



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ**
UNIVERSITY OF WEST ATTICA

**ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ
ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

**«Η κατάρτιση των μαθητών στις δομές της Δευτεροβάθμιας
Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Μια κοινωνιολογική
προσέγγιση»**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΝΙΚΟΛΙΑΚΗΣ ΣΥΜΕΩΝ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Λέλα Γώγου, Καθηγήτρια του Τμήματος
Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Πανεπιστημίου
Δυτικής Αττικής

«Η υλοποίηση της διδακτορικής διατριβής συγχρηματοδοτήθηκε από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», 2014-2020, στο πλαίσιο της Πράξης «Ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού μέσω της υλοποίησης διδακτορικής έρευνας Υποδράση 2: Πρόγραμμα χορήγησης υποτροφιών ΙΚΥ σε υποψηφίους διδάκτορες των ΑΕΙ της Ελλάδας».



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

**«Η κατάρτιση των μαθητών στις δομές της Δευτεροβάθμιας Ειδικής
Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση»**

Διδακτορική Διατριβή του Νικολιδάκη Συμεών

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Γώγου Λέλα, Καθηγήτρια με γνωστικό αντικείμενο «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»,
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής
Αττικής.

Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής

Γιαβρίμης Παναγιώτης, Αναπληρωτής Καθηγητής με γνωστικό αντικείμενο
«Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Έρευνας», Τμήμα Κοινωνιολογίας,
Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ελευθεράκης Θεόδωρος, Αναπληρωτής Καθηγητής με γνωστικό αντικείμενο
«Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης», Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Μέλη Επιτροπής Υποστήριξης

Θάνος Θεόδωρος, Καθηγητής με γνωστικό αντικείμενο «Κοινωνιολογία, Κοινωνιολογία
της Εκπαίδευσης», Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κυρίδης Αργύρης, Καθηγητής με γνωστικό αντικείμενο «Κοινωνιολογία, Κοινωνιολογία
της Εκπαίδευσης και Μεθοδολογία Κοινωνικής Έρευνας», Τμήμα Επιστημών
Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Νικολάου Σουζάννα-Μαρία, Καθηγήτρια με γνωστικό αντικείμενο «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Φωτόπουλος Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής με γνωστικό αντικείμενο «Κοινωνιολογία των Πολιτισμικών και Εκπαιδευτικών Πρακτικών», Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

Ο κάτωθι υπογεγραμμένος Νικολιδάκης Συμεών του Κωνσταντίνου, υποψήφιος διδάκτορας του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας και δικαιούχος των πνευματικών δικαιωμάτων επί της διατριβής και δεν προσβάλλω τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων. Για τη συγγραφή της διδακτορικής μου διατριβής δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από εφημερίδα ή περιοδικό, ιστοσελίδα κ.λπ.). Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του διδακτορικού διπλώματος μου».

Ο Δηλών



Νικολιδάκης Συμεών

Ευχαριστίες

Οφείλω ιδιαίτερες ευχαριστίες στην Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και επιβλέπουσα της παρούσας διδακτορικής διατριβής, Λέλα Γώγου, για την διαρκή αρωγή της κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού, της εκπόνησης, της συγγραφής και της επιμέλειας. Η μακρόχρονη εμπειρία της στην έρευνα και τη διδασκαλία συνέτειναν στην κατανόηση θεωρητικών θεμάτων και ερευνητικών διαδικασιών. Επίσης, συνέβαλε στην ενθάρρυνσή μου να εμβαθύνω στην έρευνα και στη διαθεματική και διεπιστημονική τεκμηρίωση αξιοποιώντας και διαφορετικές βιβλιογραφικές αναφορές σε σχολές σκέψης και τεκμήρια.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Θεόδωρο Ελευθεράκη, Αναπληρωτή Καθηγητή Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης και τον Παναγιώτη Γιαβρίμη, Αναπληρωτή Καθηγητή Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Έρευνας, του Τμήματος Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου, για την παράθεση προβληματισμών, που συνετέλεσαν στην επανεξέταση ερευνητικών και θεωρητικών ζητημάτων.

Επιπρόσθετα, ευχαριστώ τα μέλη της Επιτροπής Υποστήριξης, Θεόδωρο Θάνο, Καθηγητή Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Αργύρη Κυρίδη, Καθηγητή Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Μεθοδολογίας Κοινωνικής Έρευνας του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Σουζάννα-Μαρία Νικολάου, Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και Νικόλαο Φωτόπουλο, Αναπληρωτή Καθηγητή Κοινωνιολογίας των Πολιτισμικών και Εκπαιδευτικών Πρακτικών στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου για τις επισημάνσεις και την εν γένει κριτική προσέγγισή τους.

Επίσης επισημαίνω τη συνδρομή των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. (Διευθυντές, Υποδιευθυντές, Εκπαιδευτικοί, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό), που συμμετείχαν στην συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και στις συνεντεύξεις για τις ανάγκες της έρευνας στην παρούσα διδακτορική διατριβή. Θα ήταν παράλειψη να μην επισημάνω και τον λειτουργικό ρόλο μελών της διευρυμένης εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως και ομάδων πίεσης που σχηματοποίησαν το συμβολικό, κοινωνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον προσδίδοντας στην παρούσα διδακτορική διατριβή και άλλες διαστάσεις.

Τέλος, ευχαριστώ και τους εκπροσώπους του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.), για την τιμή που μου έκαναν να μου δοθεί υποτροφία, την οποία αξιοποίησα σε μεθοδική έρευνα και σε συστηματική μελέτη.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	15
Εισαγωγή.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	20
1. Η Εξέλιξη του κοινωνικού λόγου για την Αναπηρία	20
1.1. Ιστορική αναδρομή.....	20
1.2. Δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία	29
1.3. Προσδιοριστικό πλαίσιο εννοιών για την αναπηρία.....	35
1.4. Από το Ιατρικό στο Κοινωνικό Μοντέλο για την Αναπηρία.....	37
1.5. Κοινωνικό Μοντέλο και Επαγγελματική Ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία	53
1.6. Κριτικοί προσδιορισμοί για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	67
2. Πολιτικές για τα Άτομα με Αναπηρία στην Ελλάδα	67
2.1. Από τα Ιδρύματα Φροντίδας στις πρώτες εκπαιδευτικές απόπειρες για τα Άτομα με Αναπηρία	67
2.2. Πολιτικές διεύρυνσης της εκπαίδευσης Ατόμων με Αναπηρία	71
2.3. Συγκριτική Αναλυτική Παρουσίαση της εξέλιξης της Εκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρία στην Ελλάδα.....	74
2.3.1 Εξελικτικές φάσεις και αναπροσαρμογές της Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα	74
2.3.2. Εκπαιδευτική νομοθεσία στην Ελλάδα για τα άτομα με αναπηρία (1930-1974)	78
2.3.3. Εκπαιδευτική νομοθεσία στην Ελλάδα για τα άτομα με αναπηρία (1974-1981)	83
2.3.4. Εκπαιδευτική νομοθεσία στην Ελλάδα για τα άτομα με αναπηρία (1982 - 2000) ...	90

2.3.5. Εκπαιδευτική νομοθεσία στην Ελλάδα για τα άτομα με αναπηρία (2001-2015) ...	101
2.3.6. Αποτίμηση Εφαρμοσμένων Εκπαιδευτικών Πολιτικών Εκπαίδευσης για τα Άτομα με Αναπηρία.....	107
2.4. Από την Γενική Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία στην Επαγγελματική Εκπαίδευση	119
2.4.1 Δημόσια εκπαίδευση για τα Άτομα με Αναπηρία και επαγγελματικοί ρόλοι.....	119
2.4.2 Επαγγελματική κατάρτιση και συμπερίληψη των Ατόμων με Αναπηρία.....	126
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	135
3. Τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. στην εξελισσόμενη πολιτική για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	135
3.1. Πολιτικοί Προσδιορισμοί για την Επαγγελματική Ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία	135
3.2. Επαγγελματική Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία στο γενικό πλαίσιο αναβάθμισης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.	147
3.3. Η κοινωνική διάσταση της Δευτεροβάθμιας Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρία	166
3.4. Εκπαιδευτικές θεωρήσεις μετάβασης από τον ν. 3699/2008 στον ν. 4415/2016 ...	176
3.5. Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε.	183
3.6. Συγκριτικές προσεγγίσεις για τη στελέχωση των μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	190
3.7. Οι εκπαιδευτικοί και επαγγελματικοί στόχοι των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.	210
3.8. Οργάνωση των τομέων γνώσης και πρακτικής στα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.....	214
3.9. Νομοθετικές Εφαρμογές στη λειτουργία των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.....	217
3.10. Αναλυτικά Προγράμματα και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και των τομέων επαγγελματικής εξειδίκευσης.....	220

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	277
4. Μεθοδολογία Έρευνας	277
4.1 Το Ποσοτικό και το Ποιοτικό διάβημα στην Κοινωνιολογία	277
4.2 Προβληματική της Έρευνας και Διατύπωση των Υποθέσεων.....	285
4.3 Τεχνική Συλλογής των Ερευνητικών Δεδομένων	287
4.4 Τεχνική Ανάλυσης των Ερευνητικών δεδομένων.....	290
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....	292
5. Παρουσίαση και ερμηνεία των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας	292
5.1 Εισαγωγή.....	292
5.2 Στατιστικά δεδομένα των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του Νομού Αττικής.....	296
5.2.1. Συστέγαση ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.....	301
5.2.2. Τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.....	303
5.2.3. Τα διδακτικά αντικείμενα και ωρολόγια προγράμματα των Γυμνασίων και Λυκείων των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.	304
5.2.4. Ειδικότητες του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.)	306
5.2.5. Τομείς Σπουδών και Ειδικότητες Λυκείων ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.	307
5.3 Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων	313
5.4 Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας	322
5.4.1. Ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού	322
5.4.2 Συσχετίσεις – Συνάφειες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) ως δύο ανεξάρτητα δείγματα	365
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Παρουσίαση και ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας	373
6.1 Εισαγωγή.....	373
6.2 Ανάλυση του δείγματος της ποιοτικής έρευνας	373

6.2.1 Οι Διευθυντές του δείγματός μας.....	373
6.2.2 Οι Υποδιευθυντές του δείγματός μας	375
6.2.3 Οι Εκπαιδευτικοί του δείγματός μας.....	377
6.2.4 Το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό του δείγματός μας	382
6.3 Κτηριακή Υποδομή των εννέα (9) ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του Νομού Αττικής: Οι απόψεις του εκπαιδευτικού δυναμικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για την κτηριακή υποδομή των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. στα οποία υπηρετούν.	385
6.3.1 Εισαγωγή.....	385
6.3.2 Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αθήνας.....	385
6.3.3 Οι απόψεις του εκπαιδευτικού δυναμικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για την κτηριακή υποδομή του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.....	386
6.3.4 Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αγίας Παρασκευής και για κωφούς-βαρήκοους μαθητές.....	388
6.3.5 Οι απόψεις του εκπαιδευτικού δυναμικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για την κτηριακή υποδομή του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.	389
6.3.6 Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αιγάλεω.....	391
6.3.7 Οι απόψεις του εκπαιδευτικού δυναμικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για την κτηριακή υποδομή του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.	391
6.3.8 Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Περιστερίου	393
6.3.9 Οι απόψεις του εκπαιδευτικού δυναμικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για την κτηριακή υποδομή του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.	394
6.3.10 Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αγίου Δημητρίου	395
6.3.11 Οι απόψεις του εκπαιδευτικού δυναμικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για την κτηριακή υποδομή του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.	396
6.3.12 Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αχαρνών.....	397
6.3.13 Οι απόψεις του εκπαιδευτικού δυναμικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για την κτηριακή υποδομή του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.	398

6.3.14	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Κορωπίου.....	400
6.3.15	Οι απόψεις του εκπαιδευτικού δυναμικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για την κτηριακή υποδομή του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.....	400
6.3.16	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Ελευσίνας.....	403
6.3.17	Οι απόψεις του εκπαιδευτικού δυναμικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για την κτηριακή υποδομή του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.....	404
6.3.18	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Πειραιά.....	404
6.3.19	Οι απόψεις του εκπαιδευτικού δυναμικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για την κτηριακή υποδομή του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.....	405
6.3.20	Συμπέρασμα	406
6.4	Το κοινωνικό προφίλ των μαθητών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.- Λ.: Κοινωνικό- πολιτισμική προέλευση και σχολική επίδοση.....	407
6.4.1	Εισαγωγή.....	407
6.4.2	Απόψεις των Διευθυντών και των Υποδιευθυντών του δείγματός μας	410
6.4.3	Απόψεις εκπαιδευτικών του δείγματός μας	413
6.4.4	Απόψεις μελών του Ε.Ε.Π. του δείγματός μας.....	418
6.4.5	Συμπεράσματα	420
6.5	Οι απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για τα είδη των αναπηριών στα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια- Λύκεια.....	423
6.5.1	Θεσμικό πλαίσιο	423
6.5.2	Απόψεις Διευθυντών και Υποδιευθυντών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του δείγματός μας	426
6.5.3	Απόψεις των Εκπαιδευτικών του δείγματός μας.....	429
6.5.4	Απόψεις μελών Ε.Ε.Π. του δείγματός μας.....	431
6.5.5	Συμπεράσματα	432

6.6 Οι ειδικότητες που παρέχουν τα εργαστήρια των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. και η επαγγελματική κατάρτιση των μαθητών	433
6.6.1 Εισαγωγή.....	433
6.6.2 Απόψεις των Διευθυντών – Υποδιευθυντών του δείγματός μας.....	434
6.6.3 Απόψεις των Εκπαιδευτικών του δείγματός μας.....	440
6.6.4 Απόψεις των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού του δείγματός μας	449
6.6.5 Συμπέρασμα	452
6.7 Η παρεχόμενη γνώση στους μαθητές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. μέσω των σχολικών βιβλίων που διανέμονται από το υπουργείο παιδείας	455
6.7.1 Εισαγωγή.....	455
6.7.2 Οι απόψεις των Διευθυντών και των Υποδιευθυντών του δείγματός μας.....	457
6.7.3 Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών του δείγματός μας	466
6.7.4 Οι απόψεις των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού του δείγματός μας	472
6.7.5 Συμπεράσματα.....	474
6.7.6 Ορισμένοι Προβληματισμοί που αναδεικνύονται από τα ερευνητικά δεδομένα μας	476
6.8 Η Συμβολή του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην κοινωνικό - επαγγελματική ένταξη των αποφοίτων των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α.	483
6.8.1 Εισαγωγή.....	483
6.8.2 Απόψεις των Διευθυντών – Υποδιευθυντών του δείγματός μας.....	485
6.8.3 Απόψεις των Εκπαιδευτικών του δείγματός μας.....	492
6.8.4 Απόψεις των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού του δείγματός μας	498
6.8.5 Συμπεράσματα	500
6.9 Η νοηματοδότηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού προσωπικού των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α.	503

6.9.1 Εισαγωγή.....	503
6.9.2 Οι απόψεις των Διευθυντών και Υποδιευθυντών του δείγματός μας για τη σημασία της επιμόρφωσης.....	506
6.9.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας.....	512
6.9.4 Απόψεις των μελών Ε.Ε.Π. του δείγματός μας.....	523
6.9.5 Συμπεράσματα.....	528
6.10 Το φαινόμενο της Σχολικής Εγκατάλειψης στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.....	531
6.10.1 Εισαγωγή.....	531
6.10.2 Απόψεις Διευθυντών και Υποδιευθυντών του δείγματός μας.....	533
6.10.3 Απόψεις εκπαιδευτικών του δείγματός μας.....	535
6.10.4 Απόψεις των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) του δείγματός μας.....	536
6.10.5 Συμπεράσματα.....	538
6.11 Αίτημα Μετεγγραφής ορισμένων Μαθητών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. προς τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.), τα Γενικά Λύκεια (ΓΕ.Λ.) και τα Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.).....	540
6.11.1 Εισαγωγή.....	540
6.11.2 Απόψεις Διευθυντών και Υποδιευθυντών του δείγματός μας.....	541
6.11.3 Απόψεις εκπαιδευτικών του δείγματός μας.....	542
6.11.4 Απόψεις των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) του δείγματός μας.....	543
6.11.5 Συμπεράσματα.....	544
6.12 Το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού στα εννέα (9) ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του Νομού Αττικής.....	545
6.12.1 Εισαγωγή.....	545
6.12.2 Απόψεις Διευθυντών και Υποδιευθυντών του δείγματός μας.....	548

6.12.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας	554
6.12.4 Απόψεις Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού	562
6.12.5 Συμπεράσματα	566
Συμπεράσματα	569
Βιβλιογραφία.....	580
Συνομογραφίες	625
Παράρτημα 1: Γραφήματα Ποσοτικής Έρευνας.....	631
Παράρτημα 2: Ερωτηματολόγιο Ποσοτικής Έρευνας.....	650

Η κατάρτιση των μαθητών στις δομές της δευτεροβάθμιας ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση.

Περίληψη

Η παρούσα διδακτορική διατριβή, μελετά λειτουργικές δομές, συστήματα, μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης μαθητών/τριών στις δομές της Δευτεροβάθμιας Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια - Λύκεια). Οι ιδιαίτερες θεματικές διερευνώνται στο σύνολο των εν λόγω σχολείων του Νομού Αττικής. Εξετάζονται οι απόψεις των διαφορετικών εκπαιδευτικών κατηγοριών, που στελεχώνουν τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ. Εφαρμόζονται πολυθεματικές και πολυπρισματικές μέθοδοι έρευνας, προκειμένου να προσδιορισθούν θέματα οργάνωσης, λειτουργικότητας και προοπτικής των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ. στην εκπαίδευση – κατάρτιση των ατόμων με αναπηρία, διότι η εκπαίδευσή τους εντάσσεται στην πολιτική των δικαιωμάτων τους. Τα ερευνητικά δεδομένα, μέσω μιας ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης, καθώς και η μελέτη της σχετικής ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας αποσκοπούν στην ανάλυση και κατανόηση της συγκεκριμένης σχολικής πραγματικότητας. Ανακεφαλαιώνοντας, επικεντρωνόμαστε στην εφαρμογή της πολιτικής που αφορά στην Δευτεροβάθμια Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, καθώς και στη μελέτη των δομών που διαμορφώνονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, διότι, δομές και λειτουργίες σχετίζονται με την κοινωνικό-επαγγελματική ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία και θεωρητικά επιδιώκεται η ανατροπή στερεοτυπικών ρόλων αναφορικά με την κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας.

Λέξεις Κλειδιά: Δευτεροβάθμια Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση, Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια – Λύκεια (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ), Ποσοτική Έρευνα, Ποιοτική Έρευνα, Παρεχόμενη Γνώση, Εκπαίδευση – Κατάρτιση Ατόμων με Αναπηρία.

Εισαγωγή

Η παρούσα διδακτορική διατριβή, με τίτλο «Η κατάρτιση των μαθητών στις δομές της Δευτεροβάθμιας Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση», διαρθρώνεται σε επτά κεφάλαια, που επικεντρώνονται σε θεωρητική ανάλυση, ερευνητικές διαστάσεις, συμπεράσματα και βιβλιογραφία. Για την ιδιαίτερη τεκμηρίωση περιλαμβάνεται και αναλυτικό παράρτημα.

Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο με τίτλο «Η εξέλιξη του κοινωνικού λόγου για την αναπηρία», προσεγγίζεται το θεματικό πεδίο διαφορετικών θεωρήσεων για την αναπηρία, σε άμεση συσχέτιση με την εξέλιξη των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία και τη σταδιακή μετάβαση από το ιατρικό στο κοινωνικό μοντέλο για την αναπηρία. Σε αυτό το κεφάλαιο συνδέεται η εξέλιξη των θεωριών για την αναπηρία, με την εξέλιξη ζητημάτων εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξειδικεύονται ζητήματα εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα και παρουσιάζεται αναλυτικά η μετάβαση από τα ιδρύματα φροντίδας στην οργανωμένη εκπαίδευση με αναφορά σε αντίστοιχες εξελικτικές φάσεις της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, μέχρι και το 2000. Συνδυαστικά, αναλύονται εκπαιδευτικά ζητήματα των ατόμων με αναπηρία, που διευρύνονται με την επαγγελματική τους εκπαίδευση μέχρι και το 2019.

Το τρίτο κεφάλαιο εστιάζεται στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., τα οποία ανήκουν στη Δευτεροβάθμια Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση και αναλύονται νομοθεσίες και πρακτικά μοντέλα εφαρμογής, που λειτουργούν ως συνεκτική προσέγγιση για την αναλυτική κατανόηση της δομής και της λειτουργίας των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Έτσι, συνδέονται εκπαιδευτικά ζητήματα λειτουργίας των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., με αναλυτικά προγράμματα, ειδικότητες και την εν γένει εκπαιδευτική κουλτούρα, παρουσιάζοντας και την εξέλιξη της ιδιαίτερης συγκρότησης εκπαιδευτικών πρακτικών στην υλοποίηση επαγγελματικής εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία, με στόχο την ένταξή τους στην αγορά εργασίας.

Το τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζει τη μεθοδολογία που ακολουθείται στην ποσοτική και την ποιοτική έρευνα, με αναφορές στην εξέλιξη των μεθοδολογικών προσεγγίσεων.

Επίσης, στα θέματα της μεθοδολογίας επισημαίνονται επιστημολογικές και ηθικές παραδοχές, όπως και προβληματισμοί. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στο σύνολο των εννέα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του νομού Αττικής, ο οποίος ενδείκνυται, καθώς συγκεντρώνει τον μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ειδικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στα σχολεία του συναντώνται αρκετές διαφορετικές ειδικότητες, που μπορούν να επιλέξουν οι μαθητές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Για την συλλογή των δεδομένων διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια στο εκπαιδευτικό και του Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό και πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις, αντίστοιχα. Στο εν λόγω κεφάλαιο αναφέρεται η προβληματική της έρευνας, τεχνική συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ποσοτική έρευνα αρχικά με το περίγραμμα των μεθοδολογικών θεωρήσεων για την αξιοποίηση των δεδομένων των κοινωνικών υποκειμένων, ώστε σταδιακά ο λόγος να μετασχηματισθεί σε αναπαραστασιακές απεικονίσεις των κατηγοριοποιήσεών τους, για να προκύψουν τα ζητήματα, ως θέματα – γνώση για το κοινωνικό - εκπαιδευτικό πεδίο των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Στο έκτο κεφάλαιο εκτυλίσσεται η ποιοτική ανάλυση, όπου για κάθε θεματική ενότητα που προκύπτει από την έρευνα, προσδιορίζονται θεωρητικά ζητήματα, ώστε να παρατεθούν αποκλειστικά οι μεταδιδόμενες πληροφορίες και οι νοηματικές καταστάσεις, όπως αποδίδονται από τα κοινωνικά υποκείμενα. Στο εν λόγω κεφάλαιο, σε κάθε θεματική ενότητα παρατίθενται και τα συμπεράσματα, τα οποία αναδεικνύουν τον λόγο και τις νοηματοδοτήσεις των κοινωνικών υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Στα τελικά Συμπεράσματα αξιοποιούνται και αξιολογούνται βασικά στοιχεία της έρευνας, με επικέντρωση στη νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών καταστάσεων στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. με συμπληρωματική αναφορά και σε διαδικαστικά θέματα, προκειμένου η έρευνα, πέρα από τις ενδεδειγμένες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις, να επενδύσει και σε παρατηρήσεις για τον ρόλο των εκπαιδευτικών δομών και υπηρεσιών ως προς την υλοποίηση εκπαιδευτικών ερευνών στους εκπαιδευτικούς χώρους. Η θεωρητική τεκμηρίωση, όπως και οι ειδικότερες μεθοδολογικές επισημάνσεις, βασίζονται στη σχετική επιστημονική βιβλιογραφία. Σκοπίμως αξιοποιήθηκε η κλασική βιβλιογραφία, με αναφορές σε διανοητές στις διαφορετικές ιστορικές περιόδους, ώστε να

είναι δυνατή και η παράλληλη ανάγνωση της εξέλιξης των επιστημονικών τομέων ανά περίοδο. Επίσης, όπου χρησιμοποιείται σύγχρονη βιβλιογραφία έγινε επιλογή με βάση το διαφορετικό, το νέο που φέρουν οι συγγραφείς στη νοηματοδότηση ζητημάτων για τα άτομα με αναπηρία και ερευνών σε αντίστοιχα πεδία. Κρίθηκε σκόπιμο να δημιουργηθεί ένα παράρτημα, ώστε κατά περίπτωση να αναλύονται ή να τεκμηριώνονται στοιχεία που υπάρχουν στην παρούσα διδακτορική διατριβή και επιπλέον να μην επιβαρυνθούν τα κεφάλαια με πλεονάζουσα πληροφορία που θα αποπροσανατόλιζε την εστίαση στα κύρια θέματα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1. Η Εξέλιξη του κοινωνικού λόγου για την Αναπηρία

1.1. Ιστορική αναδρομή

Το άτομο με Ειδικές Ανάγκες προσδιορίζεται στην ιστορία της ανθρωπότητας ως «αλλόκοτο όν», «μη άνθρωπος», «αντιστροφή του κανονικού», ως «παραποίηση» του «τυποποιημένου», του «κανονικού» ανθρώπου. Στις πρωτόγονες κοινωνίες του απέδιδαν υπερφυσικές ικανότητες, με αποτέλεσμα τα άτομα αυτά, είτε να δαιμονοποιούνται, είτε να λατρεύονται. Ο μάντης, ως ιδιότητα, επικοινωνίας με τα Θεία, εκπροσωπείτο σε φυλές από τον ανάπηρο και σπανίως από την ανάπηρη. Η αναπηρία στη συγκεκριμένη περίπτωση, δεν προσδιοριζόταν ως αναπηρία, αλλά ως δύναμη, ως δυνατότητα ελέγχου των κοινωνιών, μέσω του πνεύματος των θεοτήτων. Διαφορετικές θρησκείες θα εντάξουν την αναπηρία σε θεότητες, που λατρεύονται, προκειμένου και σε αυτή την περίπτωση να αποδώσουν υπερφυσικές ιδιότητες. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα μπορεί να αναφερθεί στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία, η κατασκευή του Θεού Ήφαιστου, όπου, ως θρησκευτικό σύμβολο εκφράζει τη συμπερίληψη, την αναγνώριση, ότι όλα τα όντα έχουν δύναμη και ρόλο μέσα σε μια κοινωνία¹.

Παρόμοια προσέγγιση συναντάται και στον Ινδουισμό, όπου και εκεί, στις υπεράριθμες θεότητες, συμπεριλαμβάνονται και ανάπηροι/ανάπηρες. Αντίθετα, στο Χριστιανισμό, δεν υπάρχουν ανάπηροι Άγιοι και η βυζαντινή αγιογραφία παρουσιάζει τους Αγίους ως αρτιμελείς. Επίσης, στα κείμενα της Καινής Διαθήκης, ο Χριστός θεραπεύει τους αναπήρους, που παρουσιάζονται ως ένα πλήθος απομονωμένων ατόμων, που χλευάζονται από το πλήθος.

¹ Διαφορετικές πόλεις – κράτη στον ελλαδικό χώρο διαμορφώνουν διαφορετικό περιεχόμενο για την έννοια της αναπηρίας, για παράδειγμα στην Σπάρτη η κοινωνική κατασκευή της ανδρείας και της ταύτισης με την πατρίδα δημιουργούσε πρότυπα, που αντιστοιχούσαν στην αρτιμέλεια, ως προϋπόθεση για να είναι κανείς πολίτης και φαίνεται ότι για αυτό εξοβελίζονταν τα Άτομα με Αναπηρία.

Όπου υπάρχουν έντονες πολεμικές συρράξεις ο ανάπηρος θεωρείται εμπόδιο, επιβάρυνση για την κοινωνία και αποβάλλεται. Σε αυτή την περίπτωση εκτιμάται ότι δεν μπορεί να είναι αποδοτικός σε αυτό που ορίζει η ομάδα, την επίτευξη ενός στόχου, την επιτυχία, την ανάδειξη της φυλής. Κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα, διαφορετικές δοξασίες, με κοινωνικές αναφορές, δαιμονοποιούν τους ανάπηρους ως «άλλους», που κινούνται στις παρυφές των πόλεων. Ο Διαφωτισμός, προβάλλοντας τον ορθολογισμό της επιστήμης, θα δημιουργήσει προϋποθέσεις μιας διαφορετικής θεώρησης και για τα Άτομα με Αναπηρία, δηλαδή, η επικέντρωση στη γνώση, στην επιστήμη θα προβάλλει την αποδέσμευση από δοξασίες αποκλεισμού ατόμων.

Σε αυτό το σημείο θα μπορούσε να επισημανθεί η συμβολή των κυριότερων διανοητών του 18^{ου} αιώνα John Locke (1632 - 1704), Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778) και Charles-Louis de Secondat, Baron de La Brède et de Montesquieu, κοινώς γνωστός ως Montesquieu (1689 - 1755), που συστηματοποίησαν το ιδεολογικό κεφάλαιο για την πολιτική των δικαιωμάτων των ατόμων και για την αναγκαιότητα εκπαίδευσης του πληθυσμού. Ο Locke², χωρίς να αναφέρεται ιδιαίτερα στα Άτομα με Αναπηρία, τα περιλαμβάνει στην θεώρησή του, διότι δεν τα εξαιρεί, συνεπώς τα εντάσσει στο Κοινωνικό Συμβόλαιο, ώστε η πολιτεία να μεριμνήσει για αυτά, ως υποχρέωση που απορρέει από την πολιτική συνθήκη του Συμβολαίου. Ο Rousseau εξειδικεύει στο ζήτημα της παιδείας, όπου η καλλιέργεια ακολουθεί την επιθυμία του παιδιού να γνωρίσει, να αισθανθεί, να απολαύσει και εδώ αδιάκριτα αναφέρεται σε όλα τα παιδιά. Το ζήτημα της ηθικής και της φύσης θα συσχετισθεί με την ανάγκη του ίδιου του ανθρώπου να διερευνήσει και να εκφραστεί. Ο Montesquieu, σχηματοποιεί το νομικό κανόνα, όπως εκφράζεται στη νομική επιστήμη, ως κανόνας πολιτικής οργάνωσης και δίκαιης κατανομής δικαιωμάτων. Η αναφορά συμπεριλαμβάνει και τα Άτομα με Αναπηρία, διότι η έμφαση βρίσκεται στην ιδιότητα του πολίτη. Η ίδια η ύπαρξη του ατόμου σημασιοδοτεί και την ένταξή του στην κοινωνία.

Βέβαια, πρέπει να αναφερθεί ότι στις επιστήμες που εξελίσσονται, όπως η Ιατρική, δημιουργούνται σταδιακά και άλλες συνθήκες για τα Άτομα με Αναπηρία. Αυτή η πρόοδος, διευρύνει και άλλες οπτικές για την εκπαίδευση, που εδώ εντάσσονται και

² Βλ. ενδεικτικά Locke, J.(1693). Some Thoughts Concerning Education.

προβληματισμοί για την εκπαίδευση αναπήρων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ίδρυση, αρχικά, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων για παιδιά με αναπηρίες, όπου αρχίζει να διαφαίνεται η αναζήτηση και εντός, κυρίως της Καθολικής, Εκκλησίας, υιοθέτηση ιατρικών και βασικών πρώιμων παιδαγωγικών θεωρήσεων για την απασχόληση-εκπαίδευσή τους. Στις ιδιαίτερες πολιτικές που θα αναπτυχθούν στη Γαλλία, τη Γερμανία και τις Η.Π.Α., αντιστοιχούν τρεις θεωρητικές σχολές, που εκφράζονται από τους: Philippe Pinel (1745-1826), William Tuke (1732-1822) και Benjamin Rush (1746-1813).

Στα τέλη του 18^{ου} αιώνα, ο Γάλλος ψυχίατρος Ph. Pinel (1745- 1826) ασχολείται με τα άτομα που βρίσκονταν στα ψυχιατρικά άσυλα. Το ανθρωπιστικό περιεχόμενο της Γαλλικής Επανάστασης καθορίζει την ιατρο- φιλοσοφική του θεώρηση. Ασχολείται με την επιστημονική καταγραφή των διανοητικών παθήσεων, δημιουργώντας την «Ηθική Ψυχιατρική», απελευθερώνοντας τους ασθενείς από τις αλυσίδες και από επώδυνες θεραπείες, προκρίνοντας τη διανοητική υγεία, με θεραπείες που βασίζονται στον ανθρωπισμό και στη σύνδεση της εξισορρόπησης νόησης και σώματος. Η έμφασή του στους περιβαλλοντικούς παράγοντες της ψυχασθένειας, έδωσε έμφαση στους περιβαλλοντικούς παράγοντες που πρέπει να διαμορφωθούν για τη θεραπεία τους και την αποκατάστασή τους. Σε αυτές τις θεραπείες, που ουσιαστικά επρόκειτο για κοινωνικές θεραπείες, περιλαμβάνεται και η θεώρησή του για τη γνώση και τις δεξιότητες, που τις περιγράφει ως θεραπευτικές διαδικασίες, που όμως δημιούργησαν την προϋπόθεση διεπιστημονικής συσχέτισης με την Παιδαγωγική και την Ψυχολογία και αργότερα με την Κοινωνιολογία.

Τον ίδιο αιώνα ο W. Tuke (1732 – 1822) εκφράζει την Αγγλική Σχολή Σκέψης, έμπορος, φιλάνθρωπος και κουάκερ στο θρήσκευμα, θεώρησε ως αποστολή του να ασχοληθεί με τα περιθωριοποιημένα ανάπηρα άτομα, ειδικά, με τα άτομα με διανοητική δυσλειτουργία. Έδωσε έμφαση σε αυτό που θεωρούσε «Ηθική Θεωρία». Παρακολουθούσε την εγκατάλειψη και την έλλειψη φροντίδας στα ιδρύματα της Αγγλίας, αλλά και στους δρόμους των πόλεων. Το νέο στοιχείο που προσθέτει είναι και ο συμβολισμός του χώρου. Θα ιδρύσει ένα νέο άσυλο, όπου με τη συμβολή αρχιτέκτονα, θα συνδέσει τη θεραπεία με το χώρο, με το φως, το νερό, τις συνθήκες υγιεινής, τους κήπους, όπως επίσης και με τον «λειτουργικό» ρόλο της ανάγνωσης κειμένων από την

Αγία Γραφή. Κοσμικός – θρησκευτικός λόγος, οργάνωση χώρου και σύγχρονες μέθοδοι ηθικής και διαπαιδαγώγησης θα εφαρμοσθούν σε παιδαγωγικό στάδιο και θα αποτελέσουν τον πυρήνα μετέπειτα εξελίξεων των τομέων της Ψυχιατρικής και της Παιδαγωγικής.

Στις Η.Π.Α., στα τέλη του 18^{ου} αιώνα, ο B. Rush, (1746 - 1813) εκφράζει το πολιτικό θεωρητικό κεφάλαιο για τη μελέτη του ζητήματος της αναπηρίας. Ως γιατρός, πολιτικός και εκπαιδευτικός, θεμελιώνει -σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο- την έννοια της αναπηρίας, προσδιορίζοντάς τον αποκλεισμό των αναπήρων ως αναντίστοιχο με το αξιακό σύστημα των Η.Π.Α. Με αυτή τη θεώρηση ήταν εναντίον της δουλείας και εναντίον όλων των αποκλεισμών. Προέκρινε την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης για όλο τον πληθυσμό. Ειδικά για τα Άτομα με Αναπηρία, αν και υιοθέτησε αμφιλεγόμενες μεθόδους, αυτό που είναι σημαντικό είναι ότι σε όλες τις παθήσεις, που εμφανίζονται ως διανοητικές δυσλειτουργίες, βοηθά η «απασχολησιμότητα», δηλαδή η ένταξή τους σε δράσεις, αναγνωρίζοντας ότι αυτό που ερμηνεύεται ως δυσλειτουργία, μπορεί τελικά να είναι λειτουργικό σε άλλους τομείς (κατασκευές, ζωγραφική) και ταυτόχρονα λυτρωτικό για τα άτομα.

Στα κοσμικά σχολεία του 18^{ου} αιώνα, μπορεί να ενταχθεί το πρώτο σχολείο για κωφά παιδιά στο Παρίσι (1760). Όλος ο 18^{ος} αιώνας χαρακτηρίζεται και από την αποσπασματική ίδρυση σχολείων για κωφά και τυφλά παιδιά στις χώρες της Ευρώπης, που χαρακτηρίζονται από οικονομική πρόοδο και άνθηση των επιστημών, όπως η Ιατρική, οι Θετικές Επιστήμες και η Παιδαγωγική. Είναι σημαντικό ότι εξελίσσεται η θεώρηση για την αναγκαιότητα της κοσμικής εκπαίδευσης, αλλά και η εκπαίδευση από τα μοναστικά τάγματα διαφοροποιείται, προκειμένου να εντάξει διαφορετικές επιστήμες, αλλά και διαφορετικές κατηγορίες ατόμων, όπως τα Άτομα με Αναπηρίες. Σταδιακά, αυξάνονται τα σχολεία σε Πρωσία και Γαλλία και διευρύνονται μελέτες επιστημόνων από διαφορετικές χώρες, που μελετούν εκπαιδευτικά συστήματα.

Τον 19^ο αιώνα, ο Th. Hopkins Gallaudet (1787-1851), μελετά την κατάσταση των κωφών παιδιών, επισημαίνοντας ότι τα κωφά παιδιά μπορούν να είναι εκπαιδεύσιμα. Έτσι, ενισχύονται μέθοδοι για την εκπαίδευσή τους, που πρόκειται για διαφοροποιημένες εφαρμογές, που συνδυάζουν γλώσσα και δραστηριότητες. Το 1817 ιδρύει ένα σχολείο

για άτομα με κώφωση και κωφαλάλους, που φέρει τον τίτλο του «ασύλου», το οποίο αργότερα, θα ονομασθεί «Σχολείο Κωφών». Είναι σημαντικό ότι το ιδιωτικό ίδρυμα μετασχηματίζεται από τον πρόεδρο των Η.Π.Α. James Monroe (1758 – 1831) σε αναγνωρίσιμο επιχορηγούμενο ίδρυμα. Αυτή η συμβολική ενέργεια ταυτίζεται με την αναγνώριση της δυνατότητας εκπαίδευσης των κωφών και της ένταξής τους στην κοινωνία.

Στην εκπαίδευση των κωφάλαλων, τον ίδιο αιώνα, θα συμβάλλει ο Jean Marc Gaspard Itard (1774 – 1838), ο οποίος, τόσο στο Εθνικό Ίδρυμα Κωφάλαλων (1799), όσο και στο μετέπειτα Βασιλικό Ίδρυμα Κωφάλαλων (1825) εφαρμόζει πρακτικές εκπαίδευσης σε κωφάλαλους. Η περίπτωση που θα τον αναδείξει είναι η εκπαίδευση του διανοητικά καθυστερημένου κωφάλαλου Victor της Aveyron³. Ο Itard, σε αντίθεση με τη θεωρία της προδιαγεγραμμένης πορείας των ατόμων με βάση τα κληρονομικά χαρακτηριστικά, θα τονίσει το ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ειδικότερα, θα ακολουθήσει μεθόδους, καθώς διαρκώς ο Victor θα περνάει από το ένα στάδιο κοινωνικοποίησης στο άλλο, προκειμένου να αναπτύσσει στάσεις και συμπεριφορές μέσα στα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα. Η ενασχόλησή του με τον Victor άλλαξε την οπτική της εκπαίδευσης, διότι παράλληλα άρχισαν να εξελίσσονται και διδακτικές μέθοδοι, σχολικός εξοπλισμός και σπουδές αγωγής και εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό ότι, μετά τη δημοσιοποίηση του έργου του Itard, παροτρύνθηκαν, κυρίως γιατροί, να εξειδικευθούν στην εκπαίδευση ατόμων με πνευματικές δυσλειτουργίες. Ως χαρακτηριστική περίπτωση μπορεί να θεωρηθεί, τον 19^ο αιώνα, ο E. Seguin (1812-1880), ο οποίος θα εξειδικεύσει τεχνικές εκπαίδευσης, τις οποίες θα συστηματοποιήσει στις Η.Π.Α., όπου έκανε πρακτική εφαρμογή των αρχών του στο Mount Vernon (1860). Έκτοτε, επικεντρώθηκε στην αλλαγή των συνθηκών διαβίωσης των Ατόμων με Αναπηρίες, με προοπτική να

³ Τις παρατηρήσεις του ο Itard, τις κατέγραφε, με αποτέλεσμα, η ημερολογιακή καταγραφή να καταλήξει σε κείμενο, που εκδόθηκε με τίτλο «Mémoire (1801) et Rapport (1806) sur Victor de l'Aveyron». Το ζήτημα της εκπαίδευσης των κωφάλαλων θα προβληθεί αργότερα, το 1970, όταν ο σκηνοθέτης François Truffaut, θα ασχοληθεί με τον Victor της Aveyron, στην ταινία «Ένα αγρίμι στην πόλη» (Ο Truffaut θα υποδυθεί τον Itard).

συνδυάζεται η μέριμνα – φροντίδα με την εκπαίδευση. Ως παραδειγματική περίπτωση μπορεί να θεωρηθεί το έργο του στο Randall's Island Asylum⁴.

Συνδυαστικά, το έργο των Itard και Seguin, θα επηρεάσει, τον 20^ο αιώνα το έργο της M. Montessori (1870- 1952), η οποία θα μελετήσει το έργο τους και θα κατανοήσει τόσο το ιατρικό μέρος, όσο και την εκπαιδευτική θεωρία. Η Montessori, εκτός από τα επιστημονικά της άρθρα για τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, θα αναπτύξει κοινωνική και πολιτική δράση αναφερόμενη στην ευθύνη της πολιτείας. Είναι σημαντικό ότι το 1899 η Montessori διορίστηκε σύμβουλος στο Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας των Παιδιών με καθυστέρηση, όπου ένα χρόνο αργότερα θα συμβάλλει στη ίδρυση του Scuola Magistrale Ortofrenica («Ορθοφρενική» Σχολή), ένα «ιατροπαιδαγωγικό ινστιτούτο για την κατάρτιση καθηγητών μέσα σε μια πειραματική τάξη-εργαστήριο, πάνω στην εκπαίδευση παιδιών με διανοητικές δυσλειτουργίες. Έτσι, θεσπίζεται η Ειδική Εκπαίδευση, όπου συνδυάζονται διαφορετικές σπουδές Ψυχολογίας, Ανατομίας, Φυσιολογίας, Ανθρωπολογίας, που θα λειτουργήσουν ως βάση για την κατανόηση παιδαγωγικών θεωριών και εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών πρακτικών. Αυτές οι παιδαγωγικές πρακτικές, θα εξελίξουν περαιτέρω το έργο της Montessori, διότι θα αποδείξει ότι η εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τον δείκτη νοημοσύνης, με γνώση και παιδαγωγικό υλικό, βελτιώνει επιδόσεις, δημιουργεί επαγγελματική προοπτική και το κυριότερο, διαμορφώνει ευτυχισμένους πολίτες⁵. Από το έργο της Montessori, το ζήτημα των εκπαιδευτικών μέσων, σε συνδυασμό με τα δικαιώματα των παιδιών, θα απασχολήσει, τον εικοστό αιώνα, κυρίως τους Jean-Ovide Decroly (1871 - 1932) και Édouard Claparède (1873 - 1940), που θα θεμελιώσουν μοντέλα εκπαίδευσης

⁴ Το σύνολο του έργου του Seguin εξελίσσεται από το 1846 ως το 1879. Ως χαρακτηριστικά έργα του βλ. *Traitement Moral, Hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*, Paris: Baillière. 1846. *Idiocy: and its Treatment by the Physiological Method*. New York: W. Wood & Co. 1866. *Report on Education*. Washington: Government Printing Office. 1875.

⁵ Το έργο της Montessori παρουσιάζεται, κυρίως, στα *Antropologia Pedagogica* (1910), *L'autoeducazione nelle scuole elementary* (1916) και *L'autoeducazione nelle scuole elementary* (1916). Είναι αξιοσημείωτο ότι το δημιουργικό εκπαιδευτικό της έργο συνδυαζόταν με τον ακτιβισμό της για τα δικαιώματα των γυναικών και τα δικαιώματα των παιδιών ως πολιτών. Από το καθεστώς του Benito Mussolini εξορίστηκε στην Ισπανία, όπου μετά από την επικράτηση του καθεστώτος του Francisco Franco, εγκαταστάθηκε στην Ολλανδία..

βασιζόμενα στην ανάγκη του παιδιού, που προσδιορίζεται πλέον με ψυχολογικούς και κοινωνικούς όρους. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονισθεί η συμβολή του Eduard Spranger (1882 – 1963), για την ολιστική θεώρηση της προσωπικότητας και την εμπειριστατωμένη έρευνα, όπου το ζητούμενο δεν είναι η αποσπασματική θεώρηση, αλλά η ολότητα, ώστε όλα τα χαρακτηριστικά του ατόμου να συνεκτιμηθούν στη σχηματοποίηση της γνώσης για τις διαφορετικές προσωπικότητες.

Σημαντικά ζητήματα για την εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία, με έμφαση και στην εργασιακή απασχόλησή τους, είχαν επισημανθεί από τα τέλη του 18^{ου} και τις αρχές του 19^{ου} αιώνα. Ενδεικτικά, ο Samuel Gridley Howe (1801 – 1876) θα ασχοληθεί με την εκπαίδευση των τυφλών. Η περιήγησή του στο Παρίσι και η επαφή του με τον Valentin Haüy (1745 – 1822), ιδρυτή του πρώτου σχολείου τυφλών στο Παρίσι το 1785, τον οδήγησε στη ίδρυση ινστιτούτου που ονομάστηκε «Perkins Institution», το οποίο σταδιακά ως το 1877 θα γίνει γνωστό ως «Perkins Institution and Massachusetts Asylum». Σε αυτό το ίδρυμα θα αναδειχθεί η μαθήτρια του Howe, Laura Bridgman, τυφλή και κωφή, η οποία θα εκπαιδευθεί και θα συνδεθεί το όνομά της με μέθοδο ανάγνωσης και γραφής. Με παράλληλη εξέλιξη μεθοδολογίας για την εκπαίδευση των ατόμων αυτών, θα οργανωθεί η μέθοδος γραφής και ανάγνωση Braille, όπου θα τυπωθούν βιβλία διαθέσιμα σε τυφλούς. Από τη Γαλλία, αξιοποιείται η μέθοδος, την οποία εφηύρε ο Louis Braille (1809 – 1852). Είναι σημαντικό, ότι ο Braille, ως τυφλός, εξέλιξε την ήδη υπάρχουσα δύσχρηστη αρχική γραφή με χονδρούς χαρακτήρες, που ήδη χρησιμοποιείτο στο Βασιλικό Ινστιτούτο Τυφλών στο Παρίσι, το οποίο ίδρυσε το 1886 ο Valentin Haüy, το οποίο διατηρείται ως σήμερα με την επωνυμία Institute National Des Jeunes Aveugles - INJA (Εθνικό Ινστιτούτο Νέων Τυφλών). Είναι σημαντικό ότι σε αυτές τις απελευθερωτικές δράσεις, μέσω της εκπαίδευσης, εντάσσονται και κινηματικές δράσεις, που προωθούν δικαιώματα των αναπήρων, όπως και δικαιώματα των γυναικών. Η σύζυγος του Haüy, Julia Ward, δραστηριοποιείται στην κινηματική δράση για τα δικαιώματα των γυναικών.

Παράλληλα, από τον 18^ο αιώνα εξελίσσονται και θεωρίες ευγονικής, που θα εξειδικευτούν τον 19^ο αιώνα, με τη θεσμοθετημένη ίδρυση ασύλων-ιδρυμάτων, που αν και προβάλλονται με όρους μέριμνας, ουσιαστικά επιτείνουν τον αποκλεισμό των

Ατόμων με Αναπηρία από την κοινωνία, ως μη κανονικών. Ειδικότερα, πρόθεση της αρνητικής ευγονικής ήταν η βελτίωση του ανθρωπίνου είδους, μέσω της ταυτοποίησης ατόμων και ζευγών, που υπήρχε κίνδυνος, μέσω της αναπαραγωγής να αναπαράγουν «κατώτερα» γονίδια. Από τα τέλη του 19^{ου} και τον 20^ο αιώνα, τόσο ο Francis Galton (1822-1911), όσο και ο Karl Pierson (1857 - 1936) συνέβαλαν στη θεώρηση ανωτερότητας και κατωτερότητας ατόμων, με βάση τα κληρονομικά χαρακτηριστικά που φέρει το άτομο, επομένως άτομα ήταν ανεπιθύμητα λόγω των ανθρώπινων χαρακτηριστικών τους. Ο Galton στο έργο του *Κληρονομική Ιδιοφυία* (1869), χρησιμοποίησε τον όρο *ιδιοφυία* σε αντιστοίχιση με τους «άλλους», προβάλλοντας τη θέση ότι τα πνευματικά (νοητικά και φυσικά) χαρακτηριστικά κληρονομούνται. Επομένως, οι πολιτιστικοί και εκπαιδευτικοί παράγοντες δεν μπορούν να αναιρέσουν τις βιολογικές έμφυτες ανθρώπινες διαφορές. Στόχος του, επομένως, ήταν η αναπαραγωγή ατόμων με «ανώτερα» χαρακτηριστικά.

Ήδη, στις αρχές του 19^{ου} αιώνα στις Η.Π.Α (1905), οι ευγονιστές, προσπαθούσαν δραστήρια να περιορίσουν τη μετανάστευση και ήταν στα κριτήρια επιλογής η αρτιμέλεια. Στην Αγγλία ιδρύθηκε η Αγγλική Εταιρεία Ευγονικής, το 1907 από τον Galton. Σταδιακά, η ευγονική καθορίζει πολιτικές και δημοσιοποιούνται στατιστικά στοιχεία των Ατόμων με Αναπηρία. Από το 1920 στις Η.Π.Α., θεσπίζονται νόμοι για τη στείρωση «ελαττωματικών» ατόμων και αυξάνονται τα ιδρύματα σε Η.Π.Α. και Αγγλία εγκλεισμού των «ελαττωματικών». Επίσης, εξειδικεύεται νομοθεσία τη δεκαετία του 1930. Το 1935 νόμοι για τη στείρωση των ατόμων και ιδρύματα με διαφορετικές κατηγορίες «δύσμορφων» και «ελαττωματικών⁶» υπάρχουν σε Δανία, Ελβετία, Νορβηγία και Σουηδία.

Η Γαλλία ήρθε σε αντίθεση με την ευγονική, που παρατηρήθηκε στις Η.Π.Α και την Αγγλία, όπως αναφέραμε προηγουμένως και οι Γάλλοι επιστήμονες αναζητούν μεθόδους για την εκπαίδευση των λεγόμενων «καθυστερημένων» ατόμων. Σημειωτέον ότι, το 1905, το Υπουργείο Παιδείας της Γαλλίας, ορίζει επιτροπή για τη διάγνωση των προβλημάτων των «καθυστερημένων» ατόμων και ειδικά τη διάγνωση της νοημοσύνης

⁶ Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται άτομα με ψυχικές νόσους, διανοητική στέρωση, Άτομα με Αναπηρία, άτομα με σεξουαλικές αποκλίσεις και εγκληματίες «καθ' έξιν».

τους. Έτσι, εξειδικεύονται πολιτικές για τη νοημοσύνη και τις ατομικές διαφορές, που χρονολογούνται από το 1887. Συγκεκριμένα, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και τον 20^ο αιώνα, ο ψυχολόγος Alfred Binet (1857-1911) και ο ιατρός Théodore Simon (1873-1961), συνεργάστηκαν και συνέδεσαν τη διάγνωση της νοημοσύνης με την εκπαίδευση, διαμορφώνοντας την πρώτη κλίμακα Binet- Simon, για τη μέτρηση της νοημοσύνης. Αυτή η κλίμακα θα αναθεωρηθεί το 1908 και το 1911. Ειδικά, η τελευταία αναθεώρηση θα οδηγήσει, από την ερευνητική ομάδα του Πανεπιστημίου Stanford, στην κλίμακα νοημοσύνης Stanford Binet- Simon, που θα χρησιμοποιηθεί ευρέως στη γενετική και την εκπαιδευτική αξιολόγηση⁷.

Στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο η πολιτική του Χίτλερ, ο οποίος εμπνέεται από την ευγονική, με μια ιδιότυπη πολιτική ερμηνεία στρέφεται εναντίων Εβραίων, Τσιγγάνων, έγχρωμων, ομοφυλόφιλων και αναπήρων. Αναδεικνύει την έννοια της «καθαρότητας», με έμφαση στην υπεροχή της αρίας φυλής, ενσωματώνοντας παράλληλα αρχαιοελληνικά πρότυπα αρμονίας σώματος και πνεύματος (Conroy, 2017). Έτσι, θα οδηγήσει στο θάνατο Άτομα με Αναπηρίες, διότι η κατάστασή τους θα θεωρηθεί ότι αντιβαίνει στον ορισμό της καθαρότητας της αρίας φυλής και στη συγκεκριμένη περίπτωση της έκφρασης του μεγαλείου της Γερμανίας. Τα πρότυπα της τελειότητας συμβολοποιούνται με την αρτιμέλεια, το γυμνασμένο σώμα και εδώ βρίσκεται η επιλεκτική αντιγραφή από την αρχαία ελληνική φιλοσοφία για τη σύνθεση σώματος και ψυχής, που όμως αποκρύπτει το ουσιαστικό περιεχόμενό της, ότι στην αρχαία Αθήνα, ως σύμβολο της δημοκρατίας, οι ανάπηροι είχαν ρόλο πολιτικό και κοινωνικό.

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, οι συνέπειες της ευγονικής, που ως θεωρητικό περιεχόμενο διαμόρφωσε πολιτική, αμφισβητείται, πολιτικοποιείται ως ρατσιστική θέση και θεωρητικοποιείται η πολιτική των δικαιωμάτων για τα Άτομα με Αναπηρία, ως πολιτικά υποκείμενα, όπως προσδιορίζονται στο Χάρτη των Δικαιωμάτων του Ατόμου

⁷ Αργότερα, ο Lewis Madison Terman (1877 – 1956), το 1916 πρόεβη στην αναθεώρηση της κλίμακας μέτρησης νοημοσύνης Binet - Simon και ασχολήθηκε με τη στάθμιση του ερωτηματολογίου, διευρύνοντας και τη μέθοδο συγκέντρωσης στοιχείων, αξιοποιώντας ως δείγμα στρατιώτες των Η.Π.Α. Επικεντρώθηκε στη σύνδεση νοημοσύνης – καριέρας και προσδιόρισε την έννοια της ανωτερότητας, με τη χαρισματικότητα και συγκεκριμένα συναισθηματικά χαρακτηριστικά και χαρακτηριστικά δεξιοτήτων και επιλογών.

(1947), που έκτοτε αναθεωρήσεις και προσθήκες ενισχύουν τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και παράλληλα εξειδικεύουν ποινές για αντιδημοκρατικές συμπεριφορές κι στάσεις προς τα Άτομα με Αναπηρία. Η αποασυλοποίηση, η αποϊδρυματοποίηση και η ανάληψη προνοιακών πολιτικών από τα κράτη σε ένα διεθνοποιημένο μοντέλο ουμανιστικής εκπαίδευσης, τουλάχιστον ως στόχο, εξελίσσει τις πολιτικές για την εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία και πολιτικές για την ένταξή τους στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, σε αυτή την παρουσίαση της παράλληλης εξέλιξης θεωρίας και πρακτικών από διαφορετικές επιστήμες, παρουσιάζει το έργο της Καθηγήτριας Λέλας Γώγου, όπου στην διατριβή της «Fonctionnement des sections d'education specialisee: Integration ou Segregation», το 1984, που υποστηρίχθηκε στο Université René Descartes - Paris V, συνδυάζει στοιχεία ιστορικής κοινωνιολογίας και κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, προκειμένου να αποτυπώσει το θεωρητικό περιεχόμενο, που εξελίσσεται στην Γαλλία, σε μικρο και μακρο επίπεδο, το οποίο αποτυπώνεται σε πολιτικές εκπαίδευσης στις ειδικές δομές στο Val de Marne, καθώς και τα φαινόμενα ενσωμάτωσης ή διαχωρισμού στις εν λόγω ειδικές δομές. Στην ιδιαίτερη θεματική ανάλυση, οι διαφορετικοί τύποι ιδρυμάτων παρουσιάζονται παράλληλα με τη θεωρία, ώστε να εξειδικευθεί η μετάβαση από το Ιατρικό στο Κοινωνικό Μοντέλο.

1.2. Δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία

Στην ιστορική εξέλιξη των πολιτικών για τα Άτομα με Αναπηρία παρατηρούμε μία κατάτμηση σε ιστορικές στιγμές, στις οποίες εντάσσονται διαφορετικές κοινωνιολογικές και ψυχολογικές θεωρήσεις, που διαμορφώνουν έναν επιστημονικό λόγο, ο οποίος δίνει το έναυσμα στην ορατότητα ενός ζητήματος που αφορά τα Άτομα με Αναπηρία. Παράλληλα, παρατηρείται ότι αυτή η εξέλιξη στον επιστημονικό λόγο κατευθύνει και τον πολιτικό λόγο, ορίζοντας τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία⁸. Αυτό το γόνιμο

⁸ Μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση για την πολιτική των δικαιωμάτων και την εξέλιξή της από τη δεκαετία του 1960 με έμφαση στις κινηματικές δράσεις παρουσιάζεται από τον N. Bobbio, 1996. Για το ίδιο ζήτημα ο K. Δουζίνας (2006) θα σχολιάσει την οπισθοδρόμηση σχετικά με τα δικαιώματα και την αναγκαιότητα κινηματικών δράσεων. Ειδικά, για την εξέλιξη των δικαιωμάτων, ώστε να συμπεριληφθούν και οι «άλλοι»,

στάδιο εκκινεί από το 1960, όπου διευρύνονται επιστημονικά κεφάλαια σε πανεπιστημιακά ιδρύματα και σε ινστιτούτα για σειρά δικαιωμάτων. Έτσι, στο αίτημα μεγιστοποίησης των δομών ευκαιρίας για τις μη προνομιούχες ομάδες πληθυσμού αρχίζουν να συμπεριλαμβάνονται και τα Άτομα με Αναπηρία, δηλαδή, παράλληλα με την ταξική ανάγνωση για την εκπαίδευση, με τα κοινωνιολογικά θεωρητικά σχήματα των B. Bernstein (1924 – 2000)⁹, P. Bourdieu (1930 – 2002)¹⁰ και αργότερα των S. Bowles (1939-) και H. Gintis (1940-)¹¹, αναδεικνύονται διαφορετικές περιθωριοποιημένες ομάδες και πρωτίστως τα Άτομα με Αναπηρίες.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής¹², προβαίνοντας σε ανάγνωση του κοινωνικού, πολιτικού και οικονομικού συστήματος, συγκλίνουν στις εξής βασικές θέσεις:

ο Falk Richard (2000), παρατηρεί ότι το κορυφαίο ζήτημα είναι η ανάδειξη της δικαιοσύνης σε ένα περιβάλλον διαλόγου και αντιπαράθεσης.

⁹ Ο Berstein (1991) με βάση τη θεώρηση για το γλωσσικό κώδικα, που χαρακτηρίζει διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, τον διακρίνει σε εκλεπτυσμένο, που αντιστοιχεί στις ανώτερες κοινωνικές τάξεις και στον περιορισμένο, που αντιστοιχεί στις κατώτερες, κυρίως στις εργατικές τάξεις. Με βάση αυτή την προσέγγιση ερμηνεύει τις άνισες συνθήκες που διαμορφώνονται στην εκπαίδευση, διότι ο εκλεπτυσμένος γλωσσικός κώδικας είναι ο κώδικας στον οποίο βασίζεται η εκπαίδευση.

¹⁰ Ο Bourdieu (2014) εστιάζεται στο κοινωνικό κεφάλαιο, το οποίο περιλαμβάνει αξίες, στάσεις, συμπεριφορές σε πολλά επίπεδα, που κατηγοριοποιούνται άνισα στις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Μέσω της εκπαίδευσης αναπαράγονται οι κοινωνικές ανισότητες διότι σταθεροποιούνται οι ήδη υπάρχουσες άνισες κοινωνικές αφετηρίες. Επιπρόσθετα, η εκπαίδευση φυσικοποιεί τον κοινωνικό χώρο των ανισοτήτων αναγνωρίζοντας την κοινωνική ανισότητα ως φυσική και αναμενόμενη.

¹¹ Οι Bowles και Gintis (1976) με βάση τις οικονομικές σπουδές τους παρακολουθούν τη λειτουργία του καπιταλιστικού μοντέλου στις Ηνωμένες Πολιτείες. Σε μια περίοδο όπου η εκπαίδευση αρχίζει να θεωρείται ως επένδυση, θεωρούν ότι το καπιταλιστικό σύστημα έχει ενσωματώσει το θεσμό της εκπαίδευσης ως λειτουργία, γνώση, στάση και κουλτούρα στη μεγιστοποίηση του κέρδους – του κεφαλαίου των κεφαλαιοκρατών.

¹² Με τον όρο «κοινωνική αναπαραγωγή» προσδιορίζονται κοινωνικά – πολιτικά συστήματα και δομές, που αναπαράγονται μέσω των πολιτικών επιλογών. Η πολιτική εξουσία που απορρέει, κυρίως, από την οικονομική εξουσία θεσμοθετεί τους όρους λειτουργίας των θεσμών, όπως της εκπαίδευσης, διαμορφώνοντας τις συνθήκες αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων ή κοινωνικών προνομίων (Μυλωνάς, 1999).

α) η υπάρχουσα κοινωνική κατάταξη σε τάξεις αντιστοιχεί σε προνόμια, που καθορίζονται από τη διαφορετική κατανομή του οικονομικού, κοινωνικού και μορφωτικού κεφαλαίου.

β) η εκπαίδευση είναι θεσμός, που επικοινωνεί με τους άλλους κρατικούς θεσμούς και τις εξουσιαστικές δομές. Συνεπώς, δεν λειτουργεί αποσπασματικά.

γ) τα κοινωνικά υποκείμενα έρχονται στην εκπαίδευση με ένα κοινωνικό υπόβαθρο, που είτε ευθυγραμμίζεται με αυτό της εκπαίδευσης, είτε αποκλίνει.

δ) η προνομιούχα κοινωνική τάξη, με τις διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις της σε επιμέρους ομάδες, ελέγχει τους θεσμούς και όπως είναι επόμενο και την εκπαίδευση. Ο γλωσσικός κώδικας της εκπαίδευσης, δηλαδή το περιεχόμενο της κουλτούρας, αντιστοιχεί στο επίπεδο των προνομιούχων κοινωνικών ομάδων.

ε) διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων «μεταβιβάζονται» στα άτομα κατασκευάζοντας κοινωνικά πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα σε σχέση με αυτό που θεωρείται αναμενόμενο στην εκπαίδευση. Η κοινωνική κατηγοριοποίηση μετασχηματίζεται σε κατηγοριοποίηση εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, άρα νομιμοποιεί και φυσικοποιεί το ήδη υπάρχον ταξικό σύστημα.

Οποσδήποτε, η παραπάνω ομαδοποίηση θέσεων δεν εμπεριέχει την ένταση και την έκταση έρευνας των κοινωνικών φαινομένων και των εκπαιδευτικών διαβαθμίσεων. Αυτό που επισημαίνουμε είναι ότι με τους όρους του P. Bourdieu αναπαράγεται ένα σύστημα όπου η επιτυχία ή η αποτυχία είναι κοινωνικά προσδιορισμένη και φυσικοποιείται μια κατάσταση στη εκπαίδευση, ώστε ο κάθε τίτλος αποφοίτησης που ορίζει την πρόοδο να καθορίζει το μέλλον των ατόμων μέσα σε μια κοινωνία¹³. Σε αυτό το σχήμα η εκπαίδευση με τους όρους του B. Bernstein, μέσω της αξιοποίησης του

¹³ Ο P. Bourdieu περιγράφει το Habitus (έθος), που διαμορφώνεται και μέσα από την εκπαίδευση και εσωτερικεύεται. Η εξωτερίκευση υποδηλώνεται από τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που εκδηλώνει ανάλογα με το διαφορετικό κοινωνικό στρώμα, όπου εντάσσεται το άτομο.

γλωσσικού κώδικα ενισχύει πρότυπα αποδοχής της κοινωνικής ταυτότητας¹⁴. Αργότερα, οι S. Bowles και H. Gintis, με μια οικονομική ανάγνωση, θα διακρίνουν τη σύνδεση εκπαίδευσης με το καπιταλιστικό σύστημα, ώστε να διαφανεί ότι η εκπαίδευση προετοιμάζει το δυναμικό που έχει ανάγκη για τη λειτουργία του καπιταλιστικού συστήματος, χωρίς να αναιρεί την ήδη υπάρχουσα κοινωνική δομή και πολιτική επιλογή, που κατασκευάζει επιτυχημένους και αποτυχημένους¹⁵.

Σε αυτή τη συγκρότηση λόγου για την κατασκευή της κοινωνικής ανισότητας και για τον ρόλο της εκπαίδευσης στη νομιμοποίηση εντάσσονται και οι ερμηνευτικές θεωρήσεις για την κοινωνική θέση των αναπήρων μέσα σε ένα συμβολικό πεδίο οικονομικού και πολιτικού λόγου (Douglas, 1966). Αυτές οι θεωρήσεις θα οδηγήσουν στην κατανόηση του στίγματος, όπου η ταυτότητα «ανάπηρος» αντιστοιχεί σε μια διαβαθμισμένη κλίμακα, ώστε να κοινωνικοποιείται σε αυτή τη θέση και ο ίδιος, επικυρώνοντας την κατασκευή που συντελείται στο δημόσιο χώρο (Goffman, 1963).

Στα επόμενα θεωρητικά σχήματα που αναπτύχθηκαν, όπως των Apple και Giroux (1981), επισημαίνεται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει το ιδιαίτερο μοντέλο πολιτισμικών και κοινωνικών σχέσεων, το οποίο αναπροσαρμοζόμενο, μέσω της γνώσης, ετεροκαθορίζει τις ανισότητες. Αυτή την περίοδο, στο πλαίσιο του αμερικανικού πραγματισμού εστιάζονται στοχευμένες κριτικές στα Άσυλα και στα Κέντρα

14 O B. Bernstein (1971), ορίζει τον γλωσσικό κώδικα με έμφαση στο κοινωνικό του περιεχόμενο, δηλαδή, στα ενεργά δυναμικά στοιχεία της κουλτούρας, που διαμορφώνουν αξίες και στόχους. Επομένως, ο γλωσσικός κώδικας από το κοινωνικό περιβάλλον της οικογένειας σε σχέση με τον πλησιέστερο θεσμό, την εκπαίδευση, είτε ανταποκρίνεται στο περιεχόμενο που είναι κυρίαρχο στην εκπαίδευση, είτε αποκλίνει. Το σημαντικό είναι ότι σταδιακά, μέσα στην εκπαίδευση, ενισχύεται η διαφοροποίηση «ανώτερων» και «κατώτερων», ώστε να διαμορφώνεται μια προσδιορισμένη, με κοινωνικούς όρους, εξέλιξη του ατόμου.

¹⁵ Σχηματικά οι S. Bowles και H. Gintis παρουσιάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα βλέποντας την είσοδο και την έξοδο στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Οι μη προνομιούχες κοινωνικές τάξεις έχουν πρόσβαση σε περιορισμένη φοίτηση, όπου εξέρχονται από τα πρωτοβάθμια σχολεία με την αντίστοιχη «στολή εργασίας». Επομένως, το περιεχόμενο της γνώσης βασίζεται στο κοινωνικό περιεχόμενο που διαμορφώνει αποδοχή, στάση και συμπεριφορά του καπιταλιστικού μοντέλου ενσωματώνοντας πειθαρχία και υπακοή, που χαρακτηρίζονται ως «χαρίσματα» της εργατικής τάξης. Αντίστοιχα, άλλο μοντέλο διαμορφώνεται για τις ανώτερες τάξεις με την έξοδό τους από αυξημένη φοίτηση σε ανώτατα ιδρύματα, όπου προετοιμάζονται για την ανάληψη αντίστοιχων διευθυντικών θέσεων και επιχειρηματικών πρωτοβουλιών.

Αποκατάστασης¹⁶. Ως προστάδιο αυτού του διαλόγου μπορεί να θεωρηθεί ο Goffman (1961), ο οποίος αναδεικνύει την κοινωνική κατάσταση των ασθενών, μέσα στους χώρους που λειτουργούν ως «κανονικότητα» για τους αναπήρους. Αυτό αργότερα ο Irving Zola (1981) θα το συνδέσει με την αναδιοργανωμένη οπτική της Ιατρικής Κοινωνιολογίας, ώστε να ανοίξει ο διάλογος για την επανεξέταση των προγραμμάτων των εκπαιδευτικών και βοηθητικών προγραμμάτων για τα Άτομα με Αναπηρία.

Οι Carnoy και Levy (1985), επισημαίνουν τις σχέσεις εξουσίας, που διευρύνονται ανάμεσα σε οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς πόλους, ώστε και στο σχολείο να εκφράζεται η ταξική σύγκρουση, μέσω των διαφορετικών εξουσιαστικών κέντρων. Για τον Charlot η εξέλιξη της οικονομίας, τα αποκλίνοντα συμφέροντα, επικαθορίζουν συγκρουσιακές καταστάσεις στο χώρο του σχολείου. Οι αποκλίσεις που εξελίσσονται στην εκπαίδευση διαμορφώνουν την εξατομίκευση, με την παραγωγή εργαζομένων όλων των τύπων και των επιπέδων, που θα ενταχθούν στην καπιταλιστική αγορά.

Τη δεκαετία του 1990 οργανώνεται το εννοιολογικό πλαίσιο με την κατηγοριοποίηση των Σπουδών περί Αναπηρίας. Η έννοια «Σπουδές Αναπηρίας» εντάσσει την αναπηρία ως διακριτό τομέα, όπου εντάσσονται διαφορετικά επιστημονικά κεφάλαια. Συνεπώς, ψυχολογικές, κοινωνιολογικές και πολιτικές θεωρήσεις δημιουργούν το διεπιστημονικό τομέα για τα ζητήματα αναπηρίας (Goodley, 2016). Στη θεώρηση αυτή επαναπροσδιορίζονται έννοιες για το σώμα και εξετάζονται πολιτισμικά συμφραζόμενα, σε έναν παραγωγικό πολιτικό λόγο για την αναπηρία (Hughes & Patterson, 1997).

Σε αυτή την επιστημονική εξέλιξη συμβάλλουν τα κινήματα αναπήρων, που οργανώνονται στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α. Σε αυτό το περιβάλλον αναλύονται ζητήματα των κοινωνικών – πολιτικών διαδικασιών κατασκευής της αναπηρίας. Έτσι,

¹⁶ Το 1978 στη Μεγάλη Βρετανία η επιτροπή Warnock στη μελέτη της για τις εκπαιδευτικές ανάγκες ορίζει την έννοια «Άτομα με Ειδικές Ανάγκες», που στην ουσία πρόκειται για κοινωνικο-πολιτικό όρο, που θα χαρακτηρίσει τις επόμενες πολιτικές. Στην Ελλάδα, ο όρος αυτός περιλαμβάνεται στον ν.2817/2000 και εξειδικεύεται και η εκπαίδευση αυτών των ατόμων στο Ν.3699/2008, ως ειδική εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Βλ. Warnock Report (1978). Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office.

προσδιορίζονται ζητήματα της κοινωνικής περιθωριοποίησης των Ατόμων με Αναπηρία. Συλλογικές δράσεις οδηγούν σε σταδιακές ανατροπές πολιτικών και κοινωνικών μοντέλων της αναπηροποίησης (Barton, 2006). Επίσης, άτομα με αναπηρία, με υψηλό μορφωτικό κεφάλαιο, προβάλλουν ένα διαφορετικό μοντέλο, απομειώνοντας το «στίγμα» και εδώ συμβάλλουν και έρευνες, όπως των Oliver & Campel (1996), όπου, με βιογραφική ανάλυση, ανάπηροι επιστήμονες και μέλη αναπηρικών οργανώσεων με ημιδομημένο ερωτηματολόγιο, αναλύουν ζητήματα μέσα από την προσωπική και την κοινωνική εμπειρία τους. Αυτή η έρευνα ανοίγει την οπτική για την «κοινωνική επιτέλεση», όπου δίνεται σημασία, με τους όρους του Παπαταξιάρχη (1996), στις ζωές των αναπήρων και στη σύγκρουση στόχων και προοπτικών με τα προσδιορισμένα κοινωνικοπολιτικά όρια.

Από τη μαρξιστική ανάλυση και ειδικά μέσα από την Ιστορική Κοινωνιολογία, θα οριστούν ζητήματα της αναπηρίας από τον Mike Oliver, ο οποίος θα θέσει ένα διαφορετικό πλαίσιο για τη διαδικασία της κανονικότητας που διαμορφώνεται και τις πολιτικές πρακτικές που παρεμβαίνουν σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους. Διαφορετικά πεδία κριτικής συνδέουν θεωρία με πράξη και εδώ εντάσσονται και οι πρακτικές εκπαίδευσης, με προβολή θέσεων για ένα άλλο μοντέλο εκπαίδευσης, που θα θεσπίζει άλλους κανόνες χειραφετώντας τα άτομα, κατανοώντας την αναπηρία με άλλες προσλαμβάνουσες (Oliver, 1996).

Επομένως, αυτές οι θεωρητικές αναφορές, λειτούργησαν ως υπόστρωμα για να αναδειχθούν ομάδες αποκλεισμένων και περιθωριοποιημένων, που ήταν κατηγοριοποιημένοι ως αδύναμοι, ατελείς, μη κανονικοί. Στο πολιτικό πεδίο χειραφέτησης και απόδοσης, διαμορφώνεται η πολιτική των δικαιωμάτων για την εκπαίδευση, επενδύοντας στο δημοκρατικό στόχο της ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας, σε αντιπαράθεση με αυτό που ορίζεται ως ουτοπικό, της ανατροπής του πολιτικού συστήματος. Σε αυτό το πολιτικό πρόταγμα εντάσσεται σταδιακά και η χειραφέτηση των Ατόμων με Αναπηρία, που, μέσω της εκπαίδευσης, θα δημιουργηθούν δομές ευκαιρίας για αυτούς, που με κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς όρους κατατάσσονται στους μη προνομιούχους (Scheingold, 2004).

1.3. Προσδιοριστικό πλαίσιο εννοιών για την αναπηρία

Ο όρος «Αναπηρία» προσδιορίζεται με διαφορετικό περιεχόμενο, προκειμένου να αποδοθούν χαρακτηριστικά που αντιστοιχούν σε διαφορετικές επιστημονικές σχολές. Η επιστημονική ερμηνεία σε κάθε τομέα αντιστοιχεί στο θεωρητικό προσδιορισμό των χαρακτηριστικών της αναπηρίας, όπου άτομα εντάσσονται σε μια κατηγορία. Οι προσδιοριστικές αναφορές στην ένταξη ανταποκρίνονται σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους σε κυρίαρχες αρχές που νοηματοδοτούν διαφορές μεταξύ των ατόμων. Αν το στοιχείο του ορισμού της αναπηρίας είναι διαφορετικά ερμηνεύσιμο, γίνεται κατανοητό ότι είναι διαφορετικά ερμηνεύσιμες και οι μέθοδοι, οι πρακτικές, οι στρατηγικές για την αντιμετώπισή του. Με τον όρο αντιμετώπιση προσδιορίζεται ο τρόπος, οι μέθοδοι, ώστε το κάθε Άτομο με Αναπηρία να γίνει αντιληπτό ταυτόχρονα μέσα από τις ανάγκες του και τις δεξιότητές του. Έτσι, κάποιοι ορισμοί προέρχονται από Κοινωνιολόγους, κάποιοι από Ψυχολόγους, άλλοι από Ιατρούς, Βιολόγους Παιδαγωγούς και από διάφορους άλλους επιστήμονες. Η κάθε επιστημονική κοινότητα δίνει τη δική της ερμηνεία με βάση το επιστημονικό κεφάλαιο και το κοινωνικό- πολιτιστικό κεφάλαιο.

Ο συνήθης ορισμός απόδοσης της αναπηρίας επικεντρώνεται στην έλλειψη μιας αίσθησης ή ενός μέλους του σώματος. Αν ο ένας πυλώνας είναι το Άτομο με Αναπηρία, ο άλλος πυλώνας είναι το κοινωνικό σύνολο. Δηλαδή το πλήθος των ατόμων «μαθαίνει» να ερμηνεύει την αναπηρία, όπως θα δούμε, ως προς το σκέλος της κάλυψης αυτών των ατόμων, της ένταξής τους, της δημιουργίας του δυναμικού εκπαιδευτικού χώρου, και ως κοινωνική κατασκευή.

Ειδικότερα, για τον κλάδο της Ιατρικής η αναπηρία συνδέεται με την εμφάνιση λειτουργικής βλάβης, η οποία έχει προέλθει από κάποια αρρώστια ή ένα ατύχημα. Συχνά ο όρος της αναπηρίας συγχέεται με τον έννοια της μειονεξίας ή της μειονεκτικότητας, που αντιστοιχεί στο Ιατρικό Μοντέλο (Πολυχρονοπούλου, 2003). Η κάθε είδους αναπηρία δεν εξελίσσεται σε όλες τις περιπτώσεις σε μειονεξία. Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι επισημαίνουν ότι η μειονεξία έχει άμεση σχέση με τη φύση και τη σοβαρότητα του κάθε είδους αναπηρίας και του κατά πόσο δυσκολεύει το άτομο στην καθημερινότητά του. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η αντιμετώπιση των άλλων

ανθρώπων απέναντι στο Άτομο με Αναπηρία. Η αίσθηση ότι η αναπηρία είναι ένα μειονέκτημα έχει σχέση και με τον τρόπο που αντιμετωπίζει και το ίδιο το άτομο το πρόβλημά του (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Το κάθε άτομο έχει διαφορετικά εξωτερικά χαρακτηριστικά και διαφορετικές ικανότητες στο κομμάτι της μάθησης. Η εκπαίδευση στην τυπική διαδικασία της προσδιορίζει μαθητές και μαθήτριες σε σχέση με την ικανότητα μάθησης. Μερικοί μαθητές μαθαίνουν γρηγορότερα, ενώ άλλοι δυσκολεύονται. Όταν ένας μαθητής παρουσιάζει ορισμένα διαφορετικά σωματικά γνωρίσματα και οι μαθησιακές του ικανότητες είναι επίσης διαφορετικές από το μέσο όρο, τότε μιλάμε για ένα άτομο με Ειδικές Ανάγκες. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να είναι είτε προς τα κάτω, είτε προς τα πάνω και απαιτεί τη σχεδίαση ενός προγράμματος με προσαρμογή στις ανάγκες του μαθητή. Επομένως, η έννοια των παιδιών με ειδικές ανάγκες σχετίζεται με τα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν αδυναμίες κατά τη διαδικασία της μάθησης. Επίσης, ένας μαθητής ο οποίος σημειώνει πολύ υψηλές επιδόσεις, ίσως να χρειάζεται μία τροποποίηση του σχολικού προγράμματος και της διδασκαλίας, για να μπορέσει να καλλιεργήσει τις δυνατότητες του.

Τα παιδιά με Ειδικές Ανάγκες είναι παιδιά που έχουν μαθησιακά και ταυτόχρονα ή και αποκλειστικά συμπεριφορικά προβλήματα, παιδιά με σωματικές αναπηρίες ή αισθητηριακές διαταραχές. Η αναπηρία σχετίζεται με την έννοια της βλάβης, η οποία έχει να κάνει με την απώλεια ή την περιορισμένη λειτουργία ενός μέρους ή ενός οργάνου του σώματος, όπως στην περίπτωση που ένα άτομο έχει χάσει ένα από τα δύο άκρα του. Η αναπηρία υπάρχει όταν ένα άτομο παρουσιάζει μία βλάβη και λόγω αυτής της βλάβης δεν μπορεί να εκτελέσει κάποιες λειτουργίες με τον ίδιο τρόπο που τις εκτελούν τα περισσότερα άτομα. Το Άτομο με Αναπηρία δεν σημαίνει πως μειονεκτεί. Βέβαια υπάρχουν και περιπτώσεις, όπου ένα άτομο μπορεί να εμφανίζει αδυναμίες στον επαγγελματικό τομέα, στην κοινωνικότητα του, στην εκπαιδευτική διαδικασία και σε άλλα θέματα, κυρίως λόγω της ακαταλληλότητας του κοινωνικού χώρου, που ως πεδίο δημιουργεί αποκλεισμούς (Heward, 2011).

1.4. Από το Ιατρικό στο Κοινωνικό Μοντέλο για την Αναπηρία

Το Ιατρικό Μοντέλο είχε κατηγοριοποιήσει τα άτομα με αναπηρίες, όπου προβαλλόταν η παθογένεια με επιλογή τη φροντίδα, κυρίως σε ιδρύματα όπου η ζωή δεν οριζόταν ως δικαίωμα και δεν υπήρχε το δικαίωμα να προσδιορίσουν τα άτομα με αναπηρίες στόχους, επιθυμίες, όνειρα για το παρόν και το μέλλον. Στα ζητήματα που δεν έχουν προβληθεί ιδιαίτερα είναι ότι, μέσω του Ιατρικού Μοντέλου, η αναπηρία κατηγοριοποιείται ως ιατρική βλάβη, άρα ήταν ατομική υπόθεση και ταυτόχρονα δημιουργούσε εξάρτηση από ιατρικές ειδικότητες. Η σχέση ιατρού – αναπήρου δημιουργούσε πρόσδεση σε ατομικό επίπεδο και ακύρωνε την οπτική της συλλογικότητας των αναπήρων, της κινηματικής δράσης, της ένταξης στην πραγματική ζωή¹⁷.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημανθεί η διεθνής ταξινόμηση για τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά της αναπηρίας (International Classification of Impairment Disability and Handicap - I.C.I.D.H.), διαδικασία στην οποία προέβη ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ) (World Health Organization) με μια εκτεταμένη μελέτη που ξεκινά το 1970 και ολοκληρώνεται το 1980, όπου ουσιαστικά θα οριστεί η αναπηρία με βάση τις προσδιοριστικές έννοιες impairment, disability και handicap. Η ανάλυση περιεχομένου αυτών των εννοιών αναδεικνύει τις βασικές αρχές τους. Έτσι, στην έννοια του impairment αποδόθηκε η κατάσταση της βλάβης, ως πάθησης και δυσλειτουργίας του ατόμου. Ο όρος disability εξειδίκευσε την κατάσταση της ανικανότητας, ενώ η έννοια handicap, όρισε τις συνέπειες, δηλαδή τον περιορισμό των ικανοτήτων για δράση (International Classification of Impairment Disability and Handicap, 1980)¹⁸.

¹⁷ Πρβλ. Δράσεις ιατρών «Disability Friendly», που έθεταν ως ιατρικό δυναμικό και άλλες διαστάσεις της κατάστασης της αναπηρίας, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον σε κοινωνικά – πολιτικά συμφραζόμενα. (Maxwell et al., 2006). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε αυτή την κίνηση παρουσιάζει και η αναφορά στις γυναίκες ανάπηρες, που πιθανώς θεωρούνται άτομα, που, με κοινωνικούς όρους αντιμετωπίζουν και άλλες αρνητικές συνέπειες, εξαιτίας και του κοινωνικού φύλου.

¹⁸ Με βάση αυτή την κατηγοριοποίηση ορίστηκαν οι «συνέπειες της ασθένειας» (sic.) και ταυτόχρονα εξειδικεύτηκε ο ρόλος της ιατρικής και των ιατρικών υπηρεσιών (Cochrane, 1972). Αργότερα, το 1978,

Ο συνδυασμός αυτών των εννοιών, μέσω της ταξινόμησης των παθήσεων, κατηγοριοποίησε τα άτομα με βαθμούς ανικανότητας, ώστε ως σύνολο ομάδας να χρήζουν αποκλειστικής φροντίδας από ιατρικούς τομείς. Επομένως, η όποια παρέμβαση ορίστηκε ως θεραπευτική ή ιατρική παρέμβαση, με έμφαση στη διάγνωση, που επιφέρει μειονεξία και ανικανότητα, η οποία είναι κατανοητή μόνο από την ιατρική, που αποκτά το προνόμιο να ερμηνεύει και να επιλέγει μέσα για ό,τι ορίζει ως φροντίδα και μέριμνα για τα άτομα αυτά. Αν και, όπως έχουμε επισημάνει, από τη δεκαετία του 1960 έχουν προχωρήσει επιστημονικοί κοινωνιολογικοί προβληματισμοί για την κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας Διεθνείς Οργανισμοί, όπως ο Π.Ο.Υ., παραμένουν στο Ιατρικό Μοντέλο.

Είναι αξιοσημείωτο ότι αυτή η οπτική του Π.Ο.Υ, επηρεάζει και κατευθύνει πολιτικές και στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Σύντομα θα μπορούσαμε να πούμε ότι κριτική στο κείμενο του Π.Ο.Υ. διατυπώνεται από επιστημονικές ενώσεις, συνδικαλιστικούς φορείς και γενικά πεδία γνώσης που προωθούν επιστημονικό κεφάλαιο και πολιτικές θέσεις για την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή, «πλασματική απόδοση μειονεξίας» και άλλα. Επιγραμματικά η κριτική θεματοποιείται στη σχέση των Ατόμων με Αναπηρία με το σύστημα στο μοντέλο επικοινωνίας και το πώς το σύστημα ανταποκρίνεται σε αυτή την επικοινωνία¹⁹.

Οι Thomas & Woods (2008) θα ασκήσουν κριτική σε αυτή την ιατρική ή θεραπευτική εργαλειακή προσέγγιση, αναδεικνύοντας νέα στοιχεία για τον αποκλεισμό των Ατόμων με Αναπηρία, μέσω της διαγνωσμένης κατάστασης ως βλάβης. Τελικά και με τους όρους του Oliver (2009), θα οριστεί η ιατρικοποίηση της προσέγγισης της κατάστασης των Ατόμων με Αναπηρία ως «ανωμαλία». Αρχίζει να θεωρείται ότι στην ουσία η κατασκευή της δεισλειτουργικότητας διαμορφώνει κοινωνική – πολιτική στάση με βάση την κατασκευή του ιδεότυπου των χαρακτηριστικών του φυσιολογικού – κανονικού ανθρώπου. Το Ιατρικό Μοντέλο ενίσχυε την «πειραματική δοκιμασία», δηλαδή την

πριν το τελικό κείμενο του 1980, ο Π.Ο.Υ θα παρουσιάσει σε δύο τόμους τις διαδικασίες σύνδεσης αναπηρίας με την ιατρική αντιμετώπιση (W.H.O., 1978).

¹⁹ Ενδιαφέρον παρουσιάζει το κείμενο με τίτλο «Forward to the 1993 reprint» (προλεγόμενα στην επανέκδοση του 1993), όπου ανακεφαλαιώνονται αυτοί οι προβληματισμοί, που θα στοιχειοθετήσουν τη μετάβαση προς την κοινωνική – πολιτική ανάγνωση της αναπηρίας (WHO, 1993).

ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία σε μελέτες περίπτωσης με ταυτόχρονη αποστέρηση του κοινωνικού τους βίου (Wood & Badley, 1978)

Μέχρι και τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, τα ζητήματα ένταξης των Ατόμων με Αναπηρία χαρακτηρίζονταν κυρίως από συνθήκες απομόνωσης, αποκλεισμού και περιθωριοποίησης, που σταδιακά, όπως θα δούμε, επανεξετάζονται, αποδοκιμάζονται και θεσπίζονται νέες πολιτικές ένταξης. Ειδικότερα, η κοινωνικοποίησή τους αντιστοιχούσε στην ιδρυματοποίηση, διαμορφώνοντας ένταξη μέσα από την αποδοχή τους ότι είναι «μη κανονικοί», διαφορετικοί, εμπόδιο, κατώτεροι. Δεν είναι τυχαίο ότι τα άτομα αυτά αποκλείονταν από τους κοινωνικούς χώρους, μέσα από μια κοινωνική σημασιοδότηση και ουσιαστικά πολιτικό συμβολισμό ανυπαρξίας, μη ορατότητας. Την εποχή αυτή, όσον αφορά τη δόμηση του αστεακού χώρου, αλλά και τα κτήρια, ήταν έτσι διαμορφωμένα, ώστε, κυρίως, τα άτομα με κινητικές δυσκολίες και τύφλωση, να μην έχουν εύκολη πρόσβαση. Στην εποχή αυτή ο εργασιακός χώρος δεν περιλαμβάνει ακόμη τα Άτομα με Αναπηρία, καθώς δεν υπάρχει Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που παρέχει, μέσω εργαστήριων και πρακτικής άσκησης τη δυνατότητα ένταξης στην αγορά εργασίας. Με κοινωνικούς όρους θεωρείται ότι δεν έχουν επαγγελματικές δεξιότητες, δεν μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις και δεν μπορούν να τους αποδοθούν ιδιότητες πολίτη και κοινωνικού υποκειμένου, ενσωματωμένου στην κανονικότητα της κοινωνικής ζωής. Σύμφωνα με τους όρους του Benjamin Barber (2007), θεωρείται ισχυρή μια δημοκρατία όταν συμμετέχουν οι πολίτες και μια «νέα εποχή» διαμορφώνεται όταν επαυξάνεται η πολιτική των δικαιωμάτων.

Ήδη, από τη δεκαετία του 1960 και μετά, στην Γαλλία και την υπόλοιπη Ευρώπη, παρατηρούμε σταδιακά τη δημιουργία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με σκοπό την σταδιακή ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία στους χώρους εργασίας. Στην Ελλάδα, μετά τη δικτατορία (1967-1974), ξεκινά μια συστηματική προσέγγιση του θέματος της εκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρία, με έμφαση, κυρίως, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και σε Επαγγελματικά Σχολεία. Οι επόμενες δεκαετίες σηματοδοτούνται από αλλαγές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, με τη μετεκπαίδευση δασκάλων και νηπιαγωγών στη Μαράσλειο τη δεκαετία του 1970, τη σταδιακή ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος, την αναβάθμιση της Ειδικής Εκπαίδευσης με τμήμα Ειδικής Αγωγής στο

Υπουργείο Παιδείας και θέσπιση Επιθεωρητών Ειδικών Σχολείων (ν. 309/1976). Την περίοδο της μεταπολίτευσης εντείνεται η εκπαιδευτική προθεσιακότητα για την ίδρυση, σε πρώτη φάση, εξαθέσιων Δημοτικών Σχολείων. Η πολιτική της πρώτης κυβέρνησης ΠΑ.ΣΟ.Κ, δημιουργεί αυξημένες προσδοκίες για τη μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση.

Όπως θα δούμε αναλυτικά σε επόμενα κεφάλαια, καθοριστικός είναι ο Ν.1143/981, που ενοποιεί πολιτικές για την Ειδική Εκπαίδευση και εδώ αναφέρεται στη Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που μπορούν να ενταχθούν και τα Άτομα με Αναπηρία. Αυτή η πολιτική ενισχύεται με τους μετέπειτα νόμους 1566/1985, 1824/1988, για να εξειδικευθούν σταδιακά πολιτικές για Ειδικά Δευτεροβάθμια Σχολεία.

Στο Ν.1566/1985, εξειδικεύονται ζητήματα για την Ειδική Εκπαίδευση, εντάσσοντας κοινωνιολογικό θεωρητικό πλαίσιο, με έμφαση στην ένταξη, την ενσωμάτωση (integration) στη γενική τάξη, όπου η ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία προσδιορίζεται σε άμεση συσχέτιση με τη συμπερίληψη (inclusion)²⁰.

²⁰ Δάσκαλοι και Ειδικοί Παιδαγωγοί θεωρούν ότι τα παιδιά θα πρέπει να παρακολουθούν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης, το οποίο θα προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές- μαθήτριες (Βλάχου, 2000). Η συνεκπαίδευση των μαθητών που έχουν ή δεν έχουν Ειδικές Ανάγκες ή κάποια αναπηρία έκανε την εμφάνισή της στο Ηνωμένο Βασίλειο με τη μορφή της ένταξης.

Στις Η.Π.Α., η έννοια της ενσωμάτωσης χρησιμοποιήθηκε ως βασική έννοια, που νοσηματοδοτεί την έννοια εκπαιδευσίμος/η. Στις σκανδιναβικές χώρες και στον Καναδά χρησιμοποιήθηκε η ευρύτερη έννοια της ομαλοποίησης (normalization), με την πεποίθηση ότι όλα τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να εκπαιδευτούν (Edmunds & Edmunds, 2018). Στην Ελλάδα η έννοια της ενσωμάτωσης έχει τη μορφή της σχολικής ενσωμάτωσης ή ένταξης παιδιών με αναπηρία ή οι Ειδικές Ανάγκες με έμφαση στο δικαίωμα κάθε μαθητή να γίνει ενεργό μέλος του σχολικού περιβάλλοντος ενός γενικού σχολείου (Αλευριάδου et al., 2016). Οι βιβλιογραφικές πηγές με βάση τα ελληνικά δεδομένα αποδεικνύουν πως η έννοια της ενσωμάτωσης και η έννοια της ένταξης είναι έννοιες ταυτόσημες. Υπάρχουν υποστηρικτές της διαφοροποίησης της ενσωμάτωσης από την ένταξη, καθώς θεωρούν ότι η ενσωμάτωση είναι το τελευταίο στάδιο ενός επιτυχημένου προγράμματος ένταξης του μαθητή (Κόμπος, 1992; Τσιναρέλης, 2011).

Η ενσωμάτωση με βάση το πρότυπο που διαμορφώνεται σύμφωνα με το πρόγραμμα Helios (Handicapped People in the European Community Living Independently in the Open Society) μπορεί να είναι χωροταξική, κοινωνική και διδακτική. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα (1988) περιελάμβανε ένα οργανωμένο μοντέλο ένταξης, καλύπτοντας οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους. Ενδεικτικό στοιχείο της βαρύτητας που δόθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση είναι ότι το πρόγραμμα θα συνεχιστεί ως

Ως σημαντικό σημείο εκκίνησης για τη συστηματική σχολική ένταξη παιδιών και νέων με αναπηρία μπορεί να θεωρηθεί ο Ν.1566/1985, διότι διαμορφώνεται ο κοινωνικός λόγος για την ειδική εκπαίδευση, που ως πολιτικό περιεχόμενο στη νομοθεσία εντάσσει την ειδική εκπαίδευση στη δομή της Γενικής Εκπαίδευσης. Αδιάκριτα, η γενική νομοθεσία για τη «δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» εμπεριέχει και τις βασικές αρχές της Ειδικής Αγωγής, που πλέον τα άτομα δεν θεωρούνται «αποκλίνοντα», αλλά Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Ο γλωσσικός κώδικας, που εκφράζει ένα κανονιστικό και αξιακό περιεχόμενο, προτάσσει τις ανάγκες των ατόμων που υπαγορεύονται από το ίδιο τα άτομα. Οπωσδήποτε, αυτή η τομή της δεκαετίας του 1980 ενισχύεται το επόμενο διάστημα, που πλέον η θεωρητική προσέγγιση και η επιστημονική τεκμηρίωση αποδυναμώνει τις πολιτικές αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία. Πρόκειται για τις θετικές πολιτικές που αναπτύσσονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά και διεθνώς, ώστε δομές και συστήματα να προσαρμοσθούν στο νέο περιεχόμενο για την εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία και την ένταξή τους στην κοινωνία και στις οικονομικές δομές.

Διαφοροποιημένες πολιτικές προς την κατεύθυνση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία ενοποιούνται προς τη διακήρυξη «Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά», ως απόρροια των επιστημονικών πολιτικών–θεματικών που αναπτύχθηκαν στην Παγκόσμια Σύσκεψη της Σαλαμάνκα (1994). Η Παγκόσμια Σύσκεψη της Σαλαμάνκα²¹, που ουσιαστικά καθόρισε την πορεία και της εκπαίδευσης προς την ενοποίηση στόχων για τη συμπερίληψη των Ατόμων με Αναπηρία, αξιοποίησε το επιστημονικό κεφάλαιο που

Helios II και ουσιαστικά θα προετοιμάσει τις πολιτικές που θα ακολουθήσουν τη δεκαετία του 1990. Ειδικότερα, προβλέπει διαφορετικές βαθμίδες ενσωμάτωσης, που προσδιορίζονται ως χωροταξική, κοινωνική και διδακτική. Αυτές οι βαθμίδες αλληλοσυσχετίζονται μέσα από την εξέλιξη των στόχων που αναπροσαρμόζονται, ώστε το σύστημα να ανταποκριθεί στον επιδιωκόμενο στόχο των ενταξιακών προγραμμάτων για παιδιά και νέους με αναπηρία (Πολυχρονοπούλου, 2012).

²¹ Με πρωτοβουλία της UNESCO και της κυβέρνησης της Ισπανίας, διοργανώθηκε η παγκόσμια σύσκεψη της Σαλαμάνκα, με τη συμμετοχή 90 χωρών. Ως προστάδιο μπορεί να θεωρηθεί η συνθήκη του Μάαστριχτ 1992, που πλέον γίνεται λόγος για ενοποιημένα σχέδια εκπαίδευσης εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που εδώ εντάσσεται και η ειδική εκπαίδευση (Πασιάς, 2006).

χαρακτήριζε το Κοινωνικό Μοντέλο. Συμβολικά εκφράζεται ο εγκιβωτισμός του Κοινωνικού Μοντέλου στο πολιτικό μοντέλο των ευρωπαϊκών και διεθνών οργανισμών.

Αυτή η περίοδος μπορεί να θεωρηθεί ότι ολοκληρώνεται με τη συνθήκη του Άμστερνταμ (1997), όπου στο πλαίσιο της κοινωνικής ισότητας και της αναίρεσης των διακρίσεων ερμηνεύεται ως διάκριση η μη εκπαίδευση και η μη ένταξη στην οικονομική και κοινωνική ζωή²². Οι διαφορετικές συνθήκες φαίνεται ότι ενοποιούνται στη συνθήκη του Άμστερνταμ, ώστε η εκπαίδευση για τα Άτομα με Αναπηρία να θεωρείται αυτονόητη και να ενσωματώνεται σταδιακά στην εκπαιδευτική κουλτούρα. Επίσης, ως προς τη συγκρότηση των επιτροπών, διευρύνονται οι πολιτικές αναγνώσεις με τη συμμετοχή Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων στα αντίστοιχα όργανα, τις ειδικές επιτροπές εμπειρογνομόνων, αλλά και την πολιτική διαβούλευση με πανεπιστημιακά ιδρύματα, ινστιτούτα και ομάδες πίεσης. Έτσι έχουμε σύζευξη επιστημονικού λόγου, πολιτικού λόγου και κινηματικών δράσεων²³. Αυτό που επιτυγχάνεται είναι η «ορατότητα» των προβλημάτων των Ατόμων με Αναπηρία ως πολιτών.

²² Πρόκειται για εξειδίκευση δικαιωμάτων που εντάσσεται στην πολιτική των δικαιωμάτων και καθορίζει πλέον και άλλα θεσμικά κείμενα και καθορίζει και το δικαίκο περιεχόμενο της νομοθεσίας των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Τσαούσης, 2007).

²³ Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί ο λόγος και ο ρόλος των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων, που έχουν σχέση με τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Ενδεικτικά παραθέτουμε Μ.Κ.Ο, που ασχολούνται σε ευρωπαϊκό επίπεδο με τα θέματα αναπήρων, με επικέντρωση και στον πολιτικό λόγο, δηλαδή, στην προβολή των αιτημάτων των Ατόμων με Αναπηρία, όπως και σε ζητήματα ένταξής τους σε πολιτικούς – κοινωνικούς χώρους.

- Ευρωπαϊκό Φόρουμ Ατόμων με Αναπηρία (EDF): www.edf-feph.org
- Association Internationale Autisme Europe: www.autismeurope.org
- Brain Injured & Families – European Confederation (BIF-EC): www.traumacranien.org
- European Blind Union (EBU): www.euroblind.org
- European Federation of Parents of Hearing Impaired Children (FEPEDA): www.fepeda.org
- European League of Stuttering Associations (ELSA): www.europe.is
- European Network of (-ex) Users and Survivors of Psychiatry (ENUSP): www.enusp.org

Αυτές οι πολιτικές θα εξειδικευθούν με την οργάνωση των τμημάτων ένταξης στα γενικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, μέχρι και την περίοδο που εξετάζουμε,

-
- European Union of the Deaf (EUD): www.eudnet.org, www.eudeaf2003.org
 - International Federation of People with Physical Disability: www.fimitic.org
 - International Federation of Spina Bifida and Hydrocephalus (IF): www.ifglobal.org
 - Inclusion Europe: www.inclusion-europe.org
 - Osteogenesis Imperfecta Federation Europe (OIFE): www.oife.org
 - European Cooperation in Anthroposophical Curative Education and Social Therapy (ECCE): www.eccenet.com

Στην Ελλάδα, σημαντική δράση έχει η αστική εταιρεία μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα Ανάπτυξη της Ποιότητας Ζωής των Ατόμων «Δρώ» (2006). Όπως αναφέρεται στο καταστατικό της, ασχολείται με το τρίπτυχο: Πολιτισμός, Εκπαίδευση, Πληροφορία. Ειδικά η τελευταία ενότητα της πληροφορίας είναι πάρα πολύ σημαντική, διότι επιτρέπει στα Άτομα με Αναπηρία να διαχειριστούν πολλαπλά θέματα της καθημερινότητάς τους, που σχετίζονται με οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά θέματα. Είναι σημαντικό ότι η οργάνωση συνεργάζεται και με τα κοινωνικά περιβάλλοντα των «εμποδιζόμενων ατόμων». Η Μ.Κ.Ο. με την επωνυμία "Δρω" (μτφ. Act) για την Ανάπτυξη της Ποιότητας Ζωής των Εμποδιζόμενων Ατόμων ιδρύθηκε το 2006, από ομάδα κωφών και ακουόντων επιστημόνων, επαγγελματιών και ενεργών πολιτών, με στόχο την ανάδειξη της προσωπικής αξίας και της δημιουργίας συνθηκών για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των εμποδιζόμενων ατόμων, βασιζόμενη σε θεσπισμένα ανθρώπινα δικαιώματα στο ελληνικό και διεθνές δίκαιο.

Επίσης, σημαντική δράση έχει η Μ.Κ.Ο «Φροντίζω». Πρόκειται για μη κερδοσκοπικό σωματείο, που ασχολείται με την αρωγή και φροντίδα ηλικιωμένων και Ατόμων με Αναπηρία. Παρέχει στα μέλη ειδικά προγράμματα φροντίδας, όπως και δημιουργικά προγράμματα απασχόλησης και εκπαίδευσης. Το Κοινωνικό Σωματείο Αρωγής και Φροντίδας Ηλικιωμένων και Α.μεΑ.- «Φροντίζω» δημιουργήθηκε στην Πάτρα το 2009, με τη συμμετοχή εθελοντών από το χώρο της υγείας & κοινωνικής φροντίδας. Σήμερα, ασχολείται κυρίως με ζητήματα ηλικιωμένων, με στοχευμένο προσανατολισμό την άνοια.

Ενδεικτικά, παρατίθενται και οι παρακάτω Μ.Κ.Ο, που δραστηριοποιούνται στην Ελλάδα: Πανελλήνια Ομοσπονδία Σωματείων Γονέων και Κηδεμόνων Ατόμων με Αναπηρίες (Π.Ο.Σ.Γ.Κ.Α.μεΑ.), Ελληνική Εταιρία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παιδών -Βήματα ζωής για το παιδί με αναπηρία (ΕΛ.Ε.Π.Α.Π.), Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ.), Σύλλογος Γονέων Κηδεμόνων και Φίλων Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες “ Το Εργαστήρι” , Εταιρεία Προστασίας Σπαστικών.

εξελίσσονται οι δομές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και διευρύνονται οι δυνατότητες επαγγελματικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία.

Η θεσμοθετημένη περιθωριοποίηση και το έλλειμα γνώσης για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία μέσα στον ιστορικό χρόνο, ακολούθησε συγκεκριμένα στάδια. Ήδη έχουμε επισημάνει την επικυριαρχία του Ιατρικού Μοντέλου, που δημιούργησε συγκεκριμένες οπτικές για την «αδυναμία», «βλάβη» των Ατόμων με Αναπηρία. Σε αυτό το πλαίσιο βασικοί φορείς κοινωνικοποίησης διαμόρφωσαν μια ενιαία προσέγγιση, που στην ουσία ενίσχυσε τον κοινωνικό αποκλεισμό αυτών των ατόμων. Έτσι, παρατηρείται ότι ο πρωτογενής φορέας, η οικογένεια, ενσωματώνει αυτές τις κανονιστικές αρχές και ρυθμίζει τα κοινωνικά συναισθήματά της προς αυτά τα άτομα, ακόμα και αν είναι μέλη της,

Το πεδίο αποκλεισμού και περιθωριοποίησης ενισχύεται περαιτέρω με την ενοχοποίηση και των οικογενειών για τα «λάθους» άτομα που φέρνουν στην κοινωνία. Συνεπώς, και οι οικογένειες, ειδικά οι οικογένειες με περιορισμένο μορφωτικό κεφάλαιο, επιρρεπείς σε πρόσδεση με μη ορθολογικά κεφάλαια, όπως για παράδειγμα θρησκευτικά δόγματα, «κρύβουν» τα τέκνα τους, υπακούοντας σε διαφορετικές αιτιάσεις μη κανονικότητας και επιλεκτικής «δαιμονοποίησης». Είναι χαρακτηριστικό ότι στο Ιατρικό Μοντέλο, η κοινωνία και η οικογένεια ευθυγραμμίζονται σε μια επινοητική φόρμα αντιμετώπισης του «λάθους» κατασκευάζοντας το «άλλο παιδί». Όπως θα δούμε στα ζητήματα τα οποία επιλύει ο ν. 2817/2000 -που ως νόμος προέκυψε από το Νομοσχέδιο Ειδικής Αγωγής (1994), αμέσως μετά τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα- είναι η δημιουργία ειδικής δομής, Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.), που πλέον είναι υπόθεση των κρατικών δομών να αναγνωρίζουν, να εντοπίζουν και να προωθούν στη σχολική ένταξη τα παιδιά με Ειδικές Ανάγκες.

Συνδυαστικά, εξελίσσονται δομές και υπηρεσίες, με την επέκταση της προνοιακής πολιτικής μέσα στη δημόσια εκπαίδευση. Το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π.), που αποτελείται από Ψυχολόγους, Νοσηλευτές, Εργοθεραπευτές, Λογοθεραπευτές, Κοινωνικούς Λειτουργούς, προσλαμβάνεται για την πραγματοποίηση συνεδριών Λογοθεραπείας, Εργοθεραπείας και Ψυχοθεραπείας, όπως επίσης και το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (Ε.Β.Π.). Είναι σημαντικό ότι το ιδιωτικό έργο που κάλυπτε τις

ανάγκες των Ατόμων με Αναπηρία, μετασχηματίζεται σε δημόσιο έργο²⁴, που παρέχεται από το κράτος, ενισχύοντας το θεσμό της εκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρία.

Αυτό που θεωρητικά προβλέπεται στο νόμο και είναι και πολιτικά προαπαιτούμενο και δικαίωμα των αναπήρων σχετίζεται άμεσα με την εφαρμογή της νομοθεσίας. Επομένως, τίθενται ζητήματα για την ποιότητα του παρεχόμενου έργου στα δημόσια σχολεία, για τη συνέπεια υλοποίησης και για την έναρξη των συνεδριών. Όπως φαίνεται, δεν αρκεί μόνο η νομοθετική πρόβλεψη, θα πρέπει να ληφθεί μέριμνα και για την εφαρμογή, διότι η ατελής εφαρμογή, διευρύνει και το χάσμα μεταξύ των προνομιούχων κοινωνικών τάξεων με Άτομα με Αναπηρία, που μπορούν να διαθέσουν χρήματα για παροχή ποιοτικού έργου και των μη προνομιούχων, που εγκλωβίζονται, είτε σε μη παρεχόμενες υπηρεσίες, είτε σε παρεχόμενες ελλιπείς υπηρεσίες. Όπως θα δούμε στην έρευνά μας, αυτά τα ζητήματα διερευνώνται και στις συνεντεύξεις.

Με κοινωνικούς όρους, αυτή η νομοθετική εξέλιξη, κυρίως από το 2000 και μετά, προσδιορίζεται ως άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, διότι κυρίως ευνοεί τις μη προνομιούχες κοινωνικές τάξεις, που πλέον παιδιά και οικογένειες θα έχουν μέριμνα, επιλεγμένη με επιστημονικά κριτήρια, ώστε να εξασφαλίζεται και η προϋπόθεση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου. Στα στοιχεία που πρέπει να αξιολογηθούν και είναι επέκταση αυτής της πολιτικής, είναι η αύξηση των μόνιμων διορισμών, κυρίως την περίοδο 2018-2020, που σηματοδοτεί και την εξίσωση της Γενικής με την Ειδική Εκπαίδευση²⁵.

²⁴ Ενδεικτικά τέσσερις συνεδρίες την εβδομάδα για Λογοθεραπεία αντιστοιχούν σε 500€ τον μήνα. Η διαδικασία έχει ως εξής: επίσκεψη σε αναπτυξιολόγο, ο οποίος εγκρίνει της συνεδρίες και ακολουθεί κατάθεση δικαιολογητικών στον ασφαλιστικό φορέα. Προβλέπεται επιστροφή του ποσού των 150€. (Συνέντευξη με γονέα, 2020).

²⁵ Την ίδια περίοδο ενισχύεται και η συνδικαλιστική δράση του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.), με την ίδρυση της Πανελλήνιας Ομοσπονδίας Συλλόγων Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Ειδικής Αγωγής (Π.Ο.Σ.Ε.Ε.Π.Ε.Α.), το 2013. Η Π.Ο.Σ.Ε.Ε.Π.Ε.Α αποτελεί δευτεροβάθμιο συνδικαλιστικό όργανο και συγκροτείται από τους Συλλόγους Υπαλλήλων Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Ειδικής Αγωγής της Ελλάδας (Πρωτοβάθμια Όργανα) και που έχουν μέλη το Ε.Ε.Π και το Ε.Β.Π., που υπηρετεί στα Σ.Μ.Ε.Α.Ε., Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., σε σχολικές Δομές του Υπουργείου Παιδείας και ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της Ελλάδας. Σκοπός της είναι ο συντονισμός και η ενιαία κατεύθυνση των προσπαθειών όλων

Ανακεφαλαιώνοντας, το Ιατρικό Μοντέλο, συνυπάρχει με τη φιλανθρωπική φάση ανάληψης φροντίδας και μέριμνας. Ιδρύματα εκκλησιαστικά²⁶, όπως και ιδιωτικές μονάδες, συνήθως στις παρυφές των πόλεων, ασχολούνται με τα Άτομα με Αναπηρία, μέσα σε πρότυπα Ιατρικά Μοντέλα αναγνώρισης «παθήσεων», που με τους όρους του Μ. Foucault, αυτή η ερμηνεία εντείνει τις κατηγορίες των αποκλεισμένων και επικίνδυνων για τους κανονικούς²⁷. Η προβολή (κανονικοί και μη κανονικοί) διαμορφώνει ένα ακόμη

των Συλλόγων που τη συγκροτούν για τη βελτίωση και την προάσπιση και προαγωγή των εργασιακών, οικονομικών, κοινωνικών, ασφαλιστικών, συνταξιοδοτικών και γενικότερων επαγγελματικών και συνδικαλιστικών συμφερόντων των μελών των συλλόγων της χώρας, η προώθηση της συνεργασίας και της αλληλεγγύης μεταξύ των μελών των συλλόγων και των λοιπών δημοσίων υπαλλήλων και μελών λοιπών Ν.Π.Δ.Δ., Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης, η προάσπιση των συνδικαλιστικών ελευθεριών, της δημοκρατίας και της ειρήνης στις εργασιακές σχέσεις, η έκφραση γνώμης για θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος καθώς και η συμμετοχή της στις κοινές προσπάθειες για την αντιμετώπισή τους, η καλλιέργεια του συνδικαλιστικού ενδιαφέροντος των εργαζομένων και η ποιοτική ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής και η προστασία του επιστημονικού επιπέδου του Ε.Ε.Π. και Ε.Β.Π., μέσω της διεξαγωγής επιμορφωτικών προγραμμάτων, που εισηγούνται οι επιστημονικές επιτροπές.

²⁶Ως ειδική περίπτωση μπορεί να θεωρηθεί το Ίδρυμα Τυφλών (1906). Ίσως είναι το πρώτο ίδρυμα αυτής της κατηγορίας και δεν είναι τυχαία η εμπλοκή του Δημήτρη Βικέλα και του Γεωργίου Δροσίνη, που εκφράζουν το πνεύμα της ανανέωσης, με τις ιδιαίτερες σπουδές τους και στην προβολή νέων «παιδαγωγικό- ψυχολογικών» αντιλήψεων της μάθησης. Στο μουσείο Γ. Δροσίνη, υπάρχει αρχειακό υλικό, που συνδέεται με την περίοδο αυτή και αναδεικνύει και το πολιτικό του έργο. Άλλωστε, είναι γνωστό ότι είχε διατελέσει διευθυντής του Τμήματος Γραμμάτων και Καλών Τεχνών του Υπουργείου Παιδείας 1914-1920.

Στα χαρακτηριστικά ιδιωτικά ιδρύματα εντάσσεται ο «οίκος Χαράλαμπου και Ελένης Σπηλιοπούλου», για την εκπαίδευση κωφών παιδιών (1907). Την δεκαετία του 1930 εξειδικεύονται διαφορετικά ιδρύματα, με σημαντικό φορέα το ίδρυμα «Εγγύς Ανατολή», στο έργο του οποίου εντάσσεται η ίδρυση ιδρύματος για τα ανάπηρα παιδιά «Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παιδιών (ΕΛ.Ε.Π.Α.Α.Π.)». Ως αποσπασματική διαδικασία μπορεί να θεωρηθεί η ίδρυση Ειδικού Σχολείου με την επωνυμία «Ειδικών Σχολείων Ανωμάτων και Καθυστερημένων Παιδιών (Ν.459/1937)», το οποίο θα μετονομασθεί σε πρότυπο ειδικό σχολείο Αθηνών (ν.1049/1938). Είναι αξιοσημείωτο ότι προφανώς πρόκειται για πολιτική που είχε οργανωθεί την περίοδο 1928-1932 και δεν εκφράζει το έργο της δικτατορίας Ι. Μεταξά (1936-1940).

²⁷ Ο Μ. Foucault (2012) επισημαίνει τον εξουσιαστικό μηχανισμό που ιδρυματοποιεί και κατηγοριοποιεί άτομα με διαφορετικά κριτήρια στον ιστορικό χρόνο. Έτσι, η εξουσία μεταβιβάζεται στους όρους και στις συνθήκες αποκλεισμού, ελέγχοντας τα όρια της κανονικότητας. Συνδυαστικά, με επικέντρωση στον Μ.

σχήμα αποκλεισμού, το οποίο σε συνδυασμό με το ταξικό σύστημα δημιουργεί και διαφορετικούς τύπους ιδρυματοποίησης και μέριμνας.

Η δεκαετία του 1960, όπως ήδη αναφέραμε, ασχολείται και με αυτή την κατηγορία των αποκλεισμένων, συμβάλλοντας, με την παραγωγή επιστημονικού κεφαλαίου σε διαδοχικά στάδια, που θα ενισχύσουν την ουσιαστική μετάβαση από το Ιατρικό στο Κοινωνικό Μοντέλο. Όπως φαίνεται οι εξελίξεις είναι αργές, αλλά καθοριστικές με τη συμβολή υβριδικών εκπαιδευτικών μονάδων για τα Άτομα με Αναπηρία, που ερμηνεύεται ως στάδιο ωρίμανσης της αποδοχής του δικαιώματος στη γνώση και στην επαγγελματική προοπτική των Ατόμων με Αναπηρία²⁸.

Η πορεία προς την καθιέρωση είναι αργή, με δύσκολες συνθήκες. Ενδεικτικά αναφέραμε ότι ακόμη και διεθνείς οργανισμοί, όπως ο Π.Ο.Υ, μέχρι και την δεκαετία του 1990, ουσιαστικά προέκρινε το Ιατρικό Μοντέλο, με περιορισμένες αναφορές σε κοινωνικό – πολιτικές διαστάσεις. Αντίστοιχα, και η Ευρωπαϊκή Ένωση ακολουθεί παρόμοια μεταβατικά στάδια προσαρμογής, που χαρακτηρίζουν και τα στάδια ωρίμανσης προς το Κοινωνικό Μοντέλο. Αντίστοιχη «υστέρηση» και πολιτική δυσρυθμία παρατηρείται και στις κρατικές πολιτικές των μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλων κρατών. Επομένως, αν και παρουσιάζεται το επιστημονικό κεφάλαιο με τα επαναστατικά κινήματα²⁹, ενισχύεται η προβολή δικαιωμάτων και για τα Άτομα με Αναπηρία

Foucault (2011) συσχετίζεται η ιδρυματοποίηση με την επιτήρηση και τα πειθαρχικά μοντέλα, όπου οι «μη κανονικοί», αποβάλλονται.

²⁸ Ενδεικτικά θα μπορούσε να αναφερθεί η ίδρυση του Τομέα Ψυχικής Υγιεινής (1956), όπως και η ίδρυση Ειδικών Σχολείων Κωφάλων στις Σέρρες και στον Βόλο. Ως ειδική μέριμνα μπορεί να θεωρηθεί και η ίδρυση νυχτερινών σχολείων για ενήλικες κωφούς σε Αθήνα και Πάτρα (Στασινός, 1991). Αντίστοιχα, αρχίζουν να οργανώνονται και ενώσεις γονέων και κηδεμόνων. Ως ειδική περίπτωση μπορεί να θεωρηθεί το Σικιαρίδειο Ίδρυμα Απροσάρμοστων Παίδων (1971), με υβριδική προ επαγγελματική και επαγγελματική εκπαίδευση. Με βάση αυτό το μοντέλο από το 1972 αρχίζει η ίδρυση και Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων, που επαυξάνονται έστω και αν δεν έχει οργανωθεί αποτελεσματικά αυτός ο τύπος της εκπαίδευσης (Σούλης, 2013).

²⁹ Ενδιαφέρον παρουσιάζει η εξέλιξη αναπηρικών κινήματων στην Ελλάδα, όπως παρουσιάζεται στην διδακτορική διατριβή της Χάλαζα Βασιλικής (2001), με τίτλο «Ιστορία της αναπηρίας και του αναπηρικού κινήματος στην Ελλάδα (1908-1996): ο αιώνας των τυφλών: ιδέες, πολιτική και διεκδικήσεις για την

παρατηρείται, ότι δυσχεραίνεται η προσαρμογή θεσμικών φορέων και επιτελικών οργανισμών, ώστε να προχωρήσουν γρηγορότερα νομοθεσίες και εφαρμοσμένες πολιτικές για τα Άτομα με Αναπηρία³⁰.

Στο ζήτημα των κινημάτων των αναπήρων, πρέπει να επισημανθεί ότι εκτός από τα μεταυλιστικά αιτήματα (εκπαίδευση, πολιτισμικά αγαθά, δικαιώματα), διαμορφώνονται και στόχοι, που έχουν σχέση με την επιβίωση. Με τους όρους του Amartya Sen (2015) τα ανάπηρα άτομα χαρακτηρίζονται από αυτό που ονομάζεται «μειονέκτημα εισοδήματος», διότι η αδυναμία μορφωτικού κεφαλαίου και κοινωνικού κεφαλαίου, δεν μπορεί να μετατραπεί σε εισόδημα, προκειμένου να εξασφαλισθεί ποιότητα ζωής. Η δυσχέρεια μεγιστοποιείται όταν στις οικογένειες δεν υπάρχει και αντίστοιχο οικονομικό κεφάλαιο, με αποτέλεσμα να ανακυκλώνεται η δυσχέρεια σε πολλαπλά επίπεδα.

Οι αναπηρικές οργανώσεις, σταδιακά και στην Ελλάδα, αρχίζουν να συστηματοποιούν την προβολή τους ως κοινωνική ομάδα, έχοντας τα χαρακτηριστικά, έστω και σε μεταβατικό στάδιο, των κοινωνικών ομάδων που διατυπώνουν αιτήματα και διεκδικούν. Δηλαδή, αναπτύσσουν μια συγκρουσιακή συλλογική δράση, δομημένα άτυπα δίκτυα και συλλογική ταυτότητα (della Porta, 2010). Φυσικά, διαφέρουν από άλλες μορφές οργανώσεων, ως προς την ένταση της συμμετοχής και της παραγωγής λόγου. Αυτό που χαρακτηρίζει σταδιακά τις αναπηρικές οργανώσεις είναι η ουσιαστική μετατόπισή τους από την παθητικότητα στην αυτοοργάνωση και στη συγκρότηση λόγου, που απορρίπτει τις «φιλανθρωπικές – κατεστημένες» μορφές φροντίδας, διεκδικώντας την πολιτική των δικαιωμάτων τους, που εδώ εκφράζεται η έννοια της πολιτικοποιημένης εκδοχής των αιτημάτων τους.

τυφλότητα στον ελληνικό 20ο αιώνα», όπου εκτυλίσσεται η ιστορική διερεύνηση αναπηρικών ενώσεων, με έμφαση και στην προβολή της «ατελούς» κρατικής πολιτικής.

³⁰ Εκτός από δημοσιεύματα στον τύπο ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το ηλεκτρονικό περιοδικό «Αναπηρία Τώρα», όπου Άτομα με Αναπηρία αναδεικνύουν κοινωνικές εμπειρίες, που παρουσιάζουν τις βιογραφίες τους με ταυτόχρονη εκτύλιξη των κοινωνικών αναπαραστάσεων της αναπηρίας, μετασηματίζοντας το ατομικό σε συλλογικό. Το περιοδικό «Αναπηρία Τώρα» δημιουργήθηκε το 1993, από μία παρέα φίλων που είχαν ένα σοβαρότατο προσωπικό ενδιαφέρον για την Αναπηρία, την Παραπληγία, την Τετραπληγία και τις Κακώσεις Νωτιαίου Μυελού ή Σκλήρυνση κατά Πλάκας. Η ψηφιακή του εκδοχή είναι το www.disabled.gr.

Το Κοινωνικό Μοντέλο δεν είναι μια θεωρία, αποτελεί μια κοινωνική πρακτική, που εμπεριέχει επιστημονικό λόγο και συγκεκριμένα προτάγματα, που προϋποθέτει προσαρμογή των θεσμικών φορέων. Σε σχέση με το διαχωρισμό από το Ιατρικό Μοντέλο, το κομβικό στοιχείο είναι στον επαναπροσδιορισμό της σχέσης μεταξύ «βλάβης» (impairment) και αναπηρίας (disability). Ειδικότερα, με την έννοια της βλάβης, προσδιορίζεται ως εξωτερικό στοιχείο αυτό που συμβαίνει στο σώμα, δηλαδή η απώλεια, η έλλειψη, η οργανική διαφορά, που αξιολογείται ως αναπηρία (disability), επισημαίνοντας αυτό που η κοινωνική οργάνωση στερεί από το άτομο, περιορίζοντας ή αναιρώντας κοινωνικούς στόχους και δομές ευκαιρίας. Επομένως, η ευθύνη μετατοπίζεται από τη «θεωρία της προσωπικής τραγωδίας», στην «κοινωνική απαξίωση», που πρέπει να εξετασθεί ως φαινόμενο και να διερευνηθεί ως κοινωνική παθολογία.

Σταδιακά το Κοινωνικό Μοντέλο ενσωματώνει τα νέα προτάγματα και προβάλλει νέα πρότυπα και διαχειριστικές μεθόδους που συνδέονται με τη ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία στο κοινωνικό σύστημα. Στις νέες έννοιες εντάσσεται και η πολιτική των δικαιωμάτων που απορρέει από τη νοηματοδότηση της έννοιας «κοινωνική ισότητα», που πλέον περιλαμβάνει και άλλες ομάδες πληθυσμού. Επομένως, η επιλογή του Ιατρικού Μοντέλου που ενίσχυε την ιδρυματοποίηση, σταδιακά αναιρείται. Έτσι, το ίδρυμα παύει να είναι το μέσο κατηγοριοποίησης των ατόμων και κοινωνικοποιητικός φορέας στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητάς τους και αδρανοποιείται και ως μηχανισμός κοινωνικού ελέγχου με την επιβολή της προσδιοριζόμενης «φροντίδας». Όπως προαναφέραμε, όχι χωρίς αντιστάσεις, διότι η ολιγωρία των παγκόσμιων οργανισμών και των θεσμικών φορέων υποδεικνύει την «απροθυμία» για την ενίσχυση της κοινωνικής ανάγνωσης της αναπηρίας.

Το Κοινωνικό Μοντέλο ορίζει την αναπηρία ως αποτέλεσμα του αξιακού μοντέλου μιας κοινωνίας, δηλαδή ως κοινωνική κατασκευή. Επομένως, το πρόβλημα δεν έγκειται στο άτομο, αλλά στην κοινωνική κατασκευή της γνώσης, που διαμορφώνει επιλεκτικά σχήματα ένταξης και αποκλεισμού. Σε αντίθεση με το Ιατρικό Μοντέλο, που βλέπει το άτομο με τη μειονεξία του ή την κανονικότητά του, το Κοινωνικό Μοντέλο εστιάζεται στους θεσμούς, τους νόμους, που οδηγούν σε διακρίσεις και εδώ επισημαίνεται και ο

ρόλος της εκπαίδευσης στην κατασκευή προτύπων ανάγνωσης της αναπηρίας μέσα από μια νέα ταξινόμηση με κοινωνικούς όρους. Η έννοια της λειτουργικότητας δομείται με βάση την υποχρέωση του κράτους, των θεσμών, των συστημάτων να επαυξήσουν τη λειτουργικότητα αυτών των ατόμων, μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσω δομών και υπηρεσιών, που θα τους εντάσσουν και θα τους κάνουν ορατούς με αυτό που μπορούν να προσφέρουν σε μια κοινωνία, μεγιστοποιώντας διαρκώς τις δυνατότητές τους, αποσκοπώντας στις κοινωνικές ανάγκες τους. Νέα επιστημονικά κεφάλαια συγκροτούν την κοινωνική ανάγνωση της αναπηρίας, η οποία μετασχηματίζει το κοινωνικό σε πολιτικό ζήτημα, άρα σε πολιτική δικαιωμάτων για τα άτομα αυτά.

Η Ελλάδα, συμμετέχοντας στο ευρωπαϊκό περιβάλλον των συμβάσεων για την ενοποίηση πολιτικών για την εκπαίδευση επωφελείται από το ότι τα περισσότερα κράτη της Ευρώπης έχουν ήδη εφαρμοσμένες πολιτικές για τα Άτομα με Αναπηρία, που σε πρακτικό επίπεδο υποδηλώνονται σε προνοιακές πολιτικές, με την οργάνωση εκπαίδευσης και προσβασιμότητας με τη συμμετοχή των Ατόμων με Αναπηρία σε κοινωνικά, πολιτικά, πολιτισμικά συμβάντα.

Επομένως, μέχρι τις απαρχές του 21^{ου} αιώνα, η Ελλάδα μεταβαίνει σε ένα κοινωνικό σύστημα, όπου τα Άτομα με Αναπηρία θεωρούνται πολίτες, με δικαιώματα στην εκπαίδευση και την εργασία. Φαίνεται, ενώσεις αναπήρων, επαγγελματικές ομάδες και πολιτικά κόμματα, να διαμορφώνουν αιτήματα για την εκπαίδευση και την επαγγελματική ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία. Επίσης σημαντικό είναι ότι προβάλλεται και το επιστημονικό κεφάλαιο, με εξειδικεύσεις στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα και στη Δια Βίου Μάθηση. Σε αυτή τη φάση πολιτικών διευθετήσεων, μέσω της νομοθεσίας και εποπτείας των πολιτικών υλοποίησης, συστηματοποιείται το έργο του κράτους, με την έννοια ότι λειτουργεί το κράτος πρόνοιας σε μια συνεχιζόμενη πολιτική, όπου το παρόν συνδέεται με την εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία και το μέλλον με τον επαγγελματικό τους ρόλο.

Το γεγονός ότι η Ελλάδα, μέσω των συμβάσεων και ειδικών πρωτοκόλλων, συνεργάζεται με άλλες χώρες, παρουσιάζει την εξέλιξη του διευρυμένου έργου στα ζητήματα ένταξης των Ατόμων με Αναπηρία. Θεωρητικά, ενδυναμώνει και το λόγο των ατόμων με αναπηρία, που διεκδικούν θέση στις δομές και στο σύστημα, ως πολίτες.

Ταυτόχρονα, ανατροφοδοτείται η πολιτική για τα άτομα με αναπηρία, με το επιστημονικό κεφάλαιο που προκύπτει από έρευνες και πιλοτικά προγράμματα, που θεωρούνται απαραίτητα, ώστε με ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια να αξιολογούνται πολιτικές και εκπαιδευτικές εφαρμογές με όρους κοινωνικής και οικονομικής απόδοσης. Ειδικά στο ζήτημα της επένδυσης, επισημαίνεται ότι η επένδυσή τους και οι επαγγελματικοί τους ρόλοι θα είναι επωφελείς, ευρύτερα στην κοινωνία.

Το ζήτημα της αναπηρίας, μέσω μιας κοινωνικο-πολιτικής οπτικής, εντάσσεται στην προβαλλόμενη πολιτική του εκσυγχρονισμού και του εξευρωπαϊσμού, όπου δημιουργούνται προϋποθέσεις κατανόησης της εμπειρίας της αναπηρίας με ευρύτερες αναφορές από διαφορετικούς κοινωνικούς – πολιτικούς και κινηματικούς χώρους για τη θέαση της αναπηρίας ως κοινωνικοπολιτικής κατάστασης, ζητήματος προς επίλυση, με την απόδοση δικαιωμάτων σε πολίτες με αναπηρία.

Η διεύρυνση κοινωνιολογικών και ψυχολογικών τομέων για τα Άτομα με Αναπηρία, όπως και παιδαγωγικών πρακτικών, αυξάνει το παραγόμενο επιστημονικό κεφάλαιο για την αναγνώριση των ιδιαίτερων δυνατοτήτων, δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων και επιλογών, ώστε τα ίδια τα άτομα να κοινωνικοποιούνται, ως κοινωνικά υποκείμενα και πολίτες. Ιδιαίτερα συνέβαλαν και οι ομάδες πίεσης, συνδικαλιστικοί φορείς και κόμματα, που έφεραν στο κοινωνικό προσκήνιο τα αιτήματα των Ατόμων με Αναπηρία, τις διεκδικήσεις τους, όπως και την ταυτοποίησή τους με τα κοινωνικά και πολιτικά αιτήματα μιας εποχής³¹. Δηλαδή, στο ένα επίπεδο οι συνδικαλιστικοί φορείς των Ατόμων

³¹ Ο βασικός σύνδεσμος που ενσωματώνει και το αντίστοιχο επιστημονικό κεφάλαιο είναι η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ.). Διεξάγει Έρευνες / Μελέτες για τη συγκέντρωση ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων, σχετικά με την κατάσταση των ατόμων με αναπηρία και των οικογενειών τους στη χώρα μας και το επίπεδο της συμμετοχής τους σε όλους τους τομείς της ελληνικής κοινωνίας. Ακόμη, υλοποιεί εθνικά και ευρωπαϊκά έργα, που στοχεύουν στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης των Ατόμων με Αναπηρία και την ενδυνάμωση των οικογενειών των Ατόμων με Αναπηρία, αλλά και των στελεχών του αναπηρικού κινήματος. Επίσης, εξέδιδε το περιοδικό «Θέματα Αναπηρίας» (2005-2011, συνολικά 26 τεύχη), η έκδοση του οποίου προσωρινά έχει ανασταλεί και η Ε.Σ.Α.μεΑ. εξετάζει τρόπους επανέκδοσής του. Τέλος, διοργανώνει εκθέσεις στο πλαίσιο της «Εθνικής Ημέρας Ατόμων με Αναπηρία» την 3η Δεκέμβρη του κάθε έτους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η Ένωση Αναπήρων Καλλιτεχνών, που παρουσιάζει ιδιαίτερα θέματα και για τους επαγγελματίες καλλιτέχνες με αναπηρία, αλλά και για τη συμμετοχή στα πολιτιστικά δρώμενα ως

με Αναπηρία αναδεικνύουν τα ειδικά αιτήματα, όπως εκπαιδευτικά και εργασιακά δικαιώματα, ταυτόχρονα όμως, εντάσσονται και μέσα στο διευρυμένο συνδικαλιστικό χώρο, ως πολίτες που διεκδικούν δικαιώματα απασχόλησης, δια βίου εκπαίδευσης και προνοιακές πολιτικές. Είναι σημαντικό ότι ο πολιτικός λόγος των Ατόμων με Αναπηρία αμφισβητεί και αντικειμενοποιεί νέους πολιτικούς στόχους στο πλαίσιο ευρύτερων δημοκρατικών μετασχηματιστικών προτάσεων.

δικαίωμα παρακολούθησης θεατρικών παραστάσεων, κινηματογραφικών ταινιών, εκθέσεων κλπ. Ειδικά, από το 2010 θέτει ως πρωτεύοντα στόχο την κατάργηση του όρου «αρτιμέλεια», ώστε άτομα με αναπηρία να μπορούν να εκπαιδεύονται σε δραματικές σχολές. Ήδη, αναδεικνύουν ως σημαντικό το έργο της Ένωσης, με την κατάργηση του όρου της «αρτιμέλειας» από το Π.Δ.370/1983. Επομένως, η Ένωση Αναπήρων Καλλιτεχνών αναδεικνύει το δικαίωμα στον πολιτισμό και την έκφραση, την αλλαγή του περιεχομένου της κανονικότητας του σώματος, με μετατόπιση του ζητήματος, στην παραγωγή πολιτισμού από όλους, με αλλαγή νοηματοδότησης και της αισθητικής.

1.5. Κοινωνικό Μοντέλο και Επαγγελματική Ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία

Η εκπαίδευση και η εργασία για τα Άτομα με Αναπηρία στην Ελλάδα, κυρίως κατά τις δεκαετίες 1960 έως και 1980 είχαν απασχολήσει τόσο το Ιατρικό, όσο και το Κοινωνικό Μοντέλο όπως έχουμε ήδη αναφέρει στα προηγούμενα κεφάλαια. Ειδικότερα στο Ιατρικό Μοντέλο ήταν μέρος της ιατρικής φροντίδας και συντελούνταν σε «προστατευόμενα» επαγγελματικά περιβάλλοντα, τα οποία αντιστοιχούσαν σε «προστατευόμενα» εργαστήρια. Άρα, δεν επρόκειτο για προετοιμασία για ένταξη σε επαγγελματικούς χώρους, αλλά απλά για απασχόληση, μέρος δηλαδή της ιατρικής φροντίδας. Από αυτά τα «αποστειρωμένα» περιβάλλοντα, έστω και αν είχαν αρνητική σημασιολογία, προέκυψε ο συντονισμός δραστηριοτήτων και η μετάβαση στη εργασία όπως ορίζεται στο Κοινωνικό Μοντέλο. Έτσι από το προστατευμένο εργαστήριο, τα άτομα να οδηγηθούν στο πραγματικό εργασιακό περιβάλλον, όπου αυτή η προσαρμογή, θα πραγματοποιηθεί μέσω της εκπαίδευσης. Οι εν εξελίξει μεταβάσεις, δεν αφορούν μόνο σε ένα ζήτημα της ελληνικής εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, αλλά στην επίλυση ειδικών ζητημάτων, τόσο για την οργάνωση των εκπαιδευτικών μονάδων, όσο και για τον συντονισμό διαφορετικών υπουργείων και υπηρεσιών.

Η μετάβαση στο Κοινωνικό Μοντέλο προϋποθέτει την αποδοχή ότι τα Άτομα με Αναπηρία μπορούν να εκπαιδευτούν στην τυπική εκπαίδευση και να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Το ανοιχτό εργασιακό περιβάλλον, χωρίς περιορισμούς και διακρίσεις, ερμηνεύει την απαίτηση για μια αποτελεσματική εκπαίδευση, που θα οδηγήσει σε επιλογή επαγγέλματος, προκειμένου τα Άτομα με Αναπηρία να ενταχθούν, με επαγγελματικούς όρους στο εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον. Η εργασία συνδέεται, συνεπώς, με την αντίστοιχη αξιοποίηση σωματικής ή πνευματικής εξέλιξης ή και συνδυασμό των δύο. Άρα, το ζήτημα της κατάλληλης εργασίας σχετίζεται με τον προγραμματισμό της πολιτείας, ώστε τα Άτομα με Αναπηρία να συστηματοποιήσουν δεξιότητες και γνώσεις σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με την κατάλληλη επαγγελματική κατάρτιση, η οποία αποβλέπει στην αποτροπή της κοινωνικής περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Διαπιστώνεται ότι ένα από τα βασικά σημεία της κοινωνικής πρόνοιας είναι τα επιδόματα, τα οποία είναι οπωσδήποτε σημαντικά για την επιβίωση των Ατόμων με Αναπηρία, ενώ θεωρήθηκε αναγκαία η ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω της παρεχόμενης γνώσης και επαγγελματικής κατάρτισης, μέσα σε ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ώστε τα Άτομα με Αναπηρία να δύνανται να αποδεσμευθούν από τα προνοιακά επιδόματα, μέσω της ενεργούς ένταξής τους στον εργασιακό χώρο. Το θέμα της ένταξης στην εργασία για Άτομα με Αναπηρία, προϋποθέτει μια αποτελεσματική εκπαίδευση σε επίπεδο παρεχόμενης γνώσης και επαγγελματικής κατάρτισης, γεγονός που διαφαίνεται με τη σταδιακή θέσπιση σχετικών νομοθεσιών. Στόχος είναι τα Άτομα με Αναπηρία να βιοπορίζονται σε ένα πραγματικό εργασιακό περιβάλλον, με βάση τη γνώση και την κατάρτιση που έχουν αποκτήσει στην εκπαίδευση.

Με βάση τα παραπάνω, η επαγγελματική ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία δεν περιορίζεται μόνο στην οικονομική ενίσχυση των Ατόμων με Αναπηρία, μέσω προνοιακών επιδομάτων, αλλά σταδιακά εστιάζει στην επαγγελματική κατάρτισή τους σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αποσκοπώντας στην ένταξή τους στον εργασιακό χώρο. Ειδικότερα, η επένδυση περιλαμβάνει δαπάνες σε εκπαιδευτικές δομές, προσωπικό, ώστε να κινητοποιήσει εκπαιδευτικούς μηχανισμούς για την ανάπτυξη – καλλιέργεια, αφενός δεξιοτήτων – γνώσεων των αναπήρων και αφετέρου στάσεων και συμπεριφορών τους, ώστε να προσδιορίσουν τον εαυτό τους ως κοινωνικά υποκείμενα - πολίτες. Η εκπαίδευση θα συνδεθεί με την εργασία μέσω πολιτικών, που επιδιώκουν την αναπροσαρμογή των βασικών στόχων, που αφορούν στη δημιουργία γνώσεων – δεξιοτήτων, καθώς και στην κοινωνικοποίησή τους σε νέες αξίες, αποσκοπώντας στη δυναμική παρουσία τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Ο πρώτος στόχος προϋποθέτει εκπαιδευτικές δομές, αναλυτικά προγράμματα, αξιολόγηση εκπαιδευτικών στόχων, αναπροσαρμογές και κατάλληλο εκπαιδευτικό δυναμικό. Ο δεύτερος στόχος προϋποθέτει τη σχέση του ατόμου με τα κοινωνικά περιβάλλοντα. Άρα, ο εκπαιδευτικός χώρος πρέπει να μετασχηματιστεί σε δυναμικό κοινωνικό χώρο, με ροή συναισθημάτων, κοινωνικών πρακτικών, ώστε το Άτομο με Αναπηρία να αλληλεπιδρά με τα κοινωνικά υποκείμενα, να κατανοεί τις δυσκολίες και σταδιακά να μεταβαίνει σε όλο και υψηλότερα πεδία κοινωνικής ενσωμάτωσης.

Οι προαναφερόμενοι στόχοι καθορίζουν ευρύτερες εκπαιδευτικές πρακτικές οργάνωσης, μεθοδολογίας, διδακτικής κ.ά, που θα συντελέσουν και στην ενίσχυση κοινωνικών κεφαλαίων, ώστε τα Άτομα με Αναπηρία να μπορούν να ενταχθούν σε επαγγελματικούς χώρους. Παράλληλα, προκύπτουν πολλά ζητήματα, για τον ιδιωτικό και το δημόσιο τομέα, ως προς την αξιολόγηση των Ατόμων με Αναπηρία για την πρόσληψή τους, όπως και για την αξιολόγηση της απόδοσής τους. Το Κοινωνικό Μοντέλο, στη διευρυμένη του μορφή, αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία. Τα εν λόγω ζητήματα αφορούν στην εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία, η οποία καλύπτει ολοένα και περισσότερους τομείς, ώστε να υπερβαίνει κοινωνικούς διαχωρισμούς και αποκλεισμούς, αποβλέποντας στη θεσμοθέτηση νομοθετικών ρυθμίσεων, καθώς και στη σύσταση κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις, ενώ φαίνονται αποσπασματικές, θα πρέπει να προσδιοριστούν μέσα στον ιστορικό χρόνο, που εμπερικλείει οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα. Επίσης, η ίδια η διασύνδεση των κρατών με Διεθνείς Οργανισμούς, όπως και με την Ευρωπαϊκή Ένωση³², δημιουργεί ένα ακόμη περιβάλλον ερμηνειών και προτάσεων για την ταυτότητα «Άτομο με Αναπηρία», όπως και για τη θέση του Ατόμου με Αναπηρία μέσα στο κοινωνικό σύνολο³³.

³² Βλ. Ενδεικτικά European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2014a). Inclusive education in Europe: Putting theory into practice. International Conference, 18 November 2013. Reflections from researchers. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2014b). Organisation of Provision to Support Inclusive Education – Summary Report. (V.J. Donnelly and M. Kyriazopoulou, eds). Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education .

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2015). Agency Position on Inclusive Education Systems. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

European Commission. (2015). Education and Training Monitor, 2015. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission. (2018). Education and Training Monitor, 2018. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

³³ Για ευρύτερα θέματα πολιτικής με έμφαση σε συσχέτιση πολιτικής – εργασία ατόμων με αναπηρία βλ. Oliver, 2009.

Σταδιακά, παρατηρούνται ενοποιητικές πολιτικές διασύνδεσης διαφορετικών φορέων, με κατανομή εποπτευόμενου έργου, ώστε να συντονιστούν πολιτικές για την εκπαίδευση, κατάρτιση και επαγγελματική ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία. Μια τέτοια πολιτική, ως ολοκληρωμένη πρόταση, θεσμοθετήθηκε αρχικά με το Ν.1143/1981, που καταδεικνύει την έναρξη του ενδιαφέροντος από την πλευρά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, την παρούσα χρονική στιγμή, που αφορά το ζήτημα της κοινωνικο- επαγγελματικής ένταξης των Ατόμων με Αναπηρία. Παρατηρείται ότι η επαγγελματική ένταξη δεν απορρέει μόνο μέσα από την ίδρυση δομών σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και από τον προγραμματισμό και την υλοποίηση του επαγγελματικού έργου από τον Ο.Α.Ε.Δ. Συγκεκριμένα, στο αρ. 10 του Ν.1143/1981, οι φορείς που θα ασχοληθούν με την Ειδική Αγωγή, συμπεριλαμβάνονται, εκτός του Υπουργείου Παιδείας, ο Ο.Α.Ε.Δ, καθώς και το Υπουργείο Κοινωνικών Υπηρεσιών και το Υπουργείο Δικαιοσύνης. Με τη θέσπιση του εν λόγω νόμου, διαπιστώνεται η συσχέτιση της γνώσης με την επαγγελματική κατάρτιση (Κασιμάτη et al., 1982 ; Ιακωβίδης, 1984). Η συμμετοχή εκπροσώπου του Ο.Α.Ε.Δ. στο Συντονιστικό Γνωμοδοτικό Συμβούλιο Ειδικής Αγωγής, καταδεικνύει τη σημαντική συμβολή του Ο.Α.Ε.Δ στην επαγγελματική και κοινωνική ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία³⁴.

Αυτή η οπτική μιας πολυπρισματικής εκπαίδευσης, που προετοιμάζει τα Άτομα με Αναπηρία για την επαγγελματική ένταξη, προϋποθέτει την εξοικείωσή τους με το επαγγελματικό περιβάλλον. Άρα, εξειδικευμένο εκπαιδευτικό δυναμικό απαγκιστρώνεται από τη θεώρηση παροχής έργου φροντίδας στα Άτομα με Αναπηρία, προκειμένου να προωθηθεί η νέα θεωρητική αρχή του Κοινωνικού Μοντέλου και για την εργαστηριακή λειτουργία της εκπαίδευσης, ώστε γνώση, κατάρτιση και επαγγελματική δεοντολογία να

³⁴ Στα ζητήματα που θα μας απασχολήσουν σημαντικό ζήτημα είναι ότι σε αυτό το συμβούλιο δεν συμμετέχουν εκπρόσωποι συλλογικοτήτων, ζήτημα που απασχολεί τις αντίστοιχες ομάδες πίεσης. Με το Ν.1566/1985 θα δημιουργηθεί το Συμβούλιο Ειδικής Αγωγής, όπου εδώ θα έχουν συμμετοχή και λόγο διαφορετικές ομάδες πίεσης και αντίστοιχες επιστημονικές ενώσεις. Σταδιακά, από το 1990 ο Ο.Α.Ε.Δ. θα αναλάβει την κατάρτιση εργαζομένων, με τα προγράμματα Λ.Α.Ε.Κ. (Λογαριασμός Απασχόλησης και Επαγγελματικής Κατάρτισης), που συνεχίζονται μέχρι σήμερα, όπως και τα προγράμματα απόκτησης εργασιακής εμπειρίας stage. Στα διαρκή προγράμματα του Ο.Α.Ε.Δ είναι και τα προγράμματα για ανέργους με αναπηρία. Βλ. Πρόγραμμα Απασχόλησης Ανέργων από Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες www.oaed.gr

συνδυασθούν στην προετοιμασία των Ατόμων με Αναπηρία για την ένταξή τους στο εργασιακό περιβάλλον. Έτσι, σε θεωρητικό επίπεδο, η προετοιμασία των εκπαιδευτικών και η εξειδίκευση στο διδασκαλείο, υποδηλώνεται με την προσθήκη μαθήματος Ειδικής Αγωγής, όπου το περιεχόμενο συνδυάζει εκπαίδευση και επαγγελματική ένταξη. Αυτή η θεώρηση, όπως προαναφέραμε, διαφοροποιείται από τη μέριμνα – φροντίδα και εξειδικεύεται ως περιεχόμενο, με θεωρητικά κεφάλαια ψυχολογικού, κοινωνιολογικού και πολιτικού περιεχομένου, για την ανάπτυξη της προσωπικότητας, τη διαμόρφωση στόχων και την επαγγελματική ένταξη ως αναγκαιότητα. Άρα, ο ορισμός της αποτελεσματικής εκπαίδευσης εξελίσσεται, προκειμένου να συμπεριλάβει το διευρυνόμενο στόχο της επαγγελματικής ένταξης.

Η πολιτική μέριμνα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προβλέπεται και στο Ν.1143/1981 παρόμοιες αναφορές θα γίνονται και αργότερα (ενδεικτικά, Ν.2986/2002 και Ν. 4547/2018), ώστε να επικαιροποιείται η σύνδεση εκπαίδευσης- εργασίας μέσω και της κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Επομένως θεωρείται απαραίτητη η επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ζητήματα Ειδικής Αγωγής. Πρέπει να διευκρινιστεί ότι, παράλληλα με την εξέλιξη των στόχων του Κοινωνικού Μοντέλου για την επαγγελματική ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία, εξελίσσεται και η πολιτική θεώρηση για τις δεξιότητες – ικανότητες των Ατόμων με Αναπηρία που πρέπει να αποκτηθούν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η δεκαετία του 1980, με τη θέσπιση νομοθεσίας που αφορά την Ειδική Εκπαίδευση, χαρακτηρίζεται ως ένα σημαντικό στάδιο εφαρμογής νόμων που στοχεύει στην προοπτική της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης Ατόμων με Αναπηρία. Τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο προβλεπόταν και το επίδομα «δυσμενών συνθηκών εργασίας» για τους εκπαιδευτικούς, που υπηρετούν στα Ειδικά Σχολεία, θεωρώντας τους ως «διαφορετικά άτομα», που παρέχουν διαφορετικό από το σύνηθες εκπαιδευτικό έργο³⁵.

Από τη δεκαετία του 1980 ξεκινούν διαδικαστικές και ουσιαστικές πολιτικές μετάβασης στο δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρία. Σε αυτό το περιβάλλον

³⁵ Ν.3205/2003, αρ. 8, παρ. 12β.

κοινωνικής μέριμνας εντάσσονται και γενικότερες πολιτικές για την προστασία του παιδιού, με την ευαισθητοποίηση του κοινού και για ειδικά θέματα όπως κακοποίηση – παραμέληση, με διττό στόχο: ενημέρωση και παροχή υπηρεσιών στις οικογένειες και τα παιδιά τους³⁶. Ως υποδήλωση του ενδιαφέροντος για τη δημιουργία δημόσιων σχολείων Ατόμων με Αναπηρίες σε όλα τα επίπεδα, μπορεί να θεωρηθεί η πολιτική καταγραφής, ελέγχου και εποπτείας των ιδιωτικών ιδρυμάτων, που στο πρόγραμμά τους εντάσσουν εργαστήρια. Η εποπτεία πλέον ασκείται αποκλειστικά από το Υπουργείο Παιδείας, προσδιορίζοντας τα προσόντα για τους εκπαιδευτικούς και για το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, που πρόκειται να εργασθεί στις εν λόγω ειδικές δομές, όπου αναφέρονται σπουδές, επιμόρφωση για την κατάταξή τους στο εκπαιδευτικό δυναμικό. Οι εκπαιδευτικοί βάσει των προσόντων τους δύνανται να εργαστούν, ανάλογα με την ειδικότητά τους, σε διαφορετικές δομές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το κράτος, προκειμένου να επωφεληθεί, κυρίως από τις ήδη υπάρχουσες ειδικές εκπαιδευτικές δομές, καθώς και από αυτές που περιλαμβάνουν ήδη εργαστήρια, δίνει τη δυνατότητα μετατροπής μη κερδοσκοπικών ιδιωτικών μονάδων σε δημόσιες.

Η θέσπιση σχετικής νομοθεσίας εκφράζει την πολιτική αλλαγή και την πολιτική πρόθεση για την επαγγελματική εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία. Οι εθνικές και διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές, που σχετίζονται με την εκπαίδευση, αγωγή και κατάρτιση των Ατόμων με Αναπηρία, καθώς και τα διευρυμένα αιτήματα διαφόρων πολιτικών και συνδικαλιστικών χώρων για το σχετικό ζήτημα, συμβάλλουν στην εξέλιξη της πολιτικής των δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία αναφορικά με τη μόρφωσή τους και την κοινωνικο επαγγελματική τους ένταξη. Παρατηρείται επίσης μια αξιοσημείωτη παραγωγή επιστημονικού λόγου για τα ζητήματα εκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρία και την κοινωνική ένταξή τους, η οποία προϋποθέτει την επαγγελματική ένταξή τους.

Συνεπώς, το κοινό στοιχείο των διαφορετικών νόμων επαγγελματικής εκπαίδευσης που θα μας απασχολήσουν στο εν λόγω κεφάλαιο, επικεντρώνεται στην ολόπλευρη ανάπτυξη

³⁶ Ενδεικτικά, την περίοδο 1980-1990 λειτουργεί το Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, κρατική υπηρεσία του Νοσοκομείου Παιδών «Η Αγία Σοφία». Σε αυτό το Ινστιτούτο εντάσσεται η ομάδα ΚΑΠΑ, που ασχολείται ειδικά με τα ζητήματα κακοποίησης, παραμέλησης παιδιών, που η πλειοψηφία τους είναι παιδιά με αναπηρία.

των δυνατοτήτων των μαθητών με αναπηρία. Το νέο στοιχείο από την νέα χιλιετία³⁷, που διανύουμε, το οποίο θεωρείται κομβικό για την επαγγελματική ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία, αφορά τόσο στην πολιτική των δικαιωμάτων τους, όσο και στην οικονομικό – πολιτική πρόταση, σύμφωνα με την οποία τα Άτομα με Αναπηρία δύνανται να συμβάλλουν στην καινοτομία και την επιχειρηματικότητα.

³⁷ Ήδη, από προηγούμενες περιόδους έχουν διατυπωθεί προβληματισμοί για μια σειρά ζητημάτων που αφορούν στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, με αναφορά και στην νέα επαγγελματική διάρθρωση που θα προκύψει στην οργάνωση της οικονομίας το 2000 (Φακιολάς, 1990 ; Ψαχαρόπουλος & Παλαιοκρασσάς, 1990).

1.6. Κριτικοί προσδιορισμοί για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία

Η μετάβαση από το Ιατρικό στο Κοινωνικό Μοντέλο νομοθετικά προωθείται από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, που ψήφισε τη Σύμβαση του 2006, που μαζί με το προαιρετικό πρωτόκολλο, τέθηκε σε ισχύ από το 2008. Αυτή η Σύμβαση θα λειτουργήσει ως κείμενο αναφοράς, διότι μέσω της κοινωνικής προσέγγισης προωθείται νομοθετική ρύθμιση και πολιτικές εφαρμογής.

Στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες και στο Πρωτόκολλο (Προαιρετικό Πρωτόκολλο στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες), που υιοθετήθηκαν στις 13.12.2006 κατά την 61η σύνοδο της Γενικής Συνέλευσης, όπως κυρώθηκαν με το Ν.4074/2012 «Κύρωση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες» (Φ.Ε.Κ. 88, τ. Α'), ορίστηκε ότι η κατοχύρωση των δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία. Είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς έχει ως στόχο να προφυλάξει και να διασφαλίσει τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες των Ατόμων με Αναπηρία³⁸. Ο σεβασμός προς τα άτομα αυτά εντάσσεται στα δημοκρατικά προαπαιτούμενα συνύπαρξης, καθώς τα άτομα έρχονται αντιμέτωπα με δυσκολίες, οι οποίες αποτελούν εμπόδια στην ένταξή τους στην κοινωνία. Στην Σύμβαση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα υπάρχει πρόβλεψη για την ανάγνωσή της και από τα τυφλά άτομα και την κατανόηση της από κάθε άτομο με αναπηρία που δυσκολεύεται στην επικοινωνία.

³⁸ Ο Π.Ο.Υ. αναγνωρίζει και το ανθρώπινο δικαίωμα της σεξουαλικής υγείας, το οποίο προασπίζεται και από τη σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες. Ως παράδειγμα θα μπορούσε να αναφερθεί ότι στην Ολλανδία, στο αναπηρικό επίδομα περιλαμβάνεται και δαπάνη για ικανοποίηση των γενετήσιων αναγκών (sex care). Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι το ζήτημα της σεξουαλικής ικανοποίησης προβλήθηκε και σε ταινία με τίτλο «Έλα όπως είσαι», η οποία έλαβε το βραβείο κοινού ευρωπαϊκού κινηματογράφου καλύτερης ταινίας, το 2012 (ιδέα, σενάριο Asta Filpot: ο Filpot έχει σύνδρομο αρθρογρύπωσης και είναι υπέρμαχος της ενεργής σεξουαλικής ζωής των ατόμων με αναπηρία).

Οι αρχές της Σύμβασης έχουν σχέση με το σεβασμό της αξιοπρέπειας των ατόμων, με τη διασφάλιση της αυτονομίας, της ελευθερίας των ατόμων με αναπηρία να επιλέξουν τον τρόπο ζωής τους και να ανεξαρτητοποιηθούν. Επιπλέον, τονίζεται η αναγκαιότητα αναιρέσης δυσκολιών, που εμποδίζουν τα άτομα από την πραγμάτωση των στόχων τους. Έτσι, ενθαρρύνεται η ενεργή συμμετοχή τους στην κοινωνία. Ταυτόχρονα, σημειώνεται ο σεβασμός στη διαφορετικότητά τους και την αποδοχή τους ως μέλη της ανθρωπότητας, ενώ, παράλληλα, υπογραμμίζεται η ισότητα στις ευκαιρίες, η προσβασιμότητα, η ισότητα μεταξύ των φύλων και ο σεβασμός στη δυνατότητα εξέλιξης των ικανοτήτων κάθε παιδιού με αναπηρία και η σημασία διατήρησης της ταυτότητας τους. Τα κράτη που συμβάλλουν σε αυτήν τη Σύμβαση οφείλουν να σεβαστούν, χωρίς να κάνουν διακρίσεις, τα άτομα αυτά και να κατακυρώσουν με νόμο και με τη λήψη των αντίστοιχων μέτρων τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία.

Τα κράτη που συμμετείχαν σε αυτή την Σύμβαση οφείλουν να αναγνωρίζουν το δικαίωμα των Ατόμων με Αναπηρία στην εκπαίδευση, χωρίς να υπάρχουν διακρίσεις και με την παροχή ίσων ευκαιριών. Το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να έχει ενταξιακό χαρακτήρα σε όλα τα επίπεδα και να προσφέρει Δια Βίου Μάθηση στα Άτομα με Αναπηρία. Τα κράτη με την υπογραφή της Σύμβασης διασφαλίζουν ότι τα Άτομα με Αναπηρίες είναι μέλη του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος και δεν αποκλείονται από την υποχρεωτική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ή από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση λόγω αναπηρίας. Επιπρόσθετα, υπάρχει μέριμνα για την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις απαιτήσεις κάθε Ατόμου με Αναπηρία, καθώς τα κράτη οφείλουν να προσφέρουν την υποστήριξη που χρειάζονται μέσα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Για παράδειγμα για τα άτομα με τύφλωση³⁹ υπάρχει η πρόβλεψη για την εκμάθηση της γραφής Μπράιγ και

³⁹ Ενδιαφέρον παρουσιάζει το Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών (Κ.Ε.Α.Τ.) στην Καλλιθέα. Σε αυτό το κέντρο στεγάζονται τέσσερις σχολικές μονάδες. Το δεκαθέσιο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλών, το Ειδικό Νηπιαγωγείο Τυφλών, το μονοθέσιο Ειδικό Σχολείο Τυφλοκωφών και το Ειδικό Νηπιαγωγείο Τυφλοκωφών.

Το Κ.Ε.Α.Τ. είναι Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου (Ν.Π.Δ.Δ.), λειτουργεί στην Αθήνα (Κεντρική Υπηρεσία) και στη Θεσσαλονίκη (Περιφερειακή Διεύθυνση-Παράρτημα) και καλύπτει τις ανάγκες των νέων και ενήλικων ατόμων με αναπηρία όρασης σε εθνικό επίπεδο. Κύριος και πρωταρχικός στόχος του

για τα άτομα με κώφωση υπάρχει η πρόβλεψη για τη διευκόλυνση στην εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας.

Σημειωτέον ότι οι Συμβάσεις για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα έχουν προαιρετικό χαρακτήρα, δηλαδή τα κράτη μέλη, δεν υποχρεώνονται να υιοθετήσουν τις αποφάσεις των διεθνών οργανισμών, με εξαίρεση την εν λόγω σύμβαση. Με αυτή τη Σύμβαση, προβλέπεται υποχρεωτική προστασία των Ατόμων με Αναπηρία, διότι μέσω του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου, που συνοδεύει την εν λόγω Σύμβαση, δίνεται το δικαίωμα στα Άτομα με Αναπηρία ή σε ομάδες πολιτών, αφού ολοκληρώσουν ένδικη διαδικασία στη χώρα τους, να υποβάλλουν ατομική αναφορά στον Ο.Η.Ε. Όπως φαίνεται, η ανάληψη πρωτοβουλίας διευθέτησης των ζητημάτων των αναπήρων από τον Ο.Η.Ε σημασιοδοτεί τη μετάβαση από το ατομικό ζήτημα στο κοινωνικό πρόβλημα, στην πολιτική διευθέτηση, μέσω της δικαιωματικής διεθνούς προσέγγισης της αναπηρίας.

Η εν λόγω Σύμβαση είναι το πρώτο διεθνές κείμενο ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που προβλέπεται να λειτουργήσει ως υπόδειγμα στη σύγχρονη κοινωνική προσέγγιση της αναπηρίας. Το σημαντικό στοιχείο είναι ότι η συγκεκριμένη Σύμβαση δεν αναφέρεται σε νέα δικαιώματα, αλλά επαναδιατυπώνει δικαιώματα που βρίσκονταν αποσπασματικά διατυπωμένα σε εθνικές και διεθνείς νομοθεσίες. Η νέα προσέγγιση, εντάσσει την κάθε κανονιστική ρύθμιση στα θεμελιώδη δικαιώματα (ατομικά, πολιτικά, κοινωνικά). Σε ένα ώριμο στάδιο, με τη θέσπιση διαφορετικών νομοθεσιών στη Σύμβαση αναγνωρίζεται ότι

Κέντρου είναι η ανεξαρτησία των Ατόμων με Αναπηρία όρασης και η πλήρης ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην εκπαίδευση και στήριξη των μαθητών. Προωθείται η πνευματική, ηθική, κοινωνική και πολιτιστική τους καλλιέργεια σε ένα περιβάλλον σεβασμού προς το άτομο. Οι στόχοι του ΚΕΑΤ είναι οι εξής: Ενημέρωση, στήριξη και εκπαίδευση των οικογενειών από τις πρώτες μέρες γέννησης του παιδιού, κάλυψη και αντιμετώπιση εκπαιδευτικών, επαγγελματικών και πνευματικών αναγκών των Ατόμων με Αναπηρία όρασης, εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων και προγραμμάτων εκπαίδευσης - χρήση και χορήγηση υποστηρικτικής τεχνολογίας, ίδρυση κατάλληλων δομών μόνιμης περίθαλψης για άτομα που λόγω πολλαπλής αναπηρίας ή ηλικίας δεν μπορούν να ενταχθούν σε προγράμματα αποκατάστασης, επιστημονική αντιμετώπιση των οικογενειακών και κοινωνικών επιπτώσεων της τυφλότητας, έρευνα για τη βελτίωση των μεθόδων αποκατάστασης και καταπολέμηση προκαταλήψεων και κατάργηση κοινωνικών και νομικών κωλυμάτων με σκοπό την αναγνώριση ίσων ευκαιριών και της συμμετοχής του τυφλού ατόμου σε όλες τις δραστηριότητες της ζωής. Ακόμη, ειδικά θέματα για την εκπαίδευση των τυφλών στα Ζώνιου – Σιδέρη, 2005 και Λιοδάκης, 2014.

για να επιτευχθεί ο στόχος της απόδοσης της πολιτικής των δικαιωμάτων στα Άτομα με Αναπηρία, χρειάζεται ρεαλιστική οπτική αποτίμησης του έργου που έχει συντελεστεί και τεκμηρίωσης των νομοθετικών δυσλειτουργιών και των κοινωνικοπολιτικών αδυναμιών στην εφαρμογή.

Στην ελληνική νομοθεσία, ως εξειδίκευση αρχών της εν λόγω Σύμβασης και επέκταση του νομοθετικού πλαισίου του Ν.4074/2012, μπορεί να θεωρηθεί ο Ν.4418/2017. Αρχικά θα πρέπει να επισημανθεί ότι τροποποιείται ο ορισμός της αναπηρίας. Ως Άτομα με Αναπηρία ορίζονται τα άτομα: «με μακροχρόνιες σωματικές, ψυχικές, διανοητικές ή αισθητηριακές αδυναμίες, οι οποίες, σε αλληλεπίδραση με διάφορα εμπόδια, μπορούν να παρεμποδίσουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία επί ίσοις όροις με τα υπόλοιπα μέλη του κοινωνικού συνόλου». Όπως φαίνεται, τονίζεται το κοινωνικό και πολιτισμικό έλλειμα των δομών και των υπηρεσιών και όχι των Ατόμων με Αναπηρία⁴⁰.

Αυτός ο νόμος επικεντρώνεται στην αδυναμία εφαρμογών πολιτικής δικαιωμάτων για τα Άτομα με Αναπηρία. Με κοινωνιολογικούς όρους, εξετάζει το θέμα του ρατσισμού και των διαδικασιών που ενισχύουν διακρίσεις στο δομικό και λειτουργικό πλαίσιο οργανισμών, φορέων και κοινωνικών περιβαλλόντων. Έτσι, θεσπίζεται η «καταπολέμηση» του θεσμικού ρατσισμού. Εδώ η έμφαση δίνεται στους θεσμούς, όπου εντάσσεται η εκπαίδευση και η δικαιοσύνη. Συνεπώς, η υλοποίηση της Σύμβασης προϋποθέτει την εξάλειψη των αιτιών μη εφαρμογής της και στις αιτίες μη εφαρμογής εντοπίζεται η παραγωγή ρατσιστικού λόγου. Θεωρητικοποιώντας αυτή τη θέση, στο νέο νόμο επισημαίνεται ότι δεν αρκεί η νομοθετική απόδοση δικαιωμάτων, αλλά επιβάλλεται η συνέργεια με τους θεσμούς, ώστε να κατανοηθεί ότι η εφαρμογή ή η μη εφαρμογή

⁴⁰ Στην γενικότερη συζήτηση για το Ν.4418/2017 γίνεται και μια ημεπίσημη απογραφή του εν λόγω πληθυσμού. Όπως αναφέρθηκε από τον Υπουργό Επικρατείας Χριστόφορο Βερναδάκη (5 Νοεμβρίου 2016 – 9 Ιουλίου 2019), τα άτομα με αναπηρία υπολογίζονται στο 10% των κατοίκων της χώρας, περίπου 1.000.000. Η ΕΛ.ΣΤΑΤ. με βάση αυτή τη διαπίστωση, της έλλειψης επίσημων στοιχείων για την αναπηρία, θεωρήθηκε απαραίτητο να δημοσιεύει επίσημα στατιστικά στοιχεία για την αναπηρία. Αν και συζητήθηκε στην Βουλή (Πρακτικά Βουλής 2017, Δεκέμβριος 2017) ακόμη δεν υπάρχουν επίσημα στατιστικά στοιχεία.

δικαιωμάτων, δημιουργεί ανθρώπους, ώστε κάποιοι να είναι «πλήρεις» και κάποιοι «ατελείς» (Δουζίνας, 2006).

Αυτή η κοινωνική κατασκευή «ατέλειας», πρέπει να αντιμετωπισθεί. Συνεπώς, θα πρέπει να παραχθεί νέα γνώση και εμπλεκόμενοι φορείς, μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων, να κοινωνικοποιηθούν σε νέα κοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς προς τα Άτομα με Αναπηρία. Επομένως, ειδικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.), η Εθνική Σχολή Δικαστικών Λειτουργών (Ε.Σ.Δ.Λ.) και η Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας (Ε.Σ.Δ.Υ.)⁴¹, θα πρέπει να οργανώσουν προγράμματα σχετικά με τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία. Σήμερα, οι περισσότεροι θεσμικοί φορείς έχουν αναπτύξει το δημοκρατικό λόγο. Κατ' αυτόν τον τρόπο υιοθετείται η πολιτική των δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία, ως δημοκρατικό προαπαιτούμενο (Thomas, 1995).

Στα ειδικά θέματα που προβλέπονται είναι η δημιουργία συντονιστικού μηχανισμού παρακολούθησης της Σύμβασης⁴², ώστε έμπρακτα να αξιολογούνται πολιτικές και να

⁴¹ Η Σχολή Δημόσιας Υγείας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, ιδρύθηκε το 2019 και αποτελεί τη μοναδική Σχολή Δημόσιας Υγείας σε ελληνικό πανεπιστημιακό ίδρυμα. Αποτελείται από το Τμήμα Δημόσιας και Κοινοτικής Υγείας, το οποίο ως μεταξέλιξη των Τμημάτων Επισκεπτών και Επισκεπτριών Υγείας και Δημόσιας Υγιεινής έχει ακαδημαϊκή δραστηριότητα πλέον των 30 ετών και από το Τμήμα Πολιτικών Δημόσιας Υγείας, το οποίο συστάθηκε ως το καθολικό διάδοχο σχήμα της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Υγείας, η οποία ιδρύθηκε ως Υγειονομική Σχολή Αθηνών το 1929, από τον Ελευθέριο Βενιζέλο.

⁴² Σύμφωνα με το άρθρο 69 του Ν.4488/2017:

«Ο Υπουργός Επικρατείας, αρμόδιος για τη συνοχή του κυβερνητικού έργου, ορίζεται ως Συντονιστικός Μηχανισμός σύμφωνα με την παράγραφο 1 του άρθρου 33 της Σύμβασης. Στην αρμοδιότητά του ανήκουν ειδικότερα:

- α) η παρακολούθηση θεμάτων που αφορούν στα δικαιώματα των ΑμεΑ,
- β) ο συντονισμός των αρμόδιων Υπουργείων για τη χάραξη και την εφαρμογή δημόσιων πολιτικών που προάγουν τα δικαιώματα των ΑμεΑ,
- γ) η συνεργασία με το Κεντρικό Σημείο Αναφοράς του άρθρου 70,
- δ) ο συντονισμός και η παρακολούθηση του έργου των συναρμόδιων Υπουργείων για την εφαρμογή της Σύμβασης στον ιδιωτικό τομέα,
- ε) οι αρμοδιότητες που καθορίζονται από τη Σύμβαση και το Πρωτόκολλο σε σχέση με την παρακολούθηση εφαρμογής της Σύμβασης.

καταγράφονται ελλείψεις. Όπως ήδη έχει επισημανθεί και επισημαίνεται και στη Σύμβαση⁴³ το κυρίαρχο θέμα είναι η εφαρμογή διατάξεων για τα δικαιώματα των αναπήρων. Οπωσδήποτε μια διαδικασία αξιολόγησης των μεμονωμένων ενεργειών στις

Με απόφαση του Πρωθυπουργού και εφόσον δεν υπάρχει Υπουργός Επικρατείας με αρμοδιότητα τη συνοχή του κυβερνητικού έργου, μπορεί η αρμοδιότητα του παρόντος άρθρου να ανατίθεται σε άλλον Υπουργό».

⁴³ Ειδικότερα, στο άρθρο 33 της Σύμβασης, με τίτλο «Εθνική Εφαρμογή και Εποπτεία», προβλέπεται: « 1. Τα Κράτη Μέρη, σύμφωνα με το σύστημα οργάνωσής τους, ορίζουν ένα ή περισσότερα κομβικά σημεία εντός της κυβέρνησης για ζητήματα σχετικά με την εφαρμογή της παρούσας Σύμβασης, και θα εξετάσουν την εγκαθίδρυση ή σχηματισμό ενός συντονιστικού μηχανισμού εντός της κυβέρνησης, προκειμένου να διευκολυνθούν σχετικές ενέργειες σε διαφορετικούς τομείς και σε διαφορετικά επίπεδα.

2. Τα Κράτη Μέρη, σε συμφωνία με τα νομοθετικά και εκτελεστικά τους συστήματα, διατηρούν, ενισχύουν, ορίζουν ή δημιουργούν εντός του Κράτους Μέρους, ένα πλαίσιο, συμπεριλαμβάνοντας έναν ή περισσότερους ανεξάρτητους μηχανισμούς, κατάλληλους για να προωθήσουν, να διασφαλίσουν και να εποπτεύσουν την εφαρμογή της παρούσας Σύμβασης. Κατά τον καθορισμό ή τη δημιουργία ενός τέτοιου μηχανισμού, τα Κράτη Μέρη λαμβάνουν υπόψη τους τις αρχές που σχετίζονται με το καθεστώς και τη λειτουργία των εθνικών θεσμών για την προστασία και την προώθηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου.

3. Η Κοινωνία των Πολιτών, ιδιαίτερα τα ΑμεΑ και οι οργανώσεις που τα αντιπροσωπεύουν, εμπλέκεται και συμμετέχει πλήρως στη διαδικασία επίβλεψης ».

Επίσης, στο άρθρο 35 προβλέπεται η υποβολή εκθέσεων από τα κράτη μέλη:

« 1. Κάθε Κράτος Μέρος υποβάλλει στην Επιτροπή, μέσω του Γενικού Γραμματέα των Ηνωμένων Εθνών, μια περιεκτική έκθεση όσον αφορά στα μέτρα που ελήφθησαν προκειμένου να εκπληρώσει τις υποχρεώσεις του στο πλαίσιο της παρούσας Σύμβασης και όσον αφορά στην πρόοδο που σημειώθηκε, εντός δύο ετών από τη θέση σε ισχύ της παρούσας Σύμβασης για το συγκεκριμένο Κράτος Μέρος.

2. Ακολούθως, τα Κράτη Μέρη υποβάλλουν διαδοχικές εκθέσεις τουλάχιστον κάθε τέσσερα χρόνια και επιπλέον οποτεδήποτε το ζητήσει η Επιτροπή.

3. Η Επιτροπή αποφασίζει για οποιεσδήποτε κατευθυντήριες οδηγίες εφαρμόσιμες στο περιεχόμενο των εκθέσεων.

4. Κράτος Μέρος το οποίο έχει υποβάλλει μια περιεκτική αρχική έκθεση στην Επιτροπή δεν χρειάζεται, στις επόμενες εκθέσεις του, να επαναλάβει πληροφορίες τις οποίες παρείχε προηγουμένως. Όταν προετοιμάζουν τις εκθέσεις για την Επιτροπή, τα Κράτη Μέρη καλούνται να το κάνουν σε μία ανοικτή και διαφανή διαδικασία και να λάβουν επιμελώς υπόψη τους τη διάταξη που περιγράφηκε στο άρθρο 4, παράγραφος 3, της Σύμβασης.

5. Οι εκθέσεις μπορούν να υποδεικνύουν παράγοντες και δυσκολίες που επηρεάζουν το βαθμό εκπλήρωσης των υποχρεώσεων στο πλαίσιο της παρούσας Σύμβασης».

δομές και η συνολική αποτίμηση του ευρύτερου έργου, θα συνέβαλε καθοριστικά στον αναπροσδιορισμό και την αναπροσαρμογή δράσεων. Από τα στοιχεία που έχουμε, δεν φαίνεται να υπάρχουν διαθέσιμες εκθέσεις αξιολογήσεων. Πρέπει να τονισθεί ότι στο Ε.Κ.Δ.Δ.Α., στην Ε.Σ.Δ.Λ. και στην Ε.Σ.Δ.Υ., δημιουργήθηκαν αντίστοιχα προγράμματα επιμόρφωσης, τα οποία λειτουργούν και εντάσσονται στους ετήσιους επιμορφωτικούς κύκλους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2. Πολιτικές για τα Άτομα με Αναπηρία στην Ελλάδα

2.1. Από τα Ιδρύματα Φροντίδας στις πρώτες εκπαιδευτικές απόπειρες για τα Άτομα με Αναπηρία

Από το 1900 παρουσιάζονται διάφορα ιδρύματα, τα οποία χαρακτηρίζονται ως ιδρύματα «θεραπευτικής και αναμορφωτικής αγωγής». Πρόκειται για Ιδρύματα Φιλανθρωπικών Οργανώσεων⁴⁴, που απασχολούν και άτομα με ειδικές σπουδές⁴⁵. Μέχρι τις πρώτες νομοθετικές ρυθμίσεις, κυρίως του 1950, λειτουργούν, χωρίς εποπτεία και με αναπροσαρμοζόμενα προγράμματα, τα οποία χαρακτηρίζονται αποσπασματικά και δεν αποβλέπουν σε ολοκληρωμένη φοίτηση ή κατάρτιση. Στο έργο που επιτελείται είναι και η καταγραφή αυτών των ιδρυμάτων, το 1950, τα οποία χαρακτηρίζονται ως κοινωφελή.

Ορισμένα από τα ιδρύματα, είτε ως «λογοδοσία», είτε ως «έκθεση πεπραγμένων», προβάλλουν το έργο τους και γνωστοποιούν τη δράση τους⁴⁶. Συνεπώς, σε αυτές τις πρώτες προσπάθειες, εντάσσεται το Ίδρυμα Τυφλών Παιδιών⁴⁷ στον «Οίκο Τυφλών», ο οποίος ιδρύθηκε το 1906. Το εν λόγω ίδρυμα αφορά σε ένα προσωποπαγές ίδρυμα, το οποίο παραπέμπει στο έργο της Ειρήνης Λασκαρίδου, η οποία εφήρμοσε το σύστημα γραφής Braille, καθώς και στο έργο της Σοφίας Παπαδοπούλου, που αφορά στο λεγόμενο ζήτημα των «πρακτικών τεχνών» (χειροτεχνία, εργόχειρο κ.ά.) (Αρχείο Αικατερίνης και Ειρήνης Λασκαρίδου, Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο ΕΛ.Ι.Α.-Μ.Ι.Ε.Τ.).

⁴⁴ Ως παραδειγματική περίπτωση μπορεί να αναφερθεί το «Σχολείο Αναπήρων Παίδων», το οποίο ιδρύθηκε από τη φιλανθρωπική οργάνωση «Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αναπήρων Παίδων». Με την οργάνωση αυτή συνεργάζεται το Αμερικανικό Ίδρυμα «Εγγύς Ανατολής» (Near East Relief). Σε αυτό το «Σχολείον», εφαρμόζεται θεραπευτική αγωγή και διδάσκονται στοιχειώδη μαθήματα.

⁴⁵ Κατάλογος Κοινωφελών Ιδρυμάτων, Αθήνα 1951.

⁴⁶ Ενδεικτικά, «Λογοδοσία», Έκδοσις Οίκου Τυφλών, Αθήναι, 1949 και «Έκδοσις Πεπραγμένων», Έκδοσις Προστασίας Αναπήρων Παίδων, Αθήναι, 1951.

⁴⁷ Παρεμφερή Ιδρύματα για τυφλούς είναι η «Σχολή Τυφλών Κοριτσιών», η «Προσωρινή Στέγη Τυφλών» και ο «Φάρος Τυφλών».

Για την προστασία και αγωγή των κωφάλαλων παιδιών δημιουργήθηκε από το ίδρυμα της «Εγγύς Ανατολής», το Ίδρυμα Κωφάλαλων στη Σύρο (1932). Ταυτόχρονα με το Εθνικό Ίδρυμα Κωφάλαλων, που ίδρυσε το κράτος. Σημαντικό έργο θα επιτελεστεί αρχικά από τον Χαράλαμπο Σπηλιόπουλο, που, το 1907, επειδή είχε διαπιστώσει την παντελή έλλειψη στην Ελλάδα σχολής για την εκπαίδευση των κωφών, ίδρυσε ίδιον Νομικό Πρόσωπο με τον τίτλο «Οίκος Χαράλαμους και Ελένης Σπηλιοπούλου», που σκοπό είχε την εκπαίδευση των κωφών παιδιών. Με τον ιδρυτικό νόμο 726/1937 αρχίζει να λειτουργεί το Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφών (Ε.Ι.Π.Κ.)⁴⁸, που σήμερα ονομάζεται Εθνικό Ίδρυμα Κωφών και προσφέρει Προσχολική και Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τη δεκαετία του 1950 ο Ανδρέας Κοκκέβης και η Ηρώ Κοκκέβη ιδρύουν το Πρότυπο Σχολείο Κωφών στην Αμφιθέα (1954), που ήταν ιδιωτικό και από το 1986 περιήλθε στο Δημόσιο. Το σχολείο αυτό κατόπιν, διοικείται από την Αμαλία Μαρτίνου και προσέφερε μέχρι το 1986 Προσχολική, Πρωτοβάθμια και Γυμνασιακή εκπαίδευση. Στη δεκαετία του 1970, η Σοφία Σταρόγιαννη, ιδρύει Σχολείο Κωφών (1973), το οποίο προσέφερε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και διαθέτει επίσης και οικοτροφείο για τους κωφούς μαθητές που προέρχονται από την επαρχία. Ήταν ιδιωτικό, υπό την επίβλεψη του Φιλανθρωπικού Συλλόγου Προνοίας Κωφών & Βαρηκόων και από το 1982 το σχολείο περιήλθε στο Δημόσιο.

Στο Πανόραμα Θεσσαλονίκης ιδρύθηκε το Γυμνάσιο και Λύκειο Κωφών & Βαρηκόων Θεσσαλονίκης, δημόσιο σχολείο, για να προσφέρει πλήρη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη Βόρεια Ελλάδα. Στις δεκαετίες 1980-1990 παρατηρείται βαθμιαία αύξηση στα σχολεία κωφών και βαρηκόων σε όλη την χώρα. Με το Ν.1566/1985 θεσπίζεται συνολικά η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στη χώρα μας. Με το Ν.2817/2000 αναγνωρίζεται η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα και με το Ν.3699/2008 θεσμοθετείται η δίγλωσση εκπαίδευση με την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα και τα ελληνικά.

⁴⁸ Το 1958 ιδρύονται τα παραρτήματα του Ε.Ι.Π.Κ. στην Θεσσαλονίκη και στην Πάτρα, το 1959 στις Σέρρες και το 1970 στο Καστέλι Κρήτης. Το Ε.Ι.Π.Κ. ήταν το ξεκίνημα για την εκπαίδευση των κωφών στην Ελλάδα. Πρωτοπόρες δασκάλες εκεί ήταν η Ελένη Παλατίδου, η Ελένη Βαρυτιμίδου, η Μύρσα Χατζηδάκη και η Μαρία Ισιδώρου, μετεκπαιδευμένες στις ΗΠΑ. Αργότερα ο Δρ. Βασίλης Λαζανάς, φιλόλογος και παιδαγωγός, ανέλαβε την διεύθυνσή του για πολλά χρόνια (1955-1979) και ασχολήθηκε με θεωρητικές πλευρές της εκπαίδευσης και με την ιστορία, δημοσιεύοντας αξιόλογο έργο.

Ως οργανωμένη προσπάθεια για την εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία, μπορεί να θεωρηθεί το έργο που επιτελείτο από το 1938 έως το 1948⁴⁹ στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών. Παράλληλα λειτουργούν σχολεία εκπαίδευσης, που χαρακτηρίζονται ως σχολεία «αναμορφωτικής αγωγής»⁵⁰. Πρόκειται για αναμορφωτήρια, όπως το «Εφηβείο Αβέρωφ», που αποτέλεσε υπόδειγμα σωφρονιστικού καταστήματος ανηλίκων, «ίδρυμα προστατευτικών και προληπτικών, δια τα παιδιά τα έχοντα ροπή προς το έγκλημα»⁵¹. Είναι σημαντικό ότι ο Κωνσταντίνος Καλατζής από το 1938 ως το 1948 εργάστηκε στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών, που διηύθυνε η Ρόζα Ιμβριώτη⁵². Όπως φαίνεται από τα αρχεία του Κ. Καλατζή, η συστηματική ενασχόλησή του με την Ειδική Αγωγή ξεκινά από το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών και εξειδικεύεται με το Δίπλωμα Ειδικού Παιδαγωγού, που έλαβε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Βιέννης το 1953. Μέχρι το 1975, που διετέλεσε σύμβουλος σε θέματα Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας, είχε εργασθεί σε Ιδρύματα και Ινστιτούτα Ψυχικής Υγείας, καθώς και στο τμήμα Ειδικής Αγωγής της μετεκπαίδευσης των δασκάλων (Καλατζής, 2002).

Το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών βρισκόταν πλησίον του Υμηττού και χαρακτηριζόταν πρότυπο και για λόγους αρχιτεκτονικής. Όπως αναφέρει ο Καλατζής στην διδακτορική του διατριβή⁵³ (1952), στο σχολείο φοιτούσαν παιδιά με έκδηλη

⁴⁹ Διαφορετικοί τύποι σχολείων λειτουργούν αυτή την περίοδο για ειδικές κατηγορίες παιδιών, όπως για παράδειγμα «παιδιών πασχόντων εκ τραχώματος», τα γνωστά «αντιτραχωματικά» σχολεία, όπως και τα υπαίθρια σχολεία, που δέχονταν «ασθενικά παιδιά». Βλ αναλυτικά τα σχολεία «Στατιστική της Εκπαιδύσεως», Αθήναι 1940.

⁵⁰ Παράλληλα με τα αναμορφωτήρια, λειτουργούν ορφανοτροφεία και πρεβαντόρια (αναρρωτήρια για αδονοπαθή παιδιά). Σε αυτά τα ιδρύματα, εφαρμόζεται συνδυασμός «ιατροκοινωνικών» και παιδαγωγικών μέτρων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το βιβλίο του Κ. Σαρόγλου, που αναφέρεται στην παιδική ηλικία, ενσωματώνοντας στοιχεία από την γερμανική εκπαίδευση. Ο ίδιος θεωρεί το έργο του ως «συμβολή εις την μελέτην των ιατροκοινωνικών μέτρων προς προστασίαν της παιδικής ηλικίας» (1950).

⁵¹ Τα στοιχεία παρέχονται από συνδυασμό δεδομένων « Σωφρονιστική Στατιστική», Υπουργείο Εθνικής Οικονομίας (1937) και Στατιστική της Εκπαιδύσεως (1940).

⁵² Στην εισαγωγή οι Γ. Γρόλιος και Χ. Τζήκας, που επιμελούνται την επανέκδοση και τον σχολιασμό του βιβλίου του Κ. Καλατζή «Η παιδεία εν Ελλάδι 1935-1951» αναφέρονται στη συμβολή του στην ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής.

⁵³ Η διατριβή του μεταφράστηκε στα Ελληνικά το 2002, με εισαγωγή – σχόλια των Γ. Γρόλιου και Χ. Τζήκα.

πνευματική καθυστέρηση, καθώς και παιδιά με μαθησιακά προβλήματα ή «στάσιμα επί τρία έτη εις μίαν των κατωτέρων τάξεων». Για την κατάταξή τους στο εν λόγω σχολείο χρησιμοποιείτο τεστ με βαθμούς μέτρησης της πνευματικής καθυστέρησης. Ειδικότερα, στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο εφαρμοζόταν κατάταξη των μαθητών κατά τον W. Stern, με βάση και τον δείκτη νοημοσύνης κατά Binet, Simon, Terman, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί⁵⁴ (Καλατζής, 2002). Η εν λόγω ταξινόμηση του W. Stern επικεντρώνεται στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική υστέρηση, με όρους επιστημονικούς.

Αριθμός Μαθητών	Κατάταξη μαθητών κατά W. Stern	Δείκτης Νοημοσύνης Binet-Simon-Terman	Ηλικία
9	Βαθέως Καθυστερημένα	0.51 - 0.60	Χρονολογική Ηλικία μαθητών μεταξύ 8 – 16 ετών
29	Μετρίως Καθυστερημένα	0.61 – 0.70	
29	Ελαφρώς Καθυστερημένα	0.71 – 0.80	
10	Σχεδόν κανονικά, αλλά άνισα και απείθαρχα	0.80 – 0.85	Πνευματική Ηλικία μαθητών μεταξύ 5 – 10 ετών.

Είναι σημαντικό ότι σε αυτό το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο χρησιμοποιούνταν οι παιδαγωγικές μέθοδοι των O. Decroly, F. Fröbel, J. Dewey και M. Montessori (Καλατζής, 2002). Ακόμη, πραγματοποιούνταν και ειδικά μαθήματα «λογοθεραπείας», η

⁵⁴ Τα επεξεργασμένα στοιχεία προέρχονται από την διδακτορική διατριβή του Κ. Καλατζή (2002), που αναφέρεται παραπάνω.

οποία ονομαζόταν «Αγωγή Λόγου»⁵⁵. Διαπιστώνεται ότι κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο οι σύγχρονες μέθοδοι προτείνονται και εφαρμόζονται σε ζητήματα σχολικής και προσχολικής αγωγής ηλικίας, χάρη στους παραπάνω συγγραφείς και στοχαστές μεγάλης εμβέλειας στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α.

Στην Ελλάδα, η Ρ. Ιμβριώτη, στο βιβλίο της με τίτλο «Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά» αναφέρεται στη διδακτέα ύλη και για τις έξι τάξεις περιγράφεται η μέθοδος και η ένταξή της στο πρόγραμμα του Πρότυπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών.

2.2. Πολιτικές διεύρυνσης της εκπαίδευσης Ατόμων με Αναπηρία

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και τον Εμφύλιο, επικεντρώνονται πολιτικές στην αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού⁵⁶, στην επαγγελματική εκπαίδευση και στην ένταξη – εκπαίδευση ορφανών παιδιών, όπως και παιδιών με παραβατική συμπεριφορά. Για τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες εξειδικεύονται δομές, που υπήρχαν και τις προηγούμενες περιόδους, ενώ ειδικά θέματα για ίδρυση κρατικών σχολείων, αναφέρονται ως μελλοντικές ενέργειες⁵⁷. Είναι σημαντικό ότι διαρκώς διευρύνονται οι πολιτικές ελέγχου των ιδιωτικών ιδρυμάτων και σταδιακά, μέχρι τη δεκαετία του 1960, επιστημονικός και πολιτικός λόγος αναφέρεται στην εκπαίδευση όλων των νέων, σε μια νέα προοπτική για τη χώρα. Σε αυτή τη νέα προοπτική εξετάζεται και η ίδρυση ειδικών σχολείων για τις διαφορετικές κατηγορίες ατόμων με ειδικές ανάγκες. Επομένως, το θέμα του αναλφαβητισμού, όπως και η ένταξη στην επαγγελματική ζωή ανοίγει προοπτικές και για την Ειδική Εκπαίδευση.

Η δεκαετία του 1960, κυρίως με την κυβέρνηση Γ. Παπανδρέου, επανεντάσσει την Ειδική Εκπαίδευση στο μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα της περιόδου 1963-1965. Στο

⁵⁵ Ο Σωκράτης Καραντινός ασχολείται με τις «ειδικές» ασκήσεις λόγου, που παρουσιάζει στο βιβλίο του «Αγωγή του λόγου: εμβαθύνοντας σε τεχνικά ζητήματα».

⁵⁶ Για ενδεικτικά στοιχεία για την περίοδο, εκδόθηκε από την «Εταιρεία προς καταπολέμηση του αναλφαβητισμού», εγχειρίδιο με στατιστικά στοιχεία και με τίτλο «Ο αναλφαβητισμός και η αγραμματοσύνη εις την Ελλάδα».

⁵⁷ Φαίνεται ότι το έτος 1951-1952, συνεχίζει να υπάρχει ειδικό σχολείο με 52 μαθητές «διαφόρων βαθμών πνευματικής καθυστέρησης οκτώ διδασκάλους» (Καλατζής, 2002).

διευρυμένο, αναθεωρημένο πρόγραμμα για το δικαίωμα στην εκπαίδευση, για τη διοργάνωση αποτελεσματικής εννιάχρονης εκπαίδευσης, με έμφαση σε ένα άλλο μοντέλο εκπαίδευσης για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, παρατηρείται συγγραφή βιβλίων και άρθρων, που αφορούν στην εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία. Τη συγκεκριμένη περίοδο, Έλληνες επιστήμονες μέλη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου μετεκπαιδεύθηκαν στο εξωτερικό και ασχολήθηκαν μεθοδικά με την υιοθέτηση και εφαρμογή νέων παιδαγωγικών και ψυχολογικών μεθόδων, τόσο για τη γενική, όσο και για την Ειδική Εκπαίδευση, θεωρώντας ότι οι εν λόγω μέθοδοι οφείλουν να υλοποιηθούν από την Ελληνική Εκπαιδευτική Κοινότητα⁵⁸.

Με τη Μεταπολίτευση εξειδικεύονται πολιτικές για την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, με την προώθηση και της δημοτικής γλώσσας. Ταυτόχρονα εξετάζονται διαφοροποιημένα μοντέλα επαγγελματικής – τεχνικής εκπαίδευσης. Στους ιδιαίτερους τομείς εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος εντάσσεται η Ειδική Εκπαίδευση. Επομένως, αρχίζει να γίνεται λόγος για Δημόσια Ειδική Εκπαίδευση, που θα συνδυάζει εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση. Επομένως, εξελίσσεται ένας πολιτικός και επιστημονικός λόγος, που περιλαμβάνει και τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, που όπως θα δούμε αναλυτικά στα επόμενα κεφάλαια, στις νομοθεσίες που θα ακολουθήσουν, εκφράζεται και ο λόγος των διεθνών οργανισμών, όπως και των επιστημονικών σχολών, για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία. Ταυτόχρονα, σε αυτές τις νομοθεσίες εκφράζονται και τα διαφοροποιημένα αιτήματα των αναπηρικών κοινωνικών ενώσεων και των αναπηρικών κινημάτων.

Σταδιακά, από τη δεκαετία του 1980 αρχίζει και στην Ελλάδα να ωριμάζει μια θεώρηση για την ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα, με πολλαπλό σχεδιασμό υποστηρικτικών δομών, ώστε τα άτομα να αρχίσουν να εντάσσονται στην κοινωνία, να ορίζουν τον εαυτό τους ως κοινωνικά υποκείμενα, με ομαδοποιήσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όπου η ροή γνώσης και συνεργασιών δεν θέτουν διαχωρισμούς

⁵⁸ Ενδεικτικά, στα περιοδικά της περιόδου προβάλλονται οι διανοούμενοι Ernst Meumann (1862 – 1915), William Stern (1871 - 1938), Wilhelm Wundt (1832 – 1920), Paul Natorp (1854 – 1924), Otto Wilmann (1839-1920), Hugo Gaudig (1860 – 1923), Georg Kerschensteiner (1854 – 1932) και Karl Bühler (1879 – 1963).

κανονικότητας ή μη κανονικότητας. Ταυτόχρονα, μαθητές/τριες κοινωνικοποιούνται σε άλλες αναagnώσεις, ώστε τα Άτομα με Αναπηρίες να γίνονται ορατά με αυτό που φέρνουν μέσα από την ατομικότητά τους, τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις, τις δεξιότητες και τα συναισθήματα. Άρα, σταδιακά υποχωρούν οι περιορισμοί και η περιθωριοποίηση μέσα από προνοιακές πολιτικές κοινωνικής ενσωμάτωσης.

Οι ταχύτατες εξελίξεις στην εκπαίδευση, κυρίως στην Προσχολική και στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία, δημιουργεί και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες με την ενίσχυση μαθημάτων για τα Άτομα με Αναπηρίες στον οδηγό σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων Νηπιαγωγών και Δημοτικής Εκπαίδευσης. Επίσης, αυξάνονται οι ειδικές επιμορφώσεις, όπως και τα αυτόνομα Τμήματα Ειδικής Αγωγής. Αυτό υποδηλώνει ότι, το επιστημονικό κεφάλαιο ενεργοποιεί πολιτικές δικαιωμάτων για τα άτομα αυτά, όπου πλέον θεωρείται απαραίτητη η απαγκίστρωσή τους από τα φιλανθρωπικά ιδρύματα και τους ιδιώτες, όπως και η μετάβαση από το Ιατρικό στο Κοινωνικό Μοντέλο, όπου η εκπαίδευση θα λειτουργήσει ως διαμεσολαβητικός σύνδεσμος για την ένταξη στην κοινωνία.

2.3. Συγκριτική Αναλυτική Παρουσίαση της εξέλιξης της Εκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρία στην Ελλάδα

2.3.1 Εξελικτικές φάσεις και αναπροσαρμογές της Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Ο όρος Ειδική Αγωγή, όπως έχει ήδη ειπωθεί, υποδηλώνει την επικέντρωση στην παροχή εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρία. Επομένως, είναι αποτέλεσμα μιας εξελισσόμενης πορείας μεταβάσεων από ιδέες φιλανθρωπίας και διαχείρισης των ατόμων σε ιδρύματα. Ενδεικτικά, ο 19ος αιώνας, που ήταν ο αιώνας των εφευρέσεων, ήταν και ο αιώνας των πολιτικών της παραγωγής ιδεών για το άτομο, την κοινωνία, τα πολιτικά και οικονομικά συστήματα. Στην πορεία μετάβασης από τον 19ο στον 20ο αιώνα, σημασιοδοτούνται και διαφοροποιημένες επιλογές, κυρίως με βάση το ιατρικό μοντέλο, ώστε τα άτομα να έχουν φροντίδα. Χώρες με οικονομική ανάπτυξη, όπως η Πρωσία και η Γαλλία του 19ου αιώνα, οι Η.Π.Α και ο Καναδάς, ξεκινούν την ίδρυση ειδικών ιδρυμάτων, που αυξάνονται τον 20ο αιώνα (Tropea, 1987), για διαφορετικές κατηγορίες ατόμων με αναπηρίες⁵⁹.

Τα ιδρύματα από τον 19ο ως και τον 20ο αιώνα υποδηλώνουν τις εξελίξεις μοντέλων και πολιτικών για τα άτομα με αναπηρία. Σε διαφορετικές περιόδους το Ιατρικό Μοντέλο, με βάση το ιστορικο-κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως «κατάκτηση» σε κοινωνίες οξυμένων κοινωνικών ανισοτήτων, και περιορισμένων κρατικών παροχών. Στην Ελλάδα, μετά την Ελληνική Επανάσταση, ο τομέας της φιλανθρωπίας, κυρίως, επικεντρώνεται σε ιδρύματα θρησκευτικών ενώσεων, καθολικών και προτεσταντών, που δραστηριοποιούνται στην Ελλάδα (Αντωνίου, 2009; Ζωγραφάκης, 1981). Σε αυτά τα ιδρύματα συνδυάζεται η ιεραποστολική αποστολή⁶⁰, με τη στοιχειώδη εκπαιδευτική τεχνογνωσία, κυρίως με βάση το Γαλλικό και Γερμανικό

⁵⁹ Βλ. ενδεικτικά προβληματισμούς, κυρίως από την Γαλλία, για μια άλλη μορφή εκπαίδευσης Pape – Carpentier, 1843 ; Jube de la Perrelle, 1853 ; Jean Noël Luc, 1982 ; Prost, 1969.

⁶⁰ Βλ. ενδεικτικά Παπανικολάου, χ.χ. ; Πολέμης, 1972.

σύστημα λειτουργίας ιδρυμάτων για άτομα με αναπηρία. Αυτές οι ιδιωτικές ή ημικρατικές δομές, ανέλαβαν αρχικά, στο πλαίσιο της θρησκευτικής μέριμνας και την εκπαίδευση άλλων κατηγοριών, όπως γυναίκες και νήπια (Φιλιπούσης & Παππάς, 2010; Χαρίτος, 2001).

Αυτή η λειτουργία των θρησκευτικών ιδρυμάτων, με έμφαση στον προνοιακό χαρακτήρα, εξελίσσεται μέχρι και το τέλος του 19ου αιώνα (Παπαγεωργίου, 2001; Παπανικολάου, 1971). Σταδιακά, από τον 20ο αιώνα, το κράτος αρχικά ελέγχει αυτά τα ιδρύματα και παράλληλα ιδρύει και ενδυναμώνει κρατικές παρεμβάσεις, ώστε αυτά τα ιδρύματα να αποδυναμώνονται και ταυτόχρονα να απομειώνεται και ο ρόλος των Θρησκευτικών Ταγμάτων, με την ταυτόχρονη ενίσχυση του ορθόδοξου χριστιανικού δόγματος και την ίδρυση περιορισμένου αριθμού ιδρυμάτων από την Εκκλησία της Ελλάδος.

Η επιλογή του συνδυασμού ιδρυμάτων για τα άτομα με αναπηρία με στοιχειώδη εκπαίδευση σε «ειδικές τάξεις», μπορεί να θεωρηθεί ως μεικτό σύστημα Ιατρικού και Κοινωνικού Μοντέλου. Από αυτές τις «ειδικές τάξεις», με την επαυξανόμενη ενασχόληση με εκπαίδευση και κατάρτιση, θα πολλαπλασιάζονται τα αιτήματα για την ίδρυση Ειδικών Σχολείων, δασκάλων Ειδικής Αγωγής, επαγγελματική προετοιμασία ατόμων με αναπηρία (Smith, 2004). Αυτά τα αιτήματα εκφράζουν τη δυναμική του εικοστού αιώνα, όπου η πρόοδος των επιστημών και ειδικά των κοινωνικών επιστημών, διαμορφώνει και άλλες ερμηνείες για τη δυνατότητα εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρίες. Επομένως, το ζήτημα της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία, συνδέεται αφενός με τα δικαιώματά τους και αφετέρου με τις ευρύτερες λειτουργίες του κοινωνικού, πολιτικού και οικονομικού συστήματος.

Το θέμα της παροχής στοιχειώδους εκπαίδευσης παρέχεται μέσω ειδικών τάξεων. Σταδιακά, επισημαίνονται ζητήματα για τη μετάβαση από την απασχολησιμότητα στην εξειδικευμένη εκπαίδευση, με ειδικό προσωπικό, βιβλία, εργαστήρια και έτσι τίθεται το ζήτημα της κεντρικής ανάληψης της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία από το κράτος, όπου η εξέλιξή του σε κράτος πρόνοιας θα ενσωματώσει στο θεσμό της δωρεάν εκπαίδευσης και την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία (Winger, 1998). Η θέση αυτή εκφράζεται με την επιλογή του Κοινωνικού Μοντέλου, για τον ορισμό της αναπηρίας. Το

ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε αυτό που πρέπει να καλλιεργηθεί στο άτομο με αναπηρία, προκειμένου να ενταχθεί στην κοινωνία, ως κοινωνικό υποκείμενο και πολίτης. Οπωσδήποτε, αυτό το περιεχόμενο κοινωνικής ανάγνωσης αποτυπώνεται και στο θεσμό της εκπαίδευσης. Υπάρχουν, φυσικά, μεταβατικά στάδια, δηλαδή διαφορετικές φάσεις, μέσα στις οποίες εξελίσσονται ζητήματα για ευρύτερα θέματα δικαιωμάτων των αναπήρων, που ταυτόχρονα εξελίσσουν και νομοθετικά ζητήματα για την εκπαίδευσή τους.

Η διάκριση σε φάσεις, είναι λειτουργική, διότι κατηγοριοποιεί πολιτικές, χωρίς να σημαίνει κατ' ανάγκη ότι είναι και απόλυτη. Άρα, για ερευνητικούς λόγους προβαίνουμε σε κατηγοριοποίηση, η οποία σε καμία περίπτωση δεν αντιβαίνει στη συνέχεια ενός πολιτικού – εκπαιδευτικού έργου. Η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση αποβλέπει στη νοηματοδότηση των πολιτικών, σε άμεση αντιστοιχία με το ιστορικό – κοινωνικό πλαίσιο διαφορετικών εποχών, που ορίζουν και τις διαφορετικές φάσεις, με βάση τις οποίες θα προσδιορίσουμε συγκεκριμένες επιλογές και πρακτικές, που υλοποιήθηκαν αναφορικά με την Ειδική Αγωγή.

Ειδικότερα, διακρίνουμε τις εξής φάσεις: α) 1930-1974, β) 1974-1981, γ) 1982-2000, δ) 2001- 2015, ε) 2015-2019. Αυτές οι φάσεις αντιστοιχούν σε συνδυασμό επιστημονικών προσδιορισμών για την αναπηρία, συνδυάζοντας στοιχεία από ποικίλες λογο-αναλυτικές θεωρήσεις για διεθνή και εθνική πολιτική. Τα ιδιαίτερα γνωρίσματα κάθε φάσης υποδηλώνουν ένα εύρος λόγου και προς την εξέλιξη του Κοινωνικού Μοντέλου. Επομένως, επισημαίνονται διαφοροποιήσεις, εξειδικεύσεις και εκφραστικές θεωρητικές αναφορές στη σύνδεση γνώσης για την αναπηρία, κοινωνικών διαδικασιών για τη θεώρησή της και νομοθετικών προτάσεων για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση. Αυτός ο συνδυασμός στοιχείων αντιστοιχεί σε προσδιορισμό των διαστάσεων της αναπηρίας μέσα στην κατασκευή της κανονικότητας ή μη κανονικότητας, που τελικά ορίζει και την έννοια της αναπηρίας.

Η γνώση, οι κοινωνικές διαδράσεις αντανακλούν τη διαπραγμάτευση των διαθέσιμων λόγων, όπου τα ίδια τα άτομα με αναπηρία είναι υποκείμενα των πολιτικών θεωρήσεων. Στο ευρύτερο πεδίο ο πολιτικός λόγος για την εκπαίδευση, είτε προέρχεται από το έθνος – κράτος, είτε από διεθνείς οργανισμούς, ενσωματώνεται στη συγκρότηση της

κοινωνικής πραγματικότητας για τα άτομα με αναπηρία, που χαρακτηρίζει κοινωνικές ταυτότητες, κοινωνικές θέσεις και κοινωνικές σχέσεις.

2.3.2. Εκπαιδευτική νομοθεσία στην Ελλάδα για τα άτομα με αναπηρία (1930-1974)

Στην πρώτη φάση (1930-1974), η έννοια της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης συνδέεται με συγκεκριμένα ιδρύματα, που παρέχουν εκπαιδευτικό έργο, άρα πρόκειται για ένα μετασχηματισμό των υπηρεσιών φροντίδας σε πρωτοβουλίες μετατόπισης του ενδιαφέροντος σε παροχή στοιχειωδών γνώσεων και δεξιοτήτων. Το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου περιορίζεται σε γραφή, ανάγνωση, στοιχειώδη μαθηματικά και δημιουργικό έργο, που σε ορισμένες περιπτώσεις μετασχηματίζεται σε επάγγελμα. Μεμονωμένες πρωτοβουλίες ατόμων ή φορέων ξεκινούν προσπάθειες ένταξης στις δομές φροντίδας των ατόμων με αναπηρία και μορφές αγωγής. Έτσι, δημιουργήθηκαν διάφορα ιδρύματα (Πολυχρονοπούλου, 2011).

