγραφή και φοίτηση των μαθητών/τριών στις τάξεις του Λυκείου του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. ισχύουν τα προβλεπόμενα στις κείμενες διατάξεις για τα ημερήσια και εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια και επιπλέον απαιτείται σχετική γνωμάτευση των Κ.Ε.Σ.Υ.,
- ii) τα *Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης* (Ε.Ε.Ε.ΕΚ.) τα οποία υπάγονται στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση με διάρκεια

φοίτησης από 5 έως 8 χρόνια. Στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ. εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικών σχολείων γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης, έπειτα από πρόταση των διαγνωστικών υπηρεσιών, καλύπτοντας την υποχρεωτικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η πρώτη εγγραφή στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ. γίνεται μέχρι και το 16<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας, ενώ σε περιοχές όπου δεν έχουν ιδρυθεί ή δεν λειτουργούν Ε.Ε.Ε.ΕΚ., η πρώτη εγγραφή μπορεί να γίνει και έως το 20<sup>ο</sup> έτος.

Στα σχολεία Ε.Α.Ε. εφαρμόζονται ειδικά προσαρμοσμένα αναλυτικά και διδακτικά προγράμματα. Στο πρόγραμμα των νηπιαγωγείων Ε.Α.Ε. περιλαμβάνονται και προγράμματα πρώιμης παρέμβασης, για τον σχεδιασμό των οποίων είναι υπεύθυνο το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων Ε.Α.Ε. περιλαμβάνονται και δραστηριότητες προ-επαγγελματικής εκπαίδευσης, ενώ στο πρόγραμμα των γυμνασίων και λυκείων Ε.Α.Ε. μπορεί να περιλαμβάνονται και μαθήματα τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που φοιτούν στα σχολεία γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται ειδικά προσαρμοσμένα και εξατομικευμένα υποστηρικτικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Για όλους τους μαθητές/τριες των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. προβλέπεται από τον νόμο ο σχεδιασμός και η υλοποίηση *Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης*, ενώ οι μέθοδοι διδασκαλίας και τα εποπτικά μέσα προσαρμόζονται στις εξατομικευμένες εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας.

Δυνατότητα στήριξης από ειδικό βοηθητικό προσωπικό, το οποίο μπορεί να αναφέρεται στον σχολικό νοσηλευτή, για μαθητές/τριες που δεν αυτοεξυπηρετούνται προβλέπεται επίσης από τον ισχύοντα νόμο (*Άρθρο 6 παρ. 2*).

Η φοίτηση των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις αυτοτελείς Σ.Μ.Ε.Α.Ε. της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να παραταθεί και πέραν του 23ου της ηλικίας τους, με απόφαση του αρμόδιου διευθυντή εκπαίδευσης και εισήγηση του οικείου Κ.Ε.Σ.Υ., ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Για την ίδρυση και λειτουργία ειδικού δημοτικού σχολείου και Ε.Ε.Ε.ΕΚ. ο αριθμός των μαθητών/τριών δεν μπορεί να είναι μικρότερος των πέντε.



Η μεταφορά των μαθητών/τριών των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. πραγματοποιείται με κοινά δρομολόγια των σχολικών λεωφορείων που ανήκουν στην Ενιαία Σχολική Επιτροπή του Συγκροτήματος ή με μεταφορικά μέσα μισθωμένα από την οικεία Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση. Για τις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. προβλέπεται από τον νόμο η αγορά ή μίσθωση σχολικών λεωφορείων εξειδικευμένων προδιαγραφών που θέτει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, των οποίων οι δαπάνες κίνησης, συντήρησης, επισκευής και ασφάλισης γίνεται από τις οικείες Σχολικές Επιτροπές, οι οποίες επιχορηγούνται για τον σκοπό αυτόν από τους οικείους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.).

Για τη μεταφορά των μαθητών/τριών των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. συνιστώνται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων θέσεις οδηγών και συνοδών των μαθητών/τριών με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου ορισμένου ή αορίστου χρόνου.

Το σχολικό και διδακτικό έτος των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. είναι το ίδιο με αυτό των αντίστοιχων σχολείων της γενικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, τα ειδικά νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία, γυμνάσια και λύκεια είναι ισότιμα προς τα αντίστοιχα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης. Τα ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια είναι ισότιμα προς τα γυμνάσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα ειδικά επαγγελματικά λύκεια και οι ειδικές επαγγελματικές σχολές είναι ισότιμα με τα επαγγελματικά λύκεια και με τις επαγγελματικές σχολές και παρέχουν ισότιμα επαγγελματικά δικαιώματα στους αποφοίτους τους.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που δημοσίευσε η Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛ.ΣΤΑΤ.), η κατάσταση στη χώρα μας όσον αφορά τις στατιστικές των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. που υπάγονται στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας, μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους 2018/2019 έχει ως εξής: Οι Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανέρχονται σε 294 έναντι 297 το σχολικό έτος 2017/2018. Οι σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανέρχονται σε 194 έναντι 188 το σχολικό έτος 2017/2018, ενώ το διδακτικό προσωπικό αυξήθηκε κατά 8,0% το 2018/2019 στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και 7,4% στη Δευτεροβάθμια σε σχέση με το 2017/2018 (ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2019).

**ε)** Φοίτηση σε σχολικά τμήματα που λειτουργούν σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων, ιδρύματα χρονίως πασχόντων, υπηρεσίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης μονάδων ψυχικής υγείας (Άρθρο 6

παρ. 4 (β)). Οι δομές αυτές περιλαμβάνουν τμήματα ή ακόμα και σχολεία που λειτουργούν ως αυτοτελή ή ως παραρτήματα σχολείων σε ιδρύματα αγωγής ανηλίκων (π.χ. το γυμνάσιο στο ειδικό κατάστημα κράτησης νέων ή στις φυλακές ανηλίκων της Αυλώνας), σε ορθοπεδικές κλινικές και νοσοκομεία (π.χ. το σχολείο στο νοσοκομείο Παιδών της Αθήνας), σε Υπηρεσίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης των Μονάδων Ψυχικής Υγείας ή σε Κέντρα αποκατάστασης. Οι εν λόγω Σ.Μ.Ε.Α.Ε. υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας από το οποίο και εποπτεύονται. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτές τις δομές δεν έχουν σπουδές στην Ειδική Αγωγή (Ζαχαρογέωργα, 2018. ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ, 2015).

**στ)** Εκπαίδευση στο σπίτι. Για παιδιά που παρουσιάζουν χρόνια ή/και σοβαρά προβλήματα υγείας που δεν τους επιτρέπουν να μετακινηθούν εκτός σπιτιού για να φοιτήσουν στο σχολείο, παρέχεται διδασκαλία μέσα στην κατοικία τους.

Με βάση την ελληνική εμπειρία διαπιστώνεται εν τούτοις ότι υπάρχουν παιδιά και έφηβοι/ες με αναπηρία, τα οποία δεν λαμβάνουν εκπαίδευση σε καμία από τις υπάρχουσες δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Αυτά είναι κυρίως παιδιά και νέοι/ες που μένουν στο σπίτι χωρίς διδασκαλία ή/και ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη, ιδιαίτερα αν είναι μαθητές/τριες με σοβαρές διαταραχές συμπεριφοράς, πολλαπλές αναπηρίες ή σοβαρή νοητική αναπηρία, αν βρίσκονται στην εφηβεία ή αν κατοικούν σε απομακρυσμένη και αραιοκατοικημένη περιοχή. Το παραπάνω υποστηρίζεται και από στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, της ΕΛ.ΣΤΑΤ. (2019) και τις εκτιμήσεις του Παρατηρητηρίου Θεμάτων Αναπηρίας της Ε.Σ.Α.μεΑ. (2019) (5<sup>ο</sup> Δελτίο Στατιστικής Πληροφόρησης του Παρατηρητηρίου της Ε.Σ.Α.μεΑ.), σύμφωνα με τα οποία οι διαγνωσμένοι με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητές/τριες ήταν 90.743 το σχολικό έτος 2017-2018, αριθμός που αποτελεί το 6.3% του μαθητικού πληθυσμού Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας (συνολικά 1.355.990 μαθητές/τριες). Τα στοιχεία αυτά, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι πολλές προηγμένες χώρες αναγνωρίζουν ποσοστά 15% - 17% του μαθητικού πληθυσμού ως παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Gargiulo, 2012), οδηγούν στην ισχυρή υπόθεση - αν όχι στο συμπέρασμα- ότι οι μαθητές/τριες που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση και υποστήριξη στη χώρα μας είναι σημαντικά περισσότεροι από αυτούς που ήδη εξυπηρετούνται μέσω της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Κι αφού ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών με αναπηρία δεν λαμβάνει ειδική εκπαίδευση και υποστήριξη μέσω προγραμμάτων *Παράλληλης Στήριξης, Τμημάτων Ένταξης*, και Σ.Μ.Ε.Α.Ε. (ειδικό σχολείο, ειδική επαγγελματική Σχολή, ειδικό επαγγελματικό εργαστήρι ή

άλλο ειδικό πλαίσιο) τίθεται το εύλογο ερώτημα «πού βρίσκεται η πλειοψηφία των παιδιών σχολικής ηλικίας με αναπηρία;» Ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών υποθέτουμε πως βρίσκονται στο σπίτι τους χωρίς καμία εξειδικευμένη υποστήριξη, ενώ ένα ακόμα μεγαλύτερο ποσοστό βρίσκεται σίγουρα μέσα στα γενικά σχολεία (με ή χωρίς διάγνωση) υποστηριζόμενα από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης.

Το δεύτερο μέρος της παραπάνω υπόθεσής μας υποστηρίζουν τα στατιστικά στοιχεία που αναφέρει το Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας της Ε.Σ.Α.μεΑ. (5<sup>ο</sup> Δελτίο 10.09.2019) σύμφωνα με τα οποία το 57,3% των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία δεν λαμβάνουν κανενός είδους εξειδικευμένη υποστήριξη.

#### 1.5.4 Φοίτηση παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε δομές ιδιωτικής εκπαίδευσης

Ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που υποστηρίζονται μέσα από τις δομές ειδικής αγωγής οι οποίες συζητήθηκαν στην ενότητα 1.5.1. φοιτά σε: (α) σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης – *Τμήματα Ένταξης* (79,98% και 51,72% για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντίστοιχα). (β) Ένα μικρότερο ποσοστό φοιτά σε ειδικά σχολεία (14,45% στην Α/θμια εκπαίδευση και 45,10% στη Β/θμια). (γ) Στο πλαίσιο της *Παράλληλης Στήριξης* σε γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποστηρίζονται παιδιά με αναπηρία σε ποσοστά 5,57% και 3,18% αντίστοιχα. (Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. 2020). Τα ποσοστά αυτά αφορούν μόνο στη δημόσια εκπαίδευση. Αναζητώντας στοιχεία για την φοίτηση παιδιών με αναπηρία στην ιδιωτική εκπαίδευση πληροφορηθήκαμε από αρμόδιο υπάλληλο του Υπουργείου Παιδείας ότι, εκλείπουν στοιχεία για την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία στα ιδιωτικά σχολεία. Εν τούτοις, το Υπουργείο Παιδείας έχει νομοθετήσει το δικαίωμα της ισότιμης πρόσβασης στην ιδιωτική εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το νόμο 4485/2017. Σύμφωνα με το άρθρο 71 παρ. 2 του εν λόγω νόμου «Στα ιδιωτικά σχολεία μπορούν να εγγράφονται και να φοιτούν μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τους ίδιους όρους, προϋποθέσεις και προσαρμογές που ισχύουν για τα δημόσια σχολεία της γενικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Απαγορεύεται η άρνηση εγγραφής μαθητών εξαιτίας της αναπηρίας ή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους».

Με αφορμή τη νέα πραγματικότητα για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα ιδιωτικά σχολεία, που δημιούργησε ο ν. 4485/2017, η Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Ελλάδας (Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.) ίδρυσε Παρατηρητήριο Ειδικής Αγωγής στην ιδιωτική εκπαίδευση με στόχο τον έλεγχο τήρησης της νομοθεσίας στα ιδιωτικά σχολεία, τη διατύπωση προτάσεων για τον σχεδιασμό εξειδικευμένων προγραμμάτων, την επικοινωνία με εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται για το συγκεκριμένο θέμα, αλλά και με όσους ζητούν υποστήριξη.

Παρότι το Παρατηρητήριο δεν λειτουργεί ακόμα με την πραγματική έννοια του όρου, συνεχίζεται η συλλογή στοιχείων προκειμένου να διαμορφωθεί η εικόνα σχετικά με την ειδική αγωγή στην ιδιωτική εκπαίδευση, ενώ συγχρόνως δίνονται απαντήσεις, συμβουλές και καθοδήγηση σε γονείς και εκπαιδευτικούς που τις χρειάζονται. Επίσης, στη συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων ιδιωτικής εκπαίδευσης δεν υπάρχουν δομές ειδικής αγωγής αντίστοιχες με εκείνες της δημόσιας εκπαίδευσης (π.χ. *Τμήματα Ένταξης*) και δεν απασχολούνται εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.)<sup>6</sup>.

### 1.5.5 Κτιριακή προσβασιμότητα και υλικοτεχνική υποδομή

Η κτιριακή προσβασιμότητα και η υλικοτεχνική υποδομή των εκπαιδευτικών δομών Ε.Α.Ε. έχει αναγνωριστεί ως μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σήμερα οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας. Οι Soriano, Kyriazopoulou, Weber & Grunberger (2008), εμπειρογνώμονες ειδικής αγωγής και εκδότες ευρωπαϊκών μελετών σε θέματα ενταξιακής εκπαίδευσης, υποστηρίζουν ότι οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παρότι έχουν διαφορετικά σημεία εκκίνησης, αντιμετωπίζουν κοινές προκλήσεις στη βελτίωση της φυσικής προσβασιμότητας των σχολικών κτιρίων που φιλοξενούν μαθητές/τριες με αναπηρία (2008, σ. 10). Στην Ευρωπαϊκή Συνάντηση που πραγματοποιήθηκε στο Πορτογαλικό Κοινοβούλιο τον Σεπτέμβριο του 2007 με τη συμμετοχή νέων με αναπηρία από 29 χώρες, η έλλειψη προσβασιμότητας στα κτίρια αποτέλεσε για πολλούς μαθητές/τριες σημαντικό περιορισμό της ελεύθερης επιλογής σπουδών τους (Soriano, Kyriazopoulou, Weber & Grunberger 2008, σ.

---

<sup>6</sup> Οι πληροφορίες αυτές προέκυψαν ύστερα από τηλεφωνική επικοινωνία με την υπεύθυνη του Παρατηρητηρίου η οποία και μας ενημέρωσε πως δεν υπάρχουν στοιχεία αναφορικά με τον τρόπο εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με αναπηρία σε αυτά τα σχολεία.



18). Όπως καταγράφεται στην ετήσια έκθεση της Ε.Σ.Α.μεΑ. (2009) *Για ένα Εθνικό Πρόγραμμα Δημόσιων Πολιτικών για την Αναπηρία*, οι βασικές διακρίσεις σε βάρος των αναπήρων συμπληρώνονται με σοβαρές ελλείψεις στην προσβασιμότητα των σχολικών κτιρίων γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης και στην ακαταλληλότητα των κτιρίων όπου στεγάζονται οι Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και τα *Τμήματα Ένταξης*. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζονται στη συγκεκριμένη έκθεση, από τα 510 *Τμήματα Ένταξης* που λειτουργούσαν τη δεδομένη χρονική στιγμή στη χώρα, μόνο τα 98 (19,22%) στεγάζονταν σε αίθουσες κατάλληλες που μπορούσαν να προσαρμοστούν στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών/τριών, ενώ τα υπόλοιπα (80,78%) στεγάζονταν σε ανεπαρκείς και ακατάλληλες αίθουσες. Αναφορικά με τα ειδικά σχολεία, από τα 50 ειδικά σχολεία που αποτέλεσαν αντικείμενο της έρευνας, μόνο τα 10 (ποσοστό 20%), στεγάζονταν σε κατάλληλα κτίρια χωρίς αυτό να συνεπάγεται ότι τα προβλήματα ασφάλειας και υγιεινής των μαθητών/τριών με αναπηρία ήταν λυμένα, ενώ τα υπόλοιπα 40 στεγάζονταν σε ακατάλληλα κτίρια με ανεπαρκείς αίθουσες και αυλές περιορισμένης χωρητικότητας.

Στην έρευνα που διεξήγαγε το Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ) (2015) με θέμα την αξιολόγηση των δομών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης βρέθηκε ότι στα ειδικά σχολεία για μαθητές/τριες με κινητική αναπηρία και για μαθητές/τριες με οπτική αναπηρία η κτιριακή προσβασιμότητα (κτίριο και περιβάλλον χώρος) είναι πολύ καλή αναφορικά με τους χώρους υγιεινής, την κύρια είσοδο του κτιρίου και τη διαδρομή από τις θέσεις στάθμευσης των οχημάτων ατόμων με αναπηρία σε προσβάσιμη είσοδο για άτομα με αναπηρία. Στις υπόλοιπες όμως δομές ειδικής αγωγής εντοπίστηκαν σοβαρά προβλήματα προσβασιμότητας. Αν και η κύρια είσοδος των σχολείων κρίθηκε προσβάσιμη από άτομα με αναπηρία και από τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς (Μ.Μ.Μ.), βρέθηκε πως ελάχιστες προσαρμογές είχαν γίνει στους υπόλοιπους χώρους για άτομα με αναπηρία. Σε αρκετές περιπτώσεις δεν υπήρχε οργανωμένος χώρος στάθμευσης και ειδικές θέσεις στάθμευσης για αναπηρικά οχήματα κοντά στο κτίριο. Επίσης δεν υπήρχε προσβάσιμη διαδρομή από τις θέσεις στάθμευσης σε κατάλληλη είσοδο για άτομα με αναπηρία. Εντοπίστηκαν ακόμα ελλείψεις στη διαδικασία υποστήριξης των ατόμων με αναπηρία για διαφυγή τους από το κτίριο σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης, ενώ στον εξωτερικό χώρο του σχολείου υπήρχαν εμπόδια που δυσχέραιναν σε αρκετά υψηλό βαθμό την κυκλοφορία και μετακίνηση των μαθητών/τριών. Οι διευθυντές/ντριες των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα



δήλωσαν πως δεν υπάρχουν οι κατάλληλες προδιαγραφές προσβασιμότητας στα σχολεία, ενώ ανέφεραν υψηλό ποσοστό εμποδίων (72%) στον εξωτερικό χώρο του σχολείου. Επιπλέον, βρέθηκε πως δεν είχαν γίνει οι κατάλληλες προσαρμογές στις αίθουσες διδασκαλίας στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε., αλλά και σε άλλες δομές της ειδικής αγωγής όπως είναι τα *Τμήματα Ένταξης*, που λειτουργούν όπως είναι γνωστό, μέσα στα γενικά σχολεία. Τέλος, παρότι η προσβασιμότητα των μονάδων Ειδικής Αγωγής ήταν κοντά σε Μ.Μ.Μ., υπήρχαν σημαντικές δυσκολίες στην προσβασιμότητα σχολικών μονάδων γενικής αγωγής στις οποίες φοιτούσαν μαθητές/τριες με αναπηρία.

Με βάση τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας βρέθηκε ότι ακόμα και στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. η προσβασιμότητα από αναπηρικά αμαξίδια δεν ήταν ικανοποιητική σε ποσοστό της τάξης του 62,1%. Η έλλειψη προσβασιμότητας των αναπηρικών αμαξιδίων ήταν ακόμη χαμηλότερη στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. που στεγάζονταν σε πρώτο ή υψηλότερο όροφο. Σημειώνεται επίσης, ότι μόνο στο 58,6% των Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. υπήρχε ειδική τουαλέτα για άτομα με αναπηρία (ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ 2015, σ. 103).

Στην έρευνα που διεξήγαγε δύο χρόνια αργότερα το Υπουργείο Παιδείας (2017) για την προσβασιμότητα των σχολικών κτιρίων καταδεικνύεται ότι πολλά σχολικά κτίρια δεν πληρούν ούτε τις ελάχιστες προδιαγραφές φυσικής προσβασιμότητας, όπως είναι οι ράμπες και οι ανελκυστήρες. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι σε σύνολο 14.000 σχολικών κτιρίων, τα 7.361 δεν διέθεταν ράμπες, ενώ περισσότερα από 9.917 δεν είχαν προσβάσιμες εγκαταστάσεις υγιεινής. Με βάση τα πορίσματα της έρευνας, το Υπουργείο προσκάλεσε τους δήμους να υποβάλουν πρόταση χρηματοδότησης από το πρόγραμμα «Φιλόδημος II» για την κατασκευή ραμπών και προσβάσιμων εγκαταστάσεων υγιεινής στα σχολεία, δράση συνολικού κόστους 35 εκατομμυρίων ευρώ (Λαμπρίδη, 2018, όπως αναφέρεται στο Ε.Σ.Α.μεΑ. 2019, σ. 75).

#### 1.5.6 Εξοπλισμός - εποπτικά μέσα και προσβασιμότητα εκπαιδευτικού υλικού

Η ανάπτυξη εκπαιδευτικών εργαλείων και παιδαγωγικού υλικού που προσαρμόζεται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών με αναπηρία με την ταυτόχρονη χρήση του δυναμικού της τεχνολογίας, αποτελεί σήμερα μία ακόμα κοινή πρόκληση των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. «Στις μέρες μας, η πληροφορία και οι τεχνολογίες της επικοινωνίας προσφέρουν πρωτοφανείς δυνατότητες πρόσβασης σε πληροφορηση και γνώση και αυτό το

δυναμικό χρειάζεται να εξερευνηθεί και να αναπτυχθεί με την υποστήριξη όλων των κυβερνήσεων» (Soriano, Kyriazopoulou, Weber & Grunberger 2008, σ. 10).

Ο εμπλουτισμός των δομών ειδικής αγωγής (όπως είναι για παράδειγμα τα ειδικά σχολεία) με κατάλληλα εκπαιδευτικά πακέτα λογισμικού (π.χ. λογισμικό προμαθησιακών και βασικών μαθησιακών δεξιοτήτων, εναλλακτικής επικοινωνίας, κ.ά.) και η χρήση υπολογιστικών, διαδικτυακών και οπτικοακουστικών συστημάτων στα *Τμήματα Ένταξης* και στις γενικές τάξεις του γενικού σχολείου έχει αποδειχθεί ότι διευκολύνουν σημαντικά τη μάθηση όλων των παιδιών και ειδικότερα των παιδιών με αναπηρία και σοβαρές δυσκολίες μάθησης ή/και συμπεριφοράς.

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) έχει υιοθετήσει Προγράμματα Σπουδών για διάφορες κατηγορίες αναπηρίας. Συγκεκριμένα, για μαθητές/τριες με ακουστική αναπηρία για πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για μαθητές/τριες με κινητική αναπηρία, για μαθητές/τριες με πολλαπλές αναπηρίες - τυφλοκωφοί, για μαθητές/τριες με ελαφρά ή μέτρια νοητική αναπηρία, για μαθητές/τριες με βαριά νοητική αναπηρία, για μαθητές/τριες με αυτισμό, για μαθητές/τριες που είναι τυφλοί/ες. Εν τούτοις η ελληνική εμπειρία αποκαλύπτει ότι τα εργαλεία και το εκπαιδευτικό υλικό δεν είναι προσβάσιμα σε όλους τους μαθητές/τριες και ιδιαίτερα στους μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και επισημαίνει την αναγκαιότητα έγκαιρης αντιμετώπισης του προβλήματος.

Παρόμοιες επισημάνσεις κάνει και η Ε.Σ.Α.μεΑ. (2019) τονίζοντας ότι ο εξοπλισμός, το εκπαιδευτικό υλικό και οι πληροφορίες που παρέχονται στους μαθητές/τριες με αναπηρία είναι σε υψηλό βαθμό μη προσβάσιμα. «Οι τυφλοί ή μερικώς βλέποντες μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα σχετικά με την προσβασιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού. Πολλά σχολικά βιβλία είτε δεν έχουν ακόμα τυπωθεί σε γραφή Braille είτε έχουν εκτυπωθεί λανθασμένα - χωρίς να γίνεται χρήση των διαθέσιμων εξελιγμένων τεχνολογιών» (σ. 72).

Η Ε.Σ.Α.μεΑ. τονίζει επίσης ότι στη βασική διάκριση σε βάρος των ατόμων με αναπηρία στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια γενική και τεχνική εκπαίδευση και ειδικότερα στην παροχή «χαμηλής» εκπαίδευσης σε αυτά, συμβάλλει και το διαπιστωμένο γεγονός του ελλείμματος τεχνολογικών βοηθημάτων, διασφάλισης της ψηφιακής προσβασιμότητας και προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού σε κάθε κατηγορία αναπηρίας (ο.π.).

Η έρευνα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών (2015) κατέδειξε επίσης ότι, με εξαίρεση τα νηπιαγωγεία στα οποία λειτουργεί πρόγραμμα *Παράλληλης Στήριξης* (γενικά νηπιαγωγεία με ικανοποιητική επάρκεια εξοπλισμού και μέσων), δεν χρησιμοποιείται μεγάλη ποικιλία εποπτικών μέσων και υλικού στις περισσότερες δομές Ειδικής Αγωγής, πράγμα που οι ερευνητές συνδέουν με την ανεπάρκεια των υποδομών. Επίσης, ως σημαντικό μειονέκτημα των δομών Σ.Μ.Ε.Α.Ε. θεωρήθηκε η έλλειψη πρόσβασης της πλειονότητας των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ιστοσελίδα της σχολικής μονάδας.

Στην παραπάνω έρευνα αποτυπώνεται αρκετά καθαρά η ανεπάρκεια των κατάλληλων χώρων σε θέματα παρέμβασης ανάλογα με τα ειδικά γνωστικά αντικείμενα ακόμα και στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. (ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ 2015, σ. 103).

#### 1.5.7 Φορείς και διαδικασίες διάγνωσης - αξιολόγησης

Σύμφωνα με το ιατρικό πρότυπο, η «διάγνωση» αναφέρεται στην ακριβή γνώση για τη φύση μιας παθολογικής κατάστασης και στη διάκρισή της τόσο από μια άλλη, όσο και από μια υγιή κατάσταση.

«καταλήγουμε έτσι στην ετικετοποίηση ενός ατόμου με την κατηγοριοποίησή του σε μια συγκεκριμένη ομάδα παθολογίας και δυστυχώς, σε αυτό το σημείο σταματάει πολλές φορές και ο ρόλος του γιατρού στην αντιμετώπιση παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο χώρο όμως της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης η διαγνωστική έρευνα περιλαμβάνει μια πλήρη διαδικασία αξιολόγησης που ξεκινάει με τον εντοπισμό και την αρχική αναγνώριση του προβλήματος και φθάνει στην ολοκληρωμένη εκτίμηση των ειδικών αναγκών με απώτερο στόχο τον καταρτισμό του κατάλληλου εκπαιδευτικού και ειδικού υποστηρικτικού προγράμματος» (Πολυχρονοπούλου 2013, σ. 141).

Στην Ελλάδα η διαδικασία διάγνωσης πραγματοποιείται με ιατρική γνωμάτευση από δημόσιο νοσηλευτικό ίδρυμα ή δημόσια υγειονομική επιτροπή, η οποία αναφέρει το ποσοστό αναπηρίας και τη χρονική διάρκεια ισχύος της γνωμάτευσης καθώς και τα τεχνικά βοηθήματα και όργανα που έχει ανάγκη ο/η μαθητής/τρια στο σχολείο ή στο σπίτι. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών με

αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διερευνώνται και διαπιστώνονται από τα Κ.Ε.Σ.Υ., τις Ε.Δ.Ε.Α.Υ. τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων, καθώς και από Δημόσια Νοσοκομεία. Αρμόδια για την αξιολόγηση μαθητών/τριών μέχρι το 22<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους είναι τα Κ.Ε.Σ.Υ. Απόφοιτοι άνω των 18 ετών, που δεν έχουν αξιολογηθεί ως άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν εμπίπτουν στην αρμοδιότητα των Κ.Ε.Σ.Υ.

Τα Κ.Ε.Σ.Υ. ασκούν πλέον αρμοδιότητες με καθαρά εκπαιδευτικό προσανατολισμό, υποστηρίζουν τις σχολικές μονάδες της αρμοδιότητάς τους στοχεύοντας στη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση, διενεργούν ατομικές γνωματεύσεις και αξιολογήσεις εκπαιδευτικών αναγκών, σχεδιάζουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και δράσεις επαγγελματικού προσανατολισμού, διοργανώνουν και υλοποιούν επιμορφωτικά προγράμματα (ημερίδες κ.λπ.) ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης του κοινωνικού συνόλου. Στελέχωση των Κ.Ε.Σ.Υ. είναι συχνά ανεπαρκής έως πολύ ανεπαρκής σε σύγκριση με τις πολλαπλές αρμοδιότητές τους, όπως συνέβαινε παλιότερα με τα Κ.Δ.Α.Υ. και τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.

Οι Anastasiou & Iordanidis (2006) έχουν καταδείξει μεγάλη καθυστέρηση στη διαδικασία αρχικής διάγνωσης παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε πολλά Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. της χώρας ειδικότερα στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη. Οι ερευνητές αποδίδουν το πρόβλημα στην αδυναμία των Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. λόγω κυρίως ανεπαρκούς στελέχωσης να ανταποκριθούν στην πληθώρα των παραπομπών και αιτήσεων για διάγνωση και αξιολόγηση παιδιών με αναπηρία. Παρόμοια αποτελέσματα κατέδειξαν μετέπειτα έρευνες όπως αυτές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών (2015), του Κ.Α.Ν.Ε.Π. της Γ.Σ.Ε.Ε. (2019) και της Ε.Σ.Α.μεΑ. (2019).

Συγκεκριμένα, στην έκθεση αξιολόγησης των Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. από το ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ τονίζεται ότι υπάρχει σημαντική καθυστέρηση στην έναρξη αξιολόγησης των μαθητών/τριών, πράγμα που οι εκπαιδευτικοί των Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. αποδίδουν στην έλλειψη προσωπικού. Επισημαίνεται επίσης ότι η ροή έκδοσης διαγνωστικών εκθέσεων εξαρτάται από τη μορφή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του/της μαθητή/τριας με ιδιαίτερες καθυστερήσεις σε ορισμένες κατηγορίες, όπως είναι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η παροχή υποστήριξης των παιδιών, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, συνδέεται με ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή, σε προσωπικό, σε ηλεκτρονικό εξοπλισμό και στον αριθμό των αιτημάτων (2015,



σ. 106). Συμπερασματικά, τα ευρήματα κατέδειξαν σοβαρές ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή των Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. κυρίως ως προς την επάρκεια των χώρων για την υλοποίηση παρεμβατικών προγραμμάτων, ως προς τον εξειδικευμένο ψηφιακό και ηλεκτρονικό εξοπλισμό και ως προς την προσβασιμότητα των χώρων. Όπως αναφέρεται στην εν λόγω έρευνα:

«... ελλείψεις επίσης παρατηρούνται και στο εξειδικευμένο προσωπικό κι αυτός ίσως είναι ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο καθυστερεί η ικανοποίηση των αιτημάτων των γονέων για αξιολόγηση των παιδιών τους, καθώς και η έκδοση της διάγνωσης. Επιπλέον λόγω έλλειψης προσωπικού και υλικοτεχνικών υποδομών δεν πραγματοποιούνται επαρκείς απογευματινές συνεδρίες για υλοποίηση υποστηρικτικών προγραμμάτων προς τους μαθητές ή για την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών προς τους γονείς» (ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ 2015, σ. 106).

Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ των μεγάλων αστικών κέντρων της Ελλάδας καταρτίζουν *Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης* μόνο για το 10% των περιπτώσεων που αξιολογούν, οι οποίες αφορούν συνήθως παιδιά με σοβαρές δυσκολίες μάθησης ή/και συμπεριφοράς (Anastasiou & Bantouna, 2007. Ζαχαρογέωργα, 2018).

Ο Ευσταθίου (2018) στο βιβλίο του με τίτλο *Η διάγνωση, η αξιολόγηση, η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα και ο αγώνας για συμπεριληπτική εκπαίδευση*, σχολιάζοντας τη λειτουργία των Κ.Ε.Δ.Δ.Υ, αναφέρει ότι ακολουθούν το μοντέλο της ιατροκοποίησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με αναπηρία. «Στηρίζονται στην παραδοσιακή προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία οι ψυχολόγοι με την αποκλειστική χρήση τυποποιημένων ψυχολογικών κριτηρίων (test) μπορούσαν να εντοπίσουν κάθε σχολικό και παιδαγωγικό πρόβλημα»

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο σημείο αυτής της μελέτης, τα Κ.Ε.Σ.Υ. σήμερα ασκούν, πολλαπλές αρμοδιότητες. Ο προσανατολισμός τους όμως σε σύγκριση με εκείνον των Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. είναι καθαρά εκπαιδευτικός, ενώ στη διεπιστημονική τους ομάδα δεν περιλαμβάνεται ιατρικό προσωπικό. Η συνεργασία τους με τις Ε.Δ.Ε.Α.Υ. συμβάλλει κατά τη γνώμη μας στην έγκαιρη ανίχνευση παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στην παροχή ίσως υψηλότερης ποιότητας διδασκαλίας σε όλα τα παιδιά, αφού, στο πλαίσιο της



συνεχούς αξιολόγησης των μαθητών/τριών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επαναπροσδιορίσει τις διδακτικές του μεθόδους προκειμένου να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες που έχουν αργή πρόοδο. Συγκεκριμένα, οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ., οι οποίες λειτουργούν σε κάθε Σχολικό Δίκτυο Εκπαιδευτικής Υποστήριξης, εντοπίζουν και αξιολογούν παιδιά που δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν το τυπικό πρόγραμμα της τάξης. Στη συνέχεια σχεδιάζουν και εφαρμόζουν βραχυχρόνιο πρόγραμμα παρέμβασης μέσα στο σχολείο για τα συγκεκριμένα παιδιά. Όποιο από αυτά δεν ανταποκρίνεται στην παρεχόμενη παρέμβαση προτείνεται από την Ε.Δ.Ε.Α.Υ. η παραπομπή του στο Κ.Ε.Σ.Υ. για περαιτέρω αξιολόγηση. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο σημείο αυτής της μελέτης, αυτού του είδους η διαγνωστική διαδικασία προσανατολίζει τις υπηρεσίες διάγνωσης – αξιολόγησης (Κ.Ε.Σ.Υ., Ε.Δ.Ε.Α.Υ.) προς την κατεύθυνση της ενταξιακής εκπαίδευσης, την οποία φαίνεται να προωθεί και να υποστηρίζει. Εν τούτοις, σύμφωνα και με την Ε.Σ.Α.μεΑ. (2019, σ. 74) δεν έχουμε ακόμα λάβει επαρκή και σαφή ανατροφοδότηση σχετικά με την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της διαγνωστικής αυτής διαδικασίας.

Συμπερασματικά, παρά τα όποια θετικά βήματα έχουν πραγματοποιηθεί είναι προφανές ότι η μετάβαση στη συμπερίληψη απαιτεί ένα συγκεκριμένο και στοχευμένο σχεδιασμό που θα εστιάσει στα πραγματικά προβλήματα που καταγράφονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στην πρακτική.

## 2. Αντικείμενο, στόχοι και αναμενόμενα αποτελέσματα της έρευνας

### 2.1 Αντικείμενο και στόχος της έρευνας

Αντικείμενο της μελέτης είναι η εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία και η μετάβαση από το εκπαιδευτικό μοντέλο της διαχωρισμένης ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (σε ένα σχολείο για όλους) όπως υπαγορεύεται από το άρθρο 24 της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες.

Σκοπός της μελέτης είναι η αποτύπωση και αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία, της προόδου που έχει τελεστεί στη χώρα αναφορικά με την ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, με απώτερο σκοπό τη συμβολή στον εθνικό σχεδιασμό της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς.

Ο Ανάδοχος με βάση το ευρύτερο περιβάλλον του έργου και τις απαιτήσεις που καταγράφονται στη διακήρυξη κατανοεί ότι η έρευνα αποσκοπεί να διαγνώσει α) τον βαθμό στον οποίο πληρούνται σήμερα στη χώρα οι προϋποθέσεις του ενταξιακού σχολείου (σχολείο για όλους) και β) τι απαιτείται για την επίτευξή τους στο άμεσο, μεσοπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο μέλλον. Συνδυάζοντας αυτή την ανάγνωση με την επιστημονική οριοθέτηση του θέματος που συνοπτικά παρουσιάστηκε παραπάνω, η έρευνα θα εστιάσει ιδίως στην καταγραφή και αξιολόγηση:

- **Πολιτικών** (νομικού, θεσμικού, πολιτικού, οργανωτικού πλαισίου της εκπαίδευσης για άτομα με ή χωρίς αναπηρία στην Ελλάδα)
- **Στάσεων** (ενταξιακή κουλτούρα στο εκπαιδευτικό σύστημα, οπτική των εμπλεκόμενων ομάδων, στάσεις και αντιλήψεις, ικανοποίηση από την παρεχόμενη εκπαίδευση, εμπόδια και ανάγκες)
- **Πρακτικών** (εφαρμογή, πρακτικές διαστάσεις συνεκπαίδευσης, εμπόδια και φραγμοί, θετικά σημεία και ευκαιρίες)
- **Συγκριτικής εμπειρίας** (παραδείγματα και πρακτικές άλλων χωρών)

Με σκοπό να προτείνει:

- Δράσεις και προτάσεις ιεραρχημένων ενεργειών ανά εκπαιδευτική βαθμίδα

και κατηγορία αναπηρίας, με στόχο τη συμβολή σε ένα εθνικό σχέδιο για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

- Σύστημα δεικτών για την παρακολούθηση/αξιολόγηση της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία αναφορικά με τον σκοπό της ένταξης.

### *Ερευνητικά ερωτήματα*

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα διαρθρώνονται ειδικότερα ως ακολούθως:

#### **A. Σε ποιο βαθμό έχουν επιτευχθεί οι βασικές παράμετροι του ενταξιακού σχολείου (αξιολόγηση):**

- προσβασιμότητα και υλικοτεχνική υποδομή
- ενταξιακή κουλτούρα
- θετικές στάσεις
- διαφοροποίηση του σχολικού προγράμματος, συνεργατική διδασκαλία και μάθηση
- συνεργασία σχολείου και οικογένειας
- συνεργασία με την κοινότητα

#### **B. Ποιες δράσεις και ενέργειες απαιτούνται για τη μετάβαση στο ενταξιακό σχολείο ανά εκπαιδευτική βαθμίδα και κατηγορία αναπηρίας μεσομακροπρόθεσμα; (συμβολή σε ένα εθνικό σχέδιο για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς).**

#### **Γ. Με ποιους δείκτες παρακολούθησης/αξιολόγησης μπορεί να αξιολογείται η πρόοδος;**

Για την ανάπτυξη και την καταγραφή των δεικτών θα χρησιμοποιηθεί μια συστημική προσέγγιση προκειμένου να συνδυαστούν αλληλοεξαρτώμενες πληροφορίες για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας για την αξιολόγηση της μετάβασης από τη διαχωριστική εκπαίδευση στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, η προσέγγιση του θέματος διακρίνεται σε 3 κλιμακωτά επίπεδα ανάλυσης: Πεδίο, Δείκτης, Συμπέρασμα, Κριτήριο.

**Πεδίο:** Οριοθέτηση του δείκτη.

**Δείκτης:** Περιγραφή και διατύπωση του δείκτη.

**Κριτήριο:** Προσδιορισμός και αιτιολόγηση του κριτηρίου.

Ο προσδιορισμός των κριτηρίων θα παρουσιαστεί στο κεφάλαιο των συμπερασμάτων, αφού τα κριτήρια ουσιαστικά βασίζονται πάνω στα συμπεράσματα της έρευνας και κυρίως πηγάζουν από αυτά.

## 2.2 Αναμενόμενα αποτελέσματα της έρευνας

Αναμενόμενο αποτέλεσμα του έργου είναι η συμβολή με τεκμηριωμένο και «από κάτω προς τα πάνω» (bottom up) τρόπο που απηχεί τη φωνή όλων των εμπλεκομένων και ειδικά των ατόμων με αναπηρία στον στρατηγικό και επιχειρησιακό σχεδιασμό για την εφαρμογή πολιτικών και παρεμβάσεων για τη μετάβαση σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ειδικότερα αναμενόμενα αποτελέσματα του έργου είναι τα εξής:

- Η συμμετοχική αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης και ο εντοπισμός των βασικών εμποδίων μετάβασης στο ενταξιακό σχολείο ή σχολείο για όλους.
- Η διατύπωση τεκμηριωμένου συνόλου δράσεων και ιεραρχημένων ενεργειών ανά εκπαιδευτική βαθμίδα και κατηγορία αναπηρίας σε σχέση με:
  - πολιτικές (θεσμικό πλαίσιο και οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, διοίκηση των σχολικών μονάδων)
  - στάσεις (κουλτούρα, εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των λοιπών παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας).
  - πρακτικές (υλικοτεχνική υποδομή και προσβασιμότητα του σχολικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, μέθοδοι και περιεχόμενο διδασκαλίας, κατανομή δαπανών για την εκπαίδευση).
- Πρόταση Συστήματος βασικών δεικτών και κριτηρίων για την παρακολούθηση/αξιολόγηση της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία αναφορικά με τον σκοπό της ένταξης.

### 3. Θεωρητική θεμελίωση του προβλήματος

#### 3.1 Οι βασικές διαστάσεις της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς: κατευθυντήριες αρχές και ανάπτυξη δεικτών για τη συμπερίληψη

Στο Γενικό Σχόλιο 4 για το Άρθρο 24: Δικαίωμα στην συμπεριληπτική εκπαίδευση (26 Αυγούστου 2016) η Επιτροπή για τα Δικαιώματα των Ατόμων με αναπηρίες ερμήνευσε το περιεχόμενο του άρθρου 24 της Σύμβασης και ανέδειξε σημαντικά στοιχεία του. Σε ό,τι αφορά το κανονιστικό περιεχόμενο της διάταξης η Επιτροπή επανέλαβε την υποχρέωση των κρατών να παρέχουν συμπεριληπτική εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα και τόνισε ότι αυτό προϋποθέτει την αλλαγή κουλτούρας, πολιτικών αλλά και πρακτικής σε κάθε εκπαιδευτικό περιβάλλον, απαιτεί την απομάκρυνση των υφιστάμενων εμποδίων και αποτελεί μια ουσιαστική «μεταμόρφωση» όλων των εκφάνσεων των εκπαιδευτικών συστημάτων από την νομοθεσία, τις πολιτικές μέχρι και τους μηχανισμούς χρηματοδότησης, διοίκησης, σχεδιασμού, παροχής και παρακολούθησης της εκπαίδευσης.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα, αρχή που προτάσσει την ευημερία των μαθητών/τριών, τον σεβασμό της αξιοπρέπειας και της αυτονομίας τους και αποδοχή των εξατομικευμένων αναγκών τους. Παράλληλα, αποτελεί μέσο για την απόλαυση άλλων θεμελιωδών δικαιωμάτων και το αποτέλεσμα μιας συστηματικής διαδικασίας απομάκρυνσης εμποδίων και εισαγωγής θετικών αλλαγών στις πολιτικές και στην πράξη για την συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών.

Βασικά στοιχεία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι: α) προσέγγιση του συστήματος ως όλο (“whole systems” approach) β) η ολική προσέγγιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (a “whole educational environment”), γ) η ολική προσέγγιση του ατόμου (a “whole person” approach) δ) η υποστήριξη των δασκάλων ε) ο σεβασμός για την διαφορετικότητα στ) τα φιλικά προς τον/την μαθητή/τρια περιβάλλοντα ζ) οι αποτελεσματικές μεταβάσεις η) αναγνώριση της σημασίας των συνεργατικών σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκομένων και η θ) παρακολούθηση της εφαρμογής.

Συστατικά στοιχεία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι επίσης:



- Η διαθεσιμότητα δημόσιων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών οργανισμών και προγραμμάτων.
- Η προσβασιμότητα όλων των πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Η αποδοχή (acceptability) της μορφής και του περιεχομένου της εκπαίδευσης από όλους.
- Η προσαρμοστικότητα της εκπαίδευσης.

Στις τελικές παρατηρήσεις στην αρχική έκθεση της Ελλάδας για την εφαρμογή της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (ΟΗΕ, Τελικές παρατηρήσεις στην αρχική έκθεση της Ελλάδας από την Επιτροπή του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, 29 Οκτωβρίου 2019) η Επιτροπή εξέφρασε την ανησυχία της σε σχέση με τα εξής ζητήματα αναφορικά με την εφαρμογή του άρθρου 24 στην Ελλάδα:

- (α) Δεν υπάρχει ολοκληρωμένη και σαφής νομοθεσία, ή στρατηγική ή διάθεση πόρων για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, ειδικότερα σε σχέση με τη διά βίου μάθηση.
- (β) Τα σχολεία και τα πανεπιστήμια δεν διαθέτουν προσβάσιμα και συμπεριληπτικά περιβάλλοντα, κτίρια, εκπαιδευτικό υλικό, υπηρεσίες, εξοπλισμό, τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας, καθώς και εξατομικευμένη στήριξη για εκπαιδευόμενους με αναπηρία.
- (γ) Η πρόσβαση στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά και των προσφύγων, αιτούντων άσυλο και μεταναστών παιδιών με αναπηρία είναι εξαιρετικά περιορισμένη.
- (δ) Δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία για το ύψος των δημόσιων κονδυλίων που διατίθενται για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στα γενικά σχολεία και τα ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης, για καθορισμένα διαφανή πρωτόκολλα σε σχέση με εξατομικευμένα εκπαιδευτικά πλάνα και για σχετικές τεχνολογίες και μέσα επικοινωνίας που να διασφαλίζουν την πρόσβαση των μαθητών/τριών με αναπηρία σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης.

Η Επιτροπή έκανε τις ακόλουθες συστάσεις στην χώρα για την εγγύηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης:

- Να υιοθετήσει και να εφαρμόσει μια συνεκτική στρατηγική για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα.

- Να διασφαλίσει την προσβασιμότητα των σχολικών και πανεπιστημιακών περιβαλλόντων, σύμφωνα με τη Σύμβαση, προωθώντας τον Καθολικό Σχεδιασμό, τη λήψη ειδικών μέτρων και την εξατομικευμένη στήριξη, όπως προσβάσιμα και προσαρμοσμένα υλικά, συμπεριληπτικά προγράμματα σπουδών, συμπεριληπτικές τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας για μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες με αναπηρία, καθώς και την ψηφιακή εκπαίδευση.
- Να διασφαλίσει άμεση πρόσβαση στην τυπική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά με αναπηρία που είναι πρόσφυγες, αιτούντες άσυλο και μετανάστες με αναπηρία και για τα παιδιά Ρομά με αναπηρία.
- Να διαθέσει αποτελεσματικούς και επαρκείς οικονομικούς και υλικούς πόρους και κατάλληλα και τακτικά εκπαιδευμένο προσωπικό, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρία, ώστε να εγγυηθεί τη συμπεριληπτική εκπαίδευση με αποτελεσματικό τρόπο.
- Να ενσωματώσει τη συμπεριληπτική επαγγελματική εκπαίδευση στα προγράμματα σπουδών ανώτερης εκπαίδευσης για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και στα προγράμματα κατάρτισης για το σημερινό διδακτικό προσωπικό, διαθέτοντας επαρκή χρηματοδότηση.

Η κοινωνική αντίληψη για την αναπηρία, όπως αποτυπώνεται με νομικά δεσμευτικό τρόπο στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες, επιβάλλει στα θέματα της εκπαίδευσης την ανάγκη μετασχηματισμού του σχολείου με τρόπο ώστε να διευκολύνει την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Στη βάση αυτής της παραδοχής βρίσκεται η πολιτική της συνεκπαίδευσης και η άρση όλων των εμποδίων και περιορισμών που δεν επιτρέπουν τη συμμετοχή κάθε μαθητή/τριας σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής (Σούλης 2013). Στο Σχολείο για Όλους εκπαιδεύονται από κοινού όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως νοητικής, ψυχικής, γλωσσικής, πολιτισμικής ή άλλης κατάστασης και παρέχεται η κατάλληλη μόρφωση που δίνει στο/στη μαθητή/τρια τη δυνατότητα να πραγματώνει θεμελιώδη δικαιώματα όπως το δικαίωμα για αυτοσυνηγορία και αυτοπροσδιορισμό. Στο πλαίσιο αυτό, η παρεχόμενη εκπαίδευση εδράζεται στον εντοπισμό, την αναγνώριση και αξιοποίηση των ατομικών αναγκών και δυνατοτήτων κάθε μαθητή/τρια και στην παροχή όσων χρειάζονται για να αναπτυχθούν με βάση τις ατομικές τους ανάγκες και ικανότητες. Ειδικότερα, αυτό καθρεπτίζεται σε όλες τις παραμέτρους της διδακτικής διαδικασίας και σχέσης και πρωτίστως στο αναλυτικό πρόγραμμα, στον ειδικά

εκπαιδευμένο εκπαιδευτικό, στις μεθόδους διδασκαλίας, στην ύπαρξη υποστηρικτικών υπηρεσιών και στην ισορροπία ανάμεσα σε αυτές τις παραμέτρους, αλλά και στην ανάγκη για συνολική προσέγγιση και εξατομίκευση (Σούλης 2013).

