



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
UNIVERSITY OF PELLOPONNESE

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τμήμα Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική

**Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές
ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.**

Διατριβή Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης

Παναγιώτης Κόρακας

Επιβλέπουσες: Καθ. Άννα Τσατσαρώνη & Δρ. Αντιγόνη Σαρακινιώτη


Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Δημήτρης Βενιέρης, Καθηγητής, μέλος.

Δέσποινα Παπαδοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, μέλος.

Άννα Τσατσαρώνη, Καθηγήτρια, επιβλέπουσα.

Κόρινθος, 2017

 Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

© 2017-Παναγιώτης Κόρακας

All rights reserved.



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

*.....Θυμάμαι πάντα, πως δεν έχω έρθει εδώ με κάποιο Πιστοποιητικό μόνιμης
αρτιμέλειας και φυσικής καταλληλότητας.....*

Στη Μαριάννα

Περίληψη

Η παρούσα διατριβή συνδυάζει τη βιβλιογραφική επισκόπηση με την εμπειρική έρευνα στη μελέτη του ζητήματος των πολιτικών ένταξης των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Το θέμα αυτό προσεγγίζεται από τη σκοπιά των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών που αποβλέπουν στη δημιουργία «Ένός Σχολείου για όλους τους μαθητές». Ένα σχολείο δηλαδή που θα βασίζεται στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης, θα διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες, θα αίρει διακρίσεις και θα ενισχύει τη διαφορετικότητα. Η μετάβαση σε ένα τέτοιο ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα είναι *ιδέα* και *όραμα* που εξελίσσεται στο χρόνο και αποτυπώνεται στο δημόσιο λόγο τόσο μέσω των επιστημών που το μελετούν, όσο και μέσω διαφόρων κοινωνικών διεργασιών και πολιτικών διαβουλεύσεων. Η παρούσα μελέτη, αφού περιγράφει αρχικώς αυτές τις προσπάθειες, όπως αυτές εξελίσσονται σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο, επικεντρώνει στη συνέχεια την οπτική και το ενδιαφέρον της στην ελληνική περίπτωση. Και μάλιστα εξετάζει εκ των έσω το ζήτημα, διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών λειτουργών που καλούνται να υλοποιήσουν πολιτικές ένταξης. Η μεθοδολογία που ακολουθείται για τη διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας είναι η ποιοτική κοινωνική έρευνα μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Η μελέτη καταλήγει, με βάση τα ευρήματά της, στις δυσκολίες που εμπερικλείει το εγχείρημα αυτό για την ελληνική περίπτωση, αποτυπώνοντάς τες μέσω των συζητήσεων με τους εκπαιδευτικούς τόσο από τη γενική εκπαίδευση όσο και από την ειδική αγωγή. Εν συντομία, οι δυσκολίες αυτές έγκεινται σε αντιφάσεις των εκπαιδευτικών πολιτικών, σε ανεπάρκειες υλικοτεχνικής φύσεως του ελληνικού σχολείου, σε ελλείψεις ανθρώπινου δυναμικού κ.α.

Λέξεις-Κλειδιά: Πολιτικές ένταξης, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Αναπηρία, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Ένα Σχολείο για Όλους.



Abstract

This thesis combines literature review with empirical research to study the inclusion policies for children with disabilities and/or special educational needs in Primary Education. It approaches the issue from the perspective of current educational policies aimed at delivering «Education for All» (or «School for All») which will be based on the principles of inclusive education, ensure equal opportunities, remove discriminations and enhance diversity. The transition to such a single education system is an *idea* and a *vision* that evolves over time and is reflected in public discourse not only through scientific work and debates but also through various social processes, political consultations and decisions. This study begins by describing these efforts as they evolve at international and European level and then focuses its interest on the Greek case. More specifically, it examines this issue from within, exploring perceptions of educational workers required to implement inclusion policies. The methodology used to conduct the empirical research is that of qualitative social research through semi - structured interviews. Through discussions with both general and special education teachers, the study reveals the difficulties encompassed in the «Education for All» project for the Greek case. In brief, these difficulties lie in the contradictions permeating educational policies, the inadequate material conditions in Greek schools, and the lack of appropriately trained practitioners.

Keywords: Inclusion Policies, Special Educational Needs, Disability, Primary Education, Education for All.

Ευχαριστίες

Επιθυμώ να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους ανθρώπους που με στήριξαν και συνέβαλαν στην περάτωση της διπλωματικής μου εργασίας. Καταρχάς, στις *Επιβλέπουσες*, την κα. Άννα Τσατσαρώνη, Καθηγήτρια στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, καθώς και την Δρ. Αντιγόνη Σαρακινιώτη, διδάσκουσα στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, για την επιστημονική καθοδήγηση, αμέριστη υποστήριξη, ανατροφοδότηση και ενθάρρυνση που μου παρείχαν, καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας.

Επιπρόσθετα, επιθυμώ να απευθύνω τις ευχαριστίες μου στους καθηγητές μου, αλλά και μέλη της *Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής* της διπλωματικής, στον Συντονιστή του Μεταπτυχιακού Προγράμματος κ. Δημήτρη Βενιέρη και στην κα. Δέσποινα Παπαδοπούλου, αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Κοινωνικής Πολιτικής του Παντείου Πανεπιστημίου, για τη συμμετοχή τους στην Επιτροπή, αλλά και για όλα όσα με δίδαξαν στο Πρόγραμμα.

Ακόμη, ευχαριστώ θερμά τους συμμετέχοντες στην έρευνα από τα τρία δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής του Ν. Αργολίδας, καθώς και το ΚΕΔΔΥ του Νομού για την πρόθυμη συμμετοχή όλων στην διεξαγωγή της έρευνας και για την εμπιστοσύνη που έδειξαν στο πρόσωπό μου, παρέχοντάς μου πολύτιμες πληροφορίες, οι οποίες εμπάθυναν τα ευρήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης.

Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς τη σύντροφό μου Μαριάννα, αλλά και την οικογένειά μου για τη διαρκή στήριξη και συμπαράσταση που μου παρείχαν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου αλλά και γιατί *οι άνθρωποί μου*, είναι πάντα εκεί, στα εύκολα και στα δύσκολα.

Ναύπλιο, Κυριακή 22 Ιανουαρίου 2017,

Παναγιώτης Κόρακας

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	1
Κεφάλαιο 1:Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	5
1.1 Εισαγωγή.....	5
1.2 Ορολογία της ένταξης και των πολιτικών ένταξης	5
1.3 Η έννοια και το περιεχόμενο του όρου ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	8
1.4 Σύνοψη	10
Κεφάλαιο 2:Πολιτικές ένταξης σε διεθνές & ευρωπαϊκό επίπεδο	11
2.1 Εισαγωγή.....	11
2.2 Σύντομη ιστορική αναδρομή	11
2.3 Υπερεθνικοί θεσμοί και ένταξη.....	12
2.4 Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη.....	14
2.5 Το όραμα της ενιαίας εκπαίδευσης	19
2.6 Σύνοψη	22
Κεφάλαιο 3: Πολιτικές ένταξης στην Ελλάδα	23
3.1 Εισαγωγή.....	23
3.2 Σύντομη ιστορική αναδρομή	23
3.3 Η νομοθεσία για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση	24
3.4 Η παρούσα κατάσταση.....	27
3.4.1 Η ανεπαρκής φοίτηση των αναπήρων παιδιών στο ελληνικό σχολείο.....	27
3.4.2 Οι πολιτικές ένταξης στην ελληνική περίπτωση	29
3.5 Η χρηματοδότηση των πολιτικών ένταξης.....	34
3.6 Σύνοψη	36
Κεφάλαιο 4: Ένα «σχολείο για όλους»: Περιεχόμενο, εμπόδια, δυνατότητες και προοπτικές της ένταξης.....	37
4.1 Εισαγωγή.....	37
4.2 Αποκλεισμός και εκπαίδευση.....	38
4.3 Θεσμικοί & δομικοί παράγοντες διαμόρφωσης και πραγμάτωσης της ενταξιακής εκπαίδευσης.....	40
4.4 Η παιδαγωγική αξία της ένταξης.....	42
4.5 Τα εμπόδια της ένταξης.....	44
4.6 Οι υπέρμαχοι και οι αντίπαλοι της ενταξιακής εκπαίδευσης	46



4.7	Στάσεις, επαγγελματικές πρακτικές εκπαιδευτικών και ενταξιακή εκπαίδευση	48
4.8	Σύνοψη	53
Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία έρευνας.....		54
5.1	Εισαγωγή	54
5.2	Σημασία και σκοπός της έρευνας	54
5.3	Ζητήματα δεοντολογίας	55
5.4	Ερευνητικά ερωτήματα	56
5.5	Επιλογή και περιγραφή δείγματος.....	56
5.6	Συλλογή και επεξεργασία ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων	58
5.7	Εγκυρότητα & αξιοπιστία	59
5.8	Σύνοψη	61
Κεφάλαιο 6: Παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων		62
6.1	Εισαγωγή	62
6.2	Οι θέσεις των εκπαιδευτικών και επαγγελματιών εκπαίδευσης για το πλαίσιο διαμόρφωσης και υλοποίησης των πολιτικών ένταξης στην ελληνική εκπαίδευση	62
6.2.1	Η φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. στο εκπαιδευτικό σύστημα	62
6.2.2	Ο ρόλος της πολιτείας στην εφαρμογή των πολιτικών ένταξης.....	63
6.2.3	Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των στελεχών για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης	65
6.2.4	Το αξιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί η ενταξιακή εκπαίδευση.....	68
6.3	Η δημιουργία «Ενός Σχολείου» για όλους τους μαθητές.....	69
6.3.1	Σχέση ειδικής και γενικής εκπαίδευσης	69
6.3.2	Ενταξιακές πολιτικές και επαγγελματικά δικαιώματα κλάδων	73
6.4	Οι εμπειρίες και οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την ετοιμότητα και τις ανάγκες του κλάδου απέναντι στις απαιτήσεις της ενταξιακής εκπαίδευσης	74
6.4.1	Εφόδια και ιδιότητες ενταξιακού εκπαιδευτικού	74
6.4.2	Ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές των στελεχών εκπαίδευσης	76
6.5	Σύνοψη-Προβληματισμοί.....	78
Κεφάλαιο 7:Συζήτηση και συμπεράσματα.....		79
Βιβλιογραφία		86
Παραρτήματα		101
I.	Επικουρική εννοιολογική διασαφήνιση ένταξης & συναφών εννοιών	101
II.	Τα δημογραφικά στοιχεία των (14) Εκπαιδευτικών της ΠΕ.	104



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

III.	Οδηγός συνέντευξης.....	105
IV.	Ενδεικτική συνέντευξη.....	109

Λίστα πινάκων και γραφημάτων

Πίνακας I	Κατανομή χωρών ΟΟΣΑ σε ενταξιακές πρακτικές	20
Πίνακας II	Φοίτηση Αναπήρων παιδιών ή/και ε.ε.α. στο ελληνικό σχολείο. Εκπ. έτος 2010-2011	28
Πίνακας III	Πολυπλοκότητα εννοιών	101
Πίνακας IV	Κριτική εννοιών	102
Πίνακας V	Γιατί επιλέξαμε τον όρο ένταξη	103
Πίνακας VI	Ηλικία δείγματος	104
Πίνακας VII	Σχέση εργασίας δείγματος	104
Πίνακας VIII	Φύλο δείγματος	104
Πίνακας IX	Σπουδές δείγματος	104
Πίνακας X	Έτη διδασκαλίας δείγματος	104

Γράφημα I	Τα ποσοστά παιδιών με ε.ε.α. σε 27 χώρες του ΟΟΣΑ	21
-----------	---	----

Πίνακας Συντομογραφιών

Helios	Handicapped Europeans Living in Open Society
ICD-10	International Classification of Diseases-Tenth Revision
ICF	International Classification of Functioning , Disability and Health
ICF-CY	Η ταξινόμηση παιδιών και εφήβων/CY:Children and Youth
Neset	Network of Experts on Social Aspects of Education and Training
Unesco	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
Unicef	United Nations International Children's Emergency Fund
ΑΜΣ	Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού
ΑΠ	Αναλυτικό Πρόγραμμα
ε.ε.α.	Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
Ε.Σ.Α.μεΑ.	Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία
ΕΑΕ	Ειδική Αγωγή Εκπαίδευση
ΕΒΠ	Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό
ΕΔΕΑΥ	Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΕΠ	Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό
ΕΚΧ	Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης
ΕΣΔΑ	Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου
ΕΣΠΑ	Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς
ΚΕΔΔΥ	Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης Υποστήριξης
ΟΗΕ	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας Ανάπτυξης
Π.Ο.Υ.	Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας
ΠΕ	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
ΣΔΕΥ	Σχολικά Δίκτυα Εκπαίδευσης Υποστήριξης
ΣΜΕΑΕ	Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης
ΣΛΕΕ	Συνθήκη για τη Λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης
ΤΕ	Τμήμα Ένταξης



Εισαγωγή

Η άποψη πως το γενικό σχολείο οφείλει να συμπεριλάβει όλους τους μαθητές του ανεξαρτήτως αναπηριών ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, θεμελιώνεται πάνω σε ισχυρές επιστημονικές βάσεις που αντλούν από βασικές αρχές και αξίες διαφόρων κοινωνικών επιστημών που ασχολούνται με ζητήματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, όπως η παιδαγωγική, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, η κοινωνική εργασία, η κοινωνική πολιτική, η ψυχολογία κ.α.

Ο κυρίαρχος επιστημονικός και πολιτικός λόγος επιχειρούσε και επιχειρεί να συνδέσει την προσπάθεια της δημιουργίας «*Ενός Σχολείου για όλους*» με τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, όπως αυτά έχουν διαμορφωθεί κατόπιν πολλών κοινωνικών αγώνων και διεκδικήσεων, αλλά και όπως αυτά θεσμοθετούνται από διεθνείς και ευρωπαϊκές συμβάσεις κατόπιν πολλών και μακροχρόνιων πολιτικών διαβουλεύσεων.

Ήδη από τις προηγούμενες δεκαετίες, βασικοί μελετητές του πεδίου της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, όπως ο Barton (Barton Len et al., 1993, pp: 273), είχαν εκφράσει βασικές ανησυχίες *«για τα στεγανά στη σκέψη της ειδικής αγωγής, πως δηλαδή αντί να λειτουργεί η ειδική αγωγή μέσω μιας ειδικής μονάδας ειδικών αναγκών ή μέσα από ένα άλλο τμήμα ή σώμα κοινοτικής φροντίδας, θα ήταν ορθότερο η ευθύνη να μετατεθεί στο ίδιο το σχολείο, ώστε να παρέχει υποστήριξη μάθησης, με διεύρυνση της πρόσβασης σε όλους τους μαθητές και συντονισμό των υπηρεσιών υποστήριξης από το ίδιο το σχολείο»*.

Για να λειτουργήσει ωστόσο ένα τέτοιο *«καινοτόμο μοντέλο»* απαιτείται αλλαγή νοοτροπίας, αναστοχασμός και κριτική σκέψη, σχετικά με διαφορούμενες πρακτικές αποτελεσματικότητας του παρελθόντος, αλλά και του παρόντος, που έδιναν-δίνουν δυσανάλογη έμφαση στην προσωπική αποτελεσματικότητα και στις δεξιότητες κατάρτισης, παραγκωνίζοντας άλλες σημαντικές πτυχές της αποστολής του σχολείου, όπως η κοινωνική και η παιδαγωγική.

Με αυτόν τον τρόπο τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα χαρακτηρίζονται από μια έντονη *αντιφατικότητα*, προσπαθώντας να ισορροπήσουν ανάμεσα σε πολιτικές που υπαγορεύουν από τη μια οι μηχανισμοί της αγοράς με στοχεύσεις την



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

οικονομική ανάπτυξη, ενώ από την άλλη, καλούνται ταυτοχρόνως να υλοποιήσουν μέτρα πολιτικών ένταξης χωρίς τις ανάλογες απαιτούμενες προϋποθέσεις.


Σε ένα τέτοιο πλαίσιο δημιουργούνται και διαμορφώνονται στο δημόσιο χώρο, την κοινωνία και την εκπαιδευτική κοινότητα αντιφατικοί λόγοι και αντιτιθέμενες τάσεις. Οι πρώτοι που τάσσονται υπέρ του μετασχηματισμού του ρόλου και της αποστολής του σχολείου, ώστε να είναι σε θέση πέραν της μαθησιακής διαδικασίας να προάγει μηχανισμούς κοινωνικοποίησης, συνεργατικότητας και αλληλεγγύης, ενσωματώνοντας με αυτόν τον τρόπο την ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα των μαθητών. Πρεσβεύουν δηλαδή πως η ειδική αγωγή δεν πρέπει να διαχωρίζεται αλλά να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης. Και οι δεύτεροι που θεωρούν πως η αποστολή του σύγχρονου σχολείου είναι οι μέγιστες μαθησιακές επιδόσεις και τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα, εφόδια απαραίτητα για την εναρμόνιση στη λογική της αγοράς αλλά και της ανταγωνιστικότητας, που «υπαγορεύουν» ουσιαστικά την επιβίωση και τη μετέπειτα πορεία ενός ατόμου, δίνοντας δυσανάλογη και μικρή σημασία σε άλλες ευρύτερες αποστολές του σχολείου.

Στην παρούσα χρονική συγκυρία, είναι εξαιρετικά δύσκολο να απαντήσει κανείς με ασφάλεια, εάν είναι εφικτή η ένταξη όλων των παιδιών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. «στο σχολείο της γειτονιάς τους»· γιατί ουσιαστικά, αυτό σημαίνει «Ένα Σχολείο για όλους».

Το ζήτημα ωστόσο της ένταξης, πέραν των όποιων κοινωνικών παραμέτρων του, είναι ζήτημα βαθιά πολιτικό. Και ζήτημα πολιτικό δε σημαίνει μόνο νομοθετικές πρωτοβουλίες. Σημαίνει κυριότατα βούληση και πρακτικά μέτρα υλοποίησης με αντίστοιχες εφαρμογές στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα αναλυτικά προγράμματα για παράδειγμα, η διδακτική μεθοδολογία, η ελλιπής χρηματοδότηση για την ΕΑΕ, οι ανεπαρκείς υλικοτεχνικές υποδομές, το ανεπαρκές εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό και η έως μέχρι πρόσφατα ανεπάρκεια δια-τομεακών στρατηγικών και διεπιστημονικών προσεγγίσεων δημιουργούν σημαντικά ζητήματα πρόσβασης.


Με δεδομένη την παραπάνω συλλογιστική και επειδή η πλειονότητα της βιβλιογραφίας αλλά και των εμπειρικών μελετών συναρτά την αποτελεσματικότητα της ένταξης σε μεγάλο βαθμό με τις θέσεις, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές

 Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

ανάγκες, η παρούσα μελέτη επιχειρεί, πέραν των ατομικών παραγόντων που καθορίζουν τη στάση ενός εκπαιδευτικού, να αναδείξει και πώς η στάση αυτή δύναται να επηρεάζεται από δομικούς και θεσμικούς παράγοντες, αναδεικνύοντας ουσιαστικά τη σημασία της πολιτικής διάστασης στο ζήτημα της ένταξης.

Χωρίς τη γνώση και τον υπολογισμό των ευρύτερων κοινωνικών και πολιτικών παραγόντων, οι αντιλήψεις και οι εξηγήσεις για ζητήματα «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών» δύναται να χαρακτηριστούν ως ανεπαρκείς ή και ενδεχομένως λανθασμένες.

Και αφού περιγράφηκε η φιλοσοφία βάσει της οποίας κινείται η μελέτη, ακολούθως, παραθέτουμε τον τρόπο με τον οποίο αρθρώθηκε η δομή της. Εκκινώντας από το πρώτο κεφάλαιο, προβαίνουμε σε εννοιολογικές διασαφηνίσεις των βασικών όρων που χρησιμοποιούνται, όπως «πολιτική», «ένταξη», «πολιτικές ένταξης» και «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι πολιτικές της ένταξης που αποβλέπουν στην ενιαία εκπαίδευση των παιδιών με ε.ε.α, όπως αυτές διαμορφώνονται σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο. Στο τρίτο κεφάλαιο κατόπιν της παρουσίασης του πανοράματος των πολιτικών ένταξης σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο, η εργασία εστιάζεται στην παρουσίαση ενταξιακών πολιτικών της ελληνικής περίπτωσης. Στο τέταρτο κεφάλαιο, αφού έχει καταστεί σαφές από τη βιβλιογραφική επισκόπηση ότι σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο οι πολιτικές κινούνται προς την ενταξιακή εκπαίδευση, η συζήτηση θα προσανατολιστεί στο τι ώθησε τις πολιτικές αυτές προς αυτήν την κατεύθυνση, θίγοντας με αυτόν τον τρόπο το ζήτημα του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαίδευση και της πορείας για ένα δημοκρατικό σχολείο που θα διασφαλίζει το δικαίωμα της πρόσβασης στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία/ε.ε.α. Επιπροσθέτως, η εργασία εστιάζεται στο βασικό ζητούμενό της: κατά πόσο είναι εφικτή η υλοποίηση «Ενός σχολείου για όλους». Τίθενται ζητήματα που επηρεάζουν αρνητικά μια τέτοια προοπτική αλλά και ζητήματα που κατά γενική ομολογία έχουν κριθεί απαραίτητα για την επιτυχή έκβαση του όλου εγχειρήματος. Στο κεφάλαιο αυτό επίσης γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και συσχέτιση της διαμόρφωσης αυτών από ατομικούς αλλά και από θεσμικούς και δομικούς παράγοντες. Στο πέμπτο κεφάλαιο ορίζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας πεδίου, τα ευρήματα της οποίας παρουσιάζονται στο έκτο κεφάλαιο. Η εργασία ολοκληρώνεται με το έβδομο

 Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

κεφάλαιο όπου συνοψίζει και εξάγει βασικά συμπεράσματα, τα οποία αποτελούν τη βάση της συζήτησης και του προβληματισμού.

Κεφάλαιο 1:Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

1.1 Εισαγωγή

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι να ορίσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που απαρτίζουν τις έννοιες «πολιτική/ες», «ένταξη», «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (ε.ε.α.), όπως αυτές διατυπώνονται στον τίτλο της εργασίας και αποτελούν το αντικείμενο της έρευνας και ανάλυσής της. Οι προσεγγίσεις των ορισμών στοχεύουν στην ανάδειξη των διακριτών χαρακτηριστικών των εννοιών, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχθεί η ανάλυση της μελέτης.

1.2 Ορολογία της ένταξης και των πολιτικών ένταξης

Εκκινώντας την προσπάθειά μας με την πρώτη έννοια των «πολιτικών ένταξης», θα διαχωρίσουμε αρχικώς τις έννοιες «πολιτική» και «ένταξη». Η έννοια της «πολιτικής», σύμφωνα με τον Taylor et al. (όπως αναφέρεται στο Σαρακινιώτη Α., 2012: σελ 35) περιλαμβάνει: «ό, τι συνδυάζεται με την κρατική οργάνωση και δραστηριότητα, την άσκηση της κοινωνικής εξουσίας μέσα από θεσμικούς περιορισμούς, την προσπάθεια κατάκτησης ή και επηρεασμού της εξουσίας, τη δραστηριότητα που στοχεύει στην αναδιανομή των αγαθών, τον προσδιορισμό της συνολικής οργάνωσης της κοινωνίας, τη δραστηριότητα για την επίτευξη κοινωνικών στόχων στα πλαίσια της πολυφωνίας που χαρακτηρίζει ένα δημοκρατικό πλουραλιστικό σύστημα, τη διαδικασία αναζήτησης και καθορισμού των αρχών και των όρων λειτουργίας της συνολικής ζωής, τη διαδικασία διαμόρφωσης κοινωνικών ταυτοτήτων μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλεξάρτησης, την αναγνώριση κοινών αξιών στο εσωτερικό κάθε ταυτότητας, την αναγνώριση αμοιβαίων ευθυνών και όρων συνύπαρξης μεταξύ ελευθέρων πολιτών».

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Taylor et al. (όπως αναφέρεται στο Σαρακινιώτη Α., 2012: σελ.36) οι «πολιτικές» διακρίνονται σε α)καταναμητικές-αναδιανεμητικές β)πολιτικές με συμβολική και υλική βάση γ)πολιτικές ως αποτέλεσμα νέων απολύτως προγραμματισμένων σταδίων μιας στρατηγικής ή ως συνέχεια προϋπαρχόντων πλαισίων και πρακτικών δ)πολιτικές ως σκοποί και περιεχόμενο και ως διαδικασίες υλοποίησης ε)πολιτικές αύξησης και πολιτικές



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

μείωσης της παρέμβασης και των πρακτικών ρύθμισης του κράτους στ) πολιτικές που εφαρμόζονται από πάνω προς τα κάτω-(top down approach) και αυτές που απαντούν αντίστοιχα σε πιέσεις αλλαγής, από κάτω προς τα πάνω -(bottom-up approach).

Επεκτείνοντας την ανάλυσή μας για την έννοια της «πολιτικής» πρέπει να επισημάνουμε πως στην κοινωνική πραγματικότητα διαμορφώνονται διάφορα/ες είδη/μορφές πολιτικών, με διακριτές επιδιώξεις και διαφορετικούς σκοπούς: οικονομική, δημοσιονομική, εξωτερική, εκπαιδευτική πολιτική κ.α.

Στην παρούσα μελέτη ο όρος «πολιτική» θα προσεγγιστεί από τη σκοπιά των επιδιώξεων του κράτους στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Λέγοντας «εκπαιδευτική πολιτική εννοούμε εν συντομία το σύνολο των επιλογών, των ενεργειών και των μέσων, που πραγματοποιούνται και χρησιμοποιούνται από το κράτος για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων» (Σαΐτης Χ. 2008: σελ 3).

Περνώντας σε αυτό το σημείο στην έννοια της «ένταξης» θα τονίζαμε πως ο όρος χρησιμοποιείται από αρκετές επιστήμες όπως, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η παιδαγωγική κ.α, ορίζεται δε και στοιχειοθετείται κάθε φορά ανάλογα με τις αρχές που διέπουν την κάθε επιστήμη. Στο πεδίο των *εκπαιδευτικών πολιτικών* που μας ενδιαφέρει εδώ, θα επισημαίναμε πως η χρήση του όρου ποικίλλει μεταξύ χωρών και συγγραφέων. Ταυτίζεται ή /και διαφοροποιείται σε ορισμένα σημεία με συναφείς έννοιες όπως «ενταξιακή εκπαίδευση», «συμπερίληψη», «ενσωμάτωση», «ενιαία εκπαίδευση», «συνεκπαίδευση», «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» κ.α.

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η χρήση του όρου «ένταξη» αντί των υπολοίπων, διότι αυτή είναι η επίσημη μετάφραση¹ του όρου σε πολλά θεσμικά/πολιτικά κείμενα και, καθώς η εργασία εξετάζει το ζήτημα σε επίπεδο εκπαιδευτικών πολιτικών, η χρήση του όρου «ένταξη» εξυπηρετεί μεθοδολογικά τους σκοπούς της παρούσας εργασίας.

Επιπλέον, ενστερνιζόμαστε την άποψη πως οι όροι «συνεκπαίδευση/συμπερίληψη» κοκ δεν προσθέτουν τίποτα περισσότερο στο ήδη υπάρχον θεωρητικό πλαίσιο της «ένταξης». Ωστόσο οφείλουμε να σημειώσουμε ότι οι όροι, όπως αυτός της «συνεκπαίδευσης» αποτελούν αγγελιοφόρο μιας καινούριας αντίληψης και

¹ Χαρακτηριστικό ως προς αυτό: *Inclusion: ένταξη, inclusive education: ενταξιακή εκπαίδευση*. Η μετάφραση από το European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014, Thematic Key Words for special needs and inclusive education, Glossary of Terms, σελ 8.



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

αποδεικνύουν τη διάθεση αλλαγής κάποιων κοινωνικών συμφραζομένων, έχοντας ως αφετηρία τον επαναπροσδιορισμό των εννοιών² (Ζώνιου-Σιδέρη Α., 1998).

Με αυτόν τον τρόπο λοιπόν και έχοντας κατά νου όλες τις παραπάνω παραμέτρους, οι ορισμοί που περιγράφουν πληρέστερα την έννοια που μελετάμε είναι εκείνος που αναφέρει ότι ως *ένταξη* μπορεί να οριστεί η διαδικασία της ταυτοποίησης, της κατανόησης και της κατάρριψης των εμποδίων στη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στα σχολικά και κοινωνικά δρώμενα (Jones G. et al., 2008), αλλά και εκείνος που αναφέρει πως *ένταξη είναι «η συστηματική τοποθέτηση κάποιου μέσα σε κάτι άλλο και η ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου όλου»* (Ζώνιου-Σιδέρη Α., 2011: σελ 159).

Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί πως στην παρούσα μελέτη η έννοια της «ένταξης» θα ταυτιστεί με την έννοια της «ενταξιακής εκπαίδευσης», η οποία σύμφωνα με τους Crawford C. et al., (2004: pp.9) μπορεί να οριστεί ως «ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο οποίο τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν εκπαιδευτικά και άλλα μέσα για την υποδοχή και την ένταξη όλων των μαθητών, με όλες τις ιδιαιτερότητες και διαφορές τους, στην κανονική τάξη, στο σχολείο της γειτονιάς με τους συνομηλίκους τους, την ενθάρρυνση της συμμετοχής και την πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη του δυναμικού όλων των μαθητών και την ενθάρρυνση της συμμετοχής όλων των μαθητών σε σχέσεις κοινωνικής αξίας με διάφορους συνομηλίκους και ενήλικες».

Επιχειρώντας τώρα να συνθέσουμε τις δύο παραπάνω έννοιες (*ένταξη* και *πολιτική*) θα επισημαίναμε ότι ως «*πολιτικές ένταξης*» θα μπορούσαν να οριστούν όλες εκείνες οι προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών πολιτικών για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που βασίζονται στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης, με σκοπό την άρση των διακρίσεων, τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση των εν λόγω μαθητών και τη μετάβαση σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα, διαμορφώνοντας τα κατάλληλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Υπό το πρίσμα αυτό και η ειδική αγωγή ως ξεχωριστός κλάδος για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προσλαμβάνει μια νέα διάσταση, με ενιαίο χαρακτήρα και ενταξιακό προσανατολισμό που στοχεύει στην ισότιμη πρόσβαση των συγκεκριμένων μαθητών

² Στο Παράρτημα Ι υπάρχει επικουρική εννοιολογική διασαφήνιση που καταδεικνύει την πολυπλοκότητα αλλά και τη «σύγχυση» που δημιουργείται με τις συναφείς έννοιες της ένταξης.



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

στο γενικό σχολείο, «Ενός Σχολείου» απευθυνόμενου σε όλους τους μαθητές (Βουλή των Ελλήνων, 2016).

1.3 Η έννοια και το περιεχόμενο του όρου ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Σύμφωνα με το άρθρο τρία (3) του Ν. 3699/2008 ως μαθητές με «*αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» (όπως αναφέρεται στο Tsatsaroni A. et al., 2011: pp.28) θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης.

Στους μαθητές με «*αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας – λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες.

Ακόμη, στους μαθητές με «*ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» ανήκουν και εκείνοι που έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες αλλά και εκείνοι που έχουν παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας.

Επίσης, μαθητές με «*ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» (ΦΕΚ 199/τ.Α/2008) είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα.

Στην κατηγορία μαθητών με «*αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*», όπως προσδιορίζεται από την ελληνική νομοθεσία (ΦΕΚ 199/τ.Α/2008), δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως με γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Με αφορμή τη συγκεκριμένη διαφοροποίηση, για το ποιοί μαθητές δεν ανήκουν στην κατηγορία των μαθητών με ε.ε.α, είναι ανάγκη να επισημανθεί πως η εργασία αναφέρεται αποκλειστικά σε πολιτικές σχολικής ένταξης μαθητών με «*αναπηρία/ε.ε.α.*» Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως αυτοί ορίστηκαν παραπάνω, και δε θα θίξει ζητήματα *καθολικής σχολικής ένταξης*, ώστε να συμπεριλάβει στην ανάλυσή της πτυχές που αφορούν σε άλλες πληθυσμιακές ομάδες, οι οποίες κινδυνεύουν να αποκλειστούν από την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως λ.χ. τα παιδιά των Roma, των μεταναστών κ.α. Κάτι τέτοιο, θα υπερέβαινε τους σκοπούς του παρόντος εγχειρήματος.

Δε λησμονούμε βέβαια το γεγονός πως η *ένταξη* είναι *μία* και *μάλιστα ενιαία διαδικασία* που αφορά σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά. Ωστόσο εδώ, η εργασία, για λόγους εμβάθυνσης και επικέντρωσης, *εξειδικεύει και εστιάζει την οπτική και το ενδιαφέρον της* στις προοπτικές ένταξης των παιδιών με αναπηρία ή/και ε.ε.α.

Ολοκληρώνοντας την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «*ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» θα πρέπει να σημειώσουμε πως αυτές διερευνώνται και διαπιστώνονται από διεπιστημονικές ομάδες (που περιλαμβάνουν δασκάλους, ψυχίατρους, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές) κυρίως των ΚΕΔΔΥ (Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης Υποστήριξης)³ ή άλλων πιστοποιημένων Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων (όπως π.χ. τα κέντρα ψυχικής υγείας του Υπουργείου Υγείας), έως και το 18^ο έτος της ηλικίας των μαθητών.

Επιπλέον, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε πως σε όλα τα σημεία της εργασίας γίνεται η χρήση του όρου «*παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» αντί του όρου «*παιδιά με ειδικές ανάγκες*» αφενός μεν, επειδή αυτός είναι ο επίσημος όρος από την πολιτεία αλλά και από τους διεθνείς Οργανισμούς, αφετέρου δε επειδή το ίδιο το αναπηρικό κίνημα διεθνώς είναι υπέρμαχο του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας έναντι του ιατρικού μοντέλου, κατά το οποίο δεν είναι αποδεκτός ο όρος «*ειδικές ανάγκες*» αλλά ο όρος «*αναπηρία*» (Παπαδημητρίου Α., *χχ*).

Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, ως αναπηρία ορίζεται ο περιορισμός μιας δραστηριότητας που προκύπτει από μια κοινωνική δομή που δεν μεριμνά για την ύπαρξη ανθρώπων με σωματική ή άλλη αναπηρία, με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό

³ ΚΕΔΔΥ. Από το διαδικτυακό τόπο: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/document%20\(8\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/document%20(8).pdf) (πρόσβαση στις 05/08/2016).



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

τους από την κοινωνική συμμετοχή (Παπαδημητρίου Α., χχ). Η αναπηρία δηλαδή είναι «κοινωνικά κατασκευασμένη συνθήκη» η οποία εξωθεί το άτομο στο περιθώριο (Ζώνιου-Σιδέρη Α., 2004). Δεν είναι οι ατομικοί περιορισμοί που δημιουργούν το «πρόβλημα αποκλεισμού» από την κοινωνία, αλλά η παράλειψη της κοινωνίας να σχεδιάσει και να παρέχει τις κατάλληλες δομές που θα είναι συμβατές με τις ανάγκες των αναπήρων (Oliver M., 2009).

Με αυτόν τον τρόπο λοιπόν ο όρος «άτομα με ειδικές ή ιδιαίτερες ανάγκες» έχει υποχωρήσει, καθώς θεωρείται ότι δεν περιγράφει επαρκώς την αναπηρία, συγκαλύπτει δυσκολίες αποδοχής των ανάπηρων από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και με το επιχείρημα ότι είναι μια έκφραση *πιο ήπια και λιγότερο προσβλητική* διαιώνίζει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις (Παπαδημητρίου Α., χ.χ).

1.4 Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό ασχοληθήκαμε με την αποσαφήνιση των εννοιών που μελετάμε. Επίσης, προσπαθήσαμε να αναδείξουμε πώς οι «πολιτικές ένταξης των ατόμων με αναπηρία ή/ και ε.ε.α.» ανήκουν στο ευρύτερο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής και είναι ακριβώς εκείνες που πρέπει να στοχεύουν στη διασφάλιση ίσων ευκαιριών πρόσβασης των μαθητών αυτών στη εκπαίδευση και μάλιστα σε κοινές σχολικές δομές, οι οποίες δε θα διαχωρίζουν τους μαθητές, αλλά αντιθέτως θα απαρτίζουν τα δομικά χαρακτηριστικά στοιχεία «Ενός Σχολείου για όλους». Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, θα καταγραφούν οι προσπάθειες για τη δημιουργία αυτού του τύπου σχολείου, όπως αυτές διαμορφώθηκαν σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο.



Κεφάλαιο 2: Πολιτικές ένταξης σε διεθνές & ευρωπαϊκό επίπεδο

2.1 Εισαγωγή

Μετά τα μέσα του 20^{ου} έως και σήμερα σε παγκόσμιο επίπεδο διαμορφώνεται έντονα στην κοινωνική και την πολιτική σκακιέρα μια ρητορική που αφορά στην εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης, στην εκπαίδευση δηλαδή *του μη αποκλεισμού*. Η προβληματική γύρω από το θέμα αυτό, συσχετίζεται με χρόνιες διεκδικήσεις των αναπήρων ατόμων για τη προάσπιση των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων τους και την αποκατάσταση της ισότητας και της δικαιοσύνης. Προς αυτήν την κατεύθυνση, το κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσει τους βασικούς σταθμούς αυτής της προσπάθειας σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο. Πριν όμως από αυτό, είναι χρήσιμο για λόγους ουσιαστικής εμβάθυνσης στο θέμα, να εξετάσουμε το καθεστώς για την εκπαίδευση των αναπήρων έως και τις αρχές του 20^{ου}.

2.2 Σύντομη ιστορική αναδρομή

Μέχρι και τον 13^ο δε μπορούμε να ομιλούμε για ζητήματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης διότι μέχρι τότε η αναπηρία είναι επιφορτισμένη με τη μορφή ελεημοσύνης και φιλάνθρωπων συναισθημάτων και πουθενά δε γίνεται λόγος για ζητήματα εκπαίδευσης των αναπήρων.

Τρείς αιώνες αργότερα ο μεγάλος παιδαγωγός της εποχής Comenius⁴ στη *θεραπευτική παιδαγωγική* του, πρώτος επισημαίνει την αναγκαιότητα ισότιμης εκπαίδευσης των αναπήρων παιδιών με τα παιδιά που φοιτούν στην κοινή εκπαίδευση.

Απαρχή της ειδικής αγωγής σε παγκόσμιο επίπεδο θεωρείται ο 19^{ος} όπου εφευρίσκεται το σύστημα γραφής και ανάγνωσης Braille για τους τυφλούς και σταδιακά καθίσταται σαφές ότι η εκπαίδευση των αναπήρων παιδιών είναι ανάγκη να αποτελεί βασικό μέλημα της κοινωνίας και κυρίως της πολιτείας.

Τον 20^ο άρχισε η συστηματική αναζήτηση διαγνωστικών κριτηρίων για την αναγνώριση και κατηγοριοποίηση των «*ειδικών αναγκών*», ενώ για πρώτη φορά

⁴ Ioannes Amos Comenius (1592 – 1670). Τσέχος παιδαγωγός. Θεωρείται πατέρας της σύγχρονης εκπαίδευσης.



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

συνεργάζονται τόσο πολλοί φορείς, υπηρεσίες, επιστήμονες και άτομα για την ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου, αυτού της ειδικής αγωγής (Πολυχρονοπούλου Σ., 2001).

Από τα μέσα του 20^{ου} και μετά, οι παγκόσμιοι οργανισμοί διακηρύττουν υπέρ της ισότιμης μεταχείρισης των αναπήρων σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής, ενώ ταυτοχρόνως ξεκινά και η οργανωμένη εκπροσώπησή τους, γνωστή και ως *αναπηρικό κίνημα*, όπου στοχεύει στην ανάδειξη και διεκδίκηση των ουσιαστικών ζητημάτων που τους αφορούν.

2.3 Υπερεθνικοί θεσμοί και ένταξη

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν οι βασικότεροι οργανισμοί/θεσμοί που μέσω διαφόρων κοινωνικών και πολιτικών διεργασιών κινούνται προς τη θεσμική κατεύθυνση της ενταξιακής εκπαίδευσης και «Ενός σχολείου για όλους».

Ξεκινώντας από το 1960 η Unesco (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) στην Σύμβασή της για τις Διακρίσεις ενάντια στην Εκπαίδευση στο άρθρο 1 αναφέρεται στην ισότιμη πρόσβαση των ατόμων με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα ίδια σχολεία, καθώς επίσης και την ισότιμη απόλαυση του εκπαιδευτικού αγαθού. Αυτό περιλαμβάνει την πλήρη και χωρίς διαχωρισμούς συμμετοχή στα προγράμματα σπουδών και στο γενικό σκοπό της εκπαίδευσης αλλά και τη χωροταξική διευκόλυνση της πρόσβασης σε κτίρια και αίθουσες διδασκαλίας κ.α. (Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού δικαίου, 2014).

Το 1975 ο ΟΗΕ (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών) υιοθέτησε την Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Αναπήρων γεγονός που αποτελεί την πρώτη πολιτική δέσμευση των κρατών αναφορικά με την εκπαίδευσή τους. Στην παρ. 6 ορίζεται, ότι: «Τα ανάπηρα άτομα έχουν το δικαίωμα για ιατρική, ψυχολογική και λειτουργική μεταχείριση, συμπεριλαμβανομένων προσθετικών και υποβοηθητικών συσκευών, για ιατρική και κοινωνική αποκατάσταση, για *εκπαίδευση*, για επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση για βοήθεια, για συμβουλευτική, για υπηρεσίες τοποθέτησης σε εργασία και για άλλες υπηρεσίες που θα τα καταστήσουν ικανά να αναπτύξουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους στο ανώτατο όριο και θα επισπεύσουν τη διαδικασία της κοινωνικής ενσωμάτωσης» (Declaration on the Rights of Disabled Persons, 1975).