Παρατηρούμε ότι από τη δεκαετία του 1930⁶¹ συστηματοποιούνται προτάσεις και προβληματισμοί για μια άλλη μορφή εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία. Η περίοδος 1928-1932 χαρακτηρίζεται από την επικέντρωση σε πολιτικές για τη δημόσια εκπαίδευση. Πρόκειται για μια πρώτη προσπάθεια να ελεγχθούν ιδιωτικά ιδρύματα, που έχουν σχέση με την παροχή εκπαίδευσης σε νήπια, κορίτσια, όπως και σε τεχνικούς τομείς. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης αυτής της κυβέρνησης Βενιζέλου (1928-1932) νομοθετεί ίδρυση Δημόσιων Νηπιαγωγείων, Δημόσιων Σχολών και σχολείων για κορίτσια, όπως και Δημοσίων Τεχνικών Σχολών (Μπουζάκης, 2006). Σε αυτή την πολιτική της διεύρυνσης εντάσσεται και η εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία. Χωρίς να αλλάξει κάτι ριζοσπαστικό στη λειτουργία των ιδρυμάτων για την εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία, πρέπει να επισημανθεί ότι αφενός τα ήδη υπάρχοντα ιδρύματα

⁶¹ Τα θέματα Ειδικής Αγωγής απασχολούν επιστήμονες τη δεκαετία του 1930. Μέσα σε αυτή την ομάδα εντάσσεται και η Ρόζα Ιμβριώτη, με τη συμβολή της σε μια διαφορετική προσέγγιση για τη μέριμνα των ανάπηρων παιδιών σε μια περίοδο, όπου η αναπηρία ταυτιζόταν με την «ανωμαλία». Το σημαντικό της έργο στην εφαρμογή νέων μεθόδων εκπαίδευσης θα αναδειχθεί στην πρώτη μορφή δημόσιου σχολείου, την περίοδο της δικτατορίας Ι. Μεταξά (Καλεράντε, 2016).

εκτιμάται ότι θα πρέπει να ελέγχονται από το κράτος και αφετέρου ότι το κράτος έχει ευθύνη και πρέπει να ιδρυθούν δημόσια σχολεία για τα Άτομα με Αναπηρία⁶².

Στη γενική εισηγητική έκθεση⁶³ επί των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του 1929, στην ενότητα της στοιχειώδους εκπαίδευσης, περιλαμβάνεται ειδικό κεφάλαιο, με τίτλο «σχολεία ανωμάλων παιδιών και υπαίθρια σχολεία ασθενικών». Στο θεωρητικό πλαίσιο αναφέρεται ότι: «Είναι τόσαι αί έλλείψεις, Κύριοι, τών παρ' ύμιν σχολείων μορφώσεως τών υγιών παιδών, από τε τής υγιεινής και διδακτικής απόψεως ὥστε ἐκ πρώτης ὄψεως φαίνεται πολυτέλεια περιττή νά ὀμιλήση τις περί τής ανάγκης ὅπως φροντίσωμεν καί διά παιδιά τά ὅποια παρουσιάζουσι πνευματικάς ἤ σωματικάς νόσους αἵτινες δεν ἐπιτρέπουσι την φοίτησιν αὐτῶν εἰς τά συνήθη σχολεία». Ο εισηγητής αιτιολογεί την πρότασή του για την ίδρυση σχολείων «ανωμάλων παιδιών», ὡστε να πείσει ότι δεν είναι «περιττή πολυτέλεια». Είναι χαρακτηριστικό ότι στιγματίζονται τα παιδιά και οι οικογένειες, ερμηνεύονται οι «παθήσεις», ως αποτέλεσμα ακατάλληλων γονέων «αλκοολικών ή ασθενικών», ἄρα ιδρύονται ειδικά σχολεία για να μην παρεμποδίζουν την εκπαίδευση των ἄλλων παιδιών, αλλά και να μην παρεμποδιστεί η «ολοκληρωτική πνευματική αποτύφλωσή τους και η ηθική διαστροφή, η οποία θα επέλθει ως αποτέλεσμα της εγκατάλειψής τους» (Δημαράς, 2013).

Αυτοί οι πολιτικοί προβληματισμοί για τη δημόσια εκπαίδευση όλων των τύπων εκφράζει σε αρχικό στάδιο την πρόθεση του κράτους να δημιουργήσει δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα για όλους τους τύπους της εκπαίδευσης, με αναλυτικό πρόγραμμα και έλεγχο δομών και υπηρεσιών. Αυτή η θεώρηση θα σχηματοποιήσει την πολιτική της κυβέρνησης Γ. Παπανδρέου (1963-1965)⁶⁴ για τη δημόσια εκπαίδευση, τη μείωση του

⁶² Ενδεικτικά για την περίοδο αυτή, με έμφαση στις πολιτικές προθέσεις, αλλά και στην πολιτική κρίση που επακολούθησε βλ. Βερέμης, 2000. Για τα ζητήματα εκπαίδευσης και τις πολιτικές θεωρήσεις της περιόδου βλ. Ελευθέριος Βενιζέλος. Η διαμόρφωση της πολιτικής σκέψης του Βενιζέλου: ιδεολογικές αφετηρίες και επιρροές, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών και Μελετών “ Ελευθέριος Κ. Βενιζέλος” – Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων για τον Κοινοβουλευτισμό και τη Δημοκρατία, 2014.

⁶³ Στην κυβέρνηση Ε. Βενιζέλου 1928-1932 στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό – μεταρρυθμιστικό έργο του 1929, Υπουργός Παιδείας ήταν ο Κ. Γόντικας (1870 – 1937).

⁶⁴ Ο Γ. Παπανδρέου διετέλεσε πρωθυπουργός την περίοδο 18 Φεβρουαρίου 1964 – 15 Ιουλίου 1965, την περίοδο 8 Νοεμβρίου 1963 – 30 Δεκεμβρίου 1963 και την περίοδο 26 Απριλίου 1944 – 3 Ιανουαρίου 1945.

αναλφαβητισμού, το δικαίωμα στην εκπαίδευση όλων των πολιτών. Άλλωστε, ο Γ. Παπανδρέου⁶⁵ είχε διατελέσει Υπουργός Παιδείας στην κυβέρνηση Ε. Βενιζέλου (1928-1932).

Η δεκαετία του 1960 είναι μια κρίσιμη περίοδος, διότι τότε παρατηρούνταν τα κινήματα⁶⁶ στην Ευρώπη, στις Η.Π.Α, στην Λατινική Αμερική και στην Ιαπωνία⁶⁷. Στην Ελλάδα η δεκαετία του 1960 ξεκινούσε με κοινοβουλευτικές ανατροπές, ακραίες δεξιές πολιτικές⁶⁸, με αποτέλεσμα το μεταρρυθμιστικό περιεχόμενο και ουσιαστικά το νεωτερικό αναθεωρητικό έργο να επικεντρώνεται στην πολιτική της κυβέρνησης Γ. Παπανδρέου (1963-1965). Ουσιαστικά, αυτή τη διετία ωριμάζουν οι πολιτικές της δεκαετίας του 1930, με παράλληλη ενσωμάτωση πολιτικών αρχών και ιδεολογικών θέσεων, που εξελίσσονται τη δεκαετία του 1960. Τα ανεκπλήρωτα αιτήματα της δεκαετίας του 1930, μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και τον εμφύλιο πόλεμο θα εκφραστούν στην «σύντομη δεκαετία του 1960» (Καλεράντε, 2021). Σε αυτό το περιβάλλον της δεκαετίας του 1960, πρέπει να επισημανθεί και η ροή πολιτικού λόγου από αριστερά κόμματα, όπως η Ε.Δ.Α. καθώς και κινηματικές δράσεις, που Άτομα με Αναπηρία, Ενώσεις Ατόμων με Αναπηρία εντάσσονται σε αυτούς τους πολιτικούς χώρους, ενισχύοντας παράλληλα με τα γενικά αιτήματα και το λόγο για τα δικαιώματα των αναπήρων (Καλεράντε, 2021).

⁶⁵ Αναλυτικότερα, στις κυβερνήσεις Ελ. Βενιζέλου, διετέλεσε Υπουργός Παιδείας από 16 Ιανουαρίου 1933 ως 6 Μαρτίου 1933 και από 2 Ιανουαρίου 1930 ως 26 Μαΐου 1932.

⁶⁶ Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γονεϊκό αναπηρικό κίνημα, που ξεκινάει τη δεκαετία του 1960 και σταδιακά θα προσαρμόζει τη δράση του, με την οργάνωση της Πανελλήνιας Ομοσπονδίας Σωματείων Γονέων και Κηδεμόνων Αναπήρων Τέκνων (Π.Ο.Σ.Γ.Κ.Α.Τ.) (Καταστατικό 1982). Στη δυναμική εξέλιξη αυτής της ομοσπονδίας εντάσσονται οι δράσεις του 2002, όπου πλέον μετονομάζεται σε Πανελλήνιας Ομοσπονδίας Σωματείων Γονέων και Κηδεμόνων Ατόμων με Αναπηρία (Π.Ο.Σ.Γ.Κ.Α.μεΑ.). Αυτή η ομοσπονδία θα έχει καθοριστικό ρόλο στην ίδρυση της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ.).

⁶⁷ Βλ. ενδεικτικά για την ιστορία του αναπηρικού κινήματος στην Ελλάδα, Χαλαζά, 2021, όπως και για τα αναπηρικά κινήματα στο διεθνές περιβάλλον (Malhotra, 2018).

⁶⁸ Βλ. ενδεικτικά για τη σύγχρονη μελέτη ιστορικών γεγονότων σε διακειμενική σύνδεση με εθνική και διεθνή συσχέτιση (Λιάκος, 2019)

Παρατηρείται ότι γίνεται λόγος για εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και ένταξή τους στο επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα⁶⁹, έτσι ώστε οι αποσπασματικές «ιδρυματικές» εκπαιδεύσεις να θεωρούνται περιοριστικές, περιθωριοποιημένες και ρατσιστικές. Επομένως, στο κίνημα του αντιρατσισμού (πχ. στις Η.Π.Α), ενσωματώνεται και το κίνημα της αποϊδρυματοποίησης ή αποασυλοποίησης, που φαίνεται να προωθείται και στην Ελλάδα⁷⁰. Δεν είναι τυχαίο ότι ιδιωτικά ιδρύματα με επιχορηγήσεις και από το κράτος αρχίζουν να προσλαμβάνουν ειδικό διδακτικό προσωπικό (Τζουριάδου, 2004; Dunn, 1968). Αναζητούν άτομα που να έχουν μια επιμόρφωση σε άτομα με αναπηρία⁷¹. Το χαρακτηριστικό των σχολείων που διαφοροποιούνται από ιδρύματα, τόσο στην Αθήνα όσο και στην Θεσσαλονίκη⁷² είναι ότι συνδυάζουν «διαβαθμισμένη» επιστημονική εκπαίδευση σε τρία επίπεδα α) στοιχειώδη εκπαίδευση παιδιών, β) ψυχοθεραπευτική μέριμνα και γ) επαγγελματική κατάρτιση. Μια γραφειοκρατική δομή στελεχώνεται από «ειδικούς», που επιμορφώνονται σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο

⁶⁹ Ενδιαφέρον παρουσιάζει η Σχολή Τυφλών Τηλεφωνητών στον Φάρο Τυφλών. Οι επαγγελματικοί ρόλοι για τους τυφλούς, όπως επίσης και το προνοιακό επίδομα του Ν.1901/51 θα δημιουργήσουν προϋποθέσεις συμμετοχής των τυφλών σε δράσεις για τη διεκδίκηση επιδομάτων και εκπαίδευσης.

⁷⁰ Στις ειδικές προτάσεις που ξεκινούν από γονείς και κηδεμόνες, εντάσσονται και οι προθέσεις για εκπαίδευση παιδιών με παράλληλη επαγγελματική κατάρτιση. Ως παράδειγμα θα μπορούσε να αναφερθεί η Πανελλήνια Ένωση Γονέων και Κηδεμόνων Ατόμων Παιδιών – Νοητικά Υστερούντων (Π.Ε.Γ.Κ.Α.Π.-Ν.Υ.), που ιδρύθηκε το 1960. Εκτός του ότι ιδρύει σχολείο (Στουπάθειο), κινείται ως ομάδα πίεσης και διεκδικεί χρηματοδότηση για την ίδρυση σχολείων, εργαστηρίων, όπως και για την πρόσληψη ειδικού προσωπικού. Τελικά, οι κινηματικές δράσεις θα ευδοθούν, διότι σταδιακά, με την παρέμβαση του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας, θα επαυξάνονται εκπαιδευτικές μονάδες και θα συστηματοποιείται η εκπαίδευση των ατόμων αυτών.

⁷¹ Στα Ιδρύματα που ασκούν ένα πρωτοποριακό έργο συμπεριλαμβάνεται το Στουπάθειο Κέντρο Θεραπευτικής Παιδαγωγικής και το ίδρυμα Θεοτόκος – Ίδρυμα Προστασίας Απροσάρμοστων Παιδιών. Είναι χαρακτηριστικό ότι και στα δύο ιδρύματα διευθυντική – καθοδηγητική θέση ως παιδαγωγός έχει ο Κ. Καλατζής. Στο Ειδικό Εκπαιδευτικό Έργο, περιλαμβάνεται και η πρακτική άσκηση ατόμων που επιμορφώνονται στα κέντρα αυτά. Περιλαμβάνεται ακόμη και η έμφαση σε θέματα λόγου, που με σύγχρονους όρους θα μπορούσαμε να αποδώσουμε ως δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαναγνωσία, δυσγραφία.

⁷² Στην Θεσσαλονίκη έχει οργανωθεί το Ψυχολογικό Κέντρο Βορείου Ελλάδος (Στασινός, 2001), το οποίο λειτουργεί με παρόμοια δομή όπως το Στουπάθειο Κέντρο Θεραπευτικής Παιδαγωγικής.

εντός των σχολών. Στο θετικό έργο περιλαμβάνεται και η επιμέρους αντιμετώπιση ζητημάτων, όπως σε θέματα λόγου.

Η δεκαετία του 1960 θα συστηματοποιήσει και θα εντάξει κοινωνικά φαινόμενα και ζητήματα στις έρευνες και στις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις των επιστημονικών φορέων. Οι προσεγγίσεις για μια άλλη μορφή εκπαίδευσης βασίζονται στις θεματικές της Κοινωνιολογίας της Παιδείας, που, με την ίδρυση του Κέντρου Κοινωνικών Επιστημών Αθηνών (1961-1966), μέσω ερευνών εξετάζονται ζητήματα εκπαίδευσης⁷³. Επομένως, τα θέματα εκπαίδευσης προσδιορίζονται ως φαινόμενα που πρέπει να μελετηθούν και οι πολιτικές αποφάσεις να συνδεθούν με το παραγόμενο επιστημονικό κεφάλαιο, που απορρέει από τις επιστημονικές έρευνες⁷⁴. Ουσιαστικά, αυτή η περίοδος ολοκληρώνεται με την παραγωγή επιστημονικού κεφαλαίου για ένα δημοκρατικό περιεχόμενο εκπαίδευσης, βασιζόμενο στις Επιστήμες της Αγωγής, κυρίως στην Κοινωνιολογία, για την ερμηνεία του κοινωνικού χώρου, τις μορφές κοινωνικής ανισότητας, την πολιτική ευθύνη και την επαναπροσέγγιση της έννοιας δημοκρατία, με την ενσωμάτωση προτάσεων – θέσεων για την εκπαίδευση του περιθωριοποιημένου πληθυσμού.

Αυτή η ροή του επιστημονικού κεφαλαίου, που εμπεριέχει και τα άτομα με αναπηρία, όπως και η παραγωγή λόγου, ανατρέπονται με τη δικτατορία. Δεν είναι τυχαίο ότι η δικτατορία (1968-1974) θα στραφεί εναντίον πολιτικών και επιστημονικών χώρων, που διαμορφώνουν ιδέες και επιστημονικό κεφάλαιο για ελευθερίες και δικαιώματα⁷⁵. Την περίοδο της δικτατορίας θα παρατηρηθούν αποσπασματικές δράσεις⁷⁶ αποϊδεολογικοποιημένες από κάθε αναφορά στα δικαιώματα του πολίτη, στην ουσία

⁷³ Βλ. ενδεικτικά Λαμπίρη – Δημάκη (2003) για την εξέλιξη των κοινωνικών ερευνών στην Ελλάδα, την περίοδο 1950 – 1967 και τον ρόλο επιστημόνων με σπουδές, κυρίως, στην Γαλλία και γαλλική κουλτούρα.

⁷⁴ Στις πρώτες έρευνες για τα ζητήματα εκπαίδευσης απασχολούνται κυρίως η Ιωάννα Λαμπίρη – Δημάκη (1974), η Μαρία Ηλιού (1984) και η Καλλιόπη Μουστάκα (1967).

⁷⁵ Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι καταργείται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που είχε θεσπιστεί από την κυβέρνηση Γ. Παπανδρέου, όπως και το Κέντρο Κοινωνικών Επιστημών Αθηνών (Κ.Κ.Ε.Α.) (Καλεράντε, 2021)

⁷⁶ Ενδιαφέρον παρουσιάζει το Σικιαρίδειο Ίδρυμα Απροσαρμόστων Παίδων, που όπως φαίνεται στο καταστατικό της ίδρυσής του προβλέπεται να παρέχει και εκπαίδευση, στοιχειώδη και επαγγελματική, σε άτομα με αναπηρία. Το Σικιαρίδειο ίδρυμα εξελίσσει τις δομές του με διαφορετικούς τύπους ειδικών σχολείων.

αποσυνδεδεμένες από τη δημοκρατική εκπαίδευση και την εκπαίδευση του λαού. Σε αυτές τις αποσπασματικές δράσεις, που προβάλλονται από το Υπουργείο Παιδείας ως δράσεις για τους «μειονεκτούντες», στην ουσία η έμφαση δίδεται στη φροντίδα του καθεστώτος για αυτά τα άτομα. Έτσι ιδρύεται το Γραφείο Ειδικής Εκπαιδύσεως στο Υπουργείο Παιδείας (1969), όπου δεν υπήρχαν σαφείς στόχοι και δεν προβλεπόταν συγκεκριμένο σχέδιο για την οργάνωση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο στάδιο της αναβλητικότητας παρατηρείται η υποστελέχωση και η αδυναμία διοικητικής και λειτουργικής οργάνωσης. Την ίδια περίοδο 1969-1970 οργανώνεται στο Μαράσλειο Διδασκαλείο μονοετές τμήμα Ειδικής Αγωγής. Η οργάνωση του εν λόγω τμήματος δεν χαρακτηρίζεται από στόχους που συνδέονται με την ενσωμάτωση των Ατόμων με Αναπηρία στην εκπαίδευση, που ήταν και το κυρίαρχο επιστημονικό και πολιτικό ζήτημα της εποχής. Αντίθετα, το περιορισμένο πρόγραμμα σπουδών στην ουσία αποβλέπει στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών για την παροχή μεμονωμένης φροντίδας σε Άτομα με Αναπηρία που προβλέπεται να υπάρχουν σε ειδικά σχολεία με ιδρυματικό χαρακτήρα.

2.3.3. Εκπαιδευτική νομοθεσία στην Ελλάδα για τα άτομα με αναπηρία (1974-1981)

Η δεύτερη φάση ταυτίζεται με τη Μεταπολίτευση (1974-1981). Αρχίζει να αναπτύσσεται λόγος για εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία, με έμφαση σε εκπαιδευτική πολιτική, με συγκεκριμένο στόχο την ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η μετάβαση στη Δημοκρατία, το 1974, σηματοδοτεί και τη μετάβαση σε έναν διαφοροποιημένο επιστημονικό λόγο, απόρροια και του ανεκπλήρωτου περιεχομένου της δεκαετίας του 1960. Ενδεικτικό στοιχείο της διαμορφούμενης νέας προσέγγισης είναι η μέριμνα για Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα ειδικά σχολεία.

Η επικέντρωση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα σηματοδοτεί τον επιστημονικό διάλογο που έχει αναπτυχθεί για το περιεχόμενο εκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρία. Επομένως, παρατηρείται η μετάβαση από την απασχόληση σε συγκεκριμένο πρόγραμμα, με επιλογή αντικειμένων, άρα με αξιολόγηση δυνατοτήτων και αναγκών της συγκεκριμένης κατηγορίας παιδιών. Δεν είναι τυχαίο ότι αυτή την περίοδο συγκροτείται η Επιτροπή

Μελέτης και Προγραμματισμού στο Υπουργείο Παιδείας. Στα ειδικά θέματα της επιτροπής, εκτός από τη μελέτη του προγράμματος εκπαίδευσης τίθενται προς συζήτηση ζητήματα εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρξει μέριμνα για την εκπαίδευση και αγωγή των Ατόμων με Αναπηρία.

Η πρώτη κυβέρνηση της Μεταπολίτευσης, επικαιροποιεί ζητήματα και αιτήματα προηγούμενων περιόδων αναφορικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Με βάση την ισχύουσα νομοθεσία της εποχής (Ν.309/1976), το κράτος οφείλει να αναλάβει την εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία. Στην παρούσα χρονική περίοδο, πέραν της δημόσιας εκπαίδευσης, που επικεντρώνεται σε ζητήματα εκπαίδευσης και αγωγής Ατόμων με Αναπηρία, λειτουργούν παράλληλα και διάφορα ιδιωτικά ιδρύματα εκκλησιαστικών φορέων και φιλανθρωπικών ενώσεων. Διαπιστώνεται ότι εντείνεται η εποπτεία των εν λόγω ιδρυμάτων, από την πλευρά του κράτους, με αποτέλεσμα να ελέγχονται οι εν λόγω ειδικές ιδιωτικές δομές, το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, καθώς και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, δημιουργικής απασχόλησης και επαγγελματικής κατάρτισης.

Στις ειδικές δράσεις φορέων εντάσσεται η Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων (ΕΛ.Ε.Π.Α.Π.), όπου το 1975, προφανώς, ακολουθώντας την πολιτική των προθέσεων για την Ειδική Εκπαίδευση, ξεκινά τη λειτουργία εξαθέσιου Δημοτικού Ειδικού Σχολείου και αργότερα, το 1980, Ειδικό Γυμνάσιο για παιδιά με κινητικά προβλήματα.

Οι πολιτικές προθέσεις για μια διαφορετική μορφή εκπαίδευσης εξειδικεύονται στο Ν.309/1976, όπου εκτός από τα ζητήματα εκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρία, προβλέπεται και η δομή της εποπτείας του έργου από Επιθεωρητές Ειδικών Σχολείων⁷⁷.

Ενδεικτικό της πρόθεσης για προνοιακή πολιτική είναι η θεσμοθέτηση της παροχής κοινωνικής εργασίας στα σχολεία από κοινωνικούς λειτουργούς. Ειδικότερα, με το Π.Δ.391/1978 ορίζεται ως αναγκαιότητα η κοινωνική εργασία στα σχολεία και

⁷⁷ Ο Ν.309/1976 ψηφίστηκε επί κυβερνήσεως Κ. Καραμανλή (21/11/1974 - 28/11/1977) και επί Υπουργού Παιδείας Γ. Ράλλη (05/01/1976 - 28/11/1977). Εξετάζεται στην κριτική για την εκπαιδευτική νομοθεσία για την ειδική εκπαίδευση, κυρίως από τους Δ. Στασινό (1991), Γ. Σούλης (2013), Ι. Χρυσικόπουλος (1976), Μ. Ευσταθίου (2010).

προσδιορίζεται ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών ως παρόχων υποστήριξης μαθητών/τριών στην κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή. Γίνεται κατανοητό ότι χρειάζεται ειδικό προσωπικό, που να μπορεί να παρέχει, μέσω ειδικού προγράμματος κοινωνικές–συναισθηματικές δεξιότητες. Η διαφορά μεταξύ προθέσεων και υλοποίησης πολιτικής διαφαίνεται στο ότι αν και θεσμοθετείται το Π.Δ.891/1978 και ενισχύεται αργότερα με το Π.Δ.50/1985, θα μεσολαβήσουν διαφορετικές θεσμικές ρυθμίσεις για να διορισθούν ως αναπληρωτές κοινωνικοί λειτουργοί σε Γενικά Σχολεία.

Αντίθετα, όπως θα δούμε και στην επόμενη φάση (1982-2000), με το Π.Δ.50/1985, διορίζονται κοινωνικοί λειτουργοί άμεσα σε δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ως μόνιμο προσωπικό. Είναι σημαντικό ότι έστω και στην πολιτική των προθέσεων, με τη θεσμοθέτηση θέσεων κοινωνικών λειτουργών από το 1978, ουσιαστικά διευρύνονται οι πολιτικές θεωρήσεις για ένα διαφορετικό περιεχόμενο εκπαίδευσης, με την αξιοποίηση και του επιστημονικού κεφαλαίου για τη σύνδεση εκπαίδευσης, ανάπτυξης προσωπικότητας, μέσα από ειδικά προγράμματα διαμόρφωσης του κοινωνικού εαυτού. Άρα, αναγνωρίζεται ένας διαφορετικός ρόλος του σχολείου, με πρόθεση την κοινωνικοποίηση των μαθητών ως ατόμων και πολιτών και αξιολογείται θετικά ότι η συμμετοχή των κοινωνικών λειτουργών στο εκπαιδευτικό σύστημα προβλέπεται για γενικά σχολεία και για σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Πιλήσης, 2011). Η αναγκαιότητα παρουσίας των κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, σηματοδοτεί τη μετάβαση σε μια κοινωνικο – εκπαιδευτική προσέγγιση για τη σωματική, ψυχική και συναισθηματική εξισορρόπηση με την ταυτόχρονη πρόκριση επιλογών για την ένταξη και κοινωνική ενσωμάτωση στον ανοιχτό κοινωνικό χώρο (Μαρκοπούλου, 2006).

Η πολιτική αυτής της φάσης ολοκληρώνεται με το Ν.1143/1981⁷⁸, όπου γίνεται αναφορά για την παροχή Ειδικής Αγωγής και Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης σε Άτομα με Αναπηρία. Αυτός ο νόμος σηματοδοτεί την έναρξη ενός διαφορετικού πολιτικού διαλόγου για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, γιατί, όπως θα δούμε, συμπεριλαμβάνει ζητήματα από προηγούμενες περιόδους, που εξειδικεύονται, ώστε

⁷⁸ Ο νόμος ψηφίστηκε από την κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας (Πρωθυπουργός Γεώργιος Ράλλης - 10/5/1980-21/10/1981-, Υπουργός Παιδείας Αθανάσιος Ταλιαδούρος -10/5/1980-21/10/1981-)

ομαλά να πραγματοποιηθεί η μετάβαση στις επόμενες νομοθετικές ρυθμίσεις. Όπως είναι γνωστό στο νόμο αυτόν χρησιμοποιείται ο όρος «αποκλίνοντα άτομα από το φυσιολογικό» για να περιγράψει τα άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Ακόμη και αν υπάρχουν αντιρρήσεις για τον όρο «αποκλίνοντα άτομα», δεν μπορεί να μην αναγνωρίσει κανείς ότι πρόκειται για μια τεχνική ανάδειξης μιας κατηγορίας πολιτών, που επισημαίνεται ότι για την αντιμετώπιση των ζητημάτων τους, θα πρέπει να ασχοληθεί το κράτος.

Πρόκειται για μια μορφή «θετικής διάκρισης», που δεν αντιμετωπίζει διαφορετικά τα άτομα με αναπηρίες – πολίτες, προκειμένου να τα στιγματίσει, αλλά προκειμένου να διερευνήσει θέματα και να προτείνει πολιτικές. Προσεκτική είναι η διατύπωση για τον ορισμό των «αποκλινόντων ατόμων». Όπως ήδη επισημάναμε, η επιλογή του όρου «αποκλίνον», πιθανά δεν είναι εύστοχη, αλλά θα πρέπει να την εξετάσουμε συγκριτικά με τις προηγούμενες αποσπασματικές πολιτικές, που στην πράξη περιθωριοποιούσαν τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Στον ορισμό της έννοιας, επισημαίνεται ότι τα «αποκλίνοντα άτομα» είναι τα άτομα που εμφανίζουν καθυστερήσεις ή κάποια αναπηρία ή ψυχοσωματική διαταραχή ή διαταραχή σε κάποια επιμέρους λειτουργίας τους. Αυτός ο ορισμός είναι σαφής ως προς τα άτομα που αφορά ο νόμος και ειδικά με την προσθήκη της ψυχοσωματικής διαταραχής και διαταραχής σε κάποιες επιμέρους λειτουργίες, εντάσσει άτομα πέρα από τη συνήθη κατηγορία των Ατόμων με Αναπηρία. Άρα δίνει τη δυνατότητα και σε άτομα με άλλες ανάγκες να προσδιορίζονται και να καθορίζονται πολιτικές και για τα άτομα αυτά. Με το άρθρο 1 καθίσταται σαφές ότι αυτό που επιδιώκεται από το νόμο είναι ο συνδυασμός παροχής: ειδικής αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Μέριμνας. Άλλοι ερευνητές τονίζουν τον όρο που υπάρχει στο άρθρο 2 «αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα»⁷⁹, προκειμένου να διατυπώσουν την άποψη ότι μια παρωχημένη ορολογία διαμορφώνει ένα μη λειτουργικό νόμο. Επισημαίνουμε ότι μια νομοθεσία θα πρέπει να κρίνεται από το σύνολο των άρθρων σε άμεση συσχέτιση με την ιστορική εποχή και τις προηγούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές (Λαμπροπούλου, 2011).

⁷⁹ Ο όρος αυτός καταργείται με τον Ν.1566/85 και πλέον χρησιμοποιείται ο όρος «Άτομα με Ειδικές Ανάγκες», που από το 1985 ουσιαστικά αποτελεί τον πυρήνα διαφορετικών διατυπώσεων, χωρίς να διαφοροποιείται το θεωρητικό περιεχόμενο.

Είναι σημαντικό ότι στο συγκεκριμένο νόμο αιτιολογείται πως Ειδική Αγωγή, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κοινωνική Μέριμνα θα συμβάλουν στην ένταξη αυτών των ατόμων και μάλιστα διευρύνεται η κατηγορία των ατόμων που πλέον γίνονται ορατοί στην εκπαίδευση⁸⁰. Επομένως, αποκτούν ενδιαφέρον και όλες οι διαδικασίες που σχετίζονται με τη διάγνωση. Στην προσεκτική διατύπωση του νόμου, επισημαίνεται η ομάδα των ειδικών που πλαισιώνουν αντίστοιχα κέντρα: ιατροπαιδαγωγικοί σταθμοί, σχολικοί ψυχολογικοί σταθμοί (προβλεπόταν η ίδρυσή τους με Π.Δ., το οποίο φαίνεται ότι δεν θεσπίστηκε). Επίσης, προσδιορίζονταν τα κριτήρια, όπως και ειδικά ζητήματα μέριμνας (ιατροφαρμακευτική περίθαλψη), ενώ στα ειδικά θέματα προσδιορίζονταν και πολιτικές πρόληψης, όπως παραβατικότητα ανηλίκων⁸¹.

Καθίσταται σαφές ότι άτομα ανήλικα όλων των κατηγοριών, που θεωρούνταν μη εκπαιδεύσιμα, θα εκπαιδεύονται στη δημόσια εκπαίδευση και θα εντάσσονται στην κοινωνική ζωή, μέσω και του επαγγελματικού τους ρόλου.

Αυτός ο διευρυμένος σκοπός, μέσω της συσχέτισης των παροχών, εξειδικεύεται στο άρθρο 3 με τη μορφή της εκπαίδευσης για τα άτομα που χρήζουν Ειδικής Αγωγής και

⁸⁰ Είναι σημαντικό ότι παραπέμπεται ένας ευρύς κατάλογος «Αποκλινόντων ατόμων», προκειμένου να καλυφθούν οι περισσότερες περιπτώσεις και ειδικά περιπτώσεις που βρίσκονται σε ορφανοτροφεία και ιδρύματα. Ειδικότερα περιλαμβάνονται οι κατηγορίες: Άτομα με τύφλωση και προβλήματα όρασης, κωφοί, βαρήκοοι, κωφάλαλοι, άτομα με κινητικές δυσκολίες, άτομα με νοητική στέρηση, «χανσενικοί», άτομα με επιληψία, άτομα με ψυχικά νοσήματα. Επίσης γίνεται αναφορά σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου, όπως και σε άτομα που στιγματίζονται λόγω παραβατικότητας: ανήλικοι παραβάτες, όπως και άτομα που βρίσκονται σε ορφανοτροφεία και άλλους χώρους.

⁸¹ Με τον Ν.1566/1985 προβλέπονται διαδικασίες διάγνωσης αποκλειστικά από το Υπουργείο Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων. Εδώ πρόκειται για ένα πρώτο στάδιο, όπου το συγκεκριμένο υπουργείο θα πρέπει να στελεχώσει επιτροπή από διαφορετικές ειδικότητες, χωρίς την παρέμβαση του Υπουργείου Παιδείας. Με τον Ν.2817/2000 η διάγνωση θεωρείται λειτουργική διαδικασία, ώστε ο εκπαιδευτικός φορέας να προετοιμάσει και να υλοποιήσει Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα (Ε.Ε.Π.), για άτομα με αναπηρίες και η ιδιαίτερη ιατρική φροντίδα πλέον απασχολεί το διευρυμένο πλαίσιο εποπτείας, ώστε να καλύπτονται και ειδικές ανάγκες εργοθεραπείας, φυσικοθεραπείας. Με τον Ν.3699/2008 η διάγνωση αποκτά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, καθώς με τον όρο εκπαιδευτική αξιολόγηση επισημαίνεται ότι ο τομέας της εκπαίδευσης καλύπτει όλο το πεδίο για τα άτομα με αναπηρίες και συμβολικά εισάγεται ο όρος «διαφοροδιάγνωση», που δημιουργεί αντιπαρατιθέμενες σχολές σκέψης αναφορικά με το εν λόγω ζήτημα, όπως και το θέμα του όρου για την «πρώιμη παρέμβαση».

Εκπαίδευσης, ως υποχρέωση του κράτους. Επομένως, πρόκειται για δωρεάν εκπαίδευση⁸², σε δημόσια σχολεία, με κατάλληλο εκπαιδευτικό δυναμικό, διότι στον συγκεκριμένο νόμο, δίδεται έμφαση στο επιστημονικό προσωπικό που απαιτείται για να παρέχει εκπαίδευση σε διαφορετικά πεδία, που αφορούν στη γνώση ανάπτυξης της προσωπικότητας, τη συναισθηματική νοημοσύνη, την κοινωνική ένταξη, την ικανοποίηση του εαυτού. Παρόλο που δεν προβλέπεται υποχρεωτική εκπαίδευση για τα Άτομα με Αναπηρία από την ισχύουσα νομοθεσία, προσδιορίζεται ότι η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 6-17 ετών⁸³. Η επαυξημένη φοίτηση, ως υποχρεωτική φοίτηση, υποδηλώνει ότι αφενός τα άτομα αυτά θεωρούνται εκπαιδεύσιμα και αφετέρου ότι αυτή η εκπαίδευση θα πρέπει να καλύψει και την επαγγελματική εκπαίδευση. Σε αυτόν το νόμο προσδιορίζονται οι φορείς διάγνωσης. Είναι σημαντικό ότι προβλέπονται κινητές διαγνωστικές μονάδες, που εντάσσονται στους ιατροπαιδαγωγικούς σταθμούς, ενώ προβλέπεται και η ίδρυση σχολικών ψυχολογικών σταθμών. Στο ευρύτερο πλαίσιο συνεργασιών διατυπώνεται και η πρόθεση συντονισμού του Υπουργείου Παιδείας, με το Υπουργείο Κοινωνικών Υπηρεσιών. Μια παροχή που θεωρήθηκε ουσιαστική ήταν οι κινητές διαγνωστικές μονάδες, διότι αναγνωρίστηκε ότι πρέπει να δοθούν ευκαιρίες στα άτομα με αναπηρίες και οι προνοιακές δομές να έρθουν κοντά τους. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί ότι αρχίζει και η παροχή υπηρεσιών με τη συμμετοχή περιφερειακών οργάνων.

Φαίνεται ότι, αν και δεν αναφέρεται ο όρος, προκρίνεται μια πολυπρισματική εκπαίδευση, που θα εξειδικευτεί αργότερα, στην επόμενη φάση, με το Ν.1566/1985 και

⁸² Είναι σημαντικό ότι εξειδικεύεται και η δωρεάν παροχή, όχι μόνο σε βιβλία, αλλά και μαγνητοταινίες, ειδικό οπτικοακουστικό υλικό κλπ. Επομένως, αρχίζει να γίνεται συζήτηση για εξειδικευμένη αγωγή και αυξημένες δαπάνες. Με τον Ν.1566/1985 διευρύνεται η αναφορά σε σχολικά έντυπα μέσα και απαραίτητα υλικά, όπως ατομικά μαγνητόφωνα, ατομικά ακουστικά βαρηκοΐας, όπως και πρόβλεψη για έκδοση γενικών εντύπων και βιβλίων για τυφλούς από τον Ο.Ε.Δ.Β. Εξελικτικά, ο Ν.2817/2000 εξειδικεύει υλικά, με αναφορά στην αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας. Επομένως, γίνεται αναφορά πλέον σε εξοπλισμό, εξειδικευμένα προγράμματα ηχογράφησης βιβλίων και ειδικό υλικό για διευρυμένες κατηγορίες Ατόμων με Αναπηρίες.

⁸³ Με τον Ν.1566/1985 η ειδική αγωγή παραμένει μη υποχρεωτική, αλλά διευρύνεται ο χρόνος παροχής εκπαίδευσης σε άτομα από 3-18 ετών, ζήτημα ιδιαίτερα σημαντικό διότι πλέον η εκπαίδευση συνδυάζεται και με την επαγγελματική ένταξη.

ταυτίζεται με τον όρο της συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή, της αξιοποίησης κοινωνικό-πολιτιστικών δεξιοτήτων προκειμένου το άτομο να διαβουλεύεται με το κοινωνικό περιβάλλον, να προβαίνει σε επιλογές και να αποφεύγει την περιθωριοποίηση (Goleman, 1998).

Ειδικά στο Ν.1566/1985 παρατηρείται μια αναλυτική μορφή θεωρητικής προσέγγισης, προκειμένου να αιτιολογηθούν πολιτικές που θα προκριθούν στο ζήτημα οργάνωσης των κατάλληλων δημόσιων ειδικών δομών για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Με τη μετάβαση στην κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ., με τις εκλογές του 1981, η εν λόγω νομοθεσία εν τέλει δεν εφαρμόζεται (Ευσταθίου, 2010), θα αποτελέσει, όμως, βασικό κείμενο σε μετέπειτα εκπαιδευτικές πολιτικές αναφορικά με την εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία.

2.3.4. Εκπαιδευτική νομοθεσία στην Ελλάδα για τα άτομα με αναπηρία (1982 - 2000)

Στην τρίτη φάση 1982-2000, παρατηρείται η συστηματοποίηση πολιτικών για την Ειδική Αγωγή και ενδυναμώνεται ο λόγος για μια οργανωμένη μορφή Ειδικής Αγωγής, με ευρύτερο στόχο την κοινωνική ένταξη, που εξειδικεύει ζητήματα και επαγγελματικής ένταξης. Κρίνεται σκόπιμο πριν από την παράθεση των πολιτικών για την εκπαίδευση αυτή την περίοδο να παρουσιαστεί συνοπτικά η διεθνής πολιτική, όπως εκφράζεται από τους διεθνείς οργανισμούς. Άλλωστε είναι κομβικό χρονικό στάδιο όπου διαφορετικοί διεθνείς φορείς εστιάζονται στην εκπαίδευση και προσδιορίζουν ζητήματα για την «επένδυση στην εκπαίδευση». Δηλαδή, παράλληλα με την πολιτική των δικαιωμάτων, που εδώ είναι βασικός ο ρόλος των κινήματων, προωθείται και μια πολιτική από τους διεθνείς οργανισμούς, που προφανώς ενσωματώνει και θεωρητικό επιστημονικό κεφάλαιο των κοινωνικών επιστημών. Δεν είναι τυχαίο ότι σε όλες τις εκθέσεις από το 1981, υπάρχουν ειδικά θεωρητικά κεφάλαια. Οι οργανισμοί, όπως και η Ευρωπαϊκή Ένωση, φαίνεται να διαμορφώνουν έναν πολιτικό λόγο με οικονομικές και κοινωνικές διαστάσεις. Αυτές οι αποφάσεις των οργανισμών, που δεν είναι δεσμευτικές για τα μέλη, λειτουργούν, έστω και άτυπα ως κανονιστικές θέσεις, που επηρεάζουν την πολιτική των κρατών.

Στο συμβολικό κεφάλαιο μπορεί να ενταχθεί η ανακήρυξη από τον Ο.Η.Ε διεθνούς έτους ατόμων με αναπηρία (1981) (International Year of Disabled Persons , I.Y.D.P.)⁸⁴, δίνοντας το έναυσμα για διαβουλεύσεις το συγκεκριμένο έτος, βιβλιογραφική παραγωγή, συνέδρια, διεπιστημονικά σεμινάρια, άρα δημιουργείται μια κινητικότητα ιδεών, που θα ενεργοποιήσει, όπως θα δούμε και αντίστοιχες πολιτικές για την ενσωμάτωση και την ενδυνάμωση καινοτόμων πρακτικών για την προβολή ζητημάτων, που αφορούν την αναπηρία, όπως και ειδική περιγραφή των δικαιωμάτων, που πρέπει να ενσωματωθούν

⁸⁴ Βλ. ειδικά στοιχεία αιτιολόγησης για την αναγκαιότητα Διεθνούς Έτους για την Αναπηρία, όπως και προγραμματισμό ειδικών δράσεων. United Nations. UN Enable. The International Year of Disabled Persons 1981. <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=126#star>.

στις κρατικές πολιτικές. Άρα, με βάση το έτος αυτό ενεργοποιούνται πολιτικές και προσεγγίζονται θεωρητικά κοινωνικά μοντέλα για τη συμπερίληψη και την επαγγελματική ένταξη⁸⁵.

⁸⁵ Βλ. Ορισμένες δράσεις που συντονίζονται από τον Ο.Η.Ε και θεωρούνται καθοριστικές στην προώθηση δικαιωμάτων των αναπήρων με βάση το κοινωνικό μοντέλο.

1981: Ειδικοί στον τομέα της αναπηρίας, συναντώνται σε πολλά συμπόσια και συνέδρια. Ενδεικτικά: Διεθνές Συμπόσιο για τα Άτομα με Αναπηρία, 27 Σεπτεμβρίου - 4 Οκτωβρίου στην Τρίπολη. Παγκόσμιο Συμπόσιο Ειδικών για την Συνεργασία μεταξύ Αναπτυσσόμενων Χωρών και την Βοήθεια για την Πρόληψη και την Αποκατάσταση των Ατόμων με Αναπηρία, 12 – 23 Οκτωβρίου στη Βιέννη. Παγκόσμιο Συνέδριο για Δράσεις και Στρατηγικές για την Εκπαίδευση, την Πρόληψη της Αναπηρίας και την Ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία, Ισπανία (πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με την UNESCO). Ακόμη, καταβάλλονται προσπάθειες για τη βελτίωση της προσβασιμότητας για τα άτομα με αναπηρία στα κεντρικά γραφεία των Ηνωμένων Εθνών στη Νέα Υόρκη και στα Γραφεία των Ηνωμένων Εθνών στη Γενεύη και τη Βιέννη. Τέλος, από τις 30 Νοεμβρίου έως τις 6 Δεκεμβρίου διεθνείς Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις συμμετείχαν στο Πρώτο Ιδρυτικό Διεθνές Συνέδριο Ατόμων με Αναπηρία, στη Σιγκαπούρη.

1982: Η Γενική Συνέλευση ενέκρινε το Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης για τα Άτομα με Αναπηρία. Η πολιτική για την αναπηρία ήταν πλέον δομημένη σε τρεις βασικούς τομείς: πρόληψη, αποκατάσταση και εξίσωση ευκαιριών. Στις 3 Δεκεμβρίου η Γενική Συνέλευση διατυπώνει συστάσεις για την εφαρμογή του Παγκόσμιου Προγράμματος Δράσης, ενσωματώνοντας τις συστάσεις της Συμβουλευτικής Επιτροπής. Στο ίδιο ψήφισμα κηρύσσει, επίσης, τη δεκαετία 1983-1992, δεκαετία των Ηνωμένων Εθνών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

1983: Ο Γενικός Γραμματέας ανακοίνωσε τη δημοσίευση έκθεσης σχετικά με τις δραστηριότητες που αφορούν την πρόληψη της αναπηρίας. Τα Ηνωμένα Έθνη, η UNICEF και ο Π.Ο.Υ. δημιούργησαν διεθνές πρόγραμμα, με στόχο την εφαρμογή αποδεδειγμένων τεχνικών για την πρόληψη και τη θεραπεία στο Νέο Δελχί.

1984: Ο Γενικός Γραμματέας ανέφερε ότι κατά μέσο όρο το 20 – 25 % του πληθυσμού των αναπτυσσόμενων χωρών επηρεαζόταν από αναπηρία και περίπου 350 - 500 εκατομμύρια άτομα με αναπηρίες ζούσαν σε περιοχές με ανεπαρκείς υπηρεσίες. Η έκθεση εστίασε σε μια αυξανόμενη τάση για αντικατάσταση της ιδρυματικής περιθάλψης, με προγράμματα που βοηθούν τις οικογένειες και τις κοινότητες.

1987: Ο Γενικός Γραμματέας εξέδωσε έκθεση, στην οποία δηλώνει ότι είχε σημειωθεί μεγάλη πρόοδος στην αύξηση της ευαισθητοποίησης σχετικά με τη σημασία της αναπηρίας και των συνεπειών της, αν και πρέπει να γίνουν πολύ περισσότερα. Ακόμη, τον Αύγουστο, ο Γενικός Γραμματέας, συγκάλεσε παγκόσμια συνάντηση ειδικών για να επανεξετάσει την εφαρμογή του Παγκόσμιου Προγράμματος Δράσης. Οι συστάσεις περιελάμβαναν την ανάπτυξη μιας διεθνούς σύμβασης για την εξάλειψη των διακρίσεων κατά

Ως υπόδειγμα δράσεων με έμφαση στην εξωστρέφεια, αλλά και την ενσυναίσθηση διαμορφώνονται προγράμματα, τα οποία, αν και προβάλλονται ως προγράμματα δράσεων, που αφορούν στα άτομα με αναπηρία (World Programme of Action

των ατόμων με αναπηρία, την έναρξη εκστρατείας ενημέρωσης του κοινού και την παροχή υλικού των Ηνωμένων Εθνών σε μορφές προσβάσιμες στα Άτομα με Αναπηρία.

1988: Η Γενική Συνέλευση κάλεσε τα κράτη μέλη να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση στην εξίσωση των ευκαιριών για τα άτομα με αναπηρία.

1989 – Η Γενική Συνέλευση ζήτησε από τον Γενικό Γραμματέα να γνωστοποιήσει στα κράτη μέλη τις κατευθυντήριες γραμμές του Ταλίν, για δράσεις σχετικά με τα άτομα με αναπηρίες. Οι κατευθυντήριες γραμμές αναγνώρισαν στα άτομα με αναπηρίες την αυτόνομη βούληση. Η απασχόληση θεωρήθηκε αναγκαία για τα Άτομα με Αναπηρία, με σκοπό να ασκήσουν αποτελεσματικά τα πλήρη δικαιώματά τους ως πολίτες. Ακόμη, ότι τα άτομα με αναπηρία πρέπει να εκπαιδεύονται και να απασχολούνται στο εργατικό δυναμικό σε ίση βάση με τα άλλα μέλη της κοινωνίας.

Δεκαετία του 1990: Πραγματοποιήθηκαν πέντε παγκόσμιες διασκέψεις των Ηνωμένων Εθνών, οι οποίες υπογράμμισαν την ανάγκη για μια «Κοινωνία για Όλους», υποστηρίζοντας τη συμμετοχή όλων των πολιτών, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρία, σε κάθε τομέα της κοινωνίας.

1991: Η Γενική Συνέλευση υιοθέτησε τις Αρχές για την Προστασία των Ατόμων με Ψυχικές Ασθένειες και για τη βελτίωση της φροντίδας της ψυχικής υγείας. Είκοσι πέντε αρχές καθόρισαν τις θεμελιώδεις ελευθερίες και τα βασικά δικαιώματα των ατόμων με διανοητική αναπηρία.

1992: Το τέλος της Δεκαετίας των Ατόμων με Αναπηρία σηματοδοτήθηκε από τη Γενική Συνέλευση με την καθιέρωση της Παγκόσμιας Ημέρας των Ατόμων με Αναπηρία στις 3 Δεκεμβρίου. Η Γενική Συνέλευση συνόψισε επίσης τους στόχους των Ηνωμένων Εθνών στον τομέα της αναπηρίας, υπογραμμίζοντας και πάλι τη σημασία της πλήρους ένταξης των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία και ενθαρρύνοντας μελλοντικές διασκέψεις των Ηνωμένων Εθνών να περιλαμβάνουν συζήτηση για θέματα αναπηρίας. Το Οικονομικό και Κοινωνικό Συμβούλιο χαιρέτισε τη διακήρυξη της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής για την Ασία και τον Ειρηνικό της «Δεκαετίας των Ατόμων με Αναπηρία στην Ασία και τον Ειρηνικό, 1993-2002».

1993: Υιοθετήθηκαν από τη Γενική Συνέλευση πρότυποι κανόνες για την εξίσωση ευκαιριών για άτομα με αναπηρία. Ακόμη, η Παγκόσμια Διάσκεψη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα αναγνώρισε ότι όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι θεμελιώδεις ελευθερίες είναι οικουμενικές και, ως εκ τούτου, πρέπει να περιλαμβάνουν ανεπιφύλακτα τα άτομα με αναπηρία.

1995: Τον Μάρτιο πραγματοποιήθηκε η Παγκόσμια Σύνοδος Κορυφής για την Κοινωνική Ανάπτυξη, στην Κοπεγχάγη. Ενέκρινε τη Διακήρυξη της Κοπεγχάγης για την κοινωνική ανάπτυξη και το Πρόγραμμα Δράσης της Παγκόσμιας Διάσκεψης Κορυφής για την Κοινωνική Ανάπτυξη. Ακόμη, από τις 4 έως τις 15 Σεπτεμβρίου, πραγματοποιήθηκε στο Πεκίνο η Τέταρτη Παγκόσμια Διάσκεψη για τις Γυναίκες, που επικεντρώθηκε σε ζητήματα που σχετίζονται με το φύλο και την αναπηρία.

Concerning Disabled Persons – W.P.A.), στην ουσία λειτουργούν ως προγράμματα που ενδιαφέρουν όλους τους πολίτες, διότι επιδιώκεται να προβληθεί ο ανάπηρος ως πολίτης. Στις βασικές θεματικές ενότητες του W.P.A., περιλαμβάνεται η δομή ευκαιριών για τους αναπήρους, ως πολίτες. Οι δομές ευκαιρίας προσδιορίζονται σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής.

Εδώ ακριβώς βρίσκεται το εφαρμοστικό πλαίσιο του Κοινωνικού Μοντέλου, που επαναπροσδιορίζεται από τον Ο.Η.Ε. προκειμένου να δώσει περιεχόμενο στην κοινωνική θεωρία. Είναι χαρακτηριστικό ότι προσδιορίζονται οι κοινωνικοί χώροι, που θα πρέπει να διατίθενται στους ανάπηρους, χωρίς όρια. Τα ζητήματα των αναπήρων, αναδεικνύονται ως διεθνές ζήτημα, που δεν αφορά μεμονωμένα κράτη, έστω και αν βρίσκονται σε διαφορετικές φάσεις, αλλά εκείνο που τονίζεται είναι ότι πρέπει να προωθηθούν διαφορετικές πολιτικές. Έτσι, σχεδιάζονται οι πολιτικές της περιόδου 1983-1992⁸⁶, όπου το περιεχόμενο είναι σαφώς προσανατολισμένο προς τρεις θεματικές: α) εκπαίδευση, β) επαγγελματικές ευκαιρίες και γ) συμμετοχή σε όργανα, ενώσεις, φορείς.

Επομένως, με κοινωνικούς και πολιτικούς όρους, πρόκειται για δημιουργία συνθηκών «ορατότητας» των αναπήρων και απόδοσης των δικαιωμάτων τους προς όφελος και των ίδιων, αλλά και της κοινωνίας. Ως ενδιάμεσο στάδιο των πολιτικών σχεδιασμών 1983-1992, μπορεί να θεωρηθεί η σύγκλιση Επιτροπής στη Σουηδία (1987), όπου στην ουσία πρόκειται για αξιολόγηση των δράσεων που έχουν πραγματοποιηθεί, των πολιτικών που έχουν εξελιχθεί, με βάση τον W.P.A. Επομένως είναι σημαντικό ότι ο οργανισμός δημιουργεί ένα σύστημα αξιολόγησης και στην ουσία επαναπροσδιορισμού του προγράμματος, ώστε να αναμορφωθούν στοιχεία, εφόσον κριθεί απαραίτητο. Σε αυτή την οπτική εντάσσεται και το σύνολο των επιτροπών και συναντήσεων που πραγματοποιούνται μέχρι και το 2000. Η παραγωγή λόγου, προβληματισμού και πολιτικών, θα αναλυθεί και θα τεκμηριωθεί το 2002 (Quinn et al., 2002), ώστε να προγραμματιστούν οι επόμενοι στόχοι της χιλιετίας.

Συνοπτικά, έξι βασικές νομοθετικές ρυθμίσεις είναι καθοριστικές αυτή την περίοδο, το Π.Δ.603/1982, το Π.Δ.135/1983, ο Ν.1566/1985, το Π.Δ.292/1988, Π.Δ.301/1996 ο

⁸⁶ United Nations Enable. Chapter VII: United Nations Decade of Disabled Persons. United Nations and Disabled Persons – The First Fifty Years. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dis50y60.htm>.

N.2817/2000. Όπως ήδη διαπιστώνεται, από αυτά που περιγράψαμε, σε διεθνές επίπεδο είναι αναμενόμενο ότι και η Ελλάδα θα πρέπει να εντάξει στις πολιτικές της εφαρμοστικές επιλογές, που να αντιστοιχούν σε δικαιώματα Ατόμων με Αναπηρία. Σταδιακά, διαφορετικές κυβερνήσεις, σημασιοδοτούν μεταβάσεις σε πολιτικές που καθορίζουν ζητήματα ένταξης των Ατόμων με Αναπηρία στο θεσμό της εκπαίδευσης. Η ένταξη αρχίζει να εξετάζεται μέσα από τη διττή ερμηνεία ως ανάγκη – δικαίωμα για το Άτομο με Αναπηρία, αλλά και ως «ευκαιρία» δυναμική του συστήματος να επωφεληθεί από τα άτομα με αναπηρία. Συνεπώς, ένας διευρυμένος στόχος για την εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία είναι η αποδοχή των Ατόμων με Αναπηρία από τα άτομα τυπικής ανάπτυξης στο σχολικό περιβάλλον, ώστε ευρύτερα, μέσα από την αναγνώριση και την κατανόηση να επέλθουν ανώτερες καταστάσεις συνεργασίας και δημιουργικής εξέλιξης σχέσεων, ώστε να αναιρούνται οποιαδήποτε πρότυπα αποκλεισμού.

Θεωρήθηκε σκόπιμο να αναφερθούμε στο διεθνές περιβάλλον των οργανισμών, προκειμένου να διαφανεί η εξέλιξη πολιτικής για τα Άτομα με Αναπηρία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η ελληνική πολιτική της περιόδου αδιάκριτα ταυτίζεται με τις αποφάσεις των διεθνών οργανισμών. Οποσδήποτε επηρεάζεται, αλλά η εθνική πολιτική κατευθύνεται από πολλά κριτήρια, που αντιστοιχούν σε διαφορετικό κανονιστικό-αξιακό σύστημα της πολιτικής κουλτούρας και της ελληνικής κοινωνικής δυναμικής.

Στο Π.Δ.603/1982 καθορίστηκε η διάρθρωση της εκπαίδευσης και άλλα θέματα διοικητικής φύσεως για τα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία και τα Ειδικά Νηπιαγωγεία. Το Π.Δ.135/1983, όρισε τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής. Αναλυτικότερα, στις μονάδες Ειδικής Αγωγής συγκαταλέγονται τα Ειδικά Σχολεία όλων των βαθμίδων, τα τμήματα Ειδικής Αγωγής ή οι Ειδικές Τάξεις μέσα στο Γενικό Σχολείο και στα Τμήματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Οι σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής αφορούσαν τα παιδιά με νοητική υστέρηση, τυφλούς, κωφούς και βαρήκοους μαθητές, σωματικά ανάπηρα και ψυχικά ασθενή παιδιά, αλλά και σε άλλες κατηγορίες μαθητών. Τα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία λειτουργούσαν, όπως και τα Γενικά Δημοτικά Σχολεία.

Η Ειδική Αγωγή με το Ν.1566 έγινε μέρος του γενικού συστήματος εκπαίδευσης το 1985. Ο νόμος αυτός καθιέρωσε την Ειδική Αγωγή ως ισότιμο μέρος της Γενικής Εκπαίδευσης. Υποχρέωσε την πολιτεία να αναλάβει την ευθύνη της εκπαίδευσης των

παιδιών με Ειδικές Ανάγκες. Με το νόμο αυτόν ιδρύθηκαν και λειτούργησαν οι πρώτες Ειδικές Τάξεις, τα σημερινά τμήματα ένταξης, μέσα στα Γενικά Σχολεία. Υιοθετήθηκε ο θεσμός του Σχολικού Ψυχολόγου και των ειδικών υποστηρικτικών υπηρεσιών και καθιερώθηκε η χρήση του όρου «Άτομα με Ειδικές Ανάγκες».

Ο εν λόγω νόμος αναφέρθηκε στη δομή και στη λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η Πρωτοβάθμια και η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές που έχουν αδυναμία να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να πετύχουν την αυτόνομη διαβίωση. Αυτό σηματοδοτεί τη μετάβαση στην εκπαιδευτική ανάγνωση των προσδιορισμένων στόχων για τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, ώστε να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να ενταχθούν στην παραγωγική διαδικασία. Αυτή η αναφορά δεν τους διαφοροποιεί από τα άλλα άτομα της ηλικίας τους, διότι πλέον Γενική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή ενοποιούν στόχους σε μια δημιουργική έκβαση, όπου η διαφοροποίηση βασίζεται στα ενδιαφέροντα, τους στόχους, τις επιθυμίες, που τελικά καθορίζουν τη μορφή και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Σε αυτό το επίπεδο οι παράλληλες τάξεις στο πλαίσιο των «κανονικών σχολείων» ερμηνεύονται ως υποστηρικτικές δομές, προκειμένου τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες να κοινωνικοποιούνται στη Γενική Εκπαίδευση και να ενισχύουν υψηλούς εκπαιδευτικούς στόχους και επαγγελματικές προσδοκίες⁸⁷. Απαραίτητη προϋπόθεση η Δημόσια Εκπαίδευση για τα Άτομα με Αναπηρία να συνδυάζεται με τη Δημόσια Εκπαίδευση εξειδικευμένου προσωπικού.

Στο Ν.1566/1985 καθορίστηκε η διάρθρωση και οι βαθμίδες της εκπαίδευσης εν γένει. Στην κατατεθειμένη εισηγητική έκθεση, συγκεκριμένα, στην ενότητα: «Ειδικότερα τμήματα του σχεδίου νόμου»⁸⁸, αναφέρεται η Ειδική Αγωγή και η κοινωνική-επαγγελματική ένταξη των ατόμων με αναπηρία: «στην εργασία και στην ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία, την αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο και αντίστροφα» (Ν.1566/1985). Επομένως, υποδηλώνεται η ανάγκη της ολόπλευρης

⁸⁷ Βλ. ενδεικτικά την εγκύκλιο του Υ.Π.Ε.Π.Θ. Γ6/199 της 1-10-1984 «Ανάπτυξη ειδικών τάξεων και άλλων θεμάτων Ειδικής Αγωγής». Στο σύντομο κείμενο προσδιορίζονται γενικά θέματα για την οργάνωση του προγράμματος Ειδικής Αγωγής, προκειμένου άμεσα να λειτουργήσει ο συνδυασμός παράλληλων και κανονικών τάξεων, χωρίς όμως να εξειδικεύονται εφαρμοστικά θέματα.

⁸⁸ Βλ. ενδεικτικά πρακτικά Βουλής 1985, τόμος 1 «Εκπαιδευτικά».

εκπαίδευσης από αρχικά στάδια, όπως και η παράταση της φοίτησης, υποδηλώνοντας την πρόθεση για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την ένταξη στην αγορά εργασίας.

Σύμφωνα με τον ν. 1566/1985 καθορίζεται ο φορέας της Ειδικής Αγωγής και της Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, που είναι το Υπουργείο Παιδείας και προτείνεται ενίσχυση του συμβουλίου Ειδικής Αγωγής, με την πρόσληψη επιστημονικών συνεργατών, με ειδικές σπουδές. Με βάση την παραπάνω ισχύουσα νομοθεσία, προσδιορίζεται η ρύθμιση των σχέσεων του κράτους με τα υπάρχοντα ιδιωτικά ιδρύματα και τονίζεται ότι τα ζητήματα των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες «πρέπει να αντιμετωπίζονται από κράτος ανθρωπιάς και δεν είναι αντικείμενο φιλανθρωπίας, ούτε, πολύ περισσότερο, αντικείμενο εμπορευματοποίησης». Για το λόγο αυτό προβλέπεται η δυνατότητα μετατροπής των σχολείων που ανήκουν σε νομικά πρόσωπα, ιδρύματα, σωματεία ή ιδιώτες, σε δημόσια σχολεία. Επίσης, στο ειδικό μέρος της προαναφερθείσας κατατεθειμένης εισηγητικής έκθεσης του Ν.1566/1985, εξειδικεύεται το ζήτημα απορρόφησης των ιδιωτικών μονάδων από το δημόσιο τομέα, με την αναφορά ότι: «όλες οι μονάδες ειδικής αγωγής, δημόσιες ή ιδιωτικές, υπάγονται εφεξής στο Υπουργείο (Παιδείας) και δίνεται η δυνατότητα δημοσιοποίησης των ιδιωτικών μονάδων, με την εξαγορά τους, για την υπεύθυνη άσκηση της ειδικής αγωγής από την πολιτεία» (Ν.1566/1985).

Με το Π.Δ.292/1988 ορίστηκε η μετατροπή των Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών του Εθνικού Ιδρύματος Αποκατάστασης Αναπήρων (Ε.Ι.Α.Α.). Οι σχολές αυτές είναι ημερήσιες και υπάγονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και λειτουργούν με βάση το νόμο του 1985 σχετικά με τη λειτουργία των Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών (Τ.Ε.Σ.) και την ειδική αγωγή. Οι μαθητές με Ειδικές Ανάγκες μπορούσαν να φοιτήσουν, σύμφωνα με την τότε ισχύουσα νομοθεσία, για τρία χρόνια στις εν λόγω σχολές και το κάθε διδακτικό έτος περιλαμβάνει τρία τρίμηνα. Τα επαγγελματικά τους δικαιώματα, αφού αποφοιτήσουν, έχουν κατοχυρωθεί από τον ίδιο νόμο. Αργότερα στο Π.Δ.301/1996 περιγράφονται ορισμένες νέες προτάσεις για την ειδική αγωγή και το αναλυτικό πρόγραμμα των φορέων ειδικής αγωγής. Το αναλυτικό πρόγραμμα της ειδικής αγωγής στοχεύει στην υποστήριξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για να

μπορέσουν να εξελίξουν τις δυνατότητές τους σε ένα περιβάλλον ισότητας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Το 1988 ξεκίνησε η εφαρμογή του κοινοτικού προγράμματος HELIOS I στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία και Ειδικές Ανάγκες. Το 1994 ο Υπουργός Παιδείας Δημήτριος Φατούρος⁸⁹ προχώρησε σε εκσυγχρονισμό της νομοθεσίας για την Ειδική Αγωγή. Δημιουργήθηκε ειδική επιτροπή με καθηγήτριες πανεπιστημίων, τη Βενέτα Λαμπροπούλου, τη Σουζάνα Παντελιάδου και την Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου. Ανάμεσα στις προτάσεις της ειδικής επιτροπής βρίσκεται και η ξεχωριστή μέριμνα και παροχή υπηρεσιών στις ηλικίες 0-6 και 15-21, καθώς θεωρήθηκαν κρίσιμα ηλικιακά στάδια για την εξέλιξη των παιδιών⁹⁰.

Τα προγράμματα ΗΛΙΟΣ I και ΗΛΙΟΣ II είναι μία ευρωπαϊκή πρωτοβουλία που υλοποιήθηκε το διάστημα 1988-1996. Τα προγράμματα αυτά είχαν την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και στόχευαν στην κοινωνική ενσωμάτωση των Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Ανάγκες. Στο πρόγραμμα ΗΛΙΟΣ II υπήρξε ξεχωριστή μέριμνα και για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και την ανεξάρτητη διαβίωση των ατόμων (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Παρατηρείται ότι από το 1994, με την παγκόσμια σύσκεψη της Σαλαμάνκα και τη διακήρυξη για «ένα σχολείο για όλα τα παιδιά» (UNESCO, 1994), που συνδέεται με τη συνθήκη του Μάαστριχτ για την ευρωπαϊκή ενοποίηση (1992) και τη συνθήκη του Άμστερνταμ (1997), διευρύνεται η συζήτηση για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία. Είναι σημαντικό ότι στον πολιτικό λόγο ενσωματώνεται ο κοινωνιολογικός λόγος για την κοινωνική ανισότητα και τις διακρίσεις λόγω αναπηρίας. Ο κοινωνιολογικός λόγος μετασχηματίζεται σε πολιτικό λόγο πρακτικών εφαρμογών, που πλέον θεωρείται σημαντική και η αξιολόγηση της προόδου των κρατών στα ζητήματα

⁸⁹ Διετέλεσε εξωκοινοβουλευτικός Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στην τελευταία κυβέρνηση του Ανδρέα Παπανδρέου από τις 13 Οκτωβρίου του 1993 έως τις 8 Ιουλίου του 1994.

⁹⁰ Όπως ήδη έχουμε επισημάνει σταδιακά από το 1981 η μέριμνα για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία συμπεριλαμβάνει και την επαύξηση των ετών φοίτησης. Η δημόσια εκπαίδευση θεωρείται δικαίωμα αυτών των ατόμων, ώστε να αποκτήσουν γνώσεις, που θα μετασχηματιστούν σε κεφάλαιο για επαγγελματική και κοινωνική ένταξη.

αναίρεσης των διακρίσεων, λόγω αναπηρίας. Αργότερα, στο Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2001), αρ. 26, θεσπίζεται το δικαίωμα τα Άτομα με «Ειδικές Ανάγκες», να επωφελούνται όλων των μέτρων για την αυτονομία, την κοινωνική και επαγγελματική ένταξή τους.

Ουσιαστικά, κατανοείται η απόσταση που υπάρχει μεταξύ ψηφισμάτων, αποφάσεων, νόμων και πολιτικής υλοποίησης. Επίσης, αναγνωρίζεται ότι το χαμηλό μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό κεφάλαιο των Ατόμων με Αναπηρία δυσχεραίνει την πρόσβασή τους σε δομές και, με κοινωνικούς όρους, αδυνατούν να έχουν πληροφορίες, να διαχειριστούν πληροφορίες και να επωφεληθούν από αυτές. Έτσι, έμμεσα επισημαίνεται ότι στην πολιτική των κρατών, δεν αρκεί η κατακύρωση των αποφάσεων με νόμους, αλλά η οργάνωση δομών, ως υποχρέωση του κράτους προκειμένου να εφαρμοστεί η πολιτική των δικαιωμάτων για τα Άτομα με Αναπηρία.

Χαρακτηριστικό στοιχείο των δυσλειτουργιών, στο ελληνικό κράτος, είναι το γεγονός ότι, με βάση τα εξελίξεις σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, ενώ η ειδική επιτροπή για τη σύνταξη νομοσχεδίου ειδικής επιτροπής ξεκινά το 1994, ο νόμος θα ψηφιστεί το 2000 (Ν.2817/2000). Με σαφήνεια καθορίζεται ότι για την λειτουργία των Ειδικών Σχολείων είναι απαραίτητη η παρουσία Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ψυχολόγοι, Κοινωνικοί Λειτουργοί, Εργοθεραπευτές, Λογοθεραπευτές). Αρμόδιο όργανο για την οργάνωση της Ειδικής Εκπαίδευσης είναι το Υπηρεσιακό Συμβούλιο Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Υ.Σ.Ε.Ε.Π.), το οποίο στην ουσία συντονίζει το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, όπως και το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό. Έτσι, δημιουργείται ένα εποπτικό όργανο, που ελέγχει Κ.Δ.Α.Υ και σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής. Συνδυαστικά, για το συντονισμό του έργου προβλέπονται και επιπλέον θέσεις Σχολικών Συμβούλων Ειδικής Αγωγής για κωφούς και τυφλούς μαθητές. Ως θετικό στοιχείο επισημαίνεται η λειτουργία του τμήματος Ειδικής Αγωγής με εκπροσώπους φορέων, σε μια προσπάθεια διεύρυνσης,

εκτίμησης αναγκών, θέσεων και οπτικών από γονείς, επιστημονικούς φορείς και συνδικαλιστικές ενώσεις⁹¹.

Ακόμη, με το νόμο αυτό προωθείται το δικαίωμα στην εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία. Η επικέντρωση βρίσκεται αρχικά στην εκτίμηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών. Η διατύπωση αντιστοιχεί στο Κοινωνικό Μοντέλο, με ουσιαστική διεπιστημονική προσέγγιση, ώστε οι ανάγκες να προσδιοριστούν με βάση τα επιστημονικά πορίσματα των Επιστημών της Αγωγής, της Κοινωνιολογίας και της Ψυχολογίας. Έτσι, θεσπίζονται τα Κέντρα Διάγνωσης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.), τα οποία ιδρύονται σε έδρες νομών. Στη συνέχεια αντικαταστάθηκαν με το νόμο Ν.4547/2018 με Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕ.Σ.Υ.) και σήμερα μετονομάστηκαν με το Ν.4823/2021 σε Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.). Η υποστήριξη των δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία, συνεπώς, εξυπηρετείται από δομές αποκεντρωμένες, ώστε τα εν λόγω άτομα και οι οικογένειές τους, σε όλη την Ελλάδα, να μπορούν να επωφελούνται από δομές που αποσκοπούν στην κοινωνική τους ένταξη, συμβάλλοντας στη βελτίωση της διαβίωσης των Ατόμων με Αναπηρία.

Ο στόχος της σχολικής ένταξης, που απορρέει από την εκτίμηση ότι τα Άτομα με Αναπηρία είναι εκπαιδεύσιμα, προϋποθέτει την εκτίμηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους. Επομένως, η σχολική ένταξη δεν είναι αυθαίρετη επιλογή, αλλά αποτέλεσμα επεξεργασίας ατομικών στοιχείων, ως δικαίωμα του Ατόμου με Αναπηρία και ως υποχρέωση του κράτους να εξυπηρετήσει τον πολίτη με αναπηρία. Στην πολιτική, δημοκρατική θεώρηση των Ατόμων με Αναπηρία, εντάσσεται η σχολική τους ένταξη στην «κανονική» τάξη. Εδώ αξιολογείται και το επιστημονικό κεφάλαιο της συμπερίληψης (inclusion). Για την πληρέστερη ενίσχυση, υποστήριξη των Ατόμων με Αναπηρία εξισορροπούνται οι ανάγκες τους από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής (παράλληλη στήριξη) ή από τα διευρυμένα τμήματα ένταξης (πρώην ειδικές τάξεις).

⁹¹ Ειδικότερα, στις συνεδριάσεις προβλέπεται η συμμετοχή με ψήφο εκπροσώπου της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και εκπροσώπου της Πανελλήνιας Ομοσπονδίας Σωματείων Γονέων και Κηδεμόνων Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες.

Εξέλιξη της προηγούμενης νομοθεσίας μπορεί να θεωρηθεί ο Ν.2646/1998, ο οποίος προβλέπει την ίδρυση των προστατευόμενων παραγωγικών εργαστηρίων, τα οποία εποπτεύονται ως Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου (Ν.Π.Δ.Δ.), που εποπτεύονται από το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας. Πρόκειται για πολιτική, που ανοίγει το κεφάλαιο της επαγγελματικής ένταξης και στην ουσία αξιολογείται θετικά, έστω και αν προβλέπεται τα Άτομα με Αναπηρία να είναι λιγότερο ορατά στους επαγγελματικούς χώρους, μέσα σε μεμονωμένα επαγγελματικά περιβάλλοντα.

Με το νόμο αυτό ορίζεται και η συμβολική μετάβαση στην πολιτική των δικαιωμάτων, διότι η πολιτεία πλέον ορίζει τα Άτομα με Αναπηρία ως κοινωνικά υποκείμενα, που εντάσσονται στην κοινωνία και μπορούν να παράγουν έργο. Αυτός ο νόμος διαφοροποιείται από τους Ν.2765/1954 και Ν.Δ.169/1969, που στην ουσία διαφοροποιούσαν τα Άτομα με Αναπηρία, διακρίνοντάς τους σε επιλεκτικούς επαγγελματικούς χώρους και εργασίες. Όπως φαίνεται ο Ν.2765/1954, προέβλεπε τη «διευκόλυνση» για την πώληση προϊόντων, κυρίως από τυφλούς, ενώ με το Ν.Δ.169/1969, ρυθμιζόταν η επιλεκτική απασχόληση, ορισμένων κατηγοριών Ατόμων με Αναπηρία.

Ο Ν.2817/2000 καθόρισε την επαγγελματική εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Σε αυτόν το νόμο δόθηκε η δυνατότητα για την επιλογή του κατάλληλου φορέα εκπαίδευσης για τα άτομα αυτά κατά τη μετάβαση τους από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης. Η ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνιστά ένα ζήτημα δεσπόζουσας σημασίας. Με αυτόν το νόμο ορίστηκε η φοίτηση των ατόμων σε Γυμνάσιο και έπειτα σε Λύκειο Ειδικής Αγωγής ή σε Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο πρώτης και δεύτερης βαθμίδας ή σε Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

2.3.5. Εκπαιδευτική νομοθεσία στην Ελλάδα για τα άτομα με αναπηρία (2001-2015)

Η τέταρτη φάση 2001-2015, χαρακτηρίζεται ως περίοδος εξειδικεύσεων, κυρίως των πολιτικών του Ν.2817/2000, δηλαδή, συστηματοποιείται η Ειδική Αγωγή των Ατόμων με Αναπηρία και ως ώριμο στάδιο συμπεριλαμβάνει και αποτελέσματα πολιτικών παρεμβάσεων, που είχαν γίνει σε προηγούμενες περιόδους. Στο ειδικό ρυθμιστικό πλαίσιο εντάσσεται η σύσταση του Υπηρεσιακού Συμβουλίου Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Υ.Σ.Ε.Ε.Π.), που, όπως έχουμε επισημάνει, πρόκειται για την ένταξη ειδικού δυναμικού ειδικοτήτων στα σχολεία, με την εποπτεία αυτού του Υπηρεσιακού Συμβουλίου, που πλέον ενισχύει τη διαμόρφωση πολιτικών, αλλά και την εφαρμογή των πολιτικών αυτών. Σε αυτό το επίπεδο, της γραφειοκρατικής εποπτείας, εντάσσεται και η ίδρυση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Σε αυτή την οριζόντια διάταξη αλληλεξάρτησης Υπηρεσιακού Συμβουλίου στο Υπουργείο Παιδείας, Τμήματος Ειδική Αγωγή στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Κ.Δ.Α.Υ., εντάσσονται και οι ομάδες πίεσης (Ε.Σ.Α.Α.Ε και Π.Ο.Σ.Γ.Κ.Α.μεΑ.). Απώτερος στόχος είναι να λειτουργήσει η ανατροφοδότηση και ο προβληματισμός, ώστε να εξειδικευθούν στοιχεία για τη διευρυμένη φοίτηση ατόμων με Ειδικές Ανάγκες. Επομένως, οι εξειδικευμένες δομές φαίνεται ότι επιδιώκεται να λειτουργήσουν προκειμένου να ικανοποιηθεί ο στόχος των Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Ε.Ε.Π.), όπως και της επαύξησης των ετών φοίτησης στα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) ειδικής αγωγής Α΄ και Β΄ Κύκλου, όπως και τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). Επομένως, πρόκειται για απρόσκοπτη συνέχεια από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Έτσι, δημιουργούνται προϋποθέσεις αύξησης του ποσοστού φοίτησης του αριθμού των Ατόμων με Αναπηρία στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Εξειδικευμένες επιτροπές χρησιμοποιούν τον επιστημονικό λόγο, καθώς και τον παρεμβατικό λόγο των αναπηρικών κινημάτων, που σε αυτή τη φάση, αξιοποιώντας ποικίλα πολιτικά και κοινωνικά δίκτυα, αναδεικνύουν τον λόγο και τις ανάγκες των

Ατόμων με Αναπηρία. Στο αξιοσημείωτο έργο των διεθνών οργανισμών εντάσσεται η σύγκλιση από το United Nations Department of Economic and Social Affairs (U.N.D.E.S.A.) των Ηνωμένων Εθνών (2009), συζήτηση, με υιοθέτηση συγκεκριμένων προτάσεων για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία σε παγκόσμιο, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, με τη δέσμευση της προώθησης μιας διεθνούς συνδιάσκεψης για τα Άτομα με Αναπηρία. Συνεπώς, παρατηρείται ότι μια σειρά νομοθετικών ρυθμίσεων εξετάζει ζητήματα παράλληλα με το γενικότερο θεωρητικό – πολιτικό περιεχόμενο των διεθνών οργανισμών και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Παρά τη θετική εξέλιξη των προσπαθειών των εν λόγω διεθνών οργανισμών διαπιστώνεται ότι τα Άτομα με Αναπηρία βιώνουν οικονομικές και κοινωνικές συνέπειες, που τους κατατάσσουν στο «φτωχό» πληθυσμό⁹².

Επέκταση της πολιτικής στήριξης των ατόμων με αναπηρία μπορεί να θεωρηθεί ο Ν.3699/2008, ο οποίος ενισχύει τις διατάξεις του Ν.2817/2000 για την ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, με ταυτόχρονη ενίσχυση πολιτικών για τα τμήματα ένταξης και την παράλληλη στήριξη. Στην εξέλιξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης εντάσσεται και η κατάργηση των ειδικών Τ.Ε.Ε., με την ίδρυση των Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων και Λυκείων, όπου ενισχύεται ο επαγγελματικός χαρακτήρας, με επικέντρωση σε επαύξηση ειδικοτήτων και σε συνδυασμό θεωρίας και πράξης⁹³.

⁹² Realization of the millennium development goals and other internationally agreed development goals for persons with disabilities (A/66/128).

⁹³ Έντονη αρνητική κριτική εκφράζεται από μέλη της επιστημονικής κοινότητας για τον Ν.3966. από τη Β. Λαμπροπούλου και Σ. Παντελιάδου, για μια σειρά ζητημάτων όπως α) η φοίτηση σε τμήματα ένταξης, με απλή γνώμη του σχολικού συμβούλου Ειδικής Αγωγής, χωρίς διάγνωση (από δική μας έρευνα φαίνεται ότι αν και προβλέπεται, είναι μεμονωμένα τα περιστατικά που αποφάσισε μόνος του ο σχολικός σύμβουλος Ειδικής Αγωγής) β) η παράλληλη στήριξη μαθητών με αυτισμό από εκπαιδευτικό βοηθό που αμείβεται από την οικογένεια, οπωσδήποτε πρόκειται για αναίρεση της πολιτικής των δικαιωμάτων, διότι το συγκεκριμένο άτομο θα έπρεπε να αμείβεται από το κράτος γ) η δυνατότητα μοριοδότησης κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου σχολικής ψυχολογίας, πτυχίου εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, όπως και ειδικών επιμορφώσεων. Ενώ θα μπορούσε κανείς να προτάξει το επιχείρημα ότι υπήρχε αναγκαιότητα την περίοδο αυτή για στελέχωση των σχολείων με εκπαιδευτικούς, προκειμένου να υπάρχει άμεσα διαθέσιμο εκπαιδευτικό προσωπικό για τα άτομα με Ειδικές Ανάγκες, οπωσδήποτε συμφωνούμε ότι δεν

Πρόκειται για μια χρονική περίοδο, όπου ο εκπαιδευτικός θεσμός ενισχύει συμπληρωματικές δομές στήριξης για να ενισχύσει την επίδοση ατόμων με αναπηρία με συγκεκριμένους αναβαθμισμένους υψηλούς εκπαιδευτικούς στόχους, οι οποίοι θα συνδέσουν την εκπαίδευση με την επαγγελματική κατάρτιση. Η μετονομασία των Κέντρων Διάγνωσης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ), σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), με το Ν.3699/2008, νοηματοδοτεί την εξέλιξη των εκπαιδευτικών στόχων, όπου η έμφαση αποδίδεται στην περαιτέρω ερμηνεία των αναγκών των ατόμων με αναπηρία, όπου στη διαγνωστική ομάδα προστίθεται παιδονευρολόγος ή παιδοψυχίατρος. Συνεπώς, διαπιστώνεται μια διεπιστημονική προσέγγιση, όπου η ιατρική διαπίστωση συνεκτιμάται με τις επιστημονικές προσεγγίσεις άλλων γνωστικών αντικειμένων.

Τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. επικοινωνούν με τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) και ενημερώνονται από την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (Ε.Δ.Ε.Α), δηλαδή στο μικρο-περιβάλλον των σχολικών μονάδων. Το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ενημερώνεται για την αξιολόγηση των Ατόμων με Αναπηρία στη σχολική μονάδα και συνακόλουθα αναπροσαρμόζεται το πρόγραμμά τους. Πρόκειται για ολοκληρωμένο σχέδιο εκπαίδευσης, διότι βασίζεται σε πορίσματα επιστημονικών επιτροπών, συνδυάζοντας και τις εκτιμήσεις του επιστημονικού δυναμικού των σχολικών μονάδων. Επομένως, οι υψηλοί εκπαιδευτικοί στόχοι συνδυάζονται με το στόχο της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης. Αναφορικά με τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που παρέχονται στα Άτομα με Αναπηρία, θεωρείται θετικό ότι μπορούν να εργασθούν ως εκπαιδευτικοί⁹⁴. Επομένως, αναδεικνύεται και μια άλλη οπτική, όπου, με κοινωνιολογικούς όρους τα Άτομα με Αναπηρία, γίνονται ορατά στο δευτερογενή φορέα κοινωνικοποίησης, την εκπαίδευση, για μαθητές/τριες με τυπική ανάπτυξη και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σε αυτή τη νέα οπτική για την εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία διευρύνονται τα δικαιώματα Ατόμων με Αναπηρία (κωφών, τυφλών, βαρηκώων, άτομα στο φάσμα του

τεκμηριώνεται η αναγκαιότητα καταστρατήγησης βασικών επιστημονικών αρχών.(Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2011)

⁹⁴ Ανάπηρα Άτομα με Αναπηρία πλέον του 67% κατατάσσονται σε ανεξάρτητους πίνακες εκπαιδευτικών και προσλαμβάνονται σε ποσοστό 20%, ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι.

αυτισμού, άτομα με νοητική υστέρηση), που πλέον έχουν στη διάθεσή τους εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας, για τη γραφή Braille, όπως και εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών μεθόδων για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού⁹⁵. Συνεπώς, σε αυτή την οπτική, με βάση το νόμο 3699/2008, στα Γυμνάσια και Λύκεια Ειδικής Αγωγής μπορεί να φοιτήσει ένας μαθητής, ο οποίος είναι απόφοιτος Ειδικού ή Γενικού Δημοτικού Σχολείου, ύστερα από αντίστοιχη αξιολόγηση από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Η φοίτηση τους σε ένα Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο διαρκεί έως και πέντε χρόνια και με την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Είναι σημαντικό ότι και με τους δύο νόμους (2817/2000 και 3699/2008) επιδιώκεται η δημιουργία υποδομών, ώστε να ενθαρρυνθεί η φοίτηση των Ατόμων με Αναπηρία, οι ελληνικές οικογένειες να εμπιστευθούν το θεσμό της εκπαίδευσης και μαθητές/μαθήτριες με αναπηρία, να έχουν τακτική φοίτηση στις ειδικές εκπαιδευτικές δομές. Για την επίτευξη αυτών των στόχων, δημιουργήθηκαν σε πρώτη φάση οι δομές αξιολόγησης των αναγκών των Ατόμων με Αναπηρία και σε δεύτερη φάση δόθηκε έμφαση σε ειδικά αντικείμενα σπουδών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ως μια τρίτη φάση μπορεί να θεωρηθεί η ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία στο εκπαιδευτικό δυναμικό των Γενικών Σχολείων.

Με βάση τους παραπάνω νόμους, γίνονται προσπάθειες για την επίτευξη της μετάβασης στην εκτίμηση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων και των επαγγελματικών στόχων μαθητών/τριών με αναπηρία. Η παρεχόμενη γνώση και η κατάρτιση στις ειδικές δομές δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης Ατόμων με Αναπηρία, αποβλέπουν στην κοινωνικοπολιτική ένταξή τους και την ισότιμη πρόσβαση τους στην κοινωνία.

Προς αυτή την κατεύθυνση σε επίπεδο πρακτικών εφαρμογών δημιουργήθηκε ειδικό πρόγραμμα από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.), το οποίο ως πεδίο

⁹⁵ Με αυτόν το νόμο προβλέπονται υποπίνακες εκπαιδευτικών, με εξειδικεύσεις σε ειδικές κατηγορίες Ατόμων με Αναπηρία.

εφαρμοσμένης πολιτικής εξετάζει ειδικά ζητήματα για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπου και παρατηρείται σχολική διαρροή⁹⁶.

Είναι σημαντικό το έργο που γίνεται σε Διεθνείς Οργανισμούς, επιτροπές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σε πανεπιστήμια, σε Ενώσεις Ατόμων με Αναπηρία, αναφορικά με την πολιτική των δικαιωμάτων για τα Άτομα με Αναπηρία. Η εν λόγω πολιτική δικαιωμάτων αναφορικά με την εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία, φαίνεται ότι είναι δεσπόζουσα σημασίας στην εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία, αποσκοπώντας στον προσδιορισμό των αναγκών τους και στη συνακόλουθη εξειδίκευση προτάσεων.

Σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική πολιτική, η περίοδος 2010-2012 θεωρείται κομβική, διότι στο πλαίσιο των αξόνων προτεραιότητας 1,2,3 του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», «αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της γενικής ενσωμάτωσης», υλοποιήθηκε το πρόγραμμα της «παράλληλης στήριξης». Οι στόχοι του εν λόγω προγράμματος αναδεικνύουν πρακτικές στήριξης για Άτομα με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Ας σημειωθεί ότι με τον όρο Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες προσδιορίζονται μαθητές/τριες και της τυπικής εκπαίδευσης, με δυσκολίες μάθησης. Με βάση τους παραπάνω άξονες προτεραιότητας, μέσα σε μια τάξη των γενικών σχολείων διαμορφώνονται «εργαστηριακές συνθήκες», όπου μαθητές/τριες συνεργάζονται με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, αλλά και το παράλληλο δυναμικό του επιμορφωμένου εκπαιδευτικού προσωπικού. Αυτή η περίοδος ολοκληρώνεται με ένα συνδυασμό εκπαιδευτικών πρακτικών σε εθνικό επίπεδο, αλλά και κοινωνικών πρακτικών, καθώς διευρύνεται η συμμετοχή Ατόμων με Αναπηρία. Σε αυτή την προοπτική έχει συμβάλει και το διεθνές περιβάλλον, όπου διαρκώς διεθνείς οργανισμοί προτρέπουν σε ανάλογες πολιτικές. Ενδεικτικά, θα μπορούσε να αναφερθεί η συνεργασία του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (Π.Ο.Υ.) και της Παγκόσμιας Τράπεζας, στην έκδοση της Παγκόσμιας Έκθεσης για την Αναπηρία (2011), όπου επισημαίνεται ότι 1.000.000.000 άτομα ζουν με κάποια μορφή αναπηρίας. Σύμφωνα με

⁹⁶ Ενδιαφέρον παρουσιάζει η επίσημη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Γκλάβας et al., 2006), με θέμα «Η Μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Αργότερα, το ζήτημα της διαρροής θα απασχολήσει και την κυβέρνηση ΣΥ.ΡΙΖ.Α, όπου το Ι.Ε.Π., με πρόεδρο τον Γ. Κουζέλη, θα πραγματοποιήσει έρευνα και θα δημοσιοποιήσει τα στοιχεία της στην σελίδα του Ι.Ε.Π.

την εν λόγω παγκόσμια έκθεση ταυτίζεται η κοινωνική ανάπτυξη των Ατόμων με Αναπηρία με την επαγγελματική τους ένταξη, σε όλους τους παραγωγικούς τομείς. Σταδιακά, οι έννοιες αναπηρία και ανάπτυξη συνδέονται με την οικονομική ανάπτυξη, την αειφορία και την κοινωνική ευημερία. Αυτές οι αρχές θα καθορίσουν την Ατζέντα από το 2015 και μετά, ώστε να αποδοθεί ευθύνη στα κράτη, προκειμένου να εστιάσουν την προσοχή τους στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία⁹⁷.

Η περίοδος ολοκληρώνεται μέσω συνδυαστικών πολιτικών για τα Άτομα με Αναπηρία, όπου μπορούν να επωφελούνται από νομικά πρόσωπα και υπηρεσίες, με την ιδιότητά τους ως παιδιά, έφηβοι ή ενήλικες. Εδώ θα μπορούσε να αναφερθεί η δυνατότητα πρόσβασης τους στον Συνήγορο του Παιδιού με βάση το Ν.3094/2000/2003, όπου εξετάζονται γενικά ζητήματα παραβίασης Δικαιωμάτων του Παιδιού, καθώς και των παιδιών με αναπηρία. Πρόκειται για τη συμπερίληψη, η οποία υποδηλώνεται και με το κατάλληλο διαδικτυακό υλικό, καθώς και με τα έντυπα ενημέρωσης μαθητών/τριών και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Συνδυαστικά, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι στο γενικό εφαρμοστικό πλαίσιο των Δικαιωμάτων του Παιδιού (Ν.2909/2001) εντάσσεται και το Εθνικό Παρατηρητήριο για τα Δικαιώματα του Παιδιού (σύμβαση του Ο.Η.Ε.), με ειδική αναφορά στο Ν.3895/2010, που αφορά στην εποπτεία όλων των φορέων που σχετίζονται με την εφαρμογή των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία.

Δημιουργείται, συνεπώς, ένα διακριτό όργανο, που είναι το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης, το οποίο αποτελεί το εφαρμοστικό όργανο διεκπεραίωσης του Εθνικού Παρατηρητηρίου για τα Δικαιώματα του Παιδιού, καθώς και της εθνικής επιτροπής για τα δικαιώματα του ανθρώπου. Ενδεχομένως, μερικές φορές πολλαπλά διαφορετικά όργανα και πολλαπλές επιτροπές είναι δυνατόν να δυσχεραίνουν ένα τόσο σημαντικό έργο. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη περίπτωση επικεντρωνόμαστε, τόσο στο ενδιαφέρον της πολιτείας, όσο και σε ένα διερευνητικό στάδιο, μέσω αυτών των επιτροπών, που

⁹⁷ Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.), Outcome document of the high-level meeting of the General Assembly on the realization of the Millennium Development Goals and other internationally agreed development goals for persons with disabilities: the way forward, a disability-inclusive development agenda towards 2015 and beyond, A/RES/68/3, 23 September 2013.

δείχνουν την ανάγκη ευαισθητοποίησης φορέων και την κινητοποίηση ορισμένων ομάδων πίεσης, θεωρώντας ότι οι εν λόγω επιτροπές θα αναδείξουν σχετικά ζητήματα και θα συμβάλλουν δυναμικά στην συνακόλουθη επίλυση.

2.3.6. Αποτίμηση Εφαρμοσμένων Εκπαιδευτικών Πολιτικών Εκπαίδευσης για τα Άτομα με Αναπηρία

Η νέα χιλιετία, ενισχύει οπτικές για την αποτελεσματική εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία, που πλέον η έμφαση βρίσκεται στην ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Η εργασία, με την έννοια του επαγγελματικού ρόλου, ερμηνεύεται ως προϋπόθεση αυτονομίας και ανεξαρτητοποίησης των ατόμων. Επομένως, ο ρόλος της εκπαίδευσης συστηματοποιείται, ώστε να αυξηθούν τα έτη φοίτησης, να ομαλοποιηθεί η μετάβαση σε εκπαίδευση – κατάρτιση, με στόχους την κοινωνική και συναισθηματική πληρότητα και συνακόλουθα την επαγγελματική ένταξη. Αυτό κυρίως θα συντελεστεί με την αναμόρφωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό, κοινωνιολογικό και ψυχολογικό κεφάλαιο συμπεριλαμβάνονται στην παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως γνώση, σε πρακτικό επίπεδο διαμορφώνει απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές για την εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία. Αυτό το νέο κεφάλαιο γνώσεων θα συμβάλλει στην εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής για τη συμπερίληψη των Ατόμων με Αναπηρία.

Επομένως, διαμορφώνονται Ειδικά Γυμνάσια και Λύκεια, τα οποία εξελίσσονται σε Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια – Λύκεια. Είναι σημαντικό ότι, ενισχύονται τα προγράμματα συμπερίληψης και συνύπαρξης μαθητών/τριών, με τη συμμετοχή σε περιβαλλοντικές και πολιτιστικές δράσεις. Έτσι, μέσα από την εκπαίδευση και την αλλαγή παραδείγματος στον επιστημονικό λόγο για τα Άτομα με Αναπηρίες, διαφοροποιούνται και τα κοινωνικά περιβάλλοντα, όπως για παράδειγμα ο αρχιτεκτονικός σχεδιασμός κτηρίων, δημόσιων χώρων, χώρων αναψυχής⁹⁸.

⁹⁸ Ενδεικτικά θα μπορούσε να αναφερθεί το ζήτημα που προέκυψε με την έλλειψη πρόσβασης των Ατόμων με Αναπηρία στην Ακρόπολη (Ημερήσιος Τύπος, Απρίλιος 2019). Το Υπουργείο Πολιτισμού και

Επίσης, με την ανάπτυξη της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ως δικαίωμα των Ατόμων με Αναπηρία στη γνώση, την κατάρτιση και το σχεδιασμό της επαγγελματικής ένταξης ενισχύεται και το δικαίωμά τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με τη θέσπιση των ποσοστώσεων για Άτομα με Αναπηρίες στη φοίτησή τους στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση⁹⁹. Αυτό μπορεί να ενταχθεί στις πολιτικές της θετικής διάκρισης (positive discrimination), όπου η έμφαση τίθεται στην απρόσκοπτη φοίτηση και στις ανώτατες σχολές, ως δικαίωμα επαύξησης προσόντων, ενίσχυσης ενδιαφερόντων και τελικά προβολής των Ατόμων με Αναπηρία με ένα υψηλό κοινωνικό status.

Η περίοδος από το 2000 χαρακτηρίζεται ως γόνιμη, διότι συνδυάζονται και διαφορετικές πολιτικές από την Ευρωπαϊκή Ένωση και Διεθνείς Οργανισμούς. Ειδικότερα, μετατοπίζεται το ιδεολογικό κεφάλαιο στην ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση της αναπηρίας από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, όπου στη νέα ταξινόμηση (International Classification of Functioning Disability and Health), συμπεριλαμβάνεται ο όρος functioning, όπου η ανάλυση περιεχομένου του, ως ορισμού με κοινωνικούς όρους προσδιορίζει τη λειτουργικότητα, μέσα από τη συμμετοχική δράση, τη συμμετοχή, την ένταξη στην κοινωνία και στους θεσμούς. Ουσιαστικά, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, προχωρά στην υιοθέτηση προτάσεων και στρατηγικών, όπου οι κοινωνικοί πόροι, ως πολιτικά προαπαιτούμενα, είναι απαραίτητοι για την πρόσβαση σε δομές, υπηρεσίες, εκπαιδευτικούς φορείς και εργασιακούς χώρους (Dewsbury et al., 2004).

Επομένως, η έννοια της λειτουργικότητας των Ατόμων με Αναπηρία καθορίζεται από το κοινωνικό περιβάλλον και τις δομές που δημιουργεί διευκολύνοντας ή εμποδίζοντας δραστηριότητες. Η κοινωνιολογική οπτική, με την έμφαση που δίνει στη γνώση, στις κοινωνικές δομές για τη λειτουργικότητα και δραστηριότητα των Ατόμων με Αναπηρία,

Αθλητισμού για πρώτη φορά συζήτησε διαδικασίες για πρόσβαση των Ατόμων με Αναπηρία σε υπαίθριους χώρους και σε κτήρια. Έγινε κατανοητό ότι με εξαίρεση τα σύγχρονα κτήρια τα άτομα με αναπηρία, στερούνται πρόσβασης στους χώρους πολιτισμού.

⁹⁹ Σύμφωνα με τις διατάξεις του αρ. 35 του ν.3794/2009 (Φ.Ε.Κ. 156/τ.Α'), οι τυφλοί, τα άτομα με μειωμένη οπτική οξύτητα (με ποσοστό αναπηρίας άνω του 85%), οι κωφοί και κωφάλαλοι, μπορούν να εισαχθούν χωρίς εξετάσεις στα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με ποσοστό 5%. Δεν ισχύει όμως το ίδιο αδιάκριτα για όλα τα Άτομα με Αναπηρία, όπως για παράδειγμα τα άτομα που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, που παραπέμπονται σε γραπτές ή προφορικές εξετάσεις.

απεννοχοποιεί το ίδιο το άτομο (Mitra, 2006) και πλέον τα ζητήματά του δεν εξετάζονται ως ατομικά προβλήματα, όπως καθοριζόταν από την προσέγγιση του Ιατρικού Μοντέλου. Έτσι, η ενίσχυση του Κοινωνικού Μοντέλου διαμορφώνει μια συστημική οριοθέτηση εστιάζοντας στην εκπαίδευση, στους θεσμούς και στην εργαλειακή διαχείριση μιας κουλτούρας με την ενοποίηση αξιακών και κανονιστικών αρχών. Σε αυτό το γενικό πλαίσιο συμπερίληψης τα Άτομα με Αναπηρία, ως πολίτες, εντάσσουν τους κοινωνικούς τους εαυτούς στο διευρυμένο πλαίσιο αιτημάτων, ως εργαζόμενοι, ως μέλη μιας κοινωνίας, που υφίστανται τις συνέπειες των διευρυμένων κοινωνικών ανισοτήτων και την άνιση κατανομή προνομίων και πλούτου.

Το ζήτημα ότι τα Άτομα με Αναπηρία εντάσσονται ως πολίτες στο σύστημα και στους συνδικαλιστικούς φορείς, μετατοπίζει το ενδιαφέρον στην κοινωνική συμμετοχή και την πολιτική ένταξη, ώστε να προσδιοριστούν γενικότερα θέματα ανισότητας, στα οποία εντάσσονται και οι ίδιοι, με βάση την κοινωνική τάξη. Άρα έχουμε ένα συνδυασμό «αυτοαναφορικής γλώσσας», όπου θεωρείται απαραίτητο στην ειδική διεκδίκηση δικαιωμάτων, ταυτόχρονα με το γενικό πλαίσιο των δικαιωμάτων, ως εργαζομένων και ως αποδεκτών κοινωνικών πρακτικών.

Παράλληλα με την εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία για την ένταξή τους στην κοινωνική ζωή, προχωρά και η ενταξιακή διαδικασία στους χώρους εργασίας. Επομένως, θεωρείται απαραίτητη η επίβλεψη και ο έλεγχος εφαρμογής των διατάξεων της εργατικής νομοθεσίας, ώστε να αποτρέπονται φαινόμενα διακρίσεων ή καταστάσεις διαφορετικής αντιμετώπισης των εργαζομένων Ατόμων με Αναπηρία, όπως κατώτερο μισθό, υπερωριακή μη αμειβόμενη εργασία και άλλα. Δηλαδή, ο αρμόδιος φορέας, το Σώμα Επιθεώρησης Εργασίας (Σ.ΕΠ.Ε.)¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Το Σώμα Επιθεώρησης Εργασίας, αποτελεί ελεγκτικό μηχανισμό του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, για τον έλεγχο της εφαρμογής της εργατικής νομοθεσίας και έχει ως βασικό σκοπό τη διασφάλιση αφενός των εργασιακών δικαιωμάτων και αφετέρου της ασφάλειας και της υγείας των εργαζομένων. Ιδρύθηκε με το Ν.2639/1998 «Ρύθμιση εργασιακών σχέσεων, σύσταση Σώματος Επιθεώρησης Εργασίας και άλλες διατάξεις» (Α' 205), ανασυγκροτήθηκε με το Ν.3996/2011 «Αναμόρφωση του Σώματος Επιθεωρητών Εργασίας, ρυθμίσεις θεμάτων Κοινωνικής Ασφάλισης και άλλες διατάξεις» (Α' 170). Η οργανωτική δομή του προσδιορίζεται με το Π.Δ.134/2017 «Οργανισμός

Με την επέκταση του κοινωνικού μοντέλου, η αναπηρία ορίζεται με θετικούς όρους επικέντρωσης στις πολιτικές των εθνών-κρατών, με ερμηνεία των υποχρεώσεων του κράτους, ώστε ως πολίτες, τα Άτομα με Αναπηρία, να έχουν την υποστήριξη του πολιτικού και κοινωνικού συστήματος. Η πολιτική μέριμνα μετασχηματίζεται σε πολιτική πρόνοια, που διαφοροποιείται από τη στείρα περιεχομένου, φιλανθρωπία. Η επικέντρωση σε κοινωνικές δομές αποδυναμώνει τον «έλεγχο» των Ατόμων με Αναπηρία από θρησκευτικούς οργανισμούς, ιδιωτικά ιδρύματα ακόμη και την πολιτική εκμετάλλευση. Άρα, η ενίσχυση πολιτικών αιτημάτων επικεντρώνεται στην ένταξή τους, ώστε να γίνουν λειτουργικοί, αυτόνομοι, ανεξάρτητοι, να λειτουργήσουν διεκδικώντας στο εκπαιδευτικό, εργασιακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Παρατηρούμε ότι οι κοινωνιολογικοί όροι για την κοινωνικοποίηση, την κοινωνική ενσωμάτωση, την ανοδική κοινωνική κινητικότητα, την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης είναι κυρίαρχοι, ώστε αυτή η κοινωνική ανάγνωση ενεργοποιεί διαφορετικούς διαύλους πολιτικής, προκειμένου η διευρυμένη και Δια Βίου Εκπαίδευση σε νέα αντικείμενα, όπως και στην τεχνολογία να απευθύνεται πλέον, χωρίς διάκριση και στα Άτομα με Αναπηρίες. Επομένως, οι εκπαιδευτικές εμπειρίες θεωρούνται απαραίτητες μέσα σε διαδικασίες κοινωνικοποίησης των Ατόμων με Αναπηρία σε ένα νέο αντιληπτικό πεδίο για το ρόλο τους στην κοινωνία (Onaga & Martoccio, 2008). Έτσι, ορίζεται το περιβάλλον εκπαίδευσης ως ένας χώρος δυναμικών προσδιορισμών με αναίρεση περιορισμών και ενίσχυση συμμετοχικών δράσεων και πρωτοβουλιών (Fisher, 2007).

Συνακόλουθα, αξιολογείται θετικά ότι η κοινωνιολογική ανάλυση, επηρεάζει και την οικονομική θεώρηση για την πρόοδο και την ευημερία. Μέσα στην έννοια της καινοτομίας εντάσσονται και τα Άτομα με Αναπηρία, ως πολίτες, με τη γνώση, τις δεξιότητες και κατάρτισή τους, άρα εξελίσσεται μια θεώρηση, που αυτό μπορεί να οριστεί ως θεώρηση από το 2010 και μετά, ότι τα Άτομα με Αναπηρία είναι αναγκαία, διότι δεν υπάρχει λόγος αποκλεισμού, από τη στιγμή που η επαύξηση ατόμων με γνώσεις

Υπουργείου Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης» (Α' 168). Στο νέο πλαίσιο εκδηλώνεται ειδική μέριμνα για τα Άτομα με Αναπηρία.

και δεξιότητες είναι απαραίτητες σε μια περίοδο ταχύτατων εξελίξεων στην τεχνολογία και την οικονομία.

Σε αυτό το διευρυμένο πλαίσιο πολιτικών οργανώνεται και εποπτικός φορέας, που συντονίζει το εκπαιδευτικό έργο και αναλαμβάνει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την αδιάλειπτη επικοινωνία των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου, με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές-τριες και ευρύτερα το κοινωνικό πλαίσιο. Πρόκειται για τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.)¹⁰¹, που ταυτόχρονα

¹⁰¹ Αποστολή των είκοσι τεσσάρων Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), παρ. 2 του άρθρου 4 του Ν.4547/2018, είναι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, η παρακολούθηση, ο συντονισμός και η στήριξη του εκπαιδευτικού έργου των δημόσιων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων, ο συντονισμός των Κ.Ε.Σ.Υ., των Κ.Ε.Α., και των Ε.Κ.Φ.Ε. της περιοχής αρμοδιότητάς τους, η επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης, η οργάνωση της επιμόρφωσης, περιλαμβανομένης και της εισαγωγικής, των εκπαιδευτικών, καθώς και η υποστήριξη του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου σε περιφερειακό επίπεδο.

Για την επίτευξη της αποστολής τους, τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. ασκούν τις εξής αρμοδιότητες:

- α) οργανώνουν και υλοποιούν επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς, σε επίπεδο Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, ομάδας σχολείων ή σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), εφόσον πρόκειται για κεντρικά σχεδιασμένα επιμορφωτικά προγράμματα ή με δικό τους σχεδιασμό για θέματα που προκύπτουν από την καταγραφή των αναγκών των σχολικών μονάδων και των Ε.Κ. της περιοχής αρμοδιότητάς τους,
- β) οργανώνουν σεμινάρια επιμόρφωσης με τη συμμετοχή στελεχών των Κ.Ε.Σ.Υ., των Κ.Ε.Α. και των Ε.Κ.Φ.Ε., εκπαιδευτικών με αυξημένα προσόντα ή και εμπειρία σε συγκεκριμένα θέματα, καθώς και μελών Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (Δ.Ε.Π.) των Α.Ε.Ι. ή και επιστημονικών φορέων,
- γ) υποστηρίζουν τις σχολικές μονάδες και τα Ε.Κ. της περιοχής αρμοδιότητάς τους στη διαδικασία προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και της υλοποίησης και της αποτίμησής του,
- δ) μελετούν συστηματικά τις εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και των Ε.Κ. της περιοχής αρμοδιότητάς τους, με σκοπό την αποδελτίωση των αιτημάτων και των αναγκών των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και υποστήριξη, και προβαίνουν στον κατάλληλο σχεδιασμό και προγραμματισμό του έργου τους,
- ε) οργανώνουν την ενημέρωση των εκπαιδευτικών στα σύγχρονα επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα, προάγοντας καλές πρακτικές και νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, καθώς και την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη,
- στ) ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τα προγράμματα σπουδών, τα νέα βιβλία, καθώς και τις αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και τους τρόπους αξιολόγησης μαθημάτων και μαθητών.

υλοποιούν τον πολιτικό σχεδιασμό της κυβέρνησης, αλλά και το παιδαγωγικό – εκπαιδευτικό έργο, που βασίζεται στο επιστημονικό κεφάλαιο των διαφορετικών τομέων, που διαθεματικά και διεπιστημονικά προσεγγίζουν τα θέματα εκπαίδευσης.

Στο εφαρμοστικό στάδιο των πολιτικών για την ενίσχυση της εκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρία εντάσσονται και οι επιλογές συντονιστών εκπαιδευτικού έργου¹⁰². Είναι χαρακτηριστικό ότι σε κάθε Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), που λειτουργεί στις περιφερειακές διευθύνσεις, προβλέπεται και ένας συντονιστής εκπαιδευτικού έργου Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης. Ο τίτλος παραπέμπει σε μια θεσμική απαίτηση, ο συντονιστής να ανταποκρίνεται στην επιτακτική ανάγκη να μην ασχοληθεί μόνο με το αναλυτικό πρόγραμμα και τις ανάγκες οργάνωσης των Ειδικών Σχολείων της περιοχής του, αλλά να διαχειριστεί την ένταξη μαθητών-τριών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και ευρύτερα στην κοινωνία.

Ακόμη και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, προκειμένου να υποστηριχθούν νέες πολιτικές για τη Γενική και Επαγγελματική Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία, προβλέπεται ότι μπορούν να είναι υποψήφιοι για τη θέση Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί όλων των κλάδων, οι οποίοι, όμως, έχουν εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε.) ή στη Σχολική Ψυχολογία ή είναι μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.).

Η εκπαίδευση για τα Άτομα με Αναπηρία συστηματοποιείται, διευρύνοντας δομές και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με ταυτόχρονες πολιτικές και για την εισαγωγή τους

Τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. υποστηρίζονται στο έργο τους από το Ι.Ε.Π. και τη Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, στην οποία και υποβάλλουν τις εκθέσεις για τον ετήσιο προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου τους, καθώς και από τις κατά περίπτωση αρμόδιες λοιπές οργανικές μονάδες του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

¹⁰² Πρόκειται για την υπ’ αριθμ. Φ351.1/3/100766/Ε3/19-6-2018 απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων με τίτλο «Κατανομή των θέσεων Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου στα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Π.Ε.Κ.Ε.Σ.) κατά κλάδα επιστημονικής ευθύνης» (Φ.Ε.Κ. 2316/Β’ /2018). Επίσης, την υπ’ αριθμ. Φ351.1/5/102172/Ε3/20-6-2018 απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων με τίτλο «Ρύθμιση θεμάτων σχετικών με τη διαδικασία επιλογής και τοποθέτησης Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου» (Φ.Ε.Κ. 2367/Β’ /2018).

στα πανεπιστήμια. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση επαυξάνεται το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π.)¹⁰³ και ειδικά για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θεσπίζονται ειδικές προϋποθέσεις, ώστε Άτομα με Αναπηρία να επιλέξουν τη φοίτησή τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σε ένα περιβάλλον υποστηρικτικό, με αντίστοιχες λειτουργικές δομές. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονισθεί ότι γίνεται κατανοητό από τις κεντρικές εκπαιδευτικές επιτροπές, από την επιστημονική κοινότητα και από τους συνδικαλιστικούς συλλόγους ότι η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για να είναι δικαίωμα για τα Άτομα με Αναπηρία, θα πρέπει το σύστημα να εκτιμήσει τις ανάγκες τους και με συγκεκριμένες δαπάνες να εξειδικεύσει αντίστοιχο προσωπικό, ώστε να έχει νόημα και πραγματικό περιεχόμενο ο στόχος για την εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία στα πανεπιστήμια.

Στα θέματα που θα πρέπει να μας απασχολήσουν είναι ότι, ενώ προχωράει η κοινωνιολογική οπτική και ο ευρύτερος επιστημονικός λόγος των κοινωνικών επιστημών για τα δικαιώματα για τα Άτομα με Αναπηρία, οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης επηρεάζουν την εφαρμογή πολιτικών. Έτσι, η συγχώνευση – κατάργηση σχολείων, η μείωση του εκπαιδευτικού δυναμικού, ο περιορισμός της υλικοτεχνικής υποδομής, η υποβάθμιση του ολόημερου σχολείου, όπως και ο περιορισμός των δαπανών σε υποστηρικτικούς φορείς και προνοιακές πολιτικές, επηρεάζει άμεσα και έμμεσα τα δικαιώματα των πολιτών με αναπηρία και στην ουσία αναστέλλει πολιτικές που δυνητικά θα μπορούσαν να έχουν εφαρμοσθεί. Όπως φαίνεται, στερεοτυπικά πρότυπα επανέρχονται με γενικευτικές πολιτικές επιλογών, που εντείνουν την περιθωριοποίηση ατόμων και τη φτωχοποίησή τους σε μια περίοδο εκτάκτων μέτρων και πολιτικών (Sakellariou, 2017).

Επομένως, οι οικονομικές πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου (Δ.Ν.Τ) για την Ελλάδα έχουν ευρύτερες συνέπειες¹⁰⁴ για τα

¹⁰³ Όπως φαίνεται από τις προσλήψεις που πραγματοποιήθηκαν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση της Στερεάς Ελλάδας (2016-2018), στο σύνολο των 6089 προσλήψεων, το 37% έγινε στην Πρωτοβάθμια, το 32% στη Δευτεροβάθμια και το 31% ήταν ειδικό προσωπικό Ε.Ε.Π. και Ε.Β.Π. (Στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας για την περίοδο 2016-2018).

¹⁰⁴ Βλ. Ενδεικτικά για τις διαστάσεις της οικονομικής κρίσης με έμφαση στη συρρίκνωση του κράτους πρόνοιας και στην αναίρεση δικαιωμάτων στην ποιοτική εκπαίδευση. Fouskas, V. & Dimoulas, C. (2018),

άτομα με αναπηρία, διότι ταυτόχρονα με τις κοινωνικές προοπτικές και τις οικονομικές αναμονές για επαγγελματική ένταξη, συρρικνώνεται και η παραγωγή λόγου για αυτή την κατηγορία ατόμων, σαν να φαίνεται ότι βρίσκονται σε άλλη κατηγορία και ότι το ζήτημά τους θα απασχολήσει μεθοδικότερα τους κυβερνητικούς φορείς και τα επιτελικά όργανα, σε καιρό ανάκαμψης και ευημερίας.

Ωστόσο, ακόμη και σε περίοδο κρίσης προωθούνται πολιτικές για τη λειτουργικότητα και την απασχολησιμότητα, ώστε η αποτίμηση πολιτικών από την οδηγία 2000/78/ΕΚ¹⁰⁵ για την ίση μεταχείριση στην απασχόληση και στην εργασία σταδιακά να εξειδικεύεται και σε συμβάσεις των Ηνωμένων Εθνών (Η.Ε.) για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία. Ενδεικτικό στοιχείο αυτής της προόδου, από άποψη νομοθεσίας, μπορεί να θεωρηθεί το σχέδιο για την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία, που τα άτομα μετασχηματίζονται σε υποκείμενα δικαιωμάτων με την ανάδειξη της έννοιας «φυσιολογικός - ανάπηρος». Αυτός ο στόχος εξειδικεύεται στην Ατζέντα για το 2030 των Ηνωμένων Εθνών¹⁰⁶. Στην ελληνική νομοθεσία με επιμέρους αναγνωρίσεις των ευρωπαϊκών οδηγιών και των συμβάσεων των Η.Ε. θεσμοθετήθηκαν και ειδικές

Greece in the 21st Century: The Politics and Economics of a Crisis, Routledge. Miller, D. (2019), *Greek Pedagogy in Crisis: A Pedagogical Analysis and Assessment of New Testament Greek in Twenty-First-Century Theological Education*, Kindle e-pub.

¹⁰⁵ Η Οδηγία για την ίση μεταχείριση στο εργασιακό περιβάλλον με έμφαση και στις πολιτικές απασχόλησης, κατοχυρώθηκε και στην ελληνική νομοθεσία με το Ν.3304/2005. Ειδικότερα, από το αρ. 27 της Σύμβασης των Η.Ε. για τα ευρύτερα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες κυρώθηκε με το Ν.4074/2012. Αργότερα, με το Ν.4488/2017 θα αναγνωριστούν οι ιδιαίτερες διατάξεις για την υλοποίηση επιμέρους πολιτικών της Σύμβασης.

¹⁰⁶ Ενδιαφέρον παρουσιάζει η συμβολή της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ.), με την εισήγησή τους στη διαμόρφωση του πλαισίου των στόχων για τις πολιτικές για τα άτομα με αναπηρία μέχρι και το 2030. Ειδικότερα, ο εισηγητής και πρόεδρος της Ε.Σ.Α.μεΑ., Ιωάννης Βαρδακαστάνης, διατυπώνει συγκεκριμένες θέσεις για την εξέλιξη αυτών των πολιτικών, που αντιπροσωπεύονται στο τελικό κείμενο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής (κείμενο γνωμοδότησης για την πολιτική ως και το 2030). Υπογράφεται από τον Luca Jahier, Πρόεδρο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής. Είναι σημαντικό ότι έχει πραγματοποιήσει σπουδές στις πολιτικές επιστήμες και συμμετέχει σε διατύπωση πολιτικού λόγου για τα Άτομα με Αναπηρίες στα Μ.Μ.Ε και τα κοινωνικά δίκτυα.

διατάξεις (Ν.4440/2016, αρ. 25) για τη θέσπιση ποσοστού ειδικών κατηγοριών στο σύστημα προσλήψεων στο δημόσιο τομέα.

Η θετική διάκριση (Positive Discrimination), είναι μια πολιτική επιλογή, που επιλέγεται από κράτη προκειμένου να ενισχύσουν την προσβασιμότητα ατόμων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά σε επαγγελματικές ή πολιτικές δομές. Αυτή η πολιτική, έχει επιβληθεί στην Ελλάδα με συγκεκριμένη ποσόστωση γυναικών σε ψηφοδέλτια και σε επιτροπές και όργανα του δημόσιου τομέα προκειμένου να ενισχυθεί η αντιπροσώπευση των γυναικών. Αντίστοιχη πολιτική εφαρμόζεται σε διάφορες χώρες για ποσόστωση απασχόλησης ατόμων με αναπηρία¹⁰⁷. Αυτό το ζήτημα μας απασχολεί διότι πρέπει να τονισθεί ότι δεν μπορεί να αποτελέσει λύση για την ανεργία των Ατόμων με Αναπηρία. Μπορεί όμως να λειτουργήσει ως ένα προσωρινό μέτρο προκειμένου τα Άτομα με Αναπηρία να προσδιορίσουν τον εαυτό τους ως πολίτες, ανεξάρτητοι, με επαγγελματικό ρόλο και ταυτόχρονα τα άτομα τυπικής ανάπτυξης να κατανοήσουν ότι τα Άτομα με Αναπηρία έχουν δεξιότητες, κατάρτιση, γνώση, συνεργάζονται, δημιουργούν και μπορούν να έχουν κοινωνικό ρόλο σε ένα σύστημα.

Προσδιορίσαμε αυτή την κατάσταση ως μεταβατική, διότι αυτό που χρειάζεται είναι η συνεχής εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία, αλλά και η παραγωγή γνώσης, που θα κοινωνικοποιεί όλους τους πολίτες στην αποδοχή τους, ώστε να μη χρειάζονται ειδικά μέτρα (όπως το μέτρο της θετικής διάκρισης), για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Με οικονομικούς και πολιτικούς όρους θα πρέπει να τονισθούν και οι αρνητικές συνέπειες της θετικής διάκρισης, διότι, όπως φαίνεται σε ορισμένες περιπτώσεις η αγορά εργασίας αποβάλλει τα Άτομα με Αναπηρία ή δυσχεραίνει την πρόσβασή τους και ίσως μεγιστοποιεί τις πιθανότητες περιθωριοποίησής τους¹⁰⁸. Οποσδήποτε με αυτές τις

¹⁰⁷ Μια κοινωνιολογική προσέγγιση των κοινωνικών δικτύων γίνεται από τον Castells Manuel (2010), με έμφαση στα αλληλοδιαπλεκόμενα δίκτυα, τα κέντρα επιρροής και τις δομές εξουσίας.

¹⁰⁸ Βλ. σχετικές έρευνες στην Αυστρία. Ως μελέτη περίπτωσης παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, διότι σε κάποιους τομείς, όπως η Τράπεζα της Αυστρίας ξεπέρασε το 4% της υποχρεωτικής απασχόλησης Ατόμων με Αναπηρία, ζήτημα που συνδέεται με την ενίσχυση της αποδοχής και ενσωμάτωσης των Ατόμων με Αναπηρία στο επαγγελματικό περιβάλλον. Αντίθετα, δύο έρευνες καταδεικνύουν ότι το αυστηρό νομοθετικό πλαίσιο της Αυστρίας για την προστασία των ατόμων με αναπηρία δυσχεραίνει την πρόσληψή τους, διότι οι επιχειρηματίες αποφεύγουν την πρόσληψη Ατόμων με Αναπηρία, διότι δεν θέλουν να

επισημάνσεις δεν μπορεί να ακυρώνεται η πολιτική της θετικής διάκρισης και οι όποιες αρνητικές επισημάνσεις έχουν στόχο τη βελτίωση του μέτρου και κυρίως τη βελτίωση των πολιτικών για την ένταξη του ατόμου στους χώρους εργασίας, με την επαύξηση του μορφωτικού κεφαλαίου τους, μέσω και της Δια Βίου Εκπαίδευσης¹⁰⁹.

Ταυτόχρονα, από το 2016 οριοθετείται η πολιτική για την πρόσβαση των Ατόμων με Αναπηρία στις Νέες Τεχνολογίες. Στην πρόταση περιλαμβάνονται ζητήματα που έχουν σχέση με Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές και λειτουργικά συστήματα, Α.Τ.Μ. και μηχανήματα έκδοσης εισιτηρίων, smartphones, εξοπλισμό τηλεοράσεων σχετικά με τις ψηφιακές υπηρεσίες, οπτικοακουστικές υπηρεσίες, ψηφιακές εγκαταστάσεις σε υπηρεσίες μεταφοράς επιβατών, ηλεκτρονικά βιβλία, ηλεκτρονικό εμπόριο¹¹⁰. Ειδικότερα, στο σχέδιο οδηγίας για την «ευρωπαϊκή πράξη προσβασιμότητας»¹¹¹ προβλέπεται η παροχή υπηρεσιών προκειμένου άτομα με προβλήματα ακοής, όρασης ή κινητικά να ευεργετηθούν από τις νέες τεχνολογίες. Τους αναγνωρίζεται το δικαίωμα πρόσβασης στην πληροφορία, στην κοινωνική επικοινωνία, στην απόλαυση προϊόντων

επωμισθούν τις αρνητικές συνέπειες της απόλυσής τους (Integrating Severely Disabled Individuals into Labour Market: The Australian Case, Brigitte Hummer, Jean- Philippe Wuellrich, Josef Zweimuller, Discussion paper series, Institute for the study of labor, February 2007). Παρόμοια συμπεράσματα διατυπώνονται και σε επόμενη έρευνα, όπου, αν και προβλέπεται ότι σε επιχειρήσεις άνω των 25 ατόμων το 4% να είναι Άτομα με Αναπηρίες, ορισμένες επιχειρήσεις επιλέγουν να μην προσλάβουν Άτομα με Αναπηρίες και να επωμισθούν το πρόστιμο (Do financial incentives for firms promote employment of disabled workers? A regression discontinuity approach. Rafael Lalive, Jean- Philippe Wuellrich, Josef Zweimuller, Working paper No. 0911, July 2009).

¹⁰⁹ Πρβλ. δεν είναι τυχαίο ότι χώρες όπως η Σουηδία και η Νορβηγία έχουν τα υψηλότερα ποσοστά αναπήρων εργαζομένων συγκριτικά με χώρες που εφαρμόζουν την πολιτική της θετικής διάκρισης (Hansen et al., 2011).

¹¹⁰ Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η πρόταση της Digital Europe για ευθυγράμμιση του νομικού πλαισίου, ώστε να υπάρχουν ευέλικτες τεχνικές και για τα Άτομα με Αναπηρία.

¹¹¹ European Commission, Commission Staff Working Document, Impact Assessment, Accompanying the document “ Proposal for a Directive of the European Parliament and of the Council on the approximation of the laws, regulations and administrative provisions of the Member States as regards the accessibility requirements for products and services” , Brussels, 2.12.2015.

πολιτισμού¹¹² και στην επαύξηση δομών ευκαιρίας για την επαγγελματική ένταξη¹¹³. Η πολιτική των δικαιωμάτων και οι νέες τεχνολογίες συνδέονται με τη δυνατότητα, μέσω και των κοινωνικών δικτύων και την αξιοποίηση της πληροφορίας, στην υπέρβαση της κοινωνικοπολιτικής απαξίωσης, στη διαχείριση της επισφάλειας και στην αναίρεση του αυξημένου αισθήματος αγωνίας για ζητήματα όπως η ασθένεια και η θνητότητα.

Είναι σημαντικό ότι και μέσω της τεχνολογίας, διαμορφώνεται ένας συμπληρωματικός εικονικός κοινωνικός χώρος, με διαφορετικούς όρους και κανόνες, που θεωρητικά αυτονομεί τα άτομα, διότι τα κοινωνικοποιεί στα νέα επικοινωνιακά δίκτυα. Η τεχνολογία δημιουργεί νέα πεδία ψυχαγωγίας, αναζήτησης πληροφορίας, γνωριμίας με άλλους πολιτισμούς, κειμενική ανάγνωση, όπως και πρόσβαση σε νέα συστήματα για Άτομα με Αναπηρία¹¹⁴. Οπωσδήποτε, μέσω της τεχνολογίας μπορεί να ενισχυθεί και η εξ

¹¹² Ενδιαφέρον παρουσιάζει το ψηφιακό μουσικό όργανο EyeHarp. Πρόκειται για μουσειακή διεπαφή, που δίνει τη δυνατότητα σε Άτομα με Αναπηρία να παίζουν μουσική με κινήσεις των ματιών ή του κεφαλιού. Είναι σημαντικό ότι το EyeHarp είναι ένα λογισμικό ανοικτού κώδικα, που διατίθεται δωρεάν.

¹¹³ Με βάση τα δημοσιευμένα στοιχεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μέχρι το 2020 τα Άτομα με Αναπηρία θα φθάνουν τις 120.000.000.

¹¹⁴ Ενδεικτικά αναφέρουμε τη συλλογή λογισμικών mAΘHNA (<http://mobileathena.uoa.gr/index.php/el/>), που αναπτύχθηκε από το Εργαστήριο Φωνής και Προσβασιμότητας, του Τμήματος Πληροφορικής, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και στοχεύει στην ενημέρωση, αλλά και στην παροχή στα Άτομα με Αναπηρία και τους επαγγελματίες δωρεάν λύσεων Υποστηρικτικών Τεχνολογιών Πληροφορικής για φορητές συσκευές (έξυπνα τηλέφωνα και tablets). Η συλλογή mAΘHNA είναι συμπληρωματική της αντίστοιχης Συλλογής Δωρεάν Λογισμικού ΑΘHNA για ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Οι Υποστηρικτικές Τεχνολογίες που προσφέρονται από το mAΘHNA παρουσιάζονται με έναν οργανωμένο και συστηματικό τρόπο, αφού έχουν εγκατασταθεί και δοκιμασθεί στο Εργαστήριο Φωνής και Προσβασιμότητας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Για κάθε δωρεάν λογισμικό Υποστηρικτικής Τεχνολογίας, δίνονται οι εξής πληροφορίες: όνομα εφαρμογής, σχεδιαστής, έκδοση, κατηγορία(ιες) Βοηθητικών Τεχνολογιών που ανήκει, σχετική αναπηρία(ιες), περιγραφή, λειτουργικό σύστημα, διαδικασία εγκατάστασης, ρυθμίσεις, ειδικές πληροφορίες, σύνδεσμος για κατέβασμα και εικονίδιο εφαρμογής. Υπάρχουν τέσσερις τρόποι περιήγησης στον κατάλογο mAΘHNA:

α) Περιήγηση με βάση την Αναπηρία: Κατηγοριοποιεί το λογισμικό με βάση την αναπηρία στην οποία στοχεύει (Τύφλωση, Κινητική αναπηρία, Μειωμένη όραση, Μειωμένη ακοή, Αναπηρία λόγου, Δυσλεξία).

β) Περιήγηση με βάση το Λειτουργικό Σύστημα: Κατηγοριοποιεί το λογισμικό με βάση το λειτουργικό σύστημα της συσκευής στην οποία λειτουργεί (Android, iOS, MS-Windows).

αποστάσεως εκπαίδευση, που όμως θα πρέπει να δοθεί έμφαση στον όρο «ωφελούμενοι» ανάπηροι. Επομένως, δεν αρκεί απλά η προβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως παροχή - δυνατότητα για τα Άτομα με Αναπηρία. Προϋπόθεση για να είναι «ωφελούμενα» τα άτομα με αναπηρία. Εκτός από την πρόσβαση σε ηλεκτρονικό υπολογιστή, πρέπει να υπάρχει προσβάσιμο υλικό και προσβάσιμες μορφές διδασκαλίας, άρα, αφενός το θέμα είναι το οικονομικό κεφάλαιο για την απόκτηση του μέσου, αφετέρου, ο συντονισμός της εκπαιδευτικής κοινότητας, που προϋποθέτει ειδικά εκπαιδευτικά κεφάλαια και συνεχή επιμόρφωση.

Επομένως, οι Νέες Τεχνολογίες εξυπηρετούν την ανάπτυξη του Κοινωνικού Μοντέλου με τη διαλεκτική σχέση κοινωνικού – ατομικού, ενισχύοντας κοινωνικά δίκτυα και πεδία προβολής λόγου, γνώσεων, συναισθημάτων από Άτομα με Αναπηρία. Μετατοπίζεται το ενδιαφέρον στην κατασκευή του εαυτού, που με κοινωνικούς όρους τα Άτομα με Αναπηρία εξελίσσονται σε ενεργά κοινωνικά υποκείμενα με σημαντικούς ρόλους. Δημιουργείται χώρος και χρόνος για απόκτηση γνώσεων, πολιτική συμμετοχή, κοινωνική παρουσία, ενεργοποίηση κριτικής σκέψης. Στην ουσία ακυρώνεται η κατηγοριοποίηση «φυσιολογικός-ανάπηρος», διότι αναγνωρίζεται το δικαίωμα αυτοπροσδιορισμού του εαυτού, αυτονομίας και αυτοδιάθεσης. Έτσι, μέσω της τεχνολογίας διευρύνονται οι διάλογοι διάχυσης «νέας γνώσης» για την αναπηρία, με αμφισβήτηση της διχοτομίας «φυσιολογικός- ανάπηρος», μέσα από την κατασκευή νέων κοινωνικών κεφαλαίων (μάθηση, κοινωνικοπολιτική συμμετοχή, διαπραγμάτευση, συνεργασία), που στην ουσία επαναπροσδιορίζεται η «κανονικότητα» με άλλους όρους, που μετασχηματίζουν τη συγκρότηση ταυτότητας¹¹⁵ από τα Άτομα με Αναπηρία, αλλά και από τα άλλα άτομα με την εγγραφή νέων ηθικών αξιών¹¹⁶, με πολιτική επισήμανση.

γ) Περιήγηση με βάση την Κατηγορία της Εφαρμογής: Κατηγοριοποιεί το λογισμικό με βάση τον τύπο της κατηγορίας του λογισμικού Βοηθητικών Τεχνολογιών στην οποία ανήκει.

δ) Περιήγηση σε όλες τις εφαρμογές: Παρουσιάζει όλες τις εφαρμογές που βρίσκονται στην ιστοθέση.

¹¹⁵ Η έννοια της ταυτότητας ως κατασκευή προσδιορίζεται σε άμεση σχέση με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, που δημιουργούν ένταξη ή αποκλεισμό, άρα το «προσωπικό», ως αφήγηση μετασχηματίζεται σε «κοινωνικό», ως κατάσταση (Alheit, 2013).

¹¹⁶ Η έννοια της ηθικής παραπέμπει στην πολιτική ηθική, που ενσωματώνει δημοκρατικές αρχές για την αναγνώριση του «άλλου», ως ισότιμου μέλους μιας κοινωνίας (Honneth, 1995).

2.4. Από την Γενική Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία στην Επαγγελματική Εκπαίδευση

2.4.1 Δημόσια εκπαίδευση για τα Άτομα με Αναπηρία και επαγγελματικοί ρόλοι

Η επαγγελματική ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία αρχικά δεν περιλαμβανόταν στην κοινωνική ταυτότητα, που είχε κατασκευασθεί για τα Άτομα με Αναπηρία. Το Ιατρικό Μοντέλο, όπως ήδη έχει σχολιασθεί, περιόριζε το ενδιαφέρον στην ιατρική μέριμνα και φροντίδα των ατόμων αυτών, που τελούσαν υπό την προστασία της οικογένειας, ιατρικών δομών, ασύλων και φιλανθρωπικών οργανώσεων. Διαδοχικές μεταβάσεις προς το Κοινωνικό Μοντέλο συνέβαλαν αρχικά προς αποσπασματικές ενέργειες αξιοποίησης δεξιοτήτων, με μεθόδευση πρακτικών προς την κατάρτιση. Τα ιδιωτικά ιδρύματα, με υποτυπώδη εργαστηριακό εξοπλισμό και ανειδίκευτο εκπαιδευτικό δυναμικό, κυρίως από εμπειροτέχνες, προέβαιναν σε στοιχειώδεις δραστηριότητες, που περισσότερο προσιδιάζουν σε χρόνο απασχόλησης, χωρίς να δίδεται έμφαση στο περιεχόμενο της γνώσης, στα ενδιαφέροντα του εκπαιδευόμενου και στη σύνδεση του έργου με την αγορά εργασίας. Ιατρική φροντίδα και στοιχειώδης απασχόληση, ήταν ένα αρχικό στάδιο σε διεθνές επίπεδο. Η διεύρυνση της πολιτικής των δικαιωμάτων, μετασχηματίζει στόχους και πολιτικές, μέσα από τη ροή διαφορετικών επιστημονικών θεωριών, αλλά και ιδεολογικών νοηματοδοτήσεων για τον ορισμό της αναπηρίας. Έτσι, εξετάζονται ζητήματα για την κατασκευή της κανονικότητας, των εξουσιαστικών μηχανισμών ελέγχου και επιτήρησης, όπως και της απόδοσης του στίγματος (Arnott, 2012).

Διαφορετικές πολιτικές ερμηνείες για την πολιτική των δικαιωμάτων, σε συνδυασμό με δράσεις των ενώσεων αναπήρων, αλλά και επιστημονικών κοινοτήτων, συμβάλλουν στη διαμόρφωση περιεχομένου για το Κοινωνικό Μοντέλο εκπαίδευσης, που σταδιακά αρχίζει να ορίζει και να καθορίζει πολιτικές πρακτικές για την ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία στην εκπαίδευση και για την παραγωγή λόγου στην επαγγελματική τους ένταξη. Έτσι, η εκπαίδευση από τον ιδιωτικό τομέα, με τις στοιχειώδεις εκπαιδεύσεις, που περιορίζει τα Άτομα με Αναπηρία στην απασχόληση ή στη μονομερή ένταξη σε δημόσιες θέσεις, δημιουργεί προοπτική πραγματικής ένταξης στην αγορά εργασίας.

Επομένως, επιδιώκεται η αναίρεση της κατηγοριοποίησης των ατόμων με αναπηρία ως κατώτερων επαγγελματιών, όπως και η εξάρτησή τους από τη φιλανθρωπία (Thomas, 2012).

Η επαγγελματική εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία, εντάσσεται στο ευρύτερο σχέδιο αναμόρφωσης της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Έστω και αν φαίνεται ότι η επαγγελματική εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία είναι μια διακριτή εκπαίδευση, στην ουσία ενσωματώνεται στα διαρθρωτικά σχήματα της σύνδεσης εκπαίδευσης – αγοράς εργασίας. Για να μελετηθεί η επαγγελματική εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία, θεωρούμε σκόπιμο να προσδιορίσουμε τις βασικές αρχές της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ο προσδιορισμός «επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα», υποδηλώνει και ιδιαίτερα στοιχεία οικονομικής ανάπτυξης και εκπαιδευτικής κουλτούρας. Η επικεντρωμένη οικονομική συνθήκη στον τριτογενή τομέα, δηλαδή τον τομέα των υπηρεσιών, αντιστοιχεί και σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, προσαρμοσμένο, κυρίως στις δημόσιες υπηρεσίες. Αντίθετα, η εξέλιξη της βιομηχανίας και της τεχνολογίας δημιουργεί ένα διαφορετικό περιβάλλον, κυρίως στην Ευρώπη και τις Η.Π.Α., όπου η επαγγελματική εκπαίδευση ενσωματώνεται ως αναγκαιότητα στις δομές εκπαίδευσης¹¹⁷.

Η λειτουργία της αγοράς στην Ελλάδα, τουλάχιστον στην πρώτη φάση, μέχρι και τη δεκαετία του 1960, συνδέεται με ατελή ανάπτυξη, όπου ανειδίκευτο εργατικό δυναμικό, εμπειροτέχνες ή εκπαιδευτές με περιορισμένες γνώσεις, καλύπτουν τις ανάγκες αυτής της αγοράς. Όπως θα δούμε, οι μεταβάσεις σε πολιτικές για την επαγγελματική εκπαίδευση εκφράζουν αυτή την οικονομική κατάσταση, αλλά και την πολιτική θεώρηση. Στο θέμα της πολιτικής θεώρησης θα πρέπει να επισημανθεί ότι το πελατειακό σύστημα υπερδιόγκωσε τον τριτογενή τομέα των δημόσιων υπηρεσιών. Οι ελληνικές οικογένειες επένδυναν, όπως και συνεχίζουν να επενδύουν στην εκπαίδευση για την ανοδική κοινωνική κινητικότητα των μελών τους (Τσουκαλάς, 2006).

Η ανεπάρκεια οικονομικής πολιτικής για τον Πρωτογενή και το Δευτερογενή τομέα παραγωγής, έστρεψαν την ελληνική οικογένεια προς την εκπαίδευση και ειδικότερα την

¹¹⁷ Βλ. Ενδεικτικά, σύγχρονες προσεγγίσεις για τον τεχνολογικό μετασχηματισμό και την οικονομία, σε άμεση σχέση με την εκπαίδευση. Γλαμπεδάκης (1990).

Γενική Εκπαίδευση, με γνώμονα το προσωπικό όφελος της αξιοποίησης του χαλαρού πολιτικού συστήματος για την ένταξη των μελών της στις δημόσιες υπηρεσίες¹¹⁸. Ο σταθερός μισθός του δημόσιου τομέα, εν αντιθέσει με το επισφαλές ημερομίσθιο ή την επισφαλή πρόσοδο από τον γεωργικό τομέα, συνδεόταν παράλληλα με το κοινωνικό status (Μουζέλης, 1978; Πουλιαντζάς, 2019; Βεργόπουλος, 1986). Επίσης, η ατελής ανάπτυξη του Δευτερογενούς Τομέα Παραγωγής, όπως και η έλλειψη κράτους πρόνοιας και πολιτικής δικαιωμάτων για αγρότες, εργάτες και αυτοαπασχολούμενους ενέτεινε την πρόσδεση της εκπαίδευσης με τη μοναδική διέξοδο ποιοτικής ζωής στο δημόσιο τομέα¹¹⁹. Επομένως, το θέμα που προβάλλεται, ως ανορθολογική ανάπτυξη της εκπαίδευσης ή ως εσφαλμένες πολιτικές της οικογένειας, αποκρύπτουν το πραγματικό πρόβλημα, δύσμορφης και αντιαναπτυξιακής ελληνικής πολιτικής. Σε αυτό το επίπεδο,

¹¹⁸ Πρβλ. την προτροπή του Ε. Βενιζέλου (21/2/1929, ομιλία στην νεολαία των Αθηνών). «Εάν έχετε αδελφούς, ή άλλους νεώτερους φίλους, τούς οποίους ήμπορείτε να επηρεάσετε εις την έκλογήν του σταδίου των, σπρώξατε τούτους μέ ὄλην τήν δύναμιν τῆς ψυχῆς σας, εις τά πρακτικώτερα ἐπαγγέλματα. Αντιδράσατε μέ ὄλην σας τήν ψυχὴν κατά τῆς ἀπαρχαιωμένης πλέον καί αὐτόχρονα καταστρεπτικῆς ἀντιλήψεως, ὅτι εὐγενές στάδιον εἶναι ἐκεῖνο μόνο εις τό ὅποιον ὁ νοῦς διευθύνει τὴν γραφίδα καί τήν σμίλην ἢ τόν διαβήτην ἢ τά ἄλλα ὄργανα, τά ὅποια δέν ἀπαιτοῦν καταβολήν μυϊκῆς δυνάμεως. Ἀφοῦ ἐξαιρέσετε τούς ὀλιγίστους ἐκείνους, οἱ ὅποιοι κατέχουν τὰς κορυφάς τῶν κακῶς ὀνομαζομένων ἐλευθερίων ἐπαγγελμάτων καί οἱ ὅποιοι δέν ἀποτελοῦν οὔτε τό δέκατον τῶν ἀνηκόντων εις τά ἐπαγγέλματα ταῦτα, ὅλοι οἱ ἄλλοι εἶναι πολύ ὀλιγώτερον χρήσιμοι καί εις ἑαυτούς καί εις τήν κοινωνίαν ἀπό τόν καλόν τεχνίτην τῆς Γεωργίας, τῆς Βιομηχανίας ἢ τῆς Βιοτεχνίας. Καί πιστεύσατέ με εἰμεθα εις τὰς παραμονάς τῆς ἡμέρας, ἢ μᾶλλον ἐξημέρωσεν ἤδη ἡ ἡμέρα, κατά τήν ὁποίαν οἱ μορφωμένοι ἐργάται καί τεχνίται, οἱ ὅποιοι χρησιμοποιοῦν τόν νοῦν των ὅπως διευθύνουν καλύτερα τήν λεγομένην χειρωνακτικὴν ἐργασίαν, θά κατέχουν καί κοινωνικῶς ἀνωτέραν θέσιν ἀπό τά 9/10 τῶν ἀνηκόντων εις τά ἐλευθέρια λεγόμενα ἐπαγγέλματα.».

¹¹⁹ «Πράγματι δε ἡ ἐλληνικὴ παιδεία παρουσιάζει τοιαῦτα συμπτώματα. Τό δράμα τῶν εἴκοσιν καί πλέον χιλιάδων νέων, ἀποφοίτων κατ' ἔτος τοῦ σημερινοῦ Γυμνασίου, οἱ ὅποιοι μέ ἀγωνίαν ἀντιμετωπίζουν τὴν ζωὴν, ἐπιδιώκοντες μίαν δημοσίαν θέσιν [...] Ἡ τραγικὴ θέσις τῶν νέων τούτων, ἡ διασπορά τῶν ἀώρων Ἑλλήνων σπουδαστῶν εις ὅλας τὰς χώρας τῆς Δύσεως μέ τό πρόσχημα μὲν τῆς σπουδῆς [...] πρέπει να προσθέσωμεν τὴν ζημίαν τῆς Ἐθνικῆς οἰκονομίας [...] Κατὰ τὴν ἄποψιν ταύτην ἡ Τεχνικὴ καί Ἐπαγγελματικὴ Ἐκπαίδευσις προβάλλεται ὡς πανάκεια [...] θα δημιουργήσῃ τὰς προϋποθέσεις διὰ τὴν ἀνασυγκρότησιν [...] τῆς Χώρας μας [...] αὕτη νά συναγωνισθῇ πρὸς τὴν κατεύθυνσιν ταύτην τὰς πλουσίας Βιομηχανικῆς Χώρας, ἢ τουλάχιστον νά μη ὑπολείπεται τούτων κατὰ πολὺ». (Πρακτικά τῆς Βουλῆς, Συνεδρίαση ΞΔ' , 23/6/1959)

όπως θα διερευνηθεί περαιτέρω, δεν μπορούσε να διαφοροποιηθεί και η εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία. Άλλωστε, δεν είναι τυχαίο ότι σε αυτή την ατελή πολιτική των δικαιωμάτων τους, σε διαφορετικές περιόδους, η επαγγελματική ένταξη συνδέθηκε με θέσεις στο δημόσιο τομέα.

Γενικά η επαγγελματική εκπαίδευση, μέχρι τη δεκαετία του 1960, καλυπτόταν με τις μεμονωμένες, αποδυναμωμένες τεχνικές σχολές, διαφορετικών ειδικοτήτων, στις οποίες το κράτος δεν είχε ουσιαστική παρέμβαση. Από τη δεκαετία του 1960 μπορούμε να πούμε ότι, από τις παρεμβάσεις εποπτείας, το ελληνικό εκπαιδευτικό μοντέλο μεταβαίνει στον αρχικό έλεγχο των ήδη υπαρχόντων σχολών και στη συστηματικότερη παράλληλη οργάνωση επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Ουσιαστικός θεωρητικός προβληματισμός για την οργάνωση της «επαγγελματικής και τεχνικής παιδείας» εκφράζεται στην εισηγητική έκθεση του ν.δ. 3971/1959¹²⁰. Διαπιστώνεται ότι η Ελλάδα για να ενισχύσει τους παραγωγικούς τομείς της οφείλει να στρέψει την προσοχή της στη μόρφωση εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού που είναι διπλωματούχοι θετικών επιστήμων. Αυτό διαφαίνεται στο ν.δ 3971/1959 «των θετικῶν ἐπιστημῶν, ἀλλά καί τεχνικῶν στελεχῶν ὄλων τῶν βαθμίδων καί ἐιδικευμένων τεχνιτῶν καθίσταται τό ἀναγκαῖον μέσον προσαρμογῆς πρός τήν τεράστιαν ἐπιστημονικήν καί τεχνολογικήν πρόοδον τοῦ δευτέρου ἡμίσεος τοῦ 20^{ου} αἰῶνος. Τοῦτο εἶναι πλημμερές ὡς πρός δύο θεμελιώδη σημεῖα: Καί διότι τό Κράτος, τό ὁποῖον ἔχει ἀφήσει ἔχει ἀφήσει τήν ἐπαγγελματικήν καί τεχνικήν ἐκπαίδευσιν εἰς χεῖρας τῆς ιδιωτικῆς πρωτοβουλίας, ἀσκούσης πολλάκις ἔργον λίαν ἐπαινετικόν, εἰς ἐλαχίστας περιπτώσεις ἀνελάμβανεν αὐτό ταύτην, ὡς ἴδιαν αὐτοῦ ὑπόθεσιν, ἔτι δέ καί ἡ ἄσκησις ἐποπτείας ἐπί ταύτης εἶναι κατανεμημένη εἰς διάφορα Ὑπουργεῖα».

Στην ουσία η εισηγητική έκθεση του εν λόγω νομοσχεδίου (ν.δ 3971/1959) εκτιμά ότι το πρόβλημα δεν αφορά μόνο στην έλλειψη δημόσιου χαρακτήρα για την Επαγγελματική Εκπαίδευση, αλλά και ότι η Επαγγελματική και Τεχνική Εκπαίδευση δεν εντάσσεται στο Υπουργείο Παιδείας. Φαίνεται ότι αναζητείται ένα μοντέλο παρέμβασης για την ανάπτυξη Δημόσιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, χωρίς να εκδηλώνεται

¹²⁰ Το νομοσχέδιο που κατέληξε σε νόμο έγινε επί υπουργίας του Γ. Βογιατζή (17.5.1958-20.9.1961), στην κυβέρνηση του Κωνσταντίνου Καραμανλή.

μέριμνα για τα Άτομα με Αναπηρία, διότι μόνο τα ιδιωτικά ιδρύματα ασχολούνταν με τη φροντίδα – εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία.

Για πρώτη φορά στο εν λόγω ν.δ. (3971/1959) αναλύεται η αναγκαιότητα κοινωνικοποίησης μαθητών/τριών, σε συνδυαστική κατάρτιση θετικών και ανθρωπιστικών σπουδών, με ιδιαίτερη αναφορά στη «μέση παιδεία», δηλαδή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ώστε, σύμφωνα με το εν λόγω νομοσχέδιο να μην προετοιμάζει μαθητές για την εισαγωγή τους στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αλλά να ενδιαφέρεται για την κοινωνικο - επαγγελματική ένταξη και εκπαίδευση των νέων («μήν ἀποτελεῖ μόνον προπαρασκευαστικόν διά τήν ἀνωτάτην παιδείαν στάδιον, ἀλλά καί ἐτοιμασίαν τῶν νέων διά τήν ζωὴν τοῦ πολίτου καί τοῦ ἐργαζομένου ἀνθρώπου»)¹²¹.

Στο συγκεκριμένο διευρυμένο νομοσχέδιο προβλέπεται η ίδρυση δύο Δημόσιων Τεχνικών Σχολών, υπό την εποπτεία του Πολυτεχνείου, μία στην Αθήνα και μια στην Θεσσαλονίκη. Αυτές οι σχολές, με διαφορετικές ειδικότητες, αποτελούσαν τον εναλλακτικό πυρήνα εκπαίδευσης προς τις Ανώτατες Σχολές. Επίσης, προβλεπόταν ένα δίκτυο Τεχνικών Σχολών και σε μεγάλες πόλεις, που θα συνδεόταν με Επαγγελματικά Σχολεία «κατώτερης βαθμίδας». Ενδιαφέρον παρουσιάζει, εκτός από την πρώτη συστηματική προσπάθεια, δημιουργίας ενός δικτύου τεχνικών – επαγγελματικών σχολών, η σύνδεση αυτού του δικτύου με την προκαταρκτική πρακτική άσκηση, διότι προβλέπεται ότι οι μαθητές των Επαγγελματικών Σχολών θα πραγματοποιούσαν πρακτική άσκηση σε επιχειρήσεις, ως μαθητευόμενοι, επί διετία.

Παρατηρείται αργή μετάβαση στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και, παρόλη τη βούληση για την οργάνωση παράλληλου εκπαιδευτικού – επαγγελματικού δικτύου, την παρούσα χρονική στιγμή, δεν συμπεριλαμβάνονται τα Άτομα με Αναπηρία, διότι, ακόμη είναι ατελής η επίβλεψη των ιδιωτικών ιδρυμάτων, καθώς και η πρόθεση για ανάπτυξη Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρία. Οπωσδήποτε, παρατηρούνται εξελίξεις ως προς την επαγγελματική εκπαίδευση, ακόμη και αν η τυπική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν περιλαμβάνει ειδικούς τύπους Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα Άτομα με Αναπηρία. Σε αυτή τη σταδιακή εξέλιξη μπορεί να

¹²¹ ν.δ. 3971/1959

ενταχθεί και το ν.δ. 4379/64, με τη διάκριση σε δύο τύπους Γυμνασίου, δηλαδή σε Γενικό Γυμνάσιο και σε Τεχνικό Γυμνάσιο, με μετάβαση από το Τεχνικό Γυμνάσιο σε παράλληλο δίκτυο εκπαίδευσης, μέχρι και τις Ανώτερες Τεχνικές Σχολές. Οι προβληματισμοί και οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την επαγγελματική εκπαίδευση, με αντίστοιχες μεταβολές στην Τεχνική Εκπαίδευση, θα λειτουργήσουν ως αρχική φάση στην Επαγγελματική Κατάρτιση και Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία.

Το ζήτημα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, ως ολότητα, θα επανεξεταστεί στον ν. 576/1977¹²². Στην αιτιολογική έκθεση του νόμου θα επισημανθεί η αναγκαιότητα δημιουργίας ενός ευέλικτου εκπαιδευτικού συστήματος και θα συνδεθεί το εκπαιδευτικό σύστημα με την αγορά εργασίας. Η εκπαίδευση θα προσδιοριστεί στο εξής, ως «ζωντανός οργανισμός», που «διατηρείται στη ζωή και αναπτύσσεται μόνο με την επίδραση καταλλήλων και ευνοϊκών συνθηκών». Αυτοί οι προβληματισμοί διατυπώνονται ως φάση προσαρμογής της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της εποχής, που ερμηνεύουν την οργάνωση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, ως αναγκαιότητα¹²³.

Ως επόμενες φάσεις στην οργάνωση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης μπορεί να θεωρηθεί η κατάργηση των Ανώτερων Ιδιωτικών Σχολών Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, όπου με το Ν.1268/1982 ολοκληρώνεται η ανάληψη αυτής της εκπαίδευσης από το κράτος¹²⁴. Ουσιαστικά αναλαμβάνει το έργο της

¹²² Ο Ν.576/1977 καθιερώνει δύο τύπους σχολείων Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση. Το Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο (Τ.Ε.Λ.), με τριετή διάρκεια σπουδών και τις Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές (Τ.Ε.Σ.), με διετή διάρκεια σπουδών. Προϋπόθεση για τη φοίτηση είναι η ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Επίσης, δημιουργούνται τα Εσπερινά Τ.Ε.Λ., με τετραετή διάρκεια σπουδών (κυβέρνηση Κ. Καραμανλή, υπουργός Παιδείας Γ. Ράλλης).

¹²³ Στην εξέλιξη της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ως κομβικά νομοθετικά σημεία στην ίδρυση Επαγγελματικής Εκπαίδευσης τα εξής: Α) ν.δ. 3971/1959, το οποίο ήδη έχουμε σχολιάσει και συνοπτικά εκφράζει τη συγκέντρωση των αρμοδιοτήτων στο Υπουργείο Παιδείας, την ίδρυση Δημόσιων Σχολών, την πρακτική άσκηση και την προετοιμασία Ειδικού Διδακτικού Προσωπικού. Β) το ν.δ 5464/1966. Με αυτόν το νόμο εισάγεται η Ανώτερη Βαθμίδα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Γ) σειρά νομοθετημάτων την δεκαετία του 1970, με τα οποία επιδιώκεται η επίλυση ζητημάτων σχετικά με την εποπτεία της Ανώτερης Τεχνικής Εκπαίδευσης.

¹²⁴ Οι άνωθι νόμοι είναι έργο της πρώτης κυβέρνησης ΠΑ.ΣΟ.Κ., με Υπουργό Παιδείας τον Α. Κακλαμάνη (5/7/1982 – 25/4/1986), στην κυβέρνηση Α. Παπανδρέου.

αναβάθμισης και της συνοχής του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αρχικά στα Κέντρα Ανωτέρας Τεχνικής Εκπαίδευσης (Κ.Α.Τ.Ε.) και μετά την κατάργησή τους με το Ν.1404/1983, στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.), με επαναπροσδιορισμό του σκοπού τους.

Τα Τ.Ε.Ι. ανήκουν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και είναι Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου, πλήρως αυτοδιοικούμενα, σύμφωνα με το άρθρο 16 παρ. 5 του Συντάγματος. Η οργάνωση και η λειτουργία τους διέπεται από τις διατάξεις του Ν.1404/1983, ενώ ειδικότερα θέματα ρυθμίζονται με τον εσωτερικό κανονισμό κάθε Τ.Ε.Ι.¹²⁵. Καταργήθηκαν με το άρ. 81 του Ν.4009/2011, με ισχύ την 30/1/2013.

Σημειωτέον ότι, η δεκαετία του 1980 σηματοδοτεί ευρύτερα τη μετάβαση στην Επαγγελματική Εκπαίδευση, έχοντας συγκεκριμένο στόχο το συνδυασμό γενικής μόρφωσης, με επαγγελματική κατάρτιση. Σε αυτό το διευρυμένο περιβάλλον

¹²⁵ Αποστολή τους, σύμφωνα με τον Ν.1404/1983 είναι:

- α) Να παρέχουν θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση, επαρκή για την εφαρμογή επιστημονικών, τεχνολογικών, καλλιτεχνικών ή άλλων γνώσεων και δεξιοτήτων στο επάγγελμα.
- β) Να συμβάλλουν στη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών, ικανών να συνεισφέρουν ως στελέχη εφαρμογής στα πλαίσια του δημοκρατικού προγραμματισμού, στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη της χώρας.
- γ) Να υλοποιήσουν το δικαίωμα δωρεάν παιδείας κάθε Έλληνα πολίτη, ανάλογα με τις κλίσεις του και με όσα προβλέπουν οι σχετικοί νόμοι.

Στα πλαίσια της αποστολής τους τα Τ.Ε.Ι.:

- α) Συμβάλλουν στον επαγγελματικό προσανατολισμό, τόσο των σπουδαστών τους όσο και των νέων γενικότερα.
- β) Διατηρούν αμφίδρομη σχέση με τις αντίστοιχες παραγωγικές μονάδες και τους οργανωμένους κλάδους της οικονομίας της περιφέρειάς τους.
- γ) Συνεργάζονται μεταξύ τους ή με άλλα εκπαιδευτικά ή τεχνολογικά ιδρύματα η φορείς ή υπηρεσίες του εσωτερικού ή του εξωτερικού για την επίτευξη της αποστολής τους.
- δ) Υπηρετούν την ανάγκη για συνεχιζόμενη εκπαίδευση των αποφοίτων τους και για διαρκή επιμόρφωση του ελληνικού λαού.
- ε) Ενημερώνουν την κοινή γνώμη για την πορεία πραγματοποίησης των στόχων τους.
- στ) Συντονίζουν τις επιδιώξεις τους με εκείνες των Α.Ε.Ι. όπως προβλέπονται με το Ν.1268/1982, στην κοινή προσπάθεια για μιά αυτοδύναμη οικονομική ανάπτυξη του τόπου.
- ζ) Παίρνουν μέρος σε ερευνητικά προγράμματα πάνω σε θέματα εφαρμογής της τεχνολογίας.

προσδιορισμού νέων επαγγελματικών στόχων, εντάσσεται και η πολιτική για τη σταδιακή προώθηση Δημόσιας Εκπαίδευσης για τα Άτομα με Αναπηρία. Στον εξελισσόμενο λόγο για την επαγγελματική εκπαίδευση και για τη λειτουργία της εκπαίδευσης σε άμεση σύνδεση με την αγορά εργασίας, προσδιορίζονται και ειδικά ρυθμιστικά θέματα σε μια διευρυμένη νομοθεσία για την εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία. Αυτή η εκπαίδευση εντάσσει και τους προβληματισμούς για το συνδυασμό θεωρίας και πράξης, με έμφαση στο πρακτικό μέρος, εξοικείωσης με τεχνικές γνώσεις για την επιλογή τεχνικών επαγγελμάτων.

Επομένως, η Επαγγελματική Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία, χαρακτηρίζεται από ευκινησία, προσαρμογή σε νέες εκπαιδευτικές μεθόδους, αξιοποίηση και επέκταση των δυνατοτήτων των Ατόμων με Αναπηρία, με αντίστοιχο προσανατολισμό της επαγγελματικής τους απασχόλησης. Ως μελέτη περίπτωσης μπορεί να θεωρηθεί αρχικά ο Ν.1566/1985¹²⁶. Με αυτόν το νόμο εξειδικεύεται η επαγγελματική εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία, που θεωρείται απαραίτητο να βασίζεται σε εισαγωγικές - βασικές γνώσεις από προηγούμενα στάδια εκπαίδευσης, στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ο συνδυασμός βασικών γνώσεων σε επιστημονικά αντικείμενα, ενισχύει τη διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση, εντάσσοντας ταυτόχρονα το άτομο και στα κοινωνικά περιβάλλοντα. Η απαγκίστρωση του ατόμου από το στίγμα του μη κανονικού εκτιμάται ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με τη μακρόχρονη κοινωνικοποίησή του σε αξίες και δικαιώματα, που το εμπεριέχουν. Η έμφαση βρίσκεται στο στάδιο προσαρμογής και στην επικέντρωση στις δικές του προτεραιότητες και στους όρους του να προβληθεί, αλλά και να επωφεληθεί από το εκπαιδευτικό περιβάλλον.

2.4.2 Επαγγελματική κατάρτιση και συμπερίληψη των Ατόμων με Αναπηρία

Από την περίοδο του 1980 ουσιαστικά οργανώνεται ο επιστημονικός παιδαγωγικός άξονας που βασίζεται στα εξής στοιχεία: α) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο β) Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας γ) Σχολικό Συμβούλιο και Σχολική Επιτροπή ε) Σχολικός

¹²⁶ Σημαντικές είναι οι παρατηρήσεις του Α. Κακλαμάνη (1986) για τα γενικότερα προβλήματα της εκπαίδευσης, που δημιουργούν δυσλειτουργίες και στην επαγγελματική ένταξη.

Συνεταιρισμός και Μαθητικές Κοινότητες. Με βάση αυτή τη λειτουργική διάρθρωση διαφαίνεται ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες συμπερίληψης των Ατόμων με Αναπηρία. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ως επιτελικό όργανο προβλέπεται να εκφράσει και να τεκμηριώσει μεταξύ άλλων και εκπαιδευτικό λόγο για την Ειδική Εκπαίδευση, όπου η Ειδική Εκπαίδευση δεν θεωρείται απασχόληση ή αποσπασματική δραστηριότητα, αλλά προετοιμασία ανάπτυξης ενδιαφερόντων και μετασχηματισμού αυτών των ενδιαφερόντων σε επαγγελματική ενασχόληση. Η συγκρότηση του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας, στην οποία συμμετέχουν φορείς που σχετίζονται με τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, μετασχηματίζεται σε κέντρο προτάσεων, εποπτείας, επισημάνσης ατελειών, άρα διαμορφώνεται λειτουργική εμπλοκή, μέσα σε δομές διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής, με συνεχή ανατροφοδότηση και αλληλεπίδραση, διότι άμεσα το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (Ε.ΣΥ.Π.), συνδέεται με τα Συμβούλια Ειδικής Αγωγής (Σ.Ε.Α.).

Σε τοπικό επίπεδο, στις σχολικές επιτροπές, διευρύνεται η συμμετοχή με άτομα που εκπροσωπούν τα Άτομα με Αναπηρία, μεταφέροντας τα θέματα που σχετίζονται με την απαίτηση για ποιοτική εκπαίδευση, ίσες ευκαιρίες αγωγής και μέριμνας για την επαγγελματική ένταξη, με συντονισμένο τρόπο. Άρα, ζητήματα υλικοτεχνικής υποδομής, οργάνωσης των εργαστηρίων, προσβασιμότητας στο χώρο, ενσωματώνονται στα αιτήματα για τη λειτουργική εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία. Η δομή των συνεργατικών δράσεων, ενισχύεται και στο χώρο των σχολείων, με στόχο την αλληλεπίδρασή τους, το συνδυασμό δράσεων, την παραγωγή αναβαθμισμένου έργου, με τη διασύνδεση γνώσης και πρακτικού έργου. Το ζήτημα της Ειδικής Εκπαίδευσης εξειδικεύεται, αφενός με την αποδοχή των Ατόμων με Αναπηρία από το κοινωνικό σύνολο και αντίστροφα, όπως και την ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία.

Το ειδικό τμήμα Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στο Υπουργείο Παιδείας, επιτελεί διττό έργο, αφενός παρακολουθεί και συντονίζει τις πληροφορίες – θέσεις, από τα διαφορετικά κεφάλαια των επιστημονικών φορέων, αφετέρου συντελεί στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών, συντονίζει και εποπτεύει ζητήματα που σχετίζονται με την Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση. Δεν είναι τυχαίο ότι διευρύνεται το ενδιαφέρον για την Επαγγελματική Εκπαίδευση με τη συμμετοχή του Ο.Α.Ε.Δ., που

εκτιμάται ότι, ως οργανισμός που σχετίζεται με την αγορά εργασίας, θα συμβάλλει καθοριστικά στη λειτουργικότητα της Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Με βάση το νόμο, η Ειδική Αγωγή και η Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες παρέχεται α) σε κανονικά σχολεία, στα οποία είναι ενταγμένα τα Άτομα με Αναπηρίες, β) σε Ειδικές Τάξεις ή ομάδες που λειτουργούν μέσα σε κανονικά σχολεία, γ) σε Ειδικά Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δ) σε Ειδικά Επαγγελματικά Εργαστήρια (αρ. 32, 4)¹²⁷.

Αν το ένα βασικό στοιχείο είναι η απόκτηση γνώσεων, το άλλο είναι ο λειτουργικός μετασχηματισμός των γνώσεων σε επαγγελματικό ρόλο. Είναι σημαντικό ότι στο θεωρητικό μέρος αναφέρεται ότι « [...] το ΥΠ.Ε.Π.Θ. πιστεύει ότι τα προβλήματα των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες πρέπει να αντιμετωπίζονται από κράτος ανθρωπιάς και ότι δεν είναι αντικείμενο φιλανθρωπίας, ούτε, πολύ περισσότερο, αντικείμενο εμπορευματοποίησης. Για αυτό προβλέπεται η δυνατότητα μετατροπής σχολείων που ανήκουν σε νομικά πρόσωπα, ιδρύματα, σωματεία ή ιδιώτες σε δημόσια σχολεία»¹²⁸.

Επομένως, ως εξέλιξη της νομοθεσίας για την επαγγελματική εκπαίδευση, με συνδυασμό θεωρίας και πράξης, μπορεί να θεωρηθεί ο Ν.1566/1985¹²⁹, με τον οποίο αντικαταστάθηκαν τα Τεχνικά Λύκεια του ν. 576/1977 και δημιουργήθηκε το Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο¹³⁰, που παρείχε τη δυνατότητα εισαγωγής στα Τ.Ε.Ι., χωρίς εξετάσεις, καλύπτοντας το 25% των θέσεων των εισαχθέντων στα Τ.Ε.Ι. Σε αυτή τη

¹²⁷ Στο Π.Δ.191/1992, αρ.5 προσδιορίζονται ειδικότερα ζητήματα φοίτησης σε Δευτεροβάθμια Σχολεία, όπως κανονικά Γυμνάσια, Ειδικές Τάξεις ή τμήματα που λειτουργούν σε κανονικά Γυμνάσια και σε Αυτοτελή Ειδικά Γυμνάσια.

¹²⁸ Εισηγητική έκθεση «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (Ν.1566/1985)».

¹²⁹ Για την εργαστηριακή υποστήριξη των Τ.Ε.Λ. και Τ.Ε.Σ. δημιουργούνται τα Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα (Σ.Ε.Κ), τα οποία αντικατέστησαν την διοικητική δομή Κέντρο Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Κ.Ε.Τ.Ε.).

¹³⁰ Με τον Ν.2640/1998 καταργούνται τα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια και οι Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές και ιδρύονται τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, τα οποία καταργούνται με τον Ν.3475/2006, διότι ιδρύονται τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.). Οι μαθητές, μέσω ξεχωριστών εξετάσεων μπορούσαν να έχουν πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

νομοθεσία (Ν.576/1977) εντάσσονται και τα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια¹³¹, τα οποία, δημιουργούσαν προοπτικές Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 1987) .

Η Δευτεροβάθμια Επαγγελματική και Τεχνική Εκπαίδευση εξειδικεύεται μέσω και του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε κατευθύνσεις επαγγελματικές. Η ένταξη στα Γραφεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ειδικής ομάδας για το σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό, με συμβουλευτική και ενημέρωση, υποδηλώνει το ενδιαφέρον της πολιτείας, ώστε αυτά τα επαγγελματικά σχολεία να μην είναι «κατώτερα σχολεία» και να αποχαρακτηριστούν από υποβαθμισμένα σχολεία, σε αναβαθμισμένα σχολεία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο συγκεκριμένο νόμο προβλέπεται, τόσο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, όσο και το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, να εξασφαλίσουν στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, ένα διαφοροποιημένο μοντέλο παραγωγικής εκπαίδευσης, όπου εδώ εντάσσεται και η δυνατότητα επιλογής αναβαθμισμένης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης από τα Άτομα με Αναπηρία.

Ουσιαστικά ο Ν.1566/1985 διαχειρίζεται αυτό που θα οριστεί ως αποτυχία της εκπαιδευτικής πολιτικής του 1976 – 1977, με το χωρισμό του ενιαίου Εξατάξιου Γυμνασίου σε τριετές Γενικό Λύκειο και σε τριετές Τεχνικό – Επαγγελματικό Λύκειο. Όπως διαπιστώνεται, το 1980 το 74,5% των μαθητών παρακολουθούσε το Γενικό Λύκειο, ενώ μόλις το 25,5% παρακολουθούσε τα Τ.Ε.Λ. και τα Τ.Ε.Σ. (στοιχεία 1982-1983)¹³².

Αργότερα, με το Ν.2640/1998 ιδρύθηκαν τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια και εντάχθηκαν στην μετά-υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που διαμορφώνει δύο τύπους Λυκείων τα Τ.Ε.Ε. και το Ενιαίο Λύκειο. Ενδιαφέρον είναι ότι ο Γ. Αρσένης (2015) έχοντας μελετήσει εις βάθος την Τεχνική Εκπαίδευση, κατανοεί τη δυσκολία του εγχειρήματος και ότι δεν θα είναι εύκολη υπόθεση η ενίσχυση της Δευτεροβάθμιας

¹³¹ Τα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια καταργούνται με το Ν.2525/1997, με τον οποίο δημιουργήθηκε το Ενιαίο Λύκειο.

¹³² Εισηγητική έκθεση Ν.2525/1997 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», Υπουργός Παιδείας Γ. Αρσένης (25/9/1996 – 13/4/2000), Κυβέρνηση ΠΑ.ΣΟ.Κ. (25/9/1996 -13/4/2000), με πρωθυπουργό τον Κ. Σημίτη.

Τεχνικής Εκπαίδευσης. Επίσης, εκτιμά ότι αποσπασματικοί νόμοι, όπως ο ν. 2019/1992, με τη δημιουργία επαγγελματικού συστήματος ως «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης»¹³³, δεν επιλύει το ζήτημα της επιλογής φοίτησης στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, διότι παραμένουν τα κριτήρια αποτροπής των οικογενειών φοίτησης των παιδιών τους στα «κατώτερα» σχολεία.

Ο Γ. Αρσένης (2015) στο σχολιασμό του Ν.2817/2000¹³⁴, που τον θεωρεί κομβικό νόμο της πολιτικής του, εξειδικεύει το σύνολο των επιλογών για την «εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες». Όπως αναφέρει, αυτός ο νόμος συμπληρώνει την ειδική νομοθεσία Ν.1143/1981 και Ν.1566/1985. Είναι σημαντικό ότι ο Γ. Αρσένης επισημαίνει τη συνέχεια της πολιτικής για την Ειδική Εκπαίδευση και μάλιστα σχολιάζοντας στο βιβλίο του, το Ν.1143/1981, ουσιαστικά αναφέρεται και στο προηγούμενο έργο μιας κυβέρνησης της Νέας Δημοκρατίας, διότι ο νόμος ψηφίστηκε επί κυβερνήσεως Κ. Καραμανλή, με Υπουργό Παιδείας τον Α. Ταλιαδούρο. Εδώ, επιβεβαιώνεται η επιλογή μας να μην ταυτίζουμε μονοδιάστατα πολιτικές με κυβερνήσεις, αλλά να παρακολουθούμε τη ροή των μεταβάσεων σε πολιτικές που ενισχύουν την εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία μέσα στον ιστορικό χρόνο.

Συνοπτικά, στις θεωρητικές αναφορές του Ν.2817/2000, που σηματοδοτεί και τη μετάβαση στην νέα χιλιετία (Κασωτάκης, 2002), περιλαμβάνονται βασικές αρχές συνεκπαίδευσης – ενσωμάτωσης, που χαρακτηρίζεται ως ο πυρήνας της πολιτικής Γ. Αρσένη. Αυτόνομη ανάπτυξη της προσωπικότητας των Ατόμων με Αναπηρία για «την κοινή διαβίωσή τους με άλλους». Θεωρείται σημαντική η «ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών, μεταξύ των Ατόμων με και χωρίς Ειδικές Ανάγκες, σύμφωνα με τις αρχές του δικαίου, της αλληλεγγύης, της ανεκτικότητας, της ισότητας των δικαιωμάτων και της ομαλής κοινής διαβίωσης, όλων ανεξαιρέτως των ανθρώπων». Επισημαίνεται ότι η αλλαγή του παραδοσιακού ειδικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι αναγκαία και όλο το σύστημα «θα πρέπει να διαποτίζεται από τις αρχές της συνεκπαίδευσης, ενσωμάτωσης,

¹³³ Με το νόμο αυτόν θεσμοθετήθηκαν τα επαγγελματικά επίπεδα 1, 2, και 3, όπως προβλεπόταν από την οδηγία 92/51/Ε.Ο.Κ.

¹³⁴ Ο νόμος ψηφίστηκε πριν από τις εκλογές, που διεξήχθησαν 4/4/2000. Ειδικότερα, ψηφίστηκε στις 14/3/2000.

αν θέλει να είναι πιο ανθρώπινο και αποτελεσματικό». Στους διευρυμένους στόχους της Ειδικής Αγωγής επισημαίνεται ότι η «ομοιογένεια των μαθητών δεν αντανακλά πιά την πολλαπλότητα και τη διαφορετικότητα που ισχύει στη συνήθη σχολική και κοινωνική πρακτική, είναι στείρα και δεν δίνει ευκαιρίες για επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων, που διαφέρουν μεταξύ τους, κάτι που είναι απαραίτητο για μια ομαλή κοινωνική συμβίωση¹³⁵.

Στο ζήτημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρία επισημαίνεται η διαβαθμισμένη εξοικείωση προγραμμάτων σε προεπαγγελματικές δραστηριότητες. Ένα σύστημα που εξειδικεύεται στα Γυμνάσια και στα Ενιαία Λύκεια Ειδικής Αγωγής, με τη διδασκαλία πρακτικών μαθημάτων Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Θεωρείται σημαντικό ότι στην ενίσχυση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρία, προβλέπεται η παροχή επαγγελματικών δικαιωμάτων στους αποφοίτους των Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής και των αποφοίτων Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Αυτή η νομοθετική ρύθμιση, που δεν σχολιάζεται στην αρθρογραφία, ίσως είναι το πιο σημαντικό στοιχείο, που δίνει μια προοπτική στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία, με την πρόνοια απόδοσης επαγγελματικών δικαιωμάτων, τη στιγμή που και σήμερα υπάρχουν Ανώτατες Σχολές που δεν έχουν επαγγελματικά δικαιώματα. Η εν λόγω πρόνοια βασίζεται, ενδεχομένως, στο νέο στόχο της συμπόρευσης με τις ευρωπαϊκές πολιτικές, σε άμεση συνάφεια με την έκθεση του Ο.Ε.С.Д. (1997)¹³⁶.

Οι πολιτικές που ακολούθησαν μέχρι το 2015 και θα σχολιασθούν συγκριτικά σε επόμενα κεφάλαιά μας, χαρακτηρίζονται, όπως θα δούμε, από την ενίσχυση της Δευτεροβάθμιας Ειδικής Εκπαίδευσης, με συνδυαστική λειτουργία θεωρητικών και

¹³⁵ Βλ. Αναλυτικά Πρακτικά Βουλής ψήφισης Ν.2817/2000

¹³⁶ Βλ. Ενδεικτικά την αρθρογραφία του Υ.Π.Ε.Π.Θ., που εξειδικεύει πολιτικές και στόχους, όπως:

Υ.Π.Ε.Π.Θ. (1997), *Εκπαίδευση 2000. Προς μια εκπαίδευση ανοικτών οριζόντων*.

Υ.Π.Ε.Π.Θ. (1998), *Μεταρρυθμίζοντας την παιδεία*.

Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2000), *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: μια κατάκτηση για την χώρα και τους πολίτες της, το έργο μιας τριετίας*.

πρακτικών μαθημάτων, καθώς, επίσης και μέσω της δυνατότητας για την πρόσβαση με ή χωρίς εξετάσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Με την ολοκλήρωση της κατεύθυνσης προς συμπληρωματικές νομοθετικές ρυθμίσεις και προσαρμοστικές επαγγελματικές προοπτικές πρέπει να επισημανθεί και η παράλληλη ανάπτυξη της Άτυπης Μεταδευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έτσι, εξελίσσεται θεσμικά, η οργάνωση επαγγελματικών τομέων, ώστε να επαυξήσει τις επιλογές στην άτυπη εκπαίδευση, τόσο για τα άτομα με τυπική ανάπτυξη, όσο και για τα Άτομα με Αναπηρία.

Αυτή η οπτική οδήγησε, αρχικά με το Ν.2009/1992, στην ίδρυση δημοσίων και ιδιωτικών Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Ως επιτελικό όργανο, οργανώθηκε ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, που καθόρισε δομικά και λειτουργικά στοιχεία των Ι.Ε.Κ.¹³⁷

Ενδεικτικά σε αυτή τη θεώρηση θα μπορούσαν συνδυαστικά να συμπεριληφθούν οι νόμοι α) Ν.2327/1995, που προβλέπει την ίδρυση Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) β) Ν.2525/1997, που προβλέπει την ίδρυση Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) γ) Ν.2817/2000 και αργότερα Ν.2909/2001, που προβλέπουν ειδικές ρυθμίσεις για τα δημόσια Ι.Ε.Κ., στο πλαίσιο του Ο.Ε.Ε.Κ. δ) Ν.4093/2011, που προβλέπει ζητήματα για το Κέντρο Δια Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.), επιπέδου 1 και Κέντρο Δια Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.), επιπέδου 2 ε) Ν.4115/2013, κυρώθηκαν οι οργανισμοί του Ιδρύματος Νεολαίας και του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) και στ) Ν.4763/2020, προβλέπεται η ένταξη της Ελλάδος στο γενικό ευρωπαϊκό πλαίσιο. Το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με βάση την οδηγία (Ε.Ε.2018/958) του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 28^{ης} Ιουνίου 2018, λαμβάνει υπόψη τον έλεγχο αναλογικότητας αναφορικά με τη θέσπιση της νέας νομοθετικής κατοχύρωσης των επαγγελματιών.

¹³⁷ Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο οδηγός κατάρτισης 1995-1996 των Ι.Ε.Κ., στον οποίο αναφέρεται αναλυτικά το θεωρητικό πλαίσιο, με επικέντρωση στην επαγγελματική κατάρτιση, την οικονομική ανάπτυξη, σε μια διευρυμένη αναπτυξιακή λογική, ώστε η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση να είναι επιλέξιμη από τους νέους και τις οικογένειές τους (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 1995)

Ειδικότερα, η μεταδευτεροβάθμια μη τυπική εκπαίδευση για τα Άτομα με Αναπηρία θεσπίζεται και εξειδικεύεται με την ίδρυση των Δημοσίων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.), ενώ δεν προβλέπεται η ίδρυση Ιδιωτικών Ι.Ε.Κ. Ειδικής Αγωγής στην παρούσα χρονική στιγμή. Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται ότι προηγείται ένα εξειδικευμένο πλαίσιο εκπαίδευσης και κατάρτισης, όπου η έννοια της ποιοτικής εκπαίδευσης προκαθορίζεται και επιτυγχάνεται στις δημόσιες δομές.

Το 2014 ιδρύθηκαν και ξεκίνησαν τη λειτουργία τους δύο δημόσια Ι.Ε.Κ. Ειδικής Αγωγής, στην Αγία Παρασκευή Αττικής και στην Πυλαία Χορτιάτη Θεσσαλονίκης. Το 2015 ιδρύθηκαν δύο ακόμη Δ.Ι.Ε.Κ. Ειδικής Αγωγής, στον Βόλο και τις Σέρρες, τα οποία όμως δεν λειτούργησαν, παρά τη σχετική διακήρυξη από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας (Αρχείο Υπουργείου Παιδείας, τμήμα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Διά Βίου Μάθησης). Τα εν λόγω Δημόσια Ι.Ε.Κ. απευθύνονται σε σπουδαστές με αισθητηριακές αναπηρίες (κώφωση, βαρηκοΐα, οπτική αναπηρία). Προϋποθέσεις εισαγωγής είναι οι εκπαιδευόμενοι των Δ.Ι.Ε.Κ. Ειδικής Αγωγής να είναι απόφοιτοι ΕΠΑ.Λ. ή Γενικού Λυκείου ή Τ.Ε.Ε. β' κύκλου ή ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ και να έχουν σχετική γνωμάτευση του ΚΕ.ΣΥ. ή πιστοποιητικό από Κέντρο Πιστοποίησης Αναπηρίας (ΚΕ.Π.Α.) Αυτός ο τύπος Μεταδευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εκτιμάται ότι θα συμβάλλει στην επίτευξη της δημιουργίας τεχνιτών – επαγγελματιών, με εξειδικεύσεις σε βασικούς τομείς και σταδιακά θα ανακόψει μια ατελέσφορη, μονοδιάστατη επιλογή προς την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στόχος είναι η παροχή μιας δυνατότητας σε Άτομα και με Αναπηρία, να αποκτήσουν γνώσεις στην Άτυπη Εκπαίδευση σε συνδυασμό με μια συγκεκριμένη επαγγελματική κατάρτιση.

Παρατηρείται ότι εκδηλώθηκε μέριμνα στο πλαίσιο της Δια Βίου Εκπαίδευσης για όλους τους ενήλικες, προκειμένου να προωθηθεί ο θεσμός της ενίσχυσης γνώσεων, σε μια περίοδο ανάπτυξης της τεχνολογίας και αλλαγής των επαγγελματικών χώρων, με έμφαση, κυρίως, στην επαγγελματική κατάρτιση, με δεξιότητες και ταυτόχρονη αποφυγή της θεωρητικοποίησης και της μονοδιάστατης προοπτικής ένταξης στον δημόσιο τομέα. Είναι σημαντικό ότι το ίδιο διάστημα η UNESCO από το 2015 επικεντρώνεται στη συμπερίληψη και την ισότητα στην εκπαίδευση με την προοπτική της ισότιμης

εκπαίδευσης και της προώθησης της Δια Βίου Εκπαίδευσης, εστιάζοντας στην «προώθηση ευκαιριών για όλους».

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, καθώς και η Ειδική Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, αποτελούν μέρος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και αντιμετωπίζουν ζητήματα που απορρέουν από τις γενικές προσδιοριστικές αρχές της εκπαίδευσης που αφορά στη σύνδεση της εκπαίδευσης με την εργασία. Παρατηρείται ότι η Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση επιδιώκει, έως και σήμερα, να αποκόψει νέους και νέες από ανορθολογικές επιλογές, αποβλέποντας στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, από την πλευρά των νέων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3. Τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. στην εξελισσόμενη πολιτική για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

3.1. Πολιτικοί Προσδιορισμοί για την Επαγγελματική Ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία

Στην Ελλάδα, στις αρχές της δεκαετίας του 1980 διαμορφώνονται εκπαιδευτικές πολιτικές που αποσκοπούν σταδιακά σε μια συμπεριληπτική εκπαίδευση, με τη δημιουργία σχολείων, που στόχο έχουν την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία. Ήδη από προηγούμενες δεκαετίες διαμορφώνονται νέες προσδοκίες αναφορικά με το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία, που αποσκοπούν σε μια συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Η έρευνα που παράγεται σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για θέματα που αφορούν την Ειδική Εκπαίδευση για τα Άτομα με Αναπηρία, την εκπαίδευση και την κοινωνικό-επαγγελματική τους ένταξη, καθώς και οι εκπαιδευτικές πολιτικές που διαμορφώνονται σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συστηματοποιούν την παρουσίαση και ανάδειξη ζητημάτων προς επίρρωση. Οι όποιες επισημάνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, δεν πρόκειται για ανατροπή των κοινωνικό-πολιτικών μοντέλων, αλλά για «εσωτερικές- διορθωτικές» κινήσεις, που, με φιλελεύθερους όρους, εκφράζουν την πολιτική της συντηρητικής – εξισορροπιστικής αναδιανομής των δικαιωμάτων (Rawls, 1999) 138. Σε αυτόν το λόγο, για την κοινωνική ισότητα και ειδικά για το δικαίωμα στην εκπαίδευση, όπως θα δούμε, εντάσσεται και το δικαίωμα στην εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία, ζήτημα που θα διευθετήσει την επέκταση πολιτικών για την εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία, με την ενσωμάτωση επιστημονικών ερευνών, που αφορούν στη συμπερίληψη. Κάθε αναφορά στη συμπερίληψη θέτει ζητήματα στη σύγχρονη θεώρηση για τα στοιχεία της

¹³⁸ Η αναδιανομή των δικαιωμάτων προσεγγίζεται με τους όρους του Rawls, για τον αναπροσδιορισμό των κοινωνικών δικαιωμάτων με όρους δικαιοσύνης, σε μια τεχνική κατάσταση κοινωνικής ισοτιμίας, χωρίς να αλλοιώνονται οι βασικές αρχές του πολιτικού φιλελευθερισμού (Rawls, 1999) για τη λειτουργία της αγοράς και τη διαφορετική εξέλιξη των ατόμων.

συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Kyriazopoulou και Weber (2009), όπως μεταγενέστερα αξιολογήθηκαν από τους Loreman et al. (2014) και Watkins & Ebersold (2016), το πρώτο στοιχείο (εισροές) περιλαμβάνει οικονομικούς πόρους, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, επαύξηση προσόντων εκπαιδευτικών, δομικές λειτουργίες και νομοθετικές ρυθμίσεις (infrastructure issues). Το δεύτερο (εφαρμοστικό σχέδιο) περιλαμβάνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες και πρακτικές μετατροπής των εισροών σε εκροές και εδώ περιλαμβάνεται ό,τι πραγματοποιείται μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον, από μεθόδους διδασκαλίας, ως υποστηρικτικές πρακτικές. Το τρίτο στοιχείο συνδυάζει το πρώτο και το δεύτερο, δίνοντας έμφαση στην αξιολόγηση των εισροών και εκροών, με βάση την εκπαίδευση και εξειδικεύεται σε ζητήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης, της συμμετοχής μαθητών – εκπαιδευτικών, των επιτευγμάτων, των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων, των εκπαιδευτικών ευκαιριών, της δυνατότητας απόκτησης επαγγέλματος και της προσαρμογής στην κοινωνία (Hollenweger, 2014).

Την ίδια περίοδο εντείνεται και ο επιστημονικός οικονομικός λόγος, που παράγεται από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) και την Παγκόσμια Τράπεζα. Χαρακτηριστικό στοιχείο της εμπλοκής του Ο.Ο.Σ.Α. είναι ο διαγωνισμός P.I.S.A. (Programme for International Student Assessment, 2000). Ουσιαστικά πρόκειται για την επίσημη εμπλοκή του στην εκπαίδευση, που πλέον ο ίδιος ο οργανισμός κανονικοποιεί τη γνώση, ορίζει το περιεχόμενό της και την αξιολογεί σε διαφορετικά κράτη, δημιουργώντας, με βάση αυτή τη γνώση, κατηγοριοποίηση των κρατών, των πολιτών τους και των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Δεν είναι τυχαίο ότι αυτές οι εκθέσεις απασχολούν τα κράτη και τις επιστημονικές ενώσεις. Διαφορετικές επιστημονικές κοινότητες ασκούν κριτική (θετική ή αρνητική) για το P.I.S.A., άρα η παρέμβαση του Ο.Ο.Σ.Α. «νομιμοποιείται», ως εκπαιδευτικό γεγονός¹³⁹ και ταυτόχρονα

¹³⁹ Στην Ελλάδα, στον τύπο, παρουσιάζεται εκτενής αρθρογραφία, με έμφαση στην «αποτυχία» των Ελλήνων μαθητών/τριών. Επίσης, προβάλλονται οι επιτυχείς εκπαιδευτικές πολιτικές κρατών όπως η Φιλανδία, η Σουηδία, η Ν.Κορέα. Δεν είναι τυχαία και η ανάθεση ρόλου παρατηρητή και σχολιαστή του P.I.S.A. (Σοφianoπούλου et al., 2016 ; Σοφianoπούλου, 2011) με τον ορισμό ατόμου από την επιστημονική κοινότητα, για να φτάσουμε στις τελευταίες εξελίξεις, όπου το Ινστιτούτο Εκπαιδευτική Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), προετοιμάζει αντίστοιχο διαγωνισμό προετοιμασίας για να επιτύχουν μαθητές/ τριες καλύτερες επιδόσεις.

σταδιακά αναγνωρίζεται ως οργανισμός, ειδικών, τεχνοκρατών, που διαχειρίζεται την επιστημονική αλήθεια και είναι αποδεδειγμένος από τα πολιτικά συμφέροντα των κρατών.

Έτσι, προβάλλεται η «ουδετερότητα» του οργανισμού και οι πολιτικές του αποκτούν κύρος, ώστε να εντάσσονται στην επιχειρηματολογία των επιλεγόμενων κρατικών πολιτικών. Επομένως, από το 2000 συστηματοποιούνται και οι παρεμβάσεις του Ο.Ο.Σ.Α., που θα κορυφωθούν το επόμενο διάστημα, για να αναδειχθεί την περίοδο των μνημονίων ως ο κατεξοχήν ειδικός φορέας για την ορθολογική οργάνωση της εκπαίδευσης, με την αιτιολόγηση πολιτικών για την εκπαίδευση, σε άμεση συνάφεια με τις δαπάνες. Δεν είναι τυχαίο ότι η έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α. (2011) θα καθορίσει πολιτικές για τα επόμενα χρόνια και δαπάνες που θα επηρεάσουν και την οργάνωση της εκπαίδευσης των ΑμεΑ, ειδικά στο ζήτημα υλικοτεχνικής υποδομής και προσλήψεων, όπως θα δούμε αναλυτικά, σε επόμενα κεφάλαια. Την ίδια χρονική στιγμή η Ελλάδα υποχρεώνεται να συρρικνώσει τις δαπάνες της και για την εκπαίδευση των ΑμεΑ, εφόσον ο Ο.Ο.Σ.Α, με εκθέσεις του, προβάλλει την ανάγκη επαύξησής των ετών φοίτησης των ΑμεΑ στην εκπαίδευση, με ενίσχυση των πολιτικών για ένταξη στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την αγορά εργασίας, με ενισχυμένα προσόντα.

Την ίδια περίοδο, όπως προαναφέραμε, ενισχύεται και το έργο των εκπαιδευτικών επιτροπών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που πλέον διαμορφώνονται σε ένα ακόμη πεδίο επεξεργασίας και επιβολής εκπαιδευτικών μέτρων. Με αφετηρία τη συνθήκη του Μάαστριχτ για την ευρωπαϊκή ενοποίηση (1992) ως την παγκόσμια σύσκεψη της Σαλαμάνκα¹⁴⁰ (UNESCO 1994) και τη συνθήκη του Άμστερνταμ (1997), σε ένα προκαταρκτικό στάδιο, διαμορφώνεται η πολιτική πρόθεση για τη σχολική και κοινωνική

Ενδεικτικά, στην αρνητική κριτική για το P.I.S.A. διατυπώνονται απόψεις που συνδυάζουν πολιτική και εκπαιδευτική επιχειρηματολογία. Εδώ, μπορεί να ενταχθεί η σκέψη του Γ. Μαυρογιώργου (2015), όπου σχολιάζεται αρνητικά η διεθνής οικονομική κανονικοποίηση της εκπαίδευσης, μέσω του Ο.Ο.Σ.Α., αλλά και η επιστημονική ανακολουθία σε σχέση με την εκπαίδευση, διότι δε λαμβάνεται υπόψη η διαφορετική κουλτούρα των λαών, οι διαφορετικές ανάγκες και οι διαφορετικοί στόχοι της εκπαίδευσης.

¹⁴⁰ Ενδιαφέρον παρουσιάζει η συγκριτική προσέγγιση οικονομικών δεδομένων, με στόχο την αποτίμηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από τη Σαλαμάνκα, έως το 2019, όπου διαπιστώνεται ότι οι στόχοι ακόμη δεν έχουν υλοποιηθεί σε ικανοποιητικό επίπεδο.

ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία. Στο Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2001), άρ. 26, προσδιορίζεται το θέμα της ένταξης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες σε άμεση αναφορά με την αυτονομία, την αυτοδιάθεση και την αυτοκυριαρχία τους¹⁴¹.

Στις αρχές του 21ου αιώνα, στη Ελλάδα, οι εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές, μέσω της συγκρότησης επιτροπών εμπειρογνομόνων, συμβάλουν στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για τα Άτομα με Αναπηρίες. Η πρώτη επιτροπή συγκροτείται το 1994 και οδηγεί στην θέσπιση του ν. 2817/2000 «Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και άλλες διατάξεις»¹⁴².

Σημειωτέον ότι το memorandum στην Ελλάδα διήρκησε για περίπου δέκα χρόνια (από το 2009 έως το 2018) και παρά τις μνημονιακές δεσμεύσεις και τις διαρκείς διαπραγματεύσεις με τους θεσμούς, διαμορφώνονται πολιτικές παρεμβάσεις που αφορούν στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Συγκεκριμένα, η επιτροπή του 2016 (Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία)¹⁴³ θα παραγάγει άμεσα

¹⁴¹ Άρ. 26 Ένταξη Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες: “ Η Ένωση 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 κοινοτικό βίο” .

¹⁴² Βλ. το νόμο: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2817-2000.html>

¹⁴³ Η επιτροπή θα δημοσιοποιήσει τα πορίσματά της (27/5/2016). Τα πορίσματα κατανέμονται στα εξής θέματα: 1. Υποχρεωτική Εκπαίδευση, 2. Το τρίπτυχο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, 3. Ειδική Αγωγή, 4. Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, 5. Ενιαίο Πλαίσιο Εκπαίδευσης και Έρευνας, 6. Οικονομικά της Εκπαίδευσης - Τριτοβάθμια, 7. Ψηφιακή Στροφή στην Εκπαίδευση, 8. Οπτικοακουστική Εκπαίδευση, 9. Αναβάθμιση της Ξενογλωσσης Εκπαίδευσης, 10. Συνοπτικό Εκπαιδευτικό Σχέδιο για τη Σχολική Εκπαίδευση και 11. Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Είναι σημαντικό ότι στον πρόλογο, που υπογράφεται από τον Πρόεδρο της Επιτροπής, επισημαίνεται ότι δεν αρκούν προτάσεις για την αλλαγή της εκπαίδευσης, αλλά αποφασιστικότητα στην εφαρμογή, διότι «ενώ έχει δημιουργηθεί ένας ορίζοντας καλών ιδεών, ακόμη και καλών πρακτικών, εκείνο που πάσχει είναι η εφαρμογή. Ενδεχομένως, οι μηχανισμοί και οι διαδικασίες εφαρμογής των καλών ιδεών και των μεταρρυθμίσεων θα έπρεπε να αποτελέσουν ένα ξεχωριστό κεφάλαιο του Διαλόγου» (Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία, Πορίσματα, 27/5/2016).

έργο νομοθετικό και θα προχωρήσει και σε επίπεδο εκπόνησης προγραμμάτων και εκπαιδευτικού υλικού (Ι.Ε.Π., 2019)¹⁴⁴.

Από το 2015 ως το 2019 παρατηρείται μια εκπαιδευτική πολιτική, που εστιάζει ιδιαίτερα την προσοχή της σε μια διαφοροποιημένη πολιτική για τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, εστιάζοντας το ενδιαφέρον τους στα ζητήματα των Ατόμων με Αναπηρία, μέσα στο γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ανισότητας, τονίζοντας ότι τα εν λόγω άτομα δεν αποτελούν μια ξεχωριστή κατηγορία. Κατ' αυτόν τον τρόπο στα Άτομα με Αναπηρία αποδίδονται τα ίδια δικαιώματα, καθίστανται πλέον «ορατά», μέσα από την κανονικότητα της προβολής των δεξιοτήτων τους, των ιδεών τους, των συναισθημάτων τους και της κοινωνικής πληρότητάς τους (Μαραγκουδάκης et al., 2021).

Η εξέλιξη του επιστημονικού λόγου, καθώς και η Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, εστιάζουν το ενδιαφέρον τους και στα άτομα με αναπηρίες, καθώς και σε άλλες μορφές κοινωνικής ανισότητας (κοινωνική τάξη, φυλή, φύλο, γλώσσα και θρησκεία). Στην παρούσα χρονική στιγμή, θεσπίζονται νόμοι, που πληρούν τους όρους μιας περιεκτικής και ολοκληρωμένης νομοθεσίας, που επιδιώκει τόσο την απάλειψη του κοινωνικού στίγματος των Ατόμων με Αναπηρία, όσο και την προώθηση πολιτικών που προτάσσουν την ατομική πληρότητα, μέσω της ατομικής αυτονομίας (Fylling et al., 2019; Wehmeyer et al., 2022). Στη συγκεκριμένη περίπτωση η αυτονομία των Ατόμων με Αναπηρία ορίζεται ως δυναμική ανάπτυξης του εαυτού, της προσωπικότητας, της προβολής ιδεών και συναισθημάτων, ώστε τα Άτομα με Αναπηρίες, με δεδομένη τη δική τους ατομική πληρότητα, να ενταχθούν αρμονικά στο κοινωνικό σύνολο, διεκδικώντας δικαιώματα σε άλλες συλλογικότητες, με βάση άλλες ιδιότητές τους, που η κατάσταση «Άτομο με Αναπηρία», δεν θα τους διαφοροποιεί¹⁴⁵.

¹⁴⁴ Βλ. Πεπραγμένα ΙΕΠ 2015-2019: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Anakoinoiseis/PEPRAGMENA_IEP_2015-2019.pdf

¹⁴⁵ Βλ. Ενδεικτικά, θεωρητικά ζητήματα για την προβολή της σεξουαλικότητας των Ατόμων με Αναπηρία. Ratcliff, A. (2019), *Disabilities, Sexual Health, and Consent (Equal Access: Fighting for Disability Protections)*, Rosen Young Adult.

Στα βασικά ζητήματα που πρέπει να επιλύσει η ελληνική πολιτική, κυρίως μετά το 2015, προτάσσεται η εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία στην προοπτική αυτονόμησης. Συνεπώς, η πρόνοια και η εκπαίδευση για τα Άτομα με Αναπηρία δεν συνιστά πλέον μόνο υπόθεση των ιδιωτικών ιδρυμάτων μέριμνας – φροντίδας και των οικογενειών τους, αλλά το κράτος είναι υπεύθυνο για τη διαμόρφωση πολιτικής για τα Άτομα με Αναπηρία. Σταδιακά προκρίνεται η επιλογή ενός ολοκληρωμένου σχεδίου για την ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία, με ίσους όρους στην κοινωνία, με ταυτόχρονο έλεγχο και όλων των συμπληρωματικών δομών, υπηρεσιών και ατόμων, που ασχολούνται με τα Άτομα με Αναπηρία.

Σε αυτό το στάδιο, που είναι συνδυασμός επιστημονικού κεφαλαίου και πολιτικών προταγμάτων, η υποχρεωτική εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία, όπως και οι δομές επαγγελματικής εκπαίδευσης, βοηθούν, τόσο τα Άτομα με Αναπηρία, όσο και το οικογενειακό τους περιβάλλον, συμβάλλουν στην κοινωνικο-επαγγελματική ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία¹⁴⁶, αναγνωρίζοντας ότι οι οικογένειες των Ατόμων με Αναπηρία έχουν περιορισμένες δυνατότητες για την κοινωνικοποίησή τους και το κύριο έργο οφείλει να αναληφθεί από την εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, η εφαρμογή μιας πολιτικής για τα Άτομα με Αναπηρία, οφείλει να εκτιμάται, να αξιολογείται, να σχεδιάζεται και να υλοποιείται στο θεσμό της εκπαίδευσης¹⁴⁷, ο οποίος έχει μια διττή αποστολή, που αφορά

Ειδικά θέματα συνδυασμού κοινωνικού φύλου – γυναίκα, ως Άτομο με Αναπηρία. Arstein-Kerslake, A. (2021), *Legal Capacity & Gender: Realising the Human Right to Legal Personhood and Agency of Women, Disabled Women, and Gender Minorities*, Springer.

Ειδικά θέματα ταυτότητας – φύλου Toft, A. & Franklin, A. (2021), *Young, Disabled and LGBT+*, Routledge

Ειδικά θέματα πολιτειότητας Altermark, N.(2017), *Citizenship Inclusion and Intellectual Disability: Biopolitics Post-Institutionalisation*, Routledge.

¹⁴⁶ Το ζήτημα της λειτουργίας της οικογένειας και των ειδικών κοινωνικών, ψυχολογικών και διαπροσωπικών προβλημάτων, απασχολεί την ελληνική πολιτεία και νομοθετούνται το 2016 τα Κέντρα Στήριξης Οικογένειας (ΚΣΟΙ), που στελεχώνονται από ψυχολόγους, κοινωνιολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. Από την έρευνά μας φαίνεται ότι λειτούργησαν περιορισμένα κέντρα και στο διαδίκτυο αναφέρεται το έργο του ΚΣΟΙ του δήμου Χαλανδρίου.

¹⁴⁷ Ενδιαφέρον παρουσιάζει αυτή την περίοδο το έργο των Watkins & Meijer (2016) και Watkins & Ebersold (2016), που εντοπίζουν τις δυσκολίες εφαρμογής πολιτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση,

την κοινωνικοποίηση των Ατόμων με Αναπηρία σε νέες αξίες, καθώς και την κοινωνικοποίηση των «κανονικών» σε μια νέα κοινωνική πραγματικότητα, όπου στους «κανονικούς» θα εντάσσονται και τα Άτομα με Αναπηρία (Arnot, 2012). Καθίσταται αναγκαία, συνεπώς, η διεύρυνση του πεδίου κατανόησης του εκπαιδευτικού θεσμού, θεωρώντας την εκπαίδευση, ως ένα πολύπλοκο σύστημα, με εσωτερικές και κοινωνικές αλληλεξαρτήσεις και επικαθορισμούς (Fleischer & Zames, 2011).

Η τάση αποσπασματικής νομοθετικής πρότασης, χωρίς ενδεδειγμένη πολιτική – εκπαιδευτική μελέτη, επιταχύνει τη θέσπιση ενός ακόμη νόμου, που πιθανά εντάσσεται στην εκπαιδευτική ιστορική μνήμη.

Κατά τα έτη 2015-2019, η θέσπιση νόμων έλαβε υπόψη το διεθνές περιβάλλον, όπως τον Ο.Η.Ε., την UNICEF και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, που αναφέρονται στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και την πολιτική των δικαιωμάτων για τα άτομα με αναπηρία.

Ήδη από το 2011, όταν δημοσιεύεται η έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α. για την εκπαίδευση στην Ελλάδα (Education and policy advice for Greece)¹⁴⁸, η χώρα μας βρίσκεται σε μνημονιακή δέσμευση. Οι νεοφιλελεύθερες κατευθύνσεις προβλέπουν ειδικές θεματικές για την οργάνωση της εκπαίδευσης, που με οικονομικούς όρους αντιστοιχεί σε μοντέλο διοίκησης επιχειρήσεων. Ειδικότερα, στο πλαίσιο 1.2 «Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου», προτάσσεται το

εμμένοντας στη θέση ότι η γεφύρωση μεταξύ πολιτικής και πράξης θα πρέπει να είναι αυτοσκοπός και τελικά η αποτελεσματικότητα για τη συμπερίληψη θα πρέπει να αξιολογείται στην εφαρμογή της στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αυτή τη θεώρηση, ειδικά στο πεδίο της εφαρμογής, θα επανορίσει η Schuelka (2018).

¹⁴⁸ Πρόκειται για τις αναλυτικές εκθέσεις του Ο.Ο.Σ.Α., που συντάσσονται ανά δεκαετία και καθορίζουν βασικά θεσμικά και λειτουργικά ζητήματα της εκπαίδευσης, τα οποία παρουσιάζονται ως προτάσεις – συστάσεις (recommendations). Υπουργός Παιδείας: Α. Διαμαντοπούλου (7/10/2009 – 7/3/2012) στις κυβερνήσεις Γ. Παπανδρέου (6/10/2009 – 11/11/2011) και Λ. Παπαδήμου (11/11/2011 – 17/5/2012). Αντικαταστάθηκε στις 7 Μαρτίου 2012 από τον Γεώργιο Μπαμπινιώτη. Ο ρόλος της Διαμαντοπούλου ήταν σημαντικός, διότι ήδη είχε διατελέσει επίτροπος (1/1/1999 – 7/3/2004) και προωθούσε νεοφιλελεύθερες ιδέες για την οργάνωση της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικές νομοθεσίες που συνδέονται με την πολιτική της είναι ο Ν.4009/2011 και το Π.Δ.152/2013.

«επιτυχημένο» μοντέλο της Φλαμανδικής κοινότητας του Βελγίου, που χαρακτηρίζεται από ευέλικτες επιλογές προσλήψεων – απολύσεων, δαπανών και αξιολόγησης. Αναλυτικά, παρατίθενται ειδικές θεματικές για τους στόχους της εκπαίδευσης, το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών και το ρόλο των Διευθυντών. Έμφαση δίνεται στη διαδικασία της αξιολόγησης και κυρίως της ατομικής αξιολόγησης, που με ασαφή κριτήρια ενισχύει τις πολιτικές απόλυσης. Επομένως, ο Ο.Ο.Σ.Α. προκρίνει μια ιδιότυπη μορφή δημόσιας εκπαίδευσης, με λειτουργικές προϋποθέσεις, που να ανταποκρίνονται στην ιδιωτική εκπαίδευση. Αυτή η προτεινόμενη δομή εκπαίδευσης επηρεάζει και την Ειδική Αγωγή, διότι επαναφέρει τη συζήτηση στην ιδιωτική πρωτοβουλία.

Η προαναφερθείσα έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α. και οπωσδήποτε οι συμπληρωματικές ετήσιες εκθέσεις¹⁴⁹, θα αποτελέσουν τη βάση διαλόγου με τους θεσμούς, το 2015. Με το μνημόνιο του Ιουλίου του 2015¹⁵⁰, οι θεσμοί επιτάσσουν την εφαρμογή της έκθεσης του 2011. Ειδικά για την εκπαίδευση, προβλέπεται ο «εξορθολογισμός» λειτουργίας της, που ερμηνεύεται ως φιλελευθεροποίηση του συστήματος και στην ουσία, ιδιωτικοποίηση. Με βάση τις διαπραγματεύσεις με τους θεσμούς και ουσιαστικά την εναντίωση της

¹⁴⁹ Πρόκειται για τις ετήσιες εκθέσεις Education at a glance. Από το 2011 μέχρι το 2015, όπου παρουσιάζονται γενικά συγκριτικά στοιχεία με άλλες χώρες, με έμφαση σε προτάσεις -θέσεις.