Η UNESCO (2005) θεωρεί τη συμπερίληψη ως τη δυναμική προσέγγιση της θετικής ανταπόκρισης στην ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού, που μας επιτρέπει να βλέπουμε τις ατομικές διαφορές όχι ως προβλήματα, αλλά ως ευκαιρίες για εμπλουτισμό της μάθησης. Συνεπώς, «η πορεία προς τη συμπερίληψη δεν είναι απλώς μια τεχνική ή οργανωτική αλλαγή, αλλά και ένα κίνημα με σαφή φιλοσοφία» (UNESCO 2005, σ. 12).

Σύμφωνα με τον Mittler (2000), η φιλοσοφία του όρου «συμπερίληψη» (inclusion) «βασίζεται σε ένα σύστημα αξιών που δέχεται και καλωσορίζει την ποικιλία που προκύπτει από το φύλο, τη φυλή, τη γλώσσα, το κοινωνικό περιβάλλον και το επίπεδο της σχολικής επίδοσης ή της αναπηρίας» (σ. 10). Κατά τον ίδιο, ο όρος “inclusion” προϋποθέτει μια ριζική αλλαγή τού σχολείου. Αλλαγή στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις διδακτικές στρατηγικές, στην αξιολόγηση, στην οργάνωση της τάξης, στην αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Η πολιτική συνεπώς της συμπερίληψης είναι να επιφέρονται αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα, έτσι ώστε αυτά να εξελίσσονται για να προσφέρουν σε όλα τα παιδιά την ευκαιρία και τη δυνατότητα να αναπτύξουν πλήρως το δυναμικό τους.

Η UNESCO αναγνωρίζει τα παρακάτω τέσσερα «στοιχεία κλειδιά» που χαρακτηρίζουν την έννοια της συμπερίληψης (UNESCO 2005, σσ. 15-16):

- Είναι μια *διαδικασία συνεχούς αναζήτησης* καλύτερων τρόπων ανταπόκρισης στην μαθητική ποικιλομορφία.
- Είναι μια *διαδικασία άρσης των εμποδίων*, που περιλαμβάνει τη συλλογή και αξιολόγηση πληροφοριών από μια μεγάλη ποικιλία πηγών προκειμένου να δοθούν λύσεις σε προβλήματα πολιτικής και πρακτικής που αφορούν στην «εκπαίδευση για όλους».
- Είναι η *παρουσία* των μαθητών/τριών σε «ένα σχολείο για όλους» (πού εκπαιδεύονται και πώς), η *συμμετοχή* τους (ποια είναι η ποιότητα των εμπειριών τους μέσα στο σχολείο) και οι *σχολικές επιτεύξεις* τους (τα αποτελέσματα της μάθησης σε όλο το πρόγραμμα σπουδών και όχι μόνο τα αποτελέσματα των τεστ ή των εξετάσεων).

- Είναι μια διαδικασία με ιδιαίτερη επικέντρωση στους μαθητές/τριες που βρίσκονται σε *υψηλό κίνδυνο για περιθωριοποίηση*, αποκλεισμό ή σχολική αποτυχία.

Η συμπερίληψη λοιπόν δεν αποτελεί ένα φαινόμενο στατικό, αλλά αναπτύσσεται και εξελίσσεται διαρκώς επισημαίνουν η Kyriazorou και ο Weber (2009), ενώ η Watkins (2007) δηλώνει ότι «οι έννοιες, οι πολιτικές και οι πρακτικές που αφορούν στη συμπερίληψη υφίστανται συνεχώς αλλαγές σε όλες τις χώρες» (σ. 20).

Πολιτικές και νόμοι που αφορούν στη συμπεριληπτική εκπαίδευση αναθεωρούνται και αλλάζουν με βάση τη διεθνή έρευνα και εμπειρία, τις νέες στρατηγικές χρηματοδότησης της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ή την εφαρμογή νέων νόμων και πολιτικών για τον έλεγχο της εκπαίδευσης, ενώ ο σχεδιασμός εργαλείων για τον έλεγχο των αντίστοιχων εξελίξεων προσελκύει όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον των περισσότερων χωρών (Kyriazorou & Weber, 2009).

Η κατασκευή των ελεγκτικών εργαλείων σε ένα συγκεκριμένο πεδίο (π.χ. εκπαίδευση, ποινική δικαιοσύνη) βασίζεται συνήθως σε ποσοτικούς ή/και ποιοτικούς δείκτες με τη μέτρηση των οποίων διαπιστώνεται αν οι στόχοι έχουν επιτευχθεί ή όχι. Οι ποσοτικοί δείκτες εκφράζονται με αριθμούς και μετρούν βασικά χαρακτηριστικά του συστήματος όπως π.χ. του εκπαιδευτικού συστήματος. Για να διευκολυνθεί η σύγκριση ανάμεσα στα συστήματα διαφορετικών κρατών οι δείκτες μετρούν ποσοστά ή αριθμούς ανά εκατό χιλιάδες στο συνολικό μαθητικό πληθυσμό μιας χώρας (U.N., 2007). Από την άλλη πλευρά, οι δείκτες πολιτικής εξετάζουν τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει το σύστημα, όπως είναι για παράδειγμα το εκπαιδευτικό σύστημα που αφορά στη συμπερίληψη.

Με βάση τις ερευνητικές εργασίες του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (European Agency for Development for Special Needs Education) σε 22 ευρωπαϊκές χώρες, μέχρι πριν 10 χρόνια υπήρχαν ελάχιστοι δείκτες στο πεδίο της εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη (2009, σ. 9).

Η UNESCO (2005) προτείνει να χρησιμοποιηθούν οι αρχές για μια εκπαίδευση για όλους (Education for All – EFA) που έχουν διατυπωθεί στις διάφορες διεθνείς διακηρύξεις, ως βάση για την ανάπτυξη δεικτών για τη συμπερίληψη. Αναφέρει την Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του 1948, σύμφωνα με την οποία «όλοι έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση». «Η εκπαίδευση πρέπει να είναι δωρεάν για όλους στα βασικά τουλάχιστον στάδια». Η στοιχειώδης εκπαίδευση

πρέπει να είναι υποχρεωτική» (αρ. 26) Universal Declaration of Human Rights) όπως αναφέρεται στο UNESCO:2005, σ. 12. Αναφέρονται επίσης η Σύμβαση της UNESCO κατά των διακρίσεων (1960) (UNESCO Convention Against Discrimination in Education) και οι διατάξεις της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (O.H.E., 1989) (Convention on the Rights of the Child -U.N., 1989), όπως το δικαίωμα των παιδιών να μην υφίστανται διακρίσεις (αρ. 2 & 23). Μεγάλη σημασία έχουν επίσης οι Πρότυποι Κανόνες του ΟΗΕ για την Εξίσωση Ευκαιριών για τα Άτομα με Αναπηρία (The UN Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for Persons with Disabilities) όπου όχι μόνο επιβεβαιώνεται το δικαίωμα όλων των παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση, αλλά επιπλέον δηλώνεται ότι η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται μέσα στο γενικό σχολείο (regular school settings) ή σε ενταξιακούς σχολικούς χώρους (integrated school settings) (κανόνας 6). Εξίσου σημαντική θεωρείται από την UNESCO η διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) (Salamanca Statement & Framework for Action on Special Needs Education), όπου ψηφίστηκαν μεταξύ άλλων τα εξής (Πολυχρονοπούλου 2013, σσ. 319, 320):

- Η διακήρυξη «ένα σχολείο για όλους» αναφέρεται σε ένα συνεχή αγώνα για τη δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου.
- Όλες οι χώρες πρέπει να δώσουν την υψηλότερη πολιτική και οικονομική προτεραιότητα στη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων τους ώστε αυτά να βοηθηθούν να συμπεριλάβουν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις ατομικές διαφορές και δυσκολίες τους.

Ψηφίστηκε επίσης:

- Η υιοθέτηση της αρχής της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (inclusive schooling).
- Η συμμετοχή των γονέων και των αναπηρικών οργανώσεων στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Η ανάπτυξη συστημάτων έγκαιρου εντοπισμού και παρέμβασης.
- Η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των παιδιών (children's needs) με διαφορετικές ικανότητες και ενδιαφέροντα.
- Η αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων σε θέματα ειδικής αγωγής.



Οι αρχές και οι κατευθυντήριες οδηγίες που διατυπώνονται στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (CRPD) (βλ. ενότητα 1.1.) αποτελούν επίσης βάση για την ανάπτυξη δεικτών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η CRPD προστατεύει και προωθεί τα ανθρώπινα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες υποστηρίζοντας την εξάλειψη των διακρίσεων λόγω αναπηρίας, το δικαίωμά τους να ζουν ανεξάρτητα μέσα στην κοινότητα, τη διασφάλιση ενός εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς αποκλεισμούς (inclusive education system), την εξασφάλιση της προστασίας τους από κάθε μορφή εκμετάλλευσης, βίας και κακοποίησης. Στο άρθρο 24 δηλώνεται ότι:

- Τα άτομα με αναπηρίες δεν αποκλείονται από το σύστημα της γενικής εκπαίδευσης με βάση την αναπηρία τους.
- Τα άτομα με αναπηρίες έχουν πρόσβαση σε μια ενιαία, ποιοτική εκπαίδευση, σε ίση βάση με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας στην οποία ζουν.
- Τα άτομα με αναπηρίες λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται μέσα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να διευκολυνθεί η αποτελεσματική εκπαίδευσή τους.
- Στα άτομα με αναπηρία παρέχονται εξατομικευμένα μέτρα υποστήριξης σε περιβάλλον που μεγιστοποιεί την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ανάπτυξη, σύμφωνα με τους στόχους της αποτελεσματικής εκπαίδευσης (effective education).

Οι Booth και Ainscow (2002) διαμόρφωσαν μια δέσμη δεικτών για να στηρίξουν την ανάπτυξη της συμπερίληψης στα σχολεία και να παρουσιάσουν τρόπους με τους οποίους μπορεί να εξαλειφθούν ή να μειωθούν τα εμπόδια στη μάθηση και στη συμμετοχή των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στα γενικά σχολεία. Οι δείκτες καλύπτουν τρεις διαστάσεις: (όπως αναφέρεται στο Kyriazopoulou & Weber, 2009 σ. 19).

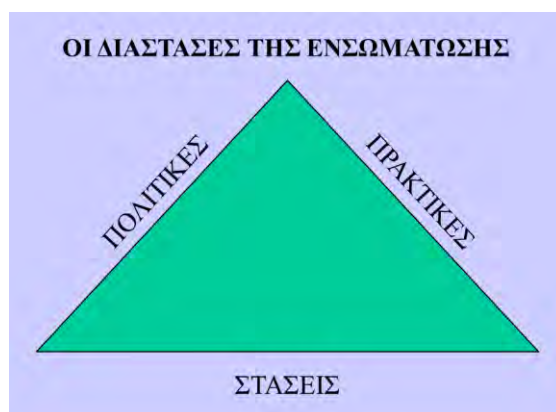
- Την δημιουργία συνεκπαιδευτικής κουλτούρας (οικοδόμηση της κοινωνίας, θέσπιση αξιών της συνεκπαίδευσης).
- Την παραγωγή πολιτικών για τη συνεκπαίδευση (ανάπτυξη ενός σχολείου για όλους).

- Την εξέλιξη της συνεκπαιδευτικής πρακτικής (ενορχήστρωση της μάθησης, κινητοποίηση των πηγών).

Οι Hollen, Weber και Haskell (2002) ανέπτυξαν ποιοτικούς δείκτες που καλύπτουν (όπως αναφέρεται στο Kyriazoroulou & Weber 2009, σ. 20):

- Εκπαιδευτικές εισφορές και πηγές: πολιτικές, χαρακτηριστικά της κοινότητα, προσωπικό, χαρακτηριστικά των μαθητών και της οικογένειάς τους, πόρους.
- Εκπαιδευτικές διαδικασίες: κρατική/σχολική περιφερειακή πρακτική, πρακτική σε σχέση με τη διδασκαλία στην τάξη, πεδία προσανατολισμένα στους μαθητές.
- Εκπαιδευτικά αποτελέσματα για τα συστήματα και τα άτομα: ακαδημαϊκός και λειτουργικός αλφαριθμητισμός, υπευθυνότητα και αυτονομία, φυσική υγεία, συμμετοχή στα κοινά, προσωπική ικανοποίηση.

Με βάση τις απαντήσεις και τα σχόλια των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε πανελλαδική έρευνα για τους παράγοντες που εμποδίζουν τη σχολική ενσωμάτωση/συμπερίληψη στο ελληνικό σχολείο, η Polychronopoulou (1999) εντοπίζει τρεις βασικές διαστάσεις της (συμπεριληπτικής εκπαίδευσης): τις πολιτικές, τις πρακτικές και τις στάσεις.



Σ. Πολυχρονοπούλου 2000, 2013

Οι **στάσεις** απηχούν το κλίμα ασφάλειας, συνεργασίας και αποδοχής που επικρατεί στο σχολείο. Περιλαμβάνει το τι σκεπτόμαστε, τι αισθανόμαστε, τι σεβόμαστε και τι φοβόμαστε σχετικά με το διαφορετικό άτομο. Η θετική στάση απέναντι στην αναπηρία προϋποθέτει σεβασμό στη διαφορετικότητα και οδηγεί

στην αλληλοκατανόηση και την αλληλοαποδοχή. Αναφερόμενη στις στάσεις η Φτιάκα (2008) δηλώνει ότι η συμπερίληψη δεν είναι μια ιδιωτική υπόθεση για την οικογένεια που έχει παιδί με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές «αλλά προσπάθεια ολόκληρου του εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος για αλλαγή. Η αλλαγή αντιλήψεων και νοοτροπίας είναι λοιπόν μια μεγάλη προσπάθεια, η οποία θα πρέπει να συμπεριλάβει τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές και την κοινωνία γενικότερα» (σ. 127).

- Οι **πολιτικές** εστιάζουν στο θεσμικό πλαίσιο, στους πόρους, στην προσβασιμότητα, στην εκπαίδευση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και στη διαθεσιμότητα υποστηρικτικού προσωπικού και υπηρεσιών. Στις Πολιτικές περιλαμβάνονται οι ανενεργοί νόμοι και η έλλειψη κατάλληλης νομοθεσίας που προστατεύει τα δικαιώματα των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ προωθεί και υποστηρίζει τη συμπερίληψη. Επίσης, η ανεπαρκής υποστήριξη που παρέχεται στα σχολεία από εκπαιδευτικούς ή/και μη εκπαιδευτικούς φορείς (π.χ. τα Κ.Ε.Σ.Υ.), η ανεπαρκής ή ακόμα και η παντελής έλλειψη εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης σε θέματα ειδικής αγωγής. Ακόμα, ο μεγάλος αριθμός παιδιών μέσα στη σχολική τάξη, η μη προσβασιμότητα των σχολικών κτιρίων κ.ά.
- Οι **πρακτικές** περιλαμβάνουν τα αναλυτικά προγράμματα, τις διδακτικές μεθόδους, και τις στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός μέσα στη γενική τάξη, που εμποδίζουν αντί να υποστηρίζουν και να προωθούν τη συμπερίληψη. Επίσης περιλαμβάνουν το παιδαγωγικό υλικό και τα εργαλεία αξιολόγησης των επιτεύξεων των μαθητών/τριών.

Οι παραπάνω διαστάσεις αλληλεπιδρούν δυναμικά με αποτέλεσμα η επιτυχία κάθε διάστασης να επηρεάζει την επιτυχία των άλλων δύο.

Βασικές παράμετροι συνεπώς ενός σχολείου συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορεί να θεωρηθούν οι ακόλουθες:

- προσβασιμότητα και υλικοτεχνική υποδομή,
- ενταξιακή κουλτούρα,
- θετικές στάσεις,
- διαφοροποίηση του σχολικού προγράμματος, συνεργατική διδασκαλία και μάθηση,

- συνεργασία σχολείου και οικογένειας,
- συνεργασία με την κοινότητα.

(Πολυχρονοπούλου 2000, 2013)

Τα παραπάνω υποστηριζόμενα από όσα περιγράφηκαν για τις βασικές διαστάσεις της συμπερίληψης, διερευνώνται στην παρούσα εργασία ειδικότερα μέσω των συνεντεύξεων με τις ομάδες στόχου (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές/τριες, στελέχη εκπαίδευσης, κ.ά.) και αναμένεται να αποτελέσουν σημαντική βάση για την ανάπτυξη δεικτών αξιολόγησης. Ανάλογη βάση για τον προσδιορισμό κριτηρίων και δεικτών προτείνει ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή σε δύο εκθέσεις που δημοσίευσε σε 21 γλώσσες το 2009 με θέμα «Βασικές αρχές για την προαγωγή της ποιότητας στη συνεκπαίδευση» (Κυργιαζοπούλου & Weber) και «Ανάπτυξη δέσμης δεικτών για τη συνεκπαίδευση στην Ευρώπη». Επίσης στην έκθεση με τίτλο «Participation in inclusive education: A framework for developing indicators (2011)». Στις εκθέσεις αυτές παρουσιάζονται κατευθυντήριες αρχές και κριτήρια για τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση, μεταξύ των οποίων σημαντική σημασία αποδίδεται στα εξής:

- Πρόσβαση και συμμετοχή στη γενική εκπαίδευση παιδιών και νέων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Προαγωγή των θετικών στάσεων στην εκπαίδευση.
- Διασφάλιση ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα καταρτισμένοι.
- Ανάπτυξη εξατομικευμένων μαθησιακών προσεγγίσεων.
- Εφαρμογή εκπαιδευτικών στρατηγικών και προσεγγίσεων, οι οποίες αποβαίνουν εις όφελος όλων των μαθητών/τριες.
- Συνεργασία με τους γονείς και τις οικογένειες
- Ανάπτυξη κουλτούρας σε επίπεδο σχολείου ή άλλου εκπαιδευτικού οργανισμού που βασίζεται σε θετικές στάσεις απέναντι στην υποδοχή των «διαφορετικών» μαθητών/τριών στις τάξεις και στην κάλυψη των διαφορετικών αναγκών στην εκπαίδευση.
- Υποστηρικτικές δομές οργανωμένες ώστε να προάγουν την συμπερίληψη.
- Ευέλικτα συστήματα πόρων που προάγουν τη συμπερίληψη.
- Εκπαιδευτικές πολιτικές που υποστηρίζονται από το ήθος και την ηγεσία του σχολείου και προάγουν τη συμπερίληψη.
- Νομοθεσία που προάγει τη συμπερίληψη.

## 4. Μεθοδολογία

### 4.1 Μεθοδολογική προσέγγιση

Η έρευνα στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα απαιτητική εξαιτίας της συνθετότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και της πολυπαραγοντικής φύσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο υποψήφιος Ανάδοχος διαθέτει προηγούμενη εξειδικευμένη εμπειρία στα συγκεκριμένα θέματα, καθώς και στην εκπόνηση ποιοτικών ερευνών και μελετών με τη συγκεκριμένη ομάδα στόχο. Με βάση τις απαιτήσεις της διακήρυξης, τους στόχους της έρευνας και της εμπειρίας του σε αντίστοιχα έργα ο Ανάδοχος εφάρμοσε μια στοχευμένη μεθοδολογική προσέγγιση που αντιμετωπίζει το θέμα πολυ-επίπεδα και πολύ-παραγοντικά εστιάζοντας σε όλους τους βασικούς άξονες του εκπαιδευτικού συστήματος (πολιτικές, στάσεις, πρακτική) στις θέσεις και στάσεις όλων των βασικών εμπλεκομένων (διοίκηση της εκπαίδευσης, διοίκηση σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές/τριες με ή χωρίς αναπηρία, αναπηρικό κίνημα) αξιοποιώντας όλες τις διαθέσιμες πηγές άντλησης δεδομένων.

Κεντρική θέση της μεθοδολογίας κατέχουν η οπτική, οι στάσεις και η βιωμένη εμπειρία των ομάδων στόχο και όλων των εμπλεκομένων που σε συσχέτιση με θεσμικά, οργανωτικά και πρακτικά εμπόδια μπορούν να αναδείξουν βασικά προβλήματα, αλλά και λύσεις ή ευκαιρίες για τη μετάβαση σε ένα αποτελεσματικό και ρεαλιστικό μοντέλο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αυτό θα γίνει με τη συνδυαστική ανάλυση μακρο, μέσο και μικρο επιπέδων της κοινωνικής δομής του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η έρευνα διεξήχθη σε τρία επιμέρους επίπεδα:

- **Στο μακρο - επίπεδο η έρευνα εστίασε** στις πολιτικές, στάσεις και πρακτικές στα κέντρα λήψης αποφάσεων και στρατηγικού σχεδιασμού της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Από αυτά συλλέχθηκαν στοιχεία που αφορούν τους παράγοντες διαμόρφωσης των πολιτικών για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία και τις στρατηγικές στοχεύσεις για το μέλλον, αλλά και τον βαθμό δέσμευσης και διείσδυσης των αρχών της συνεκπαίδευσης. Σε αυτό το επίπεδο προσεγγίστηκαν και οι θέσεις του αναπηρικού κινήματος και των οργανώσεων ατόμων με αναπηρία, αλλά και των εκπροσώπων εκπαιδευτικών, γονέων και κηδεμόνων, σε εθνικό επίπεδο.
  - Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής



- Αναπηρικό κίνημα
- Εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης
- Γονείς παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- **Στο μέσο-επίπεδο** αναζητήθηκαν οι στάσεις και οι πρακτικές που υιοθετούνται σε επίπεδο περιφέρειας (Περιφερειακή Διεύθυνση Αττικής) και ο πρακτικός τους αντίκτυπος στην καθημερινότητα των μαθητών/τριών με αναπηρία. Αντίστοιχα των οργανώσεων ατόμων με αναπηρία και οικογενειών ή γονέων με περιφερειακή εμβέλεια.
- **Στο μικρο-επίπεδο** διερευνήθηκαν οι στάσεις και πρακτικές που λαμβάνονται στο επίπεδο διοίκησης σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών και ειδικότερα:
  - ενέργειες διοίκησης σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικού προσωπικού σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών/τριών με αναπηρία,
  - μαθητές/τριες με ή χωρίς αναπηρία,
  - γονείς και κηδεμόνες μαθητών/τριών με αναπηρία.

Για να επιτευχθούν τα παραπάνω, χρησιμοποιήθηκε μια μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση, με έμφαση στην ποιοτική έρευνα ως βασική μέθοδο άντλησης στοιχείων. Η μεθοδολογία διαρθρώθηκε σε τρεις βασικούς πυλώνες:

- ❖ **Έρευνα γραφείου** η οποία εστίασε κυρίως στην (στατική) αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης και ειδικότερα:
  - Στη συνοπτική επισκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας σε θέματα συνεκπαίδευσης.
  - Στην διερεύνηση του νομικού/θεσμικού πλαισίου.
  - Στο πολιτικό πλαίσιο/στη στρατηγική και στο σχεδιασμό για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.
  - Στη διερεύνηση της επάρκειας της προσβασιμότητας των δομών και υπηρεσιών της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή, στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.
  - Στα υφιστάμενα στοιχεία για τον μαθητικό πληθυσμό με αναπηρία εντός και εκτός εκπαιδευτικού συστήματος και χαρακτηριστικά του.
  - Σε θέματα επάρκειας του εκπαιδευτικού προσωπικού.

- Στην οργανωτική δομή στη χάραξη και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.
  - Σε στοιχεία αναφορικά με τις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση.
  - Σε ζητήματα ενταξιακής κουλτούρας στο εκπαιδευτικό σύστημα.
  - Στις θέσεις του αναπηρικού κινήματος, των οργανώσεων ατόμων με αναπηρία, των εκπαιδευτικών και των γονέων και κηδεμόνων.
  - Στο διεθνές πλαίσιο και καλές πρακτικές.
- ❖ **Συγκέντρωση και ανάλυση δευτερογενών δεδομένων**, κυρίως στατιστικών ή διοικητικών, που ανέδειξαν ποσοτικές, συγκριτικές και διαχρονικές διαστάσεις των επιμέρους θεμάτων. Ενδεικτικές πηγές ποσοτικών δεδομένων αποτέλεσαν:
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία.
  - Ε.Σ.Α.μεΑ. Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας – 5ο Δελτίο του Παρατηρητηρίου Στατιστικής Πληροφόρησης της Ε.Σ.Α.μεΑ. (2019). Στοιχεία για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες – Μονόδρομος η ριζική αναδιοργάνωση.
  - European Agency for Special Needs and Inclusive Education (<https://www.european-agency.org/country-information/reports?country%5B195%5D=195>) και τις σχετικές μελέτες και στοιχεία (<https://www.european-agency.org/country-information/greece>).
  - European Agency for Development in Special Needs Education, Summary Country Report on the Vocational Education and Training system, REFERNET Cedefor and Summary report on Vocational Education and Training (VET) for learners with Special Educational Needs (SEN), GREECE.
  - European Union Agency for Fundamental Rights.
  - Eurostat.
  - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019). Πεπραγμένα ΙΕΠ 2015-2019. ΥΠΕΘ.
  - Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ), Τα Βασικά Μεγέθη της Εκπαίδευσης 2017-2018, Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια ειδική αγωγή & εκπαίδευση

Μέρος Α: πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση και την απασχόληση (2005 -2016), Μάιος 2018, στο: [https://www.kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2018/05/Eidiki\\_agogi\\_kai\\_ekpaideusi\\_A.pdf](https://www.kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2018/05/Eidiki_agogi_kai_ekpaideusi_A.pdf)

- Συντονιστικός μηχανισμός και Σημεία αναφοράς για την παρακολούθηση της εφαρμογής της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες στην κεντρική και αποκεντρωμένη διοίκηση και αυτοδιοίκηση.
- Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (2016). Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία. ΥΠΕΘ.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού – Εθνική Μονάδα ΕΥΡΙΔΙΚΗ.

❖ **Συλλογή πρωτογενών δεδομένων μέσω ποιοτικής εμπειρικής έρευνας** που αποτέλεσε και το βασικό μεθοδολογικό εργαλείο για τη διερεύνηση των κεντρικών θεμάτων της έρευνας. Η ποιοτική έρευνα εστίασε ειδικότερα:

- Στην εμπειρία των εμπλεκόμενων σε σχέση με τα βασικά εμπόδια και φραγμούς στην ένταξη των ατόμων με αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα.
- Τους παράγοντες που οδηγούν σε αποκλεισμούς και δυσχεραίνουν τη μετάβαση στην συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education).
- Στην οπτική των εμπλεκόμενων ομάδων, τις στάσεις και αντιλήψεις τους σχετικά με την ενταξιακή κουλτούρα στο εκπαιδευτικό σύστημα, τα προβλήματα και τις λύσεις τους.
- Στις ιδέες και προτάσεις τους σχετικά με ευκαιρίες και λύσεις για την άρση των φραγμών.

Για τη διερεύνηση των συγκεκριμένων θεμάτων η ποιοτική έρευνα διαρθρώθηκε σε δύο επιμέρους στάδια:

❖ Συλλογή δεδομένων με **προσωπικές σε βάθος συνεντεύξεις** με όλες τις ομάδες-στόχο για την καταγραφή των εμπειριών, στάσεων, απόψεων και αντιλήψεων σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας και σε δεύτερο χρόνο συνεντεύξεις με τις ομάδες στόχο. Οι βασικές ομάδες στόχοι της έρευνας ήταν:

- Μαθητές/τριες με ή χωρίς αναπηρία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι μαθητές/τριες με αναπηρία ήταν από διαφορετικές κατηγορίες και βαρύτητα αναπηρίας.

- Στελέχη της εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα και στις διοικητικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες εκπαίδευσης.
- Περιφερειακοί διευθυντές/τριες εκπαίδευσης και Προϊστάμενοι/ες περιφερειακών διευθύνσεων Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης.
- Υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης.
- Γονείς/κηδεμόνες και οικογένειες μαθητών/τριών με αναπηρία.
- Φορείς της τοπικής κοινωνίας.
- Οργανώσεις ατόμων με αναπηρία.

❖ **Ομάδες εστίασης** με επιλεγμένους εκπροσώπους των ομάδων στόχων.

Ο συνδυασμός των μεθοδολογικών εργαλείων επιτρέπει:

- ❖ Την εκτενή καταγραφή της υφιστάμενης κατάστασης στη θεσμική, ποσοτική και ποιοτική της διάσταση και τεκμηριωμένων καλών πρακτικών.
- ❖ Τον εντοπισμό και την εκτίμηση των βασικών προβλημάτων και εμποδίων στη μετάβαση από την ειδική στη συμπεριληπτική αγωγή και εκπαίδευση μέσα από τις εμπειρίες, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ομάδων στόχο.
- ❖ Την αναγνώριση ευκαιριών αλλά και πιθανών λύσεων στα προβλήματα που εντοπίστηκαν.

## 4.2 Μέθοδοι ανάλυσης και επεξεργασίας δεδομένων

Για την ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν μέσω της έρευνας αξιοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Ειδικότερα:

- *Αναλυτική καταγραφή του περιεχομένου των συνεντεύξεων και ομάδων εστίασης.* Το συγκεκριμένο βήμα περιλαμβάνει την απομαγνητοφώνηση των συζητήσεων και τη συλλογή των ερωτηματολογίων.
- *Μελέτη των αναλυτικών δεδομένων.* Σε επόμενο στάδιο, τα κείμενα των συζητήσεων μελετώνται διεξοδικά προκειμένου να επέλθει η πλήρης κατανόηση αυτών και να δημιουργηθεί ολοκληρωμένη αντίληψη για το τι λένε ή πώς συμπεριφέρονται ή τι επισημαίνουν οι συμμετέχοντες.
- *Κωδικοποίηση των δεδομένων.* Κάθε ενότητα του κάθε κειμένου λαμβάνει αντιπροσωπευτικό κωδικό, ο οποίος αντιπροσωπεύει την ερμηνεία που δίνει ο ερευνητής στο συγκεκριμένο κομμάτι.
- *Θεματική ταξινόμηση των δεδομένων.* Το στάδιο της κωδικοποίησης των δεδομένων ακολουθείται από εκείνο της θεματικής ταξινόμησής τους. Το

περιεχόμενο υπό τον ίδιο κωδικό ενώνεται και συνδέεται, προκειμένου να ενταχθεί σε συγκεκριμένη θεματική ενότητα και να γίνει, στη συνέχεια, η αναλυτικότερη επεξεργασία βάσει αυτής. Ουσιαστικό ρόλο στη θεματική ταξινόμηση και ανάλυση των δεδομένων θα διαδραματίσουν και οι αναφορές που έχουν συντάξει οι ερευνητές μετά τη διενέργεια της κάθε συνέντευξης.

- *Συστηματοποίηση ευρημάτων και εξαγωγή συμπερασμάτων.* Με βάση την ταξινόμηση των ευρημάτων θα καταγραφούν οι άξονες που τα χαρακτηρίζουν. Ενδεικτικά, ανά θεματική ενότητα:
  - Θα εντοπιστούν τα κοινά σημεία.
  - Θα εντοπιστούν τα σημεία για τα οποία εκφράζονται διαφορετικές απόψεις.
  - Θα εντοπιστούν τα σημεία που παρουσιάζουν μεμονωμένες ή περιορισμένες ουσιαστικές διαφοροποιήσεις.

Με βάση αυτή τη συστηματοποίηση έγινε δυνατή η εξαγωγή συμπερασμάτων για την κάθε θεματική ενότητα που εντάσσεται στο πλαίσιο της έρευνας, με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις.

### 4.3 Ποιοτική έρευνα

#### 4.3.1 Ερευνητικά εργαλεία

Στην παρούσα έρευνα οι προσωπικές συνεντεύξεις αλλά και οι ομάδες εστιασμένης συζήτησης με τις ομάδες στόχους αποτέλεσαν βασική πηγή άντλησης δεδομένων.

#### 4.3.2 Δείγμα έρευνας

Στο πλαίσιο της έρευνας υλοποιήθηκαν 105 ημιδομημένες συνεντεύξεις και 2 ομάδες εστιασμένης συζήτησης. Οι βασικές ομάδες στόχοι, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ήταν μαθητές/τριες με ή χωρίς αναπηρία, οι γονείς και οι κηδεμόνες τους και στελέχη του χώρου της εκπαίδευσης, υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής στην Περιφέρεια της Αττικής και φορείς της τοπικής κοινωνίας καθώς και εκπρόσωποι οργανώσεων ατόμων με αναπηρία. **Μέσα σε κάθε ομάδα υπάρχουν υπο-ομάδες ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης, τον βαθμό και τη κατηγορία αναπηρίας.**

Ο συγκεκριμένος αριθμός θεωρήθηκε ικανός να καλύψει με επάρκεια τις ομάδες και να αντλήσει τις απαιτούμενες πληροφορίες για την εξαγωγή ασφαλών



συμπερασμάτων. Για την προσέγγιση των ομάδων στόχου του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της χιονοστιβάδας.

### *Προσωπικές συνεντεύξεις*

Για την υλοποίηση της έρευνας και την άντληση επαρκών πληροφοριών και δεδομένων και την εξαγωγή ουσιαστικών και ασφαλών συμπερασμάτων αναφορικά με τις συγκεκριμένες ομάδες-στόχους υλοποιήθηκαν οι παρακάτω συνεντεύξεις:

- 15 συνεντεύξεις με μαθητές με αναπηρία, 5 από κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης εκ των οποίων 7 κορίτσια και 8 αγόρια.
- 15 συνεντεύξεις με μαθητές χωρίς αναπηρία, 5 από κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης εκ των οποίων 9 κορίτσια και 6 αγόρια.
- 25 συνεντεύξεις με στελέχη εκπαίδευσης, 10 άνδρες και 15 γυναίκες που εργάζονται ως δάσκαλοι στην *Παράλληλη Στήριξη* και σε *Τμήματα Ένταξης*.
- 30 συνεντεύξεις με γονείς παιδιών με αναπηρία, εκ των οποίων 26 γυναίκες και 4 άνδρες, 10 από κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο).
- 10 συνεντεύξεις με εκπροσώπους οργανώσεων ατόμων με αναπηρία.
- 5 συνεντεύξεις με εκπροσώπους φορέων χάραξης πολιτικής και ειδικότερα με συμβούλους του ΥΠΕΠΘ, συμβούλους ΙΕΠ καθώς και συντονιστές εκπαίδευσης.
- 5 συνεντεύξεις με εκπροσώπους φορέων τοπικής κοινωνίας.

### *Ομάδες εστιασμένης συζήτησης*

Τα ευρήματα των συνεντεύξεων εμπλουτίστηκαν μέσα από τη διενέργεια δυο (2) ομάδων εστιασμένης συζήτησης. Οι ομάδες εστιασμένης συζήτησης πραγματοποιήθηκαν με άτομα και εκπροσώπους φορέων που μπορούν να διευρύνουν την κατανόηση των εμποδίων που καταγράφηκαν από την πρωτογενή έρευνα. Έλαβαν μέρος συνολικά 13 συμμετέχοντες εκ των οποίων εκπαιδευτικοί *Τμημάτων Ένταξης* και ειδικής αγωγής, συντονιστές εκπαίδευσης, εργαζόμενοι Κ.Ε.Σ.Υ. και εκπρόσωποι οργανώσεων ατόμων με αναπηρία.

Στόχος των ομάδων αυτών είναι η συλλογή ποιοτικών δεδομένων σχετικά με τους παράγοντες που εμποδίζουν τη μετάβαση από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, αλλά και τα θετικά σημεία και τις ευκαιρίες που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο του ισχύοντος συστήματος.

Παράλληλα, μέσα από τις ομάδες εστιασμένης συζήτησης επιδιώκεται να αναδειχθούν πολιτικές, δράσεις, πρωτοβουλίες και παρεμβάσεις για την εξάλειψη των εμποδίων και την αποκατάσταση της ισότητας ευκαιριών. Οι θεματικές συζήτησης αφορούν:

**(α)** τον βαθμό στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι βασικές παράμετροι του ενταξιακού σχολείου (ενός σχολείου για όλα τα παιδιά, ενός σχολείου χωρίς αποκλεισμούς)

- κτιριακή προσβασιμότητα, υλικοτεχνική υποδομή,
- ενταξιακή κουλτούρα,
- θετικές στάσεις,
- συνεργασία σχολείου και οικογένειας,
- συνεργασία με την κοινότητα,
- αποτελεσματικότητα της μάθησης.

**(β)** τις δράσεις και ενέργειες που απαιτούνται για τη μετάβαση από ένα διαχωριστικό σύστημα εκπαίδευσης σε ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς

- νομοθετικές ρυθμίσεις,
- αλλαγή στάσεων,
- αύξηση της χρηματοδότησης,
- εκπαίδευση εκπαιδευτικών,
- παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών,
- ριζικές αλλαγές του συστήματος γενικής εκπαίδευσης,
- πρόωπη παρέμβαση ως διαδικασία πρόληψης,
- γενναία αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης στη βάση ενός εθνικού σχεδίου δράσης,
- ρητή και δια νόμου απαγόρευση του αποκλεισμού παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το γενικό σύστημα εκπαίδευσης,
- ευαισθητοποίηση της ελληνικής κοινωνίας και ευρεία συναίνεση για τη μετάβαση των μαθητών/τριών με αναπηρία σε «ένα σχολείο για όλους».

**(γ)** τους δείκτες διάγνωσης των ειδικών αναγκών, παρακολούθησης και αξιολόγησης της προόδου των μαθητών/τριών

- κατηγοριοποίηση των παιδιών με βάση την αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,
- πρακτικές ετικετοποίησης,
- αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης,
- σχολική αποτυχία και σχολική διαρροή κ.ά.

### 4.3.3 Δεοντολογία

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης τηρήθηκαν όλες οι βασικές αρχές δεοντολογίας στην κοινωνική έρευνα και διασφαλίστηκε η προστασία των συμμετεχόντων από α) πρόκληση βλάβης ή δυσφορίας στους συμμετέχοντες, β) την έλλειψη εν επιγνώσει συγκατάθεσης, γ) την παραβίαση της ιδιωτικότητας και δ) την παραπλάνηση.

Θέματα προστασίας προσωπικών δεδομένων και δεοντολογίας ειδικά σε ό,τι αφορά ανήλικους/ες μαθητές/τριες αποτέλεσαν αντικείμενο ιδιαίτερης μέριμνας. Συγκεκριμένα, προκειμένου να τηρηθεί ο κώδικας δεοντολογίας της έρευνας ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία:

Στη συνάντηση με τους συμμετέχοντες στην έρευνα έγινε μια γενική ενημέρωση σχετικά με τον σκοπό και τις ανάγκες της έρευνας και επισημάνθηκε η σπουδαιότητα της συμβολής τους στη διεξαγωγή της. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη σημασία της εμπιστευτικότητας αλλά και της ανωνυμίας των πληροφοριών, καθώς θα διασφαλιστεί ότι τα στοιχεία όλων όσων θα συμμετάσχουν θα παραμείνουν ανώνυμα, ενώ οι πληροφορίες από τη συλλογή των δεδομένων θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τις ανάγκες και τον σκοπό της παρούσας έρευνας. Για τον σκοπό αυτό εφαρμόστηκαν τεχνικές ανωνυμοποίησης ή ψευδωνυμοποίησης των δεδομένων. Επιπλέον, τονίστηκε ότι η συμμετοχή τους είναι εθελοντική και σε καμία περίπτωση δεν είναι υποχρεωμένοι να συμμετάσχουν εάν οι ίδιοι δεν το επιθυμούν. Ακόμα, δόθηκε στον καθένα χωριστά μία σύντομη επιστολή, στην οποία αναφερόταν γραπτώς ο σκοπός της έρευνας, ο τρόπος διεξαγωγής της, η τήρηση της ανωνυμίας και η σπουδαιότητα της συμμετοχής τους. Τέλος, επισημάνθηκε πως τα ερευνητικά αποτελέσματα θα γνωστοποιηθούν γραπτώς σε όλους μετά το πέρας της στατιστικής τους επεξεργασίας και την τελική ολοκλήρωση της μελέτης.

Αναφορικά με τους μαθητές/τριες του δείγματος ζητήθηκε γραπτή έγκριση των γονέων τους για τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα,

ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία ενημέρωσης των συμμετεχόντων που περιγράφηκε παραπάνω. Οι γονείς δηλαδή ενημερώθηκαν προφορικά και γραπτά για τον σκοπό, την ανάγκη και τη σπουδαιότητα της έρευνας και της συμβολής των παιδιών τους σε αυτή, τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους, την εθελοντική συμμετοχή τους και το δικαίωμα να αποσυρθούν από τη διαδικασία αν και όποτε το θελήσουν. Η ενημέρωση έγινε και στους/στις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες προφορικά, αλλά και γραπτά γι' αυτούς που μπορούν να διαβάσουν και να κατανοήσουν κείμενο με απλές λέξεις.

Στο πλαίσιο αυτό, οι συμμετέχοντες προσκλήθηκαν να συμπληρώσουν **ειδικό έντυπο εν επιγνώσει συγκατάθεσής τους**.

## 5. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Για την καλύτερη καταγραφή και αξιολόγηση των ερευνητικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε τρία θεματικά πεδία, που αποτελούν τις βασικές διαστάσεις της συμπερίληψης, όπως αυτές συζητήθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο αυτής της εργασίας: (α) Πολιτικές (β) Πρακτικές (γ) Στάσεις.

**Πολιτικές:** Οι δείκτες που διερευνώνται σε αυτό το πεδίο εστιάζουν στο θεσμικό πλαίσιο, στην προσβασιμότητα, στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να αναγνωρίζει και να εκπαιδεύει παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, (κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα ειδικής αγωγής, απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επάρκειά τους να εντοπίζουν και να εκπαιδεύουν μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο γενικό σχολείο), στις εκπαιδευτικές πολιτικές που υποστηρίζονται από το σχολείο και προάγουν τη συμπερίληψη (συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα, με άλλα σχολεία, με εξωσχολικούς υποστηρικτικούς φορείς και υπηρεσίες), στη συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια.

**Πρακτικές:** Οι δείκτες που διερευνώνται αφορούν στις διδακτικές μεθόδους και τις στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζει ο/η εκπαιδευτικός μέσα στη γενική τάξη, τη διαφοροποίηση του σχολικού προγράμματος, την εφαρμογή Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία, τη στοχοθεσία με βάση το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης (Ε.Ε.Π.), τη στοχοθεσία με βάση το εξατομικευμένο σχέδιο μετάβασης και την αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας.

**Στάσεις:** Οι δείκτες που διερευνώνται στο πεδίο «Στάσεις» αναφέρονται στην ενταξιακή κουλτούρα στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην οπτική των εμπλεκόμενων ομάδων για τη συμπερίληψη, στην ικανοποίηση από την παρεχόμενη εκπαίδευση, στα εμπόδια και στις ανάγκες για την προώθηση και επιτυχία της συμπερίληψης.

### 5.1 Πολιτικές που υποστηρίζουν τη συμπερίληψη κατά την άποψη των εκπαιδευτικών

*Επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και επάρκεια στον εντοπισμό και στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*

Οι περισσότεροι από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα



έρευνα δήλωσαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ότι δεν έχουν βασικές ή μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή εκτός από κάποια βεβαίωση παρακολούθησης πολύωρου σεμιναρίου. Οι μισοί/ες από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος νιώθουν μερικώς ή καθόλου επαρκείς στο να εντοπίζουν παιδιά με μη εμφανή αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, η πλειοψηφία πιστεύουν ότι μπορούν να εκπαιδεύσουν παιδιά με συγκεκριμένη μόνο αναπηρία. Οι περισσότεροι από τους συνεντευξιασθέντες δήλωσαν ότι δεν έχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την εκπαίδευση κυρίως παιδιών με αισθητηριακή αναπηρία (παιδιά που είναι κωφά ή τυφλά) και για παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές. Όπως σχολιάζει ένας από τους εκπαιδευτικούς

«Τα μεταπτυχιακά προγράμματα ειδικής αγωγής του ελληνικού και κυπριακού πανεπιστημίου προσφέρουν θεωρητική κυρίως εκπαίδευση και όχι εφαρμοσμένη, ενώ υπάρχουν πολλά άτομα με μεταπτυχιακούς τίτλους από διάφορα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια (π.χ. της Κύπρου) που δεν είχαν ούτε μια ώρα πρακτική άσκηση μέχρι την ημέρα της πρόσληψής τους από κάποιο δημόσιο ή ιδιωτικό φορέα».

Η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης να εντοπίζουν και να εκπαιδεύουν παιδιά με αναπηρία επισημαίνεται και σε σχόλια των συνεντευξιασθέντων όπως τα παρακάτω:

«Προτού αναλάβω να βοηθήσω το μαθητή στο πλαίσιο της *Παράλληλης Στήριξης* η δασκάλα δεν ήξερε καν ότι μιλάει το παιδί... που δεν μπορώ να πιστέψω ότι το παιδί αυτό δεν επικοινωνούσε. Μπορεί να μην χρησιμοποιούσε τόσο ανεπτυγμένο λεξιλόγιο, αλλά πάντοτε επικοινωνούσε το παιδί και ξαφνικά τους είδα πέρυσι [τους εκπαιδευτικούς του σχολείου] να ανακαλύπτουν με έκπληξη ότι αυτό το παιδί επικοινωνεί».

### *Προσβασιμότητα των σχολικών μονάδων*

Στην ερώτηση αν η σχολική μονάδα ή το κέντρο στο οποίο εργάζονται είναι προσβάσιμο για άτομα με αναπηρία, η πλειοψηφία απάντησε αρνητικά. Παρατηρήθηκε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις δεν υπήρχε σήμανση σε γραφή Braille, ενώ τα περισσότερα σχολεία δεν διέθεταν ράμπα και τουαλέτα για άτομα με

κινητική αναπηρία. Ένας από τους συνεντευξιασθέντες επισήμανε ότι ενώ υπάρχει ανελκυστήρας στο σχολείο όπου εργάζεται δεν λειτουργεί διότι

«Το μηνιαίο κόστος συντήρησης είναι ένα ποσό το οποίο ο δήμος δεν μπορεί να εξασφαλίσει».

Ένας άλλος εκπαιδευτικός δήλωσε τα εξής:

«Όταν υπάρχουν αναπηρίες στο σχολείο, δηλαδή αν μιλάμε για σοβαρές κινητικές αναπηρίες, πρέπει να υπάρχουν πολύ σοβαρές και δαπανηρές υποδομές... στο συγκεκριμένο σχολείο δεν υπάρχει τίποτα από αυτά».

Στην παρατήρηση της συνεντεύκτριας ότι το να μπουν πινακίδες σήμανσης Braille δεν έχει κόστος, ο συνεντευξιαζόμενος απάντησε ότι δεν υπάρχει κουλτούρα ένταξης στο σχολείο, που «θα ακουμπούσε και τέτοιου είδους ζητήματα». Η έλλειψη όμως υλικοτεχνικής υποδομής θα μπορούσε κατά τη γνώμη μας να εμποδίσει κάποιες οικογένειες που γνωρίζουν πως το σχολείο δεν είναι προσβάσιμο, να γράψουν το παιδί τους σε αυτό. Στη δεύτερη αυτή παρατήρηση ο ίδιος εκπαιδευτικός σχολίασε ότι:

«Η υλικοτεχνική υποδομή δεν είναι απλά σημαντική, είναι απαραίτητη. Θα μπορούσα να πω, αν όχι ότι είναι το 50% μιας ενταξιακής πολιτικής, είναι όμως ένα σημαντικό ποσοστό. Ωστόσο, παρ' όλες τις δυσκολίες που υπάρχουν, με βάση την δική μου εμπειρία, αυτό το οποίο εμπιστεύονται κυρίως [οι γονείς] είναι η κουλτούρα του σχολείου και το προσωπικό. Όχι τόσο αν τα μέσα υπάρχουν ή δεν υπάρχουν».

### *Εκπαιδευτικές πολιτικές που υποστηρίζονται από το σχολείο και προάγουν την συμπερίληψη*

Αναφορικά με τη συνεργασία του σχολείου με Δήμους και εξωσχολικούς φορείς και υπηρεσίες, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησαν αρνητικά

με εξαίρεση τις εξής σχολικές μονάδες: Το σχολείο που λειτουργεί μέσα στο νοσοκομείο Αγλαΐα Κυριακού το οποίο συνεργάζεται με τη *μονάδα πρόληψης των εξαρτήσεων και προαγωγής της ψυχοκοινωνικής υγείας* του Δήμου Αθηναίων και του Δήμου Ζωγράφου «Αθηνά Πολύβουλος» και ένα Λύκειο το οποίο έχει συνεργασία με το *σωματείο ναυτικών γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες* «Η ΑΡΓΩ». Ο σύλλογος γονέων του συγκεκριμένου Λυκείου οργανώνει προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού σε συνεργασία με τον Δήμο.