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Την ίδια χρονιά στις ΗΠΑ, ο νόμος PL.94-142, ήταν ένας νόμος σταθμός στην Ειδική Αγωγή όχι μόνο για τις ΗΠΑ αλλά και για πολλές χώρες της Ευρώπης. Ήταν η πρώτη φορά που θεσμοθετήθηκε η παροχή κατάλληλης ειδικής εκπαίδευσης για κάθε παιδί με αναπηρία ή/και ε.ε.α. σε όσο το δυνατόν μη περιοριστικό περιβάλλον εκπαίδευσης, δηλαδή κατά προτίμηση μέσα στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, με βάση το ετήσιο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο σχεδιάζεται από εκπαιδευτικούς και γονείς (Λαμπροπούλου Β. κ.α, 2000). Σήμερα ο νόμος αυτός συζητείται ευρέως στα Πανεπιστήμια, στα επιστημονικά περιοδικά, στα σχολεία και στις οργανώσεις γονέων και αναπήρων. Οι σημαντικότερες αλλαγές του αφορούσαν στην απαλλαγή της ειδικής αγωγής από το ιατρικό μοντέλο θεραπευτικής εκπαίδευσης, την πλήρη υιοθέτηση κοινωνικών και αμιγώς εκπαιδευτικών προσανατολισμών, την απαλλαγή της ορολογίας από ιατρικούς προσδιορισμούς και την υιοθέτηση εκπαιδευτικών ορισμών (Λαμπροπούλου Β., χ.χ).

Το 1989 η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού στο άρθρο 23 αναφέρει πως τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν ότι τα πνευματικώς ή σωματικώς ανάπηρα παιδιά πρέπει να διάγουν πλήρη και αξιοπρεπή ζωή, σε συνθήκες οι οποίες εγγυώνται την αξιοπρέπειά τους, ευνοούν την αυτονομία τους και διευκολύνουν την ενεργό συμμετοχή τους στη ζωή του συνόλου, θέτοντας με αυτόν τον τρόπο την αναγκαιότητα μέτρων μέριμνας που πρέπει να ληφθούν από την Πολιτεία και την κοινωνία για τη διευκόλυνση της πρόσβασης των παιδιών αυτών στην εκπαίδευση, στην περίθαλψη κ.α (Unicef, 1989).

Το 1990 η Unesco, η Unicef (United Nations International Children's Emergency Fund) και η Παγκόσμια Τράπεζα οργάνωσαν στην Ταϊλάνδη την Παγκόσμια Διάσκεψη *Εκπαίδευσης για Όλους*, ξεκινώντας ένα παγκόσμιο κίνημα για την παροχή βασικής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά, τους νέους και τους ενήλικες.

Το 1994 η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, η οποία υπογράφεται από 92 κυβερνήσεις και 25 διεθνείς οργανισμούς στο πλαίσιο της Παγκόσμιας Διάσκεψης της Unesco με τίτλο *«Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή»*, θίγει θέματα και ζητήματα που αφορούν την πρόσβαση και την ποιότητα της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία, όπου τα συμμετέχοντα κράτη δεσμεύτηκαν πολιτικά πως τα συστήματα εκπαίδευσης θα πρέπει να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν εκπαιδευτικά προγράμματα που θα λαμβάνουν υπόψη την ευρεία ποικιλομορφία των φυσικών χαρακτηριστικών και των αναγκών του κάθε ατόμου και πως τα άτομα με αναπηρία θα



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

πρέπει να έχουν πρόσβαση στα γενικά σχολεία για την εξάλειψη των διακρίσεων, χτίζοντας μία κοινωνία ένταξης και επιτυγχάνοντας με αυτόν τον τρόπο μία εκπαίδευση για όλους (Unesco, 1994).

Το 2006 η σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, που αποτελεί το πρώτο νομικά δεσμευτικό διεθνές μέσο, καλεί τα συμβαλλόμενα κράτη να προασπίζουν και να διασφαλίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες των ατόμων με αναπηρία (European Commission, European Disability Strategy 2010-2020, pp.3). Συγκεκριμένα στο άρθρο 24 που αναφέρεται στην εκπαίδευση, μεταξύ άλλων αναφέρει, ότι «τα παιδιά με αναπηρίες δεν αποκλείονται από την ελεύθερη και υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση βάσει της αναπηρίας και πως μπορούν να έχουν πρόσβαση σε μια ενιαία, ποιοτική και ελεύθερη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε ίση βάση με τους άλλους, στις κοινότητες στις οποίες ζουν» (United Nations 2006, pp. 16).

Το 2009 το κείμενο με τις κατευθυντήριες οδηγίες πολιτικής της Unesco αναφέρει πως η συνεκπαίδευση είναι μια διαδικασία ενδυνάμωσης της ικανότητας του εκπαιδευτικού συστήματος να απευθύνεται σε όλους του μαθητές (Unesco, 2009).

Το 2013 η Unisef στην έκθεσή της «παιδιά με αναπηρίες» εξακολουθεί να τονίζει την αξία της ένταξης και να διατείνεται πως αυτή είναι εφικτή μόνο όταν τα σχολεία σχεδιάζονται και διοικούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε όλα τα παιδιά να μπορούν να μελετούν και να παίζουν μαζί. Προϋποθέσεις βέβαια για κάτι τέτοιο αποτελούν η ύπαρξη των απαιτούμενων εγκαταστάσεων, η πρόσβαση στο σύστημα Braille και τη νοηματική γλώσσα και τα κατάλληλα προγράμματα σπουδών (Unicef, 2013).

2.4 Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη

Περνώντας από τη διεθνή στην ευρωπαϊκή οπτική των σημαντικότερων χρονικών σταθμών «ζύμωσης» των πολιτικών ένταξης θα ξεκινήσουμε από το 1961 όπου ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης που υιοθετήθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης αναγνωρίζει ρητώς το δικαίωμα όλων στην επαγγελματική εκπαίδευση



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.


συμπεριλαμβανομένων και των ατόμων με αναπηρία (Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης, 1961, Βενιέρης Δ., 2006).

Το 1978 η έκθεση *Warnock* του Υπουργείου Παιδείας της Αγγλίας περιέλαβε πολλές ιδέες και προτάσεις που αφορούσαν την παρεχόμενη εκπαίδευση και την προσβασιμότητα των παιδιών με αναπηρίες και οι οποίες επηρέασαν τα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών (Εταιρία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, 2008). Η σπουδαιότητα της παραπάνω έκθεσης έγκειται στο γεγονός πως άρχισαν να τίθενται τα θεμέλια για τη χρήση ορθής ορολογίας όπως *αναπηρία*, *μαθησιακές δυσκολίες*, *ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* και κατάργηση παλαιών και αναχρονιστικών όρων, όπως «*εκπαιδεύσιμος*» και μη «*εκπαιδεύσιμος*» (ό, π.).

Τη δεκαετία 1970-1980 τα χρηματοδοτούμενα προγράμματα από την Ευρωπαϊκή Ένωση Helios (Handicapped Europeans Living in Open Society) I και II επηρέασαν τις προσπάθειες ένταξης. Για την ελληνική περίπτωση, κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, η ειδική τάξη συνέχισε να εφαρμόζεται ως μια μορφή εκπαίδευσης και ένταξης των παιδιών με ε.ε.α. στο χώρο του γενικού σχολείου, αλλά ταυτόχρονα, δημιουργήθηκε και μία τάση προς την απαίτηση μορφών ένταξης που να ευνοούν την πλήρη συμμετοχή και ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην γενική εκπαίδευση. Οι κατηγορίες των μαθητών με ειδικές ανάγκες που περιλαμβάνονταν σε μεγάλο βαθμό στα εκπαιδευτικά προγράμματα ένταξης ήταν κυρίως μαθητές με προβλήματα όρασης, ακοής, μαθησιακές δυσκολίες και μαθητές με νοητική υστέρηση. Ωστόσο, αυτή η συμμετοχή πραγματοποιούνταν κατά κύριο λόγο χωρίς στήριξη από ειδικό προσωπικό (Lamproroulou et al., 1995).

Το 1987 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο τάσσεται υπέρ της ένταξης των «μειονεκτούντων» παιδιών στα κανονικά σχολεία (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1987). Λίγα χρόνια αργότερα, το 1996 ιδρύεται ο Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής. Στόχος του φορέα είναι να παράσχει στα κράτη-μέλη καθοδήγηση για προγράμματα συνεκπαίδευσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, οι οποίες είναι σύμφωνες με τις προτεραιότητες του Συμβουλίου, των διεθνών συμβάσεων για τα δικαιώματα των αναπήρων αλλά και της στρατηγικής Ευρώπη 2020 (όπως αναλύεται παρακάτω) για την εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Το 2000 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, θέσπισε τη «στρατηγική της Λισσαβόνας», (2000-2010) που έθετε οικονομικούς, περιβαλλοντικούς και

 Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

κοινωνικούς στόχους. Οι τελευταίοι, εκτός των άλλων, αφορούσαν και στη διευκόλυνση πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως στην εκπαιδευτική διαδικασία, με μνεία στις ευπαθείς ομάδες και στα άτομα με αναπηρία, στα πλαίσια καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού. Για την επίτευξη των στόχων καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού αλλά και της προώθησης των διαδικασιών κοινωνικής ένταξης καθιερώθηκε η εφαρμογή της *Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού(ΑΜΣ)*⁵, η οποία αφορούσε στη συνεργασία των κρατών μελών σε ζητήματα κοινωνικής πολιτικής.

Το 2006 στη σύσταση REC της Επιτροπής Υπουργών των κρατών μελών της Ευρώπης, ενσωματώθηκε το σχέδιο δράσης⁶ για την προώθηση των δικαιωμάτων και της πλήρους συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία (2006-2015) όπου όπως τονίζεται, η ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση αποτελεί μια θεμελιώδη απαίτηση για τη διασφάλιση της κοινωνικής ένταξης, καθώς επίσης και της ανεξαρτησίας για τα άτομα με αναπηρία (Action aid Hellas, 2014).

Το 2007 η Γενική Διεύθυνση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό ξεκίνησε τη δημιουργία του δικτύου NESSE (2007-2010), κατόπιν Neset (Network of Experts on Social Aspects of Education and Training , 2011-2014) και πλέον Neset II (2015-)⁷. Πρόκειται για ένα συμβουλευτικό δίκτυο εμπειρογνομόνων που εργάζονται για την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Στα κύρια καθήκοντα του δικτύου είναι: α)η παροχή αξιόπιστης, ανεξάρτητης και αυστηρά επιστημονικής υποστήριξης, καθώς και συμβουλευτικής προς την Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε σχέση με όλους τους τύπους και τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης· β)οι αξιολογήσεις ερευνών χρήσιμων για τη χάραξη πολιτικής, ενεργώντας ως *μεσίτης γνώσης* και γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ του

⁵ ΑΜΣ: ήπια μορφή διαμόρφωσης διακυβερνητικής πολιτικής μη δεσμευτικού δικαίου. Παρείχε νέο πλαίσιο συνεργασίας ανάμεσα στις χώρες της ΕΕ, οι εθνικές πολιτικές των οποίων μπορούσαν να κατευθυνθούν προς ορισμένους κοινούς στόχους. Εφαρμόζεται σε τομείς που ανήκουν στην αρμοδιότητα των χωρών της ΕΕ, όπως η απασχόληση, η κοινωνική προστασία, η εκπαίδευση, η νεολαία και η επαγγελματική κατάρτιση. Αποτελεί ένα μέσο διάδοσης βέλτιστων πρακτικών και περιλαμβάνει χρονοδιαγράμματα, δείκτες, αξιολογήσεις κοκ (Σωτηρόπουλος Δ.,2009 & Φερόνας Α., 2013).

⁶ Πρόκειται για το σχέδιο δράσης REC του Συμβουλίου της Ευρώπης που αφορά την προώθηση των δικαιωμάτων και της πλήρους συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία (Ευρώπη: 2006 – 2015) με 15 άξονες δράσης. Αναλυτικότερα στο διαδικτυακό τόπο: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/3-Soulis%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/3-Soulis%20(4).pdf) (πρόσβαση στις 25/11/2016).

⁷ Neset II. Από το διαδικτυακό τόπο: <http://nesetweb.eu/en/policy-themes/disabilityspecial-needs-inclusive-education/> (πρόσβαση στις 23/08/2016).



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

συντονισμού της πολιτικής της ΕΕ και του ακαδημαϊκού κόσμου και γ)η χαρτογράφηση των εμπειρογνομώνων που εργάζονται για τις κοινωνικές πτυχές της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Σε σχέση τώρα με την ενταξιακή εκπαίδευση, οι συστάσεις του δικτύου υπογραμμίζουν πως η αντιμετώπιση των αναγκών στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, προϋποθέτει πολιτικές που θα αφορούν στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης και συμπερίληψης, συμπεριλαμβανομένης και της εξοικειώσής τους με εργαλεία μάθησης που βασίζονται στις τεχνολογίες των πληροφοριών (Neset II).

Κάτι αντίστοιχο αποτέλεσε και το ευρωπαϊκό δίκτυο για την ενιαία εκπαίδευση & Αναπηρία, INCLUD-ED, μεταξύ 2009 -2015, το οποίο συστήθηκε με πρωτοβουλία του ONCE⁸ και συγχρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο. Η αποστολή του δικτύου ήταν η προώθηση, ο εντοπισμός, η διάδοση και η ανταλλαγή *ορθών πρακτικών* σχετικά με αποκλεισμούς στην εκπαίδευση για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία σε όλη την Ευρώπη (INCLUD-ED).

Την ίδια χρονιά (2009) επίσης το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης τονίζει ότι «η εκπαίδευση θα πρέπει να προωθεί διαπολιτισμικές ικανότητες, δημοκρατικές αξίες και το σεβασμό στα θεμελιώδη δικαιώματα και στο περιβάλλον, όπως επίσης να μάχεται όλες τις μορφές διάκρισης, με το να εφοδιάζει κατάλληλα όλους τους νέους ανθρώπους για τη θετική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους που προέρχονται από διαφορετικά υπόβαθρα» (EADSNE, 2011:pp 7).

Το 2010 στα Συμπεράσματα του Συμβουλίου των Υπουργών σχετικά με την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης σε όλη την Ευρώπη, υπογραμμίζεται ότι «τα εκπαιδευτικά συστήματα χρειάζεται να διασφαλίσουν την ισότητα, αναγνωρίζοντας ότι η βελτίωση των βασικών ικανοτήτων για όλους είναι κρίσιμη για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης» (EADSNE, 2011:pp 8).

Και ολοκληρώνουμε με την αναπτυξιακή στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) "Ευρώπη 2020" (2010-2020), μια στρατηγική που στοχεύει σε μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη. Μέσω της στρατηγικής *Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2020* η Ένωση θέτει πέντε φιλόδοξους στόχους για την απασχόληση, την καινοτομία, την *εκπαίδευση*, την *κοινωνική ένταξη* και το κλίμα/την

⁸ Organización Nacional de Ciegos Españoles: Εθνικός οργανισμός τυφλών Ισπανίας (η μετάφραση κατά προσέγγιση).



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

ενέργεια με χρονοδιαγράμματα επίτευξης αυτών μέχρι το 2020, ωθώντας κάθε κράτος μέλος να αναπτύξει εθνικές πολιτικές για την επίτευξή τους (Europe 2020). Η ιδέα της ενίσχυσης του ανθρώπινου δυναμικού της Ευρώπης και της κοινωνικής συνοχής μέσα από την εκπαίδευση είναι ισχυρή.

Ειδικότερα, ως προς τα ζητήματα της ένταξης, αναπτύσσει την ατζέντα πολιτικών αξιοποιώντας το σύνολο των δυνατοτήτων που προσφέρουν: α)ο Χάρτης των θεμελιωδών δικαιωμάτων της ΕΕ⁹, στο άρθρο 21 του οποίου αναφέρεται ρητώς πως απαγορεύεται κάθε είδους διάκριση λόγω αναπηρίας· καθώς επίσης και στο άρθρο 26 που αναφέρεται πως η ΕΕ αναγνωρίζει και σέβεται το δικαίωμα των ατόμων με ειδικές ανάγκες να επωφελούνται μέτρων που θα τους εξασφαλίζουν την αυτονομία, την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή στον κοινωνικό βίο β)η συνθήκη για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης¹⁰ και γ)η σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα άτομα με αναπηρία (όπως αυτή αναλύθηκε στην προηγούμενη ενότητα) δρομολογώντας μια διαδικασία ενίσχυσης της θέσης των ατόμων με αναπηρία, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνία σε ισότιμη βάση με όλους τους άλλους (European Commission, European Disability Strategy 2010-2020, pp.3, 11).

Ωστόσο, αποτιμώντας επί του συνόλου τις ευρωπαϊκές ενέργειες για πολιτικές ένταξης παιδιών με ε.ε.α είναι σημαντικό να αναφερθούμε σε έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2013), όπου τονίζεται πως η πρόοδος της συμμετοχικής εκπαίδευσης παραμένει αποσπασματική παρόλο που έχει εξασφαλίσει μια περίοπτη θέση στην πολιτική ατζέντα πολλών κρατών μελών. Οι προσπάθειες για τη στήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ευρωπαϊκό επίπεδο (κυρίως μέσω της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού) με την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών και την αμοιβαία μάθηση, *υπονομεύονται από την έλλειψη και σύγκριση πανευρωπαϊκών δεδομένων*. Αυτό επίσης, συνδυάζεται και με

⁹ Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων. Τον Ιούνιο\1999 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Κολωνίας συγκέντρωσε σε έναν Χάρτη τα θεμελιώδη δικαιώματα που ίσχυαν σε επίπεδο ΕΕ σε έναν Χάρτη: δηλαδή τις αρχές της ΕΣΔΑ 1950 (Σύμβαση ανθρωπίνων δικαιωμάτων), του ΕΚΧ 1961(Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Χάρτη) & του Κοινοτικού Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων των Εργαζομένων\1989 (European Commission, European Disability Strategy 2010-2020, pp.3).

¹⁰ Σύμφωνα με τη συνθήκη για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΣΛΕΕ) η Ένωση οφείλει, κατά τον καθορισμό και την εφαρμογή των πολιτικών και δράσεων της, να καταπολεμά κάθε διάκριση λόγω αναπηρίας (άρθρο 10) και έχει την εξουσία (άρθρο 19) να θεσπίζει νομοθετικά μέτρα για την αντιμετώπιση αυτών των διακρίσεων (European Commission, European Disability Strategy 2010-2020, pp.3).

αντίστοιχη έλλειψη από επίσημες αξιολογήσεις των πρωτοβουλιών πολιτικής στον τομέα αυτό, καθώς και αναλυτικές πληροφορίες σχετικά με τη φύση των μηχανισμών υποστήριξης που είναι διαθέσιμες για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των οικογενειών τους (European Commission, 2013).


2.5 Το όραμα της ενιαίας εκπαίδευσης

Όπως είδαμε παραπάνω, η διεθνής ενταξιακή πολιτική στοχεύει στην ένταξη των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Δημιουργείται λοιπόν ένα παγκόσμιο εκπαιδευτικό όραμα όπου κάθε χώρα καλείται να εφαρμόσει στην πράξη τις δεσμεύσεις της απέναντι σε παγκόσμιες συνθήκες και διακηρύξεις και κυρίως να επιδείξει την κατάλληλη πολιτική βούληση για την προάσπιση του αναφαίρετου κοινωνικού δικαιώματος του κάθε παιδιού να φοιτά στο σχολείο της γειτονιάς του.

Παρακάτω για να υπογραμμίσουμε τη στάση της παγκόσμιας κοινότητας απέναντι στο όραμα της ένταξης, παραθέτουμε συνοπτικά την στάση διάφορων χωρών απέναντι σε ενταξιακές πολιτικές από σχετική έκθεση του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Όπως επισημάναμε και σε άλλο σημείο της εργασίας, οι στατιστικές αναλύσεις στη χώρα μας για το ζήτημα της ενταξιακής πολιτικής είναι ανύπαρκτες ή επικεντρώνονται σε μεγαλύτερες ηλικίες παιδιών, πχ άνω των 15 ετών¹¹, από αυτές που μελετά η παρούσα εργασία. Τα στοιχεία που παρατίθενται στην εργασία είναι έως και το έτος 2010, χωρίς δυστυχώς να υπάρχει η δυνατότητα για παράθεση πιο πρόσφατων στοιχείων.

Από τα στοιχεία του έτους 2010 (OECD, 2010) που παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα προκύπτει ότι οι περισσότερες από τις χώρες διαθέτουν ήδη ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις ρυθμίσεις τους για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Η Ισλανδία, η Ιρλανδία, η Ιταλία, η Νορβηγία, η Πορτογαλία και η Ισπανία έχουν συμπεριλάβει περισσότερα από το 75% των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα μαθήματα των γενικών σχολείων. Επίσης, όλες οι χώρες, με εξαίρεση την Ιταλία και την Πολωνία, έχουν ειδικές τάξεις

¹¹ Στην ΕΕ το ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο και την εκπαίδευση ήταν πολύ υψηλότερο για τα άτομα με αναπηρία (31,5%) από ό,τι για εκείνους που δεν έχουν κάποια αναπηρία (12,3%). Γι' αυτό και η στρατηγική της Ευρώπης 2020 καταβάλλει προσπάθειες για να μειωθεί σε λιγότερο από το 10% μέχρι το 2020 το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 18-24 ετών που εγκαταλείπουν την εκπαίδευση και την κατάρτιση, με κατώτερη τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το πολύ (Eurostat).

 Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

στα κανονικά σχολεία. Η Ιταλία μάλιστα είναι από τις χώρες που έχει ελάχιστα ειδικά σχολεία και τα οποία απευθύνονται μόνο σε παιδιά με προβλήματα όρασης και ακοής, ενώ όλες οι υπόλοιπες περιπτώσεις των ε.ε.α. φοιτούν κανονικά στο γενικό σχολείο. Στην Ελλάδα και στη Σουηδία, δεν υπάρχουν στατιστικά στοιχεία που να περιγράφουν την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις ρυθμίσεις για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.


ΠΙΝΑΚΑΣ I: Κατανομή χωρών ΟΟΣΑ σε ενταξιακές πρακτικές

Country	2008 round			2010 round		
	Special schools	Special Classes in mainstream schools	Inclusive settings	Special schools	Special Classes in mainstream schools	Inclusive settings
Austria	36,9	7,7	55,4	41,3	3,4	55,3
Czech Republic	40,9	11,7	47,3	41,9	9,8	48,4
Denmark	21,8	70,2	8,0	37,8	56,3	5,9
Estonia	18,1	7,1	74,7	32,2	14,0	53,8
Finland	16,1	32,7	51,2	14,9	32,0	53,1
France	22,4	46,7	30,9	21,2	45,2	33,6
Germany	84,9		15,1	83,2		16,7
Greece	26,2	73,8		25,0	75,0	
Hungary	50,0			46,7		53,3
Iceland	7,5	17,9	74,6	1,3	3,3	95,4
Ireland	39,5	60,5		14,7	7,0	78,3
Italy	0,4	n. a	99,6	m	m	m
Luxembourg	52,8		47,2	48,3		51,7
Netherlands	67,0	m	33,0	62,1	m	37,9
Norway	6,1	m	93,9	4,0	10,9	85,1
Poland	54,3	n. a	45,7	46,8	n. a	53,2
Portugal	8,0	3,0	89,0	7,3	5,9	86,8
Slovenia	14,4	3,3	67,4	26,9	3,8	69,3
Spain	23,7		76,3	16,7		88,3
Sweden	3,6	96,4		3,7	96,3	
Switzerland	m	m	m	39,0	61,0	m
UK-England	41,4	7,4	51,2	42,6	7,2	50,3
UK-Northern Ireland	m	m	m	29,1	13,4	57,5
UK-Scotland	18,7	5,7	75,6	14,7	3,3	82,1
UK-Wales	21,7	21,1	57,1	23,8	22,0	54,1

m: missing, n.a.: not applicable.

Πηγή: OECD, (2010). Special Educational Needs (SEN) από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.oecd.org/social/family/50325299> pdf, pp. 3 (πρόσβαση στις 07/08/2016).

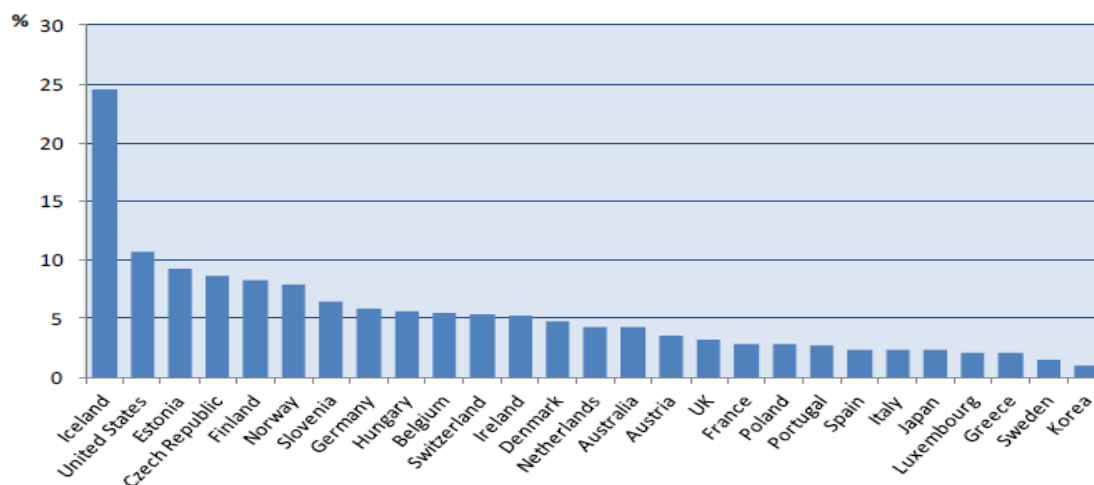
Επιπρόσθετα, ερμηνεύοντας επί του συνόλου τα στοιχεία του πίνακα θα λέγαμε ότι ένας αυξανόμενος αριθμός παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

 Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

περιλαμβάνεται στις ρυθμίσεις των χωρών για εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Δεκατρείς (13) από τις είκοσι πέντε (25) χώρες που παρουσιάζονται στον πίνακα δείχνουν μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτά στο γενικό σχολείο το έτος 2010 σε σχέση με το έτος 2008. Η αύξηση αυτή παρατηρείται ιδιαίτερα υψηλή στην Ιρλανδία, την Πολωνία, τη Σκωτία και την Ισπανία δείχνοντας έτσι την πρόθεση των χωρών αυτών να υλοποιήσουν πολιτικές ένταξης.


Ολοκληρώνοντας, και αντλώντας από την ίδια μελέτη (OECD, 2010) κρίναμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε και την εικόνα των παιδιών με ε.ε.α. αυτών των 27 χωρών του ΟΟΣΑ. Στο παρακάτω διάγραμμα και με βάση τους εθνικούς ορισμούς αναφορικά με την αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες της κάθε χώρας, η Ισλανδία ξεχωρίζει με το υψηλότερο ποσοστό, σχεδόν 1 στα 4 παιδιά. Στις υπόλοιπες χώρες, το ποσοστό κυμαίνεται από 1% για την Κορέα, πάνω από 10% για τις Ηνωμένες Πολιτείες κοκ.

ΓΡΑΦΗΜΑ Ι: Τα ποσοστά παιδιών με ε.ε.α. σε 27 χώρες του ΟΟΣΑ



Πηγή: OECD, (2010). Special Educational Needs (SEN) από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.oecd.org/social/family/50325299> pdf, pp. 2 (πρόσβαση στις 07/08/2016).

Αξίζει να σημειωθεί πως οι διαφορές στα ποσοστά οφείλονται στις *διαφορές των εθνικών ορισμών*, ποιές δηλαδή αναπηρίες ή διαταραχές εντάσσει η κάθε χώρα στην κατηγορία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην Ισλανδία για παράδειγμα, στα παιδιά που έχουν κάποιας μορφής ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, περιλαμβάνονται και τα παιδιά με προβλήματα ανάγνωσης και με αυτό τον τρόπο εξηγείται το υψηλό ποσοστό της χώρας. Αντιθέτως, η Ελλάδα και η Σουηδία

 Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

καταμετρούν μόνο τα παιδιά που παρακολουθούν ειδικά προγράμματα και τα οποία περιλαμβάνονται σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις. Τα παιδιά που έχουν εκπαιδευτικές ανάγκες στα «κανονικά σχολεία» δεν υπολογίζονται από την Ελλάδα και τη Σουηδία και με αυτόν τον τρόπο εξηγούνται τα χαμηλά ποσοστά που παρουσιάζονται στο γράφημα.

2.6 Σύνοψη

Η προάσπιση πολιτικών ένταξης σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο, ως μέρος των ευρύτερων εκπαιδευτικών πολιτικών των διαφόρων χωρών για τα άτομα με αναπηρίες σε κοινό σχολικό περιβάλλον με άτομα μη ανάπηρα, επήλθε μετά από πολύχρονους κοινωνικούς αγώνες και πολιτικές διαβουλεύσεις. Σε όλες αυτές τις προσπάθειες το αίτημα της ένταξης ήταν άμεσα συνδεδεμένο με ζητήματα πρόσβασης, ίσης μεταχείρισης, κοινωνικών δικαιωμάτων και κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας. Στον προσανατολισμό αυτό λοιπόν προς την δημιουργία συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών συστημάτων οι κυριότεροι σταθμοί που αποτέλεσαν ορόσημο των ενταξιακών προσπαθειών ήταν ο νόμος 94-142 των ΗΠΑ (1975), η έκθεση Warnock (1978) και η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994). Επιπροσθέτως, η αναγκαιότητα της ένταξης έχει γίνει αντιληπτή από την πλειοψηφία των αναπτυγμένων χωρών και τείνει να εξελιχθεί σε παγκόσμιο όραμα, όπως φάνηκε και από τη σχετική έκθεση του ΟΟΣΑ. Στο κεφάλαιο τώρα που ακολουθεί θα μελετήσουμε τον τρόπο με το οποίο αποτυπώνεται η επίδραση της παγκόσμιας προσπάθειας για ενταξιακή εκπαίδευση στην ελληνική περίπτωση.



Κεφάλαιο 3: Πολιτικές ένταξης στην Ελλάδα

3.1 Εισαγωγή

Όπως φάνηκε από το προηγούμενο κεφάλαιο, παλαιότερες αλλά και πιο σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία αποσκοπούν στη διασφάλιση ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλους και στην προοπτική της μετάβασης των αναπήρων παιδιών σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως θα δούμε σε αυτό το κεφάλαιο που αναφέρεται στην ελληνική περίπτωση, η ενεργοποίηση θεσμικών προσπαθειών από την Πολιτεία προς την κατεύθυνση της ενταξιακής προοπτικής αρχίζει να διαφαίνεται ουσιαστικά από τις αρχές της δεκαετίας του '80 (βλ. ενότητα 3.2) και συνεχίζεται έως και σήμερα σε επίπεδο διαβουλεύσεων, νομοθεσίας κλπ. Το κεφάλαιο περιλαμβάνει επίσης και την παρουσίαση των υφιστάμενων πολιτικών ένταξης, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών χρηματοδότησής τους, καθώς και τη σχετική αξιολόγηση σε αυτές τις πολιτικές.

3.2 Σύντομη ιστορική αναδρομή

Τόσο στην αρχαιότητα όσο και κατά την εποχή του Μεσαίωνα (5^{ος} έως 15^{ος} αιώνας μ.Χ.), η αναπηρία εκλαμβάνεται ως απόκλιση και δε γίνεται ανεκτή από την κοινωνία. Αυτό γίνεται σαφές από πολλά κείμενα της ομηρικής εποχής, αλλά και σε κείμενα που αναφέρονται στην εποχή της στρατιωτικής Σπάρτης, όπου τα ανάπηρα παιδιά πετάγονταν στον Καιάδα διότι δεν πληρούσαν τις προϋποθέσεις που άρμοζαν στο πρότυπο του γενναίου πολεμιστή.

Στο πέρασμα των αιώνων και μέχρι και τον 16^{αι} οι ανάπηροι συνέχιζαν να διαχωρίζονται σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής από τους μη ανάπηρους, πολλώ δε μάλλον, για ζητήματα που αφορούσαν στην εκπαίδευσή τους. Μορφές και στίγματα κοινωνικής πρόνοιας ανάμεικτα, φυσικά, με αισθήματα φιλανθρωπίας επισημαίνονται από τον 17^{αι} και μετά.

Στην Ελλάδα οι πρώτες σοβαρές προσπάθειες ειδικής αγωγής εντοπίζονται μετά τις αρχές του 19^{αι} όπου δημιουργούνται δομές ειδικής αγωγής που προσιδίαζαν περισσότερο στη μορφή ιδρύματος ή εταιρίας και λιγότερο στη μορφή σχολείου.



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Σημείο ορόσημο προς την κατεύθυνση θεσμοθέτησης της ειδικής αγωγής αποτελεί το «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών» στη Καισαριανή, το οποίο ιδρύθηκε με ενέργειες μιας μεγάλης παιδαγωγού του 20^{αί}, της Ρόζας Ιμβριώτη. Το σχολείο αυτό ιδρύθηκε το 1937 και είναι το πρώτο ειδικό σχολείο της χώρας. Εκεί εφαρμόστηκαν οι αρχές της προοδευτικής εκπαίδευσης και μυήθηκαν σ' αυτές και οι δάσκαλοι, οι οποίοι κάτω από την εποπτεία της Ιμβριώτη, κλήθηκαν να διδάξουν τα ανάπηρα παιδιά. Στο σχολείο αυτό έγινε ένας άριστος συνδυασμός των παιδαγωγικών επιταγών της Montessori (1870-1952), η οποία στην ενασχόληση της με παιδιά με νοητική καθυστέρηση ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες, είχε κατορθώσει, ακόμα και με τα δεδομένα εκείνης της εποχής, τα παιδιά με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης, να εισάγονται στις κανονικές τάξεις του σχολείου, του Decroly (1871 – 1932) όπου για την αγωγή των ψυχικά πασχόντων παιδιών πρότεινε την επαφή και την αλληλεπίδρασή τους με τις αληθινές συνθήκες της κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά και άλλων ακόμη σημαντικών παιδαγωγών (Ιμβριώτη Ρ., 1938).

3.3 Η νομοθεσία για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980, η ειδική αγωγή λειτουργούσε με τρόπο αποσπασματικό όσον αφορά τη νομοθεσία¹². Η πρώτη συστηματική προσπάθεια της ελληνικής πολιτείας για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. στοιχειοθετείται με τη ψήφιση του Ν.1143/1981 (Φ.Ε.Κ 80/τ.Α/1981).

Ωστόσο, σε μια προσπάθεια αποτίμησης του παραπάνω νόμου, είναι εξαιρετικά δύσκολο να διακρίνει κανείς ιδιαίτερα θετικά σημεία προς την κατεύθυνση της ένταξης. Η εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου ψήφισης του νόμου επιθυμούσε τη διάκριση μεταξύ γενικής και ειδικής αγωγής. Σε κανένα σημείο του νόμου δε γίνεται λόγος για ζητήματα ένταξης και μάλιστα προσδιορίζονται τα άτομα με αναπηρία ως αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού δημιουργώντας σαφείς ενδείξεις κοινωνικού αποκλεισμού, συνιστώντας μάλιστα και τρόπους προφύλαξης των κανονικών παιδιών από τις παρενοχλήσεις των αναπήρων. Παρόλα αυτά σε καμία περίπτωση δε μπορεί να μην επισημανθεί πως για πρώτη φορά επισήμως το

¹²Ο Ν.905/1951(έθιγε ζητήματα κυρίως εκπαίδευσης τυφλών και επιδοματικής πολιτικής) - Η Υ.Α.1/08/69ΦΕΚ 490Β (ίδρυση γραφείου Ειδικής Αγωγής) και ο Ν.227/75 (αναφορικά με συγκρότηση επιτροπής μελέτης και προγραμματισμού Ειδικής Αγωγής στο ΥΠΕΠΘ).



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Υπουργείο Παιδείας υποχρεούται να αναλάβει δράση για τον τομέα της ειδικής αγωγής.

Τέσσερα χρόνια αργότερα ψηφίζεται ο Ν.1566/1985 (Φ.Ε.Κ. 167/τ. Α/1985). Ο νόμος αυτός δε διαφέρει σημαντικά στα σημεία από τον προηγούμενό του. Ωστόσο σε αυτόν γίνεται για πρώτη φορά αναφορά στην έννοια της *ένταξης* στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και σύνδεση της έννοιας με την αποδοχή των αναπήρων ατόμων από το κοινωνικό σύνολο αλλά και τη συμμετοχή τους στη παραγωγική διαδικασία. Το κράτος υιοθέτησε πλήρως την φιλοσοφία της ένταξης ενσωματώνοντας στην ελληνική νομοθεσία όλες τις έως τότε διεθνείς συμβάσεις και διακηρύξεις για τα δικαιώματα των αναπήρων. Αξιοσημείωτο επίσης είναι πως τα αποκλίνοντα άτομα μετονομάστηκαν σε *άτομα με ειδικές ανάγκες*.

Μετά από αρκετά χρόνια ψηφίζεται το 2000 ο νόμος 2817 (ΦΕΚ 78/τ. Α /2000). Ενώ και εδώ το κυρίαρχο ζήτημα είναι η *ένταξη*, υπάρχει έλλειψη συγκεκριμένων πρακτικών μέτρων για την υλοποίησή της. Αξιοσημείωτα του νόμου αυτού είναι η θεσμοθέτηση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης στα γενικά σχολεία και η ίδρυση του τμήματος ειδικής αγωγής στο καταργηθέν πλέον παιδαγωγικό ινστιτούτο.

Και περνάμε στο Ν.3699/2008¹³ (Φ.Ε.Κ. 199/τ. Α /2008) που αποτελεί τον τελευταίο ουσιαστικά *νόμο πλαίσιο* που αφορά την ειδική αγωγή και εκπαίδευση και ισχύει έως σήμερα. Εδώ, για πρώτη φορά εισάγεται επισήμως στη νομοθεσία ο διεθνής ορισμός της αναπηρίας¹⁴, ο όρος *ειδική αγωγή* αντικαθίσταται από τον όρο *ειδική αγωγή και εκπαίδευση* και επισημαίνεται η υποχρεωτικότητα στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Αξίζει να σημειωθεί πως *«πριν από τη θέσπιση του νόμου 3699/2008 δεν υπήρχε νομικό μέσο που να καθιστά ρητώς υποχρεωτική την εκπαίδευση για τα παιδιά με αναπηρίες»* (European Parliament, 2013: pp.28-29).

¹³ Ο Νόμος έχει τροποποιηθεί σε κάποια σημεία του με τα αρ. 26 του ν. 3879/ 2010, αρ. 56 του ν. 3966/2011, αρ. 28 του ν. 4186/2013, αρ. 14 του ν. 4229/2014 και αρ. 46 του ν. 4264/2014.

¹⁴ Η Π.Ο.Υ. (Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας) συμπεριλαμβάνει τις *πτυχές της αναπηρίας* (ορίζοντας την κάθε περίπτωση ξεχωριστά) στις διεθνείς ταξινομήσεις της. Αρχικώς στην ταξινόμηση ICD-10 (International Classification of Diseases-Tenth Revision) και κατόπιν στις ταξινομήσεις ICF (International Classification of Functioning , Disability and Health) και ICF-CY (Children and Youth, όταν πρόκειται για παιδιά και νέους). Ειδικότερα, η ταξινόμηση ICF επιχειρεί να ενοποιήσει τις αντιτιθέμενες αξιώσεις μεταξύ *ιατρικού* και *κοινωνικού* μοντέλου σε σχέση με το τι ορίζεται αναπηρία, εισάγοντας συμπληρωματικά στην προσέγγισή της και το στοιχείο της *λειτουργικότητας* δίπλα στο στοιχείο της *διάγνωσης* (που προσφέρεται αποκλειστικά από το ICD-10) στα πλαίσια της φιλοσοφίας πως *δύο άτομα με την ίδια νόσο μπορεί να έχουν διαφορετικά επίπεδα λειτουργικότητας* (Υπουργείο Εργασίας, Πρόνοιας και Κοινων. Ασφαλίσεων Κύπρου, 2014: σελ 5-7).



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Εξετάζοντας τον ενταξιακό προσανατολισμό του νόμου θα επισημαίναμε πως οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει κατά κανόνα να λαμβάνουν γενική σχολική εκπαίδευση, φοιτώντας σε:

- ✓ *σχολική τάξη του γενικού σχολείου*, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Σε αυτήν την περίπτωση, οι μαθητές υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται με τα ΚΕΔΔΥ καθώς και με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό.
- ✓ *σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.*
- ✓ *σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο (2) διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων: κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο για κάθε μαθητή δε θα υπερβαίνει τις δεκαπέντε (15) διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως και εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ, για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*

Από τη άλλη, οι μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται φοιτούν ή σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης) ή σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης με την ανάλογη στήριξη και την παρουσία Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ)¹⁵, ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που απορρέουν από αυτή.

Όταν η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, η εκπαίδευση των μαθητών αυτών παρέχεται: σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ, σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων, ιδρύματα χρονίως πασχόντων ή

¹⁵ ΚΛΑΔΟΣ ΔΕ1 για την εκπαίδευση, Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΒΠ), μόνιμοι ή αναπληρωτές, με πτυχίο ΙΕΚ ή Λυκείου ειδικοτήτων Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων-Παιδοκόμων ή Βοηθών Βρεφοκόμων ή Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων ή Προσχολικής Αγωγής Δραστηριοτήτων Δημιουργίας και Έκφρασης ή Επιμελητών Πρόνοιας ή Κοινωνικών Φροντιστών ή Προσχολικής Αγωγής Ημερήσιας Φροντίδας Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες.



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Υπηρεσίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης των Μονάδων Ψυχικής Υγείας, εφόσον σε αυτά διαβιούν άτομα σχολικής ηλικίας με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εν λόγω δομές τελούν υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού. Άλλοι ιδιωτικοί φορείς μπορούν να παρέχουν ειδική εκπαίδευση καθώς και κατάρτιση και συμβουλευτικές υπηρεσίες σε άτομα άνω των δεκαπέντε (15) ετών με βαριά νοητική υστέρηση και συνοδές αναπηρίες και τέλος, με διδασκαλία στο σπίτι, όταν αυτή κρίνεται αναγκαία, για σοβαρά βραχυχρόνια ή χρόνια προβλήματα υγείας, τα οποία δεν επιτρέπουν τη μετακίνηση και φοίτηση των μαθητών στο σχολείο.