¹⁵⁰ Βλ. https://ac.europa.eu/info/sites/files/01_mou_20150811_en1.pdf (Ημ. Ανάκτησης: 5/12/2021). Όπως φαίνεται, οι δεσμεύσεις του 2015 με βάση την έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α (2011), απασχόλησαν ιδιαίτερα την κυβέρνηση ΣΥ.ΡΙΖ.Α., μέσω διαφορετικών επιτροπών, με συζητήσεις ανάμεσα στον Υπουργό Παιδείας Ν.Φίλη (23/9/2015- 5/11/2016), την Υφυπουργό Παιδείας Σ. Αναγνωστοπούλου, τον Γενικό Γραμματέα Δ. Χασάπη, τον Διευθυντή του Γραφείου Υπουργού Π. Κατσαρό και τον Πρόεδρο της Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής Κ. Γαβρόγλου, μετέπειτα Υπουργό Παιδείας (5/11/2016 – 8/7/2019). Στο Ιστορικό μέρος αυτών των συναντήσεων, που διαφαίνεται η εναντίωση της κυβέρνησης στις θέσεις του Ο.Ο.Σ.Α. πρέπει να αναφερθούν σειρά συναντήσεων στο Παρίσι και έπειτα στην τελευταία συνάντηση στις 3/2/2016. Σε όλες τις συναντήσεις παρευρισκόταν ο Ευ. Τσακαλώτος, ο οποίος στο βιβλίο του «Στο κόκκινο σακίδιο: πολιτικό ημερολόγιο και αλλά κείμενα, 2022, εκδόσεις Πόλις», περιγράφει διαδικασίες μεταξύ διαφορετικών επιτροπών, που πλέον αποτελούν ιστορικά τεκμήρια.

κυβέρνηση ΣΥ.ΡΙΖ.Α στις πολιτικές του Ο.Ο.Σ.Α, διαμορφώθηκε το νομοθετικό πλαίσιο για όλες τις βαθμίδες της Γενικής και της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης¹⁵¹.

Στην ουσία ο Ο.Ο.Σ.Α, με βάση τις μνημονιακές δεσμεύσεις, θα επαναφέρει τις εκπαιδευτικές προτάσεις για την Ελλάδα, που πλέον είναι εκπαιδευτικές δεσμεύσεις, με βάση την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, που εκπόνησε ο Ο.Ο.Σ.Α., το 2011¹⁵². Στο χρονοδιάγραμμα, προβλέπεται ότι μετά τη διερευνητική φάση του 2015, το 2016 (Ιούλιος 2016) θα έχουν ολοκληρωθεί οι διαδικασίες ψήφισης νομοσχεδίων και τη σχολική χρονιά 2016-2017 θα εφαρμόζονται οι ψηφισθέντες νόμοι. Στο θεωρητικό πλαίσιο επισημαίνεται η επείγουσα και διαρθρωτική αλλαγή της εκπαίδευσης, με επικέντρωση σε τέσσερις θεματικές: α) ανάπτυξη και χρήση ανθρώπινων πόρων, β) εξορθολογισμός του σχολικού δικτύου γ) αξιολόγηση και αποτίμηση του έργου και δ) διακυβέρνηση και διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ειδικά, η νέα κυβέρνηση δεσμεύεται από τη ρητή αναφορά ευθυγράμμισης με τις πολιτικές, που είχαν εγκριθεί το 2013 και ενσωματώθηκαν στο Ν.4186/2013¹⁵³. Είναι σημαντικό ότι αυτός ο νόμος θεωρήθηκε ως βασικό «παραδοτέο» στους θεσμούς, που εντάχθηκε στην προσδιοριζόμενη πολιτική για τον «εκσυγχρονισμό και επέκταση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης». Επομένως, όπως θα δούμε, και το μοντέλο επαγγελματικής εκπαίδευσης βασίζεται στον επιβαλλόμενο από τον Ο.Ο.Σ.Α. σχεδιασμό, με τη νομοθέτηση νέων εκπαιδευτικών μέτρων για την εξασφάλιση

¹⁵¹ Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι παρατηρήσεις του Κ. Γαβρόγλου, αλλά και οι εκτιμήσεις του επιτελείου της κυβέρνησης ΣΥ.ΡΙΖ.Α για την εκπαίδευση, με ειδικές αναφορές στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, εν μέσω μνημονιακών δεσμεύσεων (2015-2018) (Γαβρόγλου, 2021)

¹⁵² Βλ. για το περιεχόμενο της έκθεσης του Ο.Ο.Σ.Α. (2011): https://www.oecd.org/regreform/regulatory-policy/Greece_administrative_burdens_overview_report_GR.pdf (Ημ. Ανάκτησης: 7/3/2022)

¹⁵³ Ο Ν.4186/2013 ψηφίστηκε από την κυβέρνηση Α. Σαμαρά (21/6/2012 – 26/6/2015), με Υπουργό Παιδείας τον Κ. Αρβανιτόπουλο (25/6/2013 - 9/6/2014). Κατά τη διάρκεια της θητείας του Κ. Αρβανιτόπουλου, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2012 - 2013), μετονομάστηκε σε Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2013 - 2015). Με αυτόν το νόμο καταργούνται οι ΕΠΑ.Σ. που υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας και διατηρούνται μόνο οι ΕΠΑ.Σ., που υπάγονται στο Ο.Α.Ε.Δ.(λειτουργούν με το σύστημα της μαθητείας), όπως και οι ΕΠΑ.Σ. του Υπουργείου Αγροτικής Ανάπτυξης. Έτσι, το ΕΠΑ.Α. είναι ο μόνος τύπος Επαγγελματικού Σχολείου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

«φθίνουσας πορείας για δημόσιες δαπάνες σχετικά με το Α.Ε.Π.», κατά την περίοδο 2016-2019.

Η κυβέρνηση, μετά την ολοκλήρωση των διαπραγματεύσεων συγκρότησε επιτροπές, που ανέλαβαν συγκεκριμένο έργο, που βασιζόταν στις εξής θεματικές. Ειδικότερα: α) διαδικασίες για την κατάρτιση των προϋπολογισμών Παιδείας β) διασύνδεση των ερευνητικών ιδρυμάτων των πανεπιστημίων και των Τ.Ε.Ι. γ) αυτονομία των εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων δ) ανάπτυξη και εκπαίδευση της σχολικής ηγεσίας ε) τρόποι παρακολούθησης των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και στ) ανάπτυξη του ολοήμερου σχολείου¹⁵⁴.

Επομένως, οι πολιτικές του Ο.Ο.Σ.Α. αντιτίθενται στις πολιτικές των άλλων διεθνών οργανισμών, διότι η έμφαση βρίσκεται στη μείωση των δαπανών στο αόριστο σχήμα της αξιολόγησης και δεν περιλαμβάνονται θεωρητικές και πρακτικές αναφορές στο δικαίωμα στην εκπαίδευση και ειδικά για τα άτομα με αναπηρία, στο δικαίωμά τους στην ποιοτική εκπαίδευση, την επαύξηση των ετών φοίτησης και την ένταξή τους με ίδιους όρους στην οικονομική και κοινωνική ζωή. Ο όρος «εκσυγχρονισμός» και «εξορθολογισμός», που απαιτεί κατά τον Ο.Ο.Σ.Α. «συγκροτημένη στρατηγική», δεν συνάδει με το γενικό πλαίσιο του Ο.Η.Ε. της UNICEF, του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης προς τον πολιτικό ουμανισμό. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί ότι ακόμη και οι παρεμβάσεις του Ο.Ο.Σ.Α., ως μνημονιακές

¹⁵⁴ Ειδικότερα, υπεύθυνοι ανά τομέα ήταν: α) Τρόποι συγκρότησης προϋπολογισμών, Ν.Θεοχαράκης, Πρόεδρος του Κ.Ε.Π.Ε. β) Ολοήμερο σχολείο, Γ. Κουζέλης, Πρόεδρος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής γ) Αυτονομία σχολικών – πανεπιστημιακών μονάδων, Δ. Μακρυγιάννη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου – Κοινωνιολόγος δ) Εκπαίδευση στελεχών εκπαίδευσης, Ιφ. Καμτσίδου, Πρόεδρος Εθνικής Σχολής Δημόσιας Διοίκησης ε) Παρακολούθηση Μεταρρυθμίσεων Δ. Κλάδης (Γενικός Γραμματέας στο Υπ. Παιδείας επί Γ. Αρσένη (26/9/1996 - 13/4/2000), Γ. Παναγιώτου (8/7/1994 - 25/9/1996 και Π. Ευθυμίου 13/4/2000 - 10/3/2004 στ) Ενιαίος χώρος εκπαίδευσης και έρευνας Κ. Γαβρόγλου, Σ. Γεωργιάτος και Σ. Κατσανέβας ζ) Εμπειρογνώμονες για όλες τις επιτροπές ορίστηκαν η Φ. Ασδεράκη, η Σ. Ζαχαράκη και ο Γ. Ρουσόπουλος.

δεσμεύσεις, αντιβαίνουν και στη συνθήκη της Λισαβόνας (αρ. 156)¹⁵⁵, όπου ρητά αναφέρεται η δυνατότητα επεξεργασίας εκπαιδευτικών πολιτικών από το έθνος – κράτος.

Η Εθνική Εκπαιδευτική Πολιτική θα έπρεπε να είναι αποτέλεσμα συγκλίσεων και επιλογών. Επομένως, αν και αρκετά τροποποιημένη η έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α του 2018 συγκριτικά με την έκθεση του 2011, αποτυπώνει το μνημονιακό περιβάλλον της οικονομικής διευθέτησης, έστω και αν η κυβέρνηση ΣΥ.ΡΙΖ.Α. προβαίνει σε λειτουργικές διευθετήσεις¹⁵⁶. Παρατηρούμε ότι στο ένα πεδίο, εξελίσσονται διαπραγματευτικές στρατηγικές για την εκπαίδευση, που σαφώς επηρεάζουν και την Ειδική Εκπαίδευση, ενώ εξελίσσονται πολιτικές άλλων διεθνών οργανισμών για την εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία και τη γενικότερη θεσμοθέτηση πολιτικών πρακτικών που αποσκοπούν στην υλοποίηση των αρχών του κοινωνικού μοντέλου.

Ειδικότερα, στους στόχους του 2015-2030 (Sustainable Development Goals (S.D.G.), περιβαλλοντικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς στόχους), όπως καθορίζονται από το United Nations Department of Economic and Social Affairs, περιλαμβάνεται και η αναπηρία¹⁵⁷. Εξειδικεύονται οι στόχοι σε θέματα που αναφέρονται στην εκπαίδευση, στην ανάπτυξη - απασχόληση, την ανισότητα και την προσβασιμότητα. Ειδικότερα, οι στόχοι εξειδικεύονται σε πέντε πεδία: α) άμβλυνση κοινωνικών ανισοτήτων και εδώ περιλαμβάνονται και τα Άτομα με Αναπηρία, με επικέντρωση στην αναβάθμιση των

¹⁵⁵ Βλ. αναλυτικά «Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του άρθρου 151 και με την επιφύλαξη των άλλων διατάξεων των Συνθηκών, η Επιτροπή προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών και διευκολύνει το συντονισμό της δράσης τους σε όλους τους τομείς της κοινωνικής πολιτικής που υπάγονται στο παρόν κεφάλαιο, ιδίως επί θεμάτων που έχουν σχέση με: [...] — την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση [...]. Προς τον σκοπό αυτόν, η Επιτροπή, ενεργώντας σε διαρκή συνεννόηση με τα κράτη μέλη, εκπονεί μελέτες, εκφέρει γνώμες και διοργανώνει διαβουλεύσεις, τόσο για τα προβλήματα που ανακύπτουν σε εθνικό επίπεδο όσο και για τα προβλήματα που ενδιαφέρουν διεθνείς οργανισμούς, [...] (Ιωακειμίδης, 2010).

¹⁵⁶ Σε αυτό το άνοιγμα προς άλλες πολιτικές, ενδεχόμενα διαφοροποιημένες από τις αρχικές προθέσεις του Ο.Ο.Σ.Α., σημαντικός ήταν ο ρόλος των Mario Lopez Roldan, K. Παναγιωτόπουλου, Beatrice Pont (μέλη του Ο.Ο.Σ.Α), ο Π. Κυπριανός, Καθηγητής, η Χ. Μαγουλιά, Καθηγήτρια, η Κ. Τρίμη, Φιλολόγος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

¹⁵⁷ Βλ. αναλυτικά τους στόχους 2015-2030 στο The United Nations and Disability: 70 years of the work towards a more inclusive world, January 2018, New York: United Nations.

εκπαιδευτικών ευκαιριών και ίσως για πρώτη φορά γίνονται ορατά τα Άτομα με Αναπηρία και με άλλες ιδιότητες σχετικά με το φύλο κ.α β) προώθηση αειφόρου οικονομικής ανάπτυξης, με επιλογή της κατάλληλης εργασίας και για τα άτομα με αναπηρία, με τον ίδιο μισθό για την παροχή ίδιου έργου γ) εξισορρόπηση πολιτικών σε όλα τα κράτη, ώστε να περιοριστεί η ανισότητα ατόμων με αναπηρία και εντός των κρατών, αλλά και μεταξύ των κρατών δ) προσβασιμότητα σε όλες τις δομές (κτήρια, μέσα μαζικής μεταφοράς), ώστε τα άτομα να αισθάνονται αποδεκτά και ασφαλή και ε) αξιολόγηση πολιτικών, μέσω της μοντελοποίησης των εθνικών πολιτικών για την αναπηρία, με συλλογή συγκρίσιμων δεδομένων.

Επομένως, το νέο στοιχείο είναι η ένταξη των δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία στην Agenda του 2030 για την αειφόρο ανάπτυξη. Στη δημιουργία ρεαλιστικών εφαρμόσιμων στόχων, εντάσσεται η πολιτική των αναπροσαρμογών με την αξιοποίηση συγκριτικών δεδομένων από διαφορετικά κράτη, ώστε η εθνική υπόθεση του κάθε κράτους να ενταχθεί στη συλλογική διεθνή πολιτική των δικαιωμάτων.

3.2. Επαγγελματική Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία στο γενικό πλαίσιο αναβάθμισης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Η Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση για τα Άτομα με Αναπηρία σταδιακά εντασσόταν στο ευρύτερο πλαίσιο ανάπτυξης και λειτουργίας της Ενιαίας Επαγγελματικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο διευρυμένο μοντέλο του εκσυγχρονισμού, διαμορφώθηκε το «ολιστικό σχέδιο ανάπτυξης», όπως περιγράφεται στο Ν.4399/2016. Αυτό το σχέδιο ανάπτυξης συνδυάζει Επαγγελματική Εκπαίδευση, με σύγχρονα προγράμματα για την ανάπτυξη του Πρωτογενούς και Δευτερογενούς τομέα παραγωγής. Σε αυτό το αναπτυξιακό μοντέλο η πρόνοια εντοπίζεται στη διασφάλιση της υψηλής ποιότητας όλων των νέων προγραμμάτων στον προβαλλόμενο ως ενιαίο φορέα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, που καλύπτει διαφορετικούς τύπους σχολείων. Επομένως, τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (Ν.4399/2016) είναι Επαγγελματικά Σχολεία, όπου η παρεχόμενη γνώση και η επαγγελματική κατάρτιση (εργαστήρια ειδικοτήτων) είναι ίδια με αυτή των Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων.

Έτσι, η Ε.Α.Ε. ενισχύεται, συνεπώς, και δεν διαφοροποιείται από την εκπαίδευση των μαθητών της τυπικής εκπαίδευσης. Στην ουσία, το αναβαθμισμένο «Εθνικό Στρατηγικό πλαίσιο για την αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και της Μαθητείας», προϋποθέτει και τη συμμετοχή των Α.μεΑ., ως ισότιμου μαθητικού πληθυσμού¹⁵⁸.

Ειδικότερα, στην Επαγγελματική Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία περιλαμβάνονται οι εξής επαγγελματικές επιλογές, ανάλογα με τον τύπο της αναπηρίας και το επίπεδο λειτουργικότητας του μαθητή/τριας α) Κατώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στις Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης β) Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ΕΠΑ.Λ. γ) Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από τις επαγγελματικές

¹⁵⁸Βλ. Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας,

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%A3%CF%84%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C_%CE%A0%CE%BB%CE%B1%CE%AF%CF%83%CE%B9%CE%BF_%CE%95%CE%95%CE%9A.pdf

σχολές του Ο.Α.Ε.Δ. (ΕΠΑ.Σ.) δ) μεταλυκειακό επίπεδο με το μεταλυκειακό έτος – τάξη μαθητείας αποφοίτων ΕΠΑ.Λ. (Ν.4186/2013) ε) μεταλυκειακό επίπεδο εκπαίδευση από Ι.Ε.Κ. στ) Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. ζ) μεταλυκειακό επίπεδο εκπαίδευση από Ειδικά Ι.Ε.Κ. η) Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.

Το αναβαθμισμένο σχέδιο για την υψηλή ποιότητα νέων προγραμμάτων, αλλά και για την υψηλή προστιθέμενη αξία, που ήταν ζητούμενο για την ελληνική κοινωνία, προστίθεται και η πανεπιστημιακή οργάνωση των Κέντρων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στα πανεπιστήμια, που αν και προβλέφθηκε νομοθετικά, εν τέλει, όπως θα δούμε, δεν υλοποιήθηκε. Οι σπουδές στα διετή προγράμματα αποτελούν βάση για την κατάρτιση και την εξέλιξη των σπουδαστών με αναπηρία και των σπουδαστών τυπικής ανάπτυξης, με σκοπό την ένταξή τους στην αγορά εργασίας, αλλά και τη μετέπειτα επανακατάρτιση και επανειδίκευση τους στο πλαίσιο της Δια Βίου Εκπαίδευσης. Παράλληλα, σταδιακά, εξειδικεύονται και επιμέρους προγράμματα για τη Δια Βίου Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία, που εντάσσονται στα επιχειρησιακά προγράμματα «εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»¹⁵⁹

Η Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση, είτε στον δημόσιο, είτε στον ιδιωτικό τομέα, βασίζεται σε συγκεκριμένα προγράμματα ελεγχόμενα ως προς την ποιότητά τους και ως προς τον γενικότερο στόχο της ένταξης στην αγορά εργασίας. Επομένως, συγκεκριμένα πτυχία αντιστοιχούν στην εγκεκριμένη κατηγοριοποίηση, σύμφωνα με το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (Μπάσδρα & Θεοδωράκης, 2003).

¹⁵⁹ Ενδεικτικά, εδώ θα μπορούσαν να ενταχθούν και προγράμματα Δ.Β.Μ. ατόμων με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης σε κοινωνικές δεξιότητες. Σε αυτήν την εκπαιδευτική δράση συμμετέχει η Ε.Σ.Α.μεΑ., η οποία ενημερώνει τα μέλη της για την εκπαιδευτική δράση, που περιλαμβάνει από κοινωνικές δεξιότητες (ατομική υγιεινή, ένδυση, αυτοφροντίδα) μέχρι δράσεις κοινωνικότητας (χοροθεραπεία, μουσικοθεραπεία, θεατρικό παιχνίδι). Η Ε.Σ.Α.μεΑ. θα συνεργασθεί με δομές και συλλόγους. Το πρόγραμμα θα υλοποιηθεί από ειδικότητες εκπαιδευτικών και άλλων επιστημόνων με συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα (Αρχαιακό υλικό Ε.Σ.Α.μεΑ., 1/4/2014 αρ. πρωτ. 1723)

ΕΘΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ	ΤΙΤΛΟΣ
Επίπεδο 3	Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας Σ.Ε.Κ.
Επίπεδο 4	Απολυτήριο ΕΠΑ.Λ.
Επίπεδο 4	Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας ΕΠΑ.Λ. (χωρίς το έτος μαθητείας).
Επίπεδο 4	Πτυχίο Επαγγελματικής Σχολής ΕΠΑ.Σ.
Επίπεδο 5	Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας, Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΠΑ.Λ., με έτος Μαθητεία)
Επίπεδο 5	Δίπλωμα Επαγγελματικής Ειδικότητας Ι.Ε.Κ.
Επίπεδο 5	Πτυχίο Διετούς Προγράμματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Α.Ε.Ι.

Είναι σημαντικό ότι αρχίζει να διαμορφώνεται μια θεωρητική βάση για το σχεδιασμό της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και για τα Άτομα με Αναπηρία, διότι θεσμοθετείται ένα ολοκληρωμένο μοντέλο οργάνωσης και εποπτείας εκπαίδευσης, εργασίας και αξιοποίησης ανθρώπινου δυναμικού. Η συνεργασία του Εθνικού Ινστιτούτου Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού¹⁶⁰ και του Εθνικού Συμβουλίου Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης

¹⁶⁰ Αναλυτικά οι σκοποί και τα μέσα περιγράφονται στον Ιδρυτικό νόμο του Ε.Ι.Ε.Α.Δ. Σύμφωνα με το άρθρο 88 του νόμου ν.3996/2011, ως σκοποί του Ε.Ι.Ε.Α.Δ. αναφέρονται:

- α) Η παροχή επιστημονικής τεκμηρίωσης προς το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης σχετικώς με τις πολιτικές, οι οποίες σχεδιάζονται και εφαρμόζονται σε όλο το φάσμα αρμοδιότητάς του, πλην των εξειδικευμένων θεμάτων Κοινωνικής Ασφάλισης,
- β) η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών προς το εποπτεύον Υπουργείο, και κατόπιν εντολής του Υπουργού και προς άλλους φορείς του Υπουργείου,
- γ) η στήριξη των δράσεων και των πολιτικών του Υπουργείου με εργαλεία, μεθόδους και τεχνικές που αναπτύσσονται, συγκροτούνται και είναι διαθέσιμα από το Ε.Ι.Ε.Α.Δ., παρέχοντας κάθε δυνατή υποστήριξη στα εξειδικευμένα θέματα στα οποία καλείται να συμβάλει, σε εθνικό, περιφερειακό, τοπικό και κλαδικό επίπεδο,
- δ) η εκπόνηση μελετών και πλαισίων εφαρμογής στα θέματα αρμοδιότητάς του, η συλλογή και επεξεργασία στατιστικών ποιοτικών και ποσοτικών στοιχείων, όσον αφορά τα δεδομένα της αγοράς

Ανθρώπινου Δυναμικού¹⁶¹, προσδιορίζουν κανονιστικές αρχές και πρακτικές στην υλοποίηση ενός αποδοτικού έργου, τόσο στο επίπεδο ειδικοτήτων ποιότητας και βιωσιμότητας τομέων της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, όσο και στην «ανοικτότητα» της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, ώστε να διαμορφώνονται νέες ειδικότητες και νέα προγράμματα σπουδών, ανάλογα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Στο επίπεδο των πρακτικών εφαρμογών εντάσσονται τα προγράμματα μαθητείας, όπως και τα προγράμματα πρακτικής άσκησης, που, αν και δεν είναι νέα ιδέα, φαίνεται ότι επιδιώκουν να καινοτομήσουν στο σχεδιασμό και νέων ειδικοτήτων, σε ανταπόκριση με τη βιομηχανία (μεσαίες και μικρο-μεσαίες επιχειρήσεις) με την τοπική παραγωγική δράση (προϊόντα, τουρισμός κ.ά), όπως και με την τεχνολογία και τις νέες οπτικές στην ενέργεια, την κυκλική οικονομία και την οικολογία. Σε αυτό το σχεδιασμό, που στην ουσία αναλύει το ολιστικό σχέδιο ανάπτυξης, δεν αποκλείονται τα Άτομα με Αναπηρία, αντίθετα, όπως θα δούμε, μέσω των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., των Σ.Ε.Κ.¹⁶² και των ΕΠΑ.Σ,

εργασίας, των εργασιακών σχέσεων και των πολιτικών απασχόλησης και κοινωνικής ένταξης, ως Εθνικού Φορέα,

ε) η εκπόνηση και η έκδοση της Εθνικής Ετήσιας Έκθεσης για την Αγορά Εργασίας και την Απασχόληση στην Ελλάδα,

στ) η προώθηση της Επαγγελματικής Κατάρτισης και της Δια Βίου Μάθησης για το ανθρώπινο δυναμικό της χώρας σε σχέση με τις εθνικές πολιτικές απασχόλησης.

¹⁶¹ Στόχος του Ε.Σ.Ε.Κ.Α.Α.Δ. είναι η παροχή συμβουλών και επιστημονικής καθοδήγησης για μείζονος σημασίας θέματα που σχετίζονται με το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο της προώθησης της γνώσης, της βιώσιμης ανάπτυξης, της αξιοποίησης των ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, της προαγωγής της απασχόλησης χωρίς αποκλεισμούς και εν γένει τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και την απασχόληση.

¹⁶² Πρόκειται για βραχύβιες σχολές, που ιδρύθηκαν με τον Ν.4186/2013, λειτούργησαν από το σχολικό έτος 2014-2015 και καταργήθηκαν με τον Ν.4386/2016. Πανελλαδικά, ενώ ιδρύθηκαν 95 δημόσιες Σ.Ε.Κ., λειτούργησαν μόνο τέσσερις (Πειραιάς, Ιωάννινα, Μυτιλήνη, Επίδαυρος) (<https://www.eoppep.gr/teens/index.php/terms-of-use?start=3>). Επομένως, μπορεί να διατυπωθεί η παρατήρηση ότι είναι συνδυασμός παραγόντων που δυσχεραίνουν την επαγγελματική κατάρτιση και από την πολιτεία, αλλά και από τους πολίτες. Ήταν Σχολείο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης που δεν ανήκε στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Σκοπός των εν λόγω δομών ήταν η παροχή υπηρεσιών αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης. Η διάρκεια φοίτησης στα Ημερήσια ΣΕΚ ήταν 3 έτη (Α, Β και Τάξη Μαθητείας), ενώ στην Εσπερινή ΣΕΚ 4 έτη (Α, Β, Γ και Τάξη Μαθητείας). Οι απόφοιτοι των Σ.Ε.Κ., με την ολοκλήρωση της μαθητείας, λάμβαναν Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης Επιπέδου 3, είχαν δικαίωμα συμμετοχής στις

δημιουργούνται επαγγελματικές προοπτικές, αλλά και προοπτική δυνατότητας συμμετοχής στη συνεχιζόμενη Δια Βίου Μάθηση, στα Κ.Δ.Β.Μ. Ειδικά, για τα Άτομα με Αναπηρία προβλέπονται και τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ, για αποφοίτους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπως και δημόσια Ι.Ε.Κ. Ειδικής Αγωγής για αποφοίτους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Επομένως, η εκκίνηση για οργανωμένη Επαγγελματική Εκπαίδευση έστω και με στοιχειώδεις γνώσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εκκινεί από τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., όπου εξειδικεύονται τομείς που κατηγοριοποιούνται σε κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης και επαγγελματικές δεξιότητες. Είναι σημαντικό ότι στους μαθητές του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. προβλέπεται και η διδασκαλία μαθημάτων Γενικής Παιδείας, όπως Γλώσσα, Μαθηματικά, Γυμναστική και Μουσική. Επίσης, παρέχεται Συμβουλευτική Επαγγελματικού Προσανατολισμού και, όπου κρίνεται απαραίτητο, υποστηρίζονται οι μαθητές με θεραπευτικά προγράμματα¹⁶³. Έτσι, αιτιολογείται ότι μετά την αποφοίτησή τους αποκτούν απολυτήριο, ισότιμο με το απολυτήριο Γυμνασίου, που αν και δεν τους επιτρέπει συνέχιση σπουδών στο Λύκειο, μπορούν να ενταχθούν σε εργασιακούς χώρους του δημοσίου, των οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης και στον ιδιωτικό τομέα, ανάλογα με τον κλάδο εξειδίκευσής τους¹⁶⁴. Δεν πρέπει να παραβλέπεται ότι για τις τοπικές κοινωνίες, ειδικά στις επαρχιακές πόλεις, είναι σημαντικά αυτά τα σχολεία, διότι μαθητές με αναπηρία εντάσσονται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, μια λειτουργία απελευθερωτική και για τους γονείς, που στο κλειστό περιβάλλον μιας επαρχιακής πόλης

Εξετάσεις πιστοποίησης του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., για τη λήψη πτυχίου Ειδικότητας. Ακόμη είχαν δικαίωμα εγγραφής σε Δημόσιο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.Ι.Ε.Κ.), αλλά και δικαίωμα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

¹⁶³ Στο Ν.3699/2008 καθορίζονται οι ειδικότητες του Ε.Ε.Π., ως εξής: ΠΕ26 ή ΠΕ 21- Λογοθεραπευτών, ΠΕ 29- Εργοθεραπευτών, ΠΕ-24 Παιδοψυχιάτρων, ΠΕ 35- Παιδιάτρων, ΠΕ 23- Ψυχολόγων, ΠΕ 30- Κοινωνικών Λειτουργών, ΠΕ 22- Επαγγελματικών Συμβούλων, ΠΕ 28- Φυσικοθεραπευτών, ΠΕ 25- Σχολικών Νοσηλευτών, ΠΕ 31- Επαγγελματικού προσανατολισμού, ΠΕ36- Μουσικοθεραπευτών.

¹⁶⁴ Βλ. ενδεικτικά το Ν.2817/2000, το Ν.3699/2008 και τον πιο πρόσφατο Ν.4515/2016, που εξελίσσουν επαγγελματικές ειδικότητες, αλλά και ιδιαίτερα θέματα υλικοτεχνικής υποδομής και ειδικών επιστημόνων, που στελεχώνουν αυτές τις δομές.

σταδιακά αναιρούνται και οι πρακτικές κοινωνικής περιθωριοποίησης των Ατόμων με Αναπηρία και των οικογενειών τους¹⁶⁵.

¹⁶⁵ Ως μελέτη περίπτωσης εξετάσαμε το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Φλώρινας. Φαίνεται ότι ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων μαθητών/τριών, επικοινωνεί με το Ε.Ε.Ε.Κ. Φλώρινας και συνεργάζεται κατά την περίοδο 2015-2017 για την ίδρυση σχολικού συνεταιρισμού, με σκοπό την ανάπτυξη των κοινωνικών και προεπαγγελματικών δεξιοτήτων των μαθητών, την ανάπτυξη του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και την εξασφάλιση της δυνατότητας υλοποίησης προβλεπόμενης πρακτική άσκησης των μαθητών. Όπως επισημαίνεται στο έγγραφο, ζήτημα που πρέπει να μας απασχολήσει είναι ότι η πρακτική άσκηση «δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί σε άλλα ευρύτερα πλαίσια» (Έγγραφο συλλόγου γονέων και κηδεμόνων μαθητών/τριών, Ε.Ε.Ε.Κ. Φλώρινας με πρωτ.1 /4-3-2016. Το έγγραφο υπογράφεται από την Πρόεδρο Αγνή Σιδηροπούλου και τον Γ. Γραμματέα Βασίλειο Ιγνατίου και απευθύνεται προς τη διευθύντρια Ε.Ε.Ε.Κ. Φλώρινας, Μαρία Τραϊανοπούλου και κοινοποιείται προς τον Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής 14ης Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας, Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. Φλώρινας, Διευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Φλώρινας, Δήμαρχος Φλώρινας, Ε.Σ.Α.μεΑ., Π.Ο.Κ.Γ.Κ.Α.με.Α., Π.Ο.Α.μεΑ.Δ.Μ.). Επίσης, απασχολεί γονείς και κηδεμόνες η συνεργασία με τους μαθητές του ΕΠΑ.Λ. Αυτό που επισημαίνεται είναι «η σχολική ένταξη των παιδιών με αναπηρία, η οποία επιτεύχθηκε μέσα από την καθημερινή αμφίδρομη επαφή που είχαν με τους μαθητές του ΕΠΑ.Λ. σε διάφορες δραστηριότητες εκπαιδευτικές, πολιτιστικές, αθλητικές, ψυχαγωγικές κ.λ.π. (το μοντέλο της συνεκπαίδευσης)» (Έγγραφο συλλόγου γονέων και κηδεμόνων μαθητών/τριών, Ε.Ε.Ε.Κ. Φλώρινας, με αρ. πρωτ.3 /18-3-2016. Το έγγραφο υπογράφεται από την Πρόεδρο Αγνή Σιδηροπούλου και τον Γ. Γραμματέα Βασίλειο Ιγνατίου και απευθύνεται προς τη διευθύντρια Ε.Ε.Ε.Κ. Φλώρινας, Μαρία Τραϊανοπούλου και κοινοποιείται προς τον Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής 14ης Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας, Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. Φλώρινας, Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Φλώρινας, Δήμαρχος Φλώρινας, Ε.Σ.Α.μεΑ., Π.Ο.Κ.Γ.Κ.Α.με.Α., Π.Ο.Α.μεΑ.Δ.Μ.). Στο μικρο – επίπεδο του Ε.Ε.Ε.Κ. Φλώρινας παρατηρείται η σύνδεση του Πανεπιστημίου Φλώρινας με το Ε.Ε.Ε.Κ. ειδικότερα το Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, θα υλοποιήσει εικαστικές δράσεις με βάση τα δεκαπέντε τοπικά παραμύθια από τη συλλογή Μίμη Σουλιώτη – Αντιγόνης Τσάμη (Η έκθεση πραγματοποιήθηκε 26-31 Μαρτίου 2014). Σε τοπικό επίπεδο, ιδιαίτερη δραστηριότητα έχει ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων παιδιών με αναπηρία «Sundberg» του Ν. Φλώρινας, ο οποίος στηρίζει και σχολιάζει ζητήματα που έχουν σχέση με την «επαγγελματική και οικογενειακή ενσωμάτωση», προκρίνοντας τη δημιουργική απασχόληση και τις απογευματινές ώρες στο πλαίσιο του Κ.Δ.Α.Π.μεΑ. (Έγγραφο συλλόγου γονέων και κηδεμόνων παιδιών με αναπηρία «Sunberg», (πρωτ.6/9-3-2016).

Στο ειδικό πρόγραμμα Δ.Β.Μ. ατόμων με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης σε κοινωνικές δεξιότητες προβλέπεται σε σύνολο 80 μονάδων, τέσσερα τμήματα να οργανωθούν στη Δυτική Μακεδονία. Σε αυτό το μικρο-επίπεδο παρατηρείται ότι μεταξύ των ετών 2015-2016, παραμένει σταθερός ο πίνακας των προνοιακών επιδομάτων, όπου στα επίσημα έγγραφα τηρείται πλέον η Αρχή Προστασίας

Παρατηρούμε ότι εξειδικεύονται δομές επαγγελματικής εκπαίδευσης Ατόμων με Αναπηρία, καλύπτοντας σταδιακά αυξημένο αριθμό περιπτώσεων, ώστε να φοιτούν σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και να αποτρέπεται, όσο είναι δυνατό, η αδιαβάθμητη εκπαίδευση – κατάρτιση. Επομένως, αυτή είναι η διαφοροποίηση από προηγούμενες απόπειρες επαγγελματικής εκπαίδευσης, που κυρίως αναπτύχθηκαν στον αστικό πυρήνα του νομού Αττικής¹⁶⁶.

Με την εξέλιξη της εκπαίδευσης για τα Άτομα με Αναπηρία διαμορφώνονται δύο συστήματα, το Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα και η Μη Τυπική Εκπαίδευση¹⁶⁷, που

των Προσωπικών Δεδομένων, τα άτομα αναφέρονται με κωδικό και περιγραφή της ιδιότητας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διπλωματική εργασία της Βασιλικής Αλεξίου, με θέμα: Διερεύνηση εφαρμοσμένων πολιτικών για τους νέους/ες ΑμεΑ, του Νομού Φλώρινας, το 2017.

¹⁶⁶ Βλ. ενδεικτικά τη Σχολή Επαγγελματικής Κατάρτισης Ατόμων με Αναπηρία του Ο.Α.Ε.Δ., που λειτουργεί από το 1990 στην Αθήνα, προσφέροντας υπηρεσίες στο χώρο της κατάρτισης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Η φοίτηση διαρκεί δυο σχολικά έτη (1.800 ώρες εκπαίδευσης) και είναι επιδοτούμενη. Τα προγράμματα κατάρτισης που λειτουργούν στη Σχολή στοχεύουν στην επαγγελματική εξειδίκευση ανέργων Ατόμων με Αναπηρίες σε ειδικότητες που συνάδουν με την ιδιαιτερότητά τους, έτσι ώστε οι απόφοιτοι/ες να έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν ή να αυτοαπασχοληθούν όταν βγουν στην αγορά εργασίας.

Απευθύνεται σε άτομα με ποσοστό αναπηρίας 50% και άνω (με βάση την ισχύουσα γνωμάτευση πρωτοβάθμιας υγειονομικής επιτροπής ΙΚΑ ή απόφαση ΚΕΠΑ) ηλικίας 18-58 ετών ανεξαρτήτως φύλου, θρησκείας, εθνικότητας και με παθήσεις όπως: σωματικές αναπηρίες, κινητικά προβλήματα, οργανικές ανεπάρκειες (καρδιακή ανεπάρκεια, νεφρική ανεπάρκεια, λευχαιμία, καρκίνο, ηπατίτιδα, σκλήρυνση κατά πλάκας, AIDS κ.ά), Κώφωση-Βαρηκοΐα, Ελαφρά Νοητική υστέρηση, Ολική ή μερική τύφλωση (Φοίτηση στο Φάρο Τυφλών), Ψυχικές παθήσεις. Η Σχολή στελεχώνεται από εξειδικευμένο προσωπικό με εμπειρία, τόσο στην κατάρτιση Ατόμων με Αναπηρία όσο και στην παροχή συνοδευτικών υποστηρικτικών υπηρεσιών (Σ.Υ.Υ.) από Ψυχολόγους, Κοινωνικούς Λειτουργούς, Νοσηλευτές, Φιλολόγους αλλά και Διερμηνείς Νοηματικής Γλώσσας για τους Κωφούς μαθητές που φοιτούν στη Σχολή. Η ομάδα εξειδικευμένων διερμηνέων στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (Ε.Ν.Γ) είναι υπεύθυνη για την κατανόηση των μαθημάτων και για τη βοήθεια των εκπαιδευτών και των μαθητών όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο (<https://sxoli-amea.webnode.gr>).

Ακόμη, στην Λακκιά Θεσσαλονίκης, λειτουργεί το Εκπαιδευτικό Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης Ατόμων με Αναπηρία του Ο.Α.Ε.Δ., προσφέροντας τμήματα κατάρτισης για άτομα υψηλής και χαμηλής λειτουργικότητας.

¹⁶⁷ Σύμφωνα με τα κείμενα αναφοράς για την εκπαίδευση, τη νομοθεσία και τη βιβλιογραφία, με τον όρο Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα αποδίδεται το σύστημα που περιλαμβάνει την Πρωτοβάθμια, την

αντιστοιχούν σε επίπεδα πιστοποίησης, δηλαδή σε δίπλωμα επαγγελματικής ειδικότητας, που αντιστοιχεί σε συγκεκριμένη κατηγορία. Επομένως, τα Άτομα με Αναπηρία δεν «απασχολούνται» σε αδιαβάθμητες σχολές, αλλά αποκτούν επαγγελματική εξειδίκευση σε πιστοποιημένα εκπαιδευτικά ιδρύματα, που με το θεωρητικό και το πρακτικό πρόγραμμα επιδιώκεται η ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Άρα, αυτά τα πιστοποιημένα εξειδικευμένα προγράμματα, διαφοροποιούνται από προηγούμενες «απόπειρες» κατάρτισης, όπως για παράδειγμα τα προστατευμένα παραγωγικά εργαστήρια του Ν.2646/1998, που λειτουργούσαν ως Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου (Ν.Π.Δ.Δ.) και εποπτεύονταν από το Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης, ή η απασχόληση στους Κοινωνικούς Συνεταιρισμούς Περιορισμένης Ευθύνης (Κοι.Σ.Π.Ε)¹⁶⁸. Παρατηρείται ότι από το 1990 διαμορφώνεται ένας προβληματισμός αναφορικά με τον σχεδιασμό επαρκούς, υποτυπώδους σε πρώτο στάδιο ελέγχου της άτυπης αδιαβάθμητης Επαγγελματικής Κατάρτισης και των Ατόμων με Αναπηρία.

Ενδεικτικά, το 1994, το Υπουργείο Εργασίας θεσμοθέτησε κριτήρια πιστοποίησης των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.). Το έργο αυτό αναλαμβάνει ο φορέας που δημιουργείται, το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, που λειτούργησε από το 1994 και θα προχωρήσει το έργο του με αναπροσαρμογές, προκειμένου να διαμορφώσει ένα αξιόπιστο πρόγραμμα πιστοποίησης (Αμίτσης, 2000). Το θέμα της πιστοποίησης, οδηγεί σε καταργήσεις παλιών Κ.Ε.Κ. και με το Voucher (2013), σε νέα προγράμματα (Γούλας & Κορδάτος, 2013; Ευστράτογλου, 2003). Διαρκώς, από το 2013 διευρύνονται μονάδες Κ.Ε.Κ.¹⁶⁹, που

Δευτεροβάθμια και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Επίσης, αναφέρεται και ο όρος Τυπική Επαγγελματική Εκπαίδευση, προκρινόμενου να ορισθεί ο δεύτερος κύκλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΠΑ.Λ. και Λύκειο των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.), που οδηγούν με εξετάσεις στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Όλα τα άλλα διαθέσιμα προγράμματα ή κέντρα εκπαίδευσης, που χαρακτηρίζονται ως Μεταδευτεροβάθμια, αποδίδονται με τον όρο «Μη Τυπική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (Ε.Ε.Κ.)»

¹⁶⁸ Βλ. ενδεικτικά την εξέλιξη αυτών των συνεταιριστικών μονάδων, όπως προβλέπεται να οργανωθούν με τον Ν.4019/2011. Αυτός ο νόμος θεσπίστηκε επί κυβερνήσεων ΠΑ.ΣΟ.Κ. (6/10/2009- 11/11/2011), με Υπουργό Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης τον Ε. Κουτρουμάνη (17/6/2011- 11/11/2011).

¹⁶⁹ Βλ. Ενδεικτικά:

ΕΚΕΠΙΣ, (2006). *Σύστημα παρακολούθησης και αξιολόγησης των Κέντρων Επαγγελματικής*

απευθύνονται και σε Άτομα με Αναπηρίες, που αποτελούν και το νέο δυναμικό μέσα από την εξέλιξη του επιστημονικού κεφαλαίου, της εκπαιδευτικής πολιτικής και των ομάδων πίεσης των Ατόμων με Αναπηρία. Έτσι, η εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία, επεκτείνεται και σε ενδοεπιχειρησιακές καταρτίσεις, με την ένταξη στη θεσμοποιημένη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, στην αναίρεση της ανεργίας, μέσα σε ένα ολοκληρωμένο σύστημα διευρυνόμενης αξιολόγησης πολιτικών και πρακτικών από την Ευρωπαϊκή Ένωση και διεθνείς φορείς¹⁷⁰.

Εξελικτικά, ο πολιτικός λόγος της κυβέρνησης ΣΥ.ΡΙΖ.Α συμπεριλαμβάνει θεσμική πολιτική για την αλλαγή του πλαισίου εκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρία. Σε αυτόν τον πολιτικό λόγο ενσωματώνεται επιστημονικός λόγος, με αξιοποίηση διαφορετικών επιστημονικών τομέων, προκειμένου αυτές οι πολιτικές να μην θεωρηθούν κομματικός λόγος και να μην καταχωρηθούν ως μονοδιάστατες θεωρήσεις. Η νομιμοποίηση αυτού του λόγου, βασίζεται σε επιστημονικές αρχές, οι οποίες προβάλλονται ως αναγκαίες, ως προς την εφαρμογή τους, προκειμένου να τεκμηριωθεί ο ορθολογισμός των επιλογών. Σημειώτεον ότι η εξέλιξη των πολιτικών για την Ειδική Αγωγή δεν είναι η απλή εφαρμογή του Ν.4074/2012 που κατακύρωσε τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών (27.9.2010) για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, αλλά διεύρυνση των πολιτικών, με θεωρητικό και πρακτικό περιεχόμενο, ώστε η δωρεάν και υποχρεωτική εκπαίδευση, σε Πρωτοβάθμιο και Δευτεροβάθμιο επίπεδο, να αποκτήσει περιεχόμενο, για να διαμορφωθούν δομές, αναλυτικά προγράμματα, εργαστήρια, που να

Κατάρτισης (ΚΕΚ): Δεύτερη φάση εφαρμογής 2003-2005, Τελική Αναφορά, Μάρτιος.

ΕΚΕΠΙΣ, (2008). Σύστημα παρακολούθησης και αξιολόγησης των Κέντρων Επαγγελματικής

Κατάρτισης (ΚΕΚ): Τρίτη φάση εφαρμογής 2005-2007, Τελική Αναφορά, Νοέμβριος.

ΕΚΕΠΙΣ, (2011). Σύστημα παρακολούθησης και αξιολόγησης των Κέντρων Επαγγελματικής

Κατάρτισης (ΚΕΚ): Τέταρτη φάση εφαρμογής 2007-2009, Τελική Αναφορά, Φεβρουάριος.

¹⁷⁰ Ενδεικτικά, Ετήσια έκθεση για την εκπαίδευση 2017-2018: Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης, Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ). Σύμφωνα με τα στοιχεία του 2016, στην Ελλάδα παρουσιάζονται οι μεγαλύτερες ανισότητες, ειδικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και μάλιστα στις ηλικίες από 16 ετών και άνω. Επιγραμματικά η αξιολόγηση περιλαμβάνει 27 βασικούς δείκτες, που κατανέμονται σε δείκτες αξιολόγησης της πρόσβασης στην εκπαίδευση (8), σε δείκτες που αφορούν στην πρόσβαση στην απασχόληση (14) και σε δείκτες που αφορούν στο εισόδημα και τις συνθήκες διαβίωσης (5).

εναρμονίζονται με τις ατομικές ανάγκες, αλλά και με τη διασύνδεση με την πραγματική κοινωνική και οικονομική ζωή.

Αυτό το στοιχείο της εναρμόνισης με την πραγματικότητα, θέτει ως στόχο την παρουσία των Ατόμων με Αναπηρία στο προσκήνιο, προκειμένου να μελετηθούν οι ανάγκες τους, να αποσαφηνισθεί ότι δεν είναι «κατώτεροι», άρα να απορριφθούν οι ιδεότυποι, δηλαδή τα μοντέλα κανονικότητας, με προσδιορισμένα χαρακτηριστικά «καθαρότητας», ως προς τη σωματική, αισθητηριακή, νοητική και ψυχική αρτιμέλεια (Goggin et al., 2019). Πρόκειται, δηλαδή, για ένα διευρυμένο σχέδιο ανατροπής κανονιστικών διατάξεων και πρακτικών, που παράγουν ή συντηρούν τις διακρίσεις, με σηματοδότηση των δεσμεύσεων για δικαιωματική προσέγγιση της αναπηρίας, ως δικαίωμα των Ατόμων με Αναπηρία, να είναι ισότιμα, αναφορικά με την κοινωνική και επαγγελματική ένταξή τους. (Broderick, 2015).

Οι πολιτικές πρόσβασης των Ατόμων με Αναπηρία σε εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους, βασίζονται στο Ν.4067/2012¹⁷¹, ο οποίος επισημαίνει ότι: «επιβάλλεται να εξασφαλίζεται η οριζόντια και κατακόρυφη αυτόνομη και ασφαλής προσπέλαση από Άτομα με Αναπηρία ή εμποδιζόμενα άτομα και η εξυπηρέτηση αυτών σε όλους τους εξωτερικούς και εσωτερικούς χώρους των κτηρίων, σύμφωνα με τις οδηγίες σχεδιασμού του Υπουργείου Περιβάλλοντος Ενέργειας και Κλιματικής Αλλαγής "Σχεδιάζοντας για Όλους"». Τα Άτομα με Αναπηρία καθίστανται ορατά στην κοινωνία και εντάσσονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Πρόκειται για την αρχή της συμπερίληψης που απορρέει από την επικύρωση του πρωτοκόλλου για τη Σύμβαση

¹⁷¹ Βλ. άρ. 2 παρ.59 “ Πεζόδρομοι είναι οι διαμορφωμένοι υπαίθριοι κοινόχρηστοι ελεύθεροι χώροι, που εξυπηρετούν τη συνεχή, ασφαλή και χωρίς εμπόδια κυκλοφορία των πεζών, των ΑμΕΑ και των εμποδιζόμενων ατόμων [...]. Ειδικότερες εξειδικεύσεις ακολουθούν και στο Ν.4313/2014 (Α΄ 261). Επίσης στο άρθρο 2 παράγρ.71 ορίζεται ότι: “ Προσβασιμότητα είναι το χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος, που επιτρέπει σε όλα τα άτομα χωρίς διακρίσεις φύλου, ηλικίας και λοιπών χαρακτηριστικών, όπως σωματική διάπλαση, δύναμη, αντίληψη, εθνικότητα να έχουν πρόσβαση σε αυτό, δηλαδή να μπορούν αυτόνομα, με ασφάλεια και με άνεση να προσεγγίσουν και να χρησιμοποιήσουν τις υποδομές αλλά και τις υπηρεσίες (συμβατικές και ηλεκτρονικές) και τα αγαθά που διατίθενται στο συγκεκριμένο περιβάλλον” . Επίσης εξειδικεύονται θέματα για την απρόσκοπτη πρόσβαση σε κτήρια και άλλες δομές. Με επόμενο νόμο τον 4782/2021 εξασφαλίζεται περαιτέρω προσβασιμότητα για τα ΑμΕΑ σε χώρους, κτήρια και δομές και προβλέπονται και κυρώσεις.

Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών, όπως κατακυρώθηκε με το Ν.4074/2012¹⁷².

Πρόκειται για μια αναδιατύπωση των δικαιωμάτων, τα οποία αφορούν το σύνολο των δικαιωμάτων των μελών μιας κοινωνίας, ως δημοκρατική κανονιστική απαίτηση. Αυτό το πλαίσιο επισημαίνεται στο Ν.4488/2017¹⁷³, που αν και θεωρείται ότι εξειδικεύει τη Σύμβαση των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία, επεκτείνει τις πολιτικές του Ν.4077/2012, επιδιώκοντας τη θεσμοποίηση βασικών επιστημονικών προταγμάτων για την αυτονομία και τη συμπερίληψη των Ατόμων με Αναπηρία στον κοινωνικό – πολιτιστικό βιοχώρο (Artiles et al., 2006).

Με τον Ν.4074/2012 προβλέπεται η διασφάλιση των δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία, τόσο στο δημόσιο, όσο και στον ιδιωτικό τομέα. Η Ε.Σ.ΑμεΑ., θεωρεί ότι «η εν λόγω Σύμβαση για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των ΑμεΑ είναι η κορυφαία δέσμευση της διεθνούς κοινότητας για τα θέματα αναπηρίας, καθώς δίνει έμφαση στο σεβασμό των ανθρωπίνων αξιών της αυτονομίας, της ισότητας και της αξιοπρέπειας για τα Άτομα με Αναπηρία, καταδικάζει την άνιση μεταχείριση και τις διακρίσεις σε όλες τους τις μορφές σε βάρος των Ατόμων με Αναπηρία, διασφαλίζει την ένταξη της διάστασης της αναπηρίας σε όλα τα υφιστάμενα διεθνή όργανα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αναγνωρίζει ότι η αναπηρία είναι κομμάτι της ανθρώπινης ποικιλομορφίας».

Με αυτόν το νόμο η Ελλάδα κατακύρωσε τη σύμβαση του 2006 για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, όπως και το προαιρετικό πρωτόκολλο, με το οποίο άτομα ή ομάδες πολιτών, εφόσον παραβιάζονται αρχές της σύμβασης, μπορούν να απευθυνθούν

¹⁷² Ο Ν.4074/2012 «Περί κυρώσεως της Σύμβασης για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες και του προαιρετικού πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία» θεσπίστηκε επί κυβερνήσεως Α. Παπαδήμου (11/11/2011 - 17/5/2012), με Υπουργό Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης τον Γ. Κουτρουμάνη, όπως και ο Ν.4067/9-4-2012 «Περί νέου οικοδομικού κανονισμού» θεσπίστηκε από την ίδια κυβέρνηση, με Υπουργό Υποδομών, Μεταφορών και Δικτύων τον Μ. Βορίδη.

¹⁷³ Ο Ν.4488/2017 στις γενικές διατάξεις καθορίζει ως πολιτικό στόχο την ισότιμη πρόσβαση των ατόμων των ΑμεΑ ως πολιτών στην κοινωνία. Σκοπός του παρόντος μέρους είναι η άρση των εμποδίων που δυσχεραίνουν την πλήρη και ισότιμη συμμετοχή των Ατόμων με Αναπηρίες (ΑμεΑ) στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας.

στον Ο.Η.Ε. Ο Ν.4488/2017 εφαρμόζει ένα ουμανιστικό κανονιστικό πρότυπο, με αποδοχή της δικαιωματικής προσέγγισης της αναπηρίας, ως κορυφαίας διαδικασίας του Κοινωνικού Μοντέλου, όπου εδώ εξειδικεύεται ο συγχρονισμός πρακτικών από το δημόσιο και ιδιωτικό τομέα στην παραγωγή, διάθεση και κυκλοφορία λόγου, για την αποτροπή ανισοτήτων, μεταξύ ανθρώπων με ή χωρίς αναπηρίες. Έτσι, κατοχυρώνεται η προσβασιμότητα στο χώρο, όπως και σε υπηρεσίες που προσφέρονται για όλους. Με βάση το Ν.4488/2017 στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα, οι εργαζόμενοι, οφείλουν να διαμορφώνουν στάσεις και συμπεριφορές, ώστε να μη υπάρχουν διακρίσεις για τα Άτομα με Αναπηρία. Ο εν λόγω νόμος αποσκοπεί στην εξάλειψη των ανισοτήτων μεταξύ Ατόμων με και χωρίς Αναπηρίες (άρθρα. 62-63. Ν.4488/2017¹⁷⁴), θέση η οποία εξειδικεύεται σε προσαρμοστικά μέτρα «προκειμένου να διασφαλισθεί η αρχή της ίσης μεταχείρισης».

Στα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία εντάσσεται και η πρόσβασή τους στο «ηλεκτρονικό περιβάλλον» για επικοινωνία, πληροφορία, υπηρεσίες και εκπαίδευση¹⁷⁵. Αυτή η εξειδικευμένη θεώρηση, ο Ν.4488/2017 στοχεύει στην πρόληψη των διαφοροποιήσεων και την ενδυνάμωση του ρόλου των ατόμων με αναπηρία στις σύγχρονες συνθήκες ενημέρωσης, κατάρτισης και εκπαίδευσης, ως χαρακτηριστικά που υποδηλώνουν την συμπερίληψη όλων των μελών μιας κοινωνίας διαθέτοντας την ιδιότητα του πολίτη. Σε ένα τέτοιο κοινωνικό πλαίσιο, όλοι οι κοινωνικοί φορείς, που

¹⁷⁴ Άρθρο 62

{...} με στόχο την εξάλειψη, αποκατάσταση και αποτροπή ανισοτήτων μεταξύ ατόμων με και χωρίς αναπηρίες υποβάλλοντας εκθέσεις σχετικά με τις δράσεις, τα μέτρα και τα προγράμματα που υιοθετούν για την επίτευξη της ισότητας των ΑμεΑ, υιοθετώντας ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες για τα θέματα αναπηρίας και συλλέγοντας στατιστικά.

Άρθρο 63

Καθολικός σχεδιασμός διοικητικών προϊόντων, περιβαλλόντων και υπηρεσιών, εύλογες προσαρμογές ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούνται από όλους στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, χωρίς να απαιτούνται ειδικές προσαρμογές ή εξειδικευμένος σχεδιασμός. Τα διοικητικά όργανα και οι αρχές υποχρεούνται να λαμβάνουν ενδεδειγμένα μέτρα προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες ενός ή περισσότερων ΑμεΑ προκειμένου να διασφαλιστεί η αρχή της ίσης μεταχείρισης.

¹⁷⁵ Ευρωπαϊκή πράξη για προσβασιμότητα <https://www.europarl.europa.eu/news/el/press-room/20170911IPR83596/eukolotere-prosbase-se-proionta-kai-uperesies-gia-ta-atoma-me-eidikes-anagkes>

παράγουν γνώση, όπως η τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και ορισμένες σχολές που χαρακτηρίζονται επίσημα από το Υπουργείο Παιδείας ως σχολές εκπαίδευσης ενηλίκων¹⁷⁶, καλούνται να συμβάλλουν, μέσω της παρεχόμενης γνώσης, στην κοινωνικοποίηση και στην αναγνώριση των Ατόμων με Αναπηρία, ως πολίτες, επαγγελματίες και κοινωνικά υποκείμενα, με όρους ισοτιμίας¹⁷⁷. Συγκεκριμένα, το άρθρο. 66 του Ν.4488/2017 προβλέπει ότι: «τα Πανεπιστήμια και τα Τ.Ε.Ι., το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, η Εθνική Σχολή Δικαστικών Λειτουργών και η Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας μεριμνούν για τη συμπερίληψη στα προγράμματα σπουδών και στα επιμορφωτικά τους σεμινάρια εκπαιδευτικών ενοτήτων που αφορούν στα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, όπως αυτά απορρέουν από τη Σύμβαση».

Ως σημαντικό στάδιο εξέλιξης της νομοθεσίας μπορεί να θεωρηθεί η αξιολόγηση των πολιτικών για τα Άτομα με Αναπηρία, με την υποχρεωτική συγκέντρωση επίσημων στατιστικών στοιχείων (αρ. 68, Ν.4488/2017), που προβλέπεται να εξειδικεύονται ανάλογα με τους στόχους της νομοθεσίας. Ο ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής και ενταξιακής εκπαίδευσης (European Agency for Special Needs and Inclusive Education), συντονίζει τη θεωρητική προβολή θέσεων για την ενταξιακή εκπαίδευση. Γενικότερα, η ποσοτικοποίηση ποιοτικών δεδομένων απασχολεί την ίδια χρονική στιγμή τον Ο.Ο.Σ.Α., με εξειδίκευση δεικτών, ώστε να συμπεριλαμβάνεται και η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση¹⁷⁸.

¹⁷⁶ Οι Επαγγελματικές Σχολές Κατάρτισης (Ε.Σ.Κ.) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων

Οι Επαγγελματικές Σχολές Μαθητείας (ΕΠΑ.Σ Μαθητείας) του ΟΑΕΔ

Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.)

¹⁷⁷ Στα πρόσθετα στοιχεία του νόμου θα πρέπει να επισημανθούν και ειδικές διατάξεις, όπως: άρ.23 «Απασχόληση λόγω ψυχικών παθήσεων», αρ. 28 «Παράταση χορήγησης αναπηρικής σύνταξης», αρ. 45 «Ειδική γονική άδεια σοβαρών νοσημάτων των παιδιών».

¹⁷⁸ Ενδεικτικά:

OECD (2019), OECD Strength through Diversity Project: Education for Inclusive Societies.

OECD (2019), Regulatory policy, <https://www.oecd.org/gov/regulatory-policy/#d.en.194409>

OECD (2018), “ Sources, Methods and Technical Notes” , in Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en>.

OECD (2018), “ Who Needs Special Education Professional Development?: International Trends

Ο Ν.4488/2017, συνεπώς, προετοιμάζει τις διαδικασίες για τη συμπερίληψη και την ισότιμη πρόσβαση σε όλες τις δομές. Βασικό κομβικό στοιχείο αποτελούν οι διαδικασίες ένταξης στην εκπαίδευση, που ουσιαστικά προϋποθέτουν την εναρμόνιση με τις θεωρητικές αρχές του Κοινωνικού Μοντέλου. Ως διευρυμένη πολιτική, που προκύπτει από την εξέλιξη προηγούμενων πολιτικών μπορεί να θεωρηθεί ο Ν.4547/2018, ο οποίος προσδιορίζει στην αιτιολογική του έκθεση¹⁷⁹, την ανάγκη αναπροσαρμογών στο σύνολο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο εν λόγω νόμος¹⁸⁰ βασίζεται σε δύο άξονες: α) την εξέλιξη της επιστήμης και της τεχνολογίας, β) τις ανατροπές της ατομικής και κοινωνικής ζωής των πολιτών «ακούσιες μετακινήσεις από τον τόπο οικογενειακής εγκατάστασης, μεταβολές των εργασιακών δεδομένων κ.α., με τις άμεσες και έμμεσες συνέπειές τους στα θεμελιακά συστήματα κοινωνικής ένταξης του παιδιού»

from TALIS 2013” September, p. 181, https://www.oecd-ilibrary.org/education/who-needs-special-education-professional-development_042c26c4-en.

¹⁷⁹ <https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/2f026f42-950c-4efc-b950-340c4fb76a24/a-anadec-eis-synolo.pdf>

¹⁸⁰ Αρ.1. Ιδρύονται Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.), που αποτελούνται από σχολικές μονάδες και Ε.Κ. της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, καθώς και της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με σκοπό την ενδυνάμωση και την προώθηση της συνεργασίας, για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προαγωγή συνολικά της ψυχοκοινωνικής τους υγείας, υποστηρίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα ως σύνολο, σε ζητήματα που αφορούν την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στην εκπαίδευση, την ανάπτυξη μιας ομαδοσυνεργατικής κοινότητας μάθησης και την αντιμετώπιση φαινομένων όπως η σχολική διαρροή, η σχολική βία και οι καταστάσεις κρίσης. Σύμφωνα με το αρ. 51 του Ν.3699/2008 καθορίζονται τα κριτήρια, οι διαδικασίες και τα αρμόδια όργανα για την αναγνώριση των Κοινοτικών Κέντρων Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων και η συχνότητα της αξιολόγησής τους.

Στην έκθεση προσδιορίζεται και περιγράφεται το είδος των Ειδικών Αναγκών ή των Μαθησιακών ή Ψυχοκοινωνικού Τύπου Δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής, καθώς και οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του και προτείνεται, κατά περίπτωση, το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ένταξης και φοίτησης, η αλλαγή σχολικού πλαισίου με ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική υποστήριξη, καθώς και τα απαραίτητα τεχνικά βοηθήματα και εκπαιδευτικά υλικά που διευκολύνουν την εκπαίδευση και την επικοινωνία του μαθητή.

¹⁸¹. Ο συγκεκριμένος νόμος λαμβάνει υπόψη τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης, με έμφαση στις κοινωνικές διαφοροποιήσεις, όπως αυτές αποτυπώνονται και στην κοινωνική ταυτότητα των μαθητών με αναπηρία.

Το ζήτημα της οικονομικής κρίσης αποτυπώνεται με τις πραγματικές του διαστάσεις και συνέπειες από την Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία, δημοσιοποιώντας στοιχεία για την περιθωριοποίηση των Ατόμων με Αναπηρία, επισημαίνοντας τη συρρίκνωση του κράτους πρόνοιας και την αύξηση της ανεργίας των Ατόμων με Αναπηρία. Ο Ν.4547/2018 αναφέρεται στο εκπαιδευτικό δίκτυο υποστήριξης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου, όπου «επί της αρχής του σχεδίου νόμου» τονίζονται βασικές θέσεις, που εμπεριέχουν και την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, διότι προβάλλεται η αναγκαιότητα ενός δημόσιου, δημοκρατικού και συνεργατικού σχολείου. Με βάση τα παραπάνω, το σχολείο όλων των βαθμίδων, οφείλει συνεπώς, να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και να επικεντρώνεται στις διαδικασίες λειτουργίας της εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη την ετερογένεια των αναγκών και των ενδιαφερόντων όλων των μαθητών.

Ο Ν.4547/2018 ενισχύθηκε με το Ν.4823/2021, που δεν συμπεριλαμβάνεται στην έρευνά μας που προηγήθηκε του Ν.4823/2021, ο οποίος εκκινεί από τον ορισμό της Ε.Α.Ε¹⁸²,

¹⁸¹ Πρβλ. στο Ν.3699/2008 προβλεπόταν η συγκρότηση συμβουλευτικής γνωμοδοτικής επιτροπής για την παρακολούθηση της ηλεκτρονικής προσβασιμότητας σε εκπαιδευτικό υλικό, σε επικοινωνία και σε πληροφοριακό υλικό.

¹⁸² Πρβλ. στο Ν.3699/2008 υπήρχε ορισμός της Ε.Α.Ε στο αρ.1 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή στους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Η πολιτεία αλλά και όλες οι υπηρεσίες και οι λειτουργοί του Κράτους οφείλουν να αναγνωρίζουν την αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης αλλά και ως ένα σύνθετο κοινωνικό και πολιτικό

προκειμένου να καθορίσει πολιτικές ενσωμάτωσης – συμπερίληψης σε πολλαπλά επίπεδα: α) στελέχωση σχολείων, β) οργάνωση εποπτικών δομών (πχ. σχολικών συμβούλων), γ) οργάνωση δομών διάγνωσης και δ) ειδικά ζητήματα εκπαιδευτικού υλικού και αναλυτικών προγραμμάτων. Ο ορισμός της Ε.Α.Ε., σε άμεση σύνδεση με τις πολιτικές υλοποίησης που εγκαινιάζονται το 2018 και αποτελούν εξέλιξη του Ν.3699/2008, συνεχίζεται ως πολιτική και σε μετέπειτα νομοθετικές ρυθμίσεις, όπως στον Ν.4823/2021¹⁸³.

Στο Ν.4547/2018 περιλαμβάνεται ο επαυξημένος ρόλος των Κ.Ε.Σ.Υ., που αναλαμβάνουν την υποστήριξη των σχολικών μονάδων, καθώς και των εργαστηριακών κέντρων της περιοχής¹⁸⁴. Δημιουργείται, συνεπώς, ένα εποπτικό όργανο με διευρυμένες αρμοδιότητες και με παρεμβάσεις σε όλο το φάσμα των υποστηρικτικών δομών για την προάσπιση της εκπαίδευσης, καθώς και της αρμονικής ανάπτυξης και προόδου των Ατόμων με Αναπηρία. Το Κ.Ε.Σ.Υ. υποστηρίζει, σύμφωνα με τον ν. 4547/2018, το εκπαιδευτικό έργο, τόσο τα βραχυχρόνια προγράμματα, όσο και τα εξατομικευμένα

φαινόμενο και σε κάθε περίπτωση να αποτρέπουν τον υποβιβασμό των δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία στη συμμετοχή ή στη συνεισφορά τους στην κοινωνική ζωή».

¹⁸³ Στον Ν.4823/2021 προβλέπεται ο όρος ενταξιακή εκπαίδευση ως: «Η εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία συνεκτιμά τις ανάγκες της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού και αποσκοπεί στην άρση των φραγμών στη μάθηση και στη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των Μαθητών με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες».

¹⁸⁴ Ο Ν.4547/2018 εντάσσει το Κ.Ε.Σ.Υ στους «Διαγνωστικούς, αξιολογικούς και υποστηρικτικούς φορείς». Αναλυτικότερα, «1. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διερευνώνται και διαπιστώνονται από τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ), τις Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ), και τα αναγνωρισμένα από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Κοινωνικά Κέντρα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων άλλων Υπουργείων.[...]

3. Στο πλαίσιο των ατομικών αξιολογήσεων, τα Κ.Ε.Σ.Υ δύνανται να αξιολογούν μαθητές που δεν έχουν συμπληρώσει το 18^ο έτος της ηλικίας τους. Άτομα άνω των 18 ετών, που έχουν μέχρι τότε αξιολογηθεί από Κ.Ε.Σ.Υ ως Άτομα με Αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εμπίπτουν στην αρμοδιότητα των Κ.Ε.Σ.Υ για την έκδοση αξιολογήσεων - γνωματεύσεων που αφορούν φοίτηση σε εκπαιδευτικές δομές, εφόσον δεν έχουν υπερβεί το 30^ο έτος της ηλικίας τους» (αρ.51, αντικατάσταση του αρ. 4 του Ν.3699/2008).

προγράμματα εκπαίδευσης¹⁸⁵. Ως ειδικό όργανο εποπτείας και αξιολόγησης μπορεί να θεωρηθεί η Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.)¹⁸⁶, η οποία λειτουργεί σε κάθε σχολική μονάδα, που ανήκει στο Σχολικό Δίκτυο Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.)¹⁸⁷. Το εν λόγω σχολικό δίκτυο ιδρύεται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης και περιλαμβάνει σχολικές μονάδες και εργαστηριακά κέντρα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής, Ειδικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Άρα, πρόκειται για την πρόθεση εξελικτικής διαμόρφωσης εκπαιδευτικής κουλτούρας για τη συμπερίληψη, όπου όλες οι σχολικές μονάδες δύνανται να εφαρμόζουν, σε συνεργασία με την Ε.Δ.Ε.Α.Υ., τη διεπιστημονική θεώρηση και αξιολόγηση στο

¹⁸⁵ Ο Ν.4547/2018 προβλέπει ότι «[...] 3. Μετά το τέλος της αξιολόγησης από τα ΚΕΣΥ, η διεπιστημονική ομάδα συντάσσει έκθεση αξιολόγησης - γνωμάτευση. Στην έκθεση προσδιορίζεται και περιγράφεται το είδος των ειδικών αναγκών ή των μαθησιακών ή ψυχοκοινωνικού τύπου δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής, καθώς και οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του και προτείνεται, κατά περίπτωση, το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ένταξης και φοίτησης, η αλλαγή σχολικού πλαισίου, όποτε κρίνεται σκόπιμη, η αναγκαία ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική υποστήριξη, καθώς και τα απαραίτητα τεχνικά βοηθήματα και εκπαιδευτικά υλικά που διευκολύνουν την εκπαίδευση και την επικοινωνία του μαθητή. Η έκθεση αξιολόγησης - γνωμάτευση συνοδεύεται από πλαίσιο Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ), το οποίο περιλαμβάνει βασικούς άξονες και γενικές υποδείξεις. Η διαμόρφωση των βασικών αξόνων του ΕΠΕ γίνεται σε συνεργασία με το γονέα ή τον κηδεμόνα του μαθητή με αναπηρία ή και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή και τον ίδιο τον μαθητή, όπου αυτό καθίσταται δυνατό. Η τελική έκθεση αξιολόγησης - γνωμάτευση και οι βασικοί άξονες του ΕΠΕ γνωστοποιούνται στους γονείς ή τους κηδεμόνες. 4. Τα ΚΕΣΥ, ανάλογα με το είδος και το βαθμό των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών και των μαθησιακών δυσκολιών, προσδιορίζουν το χρόνο επαναξιολόγησης, ο οποίος αναγράφεται στην έκθεση αξιολόγησης - γνωμάτευση. Αν δεν αναγράφεται χρόνος επαναξιολόγησης, οι εκθέσεις των ΚΕΣΥ έχουν μόνιμη ισχύ [...]» (αρ.51, αντικατάσταση του αρ. 5 του Ν.3699/2008).

¹⁸⁶ Η λειτουργία τω Ε.Δ.Ε.Α.Υ., βασίζεται στη διεθνή σύμβαση του Ο.Η.Ε. και προβλέπεται στο Ν.4974/2012, αρ. 88, που κυρώθηκε η σύμβαση.

¹⁸⁷ Με το Ν.4547/2018 ιδρύονται Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.), τα οποία αποτελούνται από σχολικές μονάδες και Ε.Κ. της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, καθώς και της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και έχουν σκοπό την ενδυνάμωση και την προώθηση της συνεργασίας, καθώς και το συντονισμό του έργου των σχολικών μονάδων και Ε.Κ., για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προαγωγή συνολικά της ψυχοκοινωνικής τους υγείας.

διευρυμένο πεδίο των περιφερειών. Σε αυτή την ανοιχτή εκπαιδευτική θεώρηση εντάσσονται γονείς και μαθητές, με άμεσο στόχο την ενίσχυση της φοίτησης, αλλά και την επιμέρους αντιμετώπιση γενικότερων φαινομένων, όπως η σχολική διαρροή και η σχολική βία¹⁸⁸. Το σχολικό δίκτυο, ως ιδέα και υλοποίηση εναρμονίζεται με τους ευρύτερους θεωρητικούς στόχους της Ειδικής Εκπαίδευσης για την ένταξή της στη Γενική Εκπαίδευση με την ανατροφοδότηση εκπαιδευτικών δομών και εκπαιδευτικού προσωπικού.

Ήδη, με το Ν.3699/2008 ενισχύεται ο ρόλος της συμπερίληψης, μέσω των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης¹⁸⁹, πολιτική η οποία θα ενισχυθεί σταδιακά και θα εξειδικευθεί με το Ν.4823/2021. Η έννοια της συνεκπαίδευσης βασίζεται στην κοινωνιολογική αρχή της κοινωνικοποίησης των ατόμων, στις γενικές αρχές κοινωνικής συνύπαρξης, όπου η κοινωνική ηθική και η πολιτική των δικαιωμάτων συνδιαμορφώνουν πολιτικές για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, σε ένα μοντέλο κοινωνικής συνοχής, όπου διασφαλίζεται η παρουσία όλων των κοινωνικών δρώντων προσώπων ως ισότιμα μέλη.

Η σχετική με το θέμα επιστημονική γνώση εξειδίκευσε πολιτικές με αναπροσαρμογές, συμπληρώσεις και μεταβατικά στάδια, προκειμένου η όποια θεσμοθέτηση να αντιστοιχεί σε επιστημονικό κεφάλαιο και εκπαιδευτική πρακτική¹⁹⁰. Αυτό είναι το έργο που εξασφαλίστηκε μέσω επιτροπής του Υπουργείου Παιδείας κατά τη χρονική περίοδο 2016-2019, όπου διαφορετικά άτομα εκφράζουν διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Στην εν λόγω ομάδα εργασίας συμπεριλαμβάνονται άτομα που εμπλέκονται στην οργάνωση

¹⁸⁸ Την ίδια περίοδο, στο πλαίσιο της πολιτικής ΣΥ.ΡΙΖ.Α. στο Ι.Ε.Π. πραγματοποιήθηκαν έρευνες σε θεματικές για το σχολικό εκφοβισμό και τη σχολική διαρροή (Πρόεδρος, Γ. Κουζέλης) (Αρχειακό υλικό Ι.Κ.Υ., 2015-2019).

¹⁸⁹ Όπως αναφέρουν ο Στασινός (2013) και οι Παπάνης, Γιαβρίμης & Βίκη (2009) ο Ν.3699/2008 μπορεί να θεωρηθεί ο κατεξοχήν νόμος της συμπερίληψης και συνεκπαίδευσης. Δεν είναι τυχαίο ότι οι μεταγενέστεροι νόμοι αναφέρονται προσθετικά στον εν λόγω νόμο.

¹⁹⁰ Βλ. ενδεικτικά, την εξέλιξη της νομοθεσίας, με ιδιαίτερες αναφορές στο Ν.4368/2016, το Ν.4488/2017 και το Ν.4547/2018, όπως επίσης και την Υ.Α. 172877/Δ3/17-10-2016 και την Υ.Α. 10537/Δ3/23-01-2019.

των δομών της Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης, καθώς και μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, με διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα¹⁹¹.

Οι σχετικοί νόμοι της περιόδου 2016-2019 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση κινητοποιούν τα ενδιαφερόμενα κοινωνικά δρώντα πρόσωπα, σε επίπεδο δημόσιας διαβούλευσης νομοσχεδίων. Μέσω της διαβούλευσης διευρύνεται ο διάλογος και δίδεται προτεραιότητα στις ομάδες πίεσης, οι οποίες εστιάζουν στη συνεκπαίδευση και την προσεκτική διατύπωση για την πλήρη ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης διαφοροποιείται, διότι, πλέον, εντός της «κανονικής» τάξης, υποστηρίζουν τους μαθητές με αναπηρία και εφαρμόζουν μεθόδους, ώστε οι μαθητές να εντάσσονται στο σχολικό περιβάλλον.

¹⁹¹ Το έργο της επιτροπής συντονίζεται από τον προϊστάμενο της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας, Παναγιώτη Κασσιανό, που κατείχε τη συγκεκριμένη θέση από 1/09/2016 έως 31/08/2020. Ως προς το γενικό εποπτικό ρόλο του συνετέλεσε και η προηγούμενη εμπειρία του ως συνεργάτη στο γραφείο του Υπουργού Παιδείας από 1/12/2015 ως 31/08/2016. Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι κατείχε ρόλους και επί Υπουργίας Ν.Φίλη (23/9/2015 – 5/11/2016) και επί υπουργίας Κ. Γαβρόγλου (5/11/2016 - 8/7/2019).

Ως μέλη της επιτροπής ορίστηκαν:

Δρ. Κατσούλης Φίλιππος, Π.Ε. 70 (απόφοιτος Παιδαγωγικού Τμήματος), Διευθυντής Ειδικού Δ.Σ. Τυφλών, Αμβλυώπων (Συντονιστής ομάδας),

Τριαντόπουλος Νικόλαος Π.Ε. 70 (απόφοιτος Παιδαγωγικού Τμήματος), Προϊστάμενος ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Ελευσίνας,

Παπαδόπουλος Νικόλαος, Π.Ε. 70 (απόφοιτος Παιδαγωγικού Τμήματος), με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, Διευθυντής Ειδικού Δ.Σ. Αυτιστικών Πειραιά,

Κοντού Καλλιόπη Π.Ε.70 (απόφοιτος Παιδαγωγικού Τμήματος), Εκπαιδευτικός στο ειδικό δημοτικό σχολείο Αγ. Δημητρίου,

Μπόντσιου Θεοδώρα, Π.Ε.21 (Λογοθεραπευτής), 10^ο Ειδικό Δ.Σ. Αθηνών,

Σοφιανίδου Ελένη Π.Ε. 23 (Ψυχολόγων), Εκπαιδευτικός στο 1^ο Ειδικό Δ.Σ. Δραπετσώνας,

Χαραλαμπίδου Έφη, Π.Ε.71 (απόφοιτοι του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας), Εκπαιδευτικός στο Ειδικό Δ.Σ. ΠΙΚΠΑ Πειραιά,

Τραγάκη Ευγενία, Π.Ε. 23 (Ψυχολόγων), Εκπαιδευτικός στο Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. Α' Αθήνας,

Μπουλμέτη Γεωργία Π.Ε.30 (Κοινωνικών Λειτουργών), Εκπαιδευτικός στο Ε.Ε.Ε.Κ Αγίου Δημητρίου.

Όπως φαίνεται από τη σύνθεση της επιτροπής τρία είναι διευθυντικά στελέχη και τα υπόλοιπα έξι μέλη είναι εκπαιδευτικοί σε σχολεία ή σε φορείς.

3.3. Η κοινωνική διάσταση της Δευτεροβάθμιας Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρία

Η εστίαση του ενδιαφέροντος των ερευνητών στην Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία θεωρήθηκε αναγκαία, ως δικαίωμά τους, με την ιδιότητα του πολίτη. Όπως ήδη έχουμε σχολιάσει, αρχίζουν να εφαρμόζονται επιλογές «κανονικοποίησης» της εκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρία, με προτεραιότητα στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και την ευρύτερη κοινωνικοποίησή τους, ως ισότιμων πολιτών, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα δημιουργίας σε επίπεδο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Παρέχεται το αίσθημα της ασφάλειας στον εκπαιδευτικό χώρο, με την παρουσία Ειδικού Εκπαιδευτικού και Βοηθητικού προσωπικού. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον ως χώρος, η διεύρυνση της επικοινωνίας με τις γλώσσες τους και την τεχνολογία, υπερβαίνει φραγμούς και ενεργοποιεί την ένταξή τους. Ως επόμενο στάδιο θεωρήθηκε η αύξηση των ετών φοίτησης, αλλά όχι σε οποιαδήποτε εργαστήρια ή ιδρύματα, αλλά στην οργανωμένη Δευτεροβάθμια Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση.

Στα ζητήματα που αφορούν την Επαγγελματική Εκπαίδευση έχουμε επισημάνει ότι κοινό χαρακτηριστικό στην εξέλιξη της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης είναι η απροθυμία της ελληνικής οικογένειας να επιλέξει Επαγγελματική Εκπαίδευση για τα παιδιά της, που ως ζήτημα προκύπτει από την ατελή ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης, τόσο ως προς την υλικοτεχνική υποδομή, όσο και ως προς την έλλειψη σύνδεσης με την Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση. Δηλαδή, πέρα από τα γενικότερα θέματα της ανορθολογικής ανάπτυξης της οικονομίας, στα ειδικά εκπαιδευτικά ζητήματα παρατηρείται ότι η Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση δεν διαμορφώθηκε ως τύπος εκπαίδευσης, που συνδυάζει θεωρία και πρακτική άσκηση. Δεν διαμορφώθηκε Εργαστηριακή Εκπαίδευση και δεν εκσυγχρονίστηκαν εργαστήρια και δομές, προκειμένου να προετοιμασθούν επαγγελματίες για την ένταξή τους σε τεχνικά επαγγέλματα και σε επιχειρηματικούς χώρους. Η Επαγγελματική Εκπαίδευση λειτούργησε, δηλαδή, ως ατελής εκπαίδευση «χαλαρή και υποβαθμισμένη», όπου οι μαθητές, αλλά και η εκπαιδευτική κοινότητα, στα συγκεκριμένα σχολεία, ήταν εγκλωβισμένοι, επιβαρυνμένοι, με το «στίγμα» της φοίτησης σε ένα σχολείο μειωμένων προσδοκιών.

Αυτές οι διαπιστώσεις, οδήγησαν στον προβληματισμό για τη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση, διότι δεν μπορούσε πλέον να συνεχισθεί η λειτουργία μιας ατελέσφορης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εκτός από τις βασικές νομοθετικές ρυθμίσεις, τις οποίες θα περιγράψουμε, πρέπει να αναφερθεί ότι στη νέα θεώρηση για την Επαγγελματική Εκπαίδευση, εκτός από τις εξειδικευμένες νομοθετικές αναφορές, επαυξάνεται το ρυθμιστικό πλαίσιο λειτουργίας τους, με ένταξή τους στο γενικό πλαίσιο που καθορίζει τα Γενικά Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Με την ίδια λογική, σε αυτό το γενικό πλαίσιο εντάσσονται και τα Σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης¹⁹².

Προκειμένου να αντιμετωπισθεί το ζήτημα του «απομονωμένου» επαγγελματικού δικτύου εκπαίδευσης, εκτιμήθηκε ότι έπρεπε να διευρυνθούν «ανοίγματα», κυρίως προς την Ανώτατη Εκπαίδευση, είτε με ποσόστωση για απευθείας εισαγωγή σε τμήματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, είτε με συμμετοχή σε εξετάσεις, για διεκδίκηση θέσεων σε σχολές επιλογής. Όπως παρατηρούμε, δόθηκε έμφαση στον εντοπισμό των προβλημάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, γνωρίζοντας εκ των προτέρων τις δυσκολίες, τις αντιφάσεις και τις δυσλειτουργίες. Εκτός από την αναβάθμιση των σχολείων με ειδικότητες και υλικοτεχνική υποδομή, έπρεπε να επιδιωχθεί η αλλαγή σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού, με το συγχρωτισμό διαφορετικών μαθητών, ως προς την επίδοση και τα γενικά κοινωνικά χαρακτηριστικά. Άρα, έπρεπε να δοθούν κίνητρα, που συμβάλλουν στη σχολική ένταξη των μαθητών με αναπηρία, τη διαμόρφωση μιας λειτουργικής διαβάθμισης ως προς τις επιδόσεις, αποσκοπώντας σε μια ενεργό συμμετοχή των Ατόμων με Αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επομένως, η Δευτεροβάθμια Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση εντάσσεται στο πλέγμα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, όπου θα πρέπει να αναβαθμιστεί το περιεχόμενο της γνώσης, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η παραγωγική συγκρότηση γνώσης και

¹⁹² Βλ. ενδεικτικά τον εκσυγχρονισμένο κανονισμό λειτουργίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Υ.Α.10645/ΓΔ4/22-01-2018), που περιλαμβάνει όλους τους τύπους σχολείων, δημιουργώντας μια νέα θεώρηση για το ενιαίο δίκτυο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πρβλ. Ήδη με τον Ν.3699/2008 (αρ. 8, παρ. 1Β, 7-8) οριζόταν ότι «τα Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια είναι ισότιμα προς τα Γυμνάσια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τα Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια είναι ισότιμα με τα Επαγγελματικά Λύκεια που παρέχουν ισότιμα επαγγελματικά δικαιώματα στους αποφοίτους τους».

πρακτικής σε εργαστήρια και πραγματικούς επιχειρηματικούς χώρους, με παράλληλη προετοιμασία για επιλογή φοίτησης στην Ανώτατη Εκπαίδευση και βέβαια στη Δια Βίου Εκπαίδευση, σύμφωνα με τις εκτιμώμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας¹⁹³. Συνεπώς, σε όλα τα στάδια εκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρία, θα πρέπει να συνειδητοποιηθεί ότι το έλλειμμα σε εκπαιδευτικό κεφάλαιο και η συνακόλουθη μη ένταξη σε εργασία, οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό. Η μη επαγγελματική εκπαίδευση, όπως και η χαμηλού τύπου εκπαίδευση, δυσχεραίνει το έργο ένταξης στην αγορά εργασίας. Όπως και η έλλειψη σχεδιασμού εκπαίδευσης για τα Άτομα με Αναπηρία ή η μη αναπροσαρμογή αυτής της εκπαίδευσης αυξάνει τη διαρροή μαθητών.

Δείκτης για την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού συστήματος στα διαφορετικά ιδρύματα είναι η πιστοποίηση των επαγγελματικών προσόντων, που δυνητικά αποκτά κάποιος, άρα η καταλληλότητα ή η μη καταλληλότητα των Ατόμων με Αναπηρία για εργασία δεν καταγράφει την πραγματική απόκτηση προσόντων και την ατομική τους επιτυχία ή αποτυχία στην αγορά εργασίας, αλλά την πιστοποίηση των ιδρυμάτων με βάση τα προγράμματά τους¹⁹⁴.

Αυτά τα ζητήματα, της Πρόωρης Σχολικής Εγκατάλειψης (Π.Σ.Ε.), εξετάζει η Ευρωπαϊκή Ένωση τις περιόδους 2015-2016 και 2016 -2017 (Ευρωπαϊκός Φορέας, 2016 ; 2017)¹⁹⁵. Ειδικότερα, εξετάζεται η βιβλιογραφία που συνδέει την Π.Σ.Ε. για τους

¹⁹³ Βλ. ενδεικτικά το έργο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2005) για την καθιέρωση δύο κύριων τύπων Λυκείου και την εισήγηση για την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (αρχείο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου). Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έκθεση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2011). Πρόκειται για το έργο: «Αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στα ΕΠΑ.Λ.- ΕΠΑ.Σ., με την ανάπτυξη και αξιοποίηση εργαλείων Τ.Π.Ε., στο πλαίσιο εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών και παρεμβάσεων του Υπουργείου Παιδείας, δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων».

¹⁹⁴ Πρβλ. αυτό το διάστημα που ολοκληρώνεται η διατριβή ο Ο.Α.Ε.Δ. ξεκινά μια συζήτηση για την αμοιβή των παροχών δια βίου εκπαιδευτικών προγραμμάτων με βάση τη δυνατότητα ένταξης των επιμορφούμενων στην αγορά εργασίας.

¹⁹⁵ Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα πορίσματα, όπως αυτά αξιολογήθηκαν από τους G. Squires και A. Dyson, με επικέντρωση αφενός στην πρόωρη σχολική εγκατάλειψη μαθητών με αναπηρία, με εξέταση των ερευνητικών στοιχείων για την Ευρώπη (Dyson & Squires 2016), όπως και για τη σύνδεση της σχολικής εγκατάλειψης των μαθητών με αναπηρία, σε σχέση με τις εφαρμοσμένες πολιτικές. Στο επαυξημένο έργο

μαθητές με Αναπηρία - Ειδικές Ανάγκες, με τις πολιτικές που εφαρμόζονται στα κράτη μέλη της Ε.Ε. Η έμφαση δίνεται στους μαθητές με Αναπηρία, διότι θεωρούνται πιο ευάλωτοι στην Π.Σ.Ε. Υπήρξαν εκτιμήσεις ότι μέχρι το 2020 θα είχαν ληφθεί αντίστοιχες πολιτικές αποφάσεις από τα κράτη μέλη και εδώ βρίσκεται και η πολιτική της Ελλάδος για την ενίσχυση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρία, προκειμένου να επιτευχθεί και ο στόχος της UNESCO για τη βιώσιμη ανάπτυξη και στην εκπαίδευση, ως το 2030.

Ενδεικτικό της πολιτικής αντιμετώπισης της Π.Σ.Ε. είναι ότι η Ε.Ε., στο πλαίσιο αξιοποίησης της διεθνούς βιβλιογραφίας, αξιοποιεί τις παρατηρήσεις των Estevao και Alvares (2014) που διακρίνουν δύο ορισμούς για την Π.Σ.Ε. προκειμένου να συμπεριλάβουν αυτούς που εγκαταλείπουν το σχολείο πριν να τους επιτραπεί και φυσικά, δεν έχουν τα απαραίτητα προσόντα, καθώς και τους μαθητές που, αν και παραμένουν στο σχολείο, δεν έχουν επαρκή προσόντα. Θεωρητικά και οι δύο κατηγορίες παράγουν άτομα που εντάσσονται στους NEETS, δηλαδή στις περιθωριοποιημένες κατηγορίες ατόμων, που στερούνται δεξιοτήτων, γνώσεων και προσόντων.

Οι διαδοχικές ευρωπαϊκές επιτροπές σε αυτό το ώριμο στάδιο δεν εξετάζουν μόνο τη σχολική απομάκρυνση (push out), αλλά τις διαδικασίες που οδήγησαν στη σχολική διαρροή (pull out) και δημιούργησαν συνθήκες εγκατάλειψης (fall out). Ειδικά στο θέμα των Ατόμων με Αναπηρία δημιουργείται ένα ευρύ φάσμα δεικτών για την έγκαιρη αξιοποίηση θεωρίας, ώστε να εντοπίζονται μαθητές που διατρέχουν κίνδυνο Π.Σ.Ε., με αξιολόγηση λειτουργιών και δομών εντός των σχολείων. Εστιάζονται στην πρόληψη, ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση και σε παρεμβάσεις που αφορούν στην απόκτηση δεξιοτήτων – προσόντων επιδιώκοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την κοινωνική και επαγγελματική ένταξή τους.

Η πολιτική των δικαιωμάτων για τα Άτομα με Αναπηρία, ήδη από το 2014, που σχηματικά θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές αξιολογούνται και ποσοτικοποιούνται, διευρύνεται, σε κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το διακρατικό πρόγραμμα European

της σύνδεσης βιβλιογραφίας και πολιτικής στην Ευρώπη, εντοπίζονται τα ειδικά θέματα, στα οποία θα πρέπει να επικεντρωθεί ένα μοντέλο αντιμετώπισης της Π.Σ.Ε. για τα άτομα με αναπηρία (Squires, 2017).

Agency Statistics on Inclusive Education (E.A.S.I.E.), όπως ήδη αναφέραμε, κατηγοριοποιεί πολιτικές για την Ειδική Αγωγή και την ενταξιακή εκπαίδευση (European Agency for Special Needs and Inclusive Education). Επομένως, ένα σύστημα σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αλλά και εθνικό, ενεργοποιείται για μια μορφή λειτουργικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα Άτομα με Αναπηρία, μέσω συγκρίσεων πολιτικών σε διαφορετικές χώρες¹⁹⁶.

Ο ενταξιακός προσανατολισμός, που περιλαμβάνει την κοινωνική διάσταση της αναπηρίας, συσχετίζει τη διεπιστημονική προσέγγιση με την πολιτική για την ενταξιακή εκπαίδευση. Το σύστημα δομών περιλαμβάνει τα ΚΕ.Σ.Υ., τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ., τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.), τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου Ειδικής Αγωγής και τις Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.). Ο Ν.4547/2018, που αναλύθηκε παραπάνω, ρυθμίζει την εν λόγω δομή, υποδηλώνει αυτό το περιεχόμενο της συνεκτίμησης των αναγκών «της

¹⁹⁶ Η εργασία, στο πλαίσιο του Ε.Α.Σ.Ι.Ε. περιλαμβάνει σύγκριση πολιτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μεταξύ 31 κρατών – μελών. Στην ουσία κατηγοριοποιεί στοιχεία προκειμένου να εντοπισθούν ομοιότητες και διαφορές αναφορικά με το δικαίωμα των Ατόμων με Αναπηρία στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ειδικά από το 2017 έχει ενισχυθεί το έργο του τομέα, με σημαντική θεωρητική πλαισίωση των ποσοτικών στοιχείων.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2014 Dataset Cross-Country Report*. (J. Ramberg, A. Lénárt, and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018a). *European Agency Statistics on Inclusive Education: Methodology Report – Updated 2018*. (A. Lénárt, J. Ramberg and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018b). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2016 Dataset Cross-Country Report*. (J. Ramberg, A. Lénárt, and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018c). *European Agency Statistics on Inclusive Education: Key Messages and Findings (2014 / 2016)*. (A. Watkins, J. Ramberg and A. Lénárt, eds.). Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού», την «άρση των φραγμών στη μάθηση» και τη «διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό αγαθό».

Η συνεκτίμηση των αναγκών προσδιορίζεται ως ο παράγοντας, που θα κατευθύνει επιλογές, προς μια σύγχρονη, αποτελεσματική εκπαίδευση. Κατανοείται ότι η άρση των φραγμών στην εκπαίδευση προϋποθέτει αξιοποίηση του επιστημονικού κεφαλαίου και επένδυση στην εκπαίδευσή τους. Ο όρος «επένδυση» αναλύεται σε δαπάνες κτηρίων, υλικοτεχνικής υποδομής και ειδικού προσωπικού (Παπακωνσταντίνου, 1987; Πεσματζόγλου, 1987; Ρέππα – Αθανασούλα, 1990). Στην τυπική εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, το κράτος επενδύει στην εκπαίδευσή τους, στοχεύοντας στις ατομικές επιδόσεις τους, που θα συμβάλλουν στην ενίσχυση της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής προόδου. Αυτό που χαρακτηρίζεται ως εκπαιδευτικό αγαθό, δεν εξυπηρετεί μόνο την απόκτηση τεχνικών επαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά και εγκάρσιων δεξιοτήτων, που επικεντρώνονται στην καλλιέργεια των κοινωνικών χαρακτηριστικών, στάσεων και προτύπων συμπεριφοράς, διότι ακόμη και στους χώρους της εργασίας δεν χρειάζονται μόνο πιστοποιήσεις ειδικοτήτων, αλλά και ιδιαίτερα στοιχεία συγκρότησης του κοινωνικού εαυτού (Lexmond & Grist, 2011).

Η επαύξηση ειδικοτήτων του Ε.Ε.Π.¹⁹⁷, η οργανωμένη υλικοτεχνική υποδομή και η ενίσχυση των ειδικών επικοινωνιακών γλωσσών, συντελεί στην αναβάθμιση των

¹⁹⁷ Ειδικότερα με βάση τον Ν.4415/2016 αρ.48 (παρ. 2) προβλέπεται:

«Η στελέχωση των ΣΜΕΑΕ, των ΤΕ, των ΚΕΔΔΥ, των προγραμμάτων πρόωμης παρέμβασης, των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης και παροχής διδασκαλίας στο σπίτι γίνεται από:

- α) Εκπαιδευτικούς ΕΑΕ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κλάδων ΠΕ61 και ΠΕ71, και
- β) Εκπαιδευτικούς ΕΑΕ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που ανήκουν σε όλους τους προβλεπόμενους από τις ισχύουσες διατάξεις κλάδους γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, με εξειδίκευση στην ΕΑΕ. Η εξειδίκευση στην ΕΑΕ αποδεικνύεται με:
 - αα) Διδακτορικό δίπλωμα στην ΕΑΕ ή στη Σχολική Ψυχολογία, με βασικές σπουδές σε Α.Ε.Ι. της ημεδαπής ή με αναγνωρισμένο ως ισότιμο και αντίστοιχο πτυχίο της αλλοδαπής ή
 - ββ) Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην ΕΑΕ ή στη Σχολική Ψυχολογία, με βασικές σπουδές σε Α.Ε.Ι. της ημεδαπής ή με αναγνωρισμένο ως ισότιμο και αντίστοιχο πτυχίο της αλλοδαπής ή
 - γγ) Πτυχίο διετούς μετεκπαίδευσης στην ΕΑΕ των Διδασκαλείων της ημεδαπής ή αναγνωρισμένο ως ισότιμο και αντίστοιχο πτυχίο της αλλοδαπής, με βασικές σπουδές σε Α.Ε.Ι. της ημεδαπής ή με αναγνωρισμένο ως ισότιμο και αντίστοιχο πτυχίο της αλλοδαπής ή

πολιτικών για τα Άτομα με Αναπηρία και στην αποδοχή από την κοινωνία των Ατόμων με Αναπηρία, ως ατόμων με γνώσεις, ενδιαφέροντα, προτεραιότητες συνεργασίας, αλληλοεκτίμησης και ένταξης στο κοινωνικό σύνολο. Αν και δεν εντάσσεται στην προβληματική της θεώρησής μας, δεν μπορεί να μην επισημανθεί ότι η επείγουσα κατάσταση στελέχωσης όλων των δομών της Ειδικής Εκπαίδευσης επέφερε και αστοχίες με την ένταξη στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εκπαιδευτικών, όπου με ταχύρρυθμους κύκλους επιμορφωτικών σεμιναρίων πιστοποιήθηκαν ως εκπαιδευτικοί Ε.Α.Ε.¹⁹⁸. Οποσδήποτε προκύπτουν ζητήματα για την οργάνωση αυτών των επιμορφωτικών κύκλων, όπως και για τον έλεγχο της μετάβασης από τις στοιχειώδεις γνώσεις για την Ειδική Εκπαίδευση στην ένταξη σε τομείς διδασκαλίας και εφαρμοσμένης εκπαιδευτικής πράξης.

δδ) Πτυχίο Α.Ε.Ι. της ημεδαπής ή αναγνωρισμένο ως ισότιμο και αντίστοιχο πτυχίο της αλλοδαπής με τουλάχιστον πενταετή αποδεδειγμένη προϋπηρεσία στην ΕΑΕ.

εε) Ειδικά για τον κλάδο ΠΕ11, πέραν των ανωτέρω, η εξειδίκευση στην ΕΑΕ αποδεικνύεται επιπροσθέτως με πτυχίο ΤΕΦΑΑ των Πανεπιστημίων της ημεδαπής ή αναγνωρισμένο ως αντίστοιχο και ισότιμο πτυχίο της αλλοδαπής με κύρια ειδικότητα την «ΕΑΕ» ή την «Ειδική Φυσική Αγωγή» ή την «Ειδική Φυσική Αγωγή-Θεραπευτική Γυμναστική» ή την «Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή» ή την «Προσαρμοσμένη Κινητική Αγωγή» ή την «Άσκηση σε χρόνιες παθήσεις και Αναπηρία».

Οι ανωτέρω εκπαιδευτικοί τοποθετούνται στις θέσεις των ΣΜΕΑΕ, των ΤΕ, των προγραμμάτων πρόιμης παρέμβασης, των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης και παροχής διδασκαλίας στο σπίτι με μετάθεση ή διορισμό ή απόσπαση ή προσωρινή αναπλήρωση, σύμφωνα με τα ισχύοντα στη γενική εκπαίδευση. Ειδικότερα οι οργανικές θέσεις εκπαιδευτικών Νηπιαγωγών και Δασκάλων των Ειδικών Νηπιαγωγείων, των Ειδικών Δημοτικών Σχολείων, των Τμημάτων Ένταξης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) και των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) πληρούνται από εκπαιδευτικούς των κλάδων ΠΕ61 και ΠΕ71, καθώς και των κλάδων ΠΕ60 και ΠΕ70 που κατέχουν τα προβλεπόμενα στην περίπτωση β' προσόντα, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις».

¹⁹⁸ Αναφερόμαστε στην ειδική διάταξη διορισμού όσων «είναι κάτοχοι πιστοποιητικού παρακολούθησης σεμιναρίων ετήσιας επιμόρφωσης εξειδίκευσης στην Ε.Α.Ε. από Πανεπιστήμια ή από αναγνωρισμένους κρατικούς φορείς που εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, αποδεδειγμένης διάρκειας τουλάχιστον τετρακοσίων (400) ωρών». Όπ, παρ. 4.

Όπως φαίνεται, οι διαφορετικές ειδικότητες, καθώς και η ένταξη των αναπήρων ως εκπαιδευτικών στο σχολικό θεσμό¹⁹⁹, καθορίζουν νέες κοινωνικές - πολιτισμικές δομές, σχέσεις και διαδικασίες, που συμβάλλουν στην εδραίωση της προβολής των Ατόμων με Αναπηρία, με τις ιδιαίτερες γνώσεις τους και τις κοινωνικές πρακτικές, που συγκροτούν μια ολότητα – κανονικότητα, δημιουργώντας ένα περιβάλλον προς την ενοποίηση των εκπαιδευτικών πρακτικών, με ενδεχόμενο, ίσως, κάποια στιγμή να μη χρειάζονται περαιτέρω παρεμβάσεις. Σε αυτό το λειτουργικό περιβάλλον, μέσα από τα συστήματα γνώσης διαμορφώνονται κοινωνικές ταυτότητες και κοινωνικές σχέσεις. Οι διαφορετικές γλώσσες των Ατόμων με Αναπηρία²⁰⁰, αξιοποιούνται στην εκπαίδευση, δημιουργώντας μια εκπαιδευτική συστημική γλώσσα ως επικοινωνιακό συμβάν.

Η οργάνωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ως Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, εκφράζει την επιστημονική θεώρηση, αλλά και την πρακτική οικονομική προϋπόθεση για ένταξη στην αγορά εργασίας. Συνεπώς, το θεσμικό περιβάλλον της εκπαίδευσης επικεντρώνεται στη διαμόρφωση εκπαιδευτικού κεφαλαίου, που κατανέμεται σε εκπαιδευτικά προσόντα στα Άτομα με Αναπηρία, ώστε η γνώση να δημιουργήσει επαγγελματικές δεξιότητες, ως προϋπόθεση απασχολησιμότητας στο πραγματικό περιβάλλον του ιδιωτικού και δημόσιου χώρου. Επομένως, και η εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία σταδιακά προσαρμόζεται σε αυτό που έχει οριστεί «δεξιότητες για τον 21ο αιώνα» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008 ; 2012 ; European Commission, 2016).

Αυτή η επιλογή προκρίνει ένα διαφορετικό θεσμικό πλαίσιο, που στην ουσία απορρίπτει πρόωρες επαγγελματικές εξειδικεύσεις, που τελικά δεν εξυπηρετούσαν την ένταξη στην

¹⁹⁹ «Κατά την προσωρινή ή οριστική τοποθέτηση σε κενές οργανικές θέσεις μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού των Σ.Μ.Ε.Α.Ε., προηγούνται εκπαιδευτικοί που είναι άτομα με μόνιμη αναπηρία τουλάχιστον εξήντα επτά τοις εκατό (67%) σε αντίστοιχες σχολικές μονάδες και σε ποσοστό που δεν υπερβαίνει το είκοσι τοις εκατό (20%) των υπηρετούντων εκπαιδευτικών σε αυτές. Η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών από μετάθεση σε κενές οργανικές θέσεις γίνεται σύμφωνα με το σύνολο των μορίων τους και εφόσον αυτοί πληρούν τις προϋποθέσεις ικανότητας όπως αυτές προβλέπονται κατωτέρω και η αναπηρία δεν οφείλεται σε θέματα ψυχικής υγείας». ό.π. παρ. 3.

²⁰⁰ «Οι εκπαιδευτικοί [...] οι οποίοι πέραν των προβλεπόμενων προσόντων διαθέτουν επιπλέον εξειδίκευση στην ελληνική νοηματική γλώσσα των κωφών και στη γραφή Braille των τυφλών που πιστοποιείται με βάση την παράγραφο 3 του άρθρου 7, μετατίθενται κατά προτεραιότητα σε σχολικές μονάδες τυφλών και κωφών». ό.π. παρ.3.

αγορά εργασίας. Όπως φαίνεται και από τη διαμόρφωση δεξιοτήτων για τον 21ο αιώνα, οι δεξιότητες κατηγοριοποιούνται σε: στοιχειώδεις δεξιότητες, εγκάρσιες δεξιότητες, επαγγελματικές δεξιότητες, εκμάθηση γλωσσών και δεξιότητες STEM. Είναι χαρακτηριστικό ότι αυτή η τυπολογία, δεν περιλαμβάνει ένα σταθερό ποσό γνώσεων, γιατί διαρκώς αναπροσαρμόζεται ακόμη και το πεδίο των στοιχειωδών δεξιοτήτων, με την ενίσχυση γνώσεων, τεχνολογίας, άρα όλες οι δεξιότητες²⁰¹ ακολουθούν το μοντέλο ανάπτυξης που προκύπτει από την τεχνολογία, την οικονομία και τα επιμέρους επιστημονικά αντικείμενα (OECD, 2015; CEDEFOP, 2015; European Commission, 2016).

Εκτιμάται ότι η τεχνολογία διαφοροποιεί επαγγελματικούς κλάδους, αλλά και εσωτερικά, οι επαγγελματικοί κλάδοι, ακόμη και οι πιο παραδοσιακοί, ανανεώνουν υλικά, δομές και τρόπο εργασίας. Η εξέλιξη της τεχνολογίας, όπως το Υπολογιστικό Νέφος (cloud technology), τα Big Data, το Διαδίκτυο των Πραγμάτων (Internet of Things), η Οικονομία Διαμερισμού (sharing economy), μετασχηματίζουν τους οικονομικούς παραγωγικούς χώρους, δημιουργώντας και νέα δίκτυα κοινωνικής επικοινωνίας, αναδιαμορφώνοντας τη γνώση, ως περιεχόμενο και στόχο, ζήτημα που απασχολεί και τις δομές εκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρία. Έτσι, και οι δικές τους επαγγελματικές εξειδικεύσεις απαιτούν συγκεκριμένες σπουδές, δηλαδή συνδυασμό μαθημάτων Γενικής Παιδείας και Τεχνολογικών-Επαγγελματικών Μαθημάτων. Οι νέες συνθήκες εργασίας διαμορφώνουν και άλλες απαιτήσεις για τα θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα, ώστε εντός του σχολείου, ειδικά των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., που αποτελούν νέο τύπο Επαγγελματικών Ειδικών Σχολείων, να απαιτείται ο εκσυγχρονισμός των εργαστηρίων, ο συντονισμός των προγραμμάτων και ταυτόχρονα η αύξηση του εκπαιδευτικού δυναμικού, ώστε να καλύπτονται επαγγελματικές ειδικότητες, αλλά και οι

²⁰¹ Ενδιαφέρον παρουσιάζει ένα εξειδικευμένο κείμενο της CEDEFOP, 2015, όπου αναφέρεται ότι η στρατηγική της απόκτησης δεξιοτήτων επικεντρώνεται στην εξάλειψη των φραγμών. Η Επιτροπή έχει εντοπίσει οκτώ κύριους τομείς δράσης: Προσβασιμότητα, Συμμετοχή, Ισότητα, Απασχόληση, Εκπαίδευση και κατάρτιση, κοινωνική προστασία, υγεία και εξωτερική δράση. Αυτοί οι στόχοι, προσδιορίζονται ως στόχοι της δεκαετίας 2010-2020.

προσωπικές ανάγκες, προσαρμοσμένες στις διαφορετικές προσωπικότητες των μαθητών²⁰².

Ο Ν.4415/2016, συνεπώς, αποτελεί το επιστέγασμα προβληματισμών και εξελικτικών πολιτικών για τον εκσυγχρονισμό του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας του Ανώτερου Κύκλου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.). Επιδιώκεται, όπως φαίνεται από το νόμο, η μέγιστη συμμετοχή μαθητών με αναπηρία, η εύρυθμη αποτελεσματική λειτουργία, η στελέχωση με το κατάλληλο εκπαιδευτικό δυναμικό, η οργάνωση κτηρίων και υποδομών για όλες τις κατηγορίες Ατόμων με Αναπηρία και η σύγχρονη υλικοτεχνική υποδομή.

Αυτό που πρωτίστως επιδιώκεται είναι αυτή η θεσμοθέτηση να μην καταλήξει σε μια αναποτελεσματική πρόταση, μη υλοποιήσιμη. Στόχος είναι να μην ακυρώσει το δικαίωμα των Ατόμων με Αναπηρία να ολοκληρώνουν τη φοίτηση σε Δευτεροβάθμια Σχολεία. Επέκταση αυτής της πολιτικής είναι είτε η προετοιμασία για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, είτε η άμεση επαγγελματική τους ένταξη, με παράλληλες εξειδικεύσεις στη Δια Βίου Εκπαίδευση.

Γίνεται κατανοητό ότι η χειραφέτηση προϋποθέτει εκπαίδευση και ένταξη στην αγορά εργασίας. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία λειτουργικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε λύκεια για άτομα με αναπηρία είναι η συνεργασία με την εκπαιδευτική κοινότητα. Όπως παρατηρείται, ένα διευρυμένο σχήμα από εκπαιδευτικούς και Διευθυντές ειδικών σχολείων διαμορφώνεται, προκειμένου να διατυπωθούν απόψεις, να παρουσιασθούν οι πραγματικές ανάγκες των ατόμων με αναπηρία, αλλά και να προβληθούν τα αιτήματα της εκπαιδευτικής κοινότητας²⁰³.

²⁰² Ήδη με τον Ν.4186/2013 (αρ.8) διαμορφώνονται οι ειδικότητες των ΕΠΑ.Λ., που είναι και ειδικότητες των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., όπως προβλέπονται στον Ν.4559/2018 (αρ. 26, παρ. 1).

²⁰³ Η επιτροπή που ασχολήθηκε με τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. συμπεριελάμβανε τα εξής μέλη:

Χαϊκάλη Μαρία, Π.Ε.14.04 (Γεωπόνων - Δασολόγων), Διευθύντρια στο Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Κωφών Αγίας Παρασκευής - Συντονίστρια, Παραράς Ιωάννης, Π.Ε. 14.04 (Ηλεκτρονικοί Α.Σ.Ε.Τ.Ε.Μ.), Διευθύντης στο Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Αιγάλεω, Μάζα Ναυσικά, Π.Ε. 18.12 (Φυτικής Παραγωγής), Διευθύντρια Ε.Ε.Γ. Ελευσίνας, Χριστοπούλου Αθηνά, Π.Ε.02 (Φιλολόγων Ε.Α.Ε.), Διεύθυνση Ε.Α.Ε., ΥΠ.Ε.Π.Θ. , Τσούμη Βασιλική, Π.Ε.30 (Κοινωνικών Λειτουργών), Κ.Ε.Δ.Δ.Υ Β' Αθήνας.

3.4. Εκπαιδευτικές θεωρήσεις μετάβασης από τον ν. 3699/2008 στον ν. 4415/2016

Ο Ν.4415/2016²⁰⁴ θεσπίζει το Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο – Λύκειο, ως δευτεροβάθμιο εκπαιδευτικό ίδρυμα, που εντάσσεται, ως νέος τύπος Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Συνεπώς, καταργείται ο Ν.3699/2008, που είχε θεσπίσει τα Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια και είχε καταργήσει τα Τ.Ε.Ε. Α΄ και Β΄ κύκλου, προκειμένου να θεσπιστεί ο νέος τύπος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης²⁰⁵. Επειδή προϋπήρχαν Εκπαιδευτικά Ιδρύματα Ειδικής Εκπαίδευσης αποκτά βαρύτητα η θέσπιση ενός νέου νόμου, που σαφώς πρέπει να διαφοροποιείται ως προς το περιεχόμενο από τον προηγούμενο νόμο και να δικαιολογεί τη μετάβαση σε μια νέα εκπαιδευτική πολιτική. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί ότι ο Ν.3699/2008 έδωσε προοπτική στην Ειδική Εκπαίδευση με μια σειρά πολιτικών θεωρήσεων: α) ορισμό της Ε.Α.Ε. με σαφή προσδιοριστικά στοιχεία, όπου ενοποιείται το θεωρητικό και πολιτικό περιεχόμενο της Ε.Α.Ε.²⁰⁶ β) προσδιορισμός των αναγκών κοινωνικής ένταξης²⁰⁷ και γ) συμμετοχή

²⁰⁴ Κατά περίπτωση, όπως θα δούμε, στον Ν.4559/2018 ρυθμίζονται επιμέρους ζητήματα για την λειτουργία των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., που όμως δεν ακυρώνουν τις βασικές αρχές του Ν.4415/2016.

²⁰⁵ Επιλέξαμε να σχολιάσουμε συγκριτικά τους δύο νόμους, διότι ο Ν.4415/2016 αποκλειστικά τροποποιεί θέματα με βάση τον Ν.3699/2008. Οπωσδήποτε, το ειδικό ΕΠΑ.Λ. διατηρείται και στον Ν.4186/2013, όπου διατηρείται η διάρθρωση σπουδών επαγγελματικού λυκείου και τάξης υποδοχής, που όπως προβλέπεται, ιδρύεται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, με απαραίτητη προηγούμενη μελέτη και «αναγκαία λεπτομέρεια για τη λειτουργία [αυτών] των σχολείων».

²⁰⁶ Όπως προβλέπεται στον Ν.3699/2008 (αρ.1, παρ.1) η «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή στους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και Δωρεάν Δημόσιας Παιδείας και να μεριμνά για την παροχή Δωρεάν Δημόσιας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Η πολιτεία αλλά και όλες οι υπηρεσίες και οι λειτουργοί του Κράτους οφείλουν να αναγνωρίζουν

του αναπηρικού κινήματος στις εκπαιδευτικές πολιτικές, σύμφωνα με το αρ. 2 του Ν.3699/2008, όπου περιλαμβάνεται ο όρος «αναπηρικό κίνημα»²⁰⁸.

Όπως ήδη αναφέραμε, η πρόθεση του Ν.4415/2016 για την ίδρυση αυτού του τύπου σχολείου, βασίζεται στην επιδίωξη του εκσυγχρονισμού της Δευτεροβάθμιας Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Επομένως, είναι συνέχεια του Ν.3699/2008, άλλωστε έχουν μεσολαβήσει οκτώ χρόνια αλλαγών σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό επίπεδο. Ποιοτικές διαφοροποιήσεις και θεωρητικές επισημάνσεις καθορίζουν τη νέα

την αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης αλλά και ως ένα σύνθετο κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο και σε κάθε περίπτωση να αποτρέπουν τον υποβιβασμό των δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία στη συμμετοχή ή στη συνεισφορά τους στην κοινωνική ζωή».

²⁰⁷ Ενδεικτικά επισημαίνεται ότι: «Η Ε.Α.Ε. επιδιώκει ιδίως: α) την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, β) τη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξη τους στο Γενικό Σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν, γ) την αντίστοιχη προς τις δυνατότητες τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα και δ) την αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωση τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη, με στόχο τη διασφάλιση της πλήρους προσβασιμότητας των μαθητών με Αναπηρία και με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, καθώς και των εκπαιδευτικών ή/και γονέων και κηδεμόνων με αναπηρία, σε όλες τις υποδομές (κτιριακές, υλικοτεχνικές συμπεριλαμβανομένων των ηλεκτρονικών), τις υπηρεσίες και τα αγαθά που αυτά διαθέτουν». ό.π αρ.2, παρ.5.

²⁰⁸ «Οργάνωση και στόχοι της Ε.Α.Ε. Συμμετοχή του αναπηρικού κινήματος». Είναι σημαντικό ότι στον τίτλο περιλαμβάνεται η έκφραση «Αναπηρικό κίνημα» και στο περιεχόμενο πιθανά ταυτίζεται το αναπηρικό κίνημα με την Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.

Ενδεικτικά στο περιεχόμενο προσδιορίζονται και βασικά στοιχεία για τη συμμετοχή εκπροσώπων της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία: «Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων συνιστώνται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων δυο συμβουλευτικές-γνωμοδοτικές επιτροπές, μία για την παρακολούθηση της φυσικής προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία στις εκπαιδευτικές και διοικητικές δομές του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και μία για την παρακολούθηση της ηλεκτρονικής προσβασιμότητας του εκπαιδευτικού υλικού και των διαδικτυακών τόπων. Στις επιτροπές αυτές συμμετέχουν - μεταξύ άλλων -και εκπρόσωποι της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία. Με την ίδια απόφαση καθορίζονται και οι κανόνες λειτουργίας τους.

8. Στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας συμμετέχει με εκπρόσωπο της η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.

νομοθεσία. Η οικονομική κρίση, που έχουμε ήδη σχολιάσει, ενέτεινε τα προβλήματα των Ατόμων με Αναπηρία. Συνεπώς, το πολιτικό σύστημα θα πρέπει να λάβει υπόψη του ότι μια επαγγελματική εκπαίδευση με προοπτικές στις όποιες διακυμάνσεις στην αγορά εργασίας, για οποιοδήποτε λόγο- θα πρέπει να προστατεύει τα Άτομα με Αναπηρία, παρέχοντάς τους ειδικές δεξιότητες για νέες θέσεις εργασίας.

Στον εξελισσόμενο διάλογο για τις στρατηγικές διαμόρφωσης δεξιοτήτων, βάσει των αναγκών της αγοράς εργασίας, λαμβάνουν μέρος σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης (C.E.D.E.F.O.P), η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας (International Labour Organization – I.L.O.), το Παγκόσμιο Οικονομικό Forum (World Economic Forum) και ο Ο.Ο.Σ.Α., που εξειδικεύουν προτάσεις για δεξιότητες²⁰⁹ και απασχολησιμότητα.

Σε αυτό το περιβάλλον προβληματισμού, η γνώση μετασχηματίζεται σε δεξιότητα, αλλά και ετοιμότητα, σε μια οικονομική συνθήκη, που καθορίζεται και από την τεχνολογία, που επιφέρει αποειδίκευση (deskilling) και επανειδίκευση (reskilling). Επομένως, επιβάλλεται να δοθεί μέριμνα για τη θεμελιώδη – βασική εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία, με επαυξημένα έτη φοίτησης. Αυτή η επαυξημένη φοίτηση θα συμβάλλει στην αύξηση γνώσεων, εξοικείωση με τα διαφορετικά ήδη του αλφαριθμητισμού, που εδώ εντάσσεται και ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός, αλλά και ταυτόχρονη ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Στην προκειμένη περίπτωση, οι κοινωνικές δεξιότητες εξειδικεύονται σε ομαδοσυνεργατικές δράσεις, ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης, με την επίλυση προβλημάτων, κριτική σκέψη στη λήψη αποφάσεων, διαχείριση χρόνου, διαχείριση μέσων και υλικών πόρων, κατανόηση ζητημάτων και αξιοποίηση επικοινωνιακών μεθόδων.

²⁰⁹ Ο Winch (2011) παρουσιάζει την εξέλιξη του περιεχομένου της έννοιας δεξιότητα, τονίζοντας ότι η έννοια κατασκευάστηκε στην Αγγλία και εκφράζει την πρακτική ικανότητα και διαφοροποιείται από το γαλλικό *aptitude*, όπως και από το γερμανικό *Faehigkeit* και το ολλανδικό *competentie*. Σημαντικό είναι ότι σταδιακά τον όρο δεξιότητες τον ορίζει ο C.E.D.E.F.O.P (2014), ως σύνθετη ικανότητα αξιοποίησης γνώσεων και τεχνογνωσίας για την επίλυση προβλημάτων στην ολοκλήρωση έργου στο εργασιακό περιβάλλον. Συνδυαστικά ο Ο.Ο.Σ.Α. (2015), θα συνδέσει τις δεξιότητες, όχι μόνο με την ένταξη στην αγορά εργασίας και την εκπλήρωση ενός έργου, αλλά και την ατομική πρόοδο, που είναι συνυφασμένη και με την κοινωνικό-οικονομική πρόοδο των κρατών.

Η ενοποίηση αυτών των στοιχείων αντιστοιχεί στην ενίσχυση γνώσεων, στην ενδυνάμωση μεθόδων απόκτησης γνώσεων και στην ευελιξία διαχείρισης των γνώσεων. Απώτερος στόχος είναι, τα Άτομα με Αναπηρία, να λειτουργήσουν ως ανθρώπινο δυναμικό, με εξελισσόμενες δεξιότητες, επωφελούμενα από την τεχνολογική πρόοδο, συσχετίζοντας επαγγελματικές δραστηριότητες με ενδιαφέροντα και δημιουργικό έργο. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονισθεί ότι η οποιαδήποτε μάθηση προϋποθέτει πράξη, εφαρμογή, άρα περιβάλλον πραγματικών χώρων, όπου να δοκιμάζονται οι γνώσεις, να επαναπροσεγγίζονται και να διαχέονται (learning spillovers), έτσι ώστε να ενισχύονται διαδικασίες απόκτησής της (learning how to learn). Η συγκεκριμένη γνώση, σε συνδυασμό με τον παραγωγικό χρόνο της μαθητείας, εκτιμάται ότι θα διαμορφώσει ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα για τα Άτομα με Αναπηρία, διότι το κεφάλαιο των γνώσεών τους, ενσωματώνεται στο κεφάλαιο έντασης γνώσης (Knowledge Based Capital) της οικονομίας και των παραγωγικών μονάδων (Stiglitz & Greenwald, 2015), διότι και τα Άτομα με Αναπηρία εντάσσονται στο ανθρώπινο κεφάλαιο, που διαχειρίζεται πόρους, συμμετέχουν, στην οργάνωση των επιχειρήσεων, συντελούν στην καινοτομία και προβολή της επιχείρησης ή των δημόσιων και ιδιωτικών υπηρεσιών (Andrews & Criscuolo, 2013).

Θεωρητικά, μέχρι την ψήφιση του Ν.4415/2016 έχει ενταθεί η επικέντρωση στην κοινωνική και επαγγελματική αξία των δεξιοτήτων, με αντίστοιχη κατηγοριοποίησή τους σε νοητικές, όπου περιλαμβάνεται ο ορθολογισμός και η δημιουργική σκέψη και σε πρακτικές, όπου περιλαμβάνεται η χειρωνακτική δυνατότητα χρήσης εργαλείων και οργάνων. Η αντικειμενοποίηση των δεξιοτήτων διαμορφώνει τις πολιτικές των οργανισμών, όπως την ευρωπαϊκή πολιτική «μια νέα Ατζέντα για τις δεξιότητες στην Ευρώπη» (2016). Την ίδια περίοδο ο Ο.Ο.Σ.Α. (2016), επισημαίνει την αναγκαιότητα απόκτησης δεξιοτήτων, διότι η έλλειψή τους (skill mismatch) μειώνει την παραγωγικότητα της εργασίας. Παράλληλα, τονίζονται οι συνέπειες του φαινομένου πόλωσης των δεξιοτήτων (Hirtt, 2011), με υπερσυγκέντρωση θέσεων εργασίας που απαιτούν υψηλό ή χαμηλό επίπεδο δεξιότητας (όχι όμως ενδιάμεσο). Ενδεικτικό στοιχείο της επικέντρωσης στο οικονομικό παράδειγμα είναι η σύνδεση παρόντος – μέλλοντος, σε μια απόπειρα προσδιορισμού του εργασιακού περιβάλλοντος, όπως θα διαμορφωθεί ως και το 2030 (UK Commission for Employment and Skills, 2014). Άρα, γνώση,

εκπαίδευση διεπιστημονικές δεξιότητες, χειρωνακτικές ικανότητες και παραγωγικές δραστηριότητες, προσδιορίζονται σε άμεση αναφορά με την εκτιμώμενη εξέλιξη της οικονομίας, της τεχνολογίας, της παραγωγής θεωρητικής και εφαρμοσμένης γνώσης.

Η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως κινητήρια δύναμη, συντελεστής στην προσδιορισμένη πρόοδο. Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι σε αυτή την εξέλιξη τα Άτομα με Αναπηρία, δεν μπορεί να έπονται, αλλά πρέπει να δημιουργηθούν συνθήκες να συμβαδίζουν, να παρακολουθούν την εξέλιξη και να διαμορφώνουν στόχους για το μέλλον. Οπωσδήποτε, με τους όρους του Αμερικανού κοινωνιολόγου R. Sennett (2008), η μόνιμη απειλή στον καπιταλισμό είναι η ανεργία, άρα η εκπαίδευση πρέπει να δημιουργεί ειδικότητες, που να καθιστούν τους νέους «πάντα αναγκαίους, πάντα απασχολούμενους». Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι παρατηρήσεις της Marta Russell (2019) για τις συνέπειες του καπιταλισμού και ειδικά για την εγκατάλειψη των ατόμων με αναπηρία σε περιόδους κρίσης, όπου η φτώχεια, η έλλειψη ειδίκευσης, η ανεργία, αποσιωπώνται, διότι τα Άτομα με Αναπηρία γίνονται «αόρατα», εντείνοντας την περιθωριοποίησή τους²¹⁰.

Παρατηρείται ότι σε αυτό το περιβάλλον διασύνδεσης εργασίας – εκπαίδευσης διαμορφώνεται υπερσυγκέντρωση παρόχων εκπαίδευσης, που κερδοφορούν, παρέχοντας αδιαβάθμητα προγράμματα και για τα Άτομα με Αναπηρία. Εδώ εντάσσονται τα διάφορα Κ.Ε.Κ., Κ.Δ.Β.Μ. κ.ά., που εκτιμάται αυτή την περίοδο πως πρέπει να ελεγχθούν και έτσι προχωρούν διαδικασίες πιστοποιήσεων²¹¹. Τα Άτομα με Αναπηρία τα οποία

²¹⁰ Ενδιαφέρον παρουσιάζει η έκθεση της UNICEF «Εθνικό πρόγραμμα 2022-2026: Η κατάσταση των παιδιών και των νέων στην Ελλάδα», όπου εκτιμάται ότι το ποσοστό των παιδιών που κινδυνεύουν από φτώχεια ή κοινωνικό αποκλεισμό αναμένεται να μειωθεί από 30,5% σε 17%. Είναι σημαντικές οι παρατηρήσεις ότι, με βάση και τα στοιχεία της Eurostat, η παιδική φτώχεια (0-17 ετών) την περίοδο που πραγματοποιούνται για την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία (2014-2017), παρατηρείται σταδιακή μείωση από η25,5% το 2014 σε 22,7% το 2018 και σε 21,1% το 2019. Αντίστοιχα με βάση τον συντελεστή gini (μετράει την ανισοκατανομή των εισοδημάτων. Όσο υψηλότερος είναι ο συντελεστής τόσο υψηλότερες είναι οι εισοδηματικές ανισότητες) η εισοδηματική ανισότητα βρίσκεται στο υψηλότερο επίπεδο το 2014 (34,5%) το 2015 διαμορφώνεται στο 34,2%, ενώ το 2019 στο 31%.

²¹¹ Στις πολιτικές υλοποίησης προγραμμάτων κατάρτισης πρέπει να επισημανθεί ότι από τη δεκαετία του 1980 ξεκίνησαν τα προγράμματα κατάρτισης της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης (Καραλής, 2003). Παράλληλα άρχισαν τη λειτουργία τους και τα Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών (Παπαθεοδοσίου & Σταύρου, 1993).

εντάσσονται σε ανάλογα προγράμματα, έχουν τη δυνατότητα της ενδυνάμωσης της επαγγελματικής κατάρτισής τους, καθώς και μια συνακόλουθη επιδότηση. Ήδη από το 2010 διαμορφώνεται με το Ν.3879/2010 ένα διαφορετικό θεσμικό πλαίσιο για τη διαβίου μάθηση, με συνδυασμό προγραμμάτων κατάρτισης και εφαρμογής του συστήματος των επιταγών κατάρτισης (voucher). Σε αυτές τις προβαλλόμενες, ως ενεργητικές, πολιτικές, σε ελάχιστα προγράμματα μπορούν να λάβουν μέρος τα Άτομα με Αναπηρία, διότι δεν έχουν την απαραίτητη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ενώ με το Ε.Σ.Π.Α. (2007-2013) προβλέπεται η υλοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης, τα Άτομα με Αναπηρία, εκτός του γεγονότος πως στερούνται της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δεν έχουν και προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία εξοικείωσης με τους χώρους εργασίας, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να παρακολουθήσουν μεγάλο μέρος προγραμμάτων, που δίνει έμφαση στην κατάρτιση μέσα στην επιχείρηση και μέσω της εργασίας (work based learning).

Οποσδήποτε, όπως θα δούμε, αυτά τα νέου τύπου προγράμματα θα προωθήσουν πολιτικές για τη σύνδεση εκπαίδευσης – μαθητείας και αγοράς εργασίας (Marsden & Ryan, 1989) και για τα Άτομα με Αναπηρία, με έμφαση στη θεώρηση ότι η εργασιακή ένταξη προϋποθέτει επαγγελματική κατάρτιση και η πρακτική άσκηση πρέπει να λειτουργεί στο μοντέλο εξειδίκευση – μαθητεία. Ως εξέλιξη - συνέχεια των πολιτικών του διαστήματος 2012-2013 των προγραμμάτων συνεχιζόμενης κατάρτισης, μπορεί να θεωρηθεί ο Ν.4386/2016, που υιοθετεί αποτελεσματική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και δυικό σύστημα μαθητείας, δηλαδή σύνδεση γνώσεων και επαγγελματικής κατάρτισης εντός των σχολών και εκπαιδευτικής ειδίκευσης – μαθητείας, εντός του σχολείου. Έτσι, ο Ν.4415/2016, δεν είναι ένας αποσπασματικός νόμος, αλλά ευθυγραμμίζεται με την εξέλιξη πολιτικών για την απασχολησιμότητα (Καραμεσίνη, 2011), την επαγγελματική κατάρτιση (Παϊδούση, 2013) και την εκπαιδευτική πολιτική για την επαγγελματική εκπαίδευση (Φωτόπουλος, 2013). Το ουσιαστικό ζήτημα που θα μας απασχολήσει είναι η επαγγελματική κατάρτιση στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., που σχετίζεται με την απόκτηση γνώσεων και προσόντων για την κοινωνικο-επαγγελματική ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Ο Ν.4415/2016 ερμηνεύεται ως διεπιστημονική διαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος, με ειδικές επαγγελματικές εξειδικεύσεις, προκειμένου να είναι δυνατή η μετάβαση στην αγορά εργασίας και μάλιστα οι απόφοιτοι να μπορούν να παρακολουθήσουν την εξέλιξη της αγοράς εργασίας, να εξειδικεύουν γνώσεις, να επωφελούνται δομών ευκαιρίας σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο και να προσδιορίζουν τον εαυτό τους στο νέο μοντέλο κινητικότητας, επιστημονικής (μέσω Erasmus), αλλά και κοινωνικής, μέσω κοινωνικών εντάξεων σε άλλους κοινωνικούς χώρους ή χώρες.

Αυτό το πολυπρισματικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό πεδίο προσδιορίζει και χαρακτηρίζει το Ν.4415/2016. Ειδικότερα, η δομή του συγκεκριμένου νόμου περιλαμβάνει ρυθμιστικά στοιχεία για την κατάτμηση σε Γυμνάσιο και Λύκειο, καθώς και ρυθμιστικά στοιχεία για το διαχωρισμό σε ειδικότητες. Περιλαμβάνει τόσο λειτουργικά στοιχεία για την οργάνωση των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. όσο και προσδιοριστικά στοιχεία για τα δικαιώματα των αποφοίτων των εν λόγω σχολείων.

3.5. Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε.

Η οργάνωση και λειτουργία των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. προϋποθέτει τη λειτουργική προσαρμογή, χώρου, εκπαιδευτικού προσωπικού, αναλυτικών προγραμμάτων και πρακτικών εφαρμογών. Η ροή γνώσεων, η κατανόηση και η πρακτική αξιοποίηση με προβολή αυτών των γνώσεων στο εργασιακό περιβάλλον αποτελεί στόχο των εν λόγω σχολικών δομών. Επομένως η γνώση δεν είναι κενή περιεχομένου και τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. δεν λειτουργούν ως χώρος φροντίδας και στείρας απασχόλησης. Το παραγωγικό έργο που εκτιμάται ότι θα συντελεσθεί στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ διασυνδέεται άμεσα με την αγορά εργασίας, αλλά και με άλλα επίπεδα εκπαίδευσης, που εκτιμάται ότι θα προστεθούν στο μέλλον.

Το γνωστικό θεωρητικό σκέλος των σπουδών των Ατόμων με Αναπηρία, σε συνδυασμό με το πρακτικό των δεξιοτήτων – ικανοτήτων τους, ως δυνητικά εργαζομένων, στην ουσία αξιολογεί τα μαθησιακά αποτελέσματα της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης, ως προς την κατανόηση, εφαρμογή γνώσεων, επιτυχή ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας, δηλαδή του μετασχηματισμού των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος και της εκπαιδευτικής κουλτούρας σε γνώσεις, που επιτρέπουν στα Άτομα με Αναπηρία να επεξεργάζονται κριτικά γεγονότα και καταστάσεις που σχετίζονται με το δημιουργικό έργο τους, που αφορά στο πρακτικό εφαρμοστικό πλαίσιο στην εργασία και στην κοινωνική επαφή με τους συνανθρώπους τους (Gabel, 2005).

Μέσω του μαθησιακού αποτελέσματος, αξιοποιούνται, συνεπώς, ευρύτερες ικανότητες, όπως και δεξιότητες, που συνδυαστικά δυσχεραίνουν ή ευνοούν, όχι μόνο την ένταξη στην εργασία, αλλά την ένταξη στα διευρυμένα κοινωνικά περιβάλλοντα. Σταδιακά, στην έννοια της εκπαιδευτικής κουλτούρας για τα Άτομα με Αναπηρία, το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων προσαρμόζεται με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων²¹², ώστε να

²¹² Η οργάνωση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, από το 2000, ενεργοποιεί πολιτικές συντονισμού της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, μέσω συντονιστικών φορέων, θεσπίζοντας το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση

ελέγχονται ακόμα και οι μη τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης, ώστε να αποφεύγεται και η κατάσταση θυματοποίησης των Ατόμων με Αναπηρία μέσω της υπερσυγκέντρωσης αδιαβάθμητων τίτλων σπουδών, που δεν οδηγούν σε πραγματική γνώση και δεν εντάσσονται στη λειτουργική σύνδεση γνώσεων – μαθησιακών αποτελεσμάτων (accreditation disease) (Yusofa et al., 2014).

Για να έχει νόημα η Δια Βίου Μάθηση για τα Άτομα με Αναπηρία, θα πρέπει να κατανοηθεί η θεωρητική πρόσδεσή της με τις κοινωνικές θεωρίες της κατασκευής των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, ώστε να κατανοηθεί ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να συνδεθεί με τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας όλων των μορφών εκπαίδευσης, σε άμεση διασύνδεση με τον πρακτικό προσανατολισμό και τη συνειδητοποίηση ότι η γνώση δεν είναι αφηρημένη έννοια, αλλά συγκεκριμενοποιείται στην παραγωγή πολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου για το Άτομο με Αναπηρία και για την κοινωνία. Το ζήτημα της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της συμμετοχής στα κοινωνικά δρώμενα καθορίζεται από την εκπαίδευση, όπως και από τα οικονομικά – κοινωνικά προτάγματα για την κοινωνική κινητικότητα, την καινοτομία και την πρόοδο (Karmel & Nguyen, 2008).

Αυτή η μεταρρύθμιση για την επαγγελματική εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., εντάσσεται στις σταδιακές αλλαγές για τον κοινωνικό τους ρόλο και για την επαγγελματική τους ένταξη. Ο κοινωνικός τους ρόλος προϋποθέτει επαυξανόμενο μορφωτικό κεφάλαιο, συμμετοχή τους στην κοινωνική και πολιτισμική ζωή, υπέρβαση των αιτιών περιθωριοποίησής τους. Επομένως, ως βασική προϋπόθεση για την επιτυχή λειτουργία αυτού του τύπου της εκπαίδευσης, είναι η μελέτη των ιδιαίτερων ζητημάτων των Ατόμων με Αναπηρία, ώστε να έπεται μια πολιτική εκτίμηση νομοθετικών παρεμβάσεων, που να βασίζεται στα πορίσματα των επιστημών, τις πολιτικές των διεθνών οργανισμών και τις προτάσεις των αναπηρικών ενώσεων και του αναπηρικού κινήματος.

Σε αυτό το πραγματιστικό ορθολογικό περιβάλλον της Ε.Ε.Κ. εντάσσεται η οργάνωση και λειτουργία των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., που αντικατέστησαν τα Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Α΄

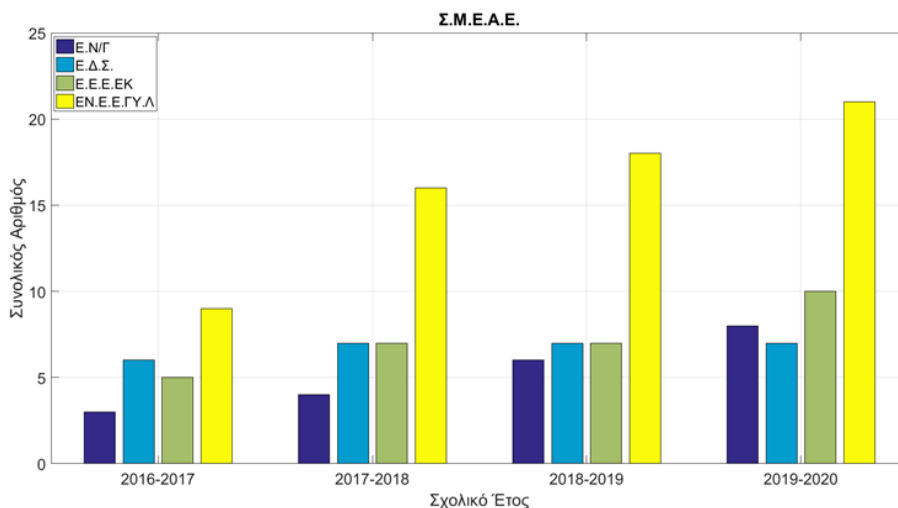
(Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.). Σε αυτό το συντονιστικό μοντέλο, αναπτύσσονται και διάλογοι επικοινωνίας με τη Γ.Σ.Ε.Β.Ε.Ε., τη Γ.Σ.Ε.Ε., τον Σ.Ε.Β., τον Σ.Ε.Τ.Ε, την Ε.Σ.Ε.Ε.

και Β΄ κύκλου και τα Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και Λύκεια. Όπως φαίνεται από το Ν.4415/2016, μετά την αποφοίτηση από το Δημοτικό Σχολείο Γενικής ή Ειδικής Εκπαίδευσης και έως το 16ο έτος της ηλικίας τους οι μαθητές/τριες με αναπηρία, έχουν τις εξής επιλογές: α) εγγραφή στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ ή β) εγγραφή στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Είναι σημαντικό ότι στο πλαίσιο οργάνωσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα Άτομα με Αναπηρία, εντάσσονται και τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ, τα οποία δεν είναι αδιαβάθμητα σχολεία, αλλά οργανωμένες Σχολικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που λειτουργούν με όλες τις προϋποθέσεις της υποχρεωτικότητας της φοίτησης και των αντίστοιχων δικαιωμάτων. Αυτό το πλαίσιο λειτουργίας δημιουργεί εμπιστοσύνη στις οικογένειες, τους μαθητές/τριες και ευρύτατα στην κοινωνία, διότι και τα Άτομα με Αναπηρία εντάσσονται σε «κανονικά» σχολεία, με εξειδικευμένο δυναμικό, αναλυτικά προγράμματα και στόχο για τη συνέχιση της φοίτησής τους σε άλλες δομές είτε στην άμεση ένταξή τους στην αγορά εργασίας,

Με την οργάνωση και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα Άτομα με Αναπηρία, δημιουργείται ένα ενοποιημένο σύστημα εκπαίδευσης, από την Προσχολική, έως και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που μοντελοποιεί τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, που με σαφή επιστημονικά κριτήρια, τα άτομα με αναπηρία φοιτούν, είτε σε Τ.Ε. στα Γενικά Σχολεία, είτε στο οργανωμένο δίκτυο Σ.Μ.Ε.Α.Ε.

Ειδικότερα, Οι Σ.Μ.Ε.Α.Ε ²¹³ . κατανέμονται σε Ε.Ν/Γ, Ε.Δ.Σ., Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. την περίοδο 2016-2017 ιδρύονται 3 Ε.Ν/Γ, 6. Ε.Δ.Σ., 5 Ε.Ε.Ε.Ε.Κ, 9 ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Σε αυτά την περίοδο 2017-2018 προστίθενται 1 Ε.Ν/Γ, 1 Ε.Δ.Σ., 2 Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., 7 ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Την περίοδο 2018-2019 προστίθενται 2 Ε.Ν/Γ και 2 ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.. Επίσης, την περίοδο 2019- 2020 προστίθενται 2 Ε.Ν/Γ, 3 Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., 3 ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

²¹³ Στατιστικά Στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας για την περίοδο 2016-2020.



Γράφημα: Σ.Μ.Ε.Α.Ε., Επεξεργασία στοιχείων από το αρχείο του Υπουργείου Παιδείας 2016-2020

Με βάση τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας (2016-2019), παρατηρείται η επαύξηση Ειδικών Νηπιαγωγείων, άρα από το πρόγραμμα φροντίδας, όπως ήδη έχουμε επισημάνει, εξειδικεύονται ειδικά προγράμματα για τα Άτομα με Αναπηρία στην οργανωμένη εκπαίδευση. Σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ένταξης, ενισχύεται η επιλογή των οικογενειών για φοίτηση των παιδιών τους στη Δημόσια ή στην Ιδιωτική Εκπαίδευση (μετά την υποχρεωτική εγγραφή ατόμων με αναπηρία, εφόσον το επιθυμούν στα ιδιωτικά σχολεία). Σε αυτό το σημείο, με βάση την ανάλυση του πίνακα, επισημαίνεται ότι ειδική μέριμνα εκφράζεται για τους εφήβους, που θα φοιτήσουν στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ και στα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Ειδικότερα, από το 2016 έως το 2020 παρουσιάζεται αύξηση των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ ως εξής: την περίοδο 2016-2017 ιδρύονται 5 Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., την περίοδο 2017-2018 προστίθενται 2 Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., την περίοδο 2018-2019 δεν προστίθενται νέα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ, την περίοδο 2019-2020 προστίθενται 3 Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Αντίστοιχη αύξηση παρατηρείται και στα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. την περίοδο 2016-2017 ιδρύονται 9 Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ, την περίοδο 2017-2018 προστίθενται 7 Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ, την περίοδο 2018-2019 προστίθενται 2 Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ, την περίοδο 2019-2020 προστίθενται 3 Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Παρατηρείται ότι σταδιακά εξειδικεύονται εκπαιδευτικά ιδρύματα για εφήβους με αναπηρία, άρα επαυξάνονται τα δικαιώματά τους με ενδυνάμωση των προσδοκιών τους για ένταξη στην αγορά εργασίας. Παράλληλα κοινωνικοποιούνται όλες οι ομάδες

πληθυσμού στο να δέχονται στο κοινωνικό σύνολο άτομα με επαυξημένα προσόντα και δεξιότητες, ζήτημα που συνδέεται και με περιορισμό του «στίγματος» και κατ' επέκταση του κοινωνικού αποκλεισμού. Είναι σημαντικό ότι στον Εθνικό και Κοινωνικό Διάλογο για την Παιδεία²¹⁴, προβλέπεται ότι οι Σ.Μ.Ε.Α.Ε., θα οργανωθούν, με αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, των ωρολογίων προγραμμάτων και των διδακτικών πρακτικών, ώστε να μην αποτελούν χώρους στέρησης ερεθισμάτων και σχολεία χαμηλών στόχων. Προτείνεται να λειτουργήσουν σε άμεση συνεργασία με τα συστεγαζόμενα όμορα και μη σχολεία γενικής εκπαίδευσης και να διασυνδεθούν με δημιουργικό και αποτελεσματικό τρόπο με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα προς όφελος αμφοτέρων των μαθητικών ομάδων.

Στο ζήτημα της οργάνωσης Ενιαίας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης περιλαμβάνεται και η υπαγωγή όλων των Ιδρυμάτων Ειδικής Εκπαίδευσης στην οικεία διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτή η ενιαία συγκρότηση διοικητικού φορέα και τυπικά εκφράζει την ολότητα του οργανισμού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Αυτό το ζήτημα της ενοποίησης προβάλλεται και στις νομοθετικές ρυθμίσεις για όλα τα Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Εσωτερικά, εντός των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. μεταξύ ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. καθορίζονται συγκεκριμένες προϋποθέσεις φοίτησης και κατάταξης, οι οποίες προσδιορίζονται από συγκεκριμένους φορείς. Πρόθεση του νομοθέτη είναι η επιστημονική εκτίμηση καθορισμού των όρων φοίτησης, είτε στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. είτε στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., με κριτήρια, που ορίζονται από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., τα οποία εισηγούνται ανά περίπτωση την εγγραφή είτε στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ, είτε στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Αναλυτικά, αναφέρεται ότι στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. «Εγγράφονται απόφοιτοι Δημοτικών Σχολείων Γενικής ή Ειδικής Εκπαίδευσης, έως και το 16ο έτος της ηλικίας τους κατόπιν σχετικής εισήγησης των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παρακολούθηση ακαδημαϊκού προγράμματος του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και παρουσιάζουν Αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Σε περιοχές που δεν έχουν ιδρυθεί ή δεν

²¹⁴ Βλ. Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία, 27 Μαΐου 2016, ανάκτηση από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/PORISMATA_DIALOGOU_2016.pdf

λειτουργούν Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., η πρώτη εγγραφή μπορεί να γίνει και έως το εικοστό έτος. Τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. υπάγονται στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση». Διαπιστώνεται ότι η πρόθεση του νομοθέτη στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, είναι η φοίτηση των Ατόμων με Αναπηρία στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., ως πρώτη προτεραιότητα, εφόσον εκτιμάται ότι ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει γνώσεις και να ενταχθεί στις συγκεκριμένες σχολικές δομές. Σε καμία περίπτωση δεν υπάρχει τυχαία κατάταξη στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και για αυτόν το λόγο θεσπίζεται η υποχρεωτική επιστημονική τεκμηρίωση της φοίτησης στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. με σύσταση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Η πρόθεση φοίτησης στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. ενισχύεται μέσω της ισχύουσας νομοθεσίας, η οποία θεσπίζει ένα μοντέλο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ, που να είναι ανοικτό στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Στην περίπτωση, δηλαδή, που εκτιμάται, μέσω της αξιολόγησης του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον καθίσταται περισσότερο πρόσφορο για τους μαθητές με αναπηρία, δύνανται ακόμη και μετά τη φοίτησή τους στην πρώτη ή δεύτερη τάξη των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., να ενταχθούν στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Διαπιστώνεται ότι αυτή η ανοικτότητα μεταξύ των δύο Δευτεροβάθμιων Σχολείων, δίνει τη δυνατότητα της ανάπτυξης εμπιστοσύνης στο θεσμό, καθώς και τη βελτιστοποίηση των εν λόγω σχολικών δομών, συμβάλλοντας κατ' αυτόν τον τρόπο στην απόκτηση γνώσεων των μαθητών με αναπηρία. Επιδιώκεται, δηλαδή, η κοινωνική και πολιτισμική ένταξη των μαθητών με αναπηρία, καθώς και η απόκτηση ιδιαίτερων δεξιοτήτων επωφελούς αξιοποίησης.

Ειδικότερα, η φοίτηση στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., διαρθρώνεται σε έξι τάξεις, με συγκεκριμένα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα, ενώ αυτή η γενική πρόνοια αφορά επίσης και σε εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης, τα οποία δύνανται να υλοποιηθούν από όλους τους μαθητές με αναπηρία. Η εξοικείωση με το πραγματικό περιβάλλον του εργασιακού χώρου πραγματοποιείται με την ολοκλήρωση της φοίτησης στην έκτη τάξη των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.²¹⁵, που λειτουργεί ως τάξη επαγγελματικής εξειδίκευσης. Επισημαίνεται

²¹⁵ Τα Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) είναι Επαγγελματικά Σχολεία που απευθύνονται σε Άτομα με Αναπηρία. Σε αυτά εγγράφονται απόφοιτοι Δημοτικών Σχολείων Γενικής ή Ειδικής Εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση των διαγνωστικών υπηρεσιών, καλύπτοντας την υποχρεωτικότητα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πρώτη εγγραφή στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. γίνεται μέχρι και το δέκατο έκτο (16ο) έτος της ηλικίας. Σε περιοχές που δεν έχουν ιδρυθεί ή δεν λειτουργούν Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., η πρώτη εγγραφή μπορεί να γίνει και έως το εικοστό (20ό) έτος. Η φοίτηση στο

ότι ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων είναι καθοριστικός για την υλοποίηση του προβλεπόμενου προγράμματος, όπως και για την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης. Εάν δεν εξασφαλίζονται οι δομές εξωτερικής πρακτικής άσκησης, τότε πραγματοποιείται πρακτική άσκηση εντός του σχολικού συνεταιρισμού ή στα εργαστήρια του σχολείου. Ο νομοθέτης επισημαίνει την αναγκαιότητα λειτουργίας των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., προβλέποντας ότι κάθε τμήμα θα πρέπει να έχει τουλάχιστον τέσσερις μαθητές και το ανώτερο επτά μαθητές. Προβλέπεται ακόμα και η φοίτηση με λιγότερα άτομα, μετά από εισήγηση του διευθυντή εκπαίδευσης, όπου με δημοκρατικά και επιστημονικά κριτήρια θα βασιστεί στην αιτιολογημένη πρόταση του συλλόγου διδασκόντων, της εισήγησης του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και της σύμφωνης γνώμης του σχολικού συμβούλου Ε.Α.Ε. Παρατηρείται ότι στοχεύουν στην ένταξη του μαθητή στη θεσμοποιημένη δομή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και όχι στην περιθωριοποίηση σε ένα οικιακό ή ιδρυματικό περιβάλλον ή σε μορφές φιλανθρωπικής φροντίδας. Η νομοθεσία για τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. βασίζεται, σε πλαίσιο οργάνωσης, αναλυτικά προγράμματα σπουδών, με καθοριστικό το ρόλο του Ι.Ε.Π., ως γνωμοδοτικό όργανο, το οποίο εκφράζει τον επιστημονικό φορέα στα ζητήματα εκπαίδευσης.

ΕΕΕΕΚ διαρκεί από 5 έως 8 χρόνια και έχει υποχρεωτικές παρουσίες. Οι μαθητές διδάσκονται μαθήματα Γενικής Παιδείας (Γλώσσα, Μαθηματικά, Γυμναστική, Μουσική) ενώ παράλληλα αποκτούν γενικές δεξιότητες, κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες ανεξάρτητης διαβίωσης, προεπαγγελματικές - επαγγελματικές δεξιότητες. Ακόμη, παρακολουθούν εργαστηριακά μαθήματα της επιλογής τους, όπως Κηπουρική, Μαγειρική - Ζαχαροπλαστική, Χειροτεχνία, Υδραυλική, Αγγειοπλαστική, ανάλογα με τις ειδικότητες που προσφέρονται σε κάθε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Με την αποφοίτησή τους λαμβάνουν Απολυτήριο εργασιακά ισότιμο με το Απολυτήριο Γυμνασίου, το οποίο όμως δεν επιτρέπει τη συνέχιση των σπουδών στο Λύκειο. Αποκτούν, επίσης, πιστοποιητικό επαγγελματικής κατάρτισης επιπέδου 1. Βλ. Ν.3699/2008

3.6. Συγκριτικές προσεγγίσεις για τη στελέχωση των μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Όπως ήδη αναφέραμε στις καθοριστικές νομοθετικές ρυθμίσεις εντάσσεται ο Ν.4368/2016, αναφορικά με ζητήματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Στη σχετική νομοθεσία παρατηρείται ότι οι εσωτερικές ρυθμίσεις επικαθορίζουν τα στοιχεία διαμόρφωσης μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας για τη συνεκπαίδευση και την συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης δεν παρέχουν εκπαιδευτικό έργο «απομονωμένοι» με το μαθητή, αλλά συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων και δύνανται να υλοποιούν αναπροσαρμοζόμενο εκπαιδευτικό έργο, με βάση τις ανάγκες του μαθητή. Αν και υπάρχει πρόνοια διατήρησης των ιδιαίτερων αιθουσών, οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης έχουν πάντα ως στόχο την ένταξη στο περιβάλλον της γενικής τάξης και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Παρατηρείται ότι ο Ν.4368/2016 κοινωνικοποιεί άτομα σε επίπεδο σχολικής τάξης, οι μαθητές, κατ' αυτόν τον τρόπο, εξοικειώνονται με το δυναμικό ρόλο της εκπαίδευσης, όπου τα διαφορετικά στάδια γνώσης δεν αποτελούν εμπόδιο, αλλά αντίθετα διευρύνουν στόχους και συμβάλλουν στην κατανόηση των εκπαιδευτικών αλλαγών που εκτυλίσσονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Η συνεκπαίδευση λειτουργεί ως προϋπόθεση της συμπερίληψης, με τη διττή σημασία της, που απορρέει από όλα τα άτομα που συμμετέχουν στη συνεκπαίδευση, δηλαδή την προσαρμογή των ατόμων στο νέο σχολικό περιβάλλον και την προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών ²¹⁶. Η πραγματικότητα της κοινωνικής ζωής με τη διαφορετικότητα ως κανόνα αντιπροσωπεύεται και στην εκπαίδευση. Με το Ν.4368/2016 παρατηρείται η εστίαση του ενδιαφέροντος στην εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία, εντός του σχολικού χώρου και αναδεικνύει την απόδοση δικαιωμάτων και

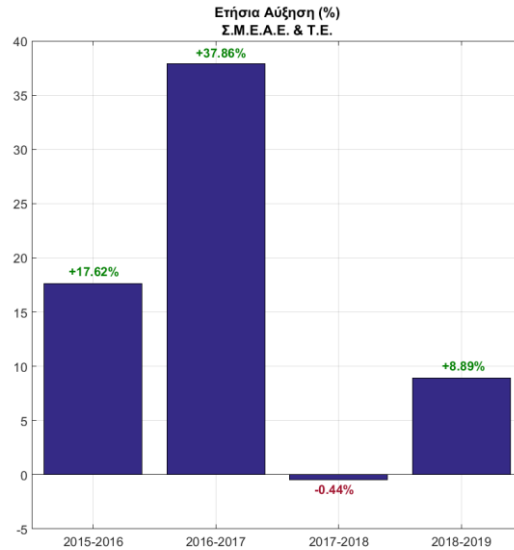
²¹⁶ D'Alessio, S., & Cowan, S. (2013). «Cross-cultural approaches to the study of inclusive and special needs education». in A. W. Wiseman (Ed.), *Annual Review of Forum for International Research in Education Comparative and International Education 2013* (pp. 227-261). Emerald Group Publishing Limited

στους γονείς – κηδεμόνες των Ατόμων με Αναπηρία, των οποίων τα παιδιά μπορούν να φοιτούν σε σχολεία Τυπικής Εκπαίδευσης.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης, όπως και όλων των εκπαιδευτικών, θεωρείται απαραίτητη για την υλοποίηση των προγραμμάτων συμπερίληψης, ώστε οι εκπαιδευτικοί της Τυπικής Εκπαίδευσης να αλληλεπιδρούν με τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης, καθώς επίσης και με τους μαθητές με αναπηρία, συμβάλλοντας στη σχολική ένταξή τους. Επίσης, είναι απαραίτητη η πρόσληψη εκπαιδευτικού δυναμικού, η οποία σχετίζεται με την εξασφάλιση οικονομικών πόρων. Το οικονομικό ζήτημα είναι, συνεπώς, σημαντικό, κυρίως εν μέσω memorandum, που διήρκησε για περίπου δέκα χρόνια. Επομένως, αποκτά ιδιαίτερη σημασία η πρόσληψη ειδικοτήτων που συνδέονται με την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, διότι η επιτυχής έκβαση των εκπαιδευτικών στόχων προϋποθέτει αύξηση του εκπαιδευτικού δυναμικού. Θεωρήσαμε απαραίτητο να συγκρίνουμε στις διαφορετικές περιόδους από το 2014 ως το 2019 ειδικά στοιχεία προσλήψεων εκπαιδευτικών.

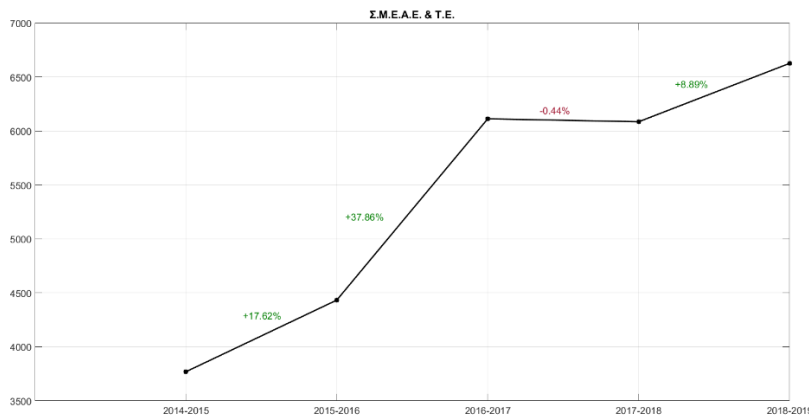
A) Με βάση τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας²¹⁷ το προσωπικό που εργάζεται στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και στα Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.), διαμορφώθηκε ως εξής: από 3769 (2014-2015), σε 4433 (2015-2016), σε 6112 (2016-2017), σε 6085 (2017-2018) και σε 6626 (2018-2019).

²¹⁷ Τα γραφήματα που ακολουθούν, βασίστηκαν σε στατιστικά στοιχεία που προέρχονται από το Γαβρόγλου (επίμ.), 2020.



Γράφημα 1α: Επεξεργασία στοιχείων από το αρχείο του Υπουργείου Παιδείας 2015-2019

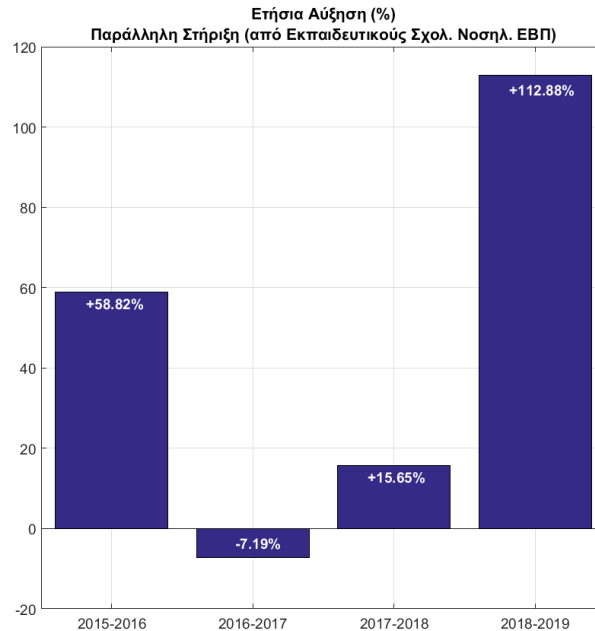
Θεωρήσαμε σκόπιμο να αποτυπώσουμε τις αριθμητικές μεταβολές και στο επόμενο διάγραμμα, ώστε να αποτυπώνεται η ετήσια αύξηση με έμφαση στην τελική συγκριτική προσέγγιση από την έναρξη της περιόδου 2014-2015, μέχρι και το 2018-2019.



Γράφημα 1β: Επεξεργασία στοιχείων από το αρχείο Υπουργείου Παιδείας 2015-2019

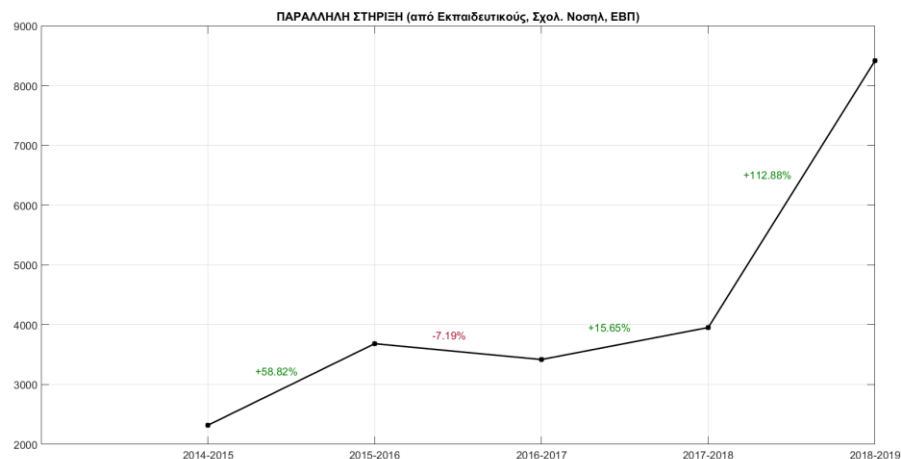
Όπως φαίνεται προωθήθηκαν πολιτικές για τη βασική στελέχωση των Σ.Μ.Ε.Α.Ε και των Τ.Ε., ειδικά την περίοδο 2015-2016 και 2016-2017. Αυτή η αύξηση του εκπαιδευτικού δυναμικού, όπως θα δούμε, συνδυάζεται και με αντίστοιχη αύξηση Ειδικού Εκπαιδευτικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού.

Β) Με βάση τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας το προσωπικό στην Παράλληλη Στήριξη (Εκπαιδευτικοί, Σχολικοί Νοσηλευτές και Ε.Β.Π.), διαμορφώθηκε ως εξής: από 2319 άτομα (2014-2015), σε 3683 (2015-2016), σε 3418 (2016-2017), σε 3953 (2017-2018) και σε 8415 άτομα (2018-2019). Κατά τη χρονική περίοδο 2018-2019 διαπιστώνουμε μια σημαντική αύξηση στην πρόσληψη προσωπικού: Εκπαιδευτικών, Σχολικών Νοσηλευτών και Ε.Β.Π.



Γράφημα 2α: Επεξεργασία στοιχείων από το αρχείο Υπουργείου Παιδείας 2015-2019

Παρατηρείται ότι παράλληλα με τη στελέχωση των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και των Τ.Ε. αυξήθηκε και το προσωπικό της παράλληλης στήριξης, που περιλαμβάνει Εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, Σχολικούς Νοσηλευτές και Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό. Την περίοδο 2015-2016 παρατηρείται σημαντική αύξηση, η οποία ολοκληρώνεται με τη θεαματική αύξηση 2018-2019, όπου συμβολικά αποτυπώνεται η ολοκλήρωση μιας πολιτικής.

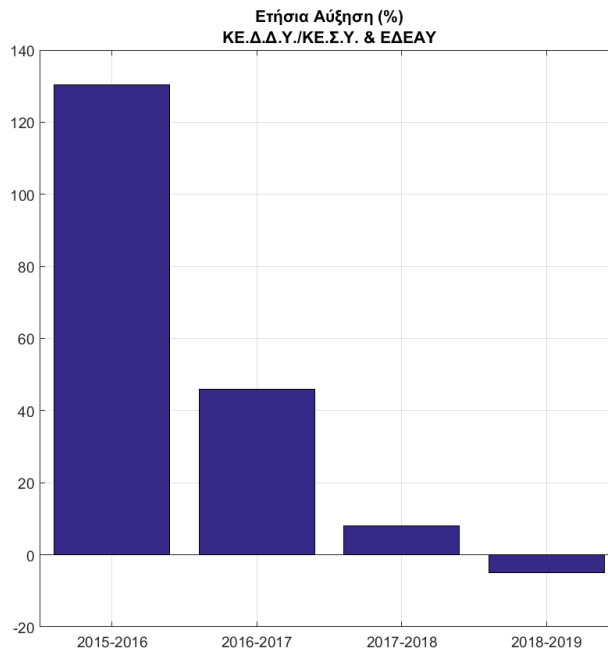


Γράφημα 2β: Επεξεργασία στοιχείων από το αρχείο Υπουργείου Παιδείας 2015-2019

Η εμφατική πολιτική για την αύξηση του Ειδικού Εκπαιδευτικού Δυναμικού, σε συνδυασμό με το Ε.Β.Π., αποτυπώνεται έντονα στις μεταβάσεις από το 2014 στο 2019, όπου κορυφώνεται το έργο και συγκριτικά με τα στοιχεία 1α και 1β για τις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και Τ.Ε., προκύπτει πως, ενώ η σημαντική αύξηση για τις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και Τ.Ε., παρατηρείται τις περιόδους 2015-2016 (17,62%) και την περίοδο 2016-2017 (37,86%), αντίστοιχη αύξηση παρατηρείται στην Παράλληλη Στήριξη το 2015-2016 (58,82%), ενώ το 2016-2017 παρατηρείται μείωση για να επαυξηθεί θεαματικά το 2018-2019 (112,88%). Αν και παρατηρείται αύξηση και των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και Τ.Ε. το 2018-2019 (8,89%), σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να συγκριθεί με την αύξηση του προσωπικού στην Παράλληλη Στήριξη. Όπως φαίνεται αυτό αιτιολογείται διότι με τη σημαντική αύξηση Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και Τ.Ε. 2016-2017 (37,86%) και 2015-2016 (17,62%), έχει επιτευχθεί ο αρχικός στόχος της πρόσληψης του βασικού εκπαιδευτικού δυναμικού. Επομένως, η περίοδος 2018-2019 για την επαύξηση της Παράλληλης Στήριξης υποδηλώνει και τη συμβολική ολοκλήρωση με τη συμπληρωματική στελέχωση (112,88%) από εκπαιδευτικούς, σχολικούς νοσηλευτές, Ε.Β.Π.

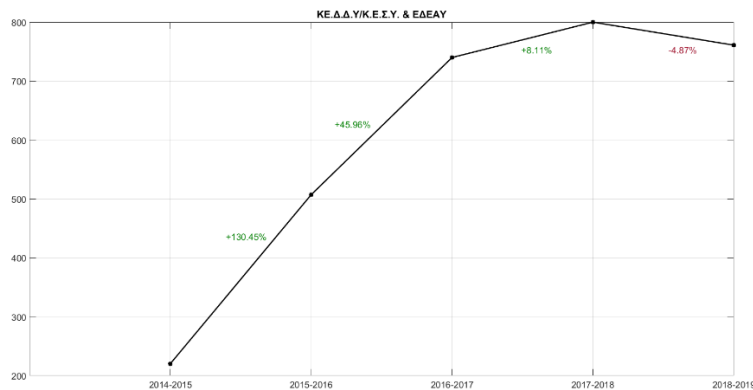
Γ) Με βάση τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας το προσωπικό που εργάζεται στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ- Κ.Ε.ΣΥ. και Ε.Δ.Ε.Α.Υ., διαμορφώθηκε ως εξής από 220 άτομα (2014-

2015), σε 507 (2015-2016), σε 740 (2016-2017), σε 800 (2017-2018) και σε 761 (2018-2019).



Γράφημα 3α: Επεξεργασία στοιχείων από το αρχείο Υπουργείου Παιδείας 2015-2019

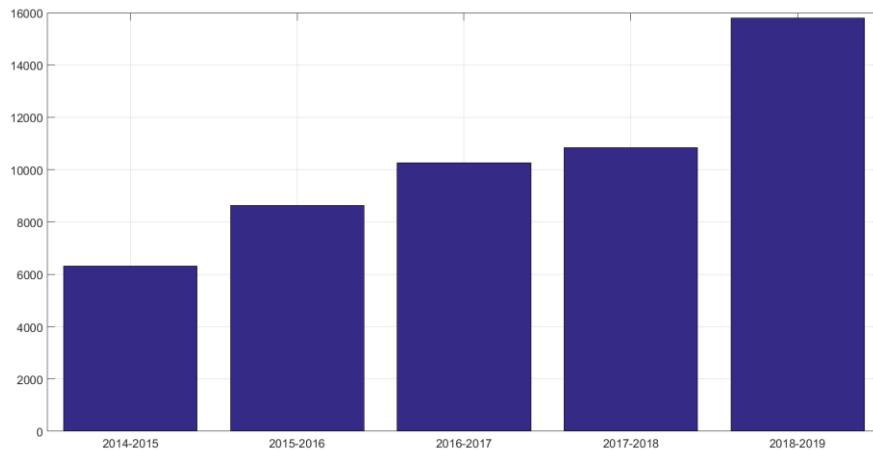
Παρατηρείται ότι ο βασικός διοικητικός διαγνωστικός οργανισμός (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ- Κ.Ε.ΣΥ και Ε.Δ.Ε.Α.Υ.) στελεχώνεται από την έναρξη της περιόδου 2015-2016. Παρατηρείται σημαντική αύξηση συγκριτικά με το 2014-2015 (130,45%), η οποία θα συνεχισθεί μερικώς και το 2016-2017 (45,90%). Δεν φαίνεται να επαυξάνεται τις επόμενες περιόδους, διότι ήδη έχει επιτευχθεί ο στόχος της στελέχωσης των εν λόγω δομών, προκειμένου να επιτευχθεί το έργο της οργάνωσης της Ε.Α.Ε.



Γράφημα 3β: Επεξεργασία στοιχείων από το αρχείο του Υπουργείου Παιδείας 2015-2019

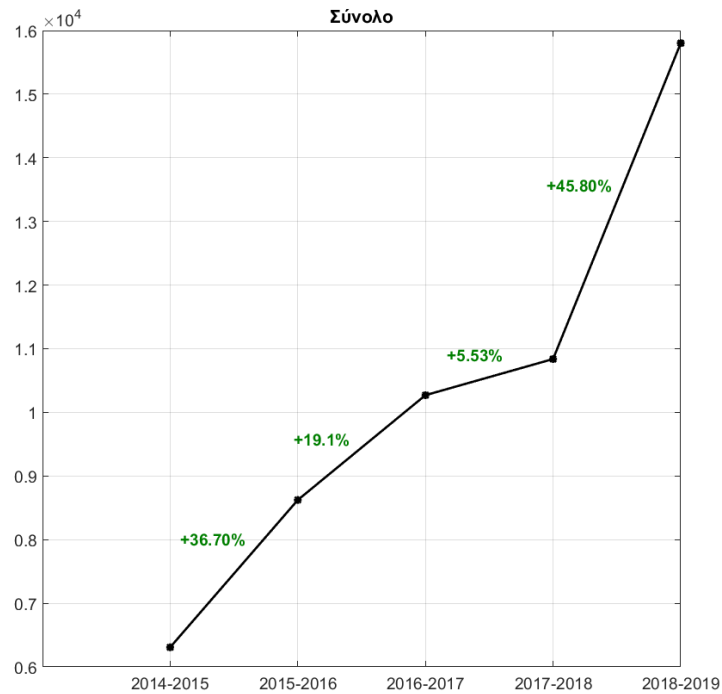
Αποτυπώνεται η συντριπτική αύξηση των δομών την πρώτη περίοδο 2015-2016, που όπως προαναφέραμε εκφράζει την πολιτική της θεσμικής λειτουργίας για την οργάνωση διοικητικών δομών, γνωματεύσεων αναφορικά με την επιλογή μαθητών/τριών, όπου η αύξηση αυτή συνδέεται και με την οργάνωση αυτών των δομών ανά περιφέρεια. Συγκριτικά με τα προηγούμενα γραφήματα 2α, 2β παρατηρείται ότι η αύξηση των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. 2015-2016 (130,45%) ταυτίζεται με τη θεαματική αύξηση της παράλληλης στήριξης 2018-2019 (112,88%), ζήτημα που υποδηλώνει ότι η οργάνωση των δομών γίνεται στην αρχή της περιόδου και ολοκληρώνεται η πολιτική με την ειδική στελέχωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, με την πρόσληψη εκπαιδευτικών στην Παράλληλη Στήριξη. Οποσδήποτε, σε αυτό το έργο της οργάνωσης της Ειδικής Εκπαίδευσης παρατηρείται ιδιαίτερη αύξηση Σ.Μ.Ε.Α.Ε και Τ.Ε. την περίοδο 2016-2017 (34,86%), που συγκριτικά με την αύξηση του προσωπικού ΚΕ.Δ.Δ.Υ.- ΚΕ.Σ.Υ και Ε.Δ.Ε.Α.Υ., υποδηλώνει το ώριμο στάδιο μελέτης των αναγκών των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, μετά την βασική προετοιμασία του έργου από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.- ΚΕ.Σ.Υ και Ε.Δ.Ε.Α.Υ., που, όπως προαναφέραμε η αύξησή τους το 2015-2016, ανέρχεται σε ποσοστό 130,45%.

Δ) Με βάση τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας το προσωπικό που εργάζεται στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε., Τ.Ε, στην Παράλληλη Στήριξη, στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ- Κ.Ε.ΣΥ και Ε.Δ.Ε.Α.Υ., διαμορφώθηκε ως εξής από 6308 (2014-2015), σε 8623 (2015-2016), σε 10270 (2016-2017), σε 10838 (2017-2018) και σε 15802 (2018-2019).



Γράφημα 4α: Επεξεργασία στοιχείων από το αρχείο Υπουργείου Παιδείας 2015-2019

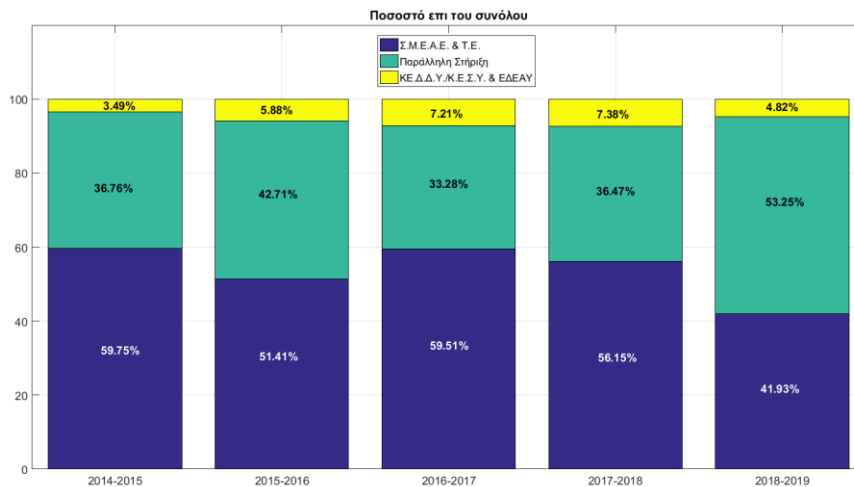
Παρατηρείται σημαντική αύξηση στη συνολική αποτύπωση όλου του προσωπικού στις δομές και στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, την περίοδο 2015-2016 (36,70%) και κορυφώνεται το 2018-2019 (45,80%). Ενδιάμεσα, παρατηρούνται μικρότερες αυξήσεις, με σημαντικότερη την αύξηση 2016-2017 (19,10%).



Γράφημα 4β: Επεξεργασία στοιχείων από το αρχείο Υπουργείου Παιδείας 2015-2019

Η εντυπωσιακή αύξηση προσωπικού που παρατηρείται τα έτη 2015- 2016, σχετίζεται, όπως αναφέραμε αναλυτικά στα διαγράμματα 1α, 1β και 3α, 3β, με την αύξηση των προσλήψεων Σ.Μ.Ε.Α.Ε, όπως ΚΕ.Δ.Δ.Υ – ΚΕ.Σ.Σ.Υ και Ε.Δ.Ε.Α.Υ. Όπως σχολιάστηκε, αυτή την περίοδο οργανώνεται η Ειδική Εκπαίδευση και στελεχώνονται οι Σ.Μ.Ε.Α.Ε και τα Τ.Ε. και ο μηχανισμός αξιολόγησης ΚΕ.Δ.Δ.Υ – ΚΕ.Σ.Σ.Υ και Ε.Δ.Ε.Α.Υ., με τις αντίστοιχες αυξήσεις προσωπικού. Στην περίοδο 2016-2017 το ποσοστό αύξησης 19,1%, κυρίως εκφράζεται με την επαύξηση του προσωπικού Σ.Μ.Ε.Α.Ε και τα Τ.Ε. (1α, 1β) για να καταλήξουμε το 2018-2019, που η αύξηση προσωπικού (45,80%) εστιάζεται κυρίως στην αύξηση της Παράλληλης Στήριξης (2α,2β), που υποδηλώνει και την περάτωση μιας πολιτικής.

Ε) Θεωρήσαμε σκόπιμο, με βάση όλους τους παραπάνω πίνακες, να παρουσιάσουμε το συγκριτικό διάγραμμα των προσλήψεων σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε., Τ.Ε, Παράλληλη Στήριξη, Κ.Ε.Δ.Δ.Υ- Κ.Ε.ΣΥ και Ε.Δ.Ε.Α.Υ., προκειμένου να αποτυπωθεί η συνολική εικόνα για την οργάνωση της Ειδικής Εκπαίδευσης.



Γράφημα 5: Επεξεργασία στοιχείων από το αρχείο του Υπουργείου Παιδείας 2015-2019

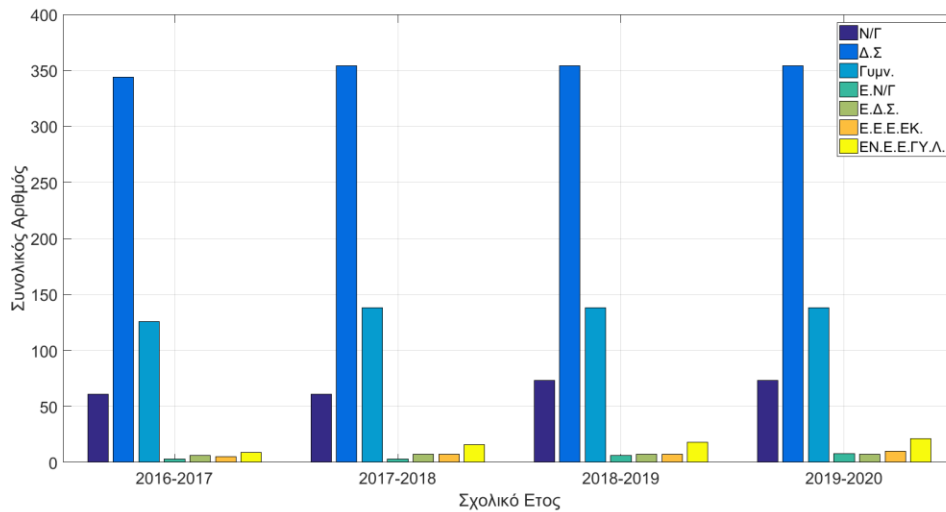
Από τον πίνακα φαίνεται ότι είναι σημαντική η επαύξηση της Παράλληλης Στήριξης σε όλες τις περιόδους, όπου εδώ πρέπει να υπογραμμισθεί η επικέντρωση στην προώθηση των δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία, ώστε να ενισχυθεί η πολύπλευρη ανάπτυξή τους, να ενδυναμωθούν με τη συνεργασία τους με διαφορετικές ειδικότητες. Από αυτό το

διάγραμμα διαφαίνεται η πολιτική της υλοποίησης μιας αποτελεσματικής Ειδικής Εκπαίδευσης, μέσα από την πολυθεματική – πολυπρισματική θεώρηση για την επαύξηση των πόρων, των δομών και των λειτουργιών για την ικανοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με αναπηρία, ως πολιτών. Το διευρυμένο σχέδιο των Ο.Ε.Κ.Δ. UNICEF, W.H.O., UNESCO, για την ενσωμάτωση των Ατόμων με Αναπηρία στην κοινωνία, εξειδικεύεται σε εφαρμοστικές πολιτικές, σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο, που συγκριτικά, όπως παρουσιάσαμε αποτυπώνεται η εξέλιξη, αλλά και η μετάβαση σε υψηλότερα επίπεδα απόδοσης των δικαιωμάτων.

Από το γεγονός ότι στη Διεθνή Έκθεση Θεσσαλονίκης (2018), η κυβέρνηση ΣΥ.ΡΙΖ.Α., μέσω του λόγου του πρωθυπουργού, εξαγγέλλει αυξημένους μόνιμους διορισμούς για την Ε.Α.Ε. και παρουσιάζει το έργο της Ε.Α.Ε., πλέον η εκπαίδευση αυτή θεωρείται βασική και ουσιαστικά το κράτος αναδεικνύει τους πολίτες με αναπηρία. Επομένως, υλοποιείται η εξαγγελία διορισμού εκπαιδευτικών και όπως θα δούμε και η επαύξηση τμημάτων ένταξης και Σ.Μ.Ε.Α.Ε. σε μια περίοδο που συμβολικά εκφράζει την αποδέσμευση από μνημονιακές δεσμεύσεις και εποπτεία του κυβερνητικού έργου.

Για ερευνητικούς ρόλους κατανόησης της πολιτικής 2016-2020, διαχωρίζουμε την Ε.Α.Ε. σε Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.) και Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Τα Τ.Ε. διαμορφώνονται σε Τ.Ε. στο Νηπιαγωγείο (Ν/Γ), το Δημοτικό Σχολείο (Δ.Σ.) και το Γυμνάσιο (Γυμν.). Έτσι, την περίοδο 2016 - 2017 κατανέμονται τα Τμήματα Ένταξης σε 61 Ν/Γ, 344 Δ.Σ., 166 Γυμνάσια. Την περίοδο 2017-2018 προστίθενται στα υπάρχοντα 12 Ν/Γ, 10 Δ.Σ., 12

Γυμνάσια. Την περίοδο 2018-2020 δεν φαίνεται να ιδρύονται επιπλέον Τ.Ε.

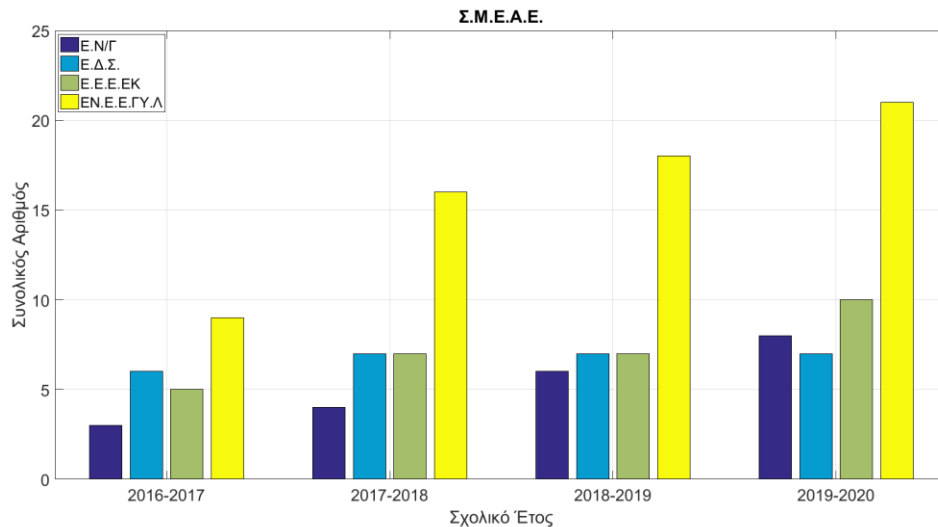


Γράφημα 6: Τμήματα Ένταξης, Επεξεργασία στοιχείων από το αρχείο του Υπουργείου Παιδείας 2016-2020.

Όπως φαίνεται στο γράφημα 6 δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της προσχολικής εκπαίδευσης, με σημαντική αύξηση των Νηπιαγωγείων, ώστε να ενισχυθεί η πρόσβαση των Ατόμων με Αναπηρία από τα πρώτα έτη της παιδικής τους ηλικίας στη Δημόσια Εκπαίδευση. Σταδιακά, αυξάνονται και τα Τ.Ε., στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Η πολιτική πρόθεση διαφαίνεται με την έναρξη της πολιτικής για την Ε.Α.Ε., το 2016-2017 και επαυξάνεται με συμπληρωματικά Τ.Ε., την περίοδο 2017-2018. Όπως φαίνεται, δεν προστίθενται νέα Τ.Ε. τις περιόδους 2018-2019 και 2019-2020, διότι εκτιμήθηκε ότι τα ήδη υπάρχοντα Τ.Ε. ήταν επαρκή. Επίσης, πρέπει να επισημανθεί η σημαντική αύξηση των Τ.Ε. στο Γυμνάσιο, που θεωρητικά επαυξάνει την πιθανότητα ολοκλήρωσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και προετοιμασίας για την Ανώτατη Εκπαίδευση ή την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση.

Στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. διακρίνονται τα Ειδικά Νηπιαγωγεία (Ε.Ν/Γ), τα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία (Ε.Δ.Σ.), τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) και τα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια – Λύκεια (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.). Στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. την περίοδο 2016-2017 ιδρύονται 3 Ε.Ν/Γ, 6 Ε.Δ.Σ., 5 Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., 9 ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Σε αυτά την περίοδο 2017-2018 προστίθενται 1 Ε.Ν/Γ, 1 Ε.Δ.Σ., 2 Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., 7 ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Την περίοδο 2018-2019 προστίθενται 2 Ε.Ν/Γ και 2

ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Επίσης, την περίοδο 2019- 2020 προστίθενται 2 Ε.Ν/Γ, 3 Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., 3 ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.



Γράφημα 7: Σ.Μ.Ε.Α.Ε., Επεξεργασία στοιχείων από το αρχείο του Υπουργείου Παιδείας 2016-2020

Όπως φαίνεται από το γράφημα 7, η περίοδος 2016-2017, που εκφράζει την πολιτική για οργανωμένη Ε.Α.Ε., υποδηλώνεται όχι μόνο με τα Τ.Ε., αλλά και με τις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Η υλοποίηση ενός αποτελεσματικού μοντέλου εκπαίδευσης, υλοποιείται και μέσω των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Έτσι, την περίοδο 2016-2017, παρατηρείται σημαντικός αριθμός ίδρυσης Σ.Μ.Ε.Α.Ε. σε όλους τους τύπους των σχολείων, που ενισχύονται και την περίοδο 2017-2018, ενώ τις επόμενες περιόδους δίνεται έμφαση στην Προσχολική Εκπαίδευση, στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Συγκρίνοντας τα στοιχεία από το γράφημα 6 με τα στοιχεία από το γράφημα 7, διαπιστώνεται ότι τις κρίσιμες περιόδους 2016-2017 και 2017-2018, υπάρχει υπερσυγκέντρωση τμημάτων ένταξης, που υποδηλώνει την πολιτική συνεκπαίδευσης και συμπερίληψης, ενώ παράλληλα, ιδρύονται και Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Ειδικά ως προς την ίδρυση των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει αν αυτοί οι μαθητές που φοιτούν στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. ή στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. θα μπορούσαν να ενταχθούν στα Γενικά Σχολεία.

Η κατανομή σε Τ.Ε και Σ.Μ.Ε.Α.Ε., όπως υποδηλώνεται από τη νομοθεσία, δεν είναι αυθαίρετη. Οποσδήποτε στο θεωρητικό πλαίσιο της συνεκπαίδευσης και της συμπερίληψης τα Τ.Ε. είναι προτεραιότητα για όλους τους τύπους σχολείων. Οι Σ.Μ.Ε.Α.Ε. εξειδικεύουν περιπτώσεις, ώστε τα Άτομα με Αναπηρίες να έχουν μια επιπλέον εκπαιδευτική δομή, με κατεύθυνση στον εκσυγχρονισμό των σπουδών τους, για όσα άτομα δεν μπορούν να ενταχθούν στα Τ.Ε. Είναι σημαντικό ότι η πρόθεση παραμένει και οι Σ.Μ.Ε.Α.Ε. διαμορφώνονται σε ανοικτές δομές αλληλοενημέρωσης με τα Γενικά Σχολεία, ώστε όπου κριθεί απαραίτητο να υπάρχει κινητικότητα μεταξύ των δομών.

Στα ειδικά θέματα εφαρμογής αυτής της πολιτικής, προκύπτουν ζητήματα άμεσης πρόσληψης εκπαιδευτικών, που θα έχουν τα απαραίτητα προσόντα, προκειμένου να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της Ειδικής Εκπαίδευσης. Εξειδικευμένες υπουργικές αποφάσεις και νόμοι ²¹⁸ καθορίζουν νέα κριτήρια, αφενός άμεσης πρόσληψης αναπληρωτών, αφετέρου άμεσης επιμόρφωσής τους. Προκειμένου να καλυφθούν λειτουργικές ανάγκες, η πολιτική του Υπουργείου Παιδείας εκτιμά ότι η πολιτική της συνεκπαίδευσης μπορεί να υλοποιηθεί με επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, αναπληρωτές και μονίμους. Ειδικότερα, το Ι.Ε.Π., ως επιστημονική δομή σε συνεργασία με τα ΚΕ.Σ.Υ., ως εξειδικευμένος εφαρμοστικός φορέας υλοποιεί διευρυμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης (2016-2017) ²¹⁹. Θεωρείται σημαντικό ότι υλοποιείται ένα πρόγραμμα

²¹⁸ Βλ. (ενδεικτικά) Ν.4415/2016, Ν.4465/2017, Υ.Α.61048/Ε2/7/04/2017. Πρόκειται για ειδικά ρυθμιστικά πλαίσια πρόσληψης αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών σε δομές Ε.Α.Ε., όπως και αντίστοιχες υπηρεσιακές μεταβολές.

²¹⁹ Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Εξειδικευμένης Εκπαιδευτικής Υποστήριξης για την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Τίτλος Πράξης: "Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Εξειδικευμένης Εκπαιδευτικής Υποστήριξης για την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες"

Υπεύθυνη: Μαρία Γελαστοπούλου

Ημερομηνία έναρξης: 01/04/2016

Ημερομηνία λήξης:30/04/2017

Αντικείμενο της Πράξης αποτέλεσε η επιμόρφωση των πολλαπλασιαστών-επιμορφωτών και αναπληρωτών εκπαιδευτικών Γενικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που προσλαμβάνονται στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης

επιμόρφωσης, με πρακτικές για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και με περιεχόμενο, που καλύπτεται από θεωρητικούς εκπαιδευτικούς τομείς του Ι.Ε.Π.²²⁰ και συμπληρώνεται από την εκπαιδευτική πρακτική, που σημαίνει εκτιμήσεις, προβλήματα, του πραγματικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όπως ερμηνεύεται από τα στελέχη του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τους σχολικούς συμβούλους Ε.Α.Ε. Πρόκειται για ένα διευρυμένο πρόγραμμα, που ισχυροποιεί τη συνεκπαίδευση μαθητών, διότι αναιρείται η συνήθης τακτική μεμονωμένης, αποσπασματικής επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού δυναμικού της Ε.Α.Ε.,

Πορεία υλοποίησης: Η επιμόρφωση υλοποιήθηκε σε δύο (2) φάσεις. Στην α' φάση επιμορφώθηκαν οι επιμορφωτές Σχολικοί Σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) και στη β' φάση επιμορφώθηκαν στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί της Παράλληλης Στήριξης. Στο πλαίσιο της Πράξης έχουν επιμορφωθεί συνολικά περισσότεροι από 400 εκπαιδευτικοί της Παράλληλης Στήριξης.

Παραδοτέα: Ανάπτυξη α) Οδηγού για την Εξ' Αποστάσεως Επιμόρφωση, β) επιμορφωτικού υλικού για εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής, γονείς και κάθε εμπλεκόμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το υλικό αυτό αφορά σε βιντεοσκοπημένες εισηγήσεις, σε παρουσιάσεις και στην ανάπτυξη του Συλλογικού Επιστημονικού Τόμου για θέματα Ειδικής Αγωγής, αναπηρίας και ενταξιακών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και αξιοποιείται για τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών της Παράλληλης Στήριξης. Το υλικό είναι αναρτημένο εδώ.

Η Πράξη συγχρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020».

²²⁰ Η θεματολογία αφορούσε στις βασικές αρχές της ένταξης, στα εφαρμοσμένα προγράμματα ευαισθητοποίησης και αναδιαμόρφωσης στάσεων απέναντι σε ζητήματα διαφορετικότητας και αναπηρίας, στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις μαθητών με αναπηρία, στις μορφές συνεργατικής διδασκαλίας, στον σχεδιασμό εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος για τη μαθησιακή και κοινωνική ένταξη.

Η επιμόρφωση συνδέεται άμεσα με την υλοποίηση της Διεθνούς Σύμβασης του ΟΗΕ (2006) για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία που κυρώθηκε από τη χώρα μας με το νόμο 4074/2012.

Στόχοι:

Αποτελεσματική ένταξη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή και Αναπηρίες στο Γενικό Σχολείο

Αναβάθμιση και εκσυγχρονισμός των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών

Μείωση και πρόληψη της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και προώθηση της ισότιμης πρόσβασης και της αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης

δίνοντας έμμεσα ένα μήνυμα επιστημονικό, εκπαιδευτικό, πολιτικό και ουμανιστικό, ότι δηλαδή η επιτυχής συμπερίληψη προϋποθέτει εξειδικευμένη γνώση από όλο το εκπαιδευτικό δυναμικό.

Από το συνολικό έργο του Υπουργείου Παιδείας την περίοδο 2016-2020 παρατηρείται παράλληλη λειτουργία Τμημάτων Ένταξης και Σ.Μ.Ε.Α.Ε., που σε καμία περίπτωση δεν αναιρείται η αρχή της συνεκπαίδευσης. Σε αυτό το σημείο επισημαίνεται ότι είναι αιτιολογημένη αυτή η απόφαση, διότι δεν αναιρεί τη βασική αρχή της συνεκπαίδευσης και της παροχής ίσων ευκαιριών και εντάσσεται στις ρεαλιστικές πολιτικές για την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού δυναμικού σε θέματα αναπηρίας. Οι εν λόγω πολιτικές, επιδιώκουν να ανταποκριθούν και στις προτάσεις του αναπηρικού κινήματος, που αυτή την περίοδο προβάλλεται ως κοινωνικό κίνημα²²¹, αποσκοπώντας να εντάξει επιλεκτικά προγράμματα διασύνδεσης Σ.Μ.Ε.Α.Ε. με τα Γενικά Σχολεία.

Η αύξηση του αριθμού των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., που συνιστά ένα νέο θεσμό, με τον Ν.4368/2016 και θα μπορούσε να σχολιάσει κανείς ότι θα δοκιμασθεί στην πράξη, σε μεταβατικό στάδιο ως μορφή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα και ως προς την κατεύθυνση της σύνδεσής του με την Ανώτερη Εκπαίδευση. Είναι σημαντικό ότι το ζήτημα αυτό είχε απασχολήσει τον Εθνικό και Κοινωνικό Διάλογο για την Παιδεία και προβλεπόταν η θεσμοθέτηση ομάδας διαμεσολάβησης για την ομαλή μετάβαση των μαθητών από το ένα πλαίσιο στο άλλο, η οποία θα αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς Ειδικής ή Γενικής Εκπαίδευσης των σχολείων αποστολής και υποδοχής, με έργο την προετοιμασία και την υλοποίηση της μετάβασης για την καλύτερη υποστήριξη του μαθητή στο νέο περιβάλλον.

Συνεπώς, τόσο για τα Νηπιαγωγεία, όσο και για τα Δημοτικά, μπορεί να αιτιολογηθεί η ενίσχυση Σ.Μ.Ε.Α.Ε., ως παράλληλης ρεαλιστικής πολιτικής. Ένα ζήτημα που μας απασχόλησε είναι ότι την περίοδο 2018-2020, δημιουργείται ένας προβληματισμός, διότι τα τμήματα ένταξης στα Νηπιαγωγεία θα συνέβαλλαν στην κοινωνικοποίηση των ατόμων στην συμπερίληψη και τη συνεκπαίδευση. Μαθητές/τριες, γονείς και οι

²²¹ Βλ. ενδεικτικά, Χατζηπέτρου, Α.(επιμ.) (2014), Σχεδιασμός Πολιτικής σε Θέματα Αναπηρίας: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α), αναφορά στο αναπηρικό κίνημα ως κοινωνικό κίνημα, σελ. 21-22.

ευρύτερες κοινότητες, θα κατανοήσουν νέες κανονιστικές και αξιακές μορφές οργάνωσης της κοινωνικής ζωής, με την απρόσκοπτη ένταξη και την ισότιμη πρόσβαση των Ατόμων με Αναπηρία στην κοινωνία.

Άλλωστε, το θέμα της συνεκπαίδευσης ρυθμίζει και άλλα κομβικά ζητήματα που σχετίζονται με το πολυδύναμο σχολείο, στο οποίο ασκούν καθήκοντα διαφορετικές ειδικότητες εκπαιδευτικού προσωπικού, όπως Ψυχολόγοι και Κοινωνικοί Λειτουργοί²²², έτσι ώστε οι προσδιορισμένες ανάγκες μαθητών/τριών να αναιρούν την κλασική διάκριση σε «κανονικά παιδιά» και παιδιά με Ειδικές Ανάγκες, διευρύνοντας το δικαίωμα στήριξης, ψυχολογικής και κοινωνικής, όλων των ομάδων σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, διότι πλέον και μαθητές με αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες μπορούν να εντάσσονται στην Ενιαία Δημόσια ή Ιδιωτική εκπαίδευση²²³. Σταδιακά, η ενοποίηση δομών και υπηρεσιών στην εκπαίδευση διευρύνεται, ώστε να απαλειφθούν διαφοροποιήσεις που δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό έργο και το σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών, όπως και την εξέλιξή τους. Η κουλτούρα ισότιμης εκπαίδευσης, όπως και η κουλτούρα αξιολόγησης πολιτικών, προϋποθέτει γενικό κανονιστικό πλαίσιο, πολιτική που επιτεύχθηκε συμβολικά και ουσιαστικά, στη

²²² Βλ. Ν.4485/2017 αρ.70 όπου αναφέρεται ότι: 'Υστερα από την παρ. 1.α. του άρθρου 17 του Ν.3699/2008 (Α' 199), όπως η παράγραφος αυτή προστέθηκε με την περίπτωση α' της παρ. 5 του άρθρου 56 το Ν.3966/2011 (Α' 118), προστίθεται παράγραφος 1.β. ως εξής:

«1.β. Μέλη Ε.Ε.Π. που ανήκουν στους κλάδους ΠΕ23 Ψυχολόγων και ΠΕ30 Κοινωνικών Λειτουργών μπορεί να ασκούν καθήκοντα σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, εφόσον συντρέχουν ιδιαίτερες ανάγκες στήριξης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων ή κρίνεται απαραίτητη η υλοποίηση προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής στήριξης μαθητών. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση της Γενικής Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, καθορίζονται τα καθήκοντα των ανωτέρω μελών Ε.Ε.Π. στις σχολικές μονάδες γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης [...]».

²²³ Βλ. Ν.4485/2017 αρ.71, παρ.2 όπου αναφέρεται ότι: Στο άρθρο 16 του Ν.682/1977 προστίθεται παρ.7 ως εξής: « Στα ιδιωτικά σχολεία μπορούν να εγγράφονται και να φοιτούν μαθητές με αναπηρία ή και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, με τους ίδιους όρους, προϋποθέσεις και προσαρμογές που ισχύουν για τα Δημόσια Σχολεία της Γενικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Απαγορεύεται η άρνηση εγγραφής μαθητών εξαιτίας της αναπηρίας ή των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών τους».

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπου από το 2018 θεσπίστηκε ο κοινός κανονισμός λειτουργίας για Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια, Επαγγελματικά Λύκεια και ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ²²⁴.

Η Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση απασχόλησε διαφορετικές κυβερνήσεις, που προσπάθησαν να δημιουργήσουν έναν τύπο εκπαίδευσης επιλέξιμο από την ελληνική οικογένεια. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί ο ιδιαίτερος ρόλος της ελληνικής οικογένειας στις αποφάσεις για το μέλλον των παιδιών της. Είτε πρόκειται για γονείς των προνομιούχων κοινωνικών τάξεων, είτε για γονείς μη προνομιούχων, η ελληνική οικογένεια λειτουργεί ως ένα κλειστό σύστημα με ανάμεικτα κοινωνικά συναισθήματα, που δημιουργούν διαβαθμισμένες καταστάσεις ενδιαφέροντος, με έντονα θετικά κοινωνικά συναισθήματα, που συγκριτικά με κουλτούρες άλλων χωρών, ερμηνεύονται ως παρεμβατικές, δεσμευτικές πρακτικές. Οπωσδήποτε πρέπει να επισημανθεί ότι η ελληνική οικογένεια δεν εμπιστεύεται τους θεσμούς και τις κρατικές δομές²²⁵, ζήτημα που επαυξάνει την πρόνοιά της προκειμένου να προστατεύσει τα παιδιά της από τον κοινωνικό αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση.

Είτε πρόκειται για τμήματα ένταξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, είτε για Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε., στόχος είναι η επαύξηση γνώσεων των Ατόμων με Αναπηρία, με στόχο την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Το ζήτημα της χειραφέτησής τους, συναντά και τις συνήθεις δυσκολίες, λόγω της μορφής της ελληνικής οικογένειας, που ήδη επισημάναμε. Η επιλογή επαγγελματικών σχολείων και για τα Άτομα με Αναπηρία, παρουσιάζει τις συνήθεις θεωρήσεις, που χαρακτηρίζουν τις επιλογές γονέων και μαθητών, δηλαδή: α) την αρνητική νοηματοδότηση της τεχνικής επαγγελματικής

²²⁴ Πρόκειται για την πολιτική που εφαρμόστηκε με βάση την υ.α. 10645/ΓΔ4/22-01-2018.

²²⁵ Πλήθος ερευνών καταδεικνύουν την έλλειψη εμπιστοσύνης στους θεσμούς και στις κρατικές δομές, τις οποίες συνδέουν με αδιαφάνεια και διαφθορά.

Βλ. ενδεικτικά Βαρουξή, Χρ, & Σαρής, Ν.(2011), «Εμπιστοσύνη στους θεσμούς», στο *Θεσμοί αξίες συμπεριφορές: Μελέτη των ευρημάτων της Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας (2008-2009) ESS*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Έρευνα διαΝΕΟσις (Οργανισμός Έρευνας και Ανάλυσης), *Τί πιστεύουν οι Έλληνες*, Ανακτήθηκε από: https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2016/02/ti_pistevoun_oi_ellines_spreads_A.pdf

(10/3/2022).

ενασχόλησης, β) την πρόσδεση στο δημόσιο τομέα, γ) την ατελή ανάπτυξη του Δευτερογενούς Τομέα Παραγωγής, ώστε να επιλέγονται τα Γενικά Σχολεία Εκπαίδευσης.

Αυτά τα στοιχεία έχουν ήδη αναπτυχθεί εκτενώς και επισημαίνονται εκ νέου ως αναφορές, προκειμένου να επισημανθεί το δύσκολο εγχείρημα για μια αποτελεσματική επαγγελματική εκπαίδευση και για τα Άτομα με Αναπηρία. Άλλωστε είναι γνωστό ότι στις διαφορετικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν, είτε μέσω εξετάσεων, είτε μέσω δημιουργίας κουλτούρας διαχείρισης της αποτυχίας, η Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση θεωρήθηκε ως σχολείο των «άλλων», δηλαδή επέκταση της φοίτησης, παράταση των χρόνων εκπαίδευσης, αλλά σε ένα σχολείο υποβαθμισμένο, απαξιωμένο και αναξιόπιστο. Αυτή η εκπαιδευτική κουλτούρα, καθόρισε τη δομή, το περιεχόμενο και τη λειτουργικότητα της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και οπωσδήποτε πρέπει να απασχολήσει και την πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρία.

Στο ζήτημα της κοινωνικής ανισότητας, στα διακριτά στοιχεία των μη προνομιούχων κοινωνικών τάξεων, προστέθηκε και η φοίτηση των παιδιών στο «κατώτερο» σχολείο. Σε διαφορετικές περιόδους προβλήθηκε η σύνδεση με το γενικό λύκειο, ακόμη και η μετάβαση από τον έναν τύπο λυκείου στον άλλο, χωρίς αποτέλεσμα, διότι σε κανένα στάδιο της ζωής μαθητών/τριών, δεν επιδιώχθηκε η επιστημονική πρόσδεση γνώσεων, δεξιοτήτων και κατάρτισης. Η έννοια της δημιουργίας, του ενδιαφέροντος και της προσωπικής ανάπτυξης, μέσω της παραγωγικής διαδικασίας πρόσδεσης με τεχνικά επαγγέλματα, δεν επιτεύχθηκε. Τα περισσότερα Επαγγελματικά Σχολεία διαμορφώθηκαν σε δομές, όπου ενισχύθηκε η παραβατική συμπεριφορά, η απαξίωση της εκπαίδευσης – γνώσης, με την αδυναμία υλοποίησης αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου και από την εκπαιδευτική κοινότητα. Μέσα σε αυτό το αξιακό κανονιστικό σύστημα σε σχέση με την εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν ως «απεσπασμένο» τμήμα, περιθωριοποιημένο, σε δεύτερης κατηγορίας σχολεία.

Η εξέλιξη της τεχνολογίας και η αύξηση της ανεργίας, διαμορφώνει, την τελευταία πενταετία, έναν προβληματισμό για το συνολικό μοντέλο της επαγγελματικής εκπαίδευσης, ζήτημα που απασχολεί και την εφαρμογή αποτελεσματικής εκπαίδευσης για τα Άτομα με Αναπηρία. Όπως ήδη επισημάναμε, οποιαδήποτε μορφή

Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης έχει να αντιμετωπίσει την ήδη επικρατούσα αρνητική άποψη για τη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση και στην προκειμένη περίπτωση για τα Ε.Ε.Ε.Κ και τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., ήταν αναμενόμενο, ότι στο αναλογικό μίγμα αρνητικών κριτηρίων θα συμπεριλαμβάνονται και ειδικές κοινωνικές παράμετροι, που σχετίζονται με την κοινωνική ταυτότητα Α.μεΑ και την ενδεχόμενη περαιτέρω περιθωριοποίησή τους, με την ένταξή τους σε Ειδικά Διακριτά Σχολεία, που θα καθορίζονταν ως σχολεία μίας κατηγορίας ακόμη «άλλων», των Α.μεΑ.

Φαίνεται ότι αυτή την περίοδο 2016-2019, η Εκπαιδευτική Πολιτική προσπαθεί να εστιάσει στη λειτουργία της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και δίνει έμφαση στα εξής σημεία: α) στο σχεδιασμό κεντρικής δομής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, β) στην αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, με απευθείας ποσόστωση για την εισαγωγή μαθητών/τριών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, γ) προβολή – διαφήμιση των ΕΠΑ.Λ. και των Ι.Ε.Κ. στην κοινωνία και δ) άμεση διασύνδεση των επαγγελματικών σχολείων με διετή επόμενη φοίτηση σε προγράμματα πανεπιστημίων²²⁶. Ο συνδυασμός αυτών των πολιτικών διαμορφώνεται ως στρατηγική, που στην ουσία απαντά στο αίτημα της ελληνικής οικογένειας, τα παιδιά της να φοιτούν σε ισότιμα σχολεία. Θεωρητικά, και η ανωτατικοποίηση των Τ.Ε.Ι. (ν. 4521/2018), ως συνέχεια ενός δικτύου με τα επαγγελματικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δημιουργεί έναν ενιαίο χώρο και προϋποθέσεις αποχαρκτηρισμού της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, από την εκπαίδευση των άλλων.