Κανένας από τους συνεντευξιασθέντες δεν μίλησε για ενδοσχολική επιμόρφωση με εξαίρεση έναν καθηγητή επαγγελματικού λυκείου (ΕΠΑ.Λ), ο οποίος αναφέρθηκε σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα της Δράσης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ – ΜΝΑΕ» του Υπουργείου Παιδείας. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής αναλαμβάνει να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε δράσεις Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας και του Θεσμού του/της Συμβούλου Καθηγητή/τριας, για την υποστήριξη της σχολικής ένταξης των μαθητών/τριών. Η συμμετοχή σε αυτά τα προγράμματα είναι εθελοντική. Κανένας από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα δεν αναφέρθηκε αρνητικά στην αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ενώ υπήρξαν εκπαιδευτικοί που πρότειναν μία διά βίου εκπαίδευση/επιμόρφωση. *«Χρειάζεται να βάζω μόνιμα το χέρι στην τσέπη προκειμένου να συμπληρώνω τις γνώσεις μου και να βελτιώνω τις επαγγελματικές μου δεξιότητες»* δήλωσε ένας από τους εκπαιδευτικούς επισημαίνοντας ότι η πολιτεία οφείλει να εξασφαλίζει τη διά βίου μάθηση των εκπαιδευτικών της.

Εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζεται σε πρόγραμμα *Παράλληλης Στήριξης* παραπονέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης *«δεν γνωρίζουν καθόλου πώς να αντιμετωπίσουν ένα παιδί με αυτισμό ή άλλη αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»*, περιέγραψε τα προβλήματα συνεργασίας τους με τον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης και πρότεινε *«Ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με ουσιαστικό ενδιαφέρον εκ μέρους τους»*.

### *Υποστηρικτική βοήθεια για τον εκπαιδευτικό και το παιδί*

Στα περισσότερα σχολεία βρέθηκε πως λειτουργούν υποστηρικτικά προγράμματα όπως είναι το *Τμήμα Ένταξης* και η *Παράλληλη Στήριξη*. Διευθύντρια σχολείου δήλωσε ότι στο δημοτικό όπου εργάζεται υπάρχει *Τμήμα Ένταξης*, αλλά και τρεις εκπαιδευτικοί *Παράλληλης Στήριξης*. Η ίδια εν τούτοις σχολίασε ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς της *Παράλληλης Στήριξης* είναι συνήθως νέες

αναπληρώτριες Ε.Σ.Π.Α. που δεν γνωρίζουν πώς μπορεί να λειτουργήσει σωστά ο θεσμός.

«Το έχουμε συζητήσει με την προϊσταμένη του Κ.Ε.Σ.Υ. ότι θα πρέπει να εκπαιδεύονται, να περνάνε κάποιο σεμινάριο, να πάρουν κάποια επιμόρφωση πριν μπουν στην τάξη με το παιδί. Η *Παράλληλη Στήριξη* πρέπει να γίνει πιο λειτουργική και αποτελεσματική, όχι απλώς να κάθεται η εκπαιδευτικός δίπλα στο παιδί και να το βοηθάει να λύνει την άσκηση».

Παρόμοια σχόλια σχετικά με τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού της *Παράλληλης Στήριξης* αλλά και για την αναγκαιότητα επιμόρφωσής του/της διατυπώθηκαν και από άλλους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

«Να εξειδικευτεί ο ειδικός που θα αναλάβει *Παράλληλη Στήριξη*, και όχι εξειδίκευση σε δύο ημέρες ή σε ένα δίωρο σεμινάριο, αυτό είναι ξεκάθαρο για εμένα».

Διατυπώθηκαν επίσης παράπονα για το γεγονός ότι ο/η εκπαιδευτικός της *Παράλληλης Στήριξης* μπορεί να υποστηρίξει περισσότερα από δύο παιδιά του ίδιου ή διαφορετικού σχολείου, με αποτέλεσμα να μένει χωρίς υποστήριξη το παιδί για πολλές ώρες.

Προβλήματα συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς *Παράλληλης Στήριξης* και γενικής τάξης εντοπίστηκαν σε απαντήσεις των συνεντευξιασθέντων όπως:

«Ο δάσκαλος της *Παράλληλης [Στήριξης]* κατάρτιζε το πρόγραμμα του παιδιού. Αυτός ήταν υπεύθυνος για το παιδί... δεν με ενημέρωνε... έπαιρνε το παιδί σε κάποια γωνιά της τάξης... προσπαθούσαμε να βρούμε τρόπους να συνεργαστούμε, αλλά δεν μπορώ να πω ότι υπήρχε κάποια ιδιαίτερη συνεργασία σε αυτό».

Σε μια άλλη περίπτωση μία εκπαιδευτικός της *Παράλληλης Στήριξης* δήλωσε:

«Θα ήθελα η δασκάλα [της γενικής τάξης] να το βλέπει και ως δικό της παιδί και να βοηθάει περισσότερο στο κομμάτι της συμπεριφοράς. ...Να υπάρχει περισσότερη συνεργασία και να γίνεται το μάθημα με τέτοιους τρόπους που να βοηθάει και το παιδί».

Αναφορικά με τη λειτουργία του *Τμήματος Ένταξης* αναφέρθηκαν πολύ λίγες περιπτώσεις κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει το παιδί της πρώτης δημοτικού μέσα στη γενική τάξη και όχι στο *Τμήμα Ένταξης* προκειμένου να αποφευχθεί ο στιγματισμός του παιδιού.

«Τα παιδάκια της Α΄ δημοτικού τα στέλνουμε μετά τα Χριστούγεννα και για πολύ λίγο στο *Τμήμα Ένταξης*. Συνήθως ο δάσκαλος του *Τμήματος Ένταξης* βρίσκεται στη γενική τάξη μαζί τους».

Μία δασκάλα *Τμήματος Ένταξης* σε δημοτικό σχολείο του Περιστερίου δήλωσε ότι:

«Όταν έρχονται τα παιδιά της πρώτης δημοτικού, τον πρώτο μήνα βρίσκομαι μέσα στη γενική τάξη μαζί με το δάσκαλο της τάξης. Δίνω δηλαδή ένα δώρο από το πρόγραμμά μου μέσα στην τάξη για να δούμε πώς κυλάνε τα πράγματα».

Η ίδια εκπαιδευτικός δήλωσε ότι στο μαθητικό πληθυσμό των 165 παιδιών του σχολείου στο οποίο εργάζεται υπάρχουν 36 μαθητές/τριες που έχουν επίσημα διαγνωστεί από δημόσιους φορείς ως παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από αυτούς μόνο οι 14 (38,8%) δέχονται ειδική υποστηρικτική βοήθεια, παρότι κατά την συνεντευξιασθείσα:

«Έχει ζητηθεί για δύο συνεχόμενες χρονιές να σταλεί δεύτερος δάσκαλος ειδικής αγωγής, όχι να ιδρυθεί δεύτερο *Τμήμα Ένταξης*, προκειμένου να παρασχεθεί υποστήριξη σε όσο το δυνατό περισσότερους μαθητές».

Αναφορές έγιναν επίσης στην έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών σχετικά με τη λειτουργία των *Τμημάτων Ένταξης*.



«Ήταν λοιπόν ένα σχολείο με μεγάλο πληθυσμό [μαθητών/τριών με αναπηρία και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες] ένα σχολείο χωρίς κατάλληλες υποδομές... το *Τμήμα Ένταξης* δεν είχε αυτόνομο χώρο, μοιραζόμουν τον χώρο με την τάξη των υπολογιστών... Αυτό ήταν για μένα το πιο βασικό πρόβλημα που με έκανε να μην επιθυμώ να είμαι στο ίδιο το σχολείο και αυτή τη χρονιά».

Η ανεπαρκής στελέχωση των σχολικών μονάδων γενικής εκπαίδευσης με εκπαιδευτικούς καταρτισμένους σε θέματα ειδικής αγωγής που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της συμπερίληψης, τονίστηκε και από άλλους εκπαιδευτικούς *Τμημάτων Ένταξης*:

«Η γνώμη η δική μου λοιπόν είναι ότι ο δάσκαλος του *Τμήματος Ένταξης* θα έπρεπε να δουλεύει μέσα στις γενικές τάξεις, δηλαδή δεν θα έπρεπε να βρίσκεται κλεισμένος μέσα σε ένα ξεχωριστό τμήμα... Το να υποστηρίζω όμως εγώ δεκαοκτώ, είκοσι παιδιά, ή και περισσότερα όπως άλλοι συνάδελφοί μου, είναι πρακτικά αδύνατον... διότι όταν εγώ έχω σε ένα σχολείο το οποίο είναι δωδεκαθέσιο να μπω σε δώδεκα τμήματα και να υποστηρίξω είκοσι, είκοσι πέντε παιδιά, δεν γίνεται. Ο νόμος προβλέπει ότι για να ιδρυθεί ή να λειτουργήσει ένα *Τμήμα Ένταξης* θα πρέπει να υπάρχουν από τρεις έως δώδεκα γνωματεύσεις. Οπότε αν πάρουμε τον μέσο όρο μιλάμε για επτά-οκτώ παιδιά στο *Τμήμα Ένταξης*. Όταν εγώ και οι συνάδελφοι καλούμαστε να υποστηρίξουμε τον διπλάσιο και τριπλάσιο αριθμό μαθητών, αυτό είναι ανέφικτο. Το ιδανικό θα ήταν να υπάρχουν για κάπου οκτώ παιδιά, ένας δάσκαλος ειδικής αγωγής».

Ο φόβος των γονέων για το στιγματισμό του παιδιού τους που παρακολουθεί το πρόγραμμα του *Τμήματος Ένταξης* ή της *Παράλληλης Στήριξης* αναδείχθηκε επίσης μέσα από τα σχόλια των συνεντευξιασθέντων.

«Η μητέρα ακόμα κι αν αναγνωρίζει ότι χρειάζεται βοήθεια [το παιδί της], την βλέπεις πως έχει μια διστακτικότητα... κοιτάζει γύρω της... νιώθεις ότι την απασχολεί το τι θα πει η τάδε κυρία ή ο τάδε κύριος που θα δει ή θα μάθει πως το παιδί της έρχεται στο *Τμήμα Ένταξης*,

μολονότι η ίδια γνωρίζει ότι πρέπει να έρχεται... Είχαμε περιπτώσεις παιδιών που ήταν διαγνωσμένα επίσημα και οι γονείς τους δεν ήθελαν να πηγαίνουν στο *Τμήμα Ένταξης* για να μην στιγματιστούν».

Παρόμοια περιστατικά γονέων αναφέρθηκαν για την υποστήριξη του παιδιού στο πλαίσιο της *Παράλληλης Στήριξης*. Αναφέρθηκε για παράδειγμα ότι υπάρχουν παιδιά στο σχολείο που θα μπορούσαν να έχουν *Παράλληλη Στήριξη* από το Υπουργείο, αλλά λόγω άρνησης των γονέων δεν έλαβαν ποτέ τέτοιου είδους βοήθεια.

Άλλου είδους υποστηρικτική βοήθεια που καταγράφηκε αφορούσε την υποστήριξη των μαθητών/τριών με προβλήματα μάθησης ή/και συμπεριφοράς από ψυχολόγο. Ένα από τα σχέδια δράσης του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020», Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ/ΜΝΑΕ είναι η **παρέμβαση ψυχοκοινωνικής στήριξης των μαθητών/τριών** με την πρόσληψη ψυχολόγων (ΠΕ23) οι οποίοι παρέχουν ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές/τριες κατά προτεραιότητα της Α΄ Τάξης ΕΠΑ.Λ., ενημερώνουν και συμβουλεύουν τους γονείς και οργανώνουν προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας. Εντούτοις, σύμφωνα με το σχόλιο του εκπαιδευτικού ο οποίος αναφέρθηκε στο παραπάνω πρόγραμμα, η ψυχολογική υποστήριξη παρέχεται με μεγάλη καθυστέρηση αφού ο ψυχολόγος έρχεται στο σχολείο *«γύρω στα Χριστούγεννα με Γενάρη, έχει ξεκινήσει η χρονιά με όλα τα προβλήματα, οπότε μέχρι να γνωρίσει τα παιδιά και να τον εμπιστευτούν και να υπάρξει μια σχέση, τελειώνει το σχολείο!»*. Με παρόμοιο τρόπο ένας άλλος εκπαιδευτικός επισήμανε την έλλειψη υποστηρικτικού προσωπικού τονίζοντας την αναγκαιότητα πρόσληψης μόνιμου προσωπικού.

«Όχι φέτος είμαι και του χρόνου δεν είμαι... Να υπάρχει μόνιμο προσωπικό. Η Μαρία για παράδειγμα ήρθε πέρυσι στα μέσα του χρόνου ως ψυχολόγος, έκανε μια δουλειά τριών τεσσάρων μηνών, και στο τέλος της χρονιάς γεια σας, όχι γιατί έτσι ήθελε, αλλά γιατί τελείωσε η σύμβασή της».

Η έλλειψη υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς του σχολείου όπου έχουν ενταχθεί παιδιά με αναπηρία, καθώς και η αύξηση των μαθητών/τριών μέσα στις

γενικές τάξεις επισημάνθηκε από δασκάλους πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα.

«Δεν μπορούμε να μιλάμε για υποστήριξη του δασκάλου της τάξης όταν τα τμήματα είναι 25άρια. Εάν ρωτήσετε την εμπειρία των εκπαιδευτικών, τον έναν μήνα που ανοίξαμε με αυτό το χάλι του κορωνοϊού, θα σας πούνε ότι μπορεί να μην απλωνόταν σε έκταση αλλά πήγαινε σε βάθος. Σε τμήματα με δέκα μαθητές δηλαδή έκαναν απείρως καλύτερη δουλειά οι εκπαιδευτικοί και είχαν τον χρόνο να υποστηρίξουν και αυτούς τους μαθητές, σαφέστατα όχι όλοι, αλλά η πλατιά πλειοψηφία είχε τη δυνατότητα να υποστηρίξει και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και μαθητές με αναπηρία πολύ καλύτερα από όταν είχαν στην τάξη 18 με 25 μαθητές. Εάν αυτό δεν λυθεί οτιδήποτε άλλο και να συζητάμε είναι σαν να κάνουμε μια κουβέντα φιλολογική... τα προβλήματα της εκπαίδευσης δεν λύνονται με φιλολογικές συζητήσεις, αλλά με μέτρα. Τα μέτρα απαιτούν βεβαίως στόχους, αλλά πέρα από τους στόχους απαιτούν χρήμα».

#### *Ικανοποίηση από τη συνεργασία με διαγνωστικούς φορείς*

Αναφορικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών του δείγματος με τους φορείς διάγνωσης συμπεριλαμβανομένων των Κ.Ε.Σ.Υ., οι περισσότεροι από τους/τις εκπαιδευτικούς δήλωσαν μέτρια έως μεγάλη ικανοποίηση ενώ κάποιοι/ες βεβαίωσαν ότι δεν συνεργάζονται οι ίδιοι/ες με διαγνωστικούς φορείς, αλλά ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου. Ένας από τους εκπαιδευτικούς δεν γνώριζε τι είναι τα Κ.Ε.Σ.Υ., ενώ ένας άλλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δήλωσε ότι «η ενημέρωση [για το παιδί] φτάνει μέχρι εκεί [το διευθυντή] και το χαρτί που έχει μπορεί να μην ανταποκρίνεται στην πραγματική κατάσταση του παιδιού». Ο ίδιος παραπονέθηκε ότι δεν υπάρχει «κάποιος ειδικός που να μου δώσει μια κατεύθυνση πώς να το προσεγγίσω, να καταλάβω ακριβώς ποια είναι τα προβλήματά του».

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παραπονέθηκαν για τις μεγάλες λίστες αναμονής στα Κ.Ε.Σ.Υ. Δασκάλα σε Τμήμα Ένταξης δήλωσε πως κάνει για δύο χρόνια παρέμβαση σε μαθητές/τριες, οι οποίοι περιμένουν όλο αυτό το διάστημα να έρθει η σειρά τους για διάγνωση από το Κ.Ε.Σ.Υ.

«Εμείς αυτή τη στιγμή έχουμε παιδιά με διαγνώσεις, αλλά περνάει και μια διετία [χωρίς διάγνωση από το Κ.Ε.Σ.Υ.] ... Και παρά το γεγονός ότι έχουμε ιδέα εμείς στο σχολείο, δεν είναι το ίδιο πράγμα. Γιατί οι συνάδελφοι από το Ε.Δ.Ε.Α.Υ. είναι αναπληρωτές που δεν έχουν ούτε τα κατάλληλα εργαλεία. Γιατί ας πούμε να φορτωθούν με μια ευθύνη που δεν τους αντιστοιχεί, αφού φέτος είναι εδώ και του χρόνου θα είναι αλλού; Αυτό θέλει επιστημονική ομάδα σταθερή...»

Παράπονα διατυπώθηκαν και για χρονοβόρες γραφειοκρατικές διαδικασίες. Μία εκπαιδευτικός με πολυετή προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή και μεγάλη επιστημονική κατάρτιση δήλωσε ότι:

«...με τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. ήταν πιο βατά τα πράγματα, ενώ με το Κ.Ε.Σ.Υ. είναι πολύ γραφειοκρατικά, παρόλο που η τωρινή αλλά και η προηγούμενη προϊσταμένη του Κ.Ε.Σ.Υ. της περιφέρειάς μας είναι και ήταν πάρα πολύ υποστηρικτικοί και οι δυο τους, ωστόσο είναι το όλο πλαίσιο λειτουργίας του κέντρου που δημιουργεί προβλήματα σε όλους, γονείς, εκπαιδευτικούς και παιδιά».

Εκπαιδευτικός με επίσης αυξημένα επιστημονικά προσόντα και πλούσια εμπειρία στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση αναφέρει στο πλαίσιο της συνέντευξης ότι τα Κ.Ε.Σ.Υ.

«είναι αναποτελεσματικά λόγω της δικής τους ανεπάρκειας είτε των προσώπων είτε της στελέχωσης. Εγώ ανεξάρτητα από αυτό και το ποιος ευθύνεται για την ανεπάρκεια αναφέρομαι στο τελικό αποτέλεσμα».

Σύμφωνα με τις δηλώσεις άλλου εκπαιδευτικού ο οποίος είχε στο παρελθόν εργαστεί με απόσπαση σε Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., το Κ.Ε.Σ.Υ. της περιφέρειας στην οποία ανήκει το σχολείο που εργάζεται ξεκίνησε τη λειτουργία του με 15 άτομα και κατέληξε στο τέλος της σχολικής χρονιάς με δύο.

«Όλοι σχεδόν οι εργαζόμενοι ήταν με απόσπαση, δεν προκηρύσσονται θέσεις. Αυτό είναι πολύ σοβαρό, κρίσιμο σημείο. Δεν μπορεί αυτή τη στιγμή να είναι μόνο η διευθύντρια, η προϊστάμενη και μια υπάλληλος γραμματειακής υποστήριξης. Σήμερα, το Κ.Ε.Σ.Υ. της περιφέρειάς μας έχει μόνο δύο άτομα».

Το Κ.Ε.Σ.Υ. λειτουργεί σαν «γνωμοδοτικός φορέας» που δεν μπορεί να προσφέρει υποστηρικτική βοήθεια στον εκπαιδευτικό και στον/στην μαθητή/τρια δηλώνει ένας άλλος εκπαιδευτικός.

«Υποστήριξη στον βαθμό που να έχω μια γνωμάτευση στα χέρια μου που είναι αρκετά κατατοπιστική, και η οποία δείχνει κάποιου είδους οδηγούς και μου ανοίγει κάποιους δρόμους, ναι, αλλά ουσιαστικά, με τον φορέα ως φορέα, δεν υπάρχει μεγάλη συνδεσιμότητα».

Παράπονα εκφράστηκαν και για το περιεχόμενο των διαγνωστικών εκθέσεων.

«Βέβαια και οι διαγνώσεις δεν είναι ξεκάθαρες... γράφουν “γενικές μαθησιακές δυσκολίες” σε όλους τους τομείς ή “ανωριμότητα” και άλλα ασαφή».

### *Ικανοποίηση από τη συνεργασία με γονείς*

Όσον αφορά τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας και ειδικότερα μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων που έχουν παιδί με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ικανοποιημένοι, ενώ οι υπόλοιποι αναφέρθηκαν σε συνεργασία μέτριου βαθμού περιγράφοντας συγχρόνως κάποιες από τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και αντιμετωπίζουν με τους γονείς. Κάποιοι παραπονέθηκαν ότι ενώ υπάρχουν στην τάξη μαθητές/τριες που εκδηλώνουν επιθετικότητα οι γονείς τους είναι «άφαντοι». «Είναι δύσκολο να βρεις τους γονείς τους» δηλώνει ένας από τους συνεντευξιασθέντες, ενώ ένας άλλος εξηγεί ότι:



«Πολλές φορές οι περισσότεροι γονείς δεν δείχνουν κανένα ενδιαφέρον, αλλά με αυτούς που πραγματικά δείχνουν έχουμε πολύ καλή επικοινωνία και τηλεφωνική. Υπάρχουν γονείς που δεν έχουν εμφανιστεί ποτέ στο σχολείο», ακόμα κι όταν ειδοποιούνται τηλεφωνικά ότι το παιδί τους εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς μέσα και έξω από τη σχολική τάξη. Εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης δήλωσε επίσης κατηγορηματικά «έχουμε πολύ μεγάλο πρόβλημα με τους γονείς... στην πλειοψηφία τους είναι αδιάφοροι».

Σύμφωνα με τα σχόλια άλλης εκπαιδευτικού, όταν η συνεργασία της με τους γονείς είναι πτωχή, ο/η μαθητής/τρια δεν γενικεύει στο σπίτι αυτά που μαθαίνει στο σχολείο.

«Όλα είναι καλά όταν βλέπουν το παιδί να εξελίσσεται. Όταν αρχίζουν όμως να καταλαβαίνουν ότι η παρέμβαση που κάνω πρέπει να μεταφερθεί και στο σπίτι, εκεί αρχίζουν τα προβλήματα. Εκεί βλέπεις λοιπόν ότι οι γονείς δεν έχουν συνειδητοποιήσει ποιο είναι το πρόβλημα. Εμένα π.χ. ο δικός μου μαθητής φέτος έχει ένα θέμα γενίκευσης. Τα κάνει όλα σωστά στην τάξη, αλλά όχι στο σπίτι, όπου σταματάει να μιλάει, έχει μεγάλη δυσκολία με τη σίτιση, έχει πολλές κρίσεις, θυμώνει πολύ και γίνεται πολύ χειριστικός... Συγκεκριμένα, αυτή την περίοδο με την καραντίνα, είπα στους γονείς να διαμορφώσουν κάπως τον χώρο διαφορετικά, δηλαδή να έχει το γραφείο του, να έχει κάποια κουτιά με οπτικοποιημένο υλικό... τότε είδα αντίσταση από μέρους τους. Δεν συνεργάστηκαν, οπότε βλέπεις ότι θέλουν συμβουλευτική και οι ίδιοι οι γονείς».

Η διεθνής βιβλιογραφία και εμπειρία αποκαλύπτει ότι όλοι σχεδόν οι γονείς που έχουν παιδί με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε είναι πλούσιοι, είτε φτωχοί, είτε είναι μορφωμένοι, είτε όχι, μικροί ή μεγάλοι θα περάσουν από κάποια στάδια έως ότου καταλάβουν και αποδεχτούν το πρόβλημα του παιδιού. Αυτό επιβεβαιώθηκε στο πλαίσιο των συνεντεύξεων από πολλούς εκπαιδευτικούς οι οποίοι άφησαν να εννοηθεί με τις δηλώσεις τους, ότι δυσκολεύονται να συνεργαστούν με γονείς που βρίσκονται στο στάδιο της μη αποδοχής του προβλήματος.

«Υπάρχουν διαταραχές λιγότερο ή περισσότερο εμφανείς, αλλά φαίνονται [είναι ορατές] τις παρατηρούμε και μιλάμε με τους γονείς, αλλά δεν μας ακούνε. Έτυχε π.χ. πρόσφατα να μιλήσω σε μια μητέρα, η οποία όμως δεν ήθελε να ακούσει. Πολλές φορές μιλάμε στους γονείς, δεν ακούνε όμως. Κοιτάζτε, υπάρχει, και δεν είναι η μοναδική περίπτωση, υπάρχουν γονείς οι οποίοι ζουν με παιδιά που έχουν θέματα, που έχουν προβλήματα συναισθηματικά, που έχουν προβλήματα νευρολογικά, αγχώδεις διαταραχές, δεν θέλουν να το δουν. Τους λες το βλέπω στην τάξη, στο σχολείο...»

Ένας άλλος εκπαιδευτικός δήλωσε με βάση την εμπειρία τη δική του και των συναδέλφων του ότι:

«Όσο σοβαρότερο είναι το πρόβλημα [του παιδιού] τόσο πιο δύσκολη γίνεται η συνεργασία [με τους γονείς]. Υπάρχει ένα αρχικό στάδιο που πολλές φορές είναι μεγάλο [σε διάρκεια] στο να δεχτούν το πρόβλημα, ούτως ώστε να δώσουν τη συγκατάθεσή τους για περαιτέρω διάγνωση και παρέμβαση. Ακόμα και για απλά προβλήματα που είναι οικεία όπως η δυσλεξία που πλέον θεωρείται κάτι πολύ συχνό, ακόμα κι αν πάρουν το πιστοποιητικό δεν το καταθέτουν στους καθηγητές του γυμνασίου. Έχω τέτοιες περιπτώσεις. Θεωρούν ότι είναι στίγμα. Ακόμα και το *Τμήμα Ένταξης* αρνούνται για να μην δουν τα παιδιά ότι θα φύγει από την τάξη... Το ίδιο και με τον εκπαιδευτικό της *Παράλληλης Στήριξης*... πρέπει δηλαδή να γίνει πολλή συζήτηση ότι είναι προς όφελος του παιδιού και ότι τα παιδιά θα το εντάξουν στην καθημερινότητα τους».

«Οι γονείς αντιστέκονται [στο να μπει το παιδί σε ειδικό πλαίσιο] είτε δεν γνωρίζουν, είτε γνωρίζουν αρκετά και αισθάνονται ότι θα ετικετοποιηθούν τα παιδιά τους και η οικογένειά τους... χρειάζεται μια διαδικασία και δεξιότητες για να πειστούν... Για άλλους αυτή η προσφορά και αυτή η ενημέρωση είναι πάρα πολύ βοηθητική, και για κάποιους άλλους είναι η αναγνώριση μιας διαδικασίας και ενός δρόμου που είναι δύσκολος και ενώ θα ήθελαν να τον αποφύγουν, κάποιος ειδικός τους φέρνει μπροστά στην συνθήκη που πρέπει να αντιμετωπίσουν».

## 5.2 Πρακτικές που υποστηρίζουν τη συμπερίληψη

### Στοχοθεσία με βάση το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δήλωσαν πως δεν καταρτίζουν *Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης* (Ε.Π.Ε. ή Ε.Ε.Π.) για τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κάποιιοι δεν είχαν ούτε ακούσει τον συγκεκριμένο όρο, ενώ υπήρξε δάσκαλος που δήλωσε ότι ο σχεδιασμός του *Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης* δεν είναι δική του ευθύνη σχολιάζοντας ότι «ο δάσκαλος-συνοδός είναι υπεύθυνος γι' αυτό». Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης οι εκπαιδευτικοί των *Τμημάτων Ένταξης* και της *Παράλληλης Στήριξης* δήλωσαν πως καταρτίζουν για όλους τους/τις μαθητές/τριες τους *Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης*, σε συνεργασία ορισμένες φορές με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης με εξαίρεση έναν αναπληρωτή εκπαιδευτικό *Παράλληλης Στήριξης* ο οποίος δήλωσε:

«Σε εμάς δεν υπάρχει κάτι τέτοιο [*Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης*]. Σε εμάς την πρώτη ημέρα που πήγαμε μας είπαν ότι τον πρώτο ρόλο έχει η ασφάλεια του παιδιού και μετά είναι το μαθησιακό κομμάτι. Δηλαδή στις βαριές περιπτώσεις δεν τους ενδιαφέρει καν το μαθησιακό. Προχωράμε κατά το δοκούν».

### Στοχοθεσία με βάση το Εξατομικευμένο Σχέδιο Μετάβασης (ΕΣΜ)

Όσον αφορά τον καταρτισμό του Εξατομικευμένου Σχεδίου Μετάβασης (Ε.Σ.Μ.) κανένας από τους συνεντευξιασθέντες δεν απάντησε θετικά, ενώ μία εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δήλωσε πως αυτό «είναι ευθύνη των γονιών», αλλά ότι θα μπορούσε να κάνει προτάσεις για τον καταρτισμό του σε περίπτωση που της ζητηθεί.

### Κοινωνικοί στόχοι στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού

Στην ερώτηση αν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνει κοινωνικούς στόχους και ποιους ενδεικτικά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης απάντησαν αρνητικά. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί όμως των *Τμημάτων Ένταξης* δήλωσαν πως

δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, η οποία κατά την άποψή τους θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του αναλυτικού προγράμματος του γενικού σχολείου.

«Το ένα τρίτο των ωρών μου στοχεύει στο κοινωνικό και το συναισθηματικό κομμάτι των παιδιών. Και δεν είναι δουλειά της ειδικής αγωγής αυτό, αυτό είναι θέμα προσανατολισμού εκπαίδευσης. Δηλαδή το να στοχεύουμε να έχουμε ισορροπημένα παιδιά, συναισθηματικά και ψυχικά, με κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, νομίζω ότι είναι το Α και το Ω στην εκπαίδευση, η κοινωνική μόρφωση δηλαδή ή το να μπορώ να υπάρχω σε διάφορα περιβάλλοντα ή να αναγνωρίζω τα συναισθήματά μου ή να υπάρχω μέσα σε σχήματα τα οποία είναι πολυπολιτισμικά, είναι στόχοι βασικοί της εκπαίδευσης, οι οποίοι δεν εξυπηρετούνται, έτσι; Δηλαδή δεν εξυπηρετούνται τουλάχιστον με τη μορφή την οποία συζητάμε τώρα. ...Γίνεται κατά την κρίση του εκπαιδευτικού, την κουλτούρα, τις παραστάσεις του, την μόρφωση τη δική του την κοινωνική... Δηλαδή εγώ, για να σας δώσω να καταλάβετε, δεν με υποχρεώνει κανένας να έχω εφτά ώρες κοινωνική και συναισθηματική αγωγή. Θα μπορούσε να ήταν καθαρά εκπαίδευση στο μαθησιακό μου κομμάτι».

Διδακτικοί στόχοι για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων βρέθηκε πως περιλαμβάνει το πρόγραμμα κυρίως μαθητών/τριών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και μαθητών/τριών με ήπια νοητική αναπηρία.

«Ελέγχουμε αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα με την κοινωνικοποίηση του παιδιού ή με τη συναναστροφή του στα διαλείμματα».

Όσον αφορά τη διδασκαλία και την άσκηση των μαθητών/τριών σε δεξιότητες καθημερινής ζωής ή θέματα αυτόνομης διαβίωσης ένας από τους συνεντευξιασθέντες σχολίασε ότι:

«Αυτό γίνεται στα ιδιωτικά κέντρα ειδικής αγωγής κι εμείς δεν έχουμε το χρόνο, αλλά ούτε και παιδιά τόσο χαμηλού επιπέδου... Επιπλέον, δεν έχουμε και την ανατροφοδότηση, ώστε να το κάνουμε».



### Χρήση Υποστηρικτικής Τεχνολογίας

Συχνή χρήση της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας αναφέρθηκε από μικρό αριθμό εκπαιδευτικών, ενώ αρκετοί δήλωσαν μέτριου βαθμού χρήση της στην εκπαιδευτική πράξη. Αρκετοί επίσης δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν απλές συσκευές όπως είναι ο προβολέας ή ότι δεν εντάσσουν καθόλου την υποστηρικτική τεχνολογία στη διδασκαλία τους, άλλοι από δική τους πρωτοβουλία και άλλοι λόγω έλλειψης σχετικών εργαλείων.

«Οι Νέες Τεχνολογίες στο σχολείο μας είναι σε νηπιακό επίπεδο. Ένα απλό εργαστήριο υπολογιστών έχουμε όχι κάτι άλλο».

Σύμφωνα με τα σχόλια άλλου εκπαιδευτικού

«Από το δημόσιο σχολείο λείπουν λογισμικά τα οποία θα μπορούσαν να είναι εργαλεία στα χέρια μας, και να μην ασχολούμαστε εμείς οι δάσκαλοι με την αναζήτησή τους. Δηλαδή εγώ όταν θα χρησιμοποιήσω υπολογιστή στην τάξη, θα ψάξω δικές μου ιστοσελίδες, θα πρέπει να κατεβάζω προγράμματα, θα πρέπει ίσως και ιδιωτικά να αγοράσω από το εμπόριο, γιατί ξέρετε ότι υπάρχει μεγάλη άνθηση στην παραγωγή και διακίνηση τέτοιων προϊόντων στην αγορά πια, οπότε όλο αυτό θα πρέπει να το κάνω εγώ, ενώ θα έπρεπε να γίνεται πάρα πολύ συντεταγμένα και με εργαλεία τα οποία θα δίνονται από το δημόσιο και θα παρέχονται σε κάθε δομή».

Κατά τη διάρκεια της καραντίνας λόγω του κορωνοϊού φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν να εξοικειωθούν με τις νέες τεχνολογίες και να τις χρησιμοποιήσουν όπου αυτό ήταν δυνατό.

«Χρησιμοποιήσαμε την τηλεεκπαίδευση και συγκεκριμένα το e-class, αλλά επειδή το παιδάκι που έχω εγώ δεν έχει ούτε υπολογιστή, ούτε tablet στο σπίτι του, τού έστειλα τις ασκήσεις μέσω e-mail».

Υπήρξε και εκπαιδευτικός που δήλωσε στο πλαίσιο της συνέντευξης ότι είναι αντίθετη με τη χρήση νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία μικρών παιδιών.



Σε σχέση με το γεγονός ότι ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών δεν χρησιμοποιεί νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναφέρεται το παρακάτω σχόλιο εκπαιδευτικού που συμμετείχε στην έρευνα.

«Σαφώς πρέπει να εκπαιδευτούμε. Πολλοί δάσκαλοι που είναι της ειδικής αγωγής, αλλά και της γενικής εκπαίδευσης δεν έχουν γνώσεις ή δεξιότητες σε αυτό το επίπεδο... Θα έπρεπε να δίνονται κίνητρα στον εκπαιδευτικό (για να εκπαιδευτεί στη χρήση νέων τεχνολογιών).

#### *Χρήση διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών που υποστηρίζουν τη συμπερίληψη*

Στην ερώτηση αν χρησιμοποιούν διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές που υποστηρίζουν τη συμπερίληψη το 31,25% των εκπαιδευτικών απάντησαν θετικά και το 62,5% αρνητικά. Αυτοί που απάντησαν θετικά ανέφεραν διαφοροποιήσεις στο περιεχόμενο κυρίως του σχολικού προγράμματος, όπως λιγότερη ύλη, «μπορεί να του ζητήσω να κάνει κάτι πολύ λιγότερο», απλούστερα κείμενα, απλούστερες μαθησιακές δραστηριότητες, ενώ ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι του είναι αδύνατον να προβεί σε διαφοροποίηση του προγράμματος όταν έχει την ευθύνη διδασκαλίας μιας ολόκληρης τάξης. Σε αντίθεση, μία καθηγήτρια εικαστικών τεχνών που εργάζεται σε καλλιτεχνικό γυμνάσιο δήλωσε ότι σε όλες τις τάξεις του σχολείου ενισχύεται η ομαδοσυνεργατική μάθηση μέσω των τεχνών.

Στο πλαίσιο της παραπάνω ερώτησης διατυπώθηκαν επίσης παράπονα για τα αναλυτικά προγράμματα τα οποία «δεν υποστηρίζουν τις σύγχρονες ανάγκες» πράγμα που «πρέπει να δει πολύ σοβαρά το ΙΕΠ».

#### *Αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας*

Αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όχι με βάση τη βαθμολογία, το 37,5% δήλωσαν πως βαθμολογούν αυτούς/αυτές τους/τις μαθητές/τριες με διαφορετικό τρόπο σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/τριες χωρίς αναπηρία, όπως: «σε σχέση με τον εαυτό του», «σε σχέση με την προσπάθεια και τη δική του βελτίωση» ή με «ευέλικτες εξετάσεις» προσαρμοσμένες στις ανάγκες του.

Μία από τις συνεντευξιασθείσες έκανε την εξής ενδιαφέρουσα παρατήρηση σχετικά με την αξιολόγηση του παιδιού από τον/την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης:

«Δεν μπορεί να αξιολογήσει σωστά [τον μαθητή] γιατί παρατηρεί την υπόλοιπη τάξη. Βλέπει μόνο τις κρίσεις που έχει το παιδί, οπότε επικεντρώνεται μόνο στα αρνητικά. Συγκεκριμένα, αν συμπέσει μια κακή εβδομάδα ή αν έχει ενημέρωση γονέων, θα επικεντρωθεί εκεί. Δεν κρατάει κάποιο ημερολόγιο. Απλά θα θυμηθεί αυτό που τη δυσκόλεψε, και αυτό θα σημειώσει και θα αξιολογήσει».

### 5.3 Στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη και στα παιδιά με αναπηρία

#### *Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη*

Καταγράφηκε πλήρης αποδοχή της συμπερίληψης από μικρό σχετικά αριθμό των συνεντευξιασθέντων οι οποίοι διατύπωσαν σχόλια όπως τα παρακάτω:

«Υπερασπίζομαι απόλυτα την ενταξιακή φιλοσοφία γιατί έχω δει την εξέλιξη των παιδιών [μέσα στο γενικό σχολείο]... το παιδί που θα πάει τώρα γυμνάσιο, που είναι στο φάσμα, είναι ένα απόλυτα κοινωνικό, επικοινωνιακό, λειτουργικό παιδί... Πήγε πάρα πολύ καλά το παιδί. Πιστεύω ότι σε άλλη δομή [ειδικό πλαίσιο] μπορεί να είχε μείνει πίσω, να μην είχε φτάσει στον απόλυτο βαθμό εξέλιξής του».

«Πιστεύω στη συμπερίληψη γιατί κι εγώ αυτή την εκπαίδευση πήρα, και στην πράξη είδα ότι είναι πολύ πιο ωφέλιμο όχι μόνο για το παιδί που έχει την αναπηρία ή τη δυσκολία, αλλά και για τα υπόλοιπα παιδιά».

«Πιστεύω ότι η συμπερίληψη είναι ό,τι καλύτερο και για το ίδιο το παιδί και για τα υπόλοιπα. Ειδικά σε καλλιτεχνικά σχολεία, σε σχολεία που ασχολούνται με την τέχνη, σε σχολεία που ασχολούνται με τον

πολιτισμό, αναζητούμε τη διαφορετικότητα, την εντάσσουμε τη διαφορετικότητα, προσαρμοζόμαστε στη διαδικασία έτσι ώστε να λειτουργεί ενισχυτικά και στο έργο μας και στην κοινωνικότητά μας».

Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως αποδέχονται τη συμπερίληψη, αλλά με προϋποθέσεις ή/και για συγκεκριμένες κατηγορίες αναπηρίας ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Οι περισσότεροι διευκρίνισαν ή άφησαν να εννοηθεί ότι η συγκεκριμένη στάση τους είναι ουσιαστικά υπέρ των παιδιών με αναπηρία, πολλά από τα οποία *«ταλαιπωρούνται στο γενικό σχολείο, επειδή δεν είναι το κατάλληλο πλαίσιο εκπαίδευσης για αυτά τα παιδιά»*. Ανέφεραν έτσι παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή της συμπερίληψης, όπως είναι η ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών του γενικού σχολείου σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, η έλλειψη κτιριακών υποδομών και ειδικού εκπαιδευτικού υλικού, η έλλειψη υποστηρικτικών υπηρεσιών για τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά, κ.ά.

*«Εγώ είχα μαθητή στο φάσμα του αυτισμού που ταλαιπωρούνταν πολύ από τη φασαρία που υπήρχε με τα παιδιά γύρω γύρω,... με τα χρώματα και τις ζωγραφικές. Δηλαδή ό,τι ήταν κατάλληλα παιδαγωγικό για τα υπόλοιπα παιδιά, για αυτόν ήταν ακατάλληλο. Ενίσχυε με άλλα λόγια την παθολογία του, τη χειροτέρευε».*

Μία νεαρή εκπαιδευτικός μοιράστηκε μαζί μας μια πρόσφατη εμπειρία της με ένα παιδί στο φάσμα του αυτισμού για να τονίσει ότι δεν είναι εύκολο να υποστηρίξουμε τη συμπερίληψη για όλα τα παιδιά με αναπηρία.

*«Χρειαζόμουν οπωσδήποτε μια αίθουσα ψυχίας, έναν χώρο που να πηγαίνει εκεί το παιδί που χρειάζεται περισσότερη ψυχία όταν υπάρχει φασαρία μέσα στη τάξη. Γιατί υπήρχαν περιπτώσεις που το παιδί έπαιρνε όλη την αρνητική ενέργεια των άλλων παιδιών και στερεοτυπούσε ακόμα περισσότερο. Και για πάρα πολλά παιδιά χρειάζεται μια αίθουσα, όπου να μπορούν να ηρεμούν με παιχνίδια και χρώματα. Επίσης, ο καιρός πολλές φορές δημιουργεί προβλήματα γιατί τα παιδιά αυτά έχουν ανάγκη να βγουν στο προαύλιο...»*

Ένας άλλος εκπαιδευτικός δήλωσε πως αναγνωρίζει ότι η σύγχρονη τάση εκπαίδευσης είναι η συμπερίληψη ή η ενσωμάτωση, αλλά πιστεύει ότι «...εμείς ως εκπαιδευτικοί δεν έχουμε τις γνώσεις, την επάρκεια να το κάνουμε αυτό». Σύμφωνα με άλλον εκπαιδευτικό η συμπερίληψη μπορεί να γίνει αποδεκτή αν υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις επάρκειας σε διδακτικό προσωπικό και κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό, Δηλαδή, μας λέει:

«Ας μιλήσουμε υποθετικά για μια περίπτωση τετραπληγίας, ή μια περίπτωση μέτριας νοητικής καθυστέρησης. Ας πούμε ότι για την τελευταία περίπτωση μπορούμε να δεχτούμε τη συμπερίληψη... υπάρχει όμως εκπαιδευτικό προσωπικό κατάλληλα εκπαιδευμένο; Μιλάμε για κινητικές αναπηρίες... υπάρχουν εργοθεραπευτές; Υπάρχει προσωπικό βοηθητικό, ιατρικό προσωπικό στο σχολείο;»

Ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς τάχθηκαν υπέρ της συμπερίληψης με εξαίρεση τις βαριές μορφές αναπηρίας όπως είναι η σοβαρή νοητική αναπηρία και ο αυτισμός, προτείνοντας και την αύξηση των ειδικών σχολείων προκειμένου να εξυπηρετηθούν αυτά τα παιδιά, ενώ άλλοι δήλωσαν πολύ απλά ότι υποστηρίζουν τη συμπερίληψη για «τα διαχειρίσιμα παιδιά». Άλλοι μίλησαν για αναπηρίες οι οποίες καθιστούν δύσκολη έως αδύνατη τη συμπερίληψη του παιδιού για όλους, δηλαδή για τους/τις συμμαθητές/τριες του, τους/τις εκπαιδευτικούς και για τον/την ίδιο/α τον/τη μαθητή/τρια. Αναπηρίες που αναφέρθηκαν ήταν κυρίως η κώφωση, οι συναισθηματικές διαταραχές και η νοητική αναπηρία σοβαρού βαθμού. Τα κωφά παιδιά όπως δηλώθηκε στο πλαίσιο των συνεντεύξεων δεν είναι εύκολο να εκπαιδευτούν μέσα στη γενική τάξη.

«... όχι ότι δε κάνει καλό η συνεκπαίδευση με τα υπόλοιπα παιδιά. Μπορεί να κάνει πολύ καλό ο συγχρωτισμός π.χ. να έχουν ένα καλό προαύλιο. Θα πρέπει να υπάρχει μια άμεση πρόσβαση στη γλώσσα τους, να υπάρχει κάποιος διερμηνέας στην τάξη, αλλά αυτό είναι πολύ δύσκολο και χρονοβόρο».

Οι εκπαιδευτικοί που τάχθηκαν εναντίον της συμπερίληψης πρότειναν επίσης την αύξηση των ειδικών πλαισίων εκπαίδευσης όπως είναι το ειδικό σχολείο και το *Τμήμα Ένταξης*. Μία από τις εκπαιδευτικούς με αυξημένα επιστημονικά προσόντα

και πλούσια εμπειρία στον χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης δήλωσε:

Είμαι αντίθετη με τη σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση που λέει “όλα στο γενικό”. ...Για την ενταξιακή φιλοσοφία, η γνώμη μου είναι ότι εάν δεν πατάει σε προϋποθέσεις που έχουν πραγματωθεί είναι συζήτηση ειδικών σε ένα καφέ».

Επιπλέον, προτείνει όπως αυξηθούν τα ειδικά σχολεία,

«...γιατί υπάρχει ένα τεράστιο δυναμικό παιδιών τα οποία αυτή τη στιγμή βρίσκονται στα σπίτια τους ή σε δομές οι οποίες υπάγονται στο Υπουργείο Υγείας ή σε κλειστά πλαίσια των συλλόγων γονέων των αναπήρων στα οποία κανένας δεν έχει πρόσβαση».

Μια άλλη εκπαιδευτικός δήλωσε ότι:

«Κατά τη γνώμη μου, η συμπερίληψη έχει παραμείνει κάτι ιδεατό στην Ελλάδα, αλλά δεν υπάρχει μέλλον γιατί δεν υπάρχουν οι υποδομές ούτως η άλλως. Όλες οι αναπηρίες όταν είναι σε μεγάλο βαθμό δεν είναι κατάλληλες για συνεκπαίδευση. Όταν είναι σε ένα μέτριο βαθμό όπου το παιδί μπορεί να είναι λειτουργικό μέσα στην τάξη, ναι».

Εκπαιδευτικός με εμπειρία σχολικού συμβούλου πρότεινε μεικτά εκπαιδευτικά μοντέλα «όπου τα ποσοστά της συνεκπαίδευσης θα είναι κατά περίπτωση», καθώς και την αύξηση των *Τμημάτων Ένταξης*.

«Είναι ένα μοντέλο [το *Τμήμα Ένταξης*] που ταιριάζει στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και που βεβαίως μπορεί να αποβεί λειτουργικό σε αρκετές περιπτώσεις... Θα έλεγα ότι πρέπει να υπάρχει ένα σε κάθε σχολείο».

#### *Αποδοχή των παιδιών με αναπηρία από τα παιδιά χωρίς αναπηρία κατά την άποψη των εκπαιδευτικών*

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι τα παιδιά χωρίς αναπηρία εκδηλώνουν θετική στάση απέναντι στα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.



«Έχω δει παιδιά και τώρα κυριολεκτώ με αυτό που θα σας πω, αν και μπορεί να ακουστεί λίγο ακραίο, έχω δει παιδιά τα οποία εξαιτίας ύπαρξης μαθητή με ειδικές ανάγκες στο σχολείο, στην τάξη τους, να έχουν ωφεληθεί γενικώς, και ως κουλτούρα, και ως το να αναγνωρίσουν την διαφορετικότητα, και ως το να συνδέονται επί της ουσίας».

Υπήρξαν όμως και εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι τα παιδιά χωρίς αναπηρία «άλλοτε περιθωριοποιούν και άλλοτε στοχοποιούν» τα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, απορρίπτοντας ιδίως αυτά που εμφανίζουν επιθετική συμπεριφορά, αλλά και τα παιδιά με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση που παρακολουθούν το πρόγραμμα του *Τμήματος Ένταξης*. Όπως ανέφερε ένας εκπαιδευτικός *Τμήματος Ένταξης* υπάρχουν παιδιά Ε' και Στ' δημοτικού που:

«όταν βλέπουν μαθητές, μαθήτριες, συμμαθητές τους να έρχονται στο Τμήμα Ένταξης [τους πειράζουν]... Θυμάμαι μαθητή μου, ο οποίος όταν πήγαινα και τον καλούσα να έρθει [στο Τμήμα Ένταξης] έτρεχε για να μην τον δούνε οι μαθητές των τάξεων όταν οι πόρτες ήταν ανοικτές».