Η κριτική που έχει ασκηθεί στον παρόντα νόμο είναι πως και εδώ διατηρούνται έντονα στοιχεία του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας με έμφαση στη διάγνωση, γεγονός που κατά πολλούς δε συνάδει με τη φιλοσοφία της *ένταξης*, η οποία απομακρύνεται από τον προσανατολισμό της ιατρικής προσέγγισης της αναπηρίας και ταυτίζεται με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, κατά το οποίο έμφαση δίνεται στην αλλαγή των κοινωνικών αντιλήψεων και των κοινωνικών δομών και όχι στις ατομικές διαγνώσεις που εναποθέτουν το πρόβλημα στο άτομο. Η ευθύνη δηλαδή του όποιου αποκλεισμού μετατίθεται από το άτομο στην κοινωνία.

3.4 Η παρούσα κατάσταση

3.4.1 Η ανεπαρκής φοίτηση των αναπήρων παιδιών στο ελληνικό σχολείο

Για να αντιληφθούμε πληρέστερα την παρούσα κατάσταση της εκπαίδευσης των αναπήρων παιδιών στην Ελλάδα είναι εξαιρετικά χρήσιμο αρχικά να αναφερθούμε σε αριθμητικά δεδομένα της υφιστάμενης κατάστασης.

Όπως αναφέρεται σε σχετικές εκθέσεις (European Parliament, 2013 & United Nations, 2012) που αφορούν *πολιτικές για παιδιά με αναπηρίες*, εκτιμάται ότι στην Ελλάδα υπάρχουν περίπου 200.000 παιδιά με αναπηρία ή/και ε.ε.α. Παρατηρώντας τον παρακάτω πίνακα που αφορά τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκύπτει πως από τα 200.000 παιδιά με αναπηρίες μόνο τα 31.761 φοιτούν σε κάποιο σχολείο, δηλαδή μόνο το 15% των αναπήρων παιδιών, ποσοστό εξαιρετικά περιορισμένο.

Πίνακας II :Φοίτηση Αναπήρων παιδιών ή/και ε.ε.α. στο ελληνικό σχολείο. Εκπ. έτος 2010-2011

Φοίτηση σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης			Σύνολα
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Στήριξη από εξειδικευμένο προσωπικό	
19.922	4.183	850	24.105 παιδιά
Φοίτηση σε ειδικά σχολεία			
3.583	4.073		7.656 παιδιά
			31.761 παιδιά

Πηγή:United Nations, (2012) pp.33.

Ωστόσο, δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε, λόγω έλλειψης επίσημων στατιστικών στοιχείων, τι κάνει η συντριπτική πλειοψηφία που δε φοιτά στην εκπαίδευση.


Η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία έχει στείλει σχετικά υπομνήματα διαμαρτυρίας σε αρμόδιους φορείς¹⁶, αναφέροντας πως τα άτομα με αναπηρία αποτελούν τους πλέον *αόρατους πολίτες* που απουσιάζουν συστηματικά από τις πολιτικές και τους σχεδιασμούς όλων των υπουργείων και των περιφερειών, τονίζοντας ακριβώς την απουσία ερευνών, δεικτών και συγκρίσιμων στοιχείων που θα επιτρέπουν την ανάπτυξη και την παρακολούθηση συγκεκριμένων πολιτικών για την υποστήριξή τους.

Ακόμη, και ο ίδιος ο αριθμός τους στην Ελλάδα *εκτιμάται* σε 1.000.000 ανθρώπους, χωρίς να υπάρχει επίσημη καταγραφή βασισμένη σε στατιστικές μετρήσεις. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια φαίνεται πως η κατάσταση της στατιστικής καταγραφής ζητημάτων που αφορούν την αναπηρία αλλάζει σιγά-σιγά προς τη θετική κατεύθυνση¹⁷.

Η απουσία της πλειονότητας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την εκπαιδευτική διαδικασία, έχει επίσης επισημανθεί και από πολλούς ερευνητές του πεδίου των ενταξιακών εκπαιδευτικών πολιτικών και μάλιστα, όπως

¹⁶Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. Από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.esamea.gr/navigation-shortcuts/20-press-office/announcements/1660-as-metrithoyme-ta-atoma-me-anapiria-emfanizontai-p> (πρόσβαση στις 25/11/2016).

¹⁷ Η Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ) στην Εθνική Έρευνα Υγείας το 2014, εγκαινίασε διάλογο επικοινωνίας με το αναπηρικό κίνημα και άλλους δημόσιους φορείς καταγράφοντας σχετικά ζητήματα με την αναπηρία στην έρευνα. Ευελπιστούμε ανάλογες έρευνες με πρωτοβουλία της Πολιτείας να επεκταθούν και στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ώστε οι όποιες εκπαιδευτικές πολιτικές να είναι στοχευμένες.

 Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

έχουν τονιστεί, η έλλειψη αξιόπιστων διεθνών στατιστικών στοιχείων για αυτά τα παιδιά, καταδεικνύει την επιτακτική ανάγκη για έρευνα και στατιστική (Miles S. et al., 2010). Η άποψη αυτή υποστηρίζεται και από επίσημα θεσμικά κείμενα σύμφωνα με τα οποία «η Ελλάδα δεν έχει καταρτίσει ακόμα εθνική βάση δεδομένων που να περιλαμβάνει ολοκληρωμένα και αναλυτικά δεδομένα σχετικά με τα παιδιά, ενώ δεν υπάρχουν καθόλου δεδομένα σχετικά με τα παιδιά με αναπηρίες. Ως εκ τούτου είναι πολύ δύσκολο να διαμορφωθεί ακριβής εικόνα σχετικά με τον αριθμό των παιδιών με αναπηρίες στην Ελλάδα» (European Parliament, 2013: pp.9).

3.4.2 Οι πολιτικές ένταξης στην ελληνική περίπτωση

Αφού διερευνήθηκε το τοπίο της ελλιπούς συμμετοχής των παιδιών με ε.ε.α. στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να έχουμε την αίσθηση της αναγκαιότητας για την ύπαρξη πολιτικών ένταξης, στη συνέχεια θα εστιάσουμε στην παρουσίαση όσων υφίστανται στον παρόντα χρόνο.

Η επιμονή της Πολιτείας να αντιμετωπίζει ως ξεχωριστούς θεσμούς την ειδική και τη γενική αγωγή, αποτελεί σημαντική τροχοπέδη του οράματος «Ενός Σχολείου για όλους». Παρότι, όπως διαπιστώσαμε και παραπάνω η νομοθεσία έχει ενσωματώσει συμβάσεις και διακηρύξεις των δικαιωμάτων των αναπήρων, η πολιτική βούληση δεν έχει προχωρήσει γοργά προς τη λήψη μέτρων δημιουργίας ενός συμπεριληπτικού σχολείου και τα παιδιά κατατάσσονται «με βάση την προσέγγιση της ιατρικής των ελλειμμάτων παρά το ασυμβίβαστο των ιατρικών γνωματεύσεων με τις αρχές της ένταξης» (Riddell S. et al., 2016: pp.494).

Συνεπώς, τις έως τώρα πολιτικές ένταξης μπορούμε να τις μελετήσουμε μόνο μέσω τριών (3) θεσμών οι οποίοι υποστηρίζουν παιδιά με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο. Δε θα αναφερθούμε στα ειδικά σχολεία διότι μελετάμε τις ενταξιακές πολιτικές που αφορούν στο γενικό σχολείο. Ως εκ τούτου οι θεσμοί που θα μελετηθούν είναι α)τα τμήματα ένταξης (ΤΕ) β)η παράλληλη στήριξη και γ)ο πρόσφατος θεσμός των ΕΔΕΑΥ (Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης)¹⁸.

¹⁸ ΕΔΕΑΥ. Από το διαδικτυακό τόπο [file:///C:/Users/Admin/Downloads/document%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/document%20(6).pdf) (πρόσβαση στις 05/08/2016).

Αρχής γενομένης από τα Τ.Ε. θα επισημαίναμε πως τα τμήματα αυτά λειτουργούν σε ξεχωριστή τάξη μέσα στο γενικό σχολείο με σκοπό την παροχή εξατομικευμένου προγράμματος για κάθε μαθητή με ε.ε.α. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή ενός μαθητή στο Τ.Ε. είναι η σχετική γνωμάτευση και εισήγηση από το ΚΕΔΔΥ ή η αξιολόγηση από τον παιδαγωγό ειδικής αγωγής του σχολείου με τη σύμφωνη γνώμη και του Συμβούλου Ειδικής Αγωγής. Τα παιδιά που ανήκουν στο Τ.Ε. του σχολείου τους, δε φοιτούν όλες τις σχολικές ώρες σε αυτό. Παρακολουθούν το πρόγραμμα της τάξης τους κανονικά και κάποιες ώρες της ημέρας παρακολουθούν και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Τ.Ε., το οποίο αφορά παρεμβάσεις σε επιμέρους δυσκολίες των μαθητών, όπως για παράδειγμα σε δυσκολίες που αφορούν στη γραφή και την ανάγνωση, την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, την κατανόηση μαθηματικών εννοιών κοκ.

Αποτιμώντας τη συγκεκριμένη πολιτική ένταξης θα επισημαίναμε πως έχει διαπιστωθεί ότι κάθε χρόνο ένας σημαντικός αριθμός τμημάτων ένταξης δε λειτουργεί, είτε η εκκίνηση λειτουργίας τους καθυστερεί σε σχέση με την έναρξη του σχολικού έτους. Αυτό σε μεγάλο βαθμό οφείλεται στο γεγονός πως η ειδική αγωγή και εκπαίδευση εν αντιθέσει με τη γενική εκπαίδευση, βασίζεται κυρίως σε έκτακτο και προσωρινό προσωπικό, δηλαδή σε αναπληρωτές, σοβαρότατο ζήτημα που το θίγουμε παρακάτω σε ενότητα που αναφερόμαστε στα εμπόδια της ένταξης. Επίσης, ιδιαίτερα προβλήματα έχουν παρατηρηθεί τα τελευταία έτη και σε απομονωμένες, ορεινές ή νησιωτικές-περιοχές, όπου Τ.Ε. δεν ιδρύονται ή δεν στελεχώνονται, παρά την ύπαρξη μαθητών με διαπιστωμένες ε.ε.α., οι οποίοι χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης. Ακόμα, έχουν διαπιστωθεί και περιπτώσεις διακοπής της λειτουργίας Τ.Ε. κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, λόγω αναχώρησης των εκπαιδευτικών (άδεια αναρρωτική, εκπαιδευτική ή λοχείας, ή μετακίνηση σε κανονική τάξη) και μη αντικατάστασής τους (Συνήγορος του Πολίτη, 2015).

Συνεχίζοντας τώρα την ανάλυση των υφιστάμενων πολιτικών ένταξης θα επισημαίναμε πως ένας επίσης σημαντικός θεσμός ενταξιακής εκπαίδευσης αποτελεί η *παράλληλη στήριξη*, η οποία παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης. Αφορά σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη, βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ,



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Αξίζει να σημειωθεί πως η γνωμάτευση θα πρέπει να περιλαμβάνει ειδικότερη αιτιολογία, δηλαδή να εξειδικεύει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή, καθώς και τους λόγους για τους οποίους δεν κρίνεται κατάλληλη η ένταξη του μαθητή στο τμήμα ένταξης ή η φοίτησή του στο Ειδικό Σχολείο. Το οικείο ΚΕΔΔΥ εισηγείται και για τις ώρες της παράλληλης στήριξης (Υπουργείο Παιδείας, 2016).


Στην παράλληλη στήριξη τοποθετούνται αποκλειστικά εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ 71¹⁹ για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση που μας ενδιαφέρει εδώ. Επίσης, μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης ή σε τμήματα ένταξης μπορούν να υποστηρίζονται με την παρουσία Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ), ανάλογα με το είδος της αναπηρίας τους και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που απορρέουν από αυτή. Η δυνατότητα στήριξης μαθητών μπορεί να αφορά και σε σχολικό νοσηλευτή, του κλάδου Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ)²⁰, κατόπιν γνωμάτευσης δημόσιου νοσοκομείου.

Για την αποτίμηση της συγκεκριμένης πολιτικής ένταξης αξίζει να αναφερθούμε σε πόρισμα του Συνηγόρου του Πολίτη που έχει επισημάνει σοβαρά προβλήματα στη διαδικασία προτεραιότητας ορισμένων μαθητών για παροχή παράλληλης στήριξης. Ειδικότερα, σε πολλές περιπτώσεις έχει παρατηρηθεί πως η παράλληλη στήριξη δε χορηγείται καθόλου σε μαθητές που διαπιστωμένα την έχουν ανάγκη, ενώ, όσον αφορά τις περιπτώσεις υλοποίησης, σοβαρά προβλήματα διαπιστώνονται λόγω μερικής και ανεπαρκούς παροχής της στη μεγάλη πλειονότητα των μαθητών που διαπιστωμένα χρήζουν παράλληλης στήριξης πλήρους ωραρίου. Το πρόβλημα και εδώ είναι η υπό-χρηματοδότηση και η έλλειψη επαρκούς προσωπικού στην ειδική αγωγή (Συνήγορος του Πολίτη, 2015).

Συνεχίζοντας και ολοκληρώνοντας την ανάλυσή μας αναφορικά με την παρουσίαση των σύγχρονων ενταξιακών πολιτικών είναι απαραίτητο να αναφερθούμε στις *ΕΔΕΑΥ*, οι οποίες αποτελούν ένα νέο καινοτόμο θεσμό του εκπαιδευτικού συστήματος στην οργάνωση της υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και με αναπηρία και έχουν ως στόχο τη διεπιστημονική ενίσχυση τόσο της σχολικής δομής, όσο και του εκπαιδευτικού στο γενικό σχολείο με

¹⁹ Ειδικό Παιδαγωγικό ή ελλείψει αυτών ΠΕ 70.50 (Δάσκαλοι με master στην Ειδική Αγωγή).

²⁰ Νοσηλευτές ΑΕΙ/ΑΤΕΙ με άδεια ασκήσεως επαγγέλματος.

 Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

την ανάπτυξη πρακτικών υποστήριξης και επιπρόσθετων συμπληρωματικών υπηρεσιών.

Κάθε ΕΔΕΑΥ αποτελείται από: τον διευθυντή της σχολικής μονάδας που τελεί χρέη Προέδρου, τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής της σχολικής μονάδας, τον ψυχολόγο και τον κοινωνικό λειτουργό. Στις συνεδριάσεις της ΕΔΕΑΥ μπορεί να καλείται και ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός του τμήματος στο οποίο φοιτά ο μαθητής που έχει ανάγκη υποστήριξης.


Το προσωπικό της ΕΔΕΑΥ δραστηριοποιείται στο πλαίσιο της διαδικασίας της διαγνωστικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης στο σχολείο με στόχο την αντιμετώπιση των δυσκολιών ή εμποδίων και την επίλυση των προβλημάτων εκπαίδευσης αλλά και την ανάπτυξη ενός σχολείου για όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις.

Η ΕΔΕΑΥ έχει ως βασικές αρμοδιότητες τη διενέργεια της αξιολόγησης για τη διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του σχολικού δικτύου²¹, τη διαμόρφωση προγραμμάτων διαφοροποιημένης παρέμβασης, την παρακολούθηση της εφαρμογής των ατομικών τριμηνιαίων προγραμμάτων διεπιστημονικής και διαφοροποιημένης υποστήριξης, την κοινωνική στήριξη του μαθητή αλλά και της οικογένειάς του, την παραπομπή του μαθητή στο ΚΕΔΔΥ, όταν συνεχίζει παρά την υποστήριξη στο σχολείο, να έχει δυσκολίες μάθησης ή συμπεριφοράς ή ένταξης στο σχολικό περιβάλλον κ.α. (Φ.Ε.Κ. 315/τ.Β/2014).

Για την πολιτική ένταξης των ΕΔΕΑΥ δε θα μπορούσαμε να προβούμε σε αξιολόγηση/αποτίμηση, καθότι πρόκειται για καινούριο σχετικά θεσμό που ακόμη δεν έχει δώσει σαφή δείγματα της αποτελεσματικότητάς του. Ωστόσο, η θεσμοθέτηση και υλοποίησή του δείχνει την πρόθεση της Πολιτείας για στήριξη των παιδιών που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες εντός των τειχών του γενικού σχολείου.

Μάλιστα, αναγνωρίζεται σε ένα αρχικό-πilotικό στάδιο, πως το σχολείο δεν είναι σε θέση από μόνο του να διασπάσει το διαγενεακό κύκλο της

²¹ Τα ΣΔΕΥ (Σχολικά Δίκτυα Εκπαίδευσης Υποστήριξης) αποτελούν αποκεντρωμένες αδιαβάθμητες υπηρεσιακές μονάδες της ΕΑΕ (Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης) και έχουν σκοπό α) την προώθηση της συνεργασίας, το συντονισμό του έργου των σχολικών μονάδων και την ενδυνάμωσή τους στην ανταπόκριση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, β) στην ένταξη και συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στο σχολείο των συνομήλικών τους γ) στην υποστήριξη των Τμημάτων Ένταξης (ΤΕ), της παράλληλης στήριξης -συνεκπαίδευσης (ΠΣ-ΣΥΝ) και των μαθητών στους οποίους εφαρμόζεται κατ' οίκον διδασκαλία. Σε κάθε σχολική μονάδα του ΣΔΕΥ, που λειτουργεί Τ.Ε., δημιουργείται και μια ΕΔΕΑΥ. Από το διαδικτυακό τόπο: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/document%20\(27\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/document%20(27).pdf) (πρόσβαση στις 25/11/2016).

 Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

υστέρησης/μειονεξίας και να αντιμετωπίσει τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Αυτό σημαίνει ότι απαιτούνται *δια-τομεακές στρατηγικές* προκειμένου να συνδεθεί αυτό που μπορεί να επιτύχει το σχολείο, με όσα μπορούν να προσφέρουν και άλλοι τομείς όπως επί παραδείγματι η κοινωνική πρόνοια. Η πολυπλοκότητα των προβλημάτων που ενυπάρχουν στην σχολική κοινότητα υπαγορεύουν την ανάγκη και άλλων παρεμβάσεων που μπορούν να αφορούν ταυτόχρονα την οικογένεια και την κοινότητα (European Union, 2013).

Όσοι πρεσβεύουν την παραπάνω άποψη και δεδομένων των όποιων δυσκολιών αυτή περικλείει, ισχυρίζονται πως η χάραξη μιας τέτοιας συντονισμένης και πολυεπίπεδης πολιτικής *δια-τομεακών στρατηγικών*, ίσως και να αποτελεί τη «σοφότερη προσέγγιση» για την πρόληψη και τον περιορισμό των πολλαπλών και συσσωρευόμενων μειονεκτημάτων στην εκπαίδευση και στις όποιες δυνατότητες εκείνη δίνει για κοινωνική ένταξη (ό,π).

Και επειδή στην ελληνική περίπτωση δεν υπάρχει ακόμη η ανάλογη εμπειρία επικαλούμαστε περιπτώσεις τοπικού και περιφερειακού ευρωπαϊκού επιπέδου, όπου σημειώνονται *συνέργειες* μεταξύ διαφόρων τομέων πολιτικής και επαγγελματικών κλάδων και οι οποίες έχουν αναδειχθεί ως *καλές πρακτικές*: τέτοιες είναι οι ομάδες "*Learning and Behavioural Support Teams*" στις Κάτω Χώρες, η πρωτοβουλία "*Team around the Child*" στο Ηνωμένο Βασίλειο, η πρωτοβουλία "*Κοινωνικοί λειτουργοί στα σχολεία*" στη Σουηδία, η "*Bildungsoffensive Elbinseln*" (δράση της νήσου Έλβα για την κατάρτιση) στο Αμβούργο, η δράση "*One Square Kilometre of Education*" στο Βερολίνο, η δράση "*On-Track*" στην Αγγλία και τα "*community schools*" στο Βέλγιο αλλά και στην Αγγλία (ό,π).

Τέλος, είναι αναγκαίο να σημειώσουμε ολοκληρώνοντας της πολιτικές της ελληνικής περίπτωσης, πως στην παρούσα φάση προωθείται από το Υπουργείο Παιδείας, πολιτική κοινής εκπαίδευσης παιδιών γενικού και ειδικού σχολείου σε ορισμένα όμως μόνο μαθήματα, η οποία ωστόσο δεν έχει ακόμη εφαρμοστεί²².

²² Υπουργείο Παιδείας (Αρ.Πρωτ.:172877/Δ3-17/10/2016).Καθορισμός Διαδικασίας Σχεδιασμού, Υλοποίησης και Αξιολόγησης Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης: αφορά τη συμμετοχή μαθητών/τριών των ειδικών σχολείων σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα τάξεων σχολείων γενικής εκπαίδευσης με μετακίνησή τους στις δομές της γενικής εκπαίδευσης στην περίπτωση που γενικό και ειδικό σχολείο δε συστεγάζονται, ένα πρόγραμμα που θα υλοποιηθεί με τη συνεργασία των Συλλόγων των διδασκόντων και των δύο σχολικών μονάδων, με προϋπόθεση την εξασφάλιση της σύμφωνης γνώμης των γονέων και κηδεμόνων του ειδικού σχολείου. Η συγκεκριμένη πολιτική δημοσιεύτηκε σχετικά πρόσφατα στη Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 3561 τ. Β - 4/11/2016) και δεν έχει εφαρμοστεί ακόμη ως πολιτική. Οι Διευθυντές του δείγματός μας που ρωτήθηκαν σχετικά μας ανέφεραν πως δεν

Κλείνοντας την ενότητα των πολιτικών της ελληνικής περίπτωσης είναι αναγκαίο να επισημάνουμε, πως η σχολική ένταξη είναι προϋπόθεση για την επαγγελματική αποκατάσταση, όσων αναπήρων παιδιών η κατάσταση υγείας τους, τους επιτρέπει την άσκηση βιοποριστικού επαγγέλματος²³. Συνεπώς αντιλαμβανόμαστε την απαιτούμενη προσοχή που είναι αναγκαίο να επιδείξει η Πολιτεία προκειμένου να αντιμετωπίσει τα ζητήματα σχολικής διαρροής των ατόμων με αναπηρία ή/και ε.ε.α. Το ζήτημα της σχολικής ένταξης είναι κοινωνική προτεραιότητα μείζονος σημασίας. Το σχολείο είναι ανάγκη να είναι κοινωνικά ωφέλιμο για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά.

3.5 Η χρηματοδότηση των πολιτικών ένταξης

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των *πολιτικών ένταξης* της χώρας μας, θα πρέπει να επισημάνουμε πως για το τρέχον σχολικό έτος 2016-2017 θα υποστηριχθούν μέσω της επιτελικής δομής του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) του Υπουργείου Παιδείας (Υπουργείο Παιδείας, ΕΣΠΑ, 2016) επτά (7) διακριτές πράξεις προϋπολογισμού 216.128.680,27 ευρώ στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «*Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού-Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση, του ΕΣΠΑ 2014-20*», που συγχρηματοδοτούνται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και το ελληνικό δημόσιο.

Ο σχεδιασμός συμπεριλαμβάνει την ενίσχυση και επέκταση προγραμμάτων ένταξης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στα δημοτικά σχολεία, την ενισχυτική διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προγράμματα υποστήριξης μαθητών με

έχουν πληροφόρηση για τη συγκεκριμένη πολιτική. Με μια “πρόχειρη” έρευνα στη Διαύγεια (<https://diavgeia.gov.gr>) διαπιστώσαμε (από τις ημερομηνίες των ανακοινώσεων) πως όντως τώρα έχει αρχίσει σιγά-σιγά η ενημέρωση των σχολικών μονάδων μέσω των Περιφερειακών Διευθύνσεών τους για το συγκεκριμένο Πρόγραμμα.

²³ Η επαγγελματική αποκατάσταση των αναπήρων ατόμων στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα επιτυγχάνεται από τις διατάξεις του Ν.2643/98 μέσω των αντίστοιχων Προκηρύξεων που εκδίδονται βάσει αυτού. Ο Νόμος αυτός, κρατά θέσεις για τα άτομα με αναπηρία από παλιούς διαγωνισμούς και τις επαναπροκηρύσσει. Ωστόσο για να αποκτήσει ένα άτομο μια θέση θα πρέπει να πληροί τα κριτήρια πρόσληψης για τη θέση αυτή στο σύνολό τους, σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν.2190/1994 (ΑΣΕΠ). Αυτό πρακτικά σημαίνει πλήρη τυπικά ή κατά περίπτωση αυξημένα τυπικά προσόντα. Θεωρούμε σημαντική την παρούσα επισήμανση γιατί υπάρχει μια γενικευμένη/λαθεμένη αντίληψη στην κοινή γνώμη πως τα άτομα με αναπηρία αποκτούν ευκολότερα μια θέση στο δημόσιο τομέα. Όσοι την αποκτούν έχουν τα πλήρη προσόντα, τα οποία φυσικά απέκτησαν από την εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, για την προβληματική διεξαγωγή των διαγωνισμών του Ν. 2643/98 μπορεί κανείς να ανατρέξει στην έκθεση του Συνηγόρου του Πολίτη (2005). Από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.synigoros.gr/resources/docs/199213.pdf> (πρόσβαση στις 10/12/2016).




Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως το πρόγραμμα εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης μαθητών με αναπηρία ή ειδικές ανάγκες, την ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών για την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το πρόγραμμα εξατομικευμένης υποστήριξης μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς επίσης παρεμβάσεις στη γενική εκπαίδευση όπως την καθιέρωση ενιαίου τύπου δημοτικού σχολείου και την ενίσχυση της προσχολικής εκπαίδευσης.

Από τα παραπάνω Προγράμματα, εκείνα που αφορούν στους σκοπούς της δικής μας ανάλυσης είναι τρία (3). Πρωτίστως, το πρόγραμμα *«Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»* που αποσκοπεί στην υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίοι φοιτούν στο γενικό σχολείο και συμπεριλαμβάνει το θεσμό της παράλληλης στήριξης, την υποστήριξη των μαθητών με αδυναμία αυτοεξυπηρέτησης και την υποστήριξη των μαθητών με στόχο την εξασφάλιση της προσβασιμότητας αυτών στο κοινωνικό γίγνεσθαι, την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού και της σχολικής αποτυχίας, καθώς και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Συνοψίζοντας, το πρόγραμμα προβλέπει την πρόσληψη των απαραίτητων εκπαιδευτικών για να καλύψει τις ανάγκες παράλληλης στήριξης, καθώς και Ειδικού Εκπαιδευτικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού για μαθητές με αδυναμία αυτοεξυπηρέτησης.

Εν συνεχεία, το πρόγραμμα *«Ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»* αφορά την αναδιάρθρωση των ΣΜΕΑΕ και την μετατροπή τους σε Κέντρα Υποστήριξης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), τη σύσταση ΣΔΕΥ, και τη λειτουργία ΕΔΕΑΥ οι οποίες στελεχώνονται με ΕΕΠ, για τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών και την παραπομπή τους στα ΚΕΔΔΥ, όταν συνεχίζουν να έχουν δυσκολίες μάθησης ή συμπεριφοράς ή ένταξης στο σχολικό περιβάλλον παρά την υποστήριξή τους. Επίσης η πράξη αφορά την υποστήριξη των ΚΕΔΔΥ με προσωπικό. Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού προσλαμβάνεται το αναγκαίο ΕΕΠ, για τη στελέχωση αφενός μεν των Κέντρων Υποστήριξης ΕΑΕ και των συσταθισμών ΕΔΕΑΥ, αφετέρου δε των ΚΕΔΔΥ.

Και τέλος, το πρόγραμμα *«Εξατομικευμένη υποστήριξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»*, με το οποίο προβλέπεται η ενίσχυση και ο

 Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

εκσυγχρονισμός των ειδικών σχολείων και των τμημάτων ένταξης, βάσει της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα Ατόμων με Αναπηρία, ώστε η εκπαίδευση να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών χωρίς διακρίσεις. Στο πλαίσιο της πράξης θα πραγματοποιείται χρήση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού για την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων. Για τις ανάγκες υλοποίησης του έργου προβλέπεται η πρόσληψη του απαιτούμενου αριθμού Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης καθώς και ΕΕΠ, ΕΒΠ για τις σχολικές μονάδες ΕΑΕ και τα Τ.Ε.

3.6 Σύνοψη

Η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία αντιμετωπίζεται από τη Πολιτεία ως διακριτός τομέας από την γενική εκπαίδευση γεγονός που δεν προωθεί συμπεριληπτικές πρακτικές και αναπαράγει φαινόμενα αποκλεισμού και διακρίσεων. Ακόμη, το γεγονός ότι η σχολική διαρροή της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας στη χώρα μας βρίσκεται σε πολύ υψηλό ποσοστό, αφ' ης στιγμής μόνο το 15% συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί από μόνο του σημαντική ένδειξη πως οι υπάρχουσες πολιτικές ένταξης δεν έχουν διευκολύνει την πρόσβαση και τη συμμετοχή των παιδιών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ούτε έχει επιτευχθεί τελικά η ενδυνάμωση του σχολείου σε τέτοιο βαθμό, που να αντιμετωπίζει το φαινόμενο της σχολικής διαρροής για το σύνολό των μαθητών από κάθε ευάλωτη κοινωνική ομάδα. Προς αυτήν την κατεύθυνση η θεσμοθέτηση των ΕΔΕΑΥ φαίνεται πως θα διαδραματίσει στο μέλλον σημαντικό ρόλο.

Κεφάλαιο 4: Ένα «σχολείο για όλους»: Περιεχόμενο, εμπόδια, δυνατότητες και προοπτικές της ένταξης

4.1 Εισαγωγή

Στο τέταρτο κεφάλαιο, αφού έχει καταστεί σαφές από την επισκόπηση των πολιτικών ότι σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο οι σύγχρονες πολιτικές κινούνται προς την ενταξιακή εκπαίδευση, η συζήτηση θα προσανατολιστεί στο τι ώθησε τις πολιτικές αυτές προς αυτήν την κατεύθυνση, θίγοντας με αυτόν τον τρόπο το ζήτημα του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαίδευση και της πορείας για ένα δημοκρατικό σχολείο που θα διασφαλίζει το δικαίωμα της πρόσβασης των παιδιών με αναπηρία/ε.ε.α. σε αυτό. Επίσης, αναπτύσσεται επιχειρηματολογία που υποστηρίζει πως η επιλογή των πολιτικών ενταξιακής εκπαίδευσης από τους θεσμούς, επιλέγεται κυρίως βάσει της παιδαγωγικής αξίας τους, δημιουργώντας έτσι ένα παγκόσμιο όραμα για την ενταξιακή εκπαίδευση.

Στο κεφάλαιο αυτό με το οποίο ουσιαστικά ολοκληρώνεται το θεωρητικό μέρος της εργασίας θα εστιάσουμε επίσης στο βασικό ζητούμενο της μελέτης: κατά πόσο είναι εφικτή η υλοποίηση «Ενός σχολείου για όλους». Θα τεθούν ζητήματα που επηρεάζουν αρνητικά μια τέτοια προοπτική όπως, η επίδραση της παγκοσμιοποίησης και του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση, η έλλειψη επαρκούς χρηματοδότησης για την ειδική αγωγή, τα διάφορα συντεχνιακά συμφέροντα κλάδων. Θα τεθούν επίσης και ζητήματα που έχουν κριθεί απαραίτητα για την επιτυχή έκβαση του όλου εγχειρήματος, όπως η ενίσχυση της ικανότητας των γενικών σχολείων, κυρίως μέσω υλικοτεχνικής υποδομής, ώστε να είναι σε θέση να υλοποιήσουν πολιτικές ένταξης αλλά και η ενίσχυση των εκπαιδευτικών μέσω διαδικασιών επιμόρφωσης και διεπιστημονικής συνεργασίας και υποστήριξης. Στο κεφάλαιο αυτό επίσης γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε ενταξιακές πολιτικές προσεγγίζοντας τόσο την ατομική όσο και την πολιτική διάσταση του πλαισίου διαμόρφωσης των στάσεων αυτών.

4.2 Αποκλεισμός και εκπαίδευση

Ο κοινωνικός αποκλεισμός έχει γίνει ένα σημαντικό θέμα πολιτικής στον ευρωπαϊκό χώρο από το 1989, όταν η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποχρεώθηκε να μελετήσει πολιτικές για την καταπολέμησή του. Ο αποκλεισμός ως έννοια, ορίζεται σε σχέση με τα κοινωνικά δικαιώματα του πολίτη, όπως το δικαίωμα της παροχής ισότιμης παιδείας και εκπαίδευσης, εργασίας, κοινωνικής ασφάλισης κ.α, δικαιώματα που είναι ανάγκη να προστατεύονται και να διασφαλίζονται από κάθε θεσμικό κράτος και από τις διεθνείς συμβάσεις και τα οποία θα πρέπει να πιστοποιούν την ύπαρξη ενός βασικού βιοτικού επιπέδου και την εξασφάλιση της συμμετοχής του ατόμου στις κοινωνικές και επαγγελματικές ευκαιρίες της κοινωνίας στην οποία ζει και δραστηριοποιείται (Alexiadou N., 2002).

Κατά τον Slee (όπως αναφέρεται στο Bukνiό Z., 2014: pp:1586) «εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς θεωρείται ο εντοπισμός και η εξάλειψη υφιστάμενων και πιθανών πηγών διαχωρισμού, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τον περιορισμό των ευκαιριών για όλους τους μαθητές και ταυτοχρόνως, είναι η εκπαίδευση που μελετά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και τη διαδικασία της διδασκαλίας, υπό το πρίσμα της ένταξης και της ανταπόκρισης της εκπαίδευσης στις ανάγκες όλων των μαθητών ανεξαιρέτως».

Για το δικαίωμα στην παιδεία των αναπήρων παιδιών πρέπει να επισημάνουμε, πως σε παγκόσμιο επίπεδο η συμμετοχική εκπαίδευση έχει κερδίσει νομιμοποίηση, καθώς οι περισσότερες χώρες έχουν επικυρώσει τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία η οποία πρεσβεύει την πρόσβαση σε ισότιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες διότι ο στόχος έχει μετατοπιστεί στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (Powell J. et al., 2016).

Παρομοίως σε κάθε πολυπολιτισμική κοινωνία, η εκπαίδευση πρέπει να προάγει την ισότητα μεταξύ των μαθητών με διαφορετικά υπόβαθρα και να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει συμπεριφορές που εισάγουν διακρίσεις (Arnesen A., 2011).

Στη βάση αυτής της φιλοσοφίας, όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά τους, πρέπει να παρακολουθούν το σχολείο της γειτονιάς τους και να υποστηρίζονται για την επίτευξη των ατομικών στόχων της μάθησής τους (Arnesen A., 2011) διότι όπως επισημαίνει ο Peters, «η εξατομικευμένη εκπαίδευση είναι ένα



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.


οικουμενικό δικαίωμα και όχι μια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη» (Peters S., 2004: pp.42).

Κατά τον Bernstein (όπως αναφέρεται στο Slee R., 2001) οι άνθρωποι πρέπει να αισθάνονται ότι έχουν μερίδιο στην κοινωνία. Να μπορούν να έχουν εμπιστοσύνη στις πολιτικές ρυθμίσεις, πιστεύοντας πως αυτές θα τους επιτρέψουν τη συμμετοχή τους σε δομές. Αντιστοίχως, και οι προϋποθέσεις για την δημοκρατική εκπαίδευση πρέπει να υποστηρίζουν δικαιώματα, όπως αυτά της ατομικής ενίσχυσης και της συμμετοχής. Επιπλέον, πάντα σύμφωνα με τον ίδιο, οι προϋποθέσεις για τη δημοκρατία και τα δικαιώματα στην εκπαίδευση υπογραμμίζουν τη σαφή διάκριση των εννοιών *ενσωμάτωση* και *απλή απορρόφηση*, διάκριση σαφώς απαραίτητη, η μη ύπαρξη της οποίας μπορεί να φέρει επιπτώσεις για την έρευνα και την πολιτική για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με βάση λοιπόν τις παραπάνω βασικές διατυπώσεις του Bernstein, μπορούμε να αποτιμήσουμε τις παροχές της εκπαίδευσης σε σχέση με την απολαβή των δικαιωμάτων ή την πιθανή άνιση κατανομή ως προς αυτά.

Η *ενσωμάτωση*, τόσο στην εκπαίδευση όσο και γενικότερα στην κοινωνία, στηρίζεται στη φιλοσοφία της αποδοχής, σύμφωνα με την οποία όλοι οι άνθρωποι αντιμετωπίζονται με σεβασμό. Οι θεωρίες που ασχολούνται με τη διαμόρφωση της δημοκρατικής κοινωνίας παρέχουν ευκαιρίες να επανεξετάσουμε πώς μπορούμε να βελτιώσουμε την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη δημιουργία κοινοτήτων χωρίς αποκλεισμούς όλων των μελών της κοινωνίας (Gillies R. et al, 2004).

Για πολλούς, οι οποίοι ασχολούνται με την έρευνα και τη μελέτη της αναπηρίας, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, δεν αφορά μόνο την ένταξη των μαθητών στο γενικό σχολείο, αφορά μια μορφή εκπαίδευσης που πρέπει να στοχεύει, όχι μόνο στη μετατροπή των παιδαγωγικών μεθόδων και μεθόδων υλικοτεχνικής υποδομής (πχ διαμόρφωση ή δημιουργία αιθουσών που να ανταποκρίνονται στις ενταξιακές ανάγκες) αλλά κυρίως στην ενεργό συμμετοχή των αναπήρων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Nind M., 2014).

Ολοκληρώνοντας είναι αναγκαίο να επισημάνουμε πως θεσμικά, πολιτικά, ακαδημαϊκά παρατηρείται διαχρονικά μια μετατόπιση στην εξέταση του ζητήματος της εκπαίδευσης των αναπήρων παιδιών στην κανονική τάξη. *Δεν είναι πλέον τα παιδιά που πρέπει να ταιριάζουν στην τάξη, αλλά το σχολείο και η τάξη που πρέπει να χωράει τα παιδιά.* Παρόλα αυτά στην πράξη ωστόσο εξακολουθούμε να βλέπουμε μια

 Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

μεγάλη τάση για αποκλεισμό και η ιδεολογία της ένταξης να παραμένει, τουλάχιστον για την ελληνική περίπτωση, μια μεγάλη πρόκληση (Verstichele M., n.d).

4.3 Θεσμικοί & δομικοί παράγοντες διαμόρφωσης και πραγμάτωσης της ενταξιακής εκπαίδευσης

Η προσπάθειά μας σε αυτήν την ενότητα προσδοκά να διατυπώσει πως οι πολιτικές διαμορφώνουν τις εννοιολογικές κατηγορίες π.χ. αναπηρία αλλά και τις πρακτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης και αυτό που «οι κυβερνήσεις επιλέγουν να κάνουν ή να μην κάνουν» (Rizvi et al.,2010), δύναται να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά αντίστοιχα τη στάση των εμπλεκόμενων μερών: εκπαιδευτικών, γονέων και άλλων στην πραγμάτωση του ενταξιακού οράματος με συγκεκριμένους τρόπους.

Η περίπτωση της «ανεπάρκειας» προωθούμενων ενταξιακών πολιτικών, όπου «τα πράγματα παραμένουν τα ίδια και ζητήματα παύουν να συζητούνται ή σκοπίμως καταστέλλονται», αποκαλύπτει πως η πολιτική μπορεί συχνά να εξυπηρετεί σκοπιμότητες (Rizvi et al.,2010), όπως λ.χ. μη διάθεση επαρκών κονδυλίων για την ειδική αγωγή/εκπαίδευση, προάσπιση αιτημάτων συλλόγων γονέων και κηδεμόνων ή επαγγελματικών κλάδων του γενικού σχολείου που δεν επιθυμούν ενταξιακές πολιτικές κοκ.

Επίσης, από τη μελέτη του επιστημονικού πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υλοποιήσουν πολιτικές, οι οποίες πολλές φορές είναι εξαιρετικά αντιφατικές μεταξύ τους (Slee R., 2011). Από τη μια επί παραδείγματι προωθείται (έστω και σε επίπεδο διαβούλευσης) η πολιτική της ενταξιακής εκπαίδευσης με ό, τι αυτή περιλαμβάνει, ενώ ταυτόχρονα, από την άλλη, προωθούνται πολιτικές που στηρίζονται στον ανταγωνισμό με τη μέγιστη αύξηση επιδόσεων και προσόντων, όπως επιτάσσουν οι ανταγωνιστικές πρακτικές της αγοράς, ζητώντας από το σχολείο (μέσω των εκπαιδευτικών πολιτικών που προωθούνται) τη συμβολή του στην εθνική ανταγωνιστικότητα της οικονομίας της κάθε χώρας (Ball,J.,S., 2012).

Με αυτόν τον τρόπο λοιπόν γίνεται αντιληπτό πως όταν το σχολείο είναι υποχρεωμένο να επικεντρώνεται μέσω του αναλυτικού προγράμματος σπουδών στις επιταγές και στις προκλήσεις της ανταγωνιστικής κοινωνίας που «πιέζει» για ενίσχυση δεξιοτήτων και αύξηση προσόντων, περιορίζεται *χρονικά και ουσιαστικά*



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

στο να εστιάσει σε ζητήματα που αποτελούν βασικά σημεία της κοινωνικής και παιδαγωγικής αποστολής του, όπως στις ανθρώπινες αξίες, στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, στην τριβή με το «διαφορετικό» στα πλαίσια σεβασμού της διαφορετικότητας, σημεία που αντικατοπτρίζουν επίσης και τις βασικές αρχές των ενταξιακών πολιτικών.