Ειδικότερα, φαίνεται ότι με τα διετή προγράμματα ολοκληρώνεται ένα σχέδιο ενοποιημένης εκπαίδευσης, που αναιρεί την τυποποιημένη διαβάθμιση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που παρουσίαζε ένα υποβαθμισμένο μοντέλο εκπαίδευσης και ένα άλλο αναβαθμισμένο. Είναι σημαντικό ότι η πρόταση για τα διετή επαγγελματικά προγράμματα στα πανεπιστήμια έχει ήδη δοκιμασθεί, κυρίως στη Γαλλία, επομένως,

²²⁶ Η νέα κυβέρνηση Κ. Μητσοτάκη αρχικά θα αναστείλει την έναρξη αυτών των διετών προγραμμάτων και στη συνέχεια θα καταργήσει με το Ν.4763/2020, το Ν.4485/2017, που προέβλεπε της ίδρυση και λειτουργία των εν λόγω διετών τμημάτων. Είναι χαρακτηριστικό ότι αυτή η αλλαγή ανατρέπει και το σχεδιασμό των πανεπιστημίων, που από τον Σεπτέμβριο του 2019 είχαν προβεί σε πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους.

ζητήματα πρακτικής υλοποίησης μπορούν να αναζητηθούν στις θεσμικές δομές και στα αντίστοιχα πανεπιστημιακά τμήματα.

Το σχέδιο αυτό με τα διετή προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης προσιδιάζει στο σύστημα της Γαλλίας, όπου λειτουργούν δύο ανεξάρτητα διετή προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, τα *Diplôme d' Etudes Universitaires Scientifiques et Techniques (D.E.U.S.T.)* και τα *Diplôme d'études Universitaires de Technologie (D.U.T.)*. Τα πρώτα παρέχονται στα Πανεπιστήμια και τα δεύτερα στα Πανεπιστημιακά Τεχνολογικά Ινστιτούτα (*Institutes Universitaires de Technologie - I.U.T.*). Πρόκειται για αναβαθμισμένο σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, με αξιοποίηση πόρων, που ήδη υπάρχουν διαθέσιμοι στην Ανώτατη Εκπαίδευση, όπως και αντίστοιχο εκπαιδευτικό δυναμικό. Προβλέπει θεωρητικό και πρακτικό μέρος εκπαίδευσης, με διαλέξεις, σεμινάρια, πρακτικές ασκήσεις. Ειδικά το D.U.T., σε ορισμένα ιδρύματα παρέχει δυνατότητα μαθητείας, όπως και πρακτικής άσκησης, που μπορεί να πραγματοποιηθεί και στο εξωτερικό με το πρόγραμμα Erasmus+²²⁷.

²²⁷ Βλ. Ενδεικτικά για τη διασύνδεση εκπαίδευσης, επαγγελματικής κατάρτισης και αγοράς εργασίας:

Lembré, S. (2016), *Histoire de l'enseignement technique*, Paris: La Découvert.

Brucy, G. (2005) « L'enseignement technique et professionnel français », *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, n°4, pp. 13-34.

3.7. Οι εκπαιδευτικοί και επαγγελματικοί στόχοι των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Με το Ν.4368/2016, που αντικαθιστά το Ν.3699/2008 προβλέπεται η ίδρυση ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., τα οποία θα λειτουργήσουν με ενιαία διοίκηση, διευθυντή και κοινό σύλλογο διδασκόντων. Τα εν λόγω σχολεία περιλαμβάνουν δύο κύκλους ολοκληρωμένης φοίτησης: α) κύκλος Γυμνασίου β) κύκλος Λυκείου. Το Γυμνάσιο έχει τέσσερις τάξεις και εγγράφονται σε αυτό μαθητές με αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, με γνωμάτευση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.²²⁸ Ειδικότερα, στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. εγγράφονται απόφοιτοι Γενικού ή Ειδικού Δημοτικού Σχολείου και μαθητές της Α΄ ή Β΄ τάξης των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Η φοίτηση ολοκληρώνεται στο τετραετές Λύκειο των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το ζήτημα του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος: στη Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄ Λυκείου του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. εφαρμόζονται τα ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου. Σε κάθε περίπτωση προβλέπεται η ύπαρξη σχετικής εισήγησης της διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, με σχετική γνωμοδότηση και του Ι.Ε.Π. Στο Λύκειο στην Α΄ τάξη επανεξετάζονται ζητήματα φοίτησης και εγγράφονται, μετά από γνωμάτευση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., οι κάτοχοι απολυτηρίου Γυμνασίου του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., όπως και οι κάτοχοι απολυτηρίων των Γενικών και Ειδικών Γυμνασίων. Εδώ παρουσιάζεται πρόνοια και για μαθητές που έχουν αποφοιτήσει από τα Ειδικά Γυμνάσια προηγούμενων νομοθετικών ρυθμίσεων, που τώρα τους δίνεται η δυνατότητα να φοιτήσουν στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Ο αριθμός των φοιτούντων μαθητών στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. ανά τμήμα Γενικής Παιδείας ή ειδικότητας, ορίζεται από 5 έως 9 μαθητές/τριες. Είναι σημαντικό ότι υπάρχει πρόνοια, όπως είδαμε και στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., να δημιουργούνται και μικρότερα τμήματα ή μεγαλύτερα, ώστε κανένας μαθητής να μην παραμένει εκτός Γενικής Παιδείας ή ειδικότητας. Το ζήτημα της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών,

²²⁸ Ο νόμος αναφέρει το ΚΕ.Δ.Δ.Υ, το οποίο αργότερα θα αντικατασταθεί από το ΚΕ.Σ.Υ., σήμερα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) που ιδρύθηκαν με την παρ. 1 του άρθρου 6 του Ν.4547/2018 (Α΄ 102) μετονομάζονται σε Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.).

διασφαλίζεται με τη συνεργασία των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας στην κοινή υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, με συστεγαζόμενες ή μη σχολικές μονάδες²²⁹.

Στο Ν.4368/2016 παρουσιάζονται και αναλύονται οι στόχοι των προγραμμάτων της συνεκπαίδευσης, με έμφαση στα εξής: α) προώθηση της ένταξης και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση β) ανάπτυξη γνωστικών, μαθησιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων γ) ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών των σχολείων γενικής εκπαίδευσης «σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στο σεβασμό στη διαφορετικότητα και στη διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας» (Ν.4368/2016, αρ. 82, παρ.3, 4). Στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης και των συνεργατικών δράσεων μεταξύ των σχολικών μονάδων προβλέπεται και η δράση των συντονιστών εκπαιδευτικού έργου Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, όπως προκαθορίζεται από τη λειτουργία των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, που πρέπει να υλοποιήσουν επιμορφωτικές συναντήσεις (παιδαγωγικές συσκέψεις, ημερίδες και σεμινάρια)²³⁰. Διαφαίνεται ότι ο σκοπός της ένταξης των Ατόμων με Αναπηρία ή και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον, εξειδικεύεται με ποικίλες παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού, με ενίσχυση διδακτικών πρακτικών και επικοινωνιακών στρατηγικών, προκειμένου η ένταξη να μην περιορίζεται στον ειδικό χώρο των σχολείων, αλλά να διευρύνεται στα ανοιχτά κοινωνικά περιβάλλοντα, ενισχύοντας πεδία γνώσης, που δημιουργούν προϋποθέσεις συμπερίληψης.

Το σύστημα εκπαίδευσης στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. παρέχει τη δυνατότητα, είτε αλλαγής φοίτησης σε άλλη ειδικότητα, είτε και επανεγγραφής σε επιπλέον ειδικότητα²³¹. Βασικό στοιχείο του νόμου είναι η «συνεχιζόμενη» εκπαίδευση, αφού, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, παρέχεται το δικαίωμα συνέχισης των σπουδών, για τους

²²⁹ Ενδεικτικά τα προγράμματα συνεκπαίδευσης διαμορφώνονται και εξελίσσονται με βάση την Υ.Α.172877/Δ3/17-10-2016 Φ.Ε.Κ. 3561/τ.Β'/04-11-2016 όπως αυτή τροποποιήθηκε με την Υ.Α.10537/Δ3/14.02.2019 Φ.Ε.Κ. 431/τ.Β'/14-02-2019.

²³⁰ Βλ. ενδεικτικά την Υ.Α.158733/ΓΔ4/24-09-2018, Φ.Ε.Κ. 4299B, όπου ρυθμίζονται τα ειδικότερα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των συντονιστών εκπαιδευτικού έργου, αναφορικά και με το έργο τους στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε.

²³¹ Φ.Ε.Κ. 20.9.2016 αρ. φύλλου 3011.

αποφοίτους της τέταρτης τάξης του Λυκείου των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., μετά τη χορήγηση του απολυτηρίου τους, καθώς προβλέπεται λειτουργία μεταλυκειακού έτους – τάξη μαθητείας. Κάτοχοι απολυτηρίου και πτυχίου των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. εντάσσονται, συνεπώς, στο προαιρετικό μεταλυκειακό έτος – τάξη μαθητείας, με τους ίδιους όρους που αφορούν τους αποφοίτους των ΕΠΑ.Λ.²³². Η εφαρμογή του προγράμματος αυτού έχει διάρκεια εννέα μηνών και βασίζεται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών μαθητείας, που καταρτίζει το Ι.Ε.Π., λαμβάνοντας υπόψη τα πιστοποιημένα επαγγελματικά περιγράμματα του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. Στο μεταλυκειακό έτος – τάξη μαθητείας, απασχολείται προσωπικό της οικείας περιφερειακής διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμπληρώνουν ωράριο. Οι απόφοιτοι των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., δύνανται να εντάσσονται στο μεταλυκειακό έτος – τάξη μαθητείας. Οι εργοδότες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα οφείλουν να εναρμονίζονται με τα προκαθορισμένα κριτήρια, ώστε να εξασφαλίζεται η ποιοτική μαθητεία. Στη Σύμβαση Μαθητείας, δίνεται έμφαση στα προγράμματα μάθησης (learning agreement). Ο σύλλογος διδασκόντων και οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί, παρακολουθούν όλη τη διαδικασία και εποπτεύουν την τήρηση των όρων, ώστε να

²³² Βλ. αναλυτικά το κείμενο «Υλοποίηση μεταλυκειακού έτους – τάξη μαθητείας» Υ.Α.Φ7/155762/Δ4/24-09-2018. Για το ζήτημα της μαθητείας παρουσιάζουν ενδιαφέρον οι αναφορές στο ίδιο κείμενο, κυρίως στα: 1.40. του αριθμ. 42619/968/3-8-2018 εγγράφου της Διεύθυνσης Ένταξης στην Εργασία με θέμα «Παροχή διευκρινίσεων σχετικά με μαθητευόμενους ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ, Μεταλυκειακού Έτους Μαθητείας - αρμοδιότητας ΥΠ.Π.Ε.Θ., ΙΕΚ», 2. την τελική έκθεση «Υλοποίηση Μαθητείας στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης», Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Γενική Διεύθυνση Απασχόλησης, Κοινωνικών Υποθέσεων και Ένταξης, Μονάδα C3 (2012). [...] (<https://www.dsanet.gr/Epikairothta/Nomothesia/4191.htm4>). Την αριθμ. 9606/21-3-2017 απόφαση «Ένταξης της πράξης «Μαθητεία ΕΠΑΛ, ΣΕΚ και ΙΕΚ» με κωδικό ΟΠΣ 5005892 στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2014-2020», καθώς και το εγκεκριμένο Τεχνικό Δελτίο της ανωτέρω πράξης και των Υποέργων αυτής όπως τροποποιείται και ισχύει.

Βέβαια, η έννοια της Μαθητείας δεν είναι καινούριο ζήτημα, αναλυτικά προσδιορίζεται και στον Ν.4186/2013, όπου προβλέπεται η σύναψη συμβάσεων μαθητείας μεταξύ του Ο.Α.Ε.Δ. (εργαστήρια Ο.Α.Ε.Δ.) και εργασιακών χώρων, όπως και του θεσμού της μαθητείας στα ΕΠΑ.Λ., με προετοιμασία του αναλυτικού προγράμματος του δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών και της τάξης μαθητείας από το Ι.Ε.Π.

υλοποιείται ένα πρόγραμμα υψηλού επιπέδου κατάρτισης, με προβλεπόμενες υποχρεώσεις, τόσο για τον εργοδότη, όσο και για τον μαθητευόμενο²³³.

Παρατηρείται ότι με την ισχύουσα νομοθεσία, οι υποχρεώσεις των μαθητευόμενων συνδυάζουν ένα εξειδικευμένο μοντέλο υποχρεώσεων μαθητών - εργαζομένων, θέμα που υποδηλώνει την πρόθεση, όχι μόνο της πρακτικής εκμάθησης στοιχείων της ειδικότητας, αλλά και εξοικείωση με την επαγγελματική κουλτούρα. Στο ίδιο πλαίσιο προβλέπονται και τα αντίστοιχα δικαιώματα, ώστε ο μαθητευόμενος να εντάξει τον εαυτό του στο συνειδητοποιημένο εργατικό δυναμικό, το οποίο όχι μόνο εργάζεται, αποδίδει και αμείβεται, αλλά και μορφώνεται, ενημερώνεται και έχει και τη δυνατότητα του ελεύθερου χρόνου, αλλά και συγκεκριμένες παροχές ως εργαζόμενος.

Το μεταλυκειακό έτος – τάξη μαθητείας περιλαμβάνει σύνθετη αξιολόγηση από τους διδάσκοντες, από τον υπεύθυνο εκπαιδευτή της επιχείρησης και από τον υπεύθυνο εκπαιδευτή της αξιολόγησης. Στα τελικά παραδοτέα για την αξιολόγηση, περιλαμβάνονται α) το ημερολόγιο μάθησης του προγράμματος β) τα συγκριτικά στοιχεία προόδου υλοποίησης των έργων, όπως καθορίζονται από τη Σύμβαση Μαθητείας και γ) την τελική εξέταση με κριτήρια, τα οποία προσδιορίζονται από την ομάδα εποπτείας, με τη φυσική παρουσία του μαθητευόμενου στο χώρο εργασίας ή του σχολείου και στην περίπτωση που κριθεί απαραίτητο δίνεται η δυνατότητα της πραγματοποίησης μιας διαθεματικής εργασίας, μέσω των Τ.Π.Ε. Είναι σαφής η πρόθεση του νομοθέτη να δημιουργήσει εμπιστοσύνη στο θεσμό, με τη διασφάλιση της ποιότητας στο σύνολο των διαδικασιών, ώστε να δημιουργηθεί ένα ενιαίο πλαίσιο μαθητείας σε όλες τις διευθύνσεις εκπαίδευσης, υπερβαίνοντας τυχόν δυσχέρειες ή αντιθέσεις.

²³³ Ειδικότερα προβλέπεται Υ.Α.Φ7/155762/Δ4/24-09-2018 αρ 6 , παρ 10. Ο εργοδότης οφείλει να καταχωρεί στο Πληροφοριακό Σύστημα «ΕΡΓΑΝΗ» του Υπουργείου Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης το έντυπο «Ε3.4 Αναγγελία Έναρξης/ Μεταβολών Σύμβασης Μαθητείας», σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις του αρμόδιου Υπουργείου, την έναρξη της Μαθητείας και τη διακοπή αυτής (όπου απαιτείται) για κάθε μαθητευόμενο που απασχολεί.

3.8. Οργάνωση των τομέων γνώσης και πρακτικής στα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Σε αυτό το ώριμο στάδιο, κατά τη χρονική περίοδο 2015-2019, που αφορά στην ίδρυση των Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., αξιολογούνται πολλοί, διαφορετικοί παράγοντες, οι οποίοι δύνανται να κατηγοριοποιηθούν σε α) δομικούς, που έχουν σχέση με τη δομή της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της συνεργασίας εκπαίδευσης – επιχειρήσεων, β) λειτουργικούς, δηλαδή στη μετατροπή των Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., σε πραγματικά επαγγελματικά σχολεία, με προοπτική και γ) εφαρμοστικούς, δηλαδή, προβολή των Ατόμων με Αναπηρία στους επαγγελματικούς χώρους και εν τέλει στην κοινωνική ένταξή τους. Οι συνδυασμοί αυτών των διαφορετικών παραγόντων καθορίζουν τις νομοθετικές ρυθμίσεις που θα προκύψουν σε διαφορετικά στάδια στην οργάνωση των εν λόγω σχολείων.

Ήδη αυτή την περίοδο έχουν προχωρήσει αναπτυξιακά εκπαιδευτικά έργα για την οργάνωση προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού, ώστε μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Ανάγκες, προβλήματα όρασης, προβλήματα ακοής, κινητικά προβλήματα, μέτρια και ελαφρά νοητική αναπηρία, διαταραχή αυτιστικού φάσματος και προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης, αλλά και εκπαιδευτικοί να επωφεληθούν από προσβάσιμο υλικό. Το πρόγραμμα «Σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού και εποπτικού υλικού για μαθητές με αναπηρία – οριζόντια πράξη (2007-2013)» επεκτείνεται στη δεύτερη φάση 2014-2020²³⁴. Είναι σημαντικό ότι στην περιγραφή του έργου προβλέπεται η εμπλοκή του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ως επιστημονικού φορέα, που καθορίζει προδιαγραφές για την οργάνωση του έργου και την αξιολόγησή του. Σε αυτή τη δεύτερη φάση προβλέπεται και η εφαρμογή και χρήση του συγκεκριμένου υλικού και από μαθητές των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους συγγραφείς Ιωαννίδου και Σταύρου (2013) τα επαγγελματικά σχολεία «προσελκύουν» κυρίως μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, που προέρχονται από μη προνομοιούχα οικονομικά στρώματα. Σημειωτέον ότι στη χώρα μας έχουν δοκιμασθεί διαφορετικές πολιτικές για την επαγγελματική εκπαίδευση εν γένει και παρατηρείται μια

²³⁴ Το προσβάσιμο εποπτικό και εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές με αναπηρία διατίθεται στην ιστοσελίδα <http://www.prosvasimo.iep.edu.gr/el/> και ενδεικτικά σε αυτό το υλικό συμπεριλαμβάνονται όλα τα βιβλία του Γυμνασίου και Λυκείου, με ειδικές προδιαγραφές για άτομα με ειδικές ανάγκες.

δυσχερής προσπάθεια αποχαρακτηρισμού των επαγγελματιών από υποβαθμισμένα σχολεία. Η ελληνική οικογένεια επιλέγει Γενική Εκπαίδευση και Πανεπιστημιακές Σπουδές. Σε αυτά τα σχολεία, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, εμφανίζονται έντονα φαινόμενα γκετοποίησης, περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, ρατσισμού και παρουσία ακροδεξιών υβριδικών ομάδων (Μακρή – Μπότσαρη, 2010). Η αυξημένη μαθητική διαρροή ιδιαίτερα στα Σχολεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης επισημαίνεται τόσο από τις έρευνες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2006), όσο και από τις έρευνες του Ι.Ε.Π. (2015). Τα συνολικά αυξημένα προβλήματα που παρουσιάζονται στην Επαγγελματική Εκπαίδευση, απασχόλησαν ιδιαίτερα τις κυβερνήσεις από το 2000, με σειρά νόμων (ν.3191/2003, ν.3369/2005, ν. 3475/2006, ν.3879/2010 και ν. 4686/2013). Αυτή η νομοθετική κινητικότητα εκκινείται σε εθνικό επίπεδο για την αντιμετώπιση της αρνητικής στάσης της κοινωνίας απέναντι στην Επαγγελματική Εκπαίδευση, καθώς και από την ευθυγράμμιση εκπαιδευτικών πολιτικών, όπως με αυτές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σε αυτό που ορίζεται ως «Κοινωνία της Γνώσης» (Τσαούσης, 2009; Innerarity, 2012).

Η ίδρυση των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. συνδυάζει την Επαγγελματική Εκπαίδευση και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία, δεδομένου ότι η Επαγγελματική Εκπαίδευση και η μη επιτυχής επίτευξη στόχων για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία, με προηγούμενους τύπους Δευτεροβάθμιων Σχολείων, δεν λειτούργησε αποτελεσματικά. Τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. λειτουργούν ως σχολείο, που ικανοποιεί τις ανάγκες των Ατόμων με Αναπηρία, που επιτρέπουν την ένταξη των μαθητών και στα γενικά ΕΠΑ.Λ.

Με βάση τη νομοθεσία και τις εξειδικευμένες αναφορές σε εγκυκλίους, διαπιστώνεται ότι τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., προβάλλουν ως επίτευγμα την επαυξημένη φοίτηση των Ατόμων με Αναπηρία, καθώς και με τη δυνατότητα κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξής τους. Το εσωτερικό λειτουργικό πλαίσιο παραπέμπει σε ένα σχολείο, που λειτουργεί με εργαστηριακές συνθήκες, όπου σύλλογος διδασκόντων, μαθητές και γονείς, έχουν τη δυνατότητα να συνεργασθούν, με προοπτική την αξιοποίηση του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος, καθώς και του προγράμματος μαθητείας, προς όφελος των μαθητών με αναπηρία. Στην ισχύουσα νομοθεσία υπάρχει και η δυνατότητα επικοινωνίας

με Σχολεία Τυπικής Εκπαίδευσης, μέσω κοινών προγραμμάτων, πολιτισμικών δράσεων και ενεργούς παρουσίας των μαθητών με αναπηρία. Διαπιστώνεται, συνεπώς, η «ανοιχτότητα» των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. μέσω της δυνάμει επικοινωνίας και με άλλα Σχολεία Τυπικής και Ειδικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με την παροχή δυνατότητας κινητικότητας των μαθητών με αναπηρία και σε άλλες δομές, όπως τα Τμήματα Ένταξης των Γενικών Σχολείων.

Η επιλογή, η εφαρμογή και ο έλεγχος όλων των παραμέτρων στην υλοποίηση του προγράμματος των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, προκειμένου να καθιερωθεί ως βαθμίδα εκπαίδευσης για τα Άτομα με Αναπηρία, να αναπροσαρμόζεται και να αναβαθμίζεται, διευρύνοντας την επικοινωνία με όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, τα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και την αγορά εργασίας. Τα εξειδικευμένα προγράμματα, σε συνδυασμό με το εξειδικευμένο προσωπικό, εκτιμάται ότι θα μειώσουν το ποσοστό των νέων, ηλικίας 15 ως 24 ετών, που δεν εργάζεται και δεν εκπαιδεύεται στην Τυπική Εκπαίδευση, ώστε να μη συμπεριλαμβάνονται τα Άτομα με Αναπηρία, στην κατηγορία NEETs²³⁵ (Not in Education, Employment, or Training).

Είναι σημαντικό ότι σε αυτό το διευρυμένο σχέδιο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία, συνδυαστικά εντάσσονται οι διευρυμένοι στόχοι του Ο.Η.Ε. για την αειφόρο ανάπτυξη στο οργανόγραμμα (Agenda) του 2030, ιδιαίτερα στους στόχους 4, 8 και 10 του εν λόγω οργανογράμματος²³⁶. Ειδικότερα, στο στόχο αρ. 4 επισημαίνεται η συμπερίληψη και η ισότητα στην εκπαίδευση με την προώθηση ευκαιριών στη Δια Βίου Εκπαίδευση. Όπως αναφέρεται, μέχρι το 2030 θα έχουν αυξηθεί

²³⁵ Βλ. ενδεικτικά τα στοιχεία της Eurostat 2017-2019. Επίσης, την «Έρευνα και ολοκληρωμένη παρέμβαση για την κοινωνική ενσωμάτωση μιας μείζονος κοινωνικά ευάλωτης ομάδας: ψυχολογικό προφίλ/ ψυχοπαθολογία, προφίλ δεξιοτήτων, διάγνωση αναγκών και ανάπτυξη προγραμμάτων για την κατάρτιση-reskilling και την ψυχολογική υποστήριξη προς την επανενσωμάτωση των «νέων ανθρώπων εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης (NEETs)» του ΚΑ.Ν.Ε.Π ΓΕ.Σ.Ε.Ε. Εξειδικευμένη έρευνα με παρατηρήσεις και καλές πρακτικές για τα NEETs Άτομα με Αναπηρίες: Assmann, ML., Broschinski, S. Mapping Young NEETs Across Europe: Exploring the Institutional Configurations Promoting Youth Disengagement from Education and Employment. *JAYS* 4, 95–117 (2021). <https://doi.org/10.1007/s43151-021-00040-w>

²³⁶ Βλ. Ποιοτική εκπαίδευση, αξιοπρεπής εργασία και οικονομική ανάπτυξη

δομές, υπηρεσίες, εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ειδικά προγράμματα επαύξησης προσόντων των πολιτών, με τη συμπερίληψη όλων σε δομές ευκαιρίας. Αυτός ο στόχος εξειδικεύεται και στο στόχο 8, όπου αναφέρεται το ζήτημα της οικονομικής ανάπτυξης, όπου τόσο στην παραγωγή, όσο και στην απόλαυση αγαθών, θα πρέπει να συμβάλλει η εκπαίδευση, στη διαρκή εκπαίδευση και ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία στην αγορά εργασίας. Ιδιαίτερα ο στόχος 10 θέτει ως πρωταρχικό ζήτημα τη μείωση των ανισοτήτων, τόσο εντός των διαφόρων χωρών, όσο και μεταξύ των χωρών. Συνεπάγεται ότι ένα διευρυμένο σχέδιο επαυξημένων ετών φοίτησης σε οργανωμένη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία εντάσσεται και στις διευρυμένες προτάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των υπερεθνικών οργανισμών (Ο.Ε.Κ.Δ., UNESCO, W.H.O., UNICEF).

3.9. Νομοθετικές Εφαρμογές στη λειτουργία των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α.

Με υπουργικές αποφάσεις²³⁷ καθορίζονται από την έναρξη του σχολικού έτους 2016-2017 ειδικά ζητήματα για τη λειτουργία των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. Στις λειτουργικές διευθετήσεις περιλαμβάνεται η μετατροπή Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) και η ίδρυση λυκειακών τάξεων σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Διαφαίνεται η πρόθεση να διαφοροποιηθεί αυτή η πολιτική για την επαγγελματική εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία, αποσκοπώντας και στη φοίτηση στο Λύκειο των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. Είναι σημαντικό ότι στην οργάνωση των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. αναφέρεται η Υ.Α.100575/Δ3/19-06-2017/Φ.Ε.Κ. 2103 τ. Β καθορίζοντας πως το Υπουργείο Παιδείας «Αξιοποιεί τις προτάσεις των Περιφερειακών Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλης της χώρας, τις Εισηγήσεις των ΚΕΔΔΥ και των Σχολικών Συμβούλων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, τις προτάσεις των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλης της χώρας [και] τις σχετικές γνωμοδοτήσεις των οικείων Δημοτικών Συμβουλίων». Φυσικά,

²³⁷ Υ.Α.148350/Δ3/20/9/02016, Φ.Ε.Κ. 3011, τ.Β.

και τις εισηγήσεις της διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής του ΥΠ.Ε.Π.Θ.²³⁸, όπως και τις προτάσεις του Ι.Ε.Π.²³⁹ Διαφαίνεται η πρόθεση να προβληθούν τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. ως σχολεία που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες επιστημονικές προδιαγραφές, εκπαιδευτικές εκτιμήσεις και τοπικές ανάγκες.

Έτσι, ανά περιφέρεια δημιουργούνται τα εξής ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.²⁴⁰:

α) Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Δράμας, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Αλεξανδρούπολης, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Ορεστιάδας, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Καβάλας)

β) Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Αττικής (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Αθήνας, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Αχαρνών, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Κορωπίου, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Αγίας Παρασκευής, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Αιγάλεω, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Αγίου Δημητρίου, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Ελευσίνιας, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Πειραιά, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Δραπετσώνας, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Ιλίου)

γ) Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδος (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Αργινίου, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Μεσολογγίου, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Πατρών, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Πύργου)

δ) Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Μακεδονίας (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Καστοριάς, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Κοζάνης)

ε) Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ηπείρου (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Ιωαννίνων)

²³⁸ Βλ. Ενδεικτικά τις εισηγήσεις για τα ωρολόγια προγράμματα των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. 06/09/2016., την υπ. αρ. πρωτ. 68383/Δ3/20-04-2017 και την υπ. αρ. πρωτ. 844141/Δ3/19-05-2017 (αρχείο Υπουργείου Παιδείας, διεύθυνση ειδικής Αγωγής).

²³⁹ Βλ. Ενδεικτικά προτάσεις για τα ωρολόγια προγράμματα την πράξη 16/06-04-2017 (62933/Δ3/12-04-2017), την πράξη 32, 19-07-2018 και την πράξη 43, 20-09-2018 (αρχείο Ι.Ε.Π.)

²⁴⁰ Επισημαίνεται ότι προβλέπεται η «διατήρηση των λειτουργούντων, σύμφωνα με το Φ.Ε.Κ. 2532/τ.Β' /17-08-2016 και το Φ.Ε.Κ. 3288/ τ.Β' /13-10- 2016, Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων και Ειδικών Επαγγελματικών Λυκείων σύμφωνα με την παρ. 5εε) του άρθρου 48 του Ν.4415/2016 (Φ.Ε.Κ. 159/τ.Α' /6-9-2016) όπου ορίζεται ότι: «επιτρέπεται, σε εξαιρετικές περιπτώσεις και εφόσον το επιβάλλουν οι συνθήκες κτηριακής υποδομής, να λειτουργήσουν οι σχολικές μονάδες της περίπτωσης α' μόνο ως Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια ή μόνο ως Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια για χρονικό διάστημα κατά ανώτατο όριο έως δύο (2) σχολικά έτη».

- στ) Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Θεσσαλίας (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Σοφάδων, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Λάρισας, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Νέας Ιωνίας Μαγνησίας)
- ζ) Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Κέρκυρας)
- η) Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Ινστιτούτου Αναπτυξιακής Αποκατάστασης -ΙΝ.Α.Α., ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Βέροιας, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Σκύδρας, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Κατερίνης, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Σερρών)
- θ) Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κρήτης (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Ηρακλείου, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Ρεθύμνου)
- ι) Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Νοτίου Αιγαίου (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Ρόδου, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Σύρου, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Νάξου)
- ια) Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Πελοποννήσου (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Αργολίδας, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Κορίνθου, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Καλαμάτας)
- ιβ) Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Στερεάς Ελλάδος (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Λαμίας, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ Εύβοιας)

Αυτές οι λειτουργικές διευθετήσεις θα συνδυασθούν και με αντίστοιχα θέματα για την οργάνωση και λειτουργία των σχολείων, όπως και για τη στελέχωση τους. Στα ειδικά θέματα περιλαμβάνονται οι τομείς και οι ειδικότητες ανά ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., που καθορίζουν και τη φυσιογνωμία των σχολείων, αλλά και τη δομή των ευκαιριών, ανάλογα με τις ειδικότητες που παρέχονται. Σημειωτέον ότι, οι περιορισμένες ειδικότητες σε ορισμένες περιφέρειες αναιρούν το δικαίωμα επιλογής επαγγελματικών ρόλων, επομένως, δημιουργείται το οξύμωρο να δίνεται έμφαση στον επαγγελματικό προσανατολισμό, αλλά οι ειδικότητες να είναι περιορισμένες, ζήτημα που οξύνεται στην επαρχία, όπου οι αποστάσεις δεν επιτρέπουν την εύκολη μετακίνηση σε άλλα σχολεία, εν αντιθέσει με τις μεγάλες πόλεις, που προσφέρουν περισσότερες δυνατότητες.

3.10. Αναλυτικά Προγράμματα και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και των τομέων επαγγελματικής εξειδίκευσης

Στις εκπαιδευτικές διευθετήσεις περιλαμβάνονται τα ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα αρχικά των Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων (Α΄ τάξη) και των Ειδικών Επαγγελματικών Λυκείων (Α΄ τάξη). Επομένως, ρυθμίζονται θέματα άμεσης λειτουργίας των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., με έμφαση στην πρώτη τάξη του γυμνασιακού κύκλου και στην πρώτη τάξη του λυκειακού κύκλου, σύμφωνα με το Ν.3699/2008 όπως αυτός διαμορφώθηκε με το Ν.4452/2017.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.²⁴¹ διαμορφώνεται ως εξής:

ΩΡΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ					
Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου-Λυκείου					
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ		ΩΡΕΣ			
ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ/ΜΑΘΗΜΑ		ΤΑΞΗ	ΤΑΞΗ	ΤΑΞΗ	ΤΑΞΗ
		Α΄	Β΄	Γ΄	Δ΄
Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία	Γλωσσική Διδασκαλία	3	2	2	2
	Νεοελληνική Λογοτεχνία	2	1	1	1
Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία	Αρχαία Ελληνική Γλώσσα				

²⁴¹ Θεωρήσαμε σκόπιμο να αναφερθούμε στην Υ.Α.68755/13/10/05/2017. Φ.Ε.Κ. 1606Β, διότι σε αυτή συμπεριλαμβάνονται τα μαθήματα, στα οποία προστίθεται ως εναλλακτικός όρος η φράση «διδασκτικό αντικείμενο». Όπως φαίνεται στην Υ.Α.148350/Δ3/20/09/2016/Φ.Ε.Κ. 3011/Β αναφερόταν μόνο το ωρολόγιο πρόγραμμα της Α΄ τάξης των Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων και της Α΄ τάξης των Ειδικών Επαγγελματικών Λυκείων.

	Αρχαία Ελληνικά Κείμενα από μετάφραση	2	2	2	2
Μαθηματικά	Άλγεβρα	2	2	2	2
	Γεωμετρία	1	1	1	1
Φυσικές Επιστήμες	Φυσική	1	1	2	1
	Χημεία		1		1
	Βιολογία	1	1		1
	Γεωγραφία	1	1	1	
Οικ. Οικονομία		2			
Ιστορία		2	2	1	1
Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή				1	1
Θρησκευτικά		2	2	1	1
Ξένη Γλώσσα (Αγγλικά)		1	1	1	1
Γαλλικά / Γερμανικά					
Φυσική Αγωγή		2	2	2	2
Τεχνολογία και Πληροφορική	Τεχνολογία	1	2	2	2
	Πληροφορική	1	2	2	2
Πολιτισμός και Δραστηριότητες	Μουσική / Θεατρική Αγωγή	1	1	1	1
	Καλλιτεχνικά	1	1	1	1
Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός		2 (1Θ+1Ε)	3 (1Θ+2Ε)	5 (1Θ+4Ε)	5 (1Θ+4Ε)
Ζώνη Δημιουργικών					

Δραστηριοτήτων		2	2	2	2
Σύνολο Ωρών		30	30	30	30

Από την πρώτη Υ.Α.148350/Δ3/20/09/2016/Φ.Ε.Κ. 3011Β, όπου γίνεται για πρώτη φορά λόγος για το ωρολόγιο πρόγραμμα των ΕΝΕ.Ε.ΓΥ.-Λ., με αναφορά στην Α΄ τάξη των Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων και την Α΄ τάξη των Ειδικών Επαγγελματικών Λυκείων, προκύπτουν σημαντικά ζητήματα, που θα μας απασχολήσουν στη μελέτη της εξεταζόμενης περιόδου 2015-2019:

α. Σε ειδική αναφορά προσδιορίζεται ο σκοπός της ζώνης επαγγελματικού προσανατολισμού, όπου εξειδικεύεται ο ρόλος της, ως προς την παροχή γνώσεων, ανάπτυξη της δημιουργικότητας, αξιοποίηση των κλίσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών, προκειμένου το σχολείο να λειτουργήσει ως χώρος δημιουργίας και επαγγελματικής προετοιμασίας. Θεωρείται ότι οι δύο ενότητες μαθημάτων, δηλαδή το μάθημα Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ως θεωρητικό μάθημα και η Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων θα εξειδικεύσουν δραστηριότητες, ως θεματικά πεδία. Η ζώνη του Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Επαγγελματικός Προσανατολισμός [1Θ + 1Ε], Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων [2Θ]), σε συνδυασμό με την ενότητα Πολιτισμός και Δραστηριότητες, θα λειτουργήσουν συνδυαστικά, στο επίπεδο καλλιέργειας και ανάπτυξης του ατόμου, που θα λειτουργεί σε ένα διευρυμένο περιβάλλον πολιτισμού, δράσεων, καινοτομικών θεωρήσεων και προετοιμασίας για επαγγελματικούς ρόλους. Η έννοια του τοπικού θα συναντά το παγκόσμιο, διότι ο μαθητής θα κοινωνικοποιείται σε διευρυμένα περιβάλλοντα. Είναι σημαντικό ότι στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Γυμνασίου, οι ώρες του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, επαυξάνονται από 2 ώρες στην Α΄ τάξη, σε 3 ώρες στην Β΄ τάξη, σε 5 ώρες στην Γ΄ τάξη και σε 5 ώρες στην Δ΄ τάξη, ενώ παραμένουν σταθερές οι ώρες στη Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων (2 ώρες) και στον Πολιτισμό και Δραστηριότητες (1 ώρα). Επομένως στο Γυμνάσιο του ΕΝ.ΕΕ.ΓΥ.-Λ., στην Γ΄ και Δ΄ τάξη, η ζώνη του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού καλύπτει το 17% των συνολικών ωρών του προγράμματος, στις οποίες αν αθροισθούν οι ώρες της Ζώνης Δημιουργικών Δραστηριοτήτων και Πολιτισμός και Δραστηριότητες, διαμορφώνονται σε 23%.

Σε αυτόν τον εξορθολογισμό του προγράμματος περιλαμβάνονται και διευθετήσεις για το ζήτημα της Γλώσσας. Έτσι, ενώ στο Γενικά Γυμνάσιο προβλέπεται και η διδασκαλία Αρχαίων Ελληνικών από πρωτότυπο, στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., διδάσκονται μόνο Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση. Επομένως, σε συνδυασμό με Γλωσσική Διδασκαλία, Νεοελληνική Λογοτεχνία, προστίθενται και Αρχαία Ελληνικά από Μετάφραση. Έτσι, ενισχύεται ο Γλωσσικός Κώδικας με την ενίσχυση της διαχρονικής γλωσσικής κουλτούρας, που καλύπτει το 23% του ωρολογίου προγράμματος και είναι κοινό και για τις τέσσερις τάξεις του Γυμνασίου των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Στην περίοδο που εξετάζουμε 2015-2019, παράλληλα με τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., λειτουργούν ήδη υπάρχουσες δομές σε μεταβατικό στάδιο τα Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια (Ε.ΕΠΑ.Λ.), που αυτή την περίοδο οι τάξεις λειτουργούν με τα προγράμματα των Εσπερινών ΕΠΑ.Λ.

ΩΡΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΛΥΚΕΙΟΥ					
Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου-Λυκείου					
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ		ΩΡΕΣ			
ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ/ΜΑΘΗΜΑ					
		ΤΑΞΗ Α΄	ΤΑΞΗ Β΄	ΤΑΞΗ Γ΄	ΤΑΞΗ Δ΄
Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία	Γλωσσική Διδασκαλία	3	2	2	2
	Νεοελληνική Λογοτεχνία	1	1	1	1
Μαθηματικά	Άλγεβρα	3	2	2	2
	Γεωμετρία	1	1	1	1
Φυσικές Επιστήμες	Φυσική	2	1	1	2
	Χημεία	1	1		
	Βιολογία				
Θρησκευτικά			1		

Ιστορία		1			
Ξένη Γλώσσα (Αγγλικά)		1			
Φυσική Αγωγή		2	2	2	2
Πολιτική Παιδεία (Οικονομία, Πολιτικοί Θεσμοί και Αρχές Δικαίου και Κοινωνιολογία)			1		
Πληροφορική		2			
Πολιτισμός και Δραστηριότητες	Μουσική /Θεατρική Αγωγή				
	Καλλιτεχνικά	1			
Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων		2	3	6	4
Σύνολο Ωρών		20	15	15	14

Μαθήματα Προσανατολισμού

(Μόνο στην Α' Τάξη)

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
Ερευνητική Εργασία στην Τεχνολογία	3
Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός - Ασφάλεια και Υγεία στο χώρο εργασίας	1
Σύνολο Ωρών:	4

Μαθήματα Επιλογής

(Επιλέγει 3 μαθήματα από τα παρακάτω, ανάλογα με τους Τομείς που λειτουργούν στη Σχολική Μονάδα)

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
Αγωγή Υγείας	2
Αρχές Γραμμικού και Αρχιτεκτονικού Σχεδίου	2
Αρχές Ηλεκτρολογίας και Ηλεκτρονικής	2
Αρχές Μηχανολογίας	2
Αρχές Οικονομίας	2
Βασικές Αρχές Σύνθεσης	2
Γεωπονία και Αειφόρος Ανάπτυξη	2
Ναυτική Τέχνη	2
Σύνολο Ωρών:	6

	ΤΑΞΗ Α΄	ΤΑΞΗ Β΄	ΤΑΞΗ Γ΄	ΤΑΞΗ Δ΄
Μαθήματα Τομέα		15		
Μαθήματα Ειδικότητας			15	16

Σύνολο Ωρών ανά Τάξη				
	ΤΑΞΗ Α΄	ΤΑΞΗ Β΄	ΤΑΞΗ Γ΄	ΤΑΞΗ Δ΄
Διδακτικό Αντικείμενο / Μάθημα	20	15	15	14
Μαθήματα Προσανατολισμού	4			
Μαθήματα Επιλογής	6			
Μαθήματα Τομέα	0	15	0	0
Μαθήματα Ειδικότητας	0	0	15	16
Σύνολο Ωρών:	30	30	30	30

Στο Λύκειο των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. διαμορφώνεται μια κατανομή των μαθημάτων σε μαθήματα Γενικής Παιδείας, μαθήματα Προσανατολισμού και μαθήματα Επιλογής για την Α΄ τάξη του Λυκείου. Στην Β΄ τάξη του Λυκείου περιλαμβάνονται μαθήματα Γενικής Παιδείας και Μαθήματα Τομέα. Στη Γ΄ και στη Δ΄ τάξη του Λυκείου περιλαμβάνονται μαθήματα Γενικής Παιδείας και Μαθήματα Ειδικότητας.

Ειδικότερα, στην Α΄ τάξη του Λυκείου τα μαθήματα Γενικής Παιδείας (Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία [4 ώρες], Μαθηματικά [4 ώρες], Φυσικές Επιστήμες [3 ώρες], Ιστορία [1 ώρα], Ξένη Γλώσσα [1 ώρα], Φυσική Αγωγή [2 ώρες], Πληροφορική [2 ώρες], Πολιτισμός και Δραστηριότητες [1 ώρα], Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων [2 ώρες]. Παρατηρούμε ότι δεν διδάσκονται Θρησκευτικά, Πολιτική Παιδεία και Αρχαία Ελληνικά. Επίσης υπάρχει ισοκατανομή Γλωσσικών Μαθημάτων με τα Μαθηματικά (20%). Εάν προσθέσουμε στις ώρες των Μαθηματικών και τις Φυσικές Επιστήμες, τότε οι ώρες αυτές καλύπτουν περισσότερες ώρες από τα γλωσσικά μαθήματα στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

Στα μαθήματα προσανατολισμού, που είναι αποκλειστικά για την Α΄ τάξη του Λυκείου περιλαμβάνεται η ερευνητική εργασία στην Τεχνολογία (3 ώρες) και ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός – ασφάλεια και υγεία στο χώρο εργασίας (1 ώρα). Παραμένει ζήτημα ότι ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός διατηρείται μόνο ως μάθημα προσανατολισμού στην Α΄ τάξη και δεν υπάρχει σε καμία από τις άλλες τάξεις, ενώ, όπως ήδη έχουμε επισημάνει προβάλλεται το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ως βασικό στοιχείο για τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και όπως ήδη αναφέραμε, επαυξάνονται οι ώρες μόνο στο Γυμνάσιο των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Τα Μαθήματα Προσανατολισμού καλύπτουν συνολικά το 13,3%. Επίσης, προβλέπονται και Μαθήματα Επιλογής. Από σύνολο 8 μαθημάτων (Αγωγή Υγείας, Αρχές Γραμμικού και Αρχιτεκτονικού Σχεδίου, Αρχές Ηλεκτρολογίας και Ηλεκτρονικής, Αρχές Μηχανολογίας, Αρχές Οικονομίας, Βασικές Αρχές Σύνθεσης, Γεωπονία και Αειφόρος Ανάπτυξη, Ναυτική Τέχνη) μπορεί ο μαθητής να επιλέξει τρία μαθήματα, που διδάσκονται από δύο ώρες. Έτσι, τα μαθήματα επιλογής καλύπτουν τις 6 από τις 30 ώρες, δηλαδή το 20%. Στα ζητήματα που μας απασχολούν είναι ότι, ενώ αναφέρονται ως Μαθήματα Επιλογής, η δυνατότητα επιλογής περιορίζεται, διότι στο νόμο αναφέρεται

ότι διδάσκονται μόνο τα μαθήματα που λειτουργούν στη σχολική μονάδα, δηλαδή υπάρχουν σχολικές μονάδες που δεν προσφέρουν όλους τους τομείς εξειδίκευσης. Σε αυτή την περίπτωση προβλέπεται ότι με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων καθορίζονται τα υπόλοιπα προς επιλογή μαθήματα, είτε από τα Μαθήματα Επιλογής, είτε από τη Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων, με βάση το υπάρχον εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας ή εκπαιδευτικό προσωπικό, που μπορεί να διατεθεί από άλλη σχολική μονάδα.

Στη Β΄ τάξη του Λυκείου, όπως και στην Γ΄ τάξη του Λυκείου μειώνεται ο αριθμός των μαθημάτων Γενικής Παιδείας, σε 15 ώρες. Ειδικότερα στην Β΄ και στην Γ΄ τάξη του Λυκείου, συγκριτικά με την Α΄ τάξη του Λυκείου, μειώνονται οι ώρες της Γλωσσικής Διδασκαλίας (2 ώρες), της Άλγεβρας (2 ώρες), της Φυσικής (1 ώρα), ενώ αφαιρούνται οι ώρες της Πληροφορικής, οι ώρες του Πολιτισμού και των Δραστηριοτήτων, όπως και οι ώρες της Ιστορίας και της Ξένης Γλώσσας από την Β΄, τη Γ΄ και τη Δ΄ τάξη του Λυκείου. Είναι χαρακτηριστικό ότι, ενώ αναφέρεται η Βιολογία, δεν διδάσκεται σε καμία τάξη. Στην Β΄ τάξη του Λυκείου διδάσκονται τα Θρησκευτικά και η Πολιτική Παιδεία. Όπως ήδη έχουμε επισημάνει, επαυξάνονται οι ώρες της Ζώνης των Δημιουργικών Δραστηριοτήτων. Παρατηρούμε ότι στην Β΄ τάξη του Λυκείου οι ώρες των μαθημάτων Γενικής Παιδείας μειώνονται από 20 στη Α΄ τάξη σε 15 στην Β΄ τάξη, για να διαμορφωθεί ένα πρόγραμμα, όπου οι μισές ώρες 50% του ωρολογίου προγράμματος, καλύπτονται από μαθήματα τομέα. Η ίδια λογική, διαμορφώνεται και στη Γ΄ τάξη του Λυκείου, με κατανομή 50% των ωρών σε Μαθήματα Ειδικότητας. Αυτές οι ώρες των Μαθημάτων Ειδικότητας επαυξάνονται στην Γ΄ τάξη του Λυκείου, που καλύπτουν το 53,33% του ωρολογίου προγράμματος.

Στο Λύκειο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων, η οποία, παρουσιάζεται στο πρόγραμμα των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., ως βασικό στοιχείο, ενώ στο Γυμνάσιο των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. περιορίζεται μόνο σε δύο ώρες ανά τάξη, δηλαδή σε 6% των διδακτικών ωρών. Ειδικότερα, στο Λύκειο των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ., η ζώνη των δημιουργικών δραστηριοτήτων επαυξάνεται από 2 ώρες στην Α΄ τάξη του Λυκείου, σε 3 ώρες στη Β΄ τάξη του Λυκείου, σε 6 ώρες στη Γ΄ τάξη του Λυκείου και σε 4 ώρες στη Δ΄ τάξη του Λυκείου.

Όπως ήδη έχουμε επισημάνει, το σημαντικό στοιχείο των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. είναι ο επαγγελματικός προσανατολισμός αυτών των σχολείων, άρα η οργάνωση των τομέων εξειδίκευσης. Παρατηρείται, κυρίως με την υπ. αριθμ. 136986/Δ3/03-09-2018, 3791 Φ.Ε.Κ. Β΄, ότι οργανώνονται οκτώ τομείς εξειδίκευσης, οι οποίοι αντιστοιχούν σε διαφορετικά επαγγελματικά πεδία: Τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος, Τομέας Διοίκησης και Οικονομίας, Τομέας Δομικών Έργων, Δομημένου Περιβάλλοντος και Αρχιτεκτονικού Σχεδιασμού, Τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών, Τομέας Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού, Τομέας Μηχανολογίας, Τομέας Πληροφορικής, Τομέας Υγείας, Πρόνοιας και Ευεξίας. Διαπιστώνεται ότι οι εν λόγω τομείς εξειδίκευσης είναι ακριβώς οι ίδιοι με τους τομείς που υπάρχουν στα Ημερήσια και Εσπερινά ΕΠΑ.Λ.²⁴²

²⁴² Με αυτή την οπτική, διαμορφώνεται μια συνέχεια από προηγούμενες νομοθεσίες που θα εφαρμοσθούν και στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Ενδεικτικά ήδη με το Ν.4186/2013 (αρ.8) είχαν διαμορφωθεί στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) τέσσερις ομάδες προσανατολισμού, που εξειδικεύονται σε τομείς, που αντιστοιχούν σε:

α) Ομάδα Προσανατολισμού Τεχνολογικών Εφαρμογών, που περιλαμβάνει Τομέα Πληροφορικής (Ειδικότητες: Τεχνικός Εφαρμογών Πληροφορικής, Τεχνικός Η/Υ και Δικτύων Η/Υ, Τεχνικός Εφαρμογών Λογισμικού), Τομέα Μηχανολογίας (Ειδικότητες: Τεχνικός Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών, Τεχνικός Μηχανικός Θερμικών Εγκαταστάσεων και Μηχανικός Τεχνολογίας Πετρελαίου και Φυσικού Αερίου, Τεχνικός Εγκαταστάσεων ψύξης αερισμού και κλιματισμού, Τεχνικός Οχημάτων, Τεχνικός Μηχανοσυνθέτης αεροσκαφών), Τομέα Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού (Ειδικότητες: Τεχνικός Ηλεκτρονικών και Υπολογιστικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων, Τεχνικός Ηλεκτρολογικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων και Δικτύων, Τεχνικός Αυτοματισμού, Τεχνικός Δικτύων και Τηλεπικοινωνιών), Τομέα Δομικών Έργων (Ειδικότητα: Σχεδιαστής Δομικών Έργων και Γεωπληροφορικής), Τομέα Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων (Ειδικότητες: Τεχνικός Διαχείρισης και Ανακύκλωσης, Τεχνικός Ελέγχου Ρύπανσης και Εγκαταστάσεων Αντιρύπανσης)

β) Ομάδα Προσανατολισμού Διοίκησης και Οικονομίας Τομέας Διοίκησης και Οικονομίας (Ειδικότητες: Υπάλληλος Διοίκησης και Οικονομικών Υπηρεσιών, Υπάλληλος Αποθήκης και Συστημάτων Εφοδιασμού, Υπάλληλος Εμπορίας και Διαφήμισης, Υπάλληλος Οικονομίας και Διοίκησης στον Τουρισμό)

γ) Ομάδα Προσανατολισμού Γεωπονίας, Τεχνολογίας Τροφίμων και Διατροφής, Τομέα Γεωπονίας, Τεχνολογίας Τροφίμων και Διατροφής (Ειδικότητες: Τεχνικός Φυτικής Παραγωγής, Τεχνικός Ζωικής Παραγωγής, Τεχνικός Αλιείας και Υδατοκαλλιεργειών, Τεχνικός Ανθοκομίας και Αρχιτεκτονικής Τοπίου, Τεχνικός Τεχνολογίας Τροφίμων και Ποτών, Τεχνικός Δασοπονίας και Διαχείρισης Φυσικού Περιβάλλοντος) και

Οι τομείς, που στη Β΄ και Γ΄ τάξη του Λυκείου θα καλύψουν το ήμισυ του προγράμματος κατανέμονται σε μαθήματα. Θεωρήσαμε σκόπιμο να παραθέσουμε αναλυτικά τους τομείς και τις ειδικότητες για τους εξής λόγους: α) να παρουσιαστεί σε κάθε τομέα και σε κάθε ειδικότητα, το σύνολο των μαθημάτων, ως ενότητα, που αντιπροσωπεύει τον επαγγελματικό τομέα β) να παρουσιαστεί η συσχέτιση θεωρίας και εργαστηρίων για να προσδιοριστεί η κατανομή του χρόνου, αλλά και η συσχέτιση μαθημάτων σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο με τον επαγγελματικό τομέα γ) συνδυαστικά να παρουσιαστεί το μοντέλο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στη Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξη του Λυκείου, σε όλο το εύρος των ωρών και των αντικειμένων.

1. ΤΟΜΕΑΣ ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ, ΤΡΟΦΙΜΩΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	Β' τάξη
1.	Φυτική Παραγωγή	2Θ+3Ε
2.	Ζωική Παραγωγή	2Θ+2Ε
3.	Τεχνολογία Τροφίμων	2Θ+3Ε
4.	Αγγλικά Τομέα	1Θ
	ΣΥΝΟΛΟ	15 ώρες

δ) Ομάδα Προσανατολισμού Ναυτιλιακών Επαγγελματιών Τομέας Πλοιάρχων (Ειδικότητα: Πλοίαρχος Εμπορικού Ναυτικού)

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	Γ' τάξη
1.	Αρχές Αρχιτεκτονικής Τοπίου	1Θ+2Ε
2.	Αρχές Αγροτικής Ανάπτυξης	3Θ
3.	Περιβάλλον και Γεωργία	1Θ+2Ε
4.	Στοιχεία Γεωργικών Εγκαταστάσεων και Γεωργικά Μηχανήματα	1Θ+1Ε
5.	Σύγχρονες Γεωργικές Επιχειρήσεις	2Θ
6.	Αρχές Βιολογικής Γεωργίας	2Θ
	ΣΥΝΟΛΟ	15 ώρες

Παρατηρείται ότι ο τομέας εξειδικεύεται σε θεματικά μαθήματα που έχουν σχέση με τον πρωτογενή τομέα οικονομίας και εδώ πρέπει να εξετασθεί το αναλυτικό πρόγραμμα για τα μαθήματα και ποιος διδάσκει αυτά τα μαθήματα. Οποσδήποτε αυτό το ζήτημα αποτελεί κοινό προβληματισμό και για τους επόμενους τομείς και ειδικότητες. Αυτά τα ερωτήματα περιλαμβάνονται στην έρευνά μας και αφορούν τα ζητήματα της εφαρμοσμένης πολιτικής για τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Με βάση την ανάλυση του

προγράμματος της Β' και Γ' τάξης του Λυκείου παρατηρούμε ότι στη Β' τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 7 ώρες Θεωρίας και σε 8 ώρες Εργαστηρίων, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 46,66% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 53,33% των ωρών. Στη Γ' τάξη οι ώρες της Θεωρίας είναι 10 και οι ώρες των Εργαστηρίων 5, επομένως η Θεωρία καταλαμβάνει το 66,66% και τα Εργαστήρια το 33,33% των ωρών. Όπως φαίνεται, ενώ επιστημονικά θα τεκμηριωνόταν η επαύξηση των Εργαστηρίων στη Γ' τάξη του Λυκείου σε ένα επαγγελματικό σχολείο, αυξάνονται οι ώρες Θεωρίας. Βέβαια, προκύπτουν ερωτήματα και ως προς τη διεπιστημονική και διαθεματική διασύνδεση των μαθημάτων του τομέα Γεωπονίας.

2. ΤΟΜΕΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	Β' τάξη
1	Αρχές Λογιστικής	3Θ+3Ε
2	Εισαγωγή στο Μάρκετινγκ	2Θ
3	Θεωρία Τουρισμού και Εφαρμογές	3Ε
4	Εισαγωγή στην Εφοδιαστική (Logistics)	3Θ
5	Αγγλικά Τομέα	1Θ
ΣΥΝΟΛΟ		15 ώρες

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	Γ' τάξη
1	Αγγλικά Τομέα	1Θ
2	Στοιχεία Δικαίου (Αστικό- Εργατικό)	4Θ
3	Χρηματοπιστωτικές Συναλλαγές-Λογιστικά Φύλλα (EXCELL)	4E
4	Οικονομικά Μαθηματικά και Στατιστική	2Θ
5	Αρχές Οικονομικής Θεωρίας	2Θ
6	Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης	2Θ
ΣΥΝΟΛΟ		15 ώρες

Παρατηρείται ότι ο τομέας εξειδικεύεται σε θεματικά μαθήματα που έχουν σχέση με τη Διοίκηση και την Οικονομία. Με βάση την ανάλυση του προγράμματος της Β΄ και Γ΄ τάξης του Λυκείου παρατηρούμε ότι στη Β΄ τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 9 ώρες Θεωρίας και σε 6 ώρες Εργαστηρίων, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 60% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 40% των ωρών. Στη Γ΄ τάξη του Λυκείου οι ώρες της Θεωρίας είναι 11 και οι ώρες των Εργαστηρίων 4, επομένως η Θεωρία καταλαμβάνει το 73,33% και τα εργαστήρια το 26,66% των ωρών. Μέσω των πινάκων διαπιστώνεται ότι στη Γ΄ τάξη του Λυκείου, αυξάνονται οι ώρες Θεωρίας, ενώ μειώνονται οι ώρες των εργαστηριακών μαθημάτων.

3. ΤΟΜΕΑΣ ΔΟΜΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ, ΔΟΜΗΜΕΝΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	Β' τάξη
1	Τοπογραφία	2Θ+3Ε
2	Κτηριακά Έργα και Δομικά Υλικά	2Θ+3Ε
3	Σχέδιο Δομικών Έργων με χρήση Η/Υ	4Ε
4	Αγγλικά Τομέα	1Θ
	ΣΥΝΟΛΟ	15 ώρες

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	Γ' τάξη
1	Δομημένο Περιβάλλον και Πολεοδομικές Εφαρμογές	2Θ
2	Οικοδομικό Σχέδιο	4Σ
3	Τοπογραφικό Σχέδιο -Ψηφιακή Χαρτογραφία	3Ε

4	Σχέδιο Δομικών Έργων με χρήση Η/Υ	2Ε
5	Αρχιτεκτονικό Σχέδιο	2Σ
6	Οικοδομική	2Θ
	ΣΥΝΟΛΟ	15 ώρες

Παρατηρείται ότι ο τομέας εξειδικεύεται σε θεματικά μαθήματα που έχουν σχέση με Δομικά Έργα, Δομημένο Περιβάλλον και Αρχιτεκτονικό Σχεδιασμό. Με βάση την ανάλυση του προγράμματος της Β΄ και Γ΄ τάξης του Λυκείου παρατηρούμε ότι στη Β΄ τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 5 ώρες Θεωρίας και σε 10 ώρες Εργαστηρίων, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 33,33% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 66,66% των ωρών. Στη Γ΄ τάξη οι ώρες της Θεωρίας είναι 4, οι ώρες των Εργαστηρίων 5, ενώ υπάρχουν και 6 ώρες Σχέδιο (εργαστήριο). Επομένως η Θεωρία καταλαμβάνει το 26,66%, το Σχέδιο το 40% των ωρών και τα Εργαστήρια το 33,33% των ωρών.

4. ΤΟΜΕΑΣ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	Β' τάξη
1.	Ελεύθερο Σχέδιο	6Σ
2.	Γραμμικό Σχέδιο	5Σ

3.	Ιστορία τέχνης	4Θ
ΣΥΝΟΛΟ		15 ώρες

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	Γ' τάξη
1.	Αρχές Σύνθεσης	3E
2.	Εφαρμοσμένες Τέχνες με χρήση Η/Υ	4E
3.	Ειδικό εργαστηριακό μάθημα ²⁴³	4E
4.	Ιστορία Σύγχρονης Τέχνης	2Θ
5.	Τεχνολογία Υλικών	2Θ

²⁴³ Οι μαθητές διδάσκονται ένα από τα παρακάτω εργαστηριακά μαθήματα, ανάλογα με την εργαστηριακή υποδομή και τις ειδικότητες του Τομέα που λειτουργούν στο αντίστοιχο Λύκειο του Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου -Λυκείου:

1. Φωτογραφία και Ηλεκτρονική Επεξεργασία Εικόνας 4E
2. Τεχνολογία Υφαντικών Υλών 4E
3. Εργαστήριο Χαρακτικής-Πλαστικής 4E
4. Εισαγωγή στις Ξύλινες Κατασκευές 4E (Το μάθημα «Εισαγωγή στις Ξύλινες Κατασκευές» επιλέγεται μόνο στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. στα οποία λειτουργεί στη Δ' τάξη η ειδικότητα «Επιλοποιία-Ξυλογλυπτική»).

ΣΥΝΟΛΟ	15 ώρες
--------	---------

Παρατηρείται ότι ο τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών εξειδικεύεται σε θεματικά μαθήματα που έχουν σχέση με τις εφαρμοσμένες τέχνες. Με βάση την ανάλυση του προγράμματος της Β' και Γ' τάξης του Λυκείου παρατηρούμε ότι στη Β' τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 4 ώρες Θεωρίας και σε 11 Σχέδιο (εργαστήριο), δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 26,66% και το Σχέδιο το 73,33% των ωρών. Στη Γ' τάξη οι ώρες της Θεωρίας είναι 4 και οι ώρες των εργαστηρίων 11. Επομένως η Θεωρία καταλαμβάνει το 26,66% και τα Εργαστήρια το 73,33% των ωρών.

5. ΤΟΜΕΑΣ ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΑΣ, ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΜΑΤΙΣΜΟΥ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	Β' τάξη
1.	Ηλεκτροτεχνία (Κυκλώματα Συνεχούς και Εναλλασσόμενου ρεύματος)	3Θ+3Ε
2.	Εσωτερικές Ηλεκτρικές Εγκαταστάσεις και Ηλεκτρολογικό Σχέδιο	3Θ+5Ε
3.	Αγγλικά Τομέα	1Θ
ΣΥΝΟΛΟ		15 ώρες

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	Γ' τάξη
-----	----------	---------

1.	Αυτοματισμοί, Αισθητήρες	2Ε
2.	Αναλογικά και Ψηφιακά Ηλεκτρονικά	2Θ+4Ε
3.	Εισαγωγή στα Υπολογιστικά Συστήματα και στα Δίκτυα Επικοινωνιών	3Ε
4.	Ψηφιακά Συστήματα	2Θ
5.	Δίκτυα Υπολογιστών	2Θ
ΣΥΝΟΛΟ		15 ώρες

Παρατηρείται ότι ο εν λόγω τομέας εξειδικεύεται σε θεματικά μαθήματα που έχουν σχέση με Ηλεκτρολογία, Ηλεκτρονική και Αυτοματισμό. Με βάση την ανάλυση του προγράμματος της Β' και Γ' τάξης του Λυκείου παρατηρούμε ότι στη Β' τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 7 ώρες Θεωρίας και σε 8 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 46,66% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 53,33% των ωρών. Στη Γ' τάξη οι ώρες της Θεωρίας είναι 6 και οι ώρες των εργαστηρίων 9. Επομένως η Θεωρία καταλαμβάνει το 40% και τα Εργαστήρια το 60% των ωρών.

6. ΤΟΜΕΑΣ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΑΣ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	Β' τάξη
-----	----------	---------

1.	Τεχνολογία Μηχανολογικών Κατασκευών – Εφαρμογές	3Θ+6Ε
2.	Στοιχεία Τεχνικής Θερμοδυναμικής - Εφαρμογές	3Θ+3Ε
ΣΥΝΟΛΟ		15 ώρες

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	Γ' τάξη
1.	Μηχανική - Αντοχή Υλικών	2Θ
2.	Σχεδιασμός και Περιγραφή Στοιχείων Μηχανών	4Ε
3.	Βασική Ηλεκτρολογία και Εφαρμογές	2Θ+3 Ε
4.	Αγγλικά Τομέα	1Θ
5.	Στοιχεία Μηχανών	3Θ
ΣΥΝΟΛΟ		15 ώρες

Παρατηρείται ότι ο τομέας Μηχανολογίας εξειδικεύεται σε θεματικά μαθήματα που έχουν σχέση με τη Μηχανολογία. Με βάση την ανάλυση του προγράμματος της Β' και Γ' τάξης του Λυκείου παρατηρούμε ότι στη Β' τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 6

ώρες Θεωρίας και σε 9 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 40% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 60% των ωρών. Στη Γ' τάξη του Λυκείου οι ώρες της Θεωρίας είναι 8 και οι ώρες των εργαστηριακών μαθημάτων 7. Επομένως η Θεωρία καταλαμβάνει το 53,33% και τα Εργαστήρια το 46,66% των ωρών.

7. ΤΟΜΕΑΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	Β' τάξη
1.	Βασικά Θέματα Πληροφορικής	3Θ+3Ε
2.	Λειτουργικά Συστήματα και Ασφάλεια Πληροφοριακών Συστημάτων	2Θ+3Ε
3.	Τεχνικά Θέματα Πωλήσεων και Προδιαγραφών Υλικού και Λογισμικού	1Θ+2Ε
4.	Αγγλικά Τομέα	1Θ
ΣΥΝΟΛΟ		15 ώρες

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	Γ' τάξη
1.	Αρχές Προγραμματισμού Υπολογιστών	1Θ+3Ε

2.	Υλικό και Δίκτυα Υπολογιστών	2Θ+2Ε
3.	Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Ιστοτόπων	3Ε
4.	Προγραμματισμός Υπολογιστών	1Θ+1Ε
5.	Δίκτυα Υπολογιστών	1Θ+1Ε
ΣΥΝΟΛΟ		15 ώρες

Παρατηρείται ότι ο συγκεκριμένος τομέας εξειδικεύεται σε θεματικά μαθήματα που σχετίζονται με την Πληροφορική. Με βάση την ανάλυση του προγράμματος της Β' και Γ' τάξης του Λυκείου παρατηρούμε ότι στη Β' τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 7 ώρες Θεωρίας και σε 8 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 46,66% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 53,33% των ωρών. Στη Γ' τάξη οι ώρες της Θεωρίας είναι 5 και οι ώρες των Εργαστηρίων 10. Επομένως η Θεωρία καταλαμβάνει το 33,33% και τα Εργαστήρια το 66,66% των ωρών.

8. ΤΟΜΕΑΣ ΥΓΕΙΑΣ - ΠΡΟΝΟΙΑΣ - ΕΥΕΞΙΑΣ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	Β' τάξη
1.	Ανατομία-Φυσιολογία Ι	4Θ
2.	Υγεία και Διατροφή	3Θ

3.	Αγγλικά Τομέα	2Θ
4.	Ειδικό μάθημα Α ²⁴⁴	3Ε
5.	Ειδικό μάθημα Β ²⁴⁵	3Ε

²⁴⁴ Οι μαθητές διδάσκονται ένα από τα παρακάτω εργαστηριακά μαθήματα, ανάλογα με την εργαστηριακή υποδομή και τις ειδικότητες του Τομέα που λειτουργούν στο αντίστοιχο Λύκειο του Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου -Λυκείου (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.):

α) ΜΙΚΡΟΒΙΟΛΟΓΙΑ Ι (3Ε)

β) ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ Ι (3Ε)

γ) ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ Ι (3Ε)

δ) ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ Ι (3Ε)

ε) ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ Ι (3Ε)

στ) ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΚΟΜΜΩΤΙΚΗΣ Ι (3Ε)

ζ) ΟΔΟΝΤΟΤΕΧΝΙΑ Ι (3Ε)

η) ΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ Ι (3Ε)

θ) ΑΚΤΙΝΟΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ Ι (3Ε)

²⁴⁵ Ειδικό μάθημα Β': Σε περιπτώσεις όπου στη σχολική μονάδα δεν είναι δυνατή η διδασκαλία 2ου Ειδικού Μαθήματος, λόγω μη ύπαρξης σχετικού εργαστηρίου, τότε με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων και την έγκριση του Σχολικού Συμβούλου Παιδαγωγικής Ευθύνης και της οικείας Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι τρεις (3) ώρες του Ειδικού Μαθήματος Β' κατανέμονται ως εξής:

Για την Β' τάξη:

(α) 1 ώρα (Ε) στο μάθημα «Ανατομία - Φυσιολογία Ι»

ΣΥΝΟΛΟ	15 ώρες
--------	---------

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	Γ' τάξη
1.	Πρώτες Βοήθειες	2E
2.	Διαπροσωπικές Σχέσεις	1Θ
3.	Εργασιακό Περιβάλλον Τομέα	2E
4.	Ειδικό μάθημα Α'	3E
5.	Ειδικό μάθημα Β'	3E
6.	Ανατομία - Φυσιολογία II	2Θ

(β) 2 ώρες (1Θ+1E) στο «Ειδικό Μάθημα Α'», εκτός του μαθήματος «Βασικές Εφαρμογές Κομμωτικής Ι» που είναι αποκλειστικά εργαστηριακό (5 E), και το ωρολόγιο πρόγραμμα αναδιαμορφώνεται ως ακολούθως:

Για την Γ' τάξη:

(α) 1 ώρα (Θ) στο μάθημα «Πρώτες Βοήθειες»

(Β) 1 ώρα (Θ) στο μάθημα «Εργασιακό Περιβάλλον Τομέα»

(γ) 1 ώρα (1Θ) στο «Ειδικό Μάθημα Α'», εκτός του μαθήματος «Βασικές Εφαρμογές Κομμωτικής Ι» που είναι αποκλειστικά εργαστηριακό (4 E), και το ωρολόγιο πρόγραμμα αναδιαμορφώνεται ως ακολούθως:

7.	Υγιεινή	2Θ
ΣΥΝΟΛΟ		15 ώρες

Παρατηρείται ότι ο εν λόγω τομέας εξειδικεύεται σε θεματικά μαθήματα που σχετίζονται με την Υγεία και Πρόνοια. Με βάση την ανάλυση του προγράμματος της Β΄ και Γ΄ τάξης του Λυκείου παρατηρούμε ότι στη Β΄ τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 9 ώρες Θεωρίας και σε 6 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 60% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 40% των ωρών. Στη Γ΄ τάξη οι ώρες της Θεωρίας είναι 5 και οι ώρες των Εργαστηρίων σε 10. Επομένως η Θεωρία καταλαμβάνει το 33,33% και τα Εργαστήρια το 66,66% των ωρών.

ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ Δ΄ ΤΑΞΗ ΛΥΚΕΙΟΥ ΤΩΝ ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Στη Δ΄ τάξη του Λυκείου των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., εκτός από τα μαθήματα Γενικής Παιδείας, σε κάθε τομέα εξειδίκευσης αντιστοιχούν ειδικότητες, τις οποίες επιλέγουν οι μαθητές. Επομένως, πρόκειται για το τελικό στάδιο που με βάση το σχεδιασμένο μοντέλο του σχολείου, η συσχέτιση θεωρίας και εφαρμογής, μέσω των εργαστηρίων εξειδικεύεται περαιτέρω, με επιμέρους ειδικεύσεις, όπως παρουσιάζονται παρακάτω.

Ι. ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΣΤΗ Δ΄ ΤΑΞΗ ΤΩΝ ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ		ΩΡΕΣ
1	Νέα Ελληνικά		3
2	Μαθηματικά	Άλγεβρα	2

		Γεωμετρία	1
3	Φυσικές Επιστήμες	Φυσική	2
4	Ξένη Γλώσσα (Αγγλικά)		1
5	Εισαγωγή στις Αρχές της Επιστήμης των Η/Υ		1
ΣΥΝΟΛΟ			10 ΩΡΕΣ

II. ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗ Δ΄ ΤΑΞΗ ΤΩΝ ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

1. ΤΟΜΕΑΣ ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ, ΤΡΟΦΙΜΩΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΦΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Σύγχρονες Γεωργικές Επιχειρήσεις	3Θ
2	Αρχές Βιολογικής Γεωργίας	3Θ
3	Δενδροκομία – Αμπελουργία	2Θ+2Ε
4	Φυτά Μεγάλης Καλλιέργειας- Κηπευτικές Καλλιέργειες	2Θ+2Ε

5	Αρδεύσεις Καλλιεργειών	1Θ+2Ε
6	Φυτοπροστασία	1Θ+2Ε
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΖΩΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Σύγχρονες Γεωργικές Επιχειρήσεις	3Θ
2	Αρχές Βιολογικής Γεωργίας	3Θ
3	Διατροφή Αγροτικών Ζώων	2Θ+2Ε
4	Εκτροφή Αγροτικών Ζώων	2Θ+2Ε
5	Υδατοκαλλιέργειες	1Θ+2Ε
6	Μελισσοκομία -Σηροτροφία	1Θ+2Ε
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ ΚΑΙ ΠΟΤΩΝ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Σύγχρονες Γεωργικές Επιχειρήσεις	3Θ
2	Αρχές Βιολογικής Γεωργίας	3Θ
3	Αρχές Επεξεργασίας Τροφίμων	2Θ+2Ε
4	Μεταποίηση Φυτικών Προϊόντων	2Θ+2Ε
5	Μεταποίηση Ζωικών Προϊόντων	2Θ+2Ε
6	Ασφάλεια Τροφίμων	1Θ+1Ε
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

**ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΑΝΘΟΚΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗΣ
ΤΟΠΙΟΥ**

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Σύγχρονες Γεωργικές Επιχειρήσεις	3Θ

2	Αρχές Βιολογικής Γεωργίας	3Θ
3	Ανθοκομικά Φυτά	1Θ+2Ε
4	Εφαρμογές Αρδευτικών Δικτύων στην Κηποτεχνία	1Θ+2Ε
5	Σχεδιασμός Φυτοτεχνικών Έργων	2Θ+2Ε
6	Συντήρηση Κηποτεχνικών Εφαρμογών	2Θ+2Ε
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στο σύνολο των ειδικοτήτων του Τομέα Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος, στη Δ' τάξη του Λυκείου, με βάση την ανάλυση του προγράμματος, οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 12 ώρες Θεωρίας και σε 8 ώρες Εργαστηρίου. Η Θεωρία, δηλαδή, καταλαμβάνει το 60% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 40% των ωρών.

2. ΤΟΜΕΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Αρχές Οικονομικής Θεωρίας	3Θ

2	Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης	3Θ
3	Σύγχρονο Περιβάλλον Γραφείου	1Θ+2Ε
4	Φορολογική Πρακτική	2Θ+3Ε
5	Λογιστικές Εφαρμογές	4Ε
6	Επικοινωνία και Δημόσιες Σχέσεις	2Θ
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Υπάλληλος Διοίκησης και Οικονομικών Υπηρεσιών, με βάση την ανάλυση του προγράμματος, στη Δ' τάξη του Λυκείου οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 11 ώρες Θεωρίας και σε 9 ώρες Εργαστηρίου. Η Θεωρία, δηλαδή, καταλαμβάνει το 55% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 45% των ωρών.

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Αρχές Οικονομικής Θεωρίας	3Θ
2	Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης	3Θ

3	Οργάνωση και Λειτουργία Τουριστικών Επιχειρήσεων	1Θ+2Ε
4	Οργάνωση και Λειτουργία Ξενοδοχειακών Επιχειρήσεων	1Θ+2Ε
5	Γεωγραφία Τουρισμού	2Ε
6	Εφαρμογές στον Τουρισμό	2Ε
7	Αγγλικά Ειδικότητας	2Θ
8	Γαλλικά ή Γερμανικά	2Θ
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Υπάλληλος Τουριστικών Επιχειρήσεων, με βάση την ανάλυση του προγράμματος, στη Δ΄ τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 12 ώρες Θεωρίας και σε 8 ώρες Εργαστηρίου. Η Θεωρία, δηλαδή, καταλαμβάνει το 60% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 40% των ωρών.

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ ΕΜΠΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΗΜΙΣΗΣ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Αρχές Οικονομικής Θεωρίας	3Θ

2	Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης	3Θ
3	Σύγχρονο Περιβάλλον Γραφείου	1Θ+1Ε
4	Διαφήμιση (Εισαγωγή, Δημιουργία και Προβολή)	2Θ+3Ε
5	Επικοινωνία και Δημόσιες Σχέσεις	2Θ
6	Εφαρμογές Μάρκετινγκ	3Ε
7	Λογιστικές Εφαρμογές	2Ε
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Υπάλληλος Εμπορίας και Διαφήμισης, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα στη Δ' τάξη Λυκείου, οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 11 ώρες Θεωρίας και σε 9 ώρες Εργαστηρίου. Η Θεωρία δηλαδή καταλαμβάνει το 55% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 45% των ωρών.

**ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ ΑΠΟΘΗΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ
ΕΦΟΔΙΑΣΜΟΥ**

α/ο	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
------------	-----------------	-------------

1	Αρχές Οικονομικής Θεωρίας	3Θ
2	Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης	3Θ
3	Οργάνωση και Διαχείριση Αποθηκών	2Θ+2Ε
4	Οργάνωση και Διαχείριση Μεταφορών	2Θ+2Ε
5	Εφαρμογές Εφοδιαστικής	2Θ+2Ε
6	Λογιστικές Εφαρμογές	2Ε
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Υπάλληλος Αποθήκης και Συστημάτων Εφοδιασμού, με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα, στη Δ΄ τάξη Λυκείου οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 12 ώρες Θεωρίας και σε 8 ώρες Εργαστηρίου. Η Θεωρία, δηλαδή, καταλαμβάνει το 60% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 40% των ωρών.

**3. ΤΟΜΕΑΣ ΔΟΜΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ, ΔΟΜΗΜΕΝΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ
ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΔΟΜΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ ΚΑΙ ΓΕΩΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ**

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
------------	-----------------	-------------

1	Αρχιτεκτονικό Σχέδιο	4Σ
2	Οικοδομική	3Θ
3	Σχέδιο Πολιτικού Μηχανικού και Έργων Υποδομής	1Θ+2Ε
4	Εφαρμογές Γεωπληροφορικής στα Τεχνικά Έργα	4Ε
5	Οργάνωση Τεχνικών Έργων	1Θ+2Ε
6	Σχέδιο Δομικών Έργων με χρήση Η/Υ II	3Ε
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Τεχνικός Δομικών Έργων και Γεωπληροφορικής, με βάση την ανάλυση του προγράμματος, στη Δ΄ τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 4 ώρες Σχέδιο, 5 ώρες Θεωρίας και σε 11 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 25%, το Σχέδιο το 20% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 55% των ωρών.

4. ΤΟΜΕΑΣ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Ιστορία Σύγχρονης Τέχνης	3Θ

2	Τεχνολογία Υλικών	2Θ
3	Ελεύθερο Σχέδιο -Χρώμα	3Ε
4	Γραφίστικες Εφαρμογές	3Ε
5	Τεχνολογία Εκτυπώσεων	3Ε
6	Ψηφιακή Σχεδίαση Εντύπων	3Ε
7	Γραμματογραφία	2Ε
8	Αγγλικά Ειδικότητας	1Θ
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Γραφικών Τεχνών, με βάση την ανάλυση του προγράμματος, στη Δ΄ τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 6 ώρες Θεωρίας και σε 14 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 30% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 70% των ωρών.

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΑΡΓΥΡΟΧΡΥΣΟΧΟΪΑΣ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Ιστορία Σύγχρονης Τέχνης	3Θ

2	Τεχνολογία Υλικών	2Θ
3	Εργαστήριο Χειροποίητου Κοσμήματος	6Ε
4	Εργαστήριο Αναπαραγωγικού Κοσμήματος- Σμάλτο	3Ε
5	Σχέδιο Κοσμηματοποιίας	3Σ
6	Εργαστήριο Πλαστικής -Μεταλλοπλαστικής	3Ε
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Αργυροχρυσοχοΐας, με βάση την ανάλυση του προγράμματος, στη Δ΄ τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 3 ώρες Σχεδίου, 5 ώρες Θεωρίας και σε 12 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 25% των ωρών, το Σχέδιο το 15% των ωρών και τα εργαστηριακά μαθήματα το 60% των ωρών.

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΣΥΝΤΗΡΗΣΗΣ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ - ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Ιστορία Σύγχρονης Τέχνης	3Θ
2	Τεχνολογία Υλικών	2Θ
3	Βασικές Τεχνικές Συντήρησης Έργων Τέχνης	6Ε

4	Προστασία Πολιτιστικής Κληρονομιάς	1Θ
5	Αντίγραφο Έργων Τέχνης	4Ε
6	Σχεδιαστική Τεκμηρίωση Έργων Τέχνης	3Ε
7	Αγγλικά Ειδικότητας	1Θ
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Συντήρησης Έργων Τέχνης - Αποκατάστασης, με βάση την ανάλυση του προγράμματος, στη Δ΄ τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 7 ώρες Θεωρίας και σε 13 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 35% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 65% των ωρών.

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΣΧΕΔΙΑΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΕΝΔΥΜΑΤΟΣ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Ιστορία Σύγχρονης Τέχνης	3Θ
2	Τεχνολογία Υλικών	2Θ
3	Τεχνολογία Προτύπων Κοπής (Πατρών)	4Ε
4	Ηλεκτρονική Σχεδίαση Βιομηχανικού Προϊόντος	3Ε

5	Τεχνολογία Υφάσματος και Οργάνωση Συλλογής Ενδύματος	2Θ
6	Ποιοτικός Έλεγχος Υφάσματος	1Θ+2Ε
7	Τεχνολογία Παραγωγή Ενδυμάτων	3Ε
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Σχεδίασης και Παραγωγής Ενδύματος , με βάση την ανάλυση του προγράμματος, στη Δ΄ τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 8 ώρες Θεωρίας και σε 12 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η θεωρία καταλαμβάνει το 40% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 60% των ωρών.

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ - ΔΙΑΚΟΣΜΗΣΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ ΧΩΡΩΝ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Ιστορία Σύγχρονης Τέχνης	3Θ
2	Τεχνολογία Υλικών	2Θ
3	Ελεύθερο Σχέδιο -Χρώμα	3Ε
4	Ψηφιακή Σχεδίαση	3Ε
5	Διακόσμηση Εσωτερικών Χώρων	4Ε

6	Διακοσμητική Σύνθεση-Τρισδιάστατη Μακέτα	4Ε
7	Αγγλικά Ειδικότητας	1Θ
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Σχεδιασμού Διακόσμησης Εσωτερικών Χώρων, με βάση την ανάλυση του προγράμματος, στη Δ΄ τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 6 ώρες Θεωρίας και σε 14 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 30% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 70% των ωρών.

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΕΠΙΠΛΟΠΟΙΑΣ - ΞΥΛΟΓΛΥΠΤΙΚΗΣ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Ιστορία Σύγχρονης Τέχνης	3Θ
2	Τεχνολογία Υλικών	2Θ
3	Ξύλινες Κατασκευές	1Θ+4Ε
4	Συνδεσμολογία Επίπλου- Ξυλογλυπτική	1Θ+4Ε
5	Τεχνολογία Ξύλου – Μετρήσεις	1Θ
6	Γραμμικό Σχέδιο	2Σ

7	Ελεύθερο Σχέδιο	2Σ
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Επιλοποία, με βάση την ανάλυση του προγράμματος, στη Δ' τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 4 ώρες σχεδίου, 8 ώρες Θεωρίας και σε 8 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 40% των ωρών, το Σχέδιο το 20% των ωρών και τα εργαστηριακά μαθήματα το 40% των ωρών.

5. ΤΟΜΕΑΣ ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΑΣ, ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΜΑΤΙΣΜΟΥ

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΔΙΚΤΥΩΝ ΚΑΙ ΤΗΛΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Ψηφιακά Συστήματα	3Θ
2	Δίκτυα Υπολογιστών	3Θ
3	Εφαρμοσμένα Ηλεκτρονικά - Κατασκευές	2Ε
4	Εγκατάσταση και Διαχείριση Δικτύων - Συντήρηση Υπολογιστικών Συστημάτων	2Ε
5	Συστήματα Ελέγχου και Ασφάλειας	2Ε

6	Τηλεπικοινωνίες – Τηλεματική	2Θ+2Ε
7	Ρομποτική	2Ε
8	Επεξεργασία Σήματος Ήχου και Εικόνας	2Ε
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Τεχνικός Ηλεκτρονικών και Υπολογιστικών συστημάτων Εγκαταστάσεων Δικτύων και Τηλεπικοινωνιών, με βάση την ανάλυση του προγράμματος, στη Δ' τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 8 ώρες Θεωρίας και σε 12 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 40% και τα Εργαστηριακά Μαθήματα το 60% των ωρών.

**ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ
ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΙΚΤΥΩΝ**

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Ηλεκτροτεχνία II	3Θ
2	Ηλεκτρικές Μηχανές	3Θ
3	Ηλεκτρολογικές Εγκαταστάσεις II	2Θ+3Ε
4	Εργαστήριο Ηλεκτροτεχνίας - Ηλεκτρικών Μηχανών	4Ε

5	Αυτοματισμοί Προγραμματισμένης Λογικής	2Θ+3Ε
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Τεχνικός Ηλεκτρολογικών Συστημάτων Εγκαταστάσεων και Δικτύων , με βάση την ανάλυση του προγράμματος, στη Δ΄ τάξη του Λυκείου οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 10 ώρες Θεωρίας και σε 10 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 50% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 50% των ωρών.

6. ΤΟΜΕΑΣ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΑΣ

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΚΕΥΩΝ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Στοιχεία Μηχανών	3Θ
2	Στοιχεία Σχεδιασμού Κεντρικών Θερμάνσεων	3Θ
3	Μηχανουργική Τεχνολογία- Εργαλειομηχανές	2Θ+4Ε
4	Ανελκυστήρες-Ανυψωτικές Μηχανές	2Θ
5	Στοιχεία Ψύξης – Κλιματισμού	2Θ+4Ε
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Τεχνικός Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών, με βάση την ανάλυση του προγράμματος, στη Δ' τάξη του Λυκείου οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 12 ώρες Θεωρίας και σε 8 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 60% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 40% των ωρών.

**ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΘΕΡΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΥΔΡΑΥΛΙΚΩΝ
ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΠΕΤΡΕΛΑΙΟΥ ΚΑΙ ΦΥΣΙΚΟΥ
ΑΕΡΙΟΥ**

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Στοιχεία Μηχανών	3Θ
2	Στοιχεία Σχεδιασμού Κεντρικών Θερμάνσεων	3Θ
3	Συντήρηση και Επισκευή Εγκαταστάσεων Καύσης Υγρών και Αερίων Καυσίμων	1Θ+3Ε
4	Ύδρευση – Αποχέτευση	1Θ+2Ε
5	Κατασκευή και Λειτουργία Κεντρικής Θέρμανσης	1Θ+4Ε
6	Σχέδιο Ειδικότητας	2Ε
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Τεχνικός Θερμικών και Υδραυλικών Εγκαταστάσεων και Τεχνολογίας Πετρελαίου και Φυσικού Αερίου, με βάση την ανάλυση του προγράμματος, στη Δ' τάξη του Λυκείου οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 9 ώρες

Θεωρίας και σε 11 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 45% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 55% των ωρών.

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΨΥΞΗΣ ΑΕΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑΤΙΣΜΟΥ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Στοιχεία Μηχανών	3Θ
2	Στοιχεία Ψύξης – Κλιματισμού	3Θ
3	Στοιχεία Ψύξης - Κλιματισμού (ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ)	3Ε
4	Εγκαταστάσεις Κλιματισμού	2Θ+4Ε
5	Σύστημα Ελέγχου, Ρύθμισης και Αυτοματισμού Εγκαταστάσεων Ψύξης και Κλιματισμού	1Θ+2Ε
6	Μηχανολογική Σχεδίαση Εγκαταστάσεων Ψύξης και Κλιματισμού	2Ε
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Τεχνικός Εγκαταστάσεων Ψύξης, Αερισμού και Κλιματισμού, με βάση την ανάλυση του προγράμματος, στη Δ΄ τάξη του Λυκείου οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 9 ώρες Θεωρίας και σε 11 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 45% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 55% των ωρών.

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΟΧΗΜΑΤΩΝ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Στοιχεία Μηχανών	3Θ
2	Μηχανές Εσωτερικής Καύσης ΙΙ	3Θ
3	Μηχανές Εσωτερικής Καύσης ΙΙ (ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ)	3Ε
4	Συστήματα Αυτοκινήτου	3Θ+3Ε
5	Τεχνολογία Ελέγχων και Διαγνώσεων	2Θ+3Ε
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Τεχνικός Οχημάτων, με βάση την ανάλυση του προγράμματος, στη Δ΄ τάξη οι ώρες κατανομούνται συνολικά σε 11 ώρες Θεωρίας και σε 9 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 55% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 45% των ωρών.

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΟΣΥΝΘΕΤΗΣ ΑΕΡΟΣΚΑΦΩΝ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Στοιχεία Μηχανών	3Θ
2	Κινητήρες Αεροσκαφών	3Θ

3	Κινητήρες Αεροσκαφών (ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ)	3Ε
4	Δομή και Συστήματα Αεροσκαφών	2Θ+4Ε
5	Διαδικασίες Συντήρησης Αεροσκαφών	2Θ
6	Τεχνολογία Αεροπορικού Υλικού	1Θ+2Ε
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Τεχνικός Μηχανοσυνθέτης Αεροσκαφών, με βάση την ανάλυση του προγράμματος, στη Δ' τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 11 ώρες Θεωρίας και σε 9 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 55% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 45% των ωρών.

7. ΤΟΜΕΑΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Προγραμματισμός Υπολογιστών	3Θ
2	Δίκτυα Υπολογιστών	3Θ
3	Προγραμματισμός Υπολογιστών (ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ)	2Ε
4	Δίκτυα Υπολογιστών (ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ)	2Ε

5	Πληροφοριακά Συστήματα σε Επιχειρήσεις και Οργανισμούς	1Θ
6	Συστήματα Διαχείρισης Βάσεων Δεδομένων και Εφαρμογές τους στο Διαδίκτυο	3Ε
7	Ειδικά Θέματα στον Προγραμματισμό Υπολογιστών	3Ε
8	Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Διαδικτυακών Εφαρμογών	3Ε
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Τεχνικός Εφαρμογών Πληροφορικής και Κατασκευών, με βάση την ανάλυση του προγράμματος, στη Δ' τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 7 ώρες Θεωρίας και σε 13 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 35% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 65% των ωρών.

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΤΕΧΝΙΚΟΣ Η/Υ ΚΑΙ ΔΙΚΤΥΩΝ Η/Υ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Προγραμματισμός Υπολογιστών	3Θ
2	Δίκτυα Υπολογιστών	3Θ
3	Προγραμματισμός Υπολογιστών (ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ)	2Ε
4	Δίκτυα Υπολογιστών (ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ)	2Ε

5	Πληροφοριακά Συστήματα σε Επιχειρήσεις και Οργανισμούς	1Θ
6	Εγκατάσταση, Διαχείριση και Συντήρηση Υπολογιστικών Συστημάτων	3Ε
7	Ειδικά Θέματα στο Υλικό και στα Δίκτυα Υπολογιστών	3Ε
8	Τεχνική Υποστήριξη Υπολογιστικών Συστημάτων και Δικτυακών Υποδομών	3Ε
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Τεχνικός Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και Δικτύων Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, με βάση την ανάλυση του προγράμματος, στη Δ΄ τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 7 ώρες Θεωρίας και σε 13 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 35% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 65% των ωρών.

8. ΤΟΜΕΑΣ ΥΓΕΙΑΣ-ΠΡΟΝΟΙΑΣ-ΕΥΕΞΙΑΣ

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΒΟΗΘΟΣ ΝΟΣΗΛΕΥΤΗ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Ανατομία - Φυσιολογία II	3Θ
2	Υγιεινή	2Θ
3	Νοσηλευτική II	2Θ+8Ε

4	Στοιχεία Παθολογίας	2Θ
5	Χειρουργική -Τεχνική Χειρουργείου	2Ε
6	Στοιχεία Μαιευτικής - Γυναικολογίας	1Θ
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Βοηθός Νοσηλευτή, με βάση την ανάλυση του προγράμματος, στη Δ΄ τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 10 ώρες Θεωρίας και σε 10 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 50% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 50% των ωρών.

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΒΟΗΘΟΣ ΙΑΤΡΙΚΩΝ - ΒΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Ανατομία - Φυσιολογία II	3Θ
2	Υγιεινή	2Θ
3	Μικροβιολογία II	2Θ+2Ε
4	Αιματολογία	1Θ+2Ε
5	Κλινική Βιοχημεία	1Θ+4Ε

6	Ανοσολογία	1Θ+2Ε
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Βοηθός Ιατρικών – Βιολογικών Εργαστηρίων, με βάση την ανάλυση του προγράμματος, στη Δ΄ τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 10 ώρες Θεωρίας και σε 10 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 50% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 50% των ωρών.

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΒΟΗΘΟΣ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΩΝ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Ανατομία - Φυσιολογία II	3Θ
2	Υγιεινή	2Θ
3	Παιδαγωγικό Περιβάλλον Βρεφονηπιακού Σταθμού	3Ε
4	Αγωγή Βρέφους και Νηπίου	2Θ+2Ε
5	Στοιχεία Γενικής και Εξελικτικής Ψυχολογίας	2Θ
6	Δημιουργική Απασχόληση στην Προσχολική Ηλικία II	3Ε
7	Μουσικοκινητική Αγωγή	2Ε

8	Λογοτεχνία Προσχολικής Ηλικίας	1Θ
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Βοηθός Βρεφονηπιοκόμων, με βάση την ανάλυση του προγράμματος, στη Δ΄ τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 10 ώρες Θεωρίας και σε 10 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 50% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 50% των ωρών.

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΒΟΗΘΟΣ ΦΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Ανατομία - Φυσιολογία II	3Θ
2	Υγιεινή	2Θ
3	Κινησιολογία	3Ε
4	Φυσικοθεραπεία	2Θ+2Ε
5	Πρακτική Φυσικοθεραπεία	1Θ+2Ε
6	Μάλαξη	2Ε
7	Φυσικά Μέσα και Εφαρμογή τους	1Θ+2Ε

ΣΥΝΟΛΟ	20 ΩΡΕΣ
--------	---------

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Βοηθός Φυσικοθεραπευτή, με βάση την ανάλυση του προγράμματος, στη Δ' τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 9 ώρες Θεωρίας και σε 11 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 45% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 55% των ωρών.

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΒΟΗΘΟΣ ΟΔΟΝΤΟΤΕΧΝΙΤΗ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Ανατομία - Φυσιολογία II	3Θ
2	Υγιεινή	2Θ
3	Οργάνωση- Εξοπλισμός - Υλικά Οδοντοτεχνικού Εργαστηρίου	2Θ
4	Οδοντοτεχνία II	1Θ+2Ε
5	Ακίνητη Προσθετική	1Θ+2Ε
6	Ακίνητη Προσθετική και Πορσελάνη	1Θ+3Ε
7	Στοιχεία Ορθοδοντικής	1Θ+2Ε
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Βοηθός Οδοντοτεχνίτη, με βάση την ανάλυση του προγράμματος, στη Δ΄ τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 11 ώρες Θεωρίας και σε 9 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 45% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 55% των ωρών.

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΒΟΗΘΟΣ ΑΚΤΙΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Ανατομία - Φυσιολογία II	3Θ
2	Υγιεινή	2Θ
3	Ακτινοπροστασία	2Θ
4	Νεότερες Απεικονιστικές Μέθοδοι	2Θ
5	Ακτινοτεχνολογία II	1Θ+6Ε
6	Ακτινοανατομική	1Θ+2Ε
7	Δεοντολογία Επαγγέλματος	1Θ
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Βοηθός Ακτινολογικών Εργαστηρίων, με βάση την ανάλυση του προγράμματος, στη Δ΄ τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 12 ώρες Θεωρίας και σε 8 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 60% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 40% των ωρών.

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΒΟΗΘΟΣ ΦΑΡΜΑΚΕΙΟΥ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Ανατομία - Φυσιολογία II	3Θ
2	Υγιεινή	2Θ
3	Συνταγολογία- Νομοθεσία- Βιβλία Φαρμακείου	2Θ
4	Φαρμακευτική Τεχνολογία II	1Θ+2Ε
5	Κοσμητολογία	1Θ+2Ε
6	Στοιχεία Φαρμακογνωσίας	1Θ+2Ε
7	Φαρμακολογία – Τοξικολογία	4Θ
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Βοηθός Φαρμακείου, με βάση την ανάλυση του προγράμματος, στη Δ΄ τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 14 ώρες Θεωρίας και σε 6 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 70% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 30% των ωρών.

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΒΟΗΘΟΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Ανατομία - Φυσιολογία II	3Θ
2	Υγιεινή	2Θ
3	Μακιγιάζ	3E
4	SPA και Λουτροθεραπεία	1Θ+2E
5	Σύγχρονη Αισθητική II	1Θ+5E
6	Αισθητική Άκρων - Ονυχοπλαστική	2E
7	Κοσμητολογία Τεχνολογία Υλικών	1Θ
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Βοηθός Αισθητικής Τέχνης, με βάση την ανάλυση του προγράμματος, στη Δ΄ τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 8 ώρες Θεωρίας και σε 12 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 40% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 60% των ωρών.

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΒΟΗΘΟΣ ΚΟΜΜΩΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

α/α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1	Ανατομία –Φυσιολογία II	3Θ
2	Υγιεινή	2Θ
3	Υγιεινή Κόμης Τριχωτού Κεφαλής-Τοξικολογία-Δερματολογία	2Θ
4	Εργαστήριο Τεχνικών Εργασιών	4Ε
5	Καλλιτεχνικά Χτενίσματα	4Ε
6	Τεχνολογία Υλικών	2Θ
7	Βασικές Εφαρμογές Κομμωτικής II	3Ε
ΣΥΝΟΛΟ		20 ΩΡΕΣ

Παρατηρείται ότι στην ειδικότητα Βοηθός Κομμωτικής Τέχνης, με βάση την ανάλυση του προγράμματος, στη Δ΄ τάξη οι ώρες κατανέμονται συνολικά σε 9 ώρες Θεωρίας και σε 11 ώρες Εργαστήριο, δηλαδή, η Θεωρία καταλαμβάνει το 45% και τα εργαστηριακά μαθήματα το 55% των ωρών.

Εν κατακλείδι, το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στα μαθήματα που διδάσκονται, στους τομείς εξειδίκευσης, καθώς και στην εξασφάλιση της πληρότητας της επαγγελματικής προετοιμασίας. Η προσοχή μας εστιάζεται στον κύκλο των μαθημάτων που έχει σχεδιασθεί και παρουσιάζεται στην ισχύουσα νομοθεσία, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των Ατόμων με Αναπηρία, την αρχική και συνεχή επιμόρφωση των

εκπαιδευτικών σε ζητήματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, καθώς και στη δύναμη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, Διευθυντών και Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου, αναφορικά με ζητήματα που αφορούν σε ζητήματα μάθησης και παιδαγωγικής πρακτικής. Με βάση το ωρολόγιο πρόγραμμα των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., διαφαίνεται ότι σε όλους τους τομείς, στις τάξεις του Λυκείου, είναι επαυξημένες οι ώρες της θεωρίας και περιορισμένες οι ώρες των εργαστηρίων.

**ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ-
ΕΡΕΥΝΑ**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4. Μεθοδολογία Έρευνας

4.1 Το Ποσοτικό και το Ποιοτικό διάβημα στην Κοινωνιολογία

Ο Emile Durkheim προβαίνει στη διάκριση του συλλογικού από το ατομικό, το οποίο σχετίζεται με την ψυχολογία. Ο E. Durkheim, επικεντρώνεται στην έννοια του κοινωνικού γεγονότος, το οποίο συνιστά μια ιδιαίτερη οντότητα, επισημαίνοντας ότι η αιτία που προσδιορίζει ένα κοινωνικό γεγονός οφείλει να λαμβάνει υπόψη προηγούμενα κοινωνικά γεγονότα, καθώς το κοινωνικό γεγονός (Durkheim, 1990 ; Γώγου, 2020). Κατά τον E. Durkheim, η κοινωνική ζωή οφείλει να εξηγείται μέσω των αιτιών και όχι μέσω της αντίληψης που έχουν τα άτομα για την κοινωνική πραγματικότητα και συνεπώς το εξηγείν των κοινωνικών γεγονότων οφείλει να επικεντρώνεται στη χρήση της στατιστικής μεθόδου, καθώς η στατιστικοί συσχετισμοί συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ανεύρεση των κοινωνικών αιτιοτήτων, οι οποίες δεν είναι ορατές στη συνείδηση των ατόμων. Εστιάζοντας στην εν λόγω οπτική, ο κοινωνιολόγος διατηρεί αποστάσεις από τα κοινωνικά γεγονότα, προκειμένου να τα μελετήσει και να τα εξηγήσει, θεωρώντας τα ως πράγματα, σύμφωνα με τη θέση του E. Durkheim, στο έργο του « Οι κανόνες της Κοινωνιολογικής Μεθόδου» (Durkheim, 1992 ; Γώγου, 2020).

Με βάση αυτή τη θεωρία, η μελέτη της κοινωνικής πραγματικότητας οφείλει να επικεντρώνεται σε μια επιστημονική και έλλογη γνώση και έτσι οι επιστήμονες έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στο ποσοτικό διάβημα, επισημαίνοντας την αναγκαιότητα της στατιστικής μέτρησης, καθώς και στα ερωτηματολόγια και τις δημοσκοπήσεις, ως τεχνικές συλλογής των ερευνητικών δεδομένων. Διαπιστώνεται ότι το μοντέλο των φυσικών επιστημών αναπαράγεται μέσω της επεξεργασίας του ποσοτικού διαβήματος, εστιάζοντας σε μια εξηγητική θεωρία της κοινωνικής πραγματικότητας, με αντικείμενο μελέτης τις κοινωνικές δομές, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα πρόσωπα που βιώνουν την επιβολή εξωτερικών εξαναγκασμών (Durkheim, 1992 ; Γώγου, 2020). Σε αντίθεση με τον E. Durkheim, οι Max Weber και Georg Simmel, εστιάζουν στην κατανόηση της

δράσης των ατόμων, που αποδίδουν τα άτομα στη δράση τους (Weber, 1971 ; Kaesler, 1996 ; Simmel, 1981 ; Simmel, 1995). Για τον M. Weber η έννοια της κατανόησης αφορά στη σύλληψη των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ ατόμων, ως κοινωνικών υποκειμένων, εστιάζοντας τόσο στις δράσεις τους, όσο και στις συνθήκες ύπαρξής τους, αναφερόμενος τόσο στην αιτιακή κατανόηση και την κατανοητική εξήγηση, χωρίς να προβαίνει στην αντιπαράθεση του κατανοείν και του εξηγείν των κοινωνικών φαινομένων (Freund, 1965 ; Weber 1971 ; Γώγου, 2020).

Στο Σικάγο λαμβάνουν χώρα οι πρώτες φυλετικές αναταραχές το 1819, των οποίων οι μαύροι είναι τα θύματα. Η ποιοτική προσέγγιση στην κοινωνιολογία έχει ως αφετηρία τη σχολή του Σικάγου, καθώς η αμερικανική κοινωνιολογία αναδύεται στις απαρχές του 20^{ου} αιώνα, εστιάζοντας το ενδιαφέρον της στην κατανόηση των φαινομένων αστικοποίησης και μετανάστευσης. Οι ερευνητές της σχολής του Σικάγου μελετούν τα προβλήματα των μειονοτήτων, αλλά και της συγκέντρωσης των πληθυσμών στις πόλεις. Είναι μια από τις πόλεις που χαρακτηρίζεται από τη χρόνια φτώχεια ενός σημαντικού τμήματος του πληθυσμού, ποικίλες μορφές εγκληματικότητας, κυρίως νεανικής, εθνοτικές συγκρούσεις που σχετίζονται εν μέρει με το φαινόμενο της άφιξης μεταναστών και παρατηρείται η αντιπαράθεση ανάμεσα στους νεοαφιχθέντες μετανάστες και αυτούς που προηγήθηκαν, γεγονός που σχετίζεται με τις θέσεις εργασίας και με τις συνθήκες αμοιβής των εργαζομένων. Ως γνωστόν, η ιστορία της κοινωνιολογίας συνιστά άμεση αντανάκλαση των κοινωνικών μεταβολών, των πολιτικών γεγονότων, καθώς και των κοινωνικών αιτημάτων. Κατά τη διάρκεια της πρώτης μεταπολεμικής περιόδου στις Η.Π.Α., παρατηρείται οικονομική ευμάρεια και ραγδαίες αλλαγές που σχετίζονται με την ανάπτυξη της βιομηχανίας, της ηλεκτρικής παραγωγής, γεγονός που είχε ως συνέπεια τις μαζικές μετακινήσεις των εργαζομένων από τον αγροτικό τομέα σε θέσεις εργασίας στα μεγάλα αστικά κέντρα, ωστόσο το επίπεδο ανεργίας παραμένει υψηλό. Η εν λόγω εξέλιξη συναρτάται με μια αυξημένη διάδοση της σχολειοποίησης που σχετίζεται άμεσα με την πόλη του Σικάγου, εφόσον η χρονική περίοδος που προηγήθηκε της μεγάλης οικονομικής κρίσης του 1929 χαρακτηρίζεται από μεγάλη ευμάρεια. Η θεσμοποίηση και η δυναμική της αμερικανικής κοινωνιολογίας κατά τον μεσοπόλεμο συνδέεται με το οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο. Η άνοδος του ναζισμού στην Ευρώπη έχει ως αποτέλεσμα τη μετανάστευση πολλών ευρωπαίων διανοουμένων στις Η.Π.Α. και

συνεπώς η κοινωνιολογία ενισχύεται από αμοιβαίες επιρροές (Hays, 1957 ; Hays 1964 ; Montgomery, 1987; Davis, 1967 ; Carson, 1990 ; Charoulie, 2001 ; Γώγου, 2020).

Κατά τη διάρκεια της χρονικής περιόδου 1920-1930, η ποιοτική έρευνα σχετίζεται, με τη σχολή του Σικάγου, όπου πολλές εθνογραφικές έρευνες επικεντρώνονται στην καθημερινότητα των ανθρώπων στα μεγάλα αστικά κέντρα, στα οποία παρατηρούνται κοινωνικά προβλήματα, όπως είναι οι φυλετικές συγκρούσεις, η εγκληματικότητα, η φτώχεια. Το ενδιαφέρον των ερευνητών εστιάζεται στη διαδικασία της έρευνας, προσπαθώντας να κατανοήσουν την κοινωνική πραγματικότητα που βιώνουν οι άνθρωποι στην καθημερινή ζωή τους. Για τον λόγο αυτό, οι ερευνητές, αντλούν τη μεθοδολογία τους από τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης των G. H. Mead και H. Blumer, εστιάζοντας στο νόημα που αποδίδουν τα δρώντα πρόσωπα στις δικές τους δράσεις και σε αυτές των άλλων. Μέχρι το 1950, η ποιοτική μεθοδολογία ενέχει σημαντική θέση στην αμερικανική κοινωνιολογία, καθώς ορισμένοι ερευνητές προτείνουν διάφορα μοντέλα έρευνας, για την ανάπτυξη της επιστήμης, μέσα και από τη δράση (Roupart, 1980 ; Pires, 1989 ; Γώγου, 2020).

Το τμήμα της κοινωνιολογίας του Σικάγου αποτελεί τη βάση ενός ερευνητικού εγχειρήματος, κατά τη διάρκεια της περιόδου που εκτείνεται από το 1918 ως το 1933, κατά την οποία διεξήχθησαν πολλές μονογραφίες με τον τίτλο «Σχολή του Σικάγου». Υπό τη διεύθυνση του A. Small, στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο, συγκροτείται μια διεπιστημονική επιτροπή, η οποία αφορά στον συντονισμό και τη διεξαγωγή ερευνών που στοχεύουν στην μελέτη και κατανόηση των κοινωνικών προβλημάτων στις μεγαλουπόλεις. Το τμήμα κοινωνιολογίας του Σικάγου, χρηματοδοτήθηκε για τη διεξαγωγή ερευνών στην πόλη του Σικάγου, θεωρώντας ότι συνιστά ένα «εργαστήριο» για την πραγματοποίηση κοινωνικών ερευνών (Fisher, 1993). Ο R. E. Park θεωρείται ένας από τους σημαντικούς θεωρητικούς της σχολής του Σικάγου, ο οποίος συγκρότησε την πόλη του Σικάγου ως ένα εργαστήριο μελέτης των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ διαφόρων εθνοτικών κοινοτήτων, οικοδομώντας με τον E.W. Burgess ένα αξιόλογο επιστημονικό έργο που αφορά στην επιστήμη της κοινωνιολογίας, καθώς η κοινωνιολογία του R. E. Park την εποχή αυτή σχετίζεται με το ιστορικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό πλαίσιο της εποχής αυτής στις Η.Π.Α. Η έρευνες στην εποχή

αυτή επικεντρώνονται στη μελέτη ανάμεσα σε Μαύρους και Λευκούς, στους μετανάστες, στην εγκληματικότητα, στις διεθνοτικές σχέσεις, (Grafmeyer & Joseph, 1990 ; Γώγου, 2020).

Οι κοινωνιολόγοι της σχολής του Σικάγου, βασιζόμενοι στην θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, επισημαίνουν τη σημασία της ερευνητικής δραστηριότητας στο κοινωνικό πεδίο, αποσκοπώντας στη σε βάθος κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων, καθώς και στη νοηματοδότηση των δραστηριοτήτων των δρώντων προσώπων. Σε ό,τι αφορά στη συλλογή των δεδομένων κάνουν χρήση των συνεντεύξεων, μέσω των οποίων μελετούν τις κοινωνικές αλληλοδράσεις της καθημερινής ζωής των κοινωνικών υποκειμένων, λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν την κοινωνική πραγματικότητα. Σύμφωνα με την εν λόγω οπτική τα δρώντα πρόσωπα αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τον κοινωνικό κόσμο με τον δικό τους τρόπο σκέψης και όχι σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο τον μελετά ο ερευνητής. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης επικεντρώνεται στην κατανόηση της κοινωνικής επικοινωνίας, στις διαδικασίες κοινωνικής αλληλόδρασης, επηρεάζοντας σημαντικά τις μεθόδους έρευνας κατά τις δεκαετίες του 1970 και 1980, αναδεικνύοντας την δράση του κοινωνικού δρώντος προσώπου και την δραστηριότητα ερμηνείας του (Grafmeyer & Joseph, 1990 ; Blumer, 1969 ; Blumer 1999 ; Γώγου, 2020).

Σε ό,τι αφορά στη μελέτη της κοινωνικής επικοινωνίας, ο E. Goffman εστίασε το ενδιαφέρον του στην ανάλυση των κοινωνικών αλληλοδράσεων, θεωρώντας ότι τα κοινωνικά υποκείμενα που αλληλοδρούν δύνανται να μοιράζονται ένα κοινωνικό νόημα, γεγονός που τους οδηγεί να ερμηνεύουν με τον δικό τους τρόπο τις κοινωνικές καταστάσεις. Δεν υπάρχει ρήξη ανάμεσα στη λεγόμενη κοινή γνώση των δρώντων προσώπων και την επιστημονική γνώση του ερευνητή, αλλά μια διαφορά, καθώς η κατανόηση που αναπτύσσεται μέσω των αλληλοδράσεων των δρώντων προσώπων, την ύπαρξη ενός κοινωνικού νοήματος, το οποίο μοιράζεται ανάμεσα στα δρώντα πρόσωπα και τον ερευνητή, το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα πρακτικό νόημα με περιεχόμενο και μορφή και θεωρείται από τον E. Goffman ως μια μορφή άμεσης γνώσης, καθώς επίσης και ως μια αποσαφήνιση αυτής της γνώσης από τον ερευνητή σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Goffman, 1973 ; Γώγου, 2020).

Τόσο η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης όσο και η εθνομεθοδολογία στρέφουν την προσοχή τους στη συστηματική παρατήρηση των κοινωνικών αλληλοδράσεων μεταξύ δρώντων προσώπων, καθώς και στην ανάλυση των διαδικασιών που εκτυλίσσονται σε επίπεδο κοινωνικών θεσμών. Ο Η. Garfinkel (1967), ο οποίος αντλεί τις πηγές του από την κοινωνική φαινομενολογία του Α. Scultz, εστιάζοντας στην νοηματοδότηση και την προθεσιακότητα των δρώντων προσώπων (Garfinkel, 1967 ; Charoulie, 2001 ; Γώγου, 2020). Η εθνομεθοδολογία επικεντρώνεται στη μελέτη των κοινωνικών αλληλοδράσεων και μελετά τον τρόπο με τον οποίο τα δρώντα πρόσωπα οικοδομούν την κοινωνική πραγματικότητα, μέσω των καθημερινών διαπροσωπικών ανταλλαγών. Η προσοχή των ερευνητών επικεντρώνεται στην προφορική ανάλυση των αλληλοδράσεων των υποκειμένων και στην ανάλυση του λόγου τους, αποσκοπώντας στην περιγραφή των δραστηριοτήτων τους. Οι ερευνητές που υιοθετούν την εθνομεθοδολογική προσέγγιση, επικεντρώνονται στη μελέτη των γνώσεων που διαθέτουν τα κοινωνικά υποκείμενα, μέσω της οποίας διαχειρίζονται την καθημερινότητά τους και οικοδομούν την κοινωνική πραγματικότητα. Ήδη από την δεκαετία του 1960 και του 1970 οι εθνομεθοδολόγοι απέδωσαν ιδιαίτερη σημασία στον πρακτικό τρόπο συλλογισμού και τις κοινωνικές δραστηριότητες των δρώντων προσώπων, εφόσον κατά τον Η. Garfinkel τα κοινωνικά υποκείμενα θεωρούνται μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας και συνεπώς μπορούν να αναστοχάζονται και να αναπτύσσουν λόγο (Coulon, 1993; Γώγου, 2020).

Κατά τον Η. Garfinkel τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας, μέσω της εμπειρίας των αλληλοδράσεών τους, επεξεργάζονται από κοινού τους κώδικες και τη γλώσσα, συμβιβάζονται, διαπραγματεύονται και νοηματοδοτούν τις δράσεις τους. Η κοινωνιολογία οφείλει, συνεπώς, να κατανοήσει την κατανόηση που ρυθμίζει την κοινωνική ζωή, να μελετήσει τους τρόπους του πράττειν και του επικοινωνείν, μέσω των οποίων οι άνθρωποι κατανοούν και κατανοούνται από τους άλλους και οικοδομούν κατ' αυτόν τον τρόπο την κοινωνική πραγματικότητα (Garfinkel, 1967 ; Charoulie, 2001 ; Γώγου, 2020). Η Εθνομεθοδολογία για τον Η. Garfinkel συνίσταται στη μελέτη του ορθολογισμού των καθημερινών πρακτικών των μελών μιας κοινωνικής μορφής, προκειμένου να παράγουν και να γνωρίσουν τον κόσμο τους, με σκοπό να τον ιδιοποιηθούν και συνεπώς η κοινωνική πραγματικότητα, κατά τον Η. Garfinkel είναι

διαρκώς εν τω γίνεσθαι (Garfinkel, 1967 ; Coulon, 1993 ; Γώγου, 2020). Ο Η. Garfinkel αντλεί τις πηγές του από την κοινωνική φαινομενολογία του Α. Schutz, σύμφωνα με τον οποίο η κατανόηση συνιστά προϊόν κοινωνικού νοήματος, που πραγματώνεται αυθόρμητα σε επίπεδο δραστηριοτήτων της καθημερινής ζωής. Ο Η. Garfinkel αποδίδει, συνεπώς, έμφαση στη διαδικασία οικοδόμησης της κοινωνικής πραγματικότητας, μέσω της διυποκειμενικής επικοινωνίας των δρώντων προσώπων. Συμβάλλει στον προσδιορισμό βασικών εννοιών της εθνομεθοδολογίας, όπως στην έννοια του μέλους της κοινωνίας, που προϋποθέτει την κατανόηση του γλωσσικού κώδικα μιας κοινωνικής ομάδας, καθώς το νόημα που ορίζει τη δράση των υποκειμένων, απορρέει από τον γλωσσικό κώδικα. Η κοινωνική δράση προσδιορίζεται από ένα σύνολο κανόνων, ώστε οι γλώσσες, ως λόγος, που σχετίζονται με πράξεις, οφείλουν να καταχωρίζονται και συνεπώς η έννοια του ευρητηριασμού (indexical expressions, σύμφωνα με την έννοια του Η. Garfinkel) επιτρέπει την κατανόηση των πιθανών γλωσσικών εκδηλώσεων. Ιδιαίτερη σημασία ενέχει η έννοια της αναστοχαστικότητας, η οποία ως διαδικασία ερμηνεύει την εκφορά των κοινωνικών νοημάτων και την κοινωνική επικοινωνία (Garfinkel, 1967 ; Coulon, 1993 ; Γώγου, 2020).

Η έννοια της κοινωνίας, ως δυναμικής εξελισσόμενης κατάστασης προσδιόρισε διαφορετικό περιεχόμενο κανόνων, πρακτικών και κοινωνικών σχέσεων. Η έννοια της κοινωνικής τάξης, όπως και η κοινωνική δράση, η κοινωνική σύγκρουση και η κοινωνική αλλαγή ενεργοποίησαν πεδία προβληματισμού, δηλαδή μελέτης των κοινωνικών φαινομένων, με τη σταδιακή ενίσχυση της κοινωνιολογίας, ως επιστήμης. Ο προσδιορισμός των κοινωνικών χώρων, ως κοινωνικών συνόλων, όπου αλληλεπιδρούν κοινωνικά υποκείμενα, όρισε και αντικείμενα έρευνας, ώστε να αναλυθούν ειδικές σχέσεις και καταστάσεις που ορίζουν και καθορίζουν σχέσεις, όπως για παράδειγμα το εργασιακό περιβάλλον, τον εκπαιδευτικό χώρο, τα κοινωνικά κινήματα κ.ά. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, η εθνομεθοδολογία, καθώς και η κοινωνική φαινομενολογία του Α. Schütz καθόρισαν ως θεωρητικές προσλαμβάνουσες, την οργάνωση των ερευνών και τις κατευθύνσεις προς τις πιθανές ερμηνείες των κοινωνικών φαινομένων.

Από τις δεκαετίες του 1970 και του 1980 οι εμπειρικές έρευνες πολλαπλασιάζονται και εμβαθύνουν περισσότερο σε παραδοσιακούς τομείς μελετών, όπως η εργασία και το επάγγελμα. Η συνεισφορά των ερευνητών, επομένως, είναι σημαντική, καθώς αποτυπώνει τις καταστάσεις που επικρατούν και βοηθά στην κατανόηση της κοινωνίας και της πραγματικότητας των υποκειμένων. Το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώνεται στον προσδιορισμό της κοινωνικής κατάστασης²⁴⁶ και η έρευνα προσανατολίζεται στην παραγωγή μιας θεωρητικής γνώσης, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας επιστημονικής κατάστασης, η οποία οφείλει να ελεγχθεί και να προσδιορισθεί από τον ερευνητή.

Με την ανάπτυξη της ποιοτικής προσέγγισης ξεκινά μια περίοδος ρήξης με τον θετικισμό που αφορά στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών και έτσι ξεκινά μια νέα περίοδος για την κοινωνική έρευνα, που επικεντρώνεται στην μελέτη των κοινωνικών προβλημάτων. Η επιστημονική έρευνα, συνεπώς, αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στον λόγο των κοινωνικών υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτή, καθώς και στην έκφραση των διαφόρων απόψεών τους. Τα δρώντα πρόσωπα εμπλέκονται στη διαδικασία της έρευνας μέσω της γνώσης που διαθέτουν, καθώς και στην ερμηνεία που αποδίδουν στην κοινωνική πραγματικότητα, ενώ οι ερευνητές, που βασίζονται στα διαδραστικά μοντέλα, την κοινωνική φαινομενολογία και την εθνομεθοδολογία, προσαρμόζουν ανάλογα τα κριτήρια εγκυρότητας της επιστημονικής έρευνας που διεξάγουν. Σε αυτή την οπτική υιοθετούνται ερμηνευτικές προσεγγίσεις για τα θέματα που μελετώνται και εγκαταλείπονται οι αιτιακές θεωρίες, καθώς ο διαδραστικός χαρακτήρας των ανθρώπινων και κοινωνικών συμπεριφορών, προσανατολίζουν τις έρευνες, οι οποίες αποβλέπουν στη μελέτη των κοινωνικών ανισοτήτων (Manning, 1997 ; Γώγου, 2020).

²⁴⁶ Η αναφορά στην ιστορία της έννοιας της κατάστασης στην Κοινωνιολογία, μας παραπέμπει στην διατύπωση που είναι γνωστή ως το θεώρημα του W.L.Thomas, σύμφωνα με το οποίο οι άνθρωποι προσδιορίζουν τις καταστάσεις ως πραγματικές σε ό,τι αφορά τις συνέπειές τους. Τα κοινωνικά υποκείμενα προσαρμόζονται στις καταστάσεις, τις οποίες έχουν προηγουμένως προσδιορίσει και η αναζήτηση του νοήματος από την πλευρά των δρώντων προσώπων συνιστά μια πραγματικότητα, η οποία σταθεροποιείται μέσα από τα σύμβολα, τις δράσεις και τις ερμηνείες τους. Υπό αυτή την έννοια η κατάσταση αφορά σε μια διαδικασία που είναι ατομική και συλλογική (Thomas & Znanieci, 2014 ; Γώγου, 2020).

Ο ερευνητής σε μια ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από τη μακρόχρονη παραμονή του στο κοινωνικό πεδίο που μελετά, προκειμένου να κατανοήσει σε βάθος την καθημερινότητα των δρώντων προσώπων που δέχονται να συμμετάσχουν στις συνεντεύξεις, που προσδιορίζονται από κοινού με τον ερευνητή ως δρών πρόσωπο, ενώ οι σημειώσεις που διατηρεί ο ερευνητής στο κοινωνικό πεδίο που μελετά είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Ο ερευνητής, στην ποιοτική έρευνα, εστιάζεται στη λεπτομερή περιγραφή των ερευνητικών δεδομένων, λαμβάνοντας υπόψη τις γνώσεις των δρώντων προσώπων οι οποίες δεν είναι επιστημονικές (Lapassade,1991 ; Γώγου, 2020). Ο R. Hoggart εστιάζει την προσοχή του στη λεπτομερή παρατήρηση του πεδίου της έρευνας, υποστηρίζοντας ότι είναι αναγκαία η υπέρβαση των στατιστικών μετρήσεων, με σκοπό να γίνουν κατανοητές οι συμπεριφορές των υποκειμένων της έρευνας. Σύμφωνα με τον R. Hoggart οι κοινωνικές επιστήμες οφείλουν να επικεντρώνονται τόσο στην ελεγχόμενη υποκειμενικότητα του ερευνητή, όσο και στην επιστημονική μεθοδολογία (Hoggart,1970 ; Γώγου, 2020).

Σε ό,τι αφορά στις συνθήκες διεξαγωγής της ποιοτικής έρευνας, η προσοχή οφείλει να επικεντρώνεται στην κατανόηση των σχέσεων μεταξύ ερευνητών και κοινωνικών υποκειμένων και ο ερευνητής οφείλει να χρησιμοποιεί μορφές συλλογισμού και επιχειρηματολογίας, που δεν ταυτίζονται με αυτές των κοινωνικών υποκειμένων που συμμετέχουν στην έρευνα, αποφεύγοντας ενίοτε την υπεράσπιση ταυτοτικών διεκδικήσεών τους. Σημειωτέον ότι η μακρόχρονη παραμονή του ερευνητή και η εμπλοκή του στο κοινωνικό πεδίο, επιτρέπει την μελέτη των γεγονότων και συνιστά μια μεθοδολογική αναγκαιότητα, καθώς έχει τη δυνατότητα να επεξεργάζεται μια γνώση εκ των έσω, εφόσον είναι σε καθημερινή επαφή με τα δρώντα πρόσωπα, μέσα σε κοινωνικούς χώρους που χαρακτηρίζονται από τις καθημερινές κοινωνικές αλληλοδράσεις τους. Στο υπό έρευνα κοινωνικό πεδίο, οι ερευνητές και τα κοινωνικά υποκείμενα μοιράζονται γνώσεις, οι οποίες συμβάλλουν στην κατανόηση των κινήτρων και των δραστηριοτήτων των δρώντων προσώπων, των οποίων οι απόψεις που αναδύονται μέσα από τις βιωμένες εμπειρίες και συμπεριφορές τους περιλαμβάνουν τόσο την εξήγηση, όσο και την ερμηνεία τους για την κοινωνική πραγματικότητα (Habermas, 1987 ; Cicourel, 1979 ; Γώγου, 2020).

4.2 Προβληματική της Έρευνας και Διατύπωση της Υπόθεσης

A. Προβληματική της Έρευνας

Η εγκριτική απόφαση μας έδωσε τη δυνατότητα πραγματοποίησης της παρούσας έρευνας στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ. του Νομού Αττικής για το σχολικό έτος 2018-2019. Σύμφωνα με την απόφαση, η οποία παρατίθεται στο παράρτημα, ο ερευνητής πρέπει να εξασφαλίσει τη συναίνεση των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, των συμβούλων ειδικής αγωγής και των διδασκόντων των σχολικών μονάδων. Οι συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια πρέπει να πραγματοποιούνται εκτός διδακτικού ωραρίου και η συμμετοχή είναι προαιρετική. Επίσης πρέπει να τηρούνται όλοι οι προβλεπόμενοι κανόνες ερευνητικής και ηθικής δεοντολογίας, με έμφαση στη διαφύλαξη της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων και τη χρήση κωδικοποιημένων δεδομένων. Η χρήση των αρχείων ηχογράφησης προβλέπεται να μην χρησιμοποιηθεί για κανέναν άλλο σκοπό παρά μόνο για τις ανάγκες συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων και απαγορεύεται η δημόσια προβολή τους. Μετά τη χρήση τους για τις ανάγκες συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, οι ηχογραφήσεις και οποιοδήποτε άλλο αρχείο καταστρέφεται με ευθύνη του ερευνητή, σύμφωνα με την εγκριτική απόφαση του Υπουργείου Παιδείας. Σε όλη τη διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων τηρήσαμε την ανωνυμία των υποκειμένων της έρευνας, σύμφωνα με την Ηθική και Δεοντολογία της έρευνας.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται συχνά λόγος για την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τη συμπερίληψη τους στα Γενικά Σχολεία. Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα έρευνα μελετά τον τρόπο που λειτουργούν τα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια- Λύκεια, ως δομές ειδικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στις οποίες φοιτούν μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η νομοθεσία προβλέπει την εγγραφή των μαθητών στις εν λόγω σχολικές δομές μετά από αξιολόγηση από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν για τέσσερα χρόνια στο Γυμνάσιο και τέσσερα χρόνια στο Λύκειο, με σκοπό τόσο την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων όσο και την

πραγμάτωση της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξής τους. Έτσι στις εν λόγω σχολικές δομές η σημασία των εργαστηρίων είναι σημαντική και πραγματοποιούνται προσπάθειες, μέσω του θεσμού της μαθητείας, για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στον χώρο εργασίας, με στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους και την ομαλή επαγγελματική ένταξή τους.

Η κατοχύρωση της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία αποτελεί άλλωστε βασικό πυλώνα της νομοθεσίας στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς, καθώς η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία προβλέπεται και από τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994)²⁴⁷. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές πολλών ευρωπαϊκών χωρών στοχεύουν στη συνεκπαίδευση και τη συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία. Η ανάπτυξη της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στοχεύει στην εφαρμογή μιας πολιτικής που θα ενισχύει τη παροχή ίσων ευκαιριών στα άτομα με αναπηρία και την ομαλή ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Προκειμένου να κατανοήσουμε την λειτουργία των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., μελετήσαμε όλη τη νομοθεσία που σχετίζεται με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

Στην εν λόγω έρευνα, το κοινωνικό πεδίο είναι τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., στα οποία παραμείναμε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2018-2019, με τη φυσική μας παρουσία στον σχολικό χώρο. Δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες για το εν λόγω θέμα, τόσο σε επίπεδο μεμονωμένων ερευνών, όσο και σε επίπεδο εθνικής κλίμακας, δεδομένου ότι δεν υπάρχουν στοιχεία από την Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία, ούτε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, για τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας. Με άλλα λόγια, δεν υπάρχει σχετική βιβλιογραφία, τόσο για την κατάρτιση των μαθητών με αναπηρία και το κοινωνικό προφίλ τους, καθώς και έρευνες που αφορούν την κοινωνικο -επαγγελματική ένταξή τους, μετά την ολοκλήρωση της φοίτησής τους.

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη μελέτη της κατάρτισης των μαθητών στα εννέα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια - Λύκεια του Νομού Αττικής. Στις εν λόγω σχολικές δομές εγγράφονται, κατόπιν γνωμάτευσης του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., μαθητές με

²⁴⁷ Όπως αναφέρεται αναλυτικά και στο κεφάλαιο 1, η διακήρυξη της Σαλαμάνκα αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα κείμενα για το παιδί και τον άνθρωπο, που διατυπώθηκαν τον 20^ο αιώνα και έγιναν αποδεκτά και ενσωματώθηκαν στη νομοθεσία της πλειοψηφίας των πολιτισμένων κρατών.

αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι επωφελούνται από τα ωρολόγια αναλυτικά προγράμματα της συγκεκριμένης δομής, που αποσκοπούν στη σχολική και κοινωνικό- επαγγελματική ένταξη των ατόμων με αναπηρία. Η φοίτηση διαρκεί οκτώ χρόνια, τέσσερα έτη στο γυμνάσιο και τέσσερα στο λύκειο. Οι απόφοιτοι των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ, λαμβάνουν δίπλωμα ειδικότητας και έχουν δικαίωμα συμμετοχής στις πανελλήνιες εξετάσεις για την εισαγωγή τους στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Με βάση το Φ.Ε.Κ. ίδρυσης του κάθε σχολείου προβλέπονται και οι αντίστοιχες ειδικότητες, οι οποίες όμως για να πραγματοποιηθούν πρέπει να συμπληρωθεί ο απαιτούμενος αριθμός μαθητών.

B. Διατύπωση της Υπόθεσης

Διατυπώνεται η υπόθεση αν η παρεχόμενη γνώση στα ΕΝ.Ε.Ε.Γ.Υ.-Λ. συμβάλλει σε μια κατάρτιση που σχετίζεται με την αγορά εργασίας και αποσκοπεί στην κοινωνικο-επαγγελματική ένταξη των μαθητών με αναπηρία, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία.

4.3 Τεχνική Συλλογής των Ερευνητικών Δεδομένων

Ο ερευνητής ως δρών πρόσωπο, στοχεύει στην κατανόηση των δράσεων των υποκειμένων, μέσα σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Η στάση του ερευνητή δεν είναι παθητική στο κοινωνικό πεδίο που μελετά, αλλά συμμετέχει σε αυτό, μέσω συζητήσεων με τα δρώντα πρόσωπα κατά τη διάρκεια της παραμονής του σε αυτό. Για τη διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας προβήκαμε στην κατασκευή και διανομή ερωτηματολογίων με κλειστές ερωτήσεις και πραγματοποιήσαμε ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού και το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στα υποκείμενα της έρευνας και συμπληρώθηκαν μέσα στον χώρο των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., με τη φυσική παρουσία του ερευνητή. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν επίσης στον χώρο των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., ώστε το σύνολο του εκπαιδευτικού δυναμικού να βρίσκεται στο πραγματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά και ο ίδιος ο ερευνητής, ο οποίος παράλληλα μελετά τη νομοθεσία και τη σχετική επιστημονική βιβλιογραφία. Σημειώνεται ότι ο σχολικός χώρος προϋποθέτει την επικοινωνία ανάμεσα στον ερευνητή με τα σχολικά δρώντα πρόσωπα (Διευθυντές, Υποδιευθυντές, εκπαιδευτικοί, μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού), ώστε να μπορούν να συμμετάσχουν τόσο στη

συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, όσο και στις συνεντεύξεις, των οποίων η χρονική στιγμή προσδιοριζόταν από τα υποκείμενα της έρευνας και τον ερευνητή. Συνεπώς, ο χώρος, το εκπαιδευτικό προσωπικό, ο ερευνητής ήταν ενεργά δρώντα πρόσωπα κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων. Με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων ξεκίνησε η διαδικασία επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων, που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια και την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων.

Η παρούσα έρευνα στο σύνολο των εννέα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του νομού Αττικής, σύμφωνα με την εγκριτική απόφαση του Υπουργείου Παιδείας ήταν για το χρονικό διάστημα 2018-2019. Ξεκίνησε την πρώτη εβδομάδα του Οκτωβρίου του 2018 και διήρκεσε έως και το τέλος Ιουνίου του 2019, ενώ λόγω της εξοικείωσης με το εκπαιδευτικό προσωπικό των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., η έρευνα παρατάθηκε ως το τέλος Νοεμβρίου του 2019. Η έρευνα απευθύνεται στους Διευθυντές, Υποδιευθυντές και τα μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και τόσο η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων όσο και οι συνεντεύξεις ήταν με τη δική τους συναίνεση, ενώ σε ορισμένα σχολεία ελήφθη σχετική απόφαση από τον σύλλογο διδασκόντων για τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα.

Κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από την πλευρά των δρώντων προσώπων, όσο και κατά τη συμμετοχή τους στις συνεντεύξεις τηρήθηκε η ανωνυμία των υποκειμένων, σύμφωνα με την ηθική και δεοντολογία της έρευνας. Διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια σε όλο το εκπαιδευτικό και το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό και συμπληρώθηκαν από 172 άτομα σε σύνολο 346 ατόμων (ποσοστό 49,71%), εκ των οποίων 40 είναι άνδρες (ποσοστό 40,40%) και 132 είναι γυναίκες (ποσοστό 61,68%). Πραγματοποιήθηκαν, επίσης, συνεντεύξεις ημιδομημένου τύπου, στις οποίες δέχθηκαν να συμμετάσχουν 89 άτομα, από τα 172 που δέχθηκαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια (ποσοστό 51,74%), στο σύνολο του εκπαιδευτικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού των εννέα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του νομού αττικής. Τόσο η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, όσο και η ηχογράφηση των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε με τη συναίνεση των υποκειμένων της παρούσας έρευνας, τηρώντας την ανωνυμία.

Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αντιμετωπίσαμε διάφορα πρακτικά ζητήματα και δυσκολίες, που αφορούν στον εντοπισμό στοιχείων για την κοινωνική προέλευση των μαθητών και τα είδη αναπηρίας των μαθητών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ. Ενώ είχαμε την άδεια του Υπουργείου Παιδείας για τη διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ., δεν μας δόθηκε η δυνατότητα πρόσβασης στο αρχειακό υλικό από τα δρώντα πρόσωπα που διευθύνουν τα εν λόγω ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ. Αυτό δυσκόλεψε τη συλλογή δεδομένων για τη κοινωνική προέλευση των μαθητών, τα είδη αναπηριών, καθώς και τον ακριβή αριθμό των μαθητών/τριών που φοιτούν και τον αριθμό των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα εν λόγω ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ. Οι Διευθυντές, επικαλούμενοι την νομοθεσία περί προσωπικών δεδομένων, αρνήθηκαν την πρόσβασή μας στους φακέλους των μαθητών, καθώς και στο πληροφοριακό σύστημα myschool, επισημαίνοντας ότι οι εν λόγω καταχωρημένες πληροφορίες περιλαμβάνουν ιατρικές γνωματεύσεις και άλλα «ευαίσθητα» έγγραφα, τα οποία συνιστούν απόρρητες πληροφορίες, λόγω του ιατρικού απορρήτου. Παρότι εξηγήσαμε στους Διευθυντές ότι τηρούμε την αρχή της ανωνυμίας, σύμφωνα με την ηθική και δεοντολογία της έρευνας και παρόλη την συστηματική φυσική παρουσία μας στις εν λόγω σχολικές δομές, δεν μας δόθηκε η δυνατότητα πρόσβασης στο εν λόγω αρχειακό υλικό. Σε ό,τι αφορά, συνεπώς, το κοινωνικό προφίλ των μαθητών, το είδος και το βαθμό των αναπηριών, αλλά και το σύνολο των μαθητών που φοιτούν σε κάθε ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., την εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτά, προκύπτουν από τις απαντήσεις του συνόλου του εκπαιδευτικού προσωπικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού, που συμμετείχαν στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν στον χώρο του σχολείου.

Σημειώνεται ότι κατά τη διάρκεια της παραμονής μας στα εν λόγω σχολεία ορισμένοι εκπαιδευτικοί, πριν ακόμη πραγματοποιηθεί η εξοικείωση μαζί μας, θεώρησαν ότι η έρευνα σχετίζεται με την αξιολόγησή τους, αλλά μέσω των συζητήσεων και συχνών αλληλεπιδράσεων μεταξύ μας κατανόησαν τη χρησιμότητα της παρούσας έρευνας, που αφορά στην κατάρτιση των μαθητών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ.

4.4 Τεχνική Ανάλυσης των Ερευνητικών δεδομένων

Η ποσοτική έρευνα που ακολουθεί (Κεφάλαιο 5) συνέβαλε αποφασιστικά ως προς την οριοθέτηση σημασιών, ως προς την ορατότητα καταστάσεων και συμβάντων εντός των Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Οι απαντήσεις των Διευθυντών και Υποδιευθυντών, των εκπαιδευτικών και των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού στα ερωτηματολόγια (172 ερωτηματολόγια) αναλύθηκαν με το σύστημα SPSS, προκειμένου να απεικονισθούν και να ποσοτικοποιηθούν οι διαφορετικές απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας. Έτσι, έγινε η παρουσίαση των δεδομένων σε ραβδογράμματα, πίνακες κ.ά., προκειμένου να είναι δυνατή η αποτύπωση αυτών των σημείων για να κατανοηθεί η λειτουργία και οργάνωση των Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Στο κεφάλαιο 6, που αφορά στην ποιοτική έρευνα, μελετήσαμε τις ημιδομημένες συνεντεύξεις των 89 εκπαιδευτικών που δέχθηκαν να συμμετάσχουν σε αυτές, κατά τις οποίες τα δρώντα πρόσωπα εξέφρασαν τις απόψεις τους για το θέμα στο οποίο επικεντρώνεται η παρούσα έρευνα, λαμβάνοντας υπόψη τον λόγο των υποκειμένων του δείγματός μας. Βασιστήκαμε στη θεματική ανάλυση σε ό,τι αφορά στην επεξεργασία των συνεντεύξεων. Σε αυτή τη διαδικασία κατηγοριοποίησης εστίασαμε την προσοχή μας στην κατανόηση του τρόπου σκέψης των δρώντων προσώπων, τον δικό τους τρόπο συλλογισμού αναφορικά με τα επιχειρήματα που ανέπτυξαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Ο λόγος των κοινωνικών υποκειμένων της εν λόγω έρευνας αναλύθηκε, όπως αναφέραμε προηγουμένως, μέσω της θεματικής ανάλυσης όχι μόνο ως μαρτυρία και πληροφορία, αλλά το ενδιαφέρον μας επικεντρώθηκε στην ανάλυση του νοήματος του λόγου των δρώντων προσώπων σε μια διαδικασία αλληλόδρασης ανάμεσα στον ερευνητή και τα κοινωνικά υποκείμενα που συμμετείχαν στις εν λόγω συνεντεύξεις.

Ο λόγος των δρώντων προσώπων, στην εθνομεθοδολογική προσέγγιση, αφορά στη μελέτη και κατανόηση της έκφρασης των απόψεων των κοινωνικών υποκειμένων, του αποθέματος της κοινής γνώσης τους και η ανάλυση που πραγματοποιείται από τον ερευνητή συνίσταται στην κατανόηση του νοήματος των λεγομένων των δρώντων προσώπων σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, εστιάζοντας στα επιστημολογικά θεμέλια μιας επιστημονικής έρευνας.

Στην ποιοτική έρευνα (Κεφάλαιο 6) παρατίθενται πολλά αποσπάσματα συνεντεύξεων και προσπαθήσαμε να αποκρυπτογραφήσουμε τις εν λόγω συνεντεύξεις, εστιάζοντας στην ανάλυση του λόγου των υποκειμένων, των οποίων η ροή του λόγου ενέχει ορισμένους δισταγμούς, παύσεις, αποφεύγοντας να τροποποιήσουμε το εμπειρικό υλικό που προέκυψε, αποδίδοντας τις εν λόγω συνεντεύξεις στην πρωτότυπη μορφή τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5. Παρουσίαση και ερμηνεία των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας

5.1 Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα εξετάζει την κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του νομού Αττικής σε ό,τι αφορά την ηλικία, το φύλο, τις ειδικότητες, τα έτη υπηρεσίας, το γνωστικό αντικείμενο, τις μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές, τις επιμορφώσεις. Επιπλέον, καταγράφει τις απαντήσεις τους αναφορικά με το σχολικό εκφοβισμό, το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό., τις σχέσεις των μαθητών με τους γονείς-κηδεμόνες τους, τα οφέλη από τη δημιουργία Σχολών Γονέων, την επαγγελματική προοπτική των μαθητών, την ωφέλεια αυτών από το θεσμό της μαθητείας και τη σκοπιμότητα χρήσης νέων τεχνολογιών στη σχολική τάξη.

Το ενδιαφέρον εστιάζεται στη συλλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος του υπό μελέτη πληθυσμού και στη συλλογή δεδομένων με δομημένα πρωτόκολλα, όπως ερωτηματολόγια, ούτως ώστε να υπάρξουν έγκυρα και επιστημονικά αποτελέσματα. Στην έρευνά μας το ερωτηματολόγιο, το οποίο διαμοιράστηκε στο Συλλόγων Καθηγητών και τους Διευθυντές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., ήταν δομημένο, δηλαδή, σε κάθε ερώτηση υποδεικνυόταν μια σειρά πιθανών απαντήσεων που καλείται να επιλέξει ο ερωτώμενος. Τα τελικά δεδομένα της ποσοτικής έρευνας αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS και για την αποτύπωσή τους χρησιμοποιήθηκαν σχήματα, διαγράμματα και στατιστικοί δείκτες. Η επιλογή της κατάλληλης τεχνικής για τη στατιστική ανάλυση εξαρτήθηκε από το πλήθος των μεταβλητών, το είδος της μεταβλητής ή των μεταβλητών (κλίμακα μέτρησης) και την ισχύ των προϋποθέσεων για την εφαρμογή της μεθόδου.

Το δείγμα των εννέα σχολείων ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. εστιάζεται στο Νομό Αττικής, που περιλαμβάνει και το μεγαλύτερο αριθμό σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Για να είμαστε σε θέση να επιχειρήσουμε να προχωρήσουμε σε γενικεύσεις των συμπερασμάτων της έρευνας στο σύνολο του πληθυσμού επιλέξαμε ένα

αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών και Ειδικού Επιστημονικού Προσωπικού των υπό μελέτη ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Ο βασικότερος σκοπός της ποσοτικής έρευνας είναι η ανακάλυψη των αιτίων της αλλαγής των κοινωνικών φαινομένων και για τον λόγο αυτό χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια που σκοπό έχουν την αντικειμενική μέτρηση και την αριθμητική ανάλυση. Ο ερευνητής έχει ως αφετηρία μία ήδη υπάρχουσα θεωρία και η ποσοτική ανάλυση αποβλέπει στην ΕΠΑ.Λ.ήθηση ή στη διάψευσή της μέσω αριθμητικών στοιχείων (Babbie, 2011).

Η μεθοδολογία της ποσοτικής έρευνας, αντιμετωπίζει a priori την πρόκληση να απαντήσει σε βασικά ερωτήματα, τα οποία σχετίζονται με την εγκυρότητα, την αξιοπιστία, τη γενίκευση (Κελπανίδης, 2013), καθώς και το καίριο θέμα της αιτιότητας (McKim & Turner, 1997). Στηρίζεται στην ανάπτυξη της στατιστικής σκέψης, γεγονός το οποίο καταδεικνύεται από την πληθώρα των στατιστικών μεθοδολογιών και πολυμεταβλητών αναλύσεων που έχουν αναπτυχθεί διεθνώς, όπως Factor and Principal Component Analysis, Cluster Analysis, Structural Equation Modeling, Latent Class Analysis κ.ά. Βασίζεται, επομένως, σε στατιστικές συγκρίσεις που εξετάζονται από τον ερευνητή και διακρίνεται από την ποιοτική προσέγγιση, καθώς χρησιμοποιείται το μαθηματικό μοντέλο, όπου όλα αναλύονται με τη χρήση στατιστικών πακέτων και αριθμών (Kaplan, 2004). Τα κοινωνικά φαινόμενα, επομένως, μελετώνται μέσω μεταβλητών. Τα δεδομένα πρέπει να είναι αντικειμενικά και χωρίς προκαταλήψεις ώστε να επιτυγχάνεται η επιστημονική αντικειμενικότητα στο μέτρο του δυνατού. Ο ερευνητής δεν μπορεί να παρεμβαίνει στα δεδομένα που συλλέγει από τα υποκείμενα της έρευνας, μπορεί όμως να ερμηνεύει τα αποτελέσματα και να γενικεύσει, ανάλογα με το είδος του δείγματος ή του πληθυσμού που μελετά. Στην ποσοτική έρευνα οι αναλύσεις βασίζονται στην επιστημονική ακρίβεια και στα δεδομένα που παρέχει το δείγμα που εξετάζεται (Babbie, 2011).

Η διαδικασία της δειγματοληψίας αποτελεί ένα σημαντικό μέρος του ερευνητικού σχεδιασμού, καθώς η επιλογή του δείγματος επηρεάζει την ποιότητα των δεδομένων και τα συμπεράσματα της έρευνας, αφού συνήθως δεν είναι εφικτό να συλλεγούν δεδομένα από όλα τα άτομα σε έναν πληθυσμό, με απώτερο στόχο βέβαια την εξαγωγή

συμπερασμάτων, που θα μπορούν να γενικευθούν σε όλα τα μέλη του πληθυσμού αυτού (Ιωσηφίδης, 2008 ; Marshall, 1996).

Συναντάται πληθώρα ορισμών για την ποσοτική έρευνα, οι οποίοι συμφωνούν στα βασικά σημεία προβληματισμού, παρουσιάζουν όμως κάποιες μεθοδολογικές αποκλίσεις. Αρχικά ποσοτική έρευνα είναι η αριθμητική αναπαράσταση και η διαχείριση των παρατηρήσεων που απορρέουν, με σκοπό την περιγραφή και επεξήγηση των φαινομένων που αναφέρονται στις παρατηρήσεις. Εφαρμόζεται σε ευρεία κλίμακα στις φυσικές, κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Επιπρόσθετα, ως ποσοτική έρευνα προσδιορίζεται και η κοινωνική έρευνα, η οποία κάνει χρήση των εμπειρικών μεθόδων. Προσπαθεί επομένως να εξετάσει τις εκφάνσεις των φαινομένων στον πραγματικό κόσμο, έτσι όπως αυτές είναι και όχι όπως αυτές θα έπρεπε να είναι (Cohen & Manion, 2000). Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η άποψη του Creswell (2011), που ορίζει την ποιοτική έρευνα ως την επεξήγηση φαινομένων, η οποία βασίζεται στη συλλογή αριθμητικών δεδομένων, τα οποία αναλύονται με τη χρήση μαθηματικών μεθόδων, κυρίως της στατιστικής.

Η ποσοτική έρευνα παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα, που σχετίζονται κυρίως με το μεγάλο εύρος που μπορεί να παρουσιάζει το δείγμα. Αρχικά, παρέχει τη δυνατότητα στους ερευνητές να μελετήσουν μεγάλο τμήμα του πληθυσμού. Επίσης, παρέχει αποτελέσματα που μπορούν να συμπυκνωθούν και να μελετηθούν με στατιστικά προγράμματα, δίνοντας τη δυνατότητα για νέες επεκτάσεις στην ερευνητική διαδικασία, επιτρέποντας ουσιαστικά τη διεξαγωγή συγκρίσεων ανάμεσα σε πληθυσμιακές ομάδες ή τη συγκριτική μελέτη με προγενέστερες έρευνες (Robson, 2007). Ένα ακόμη θετικό χαρακτηριστικό που παρέχει η ποσοτική έρευνα είναι η ακρίβεια, που δίνει τη δυνατότητα τυποποίησης των αποτελεσμάτων. Ακόμη με τον τρόπο αυτό μπορούμε να μετρήσουμε τη συχνότητα εμφάνισης ενός φαινομένου και να απαντήσουμε ερωτήσεις που σχετίζονται με την ποσότητα και τη συχνότητα του φαινομένου (Παππάς, 2002).

Ένα ερωτηματολόγιο μπορεί να περιέχει ερωτήσεις ανοικτού ή/και κλειστού τύπου. Οι ανοιχτές ερωτήσεις είναι αυτές όπου ο ερωτώμενος μπορεί να απαντήσει ελεύθερα και δεν υπάρχουν έτοιμες προτεινόμενες απαντήσεις, πίσω από τις οποίες υπάρχει μια κλίμακα αξιολόγησης. Στις ανοιχτές ερωτήσεις μπορεί να απαντήσει ο ερωτώμενος κατά

βούληση και δεν υπάρχει η δέσμευση της επιλογής. Αυτό όμως δίνει στον ερευνητή μια πληθώρα απαντήσεων, οι οποίες άλλοτε ομοιάζουν, άλλοτε διαφοροποιούνται και άλλοτε δεν σχετίζονται με το θέμα. Ένα ερωτηματολόγιο με μόνο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου μπορεί να φέρει τον ερευνητή αντιμέτωπο με ανομοιογενές υλικό που δυσκολεύει ιδιαίτερα την αξιολόγηση. Για αυτό συνήθως στα ερωτηματολόγια υπάρχει συνδυασμός ερωτήσεων ανοιχτού και κλειστού τύπου, ώστε αυτές του ανοιχτού τύπου να μελετώνται συμπληρωματικά, παρέχοντας περισσότερες πληροφορίες. Χαρακτηριστικό των ερωτήσεων κλειστού τύπου είναι ότι ο ερωτώμενος μπορεί να επιλέξει την απάντηση που επιθυμεί και πιστεύει ότι την εκφράζει πληρέστερα μέσα από μια σειρά πιθανών απαντήσεων. Το πλεονέκτημα των ερωτήσεων κλειστού τύπου είναι ότι προσφέρονται για στατιστική ανάλυση και ο ερευνητής έχει στη διάθεσή του ποικιλία λογισμικών, με επικρατέστερο το SPSS, στα οποία μπορεί να ανατρέξει για να αναλύσει με πληρότητα και επιστημονική ακρίβεια το δείγμα του. Οι κλειστές ερωτήσεις διακρίνονται σε διχοτομικές, που επιδέχονται ως απάντηση μια από δυο δυνατές τιμές, ερωτήσεις κλίμακας απλής επιλογής, όπου ο ερωτώμενος επιλέγει μια απάντηση από μια σειρά προτεινόμενων, τις κλίμακες πολλαπλής επιλογής, όπου μπορεί να επιλέξει περισσότερες από μια απαντήσεις και τις κλίμακες αξιολόγησης, όπου ο ερωτώμενος αξιολογεί και ταξινομεί τις απαντήσεις ανάλογα με τα πιστεύω του (Ζαφειρόπουλος, 2005).

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου δεν αποτελεί μια απλή διαδικασία. Ο εκάστοτε ερευνητής πρέπει να προσέξει τον τύπο ερωτήσεων που θα χρησιμοποιήσει και το σκοπό της κάθε ερώτησης. Στο ερωτηματολόγιο δεν πρέπει να υπάρχουν άσκοπες ερωτήσεις και ερωτήσεις που δεν έχουν νόημα για την ερευνητική διαδικασία. Η γλώσσα εκφώνησης των ερωτήσεων θα πρέπει να είναι απλή και κατανοητή, ενώ οι ερωτήσεις θα πρέπει να είναι σύντομες και να μην χαρακτηρίζονται από σύνθετη δομή, η οποία ενδεχομένως να προβληματίσει τον ερωτώμενο. Ο ερευνητής θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη του ότι οι ερωτήσεις δεν θα πρέπει να είναι διφορούμενες ή να περιέχουν διπλές αρνήσεις. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο είναι ότι οι ερωτήσεις θα πρέπει να είναι διατυπωμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην καθοδηγούν τις απαντήσεις (Creswell, 2011).

Ας σημειωθεί ότι στο επόμενο κεφάλαιο (κεφάλαιο 6) της διδακτορικής διατριβής ακολουθεί αντίστοιχη ποιοτική έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε στα εν λόγω ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του νομού Αττικής. Θεωρούμε ότι η ποσοτική έρευνα από μόνη της θα ήταν ελλιπής εάν δεν συμπληρωνόταν με την αντίστοιχη ποιοτική, καθώς ο προσδιορισμός και η διατύπωση των ζητούμενων που αναδείχθηκαν από την ποσοτική στηρίζονται σε κάποιες βασικές υποθέσεις εργασίας, των οποίων απαιτείται η περαιτέρω διερεύνηση, ούτως ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσον αυτές ισχύουν και να αποτυπωθεί η υφιστάμενη κατάσταση στο συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς. Παράλληλα, η ποιοτική έρευνα θα καταδείξει την ερμηνεία του ρόλου των εκπαιδευτικών και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., αναλύοντας σε βάθος τις απαντήσεις του δείγματος.

5.2 Στατιστικά δεδομένα των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του Νομού Αττικής

Τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., τα οποία συμπεριλάβαμε στην παρούσα έρευνα αντιπροσωπεύουν το σύνολο των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του νομού Αττικής (9) με συνολικό πληθυσμό μαθητών εννιοκοσίων ογδόντα επτά (987) μαθητών (453 αγόρια και 534 κορίτσια), τρακόσιοι ένας (301) εκπαιδευτικοί (93 άνδρες και 198 γυναίκες) και σαράντα εννιά (49) άτομα που αποτελούν το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (6 άνδρες και 43 γυναίκες).

Πίνακας 1. Μαθητικός πληθυσμός των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του Νομού Αττικής (σχολ. έτος 2018-2019)				
Α/Α	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ	ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ Σ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
1	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αθήνας (Δ/νση Δ.Ε. Α' Αθήνας)	73	29	44

<u>2</u>	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο- Λύκειο Αγίας Παρασκευής και για κωφούς-βαρήκοους μαθητές (Δ/ση Δ.Ε. Β' Αθήνας)	108	47	61
<u>3</u>	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο- Λύκειο Αιγάλεω (Δ/ση Δ.Ε. Γ' Αθήνας)	140	58	82
<u>4</u>	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο- Λύκειο Περιστερίου (Δ/ση Δ.Ε. Γ' Αθήνας)	111	81	30
<u>5</u>	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο- Λύκειο Αγίου Δημητρίου (Δ/ση Δ.Ε. Δ' Αθήνας)	150	58	92
<u>6</u>	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο- Λύκειο Αχαρνών (Δ/ση Δ.Ε. Αν. Αττικής)	57	21	36
<u>7</u>	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο- Λύκειο Κορωπίου (Δ/ση Δ.Ε. Αν. Αττικής)	92	61	31
<u>8</u>	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο- Λύκειο Ελευσίνας	121	53	68

	(Δ/νση Δ.Ε. Δυτ. Αττικής)			
9	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο- Λύκειο Πειραιά (Δ/νση Δ.Ε. Πειραιά)	88	32	56
ΣΥΝΟΛΟ:		893	440	500

Πίνακας 2. Εκπαιδευτικό προσωπικό των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. του Νομού Αττικής (σχολ. έτος 2018-2019)				
Α/Α	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙ ΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ
1	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αθήνας (Δ/νση Δ.Ε. Α' Αθήνας)	27	9	18
2	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αγίας Παρασκευής και για κωφούς- βαρήκοους μαθητές (Δ/νση Δ.Ε. Β' Αθήνας)	32	9	23
3	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αιγάλεω (Δ/νση Δ.Ε. Γ' Αθήνας)	33	11	22
4	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Περιστερίου (Δ/νση Δ.Ε. Γ' Αθήνας)	23	5	18
5	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αγ. Δημητρίου (Δ/νση Δ.Ε. Δ' Αθήνας)	35	16	19

6	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αχαρνών (Δ/νση Δ.Ε. Αν. Αττικής)	31	9	22
7	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Κορωπίου (Δ/νση Δ.Ε. Αν. Αττικής)	29	10	19
8	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Ελευσίνας (Δ/νση Δ.Ε. Δυτ. Αττικής)	40	12	28
9	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Πειραιά (Δ/νση Δ.Ε. Πειραιά)	27	8	19
ΣΥΝΟΛΟ:		301	93	198

Πίνακας 3. Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. του Νομού Αττικής (σχολ. έτος 2018-2019)				
Α/Α	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ	ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙ ΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ
1	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο- Λύκειο Αθήνας (Δ/νση Δ.Ε. Α' Αθήνας)	4	0	4
2	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο- Λύκειο	6	1	5

	Αγίας Παρασκευής και για κωφούς-βαρήκοους μαθητές (Δ/ση Δ.Ε. Β' Αθήνας)			
<u>3</u>	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο- Λύκειο Αιγάλεω (Δ/ση Δ.Ε. Γ' Αθήνας)	6	1	5
<u>4</u>	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο- Λύκειο Περιστερίου (Δ/ση Δ.Ε. Γ' Αθήνας)	7	1	6
<u>5</u>	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο- Λύκειο Αγίου Δημητρίου (Δ/ση Δ.Ε. Δ' Αθήνας)	5	1	4
<u>6</u>	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο- Λύκειο Αχαρνών (Δ/ση Δ.Ε. Αν. Αττικής)	4	1	3
<u>7</u>	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο- Λύκειο Κορωπίου (Δ/ση Δ.Ε. Αν. Αττικής)	4	0	4
<u>8</u>	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο- Λύκειο Ελευσίνας (Δ/ση Δ.Ε. Δυτ. Αττικής)	3	0	4
<u>9</u>	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-	5	1	4

	Λύκειο Πειραιά (Δ/ση Δ.Ε. Πειραιά)			
ΣΥΝΟΛΑ:		45	6	39

5.2.1. Συστέγαση ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α.

Πίνακας 4. Κτηριακή αυτονομία των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α.			
Α/Α	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ	ΣΥΣΤΕΓΑΖΟΜΕΝ Η	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚ Η ΜΟΝΑΔΑ ΣΥΣΤΕΓΑΣΗΣ
<u>1</u>	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αθήνας (Δ/ση Δ.Ε. Α' Αθήνας)	ΟΧΙ	
<u>2</u>	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αγίας Παρασκευής και για κωφούς -βαρήκοους μαθητές (Δ/ση Δ.Ε. Β' Αθήνας)	ΟΧΙ	
<u>3</u>	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αιγάλεω (Δ/ση Δ.Ε. Γ' Αθήνας)	ΝΑΙ	ΕΠΑ.Λ.
<u>4</u>	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Περιστερίου (Δ/ση Δ.Ε. Γ' Αθήνας)	ΝΑΙ	ΕΠΑ.Λ.
<u>5</u>	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αγίου Δημητρίου	ΝΑΙ	Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.²⁴⁸

²⁴⁸ (Αναφορικά με τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., αριθμός 5 του πίνακα δ.) Σύμφωνα με την περ. γ της παρ. 1 του άρ. 8 του Ν.3699/2008 (Φ.Ε.Κ.199/Α' /2-10-2008), όπως αντικαταστάθηκε με την παρ. 4 του άρθρου 48 του Ν.4415 (Φ.Ε.Κ. 159/Α' /06-09-2016): «Τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) αποτελούν σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καλύπτουν την υποχρεωτικότητα της Δευτε-ροβάθμιας Εκπαίδευσης και διοικητικά υπάγονται στην οικεία Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. εγγράφονται απόφοιτοι Δημοτικών Σχολείων Γενικής ή Ειδικής Εκπαίδευσης, έως και το 16^ο έτος της ηλικίας τους, κατόπιν σχετικής εισήγησης των ΚΕ.Σ.Υ., οι οποίοι

	(Δ/νση Δ.Ε. Δ' Αθήνας)		
6	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αχαρνών (Δ/νση Δ.Ε. Αν. Αττικής)	ΟΧΙ	
7	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Κορωπίου (Δ/νση Δ.Ε. Αν. Αττικής)	ΝΑΙ	ΕΠΑ.Λ.
8	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Ελευσίνιας (Δ/νση Δ.Ε. Δυτ. Αττικής)	ΝΑΙ	Ε.Ε.Ε.Ε. Κ.
9	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Πειραιά (Δ/νση Δ.Ε. Πειραιά)	ΝΑΙ	Ε.Ε.Ε.Ε. Κ.

Από τις 9 εκπαιδευτικές μονάδες ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του νομού Αττικής μόνο οι τρεις από αυτές διαθέτουν αυτόνομη κτηριακή υποδομή με τις υπόλοιπες 6 μονάδες, οι οποίες συστεγάζονται οι τρεις (3) με ΕΠΑ.Λ. και οι τέσσερις (3) με Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και εξ αυτών οι τρεις διαθέτουν κοινόχρηστους χώρους, όπως τα προαύλια και οι διάδρομοι των κτηρίων.

αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παρακολούθηση ακαδημαϊκού προγράμματος του Γυμνασίου και παρουσιάζουν αναπηρίες ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες». «Μαθητές που έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση σε δομή της Γενικής ή Ειδικής εκπαίδευσης δεν μπορούν να εγγραφούν ή να επανεγγραφούν σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. στην ίδια ή σε άλλη ειδικότητα». Σύμφωνα με την περ. γ της παρ.1 του άρ. 8 του Ν.3699/2008 (Φ.Ε.Κ. 199/Α'/02-10-2008) όπως αντικαταστάθηκε με την παρ. 4 του άρ. 48 του Ν.4415/2016 (Φ.Ε.Κ.159/Α'/06-09-2016): «Η φοίτηση στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. διαρκεί έξι τάξεις (Α', Β', Γ', Δ', Ε', ΣΤ') και ακολουθούνται τα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα, όπως προβλέπονται από τις εκάστοτε ισχύουσες διατάξεις, λαμβάνοντας υπόψη τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες των μαθητών, όπως αυτές περιγράφονται στα Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ), τα οποία υλοποιούνται για όλους τους μαθητές». Το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα συντάσσεται σύμφωνα με την υ.α. 57523/Γ6/04-06-2002 (Φ.Ε.Κ. 765/Β/19-06-2002).

Πίνακας 5. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών των Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. (n=75) με βάση τον χαρακτηρισμό των σχέσεων τους με τους συναδέλφους από τα συστεγαζόμενα σχολεία		
Χαρακτηρισμός σχέσης	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
Καμία	1	1,33%
Φιλικό κλίμα	45	60%
Τυπική	28	37,34%
ΔΞ/ΔΑ	1	1,33%
Σύνολο:	75	100%

Σε ό,τι αφορά στο κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών των συστεγαζόμενων ΕΝΕ.Ε.ΓΥ.-Λ. και των αντίστοιχων συναδέλφων τους των ΕΠΑ.Λ. και των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., διαπιστώνουμε ότι 60% (45 εκπαιδευτικοί) των ερωτηθέντων απαντούν ότι η σχέση μεταξύ των εν λόγω σχολείων διακρίνεται για το φιλικό της κλίμα. Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών, ήτοι 37,34% (28 εκπαιδευτικοί) απάντησαν ότι υφίσταται μια τυπική σχέση μεταξύ των σχολείων, ενώ 1,33% (1 εκπαιδευτικός) δήλωσε ότι οι σχέσεις μεταξύ των δύο σχολείων είναι ανύπαρκτες. Ένας άλλος εκπαιδευτικός του δείγματός μας (1,33%) δεν απάντησε στη συγκεκριμένη ερώτηση. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 60% θεωρούν ότι οι σχέσεις μεταξύ των συστεγαζόμενων σχολείων είναι φιλικές, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών 37,34% θεωρούν ότι οι εν λόγω σχέσεις είναι τυπικές.

5.2.2. Τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. αποτελούν Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, υπάγονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπως και όλα τα Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας, διέπονται από κοινή νομοθεσία και παρέχουν αγωγή και εκπαίδευση, όπως και όλες οι άλλες σχολικές μονάδες. Ιδρύθηκαν με την Υ.Α.100575/Δ3 «Μετατροπή και μετονομασία των υφιστάμενων σχολικών μονάδων σε Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια και καθορισμός των τομέων και ειδικοτήτων των Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων-Λυκείων (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.)». Φ.Ε.Κ. 2103/Β'/19-6-2017,

στην οποία ρητώς ορίζεται η μετατροπή των λειτουργούντων, σύμφωνα με το Φ.Ε.Κ. 2532/Β/17-08-2016 και το Φ.Ε.Κ. 3288/Β/ 13-10-2016, ως Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια σε Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια. Στο Λύκειο των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. προβλέπονται να εφαρμοστούν και οι νέες αποφάσεις σχετικά με τις εξετάσεις των ΕΠΑ.Λ. (Φ.Ε.Κ. 4786/Β/30-10-2020), ενώ οι απόφοιτοι των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. συμμετέχουν και στο Μεταλυκειακό Έτος-Τάξη Μαθητείας των ΕΠΑ.Λ. (Φ.Ε.Κ. 2726/Β'/09-07-2018), το οποίο ισχύει μέχρι και σήμερα.

5.2.3. Τα διδακτικά αντικείμενα και ωρολόγια προγράμματα των Γυμνασίων και Λυκείων των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Σύμφωνα με την Υ.Α.106944/Δ3/2018 «Αναθέσεις μαθημάτων των Α', Β', Γ' και Δ' τάξεων του Γυμνασίου του Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου- Λυκείου (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.) και των Α', Β', Γ' και Δ' τάξεων του Λυκείου του Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου-Λυκείου (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.)», Φ.Ε.Κ. 2599/Β/3-7-2018 οι ειδικότητες ανά διδακτικό αντικείμενο/μάθημα των τάξεων του Γυμνασίου των ΕΝ.Ε.Ε. ΓΥ.-Λ. είναι οι εξής:

Πίνακας 6. Διδακτικά αντικείμενα και ειδικότητες εκπαιδευτικών		
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	ΜΑΘΗΜΑ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ & ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ	ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	ΠΕ02 ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ
	ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	ΠΕ02 ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ
ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ &	ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΠΕ02 ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ
	ΑΡΧΑΙΑ	

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ	ΠΕ02 ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ		ΠΕ03 ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ
ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ	ΦΥΣΙΚΗ	ΠΕ04.01 ΦΥΣΙΚΟΙ
	ΧΗΜΕΙΑ	ΠΕ04.02 ΧΗΜΙΚΟΙ ΠΕ85 ΧΗΜΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ
	ΒΙΟΛΟΓΙΑ	ΠΕ04.03 ΦΥΣΙΟΓΝΩΣΤΕΣ ΠΕ04.04 ΒΙΟΛΟΓΟΙ
	ΓΕΩΛΟΓΙΑ-- ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	ΠΕ04.03 ΦΥΣΙΟΓΝΩΣΤΕΣ ΠΕ04.05 ΓΕΩΛΟΓΟΙ
ΟΙΚΙΑΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ		ΠΕ80 ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΙΣΤΟΡΙΑ		ΠΕ02 ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ ΠΕ33 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ & ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ		ΠΕ78 ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ		ΠΕ01 ΘΕΟΛΟΓΟΙ
ΑΓΓΛΙΚΑ		ΠΕ06 ΑΓΓΛΙΚΗΣ
ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ		ΠΕ11 ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ	ΠΕ80 ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΠΕ81 ΠΟΛ.ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ & ΑΡΧΙΤΕΚΤ. ΠΕ82 ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΩΝ ΠΕ83 ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΩΝ ΠΕ84 ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΠΕ85 ΧΗΜΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΠΕ88 ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ, ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ & ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΠΕ89 ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ	ΠΕ86 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ & ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΜΟΥΣΙΚΗ	ΠΕ79 ΜΟΥΣΙΚΗΣ
	ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ	ΠΕ08 ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ

Τα διδακτικά αντικείμενα και τα ωρολόγια προγράμματα των Γυμνασίων των Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων-Λυκείων συντάσσονται με βάση την Υ.Α.68755/Δ3/26-04-2017 (Φ.Ε.Κ. 1606/Β/10-05-2017) με θέμα: «Ωρολόγια προγράμματα των Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων – Λυκείων (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.)». Τα ωρολόγια προγράμματα των Λυκείων των Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων-Λυκείων συντάσσονται με βάση την Υ.Α.136986/Δ3/20-08-2018 (Φ.Ε.Κ. 3791/Β'/03-09-2018) με θέμα: Ωρολόγια προγράμματα του Λυκείου των Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων – Λυκείων (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.) καθώς και σύμφωνα με τα Φ.Ε.Κ. 4140/Β'/ 20-09-2018 και Φ.Ε.Κ. 723/Β'/ 04-03-2019.

5.2.4. Ειδικότητες του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.)

Σύμφωνα με την Υ.Α.27922/Γ6 Φ.Ε.Κ. 449/Β/3-4-2007 «Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού, που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» και όπως αυτή τροποποιήθηκε από την Υ.Α.66082/Δ3, Φ.Ε.Κ. 1585/Β'/8-5-2018) στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. υπηρετούν ως Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό οι παρακάτω ειδικότητες:

- Κοινωνικοί Λειτουργοί (ΠΕ30)
- Ψυχολόγοι (ΠΕ23)
- Σχολικοί Νοσηλευτές (ΠΕ25)
- Λογοθεραπευτές (ΠΕ21)
- Φυσικοθεραπευτές (ΠΕ28)
- Εργοθεραπευτές (ΠΕ29)
- Εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί Τυφλών Κωφών (ΠΕ31)

5.2.5. Τομείς Σπουδών και Ειδικότητες Λυκείων ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του νομού Αττικής που διεξήχθη η έρευνα, σύμφωνα με το άρ. 26 «Διατάξεις για τα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.)» του Ν.4559/2018 (Φ.Ε.Κ. Α΄ 142/03.08.2018) «Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιόνιο Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις», η φοίτηση στο Λύκειο του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. «είναι τετραετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α΄, Β΄ Γ΄ και Δ΄. Η Α΄ τάξη Λυκείου του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. έχει ενιαίο πρόγραμμα και διδάσκονται μαθήματα Γενικής Παιδείας, μαθήματα Προσανατολισμού και μαθήματα Επιλογής. Οι Β΄ και Γ΄ τάξεις του Λυκείου του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. διαχωρίζονται σε τομείς σπουδών και διδάσκονται μαθήματα Γενικής Παιδείας και Τεχνολογικά – επαγγελματικά μαθήματα του τομέα (θεωρητικά και εργαστηριακά). Η Δ΄ τάξη διαχωρίζεται σε ειδικότητες και διδάσκονται μαθήματα Γενικής Παιδείας και μαθήματα Ειδικότητας (θεωρητικά και εργαστηριακά). Οι τομείς σπουδών των Β΄ και Γ΄ τάξεων και οι επιμέρους ειδικότητες της Δ΄ τάξης συστήνονται σύμφωνα με όσα προβλέπονται στο άρ. 8 του ν. 4186/2013 (Α΄ 193)». Οι προσφερόμενοι Τομείς και Ειδικότητες ανά ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. σύμφωνα με την υ.α 100575/Δ3 (1) «Μετατροπή και μετονομασία των υφιστάμενων σχολικών μονάδων σε Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια και καθορισμός των τομέων και ειδικοτήτων των Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων-Λυκείων (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.)». Φ.Ε.Κ. 2103/Β΄/19-6-2017 είναι:

1. Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αθήνας (Δ/νση Δ.Ε. Α΄ Αθήνας)

- ▶ Τομέας Υγείας - Πρόνοιας - Ευεξίας: 1) Αισθητικής Τέχνης 2) Κομμωτικής Τέχνης
- ▶ Τομέας Πληροφορικής: 1) Τεχνικός Εφαρμογών Πληροφορικής 2) Τεχνικός Η/Υ και Δικτύων Η/Υ
- ▶ Τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος: 1) Τεχνικός Ανθοκομίας και Αρχιτεκτονικής Τοπίου 2) Τεχνικός Τεχνολογίας Τροφίμων και Ποτών

2. Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αγίας Παρασκευής και για κωφούς-βαρήκοους μαθητές (Δ/νση Δ.Ε. Β΄ Αθήνας)

- ▶ Τομέας Διοίκησης και Οικονομίας: 1) Υπάλληλος Διοίκησης και Οικονομικών Υπηρεσιών 2) Υπάλληλος Τουριστικών Επιχειρήσεων

► Τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος: 1) Τεχνικός Ανθοκομίας και Αρχιτεκτονικής Τοπίου 2) Τεχνικός Τεχνολογίας Τροφίμων και Ποτών 3) Τεχνικός Φυτικής Παραγωγής

► Τομέας Πληροφορικής: 1) Τεχνικός Η/Υ και Δικτύων Η/Υ 2) Τεχνικός Εφαρμογών Πληροφορικής

3. *Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αιγάλεω (Δ/ση Δ.Ε. Γ' Αθήνας)*

► Τομέας Μηχανολογίας: 1) Τεχνικός Θερμικών και Υδραυλικών Εγκαταστάσεων και Τεχνολογίας Πετρελαίου και Φυσικού Αερίου

► Τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος: 1) Τεχνικός Φυτικής Παραγωγής
Τομέας Πληροφορικής: 1) Τεχνικός Εφαρμογών Πληροφορικής

4. *Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Περιστερίου (Δ/ση Δ.Ε. Γ' Αθήνας)*

► Τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος: 1) Τεχνικός Τεχνολογίας Τροφίμων και Ποτών

► Τομέας Υγείας - Πρόνοιας - Ευεξίας: 1) Κομμωτικής Τέχνης

► Τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών: 1) Σχεδίασης και Παραγωγής Ενδύματος

5. *Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αγίου Δημητρίου (Δ/ση Δ.Ε. Δ' Αθήνας)*

► Τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος: 1) Τεχνικός Ανθοκομίας και Αρχιτεκτονικής Τοπίου

► Τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών: 1) Σχεδίασης και Παραγωγής Ενδύματος

► Τομέας Μηχανολογίας: 1) Τεχνικός Θερμικών και Υδραυλικών Εγκαταστάσεων και Τεχνολογίας Πετρελαίου και Φυσικού Αερίου

► Τομέας Πληροφορικής: 1) Τεχνικός Εφαρμογών Πληροφορικής

6. *Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αχαρνών (Δ/ση Δ.Ε. Αν. Αττικής)*

► Τομέας Μηχανολογίας: 1) Τεχνικός Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών 2) Τεχνικός Οχημάτων 3) Τεχνικός Θερμικών και Υδραυλικών Εγκαταστάσεων και Τεχνολογίας Πετρελαίου και Φυσικού Αερίου

► Τομέας Πληροφορικής: 1) Τεχνικός Η/Υ και Δικτύων Η/Υ 2) Τεχνικός Εφαρμογών Πληροφορικής

► Τομέας Υγείας - Πρόνοιας - Ευεξίας: 1) Κομμωτικής Τέχνης

- ▶ Τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος: 1) Τεχνικός Ανθοκομίας και Αρχιτεκτονικής Τοπίου
- ▶ Τομέας Διοίκησης και Οικονομίας: 1) Υπάλληλος Διοίκησης και Οικονομικών Υπηρεσιών
- ▶ Τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών: 1) Σχεδιασμού - Διακόσμησης Εσωτερικών Χώρων

7. *Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Κορωπίου (Δ/ση Δ.Ε. Αν. Αττικής)*

- ▶ Τομέας Μηχανολογίας: 1) Τεχνικός Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών 2) Τεχνικός Οχημάτων 3) Τεχνικός Θερμικών και Υδραυλικών Εγκαταστάσεων και Τεχνολογίας Πετρελαίου και Φυσικού Αερίου 4) Τεχνικός Εγκαταστάσεων Ψύξης Αερισμού και Κλιματισμού
- ▶ Τομέας Πληροφορικής: 1) Τεχνικός Εφαρμογών Πληροφορικής 2) Τεχνικός Η/Υ και Δικτύων Η/Υ
- ▶ Τομέας Υγείας - Πρόνοιας - Ευεξίας: 1) Αισθητικής Τέχνης

8. *Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Ελευσίνιας (Δ/ση Δ.Ε. Δυτ. Αττικής)*

- ▶ Τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος: 1) Τεχνικός Ανθοκομίας και Αρχιτεκτονικής Τοπίου 2) Τεχνικός Τεχνολογίας Τροφίμων και Ποτών 3) Τεχνικός Ζωικής Παραγωγής
- ▶ Τομέας Υγείας - Πρόνοιας - Ευεξίας: 1) Κομμωτικής Τέχνης
- ▶ Τομέας Διοίκησης και Οικονομίας: 1) Υπάλληλος Αποθήκης και Συστημάτων Εφοδιασμού
- ▶ Τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών: 1) Συντήρησης Έργων Τέχνης – Αποκατάστασης 2) Γραφικών Τεχνών

9. *Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Πειραιά (Δ/ση Δ.Ε. Πειραιά)*

- ▶ Τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος: 1) Τεχνικός Φυτικής Παραγωγής
- ▶ Τομέας Πληροφορικής: 1) Τεχνικός Η/Υ και Δικτύων Η/Υ
- ▶ Τομέας Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού: 1) Τεχνικός Ηλεκτρολογικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων και Δικτύων

Η παρατηρούμενη διαφοροποίηση οφείλεται στο γεγονός ότι τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. χρησιμοποιούν τις υφιστάμενες εργαστηριακές εγκαταστάσεις των ΕΠΑ.Λ. και των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. με τα οποία συστεγάζονται και τούτο έχει ως συνέπεια την αναγκαστική σύμπλευση στις ειδικότητες με αυτά. Επιπλέον, ακριβώς εξαιτίας της έλλειψης δικών τους εργαστηριακών εγκαταστάσεων τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. αναγκάζονται να προσφέρουν ειδικότητες, όπως Τεχνικός Φυτικής Παραγωγής, Υπάλληλος Αποθήκης και Συστημάτων Εφοδιασμού, Τεχνικός Ανθοκομίας και Αρχιτεκτονικής Τοπίου, Σχεδιασμού - Διακόσμησης Εσωτερικών Χώρων, κ.ά. οι οποίες δεν προϋποθέτουν την ύπαρξη και λειτουργία αντίστοιχων αυτοτελών χώρων εργαστηρίου.

Πίνακας 7. Τα εργαστήρια των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του Νομού Αττικής				
Α/Α	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ	ΑΥΤΟΤΕΛΗ	ΑΠΟ ΣΥΣΤΕΓΑΖΟΜΕΝΟ ΕΠΑ.Λ. ή Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.	ΣΥΝΟΛΟ
<u>1</u>	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αθήνας (Δ/ση Δ.Ε. Α' Αθήνας)	3	0	3
<u>2</u>	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αγίας Παρασκευής και για κωφούς-βαρήκοους μαθητές (Δ/ση Δ.Ε. Β' Αθήνας)	2	0	2
<u>3</u>	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αιγάλεω (Δ/ση Δ.Ε. Γ' Αθήνας)	0	3	3
<u>4</u>	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Περιστερίου	0	3	3

	(Δ/νση Δ.Ε. Γ' Αθήνας)			
<u>5</u>	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο- Λύκειο Αγίου Δημητρίου (Δ/νση Δ.Ε. Δ' Αθήνας)	0	6	6
<u>6</u>	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο- Λύκειο Αχαρνών (Δ/νση Δ.Ε. Αν. Αττικής)	4	0	4
<u>7</u>	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο- Λύκειο Κορωπίου (Δ/νση Δ.Ε. Αν. Αττικής)	0	4	4
<u>8</u>	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο- Λύκειο Ελευσίνας (Δ/νση Δ.Ε. Δυτ. Αττικής)	0	3	3
<u>9</u>	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο- Λύκειο Πειραιά (Δ/νση Δ.Ε. Πειραιά)	0	6	6

Στον Πίνακα 7 παρατίθεται ο αριθμός των εργαστηρίων στο σύνολο των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του Νομού Αττικής, ανά σχολική μονάδα. Σε αυτό τον πίνακα αναφέρονται τα εργαστήρια που ανήκουν αποκλειστικά στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., καθώς επίσης και τα εργαστήρια των ΕΝ.Ε.ΓΥ.-Λ., τα οποία συστεγάζονται με συγκεκριμένα ΕΠΑ.Λ.

Η λειτουργία των εργαστηρίων εντός των ΕΝ.Ε.ΓΥ.-Λ. στηρίζεται στο παρακάτω νομοθετικό πλαίσιο:

- Έγγραφο με αρ. πρωτ. 114676/Δ2/03-09-2020 του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, στο οποίο επισημαίνεται ότι η υλοποίηση εργαστηριακών δραστηριοτήτων στα γνωστικά αντικείμενα των Φυσικών Επιστημών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της

- διδασκαλίας των εν λόγω γνωστικών αντικειμένων και προτείνει τα κριτήρια επιλογής Σχολικών Εργαστηρίων στη συνεδρίαση του συλλόγου των διδασκόντων/ουσών της σχολικής μονάδας
- Έγγραφο με αρ. πρωτ. 194936/Δ2/13-11-2017 του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για τη μη αλλαγή χρήσης των Σχολικών Εργαστηρίων σχολικών μονάδων Δ/θμιας Εκπ/σης.
 - Η Υ.Α.Φ24α/141494/Δ4/28-08-2017 (Φ.Ε.Κ. 2994/Β/31-8-2017) του Υπουργείου Παιδείας «Καθορισμός λεπτομερειών λειτουργίας των Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.), των Σχολικών Εργαστηρίων (Σ.Ε.) και των ειδικότερων καθηκόντων των Διευθυντών/ντριών, Υποδιευθυντών/ντριών, των Υπευθύνων Τομέων, των Υπευθύνων Εργαστηρίων κατεύθυνσης, των Υπευθύνων των Σχολικών Εργαστηρίων και των αρμοδιοτήτων του Συλλόγου Διδασκόντων των Εργαστηριακών Κέντρων», στο Άρ. 9, παρ. 6 *«Στα Ε.Κ. μπορούν να εκπαιδεύονται και μαθητές/τριες των Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνάσιων και Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α.) της χώρας. Κατά τη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος ΕΠΑ.Α. – ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. προηγείται η κάλυψη των εργαστηριακών μαθημάτων των ΕΠΑ.Α.. Η διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων των μαθητών/-τριών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. θα διεξάγεται από τον/την καθηγητή/τρια που θα έχει ορίσει το ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α.. Ο/Η καθηγητής/τρια του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. χρεώνεται τον εξοπλισμό του εργαστηρίου για τις ώρες που διδάσκει σε αυτό. Αν ο αριθμός των μαθητών/-τριών το επιτρέπει μπορεί ως δεύτερος καθηγητής να ορίζεται καθηγητής/τρια που ανήκει στο Ε.Κ. ο/η οποίος/-α θα έχει την ευθύνη του εξοπλισμού. Σε περίπτωση που το ωράριο λειτουργίας του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. δεν συμπίπτει με το ωράριο λειτουργίας του Ε.Κ., κατά το οποίο εξυπηρετούνται τα ΕΠΑ.Α., τότε ισχύουν αντίστοιχα τα οριζόμενα της παρ. 4 του αρ. 10 της παρούσης. Ο Δήμος σε συνεργασία με τον/την Διευθυντή/ντρια του Ε.Κ. θα πρέπει να φροντίσει ώστε να αναπτυχθούν, σε περίπτωση που δεν υπάρχουν, οι κατάλληλες υποδομές για την πρόσβαση και όλα τα απαραίτητα μέτρα για την ασφάλεια και την σωματική ακεραιότητα των μαθητών/-τριών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α.»*. Ομοίως στο άρ. 12, παρ. 11 *«Μετά από απόφαση του/της οικείου/ας Διευθυντή/ντριας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ανάλογα με τις δυνατότητες των εργαστηρίων, είναι δυνατόν να πραγματοποιούνται εργαστηριακές ασκήσεις από ΓΕ.Α., Γυμνάσια, και ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. στα Ε.Κ. στο πλαίσιο σχολικών δραστηριοτήτων ή άλλων προγραμμάτων, καθώς και για την πρακτική εξάσκηση μαθητών/-τριών»*.

- Ο Ν.3699 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» Φ.Ε.Κ. 199/Α/02-10-2008 στο άρ. 8, παρ. γ', εδάφιο γ': «*Τα εργαστήρια των Ειδικών Επαγγελματικών Σχολών εξοπλίζονται από τα Γραφεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*».

5.3 Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα, που αφορά στις απαντήσεις των ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς και το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π.), λάβαμε υπόψη την ειδίκευση αναφορικά με το γνωστικό τους αντικείμενο, το φύλο, την ηλικία, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, καθώς επίσης και την προϋπηρεσία στην εκπαίδευση εν γένει.

Τα ερευνητικά ερωτήματα- υποθέσεις της εν λόγω έρευνας αφορούν τόσο τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όσο και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού λαμβάνοντας υπόψη το βαθμό επιρροής συγκεκριμένων δημογραφικών παραγόντων (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή) σε σχέση με το περιεχόμενο των απαντήσεων τους. Η στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το Πακέτο Στατιστικής Ανάλυσης Κοινωνικών Επιστημών SPSS 24.0.

Για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήσαμε την περιγραφική στατιστική, αποσκοπώντας στην οργάνωση και την περιγραφή των δεδομένων μας. Η περιγραφική στατιστική μελετά και επεξεργάζεται, μέσω των μεθόδων της, το σύνολο των δεδομένων του δείγματος για την ενδελεχή περιγραφή και την κατανόηση της κατανομής του πληθυσμού του δείγματός μας, από το σύνολο των ερευνητικών δεδομένων. Οι δυνατότητες της επεξεργασίας των δεδομένων, μέσω της περιγραφικής ανάλυσης, δύνανται να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες: α) Πινακοποίηση,²⁴⁹ β)

²⁴⁹ Κατά την παρουσίαση στατιστικών δεδομένων μία μορφή ταξινόμησης είναι η πινακοποίηση κατά την οποία τα αριθμητικά στοιχεία διατάσσονται σε στήλες και σειρές, ούτως ώστε η ανάγνωσή τους να καθίσταται εύκολη, σαφής και κατανοητή. Η παρουσίαση των δεδομένων μιας στατιστικής αξιολόγησης

Γραφικές αναπαραστάσεις²⁵⁰ και γ) Αριθμητικά περιγραφικά μέτρα.²⁵¹ Η περιγραφική στατιστική αποσκοπεί στην περιγραφή των ερευνητικών δεδομένων, καταδεικνύοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο έναν μικρό αριθμό μέτρων, τα οποία χαρακτηρίζουν το εν λόγω

με τη μορφή πινάκων συνεπικουρεί και τις συγκρίσεις από τις οποίες εξάγονται χρήσιμα συμπεράσματα. Περισσότερα βλ. J. A. Maxwell (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*. London: SAGE Publications. Moore N. (2006³). *How to do research: Practical guide to designing and managing research project*. Cornwall UK: Facet Pub.

²⁵⁰ Μετά τη συλλογή των στατιστικών δεδομένων είναι αναγκαία η κατασκευή γραφικών παραστάσεων/ συνοπτικών πινάκων, ούτως ώστε να καθίσταται εύκολη η κατανόησή τους και η εξαγωγή σωστών συμπερασμάτων. Η παρουσίαση των στατιστικών δεδομένων σε πίνακες γίνεται με την κατάλληλη τοποθέτηση των πληροφοριών σε γραμμές και στήλες, με τρόπο, δια του οποίου να διευκολύνεται η σύγκριση των στοιχείων και να παρέχεται η καλύτερη δυνατή ενημέρωση. Οι γραφικές παραστάσεις/ συνοπτικοί πίνακες διακρίνονται στις: α) γενικές, οι οποίες περιέχουν όλες τις πληροφορίες που προκύπτουν από μία στατιστική έρευνα (συνήθως με αρκετά λεπτομερειακά στοιχεία) και αποτελούν πηγές στατιστικών πληροφοριών στη διάθεση των ερευνητών για παραπέρα ανάλυση και εξαγωγή συμπερασμάτων, β) ειδικές, οι οποίες **είναι** συνοπτικές και σαφείς. Τα στοιχεία τους συνήθως έχουν ληφθεί από τις αντίστοιχες γενικές παραστάσεις.

Για την περιγραφή της κατανομής δεδομένων από ποσοτικές μεταβλητές, η Περιγραφική Στατιστική, χρησιμοποιεί τη γραφική αναπαράσταση/απεικόνιση για την παρουσίαση μιας κατανομής συχνοτήτων. Οι πιο ευρέως διαδεδομένες γραφικές αναπαραστάσεις είναι εκείνες του σημειογράμματος (dot diagram), του ραβδογράμματος (bar chart), του κυκλικού διαγράμματος (pie chart) και του διαγράμματος σχετικών συχνοτήτων (line diagram). Οι γραφικές αναπαραστάσεις/απεικονίσεις, προσφέρουν μια πιο παραστατική και πιο ευκρινή εικόνα της κατανομής του δείγματος από αυτήν του αντίστοιχου πίνακα συχνοτήτων. Ας σημειωθεί ότι δεν παρέχουν περισσότερη ή διαφορετική πληροφορία από αυτήν που προσφέρει ο πίνακας συχνοτήτων, καθώς κατασκευάστηκαν με βάση την πληροφορία του πίνακα, την οποία και απεικονίζουν γραφικά, πιο παραστατικά και κατά συνέπεια πιο κατανοητά, χωρίς να απαιτείται ιδιαίτερη εμπειρία. Περισσότερα βλ. A., Spriestersbach, B., Röhrig, J.B., du Prel, A, Gerhold-Ay, M. Blettner (2009). «Descriptive statistics: The specification of statistical measures and their presentation in tables and graphs». in *Dtsch Arztebl Int* ,106: 578-83.

²⁵¹ Τα αριθμητικά περιγραφικά μέτρα είναι αριθμητικά μεγέθη τα οποία βοηθούν στην περιγραφή της κατά-νομής των δεδομένων. Πολλά από αυτά χρησιμοποιούνται και στη στατιστική συμπερασματολογία. Τα αριθμητικά περιγραφικά μέτρα για τον πληθυσμό ονομάζονται παράμετροι (parameters), ενώ για το δείγμα ονομάζονται στατιστικά (summary statistics). Ενδεικτικώς βλ. P. Dalgaard (2008²). *Introductory Statistics with R*. New York NY: Springer, σ. 47.

δείγμα. Σημειωτέον ότι η περιγραφική στατιστική συμβάλλει στη λήψη αρχικών πληροφοριών από μεγάλο πλήθος δεδομένων.²⁵²

Θεωρήσαμε απαραίτητη την καταγραφή των ατομικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.), τις απαντήσεις τους για συγκεκριμένα ζητήματα στο ερωτηματολόγιο, καθώς επίσης και τη συχνότητα των απαντήσεών τους με την παρουσίαση πινάκων και γραφημάτων. Χρησιμοποιήσαμε τον πίνακα κατανομής συχνοτήτων, ο οποίος χρησιμοποιείται για μεταβλητές με διακριτές τιμές, όπου σε κάθε τιμή υπολογίσαμε απόλυτες τιμές, σχετικές συχνότητες και αθροιστικές συχνότητες. Οι πίνακες συχνοτήτων παρατίθενται στο Παράρτημα Ι της παρούσας μελέτης.

Πέραν της περιγραφικής στατιστικής, για την εξαγωγή ορισμένων συμπερασμάτων, που αφορά στο σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) του δείγματός μας, προέβημεν στη χρήση της Επαγωγικής Στατιστικής, με βάση τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέξαμε από τους εκπαιδευτικούς και Ε.Ε.Π., που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο. Η Επαγωγική Στατιστική πραγματοποιείται μέσω ενός επαγωγικού μοντέλου σκέψης, το οποίο βασίζεται στη μαθηματική θεωρία των πιθανοτήτων. Η επαγωγική στατιστική αποτελείται από μια ομάδα στατιστικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με έναν πληθυσμό με βάση τα δεδομένα που έχουμε συλλέξει από το σύνολο των εκπαιδευτικών και του Ε.Ε.Π., που δέχθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο, βασιζόμενοι στη διεθνή²⁵³ και ελληνική βιβλιογραφία.²⁵⁴

²⁵²I. Miller & M. Miller (2004⁷). *John E. Freund' s Mathematical Statistics with Applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice-Hall. D. Iacobucci (2005). «On p-values». In *Journal of Consumer Research* 32 (1): 6-12. P. R. Killeen (2005). «An Alternative to Null-Hypothesis Significance Tests». In *Psychological Science* 16 (5): 345-53. J. C. Travers, Br. G. Cook & L. Cook (2017). «Null Hypothesis Significance Testing and p Values». In *Learning Disabilities Research and Practice* 1(1): 1-8.

²⁵³D. Costantini & M. C. Galavotti (1986). «Induction and Deduction in Statistical Analysis». In *Erkenntnis* 24 (1): 73-94. R. L. Thorndike & T. Thorndike-Crist (2010). *Measurement and Evaluation in Education and Psychology*. Boston: Pearson. A. Gelman & C. Rohilla Shalizi (2013). «Philosophy and the practice of bayesian statistics». In *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 66 (1):8-38. K. Genin & K. T. Kelly (2016). «Theory choice, theory change, and inductive truth-

Στην παρούσα έρευνα το σύνολο του προσωπικού των εν λόγω σχολείων αποτελείται από δύο ανεξάρτητα δείγματα: Εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια – Λύκεια του νομού Αττικής και Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π.). Προβαίνουμε, συνεπώς, στη σύγκριση των εν λόγω δύο ανεξάρτητων προαναφερθεισών κατηγοριών, σύμφωνα με την Επαγωγική Στατιστική. Στην μελέτη μας ανεξάρτητα δείγματα θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων και το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, ανάλογα με την ειδικότητά τους των εν λόγω ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., που δέχθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο. Λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία²⁵⁵ προβήκαμε στη σύγκριση των μέσων τιμών μιας μεταβλητής για τα εν λόγω ανεξάρτητα δείγματα (Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2012).

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των ατόμων των δύο ανεξάρτητων δειγμάτων στα εν λόγω ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ, σύμφωνα με την Επαγωγική Στατιστική, χρησιμοποιήσαμε το κριτήριο του T-test για ανεξάρτητα δείγματα, διατυπώνοντας τις παρακάτω δύο υποθέσεις, τη Μηδενική και την Εναλλακτική²⁵⁶ με βάση την υπάρχουσα

conduciveness». in R. Ramanujam (edit.). *Proceedings of the Fifteenth Conference on Theoretical Aspects of Rationality and Knowledge (TARK), Carnegie Mellon University, Pittsburgh, USA (June 4 to 6, 2015)*, pp. 106-118. H. van Elst (2020). *An introduction to inductive statistical inference from parameter estimation to decision-making*, Köln Germany.

²⁵⁴ I. Ν.Παρασκευόπουλος (1990). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς*, τόμ. Α'-Β', Αθήνα: Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη Κολύβα-Μαχαίρα, Φ. & Μπόρα-Σέντα, Ε. (1998). *Στατιστική θεωρία και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη. Β. Γωλαμάς (2004). *Στατιστικές Τεχνικές και Εφαρμογές στις Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη. Τσοπάνογλου Α. (2010²). *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Ζήτη.

²⁵⁵ Ενδεικτικώς βλ. και Fr. Clegg (1995). *Simple Statistics*. Cambridge: Cambridge University Press. Al. Buckingham & P. Saunders (2004). *The Survey Methods Workbook*. New York: Polity Press. A. Field (2006). *Discovering Statistics using SPSS*. London: Sage.

²⁵⁶ Στο πεδίο των Κοινωνικών Ερευνών οι στατιστικές υποθέσεις αποτελούν το μαθηματικό μοντέλο μιας ευρύτερης Υπόθεσης Εργασίας (Working Hypothesis). Οι στατιστικές υποθέσεις οι οποίες εμπλέκονται σε έναν οποιοδήποτε στατιστικό έλεγχο είναι a priori δύο: Η πρώτη εξ αυτών καλείται Μηδενική Υπόθεση (Null Hypothesis) και συμβολίζεται ως H_0 , ενώ η δεύτερη καλείται Εναλλακτική ή Πειραματική Υπόθεση (Alternative/Experimental Hypothesis), και συμβολίζεται ως H_1 ή και H_A . Αξίζει να σημειωθεί ότι ουσιαστικώς δεν υφίσταται ένας γενικός ορισμός ούτε για τη Μηδενική, ούτε για την Εναλλακτική

ξενόγλωσση²⁵⁷ και ελληνόγλωσση²⁵⁸ βιβλιογραφία αναφορικά με την Περιγραφική και Επαγωγική Στατιστική²⁵⁹ (Ρούσσος & Τσαούσης, 2009)

Υπόθεση. Ο τρόπος διατύπωσης αφενός της μίας αφετέρου της άλλης εξαρτάται από το στατιστικό κριτήριο το οποίο πρόκειται να χρησιμοποιηθεί.

Εξ ορισμού η Μηδενική Υπόθεση, είναι μια υπόθεση μηδενικής διαφοράς, που εκφράζει το «καμία διαφορά, καμία επίπτωση» και η οποία τίθεται πάντα για ένα σκοπό και μόνον: Να ελεγχθεί, να αμφισβητηθεί, εν ολίγοις θα τεθεί στην κρίση ενός συγκεκριμένου κάθε φορά στατιστικού κριτηρίου. Εάν γίνει δεκτή, αυτό δηλώνει όχι κατ' ανάγκη ότι είναι αληθινή, αλλά ότι δεν υφίστανται αρκετά στοιχεία ή πληροφορίες για να καταστεί απορριπτέα. Στην περίπτωση όμως που απορριπτεί, αυτό θα δηλώνει ότι οι διαθέσιμες πληροφορίες είναι ικανές ως επαρκή στατιστικά στοιχεία για να κλονίσουν την ισχύ της.

Η Εναλλακτική Υπόθεση (H_1/H_A) είναι το αντίθετο της Μηδενικής Υπόθεσης. Επειδή υποστηρίζουν αντίθετες υποθέσεις, μόνο μια εκ των δυο είναι σωστή. Η απόρριψη της μιας υπόθεσης σημαίνει ad hoc αποδοχή της άλλης. Η Εναλλακτική Υπόθεση δηλώνει αυτό που πιστεύεται ότι είναι αλήθεια. Ουσιαστικά πρόκειται για την ερευνητική υπόθεση και ως εκ τούτου επιδιώκεται η επιβεβαίωσή της εκ των συγκεντρωθέντων στατιστικών δεδομένων. Η απόφαση απόρριψης της Μηδενικής Υπόθεσης και η υποστήριξη της ορθότητας της αντίστοιχης Εναλλακτικής στηρίζεται σε πληροφορίες που περιέχονται σε ένα δείγμα n μετρήσεων που έχει επιλεγεί από τον πληθυσμό. Ας σημειωθεί ότι η απόρριψη της Μηδενικής Υπόθεσης δεν συνεπάγεται αυτόματα την απόδειξη της Εναλλακτικής, αλλά την αποδοχή της σε επίπεδο εμπιστοσύνης, ίδιο με εκείνο με το οποίο απορρίφτηκε η Μηδενική Υπόθεση.

βλ. Ενδεικτικά και E.R. Babbie (1973). *Survey Research Methods*. Belmont CA: Wadsworth publishing Company, Inc. D. Ary, L. Ch. Jacobs & A. Razavieh (1984). *Introduction to Research in Education*. New York NY: Holt, Rinehart and Winston, Inc. J. O. Berger & T. Sellke (1987). «Testing a point null hypothesis: The irreconcilability of p values and evidence». In *Journal of the American Statistical Association*, 82: 112-122. R. P. Carver (1993). «The case against statistical significance testing, revisited». In *Journal of Experimental Education*, 61: 287-292.

²⁵⁷ R. A. Fisher (1995). *Statistical methods, experimental design, and scientific inference: A re-issue of statistical methods for research workers, the design of experiments, and statistical methods and scientific inference*. Oxford, UK: Oxford University Press. S. L. Chow (1996). *Statistical significance: Rationale, validity, and utility*. London: Sage. L. Groat & D. Wang (2002). *Architectural Research Methods*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

²⁵⁸ Π. Κιόχος (1993). *Περιγραφική Στατιστική*. Αθήνα: Εκδόσεις Interbooks. Ρούσσος Γ. (1994). *Στατιστική συμπερασματολογία*, τόμ. Β, Έλεγχος υποθέσεων. Αθήνα: Εκδόσεις Ζήτη. Ευδ. Ξεκαλάκη (1995). *Τεχνικές Δειγματοληψίας*. Αθήνα. Φ. Κολύβα-Μαχαίρα & Ε. Μπόρα-Σέντα (1998). *Στατιστική θεωρία και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη. Χ. Νόβα- Καλτσούνη (2006). *Μεθοδολογία Εμπειρικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες- Ανάλυση Δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*, Αθήνα.

Με βάση αυτή τη συλλογιστική διατυπώσαμε τις παρακάτω υποθέσεις:

- **Μηδενικές υποθέσεις (H₀):** Οι απαντήσεις των Εκπαιδευτικών και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού στο ερωτηματολόγιο αναφορικά με ζητήματα για τα οποία δεν υφίστανται αρκετά στοιχεία ή πληροφορίες, ώστε να καταστούν απορριπτέα επιβεβαιώσαν ευρήματα και δεδομένα άλλων συναφών ερευνών για το υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκής μόρφωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., καθώς και το μεγάλο ποσοστό συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Επιπλέον, εκ των μηδενικών υποθέσεων της παρούσας έρευνας υπήρξε επίρρωση σε ό,τι αφορά στη χρήση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας, όπως και την πλέρια εκμετάλλευση των παρεχόμενων δυνατοτήτων από τις νέες τεχνολογίες.
- **Εναλλακτική υπόθεση (H₁):** Οι απαντήσεις των Εκπαιδευτικών και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) διαφόρων ειδικοτήτων, στο

²⁵⁹ Ως Περιγραφική Στατιστική (Descriptive Statistics) ορίζονται οι μέθοδοι, οι οποίες ασχολούνται με τη συλλογή, συνοπτική και αποτελεσματική παρουσίαση και ταξινόμηση των δεδομένων ανάλογα με το είδος των χαρακτηριστικών που περιγράφουν ή/και μετρούν. Συνίσταται στην εφαρμογή της στατιστικής στην οργάνωση, παρουσίαση μέσω γραφικών παραστάσεων και περιγραφή των αποτελεσμάτων που έχουν προκύψει από μια ερευνητική διαδικασία μιας στατιστικής έρευνας με τα κατάλληλα μέτρα θέσης και διασποράς. Το αντικείμενο της Περιγραφικής Στατιστικής είναι η περιγραφή ενός δείγματος έχοντας την επίγνωση ότι τα δεδομένα στατιστικής του αφορούν το συγκεκριμένο μόνο δείγμα και όχι όλα τα δείγματα ούτε και τον πληθυσμό από τον οποίο προέρχονται.

Η Επαγωγική Στατιστική ή Στατιστική Συμπερασματολογία (Inferential Statistics) χρησιμοποιώντας τις ίδιες μεθόδους με την αντίστοιχη Περιγραφική Στατιστική αναλύει δεδομένα που προέρχονται από δείγμα ή δείγματα, ώστε να προκύψουν γενικά συμπεράσματα και να πραγματοποιηθούν προβλέψεις για τον συνολικό πληθυσμό προέλευσης του/των δείγματος/των. Περιλαμβάνει αφενός τον προσδιορισμό (εκτιμητική) των χαρακτηριστικών παραμέτρων ενός πληθυσμού από τα στατιστικά ενός επιλεγμένου δείγματος και αφετέρου τους ελέγχους υποθέσεων για μία ή περισσότερες παραμέτρους ενός πληθυσμού με βάση τα στατιστικά του εν λόγω δείγματος. Η πλέον σημαντική παράμετρος-προσφορά της Επαγωγικής Στατιστικής συνίσταται στο ότι επιτρέπει στον ερευνητή να καθορίσει με σχετική ακρίβεια την πιθανότητα σφαλμάτων, τα οποία τυχόν έχουν παρερμηνήσει στα συμπεράσματα τα οποία έχουν ήδη διατυπώσει μετά την αρχική στατιστική ανάλυση. Περισσότερα βλ. Kish, L. (1965). *Survey Sampling*. New York NY: John Wiley and Sons, Inc, σ. 17. Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. (2007). «A call for qualitative power analyses». In *Quality & Quantity*, 41:105-121. J. Cohen (2009). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York NY: Psychology Press, Inc.

ερωτηματολόγιο, αναφορικά με ζητήματα όπως η γνώση εκ μέρους των εκπαιδευτικών για το κοινωνικό-οικονομικό προφίλ των οικογενειών των μαθητών τους, καθώς και του ευρύτερου πληθυσμού της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο. Οι απαντήσεις τους αναφορικά με τις παραπάνω σχετικές ερωτήσεις συνιστούν μια βασική ερευνητική υπόθεση, καθώς και απαντήσεις τους σε ερωτήσεις που αφορούν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στον μαθητικό πληθυσμό των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Άλλη μια σημαντική εναλλακτική υπόθεση αποτελεί και το ερευνητικό ερώτημα για το κατά πόσο υφίσταται ένας σαφής επαγγελματικός ορίζοντας των μαθητών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και ποιος είναι ο βαθμός υποστήριξής του από το αντίστοιχο μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, με τον τρόπο που πραγματοποιείται, σε επίπεδο ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Με βάση την προαναφερθείσα βιβλιογραφία οδηγηθήκαμε στη διατύπωση των παραπάνω υποθέσεων, καταλήγοντας στην υιοθέτηση της εναλλακτικής υπόθεσης, με βάση τη σχετική βιβλιογραφία²⁶⁰

Με άλλα λόγια, απορρίπτεται η Μηδενική Υπόθεση, εφόσον το p -value²⁶¹ είναι <0.05 και συνεπώς ισχύει η Εναλλακτική Υπόθεση. Οι συγγραφείς Ρούσσος και Τσαούσης (2009), καθώς και οι Berger & Selke (1987), αλλά και ο Krueger (2001) αποδέχονται ή απορρίπτουν τη Μηδενική Υπόθεση (H_0) με βάση τις πιθανότητες. Αυτό σημαίνει ότι αν

²⁶⁰ C. Sutanapong & P. I. Louangrath (2015). «Descriptive and Inferential Statistics». In *Inter. J. Res. Methodol. Soc. Sci.*, 1(1): 22-35. H. Van Elst (2019). *Foundations of Descriptive and Inferential Statistics. Lecture notes for a quantitative-methodological module at the bachelor' s degree (B.Sc.) level*. Köln: Henk van Elst.