Ένας μόνο εκπαιδευτικός δήλωσε πως τα παιδιά με αναπηρία που φοιτούν στο σχολείο του είναι συνήθως μόνα τους και απομονωμένα την ώρα του διαλείμματος κι ότι κανένα παιδί με δική του πρωτοβουλία δεν τα πλησιάζει για να παίξουν ή να συνεργαστούν μέσα ή έξω από την τάξη. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η παρατήρηση άλλου εκπαιδευτικού ο οποίος τόνισε ότι με την παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού τα παιδιά κάνουν παρέα, παίζουν, δέχονται να κάθονται στο ίδιο θρανίο και να συνεργάζονται.

«Το σύνολο των μαθητών είναι σε θέση να κατανοήσει μέσω των εκπαιδευτικών τη διαφορετικότητα και να την ενσωματώνει τελικά».

### *Αποδοχή των παιδιών με αναπηρία από τους γονείς παιδιών χωρίς αναπηρία κατά την άποψη των εκπαιδευτικών*

Αναφορικά με τη στάση των γονέων παιδιών χωρίς αναπηρία απέναντι στα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι είναι θετικοί, με εξαίρεση τα παιδιά με επιθετική συμπεριφορά τα

οποία κατά τη γνώμη τους θέτουν σε κίνδυνο τη σωματική ακεραιότητα του παιδιού τους. Στις περιπτώσεις αυτές οι γονείς ζητούν την απομάκρυνση του παιδιού από το σχολείο.

### *Στάσεις για τη συμβολή του γενικού σχολείου στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού*

Στην ερώτηση «σε ποιο τομέα πιστεύετε ότι βοηθάει περισσότερο η φοίτηση του παιδιού με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο; Στο γνωστικό τομέα; Στον κοινωνικό ή και στους δύο;» η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα απάντησαν «και στους δύο», οι μισοί περίπου «στον κοινωνικό τομέα», ενώ κανένας δεν ανέφερε πρόοδο μόνο στο γνωστικό. Αντίθετα, υπήρξαν εκπαιδευτικοί που σχολίασαν ότι πολλά από αυτά τα παιδιά δεν έχουν την ικανότητα να ανταποκριθούν στο γνωστικό/μαθησιακό κομμάτι του σχολικού προγράμματος.

### *Στάσεις γονέων που έχουν παιδί με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απέναντι στη συμπερίληψη*

Η πλειοψηφία των γονέων παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστήριξαν πλήρως τη συμπερίληψη. Πατέρας κωφών παιδιών του οποίου τα παιδιά φοιτούν σε γενικές τάξεις δήλωσε ότι «είναι μεγάλη και πλούσια η ύλη διδασκαλίας [στο γενικό σχολείο], προωθείται η κοινωνική ένταξη και διδάσκονται ξένες γλώσσες...». Υποστήριξε, επίσης, ότι σήμερα είναι πιο ενημερωμένοι οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης σε θέματα αναπηρίας και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Μητέρα παιδιού που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού τάχτηκε επίσης υπέρ της συμπερίληψης δηλώνοντας ότι το παιδί της ωφελείται και μαθησιακά και κοινωνικά στη γενική τάξη κι ότι «αν ήταν στο ειδικό σχολείο θα είχε μείνει πολύ πίσω». «Συμφωνώ απόλυτα με τη φιλοσοφία της συμπερίληψης και της ενσωμάτωσης των μαθητών μέσα στη γενική τάξη» σχολίασε μητέρα παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες «και θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει ισότιμη συμμετοχή των παιδιών σε όλα τα επίπεδα. Δηλαδή και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με ιδιαίτερους χειρισμούς χωρίς όμως να διαφοροποιούνται ή να δαχτυλοδείχνονται». Η ίδια γονιός αναφερόμενη στο Τμήμα Ένταξης δήλωσε ότι «θεωρώ ότι ο ρόλος του θα πρέπει να είναι όσο γίνεται συμπεριληπτικός και όχι εκτός τάξης».

Παρ' ότι η στάση των περισσότερων γονέων απέναντι στην συμπερίληψη ήταν θετική έως πολύ θετική, μόνο το 40% του συνόλου δήλωσαν πως έχουν ικανοποιητική συνεργασία με το σχολείο και ειδικότερα με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού τους, ενώ άλλοι τόσοι (ποσοστό 40%) μίλησαν για κακή έως πολύ κακή ή καμία συνεργασία. Ακούστηκαν όμως και απόλυτα θετικά σχόλια από τους γονείς σχετικά με την προθυμία των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν μαζί τους, να τους ακούσουν, να τους ενθαρρύνουν και να λάβουν υπόψη τις επιθυμίες και τα αιτήματά τους.

«Είχαμε ζητήσει να καθίσουν [τα παιδιά] στις μπροστινές θέσεις για να μπορούν να κάνουν χειλεανάγνωση και το δέχτηκαν... Οι καθηγητές ακούνε την άποψή μας».

«Οι καθηγητές είναι υποστηρικτικοί» δήλωσε μια μητέρα με παιδί στο φάσμα του αυτισμού.

«... δεν είναι αδιάφοροι. Και είναι και ενθουσιασμένοι γιατί μίλησα με τη φιλόλογο η οποία καμαρώνει για αυτήν τη συμπερίληψη. Και από ότι μου έχουν πει και οι υπόλοιποι καθηγητές είναι πολύ θετικό [η συμπερίληψη] και για τα άλλα τα παιδιά. Έρχονται σε επαφή με μια διαφορετικότητα, την αποδέχονται και στηρίζουν πάρα πολύ το παιδί με την αναπηρία».

Μητέρα παιδιού με δυσλεξία βεβαίωσε ότι οι καθηγητές την ενθαρρύνουν να συζητάει μαζί τους για το παιδί.

«... θέλουν, και μάλιστα και οι ίδιοι έρχονται σε επικοινωνία μαζί μας αν θέλουν να συζητηθεί κάτι, οπότε έτσι, είμαι και εγώ ενήμερη. ... Όταν συζητάμε, νιώθω ότι ακούγομαι... Η επικοινωνία μας είναι παραπάνω από ικανοποιητική... Είναι πρόθυμοι και μπορούν και συναισθάνονται και τον γονιό και το παιδί».

Μητέρα παιδιού με αυτισμό που φοιτά στο σχολείο της γειτονιάς του δήλωσε πως το σχολείο «είναι πολύ καλά οργανωμένο και έχει κι άλλες αντίστοιχες περιπτώσεις διαγνωσμένες και μη... Και έτσι υπάρχει μια πολύ μεγάλη αποδοχή και

ανεκτικότητα». Επίσης, μια άλλη μητέρα παιδιού με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (ΥΛΑ, πρώην Άσπεργκερ) ανέφερε ότι «προσπαθούμε με διάφορους τρόπους να τους δώσουμε να καταλάβουν ότι τον πρώτο ρόλο έχει ο γονέας γιατί γνωρίζει καλύτερα το παιδί του» κι ότι οι εκπαιδευτικοί ευτυχώς, τους ακούνε.

Στο πλαίσιο επεξεργασίας των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας βρέθηκε επίσης ότι ένας σημαντικός αριθμός γονέων έχουν σχεδόν τραυματικές εμπειρίες από τη συνεργασία τους με το σχολείο.

«Έχω πάθει δύο φορές κρίσεις πανικού εκτός σχολείου [έξω από το σχολείο]. Δεν θέλω να τους βλέπω. Δεν μπορώ να σκύβω το κεφάλι. Δεν μπορώ να καταπίνω τα πραγματικά μου συναισθήματα βρισκόμενη εκεί μέσα, ενώ τα συναισθήματά μου είναι κατά κόρον αρνητικά. Δεν μπορώ να τα βγάλω, να τα εκτονώσω με συνέπεια να δημιουργώ προβλήματα στην υγεία μου εξαιτίας τους... Δεν μπορώ πλέον να επισκέπτομαι τον χώρο του σχολείου γιατί βγαίνοντας από εκεί, είμαι κυριολεκτικά άρρωστη».

Μητέρα παιδιού με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και δυσορθογραφία εξηγεί τη συνεργασία της με την εκπαιδευτικό της Β' τάξης δημοτικού περιγράφοντας το εξής περιστατικό:

«Ρώτησα τη δασκάλα πώς τα πάει το παιδί και μου είπε, ξέρετε, όταν είναι εδώ είναι καταπληκτικό παιδί. Λέω, τι εννοείτε όταν είναι εδώ; Μου απαντά, όταν είναι στην τάξη, γιατί συνήθως κοιτάει απ' έξω. Πήγαινε τον σε ένα ιδιωτικό μού είπε».

Μία άλλη μητέρα παιδιού με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού περιγράφει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στη συνεργασία της με το σχολείο δηλώνοντας:

«Νιώθω πολλές φορές εχθρικούς τους δασκάλους και τον διευθυντή και γενικά έχω την αίσθηση ότι ο γιος μου είναι ανεπιθύμητος εκεί. Το σχολείο δεν λαμβάνει υπόψη το πώς βλέπουν οι γονείς τις δυνατότητες, τις αδυναμίες και τις ανάγκες του παιδιού κι ότι ως εκ τούτου, η ίδια δεν αισθάνεται καθόλου άνετα να μιλάει με τους εκπαιδευτικούς».

Μια άλλη μητέρα δήλωσε:

«Ήταν ένα σχολείο το οποίο δεν είχε ενσυναίσθηση. «Έβαζε μπροστά τη γνώση. Δηλαδή να κάνουμε το μάθημα, κι αν δεν μας κάνει [το παιδί] το βγάζουμε έξω από την τάξη».

Πρόσθεσε επίσης ότι το παιδί της νιώθει πως υφίσταται bullying όταν τον βγάζουν έξω από την τάξη. «Με μισούν, μου λέει πολλές φορές».

Ως «*παρα πολύ άσχημη*» χαρακτήρισε τη συνεργασία της με το σχολείο μια μητέρα παιδιού με νοητική αναπηρία «*παρότι έγιναν αρκετές προσπάθειες και από την ψυχολόγο [της οικογένειας] και από εμάς*». Πρόσθεσε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί δεν την ενθάρρυναν καθόλου να επισκέπτεται το σχολείο προκειμένου να συζητήσουν για το παιδί.

«Αν ποτέ έγινε ήταν από δική μου πρωτοβουλία. Από πλευράς τους όχι. Μόνο οι τυπικές συναντήσεις για να πάρουμε τους βαθμούς. Όχι, καμία πρόσκληση».

Στην ερώτηση αν συζητούνταν οι απόψεις των γονέων για το παιδί τους, η απάντηση ήταν:

«... νομίζω ότι αυτό γινόταν στο συμβούλιο των καθηγητών, ναι. Αποτέλεσμα όμως τίποτα. Συνάντησα από λύπηση μέχρι πλήρη άρνηση... την άφησαν και σε μάθημα. Έγραψε εννέα και το άφησαν εννέα. ... Μου είπαν μάλιστα ότι και να επανεξεταστεί, εννέα θα παραμείνει. Ήταν ελάχιστοι οι καθηγητές που πραγματικά θέλησαν να βοηθήσουν το παιδί. Όχι να το λυπηθούν, αλλά να του δείξουν τον τρόπο να μάθει πράγματα, να πάρει πράγματα από το σχολείο και σε συναισθηματικό επίπεδο και σε εκπαιδευτικό».

Τραυματικές εμπειρίες βίωσαν πολλοί γονείς στο πλαίσιο της συνεργασίας τους με δημόσιους διαγνωστικούς φορείς.

«Πήγα λοιπόν με το παιδί... Η κυρία αυτή φέρθηκε όχι μόνο αντιεπαγγελματικά, αλλά ήταν και ειρωνικότατη. Δεν μπορώ να καταλάβω ότι σαν γυναίκα, σαν μητέρα μορφωμένη φέρθηκε έτσι. Για να καταλάβετε, έφυγα με κλάματα από το γραφείο της... θα



προτιμούσα να μου πει ότι το παιδί σας είναι στο φάσμα του αυτισμού ή μπορεί να είναι, παρά όπως με αντιμετώπισε. Με αντιμετώπισε σαν να έφταιγα εγώ, ότι ήταν κακό που απέκτησα παιδί στα 43 μου χρόνια... Με φόρτωσε ενοχές χωρίς η ίδια να καταλάβει ότι εγώ ήμουν έτοιμη να ακούσω κάποια πράγματα, είχα προετοιμαστεί».

Μητέρα που έχει παιδί με ΔΕΠ περιέγραψε τη δική της ταλαιπωρία ως εξής:

«Πήγα στο κέντρο [δημόσιος φορέας διάγνωσης] ε, κι εκεί... καταστράφηκα μπορώ να πω. Ήταν δυο κυρίες μεγάλης ηλικίας οι οποίες αντί να ασχοληθούν με το πρόβλημα, τοποθέτησαν πράγματα μέσα στην συζήτηση που δεν είχαν να κάνουν τόσο με το παιδί μου, μού είπαν ότι είμαι μια καταπιεστική μαμά, ότι πρέπει εγώ να διορθωθώ, η οποία είχα ξεκινήσει και έκανα ψυχανάλυση ούτως ή άλλως, ότι εγώ το είχα το θέμα και έπρεπε να το αντιμετωπίσω γιατί το παιδί θα μπλέξει με ναρκωτικά μεγαλώνοντας... έφυγα κλαίγοντας... αυτή δεν είναι συμπεριφορά προς γονείς που συναντάς πρώτη φορά και δεν θα τους ξαναδείς... δηλαδή φύγαμε από εκεί με την σκέψη ότι το παιδί δεν έχει πρόβλημα, το πρόβλημα το έχουμε εμείς...»

Η προσπάθεια της μητέρας να κλείσει ραντεβού με άλλο δημόσιο διαγνωστικό φορέα την οδήγησε να ανακαλύψει τις τεράστιες αναμονές για διάγνωση σε αυτά τα κέντρα.

«Παρότι έβαλα 'μέσο' για να τη δουν, η ουρά ήταν πολύ μεγάλη, ήθελαν να περιμένω τρία χρόνια».

Παρόμοια προβλήματα σχετικά με την αδυναμία των διαγνωστικών φορέων να εξυπηρετήσουν παιδιά και γονείς μέσα σε εύλογα χρονικά διαστήματα εκφράστηκαν και από άλλους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα.

Αναφορικά με την παροχή ειδικής υποστήριξης του παιδιού μέσα στη γενική τάξη, βρέθηκε ότι τα μισά περίπου παιδιά δέχονταν υποστήριξη μέσα στο *Τμήμα Ένταξης* ή στο πλαίσιο του προγράμματος της *Παράλληλης Στήριξης*. Η πλειοψηφία

δεν ελάμβαναν ειδική υποστήριξη από άτομα άλλα εκτός του/της εκπαιδευτικού της τάξης προκειμένου «να αποφευχθεί ο στιγματισμός του παιδιού», σύμφωνα με τα σχόλια που διατύπωσαν οι γονείς τους στο πλαίσιο των συνεντεύξεων της παρούσας έρευνας.

#### 5.4 Προτάσεις γονέων

Οι προτάσεις των γονέων για την επιτυχημένη εφαρμογή της συμπερίληψης στη χώρα μας περιλαμβάνουν τα εξής:

*Εκπαίδευση, επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης σε θέματα εκπαίδευσης και υποστήριξης παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*

«Το κράτος πρέπει να δώσει περισσότερη έμφαση στους εκπαιδευτικούς... Να εκπαιδευτούν πιο πολύ όχι μόνο στα έξυπνα και φυσιολογικά παιδάκια. ...Ο σωστός εκπαιδευτικός όταν μπαίνει σε μια τάξη πρέπει να είναι σε θέση να καταλάβει τις ανάγκες του κάθε παιδιού. ... Δεν λέω να γνωρίζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί σε ένα γενικό σχολείο νοηματική, αλλά τουλάχιστον το 70% πρέπει».

«Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σίγουρα. Να εκπαιδευτούν όχι μόνο σε στείρες γνώσεις που πρέπει να προσφέρουν. Να γνωρίζουν οτιδήποτε αφορά τα παιδιά με ιδιαιτερότητες. Να διδάσκονται ψυχολογία και τρόπους επικοινωνίας... Θεωρώ ότι δεν είναι σωστά εκπαιδευμένοι».

Πρόταση διατυπώθηκε για την εκπαίδευση κυρίως των εκπαιδευτικών μεγάλης ηλικίας οι οποίοι δεν είχαν ίσως την ευκαιρία να επιμορφωθούν σε θέματα ειδικής αγωγής. «Είναι μεγάλος ο αριθμός των παιδιών με αναπηρία που τους χρειάζεται» αποφάνθηκε ένας από τους συνεντευξιασθέντες, εξηγώντας ότι οι νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι πιο ενημερωμένοι σε τέτοιου είδους θέματα. Ορισμένοι γονείς πρότειναν την εκπαίδευση ή/και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα πρώιμης παρέμβασης τονίζοντας ότι πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίζουν και να αντιμετωπίζουν το πρόβλημα του παιδιού όσο το δυνατό νωρίτερα. Να ξέρουν απαραίτητα πώς πρέπει να φερθούν στο παιδί.

«Από το νηπιαγωγείο, από το πρώτο κύμα δηλαδή, γιατί τα πρώτα συμπτώματα αυτισμού π.χ. εκδηλώνονται από τα τρία. Στο πλαίσιο της πρώιμης παρέμβασης αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό».

#### Υποστήριξη του παιδιού μέσα στη γενική τάξη

Προτάσεις διατυπώθηκαν για την παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών μέσα στο γενικό σχολείο και ειδικότερα μέσα στη γενική τάξη και όχι έξω από αυτή. Προτάθηκε:

«Κάθε σχολική μονάδα να έχει οπωσδήποτε έναν ψυχολόγο ή ένα άτομο εξειδικευμένο στην ειδική αγωγή».

«Να προσληφθούν περισσότεροι εκπαιδευτικοί ή ψυχολόγοι που να γνωρίζουν από ειδική αγωγή».

Προτάθηκε επίσης από ορισμένους γονείς:

«Να είναι όσο γίνεται συμπεριληπτικός ο ρόλος του Τμήματος Ένταξης λειτουργώντας εντός και όχι εκτός [της γενικής] τάξης... Με απλά λόγια θεωρώ ότι πρέπει να κάνει μάθημα και ο δάσκαλος του Τμήματος Ένταξης μέσα στη γενική τάξη».

«Ζητάω να μην υπάρχει αυτός ο διαχωρισμός ανάμεσα στα παιδάκια που είναι πιο 'κάτω' από το παιδάκια που είναι πιο 'πάνω'. Να είναι όλα τα παιδιά μέσα στη γενική τάξη»

πρότεινε ένας ακόμα από τους γονείς.

Οι συγκεκριμένες προτάσεις συμφωνούν με τις δηλώσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι στη συνέντευξή τους αναφέρθηκαν στο στίγμα που συνοδεύει τα παιδιά εκείνα που υποστηρίζονται στο *Τμήμα Ένταξης*, αλλά και στο πλαίσιο της *Παράλληλης Στήριξης*.

Κάθε είδους υποστήριξη που χρειάζεται το παιδί να προσφέρεται μέσα στο γενικό σχολείο πρότειναν κάποιοι γονείς.

«Δεν θα έπρεπε καν εγώ να βρίσκομαι το απόγευμα σε ένα κέντρο με το παιδί μου...Θα έπρεπε να γίνονται όλα μέσα στο σχολείο, το οποίο, όπως λέει και η υπουργός Παιδείας, είναι ο φυσικός τόπος του παιδιού. Τι δουλειά έχω εγώ να τρέχω στα κέντρα»;

### *Υποστήριξη των γονέων*

Προτάσεις επίσης διατυπώθηκαν για την αναγκαιότητα έγκαιρης υποστήριξης των γονέων.

«Είναι πολύ σημαντικό οι γονείς από την στιγμή που πάρουν στα χέρια τους τη διάγνωση να έχουν και την κατάλληλη ψυχολογική υποστήριξη. Να γνωρίσουν το ζήτημα, να το αποδεχτούν για να ξέρουν πώς θα βοηθήσουν καλύτερα και τον εαυτό τους αλλά και το παιδί. Σας μιλάω από την εμπειρία μου γιατί αυτό συμβαίνει πολύ συχνά ...υπάρχει μια άρνηση. Αρνούμαστε μια κατάσταση και την εξωραΐζουμε. Βάζουμε μια ετικέτα για να δούμε τι είναι και πώς είναι και το αλλάζουμε σε κάτι πιο ελαφρύ».

«Εγώ και η γυναίκα μου ως κωφοί ξέρουμε ότι οι κωφοί έχουν ικανότητες, μπορούν να διαβάζουν, να γράφουν, να συζητήσουν, αλλά χρειάζεται εκπαίδευση από το σπίτι, από νωρίς. Οι γονείς που δεν γνωρίζουν, που δεν είναι οι ίδιοι κωφοί χρειάζεται να υποστηριχθούν και να πάρουν όλες αυτές τις πληροφορίες νωρίς».

*Προτάσεις για την υλικοτεχνική υποδομή, την καλύτερη οργάνωση της παροχής υποστήριξης στο παιδί και την προετοιμασία του σχολείου για την ένταξη του παιδιού στο γενικό σχολείο*

«Ένα παιδί με κοχλιακό ή με ακουστικά μπορεί να χρειάζεται συστήματα λειτουργίας fm που με ένα ακουστικό στην μπλούζα της δασκάλας παίρνει τη φωνή και τη στέλνει στον επεξεργαστή του κοχλιακού»

δήλωσε ένας πατέρας παιδιού με κώφωση προτείνοντας την αναγκαιότητα κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής για όλες τις μορφές αναπηρίας.

«Να απλοποιηθεί η διαδικασία αιτήσεων και έγκρισης μέχρι να τοποθετηθεί άνθρωπος και ειδικό προσωπικό για την *Παράλληλη Στήριξη*, την ενισχυτική διδασκαλία. Όλα αυτά πρέπει να είναι έτοιμα την πρώτη μέρα της λειτουργίας του σχολείου».

«Όλη η διαδικασία της *Παράλληλης Στήριξης* είναι πολύ καλή»

σχολίασε μία από τις συνεντευξιασθείσες θέτοντας ως προϋπόθεση ότι «θα γίνεται με τους σωστούς όρους.

Δηλαδή δεν μπορείς να κάνεις αίτηση τον Ιούνιο και να σου εμφανίζεται η *Παράλληλη Στήριξη* τον Ιανουάριο» ιδιαίτερα σε επίπεδο Γυμνασίου – Λυκείου.

«Έρχεται λοιπόν το Κ.Ε.Δ.Υ. και σου λέει 'έχει αυτισμό'... εντάξει. Θα έχει 4 φορές την εβδομάδα φιλόλογο στα φιλολογικά και άλλες 4 έναν μαθηματικό στα μαθηματικά και στη φυσική – χημεία. Η *Παράλληλη Στήριξη* δεν μπορεί να έρχεται μήνες μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Τι θα κάνει το παιδί από τον Σεπτέμβριο έως τον Ιανουάριο; Και αν του κάνουν bullying; Κι αν οι καθηγητές δεν ξέρουν πώς να του φερθούν;»

«Πιστεύω ότι θα πρέπει να υπάρχει καλύτερη οργάνωση [της παροχής υποστήριξης]. Γιατί εμείς αναγκαστήκαμε να πάμε στην ιδιωτική. Γιατί εμείς όταν κάναμε τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο δεν μπορούσαμε να φανταστούμε ότι θα έρθει [ο υποστηρικτής] τον Δεκέμβριο... Δεν μπορούν όλοι να ανταπεξέλθουν οικονομικά σε αυτό».

Μία σημαντική κατά τη γνώμη μας πρόταση των γονέων αφορά στην κατάλληλη προετοιμασία της σχολικής μονάδας για τη φοίτηση «καινούριων» μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα συγκεκριμένο σχολείο.



«Αυτό που θα πρότεινα είναι να υπάρχει ενημέρωση της εκπαιδευτικής δομής. Έπρεπε δηλαδή να διαμεσολαβήσει ο άνθρωπος της *Παράλληλης Στήριξης* και να εξηγήσει ότι το παιδί έχει κανονική νοημοσύνη; Πιστεύω λοιπόν ότι στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς θα πρέπει να εξηγεί κάποιος τι είναι π.χ. το φάσμα και ότι κάθε παιδί είναι διαφορετικό. Αυτό χρειάζεται να γίνεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης γιατί είναι κάτι που λείπει. Γιατί το παιδί εξελίσσεται και άλλες μπορεί να είναι οι ανάγκες του στο δημοτικό και άλλες στο γυμνάσιο και στην Α' λυκείου».

### **5.5 Στάσεις και απόψεις των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τη φοίτησή τους στο γενικό σχολείο και τις σχέσεις τους με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις συμμαθητές/τριες τους**

Τα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα φοιτούν όλα σε δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια της γενικής εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των παιδιών δεν υποστηρίζονται από εκπαιδευτικό *Τμήματος Ένταξης* ή *Παράλληλης Στήριξης*. Όλα τα παιδιά δήλωσαν πως προτιμούν να φοιτούν σε γενικά σχολεία, παρότι κάποια από αυτά δεν φάνηκε να γνωρίζουν τι ακριβώς είναι το ειδικό σχολείο.

Όλα σχεδόν τα παιδιά δήλωσαν ότι είναι ικανοποιημένα από το σχολείο στο οποίο φοιτούν, συμμετέχουν στις εκδρομές και στις σχολικές γιορτές, έχουν «καλή εικόνα» για τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις συμμαθητές/τριες τους και διατηρούν καλές σχέσεις μαζί τους. Σε ελάχιστες περιπτώσεις διατυπώθηκαν παράπονα και χαμηλή ικανοποίηση από το σχολείο, από παιδιά με σοβαρές δυσκολίες (νοητική αναπηρία και διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι σχέσεις των παιδιών με τους/τις μαθητές/τριες χωρίς αναπηρία του σχολείου και ειδικότερα με τους/τις συμμαθητές/τριες τους είναι ικανοποιητικές έως πολύ καλές. Κάνουν παρέα, έχουν φίλιες, παίζουν μαζί, συνεργάζονται σε σχολικά project, τους βοηθούν αν χρειαστεί με τα μαθήματά τους, ενώ σε καμία περίπτωση δεν τους εκφοβίζουν και δεν τους κοροϊδεύουν.

Μαθήτρια γυμνασίου με ελαφρά νοητική αναπηρία δήλωσε ότι όποτε έχει ζητήσει βοήθεια από κάποιον/α συμμαθητή/τρια, της έχει δοθεί και την έχει

βοηθήσει πάρα πολύ. Δεν έχει ποτέ αισθανθεί άσχημα με τα παιδιά της τάξης της, δεν έχει νιώσει κοροϊδία και δεν την έχουν στεναχωρήσει ποτέ για το θέμα της [σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες/νοητική αναπηρία]. Μαθήτρια με βαρνηκοΐα ανέφερε ότι:

«όταν γράφω και ο δάσκαλος προχωράει και δεν έχω προλάβει να γράψω τα άλλα και λέει διάφορες σημαντικές πληροφορίες, ή παίρνω τις σημειώσεις από τους συμμαθητές μου ή συζητάμε στο διάλειμμα για το τι δεν άκουσα».

Ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις παιδιών (δύο) που ανέφεραν ότι δεν είχαν τις σχέσεις που θα ήθελαν να έχουν με τους/τις συμμαθητές/τριες τους και τα παιδιά του σχολείου γενικότερα. Μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) και περιορισμούς στην επικοινωνία δήλωσε τα εξής:

«Εγώ προσωπικά, δεν είχα πολλές παρέες στο σχολείο, επειδή έχω μια δυσκολία να επικοινωνώ με κάποιον, βασικά όχι να επικοινωνώ, αλλά να εξηγώ τον εαυτό μου σε κάποιους, και δεν ήθελα πολύ να μιλάω στους άλλους, επειδή νόμιζα πως θα έλεγα καμιά βλακεία και θα γινόταν κάτι [άσχημο]. ... Κάπου στην τετάρτη μέχρι το τέλος της έκτης, επειδή ήμουν υπερβολικά κλειστός και ήμουν στη γωνία για παράδειγμα, με κοιτούσαν περίεργα, ...ένιωθα πολύ πιο διαφορετικός από τους άλλους».

Μία μαθήτρια με διαγνωσμένη *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής* (ΔΕΠ) δήλωσε πως έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές της, αλλά θα ήθελε λίγη μεγαλύτερη κατανόηση εκ μέρους τους απέναντι στο πρόβλημά της. Δικαιολόγησε όμως τα άλλα παιδιά σχολιάζοντας ότι:

«κι εγώ αν δεν είχα δηλαδή, [Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής] δεν θα ήξερα κάτι επάνω σε αυτό. Νομίζω ότι θα έπρεπε ως κοινωνία να μιλούσαμε περισσότερο επάνω σε αυτά [τις δυσκολίες και τα προβλήματα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες]».

Η πλειοψηφία των παιδιών δήλωσαν επίσης πως έχουν καλή σχέση και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς τους, ότι δεν αισθάνονται άσχημα να τους ζητήσουν βοήθεια ή να τους μιλήσουν, ότι δεν τους μαλώνουν, δεν τους διορθώνουν συνέχεια κι ότι τους επιβραβεύουν όταν πρέπει. Μαθήτρια με σοβαρό πρόβλημα ακοής δήλωσε ότι δεν διστάζει να κάνει ερωτήσεις στον δάσκαλο όταν δεν έχει ακούσει ή δεν έχει κάνει καλή χειλεανάγνωση «του λέω π.χ. κύριε, ξαναπείτε το γιατί δεν άκουσα».

Μαθητής λυκείου με μαθησιακές δυσκολίες δήλωσε:

«είχα πολύ καλούς συμμαθητές. Σίγουρα είχα καλούς καθηγητές που δεν θα τους ξεχάσω. Κάναμε και κάτι εξωσχολικά προγράμματα!».

### **5.6 Διαφοροποίηση του σχολικού προγράμματος σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών/τριών**

Στο πλαίσιο των συνεντεύξεων δόθηκε η ευκαιρία να συγκεντρωθούν πληροφορίες σχετικά με τη διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος και της σχολικής πρακτικής από τους/τις εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης με βάση τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των παιδιών. Επιβεβαιώθηκαν έτσι προηγούμενα ευρήματα της παρούσας έρευνας σύμφωνα με τα οποία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους για να ανταποκριθούν στις διαφορές των μαθητών/τριών τους. Οι διαφοροποιήσεις που αναφέρθηκαν από τα παιδιά περιλαμβάνουν κυρίως: μείωση των σχολικών εργασιών, διαφορετικό τρόπο εξέτασης (προφορικά αντί γραπτά), περισσότερο χρόνο για την ολοκλήρωση μιας εργασίας ή της εξέτασης, χρήση αριθμομηχανής, και κάποιες φορές, διαφορετικές ασκήσεις και εξατομικευμένη διδασκαλία για επεξηγήσεις.

«Η δασκάλα μου έλεγε, αν δεν προλάβεις να τις κάνεις όλες δεν πειράζει»

δήλωσε μια μαθήτρια με ελαφρά νοητική αναπηρία.

«Εγώ λέω [στη δασκάλα] για τις δυσκολίες μου στα μαθηματικά και μου βάζει διαφορετικές ασκήσεις»

εξηγεί μια άλλη μαθήτριά με δυσλεξία, ενώ ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες ανέφερε ότι:

«στο μάθημα της Ιστορίας της Β΄ γυμνασίου η καθηγήτριά μου έβαζε το μισό ή κάποια κομμάτια να μαθαίνω».

«Αν δυσκολεύομαι σε μια ερώτηση σε οποιοδήποτε μάθημα και βλέπουν ότι δεν μπορώ να απαντήσω θα μου δώσουν λίγο παραπάνω χρόνο ή θα μου κάνουν περισσότερες ερωτήσεις για να με διευκολύνουν. ...Στα μαθηματικά ή στη φυσική μπορώ να χρησιμοποιώ κομπιουτεράκι».

Ορισμένα ακόμα σχόλια των παιδιών παρουσιάζονται παρακάτω χωρίς επεξηγήσεις:

«Μπορεί [η δασκάλα] καμιά φορά να μου δώσει λιγότερες, αλλά όχι διαφορετικές ασκήσεις».

«Όταν γράφαμε μια έκθεση, παράδειγμα λέω τώρα, θα έγραφα είκοσι γραμμές, και θα συμπλήρωνα πιο μετά για παράδειγμα άλλες δύο σελίδες προφορικά».

«Όταν μας έδινε μια ύλη, στην ιστορία για παράδειγμα μας έδινε τέσσερα σημεία να διαβάσουμε, μου έλεγε στο δεύτερο κομμάτι, σε αυτή τη σελίδα, στην τάδε παράγραφο είναι αυτό που ψάχνεις, δηλαδή δεν μου έδινε ακριβώς τις απαντήσεις, μου έδινε ιδέες για να βρω τις απαντήσεις».

«Έδιναν περισσότερη προσοχή στα παιδιά με δυσκολίες. Για παράδειγμα όταν σήκωνα ένα χέρι, δεν ήταν σαν αυτούς τους δασκάλους που αφήνει να μιλήσει μόνο ο καλύτερος, είναι με όλους, αλλά περισσότερο δίνει έμφαση στο παιδί με τη δυσκολία, δηλαδή αφήνει αυτό να πει πρώτος».

Στην ερώτηση «τι θα ήθελες να κάνουν περισσότερο η δασκάλα ή ο δάσκαλός σου (οι καθηγητές σου) και οι συμμαθητές σου για σένα» τα περισσότερα παιδιά δήλωσαν ικανοποιημένα με την τωρινή κατάσταση, ενώ κάποια υπέδειξαν συμπεριφορές που θα διευκόλυνε την επικοινωνία ανάμεσά τους.

«Θα ήθελα να καταλαβαίνουν λίγο παραπάνω ότι κάποιες φορές αφαιρούμαι λόγω της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα και να με επαναφέρουν. Από τους φίλους μου δεν θα ήθελα κάτι».

«Με στηρίζουν όλοι και ξέρουν τις δυσκολίες μου. Ίσως να μην μπορούν να καταλάβουν τι είναι αυτό που με δυσκολεύει ακριβώς, αλλά ίσως μια λιγάκι παραπάνω κατανόηση. Ίσως θα ήθελα κάποιιοι καθηγητές να δείχνουν πιο υποστηρικτικοί, να δίνουν πιο έμφαση στη μαθησιακή δυσκολία που έχω».

«Ο δάσκαλος απλά θα ήθελα να με βάζει σε πιο μπροστά θρανία. Επειδή θεωρεί ότι είμαι από τα πιο ψηλά κορίτσια στην τάξη με βάζει τελευταίο- προτελευταίο, με αποτέλεσμα να μην “πιάνω” τα πάντα... αν δεν ήταν η καραντίνα θα είχε λυθεί το πρόβλημα».

## **5.7 Στάσεις παιδιών χωρίς αναπηρία απέναντι στα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

Όλα σχεδόν τα παιδιά χωρίς αναπηρία που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν από κοντά παιδί με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο όπου φοιτούσαν.

Στην ερώτηση αν τα παιδιά αυτά πρέπει να φοιτούν σε γενικό ή ειδικό σχολείο η πλειοψηφία των μαθητών/τριών πρότειναν το σχολείο γενικής εκπαίδευσης.

Μαθητής λυκείου που συμμετείχε στην έρευνα δήλωσε ότι:

«Ο καθένας μπορεί να πάει στο γενικό σχολείο. Βέβαια, ανάλογα με το πρόβλημα που έχει να του παρέχεται η ανάλογη βοήθεια, ο ανάλογος τρόπος εξέτασης. Πιστεύω πως όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να πάνε στο γενικό λύκειο».

Ένας άλλος μαθητής λυκείου δήλωσε επίσης ότι η θέση αυτών των παιδιών είναι μέσα στο γενικό σχολείο.

«Πιστεύω ότι με τη σωστή υποστήριξη των παιδιών και με τη σωστή αντιμετώπιση από καθηγητές και δασκάλους μέσα στην τάξη, εκτός



από τις μαθησιακές δυσκολίες τους δεν έχουν κάποια διαφορά με εμάς, πιστεύω πως είναι *πολύ εύκολο να ενταχθούν ομαλά*».

Ορισμένα παιδιά έκριναν πως η απόφαση πρέπει να ληφθεί από τα ίδια. «Θα πρέπει να είναι κυρίως επιλογή τους». «Ναι, εφόσον το επιθυμούν κι εφόσον υπάρχει η κατάλληλη υποστήριξη».

Τα παιδιά εκείνα που πρότειναν το ειδικό σχολείο τεκμηρίωσαν την απάντησή τους αναφέροντας παράγοντες που εμποδίζουν τη συμπερίληψη και δημιουργούν προβλήματα στο ίδιο το παιδί και την οικογένειά του. Απάντησαν με άλλα λόγια δίνοντας προτεραιότητα στο όφελος που θα έχει το παιδί από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική τοποθέτηση, κι έχοντας στον νου τους αναπηρίες σοβαρού βαθμού.

«Να πάνε σε ειδικό τμήμα γιατί χρειάζονται μεγαλύτερες επεξηγήσεις ή δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν. Οπότε αν δεν βρίσκονται σε ένα τόσο μεγάλο τμήμα [γενική τάξη] δεν θα έχουν τόσους αντιπερισπασμούς, ούτε τόσο λίγο χρόνο για να μιλήσουν με τους καθηγητές και να λύσουν απορίες».

«Να πηγαίνουν στο ειδικό για να έχουν ειδική αντιμετώπιση... να είναι πιο προστατευμένοι... θα εντάσσονταν καλύτερα νομίζω»

υποστήριξε ένας ακόμα μαθητής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ ένας άλλος εξήγησε πως πρέπει:

«να πάνε σε σχολεία που είναι ειδικά για αναπηρία γιατί ένα ιδιωτικό σχολείο ή ένα δημόσιο δεν μπορεί να προσφέρει αυτά που χρειάζονται».

Κατά τον ίδιο μαθητή,

«Θα μου φαινόταν πολύ πιο σωστό [η φοίτηση στο γενικό σχολείο] γιατί τα παιδιά με το καρτσάκι νιώθουν λίγο άσχημα που δεν μπορούν να γνωρίσουν τα υπόλοιπα παιδιά τόσο εύκολα και να κάνουν παρέα. Εάν υπήρχε ένα ασανσέρ θα μπορούσαν πιο εύκολα

να ανεβούν και στους άλλους ορόφους και να πάνε πιο εύκολα και σε άλλα σχολεία όχι μόνο σε ειδικό» .

«Πιστεύω πως αν ήταν καλύτερες οι συνθήκες για όλα τα παιδιά θα μπορούσε να ήμασταν όλοι μαζί. Αλλά επειδή το γυμνάσιό μου δεν έχει ράμπες κ.λπ. για να βοηθήσει αυτά τα παιδιά μπορεί να ήταν καλύτερο για αυτά να πάνε σε ένα ειδικό σχολείο».

Αναφορικά με την ερώτηση «αν κάνουν ή αν θα έκαναν παρέα με ένα παιδί που έχει αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», τα περισσότερα απάντησαν ότι κάνουν ήδη παρέα ή ότι είναι φίλοι με ένα ή περισσότερα από αυτά τα παιδιά, ότι παίζουν μαζί, ότι θα κάθονταν ή κάθονται στο ίδιο θρανίο κι ότι θα τα καλούσαν στο πάρτι τους.

«Παίζουμε όλοι μαζί παιχνίδια στην τάξη, αλλά καμιά φορά η Λ. [με διαταραχή αυτιστικού φάσματος] δεν θέλει, και της αρέσει να είναι μόνη της. Κάνει παρέα και με άλλα κορίτσια εκτός από εμένα. Με όλους κάνει παρέα».

Στην ερώτηση που υπέβαλε η συνεντεύκτρια σε μαθητή ηλικίας 15 ετών «*Αν κάνατε κάποιο πάρτι, θα την καλέσετε;*» [τη μαθήτριά με κινητική αναπηρία], η απάντηση ήταν:

«Βέβαια. Επειδή έχει ένα πρόβλημα με τα πόδια της δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να της συμπεριφερόμαστε διαφορετικά».

«- Να σε ρωτήσω το εξής. Πες ότι γίνεται ένα πάρτι και θέλετε να χορέψετε. Θα μπορούσατε να χορέψετε μαζί της αλλά με τον δικό της τρόπο, εάν το ήθελε;

Ναι, θα μπορούσαμε. Αν υπάρχει θέληση [εκ μέρους της] όλα γίνονται».

Αναφορικά με το αν τα παιδιά τα κοροϊδεύουν, πειράζουν ή εκφοβίζουν τα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όλα έδωσαν αρνητική απάντηση:

«Όχι, γιατί δεν είναι κάτι πολύ διαφορετικό, όπως είπε και η μαμά μου. Μπορούν να παίξουν μαζί μας, να κάνουν πλάκα, οπότε δεν νομίζω να τα κοροϊδεύα ποτέ».

«Όχι, δεν τα κοροϊδεύει κανείς».

«Δεν υπήρχε κάποια στοχοποίηση ή κάτι τέτοιο, ίσα ίσα τον έκαναν όλοι παρέα. Μόνο στα μαθήματα δυσκολευόταν».

«Ήταν απόλυτα ενσωματωμένος. Ήταν πολύ κοινωνικός με όλους, είχε πολλές παρέες και ήμασταν όλοι μαζί. Το παιδί αυτό έπαιζε και αθλήματα, ήταν πολύ καλός στο ποδόσφαιρο. Εκτός αυτού δεν τον κοροϊδέψαμε εμείς ποτέ σε αυτό [το πρόβλημά του]».

Στο πλαίσιο επεξεργασίας των αποτελεσμάτων βρέθηκε ότι πολύ λίγοι από τους/τις μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν ενημερωθεί από το σχολείο για θέματα αναπηρίας και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Αρκετοί από τους ερωτηθέντες συμφώνησαν πως όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν αυτή τη γνώση όσο το δυνατό νωρίτερα [από το δημοτικό] ενώ κάποια διατύπωσαν σχετικές προτάσεις.

«Πιστεύω πως πρέπει [να υπάρχει ενημέρωση] γιατί μπορεί όταν μεγαλώσουμε και τελειώσουμε το σχολείο να κάνουμε παρέα μαζί τους και αν δεν γνωρίζουμε λίγα πράγματα για το πώς να συνεννοηθούμε κ.λπ. θα είναι δύσκολο. Αν κάποιος δεν μας έχει μιλήσει... μπορεί και εμείς να κάνουμε κάποια λάθος κίνηση με αποτέλεσμα να πληγωθούν άσχημα».

### **5.8 Αποτελέσματα συνεντεύξεων με εκπροσώπους οργανώσεων ατόμων με αναπηρία**

Στην παραπάνω ομάδα συνεντευξιασθέντων συμμετείχαν άτομα που είχαν θέση προέδρου, αντιπροέδρου, γενικού γραμματέα, επιστημονικού υπεύθυνου ή απλώς μέλους του διοικητικού συμβουλίου οργανώσεων ατόμων με αναπηρία, καθώς και οργανώσεων γονέων και οικογενειών ατόμων με βαριές αναπηρίες.

### Στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη

Οι μισοί από τους συνεντευξιασθέντες που εκπροσώπησαν οργανώσεις ατόμων με αναπηρία τάχτηκαν πλήρως υπέρ της συμπερίληψης για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

«Εμείς ασπαζόμαστε το κοινωνικό μοντέλο για την αναπηρία και είμαστε πεπεισμένοι ότι όλα τα παιδιά πρέπει να πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο. Πρώτον, επειδή η γκετοποίηση που γίνεται στο ειδικό δεν είναι καλό για την ίδια τη ζωή του παιδιού. Πάρα πολλές μελέτες καταδεικνύουν τις επιπρόσθετες βλάβες που προκύπτουν από σχολεία γκέτο, όπως είναι τα ειδικά σχολεία. Επίσης ο τρόπος που λειτουργεί το ειδικό σχολείο στην Ελλάδα είναι ένας χώρος -θα μου επιτρέψετε να πω- “αποθήκευσης”, γίνεται αποθηκευτικός χώρος, ή “φύλαξης” για να είμαι λίγο πιο ευγενής».

Από τους υπολοίπους πολλοί τόνισαν ότι όλες οι αναπηρίες μπορούν να ενταχθούν στη γενική εκπαίδευση με την προϋπόθεση ότι το σχολείο θα καταρτίζει εξατομικευμένο πρόγραμμα για κάθε μαθητή/τρια, αφού τα παιδιά με αναπηρία δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα, πράγμα βέβαια που ισχύει για όλα τα παιδιά είτε έχουν είτε δεν έχουν αναπηρία.

«Ακόμα και άτομα που έχουν την ίδια αναπηρία δεν είναι ίδια. Δεν έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά, δεν χρήζουν του ίδιου τύπου υποστήριξης με τα υπόλοιπα. Σε αυτή τη βάση λοιπόν, όταν εμείς μιλάμε για ένα σχολείο για όλους, εννοούμε ένα σχολείο που θα έχει τη δυνατότητα να καταρτίζει εξατομικευμένα προγράμματα και να κάνει τις προσαρμογές που προβλέπει η Σύμβαση [η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες] βοηθώντας το μαθητή σταδιακά να ενταχθεί στη γενική εκπαίδευση».

Για τα παιδιά με σοβαρό πρόβλημα όρασης υποστηρίχτηκε η συμπερίληψη ως η καλύτερη εκπαιδευτική επιλογή. Εν τούτοις, αναφέρθηκε η αναγκαιότητα λειτουργίας ειδικού εκπαιδευτικού πλαισίου για συγκεκριμένες περιπτώσεις μαθητών/τριών που είναι τυφλοί/ες και με συνοδά προβλήματα (π.χ. αυτισμό, νοτική αναπηρία κ.λπ). Υποστηρίχτηκε επίσης ότι το ειδικό σχολείο μπορεί να

λειτουργήσει ως υποστηρικτικός παράγοντας για τα παιδιά που βρίσκονται ενταγμένα μέσα στο γενικό.

«Το ειδικό σχολείο [για τυφλούς μαθητές] χρειάζεται για τον συγχρωτισμό του παιδιού με τυφλά παιδιά πράγμα που θα το βοηθήσει να στηριχθεί και να μη νομίζει ότι είναι μόνος του.»

Αμφιβολίες εκφράστηκαν για την καταλληλότητα του γενικού σχολείου ως πλαισίου εκπαίδευσης και υποστήριξης παιδιών με σοβαρό πρόβλημα ακοής, όπως αυτό λειτουργεί σήμερα στη χώρα μας.

«Αν ένα παιδί είναι ολομόναχο σε ένα γενικό σχολείο, θα είναι πολύ απομονωμένο και δεν θα έχει επικοινωνία. Με αποτέλεσμα να υπάρχει ψυχολογικό πρόβλημα, καταπίεση, έλλειψη επικοινωνίας. Με λίγα λόγια, θα χάσει την επαφή του με τη φυσιολογικότητα.»

Αρνητικές στάσεις για τη συμπερίληψη ως το κατάλληλο μοντέλο εκπαίδευσης καταγράφηκαν για τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες.

«Θα δημιουργούσε ταραχή στα ίδια τα παιδιά, γιατί δεν μπορούν να διαχειριστούν ένα τέτοιο περιβάλλον. Και οι γονείς ταλαιπωρούνται, και οι εκπαιδευτικοί, και τα ίδια τα παιδιά... η συμπερίληψη δεν είναι η λύση του προβλήματος.»

Όπως συνέβη στην περίπτωση της ομάδας υπεύθυνων χάραξης πολιτικής, έτσι και σε αυτή την ομάδα διατυπώθηκαν αρνητικά σχόλια για τη χρήση του όρου συμπερίληψη.

«Το *inclusive education* δεν έχει μεταφραστεί σωστά και δεν έχει αποδοθεί σωστά στα ελληνικά.»

**Απόψεις για τη μετάβαση από τη διαχωριστική εκπαίδευση σε μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς**

Στην ερώτηση αν έχει επιτευχθεί η μετάβαση από την *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση* στην *Εκπαίδευση χωρίς Αποκλεισμούς* λιγότεροι από τους μισούς



συνεντευξιασθέντες δήλωσαν ότι έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες και βήματα προς αυτή την κατεύθυνση, κάποιοι εκφράστηκαν θετικά για τις αλλαγές που έχουν επιτευχθεί σε επίπεδο κοινωνικής αποδοχής της αναπηρίας, ενώ άλλοι μίλησαν για κοινωνικό ρατσισμό.

«Όταν ξεκίνησε η *Παράλληλη Στήριξη* υπήρχαν γύρω στις εννιακόσιες με χίλιες εγκεκριμένες παράλληλες στηρίξεις. Και φτάσαμε να μιλάμε την προηγούμενη χρονιά για τέσσερις χιλιάδες, για έξι χιλιάδες. Αυτό σημαίνει ότι με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο εντάσσεται ένα μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού των παιδιών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση.»