Εξυπηρετώντας λοιπόν τους παραπάνω σκοπούς, αντανακλώντας δηλαδή αυτό που οι διάφορες κοινωνικές ομάδες ζητούν για την «εξυπηρέτηση» των δικών τους συμφερόντων, το σχολείο αδυνατεί να βρει αντισταθμιστικούς μηχανισμούς, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο τις προϋποθέσεις για τη διαίωιση μιας κοινωνίας που αναπαράγει ανισότητες. «Και φυσικά αυτό δεν αφορά μόνο τους ανάπηρους μαθητές, αλλά και κάποια «κανονικά» παιδιά που απεχθάνονται το σχολείο ή το εγκαταλείπουν, χωρίς να τους προσφέρονται ικανοποιητικές προοπτικές, εξ' αιτίας της αποτυχίας του σχολείου να ανταποκριθεί επαρκώς στο ρόλο του» (Ζώνιου-Σιδέρη Α., 2006 , σελ,762).

Αδυνατεί να ανταποκριθεί, ακριβώς επειδή έχει χάσει τον προσανατολισμό του μέσα σε ένα τέτοιο αντιφατικό πλαίσιο πολιτικών, στο οποίο όπως χαρακτηριστικά έχει επισημάνει ο Ball (Ball S., 1993, pp:13) «οι πολιτικές συχνά αναστέλλουν η μια την άλλη ή αντιστρατεύεται η μια στους στόχους της άλλης ή επηρεάζει η μία τις θεσμικές δυνατότητες της άλλης».

Επιπλέον, δεν πρέπει να παραγνωριστεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είναι τόσο πολλές και τόσο σύνθετες, όπου έχουν καταλήξει κατά τον Levin (όπως αναφέρεται στο Ball, J.,S., 2012) να αποτελούν την τελευταία εικοσαετία μια «επιδημία παγκοσμίων διαστάσεων».

Επεκτείνοντας την παραπάνω επισήμανση, είναι χρήσιμο να ανακαλέσουμε στη μνήμη μας τον στοχασμό του Bernstein (Bernstein B., 1996, pp:32) που σημείωνε πως «κάθε φορά που η συζήτηση για την εκπαίδευση μετακινείται από ένα σημείο σε ένα άλλο, δημιουργείται χώρος για την ιδεολογία να δράσει»²⁴. Και όπως έχει ήδη φανεί οι διάφορες ιδεολογίες κατά καιρούς οδηγούν σε συνεχείς εφευρέσεις εκπαιδευτικών πολιτικών, οι οποίες δεν οδηγούν αναγκαστικά σε ουσιαστική αντιμετώπιση των ζητημάτων των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, ακριβώς επειδή

²⁴ “Every time a discourse moves from one position to another, there is a space in which ideology can play”.



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

υπάρχουν ασάφειες και αντιφάσεις σχετικά με το τι χρειάζεται να αντισταθμιστεί (Power S., 2008).

4.4 Η παιδαγωγική αξία της ένταξης

Η ένταξη των παιδιών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο, με προϋπόθεση φυσικά την ύπαρξη κατάλληλων υποστηρικτικών δομών (προσβάσιμες κτιριακές εγκαταστάσεις) και υπηρεσιών (παράλληλη στήριξη αλλά και στήριξη από ΕΕΠ, ΕΒΠ κ.α.) έχει σπουδαία κοινωνιολογική και παιδαγωγική αξία και αποτελεί μια σχολική μεταρρύθμιση που οδηγεί σε εκπαιδευτική ανασυγκρότηση που προάγει την «κοινωνική αλλαγή» (Slee R., 2010, pp: 65) Ειδικότερα, τα σημαντικότερα οφέλη της ένταξης μπορούν να συνοψιστούν σε πέντε (5) σημεία:

Πρώτον, η κοινωνία προσαρμόζεται στην ποικιλομορφία των μελών της. «Με αυτόν τον τρόπο ο στόχος της ένταξης αντανάκλα το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, βάσει του οποίου η ατέλεια δεν βρίσκεται στο άτομο, αλλά στην κοινωνία» (Suvi L, 2016:pp. 46).

Δεύτερον, ενισχύεται η συμμετοχή όλων των παιδιών στη δική τους κοινότητα. Παρακολουθούν το σχολείο της γειτονίας τους και αλληλεπιδρούν κοινωνικά με τους συμμαθητές τους. Ο Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) μάλιστα έχει ως motto του πως «αυτό που είναι καλό για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι καλό για όλους τους μαθητές» τονίζοντας ακριβώς πως η *αλληλοδιδασκτική* και *συνεργατική* μάθηση είναι αποτελεσματική για τη βελτίωση και του γνωστικού και του κοινωνικό-συναισθηματικού επιπέδου των μαθητών και μάλιστα ωφελεί όλους τους μαθητές, όταν το σχολικό περιβάλλον είναι ευέλικτο και ενθαρρύνει τη συνεργασία της ομάδας. « Από τη συνεργατική μάθηση όλοι οι μαθητές επωφελούνται: ο μαθητής που εξηγεί στον άλλο μαθητή συγκρατεί την πληροφορία καλύτερα και για περισσότερο και οι ανάγκες του μαθητή που μαθαίνει ικανοποιούνται καλύτερα από έναν συμμαθητή του, του οποίου το επίπεδο κατανόησης είναι λίγο υψηλότερο από το δικό του επίπεδο» (EASNIE, 2014: pp.13). Και άλλες εκπαιδευτικές έρευνες συνηγορούν στην παραπάνω διαπίστωση και μάλιστα έχουν δείξει ότι η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, όταν νοείται ως μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική έννοια και



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

καθοδηγείται από τις ανάλογες καθιερωμένες ενταξιακές αρχές, μπορεί να ωφελήσει όλους τους εκπαιδευόμενους (Powell J. et al., 2016).

Τρίτον, ενισχύεται η κοινωνική δικαιοσύνη. Τα παιδιά με ε.ε.α. απολαμβάνουν τα κοινωνικά δικαιώματά τους, όπως αυτά περιγράφονται στο Σύνταγμα αλλά και σε Διεθνείς Συμβάσεις, ισότιμα, όπως και οι υπόλοιποι συνομήλικοί τους (Ainscow M., 2007). Και ακριβώς σε αυτό το σημείο έγκειται η *πολιτική διάσταση* της ένταξης, επειδή ακριβώς θίγει ζητήματα δίκαιης απολαβής δικαιωμάτων ισότιμης πρόσβασης και συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Slee R., 2008). Αυτό που εύγλωττα περιγράφει η Fraser ως «*συμμετοχική ισοτιμία*» (όπως αναφέρεται στο Keddie A., 2012: pp.263-264) και η οποία έγκειται στην εξασφάλιση εκείνων των αναγκαίων *κοινωνικών ρυθμίσεων* που θα επιτρέπουν σε όλους τους συνομηλίκους να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική και κοινωνική ζωή και θα περιορίζουν συστηματικά τα *θεσμικά εμπόδια* που παρακωλύουν τη συμμετοχή τους σε ισότιμη βάση με τα άλλα παιδιά που *απολαμβάνουν* το κοινωνικό δικαίωμα της εκπαίδευσης.

Τέταρτον, αναπτύσσεται, μέσω της κοινής συνύπαρξης, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ζώνιου-Σιδέρη (2006), για να αποκτήσουν τα παιδιά μια ρεαλιστική γνώση για τη διαφορετικότητα, αρκεί να τα φέρουμε σε επαφή με τα ανάπηρα ή τα ξένα παιδιά, ώστε να αποκτήσουν τις δικές τους εμπειρίες χάρη στην αλληλεπίδραση μαζί τους. Το ίδιο ισχύει και αντιστρόφως, για τα ανάπηρα ή τα ξένα παιδιά σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Ο τόπος του σχολείου προσφέρεται κατεξοχήν γι' αυτή τη συναναστροφή, όχι μόνο επειδή καταφέρνει να προσφέρει για μεγάλο χρονικό διάστημα πολλαπλή κοινωνική αποδοχή, αλλά και γιατί οι εμπειρίες των παιδιών στο πλαίσιο του σχολείου εξαρτώνται από την αγωγή και την καταγωγή τους. Κι αυτό, αποτελεί μία από τις βασικές προϋποθέσεις για να γίνει η διαφορετικότητα αποδεκτή (Ζώνιου-Σιδέρη, ό.π).


Πέμπτον, προάγεται τελικώς η δημοκρατία. Η συμμετοχική εκπαίδευση δημιουργεί το θεσμικό και το πολιτιστικό/πολιτισμικό πλαίσιο αυτού που περιέγραφε εύστοχα ο Bernstein ως «*δημοκρατική μαθητεία*» (Slee R., 2010, pp. 65).

4.5 Τα εμπόδια της ένταξης

Ένα βασικό εμπόδιο της ενταξιακής εκπαίδευσης αποτελούν οι κανόνες της αγοράς οι οποίοι έχουν ως σαφή προσανατολισμό την ανάπτυξη ανταγωνιστικών ικανοτήτων και πρακτικών εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Η Arnesen (Arnesen Anne-Lise, 2011) υπογραμμίζει ότι η μεγαλύτερη πρόκληση των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών, είναι η δημιουργία ενός «σχολείου για όλους», γεγονός που έρχεται σε αντιδιαστολή με τη λογική της αγοράς και των κανόνων που τη διέπουν, αφού η αγορά αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως ένα μέσο για την αύξηση των οικονομικών επιδόσεων με την απόκτηση ανάλογων εφοδίων που θα εξυπηρετήσει τον παραπάνω σκοπό και είναι λίγες εκείνες οι περιπτώσεις (όπως πχ η Σουηδία) που αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση παραδοσιακά ως κοινωνικό αγαθό και όχι μόνο ως μέσο για την επίτευξη οικονομικής και επαγγελματικής εξέλιξης (Riddell S. et al., 2016). Στην ίδια άποψη συνηγορεί και η τοποθέτηση του Ball (Ball S., 1998) κατά την οποία στα πλαίσια του νεοφιλελευθερισμού, τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν γίνει αντικείμενα της οικονομικής μεταρρύθμισης.

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια και σχετίζονται με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των ατόμων με αναπηρία και ε.ε.α. καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι δεν τους προσφέρονται οι ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με το γενικό πληθυσμό που θα τους επέτρεπαν την ισότιμη συμμετοχή και συνεργασία στις δομές και τις μορφές ζωής της κοινωνίας. Στη σημερινή σύγχρονη κοινωνία το σύστημα αξιών των σύγχρονων πολιτών μετριέται σύμφωνα με τη δυνατότητα παραγωγής. Οι άνθρωποι που βρίσκονται σε συνθήκες αναπηρίας, όντας ελάχιστα ενταγμένοι στη διαδικασία παραγωγής, κυρίως λόγω έλλειψης εκπαιδευτικών προσόντων, θεωρούνται άνθρωποι μειωμένης αξίας (Γεωργιάδης Δ., κ.α., 2010).

Πιο συγκεκριμένα, η συμβολή κάθε ανθρώπου στο κοινωνικό γίνεσθαι προϋποθέτει τη δυνατότητα συμμετοχής στην οικονομική ζωή κατά το μέτρο που του επιτρέπουν τα προσόντα που οφείλει και είναι εφικτό να αποκτήσει. Ωστόσο σύμφωνα με στοιχεία του Διεθνούς Οργανισμού Εργασίας, ο δείκτης ανεργίας των ανθρώπων με αναπηρία είναι διπλάσιος ή τριπλάσιος από εκείνο των ατόμων που δεν έχουν αναπηρία. Γι' αυτό και σκοπός της σημερινής κοινωνικής οπτικής και Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Πολιτικής πρέπει να είναι η οικονομική ένταξη και η κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία στο κοινωνικό σύνολο (ό, π).

 Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Στην εποχή όμως της αυξανόμενης παγκόσμιας ανταγωνιστικότητας, όπως περιγράφηκε και παραπάνω και με την ταυτόχρονη περικοπή των κοινωνικών δαπανών αλλά και την υπό-χρηματοδότηση για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση δημιουργούνται σοβαρά εμπόδια στη εφαρμογή σχετικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Με αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, η ανεπάρκεια των διατιθέμενων πόρων για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με αναπηρία/ε.ε.α., στη βάση των ειδικών θεσμοθετημένων μέτρων για την πραγμάτωση του δικαιώματός τους στην εκπαίδευση, ισότιμα προς τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό, αναιρεί στην πράξη την ενταξιακή πολιτική (Συνήγορος του Πολίτη, 2015).

Επί τούτου, έκθεση του Ευρωπαϊκού Φορέα Ειδικής αγωγής, στηριζόμενη σε σχετικές αναφορές πολλών μελετητών του πεδίου της ειδικής αγωγής, έχει επισημάνει και προτείνει την ανάγκη εμπλοκής της τοπικής αυτοδιοίκησης σε ζητήματα χρηματοδότησης με την ανάπτυξη οικονομικά αποδοτικότερων δικτύων υποστήριξης, που θα στηρίζονται στη συνεργασία τοπικών φορέων και τοπικών σχολείων/κέντρων υποστήριξης, γεγονός που κατά την εκτίμηση του φορέα θα περιορίσει τον συνεχή αγώνα διεκδίκησης κονδυλίων αλλά και την αποκλειστική εξάρτηση από αυτά (EASNIE, 2014).

Τέλος, σε σχέση με την ελληνική περίπτωση, σημαντικό εμπόδιο των πολιτικών ένταξης αποτελεί το γεγονός, πως η ειδική αγωγή σε αντίθεση με τη γενική αγωγή, βασίζεται κυρίως σε έκτακτο και προσωρινό προσωπικό (αναπληρωτές) καθώς, σε πάγια βάση, δεν πληρούνται οι υφιστάμενες οργανικές θέσεις με διορισμό μόνιμου προσωπικού, ούτε συστήνονται επαρκείς οργανικές θέσεις εκπαιδευτικού, ειδικού εκπαιδευτικού και ειδικού βοηθητικού προσωπικού για την εκπαιδευτική υποστήριξη μαθητών με αναπηρία/ε.ε.α. στο γενικό και ειδικό σχολείο.

Η έλλειψη λοιπόν του αναγκαίου προσωπικού, σε συνδυασμό με την απουσία των κατάλληλων και προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών και υποστηρικτικών προγραμμάτων είναι εις βάρος των παιδιών με αναπηρία και ε.ε.α., μην απολαμβάνοντας με αυτόν τον τρόπο το εκπαιδευτικό αγαθό ισάξια με τους συνομηλίκους τους (Συνήγορος του Πολίτη, 2015). Μέχρι να ολοκληρωθεί ο διορισμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, ΕΕΠ και ΕΒΠ, η φοίτησή τους, δε ξεκινά με την έναρξη της κάθε σχολικής χρονιάς, αλλά, από τον μήνα Οκτώβριο ή και πολύ αργότερα.



4.6 Οι υπέρμαχοι και οι αντίπαλοι της ενταξιακής εκπαίδευσης

Οι ενταξιακές πολιτικές, όπως κάθε είδος πολιτικής, τυγχάνουν τόσο αποδοχής, όσο και σοβαρών αντιρρήσεων. Από τη μια πλευρά, *οι υπέρμαχοι των πολιτικών της ένταξης* είναι οπαδοί της πλουραλιστικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας, γνωρίζοντας πως η ένταξη αφορά την δημοκρατία, που στη σύγχρονη εποχή πρέπει να κατανοηθεί όχι μόνο ως μια πολιτική δημοκρατία αλλά και ως μια κοινωνική και πλουραλιστική δημοκρατία (Beetham D., 1999).

Στη βασική επιχειρηματολογία τους οι υπέρμαχοι της ένταξης (Morris, 2009·Strully, &Strully, 1996 όπως αναφέρεται στο ΕΚΠΑ, Έκθεση Αξιολόγησης των ΣΜΕΑΕ και των Τμημάτων Ένταξης:σελ 38-39) «υποστηρίζουν πως η ενσωμάτωση όλων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (είτε σε ειδικά οργανωμένα τμήματα ένταξης, είτε μέσα στην τάξη του γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής) έχει σημαντικά κοινωνικά πλεονεκτήματα, όπως τη βελτίωση της συμπεριφοράς, της ψυχικής υγείας και των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων τους, τα οποία επιτυγχάνονται κυρίως μέσα από *τη μίμηση της συμπεριφοράς των συμμαθητών τους*».

Αυτό σε καμία περίπτωση δεν τους κάνει να αιθεροβατούν και να πρεσβεύουν πως η διαδικασία της ένταξης είναι μια εύκολη διαδικασία που μπορεί να πραγματοποιηθεί αυτόματα. Οι αντικειμενικές δυσκολίες που πρέπει να υπερνικηθούν είναι πολλές. Ένα κρίσιμο ζήτημα είναι η δυνατότητα των σημερινών σχολείων να ανταποκριθούν στις ανάγκες της ένταξης, οι οποίες σχετίζονται με ζητήματα προσβασιμότητας, ύπαρξης αναγκαίων υποστηρικτικών χώρων, υποστήριξη από επαρκές εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό, αλλά και μια σειρά άλλων σημαντικών ζητημάτων, που καλείται να διαχειριστεί το σχολείο στα πλαίσια της κοινής συνύπαρξης, όπως τις στάσεις και την εν γένει συμπεριφορά εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών απέναντι σε όλο αυτό το ενταξιακό εγχείρημα.

Επί του συνόλου, όπως επισημαίνει ο Slee (όπως αναφέρεται στο Γαβανάς Π., 2016, σελ 12) «οι υπέρμαχοι της ένταξης μπορούν να προχωρούν *έξω και πέρα* από τις όποιες τεχνοκρατικές λύσεις», δίνοντας με αυτόν τον τρόπο το στίγμα πως οι όποιες πολιτικές αλλαγές είναι, εκτός των άλλων και θέμα θετικών προαιρέσεων των ατόμων που καλούνται να τις υλοποιήσουν.



Από την άλλη πλευρά τώρα, εκείνους που τους συμφέρει η υφιστάμενη τάξη πραγμάτων, είναι αυτοί που ωφελούνται και από τον αποκλεισμό. Ο αποκλεισμός κατά τον Bauman (όπως αναφέρεται στο Slee R., 2012) παράγει μια επικερδή βιομηχανία που βασίζεται στη διαχείριση και την παροχή υπηρεσιών. Αυτό ισχύει τόσο για τον ιδιωτικό όσο και για το δημόσιο οικονομικό τομέα. Επίσης, κατά τον Slee, κοινωνικοί λειτουργοί, λειτουργοί υγείας, διοικητικοί κρατικής στέγασης, κρατικοί υπάλληλοι, ακαδημαϊκοί, δικηγόροι και ψυχολόγοι είναι μεταξύ αυτών που ωφελούνται από τη βιομηχανία των ανθρώπινων υπηρεσιών.

Όσοι συνηγορούν με την άποψη των όσων ισχυρίζεται ο Slee, σημειώνουν πως πολλοί είναι αυτοί που έχουν άμεσο συμφέρον να διατηρήσουν τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές και την κουλτούρα του αποκλεισμού παρά τις κυβερνητικές προσπάθειες θεμελίωσης της ενταξιακής εκπαίδευσης από πολλές χώρες (Slee R., 2012). Στα βασικά σημεία της επιχειρηματολογίας τους περιλαμβάνεται και η άποψη πως «τα κεκτημένα επαγγελματικά συμφέροντα κλάδων έχουν εμποδίσει ή εμποδίζουν ακόμα την χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση για όλους» (Powell J. et al., 2016: pp.228).

Στον αντίποδα βέβαια των παραπάνω σκέψεων υπάρχει η άποψη εκείνων που θεωρούν πως «η κοινωνική πρόνοια είναι εξίσου σημαντική με την εκπαιδευτική ένταξη, αν όχι και σημαντικότερη, και αποδεικνύεται πολύ πιο αποτελεσματική μέσω της εκπαίδευσης των αναπήρων σε ένα ειδικό, βάσει των αναγκών τους, σχολείο, όπου το παιδί αναπτύσσεται καλύτερα χωρίς να υπόκειται σε συνεχή ανταγωνισμό με τα μη ανάπηρα παιδιά, διευκολύνεται η σχολική ζωή του καθώς δεν το απασχολεί η μετάβασή του από τάξη σε τάξη, δεν ανησυχεί μήπως τυχόν καθυστερήσει στο μάθημά του και δεν βρίσκεται αντιμέτωπο με παρατηρήσεις για την κατάστασή του» (Ζώνιου-Σιδέρη Α., 2006, σελ.756).

Συνεχίζοντας τώρα την επιχειρηματολογία μας για τους *αντιπάλους της ένταξης* θα επισημαίναμε πως σε αυτήν την κατηγορία θα μπορούσαν να ενταχθούν και οι βαθιά ριζωμένες πεποιθήσεις ορισμένων εκπαιδευτικών και διευθυντών σχετικά με τα ατομικά ελλείμματα των μαθητών και η σύνδεση αυτών των πεποιθήσεων με την αποτυχία κάποιων παιδιών να επιτύχουν και να ανταποκριθούν στα κυρίαρχα εκπαιδευτικά πρότυπα (Riddell S. et al., 2016). Επεκτείνοντας αυτή τη διαπίστωση, αυτοί οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν το επιχείρημα πως «η εξειδικευμένη εκπαίδευση των αναπήρων παρέχεται καλύτερα σε ξεχωριστά πλαίσια που δε



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

σχετίζονται με τη γενική εκπαίδευση, και πως επειδή οι μαθητές με αναπηρία δε θα μάθουν στην γενική εκπαίδευση, το μέλλον των υπολοίπων παιδιών θα θυσιαστεί» (Ferguson D., 2008: pp.109-110).

Οι απόψεις αυτές βέβαια παραβλέπουν το γεγονός πως στην πολιτική της ένταξης, κρίσιμο ζήτημα δεν αποτελεί μόνο η μαθησιακή εξέλιξη, αλλά και η ενίσχυση της κοινωνικοποίησης, η καλλιέργεια δημοκρατικών αξιών, η συνεργασία σε ομάδα, η συντροφικότητα και η αλληλεγγύη, στοιχεία που αποτελούν βασική αποστολή της ύπαρξης και λειτουργίας του σχολείου.

4.7 Στάσεις, επαγγελματικές πρακτικές εκπαιδευτικών και ενταξιακή εκπαίδευση

Για να εξετάσουμε αρχικώς βιβλιογραφικά και κατόπιν εμπειρικά τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι στάσεις/αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση, θα πρέπει πρώτα να προσδιορίσουμε τον όρο «στάση».

Η κοινωνική ψυχολογία περιγράφει την έννοια της «στάσης» ως μια αξιολογικά θετική, αρνητική ή μεικτή αντίδραση προς ένα πρόσωπο, αντικείμενο ή ιδέα (Brehm et al., 2002).

Οι στάσεις συγκροτούνται από τρεις συνιστώσες: τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη συμπεριφορική. Η γνωστική συνιστώσα, αποτελείται από τις αντιλήψεις (Rakar S., 2010: pp.59), τις πεποιθήσεις & τις γνώσεις του ατόμου π.χ. «πιστεύω ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να ανήκουν σε κανονικά σχολεία», η συναισθηματική συνιστώσα π.χ. «φοβάμαι ότι οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς θα διαταράσσουν την τάξη στην αίθουσα» και η συμπεριφορική συνιστώσα π.χ. «η άρνηση του εκπαιδευτικού να παρέχει επιπλέον υποστήριξη σε έναν μαθητή με ε.ε.α.» (Anke de Boer et al., 2011: pp: 333-334).

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση έχουμε καταλήξει στο συμπέρασμα πως η πλειονότητα των ερευνών για τις στάσεις/αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε ενταξιακές πολιτικές προσεγγίζουν το ζήτημα περισσότερο από τη σκοπιά της ατομοκεντρικής διάστασης, εφαρμόζοντας τα ανάλογα μεθοδολογικά εργαλεία (πχ κλίμακες μέτρησης ψυχομετρικών διαδικασιών) και λιγότερο από την πολιτική διάστασή του, πώς δηλαδή διαμορφώνονται οι αντιλήψεις τους για την ένταξη σε σχέση με αυτά που η Πολιτεία πράττει ή δεν πράττει για την ενταξιακή εκπαίδευση.



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Μια ανασκόπηση είκοσι έξι (26) σχετικών μελετών-ερευνών για την ενταξιακή εκπαίδευση (όπως αναφέρεται στο Anke de Boer et al., 2011: pp.331) αποκαλύπτει πως «η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (Pearman E.L et al., 1997·Florian L., 1998·Ring E., 2005 κ.α) κρατά ουδέτερη ή αρνητική στάση απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις κανονικές τάξεις των γενικών σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης».

Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή διατηρούν σοβαρές επιφυλάξεις σχετικά με τη συμμετοχική εκπαίδευση στην πράξη. Οι επιφυλάξεις αυτές έγκεινται στο γεγονός πως οι περισσότεροι από αυτούς πιστεύουν ότι οι μαθητές με ε.ε.α. έχουν ανάγκη από *ειδικό εξατομικευμένο πρόγραμμα*, διαφορετικό από το πρόγραμμα που παρακολουθούν τα υπόλοιπα παιδιά. Θεωρούν λοιπόν πως η εκπαίδευση αυτών των μαθητών δεν αποτελεί δική τους ευθύνη και αρμοδιότητα, αλλά άλλων ειδικών.

Κάτι αντίστοιχο έδειξε και άλλη έρευνα (Πατσίδου Μ., 2011), η οποία ισχυρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πρόθυμοι να κάνουν αλλαγές στο *πρόγραμμα* και στη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθούν για να βοηθήσουν μαθητές με ε.ε.α. με το επιχείρημα πως δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι ώστε να υποδεχτούν αυτούς τους μαθητές στην τάξη τους.

Επί του προκειμένου ο Slee (Slee R., 2012), έχει υπογραμμίσει την αναγκαιότητα της δημιουργίας νέων εκπαιδευτικών σχέσεων, διότι οι δάσκαλοι της τάξης νιώθουν ότι τα αποκαλούμενα «ειδικά παιδιά» αποτελούν «ιδιοκτησία» των ειδικών παιδαγωγών, των ψυχολόγων, των κοινωνικών λειτουργών και ενός συνόλου άλλων επαγγελματιών, γεγονός που δεν ευνοεί καθόλου τις όποιες πολιτικές ένταξης.

Επιπλέον, η πλειονότητα των μελετών της παραπάνω ανασκόπησης έδειξε ακόμη ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος της αναπηρίας. Οι μαθητές δηλαδή με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες φαίνεται ότι προκαλούν σημαντικά μεγαλύτερη ανησυχία στους δασκάλους αναφορικά με την προοπτική ένταξής τους στη γενική τάξη, συγκριτικά με τα άλλα είδη αναπηρίας.

Σε αντίστοιχα αποτελέσματα κατέληξε και έρευνα της ελληνικής περίπτωσης (Πέννα Α., 2010, σελ :147) που μελετούσε τις στάσεις των εκπαιδευτικών (σε δείγμα n=421) απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο, τα ευρήματα της οποίας έδειξαν πως «το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων (79.8%) επιθυμούσε τη φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. σε διαχωριστικές δομές, το (6.7%) εκτιμούσε ότι



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

όλοι οι μαθητές θα πρέπει να εντάσσονται σε γενικά σχολεία, ενώ το (13.5%) επιθυμούσε τη φοίτηση όλων των μαθητών με ε.ε.α. αποκλειστικά στα Ειδικά Σχολεία. Σε σχέση τώρα με το *αίσθημα αποδοχής των δασκάλων για τους μαθητές με ε.ε.α.* οι δάσκαλοι διέθεταν αισθήματα αποδοχής για τους μαθητές με ε.ε.α. σε ποσοστό (51.5%), ένα πολύ υψηλό ποσοστό (47.3 %) απάντησε ανάλογα με την περίπτωση των ε.ε.α., ενώ το (1.2%) απάντησε αρνητικά».

Επιπρόσθετα, στην ίδια έρευνα οι δάσκαλοι θεωρούσαν αφενός *δυνατή* την ένταξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία, αφετέρου *μη δυνατή* την ένταξη μαθητών με κώφωση, τύφλωση και αυτισμό και *υπό όρους δυνατή* την ένταξη μαθητών με τους υπόλοιπους τύπους ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στο γενικό σχολείο.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί «δεν ένιωθαν σίγουροι» ότι είναι «έτοιμοι» να εργαστούν σε τάξεις ενταξιακών σχολείων ή να διδάξουν στα πλαίσια συνδιδασκαλίας μαζί με ειδικό παιδαγωγό μέσα στην ίδια αίθουσα ή σε άλλη αίθουσα, ακολουθώντας κοινό εξατομικευμένο πρόγραμμα για το ίδιο μαθητή με ε.ε.α., κάτι που προβλέπεται από τις ενταξιακές πολιτικές.

Μια ισχυρή υπόθεση που μπορεί να αναχθεί από το τελευταίο εύρημα αυτής της έρευνας είναι (με επιφύλαξη βέβαια διότι δεν εντοπίσαμε άλλα επαρκή στοιχεία από εμπειρικά δεδομένα) πως διαφαίνεται ότι το εγχείρημα της συνδιδασκαλίας συναντά πολλά εμπόδια κατά την εφαρμογή του στη χώρα μας, με ένα από τα πιο σοβαρά τη διάθεση για συνεργασία των εκπαιδευτικών κατά τη συνδιδασκαλία, παράγοντας που καθορίζει και τις μορφές συνδιδασκαλίας που επιλέγονται τελικώς να εφαρμοστούν (Νάνου Α., 2009).

Ακόμη και πιο πρόσφατη μελέτη (Tsakiridou H. et al., 2014) περιγράφει επίσης τη συγκρατημένη στάση και επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών σε τακτικές συμπερίληψης. Οι αντιλήψεις αυτές φαίνεται πως πηγάζουν από την ανησυχία τους σχετικά με την ικανότητα και την αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία που περιλαμβάνει συμπεριληπτικές πρακτικές, αλλά και ανησυχίες που σχετίζονται με τον ελλιπή εξοπλισμό των εκπαιδευτικών υποδομών και τον τρόπο κάλυψης των αναγκών όλων των μαθητών.

Μέσα λοιπόν σε ένα τέτοιο πλαίσιο, άλλοτε ανυπαρξίας μέτρων, άλλοτε αξίωσης για ταυτόχρονη άσκηση αντιφατικών πολιτικών και άλλοτε υλοποίησης πολιτικών που αποτελούν «προϊόντα» αδιάκοπων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

των νέων, κάθε φορά, κυβερνητικών σχημάτων, ο έλληνας εκπαιδευτικός καλείται να *προσαρμοστεί* μην έχοντας πολλές φορές στη διάθεσή του τα απαραίτητα «εργαλεία» όπως φερ' ειπείν *φυσική υποστήριξη* (συνεργάτες, άτομα που θα υποστηρίξουν και θα ενισχύσουν το ρόλο του λόγω ελλείψεως προσωπικού), *υλικοτεχνική υποστήριξη* (κατάλληλες αίθουσες, τεχνολογικός εξοπλισμός) και *κοινωνική υποστήριξη* (γονείς μαθητών που συνεπικουρούν και δεν αντιτίθενται για διάφορους δικούς τους λόγους σε «ενταξιακές προσπάθειες»).

Στην περίπτωση του ελληνικού γενικού σχολείου όπου φοιτούν ήδη παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δε μπορεί να μην μνημονευθεί το παράδειγμα κάποιων εκπαιδευτικών, που χωρίς την υποστήριξη πολλές φορές ειδικού παιδαγωγού ή/και άλλων ειδικών εκπαιδευτικών *εφαρμόζουν, αναγκαστικά, τις αρχές του «σχολείου για όλους» χωρίς υποδομές, χωρίς σχέδιο, χωρίς ειδικές γνώσεις, μόνο χάρη στην ενσυναίσθησή αυτών των εκπαιδευτικών*(Νάνου Α., 2009,σελ :2).

Και περνάμε τώρα στις έρευνες που θίγουν ζητήματα επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ενταξιακές πρακτικές. Η Bourke επισημαίνει χαρακτηριστικά (2010) πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης -σε δημοτικά σχολεία στην πολιτεία Κουίνσλαντ της Αυστραλίας- έχουν υπογραμμίσει την ανάγκη κατάρτισής τους στον τομέα διαχείρισης ανθρωπίνων σχέσεων ενόψει της συνεργασίας τους με παιδιά με ε.ε.α. κρίνοντας δε απαραίτητο και τον ταυτόχρονο συντονισμό ενός ευρύτερου φάσματος Οργανισμών και Φορέων, για την αρωγή και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου που απαιτεί ο εκτεταμένος ρόλος του δασκάλου σε ένα ενταξιακό σχολείο και ο οποίος συνοδεύεται από αυξημένες προσωπικές και επαγγελματικές ευθύνες.

Ενισχύοντας επιχειρήματα αναφορικά με την στάση των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε ενταξιακές πολιτικές, άλλη μελέτη (Suví L. et al., 2016) έδειξε πως οι δάσκαλοι που είχαν επιμόρφωση/κατάρτιση για ζητήματα ένταξης και είχαν οργανώσει κατά το παρελθόν μεμονωμένα σχέδια μάθησης και ειδικής στήριξης για κάποιους μαθητές τους, είχαν πιο θετική στάση όσον αφορά τη διδασκαλία σε τάξεις συμμετοχικής εκπαίδευσης από ό, τι εκείνοι που δεν είχαν ανάλογες εμπειρίες. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι η κατάρτιση και οι εμπειρίες στις διδακτικές πρακτικές έχουν ισχυρή επιρροή στην επαγγελματική αυτοπεποίθηση και στις διδακτικές δεξιότητες διαφορετικών εκπαιδευομένων.



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Επιπλέον, οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στην ένταξη γίνεται πιο θετική όταν έχουν αποκτήσει την αίσθηση ότι είναι σε θέση να διαχειρίζονται ζητήματα στην αίθουσα τους, τα οποία σχετίζονται με τη διαφορετικότητα των μαθητών τους. Συνεπώς, η γνώση νέων τρόπων διδασκαλίας θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους, ώστε να αντιμετωπίζουν καλύτερα καταστάσεις που προκύπτουν από την συνδιδασκαλία διαφορετικών μαθητών. Επί του συνόλου δηλαδή, η διδασκαλία χωρίς αποκλεισμούς απαιτεί αλλαγή μετασχηματισμού του ρόλου του εκπαιδευτικού (Suvi L. et al., 2016).

Συνηγορώντας σε όλα τα παραπάνω είναι αναγκαίο να επισημάνουμε πως στα περισσότερα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Νορβηγία, Ηνωμένο Βασίλειο, Σουηδία, Δανία, Γερμανία, Γαλλία) έχει δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία θεωρείται κλειδί στην πολιτική της ένταξης, αφ' ης στιγμής *«η ένταξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από την άποψή τους στις ποικίλες διαφορές των μαθητών στην αίθουσα και τη θέλησή τους να αντιμετωπίσουν αυτές τις διαφορές αποτελεσματικά»* (European Agency for Development in S.N.E, 2003: pp.12).

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση της ατομικής διάστασης των στάσεων θα πρέπει να τονίσουμε πως η επαγγελματική αντίληψη των εκπαιδευτικών /επαγγελματιών εκπαίδευσης για την ένταξη δύναται να διαμορφώνεται και από τις εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές και από τα μέτρα που λαμβάνονται από την Πολιτεία για ζητήματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (βλ. Ενότητα 4.3), με μια οπτική προσέγγισης *κοινωνικού κονστρουκτιβισμού*²⁵, βάσει του οποίου *«οι στάσεις δε θεωρούνται αποκλειστικά και μόνο ως προσωπικές, αλλά προκύπτουσες και από τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με το κοινωνικό και το πολιτικό σύστημα στο οποίο ζει και εργάζεται»* (Avramidis E.,2002 et al: pp.144).

Επί του προκειμένου, οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε χώρες όπως για παράδειγμα η Σουηδία «είναι

²⁵ Ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός ως θεωρία ανάγεται κυρίως στα έργα του Kelly και του Vygotsky, οι οποίοι υποστηρίζουν το ρόλο του *κοινωνικού παράγοντα* στη μεταμόρφωση των ιδεών του υποκειμένου, την κοινωνική κατασκευή της ανθρώπινης γνώσης και την επιρροή του κοινωνικού πλαισίου στον τρόπο σκέψης των ατόμων [Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΠΤΔΕ. Από το διαδικτυακό τόπο: http://old.primedu.uoa.gr/sciedu/old/books/book_proseg/kef2.htm (πρόσβαση στις 15/10/2016)].



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

επηρεασμένες ισχυρά από την κοινωνική δημοκρατική ιδεολογία» (Meijer C., 1995, pp.121) που προωθεί την όσο κατά το δυνατόν μεγαλύτερη ενσωμάτωση αυτών των μαθητών στις τάξεις του γενικού σχολείου. Εν αντιθέσει με τη χώρα μας, που οι στάσεις τους χαρακτηρίζονται όπως είδαμε μετριοπαθείς, ουδέτερες ή ακόμη και αρνητικές, θεωρώντας την εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α. ως ένα πρόσθετο πρόβλημα, το οποίο καλούνται να επιλύσουν μόνοι τους, χωρίς να διαθέτουν ούτε τα απαραίτητα προσόντα, ούτε την κατάλληλη υποδομή (Παντελιάδου Σ., 2000).

4.8 Σύνοψη

Το κεφάλαιο αυτό έθιξε ζητήματα αποκλεισμού στην εκπαίδευση και τόνισε την αναγκαιότητα εξάλειψης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και διακρίσεων στα πλαίσια μιας ευνομούμενης δημοκρατικής κοινωνίας. Κινήθηκε επίσης προς την κατεύθυνση παρουσίασης των απόψεων τόσο εκείνων που πρόσκεινται στην ιδέα της ενταξιακής εκπαίδευσης, όσο και εκείνων που είναι ενάντιοι στην ιδέα αυτή. Ιδιαίτερη βαρύτητα και προσοχή δόθηκε στο να μελετηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που καλούνται να υλοποιήσουν πολιτικές ένταξης. Από τη βιβλιογραφική διερεύνηση για τη φιλοσοφία της ιδέας «Ενός Σχολείου για Όλους» αναδείχθηκαν κυρίως η *επιφυλακτικότητά* τους απέναντι στις δυνατότητες ενός τέτοιου εγχειρήματος και η *αναγκαιότητα* που προβάλλουν για ζητήματα *επιμόρφωσης* σε συμπεριληπτικές πρακτικές. Πέραν όμως αυτών, η προβληματική μας επικεντρώθηκε ακόμη και στο να εξετάσει κατά πόσο είναι εφικτό να υλοποιηθεί στην πράξη η ενταξιακή εκπαίδευση, σε περιόδους όπου οι εκπαιδευτικές πολιτικές επηρεάζονται ή και διαμορφώνονται από τις οικονομικές πολιτικές και σε περιόδους που προωθούνται ενταξιακές πολιτικές, χωρίς την προηγούμενη εξασφάλιση των αναγκαίων προϋποθέσεων, όπως κατάλληλές υποδομές, επάρκεια προσωπικού, συνεργασία εμπλεκομένων φορέων κα. Και ακριβώς αυτή η *αντιφατικότητα* μεταξύ των προωθούμενων εκπαιδευτικών πολιτικών επιχειρήθηκε να αναλυθεί στο κεφάλαιο αυτό.

Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία έρευνας

5.1 Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο αφορά την παρουσίαση της μεθοδολογίας της έρευνας αναφορικά με το είδος, τις μεθόδους αλλά και τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για την παραγωγή των δεδομένων. Εφαρμόστηκε ποιοτική μεθοδολογία με στόχο την ανάδειξη των θέσεων, των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για ζητήματα πολιτικών και πρακτικών ένταξης. Η επιλογή της ποιοτικής κοινωνικής έρευνας και συγκεκριμένα της μεθόδου της ημιδομημένης συνέντευξης, κρίθηκε ως η καταλληλότερη λόγω της δυνατότητας που προσφέρει για ουσιαστικότερη κατανόηση υποκειμενικών αντιλήψεων σε σχέση με κοινωνικοπολιτικές διαδικασίες (Ιωσηφίδης Θ., 2008).

5.2 Σημασία και σκοπός της έρευνας

Οι πολιτικές της ένταξης αποτελούν κεντρικό και επίκαιρο θέμα στο πεδίο των σχεδιασμών των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και πολιτικών. Η παρούσα μελέτη, εκκινώντας την προβληματική της από το ενδιαφέρον που παρατηρείται σε παγκόσμιο επίπεδο για προώθηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην κατεύθυνση της δημιουργίας «Ενός σχολείου για όλους», θα επιχειρήσει να αναδείξει μέσα από εμπειρικά δεδομένα τις προϋποθέσεις, τα εμπόδια και τις προοπτικές υλοποίησης αυτού του μεγάλου οράματος στο ελληνικό πλαίσιο. Ειδικότερα, στόχοι της μελέτης είναι να διερευνηθούν οι τρόποι εμπλοκής των εκπαιδευτικών με τα μέτρα πολιτικής που λαμβάνονται ή δε λαμβάνονται για την ενταξιακή εκπαίδευση, το πώς οι πολιτικές επηρεάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους και τέλος ερωτήματα που αφορούν τη βούληση αλλά και την ετοιμότητά τους να υλοποιήσουν πολιτικές ένταξης.

Όπως παρουσιάστηκε στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας, η στάση των εκπαιδευτικών έχει καθοριστική σημασία για το επίπεδο και τον τρόπο εφαρμογής των πολιτικών ένταξης. Με δεδομένη τη στενή σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και πολιτικές ένταξης και αναγνωρίζοντας τους εκπαιδευτικούς ως έναν από τους κρισιμότερους παράγοντες επιτυχίας ή αποτυχίας αυτών των πολιτικών, επιλέξαμε να μελετήσουμε και εμπειρικά, μέσω έρευνας πεδίου, τις εμπειρίες τους, τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για το θέμα.



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Επιπροσθέτως, δεν πρέπει να λησμονούμε το γεγονός ότι η ιστορία της εκπαίδευσης έχει καταγράψει πως οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις μπορεί να επηρεαστούν με ισχυρό τρόπο από την κυρίαρχη σχολική κουλτούρα, η οποία εκτός όλων των άλλων, περιλαμβάνει και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιά εκπαιδευτική πρακτική θεωρείται αποδεκτή και ποιά όχι (Υφαντή Α., 2011). Συνεπώς, σε κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ελλοχεύει ο κίνδυνος αποτυχίας, εάν αυτή προηγουμένως δεν γίνει αποδεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Ολοκληρώνοντας, πρέπει να σημειώσουμε πως και ο αριθμός των μελετών-ερευνών στην ελληνική περίπτωση που μελετά τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη παιδιών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο είναι περιορισμένος (Υφαντή Α. και άλλοι, 2004) γεγονός που μας παρείχε επιπρόσθετο ισχυρό κίνητρο για να πραγματοποιήσουμε αυτήν την έρευνα.