²⁶¹ Ας σημειωθεί ότι η τιμή σημαντικότητας αποτελεί την πιθανότητα απόκτησης ενός αποτελέσματος ίσου ή πιο ακραίου από ό,τι ήταν στην πραγματικότητα παρατηρήσιμο, υπό τον όρο όμως να αληθεύει η Μηδενική Υπόθεση. Βλ. σχετικώς M. J. Bayarri, & J.O. Berger (2000). «P values for composite null models». In *Journal of the American Statistical Association*, 95: 1127-1142. B. Bhaskar & H. De Sale (2002). «Median of the p -value under the alternative hypothesis». In *The American Statistician (American Statistical Association)*, 56 (3): 202-206. R. Hubbard, (2004). «Alphabet soup: Blurring the distinctions between p ' s and α ' s in psychological research». In *Theory & Psychology*, 14: 295-327. R. Hubbard & R. M. Lindsay (2008). «Why P Values Are Not a Useful Measure of Evidence in Statistical Significance Testing». In *Theory & Psychology*, 18(1): 69-88.

τα ερευνητικά δεδομένα παρέχουν υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης είναι δυνατόν να απορρίψουμε τη Μηδενική Υπόθεση. Στην περίπτωση αυτή, σύμφωνα με τους εν λόγω συγγραφείς,²⁶² διαθέτουμε το αντίστοιχο επίπεδο εμπιστοσύνης για να διατυπώσουμε τη λεγόμενη Εναλλακτική Υπόθεση, όπως αυτή προσδιορίζεται στην προαναφερθείσα σχετική βιβλιογραφία. Με βάση την παραπάνω προβληματική, για τον έλεγχο των αποκλίσεων των απαντήσεων, ορίζουμε το επίπεδο εμπιστοσύνης ως $1-\alpha$, όπου το α προσδιορίζεται σύμφωνα με τους εν λόγω συγγραφείς, ως επίπεδο σημαντικότητας²⁶³ και καθορίζει το εύρος της περιοχής αποδοχής και απόρριψης, δηλαδή το αποδεκτό όριο του σφάλματος. Αναλυτικότερα, με βάση την κείμενη βιβλιογραφία, εάν το επίπεδο σημαντικότητας είναι $\alpha=0,05$, σημαίνει ότι αποδεχόμαστε μέχρι 5% το σφάλμα (με την έννοια της απόκλισης των απαντήσεων) του στατιστικού ελέγχου που πραγματοποιήσαμε (Ρούσσος & Τσαούσης, 2009. Berger & Selke (1987). Krueger, 2001. Howitt & Cramer, 2006).

Στη συνέχεια επιδιώκουμε να ελέγξουμε κατά πόσο η αλλαγή της τιμής μιας μεταβλητής δύναται να μεταβάλλει μια άλλη μεταβλητή. Με βάση τους παραπάνω, αναφερόμαστε στον υπολογισμό του συντελεστή συσχέτισης Spearman Rho, ο οποίος, συνιστά το

²⁶² J. O. Berger & T. Selke (1987). «Testing a point null hypothesis: The irreconcilability of P values and evidence». In *Journal of the American Statistical Association*, 82: 112-122. J. Krueger (2001). «Null hypothesis significance testing: On the survival of a flawed method». In *American Psychologist* 56:16-26.

²⁶³ Η απόφαση για την αποδοχή ή απόρριψη μιας Μηδενικής Υπόθεσης (H_0) λαμβάνεται επί τη βάση πιθανοτήτων. Για τον σκοπό αυτό ορίζεται πριν από τη διεξαγωγή της δειγματοληπτικής έρευνας ένα επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (significance level), το οποίο συμβολίζεται ως α , το οποίο και καθορίζει το εύρος της περιοχής αποδοχής κι απόρριψης της Μηδενικής Υπόθεσης (H_0), δηλαδή το αποδεκτό όριο σφάλματος. Ως θέμα της ορθής επιστημονικής μεθόδου-πρακτικής, ένα επίπεδο σημαντικότητας επιλέγεται πριν τη συλλογή δεδομένων και συνήθως βρίσκεται στο 0,05 (5%). Άλλα επίπεδα σημαντικότητας (π.χ., 0,01) δύνανται να βρουν εφαρμογή, ανάλογα με τον τομέα μελέτης. Όσο όμως πιο χαμηλά τίθενται τα επίπεδα σημαντικότητας τόσο πιο ισχυρότερα στοιχεία χρειάζονται πριν την απόρριψη της Μηδενικής Υπόθεσης. Για το επίπεδο σημαντικότητας ενδεικτικώς βλ. R. W. Frick (1996). «The appropriate use of null hypothesis testing». In *Psychological Methods*, (1): 379- 390. B. Thompson (1996). «AERA editorial policies regarding statistical significance testing: Three suggested reforms». In *Educational Researcher*, 25(2): 26-30. L. G. Daniel (1998). «Statistical significance testing: A historical overview of misuse and misinterpretation with implications for the editorial policies of educational journals». In *Research in the Schools*, 5(2): 23- 32. Th. R. Knapp (1998). «Comments on the Statistical Significance Testing Articles». In *Research in the Schools*, 5(2): 39-42. J. E. McLean & J. M. Ernest (1998). «The Role of Statistical Significance Testing in Educational Research». In *Research in the Schools*, 5(2): 15-22.

δείκτη του βαθμού συσχέτισης, μεταξύ δύο συνόλων τιμών και λαμβάνει τιμές από + 1.00 μέχρι -1.00. Το θετικό πρόσημο (+ 1.00) σημαίνει θετική συσχέτιση, δηλαδή οι τιμές μιας μεταβλητής αυξάνονται, όταν αυξάνονται και οι τιμές της άλλης και το αρνητικό πρόσημο (-1.00) δείχνει αρνητική συσχέτιση, δηλαδή οι τιμές μιας μεταβλητής αυξάνονται, καθώς μειώνονται οι τιμές της άλλης. Όσο πλησιάζει η τιμή προς το +1, τόσο πιο ισχυρός είναι ο συντελεστής συσχέτισης (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2009; Howitt & Cramer, 2006).

Μέσω της Περιγραφικής Στατιστικής οδηγηθήκαμε στην αναλυτική περιγραφή του δείγματός μας, δηλαδή στην ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και του Ε.Ε.Π. στο εν λόγω ερωτηματολόγιο, ενώ με την Επαγωγική Στατιστική, παρουσιάσαμε στατιστικά, με βάση το συντελεστή συσχέτισης, σημαντικές συσχετίσεις που αφορούν στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και του Ε.Ε.Π. του δείγματός μας.

5.4 Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας

5.4.1. Ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού

Τα στοιχεία, που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο και αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία, είναι η ηλικία, το φύλο, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση εν γένει, τα έτη υπηρεσίας στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ., οι τάξεις διδασκαλίας, η εργασιακή σχέση (μόνιμοι ή αναπληρωτές στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ.), οι πτυχιακές σπουδές ή και οι μεταπτυχιακές σπουδές, οι τυχόν διδακτορικές σπουδές και η επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα εξετάζεται η ανάλυση συχνότητων των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματός μας και παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων σε όλες τις ερωτήσεις που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στα εν λόγω σχολεία. Το σύνολο των εκπαιδευτικών και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού που υπάρχει στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ. τη χρονική στιγμή της διεξαγωγής της παρούσας έρευνας ήταν 237 άτομα, εκ των οποίων 34 ανήκαν στο Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό. Από το σύνολο των 237 ατόμων (Εκπαιδευτικοί και Ε.Ε.Π.) δέχθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο 172 άτομα.

► Κατανομή του δείγματος σε εκπαιδευτικούς και Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό

Στον Πίνακα 8 κατανέμεται το δείγμα μας σε εκπαιδευτικούς και Ε.Ε.Π., που δέχθηκαν να απαντήσουν στο σχετικό ερωτηματολόγιο. Διαπιστώνουμε, συνεπώς, ότι σχεδόν τα τρία τέταρτα, το 77,30% (133 άτομα), των συμμετεχόντων είναι εκπαιδευτικοί, ενώ 22,70% (39 άτομα) ανήκουν στο Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό.

Πίνακας 8. Κατανομή του δείγματος σε εκπαιδευτικούς και Ε.Ε.Π.		
Ιδιότητα	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστό
Εκπαιδευτικοί	133	77,30%

E.E.Π	39	22,70%
Σύνολο:	172	100%

► *Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο*

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματός μας, το οποίο αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς και το E.E.Π. (Σ= 172) ανάλογα με το φύλο. Διαπιστώνεται, ότι 76,70% των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι γυναίκες (132 γυναίκες), ενώ το ποσοστό των ανδρών είναι 23,30% (40 άνδρες).

Πίνακας 9. Κατανομή του δείγματος σε εκπαιδευτικούς και E.E.Π.		
Φύλο	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστό
Γυναίκα	132	76,70%
Άνδρας	40	23,30%
Σύνολο:	172	100%

► *Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο και το φύλο*

Ο Πίνακας 10α παρουσιάζει τα γνωστικά αντικείμενα των εκπαιδευτικών του δείγματός μας. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 20,30% είναι Φιλολόγοι (27 Φιλολόγοι), σε ποσοστό 14,29% είναι Μαθηματικοί (19 Μαθηματικοί), σε ποσοστό 11,28% είναι Καθηγητές Πληροφορικής (15 Καθηγητές Πληροφορικής), σε ποσοστό 9,77% είναι Καθηγητές Φυσικών Επιστημών (13 Καθηγητές Φυσικών Επιστημών), σε ποσοστό 9,03% είναι Καθηγητές Φυσικής Αγωγής (12 Καθηγητές Φυσικής Αγωγής), σε ποσοστό 3,76% είναι Καθηγητές Αγγλικής Φιλολογίας (5 Καθηγητές Αγγλικής Φιλολογίας), το 3,00% είναι Χημικοί (4 Χημικοί), 0,75% είναι Σχεδιαστές Ενδυμάτων (1 Σχεδιαστής Ενδυμάτων), 0,75% είναι Τεχνολόγοι (1 Τεχνολόγος), 5,26% είναι Μουσικοί (7 Μουσικοί), 2,26% είναι Μηχανολόγοι (3 Μηχανολόγοι), 3,76% είναι Καθηγητές Καλλιτεχνικών (5 Καθηγητές Καλλιτεχνικών), 0,75% είναι Αισθητικοί (1 Αισθητικός), 1,50% είναι Καθηγητές Οικονομίας (2

Καθηγητές Οικονομίας) και 1,50% είναι Καθηγητές Κοινωνικών Επιστημών (2 Καθηγητές Κοινωνικών Επιστημών). Η πασιφανής έλλειψη εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων οφείλεται στο γεγονός ότι η πλειοψηφία των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. δεν διαθέτουν λυκειακές τάξεις τη στιγμή της διεξαγωγής της παρούσας έρευνας. Σήμερα, οι λυκειακές τάξεις λειτουργούν.

Πίνακας 10α. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο - ειδικότητά τους		
Ειδικότητα	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστό
Φιλολογοί	27	20,30%
Θεολόγοι	6	4,51%
Μαθηματικοί	19	14,29%
Φυσικών Επιστημών	13	9,77%
Φυσικής Αγωγής	12	9,03%
Φυτικής Παραγωγής	10	7,52%
Πληροφορικής	15	11,28%
Αγγλικής Φιλολογίας	5	3,70%
Χημικοί	4	3%
Σχεδιαστές Ενδυμάτων	1	0,75%
Τεχνολόγοι	1	0,75%
Μουσικοί	7	5,26%
Μηχανολόγοι	3	2,26%
Καλλιτεχνικών	5	3,76%
Αισθητικοί	1	0,75%
Οικονομολόγοι	2	1,50%
Κοινωνικών Επιστημών	2	1,50%
Σύνολο:	133	100%

Όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών, όπως παρουσιάζεται και στον Πίνακα 10β, οι γυναίκες πλειοψηφούν από 60% έως και 100% των αντίστοιχων ανδρών συναδέλφων

τους με μόνες εξαιρέσεις τις ειδικότητες των Κοινωνικών Επιστημών (50% γυναίκες, 50% άνδρες), της Σωματικής Αγωγής (50% γυναίκες, 50% άνδρες) και της Μουσικής (42,90% γυναίκες και 52,10% άνδρες).

Πίνακας 10β. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο-ειδικότητα και το φύλο

Ειδικότητα εκπαιδευτικών	Γυναίκες/ Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστό	Άνδρες/ Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστό
Φιλολόγοι	24	88,9%	3	11,1%
Θεολόγοι	4	66,7%	2	33,3%
Μαθηματικοί	13	68,4%	6	31,6%
Φυσικών Επιστημών	8	61,5%	5	38,5%
Φυσικής Αγωγής	6	50%	6	50%
Φυτικής Παραγωγής	9	90%	1	10%
Πληροφορικής	10	66,7%	5	33,3%
Αγγλικής Φιλολογίας	5	100%	0	0%
Χημικοί	3	75%	1	25%
Σχεδιαστές Ενδυμάτων	1	100%	0	0%
Τεχνολόγοι	1	100%	0	0%
Μουσικοί	3	42,9%	4	57,1%
Μηχανολόγοι	2	66,7%	1	33,3%
Καλλιτεχνικών	3	60%	2	40%
Αισθητικοί	1	100%	0	0%
Οικονομολόγοι	2	100%	0	0%
Κοινωνικών Επιστημών	1	50%	1	50%
Σύνολο:	96 άτομα (72,18%)		37 άτομα (27,82%)	

► **Κατανομή του δείγματος του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού ανά ειδικότητα**

Στην παρούσα έρευνα τα άτομα του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού του δείγματός μας ήταν κυρίως γένους θηλυκού (39), ενώ τρία (3) άτομα ανήκουν στους άρρενες (βλ. Πίνακα 11), εκ των οποίων οι δύο εξ αυτών υπηρετούν ως Σχολικοί Νοσηλευτές και ένας εξ αυτών υπηρετεί ως Κοινωνικός Λειτουργός.

Πίνακας 11. Κατανομή του δείγματος του Ε.Ε.Π. ανά φύλο σε ειδικότητα				
Ειδικότητα	Φύλο			
	Γυναίκες		Άνδρες	
	<i>Αριθμητικά δεδομένα</i>	<i>Ποσοστά</i>	<i>Αριθμητικά δεδομένα</i>	<i>Ποσοστά</i>
Σχολικοί Νοσηλευτές	12	85,70%	2	14,30%
Κοινωνικοί Λειτουργοί	4	80%	1	20%
Ψυχολόγοι	12	100%	0	0%
Λογοθεραπευτές	3	100%	0	0%
Εργοθεραπευτές	5	100%	0	0%
Σύνολο:	36		3	

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Πίνακα 12, παρουσιάζονται οι ειδικότητες του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού του δείγματός μας. Παρατηρούμε ότι 35,90% των συμμετεχόντων είναι Σχολικοί Νοσηλευτές (14 Σχολικοί Νοσηλευτές), 30,77% είναι Ψυχολόγοι (11 Ψυχολόγοι), 12,82% είναι Κοινωνικοί Λειτουργοί (5 Κοινωνικοί Λειτουργοί), 7,69% Λογοθεραπευτές (3 Λογοθεραπευτές) και 12,82% Εργοθεραπευτές (5 Εργοθεραπευτές).

Πίνακας 12. Κατανομή του δείγματος του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού ανά ειδικότητα		
Ειδικότητα	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά

Σχολικοί Νοσηλευτές	14	35,90%
Κοινωνικοί Λειτουργοί	5	12,82%
Ψυχολόγοι	12	30,77%
Λογοθεραπευτές	3	7,69%
Εργοθεραπευτές	5	12,82%
Σύνολο:	39	100%

► **Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη υπηρεσίας και το φύλο**

Στον Πίνακα 13α γίνεται κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη υπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παρατηρείται ότι 33,08% των εκπαιδευτικών (44 εκπαιδευτικοί) έχει 0-5 έτη υπηρεσίας, 29,32% (39 εκπαιδευτικοί) έχει 6-10 έτη υπηρεσίας, 27,07% (36 εκπαιδευτικοί) 11-15 έτη, 5,26% (7 εκπαιδευτικοί) 16-20 ετών και 5,26% (7 εκπαιδευτικοί) έχει περισσότερα από 20 έτη υπηρεσίας.

Πίνακας 13α. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών κατά έτη υπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση		
Έτη υπηρεσίας	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
0-5	44	33,08%
6-10	39	29,32%
11-15	36	27,07%
16-20	7	5,26%
>20	7	5,26%
Σύνολο:	133	100%

Το φύλο σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας καταδεικνύει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν την πλειοψηφία των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και έχουν περισσότερα έτη υπηρεσίας

στην εκπαίδευση σε σχέση με τους άρρενες εκπαιδευτικούς των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του νομού Αττικής στην παρούσα χρονική στιγμή διεξαγωγής της εν λόγω έρευνας (βλ. Πίνακα 12β).

Πίνακας 13β. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανά φύλο και κατά έτη υπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Έτη υπηρεσίας	Φύλο			
	Γυναίκες		Άνδρες	
	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
0-5	29	65,91%	15	34,09%
6-10	30	76,92%	9	23,08%
11-15	25	69,44%	11	30,56%
16-20	6	85,71%	1	14,29%
>20	6	85,71%	1	14,29%
Σύνολο:	96		37	

Στον Πίνακα 13α γίνεται κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη υπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παρατηρείται ότι 33,08% των εκπαιδευτικών (44 εκπαιδευτικοί) έχει 0-5 έτη υπηρεσίας, 29,32% (39 εκπαιδευτικοί) έχει 6-10 έτη υπηρεσίας, 27,07% (36 εκπαιδευτικοί) 11-15 έτη, 5,26% (7 εκπαιδευτικοί) 16-20 ετών και 5,26% (7 εκπαιδευτικοί) έχει περισσότερα από 20 έτη υπηρεσίας.

Το φύλο σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας καταδεικνύει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν την πλειοψηφία των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και έχουν περισσότερα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση σε σχέση με τους άρρενες εκπαιδευτικούς των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του νομού Αττικής στην παρούσα χρονική στιγμή διεξαγωγής της εν λόγω έρευνας (βλ. Πίνακα 13β).

► **Κατανομή του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού με βάση τα έτη υπηρεσίας και το φύλο**

Στον Πίνακα 14α γίνεται κατανομή του δείγματος του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού με βάση τα έτη υπηρεσίας και το φύλο. Διαπιστώνεται ότι 61,53% του Ε.Ε.Π. (24 άτομα) έχουν 0-5 έτη υπηρεσίας, 20,51% (8 άτομα) έχουν 6-10 έτη υπηρεσίας, 5,13% (2 άτομα) 11-15 έτη, 5,13% (2 άτομα) 16-20 έτη και 7,69% (3 άτομα) έχουν περισσότερα από 20 έτη υπηρεσίας. Συμπεραίνουμε, ότι η πλειοψηφία του Ε.Ε.Π. – τόσο οι άνδρες, όσο και οι γυναίκες (βλ. Πίνακα 14β) έχουν από 0 έως 5 έτη υπηρεσίας.

Πίνακας 14α. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανά φύλο και κατά έτη υπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση				
Έτη υπηρεσίας	Φύλο			
	Γυναίκες		Άνδρες	
	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
0-5	22	91,67%	2	34,09%
6-10	8	100%	0	0 %
11-15	2	100%	0	0 %
16-20	2	100%	0	0 %
>20	2	66,67%	1	33,33 %
Σύνολο:	36		3	

Πίνακας 14β. Κατανομή του δείγματος του Ε.Ε.Π. κατά έτη υπηρεσίας		
Έτη υπηρεσίας	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
0-5	24	61,53%
6-10	8	20,51%
11-15	2	5,13%
16-20	2	5,13%

>20	3	7,69%
Σύνολο:	39	100%

► *Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση*

Στον Πίνακα 15 καταγράφεται η εμπειρία των εκπαιδευτικών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. στην Ειδική Αγωγή, καθώς πάνω από το ήμισυ του δείγματος (69 εκπαιδευτικοί) δήλωσαν ότι έχουν προϋπηρεσία άνω των 5 ετών στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και ως εκ τούτου έχουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις για να υποστηρίξουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται επίσης ότι 25,56% των εκπαιδευτικών (34 εκπαιδευτικοί) έχουν 1-2 έτη υπηρεσίας και 22,56% (30 εκπαιδευτικοί) 3-5 έτη υπηρεσίας.

Πίνακας 15. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών κατά έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση		
Έτη υπηρεσίας	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
1-2	34	25,56%
3-5	30	22,56%
>5	69	51,88%
Σύνολο:	134	100%

► *Κατανομή του δείγματος του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού με βάση τα έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση*

Στον Πίνακα 16 κατανέμεται το δείγμα του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού με βάση τα έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Επισημαίνεται ότι 64,10% του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (25 άτομα) έχουν 1-2 έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή, 20,51% (8 άτομα) έχουν περισσότερα από 5 έτη υπηρεσίας και 15,39% (6 άτομα) έχουν 3-5 έτη υπηρεσίας. Διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των ατόμων του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού έχουν ελάχιστα έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική

Αγωγή και Εκπαίδευση και μόνο 20,21% (8 άτομα) έχουν περισσότερο από 5 έτη υπηρεσίας στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Πίνακας 16. Κατανομή του δείγματος του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού κατά έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση		
Έτη υπηρεσίας	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
1-2	25	64,10 %
3-5	6	15,39 %
>5	8	20,51 %
Σύνολο:	39	100%

► *Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ., με βάση τον τύπο της εργασιακής σχέσης που αφορά την πρόσληψή τους.*

Στον Πίνακα 17 παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) με βάση τον τύπο της εργασιακής σχέσης τους με τα εν λόγω ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Προκύπτει ότι η πλειοψηφία του δείγματός μας, ήτοι 69,20% (119), είναι αναπληρωτές πλήρους απασχόλησης (μη μόνιμη ετήσια θέση), 23,80% (41) είναι μόνιμοι με οργανική τοποθέτηση, 5,80% (10) είναι μόνιμοι καθηγητές στο χώρο της εκπαίδευσης με ετήσια απόσπαση στα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., ενώ δύο εκπαιδευτικοί είναι αναπληρωτές μερικής απασχόλησης, ήτοι 1,20%.

Πίνακας 17. Κατανομή του δείγματος με βάση την εργασιακή σχέση με τον φορέα απασχόλησης		
Εργασιακή σχέση	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
Μόνιμος με οργανική τοποθέτηση	41	23,80 %
Μόνιμος με απόσπαση	10	5,80 %
Αναπληρωτής πλήρους απασχόλησης	139	69,20%

Αναπληρωτής μερικής απασχόλησης	2	1,20 %
Σύνολο:	172	100%

► **Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικία και το φύλο**

Στον Πίνακα 18α παρουσιάζονται οι ηλικίες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού στην έρευνα. Διαπιστώνεται ότι από τους 172 εκπαιδευτικούς και ατόμων Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα, η πλειοψηφία εντάσσεται στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών. Σύμφωνα με τον Πίνακα 14, 45,90% (79) εκπαιδευτικοί και Ε.Ε.Π. είναι ηλικίας 31-40 ετών, (30,80%) 53 εκπαιδευτικοί και Ε.Ε.Π. είναι ηλικίας 41-50 ετών, 13,40% (23) εκπαιδευτικοί και Ε.Ε.Π. είναι ηλικίας 24-30 ετών, 9,30% (16) εκπαιδευτικοί και Ε.Ε.Π. είναι ηλικίας 51-60 ετών και ένας (1) εκπαιδευτικός είναι ηλικίας >60 ετών. Η πλειοψηφούσα ηλικιακή ομάδα κρίνεται η πλέον παραγωγική και με τη μεγαλύτερη πρόσβαση αφενός στις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους και τα επιμορφωτικά προγράμματα και αφετέρου στη χρήση των νέων τεχνολογιών στην Παιδαγωγική και στην Ειδική Αγωγή.

Πίνακας 18α. Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την ηλικία		
Έτη ηλικίας	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
24-30	23	13,40%
31-40	79	45,90%
41-50	53	30,80%
51-60	16	9,30%
>60	1	0,60%
Σύνολο (total)	172	100%

Πίνακας 18β. Κατανομή των εκπαιδευτικών και του προσωπικού Ε.Ε.Π. του δείγματος με βάση την ηλικία και το φύλο

Έτη ηλικίας	Γυναίκα		Άνδρας	
	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
24-30	19	82,60 %	4	17,40 %
31-40	62	78,50 %	17	21,50 %
41-50	39	73,60 %	14	26,40 %
51-60	11	68,80 %	5	31,20 %
>60	1	100 %	0	00 %
Σύνολο (total)	132	Μ. Ο. 76,70 %	40	37,20 %

► **Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ειδικότητα πρόσληψής τους**

Στον Πίνακα 19 παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ειδικότητα πρόσληψής τους στα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Παρατηρούμε ότι 93,60% των εκπαιδευτικών (161) έχουν πτυχίο Α.Ε.Ι./ Τ.Ε.Ι. και μόνο 2,90% (5) είναι πτυχιούχοι τμήματος Ειδικής Αγωγής, ενώ 3,50% (6) δεν απάντησαν στην εν λόγω ερώτηση.

Πίνακας 19. Κατανομή των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ειδικότητα πρόσληψής τους		
Ειδικότητα Πρόσληψης	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ - ΤΕΙ	161	93,60%
ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	5	2,90%
ΔΞ/ΔΑ	6	3,5%
Σύνολο:	172	100%

► **Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις σχολικές τάξεις που διδάσκουν**

Στον Πίνακα 20 παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών αναφορικά με το διδακτικό έργο τους ανά σχολική τάξη στα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. της εν λόγω έρευνας. Σε επίπεδο Γυμνασίου παρατηρείται ότι 87,80% (151 εκπαιδευτικοί) διδάσκουν στην Α΄ Γυμνασίου, 84,30% (145) στη Β΄ Γυμνασίου, 80,20% (138) στη Γ΄ Γυμνασίου, 77,90%

(134) στη Δ΄ Γυμνασίου. Σε επίπεδο Λυκείου, η 66,90% (115) στην Α΄ Λυκείου, 62,80% (108) στη Β΄ Λυκείου, 47,70% (82) στη Γ΄ Λυκείου και 28,50% (49) στη Δ΄ Λυκείου. Επισημαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του εν λόγω δείγματος διδάσκουν σε περισσότερες από μία τάξεις και κυρίως σε τάξεις του Γυμνασίου. Αυτό συμβαίνει διότι στην παρούσα χρονική στιγμή που διεξάγεται η εν λόγω έρευνα δεν υπάρχουν όλες οι λυκειακές τάξεις σε όλα τα σχολεία πάρα μόνο σε 8 από τα αυτά, επί συνόλου 10 Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Πίνακας 20. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών αναφορικά με το διδακτικό τους έργο στις σχολικές τάξεις των Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. της έρευνας

ΤΑΞΗ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
Α΄ Γυμνασίου	151	87,80 %	21	12,20 %
Β΄ Γυμνασίου	145	84,30 %	27	15,70 %
Γ΄ Γυμνασίου	138	80,20 %	34	19,80 %
Δ΄ Γυμνασίου	134	77,90 %	38	22,10 %
Α΄ Λυκείου	115	66,90 %	57	33,10 %
Β΄ Λυκείου	108	62,80 %	64	37,20 %
Γ΄ Λυκείου	82	47,70 %	90	52,30 %
Δ΄ Λυκείου	49	28,50 %	123	71,50 %

► **Εκπαιδευτικοί που συνεχίζουν τις σπουδές τους σε προπτυχιακό επίπεδο σε πανεπιστημιακά τμήματα, με γνωστικό αντικείμενο που δεν σχετίζεται με την ειδικότητα πρόσληψής τους.**

Στον Πίνακα 21β παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών με βάση τα πανεπιστημιακά τμήματα στα οποία δήλωσαν ότι φοιτούν. Διαπιστώνεται ότι οι σπουδές τους σχετίζονται με διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο αναφορικά με την ειδικότητα της πρόσληψής τους στα εν λόγω Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματός μας (133 εκπαιδευτικοί), 11 εξ αυτών (6,4%) παρακολουθούν προ-πτυχιακές σπουδές σε άλλα πανεπιστημιακά

τιμήματα, Από αυτούς τους ένδεκα, οι τρεις (27,27%) παρακολουθούν το Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, ομοίως τρεις (27,27%) φοιτούν στο Παιδαγωγικό Τμήμα, 9,09% , ένας (9,09%) παρακολουθεί Προπτυχιακό πρόγραμμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, ένας (9,09%) παρακολουθεί Προπτυχιακό πρόγραμμα Σπουδών στη Θεολογία, ένας (9,09%) παρακολουθεί Προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην Πληροφορική, 9,09% ,ένας (9,09%) παρακολουθεί Προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στη Γαλλική Φιλολογία και ακόμη ένας (9,09%) παρακολουθεί Προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην Εργοθεραπεία.

Πίνακας 21α. Εκπαιδευτικοί που φοιτούν σε Προπτυχιακά Τμήματα Σπουδών				
ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟΙ ΦΟΙΤΗΤΕΣ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	<i>Αριθμητικά δεδομένα</i>	<i>Ποσοστά</i>	<i>Αριθμητικά δεδομένα</i>	<i>Ποσοστά</i>
Σύνολο:	11	6,40%	161	93,60%

Πίνακας 21β. Κατανομή του δείγματος των εν λόγω εκπαιδευτικών που είναι εγγεγραμμένοι σε Προπτυχιακά Τμήματα Πανεπιστημιακών Τμημάτων.		
Πανεπιστημιακά Τμήματα	Αριθμός Εκπαιδευτικών	Ποσοστό
Φ.Π.Ψ	3	27,27%
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ	3	27,27%
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΑ	1	9,09%
ΘΕΟΛΟΓΙΑ	1	9,09%
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ	1	9,09%
ΓΑΛΛΙΚΗ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑ	1	9,09%
ΕΡΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ	1	9,09%
Σύνολο	11	100%

►Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών με βάση την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών αναφορικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Στον Πίνακα 22 παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος με βάση την επιμόρφωση που έχουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Διαπιστώνεται ότι 52,30% (90) έχουν παρακολουθήσει Ειδικά Επιμορφωτικά Προγράμματα Πανεπιστημίων, 27,30% (47) έχουν παρακολουθήσει Ειδικά Επιμορφωτικά Προγράμματα άλλων φορέων, 26,20% (45) έχουν παρακολουθήσει Ειδικά Επιμορφωτικά Προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας, 18% (31) έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια στο σχολείο, 8,10% (14) έχουν παρακολουθήσει Εισαγωγικά Σεμινάρια στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα, 5,20% (9) έχουν παρακολουθήσει Περιοδικά Σεμινάρια στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα και 4,10% (7) έχουν παρακολουθήσει Σεμινάρια σε Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών έχουν συμμετάσχει σε περισσότερα από ένα σεμινάρια που αφορούν στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Πίνακας 22. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών με βάση την επιμόρφωση σχετικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση				
Φορέας Επιμόρφωσης	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ)	7	4,10%	165	95,90%
Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) Εισαγωγικά	14	8,10%	158	91,90%
Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) Περιοδικά	9	5,20%	163	94,80%

Επιμορφωτικά σεμινάρια στο σχολείο	31	18%	141	82%
Ειδικά Επιμορφωτικά Προγράμματα Πανεπιστημίων	90	52,30%	82	47,70%
Ειδικά Επιμορφωτικά Προγράμματα Υπουργείου Παιδείας	45	26,20%	127	73,80%
Ειδικά Επιμορφωτικά Προγράμματα άλλων φορέων	47	27,30%	125	72,70%

► **Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών με βάση τις μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές τους**

Στον Πίνακα 23 παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών με βάση τις μεταπτυχιακές ή και διδακτορικές σπουδές τους. Επισημαίνεται ότι με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, 75,60% (130) έχουν αποκτήσει δίπλωμα μεταπτυχιακών σπουδών και 3,50% (6) έχουν λάβει διδακτορικό δίπλωμα.

Πίνακας 23. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. (n=172) με βάση ολοκληρωμένες μεταπτυχιακές η/και διδακτορικές σπουδές

Επίπεδο Σπουδών	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
Μεταπτυχιακές Σπουδές	130	75,60%	42	24,20
Διδακτορικό Δίπλωμα	6	3,50%	166	96,50%

► **Οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την ειδίκευση των μεταπτυχιακών σπουδών τους**

Στον Πίνακα 24 κατανέμεται το δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο του μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών τους. Από τους 130 εκπαιδευτικούς απάντησαν οι 104 στην εν λόγω ερώτηση. Διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ήτοι 54,62% (71), έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, 13,08% (17) στη Σχολική Ψυχολογία, 3,08% (4) στα Μαθηματικά, 2,31% (3 εκπαιδευτικοί) στην Πληροφορική, 2,31% (3) έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σε σπουδές στην Εκπαίδευση (δεν εξήγησαν στις απαντήσεις που έδωσαν τι εννοούν με τον όρο «Εκπαίδευση», όπως ακριβώς ανέφεραν την εν λόγω ειδίκευση στις απαντήσεις τους), 2,31% (3) στις Φυσικές Επιστήμες, 1,54% (2) στη Μουσικολογία και 0,77% (1) στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας, 104 εκπαιδευτικοί (σε σύνολο 130 εκπαιδευτικών των εν λόγω ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.), ήτοι 80,02% του δείγματος μας, διαθέτουν μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών συναφείς με το αντικείμενο που διδάσκουν στα εν λόγω ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Σημειώτεον ότι η Επιμόρφωση των εν λόγω εκπαιδευτικών, μέσω των μεταπτυχιακών σπουδών τους δεν αφορά στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, αλλά σχετίζεται με σεμινάρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, άνω των 400 ωρών, όπως προβλέπεται από την κείμενη νομοθεσία.²⁶⁴

²⁶⁴ Στη διάταξη του άρθρου 48 «Φορείς και όργανα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Τροποποίηση του άρθρου 29 του Ν.1566/198» στο υπό διαβούλευση σχέδιου νόμου του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων “ Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις” προβλέπεται η τροποποίηση του άρθρου 29 του Ν.1566/198 και των περ. β ì και γ ï της παρ. 1 του άρθρου 29 του Ν.1566/1985 (Α’ 167). Σύμφωνα με τα παραπάνω ισχύουν τα κάτωθι: «1. Φορείς και όργανα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι: α) οι σχολικές μονάδες, β) οι Περιφερειακοί Επόπτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης, οι Επόπτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης, οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) και τα Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (Κ.Ε.ΠΕ.Α.), υπό τον συντονισμό των Περιφερειακών Εποπτών Ποιότητας της Εκπαίδευσης, γ) τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) και εποπτευόμενοι φορείς του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων». Πρβλ. Ν.3699/2008, Φ.Ε.Κ. 199/Α/2-10-2008, Άρθρο 20, 1.1.δ.: 1.Τα ειδικά τυπικά προσόντα ένταξης στον εισαγωγικό βαθμό των συνιστώμενων κλάδων εκπαιδευτικών Ε.Α.Ε του προηγούμενου άρθρου ορίζονται ως εξής: [...] «δ) Πτυχίο παιδαγωγικών τμημάτων των

Πίνακας 24. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ειδίκευση των μεταπτυχιακών σπουδών τους		
Ειδίκευση	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
Ειδική Αγωγή Και Εκπαίδευση	71	54,62%
Σχολική Ψυχολογία	17	13,08%
Μαθηματικά	4	3,08%
Πληροφορική	3	2,31%
Εκπαίδευση (Χωρίς Επεξήγηση)	3	2,31%
Φυσικές Επιστήμες	3	2,31%
Μουσικολογία	2	1,54%
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.	1	0,77%
ΔΞ/ΔΑ	26	19,98
Σύνολο:	130	100%

►Οι εκπαιδευτικοί με βάση τις μεταπτυχιακές σπουδές τους που δεν έχουν ολοκληρωθεί την χρονική στιγμή της παρούσας έρευνας.

Στον Πίνακα 25α παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος με βάση το γνωστικό αντικείμενο των μεταπτυχιακών σπουδών των εκπαιδευτικών που είναι σε εξέλιξη, ήτοι 4,70% (8) εκπαιδευτικοί. Διαπιστώνεται ότι 62,50% (5) του εν λόγω δείγματος παρακολουθούν μεταπτυχιακές σπουδές στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και

Πανεπιστημίων της ημεδαπής ή με αναγνωρισμένο ως αντίστοιχο και ισότιμο πτυχίο της αλλοδαπής με αντικείμενο την ειδική προσχολική αγωγή ή παιδαγωγικά τμήματα ειδικής αγωγής με κατεύθυνση Νηπιαγωγών παράλληλα με πιστοποιητικό παρακολούθησης ετήσιων σεμιναρίων κατάρτισης στην ΕΑΕ από Πανεπιστήμια ή από αναγνωρισμένους κρατικούς φορείς που εποπτεύονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, αποδεδειγμένης διάρκειας τουλάχιστον τετρακοσίων (400) ωρών. Σεμινάρια ετήσιας διάρκειας στην ΕΑΕ, που έχουν υλοποιηθεί μέχρι την έναρξη ισχύος του παρόντος νόμου, από Πανεπιστήμια ή από αναγνωρισμένους κρατικούς φορείς που εποπτεύονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, αναγνωρίζονται για την ένταξη στον εισαγωγικό βαθμό, ως ισότιμα με τα ανωτέρω σεμινάρια των τετρακοσίων (400) ωρών...».

Εκπαίδευσης, 25% (2) στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και 12,5% (1) εκπαιδευτικός στην οινολογία. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι 8 εκπαιδευτικοί στο σύνολο των 133 του δείγματός μας (4,70%) είναι εγγεγραμμένοι σε προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών που σχετίζονται με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και στην παρούσα χρονική στιγμή οι μεταπτυχιακές τους σπουδές είναι σε εξέλιξη (Πίνακας 25β).

Πίνακας 25α. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών (n=133) με βάση μεταπτυχιακές σπουδές σε εξέλιξη.

Ιδιότητα μεταπτυχιακού φοιτητή σε εξέλιξη	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
ΝΑΙ	8	4,70 %
ΟΧΙ	125	95,30 %
Σύνολο:	133	100%

Πίνακας 25β. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών (n=8) με βάση το γνωστικό αντικείμενο των μεταπτυχιακών σπουδών τους.

Γνωστικό Αντικείμενο Μεταπτυχιακού	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	5	62,50%
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	2	25%
ΟΙΝΟΛΟΓΙΑ	1	12,50%
Σύνολο:	8	100%

► **Εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος**

Στον Πίνακα 26 παρατηρούμε την κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών με βάση το γνωστικό αντικείμενο της διδακτορικής διατριβής τους. Σε σύνολο 133 εκπαιδευτικών του δείγματός μας, έξι εκπαιδευτικοί (4,50%) είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Από τους έξι διδάκτορες οι δύο (33,33%) δεν απάντησαν στην εν λόγω ερώτηση

αναφορικά με την ειδίκευση της διδακτορικής τους διατριβής, ενώ τέσσερις (66,67%) ανέφεραν το γνωστικό αντικείμενο της διδακτορικής διατριβής τους.

Αναλυτικότερα:

- ✓ Ένας εκπαιδευτικός είναι κάτοχος διδακτορικής διατριβής που αφορά στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, πτυχιούχος Φιλολόγος.
- ✓ Ένας εκπαιδευτικός είναι κάτοχος διδακτορικής διατριβής που αφορά στα εικαστικά, πτυχιούχος Ανώτατης Σχολής Καλών Τεχνών.
- ✓ Ένας εκπαιδευτικός είναι κάτοχος διδακτορικής διατριβής στη σύνθεση όπερας, πτυχιούχος Μουσικός
- ✓ Ένας εκπαιδευτικός είναι κάτοχος διδακτορικής διατριβής στα μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, πτυχιούχος Μαθηματικός.

Πίνακας 26. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών (n=6) με βάση το γνωστικό αντικείμενο των ολοκληρωμένων διδακτορικών σπουδών τους.

Γνωστικό αντικείμενο διδακτορικών σπουδών	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
Ειδική Αγωγή	1	16,66 %
Εικαστικά	1	16,66 %
Σύνθεση Όπερας	1	16,66 %
Μαθηματικά Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	1	16,66 %
ΔΕ/ΔΑ	2	33,33%
Σύνολο:	6	100%

► **Εκπαιδευτικοί που εκπονούν διδακτορική διατριβή, που είναι σε εξέλιξη στην παρούσα χρονική στιγμή διεξαγωγής της έρευνας**

Από τον πίνακα 27 διαπιστώνεται ότι 1,20% (2 εκπαιδευτικοί) του δείγματος εκπονούν διδακτορική διατριβή, η οποία είναι σε εξέλιξη τη στιγμή διεξαγωγής της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 27. Κατανομή του δείγματος εκπαιδευτικών (n = 133) με βάση την ιδιότητα του υποψηφίου διδάκτορα		
Ιδιότητα Υποψηφίου Διδάκτορα	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
ΝΑΙ	2	1,20%
ΟΧΙ	131	98,80%
Σύνολο:	133	100%

► *Τα γνωστικά αντικείμενα των διδακτορικών διατριβών, που είναι σε εξέλιξη στην παρούσα χρονική στιγμή διεξαγωγής της έρευνας*

Στον Πίνακα 28 διαπιστώνεται ότι δύο εκπαιδευτικοί (σε σύνολο 133) είναι υποψήφιοι διδάκτορες στα εν λόγω ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Ένας εκπαιδευτικός (1), ήτοι 50%, εκπονεί διδακτορική διατριβή στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και ένας άλλος εκπαιδευτικός (1), ήτοι 50% εκπονεί διδακτορική διατριβή στην Εκπαίδευση και Τεχνολογία. Για τους εν λόγω εκπαιδευτικούς τα γνωστικά αντικείμενα των εν εξελίξει διδακτορικών διατριβών τους σχετίζονται με τους μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών τους, δηλαδή ο εκπαιδευτικός που εκπονεί διδακτορική διατριβή στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και ο εκπαιδευτικός που εκπονεί διδακτορική διατριβή στην Εκπαίδευση και Τεχνολογία, κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση.

Πίνακας 28. Κατανομή του δείγματος εκπαιδευτικών (n = 133) με βάση το γνωστικό αντικείμενο των διδακτορικών διατριβών που είναι σε εξέλιξη		
Γνωστικό Αντικείμενο διδακτορικών διατριβών εν εξελίξει	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά

Ειδική Αγωγή	1	50 %
Εκπαίδευση και Τεχνολογία	1	50 %
Σύνολο:	2	100%

► Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Στον Πίνακα 29 κατανέμεται το δείγμα με βάση την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Διαπιστώνεται ότι 32,60% (56) του δείγματός μας θεωρούν ότι η επιμόρφωση που έχουν λάβει είναι πολύ χρήσιμη, 32% (55) ότι είναι αρκετά χρήσιμη, 25,60% (44) πάρα πολύ, το 5,80% (10) λίγο, 1,70% (3) καθόλου και 2,30% (4) δεν απάντησαν στην εν λόγω ερώτηση. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών το 58,20% θεωρεί ότι η παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων συμβάλλει σημαντικά στην επαγγελματική και επιμορφωτική εξέλιξή τους.

Πίνακας 29. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών και του Ε.Ε.Π. (n = 172) με βάση την ικανοποίηση από την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση		
Χαρακτηρισμός Ικανοποίησης από την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
Καθόλου	3	1,70 %
Λίγο	10	5,80%
Αρκετά	55	32%
Πολύ	56	32,60%
Πάρα πολύ	44	25,60%
ΔΞ/ΔΑ	4	2,30%

Σύνολο:	172	100%
----------------	------------	-------------

► **Εκπαιδευτικοί και κοινωνικό-οικονομικό προφίλ των οικογενειών των μαθητών τους**

Στον Πίνακα 30 παρατίθεται η κατανομή του δείγματος με βάση τη γνώση που αφορά στο κοινωνικό-οικονομικό προφίλ των οικογενειών των μαθητών τους. Σύμφωνα με τις εν λόγω απαντήσεις, 44% (75) του δείγματος θεωρούν ότι γνωρίζουν αρκετά το προφίλ των οικογενειών των μαθητών τους, 29,70% (51) ότι γνωρίζουν πολύ καλά, 12,80% (22) ότι γνωρίζουν πάρα πολύ καλά, 12,20% (21) ότι γνωρίζουν ελάχιστα και 1,70% (3 εκπαιδευτικοί) δεν έχουν γνώση του εν λόγω ζητήματος. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι 42,5% (73) του δείγματος θεωρούν ότι έχουν μια καλή γνώση του κοινωνικό-οικονομικό προφίλ των οικογενειών των μαθητών τους, ενώ 44% (75) κατέχουν μια αρκετά καλή γνώση του εν λόγω ζητήματος .

Πίνακας 30. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών και του Ε.Ε.Π. (n = 172)με βάση το βαθμό γνώσης για το κοινωνικό-οικονομικό προφίλ των οικογενειών των μαθητών τους		
Χαρακτηρισμός γνώσης για το κοινωνικό-οικονομικό προφίλ των οικογενειών των μαθητών	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
Καθόλου	3	1,70 %
Λίγο	21	12, 20%
Αρκετά	75	44 %
Πολύ	51	29, 70%
Πάρα πολύ	22	12,80%
ΔΞ/ΔΑ	0	0 %
Σύνολο:	172	100%

► **Εκπαιδευτικοί και Γενικές συνελεύσεις**

Στον Πίνακα 31 παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος, με βάση τον αριθμό των ετήσιων γενικών συνελεύσεων που πραγματοποιούνται στο σχολείο. 115 εκπαιδευτικοί του δείγματός μας (66,90%) απάντησαν ότι συγκαλούνται περισσότερες από 7 γενικές συνελεύσεις ανά έτος, 28 εκπαιδευτικοί (16,30%) ότι συγκαλούνται 5-6 συνελεύσεις, 14 εκπαιδευτικοί (8,20%) 3-4 συνελεύσεις, 13 εκπαιδευτικοί (7,60%) 1-2 συνελεύσεις, ένας εκπαιδευτικός ανέφερε (0,50%) ότι δεν διεξάγεται καμία ετήσια γενική συνέλευση στο σχολείο του και ένας εκπαιδευτικός (0,50%) δεν απάντησε. Από την εν λόγω ερώτηση προκύπτει ότι πραγματοποιούνται περισσότερες από επτά ετήσιες γενικές συνελεύσεις στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Πίνακας 31. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών και του Ε.Ε.Π. (n = 172) με βάση τον αριθμό των ετήσιων γενικών συνελεύσεων στο σχολείο		
Αριθμός των ετήσιων γενικών συνελεύσεων στο σχολείο	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
0	1	0,50 %
1-2	13	7,60%
3-4	14	8,20 %
5-6	28	16,30%
≥7	115	66,90%
ΔΞ/ΔΑ	1	0,50%
Σύνολο:	172	100%

► **Συλλογικές συναντήσεις εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τους**

Στον Πίνακα 32 παρατίθεται η κατανομή του δείγματος με βάση τον αριθμό των ετήσιων συλλογικών συναντήσεων των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τους. Παρατηρούμε ότι 66,30% (114 εκπαιδευτικοί) του δείγματος απάντησαν ότι δεν γίνεται καμία συλλογική συνάντηση με τους γονείς, 21,50% (37 εκπαιδευτικοί) απάντησαν ότι πραγματοποιούνται 1-2 συναντήσεις, 8,20% (14 εκπαιδευτικοί) ότι πραγματοποιούνται 3-4 συναντήσεις, 2,40% (4 εκπαιδευτικοί) περισσότερες από 7 και 1,60% (3 εκπαιδευτικοί) δεν απάντησαν στην εν λόγω ερώτηση. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι

οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους επισημαίνουν ότι δεν πραγματοποιούνται συλλογικές συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών τους. Ωστόσο 21 εκπαιδευτικοί (9,80%) επισημαίνουν ότι πραγματοποιούνται περισσότερες από τέσσερις συλλογικές συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών τους στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. που εργάζονται.

Πίνακας 32. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών και του Ε.Ε.Π. (n = 172) με βάση τον αριθμό των συλλογικών συναντήσεων με τους γονείς

Αριθμός των συλλογικών συναντήσεων με τους γονείς	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
0	114	66,30 %
1-2	37	21,50%
3-4	14	8,20 %
5-6	0	0 %
≥7	4	2,40%
ΔΞ/ΔΑ	3	1,60%
Σύνολο:	172	100%

► **Κατ' ιδίαν συναντήσεις εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τους**

Στον Πίνακα 33 παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος με βάση τον αριθμό των ετήσιων κατ' ιδίαν συναντήσεων των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 61% (105 εκπαιδευτικοί) απάντησαν ότι κατόπιν πρόσκλησης των γονέων στις κατ' ιδίαν συναντήσεις δεν υπάρχει προσέλευση. Σε ποσοστό 19,20% (33 εκπαιδευτικοί) ότι ανταποκρίνονται στην πρόσκληση των εκπαιδευτικών 1-2 φορές το χρόνο, 11,60% (20 εκπαιδευτικοί) προσέρχονται οι γονείς σε 3-4 φορές το χρόνο, 5,20% (9 εκπαιδευτικοί) ανταποκρίνονται στις προσκλήσεις των εκπαιδευτικών περισσότερες από 7 φορές και σε ποσοστό 0,60% (1 εκπαιδευτικός) 5-6 φορές, ενώ 2,40% (4 εκπαιδευτικοί) δεν απάντησαν στην εν λόγω ερώτηση.

Αναφορικά με τις συλλογικές συναντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων και τη μεταξύ τους επικοινωνία, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα, ενημερώνουν τους γονείς των μαθητών τους, είτε για ορισμένα προβλήματα

που οι εκπαιδευτικοί έχουν επισημάνει στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είτε για ορισμένες σημαντικές και εποικοδομητικές προσπάθειες των παιδιών τους, εστιάζοντας και σε δραστηριότητες που δύνανται να λαμβάνουν χώρα στο σπίτι, αποσκοπώντας στη μαθησιακή υποστήριξη των παιδιών και τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους.²⁶⁵

Διαπιστώνεται, ότι η πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών επισημαίνουν ότι οι γονείς δεν ανταποκρίνονται στις προσκλήσεις των κατ' ιδίαν συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με τη σχολική επίδοση των παιδιών τους. Σημειωτέον ότι σύμφωνα με τις απαντήσεις ορισμένων εκπαιδευτικών υπάρχουν γονείς που ανταποκρίνονται στις προσκλήσεις τους. Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, 63 εκπαιδευτικοί (33,60%) του δείγματος επισημαίνουν ότι οι γονείς στα σχολεία όπου υπηρετούν ανταποκρίνονται στις προσκλήσεις τους περισσότερες από δύο φορές τον χρόνο, προκειμένου να ενημερωθούν κατ' ιδίαν για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους.

Πίνακας 33. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών και του Ε.Ε.Π. (n = 172) με βάση τον αριθμό των κατ' ιδίαν συναντήσεων με τους γονείς

Αριθμός των κατ' ιδίαν συναντήσεων με τους γονείς	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
0	105	61 %
1-2	33	19,20%
3-4	20	11,60 %
5-6	1	0,60 %
≥7	9	5,40 %
ΔΞ/ΔΑ	4	2,40%
Σύνολο:	172	100%

²⁶⁵ M. Larocque, I. Kleiman & S. M. Darling (2011). «Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement». In *Preventing School Failure*, 55(3): 115-122.

► **Προσέλευση των γονέων με βάση το φύλο στις συλλογικές και κατ' ιδίαν συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς**

Πίνακας 34. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών και του Ε.Ε.Π. (n = 172) με βάση το φύλο στις συλλογικές και κατ' ιδίαν συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς.

Φύλο γονέα	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
Μητέρα	159	92,40 %
Πατέρας	4	2,30 %
ΔΞ/ΔΑ	9	5,30%
Σύνολο:	172	100%

Στον Πίνακα 34 παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος με βάση την προσέλευση των γονέων σε σχέση με το φύλο σε επίπεδο συλλογικών και κατ' ιδίαν συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς. Παρατηρείται ότι στο σχολείο προσέρχονται κυρίως μητέρες σε ποσοστό 92,40% (159 άτομα σε σύνολο 163), γεγονός που καταδεικνύεται και από σχετικές ελληνικές και διεθνείς έρευνες.²⁶⁶

► **Μαθητικές συνελεύσεις σε επίπεδο σχολικής τάξης**

Στον Πίνακα 35 παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος με βάση τον αριθμό των ετήσιων συνελεύσεων που συγκαλούν οι μαθητές στο σχολείο με βάση την κείμενη νομοθεσία (Φ.Ε.Κ. 619/Β' /25-09-1986, άρθρο 3, παρ.6). Από το δείγμα των 172 συμμετεχόντων 32 εκπαιδευτικοί (18,60%) απαντούν ότι οι μαθητές δεν συγκαλούν

²⁶⁶ Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος (2003). «Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες». Στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35: 97-114. C. DiPipi-Hoy & A. Jitendra (2004). «A parent-delivered intervention to teach purchasing skills to young adults with disabilities». In *The Journal of Special Education*, 38(3): 144-157. M. Cuskelly (2006). «Parents of adults with an intellectual disability». In *Family Matters*, 74: 20-25. A. Zoniou-Sideri, & E. Nteropoulou-Nterou, (2007). «Experiences of disabled children's families concerning school-family collaboration». In *International Journal of Parents in Education*, 1: 174-181. Α. Τσιμπιδάκη (2011). «Οικογένεια με παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σχολείο: Προς μία σχέση συνεργασίας». Στο *Ήρινα*, 2: 97-113.

καμία γενική συνέλευση. Το 50% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (86) απαντούν ότι οι ετήσιες μαθητικές συνελεύσεις στα σχολεία τους είναι 1-2, 36 εκπαιδευτικοί (20,90 %) ότι πραγματοποιούνται 3-4 φορές τον χρόνο, 10 εκπαιδευτικοί (5,80%) δηλώνουν ότι πραγματοποιούνται 5-6 σε επίπεδο σχολικής τάξης και 5 εκπαιδευτικοί (2,90%) ότι πραγματοποιούνται περισσότερες από 7 μαθητικές συνελεύσεις σε επίπεδο σχολικής τάξης, ενώ 3 εκπαιδευτικοί (1,80%) δεν απάντησαν στην εν λόγω ερώτηση. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (68,60%) επισημαίνουν ότι οι ετήσιες μαθητικές συνελεύσεις σε επίπεδο σχολικής τάξης πραγματοποιούνται ελάχιστα (0-2 φορές τον χρόνο) σε αντίθεση με την κείμενη νομοθεσία, η οποία προβλέπει 9 με 10 ανά σχολικό έτος.²⁶⁷ Ωστόσο υπάρχουν ορισμένα σχολεία στα οποία πραγματοποιούνται ετήσιες μαθητικές συνελεύσεις. Συγκεκριμένα 51 εκπαιδευτικοί (29,60%) επισημαίνουν ότι στα δικά τους σχολεία πραγματοποιούνται περισσότερες από δύο μαθητικές συνελεύσεις σε επίπεδο σχολικής τάξης.

Πίνακας 35. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών και του Ε.Ε.Π. (n = 172) με βάση τον αριθμό των ετήσιων μαθητικών συνελεύσεων σε επίπεδο σχολικής τάξης

Αριθμός των ετήσιων μαθητικών συνελεύσεων σε επίπεδο σχολικής τάξης	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
0	32	18,60 %
1-2	86	50 %
3-4	36	20,90 %
5-6	10	5,80 %
≥7	5	2,90 %
ΔΞ/ΔΑ	3	1,80%

²⁶⁷ Υ.Α.Γ2/336/29-01-1991 «Κατάργηση των Γ2/4247/2.11.90, Γ2/5162.18.12.90 αποφάσεων ΥΠ.Ε.Π.Θ. και επαναφορά σε ισχύ της Φ. 236.316, Γ2/4094/23.9.1986». Πρβλ. Υ.Α.23613/6/Γ2/4094 «Κανονισμός Λειτουργίας μαθητικών κοινοτήτων» στο Φ.Ε.Κ. 619/Β/25-09-1986, άρ. 3, παρ. 6: «Η γενική συνέλευση συγκαλείται τακτικά κάθε μήνα με την ευθύνη του συμβουλίου ή έκτακτα με πρωτοβουλία του συμβουλίου ή με αίτηση προς το συμβούλιο του 1 /2 των μελών κάθε μαθητικής κοινότητας. (Τροπ. Γ2/336/1991) ».

Σύνολο:	172	100%
----------------	------------	-------------

► **Φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α.**

Στον Πίνακα 36 παρατίθεται η κατανομή του δείγματος με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην εν λόγω ερώτηση, που αφορά σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. 43,60% (75 εκπαιδευτικοί) του δείγματος δηλώνουν ότι τα φαινόμενα αυτά είναι σπάνια, ενώ 39,50% (68 εκπαιδευτικοί) ότι είναι αρκετά συχνά. 14% (24 εκπαιδευτικοί) επισημαίνουν ότι αντιμετωπίζουν συχνά το φαινόμενο αυτό, ενώ 2,90% (5 εκπαιδευτικοί) ότι δεν έχουν εντοπίσει μέχρι στιγμής φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στα δικά τους σχολεία. Διαπιστώνεται από τα παραπάνω ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (53,50%) θεωρούν ότι βρίσκονται αντιμέτωποι με φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού.

Πίνακας 36. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών και του Ε.Ε.Π. (n = 172) με βάση τις απαντήσεις τους για τον σχολικό εκφοβισμό		
Συχνότητα σχολικού εκφοβισμού	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
Ποτέ	5	2,90%
Σπάνια	75	43,60 %
Αρκετά συχνά	68	39,50 %
Συχνά	24	14 %
Σύνολο:	172	100%

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στον Πίνακα 37 το 49,4% (85 εκπαιδευτικοί) θεωρεί ότι ο λεκτικός εκφοβισμός²⁶⁸ υπερσχύει του σωματικού,²⁶⁹ ενώ

²⁶⁸ Ο λεκτικός εκφοβισμός χρησιμοποιείται από ένα άτομο μέσω επαναλαμβανόμενων υβριστικών (ή μη) λέξεων, εκφράσεων και απειλών προς ένα συγκεκριμένο στόχο/θύμα, που χαρακτηρίζεται από αδυναμία να υπερασπιστεί τον εαυτό του και να αντιδράσει.

ένα σημαντικό ποσοστό 27,90% (48 εκπαιδευτικοί) επισημαίνει ότι δεν είναι λίγα τα περιστατικά του συνδυασμού του λεκτικού με το σωματικό εκφοβισμό που έχουν υπάρξει μάρτυρες, τουλάχιστον έως και τη στιγμή διεξαγωγής της έρευνας. Ακόμη στο 9,90% των ερωτηθέντων (17 άτομα) έχει υποπέσει στην αντίληψή τους ο έμμεσος ή κοινωνικός, ο οποίος συνίσταται στη διάδοση κακοήθων φημών, κουτσομπολιού, δημοσιοποίηση ντροπιαστικών (πολλές φορές ψευδών) στοιχείων για τη ζωή και την προσωπικότητα του θύματος, με σκοπό την κοινωνική απομόνωση ή αγνόηση του ατόμου και τον αποκλεισμό του από το σύνολο των μαθητών και τις δραστηριότητες της ομάδας, αφού θα αισθανθούν αντιπάθεια για το συγκεκριμένο συμμαθητή τους.

Πίνακας 37. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών και του Ε.Ε.Π. (n = 172) με βάση τις μορφές σχολικού εκφοβισμού στις οποίες έχουν υπάρξει μάρτυρες

Λεκτικός	85	49,40 %
Λεκτικός και σωματικός	48	27,90 %
Έμμεσος ή κοινωνικός	17	9,90 %
Σωματική βία	10	5,80 %
Ρατσισμός	4	2,30 %
Σεξουαλική παρενόχληση	2	1,20 %
ΔΕ/ΔΑ	6	3,50 %
Σύνολο:	172	100%

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται να επικυρώσουν άλλα αντίστοιχα διεθνών και ελληνικών σχετικών ερευνών. Σε έρευνα του 1993 στην Αγγλία θυματοποιούνταν 10% των μαθητών Γυμνασίου, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους θύτες ήταν 6%. (Whitney & Smith, 1993: 3-25.) Σε μεταγενέστερη έρευνα (2005) βρέθηκε πως το 22% του μαθητικού πληθυσμού σε διάφορες περιοχές της Βρετανίας συμμετείχε σε εκφοβισμό αποδεικνύοντας πλέον τη διαχρονικότητα του φαινομένου (Glew et al., 2005: 1026-1031). Στη γειτονική μας Ιταλία, έρευνα που διεξήχθη το 2012 σε δείγμα 5042 μαθητών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το 15,09% δήλωσε ότι έχει υπάρξει

²⁶⁹ Η σωματική βία περιλαμβάνει χτυπήματα, κλοτσιές, τρικλοποδιές, τσιμπήματα, σπρωξίματα και φθορά ξένης ιδιοκτησίας.

θύμα σχολικού εκφοβισμού, ενώ η πλειοψηφία τους (91,8%) αισθάνονται ασφάλεια στην τάξη και στους χώρους του σχολείου. Υπ' όψιν όμως ότι το ποσοστό στο ίδιο ερώτημα πέφτει στο 31,5% στα θύματα εκφοβισμού, που αισθάνονται ιδιαίτερα ανασφαλή. Από τα θύματα εκφοβισμού μόλις το 16,22% επέλεξαν να μιλήσουν για τη θυματοποίηση τους (Fonzi et al., 1999). Οι υπόλοιποι δεν το έκαναν λόγω των αισθημάτων ντροπής και φόβου, καθώς και της πεποίθησης ότι κανένας δεν μπορεί να τους βοηθήσει, ενώ η μαρτυρία τους θα επιβάρυνε τις ήδη διαταραγμένες σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των Ιταλών μαθητών, η ανικανότητα του θύματος να αμυνθεί είναι για αυτούς ο βασικότερος παράγοντας θυματοποίησης (ποσοστό 65,05%), επιβεβαιώνοντας και σε αυτή την περίπτωση το διαφορετικό συσχετισμό δύναμης και εξουσίας που χαρακτηρίζει τη σχέση δράστη θύματος (Fonzi et al., 1999).

Ο δεύτερος λόγος βάσει του οποίου επιλέγονται τα θύματα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, είναι η ευαισθησία του θύματος, η οποία ενδεχομένως αναχαιτίζει το θύμα να αμυνθεί ή το καθιστά ιδιαίτερα ευάλωτο (49,01%). Σημαντικό ποσοστό του δείγματος της εν λόγω έρευνας θεώρησε ότι η ύπαρξη σωματικής ή/και νοητικής ανεπάρκειας αποτελεί παράγοντα θυματοποίησης (31,89%). Τα προαναφερθέντα ποσοστά είναι εξαιρετικά ανησυχητικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, εφόσον αφορούν ανήλικους μαθητές που βιώνουν επώδυνες εμπειρίες μέσα στο σχολικό χώρο, οι οποίες σχετίζονται με τη συναισθηματική ή και τη σωματική τους κακοποίηση (Ευρωπαϊκή Καμπάνια Κατά του Σχολικού Εκφοβισμού, 2012).

Στην Ελλάδα, είναι ελάχιστες οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί και αφορούν το σχολικό εκφοβισμό.²⁷⁰ Από την ελληνική βιβλιογραφία λείπουν εκείνες οι έρευνες, οι οποίες θα έπρεπε να επικεντρώνονται στα χαρακτηριστικά των θυτών και των θυμάτων στα ελληνικά σχολεία, καθώς και στις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού όπως εμφανίζονται στη χώρα μας. Το 2010, και σύμφωνα με τα

²⁷⁰ Ψάλτη, Α. & Κ. Κωνσταντίνου (2007). «Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνο-πολιτισμικής προέλευσης». στο *Ψυχολογία* 14 (4): 329-330. Β. Κατσιγιάννη (2009). «Το φαινόμενο του εκφοβισμού σε μαθητές του δημοτικού σχολείου με βάση την εθνικότητα: Συγκριτικά αποτελέσματα». στο *Ανακοινώσεις – 12^ο Διεθνές Συνέδριο. Πάτρα. 19-21 Ιουνίου 2009* (σσ. 246-251). Πάτρα.

ευρήματα πανελλήνιας έρευνας σε μαθητές εφηβικής ηλικίας για τις συμπεριφορές που συνδέονται με την υγεία (HBSC/WHO)²⁷¹, ένας στους 6 εφήβους μαθητές ηλικίας 11-15 ετών (15,8%) ανέφερε ότι εκφοβίζει συστηματικά άλλους, ενώ ποσοστό 8,5% ανέφεραν ότι εκφοβίζονται. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας σε συνέπεια με ευρήματα άλλων ερευνών,²⁷² διαπιστώνουν ότι οι μαθητές-θύτες εκφοβισμού είναι στην πλειονότητά τους αγόρια, ενώ δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων όσον αφορά τα θύματα. Ποσοστό 8,5% των εφήβων αναφέρουν ότι υφίστανται σχολικό εκφοβισμό (bullying) τουλάχιστον 2 με 3 φορές το μήνα, ενώ 1 στους 6 (15,8%) ότι εκφοβίζουν οι ίδιοι άλλους με την ίδια συχνότητα. Οι μαθητές που εκφοβίζουν άλλους είναι κυρίως αγόρια, ενώ εκείνοι που υφίστανται εκφοβισμό είναι, τόσο αγόρια, όσο και κορίτσια.

Σε πανελλαδικής εμβέλειας έρευνα (Ευρωπαϊκή Καμπάνια Κατά του Σχολικού Εκφοβισμού, 2012) ερωτήθηκαν σχεδόν 5000 μαθητές Γυμνασίων και Λυκείων για το σχολικό εκφοβισμό και τα στοιχεία είναι συγκλονιστικά. Το 31,98% του δείγματος δήλωσε ότι υπήρξε θύμα σχολικού εκφοβισμού είτε κατ' επανάληψη είτε περιορισμένες φορές. Υψηλότερο δείκτη θυματοποίησης παρουσιάζουν τα αγόρια, καθώς το 34,2% δήλωσε ότι υπήρξε θύμα σχολικού εκφοβισμού, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των κοριτσιών ανέρχεται σε 29,71%. Παράλληλα και σύμφωνα με την απόκριση των μαθητών, το 30,2% του δείγματος έχει υπάρξει δράστης σχολικού εκφοβισμού είτε περιστασιακά είτε κατ' εξακολούθηση. Έντονη διακύμανση παρατηρείται μεταξύ των δύο φύλων. Το 42,2% των αγοριών έναντι στο 18,57% των κοριτσιών δήλωσαν ότι έχουν υπάρξει δράστες σχολικού εκφοβισμού. Η ανικανότητα του θύματος να αμυνθεί είναι ο βασικότερος παράγοντας θυματοποίησης, σύμφωνα με την άποψη των ερωτηθέντων

²⁷¹ Η εν λόγω έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος «Health Behaviour in School-Aged Children» (HBSC, www.hbsc.org) υπό την αιγίδα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (Π.Ο.Υ./W.H.O.). Η έρευνα επαναλαμβάνεται ανά τετραετία σε περισσότερες από 40 χώρες παρέχοντας πολύτιμες πληροφορίες για τον τρόπο ζωής των εφήβων και τους κινδύνους που απειλούν την υγεία τους. Στην Ελλάδα το πρόγραμμα πραγματοποιείται από το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΙΨΥ).

²⁷² P. K. Smith, V. Nika & M. Papisideri. (2004). «Bullying and Violence in Schools: An International Perspective and Findings in Greece». in *Psychology*, 11 (2): 184-203.

μαθητών (ποσοστό 57,03%). Δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας είναι η συναισθηματική ευαισθησία του θύματος (44,6%). Σημαντικό ποσοστό του δείγματος θεωρεί ότι η ύπαρξη κάποιας σωματικής ή/και νοητικής ανεπάρκειας (23,88%) αποτελεί παράγοντα θυματοποίησης.²⁷³

Βεβαίως, υπάρχουν πολλές διαλέξεις και άρθρα για το σχολικό εκφοβισμό στην ελληνική βιβλιογραφία, που βασίζονται ιδιαίτερα σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε άλλες χώρες και στις έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα, οι οποίες, όπως αναφέραμε προηγουμένως, είναι ελάχιστες για το συγκεκριμένο θέμα.

► **Επιμορφωτικά σεμινάρια των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό**

Στον Πίνακα 38 εμφανίζεται η κατανομή του δείγματος με βάση την παρακολούθηση σεμιναρίων σχολικού εκφοβισμού. Από το δείγμα των 172 συμμετεχόντων 93 εκπαιδευτικοί (54,10%) έχουν ήδη παρακολουθήσει σεμινάρια που σχετίζονται με τον σχολικό εκφοβισμό, 76 εκπαιδευτικοί (44,20%) δεν έχουν παρακολουθήσει, ενώ 3 εκπαιδευτικοί (1,70%) δεν απάντησαν.

Πίνακας 38. Κατανομή του δείγματος εκπαιδευτικών και Ε.Ε.Π. (n = 172) με βάση τους εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν σεμινάρια για τον σχολικό εκφοβισμό		
Παρακολούθηση σεμιναρίων για τον σχολικό εκφοβισμό	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
ΝΑΙ	93	54,10 %
ΟΧΙ	76	44,20 %
ΔΞ/ΔΑ	3	1,70%
Σύνολο:	133	100%

► **Φορείς επιμορφωτικών σεμιναρίων για θέματα σχολικού εκφοβισμού**

²⁷³ Ευρωπαϊκή Καμπάνια Κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (2012). *Τελική Έκθεση*, Αθήνα: Μ.Κ.Ο. «Το χαμόγελο του παιδιού».

Τα εν λόγω σεμινάρια, σύμφωνα με τον πίνακα 39, πραγματοποιήθηκαν από διάφορους φορείς:

- 29 εκπαιδευτικοί (31,18%) του δείγματος έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια που διοργανώνονται από πανεπιστημιακούς φορείς
- 25 εκπαιδευτικοί (26,88%) συμμετείχαν σε σεμινάρια που διοργανώθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας.
- 16 εκπαιδευτικοί (17,20%) από άλλους ιδιωτικούς φορείς.

Αξίζει να σημειωθεί ότι 22 συμμετέχοντες δεν θέλησαν να απαντήσουν στο συγκεκριμένο ερώτημα (23,66%), ενώ ένας δεν μπορούσε να ανακαλέσει στη μνήμη του ποιον φορέα επέλεξε για να παρακολουθήσει τα συγκεκριμένα σεμινάρια.

Πίνακας 39. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών και του Ε.Ε.Π. (n = 93) με βάση τον φορέα των επιμορφωτικών σεμιναρίων που παρακολούθησαν για τον σχολικό εκφοβισμό		
Φορέας επιμορφωτικών σεμιναρίων που για τον σχολικό εκφοβισμό	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
Πανεπιστημιακά ιδρύματα εσωτερικού	29	31,18 %
Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων	25	26,88%
Άλλοι φορείς	16	17,20%
Δεν θυμάμαι	1	1,08%
ΔΕ/ΔΑ	22	23,66%
Σύνολο:	93	100%

►Η αναγκαιότητα της παρουσίας του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α.

Στον Πίνακα 40 παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της παρουσίας του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματός μας (98,80%, 170 εκπαιδευτικοί) υποστηρίζουν την αναγκαιότητα ύπαρξης του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού στα εν λόγω σχολεία.

Πίνακας 40. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών και του Ε.Ε.Π. (n = 172) που θεωρούν απαραίτητη την παρουσία του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Είναι απαραίτητη την παρουσία του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
ΝΑΙ	170	98,80%
ΟΧΙ	1	0,60%
ΔΞ/ΔΑ	1	0,60%
Σύνολο:	172	100%

► **Η σπουδαιότητα της λειτουργίας των Σχολών Γονέων**

Στον Πίνακα 41 παρατίθεται η κατανομή του δείγματος με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναγκαιότητα λειτουργίας των Σχολών Γονέων εντός των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι 95 εκπαιδευτικοί (55,20%) θεωρούν ότι είναι απολύτως αναγκαία η ύπαρξη Σχολών Γονέων εντός των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., ενώ 41,40% (71 εκπαιδευτικοί) δεν τις θεωρούν απαραίτητες. 4 εκπαιδευτικοί (2,30%) διαφωνούν με την αναγκαιότητα της ύπαρξης σχολών γονέων εντός των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., δύο εκπαιδευτικοί (1,20%) δεν απάντησαν στην εν λόγω ερώτηση.

Πίνακας 41. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών και του Ε.Ε.Π. (n = 172) με βάση το σε ποιο βαθμό θεωρούν αναγκαία τη λειτουργία των Σχολών Γονέων

Σε ποιο βαθμό θεωρείται αναγκαία η λειτουργία των Σχολών Γονέων	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
Καθόλου	4	2,30 %
Λίγο	23	13,40 %
Αρκετά	48	28 %
Πολύ	31	18 %
Πάρα πολύ	64	37,20%

ΔΞ/ΔΑ	2	1,20 %
Σύνολο:	172	100%

► **Οι επαγγελματικές προοπτικές των μαθητών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α.**

Στον Πίνακα 42, παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών με βάση τις απαντήσεις τους που αφορούν στις επαγγελματικές προοπτικές των μαθητών τους, δηλαδή στην ύπαρξη ενός σαφούς επαγγελματικού ορίζοντα. Διαπιστώνεται ότι 47,60% (82 εκπαιδευτικοί) θεωρούν ότι οι επαγγελματικές προοπτικές των μαθητών τους δεν είναι ιδιαίτερα σαφείς, 25,60% (44 εκπαιδευτικοί) θεωρούν ότι είναι εντελώς ανύπαρκτος ο επαγγελματικός ορίζοντας των μαθητών τους, ενώ 13 εκπαιδευτικοί (7,60%) εκτιμούν ότι είναι εξαιρετικά σαφείς οι θέσεις τους αναφορικά με τις επαγγελματικές προοπτικές των μαθητών τους. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι οι επαγγελματικές προοπτικές των μαθητών τους είναι ελάχιστα σαφείς, ενώ η μειοψηφία των εκπαιδευτικών (13 εκπαιδευτικοί, 7,60%) θεωρούν ότι οι μαθητές τους έχουν ήδη έναν σαφή επαγγελματικό προσανατολισμό.

Πίνακας 42. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών και του Ε.Ε.Π. (n = 172) με βάση τις απαντήσεις τους για τις επαγγελματικές προοπτικές των μαθητών τους		
Βαθμός Ικανοποίησης για τις επαγγελματικές προοπτικές των μαθητών	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
Καθόλου	44	25,60 %
Λίγο	82	47,60 %
Αρκετά	33	19 %
Πολύ	8	4,70 %
Πάρα πολύ	5	2,90 %
ΔΞ/ΔΑ	0	0 %
Σύνολο:	172	100%

► **Ο θεσμός της μαθητείας στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α.**

Στον Πίνακα 43 παρατίθεται η κατανομή του δείγματος με βάση τις απαντήσεις για την αναγκαιότητα του θεσμού της μαθητείας στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α.²⁷⁴ Διαπιστώνεται ότι 42% (72 εκπαιδευτικοί) θεωρούν αρκετά χρήσιμο το θεσμό της μαθητείας στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α., ενώ 42,40% (73 εκπαιδευτικοί) αποδίδουν δεσπόζουσα σημασία στο θεσμό της μαθητείας στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. θεωρώντας ότι η μαθητεία συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των μαθητών τους. Ωστόσο, μια μειοψηφία εκπαιδευτικών του δείγματός μας 27 εκπαιδευτικοί (15,7%), θεωρούν ότι ο θεσμός της μαθητείας δεν σχετίζεται με τις επαγγελματικές προοπτικές των μαθητών στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. και συνεπώς δεν είναι ιδιαίτερα χρήσιμος σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στην εν λόγω ερώτηση.

Πίνακας 43. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών και του Ε.Ε.Π. (n = 172) με βάση τις απαντήσεις τους για την αναγκαιότητα του θεσμού της μαθητείας στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α.

Βαθμός Ικανοποίησης για την αναγκαιότητα του θεσμού της μαθητείας στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α.	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
Καθόλου	5	2,90 %
Λίγο	22	12,80 %
Αρκετά	72	42 %
Πολύ	42	24,40 %
Πάρα πολύ	31	018 %
ΔΞ/ΔΑ	0	0 %
Σύνολο:	172	100%

► **Ο θεσμός των εργαστηρίων στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α.**

²⁷⁴ Στην ποιοτική προσέγγιση αναφορικά με το ίδιο ζήτημα αναδύονται οι διατυπωμένες απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρησιμότητα του θεσμού της Μαθητείας.

Στον Πίνακα 44 παρατίθεται η κατανομή του δείγματος με βάση τις απαντήσεις για τον επαρκή αριθμό των εργαστηρίων αναφορικά με την κάλυψη των αναγκών των μαθητών. Διαπιστώνεται ότι 105 εκπαιδευτικοί – το πλειοψηφούν 61% του δείγματος - θεωρούν ότι ο αριθμός των εργαστηρίων δεν είναι επαρκής (απαντήσεις “ καθόλου” ή “ λίγο”) σε αριθμό στα σχολεία όπου υπηρετούν. Ένα αξιοσημείωτο ποσοστό 28,50% (49 εκπαιδευτικοί) θεωρούν ότι ο αριθμός των εργαστηρίων στα σχολεία που υπηρετούν είναι αρκετά επαρκής, ενώ 9,90% (15 εκπαιδευτικοί) θεωρούν ότι τα εργαστήρια επαρκούν σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Ένας εκπαιδευτικός (0,60%) δεν απάντησε. Σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρείται αναγκαίος ένας επαρκέστερος αριθμός εργαστηρίων στα σχολεία που υπηρετούν.

Πίνακας 44. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών και του Ε.Ε.Π. (n = 172) με βάση τις απαντήσεις τους αναφορικά με την επάρκεια του αριθμού των εργαστηρίων.		
Χαρακτηρισμός Ικανοποίησης από τον επαρκή αριθμό των εργαστηρίων στα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
Καθόλου	32	18,60 %
Λίγο	73	42,40 %
Αρκετά	49	28,50 %
Πολύ	15	8,70%
Πάρα πολύ	2	1,20%
ΔΞ/ΔΑ	41	0,60%
Σύνολο:	172	100%

► **Εξοπλισμός των Εργαστηρίων**

Στον Πίνακα 45 το δείγμα των 172 εκπαιδευτικών και μελών Ε.Ε.Π. κατανέμεται με βάση τις απαντήσεις τους αναφορικά με την επάρκεια του εξοπλισμού των εργαστηρίων. Διαπιστώνεται ότι 20 εξ αυτών (11,6%), θεωρούν επαρκή τον εξοπλισμό των

εργαστηρίων, 39,50% (68 άτομα) θεωρούν ότι τα εργαστήρια είναι ελάχιστα εξοπλισμένα, 16,90% (29 άτομα) ότι δεν έχουν κανέναν εξοπλισμό (άδειες αίθουσες). Αντίθετα 31% των ερωτηθέντων (53 άτομα) θεωρούν ότι ο εξοπλισμός είναι αρκετά επαρκής, ενώ το 1,60% (20 άτομα) δήλωσε ότι ο εξοπλισμός των εργαστηρίων στα σχολεία που υπηρετεί είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικός. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επισημαίνουν την αναγκαιότητα ενός επαρκέστερου εξοπλισμού των εργαστηρίων.

Πίνακας 45. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών και του Ε.Ε.Π. (n = 172) με βάση τις απαντήσεις τους για την επάρκεια του εξοπλισμού των εργαστηρίων		
Χαρακτηρισμός Ικανοποίησης από την επάρκεια του εξοπλισμού των εργαστηρίων στα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
Καθόλου	29	16,90 %
Λίγο	68	39,50%
Αρκετά	53	31 %
Πολύ	14	8,10%
Πάρα πολύ	6	3,50 %
ΔΞ/ΔΑ	2	1,20%
Σύνολο:	172	100%

► **Η συμβολή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) στα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.**

Στον Πίνακα 46 παρατίθεται η κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών με βάση τις απαντήσεις τους αναφορικά με την αναγκαιότητα του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) στα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Η πλειοψηφία του δείγματος (134 εκπαιδευτικοί, ήτοι το 77,9%) θεωρεί ότι η διδασκαλία του μαθήματος αυτού στα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. δεν είναι χρήσιμη. 22 Εκπαιδευτικοί (12,8%) θεωρούν ότι η διδασκαλία του εν λόγω μαθήματος δεν είναι απαραίτητη στα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Παρατηρείται ότι 9,3% (16 Εκπαιδευτικοί), επισημαίνουν ότι το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των μαθητών τους.

Πίνακας 46. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών και του Ε.Ε.Π. (n = 172) με βάση τις απαντήσεις για τη συμβολή του Σ.Ε.Π.

Χαρακτηρισμός Ικανοποίησης για τη συμβολή του Σ.Ε.Π.	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
Καθόλου	22	12,80 %
Λίγο	66	38,40 %
Αρκετά	68	39,50 %
Πολύ	14	8,10 %
Πάρα πολύ	2	1,20 %
ΔΞ/ΔΑ	0	0 %
Σύνολο:	172	100%

► **Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. του δείγματός μας**

Στον Πίνακα 47 παρατίθεται η κατανομή του δείγματος με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη σπουδαιότητα του ρόλου του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. ²⁷⁵ 76 εκπαιδευτικοί (44,1%) θεωρούν ότι δεν είναι ιδιαίτερα

²⁷⁵ Η νομοθεσία για τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων περιγράφεται στον Ν.1566/1985, άρθρο 53, όπως αντικαταστάθηκε με το άρθρο 2, παρ. 1β του Ν.2621/23-06-1998 στο Φ.Ε.Κ. 136/Α/23-6-1998. Οι Σύλλογοι Γονέων είναι θεσμοθετημένα όργανα από τους Ν.1566/85 (άρθρο 53), 2621/98 (άρθρο 2), 4415/2016 (άρθρο 51) και την υπουργική απόφαση Δ4/662/23-12-1998. Οι Σύλλογοι Γονέων είναι θεσμοθετημένα όργανα από τους Ν.1566/85 (άρθρο 53), 2621/98 (άρθρο 2), 4415/2016 (άρθρο 51) και την υπουργική απόφαση Δ4/662/23-12-1998. Περισσότερα βλ. Γεωργίου (2000). «Παράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους». Στο *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 110: 56-64. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος (2003). «Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες». Στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35: 97-114. Μ. Κοντοπούλου (2004). «Σχέσεις Παιδαγωγών με Γονείς Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες: Ένα Μοντέλο Συμβουλευτικής Παρέμβασης». Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφτάρας (επιμ.) *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του Παιδιού* (σσ. 167- 185). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Μ. Ασλανίδου & Χ. Τοσπά, (2008). *Οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με την οικογένεια του μαθητή. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή των σχέσεων αυτών στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με την οικογένεια του μαθητή* (αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία).

σημαντικός ο ρόλος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., ενώ 8 εκπαιδευτικοί (4,70%), αμφισβητούν πλήρως τη σπουδαιότητά του. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (86, 50%), θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό το ρόλο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Πίνακας 47. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών και του Ε.Ε.Π. (n = 172) με βάση τις απαντήσεις τους για τη σπουδαιότητα του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ. -Λ.

Χαρακτηρισμός Ικανοποίησης από την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
Καθόλου	8	4,70 %
Λίγο	19	11 %
Αρκετά	57	33,10 %
Πολύ	58	33,70 %
Πάρα πολύ	28	16,30 %
ΔΞ/ΔΑ	2	1,20 %

Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο. Π. Παπακανάκης, Δ. Πνευματικός & Ε. Γάκη (2008). «Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων». Στο *Επιστημονική Επετηρίδα*, 6: 193-216. Ε. Μερκούρη & Ι. Π. Σταμάτης (2009). «Μορφές επικοινωνίας διευθυντή και εκπαιδευτικού γυμνασίου με γονείς και κηδεμόνες μαθητών». Στο *Επιστημονικό Βήμα*, 10: 137-148. Θ. Μαρκουλάκη (2011). «Πώς η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να αποτελέσει θετικό παράγοντα εξέλιξης στην ανάπτυξη και πρόοδό τους». Στο Ε. Παπάνης & Π. Γιαβρίμης (επιμ.). *Διεθνές Συνέδριο Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική Και Πράξη στην Ειδική Αγωγή, 8-10 Οκτωβρίου 2010* (σ. 14-29). Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου - Πρόγραμμα «Συμβουλευτική και Μεθοδολογία Ψυχολογικής Έρευνας». Ε. Πεντέρη & Κ. Πετρογιάννης (2013). *Σύνδεση σχολείου – οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων*. Σειρά: Έρευνα στην Εκπαίδευση 1. Αλεξανδρούπολη. Ε. Ντίνου (2016). *Γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική μονάδα και επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Σύνολο:	172	100 %
---------	-----	-------

► **Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. του δείγματός μας**

Στον Πίνακα 48 κατανέμεται το δείγμα μας με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σπουδαιότητα της εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας²⁷⁶ στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. 74 εκπαιδευτικοί (43,1%) θεωρούν ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι ιδιαίτερα σημαντική, ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (93 εκπαιδευτικοί, 54%) δεν θεωρούν ότι είναι ιδιαίτερα σημαντική και χρήσιμη. Τρεις εκπαιδευτικοί (1,70%), διαφωνούν με την ιδέα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α.

Πίνακας 48. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών και του Ε.Ε.Π. (n = 172) με βάση τις απαντήσεις των για τη σπουδαιότητα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ. -Α.

Χαρακτηρισμός Ικανοποίησης για τη σπουδαιότητα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ. -Α.	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
---	---------------------	---------

²⁷⁶ Οι υπέρμαχοι της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης θεωρούν ότι μάθηση δεν σημαίνει απλώς απόκτηση πληροφοριών, αλλά μία συνεχή διαδικασία επίλυσης εσωτερικών γνωστικών συγκρούσεων. Οι συγκρούσεις αυτές δημιουργούνται, αλλά και επιλύονται μέσα στο πλαίσιο της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον. Ακόμη θεωρούν ότι η γνώση δεν είναι ακριβής αναπαράσταση της πραγματικότητας, αλλά μια κοινωνική κατασκευή, αφού η ομαδικότητα ταυτίζεται με την κοινωνικοποίηση. Για τους λόγους αυτούς το σχολείο έχει την κοινωνική αποστολή στο να καταστήσει ικανούς τους μαθητές να εισέλθουν στην κοινωνική και οικονομική ζωή ως ενήλικοι. Παρά ταύτα πολλοί εκπαιδευτικοί των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. δεν προτιμούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καθώς στα συγκεκριμένα σχολεία δεν πραγματοποιείται στο πλαίσιο της τάξης διαχωρισμός των μαθητών ανάλογα με την ανασηρία, όπως στα σχολεία του εξωτερικού. Περισσότερα βλ. Σ. Δερβίσης (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*, Αθήνα: Gutenberg. Η. Γ. Ματσαγγούρας (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης. Δ. Μ. Κακανά, (2008). *Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη. Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (2008). *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.

Καθόλου	3	1,70 %
Λίγο	29	16,80%
Αρκετά	64	37,20 %
Πολύ	50	29,10%
Πάρα πολύ	24	14 %
ΔΞ/ΔΑ	2	1,20%
Σύνολο:	172	100%

► *Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στις τάξεις των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α.*

Στον Πίνακα 49 παρατίθεται η κατανομή του δείγματος με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στις σχολικές τάξεις των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. Από το δείγμα της έρευνας 14 εκπαιδευτικοί (8,10%) δεν συμφωνούν με τη χρήση τους στα εν λόγω σχολεία, 88 εκπαιδευτικοί (51,1%) δεν θεωρούν ιδιαίτερα αναγκαία τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α., ενώ 69 εκπαιδευτικοί (40,2%) επισημαίνουν την αναγκαιότητα της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. Από τα παραπάνω παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη έως ιδιαίτερα αναγκαία, τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στις τάξεις ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α.

Πίνακας 49. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών και του Ε.Ε.Π. (n = 172) με βάση τις απαντήσεις για τη χρήση Νέων Τεχνολογιών στην τάξη		
Χαρακτηρισμός Ικανοποίησης για τη χρήση νέων τεχνολογιών στην τάξη	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
Καθόλου	14	8,10 %
Λίγο	42	24,40%
Αρκετά	46	26,70 %
Πολύ	45	26,70%
Πάρα πολύ	24	14,00%
ΔΞ/ΔΑ	1	0,60%

Σύνολο:	172	100%
----------------	------------	-------------

► *Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών με βάση την ικανοποίηση από την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση*

Στον Πίνακα 50 παρουσιάζεται το δείγμα με βάση την ικανοποίηση από την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. 130 Εκπαιδευτικοί (75,60%) θεωρούν αξιοσημείωτη τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., ενώ 41 εκπαιδευτικοί (23,8%), σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, δεν κρίνουν θετικά τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Πίνακας 50. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών και του Ε.Ε.Π. (n = 172) με βάση την ικανοποίηση από την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση		
Χαρακτηρισμός Ικανοποίησης από τη συμβολή των νέων τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία	Αριθμητικά δεδομένα	Ποσοστά
Καθόλου	0	0 %
Λίγο	10	5,80%
Αρκετά	31	18 %
Πολύ	52	30,20%
Πάρα πολύ	78	45,40%
ΔΞ/ΔΑ	1	0,60%
Σύνολο:	172	100%

5.4.2 Συσχετίσεις – Συνάφειες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) ως δύο ανεξάρτητα δείγματα

Όπως αναφέραμε προηγουμένως, με βάση την κείμενη νομοθεσία, υπάρχουν δύο κατηγορίες προσωπικού που εργάζονται στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Οι εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων με μεταπτυχιακό ή ειδίκευση (επιμόρφωση) στην Ειδική Αγωγή και

Εκπαίδευση και το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π.). Οι δύο εν λόγω κατηγορίες προσωπικού συνιστούν τα δυο ανεξάρτητα δείγματα με βάση τη σχετική βιβλιογραφία αναφορικά με τα ανεξάρτητα δείγματα.²⁷⁷ Συνεπώς, για ανεξάρτητα δείγματα, με τη χρήση του t- test είμαστε σε θέση να διαπιστώσουμε την εν λόγω μεταξύ τους συσχέτιση (εκπαιδευτικοί και Ε.Ε.Π.). Διαπιστώσαμε τη συνάφεια μεταξύ δύο ανεξάρτητων δειγμάτων, στην περίπτωση μας οι εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων και Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό αναφορικά με την ύπαρξη μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών και διδακτορικών διατριβών, μέσα από τη συσχέτιση των εν λόγω δύο κατηγοριών.

Διατυπώνουμε την Μηδενική Υπόθεση (H_0), ότι οι μέσοι όροι τιμών στάσης απέναντι στην πρόταση για το εάν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο δεν διαφέρουν ανάμεσα στις δύο ειδικότητες και την Εναλλακτική Υπόθεση (H_1) ότι οι μέσοι όροι τιμών στάσης απέναντι στην πρόταση για το εάν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο διαφέρουν ανάμεσα στις δύο ειδικότητες. Από τον Πίνακα 51 βλέπουμε ότι η ισχύς της Μηδενικής Υπόθεσης H_0 είναι κάτω από 0,05 ($p=0,00$), άρα δεχόμαστε την Εναλλακτική Υπόθεση ότι οι μέσοι όροι τιμών στάσης απέναντι στην πρόταση για το εάν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο διαφέρουν ανάμεσα στις δύο ειδικότητες. Λόγω του υψηλότερου μέσου όρου των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι αυτοί τείνουν να συμφωνούν στην παραπάνω πρόταση (Κωδικοποίηση 0=OXI, 1=NAI). Συνάγεται από τα παραπάνω ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών

²⁷⁷ Συχνά σε έρευνες και μελέτες παρουσιάζεται ανάγκη να αποφασίσουμε μεταξύ δύο υποθέσεων για τη διαφορά της μέσης τιμής ενός πληθυσμού από τη μέση τιμή ενός άλλου πληθυσμού. Είναι προφανές ότι τέτοιου είδους προβλήματα είναι προβλήματα στατιστικού ελέγχου υποθέσεων. Και σε αυτές τις περιπτώσεις, υπάρχει η δυνατότητα να εφαρμοστεί η μέθοδος στατιστικού ελέγχου υποθέσεων με την προϋπόθεση η απόφαση για την απόρριψη ή όχι της Μηδενικής Υπόθεσης, θα βασίζεται σε δύο τυχαία δείγματα (ένα από κάθε πληθυσμό) και επομένως, πρέπει να διακρίνεται η περίπτωση που τα δύο δείγματα είναι ανεξάρτητα από την περίπτωση που τα δύο δείγματα δεν είναι ανεξάρτητα. Η παραμετρική μέθοδος στατιστικού ελέγχου υποθέσεων ονομάζεται Έλεγχος T και ελέγχει τη στατιστική σημαντικότητα των διαφορών των μέσων όρων: α) δύο δειγμάτων στην ίδια περίπτωση (ανεξάρτητα δείγματα) ή β) ενός δείγματος σε δύο διαφορετικές περιπτώσεις (εξαρτημένα δείγματα). Περισσότερα βλ. L. Cohen, L. Manion & K. Morrison (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μτφρ. Στ. Κυρανάκης. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 132-133.

διαφόρων ειδικοτήτων έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές σε σχέση με το Ε.Ε.Π.

Πίνακας 51. Σύνδεση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το Ε.Ε.Π. αναφορικά με την ύπαρξη μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών

		N	MEAN	Std. Deviation	Std Error Mean
Μεταπτυχιακό	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	133	0,85	0,358	0,031
	ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	38	0,42	0,5	0,081

► **Συσχέτιση - Συνάφεια απαντήσεων εκπαιδευτικών και Ε.Ε.Π. για το προφίλ των μαθητών τους**

Στον Πίνακα 52 παρατηρούμε ότι η ισχύς της Μηδενικής Υπόθεσης H_0 είναι κάτω από 0,05 ($p=0,028$), άρα δεχόμαστε την Εναλλακτική Υπόθεση ότι οι μέσοι όροι τιμών στάσης απέναντι στην πρόταση για το εάν γνωρίζουν τα βασικά στοιχεία του κοινωνικό-οικονομικού προφίλ των οικογενειών των μαθητών τους διαφέρουν ανάμεσα στις δύο ειδικότητες. Μέσω της συσχέτισης διαπιστώνεται ότι το Ε.Ε.Π. γνωρίζει πολύ καλά το κοινωνικό-οικονομικό προφίλ των μαθητών του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ, του σχολείου στο οποίο εργάζονται.

Πίνακας 52. Σύνδεση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και του Ε.Ε.Π. για την γνώση που έχουν για το προφίλ των οικογενειών των μαθητών τους

		N	MEAN	Std. Deviation	Std Error Mean
Προφίλ οικογενειών	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	133	2,69	0,888	0,077
	ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	38	2,32	0,989	0,16

► **Συσχέτιση - Συνάφεια απαντήσεων εκπαιδευτικών και Ε.Ε.Π. αναφορικά με τα επιμορφωτικά σεμινάρια για θέματα σχολικού εκφοβισμού**

Στον Πίνακα 53 διαπιστώνουμε ότι η ισχύς της Μηδενικής Υπόθεσης H_0 είναι κάτω από 0,05 ($p=0,031$), άρα δεχόμαστε την Εναλλακτική Υπόθεση, ότι οι μέσοι όροι τιμών στάσης απέναντι στην πρόταση για το εάν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για το σχολικό εκφοβισμό διαφέρουν ανάμεσα στις δύο ειδικότητες. Διαπιστώνεται συνεπώς ότι η πλειοψηφία του Ε.Ε.Π, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των εν λόγω ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α., έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια που αφορούν το σχολικό εκφοβισμό.

Πίνακας 53. Συνάφεια ανάμεσα στην ειδικότητα των εκπαιδευτικών και την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων για το σχολικό εκφοβισμό

		N	MEAN	Std. Deviation	Std Error Mean
Σεμινάρια σχολικού εκφοβισμού	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	133	0,53	0,501	0,043
	ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	36	0,84	0,487	0,081

► Συσχέτιση - Συνάφεια απαντήσεων εκπαιδευτικών και Ε.Ε.Π. για την επαγγελματική ένταξη των μαθητών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α.

Από τον Πίνακα 54 διαπιστώνουμε ότι η ισχύς της Μηδενικής Υπόθεσης H_0 είναι κάτω από 0,05 ($p=0,018$), άρα δεχόμαστε την Εναλλακτική Υπόθεση, ότι οι μέσοι όροι τιμών στάσης απέναντι στην πρόταση για το εάν θεωρούν ότι υπάρχει σαφής επαγγελματικός ορίζοντας των μαθητών. Διαπιστώνεται διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες προσωπικού (Ε.Ε.Π. και εκπαιδευτικοί) που συγκροτούν δύο ανεξάρτητα δείγματα. Λόγω του υψηλότερου μέσου όρου των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι αυτοί τείνουν να διαφωνούν με την παραπάνω απάντηση, σε σχέση με το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, που θεωρούν ότι υπάρχει σαφής επαγγελματικός προσανατολισμός από την πλευρά των μαθητών τους. (Κωδικοποίηση κλίμακας Likert: 1=Πάρα πολύ, 2=Πολύ, 3=Αρκετά, 4=Λίγο, 5=Καθόλου). Συνεπώς, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι υπάρχει λίγο ή καθόλου σαφής επαγγελματικός προσανατολισμός των μαθητών.

Πίνακας 54. Συνάφεια ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το Ε.Ε.Π. σχετικά με την απάντηση για την ύπαρξη σαφούς επαγγελματικού ορίζοντα των μαθητών

		N	MEAN	Std. Deviation	Std Error Mean
Σαφήνεια του επαγγελματικού ορίζοντα των μαθητών	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	133	4,56	0,898	0,078
	ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	39	3,42	1,075	0,172

► **Συσχέτιση - Συνάφεια απαντήσεων εκπαιδευτικών και Ε.Ε.Π. για τα εργαστήρια**

Στον Πίνακα 55 εντοπίζουμε ότι η ισχύς της Μηδενικής Υπόθεσης H_0 είναι κάτω από 0,05 ($p=0,045$), άρα δεχόμαστε την Εναλλακτική Υπόθεση ότι οι μέσοι όροι τιμών στάσης απέναντι στην πρόταση, ότι ο αριθμός των εργαστηρίων στο σχολείο είναι επαρκής για να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών διαφέρουν ανάμεσα στις δύο ειδικότητες. Συνεπώς, το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό θεωρεί ότι ο αριθμός των εργαστηρίων στα εν λόγω ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-.Λ. είναι ελάχιστα επαρκής για να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, που θεωρούν, σε μεγαλύτερο ποσοστό, ότι ο αριθμός των εργαστηρίων επαρκεί.

Πίνακας 55. Συνάφεια ανάμεσα στην ειδικότητα των εκπαιδευτικών και στην απάντηση για την επάρκεια του αριθμού των εργαστηρίων

		N	MEAN	Std. Deviation	Std Error Mean
Επάρκεια αριθμού εργαστηρίων	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	132	3,69	0,926	0,081
	ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	39	4,66	0,773	0,124

► **Συσχέτιση - Συνάφεια απαντήσεων εκπαιδευτικών και Ε.Ε.Π. για τον ρόλο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων**

Στον Πίνακα 56 διαπιστώνεται ότι η ισχύς της Μηδενικής Υπόθεσης H_0 είναι κάτω από 0,05 ($p=0,021$). Άρα, η Εναλλακτική Υπόθεση είναι η μοναδική που καταδεικνύει ότι οι μέσοι όροι τιμών στάσης, αναφορικά με την πρόταση για το εάν θεωρούν σημαντικό το ρόλο του Συλλόγου Γονέων στο σχολείο, διαφέρουν ανάμεσα στις δύο ειδικότητες. Λόγω του υψηλότερου μέσου όρου του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού προκύπτει ότι για τους εκπαιδευτικούς ο ρόλος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. είναι λιγότερο σημαντικός σε σχέση με την αντίστοιχη αντίληψη των μελών του Ε.Ε.Π., που αποδίδει ιδιαίτερη σπουδαιότητα.

Πίνακας 56. *Συνάφεια ανάμεσα στην ειδικότητα των εκπαιδευτικών και στην απάντηση για τη σπουδαιότητα του ρόλου του Συλλόγου Γονέων*

		N	MEAN	Std. Deviation	Std Error Mean
Σπουδαιότητα του ρόλου του Συλλόγου Γονέων	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	131	2,6	1,05	0,092
	ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	37	1,8	1,004	0,161

► **Συσχέτιση - Συνάφεια απαντήσεων εκπαιδευτικών και Ε.Ε.Π. για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία**

Από τον Πίνακα 57 διαπιστώνουμε ότι η ισχύς της Μηδενικής Υπόθεσης H_0 είναι κάτω από 0,05 ($p=0,001$). Συνεπώς καταλήγουμε στη διατύπωση της Εναλλακτικής Υπόθεσης αναφορικά με τους μέσους όρους τιμών στάσης αναφορικά με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στην τάξη.

Μέσω της εν λόγω συσχέτισης – συνάφειας που αναφέρεται στον παραπάνω πίνακα, παρατηρείται ότι οι δύο ανεξάρτητες κατηγορίες (Ε.Ε.Π. και εκπαιδευτικοί), διαφέρουν αναφορικά με την εν λόγω διδασκαλία. Ο υψηλότερος μέσος όρος του Ε.Ε.Π. δείχνει ότι η εν λόγω κατηγορία δεν αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε σχέση με την κατηγορία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πραγματοποιούν ομαδοσυνεργατικές διδασκαλίες στην τάξη τους.

Πίνακας 57. Συνάφεια ανάμεσα στην κατηγορία των εκπαιδευτικών και στην χρήση ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην τάξη

		N	MEAN	Std. Deviation	Std Error Mean
Χρήση Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην τάξη	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	133	2,5	0,918	0,08
	ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	38	3,08	1,09	0,179

► **Συσχέτιση - Συνάφεια απαντήσεων εκπαιδευτικών και Ε.Ε.Π. αναφορικά με την χρήση Νέων Τεχνολογιών στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α.**

Στον Πίνακα 58 συμπεραίνουμε ότι η ισχύς της Μηδενικής Υπόθεσης H_0 είναι κάτω από 0,05 ($p=0,033$), άρα δεχόμαστε την Εναλλακτική Υπόθεση αναφορικά με τους μέσους όρους τιμών για τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών σε επίπεδο μαθησιακής διαδικασίας στις τάξεις των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η πλειοψηφία του Ε.Ε.Π. θεωρεί ότι οι Νέες Τεχνολογίες συμβάλλουν αρκετά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η χρήση των Νέων Τεχνολογιών είναι απολύτως αναγκαία.

Πίνακας 58. Συνάφεια ανάμεσα στην ειδικότητα των εκπαιδευτικών και στη χρήση νέων τεχνολογιών στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

		N	MEAN	Std. Deviation	Std Error Mean
Νέες τεχνολογίες & μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	133	1,8	0,886	0,077
	ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	38	2,5	1,04	0,169

► **Συσχέτιση - Συνάφεια αναφορικά με την επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών αναφορικά με το προφίλ των μαθητών τους και για τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού**

Στον Πίνακα 59 διαπιστώνεται ότι ο έλεγχος συσχέτισης, που αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών και τις απαντήσεις τους, καταδεικνύει ότι υπάρχει μια ασθενής αρνητική

συσχέτιση ($\rho = -0,176$, $p=0,021$) αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών και τις απαντήσεις τους για τη γνώση που διαθέτουν για το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των οικογενειών των μαθητών τους. Όταν δηλαδή αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, αυξάνεται και ο βαθμός γνώσης αναφορικά με το προφίλ των οικογενειών των μαθητών τους.

Διαπιστώνεται στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών και τον αριθμό των κατ' ιδίαν συναντήσεων με τους γονείς των μαθητών τους. Παρατηρείται ασθενής θετική συσχέτιση ($\rho=0,171$), δηλαδή, όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο αυξάνεται και ο αριθμός των κατ' ιδίαν συναντήσεων που πραγματοποιούν με τους γονείς των μαθητών τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Παρουσίαση και ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας

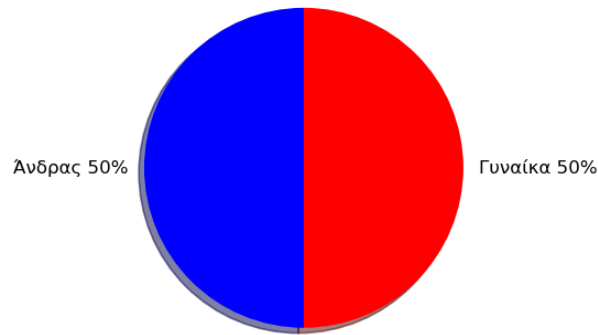
6.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί έχει γίνει θεματική ανάλυση ενοτήτων με βάση τις απαντήσεις των Διευθυντών – Υποδιευθυντών, των εκπαιδευτικών και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού, που δέχθηκαν να συμμετάσχουν στις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Αναλυτικότερα, πραγματοποιήθηκαν 89 συνεντεύξεις, στις οποίες συμμετείχαν 6 Διευθυντές, 7 Υποδιευθυντές, 64 Εκπαιδευτικοί και 12 μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού. Η συμμετοχή των εν λόγω υποκειμένων της έρευνας ήταν εθελοντική και οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στον χώρο των σχολείων. Ακολουθεί θεματική ανάλυση ορισμένων θεματικών, όπως το κοινωνικό προφίλ των μαθητών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., οι ειδικότητες που παρέχουν τα εργαστήρια των εννέα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του νομού Αττικής, η παρεχόμενη γνώση μέσω των σχολικών εγχειριδίων σε επίπεδο σχολικής τάξης, η σπουδαιότητα του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, που φαίνεται ότι συμβάλλουν στην επαγγελματική κατάρτιση των μαθητών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., αποβλέποντας στην κοινωνικο-επαγγελματική ένταξή τους μετά την αποφοίτηση.

6.2 Ανάλυση του δείγματος της ποιοτικής έρευνας

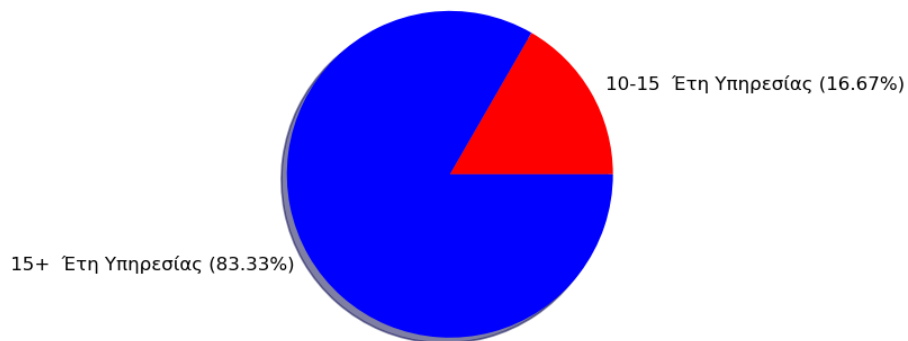
6.2.1 Οι Διευθυντές του δείγματός μας

Στην έρευνά μας στα Εννιά ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του νομού Αττικής συμμετείχαν συνολικά 6 Διευθυντές εκ των οποίων 3 άνδρες (50%) και 3 γυναίκες (50%). Ανά Ειδικότητα η κατάταξή τους είναι 1 Μαθηματικός, 1 Καθηγητής Αγγλικής Γλώσσας, 1 Καθηγητής Φυσικής Αγωγής, 1 Γεωπόνος, 1 Ψυχολόγος, 1 Μουσικός.



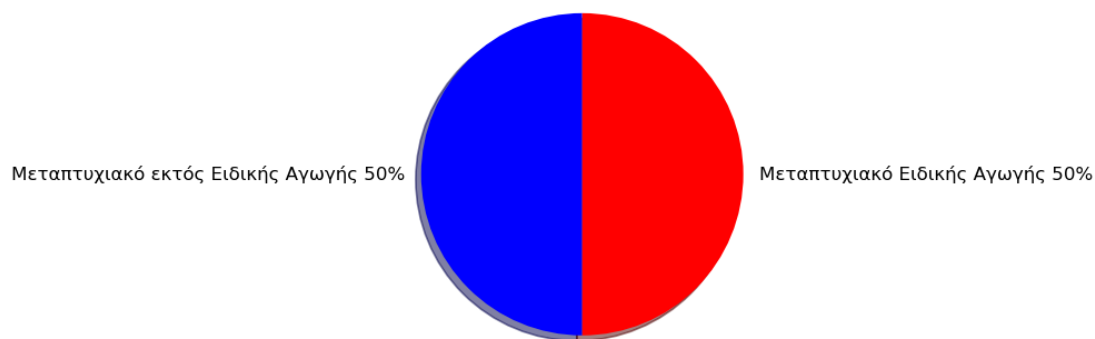
Διάγραμμα 1. Κατανομή του δείγματός μας με βάση το φύλο

Το σύνολο του δείγματός μας στους Διευθυντές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ είναι μόνιμοι, καθώς έτσι προβλέπεται από την κείμενη νομοθεσία. Η επαγγελματική τους εμπειρία κατανέμεται ως εξής: α) από 10-15 έτη 1 εκπαιδευτικός (16,67%) δ) πάνω από 15 έτη 5 εκπαιδευτικοί (83,33%).



Διάγραμμα 2. Κατανομή του δείγματός μας με βάση τα έτη υπηρεσίας

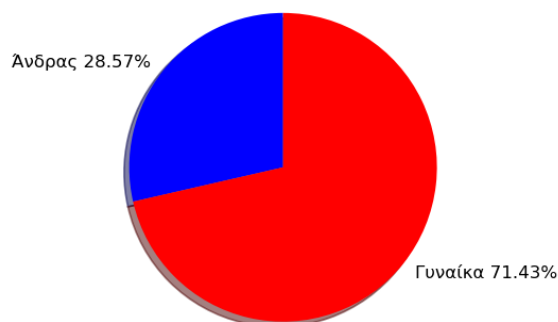
Από το σύνολο των Διευθυντών του δείγματός μας, 6 εκπαιδευτικοί (100%) κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και επιμόρφωση. Επιπλέον δύο Διευθυντές κατέχουν και διδακτορικό τίτλο σπουδών. Τρεις από τους Διευθυντές του δείγματός μας (50%) κατέχουν Μ.Δ.Ε. στην Ε.Α.Ε., ενώ 3 Διευθυντές (50%) κατέχουν Μ.Δ.Ε. σε άλλους τομείς, εκτός της Ε.Α.Ε.



Διάγραμμα 3. Κατανομή του δείγματος με βάση την κατοχή Μ.Α.Ε. στην Ε.Α.Ε.

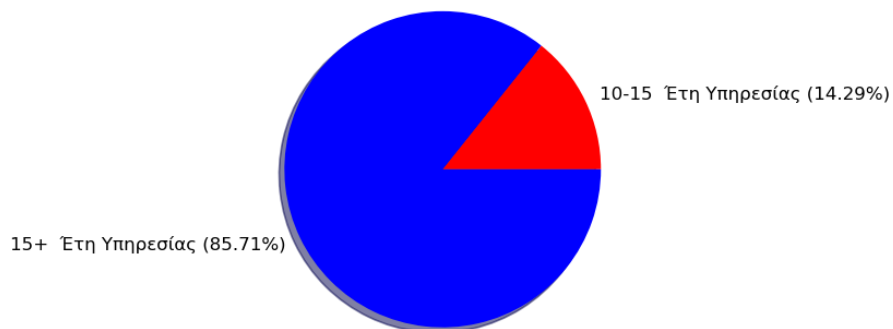
6.2.2 Οι Υποδιευθυντές του δείγματός μας

Στην έρευνά μας στα Ενιαία ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του νομού Αττικής συμμετείχαν συνολικά 7 Διευθυντές εκ των οποίων 2 άνδρες (28,57%) και 5 γυναίκες (71,43%). Ανά Ειδικότητα η κατάταξή τους είναι 2 Φιλολόγοι, 1 Μαθηματικός, 1 Φυσικός, 1 Γεωπόνος, 2 Κοινωνικοί Λειτουργοί.



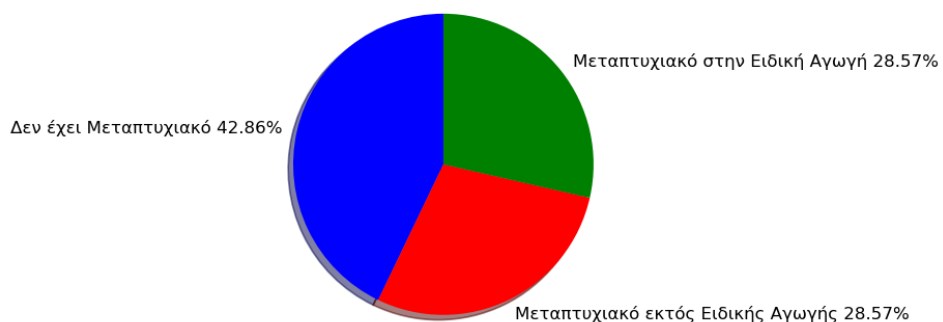
Διάγραμμα 1. Κατανομή του δείγματος μας με βάση το Φύλο

Το σύνολο του δείγματός μας στους Υποδιευθυντές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ είναι μόνιμοι. Η επαγγελματική τους εμπειρία κατανέμεται ως εξής: α) από 10-15 έτη 1 εκπαιδευτικός (14,29%) δ) πάνω από 15 έτη 6 εκπαιδευτικοί (85,71%).



Διάγραμμα 2. Κατανομή του δείγματός μας με βάση τα έτη υπηρεσίας

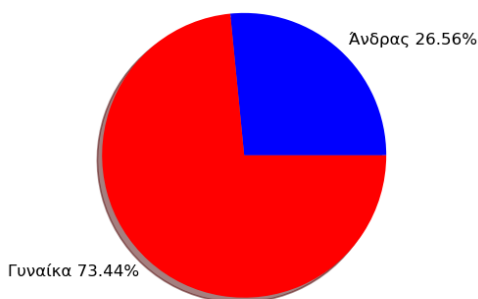
Από σύνολο των Υποδιευθυντών του δείγματός μας 6 (85.71%) κατέχουν πιστοποιητικό επιμόρφωσης. Επιπλέον, τέσσερις Υποδιευθυντές κατέχουν Μ.Δ.Ε., εκ των οποίων 2 (28,57%), στην Ε.Α.Ε., και 2 (28,57%), σε άλλους τομείς, εκτός της Ε.Α.Ε. Τρεις Υποδιευθυντές (42,86%) δεν κατέχουν Μ.Δ.Ε.



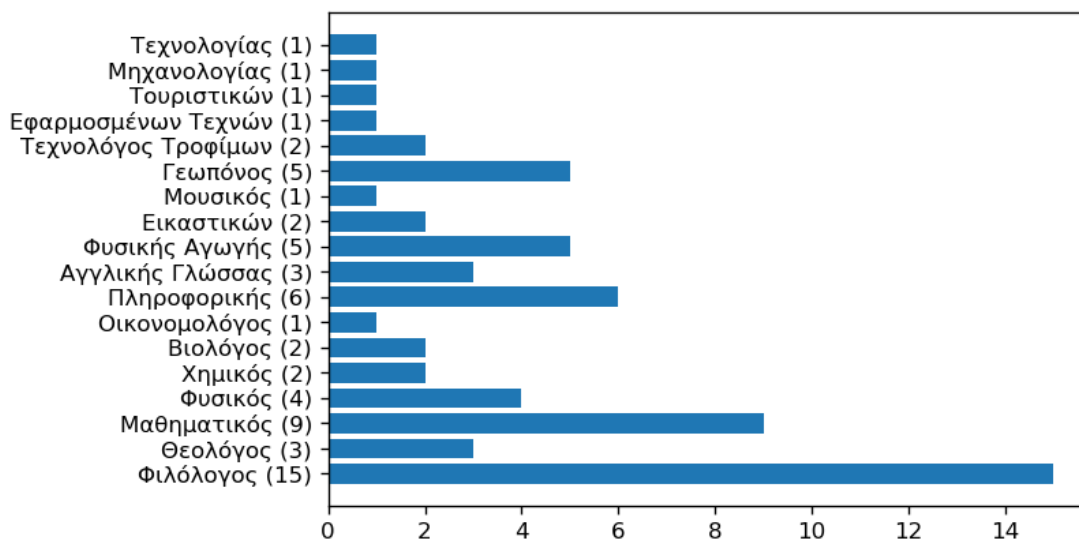
Διάγραμμα 3. Κατανομή του δείγματός με βάση την κατοχή Μ.Δ.Ε.

6.2.3 Οι Εκπαιδευτικοί του δείγματός μας

Στην έρευνά μας στα Ενιαία ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του νομού Αττικής συμμετείχαν συνολικά 64 Εκπαιδευτικοί εκ των οποίων 17 άνδρες (26,56%) και 47 γυναίκες (73,44%). Ανά Ειδικότητα η κατάταξή τους είναι 15 Φιλολόγοι, 9 Μαθηματικοί, 6 Καθηγητές Υπολογιστών, 5 Γεωπόνοι, 5 Καθηγητές Φυσικής Αγωγής, 4 Φυσικοί, 3 Καθηγητές Αγγλικής Γλώσσας, 3 Θεολόγοι, 2 Χημικοί, 2 Βιολόγοι, 2 Καθηγητές Εικαστικών, 2 Βιολόγοι, 2 Τεχνολόγοι Τροφίμων, 1 Καθηγητής Τεχνολογίας, 1 Μηχανολόγος, 1 Καθηγητής Τουριστικών και 1 Οικονομολόγος. Από παραπάνω προκύπτει ότι στο σύνολο των εκπαιδευτικών, 53 διδάσκουν κατά βάση Μαθήματα Γενικής παιδείας και 11 διδάσκουν κατά βάση Εργαστηριακά Μαθήματα.

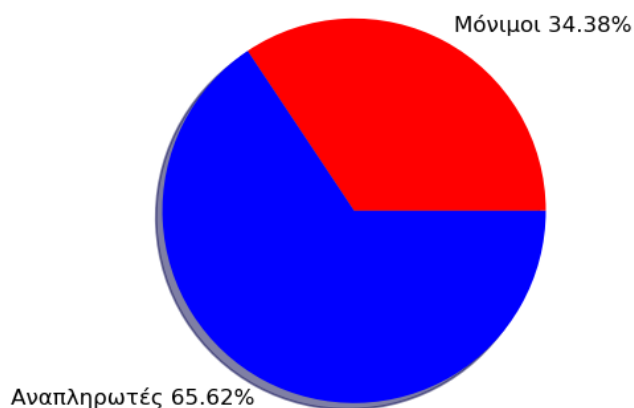


Διάγραμμα 1. Κατανομή του δείγματός μας με βάση το Φύλο

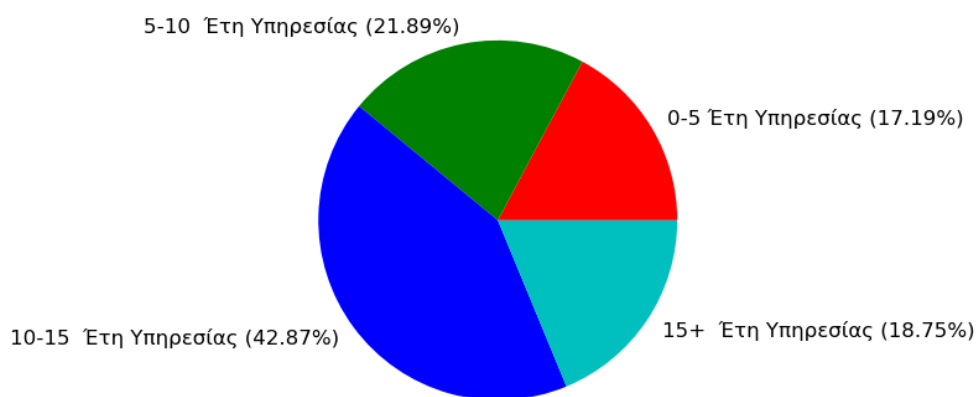


Διάγραμμα 2. Κατανομή του δείγματός μας με βάση την ειδικότητα των εκπαιδευτικών

Από το σύνολο του δείγματός μας στους εκπαιδευτικούς των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ 22 εκπαιδευτικοί (34,38%) είναι μόνιμοι και 42 (35,62%) είναι αναπληρωτές. Η επαγγελματική τους εμπειρία κατανέμεται ως εξής: α) από 0-5 έτη 11 εκπαιδευτικοί (17,19%), β) από 5-10 έτη 14 εκπαιδευτικοί (21,89%) γ) από 10-15 έτη 29 εκπαιδευτικοί (42,87%) δ) πάνω από 15 έτη 12 εκπαιδευτικοί (18,75%). Είναι σημαντικό ότι αντιπροσωπεύονται όλες οι κατηγορίες των εκπαιδευτικών, σχετικά με την εκπαιδευτική εμπειρία, διότι έχουμε και νεότερους εκπαιδευτικούς, κυρίως αναπληρωτές και εκπαιδευτικούς περισσότερα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας, που έχουν περάσει από διαφορετικές δομές και αφενός έχουν μια ολιστική εικόνα για την ειδική αγωγή και αφετέρου μπορούν αν κάνουν συγκρίσεις των δομών και της λειτουργίας της Ε.Α.Ε.

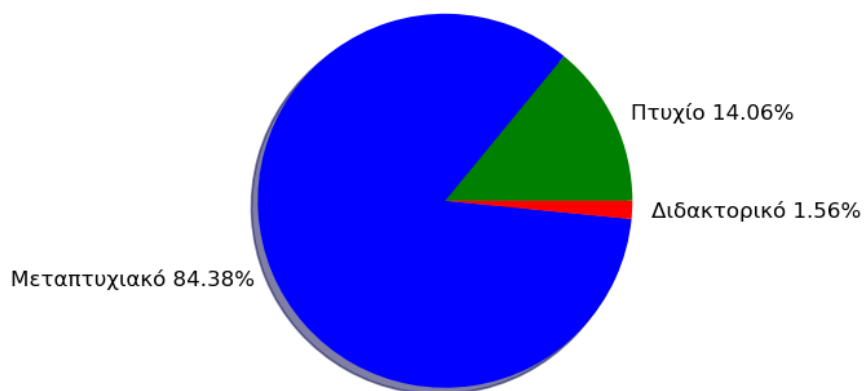


Διάγραμμα 3. Κατανομή του δείγματός σε μόνιμους και αναπληρωτές

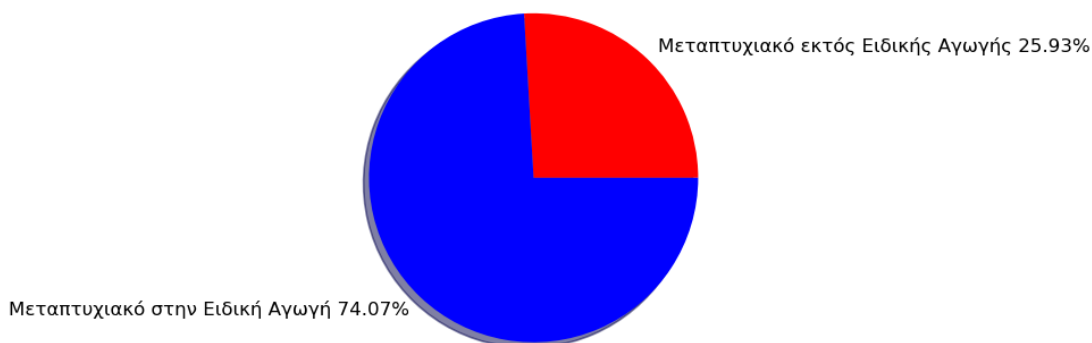


Διάγραμμα 4. Κατανομή του δείγματός μας με βάση τα έτη υπηρεσίας

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματός μας 55 εκπαιδευτικοί (85,94%) έχουν τουλάχιστον έναν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, εκ των οποίων ένας εκπαιδευτικός (1,56%) κατέχει και διδακτορικό δίπλωμα. Εννέα εκπαιδευτικοί (14.06%) δεν έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές. Από τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης (Μ.Δ.Ε.), 40 εκπαιδευτικοί (74,04%) κατέχουν Μ.Δ.Ε. στην Ε.Α.Ε., ενώ 14 εκπαιδευτικοί (25,93%) κατέχουν Μ.Δ.Ε. σε άλλους τομείς, εκτός της Ε.Α.Ε.



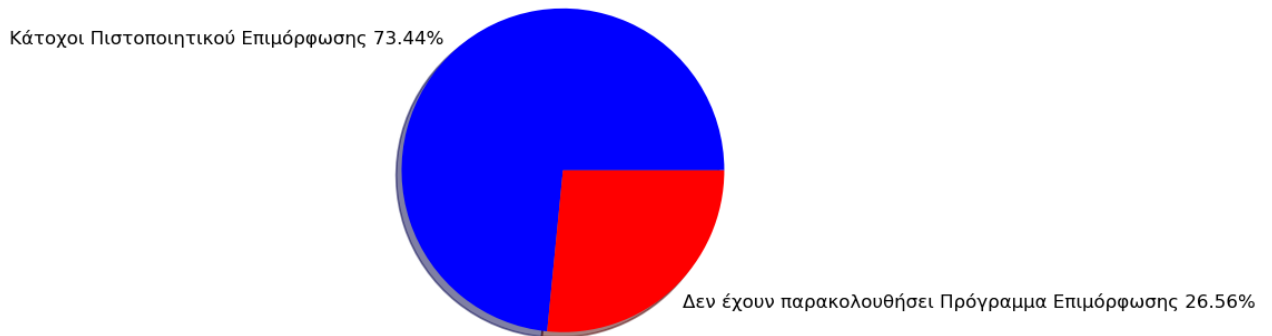
Διάγραμμα 5. Κατανομή του δείγματός με βάση την κατοχή Μεταπτυχιακών Τίτλων Σπουδών



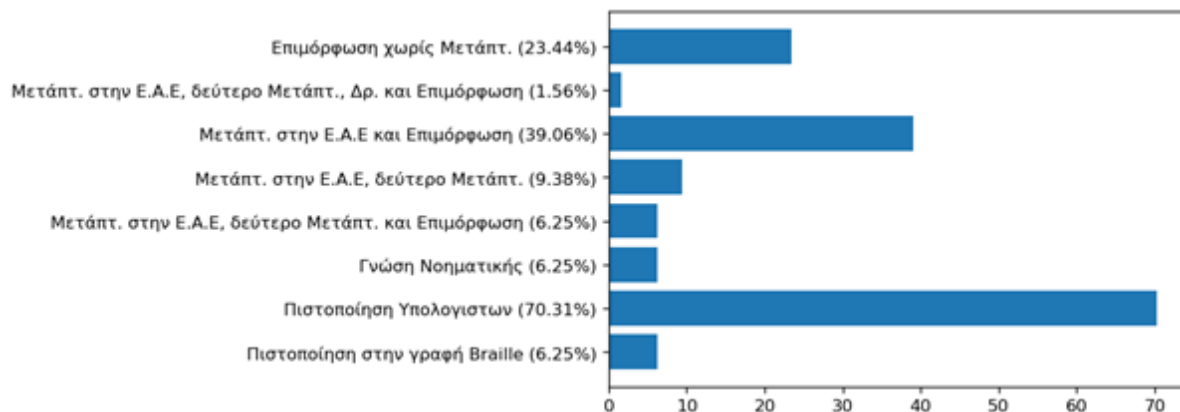
Διάγραμμα 6. Κατανομή του δείγματός με βάση την κατοχή Μ.Δ.Ε. στην Ε.Α.Ε.

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματός μας 47 εκπαιδευτικοί (73,44%) κατέχουν πιστοποιητικό επιμόρφωσης, ενώ 17 εκπαιδευτικοί (26,56%) δεν έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα επιμόρφωσης. Με βάση την σύνθεση των απαντήσεων σχετικά με τα ζητήματα εκπαίδευση και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι 15 εκπαιδευτικοί (23,4%), κατέχουν πιστοποιητικό επιμόρφωσης, χωρίς να κατέχουν Μ.Δ.Ε., 25 εκπαιδευτικοί (39.06%) κατέχουν Μ.Δ.Ε στην Ε.Α.Ε. και πιστοποιητικό

επιμόρφωσης, 6 εκπαιδευτικοί (9.38%) κατέχουν Μ.Δ.Ε στην Ε.Α.Ε. και δεύτερο Μ.Δ.Ε εκτός της Ε.Α.Ε., 4 εκπαιδευτικοί (6.25%) κατέχουν Μ.Δ.Ε στην Ε.Α.Ε. και δεύτερο Μ.Δ.Ε. και πιστοποιητικό επιμόρφωσης. Ένας εκπαιδευτικός (1,56%) κατέχει Διδακτορικό και Μ.Δ.Ε στην Ε.Α.Ε. και δεύτερο Μ.Δ.Ε. και πιστοποιητικό επιμόρφωσης. Αξιοσημείωτο είναι ότι 45 εκπαιδευτικοί (70.31%) κατέχουν πιστοποιητικό γνώσης χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών, 4 εκπαιδευτικοί (6.25%) έχουν γνώση της νοηματικής γλώσσας και 4 εκπαιδευτικοί (6.25%) κατέχουν πιστοποίηση στην γραφή Braille. Παρατηρείται ότι κυρίαρχος συνδυασμός είναι Μ.Δ.Ε. στην Ε.Α.Ε., πιστοποιητικό επιμόρφωσης και πιστοποιητικό χειρισμού υπολογιστών, καθώς αποτελούν τα βασικά προσόντα διορισμού των εκπαιδευτικών εντός και εκτός Ε.Α.Ε.



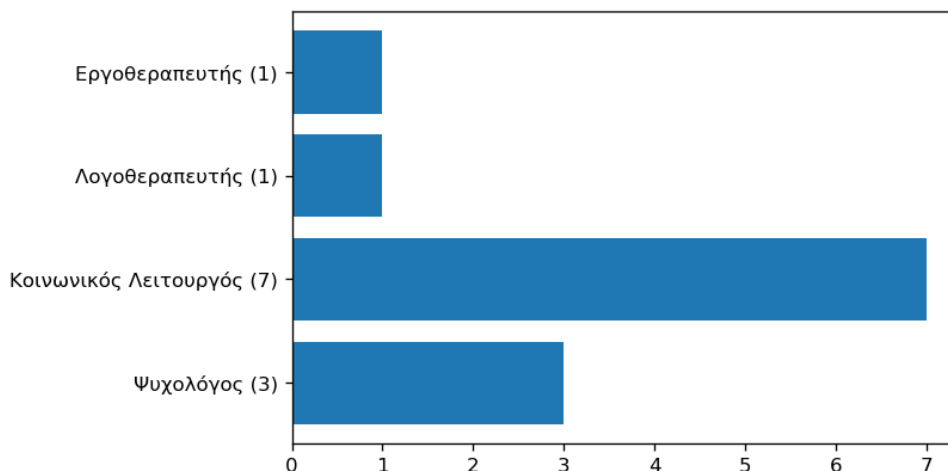
Διάγραμμα 7. Κατανομή του δείγματος με βάση την κατοχή πιστοποιητικού επιμόρφωσης.



Διάγραμμα 6. Συνδυασμός του δείγματος των εκπαιδευτικών

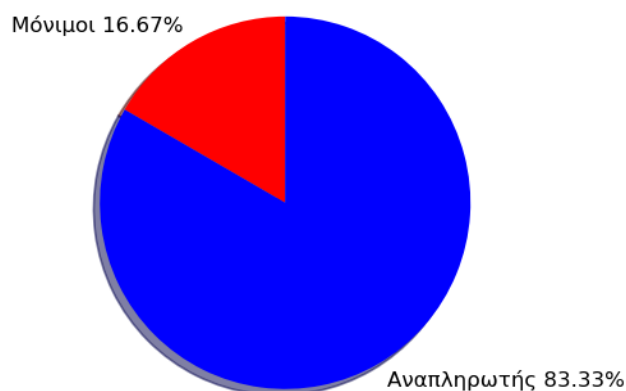
6.2.4 Το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό του δείγματός μας

Στην έρευνά μας στα εννιά ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του νομού Αττικής συμμετείχαν συνολικά 12 μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού. Το σύνολο του δείγματός μας αποτελείται από γυναίκες. Ανά Ειδικότητα η κατάταξή τους είναι 3 Ψυχολόγοι, 7 Κοινωνικοί Λειτουργοί, 1 Εργοθεραπεύτρια.

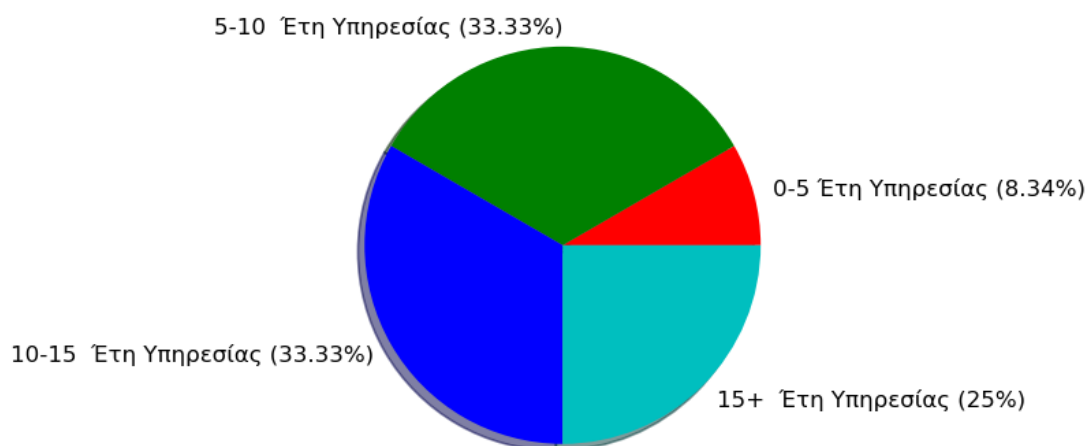


Διάγραμμα 2. Κατανομή του δείγματός μας με βάση την ειδικότητα των μελών Ε.Ε.Π.

Από το σύνολο του δείγματός μας τα μέλη Ε.Ε.Π. των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ 2 (16,67%) είναι μόνιμοι και 10 (83,33%) είναι αναπληρωτές. Η επαγγελματική τους εμπειρία κατανέμεται ως εξής: α) από 0-5 έτη 1 μέλος του Ε.Ε.Π (8,34%) β) από 5-10 έτη 4 μέλη του Ε.Ε.Π (33,33%) γ) από 10-15 έτη 4 μέλη του Ε.Ε.Π (33,33%) δ) πάνω από 15 έτη 3 μέλη του Ε.Ε.Π (25%).



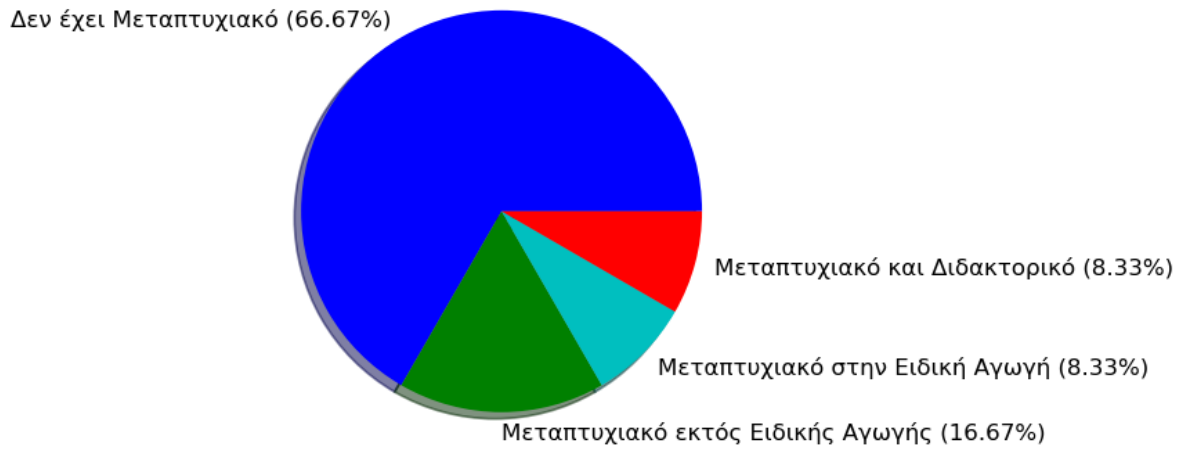
Διάγραμμα 2. Κατανομή του δείγματός σε Μόνιμους και Αναπληρωτές



Διάγραμμα 3. Κατανομή του δείγματός μας με βάση τα έτη υπηρεσίας

Από το σύνολο των μελών του Ε.Ε.Π. του δείγματός μας 4 μέλη Ε.Ε.Π. (33,33%) έχουν τουλάχιστον έναν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, εκ των οποίων μία (8,33%) κατέχει και διδακτορικό δίπλωμα. Οκτώ μέλη του Ε.Ε.Π, (66,67%) δεν έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές. Από τα μέλη του Ε.Ε.Π. που κατέχουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης (Μ.Δ.Ε.), 2 (16,67%) κατέχουν Μ.Δ.Ε. στην Ε.Α.Ε. (Συμπεριλαμβάνεται και

η κάτοχος διδακτορικού), ενώ 2 (16,67%) κατέχουν Μ.Δ.Ε. σε άλλους τομείς, εκτός της Ε.Α.Ε.



Διάγραμμα 4. Κατανομή του δείγματος με βάση την κατοχή Μ.Δ.Ε.

6.3 Κτηριακή Υποδομή των εννέα (9) ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του Νομού Αττικής: Οι απόψεις του εκπαιδευτικού δυναμικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για την κτηριακή υποδομή των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. στα οποία υπηρετούν.

6.3.1 Εισαγωγή

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται οι απόψεις του εκπαιδευτικού δυναμικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για την κτηριακή υποδομή των εννέα (9) ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του Νομού Αττικής. Αναλυτικότερα, παρουσιάζεται ξεχωριστά το κάθε σχολείο, η διεύθυνση εκπαίδευσης στην οποία βρίσκεται, τα εργαστήριά του και ακολουθούν οι απόψεις του εκπαιδευτικού δυναμικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για την κάθε σχολική μονάδα. Οι εν λόγω απόψεις παρουσιάζονται ενοποιημένες για το εκπαιδευτικό δυναμικό και το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, καθώς στις απαντήσεις τους δεν υπήρξε διαφοροποίηση. Αυτό έγινε, επίσης, και για τη διατήρηση της ανωνυμίας των υποκειμένων της έρευνας.

6.3.2 Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αθήνας

Το ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Αθηνών ιδρύθηκε ως Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Αθήνας με την Υ.Α. 131360/Δ3, Φ.Ε.Κ. 2513/τ.Β./2016. Με την Υ.Α. 100575/Δ3/Φ.Ε.Κ. 2103/τ.Β/2017 μετονομάστηκε σε Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Λύκειο Αθήνας Λειτουργήσε για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2017-2018. Η κτηριακή του υποδομή βρίσκεται στο κέντρο της Αθήνας (Λεωκορίου Διπύλου και Αγίων Ασωμάτων), στο Θησείο. Πρόκειται για πλήρως ανακαινισμένο Νεοκλασικό κτήριο, με προσθήκη νέας πτέρυγας και έχει ένα προαύλιο. Στη αρχιτεκτονική του κτηρίου πρέπει να παρατηρηθεί ότι στο νεοκλασικό τμήμα του κτηρίου καθίσταται δύσκολη η πρόσβαση ΑμεΑ, με κινητικές αναπηρίες. Το εν λόγω ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. δεν συστεγάζεται με άλλα σχολεία. Κατά το έτος διεξαγωγής της έρευνας δεν υπήρχαν εργαστήρια, καθώς δεν υπήρχαν ακόμη όλες οι Λυκειακές Τάξεις.

Με βάση το Φ.Ε.Κ. ίδρυσης προβλέπει τη λειτουργία των κάτωθι τριών τομέων, με τις αντίστοιχες ειδικότητες.

Τομέας Υγείας - Πρόνοιας - Ευεξίας:

- 1) Αισθητικής Τέχνης
- 2) Κομμωτικής Τέχνης

Τομέας Πληροφορικής:

- 1) Τεχνικός Εφαρμογών Πληροφορικής
- 2) Τεχνικός Η/Υ και Δικτύων Η/Υ

Τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος:

- 1) Τεχνικός Ανθοκομίας και Αρχιτεκτονικής Τοπίου
- 2) Τεχνικός Τεχνολογίας Τροφίμων και Ποτών

Στην έρευνά μας από το ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Αθηνών συμμετείχαν στις συνεντεύξεις για το ζήτημα της κτηριακής υποδομής δέκα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού.

6.3.3 Οι απόψεις του εκπαιδευτικού δυναμικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για την κτηριακή υποδομή του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Τα δρώντα πρόσωπα τα παρούσας έρευνας, που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις επισημαίνουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολικού κτηρίου που στεγάζει το εν λόγω ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., αποδίδοντας ιδιαίτερη σημασία στην αρχιτεκτονική, με έμφαση στον συνδυασμό νεοκλασικού κτηρίου, εξοπλισμένων τάξεων, αμφιθεάτρου και αυλής, όπου εκεί λειτουργεί και το εργαστήριο γεωπονικής, το οποίο περιγράφεται ως παρτέρι. Υπογραμμίζουν ότι σε ένα τέτοιο σχολείο, που προβλέπεται τομέας Γεωπονίας, θα χρειαζόταν «ένα στρέμμα» κήπος. Ακόμη, αναφέρονται στον προαύλιο χώρο και στο ζήτημα της φυσικής ανάπτυξης των παιδιών, ώστε να έχουν τη δυνατότητα της κίνησης, του συντονισμού, τόσο στον εσωτερικό, όσο και στον εξωτερικό χώρο. Στην κατανομή του χώρου επισημαίνεται και η εσωτερική κατανομή των αιθουσών, όπου μπορούν να

πραγματοποιηθούν καλλιτεχνικά μαθήματα, μαθήματα πληροφορικής, σε συνδυασμό με δράσεις που συμβαίνουν στον προαύλιο χώρο. Το εκπαιδευτικό προσωπικό υπογραμμίζει ότι το εν λόγω κτήριο ενδείκνυται για ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., διότι δεν συστεγάζεται με άλλο σχολείο και δύνανται να εποπτεύσουν τους μαθητές κατά τη διάρκεια του διαλλείματος στις εφημερίες. Δηλώνουν ότι στην Α΄ Αθήνας, που είναι μια μεγάλη περιφέρεια, υπάρχει ένα μόνο ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., το οποίο δεν δύναται να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών της εν λόγω περιφέρειας.

«Είναι το πρώτο και μοναδικό επαγγελματικό σχολείο Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για να καλύψει τις ανάγκες μιας μεγάλης Διεύθυνσης, όπως είναι η Α΄ Αθήνας. Αυτό που διαπιστώνουμε είναι ότι η ανάγκη της ύπαρξης ήταν μεγάλη, αλλά είναι ένα σχολείο που δεν φτάνει να καλύψει τις ανάγκες, που σημαίνει ότι πρέπει να γίνουν στην Α΄ Αθήνας τουλάχιστον άλλα δυο- τρία σχολεία».

«Λοιπόν, το κτίριο είναι σύμπραξη δημοσίου και ιδιωτικού τομέα είναι ΣΔΙΤ, ένα κομμάτι του είναι ένα παλιό νεοκλασικό κτίριο, το οποίο ανακατασκευάστηκε και έγινε και μια προσθήκη νέας πτέρυγας, γιατί δεν επαρκούσαν οι χώροι για την λειτουργία του σχολείου. Στεγάζει εβδομήντα πέντε μαθητές προς το παρόν, εκτός από τις τάξεις, οι οποίες είναι πολύ σύγχρονες όσον αφορά τον εξοπλισμό. Υπάρχει και ο χώρος της αυλής στον οποίο υπάρχει ένα μικρό παρτέρι και τον χρησιμοποιούμε για τις ανάγκες του εργαστηρίου της γεωπονίας θα μπορούσαμε να πούμε. Υπάρχει ένα αμφιθέατρο στο οποίο μαζευόμαστε και κάνουμε τις εκδηλώσεις μας».

«Για το δικό μου μάθημα, η μόνη πρόβλεψη που υπάρχει είναι η αυλή, η οποία είναι μισό γήπεδο μπάσκετ συν ένα μικρό κομμάτι γύρω γύρω, το οποίο είναι και μικρό και ελλειπές γι' αυτό που χρειάζεται. Δεν υπάρχει κλειστή αίθουσα, κλειστό γυμναστήριο, κλειστή αίθουσα γυμναστικής, οπότε όταν οι καιρικές συνθήκες δεν είναι πολύ καλές, έχουμε λίγο πρόβλημα στο που θα πάμε».

« Το σχολείο έχει κάποιες αίθουσες, το κάθε τμήμα έχει την δική του αίθουσα, αλλά υπάρχουν και αίθουσες για κάποια συγκεκριμένα μαθήματα, όπως για τα καλλιτεχνικά, την πληροφορική, έχουμε τον προαύλιο χώρο που έχει μια μπασκέτα, έχει τρεις ορόφους, δυο ορόφους μάλλον, χρησιμοποιούμε το ισόγειο, τον πρώτο και τον δεύτερο».

«Ναι, νομίζω ότι είναι καλό, ναι. Αυτό που θα βοηθούσε ακόμα περισσότερο είναι να είχαμε ένα στρέμμα κήπο, να τα βάζουμε να κάνουν να καλλιεργούν την γη, που είναι κάτι το οποίο τους αρέσει πάρα πολύ πάρα πολύ, αυτό το sensory garden που είναι τώρα έτσι πολύ της μόδας, κήπος ας πούμε και βοηθάει πολύ τον συγκεκριμένο πληθυσμό».

6.3.4 Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αγίας Παρασκευής και για κωφούς-βαρήκοους μαθητές

Το Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο - Λύκειο Αγίας Παρασκευής και για Κωφούς - Βαρήκοους Μαθητές, αρχικά λειτούργησε ως Τεχνική Επαγγελματική Σχολή Ειδικής Αγωγής (Τ.Ε.Σ.Ε.Α.) το 1992. Έξι χρόνια αργότερα μετονομάστηκε σε Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο Ειδικής Αγωγής (Τ.Ε.Ε.Ε.Α.) Αγίας Παρασκευής. Από το 2004 το Τ.Ε.Ε.Ε.Α. συστεγάζεται με το Ειδικό Γυμνάσιο και Γενικό Λύκειο Κωφών Βαρήκων Αγίας Παρασκευής. Με το Φ.Ε.Κ. 2532/τ.Β'/17-8-2016, μετατρέπεται σε Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Ειδικό Επαγγελματικό Λύκειο Αγίας Παρασκευής και λειτουργεί καλύπτοντας πλέον τις ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες των μαθητών της Β' Αθήνας. Με την Υ.Α. 131360/Δ3, Φ.Ε.Κ. 2513/τ.Β./2016, το σχολείο λειτουργεί ως Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Λύκειο και για Κωφούς - Βαρήκοους Μαθητές²⁷⁸. Το ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Αγίας Παρασκευής και για κωφούς- βαρήκοους μαθητές, καλύπτει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προβλήματα ακοής της Β' Αθήνας.

Με βάση το Φ.Ε.Κ. ίδρυσης προβλέπει τη λειτουργία των κάτωθι τριών τομέων, με τις αντίστοιχες ειδικότητες.

Τομέας Διοίκησης και Οικονομίας:

- 1) Υπάλληλος Διοίκησης και Οικονομικών Υπηρεσιών
- 2) Υπάλληλος Τουριστικών Επιχειρήσεων

²⁷⁸ Οι πληροφορίες για την ιστορία του σχολείου προέρχονται από την ιστοσελίδα του <http://gym-ee-ekv-ag-parask.att.sch.gr/>

Τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος:

- 1) Τεχνικός Ανθοκομίας και Αρχιτεκτονικής Τοπίου
- 2) Τεχνικός Τεχνολογίας Τροφίμων και Ποτών
- 3) Τεχνικός Φυτικής Παραγωγής

Τομέας Πληροφορικής:

- 1) Τεχνικός Η/Υ και Δικτύων Η/Υ
- 2) Τεχνικός Εφαρμογών Πληροφορικής

Στην έρευνά μας από το ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Αγίας Παρασκευής συμμετείχαν στις συνεντεύξεις για το ζήτημα της κτηριακής υποδομής εννέα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού.

6.3.5 Οι απόψεις του εκπαιδευτικού δυναμικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για την κτηριακή υποδομή του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Ο χώρος του σχολείου χαρακτηρίζεται ως λειτουργικός για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η κατανομή των αιθουσών είναι λειτουργική για τους τομείς. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, το ζήτημα του ελλιπούς εξοπλισμού είναι σημαντικό, για να είναι πλήρως οργανωμένες οι τάξεις. Ο χώρος του σχολείου παρουσιάζεται εκτεταμένος, έτσι μπορεί να περιλαμβάνει και εργαστήρια και προσφέρει εναλλακτικά χωρικά περιβάλλοντα, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα και σε ειδικές αίθουσες για τις κοινωνικές υπηρεσίες. Αν και η δομή του χώρου, ο εξοπλισμός κρίνονται ως επαρκή, παρατηρούνται ζητήματα σχετικά με την εποπτεία και τον έλεγχο ενός τόσο διευρυμένου χώρου.

«Έχει ένα ισόγειο, έχει πρώτο όροφο και κάθε τμήμα έχει την δική του την τάξη επιτέλους γιατί στην αρχή δεν ήταν έτσι. Είναι λίγο μικρές οι τάξεις για σχολείο η αλήθεια είναι. Εντάξει, θα μπορούσε να υπάρχει σε κάθε αίθουσα λευκοπίνακας, να καταργηθούν τελείως οι μαύροι πίνακες και το ιδανικότερο θα ήταν σε κάθε τάξη να υπάρχει ένας προτζέκτορας ή ένας διαδραστικός πίνακας».

«Ο χώρος του σχολείου είναι, όπως βλέπετε, πολύ μεγάλος. Έχουμε δύο εργαστήρια στον τομέα της γεωπονίας, έχουμε εργαστήρια φυσικής - χημείας, έχουμε εργαστήρια πληροφορικής. Είναι εξοπλισμένα τα εργαστήριά μας. Είναι μεγάλες οι αίθουσες ευήλιες είναι. Λειτουργικές δηλαδή για τα παιδιά αυτού του τύπου του σχολείου. Τα προαύλια είναι πολύ μεγάλα. Έχουμε και ειδικό χώρο που γίνεται γυμναστική. Έχουμε χώρο, πίσω από το σχολείο που γίνεται... γίνονται τα μαθήματα του τομέα γεωπονίας, με θερμοκήπιο, λαχανόκηπο και διάφορες, τέλος πάντων, άλλες καλλιέργειες».

«Το σχολείο είναι ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. δεν ήταν όμως πάντα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α., ήταν Τ.Ε.Ε. ειδικής αγωγής, για κωφούς αποκλειστικά μαθητές, όπως είναι και το άλλο σχολείο, με το οποίο συνεργαζόμαστε αποκλειστικά για κωφούς. Έχει υποδομή για την κώφωση με την έννοια ότι έχει κουδούνι, οπτικό, έχει τέτοια, χτυπάει, έχει φως για τα παιδιά, δηλαδή που είναι κωφά από εκεί και πέρα για εμάς, είναι ένα καλό κτίριο, είναι τα εργαστήρια του είναι στο ισόγειο όμως αντιμετωπίσαμε κάποια προβλήματα με την αύξηση του πληθυσμού των μαθητών και τον αναγκαστικό διαχωρισμό των αιθουσών. Οι χώροι είναι επαρκείς, υπάρχει όμως θέμα με την εποπτεία των παιδιών στους χώρους αυτούς, γιατί είναι αρκετά απλωμένο το σχολείο και έχει από πίσω, όχι εργαστήρια, χώρους για την γεωπονία, είναι ένα σχολείο που είναι απλωμένο το οποίο είναι θετικό με την έννοια ότι τα παιδιά έχουν χώρους να απλωθούν, από την άλλη δεν είναι τόσο εύκολο να τους εποπτεύεις όλους αυτούς τους χώρους, αν σκεφτείς ότι γύρω γύρω υπάρχουν κάγκελα τα οποία μπορεί κάποιο παιδί να έρθει σε επαφή με κάποιον εξωσχολικό, άρα παντού πρέπει να έχεις άνθρωπο να εφημερεύει. Αυτό είναι δύσκολο».

«Όσον αφορά το κτίριο, το δικό μας σχολείο, έχει αίθουσες διδασκαλίας στο ισόγειο και στον πρώτο όροφο. Δεν κινδυνεύουν τα παιδιά, η σωματική τους ακεραιότητα, βέβαια αυτό δεν έχει να κάνει μόνο με το κτίριο, η υποδομή θεωρώ είναι καλή. Από εκεί και πέρα βέβαια, έχει να κάνει, τη δομή και τη λειτουργία που λέτε, έχει να κάνει και με τις εφημερίες, με... όλα αυτά που θα πρέπει να έχει ένα σχολείο για την ασφάλεια».

«Το σχολείο εκτός από τις αίθουσες διδασκαλίας έχει και αίθουσες για τις κοινωνικές υπηρεσίες όπως τις λέμε, κοινωνικός λειτουργός, εργοθεραπευτής, λογοθεραπευτής, ψυχολόγος, ιατρείο που είναι νοσηλεύτης.»

6.3.6 Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αιγάλεω

Το σχολείο ιδρύθηκε ως Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Α΄ Βαθμίδας, με το Φ.Ε.Κ. 1856/Τ.Β΄./2007 και λειτούργησε για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2011-2012. Εξυπηρετεί μαθητές της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας. Συστεγάζεται στις εγκαταστάσεις πρώην Πολυκλαδικού, με το 6^ο ΓΕ.Λ. Αιγάλεω. Από το σχολικό έτος 2017-2018, με την Υ.Α. 131360/Δ3, Φ.Ε.Κ. 2513/τ.Β./2016, το σχολείο λειτουργεί ως Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Λύκειο. Στο ίδιο κτηριολογικό συγκρότημα λειτουργεί και Δημόσιο Ι.Ε.Κ, ενώ ακριβώς δίπλα λειτουργεί Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.

Το Φ.Ε.Κ. ίδρυσης προβλέπει τη λειτουργία των κάτωθι τριών τομέων, με τις αντίστοιχες ειδικότητες.

Τομέας Μηχανολογίας:

- 1) Τεχνικός Θερμικών και Υδραυλικών Εγκαταστάσεων και Τεχνολογίας Πετρελαίου και Φυσικού Αερίου

Τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος:

- 1) Τεχνικός Φυτικής Παραγωγής
- 2)

Τομέας Πληροφορικής:

- 1) Τεχνικός Εφαρμογών Πληροφορικής

Στην έρευνά μας από το ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Αιγάλεω συμμετείχαν στις συνεντεύξεις για το ζήτημα της κτηριακής υποδομής δεκατρία μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού.

6.3.7 Οι απόψεις του εκπαιδευτικού δυναμικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για την κτηριακή υποδομή του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Η κτηριακή υποδομή, όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις χαρακτηρίζεται από το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού ως ένα σχολείο που δεν πληροί τις προδιαγραφές για μαθητές με αναπηρία. Επισημαίνουν ότι το συγκεκριμένο κτήριο ήταν ένα πολυκλαδικό σχολείο στο οποίο εγκαταστάθηκε το ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., μαζί με το ΕΠΑ.Λ. Θεωρούν ότι το εν λόγω κτήριο έχει άνετες αίθουσες διδασκαλίας και εργαστήρια, ενώ είναι παλιό. Ωστόσο, επισημαίνουν την εξαιρετική τοποθεσία στην οποία βρίσκεται το συγκεκριμένο ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. (στις παρυφές του Ελαιώνα), δίνοντας έμφαση στην επαφή που έχουν οι μαθητές με τη φύση και τις ενασχολήσεις με γεωργικούς τομείς.

«Είναι παλιά τα κτίρια, η υποδομή σχετικά υποβαθμισμένη, δηλαδή δεν έχει ούτε πρόσβαση για άτομα με ειδικές ανάγκες, δεν θα έλεγα ότι είναι το καταλληλότερο κτήριο για Ειδικό σχολείο. Κτιριακά είναι αυτό που σας είπα, έλλειψη προσβασιμότητας, λίγες ανέσεις ως προς την θέρμανση, ψύξη και τα λοιπά, ως προς τα εποπτικά μέσα, επίσης δεν είναι εξοπλισμένο κατάλληλα, για παράδειγμα διαδραστικούς πίνακες ή άλλα τεχνολογικά μέσα».

«Ως κτήριο είναι ακατάλληλο για την Ειδική Αγωγή, γιατί είναι τα παλιά τα Πολυκλαδικά, τα οποία είναι διάσπαρτες τάξεις και διάσπαρτα κτίρια, οπότε μιλάμε για εξήντα έξι στρέμματα που έχουν βάλει μέσα σε ένα Ειδικό σχολείο. Παρόλα αυτά έχει γίνει πάρα πολύ μεγάλη δουλειά στην φύλαξη και στην οριοθέτηση των παιδιών, αλλά έπρεπε να γίνει πολύ μεγάλη δουλειά από εμάς. Υλικοτεχνικά δεν υπήρχε τίποτα εδώ, τίποτα όμως. Έχουν γίνει με χορηγίες, είτε έχουμε πάρει υπολογιστές, είτε έχουμε πάρει προτζέκτορες, είτε έχουμε πάρει κάποιες φορές και ντουλάπες και γραφεία αλλά δεν φτάνουν, χρειάζονται πολύ παραπάνω, δεν έχουμε έναν διαδραστικό πίνακα, άλλα Ειδικά έχουνε, δεν έχουμε έναν διαδραστικό και για διάφορα σύνδρομα παιδιών για αυτισμό, για νοητική, ειδικό υλικό δεν υπάρχει, οπότε εμείς βγάζουμε ότι μπορούμε πιο εξειδικευμένο στο υλικό στηριζόμενοι στις σπουδές μας».

« Το σχολείο στεγάζεται σε ένα παλιό κτήριο, του πρώην πολυκλαδικού λυκείου, οι αίθουσες διδασκαλίας είναι ισάριθμες με τα τμήματα του σχολείου. Υπάρχουν εργαστήρια για τις ειδικότητες, που διατηρεί το σχολείο μας, εργαστήρια πληροφορικής και οι εγκαταστάσεις νομίζω ότι είναι σε επαρκή βαθμό. Βέβαια δεν ξέρω τι θα γίνει αν

μεγαλώσει το σχολείο σε αριθμό παιδιών και τμημάτων κατά πόσο θα επαρκούν οι υπάρχουσες εγκαταστάσεις».

«Το σχολείο είναι στις παρυφές του Ελαιώνα. Διαθέτει χώρους, άπλετους, διότι ήταν τα πρώην πολυκλαδικά Λύκεια, τα οποία άφησαν μεγάλη, πλούσια κτηριακή υποδομή, βέβαια η υλικοτεχνική υποδομή, τριάντα χρόνια τώρα που έχει κλείσει η δομή των πολυκλαδικών, είναι ανύπαρκτη. Σε αυτή τη βάση ό,τι μπορούσαμε κάναμε στο σχολείο αυτό έχουμε φτιάξει ένα καινούργιο θερμοκήπιο, έχουμε χωρίσει τους χώρους εργαστήριων και με διάφορες δωρεές τους εξοπλίσαμε. Οι χώροι ήταν ακαλλιέργητοι εδώ, καλλιεργούμε, έχουμε σχολικό λαχανόκηπο κάθε χρόνο, έχουμε βοτανικό κήπο, έχουμε αμπελώνα, τα οποία τα βάλουμε όλα εμείς. Στο θερμοκήπιο παράγουμε μοσχεύματα τα οποία, πολλές χρονιές τα διαθέτουμε στο δήμο, ο οποίος δήμος με τη σειρά του τα διαθέτει όπου εκείνος κρίνει. Και γενικότερα οι χώροι το σχολείου είναι πολύ όμορφοι».

6.3.8 Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Περιστερίου

Το σχολείο, αν και είχε ιδρυθεί από το 2009, ως Ειδικό Γυμνάσιο, λειτούργησε για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2016-2017 με μόνο την Α΄ Γυμνασίου, αρχικά ως φιλοξενούμενη σχολική μονάδα και από τον Οκτώβριο του 2017 συστεγάστηκε μόνιμα με το 3^ο ΕΠΑ.Λ. Περιστερίου²⁷⁹. Από το σχολικό έτος 2017-2018, με την Υ.Α. 131360/Δ3, Φ.Ε.Κ. 2513/τ.Β./2016, το σχολείο λειτουργεί ως Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Λύκειο.

Το Φ.Ε.Κ. ίδρυσης προβλέπει τη λειτουργία των κάτωθι τριών τομέων, με τις αντίστοιχες ειδικότητες.

Τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος:

1) Τεχνικός Τεχνολογίας Τροφίμων και Ποτών

Τομέας Υγείας - Πρόνοιας - Ευεξίας:

1) Κομμωτικής Τέχνης

²⁷⁹ Οι πληροφορίες για την ιστορία του σχολείου προέρχονται από την ιστοσελίδα του <http://gym-ee-perist.att.sch.gr/>

Τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών:

1) Σχεδίασης και Παραγωγής Ενδύματος

Στην έρευνά μας από το ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Περιστερίου συμμετείχαν στις συνεντεύξεις για το ζήτημα της κτηριακής υποδομής ένδεκα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού.

6.3.9 Οι απόψεις του εκπαιδευτικού δυναμικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για την κτηριακή υποδομή του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Στις απαντήσεις αναλύεται, κυρίως, το ζήτημα του χώρου, που αναδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί. Οι αίθουσες είναι μικρές και δυσκολεύουν τα άτομα με κινητικά προβλήματα και πιθανά τα αποθαρρύνουν από το να φοιτήσουν στην εν λόγω δομή. Επισημαίνουν ότι δεν υπάρχουν διαθέσιμοι χώροι για το μάθημα της μουσικής, εργαστήριο χημείας και γενικότερα οι σχολικές τάξεις δεν είναι κατάλληλα εξοπλισμένες για προβολή βίντεο, καθώς η μία και μοναδική αίθουσα προβολών είναι για όλες τις ειδικότητες και, συνεπώς, είναι δύσκολα προσβάσιμη.

«Ναι, κοιτάζτε, το σχολείο είναι σχετικά καινούριο, πέρυσι λειτούργησε στο συγκεκριμένο κτίριο, ήτανε σε άλλο κτίριο προσωρινά, σε γενικές γραμμές κτιριακά είναι αρκετά καλό το σχολείο, αλλά γίνονται πολλές προσπάθειες να βελτιωθεί από την διεύθυνση».

«Οι αίθουσες, κάποιες αίθουσες είναι μικρές και δεν υπάρχει χώρος για κίνηση, οπότε ένα άτομο με κινητικά προβλήματα είναι απαγορευτικό, αλλά είναι αποπνικτικά, δεν υπάρχει οπτικοακουστικό υλικό, δεν υπάρχει πρόσβαση σε αίθουσες προβολών, είναι μία η αίθουσα προβολής, που δεν την προλαβαίνουμε εμείς οι φιλόλογοι, γιατί άλλες ειδικότητες την έχουν περισσότερη ανάγκη, αλλά πρέπει να εμπλουτίσουμε τα μαθήματα μας με προβολές, με βίντεο και τα λοιπά, που είναι απαραίτητο έτσι για την διάδραση, αλλά δεν είναι εφικτό, οπότε περιοριζόμαστε στο απλό φυλλάδιο ή και στον χαρακτήρα του καθενός. Άρα δεν υπάρχουνε μέσα, δεν υπάρχει πέρα από το φωτοτυπικό, είναι το μοναδικό μέσο που διατίθεται και οι τάξεις δεν είναι εξοπλισμένες, δηλαδή υπάρχει θέμα χώρου για τους μαθητές που φιλοξενεί.».

«Συστεγαζόμαστε καταρχάς με επαγγελματικό Λύκειο, οπότε αυτό δεν μας δίνει πάρα πολύ χώρο, έχουμε δύο ορόφους, τον πρώτο όροφο τον έχουμε μόνιμα σε όλες τις αίθουσες, τον δεύτερο όροφο τον μοιραζόμαστε με το ΕΠΑ.Λ. Το προαύλιο τα παιδιά το μοιράζονται, κάνουμε κοινά διαλείμματα με το ΕΠΑ.Λ. Έτσι, δυστυχώς, δεν έχουμε χώρο για εργαστήριο Χημείας, έχει καταργηθεί η αίθουσα της Μουσικής, δεν έχουμε αίθουσα μουσικής και έχουμε λίγο θέμα χώρου στις τάξεις. Ας πούμε μια τάξη κάνει σε πολύ μικρό χώρο μάθημα και ελπίζουμε να μας δώσουν και άλλο χώρο από το ΕΠΑ.Λ., ώστε τα παιδιά να είναι λίγο καλύτερα, οπότε είμαστε λίγο στριμωγμένοι, αλλά μέχρι τώρα τα καταφέρνουμε. Τώρα του χρόνου που θα έρθουν και άλλα παιδιά σίγουρα θα χρειαστούμε να δημιουργηθούν νέες τάξεις».

6.3.10 Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αγίου Δημητρίου

Το άρχισε να λειτουργεί από το σχολικό έτος 2007 – 2008 ως Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Α΄ Βαθμίδας και μετέπειτα Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Αγίου Δημητρίου. Από το σχολικό έτος 2017-2018, με την Υ.Α. 131360/Δ3, Φ.Ε.Κ. 2513/τ.Β./2016, το σχολείο λειτουργεί ως Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Λύκειο. Στεγάζεται σε ένα σύγχρονο σχολικό συγκρότημα και συστεγάζεται με το Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.) Αγίου Δημητρίου - Καλλιθέας.

Το Φ.Ε.Κ. ίδρυσης προβλέπει τη λειτουργία των κάτωθι τεσσάρων τομέων, με τις αντίστοιχες ειδικότητες.

Τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος:

1) Τεχνικός Ανθοκομίας και Αρχιτεκτονικής Τοπίου

Τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών:

1) Σχεδίασης και Παραγωγής Ενδύματος

Τομέας Μηχανολογίας:

1) Τεχνικός Θερμικών και Υδραυλικών Εγκαταστάσεων και Τεχνολογίας Πετρελαίου και Φυσικού Αερίου

Τομέας Πληροφορικής:

1) Τεχνικός Εφαρμογών Πληροφορικής

Στην έρευνά μας από το ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Αγίου Δημητρίου συμμετείχαν στις συνεντεύξεις για το ζήτημα της κτηριακής υποδομής εννέα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού.

6.3.11 Οι απόψεις του εκπαιδευτικού δυναμικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για την κτηριακή υποδομή του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Το γεγονός ότι το σχολείο συστεγάζεται με το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. προκαλεί πολλά προβλήματα, τόσο ως προς τη χρήση των αιθουσών, όσο και ως προς τη διάθεσή τους. Επισημαίνεται ότι οι μαθητές του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. θα πρέπει να ανεβαίνουν από το ισόγειο στον τρίτο όροφο, όπου εκεί βρίσκονται οι τάξεις και τα εργαστήρια. Στα ιδιαίτερα προβλήματα επισημαίνονται οι δυσκολίες χρήσης των εργαστηρίων πληροφορικής, διότι τα εργαστήρια θα πρέπει να διατίθενται το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Στα ιδιαίτερα ζητήματα του κτηρίου υπογραμμίζεται και η έλλειψη γραφείων, κυρίως από τα μέλη του Ε.Ε.Π. Εδώ πρέπει να παρατηρηθεί ότι ένα επιστημονικό δυναμικό του σχολείου, στερείται ενός βασικού χώρου για να οργανώσει συνεδρίες, κατηγοριοποιήσεις υλικού, συναντήσεις με άλλους εκπαιδευτικούς και γονείς.

«Αυτό το σχολείο φιλοξενείται, καταρχήν έτσι, σε ένα άλλο σχολείο, σε ένα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., εντάξει φιλοξενείται στον τρίτο όροφο, ε, και μόνο ότι τα παιδιά, οι τάξεις είναι στον τρίτο όροφο δεν είναι ότι καταλληλότερο, γενικώς δεν επαρκούν οι υποδομές. Δεν υπάρχουνε χώροι, δεν υπάρχουνε αίθουσες αρκετές, γιατί έχουν γίνει και λυκειακές τάξεις, δεν υπάρχουνε εργαστήρια, γενικά υστερεί αρκετές υποδομές.»

«Το παρόν σχολείο ουσιαστικά συστεγάζεται με το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., οπότε όταν υπάρχουν... όσες αίθουσες περισσεύουν τις παίρνουμε εμείς, όσον αναφορά τα εργαστήρια πληροφορικής είναι δύο μέχρι στιγμής, είναι στην τάξη, τα βρίσκουμε, μπορούμε δηλαδή, γιατί είμαστε τέσσερις συνάδελφοι πληροφορικής, τα μοιραζόμαστε, οπότε μπορούμε. Απλά ξέρω ότι σε άλλα μαθήματα θα ήθελα να έχουμε παράδειγμα εργαστήριο φυσικής, αλλά δεν έχουμε.»

«Συστεγαζόμαστε με το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Αγίου Δημητρίου, μοιραζόμαστε και την μεταφορά των μαθητών με το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. του Αγίου Δημητρίου. τα παιδιά μας μπαίνουν από την είσοδο του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. ανεβαίνουν περίπου τέσσερις ορόφους για να έρθουν στον δικό μας χώρο, οι τάξεις μας βρίσκονται στον τρίτο όροφο του κτιρίου. Έχουμε εργαστήρια, γεωπονίας, μηχανολογίας υδραυλικών, πληροφορικής ύφασμα ένδυσης».

«ελλιπείς είναι οι υποδομές, όπως τα περισσότερα σχολεία της χώρας, αν υποθέσουμε ότι εδώ είναι ένα Ειδικό σχολείο σίγουρα υστερεί σε υποδομές, το πιο απλό ας πούμε, που αφορά εμένα είναι ότι παρόλο που είμαστε δύο συνάδελφοι, έχουμε ένα γραφείο, οπότε δεν μπορούμε να τρέξουμε, περισσότερα ραντεβού και περισσότερα πράγματα. Δεν έχουμε χώρο για να κάνουμε ομαδικές συναντήσεις και παρεμβάσεις παιδιών και μετά τα άλλα κομμάτια είναι περισσότερο, εντάξει η αυλή θα μπορούσε ίσως να έχει περισσότερα ερεθίσματα».

6.3.12 Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Αχαρνών

Από το σχολικό έτος 2017-2018, με την Υ.Α. 131360/Δ3, Φ.Ε.Κ. 2513/τ.Β./2016, το σχολείο λειτουργεί ως Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Λύκειο. Στεγάζεται σε ένα σύγχρονο σχολικό συγκρότημα και δεν συστεγάζεται με άλλο σχολείο ή δομή. Οι χώροι του περιλαμβάνουν Αίθουσα Μουσικής, Βιβλιοθήκη, Κλειστό Γυμναστήριο, Φαρμακείο και Εργαστήρια μαθημάτων.

Το Φ.Ε.Κ. ίδρυσης προβλέπει τη λειτουργία των κάτωθι έξι τομέων, με τις αντίστοιχες ειδικότητες.

Τομέας Μηχανολογίας:

- 1) Τεχνικός Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών
- 2) Τεχνικός Οχημάτων
- 3) Τεχνικός Θερμικών και Υδραυλικών Εγκαταστάσεων και Τεχνολογίας Πετρελαίου και Φυσικού Αερίου

Τομέας Πληροφορικής:

- 1) Τεχνικός Η/Υ και Δικτύων Η/Υ

2) Τεχνικός Εφαρμογών Πληροφορικής

Τομέας Υγείας - Πρόνοιας - Ευεξίας:

1) Κομμωτικής Τέχνης

Τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος:

1) Τεχνικός Ανθοκομίας και Αρχιτεκτονικής Τοπίου

Τομέας Διοίκησης και Οικονομίας:

1) Υπάλληλος Διοίκησης και Οικονομικών Υπηρεσιών

Τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών:

1) Σχεδιασμού - Διακόσμησης Εσωτερικών Χώρων

Στην έρευνά μας από το ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Αχαρνών συμμετείχαν στις συνεντεύξεις για το ζήτημα της κτηριακής υποδομής έξι μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού.

6.3.13 Οι απόψεις του εκπαιδευτικού δυναμικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για την κτηριακή υποδομή του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Το εν λόγω ΕΝ.Ε.Ε.Γ.Υ.-Λ. στεγάζεται σε ένα σύγχρονο κτήριο, άρτια εξοπλισμένο για δομές ειδικής αγωγής. Παρατηρείται ότι έχει λειτουργικούς χώρους, εσωτερικούς και εξωτερικούς, διότι διαθέτει και οργανωμένο προαύλιο. Οι μαθητές μπορούν να κινούνται άνετα στον χώρο και, όπως φαίνεται, οι εκπαιδευτικοί έχουν πολλές δυνατότητες για την οργάνωση των δραστηριοτήτων τους. Στην περιγραφή της λειτουργικότητας του κτηρίου περιλαμβάνονται και οι αναφορές για τα εργαστήρια και σε συνδυασμό με το γυμναστήριο και τις αίθουσες καλλιτεχνικών οπωσδήποτε, κρίνεται απαραίτητο ο χώρος να βελτιώνεται και να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, ώστε

χώρος και υλικοτεχνική υποδομή να συμβάλλουν στην καλύτερη εξέλιξη μάθησης και ικανοποίησης μαθητών

«Το σχολείο είναι περίπου δεκαπενταετίας, έχει στεγαστεί παλαιότερα ένα σχολείο τεχνικό, μετά ξεκίνησε ως ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής συνέχισε μάλλον, μετονομάστηκε σε σχολείο Ειδικό Επαγγελματικό Ειδικό Γυμνάσιο και σήμερα είναι υπό την βαθμίδα του Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου- Λυκείου. Έχει δεκατέσσερις αίθουσες, δύο γραφεία, αίθουσα γυμναστικής, κλειστό γυμναστήριο, αμφιθέατρο, τουαλέτες, διώροφο και τρία εργαστήρια. Αυτές είναι οι αίθουσες του σχολείου».

«Σαν κτίριο είναι πάρα πολύ καλό, γιατί τα παιδιά είναι μαζεμένα στο προαύλιο, οι εφημερίες είναι συγκεκριμένες, μπορούμε να έχουμε έλεγχο των μαθητών, γιατί οι εφημερίες είναι το πιο σημαντικό σε τέτοια σχολεία, είναι πιο σημαντικές οι εφημερίες από τα μαθήματα».

«Έχω δει μια αίθουσα βιβλιοθήκης και μια πινακ- πόνγκ, φυσικά την πολλαπλών που έχουμε μέσα».

«Κοίταξε από κτιριακή άποψη, εντάξει είναι ένα σχολείο σύγχρονο, δεν έχει πολλά χρόνια που είναι νομίζω το 2007 κάπου εκεί, εντάξει έχει και γυμναστήριο, έχει και αίθουσα καλλιτεχνικών, έχει ωραίο αμφιθέατρο, έχει αίθουσες πάνω για το μάθημα της μηχανολογίας, εντάξει εργαστήριο φυσικής δεν έχουμε, αλλά μπορούσε να γίνει ας πούμε στην αίθουσα της κομμωτικής που παλιά είχανε ειδικότητα κομμωτική. Εντάξει, έχει μεγάλη αυλή για τα παιδιά, εντάξει κάποιες ψιλό ζημιές υπάρχουνε, αλλά πιστεύω θα τις φτιάξει ο δήμος.»

«Θα ήταν χρήσιμο να έχουμε ένα επιπλέον εργαστήριο τουλάχιστον πληροφορικής και αυτό γιατί σε ένα Ειδικό σχολείο θα πρέπει τα παιδιά να απασχολούνται στους υπολογιστές, παραδείγματα έχουμε παιδιά με αυτισμό εδώ που καμιά φορά έχουν εξάρσεις και το μοναδικό που τους ηρεμεί είναι ο υπολογιστής, οπότε είναι επιτακτική ανάγκη για ένα δεύτερο εργαστήριο πληροφορικής, τώρα γενικότερα όμως θα έλεγα ότι είμαστε σε ένα καλό σχολείο, που οι κτιριακές εγκαταστάσεις είναι καλές, δεν έχουμε κενά, τα κενά καλύπτονται, γενικά θεωρώ ότι είναι ένα καλό σχολείο, το οποίο φυσικά μπορεί να γίνει και καλύτερο».

6.3.14 Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Κορωπίου

Το σχολείο ιδρύθηκε και λειτούργησε το 2005 (Φ.Ε.Κ. 1397/10-10-2005) ως Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Α΄ Βαθμίδας. Από το σχολικό έτος 2017-2018, με την Υ.Α. 131360/Δ3, Φ.Ε.Κ. 2513/τ.Β./2016, το σχολείο λειτουργεί ως Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Λύκειο. Στεγάζεται στο κτίριο του 1^{ου} ΕΠΑ.Λ. Κορωπίου.

Το Φ.Ε.Κ. ίδρυσης προβλέπει τη λειτουργία των κάτωθι τριών τομέων, με τις αντίστοιχες ειδικότητες.

Τομέας Μηχανολογίας:

- 1) Τεχνικός Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών
- 2) Τεχνικός Οχημάτων
- 3) Τεχνικός Θερμικών και Υδραυλικών Εγκαταστάσεων και Τεχνολογίας Πετρελαίου και Φυσικού Αερίου
- 4) Τεχνικός Εγκαταστάσεων Ψύξης Αερισμού και Κλιματισμού

Τομέας Πληροφορικής:

- 1) Τεχνικός Εφαρμογών Πληροφορικής
- 2) Τεχνικός Η/Υ και Δικτύων Η/Υ

Τομέας Υγείας - Πρόνοιας - Ευεξίας:

- 1) Αισθητικής Τέχνης

Στην έρευνά μας από το ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Κορωπίου συμμετείχαν στις συνεντεύξεις για το ζήτημα της κτηριακής υποδομής δεκατέσσερα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού.

6.3.15 Οι απόψεις του εκπαιδευτικού δυναμικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για την κτηριακή υποδομή του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις, το συγκεκριμένο κτήριο περιγράφεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών, ως ακατάλληλο. Αν και ξεκίνησε ως μια προσωρινή λύση, τελικά εξασφαλίζονται κατάλληλες συνθήκες για τα γενικά σχολεία εις βάρος του ειδικού σχολείου. Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, λειτούργησαν ομάδες πίεσης, σύλλογοι γονέων για τα γενικά σχολεία και έτσι εξασφαλίστηκαν κτήρια για τα σχολεία αυτά. Το θετικό που αναδεικνύεται από τις συνεντεύξεις είναι η συστέγαση με το δεύτερο εργαστηριακό κέντρο ανατολικής Αττικής, που δίνει την δυνατότητα παροχής ποιοτικών εργαστηριακών μαθημάτων στους μαθητές του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Στα ζητήματα της αρχιτεκτονικής του κτηρίου αναφέρεται ότι δεν υπάρχουν αίθουσες γυμναστικής και εικαστικών και αν συνυπολογίσει κανείς ότι οι αίθουσες είναι ιδιαίτερα μικρές, οι συνθήκες δυσχεραίνονται για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές. Όπως υπογραμμίζουν οι εκπαιδευτικοί δεν αρκούν διευθετήσεις για να είναι διαχειρίσιμος ένας χώρος. Εκτός από το θέμα χωρητικότητας, η χρήση απλών χωρισμάτων στις αίθουσες δημιουργούν επιπρόσθετα ζητήματα. Επίσης, επαυξάνονται οι δυσχέρειες με τη σκέψη ότι ειδικότητες όπως οι εργοθεραπευτές και οι ψυχολόγοι, δυσκολεύονται να λειτουργήσουν σε αυτό το σχολείο.

«Το σχολείο ξεκίνησε να λειτουργεί εδώ με την προοπτική να μετά στεγαστεί σε ένα κτίριο, που ο δήμος είχε νοικιάσει και το έφτιαχνε με προδιαγραφές σχολείου. Δυστυχώς όμως η δημοτική αρχή αποφάσισε να στεγάσει σε αυτό το κτίριο που προοριζόταν για εμάς, το πέμπτο Δημοτικό σχολείο Κορωπίου, το οποίο μέχρι τότε ήταν ιδρυμένο στα χαρτιά, αλλά δεν λειτουργούσε ποτέ, δεν λειτούργησε ποτέ και υπήρχαν πολλές πιέσεις από τους γονείς τους του Κορωπίου. Προτίμησε λοιπόν να το δώσει εκεί, γιατί είχε να κάνει με τριακόσια παιδιά από το Κορωπί, ενώ το δικό μας σχολείο έχει παιδιά από πολλές δημοτικές, από πολλούς δήμους, οπότε προφανώς το κτίριο όμως ήταν νοικιασμένο για εμάς και είχε διαμορφωθεί με προδιαγραφές Ειδικής Αγωγής. Έτσι λοιπόν μείναμε σε αυτό το κτίριο για πάντα. Το κτίριο αυτό έχει ένα πάρα πολύ καλό. Στο κτίριο αυτό στεγάζεται το δεύτερο Εργαστηριακό Κέντρο Ανατολικής Αττικής, επομένως οι μαθητές μας έχουν πρόσβαση σε ένα από τα καλύτερα εργαστηριακά κέντρα της Ελλάδας, πλήρως εξοπλισμένο. Δηλαδή αυτό που χάσαμε από το δικό μας κτίριο αντισταθμίζεται, κατά την γνώμη μου πάντα, με την εξάσκηση των μαθητών μας στα σύγχρονα εργαστήρια».

«Δυστυχώς το κτιριακό είναι μεγάλο πρόβλημα και υπάρχει πρόβλημα στο κτιριακό και έχει πάρα πολλά σκαλιά, δεν υπάρχει αίθουσα γυμναστικής, υπάρχει ενιαίος χώρος έξω μαζί με ένα ΕΠΑ.Α. που συστεγαζόμαστε, οπότε είναι λίγο δύσκολη η δουλειά μας εδώ».

«Είναι ένα κτίριο που δεν είναι φτιαγμένο, είμαστε φιλοξενούμενοι εδώ, δεν είναι φτιαγμένο για να είναι το Ειδικό σχολείο το κτίριο του Ειδικού σχολείου. Είμαστε φιλοξενούμενοι, οι αίθουσες δεν είναι οι προβλεπόμενες αίθουσες, για ένα Ειδικό σχολείο, έχουν γίνει ίσως κάποιοι χώροι βοηθητικοί, έχουμε κλείσει με γυψοσανίδα χώρο του αμφιθεάτρου, που προβλεπόταν, δηλαδή για σχολικές εορτές ή εκδηλώσεις, έχουνε όμως όλες σχεδόν πολύ καλό εξοπλισμό, δηλαδή σχεδόν όλες υπολογιστή και διαδραστικό πίνακα».

«Μάλιστα. Ωραία, το παρόν κτίριο παρουσιάζει την δυσκολία την μεγαλύτερη νομίζω που έχει ότι συστεγάζεται με ΕΠΑ.Α. και έχουμε εκ των πραγμάτων λοιπόν... είμαστε αντιμέτωποι με ένα πρόβλημα χωρητικότητας, οι αίθουσες είναι περιορισμένες, το κτίριο είναι χαοτικό, επομένως τα παιδιά μπορούν να καθούν να πάνε προς τους χώρους του ΕΠΑ.Α., γιατί είναι ενιαίος ο χώρος και οποιαδήποτε προβλήματα μπορεί να δημιουργεί μια συνύπαρξη παιδιών Γυμνασίου με παιδιά του ΕΠΑ.Α., μεγαλύτερης ηλικίας».

«Μείον. Μείον τελείως, δεν έχουμε ούτε αίθουσες. Δεν υπάρχει συγκεκριμένη αίθουσα και εργαστήριο εικαστικών, που δυσκολεύει πολύ την κατάσταση γιατί δεν μπορώ να κουβαλάω όλα τα καλλιτεχνικά συμπράγκαλα μαζί μου σε κάθε τάξη».

«Τις θεωρώ επιεικώς απaráδεχτες. Είναι αδιανόητο να μην έχει το Ειδικό σχολείο δικό του σχολείο και να φιλοξενούμαστε, οι αίθουσες είναι σαν κλουβιά ότι υπάρχουνε παιδιά που δυσκολεύονται στην κίνηση και είναι ένα σχολείο το οποίο έχει σκάλες. Ειδικά οι εργοθεραπευτές και οι ψυχολόγοι να δράσουν, όπως θέλουνε. Φιλοξενούμαστε και στο θέμα του χιμείου, δηλαδή ξεκινήσαμε πριν από ένα μήνα, γιατί δεν ήταν του ΕΠΑ.Α. και έπρεπε να γίνουν κάποιες γραφειοκρατικές διαδικασίες, απaráδεκτο για Ειδικό σχολείο».

«Είναι σε πάρα πολύ κακή κατάσταση, γιατί ουσιαστικά δεν έχουμε δικό μας κτίριο, συστεγαζόμαστε σε μια έτσι συστεγαζόμαστε με το ΕΠΑ.Α. του Κορωπίου, συστεγαζόμαστε με το νυκτερινό ΕΠΑ.Α. του Κορωπίου και απλά μας έχουν δώσει μια γωνιά να προσπαθήσουμε να κάνουμε. Αυτή την στιγμή έχουμε έντεκα αίθουσες, οι οποίες όμως δεν

επαρκούν, δεν επαρκούν, γιατί τα τμήματα μας είναι δέκα έξι, άρα δανειζόμαστε όπου μπορούμε και όταν μπορούμε από το ΕΠΑ.Λ. ή από το εργαστηριακό κέντρο, που επίσης συστεγάζετε στο ίδιο κτίριο».

6.3.16 Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Ελευσίνας

Το Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Ελευσίνας, μετατράπηκε σε Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο από το σχολικό έτος 2017-2018, με την Υ.Α. 131360/Δ3, Φ.Ε.Κ. 2513/τ.Β./2016. Συστεγάζεται με το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Ελευσίνας.

Το Φ.Ε.Κ. ίδρυσης προβλέπει τη λειτουργία των κάτωθι τεσσάρων τομέων, με τις αντίστοιχες ειδικότητες.

Τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος:

- 1) Τεχνικός Ανθοκομίας και Αρχιτεκτονικής Τοπίου
- 2) Τεχνικός Τεχνολογίας Τροφίμων και Ποτών
- 3) Τεχνικός Ζωικής Παραγωγής

Τομέας Υγείας - Πρόνοιας - Ευεξίας:

- 1) Κομμωτικής Τέχνης

Τομέας Διοίκησης και Οικονομίας:

- 1) Υπάλληλος Αποθήκης και Συστημάτων Εφοδιασμού

Τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών:

- 1) Συντήρησης Έργων Τέχνης – Αποκατάστασης
- 2) Γραφικών Τεχνών

Στην έρευνά μας από το ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Αθηνών συμμετείχαν στις συνεντεύξεις για το ζήτημα της κτηριακής υποδομής δεκατέσσερα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού.

6.3.17 Οι απόψεις του εκπαιδευτικού δυναμικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για την κτηριακή υποδομή του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α.

Οι υποδομές είναι ικανοποιητικές, καθώς ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές ενός κτηρίου για άτομα με ειδικές ανάγκες. Η μόνη δυσκολία είναι ότι δεν είναι πλήρως προσβάσιμο σε άτομα με κινητικές αναπηρίες. Τα εργαστήρια είναι πλήρως εξοπλισμένα και υπάρχουν χώροι άθλησης, καθώς και βιβλιοθήκη. Μάλλον πρόκειται για το πιο οργανωμένο σχολείο σε επίπεδο κτηρίου. Δεν είναι τυχαίο ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση περιορίστηκαν στο να δείχνουν τους χώρους.

«Σε γενικές γραμμές είμαστε καλά πιστεύω, λείπουνε. Εντάξει προς το παρόν δεν έχουμε παιδιά με κινητικά προβλήματα και τα λοιπά για να έχουμε θέμα, γιατί δεν υποστηρίζει το σχολείο το συγκεκριμένο για κινητικά παιδιά, που έχουν πρόβλημα, καλά σε γενικές γραμμές νομίζω ότι είμαστε ικανοποιημένοι».

«Λοιπόν, έχουμε εργαστήρια και ειδικά για την ειδικότητα μας τεχνολόγοι- γεωπόνοι, έχουμε και αυλή έξω και με διάφορα εργαλεία κάνουνε τα παιδιά μεταφυτεύσεις, σκάβουμε, φυτεύουμε, αυτά».

«Κτιριολογικά, εντάξει το κτίριο είναι καινούριο, νομίζω πέμπτο χρόνο έχουμε μεταφερθεί εδώ. Θεωρείται από τα πλέον σύγχρονα από άποψης κατασκευής, από εκεί και μετά το σχολείο γενικότερα έχει αυξανόμενο ρυθμό μαθητών χρόνο με το χρόνο, έχει φτιαχτεί και το Λύκειο, το οποίο δεν έχει ακόμα αποφοίτους, του χρόνου θα έχει τελειόφοιτους. Προσπαθούμε να βάλουμε τα θέματα της Ειδικής Αγωγής σε ένα πλαίσιο προς όφελος των παιδιών με τις ειδικότητες και εν πάση περιπτώσει πιστεύω ότι θα πάμε καλά.»

6.3.18 Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο Πειραιά

Το Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Πειραιά ιδρύθηκε με το Φ.Ε.Κ. 1856/τ.Β'/2007 και λειτούργησε για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2012-2013 Από το σχολικό έτος 2017-2018, με την Υ.Α. 131360/Δ3, Φ.Ε.Κ. 2513/τ.Β./2016, το σχολείο λειτουργεί ως Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Λύκειο. Συστηγάζεται με το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Πειραιά.

Το Φ.Ε.Κ. ίδρυσης προβλέπει τη λειτουργία των κάτωθι τριών τομέων, με τις αντίστοιχες ειδικότητες.

Τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος:

1) Τεχνικός Φυτικής Παραγωγής

Τομέας Πληροφορικής:

1) Τεχνικός Η/Υ και Δικτύων Η/Υ

Τομέας Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού:

1) Τεχνικός Ηλεκτρολογικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων και Δικτύων

Στην έρευνά μας από το ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Αθηνών συμμετείχαν στις συνεντεύξεις για το ζήτημα της κτηριακής υποδομής έξι μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού.

6.3.19 Οι απόψεις του εκπαιδευτικού δυναμικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για την κτηριακή υποδομή του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Το κτήριο δεν είναι κατάλληλο για τη στέγαση του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Η συστέγαση με άλλη δομή, περιορίζει τους διαθέσιμους χώρους για το ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., με αποτέλεσμα οι αίθουσες να είναι μικρές, να μην υπάρχουν διαθέσιμα εργαστήρια και ειδικές κατηγορίες μαθητών με κινητικές, κυρίως αναπηρίες, είτε δυσκολεύονται, είτε δεν έχουν καθόλου πρόσβαση. Το θετικό που αναδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί είναι η ύπαρξη γραφείων και μεγάλου προαυλίου.

«Λοιπόν, έχουμε το κτίριο, αυτό που βλέπετε, το οποίο το μοιραζόμαστε με άλλα δυο σχολεία, τεχνολογική υποδομή με δικές μας προσπάθειες, προσπαθούμε αρκετά, αλλά νομίζω ότι έχουμε ελλείψεις πολλές, πρόβλημα κτηριακό λόγω της συγκατοίκησης με τα άλλα σχολεία. Αυτά. Στριμωχνόμαστε λίγο στις αίθουσες. Σίγουρα υλικοτεχνική υποδομή, τεχνολογικό εξοπλισμό πιο πολύ, δεν έχουμε διαδραστικούς, παραπάνω υπολογιστές, όπως όλα τα σχολεία. Και πιο άνετο κτίριο, δηλαδή αν είμασταν μόνοι μας θα είχαμε πιο πολλούς χώρους».

«Στο δεύτερο όροφο στεγαζόμαστε, οι αίθουσες είναι σχετικά μικρές, αρκετές αίθουσες, όχι όλες, είναι σχετικά μικρές. Το γραφείο είναι κανονικό για τους εκπαιδευτικούς».

«Το σχολείο στεγάζεται στο δεύτερο όροφο, ενός διώροφου κτιρίου και συστεγάζεται με το Ε.Ε.Ε.Κ. και μόνο τα γραφεία της Κοινωνικής Υπηρεσίας και του προσωπικού του υπόλοιπου του εκπαιδευτικού είναι στο ισόγειο».

6.3.20 Συμπέρασμα

Παρουσιάσαμε τις απόψεις του εκπαιδευτικού δυναμικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού που απάντησαν στις συνεντεύξεις για την κτηριακή υποδομή των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και παρατηρούμε τις διαφορές που υπάρχουν ανά σχολείο στο εν λόγω ζήτημα, καθώς και στο ζήτημα του εξοπλισμού. Επίσης, παρατηρήσαμε ότι από τα εννέα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. τρία δεν συστεγάζονται με άλλες σχολικές δομές (Επαγγελματικά Λύκεια, Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης), τρία ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. συστεγάζονται με Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) και άλλα τρία ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. συστεγάζονται με Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.).

6.4 Το κοινωνικό προφίλ των μαθητών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.- Λ.: Κοινωνικό-πολιτισμική προέλευση και σχολική επίδοση.

6.4.1 Εισαγωγή

Κατά τις δεκαετίες 1960 -1970 κοινωνιολόγοι κατέδειξαν ότι οι σχολικές ανισότητες συνδέονται άρρηκτα με τις κοινωνικο- πολιτιστικές διαφορές μεταξύ κοινωνικών τάξεων και ότι τα υψηλότερα ποσοστά απόρριψης τα συγκεντρώνουν οι μαθητές με πολιτιστικές ιδιαιτερότητες, καθώς επίσης και αυτοί που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Το σχολείο κατά τους P. Bourdieu & J. C. Passeron μεταβιβάζει μια οικουμενική γνώση ή επιβάλλει μια άποψη για τον κόσμο, χαρακτηριστική ορισμένων κοινωνικών ομάδων. Η κοινωνιολογία του P. Bourdieu αποδίδει κεντρική θέση σε αυτές τις συνέπειες της πολιτιστικής κυριαρχίας (Bourdieu & Passeron, 1964 ; 1970). Σύμφωνα με τους εν λόγω συγγραφείς, το σχολείο θεωρείται ένας τόπος όπου αναμιγνύονται όλες οι κοινωνικές τάξεις και οι κοινωνικές διαφορές δεν εξαλείφονται. Σύμφωνα με την εν λόγω οπτική, το σχολείο ευνοεί τις κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις (που κάνουν κατάχρηση της κοινωνικής τους θέσης) προκειμένου να επωφεληθούν από τους κρατικούς μηχανισμούς και διασφαλίζει την αναπαραγωγή τους.

Κατά τον P. Bourdieu, η έννοια του Habitus υποδεικνύει την φαινομενικά «φυσική» ικανότητα, μέσω της οποίας ένα παιδί, που προέρχεται από τις προνομιούχες κοινωνικές τάξεις, αναπαράγει τους γλωσσικούς κώδικες, τις νόρμες συμπεριφοράς που αξιοποιεί το σχολείο, εφόσον η σχολική κουλτούρα ταυτίζεται με αυτήν του δικού του κοινωνικο-πολιτιστικού περιβάλλοντος. Αντιθέτως, ένα παιδί των μη προνομιούχων κοινωνικών τάξεων οφείλει να μοχθήσει για τη σχολική αριστεία. Στην περίπτωση που δεν επιτυγχάνει απορρίπτεται από το σύστημα έχοντας εσωτερικεύσει την πολιτιστική του κατωτερότητα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το σχολείο δεν εξαλείφει τις κοινωνικές διαφορές, αλλά αντιθέτως τις αναπαράγει. Σήμερα, η μαζικότητα της εκπαίδευσης, δημιούργησε μια πολύ διαφορετική κατάσταση, η οποία δεν εξαφάνισε τις διαδικασίες αποκλεισμού, οι οποίες λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο. Σύμφωνα με ορισμένους συγγραφείς, παρατηρείται, κυρίως στα σχολεία, η ανάπτυξη μιας αντισχολικής κουλτούρας, όπου η

πλειοψηφία των μαθητών ανήκει σε μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα (Van Zanten, 2001).

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες όχι μόνο διαιωνίζονται, αλλά επίσης προξενούνται από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Η πηγή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης συναντάται στα πρώιμα στάδια της σχολικής ζωής των παιδιών και αυτό το γεγονός οδηγεί σε μια κοινωνική και οικονομική ανισότητα. Αυτό το επιχείρημα, το οποίο, βασίζεται στις μελέτες του κοινωνιολόγου P. Bourdieu, ο οποίος θεωρεί την εκπαίδευση ως μια μορφή κοινωνικού κεφαλαίου και η θεωρία του εξηγεί ότι τα θεμέλια της δυτικής κοινωνικής διαστρωμάτωσης δημιουργήθηκαν από την ανισότητα κατανομής του μορφωτικού κεφαλαίου. Το επίπεδο της σχολικής επιτυχίας είναι ο πιο καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας, η κινητικότητα στην κοινωνική κλίμακα και το οικονομικό και κοινωνικό status. Η εκπαίδευση και η σχολική διαδρομή των μαθητών είναι πολύ σημαντικές για την επίτευξη αυτής της επιτυχίας.

Η απόρριψη ορισμένων μαθητών μη προνομιούχων κοινωνικών περιβαλλόντων, λόγω κακής σχολικής επίδοσης, οι οποίοι δεν είναι μεταναστευτικής προέλευσης, ερμηνεύεται ως η απόρριψη των «κακών» μαθητών από το σχολείο, ενώ για τους μαθητές μεταναστευτικής προέλευσης ερμηνεύεται ως η απόρριψη ενός σχολείου που δεν υποστηρίζει τους «ξένους» μαθητές (Bonney, 2005 ; 2006). Ορισμένες καταστάσεις που διαμορφώνονται στον σχολικό χώρο επιτρέπουν στους μαθητές να τις κατανοούν. Το σχολείο συμμετέχει με τον τρόπο του στην ερμηνεία ορισμένων σχολικών καταστάσεων με όρους εθνοπολιτισμικής προέλευσης που παράγουν οι μαθητές μη προνομιούχων κοινωνικών περιβαλλόντων (μεταναστευτικής ή μη μεταναστευτικής προέλευσης), οι μαθητές δηλαδή που είναι λιγότερο εξοικειωμένοι με τη σχολική κουλτούρα. Το σχολείο δεν λαμβάνει υπόψη το γεγονός ότι οι μαθητές των προνομιούχων κοινωνικών τάξεων, εσωτερίκευαν, από την πρώιμη παιδική ηλικία τον τρόπο σχολικής κοινωνικοποίησης, που δεν ταυτίζεται με αυτόν των μη προνομιούχων κοινωνικών τάξεων (μεταναστευτικής ή μη μεταναστευτικής προέλευσης).

Στην χώρα μας, οι Ρομά, οι οποίοι, ακόμη και στην περίπτωση που έχουν την ελληνική ιθαγένεια, συνιστούν μια ενιαία πολιτισμική ομάδα με ιδιαίτερη κουλτούρα που φαίνεται να δραστηριοποιείται στις παρυφές της κοινωνικο-οικονομικής και πολιτισμικής ζωής.

Ωστόσο, παρά τον χαρακτηρισμό τους ως ενιαία πολιτισμική ομάδα, σταδιακά φαίνεται πως ενισχύεται η κοινωνική τους ενσωμάτωση στην ελληνική κοινωνία, στοιχείο που φαίνεται να διέρχεται των επιρροών του εκπαιδευτικού συστήματος και εντοπίζεται ως στοιχείο κοινωνικής κινητικότητας και κοινωνικοποίησης σε αξίες, που τους επιτρέπουν και την ανάληψη επαγγελματικών ρόλων (Λυδάκη, 2013). Έκφραση της εξέλιξης αυτής είναι η σύναψη και ενδυνάμωση σχέσεων με τις τοπικές κοινωνίες, η αύξηση του ρυθμού φοίτησης στις δομές εκπαίδευσης και η μείωση φαινομένων παραβατικής συμπεριφοράς.

Τα διαφορετικά προγράμματα για την ένταξη των Ρομά στην εκπαίδευση, δημιούργησαν ευκαιρίες, όχι μόνο για τα άτομα τα οποία εκπαιδεύονται στα σχολεία, αλλά διευρυμένα και εξελικτικά και για τις κοινότητές τους (Σκούρτου, 2016). Αυτές οι πολιτικές, δομών και ευκαιριών, φαίνεται πως συνέβαλλαν στην ορατότητα των Ρομά στο κοινωνικό πλαίσιο, όχι πλέον εξαιτίας φαινομένων παραβατικής συμπεριφοράς που επέτεινε την περιθωριοποίησή τους, αλλά μέσω ανάδειξης των θετικών στοιχείων, όπου η πολιτισμική διαφορά δεν αποτελεί στίγμα (Μάρκου et al., 2018). Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στη διαχείριση της ετερότητας υπό μια πλουραλιστική αντίληψη, ώστε οι γηγενείς ή η πληθυσμιακά κυρίαρχη ομάδα, να αναγνωρίσει και να συνεργασθεί με τις διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες. Η νέα αυτή ανάγνωση των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων διήλθε μιας επαναπροσέγγισης της έννοιας της ισότητας ευκαιριών, εμπλουτισμένη από την προοπτική αξιοποίησης της προστιθέμενης αξίας στην ευρύτερη εκπαιδευτική και κοινωνική κατάσταση που καταθέτουν μαθητές με διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο (Γκότοβος, 2003; Γκόβαρης, 2011).

Για το ζήτημα της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., δεν έχουν πραγματοποιηθεί, μέχρι τη στιγμή της συγγραφής της παρούσας διατριβής, σχετικές έρευνες, δεν υπάρχουν, δηλαδή, διαθέσιμα στοιχεία από την Ελληνική Στατιστική Αρχή και το Ι.Ε.Π. Παρότι η έρευνα εγκρίθηκε (αριθμός πρωτοκόλλου 91510/Δ3/5-6-2018) από το Υπουργείο Παιδείας και συγκεκριμένα από την Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και δόθηκε άδεια εισόδου στα σχολεία, δεν επετράπη από τους Διευθυντές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. η μελέτη του αρχειακού υλικού, που αφορά στο κοινωνικό προφίλ των μαθητών, παρότι εγγυηθήκαμε την ανωνυμία του μαθητικού πληθυσμού, σύμφωνα με την ηθική

και δεοντολογία της επιστημονικής έρευνας. Συγκεκριμένα οι Διευθυντές δεν μας επέτρεψαν την πρόσβαση στο ψηφιακό σύστημα myschool, που καταγράφονται όλα τα στοιχεία για το κοινωνικό προφίλ των μαθητών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Στο εν λόγω ψηφιακό σύστημα έχουν πρόσβαση οι Διευθυντές, ενώ οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, έχουν πρόσβαση για να καταθέσουν μόνο βαθμολογίες και απουσίες και δεν έχουν πρόσβαση στο σύνολο των πληροφοριών που υπάρχουν καταγεγραμμένες για το κοινωνικό προφίλ των μαθητών τους.

Συνεπώς, τα στοιχεία που αφορούν το κοινωνικό προφίλ των μαθητών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. ελήφθησαν αποκλειστικά μέσω των συνεντεύξεων, στις οποίες συμμετείχαν οι Διευθυντές, οι Υποδιευθυντές, οι εκπαιδευτικοί και το Ε.Ε.Π. Μέσω, λοιπόν, αυτών των συνεντεύξεων προσπαθούμε να κατανοήσουμε το κοινωνικό προφίλ των εννέα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του νομού Αττικής, χωρίς να έχουμε στατιστικά δεδομένα από τις επίσημες αρχές, αλλά ούτε και τη δυνατότητα πρόσβασης στο αρχειακό υλικό των σχολείων και το ψηφιακό σύστημα myschool, παρόλη την προσπάθειά μας να συνεργασθούμε με τους Διευθυντές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. για το σχετικό θέμα. Σημειωτέον ότι δεν δέχτηκαν να μας πουν προφορικά αριθμητικά δεδομένα που αφορούν τα ποσοστά μαθητών από διάφορα κοινωνικο- πολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως αυτό διαφαίνεται στις συνεντεύξεις που ακολουθούν.

6.4.2 Απόψεις των Διευθυντών και των Υποδιευθυντών του δείγματός μας

Οι περισσότεροι από τους Διευθυντές και Υποδιευθυντές του δείγματός μας (n=9 στους 13, ποσοστό 69,23%) που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, ανέφεραν ότι οι μαθητές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. προέρχονται από όλα τα κοινωνικά στρώματα

«Αυτό που βλέπω εγώ είναι ότι όλα τα κοινωνικά στρώματα τα έχουμε εδώ. Όλες τις οικονομικές τάξεις τις έχουμε που σημαίνει ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προέρχονται από όλα τα κοινωνικά στρώματα».

«Από όλα θα έλεγα τα κοινωνικά στρώματα, σε μεγαλύτερο ποσοστό εντάζει, η μεσαία κοινωνική τάξη, αλλά από όλα τα κοινωνικά στρώματα.»

«Έχουμε μαθητές από όλες έτσι τις κοινωνικές τάξεις.»