«Σήμερα δεν ισχύει ο όρος της αρτιμέλειας που απαγόρευε στους αναπήρους τη φοίτηση στις δραματικές σχολές.»

«Πριν από δέκα χρόνια δεν ήξερε κανείς [ούτε οι εκπαιδευτικοί] τι είναι η ΔΕΠΥ.»

Ένας από τους συνεντευξιασθέντες δήλωσε πως όχι μόνο δεν έχει πραγματοποιηθεί η μετάβαση από τη *Διαχωριστική Εκπαίδευση* σε μια *Εκπαίδευση Χωρίς Αποκλεισμούς*, αλλά ότι έχει παρεμποδιστεί περισσότερο τις τελευταίες δεκαετίες, διότι «η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει στηθεί εκ του προχείρου». Στη συνέχεια αναφέρει ως παράδειγμα περιπτώσεις παιδιών που μεταφέρονται ομαδικά από το Ήλιον στην Καλλιθέα, όπου εντάσσονται σε ένα και μόνο συγκεκριμένο σχολείο, με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσουν δεσμούς με τα παιδιά της γειτονιάς τους και επιπλέον να γκετοποιούνται στο «σχολείο ένταξης»!

«Είναι τα παιδιά που θα τα πάρει το πούλμαν και θα φύγει. Δεν θα πάνε στο σχολείο που πάει το αδερφάκι τους, το ξαδερφάκι τους ή το γειτονόπουλο. Έτσι απομονώνονται από τη γειτονιά τους κι ούτε έχουν το χρόνο να τη γνωρίσουν αφού βρίσκονται τόσες ώρες σε ένα πούλμαν “στον δρόμο”. Ουσιαστικά λοιπόν δεν τα εντάσσουμε, αλλά τα γκετοποιούμε. Άρα δεν έχει αλλάξει και πολύ η κατάσταση από το '89. Σχεδόν καθόλου θα έλεγα.»

*Επάρκεια των εκπαιδευτικών να εκπαιδεύουν παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*

Κανένας από τους συνεντευξιασθέντες δεν σχολίασε θετικά την πολιτική του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, αλλά και την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας στους/στις εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης και στους/στις μαθητές/τριες τους με αναπηρία. Κατακρίθηκε το γεγονός ότι δεν υπάρχει εξειδίκευση στο πρόγραμμα σπουδών ειδικής αγωγής των πανεπιστημιακών σχολών, κι ότι το υπουργείο περιορίζεται σε βραχύχρονες επιμορφώσεις ολίγων ημερών ή εβδομάδων, δημιουργώντας έτσι «ευαισθητοποιημένους ημιμαθείς» δασκάλους και καθηγητές. Όμως, «η ημιμάθεια είναι χειρότερη από την αμάθεια». Πολλές φορές για παράδειγμα, «ο “ευαισθητοποιημένος ημιμαθής” στις διαταραχές του αυτιστικού φάσματος, μπορεί να κάνει και μεγαλύτερο κακό άθελά του».

Αλλά και σε θέματα τυφλότητας, όπως τονίζει ο αντιπρόεδρος της Εθνικής Ομοσπονδίας Τυφλών,

«το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αποκτήσει σφαιρική εκπαίδευση για να υποστηρίξει διαφορετικά περιστατικά σοβαρών προβλημάτων όρασης».

Αναφέρθηκε επίσης ότι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) έχει συντάξει οδηγό για τους /τις εκπαιδευτικούς σχετικά με το πώς πρέπει να αντιμετωπίζουν τον/την μαθητή/τρια με (Δ.Ε.Π./Υ) μέσα στην τάξη, αλλά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν το γνωρίζουν. Έτσι,

«αναγκαζόμαστε εμείς οι γονείς να τυπώνουμε τον οδηγό των 40 σελίδων και να τον δίνουμε σε κάθε εκπαιδευτικό που έχει μαθητή με Δ.Ε.Π./Υ στην τάξη του».

Αναφέρθηκαν επίσης παραπομπές παιδιών με Δ.Ε.Π./Υ σε ειδικά σχολεία κατά προτροπή των δασκάλων τους, σε επαρχιακές κυρίως πόλεις της χώρας. Ακόμα, πολλοί υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της *Παράλληλης Στήριξης* δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι για να υποστηρίξουν το/τη μαθητή/τρια μέσα στη γενική τάξη. Επιπλέον, σχολιάστηκε αρνητικά η ελλιπής στελέχωση των σχολικών μονάδων με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Αναφορικά με την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας στον/στην εκπαιδευτικό και τον/την μαθητή/τρια τονίστηκε η καθυστέρηση με την οποία παρέχεται η υποστήριξη και οι αρνητικές επιπτώσεις αυτής στη μαθησιακή και συναισθηματική κατάσταση του παιδιού, αλλά και η πρόσληψη ανεπαρκούς αριθμού εκπαιδευτικών.

« ...[δ]εν μπορεί να πηγαίνει το παιδί σχολείο το Σεπτέμβριο στις 14 και ο καθηγητής να έρχεται το Νοέμβριο και τον Δεκέμβριο. Διότι, όπως λειτουργεί το σύστημα εδώ με τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους, έχουμε τοποθετήσεις μεσούσης της σχολικής χρονιάς».

«Η *Παράλληλη Στήριξη* [στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση] έχει εκφυλιστεί σε ένα δίωρο – τρίωρο, σε ανθρώπους που δεν είναι ειδικευμένοι, αλλά ακόμα και αν είναι ειδικευμένοι, μοιράζονται σε δύο, σε τρία, σε τέσσερα σχολεία, ενώ μπαίνουν συνήθως στα μαθήματα των μαθηματικών».

Τέλος, ένας από τους συνεντευξιασθέντες τόνισε κατηγορηματικά ότι το εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται σε λάθος δρόμο κι ότι οδηγεί τον/την μαθητή/τρια σε λάθος επαγγέλματα, δεν τον αφήνει να αναπτυχθεί ομαλά,

«δεν αφήνει να δείξει την προσωπικότητά του, τον καταπιέζει πάρα πολύ, ανεξάρτητα αν έχει αναπηρία ή όχι».

### *Προτάσεις για την ομαλή μετάβαση από τη διαχωριστική εκπαίδευση στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς*

Οι περισσότερες από τις προτάσεις που διατυπώθηκαν αναφέρονται στην αναγκαιότητα επαρκούς και κατάλληλης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, στη διαθεσιμότητα και χρήση των απαραίτητων εποπτικών μέσων και εκπαιδευτικών εργαλείων, στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των γονέων σε θέματα που αφορούν το «ένα σχολείο για όλους», στη μείωση των ειδικών σχολείων, αλλά και σε ριζικές αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος.

«Να καταργηθούν τα ειδικά σχολεία και να δημιουργηθούν “σχολεία για όλους”. Να εκπαιδεύσουμε τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς για το τι σημαίνει *ένα σχολείο για όλα τα παιδιά*».

«Ο εκπαιδευτικός να τελειώνει το πανεπιστήμιο έχοντας αποκτήσει επάρκεια στη νοηματική, πιστοποίηση στη γραφή Braille, και να έχει υποχρεωτικά παρακολουθήσει μαθήματα στην ειδική αγωγή. Το ανοιχτό σχολείο έτσι χτίζεται. Δηλαδή έχουμε στην τάξη έναν πολυδύναμο δάσκαλο που γνωρίζει καλά τους μαθητές του και μπορεί να ικανοποιήσει στις περισσότερες περιπτώσεις τις ιδιαίτερες ανάγκες τους».

«Τις περισσότερες φορές το πρόγραμμα σπουδών είναι φτιαγμένο για ένα συγκεκριμένο ανθρωπομετρικό πρότυπο, το πρότυπο της κανονικότητας. Για αυτόν δηλαδή που ακούει, που βλέπει, που είναι λειτουργικά όλα τα άκρα του κ.λπ. Αυτό εάν δεν αλλάξει, στην ουσία δεν έχουμε ενσωμάτωση και συν αντίληψη».

### 5.9 Αποτελέσματα συνεντεύξεων με υπεύθυνους χάραξης πολιτικής

Όλοι οι σύμβουλοι του Υπουργείου Παιδείας και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) καθώς και οι συντονιστές εκτελεστικού εκπαιδευτικού έργου που απετέλεσαν την ομάδα των υπεύθυνων χάραξης πολιτικής εκφράστηκαν υπέρ της συμπερίληψης, υποστηρίζοντας ότι θα έπρεπε να είναι το αυτονόητο και όχι το ζητούμενο στην εκπαίδευση. Εν τούτοις δήλωσαν ταυτόχρονα ότι δεδομένης της σημερινής κατάστασης της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στη χώρα μας, οι σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης δεν είναι έτοιμες να δεχτούν παιδιά με αναπηρίες κι ότι «το ειδικό σχολείο είναι αναγκαίο κακό» γιατί τα γενικά σχολεία δεν είναι οργανωμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν το παιδί με αναπηρία.

«Σε πολλά παιδιά ταιριάζει αυτός ο δρόμος, σε άλλα παιδιά ταιριάζει άλλος δρόμος και ταυτόχρονα δεν είναι μόνο τα παιδιά, είναι το σύνολο των οικοσυστημάτων, τα ίδια τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά συστήματα κατά πόσο μπορούν να ανταποκριθούν σε μια αξιοπρεπή ένταξη, συμπερίληψη – συνεκπαίδευση».

Υπήρξαν επίσης αρνητικά σχόλια αναφορικά με τη χρήση του όρου «συμπερίληψη», πράγμα που εξηγήθηκε ως εξής από έναν συνεντευξιασθέντα.

«Ο όρος είναι κακή μετάφραση του inclusion, γιατί στα Αγγλικά από όπου τον δανειστήκαμε υπάρχει το ρήμα include που σημαίνει συμπεριλαμβάνω και το ουσιαστικό inclusion. Στην ελληνική όμως γλώσσα το συμπεριλαμβάνω δεν γίνεται ουσιαστικό, αλλά η μετοχή συμπεριλαμβανόμενος. Το συμπερίληψη συνεπώς δεν προέρχεται από το συμπεριλαμβάνω σύμφωνα με τη γραμματική της ελληνικής γλώσσας».

Παρότι λοιπόν η στάση των συνεντευξιασθέντων απέναντι στη συμπερίληψη ήταν θετική, όλοι υποστήριξαν την αναγκαιότητα διαφόρων μορφών **ειδικού** εκπαιδευτικού πλαισίου για τα παιδιά εκείνα που «αδυνατούν να ενταχθούν» σε πλαίσιο γενικής εκπαίδευσης. Καταγράφηκαν έτσι θετικές στάσεις για την αύξηση των ειδικών σχολείων και των *Τμημάτων Ένταξης* από τους εκπροσώπους του Ι.Ε.Π., αλλά και από τους συντονιστές εκτελεστικού εκπαιδευτικού έργου, όπως: «τα *Τμήματα Ένταξης* είναι καλά, θα πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι είναι ενταξιακός θεσμός». Επίσης, ότι «είναι ένα οικονομικό μοντέλο στην κατάστασή μας. Παρέχει εκπαίδευση για παράδειγμα σε δεκαπέντε και παραπάνω παιδιά κατά μέσο όρο σε ένα δημοτικό σχολείο».

«Όταν μου λένε για αύξηση των *Τμημάτων Ένταξης* ή αύξηση ειδικών σχολείων ή αύξηση των παράλληλων στηρίξεων, πάντα απαντάω θετικά σε όλα αυτά, γιατί ενισχύει τη δύναμη της ειδικής εκπαίδευσης, και αυτό είναι κάτι πολύ θετικό, και προφανώς σχετίζεται με τον ρόλο μου. Άρα, ναι στην αύξηση των *Τμημάτων Ένταξης*, και των παράλληλων στηρίξεων, αλλά και των ειδικών σχολείων».

Ο τρόπος λειτουργίας όμως του *Τμήματος Ένταξης* κατακρίθηκε από όλους τους συνεντευξιασθέντες. Συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε ότι λειτουργεί ως «ειδική τάξη», ως «ειδικό σχολείο μέσα στο γενικό», ακόμα και ως «χώρος φύλαξης» κατά την άποψη ενός συνεντευξιασθέντα. Προτάθηκε έτσι από όλη την ομάδα των υπεύθυνων χάραξης πολιτικής η υποστήριξη του παιδιού με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη με το μοντέλο της συνδιδασκαλίας. Ειπώθηκε επίσης ότι:



«η πολιτεία έχει κληθεί αρκετές φορές να ψηφίσει έναν ενταξιακό κανονισμό λειτουργίας των *Τμημάτων Ένταξης*, αλλά δε το έχει ακόμα κατορθώσει».

Σχετικά με το ερώτημα αν έχει επιτευχθεί στη χώρα μας η μετάβαση από τη διαχωριστική εκπαίδευση σε μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, η απάντηση που δόθηκε από όλους ήταν αρνητική.

«Με ποσοτικούς δείκτες είμαστε σε πολύ καλό δρόμο. Με ποιοτικούς δείκτες όμως έχουμε αποτύχει οικτρά».

Εν τούτοις, δήλωσαν ότι έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες και βήματα προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης, κι ότι:

«σε καμία χώρα δεν έχει επιτευχθεί ο θεσμός αυτός, η επιτυχία του οποίου αποτελεί μια διαρκή διαδικασία και πορεία».

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπροσώπων του Ι.Ε.Π.

«τη δεδομένη χρονική στιγμή [σήμερα] έχουμε ανάγκη από σχολεία ειδικά, και θέλουμε να ιδρύσουμε κι άλλα».

Οι αιτίες που αναφέρθηκαν για την αποτυχία της μετάβασης από τη διαχωριστική εκπαίδευση στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς περιλάμβαναν κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, όπως: η αδυναμία του/της Έλληνα/ίδας εκπαιδευτικού να λειτουργήσει συνεργατικά μέσα στη γενική τάξη, η έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού με καθολικό σχεδιασμό, το ανταγωνιστικό κλίμα που χαρακτηρίζει τις σχολικές μονάδες, η δυσκολία των εκπαιδευτικών να διαφοροποιήσουν το σχολικό πρόγραμμα με βάση τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών, η ανεπαρκής εκπαίδευση των φοιτητών/τριών παιδαγωγικών σχολών σε θέματα ενταξιακής εκπαίδευσης, η αδυναμία των Κ.Ε.Σ.Υ. να συντάξουν (λόγω έλλειψης χρόνου και προσωπικού) εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (Ε.Ε.Π.), αλλά και το γεγονός ότι η συμπερίληψη κοστίζει περισσότερο από τη διαχωριστική εκπαίδευση. Η νομοθεσία δεν

αναφέρθηκε ως αιτιολογικός παράγοντας. «Η αλλαγή του νόμου ποτέ δεν έχει φέρει μεγάλες αλλαγές, ριζικές αλλαγές» σχολίασε ένας από τους συνεντευξιασθέντες, ενώ ένας άλλος δήλωσε ότι δεν υπάρχουν νομικές ελλείψεις.

«Μάλλον κάνουμε πράγματα που βολεύουν γονείς, βολεύουν συνδικαλιστές, βολεύουν συντεχνιακά θέματα και όταν έρθουν σε αντίθεση με όλα αυτά τα συμφέροντα, τότε μας φταίει ο νόμος. Ενώ στην κυριολεξία από νομοθεσία είμαστε καλά. Μόνο η Σύμβαση του Ο.Η.Ε. μας φτάνει. Ας ακολουθήσουμε τη Σύμβαση του Ο.Η.Ε. και ας καταργηθούν όλοι οι άλλοι νόμοι. Αν δείτε σε κάθε καινούργιο νόμο που βγαίνει, όλη η διαβούλευση έχει 1500 σχόλια εκ των οποίων τα 1320, δείτε για παράδειγμα τον προηγούμενο νόμο, είναι καθαρά θεσμικά, εργασιακά, δεν αφορούν την ουσία του προβλήματος».

Σύμβουλος του Ι.Ε.Π. επεσήμανε ότι ο νόμος για την ειδική αγωγή έχει να αναθεωρηθεί από το 2008 αφού τα νομοσχέδια που συντάχτηκαν για την αναθεώρησή του:

«δεν ολοκληρώθηκαν τελικά λόγω της αλλαγής των κυβερνήσεων... ένα μεγάλο θέμα είναι κι αυτό, ότι δεν υπάρχει συνέχεια καθώς αλλάζουν οι κυβερνήσεις».

«Θα πρέπει και σε επίπεδο πολιτικής βούλησης να παρθεί η απόφαση ότι θα το κάνουμε και να δοθούν τα απαραίτητα κονδύλια, αλλά και σε επίπεδο κοινωνικό θα πρέπει να αλλάξει όλο αυτό το αξιακό σύστημα».

## 5.10 Αποτελέσματα συζήτησης 1<sup>ης</sup> ομάδας εστίασης

Η συζήτηση που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα στα μέλη της πρώτης ομάδας εστίασης διήρκεσε δύο ώρες. Οι συμμετέχοντες ήταν επτά, εκ των οποίων ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής σε *Τμήμα Ένταξης*, τρεις εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε Κ.Ε.Σ.Υ., δύο συντονιστές εκπαίδευσης και ένας εκπαιδευτικός σε γενική τάξη δημοτικού σχολείου, με προϋπηρεσία στην εκπαίδευση από 13 έως 27 έτη.

Η ανάλυση της συζήτησης οδήγησε στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων για τη

σημερινή κατάσταση της συμπερίληψης στη χώρα μας, στον εντοπισμό των παραγόντων που εμπόδισαν ή προώθησαν τη μετάβαση από τη διαχωριστική εκπαίδευση στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, συμπεριλαμβανομένων: των στάσεων του/της εκπαιδευτικού κόσμου και της κοινωνίας γενικότερα απέναντι στην αναπηρία, τις πολιτικές και τις πρακτικές που υποστηρίζουν «ένα σχολείο για όλα τα παιδιά» και ειδικότερα, την επάρκεια των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν και να αξιολογούν μια ευρεία ποικιλία μαθητών/τριών μέσα στην τάξη τους, την ανάπτυξη μιας ενταξιακής κουλτούρας, τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης και το νομοθετικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Παράλληλα αναδείχθηκαν παρεμβάσεις για την εξάλειψη των εμποδίων και την επιτυχία του θεσμού της συμπερίληψης.

Σημειώνεται ότι οι συμμετέχοντες διατύπωσαν τις απόψεις τους για τα παραπάνω θέματα με βάση τις γνώσεις τους και την πολυετή εμπειρία τους στον χώρο της γενικής αγωγής και εκπαίδευσης, διατυπώνοντας παράλληλα και απόψεις γονέων, μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών με τους οποίους είχαν και έχουν την ευκαιρία να συζητούν και να συνεργάζονται.

Η ανάλυση της εστιασμένης συζήτησης της παρούσας ομάδας καταδεικνύει αρχικά ότι δεν μπορούμε να μιλάμε σήμερα για την ύπαρξη ενός «σχολείου για όλα τα παιδιά» στη χώρα μας. Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι έχουν γίνει σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση της ενταξιακής εκπαίδευσης, αλλά η μετάβαση από τη διαχωριστική εκπαίδευση στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς δεν έχει επιτευχθεί. Συμφώνησαν εν τούτοις με τα παρακάτω σχόλια που διατυπώθηκαν κατά τη διάρκεια της συζήτησης:

«Σίγουρα έχουν γίνει βήματα. Δηλαδή το θέμα της ένταξης είναι αποδεκτό και δεν αμφισβητείται από κανέναν, αλλά δυστυχώς δεν είναι αυτή η πραγματικότητα του σχολείου».

«Είναι κοινή επιθυμία να υπάρχει ένα σχολείο για όλους. Το έχω συναντήσει και προσωπικά από την πλευρά των γονέων».

«Το 2007 ψάχναμε στην Αττική για *Τμήμα Ένταξης* με καθηγητή μαθηματικών προκειμένου να κάνουμε παρέμβαση στο πλαίσιο μιας έρευνας. Πράγματι βρήκαμε στην Α, Β, Δ, Αθήνας, Δυτική και Ανατολική Αττική δύο *Τμήματα Ένταξης*. Σήμερα είναι υπερεικοσαπλάσια. Άρα, έχουν γίνει βήματα πραγματικά».

«Ο όρος *Παράλληλη Στήριξη* στη Β/θμια μέχρι το 2012-13 ήταν άγνωστη λέξη. Όταν εγώ μίλησα πρώτη φορά σε σχολείο, τότε οι καθηγητές με κοιτούσαν λες και τους έλεγα κάτι εξωπραγματικό. Τώρα πια η *Παράλληλη Στήριξη* έχει γίνει θεσμός στο δημόσιο σχολείο».

Συμφώνησαν επίσης όλοι ότι έχουν αλλάξει και οι στάσεις των μαθητών/τριών χωρίς αναπηρία απέναντι στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρία, πράγμα που δημιουργεί ένα θετικό κλίμα στα σχολεία και επηρεάζει εξίσου θετικά την επίδοση των τελευταίων σε γνωστικό, συμπεριφορικό και κοινωνικό επίπεδο.

Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά όμως είναι πρακτικά πολύ δύσκολο να λειτουργήσει σήμερα στην Ελλάδα κατά την άποψη των συμμετεχόντων. Ένας από αυτούς δήλωσε ξεκάθαρα ότι:

«Η συμπερίληψη είναι μια κοινωνική ουτοπία γιατί απαιτείται μετασχηματισμός όλης της σχολικής κοινότητας. Είναι εξαιρετικό το παράδειγμα ότι σε μια πρώτη τάξη δημοτικού της δικής μου περιφέρειας, υπήρχαν 6 παράλληλες στηρίξεις».

Επισημάνθηκε ακόμα ότι οι δυσκολίες στην εφαρμογή του θεσμού της συμπερίληψης πολλαπλασιάζονται αν ληφθεί υπόψη ότι πολλοί μαθητές/τριες προέρχονται από άλλα γλωσσικά περιβάλλοντα ή από περιβάλλον πολέμου και οικονομικής καταστροφής ή άλλα βίαια περιβάλλοντα. Η συζήτηση οδήγησε τελικά στο συμπέρασμα ότι το ειδικό σχολείο παραμένει αναγκαίο αφού υπάρχουν παιδιά, τα οποία με τα τωρινά δεδομένα δεν μπορούν να ενταχθούν στα γενικά σχολεία.

Όπως ανέφερε ένας από τους συμμετέχοντες, ο βασικός λόγος για την «αποτυχία της συμπερίληψης» είναι ο συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού μας συστήματος και:

«[η] όλη εκπαιδευτική διαδικασία με τα πολύ αυστηρά της στάδια, που αδυνατεί να αφουγκραστεί ιδιαιτερότητες. Παρά τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών υπάρχει μια πολύ μεγάλη πίεση από τη σχολική ύλη, τους τρόπους και τους χρόνους που πρέπει να ολοκληρωθεί η σχολική διαδικασία και μέσα σε αυτό το ασφυκτικό κλίμα είναι πολύ δύσκολο να αφουγκραστεί ο εκπαιδευτικός και ταυτόχρονα να

αξιοποιήσει τις διαφορετικές αφετηρίες των μαθητών, έτσι ώστε να μπορεί να τους συμπεριλάβει σε μια εκπαιδευτική διαδικασία / κοινότητας και ισότητας».

Αναφορικά με την ελλιπή στελέχωση των σχολείων υποστηρίχτηκε ότι οι ειδικότητες που στηρίζουν σήμερα την ένταξη του/της μαθητή/τριας με αναπηρία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο της *Παράλληλης Στήριξης* είναι οι φιλόλογοι ΠΕ02, ΠΕ03, ΠΕ04 κι ότι υπάρχει μεγάλο πρόβλημα για τα παιδιά εκείνα που χρειάζονται υποστήριξη από εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων. Αναφέρθηκε επίσης ότι μόνο στο 1/20 των γυμνασίων της Αττικής λειτουργεί *Τμήμα Ένταξης*. Επιπλέον, τονίστηκαν οι κτιριακές ελλείψεις, η έλλειψη διαθέσιμων αιθουσών για την υλοποίηση ειδικών προγραμμάτων υποστήριξης του/της μαθητή/τριας και η χαμηλή χρηματοδότηση της παιδείας.

«Η κτιριακή υποδομή είναι άθλια. Έχω εργαστεί σε πολλά σχολεία ως διευθυντής και ως συντονιστής, περνάω από όλα τα σχολεία της Αττικής σχεδόν. Πραγματικά, τα πράγματα είναι άθλια. Χρειάζεται χρήμα για να βελτιωθεί η κατάσταση».

«Εάν το άθλιο ποσοστό του 2% παραμείνει στην Παιδεία μην περιμένετε, αγαπητοί μου συνάδελφοι, να κερδίσουμε κάτι. Θα είμαστε πάντα ο τελευταίος τροχός της αμάξης που θα παρακολουθεί τις εξελίξεις στην Ευρώπη».

Η έλλειψη επαρκών γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών να αξιολογήσουν και να εκπαιδεύσουν παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη σχολιάστηκε έντονα. Επισημάνθηκε επίσης ιδιαίτερα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν πρακτικές που υποστηρίζουν τη συμπερίληψη.

«Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας κυρίως εκπαίδευσης δεν ξέρουν τι σημαίνει *διδακτική αξιολόγηση* και δεν φαίνεται να έχουν τη διάθεση να μάθουν. Έτσι όπως είναι διαρθρωμένη σήμερα η παιδεία μας, με προβληματίζει πολύ αυτό».



«Δυσκολεύονται πολύ να υιοθετήσουν ενταξιακές πρακτικές διδασκαλίας. Ο νόμος τούς δίνει για παράδειγμα τη δυνατότητα για συνεργατική διδασκαλία, αλλά πολύ σπάνια εκμεταλλεύονται την ευκαιρία... είναι αρκετοί οι εκπαιδευτικοί που δεν αποδέχονται τον εκπαιδευτικό της *Παράλληλης Στήριξης* μέσα στην τάξη τους, πράγμα που προβλέπεται όμως και νομοθετικά».

Η ακαταλληλότητα της παρεχόμενης (κυρίως από το Υπουργείο Παιδείας) επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών συζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην ομάδα εστίασης ως ένα ακόμα σοβαρό πρόβλημα που εντοπίζεται στις Πολιτικές, αλλά και στις Πρακτικές που υποστηρίζουν τη συμπερίληψη.

«Έχω λάβει μέρος σε πάρα πολλές επιμορφώσεις, είτε σεμινάρια είτε διημερίδες. Νομίζω ότι υπάρχει μια πολύ μεγάλη απόσταση του περιεχομένου τους από την σχολική πραγματικότητα. Θέλουμε επιμορφώσεις και κατάρτιση τέτοιου είδους που να μπορεί η θεωρία να ακουμπήσει την πράξη και να υπάρχει μια αλληλεπίδραση ανάμεσα σε αυτά τα δύο. Αλλιώς όλο αυτό το εγχείρημα θα κινείται σε δύο παράλληλες σφαίρες».

Η μοριοδότηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων από το Υπουργείο Παιδείας αποτέλεσε επίσης σημείο συζήτησης.

«Αυτό που θα ήθελα να συμπληρώσω είναι η περιβόητη μοριοδότηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων που "τρέχουν από παντού" η οποία πού καταλήγει τελικά; Καταλήγει στο ότι όλοι σχεδόν οι νέοι συνάδελφοι, αναπληρωτές κυρίως, να τα κυνηγούν για να αντιμετωπίσουν το θέμα της ανεργίας, με αποτέλεσμα να συμμετέχουν σε αυτά πολλοί, χωρίς εσωτερικό κίνητρο. Αν οδηγεί κάποιον στην ειδική αγωγή μόνο η ανεργία, αυτό θα φανεί στην πορεία με δυσμενείς επιπτώσεις στο ίδιο, αλλά και στο περιβάλλον του. Είμαστε στο Κ.Ε.Δ.Υ. αυτή τη στιγμή 10 μόνιμοι και 35 αναπληρωτές. Αντιστράφηκε πλήρως και αυτό τα τελευταία 2-3 χρόνια».

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες έδειξαν συγκρατημένη αισιοδοξία

όσον αφορά τη μετάβαση των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

«Προσωπικά, είμαι πολύ συγκρατημένη. Έγιναν βήματα. Όμως, από τη στιγμή που υπάρχουν τόσα σοβαρά οικονομικά προβλήματα και μια αδυναμία της κάθε κυβέρνησης να στηρίξει την εκπαίδευση σε όλο της το επίπεδο, πιστεύω ότι δεν μας αφήνει πολλά περιθώρια να είμαστε πολύ αισιόδοξοι. Στηριζόμαστε στην προσπάθεια και στο φιλότιμο του κάθε εκπαιδευτικού. Γίνονται βήματα, αλλά προχωράμε με ρυθμούς χελώνας».

Οι προτάσεις που έγιναν για να επιτύχει η συμπερίληψη στη χώρα μας περιλαμβάνουν τα εξής: Τη σύνταξη διαφοροποιημένων αναλυτικών προγραμμάτων για όλα τα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών, την εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης σε θέματα ειδικής αγωγής, την αντικατάσταση του *Τμήματος Ένταξης* με το μοντέλο της συνδιδασκαλίας, την αύξηση των δαπανών για την παιδεία, και την ανάπτυξη ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών «που δεν θα έχει την έννοια της τιμωρίας, αλλά ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θα μπαίνει στη διαδικασία να βλέπει κατά πόσο αυτά που κάνει είναι ενταξιακά ή όχι». Στο πλαίσιο των προτάσεων τονίστηκε «η αναγκαιότητα αναθεωρήσεων και αναδομήσεων σε όλα τα επίπεδα».

### 5.11 Αποτελέσματα 2<sup>ης</sup> ομάδας εστίασης

Στη δεύτερη ομάδα εστίασης συμμετείχαν 6 άτομα: δύο εκπαιδευτικοί, ένας γονέας παιδιού με αναπηρία από την Εθνική Ομοσπονδία για τα Δικαιώματα των Παιδιών με Αυτισμό, μία μητέρα παιδιού με αναπηρία εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ένα άτομο με αναπηρία και πολυετή προϋπηρεσία στην Ε.Σ.Α.μεΑ. και μία συντονίστρια εκπαίδευσης.

Το πρώτο θέμα που συζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην παρούσα ομάδα εστίασης ήταν το ερώτημα «αν μπορούμε σήμερα να μιλάμε για ένα σχολείο για όλα τα παιδιά στη χώρα μας». Αρχικά εκφράστηκαν θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη και διατυπώθηκαν διάφοροι λόγοι για την υποστήριξή της.

«Αυτό που έχω ζήσει εγώ στα σχολεία των περιοχών που εποπτεύω με μαθητές γονέων μεσαίου επιπέδου μόρφωσης είναι ότι: όσο τα παιδιά με αναπηρία παραμένουν μέσα στο γενικό σχολείο, τόσο περισσότερο αποδεκτά γίνονται από τα τυπικά παιδιά».

«Τα ειδικά σχολεία πλέον τείνουν να γίνουν ιδρύματα. Μπορεί για κάποια παιδιά να είναι δύσκολη η ένταξη στο γενικό σχολείο, αλλά δεν είναι και για το ειδικό όπως έχει διαμορφωθεί σήμερα... και οι γονείς τους θέλουν να τα πάνε στο γενικό για ψυχολογικούς λόγους. Για να είναι μαζί με τα παιδιά χωρίς αναπηρία».

Εν τούτοις ένας από τους συμμετέχοντες δήλωσε ότι για ορισμένα παιδιά, το γενικό σχολείο δεν αποτελεί την κατάλληλη εκπαιδευτική επιλογή, ειδικότερα για εκείνα που βρίσκονται ενταγμένα μέσα σε μεγάλα σχολεία 12θέσια, 16θέσια όπου υπάρχει συνωστισμός. Όσο περνάνε τα χρόνια και η ανομοιογένεια των γενικών σχολείων αυξάνεται π.χ. λόγω των οικονομικών μεταναστών και των προσφύγων, αλλάζουν ραγδαία τα κοινωνικά δεδομένα, πράγμα που δημιουργεί προβλήματα σε κάποια παιδιά με αναπηρίες.

«...πολλά παιδιά τα τρομάζει αυτό που συμβαίνει. Έχουμε μεγάλα παιδιά που μας έρχονται από το γενικό σχολείο, δηλαδή παιδιά της Ε', ΣΤ' δημοτικού τα οποία εμφανίζουν μια τρομερά επιθετική συμπεριφορά και έναν απίστευτο θυμό, ακριβώς γιατί αυτή ήταν η άμυνά τους στο γενικό σχολείο. Το ειδικό τελικά αποδεικνύεται πιο φιλόξενο γιατί τα αποδέχεται όπως και να είναι και δεν κινδυνεύουν να γίνουν "βορά του πλήθους"».

Ένας ακόμα από τους συμμετέχοντες υποστήριξε την ύπαρξη «εξειδικευμένων σχολείων αυτισμού» τα οποία «δεν πρέπει να αντικατασταθούν, αλλά να λειτουργήσουν σαν προθάλαμος για την εισαγωγή των παιδιών στη γενική εκπαίδευση», τονίζοντας ότι τα παιδιά με αυτισμό έχουν διαφορετικό δυναμικό το καθένα και για κάποια από αυτά είναι απαραίτητη η κατάλληλη προεργασία προκειμένου να ενταχτούν στο γενικό σχολείο με ή χωρίς *Παράλληλη Στήριξη*.

Οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με το αν έχει επιτευχθεί η συμπερίληψη στην Ελλάδα ήταν αρνητικές.

«Η συμπερίληψη θα ήταν καλό να συνέβαινε σε όλες τις δομές της εκπαίδευσης. Θεωρητικά ακούγεται εφικτό, αλλά πρακτικά, όχι»

σχολίασε ένας από τους συμμετέχοντες.

«Το γενικό σχολείο στην Ελλάδα δεν είναι ακόμα έτοιμο για μια ενταξιακή λογική... δεν μπορεί να προσφέρει εξειδικευμένα προγράμματα για την εκπαίδευση μαθητών με κάθε μορφή αναπηρίας»

ανέφερε μία συμμετέχουσα με αναπηρία.

Εν τούτοις η πλειοψηφία συμφώνησαν ότι έχουν γίνει σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

«Εγώ από το 2000 που δουλεύω στην εκπαίδευση μπορώ να πω ότι έχουν γίνει κάποια βήματα. Τότε διώχναμε τα παιδιά εκτός σχολείου. Είχαμε αυτή τη δυνατότητα. Δεν ακούγαμε κανέναν νόμο, κανείς δεν μπορούσε να μας αγγίξει. Ήμασταν και απληροφόρητοι. Δεν ξέραμε, φοβόμασταν. Σήμερα, τα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φεύγουν από το δημοτικό και πάνε στο γυμνάσιο, παρέα σαν μια ομάδα με τους τυπικούς στην ανάπτυξη συμμαθητές τους».

Αισιοδοξία για τη μετάβαση από την ειδική αγωγή και εκπαίδευση σε μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς εκφράστηκε και από άλλους συμμετέχοντες.

«Την τρέχουσα σχολική χρονιά να πω ότι προσλήφθηκαν 7.500 εκπαιδευτικοί για την *Παράλληλη Στήριξη*. Ένας καλός αριθμός»

επεσήμανε ο συντονιστής εκπαίδευσης, ενώ κάποιος άλλος δήλωσε:

«Έχουν γίνει βήματα... όπως βλέπω εγώ την εξέλιξη μπορώ να πω ότι η συμπερίληψη βρίσκεται σε καλή πορεία».

Αρνητική άποψη διατύπωσε ο γονέας παιδιού με αυτισμό.

«Το συμπέρασμα είναι ότι έγιναν κάποια βήματα τότε που πίεζε η κοινότητα για την κατοχύρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και έκτοτε μέχρι σήμερα γίνονται συνεχώς βήματα προς τα πίσω και γκρεμίζονται συνεχώς ό,τι έχει τουλάχιστον σχέση με τα παιδιά με αυτισμό».

Από τις Πολιτικές και τις Πρακτικές που αναφέρθηκε ότι υποστηρίζουν τη συμπερίληψη συζητήθηκαν κυρίως η ανεπαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικότερα η αδυναμία τους να εφαρμόσουν μέσα στην τάξη στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας που προωθούν και προάγουν τη συμπερίληψη. Ακόμα, η χαμηλή χρηματοδότηση της Παιδείας, η ελλιπής στελέχωση των σχολικών μονάδων με προσωπικό εξειδικευμένο σε θέματα ειδικής αγωγής ιδιαίτερα στην επαρχία, η έλλειψη κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων και ο ανταγωνιστικός χαρακτήρας του γενικού σχολείου. Οι βασικές απόψεις των συμμετεχόντων πάνω στις Πολιτικές και τις Πρακτικές εκφράστηκαν με σχόλια όπως τα παρακάτω:

«Το κράτος κατά την άποψή μου συνειδητά δεν εκπαιδεύει τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης σε θέματα ειδικής αγωγής για να αποφύγει τα έξοδα και το κόστος, όπως κάνουν τα περισσότερα *αντικοινωνικά κράτη* στον κόσμο».

«Έβαλαν ανθρώπους εντελώς άσχετους. Δασκάλους που μπορεί μεν να είχαν καλές προθέσεις κάποιοι από αυτούς, αλλά με πτωχή ή καμία κατάρτιση σε θέματα αναπηρίας. Με τον τρόπο αυτό σαμπόταραν την εκπαίδευση των παιδιών για να απαλλαγεί το κράτος από το κόστος της εκπαίδευσής τους».

«Όταν ο δάσκαλος έχει έναν μαθητή σε αυτιστικό φάσμα θα πρέπει να γνωρίζει τις εκπαιδευτικές μεθόδους για να το υποστηρίξει. Στην πραγματικότητα όμως δεν συμβαίνει αυτό στα γενικά σχολεία».



«Στα ΕΠΑΛ βλέπουμε ότι υπάρχουν πολλά παιδιά που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση. Τα στέλνουν σε εμάς με αποτέλεσμα να γεμίζουν οι τάξεις. Είχα μια τάξη πέρυσι με 20 παιδιά εκ των οποίων τα 6 με ΔΕΠ/Υ».

Ο τρόπος λειτουργίας του προγράμματος της *Παράλληλης Στήριξης* που θεσμοθέτησε η πολιτεία για την προώθηση της συμπερίληψης στη χώρα μας σχολιάστηκε αρνητικά από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων.

«Η *Παράλληλη Στήριξη* λειτούργησε πολύ καλά για 2-3 χρόνια, αλλά μετά το κράτος άρχισε να υποβαθμίζει τον θεσμό. Πρώτα από όλα την στελέχωσε με αδαείς. Το δεύτερο και πιο εγκληματικό είναι ότι τη μετέτρεψε από πλήρη σε μερική. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα μισή εκπαίδευση και διαρκή εναλλαγή. Τα παιδιά όμως με αυτισμό δεν αντέχουν τις αλλαγές, θέλουν σταθερό και οικείο περιβάλλον και ένα πρόγραμμα που θα το ξέρουν από πριν».

Με αρνητικές δηλώσεις συζητήθηκε επίσης η καθυστέρηση με την οποία τοποθετούνται στα σχολεία οι εκπαιδευτικοί της *Παράλληλης Στήριξης*, «*να έρχονται νωρίς και όχι τα Χριστούγεννα ή το Πάσχα*», καθώς και το γεγονός ότι αναλαμβάνουν συνήθως διαφορετικά παιδιά κάθε χρόνο «*να είναι οι καθηγητές της Παράλληλης Στήριξης για 2 χρόνια με τον ίδιο μαθητή [στην περίπτωση μαθητών με αναπτυξιακή αναπηρία]*».

Όπως ακούστηκε και στην πρώτη ομάδα εστίασης, το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα ειδικής αγωγής για δασκάλους και καθηγητές απέχει πολύ από την εκπαιδευτική πράξη και τη σχολική πραγματικότητα. Στην παρούσα ομάδα τα σχόλια ήταν ακόμα πιο αρνητικά για την επιμόρφωση κυρίως σε θέματα αυτισμού.

«Παρότι προτείναμε συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για τον αυτισμό και όχι μόνο, αρνήθηκε κατ'επανάληψη να το κάνει [το Υπουργείο] και προτίμησε να χρηματοδοτήσει αισχρές ψευτοεκπαιδεύσεις με διάφορα σεμινάρια... και βέβαια δεν φτάνει οι εκπαιδευτικοί όταν δεν υπάρχει κάποιος να τους εξηγήσει τι πρέπει να κάνουν».

Τέλος, κρίθηκε ότι τα σχολεία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι ανταγωνιστικά και όχι συνεργατικά, ένας χώρος όπου οι μαθητές/τριες μαθαίνουν «να κυνηγάνε τον βαθμό».

### **5.12 Εμπόδια στη μετάβαση από την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς**

Η παρούσα ερευνητική εργασία ανέδειξε μία πληθώρα παραγόντων που εμποδίζουν την ύπαρξη και λειτουργία ενός «σχολείου για όλα τα παιδιά» στη χώρα μας. Η μετάβαση από την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς δεν έχει ακόμα επιτευχθεί στην Ελλάδα. Αναγνωρίστηκε εν τούτοις από τους εμπλεκομένους ότι έχουν γίνει σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης και ότι «σε καμία χώρα δεν έχει επιτευχθεί πλήρως αυτός ο θεσμός, η επιτυχία του οποίου αποτελεί μία διαρκή διαδικασία και πορεία».

Η ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε αιτίες για την αποτυχία της μετάβασης από τη διαχωριστική στη συμπεριληπτική εκπαίδευση που αφορούν κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, όπως:

- Η ανεπαρκής εκπαίδευση που παρέχουν τα παιδαγωγικά τμήματα των ΑΕΙ της χώρας σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.
- Η δυσκολία των εκπαιδευτικών να διαφοροποιήσουν το σχολικό πρόγραμμα με βάση το μαθησιακό προφίλ και τις εξατομικευμένες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών.
- Η αδυναμία του εκπαιδευτικού να λειτουργήσει συνεργατικά μέσα στη γενική τάξη, καθώς και το ανταγωνιστικό κλίμα που χαρακτηρίζει πολλά από τα σχολεία.
- Ο μη συμπεριληπτικός τρόπος λειτουργίας των *Τμημάτων Ένταξης*.
- Η έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν την υποστηρικτική τεχνολογία για να τροποποιήσουν και να προσαρμόσουν το μαθησιακό περιβάλλον στις ανάγκες τού παιδιού.
- Η έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού και αναλυτικών προγραμμάτων με καθολικό σχεδιασμό.
- Η ανεπαρκής στελέχωση των σχολικών μονάδων με προσωπικό που μπορεί να υποστηρίξει την εκπαίδευση του παιδιού μέσα στο γενικό σχολείο.
- Η έλλειψη γνώσεων του/της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης να εντοπίζει και να εκπαιδεύει παιδιά με αναπηρία, αλλά και να χρησιμοποιεί

- «συμπεριληπτική αξιολόγηση» για να εκτιμήσει τη σχολική του πρόοδο.
- Η ακαταλληλότητα της παρεχόμενης (κυρίως από το Υπουργείο Παιδείας) επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.
  - Η ελλιπής ή ανεπαρκής κατάρτιση του/της εκπαιδευτικού *Παράλληλης Στήριξης* στις αναπηρίες που εμφανίζει ο/η μαθητής/τρια τον οποίο υποστηρίζει.
  - Η μερική παροχή *Παράλληλης Στήριξης* και η καθυστέρηση υλοποίησής της.
  - Η αύξηση της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού μέσα στις σχολικές τάξεις, υπόψη ότι πολλοί/ες μαθητές/τριες προέρχονται από άλλα γλωσσικά περιβάλλοντα ή από περιβάλλον πολέμου και οικονομικής καταστροφής ή άλλα βίαια περιβάλλοντα.
  - Η αδυναμία των Κ.Ε.Σ.Υ. να συντάξουν (λόγω έλλειψης χρόνου και προσωπικού) εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (Ε.Ε.Π.).
  - Η έλλειψη κτιριακής προσβασιμότητας των σχολικών μονάδων.
  - Ο συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες αποτελούν εμπόδια στη μετάβαση των παιδιών με αναπηρία από τη διαχωριστική εκπαίδευση στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς ή/και στην απρόσκοπτη παραμονή τους μέσα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εν τούτοις, τα εμπόδια που συναντώνται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι πολύ μεγαλύτερα από εκείνα της Πρωτοβάθμιας (π.χ. μεγαλύτερη έλλειψη υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών, ανεπαρκέστερος αριθμός εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών δίχως εκπαίδευση ή επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής). Επιπλέον, συγκεκριμένα εμπόδια σχετίζονται περισσότερο με συγκεκριμένες κατηγορίες αναπηρίας, πράγμα που επιβεβαιώνεται στην παρούσα έρευνα μέσω των απαντήσεων των γονέων, των εκπαιδευτικών και εν μέρει των μαθητών/τριών. Σημειώνεται ότι ο μικρός αριθμός μελών της κάθε ομάδας περιορίζει τη δυνατότητα περιγραφής ενός εκτενούς καταλόγου εμποδίων και της σχέσης τους με τις κατηγορίες αναπηρίας των συμμετεχόντων από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, τα εμπόδια που εντοπίστηκαν αφορούν συγκεκριμένες αναπηρίες, συγκεκριμένων μαθητών/τριών και συγκεκριμένων σχολείων. Παρόλα αυτά, η εικόνα που διαμορφώθηκε αντανακλά σε ικανοποιητικό βαθμό τα βασικά εμπόδια ανάλογα με την κατηγορία της αναπηρίας.

### *Κινητική Αναπηρία*

Για τα παιδιά με κινητική αναπηρία βασικό φραγμό στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς αποτελεί η **έλλειψη προσβασιμότητας** των γενικών σχολείων. Στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας καταγράφηκε η απροσπελασιμότητα των σχολικών κτιρίων και της υλικοτεχνικής υποδομής. Κτίρια που δεν πληρούν τις προδιαγραφές των προτύπων φυσικής προσβασιμότητας. Σχολεία με εξοπλισμό, εκπαιδευτικό υλικό και ηλεκτρονικό περιβάλλον που παραμένουν μη προσβάσιμα για τους/τις μαθητές/τριες με κινητική αναπηρία.

Τα εμπόδια πρόσβασης στο σχολικό χώρο αποτελούν συγχρόνως εμπόδια πρόσβασης στη μάθηση και φραγμούς στην κοινωνικοποίηση και συμπερίληψη του/της μαθητή/τριας στο σχολείο. Τέτοιου είδους εμπόδια μπορεί να οδηγήσουν το παιδί και την οικογένειά του στην επιλογή του ειδικού αντί του γενικού σχολείου.

Η **έλλειψη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής** για την υποστήριξη του/της μαθητή/τριας με κινητική αναπηρία και συνοδά προβλήματα στο πλαίσιο της *Παράλληλης Στήριξης* βρέθηκε να αποτελεί ένα ακόμα σημαντικό εμπόδιο στο δικαίωμα του παιδιού στη συμπερίληψη. Το συγκεκριμένο εμπόδιο είναι συχνά απόρροια άλλων παραγόντων, όπως η **ανεπαρκής χρηματοδότησης της εκπαίδευσης**.

Η **έλλειψη ειδικού βοηθητικού προσωπικού** αποτελεί για κάποιους εργαζόμενους γονείς εμπόδιο στην επιλογή του γενικού σχολείου για το παιδί τους. Στην παρούσα έρευνα καταγράφηκαν εμπειρίες γονέων οι οποίοι υποχρεώθηκαν να συνοδεύουν το παιδί μέχρι το σχολείο, αλλά και μέσα στο σχολείο λόγω έλλειψης ειδικού βοηθητικού προσωπικού που θα μπορούσε να αναλάβει την υποστήριξη του παιδιού στην καθημερινότητα της σχολικής ημέρας.

Η **έλλειψη χρήσης Υποστηρικτικής Τεχνολογίας (Υ.Τ.)** στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί επίσης εμπόδιο στη συμπερίληψη του παιδιού στη γενική τάξη. Όπως επισημαίνουν οι Cook et al., 2007, η Υποστηρικτική Τεχνολογία υποστηρίζει τη λειτουργικότητα των ατόμων με δυσκολίες, έτσι ώστε η σχέση τους με το περιβάλλον να μην καταλήγει σε αναπηρία (όπως αναφέρεται στο Ε.Σ.Α.μεΑ., 2013, σ. 139). Το συγκεκριμένο εμπόδιο βρέθηκε να οφείλεται συχνά σε **έλλειψη κονδυλίων** για αγορά συσκευών, εργαλείων, λογισμικών και άλλων προϊόντων και υπηρεσιών *Υποστηρικτικής Τεχνολογίας*. Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα βρέθηκε επίσης να οφείλεται στην **έλλειψη γνώσεων** -εκ μέρους τους- αλλά και στην **έλλειψη ενδιαφέροντος για**



**Θέματα Υποστηρικτικής Τεχνολογίας.** Στην προκειμένη περίπτωση φαίνεται καθαρά ο «φαύλος κύκλος» που μπορεί να δημιουργηθεί όταν ένα «κοντινό» πρόβλημα παραμένει άλυτο από την Πολιτεία, εμποδίζοντας την επίλυση των υπολοίπων. Έστω λοιπόν ότι δεν υπάρχουν κονδύλια για αγορά *Υποστηρικτικής Τεχνολογίας*, άρα δεν χρειάζεται να επιμορφώσουμε τους/τις εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν γνώσεις *Υποστηρικτικής Τεχνολογίας* και συνεπώς δεν πιέζουν για αγορά *Υποστηρικτικής Τεχνολογίας*. Μια άλλη εκδοχή θα ήταν να αναζητηθεί το πρόβλημα **στο «κενό» του ισχύοντα νόμου 3699/2008**, ο οποίος δεν απαιτεί την παροχή ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού και τεχνολογικών βοηθημάτων στους/στις μαθητές/τριες με κινητική ή άλλες αναπηρίες.