5.3 Ζητήματα δεοντολογίας

Τα βασικά ζητήματα δεοντολογίας που αφορούσαν την έρευνα ήταν η εξασφάλιση της συνειδητής συγκατάθεσης των συμμετεχόντων και η γνωστοποίηση υποχρεώσεων και δικαιωμάτων αμφοτέρων, ερευνητή δηλαδή και δείγματος έρευνας και αφορούσαν κυρίως σε ζητήματα εχεμύθειας, εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας των συμμετεχόντων αλλά και προστασίας αυτών από την πλευρά του ερευνητή.

Πριν την έναρξη των συνεντεύξεων ζητήθηκε η συναίνεση των εκπαιδευτικών για την καταγραφή της συνομιλίας μας στο μαγνητόφωνο. Ο ερευνητής παρείχε τις ανάλογες εξηγήσεις προς τους ερωτώμενους για την αναγκαιότητα ηχογράφησης της συνέντευξης, ώστε να είναι βέβαιος ότι θα μεταφέρει με ακρίβεια τις απαντήσεις τους. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί διαβεβαιώθηκαν, ότι τα προσωπικά τους στοιχεία δε θα κοινοποιηθούν και πως οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να μη γίνει φανερή η ταυτότητά τους.

Οι παραπάνω ενέργειες, σύμφυτες με τους κανόνες της επιστημονικής δεοντολογίας για τις κοινωνικές έρευνες, επέλυσαν σημαντικά ζητήματα και εξασφάλισαν την απρόσκοπτη συμμετοχή του δείγματος στη ερευνητική διαδικασία.

5.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Παρακάτω παρατίθενται οι τρεις (3) βασικές θεματικές περιοχές/θέματα συζήτησης/άξονες/ερευνητικά ερωτήματα που καλύφθηκαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης της έρευνας πεδίου.

A) *Οι εμπειρίες και οι θέσεις τους για τη στάση της Πολιτείας αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*

B) *Οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το διακύβευμα της δημιουργίας «Ενός σχολείου» για όλους τους μαθητές.*

Γ) *Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών του ελληνικού σχολείου στην υλοποίηση πολιτικών ένταξης.*

5.5 Επιλογή και περιγραφή δείγματος

Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής του Ν. Αργολίδας που υπηρετούν σε Γενικά σχολεία και στην Ειδική Αγωγή (σε ΣΜΕΑΕ & ΚΕΔΔΥ).

Για να υπάρχει μια σαφής εικόνα του προφίλ της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής που μελετάμε επισημαίνουμε πως η ΠΕ Αργολίδας, εδρεύει στην πόλη του Ναυπλίου και εντάσσεται διοικητικά στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πελοποννήσου (ΠΔΕ Πελοποννήσου) με έδρα την Τρίπολη. Τα δημοτικά σχολεία που βρίσκονται υπό την εποπτεία της επιμερίζονται ως εξής: δέκα-εννέα (19) στην ευρύτερη περιοχή *Ναυπλίου-Επιδάουρου*²⁶, είκοσι-πέντε (25) στην ευρύτερη περιοχή *Άργους-Μυκηναίων*²⁷ και οκτώ (8) στην ευρύτερη περιοχή της Ερμιονίδος²⁸ (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Αργολίδος)²⁹.

²⁶ Η ευρύτερη περιοχή Ναυπλίου-Επιδάουρου περιλαμβάνει τις περιοχές της Αγίας Τριάδας, της Ν. Τίρυνθας, του Ασκληπιείου, του Δρεπάνου, της Ν. Επιδάουρου, του Ναυπλίου, του Τολού και της Άριας.

²⁷ Η ευρύτερη περιοχή Άργους- Μυκηναίων περιλαμβάνει εκτός φυσικά από το Άργος και τις Μυκήνες, τις περιοχές: Αγριλίτσας, Αχλαδόκαμπου, Γυμνού, Δαλαμανάρας, Ίναχου, Κεφαλαρίου, Κιβερρίου, Κουτσοποδίου, Λιμνών, Λυρκείας, Μύλων, Ν.Κίου, Σκαφιδακίου, Σκοτεινής, Φιχτιών. Στην περιοχή υπάρχει και ένα (1) ιδιωτικό σχολείο.

²⁸ Η ευρύτερη περιοχή της περιοχής της Ερμιονίδος περιλαμβάνει την Ερμιόνη, το Κρανίδι και το Πορτοχέλι.

²⁹ Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Αργολίδος. Από το διαδικτυακό τόπο: <http://blogs.sch.gr/dipearg/> (πρόσβαση στις 28/11/2016).



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Για τις ανάγκες της έρευνας πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς από τρία (3) δημοτικά σχολεία του νομού, δύο (2) της γενικής εκπαίδευσης ένα (1) ειδικό δημοτικό, καθώς επίσης και με εργαζομένους στο ΚΕΔΔΥ του νομού.

Ως εκπαιδευτικοί στην παρούσα μελέτη, θεωρούνται όλοι οι εργαζόμενοι που υπηρετούν σε δομές γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και ανήκουν στο Σύλλογο των Διδασκόντων αυτών των δομών, καθώς και εκπαιδευτικοί του ΚΕΔΔΥ. Ως εκ τούτου ως εκπαιδευτικοί ορίζονται οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι δάσκαλοι και οι ειδικότητες.

Στην έρευνα λαμβάνουν μέρος δεκατέσσερις (14) εκπαιδευτικοί από τους οποίους δύο (2) είναι Διευθυντές, έξι (6) δάσκαλοι γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και έξι (6) ειδικότητες γενικής και ειδικής εκπαίδευσης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά το δημογραφικό προφίλ του δείγματός μας (Βλ. Παράρτημα II), το μεγαλύτερο ποσοστό, σχεδόν 43% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα από 20-30 ετών. Ακολουθούν με 29% η ηλικιακή η ομάδα 30-40 ετών, με 21% η ηλικιακή ομάδα 50-60 ετών και με 7% η ηλικιακή ομάδα 40-50 ετών. Το 57% του δείγματός μας εργάζεται υπό το καθεστώς της αναπλήρωσης, ενώ το 43% βρίσκεται με μόνιμη σχέση εργασίας στη δημόσια εκπαίδευση. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι γυναίκες σε ποσοστό 79% έναντι 21% των ανδρών. Όσον αφορά το επίπεδο των σπουδών, η πλειοψηφία του δείγματος (57%) είναι κάτοχοι βασικού πτυχίου, ενώ οι υπόλοιποι (43%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ειδίκευσης.

Τέλος, όσον αφορά τα έτη διδασκαλίας, η πλειοψηφία του δείγματος σε ποσοστό 57% έχει από 1 έως και δέκα 10 έτη διδασκαλίας, ακολουθεί το 29% με 20-30 έτη διδασκαλίας και τέλος το 14% με 10-20 έτη διδασκαλίας. Τέλος, επιμόρφωση³⁰ σε ζητήματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης έχουν λάβει τέσσερις (4)

³⁰Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν κυρίως σε επιμορφώσεις από τον κ. Πόρποδα Κωνσταντίνο [Βλ σχετικά: <http://www.elemedu.upatras.gr/index.php/my-cb-profile/userprofile/porpodas> (πρόσβαση στις 23/12/2016)] αλλά και σε επιμορφώσεις που οργανώνονται κατά διαστήματα από την Περιφερειακή Διεύθυνση Πελοποννήσου και το ΚΕΔΔΥ Αργολίδας. Από τους αναπληρωτές, το ένα άτομο επιμορφώθηκε μέσω του μεταπτυχιακού προγράμματος που είχε συνάφεια με την εκπαίδευση υπό την ευρύτερη έννοια, ενώ το άλλο παρακολουθεί στην παρούσα φάση εξ' αποστάσεως ετήσιο Πρόγραμμα/Σεμινάριο στην ειδική αγωγή από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών [Βλ. σχετικά: https://elearn.elke.uoa.gr/show_programs.php?catID=all&prID=423 (πρόσβαση στις 23/12/2016)].



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας και δύο (2) από τους αναπληρωτές.


Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος έγινε βάσει δύο κριτηρίων που εξυπηρετούν το σκοπό της έρευνας: α) την επαγγελματική ιδιότητα του δείγματος και β) την υπηρεσία τους στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Το βασικό επιχείρημα επιλογής της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας (ΠΕ) βασίστηκε στην αναγνώριση *πως όσες παρεμβάσεις ένταξης έχουν ξεκινήσει από τις μικρές ηλικίες, δίδουν καλύτερα αποτελέσματα σε ζητήματα αυτονομίας αλλά και λειτουργικότητας.*

5.6 Συλλογή και επεξεργασία ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων

Η Συλλογή των ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της τεχνικής της συνέντευξης. Η επιλογή της συγκεκριμένης τεχνικής επιλέχθηκε με γνώμονα το πλεονέκτημα της προσαρμοστικότητας και της ευελιξίας που διαθέτει, παρέχοντας δυνατότητες ανάπτυξης των ιδεών του ερωτώμενου, ενώ παράλληλα μέσω της δυναμικής αλληλεπίδρασης συνεντευκτική και συνεντευξιαζόμενου προωθούνται οι ερευνητικοί άξονες της μελέτης (Cohen L., et al., 2008).

Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων οι οποίες συγκροτούν έναν οδηγό για τα θέματα που θεωρούν ότι είναι σημαντικά να καλύψουν στο πλαίσιο της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα III). Επιπλέον, δίνει σημαντικές δυνατότητες εμβάθυνσης στο υπό εξέταση ζήτημα καθώς μέσω της δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ συνεντευκτική και συνεντευξιαζόμενου προωθείται η σε βάθος διερεύνηση των ερευνητικών αξόνων της μελέτης (Cohen L., et al., 2008). Και επειδή στο πεδίο της εκπαίδευσης ορισμένα ζητήματα και αντικείμενα δεν μπορούν να αναπτυχθούν και να μελετηθούν μόνο ποσοτικά, επειδή απαιτείται άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων, το ζήτημα αυτό επιλύθηκε σε μεγάλο βαθμό μέσω της τεχνικής της συνέντευξης (Παρασκευοπούλου –Κόλλια Ε., 2008).

 Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση μαγνητοφώνου. Εν συνεχεία απομαγνητοφωνήθηκαν και με τη βοήθεια του λογισμικού QDAMINER³¹ (Ισαρη Φ. και άλλοι 2015, σελ:123) οργανώθηκαν, αποθηκεύτηκαν και κωδικοποιήθηκαν σε πίνακες³² που δημιουργήθηκαν κατά θεματική ενότητα/άξονα τοποθετώντας τις σχετικές απαντήσεις στα αντίστοιχα πεδία των πινάκων.

Λέγοντας κωδικοποίηση εννοούμε την απόδοση ειδικής σημασίας και νοήματος σε διαφορετικά τμήματα του κειμένου που απαρτίζει το ποιοτικό ερευνητικό υλικό, η οποία συνδέεται άρρηκτα με την κατηγοριοποίηση των δεδομένων. Σκοπός της είναι η *ομαδοποίηση του ποιοτικού υλικού με βάση θεματικές περιοχές, η εύρεση κοινών χαρακτηριστικών, προτύπων και αιτιακών σχέσεων και ο σχηματισμός κεντρικών εννοιολογικών κατηγοριών, στις οποίες να αποδίδεται το σύνολο των ποιοτικών δεδομένων, ως βοηθός στον σχηματισμό ενός ερμηνευτικού μοντέλου* (Λαλιώτη Β., 2015).

5.7 Εγκυρότητα & αξιοπιστία

Οι έννοιες της *αξιοπιστίας* και της *εγκυρότητας* στις κοινωνικές έρευνες διαφέρουν μεταξύ τους ανάλογα με τα αξιώματα στα οποία κάθε μια από αυτές βασίζεται. Στις ερμηνευτικές προσεγγίσεις των ποιοτικών ερευνών, η *αξιοπιστία* αναφέρεται στο κατά πόσο τα δεδομένα που έχουν συλλεχτεί από το πεδίο, καθώς και η ανάλυση και η ερμηνεία τους, *ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της έρευνας, αντιστοιχούν στην κοινωνική πραγματικότητα ή απαντούν με επαρκή τρόπο στα ερευνητικά ερωτήματα* (Λαλιώτη Β., 2015). Επισημαίνεται ακόμη, πως το αποτέλεσμα της έρευνας, όταν εξαρτάται από τη στάση των υποκειμένων, είναι μοναδικό και δεν είναι δυνατό να επαναληφθεί για να επιβεβαιωθεί, όπως γίνεται δηλαδή στις ποσοτικές έρευνες, αφ' ης στιγμής εξαρτάται από αντιδράσεις ατόμων (Χασσάνδρα Μ. και άλλοι, 2003).

Τα ζητήματα *αξιοπιστίας* της παρούσας μελέτης, επιχειρήθηκαν να επιλυθούν

³¹Βοηθητικές πηγές για τη χρήση του προγράμματος:
<https://www.youtube.com/watch?v=zYKxGSqQ1pY> &
<https://www.youtube.com/watch?v=ziCxFIU0yZY>.

³² Παράδειγμα κωδικοποίησης από το σύγγραμμα Ίσαρη –Πουρκός ,διαδικτυακός τόπος:
https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf ,σελ 132 (πρόσβαση στις 9/9/2016).



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

απαντώντας στις παρακάτω ενδεικτικές ερωτήσεις ελέγχου της αξιοπιστίας της ποιοτικής κοινωνικής έρευνας (Λαλιώτη Β., 2015):

α) Είναι οι ερευνητικές ερωτήσεις ξεκάθαρες;

β) Είναι ο ερευνητικός σχεδιασμός λεπτομερής, πλήρης και ικανοποιητικός;

Απαντώντας στο πρώτο ερώτημα θα λέγαμε πως η χρήση ξεκάθαρων και σαφών ερευνητικών ερωτημάτων υπήρξε βασικό μέλημά μας. Μάλιστα, στο τέλος των συνεντεύξεων ρωτήθηκαν οι συμμετέχοντες κατά πόσο οι ερωτήσεις τους φάνηκαν ξεκάθαρες ή εάν τους «δυσκόλευαν», η δε απάντησή τους καταγράφηκε τόσο στην μαγνητοφώνηση, όσο και στο κείμενο της από-μαγνητοφώνησης.

Σε σχέση με το δεύτερο ερώτημα πρέπει να επισημάνουμε πως ο ερευνητικός σχεδιασμός, όπως αυτός αρθρώνεται σε ολόκληρο το κεφάλαιο, περιγράφει με κάθε δυνατή λεπτομέρεια και πληρότητα κάθε βήμα του, προσπαθώντας να μην αφήσει ακάλυπτη και αχαρτογράφητη καμία πτυχή της παρούσας έρευνας, τόσο σε επίπεδο συλλογής των δεδομένων, όσο και σε επίπεδο θεμάτων δεοντολογίας, αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Επιπλέον, είναι αναγκαίο να επισημανθεί πως πραγματοποιήθηκαν δύο (2) πιλοτικές συνεντεύξεις ελέγχου του οδηγού συνέντευξης με στόχο την καλύτερη προετοιμασία πριν τη διεξαγωγή της έρευνας.

Από τη άλλη πλευρά, το ζήτημα της *εγκυρότητας* επιχειρήθηκε να καλυφθεί με την επιλογή της ποικιλίας του δείγματος, όπου τα δεδομένα μας ελέγχονται και εμπλουτίζονται κυρίως μέσα από τις διαφορετικές ομάδες επαγγελματιών (Διευθυντές, δάσκαλοι και ειδικότητες γενικής και ειδικής αγωγής) από τους οποίους συγκεντρώθηκε υλικό και το οποίο αξιολογήθηκε. Επιλέχθηκαν τρεις διαφορετικές ομάδες επαγγελματιών προκειμένου να αναδειχθούν πιθανές διαφορές απόψεων.



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

5.8 Σύνοψη

Το κεφάλαιο αυτό περιέγραψε τη μεθοδολογία του ερευνητικού σχεδιασμού που ακολούθησε η παρούσα εργασία. Αιτιολογήθηκε η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου και περιγράφηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα πάνω στα οποία βασίστηκε η μελέτη. Επίσης, συζητήθηκε ο τρόπος με τον οποίο διασφαλίστηκαν τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και τα οποία προσδίδουν στη μελέτη αυξημένη εγκυρότητα και αξιοπιστία. Εν συνεχεία, ακολουθεί το κεφάλαιο παρουσίασης και ανάλυσης των δεδομένων.

Κεφάλαιο 6: Παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων

6.1 Εισαγωγή

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι να περιγράψει και να αναλύσει τα ευρήματα της έρευνας πεδίου, όπως αυτά προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Πιο συγκεκριμένα επιχειρεί να αναδείξει τις θέσεις, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες αποτυπώνονται στο υλικό που συγκεντρώθηκε. Το υλικό αυτό αναλύθηκε συστηματικά και κωδικοποιήθηκε, ακολουθώντας τη σειρά των θεματικών περιοχών/αξόνων της έρευνας (βλ. Παράρτημα III: Οδηγός της Συνέντευξης). Η ποιοτική προσέγγιση που χρησιμοποιήσαμε μας παρείχε τη δυνατότητα να εκμαιεύσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας και να δώσουμε έμφαση στις εμπειρίες τους, ώστε να κατανοήσουμε τα νοήματά τους αλλά και τη σημασία που αυτά προσδίδουν στη μελέτη μας.

6.2 Οι θέσεις των εκπαιδευτικών και επαγγελματιών εκπαίδευσης για το πλαίσιο διαμόρφωσης και υλοποίησης των πολιτικών ένταξης στην ελληνική εκπαίδευση

6.2.1 Η φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. στο εκπαιδευτικό σύστημα

Εκκινώντας από τα στοιχεία της βιβλιογραφικής επισκόπησης, τα οποία αναφέρουν πως μόνο το 15% των αναπήρων παιδιών φοιτά στο ελληνικό σχολείο και πως η πλειονότητα των παιδιών με αναπηρία στην Ελλάδα δε λαμβάνει εκπαίδευση, γενική ή ειδική παρά τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της, η πλειοψηφία του δείγματος μας, απέδωσε την ανεπαρκή φοίτηση σε ελλείψεις δομών ειδικής αγωγής, σε προβλήματα χωροταξικού αποκλεισμού, κυρίως σε νησιωτικές και ακριτικές περιοχές, σε πιθανούς ανεπαρκείς πόρους της οικογένειας να στηρίξουν την εκπαίδευση του παιδιού τους, στις ελλείψεις εκπαιδευτικού, ειδικού εκπαιδευτικού και ειδικού βοηθητικού προσωπικού που υλοποιούν πολιτικές ένταξης και σε προβλήματα που σχετίζονται με τη μεταφορά³³ και τη μετακίνηση.

³³ Σχετικά πρόσφατα χρονικά (2012) είχαν προκύψει σημαντικά προβλήματα, λόγω της έλλειψης κονδυλίων για τη διασφάλιση της μεταφοράς των παιδιών στα σχολεία. Η μεταφορά είναι πολύ σημαντική, ιδίως για τα παιδιά με αναπηρίες που φοιτούν σε ειδικά σχολεία, τα οποία είναι περιορισμένα σε αριθμό και πιθανότατα βρίσκονται μακριά από την κατοικία του παιδιού. Η μη παροχή υπηρεσιών μεταφοράς συνεπάγεται ότι οι ίδιοι οι γονείς πρέπει να μεταφέρουν τα παιδιά τους



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Αρκετοί ήταν εκείνοι που έθεσαν επίσης και το ζήτημα του κοινωνικού στίγματος, της μη αποδοχής της αναπηρίας του παιδιού αλλά και συναισθημάτων άρνησης, ντροπής που μπορεί να περιορίζουν την πρόσβαση αυτών των παιδιών στο σχολείο. Ένας εκπαιδευτικός ανέφερε χαρακτηριστικά:

-«Πολλές φορές οι γονείς έχοντας ένα παιδί με πολλαπλές αναπηρίες, πιστεύουν ότι το παιδί αυτό δε μπορεί να του προσφέρει κανένα εκπαιδευτικό πλαίσιο κάτι, κάποια βοήθεια κι έτσι παραμένουν ματαιωμένοι αυτοί οι γονείς δεν κινητοποιούνται καν, δε μπαίνουν καν στη διαδικασία να ψάξουν για ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο» (Σ.1)³⁴.

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως σε επίπεδο Νομού (Αργολίδας) τα βασικά στελέχη της ειδικής αγωγής μας διαβεβαίωσαν ότι στην περιοχή δεν παρατηρείται το φαινόμενο αυτό και πως όλα τα παιδιά με αναπηρίες και ε.ε.α. λαμβάνουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες ΠΕ σε γενικό ή σε ειδικό πλαίσιο, αναλόγως με τη φύση της αναπηρίας ή της ε.ε.α.

6.2.2. Ο ρόλος της πολιτείας στην εφαρμογή των πολιτικών ένταξης

Όπως είδαμε και στη βιβλιογραφική επισκόπηση η παγκόσμια κοινότητα αναγνωρίζει το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρίες στην εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις. Το παγκόσμιο ενταξιακό όραμα στοιχειοθετείται ακριβώς στο μη αποκλεισμό των παιδιών με αναπηρία ή/και ε.ε.α από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα ενθαρρύνοντας τη φοίτηση στις σχολικές δομές της γενικής εκπαίδευσης της περιοχής τους.

Με αυτόν τον τρόπο λοιπόν και αναφορικά με την περιγραφή του ρόλου της Πολιτείας στην προσπάθεια εφαρμογής πολιτικών ένταξης (βλ. ενότητα 2.3 & 2.4), οι απαντήσεις που λάβαμε από το δείγμα μας υποστήριζαν κυρίως ότι οι πολιτικές ένταξης εφαρμόζονται μερικώς και επιφανειακά, κάνοντας αναφορές κυρίως στις περιορισμένες προσλήψεις των αναπληρωτών.

Οι ανεπάρκειες του ανθρώπινου δυναμικού εκλαμβάνονται από το δείγμα μας ως μια ισχυρή απόδειξη πως η Πολιτεία αντιμετωπίζει τα ζητήματα ειδικής αγωγής με

στο σχολείο, κάτι που μπορεί να είναι πολύ δύσκολο για τους εργαζόμενους γονείς (Εκθεση Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, 2013). Από το διαδικτυακό τόπο: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/474423/IPOLLIBE_ET\(2013\)474423_EL.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/474423/IPOLLIBE_ET(2013)474423_EL.pdf) (πρόσβαση στις 16/12/2016).

³⁴ Το γράμμα (Σ) στο παρόν κεφάλαιο αναφέρεται στη λέξη *Συνέντευξη* και ο αριθμός δίπλα από το γράμμα αναφέρεται στον αύξοντα αριθμό της συνέντευξης, απόσπασμα της οποίας παρατίθεται.



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

διαφορετικό τρόπο σε σχέση με τη μέριμνα που επιδεικνύει για τη φοίτηση των παιδιών της γενικής εκπαίδευσης. Εξάλλου η ίδια η νομοθετική διαδικασία είναι αντιφατική, αν αναλογιστούμε, πως δεν υπάρχει ενιαίο νομοθετικό πλαίσιο για τη βασική εκπαίδευση και αντιμετωπίζεται ακόμη στην ελληνική περίπτωση διακριτά ως γενική και ειδική αντίστοιχα.

Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, μάζ τόνισαν την ανεπάρκεια του ανθρώπινου δυναμικού. Ενδεικτικό ως προς αυτό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

-«Ποτέ δεν έχει μονιμοποιηθεί κανένας ειδικός δάσκαλος. Και αυτοί που είναι μόνιμοι είναι γενικής αγωγής που έκαναν ένα μεταπτυχιακό και μετακινήθηκαν στην ειδική αγωγή. Το καθεστώς με τους αναπληρωτές εξυπηρετεί τα οικονομικά συμφέροντα του κράτους» (Σ.8).


Επιπροσθέτως, χαρακτήρισαν επιφανειακή την προσέγγιση της Πολιτείας διακρίνοντας ακόμη και σημαντικές αντιφάσεις στη εν γένει στάση της αλλά και αποσπασματικότητα στις παροχές της. Οι αντιφάσεις ή «διχοτομήσεις», εντοπίζονται κυρίως στο γεγονός ότι εξαγγέλλονται κατά διαστήματα μέτρα από το επίσημο κράτος και κατ' ουσίαν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με ε.ε.α. παραμένουν ακάλυπτες. Χαρακτηριστική των ως άνω τοποθετήσεων είναι η θέση εκπαιδευτικού που αναφέρει:

-«Μια σημαντική αντίφαση είναι ότι παρέχει παράλληλη στήριξη σε έναν αυτιστικό για δύο μέρες ή νοσηλευτή για παιδί με ζαχαρώδη διαβήτη για μία μέρα την εβδομάδα» (Σ.3).

Από την άλλη πλευρά μια μικρή μειοψηφία (δύο εκπαιδευτικοί) απάντησαν πως η «ευαισθητοποίηση» της Πολιτείας σε ανάλογα ζητήματα είναι δεδομένη, συγκρίνοντας τη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα με περασμένες δεκαετίες.

Σε σχέση τώρα με την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου η πλειονότητα αναφέρθηκε στις σημαντικές ελλείψεις προσβασιμότητας με έμφαση στις δυσκολίες πρόσβασης στις εισόδους των σχολικών κτιρίων αλλά και στις αρχιτεκτονικές προδιαγραφές αυτών σε σχέση με τις τουαλέτες. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν τα παρακάτω αποσπάσματα:

-«Το Κράτος δε κάνει πράξη τις δεσμεύσεις του απέναντι σε διεθνείς συμβάσεις. Έχω διδάξει σε πενήντα (50) σχολεία και μόνο δύο (2) είχαν ράμπα και ασανσέρ» (Σ.3).

 Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

-«..... Έχει τύχει δικό μου περιστατικό στο σχολείο, που να πρέπει με κινητικό πρόβλημα να ανεβούμε είκοσι σκαλιά για να πάμε στην τάξη, είκοσι σκαλιά για να κατέβουμε από την τάξη» (Σ.11).

Επιπροσθέτως, πέραν της υλικοτεχνικής υποδομής υπήρξε και η άποψη μιας εκπαιδευτικού, η οποία ενέταξε στη συζήτηση και τη σοβαρή έλλειψη παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού υλικού, εξαιρετικά απαραίτητου για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή/και ε.ε.α:

-«Εάν δεν υπήρχε η οικονομική στήριξη των γονέων δε θα είχαμε ούτε χαρτόνι. Και τα καρότσια από τα καπάκια τα παίρνουμε»³⁵ (Σ.8).


6.2.3.Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των στελεχών για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης

Αναφορικά τώρα με το ποιές θα ήταν εκείνες οι απαραίτητες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις οποίες θα έπρεπε να προβεί η Πολιτεία προκειμένου να εντάξει παιδιά με αναπηρία και ε.ε.α. στην «τυπική τάξη», η πλειονότητα αναφέρθηκε σε απαιτούμενες αλλαγές που αφορούν την αναδιαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ). Οι ερωτώμενοι περιέγραψαν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα ενίσχυε την κοινωνική ευαισθησία και τη συνεργασία των συνομήλικων και η αλληλεπίδραση αυτή θα επέφερε θετικά αποτελέσματα και στις δύο πλευρές.

Περνώντας τώρα στην ανάλυση των θέσεων αποτίμησης σχετικά με το περιεχόμενο και την εφαρμογή των υφιστάμενων πολιτικών ένταξης θα ξεκινήσουμε από την παράλληλη στήριξη.

Οι απόψεις που διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς και τα λοιπά ερωτηθέντα στελέχη είναι «μοιρασμένες στη μέση». Υπάρχουν εκείνοι που θεωρούν πως ως θεσμός αποδίδει και σταδιακά «ανθίζει» και το υπόλοιπο μισό δείγμα που στέκεται κριτικά απέναντι στο θεσμό σε σχέση με την αποτελεσματικότητά του. Σε σχέση με τη δεύτερη τοποθέτηση χαρακτηριστική είναι η παρακάτω σκέψη ενός εκπαιδευτικού του δείγματός μας:

³⁵ Αναφέρεται στα αμαξίδια για τα κινητικά ανάπηρα παιδιά, τα οποία πολλές σχολικές μονάδες τα αποκτούν με ανταλλαγή από τη συγκέντρωση πωμάτων εμφιαλωμένου νερού που συλλέγονται κυρίως από σχολικές μονάδες γενικής αγωγής, οι οποίες τα παραχωρούν εν συνεχεία σε δομές ειδικής αγωγής.

 Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

-«Ίσως είναι καλύτερα στο ειδικό σχολείο. Η ειδική αγωγή δεν είναι μόνο ένας δάσκαλος ή ένας νηπιαγωγός, με το θεσμό της παράλληλης στήριξης ας πούμε, υπάρχουν δάσκαλοι και νηπιαγωγοί που στηρίζουν παιδιά και απλά περιορίζονται στα καθήκοντα της φύλαξης γιατί ο βαθμός δυσκολίας αυτών των παιδιών είναι μεγάλος, χρήζουν ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και χρήζουν ενός εκπαιδευτικού, ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος που συμπεριλαμβάνει και περιλαμβάνει μια γκάμα ειδικοτήτων....» (Σ.1).

Όσον αφορά τις ΕΔΕΑΥ οι περισσότεροι χαιρετίζουν θετικά τον θεσμό αναφέροντας πως εγκαινιάζει μια ενταξιακή τάση στην εκπαίδευση. Θεωρούν πως είναι ένας θεσμός με πολύ θετικά αποτελέσματα που διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω τοποθέτηση:

-«Σε τάξεις που είχαμε μεγάλο πρόβλημα βάζαμε υποχρεωτικά μια φορά την εβδομάδα τις κοπέλες³⁶ της ΕΔΕΑΥ. Μέσα στη χρονιά βλέπαμε ριζικές αλλαγές» (Σ.3).

Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί συναρτούν την αποτελεσματικότητά του και από τον τρόπο με τον οποίο δέχονται το θεσμό και οι Διευθυντές των σχολείων. Χαρακτηριστικά μια εκπαιδευτικός ανέφερε:

-«Εάν ο Διευθυντής σου δεν αναγνωρίζει τη δουλειά σου στην ΕΔΕΑΥ και σου λέει... μπες πες δυο λόγια στη τάξη... και δε συνεργάζεται επί της ουσίας, ο θεσμός θα αποτύχει. Το κάνουμε για να το κάνουμε» (Σ.8).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, μολονότι αναγνωρίζουν τη συμβολή των επιτροπών ΕΔΕΑΥ στην αποτελεσματικότητα των πολιτικών ένταξης, «αμφισβητούν» αφενός μεν την πρόθεση της Πολιτείας, αφετέρου δε την ικανότητά της για την εφαρμογή του θεσμού. Έχει ενδιαφέρον, να αποτυπωθεί αυτούσια ο στοχασμός τους:

-«Μια μυρωδιά είναι, το κάνουν επειδή τους υποχρεώνει το ευρωπαϊκό σύστημα. Αν τους ενδιέφερε ουσιαστικά δε θα το στελέχωναν με αναπληρωτές» (Σ.2).

-«Έτσι όπως εφαρμόζεται δεν μπορώ να γνωρίζω αν θα έχει αποτέλεσμα. Αργεί πολύ το προσωπικό να προσληφθεί. Ως θεσμός είναι πολύ σημαντικός αλλά είναι ελάχιστη ώρα στο σχολείο. Η δικιά μας (αναφέρεται στην Κοινωνική Λειτουργό) έχει άλλα τρία σχολεία από διακόσια έως διακόσια –πενήντα παιδιά... τι να πρωτοπρολάβει. Ακόμα, η ΕΔΕΑΥ δεν είναι μόνο για τα ΤΕ.... άσε που κάθε χρόνο δεν είναι οι ίδιοι οι άνθρωποι μέχρι να τους πεις τις περιπτώσεις.... ο θεσμός χάνει την αξιοπιστία του με

³⁶ Αναφέρεται στη ψυχολόγο και την κοινωνική λειτουργό που άνηκαν στη συγκεκριμένη ΕΔΕΑΥ.



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

την αλλαγή των προσώπων.... ας τους κρατούσε τουλάχιστον μια τριετία να φτιαχτούν οι φάκελοι» (Σ.4).

Για τα τμήματα ένταξης (TE) η πλειονότητα ανέφερε πως είναι ένας σημαντικός θεσμός που δυστυχώς δε μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα σχολεία. Όπως επισήμαναν κάποιοι εκπαιδευτικοί, το κράτος αναφέρεται στην ένταξη και μιλάει συνεχώς για αυτήν αλλά σε περιπτώσεις που υπάρχουν ανάγκες και οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων αιτούνται τη δημιουργία TE στο σχολείο τους, το κράτος αδυνατεί να καλύψει τη δαπάνη στελέχωσης του παιδαγωγού που θα καλύψει την ανάλογη θέση. Αλλά και για εκείνες τις σχολικές μονάδες που λειτουργούν TE αναφέρθηκαν δυσκολίες:

-«Οι εκπαιδευτικοί των TE νιώθουν μόνοι τους. Δεν είναι σοφοί οι άνθρωποι αυτοί. Χρειάζονται βοήθεια» (Σ.4), τονίζοντας πως υπάρχει ένας μόνο Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής για την Εκπαιδευτική Περιφέρεια Πελοποννήσου με απίστευτο φόρτο εργασίας.

Η μειοψηφία των εκπαιδευτικών από την άλλη πλευρά διατηρεί σοβαρές επιφυλάξεις αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του θεσμού. Χαρακτηριστική τοποθέτηση:

-«Το να παίρνεις ένα παιδί από τη γενική τάξη στο TE δεν ταυτίζεται με τη συμπερίληψη. Όταν το στέλνεις εκεί, δεν το εντάσεις, το αποσπάζ. Του δημιουργείς μια καλή στάμπα. Εγώ δε θα τα ονομάτιζα TE, αλλά φροντιστηριακή κάλυψη» (Σ.8).

Η πλειονότητα του δείγματος θεωρεί ως σημαντικό φορέα το ΚΕΔΔΥ διότι μεριμνά και ενισχύει την ένταξη του παιδιού με ε.ε.α. στη γενική εκπαίδευση με τις εισηγήσεις του για την παράλληλη στήριξη αλλά και στη γενικότερη υποστήριξη του σε συμβουλευτικό επίπεδο, όταν αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα εντός του σχολικού πλαισίου. Επί του προκειμένου:

-«Τα ΚΕΔΔΥ κάνουν πάρα πολύ σημαντική δουλειά. Και όχι μόνο στο παιδί που σίγουρα το βοηθάνε γιατί υπάρχει μία γκάμα ειδικοτήτων που θα το εξετάσουν το παιδί, θα δουλέψουν με αυτό και θα ξέρουν που ακριβώς πρέπει να πάει. Ποιό είναι το θέμα που αντιμετωπίζει. Και πώς να του φερθούν. Αλλά βοηθάει πάρα πολύ και τους γονείς γιατί οι γονείς πάνε σίγουρα φοβισμένοι εκεί, γιατί οι περισσότεροι δε ξέρουν ποιά πορεία πρέπει να έχει το παιδί τους, σε ποιο σχολείο πρέπει να πάει κλπ, οπότε βοηθούν αυτοί οι άνθρωποι και τους ίδιους τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς»(Σ.14).

6.2.4. Το αξιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί η ενταξιακή εκπαίδευση

Σε σχέση τώρα με το κατά πόσο η επίδραση των εκπαιδευτικών πολιτικών από τους μηχανισμούς της αγοράς (βλ. Ενότητα 4.3) επιδρά στις ενταξιακές προοπτικές της εκπαίδευσης, η πλειονότητα του δείγματος *συναρτά τις απαιτήσεις της αγοράς με τις προσδοκίες των γονέων των μαθητών τους*. Το δείγμα δηλαδή, αντιλήφθηκε την παραπάνω υπόθεση εργασίας περισσότερο από την οπτική ενός αξιακού πλαισίου αντανάκλασης των προσδοκιών της αγοράς στην οικογένεια και λιγότερο ως αντανάκλαση των «απαιτήσεων» της ως προς το σχολείο.

Όπως ανέφεραν οι περισσότεροι, καθημερινώς γίνονται κοινωνοί των υψηλών προσδοκιών των γονέων σε σχέση με το μέλλον της επαγγελματικής αποκατάστασης των παιδιών τους. Μάλιστα οι περισσότεροι ανέφεραν πως οι γονείς συχνά παραπονιούνται με τη συχνότητα των projects (πχ περιβαλλοντικά, κυκλοφοριακής αγωγής, ευαισθητοποίηση στη διαφορετικότητα κ. α) στο σχολείο, διότι θεωρούν ότι χάνεται πολύτιμος χρόνος από τα μαθήματα.

Ενδεικτικό της συγκρουσιακής σχέσης σχολείου-οικογένειας, όπως φαίνεται να την βιώνουν στην επαγγελματική τους ζωή οι επαγγελματίες εκπαίδευσης είναι το παρακάτω απόσπασμα:

-«Κοιτάζτε, δεν είμαι σίγουρη αν το εκπαιδευτικό σύστημα πιέζει, δηλαδή αν η πρώτη οπτική έχει να κάνει με το εκπαιδευτικό σύστημα ή με τους γονείς. Νομίζω είναι πιο κοντά στη φιλοσοφία που έχουν οι γονείς για τα παιδιά τους. Δηλαδή θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να φτιάξουν ένα σχολείο, οι περισσότεροι τουλάχιστον, που θα ανταποκρίνεται σε μια πιο μοντέρνα ας πούμε παιδαγωγική. Προσπαθούν να χρησιμοποιούν συνεργατικές μεθόδους. Παλεύουν για την ένταξη διαφορετικών ατόμων..... Περνάει η φιλοσοφία του να πας στο σχολείο, να είσαι ένας πολύ καλός μαθητής. Να είσαι πρώτος. Να πάρεις τη σημαία. Δε ξέρω μέχρι πού φτάνουν τα όνειρα των γονιών. Δηλαδή, μου έχει τύχει περίπτωση παιδί της πρώτης δημοτικού, μαμά μάλλον παιδιού της πρώτης δημοτικού, τον πρώτο μήνα να έρθει και να πει πως πάει ο.... μου (αναφέρεται στο όνομα του παιδιού); Και να της λέω κυρία μου είναι ο πρώτος μήνας. Μου λέει κοιτάζτε να δείτε κυρία.....(αναφέρεται στο όνομα της)..... εγώ το παιδί μου το ονειρεύομαι από τώρα γιατρό ή δικηγόρο.... Δηλαδή σκέφτομαι περιπτώσεις παιδιών που έρχονται στο σχολείο και τους μιλάμε για αποδοχή της



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

διαφορετικότητας, για ισότητα, για δικαιοσύνη, για δημοκρατία και πάνε στο σπίτι και οι γονείς τους λένε τελείως διαφορετικά πράγματα» (Σ.4).

Η μειοψηφία των εκπαιδευτικών από την άλλη πλευρά, ανέφερε πως η επίδραση των εκπαιδευτικών πολιτικών από τους μηχανισμούς της αγοράς δεν επηρεάζει τις ενταξιακές πολιτικές, όταν υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις. Ως παραδείγματα ανέφεραν την αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος και τη συνδιδασκαλία εντός της ίδιας αίθουσας από δάσκαλο γενικής και ειδικής αγωγής. Μια εκπαιδευτικός αναφέρει χαρακτηριστικά:

-«...εάν ένα παιδί δουλεύει δε το επηρεάζει. Όλοι είχαμε παιδιά στην τάξη μας..... δεν ήμασταν όλοι καταπληκτικοί μαθητές. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές και στον πληθυσμό των μη αναπήρων. Αν υπάρχει προσωπικό μπορούν να γίνουν όλα» (Σ.6).

6.3 Η δημιουργία «Ενός Σχολείου» για όλους τους μαθητές

6.3.1 Σχέση ειδικής και γενικής εκπαίδευσης

Ο δεύτερος θεματικός άξονας αφορούσε την προβληματική μας σε σχέση με το *εάν ένα παιδί αναπτύσσεται καλύτερα στο ειδικό σχολείο, επειδή δεν υπόκειται σε συνεχή ανταγωνισμό και δε βρίσκεται αντιμέτωπο με παρατηρήσεις και σχόλια για την κατάστασή του, αλλά και σε σχέση με το εάν ένα παιδί με αναπηρία ή/και ε.ε.α. αναπτύσσεται καλύτερα στο γενικό σχολείο λόγω των αλληλεπιδράσεων με τους συμμαθητές του χωρίς ε.ε.α., έχοντας αυτό ευεργετικές επιδράσεις στη συμπεριφορά του, την κοινωνικότητα του και τη γνωστική του ανάπτυξη.*

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επισήμαναν, πως αυτός ο βασικός προβληματισμός απασχολεί ιδιαίτερα τους γονείς των παιδιών με αναπηρία, οι οποίοι συχνά αναρωτούνται, τι θα ήταν καλύτερο για το παιδί τους να παρακολουθεί το γενικό σχολείο, με σκεπτικό πιθανά θετικότερα αποτελέσματα στη γνωστική και κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξή του ή να συνεχίσει να φοιτά στην ειδική δομή.

Στην παραπάνω υπόθεση εργασίας, η θέση της πλειονότητας των ατόμων του δείγματός μας είναι, πως όταν το ΚΕΔΔΥ εισηγείται με τη διάγνωσή του τη φοίτηση του παιδιού σε ειδικό σχολείο, το παιδί πρέπει να παρακολουθήσει ειδικό σχολείο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλαδή δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην ειδική εκπαίδευση, θεωρώντας την καταλληλότερη για τα παιδιά με αναπηρίες. Παρακάτω



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

παρατίθενται οι πιο ενδιαφέρουσες απαντήσεις του δείγματός μας που υποστηρίζουν την παραπάνω τοποθέτηση.