«Υπάρχουν τα πάντα στο σχολείο μας, όλα τα κοινωνικά στρώματα από παιδιά που οι γονείς τους έχουν χρήματα, μέχρι και παιδιά φτωχών οικογενειών»

Άλλοι από τους Διευθυντές και Υποδιευθυντές του δείγματός μας (n=4 στους 13, ποσοστό 30,76%) στις απαντήσεις τους ανέφεραν ότι οι μαθητές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα.

«Είναι από πολύ χαμηλά στρώματα, κυρίως, από φτωχές οικογένειες.»

«Είναι χαμηλό, πολύ χαμηλό. Έχουμε και οικογένειες οι οποίες ζουν με επιδόματα και με βοήθεια από την Πρόνοια.»

«Κατά βάση από χαμηλά.»

Το σύνολο των Διευθυντών και Υποδιευθυντών του δείγματός μας (n=13 στους 13, ποσοστό 100%) αναφέρουν ότι στα σχολεία τους φοιτούν και μαθητές αλλοδαποί με χώρες προέλευσης την Αλβανία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Γεωργία και γενικότερα χώρες της ανατολικής Ευρώπης. Επισημαίνουν ότι στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. φοιτούν μαθητές Ρομά και ένας μαθητής πρόσφυγας από το Ιράκ. Το σύνολο των μαθητών σε ότι αφορά την κοινωνική προέλευση υποστήριξαν ότι οι μαθητές προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα .

«Παιδιά προσφύγων, δεν έχουμε. Αλλά παιδιά μεταναστών έχουμε ασφαλώς πάρα πολλά, πάρα πολλά».

«Έχουμε μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, έχουμε και από το Ιράκ ένα παιδί και παιδιά Ρομά».

« Είναι από πολύ χαμηλά στρώματα, κυρίως, από φτωχές οικογένειες».

«Έχουμε και οικογένειες οι οποίες ζουν με επιδόματα και με βοήθεια από την Πρόνοια και εμείς ως σχολείο κάνουμε διάφορες δράσεις, για να βοηθάμε αυτές τις οικογένειες και να τους δίνουμε και εμείς οι ίδιοι τρόφιμα και ενδύματα».

«Σίγουρα έχουμε πάρα πολλά παιδιά, τα οποία προέρχονται από οικογένειες χαμηλού κοινωνικό-πολιτιστικού επιπέδου».

«Υπάρχει και παθολογία σε οικογένειες και διαγνωσμένη και μη, δηλαδή τι εννοώ παθολογία, όταν δεν μπορείς, είναι γονείς που δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε καθόλου, δηλαδή υπάρχουν και θέματα πέρα από το μορφωτικό επίπεδο και κοινωνικού ελλείματος και στις οικογένειες και οικονομικές δυσκολίες».

Μερικοί Διευθυντές και Υποδιευθυντές του δείγματός μας (n=4 στους 13, ποσοστό 30,76%) εστιάζουν στη χαμηλή ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών μη ελληνικής καταγωγής, και στο ρόλο της οικογένειας.

«Συνήθως δεν αποδίδουν καλά στο σχολείο».

«Είναι δύσκολο να τα καταφέρουν στα μαθήματα. Βλέπετε δεν είναι από εδώ και δυσκολεύονται».

Ορισμένοι Διευθυντές και Υποδιευθυντές (n = 2 στους 13, ποσοστό 15,38%), υποστήριξαν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν ουσιώδη προβλήματα στις σχολικές επιδόσεις τους και πρότειναν ως επιτακτική τη σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για να αντιμετωπίσουν την ετερότητα των μαθητών μεταναστών, προσφύγων και Ρομά.

«Πραγματικά θα χρειαζόμασταν όλοι οι εκπαιδευτικοί ασχέτως πείρας, μια γενικότερη θεωρητική καθοδήγηση για τους Ρομά και ένα ενδεικτικό υλικό που να είναι προσαρμοσμένο σε αυτούς».

«Τα καταφέρνουν γενικά, αλλά σίγουρα πρέπει να μάθουμε περισσότερα για αυτούς».

6.4.3 Απόψεις εκπαιδευτικών του δείγματός μας

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματός μας (n=29 στους 43, ποσοστό 67,44%) στις απαντήσεις τους ανέφεραν ότι οι μαθητές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. προέρχονται από όλα τα κοινωνικά στρώματα. Ανέφεραν ότι είναι δύσκολο να κατηγοριοποιήσει κανείς με ακρίβεια τους μαθητές, καθώς δεν γνωρίζει ακριβείς πληροφορίες για τους γονείς τους και δεν έχουν πρόσβαση στα αρχεία του σχολείου που σχετίζονται με το κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

«Εδώ θα δείτε τα πάντα. Δεν μπορείτε να φανταστείτε. Υπάρχουν μαθητές από όλα τα κοινωνικά στρώματα, αλλά δεν ξέρω με ακρίβεια».

«Υπάρχουν μαθητές όλων των κοινωνικών στρωμάτων είναι δύσκολο να τους κατηγοριοποιήσεις».

«Εδώ μέσα έχουμε παιδιά πολύ φτωχών οικογενειών, αλλά κυρίως έχουμε από μεσαίες οικογένειες. Σίγουρα υπάρχουν και ευκατάστατοι γονείς, Σας λέω όσα γνωρίζω».

«Υπάρχουν μαθητές που οι γονείς τους να έχουν δικές τους επιχειρήσεις, άρα έχουν κάποια χρήματα και μαθητές που οι γονείς τους ζουν με επιδόματα».

«Δεν είναι εύκολο αυτό που με ρωτάτε. Από ό,τι βλέπω υπάρχουν τα πάντα».

«Είμαστε ένα μεγάλο σχολείο θα βρείτε μαθητές που οι γονείς τους έχουν λεφτά και μαθητές που δεν έχουν. Το βλέπετε άλλωστε και από την εμφάνισή τους».

«Εδώ, όπως και σε κάθε άλλο σχολείο που είναι δημόσιο υπάρχουν παιδιά όλων των τάξεων και των κοινωνικών στρωμάτων».

Σύμφωνα με τα λεγόμενα ορισμένων εκπαιδευτικών του δείγματός μας (n=11 στους 43, ποσοστό 25,58%) οι μαθητές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Υπογραμμίζουν μάλιστα ότι αυτό εξαρτάται και από την περιοχή που βρίσκονται τα σχολεία, όπου υπηρετούν.

«Στην περιοχή μας υπάρχουν παιδιά κυρίως των κατώτερων κοινωνικών τάξεων».

«Θα δείτε αρκετά παιδιά από φτωχές οικογένειες εκεί συσσωρεύονται κυρίως τα παιδιά του σχολείου μας».

«Κυρίως φτωχά παιδιά τα βοηθάμε και εμείς και κάποια έχουν ανάγκη ακόμα και το κολατσιό που δίνουμε».

«Στη βάση θα δείτε παιδιά που οι γονείς τους δεν μπορούν να τα υποστηρίξουν οικονομικά».

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματός μας (n=25 στους 43, ποσοστό 58,13%) αναφορικά με τη φοίτηση μαθητών Ρομά, μεταναστών ή/και προσφύγων απάντησε ότι στο σχολείο στο οποίο υπηρετούν, εκτός των μαθητών ελληνικής καταγωγής, έχουν και παιδιά οικογενειών μεταναστών, ενώ δεν γνωρίζουν το ποσοστό των εν λόγω μαθητών, μέσω της διοίκησης του σχολείου. Ανέφεραν ακόμη ότι είναι εγγεγραμμένοι στα ΕΝ.Ε.Ε.ΕΓΥ.-Λ., όπου εργάζονται μαθητές Ρομά, μαθητές με γονείς οικονομικούς μετανάστες, κυρίως από την Αλβανία, τη Βουλγαρία και τη Γεωργία και μαθητές επαναπατρισθέντων οικογενειών και αναφέρονται μόνον σε ένα πρόσφυγα, ο οποίος ήρθε από το Ιράκ και εντάχθηκε στο ΕΝ.Ε.Ε.ΕΓΥ.-Λ., έπειτα από αξιολόγηση του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Στο μαθητή αυτόν πραγματοποιούνται εξατομικευμένα μαθήματα, με σκοπό την σχολική και κοινωνική ένταξή του.

«Έχουμε ένα παιδί το οποίο έχει έρθει από το Ιράκ, είναι ένας πρόσφυγας, ο Σ., ο οποίος δυστυχώς δεν γνωρίζει την ελληνική γλώσσα, με τον οποίο κάνουμε εξατομικευμένα μαθήματα, δηλαδή τις ώρες που μας περισσεύουν οι καθηγητές από τα διδακτικά μας ωράρια τις αφιερώνουμε στον Σ. και ας πούμε με τους φιλόλογους τα κάνουν από την αρχή όλα, την άλφα βήτα και αυτά. Εγώ εντάζει επειδή του κάνω Γεωγραφία, Βιολογία, του μαθαίνω έτσι λίγο το χάρτη, τα ζωάκια, να μάθει στα ελληνικά, και έχουμε και κάποια

παιδιά από Αλβανία, Βουλγαρία, τα οποία όμως μένουν Ελλάδα, μιλούν ελληνικά, έχουν μεγαλώσει εδώ».

«Του πρόσφυγα μαθητή τη γλώσσα την οποία μιλάει δεν τη γνωρίζουμε και μπορούμε να επικοινωνήσουμε μόνο στα αγγλικά».

«Έχουμε ένα, παιδί πρόσφυγα δεν κατανοεί τίποτα στα ελληνικά, Είναι εκτός του πολιτισμικού πλαισίου, δεν αναγνωρίζει τις πολιτισμικές νόρμες που έχουμε εδώ, τους κανόνες του σχολείου».

«Έχουμε ένα, παιδί, ένα πρόσφυγα από το Ιράκ, δεν γνωρίζει καθόλου την ελληνική γλώσσα και έχουμε και ένα Ρομά. Η πρώτη περίπτωση ναι, μεγάλες, εκτός από τη γλώσσα που δεν... δεν κατανοεί τίποτα στα ελληνικά, μόνο καλημέρα, καλησπέρα έχει αρχίσει να μαθαίνει».

«Ναι υπάρχουν. Εδώ δεν γνωρίζω τώρα, αν είναι μετανάστες, μπορεί να είναι δεύτερης γενιάς, τρίτης γενιάς, είναι αρκετά. Δεν ξέρω σε αριθμό τώρα πόσα είναι, να σου πω την αλήθεια. Οι δυσκολίες είναι παρόμοιες. Δεν θεωρώ ότι είναι ιδιαίτερες δυσκολίες αυτές».

Άλλοι εκπαιδευτικοί (n=5 στους 43, ποσοστό 11,6%) δήλωσαν ότι στα δικά τους σχολεία, που υπηρετούν δεν έχουν Ρομά ή αλλοδαπούς μαθητές στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

«Όχι δεν έχω γνωρίσει εγώ, δεν ξέρω αν υπάρχουν».

«Όχι δεν έχουμε».

«Δεν έχουμε στο σχολείο μας».

« Ρομά; Δεν έχω δει».

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (n=16 στους 43, ποσοστό 37%) επισημαίνουν ότι η σχολική επίδοση μαθητών μεταναστών είναι χαμηλή και αυτό το αποδίδουν στην ανεπαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Διαπιστώνουν και ζητήματα ρατσισμού ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης.

«Αυτά τα παιδιά έχουν από φύση τους μαθησιακή δυσκολία, διότι όταν στο σπίτι μιλούν άλλη γλώσσα και καλούνται εδώ στο σχολείο να μάθουν τη γλώσσα της χώρας που ζουν, εκεί υφίσταται μια φυσιολογική μαθησιακή δυσκολία. Αυτό είναι το βασικό. Υπάρχει και λίγο ένας ρατσισμός από τους συμμαθητές τους, αλλά ελεγχόμενα».

«Καταπιέζονται όχι απλά δυσκολεύονται, γιατί δεν υπάρχει τμήμα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας».

Κάποιοι εκπαιδευτικοί (n=5 στους 43, ποσοστό 11,62%) υποστήριξαν ότι η σχολική επίδοση των αλλοδαπών και Ρομά μαθητών είναι ικανοποιητική. Συγκεκριμένα εστιάζουν στην κοινωνική αποδοχή και ενσωμάτωση στο σχολικό περιβάλλον, όπου δίνουν θετικά δείγματα, αλλά και τα πρακτικά μαθήματα, που οι Ρομά επιδεικνύουν δεξιότητες. Τονίζεται μάλιστα η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ξεπεράσουν το γλωσσικό εμπόδιο με τους αλλοδαπούς και να επιταχύνουν την προσαρμογή τους, αλλά και τη μετάδοση των γνώσεων. Αυτό οφείλεται και στο γεγονός ότι τα εν λόγω ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., βρίσκονται σε περιοχές όπου υπάρχουν Ρομά.

«Εδώ πέρα έχουμε μάθει να ζούμε με τους Ρομά, οπότε δεν νομίζω να έχουν προβλήματα».

«Είναι ένα παιδί συγκεκριμένα το οποίο είναι προσφυγόπουλο τα παιδιά τον έχουν δεχθεί όμορφα στη σχολική κοινότητα και θεωρώ ότι γίνεται καλή δουλειά, στο μέτρο που το σχολείο έχει τη δυνατότητα, γίνεται καλή δουλειά».

«Οι Ρομά μαθητές στο πρακτικό κομμάτι ανταποκρίνονται πάρα πολύ καλά, μπορώ να πω ότι έχουνε δεξιότητες σε αυτό το κομμάτι».

«Άμα εξαιρέσεις ότι τη γλώσσα δεν τη γνωρίζουν, κατά τα άλλα έχουμε φτιάξει ένα πρόγραμμα, το οποίο τα παιδιά έχουνε ατομικά μαθήματα εξατομικευμένα, ώστε να μπορέσουμε, το εμπόδιο της γλώσσας, να το παραμερίσουμε και να τους περάσουμε να τα κάνουμε να προσαρμοστούν να αισθανθούν σαν το σπίτι τους στο σχολείο» .

6.4.4 Απόψεις μελών του Ε.Ε.Π. του δείγματός μας

Η πλειοψηφία των μελών του Ε.Ε.Π. (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές) του δείγματός μας (n=9 στους 11, ποσοστό 81,81%) στις απαντήσεις τους ανέφεραν ότι οι μαθητές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. προέρχονται από όλα τα κοινωνικά στρώματα.

«Τα παιδιά μας προέρχονται από όλα τα κοινωνικά στρώματα. Θα δείτε μαθητές ανεξάρτητα από την οικονομική επιφάνεια των γονιών».

«Στα ειδικά σχολεία βλέπετε τα πάντα δεν είναι όπως τα γενικά. Οι μαθητές προέρχονται από όλα τα κοινωνικά στρώματα».

«Όπως έχετε δει και εσείς, πού είστε στο σχολείο μας καιρό, οι μαθητές μας είναι από όλα τα κοινωνικά στρώματα».

Ορισμένα μέλη του Ε.Ε.Π. (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές) του δείγματός μας (n=2 στους 11, ποσοστό 18,18%) στις απαντήσεις τους ανέφεραν ότι οι μαθητές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. προέρχονται, κυρίως από μεσαίες και κατώτερες κοινωνικές τάξεις.

«Οι μαθητές μας εδώ είναι κυρίως από φτωχές οικογένειες δεν έχουν πολλά στο σπίτι».

«Οι μαθητές μας προέρχονται από μεσαία και κατώτερα στρώματα. Είναι και η περιοχή που βρισκόμαστε βλέπετε».

Τα μέλη του Ε.Ε.Π (n=5 στους 11, ποσοστό 45,45%), δηλώνουν ότι δεν φοιτούν μαθητές πρόσφυγες στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν, οι οποίοι είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς μεταξύ των συμμαθητών τους. Ωστόσο, τονίζουν ότι υπάρχουν μαθητές από άλλες χώρες, οι οποίοι αντιμετωπίζουν ορισμένα προβλήματα, εστιάζοντας στην πολιτισμική διάσταση, που σχετίζεται με διαφορετική αντίληψη των ορίων και την υιοθέτηση κανόνων στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

«Έχουν προσαρμοστεί πάρα πολύ καλά, δεν διαφέρουν σε κάτι από τα άλλα παιδιά και είναι και αρκετά αποδεκτά, είναι και δημοφιλή».

«Ανταποκρίνονται, μετρίως. Εντάξει, κοιτάζτε, το θέτω και το κομμάτι της κουλτούρας τους, όπως και μια δυσκολία στα όρια».

6.4.5 Συμπεράσματα

Οι Διευθυντές και οι Υποδιευθυντές του δείγματός μας αναφέρουν ότι οι μαθητές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. προέρχονται από όλα τα κοινωνικά στρώματα. Αν και γνωρίζουν το ακριβές ποσοστό των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες οικονομικών μεταναστών, προσφύγων και Ρομά, ωστόσο δεν μας το έχουν γνωστοποιήσει, απλά αναφέρουν τις τρεις αυτές περιπτώσεις.

Για τους Διευθυντές και Υποδιευθυντές, των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. οι περισσότεροι μαθητές μη ελληνικής ιθαγένειας είναι κυρίως παιδιά οικογενειών οικονομικών μεταναστών και Ρομά. Οι εν λόγω μαθητές, σύμφωνα με τις συνεντεύξεις, εμφανίζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και ως κύρια αιτία αυτών προβάλλεται το κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς τους.

Επιπλέον, η οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική κατάσταση των οικογενειών των προσφύγων, μεταναστών και Ρομά μαθητών θεωρείται χαμηλότερη από την αντίστοιχη των οικογενειών των Ελλήνων μαθητών.

Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις, οι εκπαιδευτικοί των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. επισημαίνουν ότι οι μαθητές δεν είναι μόνο ελληνικής καταγωγής, αλλά υπάρχουν μαθητές που προέρχονται από οικογένειες οικονομικών μεταναστών και Ρομά, αλλά δεν γνωρίζουν το ακριβές ποσοστό των παιδιών, καθώς δεν τους έχει κοινοποιηθεί από τη διεύθυνση του σχολείου. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των εν λόγω εκπαιδευτικών, αναφορικά με την εθνοπολιτισμική προέλευση και τη σχολική επίδοση όλων των μαθητών, βασίζονται στην εμπειρία τους, μέσω της επαφής τους με τους μαθητές τους στη σχολική τάξη, όπου διδάσκουν. Επισημαίνουν το χαμηλό επίπεδο της σχολικής επίδοσης των μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης, λόγω της ανεπαρκούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας, γεγονός που συνιστά τροχοπέδη στη διανοητική τους ανάπτυξη, που σχετίζεται με τη γνώση. Είναι, δηλαδή, μαθητές που βιώνουν καταστάσεις σχολικής αποτυχίας, η οποία, ως κοινωνικό φαινόμενο, αγγίζει ιδιαίτερα ορισμένες κοινωνικές ομάδες και είναι επίσης μια κατάσταση στην οποία ένα άτομο τοποθετείται στη διάρκεια της ιστορίας του.

Προσεγγίζεται, συνεπώς, το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας, όχι μόνο μέσω των γνωστών κοινωνιολογικών θεωριών (σχέση της σχολικής επίδοσης με την κοινωνικο-οικονομική και κοινωνικο- πολιτιστική προέλευση των μαθητών), αλλά με όρους σχέσης των μαθητών με τη γνώση (Charlot, 1997). Πρόκειται για μια σχέση με τη γνώση, που εκφράζει ποικίλες σχέσεις με τον κόσμο, καθώς το ζήτημα της γνώσης τοποθετείται στο επίκεντρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και συσχετίζεται με την κατασκευή μιας εικόνας του υποκειμένου, των σχέσεων του υποκειμένου με το παρελθόν, με το μέλλον του, με την οικογένειά του, με την κοινωνική του ένταξη (Charlot, 1997). Κατά τον B. Charlot, η σχολική αποτυχία είναι μια κατάσταση που κατασκευάζεται σιγά σιγά και πρόκειται για τη σχολική ιστορία ενός ατόμου, που δεν διαχωρίζεται από την ιδιαίτερη ιστορία του, καθώς η ιστορία ενός ατόμου δεν εκτυλίσσεται μέσα σε ένα κοινωνικό κενό, υφάινεται στις σχέσεις του με τους άλλους και οικοδομείται σε κοινωνικά πλαίσια, που δομούνται μέσω κοινωνικών σχέσεων. Υπο αυτή την έννοια, σύμφωνα με τον B. Charlot, το άτομο είναι ένα κοινωνικό υποκείμενο που αποδίδει νοηματοδοτεί, διαπραγματεύεται, αναπτύσσει στρατηγικές και δραστηριοποιείται.

Η αντίληψη των σχολικών δυσκολιών με όρους εθνοπολιτισμικής προέλευσης δεν αφορά μόνο μαθητές μεταναστευτικής προέλευσης, αλλά ευρύτερα μαθητές μη προνομιούχων κοινωνικών περιβαλλόντων. Πρόκειται για ένα ζήτημα που σχετίζεται με την ιδιοποίηση της γνώσης και η εθνοπολιτισμική προέλευση, σύμφωνα με ορισμένους συγγραφείς, οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις διαδικασίες των σχολικών ανισοτήτων (Charlot et al., 2002 ; Debarbieux & Tichet, 1997). Η προοδευτικά γενικευμένη εκπαίδευση αντιπαραθέτει με τη σχολική γνώση και τη σχολική κουλτούρα, μια πλειοψηφία μαθητών από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα (μεταναστευτικής προέλευσης ή μη). Η κουλτούρα των μαθητών από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα δεν ταυτίζεται με αυτή του σχολείου ενώ η κουλτούρα μαθητών προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων ταυτίζεται με τη σχολική κουλτούρα. Έτσι, η συνάντηση με την ετερότητα στο σχολείο δεν συνιστά ένα ιδιαίτερο πρόβλημα των παιδιών που προέρχονται από τη μετανάστευση, αλλά συνιστά κυρίως ένα ζήτημα αντίθεσης μεταξύ κοινωνικών τάξεων (Vincent, Lahire, Thin, 1994 ; Bonnery, 2006).

Το ζήτημα της πολιτισμικής ποικιλομορφίας συνεπάγεται αυτό της συνάντησης και της εμπειρίας της ετερότητας. Τα ποικίλα πολιτισμικά πρότυπα τονίζουν τη διαφοροποίηση των ατόμων, επανεισάγουν το ζήτημα των αξιών. Αυτό που έχει σημασία δεν είναι τόσο η γνώση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών όσο η σχέση που διαμορφώνεται με τους άλλους και το διακύβευμα συνίσταται στο να συσχετίσουμε την ετερότητα και την πολιτισμική ποικιλομορφία. Η σπουδαιότητα του «άλλου» είναι σημαντική για την επικοινωνία, για τη διαπραγμάτευση, καθώς επίσης και για τη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ κοινωνικών ομάδων και ατόμων. Κάθε συγκρουσιακή σχέση δεν δικαιολογείται από την εθνοπολιτισμική προέλευση, καθώς ο φορέας μια κουλτούρας, δεν είναι αναγκαστικά ο εκπρόσωπος «το πρότυπο» της κοινότητάς του. Αυτό που είναι σημαντικό είναι να κατανοήσουμε ότι τα υποκείμενα οποιασδήποτε εθνοπολιτισμικής προέλευσης θεωρούν τους εαυτούς τους και να αναγνωρίσουμε τον άλλο συγχρόνως ως ένα μοναδικά και οικουμενικό υποκείμενο (Bonperry, 2006).

Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις τα μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ψυχολόγοι, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί), δεν μας έδωσαν στις συνεντεύξεις αριθμητικά στοιχεία για το κοινωνικό προφίλ των μαθητών στα σχολεία όπου υπηρετούν, γεγονός που αναδεικνύει ότι δεν έχουν μια σαφή και ακριβή γνώση για το ποσοστό των μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες, καθώς και για το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων των μαθητών. Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, μια πληρέστερη γνώση του κοινωνικού προφίλ των μαθητών, συμβάλλει σε μια περισσότερο αποτελεσματική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, καθώς και για τη σχολική και κοινωνική ένταξή τους.

6.5 Οι απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για τα είδη των αναπηριών στα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια.

6.5.1 Θεσμικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τον ν. 4415/2016, προσδιορίζεται το πλαίσιο λειτουργίας των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και οι κατηγορίες μαθητών που εγγράφονται σε αυτά. Τα κριτήρια επιλογής καθορίζονται από το Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.), που πραγματοποιεί τις αξιολογήσεις. Ειδικότερα στον εν λόγω νόμο προβλέπεται πως: «Τα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια περιλαμβάνουν τις τάξεις Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄ Γυμνασίου και τις τάξεις Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄ Λυκείου. Στα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια εγγράφονται, κατόπιν γνωμάτευσης του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι επωφελούνται από τα ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα της συγκεκριμένης δομής, και μέσα από την ακαδημαϊκή και επαγγελματική εκπαίδευση μπορούν να οδηγηθούν σε μεταλκειακές δομές εκπαίδευσης και σε ανεξάρτητη ή εποπτευόμενη εργασία».

Αντλώντας στατιστικά δεδομένα, όπως δημοσιεύθηκαν στο 10^ο κατά σειρά δελτίο του Παρατηρητηρίου Θεμάτων Αναπηρίας της Ε.Σ.Α.μεΑ., το 2021, για το σχολικό έτος 2019-2020, εντοπίζουμε πως «οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στη γενική και ειδική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ανέρχονται σε 101.683, αποτελώντας το 7% του μαθητικού πληθυσμού της χώρας. Ο συγκεκριμένος μαθητικός πληθυσμός αποτελείται κυρίως από μαθητές με νοητική αναπηρία σε ποσοστό 35%, μαθητές με αυτισμό 31,4% και μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες 12,1% ».

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ.) (1980), η αναπηρία (disability) ορίζεται ως «οποιοδήποτε μειονέκτημα ενός συγκεκριμένου ατόμου το οποίο προέρχεται από οργανική, ψυχική ή λειτουργική διαταραχή, και το οποίο μειονέκτημα περιορίζει ή εμποδίζει την εκπλήρωση ενός ρόλου που θεωρείται φυσιολογικός για το άτομο αυτό σε σχέση με την ηλικία, το φύλο του και τις ισχύουσες κοινωνικές και πολιτισμικές

παραμέτρους». Ο όρος «αναπηρία», σταδιακά το 2002 αναθεωρήθηκε και διαχωρίστηκε από το γενικότερο όρο «βλάβη» (impairment), ο οποίος καλύπτει οποιαδήποτε παρέκκλιση από τη φυσιολογική δομή, σωματική ή πνευματική, αλλά και από τον όρο «μειονεξία» (handicap), ο οποίος υποδηλώνει το αποτέλεσμα της βλάβης ή της αναπηρίας.

Με τις παρατηρήσεις του Norwich (1996, 2002), προωθείται ο όρος «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ο οποίος αντικαθιστά τον όρο «εκπαιδευτική υποκανονικότητα». Στη συνέχεια, ο όρος αυτός, απέκτησε προοδευτικό εκπαιδευτικό προσανατολισμό και χρησιμοποιήθηκε για να καλύψει τα άτομα εκείνα με ήπιες δυσκολίες μάθησης και εκείνα που θεωρούνται ότι έχουν δυσκολίες, αλλά θα πρέπει να αντιμετωπισθούν σε ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό σύστημα, όπου υπάρχει επιστημονική γνώση και οργάνωση του εκπαιδευτικού χώρου, σύμφωνα με τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία. Εάν δεν υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, τόσο σε πρακτικό, όσο και σε θεωρητικό επίπεδο, τότε παραμένει μετέωρη η εκπαιδευτική διαδικασία και όπως παρατηρεί η Potts (1998) οι «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» είναι μια φράση χωρίς καμία σαφή ενυπάρχουσα σημασία, αλλά είναι μια φράση που λειτουργεί για να ενισχύσει μια διαρκή και μόνιμη ιδιαιτερότητα».

Ενδεικτικά, η σύνδεση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με την εκπαίδευση, αναλύεται στο Ν.3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.)», άρ.3, παρ.4, ως εξής: «στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ΕΑΕ, η οποία – στο πλαίσιο των σκοπών της προσχολικής, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, τριτοβάθμιας, μη τυπικής, άτυπης και δια βίου εκπαίδευσης – επιδιώκει να αναπτύξει την προσωπικότητά τους και να τους καταστήσει κατά το δυνατόν ικανούς για αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή». Χαρακτηριστικό στοιχείο για την ενίσχυση της εκπαίδευσής τους είναι η πρόβλεψη αύξησης των ετών φοίτησης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και η πρόνοια για τη δια βίου εκπαίδευσή τους, δηλαδή ζητήματα που συνδέονται με το δικαίωμα στη γνώση και την επαύξηση προσόντων στην προοπτική ένταξής τους στην αγορά εργασίας. Επίσης, στον ίδιο νόμο, αναφέρονται οι κατηγορίες μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων λαμβάνονται μέτρα και παρέχονται υπηρεσίες στα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως το 22^ο έτος της ηλικίας τους σε όλες τις τάξεις των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες²⁸⁰ συγκαταλέγονται 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 (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία),
- ✓ σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα,
- ✓ διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού),
- ✓ ψυχικές διαταραχές,
- ✓ πολλαπλές αναπηρίες.

Επίσης, μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, καθώς και παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, συγκαταλέγονται στους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Είναι σημαντικό ότι αυτή η ομάδα μαθητών, ως άτομα με ειδικές ανάγκες γίνονται «ορατοί» στο σύστημα και αναγνωρίζονται θεσμικά, ώστε να τους αποδοθεί το δικαίωμα σε ολοκληρωμένη εκπαίδευση εντός των κανονικών βαθμίδων εκπαίδευσης και μάλιστα με προοπτική για τη δια βίου εκπαίδευση. Όπως ήδη έχουμε σχολιάσει, πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ορισμένες συλλογικότητες, καθώς και η σχετική επιστημονική θεώρηση έχουν συμβάλλει στην αναβάθμιση των σπουδών των ατόμων με αναπηρία,

²⁸⁰ Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές, πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κ.ά.

στην αξιολόγηση της εκπαίδευσής τους, στη σύγκριση των συστημάτων εκπαίδευσης μεταξύ των κρατών, ώστε διαρκώς να βελτιώνεται το μοντέλο της εκπαίδευσής τους. Αυτό το ζήτημα, της εκπαίδευσης, συσχετίζεται και με την κοινωνική τους ενσωμάτωση και την αποδοχή τους ως ισότιμων πολιτών στην κοινωνία.

Με βάση αυτό το εξελισσόμενο περιβάλλον για την ειδική εκπαίδευση, οι μαθητές με διαγνωσμένες αναπηρία/ες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από αρμόδιο δημόσιο φορέα (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, Δημόσιο Νοσοκομείο) μπορούν να φοιτούν:

- ✓ Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- ✓ Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
- ✓ Σε τμήματα ένταξης
- ✓ Σε ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.
- ✓ Σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.

Ο ρόλος του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. δεν περιορίζεται μόνο στην κατάταξη των μαθητών στα κατάλληλα σχολεία, αλλά διευρύνεται με τη συνεχή εποπτεία των μαθητών, παρέχοντας συμπληρωματικό έργο όπου και όποτε χρειάζεται. Όλες οι ενέργειες του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. πραγματοποιούνται σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους Ε.Α.Ε., τους αρμόδιους κατά περίπτωση σχολικούς συμβούλους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τους Διευθυντές και τους Υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων, το εκπαιδευτικό προσωπικό που έχει την ευθύνη εφαρμογής του προγράμματος, καθώς και με το Ε.Ε.Π., που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες Ε.Α.Ε (ν. 3699/2008).

6.5.2 Απόψεις Διευθυντών και Υποδιευθυντών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του δείγματός μας

Οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές του δείγματός μας (n=13 στους 13, ποσοστό 100%) αναφορικά με το είδος των αναπηριών που εντοπίζονται στη σχολική μονάδα που υπηρετούν, απάντησαν πως υπάρχουν διάφορες μορφές αναπηρίας και Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (Ε.Ε.Α.). Συγκεκριμένα, στις απαντήσεις τους αναφέρουν πως

στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. φοιτούν μαθητές με αυτισμό (n=11 στους 13, ποσοστό 84,61 %), νοητική υστέρηση (n=9 στους 13, ποσοστό 69,23%), προβλήματα διαγωγής και συμπεριφοράς (n=4 στους 13, ποσοστό 30,76%), σύνδρομο Down (n=3 στους 13, ποσοστό 23,07%), Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (Δ.Ε.Π.-Υ) (n=3 στους 13, ποσοστό 23,07 %), αναπτυξιακές διαταραχές (n=3 στους 13, ποσοστό 23,07 %), ψυχολογικά προβλήματα (n=3 στους 13, ποσοστό 23,07 %) και συναισθηματικές διαταραχές (n=3 στους 13, ποσοστό 23,07 %). Κάποιοι Διευθυντές και Υποδιευθυντές (n=1 στους 13, ποσοστό 7,69 %) ανέφεραν ότι φοιτούν στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. άτομα με κώφωση. Επίσης, επισημαίνουν ότι όλο και περισσότερο αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού που επιλέγουν τη φοίτηση στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.. Αναφέρουν μάλιστα πως στις σχολικές μονάδες φοιτούν άτομα με νοητική στέρωση, χωρίς ωστόσο να υπάρχουν οι απαραίτητες συνθήκες και να πληρούνται οι προϋποθέσεις για ομαλή ένταξη και φοίτηση των ατόμων αυτών.

«Έχουμε μαθητές και με νοητική, η δομή αυτή δεν είναι για παιδιά με νοητική υστέρηση, αλλά έχουμε».

«Λοιπόν, υπάρχουν παιδιά, κυρίως είναι τα παιδιά, που είναι στο φάσμα του αυτισμού, διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή στο φάσμα, έχουμε μια ήπια νοητική στέρωση, έχουμε παιδάκια που έχουν σύνδρομο down».

«Ελαφριά νοητική υστέρηση, δεν μιλάμε για βαριές περιπτώσεις, αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας, μαθησιακές δυσκολίες, διάσπαση ελλειμματικής προσοχής και σύνθετες μαθησιακές, αυτές αναφέρονται».

«Ανήκουν στο σύνδρομο του αυτισμού, στη διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, έχουμε τα παιδιά τα οποία είναι αρκετά, τα περισσότερα είναι αρκετά υψηλά νοητικά, είναι η περίπτωση Asperger»

«Έχουμε μαθητές με νοητική, αυτισμό, Δ.Ε.Π.-Υ., ψυχολογικά προβλήματα και αναπτυξιακές διαταραχές».

Ορισμένοι Διευθυντές και Υποδιευθυντές (n=2 στους 13, ποσοστό 15,38 %) επισημαίνουν ότι η ακαταλληλότητα του χώρου των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. δημιουργεί

δυσκολία στη φοίτηση μαθητών με κινητικές αναπηρίες, διότι υπάρχουν δυσκολίες στην πρόσβαση στον χώρο και στην κίνηση σε αυτόν.

«Αυτό που δεν έχουμε σε μεγάλη έκταση, είναι σε πολύ μικρή, είναι παιδιά με κινητική αναπηρία, και αυτό γιατί και ο χώρος μας δεν βοηθάει. Είναι ένα σχολείο που το μισό έχει πρόσβαση από όλους, αλλά το υπόλοιπο, που είναι ανακαινισμένο νεοκλασικό κτίριο, έχει μεγάλη δυσκολία. Άρα λοιπόν, τα παιδιά με κινητική αναπηρία δύσκολο να ενταχθούν εδώ».

«Είναι δύσκολο να κινηθούν μαθητές με αμαξίδια στον χώρο ας, δεν έχει προβλεφθεί».

Ορισμένοι Διευθυντές και Υποδιευθυντές του δείγματός μας, (n=3 στους 13, ποσοστό 23,07 %) στις απαντήσεις τους επισημαίνουν ζητήματα δομής, οργάνωσης και λειτουργικότητας των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Υπογραμμίζουν ότι στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. δεν υπάρχει καμία εξειδίκευση στην αντιμετώπιση των διαφόρων αναπηριών, ούτε σε επίπεδο εγκαταστάσεων, ούτε και σε επίπεδο προσωπικού. Επικαλούνται και το ν. 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.)», άρ. 3, παρ. 4., σε συνδυασμό με τον ν. 4452/2017.²⁸¹ Που αναφέρει ότι στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. έπρεπε να φοιτούν, κυρίως μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες.

«Επειδή αυτά τα σχολεία, τα επαγγελματικά Γυμνάσια περισσότερο έχουν γίνει για να λύσουν το πρόβλημα της Ειδικής Εκπαίδευσης στη Δευτεροβάθμια, όλες οι περιπτώσεις είναι ενταγμένες εδώ, δηλαδή δεν είναι εξειδικευμένα σε μια πάθηση».

«Στις μαθησιακές δυσκολίες έχουμε μια πληθώρα περιπτώσεων, από την απλή δυσλεξία μέχρι δυσαναγνωσία και τα λοιπά».

«Συνήθως έχουνε γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες».

Σύμφωνα με κάποιους από τους Διευθυντές και Υποδιευθυντές (n=2 στους 13, ποσοστό 15,38 %) του δείγματός μας, αναφέρεται ότι στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. φοιτούν και μαθητές από προβληματικά περιβάλλοντα, που μετά το πέρας των μαθημάτων τους φιλοξενούνται σε δομές.

«Άλλες δυσκολίες, μπορεί να έχουμε κοινωνικές, να υπάρχει κοινωνικό έλλειμμα περισσότερο. Έχουμε περιβάλλοντα που είναι επίσης δύσκολα. Δηλαδή ένα παιδί που είναι σε εμάς, αν είχε ένα άλλο περιβάλλον, πιο δυνατό και λειτουργικό, ίσως να μπορούσε να σταθεί διαφορετικά».

«Έχουμε πολλά άτομα από το Χαμόγελο του Παιδιού».

«Έχουμε κυρίως ΔΕΠΥ, διάσπαση προσοχής, υπερ-κινητικότητα, έχουμε στο φάσμα του Αυτισμού, έχουμε παιδιά με ψυχοσωματικά προβλήματα, έχουμε παιδιά με παραβατικότητα, αυτά κυρίως».

6.5.3 Απόψεις των Εκπαιδευτικών του δείγματός μας

Οι εκπαιδευτικοί των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., αναφορικά τα είδη των αναπηριών που εμφανίζουν οι μαθητές τους, απάντησαν πως υπάρχει μεγάλο εύρος. Συγκεκριμένα, απαντούν ότι συναντούν αυτισμό (n = 39 στους 43, ποσοστό 90,69 %), νοητική υστέρηση (n = 32 στους 43, ποσοστό 74,41%), μαθησιακές δυσκολίες (n=26 στους 43, ποσοστό 60,46 %), Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (Δ.Ε.Π.-Υ.) (n=14 στους 43, ποσοστό 32,55 %), προβλήματα διαγωγής και συμπεριφοράς (n=11 στους 43, ποσοστό 25,58 %), συναισθηματικές διαταραχές (n=7 στους 43, ποσοστό 16,27%), σύνδρομο Down (n=6 στους 43, ποσοστό 13,95 %), ψυχιατρικά και ψυχολογικά προβλήματα (n= 5 στους 43, ποσοστό 11,62 %), περιπτώσεις κώφωσης/βαρηκοΐας (n=3 στους 43, ποσοστό 6,97 %) και κινητικές αναπηρίες (n = 2 στους 43 ποσοστό 4,65 %). Επισημαίνεται, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρεται σε αυξημένα ποσοστά μαθητών στο φάσμα του αυτισμού, Δ.Ε.Π.-Υ. και ήπιας νοητικής υστέρησης, επισημαίνοντας και σχετικά ζητήματα συμπεριφοράς, που δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί περιγράφουν περιπτώσεις σχετιζόμενες με κινητικά προβλήματα, που είναι ελαφράς μορφής, ενώ, κάποιοι αναφέρονται και στην απουσία μαθητών με κινητικά προβλήματα. Όπως

φαίνεται, από τις συνεντεύξεις, παιδιά με βαριά κινητικά προβλήματα δεν επιλέγουν τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

«Εντάξει, έχουν πολλά, έχουν αυτισμό, έχουν Δ.Ε.Π.-Υ., έχουν νοητική υστέρηση, πολλά».

« Έχουμε αυτισμό, έχουμε διάσπαση προσοχής, έχουμε διάφορα άλλα σύνδρομα, αυτά κατά κύριο λόγο».

«Έχουμε αυτισμό, έχουμε ήπια νοητική, έχουμε μαθησιακές δυσκολίες, έχουμε Δ.Ε.Π.-Υ., ψυχιατρικά και με διάφορα σύνδρομα, μαθησιακές δυσκολίες».

«Πρόβλημα νοημοσύνης, αυτισμό, έχουμε down»

«Νοητική αναπηρία, μαθησιακές δυσκολίες, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού δηλαδή, αυτά κυρίως».

«Στο συγκεκριμένο σχολείο έχει αυτισμό, ήπια νοητική, Δ.Ε.Π.-Υ. και συμπεριφοριστικά θέματα».

«Και δύο κοπελιές που έχουν έτσι κινητικά προβλήματα, δηλαδή δεν μπορούν όχι να περπατήσουν, περπατούν, αλλά με δυσκολία».

«Έχουμε έτσι κάποια κινητικά, λίγα κινητικά».

«Κινητικές δεν έχουμε».

«Ναι δεν έχουμε εμείς κινητικά ή σε αναπηρικά αμαξίδια».

«Όλα τα παιδιά δηλαδή αυτοεξυπηρετούνται όσον αφορά στην κίνηση»

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας (n=1 στους 43 , ποσοστό 2,32 %), αν και διδάσκουν στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., δεν είναι σε θέση να περιγράψουν χαρακτηριστικά των μαθητών τους και να κατανοήσουν τα είδη των αναπηριών.

«Δεν γνωρίζω ακριβώς τι αναπηρίες έχουν. Το μόνο που μπορώ να πω έτσι γενικά είναι ότι έχουν προβλήματα επικοινωνίας, η σκέψη τους φεύγει με αποτέλεσμα η προσοχή τους να μην μένει σταθερή, αλλά να βάλω κάποιους τίτλους σε αυτές τις αναπηρίες δεν τα γνωρίζω».

6.5.4 Απόψεις μελών Ε.Ε.Π. του δείγματός μας

Τα μέλη του Ε.Ε.Π. (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές) στις απαντήσεις τους για τα είδη των αναπηριών στους μαθητές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. αναφέρουν ότι εντοπίζεται αυτισμός (n=10 στους 11, ποσοστό 90,90 %), νοητική υστέρηση (n=8 στους 11, ποσοστό 72,72 %), σύνδρομο Down (n=5 στους 11, ποσοστό 45,45 %), προβλήματα διαγωγής και συμπεριφοράς (n=3 στους 11, ποσοστό 27,27 %), Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (Δ.Ε.Π.-Υ.) (n=3 στους 11, ποσοστό 27,27 %), συναισθηματικές διαταραχές ψυχιατρικά και ψυχολογικά προβλήματα (n=2 στους 11, ποσοστό 18,18 %), και κώφωση/ βαρηκοΐα (n=1 στους 11, ποσοστό 9,09 %).

«Έχουμε παιδιά που είναι. Η πλειοψηφία των παιδιών μας είναι στο φάσμα του αυτισμού, έχουμε κάποια παιδιά που είναι κωφά βαρήκοα, πέντε με έξι, αν θυμάμαι καλά και τα υπόλοιπα είναι στις γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με τις γνωματεύσεις του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Αυτός είναι ο μαθητικός μας πληθυσμός, η πλειοψηφία είναι στο φάσμα του αυτισμού».

«Έχουμε μαθητές με αυτισμό κυρίως, αλλά και με νοητική, ψυχιατρικά, Δ.Ε.Π.-Υ. όλα τα βρίσκεις εδώ».

«Αυτισμοί κυρίως, αλλά και άλλα, Δ.Ε.Π.-Υ, Down, συναισθηματικές, διάφορα».

«Οκ. Λοιπόν υπάρχει, γενικά είναι λειτουργικά τα παιδιά μας. Όπως έχετε παρατηρήσει, λοιπόν έχουμε νοητική υστέρηση, είναι παιδιά τα οποία είναι στο φάσμα και από εκεί και πέρα έχουμε και παιδιά με σύνδρομο, ναι».

«Διαγνωστικά; νοητική στέρηση, έχουμε αυτισμό, έχουμε σύνδρομο down, έχουμε κάποια παιδιά με συναισθηματικές δύσκολες συμπεριφορές».

Ορισμένα μέλη του Ε.Ε.Π. (n=2 στους 11, ποσοστό 18,18%), επισημαίνουν ότι δεν υπάρχουν μαθητές με κινητική αναπηρία.

«Δεν υπάρχουν σίγουρα κινητικές αναπηρίες, γιατί και το σχολείο εδώ έχει δυσκολίες στην πρόσβαση, σκάλες, δεν υπάρχουν κινητικές αναπηρίες, κατά τα άλλα θα έλεγα νοητικές αναπηρίες, αυτισμός, δηλαδή διάχυτες διαταραχές ανάπτυξης, δυσκολίες στον λόγο, πάντα όμως σε συνάρτηση, δηλαδή τα παιδιά για να φοιτήσουν στο σχολείο εδώ στέλνονται όταν έχουν ένα χαμηλό νοητικό δυναμικό, οπότε αυτό μπορεί να είναι και με κάποια άλλη αναπηρία».

«Δεν υπάρχουν σίγουρα κινητικές αναπηρίες».

6.5.5 Συμπεράσματα

Σχετικά με τα είδη των αναπηριών που συναντώνται στα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια οι απόψεις των Διευθυντών και Υποδιευθυντών τους δείγματός μας συγκλίνουν με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών των εν λόγω Ειδικών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού, ενώ ακολουθούν μαθητές με νοητική υστέρηση, διάσπαση ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητα, σύνδρομο down, ψυχιατρικά και ψυχολογικά προβλήματα. Κάποιοι Διευθυντές – Υποδιευθυντές και κάποιοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. φοιτούν και μαθητές με κινητικές αναπηρίες και κώφωση.

6.6 Οι ειδικότητες που παρέχουν τα εργαστήρια των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και η επαγγελματική κατάρτιση των μαθητών

6.6.1 Εισαγωγή

Στη Β΄ και Γ΄ τάξη Λυκείου του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. οι μαθητές και οι μαθήτριες κατόπιν επιλογής τους διαχωρίζονται σε Τομείς Σπουδών, οι οποίοι εξυπηρετούνται από τα αντίστοιχα εργαστήρια και την εν γένει υλικοτεχνική υποδομή των οικείων σχολικών μονάδων (άρθρο 26, ν. 4559/2018 στο Φ.Ε.Κ. 142/Α΄/03.08.2018). Στην Δ΄ τάξη με βάση τους τομείς σπουδών που παρακολούθησαν οι μαθητές και οι μαθήτριες επιλέγουν την Ειδικότητα την οποία θα ακολουθήσουν και στην οποία θα λάβουν πτυχίο επιπέδου 4 (άρθρο 8 του ν. 4186/2013 στο Φ.Ε.Κ. 193/Α΄/17.09.2013).

Οι Τομείς Σπουδών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. έχουν προσδιοριστεί με Υπουργική Απόφαση (Υ. Α 100575/Δ3 στο Φ.Ε.Κ. 2103/Β΄/19.06.2017) και είναι οι παρακάτω: α) Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος, β) Διοίκησης και Οικονομίας Μηχανολογίας, γ) Εφαρμοσμένων Τεχνών, δ) Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού, ε) Πληροφορικής και στ) Υγείας, Πρόνοιας και Ευεξίας. Σε αυτούς τους έξι Τομείς Σπουδών υπάγονται συνολικά είκοσι (20) Ειδικότητες: 1) Αισθητικής Τέχνης, 2) Γραφικών Τεχνών, 3) Κομμωτικής Τέχνης, 4) Συντήρησης Έργων Τέχνης – Αποκατάστασης, 5) Σχεδίασης και Παραγωγής Ενδύματος, 6) Τεχνικός Ανθοκομίας και Αρχιτεκτονικής Τοπίου, 7) Τεχνικός Εγκαταστάσεων Ψύξης Αερισμού και Κλιματισμού, 8) Τεχνικός Εφαρμογών Πληροφορικής, 9) Τεχνικός Ζωικής Παραγωγής, 10) Τεχνικός Η/Υ και Δικτύων Η/Υ, 11) Τεχνικός Ηλεκτρολογικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων και Δικτύων, 12) Τεχνικός Θερμικών και Υδραυλικών Εγκαταστάσεων, 13) Τεχνικός Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών, 14) Τεχνικός Οχημάτων, 15) Τεχνικός Τεχνολογίας Πετρελαίου και Φυσικού Αερίου, 16) Τεχνικός Τεχνολογίας Τροφίμων και Ποτών, 17) Τεχνικός Φυτικής Παραγωγής, 18) Υπάλληλος Αποθήκης και Συστημάτων Εφοδιασμού, 19) Υπάλληλος Διοίκησης και Οικονομικών Υπηρεσιών και 20) Υπάλληλος Τουριστικών Επιχειρήσεων.

Καθώς η πλειοψηφία των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. συστεγάζεται είτε με Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ), είτε με Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) στην περίπτωση που συνεργάζονται από κοινού σε επίπεδο εργαστηρίων οι εν λόγω σχολικές δομές, το ενδιαφέρον εστιάζεται στα κοινά εργαστήρια και στον από κοινού χρησιμοποιούμενο υλικοτεχνικό εξοπλισμό. Υπάρχει άλλωστε και σχετικό νομοθέτημα δια του οποίου ορίζεται η μη αλλαγή χρήσης των σχολικών εργαστηρίων των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γενικής ή/και Ειδικής (έγγραφο 194936/Δ2/13-11-2017 του Υ.Π.Θ.) σε περίπτωση συστέγασης. Παράλληλα, τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. έχουν εκ του νόμου το δικαίωμα να χρησιμοποιούν τους εργαστηριακούς χώρους πλησιόχωρων Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.) στο πλαίσιο σχολικών δραστηριοτήτων ή άλλων προγραμμάτων, καθώς και για την πρακτική εξάσκηση των μαθητών/τριών τους (Υ.Α. Φ24α/141494/Δ4/28-08-2017 στο Φ.Ε.Κ. 2994/Β'/31.08.2017). Όσον αφορά στον εξοπλισμό των εργαστηρίων των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. για αυτόν μεριμνούν τα Γραφεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης σε επίπεδο νομαρχίας (άρθρο 8, παρ. γ', εδάφιο γ', ν. 3699/2008 στο Φ.Ε.Κ. 199/Α'/02.10.2008).

6.6.2 Απόψεις των Διευθυντών – Υποδιευθυντών του δείγματός μας

Το σύνολο των Διευθυντών και οι Υποδιευθυντών (n=13 στους 13, ποσοστό 100%) απαντώντας για τους τομείς και τις ειδικότητες που υπάρχουν στα σχολεία τους, επισημαίνουν ότι θα έπρεπε να υπάρχουν περισσότερες ειδικότητες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. στη σύγχρονη αγορά εργασίας. Διατυπώνουν την άποψη ότι πολλές ειδικότητες, οι οποίες ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες και δεξιότητες των παιδιών, δεν είναι διαθέσιμες στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, παρατηρούμε όλα τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. δεν διαθέτουν το σύνολο των ειδικοτήτων που προβλέπεται από την ισχύουσα νομοθεσία, αλλά διαθέτουν μερικές από αυτές, ύστερα από απόφαση του Υπουργείου Παιδείας, γεγονός που υποχρεώνει τους μαθητές να μετακινούνται για να βρουν την ειδικότητα της επιλογής τους σε άλλο ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Φαίνεται, οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές να έχουν προσπαθήσει να καταστήσουν γνωστές στο Υπουργείο Παιδείας τις προτάσεις και τους νέους τομείς που ενδιαφέρουν τους μαθητές, αλλά υποστηρίζουν πως οι προσπάθειες

τους έχουν αποβεί άκαρπες. Στις συνεντεύξεις, υπογραμμίζουν ότι άλλες ειδικότητες θα ήταν πιο λειτουργικές και θα συνέβαλαν στην ομαλή ένταξη των μαθητών στην αγορά εργασίας. Υποστηρίζουν, πως στο συμπέρασμα αυτό κατέληξαν κατόπιν επικοινωνίας με τους μαθητές με το πέρας των σπουδών τους. Από την επικοινωνία αυτή διαπίστωσαν, όπως οι ίδιοι αναφέρουν, πως οι μαθητές δεν κατάφεραν να απορροφηθούν στην αγορά εργασίας και οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές θεωρούν πως το γεγονός αυτό οφείλεται στα περιορισμένα εργαστήρια και στους περιορισμένους τομείς ειδικοτήτων ανά ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.. Υπογραμμίζουν μάλιστα, ότι κάνουν προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση σε συνεργασία με τους γονείς των μαθητών να προτείνουν αλλαγές και τροποποιήσεις, ώστε να συμπεριληφθούν όλες οι ειδικότητες σε κάθε ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία.

Η πλειοψηφία (n=7 στους 13, ποσοστό 53,84%) των Διευθυντών και Υποδιευθυντών στις απαντήσεις τους επισημαίνουν ότι οι ειδικότητες των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. καθιερώθηκαν με την έναρξη των δομών αυτών. Τονίζουν ότι είναι απαραίτητη μια έρευνα σε εθνική κλίμακα, η οποία θα αφορά στις ειδικότητες των εργαστηρίων των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών, καθώς και τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Αναρωτιούνται αν αυτές οι ειδικότητες οφείλουν να παραμείνουν ως έχουν ή να αντικατασταθούν με άλλες, οι οποίες σχετίζονται περισσότερο με τις δεξιότητες των μαθητών και την αγοράς εργασίας.

Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από τις παρατιθέμενες συνεντεύξεις των συγκεκριμένων Διευθυντών και Υποδιευθυντών, διαπιστώνεται ότι ορισμένες ειδικότητες, όπως είναι οι γραφικές τέχνες, η συντήρηση έργων τέχνης, ο τεχνικός ενδύματος, η γεωπονία, η αισθητική και η μαγειρική, οφείλουν να ενταχθούν σε όλα τα εργαστήρια των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., επειδή έχουν μεγάλη ζήτηση από τους μαθητές και έτσι δεν θα προκύπτει το πρόβλημα της μετακίνησης των μαθητών σε άλλα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., προκειμένου να εγγραφούν και να παρακολουθήσουν αυτές τις ειδικότητες.

«Κατά την άποψή μου πρέπει να ανοίξουν και άλλες ειδικότητες, για παράδειγμα οι γραφικές τέχνες θα ήταν πάρα πολύ ωραίες, θα τους ταίριαζαν ή ας πούμε συντήρηση έργων τέχνης σε κάποια παιδιά θα ταίριαζε».

«Ωραία, στο Λύκειο των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. αναφέρονται δύο τομείς, τομέας γεωπονίας τροφίμων περιβάλλοντος με ειδικότητα φυτικής παραγωγής και τομέας πληροφορικής, με ειδικότητα ασφάλειας συστημάτων και ηλεκτρονικών υπολογιστών. Τα παιδιά, μας ζητούν τομέα αισθητικής, μαγειρικής παλιότερα υπήρχε, τώρα έχει καταργηθεί αυτός ο τομέας και τομέας γραφικών τεχνών, που ζητάνε οι μαθητές».

«Όσον αφορά το λύκειο οι τομείς που έχουμε εμείς είναι η Γεωπονία, η Πληροφορική και η Μηχανολογία. Ναι και στο παρελθόν έχουμε ζητήσει να ενταχθούν και άλλες ειδικότητες, αλλά δεν είναι εύκολο να δημιουργηθούν. Κοιτάζτε τα παιδιά ζητάνε τον τομέα της Αισθητικής, τον τομέα της Κομμωτικής και τέτοιες ειδικότητες, ιδίως τα κορίτσια, αλλά νομίζω ότι είχαμε σαν σχολείο συναποφασίσει να ζητήσουμε και τομέα Γραφικών Τεχνών, ο οποίος δεν δημιουργήθηκε».

«Μηχανολογία και πληροφορική. Δεν αρκούν βέβαια αυτές οι ειδικότητες μόνο γιατί καταρχήν, επειδή έχω κάνει και ένα feedback, δηλαδή, κάθε δύο χρόνια παίρνω τα παιδιά να δω πού βρίσκονται, τι κάνουν, από αυτές τις ειδικότητες δεν υπάρχει ούτε ένα παιδί που να έχει βρει κάποια δουλειά ή να έχει βρει αντίστοιχη δουλειά. Υπάρχουν παιδιά που δυσκολεύονται στην χρήση, στις συναλλαγές, στα χρήματα, σε δεξιότητες άλλου τύπου, νομίζω ότι θα χρειαζόταν περισσότερα εργαστήρια. Εγώ θα πρότεινα μάλλον, κηπουρική συντήρηση κτιριακών χώρων, είναι ένα πολύ σημαντικό, μια δουλειά που δεν χρειάζεται και εργαστήρια πολλά. Μετά θα μπορούσε να υπάρχει ας πούμε η ειδικότητα, που να έχει να κάνει με καντίνα, τoστ, κάποια τυποποίηση. Επίσης ας πούμε, θα μπορούσε να υπάρχει συνεργείο καθαριότητας, πάλι έχει σχέση με την συντήρηση και αυτό».

«Οι ειδικότητες αυτές δεν προέκυψαν από μια έρευνα, μελέτη, αναγκαιότητα, καταγραφή των ενδιαφερόντων, των μαθητών μας και τα λοιπά. Με την ίδρυση αυτής της σχολικής μονάδας βγήκαν και οι ειδικότητες. Υπάρχει ένας σοβαρός προβληματισμός κατά πόσο αυτές οι ειδικότητες πρέπει να παραμείνουν ή θα πρέπει να αλλάξουν. Εμείς ήδη ξεκινήσαμε μια συζήτηση και με τους μαθητές και με τους γονείς με την προοπτική να προτείνουμε την αλλαγή, αντικατάσταση ή την προσθήκη κάποιων άλλων ειδικοτήτων».

Ένας Διευθυντής και Υποδιευθυντής (n=1 στους 13, ποσοστό 7,69%) δεν συμφωνεί με την ειδικότητα της κομμωτικής και της αισθητικής, καθώς μέσα από την πολύχρονη εμπειρία του στην ειδική αγωγή, θεωρεί ότι οι μαθητές μα αναπηρία, λαμβάνοντας

υπόψη τις ιδιαιτερότητές τους και τη μεγάλη ευθύνη που έχουν οι ειδικότητες αυτές, δεν μπορούν να ασκούνται από μαθητές με αναπηρία.

«Εγώ προσωπικά έχω είκοσι-πέντε χρόνια τώρα στην Ειδική Αγωγή, βλέποντας τις ιδιαιτερότητες, αλλά και τις δεξιότητες των παιδιών, δεν συμφωνώ να αναλάβουν τα παιδιά μια ειδικότητα, τύπου αισθητικής ας πούμε, που έχει να κάνει με το δέρμα και είναι μια πάρα πολύ μεγάλη ευθύνη ή τύπου κομμωτικής. Θα μπορούσε ας πούμε, να φτιάχνουνε ένδυμα. Εμείς λοιπόν είχαμε κάνει μια πρόταση τέτοια για αυτές τις ειδικότητες, όμως δεν ευοδώθηκε».

Ορισμένοι Διευθυντές και Υποδιευθυντές (n=2 στους 13, ποσοστό 15,38%) εκφράζουν την άποψη ότι υπάρχει και η άποψη ότι οι μαθητές θα πρέπει να εναρμονίζονται με τις ειδικότητες των εργαστηρίων του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., στο οποίο έχουν γραφτεί, με τη συμβολή των εκπαιδευτικών, ενώ στην περίπτωση που αυτό δεν καθίσταται δυνατό οι μαθητές δύνανται να επανεγγραφούν σε άλλο σχολείο όπου υπάρχει, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία.

«Για να μπορέσει να έρθει στο σχολείο που αγαπάει, αλλάζει λίγο το status και εναρμονίζεται με τις ειδικότητες του σχολείου. Αν θα αγαπάει τόσο πολύ αυτό που θέλει, και εμείς το βοηθάμε, μπορεί να κάνει επανεγγραφή σε ένα άλλο σχολείο που υπάρχει η ειδικότητα».

«Τα πάντα υπάρχουν. Ότι υπάρχει σε ένα ημερήσιο Γυμνάσιο και Λύκειο και ΕΠΑ.Λ. υπάρχει και εδώ. Κατά την γνώμη μου, ναι, καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών».

Κάποιοι από τους Διευθυντές και Υποδιευθυντές (n=2 στους 13, ποσοστό 15,38%) θεωρούν ότι οι ειδικότητες στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. είναι επαρκείς για τις ανάγκες των μαθητών. Επισημαίνουν ότι στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. οι παροχές είναι ίδιες με αυτές των αντίστοιχων γενικών ΕΠΑ.Λ.. Κάποιοι Διευθυντές - Υποδιευθυντές δηλώνουν ότι ζήτησαν συγκεκριμένες ειδικότητες (Logistics, γεωπονίας, διατροφής), δηλαδή τομείς ειδικοτήτων που σχετίζονται με την αγορά εργασίας της τοπικής κοινωνίας όπου βρίσκονται τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Αιτιολογούν πως έλαβαν αυτή την πρωτοβουλία

σκεπτόμενοι την απορρόφηση των μαθητών στην τοπική αγορά εργασίας ή στο πλαίσιο των δήμων.

«Δεν χρειάζονται άλλες ειδικότητες, γιατί έχουμε τις ειδικότητες που ζητήσαμε. Σκεφτήκαμε πριν τί να ζητήσουμε σε σχέση με το τι υπάρχει εδώ κοντά. Δηλαδή, για παράδειγμα τα logistics δεν θα τα βρείτε σε πολλά σχολεία, μπορεί και σε κανένα άλλο, αλλά το ζητήσαμε εμείς να υπάρχει λόγω των εργοστασίων που υπάρχουν εδώ, των αποθηκών. Πιθανότατα ένας απόφοιτος μας να μπορέσει να δουλέψει εκεί. Ε, η ειδικότητα της κηποτεχνίας είναι κάτι το οποίο εντάζει υπάρχει, δηλαδή ακόμα και σε δήμους να πάει, σε δήμο να δουλέψει ένας μαθητής μας, απόφοιτος, μπορεί να δουλέψει στο τομέα της κηποτεχνίας του δήμου, είναι κάτι το οποίο υπάρχει, όπως και ο τομέας της διατροφής. Δεν ζητήσαμε δηλαδή κάτι περίεργο που να μην αντιπροσωπεύει το χώρο εδώ που ζούμε γύρω».

Σύμφωνα με ορισμένους Διευθυντές και Υποδιευθυντές (n=2 στους 13, ποσοστό 15,38%) όλα τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. δεν διαθέτουν τις ίδιες ειδικότητες στα υπάρχοντα εργαστήρια. Επισημαίνουν ότι ορισμένοι μαθητές που επιθυμούν διαφορετικές ειδικότητες από αυτές που διατίθενται στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. που φοιτούν, οφείλουν να μετακινηθούν ή να ζητήσουν την επανεγγραφή τους στο ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. που διαθέτει τις ειδικότητες που αναζητούν, επειδή η γεωγραφική απόσταση μεταξύ των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. είναι μεγάλη και δεν είναι εύκολη η μετακίνηση των μαθητών, αποκλειστικά για την παρακολούθηση των ειδικοτήτων για τις οποίες εκδηλώνουν ενδιαφέρον. Καθώς τα εν λόγω σχολεία δεν περιλαμβάνουν όλες τις ειδικότητες, αλλά ορισμένες εξ αυτών, οι μαθητές υποχρεώνονται να επιλέγουν ανάμεσα στις ειδικότητες που προσφέρονται στο ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. όπου φοιτούν. Οι συγκεκριμένοι Διευθυντές και Υποδιευθυντές αναφέρονται στις ειδικότητες της μηχανολογίας και της πληροφορικής εκφράζοντας την άποψη ότι οι μαθητές τους δεν δύνανται να βρουν αντίστοιχη εργασία σε αυτούς τους τομείς.

«Κάθε μονάδα έχει συσταθεί από το Υπουργείο με συγκεκριμένους τομείς σε ορισμένα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. Χρειάζεται να ψάξει κάποιος και να βρει την ειδικότητα που θέλει, όμως οι αποστάσεις για παιδιά με ειδικές ανάγκες μεταξύ των Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Α είναι τεράστιες. Φανταστείτε το επόμενο από εδώ που είμαστε Άγιος Δημήτριος, είναι Κορωπί και το

επόμενο είναι Αιγάλεω. Φανταστείτε ότι οι αποστάσεις για άτομα με ειδικές ανάγκες είναι τεράστιες και για τους γονείς τους, αρά υπάρχει θέμα νομίζω εδώ».

«Υπάρχει δυσκολία καθώς για να πάει στο πλησιέστερο Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. είναι μάλλον δύσκολο για το παιδί, με την συγκεκριμένη ειδικότητα. Είναι μακριά. Γιατί, έτσι και αλλιώς η Ελευσίνα σε σχέση με τον αστικό κλοιό είναι λίγο πιο μακριά. Από εκεί και μετά θα μπορούσε να πάει σε ΕΠΑ.Λ., όχι Ειδικό, που ανάλογα με την ειδικότητα έχει βέβαια και στην Ελευσίνα».

Άλλοι Διευθυντές - Υποδιευθυντές (n=1 στους 13, ποσοστό 7,69%) προτείνουν τη δημιουργία συγκεκριμένων μονάδων – συνεταιρισμών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, αποσκοπώντας στη σύνδεση των παρεχόμενων ειδικοτήτων του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., με τη δημιουργικότητα των μαθητών και την οικονομική δραστηριότητα της περιοχής στην οποία βρίσκονται τα συγκεκριμένα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα απασχόλησης σε μια δραστηριότητα που θα ενισχύσει οικονομικά το σχολείο, επισημαίνοντας ότι αυτό συμβαίνει και σε άλλες χώρες.

«Είχα πάει στο σχολείο της Γαλλίας, όπου είδα δύο πράγματα που με εντυπωσίασαν: το ένα ήταν το θερμοκήπιο τους, το οποίο ήταν επαγγελματικής μορφής δηλαδή έκανε το σχολείο, είχε συνεταιρισμό και πουλούσε τα προϊόντα και αυτά ήταν έσοδα αυτά για το σχολείο. Το θέλουμε να γίνει, θέλει όμως πάρα πολλή οργάνωση και προσωπικό. Το άλλο, ήτανε του ετοιμού ενδύματος. Τα παιδιά στο τέλος παρουσίαζαν σε εκδήλωση τις δημιουργίες τους και ήταν μια πάρα πολύ ωραία δράση».

Κατά την άποψη ορισμένων Διευθυντών (n=2 στους 13, ποσοστό 15,38%), η εφαρμογή του νόμου στην πράξη σχετικά με το εν λόγω ζήτημα, παρουσιάζει ορισμένες δυσλειτουργικότητες, οι οποίες σχετίζονται με τις μετακινήσεις των μαθητών μόνο για μια ειδικότητα και για ορισμένα μαθήματα γενικής παιδείας, ενώ έχουν ήδη ολοκληρώσει τον κύκλο σπουδών τους και είναι κάτοχοι του απολυτηρίου των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι εν λόγω Διευθυντές και Υποδιευθυντές εκφράζουν κατ' αυτόν τον τρόπο τον προβληματισμό τους αν κρίνεται αναγκαία η παραμονή των μαθητών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., μετά την αποφοίτησή τους, σε αυτά. Σημειώνεται ότι σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., οι

μαθητές, μετά τη αποφοίτησή τους από τις εν λόγω σχολικές δομές, και με τη γνωμάτευση από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν χωρίς εξετάσεις και αξιολογήσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών, τόσο μαθήματα μιας δεύτερης ειδικότητας, όσο και μαθήματα γενικής παιδείας.

«Μπορούν να ξαναγραφτούν σε μια άλλη ειδικότητα, βέβαια πάλι με γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ, λοιπόν μπορούν να παρακολουθούν τα μαθήματα μόνο της ειδικότητας. Δύνανται να παρακολουθούν και τα μαθήματα γενικής παιδείας λέει ο νόμος. Κάποια παιδιά το κάνουν, παρακολουθούν, μόνο παρακολουθούν, δεν εξετάζονται, δεν αξιολογούνται, έχουν πάρει απολυτήριο, δεν έχει νόημα. Απλά δεν είναι πολύ λειτουργικό για τα παιδιά να πηγαίνουν, δηλαδή να έρχονται μόνο τρεις ώρες ας πούμε, που είναι το μάθημα ειδικότητας».

«Αφού έχει τελειώσει το γυμνάσιο έχει τελειώσει το λύκειο, να συνεχίσει και δεύτερη ειδικότητα, διότι πλέον θα μένει έντεκα χρόνια σε εμάς, δεν υπάρχει λόγος για κάτι τέτοιο».

6.6.3 Απόψεις των Εκπαιδευτικών του δείγματός μας

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (n=39 στους 56, ήτοι 69,64%) θεωρούν ότι οι επιλογές των ειδικοτήτων γίνονται κυρίως από τους γονείς των μαθητών τους και τους ίδιους τους μαθητές., που προτείνουν τις περισσότερες φορές την κατεύθυνση που θα ακολουθήσουν οι εν λόγω μαθητές. Επισημαίνουν ότι οι μαθητές τους δεν είναι ακόμα αρκετά ώριμοι να επιλέξουν την επαγγελματική τους πορεία και να κάνουν τις αντίστοιχες επιλογές. Κατά την άποψή τους, οι ικανότητες και οι κλίσεις των μαθητών τους διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο.

«Από τους γονείς κάποια παιδιά περισσότερο επηρεάζονται περισσότερο αυτό πιστεύω. Από τους γονείς πρέπει να επηρεάζονται. Δεν ξέρω αν έχουν βούληση να διαλέξουνε από μόνα τους αυτό που θα πιστεύαν ότι θα τους βοηθούσε μετέπειτα στην αποκατάσταση την επαγγελματική».

«Κυρίως με βάση τις ικανότητές τους, δηλαδή το που είναι καλοί, δεν νομίζω ότι είναι σε θέση τόσο να σκεφτούνε ούτε για την επαγγελματική τους αποκατάσταση, αλλά ούτε και το τί τους αρέσει περισσότερο. Συνήθως είναι εκεί που είναι πιο καλά... ».

« Οι γονείς επηρεάζουν πολύ τα παιδιά στην επιλογή των ειδικοτήτων πάντα, δεν επιλέγουν μόνα τους την ειδικότητα που τους αρέσει και αυτό μπορεί να είναι πρόβλημα για μετά».

«Με βάση τί τους αρέσει, αλλά και οι γονείς βοηθούν να διαλέξουν αυτό που πιστεύουν ότι θα είναι καλύτερο για αυτά, δηλαδή αυτό που θα μπορούν να εργασθούν μετά, όταν τελειώσουν δηλαδή το σχολείο μας».

«Οι γονείς παίρνουν την πρωτοβουλία που ξέρουν καλύτερα τα παιδιά τους, βοηθούν βέβαια και οι εκπαιδευτικοί και συμφωνούν και τα παιδιά στο τί τους αρέσει».

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (n=2 στους 39, ποσοστό 5,12%) που υποστηρίζουν ότι οι μαθητές αποφασίζουν οι ίδιοι για τις ειδικότητες που θα ακολουθήσουν, βασιζόμενοι στις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά τους. Όπως προκύπτει από τα λεγόμενα των εν λόγω εκπαιδευτικών, διαφαίνεται ότι λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις κλίσεις και τις επιθυμίες των παιδιών, συμβάλλοντας και παροτρύνοντάς τα με κάθε δυνατό τρόπο στην εκπλήρωση των προσδοκιών των μαθητών τους.

«Ανάλογα τί τους αρέσει, τί σκέφτονται ότι θα κάνουν στο μέλλον και τι άλλο... και τί μαθήματα τους αρέσουν περισσότερο, που πιστεύουν ότι θα τα πάνε καλύτερα».

«Οι μαθητές είναι αυτοί που αποφασίζουν τι θα κάνουν, τι θα διαλέξουν ανάλογα με τα όνειρά τους για το μέλλον»

Κάποιοι εκπαιδευτικοί (n=3 στους 39, ποσοστό 7,69%) θεωρούν τη διαδικασία επιλογής ειδικότητας των μαθητών στα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., ως μια σύνθετη διαδικασία, επειδή παρεμβαίνουν οι γονείς, οι μαθητές, οι καθηγητές ειδικοτήτων των εργαστηρίων και το Ε.Ε.Π. Υποστηρίζουν ότι η επιλογή τη ειδικότητας που θα ακολουθήσει ο μαθητής προκύπτει, κυρίως, μέσω της συμβολής των καθηγητών των ειδικοτήτων, οι οποίοι, μέσω της προηγηθείσας συνεργασίας μεταξύ όλων των δρώντων προσώπων του σχολείου, ενημερώνουν γονείς, μαθητές και τον κοινωνικό λειτουργό και τον ψυχολόγο, εστιάζοντας το ενδιαφέρον τους στις επιθυμίες των μαθητών τους. Σύμφωνα με τους εν

λόγω εκπαιδευτικούς, καθίσταται σημαντική και η ενημέρωση των μαθητών για τη δυνατότητα ανεύρεσης εργασίας, στο πλαίσιο του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, που συσχετίζεται με τις ειδικότητες των εργαστηρίων και τις επαγγελματικές λύσεις που παρέχει κάθε ειδικότητα.

«Σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους, γίνεται μια ενημέρωση από τους καθηγητές των ειδικοτήτων και συνεργάζεται η κοινωνική λειτουργός και ψυχολόγος με τους γονείς και το παιδί, ώστε να κριθεί μετά από όλη αυτή τη διαδικασία, ποια είναι η επιθυμία του και ποιο θα ήταν κατάλληλο και εκείνο».

«Σίγουρα και με την γνώμη των γονέων και με την γνώμη την δική μας που παίρνουν και ανάλογα τί τους αρέσει. Στο Λύκειο είναι και λίγο μεγαλύτερα και πιστεύω ότι επιλέγουν πιο συνειδητά».

«Με βάση την ενημέρωση που έχουν και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Στον τομέα ειδίκευσης με βάση την ενημέρωση που έχουν από εμάς, τα ενδιαφέροντα και τις πιθανές επαγγελματικές λύσεις, που μπορούν να βρουν τελειώνοντας το σχολείο».

«Λοιπόν εφόσον έχουνε παρακολουθήσει και το αντίστοιχο γυμνάσιο σε όλες τις τάξεις του γυμνασίου υπάρχει μάθημα Σ.Ε.Π., το οποίο Σ.Ε.Π. τους προσανατολίζει στην κάθε ειδικότητα. προσανατολίζονται στην πληροφορική. Υπάρχει σίγουρα και το κριτήριο της επαγγελματικής αποκατάστασης, διότι τα τελευταία χρόνια η πληροφορική, ας πούμε είναι ένας τομέας που υπάρχει επαγγελματική αποκατάσταση».

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (n=2 στους 39, ποσοστό 5,12%) επισημαίνουν ότι η επιλογή των ειδικοτήτων σχετίζεται με το φύλο. Θεωρούν ότι ο παράγοντας του φύλου καθορίζει και αποτελεί κριτήριο επιλογής της ειδικότητας, με στερεοτυπική επιλογή που αντιστοιχεί σε γυναικεία και αντρικά επαγγέλματα. Διακρίνουν μάλιστα και ειδικότητες που προσελκύουν και τα δύο φύλα, όπως αυτή της Πληροφορικής.

«Ανάλογα κυρίως με τα ενδιαφέροντα τους, συνήθως τα κορίτσια παίρνουνε την αισθητική και τα αγόρια μηχανολογία. Πληροφορική είναι ανάμεικτα τα τμήματα».

«Συνήθως τα κορίτσια επιλέγουν κομμωτική και αισθητική, ενώ αγόρια μηχανολογία και τεχνικά επαγγέλματα».

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (n=2 στους 39, ποσοστό 5,12%) θεωρούν ότι πολλές φορές, τόσο οι γονείς των μαθητών τους, όσο και οι ίδιοι οι μαθητές, βασίζονται κατά το πλείστον σε επιλογές ειδικοτήτων, που δεν είναι κατάλληλες για ορισμένους μαθητές και αυτό συμβαίνει επειδή τόσο οι γονείς, όσο και οι μαθητές, δεν γνωρίζουν το περιεχόμενο των ειδικοτήτων. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφώσει μια διαφορετική οπτική για τις ειδικότητες η οποία δεν σχετίζεται με την αγορά εργασίας. Τονίζουν ότι αυτό συμβαίνει επειδή τα σχολικά βιβλία δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., καθώς είναι ακριβώς τα ίδια με αυτά των εσπερινών ΕΠΑ.Λ.

«Τα παιδιά δυσκολεύονται. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συνήθως επιλέγουν».

«Δεν επιλέγουν λοιπόν οι μαθητές. Οι γονείς συνήθως επιλέγουνε, τα παιδιά έχουνε άλλη εικόνα, εδώ πέρα μέσα μαγειρεύουνε, δεν είναι έτοιμα να κάνουνε θεωρία, τα βιβλία είναι του ΕΠΑ.Λ., ίδια με τα βιβλία του ΕΠΑ.Λ., τα ίδια ακριβώς. Τα παιδιά μας δεν καταλαβαίνουν Χριστό και πάνε στην τεχνολογία τροφίμων, πιστεύουν ότι θα γίνουν μάγειρες, καμία εικόνα!»

Κάποιοι εκπαιδευτικοί (n=12 στους 39, ποσοστό 30,76%) υποστηρίζουν ότι η επιλογή ειδικότητας σχετίζεται με τις επιθυμίες και την πληροφόρηση των μαθητών. Τονίζουν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, δεν υπάρχουν στο Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. όπου εργάζονται οι ειδικότητες που αποφάσισαν να επιλέξουν οι μαθητές τους. Συνεπώς, οι μαθητές, ζητούν να μετεγγραφούν σε άλλο Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., που διαθέτει τις ειδικότητες που επιθυμούν ή μεταβαίνουν στο πλησιέστερο Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ ή ΕΠΑ.Λ. της περιοχής τους που παρέχει την ειδικότητα.

Μέσω των συνεντεύξεων των εν λόγω εκπαιδευτικών, διαφαίνεται ότι διαφέρουν αναφορικά με τον εξοπλισμό των εργαστηρίων, γεγονός που σχετίζεται με τα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. στα οποία εργάζονται. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, σε ορισμένα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. ο εξοπλισμός των εργαστηρίων δεν παρουσιάζει ελλείψεις, ενώ σε άλλα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. ο εξοπλισμός των εργαστηρίων είναι ανεπαρκής. Υποστηρίζουν, δηλαδή, ότι σε ορισμένες ειδικότητες δεν παρέχεται ο αναγκαίος εξοπλισμός για τη σωστή διεξαγωγή των εργαστηριακών μαθημάτων. Κατά την άποψή τους αυτό σχετίζεται με το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες κτηριακές εγκαταστάσεις, όπου

στεγάζονται τα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. δεν δημιουργήθηκαν αρχικά για τη στέγαση επαγγελματικού σχολείου και συνεπώς διαπιστώνεται έλλειψη εργαστηριακών αιθουσών.

Επισημαίνουν ότι στα συγκεκριμένα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., η συντήρηση των εργαστηρίων γίνεται από τα ΕΠΑ.Λ. ή Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., με τα οποί συστεγάζονται ή βρίσκονται γεωγραφικά κοντά σε αυτά. Ωστόσο, επισημαίνουν ότι σε περιπτώσεις που έχουν κάνει αίτηση για χρηματοδότηση του εξοπλισμού και των πρώτων υλών του εργαστηρίου, αναμένουν την έγκριση για την επιχορήγηση, ενώ στην περίπτωση που δεν έχουν λάβει έγκαιρα την επιχορήγηση, οι μαθητές που ολοκληρώνουν τον κύκλο σπουδών δεν έχουν προετοιμαστεί ανάλογα για την αγορά εργασίας. Σε ορισμένες περιπτώσεις που τα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. δεν διαθέτουν εργαστήρια, αλλά συστεγάζονται με τα ΕΠΑ.Λ., σύμφωνα με τους εν λόγω εκπαιδευτικούς, τα εργαστήρια χρησιμοποιούνται από κοινού, αλλά προκύπτουν λειτουργικά ζητήματα που αφορούν, κυρίως, στο ωρολόγιο πρόγραμμα κάθε σχολικής μονάδας, που είναι διαφορετικό. Επισημαίνουν ότι ορισμένοι μαθητές των Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. ζητούν να φοιτήσουν σε ΕΠΑ.Λ., διότι δεν υπάρχει η ειδικότητα στο Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. όπου φοιτούν και τονίζουν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι εν λόγω ειδικές σχολικές δομές δεν τηρούν τις κτιριολογικές προδιαγραφές για δευτεροβάθμια σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Αναφέρουν ότι υπάρχουν ελάχιστα εργαστήρια στα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. όπου εργάζονται και τα οποία είναι επαρκώς εξοπλισμένα. Αναφέρονται σε μια περίπτωση όπου οι μαθητές και οι καθηγητές ειδικοτήτων χρησιμοποιούν ένα εργαστήριο που βρίσκεται στο Γενικό Λύκειο της περιοχής τους, το οποίο είναι άρτια εξοπλισμένο και αφορά στη διδασκαλία του μαθήματος Φυσικής και Χημείας στο ΓΕ.Λ. Το συγκεκριμένο εργαστήριο του ΓΕ.Λ. σχετίζεται με το διδασκόμενο μάθημα στο ΓΕ.Λ., αλλά κρίθηκε αναγκαία η χρήση και από τον καθηγητή ειδικότητας ενός εργαστηρίου του γειτονικού Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Επισημαίνουν ότι τα σύγχρονα σε εξοπλισμό εργαστήρια βρίσκονται σε ΕΠΑ.Λ. και στην περίπτωση που είναι στην ίδια περιοχή έχουν τη δυνατότητα να τα χρησιμοποιούν από κοινού, ενώ δεν είναι πάντα εύκολο, λόγω των διαφορετικών ωραρίων των δύο σχολείων. Ωστόσο, ο άρτιος εξοπλισμός των εργαστηρίων των ΕΠΑ.Λ., τα οποία βρίσκονται κοντά στα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. ή συστεγάζονται, δεν δύνανται, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, να καλύψουν όλες τις ειδικότητες για τις οποίες δείχνουν

ενδιαφέρον οι μαθητές των Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., όπως για παράδειγμα η ειδικότητα του υδραυλικού. Με άλλα λόγια τα συγκεκριμένα ΕΠΑ.Λ., που γειτνιάζουν με τα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., δεν διαθέτουν αυτές τις ειδικότητες που αναζητούν οι μαθητές των Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., ενώ υπάρχουν σε άλλα ΕΠΑ.Λ., που βρίσκονται σε άλλες περιοχές του νομού Αττικής.

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ακόμη ότι ορισμένα εργαστήρια των Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. όπου εργάζονται δεν διαθέτουν καθόλου εξοπλισμό.

«Πολλά μεταπηδούν και μεταγράφονται σε ΕΠΑ.Λ., γιατί δεν έχουν την ειδικότητα, την οποία επιθυμούν. Δεν απασχολούμαστε με την ειδικότητα την οποία επιθυμούν π.χ. μαγειρικής για παράδειγμα μπορούν να μεταπηδήσουν σε ένα ΕΠΑ.Λ., που έχει ειδικότητα μαγειρικής».

«Η ειδικότητα είναι θερμικές υδραυλικές εγκαταστάσεις και εγκαταστάσεις φυσικού αερίου. Που πες, εντάξει για υδραυλικές εγκαταστάσεις και θερμικές κάτι ψευτοκάνουμε, για φυσικό αέριο, ούτε που να το συζητάμε, δηλαδή δεν έχουμε τίποτα σχετικό με φυσικό αέριο».

« Το σχολείο αυτό, κτιριακά δεν φτιάχτηκε, δεν χτίστηκε με πρόβλεψη του να είναι ειδικό ή επαγγελματικό. Φτιάχτηκε για να γίνει ένα γενικό γυμνάσιο, οπότε δεν υπάρχει καμία πρόβλεψη εργαστηρίων. Νομίζω ότι δεν είναι κανονικά εξοπλισμένο για το δικό μου μάθημα».

«Υπάρχει εργαστήριο που είναι μερικώς εξοπλισμένο και το συντηρεί το γενικό λύκειο και εμείς μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε στο βαθμό που μπορούν τα παιδιά να δραστηριοποιηθούν μέσα σε ένα χημικό εργαστήριο, μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε να. Ελλείψεις σε πρώτες ύλες, όχι τόσο σε όργανα».

«Υπερσύγχρονα είναι τα εργαστήρια τα οποία τα μοιραζόμαστε με το ΕΠΑ.Λ.».

«Είναι. Ώρες δεν έχουνε όμως, επειδή τα εργαστήρια αυτά ανήκουνε στο άλλο σχολείο, στο επαγγελματικό Λύκειο δηλαδή και μας τα παραχωρούν, δεν είναι πάντοτε εύκολο με τα προγράμματα των δύο σχολείων να χρησιμοποιήσουμε τους χώρους αυτούς όταν τους θέλουμε».

«Είναι άριστα εξοπλισμένα τα εργαστήρια μας στο δεύτερο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., απλώς τα χρησιμοποιούμε μαζί με το ΕΠΑ.Α., επομένως πρέπει να βρούμε τους χρόνους που τα εργαστήρια είναι κενά για να μπούμε».

«Λοιπόν, εντάξει, σαν χώρο είναι καλός, είναι μεγάλος, έχουμε αρκετούς πάγκους. Σαν εξοπλισμό εντάξει, έχουμε αρκετά μηχανήματα, μπορούμε να κάνουμε δηλαδή δουλειά. Έτσι σίγουρα η λειτουργικότητα, δηλαδή μπορούμε να κάνουμε απλά πραγματάκια δίκτυα, χαλκού και τέτοια, δεν έχουμε όμως κάτι άλλο. Θερμοσίφωνες, λέβητες και αυτά. Στα παιδιά, αρέσει, κάνουν διάφορα πραγματάκια εκεί πέρα. Θέλει αρκετά πράγματα για να πούμε δηλαδή ότι είμαστε σοβαρά μια ειδικότητα υδραυλικών, έτσι. Για μηχανολογικό τομέα είναι καλά, για ειδικότητα υδραυλικού όχι, μας λείπουν αρκετά πράγματα».

«Δεν υπάρχουν εργαστήρια και το μόνο που έχουμε είναι αυτό των υπολογιστών, έχει τα βασικά, τους υπολογιστές, βέβαια εντάξει η τεχνολογία εξελίσσεται και θα μπορούσε να είναι και σε καλύτερο επίπεδο».

«Υπάρχει εργαστήριο, αλλά δεν έχει καθόλου εξοπλισμό, τίποτα, κανένα όργανο, τίποτα, τίποτα δεν υπάρχει. Είχαμε ζητήσει στην αρχή της χρονιάς, αλλά έπρεπε να χρηματοδοτηθεί και να έρθει. Έχουμε παραγγείλει αλλά δεν έχει έρθει ποτέ».

Ένας εκπαιδευτικός (n=1 στους 39, ποσοστό 2,56%) θεωρεί ότι ορισμένες ειδικότητες, όπως η επεξεργασία τροφίμων δεν πρέπει να υφίσταται στα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., καθώς οι μαθητές, κατά την άποψή του, δεν μπορούν να ανταποκριθούν.

«Το εργαστηριακό δείτε κλίβανος, μιλάμε τώρα ένα πράγμα το οποίο τα έχει μόνο το ΕΠΑ.Α. και αυτό ίσως όχι. Εκτίμηση μικροβιακού φορτίου στα τρόφιμα, προσδιορισμός οξύτητας πορτοκαλοχυμού και μόνο που τα διαβάξεις, αυτά δεν καταλαβαίνουνε τίποτα. Δηλαδή, όπως είδες, δεν είναι για το Ειδικό Σχολείο αυτά. όταν εμένα μου λένε να κάνω εργαστήρια επεξεργασίας τροφίμων, αυτομάτως μου λένε να κάνω φύλαξη. Εργαστήριο για εμάς δεν είναι αυτό που λέει εδώ, εργαστήριο για εμάς είναι η μαγειρική, τα παιδιά την θέλουν πάρα πολύ, αυτό μας ενδιαφέρει, κάτι πρακτικό».

Άλλοι εκπαιδευτικοί, (n=5 στους 39, ποσοστό 12,82%), αναφέρουν ότι σε συγκεκριμένες ειδικότητες, όπως το εργαστήριο της πληροφορικής, υπάρχουν χώροι και ο απαραίτητος εξοπλισμός για την υλοποίηση των μαθημάτων. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί

υπογραμμίζουν ότι τα εργαστήρια των σχολείων τους διαθέτουν εξαιρετικό εξοπλισμό (διαδραστικοί πίνακες, υπολογιστές, μικροσκόπια, κ.α.), που καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Επισημαίνουν, βέβαια, ορισμένες ελλείψεις, ότι είναι απαραίτητος ο διαρκής εκσυγχρονισμός και η συνεχής βελτίωση των εργαστηρίων, ενώ υπάρχουν τα βασικά και απαραίτητα υλικά και όργανα στα εν λόγω εργαστήρια.

«Βεβαίως, έναν διαδραστικό πίνακα θα ήθελα για να τις δείξω, επειδή εγώ ήμουνα επιμορφώτρια τα ξέρω αυτά πολύ καλά και θα μπορούσα να συνεισφέρω σε αυτή την κατάσταση αν θεωρήσουμε ότι οι περισσότεροι άνθρωποι είναι οπτικοί τύποι, τις είμαι εγώ, θα τις βοηθούσε πάρα πολύ στο να δούνε κάποια πράγματα: την μεταβολή των γεωμετρικών σχημάτων, τις μεταβολές κάποιων μεγεθών, αυτό».

«Είμαι τυχερός σε αυτό το τομέα, γιατί έχω ένα κλειστό γυμναστήριο, έχω αρκετά υλικά για να δουλέψω, δεν έχω σοβαρά προβλήματα. Εντάξει σίγουρα θα ήθελα περισσότερα, αλλά είναι ικανοποιητικός ο εξοπλισμός».

«Υπάρχει αρκετό εποπτικό υλικό, βίντεο, ο προτζέκτορας, όποτε μπορούμε τα χρησιμοποιούμε. Όχι σε τις αίθουσες βέβαια».

«Όσον αφορά τα μηχανήματα, τα εποπτικά μέσα δηλαδή, το σχολείο διαθέτει προβολέα, διαθέτει υπολογιστές».

«Ναι, ναι έχουμε κάποια, νομίζω ότι ήμαστε αρκετά καλά για Ειδικό σχολείο και έχουμε διαδραστικούς πίνακες, σχεδόν σε κάθε τάξη, υπάρχουν εξαιρετικά εξοπλισμένα εργαστήρια πληροφορικής και υπάρχουν και άλλα εργαστήρια, υδραυλικών, φυτικής παραγωγής, έχουμε και άλλα των ειδικοτήτων».

«Των υπολογιστών επάνω ναι, έχει υπολογιστές, εδώ πέρα επίσης έχει ο κύριος των καλλιτεχνικών και έχει τα υλικά του και δουλεύει, νομίζω ναι, φαντάζομαι ότι πάντα θες πάντα κάτι περισσότερο, αλλά εντάξει».

«Βεβαίως. Γύρω στους είκοσι υπολογιστές έχει το κάθε εργαστήριο, έχουμε τρία εργαστήρια Πληροφορικής, οπότε το κάθε εργαστήριο έχει από είκοσι υπολογιστές. Είναι σύγχρονοι υπολογιστές, έχουν γρήγορο ίντερνετ, έχουν όλα τα προγράμματα μέσα που

χρειαζόμαστε για τα μαθήματα, δηλαδή τα λογισμικά. Πιστεύω ότι είναι από τα καλύτερα εργαστήρια και μεγάλοι χώροι».

«Ναι βέβαια. Εντάξει, υπάρχουνε κάποιες ελλείψεις τις οποίες, διαδοχικά, τις βλέπουμε. Μπαίνουμε μέσα, δουλεύουμε, αλλά ως επί το πλείστον είναι εξοπλισμένα. Έχουμε μικροσκοπία, έχουμε γενικώς ό,τι υπάρχει. Ό,τι υπάρχουν ελλείψεις εννοείται. Υπάρχουν ελλείψεις κυρίως από σε υλικά σε αναλώσιμα. Σε αναλώσιμα πάντα έχουμε ελλείψεις».

« Όσο παλιό ήταν το σχολείο, τόσο καλύτερα ήταν εξοπλισμένο, γιατί υπήρχαν περισσότερα χρήματα. Τώρα! Δυστυχώς, προσπαθούμε και από ιδιώτες να βρούμε και από παντού. Χρειαζόμασταν ένα σκαπτικό εργαλείο, περισσότερα ψαλίδια που κάθε χρόνο καταστρέφονται. Μια φορά κλαδευτικά όργανα ας τα πούμε και επίσης στο εργαστήριο χρειαζόμασταν ένα μικροσκόπιο, αστεροσκόπιο, κάποια εξειδικευμένα όργανα για να κάνουμε και κάποια ακόμα πειράματα τα οποία μας τα κάλυψαν ιδιώτες».

«Δεν μπορώ να μιλήσω για τα άλλα εργαστήρια, αλλά στην πληροφορική νομίζω είμαστε μια χαρά, από άποψη εξοπλισμού θα ήθελα λίγο πιο μεγάλο εργαστήριο».

«Όχι καθόλου δεν υπάρχει εξοπλισμός. Καθόλου και αυτό είναι το κύριο μέλημα του διευθυντή να βρίσκει χορηγίες για να εξοπλίσει τα εργαστήρια. Τα εργαστήρια της πληροφορικής είναι, αλλά και αυτά τα δανειζόμαστε από το ΙΕΚ τα άλλα δύο εργαστήρια θα έλεγα όχι ότι δεν είναι. Έχουμε βέβαια το θερμοκήπιο, θα σας το ανέφεραν οι συνάδελφοι, το οποίο είναι και αυτό από χορηγία, αλλά και αυτό για να συντηρηθεί και να εξοπλιστεί δεν φτάνουνε τα σίδερα, χρειάζονται χρήματα και δεν υπάρχουνε χρήματα στους δήμους».

«Πέρυσι πήραμε υπολογιστή, το θεωρώ αρκετά σημαντικό από τη στιγμή που δεν υπήρχε χρηματοδότηση».

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (n=1 στους 39, ποσοστό 2,56%) τονίζουν ότι ελλείψεις προκύπτουν συχνά σε αναλώσιμα και για την κάλυψή τους στρέφονται συχνά σε ιδιώτες με μεγάλη οικονομική επιφάνεια (Δωρεά του ιδρύματος Στ. Νιάρχος, για το εργαστήριο γεωπονίας ενός Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ) , καθώς οι δημόσιοι φορείς δεν διαθέτουν πάντα τα απαραίτητα κονδύλια, σε αντίθετα με το παρελθόν, όπου οι κρατικές επιχορηγήσεις ήταν μεγαλύτερες.

«Θα σας πω όμως για το εργαστήριο της Γεωπονίας ότι αυτή την στιγμή έχουμε ένα από τα καλύτερα εξοπλισμένα εργαστήρια στην Ελλάδα, γιατί ήταν δωρεά του ιδρύματος Νιάρχου αυτό, πάρα πάρα πολλά λεφτά, τελείωσε πέρυσι».

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (n=4 στους 39, ποσοστό 10,25%) τονίζουν ότι σε κάποια ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. στα οποία εργάζονται δεν διαθέτουν τον απαραίτητο υλικοτεχνικό εξοπλισμό (έλλειψη διαδραστικού πίνακα, υπολογιστών κ.α.), που θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία του ενδιαφέροντος των μαθητών για τις ειδικότητες, τη θεωρητική παρουσίαση από την πλευρά του διδάσκοντα, καθώς και την πρακτική άσκηση των μαθητών.

«Όχι, δυστυχώς όχι, υπάρχει μόνο σε μια τάξη σε όλο το σχολείο διαδραστικός, και υπολογιστής ένας είναι σε όλο το σχολείο, εκτός από την αίθουσα υπολογιστών, όπου την χρησιμοποιεί μόνο ο καθηγητής πληροφορικής. Όπου αναγκαστικά θα πρέπει εμείς να φέρνουμε δικό μας υπολογιστή»

«Δυστυχώς όχι, δεν υπάρχουν στο σχολείο τα μέσα, αν εξαιρέσεις δύο προβολείς, στην αίθουσα εκδηλώσεων ο ένας και ο άλλος στην αίθουσα της πληροφορικής».

«Δεν είναι όλες οι τάξεις εφοδιασμένες με όλα τα τεχνολογικά μέσα, τα οποία μπορεί να υπάρχουν σε άλλα σχολεία, αλλά βέβαια όλη η εκπαίδευση του δημοσίου είναι έτσι, είναι λίγα τα σχολεία τα οποία έχουνε!»

«Δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές στις αίθουσες για χρήση νέων τεχνολογιών, λόγω κυρίως έλλειψης χρημάτων».

6.6.4 Απόψεις των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού του δείγματός μας

Σύμφωνα με την πλειοψηφία των μελών του Ε.Ε.Π. (n=10 στους 13, ποσοστό 76,92%) αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής τα παιδιά συνήθως αποφασίζουν από κοινού με τους γονείς τους για την ειδικότητα που θα ακολουθήσουν και σε ορισμένα σχολεία τονίζουν ότι είναι ιδιαίτερα σημαντική η συμβολή του Ε.Ε.Π. Τα συγκεκριμένα μέλη του Ε.Ε.Π.

καταδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο της απόφασης των μαθητών για την ειδικότητα που επιλέγουν, επισημαίνοντας ότι μια εποικοδομητική συνεργασία ανάμεσα στα μέλη του Ε.Ε.Π., στους γονείς και στους μαθητές, είναι καθοριστική αναφορικά με τον προσανατολισμό των παιδιών στην ειδικότητα επιλογής τους.

«Τα παιδιά είναι σε συνάρτηση και με τους γονείς. Η κοινωνική λειτουργός πέρυσι έκανε μια πολύ ωραία δουλειά, μίλησε με τους γονείς και από εκεί και πέρα πήρε τα παιδιά που θα έπρεπε να πάρουν κάποια ειδικότητα, τους πήγε σε κάθε μια ειδικότητα να καθίσουν, να δούνε τι γίνεται στην πληροφορική, τι γίνεται στα τουριστικά, τι γίνεται στην γεωπονία, να δούνε σφαιρικά έτσι και στο πρακτικό κομμάτι πώς είναι και να αποφασίσουν και οι ίδιοι σε εισαγωγικά μαζί με τους γονείς».

« Θα μπορούσε να υπάρχουν και άλλες κατευθύνσεις, οι οποίες να είναι πιο ελκυστικές, παρόλα αυτά, εντάξει ναι. Θα μπορούσε να έχει να κάνει ίσως με ένα κομμάτι κάποιων ειδικοτήτων του τομέα υγείας και πρόνοιας».

Ορισμένα από τα μέλη του Ε.Ε.Π. (n=5 στους 13, ποσοστό 38,46%) αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία τόσο στο ενδιαφέρον και τις κλίσεις των παιδιών για την ειδικότητα, όσο και στην άμεση εμπειρία τους μέσω της επαφής τους με τα εργαστήρια ειδικοτήτων των Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., όπου φοιτούν. Τονίζουν ότι είναι απαραίτητη η ανάπτυξη των ειδικοτήτων στο πλαίσιο των Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ, καθώς υπάρχουν μαθητές με δυνατότητες και ταλέντα, που δύνανται να τα αξιοποιήσουν μέσω συγκεκριμένων ειδικοτήτων, που διαθέτουν τα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., στα οποία φοιτούν. Τα μέλη του Ε.Ε.Π, καταδεικνύουν την αναγκαιότητα ενός συνδυασμού της θεωρίας με την πρακτική σε επίπεδο εργαστηρίων ειδικοτήτων. Τονίζουν ότι οι μαθητές των Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. έχουν δυνατότητες, κλίσεις και ταλέντα σε ειδικότητες όπως είναι η κομμωτική, η αισθητική, η βρεφονηπιοκομία. Επισημαίνουν την αναγκαιότητα ύπαρξης περισσότερων ειδικοτήτων στα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και ότι οι προαναφερθείσες ειδικότητες (κομμωτική, αισθητική, βρεφονηπιοκομία) δεν υπάρχουν σε όλα τα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και στην περίπτωση αυτή πολλές εφήβοι (μαθήτριες των Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.), τα αναζητούν σε ένα ΕΠΑ.Λ., ακόμα κι στην περίπτωση που δεν διαθέτουν το κατάλληλο μαθησιακό υπόβαθρο για ένα ΕΠΑ.Λ. Επισημαίνουν ακόμη ότι και για τους άρρενες εφήβους (μαθητές των

Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.), που το ενδιαφέρον τους στρέφεται στα μηχανολογικά, που σχετίζονται με τις επισκευές των αυτοκινήτων, δεν υπάρχουν αντίστοιχοι τομείς στα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και στην περίπτωση αυτή οι εν λόγω μαθητές μαθαίνουν την ειδικότητα εμπειρικά, μέσω της βοήθειας που παρέχουν σε ενήλικες, έξω από τον σχολικό χώρο.

«Κυρίως για τα κορίτσια, όσον αφορά κομμωτικής ίσως, επειδή έχουμε μπόλικά ταλέντα ή μετά κάτι σε σχέδιο, κάτι έτσι σε πιο καλλιτεχνικό, που έχουμε παιδιά με πολλές δυνατότητες που θα μπορούσαν να το εξελίξουνε, ναι, νομίζω τέτοια πράγματα».

«Δεν έχουμε καθόλου αυτά τα γυναικεία, εντός εισαγωγικών, επαγγέλματα και τα κορίτσια πολλές φορές τα αναζητούν σε ένα ΕΠΑ.Λ., ακόμα και αν δεν έχουν τις μαθησιακές δυνατότητες, για ένα ΕΠΑ.Λ. βρεφονηπιοκομίας, κομμωτικής, αισθητικής. Και αντίστοιχα τα αγόρια τα μηχανολογικά, με τα αυτοκίνητα, που τους αρέσουν πολύ και πολλά παιδιά κάπου είναι έξω, κάπου βοηθάνε κάποιον μεγάλο, αλλά δεν είναι ακόμα ξεκάθαροι αυτοί οι τομείς εδώ σε εμάς».

«Θα ήθελα να υπήρχαν περισσότερες ειδικότητες. Περισσότεροι εργαστηριακοί, πιο πρακτικοί».

Ορισμένα μέλη του Ε.Ε.Π. (n=3 στους 13, ποσοστό συμμετοχής 23,07%), επισημαίνουν ότι για τη λειτουργία των εργαστηρίων απαιτείται σύγχρονος εξοπλισμός και υλικοτεχνικές υποδομές, τονίζοντας ότι και σε εξοπλισμένα εργαστήρια υπάρχουν ελλείψεις, με δυνατότητες βελτίωσης.

«Είναι αρκετά εξοπλισμένα, θα μπορούσαν να εκσυγχρονιστούνε λίγο, αλλά είναι εξοπλισμένα για το σκοπό που χρειάζονται. Είναι αρκετά εξοπλισμένα, λίγο εκσυγχρονισμό ίσως θα χρειαζόντουσαν, ειδικά στους υπολογιστές θα θέλαμε ας πούμε να είναι λίγο πιο εκσυγχρονισμένοι, το ίντερνετ λίγο πιο γρήγορο για να δουλεύουνε στις ταχύτητες που δουλεύουνε και τα δικά μας pc έξω, αυτό».

«Ναι σε γενικές γραμμές ναι και η γεωπονία, απλά η πληροφορική ίσως ήθελε και μια δεύτερη αίθουσα με υπολογιστές αυτό».

Ορισμένα μέλη του Ε.Ε.Π. (n=4 στους 13, ποσοστό 30,76%) αναδεικνύουν την προσωπική συμβολή των εκπαιδευτικών, την ατομική προσπάθειά τους για τη βελτίωση

της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ορισμένες φορές προσπαθούν να καλύψουν ελλείψεις εξοπλισμού, λόγω μη κρατικών επιχορηγήσεων

«Στην εκπαίδευση και όσον αφορά στο τεχνικό κομμάτι υπάρχει πάρα πολύ μεγάλη έλλειψη, αλλά οι συνάδελφοι εδώ το κνηγάνε και έχουνε διάφορους εξοπλισμούς».

«Υπάρχουν εργαστήρια, τα οποία δεν έχουν εξοπλισμό όμως. Δεν έχουνε τον απαραίτητο εξοπλισμό, ναι».

6.6.5 Συμπέρασμα

Οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του δείγματός μας επισημαίνουν τα ζητήματα που παρουσιάζονται όταν οι ειδικότητες στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών. Κατά την άποψή τους, όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις, η δυνατότητα που παρέχει ο νόμος για την εγγραφή τους σε ειδικότητα εργαστηρίου άλλων ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. που δεν υπάρχουν στο σχολείο, απαιτεί τη μετακίνησή τους σε άλλα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Σημειώνεται ότι η γεωγραφική απόσταση μεταξύ των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. για την αναζήτηση της ειδικότητας που επιθυμούν είναι μεγάλη και αυτό δεν καθίσταται εφικτό από την πλευρά των μαθητών.

Τονίζουν ότι είναι απαραίτητη η διεξαγωγή μιας έρευνας που να αφορά τις ειδικότητες που διαθέτουν τα εργαστήρια και αν αυτές είναι κατάλληλες για την αγορά εργασίας. Αναφέρουν ότι όλα τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. δεν διαθέτουν τα ίδια εργαστήρια και τις ίδιες ειδικότητες, όπως γραφικές τέχνες, μαγειρικής, αισθητική, γεωπονία, για τις οποίες οι μαθητές εκφράζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Επιφυλάξεις εκφράζονται από μέρους τους και για το θέμα της δεύτερης ειδικότητας μετά την αποφοίτηση, υπογραμμίζοντας ότι η παραμονή στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. μετά την αποφοίτηση των μαθητών δεν προσφέρει περισσότερες δυνατότητες σε αυτούς, εφόσον έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο σπουδών τους.

Οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές είναι κοινωνικά δρώντα πρόσωπα, που εμπλέκονται στη διοίκηση και έχουν άμεση επαφή με τα ζητήματα που απασχολούν τους μαθητές και τα θέματα που προκύπτουν αναφορικά με την επιλογή των ειδικοτήτων από την πλευρά

των μαθητών. Διαφαίνεται μέσα από τα λεγόμενά τους ότι το ενδιαφέρον τους εστιάζεται τόσο στη σύνδεση με την αγορά εργασίας σε διευρυμένο επίπεδο, όσο και σε τοπικό επίπεδο, θεωρώντας απαραίτητες ορισμένες αλλαγές της ισχύουσας νομοθεσίας που αφορούν στις παρεχόμενες ειδικότητες των Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Μέσω των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, η επιλογή των ειδικοτήτων γίνεται κυρίως από τους γονείς σε συνεργασία με τα παιδιά τους, υπό την καθοδήγηση των καθηγητών ειδικοτήτων και του Ε.Ε.Π., που υπηρετούν στα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του δείγματός μας. Θεωρούν τον τρόπο επιλογής ειδικότητας των μαθητών, ως μια σύνθετη διαδικασία, υποστηρίζοντας ότι στην επιλογή της ειδικότητας που πρόκειται να ακολουθήσει ο μαθητής, συμβάλλουν ιδιαίτερα οι καθηγητές των ειδικοτήτων, οι γονείς, ο κοινωνικός λειτουργός και ο ψυχολόγος, λαμβάνοντας υπόψη τις επιθυμίες των μαθητών τους.

Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.), το οποίο ενημερώνει για τις ειδικότητές των εργαστηρίων καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους στα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και παρέχει αξιόλογη πληροφόρηση για την καθεμία από τις ειδικότητες των εργαστηρίων, αναφορικά με την αγορά εργασίας.

Σε περιπτώσεις που δεν υπάρχει ειδικότητα σε ένα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., απευθύνονται σε ένα άλλο κοντινό Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. ή στα ΕΠΑ.Λ. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην οργάνωση και τον εξοπλισμό των εργαστηρίων των ειδικοτήτων, θεωρώντας ότι υπάρχουν ορισμένα εργαστήρια στα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., όπου υπηρετούν, τα οποία ανταποκρίνονται πλήρως σε ορισμένες ειδικότητες (εργαστήρια πληροφορικής και γεωπονίας) και ορισμένα εξειδικευμένα εργαστήρια που συνεργάζονται αποκλειστικά με τα ΕΠΑ.Λ. Διαπιστώνουν την έλλειψη χώρων, αναλώσιμων υλικών και ανεπαρκή εξοπλισμό για τα εργαστήρια ειδικοτήτων, σε ορισμένες κτηριακές εγκαταστάσεις των Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. όπου υπηρετούν. Τονίζουν ότι οι ελλείψεις στα εργαστήρια ειδικοτήτων των Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. αναζητούνται από τους Διευθυντές, και καλύπτονται ιδιαίτερα από χορηγίες ιδιωτών, για τη στελέχωση των εργαστηρίων ειδικοτήτων. Στην περίπτωση που ορισμένα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. συνεργάζονται από κοινού με τα ΕΠΑ.Λ., αναφορικά με

τα εργαστήρια ειδικοτήτων, τονίζουν ορισμένες δυσλειτουργίες που σχετίζονται με το ωρολόγιο πρόγραμμα των εν λόγω Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και ΕΠΑ.Λ.

Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις με τα μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού, διαπιστώνεται ότι τα εν λόγω μέλη έχουν κατανοήσει σε βάθος τη λειτουργία των Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία, που φοιτούν σε αυτά, αναφορικά με την επιλογή των ειδικοτήτων από την πλευρά των μαθητών τους, τονίζοντας ότι η επιλογή της ειδικότητας πρέπει να σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών τους.

Υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα περισσότερων επιλογών σε ειδικότητες, εστιάζοντας στη σύζευξη θεωρίας και πρακτικής σε επίπεδο εργαστηρίων. Αποδίδουν έμφαση στον εκσυγχρονισμό των εργαστηρίων με την κατάλληλη υλικο – τεχνική υποδομή. Επισημαίνουν την αξιόλογη συμβολή του εκπαιδευτικού προσωπικού των Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., αναδεικνύοντας την αξιοσημείωτη παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού για την κατανόηση του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων, καθώς και την προσπάθειά των εκπαιδευτικών για την εξεύρεση λύσεων αναφορικά με τον εξοπλισμό των εργαστηρίων, σε περιπτώσεις που ο εν λόγω εξοπλισμός είναι ανεπαρκής. Καταδεικνύουν ότι η εν λόγω προσπάθεια των εκπαιδευτικών των Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. αποβλέπει σε μια περισσότερο αποτελεσματική μόρφωση και επαγγελματική κατάρτιση των μαθητών με αναπηρία.

6.7 Η παρεχόμενη γνώση στους μαθητές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. μέσω των σχολικών βιβλίων που διανέμονται από το υπουργείο παιδείας

6.7.1 Εισαγωγή

Τα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.) ιδρύθηκαν με το άρθρο 48, του Ν.4415/16 (Φ.Ε.Κ.159/Τ.Α./6-9-16)²⁸². Ωστόσο, στο συγκεκριμένο νομοθέτημα, δεν υπήρξε ειδική μέριμνα και ορισμός για τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία θα χρησιμοποιούνταν, πέραν της πρόβλεψης πως οι μαθητές/τριες των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. δικαιούνται τις παροχές και τις διευκολύνσεις, όπως προβλέπονται από τις κείμενες διατάξεις, των μαθητών της δημόσιας Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ιδίως σχετικά με τη χορήγηση δωρεάν διδακτικών βιβλίων ή άλλων βοηθημάτων. Ως εκ τούτου στα μαθήματα Γενικής Παιδείας χρησιμοποιήθηκαν τα αντίστοιχα των Γενικών Λυκείων και στις Ειδικότητες τα αντίστοιχα των Επαγγελματικών Λυκείων. Το γεγονός αυτό αντικατοπτρίζεται και στις διατάξεις της Εγκυκλίου υπ. αριθμ. 103626 /Δ3 «Καθορισμός διδακτέας - εξεταστέας ύλης των Πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων της Δ' τάξης του Λυκείου των Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων - Λυκείων (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.) για το σχολικό έτος 2021-2022» στο Φ.Ε.Κ 3962/Β'/30.08.2021.

Σύμφωνα με το άρθρο 121 του Ν. 4876/2021 (Φ.Ε.Κ. 251/Α'/23.12.2021) «Ρυθμίσεις για την αντιμετώπιση της πανδημίας του κορωνοϊού COVID-19 και την προστασία της δημόσιας υγείας και άλλες επείγουσες διατάξεις» κατόπιν τροποποιήσεων του άρθρου 84 του Ν. 4823/2021 (Φ.Ε.Κ. 136/Α'/03.08.2021) «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» και των άρθρων 31-34 του Π.Δ. 18/2018

²⁸² Περιλαμβάνουν τις τάξεις Α', Β', Γ' και Δ' Γυμνασίου και τις τάξεις Α', Β', Γ', και Δ' Λυκείου. Στα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια εγγράφονται, κατόπιν γνωμάτευσης του Κέντρου Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης, μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι ακολουθούν τα ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα της συγκεκριμένης δομής και λαμβάνουν απολυτήριο Γυμνασίου και απολυτήριο ισότιμο με αυτό των Εσπερινών ΕΠΑ.Λ.

(Φ.Ε.Κ. 31/Α΄/23.2.2018) έχει δρομολογηθεί η μετάβαση στο σύστημα του πολλαπλού διδακτικού βιβλίου.

Αρχής γενομένης το σχολικό έτος 2024-25 προβλέπεται η δυνατότητα επιλογής ενός σχολικού εγχειριδίου μεταξύ των εγκεκριμένων από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), ενώ, παράλληλα, παρέχεται η δυνατότητα συνδυαστικής αξιοποίησης και άλλων εγκεκριμένων ψηφιακών βιβλίων. Τα εγκεκριμένα εγχειρίδια εντάσσονται σε ένα Μητρώο Διδακτικών Βιβλίων και στην Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Διδακτικών Βιβλίων, την οποία διαχειρίζεται το Ι.Τ.Υ.Ε.- «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» σε ό,τι αφορά τη σύσταση, τις τεχνικές προδιαγραφές, την τεχνική ανάπτυξη, τη λειτουργία και την τεχνική υποστήριξη της. Τα προαναφερόμενα εγχειρίδια θα είναι στη διάθεση εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών σε ψηφιακή μορφή, προκειμένου να μπορούν να αξιοποιούνται επικουρικά ή συνδυαστικά με το βασικό που έχει επιλεγεί από διδάσκοντες ή από το Σύλλογο Διδασκόντων ή από το/τη Διευθυντή/Διευθύντρια της σχολικής μονάδας.

Έως ότου, ωστόσο, οι μαθητές/μαθήτριες των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., όπως και το σύνολο του μαθητικού δυναμικού που φοιτά σε δομές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μεταβούν στο νέο θεσμικό πλαίσιο, του Πολλαπλού Διδακτικού Βιβλίου, υποχρεούνται να διατηρήσουν όλα τα βιβλία προς αξιοποίησή τους την επόμενη σχολική χρονιά. Αυτό ορίζει προς τους Διευθυντές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. η Υ.Ε. 65371/Δ3/29.05.2020 «Ενημέρωση για τα σχολικά βιβλία Γυμνασίου ΕΑΕ, Λυκείου ΕΑΕ και ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.» για το σχολικό έτος 2019-2020. Στο Γυμνάσιο των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. χρησιμοποιούνται σήμερα τα ίδια σχολικά εγχειρίδια με τα Γενικά Γυμνάσια. Στο Λύκειο των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. χρησιμοποιούνται τα ίδια σχολικά εγχειρίδια με τα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια και αυτό διότι τα Γενικά Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια είναι τετραετή, όπως τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., σε αντίθεση με τα πρωινά ΕΠΑ.Λ. και τα ΓΕ.Λ., που είναι τριετή.

Το ίδιο ακριβώς επαναλήφθηκε και κατά την επόμενη σχολική χρονιά το 2021 με την υπ. αριθμ. 65533/Δ3/07.06.2021 Εγκύκλιο «Ενέργειες προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου των Γυμνασίων Ε.Α.Ε., Λυκείων Ε.Α.Ε., Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων-Λυκείων (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ) και των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ.), για το σχολικό έτος 2021-2022». Παράλληλα, στη νέα Εγκύκλιο, επισημαίνεται ότι, στο πλαίσιο του έργου «Σχεδιάζω για

όλους» της Πράξης «Καθολικός Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Προσβάσιμου Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού», έχει παραχθεί από το Ι.Ε.Π. εξειδικευμένο εκπαιδευτικό υλικό για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το εκπαιδευτικό αυτό υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και διατίθεται σε μαθητές/τριες με αναπηρία, ύστερα από αίτημα των σχολείων φοίτησης.

Επίσης, από το Ι.Τ.Υ.Ε. – ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, σε συνεργασία με το Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών (Κ.Ε.Α.Τ.), έχει ολοκληρωθεί η μετατροπή και εκτύπωση όλων των διδακτικών βιβλίων στη γλώσσα Braille. Επίσης, ως προς την ενίσχυση της διδασκαλίας της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, ως πρώτης γλώσσας στην εκπαίδευση κωφών και βαρήκοων μαθητών/τριών, έχουν αναπτυχθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) και το Ι.Ε.Π. ειδικό εκπαιδευτικό υλικό προς χρήση των αντίστοιχων μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών τους.

6.7.2 Οι απόψεις των Διευθυντών και των Υποδιευθυντών του δείγματός μας

Το σύνολο των Διευθυντών – Υποδιευθυντών αναφέρονται στην γνώση που παρέχεται μέσω των βιβλίων, που οφείλουν να χρησιμοποιούν, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία για την εκπαίδευση των μαθητών στις εν λόγω ειδικές δομές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ακολουθούν ένα συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα, που περιλαμβάνει τα σχολικά βιβλία, τα οποία είναι ακριβώς τα ίδια με αυτά που χρησιμοποιούνται στα Γενικά Γυμνάσια²⁸³. Στο Λύκειο των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. χρησιμοποιούνται τα ίδια σχολικά εγχειρίδια με τα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια και αυτό διότι τα Γενικά Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια είναι τετραετή, σε αντίθεση με τα πρωινά ΕΠΑ.Λ., που είναι τριετή, λόγω των λιγότερων ωρών στο ωρολόγιο πρόγραμμα των Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων.

²⁸³ Στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. διανέμονται δωρεάν και χρησιμοποιούνται έως και σήμερα, τα ίδια ακριβώς βιβλία με τα Γενικά Γυμνάσια και τα εσπερινά ΕΠΑ.Λ. Σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιούνται σε μαθήματα ειδικότητας και βιβλία των ημερήσιων ΕΠΑ.Λ.

Η πλειοψηφία των Διευθυντών και Υποδιευθυντών (n=11 στους 13, ποσοστό 84,61%), επισημαίνει, μέσω των συνεντεύξεων, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη χρήση των σχολικών βιβλίων. Τονίζουν ότι οι μαθητές με αναπηρία δεν μπορούν να κατανοήσουν το περιεχόμενο των εν λόγω σχολικών βιβλίων, τόσο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στην τάξη, παρά τις εξηγήσεις που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους, όσο και σε ό,τι αφορά στις σχολικές εργασίες που οφείλουν να εκπονήσουν οι μαθητές στο σπίτι.

Τονίζουν ότι υπάρχει η αντίληψη από την πλευρά των ειδικών επιτροπών του υπουργείου παιδείας ότι τα σχολικά βιβλία οφείλουν να είναι τα ίδια με αυτά των γενικών γυμνασίων και των εσπερινών ΕΠΑ.Λ. και οι μαθητές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., πρέπει να λαμβάνουν κοινό απολυτήριο και να έχουν ίσες ευκαιρίες σε ό,τι αφορά την παρεχόμενη γνώση και τη μετέπειτα κοινωνικο-επαγγελματική τους ένταξη. Κατά την άποψη όμως των Διευθυντών και Υποδιευθυντών οι μαθητές με αναπηρία παρουσιάζουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, επισημαίνοντας τη σημασία της εστίασης σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες και όχι σε μια συσσωρευτική/αθροιστική μετάδοση και πρόσκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Τονίζουν ότι οι εν λόγω μαθητές θα πρέπει να έχουν άλλου είδους γνώσεις για την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Αναφέρουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί των σχολείων που διευθύνουν, αναγκάζονται να προβούν στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο μοιράζουν σε φωτοτυπίες στους/στις μαθητές/μαθήτριάς τους, προκειμένου να διευκολύνουν την κατανόηση του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων, δεδομένης της εκτίμησης πως τα τελευταία δεν λαμβάνουν υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

«Δεν καλύπτουν τα βιβλία σε καμιά περίπτωση, γιατί είναι βιβλία που αφορούν το Γενικό Γυμνάσιο, το επαγγελματικό Λύκειο, δεν είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των παιδιών. Αυτό είναι ένα σοβαρό πρόβλημα και είναι και ένα αίτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας, είναι δύσκολα για όλους».

«Δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών μας, παράδειγμα είναι όλα τα βιβλία που είναι ίδια με των επαγγελματικών λυκείων, δυσκολεύονται τα παιδιά πολύ».

«Δυσκολεύονται πολύ τα παιδιά με τα βιβλία και οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται».

Ορισμένοι από τους Διευθυντές και Υποδιευθυντές (n=3 στους 13, ποσοστό 23,07%) επισημαίνουν ότι είναι υποχρεωμένοι να ακολουθήσουν την ύλη του σχολείου, δηλαδή να χρησιμοποιούν τα εγχειρίδια ως έχουν, καθώς οι μαθητές της Δ΄ Λυκείου των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. έχουν το δικαίωμα συμμετοχής στις, εθνικής κλίμακας, εξετάσεις για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εφόσον το επιλέξουν, κατά αντιστοιχία προς το μαθητικό δυναμικό των εσπερινών ΕΠΑ.Λ. Για τον λόγο αυτό, οι συγκεκριμένοι Διευθυντές και Υποδιευθυντές, αρνούνται να παρακάμψουν τη διάρθρωση της ύλης των σχολικών βιβλίων, με βάση την ισχύουσα νομοθεσία, που αποβλέπει στην ισοτιμία ανάμεσα στην παρεχόμενη γνώση των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και των Εσπερινών ΕΠΑ.Λ. Ωστόσο, οι ίδιοι οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές, ακολουθώντας κανονιστικά την παρεχόμενη γνώση των εν λόγω σχολικών βιβλίων, αναγνωρίζουν και σημειώνουν τις δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι μαθητές και μαθήτριες, ως προς το βαθμό κατανόησης των εν λόγω σχολικών βιβλίων.

«Ακούστε, με βάζετε σε μια πάρα πολύ μεγάλη κουβέντα να σας πω ποιος είναι ο θεσμός, δηλαδή η Ειδική Αγωγή τι μπορεί να σημαίνει. Μια κουβέντα, η οποία είναι πολύ παλιά και πολλοί έχουν διαφορετικές απόψεις, δεν ξέρω και εγώ τι να πω και τι να κάνω. Υπάρχουν άνθρωποι, οι οποίοι λένε ότι εφόσον θέλουν να έχουν απολυτήριο τα παιδιά αυτά, κοινά, και με τους άλλους, και τις ίδιες δυνατότητες, και τις ίδιες προσβάσεις, να κάνουν τα ίδια πράγματα, (αλλά με μεγαλύτερη ευκολία) για αυτό το τριετές πρόγραμμα γίνεται τετραετές. Υπάρχουν άλλοι, που λένε τί τα θέλουν αυτά (γνώσεις, δεξιότητες) τα παιδιά με προβλήματα ή με ιδιαιτερότητες ή άτομα με ειδικές ανάγκες, αυτά τα παιδιά θέλουνε τραγούδι, χορό θέατρο. Δηλαδή αυτό που λέμε να τους γνωρίσεις τη ζωή πρακτικά, να τα πας εκεί που δεν τα πάει κανένας άλλος, να νιώσουν τον κόσμο, να μπορέσεις να τα βάλεις μέσα στον κόσμο, έχοντας έστω και λιγότερες, αν θέλετε γνώσεις από ότι θα ήταν οι υποχρεωτικές γνώσεις ενός Γυμνασίου. Θεωρώ ότι αυτό δεν έχει λυθεί».

«Βεβαίως, βεβαίως, γιατί είμαι υποχρεωμένος να ακολουθήσω την ύλη. Όταν θα πάνε και στη Δ΄ Λυκείου, κατόπιν θα δώσουν Πανελλαδικές, όποια από αυτά επιθυμούν. Άρα, λοιπόν, δεν μπορώ να ξεφύγω από την ύλη του βιβλίου και δεν πρέπει να ξεφύγω από την ύλη του βιβλίου, και μάλιστα πρέπει να την παρακολουθώ ισότιμα με των Γενικών ΕΠΑ.Λ. αλλά είναι δύσκολο να ανταποκριθούν οι μαθητές».

«Εδώ, θα πρέπει να κάνω μια μεγάλη παρένθεση, για να εξηγήσω. Αφότου κλείσανε αυτά τα σχολεία ή ιδρύματα, ιδιωτικά και δημόσια που πρόσφεραν απασχόληση στα παιδιά, αυτές οι δομές μάλλον θα έλεγα καλύτερα, και επειδή σύμφωνα με το σύνταγμα όλοι έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση, αυτά τα παιδιά, εντός εισαγωγικών η λέξη, σπρώχτηκαν ή δεν είχαν άλλη διέξοδο από το να πάνε στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.. Αντίστοιχα, το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. επειδή ήταν συγκεκριμένος ο αριθμός που μπορούσε να δεχτούν, παιδιά τα οποία ήταν πιο λειτουργικά, σπρώχτηκαν στο Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Α.. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να έχουμε παιδιά τα οποία επί της ουσίας δεν είναι για τις δομές αυτές. Θα έπρεπε να υπάρχει, δηλαδή, μια ιδιαίτερη άλλη δομή, ώστε να αποφορτιστούν οι δυο δομές των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και των Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Α., ώστε να μπορέσουν και οι δομές να επιτελέσουν καλύτερα το έργο τους. Γι' αυτό και αυτή τη στιγμή έχουμε, κακώς, και παιδιά με νοητική καθυστέρηση, κάτι το οποίο δυσκολεύει πάρα πολύ το έργο και τα ίδια τα παιδιά να παρακολουθήσουν ένα βιβλίο, όπως είναι αυτό των ΕΠΑ.Α.».

«Το απολυτήριο που παίρνουν από εδώ, είναι ισότιμο των άλλων σχολείων, άρα από άποψη ύλης, πρέπει να γίνει ότι κάνουν και οι άλλοι, για να έχεις τα ίδια δικαιώματα, μετά. Τώρα, αν θα έπρεπε η ίδια η ύλη που κάνει το Γενικό να είναι ίσως πιο προσαρμοσμένη σε άλλο βιβλίο θα συμφωνήσουμε. Το να πω δεν κάνω την ύλη, θα σου πει ο άλλος και πώς είσαι ισότιμος; Άρα, εκείνο που αναγκαζόμαστε και εγώ και οι συνάδελφοι είναι περισσότερο να χρησιμοποιούμε, να κάνουμε την ύλη, που είμαστε υποχρεωμένοι, αλλά με έναν προσαρμοσμένο τρόπο. Πιστεύω, υπάρχει η ανάγκη για βιβλία ειδικής αγωγής, με άλλο τρόπο γραφής. Να μην έχουν τόσες πολλές λεπτομέρειες, να είναι λίγο πιο φιλικά, γιατί εδώ ακόμα τα βιβλία του Γενικού σχολείου, ακόμα και στα παιδιά του Γενικού δεν αρέσουν ο τρόπος που είναι δομημένα. Ε! πόσο μάλλον σε εμάς, που σε πολλές περιπτώσεις δεν μπορούν καν να τα αγγίζουν».

Ένας από τους Διευθυντές και Υποδιευθυντές (n=3 στους 13, ποσοστό 23,07%), που συμμετείχε στη συνέντευξη, επισημαίνει ότι είναι απαραίτητη η διεξαγωγή μιας έρευνας στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α., σε εθνική κλίμακα, ώστε να διαπιστωθούν οι ανεπάρκειες και οι ελλείψεις, με σκοπό να αντιμετωπισθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο σε όφελος των μαθητών με αναπηρία στις εν λόγω ειδικές δομές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τονίζει

ότι παρουσιάζεται μια «ανομοιογένεια» στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., καθώς ο διαχωρισμός των μαθητών σε τμήματα πραγματοποιείται, όχι με βάση τις αναπηρίες των μαθητών, αλλά με αλφαβητική σειρά.

«Υπάρχει τέτοια φοβερή ανομοιογένεια μέσα στα Ειδικά Επαγγελματικά σχολεία. Αν η πολιτεία ήθελε να αφιερώσει χρήματα και κόπο στην Ειδική Αγωγή, θα έπρεπε να υπάρξει μια πάρα πολύ σοβαρή πανελλαδική έρευνα, για κάθε μορφή ή τουλάχιστον για κάθε μορφή δυσκολίας. Στόχος να προσαρμοστεί το αναλυτικό πρόγραμμα και το κάθε γνωστικό αντικείμενο στη δυσκολία που παρουσιάζει το παιδί. Δηλαδή λογοτεχνία για παιδιά που έχουν αυτισμό, φυσική για παιδιά που έχουν αυτισμό, μαθηματικά για παιδιά που έχουν αυτισμό. Είναι μια πολύ μεγάλη μερίδα του μαθητικού πληθυσμού, που αυτή τη στιγμή έχει αυτισμό και είναι στα σχολεία μας. Γλώσσα για παιδιά που έχουν νοητική στέρηση, γλώσσα για παιδιά που έχουν σύνδρομο down ή κάτι άλλο. Η κατηγοριοποίηση θα μπορούσε να γίνει κατά τέτοιο τρόπο, εφόσον θα υπάρχουν ειδικοί, που να γνωρίζουν σε τί ακριβώς συνίσταται αυτή η μαθησιακή δυσκολία, θα φτιάξουμε και ανάλογα τα βιβλία και αν όχι ολόκληρο βιβλίο τουλάχιστον ένα εγχειρίδιο. Δεν υπάρχει ούτε καν αυτό».

Από τα λεγόμενα των Διευθυντών και των Υποδιευθυντών (n=8 στους 13, ποσοστό 61,53%), προκύπτει ότι τα εν λόγω σχολικά βιβλία έχουν γραφεί για τους μαθητές των γενικών γυμνασίων και των εσπερινών ΕΠΑ.Λ μη λαμβάνοντας υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία που φοιτούν στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., ύστερα από την αξιολόγηση και προσανατολισμό μέσω του Κέντρου Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης. Μέσα από τον λόγο τους αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., επιδιώκουν να προσαρμόσουν το περιεχόμενο των εν λόγω εγχειριδίων, παράγοντας δικό τους εκπαιδευτικό υλικό, στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους. Τονίζουν, την αναγκαιότητα της προσαρμογής του περιεχομένου των εν λόγω βιβλίων στις ανάγκες των μαθητών τους, επισημαίνοντας την ακαταλληλότητα των εν λόγω εγχειριδίων για τους μαθητές τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο τονίζουν τη σπουδαιότητα μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης, υπογραμμίζοντας ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. δεν αξιοποιούν αυτά τα βιβλία, αλλά αποφασίζουν να τα αντικαταστήσουν με παραγωγή δικού τους, καταλληλότερου, εκπαιδευτικού υλικού που διανέμεται με φωτοτυπίες στους μαθητές με αναπηρία.

Αποτελεί, συνεπώς, μια αποδεκτή και συνήθη συνθήκη η ανάληψη ενός ιδιότυπου ρόλου από τους εκπαιδευτικούς, εκπόνησης παιδαγωγικού-διδασκτικού υλικού, βασισμένοι κυρίως στην εμπειρία τους σε αντίστοιχα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και έχοντας προβεί σε μια πρωθύστερη εκτίμηση ενδιαφερόντων και ικανοτήτων των εκπαιδευόμενων. Επιπρόσθετα, Διευθυντές και Υποδιευθυντές έρχονται αντιμέτωποι με τους γονείς των μαθητών τους, οι οποίοι ζητούν να μάθουν αν τα παιδιά τους θα πάρουν έγκαιρα τα σχολικά βιβλία, μέσω της δωρεάν διανομής από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας. Οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές προσπαθούν να εφησυχάσουν τους γονείς ως προς την έγκαιρη διανομή των σχολικών βιβλίων, τονίζοντας ότι τα εν λόγω βιβλία χρησιμεύουν σε μεμονωμένες περιπτώσεις, δηλαδή σε ένα ή δύο παιδιά σε κάθε σχολική τάξη, τα οποία δύνανται να κατανοήσουν ορισμένες θεματικές, αλλά τονίζουν ότι σε καμία περίπτωση δεν έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν οι εν λόγω μαθητές το σύνολο του περιεχομένου αυτών των βιβλίων.

«Η απάντηση είναι όχι, σε καμία περίπτωση, γιατί είναι βιβλία που αφορούν το Γενικό Γυμνάσιο, το Γενικό Λύκειο, δεν είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των παιδιών. Αυτό είναι ένα σοβαρό πρόβλημα και είναι και ένα αίτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας για την προσαρμογή των βιβλίων στις δυνατότητες των παιδιών. Αυτό είναι και το μεγάλο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, γιατί είναι υποχρεωμένοι αυτό το υλικό που έχουν στα χέρια τους και προέρχεται από τα βιβλία να το προσαρμόσουν στις ανάγκες των παιδιών και να το μετατρέψουν σε φωτοτυπίες, σε φυλλάδια, είναι ένας κόπος ιδιαίτερος. Πρέπει να γίνει μια σοβαρή μελέτη και μια καταγραφή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των παιδιών. Όταν από την άλλη λέμε ότι στα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια- Λύκεια υπάρχουν παιδιά με εντελώς διαφορετικά χαρακτηριστικά από παιδιά που έχουν μόνο προβλήματα συμπεριφοράς και λειτουργούν καλά σε ένα νοητικό επίπεδο και έχουμε παιδιά, τα οποία είναι με νοητική στέρηση, που δεν μπορούν να ανταποκριθούν, υπάρχει πολύ μεγάλη δυσκολία στο να βγάλεις βιβλία, τα οποία θα ικανοποιούν τις ανάγκες όλων».

«Δεν τα χρησιμοποιούμε τα σχολικά εγχειρίδια. Τα σχολικά εγχειρίδια είναι εξαιρετικά δύσκολα για τα παιδιά μας. Τους ηρεμώ τους γονείς, που ρωτούν: θα πάρουν βιβλία τα παιδιά; Είναι αυτό το ερώτημα. Εντάξει λέω, θα πάρουν βιβλία τα παιδιά, μόλις έρθουν τα

βιβλία, σίγουρα θα τα μοιράσουμε. Όμως σκεφτείτε τι μπορούν τα παιδιά να κάνουν μέσα από αυτά τα βιβλία. Θα το έχει το βιβλίο για να δει τη φωτογραφία, για να δει ίσως κάποια πράγματα ή στις καλύτερες των περιπτώσεων να διαβάσει και λίγο. Τα χρησιμοποιούμε σε κάποιες περιπτώσεις, δεν είναι όλες, είναι μεμονωμένες έτσι, σε κάθε τάξη μπορεί ένα, δύο παιδιά, τα οποία μπορούν να κάνουν χρήση του σχολικού εγχειριδίου, όχι όμως σε όλη την έκταση βέβαια».

*«Όχι, εγώ δεν το χρησιμοποιώ και ως επί το πλείστον ούτε και οι άλλοι συνάδελφοι το χρησιμοποιούν. Το χρησιμοποιούμε βέβαια, όπως λέμε στα Αγγλικά *stepping stone*, υπάρχει δηλαδή ως εφιαλτήριο. Ακολουθούμε το αναλυτικό πρόγραμμα του ημερήσιου γυμνάσιου και του ημερήσιου ΕΠΑ.Λ., αλλά επειδή είναι διαφοροποιημένη η παιδαγωγική που χρησιμοποιούμε ούτως ή άλλως και οι ασκήσεις θα πρέπει να είναι διαφοροποιημένες. Βλέπουμε τι υπάρχει μέσα στην ύλη και ανάλογα θα προσθέσουμε, θα αφαιρέσουμε, θα διαφοροποιήσουμε».*

Μέσω των συνεντεύξεων των Διευθυντών και Υποδιευθυντών (n=8 στους 13, ποσοστό 61,53%) τονίζεται η αναγκαιότητα συγγραφής σχολικών βιβλίων, που αφορούν στην ειδική αγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με ορισμένες προϋποθέσεις, που αφορούν στο περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης για μαθητές με αναπηρία. Επισημαίνουν τη σπουδαιότητα θέσπισης νομοθεσίας αναφορικά με το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων που πρέπει να δίνονται στους μαθητές των εν λόγω ειδικών δομών. Θεωρούν αναγκαία τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αναφορικά με το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων, εκτιμώντας ότι η δομή ενός σχολικού βιβλίου οφείλει να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία, αλλά και τις στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην πράξη. Ο λόγος των Διευθυντών και Υποδιευθυντών καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί μέσα στις τάξεις προβαίνουν σε προσαρμογές και αναπροσαρμογές της ύλης, παραγωγή εναλλακτικού και συχνά κύριου εκπαιδευτικού υλικού ως προς το επίσημο. Η εν λόγω εκπαιδευτική πρακτική συνιστά θέμα καθημερινής συζήτησης με τους συναδέλφους τους, οι οποίοι θεωρούν ότι η αναπροσαρμογή της ύλης από την πλευρά των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία.

«Πιστεύω, ότι έπρεπε να υπήρχαν βιβλία για την ειδική αγωγή. Εμείς οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουμε πάρα πολύ χρόνο στο να κάνουμε τις σημειώσεις μας, πάντα προσαρμόζουμε την ύλη και πιστεύω και το έχουμε συζητήσει και στο σύλλογο και το συζητάμε πάντα με τους συναδέλφους ότι τα βιβλία μας θα έπρεπε να είναι προσαρμοσμένα. Λιγότερη ύλη, πιο απλουστευμένη με πολλά γραφήματα».

«Αμιγώς πάνω στο βιβλίο όχι, για αυτό και η εκπαίδευση γίνεται με την ιδιαιτερότητα που γίνεται. Να δοθούν βιβλία, να υπάρχει όμως εγκύκλιος που λέει πώς να διδαχτούν τα μαθήματα, πώς να γίνουν περιλήψεις. Χρειάζεται και η εμπειρία των καθηγητών για ένα νέο βιβλίο».

«Θα πρέπει να γραφτούν εκ νέου βιβλία για τα ΕΠΑ.Α., για την Ειδική εκπαίδευση. Δεν μπορούν όλα τα παιδιά να παρακολουθήσουν ένα βιβλίο του ΕΠΑ.Α., γιατί το γνωστικό τους επίπεδο καμιά φορά κάποιων ναι, το έχουν, μπορούν, αλλά πάρα πολλά δεν μπορούν να παρακολουθήσουν, για αυτό και ο εκπαιδευτικός είναι αναγκασμένος να βγάξει δική του ύλη. Πλην όμως η δική του ύλη θα πρέπει να είναι επακριβώς σύμφωνα με της γενικής εκπαίδευσης, γιατί έτσι ορίζεται, έτσι προβλέπει ο νόμος».

«Όμως, εκείνο το οποίο είμαστε υποχρεωμένοι να κάνουμε, είναι να προσαρμόζουμε την ύλη αυτή που πρόκειται να διδάξουμε και που υπάρχει στα σχολικά εγχειρίδια, αφού ξαναγράψουμε αυτό το πράγμα, με δικές μας σημειώσεις, με δικές μας φωτοτυπίες, με προσαρμογές, με εικόνες με προβολές, μόνο έτσι μπορούμε να διδάξουμε, αλλά ατόφιο το σχολικό εγχειρίδιο δεν μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε. Υπάρχει σαφής δυσκολία στην ανάγνωση. Οι σημειώσεις μας, δηλαδή να είναι πιο λιτές, ίσως μεγαλύτερα γράμματα, γιατί δυσκολεύονται τα παιδιά να διαβάσουν, να είναι με χρώμα, να είναι πιο συνοπτικά. Γενικευμένη μαθησιακή δυσκολία, ξέχασα να σας το πω, ότι έχουμε και πολλά παιδιά με γενικευμένη μαθησιακή δυσκολία. Τι σημαίνει αυτό; το παιδί δεν μπορεί να κάνει ανάγνωση, πολύ βασικό. Ένα όμως εγχειρίδιο που είναι πιο απλό, πιο λιτό, δεν είναι τόσο συνεκτικό στο κείμενο, τόσο περιεκτικό, ίσως να είναι πιο προσιτό με πολλές εικόνες και με χρώματα».

«Είναι όμως δυνατόν να έχεις και ψηφιοποιημένο υλικό, περισσότερη εικόνα που να μπορεί έτσι να χρησιμοποιηθεί στις διαφορετικές περιπτώσεις. Το σχεδιάζουν οι εκπαιδευτικοί. Υπάρχει το βιβλίο. Είμαστε υποχρεωμένοι να χρησιμοποιήσουμε το

κλασσικό βιβλίο, το έχουμε δώσει στους μαθητές, αλλά πάνω στο βιβλίο γίνεται προσαρμογή και οι εκπαιδευτικοί βγάζουν εκείνο το υλικό που είναι απαραίτητο και που είναι αναγκαίο για τους μαθητές».

«Στο δικό μας το σχολείο από τη στιγμή που ακολουθούμε το ωρολόγιο πρόγραμμα, το κοινό ωρολόγιο πρόγραμμα και μαθησιακό όλων των σχολείων Γενικής και Ειδικής Αγωγής, τα βιβλία πρέπει να είναι κοινά. Οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν το υλικό, λειτουργούν πάρα πολύ με περιλήψεις, τονίζουν πάρα πολύ τα κύρια σημεία, δημιουργούν δικά τους πακέτα σημειώσεων».

«Βλέπω τη διδακτέα ύλη, και σε κάθε κεφάλαιο βγάζω τις δικές μου σημειώσεις και τις προσαρμόζω αντίστοιχα σε κάθε τμήμα, γιατί το δυναμικό των μαθητών από τμήμα σε τμήμα διαφέρει αρκετά. Ναι, είναι καιρός μετά από τόσα χρόνια που λειτουργεί η Ειδική Αγωγή, να δημιουργηθούν, επιτέλους, και βιβλία για την Ειδική Αγωγή. Να είναι απλά γραμμένα, να υπάρχουν ασκήσεις, και κυρίως από ανθρώπους έμπειρους, οι οποίοι εργάζονται στην Ειδική Αγωγή και γνωρίζουν το επίπεδο των μαθητών της Ειδικής Αγωγής. Με εικόνες, χρώματα, πολύ βασικό, μεγάλα γράμματα».

Ένας από τους Διευθυντές- Υποδιευθυντές (n=1 στους 13, ποσοστό 7,6%) του δείγματός μας δηλώνει ότι στο σχολείο του υπάρχουν μαθητές με προβλήματα όρασης και ακοής. Επισημαίνει ότι για τους εν λόγω μαθητές υπάρχει ανάγκη δημιουργίας εξατομικευμένου υλικού, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και κατά τη γνώμη του πρέπει να περιέχει απλουστευμένη απόδοση των εννοιών του σχολικού εγχειριδίου.

«Τώρα τα βιβλία ναι, φυσικά, αν πάμε σε κωφούς, τυφλούς πρέπει να έχουνε αντίστοιχο υλικό. Πώς θα δει ο τυφλός βιβλίο, αλλά και οι έννοιες εδώ πέρα στα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι οποίες είναι πολύ σύνθετες ακόμα και σε κανονικά σχολεία, δεν έπρεπε να δίνονται εδώ. Τα σχολεία θα έπρεπε να επέλεγαν: εδώ, θα έπρεπε να είναι πιο περιληπτικά, πιο ουσιαστικά, με τα γεγονότα και όχι τις πολλές λεπτομέρειες για να μπορεί ο έφηβος να αφομοιώσει απλά και σημαντικά πράγματα. Εδώ, για τα παιδιά στα σχολεία του Γυμνασίου και του Λυκείου είναι πολλά».

6.7.3 Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών του δείγματός μας

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (n=45 στους 57, ποσοστό 79%) εκτιμά πως οι μαθητές τους δεν δύνανται να κατανοήσουν ορισμένα μαθήματα, όπως για παράδειγμα την τεχνολογία. Έτσι, προτάσσουν την ανάγκη επανεκτίμησης της δομής του προγράμματος σπουδών και της απαλοιφής μαθημάτων από το πρόγραμμα σπουδών των EN.E.E.ΓΥ.-Λ. Θεωρούν ότι η κοινή βάση διδακτικής των σχολικών εγχειριδίων, μεταξύ μαθητών/μαθητριών των εσπερινών ΕΠΑ.Λ. και των EN.E.E.ΓΥ.-Λ καθίσταται δυσχερής συνθήκη για το μαθητικό δυναμικό με αναπηρία. Η εκτίμηση αυτή, της ανισορροπίας διδακτικού εγχειριδίου και ικανοτήτων του μαθητικού δυναμικού, προσδιορίζει ένα είδος ανάληψης «υποχρεώσεων» σε διττή κατεύθυνση από την πλευρά τους. Από τη μια της παράκαμψης του επίσημου σχολικού βιβλίου και από την άλλη της συγγραφής νέου, δικού τους, εκπαιδευτικού υλικού, στη βάση των θεματικών και της διάρθρωσης του επίσημου βιβλίου. Οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν την ευρύτητα και διαφορετικότητα της αναπηρίας στο μαθητικό δυναμικό των EN.E.E.ΓΥ.-Λ, σε βαθμό υποστήριξης ως καταλληλότερου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, για ένα τμήμα του μαθητικού δυναμικού, τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Η εκτεταμένη αυτή διαφορετικότητα αποτυπώνεται, κατά την αντίληψή τους, στον κυμαινόμενο βαθμό κατανόησης του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων από μαθητές/μαθήτριες, ενώ, ταυτόχρονα, εκφράζουν την ανησυχία πως η δυσχέρεια ορισμένων μαθητών/μαθητριών μπορεί να οδηγήσει σε παραίτηση από τη μαθησιακή διαδικασία ως αποτέλεσμα συσσωρευμένης αρνητικής εκπαιδευτικής εμπειρίας. Για τους προηγούμενους λόγους θεωρούν ότι βιβλία που αφορούν τα μαθήματα: Μαθηματικών, Γλώσσας, Γεωγραφίας, Βιολογίας και Φυσικής Αγωγής, συχνά δεν χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, αλλά βασίζονται στην παραγωγή του δικού τους εκπαιδευτικού υλικού. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ακόμη, ότι επειδή οι μαθητές τους δεν μπορούν να κατανοήσουν το θεωρητικό περιεχόμενο των βιβλίων, οι ίδιοι ακολουθούν εναλλακτικές στρατηγικές, για παράδειγμα με έμφαση σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη, καθώς και με παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού με εικόνες και φωτογραφίες, ως μέσο παρακίνησης και πρόκλησης του ενδιαφέροντος των μαθητών σε αυτά τα μαθήματα.

Εκτιμούν και αξιολογούν τα εν λόγω βιβλία ως «απαράδεκτα», «παρωχημένα» και «ανεπαρκή» για τους μαθητές τους. Έτσι, αναλαμβάνουν οι ίδιοι, με επένδυση προσωπικού χρόνου, την προετοιμασία κατάλληλου υλικού, συχνά προτείνοντας και οπτικοακουστικό υλικό, ως απαραίτητη μεσολάβηση προκειμένου να αποκαταστήσουν τη σχέση των μαθητών/μαθητριών με το διδακτικό αντικείμενο.

«Κατ' αρχήν δεν γίνεται ώρες- ώρες μάθημα. Έτσι τις μισές ώρες του χρόνου διαπραγματευόμαστε να γίνει μάθημα, δεν γίνεται! Εγώ, δηλαδή, εδώ πέρα έχω προετοιμάσει αρχές επεξεργασίας τροφίμων έντεκα κεφάλαια. Τα μισά θέματα έξω, γιατί δεν καταλαβαίνουν την τεχνολογία. Για ειδικά παιδιά βασικά δεν πιστεύω ότι θα έπρεπε να υπάρχουν αυτές οι ειδικότητες, ξεκινάμε από εκεί».

«Υπάρχει το βιβλίο Φυσικής Αγωγής του Γυμνασίου αλλά δεν το έχουμε χρησιμοποιήσει μέχρι στιγμής διότι δεν έχει χρειαστεί, ευτυχώς, να βρεθούμε στην τάξη! Θεωρώ, και λόγω των συνθηκών ζωής μας και λόγω των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών είναι πολύ μεγαλύτερη η ανάγκη τους, αυτές τις δυο ώρες την βδομάδα, που πραγματικά τις θεωρώ πολύ λίγες, όχι μόνο εγώ, όλοι μας και όχι μόνο στην Ειδική Αγωγή, τα παιδιά να βρεθούν στην αυλή. Καλύτερα να κινηθούν από το να μείνουμε στην τάξη και να κάνουμε κάτι θεωρητικό».

«Δηλαδή, φεύγουν τα παιδιά από τη Γενική και τους δίνουν τα ίδια βιβλία με της Γενικής. Αυτό κατά την γνώμη μου είναι λίγο θέατρο του παραλόγου. Έχουμε τους δασκάλους να σπάνε το κεφάλι τους, πώς θα τροποποιήσουν οι καθηγητές τα βιβλία».

«Το βιβλίο να είναι περιεκτικό και συνοπτικό, δηλαδή να λέει το θέμα. Θα μιλήσουμε για τα ποσοστά, τρία παραδείγματα ποσοστών και από εκεί και πέρα τίποτα άλλο για τα παιδιά. Δηλαδή τώρα μπαίνω στα ποσοστά και έχει τρεις σελίδες, που μόνο να το διαβάσουν τα παιδιά θα τρελαθούνε».

«Με βάση το σχολικό βιβλίο κάνω δικές μου σημειώσεις, δηλαδή θεωρώ ότι τα σχολικά βιβλία ιδίως στις ειδικότητες είναι πάρα πολύ δύσκολα, σε όλα σχεδόν τα μαθήματα έχουμε δικές μας σημειώσεις. Με δυσκολία μπορούν να ανταποκριθούν τα παιδιά, γιατί τα μαθήματα ειδικότητας δεν μπορεί να είναι τελείως ξεκομμένα από τα μαθήματα της Γενικής παιδείας, γιατί είναι γνώσεις επιστημονικές, Μπορεί όμως να είναι πιο απλά δοσμένες και όχι με περιττές πληροφορίες. Έτσι, ίσως θα ήταν καλύτερα, πιο ξεκούραστα.

Θα ήθελα να συνοδεύεται από πολλές εργαστηριακές δραστηριότητες που μπορούμε να κάνουμε στα σχολεία, η θεωρία να είναι απλή με σχεδιαγράμματα με πολλές εικόνες και με παραπομπές, να μπορούμε να μπούμε στον υπολογιστή, να δούμε πράγματα. Έτσι αυτό θα ήθελα»

Μέσα από τις συνεντεύξεις ορισμένων εκπαιδευτικών (n=12 στους 57, ποσοστό 21,05%) διαφαίνεται η δυσaréσκεια αναφορικά με τα σχολικά εγχειρίδια, θεωρώντας ότι η πολιτεία μεταθέτει το πρόβλημα και την επίλυσή του στους εκπαιδευτικούς, μέσω της συγγραφής εκπαιδευτικού υλικού (το οποίο δεν προβλέπει η ισχύουσα νομοθεσία, αλλά κρίνεται απαραίτητη από τους εκπαιδευτικούς για τους μαθητές με αναπηρία) ώστε να αναδεικνύεται η συμπερίληψη σε ένα τυπικό, κανονιστικό, αλλά μη ρεαλιστικό πλαίσιο. Ουσιαστικά επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί μια τυπική επίκληση της «συμπερίληψης» ως εκπαιδευτική πολιτική αρχή και αντίληψη εκ μέρους της πολιτείας, που εξισώνει το μαθητικό δυναμικό των γενικών και ειδικών σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η αντίληψη αυτή, ωστόσο, στο πεδίο της πρακτικής εφαρμογής φαίνεται πως δεν σχετίζεται με την έννοια της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, που αντλεί στοιχεία εκπαιδευτικής παρέμβασης και αξιοποίησης στη βάση των ιδιαιτεροτήτων και των διαφορετικών ρυθμών ανάπτυξης του μαθητικού δυναμικού.

«Είναι απαράδεκτα (τα βιβλία). Και χρειαζόμαστε σχολικά βιβλία, γράψτε το! Κάθε μέρα έρχεσαι και φέρνεις κάτι καινούργιο ή χρησιμοποιείς κάτι από το βιβλίο, τις εικόνες του κυρίως, οι οποίες είναι ωραίες. Εντάξει αυτό δεν υπάρχει, είναι απαράδεκτο! Θέλει πολύ οπτικό υλικό, βέβαια θέλει και πρόσβαση στον υπολογιστή σε κάθε τάξη που εμείς έχουμε αρκετές τάξεις με διαδραστικούς δεν μπορώ να πω, θέλει πρόσβαση στο ίντερνετ, θέλει πολλές εικόνες και απλό λεξιλόγιο. Δηλαδή όλα αυτά που λένε ότι πρέπει να απευθύνονται σε άτομα με δυσκολίες στην κατανόηση και τα λοιπά. Θέλει άλλη φιλοσοφία. Χρησιμοποιώ και δικές μου σημειώσεις, και φύλλα εργασίας και το σχολικό βιβλίο. Κάποια βιβλία καθόλου, κάποια βιβλία λίγο».

«Δεν το χρησιμοποιώ προσωπικά, διότι είναι πάρα πολύ προχωρημένο και είναι κάτι το οποίο δεν μπορώ να το λειτουργήσω, γιατί πρώτα από όλα τα παιδιά δεν μπορούν να ανταποκριθούν, βάσει των δυνατοτήτων που έχουν και των αναγκών τους και όλου του γνωστικού υποβάθρου που έχουν σε ό,τι αφορά την ξένη γλώσσα. Οπότε λειτουργώ

περισσότερο με φωτοτυπίες και με δικό μου υλικό φυσικά. Τι θα ήθελα να συμπεριλαμβάνει; Σίγουρα δραστηριότητες οι οποίες να είναι συνδεδεμένες με τα τεχνολογικά μέσα. Δραστηριότητες που να έχουν, να κάνουν παιχνίδι ρόλων, δραστηριότητες αλληλεπίδρασης πιο πολύ. Να υπάρχουν ασκήσεις εργασίας κλειστού τύπου που βοηθούν πάρα πολύ τα παιδιά τα δικά μας, για παράδειγμα ερωτήσεις αντιστοίχισης, ή *multiple choice*, τέτοιου είδους δραστηριότητες. Κυρίως, πιο ευφάνταστες δραστηριότητες να περιέχει το βιβλίο, να έχει χρώμα, να έχει εικόνα, να είναι ένα σύγχρονο σχολικό εγχειρίδιο».

«Είναι παρωχημένα. Μόνο σε ένα-δύο μαθήματα το χρησιμοποίησα, μόνο στα βασικά θέματα προγραμματισμού δεν το έχω χρησιμοποιήσει, χρησιμοποιούσα δικές μου σημειώσεις. Είμαι σίγουρη ότι στον προγραμματισμό, δεν μπορούν να ανταποκριθούν εκτός ότι ήταν παρωχημένο το βιβλίο. Καλά θα ήταν να υπήρχαν βιβλία, κάποιο υλικό με βάση την ιδιαιτερότητά του κάθε μαθητή ή τουλάχιστον ένα υλικό που να ταιριάζει σε όλους του μαθητές».

«Θα ήθελα και κάτι άλλο παραπάνω. Όχι, δεν είναι επαρκές. Ένα βιβλίο που είναι, είναι της Γενικής Παιδείας δεν είναι, αυτό. Από αλλαγές θα πρότεινα περισσότερες εικόνες, περισσότερα στοιχεία καλλιτεχνών για να μαθαίνουμε περισσότερο τους ζωγράφους ή τους άλλους καλλιτέχνες, περισσότερες ασκήσεις».

«Δεν μπορούν να το καταλάβουν το βιβλίο των θρησκευτικών. Αυτό που θέλουμε είναι βιβλία Ειδικής Αγωγής. Θέλουμε ένα βιβλίο με απλές έννοιες, να έχει μέσα φωτογραφίες, να έχει σκίτσα».

«Τα έχω τροποποιήσει τα μαθήματα. Τα περισσότερα μαθήματα που τροποποιώ τους τα δίνω σε φωτοτυπίες, ερωτήσεις πάνω στη φωτοτυπία, θεωρώ πως είναι πολύ δύσκολο να κάνεις από το βιβλίο. Θεωρώ πως υπάρχει θέμα κατανόησης ακόμα και για τα παιδιά των Γενικών σχολείων».

«Εμείς παράγουμε το δικό μας εκπαιδευτικό υλικό προσαρμοσμένο κάθε χρονιά, μα μιλάμε για κάθε χρονιά, στην ειδική ομάδα που έχουμε. Το συμβουλευόμαι, (το βιβλίο) για να δω σε ποιο επίπεδο θα πρέπει να κινηθώ, περίπου. Καλό θα ήταν να υπάρχουν βιβλία για την

ειδική αγωγή, να μπορούσαμε να στηριζόμαστε λίγο σε αυτά, να έχουμε μια συμβουλευτική βάση».

«Πλήρως ακατάλληλα. Γιατί δεν έχουν λάβει υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών, οπότε δεν χρησιμοποιούνται στην ουσία, δεν χρησιμοποιούνται, φτιάχνουμε εμείς από την αρχή υλικό. Πιο απλά από αυτά που ήδη υπάρχουν, πιο κατανοητά και πιο σταθμισμένα στις δικές τους ανάγκες».

«Είναι βιβλία που κάνουμε στο ΕΠΑ.Λ.. Είναι κακογραμμένα θα έλεγα εγώ, είναι δύσκολο τα παιδιά να τα καταλάβουν, δεν ακολουθούν μια λογική σειρά και δεν ξεκινούν από την αρχή τη γλώσσα, θεωρούν σαν δεδομένο ότι τα παιδιά έχουν βασικές γνώσεις στα αγγλικά. Για τα Ειδικά θα έπρεπε να υπάρχουν άλλα βιβλία, για τα αγγλικά, όπως νομίζω και για τα περισσότερα μαθήματα. Τα παιδιά έχουν άλλα ενδιαφέροντα και τα βιβλία δεν έχουν καμία σχέση με ηλεκτρονικά και τα λοιπά, που στα παιδιά πλέον είναι στη ζωή τους».

«Θεωρώ ότι το μεγάλο έλλειμμα της Ειδικής Αγωγής είναι ότι δεν έχει ένα στοιχειώδη μπούσουλα, δεν λέω, γιατί δεν μπορείς να πεις στον καθένα, μπορείς να φτιάξεις ένα βιβλίο, να έχει ένα στοιχειώδη μπούσουλα, μας πετάνε τα βιβλία του Γενικού! Λοιπόν, τα παιδιά τα δικά μας δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτά τα πράγματα».

«Είχα φτιάξει το αντίστοιχο υλικό με αναλυτικό πρόγραμμα και τα λοιπά για την προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία. Αν δούμε ερευνητικά τα δεδομένα, θα δούμε ότι πολλές φορές ένας εκπαιδευτικός, ξεκινώντας, θα αρχίσει να ψάχνει, να διαβάζει πράγματα, τα οποία δεν ξέρει, αν είναι αυτά που του κάνουν. Θα δαπανήσει πάρα πολύ χρόνο, έτσι ώστε να αλλάξει κάποια πράγματα και στο τέλος ενδεχομένως να ακολουθήσει μια κατεύθυνση, η οποία να μην του βγει μέσα στην τάξη, άρα μετά να παραιτηθεί τελείως από αυτή τη διαδικασία. Σίγουρα θα πρέπει να υπάρχουν οι φάκελοι των μαθημάτων, δηλαδή να υπάρχει υλικό, το οποίο να ανταποκρίνεται στην Ειδική Αγωγή. Δεν μπορούμε, εν έτει 2020 να μην έχουμε υλικό».

Ένας εκπαιδευτικός του δείγματός μας (n=1 στους 57, ποσοστό 1,75%) χρησιμοποιεί ένα νέο βιβλίο που προέρχεται από την Κύπρο, το οποίο θεωρεί ότι είναι γραμμένο με απλό τρόπο και οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν το περιεχόμενο των θεματικών που πραγματεύεται.

«Λοιπόν, φέτος μας άλλαξαν και μας έβαλαν ένα άλλο βιβλίο από την Κύπρο, το οποίο μέχρι στιγμής εμένα μου αρέσει πάρα πολύ, είναι και πιο απλά γραμμένο και είναι πιο πρακτικό, δηλαδή μιλάει για εξαρτήματα, για μηχανήματα και δεν μου αρχίζει θεωρίες, ενέργειες, δυνάμεις και τέτοια που τα παιδάκια, καταλαβαίνετε εδώ πέρα, δεν πολύ καταλαβαίνουν. Όμως τα καταλαβαίνουν γιατί εγώ μέσα στο μάθημα, χρησιμοποιώ το βιβλίο, αλλά τους τα απλοποιώ πολύ, για να είναι απλά και καθαρά γραμμένο, να μην είναι, δηλαδή πολλοί οι οροί που χρησιμοποιεί μέσα ή το λεξιλόγιο να μην είναι πολύ, επιστημονικό να το πω. Να είναι στην καθομιλουμένη, να το καταλαβαίνουν τα παιδιά, να είναι κατανοητό. Εδώ πέρα, αυτό που κάνουμε είναι να παίρνουμε τα βιβλία, τα οποία είναι για την γενική παιδεία και με τα ίδια αυτά βιβλία, που είναι για ένα άλλο επίπεδο παιδιών, να τα κάνουμε για τα παιδιά της Ειδικής Αγωγής, που δεν έχουν το ίδιο επίπεδο. Ναι, στο συγκεκριμένο που χρησιμοποιώ, πατάω πολύ επάνω του, γιατί αυτά που λέει είναι όντως χρήσιμα και τα χρειάζονται τα παιδιά, αλλά και εγώ προσπαθώ να τα κάνω ακόμα πιο κατανοητά. Δηλαδή γράφω στον πίνακα, εξηγώ αυτά που λέμε και κάνουμε παραδείγματα. Μέχρι στιγμής δεν έχουμε θέματα, αυτά που λένε είναι πολύ κατανοητό».

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (n=4 στους 57, ποσοστό 7,01%) προτείνουν να μην αλλάξουν τα σχολικά βιβλία, αλλά να περιοριστεί η ύλη, θεωρώντας ότι τα εν λόγω σχολικά βιβλία οφείλουν να τα χρησιμοποιούν ως έχουν για λόγους ισοτιμίας με τα γενικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά την άποψή τους τα εν λόγω σχολικά βιβλία είναι αξιόλογα και για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, τονίζοντας ότι εναρμονίζονται με τη σύγχρονη πραγματικότητα, ιδιαίτερα στη χρήση των νέων τεχνολογιών. Προτείνουν, ωστόσο, τη μείωση της ύλης και μεγαλύτερη εικονογράφησης στα βιβλία των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

«Εγώ το έχω σαν βασικό εργαλείο ας πούμε, αλλά χρησιμοποιώ κατά βάση σχεδιαγράμματα. Δηλαδή, τους κάνω κάποια σχεδιαγράμματα, αφού πέρυσι είχαμε ξεκινήσει πάλι από το να αφιερώσω κάποια μαθήματα στο να κάνουμε κάποια βασικά πράγματα».

«Κατά τη γνώμη μου όχι, δε χρειάζεται να υπάρχουν και επιπλέον βιβλία για διδασκαλία. Απ' αυτά, ο εκπαιδευτικός είναι ικανός να βγάλει το μάθημά του, διότι και στην τυπική

εκπαίδευση πάντα έτσι γίνεται. Εγώ, δηλαδή, και στα επαγγελματικά Λύκεια πάντα έπαιρνα τα πιο βασικά, διότι ένα βιβλίο γράφεται πάντα ολοκληρωμένο. Δηλαδή, οι επιστήμονες που θα το γράψουν, θα το γράψουν έτσι ώστε θα ' ναι πάντα ολοκληρωμένο. Λοιπόν θα τα άλλαζα, θα πρότεινα μικρότερη ύλη. Πάντα, βέβαια, επιστημονική. Περισσότερες εικόνες».

«Ναι τα χρησιμοποιώ (τα βιβλία), κάποια παιδιά μπορούν να ανταποκριθούν σε μεγαλύτερο βαθμό, κάποια άλλα σε μικρότερο, αναλόγως διαμορφώνεις και το μάθημα».

«Εγώ τα χρησιμοποιώ τα σχολικά βιβλία με έναν αφαιρετικό τρόπο. Μέσα στο σχολικό βιβλίο το κομμάτι που υποτίθεται ότι πρέπει να διαβάσουμε, το ψάχνουν, το βρίσκουν στις σελίδες, το αριθμούν, το καταλαβαίνουν που θα το βρουν. Κάποιοι άλλοι, οι περισσότεροι συνάδελφοι δεν τα χρησιμοποιούν».

«Εγώ, προσωπικά, μιλάω καθαρά για τη Βιολογία και τη Γεωγραφία. Τα χρησιμοποιώ τα βιβλία. Δεν μιλάω για το κείμενο της θεωρίας, αυτό κάθε αυτό, εκεί αν χρησιμοποιηθεί το βιβλίο, απλώς θα υπογραμμίσουμε πιθανότατα κάτι για να το τονίσουμε. Από εκεί και πέρα χρησιμοποιώ τις δραστηριότητες που προτείνουν και πολλές εικόνες και φωτογραφίες. Οι μαθητές με βοήθεια, με σωστή διδασκαλία, με σωστή προσέγγιση θεωρώ ότι μπορούν να ανταποκριθούν και στα βιβλία. Τώρα η αλήθεια είναι ότι στο βιβλίο της Βιολογίας είναι λίγο πιο δύσκολα τα πράγματα».

«Κοιτάχτε, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος και τα προσαρμόζει ανάλογα. Δεν υπάρχουν ειδικά βιβλία για το Ειδικό σχολείο, υπάρχουν της γενικής παιδείας, που ο εκπαιδευτικός ως υπεύθυνος και επαγγελματίας πρέπει να τα προσαρμόσει στις ανάγκες και τις δυνατότητες και δεξιότητες των παιδιών που έχει κάθε φορά. Όχι δεν πρέπει να δημιουργηθούν βιβλία ξεχωριστά για την ειδική αγωγή, γιατί πιστεύω θα περιόριζε τον τομέα. Δυσκολίες στην κατανόηση του υλικού του βιβλίου υπάρχουν, για αυτό επιλέγουμε κάποια κομμάτια».

6.7.4 Οι απόψεις των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού του δείγματός μας

Η πλειοψηφία (n=10 στους 13, ποσοστό 77%) των μελών του Ε.Ε.Π. (ψυχολόγοι, εργοθεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές) επισημαίνουν την ακαταλληλότητα των εν λόγω σχολικών βιβλίων για τους μαθητές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., τα οποία, κατά την άποψή τους, ταλαιπωρούν τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μεταφράζουν τη θεσμική δυσχέρεια ως δική τους ηθική υποχρέωση να βοηθήσουν τους μαθητές τους, δημιουργώντας εξ αρχής νέο εκπαιδευτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες των εν λόγω μαθητών. Έτσι, σύμφωνα με τα λεγόμενα των μελών του Ε.Ε.Π., οι εκπαιδευτικοί των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. αφιερώνουν πολύ χρόνο στη συγγραφή εκπαιδευτικού υλικού, ενώ θα μπορούσαν να αφιερώσουν το χρόνο αυτό σε άλλες σημαντικές σχολικές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα καλλιτεχνικές δραστηριότητες, μέσω των οποίων παρέχεται η δυνατότητα σημαντικής γνωσιακής ανάπτυξης των μαθητών με αναπηρία. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους η εκπαίδευση των μαθητών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. οφείλει να είναι περισσότερο βιωματική, μέσω κατάλληλων και εξοπλισμένων εργαστηρίων και όχι τόσο μέσω σχολικών βιβλίων, που προσανατολίζονται σε μια καθαρά θεωρητική γνώση.

«Δεν υπάρχουν σχολικά εγχειρίδια για την Ειδική Αγωγή. Όλο το υλικό το οποίο δίνεται στα παιδιά είναι μια προσωπική δουλειά, του κάθε εκπαιδευτικού. Οπότε ναι, είναι τελείως αν θέλετε, χωρίς υποστήριξη οι άνθρωποι αυτοί. Καλούνται να εξατομικεύσουν, εννοείται αλλά και να δημιουργήσουν υλικό το οποίο θα είναι κατάλληλο και προσαρμοσμένο στο σχολείο μας. Δεν θα μπορούσε να είναι σε ένα βιβλίο (υλικό) γιατί το βιβλίο δεν μπορεί ποτέ να είναι εξατομικευμένο».

«Θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπάρχει μια βάση, ένα βιβλίο, και από εκεί και πέρα στη βάση πάνω να υπάρχουν οδηγίες για το πώς θα εξατομικεύσουν αυτό που πρέπει να γίνει. Οπότε προφανώς και δεν θα μπορούσε να υπάρχει ένα μοναδικό βιβλίο για τον κάθε μαθητή, απλά θα μπορούσε να υπάρχει ένα βιβλίο, το οποίο θα μπορούσε πολύ εύκολα ο εκπαιδευτικός να δουλέψει πάνω του με κάθε μαθητή».

«Τα σχολικά βιβλία είναι ακατάλληλα, τα σχολικά βιβλία είναι του τυπικού σχολείου, ό,τι κάνει η πρώτη γυμνασίου κάνουμε και εμείς. Ακριβώς τα ίδια βιβλία δίνουμε. Θα έπρεπε για μένα να έχει βγάλει το Ι.Ε..Π άλλα βιβλία έτσι δεν ξέρω αν το έχει κάνει».

«Ταλαιπωρούνται οι εκπαιδευτικοί να βγάλουν υλικό για τις ανάγκες των παιδιών. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός νιώθω ότι πρέπει να αποσυμφορηθεί λιγάκι, έχει τόσα πράγματα να διαχειριστεί. Εντάξει το διδακτικό είναι το βασικό του κομμάτι, αλλά όχι να χρειάζεται να βγάλει και σχεδόν από την αρχή το διδακτικό υλικό, γιατί αφιερώνει πολύ χρόνο εκεί που θα μπορούσε να το αφιερώσει σε άλλα πράγματα».

«Για τα περισσότερα παιδάκια είναι δύσκολα αυτά τα βιβλία, έτσι. Νομίζω το θέμα μας δεν είναι το βιβλίο. Το θέμα μας είναι να μπει ένας άλλος τρόπος εκπαίδευσης για αυτά τα παιδιά. Το θέμα δεν είναι να φτιάξουμε άλλα βιβλία, πιστεύω είναι να φτιάξουμε εργαστήρια, να κάνουμε βιωματική μάθηση έτσι, και όχι τόσο τα βιβλία».

Ένα μέλος Ε.Ε.Π. (n=1 στους 13, ποσοστό 7,7%), που έλαβε μέρος στις συνεντεύξεις εκφράζει την άποψη ότι τα σχολικά εγχειρίδια των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. δεν πρέπει να διαφέρουν από αυτά των γενικών και επαγγελματικών λυκείων, αλλά οφείλουν οι εκπαιδευτικοί να επεξηγούν το περιεχόμενο των εν λόγω σχολικών εγχειριδίων με πολλές δικές τους σημειώσεις, προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών τους, τονίζοντας ότι το γεγονός αυτό δεν προβλέπεται από την ισχύουσα νομοθεσία.

«Νομίζω ότι αυτό δεν έχει σχέση με το Ειδικό ή το Ενιαίο. Αλλά, συγκεκριμένα, εδώ οι καθηγητές σπαν την ύλη και δίνουν πάρα πολλές φωτοτυπίες με επεξήγηση, οπότε αυτό βοηθάει πάρα πολύ. Εφόσον εμείς κάνουμε την ύλη του Ενιαίου, δεν νομίζω ότι θα έπρεπε τα βιβλία μας να είναι διαφορετικά».

6.7.5 Συμπεράσματα

Από τον λόγο των Διευθυντών και Υποδιευθυντών προκύπτει ότι η δωρεάν διανομή σχολικών βιβλίων σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα είναι απαραίτητη στους μαθητές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., αλλά τα εν λόγω βιβλία οφείλουν να είναι προσαρμοσμένα στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία. Το εγχείρημα συγγραφής κατάλληλων βιβλίων, κατά την άποψή τους, απαιτεί τη διεξαγωγή μιας συστηματικής έρευνας σε εθνική κλίμακα από εξειδικευμένη ομάδα, στην οποία θα περιλαμβάνονται και εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς και ερευνητές που ασχολούνται με

το εν λόγω θέμα, προκειμένου να προβούν στη συγγραφή κατάλληλων σχολικών βιβλίων, προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία. Υπογραμμίζεται ακόμη η ανάγκη ενίσχυσης των σχολικών βιβλίων με οπτικοακουστικό υλικό, το οποίο θα καθιστά τη γνώση περισσότερο προσιτή στους μαθητές, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν εύκολα να το ενσωματώσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, μέσω των συνεντεύξεων, επισημαίνουν ότι τα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. θα έπρεπε ένα έχουν τα δικά τους σχολικά βιβλία, με διαφοροποιό στοιχείο έναντι των αντίστοιχων γενικών, την προσαρμογή του περιεχομένου στους ρυθμούς ανάπτυξης των μαθητών. Οι εν λόγω ειδικές σχολικές δομές, σύμφωνα με το λόγο των εκπαιδευτικών, διαφοροποιούνται από τα σχολεία τυπικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι σε αυτά φοιτούν μαθητές με αναπηρία, ύστερα από αξιολόγηση και προσανατολισμό του Κέντρου Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.). Θεωρούν «ακατάλληλα» τα εν λόγω εγχειρίδια για τους μαθητές τους και συνηθίζουν να δημιουργούν για αυτό το σκοπό εκπαιδευτικό υλικό προσαρμοσμένου στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, αναφέρονται στην ισοτιμία μεταξύ των σχολείων τυπικής και ειδικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βασιζόμενοι στο περιεχόμενο της ισχύουσας νομοθεσίας και τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, υποστηρίζοντας ότι οι μαθητές της δευτεροβάθμιας ειδικής εκπαίδευσης έχουν το δικαίωμα ισότιμης συμμετοχής στις εξετάσεις που πραγματοποιούνται σε εθνική κλίμακα για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η πλειοψηφία των μελών του Ε.Ε.Π., εξαιτίας της καθημερινής τριβής και απασχόλησης στα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. υποστηρίζουν, μέσα από τις συνεντεύξεις τους, ότι τα σχολικά εγχειρίδια δεν είναι κατάλληλα για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά συχνά ούτε για τους μαθητές της γενικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τα λεγόμενα του Ε.Ε.Π, αναγκάζονται να γράψουν εξ αρχής ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό υλικό για τους μαθητές τους, γεγονός που απαιτεί πολύ χρόνο και λειτουργεί ανασταλτικά στη συμμετοχή των μαθητών σε άλλες σημαντικές δραστηριότητες, σε επίπεδο σχολικής τάξης, οι οποίες συμβάλλουν στη διανοητική τους

ανάπτυξη. Από τα λεγόμενά τους, προκύπτει ότι θεωρούν απαραίτητη την κάλυψη της ίδιας ύλης με τους μαθητές του Γενικού σχολείου, προσαρμοσμένη, όμως, στα δεδομένα των μαθητών των Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., ώστε να μπορούν να ενταχθούν ομαλά και ισότιμα στην αγορά εργασίας. Κατά την άποψή τους τα σχολικά βιβλία που διανέμονται από το Υπουργείο Παιδείας είναι δυσνόητα για τους μαθητές με αναπηρία. Μια μειοψηφία των μελών του Ε.Ε.Π. αναφέρονται στην ισοτιμία μεταξύ μαθητών γενικών και ειδικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θεωρώντας ότι τα σχολικά βιβλία θα πρέπει να είναι ακριβώς τα ίδια με τα σχολικά βιβλία των γενικών Γυμνασίων και των εσπερινών ΕΠΑ.Λ., σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία του υπουργείου παιδείας.

6.7.6 Ορισμένοι Προβληματισμοί που αναδεικνύονται από τα ερευνητικά δεδομένα μας

Διαπιστώνουμε τη χρήση του όρου «ισοτιμία» αναφορικά με τα δικαιώματα όλων των μαθητών στην εκπαίδευση, τόσο στην ισχύουσα νομοθεσία, που αφορά όλους τους μαθητές, όσο και από ορισμένους εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο αυτό τα βιβλία οφείλουν να είναι τα ίδια για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης και της δευτεροβάθμιας ειδικής εκπαίδευσης.

Σημειώνεται ότι τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, δέχονται μαθητές με αναπηρία ύστερα από αξιολόγηση και προσανατολισμό του ΚΕ.Δ.Α.ΣΥ. προς αυτές τις ειδικές σχολικές δομές. Εύλογα αναγνωρίζουμε ισχυρή βάση προβληματισμού για τη διαδικασία και την ορθολογικότητα της αξιολόγησης και του προσανατολισμού των μαθητών με αναπηρία από τα ΓΕ.Λ. και ΕΠΑ.Λ. προς τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., δεδομένης της ενιαίας και αδιαφοροποίητης χρήσης των ίδιων σχολικών βιβλίων και κάλυψης των ίδιων γνωστικών αντικειμένων σε γενικά Γυμνάσια και εσπερινά ΕΠΑ.Λ. Με άλλα λόγια, φαίνεται πως ακολουθείται μια ενιαία και κοινή βάση διδακτικής ενέργειας, τουλάχιστον σύμφωνα με όσα ορίζονται στο θεσμικό πλαίσιο, με κοινά μέσα και στρατηγικές, που δεν επιδέχεται διαφοροποιήσεων και προσαρμογών, παρά τις δεδομένες και αδιαμφισβήτητες μαθησιακές ιδιαιτερότητες και εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Παρατηρούμε ότι δεν λαμβάνονται υπόψη οι

διαφορές μεταξύ μαθητών των Γενικών γυμνασίων και εσπερινών ΕΠΑ.Λ., καθώς γίνεται αξιολόγηση και προσανατολισμός μέσω του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. προς τη δευτεροβάθμια ειδική εκπαίδευση.

Πρόκειται για μια «αδιαφορία στις διαφορές;». Αναφερόμαστε στη γνωστή διατύπωση του P. Bourdieu σύμφωνα με την οποία «η αδιαφορία στις διαφορές» παράγει τις ανισότητες, καθώς αυτή η αδιαφορία προϋποθέτει μια ισότητα ευκαιριών και ικανοτήτων που στην πραγματικότητα δεν υπάρχει. Μια αντίστοιχη διατύπωση, κατά τον Ph. Meirieu, τροφοδοτεί επικίνδυνα μια πιθανή ομοιογένεια που συνιστά μια συνθήκη σχολικής αποτελεσματικότητας και επιβίωσης της κοινωνίας (1996). Όπως χαρακτηριστικά επεκτείνει τη σκέψη του ο Ph. Meirieu, το σχολείο συνεχίζει να (ανα)παράγει τον κοινωνικό αποκλεισμό και να διευρύνει ένα χάσμα ανάμεσα στα «φυσιολογικά» παιδιά και τα παιδιά με αναπηρία ή τα παιδιά που βρίσκονται σε μια κατάσταση σχολικής αποτυχίας, ενώ, αντίθετα, υπό μια ιδεαλιστική δημοκρατικότερη αντίληψη, θα όφειλε να αποσκοπεί στην κοινωνική και σχολική ένταξη όλων των παιδιών. Το σχολείο οφείλει συνεπώς να παρέχει στους εκπαιδευτικούς τα κατάλληλα μέσα, προκειμένου να κατανοήσουν αυτούς τους μαθητές, μέσω της αρχικής μόρφωσης και κατάρτισής τους, ενθαρρύνοντας κυρίως τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες, οι οποίες συμβάλλουν στη διανοητική και γνωσιακή ανάπτυξη των μαθητών, παρά τις εγγενείς διαφορές τους.

Σήμερα, το δικαίωμα στη διαφορά, κατά τον Ph. Meirieu, είναι εποικοδομητικό, μόνο όταν το συσχετίζουμε με το δικαίωμα στην ομοιότητα, αποδεχόμενοι τις διαφορές ανάμεσα σε όλα τα ανθρώπινα όντα, θέση που καθιστά απαραίτητη μια μάθηση που δύναται να διασυνδέεται και με την καλλιτεχνική δημιουργία. Κατά τον Ph. Meirieu, η διαφορά δεν είναι δεδομένο που παραπέμπει στη φύση, μέσα στην οποία το υποκείμενο εγκλωβίζεται, αλλά αναφέρεται σε μια διαφορά που εκφράζει τη μοναδικότητα του υποκειμένου, μέσω της οποίας το υποκείμενο ενσωματώνει στοιχεία της προσωπικής του ιστορίας για την υλοποίηση των δράσεών του. Η θεώρηση της διαφοράς δεν οφείλει συνεπώς να οδηγεί σε μια ταξινομική στάση, αλλά να ευνοεί τη διεύρυνση των δυνατοτήτων όλων των ανθρωπίνων όντων. Έτσι, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν συντελείται και δεν εξαντλείται ως ένα νέο παιδαγωγικό σύστημα, αλλά ως μια δυναμική

διεργασία που εμπεριέχεται σε κάθε παιδαγωγική πράξη στην εκπαιδευτική διαδικασία (Meirieu, 1989). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική αποτελεί ένα τρόπο παιδαγωγικής οργάνωσης, όπου οι μαθητές εργάζονται με εξατομικευμένο τρόπο και ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει μέσω υποστηρικτικών εξηγήσεων και κατάλληλων συμβουλών, λαμβάνοντας υπόψη την αποκτηθείσα γνώση και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους²⁸⁴.

Τα ερευνητικά δεδομένα, μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων, με το εκπαιδευτικό και το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, συμφωνούν στην ακαταλληλότητα των εν λόγω σχολικών βιβλίων για τους μαθητές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Βασιστήκαμε στα λεγόμενα των Διευθυντών και Υποδιευθυντών σε ό,τι αφορά στην κοινωνική προέλευση των μαθητών της ειδικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ίδιοι εξέφρασαν την αντίληψη πως η πλειοψηφία των μαθητών με αναπηρία, στις εν λόγω ειδικές σχολικές δομές, προέρχονται από μεσαίες και κυρίως μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Σημειώνουμε, ωστόσο, πως δεν κατέστη εφικτή η ικανοποίηση του αιτήματός μας για πρόσβαση στα τηρούμενα δεδομένα των σχολείων για τη διερεύνηση της κοινωνικο-οικονομικής και κοινωνικο-πολιτιστικής προέλευσης των οικογενειών των μαθητών, που θα μπορούσε να εμπλουτίσει και να τροφοδοτήσει το αναλυτικό μας επιχείρημα.

Οι P. Bourdieu και J. C. Passeron στο έργο τους, «*Les hérités*» (1964) και «*La Reproduction*» (1970), αναδεικνύουν τη διαδικασία παρεμβολής του σχολείου στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, κυρίως μέσω μεθόδων και περιεχομένων διδασκαλίας, που τείνουν να ευνοούν αδιόρατα μια μορφή κυρίαρχης κουλτούρας, των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων. Σύμφωνα με τη θεωρητική τους κατασκευή και στοιχειοθέτηση, οι μαθητές των προνομιούχων κοινωνικών τάξεων επιτυγχάνουν στο σχολείο και τον επαγγελματικό βίο, καθώς οι αξίες και τα πρότυπα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος φαίνεται σε μεγάλο βαθμό να ταυτίζονται με τα αντίστοιχα που καταθέτει, ανακηρύσσει ως κυρίαρχα και νομιμοποιημένα το σχολείο, διαχειριζόμενο το σύστημα γνώσης και κατανομής κοινωνικών ρόλων.

²⁸⁴ Meirieu, Ph. (2017). *Apprendre...oui, mais comment*, ESF Editeur

Meirieu, Ph. (2010). *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe - I*, Chronique Sociale Editeur

Η εν λόγω θεωρία παραπέμπει στις έννοιες του ταξικού «habitus» και του πολιτιστικού αυθαίρετου των P. Bourdieu και J. C. Passeron, όπου τα habitus των κοινωνικών τάξεων διαφοροποιούνται ανάλογα προς τα κοινωνικο-οικονομικά και κοινωνικο-πολιτισμικά δεδομένα των οικογενειών προέλευσης των μαθητών.

Ως γνωστόν, σύμφωνα με την ιδεολογία της κοινωνικής ανισότητας, το σχολείο θα έπρεπε να αποτελεί έναν κοινωνικό χώρο που αναλαμβάνει τη διασφάλιση της ισότητας σε όλους τους μαθητές, εξαλείφοντας ή εξισορροπώντας τις κοινωνικές ανισότητες. Αντίθετα, σύμφωνα με τη θεωρία των P. Bourdieu και J. C. Passeron, το πολιτισμικό προνόμιο βρίσκεται στη βάση των σχολικών ανισοτήτων, επιτρέποντας στις κυρίαρχες τάξεις, που αποτελούν τους κύριους χρήστες του εκπαιδευτικού συστήματος, να μεταφράζουν και να επικυρώνουν και συμβολικά την επιτυχία ως επιβεβαίωση φυσικών και προσωπικών χαρισμάτων²⁸⁵. Στο έργο τους «Les hérities» (1964) αναδεικνύεται η συνάφεια μεταξύ της πανεπιστημιακής διδασκαλίας και του habitus των προνομιούχων κοινωνικών τάξεων, που επιτρέπει στους φοιτητές να ενσωματώνουν τη φιλολογική ή φιλοσοφική διδασκαλία στα προϋπάρχον πολιτισμικά κεκτημένο. Γενικότερα, το habitus υποδηλώνει την ικανότητα που αποκτήθηκε κοινωνικά από ένα άτομο (οσμωτικά), επιτρέποντάς του να προβαίνει σε ορθές και φυσικοποιημένες επιλογές. Η ικανότητα αυτή, προσκτηθείσα υπό τη μορφή του habitus, παρουσιάζεται ως τελείως φυσική δράση που επιτρέπει την πραγματοποίηση σωστών επιλογών σε όλες τις περιστάσεις. Πρόκειται για επιλογές που είναι σύμφωνες με την κουλτούρα της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Σύμφωνα με τον P. Bourdieu το πολιτιστικό κεφάλαιο είναι ένα σύνολο γνώσεων και πληροφοριών που θεωρείται για τους μαθητές ως κάτι το φυσικό, ενώ η έλλειψή τους καθίσταται, μέσω της δομής άρθρωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, μειονέκτημα εκπαιδευτικής ανέλιξης για τις μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Επιπρόσθετα, το πολιτισμικό αυτό κεφάλαιο μπορεί να «νομιμοποιηθεί», καθίσταται δηλαδή επίσημο, με την απόκτηση ενός σχολικού διπλώματος (Γώγου, 2019).

Οι P. Bourdieu και J. C. Passeron, στο «La Reproduction» (1970) εισάγουν την έννοια της συμβολικής βίας και για το πολιτισμικό αυθαίρετο του σχολείου, υποστηρίζοντας

²⁸⁵ Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1964), *Les hérities: les étudiants et la culture*, Paris: Les Éditions de Minuit.

ακόμη ότι η κυρίαρχη κουλτούρα επιβάλλεται στο σχολείο ως η νόμιμη κουλτούρα²⁸⁶. Οι εν λόγω συγγραφείς θεωρούν το εκπαιδευτικό σύστημα, όχι ως χώρο μετάδοσης επιστημονικών γνώσεων – που θα ήταν κοινωνικά ουδέτερος, αλλά ως χώρο μετάδοσης και επικύρωσης της κυριαρχίας μιας νόμιμης κουλτούρας. Η εξέταση του εκπαιδευτικού συστήματος θα οδηγήσει, συνεπώς, στη μελέτη ενός χώρου, που είναι κατ' εξοχήν χώρος πολιτισμικής καθιέρωσης, επιβολής του πολιτισμικού αυθαίρετου, καθώς επίσης και παραγωγής ανισότιμων πολιτισμικών διατάξεων και, ως εκ τούτου, αναπαραγωγής της καθεστηκυίας τάξης.

Για τους P. Bourdieu και J. C. Passeron το γλωσσικό κεφάλαιο διαφέρει ανάλογα με τις κοινωνικές τάξεις και θα ασκηθεί μια θετική επιλογή προς όφελος αυτών, οι οποίοι κατέχουν τα επιβεβλημένα από το σχολείο γλωσσικά μέσα, που είναι εκείνα της γλώσσας των προνομιούχων κοινωνικών τάξεων. Σύμφωνα με τους εν λόγω συγγραφείς, οι κοινωνικές συνθήκες απόκτησης και χρήσης του λόγου, απομακρύνονται από τους κοινωνικούς κανόνες του σχολείου. Πρόκειται για μια μορφή βίας που δεν είναι φανερή και την οποία για τον λόγο αυτό ο P. Bourdieu αποκαλεί συμβολική. Το εκπαιδευτικό σύστημα επιλέγει σημασίες, εξαλείφει άλλες, σύμφωνα με την κουλτούρα των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων και έτσι, με τη συμβολική αυτή βία, ενδυναμώνει τις υπάρχουσες ανταγωνιστικές σχέσεις. Σύμφωνα με τον P. Bourdieu, κάθε παιδαγωγική δράση αποτελεί αντικειμενικά βία, εφόσον συνιστά επιβολή ενός πολιτισμικού αυθαίρετου. Την ίδια στιγμή, που διαιωνίζεται η κυριαρχία του πολιτισμικού αυθαίρετου, αναπαράγονται οι ανταγωνιστικές σχέσεις που το έχουν τοποθετήσει σε άρχουσα θέση. Η παιδαγωγική σχέση, επομένως, μια πράξη επιβολής αυτού του πολιτισμικού αυθαίρετου, σε συμφωνία με το πολιτισμικό καθεστώς της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης. Η παιδαγωγική εξουσία, για τον P. Bourdieu, εμπεριέχεται αναγκαστικά στην παιδαγωγική δράση και εμφανίζεται ως αρχή συμβολικής βίας, με τη μορφή ενός δικαιώματος νόμιμης επιβολής. Σύμφωνα με τον P. Bourdieu η ιδεολογία, η οποία επιβεβαιώνει την ανεξαρτησία της παιδαγωγικής εξουσίας σε σχέση με την κοινωνική

²⁸⁶ Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970), *La Reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Les Éditions de Minuit.

ευταξία, είναι σύμφωνη με τις λειτουργικές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Η παιδαγωγική εξουσία οφείλει να εμφανίζεται ως ανεξάρτητη και κάτοχος, τουλάχιστον μιας αυτονομίας (Γώγου, 2019).

Η κριτική κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, της οποίας ο P. Bourdieu αποτελεί έναν από τους κύριους δημιουργούς, θεωρεί το σχολείο ως το όργανο παραγωγής και αναπαραγωγής υφιστάμενων ανταγωνιστικών σχέσεων, δηλαδή απεικόνιση της κοινωνίας αυτής καθεαυτής. Ο L. Althusser κατέδειξε τους μηχανισμούς που διασφαλίζουν στο σχολείο τη λειτουργία της νομιμοποίησης. Το σχολείο, σύμφωνα με τον L. Althusser αναπαράγει την εσωτερίκευση των κανόνων καλής συμπεριφοράς, της σωστής χρήσης της γλώσσας, της ηθικής, της πολιτικής και επαγγελματικής συνείδησης, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι το σχολείο μεταδίδει το σεβασμό της κατανομής της εργασίας και των κανόνων της ευταξίας, που είχε επιβληθεί με την ταξική κυριαρχία. Μέσω της γλώσσας και της κουλτούρας, γίνεται μια επιλογή, με βάση την επίσημη γλώσσα και τις ικανότητες γραφής και σύνταξης. Κατά την άποψη του L. Althusser το σχολείο αποτελεί μια καθοριστική κρατική ιδεολογική μηχανή και αρκεί μια συμβολική βία που επιβεβαιώνει την εσωτερίκευση της σχέσης κυριαρχίας (στους κυριαρχούμενους), καθώς έχει αποκλείσει κάθε κριτική γνώση²⁸⁷.

Τα σχολικά βιβλία, σύμφωνα με τη νομοθεσία του υπουργείου παιδείας, διανέμονται δωρεάν στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στη δευτεροβάθμια ειδική αγωγή και εκπαίδευση και είναι ακριβώς τα ίδια για όλα τα μαθήματα που περιλαμβάνονται στα αναλυτικά προγράμματα της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της ειδικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματός μας και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ψυχολόγοι, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί), μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων, δηλώνουν την ακαταλληλότητα των εν λόγω βιβλίων επειδή το θεωρητικό περιεχόμενό τους δεν ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και μέσω της παραγωγής δικού τους εκπαιδευτικού υλικού, προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών τους, καλύπτουν και αντισταθμίζουν την εντοπισμένη κρατική ελλειμματικότητα. Επισημαίνουν, παράλληλα, την αναγκαιότητα μετάβασης σε μια

²⁸⁷ Althusser, L. (1970), «Idéologie et appareils idéologiques d'État : sur la reproduction», La Pensée, Juin 1970, p. 3-21.

διαφοροποιημένη παιδαγωγική αντίληψη και πρακτική, με σχεδιασμό εξατομικευμένων προγραμμάτων, που θα λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τους ρυθμούς ανάπτυξης των μαθητών με αναπηρία.

6.8 Η Συμβολή του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην κοινωνικό - επαγγελματική ένταξη των αποφοίτων των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

6.8.1 Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και στο πλαίσιο του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού είναι ιδιαίτερα σημαντικό να παρέχονται στους/στις μαθητές/μαθήτριες υπηρεσίες επαγγελματικής συμβουλευτικής, ώστε με την αξιοποίηση των ικανοτήτων, των δεξιοτήτων, των ενδιαφερόντων και των προτιμήσεών τους να βοηθηθούν στη διαδικασία εύρεσης κατάλληλης εργασίας και στην εν γένει επαγγελματική αποκατάστασή τους (Crudden, 2012). Όπως κατέδειξε η έρευνα του Γ. Χουρδάκη (2007) για τις δυνατότητες επαγγελματικής εκπαίδευσης και απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία «τα άτομα με αισθητηριακές, κινητικές αναπηρίες και ελαφριά νοητική αναπηρία, όσο και οι γονείς τους, συμφώνησαν ότι δεν παρέχονται υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού στα άτομα με αναπηρία που εκπαιδεύονται σε ειδικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια».

Ο Νόμος 2817/ 2000 (άρθρο 1, παράγραφοι 6 και 7) ορίζει ότι «στα άτομα που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ειδική εκπαίδευση, η οποία στο πλαίσιο των σκοπών της δευτεροβάθμιας και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης επιδιώκει μεταξύ άλλων την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στη παραγωγική διαδικασία». Για την επίτευξη αυτού του στόχου παρέχεται κατά το αυτό νομοθέτημα, σε όλες τις τάξεις της επαγγελματικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμβουλευτική εργασία στο πλαίσιο του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.). Σκοπός του Σ.Ε.Π. στις τάξεις των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. είναι οι μαθητές / μαθήτριες να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, να αναπτύξουν προεπαγγελματικές δεξιότητες και να λάβουν έγκυρη και επικαιροποιημένη πληροφόρηση σε ό,τι αφορά στην πρόσβασή τους στην αγορά εργασίας.

Ο θεσμός της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) αποσκοπεί να προσφέρει βοήθεια στους μαθητές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., προκειμένου να αντιμετωπίσουν δυναμικά ανακύπτοντα προβλήματα που θα συναντήσουν στην επίτευξη των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών τους. Ουσιαστικά, το μάθημα του Σ.Ε.Π. δρα εναρμονιστικά μεταξύ των επιθυμιών των μαθητών, των πραγματικών δεξιοτήτων και δυνατοτήτων τους και των προοπτικών που σχετίζονται με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Η συγκεκριμένη προσέγγιση, μέσω της μεθοδολογίας της συμβουλευτικής παρέμβασης, προσβλέπει στην ενεργοποίηση των μαθητών, ώστε να επιλέξουν συνειδητά το επόμενο βήμα μετά τη φοίτησή τους στο ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και να ενταχθούν λειτουργικά στην αγορά εργασίας ή στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα (Τριτοβάθμια ή Μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση).

Ο Σ.Ε.Π. ουσιαστικά αναφέρεται σε μια σειρά δραστηριοτήτων που αφορούν στην καλλιέργεια της αυτογνωσίας, την ενίσχυση και την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης του ατόμου (Μακρή - Μπότσαρη, 2000) την πληροφόρηση, τη λήψη αποφάσεων και τη μετάβαση από το σχολείο στην αγορά εργασίας (Κασσωτάκης, 2002). Η αναγκαιότητα ενός επαρκούς Σ.Ε.Π. συμβάλλει στη δημιουργία κατάλληλων προοπτικών για τα άτομα με αναπηρία, τόσο σε επίπεδο αρχικής μόρφωσης και κατάρτισης, όσο και στην ανεύρεση εργασίας (Harring & Field, 1990). Στα πλαίσια του Σ.Ε.Π., το εξειδικευμένο προσωπικό, μέσω της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, τα μέλη του Ε.Ε.Π. και των Διευθυντών /Υποδιευθυντών, συμβάλλουν στην ενίσχυση του προφίλ των μαθητών τους αναφορικά με την κοινωνικο-επαγγελματική ένταξή τους (Αγρέβη et al., 2000). Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (ν. 2817/ 2000) ο Σ.Ε.Π. στοχεύει στην αναγνώριση και διάκριση των συναισθημάτων, των ικανοτήτων και αναγκών των μαθητών με αναπηρία. Το ενδιαφέρον του των λειτουργιών του Σ.Ε.Π. επικεντρώνεται στις δεξιότητες των μαθητών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., καθώς και στην άρτια ενημέρωσή τους αναφορικά με τα ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα με την αποφοίτησή τους, καθώς και στους τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών που σχετίζονται με την ανεύρεση θέσεων στην αγορά εργασίας.

6.8.2 Απόψεις των Διευθυντών – Υποδιευθυντών του δείγματός μας

Οι Διευθυντές και οι Υποδιευθυντές του δείγματός μας (n=10 στους 13, ποσοστό 76,92%) παρατηρούν ότι είναι σύνηθες μαθητές/μαθήτριες που ολοκληρώνουν την φοίτησή τους στα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., είτε να συνεχίζουν στο μεταλυκειακό έτος της μαθητείας, είτε να συνεχίζουν σε Ι.Ε.Κ. Σύμφωνα με τους Διευθυντές και τους Υποδιευθυντές ένα μικρό ποσοστό των μαθητών φοιτά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μετά από συμμετοχή στις πανελλήνιες εξετάσεις, όπως ορίζει η νομοθεσία. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, οι γονείς κατευθύνουν τα παιδιά τους και τελικά αποφασίζουν για την επαγγελματική πορεία τους, δηλαδή, αν θα συνεχίσουν τις σπουδές τους σε κάποιο Ι.Ε.Κ. ή αν θα αναζητήσουν εργασία, που σχετίζεται με τις ειδικότητες που επέλεξαν στα εργαστήρια των Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Οι Διευθυντές και οι Υποδιευθυντές τονίζουν ότι, πως μέσω των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. πολλοί μαθητές συνέχισαν σε πρακτικές ειδικότητες που ενέπιπταν στα ενδιαφέροντά τους. Υποστηρίζουν ότι τα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. αποσκοπούν στην ένταξη των μαθητών στην αγορά εργασίας και επισημαίνουν ορισμένες δυσκολίες που σχετίζονται με το γεγονός ότι η αγορά εργασίας εμπιστεύεται λιγότερο τα άτομα με αναπηρία. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, ορισμένοι από τους μαθητές τους, που οι γονείς τους διατηρούν οικογενειακές επιχειρήσεις, εργάζονται σε αυτές. Λαμβάνουν υπόψη το γεγονός ότι η κρίση που πλήττει την αγορά εργασίας καθιστά δύσκολή την κοινωνικο – επαγγελματική ένταξη των ατόμων με αναπηρία μετά την αποφοίτησή τους. Κατά την άποψη ορισμένων Διευθυντών και Υποδιευθυντών, τα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. αποτελούν νέο θεσμό και δηλώνουν ότι είναι μικρό το ποσοστό των μαθητών που συμμετέχουν στις πανελλήνιες εξετάσεις, για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία. Κατά την άποψή τους οι απόφοιτοι των Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., θα ήταν περισσότερο ευνοημένοι με την παλαιότερη δομή των Τ.Ε.Ι. Υπογραμμίζουν, ότι αρκετοί απόφοιτοι από τους μαθητές τους εργάζονται, όπως αποθηκάριοι, υπάλληλοι σε υπεραγορές, διανομείς κ.ά και προτάσσουν την ανάγκη θέσπισης επαγγελματικών δικαιωμάτων για τους απόφοιτους των Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

«Λοιπόν, αυτό που σας είπα τώρα. Μετά το Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. τί; Οκτώ χρόνια εδώ και μετά δεν ξέρουν, τί να κάνουν. Συνήθως, πάνε σε σχολές ΟΑΕΔ, μαθαίνουν ζαχαροπλαστική,

βέβαια έχουμε και μαθητές, οι οποίοι αποφοίτησαν από εμάς. Μετά το Γυμνάσιο, παρακολούθησαν ΕΠΑ.Λ., δώσανε πανελλήνιες και μπήκαν επιτυχώς σε σχολές Τ.Ε.Ι.»

«Ναι, το σχολείο μας δεν εξαιρεί κανέναν. Οι δομές αυτές δεν εξαιρούν τα παιδιά, τα παιδιά μπορούν να συνεχίσουν σε Πανελλαδικές εξετάσεις. Μέχρι τώρα δεν έχουμε αντιμετωπίσει εξετάσεις. Όσα παιδιά έχουν δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσορθογραφία και τα λοιπά, δίνουν προφορικά. Όσα είναι στο φάσμα της διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής, επίσης, δίνουν προφορικά. Η νομοθεσία για αυτές τις δομές λέει για να γραφτούν τα παιδιά στο σχολείο αυτό θα πρέπει να έχουν ακαδημαϊκές δεξιότητες και πρακτικές δεξιότητες, έτσι ώστε το παιδί να μπορεί να σταθεί στην αγορά εργασίας, είτε είναι εποπτευόμενη είτε είναι ελεύθερη! Επομένως, πρέπει τα παιδιά να έχουν κάποιες στοιχειώδεις δεξιότητες για να μπορούν να γραφτούν εδώ. Επομένως, έρχονται παιδιά, ας το πω μέσα σε εισαγωγικά λειτουργικά».

«Συνήθως, και τις τελευταίες χρονιές, δεν εξέφρασαν την επιθυμία οι γονείς για να δώσουν πανελλαδικές εξετάσεις τα παιδιά, αλλά και εμείς δεν τους προωθήσαμε σε κάτι τέτοιο, γιατί βλέπαμε ότι τα παιδιά, το να μπουν σε μια τέτοια διαδικασία, μάλλον δεν θα είναι προς όφελος τους. Ίσως το να βγουν στην αγορά εργασίας θα ήτανε πιο καλό για αυτά. Ας πούμε το ένα, η μία επιλογή είναι λοιπόν, οι πανελλαδικές εξετάσεις, το άλλο είναι η μαθητεία, το μεταλυκειακό έτος, για να αναβαθμίσουν το πτυχίο που παίρνουν».

«Συζητώντας και με άλλους συναδέλφους μια, δύο περιπτώσεις προσήλθαν στην διαδικασία των πανελλαδικών, αλλά δεν τα κατάφεραν. Θεωρώ ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο, αλλά όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να κάνουν την προσπάθεια τους βέβαια. Απλά λέω, υπάρχει η δυνατότητα και τους δίνεται το δικαίωμα να συμμετέχουν στη διαδικασία. Μετά νομίζω να πάνε στα δημόσια Ι.Ε.Κ.. Δηλαδή οι καλοί μαθητές, που δεν έχει επέλθει και η κόπωση από τη μόρφωση τόσο ετών και τη φοίτηση τόσο ετών στις δομές, μπορούν πια στα δημόσια Ι.Ε.Κ., είτε στα ιδιωτικά Ι.Ε.Κ. αντίστοιχα».

«Η Τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι το ένα, δύσκολα όμως. Καταρχήν τελειώνοντας το λύκειο πια, το επαγγελματικό λύκειο είναι η πρώτη χρονιά που έχουμε μεταλυκειακό τμήμα. Ένα παιδί μας λοιπόν από το Ειδικό σχολείο παρακολουθεί τάξη μαθητείας».

«Τώρα κατά τα άλλα μπορούν να γραφτούν σε ένα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Πολλά παιδιά μας και κωφά παιδιά είναι απόφοιτοι, έχουν γραφτεί σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Υπάρχει εδώ το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. της Ειδικής Αγωγής των κωφών, το οποίο λειτουργεί μέσα στο σχολείο μας το απόγευμα και πολλά παιδιά το ακολούθησαν, ακολούθησαν ειδικά τα τμήματα πληροφορικής φυσικοθεραπείας, υπήρχαν κάποια τέτοια τμήματα. Ένα στα πέντε τοις εκατό έχει γραφτεί στα ανώτατα ιδρύματα με τη διαδικασία αυτή και πολλά άλλα παιδιά αναζητούν εργασία και ενδεχομένως μέσα στην κρίση με ό,τι συμβαίνει και για τα άλλα παιδιά, πλήττονται και αυτά από την κρίση».

«Εφόσον το επιθυμούν μπορούν να συνεχίσουν μέσω των θεσμών των εξετάσεων και στα Τ.Ε.Ι.. Κάποιοι από αυτούς μπορούν να πάνε σε ιδιωτικά Ι.Ε.Κ. και κάποιοι από αυτούς μπορούν να συνεχίσουν για να εξειδικευτούν ακόμα περισσότερο σε κάποιο τομέα που έχουν επιλέξει. Υπάρχει ένα ποσοστό που προσλαμβάνουν οι δήμοι και το δημόσιο σε περίπτωση βέβαια που προκηρυχθούν οι θέσεις για παιδιά με αναπηρία, για παιδιά με ειδικές ανάγκες και φυσικά οπουδήποτε στον ιδιωτικό τομέα μπορούν να ζητήσουν εργασία».