Τέλος, ένα ακόμα εμπόδιο μετάβασης από την διαχωρισμένη στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, εντοπίστηκε στην αδυναμία των εκπαιδευτικών να **διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία** προσαρμόζοντάς την, όταν οι συνθήκες το απαιτούν, στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού με κινητική αναπηρία.

### *Αισθητηριακή Αναπηρία*

Σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο 3699/2008, οι αισθητηριακές αναπηρίες αναφέρονται σε (α) σοβαρό πρόβλημα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση) και (β) σοβαρό πρόβλημα ακοής (κωφοί, βαρήκοοι).

Τα εμπόδια Μετάβασης που εντοπίστηκαν για τα παιδιά με αισθητηριακές αναπηρίες αφορούν τον θεσμό της *Παράλληλης Στήριξης*, στην Υποστηρικτική Τεχνολογία, στη διαφοροποίηση της σχολικής πρακτικής, στις ανεπαρκείς γνώσεις του/της εκπαιδευτικού της σχολικής τάξης σε θέματα αισθητηριακής αναπηρίας, στην προσβασιμότητα των σχολικών κτιρίων και της υλικοτεχνικής υποδομής, στην απουσία εξατομικευμένων υποστηρικτικών προγραμμάτων όπως είναι για παράδειγμα η παροχή υποστήριξης από λογοθεραπευτή ή ψυχολόγο.

Το βασικότερο από τα εμπόδια που αναφέρθηκαν αφορά στην έλλειψη εξειδίκευσης ή στην **έλλειψη παντελούς γνώσης των εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης σε θέματα αισθητηριακής αναπηρίας**. Αναφέρθηκαν περιπτώσεις εκπαιδευτικών *Παράλληλης Στήριξης* που αδυνατούσαν να επικοινωνήσουν με τον μαθητή που υποστήριζαν, διότι δεν γνώριζαν τη νοηματική γλώσσα. Σε άλλη περίπτωση, η εκπαιδευτικός *Παράλληλης Στήριξης* δεν είχε ποτέ ακούσει για τα κοχλιακά εμφυτεύματα, με αποτέλεσμα να χειρίζεται λανθασμένα τη συμπεριφορά του παιδιού. **Η παροχή Παράλληλης Στήριξης σε μερική βάση** (για ορισμένες μόνο ημέρες την εβδομάδα) και **η καθυστέρηση στην υλοποίησή της**



μέχρι και μήνες μετά την έναρξη του σχολικού έτους, αναφέρθηκε επίσης ως εμπόδιο στη Μετάβαση του παιδιού στη γενική τάξη.

Ως εμπόδιο αναγνωρίστηκε επιπλέον η **έλλειψη γνώσεων σε θέματα αισθητηριακής αναπηρίας των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης**. Υπενθυμίζεται ότι στο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως αδυνατούν να εκπαιδεύσουν παιδιά με αισθητηριακές αναπηρίες.

Μεγάλο εμπόδιο στη Μετάβαση από τη διαχωριστική στη συμπεριληπτική εκπαίδευση βρέθηκε πως είναι η **έλλειψη υποστηρικτικής τεχνολογίας (Υ.Τ.)**. Για τα παιδιά με αισθητηριακή αναπηρία, η Υποστηρικτική Τεχνολογία είναι ένας μεγάλος ισοσταθμιστής, ένα εργαλείο που μπορεί να ξεκλειδώσει τη διαδικασία της μάθησης και να επεκτείνει τους ορίζοντές τους. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο σημείο αυτής της ενότητας (βλ. κινητική αναπηρία), η **έλλειψη κονδυλίων**, η παντελής **έλλειψη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε θέματα Υποστηρικτικής Τεχνολογίας** για παιδιά που είναι τυφλά, κωφά ή/και βαρήκοα και **η νομοθεσία** που δεν απαιτεί τη χρήση ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού και τεχνολογικών βοηθημάτων στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρία, αποτελούν επιπρόσθετα εμπόδια στη μετάβαση των παιδιών αυτών από τη διαχωριστική στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Ένα ακόμα εμπόδιο που καταγράφηκε αφορά στη **μη προσβασιμότητα του σχολικού κτιρίου και του εκπαιδευτικού υλικού**. Ενδεικτικά αναφέρονται η έλλειψη σήμανσης σε Braille και η έλλειψη ηχητικών σημάτων για τους/τις τυφλούς/ες μαθητές/τριες, η έλλειψη οπτικών σημάτων για τα παιδιά με κώφωση ή/και βαρηκοΐα, ακατάλληλες ακουστικές συνθήκες, κακές συνθήκες φωτισμού, έλλειψη βιβλίων για το/τη μαθητή/τρια σε γραφή Braille κ.ά.

Η **αδυναμία διαφοροποίησης της εκπαιδευτικής πρακτικής** από τον/την εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης αναφέρθηκε επίσης ως ένα σημαντικό εμπόδιο για τη Μετάβαση των τυφλών ή κωφών μαθητών/τριών στη γενική τάξη. Σε πολλές περιπτώσεις, ακόμα και οι πιο απλές διαφοροποιήσεις χρειάζεται να «υπαγορευτούν» στον/στην εκπαιδευτικό προκειμένου να τις εφαρμόσει. Μαθητής με κώφωση που συμμετείχε στην έρευνα ανέφερε ότι χρειάστηκε να εξηγήσει στον δάσκαλο γιατί θέλει τις οδηγίες των ασκήσεων ή του μαθήματος γραπτά αντί για προφορικά. Για πιο σύνθετες διαφοροποιήσεις, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει όχι μόνο να διαφοροποιεί το πρόγραμμα, αλλά πώς να το διαφοροποιεί για μαθητές/τριες με αισθητηριακή αναπηρία. Για παράδειγμα, λόγω της μη

πραγματολογικής ανάπτυξης της γλώσσας στα παιδιά που είναι κωφά, ο/η δάσκαλος/α πρέπει να χρησιμοποιούν κατάλληλα διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές.

### *Αναπτυξιακές Αναπηρίες*

Στις αναπτυξιακές αναπηρίες περιλαμβάνονται η νοητική αναπηρία και οι διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. Το μεγαλύτερο εμπόδιο για τα παιδιά με τις παραπάνω αναπηρίες βρέθηκε πως είναι η **ανεπαρκής, ακατάλληλη ή ανύπαρκτη διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής πρακτικής από τον/την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης ή/και της Παράλληλης Στήριξης**. Υπενθυμίζεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δήλωσαν ότι αδυνατούν ή δυσκολεύονται πολύ να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία για να διδάξουν κυρίως μαθητές/τριες με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι απαραίτητη για την ομαλή μετάβαση αυτών των παιδιών από τη διαχωριστική εκπαίδευση στη συμπεριληπτική. Λόγω του ιδιαίτερου μαθησιακού τους στυλ (learning style) και των συμπεριφορικών χαρακτηριστικών τους, η διαφοροποίηση επιτυγχάνεται με διάφορους τρόπους. Ο/Η εκπαιδευτικός για παράδειγμα μπορεί να διαφοροποιήσει τη διαδικασία της διδασκαλίας, το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος, την αξιολόγηση της προόδου του/της μαθητή/τριας και την οργάνωση της τάξης (π.χ. δόμηση και οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης).

Το συγκεκριμένο εμπόδιο συνδέθηκε με τρεις παράγοντες «φραγμούς» που βρέθηκε ότι εμποδίζουν τη διαδικασία της Μετάβασης: **(α)** η έλλειψη κατάρτισης του/της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης στις αναπτυξιακές αναπηρίες **(β)** η έλλειψη εξειδίκευσης σε θέματα αναπτυξιακών αναπηριών του/της εκπαιδευτικού *Παράλληλης Στήριξης* και **(γ)** η μη διαθεσιμότητα προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού και ειδικότερα, εποπτικού εκπαιδευτικού υλικού που υποστηρίζεται από τις Νέες Τεχνολογίες.

Συγκεκριμένα, μεγάλο εμπόδιο για τα παιδιά με τις παραπάνω αναπηρίες βρέθηκε πως είναι η παροχή *Παράλληλης Στήριξης* από εκπαιδευτικό που δεν γνωρίζει το γνωστικό αντικείμενο που υπηρετεί (την αναπηρία και τις εξατομικευμένες ανάγκες του/της μαθητή/τριας που υποστηρίζει), αλλά και ο ακατάλληλος τρόπος υλοποίησης του προγράμματος *Παράλληλης Στήριξης* που μπορεί να περιλαμβάνει: μερική παροχή της *Παράλληλης Στήριξης*, μεγάλη

καθυστερήση έναρξης και εφαρμογής της, αντικατάσταση του/της εκπαιδευτικού *Παράλληλης Στήριξης* από διαφορετικό πρόσωπο κάθε σχολικό έτος. Το τελευταίο αποτελεί πρόβλημα συνήθως για τα παιδιά εκείνα που αγαπούν τη δόμηση και τη ρουτίνα, ενώ αποφεύγουν τις αλλαγές και τις εκπλήξεις.

Η **μη διαθεσιμότητα διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού** κρίθηκε ως σημαντικό εμπόδιο, παρά το γεγονός ότι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) έχει κατασκευάσει σε ηλεκτρονική ψηφιακή μορφή τέτοιου είδους υλικό με την ονομασία ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟ για την προσαρμογή των σχολικών εγχειριδίων όλων των μαθημάτων των τάξεων της Α' και Β' δημοτικού για μαθητές/τριες με αισθητηριακή αναπηρία, κινητική αναπηρία των άνω άκρων, μέτρια και ελαφρά νοητική αναπηρία, αναπτυξιακή αναπηρία (αυτισμό, προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης). Με βάση τα σχόλια ορισμένων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, αλλά και σύμφωνα με προγενέστερες έρευνες (βλ. Παπαγιάννη, 2018) σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία, μπορούμε να υποθέσουμε ότι το εν λόγω υλικό δεν χρησιμοποιείται σε ευρεία κλίμακα από τους/τις εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης, είτε διότι δεν έχουν τις δεξιότητες να το αξιοποιήσουν είτε διότι δεν έχουν το κίνητρο ώστε να ασχοληθούν με εκπαιδευτικό υλικό υποστηρικτικής τεχνολογίας.

Η **ανεπαρκής διδασκαλία για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων** του/της μαθητή/τριας με αναπτυξιακή αναπηρία στο δημοτικό σχολείο αναφέρθηκε ως εμπόδιο από σχετικά μικρό αριθμό συμμετεχόντων, σε αντίθεση με τη διεθνή βιβλιογραφία που θεωρεί τις κοινωνικές δεξιότητες σημαντικό παράγοντα για την ομαλή Μετάβαση του παιδιού στη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Garrote, 2017. Sakellariou, κ.ά. 2019. Walker & Barry 2018. McClelland, κ.ά., 2000).

Ένα ακόμα εμπόδιο που βρέθηκε να ισχύει για μικρό όμως αριθμό παιδιών με αναπτυξιακή αναπηρία, αφορά τις *αρνητικές στάσεις* συμμαθητών/τριών και εκπαιδευτικών απέναντι στις συγκεκριμένες αναπηρίες.

### *Μαθησιακές δυσκολίες και Σύνδρομο Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα*

Σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (3699/2008), οι *Μαθησιακές Δυσκολίες* (Μ.Δ.) περιλαμβάνουν προβλήματα όπως: δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία (άρθρο 3).

Το *Σύνδρομο Ελλειμματικής Προσοχής με ή Χωρίς Υπερκινητικότητα* (ΔΕΠ/Υ) συζητείται τα τελευταία χρόνια είτε ως αυτόνομη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είτε ως κομμάτι των Προβλημάτων Συμπεριφοράς, αν και δεν είναι λίγοι οι ειδικοί του χώρου που εξακολουθούν να το διερευνούν ως υποομάδα των *μαθησιακών δυσκολιών*, ίσως επειδή μεγάλο ποσοστό των παιδιών με ΔΕΠ/Υ παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Τα μεγαλύτερα εμπόδια στην πρόσβαση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και παιδιών με ΔΕΠ/Υ στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, ή στη μετάβαση από ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (όπως είναι το *Τμήμα Ένταξης*) στη γενική τάξη, βρέθηκε πως αφορούν στα εξής:

- Στιγματισμός των παιδιών που παρακολουθούν το πρόγραμμα του *Τμήματος Ένταξης*.
- Τυποποιημένη αξιολόγηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων του/της μαθητή/τριας που αγνοεί τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές δυσκολίες του παιδιού και την ατομική του προσπάθεια για πρόοδο.
- Δυσκολίες του/της εκπαιδευτικού της τάξης να διαφοροποιήσει το σχολικό πρόγραμμα δίνοντας ευκαιρίες στο παιδί για επιτυχίες.
- Μη αξιοποίηση συσκευών, λογισμικών και υπηρεσιών *Υποστηρικτικής Τεχνολογίας* για την εξατομίκευση της διδασκαλίας και τη γενικότερη διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής πρακτικής.

## 6. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας οδηγούν στα παρακάτω ειδικά συμπεράσματα:

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης δεν μπορούν ή δυσκολεύονται πολύ να εντοπίσουν και να εκπαιδεύσουν παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρουσιάζουν:

- α) αισθητηριακή αναπηρία,
- β) αναπτυξιακή αναπηρία (φάσμα αυτισμού) και
- γ) ψυχική αναπηρία (συναισθηματικές διαταραχές).

Τα επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που οργανώνει και υλοποιεί το Υπουργείο Παιδείας για τους/τις εκπαιδευτικούς είναι κυρίως θεωρητικού περιεχομένου και δεν ανταποκρίνονται στις διδακτικές ανάγκες και τις δυσκολίες τους να εντοπίζουν και να εκπαιδεύουν παιδιά με αναπηρία μέσα στη γενική τάξη.

Τα παραπάνω συμπεράσματα υποστηρίζονται από αντίστοιχα συμπεράσματα της Ε.Σ.Α.μεΑ. όπως αυτά καταγράφονται στην *Έκθεση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τα Άτομα με Αναπηρία (2019)* όπου τονίζεται μεταξύ άλλων η αδυναμία του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης να ανταποκριθεί στις εξατομικευμένες ανάγκες των παιδιών λόγω έλλειψης γνώσεων και κατάλληλων δεξιοτήτων. Συμφωνούν επίσης με τα συμπεράσματα Ελλήνων ερευνητών (Ζαχαρογέωργα, 2018. Πολυχρονοπούλου, 2016. Μαυροπαλιάς, 2014), καθώς και με τα πορίσματα της έρευνας για την *Αξιολόγηση των Δομών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης* που διεξήγαγε το Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ, 2015).

Η πλειοψηφία των σχολικών μονάδων δεν είναι προσβάσιμες σε άτομα με αναπηρία. Η προσβασιμότητα είναι ακόμα πιο δύσκολη για άτομα με κινητική αναπηρία και άτομα με σοβαρή οπτική αναπηρία.

Το συμπέρασμα συνάδει με εκείνα πρόσφατης έρευνας του Υπουργείου Παιδείας (2017) για την προσβασιμότητα των σχολικών κτιρίων όπου καταδεικνύεται ότι στην πλειοψηφία τους δεν πληρούν ούτε τις ελάχιστες προδιαγραφές φυσικής προσβασιμότητας (Λαμπρίδη, 2018). Συμφωνεί επίσης με αντίστοιχα συμπεράσματα της Ε.Σ.Α.μεΑ. (2009) στην ετήσια έκθεση *για ένα Εθνικό*



*Πρόγραμμα Δημόσιων Πολιτικών για την Αναπηρία*, όπου καταγράφονται σοβαρές ελλείψεις στην προσβασιμότητα των σχολικών κτιρίων και ειδικότερα στην ακαταλληλότητα των κτιρίων όπου στεγάζονται οι Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και τα *Τμήματα Ένταξης*. Υποστηρίζεται ακόμα και από τις δηλώσεις του Ιωάννη Βαρδακαστάνη, προέδρου της Ε.Σ.Α.μεΑ. και του European Disability Forum (E.D.F.):

«Το μεγαλύτερο εμπόδιο στην προσβασιμότητα βρίσκεται στην νοοτροπία των ανθρώπων....ο αποκλεισμός και οι δυσκολίες πρόσβασης υπάρχουν μόνο και μόνο επειδή οι άνθρωποι δεν σκέφτονται όταν σχεδιάζουν ότι υπάρχουν και τα άτομα με αναπηρία. Αν μπορέσουμε να αλλάξουμε τη νοοτροπία των ανθρώπων να αρχίσουν να σκέφτονται τα άτομα με αναπηρία στο νωρίτερο δυνατό στάδιο, θα αλλάξουμε το σύνολο της κοινωνίας. Για να γίνει αυτό, χρειαζόμαστε την προσβασιμότητα, την ένταξη, και τις νομοθεσίες και πρακτικές της μη διάκρισης» (Ε.Σ.Α.μεΑ. 2014, σσ. 101).

Το συγκεκριμένο συμπέρασμα συμφωνεί επίσης με τα πορίσματα της UNESCO (2020) όπως αναφέρονται στην *Έκθεση Παρακολούθησης της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης: Ένταξη και εκπαίδευση. Όλα σημαίνει όλα*.

«Οι πλήρεις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία σπάνια λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό των σχολικών κτιρίων...στις περισσότερες χώρες η συνολική ποιότητα των σχολικών εγκαταστάσεων είναι ανεπαρκής» (σ. 167).

Αναφέρεται επίσης από τη UNESCO ότι μια πρόσφατη ανασκόπηση εμπειρικών μελετών σε παγκόσμια κλίμακα κατέδειξε σοβαρές ελλείψεις της διαθέσιμης υλικοτεχνικής υποδομής και ότι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αρχιτεκτονικού σχεδιασμού της σχολικής τάξης μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά τη μάθηση (2020, σ. 166). Οι Mariga, McConkey και Myezwa, (2014) αναφέρουν σε έρευνά τους ότι μπορεί να παρατηρούνται προσπάθειες άρσης κτιριακών εμποδίων σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, αλλά όχι σε γενικά σχολεία όπου είναι εγγεγραμμένοι μαθητές/τριες με αναπηρία. Αυτό όμως δεν αποτελεί υποστηρικτικό στοιχείο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (UNESCO 2020, σ. 166).

Η πλειοψηφία των σχολείων δεν οργανώνουν και δεν υλοποιούν εξωσχολικές δράσεις σε συνεργασία με τον Δήμο και την ευρύτερη τοπική κοινωνία. Επιπλέον, δεν προσφέρουν ευκαιρίες για συστηματική και στοχευμένη ενδοσχολική επιμόρφωση του προσωπικού.

Τα παραπάνω συνάδουν με αντίστοιχα συμπεράσματα που εξήγαγε το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών (2015) στο πλαίσιο της έρευνας «Αξιολόγηση των Δομών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης».

Μέσα από τη βιωμένη εμπειρία των εμπλεκομένων και ειδικότερα των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών/τριών με αναπηρία που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, συμπεραίνεται ότι το *Τμήμα Ένταξης* και η *Παράλληλη Στήριξη* λειτουργούν στη χώρα μας ως τα επικρατέστερα μοντέλα υποστήριξης μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με βασικά προβλήματα:

- την έλλειψη επαρκούς προσωπικού,
- την ανεπαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών της *Παράλληλης Στήριξης*,
- το στιγματισμό του υποστηριζόμενου παιδιού στο *Τμήμα Ένταξης* από συμμαθητές/τριες και γονείς παιδιών χωρίς αναπηρία και τη μεγάλη καθυστέρηση στην έναρξη της λειτουργίας τους με αποτέλεσμα πολλά παιδιά με αναπηρία να μένουν συχνά χωρίς καμία υποστήριξη για μεγάλο χρονικό διάστημα,
- την έλλειψη επαρκούς συνεργασίας μεταξύ του/της εκπαιδευτικού της τάξης και του/της εκπαιδευτικού της *Παράλληλης Στήριξης* για την από κοινού εκπαίδευση και υποστήριξη του παιδιού με αναπηρία.

Τα συμπεράσματα συμφωνούν στην πλειοψηφία τους με ανάλογα συμπεράσματα ελληνικών ερευνών σύμφωνα με τα οποία α) το *Τμήμα Ένταξης* δεν πληροί το κριτήριο του «συμπεριληπτικού πλαισίου» (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2019. Παπαδάτος, Πολυχρονοπούλου και συν, 2015), β) ο/η μαθητής/τρια της *Παράλληλης Στήριξης* υποστηρίζεται συνήθως μόνο από τον ή την εκπαιδευτικό της *Παράλληλης Στήριξης* κι όχι και από τον/την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης (Πολυχρονοπούλου, 2016. Μαυροπαλιάς, 2014), γ) υπάρχει έλλειψη προσωπικού για τη λειτουργία υποστηρικτικών προγραμμάτων, πράγμα που επιβεβαιώνει και η τακτική του Υπουργείου να αναθέτει σε ένα/μία εκπαιδευτικό *Παράλληλης Στήριξης* την υποστήριξη δύο και τριών παιδιών σε αντίστοιχο αριθμό σχολείων (Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας, 2019).

Ένα σημαντικό ποσοστό των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα περιγράφουν «τραυματικές» σχεδόν εμπειρίες με το σχολείο, ενώ οι μισοί από τους/τις εκπαιδευτικούς αναφέρουν δυσκολίες επικοινωνίας, διαφωνίες και αντιπαλότητες με τους γονείς. Τα συμπεράσματα υποστηρίζονται από πολλούς άλλους ερευνητές. Ελληνικές έρευνες αποκαλύπτουν περιορισμένη, αρνητική ή ανύπαρκτη συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων που έχουν παιδί με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικότερα μεταξύ οικογένειας και σχολείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Αντζακλή, 2003. Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003. Κουρκούτας, 2010. Πολυχρονοπούλου, 2004. Τσιμπιδάκη, 2007).

Όπως αναφέρει ο Κουρκούτας:

«δεν υπάρχει, αντίστοιχα, μια ανάλογη κουλτούρα συνεργασίας και άτυπες πρακτικές συστηματικής επαφής με τους γονείς, ώστε να μετουσιωθούν οι εκατέρωθεν ανάγκες και προβληματισμοί σε έναν ανοικτό διάλογο και σε μια σταθερή και δημιουργική σχέση» (2010, σ. 163).

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμπεραίνεται ότι ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών και γονέων αντιμετωπίζουν προβλήματα συνεργασίας με τα Κ.Ε.Σ.Υ., τα οποία εστιάζουν για τους μεν πρώτους στις προσφερόμενες από αυτά υπηρεσίες, για τους δε γονείς σε γραφειοκρατικές κυρίως διαδικασίες που αφορούν στην αξιολόγηση του παιδιού τους.

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ειδικότερα προβλήματα που οδηγούν στα εξής συμπεράσματα:

- Η στελέχωση των Κ.Ε.Σ.Υ. είναι συχνά ανεπαρκής έως πολύ ανεπαρκής σε σχέση με τις πολλαπλές αρμοδιότητές τους.
- Υπάρχει μεγάλη καθυστέρηση στη διαδικασία της αρχικής διάγνωσης των παιδιών σε πολλά Κ.Ε.Σ.Υ. της χώρας.
- Το Κ.Ε.Σ.Υ. λειτουργεί κυρίως σαν «γνωμοδοτικός φορέας» αγνοώντας τις αρμοδιότητες που αφορούν τη συμβουλευτική και την υποστήριξη εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και γονέων.
- Τα Κ.Ε.Σ.Υ. δεν συντάσσουν *εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης* παρότι αυτό εμπίπτει θεσμικά στις αρμοδιότητές τους.

- Οι διαγνωστικές εκθέσεις που συντάσσουν τα Κ.Ε.Σ.Υ. δεν είναι πάντοτε ξεκάθαρες, σαφείς και κατανοητές από εκπαιδευτικούς και γονείς και δεν βοηθούν τον/την εκπαιδευτικό στον σχεδιασμό παρεμβατικού προγράμματος για το παιδί.

Τα συμπεράσματα συνάδουν με ελληνικές έρευνες σχετικά με τη λειτουργία των Κ.Ε.Σ.Υ. (πρώην Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.). Οι Anastasiou & Iordanidis (2006) κατέδειξαν μεγάλη καθυστέρηση στη διαδικασία αρχικής διάγνωσης παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε πολλά Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. της χώρας. Παρόμοια αποτελέσματα κατέγραψαν η έρευνα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών (2015), του Κ.Α.Ν.Ε.Π. της Γ.Σ.Ε.Ε. (2019) και της Ε.Σ.Α.μεΑ. (2019). Η Σταύρου (2019) επιβεβαιώνει επίσης τη «*συχνή έκδοση γνωματεύσεων με περιορισμένο αριθμό επιστημονικών ειδικοτήτων, πιθανό λόγω υποστελεχωμένων δομών*» (σ. 27).

Ο/η εκπαιδευτικός του γενικού σχολείου δεν καταρτίζει μόνος/η ή σε συνεργασία με τα Κ.Ε.Σ.Υ. (όπως προβλέπει άλλωστε η ισχύουσα νομοθεσία) εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία που βρίσκονται ενταγμένοι μέσα στην τάξη του.

Το συμπέρασμα συμφωνεί με αντίστοιχο πόρισμα της έρευνας που διεξήγαγε το Πανεπιστήμιο Αθηνών για την αξιολόγησή της των δομών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (2015), καθώς και με τα ευρήματα πρόσφατης έρευνας της Ζαχαρογέωργα (2018).

Με βάση τις γνώσεις, τις απόψεις και την εμπειρία των εμπλεκόμενων στην παρούσα έρευνα συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του γενικού σχολείου δεν καταρτίζουν Εξατομικευμένο Σχέδιο Μετάβασης (ΕΣΜ) για τους/τις έφηβους/ες μαθητές/τριες τους με αναπηρία.

Η ελληνική βιβλιογραφία πάνω σε αυτό το θέμα είναι πολύ περιορισμένη. Εν τούτοις, τα συμπεράσματα δύο ερευνών που εξέτασαν το εν λόγω πρόβλημα (Ζαχαρογέωργα, 2018 και ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ, 2015) συμφωνούν με αυτά της παρούσας έρευνας.

Ένα άλλο συμπέρασμα που εξαγεται είναι ότι ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών της γενικής τάξης δεν θέτουν κοινωνικούς στόχους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του/της μαθητή/τριας με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό υποδεικνύει ότι οι εν λόγω εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στη διδασκαλία δεξιοτήτων ακαδημαϊκής φύσης, όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η αριθμητική κ.λπ. Συμπεραίνεται επίσης ότι, σε αντίθεση με

τους/τις εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης, αρκετοί εκπαιδευτικοί των *Τμημάτων Ένταξης* διδάσκουν κοινωνικές δεξιότητες στα παιδιά αφού πολλά από αυτά παρουσιάζουν ελαφρούς έως σοβαρούς περιορισμούς στον κοινωνικό τομέα, όπως καταδεικνύει τόσο η ελληνική όσο και η ξένη βιβλιογραφία (Garrote, 2017. Gargiulo, 2012. Καρτασίδου & Αγαλιώτης 2009. Καρτασίδου, Δημητριάδου & Φέτση, 2009. Παππά & Πολυχρονοπούλου, 2008. Πολυχρονοπούλου, 2013).

Τα συμπεράσματα συμφωνούν με εκείνα του ΠΤΔΕ – ΕΚΠΑ (2015) σύμφωνα με τα οποία οι κοινωνικές δεξιότητες δεν αποτελούν βασικό μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος παιδιών με αναπηρία που είναι ενταγμένα μέσα στο γενικά σχολεία της χώρας μας.

Παρότι ζούμε στην εποχή της Τεχνολογίας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης εντάσσουν ελάχιστα ή καθόλου την *Υποστηρικτική Τεχνολογία* στην εκπαιδευτική διαδικασία, άλλοι/ες από δική τους πρωτοβουλία και άλλοι/ες λόγω έλλειψης εργαλείων *Υποστηρικτική Τεχνολογία* στο σχολείο.

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών μπορεί να εξαχθεί επίσης το συμπέρασμα ότι πολλοί/ες εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες σε αυτόν τον τομέα.

Συμπεραίνεται επίσης ότι η εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν συμπεριλαμβάνει υλικό και μέσα *Υποστηρικτικής Τεχνολογίας* που θα διευκόλυναν την ισότιμη πρόσβασή τους στα αγαθά και στις εμπειρίες της σχολικής τάξης.

Τα συμπεράσματα συνάδουν με εκείνα της Έκθεσης για την *Παρακολούθηση της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης: Ένταξη και εκπαίδευση* (Παγκόσμια Τράπεζα, 2019, σύμφωνα με τα οποία «η διαφοροποιημένη μάθηση που υποστηρίζεται από την τεχνολογία σπάνια χρησιμοποιείται, κυρίως λόγω της έλλειψης σχετικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών» (σ. 171). Η έκθεση παραπέμπει στους Foley και Ferri (2012) επισημαίνοντας ότι η *Υποστηρικτική Τεχνολογία* για να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά πρέπει «να χρησιμοποιηθεί με κατάλληλη παιδαγωγική και να εξατομικευτεί για να εξυπηρετήσει τις διαφορετικές και μερικές φορές αντικρουόμενες ανάγκες των μαθητών με αναπηρία» (Παγκόσμια Τράπεζα, 2019, σ. 171).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης δεν χρησιμοποιούν στρατηγικές που υποστηρίζουν τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος και της σχολικής πρακτικής.



Το συμπέρασμα αυτό συνάδει με αντίστοιχα συμπεράσματα Ελλήνων και ξένων ερευνητών που υποστηρίζουν ότι μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών αδυνατούν να κάνουν αλλαγές στον τρόπο της διδασκαλίας τους, έτσι ώστε να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών/τριών ως προς τις μαθησιακές τους ανάγκες (μαθησιακό στυλ, μαθησιακές δυσκολίες και δυνατότητες, αυτοεκτίμηση, πολιτισμικό υπόβαθρο, κ.λπ.) (Βαλιαντή, 2015. Βλάχου & Σιδέρη, 2011. European Agency, 2009, 2017. Meijer, Soriano & Watkins, 2006. Strogilos, Avramidis, Valaqa&Traqoulia, 2020. Tomlinson, 2015. Vlachou, Didaskalou & Voudouri, 2009. WorldBank, 2019).

Αναφορικά με την αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης συμπεραίνεται ότι ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν αξιολογούν τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι τους/τις μαθητές/τριες χωρίς αναπηρία.

Οι τρόποι που αναφέρθηκαν ήταν: «σε σχέση με τον εαυτό τους», «σε σχέση με την προσπάθεια και τη δική τους βελτίωση», «με ευέλικτες εξετάσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες τους», όπως π.χ. με προφορικές εξετάσεις ή παραχωρώντας τους περισσότερο χρόνο για την παράδοση του γραπτού ή της εργασίας, ή/και μειώνοντας το περιεχόμενο της εξεταστέας ύλης.

Συμπεραίνεται επίσης ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εστιάζουν στην αξιολόγηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων του/της μαθητή/τριας αποφεύγοντας να αναφερθούν σε θέματα αξιολόγησης της συμπεριφοράς, της κοινωνικής του προσαρμογής και στις δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού και αυτονομίας, τομείς οι οποίοι δεν φαίνεται να εμπίπτουν «υποχρεωτικά» για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία της «παιδαγωγικής αξιολόγησης».

Η αξιολόγηση είναι ουσιαστικά μια παιδαγωγική διαδικασία απαραίτητη για τη βελτίωση της μάθησης κάθε παιδιού σε οποιαδήποτε δομή της εκπαίδευσης κι αν βρίσκεται. Γι' αυτό, το κρίσιμο ερώτημα όπως το θέτει ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (EADSN):

«δεν είναι **εάν** η αξιολόγηση για μάθηση μπορεί να εφαρμοστεί σε μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά **πώς** μπορεί να εφαρμοστεί» (2003, σ. 3).

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία και τις αρχές της συμπερίληψης, η αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας στο σχολείο πρέπει να στοχεύει στην αποφυγή της

ετικετοποίησης και του διαχωρισμού και να εστιάζει σε αξιολογητικές πρακτικές που προωθούν τη συμπερίληψη. Αυτού του είδους η αξιολόγηση (αξιολόγηση χωρίς αποκλεισμούς) μπορεί να επιτευχθεί από εκπαιδευτικούς που έχουν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη, αλλά και τις κατάλληλες γνώσεις και εργαλεία για να πραγματοποιήσουν μία «συμπεριληπτική αξιολόγηση».

Η Watkins (2007) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης που αξιολογούν μαθητές/τριες με αναπηρία «θα πρέπει να έχουν τις κατάλληλες στάσεις, εκπαίδευση, υποστήριξη και πόρους» (σ. 50) κι ότι σε αρκετές χώρες εφαρμόζουν μεθόδους αξιολόγησης που δεν διαφέρουν από αυτές που χρησιμοποιούν με τα παιδιά χωρίς αναπηρία. Αναφέρει επίσης ότι ο τομέας στον οποίο παρατηρείται μεγάλη καινοτομία είναι αυτός της αυτοαξιολόγησης του μαθητή (ο.π., σσ. 44-45).

Οι Kim, Florian και Pantic (2020) τονίζουν ότι οι στρατηγικές διαφοροποίησης της σχολικής πρακτικής υποστηρίζονται ιδιαίτερα όταν ο/η μαθητής/τρια συμμετέχει πλήρως στη διαδικασία της αξιολόγησής του μέσω διαδικασιών αυτοαξιολόγησης.

Οι στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη κρίνονται θετικές σε μέτριο έως υψηλό βαθμό για την πλειοψηφία των εμπλεκομένων στην παρούσα έρευνα.

Με βάση τις απόψεις και τα βιώματα των συμμετεχόντων εξάγονται επίσης τα παρακάτω ειδικά συμπεράσματα:

- ❖ Η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων παιδιών με αναπηρία και των εκπροσώπων οργανώσεων ατόμων με αναπηρία υποστηρίζουν τη συμπερίληψη για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτου ηλικίας και κατηγορίας αναπηρίας.
- ❖ Οι μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επιθυμούν να εκπαιδεύονται μέσα στις τάξεις του γενικού σχολείου.
- ❖ Η πλειοψηφία των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (σύμφωνα με τις δηλώσεις των ιδίων) έχουν καλή συνεργασία με τους/τις συμμαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς τους.
- ❖ Ένας μικρός αριθμός μαθητών/τριών με αναπηρία (σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων τους) βιώνουν απόρριψη από τους εκπαιδευτικούς ή/και τους/τις συμμαθητές/τριες τους.
- ❖ Οι περισσότεροι μαθητές/τριες χωρίς αναπηρία αποδέχονται πλήρως το «ένα σχολείο για όλα τα παιδιά».

- ❖ Οι μαθητές/τριες χωρίς αναπηρία είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους/τις συμμαθητές/τριες ή μαθητές/τριες με αναπηρία εντός και εκτός του σχολικού χώρου.
- ❖ Οι περισσότεροι γονείς παιδιών χωρίς αναπηρία δεν επιδεικνύουν αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά με αναπηρία, με εξαίρεση τα παιδιά που παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά.
- ❖ Ένας μικρός αριθμός γονέων προτείνουν την απομάκρυνση των παιδιών με αναπηρία από το γενικό σχολείο και την παραπομπή τους σε ειδικό.
- ❖ Ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών, αλλά και υπεύθυνων χάραξης πολιτικής αποδέχονται το «ένα σχολείο για όλα τα παιδιά με προϋποθέσεις».
- ❖ Πολλοί εκπαιδευτικοί και υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη και λειτουργία *Τμημάτων Ένταξης*, αλλά και ειδικών σχολείων για συγκεκριμένες μορφές αναπηρίας.

Τα συμπεράσματα συμφωνούν με εκείνα παλαιότερων ελληνικών ερευνών, ενώ υποστηρίζονται από πρόσφατες μελέτες διεθνών οργανισμών. Ο Σούλης (2008) σε μια επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας για τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση καταγράφει θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και επιφυλάξεις όσον αφορά τη ρεαλιστική εφαρμογή της για τα παιδιά με κάθε είδους αναπηρία και ειδικές ανάγκες (σσ. 147-191). Σε πανελλαδική έρευνα που διεξήγαγε η Ζώνιου-Σιδέρη καταγράφονται θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, αλλά όπως η ίδια δηλώνει, «στην πράξη, πολύ συχνά οι ανάπηροι μαθητές αντιμετωπίζονται με επιφύλαξη, άγνοια και προκατάληψη» (2004, σ. 28). Η Παγκόσμια Τράπεζα αναφέρει στην *Έκθεση Παρακολούθησης της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης: Ένταξη και εκπαίδευση (2020)* ότι οι έρευνες σε πολλές χώρες καταδεικνύουν θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, αλλά και πολλές επιφυλάξεις (σ. 396). Επιπλέον, τα στοιχεία της E.A.S.I.E. (European Agency Statistics on Inclusive Education) δείχνουν ότι όλες οι χώρες χρησιμοποιούν κάποια μορφή πλήρως διαχωριστικών εκπαιδευτικών πλαισίων (π.χ. ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις) για ορισμένους/ες μαθητές/τριες, υποδεικνύοντας ένα κενό μεταξύ της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς ως κοινωνικού στόχου και πρακτικής (European Agency 2020, σ. 93).

## ΠΕΔΙΟ Α: Πολιτικές

### ΔΕΙΚΤΗΣ 1

#### Εκπαίδευση/επιμόρφωση εκπαιδευτικών

##### Περιγραφή του δείκτη

Ο δείκτης αναφέρεται στους/στις εκπαιδευτικούς της Προσχολικής, της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εστιάζει στην αναγκαιότητα πρόσληψης εκπαιδευτικών με κατάλληλη εκπαίδευση για τη διδασκαλία παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

##### Προσδιορισμός κριτηρίων και αιτιολόγησή τους

α) Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται στη συμπερίληψη, διασφαλίζοντας την απόκτηση δεξιοτήτων και υψηλού αισθήματος επάρκειας εκ μέρους των εκπαιδευτικών, στο να εντοπίζουν και να εκπαιδεύουν παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

β) Η παρεχόμενη στους/στις εκπαιδευτικούς επιμόρφωση έχει συμπεριληπτικό χαρακτήρα και συνδυάζει τη θεωρία με την εκπαιδευτική και σχολική πρακτική.

Το κριτήριο συνάδει με τις κατευθυντήριες οδηγίες του Ο.Ο.Σ.Α. σύμφωνα με τις οποίες «*το να έχεις καταρτισμένους και καλά εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς είναι η πιο σημαντική μεταβλητή στον στόχο της εκπαίδευσης όλων των μαθητών*» (OECD, 2018, σ. 30).

Συμφωνεί επίσης με τις οδηγίες της UNESCO για μια πολιτική κατάρτισης των εκπαιδευτικών (*The Teacher Policy Development Guide*) σύμφωνα τις οποίες η εκπαίδευση και επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών πρέπει να περιλαμβάνει τις αρχές της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ESD) (UNESCO, 2015, σ. 22).

Όπως αναφέρει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020) ο κεντρικός ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία μάθησης στα σχολεία είναι αυτονόητος. «*Όπως κι αν είναι οργανωμένα τα σχολεία και όποια παιδαγωγική μπορεί να έχουν υιοθετήσει, η ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδος των μαθητών εξαρτάται τελικά από την εμπειρογνωμοσύνη, την ενέργεια, την έμπνευση και τη φαντασία των ενηλίκων στους οποίους τους εμπιστεύονται*» (European Commission, 2020, σ. 5).

Ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή επισημαίνει σε πρόσφατη έρευνα ότι «η βασική εκπαίδευση και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να διαμορφώνει τις στάσεις, τις αξίες και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και να τους παρέχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τα ερευνητικά στοιχεία, να μελετούν αποτελεσματικά και να αξιολογούν την εργασία τους, ώστε να εξασφαλίσουν τη βελτίωσή τους, δίνοντας έμφαση στα θετικά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές» (European Agency for Development in Special Needs Education, 2017, σ. 14).

Η UNESCO (2020) στην τελευταία Έκθεση Παρακολούθησης της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης: Ένταξη και εκπαίδευση. Όλα σημαίνει όλα, υποστηρίζει με βάση παλιές και νέες έρευνες ότι ένα σημαντικό στοιχείο της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς περιλαμβάνει τη διασφάλιση ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατάλληλα προετοιμαστεί για να διδάξουν όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. (UNESCO 2020, σ. 137).

Πρόσφατη μετα-ανάλυση 72 διεθνών μελετών από ομάδα ερευνητών καταδεικνύει τον κρίσιμο ρόλο του/της εκπαιδευτικού στην επιτυχία του θεσμού της συμπερίληψης (Maciver, κ.ά., 2019).

Οι Pit-tenCate, Markova, Krischler & Krolak-Schwerdt (2018) υποστηρίζουν ότι πολλοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν τον βαθμό στον οποίο η συμπεριληπτική πρακτική μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία, αλλά ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι ο πλέον καθοριστικός. Ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την ανάπτυξη της ειδικής αγωγής (2011) (European Agency for Development in Special Needs Education) (EADSNE) καθορίζει ρητά ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες, γνώσεις και κατανόηση, αλλά και ορισμένες αξίες και στάσεις για να λειτουργούν αποτελεσματικά σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς (όπως αναφέρεται από τους Pit-ten Cate, Markova et al 2018, σ. 50). Ομοίως, η Διεθνής Κοινοπραξία Αναπηρίας και Ανάπτυξης (IDDC) (International Disability and Development Consortium) αναφέρει στην έκθεσή της με τίτλο «Εκπαιδευτικοί για όλους: Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς για παιδιά με αναπηρίες» (2013) «...*μια θεμελιώδης αιτία για την κακή ποιότητα της εκπαίδευσης αφορά στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση και υποστήριξη που απαιτείται σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους προκειμένου να αντιμετωπίσουν σωστά μέσα στην τάξη μια ευρεία ανομοιογένεια μαθητών*» (σ. 6).



## ΔΕΙΚΤΗΣ 2

### Προσβασιμότητα σχολικών μονάδων

#### Περιγραφή του δείκτη

Ο δείκτης αναφέρεται σε δομές εκπαίδευσης που πληρούν όλες τις προδιαγραφές των προτύπων προσβάσιμων κτιρίων και κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, όπως αυτά διατυπώνονται στη νομοθεσία.

#### Προσδιορισμός και αιτιολόγηση κριτηρίου

Διασφαλίζεται πως όλες οι σχολικές μονάδες πληρούν τις προδιαγραφές των προτύπων προσβάσιμων κτιρίων και κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, όπως αυτά διατυπώνονται στη νομοθεσία, διασφαλίζοντας το δικαίωμα πρόσβασης των μαθητών/τριών με αναπηρία σε περιβάλλον που προάγει και αξιοποιεί τη μαθησιακή τους διαδικασία.

Το κριτήριο συμφωνεί με τα χαρακτηριστικά της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όπως αυτά περιγράφονται στην έκθεση της Παγκόσμιας Τράπεζας «Ισότητα και συμπερίληψη στην εκπαίδευση στα projects της Παγκόσμιας Τράπεζας» (World Bank, 2019, σ. 26). Συμφωνεί επίσης με τα κριτήρια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όπως διατυπώνονται από τη UNESCO (2020) στην Έκθεση Παρακολούθησης της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης: Ένταξη και εκπαίδευση. Όλα σημαίνει όλα.

Ελληνικές και ξένες έρευνες έχουν καταδείξει ότι η έλλειψη προσβασιμότητας στις εκπαιδευτικές δομές της εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στην ισότιμη συμμετοχή των μαθητών/τριών με αναπηρία στην εκπαίδευση, στην επίτευξη των ακαδημαϊκών τους στόχων, στην επιλογή των σπουδών τους, στην κοινωνικοποίησή τους, αλλά και στην ψυχική τους υγεία (Soriano, κ.ά., 2008. Ζαχαρογέωργα 2018. UNESCO, 2020).

Τα εμπόδια πρόσβασης στον χώρο αποτελούν ταυτόχρονα εμπόδια πρόσβασης στη μάθηση παρακωλύοντας έτσι την ανάπτυξη του μαθησιακού δυναμικού του παιδιού (British Columbia Ministry of Education, Skills, and Training, 2013), ενώ με την εξάλειψη των εμποδίων ο/η μαθητής/τρια αποπεριθωριοποιείται, γίνεται αυτόνομος/η, παραγωγικός/η και αναπτύσσει τη δυναμική του (Eyer 2013, όπως αναφέρεται στο Κουτσούκη, κ.ά., σ. 46).

### ΔΕΙΚΤΗΣ 3

#### Εκπαιδευτικές πολιτικές που υποστηρίζονται από το σχολείο και προάγουν την συμπερίληψη

##### Περιγραφή του δείκτη

Ο δείκτης αναφέρεται (α) σε οργανωμένες δράσεις του σχολείου σε συνεργασία με τον Δήμο και την ευρύτερη τοπική κοινωνία (Τοπικές Αρχές, επαγγελματικές οργανώσεις, επιστημονικοί, πολιτιστικοί και λοιποί φορείς π.χ. Εθνική Αθλητική Ομοσπονδία ΑμεΑ) και (β) σε προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

##### Προσδιορισμός και αιτιολόγηση κριτηρίων

(α) Το σχολείο είναι ανοικτό στην τοπική κοινωνία με την οποία δημιουργεί αμφίδρομη επικοινωνία μέσω συνεργατικών δράσεων και δραστηριοτήτων.

(β) Το σχολείο προγραμματίζει και υλοποιεί στοχευμένα προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διασφαλίζοντας τη συνεχή υποστήριξή τους.

Όπως επισημαίνει η Πολυχρονοπούλου, το σχολείο αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου συστήματος της κοινωνίας, γι' αυτό η αλληλεπίδρασή τους είναι αναπόφευκτη και αναγκαία. «Άλλωστε οι άνθρωποι δεν αναπτύσσουν δεξιότητες ανεξάρτητες από το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι ίδιοι ζουν και κινούνται» (2013, σ. 343). Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία βοηθάει στον εμπλουτισμό του σχολικού προγράμματος, στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση όλων των μαθητών/τριών σε ένα πλήθος θεμάτων που αφορούν για παράδειγμα τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την επαγγελματική εκπαίδευση, τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με την καθημερινή ζωή, την κοινωνικοποίηση και την απόκτηση δεξιοτήτων συνεργασίας, την οργάνωση του ελεύθερου χρόνου, γνώσεις και δεξιότητες που αποδεικνύονται ακόμα πιο χρήσιμες για τα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές/τριες μαθαίνουν συνδέοντας τις εμπειρίες της σχολικής τάξης με τις εμπειρίες ζωής και ενσωματώνοντας έτσι νέες ιδέες και δεξιότητες σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων.

Η διεθνής έρευνα υποστηρίζει επίσης τη συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα αποδεικνύοντας πως έχει σημαντικά οφέλη για όλους τους/τις μαθητές/τριες (European Agency for Development in Special Needs Education, 2016, 2018). «Οι κοινοτικές συνεργασίες μπορούν να είναι

*επωφελείς όταν τα σχολεία συνεργάζονται με μέλη της κοινότητας, υπηρεσίες, οργανισμούς, επιχειρήσεις και βιομηχανίες γύρω από έναν κοινό στόχο: την προώθηση των μαθησιακών επιτευγμάτων» (European Agency, 2019, σ. 69).*

Από την άλλη πλευρά, η ενδοσχολική επιμόρφωση βοηθάει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου, διότι δίνει την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν τις εξελίξεις πάνω στο γνωστικό τους αντικείμενο, να αυξήσουν τις γνώσεις τους, να συνεργαστούν σε παιδαγωγικά θέματα με τους συναδέλφους και να συμβάλουν και οι ίδιοι/ες στο πρόγραμμα επιμόρφωσης, αξιοποιώντας ίσως τις εμπειρίες τους ή κάποιες ιδιαίτερες γνώσεις ή δεξιότητες που μπορεί να κατέχουν.