-«Οι γονείς μου, επειδή η αδερφή μου είναι, στην αρχή θυμάμαι δε μπορούσαν να το αποδεχθούν. Το παιδί το έστειλαν σε κανονικό σχολείο, ένιωθαν πάρα πολύ άσχημα με αυτό... το έστειλαν σε κανονικό σχολείο, τα παιδιά του φέρονταν άσχημα, δεν υπήρχαν υποδομές, οι δάσκαλοι δεν ήξεραν πώς να φερθούν αλλά επέμεναν να μην το πάνε σε ειδικό... πίστευαν ότι κάτι μαζί με το κλίμα το νορμάλ, το φυσιολογικό θα αλλάξει σιγά-σιγά και το παιδί. Η αδερφή μου είναι αυτιστική» (Σ.6).


-«Η βαριά αναπηρία απομονώνεται στο γενικό σχολείο. Νομίζω ότι κάποια παιδιά πρέπει να πάνε στο ειδικό σχολείο. Να μάθουν άλλα πράγματα, άλλες εργασίες. Το ειδικό προσφέρει ανάπτυξη άλλων δεξιοτήτων» (Σ.7).

Από την άλλη πλευρά, η μειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος διάκειται θετικά ως προς την κοινή συνύπαρξη. Ορισμένοι μάλιστα ισχυρίστηκαν πως η φοίτηση των παιδιών με αναπηρία ή/και ε.ε.α., στο γενικό σχολείο συντελεί στην ουσιαστική θωράκισή τους κατά την αλληλεπίδραση και συνδιαλλαγή τους με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Οι χαρακτηριστικότερες απαντήσεις παρατίθενται ακολούθως:

-«Ίσως είναι πιο εύκολο να συναναστρεφόμεστε ομοίους από τη μια. Από την άλλη όμως το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας. Τα παιδιά πρέπει να έρχονται σε επαφή με όλα τα παιδιά. Τον κόσμο θα τον συναντήσουνε μπροστά τους» (Σ.6).

-«Θα τους κάνει καλό και από τις δύο πλευρές, θα μάθουν τα παιδιά να είναι πιο ευαισθητοποιημένα σε ένα πρόβλημα.... Θα είναι πιο ευαισθητοποιημένες και οι δύο πλευρές..... από την άλλη πλευρά ένα παιδί με πρόβλημα θα σκληραγωγηθεί γιατί δεν θα είναι όλη του η ζωή σε ένα ειδικό σχολείο ή δεν θα συναναστρέφεται για μια ολόκληρη ζωή με ένα ποσοστό ανθρώπων που έχουν κάποια αναπηρία.... Θα θωρακισθεί καλύτερα γιατί ξέρουμε ότι τα παιδιά είναι σκληροί κριτές και αυτό που νιώθουν και αυτό που αισθάνονται και αυτό που σκέπτονται το λένε χωρίς ενοχές, χωρίς κάποιο ενδοιασμό..... πιστεύω ότι κάποιο παιδί με πρόβλημα θα έρθει σε δύσκολη θέση κάποια στιγμή, μια, δυο, τρεις φορές θα μάθει να υπερασπίζεται τον εαυτό του, το πρόβλημά του, τον εαυτό του, θεωρώ ότι και από τις δυο πλευρές θα είναι καλύτερα σε ένα γενικό σχολείο, σε ένα σχολείο για όλους» (Σ.11).

-«Το ιδανικό σενάριο είναι να υπάρχει ένα σχολείο για όλους που θα σέβεται τη διαφορετικότητα και θα μπορεί να εκπαιδεύει τα παιδιά ανάλογα με τις ανάγκες τους.

 Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Αυτό προϋποθέτει όπως είπαμε προηγουμένως μια αλλαγή εκ βάθους όλου του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο αυτή τη στιγμή δε θεωρώ ότι πρακτικά μπορεί να συμβεί. Θεωρώ ότι είναι λίγο πασαλείματα όλο αυτό που συμβαίνει» (Σ.2).

Αντιστοίχως και ως προς τα οφέλη της στενής συνεργασίας και συμβίωσης παιδιών γενικού και ειδικού σχολείου σε κοινή σχολική δομή, η πλειονότητα του δείγματος διατηρεί σοβαρές επιφυλάξεις. Θεωρούν ότι ναι μεν θα υπήρχαν οφέλη αλλά στη παρούσα φάση δεν θα μπορούσαν να γίνουν πράξη διότι η κοινωνία και το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι ακόμη έτοιμα για κάτι τέτοιο. Μια εκπαιδευτικός ανέφερε:

-«Θα υπήρχαν πολλά οφέλη. Αλλά νομίζω ότι δεν υπάρχει αυτή η βοήθεια στα φυσιολογικά παιδιά να αγκαλιάσουν τα παιδιά που είναι πιο ιδιαίτερα» (Σ.6). Μία άλλη εκπαιδευτικός αναφέρει:

-«Έχει οφέλη αλλά ξέρω οικογένειες που λένε στο παιδί τους δε θα κάνεις παρέα με αυτό το παιδί (εννοεί παιδί με αναπηρία). Ζούμε σε μια κοινωνία που το Αλβανός και Πακιστανός είναι βρισιά... δε μπορεί η καταγωγή να είναι βρισιά... όπως και το... ρε ανάπηρε..... να είναι βρισιά» (Σ.4).

Η μειοψηφία από την άλλη επιχειρηματολόγησε όσον αφορά στα οφέλη της κοινής συνύπαρξης, αντιπαραβάλλοντάς τα με τα βασικά μειονεκτήματα της φοίτησης σε ένα ειδικό σχολείο. Μια χαρακτηριστική δήλωση που αποτυπώνει το παραπάνω νόημα:

-«στην ειδική αγωγή θεωρώ ότι σίγουρα μπορεί να επηρεαστεί το ένα από το άλλο και όχι να έχει πρόοδο προς το καλύτερο, απλά ή να είναι στα ίδια επίπεδα ή να έχει και άλλες συμπεριφορές. Να προσπαθεί να μιμηθεί κάποιο άλλο. Εγώ θεωρώ ότι η συναναστροφή με παιδιά της γενικής αγωγής είναι αυτό που μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά της ειδικής αγωγής να βελτιωθούν» (Σ.10).

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επίσης θεωρεί πως η κατηγορία/τύπος της ε.ε.α. επηρεάζει τις δυνατότητες ένταξής του στο γενικό σχολείο. Χαρακτηριστικά, όπως αναφέρουν, το παιδί που ανήκει στο ευρύτερο φάσμα της διαταραχής του αυτισμού, δεν μπορεί να ενταχθεί στο γενικό σχολείο, εκτός ίσως και μόνο από κάποιες περιπτώσεις υψηλής λειτουργικότητας. Οι βασικές απόψεις που αποτυπώθηκαν εδώ:

-«Συμπερίληψη σε κάποιες περιπτώσεις δε μπορεί να γίνει καθόλου, όπως σε βαρείς αυτισμούς» (Σ.1).



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

-«Επηρεάζει κατ' αρχήν το παιδί. Π.χ. ένας αυτιστικός είναι δύσκολο γενικότερα να είναι με πολλούς ανθρώπους... και μόνο η φύση του αυτισμού δεν το επιτρέπει κάτι τέτοιο, είναι δύσκολο για το παιδί» (Σ.6). Αντιστοίχως, θεωρούν ευκολότερη την ένταξη στο γενικό σχολείο των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή με ήπια νοητική υστέρηση.

Αναφορικά τώρα με το τι διευκολύνει τις πολιτικές ένταξης στην πραγμάτωσή τους η πλειονότητα απάντησε πως η κοινωνική ευαισθησία των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την ουσιαστική πραγμάτωση των πολιτικών ένταξης. Αντιστοίχως, όσον αφορά στο τι τις εμποδίζει, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως οι υπεράριθμες τάξεις εμποδίζουν σημαντικά την ένταξη. Χαρακτηριστικό ως προς αυτό:

-«Με τόσα παιδιά στην τάξη, πώς μπορεί να γίνει ένταξη...» (Σ.5).

Αναφέρθηκε ακόμη από ορισμένους εκπαιδευτικούς και η έλλειψη επιμόρφωσης. Χαρακτηριστικά:

-«Υπάρχει κενό επιμόρφωσης. Είχα πάει παράλληλη στήριξη και ήμουν διακοσμητική. Ακόμα και τώρα δάσκαλοι της γενικής δεν γνωρίζουν καλά τον ρόλο μας (η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός είναι ειδική παιδαγωγός). Φοβούνται ότι θα διαταράξουμε το κλίμα της τάξης. Νομίζω ότι οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ρατσιστικά τους νεότερους στην παράλληλη στήριξη» (Σ.8).

Περνώντας τώρα στην διερεύνηση της άποψης του εάν θεωρούν πως υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς η άποψη πως σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο θα θυσιαστεί το μέλλον των «κανονικών» παιδιών χωρίς ωστόσο να υπάρξουν σημαντικά οφέλη για τα παιδιά με αναπηρία ή/και ε.ε.α. ως προς τη γνωστική τους ανάπτυξη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η άποψη αυτή είναι υπαρκτή μεταξύ των εκπαιδευτικών· μάλιστα την χαρακτήρισαν ως μια ορθή τοποθέτηση. Δήλωσαν σχετικά:

-«Έχουν δίκαιο. Σε ένα παιδί παραδείγματος χάριν με βαρύ αυτισμό δε θα του φανεί ωφέλιμο. Θα πανικοβληθεί. Εάν σε μία τάξη πάνε πέντε άτομα με αναπηρίες τι θα γίνει; Φανταστείτε πέντε παράλληλες στηρίξεις, πέντε βοηθητικά (αναφέρεται στο ΕΒΠ)... δεν είναι πολύ δύσκολο.... δεν είναι πολύ ανέφικτο.... Τα παιδιά αυτά έχουν ξεσπάσματα, φωνάζουν, έχουν κραυγές. Πώς ο δάσκαλος από τη μια θα διδάσκει την εκστρατεία του Μ. Αλεξάνδρου και από την άλλη θα πρέπει να δει και την επιληψία που θα πάθει ένα παιδί. Απόλυτη ένταξη δε μπορεί να γίνει» (Σ.8).

-«Θα χάσουν και οι δύο. Και περισσότερο το παιδί με αναπηρία» (Σ.5).

6.3.2 Ενταξιακές πολιτικές και επαγγελματικά δικαιώματα κλάδων

Όπως είδαμε στην βιβλιογραφική επισκόπηση ο Slee (2012) θέτει ζητήματα σκοπιμοτήτων των επαγγελματιών των υποστηρικτικών θεσμών της Ειδικής Αγωγής προς όφελος της διατήρησης της θέσης τους. Ότι δηλαδή με απλά λόγια, επιθυμούν τη διάκριση των σχολικών δομών σε γενικές και ειδικές, ώστε να εξασφαλίζουν την επαγγελματική αποκατάστασή τους.

Αναφορικά με το παραπάνω ζήτημα, κατά πόσο δηλαδή τα διάφορα επαγγελματικά δικαιώματα διαφόρων κλάδων επηρεάζουν την εφαρμογή ενταξιακών πολιτικών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ισχυρίστηκε πως δεν αισθάνονται ότι οι εργαζόμενοι σε δομές ειδικής αγωγής αντιτίθενται σε ενταξιακές προοπτικές προς ίδιον όφελος. Εξάλλου, αξίζει εδώ να επισημανθεί πως στα περισσότερα σημεία οι απόψεις των δασκάλων με τις απόψεις των ειδικοτήτων συγκλίνουν ή και ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό γεγονός που μας δείχνει πως και οι δύο κλάδοι επαγγελματιών διαχειρίζονται με κοινή συλλογιστική το ζήτημα της ενταξιακής προοπτικής της εκπαίδευσης. Ενδεικτική είναι η παρακάτω τοποθέτηση, η οποία συνοψίζει τις απόψεις που αποτυπώθηκαν από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών στη σχέση πιθανής «απειλής» των συμφερόντων των διαφόρων επαγγελματικών κλάδων της ειδικής αγωγής με την πραγμάτωση της ενταξιακής εκπαίδευσης:

-«.....δηλαδή είτε σε ένα σχολείο όλα τα παιδιά είτε χώρια, έτσι κι αλλιώς θα χρειαζόταν πάρα πολύ προσωπικό. Δε νομίζω ότι θα έχανε κανείς. Δε περιμένει κανείς ότι θα πάνε τα παιδιά από το ειδικό, θα ενταχθούν στο γενικό και θα υπάρχει μόνο ένας δάσκαλος και οι κοινωνικοί λειτουργοί ή οι ψυχολόγοι ή όποιος άλλος, όλοι θα μείνουν ξαφνικά άνεργοι. Δε γίνεται να λειτουργήσει χωρίς αυτούς έτσι κι αλλιώς το θέμα. Οπότε είτε εδώ είτε εκεί θα προσλάμβαναν ειδικότητες. Χωρίς ειδικότητες δεν μπορούν να λειτουργήσουν αυτά τα παιδιά. Στηρίζονται στις ειδικότητες. Οπότε δε νομίζω ότι είναι έτσι» (Σ.14).

Μόνο μια εκπαιδευτικός είχε αντίθετη άποψη. Χαρακτηριστικά ανέφερε:

-«Οι ειδικότητες θα πάνε να απειλούνται όταν ενταχθούν στο γενικό σχολείο. Το θέμα είναι κατά πόσο η ελληνική πραγματικότητα είναι έτοιμη για την ένταξη» (Σ.2).

6.4 Οι εμπειρίες και οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την ετοιμότητα και τις ανάγκες του κλάδου απέναντι στις απαιτήσεις της ενταξιακής εκπαίδευσης

6.4.1 Εφόδια και ιδιότητες ενταξιακού εκπαιδευτικού

Έχοντας ως υπόθεση εργασίας τα ευρήματα μελετών που διερευνούσαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ετοιμότητά τους στην προοπτική δημιουργίας «Ενός Σχολείου για Όλους» και την καταγραφή της *επιφυλακτικότητάς* τους απέναντι στις δυνατότητες ενός τέτοιου εγχειρήματος, η πλειονότητα του δείγματος, μας ανέφερε πως η επιφυλακτικότητα τροφοδοτείται εκτός των άλλων και από το έλλειμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Πώς δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, ιδιαιτέρως εκείνοι της γενικής εκπαίδευσης, μπορούν να διαμορφώσουν τη διδασκαλία, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών με ε.ε.α.

Σε σχέση τώρα με το πώς πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός του σημερινού ελληνικού σχολείου αντιμετωπίζει το μαθητή με αναπηρία ή/και ε.ε.α., οι απαντήσεις ποικίλουν. Τα βασικά νοήματα που αποτυπώθηκαν ήταν: με αποδοχή, σεβασμό, αλλά και με φόβο ή ανασφάλεια:

-«Στο μυαλό μου έρχεται η έκφραση το παιδί μου αυτός ο άγνωστος, είναι άγνωστο το παιδί αυτό. Εγείρει πάρα πολλές ψυχολογικές διεργασίες στον καθένα μας ξεχωριστά σε σχέση με την αναπηρία σε σχέση με αυτό που δε θέλουμε να ζήσουμε καθένας μας μέσα στο σπίτι μας» (Σ.2).

Επιπλέον, ενδιαφέρουσα θεωρήσαμε και την άποψη μιας εκπαιδευτικού, η οποία θέτει ζητήματα σύνδεσης των επαγγελματικών πρακτικών με τον ανθρωπισμό³⁷. Μας ανέφερε χαρακτηριστικά:

-«Μου έχει τύχει περιστατικό όπου ένα παιδί με κινητικά προβλήματα όπου είχε ενταχθεί στη γενική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο πήγε στο σχολείο τον Δεκέμβρη διότι δεν είχε βγει η θέση της Ε.Β.Π και πήγε στο σχολείο τον Δεκέμβρη διότι ο δάσκαλος δε δεχόταν χωρίς το Ε.Β.Π το παιδί να πάει στο σχολείο, το πρόβλημα ήταν

³⁷ Ο ανθρωπισμός αναφέρεται στο σεβασμό των θεμελιωδών δικαιωμάτων του ανθρώπου. Ως τρόπος σκέψης δίνει έμφαση στον άνθρωπο, στις αξίες του και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων του. Στάση ζωής που θεωρεί τον άνθρωπο πρώτη αξία της ζωής. Από το διαδικτυακό τόπο <http://www.mariakappou.gr/analiseis> (πρόσβαση στις 19/01/2017).



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

μόνο κινητικό, θέλω σε αυτό το σημείο να σου αναφέρω ότι υπάρχει νομοθεσία όπου επιτρέπει στον κηδεμόνα ή στον γονέα να παρευρίσκεται μέσα στο χώρο του σχολείου, όταν το παιδί χρειαστεί βοήθεια να πάει στην τουαλέτα, ή να βγει στο διάλλειμα να φάει το φαγητό του, ο δάσκαλος δεν το διανοήθηκε καν να το σκεφτεί, θα είναι ας πούμε η μαμά απέξω από το σχολείο και αν χρειαστεί να μπει και να το πάει τουαλέτα, αν χρειαστεί δυο λεπτά..... και το παιδί έχασε δύο μήνες σχολείο μέχρι να έρθει το ειδικό βοηθητικό προσωπικό. Θεωρώ ότι αυτό σημαίνει πολλά για έναν εκπαιδευτικό. Πρέπει να είμαστε και λίγο άνθρωποι» (Σ.11).

Στην ερώτηση τώρα που αφορούσε στα τυπικά και ουσιαστικά εφόδια που είναι απαραίτητα να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός ενός σύγχρονου ενταξιακού σχολείου, η πλειονότητα αναφέρθηκε στην αναγκαιότητα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή. Μάλιστα οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής τόνισαν πως οι συνάδελφοί τους στη γενική εκπαίδευση δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι να στηρίζουν πολιτικές ένταξης τόσο σε επίπεδο διδασκαλίας, όσο και σε επίπεδο γενικότερου χειρισμού των παιδιών με αναπηρίες.

Αναφορικά με τις ιδιότητες που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός για να επιτύχει τους στόχους των πολιτικών της ένταξης η πλειονότητα του δείγματος ανέφερε την αγάπη, την αποδοχή του διαφορετικού, την ευαισθησία, το θάρρος, τα ψυχικά αποθέματα. Οι πιο ενδιαφέρουσες απαντήσεις που δόθηκαν εδώ είναι οι ακόλουθες:

-«Πρέπει να το 'χει... εγώ ας πούμε δεν θα δούλευα ποτέ σε σχολείο ειδικής αγωγής... όχι γιατί φοβάμαι τα παιδιά, φοβάμαι εμένα δεν θα μπορέσω να τα καταφέρω» (Σ.3).

-«Ενταξιακοί εκπαιδευτικοί πρέπει να είμαστε όλοι. Κατ' αρχήν σαν άνθρωποι... ενταξιακοί άνθρωποι. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει όραμα... θα ακουστεί λίγο ουτοπικό αλλά... πανανθρώπινο όραμα» (Σ.4).

-«...ένας καθηγητής μου έλεγε μη σας φοβίζει η ειδική αγωγή. Είναι πολύ δύσκολη αλλά να ξέρετε ότι η ειδική αγωγή έχει ανάγκη από ευαίσθητους ανθρώπους για να πάει μπροστά» (Σ.8).

-«καταρχήν θα πρέπει να είναι ανθρώπινος. Θα πρέπει να είναι ανοιχτός σε καινούρια πράγματα, να μην πηγαίνει by the book όλη την ώρα, να είναι ευέλικτος, να αναζητάει εναλλακτικές, να είναι και ο ίδιος εναλλακτικός στο διαφορετικό, να έχει δουλέψει πολύ με τον εαυτό του, όσον αφορά την αποδοχή του διαφορετικού» (Σ.2).

6.4.2 Ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές των στελεχών εκπαίδευσης

Όσον αφορά τις αλλαγές που κατά διαστήματα οι εκπαιδευτικοί έχουν εφαρμόσει στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, ώστε να μπορεί αυτό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, η πλειονότητα ανέφερε πως η «δουλειά στην ομάδα» ή οι «ομαδοσυνεργατικές πρακτικές» αποδίδουν αποτελεσματικότερα στην πράξη από άλλες εκπαιδευτικές μεθόδους, διότι τα παιδιά, τις περισσότερες φορές βοηθούν το ένα το άλλο στις μικρές υποομάδες. Επιλέγουν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί, πιο συχνά αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας, η οποία ταυτοχρόνως προάγει την ομαδικότητα αλλά τηρεί και τις υποχρεώσεις για τη διεκπεραίωση του ΑΠ. Αυτό, είναι αναγκαίο να επισημάνουμε πως συνδέεται ιδιαίτερος με τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές του Ευρωπαϊκού Φορέα Ειδικής Αγωγής, όπως αναφέρθηκε και στη βιβλιογραφική επισκόπηση (βλ. Ενότητα 4.4).

Ακόμη, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η ενσωμάτωση στο μάθημα των νέων τεχνολογιών (για παράδειγμα οι διαδραστικοί/ψηφιακοί πίνακες) βοηθά στο να ανταποκριθεί το ΑΠ στις ανάγκες όλων των μαθητών. Επιπλέον, η πλειονότητα αναφέρθηκε και στην αναγκαιότητα αναμόρφωσης των ΑΠ, στην περίπτωση που αυτό θα πρέπει να ανταποκριθεί σε πλείστες ενταξιακές ανάγκες. Μία εκπαιδευτικός ανέφερε:

-«Θέλει χρόνο για να καταλήξουμε σε ένα σωστό αναλυτικό πρόγραμμα. Προς το παρόν δεν το έχω δει εγώ, δε μπορεί να γίνει εύκολα. Και ο εκπαιδευτικός από μόνος του σίγουρα δε μπορεί. Θα πρέπει να είναι συνεργασία πολλών το πρόγραμμα αυτό αν κάποια στιγμή μπορέσει να υπάρξει» (Σ.14).

Σε σχέση τώρα με το κατά πόσο θεωρούν ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με συνεργατικές και διεπιστημονικές πρακτικές, οι οποίες κρίνονται σημαντικές για την επιτυχή έκβαση των πολιτικών ένταξης, η πλειονότητα του δείγματος πιστεύει πως το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών είναι εξοικειωμένοι με συνεργατικές διαδικασίες.

Μόνο μια εκπαιδευτικός του δείγματος μας θεωρεί πως οι έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με συνεργατικές διαδικασίες:

-«Οι άνθρωποι είναι πολύ ανταγωνιστικοί. Πιστεύω ότι αυτό έχει να κάνει πάρα πολύ και με την κουλτούρα του Έλληνα, με αυτά που κουβαλάμε μέσα στο κεφάλι μας, δεν είμαστε δουλεμένος λαός σε αυτά τα θέματα, είμαστε πολύ ανταγωνιστικοί» (Σ.2).



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Σε σχέση με τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν τη θέση τους σε ζητήματα διαφορετικότητας, αναφέρθηκαν: η «δουλειά με τον εαυτό τους», εννοώντας την καλλιέργεια της αυτογνωσίας κυρίως μέσω της συμβουλευτικής, η δια βίου μάθηση, η συμμετοχή στον εθελοντισμό, η τριβή και η συνύπαρξη με το διαφορετικό, μέσω κοινών δράσεων αλληλεπίδρασης. Ενδεικτική είναι η παρακάτω διατύπωση:

-«.....Αυτή είναι και η πραγματικότητα της ζωής για μένα. Ο διαφορετικός και πώς βάζουμε τον διαφορετικό μέσα στη ζωή μας και το αποδεχόμαστε και δε το περιθωριοποιούμε να το πω έτσι» (Σ.10).

Σε αυτό το σημείο ολοκληρώνεται η παρουσίαση των κυριότερων ευρημάτων της έρευνας πεδίου. Κλείνοντας τη διαδικασία της συνέντευξης και κατόπιν παρότρυνσης του ερευνητή να προσθέσουν στη συζήτηση ο,τιδήποτε εκείνοι κρίνουν σημαντικό να αναφερθεί ως κατακλείδα, δύο (2) εκπαιδευτικοί ανέφεραν τα ακόλουθα:

-«Για να γίνει Ένταξη πρέπει να γίνονται αξιολογήσεις στους εκπαιδευτικούς. Ξέρω, ακούγεται λίγο..... αν το πεις σε παλιούς δασκάλους θα σε βάλουν κατευθείαν στη μαύρη λίστα. Όχι αξιολόγηση να πας σπίτι σου ή να σου μειωθεί ο μισθός. Να σου πει όμως κάποιος... αυτό που κάνεις είναι σωστό αλλά πρέπει και αυτό» (Σ.8).

-«Εάν δεν υπάρξουν μαθήματα κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής στα σχολεία, ένταξη δεν επιτυγχάνεται. Μόνο εάν οι παρεμβάσεις μας γίνουν με τη μορφή μαθήματος θα πάρουμε την ένταξη στα σοβαρά. Για παράδειγμα η ψυχολογία πρέπει να διδάσκεται» (Σ.6).



6.5 Σύνοψη-Προβληματισμοί

Στο πλαίσιο της έρευνας πεδίου πραγματοποιήθηκε μελέτη των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε δομές γενικής και ειδικής εκπαίδευσης συμπεριλαμβανομένου και του ΚΕΔΔΥ σε σχέση με το όραμα της δημιουργίας «Ενός Σχολείου για Όλους». Στο παρόν κεφάλαιο έγινε η παρουσίαση των βασικών ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Από την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων σε μια προσπάθεια ανάλυσης των αποτελεσμάτων, καταλήγουμε στη διαπίστωση πως η προοπτική της δημιουργίας «Ενός Σχολείου για Όλους» είναι ένα θέμα με ποικίλες διαστάσεις και ένα θέμα, που τουλάχιστον στην παρούσα φάση, παραμένει «ανοιχτό» χωρίς να μπορούν να δοθούν μόνιμες και ασφαλείς απαντήσεις αναφορικά με τη δυνατότητα υλοποίησής του.

Η ρητορική που αναπτύσσεται αφορά *προβληματισμούς* που επικεντρώνονται γύρω από πολλά και ποικίλα ζητήματα και ενσωματώνονται στα ακόλουθα ερωτήματα:

- ✓ Ένταξη σε κοινή σχολική δομή αλλά εκπαίδευση των αναπήρων παιδιών σε διαφορετική αίθουσα;
- ✓ Ένταξη με κοινή εκπαίδευση μόνο σε κάποια μαθήματα;
- ✓ Ένταξη με κοινή συνύπαρξη σε κάποιες δραστηριότητες ή στο προαύλιο κατά τα διαλείμματα;
- ✓ Ένταξη σε κοινή τάξη με κοινό Αναλυτικό Πρόγραμμα;
- ✓ Θα ωφελούσε όλα τα παιδιά ένα κοινό Αναλυτικό Πρόγραμμα;
- ✓ Ένταξη σε κοινή τάξη με διαφοροποιημένο Πρόγραμμα διδασκαλίας;
- ✓ Ένταξη στις υπάρχουσες υπεράριθμες τάξεις;
- ✓ Ένταξη και ταυτόχρονα αυξημένη πίεση προς τον εκπαιδευτικό για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης;
- ✓ Ένταξη με συνδιδασκαλία δασκάλου και ειδικού παιδαγωγού;
- ✓ Ένταξη χωρίς προηγούμενη κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών;
- ✓ Ένταξη με ανεπάρκειες υλικοτεχνικής υποδομής και ανθρώπινου δυναμικού (ειδικών επιστημόνων & βοηθητικού προσωπικού);
- ✓ Ένταξη πολλών ταχυτήτων, όπως υλοποιείται στην παρούσα φάση; Δηλαδή φοίτηση στο ειδικό σχολείο και υποστήριξη σε ορισμένες περιπτώσεις με παράλληλη φοίτηση στο γενικό σχολείο;

Κεφάλαιο 7: Συζήτηση και συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να συνδέσει τα ευρήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης με τα ευρήματα μικρής κλίμακας εμπειρικής μελέτης σε ζητήματα πολιτικών ένταξης παιδιών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η εργασία αρχικά περιγράφει τις προσπάθειες δημιουργίας «Ενός σχολείου για όλους τους μαθητές», όπως αυτές εξελίσσονται σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο, επικεντρώνοντας εν συνεχεία το ενδιαφέρον της στην ελληνική περίπτωση.


Τα στοιχεία δείχνουν ότι παρά τα βήματα που έχουν γίνει προς την κατεύθυνση της ένταξης, η αδυναμία πρόσβασης στην εκπαίδευση και οι διακρίσεις εις βάρος μεγάλου αριθμού μαθητών επιμένουν.

Για την κατανόηση του ζητήματος και την ανάδειξη των κρίσιμων διαστάσεων του θέματος, η εργασία αντλεί δεδομένα από τα ευρήματα της έρευνας πεδίου, τα οποία συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Για αυτόν το λόγο είχε συνταχθεί εκ των προτέρων μια σειρά ερωτημάτων που απάρτιζαν τον Οδηγό της Συνέντευξης. Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτές, επιτρέποντας στους ερωτώμενους να εμβαθύνουν σε σχέση με το υπό διερεύνηση θέμα.

Επίσης, είχαμε επιλέξει να συλλέξουμε τα δεδομένα μας από διαφορετικές ομάδες επαγγελματιών (διευθυντές, δάσκαλοι, ειδικότητες), ώστε να εξετάσουμε το θέμα από διαφορετικές πηγές πληροφόρησης. Αξίζει να σημειωθεί πως διερευνήθηκαν αντιλήψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών λειτουργών τόσο της γενικής εκπαίδευσης, όσο και της ειδικής αγωγής, όπου και οι δύο περιπτώσεις εκπαιδευτικών καλούνται να υλοποιήσουν πολιτικές ένταξης.

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται πως δεν υπάρχει σαφήνεια για το ποιά ένταξη επιδιώκεται. Έως τώρα οι πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση διατηρούν ταυτόχρονα τη γενική και την ειδική εκπαίδευση σε ξεχωριστές σχολικές δομές, ενώ δεν έχουν ρυθμιστεί κρίσιμα ζητήματα όπως η καταλληλότητα της υλικοτεχνικής υποδομής, τα αναλυτικά προγράμματα, οι συνοδευτικές υποστηρικτικές υπηρεσίες, η επάρκεια ανθρώπινου δυναμικού, η αξιοποίηση της συμμετοχής των γονέων και η άρση φόβων και προκαταλήψεων αναφορικά με την αναπηρία.

Η ανάλυση παρακάτω θα κινηθεί σε τρία επίπεδα: σε *μικρο-επίπεδο* όπου θα παρουσιαστούν τα βασικά συμπεράσματα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του

 Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

δείγματός μας - σε *μάκρο-επίπεδο*, όπου θα συζητηθεί το ζήτημα σύνδεσης της ένταξης με πτυχές του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτικού συστήματος και τέλος σε *επίπεδο αποτύπωσης της προσωπικής θέσης και στάσης του ερευνητή της συγκεκριμένης μελέτης*.

Ειδικότερα, οι αντιλήψεις της πλειονότητας των εκπαιδευτικών του δείγματός μας σε σχέση με την προοπτική των πολιτικών ένταξης που αφορούν στη δημιουργία «*Ενός σχολείου για όλους*» διαφαίνονται μετριοπαθείς και συγκρατημένες. Φάνηκε πως αναγνωρίζουν την φιλοσοφία και το όραμα μιας τέτοιας προοπτικής όμως, συμφωνούν σε επιμέρους μόνο σημεία της, όπως αποτυπώθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Αμφισβητούν σαφώς την αποτελεσματικότητα της υλοποίησής του στην παρούσα φάση κυρίως λόγω έλλειψης υποδομών υλικοτεχνικής φύσεως και ανεπαρκειών στις προσλήψεις ανθρώπινου δυναμικού. Επιπλέον, διατηρούν επιφυλάξεις και για την ικανότητα μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας όλων των παιδιών σε κοινή σχολική τάξη.

Η πλειονότητα επίσης δίδει έμφαση στην *ειδική εκπαίδευση* ιδιαίτερα για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν σοβαρές αναπτυξιακές διαταραχές, όπως αυτές για παράδειγμα που ανήκουν στο ευρύτερο φάσμα του αυτισμού, θεωρώντας πως τα παιδιά με σοβαρές αναπηρίες, δε θα ωφεληθούν μαθησιακά στο γενικό σχολείο, ενώ ταυτοχρόνως, υποστηρίζουν ότι μαθητές με περισσότερο «*ήπιες αναπηρίες*», όπως π.χ. η ήπια νοητική υστέρηση, μπορούν να ενταχθούν ευκολότερα σε τάξεις του γενικού σχολείου.

Από τα ευρήματα της έρευνας επίσης αξίζει να σημειωθεί πως δε διαπιστώσαμε σοβαρές διαφοροποιήσεις στις απόψεις μεταξύ *Διευθυντών, δασκάλων και ειδικοτήτων*. Οι απόψεις τους σε σχέση με την ενταξιακή εκπαίδευση συγκλίνουν ή και ταυτίζονται ακόμη, σε αρκετά σημεία. Η διαπίστωση αυτή αξίζει περαιτέρω διερεύνησης, πώς δηλαδή πολλά ζητήματα που αφορούν την προοπτική της δημιουργίας «*Ενός σχολείου για όλους*», γίνονται αντιληπτά από τους εργαζόμενους στις σχολικές δομές με σχεδόν πανομοιότυπο τρόπο. Αυτό, ενδεχομένως μπορεί να σηματοδοτεί ένα κενό γνώσης του πώς μπορεί να γίνει στην πράξη η ένταξη όλων παιδιών στο γενικό σχολείο.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επίσης τονίζουν την αναγκαιότητα στελέχωσης των γενικών σχολείων με ΕΕΠ και ΕΒΠ προκειμένου να διευκολυνθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς, το σχολείο φαίνεται πλέον να είναι περισσότερο




Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

ώριμο από ότι στο παρελθόν απέναντι σε συνεργατικές πρακτικές και σε διεπιστημονικές προσεγγίσεις. Και αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό διότι το ζήτημα των πολιτικών ένταξης προϋποθέτει ως φιλοσοφία παρέμβασης τις διεπιστημονικές και διατομεακές προσεγγίσεις για την επιτυχή έκβασή του. Φυσικά, έως τώρα, οι όποιες εξαγγελίες από την πλευρά της Πολιτείας για προσλήψεις ΕΕΠ στο γενικό σχολείο λαμβάνουν χώρα μόνο όταν απασχολεί την επικαιρότητα κάποιο δυσάρεστο γεγονός που έχει «θορυβήσει» την κοινή γνώμη (όπως π.χ. ακραία περιστατικά ενδοσχολικής βίας).

Ολοκληρώνοντας την ανάλυσή μας σε μικρο-επίπεδο θεωρώ πως η σύνοψη που σκιαγραφεί το στίγμα της παρούσας μελέτης καλύτερα, είναι αυτό που ανέφερε τον Ιούνιο 2011 ο διευθυντής του Φορέα Ειδικής Αγωγής Cor Meijer (Όπως αναφέρεται στο European Agency for Development in Special Needs Education, 2011, pp.,19) κατά την ομιλία του στην εναρκτήρια συνάντηση για την έκδοση της Παγκόσμιας Έκθεσης της Αναπηρίας: *«Μπορούμε να μιλάμε για την ένταξη σε πολλαπλά επίπεδα: σε εννοιολογικό επίπεδο, σε πολιτικό επίπεδο, ιδεαλιστικό ή ερευνητικό επίπεδο, αλλά σε τελικό επίπεδο είναι ο εκπαιδευτικός αυτός ο οποίος καλείται να υποστηρίξει διαφορετικούς μαθητές μέσα σε μια τάξη. Είναι ο εκπαιδευτικός αυτός που καλείται να εφαρμόσει στην πράξη τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης».*

Από την άλλη πλευρά, επεκτείνοντας τη συζήτησή μας σε μακρο-επίπεδο θα σημειώναμε πως η αναβάθμιση της εκπαίδευσης με γνώμονα την ενταξιακή προοπτική συνδέεται άμεσα με τη αναμόρφωση του γενικού σχολείου, το οποίο καλείται να προσαρμοστεί στη διαφορετικότητα των μαθητών του. Αυτό αυτομάτως σημαίνει και ευελιξία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά και των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί (Sarakinoti A., et Tsatsaroni A., 2015, pp., 263) καλούνται (σήμερα) να συμμετέχουν ενεργά σε μια κοινωνία που προσανατολίζεται προς τη *διαβίου μάθηση* και να είναι σε θέση να συμβάλουν στην κοινωνική ένταξη σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, σε κοινότητες που χαρακτηρίζονται από έντονη ποικιλομορφία και κινητικότητα. Η *«νέα αυτή αποστολή»*, αποτυπώνεται τόσο στην ρητορική του σύγχρονου πολιτικού λόγου για την εκπαίδευση, όσο και στις

 Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

προσπάθειες των πρωτοβουλιών μεταρρύθμισης που επιχειρούνται (Βλ. "Νέο Σχολείο"³⁸, "Κοινωνικό Σχολείο"³⁹).

Επιπλέον, από τη βιβλιογραφική επισκόπηση διαφάνηκε έντονα η ανάγκη για έρευνα και στατιστική στο πεδίο της ειδικής αγωγής. Η Ε.Σ.Α.μεΑ., επίσης έχει τονίσει πολλές φορές πως εάν ο βασικός στόχος είναι η διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία, αυτό προϋποθέτει την προώθηση από την πολιτεία πολιτικών μέτρων που θα στοχεύουν στην άρση των εμποδίων που οδηγούν τα άτομα με αναπηρία στον αποκλεισμό. Ο σχεδιασμός των πολιτικών μέτρων, για να είναι αποτελεσματικός πρέπει να βασίζεται σε δεδομένα προερχόμενα από επιστημονικές έρευνες και αξιόπιστες στατιστικές, η δε υλοποίηση αυτών να παρακολουθείται με εξειδικευμένους και κατάλληλους δείκτες, στοιχεία που στη χώρα μας βρίσκονται υπό διαμόρφωση⁴⁰.

Επιπροσθέτως, η όποια συνταγματική κατοχύρωση των κοινωνικών δικαιωμάτων δεν υποχρεώνει το κράτος στην εφαρμογή πολιτικών ένταξης. Δηλαδή παρότι διατάξεις από διεθνείς συμβάσεις περιλαμβάνονται και ενσωματώνονται στα Συντάγματα πολλών χωρών, η Πολιτεία στην πράξη ακολουθεί *κατά το δοκούν* τις όποιες νομοθετικές δεσμεύσεις της, που μπορεί να αφορούν σε υποδομές, προσλήψεις προσωπικού κ.ο.κ. Αξίζει να σημειώσουμε ότι η ΕΑΕ δεν είναι ενταγμένη ή εντάσσεται μερικώς μόνο και κατά διαστήματα σε Προγράμματα Δημοσίων Επενδύσεων. Η μη τακτική επιχορήγησή της από τον κρατικό προϋπολογισμό, ανεξαρτήτως από τη συμπληρωματική αξιοποίηση των προγραμμάτων ΕΣΠΑ δίνει το στίγμα των κοινωνικών προτεραιοτήτων της ελληνικής Πολιτείας και μας επιβεβαιώνει πως τα κοινωνικά δικαιώματα είναι μια κατηγορία *δικαιωμάτων που κοστίζουν* (Βενιέρης Δ., 2015-16).

³⁸ Διαδικτυακός τόπος:

http://www.minedu.gov.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=402&lang=el&showall=1 (πρόσβαση στις 18/12/2016).

³⁹ Διαδικτυακός τόπος:

<http://socialschool.activities.mysch.gr/outcomings/2014-09-12-124324-G7.pdf> (πρόσβαση στις 18/12/2016).

⁴⁰ Ε.Σ.Α.μεΑ., Δελτίο τύπου (07/12/2010 Αρ. Πρωτ., 3704): Ένταξη της διάστασης της αναπηρίας στην Ελληνική Στατιστική Αρχή. Από το διαδικτυακό τόπο:

<http://www.esaea.gr/press-office/press-releases/1590-entaxi-tis-diastasis-tis-anapirias-stin-elliniki-statistiki-arxi-e-st-a> (πρόσβαση στις 09/12/2016).



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Ωστόσο όμως, αξίζει να σημειωθεί πως παρόλη την οικονομική και κοινωνική συγκυρία και τις συναφείς δυσκολίες που αυτή έχει επιφέρει στο δημόσιο και ιδιωτικό βίο, σε επίπεδο τουλάχιστον Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, γίνονται αξιόλογες και σημαντικές προσπάθειες, ώστε τα παιδιά με αναπηρία ή/και ε.ε.α. να λαμβάνουν εκπαίδευση εγγύτερα στον τόπο διαμονής τους. Για παράδειγμα φέτος (σχολικό έτος 2016-2017) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ιδρύθηκαν τριακόσια τριάντα τέσσερα (334) νέα ΤΕ και οκτώ (8) νέα δημοτικά σχολεία.⁴¹ Υπάρχουν όμως μεγάλες ελλείψεις και κενά που παρατηρούνται κυρίως στην πρώιμη παρέμβαση, στη δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Βουλή των Ελλήνων, 2016).

Ολοκληρώνοντας και επιχειρώντας σε αυτό το σημείο την αποτύπωση μιας προσωπικής αξιολόγησης του όλου εγχειρήματος της διπλωματικής μελέτης, θα επισημαίναμε πως η στόχευσή της ήταν να εισαχθούν στη συζήτηση για την ένταξη των παιδιών με αναπηρία ή/και ε.ε.α, εκείνες οι βασικές παράμετροι που παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες αναφορικά με την προσέγγιση του θέματος. Στην παρούσα εργασία σαφώς και δεν εξαντλήθηκαν όλες οι δυνατότητες μελέτης και ανάλυσης του σημαντικού αυτού εκπαιδευτικού ζητήματος. Ωστόσο επιχειρήθηκε μια προσέγγιση των κυριότερων διαστάσεών του.

Επιπλέον, από το διπλό ρόλο, αφενός μεν του ερευνητή της παρούσας μελέτης, αφετέρου δε του (κατά διαστήματα) αναπληρωτή ΕΕΠ στην ειδική αγωγή, δημιουργείται η αίσθηση, πως σαφώς το ιδανικότερο εκπαιδευτικό σύστημα είναι εκείνο που εξασφαλίζει την πρόσβαση όλων των παιδιών στο σχολείο της γειτονιάς τους.