«Αυτοί που εργάζονται μέχρι τώρα είναι πολλοί. Καταρχήν κάποιοι έχουν περάσει στο Πανεπιστήμιο. Υπάρχουν κάποιοι που εργάζονται σε σούπερ-μάρκετ, έχω πετύχει κιόλας, και τον έχω δει σε αποθήκη σούπερ-μάρκετ, έναν νεαρό, άλλος εργάζεται, κάνει delivery με μηχανάκι, άλλος εργάζεται σε γραφείο κηδειών».

«Πολύ μικρό ποσοστό μαθητών, μέχρι σήμερα που το σχολείο μας λειτουργεί από το 2008, μέχρι σήμερα έχουμε τέσσερις μαθητές όλα αυτά τα χρόνια που πέρασαν σε κάποιο Τ.Ε.Ι.. Και κάποιοι μαθητές μας πήγαν στην Σιβιτανίδειο, η οποία είναι αντίστοιχη, ας πούμε σχολή μαθητείας. Δεν ανταποκρίνονται εύκολα εκεί, θεωρούν ότι είναι δύσκολα και πρέπει να γίνει κάτι και τα επαγγελματικά τους δικαιώματα».

«Ακόμη, η δομή είναι καινούρια σχετικά, δηλαδή δεν υπάρχει πανελλαδικά ακόμα απόφοιτος του Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ-Α. είμαστε στο τρίτο έτος. Θέλουμε άλλο ένα έτος το τέταρτο και κατόπιν πανελλαδικές για να δούμε το ποσοστό, για να έχουμε αποτελέσματα».

«Μπήκανε λίγα στα Τ.Ε.Ι., το ένα τελείωσε, δεν κάνει κάτι αυτή την στιγμή, το άλλο νομίζω ακόμα φοιτά και το άλλο ξεκίνησε πέρυσι να φοιτά. Ναι, ναι, πανελληνίων κανονικά, δικαιούνται να δώσουν πανελλήνιες».

Οι Διευθυντές-Υποδιευθυντές (n=5 στους 13, ποσοστό 38,46%) θεωρούν ότι οι απόφοιτοί τους μπορούν να ενταχθούν στην κοινωνία και συνδέουν την ένταξη αυτή με την αγορά εργασίας, με τη διαφορά ότι θα πρέπει να προσδιορίζονται τα αντικείμενα και να έχουν συγκεκριμένο έργο. Υποστηρίζουν πως όταν το αντικείμενο – εργασία που ανατίθεται στην κατηγορία αυτή των μαθητών είναι συγκεκριμένο/η και καθορισμένο/η τότε είναι ιδιαίτερα αποδοτικοί. Τονίζουν ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντά τους, ώστε να ενταχθούν στην αγορά εργασίας και να είναι αποτελεσματικοί. Επισημαίνουν τις ιδιαιτερότητες και τις κλίσεις των μαθητών τους αναφορικά με την εξεύρεση λύσεων για θέσεις στην αγορά εργασίας, για παράδειγμα την εργασία τυφλών σε τηλεφωνικά κέντρα. Κατά την άποψή τους οι τυφλοί μπορούν να αποδώσουν και να είναι αποτελεσματικοί σε τηλεφωνικά κέντρα και να απορροφηθούν στις συγκεκριμένες θέσεις εργασίας, επισημαίνοντας ότι ανάλογες συνθήκες επικρατούν και στον δημόσιο τομέα, όπου μπορούν να εργασθούν άτομα με αναπηρία. Τονίζουν ότι ορισμένες ειδικότητες σε εργαστήρια, δεν βοηθούν στην ανεύρεση εργασίας. Συγκεκριμένα σε ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., που προσφέρουν ειδικότητες αισθητικής και κομμωτικής και η πλειοψηφία των μαθητών είναι αγόρια, που δεν ενδιαφέρονται για τις ειδικότητες αυτές. Σημειωτέον ότι κάθε ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. προσφέρει δύο με τρεις ειδικότητες και όχι το σύνολο των ειδικοτήτων που προβλέπονται στην ισχύουσα νομοθεσία. .

«Ναι, βεβαίως, βεβαίως, δηλαδή άνετα μπορούν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας, αλλά η κοινωνία θα πρέπει να γίνει γνωστό ότι για να εντάξει κάποια διαφορετικά άτομα από τα συνηθισμένα, εντός εισαγωγικών η λέξη συνηθισμένα, θα πρέπει να κάνει κάποιες παραχωρήσεις, χρηματοδοτήσεις και ειδικές εξειδικεύσεις, έτσι; Δεν μπορείς δηλαδή, για παράδειγμα να προσλαμβάνεις σε έναν οργανισμό δέκα ανθρώπους εκ των οποίων οι πέντε είναι τυφλοί και να βάζεις τους άλλους στα τηλεφωνικά κέντρα και να μην βάζεις τους τυφλούς. Δηλαδή πρέπει να υπάρχει μια πρόγνωση, όταν προσλαμβάνεις κάποιον, πού θα τον βάλεις να δουλέψει και να έχει προτεραιότητα και να τον ευχαριστεί για αυτό που

κάνει, γιατί τα άτομα με ιδιαιτερότητα δεν μπορούν να κάνουν τα πάντα. Γενικά πρέπει να τους βάζεις εκεί που είναι η κλίση τους, γιατί αν ένας, ο οποίος είναι σαν και εσάς επιστήμονας και σας βάζουν στο πηλοφόρι δεν νομίζω ότι θα αποδώσετε ας πούμε! Άλλο να έχεις μια έρευνα: ποιοι παραμένουν με το απολυτήριο και ποιοι προσπαθούν να βρουν δουλειά με το απολυτήριο του ΕΠΑ.Α. Λυκείου».

«Εμείς, επειδή είμαστε καινούργιο σχολείο δεν έχουμε αποφοιτήσαντες για να καταγράψουμε λιγάκι την πορεία τους. Από τη δική μου εμπειρία όμως και σε άλλα σχολεία, σχολικές μονάδες, η αποκατάσταση είναι δύσκολη. Είναι δύσκολη, είναι πολύ μικρό το ποσοστό των παιδιών που καταφέρνει τελικά να απασχοληθεί, παρόλο που υπάρχει πρόβλεψη από την πολιτεία μέσα από νομοθετήματα να απασχολούνται παιδιά ΑΜΕΑ. Δυστυχώς, υπάρχει δυσκολία. Αυτό θα ήθελα να το συνδέσω με το γεγονός ότι πρέπει να επιλεγούν και ειδικότητες που να οδηγούν στην αγορά εργασίας, γιατί αυτές που υπάρχουν σήμερα δεν νομίζω ότι βοηθούν. Δηλαδή, εγώ έχω στην πλειοψηφία αγόρια και έχω αισθητική και κομμωτική. Είμαι σίγουρος ότι είναι ελάχιστα παιδιά που ενδιαφέρονται πραγματικά για τις ειδικότητες. Επειδή όμως πρέπει να πάνε και στο Λύκειο θα μούνε σε αυτές τις ειδικότητες. Άρα πηγαίνουν από ανάγκη και όχι από επιθυμία να ασκήσουν έτσι ένα επάγγελμα και αυτό βεβαίως δεν βγάζει καλούς επαγγελματίες και αυτό είναι ένα πρόβλημα».

«Κάποια έχουν τη δυνατότητα να βγουν στην αγορά εργασίας, βεβαίως. Όταν τους δοθεί ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Δεν πρέπει να χάνονται τα παιδιά, τα δικά μας, με πολλές αρμοδιότητες ενδεχομένως στο χώρο που θα πάνε. Όταν όμως τους δοθεί ένα συγκεκριμένο αντικείμενο θα ανταποκριθούν πάρα πολύ καλά. Ειδικά, τα παιδιά με τη διάχυτη αναπτυξιακή και στα ξένα κράτη, εκπαιδεύονται και κάνουν αυτό το συγκεκριμένο πράγμα, το οποίο όταν το εστιάσουμε, ότι θα κάνουν αυτό, παράδειγμα μέσα σε ένα εργοστάσιο, θα κάνουν ένα συγκεκριμένο πράγμα, θα το κάνουν, θα το κάνουν πάρα πολύ καλά».

«Εμείς προσπαθούμε, είναι όμως οι ιδιαιτερότητες κάποιων παιδιών, που ίσως να δυσκολευτούν πάρα πολύ. Δεν είναι απλό, δεν είναι δηλαδή τόσο εύκολο, έτσι; Εδώ είναι σε ένα προστατευμένο περιβάλλον. Για να μπουν τώρα σε μια δουλειά, θα πρέπει, δηλαδή να τους μαθαίνουμε και βασικές δεξιότητες: ότι θα πρέπει να σηκώνεσαι το πρωί, θα

πρέπει να πηγαίνεις καθαρός στη δουλειά σου, Κάποια παιδιά, αρκετά, αρκετά από τα δικά μας παιδιά μπορούν, κάποια ίσως όχι».

Ορισμένοι από τους Διευθυντές και Υποδιευθυντές (n=3 στους 13, ποσοστό 23,07%) επισημαίνουν πως η εύρεση εργασίας στον ιδιωτικό τομέα και η επαγγελματική απορρόφηση των ατόμων με αναπηρία καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη, λόγω των συνθηκών που επικρατούν. Παρόμοιες συνθήκες επικρατούν και στο δημόσιο τομέα, όπου δεν υπάρχουν πολλές θέσεις στις οποίες μπορούν να εργασθούν άτομα με αναπηρία. Αναφέρουν επιπλέον την αλλαγή της νομοθεσίας που υπαγόρευε την υποχρεωτική απασχόληση ατόμων με αναπηρίες σε δημόσιες υπηρεσίες. Παράλληλα, τονίζουν ότι το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) είναι ενταγμένο στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Γυμνασίου και του Λυκείου των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και συνδέεται, κυρίως, με την παρουσίαση των τομέων και των ειδικοτήτων, ώστε οι μαθητές να έχουν την δυνατότητα επιλογής της ειδικότητας. Τονίζουν ότι το μάθημα του Σ.Ε.Π. δεν επικεντρώνεται ιδιαίτερα στις επαγγελματικές προοπτικές των μαθητών μετά την αποφοίτησή τους από τα ΕΝ.Ε.Ε.Γ.Υ.-Λ. Υπογραμμίζουν ότι η διδασκαλία του εν λόγω μαθήματος διεξάγεται από καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων, οι οποίοι προσπαθούν να συμπληρώσουν το ωράριό τους στο σχολείο, χωρίς να έχουν ικανοποιητική γνώση του συγκεκριμένου μαθήματος. Κατά την άποψη των συγκεκριμένων Διευθυντών και Υποδιευθυντών, το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση ορισμένων δυσκολιών που έχουν αντίκτυπο στην απορρόφηση των αποφοίτων των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-.Λ. στην αγορά εργασίας.

«Ανάλογα, ίσως πολύ λίγο, ένα πολύ μικρό ποσοστό απασχολείται. Σε δήμους, όχι όμως στον ευρύτερο τομέα. Παλιότερα όμως, ήταν υποχρεωτικό στις τράπεζες, στις εφορίες παντού, πλέον δεν υπάρχει αυτό. Άρα εκ των πραγμάτων, εάν το δημόσιο δεν απορροφήσει κάποιους μαθητές μας θα το κάνει η ελεύθερη αγορά; Το βρίσκω δύσκολο».

«Το μάθημα του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού ενταγμένο στο ωρολόγιο του Γυμνασίου αποδίδεται αρκετές ώρες, ένα δίωρο την εβδομάδα στην Α' και στη Β' Γυμνασίου και μετά τρίωρο και τετράωρο στην Γ' και στη Δ' και έχει την φιλοσοφία, την κουλτούρα μάλλον, να προετοιμάσει τους μαθητές του Γυμνασίου για τον τομέα που θα

ακολουθήσουν στα ΕΠΑ.Α.. Οι ειδικότητες που έχουν ανάθεση είναι κοινωνικών επιστημών και κοινωνιολόγοι, αυτά».

«Έχουν σχολικό προσανατολισμό στο Γυμνάσιο. Και στην πρώτη Λυκείου έχοντε και εκεί σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μπαίνουν στα εργαστήρια μας, να τους γίνεται μια εισαγωγή πάνω στον τομέα, έτσι ώστε να μπορούν να επιλέξουν στη Β' Λυκείου τον τομέα που θα ακολουθήσουν, τις ειδικότητες που έχει το σχολείο μας: μηχανολογία, ύφασμα, ένδυση και γεωπονία, και πληροφορική φυσικά!»

«Ναι, υπάρχει το μάθημα, το Σ.Ε.Π., Σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός, όπου δυστυχώς όμως μπορούμε να πούμε ότι δεν λειτουργεί αποτελεσματικά, με την έννοια ότι έχει τη δυνατότητα αυτό το μάθημα να το πάρει όποιος καθηγητής του λείπουν ώρες. Σε όποιον καθηγητή λείπουν ώρες μπορεί να το πάρει. Αυτό σημαίνει ότι δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί εξειδικευμένοι στο κομμάτι αυτό του επαγγελματικού προσανατολισμού. Γίνεται μια προσπάθεια τα παιδιά να έχουν μια πληροφόρηση».

«Με την καινούργια νομοθεσία προβλέπεται ότι τα μαθήματα αυτά τα κάνουν οι καθηγητές που έχουν τους τομείς, πληροφορικής, μηχανολόγοι και αν είχαμε και άλλους τομείς και άλλοι καθηγητές».

«Ναι πραγματοποιείται. Είναι διάφορες ειδικότητες. Αυτό που θα πω αυτή τη στιγμή, χωρίς να γνωρίζω λεπτομέρειες, είναι ότι επειδή είναι αναπληρωτές, συμμετέχουν πολλές ειδικότητες, ακόμα και μη σχετικές προκειμένου να συμπληρώσουν ωράριο».

Κάποιοι από τους Διευθυντές και Υποδιευθυντές (n=2 στους 13, ποσοστό 15,38%) θεωρούν ότι η διεξαγωγή της διδασκαλίας του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού από καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων συμβάλλει τη σύνδεση των ειδικοτήτων, οι οποίες προσφέρονται από τα εργαστήρια των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α., όπου γίνεται βιωματική εκπαίδευση και ενημερώνονται κατ' αυτόν τον τρόπο για τους χώρους εργασίας. Τονίζουν ότι όταν το μάθημα του Σ.Ε.Π. διδάσκεται από εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στο εν λόγω γνωστικό αντικείμενο, η ενημέρωση και η πληροφόρηση των μαθητών είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς επεκτείνεται σε περισσότερα ζητήματα που αφορούν στην επιλογή των ειδικοτήτων, που συνδέονται με την αγορά εργασίας. Κατά την άποψή τους είναι απαραίτητη η πρόσκληση

επαγγελματιών του εκάστοτε κλάδου στα πλαίσια των ειδικοτήτων και των εργαστηρίων, θεωρώντας ότι η συζήτηση των μαθητών με τους εν λόγω επαγγελματίες είναι δεσπόζουσα σημασίας για το επάγγελμα που επιθυμούν να ακολουθήσουν.

«Πραγματοποιείται βεβαίως. Το έχουμε μοιράσει σε διάφορες ειδικότητες, δηλαδή όποιοι καθηγητές υπάρχουν εδώ, οι γεωπόνοι, των ειδικοτήτων, οι πληροφορική, οι οικονομίας και διοίκησης, το δίνουμε σε αυτούς τους καθηγητές, όπως περιγράφεται μέσα στο θεσμικό πλαίσιο. Γιατί, γίνεται βιωματικά με εργαστήρια που υπάρχουν στο σχολείο. Έτσι γίνεται, για να δούμε λοιπόν, τι θα κάνουμε σήμερα: έτσι, πάμε να δούμε στο θερμοκήπιο, τι κάνουν αυτοί οι άνθρωποι που είναι εκεί, Αλλά μπορεί να επεκταθούμε και σε κάτι άλλο, μπορούμε να καλέσουμε ένα μάγιστρο, για παράδειγμα».

«Φέτος έχουμε την ευτυχία ας το πούμε, ο γυμναστής του σχολείου να έχει μεταπτυχιακό πάνω στο Σ.Ε.Π., οπότε αυτός το έχει αναλάβει. Ο ένας από τους γυμναστές, τέλος πάντων, κάποιες ώρες του είναι Σ.Ε.Π., καλύπτει αυτός. Και οι τεχνολόγοι κάνουν Σ.Ε.Π., δεν υπάρχει δηλαδή κάποια ειδικότητα που να είναι με αυτό το μάθημα αποκλειστικά».

6.8.3 Απόψεις των Εκπαιδευτικών του δείγματος μας

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (n=44 στους 56, ποσοστό 78,57) δηλώνουν ότι ορισμένοι από τους συναδέλφους τους αναλαμβάνουν την διδασκαλία του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού για να «συμπληρώσουν ώρες», ενώ σε μεμονωμένες περιπτώσεις ορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια Συμβουλευτικής και Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Επισημαίνουν ότι, κατά τη διάρκεια του εν λόγω μαθήματος επικεντρώνονται σε ορισμένα θέματα που αφορούν στην επιλογή σχετικών για τα επαγγέλματα βίντεο στο διαδίκτυο, τη διεξαγωγή ορισμένων διαγνωστικών τεστ, προκειμένου να προσδιορίσουν τις κλίσεις και δεξιότητες των μαθητών σε σχέση με τα επαγγέλματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές τους, καθώς και στην εκμάθηση των μαθητών για τη σύνταξη ενός βιογραφικού σημειώματος ή μιας αίτησης και την πρόσληψή τους σε θέσεις εργασίας. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, τα παραπάνω θέματα δεν συμπεριλαμβάνονται στο βιβλίο του Σ.Ε.Π. και τονίζουν ότι δεν χρησιμοποιούν το εν λόγω σχολικό εγχειρίδιο εστιάζοντας σε εκπαιδευτικό υλικό το

οποίο προετοιμάζουν οι ίδιοι. Υπογραμμίζουν ότι μέσω του εν λόγω εκπαιδευτικού υλικού ενημερώνουν τους μαθητές για την αναγκαιότητα εκμάθησης επιλογής ενός επαγγέλματος, μετά την αποφοίτησή τους, σύμφωνα με τις κλίσεις και τις δεξιότητές τους. Τονίζουν ότι αναλαμβάνουν έναν ρόλο καθοδηγητικό, προκειμένου οι ίδιοι οι μαθητές να ανακαλύψουν στοιχεία για τον εαυτό τους, να συνειδητοποιήσουν τις κλίσεις και τις δεξιότητές τους, που σχετίζονται με διάφορα επαγγέλματα. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, στο Γυμνάσιο και στο λύκειο των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., προσπαθούν να ενισχύσουν την αυτογνωσία των μαθητών, ώστε και να διακρίνουν τις κλίσεις και τις δεξιότητές τους.

«Στην Γ΄ Γυμνασίου γιατί μόνο εκεί διδάσκω εγώ σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό είναι μια ώρα την εβδομάδα. Ξεκινήσαμε με συζήτηση, αρχικά, για το τι επάγγελμα ουσιαστικά θα ήθελε να επιλέξει κάθε παιδί τελειώνοντας το σχολείο ή τα ενδιαφέροντά του. Συνεχίσαμε με πληροφορίες για το κάθε επάγγελμα, όπου βλέπαμε στο ίντερνετ διάφορα βιντεάκια για το καθένα, δηλαδή αφιέρωσα κάθε διδακτική ώρα σε ένα επάγγελμα από αυτά που είχα σημειώσει και στην συνέχεια επέλεξα να φέρω κάποια τεστάκια, τα οποία είναι ιδιαίτερα γνωστά, είναι και στο ίντερνετ, δωρεάν, τα οποία έχουν να κάνουν άλλοτε με δεξιότητες, άλλοτε με τα χόμπι των παιδιών, με το τι προτιμάει ο καθένας, τα οποία τελικά σου δίνουν, ας πούμε, ένα αποτέλεσμα και σε κατευθύνουν λίγο για το πού έχεις κλίση, για το πού θα ήταν καλύτερο να κατευθυνθείς. Αργότερα ακολουθούσε πολλή συζήτηση πάνω σε αυτό, μέχρι στιγμής κάπως έτσι».

«Έχω ασχοληθεί, το έχω πάρει στο παρελθόν, γιατί έχω τελειώσει όπως σας είπα και το μάθημα της Συμβουλευτικής, που μπορεί να διδάξω το μάθημα του Σ.Ε.Π. Αυτή τη στιγμή δεν το πήρα, γιατί οι ώρες ήταν ακριβώς πάνω στο μάθημα της Πληροφορικής, δεν μπορούσα να πάρω παραπάνω ώρες. Πιστεύω πως βοηθάει τα παιδιά να προσανατολιστούν, γιατί συνήθως εγώ το έκανα πάνω στον υπολογιστή, δηλαδή να μπορούν να φτιάχνουν το βιογραφικό τους, να κάνουν αναζήτηση πληροφοριών για κάθε ειδικότητα. Υπήρχαν και τεστ που υπάρχουν μέσα στο διαδίκτυο, που μπορούν να γράψουν, έχει ερωτηματολόγια, μπορούν να τα απαντήσουν και να δουν προς τα πού μπορούν να κατευθυνθούν. Κάναμε παιχνίδια ρόλων, σκετσάκια, που είχαν σχέση με τον επαγγελματικό

προσανατολισμό για να δούν πώς σκέφτονται τα ίδια τα παιδιά και να καταλάβουν τι ακριβώς θέλουν».

«Λοιπόν, στο μάθημα του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού κάνουμε το εξής: Χρησιμοποιώ μαζί μου laptop και επειδή τα παιδιά είναι λίγα σχετικά στο τμήμα, μαζευόμαστε όλοι μαζί βλέπουμε, επιλέγουμε ένα επάγγελμα που τους κεντρίζει το ενδιαφέρον, αν δεν έχουν αποφασίσει επιλέγω εγώ κάποιο, το οποίο θεωρώ ότι θα τους αρέσει. Το βλέπουμε θεωρητικά, το προσεγγίζουμε θεωρητικά, τι θα μπορούσαμε, πώς θα μπορούσαμε μελλοντικά, αν θα θέλουμε να ακολουθήσουμε το επάγγελμα αυτό, τι πρέπει να κάνουμε, λένε και αυτά την άποψή τους. Κάποια από αυτά μπορεί να έχουν κάποιο γνωστό, κάποιο μέλος της οικογένειας που να έχει ασχοληθεί με το συγκεκριμένο επάγγελμα και μετά βλέπουμε ένα βιντεάκι, που αφορά το επάγγελμα. Ας πούμε ένα παράδειγμα, στο επάγγελμα του φυσιοθεραπευτή, αφού είδαμε τα θεωρητικά, μετά μπήκαμε στο youtube και είδαμε ένα βιντεάκι πώς εργάζεται ένας φυσιοθεραπευτής. Στο επάγγελμα, ας πούμε, του σεφ, αφού κάναμε τα θεωρητικά μετά είδαμε ένα βιντεάκι και είδαμε πώς υλοποιούμε μια συνταγή μαγειρικής. Το σχολικό εγχειρίδιο δεν το χρησιμοποιώ, όχι, μόνο σαν γενικές γραμμές. Το μάθημα το προσαρμόζω στις ανάγκες».

«Ναι βέβαια, κάνω Σ.Ε.Π. Προσπαθώ να τους ενημερώσω για την υπάρχουσα επαγγελματική κατάσταση, δηλαδή ξεκίνησα: γιατί δουλεύουμε, πρώτα από αυτό και ότι τα βασικά στοιχεία είναι να κάνουμε μια δουλειά γιατί μας αρέσει, για να έχουμε τα χρήματα και την ασφάλεια μας. Από εκεί τους μίλησα για όλο το σύστημα υγείας, να ξέρουν τον ΕΟΠΥΥ, τα βιβλιάρια και όλα αυτά και αφού το μάθανε μετά από πολλά μαθήματα ότι δουλεύουμε για αυτά τα δύο πράγματα, για τα χρήματα και για την υγεία, μετά περάσαμε και σε άλλους τομείς, ότι άλλοι έχουν καλλιτεχνικές δεξιότητες, άλλοι έχουν φιλοδοξίες, άλλοι τους αρέσει η προβολή, οπότε μπήκαμε και σε άλλα επαγγέλματα».

«Και τώρα, που θα ξεκινήσουμε αύριο στις τρεις εβδομάδες που μας έχουν μείνει, θα τους μάθω να κάνουν αίτηση και να γράφουν ένα απλό βιογραφικό. Διότι, εφόσον διαλέξουμε τι δουλειά θέλουμε να κάνουμε, το επόμενο είναι να κάνουν μια αίτηση για αυτή την δουλειά και ένα απλό βιογραφικό, αυτά. Τα παιδιά ανταποκρίνονται εκτός από ένα, δύο παιδιά, αλλά και πάλι, βλέπω ενώ στην αρχή δείχνουν αδιαφορία, συμμετέχουν, διότι τους λέω χρήσιμα πράγματα!»

«Αυτό το μάθημα είναι στο Λύκειο και στο Γυμνάσιο, με διαφορετικό τρόπο στο Λύκειο, με διαφορετικό στο Γυμνάσιο. Στο Λύκειο δεν το διδάσκω, το διδάσκω στο Γυμνάσιο. Στο Γυμνάσιο γίνεται στην Γ' και στην Δ' Γυμνασίου. Είναι ένα το βιβλίο της γενικής παιδείας που το μοιράζουμε ουσιαστικά σε δραστηριότητες και στην Γ' και στην Δ', προσπαθούν τα παιδιά στο πρώτο μέρος να μάθουν πράγματα για τον εαυτό τους, να ανακαλύψουν κάποια ταλέντα που έχουν, κάποιες δεξιότητες, τι σκέφτονται, τι νομίζουν τα παιδιά ότι σκέφτονται οι άλλοι για τα ίδια. Μετά προχωράμε και σε επαγγελματικές μονογραφίες, δηλαδή να μάθουμε κάποια επαγγέλματα, τα σχετικά, αυτά που έχουμε εδώ στο σχολείο μας και πάρα πέρα ότι μπορεί να ενδιαφέρει τα παιδιά. Στην επαγγελματική εξέλιξη για το Γυμνάσιο είναι πολύ νωρίς ακόμη να πούμε κάτι τέτοιο, αλλά στο να ανακαλύψουν πράγματα για τον εαυτό τους ναι».

Μερικοί εκπαιδευτικοί (n=5 στους 56, ποσοστό 8,92%) θεωρούν ότι το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού καλύπτει τόσο την επιλογή τομέων και ειδικοτήτων, όσο και τις επαγγελματικές επιλογές των αποφοίτων των εν λόγω σχολικών δομών. Θεωρούν ότι είναι απαραίτητη η συμβολή του σχολείου μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, προκειμένου οι μαθητές να επιλέξουν ένα επάγγελμα σύμφωνα με τις κλίσεις και τις δεξιότητές τους, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που το οικογενειακό περιβάλλον δεν δύναται να στηρίξει τους μαθητές σε ανάλογες αποφάσεις.

«Υπάρχει μάθημα ναι, υπάρχει μάθημα, έτσι και αλλιώς στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Βοηθάει σίγουρα, σίγουρα και ειδικά άμα είναι επαγγελματικό το σχολείο».

«Ναι έχουμε το Σ.Ε.Π., από το οποίο περνούν όλες οι ειδικότητες, από τα τμήματα όλη τη χρονιά. Υπάρχει μάθημα Σ.Ε.Π., το οποίο τα παιδιά μαθαίνουν τι είναι η κάθε ειδικότητα που τους βοηθά αρκετά».

«Ναι υπάρχει ένα μάθημα Σ.Ε.Π., που κάνει άλλος καθηγητής. Είναι πολύ χρήσιμο σε κάποια παιδιά που μπορούν να εργαστούν, είναι καθοριστικό θα έλεγα».

«Βεβαίως. Βοηθούν ναι. Βεβαίως βοηθούν. Υπάρχει το Σ.Ε.Π. και ιδίως στις μεγάλες τάξεις μαθαίνουν, πώς να ζητήσουν δουλειά, πώς να ψάχνονται βέβαια, βέβαια. Δεν έχουν κι άλλο τρόπο, δηλαδή υπάρχουν πολλά παιδιά που είναι από οικογένειες που δεν έχουν το

background, το κοινωνικό, να τους δείξουν κ.τ.λ. Τι θα κάνουν αύριο, μεθαύριο. Δηλαδή, και οι οικογένειες είναι πολύ χαμηλού επιπέδου. Άρα, εδώ πέρα το σχολείο, μέσα στο συνολικό, τους εξηγεί, πού θα πάνε, τι θα κάνουν. Δηλαδή, απλά πράγματα. Ακόμα και πώς θα ανεβάσουν μια αγγελία. Τι θα κάνουν μετά το πτυχίο που θα πάρουν».

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (n= 4 στους 54, ποσοστό 7,40%) οι οποίοι χρησιμοποιούν το βιβλίο για τη διδασκαλία του μαθήματος του Σ.Ε.Π. επισημαίνουν ορισμένα δυσλειτουργικά θέματα, όπως την απουσία συγκεκριμένης κατάρτισης των εκπαιδευτικών που να αναλαμβάνουν τη διδασκαλία του εν λόγω μαθήματος. Αναφέρουν το εν λόγω βιβλίο είναι κοινό με τα γενικά γυμνάσια και τα εσπερινά ΕΠΑ.Λ. και δεν είναι προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών ε αναπηρία των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Επισημαίνουν ότι η ύλη του μαθήματος του Σ.Ε.Π. δεν είναι προκαθορισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα και αυτά τα οποία διδάσκονται στη διάρκεια αυτού του μαθήματος εναπόκεινται στην πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού. Υποστηρίζουν ότι το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου του Σ.Ε.Π. είναι κυρίως θεωρητικό και δεν λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες ορισμένων μαθητών με νοητική υστέρηση, οι οποίοι δυσκολεύονται να κατανοήσουν θεωρητικά ζητήματα που σχετίζονται με τους τομείς εργασίας, καθώς και με την αναγνώριση των κλίσεων και των δεξιοτήτων τους. Κατά την άποψη των εν λόγω εκπαιδευτικών, ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το μάθημα του Σ.Ε.Π., αφού το συγκεκριμένο βιβλίο δεν λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των εν λόγω μαθητών.

«Κάνουνε Σ.Ε.Π. στο Γυμνάσιο, στην Δ΄ Γυμνασίου, από εκεί στην ουσία. Είναι αυτό το βιβλίο εδώ, της Γ΄ γυμνασίου και το κάνουν και στην Γ΄ και στην Δ΄ το ίδιο βιβλίο και το κάνουνε από τρεις καθηγητές, σας ξαναλέω. Οπότε, εγώ όταν ξεκινάω να κάνω ένα μάθημα, όπου οι μισοί δεν παρακολουθούν, βαριούνται, μπορεί να το έχει κάνει και ο άλλος συνάδελφος ήδη ή μπορεί να το κάνουν μετά από μένα και άλλοι, δεν γίνεται σωστά. Είναι αυτό το βιβλιαράκι για όλη την χρονιά. Οι μισές ερωτήσεις είναι για παιδιά πολύ ανώτερα, γιατί είναι το βιβλίο της Γ΄ Γυμνασίου, του κανονικού Γυμνασίου. Τι να σας πω τώρα, προχτές έκανα αυτή την άσκηση ας πούμε και είχα ένα παιδάκι, το οποίο έκανε ηχολαλία, δηλαδή απαντούσε ότι απαντούσε και ο προηγούμενος. Δηλαδή έχουμε και

τέτοια προβλήματα, ουτοπικά όλα αυτά, ουτοπικά! Αυτό που κάνουν μόνο είναι να μας ζητούν μερικά πράγματα που δεν μπορούμε να απαντήσουμε, π.χ., τι μπορώ να κάνω τώρα, να πάω στην πρώτη Λυκείου να τελειώσω και να πάω στην ΕΠΑΣ, προσπαθούμε μόνοι μας και τους λέμε, πράγματα που μπορεί να μην είναι και σωστά και τους είπα να πηγαίνουν να ρωτούν εκεί που θέλουν να πάνε».

«Ναι γίνεται. Νομίζω ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένη ύλη, ο εκπαιδευτικός το προσαρμόζει ανάλογα με την ομάδα του, ανάλογα με το τμήμα του, που πρέπει να διδάξει, υλικό το οποίο πάλι έχω μόνη μου συρράψει, επίσης οργανώσει, ώστε να βοηθήσω τα παιδιά να κατανοήσουν, από το πώς μπορούν να συντάξουν ένα βιογραφικό, μέχρι το πώς να δώσουν μια συνέντευξη σαν υποψήφιοι εργαζόμενοι. Το συγκεκριμένο μάθημα φοβάμαι ότι δεν τα βοηθάει έτσι όπως γίνεται, με τον τρόπο αυτό που το κάνουμε, ίσως χρειάζεται και κάποια άλλα πράγματα να κάνουμε παραπάνω για τα παιδιά».

«Τα κάνουν οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων, των τεχνολογικών ειδικοτήτων, που υπάρχουν, γιατί παλιότερα είχαμε εκτεταμένα τα εργαστήρια στο Γυμνάσιο. Ήρθε το Υπουργείο και κατήργησε αυτήν την πρακτική πλευρά της εκπαίδευσης που δίναμε και το έκανε κανονικά θεωρητικό Γυμνάσιο, οι ειδικότητες δίνονται αργότερα στο Λύκειο. Αυτό το πράγμα στέρησε το σχολείο και εμάς τους εκπαιδευτικούς από τη δυνατότητα να δίνουμε πολύπλευρα ερεθίσματα στα παιδιά και το καθένα να επωφελείται βάση της ιδιαίτερης κλίσης του. Διότι, το θεωρητικό κομμάτι του σχολείου, στα μαθήματα χωρίς εργαστήρια, να το πούμε έτσι, δυσκολεύονται ιδιαίτερα τα παιδιά με νοητική υστέρηση, όταν λέμε νοητική υστέρηση μιλάμε για μια ομπρέλα έτσι, άλλη ιστορία αυτή, ναι».

«Το Σ.Ε.Π., αυτό τώρα να πω την αμαρτία μου το έκανα μια φορά μόνο πέρυσι και δεν μπορώ να πω ότι τα παιδιά έδειξαν πολύ ενδιαφέρον, δηλαδή ήταν ένα μάθημα το οποίο δεν φαινόταν η χρησιμότητα του. Χαρακτηριστικά θυμάμαι ότι το πρώτο πράγμα που έλεγε το βιβλίο αυτό: έπρεπε να ξέρουν τι θα κάνουν στην ζωή τους, δηλαδή τι τομέα θα επιλέξουν, ώστε να κάνουνε κάποια τεστ εκεί πέρα, κάποιες ερωτήσεις να τις απαντήσουν και με βάση αυτές τις ερωτήσεις μετά να ψάξουν να βρουν ποιο επάγγελμα τους ταιριάζει. Δεν υπήρχε ενδιαφέρον, δεν ασχολιόντουσαν. Πρέπει να αλλάξει το βιβλίο, τώρα αυτό δεν το ξέρω. Εγώ να πω την αμαρτία μου, από μια φάση και μετά με το βιβλίο δεν ασχολήθηκα. Νομίζω κανονικά το Σ.Ε.Π. πρέπει να έχει κάποιο μεταπτυχιακό ή κάτι άλλο,

το οποίο είναι σχετικό με το Σ.Ε.Π. Δηλαδή θέλει κάτι τέτοια προσόντα. Και απλά μετά σου λέει, αν δεν υπάρχει κάποιος συνάδελφος με αυτά τα προσόντα, τα παραπανήσια να κάνει το Σ.Ε.Π., ας το κάνει κάποιος συνάδελφος που δεν έχει αυτά τα προσόντα και έτσι έπεσε ο κλήρος σε μένα πέρυσι».

6.8.4 Απόψεις των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού του δείγματός μας

Η πλειοψηφία των μελών του Ε.Ε.Π. (ψυχολόγοι, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί) (n=11 στους 13, συμμετοχής 84,61%) θεωρούν ότι το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών σε επαγγελματίες και τους διευκολύνει στην κατανόηση των κλίσεων και δεξιοτήτων τους, καθώς και στην λήψη απόφασης για την επιλογή επαγγέλματος μετά την αποφοίτησή τους από τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Υποστηρίζουν ότι οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο μάθημα, διότι έχουν τη δυνατότητα να ενημερωθούν για τις διάφορες θέσεις εργασίας. Επισημαίνουν ότι γνωρίζουν περιπτώσεις αποφοίτων των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., οι οποίοι έχουν επιλέξει επαγγέλματα που ταιριάζουν στις κλίσεις και στις δεξιότητές τους, αποδίδοντας έτσι δεσπόζουσα σημασία στη διδασκαλία του μαθήματος του Σ.Ε.Π. στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Επισημαίνουν ότι το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού πλαισιώνεται και από το Ε.Ε.Π. (ψυχολόγοι, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί), οι οποίοι δίνουν έμφαση στα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις δεξιότητες των μαθητών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Σημειώνεται ότι επικεντρώνεται σε όλες τις περιπτώσεις των μαθητών με αναπηρία, προκειμένου να συμβάλλουν στη λήψη απόφασης για την επιλογή ενός επαγγέλματος, ενημερώνοντας και τους γονείς των μαθητών. Θεωρούν ότι μέσω της συνεργασίας εκπαιδευτικών, Ε.Ε.Π., γονέων και μαθητών δύναται να διεξαχθεί μια εποικοδομητική συζήτηση για το εν λόγω θέμα.

«Ναι πραγματοποιούνται μαθήματα. Δεν μπορώ να το ξέρω τώρα αυτό, αλλά όπου έχω μπει μέσα σε τέτοιο μάθημα, τα παιδιά ενδιαφέρονταν, ρωτούσαν, τι είναι αυτό, τι είναι

εκείνο, δηλαδή μπορούσαν να κάνουν έτσι ένα πέρασμα στο μέλλον τους, να δουν τον εαυτό τους σαν επαγγελματία σε κάτι».

«Γίνεται, ναι. Το λεγόμενο Σ.Ε.Π., βεβαίως και γίνεται σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός και έχω περιστατικά όχι από αυτό το σχολείο, από άλλο Ειδικό Γυμνάσιο-Λύκειο, τα οποία πολλά παιδιά έχουν βγει στην αγορά εργασίας και δουλεύουν σε εργοστάσιο για παράδειγμα, στην παραγωγή, ή σε βενζινάδικο, έχω περιστατικά. Οπότε αυτό είναι κάτι εξαιρετικά ελπιδοφόρο».

«Ναι πραγματοποιούνται μαθήματα. Λοιπόν, εμείς αυτό που κάνουμε είναι λίγο στο να υπάρξουν μαθήματα ενισχυτικά ως προς αυτήν την κατεύθυνση. Αυτό συμβαίνει μέσα από τις ατομικές μας συναντήσεις με τα παιδιά, ειδικά, της Δ' τάξης. Κοιτάμε να δούμε τι μπορεί να τους ενδιαφέρει, ποια σχολεία βρίσκονται στον τόπο διαμονής τους, ποια επιλογή είναι καλύτερη για εκείνους, οπότε αν θέλετε ερχόμαστε πραγματικά να συνδράμουμε ενισχυτικά στην όλη διαδικασία».

«Ναι, όταν θα έρθει η στιγμή για τους τελειόφοιτους, ας πούμε της τετάρτης Γυμνασίου τώρα. Έχω κάνει ήδη ραντεβού με τους γονείς όλων των τελειόφοιτων να τους ενημερώσω για το τι επιλογές υπάρχουν για τα παιδιά τους, μετά από εμάς, πέρα από εμάς, γιατί υπάρχει και το Λύκειο έτσι; Τι επιλογές αλλού υπάρχουν για τα παιδιά τους, τους ενημερώνω, τους λέω φυσικά και τη γνώμη μου για τη συγκεκριμένη περίπτωση του μαθητή ή της μαθήτριας, τους προτρέπω να μπούν και αυτοί σε μια διαδικασία διεύρυνσης»

«Έχουμε καθηγητές εδώ που διδάσκουν Σ.Ε.Π. Εμείς πάντα συζητάμε και με τους γονείς και με τα παιδιά για να έχουμε μια εικόνα και τι θέλει και το παιδί και τι θέλει και ο γονέας. Συζητάμε και με τους καθηγητές που κάνουν το σχολικό προσανατολισμό. Φέτος συγκεκριμένα, είχαμε και μια συνέλευση με τους γονείς και τα παιδιά και φέραμε και ειδικό πάνω στο σχολικό προσανατολισμό, μαζί με τους καθηγητές, για να αναλύσουμε πού μπορεί να πάει το κάθε παιδί και το τι θέλει και το τι δυνατότητες έχει. Γιατί, το τι θέλουμε με το τι δυνατότητες έχουμε, καμιά φορά μπορεί να μην συνάδει».

Ορισμένα μέλη του Ε.Ε.Π. (n= 2 στους 11, ποσοστό 18,18%) αναφέρονται στις δυσλειτουργίες του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, διότι θεωρούν ότι στην πλειονότητα των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., δεν υπάρχουν καταρτισμένοι

εκπαιδευτικοί στον Σ.Ε.Π., προκριμένου να διδάξουν το εν λόγω μάθημα και δεν υπάρχει σχετικό διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού ενδιαφέρει και τα μέλη του Ε.Ε.Π. για την αναζήτηση πληροφοριών, τόσο σε ζητήματα που αφορούν την αρχική μόρφωση και κατάρτιση των μαθητών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., όσο και τις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών. Επισημαίνουν ότι τα μέλη του Ε.Ε.Π., ενημερώνουν τους μαθητές και τις οικογένειές τους, προσπαθώντας να τους φέρουν σε επαφή με εργασιακούς φορείς.

«Όχι δεν έχω ασχοληθεί καθόλου, νομίζω είναι ένα κομμάτι, το οποίο το έχει αναλάβει η κοινωνική υπηρεσία. Όχι νομίζω ότι δεν πραγματοποιείται επαρκώς. Πραγματικά να υπάρχει κάποιος άνθρωπος, ο οποίος να είναι καταρτισμένος σε αυτό και πραγματικά να κάνει κάποια δουλίτσα ή το Υπουργείο σε εμάς να δώσει κάποιο υλικό στους ψυχολόγους και να δούμε αν πραγματικά μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά αυτά, αλλά και πάλι τι από όλα θα κάνουμε».

«Διδάσκεται ως μάθημα. Από μόνο του, όχι. Αλλά σαφώς βοηθάει, ναι. Τους δίνει δεξιότητες, αλλά θα πρέπει να πλαισιώνονται και από άλλα πράγματα, τα δικά μας παιδιά, ναι».

«Κατά βάση νομίζω ότι υπάρχει μάθημα, Σ.Ε.Π. ούτως ή άλλως, δεν ξέρω ακριβώς πώς λειτουργεί το μάθημα αυτό. Σίγουρα και εμείς, ως κοινωνική υπηρεσία, συζητάμε με τα παιδιά, συζητάμε με τους γονείς και πολλές φορές αναζητάμε και φορείς ή ερχόμαστε σε επαφή με άλλα σχολεία ή με πλαίσια που παρέχουν τέλος πάντων τέτοιες υπηρεσίες, για να δούμε ακριβώς πώς είναι η αγορά εργασίας, πώς είναι οι σπουδές, πώς είναι πιθανές εναλλακτικές σπουδές και φέρνουμε συνήθως σε επαφή τις οικογένειες και τα παιδιά με τους φορείς αυτούς».

6.8.5 Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις των Διευθυντών και Υποδιευθυντών η πολιτεία οφείλει να δημιουργήσει προοπτικές εργασίας για τα άτομα με αναπηρία, ώστε να ενισχύσει το φάσμα των επιλογών τους μετά την αποφοίτηση από τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Επισημαίνουν ότι οι μαθητές των εν λόγω σχολικών δομών έχουν τη δυνατότητα να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην ανώτατη εκπαίδευση (Α.Ε.Ι) ή σε Ι.Ε.Κ., σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία. Επισημαίνουν ότι η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία μετά την αποφοίτησή τους σε άλλες επαγγελματικές σχολές (Ο.Α.Ε.Δ., ΕΠΑ.Σ.) δεν συνδέεται και με την επαγγελματική αποκατάσταση των εν λόγω μαθητών, διότι πολλοί ιδιωτικοί φορείς δεν προσλαμβάνουν άτομα με αναπηρία. Σημειώνεται ότι σύμφωνα με τους Διευθυντές και Υποδιευθυντές η επαγγελματική ένταξη των αποφοίτων ατόμων με αναπηρία οφείλει να σχετίζεται με την αποκτηθείσα γνώση, καθώς και με τις δεξιότητες και κλίσεις τους.

Το σύνολο των Διευθυντών και Υποδιευθυντών αναφέρονται στη σπουδαιότητα του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, καθώς υπάρχει στο ωρολόγιο πρόγραμμα του γυμνασίου και του λυκείου των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., υπογραμμίζοντας ωστόσο ότι το εν λόγω μάθημα δεν προετοιμάζει επαρκώς τους μαθητές με αναπηρία για την κοινωνικό - επαγγελματική ένταξή τους. Κατά την άποψή τους το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού αφορά κυρίως στην προετοιμασία των μαθητών με αναπηρία για την επιλογή της ειδικότητας σε επίπεδο εργαστηρίων των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Όπως προκύπτει μέσω των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, αναφορικά με τη σπουδαιότητα του μαθήματος του Σ.Ε.Π. η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προσπαθούν να εξοικειώσουν τους μαθητές μέσω των διαφόρων ειδικοτήτων των εργαστηρίων και μέσω της πρόσκλησης επαγγελματιών για διαλέξεις στον χώρο των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να αποφασίσουν να επιλέξουν επαγγέλματα, σύμφωνα με τις κλίσεις και τις δεξιότητές τους. Διαπιστώνεται ότι οι εν λόγω εκπαιδευτικοί εκφράζουν επιφυλάξεις τόσο για το περιεχόμενο του βιβλίου του Σ.Ε.Π., το οποίο δεν είναι προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία, όσο και για το γεγονός ότι οι περισσότεροι από τους συναδέλφους τους δεν έχουν την ανάλογη κατάρτιση για τη διδασκαλία του εν λόγω μαθήματος. Επισημαίνουν ότι το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο δεν ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και συνεπώς οι εκπαιδευτικοί

παράγουν δικό τους εκπαιδευτικό υλικό, που βασίζεται σε δικές τους γνώσεις αναφορικά με τα επαγγέλματα, χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα και το διαδίκτυο.

Τα μέλη του Ε.Ε.Π. (ψυχολόγοι, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί) επισημαίνουν ότι η διδασκαλία του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, μέσω του σχετικού σχολικού εγχειριδίου είναι απαραίτητη για την ενημέρωση που αφορά στην επιλογή της ειδικότητας σε επίπεδο εργαστηρίων στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., καθώς και τις προοπτικές εργασιακής απασχόλησης των μαθητών μετά την αποφοίτησή τους από τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Τα μέλη του Ε.Ε.Π. προσπαθούν να ενημερώνονται για τις εξελίξεις και τις προοπτικές της αγοράς εργασίας, για τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, προκειμένου να φέρουν σε επαφή γονείς και μαθητές με ιδιωτικούς και δημόσιους φορείς. Τονίζουν ότι μια εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ του Ε.Ε.Π., των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. δύναται να συμβάλλει στην κατανόηση των κλίσεων και δεξιοτήτων των μαθητών και συνακόλουθα των επαγγελματικών επιλογών τους.

6.9 Η νοηματοδότηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού προσωπικού των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α.

6.9.1 Εισαγωγή

Η Επιμόρφωση συνδέεται με την ποιοτική εκπαίδευση. Εξελίξεις στην τεχνολογία και στις επιστήμες της αγωγής, επιβάλλουν την αναγκαιότητα επιμόρφωσης, ώστε να είναι αποδοτικό το έργο των εκπαιδευτικών. Κάθε τύπος επιμόρφωσης, είτε εντός των σχολικών μονάδων (ενδοσχολική), είτε εκτός, εντάσσεται στις ευρωπαϊκές και διεθνείς προδιαγραφές του σύγχρονου σχολείου, που ανταποκρίνεται σε διαφοροποιημένες κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες. Η εκπαίδευση ως θεσμός, δεν προετοιμάζει μόνο για την αγορά εργασίας, αλλά κοινωνικοποιεί άτομα, μεταδίδει κοινωνικές αξίες, διαμορφώνει κοινωνικά υποκείμενα, συμβάλλοντας στην κοινωνική συνοχή. Σε θεωρητικό επίπεδο, εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων πρέπει να κατανοούν τις σύγχρονες συνθήκες και να επικαιροποιούν τις γνώσεις τους (Βεργίδης, 2015).

Επομένως, οι ταχύτατες αλλαγές και η ροή πληροφοριών, απαιτούν τη διαρκή προσθήκη νέων εκπαιδευτικών εργαλείων, για την κατανόηση των συνθηκών, όπως και για τα γενικότερα ζητήματα διαχείρισης αυτών των νέων καταστάσεων και ένταξής τους στις ενότητες του αναλυτικού προγράμματος και στην καθημερινότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Παπαναούμ, 2000). Διαφορετικές επιστημονικές κοινότητες, διαφορετικά προγράμματα επιμόρφωσης, διαφορετικές πληροφορίες αναδομούν και εμπλουτίζουν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και συμβάλλουν στον παραγωγικό προβληματισμό για ζητήματα εκπαίδευσης και για τη θέση τους μέσα στο θεσμό. Αν και θεωρείται ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι σταθερό και αμετάβλητο και καθορίζει, μέσω γνώσεων και αξιών την κοινωνική αναπαραγωγή, η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η αναζήτηση νέου περιεχομένου γνώσης, μπορεί να συμβάλλει στην επαύξηση των δομών ευκαιρίας για τα άτομα, ενισχύοντας την κοινωνική κινητικότητα, που ενσωματώνει τα δημοκρατικά προτάγματα (Chomsky, 2003).

Ταυτόχρονα, η επιμόρφωση δημιουργεί προϋποθέσεις επίλυσης ζητημάτων, που αναδεικνύονται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία με διαφορετικές ομάδες πληθυσμού,

διαφορετικούς στόχους, διαφορετικά κοινωνικά φύλα, με διαφορετικές δεξιότητες κ.ά. Αυτή η διαφορετικότητα θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή και στην επιμόρφωση, ότι δηλαδή, η διαφορετικότητα είναι εμπλουτισμός για μια κοινωνία, συνεπώς, το μορφωτικό κεφάλαιο, θα πρέπει να ανανεώνεται, ώστε διαρκώς οι εκπαιδευτικοί να είναι σε ετοιμότητα, να διαχειρίζονται νέα ζητήματα και νέες καταστάσεις.

Το ενδιαφέρον των ερευνητών εστιάζεται στη διαρκή επιμόρφωση, η οποία συνιστά μια διαδικασία εν τω γίνεσθαι και συνεπώς οφείλει να συνδυάζει τη θεωρία και την πρακτική, ανταποκρινόμενη στις ανάγκες των σύγχρονων κοινωνιών, αποβλέποντας σε μια συνεχή δια βίου εκπαίδευση. Τα ζητήματα στα οποία επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους οι εκπαιδευτικοί, αναφορικά με την επιμόρφωση, αφορούν στην προσωπική τους ανάπτυξη, σε ειδικούς επιστημονικούς τομείς, στις νέες τεχνολογίες, θέματα που αφορούν στη διδακτική μεθοδολογία, στην έρευνα και στη διδασκαλία, καθώς και σε διοικητικά ζητήματα λειτουργίας της εκπαίδευσης, ανάλογα με τον τύπο των σχολείων.

Η επιμόρφωση συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αφορά, δηλαδή, στη συγκρότηση της προσωπικότητας των δρώντων προσώπων (εκπαιδευτικοί, Διευθυντές, Υποδιευθυντές, μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού) στο σχολείο, που συμμετέχουν ενεργά στα εκπαιδευτικά δρώμενα και δύνανται, συνεπώς, να κατανοήσουν σε βάθος τις σύγχρονες πολιτικές, κοινωνικο-πολιτισμικές και κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες (Iredale, 2018). Ο εκπαιδευτικός, μέσω της επιμόρφωσης, έρχεται σε επαφή με νέες γνώσεις, που συμβάλλουν στην προσωπική του ανέλιξη και στην πρόληψη του φαινομένου της εργασιακής εξουθένωσης (burn out). Κατ' αυτόν τον τρόπο αναδεικνύεται ο δημιουργικός του ρόλος στη διαχείριση της σχολικής τάξης, καθώς και με την επικοινωνιακή συνεργασία με τους συναδέλφους του και τις αλληλεπιδράσεις γονέων, μαθητών και με τους κοινωνικούς φορείς της τοπικής κοινωνία, όπου βρίσκεται το σχολείο στο οποίο υπηρετεί (Jennings, 2020).

Η επιμόρφωση σε διαφορετικούς τομείς επιστημών εξυπηρετεί την επαύξηση των γνώσεων και συμβάλλει στη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση εκπαιδευτικών ζητημάτων για τη συσχέτιση των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος με τις νέες γνώσεις. Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση του σχολικού θεσμού, τόσο σε γνωστικό, όσο και σε θεσμικό επίπεδο.

Η επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες θεωρείται απαραίτητη τόσο για την αξιοποίησή τους ως μέσο, όσο και σε γενικότερα ζητήματα προστασίας από το διαδίκτυο: σωστή επιλογή πληροφοριακών κόμβων, αποθήκευση πληροφοριών, χρήση επικοινωνιακών εργαλείων (Weert & Kendall, 2004). Η υψηλή τεχνολογία δημιουργεί νέες προοπτικές για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Διευρυμένα πληροφοριακά δίκτυα εξειδικευμένων γνώσεων, επικοινωνιακές δυνατότητες, παρέχονται μέσω της τεχνολογίας. Αυτή η γνώση, με αξιοποίηση των βασικών τομέων επιστημών, τους οποίους κατανοεί ο εκπαιδευτικός, αποσκοπεί στην εξέλιξη του δημιουργικού του έργου, αναφορικά με τη διάχυση νέων γνώσεων στο σχολικό χώρο, δημιουργώντας συνθήκες, ώστε η γνώση να συμβάλλει στην οικοδόμηση ενός μορφωτικού και κοινωνικού κεφαλαίου που αποσκοπεί στη διαχείριση των κρίσεων, σε σχολικό επίπεδο, με την εμπλοκή εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και άλλων κοινωνικών φορέων (Grusec & Hastings, 2015).

Οι κοινωνικές αλληλοδράσεις εκπαιδευτικών και μαθητών ως κοινωνικών υποκειμένων, προϋποθέτουν τη σε βάθος κατανόηση της διαφορετικότητας, προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις, μέσα σε ένα κατάλληλο σχολικό περιβάλλον. Σημειωτέον ότι η οικοδόμηση της γνώσης συμβάλλει στη συγκρότηση της προσωπικότητας και στην κοινωνική ενσωμάτωση (Arthur et al., 2012).

Εκπαιδευτικό και διοικητικό έργο αποτελούν αλληλένδετα στοιχεία της συνθετότητας του ρόλου που καλείται ο εκπαιδευτικός να ασκήσει, θέση που αναδεικνύει την επιτακτικότητα διαρκούς επιμόρφωσής του στη σχολική νομοθεσία (Καψάλης, 2015). Η επαρκής γνώση της νομοθεσίας συμβάλλει στην αναγνώριση των ορίων των δομών, στη γνώση της λειτουργίας της εκπαίδευσης σε μικρο και μακρο επίπεδο και ενοποιεί σχέσεις και ρόλους διοικητικούς και εκπαιδευτικούς, αναδεικνύοντας όχι τη διαφορετική θέση και τις εξουσιαστικές δομές, αλλά τη λειτουργική συνεργατικότητα, όπου ο καθένας λειτουργεί προς όφελος του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου εδώ εντάσσονται οι μαθητές, οι γονείς και το διευρυμένο κοινωνικό περιβάλλον (Γώγου, 2019). Η γνώση δεν είναι εσωτερική υπόθεση του εκπαιδευτικού θεσμού, διότι ο εκπαιδευτικός θεσμός επικαθορίζεται και ανατροφοδοτείται από τις διευρυμένες συνθήκες – καταστάσεις που εξελίσσονται σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο (Avis et al., 2010).

6.9.2 Οι απόψεις των Διευθυντών και Υποδιευθυντών του δείγματός μας για τη σημασία της επιμόρφωσης

Μερικοί από τους Διευθυντές και Υποδιευθυντές (n= 6 στους 13, ποσοστό 46,15 %) των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του νομού Αττικής τονίζουν τη σπουδαιότητα της διαρκούς επιμόρφωσης στις σχολικές μονάδες Ε.Α.Ε. Υπογραμμίζουν αφενός την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και αφετέρου εστιάζουν στις δυσχέρειες που δημιουργούνται, λόγω της αδυναμίας αντιμετώπισης ιδιαίτερων παιδαγωγικών καταστάσεων. Συνδέουν την επιμόρφωση με την εξέλιξη σε όλους τους επιστημονικούς τομείς που αφορούν στο συγκεκριμένο επάγγελμα, εστιάζοντας σε τομείς όπως παιδαγωγικά, ψυχολογία και τεχνικές διδασκαλίας. Υποστηρίζουν ότι μέσω της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να εναρμονιστούν και να ενημερωθούν αναφορικά με τις αποφάσεις και τα πρότυπα που καθορίζει η Ευρωπαϊκή Ένωση για τα εκπαιδευτικά ζητήματα.

Τα εν λόγω πρόσωπα εκφράζουν την άποψη ότι για να είναι αποτελεσματική η επιμόρφωση, θα πρέπει να υπάρξει προηγούμενη συνεργασία ανάμεσα στους επιμορφωτές και τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, επισημαίνουν ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οφείλει να είναι περισσότερο διευρυμένη σε εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά αντικείμενα. Προτείνουν οι επιμορφώσεις αυτές να μην έχουν θεωρητικό και γενικό χαρακτήρα, αλλά να στοιχειοθετούνται και να υλοποιούνται στη βάση αξιοποίησης δεδομένων μέσω ερευνών (ερωτηματολόγια) με προσανατολισμό στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., αποσκοπώντας σε μια από κοινού εξεύρεση λύσεων. Δηλώνουν ότι η επιμόρφωση οφείλει να επικεντρώνεται σε τεχνικές Διδακτικής Μεθοδολογίας, οι οποίες θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να φέρουν εις πέρας τη διδακτέα ύλη του Αναλυτικού Προγράμματος, κατανοώντας σε βάθος το επίπεδο της σχολικής επίδοσης όλων των μαθητών, με βάση την κοινωνική τους προέλευση. Οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές εκτιμούν ότι οι μαθητές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, που σχετίζονται με την κοινωνικοποίησή τους και συνεπώς δεν επαρκεί μια γνώση που να επικεντρώνεται μόνο στη θεωρία, αλλά και σε θέματα που αφορούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών

με αναπηρία, όπως επιληψίες, κρίσεις πανικού, επιθετικότητα και άλλα εν γένει πρακτικά θέματα, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους.

« Πρακτικά θέματα κατά δεύτερο, όσον αφορά την αντιμετώπιση προβλημάτων. Όχι μονάχα στις επιληψίες, σε κρίσεις πανικού, σε κρίσεις επιθετικότητας, πρακτικά θέματα τα οποία είναι χρήσιμα στα σχολεία μας».

«Πιστεύω ότι θα έπρεπε να δουλευτεί η στάση μας απέναντι στους μαθητές, ακόμα και στους γονείς και να προχωράμε ένα επίπεδο παραπέρα, δηλαδή όχι σε γνωστικά θέματα. Είμαστε πάρα πολύ καλά καταρτισμένοι, στο πώς θα δώσουμε τις γνώσεις που έχουμε στα παιδιά, ώστε στην βραδυθυμία που υπάρχει της κατανόησης, να μην ματαιώνονται».

«Η στάση μας είναι σημαντική. Εκτός από τα μαθησιακά, έχουμε να αντιμετωπίσουμε πολλά προβλήματα, όπως για παράδειγμα κρίσεις. Συμβαίνουν συνέχεια ανάλογα με το τμήμα. Ας μη συζητήσουμε για τα επιθετικά παιδιά».

«Πολλά προβλήματα έχουμε στο σχολείο. Δεν κοιτάμε μόνον τα μαθήματα. Τα προβλήματα είναι πολλαπλά και πρέπει να μπορούμε να τα αντιμετωπίζουμε».

Ορισμένοι Διευθυντές και Υποδιευθυντές (n=5 στους 13, ποσοστό 38,46%) θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν μια δύσκολη κατάσταση αναφορικά με τις προσλήψεις εκπαιδευτικών (μόνιμοι, αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι) στις μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, καθώς δεν έχουν επαρκή κατάρτιση στο αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των σχολείων που διευθύνουν έχουν παρακολουθήσει ορισμένες ώρες θεωρητικής διδασκαλίας Ειδικής Αγωγής, ενώ, όταν τοποθετούνται σε τάξεις Ειδικής Αγωγής, δεν είναι πάντα εύκολη η πρακτική εφαρμογή της θεωρίας που έχουν διδαχθεί, επειδή οι μαθησιακές δυσκολίες που εντοπίζονται σε επίπεδο σχολικής τάξης, απαιτούν κατάλληλη και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Κατά την άποψή τους, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν επαρκή επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, δεν είναι αποτελεσματικοί σε επίπεδο διδασκαλίας. Δηλώνουν ότι κατανοούν αυτή την έλλειψη πρακτικής γνώσης, ιδιαίτερα στην περίπτωση που οι εν λόγω εκπαιδευτικοί προέρχονται από τη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συνεπώς δεν δύνανται να αντιμετωπίσουν ζητήματα που προκύπτουν

στις τάξεις των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Παράλληλα, τονίζουν τις διαφορές ανάμεσα στη γενική και την ειδική εκπαίδευση ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης που χαίρουν οι μαθητές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., και επισημαίνουν ότι η επιμόρφωση σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς, τόσο της γενικής δευτεροβάθμιας, όσο και της δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Υπογραμμίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να έχουν την κατάλληλη γνώση, εντοπίζοντας τυχόν προβλήματα μαθητών στις τάξεις τους, προκειμένου να απευθυνθούν στη συνέχεια στις κατάλληλες υπηρεσίες αξιολόγησης και προσανατολισμού των συγκεκριμένων μαθητών.

«Ναι είναι απαραίτητη. Στον τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών, μέσα στην τάξη, μαθητών που παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά. Εκεί νομίζω ότι είναι πάρα πολύ χρήσιμο, όπως επίσης και για τους μαθητές, οι οποίοι έχουν διάσπαση προσοχής, Δ.Ε.Π.-Υ., υπερκινητικότητα, αλλά αυτό δεν είναι εύκολο, γιατί μέσα στις τάξεις μας συμμετέχουν παιδιά με εντελώς διαφορετικές ψυχοπαθολογίες».

«Οι καθηγητές των τυπικών σχολείων, οι οποίοι όμως δεν το έχουν αυτό καθόλου, έχουν μια άλλη προσέγγιση, η οποία δεν βοηθάει τα παιδιά. Το λέω αυτό, όχι μόνο ως διευθύντρια του Ειδικού σχολείου. Μας έρχονται παιδιά από τα τυπικά σχολεία και βλέπουμε την αντιμετώπιση που είχαν εκεί και είναι εντελώς διαφορετική από αυτή που έχουνε εδώ, και η προσέγγιση και στις άλλες τύπου μαθησιακές δυσκολίες».

«Ναι, πάντοτε υπάρχει και σε θέματα συμπεριφοράς και αντιμετώπισης θεμάτων των μαθητών μας».

«Στα θέματα Ειδικής Αγωγής χρειάζονται οπωσδήποτε η τυπική εκπαίδευση και πάντα η Ειδική Αγωγή χρειάζεται, γιατί πάντα προκύπτουν ζητήματα, τα οποία κανείς δεν μπορεί να πει ότι τα ξέρει και κανείς δεν μπορεί να πει ότι μπορεί να τα χειρίζεται απόλυτα».

«Υπάρχει μεγάλη ανάγκη επιμόρφωσης στα θέματα της Ειδικής Αγωγής και στην αντιμετώπιση ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η Ειδική Αγωγή χρειάζεται, γιατί πάντα προκύπτουν ζητήματα, τα οποία κανείς δεν μπορεί να πει ότι μπορεί να τα χειρίζεται απόλυτα και να τα αντιμετωπίζει απόλυτα, έτσι;».

Κάποιοι Διευθυντές και Υποδιευθυντές (n=4, στους 13, ποσοστό 30,76%) αναφέρονται στην ανάγκη επιμόρφωσης σχετικά με πρακτικά ζητήματα. Υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρήζουν επιμόρφωσης αναφορικά με τη διαχείριση των καθημερινών ζητημάτων και προβλημάτων που αναφύονται σε μια τάξη σχολικής μονάδας Ειδικής Αγωγής. Επισημαίνουν πως η επιμόρφωση στην Παιδαγωγική και τη Σχολική Ψυχολογία συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής καθημερινότητας, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις μαθητών με παραβατική συμπεριφορά.

«Ναι, επιμόρφωση, και σε θέματα συμπεριφοράς και αντιμετώπισης θεμάτων των μαθητών μας».

«Στον τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών, μέσα στην τάξη, όπως για παράδειγμα μαθητών που παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά. Εκεί, νομίζω ότι είναι πάρα πολύ χρήσιμο, όπως επίσης και για τους μαθητές, οι οποίοι έχουν την διάσπαση προσοχής, το Δ.Ε.Π.-Υ., υπερκινητικότητα».

Αρκετοί Διευθυντές και Υποδιευθυντές (n=5, στους 13, ποσοστό 38,46%) ενδιαφέρονται για την επιμόρφωση σε ζητήματα Τεχνολογίας, εστιάζοντας στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού (οπτικοποίηση υλικού), το οποίο επιτρέπει τη μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρούν απαραίτητη την αρχική εκπαίδευση και τη διαρκή επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες και τονίζουν ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να την αναζητούν. Επισημαίνουν ότι υπάρχουν υλικοτεχνικές υποδομές, οι οποίες δεν χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς. Αναφέρουν ως παράδειγμα το διαδραστικό πίνακα, για τον οποίο δεν έχουν την κατάλληλες γνώσεις ως προς τη χρήση και την αξιοποίησή του σε επίπεδο σχολικής τάξης. Ακόμα υποστηρίζουν πως εκτός από τα προγράμματα διαχείρισης μέσων, πρέπει να γίνονται και επιμορφώσεις στο φάσμα της ειδικής εκπαίδευσης.

«Θεωρώ ότι και από τους συναδέλφους είναι πρωτοβουλία δική τους να ψάξουνε, εντός εισαγωγικών και να βρουν τρόπο να επιμορφωθούν και στις νέες τεχνολογίες, και στη τεχνογνωσία την καινούργια που υπάρχει, μεθόδους αντιμετώπισης προβλημάτων και τα λοιπά. Θα ήθελα να επιμορφωθώ σε νέες τεχνολογίες και χρήση τους πάνω στην Ειδική εκπαίδευση. Νέες τεχνολογίες, λοιπόν, πάνω στην Ειδική εκπαίδευση, πρακτικά θέματα».

«Και στα θέματα της τεχνολογίας υπάρχει μεγάλη ανάγκη, έχουμε διαδραστικό πίνακα, ας πούμε, και δεν ξέρουμε πως θα τον χρησιμοποιήσουμε. Η χρήση των τεχνολογιών είναι πάρα πολύ σημαντικό και παρά πολύ απαραίτητο μέσα στο σχολείο και ειδικά της Ειδικής Αγωγής το σχολείο, εμείς οπτικοποιούμε το υλικό!».

«Σίγουρα θα ήθελα να παρακολουθήσω κάποια προγράμματα, τα οποία θα με βοηθήσουνε να αξιοποιήσω περισσότερο τις νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία μου».

«Θα ήθελα να επιμορφωθώ σε νέες τεχνολογίες και στη χρήση τους πάνω στην Ειδική εκπαίδευση».

Ορισμένοι Διευθυντές και Υποδιευθυντές (n=1 στους 13 ποσοστό 7,6%), θεωρούν ότι η επιμόρφωση οφείλει να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς και για νομικά ζητήματα και θέματα δικαιωμάτων. Συγκεκριμένα υπογραμμίζουν την ανάγκη κατανόησης της ισχύουσας νομοθεσίας ιδιαίτερα από τους νέους εκπαιδευτικούς. Προσθέτουν ακόμα πως πρέπει να υπάρξει μέριμνα για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τη λειτουργία των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ.

«Ένα κομμάτι που δεν το έχουν αγγίξει ποτέ και κανένας, είναι οι νομικές επιπτώσεις, οι οποίες εμφανίζονται πολλές φορές σε ένα σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ενημερωμένοι, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε λάθη. Λοιπόν εκεί έχουμε ένα έλλειμμα».

Μεγάλο ποσοστό από τους Διευθυντές και Υποδιευθυντές (n=7 στους 13, ποσοστό 53,8%) θεωρούν ότι η επιμόρφωση βοηθά περισσότερο όταν έχει βιωματικό χαρακτήρα. Υποστηρίζουν ότι με την ύπαρξη πρακτικού και βιωματικού μέρους στη εκπαιδευτική διαδικασία, αξιοποιούνται οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευτικών. Προσθέτουν ότι οι διοργανωτές της επιμόρφωσης οφείλουν να συμπεριλαμβάνουν τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση, στην αξιολόγησή της αλλά και στη διάχυση των αποτελεσμάτων της. Οι Διευθυντές και οι Υποδιευθυντές αναδεικνύουν την ανάγκη δημιουργίας βιωματικών εργαστηρίων για τους εκπαιδευτικούς, ώστε και οι ίδιοι να χρησιμοποιούν αυτούς τους τρόπους που προκρίνονται από τις επιστήμες της αγωγής, θέτοντας όρια, τόσο στην απορρόφηση της θεωρίας, όσο και στη χρήση της. Θεωρούν ότι οι επιμορφωτές οφείλουν να γνωρίζουν τις ελλείψεις των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και να μπορούν να ανταποκρίνονται σε περιπτώσεις παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα,

για να μπορούν να παρέμβουν αποτελεσματικά σε ζητήματα που σχετίζονται με την υγεία των παιδιών, αλλά και με ακραίες συμπεριφορές ορισμένων μαθητών. Εστιάζουν, κατ' αυτόν τον τρόπο, σε μια «βιωματική εκπαίδευση», η οποία, κατά την άποψή τους, συνιστά ένα σημαντικό εργαλείο στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., καθώς επίσης και στην προσωπική τους ανάπτυξη, μέσω των βιωματικών επιμορφώσεων.

«Η άποψη μου είναι ότι τα βιωματικά βοηθούν πολύ περισσότερο από τα σεμινάρια τα κοινά, που είσαι μόνο παρατηρητής».

«Παραδείγματος χάριν, είναι άλλο πράγμα το θεωρητικό, να γνωρίζεις τι πρέπει να κάνεις σε μια επιληπτική κρίση και άλλο να έρθει κάποιος, ο οποίος γνωρίζει, είναι γνώστης του θέματος και να σου πει, να αυτές είναι οι πέντε κινήσεις, οι τρεις, προκειμένου να μην έχεις παραπέρα προβλήματα. Όχι μονάχα στις επιληψίες, σε κρίσεις πανικού, σε κρίσεις επιθετικότητας, πρακτικά θέματα τα οποία είναι χρήσιμα στα σχολεία μας.

«Όπως και στα παιδιά κάνουμε βιωματικά τη διδασκαλία για να έχει αποτέλεσμα. Αυτό γίνεται και με τον εκπαιδευτικό»

«Οι επιστήμονες που ασχολούνται με τις ημερίδες και όλα αυτά, να βάλουν κάτω και να οργανώσουνε θέματα τα οποία βλέπουνε ότι ο κόσμος, ο εκπαιδευτικός κόσμος εκεί νοσεί, γιατί κυρίως πάμε και συζητάμε για πράγματα που εμείς ξέρουμε, αλλά ο κόσμος θέλει άλλα πράγματα».

«Βιωματικό χαρακτήρα γιατί αν δεν δεις και περιπτώσεις, ζαναλέω, το επάγγελμα είναι ζωντανό, ο καθένας μας, είτε είναι σε Ειδικό Σχολείο, είτε σε οποιοδήποτε σχολείο, κάθε ώρα που μπαίνει για μάθημα είναι διαφορετικός, γιατί έχει διαφορετικό ακροατήριο, άρα το να μείνω μόνο στο θεωρητικό επίπεδο δεν μου λέει κάτι».

«Πιστεύω ότι πρέπει να είναι βιωματικού τύπου επιμόρφωση, γιατί θεωρώ ότι η βιωματική εκπαίδευση είναι άμεση, γενικά θεωρώ ότι η βιωματική εκπαίδευση πρέπει να είναι πρώτη μέθοδος σε οποιοδήποτε είδος εκπαίδευσης και σε ενηλίκων και εκπαιδευτικών και μαθητών».

«Ο εγκέφαλος δεν μπορεί να πάρει τόσες πολλές πληροφορίες, το να μπορέσεις λοιπόν να συμμετάσχεις σε ένα βιωματικό εργαστήριο, όπου θα δεις εκ τους σύνεγγυς, τι ακριβώς συμβαίνει»

«Επειδή έχω κάνει και διαπροσωπική δουλειά και είδα πράγματα τα οποία δεν είχα φανταστεί ότι υπάρχουν μέσα μου αυτά, με ποια έννοια: σε σχέση με τα παιδιά και με την αποδοχή μου σε κάποια θέματα είχα να κάνω με καταβολές, προσωπικές και λοιπά, πιστεύω ότι θα έπρεπε περισσότερο να δουλευτεί η στάση μας απέναντι στους μαθητές, ακόμα και στους γονείς και να προχωράμε ένα επίπεδο παραπέρα»

6.9.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας

Το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών του δείγματός μας (n=36 στους 58, ποσοστό 62,06%) θεωρούν την επιμόρφωση δεσπόζουσα σημασίας. Κατά την άποψή τους η επιμόρφωση είναι απαραίτητη και το περιεχόμενό της οφείλει να ανταποκρίνεται και να εστιάζεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Αναφέρονται στη διοργάνωση ορισμένων σεμιναρίων, τα οποία θεωρούν αποσπασματικά, τονίζοντας την αναγκαιότητα μιας περισσότερο οργανωμένης και δωρεάν επιμόρφωσης, σε ετήσια βάση από το Υπουργείο Παιδείας, αποφεύγοντας τις επιμορφώσεις που απαιτούν ιδιωτικές δαπάνες και επιπρόσθετα έχουν στενό χρονικό περιορισμό παρακολούθησης. Επισημαίνουν ότι η επιμόρφωση οφείλει να απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως των ετών υπηρεσίας, εφόσον οι εκπαιδευτικές καταστάσεις μεταβάλλονται. Παράλληλα, θεωρούν πως πρέπει να συντελεστεί σταδιακή αποδέσμευση των εκπαιδευτικών από τη συσχέτιση της επιμόρφωσης με την αξιολόγησή τους και να μη θεωρείται έλλειψη προσόντων η μη παρακολούθηση επιμορφώσεων. Θεωρούν ότι οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί είναι εμπλεκόμενα δρώντα πρόσωπα στην εκπαιδευτική διαδικασία και, συνεπώς, επικεντρώνονται ιδιαίτερα στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων και των μεθόδων διδασκαλίας. Κατά την άποψη ορισμένων εκπαιδευτικών, θα πρέπει να υπάρξει και επιμόρφωση σε θέματα Φυσικής Αγωγής σε συνδυασμό με τις περιπτώσεις μαθητών Ειδικής Αγωγής, εφόσον αποτελεί μέρος του αναλυτικού προγράμματος. Προσθέτουν επίσης πως εντοπίζεται ζήτηση για επιμόρφωση σε θέματα διδακτικών μεθόδων και

παιδαγωγικά ζητήματα, με στόχο την καλύτερη συνεργασία με τους μαθητές και τη σωστότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών τους. Αναφέρουν ότι η πολύχρονη εμπειρία ορισμένων εκπαιδευτικών και η συνεργασία τους με νεότερους συναδέλφους συμβάλλει στην καλύτερη επίλυση των προβλημάτων, σε ό,τι αφορά το θεωρητικό περιεχόμενο των μαθημάτων, όσο και τις εκπαιδευτικές πρακτικές.

«Η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται με ερωτηματολόγιο θεωρώ στο συγκεκριμένο κλάδο. Στους φυσικούς, τι ανάγκες έχετε, τι αντιμετωπίζετε και ότι οι επιστήμονες που ασχολούνται με τις αυτές τις ημερίδες και όλα αυτά, να βάλουν κάτω και να οργανώσουνε θέματα τα οποία βλέπουνε ότι ο κόσμος, ο εκπαιδευτικός κόσμος εκεί νοσεί».

«Ειδικά στο κομμάτι το δικό μας της Φυσικής Αγωγής είμαστε λίγο ξεκρέμαστοι. Με την έννοια ότι οι σύμβουλοι της Φυσικής Αγωγής μας λένε: «δεν έχουμε σχέση με την Ειδική Αγωγή». Οι σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής μας λένε: «δεν έχουμε σχέση με την Φυσική Αγωγή», οπότε ακόμα δεν έχουμε σημείο αναφοράς, είμαστε λίγο στον αέρα!».

«Υπάρχει ανάγκη για επιμόρφωση, αλλά πρέπει να υπάρχει κεντρικός σχεδιασμός για επιμόρφωση. Δηλαδή να γίνονται κάποια δομημένα σεμινάρια από το ίδιο το Υπουργείο».

«Κανονικά έπρεπε να ήταν θεσμοθετημένη κάθε χρόνο στην αρχή της χρονιάς να υπήρχαν κάποια σεμινάρια».

«Επιβάλλεται, θεωρώ, η επιμόρφωση σε όλους νέους και παλαιούς».

«Κοιτάζτε, επιμορφώσεις γίνονται κατά καιρούς, το θέμα είναι ότι οι περισσότερες είναι ιδιωτικές, επί πληρωμή και τα λοιπά. Θα έπρεπε να γίνονται επιμορφώσεις σίγουρα ναι, που να μπορούμε να συμμετέχουμε όλοι όμως. Διδακτικής, τεχνολογίας... όλα χρήσιμα είναι».

«Οποιαδήποτε συζήτηση για επιμόρφωση περνάει σαν αξιολόγηση, το αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός ότι κάποιος έρχεται να του πει ότι δεν κάνει καλά την δουλειά του. Δεν είναι αυτό, δηλαδή πρέπει να απεγκλωβιστούμε από όλη αυτή τη λογική, του ότι κάτι δεν κάνουμε καλά. Να δούμε ότι πραγματικά κάτι δεν πάει καλά, μπορεί να μην φταίμε εμείς, μπορεί να φταίει ο σχεδιασμός, μπορεί να φταίει η οπτική, μπορεί να φταίει οτιδήποτε».

«Βεβαίως και υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Σε παιδαγωγικά θέματα, κυρίως. Σε παιδαγωγικά θέματα και σε μεθόδους διδασκαλίας».

«Βέβαια, βέβαια, πρέπει συνέχεια να επιμορφωνόμαστε. Πάνω στη συμπεριφορά των παιδιών και τους τρόπους αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών: με ποιο τρόπο θα μπορούσαμε εμείς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να τα βοηθήσουμε, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες».

«Βέβαια, και ενημέρωσης και επιμόρφωσης, και να σας πω περισσότερο ενημέρωσης, παρά επιμόρφωσης. Είναι πράγματα που αλλάζουν, όπως οι νόμοι, συνέχεια».

«Θεωρώ ότι πάντοτε υπάρχουν εκπαιδευτικές ανάγκες για τους εκπαιδευτικούς, νομίζω ότι η δια βίου εκπαίδευση, έτσι είναι το άλφα και το ωμέγα στη δουλειά μας, σαφώς».

«Μάλλον εμείς είμαστε φορείς της επιμόρφωσης. Έχει τύχει συνάδελφοι που κάνανε μεταπτυχιακό, όντας καθηγητές εδώ, και είπαν, ότι δεν πήραν τίποτα από το μεταπτυχιακό τους, ότι ήταν ήδη καλυμμένοι από την εμπειρία τους. Κοιτάζτε, οι επιμορφώσεις είναι πολύ καλές, με μια προϋπόθεση: να την παίρνει ο κάθε εκπαιδευτικός, την ώρα που είναι διαθέσιμος να την πάρει και να είναι στον τομέα που εκείνη τη στιγμή θέλει».

«Πιστεύω ότι υπάρχει ανάγκη, γιατί είμαστε μια κοινωνία που εξελισσόμαστε, συνεπώς νέα προβλήματα προκύπτουν».

Μέρος των εκπαιδευτικών (n=13 στους 58, ποσοστό 22,41%) εστιάζει κυρίως στην ενδοσχολική επιμόρφωση με συγκεκριμένη θεματολογία, με μέρημα για το χώρο διεξαγωγής της (εντός σχολείου) και τη χρονική διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών (εργάσιμες ημέρες και ώρες). Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι είναι ενημερωμένοι αναφορικά με την εξέλιξη των επιστημών της αγωγής, της Ε.Α.Ε, αλλά και σε γενικότερα θέματα που τους αφορούν. Κατά την άποψή τους οι μεταπτυχιακές σπουδές σε διάφορους τομείς των επιστημών της αγωγής, επικεντρώνονται σε αόριστες θεωρήσεις, χωρίς πρακτικό προσανατολισμό, ενώ, ταυτόχρονα αποδοκιμάζουν ορισμένα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών. Με το μοντέλο της ενδοσχολικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι βελτιώνεται παράλληλα η επικοινωνιακή ανταλλαγή των εκπαιδευτικών, συγκροτώντας εκ νέου την «κοινότητα», παράγοντας που πιθανά μπορεί να ενδυναμώσει τις μεταξύ τους σχέσεις. Υποστηρίζουν ότι μια ανάλογη επιμόρφωση θα αντιστρέψει

αυτό που παρουσιάζεται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, δηλαδή να προηγείται η διαχείριση των εκπαιδευτικών θεμάτων από την επιμόρφωση. Αναφέρουν ότι με την υπερίσχυση του πρακτικού έναντι του θεωρητικού μέρους στις επιμορφώσεις, οι εκπαιδευτικοί πρόκειται να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες που προκύπτουν από τη συνθετότητα του ρόλου τους. Θεωρούν ότι η επιμόρφωση οφείλει να επικεντρώνεται στο χειρισμό ειδικών θεμάτων κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ώστε με το πέρας της επιμόρφωσης να δύνανται να διαχειριστούν ορισμένα ζητήματα σε επίπεδο σχολικής τάξης και να συμβάλλουν στην εποικοδομητική συνεργασία με τους μαθητές τους.

«Για να γίνουν και όλα αυτά χρειάζονται και χρήματα και χρόνο. Ο καθένας μας έχει και οικογένεια.»

«Νομίζω ότι υπάρχει πάντα ανάγκη για ενδοσχολική επιμόρφωση, γιατί η εκπαίδευση είναι ένας ζωντανός οργανισμός που πάντα εξελίσσεται και θα εξελίσσεται.»

«Εντάξει ενδοσχολική επιμόρφωση κάτι, που να μην μου ζαναπεί τα ίδια θεωρητικά πράγματα, που γνωρίζω.»

«Πρέπει να γίνονται συζητήσεις ενδοσχολικά για διάφορα θέματα που προκύπτουν.»

«Πρέπει να υπάρχει συζήτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για τα θέματα και για τα περιστατικά που ανακύπτουν σε κάθε σχολείο για να είναι σύμφωνοι η διδασκαλική κοινότητα πως θα τα αντιμετωπίσει.»

«Βέβαια και ενημέρωση και επιμόρφωση και να σας πω περισσότερο ενημέρωση, παρά επιμόρφωση.»

«Έχουμε και καινούριους συναδέλφους, οι οποίοι θα μπορούσαν να βοηθηθούν από την εμπειρία των παλαιότερων.»

«Εντάξει, αν είσαι νέο-διορισμένος ή δεν έχεις κάνει κάτι στην Ειδική Αγωγή και έχεις το απλό πτυχίο του εκπαιδευτικού, okay ναι, χρειάζεσαι να επιμορφωθείς.»

«Δηλαδή κάθε φορά κάνουνε αλλαγές προς το χειρότερο. Σε αυτό, πρώτον διαχείριση και μετά, επιμόρφωση.»

«Κατά αρχήν καλό θα ήτανε η ενδοσχολική επιμόρφωση να είναι στοχευμένη στις πληθυσμιακές ομάδες, που καλείται αυτός ο εκπαιδευτικός να εκπαιδεύσει. Επειδή πολλές φορές σε μεταπτυχιακά, είτε σεμινάρια, από κουβέντες που έχω κάνει με συναδέλφους, οι γνώσεις είναι πολύ γενικόλογες και συνήθως όχι πολύ συγκεκριμένες».

Κάποιοι εκπαιδευτικοί (n=6 στους 58, ποσοστό 10,34%) θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δομές της Ε.Α.Ε., ως κάτοχοι μεταπτυχιακών και εξειδικεύσεων πανεπιστημιακού επιπέδου, δεν χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση σε κανένα πεδίο γνώσεων και δεξιοτήτων. Επισημαίνουν δε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεγάλη διδακτική εμπειρία δύνανται να επιτελέσουν και επιμορφωτικό έργο εντός των σχολικών μονάδων τους προς τους νεότερους συναδέλφους τους. Θεωρούν ότι η επιμόρφωση βασίζεται κυρίως στη θεωρία και ως εκ τούτου είναι αναποτελεσματική, αφού δεν λαμβάνει υπόψη την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και τη διαχείρισή της από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Υπό αυτή την έννοια, οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές ή πολλά έτη υπηρεσίας και συνακόλουθη επαυξημένη εμπειρία δεν ωφελούνται ουσιαστικά από μια επιμόρφωση σεμιναριακού τύπου, εστιάζοντας, κυρίως, στην εμπειρία που αποκτούν μέσα στην σχολική τάξη. Θεωρούν λοιπόν, ότι θα πρέπει να υπάρξει μια καθοδήγηση, που να αποβλέπει στην προσέγγιση ειδικών περιπτώσεων που συναντούν σε επίπεδο σχολικής τάξης.

«Όποια επιμόρφωση θα γίνει, θα είναι κάποια γενικά πράγματα, τα οποία είναι τόσο πολλά για γνωστά που καταντάνε και βαρετά! Δεν υπάρχει εξειδικευμένη επιμόρφωση».

«Ο καθένας είναι ήδη αρκετά εκπαιδευμένος να στο πω γιατί αυτά είναι και τα κριτήρια της πρόσληψης.»

«Των εκπαιδευτικών; Μάλλον εμείς είμαστε φορείς της επιμόρφωσης».

«Θεωρώ ότι είναι μέσα από την εμπειρία το να μαθαίνεις. Τα μαθαίνεις μέσα από συνεχόμενη πείρα και τριβή με τα παιδιά».

«Όχι, δεν ζητάμε επιμόρφωση νομίζω, γιατί πλέον, έτσι όπως έχει γίνει το σύστημα, όλοι έχουν μεταπτυχιακό, όλοι ασχολούνται με την ειδικότητα τους, οπότε εντάζει, δεν νομίζω».

Άλλοι εκπαιδευτικοί (n=6 στους 58, ποσοστό 10,34%) θεωρούν την επιμόρφωση ως μια αδιαμφισβήτητη αναγκαιότητα για τους νεότερους κυρίως εκπαιδευτικούς, που δεν έχουν ακόμη εμπειρία και δεν δύνανται ενδεχομένως, να διαχειριστούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε μια σχολική τάξη. Υποστηρίζουν μάλιστα πως η πραγματικότητα που βιώνουν το επιβεβαιώνει. Θεωρούν ότι ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων του κάθε σχολείου είναι σημαντικός για την εξεύρεση ενδεδειγμένων λύσεων, καθώς, μέσω της συνεργασίας, έχουν τη δυνατότητα να επιλύουν καθημερινά ζητήματα, χωρίς την αναγκαιότητα επιμόρφωσης. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση η επιμόρφωση κρίνεται απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς που δεν διαθέτουν πολύχρονη εμπειρία.

«Θεωρώ όμως ότι ένας νέος εκπαιδευτικός με μικρή πείρα στην Ειδική Αγωγή θα είχε ανάγκη κάτι τέτοιο, αυτό φαίνεται από την πραγματικότητα».

«Επειδή η πλειοψηφία των συναδέλφων μου είναι νέοι στην εκπαίδευση και στην Ειδική Αγωγή φαντάζομαι ότι χρειάζονται και επιμόρφωση».

«Η επιμορφωτική ανάγκη προκύπτει από τα καθημερινά προβλήματα, τα οποία όμως όταν ο σύλλογος κάθεται και τα συζητάει και λύνονται, βρίσκει λύσεις, όμως η επιμόρφωση βοηθάει στους νεότερους που δεν έχουν εμπειρία».

Μερικοί από τους εκπαιδευτικούς (n=25 στους 58, ποσοστό 43,10%) δήλωσαν ότι θα προτιμούσαν να επιμορφωθούν στη Διδακτική Μεθοδολογία. Συγκεκριμένα τόνισαν πως χρειάζονται μια καθοδήγηση για να εφαρμόσουν τις ιδέες τους στις ανάγκες των μαθητών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., αλλά και να τους δοθούν οι απαραίτητες κατευθύνσεις για τη διαχείριση ορισμένων δύσκολων καταστάσεων, τόσο σε επίπεδο σχολικής τάξης, όσο και σε επίπεδο σχολικού θεσμού. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους θεωρείται απαραίτητη η επιμόρφωση που αφορά στη συμπερίληψη²⁸⁸, η οποία αποσκοπεί στη βελτίωση των

²⁸⁸ Βλ. ενδεικτικά για την έννοια της Συμπερίληψης

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (1999). «Inclusion and exclusion in schools: listening to some hidden voices», in K. Ballard (ed.) *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*, pp. 139–51. London: Falmer Press.

Levin, B. (2000). «Putting students at the centre of education reform». *International Journal of Educational Change*, 1(2), 155–72.

ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με αναπηρία, στην ανάπτυξη της κουλτούρας της σχολικής συμπερίληψης, τόσο στους εκπαιδευτικούς των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., όσο και στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, καθώς αυτή επεκτείνει την έννοια του σεβασμού και του συν-ανήκειν. Υπογραμμίζουν ότι κάθε μαθητής αποτελεί μια ξεχωριστή περίπτωση και οφείλει να αντιμετωπίζεται έτσι στην πράξη, μέσω μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, που αποσκοπεί στο σχεδιασμό εξατομικευμένων προγραμμάτων, που λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τους ρυθμούς ανάπτυξης των μαθητών με αναπηρία.

«Εκτός από τις δικιές μου τις ιδέες να υπάρξει και μια καθοδήγηση στο πώς πρέπει να προσεγγίσεις ένα θέμα σε ειδικές περιπτώσεις».

«Εγώ νομίζω ότι αυτό που θα χρειαζόμουνα είναι περισσότερο, σε επίπεδο αυτό που λέμε, διαχείρισης καταστάσεων».

«Περισσότερο ως προς την αντιμετώπιση κάποιων κρίσεων, κάποιων εντάσεων, σε αυτό το κομμάτι περισσότερο. Χειρισμού δηλαδή, καταστάσεων».

«Νέος τρόπος διδασκαλίας, νέα προγράμματα σπουδών, διαφοροποιημένη διδασκαλία, εννοώ, με απώτερο σκοπό την συμπερίληψη και την συμπεριληπτική εκπαίδευση και μια ολιστική μορφής εκπαίδευση».

«Σε παιδαγωγικά θέματα κυρίως. Σε παιδαγωγικά θέματα και σε μεθόδους διδασκαλίας».

«Σε θέματα υποστήριξης των μαθητών, δηλαδή η επιμόρφωση να συνδέσει την λειτουργία του μαθητή με την διαδικασία μάθησης και πώς θα φτιάξουμε, για κάθε μαθητή ξεχωριστά, το εξατομικευμένο του πρόγραμμα, γιατί κάθε μαθητής είναι από μόνος του μια ειδική περίπτωση».

Μερικοί εκπαιδευτικοί (n=11 στους 58, ποσοστό 18,9%), θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση σε ζητήματα σχολικής ψυχολογίας και ψυχολογίας των νέων, τονίζοντας ότι

Στασινός, Δ. (2020). *Η ειδική συμπεριληπτική εκπαίδευση 2027*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.

Συμεωνίδου, Σ., Φτιάκα, Ε. (2012). *Εκπαίδευση για την ένταξη: Από την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

έχουν ελλείψεις αναφορικά με τις βασικές αρχές και μεθοδολογίες της σχολικής ψυχολογίας, τα ζητήματα αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας, καθώς και τα προβλήματα συμπεριφοράς των εφήβων. Θεωρούν ότι η επιμόρφωση σε ζητήματα σχολικής ψυχολογίας δύναται να συμβάλλει στην κατανόηση της συμπεριφοράς των μαθητών με αναπηρία. Αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην ενθάρρυνση των μαθητών που αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις σε προσωπικό επίπεδο, όπως αυτή του πένθους. Τονίζουν ότι είναι απαραίτητη η εκμάθηση της διαχείρισης του πένθους των μαθητών από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ενώ επισημαίνουν και το φαινόμενο της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (burn out). Ως γνωστόν, οι αιτίες του burn out περιλαμβάνουν την έλλειψη κατάλληλης κοινωνικής στήριξης. Η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών (burn out) είναι ένα ψυχολογικό σύνδρομο, που αναδύεται ως αποτέλεσμα έκθεσης σε χρόνιους διαπροσωπικούς στρεσογόνους παράγοντες σε εργασιακό επίπεδο (Αντωνίου et al., 2014; Βασιλόπουλος, 2012; Schaufeli et al., 2002; Rekleiti et al., 2013).

«Κατά κύριο λόγο σε θέματα ψυχολογίας, γιατί νομίζω ότι εκεί έχουμε το μεγαλύτερο θέμα. Ένας εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη θα κληθεί να βοηθήσει και λίγο ψυχολογικά τους μαθητές τους, να τους ενθαρρύνει».

«Ψυχολογίας ναι, τα υπόλοιπα δεν νομίζω!».

«Θα ήθελα να επιμορφωθώ σε αντικείμενα, τα οποία αφορούν την ψυχολογία γενικότερα, γιατί θεωρώ σε ένα Ειδικό Σχολείο αυτά τα θέματα προέχουν».

«Σε θέματα, ας πούμε ψυχολογίας εφήβων, νέων, σε αυτά τα δύο».

«Το σημείο αιχμής πέρα από τα βιβλία, τα οποία απουσιάζουν, είναι η συμπεριφορική διαχείριση. Δηλαδή, το πώς μπορώ να κάνω ένα παιδί να αυτορρυθμιστεί μέσα στην τάξη χωρίς να χρειαστεί να υψώσω τον τόνο της φωνής μου. Αυτό νομίζω ότι είναι το σημείο πρόκληση, το οποίο δεν μπορούμε να το κατανοήσουμε, αλλά χρειάζεται εκπαίδευση».

«Το δύσκολο είναι, πώς να διαχειριστείς την τάξη και τις περιπτώσεις. Θα με ενδιέφερε η ψυχική... στο burn out των εκπαιδευτικών.».

«φέτος κάναμε ένα σεμινάριο για το πένθος, εξαιτίας των πυρκαγιών που είχαμε, επειδή έχουμε μαθητές που κάηκαν τα σπίτια τους, τα αυτοκίνητα τους, είχανε μεγάλες απώλειες, κάηκαν συγγενείς τους. Κάναμε ένα σεμινάριο για το πώς θα διαχειριστούμε το πένθος. Κυρίως η επιμόρφωση πρέπει να προσεγγίζει θέματα καινούργια, δηλαδή και αντιμετώπιση των περιστατικών, από καινούργια πράγματα, τα οποία δεν έχουνε διδαχθεί».

Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας (n=9 στους 58, ποσοστό 15,51%), δήλωσαν ότι συμμετέχουν σε προγράμματα ειδικής αγωγής, επιδιώκοντας την απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων σε διδακτικές μεθόδους, καθώς και σε εκπαιδευτικά εργαλεία, μέσω των οποίων δύνανται να υποστηρίξουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους. Υποστηρίζουν ότι η πληθώρα των προβλημάτων και των προβληματικών καταστάσεων που προκύπτουν καθιστά απαραίτητη τη δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Ακόμα, επισημαίνουν ότι η διαρκής επικαιροποίηση των ήδη αποκτηθεισών γνώσεων ή η εντρύφηση σε συγκεκριμένα σύνδρομα και η χρήση επικαιροποιημένων μεθόδων, αποβλέπουν σε μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική κατάρτιση. Σύμφωνα με το λόγο των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, όσοι προέρχονται από τη γενική εκπαίδευση και δεν έχουν γνώση ειδικής αγωγής αναγκάζονται να διαχειρίζονται εμπειρικά ζητήματα που αφορούν τους μαθητές με αναπηρία, καθώς παρατηρείται μια αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών, χωρίς επιμόρφωση στην Ε.Α.Ε., που εργάζονται στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Τέλος, θεωρούν πως μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται και στα γενικά σχολεία, επομένως οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους θα επωφελούνταν από αντίστοιχες επιμορφώσεις.

«Θεωρώ ότι ανακύπτουν πάρα πολλά ζητήματα, παλιότερα τις προηγούμενες γενιές θέλω να πω, η Ειδική Αγωγή άνοιξε, εξαιτίας του ότι υπήρχανε θέσεις εργασίας. Τότε ο κόσμος δεν ήταν επιμορφωμένος, οπότε υπάρχουν άνθρωποι που μπήκανε στην ειδική εκπαίδευση όντως από τη γενική και η προσφορά τους είναι εμπειρική στο κομμάτι αυτό. Επίσης θεωρώ και σήμερα, σήμερα ο κλάδος έχει ένα κορεσμό, γιατί έχει εμπορευματοποιηθεί. Πολλοί κάνουνε αυτήν την κατεύθυνση με την ελπίδα επαγγελματικής αποκατάστασης και όχι τόσο πολύ για αγάπη για το αντικείμενο, οπότε αυτό κάπου βγαίνει στη δουλεία».

«Να φρεσκάρουμε, λίγο τις γνώσεις μας, πάνω στα θέματα των μαθησιακών δυσκολιών και της Ειδικής Αγωγής».

«Πιστεύω, πως ναι! υπάρχει ανάγκη και μάλιστα επειδή συνέχεια αλλάζουν τα δεδομένα ως προς τα παιδιά, δεν μπορούμε να γνωρίζουμε όλα τα σύνδρομα και τις ανάγκες του κάθε παιδιού, νομίζω ότι η επιμόρφωση θα ήτανε πολύ βοηθητική!».

«Σε γενικό πλαίσιο θα ήθελα να γνωρίσω περισσότερα λίγο για τις ειδικές ανάγκες του κάθε παιδιού, δηλαδή για τον αυτισμό, για τη δυσλεξία, για μαθησιακές δυσκολίες».

«Επιμόρφωση πάνω στη συμπεριφορά των παιδιών και τρόπους αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών: με ποιο τρόπο θα μπορούσαμε εμείς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να τα βοηθήσουμε, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες».

«Σε κάθε σχολείο υπάρχουν παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Οι δάσκαλοι πρέπει να έχουμε, κάποιες έστω γενικές γνώσεις και επιμορφώσεις γύρω από αυτά τα θέματα».

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (n=8 στους 58, ποσοστό 13,79%) προέκριναν ως πεδίο επιμόρφωσης τη χρήση των νέων Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη. Αναφέρουν πως αυτού του είδους η επιμόρφωση μπορεί να αποσκοπεί στη δημιουργία ψηφιακού υλικού, το οποίο θα είναι προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες των μαθητών της Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης. Επισημαίνουν, συνεπώς, ότι δύνανται να δημιουργήσουν διαδικτυακές κοινότητες διάχυσης καλών πρακτικών, ανταλλαγής υλικού, αλλά και προσαρμοσμένων διδακτικών μεθόδων σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Θεωρούν ότι με την παρακολούθηση αντίστοιχης θεματολογίας επιμορφώσεων, οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να ενσωματώσουν γόνιμα τις νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου οι μαθητές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. να εξοικειωθούν με το νέο ψηφιακό περιβάλλον μάθησης. Τονίζουν ακόμη ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας που, κατά τη διάρκεια της δικής τους εκπαίδευσης και κατάρτισης, δεν έτυχαν συστηματικής θεωρητικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας πρακτικής εφαρμογής και αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών.

«Στις νέες τεχνολογίες και τη χρήση τους στη διδακτική».

«Εγώ προσωπικά θα ήθελα να επιμορφωθώ στο κατά πόσο θα μπορούσαμε να ακολουθούμε ένα πιο ελεύθερο πρόγραμμα στο κομμάτι της τεχνολογίας, τη δημιουργία ψηφιακών κοινοτήτων».

«Θα με ενδιέφερε, ας πούμε, να παρακολουθήσω κάποιο σεμινάριο πληροφορικής για το πώς να αξιοποιήσω νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση».

«Υπάρχουν άνθρωποι, ίσως περασμένης γενιάς, που δεν έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη άνεση τις νέες τεχνολογίες».

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (n=33 στους 58, ποσοστό 56,89%) υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση γενικά πρέπει να βασίζεται στη βιωματική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους ζητούν από τους επιμορφωτές, να μην επικεντρώνονται σε μια διδασκαλία ακαδημαϊκού τύπου, με εισηγήσεις-παρουσιάσεις θεωρητικού υπόβαθρου, αλλά να δίνουν τη δυνατότητα στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδρούν, τόσο με τους επιμορφωτές, όσο και με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στα επιμορφωτικά σεμινάρια. Υποστηρίζουν ότι η νέα γνώση επιτυγχάνεται όταν υιοθετείται, εκ μέρους των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, μια παιδαγωγική πρακτική ενσυναίσθησης και παράλληλα οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν τα μεθοδολογικά τους εργαλεία και να αναβαθμίσουν τη συνολική παρουσία τους εντός της τάξης.

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι εμπιστεύονται τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης των Πανεπιστημίων και ειδικά τα προγράμματα τα οποία διατίθενται δωρεάν στους εκπαιδευτικούς, καθώς και ειδικούς φορείς που ασχολούνται με άτομα με αναπηρία, με την προϋπόθεση να πρόκειται για βιωματική εκπαίδευση. Θεωρούν πως αυτοί οι τύποι των επιμορφώσεων μπορούν να λειτουργήσουν θετικά και για αυτούς που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές.

«Βιωματικό τύπο, βέβαια το πιστεύω, ναι. Θεωρώ ότι υπάρχουν ανάγκες για επιμόρφωση».

«Το κομμάτι της επιμόρφωσης δεν πρέπει να γίνεται στο θεωρητικό επίπεδο. Αυτό που χρειάζεται πια είναι το βιωματικό επίπεδο και η εμπειρία και η πρακτική. Να συνδυαστεί βέβαια με τη βάση της θεωρίας για να ξέρουμε που πατάμε. Ναι σίγουρα να έχει βιωματικό χαρακτήρα».

«Εξαρτάται βέβαια λίγο και ποιος φορέας την κάνει αυτή την επιμόρφωση, δηλαδή εγώ αυτή που έκανα, την έκανα επειδή ήταν με το Πανεπιστήμιο Αθηνών, το οποίο θεωρώ έναν

αξιόλογο φορέα μαζί με το κέντρο τυφλών. Λοιπόν και επίσης είναι και μια λύση για αυτούς, οι οποίοι, δυστυχώς, λόγω οικονομικών δεν μπορούν να κάνουν μεταπτυχιακό».

«Βιωματικά, γιατί καταλαβαίνεις στην πράξη, πώς λειτουργεί αυτό που μας διδάσκουν, που θέλουν να μας παρουσιάσουν και πώς μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε και εμείς στην τάξη».

«ίσως κάποια βιωματικά σεμινάρια, στην πράξη. Σίγουρα, θα πρέπει να έχει βιωματικό χαρακτήρα. Και πολλές φορές οι επιμορφωτές δεν έχουν καν διδάξει, δεν έχουν μπει σε αυτή τη διαδικασία».

«Όσα βιωματικά έχω παρακολουθήσει τράβηξαν τόσο πολύ το ενδιαφέρον και βγήκαν τόσο ωραία συμπεράσματα! Αντιθέτως, έχω δει άλλες επιμορφώσεις με τον κλασικό παραδοσιακό τρόπο ενός ομιλητή και διαφανειών, όπου, δυστυχώς δεν παρακολουθεί κανείς. Δηλαδή χάνεσαι, έρχεται κούραση και δεν υπάρχει πια ενδιαφέρον».

6.9.4 Απόψεις των μελών Ε.Ε.Π. του δείγματός μας

Η πλειοψηφία των μελών Ε.Ε.Π. (n=8, στους 13, ποσοστό 61,53%) δήλωσε ότι η επιμόρφωση είναι σημαντική και απαραίτητη, ιδιαίτερα όταν αφορά ζητήματα σχετικά με την Ειδική Αγωγή. Τονίζουν μάλιστα τη συστηματικότητα των επιμορφώσεων που διενεργούνται και υπογραμμίζουν ότι έτσι θα καλυφθεί το χρόνιο έλλειμμα γνώσεων στον τομέα της Ειδικής Αγωγής στις περιπτώσεις που δεν προσφέρθηκαν αντίστοιχες γνώσεις στη βασική πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Εστιάζουν ακόμη στη δυνατότητα εισόδου στα σχολεία Ειδικής Αγωγής ατόμων με μονοετή μεταπτυχιακά και αμφισβητούν την επάρκεια των γνώσεων, που αποκτήθηκαν το χρόνο αυτό, για την αντιμετώπιση της ιδιαίτερα απαιτητικής καθημερινότητας σε αυτά τα σχολικά περιβάλλοντα, λόγοι που ενισχύουν την επιτακτικότητα της επιμόρφωσης.

«Βεβαίως, παντού υπάρχει, σε κάθε πλαίσιο και πόσο μάλλον σε ένα τέτοιο ζωντανό πλαίσιο, όπως είμαστε εμείς».

«Η επιμόρφωση είναι σημαντική».

«Ναι εννοείται, θα έπρεπε, και θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπάρχει και υποχρεωτική επιμόρφωση εκπαιδευτικών όχι έτσι κατά προτίμηση, ας πούμε κατ' επιλογήν, χρειάζεται μια συστηματική επιμόρφωση».

«Φυσικά, φυσικά. Μιλάμε για ένα Ειδικό Σχολείο, μιλάμε για εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κατά πάσα πιθανότητα μπορεί να μην έχουν γνώση Ειδικής Αγωγής, το οποίο σαφέστατα είναι κάτι το οποίο πλήττει γενικότερα το σύστημα των Ειδικών σχολείων».

«Ναι, ναι, ναι ακόμα και αυτοί που έχουν μεταπτυχιακά και δεν το λέω υποτιμητικά, το μεταπτυχιακό του ενός χρόνου για μένα εντάζει, το κάνεις για να έρθεις στην Ειδική Αγωγή, αλλά δε σου δίνει κατά την άποψη τη δική μου τίποτα».

«Ναι, εγώ πιστεύω ότι γενικότερα υπάρχει ανάγκη πόσο μάλλον όταν πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί, ξανά λέω έρχονται από τη Γενική εκπαίδευση, δηλαδή δεν έχουνε εμπειρία σε πλαίσια Ειδικής Αγωγής».

Κάποιοι εκ των μελών Ε.Ε.Π. (n=1, στους 13, ποσοστό 7,69%) διατύπωσαν την άποψη ότι δεν χρειάζεται η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθώς έχει παρατηρηθεί μεταξύ των συναδέλφων κορεσμός από πτυχία, μεταπτυχιακούς τίτλους και εξειδικευμένες επιμορφώσεις – το φαινόμενο του πλεονάσματος προσόντων ή αλλιώς overqualification (Maynard et al. 2015; Vaisey, 2006 ; Zhang et al. 2016). Επιπλέον, θεωρούν ότι η παρουσία τους και μόνο σε ένα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. στοιχειοθετεί επαρκή τεκμηρίωση περί εξειδικευμένων ακαδημαϊκών γνώσεων στην Ειδική Αγωγή. Αντίστοιχα, δήλωσαν ότι δεν υπάρχει ανάγκη παρακολούθησης και συμμετοχής σε επιμορφώσεις, καθώς ουδεμία εξ αυτών δεν αντικαθιστά τις γνώσεις που προσφέρει η καθημερινή βιωματική εμπειρία εντός μιας σχολικής μονάδας Ειδικής Αγωγής. Υποστηρίζουν πως η επί του πεδίου εφαρμογή των γνώσεων της βασικής εκπαίδευσης και η εύρεση στρατηγικών και μεθόδων αντιμετώπισης δυσχερών καταστάσεων δεν αναπληρώνεται από καμία επιμόρφωση, ακόμα και εάν έχει σχεδιαστεί επί τη βάση του βιωματικού μοντέλου. Ακόμα, αναφέρουν πως δεν υφίσταται τόσο ανάγκη επιμόρφωσης, όσο υλικοτεχνικής υποδομής, κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και οργάνωσης

ομαδικής συμβουλευτικής υπό την εποπτεία και καθοδήγηση εξειδικευμένου προσωπικού.

«Οι εκπαιδευτικοί που έχουμε εδώ είναι αρκετά, νομίζω ότι δεν χρειάζονται άλλη επιμόρφωση. Πραγματικά είναι αρκετά εξειδικευμένοι, γνωρίζοντας τους και λίγο, έχουνε υπέρ του δέοντος πτυχία».

«Η εμπειρία μου, μου λέει ότι ο άλλος μπορεί να έχει πεντακόσια πτυχία και να μην μπορεί να έχει καμία επαφή με το παιδί και ο άλλος που μπορεί να δουλεύει είκοσι χρόνια στην εκπαίδευση χωρίς κανένα μεταπτυχιακό να είναι ο καλύτερος εκπαιδευτικός. Η εμπειρία δηλαδή, για μένα η εμπειρία είναι γιατί η γνώση είναι η βάση, είναι το χώμα, και η εμπειρία μετά είναι ο σπόρος που μεγαλώνει».

«Τα θέματα διδακτικής νομίζω ότι ο καθένας, ο κάθε εκπαιδευτικός, έχει την κατάρτιση που χρειάζεται και τη γνώση για να ανταποκριθεί στη μάθηση. Σίγουρα θα βοηθούσε εξοπλισμός, υλικό. Ίσως να χρειαζότανε κάτι, αλλά όχι γενικά και αόριστα, γιατί το συγκεκριμένο στο σχολείο, την υπάρχουσα χρονική περίοδο, με τις συγκεκριμένες ανάγκες, δηλαδή κάτι σαν ομαδική συμβουλευτική περισσότερο, σαν μια αφορμή να έρθουμε όλοι κοντά και να συζητήσουμε για τα θέματα μας, με ένα επιστημονικό υπόβαθρο, παρά ως επιμόρφωση ακαδημαϊκού τύπου, γιατί όλοι οι εκπαιδευτικοί εδώ, λίγο πολύ είναι επιμορφωμένοι ο καθένας».

Από τα μέλη του Ε.Ε.Π. (n=6, στους 13, ποσοστό 46,15%) που θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση εκφράστηκαν και ορισμένες προϋποθέσεις. Κατά τα λεγόμενά τους πρέπει να τηρηθεί μια επιμορφωτική προσέγγιση που αποσκοπεί στις πραγματικές σχολικές συνθήκες και εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Θεωρούν απαραίτητη μια επαρκέστερη χρηματοδότηση από το κράτος για μια συστηματική και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

«Καλό θα ήταν να είναι μια στοχευμένη επιμόρφωση στις παρούσες συνθήκες, στις παρούσες δυσκολίες, στο συγκεκριμένο προσωπικό, στη συγκεκριμένη δυναμική της ομάδας, με τρόπο τέτοιο ώστε να ανταποκριθεί όχι μόνο στις ανάγκες των παιδιών, αλλά και στις ανάγκες του συστήματος των εκπαιδευτικών για να μπορέσει να είναι αποτελεσματικό».

«Επιμορφώσεις εννοείται, απλώς οι επιμορφώσεις με την έννοια της επιμόρφωσης, όχι το είμαι γνωστός του τάδε και κάνω ένα σεμινάριο για να πάρω λεφτά και τελικά πηγαίνω στο σεμινάριο και ακούω πράγματα που έχω ακούσει πριν δέκα χρόνια».

«Με την προϋπόθεση όμως ότι θα θίγονται θέματα που έχουν να κάνουν με τις πραγματικές συνθήκες. Με τις πραγματικές συνθήκες στα σχολεία».

«Φυσικά και επικαιροποίηση γνώσεων, τα πράγματα αλλάζουν, οι τεχνολογίες των μαθημάτων αλλάζουν, η τεχνογνωσία αλλάζει, και νομίζω ότι αυτό είναι ένα κομμάτι στο οποίο ήμαστε πάρα πολύ πίσω».

«Εγώ κάνω διάφορα εκτός, με δικά μου χρήματα, που θα έπρεπε το κράτος να μου τα παρέχει όλα αυτά».

«Πιστεύω ότι το Υπουργείο Παιδείας είναι το Υπουργείο που δίνει τα λιγότερα κονδύλια για την εκπαίδευση του προσωπικού του».

Από τα μέλη Ε.Ε.Π. (n=8, στους 13, ποσοστό 61,53%) δόθηκαν διαφορετικές απαντήσεις αναφορικά με τους τομείς που χρειάζεται να υπάρξει επιμόρφωση. Θεωρούν ότι η επιμόρφωση πρέπει να γίνει σε τομείς όπως: Αγωγή Υγείας, Σεξουαλική Αγωγή, σχολική διαρροή, σχολικός εκφοβισμός, δομές και δίκτυα υπηρεσιών για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διδακτικό υλικό, εξατομικευμένα προγράμματα για μαθητές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

«Σχολική διαρροή, θα μπορούσε να είναι και το κομμάτι του σχολικού εκφοβισμού».

«Θα μπορούσε να είναι Αγωγή Υγείας, επίσης πολύ σημαντικό»

«Σεξουαλική αγωγή, κάτι που κάναμε ήδη, αλλά θεωρώ ότι είναι σημαντικό να υπάρχει σε μια συνέχεια, αυτά».

«Θα πήγαινα κάτι σε διαχείριση μονάδων υπηρεσιών θα ήθελα να κάνω μια επιμόρφωση πάνω στις δομές, δομές και δίκτυα υπηρεσιών».

«Υλικό τέλος πάντων, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού μέσα στην τάξη και της τάξης γενικότερα».

«Τα λεγόμενα εξατομικευμένα προγράμματα, που είναι να γίνονται για μαθητές».

«Εγώ θα ήθελα πάρα πολύ στον αυτισμό και στην Δ.Ε.Π.-Υ. Θεωρώ ότι είναι από τα πιο σημαντικά και βλέπουμε ότι κυρίως από τα δημοτικά αυτά μας έρχονται».

«Θα ήθελα να διδαχτούμε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών. Θα ήθελα τέτοιους εναλλακτικούς τρόπους μάθησης».

«Στο κομμάτι της εναλλακτικής διδασκαλίας».

Αρκετά από τα μέλη του Ε.Ε.Π. (n=6, στους 13, ποσοστό 46,15%) πρότειναν επιμόρφωση στη διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς, εξαιτίας της ιδιαίτερης ιδιοσυγκρασίας των μαθητών των σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής, οι μεταξύ τους συγκρούσεις ή οι εκδηλώσεις θυμού διαφέρουν σε σχέση με τα αντίστοιχα φαινόμενα στο μαθητικό πληθυσμό των σχολείων Γενικής Παιδείας (Δενδάκη, 2007) και χρειάζονται κατάλληλη αντίδραση και αντιμετώπιση (Ζεργιώτης, 2007).

«Νομίζω και στο κομμάτι της διαχείρισης των ενδοσχολικών συγκρούσεων».

«Το πώς διαχειριζόμαστε διάφορες περιπτώσεις μαθητών, αλλά και στο κομμάτι θεωρώ της διαχείρισης κάθε περιστατικού που συμβαίνει μέσα στη διδακτική ώρα».

«Θα μπορούσε το ένα κομμάτι να είναι η διαχείριση καταστάσεων».

«Εγώ θα ήθελα επιμόρφωση στη διαχείριση κρίσης, γιατί ειδικά στα συγκεκριμένα, στα Ειδικά σχολεία, με βάση την εμπειρία μου, που έχω δουλέψει, τα παιδιά έχουν την τάση να κάνουν εκρήξεις και θα πρέπει να μάθουμε πώς να διαχειριζόμαστε λίγο το θυμό, την ένταση, την έκρηξη, αυτό κυρίως».

«Οι επιμορφωτικές ανάγκες, εγώ θεωρώ ότι είναι πιο πολύ σε θέματα διαχείρισης εντάσεων».

«Σε θέμα διαχείρισης, τέτοια, τα οποία σαφέστατα είναι πάρα πολύ σημαντικά, στο να μπορούμε να διαχειριστούμε να ηρεμήσουμε ένα παιδί οτιδήποτε».

Υποστήριξαν ακόμα, (n=1, στους 13, ποσοστό 7,69%) ότι οι ανάγκες επιμόρφωσης θα πρέπει να επικεντρωθούν στις αναπηρίες και στις συχνότερες νευροβιολογικές

διαταραχές που συναντώνται στους μαθητές που εγγράφονται στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., ώστε οι ίδιοι να είναι σε θέση να τους προσφέρουν πιο εξειδικευμένη υποστήριξη. Τέλος, διατυπώθηκε και η άποψη ότι κύριος τομέας επιμόρφωσης θα πρέπει να είναι η προσέγγιση και η εκμάθηση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας και μάθησης.

«Τώρα η δικιά μου η επιμόρφωση θα ήθελα να είναι πιο εξειδικευμένη, θα ήθελα να είναι πάνω στον αυτισμό συγκεκριμένα, τεχνικές, πάνω στο σύνδρομο Down, στα νευρολογικά, δηλαδή κάποιες πιο εξειδικευμένες γνώσεις».

6.9.5 Συμπεράσματα

Οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. θεωρούν ότι η επιμόρφωση είναι απαραίτητη για όλες τις κατηγορίες των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, επισημαίνοντας ότι δεν είναι επαρκής μια σεμιναριακού τύπου επιμόρφωση, διότι η σχολική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη στην Ειδική Εκπαίδευση. Κατά την άποψή τους, ο όρος Ειδική Εκπαίδευση, αναδεικνύει περισσότερο τον επιστημονικό τους ρόλο, σε αντίθεση με τον όρο Ειδική Αγωγή. Υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση σε παιδαγωγικούς και ψυχολογικούς τομείς είναι απολύτως απαραίτητη για την αντιμετώπιση ορισμένων προβλημάτων που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον (μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολίες συμπεριφοράς, επιθετικότητα κ.ά), ενώ θεωρούν επίσης αναγκαία και την εξειδίκευση των εκπαιδευτικών με την τεχνολογία, εστιασμένη στη χρήση μέσων, καθώς και την αξιοποίησή της για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Μέσα από το λόγο των Διευθυντών διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε μια επιμόρφωση που βασίζεται στη βιωματική εκπαίδευση.

Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις το ήμισυ των Διευθυντών και Υποδιευθυντών τονίζουν ότι η βιωματική εκπαίδευση συνδέεται με την πρακτική εφαρμογή και την εμπέδωση ζητημάτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δύνανται συνεπώς να μεταβιβάσουν τη γνώση ως θεωρία και ως πρακτική στο σχολικό περιβάλλον. Κατά την άποψή τους, μέσω της βιωματικής επιμόρφωσης δύνανται να βελτιωθούν σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, αλλά και να συμβάλλουν στη βελτίωση των

μαθητών τους σε επίπεδο γνώσεων και επικοινωνιακών αλληλοδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και μεταξύ μαθητών. Θεωρούν ότι η επιμόρφωση είναι, συνεπώς, μια απαραίτητη, δυναμικά εξελισσόμενη, διαδικασία, μέσω διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και ιδεών, που αφορούν την Ε.Α.Ε.

Υπογραμμίζουν τις εξελίξεις που παρουσιάζονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση, σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, θεωρώντας ότι μέσω της επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί διευρύνουν την ενημέρωσή τους. Οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές του δείγματός μας, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους αποδοκιμάζουν μια τυπική επιμόρφωση, που βασίζεται αποκλειστικά στη θεωρία, προτάσσοντας μια επιμόρφωση, που συνδυάζει τη θεωρητική με τη βιωματική προσέγγιση, που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, καθώς και το πολύπλευρο έργο που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνώρισε την ανάγκη επιμόρφωσης. Επισημαίνουν ότι η αντιμετώπιση των ιδιαίτερων θεμάτων των παιδιών προϋποθέτει ειδικές γνώσεις, που εξειδικεύονται σε γνώσεις παιδαγωγικές, διδακτικής, ψυχολογίας και τεχνολογίας. Προκρίνουν ως αναγκαία τη βιωματική εκπαίδευση, τον εφαρμοσμένο λόγο των επιστημών. Προσθέτουν ότι οι επιμορφώσεις δεν πρέπει να απευθύνονται μόνο στους νέους εκπαιδευτικούς, αλλά και στους εκπαιδευτικούς με εμπειρία. Ειδικά η ενδοσχολική επιμόρφωση θεωρείται απαραίτητη κατά τους συνεντευξιαζόμενους, γιατί εξειδικεύεται στα θέματα του σχολείου και δημιουργεί πιο στενές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Εκτός από την επιμόρφωση, θεωρούν σημαντικό και το mentoring, ειδικά για τους νέους συναδέλφους.

Το ζήτημα της επιμόρφωσης για όλες τις ειδικότητες εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής, θεωρείται απαραίτητο, ειδικά για αυτούς που προέρχονται από τη γενική εκπαίδευση και εργάζονται στην ειδική αγωγή με περιορισμένα συναφή επιστημονικά προσόντα. Επίσης, η προοπτική απασχολησιμότητας στην ειδική αγωγή συχνά προσλαμβάνεται ως αρνητικό στοιχείο, καθώς η επιλογή πολλών εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε στη βάση μιας επαγγελματικής αποκατάστασης, δίχως το ανάλογο προσωπικό ενδιαφέρον για την εκπαίδευση αυτών των παιδιών. Στα ιδιαίτερα ζητήματα της εκπαίδευσης, εκτός από το περιεχόμενο που προσδιορίζεται ως επιμόρφωση στην πράξη, θεωρείται απαραίτητη η υιοθέτηση μιας μεθοδολογίας από τους διδάσκοντες. Επίσης, εκδηλώνουν την

εμπιστοσύνη τους στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα και υπόρρητα διατυπώνουν την άποψη πως οι επιμορφωτές θα πρέπει να βελτιώσουν τους τρόπους επικοινωνίας τους με το εκπαιδευτικό ακροατήριο αναφοράς. Το θέμα της τεχνολογίας είναι μια πραγματικότητα για αυτούς, ένα εργαλείο για αναζήτηση πληροφοριών, για σχεδιασμό των μαθημάτων, αλλά και για επικοινωνία, ανταλλαγή απόψεων.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνουν στην ψυχολογία, διότι θεωρούν πως αυτή η γνώση θα επιλύσει ζητήματα που σχετίζονται με την κοινωνική ταυτότητα των ατόμων με αναπηρία, τη σεξουαλικότητα, την παραβατικότητα κ.ά. Στα ειδικά θέματα επισημαίνεται ότι η ψυχολογία θα συμβάλλει και στην επίλυση προσωπικών τους θεμάτων, όπως για παράδειγμα το σύνδρομο εργασιακής εξουθένωσης. Ένα ενδιαφέρον ζήτημα είναι και η ταύτιση ενημέρωσης – επιμόρφωσης σε θέματα νομοθεσίας. Από τις συνεντεύξεις φαίνεται ότι η εκπαιδευτική κοινότητα επιδιώκει την απόκτηση πληρέστερης γνώσης για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους της εκπαίδευσης, τα όρια των επιλογών τους και τις πιθανές συνέπειες. Το σημαντικό στοιχείο, που ίσως υποδηλώνει την επιφύλαξή τους για την επιμόρφωση, είναι η θεώρηση ότι μέσω των επιμορφώσεων αξιολογούνται ως ανεπαρκείς, στοιχείο που φαίνεται να συσχετίζεται με την αντιπρόταξή τους των μεταπτυχιακών τους σπουδών ή της εμπειρίας τους.

Η πλειοψηφία των μελών Ε.Ε.Π. του δείγματος υπήρξε θετική στην ανάγκη επιμόρφωσής της, θέτοντας ως προϋποθέσεις τη στοχευμένη και επικαιροποιημένη προσέγγιση-στοχοθέτηση και την οικονομική ενίσχυση από την Πολιτεία. Ως αντίβαρο της επιμόρφωσης προκρίθηκε από τους μειοψηφούντες η εμπειρία, ο υπερκορεσμός προσόντων και η επαρκής βασική εκπαίδευση.

Ως κύριο τομέα επιμόρφωσης τα μέλη Ε.Ε.Π. επέλεξαν κυρίως την ενδοσχολική διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων του μαθητικού πληθυσμού, καθώς εξαιτίας των ειδικοτήτων τους είναι εκείνοι που τις διαχειρίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό αφού συμβούν. Σε μικρότερα ποσοστά προτάθηκαν οι επιμορφώσεις σε ζητήματα αναπηριών και διαταραχών, όπως και η πληροφόρηση για νέους εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και προσέγγισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

6.10 Το φαινόμενο της Σχολικής Εγκατάλειψης στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α.

6.10.1 Εισαγωγή

Το θέμα της μαθητική διαρροής (school drop out) έχει ιδιαίτερα απασχολήσει τα τελευταία, κυρίως, χρόνια, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αξιοσημείωτες προσπάθειες συγκέντρωσης στοιχείων και αποτίμησής τους είχαν πραγματοποιηθεί από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.), όπου ομάδες εκπόνησης έργου ασχολήθηκαν με τη συγκέντρωση, καταγραφή και απεικόνιση δεδομένων (Σταμέλος, 2002 ; Κουλαϊδής, 2005). Δημιουργήθηκε, δηλαδή, μια βάση δεδομένων και μελετήθηκαν συγκριτικά στοιχεία σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τη σχολική εγκατάλειψη (school drop out), η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για θέματα παιδείας (2011), επισημαίνει ότι άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, είναι εκείνα, τα οποία έχουν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους έως και την κατώτερη βαθμίδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (προσχολική, πρωτοβάθμια, κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και δεν παρακολουθούν προγράμματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης.

Γενικά, με τον όρο «σχολική εγκατάλειψη» (school drop out) προσδιορίζεται, στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η μη ολοκλήρωση της φοίτησης ατόμων στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Στην Ελλάδα, όπως και σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η υποχρεωτική φοίτηση περιλαμβάνει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συνεπώς, ο όρος «σχολική εγκατάλειψη» αφορά στη μελέτη και ανάλυση διαφορετικών εκπαιδευτικών καταστάσεων, οι οποίες σχετίζονται με την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Στο ιδιαίτερο περιεχόμενο της σχολικής εγκατάλειψης περιλαμβάνεται η οριστική εγκατάλειψη, όπως και η προσωρινή εγκατάλειψη για μαθητές που θα έπρεπε να φοιτούν στην υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, είτε στην αρχή, είτε ενδιάμεσα, είτε στο τέλος του σχολικού έτους (Christenson et al., 2002). Διαπιστώνεται ότι ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί από ερευνητές στα αίτια της σχολικής

εγκατάλειψης, καθώς και στις επιπτώσεις στο άτομο και το σύνολο της κοινωνίας (Nikolaou, Pappa & Gogou, 2018 a, b). Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται τόσο την πρόληψη, όσο και την αντιμετώπιση του εν λόγω φαινομένου, μέσω ειδικών πολιτικών σε επίπεδο ενίσχυσης των μαθητών, των οικογενειών των μαθητών, καθώς και της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Διαφορετικές ερευνητικές ομάδες επικεντρώνονται σε διαφορετικές εκδηλώσεις της πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης, είτε πρόκειται για την πρωτοβάθμια (Frosted et al., 2015), είτε για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Lundetrae, 2011). Οι ερευνητές μελετούν τις αιτίες και τις συνέπειες της σχολικής εγκατάλειψης, καθώς και με ζητήματα που σχετίζονται με το γενικότερο επίπεδο αλφαριθμητισμού, την πρόνοια για την υποχρεωτική εκπαίδευση και την ενίσχυση της δια βίου εκπαίδευσης. Σημαντικές έρευνες, στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α., δίνουν ιδιαίτερη έμφαση και στην εγκατάλειψη της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Schoon, 2015). Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα μελέτης για την πρόωρη σχολική εγκατάλειψη, με επικέντρωση στη Γαλλία μπορεί να θεωρηθεί η έρευνα της Λ. Γώγου (1984), που λαμβάνει υπόψη τη διαφορετική ανθρωπογεωγραφία της περιοχής Val de Marne στο Παρίσι, στις ειδικές δομές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με αναπηρία.

Οι διεθνείς οργανισμοί αναφέρονται, κυρίως, στη σχολική εγκατάλειψη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διότι επικεντρώνονται εκτός από την Ευρώπη και τις Η.Π.Α. και σε άλλα κράτη, με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα και διαφορετική εκπαίδευση. Ως ειδική κατηγορία θεωρούνται οι NEETs, οι οποίοι βρίσκονται εκτός δομών και εργασίας. Σε αυτή την περίπτωση επισημαίνεται η αναγκαιότητα επανένταξης σε εκπαιδευτικές δομές, με σκοπό την απόκτηση δεξιοτήτων και την ένταξη στην αγορά εργασίας (Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2016).

Ο ν. 4547/2018 προβλέπει τη συστηματική λειτουργία θεσμοθετημένου οργάνου στο Ι.Ε.Π. (παρατηρητήριο), που θα πρέπει να επιτελεί συγκεκριμένο έργο για τη σχολική εγκατάλειψη. Είναι χαρακτηριστικό ότι στις αρμοδιότητες του εν λόγω παρατηρητηρίου δεν είναι μόνο η καταγραφή, μελέτη και συγκέντρωση δεδομένων για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά το όλο έργο συνδέεται και με το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επομένως, επιδιώκεται η συνδυαστική αξιοποίηση δεδομένων

που καταγράφονται στο πληροφοριακό σύστημα myschool, ώστε να αποτυπωθούν σε συγκριτικά δεδομένα για τον προσδιορισμό της Π.Ε.Σ. σε ευρωπαϊκό επίπεδο²⁸⁹.

Στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Έκθεσης European Commission, 2019 διατυπώνονται οδηγίες για την αποφυγή του φαινομένου Π.Ε.Σ. Ενδεικτικά, συσχετίζεται η ολιστική ποιοτική εκπαίδευση με την ενίσχυση της τακτικής φοίτησης, μέσα από ευέλικτες εκπαιδευτικές διαδικασίες, με καταγραφή των ιδιαίτερων στοιχείων των μαθητών, ώστε έγκαιρα να παρεμβαίνουν εκπαιδευτικοί και ειδικοί εκπαιδευτικοί φορείς. Επομένως, διαφορετικοί φορείς επιδιώκουν να ενισχύσουν την εκπαίδευση, ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική συνοχή, να αποφευχθεί η περιθωριοποίηση και η παραβατικότητα, ώστε τα άτομα να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην κοινωνική ευημερία (UNESCO, 2018). Οποσδήποτε, μέσα από την επαυξημένη φοίτηση, με την αποφυγή της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης, αυξάνονται οι πιθανότητες για την ομαλή ένταξη στην αγορά εργασίας, τη δημιουργία επαγγελματικών προοπτικών και σε ευρύτερο επίπεδο στην περαιτέρω ανάπτυξη της οικονομίας (ΟΟΣΑ, 2021)²⁹⁰.

6.10.2 Απόψεις Διευθυντών και Υποδιευθυντών του δείγματός μας

Η πλειοψηφία των Διευθυντών και Υποδιευθυντών (n=12 στους 13, ποσοστό 92.3%) του δείγματός μας επισημαίνουν το φαινόμενο της σχολικής εγκατάλειψης στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ, η οποία αφορά ορισμένες περιπτώσεις μαθητών, ενώ δεν μας έχουν διαθέσει αριθμητικά στοιχεία για το ακριβές ποσοστό των μαθητών που εγκαταλείπει το σχολείο. Μέσω των λεγομένων τους διαφαίνεται ότι ταυτίζουν τους όρους Σχολική Εγκατάλειψη και Μαθητική Διαρροή βασιζόμενοι στην έρευνα του Ι.Ε.Π. για το σχετικό θέμα. Όπως αναφέραμε προηγουμένως το Ι.Ε.Π. δεν έχει αποσαφηνίσει τους όρους

²⁸⁹ Βλ. αναλυτικά http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_ifse_14&lang=en, για τα συγκριτικά στοιχεία της Π.Ε.Σ. σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

²⁹⁰ Κατά τη διάρκεια συγγραφής της διατριβής, δημοσίευσε ο Ο.Ο.Σ.Α. συγκριτικά στοιχεία του φαινομένου, όπου φαίνεται ότι αξιοποιούνται συνδυαστικά δεδομένα από Ι.Ε.Π. και ΕΛ.ΣΤΑΤ.

σχολική εγκατάλειψη και μαθητική διαρροή, ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ο όρος school drop out.

Οι εν λόγω Διευθυντές και Υποδιευθυντές, σε ό,τι αφορά στα αίτια της σχολικής εγκατάλειψης, επισημαίνουν ότι οι κυριότεροι λόγοι που οι μαθητές εγκαταλείπουν το σχολείο είναι οικογενειακοί και κοινωνικο - οικονομικοί. Συγκεκριμένα η δύσκολη οικονομική κατάσταση της οικογένειας, αναγκάζει τους μαθητές να αναζητήσουν εργασία πριν την αποφοίτησή τους από τα ΕΝ.Ε.Ε.Γ.-Λ., προκειμένου να ανταποκριθούν στην κάλυψη των οικονομικών αναγκών των οικογενειών τους. Διαπιστώνουν ότι παρόμοια φαινόμενα εντείνονται όταν το οικογενειακό περιβάλλον δεν είναι υποστηρικτικό και δεν συνεργάζεται με τη σχολική μονάδα, αναφορικά με την ολοκλήρωση της φοίτησης των συγκεκριμένων μαθητών. Αναφέρουν και ορισμένες περιπτώσεις μαθητριών, οι οποίες λόγω εγκυμοσύνης, αναγκάζονται να διακόψουν την φοίτησή τους στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

« Δεν υπάρχει η οικονομική δυνατότητα στο σπίτι και πρέπει να δουλέψει το παιδί, κάποιες κοπέλες έχουν μείνει έγκυες».

«Ναι, υπάρχουν παιδιά που στην πορεία για τους λόγους τους σταμάτησαν, παρόλα αυτά είναι μαθητές βέβαια εγγεγραμμένοι, αλλά δεν είναι πολλά αυτά, δηλαδή σε σχέση με τον όγκο των παιδιών που έχουμε. Πολλές φορές και είναι λογικό εκ του αποτελέσματος, δηλαδή γιατί ένα παιδί να σταματήσει, δεν έχουμε βοήθεια από το οικογενειακό περιβάλλον, δηλαδή μπορεί να ψάχνεις και να μην τους βρίσκεις, μετά ή να υπάρχουν προβλήματα οικογενειακά, τα οποία ξεφεύγουν πια από εμάς».

«Είναι από ελάχιστα έως μηδενικά, σπάνια φαινόμενα. Δύο μαθητές είχαμε φέτος».

«Όχι, ελάχιστοι. Αυτές οι περιπτώσεις υπάρχουνε, αλλά δεν είναι πια, δεν θεωρούμε ότι είναι διαρροή».

«Μικρή θα έλεγα, ναι, αλλά μικρή. Πολύ μικρή δηλαδή, στα ενενήντα παιδιά φερ' ειπείν μπορεί να έχουμε ένα δύο ή τρία παιδάκια».

Ορισμένοι Διευθυντές και Υποδιευθυντές (n=1 στους 13, ποσοστό 7.69%) αναφέρουν ότι στα σχολεία που υπηρετούν δεν υπάρχει σχολική εγκατάλειψη.

«Εξαρτάται τι εννοούμε διαρροή, διαρροή είναι δεν μου αρέσει το σχολείο φεύγω, τέτοιο δεν έχουμε ακούσει. Παιδιά που εγκαταλείπουν την μάθηση, δεν έχουμε κανέναν».

6.10.3 Απόψεις εκπαιδευτικών του δείγματός μας

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς (n= 18 στους 26, ποσοστό 69,23%), επεσήμαναν ότι υπάρχουν μαθητές που εγκαταλείπουν το σχολείο. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί παραθέτουν αριθμητικά στοιχεία, που εκτιμούν τη σχολική εγκατάλειψη σε ποσοστό 30% των μαθητών στο σύνολο των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του νομού Αττικής. Σημειωτέον ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πρόσβαση στο αρχειακό υλικό του myschool, όπου καταχωρείται ο αριθμός των μαθητών που εγκαταλείπουν τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

«Ναι, ναι, πολλά παιδιά. Είναι τριάντα της εκατό, σίγουρα».

«Μέχρι και πέρυσι ήτανε αρκετά μεγάλο ποσοστό, δηλαδή μπορεί να ήταν και το τριάντα τοις εκατό».

«Είναι πολλά τα παιδιά, αλλά δεν γνωρίζουμε και ακριβώς».

«Από ότι ξέρω είναι κάποια, δεν έχουμε και πρόσβαση στα αρχεία αυτά».

Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς (n=5 στους 26, ποσοστό 19,23%) αρνούνται ότι στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. όπου εργάζονται υπάρχει σχολική εγκατάλειψη.

«Δεν έχω παρατηρήσει κάτι τέτοιο».

«Ένα παιδί έχει φύγει στα τρία χρόνια, που είμαι εγώ εδώ».

6.10.4 Απόψεις των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) του δείγματός μας

Η πλειοψηφία των μελών του Ε.Ε.Π. (ψυχολόγοι, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές κοινωνικοί λειτουργοί) (n=9 στους 11, ποσοστό 81,81%), υποστήριξαν την ύπαρξη του φαινομένου της σχολικής εγκατάλειψης στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., επισημαίνοντας ότι προσπαθούν να αντιμετωπίσουν το εν λόγω φαινόμενο από τις γυμνασιακές τάξεις των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

«Έχω παρατηρήσει σχολική διαρροή, αυτό είναι κάτι το οποίο το δουλεύουμε, διότι το Γυμνάσιο είναι υποχρεωτική βαθμίδα εκπαίδευσης, το Λύκειο όχι και είναι κάτι που το δουλεύουμε βέβαια αν πούμε ότι τα παιδιά είναι εκατόν σαράντα, η σχολική εγκατάλειψη μπορεί να είναι δυο - τρία περιστατικά, ένα πολύ μικρό ποσοστό ».

«Λοιπόν υπάρχουνε φαινόμενα σχολικής εγκατάλειψης και είμαστε σε εγρήγορση, ώστε να μην μιλάμε για σχολική εγκατάλειψη και να μπορούμε να έχουμε τα παιδιά στο σχολείο, οπότε ναι, είναι κάτι το οποίο μας απασχολεί. Είμαστε σε εγρήγορση, σε αφύπνιση και πολεμάμε για αυτό».

«Σχολική εγκατάλειψη, έτσι με την όλη ουσιαστική σημασία της έννοιας, δύο παιδιά μόνο στο σχολείο μου »

Ορισμένα μέλη του Ε.Ε.Π. (n=8 στους 11, ποσοστό 72,72%), αναφορικά με τις αιτίες της σχολικής εγκατάλειψης στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. εστιάζουν στη δυσκολία προσαρμογής των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, την απόρριψη των μαθητών από τους συμμαθητές τους, την ανεπαρκή υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον, καθώς και στην ανεπαρκή επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. Τα εν λόγω μέλη του Ε.Ε.Π. συσχετίζουν τη σχολική εγκατάλειψη με οικονομικούς λόγους, δηλαδή την ανάγκη των μαθητών να εργασθούν και επισημαίνουν και μια ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη ή ξαφνικό γάμο εφήβων κοριτσιών.

«Ναι, ναι, υπάρχουν. Γνωρίζω ότι έχουν βγει τρία, τέσσερα παιδιά, φέτος, κάποια παιδιά λένε ότι δουλεύουν και κάποια άλλα έχουν απλώς σταματήσει τη φοίτηση στο ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., χωρίς κάποια ενημέρωση ιδιαίτερη».

« Ναι πολύ μικρός ο αριθμός που οφείλεται κυρίως και στο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον των οικογενειών τους».

«Αυτό το ίδιο το οικογενειακό περιβάλλον δεν τον υποστηρίζει και δεν κατευθύνει τα παιδιά προς αυτή την κατεύθυνση, του σχολείου και της μάθησης».

«Κοιτάζτε να δείτε, άμα είναι Ρομά θα το σταματήσουν το σχολείο γιατί παντρεύονται, αλλά αυτό συνήθως οι Ρομά το κάνουν».

Ορισμένα μέλη του Ε.Ε.Π. (n=4 στους 11, ποσοστό 36,36 %) την ανάγκη εξεύρεσης μιας, διαφορετικής, κατάλληλης δομής για ορισμένους μαθητές, όπως τα ΓΕ.Λ, τα ΕΠΑ.Λ και τα Ε.Ε.Ε.Κ., που να ανταποκρίνεται καλύτερα στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών που εγκαταλείπουν τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Επισημαίνουν τον ρόλο της ουσιαστικής επικοινωνίας με τους γονείς, ενώ θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική και την ενημέρωση των αρμοδίων φορέων από τη διεύθυνση του σχολείου.

« Σε κάθε περίπτωση χρειάζεται και η δική μας ενίσχυση από πίσω, έτσι ώστε τα παιδιά να μην έχουν αισθήματα εγκατάλειψης και ματαίωσης».

«Έχουμε αρκετά φαινόμενα εγκατάλειψης, από θέμα διάθεσης, από θέμα απόρριψης ή δυσκολιών. Τα παιδιά προς θεού, η προσπάθεια τους είναι εκπληκτική σε πολλά επίπεδα, παρόλα αυτά σε κάθε περίπτωση χρειάζεται και η δική μας ενίσχυση, έτσι ώστε τα παιδιά να μην έχουν αισθήματα εγκατάλειψης και ματαίωσης. Δεν έφυγε κανένα, παρόλα αυτά έχουμε πολλά διαλείμματα, δηλαδή σταματούν το σχολείο για ορισμένο χρονικό διάστημα και επανέρχονται».

Μερικά μέλη του Ε.Ε.Π. (n=2 στους 11 ποσοστό 18,18 %) δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε μια ολιστική σχολική προσέγγιση μέσω μιας εποικοδομητικής συνεργασίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό των ΕΠΑ.Λ και των ΓΕ.Λ., αποσκοπώντας στον εντοπισμό ορισμένων περιπτώσεων που τείνουν προς την εγκατάλειψη του σχολείου, επισημαίνοντας και τον ουσιαστικό ρόλο των κοινωνικών υπηρεσιών.

«Δηλαδή εδώ γίνονται κινήσεις μέσω των κοινωνικών λειτουργών, των ψυχολόγων, να μιλήσουν τα παιδιά, να έρθουν σε επαφή με τις δικές μας κοινωνικές υπηρεσίες ».

«Παρόλα αυτά όμως κάνουν πάρα πολλές προσπάθειες, ως κοινωνική υπηρεσία και με τους εκπαιδευτικούς και με την διεύθυνση, για τα παιδιά που τείνουν να δείχνουν ότι θα αφήσουν το σχολείο, για να τα φέρουμε πίσω ».

6.10.5 Συμπεράσματα

Οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. θεωρούν ότι το ποσοστό της σχολικής εγκατάλειψης για λόγους κοινωνικο - οικονομικούς δεν είναι σημαντικό, χωρίς να προσδιορίζουν βέβαια με ακρίβεια το ποσοστό των μαθητών που εγκαταλείπουν τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους προσπαθούν να εξαλείψουν το εν λόγω φαινόμενο στα σχολεία τους, χωρίς να αναφέρουν τις πρακτικές που εφαρμόζουν προκειμένου να περιορισθεί ή και να αποφευχθεί σχολικής εγκατάλειψης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αναφορά στην σχολική εγκατάλειψη, λόγω οικονομικών δυσκολιών, όπου οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές, επισημαίνουν και ορισμένους οικονομικούς παράγοντες, όπως η εγκατάλειψη του σχολείου από μαθητές για την ανεύρεση εργασίας, πριν την ολοκλήρωση της φοίτησής τους στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., ενώ σε άλλες περιπτώσεις επισημαίνονται κοινωνικοί παράγοντες, όπως η ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη σε έφηβες μαθήτριες του Λυκείου των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν το σχολείο.

Η διοίκηση των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., Διευθυντές και Υποδιευθυντές, διαθέτουν όλα τα αριθμητικά στοιχεία που αφορούν τη σχολική εγκατάλειψη ή τη φοίτησή τους σε άλλες εκπαιδευτικές δομές, καθώς τα εν λόγω στοιχεία καταχωρούνται στην ψηφιακή πλατφόρμα myschool. Ωστόσο, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, τα στοιχεία αυτά δεν εδόθησαν σε εμάς, τονίζοντας ότι τα εν λόγω στοιχεία είναι προσωπικά δεδομένα. Προσπαθήσαμε να πείσουμε τους Διευθυντές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. να μας δώσουν αυτά τα στοιχεία κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, δεδομένου ότι δεν μας επέτρεψαν την πρόσβαση στην πλατφόρμα myschool, στην οποία έχουν πρόσβαση μόνον οι Διευθυντές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και είναι καταχωρημένα στοιχεία, όπως η σχολική εγκατάλειψη, το κοινωνικό προφίλ των μαθητών, οι επιδόσεις των μαθητών κ.ά. Με άλλα λόγια οι Διευθυντές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. δεν συνεργάστηκαν με εμάς ως Διευθυντές, παρόλη την

έγκριση του Υπουργείου Παιδείας για τη συλλογή των δεδομένων, ενώ, καταστήσαμε σε αυτούς γνωστό, τόσο μέσω της έγκρισης του Υπουργείου Παιδείας, όσο και από εμάς ότι τηρούμε την ανωνυμία των υποκειμένων της έρευνας, σύμφωνα με την ηθική και δεοντολογία της έρευνας.

Όπως προκύπτει μέσα από τις συνεντεύξεις, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο φαινόμενο της σχολικής εγκατάλειψης στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και καταδεικνύουν τις επιπτώσεις του εν λόγω φαινομένου. Κατά την άποψή τους η σχολική εγκατάλειψη σχετίζεται με το γεγονός ότι τα παιδιά για λόγους οικονομικούς αναγκάζονται να εγκαταλείψουν το σχολείο και να εργασθούν, ή εγκαταλείπουν το σχολείο λόγω μετακίνησης των γονιών σε άλλες πόλεις που δεν υπάρχουν ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ.

Τα μέλη του Ε.Ε.Π. (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές), επισημαίνουν το φαινόμενο της σχολικής εγκατάλειψης ορισμένων μαθητών στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., προσδιορίζοντας τις αιτίες και τις επιπτώσεις του εν λόγω φαινομένου. Επικεντρώνονται σε ζητήματα πρόληψης, εντοπισμού περιπτώσεων παιδιών που τείνουν να εγκαταλείψουν το σχολείο, τονίζοντας ότι το Γυμνάσιο εντάσσεται στην υποχρεωτική εκπαίδευση και συνεπώς, απαιτούνται, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, συντονισμένες προσπάθειες που αποσκοπούν στην ενθάρρυνση αυτών των παιδιών και των οικογένειών τους να παραμείνουν στο σχολείο και να μην εγκαταλείψουν τη φοίτησή τους.

Τονίζουν ότι η συμβολή των μελών του Ε.Ε.Π., είναι ιδιαίτερα σημαντική σε όλα τα στάδια της σχολικής ένταξης των μαθητών, καθώς και της αντιμετώπισης ορισμένων ζητημάτων, που σχετίζονται με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας των μαθητών και τη συνακόλουθη εργασία αυτών των μαθητών, πριν από το τέλος τα σχολικής φοίτησης, κοινωνικοί λόγοι, όπως ανεπιθύμητες εγκυμοσύνες εφήβων κοριτσιών. Θεωρούν απαραίτητη τη σύνδεση του σχολείου και προς τις κοινωνικές υπηρεσίες της τοπικής κοινωνίας, όπου βρίσκονται τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., αποσκοπώντας στη μείωση της σχολικής εγκατάλειψης.

6.11 Αίτημα Μετεγγραφής ορισμένων Μαθητών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. προς τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.), τα Γενικά Λύκεια (ΓΕ.Λ.) και τα Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.)

6.11.1 Εισαγωγή

Ορισμένοι μαθητές κάνουν αίτημα για μετακίνηση σε άλλες εκπαιδευτικές δομές, όπως είναι τα Επαγγελματικά Λύκεια και τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να κάνουν αίτημα μετακίνησης από τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. σε άλλες εκπαιδευτικές δομές, όπως είναι τα ΕΠΑ.Λ., τα ΓΕ.Λ. και τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., αφού προηγηθεί μια επαναξιολόγηση και έγκριση από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., προκειμένου να εγκριθεί η μετακίνηση στα σχολεία που επιθυμούν να συνεχίσουν τη φοίτησή τους.

6.11.2 Απόψεις Διευθυντών και Υποδιευθυντών του δείγματός μας

Οι εν λόγω Διευθυντές και των Υποδιευθυντές αναφέρονται σε περιπτώσεις μαθητών, οι οποίοι κάνουν αίτημα προκειμένου να μετεγγραφούν σε άλλες εκπαιδευτικές δομές, όπως ΓΕ.Λ., ΕΠΑ.Λ., Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., ανάλογα με την επαναξιολόγηση και την συνακόλουθη έγκριση του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Επισημαίνουν και περιπτώσεις μαθητών, οι οποίοι αναγκάζονται να ζητήσουν μετεγγραφή σε ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. άλλης πόλης, λόγω της αναγκαστικής μετακόμισης των γονέων σε άλλες περιοχές της Ελλάδας, όπου δεν υπάρχουν πάντα ο ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. ή σε άλλες χώρες, για τις οποίες δεν διαθέτουν στοιχεία για την εγγραφή των συγκεκριμένων μαθητών. Σημειώνεται ότι οι Διευθυντές δεν μας έχουν δώσει τον αριθμό των μαθητών οι οποίοι ζητούν να μετεγγραφούν σε άλλες εκπαιδευτικές δομές ή που οι οικογένειες των μαθητών ζητούν να μετακομίσουν σε άλλες πόλεις.

«Νομίζω ότι είναι ελάχιστη και κυρίως για λόγους πάλι οικονομικούς. Κάποιοι γονείς μετακινούνται και κυρίως σε άλλες χώρες για να βρουν έτσι την καλύτερη τύχη. Είναι ελάχιστοι οι μαθητές που φεύγουν από το σχολείο».

«Όχι, ελάχιστοι, συνήθως αν ένα παιδί, βλέπουμε εμείς ότι δεν ωφελείται στην σχολική μονάδα, ότι ίσως του ταιριάζει ένα άλλο πλαίσιο, τότε σαν σύλλογος κάνουμε επαναξιολόγηση, ζητάμε μάλλον επαναξιολόγηση από το ΚΕΔΔΥ και μάλιστα συζητάμε με τον γονιό, δηλαδή συζητάμε την άποψη μας, εφόσον έχουμε συμφωνήσει σαν σύλλογος, συζητάμε την άποψη μας με τον γονιό και του λέμε ότι το παιδί εδώ ενδεχομένως να μην ωφελείται, ίσως γιατί είναι πολύ απαιτητικό το πλαίσιο, γιατί το παιδί δεν μπορεί να ανταποκριθεί για “χι” λόγους, θα πρέπει τότε να κάνετε επαναξιολόγηση. Αυτές οι περιπτώσεις υπάρχουνε, αλλά δεν είναι πια, δεν θεωρούμε ότι είναι διαρροή, διότι από εμάς προέρχεται αυτή η διαδικασία έτσι, δρομολογείται αυτή η διαδικασία».

6.11.3 Απόψεις εκπαιδευτικών του δείγματός μας

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματός μας (n=19 στους 26, ποσοστό 73,07%) αναφέρονται στο αίτημα μετεγγραφής ορισμένων μαθητών από τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. στα ΕΠΑ.Λ., τα ΓΕ.Λ. και τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., δηλώνοντας ότι στην περίπτωση αυτή πραγματοποιείται η επαναξιολόγηση των εν λόγω μαθητών από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., προκειμένου να πάρουν την έγκριση για την μετακίνησή τους σε δομές της προτίμησής τους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επισημαίνουν ότι ορισμένοι μαθητές ζητούν την μετεγγραφή τους προς τα ΕΠΑ.Λ., όπου ο χρόνος φοίτησης είναι τριετής, σε αντίθεση με την τετραετή φοίτηση στο Λύκειο των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί τονίζουν πως ορισμένοι μαθητές επιθυμούν να μετεγγραφούν σε ΕΠΑ.Λ. ή ΓΕ.Λ., επειδή κάποιοι συμμαθητές τους παρουσιάζουν σοβαρές αναπηρίες και για αυτόν τον λόγο δεν επιθυμούν να συνεχίσουν την φοίτησή τους στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών οι εν λόγω μαθητές προβληματίζονται αν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των ΓΕ.Λ και ΕΠΑ.Λ. Τονίζουν ότι ορισμένοι από τους μαθητές που κατάφεραν να μετεγγραφούν σε ΕΠΑ.Λ. και ΓΕ.Λ., στη συνέχεια κάνουν ένα νέο αίτημα μια εκ νέου προς τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., για την ολοκλήρωση της φοίτησής τους, επειδή αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες στα ΕΠΑ.Λ. και ΓΕ.Λ. Αναφορικά με το αίτημα μετεγγραφής ορισμένων μαθητών σε ΓΕ.Λ. και ΕΠΑ.Λ. γίνεται επαναξιολόγηση από το αρμόδιο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

« Για αυτό το σχολείο, έτσι όπως τα βλέπω, δύο στα πέντε φεύγουν σε ΕΠΑ.Λ. ».

« έχω ακούσει ότι παιδιά έφυγαν και πήγαν στο Γενικό ».

« Ναι, ναι, πολλά παιδιά, άλλωστε από το Ειδικό Γυμνάσιο πηγαίνουν στο ΕΠΑ.Λ. πηγαίνουν στο επαγγελματικό Λύκειο, που είναι και δίπλα στο ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. ή σε άλλο ΕΠΑ.Λ. ».

« Βεβαίως, υπάρχουν και περιπτώσεις, για αυτό και στο τέλος γίνεται μια αξιολόγηση, μια πρόταση από εμάς, που λέμε ποιοι μαθητές θα μπορούσαν να συνεχίσουν στα ΕΠΑ.Λ. και για αυτό και υπάρχει και η επαναξιολόγηση από τα ΚΕ.ΣΥ., που καθορίζει αν θα φοιτήσουν στα ΕΠΑ.Λ. ή στο δικό μας ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. ».

«Συνήθως, να σας πω για πέρυσι συγκεκριμένα που ήμουν εδώ, στην Δ΄ Γυμνασίου κάποια παιδιά έφυγαν και πήγαν σε ΕΠΑ.Α. και ένα μόνο σε Γενικό Λύκειο».

« Ορισμένα παιδιά έχουν πάει στα ΕΠΑ.Α. και στα Γενικά Λύκεια και έχουν πάει πάρα πολύ καλά».

«ξέρω περίπτωση παιδιού, που ήταν μέτριο, πήγε εκεί πέρα, απλά έτσι επέπλεε, το τέλειωσε βέβαια το ΕΠΑ.Α., αλλά εντάζει και αυτό το πτυχίο που πήρε τι νόημα να είχε;».

«Όχι, κάποια στιγμή άκουσα ότι είχαν φύγει κάποιοι μαθητές πέρυσι, κάποια παιδιά θεώρησαν ίσως ότι μπορούν να δοκιμάσουν και σε κάποια άλλη δομή, αλλά επέστρεψαν».

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (n=3 στους 26, ποσοστό 11,53%) επισημαίνουν ότι υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών μαθητών που φοιτούν σε Γυμνάσια και ΓΕ.Λ. οι οποίοι μέσω της αξιολόγησης του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. μετεγγράφονται στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., λόγω μαθησιακών δυσκολιών. Σημειώνεται ότι για τους μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες στη μετάβαση από το Γυμνάσιο στο Λύκειο γίνεται αξιολόγηση από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., ώστε να επιλεγεί η κατάλληλη σχολική δομή για τους εν λόγω μαθητές.

«Το αντίθετο. Έχουμε φαινόμενα εισροής, δηλαδή μας έρχονται όλο και καινούργια παιδιά».

«Το πιο σύνηθες είναι να έρχονται από την γενική σε εμάς, το οποίο εγώ προσωπικά το θεωρώ αποτυχία του γενικού σχολείου, ειδικά όταν έχει φοιτήσει τρία χρόνια σε μια πρώτη γυμνασίου και δεν έχει καταφέρει να γίνει συμπερίληψη».

6.11.4 Απόψεις των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) του δείγματός μας

Ορισμένα μέλη του Ε.Ε.Π. (n=4 στους 11, ποσοστό 36,36 %) επισημαίνουν κάποιες περιπτώσεις επαναπροσανατολισμού και μετεγγραφής προς άλλες σχολικές δομές, ΕΠΑ.Α. και ΓΕ.Λ., ύστερα από αίτημα των οικογενειών των μαθητών, αφού προηγηθεί η αξιολόγηση του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

«Ζητούν μετακίνηση προς τα ΕΠΑ.Α. και τα ΓΕ.Α., ζητούν να αξιολογηθούν ξανά».

«Κάποιοι ζητούν να μετακινηθούν σε άλλα σχολεία, σε Γενικά».

6.11.5 Συμπεράσματα

Οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. αναφέρονται στο αίτημα μαθητών και των οικογενειών τους για μετεγγραφή σε άλλες σχολικές δομές, όπως ΓΕ.Α, ΕΠΑ.Α., Ε.Ε.Ε.Κ., μέσω της αξιολόγησης και έγκρισης του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., χωρίς να μας πληροφορούν για τον ακριβή αριθμό των μαθητών που μετεγγράφονται σε άλλες δομές ή μετακομίζουν με τις οικογένειές τους σε άλλες περιοχές της χώρας μας ή σε άλλες χώρες.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, μέσω των απαντήσεών τους, επισημαίνουν ορισμένες περιπτώσεις μαθητών που ζητούν να μετεγγραφούν, ύστερα από αίτημα των οικογενειών τους, σε ΕΠΑ.Α. και ΓΕ.Α. Καταδεικνύουν και την αντίστροφη μετεγγραφή ορισμένων μαθητών, λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στα ΓΕ.Α. και τα ΕΠΑ.Α. και επιστρέφουν στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. Αναφέρουν επίσης, ότι το αίτημα μετακίνησης προς τα ΕΠΑ.Α και τα ΓΕ.Α. γίνεται ύστερα από την επαναξιολόγηση από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι υπάρχουν μαθητές που δεν καταφέρνουν να ανταποκριθούν στην απαιτήσεις των ΓΕ.Α. και των ΕΠΑ.Α., λόγω έλλειψης υποστηρικτικών δομών και επιστρέφουν στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α., προκειμένου να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους.

Τα μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού επισημαίνουν ότι τα αιτήματα μετεγγραφής γίνονται από τις οικογένειες των μαθητών, αφού προηγηθεί η αξιολόγηση και έγκριση του ΚΕ.Δ.Α.ΣΥ.

6.12 Το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού στα εννέα (9) ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. του Νομού Αττικής

6.12.1 Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ότι οι εκδηλώσεις βίας αυξάνονται, είτε πρόκειται για σχολικό εκφοβισμό, είτε για κακοποίηση γυναικών, είτε για άλλα περιστατικά βίας. Ειδικότερα, αναιρείται το θεμελιώδες δικαίωμα των ατόμων στη ασφάλεια ζωής και στην αναγνώρισή τους ως προσωπικότητες που έχουν ποιότητα ζωής και μπορούν να δημιουργούν σε ένα δημοκρατικό σύστημα, που προασπίζει ελευθερίες και δικαιώματα. Τα φαινόμενα βίας έχουν απασχολήσει ιδιαίτερα στην περίπτωση του σχολικού περιβάλλοντος, αναφερόμενα ως περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Ήδη από το 1978 στο βιβλίο του Olweus «Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys», ορίζεται για πρώτη φορά με σαφήνεια το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, το οποίο αποδίδεται στο εξής με τον όρο «bullying». Ο Olweus, όπως και άλλοι επιστήμονες (Berger, 2007 ; Rigby, 2008) παρακολουθούν την εξέλιξη των φαινομένων εκφοβισμού και επιθυμούν να διαφοροποιήσουν τον εκφοβισμό από τον νεανικό αυθορμητισμό, το παιχνίδι και άλλες κοινωνικές εκδηλώσεις (Ανδρέου, 2004 ; Olweus, 1993). Έτσι, αποσαφηνίζεται ο ορισμός, προκειμένου να ορισθεί η αρνητική πράξη , ως σκόπιμη, επαναλαμβανόμενη, έκθεση ενός μαθητή σε μια κατάσταση που του προξενεί βλάβη ή δυσφορία (Olweus, 2003). Στις ευρύτερες μάλιστα συνέπειες για το άτομο περιλαμβάνεται η πρόκληση συναισθηματικού στρες ή πόνου (Furlong et al., 2003).

Στα ιδιαίτερα ζητήματα που έχουν απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα είναι και ο αποχαρακτηρισμός του Σχολικού Εκφοβισμού από τη μονοδιάστατη θεώρηση, ώστε να αναδειχθεί η σύνδεσή του με την κοινωνική ανισότητα, την κοινωνική περιθωριοποίηση, την ακύρωση των στόχων, όπου η εκδήλωση βίας είναι συνυφασμένη και με την κατάσταση του θύτη, υποδηλώνοντας ότι η κατασκευή της κοινωνικής ταυτότητας εξαρτάται από τους πολλούς διαφορετικούς κοινωνικούς χώρους, που διαμορφώνουν αξίες και καθορίζουν στοιχεία κοινωνικής προσωπικότητας και κοινωνικού ρόλου.

Ο προσδιορισμός και ο τύπος της κακοποίησης φαίνεται να μην κατηγοριοποιείται σε μια κατηγορία, αλλά να διαμορφώνονται συνθήκες «πολυθυματοποίησης» (Debarbieux, 2004). Επομένως, ο θύτης χρησιμοποιεί πολλούς τρόπους για να εκφοβίσει το θύμα του και το θύμα αντίστοιχα βιώνει πολλαπλές καταστάσεις κακοποίησης. Η διαφορετική κοινωνική ταυτότητα, σε συνδυασμό και με χαρακτηριστικά του κοινωνικού φύλου, διαφοροποιούν μεθόδους και πρακτικές, ώστε να διαμορφώνονται διαφορετικές καταστάσεις εκφοβισμού (Craig et al, 2000; Craig et al, 2007 ; Pepler et al., 2006).

Στις εκδηλώσεις εκφοβισμού συμπεριλαμβάνεται και ο διαδικτυακός εκφοβισμός, μέσω blogs, κοινωνικών δικτύων και ιστοσελίδων. Πρόκειται για την αξιοποίηση δημοφιλών επικοινωνιακών μέσων που χρησιμοποιούνται ευρέως από τους νέους, προκειμένου να εκθέσουν, να λοιδορήσουν και τελικά να κακοποιήσουν το άτομο - στόχο (ΕΠΨΥ, 2018).

Εκτός από τις συνέπειες της κακοποίησης του θύματος, της ακύρωσης της προσωπικότητάς τους, της επιφοράς στρεσογόνων καταστάσεων και της κοινωνικής του περιθωριοποίησης, συμπεριλαμβάνεται και η αναίρεση των εκπαιδευτικών του στόχων. Παρατηρείται ότι μαθητές που βιώνουν φαινόμενα εκφοβισμού θυματοποιούνται πολλαπλά, με απώλεια εκπαιδευτικών ευκαιριών, διότι είναι συχνή η εγκατάλειψη του σχολείου, οι μειωμένες επιδόσεις, που σταδιακά απορρυθμίζουν και ευρύτερα πεδία της κοινωνικής ζωής (Andreou, 2002 ; Ασημακόπουλος, 2014).

Το ζήτημα του εκφοβισμού έχει μελετηθεί στις ιδιαίτερες διαστάσεις του και στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε.). Αν και επισημαίνεται ότι τα άτομα με αναπηρία εύκολα θυματοποιούνται (Knox & Conti-Ramsden, 2003), διότι είναι περιορισμένο το εκπαιδευτικό και το κοινωνικό τους κεφάλαιο, φαίνεται να μην έχουν ληφθεί ιδιαίτερα μέτρα για την αυτοπροστασία τους και την αξιοποίηση δομών και υπηρεσιών προς όφελός τους. Μάλιστα, όσο πιο εμφανής είναι η αναπηρία, τόσο περισσότερο αυξάνονται οι πιθανότητες θυματοποίησης (Rose, et al., 2010). Στον χώρο του σχολείου αν και λαμβάνονται προστατευτικά μέτρα, οι συγκεκριμένοι μαθητές βιώνουν περιστατικά εκφοβισμού, με συνέπεια, να έχουν μετατραυματικό στρες, που έχει αντίκτυπο και στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητάς τους.

Διάφορες μελέτες καταδεικνύουν ότι τα ποσοστά θυματοποίησης αυτών των μαθητών, λόγω της διαφορετικότητάς τους είναι υψηλά (Frederickson, 2010), καθώς τις περισσότερες φορές παραγνωρίζεται, διότι τα θύματα δεν μπορούν να περιγράψουν τις εκδηλώσεις κακοποίησης ή δεν κατανοούν το φαινόμενο ως κακοποίηση. Αναφορικά με το συγκεκριμένο ζήτημα, θα πρέπει να συμπεριληφθεί ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ελλιπής σε σχέση και με τη διαμόρφωση τέτοιων ζητημάτων (Κουρκούτας, 2007).

Στις κοινωνικές συνέπειες του εκφοβισμού των μαθητών με αναπηρία, περιλαμβάνεται και η απομόνωση, η έλλειψη εμπιστοσύνης προς τα άτομα και η αδυναμία απόλαυσης των κοινωνικών σχέσεων, με ταυτόχρονη ανάπτυξη αρνητικών κοινωνικών συναισθημάτων (Olweus, 2003)

Αν το ένα ζήτημα σχετίζεται με την κατάσταση των θυμάτων, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται η κοινωνική ταυτότητα του θύτη. Όπως καταδεικνύουν διάφορες έρευνες, θύτης μπορεί να είναι ακόμη και άτομο με αναπηρία και ενδεχόμενα άτομο που βιώνει και το ίδιο συναισθηματική και κοινωνική διαταραχή, και προσπαθώντας να αποφύγει τη θυματοποίησή του μέσα στους κοινωνικούς χώρους, ασκεί το ίδιο βία (Brockenbrough & Cornell, 2000).

Επομένως, το σημαντικό στοιχείο είναι ότι η ταυτότητα του θύτη είναι ταυτότητα που περιλαμβάνει την αδυναμία κοινωνικής ένταξης και τον μετασχηματισμό της σε ενστικτώδη συναισθηματική συμπεριφορά, η οποία καταλήγει σε ανεξέλεγκτη βία, άρα τόσο το θύμα όσο και ο θύτης μοιράζονται την κοινωνική κατάσταση της απομόνωσης, της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού. Υπό την έννοια αυτή, η κατάσταση αυτή λειτουργεί ως αφορμή από τον θύτη για τη θυματοποίηση ενός άλλου ατόμου και το θύμα τη βιώνει ως συνέπεια των εκδηλώσεων του θύτη (Andreou 2004 ; Nansel et al., 2001 ; Haynie et al., 2001). Αυτή η συνθήκη εντείνεται, όταν οι θύτες, ακόμα και αν βρίσκονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Επομένως, η ταυτότητα θύτη και θύματος που εξετάζεται δεν είναι πάντοτε μονοδιάστατη και με διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά, αλλά μπορεί να χαρακτηρίζεται από σύνθετες καταστάσεις που εμπεριέχουν ταυτόχρονα και συμπεριφορές θύματος και θύτη (Smith & Brain, 2000 ; Brockenbrough & Cornell, 2000).

Διαφορετικές έρευνες αναδεικνύουν την έκταση του φαινομένου του εκφοβισμού των ατόμων με αναπηρία, συγκριτικά με το γενικό πληθυσμό, υπογραμμίζοντας τη στοχοποίησή τους, εμμένοντας και στις μη αποτελεσματικές λειτουργίες στο σχολικό περιβάλλον. Σε άλλες έρευνες με την ίδια διαπίστωση, υπερτονίζεται η ανυπαρξία εκπαιδευτικών μέσων και ειδικών γνώσεων για την αντιμετώπιση των φαινομένων του εκφοβισμού. Αντίθετα, άλλες έρευνες, κυρίως με βάση την έρευνα των Reiter & Lapidot - Lefler (2007), δεν επισημαίνουν διαφοροποιήσεις ως προς το φαινόμενο του εκφοβισμού στα γενικά και ειδικά σχολεία, ούτε αριθμητικά, ούτε και ως προς τις βασικές εκδηλώσεις, υπονοώντας ότι το εκπαιδευτικό σύστημα και η κοινωνική πολιτική θα πρέπει να επικεντρωθούν στην ερμηνεία, πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου, ανεξάρτητα από το που και το πώς εκδηλώνεται.

Με κοινωνιολογικούς όρους, το θέμα του εκφοβισμού, τόσο για την κατάσταση «θύτης», όσο και «θύμα», πρέπει να απασχολήσει την εκπαιδευτική κοινότητα, διότι στους ευρύτερους στόχους του σχολείου, είτε γενικού, είτε ειδικού είναι η διαμόρφωση κοινωνικών υποκειμένων που να έχουν ποιότητα ζωής, αλλά και ως πολίτες να απολαμβάνουν δικαιώματα και να οργανώνουν τη ζωή τους με γνώμονα τη μεγιστοποίηση της ευτυχίας, που εμπεριέχεται και η κοινωνική επαφή και ευρύτερα η κοινωνική συναναστροφή.

6.12.2 Απόψεις Διευθυντών και Υποδιευθυντών του δείγματός μας

Ορισμένοι Διευθυντές και Υποδιευθυντές (N=7 στους 13, ποσοστό 53,85%) επισημαίνουν ότι στο ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. που διευθύνουν έχουν παρατηρηθεί φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, σε χαμηλό ποσοστό, χωρίς ωστόσο να διευκρινίζουν τον αριθμό των μαθητών που υπήρξαν θύματα ή θύτες.

«Υπάρχουν έντονα προβλήματα. Ακόμα δεν έχουμε την εκδήλωση της μεγάλης επιθετικότητας, φανταζόμαστε ότι θα έρθει και αυτό».

«Όχι κάτι που να δημιουργεί εξαιρετικό πρόβλημα, αλλά υπάρχουν τέτοια φαινόμενα, ναι».

«Βεβαίως παρατηρούνται».

«Υπάρχουν σε ένα μικρό ποσοστό. Όμως σε σχέση με άλλους μαθητές της Γενικής εκπαίδευσης είναι μικρό το ποσοστό».

«Ναι, ναι υπάρχουνε, υπάρχουνε. Φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, ναι είχαμε».

«Έχουμε, αλλά σε πολύ μικρό ποσοστό».

Μερικοί εκ των Διευθυντών και Υποδιευθυντών (N=7 στους 13, ποσοστό 53,85%) υποστήριξαν πως οι συμπεριφορές αυτές σχετίζονται με κάποιον εξωσχολικό παράγοντα είτε αυτός ήταν ότι πρόκειται μαθητές από μετεγγραφή ή με επιβαρυνμένο παρελθόν και δυσκολίες με το νομικό σύστημα. Κατά τα λεγόμενά τους, κοινή συνισταμένη είναι ότι η ενδοσχολική βία στις σχολικές μονάδες τους προέρχεται από παράγοντες που οι ίδιοι δεν μπορούν να επηρεάσουν, καθώς οι θύτες είναι παιδιά που φέρουν μαζί τους τα βιώματά τους, ενώ στη σχολική μονάδα δεν υπάρχει η δυνατότητα επιλογής των μαθητών της, αποδίδοντας την ευθύνη στα ίδια τα παιδιά τα οποία χαρακτηρίζονται ως παιδιά με αποκλίνουσα συμπεριφορά.

«Την ευθύνη έχουν παιδιά τα οποία προέρχονται από άλλα σχολεία και έχουν την παραβατική συμπεριφορά και είναι πάρα πολύ δύσκολο να την αποβάλλουνε. Εξακολουθούν να έχουν μια συμπεριφορά, η οποία δυσκολεύει πάρα πολύ την συνύπαρξή τους με τους άλλους μαθητές».

«Αφορά κυρίως παιδιά από ιδρύματα».

«Πρόκειται για μαθητές με παραβατική συμπεριφορά, δηλαδή υπάρχουν μαθητές για τους οποίους τρέχουν και δικαστήρια. Μαθητές οι οποίοι παρακολουθούνται από την Εισαγγελία ανηλίκων».

«Έρχονται και αυτά τα ίδια πληγωμένα από τους χώρους που έρχονται».

«Αυτές οι σχολικές μονάδες έτσι όπως λειτουργούν με τις διαφορετικές περιπτώσεις παιδιών που υποστηρίζουν, αυτό το χαρακτηριστικό δεν μπορούν να το αποφύγουν».

Ωστόσο, σημαντικό ποσοστό (N=8 στους 13, ποσοστό 61,53%) των Διευθυντών και Υποδιευθυντών δεν θεωρούν τον σχολικό εκφοβισμό σημαντικό πρόβλημα στη σχολική μονάδα τους ή πιστεύουν ότι το φαινόμενο δεν είναι τόσο έντονο στο δικό τους σχολείο, επισημαίνοντας ότι στο σχολείο τους έγιναν προσπάθειες για την εξάλειψη του εν λόγω φαινομένου. Τονίζουν ότι σε περίπτωση εκδηλώσεων φαινομένων βίας, αυτά αποσιωπώνται και σε κάποιες περιπτώσεις τα χαρακτηρίζουν ως φαινόμενα που όμως δεν ανήκουν στο φάσμα του σχολικού εκφοβισμού. Οι μαθητές, οι οποίοι σύμφωνα με τα λεγόμενα των εν λόγω Διευθυντών και Υποδιευθυντών, στοχοποιούνται είναι αλλοδαποί μαθητές, καθώς και οι μαθητές που έχουν ήπιο χαρακτήρα, δίνοντας έμφαση στις εθνικιστικές απόψεις και ηγετικές τάσεις ορισμένων μαθητών αντίστοιχα.

«Λίγα, πολύ λίγα, μηδενικά θα έλεγα. Τα αντιμετωπίζουν αυτά τα μηδενικά που υπάρχουν, δηλαδή μπορώ να σας πω ένα. Δεν θυμάμαι δεύτερο ας πούμε».

«Από μαθητές σε μαθητές; Όχι και όταν το κάνουν, το κάνουν μόνο για να επιδείξουν μάλλον την ηλικιακή τους τάξη».

«Ελάχιστα, ελάχιστα και ευτυχώς μπορώ να πω ότι μέχρι τώρα δεν είχαμε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα».

«Θεωρώ ότι το έχουμε σε πολύ μεγάλο βαθμό έως και εξαλείψει. Υπάρχουν άτομα, τα οποία συνήθως κουβαλάνε από το σπίτι τους θέματα, παραδείγματος χάρη ζητήματα εθνικισμού, λόγω καταγωγής από όμορες χώρες και τα λοιπά, τα οποία είτε προβάλλαν μέσα από το σπίτι τους με εθνικιστικούς τρόπους κάποια θέματα και προκαλούσαν, αυτό έφερε συγκρούσεις και διάφορα τέτοια. Κάτι το οποίο το αποσιωπήσαμε επανειλημμένα, αλλά και άλλες περιπτώσεις, όπου παιδιά λόγω σωματικής διάπλασης, λόγω ψυχολογίας τους, λόγω τέτοιων παραγόντων ήθελαν να επιβληθούν σε παρέες, έβγαζαν ψευδο-ηγετικές έτσι παρουσιαζόντουσαν ως ηγέτες και εκφόβιζαν όσους δεν ακολουθούσαν και τα λοιπά και αυτό αποσοβήθηκε».

«Υπάρχουν πολλές εντάσεις μεταξύ των μαθητών, αλλά το να φτάσω να πω σχολικός εκφοβισμός, όχι».

Η πλειοψηφία των Διευθυντών και Υποδιευθυντών (N=11 στους 13, ποσοστό 84,61%) των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. του νομού Αττικής δήλωσαν ότι προσπαθούν να προλάβουν την εκδήλωση φαινομένων βίας μέσω της επικοινωνίας και συνεργασίας με το Σύλλογο Διδασκόντων, ο ρόλος του οποίου κατά τα λεγόμενά τους είναι σημαντικός, προκειμένου να σταματήσει ο κύκλος αναπαραγωγής και ενθάρρυνσης της ενδοσχολικής βίας. Υποστηρίζουν ότι αυτό οδηγεί στην πρόληψη των περιστατικών εκφοβισμού και στη διαμόρφωση καλού συναισθηματικού κλίματος μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και ιδίως μεταξύ των μαθητών, καθώς όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό και το Ε.Ε.Π (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές) αφουγκράζονται τις ανάγκες τους και ενισχύουν τις διαπροσωπικές σχέσεις εντός της σχολικής τάξης με προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων. Τονίζουν ότι ο διάλογος και η συζήτηση σε όλα τα περιβάλλοντα συμβάλλει στην επίλυση των φαινομένων και στην άμβλυνσή τους. Επίσης, υποστηρίζουν πως γίνονται δράσεις από τους Κοινωνικούς Λειτουργούς και τους Ψυχολόγους που στοχεύουν στη βελτίωση των σχέσεων των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα τους εν λόγω Διευθυντές και Υποδιευθυντές, οι εκπαιδευτικοί, τα μέλη του Ε.Ε.Π. και οι γονείς εποπτεύουν αποτελεσματικά τους μαθητές, τους ενθαρρύνουν να παρουσιάσουν και να συζητήσουν περιστατικά εκφοβιστικής συμπεριφοράς σε ένα μη απειλητικό περιβάλλον, εφαρμόζουν στρατηγικές που οικοδομούν την ενσυναίσθηση, το σεβασμό και την υπομονετική στάση .

«Τα αντιμετωπίζουν οι ψυχολόγοι με τους κοινωνικούς μας λειτουργούς και σε συνεργασία και με εμένα».

«Εμπλέκονται καθηγητές, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, διευθυντής, υποδιευθυντής και συζητάμε με τα παιδιά, τους εξηγούμε πως πρέπει να τηρούν τους νόμους και ότι εδώ είναι μια μικρή κοινωνία και ότι έξω θα πρέπει να είναι ο καθρέπτης του σχολείου η κοινωνία».

«Είτε γιατί οι γονείς είναι πάρα πολύ ευαισθητοποιημένοι εδώ, προσέχουν ιδιαίτερα τα παιδιά τους, εμείς είμαστε πάρα πολύ από πάνω σε όλα αυτά, τα αντιλαμβανόμαστε πάρα πολύ γρήγορα. Φέτος εμφανίστηκε ένα μικρό πρόβλημα, το οποίο αντιμετωπίστηκε εν τω γεννάσθαι δεν τα αφήνουμε».

«Εμείς βέβαια κάνουμε και δράσεις ταυτόχρονα μέσα στο σχολείο και αν κάτι ξεκινήσει πραγματικά εν τη γενέσει το αντιμετωπίζουμε άμεσα, γιατί ξέρετε έχουμε την κοινωνική υπηρεσία και είμαστε, όπως σας είπα, σε άριστη συνεργασία και με τους γονείς, υπάρχει αμφίδρομη και μας ενημερώνουν οι γονείς, για το αν κάτι δουν, εμείς αντίστοιχα άμεσα οπότε δεν έχουμε, όχι, δόξα τον Θεό».

«Ασφαλώς και είναι από τα πρώτα μελήματα, που συνολικά, ως προσωπικό το κυνηγάμε, το ελέγχουμε με χίλιους μύριους τρόπους. Κατόπιν, αφού τέθηκε στο σύλλογο και βρέθηκαν διέξοδοι και λύθηκε το θέμα δηλαδή μεθοδικά και από το σύλλογο».

«Απλώς εγώ θα σας πω κάτι, δίνουμε πολύ μεγάλη βαρύτητα στην οριοθέτηση των μαθητών μας, στο να προσέχουμε οποιαδήποτε στιγμή που είναι ο οποιοσδήποτε μαθητής, αυτό αυτή την αντίληψη είχαμε οι εκπαιδευτικοί οι μόνιμοι που είμαστε εδώ και προσπαθούμε να βάλουμε μέσα σε αυτό και τους εκπαιδευτικούς που έρχονται κάθε χρόνο. Δεν το βρίσκουμε σε κάθε σχολείο αυτό, δεν το βρίσκουμε, εμείς δηλαδή παρόλο που σας λέω ότι μπορεί να συμβαίνει αυτό, δεν γίνεται σε μεγάλο βαθμό. Προσπαθούμε να αντιμετωπίζουμε και έχουμε αντιμετωπίσει πολλά ζητήματα».

«Οι μαθητές μας είναι διαφορετικών επιπέδων. Υπάρχουν υψηλοί μαθητές, υπάρχουν και πιο χαμηλοί και κυρίως ασκείται βία από τους πιο υψηλούς στους πιο χαμηλούς νοητικά πάντα. Κάνουν συνήθως οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί που έχουμε ομάδες, προγράμματα, συζητήσεις, αλλά και εμείς οι ίδιοι οι καθηγητές, όταν συμβαίνει ένα τέτοιο περιστατικό, το συζητάμε ομαδικά μέσα στο τμήμα παίρνοντας κάποιες αποφάσεις, καταλήγοντας σε κάποια συμπεράσματα, σε κάποιους νέους κανόνες, πρόσθετους, εκτός από τους ισχύοντες, αυτό».

«Είτε με ατομική συμβουλευτική από τους Κοινωνικούς Λειτουργούς και τους Ψυχολόγους, είτε κατά δυάδες, τριάδες, ανάλογα το πότε δημιουργεί το πρόβλημα και μαζί με τον διευθυντή του σχολείου, με την διεύθυνση του σχολείου».

«Όμως επειδή έχουμε μάθει τα παιδιά να το λένε, έχουν εκπαιδευτεί σε αυτό, σταματάει, δηλαδή δεν γίνεται σε βαθμό που να μπορεί να γίνει καταστροφικό οπότε δεν φαίνεται ότι μου το έχει πει το παιδί, δηλαδή βρίσκουμε τεχνικές που να μην εκθέτουμε το παιδί, να έχουν μάθει να έρχονται να το λένε, να μην θεωρούν ότι αυτό είναι κάρφωμα ότι βοηθάμε

τους άλλους, έχουμε κάνει άπειρες ομάδες μέσα σε τάξη για αυτό, έχουμε από υλικό ας πούμε, δουλέψαμε τα δένδρα της συμπεριφοράς, για παράδειγμα με χαρτόνια, με μαρκαδόρους ζωγραφίσαμε, κάναμε παιχνίδια προσπαθούμε να δεθούμε και να βοηθάμε ο ένας τον άλλο, όχι να επιτιθέμεθα ας πούμε και έχουν φτάσει σε ένα επίπεδο αρκετά καλό θα έλεγα για το σχολείο, παλιότερα ήταν πιο δύσκολα από την πείρα μου, τώρα έχουμε προχωρήσει σε αυτό».

«Είμαστε πολύ πάνω από τα παιδιά και συνήθως τα προλαμβάνουμε, δηλαδή βλέπουμε, ξέρουμε κάποιες περιπτώσεις που ίσως κάποια παιδιά να προσπαθήσουν να εκφοβίσουν κάποια άλλα, αλλά είμαστε λίγο στην πρόληψη, δεν έχουμε φτάσει δηλαδή στην παρέμβαση ουσιαστικά».

«Γιατί είμαστε πολύ κοντά στα παιδιά, παρακολουθούμε, οπότε το να φτάσει να πούμε ότι γίνεται ένα παιδί θύμα, θυματοποιείται και το βιώνει έτσι, δεν το έχουμε επιτρέψει γιατί τα προλαμβάνουμε. Ωστόσο υπάρχουν μεγάλες εντάσεις ανάμεσα στους μαθητές μας. Η ψυχοκοινωνική υπηρεσία έχει αναλάβει αυτό το κομμάτι, είτε με ατομικές συνεδρίες, είτε με ομαδικές συνεδρίες, προκειμένου να υπάρξει μια βελτίωση στην σχέση, με δομημένα προγράμματα συνήθως».

Ορισμένοι Διευθυντές και Υποδιευθυντές (N=2 στους 13, ποσοστό 15,38%) πέρα από την επίβλεψη, τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς και το Ε.Ε.Π. αναφέρουν πως όταν παραβιαστούν από τους μαθητές οι κανόνες συμπεριφοράς ενός άτυπου συμβολαίου μέσα στη σχολική τάξη και στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, τότε η αντίδραση της διοίκησης πρέπει να είναι η τιμωρία, η αποβολή ή η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος των θυτών χωρίς κάποια άλλη σκέψης προσέγγισης.

«Αυτοί οι μαθητές όσο και αν από εμάς υποστηρίζονται, προσπαθούμε έτσι να εποπτεύσουμε καλά τον χώρο, ασκούν εκφοβισμό. Προσπαθήσαμε πέρυσι να αντιμετωπίσουμε αυτά τα προβλήματα, οδηγηθήκαμε ακόμα και στην απομάκρυνση μαθητή, ο οποίος έβγαζε σοβαρά προβλήματα σχολικού εκφοβισμού, το bullying σε όλη του τη διάσταση. Φέτος, έχουμε και άλλους μαθητές με αντίστοιχα προβλήματα.»

«Τα οποία όμως προσπαθούμε να αντιμετωπίσουμε με ομαδική και ατομική παρέμβαση. Α, κοιτάζτε τώρα να δείτε κάτι το κυριότερο είναι ότι κάνουμε, προσπαθούμε όσο μπορούμε να... δεν το κάνω μόνη μου ποτέ. Έρχομαι πάντα σε συνεργασία με τους συναδέλφους και με το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό οπότε αναλαμβάνουμε μαζί δράση σε πάρα πολύ έτσι τραβηγμένες περιπτώσεις θα αναγκαστώ να χρησιμοποιήσω την εξουσία μου ως διευθύντρια, όταν πια το μόνο που υπάρχει από την άποψη την δική μου, γιατί θεωρώ ότι ένα σχολείο είναι σύνολο, ξέρουν όλα τα παιδιά ότι η διευθύντρια έχει πει, ότι ο κανόνας του σχολείου είναι ότι δεν σηκώνουμε ποτέ χέρι και ότι αν κάποιο παιδί σηκώσει χέρι αυτομάτως σημαίνει αποβολή. Και καλούμε τους γονείς, τους ενημερώνουμε και το παιδί μένει σπίτι μια μέρα. Κυρίως επίπληξη και σε έσχατες περιπτώσεις χρησιμοποιούμε και την αποβολή. Αλλά υπάρχουν δύο κανόνες που δεν πρέπει ποτέ να παραβεί κάποιο παιδί, δεν σηκώνουμε χέρι και δεν καπνίζουμε».

6.12.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματός μας (N=35 στους 58, ποσοστό 60,34%) δήλωσε ότι αναγνωρίζει το πρόβλημα τις ενδοσχολικής βίας στις σχολικές μονάδες. Εκφράζουν την άποψη πως πρόκειται για ένα γενικευμένο φαινόμενο και δεν περιορίζεται στις δομές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., είτε μέσα στη σχολική τάξη παρουσία του εκπαιδευτικού, είτε την ώρα των διαλειμμάτων. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι με την εμφάνιση του όρου «σχολικός εκφοβισμός» το φαινόμενο αυτό έγινε πιο εύκολα αναγνωρίσιμο από το παρελθόν. Το φαινόμενο αυτό σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς λαμβάνει συχνά μεγάλη έκταση.

«Υπάρχει ανωριμότητα έτσι και αλλιώς σε αυτά τα παιδιά και δεν έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα στην προηγούμενη βαθμίδα, συνήθως είναι τα παιδιά τα οποία παραμελούνται σε μια τάξη των εικοσιπέντε ατόμων και όλα αυτά δεν έχουν οριοθετηθεί, οπότε μεταφέρεται και στην δική μας βαθμίδα».

«Φυσικά, όπως σε κάθε σχολείο θεωρώ, δυστυχώς. Έχει τύχει για παράδειγμα να υπάρχουν... να εντοπίσω στο διάλειμμα κυρίως που εφημερεύω παιδιά τα οποία να ενοχλούν έντονα τους συμμαθητές τους».

«Ναι παρατηρούνται. Μεγάλης έκτασης αρκετές φορές».

«Σχεδόν, πιστεύω σε όλα τα σχολεία και στην κοινωνία μας γενικότερα. Δεν είμαστε εξαίρεση».

«Βεβαίως. Καθημερινά. Και μες στην τάξη κι έξω απ' την τάξη. Είναι ένα φαινόμενο το οποίο πάντα υπήρχε. Απλώς, στα δικά μας χρόνια δεν ξέραμε ότι λέγεται bullying ή εκφοβισμός. Το θεωρούσαμε ότι ήταν αυτονόητο. Δηλαδή συμβαίνει, πάντα συμβαίνει».

«Υπάρχουν στα χρόνια μας πια, γενικά στην κοινωνία και στο σχολείο εδώ».

«Βεβαίως, το bullying υπάρχει παντού».

Μια μειοψηφία εκπαιδευτικών του δείγματός μας (N=5 στους 58, ποσοστό 8,62%), υποστηρίζουν ότι πρόκειται για περιορισμένης έκτασης φαινόμενο, που είναι εύκολα διαχειρίσιμο. Κατά τα λεγόμενά τους προτιμούν όρους όπως τσακωμός ή διαπληκτισμός και δηλώνουν πως ο χαρακτηρισμός αυτών των συμβάντων ως φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού είναι μάλλον υπερβολικός.

«Πολύ λίγα περιστατικά, τα οποία αντιμετωπίζονται αμέσως».

«Περιστατικό εκφοβισμού συγκεκριμένα στην αντίληψή μου, δεν έχει υπόπεσει. Τώρα, ότι κάποιοι ξέρω εγώ τσακώνονται, γιατί ξέρω εγώ, αγριεύει ο ένας τον άλλο, απειλεί ο ένας τον άλλο ναι, είναι περιορισμένα και διαχειρίσιμα».

«Δεν θα έλεγα ότι υπάρχει ιδιαίτερα έντονα το φαινόμενο αυτό στο σχολείο μας, έως καθόλου, θα το έλεγα τσακωμοί».

«Σχολικού εκφοβισμού, όχι δεν θα το έθετα, έτσι ότι υπάρχουν σχολικού εκφοβισμού, αλλά τώρα εντάξει, κάποιοι διαπληκτισμοί μεταξύ παιδιών θα μπορεί να συμβούν, αλλά δεν θεωρώ ότι συμβαίνει, έτσι».

Ορισμένοι έντεκα εκπαιδευτικοί (N=11 στους 58, ποσοστό 18,96%) θεωρούν πως δεν υφίσταται σχολικός εκφοβισμός στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. ή έστω δεν έχει υποπέσει το

οτιδήποτε στην αντίληψή τους. Στηριζόμενοι στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. θεωρούν πως οι μαθητές δεν είναι σε θέση να αναπτύξουν και να σχεδιάσουν στοχευμένες και διαρκείς επιθέσεις, γεγονός πιο εφικτό σε Γενικά σχολεία.

«Νομίζω πως όχι, νομίζω πως όχι. Σας λέω επειδή είμαι και σε άλλο σχολείο μισές-μισές μέρες κάπως έτσι, εγώ όσο είμαι και στις εφημερίες που κάνω, όχι δεν μπορώ να δω».

«Δεν έχω παρατηρήσει κάτι».

«Όχι ιδιαίτερα. Δεν νομίζω ότι είναι κάτι που απασχολεί έντονα το σχολείο μας αυτό το πρόβλημα».

«Όχι δεν υπάρχουνε με τον τρόπο, με τα οποία τα αντιλαμβανόμαστε σε ένα σχολείο Γενικής εκπαίδευσης και αυτό, εντάξει έχουνε εμφανιστεί κατά διαστήματα, έτσι ψήγματα, τα οποία δεν είναι στα σχολεία Ειδικής Αγωγής δεν είναι εύκολο ο άλλος να κρατήσει ας πούμε μίσος και να οργανώσει συστηματικά την επιθετικότητα απέναντι σε έναν άλλο μαθητή. Έχει να κάνει δηλαδή και με την δομή από πλευράς μαθητών του σχολείου».

«Όχι δεν υπάρχουν».

«Σε αυτό το σχολείο όχι, στο βαθμό που υπάρχει αυτό που λέμε bullying».

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (N=7 στους 58, ποσοστό 12,06%) υποστήριξαν πως τέτοιου είδους φαινόμενα είναι λογικά, ιδιαίτερα για τους εφήβους, σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ηλικιακής αυτής ομάδας. Μάλιστα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η παραβατικότητα κατατάσσεται σε βαθμίδες και τα περιστατικά που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο υποστηρίζουν ότι δεν είναι έντασης που να δυσχεραίνει τη λειτουργία του. Θεωρούν πως είναι στο πλαίσιο των πειραγμάτων μεταξύ των μαθητών και δεν μπορούν να υπαχθούν στο πλαίσιο του σχολικού εκφοβισμού. Σαν σχολικό εκφοβισμό θεωρούν μια επαναλαμβανόμενη, εντεινόμενη και στοχευμένη επιθετική πράξη.

«Εντάξει σε όλα τα σχολεία. Λογικό είναι. Παντού. Δεν είναι μόνο στην Ειδική Αγωγή».

«όχι δεν μπορώ να πω ότι αντιμετωπίσαμε κάποια ιδιαίτερα προβλήματα. Κοιτάζτε, τα παιδιά είναι έφηβοι. Παραβατικότητα, εντάζει η παραβατικότητα είναι ένα κομμάτι το οποίο υπάρχει, η μικρή και η μεγάλη παραβατικότητα, θα μπορούσαμε να πούμε αντιμετωπίσιμη, όχι όμως σε βαθμό να δημιουργεί προβλήματα στη λειτουργία του σχολείου».

«Κοίτα, λόγω της κατάστασης έτσι, στο Ειδικό σχολείο, κάποιες φορές, ίσως. Δεν υπάρχει κάτι που να είναι δύσκολο, εντάζει είναι φυσιολογικό σε όλα τα σχολεία νομίζω, είτε κανονικά, είτε ειδικά, κάποιες φορές λίγο, να κοροϊδεύει ο ένας τον άλλο, αλλά μέχρι εκεί, δεν υπάρχει κάτι περισσότερο εδώ».

«Εδώ θέλουμε έναν σαφή ορισμό για να πούμε σχολικός εκφοβισμός, δηλαδή η συνέχεια, ένταση με τον σαφέστατο, με τον καθαρό ορισμό, δηλαδή σαν επαναλαμβανόμενο που αυξάνεται η ένταση του από την ίδια ομάδα σε συγκεκριμένο άτομο όχι, μπορώ να πω όχι. Όχι, είναι το πείραγμα το κλασικό που κάνουν τα παιδιά στο ένα στο άλλο».

«Τα κλασσικά. Όχι κάτι ακραίο, τα συνηθισμένα».

«Σε φυσιολογικά πλαίσια, όπως όλα τα σχολεία».

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (N=4 στους 58, ποσοστό 6,9%) θεωρούν ότι τα θύματα εξαιτίας κάποιων νοητικών ή σωματικών χαρακτηριστικών τους προκαλούν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές, ενώ στην πραγματικότητα, για τη σωστή αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι σημαντικό να μην υπάρχουν στερεοτυπικές απόψεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά ενός θύματος. Συγκεκριμένα οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι το ύψος, ιδιαίτερα εμφανισιακά χαρακτηριστικά των συνδρόμων ή αυτισμού μπορεί να προκαλέσουν πειράγματα και θεωρούν πως είναι στο πλαίσιο του φυσιολογικού. Επίσης, υποστηρίζουν ότι άτομα με νοητική υστέρηση ή αδύναμοι χαρακτήρες/ προσωπικότητες γίνονται στόχος, αλλά και αυτό δεν θεωρούν ότι είναι προσχεδιασμένο, αντίθετα οφείλεται στην πάθηση.

«Κάποια παιδιά, λίγο υψηλότερα από τα άλλα μπορεί να τα πειράζουν».

«Ναι κοιτάζτε υπάρχουν, γιατί υπάρχουν κάποια παιδιά που απλά το πρόβλημα τους είναι συμπεριφοριστικό ή υπερ-κινητικότητα και υπάρχουν κάποια άλλα παιδιά, τα οποία βλέπεις

ότι υπάρχει κάποιο ελαφρύ κινητικό πρόβλημα, διακρίνεις ότι υπάρχει αυτισμός και εκεί μπορεί να υπάρχει μια διάκριση».

«Τα παιδιά μπορεί να τσακωθούνε ας πούμε, αλλά οφείλεται στην αναπηρία, δηλαδή οφείλεται στην νοητική στέρωση, δεν υπάρχει ας πούμε, ξέρω εγώ, ένας προσχεδιασμένος σχολικός εκφοβισμός, ένας δόλος, ας πούμε, οφείλεται στην πάθηση».

Μερικοί εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, (N=25 στους 58, ποσοστό 43,10%) απαντούν πως ο σχολικός εκφοβισμός εκφράζεται κυρίως μέσα από περιστατικά λεκτικής βίας . Κατά κύριο λόγο όμως υποστηρίζουν ότι η ενδοσχολική βία περιορίζεται σε απειλές, ειρωνείες, κοροϊδίες, ύβρεις, προσβολές. Αναφέρουν ότι αποτελεί καθημερινό φαινόμενο, ακόμα και ήπιας έντασης, που παρουσιάζει έντονη έξαρση κατά την προσέλευση και την αποχώρηση των μαθητών με τα λεωφορεία, όπου δεν είναι έντονη η παρουσία εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουν, λοιπόν ότι μαθητές ενοχλούν ο ένας τον άλλο εντός σχολικού περιβάλλοντος αλλά και κατά τη μετακίνησή τους με τα λεωφορεία. Οι περιπτώσεις που ο σχολικός εκφοβισμός εκφράζεται με χειροδικία είναι σπάνιες αλλά υφίσταται, όπως αναφέρουν στις συνεντεύξεις τους οι εκπαιδευτικοί.

«Και λεκτική βία και σωματική βία υπάρχει κάθε μέρα».

«Ότι κάποιοι ξέρω εγώ τσακώνονται, γιατί ξέρω εγώ, αγριεύει ο ένας τον άλλο, απειλεί ο ένας τον άλλο ναι».

«Όχι, εντάξει κάποιο παιδί μπορεί να μαλώσει μεταξύ τους, αλλά όχι τόσο πολύ, δηλαδή να φτάσουν στα άκρα».

«Συναντώνται βεβαίως. Και λεκτικά κυρίως, λεκτικά, που κάποια παιδιά τα άλλα μπορεί να τα πειράζουμε, να πούνε κουβέντες, να τα στεναχωρήσουνε».

«Μαθητές ενοχλούν κάποιον άλλο μαθητή έντονα ή στα λεωφορεία που αναχωρούν ή έρχονται το πρωί και αναχωρούν το μεσημέρι, σε σημείο να γίνονται παράπονα στην διεύθυνση ή στην οικογένειά τους».

«Δηλαδή μπλέκονται ας πούμε σε αψιμαχίες, έρχονται σε συγκρούσεις μεταξύ τους».

«Υπάρχει σωματική βία και φυσικά υπάρχουνε και θέματα bullying, δηλαδή να ζητούν χρήματα από κάποια παιδιά, να γίνεται κάποιος εκφοβισμός».

«Έχουμε έναν συγκεκριμένο μαθητή, ξέρω εγώ που έχει διαταραχή προσωπικότητας, που τον έχω πιάσει πολλές φορές να επιτίθεται λεκτικά, φραστικά ίσως και σωματικά».

«Έχει έρθει ένας καινούργιος μαθητής, είναι λίγο ζωηρός, παραπάνω ατίθασος και αντί να τον υποδεχτούμε όλοι, και εκείνος να είναι με θετικές διαθέσεις απέναντι στους συμμαθητές του, με το που κατεβαίνει στην αυλή βλέπουμε το μισό σχολείο να αρπάζεται στα χέρια με αυτόν».

Αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, κάποιοι εκπαιδευτικοί (N=3 στους 58, ποσοστό 5,17%) τόνισαν τον ιδιαίτερο ρόλο τον οποίο καλείται να διαδραματίσει η διεύθυνση. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη για παρεμβάσεις του διευθυντή από κοινού με τους εκπαιδευτικούς σε πολλά συμβάντα εκφοβισμού και επισημαίνουν την ανάγκη και τη σημασία της λήψης προληπτικών πρωτοβουλιών από την πλευρά της διοίκησης για τη διαχείριση και την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

«Οι συμμαθητές παρ' ότι έχουν εκφράσει το παράπονό τους και παρ' ότι διαμαρτύρονται διαρκώς εξακολουθούν να δέχονται τέτοιες συμπεριφορές, οπότε εκεί παρεμβαίνει και το εκπαιδευτικό προσωπικό και η διεύθυνση ούτως ώστε να αποσιωπήσουμε χειρότερες καταστάσεις».

«Στην παγκόσμια μέρα κατά του σχολικού εκφοβισμού κάνουμε ομιλίες, τις υπόλοιπες μέρες απλά τα μαλώνουμε».

«Τα όποια περιστατικά λόγω των δυνατοτήτων που έχει το σχολείο καταστέλλονται γρήγορα».

«Θέλω να πιστεύω σοβαρά προβλήματα εκφοβισμού όχι. Υπήρξαν παλιότερα και το λύσαμε με απομάκρυνση συγκεκριμένων παιδιών από το σχολείο, ήταν πολύ σοβαρά τα θέματα, αυτό όμως συμβαίνει πριν τρία, τέσσερα χρόνια, τώρα όχι. Το συγκεκριμένο περιστατικό, ήτανε σχολικός εκφοβισμός, αλλά όχι δεν συνέβη εδώ, συνέβη έξω, αλλά αφορούσε παιδιά και τα τρία παιδιά από το σχολείο. Ήταν παιδί που το στείλανε στο νοσοκομείο».

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (N=8 στους 58, ποσοστό 13,79%), βασίζονται στην υποστηρικτική και συνεργατική παρέμβαση του εκπαιδευτικού, η οποία απευθύνεται προς

όλους τους μαθητές, με σκοπό να προωθήσει τη συνεργασία μεταξύ τους και να ερμηνεύσει μαζί τους τα περιστατικά που συμβαίνουν εντός της τάξης αλλά και του σχολείου. Υπό αυτό το πρίσμα, τονίζουν την αναγκαιότητα εφαρμογής της συμβουλευτικής μέσα στο σχολείο από τον εκπαιδευτικό. Υποστηρίζουν ακόμη τον καθοριστικό ρόλο των κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων. Μέσα από δράσεις μαρτυρούν πως εντόπισαν θετική αντίδραση στις σχέσεις των παιδιών αλλά και στον τρόπο έκφρασής τους. Θεωρούν πως με την ομαδική αντιμετώπιση και πρόληψη μπορεί να επιτευχθεί ένα ήρεμο και παραγωγικό σχολικό περιβάλλον και να μην υφίστανται και διογκώνονται περιστατικά βίας.

«Τα όποια περιστατικά αντιμετωπίζονται αμέσως και δεν τα αφήνουμε να προχωρήσουν. Είμαστε κάθετοι σε αυτό και έχουμε καλή πορεία, καλή αντιμετώπιση του θέματος. Για αυτό, να πω, έχουμε δυο κοινωνικούς λειτουργούς και δυο κοινωνικούς ψυχολόγους, αν το σχολείο δεν ήταν στελεχωμένο με αυτά δεν θα είχαμε τέτοια αντιμετώπιση. Αυτό είναι το κυρίαρχο. Έχουμε, αυτή η χρονιά είναι καλή, αλλά εγώ θα μιλήσω γενικά. Υπάρχει έντονη παραβατικότητα στα παιδιά που αν δεν υπήρχε το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό θα ήταν πάρα πολύ δύσκολα».

«Και φέτος κάναμε και ένα πρόγραμμα για τη διαχείριση συγκρούσεων με σκοπό να αναπτύξουμε και ένα πρόγραμμα σχολικής διαμεσολάβησης στο σχολείο μας και είδαμε τα παιδιά αρκετά συχνά να αλληλοεπιδρούν στην ομάδα, να ξεκουμπώνονται, να συζητάνε ιστορίες, πράγμα που δεν το περιμέναμε».

«Τουλάχιστον από ό,τι γνωρίζω, ό,τι θέμα παρουσιάζεται ενημερωνόμαστε άμεσα και ενημερώνουμε και τη διεύθυνση και το Ε.Ε.Π. και το αντιμετωπίζουν».

«Όσο και να προσπαθούμε εμείς να ελέγξουμε καταστάσεις οι συνάδελφοι εδώ και το ΕΕΠ, που υπάρχει στο σχολείο, πάντα υπάρχουν τέτοιες περιπτώσεις και αυτό αποτελεί τροχοπέδη, θεωρώ και στην ανάπτυξη του παιδιού και στην διαμόρφωση μιας καλής ψυχολογίας μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον».