#### **ΔΕΙΚΤΗΣ 4**

##### **Υποστηρικτική βοήθεια για τον/την μαθητή/τρια**

###### **Περιγραφή του δείκτη**

Ο δείκτης αναφέρεται στα ενταξιακά υποστηρικτικά προγράμματα που λειτουργούν μέσα στο γενικό σχολείο και υποστηρίζουν τον/την μαθητή/τρια και κατ' επέκταση το έργο του/της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης.

###### **Προσδιορισμός και αιτιολόγηση κριτηρίων**

*Οι μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζονται από εκπαιδευτικούς του Τμήματος Ένταξης που έχουν βασικές ή μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή.*

*Διασφαλίζεται ότι ο/η εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης έχει την κατάλληλη κατάρτιση σε θέματα αναπηρίας που συνάδουν με το εξατομικευμένη εκπαιδευτική ανάγκη τού υποστηριζόμενου παιδιού.*

*Τα υποστηρικτικά προγράμματα ξεκινούν να λειτουργούν αυστηρά με την έναρξη του σχολικού έτους.*

*Ο/Η εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης υποστηρίζει το παιδί με αναπηρία ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες κατά προτίμηση μέσα στη γενική τάξη αποφεύγοντας με κάθε τρόπο τον στιγματισμό του.*

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, πολλοί/ες μαθητές/τριες που χρειάζονται ειδική υποστήριξη αρνούνται να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα του Τμήματος Ένταξης προκειμένου να αποφύγουν το στίγμα του «ειδικού», ενώ η ίδια αρνητική στάση παρατηρείται σε πολλούς γονείς παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η φανερό δηλαδή

απομάκρυνση του/της μαθητή/τριας από το φυσικό σχολικό του χώρο, καταλήγει στην ετικετοποίηση και τον στιγματισμό του. Όπως δηλώνει η Ε.Σ.Α.μεΑ. (2019), με βάση τη συμφωνία για την ενταξιακή εκπαίδευση των Υπουργείων των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το εν λόγω πρόγραμμα δεν πληροί το κριτήριο του «συμπεριληπτικού πλαισίου». Ένα συμπεριληπτικό άλλωστε πλαίσιο δεν απομακρύνει το παιδί από την τάξη του για περισσότερο από το 20% της σχολικής εβδομάδας, πράγμα που παραβιάζεται συχνά στη χώρα μας με βάση την ισχύουσα νομοθεσία (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2019). Όπως εξηγεί ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, αυτή η αναλογία χρόνου (80% προς 20%) δείχνει ξεκάθαρα ότι ένας/μία μαθητής/τρια τοποθετείται σε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον για το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής ημέρας και αποσύρεται από αυτό για περιορισμένες χρονικές περιόδους, δηλαδή 20% ή κατ' ανώτατο όριο μία ημέρα τη σχολική εβδομάδα (European Agency for Development in Special Needs, 2009, 2020).

#### **ΔΕΙΚΤΗΣ 5**

#### **Ικανοποίηση γονέων και εκπαιδευτικών από τη μεταξύ τους συνεργασία**

##### **Περιγραφή δείκτη**

Ο δείκτης αναφέρεται στη συνεργασία γονέων που έχουν παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου στο οποίο φοιτά το παιδί.

##### **Προσδιορισμός και αιτιολόγηση κριτηρίου**

*Το εκπαιδευτικό σύστημα διασφαλίζει την ανάπτυξη συνεργατικών μοντέλων σχολείου-οικογένειας που διευκολύνουν την αποδοχή των γονέων από τους εκπαιδευτικούς και προωθούν την καλή συνεργασία γονέων και σχολείου.*

*Οι εν δυνάμει και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης παρακολουθούν μαθήματα ή/και εντατικά επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν στα συναισθήματα, τα δικαιώματα και τις ανάγκες των γονέων που έχουν παιδιά με αναπηρία και ειδικότερα στη δημιουργική συνεργασία σχολείου και οικογένειας.*

Γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν ένα κοινό στόχο: την ομαλή ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας στον γνωστικό, συναισθηματικό, κινητικό και κοινωνικό τομέα. Το σχολείο για να έχει τους γονείς αρωγούς στο εκπαιδευτικό του έργο πρέπει να έχει ανοικτό δίαυλο επικοινωνίας μαζί τους.

Σύμφωνα με την εκπαιδευτική νομοθεσία των περισσότερων προηγμένων χωρών, η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της σχολικής πρακτικής. Ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2019) αναφέρει ότι όλα τα ερευνητικά αποτελέσματα που εξετάστηκαν πάνω σε αυτό το θέμα τονίζουν ότι η συνεργασία σχολείου και οικογένειας και η συμμετοχή της τελευταίας στις σχολικές διαδικασίες αποτελεί κλειδί για την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας και την επιτυχία της συμπερίληψης (σσ. 69, 70).

Η διεθνής βιβλιογραφία και εμπειρία υποστηρίζει ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης που δέχεται ένα παιδί εξαρτάται σημαντικά από την ποιότητα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας (Γεωργίου, 2000. Κουρκούτας, 2010. Κουρκούτας & Caldin, 2010. Seligman & Darling, 2007. Πολυχρονοπούλου, 2003. Τσιμπιδάκη, 2007). Η αξία μιας τέτοιας σχέσης, κατά τον Κουρκούτα, έγκειται στη στήριξη, ενδυνάμωση και εκπαίδευση των γονέων έτσι ώστε να κατανοήσουν όχι μόνο τις δυσκολίες, αλλά και τις ικανότητες του παιδιού τους και να παίξουν ενεργό ρόλο στην εξέλιξή του, κινητοποιώντας το εγγενές δυναμικό του (Κουρκούτας, 2007 όπως παρατίθεται στο Τσιχλάκης και Κουρκούτας 2010, σ. 75). Εν τούτοις, όπως αναφέρουν οι Μαυροπούλου και Παντελιάδου (2008), η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παραμένει ένα δισεπίλυτο θέμα που οφείλεται κατά ένα μεγάλο μέρος στην έλλειψη κατάλληλης προετοιμασίας των εκπαιδευτικών σε επίπεδο βασικών σπουδών.

## **ΔΕΙΚΤΗΣ 6**

### **Ικανοποίηση εκπαιδευτικών από τη συνεργασία τους με δημόσιους διαγνωστικούς φορείς**

#### **Περιγραφή του δείκτη**

Ο δείκτης αναφέρεται στην ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί του γενικού σχολείου από τη συνεργασία τους με τα Κ.Ε.Σ.Υ. (όσον αφορά (α) την καθυστέρηση με την οποία λαμβάνουν τη διαγνωστική έκθεση των μαθητών/τριών τους από τα Κ.Ε.Σ.Υ, (β) το περιεχόμενο της διαγνωστικής έκθεσης και τη συμβολή της στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας εκ μέρους τους και (γ) την υποστήριξή τους από το Κ.Ε.Σ.Υ. (π.χ. ενημέρωσης επί συγκεκριμένων θεμάτων μετά τη διαπίστωση συμβουλευτικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών, πρόληψης μετά τη διαπίστωση ενδείξεων απαρχής καταστάσεων που χρήζουν παρέμβασης κ.ά. σύμφωνα με το ν. 4547/2018).



### **Προσδιορισμός κριτηρίων και αιτιολόγησή τους**

Διασφαλίζεται ότι τα Κ.Ε.Σ.Υ. ασκούν τις αρμοδιότητές τους με βάση την ισχύουσα νομοθεσία, ικανοποιώντας τα αιτήματα των εκπαιδευτικών για έγκαιρη σύνταξη των αξιολογικών εκθέσεων των μαθητών/τριών με αναπηρία και για υποστήριξη του έργου της σχολικής μονάδας και του μαθητικού πληθυσμού της.

Προσδιορίζονται θεσμικά και περιγράφονται οι βασικές αρχές και οι άξονες περιεχομένου της διαγνωστικής έκθεσης του παιδιού, (εργαλεία και διαδικασίες διάγνωσης, λειτουργική διατύπωση των δυνατοτήτων και προβλημάτων του παιδιού σχετικά με την ικανότητα μάθησης, την επεξεργασία πληροφοριών και τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, σύνδεση της αξιολόγησης με τη διδασκαλία και τη μετάβαση, σχέδιο δράσης για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης κ.λπ.), έτσι ώστε να αποτελεί σταθερή και χρήσιμη βάση για τον καταρτισμό του εκπαιδευτικού προγράμματος του/της μαθητή/τριας με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης.

Το παραπάνω κριτήριο υποστηρίζεται από πλήθος επιστημονικών μελετών και ερευνών που τονίζουν τη σημασία και τη σπουδαιότητα της διαγνωστικής αξιολόγησης του παιδιού με αναπηρία και τη χρησιμότητα της διάγνωσης στον προσδιορισμό εξατομικευμένων παρεμβάσεων από τον εκπαιδευτικό της τάξης (Arishi & Boyle, 2017. National Joint Committee on Learning Disabilities, 2001. Samkange, 2015. Ontario Psychological Association, 2018).

### **ΔΕΙΚΤΗΣ 7**

#### **Ικανοποίηση γονέων από τη συνεργασία τους με δημόσιους διαγνωστικούς φορείς**

#### **Περιγραφή του δείκτη**

Ο δείκτης αναφέρεται στην ικανοποίηση που νιώθουν οι γονείς παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τη συνεργασία τους με τα Κ.Ε.Σ.Υ. του Υπουργείου Παιδείας.

#### **Προσδιορισμός κριτηρίου και αιτιολόγησή του**

*Οι γονείς παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δικαιούνται συμβουλευτική και υποστήριξη από επαρκώς και κατάλληλα στελεχωμένα Κ.Ε.Σ.Υ. με απώτερο στόχο την επιτυχημένη συμπερίληψη του παιδιού στη γενική τάξη.*

Το κριτήριο υποστηρίζεται από ελληνικές και διεθνείς μελέτες που καταδεικνύουν τη σημασία και τη σπουδαιότητα της διαγνωστικής αξιολόγησης του παιδιού με αναπηρία, το δικαίωμα του γονέα για ενημέρωση, και τη χρησιμότητά της στην κατανόηση εκ μέρους των γονέων στον σχεδιασμό ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού και της οικογένειά του (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2001.Samkange, 2015. Arishi & Boyle, 2017. Ontario Psychological Association, 2018).

## ΠΕΔΙΟ Β: ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

### ΔΕΙΚΤΗΣ 1

#### Στοχοθεσία με βάση το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης

##### Περιγραφή του δείκτη

Το *Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης* είναι ένα εργαλείο σε μορφή γραπτού εγγράφου (written document) που περιλαμβάνει την παρούσα κατάσταση του/της μαθητή/τριας (δυσκολίες και δυνατότητες), τους διδακτικούς στόχους (βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους) το είδος και τη διάρκεια της ειδικής υποστήριξης που θα του/της παρασχεθεί (π.χ. *Παράλληλη Στήριξη*), τα κριτήρια και τους τρόπους αξιολόγησης της προόδου του/της, και τα πρόσωπα που συμμετέχουν στον σχεδιασμό και στην υλοποίησή του.

##### Προσδιορισμός κριτηρίου και αιτιολόγησή του

Θεσμοθετείται το *Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης* ως αναπόσπαστο μέρος της σχολικής εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνοντας τους βασικούς άξονες του περιεχομένου του, και διασφαλίζεται ότι με βάση αυτό και τη σύμφωνη γνώμη του γονέα προσδιορίζονται οι διδακτικοί στόχοι, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η παρακολούθηση της προόδου του/της μαθητή/τριας και η αξιολόγησή του/της.

Το κριτήριο επικεντρώνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του/της μαθητή/τριας, στην αναγκαιότητα εξατομικευμένης αντιμετώπισης των αναγκών του και στην παροχή κατάλληλης και ποιοτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008, για τη σύνταξη του *Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης* δικαιούται να εκφράσει τη γνώμη και τις απόψεις του «και ο γονέας ή ο κηδεμόνας του μαθητή με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που

προσκαλείται για το σκοπό αυτόν από τις κατά περίπτωση αρμόδιες υπηρεσίες ή τους αρμόδιους φορείς, αλλά η γνώμη του δεν είναι δεσμευτική» (άρθρο 5, εδ. 3, σ. 3502).

Επιπλέον, ο ισχύων νόμος αναφέρεται απλώς στο *Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης* δίχως καμία απολύτως περιγραφή του. Το αποτέλεσμα είναι να εκλαμβάνεται διαφορετικά από την εκπαιδευτική κοινότητα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που ονοματίζουν *Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης* την έκθεση μίας σελίδας, η οποία περιλαμβάνει τα ατομικά στοιχεία του/της μαθητή/τριας, την κατηγορία της αναπηρίας του/της ή το είδος της εξατομικευμένης ανάγκης του/της, τις δυσκολίες του/της στον τομέα της μάθησης ή/και της συμπεριφοράς του/της και την υποστηρικτική βοήθεια που τυχόν λαμβάνει.

Το κριτήριο συμφωνεί με τις διεθνείς αρχές για το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία σε μια εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές και ψυχολογικές τους ανάγκες όπως έχουν καταγραφεί από Διεθνείς Οργανισμούς (UNESCO, 2020).

Συγκεκριμένα, το *Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης* θεωρείται ως ο ακρογωνιαίος λίθος για την ποιοτική εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία (Μαυροπαλιάς 2013, όπως αναφέρεται στο Ζαχαρογέωργα 2018). Ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής αναφέρει ότι πολλές χώρες έχουν εντάξει το *Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης* στις πολιτικές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης μαθητών/τριών με αναπηρία (σ. 13).

Όπως καταδεικνύουν όμως τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης στη χώρας μας δεν σχεδιάζουν *Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης* για τους/τις μαθητές/τριες τους.

## ΔΕΙΚΤΗΣ 2

### Στοχοθεσία με βάση το Εξατομικευμένο Σχέδιο Μετάβασης

#### Περιγραφή του δείκτη

Το *Εξατομικευμένο Σχέδιο Μετάβασης* είναι ένα εργαλείο σε μορφή κειμένου που περιλαμβάνει το προφίλ των δυσκολιών και δυνατοτήτων του/της μαθητή/τριας, πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά του σε σχέση με την απασχόληση (δεξιότητες, αδυναμίες, προσδοκίες), τη μετάβαση στην

ενηλικίωση, στην κοινωνικοοικονομική ένταξη και στην αυτόνομη διαβίωση (Πολυχρονοπούλου, 2013).

Το *Πρόγραμμα Μετάβασης* προτείνεται να σχεδιάζεται τουλάχιστον δύο με τρία χρόνια πριν από τη μετάβαση του/της νέου/ας στον κόσμο της εργασίας, (δηλαδή προτού ο/η μαθητής/τρια φύγει από το σχολείο), να αξιολογείται σε τακτά χρονικά διαστήματα και να αναθεωρούνται οι στόχοι ή/και οι μέθοδοι επίτευξης αυτών όταν κρίνεται απαραίτητο.

### **Προσδιορισμός κριτηρίου και αιτιολόγησή του**

Θεσμοθετείται το *Εξατομικευμένο Σχέδιο Μετάβασης* για τους/τις έφηβους/ες με αναπηρία δύο τουλάχιστον χρόνια πριν από την ολοκλήρωση των σπουδών τους με στόχο την ομαλή μετάβαση του/της νέου/ας στην ενηλικίωση, στον κόσμο της εργασίας και στην αυτόνομη διαβίωση.

Η διεθνής βιβλιογραφία τονίζει τη σημασία του *Εξατομικευμένου Σχεδίου Μετάβασης* στην κοινωνική και οικονομική ένταξη και στην ανεξάρτητη διαβίωση του/της νέου/ας (Kirk, Gallagher, Coleman & Anastasiou, 2012) προτείνοντας να έχει κάθε μαθητής/τρια ηλικίας άνω των 14<sup>ων</sup> ετών το δικό του/της *Εξατομικευμένο Σχέδιο Μετάβασης*.

Οι Σούλης και Φλωρίδης (2006) αναφέρουν συμπεράσματα ερευνών τους σύμφωνα με τα οποία πολλοί νέοι/νέες με αναπηρία στη χώρα μας δεν κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την επιλογή επαγγέλματος, δεν έχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες σχεδιασμού σταδιοδρομίας, συλλογής πληροφοριών για τους χώρους εργασίας, διερεύνησης των ενδιαφερόντων τους, συνειδητοποίησης των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους, με συνέπεια να αναζητούν θέσεις που δεν ανταποκρίνονται στις ικανότητές τους, αντιμετωπίζοντας συχνά τον κίνδυνο απόλυσης (όπως αναφέρεται στο Πολυχρονοπούλου 2013, σ. 291). Ο σχεδιασμός όμως του *Εξατομικευμένου Σχεδίου Μετάβασης* και η συνεχής αξιολόγησή του αυξάνει τις ευκαιρίες του ατόμου με αναπηρία να αποκτήσει σταθερή εργασία, ταιριάζει τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές του με τις απαιτήσεις του επαγγέλματος, του εργασιακού περιβάλλοντος και των επιχειρήσεων. Αυξάνει έτσι την αυτονομία και την αυτό-αντίληψή του (Meijer, Soriano & Watkins, 2006, όπως αναφέρεται στο Πολυχρονοπούλου 2013, σ. 296).

### ΔΕΙΚΤΗΣ 3

#### Κοινωνικοί στόχοι στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού

##### Περιγραφή του δείκτη

Ο δείκτης αναφέρεται στις κοινωνικές δεξιότητες που αποτελούν προϊόντα μάθησης, περιλαμβάνουν πρωτοβουλίες και αποκρίσεις στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, μεγιστοποιούν τις πιθανότητες κοινωνικής ενίσχυσης, είναι αλληλεπιδραστικές, εξαρτώνται από την κατάσταση και αποτελούν στόχους για παρέμβαση (Merrell & Gimpel, 2014, όπως αναφέρεται στο Στατήρη και Ανδρέου 2017, σ. 4).

##### Προσδιορισμός κριτηρίου και αιτιολόγησή του

Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, με στόχο την προώθηση της συμπερίληψης, την ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού και της αυτονομίας, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του αναλυτικού προγράμματος του γενικού σχολείου.

Το κριτήριο υποστηρίζεται από τις προτάσεις του Ο.Ο.Σ.Α. (2007) στη μελέτη *“Understanding the social outcomes of learning”* για την ένταξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (κοινωνική επάρκεια, κοινωνικές σχέσεις, συμπεριφορά, αυτοεικόνα) στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της μάθησης, αφού το σχολείο αποτελεί μαζί με την οικογένεια, βασικό φορέα ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού.

Το κριτήριο υποστηρίζεται επίσης από τη διεθνή έρευνα και εμπειρία που καταδεικνύει *«σχεδόν ομόφωνα ότι οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν προβλήματα σε σύγκριση με εκείνες των παιδιών χωρίς αναπηρία»* (Στατήρη και Ανδρέου, 2017, σ. 4). Αυτό ισχύει για σημαντικό αριθμό παιδιών με νοητική αναπηρία, διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, παιδιά με επίκτητο τραυματισμό εγκεφάλου (ΕΤΕ), παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, παιδιά τυφλά και παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές (Πολυχρονοπούλου 2013. Στατήρη & Ανδρέου, 2017).

Οι ερευνητές του θέματος αναφέρουν ότι τα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με πτωχές κοινωνικές δεξιότητες δυσκολεύονται να δημιουργήσουν θετικές σχέσεις με ομηλικούς με αποτέλεσμα να απορρίπτονται και να περιθωριοποιούνται (Μπίκος, 2010). Η Garrote (2017) υποστηρίζει ότι η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι συχνά η αιτία που αυτά



τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνική συμμετοχή μέσα στις τάξεις του συμπεριληπτικού σχολείου.

Οι κοινωνικές δεξιότητες που έχει αποκτήσει ο ενήλικας καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το επίπεδο της αυτονομίας του και της ποιότητας της ζωής του, αποτελώντας το βασικότερο κριτήριο για την ένταξή του στην κοινωνία.

Συνεπώς, η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αναπηρία είναι απαραίτητη και θα πρέπει να αρχίζει από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού και να συνεχίζεται συστηματικά και προγραμματισμένα στο σχολείο.

#### **ΔΕΙΚΤΗΣ 4** **Χρήση Υποστηρικτικής Τεχνολογίας**

##### **Περιγραφή του δείκτη**

Ο όρος *Υποστηρικτική Τεχνολογία* είναι ένας γενικός όρος που καλύπτει ένα ευρύ φάσμα υπηρεσιών και προϊόντων ειδικά σχεδιασμένα για άτομα με αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2014, σ. 27).

Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αναφέρεται σε τεχνολογίες, εξοπλισμό, συσκευές, λογισμικά και διαδικασίες (ηλεκτρονικοί υπολογιστές, εκπαιδευτικό λογισμικό, επικοινωνιακοί πίνακες ή ηλεκτρονικοί πίνακες επικοινωνίας, κ.λπ.) που βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ξεπεράσουν τα εμπόδια στη σχολική μάθηση και να εκτελέσουν εκπαιδευτικά έργα και δραστηριότητες με ασφάλεια και επιτυχία.

##### **Προσδιορισμός κριτηρίου και αιτιολόγησή του**

*Τα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δικαιούνται εκπαίδευση που περιλαμβάνει όλες τις δυνατότητες που προσφέρει η Υποστηρικτική Τεχνολογία με ειδικά προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους τεχνολογικό υλικό, ώστε να διασφαλίζεται η ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση και τις εμπειρίες του γενικού σχολείου.*

*Εξασφαλίζεται η κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη χρήση Υποστηρικτικής Τεχνολογίας για μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με έμφαση στην προσαρμογή της στο μαθησιακό στίλ και τις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας, προκειμένου να διευκολυνθεί και να επιτευχθεί η πρόσβαση όλων στις μαθησιακές εμπειρίες του γενικού σχολείου. Η Ε.Σ.Α.μεΑ. (2014) δηλώνει ότι η σπουδαιότητα και η σημασία της τεχνολογίας για τα άτομα με αναπηρία αναγνωρίστηκε νωρίς από το αναπηρικό κίνημα κι αποτυπώθηκε στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για*

τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες, «όπου αναγνωρίζεται μεταξύ άλλων η σημασία της τεχνολογίας και της προσβασιμότητας αυτής για άτομα με αναπηρία, και καλούνται τα συμβαλλόμενα κράτη να λάβουν κατάλληλα μέτρα προκειμένου να διασφαλίζουν στα άτομα με αναπηρία την πρόσβαση, σε ίση βάση με τους άλλους» (Ε.Σ.Α.μεΑ. 2014, σ. 28-29).

Το κριτήριο συμφωνεί με το ψήφισμα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ηλεκτρονική μάθηση που καλεί τα κράτη μέλη να εντείνουν τις προσπάθειές τους στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική χρήση των ΤΠΕ και να τους παρακινήσουν να κάνουν την καλύτερη παιδαγωγική χρήση της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας στη διδασκαλία τους με όλους τους/τις μαθητές/τριες της τάξης (2001, σ. 1).

Το κριτήριο συνάδει επίσης με τα άρθρα 2, 4, 24, 26, 27, της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (2006) όπου αναφέρεται η αναγκαιότητα διαθεσιμότητας Υποστηρικτικής Τεχνολογίας για τον καθολικό σχεδιασμό της μάθησης.

Το κριτήριο συμφωνεί και με την πολιτική της UNESCO όπως αυτή διαφαίνεται σε όλα τα βασικά έγγραφα πολιτικής του εν λόγω Οργανισμού, που υπογραμμίζει την αναγκαιότητα να δεσμευτούν όλες οι χώρες στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και να αναπτύξουν πολιτικές για την υποστήριξη των ΤΠΕ για συμπερίληψη. UNESCO, 2014. UNESCO & European Agency, 2015).

Το κριτήριο υποστηρίζεται από τη Διακήρυξη της Ρίγας (Υπουργοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006) όπου ζητείται να διευκολυνθεί η προσβασιμότητα και η χρησιμότητα των προϊόντων και υπηρεσιών ΤΠΕ για όλους, με ιδιαίτερη έμφαση στα άτομα με αναπηρίες. (European Agency for Special Needs Development 2013, σ. 19).

## **ΔΕΙΚΤΗΣ 5**

### **Χρήση διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών που υποστηρίζουν τη συμπερίληψη**

#### **Περιγραφή του δείκτη**

Ο δείκτης αναφέρεται σε «όλες τις πρακτικές και στρατηγικές διδασκαλίας οι οποίες –ως αγωγοί μέσα από τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διοχετεύουν περιεχόμενο, διαδικασίες ή μαθησιακά αποτελέσματα- χρησιμοποιούνται με τρόπο που αγνοεί τις μαθησιακές διαφορές των μαθητών/τριών και αποτελούν

μέρος ενός μεγαλύτερου συστήματος που ανταποκρίνεται σε αυτές τις διαφορές» (Tomlinson, 2004, σ. 103).

Τέτοιου είδους διδακτικές στρατηγικές και πρακτικές που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στην αντιμετώπιση της διαφορετικότητας στον χώρο του σχολείου είναι για παράδειγμα η συμμετοχική διδασκαλία, η συμμετοχική μάθηση, η συμμετοχική λύση προβλημάτων, η ετερογενής ομαδοποίηση και διδακτικές προσεγγίσεις που βασίζονται σε εναλλακτικές διαδρομές μάθησης (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2009. Tomlinson, 2004, 2015).

#### **Προσδιορισμός κριτηρίου και αιτιολόγησή του**

*Οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τις πρακτικές διδασκαλίας τους απομακρυνόμενοι από διδακτικές πρακτικές του «ένα μέγεθος ταιριάζει σε όλους» ανταποκρινόμενοι στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών τους με στόχο την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.*

Το κριτήριο συνάδει με τις βασικές αρχές για την προώθηση της ποιότητας στη συνεκπαίδευση του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2009, σσ. 17-18).

Συμφωνεί επίσης με τις οδηγίες της Παγκόσμιας Τράπεζας (2020) για την προσαρμογή της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού υλικού και του μαθησιακού περιβάλλοντος γενικότερα στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού.

Συμφωνεί με τις οδηγίες της UNESCO (2017) για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και την ισότητα.

Συμφωνεί με τη UNESCO (2004) για την ανάπτυξη μεθόδων δημιουργίας ενταξιακού μαθησιακού περιβάλλοντος.

### **ΔΕΙΚΤΗΣ 5**

#### **Αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας**

##### **Περιγραφή του δείκτη**

Ο συγκεκριμένος δείκτης αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί του γενικού σχολείου συλλέγουν και χρησιμοποιούν πληροφορίες σχετικά με το επίπεδο επίτευξης και την πρόοδο του/της μαθητή/τριας σε διάφορους τομείς της εκπαιδευτικής του εμπειρίας (ακαδημαϊκή, συμπεριφορική, κοινωνική).

### **Προσδιορισμός κριτηρίου και αιτιολόγησή του**

Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνάδει με τη φιλοσοφία και τις αρχές της συμπερίληψης, αποφεύγει μεθόδους ετικετοποίησης και διαχωρισμού, εστιάζει σε πρακτικές που υποστηρίζουν τη συμπερίληψη, και εκτιμούν την πρόοδο του παιδιού σε όλους τους τομείς (μάθηση, συμπεριφορά, κοινωνική προσαρμογή).

Το κριτήριο συνάδει με τις αρχές της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (γενικό σχόλιο 4 στο άρθρο 24) όπου δηλώνεται ότι «οι συνηθισμένες τυποποιημένες αξιολογήσεις πρέπει να αντικατασταθούν από ευέλικτες και πολλαπλές μορφές αξιολόγησης και αναγνώρισης της ατομικής προόδου προς ευρείς στόχους που παρέχουν εναλλακτικές διαδρομές για μάθηση» (Committee on the rights of Persons with disabilities, 2016, σ. 9).

Συμφωνεί επίσης με τις προτάσεις της Παγκόσμιας Τράπεζας για ευέλικτη μαθησιακή αξιολόγηση των παιδιών με αναπηρία (2019, σ. 26), με τη UNESCO (2020) η οποία δηλώνει ρητά ότι «η συμπερίληψη και η αξιολόγηση δεν πρέπει να θεωρούνται αντίθετες έννοιες... για την υποστήριξη της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, τα συστήματα αξιολόγησης πρέπει να συμμορφώνονται με αρχές που προωθούν τη μάθηση για όλους τους μαθητές» (σ. 130), καθώς και με τα κριτήρια της συμπεριληπτικής αξιολόγησης του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (όπως παρατίθεται στο UNESCO 2020, σ. 131):

- Τα μαθησιακά επιτεύγματα και η πρόοδος όλων των μαθητών/τριών πρέπει να προσδιορίζονται και να εκτιμώνται και όλοι οι μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να αποδείξουν την πρόοδο και το επίτευγμά τους.
- Οι διαδικασίες αξιολόγησης πρέπει να είναι συνεπείς με τον στόχο της υποστήριξης της μάθησης και της διδασκαλίας και να συντονίζονται έτσι ώστε να αποφεύγουν τον διαχωρισμό μέσω της ετικετοποίησης.
- Οι μαθητές/τριες δικαιούνται αξιόπιστες και έγκυρες διαδικασίες αξιολόγησης που να μπορούν να προσαρμοστούν και να τροποποιηθούν για να ικανοποιούν τις ανάγκες τους.

## ΠΕΔΙΟ Γ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### ΔΕΙΚΤΗΣ 1

#### Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά (ένα συμπεριληπτικό σχολείο)

##### Περιγραφή του δείκτη

Ένα σχολείο για όλους είναι «ένα σχολείο που δέχεται όλα τα παιδιά, καλωσορίζει και σέβεται τη διαφορά, υποστηρίζει τη μάθηση και ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες με ευέλικτα και διαφοροποιημένα προγράμματα που προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών» (UNESCO 1994, σ. 157, όπως αναφέρεται στο Παγκόσμια Τράπεζα 2020, σ. 11. Soriano & Henningsen, 1994, όπως αναφέρεται στο Πολυχρονοπούλου 2013, σ. 137).

Σε πρόσφατη έκθεση της Παγκόσμιας Τράπεζας για την Παρακολούθηση της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης (2020) αναφέρεται ότι δεν υπάρχει ακόμα παγκόσμια συμφωνία αναφορικά με τον ορισμό του συμπεριληπτικού σχολείου και της συμπερίληψης (2020, σ. 86). «Ως αντικείμενο έννοιας και έρευνας, οι ορισμοί της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς έχουν διαφορετικά σχήματα ανάλογα με την προοπτική, την αφετηρία, την ομάδα-στόχο και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις» (Artiles, Kozleski, Dorn, & Christensen, 2006. Göransson & Nilholm, 2014, όπως αναφέρεται στο Παγκόσμια Τράπεζα 2020, σ. 86).

##### Προσδιορισμός κριτηρίου και αιτιολόγησή του

(α) Προωθείται και διευκολύνεται ο εθνικός διάλογος μέσα από τη συνεργασία της Ελληνικής Πολιτείας και της Ε.Σ.Α.μεΑ. για την ανάπτυξη μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς, την άρση των προκαταλήψεων απέναντι στα άτομα με οποιαδήποτε κατηγορία αναπηρίας και την αποδοχή τους σε «ένα σχολείο για όλα τα παιδιά».

(β) Αναπτύσσονται και υλοποιούνται σχέδια δράσης από το Υπουργείο Παιδείας για τη διαμόρφωση μιας κοινής κουλτούρας των εκπαιδευτικών, που προωθεί τη συμπερίληψη.

(γ) Αναπτύσσονται και υλοποιούνται σχέδια δράσης από το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με την Ε.Σ.Α.μεΑ. για την ευαισθητοποίηση γονέων παιδιών χωρίς αναπηρία σχετικά με τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ενταξιακής κουλτούρας για όλα τα παιδιά με ή χωρίς αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.



*(δ) Προωθείται και διευκολύνεται ο διάλογος μεταξύ του Υπουργείου Παιδείας, εκπροσώπων της εκπαιδευτικής κοινότητας, υπεύθυνων χάραξης πολιτικής και εκπροσώπων της Ε.Σ.Α.μεΑ. για την ανάπτυξη μιας κοινής αντίληψης σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και το σχεδιασμό δομικής αλλαγής του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος για τη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολείων.*

Τα κριτήρια συνάδουν με αρχές, κατευθυντήριες οδηγίες, κριτήρια και προτάσεις της Ε.Σ.Α.μεΑ., αλλά και πολλών διεθνών οργανισμών και Συμβουλίων (UNESCO, UNICEF, OOSA, World Bank, United Nations, European Agency, European Union).

Στην έκθεση παρακολούθησης της παγκόσμιας εκπαίδευσης (2020) η Παγκόσμια Τράπεζα αναφέρει ρητά ότι «εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς τη λειτουργία ενός σχολείου για όλα τα παιδιά» (2020, σ. 11), προσθέτοντας ότι: Η διακήρυξη στη Σαλαμάνκα «Ένα Σχολείο για Όλα τα Παιδιά» (1994) για τις Αρχές, τις Πολιτικές και την Πρακτική στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έθεσε πρώτη την αναγκαιότητα καταπολέμησης των διακρίσεων και τη δημιουργία μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς μέσω «φιλόξενων» συμπεριληπτικών σχολείων (σ. 16). Το «ένα σχολείο για όλους» βασίζεται στην ιδέα ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν μαζί, ανεξάρτητα από τη διαφορά ή την αναπηρία. Αυτή η έννοια συνεπάγεται επίσης μια μαθητοκεντρική και συμπεριληπτική απόκριση που προσαρμόζει τις διαφορετικές προοπτικές, ανάγκες και εμπειρίες όλων των μαθητών/τριών (World Bank 2020, σ.16).

Σε άλλο σημείο της έκθεσης επισημαίνεται ότι βασικό εμπόδιο στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς αποτελεί η έλλειψη πεποίθησης ότι η συμπερίληψη είναι εφικτή και επιθυμητή από όλους, δηλαδή από μαθητές/τριες, γονείς, εκπαιδευτικούς, πολιτικούς και την ευρύτερη κοινωνία γενικότερα (2020, σ. 1). Στην ερώτηση ποια είναι τα βασικά εμπόδια για τη συμπερίληψη των μαθητών/τριών με αναπηρία στα γενικά σχολεία, η Παγκόσμια Τράπεζα τονίζει ιδιαίτερα τη σημασία των στάσεων. Ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή βλέπει ως το απόλυτο όραμα για εκπαιδευτικά συστήματα χωρίς αποκλεισμούς, τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους «που διασφαλίζει στους μαθητές κάθε ηλικίας την παροχή σημαντικών, υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών στην τοπική τους κοινότητα, μαζί με τους φίλους και τους συνομηλίκους τους» (European Agency, 2015, p. 1, όπως αναφέρεται στο European Agency 2020, σ. 90).

Ομοίως, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2018) με τη *Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες* δηλώνει ότι η εξασφάλιση ίσης πρόσβασης σε μια ποιοτική εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς για όλους τους/τις μαθητές/τριες, είναι απαραίτητη για την επίτευξη πιο συνεκτικών κοινωνιών» (European Commission, 2018, σ. 6).

## **7. Προτάσεις για τεκμηριωμένες δράσεις και ενέργειες για την συμβολή σε ένα εθνικό σχέδιο για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς**

Οι προτάσεις δράσεων και ενεργειών που περιλαμβάνει το παρόν κεφάλαιο βασίζονται αποκλειστικά -όπως ορίζουν οι κανόνες της εμπειριστατωμένης έρευνας- στα αποτελέσματα και συμπεράσματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Προτείνονται τέσσερις δεσμίδες δράσεων Α, Β, Γ, Δ. Οι πρώτες περιλαμβάνουν δράσεις που αφορούν την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Περιφέρεια Αττικής, ενώ τα Γ και Δ αφορούν την Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αντίστοιχα. Η παρουσίαση όλων των δράσεων ξεχωριστά στις δύο παραπάνω εκπαιδευτικές βαθμίδες θα οδηγούσε σε επικαλύψεις. Σημειώνεται επίσης ότι όλα όσα προτείνονται ισχύουν για κάθε παιδί ανεξάρτητα από το είδος της αναπηρίας του. Εν τούτοις, διατυπώνονται επιπρόσθετες προτάσεις για παιδιά με αισθητηριακή αναπηρία, παιδιά με νοητική αναπηρία, παιδιά με αναπτυξιακή αναπηρία και παιδιά με κινητική αναπηρία, τα οποία με βάση τα ευρήματα της μελέτης συναντούν ιδιαίτερα εμπόδια στο γενικό σχολείο.

### **7.1 Ομάδα Δράσεων Α: Προαγωγή του δικαιώματος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Περιφέρεια Αττικής**

Στο πλαίσιο αυτών των δράσεων υιοθετείται το μοντέλο της συμπερίληψης για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο αναγνωρίζει ότι οι κοινωνικές προκαταλήψεις και η άγνοια για τις πραγματικές δυσκολίες και τις δυνατότητες των ατόμων με αναπηρία εμποδίζουν την λειτουργία «ενός σχολείου για όλα τα παιδιά» και ότι η Πολιτεία έχει την υποχρέωση να λαμβάνει όλα τα μέτρα που απαιτούνται για την ισότιμη συμμετοχή των παιδιών αυτών μέσα στο γενικό σχολείο.

Οι προτεινόμενες δράσεις βασίζονται στα δικαιώματα των μαθητών/τριών με αναπηρία όπως αυτά αποτυπώνονται στη Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) και στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (2006).

Οι βασικοί στόχοι είναι:

- Η προώθηση της ισότητας των ευκαιριών και η κατάργηση των διακρίσεων σε βάρος των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Η αποτροπή της σχολικής και κοινωνικής περιθωριοποίησης των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Η δημιουργία ενταξιακής κουλτούρας της οποίας τις αρχές και αξίες υιοθετούν και μοιράζονται όλοι: εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές/τριες.

### 7.1.1 Δράσεις για την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στην αναπηρία και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Αναγνωρίζοντας ότι οι θετικές στάσεις απέναντι στην αναπηρία και στη συμπερίληψη αποτελούν τον θεμέλιο λίθο για την οικοδόμηση ενός σχολείου για όλα τα παιδιά, προτείνεται να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν δράσεις για τη σωστή ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας, των γονέων και της ελληνικής κοινωνίας γενικότερα σε θέματα αναπηρίας.

Συγκεκριμένα προτείνεται:

1. Να εκπονηθούν δράσεις από την Πολιτεία σε συνεργασία με την Ε.Σ.Α.μεΑ. για την ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες, διοικητικό προσωπικό, υπεύθυνοι κυλικείου, οδηγοί σχολικών λεωφορείων, καθαριστές/στριες κ.ά.), των γονέων μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρία και της ελληνικής κοινωνίας γενικότερα, σε θέματα που θα συμβάλουν στην αλλαγή των απόψεων και στάσεων που παράγουν πολιτικές και πρακτικές περιθωριοποίησης και αποκλεισμού.
2. Να σχεδιαστούν και να προβληθούν σε συνεργασία με την Ε.Σ.Α.μεΑ. διαφημιστικά σποτς στα Μ.Μ.Ε. για την ανάπτυξη στάσεων που προϋποθέτουν σεβασμό στη «διαφορά» και οδηγούν στην αλληλοκατανόηση και την αλληλοαποδοχή.
3. Να κατασκευαστεί σε συνεργασία με την Ε.Σ.Α.μεΑ. ειδικό υλικό για την ευαισθητοποίηση σε θέματα αναπηρίας όλων των μαθητών/τριών (ιστορίες, ταινίες κ.λπ.). Σχετικά με αυτό, προτείνεται επίσης να διδάσκονται υποχρεωτικά από τους/τις εκπαιδευτικούς της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης τα κεφάλαια «Ένα Σχολείο για Όλα τα Παιδιά» και «Ένα Σχολείο για Όλους» που περιλαμβάνονται στα Πολυθεματικά Βιβλία

για την Ευέλικτη Ζώνη του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2001), με τις αντίστοιχες μαθητικές δραστηριότητες ευαισθητοποίησης.

4. Να εντοπιστούν καλές πρακτικές συμπεριληπτικών σχολείων και να προβληθούν στην εκπαιδευτική κοινότητα και την ελληνική κοινωνία γενικότερα.

## **7.2 Ομάδα Δράσεων Β: Αναβάθμιση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Αττικής**

Οι βασικοί στόχοι των δράσεων είναι:

- Η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στα γενικά σχολεία.
- Η αναβάθμιση της αποτελεσματικότητας των δομών και των υπηρεσιών υποστήριξης που συμβάλλουν στην προαγωγή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.
- Η βελτίωση του επιπέδου ικανοποίησης των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των γονέων τους από τις παρεχόμενες δομές και υπηρεσίες υποστήριξης.

Συγκεκριμένα προτείνονται δράσεις για:

### *Νομοθετικές ρυθμίσεις*

1. Σε συνεργασία με την Ε.Σ.Α.μεΑ. αναθεωρείται η ισχύουσα νομοθεσία ειδικής αγωγής με στόχο την πρόσβαση όλων των παιδιών στη γενική εκπαίδευση.
2. Διασφαλίζεται ότι κάθε νόμος για την εκπαίδευση και υποστήριξη των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνοδεύεται από τους αναγκαίους για την εφαρμογή του πόρους.
3. Διασφαλίζεται η παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής καθοδήγησης και υποστήριξης γονέων παιδιού με αναπηρία από τα Κ.Ε.Σ.Υ. ή/και από Κέντρα και Υπηρεσίες που θεσμοθετούνται με αποκλειστικό σκοπό τη Συμβουλευτική Υποστήριξη των Γονέων.



4. Με τη συμμετοχή και συνεργασία της Ε.Σ.Α.μεΑ. θεσμοθετούνται μηχανισμοί και συστήματα για την παρακολούθηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών που παρέχονται στα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε γενικά σχολεία.
5. Ιδρύεται Γενική Γραμματεία στο Υπουργείο Παιδείας για την υποστήριξη και επίτευξη της ομαλής μετάβασης από την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και τη δημιουργία «ενός σχολείου για όλα τα παιδιά».

#### *Προετοιμασία των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση*

Αναγνωρίζοντας τον κρίσιμο ρόλο του/της εκπαιδευτικού στην επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προτείνονται τα ακόλουθα:

1. Να αναβαθμιστεί το πρόγραμμα σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διασφαλίζοντας ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται κατάλληλα για να διδάξουν όλους τους/τις μαθητές/τριες μέσα στη γενική τάξη.
2. Να εκπαιδύεται κάθε δάσκαλος/α από την πρώτη ημέρα των βασικών σπουδών του/της στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, όχι μόνο με την κάλυψη του θέματος μέσω αυτόνομων μαθημάτων, αλλά και με τη διάχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε όλο το πρόγραμμα σπουδών. (Διεθνής Κοινοπραξία Αναπηρίας και Ανάπτυξης, 2013).
3. Να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν δράσεις από το Υπουργείο Παιδείας για την επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σε συνεργασία με την Ε.Σ.Α.μεΑ. να παρέχονται ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν το όραμα της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και να αποδεχτούν το ρόλο τους στην εξίσωση ευκαιριών για όλους τους/τις μαθητές/τριες.
4. Να αναπτυχθούν σχέδια δράσης από το Υπουργείο Παιδείας με στόχο να διασφαλιστεί ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφώσει μια κοινή αντίληψη για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και την ενταξιακή κουλτούρα.

Λόγω της αδυναμίας των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν διδακτικές στρατηγικές που υποστηρίζουν τη συμπερίληψη, προτείνεται:

5. Σχέδιο δράσης για την οργάνωση και υλοποίηση επιμορφωτικών βιωματικών σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς γενικής τάξης, *Τμημάτων Ένταξης και Παράλληλης Στήριξης* με κύριο θέμα τη διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος με τη μορφή, την έκταση και τον τρόπο που απαιτεί η μαθησιακή και συναισθηματική ετοιμότητα των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Επιπλέον, εξαιτίας της μεγάλης δυσκολίας των εκπαιδευτικών να εκπαιδεύουν παιδιά με Δ.Α.Φ. και παιδιά με αισθητηριακή αναπηρία, προτείνεται:

6. Η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των προπτυχιακών ή/και των μεταπτυχιακών σπουδών τους στις διαταραχές αυτιστικού φάσματος ή στις αισθητηριακές αναπηρίες.

#### *Κτιριακή Προσβασιμότητα*

1. Προτείνεται η ανάπτυξη προγράμματος για την διευκόλυνση και ενίσχυση της προσβασιμότητας σε όλα τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης της χώρας. Εκτιμάται το κόστος των παρεμβάσεων για την ανεμπόδιση κινητικότητα των μαθητών/τριών με αναπηρία στους χώρους του σχολείου και διασφαλίζεται η αναγκαία κρατική χορήγηση (π.χ. στην παρούσα έρευνα αναφέρθηκαν ανελκυστήρες που δεν λειτουργούν λόγω έλλειψης κονδυλίων για τη συντήρησή τους, απουσία νηπτικών και απτικών σημάτων κ.λπ.).

#### *Σχολεία ανοικτά στην κοινωνία*

1. Προτείνεται σχέδιο δράσης για τη δημιουργία «φιλόξενων» σχολείων, ανοικτών στην κοινωνία μέσω συνεργατικών δράσεων και δραστηριοτήτων. Οι δράσεις σχεδιάζονται με τη συνεργασία σχολείων, δήμων και Ε.Σ.Α.μεΑ. με στόχο την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και την προώθηση των μαθησιακών επιτευγμάτων όλων των μαθητών/τριών.

#### *Συνεργασία σχολείου και οικογένειας*

1. Σε συμφωνία με το κριτήριο του Δείκτη 5 προτείνεται να αναπτύξει το ελληνικό σχολείο πολιτικές που διασφαλίζουν την ανάπτυξη

συνεργατικών μοντέλων σχολείου-οικογένειας, διευκολύνουν την αποδοχή των γονέων από τους εκπαιδευτικούς και προάγουν την καλή συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

### Υποστηρικτική Τεχνολογία<sup>7</sup>

Αναγνωρίζοντας τη σημασία της τεχνολογίας και της προσβασιμότητας αυτής στην ισότιμη συμμετοχή των μαθητών/τριών με αναπηρία στις μαθησιακές εμπειρίες της γενικής τάξης προτείνονται δράσεις που στοχεύουν στα εξής:

1. Να συμπεριλάβει η εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία όλο το εύρος των δυνατοτήτων που προσφέρει η *Υποστηρικτική Τεχνολογία* με στόχο την υποστήριξη της συμπερίληψής τους στη γενική τάξη.
2. Να καταγραφεί ο αριθμός και το είδος των συσκευών (π.χ. υπολογιστών με εξειδικευμένο λογισμικό) και γενικά των μέσων και προϊόντων *Υποστηρικτικής Τεχνολογίας* που χρειάζονται οι μαθητές/τριες με αναπηρία που φοιτούν στα γενικά σχολεία της χώρας.
3. Να διασφαλιστεί η χρηματοδότηση για την πλήρη κάλυψη αναγκών *Υποστηρικτικής Τεχνολογίας* προσβάσιμης σε μαθητές/τριες με αναπηρία καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους στο γενικό σχολείο.
4. Να δοθούν κίνητρα στους/στις εκπαιδευτικούς για την εκπαίδευση ή/και επιμόρφωσή τους στη χρήση και αξιοποίηση της *Υποστηρικτικής Τεχνολογίας* στην εκπαιδευτική διαδικασία.

### 7.3 Ομάδα Δράσεων Γ: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Οι προτεινόμενες δράσεις βασίζονται :

- ❖ Στο δικαίωμα του παιδιού με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για έγκαιρη παρέμβαση στην πρώιμη παιδική ηλικία.
- ❖ Στο δικαίωμα των γονέων που έχουν παιδί με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για συμβουλευτική καθοδήγηση και υποστήριξη

---

<sup>7</sup> Για τα βοηθήματα Υποστηρικτικής Τεχνολογίας και τη χρησιμότητά τους στους/στις μαθητές/τριες ανάλογα με το είδος της αναπηρίας τους, ο αναγνώστης παραπέμπεται στη βιβλιογραφική μελέτη της Ε.Σ.Α.μεΑ., Σούλης, Γ.Σ. (2013). «Εκπαίδευση και Αναπηρία», ενότητα 5.4., Υποστηρικτική τεχνολογία και εκπαίδευση/συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρία, σσ. 145-152.

πριν την εισαγωγή του στη στοιχειώδη εκπαίδευση.

- ❖ Στο δικαίωμα των γονέων να αναγνωρίζονται ως πηγή γνώσης και εμπειρογνωμοσύνης για το παιδί τους καθιστώντας σεβαστές τις απόψεις και τις επιθυμίες τους για την εκπαιδευτική τοποθέτηση και υποστήριξή του.
- ❖ Στο δικαίωμα του παιδιού με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για ισότιμη πρόσβαση στις εμπειρίες και τα αγαθά της γενικής σχολικής τάξης.
- ❖ Στην αναγκαιότητα συντονισμού και συνέχειας μεταξύ των διαφόρων βαθμίδων εκπαίδευσης.

Οι βασικοί στόχοι των δράσεων είναι:

- Η παροχή έγκαιρης παρέμβασης στο παιδί με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην προσχολική αγωγή.
- Η ομαλή μετάβαση των μαθητών/τριών με αναπηρία από την προσχολική αγωγή στη στοιχειώδη εκπαίδευση και από τη στοιχειώδη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- Η συμβουλευτική υποστήριξη και καθοδήγηση των γονέων από την προσχολική ηλικία του παιδιού.
- Η ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου συστήματος για την επιτυχημένη εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Αναγνωρίζοντας το στοιχείο της πρόληψης ως βασικό χαρακτηριστικό της πρώιμης παρέμβασης, και τον κρίσιμο ρόλο της στην ανάπτυξη και στη σχολική και κοινωνική ένταξη του παιδιού με αναπηρία, προτείνονται οι εξής Δράσεις:

### 7.3.1 Δράσεις για την παροχή Πρώιμης Παρέμβασης

Στο πλαίσιο του σχεδιασμού των Δράσεων για την προαγωγή του δικαιώματος της Πρώιμης Παρέμβασης των παιδιών με αναπηρία στην Περιφέρεια Αττικής, αναγνωρίζεται ότι ζωτικής σημασίας είναι:

- Η ανάπτυξη συστημάτων και η παροχή επαρκών πόρων για το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των προγραμμάτων *Πρώιμης Παρέμβασης*.
- Η συνεργασία μεταξύ Προσχολικής Αγωγής και Στοιχειώδους Εκπαίδευσης προκειμένου να καθοριστούν τα κατάλληλα εκπαιδευτικά μέτρα για το παιδί

όταν αυτό ενταχθεί στο δημοτικό σχολείο.

- Η αναγνώριση ότι η συνέχεια στη συνεργασία γονέων και ειδικών *Πρώιμης Παρέμβασης* είναι πολύ σημαντική για τις οικογένειες. Όταν η οικογένεια εκτιμά τις σχέσεις της με τους συγκεκριμένους επαγγελματίες, οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής οφείλουν να διασφαλίζουν τη συνέχεια αυτής της συνεργασίας για όσο το δυνατό περισσότερο χρόνο.

Οι δράσεις που προτείνονται είναι οι εξής:

1. Να ιδρυθούν και να λειτουργήσουν προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης μέσα στα γενικά νηπιαγωγεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Να θεσμοθετηθούν με τρόπο που θα καταδεικνύει και θα τεκμηριώνει ξεκάθαρα την οικοσυστημική τους προσέγγιση. Να καθοριστούν οι φορείς/υπηρεσίες και τα προσόντα των ειδικών που θα τα καταρτίσουν και/ή θα τα εφαρμόσουν. Να διασφαλιστεί ότι η οικογένεια και το παιδί βρίσκονται στο επίκεντρο όλων των ενεργειών των προγραμμάτων Πρώιμης Παρέμβασης τα οποία σχεδιάζονται για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών και της οικογένειάς τους και όχι το αντίστροφο. Να διασφαλιστεί η πλήρης εμπλοκή της οικογένειας και των γονέων ειδικότερα στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση του προγράμματος Πρώιμης Παρέμβασης που αφορούν στο παιδί τους.
2. Τέλος, η Ε.Σ.Α.μεΑ. και οι οργανώσεις - μέλη της πρέπει να συμμετέχουν στην κατάρτιση, την υλοποίηση, την αξιολόγηση και τον έλεγχο των υπηρεσιών Πρώιμης Παρέμβασης και να αναπτύσσουν σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας πρότυπα ποιότητας.

### 7.3.2 Δράσεις για την προαγωγή του δικαιώματος των μαθητών/τριών με αναπηρία για ίσες ευκαιρίες στις εμπειρίες και τα αγαθά της γενικής τάξης

Εκτός από όσα προτάθηκαν στις προτεινόμενες δράσεις Α (Προαγωγή του δικαιώματος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης) και Β (Αναβάθμιση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Αττικής) που αφορούν στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προτείνονται επιπλέον τα ακόλουθα:

1. Αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του δημοτικού σχολείου.



Στόχος της προτεινόμενης δράσης είναι η σύνταξη *Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών* που υποστηρίζουν την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και προωθούν τη μάθηση για όλους τους/τις μαθητές/τριες.

Στο πλαίσιο της σύνταξης των *Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών* για όλα τα παιδιά του δημοτικού σχολείου αναγνωρίζεται ότι:

- Τα παιδιά ανάλογα με την μορφή αναπηρία τους έχουν διαφορετικό μαθησιακό στυλ (learning style) και διαφορετικές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Η χρήση της σύγχρονης *Υποστηρικτικής Τεχνολογίας* μπορεί να διευκολύνει την πρόσβαση των μαθητών/τριών με αναπηρία στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής τάξης.
- Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί σημαντικό στόχο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών για όλα τα παιδιά και ειδικότερα για παιδιά με συγκεκριμένες αναπηρίες.

Με βάση τα παραπάνω προτείνεται:

1. Η προσαρμογή των σχολικών εγχειριδίων του/της μαθητή/τριας όλων των μαθημάτων των τάξεων Α' έως Στ' του δημοτικού σχολείου για μαθητές/τριες με αναπτυξιακή αναπηρία, αισθητηριακή αναπηρία (κωφοί, τυφλοί), κινητική αναπηρία και μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες.
2. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής να διασφαλίζουν ότι ο/η εκπαιδευτικός της γενικής τάξης έχει τις κατάλληλες δεξιότητες για τη χρήση υλικού και μέσων *Υποστηρικτικής Τεχνολογίας* που μπορεί να απαιτούνται στη διδασκαλία των *Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών* για μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
3. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των *Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών* σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Αναφορικά με το παραπάνω η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι οι δάσκαλοι/ες της γενικής τάξης δεν θέτουν κοινωνικούς στόχους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του/της μαθητή/τριας με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εστιάζοντας τη διδασκαλία τους σε δεξιότητες ακαδημαϊκής φύσης (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική). Οι κοινωνικές όμως δεξιότητες αποτελούν βασική

προϋπόθεση για τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, καλής επικοινωνίας με τους άλλους και ομαλής μετάβασης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, και στη συνέχεια, στον κόσμο της εργασίας και της αυτόνομης διαβίωσης.

Αναγνωρίζοντας ότι κάθε παιδί με ή χωρίς αναπηρία αποτελεί μια μοναδική προσωπικότητα με τις δικές του ξεχωριστές ατομικές διαφορές, δυνατότητες και δυσκολίες, προτείνεται η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων για κάθε μαθητή/τρια που παρουσιάζει δυσκολίες στον κοινωνικό τομέα, και ειδικότερα,

- ✓ προτείνεται ο εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος σπουδών με διδακτικούς στόχους και δραστηριότητες για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών που παρουσιάζουν τις παρακάτω αναπηρίες:

**Νοητική αναπηρία:** Οι δυσκολίες των παιδιών με νοητική αναπηρία στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην κοινωνική προσαρμογή αποτελούν καθοριστικό εμπόδιο για την ανεξάρτητη διαβίωσή τους.

- ✓ Προτείνεται η διδασκαλία δεξιοτήτων σε θέματα κυρίως που αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις, την αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, την υπευθυνότητα, τον αυτοπροσδιορισμό και γενικότερα την ανεξάρτητη διαβίωση. Η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων να ξεκινά από την προσχολική ηλικία και να συνεχίζεται σε όλη τη σχολική ζωή του παιδιού.

**Αναπτυξιακή Αναπηρία (φάσμα αυτισμού):** Τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση.

- ✓ Προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων (δραματοποίηση ιστοριών, παιχνίδι ρόλου, κοινωνικές ιστορίες κ.ά.), που παρέχουν συστηματική διδασκαλία σε θέματα συναισθηματικής εκπαίδευσης και επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων καθημερινής ζωής, προτείνονται ως απαραίτητοι διδακτικοί στόχοι για τους εν λόγω μαθητές/τριες.

**Οπτική αναπηρία:** Οι δυσκολίες ενός παιδιού που είναι τυφλό να αποκτήσει κοινωνικές δεξιότητες μέσω της μίμησης και οι επιπτώσεις αυτού στην κοινωνική του αλληλεπίδραση ελλοχεύουν κινδύνους απόρριψης από τους/τις συμμαθητές/τριες του/της. Οι δυσκολίες αυτόνομης μετακίνησης επιδρούν επίσης αρνητικά στην κοινωνική του αλληλεπίδραση και στην επίτευξη των στόχων αυτόνομης διαβίωσης.

- ✓ Προτείνεται σχέδιο δράσης με τη συμμετοχή της Ε.Σ.Α.μεΑ. για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με σοβαρή οπτική αναπηρία. (π.χ. υποστήριξη και εμπλοκή της Ε.Σ.Α.μεΑ. σε θέματα εκπαίδευσης που αφορούν στην κινητικότητα, τον προσανατολισμό, τις δεξιότητες καθημερινής ζωής κ.λπ.). Ταυτόχρονα διασφαλίζεται ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν απαραίτητους διδακτικούς στόχους στην εκπαίδευση αυτών των παιδιών.

### 7.3.3 Δράσεις για την προαγωγή του δικαιώματος των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για εξατομικευμένη αντιμετώπιση των ψυχοπαιδαγωγικών και κοινωνικών αναγκών τους και την παροχή κατάλληλης και ποιοτικής εκπαίδευσης

Οι προτεινόμενες δράσεις βασίζονται:

- Στο δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία σε μια εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές και ψυχολογικές τους ανάγκες όπως έχουν καταγραφεί σε Διεθνείς Συμβάσεις για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα.
- Στο δικαίωμα των γονέων να γίνονται σεβαστές οι απόψεις τους για την εκπαίδευση και υποστήριξη του παιδιού τους.
- Στην ανάγκη για συνεχή υποστήριξη του παιδιού κατά την μετάβασή του από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια.

Στο πλαίσιο των προτεινόμενων δράσεων αναγνωρίζεται ότι:

- Το *Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης* αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για την ποιοτική εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία.
- Η συμμετοχή και ο ρόλος των γονέων στον καταρτισμό του *Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης* είναι θεμελιωδώς σημαντικός και απαραίτητος.

Στο πλαίσιο των προτεινόμενων δράσεων διασφαλίζεται ότι:

1. Συμπληρώνεται η σχετική νομοθεσία για το *Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης* με την ακριβή περιγραφή του, η οποία περιλαμβάνει τους βασικούς άξονες του περιεχομένου του.

2. Με βάση το *Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης* προσδιορίζονται οι διδακτικοί στόχοι, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η παρακολούθηση της προόδου του/της μαθητή/τριας και η αξιολόγησή του.
3. Για τη σύνταξη του *Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης* η γνώμη του γονέα είναι δεσμευτική.

#### 7.3.4 Διαφοροποίηση της σχολικής πρακτικής

Η αναγκαιότητα της προτεινόμενης δράσης υποστηρίζεται από τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με τα οποία η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων της γενικής τάξης δεν διαφοροποιούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τα παιδιά με αναπτυξιακή αναπηρία (διαταραχή αυτιστικού φάσματος- ΔΑΦ) και για παιδιά με νοητική αναπηρία.

Βασικός στόχος της Δράσης είναι:

- Η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στα παιδιά με αναπηρία που ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες δυσκολίες και δυνατότητές τους.
- Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να υποστηρίξουν τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπτυξιακές διαταραχές.

Στο πλαίσιο των δράσεων διασφαλίζεται μέσω των συντονιστών εκπαίδευσης ότι:

1. Στα παιδιά με ΔΑΦ (αναπτυξιακή αναπηρία) παρέχεται διαφοροποιημένη διδασκαλία που αξιοποιεί τις **οπτικές τους δεξιότητες**, (μαθαίνουν καλύτερα όταν βλέπουν αυτό που ακούνε) και τη **δόμηση** που κάνει το περιβάλλον τους σαφές, απλό και κατανοητό, μειώνοντας την αβεβαιότητα, το άγχος και τους φόβους τους. Ειδικότερα, διασφαλίζεται ότι αξιοποιείται η **οπτική στρατηγική** που εξηγεί το *είδος και τη σειρά των δραστηριοτήτων* που πρόκειται να πραγματοποιηθούν και η αγάπη τους για **προβλεψιμότητα** και οικειότητα, που τους επιτρέπει να εκτελούν ένα έργο με λιγότερη προσπάθεια και λιγότερο άγχος.
2. Για τα παιδιά με νοητική αναπηρία διασφαλίζεται ότι αξιοποιείται η πολυαισθητηριακή μέθοδος διδασκαλίας με τη χρήση πολλαπλών εκπαιδευτικών μέσων και υλικών. (Μια έννοια για παράδειγμα παρουσιάζεται ακουστικά, οπτικά, και απτικά). Αξιοποιούνται οι τεχνικές ανάλυσης στόχου (task analysis) που βοηθούν το παιδί να κατακτήσει μια

έννοια σταδιακά (βήμα – βήμα) (βλ. Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Μ. Βρετανίας στο Πολυχρονοπούλου, 2010). Διδάσκεται το μάθημα διαποτισμένο με πρακτικά θέματα, με παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, με καθημερινές εμπειρίες του παιδιού, με εύθυμες εικονοϊστορίες, με πρακτική άσκηση και εφαρμογή εκτός σχολικού χώρου (π.χ. στην κοινότητα).

3. Δράσεις σχεδιάζονται και εφαρμόζονται για την εντόπιση και την υποστήριξη των δασκάλων εκείνων που δυσκολεύονται να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους.

#### **7.4 Ομάδα δράσεων Δ: Δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

Η μετάβαση από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη είναι μια διαδικασία με στιγμές καθιερωμένης αλλαγής που απαιτούν εκ των προτέρων προγραμματισμένες στρατηγικές για την αποφυγή διαταραχών (European Agency 1996, σ. 91). Για πολλά παιδιά και ειδικότερα για παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η *Μετάβαση* από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν είναι μια απλή και «ανώδυνη» διαδικασία. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, η *Μετάβαση* γίνεται πιο περίπλοκη ως αποτέλεσμα διαφόρων παραγόντων. Τέτοιοι παράγοντες που αποτελούν φραγμούς για την ομαλή *Μετάβαση* των μαθητών/τριών με αναπηρία στη συμπεριληπτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι μεταξύ άλλων:

- Η αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με τον ίδιο μαθητή/τρια
- Η διαφορετική οργάνωση των σχολείων Β/θμιας Εκπαίδευσης σε σύγκριση με εκείνη των σχολείων της Α/θμιας.
- Η ανεπαρκής στελέχωση των γυμνασίων και λυκείων με προσωπικό ειδικής αγωγής.
- Η σοβαρή έλλειψη υποστηρικτικών δομών και προγραμμάτων που υποστηρίζουν τη συμπερίληψη.
- Η ανεπαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.
- Η έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού προσβάσιμου σε παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.



- Οι προκαταλήψεις για την αναπηρία και το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία για ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση.
- Η κτηριακή προσβασιμότητα των σχολικών μονάδων, κ.ά.

#### 7.4.1 Δράση Δ1: Υποστηρικτικές Υπηρεσίες Μετάβασης (Υ.Υ.Μ.)

Προτείνονται δράσεις για τη θεσμοθέτηση *Υποστηρικτικών Υπηρεσιών Μετάβασης* που υποστηρίζουν το παιδί με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους γονείς του πριν και κατά την μετάβασή του από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο και από το γυμνάσιο στο λύκειο. Η αναγκαιότητα λειτουργίας των *Υποστηρικτικών Υπηρεσιών Μετάβασης* υπαγορεύεται από τα πορίσματα της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με τα οποία τα εμπόδια για τη *Μετάβαση* του παιδιού με αναπηρία στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση που συναντώνται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ακόμα μεγαλύτερα στη Δευτεροβάθμια.

Οι προτεινόμενη δράση αναγνωρίζει ότι:

- Η *Μετάβαση* στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συμπίπτει συχνά με σημαντικές συναισθηματικές, κοινωνικές και σωματικές αλλαγές στη ζωή των εφήβων.
- Κατά τη διάρκεια της *Μετάβασης* τα παιδιά με αναπηρία μπορεί να αισθάνονται μεγαλύτερο άγχος, ανασφάλεια, σύγχυση και απογοήτευση. Κατά συνέπεια είναι πιθανό να εμφανίσουν αυξημένα προβλήματα συμπεριφοράς ή χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση.
- Το νέο σχολικό περιβάλλον (μεγαλύτερα σχολικά κτίρια, άγνωστο περιβάλλον, πολλοί και διαφορετικοί εκπαιδευτικοί, πολλοί/ες άγνωστοι/ες μαθητές/τριες κ.λπ.) μπορεί να αποδιοργανώσει και να αγχώσει τα παιδιά με αναπηρία και ειδικότερα τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ, με αναπτυξιακή αναπηρία (φάσμα αυτισμού), νοητική αναπηρία και παιδιά με σοβαρή οπτική αναπηρία.
- Η ανεπιτυχής *Μετάβαση* από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ευθύνεται σε μεγάλο μέρος για τη σχολική διαρροή, ιδιαίτερα των μαθητών/τριών που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες.
- Οι γονείς έχουν μειωμένες ευκαιρίες για επικοινωνία και συζήτηση με τους/τις εκπαιδευτικούς για το παιδί τους και συχνά μεγάλη ανησυχία για την μετάβασή του από τη μια τάξη στην επόμενη τάξη του σχολείου.
- Η *Μετάβαση* από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη είναι μια συνεχής διαδικασία.

Η προτεινόμενη δράση βασίζεται:

- ❖ Στο δικαίωμα του παιδιού με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση.
- ❖ Στο δικαίωμα των γονέων για συμβουλευτική καθοδήγηση και υποστήριξη κατά τη διάρκεια της *Μετάβασης* του παιδιού με αναπηρία από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη, αλλά και στη *Μετάβαση* ανάμεσα στις τάξεις κάθε βαθμίδας.
- ❖ Στην ανάγκη αποδοχής και σεβασμού των δικαιωμάτων και των αναγκών των παιδιών και των γονέων τους. Αυτή η προτεραιότητα συνδέεται με την ανάγκη εμπλοκής των γονέων σε κάθε επίπεδο σχεδιασμού και ανάπτυξης υπηρεσιών υποστήριξης για τα παιδιά τους.
- ❖ Στην αναγκαιότητα συντονισμού και συνεργασίας μεταξύ των διαφόρων βαθμίδων εκπαίδευσης.

Οι βασικοί στόχοι είναι:

- Η ομαλή *Μετάβαση* και η προσαρμογή του παιδιού με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Η έγκαιρη αναγνώριση και αντιμετώπιση συναισθηματικών δυσκολιών και προβλημάτων προσαρμογής του στο περιβάλλον και τις απαιτήσεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Η ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου συστήματος για την επιτυχημένη εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.
- Η συμβουλευτική υποστήριξη και καθοδήγηση των γονέων κατά τη διάρκεια των διαδικασιών *Μετάβασης*.
- Η συνεργασία μεταξύ Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης για τη διασφάλιση συνεχιζόμενης υποστήριξης του παιδιού με αναπηρία και των γονέων του πριν και κατά τη διάρκεια της *Μετάβασης* στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο της δράσης καθορίζονται και θεσμοθετούνται τα προσόντα του προσωπικού των *Υποστηρικτικών Υπηρεσιών Μετάβασης*, περιγράφονται τα καθήκοντά τους και ο τρόπος συνεργασίας με την οικογένεια του παιδιού. Στο πλαίσιο των Δράσεων οι *Υποστηρικτικές Υπηρεσίες Μετάβασης*:

- Συνεργάζονται με το δημοτικό σχολείο λίγους μήνες προτού το παιδί ολοκληρώσει τη στοιχειώδη εκπαίδευση.

- Μελετούν το *Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης* του παιδιού με το/τη δάσκαλό/α του και μοιράζονται μαζί του πληροφορίες ζωτικής σημασίας για το επιτυχημένη μετάβαση και ένταξη του παιδιού στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον.
- Προγραμματίζονται επισκέψεις του παιδιού στο γυμνάσιο (μαζί με τους γονείς ή/και τον δάσκαλο της τάξης) προκειμένου να προετοιμαστεί για τη *Μετάβασή* του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο γυμνάσιο εντοπίζονται τυχόν προβλήματα που μπορεί να οφείλονται σε δυσκολίες προσαρμογής ή σχετικές αιτίες.
- Διασφαλίζεται το συνεχές (continuum) της υποστήριξης του παιδιού κατά τη *Μετάβασή* του στις τάξεις του γυμνασίου, τη *Μετάβαση* στο λύκειο και τη *Μετάβαση* στις τάξεις του λυκείου.

#### 7.4.2 Δράση για τη διαφοροποίηση της αξιολόγησης του/της μαθητή/τριας με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Β/θμια Εκπαίδευση

Η προώθηση και προαγωγή του παιδιού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η *Μετάβασή* του δηλαδή σε ανώτερη τάξη, βασίζεται στη συνεχή αξιολόγηση των μαθησιακών ικανοτήτων του. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν μεθόδους αξιολόγησης ίδιες ή σχεδόν ίδιες με αυτές που χρησιμοποιούν με τα παιδιά χωρίς αναπηρία. Προωθείται έτσι ο διαχωρισμός μέσω της ετικετοποίησης.

Η προτεινόμενη δράση βασίζεται στο δικαίωμα του/της μαθητή/τριας με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για:

- Ισότιμες ευκαιρίες προκειμένου να αποδείξει την πρόοδο και τα μαθησιακά επιτεύγματά του/της.
- Αξιόπιστες και έγκυρες διαδικασίες αξιολόγησης που να μπορούν να προσαρμοστούν και να τροποποιηθούν για να ικανοποιούν τις ανάγκες του/της.

Βασικός στόχος είναι η υποστήριξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω ενός συστήματος αξιολόγησης που συμφωνεί με τη φιλοσοφία της συμπερίληψης, αποφεύγει μεθόδους ετικετοποίησης και διαχωρισμού των μαθητών/τριών και προωθεί τη μάθηση και την πρόοδο του παιδιού ανεξάρτητα από τη κατηγορία και τη βαρύτητα της αναπηρίας του.

Η δράση αφορά ιδίως την αντικατάσταση των τυποποιημένων αξιολογήσεων που χρησιμοποιούνται στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με ευέλικτες και πολλαπλές μορφές αξιολόγησης της προόδου του/της μαθητή/τριας, που παρέχουν εναλλακτικούς τρόπους μάθησης και προωθούν την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

#### **7.4.3 Δράση για τη θεσμοθέτηση του «Εξατομικευμένου Σχεδίου Μετάβασης»**

Βασικός στόχος είναι η θεσμοθέτηση του *Εξατομικευμένου Σχεδίου Μετάβασης* για την ομαλή *Μετάβαση* του παιδιού με αναπηρία στις διάφορες βαθμίδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και από τη Δευτεροβάθμια στην ενηλικίωση και στον κόσμο της προστατευμένης ή της ανεξάρτητης εργασίας.

Το *Εξατομικευμένο Σχέδιο Μετάβασης* αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της σχολικής ζωής του/της εφήβου/ης και σχεδιάζεται από το σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τη συμμετοχή τη δική του και της οικογένειάς του/της, έτσι ώστε να αντανακλά τις αξίες, τα σχέδια και τις φιλοδοξίες του/της ιδίου/ας και των γονέων του/της.

Η προτεινόμενη δράση αναγνωρίζει το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία για ισότιμη πρόσβαση στην *εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς* και την παροχή συνεχιζόμενης υποστήριξής τους σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστασίου, Δ. & Ιορδανίδης, Γ. (2006). Ζητήματα στελέχωσης των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης: τάσεις, δυσλειτουργίες, προτάσεις. Στο Γεωργογιάννης, Π. *Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Τόμος Πρακτικών Διεθνούς Συνεδρίου στη Διοίκηση Εκπαίδευσης*. Άρτα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.
- Αναστασίου, Δ. & Μπαντούνα, Α. (2007). Ανάπτυξη εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για την κοινωνική ένταξη μαθητή με αυτισμό στο γενικό σχολείο. Στο Ζ. Κρόκου (Επιμ.) *Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης* (356-370). Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗΣ.
- Αντζακλή, Ε. (2003). Οικογένεια με παιδί με ειδικές ανάγκες. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ.
- Αργυρόπουλος, Β. & Ηλιάδου Χ. (2005). Υποστηρικτική Τεχνολογία και Braille: Μια πιλοτική έρευνα με τυφλούς μαθητές και φοιτητές. *Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου: "Εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και προοπτικές"* (743-754). Κύπρος.
- Arishi, A., Boyle, C., & Lauchlan, F. (2017). Inclusive Education and the Politics of Difference: Considering the Effectiveness of Labeling in Special Education, *Educational and Child Psychology*, 34 (4), 9-19.
- Βαλιαντή, Σ. (2015). Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας σε Τάξεις Μικτής Ικανότητας μέσα από τις Εμπειρίες Εκπαιδευτικών και Μαθητών: Μια Ποιοτική Διερεύνηση της Αποτελεσματικότητας και των Προϋποθέσεων Εφαρμογής της. *Επιστήμες της Αγωγής* 1, 7-35.
- Βλάχου, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). Σχολική ένταξη και εφαρμοσμένες πρακτικές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Στο Υπουργείο Παιδείας δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (σε 75-92). Αθήνα: ΕΣΠΑ 2007-2013, INTRAWAY ΕΠΕ.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools*. United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education.



- British Columbia Ministry of Education, Skills, and Training (2013). Accessible School Facilities: A Resource for Planning. Retrieved from <http://www.ncef.org/rl/accessibility.cfm#>
- Γεροδιάκομος, Κ. (2014). Η Υποστηρικτική Τεχνολογία στην Εκπαίδευση των Ατόμων με Σοβαρά Κινητικά Προβλήματα. Στο ΕΣΑμεΑ, *Μελέτη για τις Νέες Τεχνολογίες και τα άτομα με αναπηρία*. Αθήνα: ΕΣΑμεΑ.
- Γεωργίου, Στέλιος (2000). Σχέσεις σχολείου - οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΓΣΕΕ - ΚΕΝΤΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ της ΓΣΕΕ (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ) (2018). Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης 2017-2018. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια ειδική αγωγή & εκπαίδευση Μέρος Α: πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση και την απασχόληση (2005 -2016). [https://www.kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2018/05/Eidiki\\_agogi\\_kai\\_ekpaideusi\\_A.pdf](https://www.kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2018/05/Eidiki_agogi_kai_ekpaideusi_A.pdf)
- Cook, B. G., Cameron, D. L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive Teachers' Attitudinal Ratings of Their Students With Disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 230–238. <https://doi.org/10.1177/00224669070400040401>
- Δαβάζογλου, Α. & Κόκκινος, Κ. (2003). Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35, 97-114.
- De Vroey, A., Symeonidou, S., & Watkins, A. (eds.). (2019). *Teacher Professional Learning for Inclusion: Literature Review*. Odense, Denmark: EASND.
- Δρεττάκης, Μ. (2016). Η Ελλάδα ουραγός της Ε.Ε. στα κονδύλια για την παιδεία. Στο *ένθετο Παιδεία και Κοινωνία της Κυριακάτικης Αυγής*, 31-7-16.
- Εθνική Επιτροπή για την Παιδεία (2016). *Εθνικός και κοινωνικός διάλογος για την παιδεία*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ.) (2019). *Εναλλακτική Έκθεση – Ελλάδα 2019 (τελική έκδοση) και απαντήσεις στον Κατάλογο Θεμάτων και Συστάσεις*. Αθήνα: Ε.Σ.Α.μεΑ. Διαθέσιμο στο: [https://www.esamea.gr/component/cck/?task=download&collection=article\\_filegroup&xi=0&file=article\\_file&id=4446](https://www.esamea.gr/component/cck/?task=download&collection=article_filegroup&xi=0&file=article_file&id=4446).
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ.) (2014). *Διακρίσεις και εμπόδια για τα άτομα με αναπηρία στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και μεταλυκειακή εκπαίδευση*. Αθήνα: Ε.Σ.Α.μεΑ.

- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ.) (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία, Συνδικαλιστική Εκπαίδευση στελεχών αναπηρικού κινήματος*. Αθήνα: ΕΣΑμεΑ.
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ.) (2009). *Για ένα εθνικό πρόγραμμα δημόσιων πολιτικών για την αναπηρία*. Αθήνα: Ε.Σ.Α.μεΑ.
- Επιτροπή των ΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (2019). Τελικές Παρατηρήσεις στην αρχική έκθεση της Ελλάδας. Διαθέσιμο στο: <https://www.esamea.gr/publications/others/4657-telikes-paratiriseis-kai-systaseis-tis-epitropis-ton-ie-gia-ta-dikaiomata-ton-atomon-me-anapiries-gia-tin-ellada>.
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2003). *Αρχές Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής Συστάσεις για τους Υπεύθυνους Χάραξης πολιτικής και Λήψης Αποφάσεων*. Δανία: European Agency.
- European Agency (1996). *Moving from one educational level to another: preparing for transition*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020). *Exploring Inclusive Education across Europe: Some insights from the European Agency Statistics on Inclusive Education*. Odense, Denmark: European Agency SNIE.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review*. Odense, Denmark.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2016). *Summary Country Report on the Vocational Education and Training system, REFERNET Cedefop and Summary report on Vocational Education and Training (VET) for learners with Special Educational Needs (SEN)*. Greece.
- European Agency for Development in Special Needs Education, (2013). *European and International Policy Supporting ICT for Inclusion*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Participation in inclusive education: A framework for developing indicators*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2009a). *Βασικές αρχές για την προαγωγή της ποιότητας στη συνεκπαίδευση. Προτάσεις για τους*

διαμορφωτές πολιτικής. Odense, Denmark: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή.

European Agency for Development in Special Needs Education (2009β).

*Development of a set of indicators for inclusive education in Europe*. Brussels: European Agency DSNE.

European Agency for Development in Special Needs Education (2007). *Challenges and Innovations in Assessment in Inclusive Settings: Key issues for policy and practice*. Brussels: European Agency DSNE.

European Commission (2020). Teachers and school leaders in schools as learning organizations. Brussels: ET 2020 Working Group Schools 2016-18. European Commission (2018) (1st ed.). European ideas for better learning: the governance of school education systems. Brussels: EUROPEAN COMMISSION Directorate-General Education, Youth, Sport and Culture Schools and multilingualism, ET 2020 Working Group Schools 2016-18.

Ευσταθίου, Μ. (2018). *Η διάγνωση, η αξιολόγηση, η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα και ο αγώνας για συμπεριληπτική εκπαίδευση*. 2<sup>η</sup> έκδοση. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Foley, A., & Ferri, B. (2012). Technology for people, not disabilities: Ensuring access and inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(4), 192-200, <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01230.x>.

Ζαχαρογέωργα, Τ. (2018). *Διερεύνηση των ψυχοκοινωνικών και εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών ανηλίκων με παραβατική συμπεριφορά και προσδιορισμός κριτηρίων για την ανάπτυξη ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης*. Διδακτορική Διατριβή, ΠΤΔΕ Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). «Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: Μια πορεία είκοσι ετών». Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, (σσ. 21-31). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gargiulo, R. (2012). *Special education in contemporary society*. California: SAGE.

Garrote, A. (2017). The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1) 1 – 15.

Hadkinson, A. (2019). (3<sup>rd</sup> ed.). *Key issues in special educational needs, disability and inclusion*. Liverpool: Sage Publication Ltd.

- Ημέλλου, Ο. (2011). Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Στο: Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, (σσ. 28-54). Διαθέσιμο στο <http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/%CE%95%CE%9E%CE%95%CE%99%CE%94%CE%99%CE%9A%CE%95%CE%A5%CE%9C%CE%95%CE%9D%CE%97%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A5%CE%A0%CE%9F%CE%A3%CE%A4%CE%97%CE%A1%CE%99%CE%9E%CE%97.pdf>.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019). *Ενταξιακή και Ειδική Εκπαίδευση*. iep.edu.gr entaksiaki-kai-eidiki-ekpedefsi.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2016). *Σχεδιάζω για όλους: Καθολικός σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού*. Αθήνα: Ι.Ε.Π.
- International Disability and Development Consortium (IDDC) (2013). *Teachers for all: Inclusive teaching for children with disabilities*. Brussels: Belgium.
- Καλτσούνη, Σ. (2013). Έκθεση χώρας για την Ελλάδα σχετικά με τη μελέτη για τις πολιτικές των κρατών μελών για τα παιδιά με αναπηρίες. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Διαθέσιμο στο: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/474423/IPO\\_L-LIBE\\_ET\(2013\)474423\\_EL.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/474423/IPO_L-LIBE_ET(2013)474423_EL.pdf).
- Καρτασίδου, Λ. & Αγαλιώτης, Γ. (2009). Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού στα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες. Στο Πρακτικά του συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (σσ.1101-1111), Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Καρτασίδου, Λ., Δημητριάδου, Ι. & Φέτση, Ο. (2008). Προσαρμογή και εφαρμογή της κλίμακας αυτοπροσδιορισμού Arg's σε άτομα με νοητική καθυστέρηση. Στο Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Αθήνα 5-7 Δεκ. 2008.
- Kim, J., Florian, L., & Pantic, N. (2020). The development of inclusive practice under a policy of integration. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1773946>
- Kirk, S., Gallagher, J., Coleman, C., & Anastasiow, N. (2012). *Educating Exceptional Children*. 14<sup>th</sup> edition. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Kirk, S., Gallagher, J. & Anastasiow, N. (2000). *Educating Exceptional Children*. 9<sup>th</sup> edition. Boston, MA: Houghton Mifflin.

- Κουρκούτας, Ηλίας (2010). Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις σε οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες: Θεωρητικά ζητήματα και πρακτικές κατευθύνσεις. Στο Η. Κουρκούτας & R. Caldin (Επιμ.). *Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και σχολική ένταξη* (σσ. 160-216). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρκούτας, Η. & Caldin, R. (2010). Οικογένειες παιδιών με μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες και προαγωγή της κουλτούρας ένταξης στο σχολικό πλαίσιο: Ανασταλτικοί παράγοντες και παράγοντες παρώθησης. Στο Η. Κουρκούτας & R. Caldin (Επιμ.). *Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και σχολική ένταξη* (σσ. 17-53). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρουπέτρογλου, Γ. (2005). Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών μαθητών. Στο Α. Ζώνιου Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.). *Εκπαίδευση και τύφλωση* (218-228). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτσούκη, Δ., Πολυχρονοπούλου, Σ., Παπαδόπουλος, Κ., Τσιγκάνος, Γ., Σωτηριάδου, Κ., Ασωνίτου, Κ. και συν (2015). Έκθεση Προτύπων για ΣΜΕΑ και ΚΕΔΔΥ. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Κυργιαζοπούλου, Μ. & Weber, Η. (επιμ.) (2009). Ανάπτυξη δέσμης δεικτών για τη συνεκπαίδευση στην Ευρώπη, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Λακασάς, Α. (2020, 20 Ιουλίου). Με εξετάσεις στα εκκλησιαστικά σχολεία οι μαθητές. *Η Καθημερινή*.
- Λαμπρίδη, Φ. (2018). Σχολεία «ανοιχτά» σε ΑμεΑ: Το νομοσχέδιο και ποιοι αντιδρούν. [Weblog post]. Διαθέσιμο στο: <https://tvxs.gr/news/ellada/sxoleia-anoixta-se-amea-nomosxedio-kai-ποιοι-antidroyn>.
- Lamoral, P. (1996). Integration and relative activities for the future. In Helios (1996). *Legislation on educational integration in Europe: Trends and changes* (pp. 164-174). Athens: Pedagogical Institute.
- Λαμπροπούλου, Β., Χατζηκάκου, Κ. & Βλάχου, Γ. (2003). *Η ένταξη και η συμμετοχή των κωφών / βαρήκων μαθητών σε σχολεία με ακούοντες μαθητές. Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Lewis, I., & Bagree, S. (2013). *Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities International Disability and Development Consortium (ID-DC)*. Brussels, Belgium.



- Maciver D, Rutherford M, Arakelyan S, Kramer JM, Richmond J, Todorova L, et al. (2019). Participation of children with disabilities in school: A realist systematic review of psychosocial and environmental factors. *PLoS one*, 14(1): e0210511. doi: 10.1371/journal.pone.0210511.
- McClelland, M., Morriso, F., & Holmes, D. (2000). Children at risk for early academic problems: the role of learning related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307-329.
- Mariga, L., McConkey, R. & Myezwa, H. (2014). *Introducing inclusive education in low-income countries: a resource book for teacher educators, parent trainers and community development workers*. Cape Town: Atlas Alliance and Disability Innovations Africa.
- Μαυροπαλιάς, Τ. (2013). *Αξιολόγηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης*. Διδακτορική διατριβή που εκπονήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας στη Φλώρινα.
- Μαυροπούλου, Σ., & Παντελιάδου, Σ. (2008). Δρώντας ως φίλος για οικογένειες με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού: μία εθελοντική δράση για την εκπαίδευση των ειδικών παιδαγωγών. Στο Φτιάκα, Ε. (Επιμ.). *Περάστε για έναν καφέ* (σσ. 169-196). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Meijer, C.J.W. Soriano, V. & Watkins, A. (eds.) (2006). *Special needs education in Europe: Provision in Post-Primary Education*. Middelfart: EADSNE.
- Mittler, Peter (2000) *Inclusive education*. London: David Fulton Publishers.
- Μιχαηλίδης, Κ. (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία: θεωρητική και εμπειρική κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Murawski, W & Hughes, C., (2009). Response to Intervention, Collaboration, and Co-Teaching: A Logical Combination for Successful Systemic Change. *Preventing School Failure*, 53(4), 267-277.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2001a). Issues in learning disabilities: Assessment and diagnosis. In *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities* (2<sup>nd</sup> ed., 55-61). Austin, TX: Pro-Ed.
- Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργούν Ελλάδας - Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. (2017). *Λειτουργία Παρατηρητηρίου Ειδικής Αγωγής στην ιδιωτική εκπαίδευση*.
- Ontario Psychological Association (2018). *Guidelines for Diagnosis and Assessment of Children, Adolescents, and Adults with Learning Disabilities Consensus Statement and Supporting Documents*.

- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2019). *Education at a glance*. Paris: OECD
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. PISA. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2007). *Understanding the social outcomes of learning*. France: OECD – CERI.
- Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (2006). *Σύμβαση το Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005). *Ανιχνεύοντας το σήμερα προετοιμάζουμε το αύριο. Πολυθεματικό βιβλίο γυμνασίου για την ευέλικτη ζώνη καινοτόμων δράσεων*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Στο *Πολυθεματικό Βιβλίο Δημοτικού Σχολείου για την Ευέλικτη Ζώνη «Βλέπω το Σημερινό Κόσμο»* (σσ. 16-25). Αθήνα: Τυποεκδοτική.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Το τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παππά, Ι. & Πολυχρονοπούλου Σ. (2008). Επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Στο *Ενδυνάμωση γονέων που έχουν παιδί με αναπηρία και ειδικές ανάγκες* (σσ. 103-12). Αθήνα: Λυχνία.
- Παπαγιάννη, Γ. (2018). *Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των διευθυντών σε σχέση με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως μέσο βελτίωσης της λειτουργίας τους*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία που εκπονήθηκε στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Παπαδάτος, Γ., Πολυχρονοπούλου, Σ., & Μπαστέα, Α. (επιμ.) (2014). *4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου 2014*: Πρακτικά. Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Κ. (2007). *Εκπαίδευση ατόμων με προβλήματα όρασης III. Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας της Ε.Σ.Α.μεΑ. (2020). *Εθνική Έκθεση για την Αναπηρία Α' έτους - 2017*. Αθήνα: Ε.Σ.Α.μεΑ. Διαθέσιμο στο: <https://www.paratiritirioanapirias.gr/storage/app/uploads/public/5f8/770/988/5f87709886487591270760.pdf>.

- Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας της Ε.Σ.Α.μεΑ. (2019). 5ο Δελτίο Στατιστικής Πληροφόρησης «Στοιχεία για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία η/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Αθήνα: Ε.Σ.Α.μεΑ. Διαθέσιμο στο: <https://www.paratiritirioanapirias.gr/storage/app/uploads/public/5d7/771/9f3/5d77719f30881739570882.docx>.
- Pitten, I., Markova, C., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights onto learning disabilities*, 15(1), 49-63.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2016). *Αξιολόγηση του θεσμού της παράλληλης στήριξης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2013). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: ΔΙΑΔΡΑΣΗ.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2010). *Νοητική Υστέρηση: Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*. 3<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα: Ατραπός.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2008). Συναισθηματικές δυσκολίες και ανάγκες παιδιών και ενηλίκων με δυσλεξία. Ανακοίνωση στο 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο «*Μαθησιακές Δυσκολίες: Όταν τα μαθήματα ορίζουν τα συναισθήματα*». Θεσσαλονίκη, 15-16 Μαρτίου 2008.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). Οικοδομώντας ένα σχολείο για όλους: Προκλήσεις, εμπόδια, προοπτικές. Στο Χαραλαμπίδης, Σ. (επιμ.). *Εκπαίδευση στην Ελλάδα και στην Κύπρο: Ευρωπαϊκή διάσταση και προοπτική, διαδικασία σύγκλισης σ' ένα σχολείο για όλους* (σσ. 91-99). Κύπρος: ΠΟΕΔ.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). Προβλήματα συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 1, 35-49.
- Polychronopoulou, S. (1999). *Raising achievement for pupils with special educational needs in mainstream schools*. Research conducted in the framework of Comenius 1999-2002. Athens.
- Polychronopoulou, S. (1996). Legislative trends in special education in Greece. In *Legislation on Educational Integration in Europe: Trends and changes* (pp. 175-181). Athens: Papathanasiou.
- Polychronopoulou, S. (1985). *The Education of Handicapped Adolescent: Transition from School to Working Life*. Paris: Organization of Economic Co-operation and Development, CERL.

- ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ (2015). *Αξιολόγηση δομών Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης - Διαμόρφωση ηλεκτρονικής εφαρμογής διαρκούς παρακολούθησης και αξιολόγησης δομών και κρίσιμων παραμέτρων της Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΚΠΑ
- Sakellariou, M., Strati, P., & Anagnostopoulou, R. (2019). The role of social skills throughout inclusive education implementation. *East African Scholars Journal of Education, Humanities and Literature*, 2(10): 633-641. doi: 10.36349/EASJEHL.2019.v02i10.22
- Σαμαράκης, Α. (2001). Τα δικαιώματα του παιδιού. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (επιμ.) *Βλέπω το Σημερινό Κόσμο*, (σσ. 87-89). Αθήνα: Τυποεκδοτική.
- Samkange, W. (2015). The Role of Labeling in Education: A Focus on Exceptional Learners. *Global Journal of Advanced Research*, 2(9), 1419- 1424.
- Seligman, M & Darling, R. (2007). *Ordinary families, special children: A system approach to childhood disability*. New York: The Guilford Press.
- Soriano, V., Kyriazopoulou, M., Weber, H. & Grunberger, A. (Eds.). (2008). *Young voices: Meeting Diversity I Education*. Odense: European Agency DSNE.
- Στατήρη, Β. & Ανδρέου, Ε. (2017). Οι κοινωνικές δεξιότητες, η κοινωνική θέση και το αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό δημοτικό σχολείο. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 5(2), 1-26 doi: <http://dx.doi.org/10.12681/ppj.11353>
- Σταύρου. Κ. (2019). *Ο ρόλος της διάγνωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τις απόψεις και τις εμπειρίες των νηπιαγωγών γενικών τμημάτων και τμημάτων ένταξης*. Διπλωματική εργασία. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα εκπαίδευσης και αγωγής στην προσχολική ηλικία, πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Συγκολίτου, Ε., Λουράκη, Ε. (2005). Φοίτηση σε τάξεις ένταξης και αυτοεκτίμηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες: Μία αναπτυξιακή προσέγγιση. *Ψυχολογία*, 12 (2), 210-231.
- Σούλης, Σ.Γ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: ΕΣΑμεΑ.
- Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους: Από την έρευνα στην πράξη*, τ. Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σ.Γ. & Φλωρίδης, Θ. (2006). Ποιότητα ζωής και νέοι με νοητική υστέρηση: Αναζητώντας τις επιλογές τους με βάση το δικαίωμα της αυτοδιάθεσης. *Ψυχολογία*, 13(20), 1-13.

- Strogilos, V., Avramidis, E., Voulagka, A., & Tragoulia, E. (2020). Differentiated Instruction for Students with Disabilities in Early Childhood Co-taught Classrooms: Types and Quality of Modifications. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 443-461.
- Συνήγορος του Πολίτη (2009). *Ετήσια Έκθεση 2009. Γ5. Κύκλος Δικαιωμάτων του Παιδιού*. Αθήνα: Συνήγορος του Πολίτη.
- Τζουριάδου, Μ. (2004). Ο θεσμός της ένταξης στην Ενωμένη Ευρώπη: Από την ενσωμάτωση του παιδιού στη σύγκλιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στο Σ. Χαραλαμπίδης (Επιμ.). *Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα και στην Κύπρο* (σσ. 42-49). Λευκωσία: ΠΟΕΔ.
- Tomlinson, C.A. (2015). Στο Ε. Κορρέ (επιμ-μτφ.) *Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗΣ.
- Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. (Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου – Φορσιέ μτφρ.). Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗΣ.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τσιναρέλης, Γ. (2011). *Μια πρόταση ένταξης παιδιών με προβλήματα ακοής*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τσιχλάκης Π. & Κουρκούτας, Η. (2010). Προγράμματα πρώιμης παρέμβασης, επικεντρωμένα στην οικογένεια και στα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες/δυσλειτουργίες: Επισκόπηση μελετών και ζητήματα επιτυχημένων εφαρμογών. Στο Κουρκούτας, Η. & R. Caldin (επιμ.) *Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και σχολική ένταξη* (σσ. 71-129). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Turnbull, A., Turnbull, H., Erwin, E., Soodak, L., & Shogren, K. (2011). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust*. Edition 6<sup>th</sup> NJ: Merrill Prentice Hall.
- Turner-Cmucha, M. (Επ.). (2015) Κατευθυντήριες γραμμές για την προώθηση προσβάσιμων πληροφοριών: ΤΠΕ για την προώθηση προσβάσιμων πληροφοριών στο πλαίσιο της μάθησης (ICT4IAL). European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Υπουργείο Παιδείας (2016). *Εθνικός και κοινωνικός διάλογος για την παιδεία*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.



- Φτιάκα, Ε. (2008). Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο μέσα από τα μάτια των γονιών: επιτυχίες, προβλήματα και συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Στο Ε. Φτιάκα (Επιμ.). *Περάστε για έναν καφέ* (σσ. 123-167). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2016). *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education*. UNESCO International Bureau of Education, Geneva. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279>.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (2015). *The right to education for persons with disabilities overview*. France: UNESCO.
- UNESCO Institute for Information Technologies in Education & European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *ICTS In Education For People With Disabilities: Review of innovative practice*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2008). *Equity and Inclusion in Education: Tools to Support Education Sector Planning and Evaluation*. UNESCO, Paris.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2004). *Embracing diversity: toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments*. UNESCO.
- UNESCO (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνική Εθνική Επιτροπή για την UNESCO.
- UNICEF (2019). *On the road to inclusion*. UNICEF.
- United Nations. (2016). Committee on the Rights of Persons with Disabilities, General Comment 4 on the Right to Inclusive Education. Geneva: United Nations. Διαθέσιμο στο: <https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/RighttoEducation/CRPD-C-GC-4.doc>.

- United Nations. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable United Nations*. Διαθέσιμο στο:  
<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
- United Nations. (2007). *Indicators of sustainable development: Guidelines and methodologies*. 3<sup>rd</sup> edition. Διαθέσιμο στο:  
<https://www.un.org/esa/sustdev/natlinfo/indicators/guidelines.pdf>.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Geneva: United Nations.
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of Child*. Geneva: United Nations.
- United Nations (1985). *World Programme of Action Concerning Disabled Persons*. Ottawa, Canada: Minister of Supply and Services Canada.
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Voudouri, E. (2009). Mainstream teachers' instructional adaptation: implications for inclusive responses. *Journal Revista de Education*, 349, 179-203.
- Walker, J., & Barry, C. (2018). Assessing and supporting social-skill needs to students with high-incidence disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 51(1), 18-30.
- Warnock Report. (1978). *Special educational needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's stationery office.
- Watkins, A. (Editor) (2007.) *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency DSNE.
- World Bank (2019). *Equity and inclusion in education in world bank projects*. Washington, DC: World Bank Group.



**ISBN παρούσας έκδοσης (e-book PDF): 978-618-5124-44-1**  
**ISBN πρωτότυπης έκδοσης (έντυπο βιβλίο): 978-618-5124-42-7**



**Ευρωπαϊκή Ένωση**  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

**Επιχειρησιακό Πρόγραμμα**  
**Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,**  
**Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση**  
Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