Ωστόσο, εάν σε αυτό τον τύπο σχολείου δεν έχει προβλεφθεί με σαφήνεια ο τρόπος της μετάβασης από το ειδικό στο γενικό σχολείο (πχ διδασκαλία ενός αναλυτικού προγράμματος που αναγνωρίζει τις πολλαπλές και ποικίλες ικανότητες των μαθητών του, υλικοτεχνικές υποδομές, ύπαρξη εγκαταστάσεων και ειδικού εξοπλισμού κ.α) το εγχείρημα μάλλον ακούγεται θεωρητικό ή και ουτοπικό. Η απλή τοποθέτηση ενός παιδιού με αναπηρία ή /και ε.ε.α. στο γενικό σχολείο σε καμία περίπτωση δε μπορεί να θεωρηθεί ουσιαστική ένταξη.

⁴¹ Υπουργείο Παιδείας. Από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.minedu.gov.gr/eidiki-agwgi-2/sxolika-nea-eid-ekp/22729-10-08-16-anakoinonontai-oles-oi-neoidrytheises-domes-eidikis-ag> (πρόσβαση στις 09/12/2016).



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Επιπροσθέτως, πρεσβεύουμε πως το ζήτημα της ένταξης όλων των παιδιών στο γενικό σχολείο προϋποθέτει μια κοινότητα (δασκάλων, γονέων και μαθητών) ώριμη στη διαφορετικότητα. Η αίσθησή μας είναι πως η κοινωνία διατηρεί το συντηρητισμό της και μάλιστα τον ενισχύει λαμβάνοντας αφορμές από τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα (πχ από την πολυπολιτισμικότητα). Συνεπώς εκεί, απαιτείται πρωτίστως πολυεπίπεδος σχεδιασμός ουσιαστικής προετοιμασίας όλων των εμπλεκόμενων μερών σε ενταξιακές εφαρμογές.

Ακόμη, πολλές έρευνες διατείνονται πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα επέλυε τυχόν αρνητικές στάσεις απέναντι σε ενταξιακές πρακτικές. Χωρίς να αμφισβητούμε την αξία της επιμόρφωσης, θεωρούμε πως από μόνη της, όταν εκλείπουν οι βασικές προϋποθέσεις, δε μπορεί να συμβάλει σημαντικά και ουσιαστικά.

Η δημιουργία ενός ενιαίου σχολείου απαιτεί την άμεση εμπλοκή στο διάλογο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, όσων καλούνται να υλοποιήσουν ανάλογες πολιτικές. Το ζήτημα είναι πρωτίστως και κυρίαρχα πολιτικό. Δεν πρέπει να λησμονούμε πως η νομοθεσία σε σχέση με διάφορα ζητήματα που αφορούν τα άτομα με αναπηρία (παιδιά και ενήλικες) εφαρμόζεται μερικώς, οι οικονομικοί πόροι ενδεχομένως δεν αξιοποιούνται ορθώς, η συμμετοχή του αναπηρικού κινήματος αλλά και των γονέων των παιδιών με αναπηρία ή/και ε.ε.α δεν έχει ενισχυθεί στο βαθμό που να διαδραματίζει ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση και τη χάραξη των σχετικών προωθούμενων πολιτικών.

Γι' αυτό είναι αναγκαίο, να εξεταστούν από το κράτος με σοβαρότητα και εις βάθος όλα τα παραπάνω, καθώς επίσης και τα εμπόδια αλλά και οι πρακτικές δυσκολίες που προκύπτουν στην προοπτική υλοποίησης ενός τέτοιου οράματος. Σε αντίθετη περίπτωση και εάν οι εκπαιδευτικές πολιτικές δεν προτείνουν συγκεκριμένα σχέδια δράσης και δεν προτείνουν μέτρα πρακτικής εφαρμογής της συνεκπαίδευσης των μαθητών, θεωρούμε πως το ζήτημα προσεγγίζεται απλώς και μόνο σε επίπεδο ρητορικής.

Σχετικές εκπαιδευτικές έρευνες είναι αναγκαίο να ενσκήψουν στα ζητήματα των πρακτικών δυσκολιών που αποτελούν τροχοπέδη για το ενταξιακό όραμα. Να αναδειχθεί δηλαδή η πολιτική διάσταση του θέματος και να επισημανθούν οι αναγκαίες και απαραίτητες προϋποθέσεις για την υλοποίηση του ενταξιακού οράματος. Μιλούμε για ένταξη, ενώ υπάρχουν σχολεία που δε διαθέτουν στοιχειωδώς



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

τις αναγκαίες χωροταξικές προϋποθέσεις (πχ ράμπα πρόσβασης στις εισόδους των σχολικών κτιρίων), αυτό από μόνο του αποτελεί μια σημαντική αντίφαση.

Εν κατακλείδι, θεωρούμε πως όταν οι καθημερινές πρακτικές δυσκολίες της κοινής συνύπαρξης υπερκεραστούν σε ικανοποιητικό βαθμό με την ύπαρξη κατάλληλου Αναλυτικού Προγράμματος, με τη διαμόρφωση κατάλληλων χώρων ικανών να υποστηρίξουν ενταξιακές διαδικασίες, με την ύπαρξη επαρκούς /διεπιστημονικού προσωπικού και την επάρκεια του κατάλληλου εποπτικού υλικού τότε τα σχολεία θα αποκτήσουν τις πρώτες βασικές προϋποθέσεις για την συνεκπαίδευση όλων των μαθητών.



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Βιβλιογραφία

Abbott L., (2006). Northern Ireland headteachers' perceptions of inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 10: 627–43.

Avramidis Elias & Norwich Brahm (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17:2, pp.144.

Action aid Hellas, (2014). Έρευνα για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στη χώρα μας.

Ainscow M., (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (1), pp.3–7.

Alexiadou Nafsika, (2002). Social inclusion and social exclusion in England: tensions in education policy, *Journal Education Policy*, VOL. 17, NO. 1, pp.71-72.

Anke de Boer , Sip Jan Pijl & Alexander Minnaert, (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature, *International Journal of Inclusive Education*, 15:3, pp.331/333-334.

Arnesen Anne-Lise, (2011).The dynamics between “competence” and the “inclusive school” in Norwegian education policies, *Education Inquiry*, Vol. 2, No. 2, pp. 193-206.

Ball J. Stephen, (1993).What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13:2, pp.13.

Ball J. Stephen (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy, *Comparative Education*, 34:2, pp.124.



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Ball J. Stephen, Maguire Meg and Braun Annette, (2012), *How Schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*, Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York.

Barton Len & Jenny Corbett (1993). The Changing Context of Further Educational Provision: fears and expectations of special needs coordinators. *International Studies in Sociology of Education*, 3:2, 271-284.

Barton Len, (2003). Inclusive education and teacher education: a basis of hope or a discourse of delusion, Inaugural Professional Lecture, London: Institute of Education, University of London.

Beetham, D. (1999), *Democracy and Human Rights*, Cambridge: Polity Press, pp.114.

Bernstein Basil, (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Από το διαδικτυακό τόπο:

<https://books.google.gr/books?id=yQV4AAAAQBAJ&pg=PA32&lpg=PA32&dq=Every+time+a+discourse+moves,+there%27s+space+for+ideology+to+play'+&source=bl&>, pp.32 (πρόσβαση 11/10/2016).

Bourke Patricia E., (2010). Inclusive education reform in Queensland: Implications for policy and practice. *The International Journal of Inclusive Education*. 14(2), pp.183-193.

Brehm, S.S., Kassin, S.M. and Fein, S (2002). *Social Psychology*, 5th edition. Boston: MacGraw Hill.

Bukvić Zlatko, (2014). Teachers competency for inclusive education, *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, eISSN: 2301-2218, pp.1586.

Cohen L. - Manion L. - Morrison K., (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, εκδόσεις Μεταίχμιο.



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Crawford C. and Porter, G.L, (2004). *Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education*. Toronto: Roeher Institute. Από: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2014), η έκθεση: Organisation of Provision to Support Inclusive Education, pp.9.

Declaration on the Rights of Disabled Persons Proclaimed by General Assembly resolution (1975). Από το διαδικτυακό τόπο:

<http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/res3447.pdf> (πρόσβαση στις 05/08/2016).

Europe 2020. Από το διαδικτυακό τόπο: http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm (πρόσβαση 09/10/2016).

European Agency for Development in S.N.E, (2003). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*, Brussels: Cor J.W. Meijer, pp.12.


European Agency for Development in Special Needs Education, (2011). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education Recommendations for Practice*.

Από το διαδικτυακό τόπο: <https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Key-Principles-2011-EN.pdf>, pp.7&8, 19 (πρόσβαση στις 05/08/2016).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2014). *Five key messages for inclusive education*, pp.13.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2014). *Thematic Key Words for special needs and inclusive education, Glossary of Terms*, pp.8.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2014). *Organisation of Provision to Support Inclusive Education*, pp.22.

 Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

European Commission, European Disability Strategy 2010-2020, pp.3, 11. Από το διαδικτυακό τόπο:

<http://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0636&from=EL>(πρόσβαση στις 10/10/2016).

European Commission, (2013).Employment, Social Affairs & Inclusion Support for children with special educational needs, pp.7.

European Parliament, (2013). Country Report on Greece for the Study on Member States' Policies for Children with Disabilities, pp.9/ 28-29/.

European Union, (2013). Alliances for Inclusion cross-sector policy synergies and interprofessional collaboration in and around schools, pp.15.

Eurostat.Από το διαδικτυακό τόπο:

http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Disability_statistics_access_to_education_and_training#Disabled_people_leave_education_and_training_earlier (πρόσβαση στις 10/08/2016).


Ferguson L. Dianne, (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone, *European Journal of Special Needs Education*, 23:2 , pp.109-110.

European Social Charter. Από το διαδικτυακό τόπο:

<http://www.coe.int/T/DGHL/Monitoring/SocialCharter/> (πρόσβαση στις 08/08/2016).

Florian L., (1998). An examination of the practical problems associated with the implementation of inclusive education policies. *Support for Learning* 3: 105–8.

Gillies, Robyn M. and Carrington, Suzanne, (2004). Inclusion: Culture, Policy and Practice: A Queensland Perspective. *Asia Pacific Journal of Education* 24(2), pp.117.

 Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

INCLUD-ED .Από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.includ-ed.eu/>(πρόσβαση στις 01/08/2016).

Jones, G., English, A. Guldborg, K., Jordan, R., Richardson, P., & Waltz M., (2008). Educational Provision for Children and Young People with Autism Spectrum Disorders Living in England: a review of current practice, issues and challenges, Autism Education Trust.

Keddie Amanda, (2012). Schooling and social justice through the lenses of Nancy Fraser, *Critical Studies in Education*, 53:3, pp.263-264.

Lampropoulou V. & Padelidou S., (1995). Inclusive Education: The Greek Experience. In C. O' Hanlon (Ed.), *Inclusive Education in Europe*. London: David Fulton Publishers.

Marshall J., S. Ralph, and S. Palmer, (2002). 'I wasn't trained to work with them': Mainstream teachers' attitudes to children with speech and language difficulties. *International Journal of Inclusive Education* 6: 199–215.

Meijer, Cor. J., Piji, S.J., Hegarty, S. (1995), *New Perspectives in Special Education – a six country of integration*, London and New York: Routledge, pp. 121.

Miles S. & Singal N., (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity?, *International Journal of Inclusive Education*, 14:1, pp.6.

Neset II. Από το διαδικτυακό τόπο: <http://nesetweb.eu/en/policy-themes/disabilityspecial-needs-inclusive-education/> (πρόσβαση στις 23/08/2016).

Nind Melanie, (2014). Inclusive research and inclusive education: why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education, *Cambridge Journal of Education*, 44:4, pp.528.



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

OECD, (2010). Special Educational Needs (SEN) από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.oecd.org/social/family/50325299.pdf>, pp. 2, 3 (πρόσβαση στις 07/08/2016).

Oliver M., (2009). Αναπηρία και πολιτική. Αθήνα. Εκδόσεις Επίκεντρο.

Pearman E.L., A.M. Huang, and C.I. Mellblom, (1997). The inclusion of all students: Concerns and incentives of educators. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 32, no. 1: 11–20.

Peters S., (2004). Inclusive Education: An EFA Strategy for all Children, World Bank, pp.42.

Powell J.W Justin, Edelstein Benjamin & Blanck M., Jonna (2016). Awarenessraising, legitimation or backlash? Effects of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on education systems in Germany, *Globalisation, Societies and Education*, 14:2, pp. 227/ 228.

Power, S. (2008) How should we respond to the continuing failure of compensatory education, *ORBIS SHOLAE*, vol. 2(2), 19-37.

Rakap S., & Kaczmarek L.. (2010): Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey, *European Journal of Special Needs Education*, 25, (1), pp. 59.

Riddell Sheila, Weedon Elisabet, Danforth Scot, Graham Linda, Hjörne Eva, Pijl Sip-Jan & Tomlinson Sally, (2016). Special education and globalisation: Continuities and contrasts across the developed and developing world, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37:4, pp.490/ 92/494.

Ring E., (2005). Barriers to inclusion: A case study of a pupil with severe learning difficulties in Ireland. *European Journal of Special Needs Education* 20, no. 1: 41–56.



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Rizvi Fazal and Lingard Bob, (2010). *Globalizing Education Policy*. Routledge Taylor & Francis Group. London and New York.

Sarakinioti Antigone & Tsatsaroni Anna, 2015. European education policy initiatives and teacher education curriculum reforms in Greece. *Education Inquiry*, Vol. 6, No. 3, September 2015, pp. 263.

Slee Roger & Allan Julie, (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education, *International Studies in Sociology of Education*, 11:2, pp.177.

Slee Roger, (2008). Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda, *International Studies in Sociology of Education*, 18:2, pp.99-100.


Slee Roger, (2010). *Inclusive education: A Framework for Reform?* Education Queensland, Australia, pp.65. Από το διαδικτυακό τόπο:
<http://bern.library.nenu.edu.cn/upload/soft/0-article/+0001/proc7.pdf> (πρόσβαση στις 09/10/2016).

Slee, Roger, (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. Abingdon: Routledge.

Slee Roger, (2012). Επανεξετάζοντας την ένταξη και τον αποκλεισμό, στο Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική, Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης, Αθήνα. Εκδόσεις Πεδίο, σελ 183/186.

Suvi Lakkala, Satu Uusiautti and Kaarina Määttä, (2016). How to make the neighbourhood school a school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion, *Journal of Research in Special Educational Needs*, Volume 16 ,Number 1,pp. 46-56.

Tsakiridou H., Polyzopoulou K., (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs, *American Journal of Educational Research*, Vol. 2, No. 4, pp. 216.

 Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Tsatsaroni A., Vrettos I., Kyridis A., Katsis A. & Linardos P,(2011). Country Background Report, *O.E.C.D. Project, Overcoming School Failure. Policies that work*, pp.28.

Unesco, (1994).The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, World Conference on Special Needs Education, παρ.2.

Unesco, (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education, pp. 8.

Unicef, (2013). Children with Disabilities. Από το διαδικτυακό τόπο: <https://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/info/swcr13.pdf>, pp.5(πρόσβαση στις 04/08/2016).


Unicef, (1989). Η Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού. Από το διαδικτυακό τόπο: <https://www.unicef.gr/το-πλήρες-κείμενο-της-σύμβασης-για-τα-δικαιώματα-του-παιδιού> (πρόσβαση στις 06/08/2016).

United Nations, (2006). Convention on the Rights of persons with Disabilities and Optional Protocol.

Από το διαδικτυακό τόπο: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/convoptprot-e.pdf> , pp.16 (πρόσβαση στις 17/08/2016).

United Nations, (2012). Committee on the Rights of the Child, Implementation of the Convention on the Rights of the Child List of issues concerning additional and updated information related to the second and third combined periodic report of Greece (CRC/C/GRC/2-3), pp. 33.

Verstichele M., Van Acker, S., Van Buynder, G., Van de Putte, I., Tjtgat, P., (n.d). Preparing pre-service teachers towards inclusive education. *Teacher Training Department, University College Odisee, Sint-Niklaas, Belgium*. Από το διαδικτυακό τόπο: <http://includ-ed.eu/good-practice/preparing-preservice-teachers-towards-inclusive-education> (πρόσβαση στις 13/08/2016).

 Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Zigmond, N. (2003). Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Services? Is One Place Better Than Another? *The Journal of Special Education*, 37(3), pp.193-199.

Βενιέρης Δημήτρης, (2006). *Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική και Κοινωνική Ενσωμάτωση: Ο Ρόλος του Συμβουλίου της Ευρώπης*. Κεφάλαιο στο Οικονόμου Χ., Φερόνας Α.(επιμ.), *Οι Εκτός των Τειχών. Φτώχεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός στις Σύγχρονες Κοινωνίες*, Αθήνα: Διόνικος, σελ. 157-180.

Βενιέρης Δημήτρης, ακαδημαϊκό έτος (2015-2016). Σημειώσεις/Εισηγήσεις μαθήματος: Διεθνής και Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική (5^ο σεμινάριο Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική και Ευρωπαϊκά Κοινωνικά Δικαιώματα) στο ΠΜΣ: Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική, τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιου Πελοποννήσου.


Βουλή των Ελλήνων, (2016). Διαρκής επιτροπή μορφωτικών υποθέσεων. Εθνικός και κοινωνικός διάλογος για την παιδεία, διαπιστώσεις, προτάσεις, χρονοδιαγράμματα υλοποίησης, Αθήνα.

Γαβανάς Πέτρος, (2016). Μεταπτυχιακή διατριβή. Έρευνες και πολιτικές ένταξης των νέων στην Ε.Ε. ΠΜΣ: Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική, τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιου Πελοποννήσου, σελ 12.

Γεωργιάδης Δημήτριος, Περδικούρη Αικατερίνη, Εισήγηση :Υποστηρικτικές Δομές για άτομα που κινδυνεύουν από Κοινωνικό Αποκλεισμό: Η Περίπτωση των Α.μ.Ε.Α. στην περιφέρεια Πελοποννήσου στο Παπάνης Ε & Γιαβρίμης Π, (2011). Ερευνά, εκπαιδευτική πολιτική και πράξη στην ειδική αγωγή, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου 8-10 Οκτωβρίου 2010, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σελ 127.

ΕΔΕΑΥ (Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης). Από το διαδικτυακό τόπο:

[file:///C:/Users/Admin/Downloads/document%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/document%20(6).pdf). (πρόσβαση στις 28/07/2016).

 Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Έκθεση Αξιολόγησης των ΣΜΕΑΕ και των Τμημάτων Ένταξης από Ομάδα εργασίας: σελ 38-39.

Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αριθ. C 211 της 14/5/1987.

Ε.Σ.Α.μεΑ., Δελτίο τύπου (07/12/2010 Αρ. Πρωτ., 3704): Ένταξη της διάστασης της αναπηρίας στην Ελληνική Στατιστική Αρχή. Από το διαδικτυακό τόπο:

<http://www.esaea.gr/press-office/press-releases/1590-entaxi-tis-diastrasis-tis-anapirias-stin-elliniki-statistiki-arxi-e-st-a> (πρόσβαση στις 09/12/2016).

Εταιρία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, (2008). Πανελλήνια Ημερίδα: Συνεργασία Γενικής και Ειδικής Αγωγής: Συζητώντας το παρόν, κοιτάζοντας το μέλλον. Από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.eepe.gr/> (πρόσβαση στις 05/09/2016).

Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης και Πρόσθετο Πρωτόκολλο.

Από το διαδικτυακό τόπο:


<file:///C:/Users/Admin/Downloads/EUROPEANSOCIALCHARTER.pdf>. (πρόσβαση στις 04/08/2016).

Ζώνιου-Σιδέρη Αθήνα, (1998). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη Α., (2004). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Πράξη. Τομ. Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη Αθηνά (2006). Ένταξη: μια εκπαιδευτική προοπτική για το σημερινό σχολείο, 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), σελ 756.

Ζώνιου-Σιδέρη Α., (2011). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Πεδίο σελ 159.

 Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Ζώνιου-Σιδέρη Αθηνά, (2012). Ενταξιακή Εκπαίδευση & Κοινωνική Δικαιοσύνη στη Σύγχρονη Εποχή: Ερωτήματα και Προβληματισμοί, 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), σελ 759,762.

Ιμβριώτη Ρόζα, «Η εργασία του Προτύπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών» (1937-1938), π. Σχολική Υγιεινή, Έτος Γ', τχ. 18-19, Αθήναι Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 1938, σ. 17-30. Από το διαδικτυακό τόπο:

<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/xronopoulou.htm> (πρόσβαση στις 29/07/2016).

Ίσαρη Φ, Πουρκός Μ, (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Από το διαδικτυακό τόπο: https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf.

Ιωσηφίδης Θ., (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

ΚΕΔΔΥ (Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης Υποστήριξης). Από το διαδικτυακό τόπο: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/document%20\(8\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/document%20(8).pdf) (πρόσβαση στις 09/08/2016).

Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού δικαίου, (2014). Διακρίσεις και εμπόδια για τα άτομα με αναπηρία στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και μεταλυκειακή εκπαίδευση.

Λαλιώτη Βαρβάρα, ακαδημαϊκό έτος (2015-2016). Σημειώσεις/Εισηγήσεις μαθήματος συνδιδασκαλίας: Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι (ο κος Κατσης Α δίδαξε τις ποσοτικές μεθόδους και η κα Λαλιώτη Β τις ποιοτικές μεθόδους) στο ΠΜΣ : Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική, τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιου Πελοποννήσου.



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Λαμπροπούλου Βενέττα, (χ.χ). "Η Ιατρικοποίηση και Απομάκρυνση της Ειδικής Αγωγής από τη Γενική Εκπαίδευση με Σχέδιο Νόμου". Από το διαδικτυακό τόπο: http://seepea-stella.blogspot.gr/2014/04/blog-post_7282.html (πρόσβαση στις 17/08/2016).

Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2000). *Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα – Κριτική Θεώρηση* Στο Α. Κυπριωτάκης (επιμ.) «Πρακτικά Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, (156-170). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Νάνου Ανδρομάχη, (2009). Διαφοροποίηση και ευελιξία σε «ένα σχολείο για όλους. Από το διαδικτυακό τόπο:

<http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=248&cid=65>,σελ.7-9 (πρόσβαση στις 09/10/2016).

Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΠΤΔΕ. Από το διαδικτυακό τόπο:

http://old.primedu.uoa.gr/sciedu/old/books/book_proseg/kef2.htm (πρόσβαση στις 15/10/2016).

Παντελιάδου Σ. και Πατσιοδήμου Α., (2000). Στάσεις και Απόψεις των Εκπαιδευτικών για την Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή. Ενέργεια 3.2.β ΕΠΕΑΕΚ. Θεσσαλονίκη: Action ΑΕ.

Παπαδημητρίου Ανδρονίκη (χ.χ). Η Παιδαγωγική της ένταξης του παιδιού με κινητική αναπηρία στο σχολείο. ΕΠΕΑΕΚ :Πρόσβαση για όλους.

Παπαδοπούλου Δέσποινα, (2013). Η κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελλάδα. Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον. Από το διαδικτυακό τόπο <https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/SEP137>(πρόσβαση στις 24/12/2016).

Παρασκευοπούλου-Κόλλια Ευφροσύνη-Άλκηστη (2008.). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Methodology of qualitative research in social sciences and interviews Open Education - The Journal for Open*



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

and Distance Education and Educational Technology Volume 4, Number 1, 2008 / Section one. Open Education.

Πατσίδου Μαρίνα, (2011). Η προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση/Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Διεπιστημονική προσέγγιση, εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.


Πέννα Αλεξία. Στάσεις δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών ΕΕΑ στο γενικό σχολείο και η ετοιμότητα τους να εργαστούν συνεργατικά. Στο Παπάνης Ε. & Γιαβρίμης Π., (2011). Ερευνά, εκπαιδευτική πολιτική και πράξη στην ειδική αγωγή, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, 8-10 Οκτωβρίου 2010, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σελ 147.

Πολυχρονοπούλου Σ., (2001). Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Τόμος Α΄: Σύγχρονες Τάσεις Εκπαίδευσης και Ειδικής Υποστήριξης. Αθήνα: Ατραπός.

Σαϊτης Χρήστος, (2008).Επιμορφωτικό υλικό στο μάθημα: Εκπαιδευτική πολιτική και Διοίκηση, ΕΚΠΑ &ΑΣΠΑΙΤΕ.

Σαρακινιώτη Αντιγόνη, (2012). Διδακτορική διατριβή, Γνώση και ταυτότητες στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών πολιτικών ανώτατης εκπαίδευσης: το παράδειγμα των προγραμμάτων σπουδών για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, σελ 35, 36.

Συνήγορος του Πολίτη, (2005). Ειδική έκθεση. Ο Νόμος 2643/1998.Πρόσβαση στην απασχόληση και κοινωνική ένταξη ΑμεΑ, Πολυτέκνων, Αγωνιστών Εθνικής Αντίστασης και Αναπήρων και Θυμάτων Πολέμων. Από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.synigoros.gr/resources/docs/199213.pdf> (πρόσβαση στις 10/12/2016).

 Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Συνήγορος του Πολίτη, (2015). Πόρισμα: Προβλήματα στην υλοποίηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Αθήνα.

Σωτηρόπουλος Δημήτρης, (2009). Ευκαιρίες και προβλήματα της Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Πολιτικής: Η Ευρωπαϊκή Πολιτική Απασχόλησης και η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού. Διδακτικές σημειώσεις του μαθήματος: *Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση και Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική*, στο ΠΜΣ : Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική, τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιου Πελοποννήσου, ακαδημαϊκό έτος (2015-2016).

Υπουργείο Εργασίας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων Κύπρου, (2014), Τμήμα Κοινωνικής Ενσωμάτωσης Ατόμων με Αναπηρίες, Εφαρμογή της Διεθνούς Ταξινόμησης της Λειτουργικότητας, αναπηρίας και Υγείας στην Κύπρο, σελ 5-7.

Υπουργείο Παιδείας, (2016). Εγκύκλιος για την παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση μαθητών ,αριθ. Πρωτ. 91409 /Δ3/03-06-2016.


Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων, (2016). Επιτελική Δομή ΕΣΠΑ, Τομέας Παιδείας. Από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.eye.minedu.gov.gr/> (πρόσβαση στις 23/08/2016).

Υφαντή Αμαλία, Ξενογιάννη Δ., (2004). Η πολιτική της ειδικής αγωγής. Το ελληνικό παράδειγμα και η εμπειρική μελέτη. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τόμος 136, αρ. , σελ. 149-162.

Υφαντή Αμαλία, (2011). Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο, εκδόσεις Λιβάνη, σελ 169&171.

Φ.Ε.Κ. 167/ τ. Α/30-09-85

Φ.Ε.Κ. 199/ τ. Α /02-10-08

 Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Φ.Ε.Κ. 315/ τ.Β/12-02-14.

Φ.Ε.Κ. 80/ τ. Α /31-03-81.

ΦΕΚ 199/τ.Α/2-10-2008.

ΦΕΚ 78/ τ. Α /14-03-00.

Φερόνας Ανδρέας, (2013). Η Κοινωνική Διάσταση της «Ευρώπης 2020»: Ρητορική και Πραγματικότητα. *Κοινωνική Πολιτική/ τεύχος 1/ Απρίλιος 2013*.

Χαρούπιας Αριστείδης, (χ.χ). Η Ισότιμη συνεκπαίδευση (Inclusion). Από το διαδικτυακό τόπο:

http://imm.demokritos.gr/epeaek/library_attach/20041261621220.CharoupiasPart_2-1.pdf (πρόσβαση στις 24/12/2016).

Χασσάνδρα Μ., Γούδας Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική – ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, τόμος 2, σελ.31-48.

Παραρτήματα

I. Επικουρική εννοιολογική διασαφήνιση ένταξης & συναφών εννοιών

Πίνακας III: Πολυπλοκότητα εννοιών			
Οι έννοιες	Ενσωμάτωση	Ένταξη	Συνεκπαίδευση-Συμπερίληψη-Ισότιμη Συνεκπαίδευση-Εκπαίδευση του μη Αποκλεισμού
Ορολογία	Mainstreaming, incorporation	Inclusion, Integration, Inclusive education	Inclusion, Inclusive education
Ορισμοί	<p>Ο όρος ενσωμάτωση αναφέρεται στη δέσμευση των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας να φέρουν στην τάξη και να εκπαιδεύσουν παιδιά με μειονεξίες, ώστε να μη διαφέρουν από το γενικό μαθητικό πληθυσμό. Στην περίπτωση της ενσωμάτωσης το σύστημα παραμένει όπως είναι, ενώ προβλέπεται η παροχή πρόσθετων υποστηρικτικών υπηρεσιών και τεχνικών διευθετήσεων στους μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες που να τους επιτρέπουν τη φοίτηση στο γενικό σχολείο και παράλληλα να εξασφαλίζουν εγγυήσεις της ακώλυτης φοίτησης των άλλων μαθητών (Χαρούπιας Α., χ.χ).</p>	<p>1. Η συστηματική τοποθέτηση κάποιου μέσα σε κάτι άλλο και η ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου όλου» (Ζώνιου-Σιδέρη Α., 2011). Επιπλέον, σύμφωνα με την έκθεση Warnock (1978) υπάρχουν (3) τύποι σχολικής ένταξης:</p> <p>α) <i>Χωρική</i>, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά με αναπηρία ή/και ε.ε.α. συνεκπαιδεύονται με τα υπόλοιπα παιδιά σε ξεχωριστές μονάδες ή κτήρια με ιδιαίτερα περιορισμένες επαφές μεταξύ τους</p> <p>β) <i>Κοινωνική</i>, ξεχωριστή εκπαίδευση αλλά με επαφή σε κοινές δραστηριότητες, διαλλείματα και γιορτές.</p> <p>γ) <i>Λειτουργική</i>, σύμφωνα με την οποία όλα τα παιδιά βρίσκονται στο κοινό σχολείο και συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου, παρακολουθώντας όμως κάποιο ειδικό πρόγραμμα μέσα στην κοινή τάξη (Ζώνιου –Σιδέρη Α., 1998).</p> <p>2. Η τοποθέτηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά πλαίσια σχολικής φοίτησης συνομηλίκων (στα συνηθισμένα γενικά σχολεία), με σκοπό την αποφυγή του διαχωριστικού τρόπου αντιμετώπισης της εκπαίδευσής τους (Χαρούπιας Α., χ.χ)</p> <p>3. Η ένταξη υποδηλώνει μία φυσική παρουσία, μία εξασφάλιση συνύπαρξης στο συνηθισμένο σχολείο παιδιών με και χωρίς αναπηρίες (Χαρούπιας Α., χ.χ)</p>	<p>1. Ο όρος «inclusive education» αποδίδεται σημασιολογικά ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» και αναφέρεται στην εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές, που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων (Υφαντή & Ξενογιάννη, 2004).</p> <p>2. Η συνεκπαίδευση δηλώνει την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης, χωρίς διαφοροποιήσεις (Χαρούπιας Α., χ.χ).</p> <p>3. Ο όρος συνεκπαίδευση αναφέρεται στην τοποθέτηση των μαθητών με μειονεξίες σε πλαίσια γενικής εκπαίδευσης, με σκοπό τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών και την εξασφάλιση του «ελάχιστου περιοριστικού περιβάλλοντος» (Χαρούπιας Α., χ.χ).</p>

Πίνακας IV:Κριτική εννοιών			
	Ενσωμάτωση	Ένταξη	Συνεκπαίδευση κ.α (ό.π)
Κριτική που έχει ασκηθεί στους όρους	<p>1.Τα χαρακτηριστικά του ατόμου εξαφανίζονται, έχοντας αφομοιωθεί πλήρως από τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου συνόλου στα οποία εντάσσεται το άτομο. Μονόδρομη προσκόλληση και εξομοίωση κάποιου προς μια ολότητα (Ζώνιου-Σιδέρη Α.,1998).</p> <p>2.Διαχωριστικός όρος που παραπέμπει σε σχέση υποταγής σε κάποια υπέρτατη ομάδα (Χαρούπιας Α., χ.χ)</p> <p>3.Ενσωματώνομαι σημαίνει χάνω την ιδιαιτερότητα μου και αποκτώ χαρακτηριστικά της νέας κοινωνικής ομάδας (Χαρούπιας Α., χ.χ).</p> <p>4.Αρχικώς, ο όρος σχετίζεται με το φαινόμενο της μετανάστευσης - Στη συνέχεια εξελίχθηκε σε ιδιαίτερα ασαφή όρο (Παπαδοπούλου Δ., 2013).</p>	<p>1.Τα χαρακτηριστικά του ατόμου διατηρούνται και εμπλουτίζονται (Ζώνιου-Σιδέρη Α., 1998).</p> <p>2.Ο όρος της σχολικής ένταξης έχει το πλεονέκτημα πως μαζί με αυτόν γίνεται λόγος και για κοινωνική και επαγγελματική ένταξη (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014).</p>	<p>1.Η Συνεκπαίδευση χαρακτηρίζεται από καλές προθέσεις, οι οποίες ωστόσο δεν είναι δυνατόν να ευοδωθούν με τις ουσιαστικές ατομικές διαφορές και το γενικότερο ανταγωνιστικό κλίμα που η Πολιτεία επιλέγει να εφαρμόσει με τις επιχειρούμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Χαρούπιας Α., χ.χ)</p> <p>2. Οι όροι συνεκπαίδευση και συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας των επιστημόνων να διευρύνουν τον όρο ένταξη ο οποίος δεν αποτελεί πια στόχο αλλά μέσο για την αλλαγή των κοινωνικών δεδομένων αφού αποσκοπεί στο να μην περιορίζεται στα όρια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αλλά να αφορά και τις ευρύτερες κοινωνικές δομές (Len Barton 2003).</p> <p>3.Η συνεκπαίδευση, προϋποθέτει την ύπαρξη της ένταξης (Χαρούπιας Α., χ.χ).</p>



Πίνακας V: Γιατί επιλέξαμε τον όρο ένταξη

- ✓ Είναι η επίσημη μετάφραση του «Inclusion» που μελετάμε. Ο όρος αυτός αποδίδεται από τον European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014) ως *ένταξη*.
- ✓ Ενστερνιζόμαστε την άποψη του Len Barton (2003) πως οι υπόλοιποι όροι διευρύνουν απλώς τον όρο της ένταξης (Βλ. Πίνακα IV).
- ✓ Ενστερνιζόμαστε την άποψη ότι η συνεκπαίδευση, προϋποθέτει πρώτα την ύπαρξη της ένταξης (Χαρούπιας Α., χ.χ). Συνεπώς το ζητούμενο αρχικώς είναι να διερευνήσουμε το βαθμό της ένταξης (υπό την έννοια των ορισμών) των παιδιών ε.ε.α. στην ελληνική περίπτωση.
- ✓ Ο όρος της ένταξης χρησιμοποιείται μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στην παιδαγωγική συζήτηση συγκριτικά με τον όρο συνεκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).
- ✓ Μολονότι υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις στους ορισμούς υπάρχουν και σημεία με πολλές ομοιότητες. Στη βιβλιογραφία, σε πολλά σημεία χρησιμοποιούνται ως όροι συνώνυμοι από αρκετούς συγγραφείς. Π.χ. «...Η συνεκπαίδευση (ή όπως αναφερόταν ή αναφέρεται από ορισμένους ερευνητές ως ένταξη ή ενσωμάτωση) αφορά όλες εκείνες τις προσπάθειες που αποσκοπούν στην κοινή φοίτηση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο σχολικό πλαίσιο...» (Zigmond N., 2003).
- ✓ Στη βάση αυτής της λογικής, στη συγκεκριμένη μελέτη/εργασία οι όροι *ένταξη*, *συνεκπαίδευση* και *συμπερίληψη* αντιμετωπίζονται ως συνώνυμοι.

Π.Τα δημογραφικά στοιχεία των (14) Εκπαιδευτικών της ΠΕ.

Πίνακας VI: Ηλικία		
Ηλικία	Σύνολο	Ποσοστό επί τοις %
20-30 Ετών	6	42,8571
30-40 Ετών	4	28,5714
40-50 Ετών	1	7,14286
50-60 Ετών	3	21,4286
Σύνολα	14	100

Πίνακας VII: Σχέση εργασίας		
Σχέση εργασίας	Σύνολο	Ποσοστό επί τοις %
Μόνιμη	6	42,8571
Αναπλήρωση	8	57,1429
Σύνολα	14	100

Πίνακας VIII: Φύλο		
Φύλο	Σύνολο	Ποσοστό επί τοις %
Άνδρες	3	21,4286
Γυναίκες	11	78,5714
Σύνολα	14	100

Πίνακας IX: Σπουδές		
Σπουδές	Σύνολο	Ποσοστό επί τοις %
Bachelors	8	57,1429
M.S.c.	6	42,8571
Ph.d	0	0
Σύνολα	14	100

Πίνακας X: Έτη διδασκαλίας		
Έτη διδασκαλίας	Σύνολο	Ποσοστό επί τοις %
1-10 Έτη	8	57,1429
10-20 Έτη	2	14,2857
20-30 Έτη	4	28,5714
Σύνολα	14	100



III. Οδηγός συνέντευξης

Η παρούσα έρευνα, η οποία υλοποιείται στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις θέσεις, στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (δασκάλων και ειδικοτήτων) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με ζητήματα πολιτικών ένταξης για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ζητήματα που αφορούν την ένταξη, συχνά αναφερόμενη και ως συνεκπαίδευση, έχουν απασχολήσει πολύ τους εκπαιδευτικούς, τα στελέχη της εκπαίδευσης, τους γονείς αλλά και την κοινή γνώμη. Είναι όμως πολύ σημαντικό να καταγραφούν οι δικές σας απόψεις, των εκπαιδευτικών και επαγγελματιών της εκπαίδευσης, που η επαγγελματική σας εμπειρία, τις καθιστά πολύτιμες.

Πριν ξεκινήσουμε τη συνομιλία μας, ζητώ τη συναίνεσή σας για την καταγραφή της συζήτησής μας στο μαγνητόφωνο. Σε τέτοιου είδους έρευνες η συνέντευξη συνήθως ηχογραφείται, ώστε ο ερευνητής να είναι βέβαιος ότι θα μεταφέρει με ακρίβεια τις απαντήσεις των ερωτώμενων. Ωστόσο σας διαβεβαιώνω ότι τα προσωπικά στοιχεία δε θα κοινοποιηθούν και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να μη γίνει φανερή η ταυτότητά σας.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας σε αυτήν την εκπαιδευτική μου προσπάθεια.

A) Η στάση της Πολιτείας αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Είναι γνωστό ότι η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζει σημαντικά προβλήματα. Αυτό υποδεικνύουν για παράδειγμα διεθνείς και ευρωπαϊκές εκθέσεις, οι οποίες αναφέρουν πως μόνο το 15% των αναπήρων παιδιών φοιτά στο ελληνικό σχολείο. Αυτό ουσιαστικά σημαίνει πως η πλειονότητα των παιδιών με αναπηρία στην Ελλάδα δε λαμβάνει εκπαίδευση, γενική ή ειδική παρά τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά.



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

1. Ποιοί παράγοντες κατά τη γνώμη σας οδηγούν σε αυτήν την τόσο μεγάλη αποχή;
2. Πώς θα περιγράφατε το ρόλο της Πολιτείας στην προσπάθεια εφαρμογής των διεθνών συμβάσεων και των αποφάσεων σε επίπεδο ΕΕ για την αντιμετώπιση του ζητήματος; Αναγνωρίζετε προβλήματα ή αντιφάσεις στις ρυθμίσεις που επιχειρεί αλλά και εν γένει στη στάση της; Θα μπορούσατε να αναφέρετε μερικά παραδείγματα;
3. Είναι κατάλληλη η υποδομή του ελληνικού σχολείου τόσο από υλικοτεχνικής πλευράς όσο και από πλευράς επάρκειας ανθρώπινου δυναμικού για να στηρίξει πολιτικές ένταξης;
4. Σε ποιες απαραίτητες εκπαιδευτικές ρυθμίσεις και αλλαγές (πχ ωρολόγιο πρόγραμμα) θα πρέπει να προβεί η Πολιτεία για να επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην «τυπική» τάξη;
5. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη λειτουργία και την παρέμβαση θεσμών, όπως τα ΚΕΔΔΥ, τις ΕΔΕΑΥ, την παράλληλη στήριξη και τα Τμήματα Ένταξης αναφορικά με τη συμβολή τους στις πολιτικές ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
6. Ποιόν από τους θεσμούς και τις πολιτικές ένταξης θεωρείτε σημαντικότερο και γιατί;
7. Η επίδραση των εκπαιδευτικών πολιτικών από τους μηχανισμούς της αγοράς που πιέζουν συνεχώς για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και την απόκτηση ολοένα και περισσότερων προσόντων, ακόμα και από το δημοτικό σχολείο, πόσο επιδρά στις ενταξιακές προοπτικές της εκπαίδευσης;

B) Οι θέσεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία «Ενός σχολείου» για όλους τους μαθητές.

Στο δημόσιο λόγο διατυπώνεται από την μια πλευρά η άποψη πως ένα παιδί αναπτύσσεται καλύτερα στο ειδικό σχολείο επειδή δεν υπόκειται σε συνεχή ανταγωνισμό και δε βρίσκεται αντιμέτωπο με παρατηρήσεις και σχόλια για την κατάστασή του, ενώ από την άλλη πλευρά η άποψη πως ένα παιδί με αναπηρία ή/και ε.ε.α. αναπτύσσεται καλύτερα στο γενικό σχολείο λόγω των αλληλεπιδράσεων με τους



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

συμμαθητές του χωρίς ε.ε.α., με ευεργετικές επιδράσεις στη συμπεριφορά του, την κοινωνικότητα του και τη γνωστική του ανάπτυξη.

1. Αυτές είναι δύο βασικές τοποθετήσεις που αναφέρονται όχι μόνο στη βιβλιογραφία αλλά και σε συζητήσεις σε δημόσιο ή ιδιωτικό επίπεδο. Ποιά είναι η δική σας άποψη; Πώς αξιολογείτε την κάθε μια από τις παραπάνω τοποθετήσεις;
2. Πώς θα σχολιάζατε την άποψη που αναφέρεται στα οφέλη της στενής συνεργασίας και συμβίωσης παιδιών γενικού και ειδικού σχολείου σε κοινή σχολική δομή;
3. Η κατηγορία/ο τύπος της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης επηρεάζει κατά την άποψη σας τις δυνατότητες ένταξης;
4. Τι διευκολύνει και τι εμποδίζει κατά τη γνώμη σας τις πολιτικές ένταξης στην πραγμάτωσή τους;
5. Στο ενταξιακό σχολείο, η παράλληλη φοίτηση μαθητών με/ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θεωρείτε πως απειλεί/υποσκάπτει τις εκπαιδευτικές επιδόσεις της μιας ή της άλλης ομάδας μαθητών αντίστοιχα; Μπορείτε να μου δώσετε μερικά παραδείγματα από την εμπειρία σας;
6. Θεωρείτε πως υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς η άποψη πως σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο θα θυσιαστεί το μέλλον των «κανονικών» παιδιών χωρίς ωστόσο να υπάρξουν σημαντικά οφέλη για τα παιδιά με αναπηρία ή/και ε.ε.α. ως προς τη γνωστική τους ανάπτυξη. Πώς στοχάζεσθε σχετικά;
7. Θεωρείτε πως τα διάφορα επαγγελματικά δικαιώματα διαφόρων κλάδων επηρεάζουν την εφαρμογή ενταξιακών πολιτικών και αν ναι με ποιούς τρόπους;

Γ) Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών του ελληνικού σχολείου στην υλοποίηση πολιτικών ένταξης

Έρευνες που μελέτησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ετοιμότητά τους στην προοπτική δημιουργίας «Ενός Σχολείου για Όλους» έχουν



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

καταγράψει την *επιφυλακτικότητα* τους απέναντι στις δυνατότητες ενός τέτοιου εγχειρήματος αλλά και την *αναγκαιότητα* που προβάλλουν για υποστήριξη από την πλευρά της Πολιτείας (όπως λ.χ. μέσω επιμόρφωσης κοκ), ώστε να είναι σε θέση να υλοποιήσουν *πολιτικές ένταξης*.

1. Θεωρείτε πως η επιφυλακτικότητα αυτή σχετίζεται με ζητήματα ετοιμότητάς τους απέναντι σε ενταξιακές πολιτικές; Ποιοί παράγοντες κατά τη γνώμη σας επηρεάζουν την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης;
2. Πώς πιστεύετε ότι ο εκπαιδευτικός του σημερινού ελληνικού σχολείου αντιμετωπίζει τον μαθητή με αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
3. Ποιά τυπικά και ουσιαστικά εφόδια είναι απαραίτητο να διαθέτει ο εκπαιδευτικός ενός σύγχρονου ενταξιακού σχολείου;
4. Ποιές ιδιότητες κατά τη γνώμη σας είναι αναγκαίο να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός, ώστε να επιτυγχάνει τους στόχους των πολιτικών ένταξης; Μπορείτε να μου περιγράψετε το προφίλ ενός «ενταξιακού εκπαιδευτικού»;
5. Ποιές αλλαγές κατά διαστήματα έχετε εφαρμόσει στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών σας;
6. Θεωρείτε ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με συνεργατικές και διεπιστημονικές πρακτικές, οι οποίες κατά κοινή ομολογία κρίνονται σημαντικές για την επιτυχή έκβαση των πολιτικών ένταξης;
7. Με ποιούς τρόπους κατά τη γνώμη σας ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενισχύσει τη θέση του σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα των μαθητών του;
8. Επιθυμείτε να προσθέσετε κάτι που θεωρείτε σημαντικό και δεν ειπώθηκε έως τώρα στη συζήτησή μας;

Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα να σας ρωτήσω πώς σας φάνηκε η όλη διαδικασία της συνέντευξης και εάν οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν υπήρξαν εύληπτες και «σαφείς» ή εάν σας «δυσκόλευαν» σε ορισμένα σημεία.



IV. Ενδεικτική συνέντευξη

Συνεντευκτής: Γεια σας, ονομάζομαι Παναγιώτης Κόρακας και είμαι κοινωνικός λειτουργός. Η παρούσα έρευνα, η οποία υλοποιείται στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις θέσεις, στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (δασκάλων και ειδικοτήτων) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με ζητήματα πολιτικών ένταξης για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συνεντευξιαζόμενος: Καλημέρα κι από μένα. Σε ευχαριστώ πολύ για την πρόσκληση, καλή επιτυχία εύχομαι στη διπλωματική σας και σας ακούω.

Συνεντευκτής: Ζητήματα που αφορούν την ένταξη, συχνά αναφερόμενη και ως συνεκπαίδευση, έχουν απασχολήσει πολύ τους εκπαιδευτικούς, τα στελέχη της εκπαίδευσης, τους γονείς αλλά και την κοινή γνώμη. Είναι όμως πολύ σημαντικό να καταγραφούν οι δικές σας απόψεις, των εκπαιδευτικών και επαγγελματιών της εκπαίδευσης, που η επαγγελματική σας εμπειρία, τις καθιστά πολύτιμες.

Πριν ξεκινήσουμε τη συνομιλία μας, ζητώ τη συναίνεσή σας για την καταγραφή της συζήτησής μας στο μαγνητόφωνο. Σε τέτοιου είδους έρευνες η συνέντευξη συνήθως ηχογραφείται, ώστε ο ερευνητής να είναι βέβαιος ότι θα μεταφέρει με ακρίβεια τις απαντήσεις των ερωτώμενων. Ωστόσο σας διαβεβαιώνω ότι τα προσωπικά στοιχεία δε θα κοινοποιηθούν και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να μη γίνει φανερή η ταυτότητά σας.

Συνεντευξιαζόμενος: Καμία αντίρρηση. Είμαι ανοιχτή να κάνουμε τη συνέντευξη.

Συνεντευκτής: Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας σε αυτήν την εκπαιδευτική μου προσπάθεια.

Α) Η στάση της Πολιτείας αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.


Είναι γνωστό ότι η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζει σημαντικά προβλήματα. Αυτό υποδεικνύουν για παράδειγμα διεθνείς και ευρωπαϊκές εκθέσεις, οι οποίες αναφέρουν πως μόνο το 15% των αναπήρων παιδιών φοιτά στο ελληνικό σχολείο. Αυτό ουσιαστικά σημαίνει πως η πλειονότητα των παιδιών με αναπηρία στην Ελλάδα δε λαμβάνει εκπαίδευση, γενική ή ειδική παρά τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά.

1. Ποιοί παράγοντες κατά τη γνώμη σας οδηγούν σε αυτήν την τόσο μεγάλη αποχή;

Καταρχήν ένα ποσοστό πολύ ανησυχητικό και εντελώς πέρα από την εκπαίδευση που θα έπρεπε να έχουν τα παιδιά αυτά. Ποιοί λόγοι; Θεωρώ ότι ένας λόγος βασικός είναι ότι οι γονείς οι ίδιοι πολλές φορές δε θέλουν το παιδί τους να πάει σε ένα ειδικό σχολείο. Αυτό που τους οδηγεί είναι ίσως ο φόβος του στιγματισμού και του ρατσισμού, δηλαδή το να πάει το παιδί μου σε ένα ειδικό σχολείο τι θα πει ο γείτονας. Ότι δε το έχουν αποδεχτεί 100% είναι ένας άλλος λόγος επίσης. Οπότε ο φόβος του στιγματισμού των γονέων νομίζω ότι τα αποτρέπει. Ένας άλλος λόγος θεωρώ σημαντικός είναι ότι σε πολλές περιοχές της Ελλάδας δεν υπάρχουν αυτές οι ειδικές δομές. Οπότε λόγω αποστάσεων οι γονείς δε μπορούν να τα πάνε τα παιδιά τους, δηλαδή σε ένα απομονωμένο μέρος δε μπορούν να πάνε στο ειδικό σχολείο που απέχει 50χλμ που πάει στην πόλη.

2. Πώς θα περιγράφατε το ρόλο της Πολιτείας στην προσπάθεια εφαρμογής των διεθνών συμβάσεων και των αποφάσεων σε επίπεδο ΕΕ για την αντιμετώπιση του ζητήματος; Αναγνωρίζετε προβλήματα ή αντιφάσεις στις ρυθμίσεις που επιχειρεί αλλά και εν γένει στη στάση της; Θα μπορούσατε να αναφέρετε μερικά παραδείγματα;

Ας ξεκινήσουμε από τα θετικά, νομίζω... βλέπω και θετικά και αρνητικά. Δηλαδή, είναι θετικό το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια ο θεσμός της παράλληλης

 Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

στήριξης παρουσιάζει μεγάλη άνθιση και υπάρχει παράλληλη στήριξη που ας πούμε θεωρώ πριν έξι (6) ή επτά (7) χρόνια που ήμουν στο πανεπιστήμιο δεν υπήρχε. Οπότε το γεγονός ότι δίνονται παράλληλες στηρίξεις είναι θετικό, αρχίζουν και κάποια πράγματα τηρούνται, γιατί είναι και αυτό από την ευρωπαϊκή ένωση. Ή ας πούμε οι ΕΔΕΑΥ, είναι ένας θεσμός που ξεκινάει σιγά-σιγά που κι αυτή είναι μια τάση ευρωπαϊκή, δεν είναι της Ελλάδας, που αρχίζει σιγά-σιγά κι αυτή και γίνεται πράξη. Αρνητικό θεωρώ ότι δεν υπάρχει η απαραίτητη επιμόρφωση των δασκάλων για αυτό που λέμε διαφοροποιημένη διδασκαλία. Δηλαδή υπάρχει μια τάση από την Ευρώπη.... νομίζω ότι μιλάνε όλα αυτά για διαφοροποιημένη διδασκαλία. Διαφοροποιημένη διδασκαλία όμως νομίζω δε μπορούμε να κάνουμε αν δεν είμαστε επιμορφωμένοι. Συνεπώς αυτό είναι ένα κενό το οποίο μπορεί να το προωθεί η ευρωπαϊκή ένωση αλλά εμείς σαν δάσκαλοι και της γενικής ίσως λίγο περισσότερο που δεν έχουν επιμορφωθεί, δε μπορεί να γίνει στην πράξη. Αρά μιλάμε για διαφοροποιημένη χωρίς να ξέρουμε τις αρχές της και δε μπορεί να προωθηθεί αυτό. Δηλαδή μας στέλνουν κάτι από την Ευρώπη, υπάρχει ένα τεράστιο κενό στο πώς να το κάνουμε, συνεπώς αυτό δε γίνεται.

3. Είναι κατάλληλη η υποδομή του ελληνικού σχολείου τόσο από υλικοτεχνικής πλευράς όσο και από πλευράς επάρκειας ανθρώπινου δυναμικού για να στηρίξει πολιτικές ένταξης;

Είναι μεγάλο αγκάθι η υλικοτεχνική υποδομή, το βλέπω κι εγώ από το σχολείο που είμαι..... Που δουλεύουμε κατά κόρον με υλικά, που δεν υπάρχουνε βιβλία για την ειδική αγωγή, υπάρχουν τα αναλυτικά προγράμματα για τον αυτισμό, για τη νοητική, υπάρχουνε για όλες τις κατηγορίες, πέραν όμως από αυτά που είναι παραδείγματα και υποτυπώδη, γιατί κάθε παιδί είναι διαφορετικό και κάθε περίπτωση είναι επίσης διαφορετική. Δεν υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή. Δηλαδή στο σχολείο μας, φανταστείτε παλεύουμε και για τα βασικά. Για να έχουμε χαρτόνια για να έχουμε κόλλες για να έχουμε υλικό αφής για παιδιά που έχουνε θέματα. Δεν έχουμε καρότσια, που πολλά παιδιά έχουν κινητικά προβλήματα. Κάνουμε αυτό με τα καπάκια, τη συλλογή των καπακιών, μια αιώνια κατάσταση, για να φέρουμε ένα καρότσι. Οπότε θεωρώ όχι ότι είμαστε απλά πίσω, όχι δεν υπάρχουνε καθόλου χρήματα, που θα έπρεπε να υπάρχουν και ειδικά για αυτά τα παιδιά, εμείς δεν έχουμε πετρέλαιο ας πούμε τώρα να ζεσταθούμε. Ποια υλικοτεχνική υποδομή; Και πώς να δουλέψει ένα σχολείο για παιδιά



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

με ειδικές ανάγκες που είναι το υλικό, η εικόνα, τα αντικείμενα είναι το πρώτο πράγμα στην ειδική αγωγή. Εκεί δε μπορείς να δουλέψεις με το τετράδιο και το βιβλίο της γλώσσας και των μαθηματικών. Είναι άλλες οι απαιτήσεις. Δηλαδή με δικά μας έξοδα, όσοι εκπαιδευτικοί θέλουν και έχουν τη δυνατότητα και μετά ζητώντας από τους γονείς. Όσοι κι αυτοί έχουν την οικονομική δυνατότητα. Που αυτό είναι απαράδεκτο. Να στέλνεις το παιδί σου σε δημόσια παιδιά και ουσιαστικά να μην είναι δημόσια παιδεία. Και επαρκής.

Για το ανθρώπινο δυναμικό τώρα που με ρωτάτε... το φοβερό στην ειδική αγωγή είναι το εξής ότι ποτέ δεν έχει μονιμοποιηθεί κανένας ειδικός δάσκαλος. Ποτέ. Αυτοί που είναι μόνιμοι για να μην το μπερδεύουμε είναι άνθρωποι οι οποίοι ήταν γενικής εκπαίδευσης, τελείωσαν τη Μαράσλειο και καλά κάνανε, έκαναν κάποιο μεταπτυχιακό δε ξέρω τι και έτσι είναι σε κάποιες θέσεις τμημάτων ένταξης ειδικών σχολείων.... δεν έχει μονιμοποιηθεί.... δηλαδή η σχολή μου είναι από το '98 που λειτουργεί, δεν έχει βγει κανένας διορισμός για εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής για να μονιμοποιηθούν. Το καθεστώς αυτό με τους αναπληρωτές προφανώς και εξυπηρετεί τώρα οικονομικά την κάθε κυβέρνηση γιατί σου λέει εντάζει, είσαι αναπληρωτής, θα σε πάρουμε όποτε έχουμε το κενό αλλά θα σε απολύσουμε επίσης τον Ιούνιο δε θα σε πληρώσουμε. Είναι απαράδεκτο καταρχήν και από πλευράς του ίδιου του εκπαιδευτικού, της ταλαιπωρίας που τραβάει να πάει από τη μία περιοχή στην άλλη μέσα σε δύο μέρες για να κάνει την παρουσία και να κάνει την πρόσληψη. Θεωρώ ότι δεν το έχουν μελετήσει καθόλου το πράγμα. Απλά τους αφορά να σε παίρνουν και να σε πηγαίνουν κάπου. Ούτε τα έξοδα σου κοιτάνε για αυτές τις μέρες, τα ξενοδοχεία που θα πληρώσεις για να μείνεις, τα εισιτήρια που θα πας στο νησί, γιατί εγώ ας πούμε είμαι στεριανή και θα πρέπει να πάω στο νησί και θα πρέπει να με πάρουν εκεί. Δεν τους ενδιαφέρουν καθόλου όλα αυτά. Και νομίζω ότι δυστυχώς.... θεωρώ ότι εγώ για τα επόμενα 10 χρόνια θα είναι σίγουρα έτσι. Θα είμαστε δηλαδή αναπληρωτές.

4. Σε ποιές απαραίτητες εκπαιδευτικές ρυθμίσεις και αλλαγές (πχ ωρολόγιο πρόγραμμα) θα πρέπει να προβεί η Πολιτεία για να επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην «τυπική» τάξη;



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Νομίζω μόνο αν προωθήσει ένα πιο κοινωνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα που θα κάνει focus στην ομαδο-συνεργατικότητα. Κάτι τέτοιο... Δε μπορώ να σκεφτώ κάτι άλλο.

5. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη λειτουργία και την παρέμβαση θεσμών, όπως τα ΚΕΔΔΥ, τις ΕΔΕΑΥ, την παράλληλη στήριξη και τα Τμήματα Ένταξης αναφορικά με τη συμβολή τους στις πολιτικές ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Τα ΚΕΔΔΥ είναι πολύ σημαντικοί φορείς γιατί κάνουν τη διάγνωση στα παιδιά και τους προτείνουν για το που πρέπει να πάνε. Δεν έχω άμεση εμπειρία, θεωρώ ότι κάνουν πολύ καλή δουλειά, έχουνε μεγάλο φόρτο, είναι πιο πολλά χρόνια πριν, τα λέγανε και παλιά ΚΔΑΥ. Από τις ΕΔΕΑΥ είναι παλιός θεσμός. Οπότε εντάξει, νομίζω ότι λειτουργούν καλύτερα. Για τις ΕΔΕΑΥ θα το δούμε μακροπρόθεσμα. Δεν υπάρχουν τα δείγματα, θα το δούμε στο μέλλον αυτό. Θεωρώ ότι είναι καλό γιατί αρχίζει λίγο να υπάρχει μια ενταξιακή τάση, δηλαδή να εμπλέκονται λίγο και τα γενικά σχολεία μαζί με τα ειδικά και οι γενικές μονάδες μαζί με τις ειδικές. Βοηθάει σίγουρα πάρα πολύ γιατί μια διεπιστημονική ομάδα θα βοηθήσει και το γενικό σχολείο γιατί και εκεί υπάρχουνε θέματα, ο ψυχολόγος, ο κοινωνικός λειτουργός θα σταθεί πολύ καλά στο γενικό σχολείο και θα βοηθήσει παιδιά που έχουν ανάγκες. Νομίζω πως γίνεται μια προσπάθεια και στην Αργολίδα που ξέρω από συναδέλφους που είναι στην ΕΔΕΑΥ. Από συναδέλφους όμως που ξέρω το προσπαθούνε και γίνεται μια προσπάθεια για να λειτουργήσει αυτό σωστά και εξαρτάται και από το διευθυντή του γενικού σχολείου και του ειδικού σχολείου πως θα συνεργαστεί. Γιατί υπάρχουνε και προβλήματα, δηλαδή να μην τον δέχονται, σου λέει μπες κάνε εκεί, πες δυο λόγια στα παιδιά, στο ψυχολόγο ας πούμε που ουσιαστικά δεν είναι και τόσο.... Το κάνουμε για να το κάνουμε. Οπότε πολλές φορές τα αποτελέσματα δε θα είναι αυτά που θέλουμε και για το καλό των παιδιών.

Τώρα όσον αφορά τα τμήματα ένταξης λειτουργούν καλά, από την άλλη βέβαια όταν στέλνεις ένα παιδί στο τμήμα ένταξης από τη γενική τάξη δεν ταυτίζεται με τη συμπερίληψη και την ένταξη. Γιατί όταν το στέλνεις έξω το παιδί ουσιαστικά δε το εντάσεις, το αποσπάζ από την τάξη. Έτσι δεν είναι; Οπότε δε ξέρω κατά πόσο αποτελεσματικός είναι ο θεσμός για την ένταξη. Το βοηθάς μαθησιακά αλλά το παιδί όμως φεύγει από την τάξη τις ώρες της γλώσσας και των μαθηματικών. Σίγουρα



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

υπάρχει η στάμπα ότι έχω μαθησιακή δυσκολία, έχω δυσλεξία ή έχω οτιδήποτε τέτοιο, άρα κατ' εμέ, όταν μιλάμε για τμήματα ένταξης δε μιλάμε για συμπερίληψη. Μιλάμε σίγουρα για μια φροντιστηριακή κάλυψη. Μια φροντίδα μαθησιακή. Δε μιλάμε όμως για συμπερίληψη. Συμπερίληψη σημαίνει κάνω έναν μεγάλο κύκλο με όρια και είμαστε όλοι μέσα. Όταν βγαίνουμε όμως από αυτό τον κύκλο δε μιλάμε για ένταξη, για inclusion που λέμε.

6. Ποιόν από τους θεσμούς και τις πολιτικές ένταξης θεωρείτε σημαντικότερο και γιατί;

Θεωρώ τα ΚΕΔΔΥ. Ωστόσο και τα ΚΕΔΔΥ κάνουν κάποιες φορές λάθος. Δηλαδή εγώ έχω συναντήσει περιπτώσεις, που αν ήμουν διευθύντρια θα τις έστελνα πάλι πίσω στο γενικό. Έχω συναντήσει περιπτώσεις που δεν υπήρχε ας πούμε, που δεν υπήρχε τμήμα ένταξης στο σχολείο του, όταν έγινε η διάγνωση και το ΚΕΔΔΥ του πρότεινε ως καλύτερο φορέα να πάει στο ειδικό γιατί όντως είχε θέματα. Και ήρθε στο τότε ειδικό που ήμουν και ήταν παιδί που δεν του ταίριαζε. Με μία παράλληλη στήριξη θα μπορούσε να σταθεί μια χαρά στο γενικό σχολείο.

7. Η επίδραση των εκπαιδευτικών πολιτικών από τους μηχανισμούς της αγοράς που πιέζουν συνεχώς για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και την απόκτηση ολοένα και περισσότερων προσόντων, ακόμα και από το δημοτικό σχολείο, πόσο επιδρά στις ενταξιακές προοπτικές της εκπαίδευσης;

Νομίζω ότι περισσότερο πιέζουν οι γονείς και όχι το σχολείο.... εννοώ μέσω των εκπαιδευτικών πολιτικών, όπως είπατε. Πάντως είναι λίγο δύσκολο να συνδυαστούν όλα μαζί.... Μπορεί να γίνεται... αλλά το βλέπω δύσκολο. Για το γενικό πάντα, γιατί στο ειδικό δε μιλάμε για μηχανισμούς αγοράς.

Β) Οι θέσεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία «Ενός σχολείου» για όλους τους μαθητές.

Στο δημόσιο λόγο διατυπώνεται από την μια πλευρά η άποψη πως ένα παιδί αναπτύσσεται καλύτερα στο ειδικό σχολείο επειδή δεν υπόκειται σε συνεχή ανταγωνισμό και δε βρίσκεται αντιμέτωπο με παρατηρήσεις και σχόλια για την κατάστασή του, ενώ από την άλλη πλευρά η άποψη πως ένα παιδί με αναπηρία ή/και ε.ε.α. αναπτύσσεται καλύτερα στο γενικό σχολείο λόγω των αλληλεπιδράσεων με τους συμμαθητές του χωρίς ε.ε.α., με ευεργετικές επιδράσεις στη συμπεριφορά του, την κοινωνικότητα του και τη γνωστική του ανάπτυξη.

1. Αυτές είναι δύο βασικές τοποθετήσεις που αναφέρονται όχι μόνο στη βιβλιογραφία αλλά και σε συζητήσεις σε δημόσιο ή ιδιωτικό επίπεδο. Ποιά είναι η δική σας άποψη; Πώς αξιολογείτε την κάθε μια από τις παραπάνω τοποθετήσεις;

Αυτό που μου λέτε καταρχήν μου έχει τύχει και από γονιό να μου το θέσει και να μου το λέει το ερώτημα, ότι μήπως το παιδί μου, αν και φοιτά τόσα χρόνια στο ειδικό, 3 χρόνια 4. Μήπως να το πάω στο γενικό για να γίνει καλύτερα. Δηλαδή να συναναστραφεί με παιδιά που δεν έχουν αυτές τις συνήθειες και έτσι να προχωρήσει ένα βήμα παραπέρα; Θεωρώ ότι όταν ένα παιδί πρέπει να πάει το ΚΕΔΔΥ να του κάνει τη διάγνωση, που εντάζει το ΚΕΔΔΥ μπορεί να πέφτει και καμιά φορά έξω. Αλλά όταν του δίνει τη διάγνωση ότι πρέπει να πάει στο ειδικό σχολείο, θεωρώ ότι πρέπει να πάει στο ειδικό σχολείο.

2. Πώς θα σχολιάζατε την άποψη που αναφέρεται στα οφέλη της στενής συνεργασίας και συμβίωσης παιδιών γενικού και ειδικού σχολείου σε κοινή σχολική δομή;

Για τη συμπερίληψη έτσι; Πιστεύω ότι μπορεί να γίνει σε μερικές περιπτώσεις 100%, σε κάποιες άλλες σε μικρότερο ποσοστό και σε κάποιες άλλες καθόλου. Δηλαδή πιστεύω ότι η συμπερίληψη σε παιδιά που έχουν ελαφριές μαθησιακές δυσκολίες θα μπορεί να γίνει μέσα σε μια τάξη, δηλαδή να μη βγαίνει από το τμήμα ένταξης. Να έχει



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

μια δυνατή παράλληλη στήριξη με λιγότερο μαθησιακό πληθυσμό μέσα. Όχι 25, 15 παιδιά. Και να γίνει καλά..

3. Η κατηγορία/ο τύπος της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης επηρεάζει κατά την άποψη σας τις δυνατότητες ένταξης;

Πιστεύω ότι ένα παιδί από ένα ειδικό σχολείο με βαρύ αυτισμό δε μπορεί 100% να πάει σε γενικό σχολείο. Θεωρώ ότι με ένα βαρύ αυτισμό δε μπορεί καθόλου. Και θα πρέπει να μείνει στο ειδικό σχολείο, όμως θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχουν δυναμικές από το ειδικό να πάνε το γενικό. Για να γίνει μία συμπερίληψη. Δηλαδή, να γίνονται κοινωνικές δράσεις να γίνονται συναντήσεις. Να γίνονται μαθήματα, εκδηλώσεις, γιορτές που τα παιδιά του ειδικού και του γενικού να συναντώνται που σε κάποια σχολεία γίνονται. Θα έχουν αυτή την αλληλεπίδραση και έτσι θα μιλάμε πια για μια πιο ευρεία συμπερίληψη. Όχι στο πλαίσιο το να αλλάζουμε κτήρια και να είμαστε όλοι μαζί και να προαυλιζόμαστε. Θεωρώ ότι είναι αδύνατο σε κάποιες περιπτώσεις. Αλλά θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει μια συμπεριληπτική τάση. Δηλαδή να μην υπάρχει αυτό το χάσμα. Από δω το ειδικό από δω το γενικό και δε συναντούνται ποτέ.

4. Τι διευκολύνει και τι εμποδίζει κατά τη γνώμη σας τις πολιτικές ένταξης στην πραγμάτωσή τους;

Καταρχήν ο αριθμός των παιδιών που είναι τεράστιος στις τάξεις. Είναι πάρα πολύ δύσκολο. Δεύτερον νομίζω δυσκολεύεται κι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με το τι μέσο όρο να προχωρήσει, δηλαδή είναι τα παιδιά που είναι φουλ στις δραστηριότητες στα ερεθίσματα στις γλώσσες και σε όλα αυτά και είναι και κάποια παιδιά που δε μπορούν ούτε αγγλικά να πάνε ας πούμε. Όχι μόνο λόγω οικονομικών, λόγω γνωστικού υποβάθρου. Είναι πολύ δύσκολος. Κι από την αδερφή μου που είναι επίσης δασκάλα και μου το λέει δηλαδή προσωπικά με όλο αυτό το πράγμα... σε παιδί με μαθησιακές που του είπε κόψε τα αγγλικά για να προχωρήσεις στα ελληνικά. Νομίζω... ότι η παράλληλη στήριξη θα διευκόλυνε την κατάσταση... θα έφερνε μια ισορροπία στην τάξη.



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

5. Στο ενταξιακό σχολείο, η παράλληλη φοίτηση μαθητών με/ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θεωρείτε πως απειλεί/υποσκάπτει τις εκπαιδευτικές επιδόσεις της μιας ή της άλλης ομάδας μαθητών αντίστοιχα; Μπορείτε να μου δώσετε μερικά παραδείγματα από την εμπειρία σας;

Θεωρώ ότι τα παιδιά του γενικού σχολείου θα πάνε λίγο πίσω εάν πάνε τα πολύ βαριά περιστατικά. Ωστόσο όμως αν πάνε άτομα που δεν είναι τόσο βαριά, περισσότερο λειτουργικά και με μία παράλληλη στήριξη όντως μπορεί η συμπερίληψη να επιτευχθεί.

6. Θεωρείτε πως υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς η άποψη πως σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο θα θυσιαστεί το μέλλον των «κανονικών» παιδιών χωρίς ωστόσο να υπάρξουν σημαντικά οφέλη για τα παιδιά με αναπηρία ή/και ε.ε.α. ως προς τη γνωστική τους ανάπτυξη. Πώς στοχάζεσθε σχετικά;

Νομίζω ότι υπάρχει... νομίζω ότι από τη μία έχουν δίκιο. Γιατί ένα παιδί που ασ πούμε έχει έναν για παράδειγμα βαρύ αυτισμό, όταν λέω βαρύ εννοώ να έχει δείκτη νοημοσύνης αρκετά χαμηλό, να μην έχει λόγο, να έχει πάρα πολλά προβλήματα και να είναι και επιθετικό σε καμία περίπτωση δε θα του φανεί ωφέλιμο το γενικό σχολείο. Γιατί μέσα σε μία τάξη με 25 παιδιά θα πανικοβληθεί. Δε θα μπορεί να ανταπεξέλθει. Κάποια παιδιά είναι άσκοπο να πάνε στο γενικό σχολείο, δηλαδή παιδιά που δεν εξυπηρετούνται που θέλουν βοηθητικό προσωπικό για να πάνε τουαλέτα ή γιατί δεν καταφέρνουν να φάνε. Δε καταφέρνουν να κοιμηθούν. Και άντε ένα παιδί στο γενικό κάπως να μπορέσει να σταθεί, όταν θα πάνε όλα και σε μια τάξη θα πρέπει να πάνε 5 παιδιά από αυτά που σας λέω, θα πρέπει μες στην τάξη τι να είναι; 5 βοηθητικά; Δεν είναι πολύ δύσκολο; Δεν είναι ανέφικτο αυτό από μόνο του να γίνει; Ή επίσης αυτά τα παιδιά έχουννε ξεσπάσματα, φωνάζουνε έχουννε κραυγές. Πως ο δάσκαλος που θα πρέπει να διδάξει την εκστρατεία του μεγάλου Αλεξάνδρου θα πρέπει να δει και την επιληψία που θα πάθει ένα παιδί;

7. Θεωρείτε πως τα διάφορα επαγγελματικά δικαιώματα διαφόρων κλάδων επηρεάζουν την εφαρμογή ενταξιακών πολιτικών και αν ναι με ποιούς τρόπους;



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Δεν το έχω σκεφτεί ποτέ αυτό...ε..νομίζω όμως ότι ο καθένας που κάνει συνειδητοποιημένα τη δουλεία του, τον ενδιαφέρει ότι η επιστήμη προάγει.... εγώ πιστεύω στη διεπιστημονικότητα... νομίζω ότι αν υπηρετείς ουσιαστικά την επιστήμη σου είσαι οκ., δε στέκεσαι σε συμφέροντα.... τα ιδιοτελή συμφέροντα δεν ταιριάζουν με τον επιστήμονα.

Γ) Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών του ελληνικού σχολείου στην υλοποίηση πολιτικών ένταξης

Έρευνες που μελέτησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ετοιμότητά τους στην προοπτική δημιουργίας «Ενός Σχολείου για Όλους» έχουν καταγράψει την επιφυλακτικότητά τους απέναντι στις δυνατότητες ενός τέτοιου εγχειρήματος αλλά και την αναγκαιότητα που προβάλλουν για υποστήριξη από την πλευρά της Πολιτείας (όπως λ.χ. μέσω επιμόρφωσης κοκ), ώστε να είναι σε θέση να υλοποιήσουν πολιτικές ένταξης.

1.Θεωρείτε πως η επιφυλακτικότητα αυτή σχετίζεται με ζητήματα ετοιμότητάς τους απέναντι σε ενταξιακές πολιτικές; Ποιοί παράγοντες κατά τη γνώμη σας επηρεάζουν την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης;

Το κενό της επιμόρφωσης. Που το λέω και είμαι κάθετη. Επιμορφώσεις οπωσδήποτε που δε γίνονται. Θέλει επιμόρφωση ο δάσκαλος της γενικής για να δεχτεί εμένα την παράλληλη στήριξη. Εγώ έχω πάει σε σχολείο παράλληλη στήριξη και ήμουν διακοσμητική πριν καταλάβει ο δάσκαλος ότι έχω και τη γνώση και το θάρρος και την προθυμία να βοηθήσω.

2.Πώς πιστεύετε ότι ο εκπαιδευτικός του σημερινού ελληνικού σχολείου αντιμετωπίζει τον μαθητή με αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Εξαρτάται από τον ίδιο. Πως είναι σαν άνθρωπος. Τι εμπειρίες έχει. Πως αντιμετωπίζει το διαφορετικό. Σε γενικές γραμμές πιστεύω ότι οι νεότεροι δάσκαλοι είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι... έχουν άλλες παραστάσεις... ακόμα και από τις σπουδές τους.



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

3. Ποιά τυπικά και ουσιαστικά εφόδια είναι απαραίτητα να διαθέτει ο εκπαιδευτικός ενός σύγχρονου ενταξιακού σχολείου;

Μόρφωση. Γιατί η μόρφωση είναι στόχος και είναι το α και το ω για να μπορεί κάποιος να σταθεί σε μια τάξη. Αφού μιλάμε μόνο για τάξη. Θεωρώ ότι πρέπει να γίνονται επιμορφώσεις πάνω στην ένταξη και στη συμπερίληψη για το τι είναι για το πόσο σημαντική είναι, συνεπώς πρέπει να έχει ακαδημαϊκά προσόντα πρέπει να γίνονται επιμορφώσεις.

4. Ποιές ιδιότητες κατά τη γνώμη σας είναι αναγκαίο να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός, ώστε να επιτυγχάνει τους στόχους των πολιτικών ένταξης; Μπορείτε να μου περιγράψετε το προφίλ ενός «ενταξιακού εκπαιδευτικού»;

Εγώ νομίζω ότι ενταξιακοί εκπαιδευτικοί πρέπει να είμαστε όλοι. Καταρχήν. Και νομίζω ότι πρέπει να είμαστε και σαν άνθρωποι. Καταρχήν πρέπει να είμαστε όλοι εκπαιδευτικοί, γυμναστές, αγγλικών, ειδικοί, γενικοί και πρέπει αυτό λίγο να περνάει και στην κοινωνία μας. Να αρχίσουμε να είμαστε λίγο και ενταξιακοί άνθρωποι πέρα από εκπαιδευτικοί. Το προφίλ. Από κει και πέρα πρέπει να είναι ένας άνθρωπος που αγαπάει τα παιδιά την εκπαίδευση, αγαπάει και αποδέχεται το διαφορετικό, άρα θεωρώ ότι πρέπει να είναι ένα πολύ καλά συγκροτημένο άτομο. Και να έχει ένα όραμα για την εκπαίδευση που θα ακουστεί λίγο ουτοπικό αλλά όντως να είναι λίγο πανανθρώπινο. Δηλαδή ότι έχει το δικαίωμα κάθε άνθρωπος και κάθε παιδί να πατήσει το πόδι του σε μία τάξη και να μάθει αυτό το λίγο. Δηλαδή θεωρώ ότι είναι και μόρφωση θεωρώ ότι είναι και το ψυχολογικό προφίλ που έχει ένας άνθρωπος. Δηλαδή ότι πρέπει να είναι ουσιαστικά ισορροπημένος και για αυτό είναι καλό και οι δάσκαλοι να ελεγχόμαστε σοβαρά και επίσημα από ψυχολόγους και από ψυχομετρικά τεστ. Και από κει και πέρα να είσαι και λίγο άνθρωπος ευαίσθητος. Ένας καθηγητής μου στο πανεπιστήμιο το πρώτο έτος έλεγε μη σας φοβίζει η ειδική αγωγή γιατί είναι πολύ δύσκολη αλλά να ξέρετε ότι η ειδική αγωγή έχει ανάγκη από ευαίσθητους ανθρώπους για να πάει μπροστά. Και την έχω κρατήσει αυτή την κουβέντα γιατί και μένα με τρόμαξε όταν μπήκα και έλεγα, θα τα καταφέρω; Και είδα ότι πρέπει να είσαι και λίγο ευαίσθητος να πιάνεις το κάτι παραπάνω για να είσαι καλός. Νομίζω ότι ενταξιακός είναι αυτό.



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

5. Ποιές αλλαγές κατά διαστήματα έχετε εφαρμόσει στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών σας;

Χρησιμοποιώ πολύ τους διαδραστικούς πίνακες... όταν δουλεύουν... Και πολύ το θεατρικό παιχνίδι. Όποια δραστηριότητα ευνοεί τη συνεργασία με δυάδες βοηθάει πολύ. Τα παιδιά βοηθούν το ένα το άλλο. Τους αρέσει να βοηθούν το ένα το άλλο.

6. Θεωρείτε ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με συνεργατικές και διεπιστημονικές πρακτικές, οι οποίες κατά κοινή ομολογία κρίνονται σημαντικές για την επιτυχή έκβαση των πολιτικών ένταξης;

Θα αναφερθώ και πάλι στην παράλληλη στήριξη. Καταρχήν τον δάσκαλο τον φοβίζεις ότι η παράλληλη στήριξη θα διαταράξει το κλίμα. Ότι έχω φτιάξει μια κοινωνία εδώ πέρα κι εσύ θα έρθεις και θα μου τη διαταράξεις. Δεύτερον ότι δεν έχει μάθει την αξία της συνεργασίας. Που στο εξωτερικό γίνεται κατά κόρον. Δηλαδή στο εξωτερικό είναι ο δάσκαλος, η παράλληλη στήριξη και ακόμα και ένας βοηθός πολλές φορές. Είναι και τρεις που έχουν μάθει να συνεργάζονται. Μετά σε αντιμετωπίζουν και λίγο ρατσιστικά γιατί σου λέει εγώ είμαι 50 χρονών, 45 με εμπειρία κι εγώ είμαι μια 22χρονη που τώρα τελείωσα και τι θα μας πεις εσύ; Δεν έχουν επιμορφωθεί επίσης, αυτό που σας είπα. Δε γνωρίζουν οι άνθρωποι και τους δικαιολογώ τι είναι η παράλληλη στήριξη. Τι σημαίνει ομάδα, συνεργατικότητα, τι σημαίνει ένταξη, τι σημαίνει συμπερίληψη. Δε τα ξέρουν. Νιώθουν και μια απειλή, όχι όλοι δε τους κατηγορώ. Νομίζω ότι και λίγο με τα χρόνια αρχίζουν και το αποδέχονται και βρίσκουν τα θετικά. Με τα χρόνια. Αλλά υπάρχουνε και περιπτώσεις που έχω ακούσει που έχουνε πει, ξέρεις είσαι παράλληλη στήριξη δε σε αφορά αυτό το κομμάτι. Δεν είναι έτσι. Τους δίνω ένα μικρό άλλοθι γιατί δε ξέρω πόσο καταρτισμένοι είναι όλοι αυτοί οι άνθρωποι για να συνεργαστούν. Πρέπει να συνεργαστεί ο διευθυντής, πρέπει να συνεργαστεί ο γενικός δάσκαλος, ο ψυχολόγος ο κοινωνικός λειτουργός. Θέλει και μια συνεργασία.

7. Με ποιούς τρόπους κατά τη γνώμη σας ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενισχύσει τη θέση του σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα των μαθητών του;



Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση.

Με την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση μας κάνει καλύτερους. Μας κάνει να αποδεχόμαστε τον άλλο, το διαφορετικό.

8.Επιθυμείτε να προσθέσετε κάτι που θεωρείτε σημαντικό και δεν ειπώθηκε έως τώρα στη συζήτησή μας;

Κάτι που έχω σκεφτεί εγώ θεωρώ ότι είναι καλό αλλά με ένα σωστό ας πούμε τρόπο και αξιολογικό να γίνονται αξιολογήσεις στους εκπαιδευτικούς. Ακούγεται λίγο, αν το πεις σε παλαιότερους δασκάλους, θα σε βάλουν κατευθείαν στη μαύρη λίστα. Όχι αξιολόγηση να πας σπίτι σου, ούτε αξιολόγηση να μου μειωθεί ο μισθός. Αξιολόγηση, δηλαδή να μπεις μες στην τάξη να καταθέσεις ένα πλάνο να έρθει ένας μορφωμένος άνθρωπος πανεπιστημίου ή δε ξέρω εγώ τι ας το σκεφτούν αυτοί που πρέπει, να σε αξιολογήσουν. Να σου πουν, αυτό που κάνεις είναι σωστό, άλλα πρέπει και αυτό. Εποπτεία, αξιολόγηση. Η αξιολόγηση αυτό το σκοπό έχει. Κάνω την αξιολόγηση βγάζω αποτελέσματα και μετά βλέπω τι θα κάνω στο επόμενο βήμα. Ποτέ δεν προχωράς αν δεν κάνεις αξιολόγηση σε κάτι. Θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπάρχει αξιολόγηση. Διαφορετικά δε πάμε μπροστά σε τίποτα. Ακόμα και στο παιδί, στο τέλος του κάνεις μια αξιολόγηση να δεις πως τι έμαθε. Δε πρέπει εγώ που είμαι δασκάλα να μου κάνεις μια αξιολόγηση; Τελειώνουμε το πανεπιστήμιο το 2008 που δεν έχω πολλά χρόνια και σας λέω ότι θέλω να κάνω αξιολόγηση. Δάσκαλοι που το τελειώσανε το '70 δε χρειάζονται αξιολόγηση; Νομίζω ότι η αξιολόγηση είναι σημαντικό αλλά με το σωστό τρόπο. Ουσιαστικά. Όχι και πάλι ο τάδε είναι γνωστός μου θα μου αξιολογήσει 10. Εσένα που αντιπαθώ θα σε αξιολογήσω 5. Αυτό.

Συνεντευκτής: Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα να σας ρωτήσω πώς σας φάνηκε η όλη διαδικασία της συνέντευξης και εάν οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν υπήρξαν εύληπτες και «σαφείς» ή εάν σας «δυσκόλεσαν» σε ορισμένα σημεία.

Συνεντευξιζόμενος: *Όχι, ήταν όλες πολύ ωραίες οι ερωτήσεις. Και μου άρεσε πάρα πολύ η συνέντευξη ειλικρινά, νομίζω ότι είπαμε πολύ σημαντικά πράγματα και ευχαριστώ πάρα πολύ για την επιλογή.*