«Όχι, δεν θα το έλεγα. Τώρα, αυτά τα ξέρουν η κοινωνική υπηρεσία περισσότερο, που τα αντιμετωπίζουν».

«Γίνονται σίγουρα πάρα πολλές συζητήσεις και από το Ε.Ε.Π., ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. Γίνονται ομάδες μέσα στην τάξη και από τους εκπαιδευτικούς,

έχουμε κάνει και ημερίδες, δηλαδή ταινίες, πολλά πράγματα. Στο μάθημα της λογοτεχνίας πολλές φορές και εγώ τους έχω βάλει αντίστοιχο κείμενο και γίνεται συζήτηση μέσα στην τάξη».

Εννέα εκπαιδευτικοί του δείγματός μας (N=9 στους 58, ποσοστό 15,51%) προτείνουν την επιτήρηση στις σχολικές τάξεις ή στον προαύλιο χώρο και την άμεση αντίδραση. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως προλαμβάνουν γεγονότα με την παρατήρηση των συμπεριφορών και των αντιδράσεων, αλλά και με τη μεταξύ τους ενημέρωση σχετικά με περιστατικά.

«Αν πάει κάτι να ξεκινήσει προσπαθούμε να το προλάβουμε στην αρχή».

«Επειδή εμείς εδώ έχουμε εκτεταμένη επιτήρηση των παιδιών, τα αποσοβούμε έγκαιρα, τα προβλέπουμε και τα διαχειριζόμαστε. Θεωρώ ότι είμαστε πολύ καλοί σε αυτό».

«Νομίζω ότι ελέγχονται πλήρως, χάρη στην επαγρύπνηση των εκπαιδευτικών. Είμαστε στα πόστα μας, είμαστε σε κάθε γωνία και επίσης υπάρχει μια ενημέρωση μεταξύ μας ότι είδα αυτόν ανήσυχο, έκανε αυτό, άρα το προλαβαίνουμε πριν καν εξελιχθεί. Βρισκόμαστε οι εκπαιδευτικοί μια φορά, ας πούμε, το μήνα όπου συζητάμε αυτά τα θέματα. Μεταξύ τους υπάρχουν εντάσεις, γιατί το κάθε παιδί έχει τις δυσκολίες του. Προσπαθούμε να δράσουμε πυροσβεστικά, είμαστε σε εφημερίες συνεχώς στα πόστα για να αποφύγουμε αυτά τα περιστατικά και τα παιδιά που βλέπουμε ότι έχουν εντάσεις, κάνουμε ομάδες, προκειμένου να βελτιώσουμε τις μεταξύ τους σχέσεις».

«Σε αυτό το σχολείο το προλαμβάνουμε».

«Δεν είναι έντονες οι εκδηλώσεις ενδοσχολικής βίας γιατί προσπαθούμε να τις χτυπάμε κάθε φορά στην αρχή τους. Και είμαστε και στην επιτήρηση πολύ αυστηροί στο κομμάτι όταν παρατηρούμε κάτι».

6.12.4 Απόψεις Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού

Ορισμένα από τα μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές) των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. (n= 5 στους 11, ποσοστό 45,45%) επισημαίνουν ότι υφίσταται σχολικός εκφοβισμός στα σχολεία όπου υπηρετούν. Αναφέρθηκαν στην ύπαρξη λεκτικής, ψυχολογικής, σωματικής και διαδικτυακής βίας, τονίζοντας την επιβολή των σωματικά και νοητικά δυνατότερων, με διάφορους τρόπους στους ασθενέστερους μαθητές. Αποδίδουν ιδιαίτερη έμφαση στην επιρροή των κοινωνικών δικτύων στους μαθητές εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος και αναφέρουν τη μη σωστή χρήση των κοινωνικών δικτύων από την πλευρά ορισμένων μαθητών. Αναφέρονται σε ορισμένες περιπτώσεις κατά τις οποίες μαθητές διασύρουν το όνομα συμμαθητών τους στα κοινωνικά δίκτυα, γεγονός που παρακωλύει μια ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ μαθητών, δυσχεραίνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τις μεταξύ τους κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

«Ναι βέβαια. Ναι, είναι κάποια παιδιά έτσι που τα ίδια μπορεί να αισθάνονται πιο δυνατά, με περισσότερη αυτοπεποίθηση, δυναμισμό, μπορεί να είναι και πιο ψηλά και να έχουνε και πιο καλά νοητικά, υψηλά νοητικά και το χρησιμοποιούνε αυτό προκαλώντας, ενοχλώντας τα παιδιά τα πιο αδύναμα».

«Φυσικά, έχουν αναφερθεί περιστατικά λεκτικής βίας, ψυχολογικής βίας, ακόμα και σωματικής βίας, σε επίπεδο bullying».

«Ναι δυστυχώς. Κοιτάζετε, υπάρχουν παιδιά και εδώ στο σχολείο, που στα πλαίσια των δυσκολιών τους μπαίνουν στην διαδικασία και εκφοβίζουν άλλους μαθητές, μπορεί να γίνει με διάφορες μορφές, αυτό. Μπορεί να γίνει με κοροϊδία, μπορεί να γίνει με απειλές, μπορεί να γίνει με διάδοση κουτσομπολιά, διάδοση φήμης, διαδικτυακά κάποιες φορές αναφέρουν παιδιά ότι ενοχλούνται και μάλιστα πάρα πολλές φορές έρχονται με αρκετή ένταση τα παιδιά. Πηγαίνουν δηλαδή σπίτι τους, ανοίγουν όλα τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, δεν ξέρουμε τι λένε, αλλά έρχονται την επόμενη μέρα και είναι ήδη φορτισμένα».

Ορισμένα μέλη του Ε.Ε.Π. (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές) (n= 6 στους 11, ποσοστό 54,54%) εκφράζουν την άποψη ότι ορισμένες

μορφές βίας που παρατηρούνται από την πλευρά των μαθητών στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού, όπως ακριβώς προσδιορίζεται στην επιστημονική βιβλιογραφία. Κατά την άποψη των συγκεκριμένων μελών του Ε.Ε.Π., ορισμένα περιστατικά εκφοβισμού στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. σχετίζονται με την αναπτυξιακή περίοδο της εφηβείας των μαθητών. Επισημαίνουν ακόμη την ανάγκη των εφήβων να ταυτιστούν με την ομάδα των συνομηλίκων τους, ούτως ώστε να αισθανθούν αποδεκτοί και δημοφιλείς, θεωρώντας ότι τα αισθήματα ανασφάλειας και αναπηρίας, ενδεχομένως να οδηγούν τους εφήβους μαθητές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. ακόμη και σε μη αποδεκτές συμπεριφορές, προκειμένου να κερδίσουν την προσοχή ή την εύνοια των συνομηλίκων και της παρέας τους. Υποστηρίζουν πως αυτό όμως είναι στο φυσιολογικό πλαίσιο και δεν χρήζει παρέμβασης, διότι εντάσσεται στις ιδιαίτερες συνθήκες επικοινωνίας και συνύπαρξης των μαθητών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και σε χαρακτηριστικά των ίδιων των παιδιών. Υπογραμμίζουν ακόμη, πως ο κάθε ένας αντιλαμβάνεται διαφορετικά την έννοια του σχολικού εκφοβισμού, γεγονός που επηρεάζει τον τρόπο αντιμετώπισης του εν λόγω ζητήματος.

«Δεν θα έλεγα ότι υπάρχει. Δεν είναι σε διαστάσεις. Μπορεί κάποιες φορές να υπάρχουν κάποια παιδιά που να βγάζουν μια επιθετική συμπεριφορά, αλλά δεν έχει να κάνει με αυτό το πράγμα, με τον σχολικό εκφοβισμό, έχει να κάνει με μια έκρηξη που μπορεί να κάνει το παιδί».

«Όχι δεν έχουν παρατηρηθεί, είναι ελάχιστα έως καθόλου θα έλεγα. Συνήθως είναι διαπληκτισμοί μεταξύ τους για μια κουβέντα που μπορεί να είτε ο ένας στον άλλο και να μην το αντιλήφθηκε, δεν έχουμε bullying με την έννοια του bullying».

«Με την έννοια, όπως έχει διαδοθεί όλο αυτό το κομμάτι, της απίστευτης βίας ας το πούμε και της επικινδυνότητας, όχι. Αλλά το να βρίσει ένα παιδί το άλλο ή να του πει είσαι κοντός, ναι υπάρχουνε. Ε, κάποια παιδιά ναι, υπάρχουν. Υπάρχουν και περιβαλλοντολογικές συνθήκες που ναι, υπάρχει κάποια παραβατικότητα των παιδιών».

«Δεν θα το έλεγα, θα σας πω τι γίνεται. Μπορεί ένα παιδί που είναι πιο υψηλό από κάποιο άλλο ίσως το άλλο να νιώσει λίγο πιο έτσι, όχι πιο μειονεκτικά, να κάνει κάτι που να νομίζει ότι είναι bullying ή εκφοβισμός που δεν είναι στην ουσία για μένα, όχι σε γενικές γραμμές όχι».

«Είναι μεγάλη κουβέντα, γιατί είναι τελικά πως το προσδιορίζει ο καθένας, έτσι, δηλαδή τι ορισμό δίνει για τον σχολικό εκφοβισμό. Ο σχολικός εκφοβισμός, δηλαδή η θέση του θύτη, του θύματος, αυτό το τρίγωνο, θύτης, θύμα, σωτήρας, εναλλάσσεται πολύ συχνά στα παιδιά που ασκούνε συνήθως μονομερώς τον ρόλο του θύτη. Δηλαδή σήμερα είναι θύτης, αλλά σε λίγο μπορεί να κάνει το θύμα και αυτό το είδα ότι επαναλαμβάνεται. Κάποιο παιδάκι το απομονώνει η ομάδα, γιατί δυσκολεύεται πολύ να ενταχθεί, αυτό θυμώνει και δρα με επιθετικότητα. Η ομάδα πάλι το απομονώνει, έτσι, δηλαδή και αυτό πάλι δρα με επιθετικότητα. Ουσιαστικά τα παιδιά τα οποία εκδηλώνουν είναι σε εισαγωγικά, τουλάχιστον τα παιδιά που είχα εγώ, γιατί είναι και παιδιά άλλης κατηγορίας, μιλάω για παιδιά έτσι τώρα που είναι στο φάσμα του αυτισμού. Αυτά τα παιδιά πραγματικά δυσκολευόντουσαν να ενταχθούνε στην ομάδα, δεν ήξεραν πώς να τα διαχειριστούν, βίωνανε συναισθήματα έντονου άγχους, φόβου, μοναξιάς και όλο αυτό έτσι στρεφότανε στους συμμαθητές τους, αυτό. Οι οποίοι οι συμμαθητές όμως, ήταν ένας κύκλος, τα απομονώνανε και κάπως ε, υπήρχε βέβαια και το φαινόμενο, δεν το είχα εγώ, γιατί φέτος είχα το μισό σχολείο, η άλλη συνάδελφος είχε παιδάκια τα οποία κάνανε, σε εισαγωγικά, κάποια ομαδούλα, ε, και κάνανε σε άλλα παιδάκια ας πούμε κάπως να ασκούνε το κάπως να τα εκφοβίζουνε υπήρχε και αυτό το φαινόμενο, ναι».

Το σύνολο των μελών του Ε.Ε.Π. (n=11 στους 11, ποσοστό 100%) σε ό,τι αφορά την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, δηλώνει ότι μέσω της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές και με τη συνεχή επιτήρηση των παιδιών μπορεί να αντιμετωπιστεί το εν λόγω ζήτημα. Υποστηρίζουν πως σε ατομικό επίπεδο μπορεί να υπάρξει αποτέλεσμα και επίσης τονίζουν την ανάγκη της άμεση παρέμβασης τη στιγμή που συμβαίνει το γεγονός, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.

« Δηλαδή και όταν πάει να συμβεί κάτι, υπάρχει και το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι καθηγητές, παρεμβαίνουμε»

«Στο εδώ και τώρα. Γίνεται παρέμβαση εκείνη την ώρα. Στην παραβατικότητα; Στο σχολείο απαγορεύεται αρχικά, εκτός σχολείου δεν μπορούμε να παρέμβουμε, μόνο το να γίνει η δουλειά ατομικά για να διορθωθεί αυτή η συμπεριφορά.»

«Αφήστε που οι εφημερίες κιόλας έξω είναι, δηλαδή βλέπουμε αν κάποιο παιδί και εγώ και οι υπόλοιποι συνάδελφοι, όταν δούμε ότι πάει, επεμβαίνουμε δηλαδή ότι πρέπει να το αφήσεις, βλέπεις ότι δεν του αρέσει, ότι τρομάζει, ότι χίλια δύο».

Ορισμένα μέλη του Ε.Ε.Π. (n=3 στους 11, ποσοστό 27,27%) αναφέρουν το ζήτημα της εξατομικευμένης στήριξης προς τους μαθητές (θύμα και θύτη) μέσω της συζήτησης με ψυχολόγο για την έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών. Αναφέρουν επίσης την ανάγκη να ενημερωθούν και οι γονείς των παιδιών για θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Τα εν λόγω μέλη Ε.Ε.Π. υποστήριξαν ότι έπειτα από κάποιο περιστατικό, κατά το οποίο συγκρούονται μαθητές/τριες, εφόσον ενημερώσουν τους γονείς, επιχειρούν να αποκαταστήσουν το κλίμα, και να μεσολαβήσουν μεταξύ των παιδιών, ώστε να προστατεύεται η όποια σχέση εμπιστοσύνης έχουν αναπτύξει μαζί τους και να μην καταστρέφεται η μεταξύ τους εγγύτητα. Αναφέρουν ότι σε κάθε περίπτωση προσπαθούν να συμβάλουν στη διαπαιδαγώγηση και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τα μέλη του Ε.Ε.Π. γίνεται προσπάθεια να είναι προσιτοί στους μαθητές για να τους δώσουν την ευκαιρία να εκφράσουν τα προβλήματα και τα παράπονά τους και να διευκολύνουν την ομαλή ροή.

«Αυτά τα περιστατικά, μιλάμε φυσικά στο ίδιο το παιδί που προκαλεί μια τέτοια αρνητική κατάσταση, αν χρειαστεί ενημερώνουμε και την οικογένειά του και μετέπειτα μιλάμε και με το ίδιο το θύμα, εντός εισαγωγικών, προσπαθώντας να το καθησυχάσουμε, να του πούμε ότι εμείς είμαστε δίπλα του, ότι ό,τι και αν συμβεί πρέπει να έρθει να μας ενημερώσει. Αυτό που προσπαθούμε να κάνουμε συνέχεια συζητήσεις, ξανά και ξανά και ξανά και ξανά με τα ίδια τα παιδιά που προκαλούν αυτές τις καταστάσεις, καλούμε και τους γονείς τους και κάνουμε συζήτηση με τους γονείς τους και μαζί είναι τα παιδιά. Τώρα αν μια κατάσταση μπορεί να ξεφύγει, ο διευθυντής μπορεί να προτείνει μια συνέπεια, τιμωρία, εντός εισαγωγικών, έτσι; Αυτό και φυσικά μετά η προσοχή μας εστιάζεται στο ίδιο το παιδί που δέχεται τον εκφοβισμό, στο να το υποστηρίζουμε, να το ενδυναμώσουμε, γιατί να το δέχεται τον εκφοβισμό δείχνει και μια αδυναμία ας πούμε έτσι και μια δυσκολία διαχείρισης».

« Σήμερα, για παράδειγμα πριν λίγο στην γενική συνέλευση που είχαμε με το σχολείο, είναι κάτι το οποίο έτσι το σχολείο σαν τακτική ακολουθεί, έτσι ώστε να ακούγονται οι απόψεις

όλων των παιδιών, το οποίο όμως το πολύ θετικό είναι ότι τα παιδιά έχουν την ευχέρεια να μπορούν να πλησιάζουν, είτε την διεύθυνση του σχολείου και τα θέματα να επιλύονται. Πρώτα από όλα πρέπει να εξασφαλίσουμε την εμπιστοσύνη του παιδιού σε σχέση με εμάς, ως διεπιστημονική ομάδα, το παιδί να έχει την ευκαιρία να μπορεί να πλησιάσει, είτε εκπαιδευτικό, είτε κάποιον από τους ψυχολόγους, είτε κοινωνικούς λειτουργούς, έτσι ώστε να διαμεσολαβήσουν για να λυθεί το στιδήποτε, ακόμα και αν αυτό περιλαμβάνει bullying, το οποίο θα μπορούσε για παράδειγμα να είναι διαδικτυακό και σε ώρες εκτός σχολείου. Είναι κάτι στο οποίο απαραίτητα θα πρέπει να επέμβουμε και σαφέστατα δεν αφορά εξατομικευμένα την κάθε ειδικότητα, είναι κάτι το οποίο αφορά ολόκληρη την διεπιστημονική ομάδα και έτσι δουλεύουμε».

«Αυτό που κάνουμε είναι ότι προσπαθούμε καταρχήν να μεσολαβούμε, γίνεται μια διαμεσολάβηση ανάμεσα στους μαθητές ας πούμε, που δυσκολεύονται και έχουν εμπλακεί σε μια συγκρουσιακή κατάσταση, και προσπαθούμε λίγο να λύνουμε, δηλαδή στο προληπτικό κομμάτι, να λύνουμε τα προβλήματα από την αρχή όταν εντοπίζουμε στοιχεία φόρτισης στους μαθητές ή σημάδια έντονης ενόχλησης, ενημερώνονται και οι γονείς και βέβαια πολλά παιδιά που χρίζουν άλλου είδους αντιμετώπισης, γίνεται, υπάρχει ανάλογη συνεργασία και επικοινωνία με την οικογένεια, ώστε να μπορέσουν αν όχι αμέσως, σταδιακά να δεχτούν και την υποστήριξη τους σε ένα άλλο επίπεδο, ότι μπορεί να χρειαστεί. Υπάρχουν παιδιά που υποστηρίζονται και δέχονται πιο συστηματικά ψυχολογική, ψυχιατρική βοήθεια και οι γονείς είναι σε ένα πιο εντατικό πρόγραμμα συμβουλευτικής».

6.12.5 Συμπεράσματα

Από τις συνεντεύξεις των Διευθυντών και Υποδιευθυντών φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκ των φορέων της διοίκησης των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. αναγνωρίζουν την ύπαρξη του σχολικού εκφοβισμού. Το εύρημα αυτό είναι μείζονος σημασίας διότι η συναίσθηση της ύπαρξης του προβλήματος οδηγεί σε ενεργοποίηση και δράση για την αντιμετώπισή του. Παράλληλα, κατέστη εμφανής η προσπάθεια πολλών Διευθυντών και Υποδιευθυντών του δείγματός μας να δικαιολογήσουν την εκδήλωση περιστατικών βίας στις σχολικές μονάδες τους επικαλούμενοι εξωγενείς παράγοντες: παιδιά από μετεγγραφές, με νομικές διώξεις, από ιδρύματα ή γενικότερα από προβληματικά περιβάλλοντα.

Από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων Διευθυντών και Υποδιευθυντών ως κύριο μέσο ελέγχου του σχολικού εκφοβισμού προκρίνεται η πρόληψη μέσω των συνεργασιών τόσο εντός του σχολείου (διοίκησης, εκπαιδευτικού προσωπικού, μελών Ε.Ε.Π.) όσο και με τους γονείς, αλλά και με τους ίδιους τους μαθητές.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών παραδέχεται μέσω των συνεντεύξεων ότι υπάρχουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία που υπηρετούν. Ωστόσο, υπάρχουν και εκείνοι οι οποίοι δεν πιστεύουν ότι οι μαθητές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών μπορούν να αναδειχθούν σε θύτες ή θύματα σχολικού εκφοβισμού.

Για όσους εκπαιδευτικούς παραδέχονται την ύπαρξη και εκδήλωση του φαινομένου, υποστηρίζουν ότι αυτό εκφράζεται μέσω της λεκτικής βίας και όχι τόσο με τη σωματική ή με κάποια άλλη μορφή. Σε ό,τι αφορά στους τρόπους αντιμετώπισης, θεωρούν απαραίτητη την εποπτεία από την πλευρά τους με σκοπό την πρόβλεψη εκδήλωσης περιστατικών βίας. Τέλος, υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα συνεργασίας των εκπαιδευτικών και των μαθητών με τους κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., όπου υπηρετούν.

Όλα τα μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές) ανέφεραν την εκδήλωση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και βίας. Ωστόσο οι περισσότεροι θέτουν ζήτημα ορισμού του σχολικού εκφοβισμού στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., καθώς δεν πιστεύουν ότι στα σχολεία αυτά έχουμε περιστατικά που να ανταποκρίνονται στους ορισμούς του εν λόγω κοινωνικού φαινομένου, αλλά εκδηλώσεις που δεν χρήζουν τόσης προσοχής, καθώς οφείλονται στην εφηβεία ή στα σωματικά και γνωστικά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ορισμένα μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού ανέφεραν ότι οι περισσότερες πρακτικές αντιμετώπισης που υιοθετούν έχουν συνήθως έναν «πυροσβεστικό» χαρακτήρα, ενώ απουσιάζουν οι συστηματικές ή/και μακροπρόθεσμες παρεμβάσεις. Δεν είναι λοιπόν καθόλου τυχαίο ότι τα μέλη Ε.Ε.Π. αναφέρουν ότι αποφεύγουν την επιβολή τιμωριών και ποινών στους υπαίτιους. Ορισμένοι προτάσσουν ως πρωταρχικό στόχο της παρέμβασής τους την άμεση διακοπή ενός περιστατικού, ενώ άλλοι προκρίνουν την ατομική προσέγγιση θυτών και θυμάτων,

τη διερεύνηση των βαθύτερων αιτίων και την προσπάθεια μακροπρόθεσμης υποστήριξης από κοινού με τους γονείς, τη διεύθυνση του σχολείου και τους λοιπούς εκπαιδευτικούς.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας έρευνας, που προέκυψαν μέσω της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης, μας επιτρέπουν να κατανοήσουμε τον τρόπο λειτουργίας οργάνωσης, δομής και το περιεχόμενο της γνώσης που παρέχεται σε Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια- Λύκεια. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη έρευνα, που πραγματοποιήθηκε στα εννέα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια – Λύκεια του Νομού Αττικής, ανέδειξε στοιχεία για το μαθητικό δυναμικό των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., τις ειδικότητες που παρέχονται, τις προοπτικές για την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των αποφοίτων, τη λειτουργικότητα των σχολικών εγχειριδίων, τη σημασία του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και εν γένει τη γνώση που παρέχεται στις εν λόγω σχολικές δομές. Επιπρόσθετα, προσεγγίστηκαν εκπαιδευτικά-κοινωνιολογικά θέματα, όπως αυτό του εκφοβισμού των μαθητών.

Ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης διευρύνει το πεδίο προσδιορισμού ειδικών θεμάτων ώστε να αναδειχτούν, να προβληθούν και να κατανοηθούν ιδιαίτερα ζητήματα σχέσεων, καταστάσεων, αλληλοδράσεων και δυναμικών εξελίξεων στο χώρο των Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων-Λυκείων. Επομένως, η κάθε ενότητα από τις προαναφερόμενες εμπεριέχει αλυσιδωτές συσχετίσεις καταστάσεων, φαινομένων και γεγονότων που ανακύπτουν μέσα από την έρευνά μας στο διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό δυναμικό των εν λόγω σχολικών δομών.

Οι κοινωνικές αλληλοδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού, αλλά και των εκπαιδευτικών με τους γονείς, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις στις συνεντεύξεις, είναι σημαντικές για την μετέπειτα εκπαιδευτική πορεία, την επιλογή εργαστηρίων, αλλά και την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το ζήτημα των σχέσεων με το περιεχόμενο των αλληλοδράσεων αναδεικνύει ιδιαίτερα ζητήματα της εκπαιδευτικής κουλτούρας, όπου το κοινωνικό προφίλ αλληλοσυσχετίζεται με τους ευρύτερους στόχους της κοινωνικής ένταξης αυτών των μαθητών, μια ένταξη που περιλαμβάνει την ενσωμάτωσή τους σε κοινωνικές δομές και σε επαγγελματικούς χώρους.

Η κοινωνική συγκρότηση μαθητών συσχετίζεται με το σύνολο των επιλογών τους που διαρκώς διευρύνονται και σε επαγγελματικό επίπεδο μέσα από την επιλογή κατευθύνσεων σπουδών, επιλογή τομέων, εργαστηρίων και πρακτικής άσκησης. Παρατηρείται ότι η ένταξη των μαθητών μέσα στην Δευτεροβάθμια Ειδική Εκπαίδευση εξελίσσει ρόλους, επιλογές και ενδιαφέροντα που σταδιακά φαίνεται να είναι καθοριστικοί παράγοντες σε μια σειρά διαμόρφωσης προοπτικών που καθορίζονται από την εκπαίδευση για τη ρύθμιση θεμάτων της κοινωνικής ζωής.

Σχετικά με το κοινωνικό προφίλ των μαθητών, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των Διευθυντών και των Υποδιευθυντών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ του νομού Αττικής, οι μαθητές στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ προέρχονται κυρίως από τα μεσαία και μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα και μεταξύ των μαθητών συμπεριλαμβάνονται μετανάστες και Ρομά. Αυτά τα στοιχεία προκύπτουν από απλή αναφορά τους, χωρίς την παράθεση ειδικών ποσοτικοποιημένων στοιχείων ή άλλων ποιοτικών χαρακτηριστικών που αφορούν σε διαφορετικές ομάδες πληθυσμού. Φαίνεται ότι τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. αρχίζουν να λειτουργούν ως σχολεία που συγκεντρώνουν μαθητές διαφορετικών κοινωνικών και εθνοτικών ομάδων και προκύπτουν ζητήματα σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την συνθετότητα και την πολυπλοκότητα του διαφορετικού πληθυσμού, όπως και για τις εκπαιδευτικές ανάγκες, προθέσεις ή επιλογές των διαφορετικών μαθητών.

Το γεγονός ότι δεν δίνονται στην επιστημονική κοινότητα ιδιαίτερα ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία για την κοινωνική σύνθεση του πληθυσμού είναι ζήτημα που πρέπει να απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα και τους ερευνητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς, διότι δεν φαίνεται να έχει κατανοηθεί η ένταση και η έκταση ενός κοινωνικού φαινομένου και συνεπώς δεν μπορεί να λειτουργήσει και μια ιδιαίτερη μέριμνα για την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας, απομειώνοντας ίσως και βασικά στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Σε αυτό το σημείο επισημαίνουμε ότι θα ήταν χρήσιμο για την ερευνητική κοινότητα να δίνονται αυτά τα ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία της κοινωνικής σύνθεσης του εκπαιδευτικού πληθυσμού και να υπάρχει άμεση σύνδεση εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και ερευνητών, διότι αυτή η συνεργασία θα οδηγούσε σε πληρέστερα αποτελέσματα, που

με την αντίστοιχη θεωρητική τεκμηρίωση θα συνέβαλλε πιθανά σε άλλες αναγνώσεις και των ίδιων των στοιχείων της έρευνας. Τα παραπάνω επισημαίνονται διότι μια σειρά συναφών θεμάτων θα μπορούσαν να κατανοηθούν και να αναλυθούν, όπως η σχολική αποτυχία και οι σχολικές δυσκολίες. Η επιστημονική έρευνα θα αξιοποιούσε τα ζητήματα κοινωνικής κατηγοριοποίησης που θα προσδιορίζονταν μεθοδικότερα εάν ήταν διαθέσιμα τα στοιχεία για την εθνοκοινωνική προέλευση και την κοινωνική στρωμάτωση.

Συνοψίζοντας, αυτή η πρακτική ή η επιλογή μη παράθεσης στοιχείων φαίνεται να είναι κανονικότητα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και να διαπερνά όχι μόνο τον γραφειοκρατικό οργανισμό αλλά και τους εκπαιδευτικούς και το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό που συστηματικά δεν δημοσιοποιούν ή κοινοποιούν αριθμητικά στοιχεία για το κοινωνικό προφίλ των μαθητών με αποτέλεσμα να μην υπάρχει η απαραίτητη σύνδεση κοινωνικού προφίλ και σχολικής επίδοσης, ώστε στην πράξη να μην είναι δυνατή η βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών.

Στα σημαντικά ζητήματα που προκύπτουν από τη μη δημοσιοποίηση στοιχείων δεν μπορούν να ερμηνευθούν ειδικότερες επιλογές γονέων, μαθητών αλλά και ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. για τη μετεγγραφή από ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α σε άλλες σχολικές δομές, όπως και το αντίστροφο. Στις συνεντεύξεις καταγράφονται ενδιαφέροντα στοιχεία για τις διαδικασίες και προσδιορίζονται από τους εκπαιδευτικούς θέματα για την ιδιαίτερη λειτουργία των δομών, τις απαιτήσεις και τις ανάγκες, ενώ η έλλειψη ποσοτικών δεδομένων, που θα εμπλούτιζαν τα ερευνητικά δεδομένα και θα διεύρυναν ερμηνευτικά σχήματα, απουσιάζει από τον λόγο των υποκειμένων της έρευνας. Το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού, αναφέρονται στην σχολική επίδοση των μαθητών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α., αλλά το εν λόγω θέμα δεν κατανοείται κοινωνιολογικά, καθώς δεν συσχετίζεται με την κοινωνική προέλευση των μαθητών, παραβλέποντας τις κοινωνικοπολιτισμικές διαστάσεις. Διαπιστώνεται, μέσω των ερευνητικών δεδομένων ότι με παρόμοιο τρόπο αναιρείται και ο προσδιορισμός των αιτιών της εγκατάλειψης του σχολείου και συνεπώς απομειώνεται και η αντιμετώπιση αυτών των θεμάτων.

Όπως προκύπτει από την έρευνά μας, τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. δεν είναι απομονωμένα σχολεία. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας, οι σχολικές δομές επικοινωνούν με πολλαπλούς τρόπους και μαθητές φαίνεται να επωφελούνται μιας κινητικότητας ανάλογα με τις προσδιορισμένες ανάγκες τους ή τους στόχους τους. Ειδικότερα, επισημαίνεται η σχέση που διαμορφώνεται μεταξύ των διαφορετικών εκπαιδευτικών δομών και παρουσιάζει ενδιαφέρον η κινητικότητα και προς ΓΕ.Λ. και τα ΕΠΑ.Λ. Σε αυτό το σημείο μπορεί να επισημανθεί ότι αυτή η τάση συμβαδίζει και με το νόμο για τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. που αφήνει ανοιχτό αυτό το πεδίο της κινητικότητας, ώστε να βελτιστοποιηθούν τα αποτελέσματα για τα άτομα με αναπηρία. Αυτή η ευελιξία επιλογών φαίνεται να είναι καθοριστική, διότι επιτρέπει αναπροσαρμογές και διευθετήσεις λαμβάνοντας υπόψη πολλαπλά στοιχεία και εκδηλώσεις μαθητών μέσα στο πραγματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Επομένως, σε συνεργασία με τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής & Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.), αξιοποιώντας υπάρχοντα στοιχεία των μαθητών επαναξιολογούνται νέα δεδομένα, προκειμένου να αναζητηθεί η προσφορότερη επιλογή για τους μαθητές. Μάλιστα διαφαίνεται η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με αυτή τη διαδικασία την οποία εκτιμούν ως θετική έκβαση. Έτσι δεν εγκλωβίζεται κάποιος μαθητής σε μια αρχική επιλογή. Με βάση την προηγούμενη αναφορά το διαφορετικό δυναμικό των μαθητών που προσδιορίζονται από τους εκπαιδευτικούς με βάση τις διαφορετικές μορφές αναπηρίας έχει πολλαπλές επιλογές καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., ή και αντίστροφα.

Στα θέματα δομής τη εκπαίδευσης εντάσσονται τα εγχειρίδια που είναι το βασικό περιεχόμενο για τη διάχυση της γνώσης, τη δημιουργία ενδιαφερόντων, την επιλογή ειδικοτήτων και μέσω των εγχειριδίων συνδυαστικά εκπληρώνονται διαφορετικοί εκπαιδευτικοί στόχοι. Το γεγονός ότι υπάρχει ένα γενικό εγχειρίδιο όπως ήδη έχουμε επισημάνει στη θεωρητική ανάλυση, δημιουργεί μια γενίκευση και μια κανονικότητα που αντιστρατεύεται τις κοινωνιολογικές, επιστημονικές αναλύσεις για τη διαχείριση του διαφορετικού δυναμικού των μαθητών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., ζήτημα που αποδυναμώνει και την αποτελεσματικότητα του έργου των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί μας επισημαίνουν τις ελλείψεις που παρουσιάζονται, όπου διαρκώς ανατρέχουν σε επιπλέον

εκπαιδευτικό υλικό, προκειμένου να ανταποκριθούν στα διαφορετικά ζητήματα που προκύπτουν στην εκπαίδευση αυτών των μαθητών.

Ως παραδειγματική περίπτωση διαφοροποίησης των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τον αυξημένο αριθμό μαθητών στο φάσμα του αυτισμού και εδώ εκφράζεται ο προβληματισμός αν αυτό έχει ληφθεί υπόψη σχετικά με την εκπαίδευση αυτής τη κατηγορίας μαθητών στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Φαίνεται ότι μεγάλος αριθμός μαθητών, χωρίς να έχουμε αριθμητικά στοιχεία είναι στο φάσμα του αυτισμού, όπως επισημαίνουν οι Εκπαιδευτικοί του δείγματός μας. Δηλαδή παρατηρείται ότι αυξημένος αριθμός μαθητών στο φάσμα του αυτισμού ολοκληρώνει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και θέτει ως στόχο όχι απλά την ολοκλήρωση του Γυμνασίου αλλά και του Λυκείου. Διατυπώνονται ερωτήματα σχετικά με την αξιοποίηση αυτού του δεδομένου και αν πράγματι έχει ληφθεί υπόψη στην οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος ή αν υπάρχει η πρόθεση αναμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος. Όπως επισημαίνουν οι Εκπαιδευτικοί και οι Διευθυντές-Υποδιευθυντές, η ενοποιημένη κατηγορία ΑμεΑ διαμορφώνει ένα ενιαίο πρόγραμμα εκπαίδευσης χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι επιμέρους διαφοροποιήσεις που θα απαιτούσαν μια άλλη οργάνωση του χώρου, των δομών, των μαθημάτων, των εγχειριδίων, των εργαστηρίων, γυμναστηρίων κλπ. Εδώ πρέπει να επισημανθεί το επιπλέον έργο των Εκπαιδευτικών στην προετοιμασία ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού που να ανταποκρίνεται στα διαφορετικά επίπεδα αναπηριών και εσωτερικά στις διαφορετικές τους κατηγοριοποιήσεις .

Δεν είναι τυχαία η έμφαση που δίνεται στο ζήτημα του εκπαιδευτικού υλικού. Σε επίπεδο προτάσεων οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν την αναγκαιότητα το εκπαιδευτικό υλικό να εμπλουτιστεί κεντρικά από τις αρμόδιες υπηρεσίες, να οργανωθεί, ώστε σύγχρονα βιβλία και συμπληρωματικό υλικό να δίνονται στους μαθητές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ, ώστε αυτή η θεωρητική γνώση να συνδυάζεται με την πρακτική στα εργαστήρια. Συνεπώς παρουσιάζεται αυτό που είναι και στόχος στη νομοθεσία, η δομική συσχέτιση θεωρίας και πράξης.

Ως προς το ζήτημα των συνεργασιών εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, οι εκπαιδευτικοί διαβλέπουν την αναγκαιότητα συνεργασίας του διαφορετικού δυναμικού που ασχολείται με το διαφοροποιημένο έργο στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., ώστε το τελικό

αποτέλεσμα να είναι σύνθετο ως προς την κοινωνική ολοκλήρωση και την επαγγελματική ένταξη. Αυτές οι επιμέρους επισημάνσεις των εκπαιδευτικών και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού αναδεικνύουν αυτό που οι ίδιοι βιώνουν και κατανοούν ως κοινωνικά υποκείμενα σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα που συνδέεται κατεξοχήν και με την επαγγελματική προοπτική των ατόμων με αναπηρία. Το ζήτημα της θεωρητικής και πρακτικής οργάνωσης των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. που είναι θέμα δομής και λειτουργικότητας συνδέεται άμεσα και με τη δημιουργία ενός πλαισίου επικοινωνίας και συνεργασίας του εκπαιδευτικού δυναμικού.

Στα ζητήματα που αναδεικνύουν κύρια οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., όπως και το σύνολο των Εκπαιδευτικών και Ε.Ε.Π. είναι η επιμόρφωση. Διαφορετικές αναφορές τους στις διαφορετικές θεματικές μας επισημαίνουν την ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των διοικητικών μονάδων Ειδικής Αγωγής. Αναδεικνύεται η επιμόρφωση ως κομβική διαδικασία για την εξοικείωση με θεωρητικά εκπαιδευτικά ζητήματα, αλλά και ειδικά θέματα ψυχολογίας, κοινωνιολογίας και διδακτικής μεθοδολογίας. Οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν την αναγκαιότητα συνεχούς επιμόρφωσης τόσο για το μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, ζήτημα που συνδέεται με την παροχή αποτελεσματικής δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης. Δηλαδή το Κοινωνικό Μοντέλο και η πολιτική των δικαιωμάτων, όπως και οι ειδικότητες στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. δημιουργούν ένα άλλο περιβάλλον κατανόησης, ερμηνείας των αναγκών των μαθητών, των οποίων οι ανάγκες προσδιορίζονται σε άμεση συνάφεια με τη γνώση, εξειδίκευση και πρακτική των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν με την άποψη επιμόρφωσης σε υψηλά ποσοστά, και δεν θεωρείται τυχαίο ότι αυξημένος αριθμός εκπαιδευτικών προέκρινε αποκλειστικά την ενδοσχολική επιμόρφωση, θέση την οποία οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές σχεδόν δεν επισήμαναν. Οι Εκπαιδευτικοί επιθυμούν η επιμόρφωση να συνδέεται με το πραγματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον και να μπορούν να προσδιορίζονται ζητήματα προς επίλυση, ενώ το γενικό πλαίσιο των αποσπασματικών επιμορφώσεων φαίνεται ότι δεν τους ικανοποιεί. Το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού (Διευθυντές, Υποδιευθυντές και εκπαιδευτικοί) προέκριναν τη Διδακτική Μεθοδολογία ως το κύριο πεδίο επιμόρφωσης,

καθώς έχουν γνώση και συνείδηση των αντίστοιχων ελλείψεων σε γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρία, καθώς και τη σχολική ψυχολογία και την πληροφορική (Τ.Π.Ε.). Είναι σημαντικό ότι οι νέες τεχνολογίες αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς και επιθυμούν την περαιτέρω επιμόρφωσή τους, ειδικά όσοι ασχολούνται με την οργάνωση επιπρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού, όπου εδώ έγιναν ιδιαίτερες αναφορές για ήδη διαθέσιμα λογισμικά και για διεπικοινωνία για την ανταλλαγή και οργάνωση εκπαιδευτικού υλικού. Η ειδοποιός διαφορά έγκειται στη σημασία που αποδίδουν οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές στις επιμορφώσεις στην Ειδική Αγωγή και στα Παιδαγωγικά. Διαπιστώνεται ότι επισημαίνονται γενικές γνώσεις, διότι οι ίδιοι εντάσσονται σε γραφειοκρατικές δομές και κατανοούν την γενική επιστημονική θεώρηση, εν αντιθέσει με τους εκπαιδευτικούς που εξειδικεύουν τα αντικείμενα που τους είναι απαραίτητα στο εκπαιδευτικό τους έργο. Επομένως οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν ενδιαφέρον για την Ειδική Αγωγή σε μικρό ποσοστό, διότι θεωρείται ως πεδίο που το κατέχουν από εμπειρία ή σπουδές, καθώς υπηρετούν και σε σχολική μονάδα Ειδικής Αγωγής. Επιπλέον, στις τάξεις των εκπαιδευτικών ουδείς εξ αυτών προέκρινε την επιμόρφωση στην Παιδαγωγική, καθώς στις απαντήσεις τους την ενσωμάτωσαν στη Διδακτική Μεθοδολογία, σε αντίθεση με τους Διευθυντές και Υποδιευθυντές που τη διέκριναν.

Ενδεικτικό στοιχείο της κατευθυνόμενης επιμόρφωσης και μάλιστα ενδοσχολικής είναι και το αίτημα για βιωματική επιμόρφωση, την οποία προσδιορίζουν με έμφαση στην πρακτική εφαρμογή θεωρητικών σχημάτων. Ωστόσο, η πλειοψηφία των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. δεν θεωρούν απαραίτητη τη βιωματική προσέγγιση της επιμόρφωσης, προτάσσοντας τις κλασσικές διδακτικές προσεγγίσεις. Ταυτίζουν τις επιμορφώσεις με τα επιμορφωτικά προγράμματα με αναγνωρισμένες αυθεντίες, δηλαδή μετάδοση πολλών ακαδημαϊκών γνώσεων και συγγραφή τυποποιημένων εργασιών ως μέσο αξιολόγησης. Οι Εκπαιδευτικοί χωρίς να απορρίπτουν τη συμβολή της επιστημονικής κοινότητας αναζητούν τον φορέα της πραγματικής γνώσης που αυτή η γνώση ερμηνεύεται ως εφαρμοσμένη γνώση στην Ειδική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας, όπως προκύπτει και από τον συσχετισμό της ποσοτικής με την ποιοτική έρευνα, το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού επισημαίνει την αναγκαιότητα

διαρκούς επιμόρφωσης, αναγνωρίζοντας ότι η επαύξηση του αριθμού των ατόμων με αναπηρία στα σχολεία, οι διαφορετικές μορφές αναπηρίας αλλά και οι σύγχρονες εξελίξεις στις επιστήμες της αγωγής, όπως και στην κοινωνιολογία, την ψυχολογία κλπ. απαιτούν επιμόρφωση σε γενικά και ειδικά αντικείμενα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επισήμανση για τη διδακτική μεθοδολογία. Η πλειοψηφία, ειδικά των εκπαιδευτικών επισημαίνει το θέμα της μεθοδολογίας, δηλαδή του τρόπου επικοινωνίας με τους μαθητές ταυτόχρονα με την υλοποίηση του έργου της μετάδοσης γνώσεων και δημιουργίας ενδιαφερόντων από τους μαθητές με αναπηρία. Σε αυτές τις παρατηρήσεις επιβάλλεται να επισημανθούν και η επικέντρωση σε ειδικές επιμορφώσεις με ταυτόχρονη βιωματική προσέγγιση της επιμόρφωσης, κυρίως της ενδοεπιμόρφωσης, ώστε στοιχεία του χώρου, της γνώσης και της εκπαιδευτικής κουλτούρας να είναι ενεργά.

Οι εκπαιδευτικοί δεν επισημαίνουν την αναγκαιότητα προσδιορισμού ειδικών κοινωνικών φαινομένων στο σχολικό περιβάλλον, όπως για παράδειγμα το θέμα του κοινωνικού εκφοβισμού. Φαίνεται ότι το σύνολο του εκπαιδευτικού δυναμικού και ειδικά το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό υποβαθμίζει τα περιστατικά εντάσσοντάς τα στη νεανική κουλτούρα απομειώνοντας επιστημονικές εννοιολογήσεις για τη μελέτη και τον προσδιορισμό του θέματος. Σε μια περίοδο που τα περιστατικά βίας απασχολούν ευρύτερα την κοινωνία θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη σύνδεση του εκφοβισμού με τις μορφές κακοποίησης και τη νοσηματοδότηση αυτών των περιστατικών τόσο ως παραβατική συμπεριφορά ως προς το θύτη, όσο και ως αποδόμηση της πολιτικής των δικαιωμάτων του θύματος.

Στο θέμα της σύνδεσης εκπαίδευσης επαγγελματικών επιλογών και τελικά ένταξης στην αγορά εργασίας είναι σημαντικές οι ειδικότητες των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. , όπως επισημαίνεται από το δείγμα μας. Αν το ένα ζήτημα είναι οι γενικές εκπαιδευτικές αρχές, το άλλο που προτάσσεται είναι η επαγγελματική γνώση ως αυτοσκοπός διαδικασία που δίνει νόημα στη Δευτεροβάθμια Ειδική Εκπαίδευση. Οι ειδικότητες αναφέρονται σε όλο το σύστημα των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., διότι εντάσσουν ή αποκλείουν τα άτομα με αναπηρία από την αγορά εργασίας. Η διεύρυνση, επαύξηση των ειδικοτήτων, η αποτελεσματική λειτουργία τους με την παρουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού δυναμικού, εργαστηρίων και

επικοινωνίας με τους επαγγελματικούς χώρους επαυξάνουν την πιθανότητα ένταξης των ατόμων με αναπηρία σε εργασιακά περιβάλλοντα με την ταυτόχρονη χειραφέτησή τους.

Στα ειδικότερα θέματα που παρατηρούνται στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. διαφαίνεται ότι δεν διαθέτουν τις ειδικότητες που προβλέπεται και δυσχεραίνεται η επιλογή των μαθητών που είναι αναγκασμένοι να απευθύνονται σε άλλα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Η απεύθυνση σε άλλα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ προϋποθέτει ότι τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ βρίσκονται σε κοντινές αποστάσεις, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει. Οποσδήποτε επισημαίνεται από τους Εκπαιδευτικούς ότι η επιλογή ενός ΕΠΑ.Λ. δεν είναι η ενδεδειγμένη λύση διότι στην ουσία αναιρείται το δικαίωμα του μαθητή με αναπηρία για αποτελεσματική εκπαίδευση. Ακόμη και η από κοινού συνύπαρξη εργαστηρίων ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ και ΕΠΑ.Λ. δημιουργεί δυσκολίες λόγω των διαφορετικών ορολογίων προγραμμάτων και της εύρεσης συνδυαστικών λύσεων με τους καθηγητές ειδικοτήτων.

Σε κάθε περίπτωση, από την έρευνά μας επισημαίνεται ότι οι ειδικότητες των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ είναι σημαντικό να επαυξηθούν και είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψη ειδικοί παράγοντες όπως για παράδειγμα το κοινωνικό φύλο, ώστε οι επαγγελματικές επιλογές να λαμβάνουν υπόψη τους τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές αναφορές στην κανονικότητα των επαγγελματικών ρόλων σύμφωνα με το κοινωνικό φύλο διότι σε διαφορετική περίπτωση επαυξάνονται τα εμπόδια για τα άτομα με αναπηρία, δυσχεραίνοντας την πρόσβασή τους στην αποτελεσματική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και στην επαγγελματική κατάρτιση ως αναγκαία διαδικασία για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας.

Στα αξιοσημείωτα στοιχεία που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις είναι οι στόχοι που διατυπώνονται για τους μαθητές τους από το εκπαιδευτικό δυναμικό αυτών των σχολείων με επισημάνσεις ειδικά από τους Διευθυντές και Υποδιευθυντές ότι στόχος είναι η συνεχιζόμενη εκπαίδευση, η γνώση να συνδυαστεί με δεξιότητες και κλίσεις και να εκφραστεί και με συνέχιση σπουδών σε άλλες δομές, όπως επαγγελματικές σχολές, Ι.Ε.Κ. και Α.Ε.Ι. Σε αυτή την κατεύθυνση, τόσο της συνέχισης σπουδών όσο και της άμεσης ένταξης σε εργασιακούς χώρους, θεωρείται απαραίτητη η ενημέρωση των μαθητών ώστε να δοθεί προοπτική στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί και με το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) που είναι

το μόνο μάθημα που ουσιαστικά συνδέει τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ με τα άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα και την εργασία. Όπως διαπιστώνεται από τους εν λόγω εκπαιδευτικούς, το βιβλίο του Σ.Ε.Π. δεν είναι προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με αναπηρία, δηλαδή αν και καταβάλλεται προσπάθεια από τις ειδικότητες, θα μπορούσε η όλη διαδικασία των επαγγελματικών επιλογών να ενισχυθεί περαιτέρω μέσω ενός αποτελεσματικού βιβλίου Σ.Ε.Π., της συνεργασίας των διαφορετικών ομάδων του εκπαιδευτικού δυναμικού, όπως και της συνεργασίας γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών.

Το ζήτημα της αρνητικής κριτικής για το εγχειρίδιο του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) δεν είναι αποσπασματικό, αλλά ταυτίζεται και με γενικότερες επισημάνσεις, παρατηρήσεις του εν λόγω δείγματος ότι τα σχολικά βιβλία δεν είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία. Σε αυτό το σημείο επισημαίνεται ότι το ατελές περιεχόμενο «ερασιτεχνικά» επικουρείται από εκπαιδευτικό υλικό που διαμορφώνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, κάτι που θεωρείται ως αποσπασματικό, διότι δεν έχουν ληφθεί υπόψη οι ειδικές θέσεις, ενδιαφέροντα, οπτικές αυτών των μαθητών.

Με βάση τις προηγούμενες παρατηρήσεις προκύπτουν σειρά συνδυαστικών ερωτημάτων για την παραμονή ή εγκατάλειψη του σχολικού περιβάλλοντος μαθητών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ για την αποτελεσματική εκπαίδευσή τους και ένταξή τους στην αγορά εργασίας, για τη συμμετοχή τους στους πανελλαδικές εξετάσεις για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Άρα η γενικευτική, απλουστευτική διατύπωση της ενιαίας εκπαίδευσης αναιρεί τη δημοκρατική αρχή του δικαιώματος στη διαφορά. Επομένως η επιβολή πολιτισμικών αυθαίρετων φαίνεται να συνεχίζεται και στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ και η επιτυχία ή αποτυχία να ερμηνεύεται με ήδη κυρίαρχα κανονιστικά πρότυπα που αναιρούν τη κατανόηση της διαφορετικότητας και το δικαίωμα στην εκπαίδευση των ΑμεΑ, το δικαίωμα στην ένταξή τους στην αγορά εργασίας και το πολιτικό δικαίωμά τους ένταξης στις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές δομές.

Ανακεφαλαιώνοντας, η εκπαιδευτική κοινότητα, δηλαδή το σύνολο Διευθυντών - Υποδιευθυντών, Εκπαιδευτικών και Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές), επισημαίνουν ότι σε μια

Επαγγελματική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση επιβάλλεται όλο το πλαίσιο λειτουργίας να είναι εναρμονισμένο σε πρακτικό και θεωρητικό επίπεδο, με το διευρυμένο στόχο της αναίρεσης στερεοτύπων, της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία, με τη δυνατότητα επιλογής επαγγελματικών και προσωπικών στόχων. Η εκπαιδευτική πράξη σε όλα τα επίπεδα θεωρίας και πρακτικών εφαρμογών καθορίζεται από αυτή την προθεσιακότητα. Στα ειδικά στοιχεία, σχολικά εγχειρίδια και εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να επανεξεταστούν σύμφωνα με το γενικότερο στόχο που υπάρχει, ώστε τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. να υπερβούν την διαχειριστική λειτουργία μεταβαίνοντας σε ένα υψηλότερο επίπεδο εκπαιδευτικής πραγμάτωσης των επιστημονικών και κοινωνικών απαιτήσεων.

Το ζήτημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι άμεσα συνυφασμένο με τις ειδικότητες, ώστε ο μαθητής να μπορεί να επιλέγει αυτό που πραγματικά τον ενδιαφέρει ως δικαίωμα εκπαίδευσης και ευρύτερα δικαίωμα στη ζωή και την επαγγελματική πορεία. Φαίνεται ότι η εκπαιδευτική κοινότητα επισημαίνει ζητήματα, ώστε τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. να μην αποτελέσουν μια ατελέσφορη προσπάθεια αλλά αντίθετα να λειτουργήσουν ως θεσμός που εμπιστεύονται οι πολίτες και τα άτομα με αναπηρία. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη επιμόρφωσής τους ώστε να λειτουργήσουν ως επιστημονικό εξειδικευμένο προσωπικό αυτών των σχολείων συντελώντας και οι ίδιοι στην επιτυχία ενός θεσμού. Το επιπρόσθετο έργο τους με τη διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, την προσωπική τους επιμόρφωση την ορίζουν στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού τους ρόλου και της κοινωνικής συναίσθησης για τη δημιουργία μιας κανονικότητας στη λειτουργία της Δευτεροβάθμιας Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης που θα είναι ορθολογική και πραγματική και όχι προσχηματική και ανεφάρμοστη.

Βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Ι. (2006). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Οικοπροσαρμοστική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αγαλιώτης Ι. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά Αιτιολογία - Αξιολόγηση – Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελοπούλου-Σακαντάμη Ν. (2004). *Ειδική Αγωγή, αναπτυξιακές διαταραχές και χρόνιες μειονεξίες*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Adler, Alf. (1974). *Τα προβληματικά παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπουκουμάνη.
- Ainscow, M. (1994). *Special Needs in the Classroom. A Teacher Education Guide*. United Kingdom: UNESCO.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (1999). “ Inclusion and exclusion in schools: listening to some hidden voices” . in K. Ballard (ed.) *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*. p. 139–51. London: Falmer Press.
- Αλευριάδου, Α., Γκιαούρη, Στ. & Παυλίδου, Κ. (2016). *Προβλήματα Συμπεριφοράς σε άτομα με νοητική αναπηρία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Alheit, P. (2013). “ Aprendizagem biografica no ambito do novo discurso da aprendizagem ao longo da vida” . in K. Illeris, (org). *Teorias Contemporaneas da Aprendizagem*. Porto Alegre: Penso.
- Allen, F. & Pearson, G. (1998). “ The emotional problems of the handicapped child” . *British Journal of Medical Psychology*. 8. p.212–235.
- Althusser, L. (1970), “ Idéologie et appareils idéologiques d’ État : sur la reproduction” . *La Pensée*, Juin 1970, p. 3-21.
- Althusser, L. (2011). *Sur la reproduction*. Paris: Presses Universitaires de France.

American Association on Mental Retardation (1992). *Mental retardation: Definition classification and systems of support* (9th ed). Washington, DC.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*, 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing.

Αμίτσης, Γ. (2000). *Θεσμοί και πολιτικές επαγγελματικής κατάρτισης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Andreou, E. (2002). “ School bullying: Beliefs, attitudes and motives behind participation” . *Cahiers de Psychopidagogie Curative et Interculturelle*, 2. p. 225-239.

Ανδρέου, Ε. (2004). «Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Αιτιολογικοί παράγοντες και τρόποι αντιμετώπισης και πρόληψης». *Επιστήμες Αγωγής*. 4, σελ. 5570.

Andrews, D. & Criscuolo, C. (2013). *Knowledge-Based Capital, Innovation and Resource Allocation*. OECD Economics Department Working Papers.

Angelides, P. & Michaelidou, A. (2009). The deafening silence: discussing children's drawings for understanding and addressing marginalization. *Journal of Early Childhood Research* 7: 27

Anrot, M. (2012). *Gender and Education*. London: Routledge.

Anrot, M. (2017). *The Sociology of Disability and Inclusive Education*. London: Routledge.

Anstotz, Ch. (1997). (Ζώνιου- Σιδέρη, Α. επιμ.). *Βασικές αρχές της παιδαγωγικής για τα νοητικά καθυστερημένα άτομα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Antoniou A.S., Polychroni, F., Vlachakis A.N. (2006). “ Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece” . *Journal of Managerial Psychology*. 21(7). p.682-690.

- Apple, M. (1982). Common Curriculum and State Control. *Discourse*, 2 (4): 1-10.
- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (Eds) (2000). *Inclusive Education Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton.
- Artiles, A. J., Kozleski, E., Dorn, S. & Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*. 30. p. 65-108.
- Ασημόπουλος, Χ. (2014). Ο εκφοβισμός μεταξύ των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον: Επιδημιολογικά δεδομένα, αιτιολογικοί παράγοντες, επιπτώσεις, προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*. 13. σ. 36-44.
- Ατματζίδης, Απ. & Γλαμπεδάκης, Μ. (1990). *Standard Pascal: Προγραμματισμός-Αρχεία*. Αθήνα: Ίων.
- Avis, J. Fisher, R. & Thompson, R. (2009). *Teaching in Lifelong Learning*. London: Open University Press.
- Avis, J. & Fisher, R. (2018). *Teaching in lifelong learning: A guide to theory and practice*. Open University Press.
- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Badley, E.M., Meyrick, J.S. & Wood, P.H. (1978). Gout and serum uric acid levels in the Costwolds. *Rheumatol Rehabil*, 17(3):133-142.
- Baglieri, S. & Knopf, J. (2004). Normalizing difference in inclusive teaching. *Journal of Learning Disabilities*, 37 (6), 525-529.
- Βακαλιός, Αθ. (2003). *Θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Baker, D. (2008). Issue definition in rights-based policy focused on the experiences of individuals with disabilities: an examination of Canadian parliamentary discourse. *Disability and Society*. 23(6). p. 571-583.

- Ballard, K. (1997). “ Inclusion, Paradigms, Power and Participation” . in C. Clark, A. Dyson St A. Millward (Eds), *Towards Inclusive Schools?*. London: David Fulton Publishers.
- Banks, J. & McCoy, S. (2011). *A Study on the Prevalence of Special Educational Needs*. Meath: National Council for Special Education.
- Barber, B. (2007). *Ισχυρή δημοκρατία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Barnes, C. (1991). *Disabled People in Britain and Discrimination*. London: Hurst and Co.
- Barton, L. (2004). “ The Disability Movement: Some Observations” . in J. Swain, S. French, C. Barnes & C. Thomas (Eds). *Disabling Barriers- Enabling Environment* (p. 285-289). London: Sage Publications.
- Barton, B. (2009). Dreams deferred: disability definitions. *Journal of Sociology & Social Welfare*. 36 (4). p. 13-24.
- Barton, L. & Oliver, M. (Eds) (1997). *Disability Studies: Past, Present and Future*. Leeds: The Disability Press.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1972). L’ école capitaliste en France. *Revue française de pédagogie*. 19, 53-55.
- Bayliss, J. (1998). “ Models of Complexity: Theory-Driven Intervention Practices” . in C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds), *Theorizing Special Education* (p. 61-79). London: Routledge.
- Becker, G. (2009). *Human Capital*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, H. (2001). *Qu’ est-ce qu’ une drogue?* Atlantica: Biarritz.
- Βεργίδης, Δ.Κ. (2015). «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής». *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*. 29. σ. 97-126.
- Βεργόπουλος, Κ. (1986). *Η από- ανάπτυξη σήμερα*; Αθήνα: Εξάντας.

- Βερέμης, Θ. (2000). *Ο στρατός στην ελληνική πολιτική*. Αθήνα: Κούριερ.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. USA: Anchor.
- Berger, J.-O. & Selke, T. (1987). “ Testing a Point Null Hypothesis: The Irreconcilability of p Values and Evidence” . *Journal of the American Statistical Association*. 82. p. 112-122.
- Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*. 27 (1). p. 90-126.
- Βερνάδος, Μ. & Τερζάκη Μ. (2004). *Προσεγγίσεις σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Γραφότυπο.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1991). *(Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Blackledge, D. & Barry H. (2004). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Blaikie, N. (2004). *Analyzing Quantitative Data: From description to explanation*. London: Sage.
- Βλαχόπουλος, Γ. & Κουτσογιάννης, Κ. (2012). *Βιοστατιστική- Εφαρμογή με το SPSS και το R Project*. Αθήνα: Αλγόριθμος
- Βλάχου, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). «Σχολική ένταξη και εφαρμοσμένες πρακτικές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής». στο Υπουργείο Παιδείας δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (σ. 75-92). Αθήνα: ΕΣΠΑ 2007-2013, INTRAWAY ΕΠΕ.
- Blumer, H. (1979). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Blumer, H. (1999). La Société en tant qu' interaction symbolique. *Société* (66).
- Bobbio, N. (1996). *Left and Right: The Significance of a Political Distinction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bogdan, R. & Knopp- Biklen, S. (2006). *Qualitative Research for Education*. London: Pearson.
- Bonnéry, S. (2004). “ Decrochages cognitifs et décrochages scolaires” . in D. Glasman & F. Oeuvarar (eds). *La déscolarisation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bonnéry, S. (2005). “ Inégalités de réussits scolaires et conciences de classe” . in P.Cours-Salies & M. Vakaloulis (eds). *Nouvelles Formes de la lute des classes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bonnie, S. (2004). “ Disabled People, Disability and Sexuality” . in J. Swain, S. French, C. Barnes & C. Thomas (Eds), *Disabling Barriers-Enabling Environments* (p. 125-133). London: Thousand Oaks.
- Booth, T. & Ainscow, J. (1998). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). «Περιβάλλοντα Πολυμέσων για τη βελτίωση της μάθησης στα Μαθηματικά». στο Σ. Βοσνιάδου. *Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις σύγχρονες τεχνολογίες* (σ. 167-199). Αθήνα: Gutenberg.
- Boudon, R. (1971). *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Boudon, R. (1973). *L' inégalité des chances*. Paris: Colin.
- Boudon, R. (1979). *La logique du social*. Paris: Hachette.
- Boudon, R. (1981). *The Logic of Social Action*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1995). *Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (2014). *Η Αναπαραγωγή*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Bourdieu, P & Passeron, J. C. (1964), *Les hérités: les étudiants et la culture*, Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P & Passeron, J. C. (1970), *La Reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Bowles, S. (1986). *Democracy and Capitalism*. New York: Basic Books.
- Brockenbrough, K., & Cornell, D. (2000). *Middle school bullying*. Washington, DC: The American Psychological Association National Convention,.
- Broderick, B. (2015). *Betty Broderick: Telling on myself*. USA: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Brzury, S. (1997). “ Deconstructing Disability” . *Journal of Poverty*, 1(1). p. 81-91.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Γαβρόγλου, Κ. (επιμ.) (2021). *Τα κοινά της Παιδείας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Campbell, J. & Oliver, M. (1996). *Disability Politics*. London: Routledge.
- Cardona, N. (2015). *Early School Leaving in Malta: Some considerations from and for policy making*. Malta: Ministry for Education and Employment.
- Carnoy, M. & Levin, H. (1985). *Schooling and Work in the Democratic State*. USA: Stanford University Press.
- Carrington, S. (1999). “ Inclusion needs a different school culture” . *International Journal of Inclusive Education*. 3. p. 257-268.
- Γεωργαντά, Τζ. (επιμ.) (2021). *Η διακυβέρνηση ΣΥ.ΡΙΖ.Α – ΑΝ.ΕΛΛ. 2015-2019*. Αθήνα: Σιδέρης.

Γεωργούλα, Α. (2011). «Η Ισότιμη Συμμετοχική Εκπαίδευση ως Δικαίωμα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Αναπηρία και Καλές Πρακτικές για την Ισότιμη Συμμετοχική Εκπαίδευση σε άλλες Ευρωπαϊκές Χώρες. Νομική Κατοχύρωση του Δικαιώματος και Δυνατότητες Δικαστικής Διεκδίκησής του». *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 53. σ. 8-20.

Chapoulie, J.-M. (2018). *La tradition sociologique de Chicago (1892-1961)*. Paris: Seuil.

Charlot, B., Emin, L. & Peretti, O. (2002). *Les eds- éducateurs une gestion Communautaire de la violence*. Paris: Anthropos.

Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.

Chewning, B. & Sleath, B. (1996). “ Medication decision-making and management: a client-centred model” . *Social Science Medicine*. 42(3). p. 389-398.

Christenson, S. L. & Thurlow, M. L. (2004). “ School Dropouts: Prevention Considerations, Interventions, and Challenges” . *Current Directions in Psychological Science*. 13 (1). p. 36–39.

Christenson, S.L. (2002). “ Families, educators, and the family-school partnership: Issues or opportunities for promoting children’ s learning competence?” in *The Future of School Psychology*, Indianapolis.

Christenson, S.L., Sinclair, M.F., Lehr, C.A., & Hurley, C.M. (2000). “ Promoting successful school completion” . in D. Minke & G. Bear (Eds.) *Preventing school problems-promoting school success: Strategies and programs that work*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ευ. & Ρουμελιώτου, Μ. (2009). *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σιδέρης, 2009.

Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ευ. & Βίκη, Α. (2011). *Ερευνα και εκπαιδευτική πράξη στην ειδική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Γιαβρίμης, Π., Ζήση, Χ. & Πετρά, Λ. (2017). *Εκπαιδευτική έρευνα. Ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση των αξιών των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Cicourel, A. (1979). *La Sociologie cognitive*. Paris: PUF.

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Γκότοβος Α. Ε. (2002), *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Clark, C., Dyson, J. & Millward, A. (1997). *New Directions in Mainstream Schools*. London: Cassell.

Clough, P. (1995). “ Problems of Identity and Method in the Investigation of Special Educational Needs” . in P. Clough & L. Barton (Eds), *Making Difficulties: Research and the Construction of Special Educational Needs* (p. 38-47). London: Paul Chapman.

Cochrane, A. (1972). *Effectiveness and efficiency: Random reflections on health services*. United Kingdom: Nuffield Trust.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Connors, C. & Stalker, K. (2003). *The Views and The Experiences of Disabled Children and Their Siblings - A Positive Outlook*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Conroy, M. & Georgescu, T. (2017). *Nazi Eugenics: Precursors, Policy, Aftermath*. Germany: Ibidem Press.

Corbett, J. & Slee, R. (2000). “ An international conversation on inclusive education” . in F. Armstrong, D. Armstrong and L. Barton (eds) *Inclusive Education: Policy Contexts and Comparative Perspectives*. p. 133–46. London: David Fulton.

Corbett, J. (2001). *Supporting Inclusive Education: A Connective Pedagogy*. London: Routledge.

Corker, M. (1998). *Deaf and Disabled, or Deafness Disabled?* Buckingham: Open University Press.

Corker, M. & French, S. (1999). *Disability Discourse*. Buckingham: Open University Press.

Γουβιάς, Δ. & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Γουβιάς, Δ. (2015). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Γούλας, Χ. & Ζάγκος, Χ. (2013). *Κατάρτιση, Απασχόληση, Εκπαιδευτική Πολιτική*. Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας.

Coulon, A. (1993). *Ethnométhodlogie et education*. Paris: PUF.

Coulon, A. (1996). *L' ethnométhodlogie*. Paris: PUF.

Craig, W., Henderson, K. & Murphy, J., (2000). “ Prospective Teachers' Attitudes toward Bullying and Victimization” . *School Psychology International*. 21. p. 5 – 21.

Craig, W., Pepler, D. & Blais, J, (2007). “ Responding to Bullying: What Works?” . in J. Frederickson (Ed.). *Reclaiming our voices*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education. p. 35-52.

Creighton, C. & Hayth, C. (2015). *The Survival Guide for New Special Education Teachers*. USA: Council For Exceptional Children.

Creswell, J.W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Τζορμπατζούδης, Χ. επιμ.). Αθήνα: Ίων.

Curtin, M. St Clark, C. (2005). “ Listening to young people with physical disabilities' experiences of education” . *International journal of Disability, Development and Education*. 52 (3). p. 195-214.

Γώγου - Καββαδία, Λ. (1984). *Fonctionnement des sections d' Education Spécialisée: Intégration ou Segregation*. Paris: Université René Descartes - Paris V

Γώγου, Λ. (1986). Για μια κοινωνιολογική προσέγγιση της νοητικής καθυστέρησης. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 31.

Γώγου, Λ. (1987). Ενσωμάτωση ή διαχωρισμός; κοινωνιολογική προσέγγιση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 34 - 35.

Γώγου, Λ. (2020). *Η κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων και οι προοπτικές της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Γώγου, Λ. (2019). *Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Δαμανάκης, Μ. (2018). *Παιδαγωγικός Λόγος και Ετερότητα στις Αρχές του 20ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Danforth, S. & Navarro, V. (1998). “ Speech acts: Sampling the social construction of mental retardation in everyday life” . *Mental Retardation*. 36. p. 31-43.

Δαραής, Κ. (2002). *Ανάγνωση, Γραφή και άτομα με σύνδρομο Down*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Darcy, S. & Taylor, T. (2009). “ Disability citizenship: an Australian human rights analysis of the cultural industries” . *Leisure Studies*. 28 (4). p. 419-441.

Δαρμανή, Έ., Δοσοπούλου, Ε., Λυμπεροπούλου, Δ. & Ξενοπούλου, Δ. (2020). “ Η νόσος του κινητικού νευρώνα - υπάρχει άραγε ελπίδα;” . *Open Schools Journal for Open Science*, 3(8). doi:<https://doi.org/10.12681/osj.24369>

Δασκαλάκης, Δ. (2017). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Davis, A.F. (1967). *Spearheads for Reform. The Social Settlements and the Progressive Movement, 1890-1914*. New Jersey: Rutgers University Press.

Debardieux. E. (2004). Les enquêtes de victimaton en milieu scolaire: leçons critiques et innovations méthodologiques. *Déviance et société*. 3 (28). p. 317-333.

- Della Porta, D. (2010). *Κοινωνικά κινήματα*. Αθήνα: Κριτική.
- Δενδάκη Α., (2007). «Διαχείριση συγκρούσεων: Η Διαμεσολάβηση του Εκπαιδευτικού». στο Μακρή – Μπότσαρη Ε., *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*. Αθήνα.
- Δερβίσης, Σ. (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Deslauriers, J.P. & Pilon, J.M. (1994). “ Présentation du dossier: la recherche sociale et le renouvellement des pratiques” . *Nouvelles pratiques sociales*. 7(2). p. 29-34.
- Dewey, J. (1938). *Logjc: The theory of Inquiry*. NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Dewsbury, G., Clarke, K., Randall, D. & Rouncefield, M. (2004). “ The anti-social model of disability” . *Disability & Society*. 19(2). p. 145-158.
- Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δήμου, Γ. Η. (1996). *Απόκλιση, στιγματισμός. Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή. Θεωρία – Πράξη- Προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Α. (1995). *Η Επαγγελματική εκπαίδευση των νοητικώς καθυστερημένων στην Ελλάδα* (Προβλήματα της διδακτικής πράξης, Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων), Διδακτορική Διατριβή (Φ.Π.Ψ), Αθήνα.
- Diner, J.S. (1975). “ Department and Discipline: The Department of Sociology at the University of Chicago 1892-1920” . *Minerva*, 13(4). p. 514-553.
- Δουζίνας, Κ. (2006). *Το τέλος των ανθρώπινων δικαιωμάτων*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Douglas, M. (1966). *Purity and Danger: An analysis of concepts of pollution and taboo*. London: Routledge.
- Δράκος, Γ. (2002). *Σύγχρονα θέματα της ειδικής παιδαγωγικής. Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός.

Dunn, L. (1968). “ Special Education for the Mildly Retarded: Is Much of It Justifiable?” *Exceptional Children*. 35. p. 5-22.

Durkheim, E. (1919). *Les Règles de la méthode sociologique*. Paris.

Durkheim, E. (1992). *Education et Sociologie*. Paris : PUF.

Durkheim, E. (2013). *Εκπαίδευση και κοινωνιολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

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

Dyson, A. & Squires, G. (2016). *Early School Leaving and Learners with Disabilities and/or Special Educational Needs*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Edmunds, A., & Edmunds, G. (2018). *Special Education in Canada*. Oxford: Oxford University Press.

Eastman, N. (1992). “ Psychiatric, psychological, and legal models of man” . *International Journal of Law and Psychiatry*. 75. p. 157-169.

Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών Η.Π.Α., Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης (2012). *Πώς μαθαίνει ο άνθρωπος Εγκέφαλος, Νους, Εμπειρία και Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Κέδρος.

Estevao, P. & Alvares, M. (2014). “ What do we mean by school dropout? Early School Leaving and the shifting of paradigms in school dropout measurement” . *Portuguese Journal of Social Science*. 13(1).

European Agency for Development in Special Needs Education (2016). *Summary Country Report on the Vocational Education and Training system*, REFERNET Cedefop and Summary report on Vocational Education and Training (VET) for learners with Special Educational Needs (SEN). Greece.

Ευσταθίου, Μ. (2010). *Εκπαιδευτικές Πολιτικές και Αναλυτικά Προγράμματα για τα ΑμεΑ*. Ιωάννινα: Μυλωνά.

Ευσταθίου, Μ. (2018). *Η διάγνωση, η αξιολόγηση, η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα και ο αγώνας για συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Ευστράτογλου, Α. (2009). «Η επαγγελματική κατάρτιση κάτω από το πρίσμα διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων». *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. 16: 5-10.

Falk, R. (2000). *Human Rights Horizons*. New York: Routledge.

Finkelstein, V. (2001a). *A Personal journey into Disability Politics. The Disability Studies Archive*. UK: Centre for Disability Studies, University of Leeds.

Finkelstein, V. (2001b). *The Social Model Repossessed. The Disability Studies Archive* UK: Centre for Disability Studies, University of Leeds.

Fisher, L. (2006). *Κοινωνιολογία του Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Fisher, A. (2007). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fisher, D. (1993). *Fundamental Development of the Social Sciences. Rockefeller philanthropy and the United States*. Social Sciences Research Council.

Fisher, D., Roach, V. & Frey, N. (2002). “Examining the general programmatic benefits of inclusive schools” . *International journal of Inclusive Education*, 6 (1) p. 63-78.

Fleischer, D. & Zames, F. (2011). *The Disability Rights Movement: From Charity to Confrontation*. USA: Temple University Press.

Flick, U. (2017). *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Προπομπός.

Florian, L. (2004). *ICT and Special Education Needs: A tool for inclusion*. London: Routledge.

Fontana, D. (1996). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*. Αθήνα: Σαββάλας.

Fonzi, A., Schneider, B-H., Tani, F. & Tomada, G. (2006). “ Predicting Children's Friendship Status from Their Dyadic Interaction in Structured Situations of Potential Conflict” . *Child Development*. 68(3). p. 496 – 506.

Foucault, M. (2011). *Επιτήρηση και τιμωρία*. Αθήνα: Πλέθρον.

Foucault, M. (2012). *Η γέννηση της Βιοπολιτικής*. Αθήνα: Πλέθρον.

Freund, J. (1965). *Max Weber. Essais sur la théorie de la science*. Paris: Plon.

Fuchs, D. & Fuchs, L. (1994). “ Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform” . *Exceptional Children*. 60 (4). p. 294-309.

Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies? A Comparative Approach to Education Policy and Disability*. London: The Falmer Press.

Furlong, M., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). “ Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice” . *The California School Psychologist*. 8. p. 99-113.

Fylling, I., Baciu, E. & Breimo, J. (2019). *EU Social Inclusion Policies in Post Socialist Countries*. London: Routledge.

Ζάγκος, Χ. & Θάνος, Θ. (επιμ.) (2021). *Κοινωνία, πολιτική & εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

James, W. (2017). *Pragmatism, a new name for some old ways of thinking; popular lectures on philosophy (1907)*. USA: CreateSpace Independent Publishing Platform.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία*; Αθήνα: Κριτική

Ζάχαρης, Ε. (1981). *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.

Ζάχου, Χρ. & Καλεράντε, Ε. (2007). «Εκπαιδευτική επιτυχία και αξιακά οικογενειακά πρότυπα της δεύτερης γενιάς Αλβανών μεταναστών». στο: Οδ. Ευάγγελου & Ν. Παλαιολόγου «Οι σχολικές επιδόσεις των αλλοφώνων μαθητών: Αποτελέσματα Εμπειρικών Ερευνών». Αθήνα: Ατραπός. σ. 335 - 366.

Ζεργιώτης, Α. (2007). «Η επικοινωνία στην παιδαγωγική σχέση, ως παράγων διαμόρφωσης του ψυχοσυναισθηματικού κλίματος της σχολικής τάξης». στο *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*. Αθήνα: ΥΠΕΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Zhang, Melody & Law, Kenneth & Lin, Bilian. (2015). “ You think you are big fish in a small pond? Perceived overqualification, goal orientations, and proactivity at work: Overqualification, Goal Orientation, and Proactive Behavior” . *Journal of Organizational Behavior*. 37.

Zola, I. (1981). «Communication barriers between “ the able-bodied” and “ the handicapped” ». *Arch Phys Med Rehabil*, 62.

Jorgensen, C., Sheehan, M., Schuh, M., & Sonnenmeier, R. (2012). *Essential Best Practices in Inclusive Schools*. New Hampshire: National Center on Inclusive Education Institute on Disability.

Jube de la Perrelle, C. (1853). *Guide des Salles d’ Asile*. Paris: Hachette.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000α). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000β). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Σπανδάγου, Η. (Επιμ.) (2004). *Εκπαίδευση και Τύφλωση. Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (Επιμ.) (2004). *Σύγχρονες Ένταξιακές Προσεγγίσεις. Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall.

Gargiulo, R. (2014). *Special Education in Contemporary Society: An Introduction to Exceptionality*. London: Sage.

Gewirtz, Sh. & Cribb, A. (2001). *Κατανοώντας την εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική θεώρηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1977). *Les enquêtes sociologiques: théories et pratique*, Paris: A. Colin.

Giddens, A. (1993). *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Giroux, H. (1985). “ Teachers as Transformative Intellectuals” . *Social Education*. 49 (5). p. 376-379.

Glew, G., Yu Fan, M., Katon, W. & Rivara, F. (2005). “ Bullying, Psychosocial Adjustment, and Academic Performance in Elementary School” . *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*. 159(11). p. 1026-1031.

Goeman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.

Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patient and other inmates*. New York: Anchor Books.

Goffman, E. (1963). *Stigma*. London: Penguin.

Goffman, E. (1969). *Strategic Interaction*. New York: University of Pennsylvania Press.

Goffman, Erv. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Minuit.

Goffman, Erv. (1996). *Συναντήσεις. Δύο μελέτες στην κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Goffman, Erv. (2001). *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Goggin, G., Steele, L. & Cadwallader, J.R. (2019). *Normality and Disability*. London: Routledge.

Goodley, D. (2016). *Disability Studies*. London: Sage.

Grafmeyer, W., Joseph, I. (1990). *L' école de Chicago. Naissance de l' écologie urbaine*. Paris: Aubier.

Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (Eds.). (2015). *Handbook of socialization: Theory and research* (2nd ed.). The Guilford Press.

Habermas, J. (1987). *L' activité communicationnelle*. Paris: Fayard.

Hage, E., Austin, E. & Pollack, M. (2007). “ Resilience: Research evidence and conceptual considerations for posttraumatic stress disorder” . *Depression and Anxiety*. 24. p.139-152.

Hansen, J., Sato, M., Kharecha, P. & Schuckmann, K. (2011). Earth's energy imbalance and implications. *Atmos. Chem. Phys.* 11. p. 13421-13449.

Hasler, S. (1996). “ Development in the disabled people’ s movement” . in J. Swain, V. Finkelstein, S. French and M. Oliver, *Disabling Barriers- Enabling Environments*. London: Sage.

Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). “ Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth” . *Journal of Early Adolescence*. 21. p. 29-49.

Hays, S. P. (1957). *Response to Industrialism 1885-1914*. Chicago: University of Chicago Press.

Hays, S.P. (1964). “ The politics of reform in Municipal Government in the Progressive Era” . *Pacific Northwest Quarterly*. 55. p. 157-169.

Hehir, T., Grindal, T. & Eidelman, H. (2012). *Review of special education in the Commonwealth of Massachusetts*. Boston, MA: Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. Retrieved from <http://www.doe.mass.edu/sped/hehir/2012-04sped.pdf>.

Heikua, U. Linna, S-L., Olsen, P., Hartikainen, A-L., Taanila, A., & Jarvelin, M-R. (2005). “ Etiological survey on intellectual disabilities in the Northern Finland birth cohort 1986” . *American Journal on Mental Retardation*. 110. p. 171-180.

Heward, W. L., (2011). *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες: Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος.

Higgins, P. C. (1992). *Making disability: Exploring the social transformation of human variation*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Hillyer, B. (1993). *Feminism and Disability*. Norman & London: University of Oklahoma Press.

Ημέλλου, Ο. (2011). “ Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο” . στο *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή / και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Υπουργείο παιδείας, δια βίου μάθησης και θρησκευμάτων.

Hobby, R. (2002). *Transforming Learning: What Does it Feel Like to Learn in Our Schools?* London: The Hay Group Management Ltd.

Hoggart, R. (1970). *La culture de pauvre*. Paris: Minuit.

Hollenweger, J. (2014). “ Beyond categories and labels. Knowledge to support assessment for learning” . in Florian, L. (Eds). *The Sage handbook of special education*. London: Sage.

Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition*. Cambridge: The MIT Press.

Hopkins, E. (2010). “ Classroom conditions for effective learning: hearing the voice of Key Stage 3 pupils” . *Improving Schools*, 13 (1). p. 39–53.

Horwitz, A. (2002). *Creating Mental Illness*. Chicago: University of Chicago Press.

Horwitz, D. (2005). “ The Compositional Impact of Team Diversity on Performance: Theoretical Considerations” . *Human Resource Development Review*. 4(2). p.219-245.

Howitt, D. & Cramer, D. (2006). *Introduction to SPSS in Psychology*. London: Pearson.

Hughes, B. & Paterson, K. (1997). “ The social model of disability and the disappearing body: Towards a sociology of impairment” . *Disability & Society*. 12(3). p. 325–340.

Hughes, B. (2002). “ Disability and the Body” . in C. Barnes, M. Oliver & L Barton (Eds), *Disability Studies Today* (p. 58-76). London: Blackwell.

Θάνος, Θ. (2010α). *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος.

Θάνος, Θ. (2010β). Κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. *Σύγχρονη εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. 161. σ. 57-71.

Θάνος, Θ. (2015). *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Θάνος, Θ. (2017). *Σχολική διαμεσολάβηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

Ιακωβίδης, Γ. (1984). *Εναλλασσόμενη εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.Α.Ε.Δ.

Ιμβριώτη, Ρ. (1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία.

Innerarity, D. (2012). *The Future and Its Enemies: In Defense of Political Hope*. USA: Stanford University Press.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017). *Η μαθητική διαρροή στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Περίοδο αναφοράς 2013-2016*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ιωακειμίδης, Π. (2010). *Η Συνθήκη της Λισσαβώνας*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Ιωαννίδου, Α. & Σταύρου, Σ. (2013). «Προοπτικές μεταρρύθμισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα». *International Policy Analysis*. 1-24.

Ιωσηφίδης, Θ. (2006). *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ. (2017). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Εκδόσεις Τζιόλα.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Σειρά: Επιστημονική Βιβλιοθήκη. Αθήνα: Κριτική.

Jennings, P. A. (2011). “ Promoting teachers’ social and emotional competencies to support performance and reduce burnout” . in A. Cohan & A. Honigsfeld (Eds.) *Breaking the mold of preservice and in-service teacher education: Innovative and successful practices for the 21st century*. New York: Rowman and Littlefield.

Kaesler, D. (1996). *Max Weber*. Paris: Fayard.

Καϊσέρογλου, Ν. (2010). *Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Α. μ. Ε. Ε. Α.) στα Σχολεία Γενικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ζητήματα και Δυνατότητες Άσκησης Εσωτερικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Θεσσαλονίκη.

Κακλαμάνης, Α. (1986). Τα προβλήματα της εκπαίδευσης και οι προσπάθειες για την αντιμετώπισή τους. *Δημόσιος Τομέας*, 4.

Κάκουρος, Ε. (2001). *Το υπερκινητικό παιδί. Οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2003). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Καλαντζής, Κ. (2018). *Η παιδεία εν Ελλάδι 1935-1951*. Αθήνα: Πεδίο.

Καλεράντε, Ε. (2010). «Η τεχνική εκπαίδευση στην κατάρτιση των Αλβανών μεταναστών μαθητών: Στόχοι και προοπτικές σε μια ρέουσα οικονομικοκοινωνική κατάσταση». *ΚΕΔΕΚ*: Πάτρα. τομ.2. σ. 204-214

Kalerante, E., Giavrimis, P., Nikolaou, S-M., Eleftherakis, Th. & Gogou, L. (eds.) (2020). *Applied Qualitative Studies in Education*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Καλεράντε, Ε. (2021). *Εκπαιδευτική Κουλτούρα και Κοινωνικο-πολιτικός λόγος: «Η μικρή ιστορία της εκπαιδευτικής πολιτικής 1963-1965 στη μεγάλη ιστορία της δεκαετίας του ‘ 60»*. Αθήνα: 24 γράμματα.

Καλύβα, Ευφρ. (2005). *Αυτισμός. Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.

Καμπουλάκα, Σ. & Κουρκούτας, Η. (2016). Σχολικός εκφοβισμός και κατάθλιψη σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. στο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο, *BULLYING-Σχολικός Εκφοβισμός: Ψυχοκοινωνικές, Εκπαιδευτικές Συνέπειες & η Αντιμετώπισή τους*, 5-6 Μαρτίου 2016. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Καντζάρα, Β. (2010). *Τα όρια της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Καραλής, Θ. (2016). *Η συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση: Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής (2011- 2016)*. ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Karmel, T. & Nguyen, N. (2008). *Disability and learning outcomes: How much does the disability really matter?* National Centre for Vocational Education Research.

Καρυώτης, Θ. (2009). Η διδασκαλία με Ομάδες Εργασίας. *Επιστημονικό Βήμα*.10. σ. 67-74.

Κασιμάτη, Κ., Πιλαφτσόγλου, Ζ. & Τσακίρης, Κ. (1982). *Τα κέντρα μαθητείας του Ο.Α.Ε.Δ.* Αθήνα: ΕΚΕ.

Κασσιανός, Π. (2021). «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση». στο Κ. Γαρβόγλου (επιμ). *Τα κοινά της παιδείας*. Αθήνα: Θεμέλιο. σ. 199-228.

Κασσωτάκης, Μ. (1986). «Η προσπάθεια ανάπτυξης της Μέσης Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-1980 και η αποτυχία της». στο *οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. Ρέθυμνο. σ. 26-29.

Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) (1987). *Η εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού στις χώρες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας*. Κρήτη: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Κασσωτάκης, Μ. (1987). «Το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο: Οι λόγοι της δημιουργίας του και οι προοπτικές του στη χώρα μας. Μια κριτική θεώρηση». *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*. 1. σ. 19-33.

Κασσωτάκης, Μ. (2002). «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση Αρσένη. Μια ιστορική αναφορά στην προετοιμασία της και στην πρώτη εφαρμογή της». στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.) *Επίκαιρα θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης – Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρή, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία*. Αθήνα

Κατερέλος, Ι. & Χατζηφωτίου, Σ. (2018). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Κατσίλης, Γ. (2006). *Επαγωγική Στατιστική*. Αθήνα: Gutenberg.

Καυάλης, Α. (2005). «Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου». στο Α. Καυάλης (επιμ.). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Kearney, A. C. (2009). *Barriers to school inclusion. An investigation into the exclusion of disabled students from and within New Zealand Schools*. Massey University: New Zealand.

Keith, H. & Sharp, J.A. (1994). *Η επιστημονική Μελέτη*. Αθήνα: Gutenberg.

Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Klinger, J. & Vaughn, S. (2002). “ The changing roles and responsibilities of an LD specialist” . *Learning Disability Quarterly*. 25. p. 9-32.

Knox, E. & Conti-Ramsden, G. (2003) “ Bullying risks of 11 – year – old children with specific language impairment (SLI): does school placement matter?” *International Journal of Language and Communication Disorders*. 38. p. 1-12

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κόμπος, Χ. (1992). *Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Κόντης, Α. (2021). *Πολιτική Οικονομία της Διεθνούς Μετανάστευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κουβαράκου, Ν. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων.
- Κουλαϊδής, Β. (επ.), (2005). *Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε επίπεδο Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Κουρκούτας, Η., (2007). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στα παιδιά : Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του Σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρκούτας, Ηλ. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τόπος.
- Κουρκούτας, Ηλ. & Caldin, R. (2011). *Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και σχολική ένταξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Krokstad, S. (2004). “ Disability in society - medical and non-medical determinants for disability pension in a Norwegian total county population study” . *Social Science & Medicine*. 55(10). p. 1837-1848.
- Κυπριωτάκης, Α. (2008). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Kyriazopoulou, M. & Weber, H. (2009). *Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Κυρίδης, Α. (1999). *Η Πειθαρχία στο Σχολείο. Θεωρία και Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυρίδης, Α. (2015). *Μία κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Κυρίδης, Α. (2015). *Εκπαιδευτική ανισότητα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος, Ν. (2016) «Διαστάσεις της Κοινωνικής Ευπάθειας και της Παρέμβασης για την κοινωνική ενσωμάτωση των Neets». στο Παπαδάκης, Ν. (επιμ.) *Νέα Γενιά στην Κρίση και Neets στην Ελλάδα: Οι επείγουσες διαστάσεις του προβλήματος: Έρευνα και Ολοκληρωμένη Παρέμβαση*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης. σ. 161-180.
- Λάμνιαν, Κ. (2012). *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λαμπίρη – Δημάκη, Ι. (2003). *Η κοινωνιολογία και η μεθοδολογία της*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Λαμπίρη- Δημάκη, Ι. & Παπαχρήστου, Θ.Κ. (1995). *Κοινωνικές Έρευνες με Στατιστικές Μεθόδους*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2011). Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: Ιστορία μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Στο: *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και Απόψεις. Τομ. Β΄. Νεοελληνική Εκπαίδευση:1821-2010*. Αθήνα: Gutenberg.
- Lapassade, G. (1991). *L' ethnosociologie*. Meridiens Klincksieck.
- LaPlante M. P. (1991). *The demographics of disability*. In J. Wcst (Ed.), *The Americans with Disabilities Act* (p. 55-77). New York: Milbank Memorial Fund.
- Λασκαρίδου, Αικ. (1885). «Το Φροβελιανόν σύστημα εν Ελλάδι». *Εστία*, 505. σ. 608-610.
- Λασκαρίδου, Ε. (1933). *Πώς να μορφώσωμεν ανθρώπους, επί τη βάσει των έργων της Αικατερίνης Λασκαρίδη*. Αθήνα: Εστία.
- Lave, J. & Wenger (2005). *Κοινωνικές όψεις της μάθησης: Νόμιμη Περιφερειακή Συμμετοχή*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Leach, T. & Lewis, E. (2013). “ Children’ s experiences during circle-time: a call for research-informed debate, Pastoral Care in Education” . *An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*. 31(1). p. 43-52.

Leicester, M. (1999). *Disability Voice - Towards an Enabling Education*. London: Jessica Kingsley.

Levin, B. (2000). “ Putting students at the centre of education reform” . *International Journal of Educational Change*. 1(2). p. 155–72.

Lewis, D. R., Johnson, D. R., Erickson, R. N. & St Bruinincks, R. H. (1994). “ Multiattribute evaluation of program alternatives within special education?” . *Journal of Disability Policy Studies*. 5(1). p. 77-112.

Λιάκος, Α. (2019). *Ο ελληνικός 20ος αιώνας*. Αθήνα: Πόλις.

Liaupsin, C. J., Umbreit, J., Ferro, J. B., Urso, A. & Upreti, G. (2006). “ Improving academic engagement through systematic, function-based intervention” . *Education & Treatment of Children*. 29. p. 573-591.

Λιοδάκης, Δ. (2014). *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα: Διάδραση.

Λογαράς, Δ. (2013). *Εργασία- Απασχόληση και Αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.

Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D.J. & Sharma, U. (2004). “ Conceptualising and Measuring Inclusive Education” . in: Forlin, C. & Loreman, T. (Eds). *Measuring Inclusive Education*. Emerald Publishers. p. 3-17.

Λυδάκη, Α. (2013). *Ρομά, πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Lundetræ, K. (2011). “ Does parental educational level predict drop-out from upper secondary school for 16- to 24-year-olds when basic skills are accounted for? A cross country comparison” . *Scandinavian Journal of Educational Research*. 55(6). p. 625637.

Reeve, A., Schalock, R. L., & Snell, M. E. (2002). *Mental Retardation Q Definition, Classification, and Systems of Supports* (10th Edition). Washington: American Association on Mental Retardation.

Rekleiti M., Saridi M., Toska A., Kyriazis I., Kyloudis P., Souliotis K., Wozniak G. (2013). “ The Effect of a First Aid Educational Program on Middle School Students in a Greek Urban Area” . *Archives of Medical Science*. 9(4). p. 758-760.

Λυδάκη, Α. (2000). *Μπαλαμέ και Ρομά*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Luc, J-N. (1982). *La petite Enfance à l' école*. Paris: INRP.

Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (2010). *Θυμός, επιθετικότητα, εκφοβισμός*. Αθήνα: Παπαζήση.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε.(2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρίδου- Μπούσιου, Δ. (2005). *Θέματα μάθησης και διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Malhotra, R. (2018). *Disabling Barriers*. Canada: UBC Press.

Μάμας, Χρ. (2014). «Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος». στο: Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ., (Επιμ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.

Manning, K. (1997). “ Authenticity in constructivist inquiry: Methodological considerations without prescriptions” . *Qualitative Inquiry*. 3(1). p. 93-115.

Mannix, D. (2009). *Social Skills Activities for Secondary Students with Special Needs*. USA: Jossey-Bass.

Μαριδάκη- Κασσωτάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.

Μάρκου Γ., Παρθένης Χ., Παπακωνσταντίνου Γ. & Παυλή-Κορρέ, Μ.(2018). *Η ένταξη των Ρομά στην Ελληνική κοινωνία. Ετερότητα και δομικός αποκλεισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Marsden, D. & Ryan, P. (1990). “ Institutional Aspects of Youth Employment and Training Policy in Britain” . *British Journal of Industrial Relations*. 28(3).

Marshall, M.N. (1996). “ Sampling for Qualitative Research” . *Family Practice*. 13. p.522-525.

Martin, O. (2008). *Η ανάλυση Ποσοτικών Δεδομένων*. Αθήνα: Τόπος.

Μαστοράκη, Τζ. (1978). *Νεολληνική κοινωνία*. Αθήνα: Εξάντας.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η σχολική τάξη. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαυρογιώργος, Γ. (2015). *Οίκοι αξιολόγησης στην εκπαίδευση και το «αόρατο χέρι» της αγοράς*. Αθήνα: Οσελότος.

Maxwell, J.A. (2012). “ Qualitative Research Design: An Interactive Approach” . in: *Designing a Qualitative Study*. 7. p. 214-253.

Maynard, D.C., & Parfyonova, N.M. (2013). “ Perceived overqualification and withdrawal behaviours: Examining the roles of job attitudes and work values” . *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 86(3). p. 435–455.

McIntyre, D., Pedder, D. & Ruddock, J. (2005). “ Pupil voice: comfortable and uncomfortable learnings for teachers” . *Research Papers in Education*. 20(2). p. 149–168.

Meirieu, Ph. (1989). “ Différencier la pédagogie” . *Cahiers Pédagogiques, No 277*.

Meirieu, Ph. (1996). “ La pédagogie différenciée: Enfermement ou ouverture?” in Bentolila Alain (dir). *L'école : diversité et cohérences*, Paris, Nathan, p. 109-149.

Meirieu, Ph. (2017). *Apprendre...oui, mais comment* , ESF Editeur

Meirieu, Ph. (2010). *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe - 1*, Chronique Sociale Editeur

Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και την Ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μήλιος, Γ. (1985). «Τα όρια του τεχνοκρατισμού στην εκπαίδευση. Ο τεχνοκρατισμός αντιμέτωπος στο φιλελευθερισμό. *Σύγχρονη εκπαίδευση*. 20. σ. 62-68.

Mitra, S. (2006). “ The Capability Approach and Disability” . *Journal of Disability Policy Studies*. 16(4). p. 236-247.

Μιχαήλ, Δ. (επιμ.) (2020). *Πρόσφυγες και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.

Μιχαλακόπουλος, Γ. (2015). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Mondejar-Jimenez, Vargas-Vargas, M., Mondejar-Jimenez, J. & St Bayot- Mestre, A. (2009). “ An approach to the socio-labour situation of disabled women in rural communities in a Spain region” . *Disability and Rehabilitation*. 31(16). p. 1328-1337.

Montgomery, D. (1987). *The Fall of the house of Labor. The work- place, the state and Americal Labon Activism, 1865-1925*. Cambridge: Cambridge University Press.

Morin, E. (1986). *La connaissance de la connaissance*. Paris: Seuil.

Morris, J. (1991). *Pride against Prejudice: Transforming Attitudes to Disability*. London: The Women's Press.

Morris, J. (Eds) (1996). *Encounters with Strategies: Feminism and Disability*. London: The Women's Press.

Μουζέλης, Ν. (1978). *Νεοελληνική κοινωνία- όψεις υπανάπτυξης*. Αθήνα: Εξάντας.

- Μπάσδρα, Β. & Θεοδωράκης, Γ. (2003). *Περιγραφή των συστημάτων αναγνώρισης προσόντων, συμμετέχοντες- αποτελέσματα. Ο Ρόλος των Εθνικών Συστημάτων Αναγνώρισης Προσόντων στην Προώθηση της Διά Βίου Μάθησης*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάς, Θ. (1998). *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης. Συμβολές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάς, Κ. (1999). *Μουσική και Κινηματογράφος*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ναγόπουλος, Ν., Γκίοςος, Γ. & Σακελλαρίου, Α. (επιμ.) (2014). *Μέθοδοι εμπειρικής κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Προπομπός.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). “ Bullying behavior among US youth” . *Journal of the American Medical Association*. 285.
- Νικολάου, Σ. (2009α). *Θεωρητικά ζητήματα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Σ. (2009β). *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολαου, S-M., Papa, M. & Gogou, L. (2018a). “ Early School Leaving in Greece and Europe and Educational Inequality: Actions and Policies against Educational and Social Exclusion” . *European Journal of Social Science*. 5(1). p. 212-220.
- Nikolaou, S-M., Papa, M. & Gogou, L. (2018b). “ Social Inequalities in Time of Economic Crisis in Greece” . *International Journal of Science and Research*. 6(1).
- Νικολάου, Σουζ. & Μπαρμπαρούσης, Χ. (2017). *Σύγχρονα κοινωνιολογικά ζητήματα. Η κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Νόβα-Καλτσούνη, Χρ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Oates, R. K. (1996). “ It's time to have another look at the medical model” . *Child Abuse and Neglect*. 20. p. 3-5.

O.E.C.D. (1997). *The OECD Report on Regulatory Reform Synthesis*. Paris: O.E.C.D.

O.E.C.D. (2012). *Equity and Quality in Education*. Paris: OECD.

O.E.C.D. (2015). *OECD Education at a Glance 2015*. Paris: O.E.C.D.

Οικονομίδης, Β. (επιμ.) (2011). *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. New York: St. Martin' s Press.

Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Olweus, D. (2003). “ A Profile of Bullying at School” . *Educational Leaderships*. 60. p. 12-17.

Onaga, E.E. & Martoccio, T. L. (2008). “ Dynamic and uncertain pathways between early childhood inclusion” . *Policy and practice international Journal of Child Care and Education Policy*. 2(1). p. 67-75.

Osborne, A. & Russo, C. (2014). *Special Education and the Law: A Guide for Practitioners*. USA: Corwin.

Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας. (2008). *ICD-10, Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας, Τόμος 1: Κατάλογος κωδικών, Τεύχος Α'.* Αθήνα: Υπουργείο Υγείας & Κοινωνικής Αλληλεγγύης.

Παϊδούση, Χ. (2013). *Επαγγελματική Κατάρτιση στην Περίοδο της Οικονομικής Κρίσης.* Ετήσια Έκθεση 2012. Εργασία και Απασχόληση στην Ελλάδα. ΕΙΕΑΔ.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Οδ. (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.* Αθήνα: Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη.* Αθήνα: Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β. (2011). *Ειδική αγωγή. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη.* Αθήνα: Πεδίο.

Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα.* Αθήνα: Gutenberg.

Παπαγεωργίου, Β. (2006). «Η συνεργασία με τους γονείς». στο: Α. Γενά, Ε. Καλογεροπούλου, Σ. Μαυροπούλου, Α. Νικολάου, Σ. Νότας, & Β. Παπαγεωργίου, *Το φάσμα του αυτισμού: συνεργασία – σύγκλιση οικογένειας & επαγγελματιών* (σ. 21-44). Τρίκαλα: Έλλα.

Παπαδάκης, Ν., Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος, Ν. (2016). *Νέα Γενιά και NEETs στην Ελλάδα της Κρίσης.* Αθήνα: Σιδέρης.

Παπαθεοδοσίου, Θ. & Σταύρου, Στ. (1993). *Μελέτη για την αντιμετώπιση της μακροχρόνιας ανεργίας. Η περίπτωση της κατάρτισης και των εκπαιδευτών μακροχρόνια ανέργων.* Αθήνα: ΕΛΚΕΠΑ-ΕΕΤΑΑ.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (χ.χ.) Οικονομική ανάπτυξη και επενδυτικές δαπάνες στην εκπαίδευση. *Σύγχρονη εκπαίδευση.* 32, 60.

Παπαναούμ, Ζ. (2001). «Το έργο ενδοσχολική επιμόρφωση: ζητήματα έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη του σχολείου». στο Π. Ξωχέλλης & Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Πρακτικά του διεθνούς συμποσίου: συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου.* Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Παπανικολάου, Κ.Ι. (χ.χ). *Η συμβολή των Χίλλ στην Ελληνική παιδεία κατά τα πρώτα χρόνια του ελεύθερου βασιλείου* (ανέκδοτη δακτυλογραφημένη εργασία στο αρχείο της Σχολής Χίλλ).

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Βίκη, Α. (2009). *Καινοτόμες προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Σιδέρης.

Παπαταξιάρχης, Ε. (1996). *Εισαγωγή σε δυο θεωρίες της κοινωνικής ανθρωπολογίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Pape- Caprantier, M. (1843). *Conseils sur la direction des salles d' asile*. Paris: Hachette.

Παππάς, Γ. (2002). *Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες*. Αθήνα: Καρδαμίτσας

Parayre, S., Serina-Karsky, F. & Mutuale, A. (2020). *De la pédagogie universitaire inclusive*. Paris: L' Harmattan.

Park, R.E. (1923). “ A race relations Survey” . *Journal of Applied Sociology*. 8. p. 195-205.

Park, R.E. (1924). “ Experience and race relations” . *Journal of Applied Sociology*. 9.

Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Πατερέκα, Χρ. (1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Πατσάλης, Χρ. (2008). «Ο θεσμός της ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα». *Επιστημονικό Βήμα*, 9: 27-64.

Pepler, D.J., Craig, W.M., Connolly, J.A., Yulle, A., McMaster, L. & Jiang, D. (2006). “ A developmental perspective on bullying” . *Aggressive Behavior*. 32(4). p. 376-384.

Πεσμαζόγλου, Σ. (1999). *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985*. Αθήνα: Θεμέλιο.

- Πιλήσης, Θ. (2011). «Η σχολική κοινωνική εργασία στην Ελλάδα,: Διαπιστώσεις, προκλήσεις και προβληματισμοί». στο Στ. Πάρλαλης (επιμ.) *Οι πρακτικές εφαρμογές της κοινωνικής εργασίας στην Ελλάδα και την Κύπρο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Pires, A.P. (1989). “ Analyse causale et récits de vie” . *Anthropologie et Sociétés*. 13(3). p. 37-59.
- Πολέμης, Δ.Ι. (1972). «Άγνωστα μονόφυλλα των εν Σύρω μισσιοναρίων και ειδήσεις περί του Φιλελληνικού Παιδαγωγείου». *Ερασιστής*. 55(17). σ.14-22.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2011). *Διάγνωση αξιολόγηση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πουλαντζάς, Ν. (2019). *Κράτος, κοινωνικές τάξεις, καπιταλισμός, ιμπεριαλισμός*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Roupart, J. (1980). “ La méthodologie qualitative : une source de débats en criminology” . *Crime et/and justice*, 7(3). p. 93-110.
- Prost, A. (1968). *Histoire de l' enseignement en France, 1800-1967*. Paris: Colin.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice*. Harvard: Harvard University Press.
- Reiter, S. & Lapidot- Lefler, N. (2007). “ Bullying among special education students with intellectual disabilities: Differences in social adjustment and social skills” . *Intellectual and Developmental Disabilities*. 45(3). p. 174-181.
- Ρέπα- Αθανασούλα, Α. (1990). *Η Δευτεροβάθμια Τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*. (διατριβή Πάντειο Πανεπιστήμιο).
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός: Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Rose, R. & Shevlin, M. (2004). “ Encouraging voices: listening to young people who have been marginalized” . *Support for Learning*. 19(4). p. 155–61.

Ρούσσοσ, Π. & Τσαούσης, Γ. (2009). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ρόντος, Κ., Ναγόπουλος Ν. & Πανάγος, Ν. (2017). *Το προσφυγικό- μεταναστευτικό φαινόμενο στη Δέσβο και η τοπική κοινωνία: στάσεις και συμπεριφορές*. Αθήνα: Τζιόλας.

Rudduck, J. & Fielding, M. (2006). “ Student voice and the perils of popularity” . *Educational Review*. 58(2). p. 219–31.

Russell, M. & Rosenthal, K. (2019). *Capitalism and Disability*. Chicago: Haymarket Books.

Sailor, W. (1991). “ Special Education in the restructured schools” . *Remedial and Special Education*. 12. p. 8-22.

Sakellariou, C. (2017). “ Private or public – school advantage? Evidence from 40 countries using PISA 2012-Mathematics” . *Applied Economics*. 49(29). p. 2875-2892.

Sapsford, R. (2007). *Survey Research*. London: Sage.

Scheingold, S. (2014). *The Politics of Rights: Lawyers, Public Policy, and Political Change*. USA: University of Michigan Press.

Schoon, I. (2015). “ Diverse Pathways: Rethinking the Transition to Adulthood” In R.P. Amato, A. Booth, M.S. McHale and J. Van Hook (eds). *Families in an Era of Increasing Inequality Diverging Destinies*. Cham: Springer.

Schoon, I. (2015). *Mental health and inequality among youth*. New York: William T. Grant Foundation.

Schuelka, M.J. (2018). *Implementing inclusive education. K4D Helpdesk Report*. Brighton, UK: Institute of Development Studies.

Schultz, T. (1971). *Investment in Human Capital*. USA: Free Press.

- Seidman, I. (2019). *Interviewing as Qualitative Research*. New York: Teachers College.
- Sen, A. (2015). *Η ιδέα της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Πόλις.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. London: Yale University Press.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). “ Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices” . *Journal of Research in Special Educational Needs*. 12(1). p. 12-21.
- Σιάνου-Κυργίου, Ε.(2012). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση 1997-2004*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Simmel, G. & Levine, D. (1972). *Georg Simmel on Individuality and Social Forms*. Chicago: University of Chicago Press.
- Simmel, G. (1981). *Sociologie et épistémologie*. Paris: PUF.
- Simmel, G. (1995). *Le Conflit*. Stransbourg: Circé.
- Skrtic, T. (1995). *Disability and Democracy*. New York: Teachers College.
- Σκούρτου, Ε. (2016). «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά». στο Ε. Σκούρτου, Β. Κούρτη-Καζούλλη, Ε. Σελλά- Μάζη, Α. Χατζηδάκη, Α. Ανδρούσου, Α. Ρεβυθιάδου & Π. Τσοκαλίδου (επιμ). *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Κάλλιπος.
- Slavin, E. R. (2018). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία - Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Smith, J. A. (2004). “ Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology” . *Qualitative Research in Psychology*. 1(1). p. 39–54.
- Smith, P., & Brain, P. (2000). “ Bullying in schools: Lessons from two decades of research” . *Aggressive behavior*. 26. p. 1-9.
- Solomon, G. & Perkins, D. N. (1989). “ Rocky Roads to Transfer: Rethinking Mechanism of a Neglected Phenomenon” . *Educational Psychologist*. 24(2). p. 113-142.

- Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σ. (1999). *Τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση και ο κόσμος τους. Άτομα με πολλαπλές αναπηρίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σ. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.
- Σοφianoπούλου, Χ. (2011). *Ανάλυση της εκπαιδευτικής επίδοσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σοφianoπούλου, Α., Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ξενάκη, Χ. (επιμ.) (2016). *Γνωσιακή-συμπεριφοριστική θεραπεία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σταμέλος, Γ. (2002). *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρώτη και δεύτερη βαθμίδα*. Αθήνα: ΚΕΕ.
- Σταμέλος, Μ. (2002), «Διαπολιτισμικότητα: κριτικές σκέψεις από την πλευρά της (Εκπαιδευτικής) Πολιτικής». στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. 2. σ.54-60.
- Σταμέλος, Γ. (2018). *Μεθοδολογικά εργαλεία και πρακτικές μέτρησης της μαθητικής διαρροής*. Αθήνα: Ι.Ε.Π.
- Στασινός, Δ. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906–1989)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. Π. (2001). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία. (1906-1989)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. Π. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 Plus*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Στασινός, Δ. (2020α). *Η ειδική συμπεριληπτική εκπαίδευση 2027*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Στασινός, Δ. (2020β). *Ψυχοπαθολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Δυσλεξία, Πολυγλωσσία, Λογοθεραπεία & Συμπερίληψη*. Αθήνα: Gutenberg

Stiglitz, J. & Greenwald, B. (2015). *Creating a Learning Society*. New York: Columbia University Press.

Squires, G. (2017). *Early School Leaving and SEN: Understanding the literature and policy in Europe*. International School Psychology Association Conference, Manchester.

Συμεού, Λ. (2007). «Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη» στο Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας "25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας". σελ. 333-339.

Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2012). *Εκπαίδευση για την ένταξη: Από την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Swearer, S.M., Espelage, D.L. & Napolitano, S.A. (2009). *Bullying, prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. New York: The Guilford Press.

Ταγκάλη, Α. (2009). *Διερεύνηση του επαγγελματικού προσανατολισμού σε μαθητές/τριες της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου που φοιτούν σε τμήματα γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Ε.Κ.Π.Α.

Ταϊλαχίδης, Σ. (2013). «Εφαρμογές των Τ.Π.Ε στην ειδική αγωγή». *Τα Εκπαιδευτικά*. 109-110. σ. 227-240.

Τάτσης, Ν. (1997). *Κοινωνιολογία. Ιστορική εισαγωγή και θεωρητικές θεμελιώσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Τάτσης, Ν. (2004). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Τάτσης, Ν. (2005). *Η διδασκαλία της κοινωνιολογικής θεωρίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Τάφα, Ευ. (1997). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζάνη, Μ. (2000). *Σχολική Επιτυχία- Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τζίμας, Γ. & Λαμπροπούλου, Αικ. (2007). «Από την ενσωμάτωση στην ένταξη και στη συνεκπαίδευση κωφών παιδιών στο κοινό σχολείο». στο *Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα*. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης

Τζουριάδου, Μ. (2001). *Πρώιμη παρέμβαση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τζουριάδου, Μ. (2004). «Διαφορική αξιολόγηση προβλημάτων νοημοσύνης μάθησης επίδοσης σε παιδιά με σχολικές δυσκολίες». στο Τζουριάδου, Μ. (επιμ.). *Δυσκολίες μάθησης στην προσχολική ηλικία, Εκπαιδευτικό υλικό για το σεμινάριο εξειδίκευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και στελεχών προσχολικής αγωγής για παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Thomas, C. (2012). “ Theorising disability and chronic illness: Where next for perspectives in medical sociology?” *Social Theory & Health*. 10.

Thomas, J. (1995). *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*. London: Longman.

Thomas, C. (2007). *Sociologies of Disability and Illness: Contested Ideas in Disability Studies and Medical Sociology*. London: Bloomsbury Publishing PLC

Thomas, C, Walker, D., Webb, J. (1997). *The Making of the Inclusive School*. London: Routledge.

Thomas, D. & Woods, H. (2008). *Νοητική καθυστέρηση*. Αθήνα: Τόπος.

Thompson, C.B., Schwartz, R., Davis, E., Panacek, E. (1996). “ Basics of research: Quantitative data analysis” . *Air Medical Journal*. 15(2). p. 73-84.

- Timasheff, N. & Theodorson, G. (2005). *Ιστορία των κοινωνιολογικών θεωριών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Titchkosky, T. (2009). “ Disability images and the art of theorizing normality. International” . *Journal of Qualitative Studies in Education*. 22(1). p. 75-84.
- Τομπαΐδης, Ε. (1982). *Ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Tomlinson, S. (1982). *A Sociology of Special Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Touraine, A. (1965). *Sociologie de l' action*. Paris: Seuil.
- Τριλιανός, Θ. (2008). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδακτικής*. Αθήνα
- Tropea, G. (1987). *Religion, Ideology and Heidegger' s Comcept of Falling*. U.K.: AQC Books.
- Τσαούσης, Δ. (2000). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ. (επιμ.) (2009α). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ. (2009β). *Η κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με Ειδικές Ανάγκες, Οικογένεια και Σχολείο. Μία σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τσιπλητάρης Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα.
- Τσιναρέλης, Γ. (2011). *Μια πρόταση ένταξης παιδιών με προβλήματα ακοής*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τσορμπατζούδης, Χ. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων.
- Τσουκαλάς, Κ. (2006). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή*. Αθήνα: Θεμέλιο.

- Τσουκαλάς, Κ. (επιμ). (2017). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Turnbull, A. & Turnbull, H. (2010). *Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools*. New York: Pearson.
- Unesco. (2011). "The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education". Unesco., Ανάκτηση από: www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- UNESCO (1994). *Declaration et Cadre d' action pour les besoins educatifs streciaalx*. Salamanque, Spain.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO.
- Yosof, A.M., Gnanamalar, E., Yun Low, W. & Aziz, K. (2014). “ Teachers’ perception of mobile edutainment for special needs learners: the Malaysian case” . *International Journal of Inclusive Education*. 18 (12). p. 1238-1246.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων (1981). *Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων* (Ν. 1143/1981, ΦΕΚ 80 Α'/1981). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων. (1985). *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις* (Ν. 1566/1985, ΦΕΚ 167 Α'/1985). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων. (2000). *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις* (Ν. 2817/2000, ΦΕΚ 78 Α'/2000). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων (2007). *Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων: α) του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας*

εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης) και σε προγράμματα ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη και παροχή διδασκαλίας στο σπίτι), β) του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού, που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Υ.Α. 27922/Γ6/2007 (ΦΕΚ 449/Β/03-4-2007). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων. (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (Ν. 3699/2008, ΦΕΚ 199 Α'/2-10-2008). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων (2010). *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις* (Ν. 3848/2010, ΦΕΚ 71 Α'/19-05-2010). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). *Η μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ)*. Αθήνα: Επτάλοφος.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2019). *Η μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. ΙΕΠ.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & ΙΕΠ (2019). *Πεπραγμένα Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2015-2019)*. ΙΕΠ.

Φακιολάς, Ρ. (1990). «Επαγγελματική διάρθρωση του εργατικού δυναμικού. Διαχρονική εξέλιξη και προοπτικές για το 2000». *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 2(3).

Φραγκουδάκη, Α. (1979). «Η τεχνική εκπαίδευση και η μυθολογία της». *Σύγχρονα θέματα*, 4(78). σ. 9-22.

Φιλιπούσης, Μ. & Παππάς, Μ. (2010). *Καθολικά Σχολεία στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αποστολικό Βικαριάτο Θεσσαλονίκης.

Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Αποτελεσματική ηγεσία στην εργασία*. Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης.

- Χάλαζα, Β. (2001). *Ιστορία της αναπηρίας και του αναπηρικού κινήματος στην Ελλάδα (1908-1996). Προσεγγίσεις με γνώμονα τη δημιουργία ιστορικής σκέψης στα άτομα με αναπηρία στα πλαίσια του σχολικού θεσμού και της Δημόσιας Ιστορίας*. Διδακτορική διατριβή.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Τόπος
- Χρηστάκης, Κ. (2002). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χριστόπουλος, Δ. (2019). *Ποιος είναι Έλληνας Πολίτης;* Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. & Παλαιοκρασάς, Σ. (1990). «Η Τεχνική Επαγγελματική και Τεχνολογική Εκπαίδευση: Προβλήματα και προοπτικές ενόψει του 2000». *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*. 2(3). σ. 217 -226.
- Ψημμένος, Ι. (2004). *Μετανάστευση από τα Βαλκάνια*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Van Zanten, A. (2001). *The School in the Periphery, Education and Segregation in the Suburbs*. Paris: PUF.
- Vaus, D.A. (1993). *Survey in Social Research*. London: UCL Press.
- Verhaest, D. & Omeij, E. (2006). “ The impact of overeducation and its measurement” . *Social Indicators Research*. 77. p. 419–448.
- Verma, G.K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Vincent, G., Lahire, D. & Thin, D. (1994). “ Sur l’ histoire et la théorie de la forme scolaire” . in Vincent, G. (eds). *L’ education prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialization dans les société industriels*. Paris: P.U. de Lyon.
- Vislie, L. (2003). “ From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies” . *European Journal of Special Needs Education*. 18. p. 17-35.

Vlachou-Balafouti, A. & Zoniou-Sideris, A. (2000). “ Greek Policy Practices in the Area of Special/Inclusive Education” . in F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (Eds), *Inclusive Education - Policy, Contexts and Comparative Perspectives* (p. 27-42). London: David Fulton Publishers.

Vlachou, A. (2006). “ Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of "inclusion" practices” . *International Journal of Inclusive Education*. 70(1). p. 39-58.

Vlachou, A. (2004). “ Education and inclusive policy-making: implications for research and practice” . *Inclusive Education*. 8(1). p. 3-21.

Vlachou, A. (1997). *Struggles for Inclusive Education*. Buckingham: Open University Press.

Walker, J., & Barry, C. (2018). “ Assessing and supporting social skill needs to students with high-incidence disabilities” . *Teaching Exceptional Children*. 51(1). p. 18-30.

Watkins, A. & Ebersold, S. (2016). “ Efficiency, Effectiveness and Equity within Inclusive Education Systems” in: Watkins, A. & Meijer, C. *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap*. p. 229-253.

Watkins, A. & Meijer, C. (2016). *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-practice Gap*. United Kingdom: Emerald Publishing

Weber, M. (1949). *Methodology of the Social Sciences*. Glencoe: Free Press.

Weber, M. (1971). *Economie et Société*. Paris: Plon.

Weert, Tom J. van & Mike Kendall (Eds.) (2004). *Lifelong Learning in the Digital Age, Sustainable learning for all in a changing world*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Wehmeyer, M. et al. (2012). “ The Impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction on Student Self-Determination” . *Exceptional Children*. 78(2). p.135-153.

Wehmeyer, M. & Dunn, D. (2022). *The positive Psychology of Personal Factors*. United States: Lexington Books.

Weinberg, N. (1984). “ Physically disabled people assess the quality of their lives” . *Rehabilitation Literature*. 4(5). p. 12- 15.

Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). “ A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools” . *Educational Research*. 35(1). p. 3–25

William, Th. & Florian, Zn. (2014). *The Polish Peasant in Europe and America: Organization and Disorganization in America*. Literary Licensing, LLC.

World Health Organization (WHO) (1978). *WHO called to return to the Declaration of Alma-Ata*. World Health Organization.

World Health Organization (WHO) (1993) *Research Guidelines for Evaluating the Safety and Efficacy of Herbal Medicines*. World Health Organization Regional Office for the Western Pacific.

Συντομογραφίες

C.I.D.H. International Classification of Impairment Disability and Handicap

D.E.U.S.T. Diplôme d' Etudes Universitaires Scientifiques et Techniques

D.U.T. Diplôme d'études Universitaires de Technologie .

P.I.S.A Programme for International Student Assessment

I.U.T. Institut universitaire de technologie

I.N.J.A Institut National Des Jeunes Aveugles

O.E.C.D. Organisation for Economic Co-operation and Development

P.I.S.A. Programme for International Student Assessment

S.P.S.S Statistical Package for the Social Sciences

U.N.D.E.S.A. United Nations Department of Economic and Social Affairs

U.N.E.S.C.O .United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

W.H.O. World Health Organization

U.N.I.C.E.F. United Nations International Children's Emergency Fund

A.E.I. Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

A.μεΑ. Άτομα με Αναπηρία

ΓΕ.Λ. Γενικό Λύκειο

Δ.Β.Μ. Διά Βίου Μάθηση

Δ.Ε.Π. Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό

Δ.Ι.Ε.Κ Δημόσιο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης

Δ.Σ. Δημοτικό Σχολείο

Ε.Α.Ε. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Ε.Β.Π. Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό

Ε.Δ.Ε.Α Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης

Ε.Δ.Ε.Α.Υ Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης

Ε.Δ.Σ Ειδικά Δημοτικά Σχολεία

Ε.Ε. Ευρωπαϊκή Ένωση

Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

Ε.Ε.Κ. Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση

Ε.Ε.Π Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό

Ε.Ι.Α.Α, Εθνικό Ίδρυμα Αποκατάστασης Αναπήρων

Ε.Ι.Ε.Α.Δ. Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού

Ε.Ι.Κ. Εθνικό Ίδρυμα Κωφών

Ε.Ι.Π.Κ Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφών

Ε.Κ. Εργαστηριακά Κέντρα

Ε.Κ.Δ.Δ.Α. Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης

Ε.ΚΕ.ΠΙ.Σ Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης

ΕΛ.Ε.Π.Α.Α.Π. Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παιδιών

Ε.Ν.Γ. Ελληνική Νοηματική Γλώσσα

Ε.Ν/Γ. Ειδικά Νηπιαγωγεία

ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια – Λύκεια .

Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Ε.Π.Α.Λ Επαγγελματικά Λύκεια

ΕΠΑ.Σ. Επαγγελματικές Σχολές Μαθητείας

Ε.Π.Ε. Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης

Ε.Π.Ε.Ε.Α.Ε.Κ. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης

Ε.Π.Ι.Ψ.Υ. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής

Ε.Π.Π. Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων

Ε.Σ.Α.μεΑ. Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία

Ε.Σ.Δ.Λ. Εθνική Σχολή Δικαστικών Λειτουργών

Ε.Σ.Δ.Υ. Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας

Ε.Σ.Ε.Κ.Α.Α.Δ. Εθνικού Συμβουλίου Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού

Ε.Σ.Κ Επαγγελματικές Σχολές Κατάρτισης

Ε.ΣΥ.Π Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας

Η.Ε. Ηνωμένα Έθνη

Ι.Δ.Ε.Κ.Ε Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Ι.Ε.Κ. Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης

Ι.Ι.Ε.Κ Ιδιωτικά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Ι.Ε.Π. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής -

Ι.Κ.Α Ίδρυμα Κοινωνικών Ασφαλίσεων

Κ.Α.Τ.Ε. Κέντρα Ανωτέρας Τεχνικής Εκπαίδευσης

Κ.Α.Ν.Ε.Π. Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Κ.Δ.Α.Π.με.Α Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης παιδιών και ατόμων με αναπηρία

Κ.Δ.Α.Υ. Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης

Κ.Δ.Β.Μ Κέντρο Δια Βίου Μάθησης

Κ.Ε.Α. Κέντρο Επαγγελματικής Αποκατάστασης

Κ.Ε.Α.Τ. Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών

ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης

Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης

Κ.Ε.Κ Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης

Κ.Ε.Π.Α Κέντρο Πιστοποίησης Αναπηρίας

Κ.Ε.Π.Ε Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών

Κ.Ε.ΠΕ.Α Κέντρο Εκπαίδευσης για το Περιβάλλοντα και την Αειφορία

Κ.Ε.Σ.Υ Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης

Κ.Ε.Τ.Ε Κέντρο Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης

Κοι.Σ..Π.Ε Κοινωνικοί Συνεταιρισμοί Περιορισμένης Ευθύνης

Κ.Σ.ΟΙ Κέντρα Στήριξης Οικογένειας

Λ.Α.Ε.Κ. Λογαριασμός Απασχόλησης και Επαγγελματικής Κατάρτισης

Μ.Κ.Ο. Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις

ν.δ. νομοσχέδιο

Ν.Π.Δ.Δ. Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου

Ν/Γ Νηπιαγωγείο

Ο.Α.Ε.Δ Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού

Ο.Ε.Ε.Κ Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

Ο.Η.Ε. Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών

Ο.Ο.Σ.Α Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

ΠΑ.ΣΟ.Κ Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα

Π.Ε Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Π.Ε.Γ.Κ.Α.Π.-Ν.Υ. Πανελλήνια Ένωση Γονέων και Κηδεμόνων Ατόμων Παιδιών
Νοητικά Υστερούντων

Π.Ε.Κ Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα

ΠΕ.Κ.Ε.Σ Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

Π.Ο.Α.μεΑ. Περιφερειακή Ομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία

Π.Ο.Σ.Γ.Κ.Α.με.Α. Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων Ατόμων
με Ειδικές Ανάγκες

Π.Ο.Σ.Γ.Κ.Α.Τ. Πανελλήνια Ομοσπονδία Σωματείων Γονέων και Κηδεμόνων Αναπήρων
Τέκνων

Π.Ο.Σ.Ε.Ε.Π.Ε.Α. Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Ειδικού Εκπαιδευτικού
Προσωπικού Ειδικής Αγωγής

Π.Ο.Υ. Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας

Π.Σ.Ε. Πρόωρη Σχολική Εγκατάλειψη

Σ.Δ.Ε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Σ.Δ.Ε.Υ Σχολικό Δίκτυο Εκπαιδευτικής Υποστήριξης

Σ.Ε. Σχολικά Εργαστήρια

Σ.Ε.Α Συμβούλια Ειδικής Αγωγής

Σ.Ε.Κ Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα

Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης

Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Σ.Υ.Υ Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών

ΣΥ.ΡΙΖ.Α Συνασπισμός Ριζοσπαστικής Αριστεράς

Τ.Ε Τμήματα Ένταξης

Τ.Ε.Ε Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια

Τ.Ε.Ι. Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

Τ.Ε.Λ Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο

Τ.Ε.Σ Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές

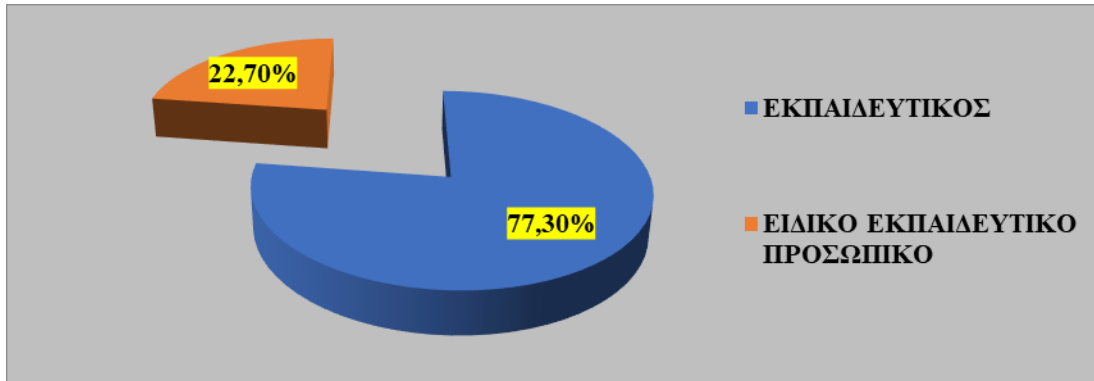
Υ.Α Υπουργική Απόφαση

ΥΠ.Ε.Π.Θ Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

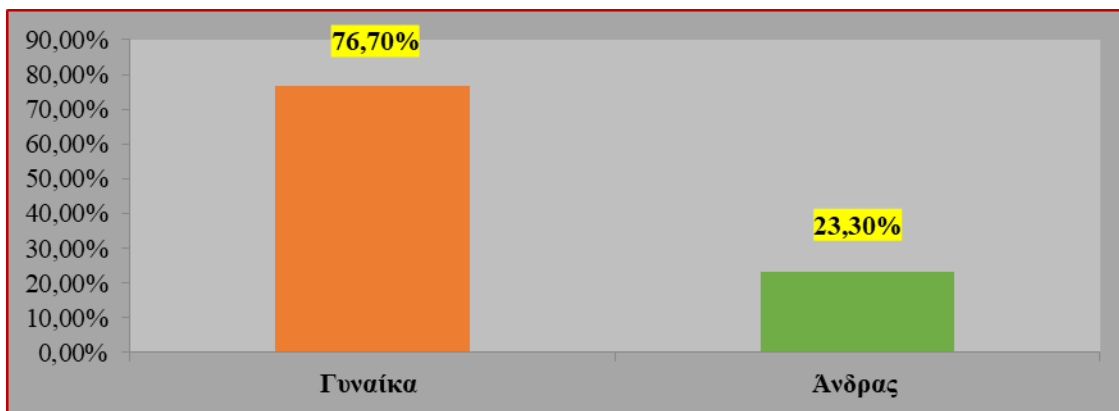
Υ.Σ.Ε.Ε.Π Υπηρεσιακό Συμβούλιο Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού

Φ.Ε.Κ Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

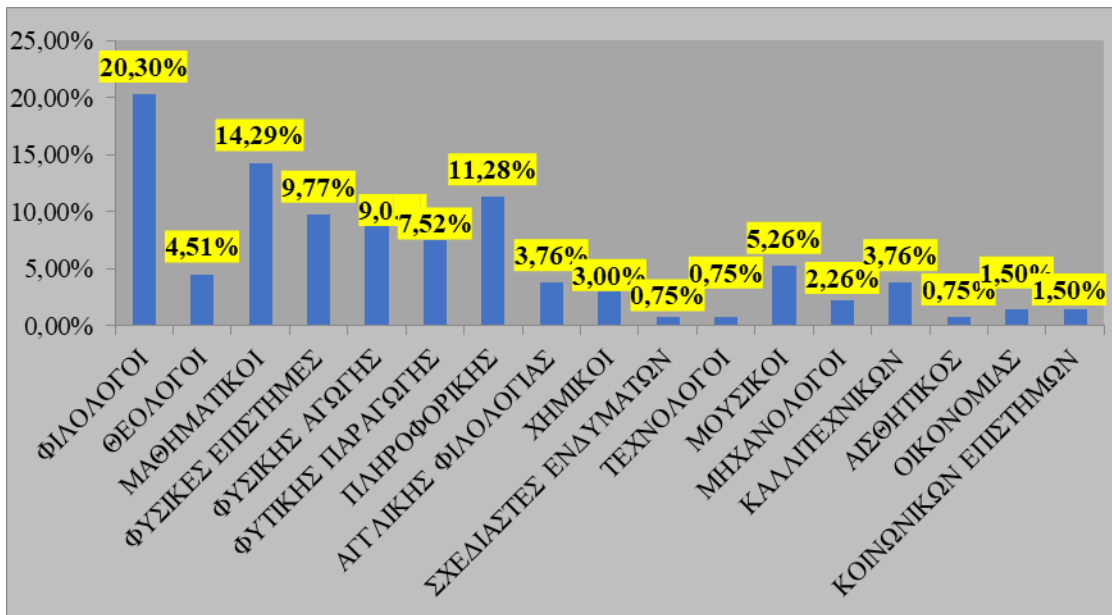
Παράρτημα 1: Γραφήματα Ποσοτικής Έρευνας



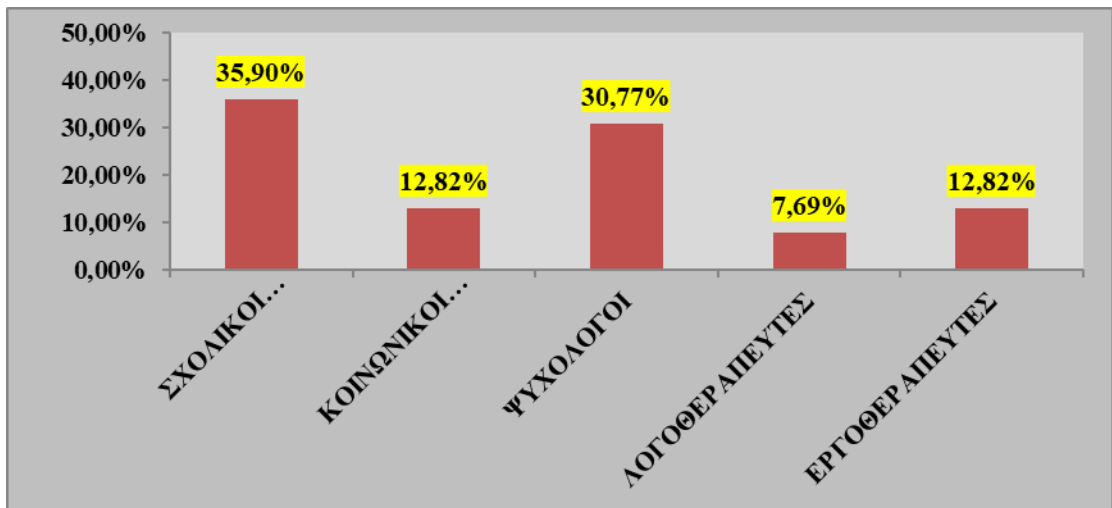
Γράφημα 1. Κατανομή του δείγματος σε εκπαιδευτικούς και Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό



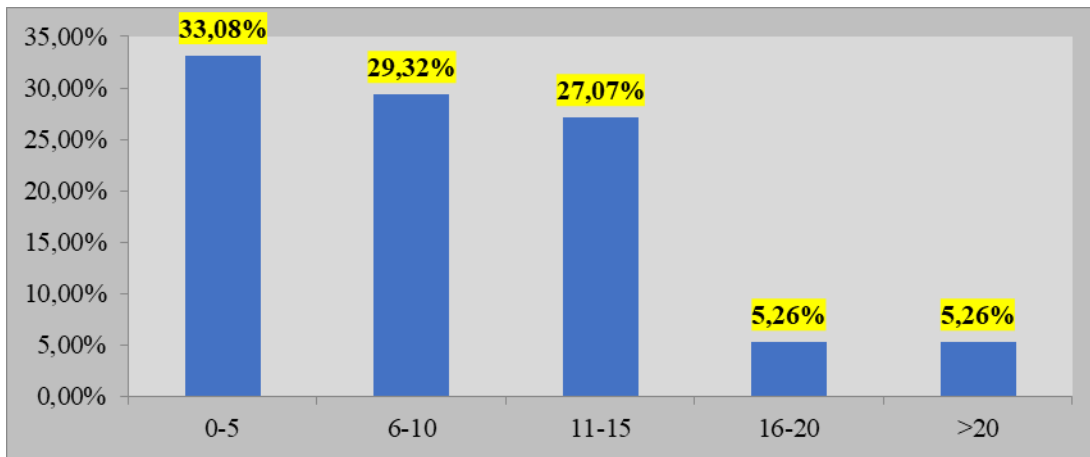
Γράφημα 2. Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο



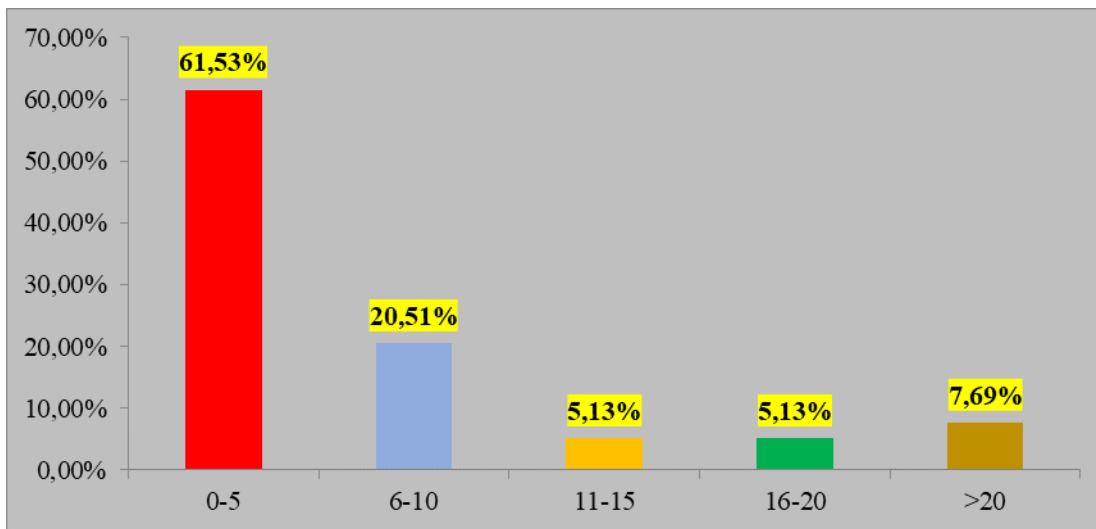
Γράφημα 3. Κατανομή των εκπαιδευτικών σε σχέση με το γνωστικό τους αντικείμενο



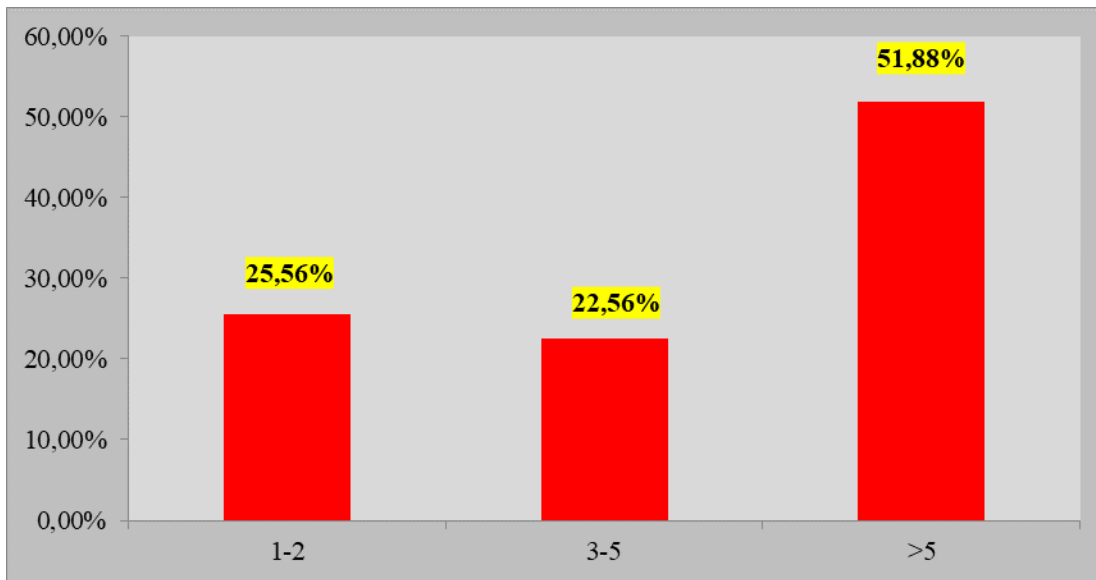
Γράφημα 4 Κατανομή του δείγματος του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού ανά ειδικότητα



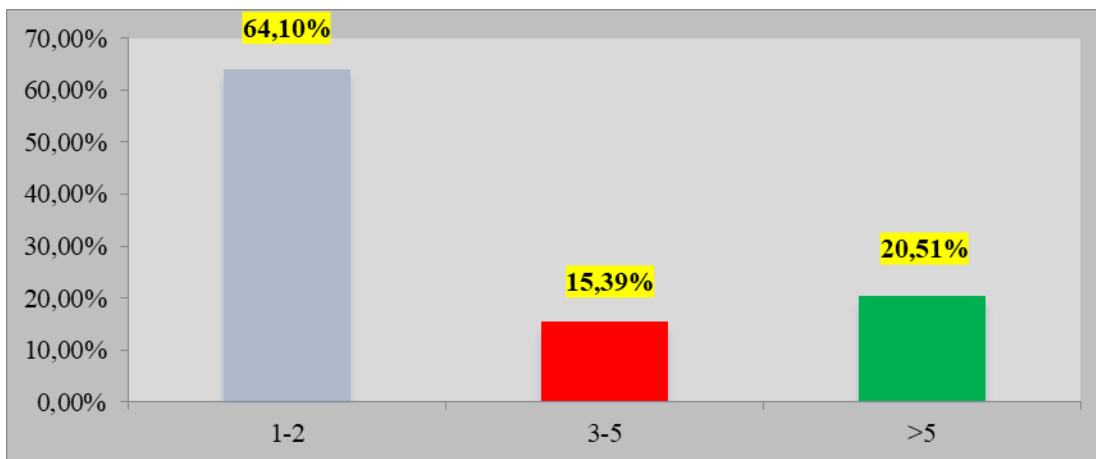
Γράφημα 5. Κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη υπηρεσίας



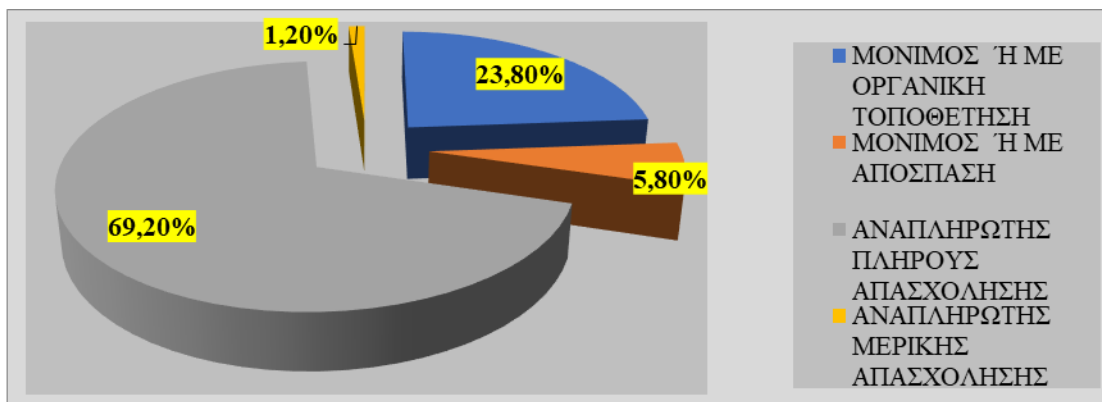
Γράφημα 6. Κατανομή του ειδικού επιστημονικού προσωπικού με βάση τα έτη υπηρεσίας



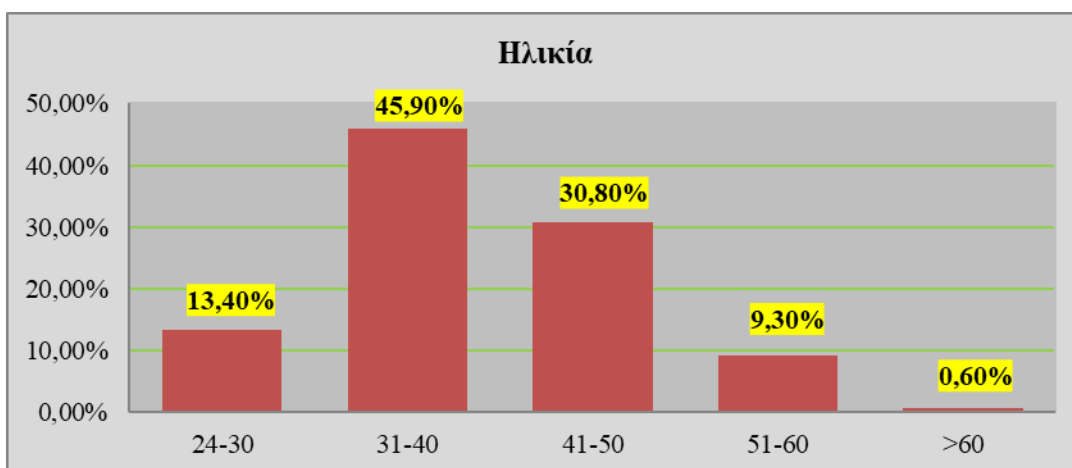
Γράφημα 7. Κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση



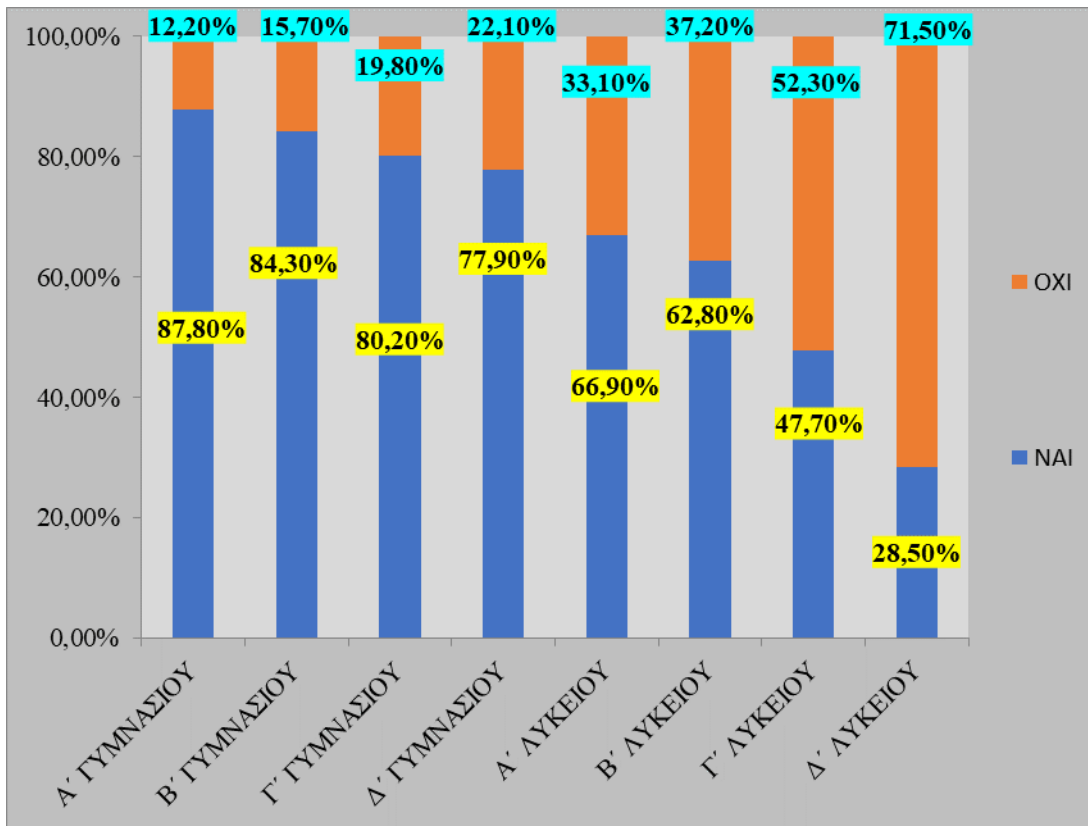
Γράφημα 8. Κατανομή του Ειδικού Επιστημονικού Προσωπικού με βάση τα έτη υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση



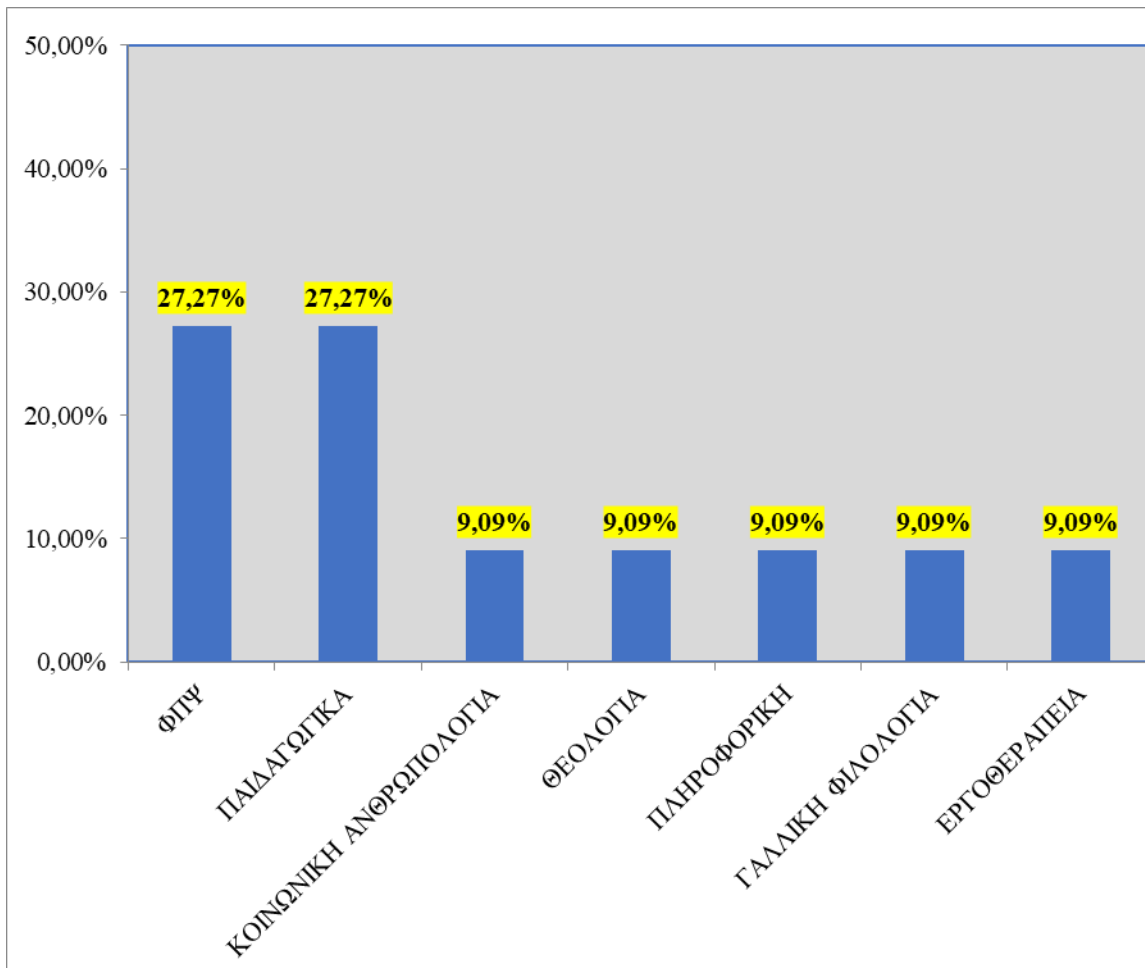
Γράφημα 9. Κατανομή του δείγματος με βάση την εργασιακή σχέση με το φορέα.



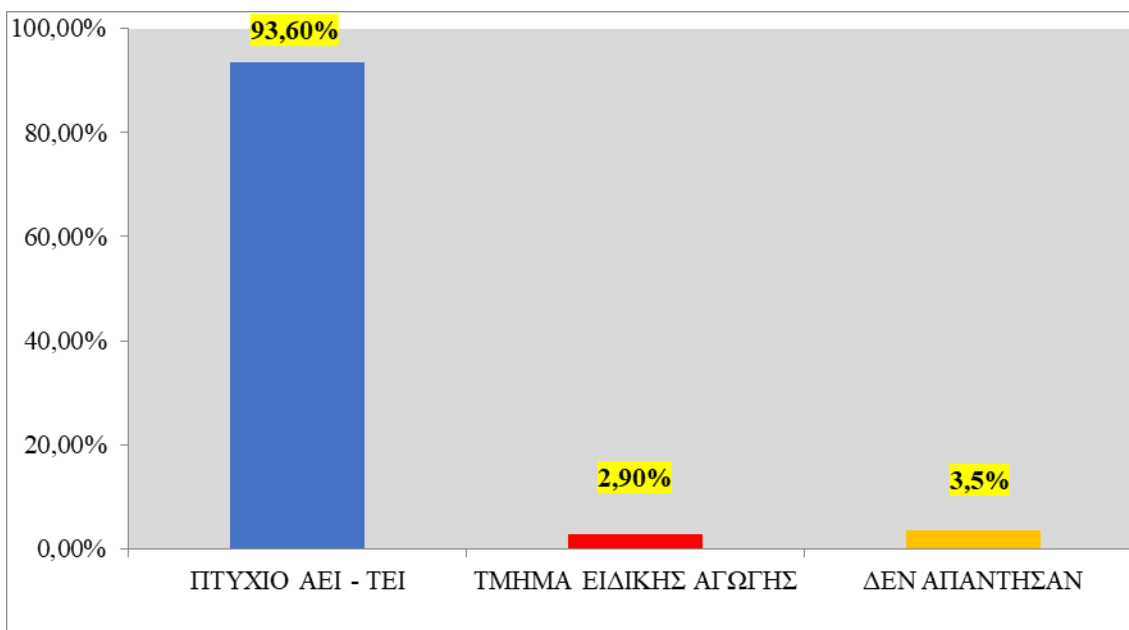
Γράφημα 10. Κατανομή των εκπαιδευτικών και του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού του δείγματος με βάση την ηλικία.



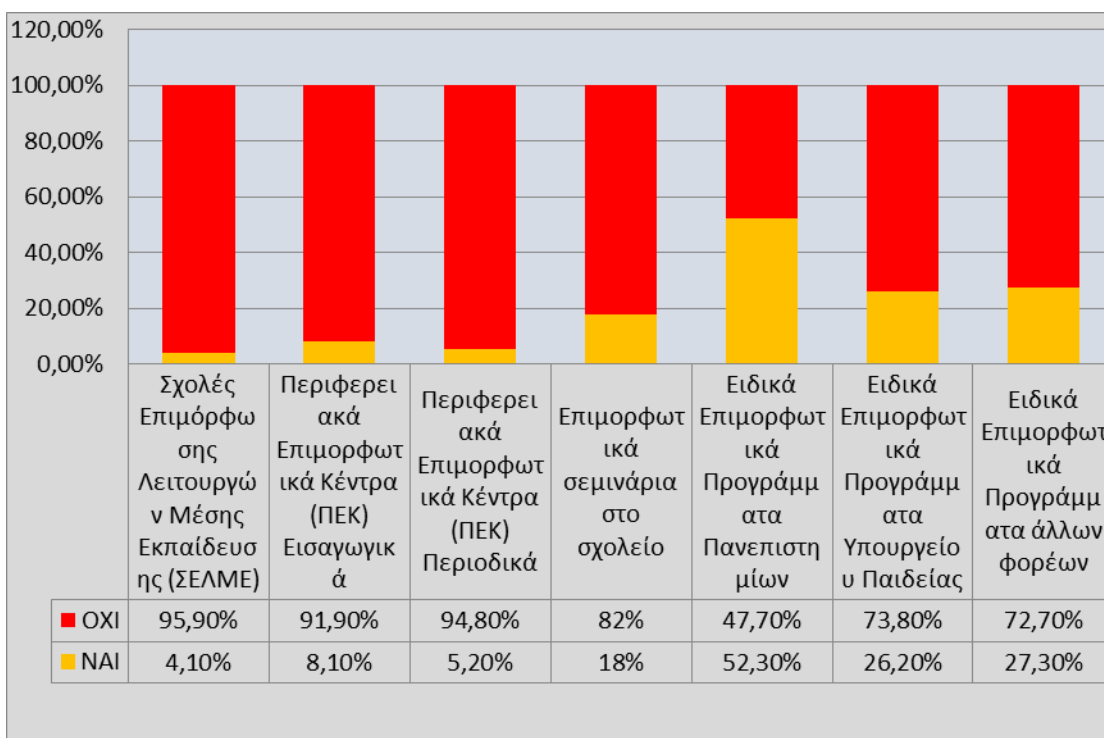
Γράφημα 11. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις σχολικές τάξεις που διδάσκουν



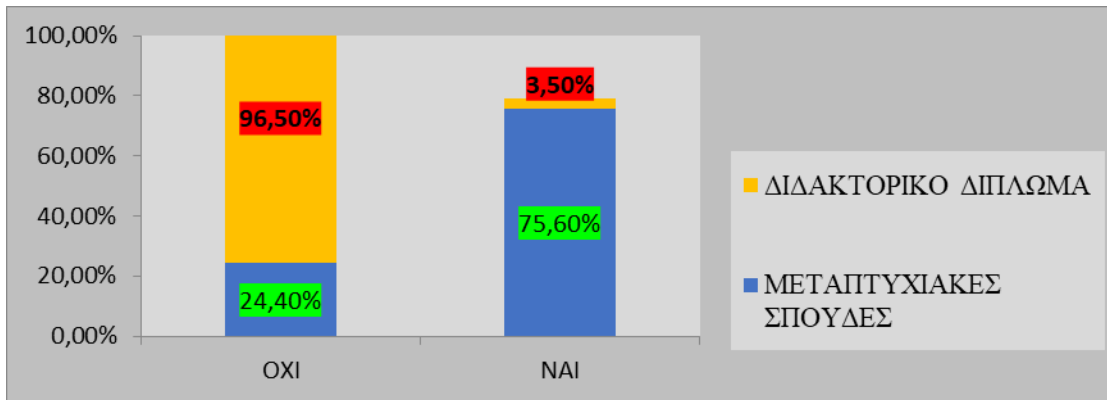
Γράφημα 12. Εκπαιδευτικοί που φοιτούν σε Προπτυχιακά Τμήματα Σπουδών με διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο σε σχέση με την ειδικότητα πρόσληψής τους στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Α.



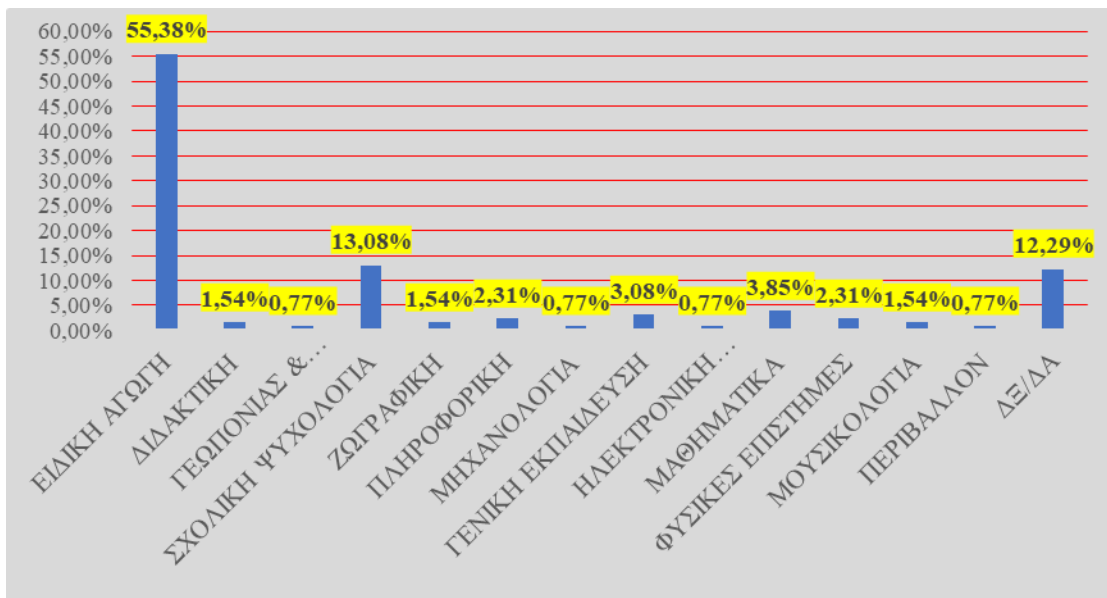
Γράφημα 13. Κατανομή των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ειδικότητα πρόσληψής τους



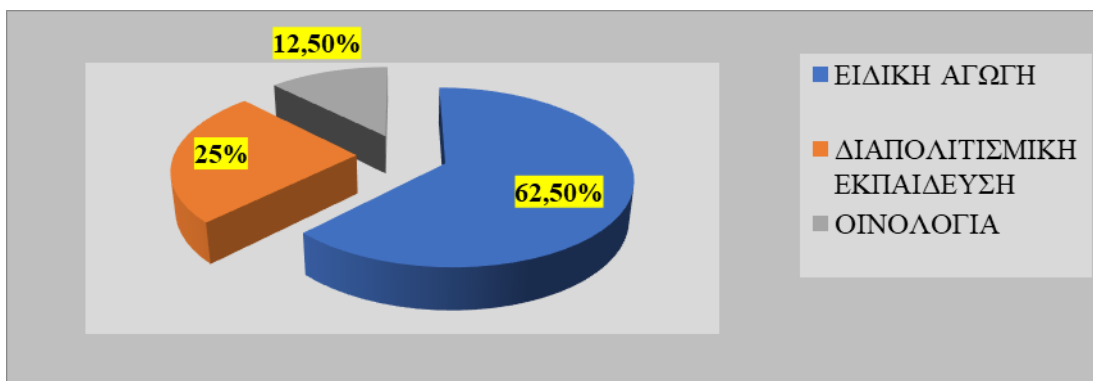
Γράφημα 14. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών με βάση την Επιμόρφωση σχετικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση



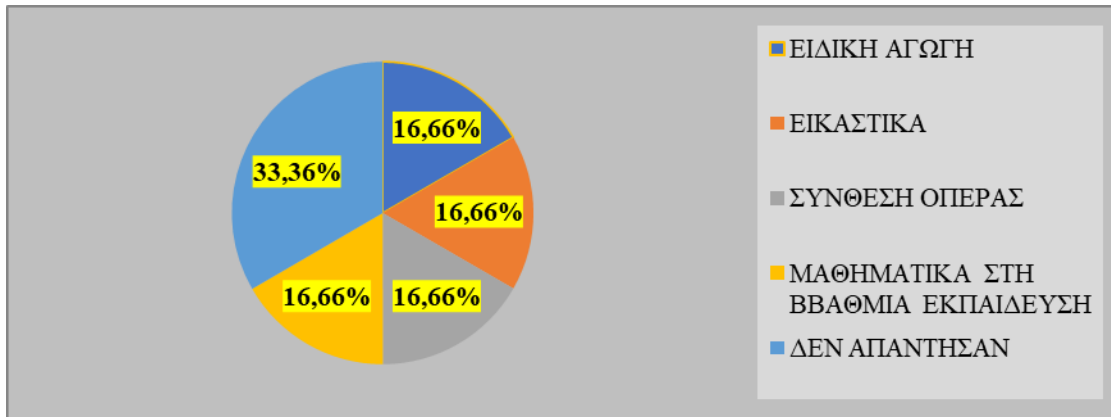
Γράφημα 15. Κατανομή του δείγματος με βάση ολοκληρωμένες μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές



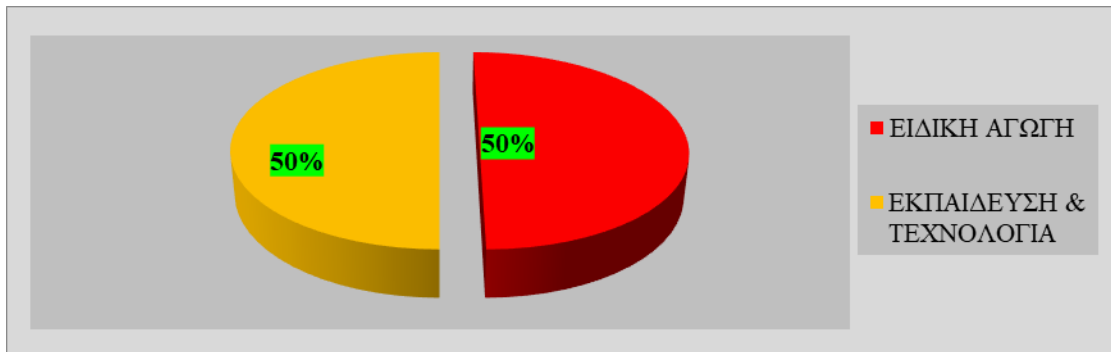
Γράφημα 16. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ειδίκευση του μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών τους.



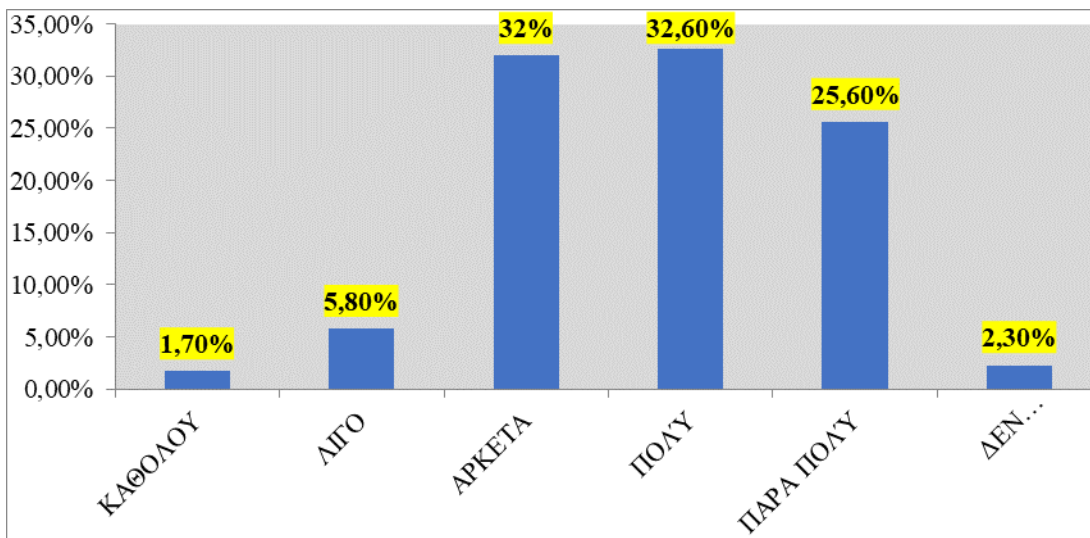
Γράφημα 17. Κατανομή του δείγματος με βάση το γνωστικό αντικείμενο των μεταπτυχιακών σπουδών που είναι σε εξέλιξη



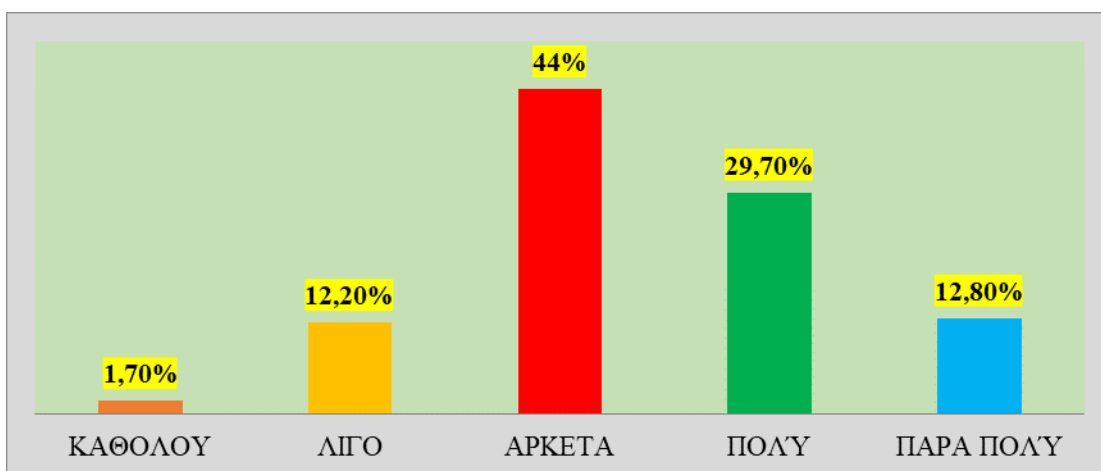
Γράφημα 18. Κατανομή του δείγματος με βάση το γνωστικό αντικείμενο της διδακτορικής διατριβής



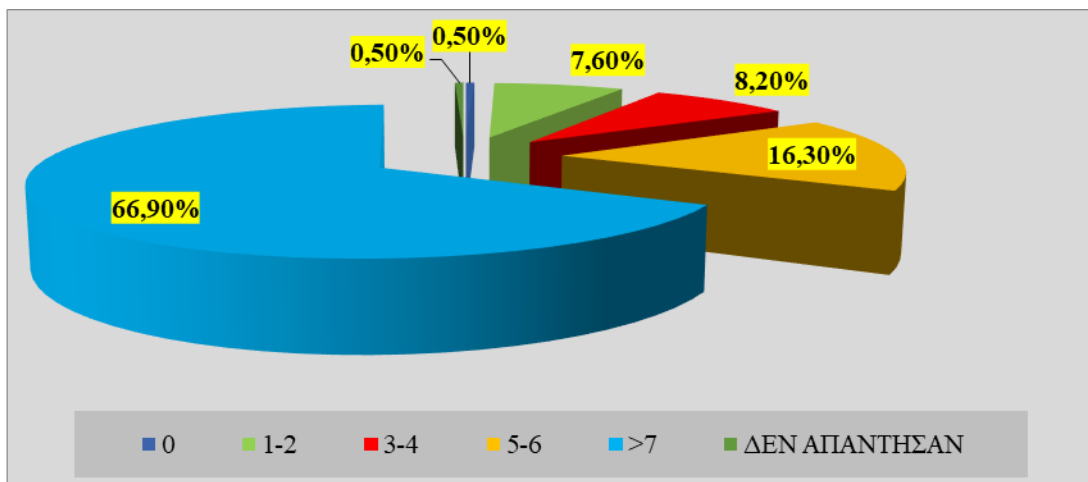
Γράφημα 19. Κατανομή του δείγματος με βάση το γνωστικό αντικείμενο των διδακτορικών σπουδών που είναι σε εξέλιξη



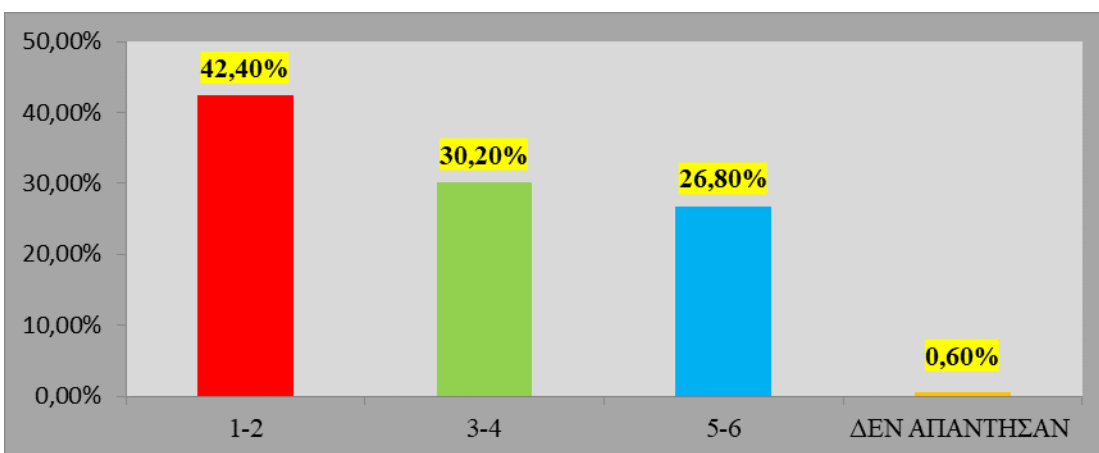
Γράφημα 20. Κατανομή του δείγματος με βάση την ικανοποίηση από την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση



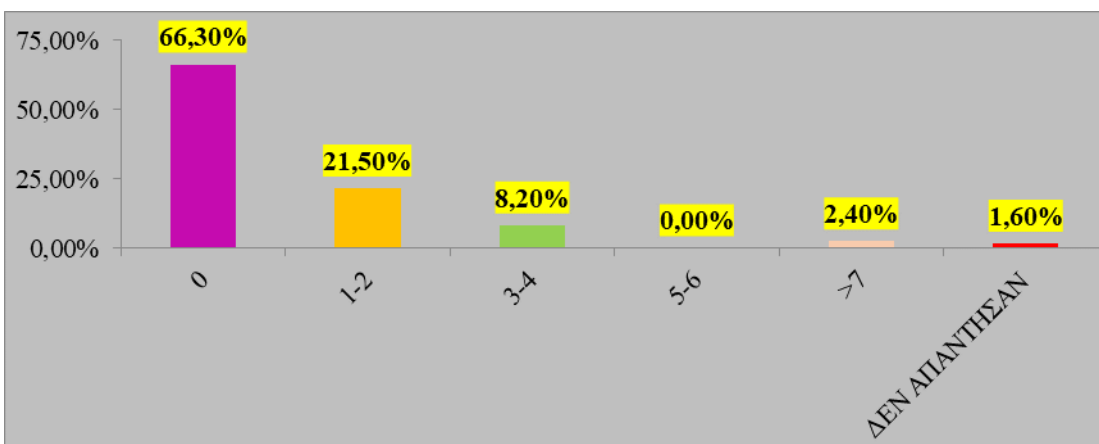
Γράφημα 21. Κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση τη γνώση για το κοινωνικό-οικονομικό προφίλ των οικογενειών των μαθητών τους.



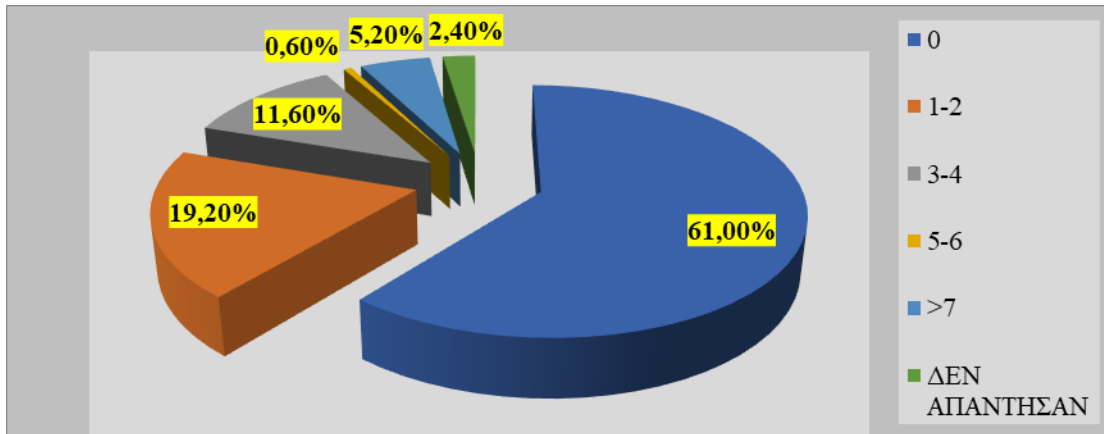
Γράφημα 22. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών βάσει των ετήσιων γενικών συνελεύσεων στο σχολείο



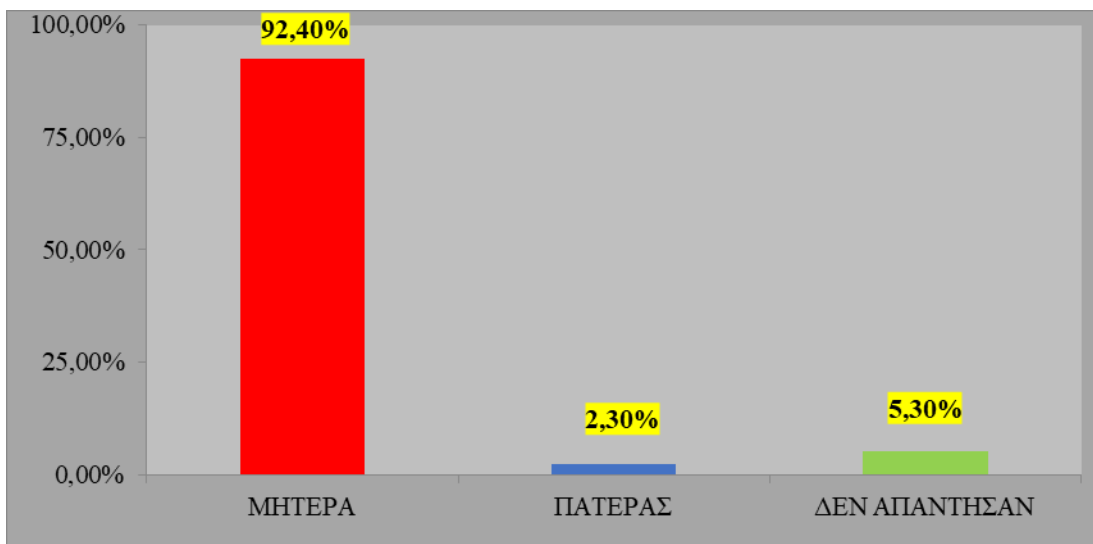
Γράφημα 23. Κατανομή του δείγματος με βάση τον αριθμό των επισκέψεων των γονέων στο σχολείο



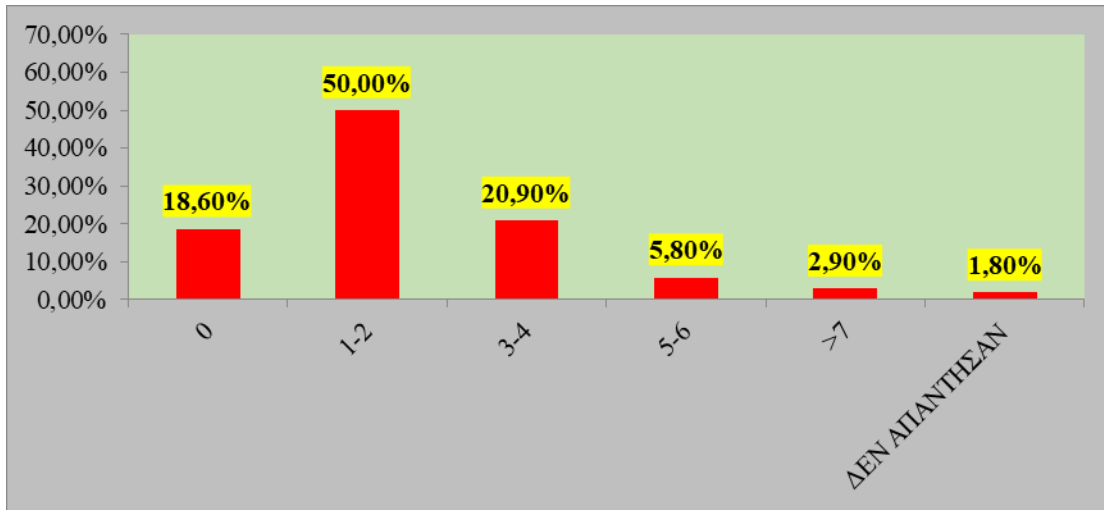
Γράφημα 24. Κατανομή του δείγματος με βάση τον αριθμό των συλλογικών συναντήσεων με τους γονείς



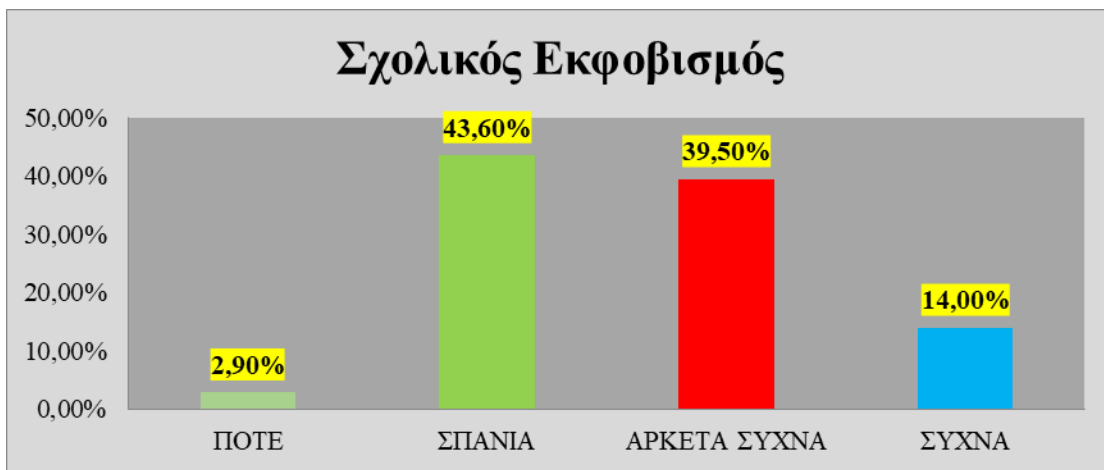
Γράφημα 25. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών βάσει των κατ' ιδίαν συναντήσεων στο σχολείο με τους γονείς των μαθητών τους.



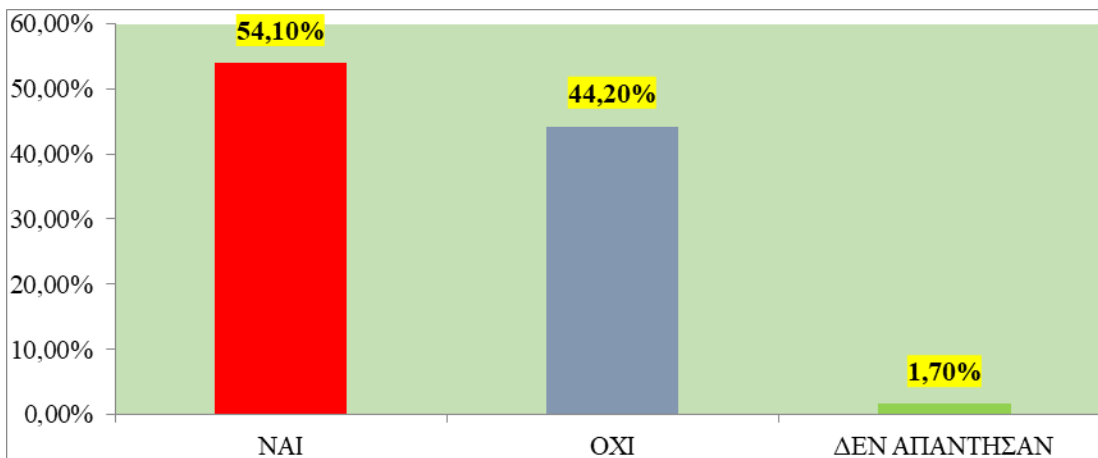
Γράφημα 26. Προσέλευση του γονέα στο σχολείο με βάση το φύλο



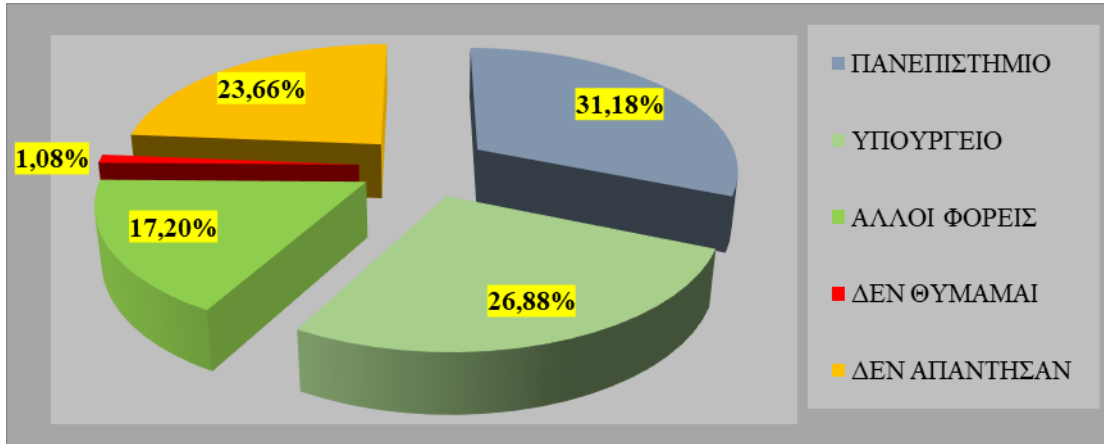
Γράφημα 27. Ο αριθμός των ετήσιων μαθητικών συνελεύσεων σε επίπεδο σχολικής τάξης



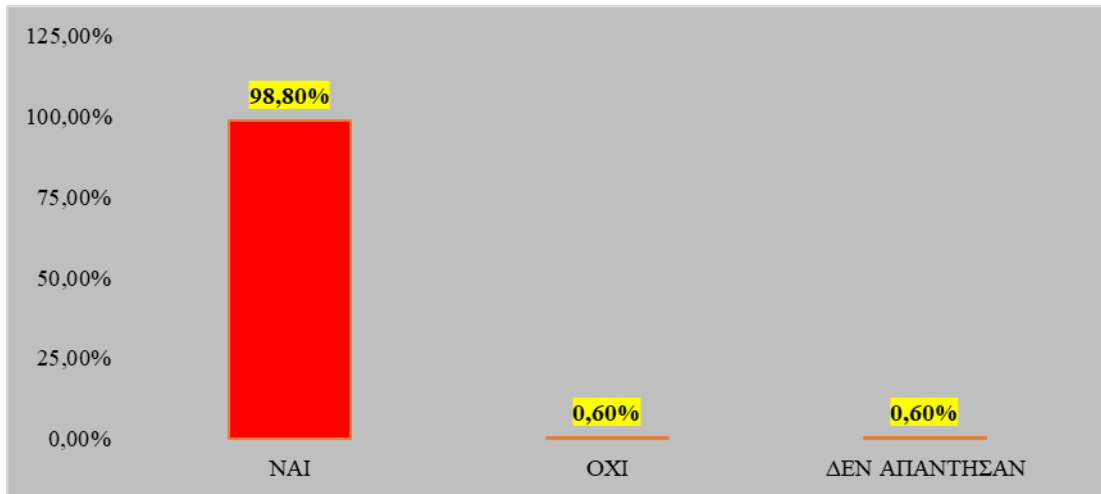
Γράφημα 28. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών με βάση τις απαντήσεις τους για το σχολικό εκφοβισμό



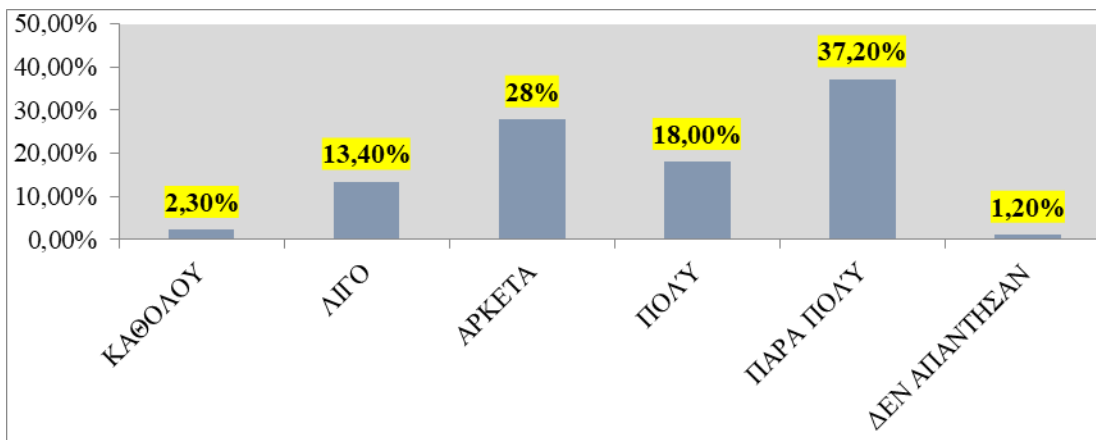
Γράφημα 30. Κατανομή του δείγματος με βάση τους εκπαιδευτικούς που παρακολουθούν σεμινάρια για το σχολικό εκφοβισμό



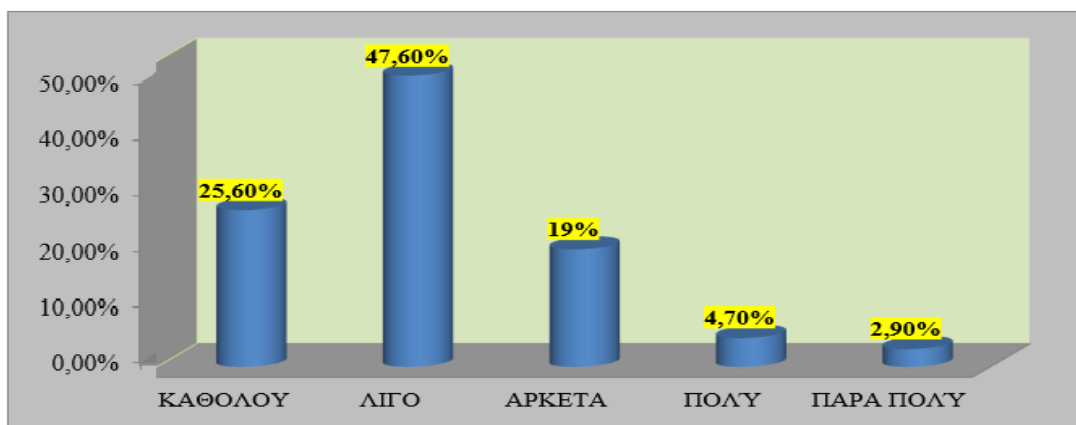
Γράφημα 31. Κατανομή του δείγματος με βάση τον φορέα διεξαγωγής σεμιναρίων για το σχολικό εκφοβισμό



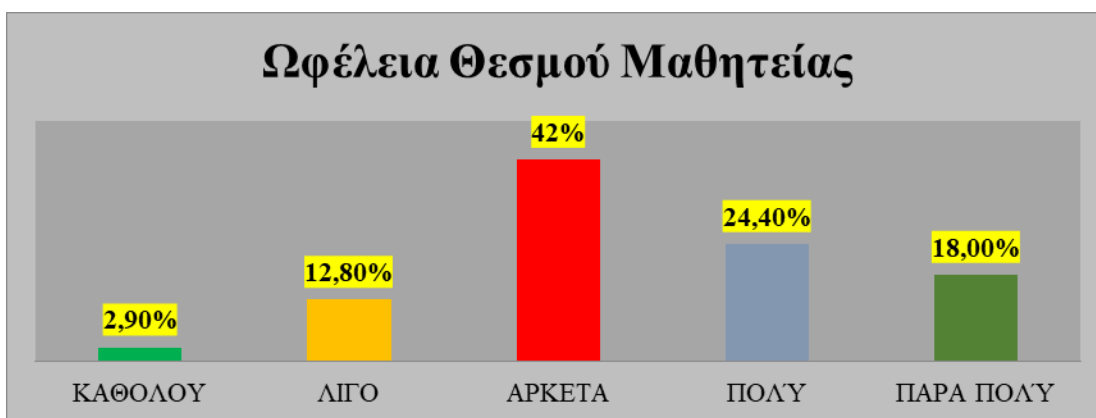
Γράφημα 32. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα ύπαρξης του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Α.



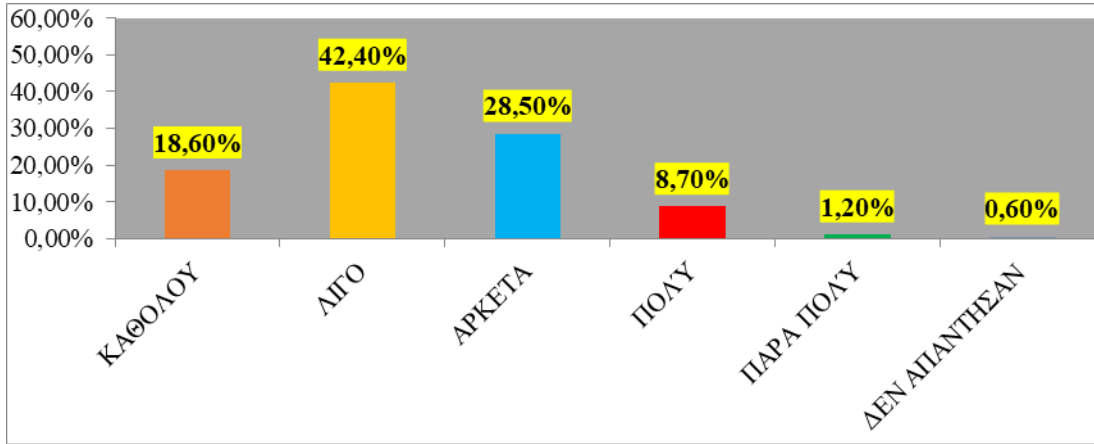
Γράφημα 33. Κατανομή του δείγματος με βάση τις απαντήσεις για την αναγκαιότητα λειτουργίας Σχολής Γονέων



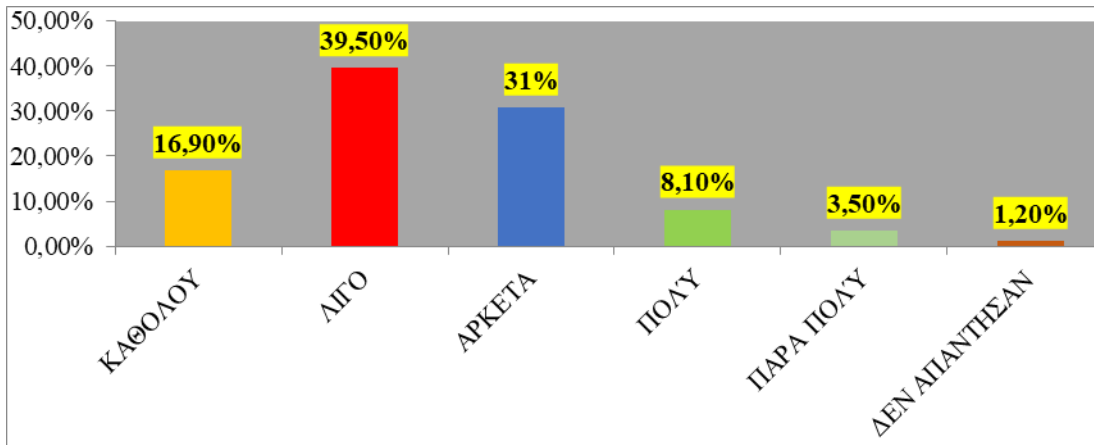
Γράφημα 34. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών με βάση τις απαντήσεις για την επαγγελματική προοπτική των μαθητών



Γράφημα 35. Κατανομή του δείγματος με βάση τις απαντήσεις για την αναγκαιότητα του θεσμού της μαθητείας



Γράφημα 36. Κατανομή του δείγματος με βάση τις απαντήσεις για τον επαρκή αριθμό των εργαστηρίων

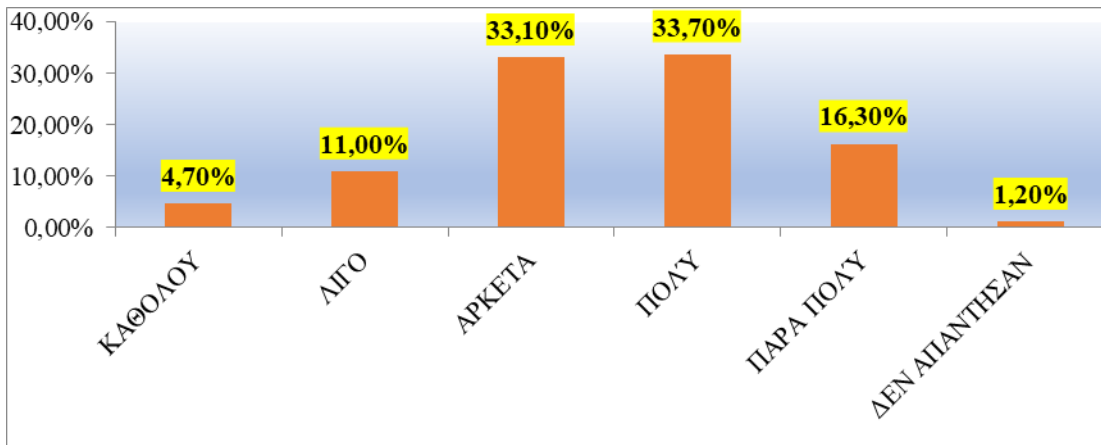


Γράφημα 37. Κατανομή του δείγματος με βάση τις απαντήσεις για την επάρκεια εξοπλισμού των εργαστηρίων

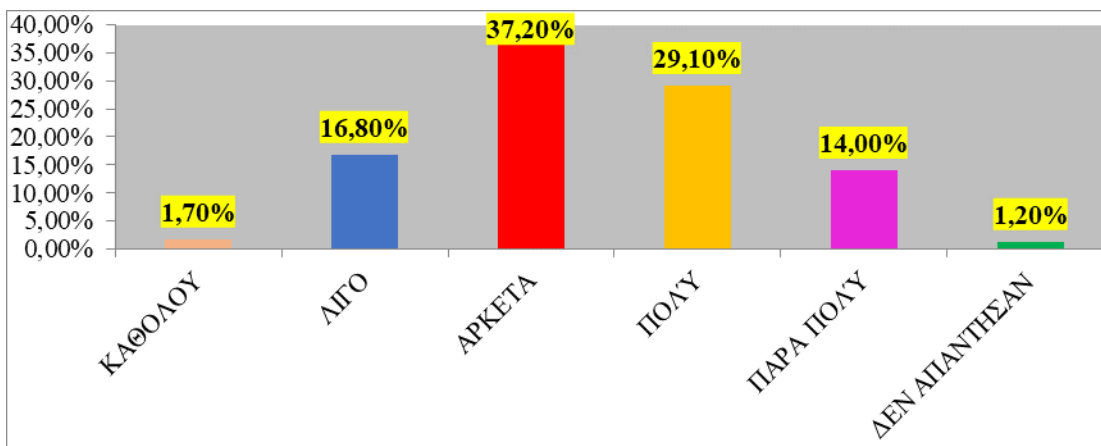
Γρ



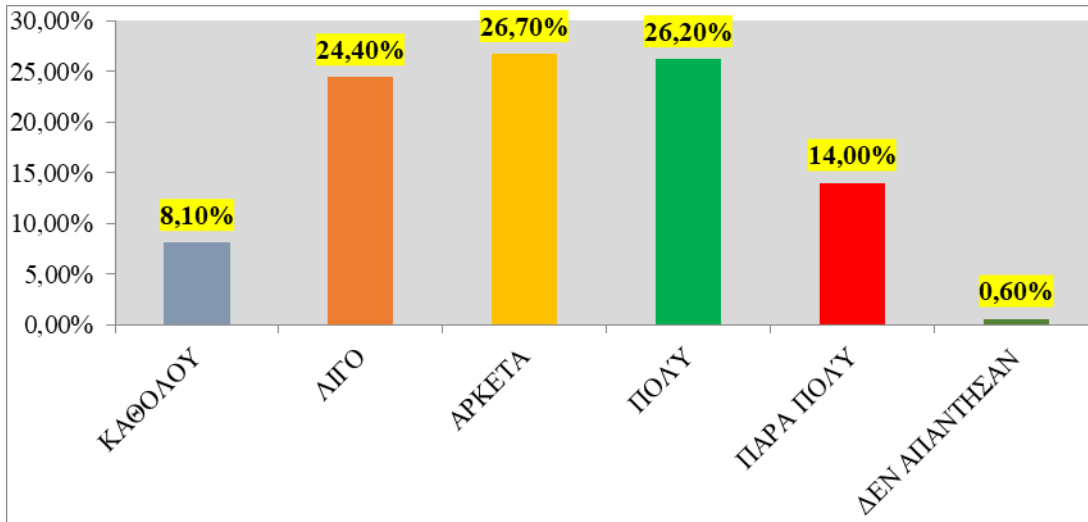
Γράφημα 38. Κατανομή του δείγματος με βάση τις απαντήσεις για τη συμβολή του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού



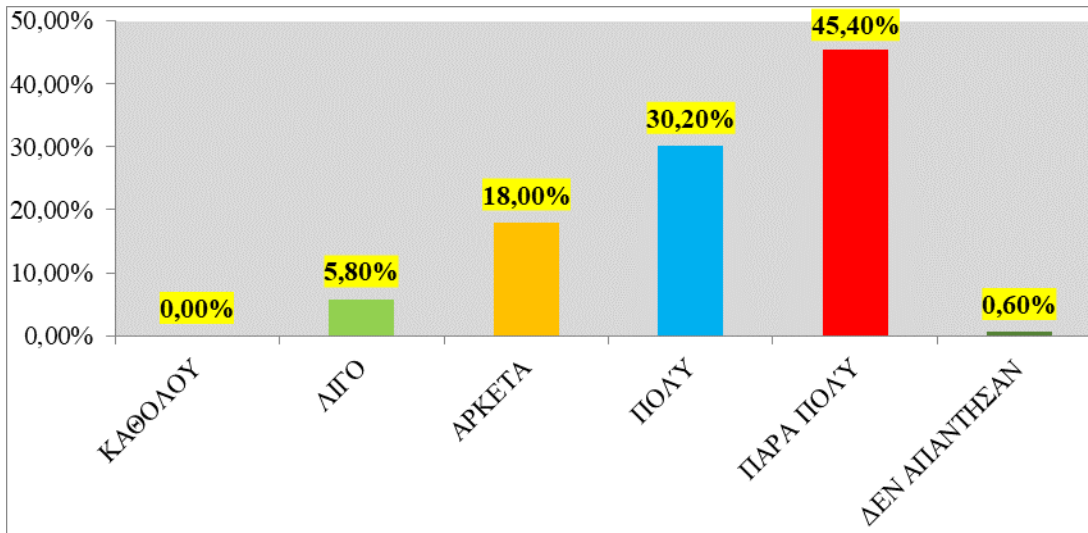
Γράφημα 39. Κατανομή του δείγματος με βάση τις απαντήσεις για τη σπουδαιότητα του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Α



Γράφημα 40. Κατανομή του δείγματος με βάση τις απαντήσεις για τη χρήση ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στα Ε.Ν.Ε.Ε.ΓΥ.-Α.



Γράφημα 41. Κατανομή του δείγματος με βάση τις απαντήσεις για τη χρήση νέων τεχνολογιών στην τάξη



Γράφημα 42. Κατανομή του δείγματος με βάση τις απαντήσεις για τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών

Παράρτημα 2: Ερωτηματολόγιο Ποσοτικής Έρευνας
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Ειδικότητα _____

2. Έτη υπηρεσίας:

0-5 6-10 11-15 16-20 20 +

3. Έτη υπηρεσίας σε Σχολείο της Δευτεροβάθμιας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης:

1-2 3-5 6 και άνω

4. Ηλικία:

24-30 31-40 41-50 51-60 60+

5. Σε ποιές τάξεις διδάσκετε;

Γυμνάσιο: Α' Β' Γ' Δ'

Λύκειο: : Α' Β' Γ' Δ'

6. Ποια είναι η εργασιακή σας σχέση με τον φορέα;

Μόνιμος ή με οργανική τοποθέτηση

Μόνιμος ή με απόσπαση

Αναπληρωτής/ρια πλήρους απασχόλησης

Αναπληρωτής/ρια μερικής απασχόλησης

7. Πτυχιακές Σπουδές (Παρακαλώ επιλέξτε όσα κουτάκια σας αφορούν):

Πτυχίο ΑΕΙ- ΤΕΙ

Τμήμα Ειδικής Αγωγής

8. Μεταπτυχιακές Σπουδές:

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης (Master)

Προσδιορίστε το γνωστικό αντικείμενο _____

Διδακτορικό Δίπλωμα

Προσδιορίστε το γνωστικό αντικείμενο _____

Δεν έχω μεταπτυχιακές σπουδές

9. Βρίσκεστε εν μέσω σπουδών:

Σε πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Προσδιορίστε το γνωστικό αντικείμενο _____

Για Διδακτορικό Δίπλωμα

Προσδιορίστε το γνωστικό αντικείμενο _____

Άλλα πτυχία ΑΕΙ/ΤΕΙ

Προσδιορίστε τα γνωστικά αντικείμενα _____

Δεν βρίσκομαι εν μέσω σπουδών

10. Επιμόρφωση σχετική με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση:

Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ)

Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) Εισαγωγικά

Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) Περιοδικά

Επιμορφωτικά σεμινάρια στο σχολείο σας

Ειδικά Επιμορφωτικά Προγράμματα Πανεπιστημίων

Ειδικά Επιμορφωτικά Προγράμματα Υπουργείου Παιδείας

Ειδικά Επιμορφωτικά Προγράμματα άλλων φορέων

Δεν έχω λάβει καμία Επιμόρφωση

11. Οι γνώσεις που λάβατε από τις προηγούμενες σπουδές και επιμορφώσεις σας, σας βοηθούν στη διδασκαλία στις τάξεις ενός Ειδικού Σχολείου;

Πάρα πολύ

Πολύ

Αρκετά

Λίγο

Καθόλου

12. Γνωρίζετε τα βασικά στοιχεία του κοινωνικό-οικονομικού και κοινωνικό-πολιτισμικού προφίλ των οικογενειών των μαθητών σας;

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

13. Γνωρίζετε τα βασικά στοιχεία του κοινωνικό-οικονομικού προφίλ του πληθυσμού της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο;

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

14. Πόσες γενικές συνελεύσεις πραγματοποιούνται ετησίως στο σχολείο σας;

1-2 3-4 5-6 7+

15. Πόσες επισκέψεις στο σχολείο πραγματοποιεί ετησίως ένας γονέας για να συζητήσει για την πρόοδο του παιδιού του;

Καμία 1-2 3-4 5-6 7+

Συλλογικές συναντήσεις _____

Κατ' ιδίαν συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών σας _____

16. Ποιος από τους δύο γονείς έρχεται τις περισσότερες φορές στις συναντήσεις;

Πατέρας Μητέρα

17. Πόσες μαθητικές συνελεύσεις σε επίπεδο τάξης πραγματοποιούνται ετησίως;

Καμία 1-2 3-4 5-6 7+

18. Το σχολείο σας συστεγάζεται με σχολείο γενικής αγωγής;

Ναι Όχι

19. Αν ναι, αναφερθείτε στη σχέση ανάμεσα στα δύο σχολεία.

20. Στο σχολείο σας συναντώνται φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού;

Συχνά Αρκετά συχνά Σπάνια Ποτέ

Αν υπάρχουν, τι είδους περιπτώσεις έχετε συναντήσει στο σχολείο σας;

21. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για το σχολικό εκφοβισμό;

Ναι Όχι

Φορέας:

Πανεπιστήμιο

Υπουργείο

Άλλοι φορείς (προσδιορίστε) _____

22. Είναι απαραίτητο το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό στο σχολείο σας;

Ναι Όχι

Πόσο αναγκαία κρίνετε τη συμβολή του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού;

23. Πόσο αναγκαία θεωρείτε την λειτουργία σχολών γονέων;

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

24. Θεωρείτε ότι υπάρχει σαφής επαγγελματικός ορίζοντας των μαθητών;

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

25. Θεωρείτε επωφελή για τους μαθητές τον θεσμό της μαθητείας;

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

26. Πιστεύετε ότι τα εργαστήρια στο σχολείο σας είναι επαρκώς εξοπλισμένα;

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

27. Πιστεύετε ότι ο αριθμός των εργαστηρίων στο σχολείο σας είναι επαρκής για να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών;

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

28. Πιστεύετε ότι το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, με τον τρόπο που πραγματοποιείται, δίνει σαφή επαγγελματική κατεύθυνση στους μαθητές;

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

29. Θεωρείτε σημαντικό τον ρόλο του Συλλόγου Γονέων στο σχολείο σας;

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

30. Χρησιμοποιείτε ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στην τάξη σας;

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

31. Χρησιμοποιείτε Νέες τεχνολογίες στην τάξη σας;

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

32. Πιστεύετε ότι οι Νέες Τεχνολογίες βοηθούν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία και την προθυμία σας να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο.