



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ελληνικό θεσμικό πλαίσιο και εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη
των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

**Greek institutional framework and educational policy for the inclusion
of students with disabilities and/or special educational needs**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENTS

Ευθαλία Παπαγεωργίου

Efthalia Papageorgiou

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Ευσταθία Παπαγεωργίου

Efstathia Papageorgiou

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2023



Faculty of Health and Caring Professions

Department of Biomedical Sciences

Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences

Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program

Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

Greek institutional framework and educational policy for the inclusion of students with disabilities and/or special educational needs

EFTHALIA PAPAGEORGIU

19068

mscedt19068@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR

EFSTATHIA PAPAGEORGIU

SECOND SUPERVISOR

SOPIDOU VARVARA

AIGALEO 2023

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: <Γράψτε την ημερομηνία εξέτασης που φαίνεται στο πρόγραμμα>

Ονόματα εξεταστών Υπογραφή

1^{ος} Εξεταστής Ευσταθία Παπαγεωργίου

2^{ος} Εξεταστής Βαρβάρα Σοπίδου

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Ευθαλία Παπαγεωργίου του Γεωργίου, με αριθμό μητρώου 19068 φοιτήτρια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. 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 πτυχίου μου».

Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι 31/08/2023 και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.

Η Δηλούσα

Παπαγεωργίου Ευθαλία



Ευχαριστίες

Σε αυτό το σημείο κρίνω σκόπιμο να εκφράσω την αγάπη και τις ευχαριστίες προς την οικογένεια μου και τους φίλους μου, για την στήριξη, την υπομονή και την συμπαράσταση σε αυτό το ακαδημαϊκό ταξίδι. Ακόμα, οφείλω να εκφράσω την βαθιά μου ευγνωμοσύνη προς όλο το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό του τμήματος, για την στήριξη και την καθοδήγησή του σε στιγμές που κρίθηκε αναγκαίο. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω ξεχωριστές ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτρια Παπαγεωργίου Ευσταθία, που δέχτηκε να αναλάβει την επίβλεψη αυτής της εργασίας αλλά και για την εμπιστοσύνη, την ηθική συμπαράσταση και την καθοδήγηση καθ' όλη την διάρκεια της συνεργασίας μας

Αφιέρωσεις
Στην Οικογένειά μου.

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια ο αριθμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στο γενικό σχολείο όλο και αυξάνεται. Κρίνεται λοιπόν αναγκαίο το εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα η εκπαιδευτική κοινότητα να είναι έτοιμη να συμπεριλάβει στους κόλπους της τέτοιες περιπτώσεις παιδιών, να τους παρέχει ένα υγιές σχολικό κλίμα και τα κατάλληλα εφόδια για τη μετέπειτα ζωή τους. Η Ελλάδα, ακολουθώντας τις ευρωπαϊκές και διεθνείς επιταγές των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία, ασχολείται ενεργά με την ενταξιακή και συμπεριληπτική εκπαίδευση ειδικά από τη μεταπολίτευση κι έπειτα. Ωστόσο, χάσματα εξακολουθούν να παρατηρούνται μεταξύ θεωρίας και πράξης, ενώ η συμπεριληπτική εκπαίδευση παραμένει ένα πεδίο που χρειάζεται επιπλέον διερεύνηση κι αξιολόγηση. Με αφορμή αυτούς τους προβληματισμούς η παρούσα εργασία διερευνά τους τρόπους με τους οποίους νοηματοδοτούνται στις μέρες μας έννοιες όπως η συμπεριληπτική εκπαίδευση και η αναπηρία αλλά και ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα σε επίπεδο νομοθετικών ρυθμίσεων και σχεδιασμού εκπαιδευτικών πολιτικών και παρεμβάσεων. Απώτερος στόχος της έρευνας είναι η διατύπωση προτάσεων για τη δημιουργία ενός Σχολείου για Όλους και μιας κοινωνίας πιο δημοκρατική.

Λέξεις κλειδιά: ένταξη, συμπερίληψη, Ειδική Αγωγή, εκπαιδευτική πολιτική

Abstract

In recent years, the number of students with special educational needs attending mainstream schools has been increasing. It is therefore considered necessary for the educational system and specifically the educational community to be ready to include such cases of children, to provide them with a healthy school climate and the appropriate supplies for their later life. Greece, following the European and international imperatives of the Rights of Persons with Disabilities, is actively involved in integration and inclusive education, especially since the post-colonial period. However, gaps are still observed between theory and practice, while inclusive education remains an area that needs further investigation and evaluation. On the occasion of these concerns, this paper investigates the ways in which concepts such as inclusive education and disability are given meaning nowadays, but also the way in which inclusive education is approached in Greece at the level of legislative regulations and planning educational policies and interventions. The ultimate goal of the research is to formulate proposals for the creation of a School for All and a more democratic society.

Key words: integration, inclusion, Special Education, educational policy

Πίνακας περιεχομένων

Δήλωση Λογοκλοπής.....	iv
Ευχαριστίες	v
Αφιερώσεις	vi
Περίληψη	vii
Abstract	viii
Συντομογραφίες.....	x
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η προβληματική της μελέτης.....	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Ενταξιακή εκπαίδευση: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις & προϋποθέσεις ευόδωσής της	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Ενταξιακή Εκπαίδευση & Μαθητές με αναπηρία στην Ελλάδα: Νομοθεσία και εκπαιδευτική πολιτική	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Συμπεράσματα-Προτάσεις.....	27
Βιβλιογραφία.....	31

Συνομογραφίες

Αγγλική ορολογία

MOODLE Modular object oriented dynamic
learning environment

Ελληνική ορολογία

Αρθρωτό αντικειμενοστραφές
δυναμικό περιβάλλον εκπαίδευσης

Εισαγωγή

Το 1994, 92 κυβερνήσεις και 25 διεθνείς οργανισμοί, υπέγραψαν τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και δεσμεύτηκαν για την ανάληψη πρωτοβουλιών ικανών να προάγουν μία εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019). Έκτοτε, τις τελευταίες δεκαετίες, τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών σε διεθνές επίπεδο σχεδιάζουν εκπαιδευτικές πολιτικές και εισάγουν νομοθετικές ρυθμίσεις ικανές να προάγουν τον ενταξιακό στόχο. Παρομοίως, η παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα επιδιώκει την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δηλαδή την συνύπαρξη και εναρμόνισή τους με όλους τους συμμαθητές τους και τη πλήρη ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο, χωρίς διακρίσεις μέσω της εφαρμογής των αρχών της συμπερίληψης (Μπουτσούκη, 2014).

Στο παραπάνω πλαίσιο, πολλοί ορισμοί έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί που επιχειρούν να αποδώσουν την έννοια της «συμπερίληψης». Παρά τις διαφορετικές διαστάσεις των επιμέρους ορισμών συναίνεση μοιάζει να υπάρχει στην ακαδημαϊκή κοινότητα σχετικά με το γεγονός ότι ο όρος αποδίδει την από κοινού εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Σούλης, 2008). Ουσιαστικά είναι μια ιδέα που ενώνει τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους αρμόδιους φορείς και την ευρύτερη κοινότητα στην κοινή προσπάθεια δημιουργίας ενός Σχολείου για Όλους.

Υπάρχουν ποικίλες πρακτικές ένταξης ή συμπερίληψης που -όπως έχει αποδειχθεί στη βιβλιογραφία- συμβάλλουν άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό και άλλοτε σε μικρότερο, στη παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, καθώς και στον εκδημοκρατισμό των σχολείων αλλά και των κοινωνιών γενικότερα. Καθοριστικό ρόλο στην ένταξη διαδραματίζει η ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική και ο κατεξοχήν εκφραστής της, ο εκπαιδευτικός.

Στην Ελλάδα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση συγκεντρώνει όλο και μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, ωστόσο παραμένει ένα πεδίο, η διερεύνηση του οποίου ξεκίνησε σχετικά πρόσφατα. Μόλις τα τελευταία χρόνια άρχισε η συμπερίληψη με τη διευρυμένη της έννοια να εμφανίζεται ως όρος και έτσι δυναμικά επηρεάζει τον σχεδιασμό των νομοθετικών ρυθμίσεων και των εκπαιδευτικών πολιτικών και παρεμβάσεων.

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και η νομοθεσία περί ένταξης αποτελούν το επίκεντρο της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Για να προσεγγισθεί το εν λόγω θέμα επαρκώς η εργασία χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρονται τα χάσματα που εξακολουθούν να υφίστανται μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής και παιδαγωγικής πράξης καθώς και οι προσπάθειες μεταρρυθμίσεων με έναν ενταξιακό προσανατολισμό με σκοπό την διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο νοηματοδοτείται η έννοια της αναπηρίας και της ενταξιακής εκπαίδευσης στις μέρες μας. Το τρίτο κεφάλαιο αφορά σε μία ιστορική ανασκόπηση του τρόπου εξέλιξης της εκπαιδευτικής πολιτικής και νομοθεσίας στην Ελλάδα σε σχέση με την εκπαίδευση αναπήρων με ιδιαίτερη έμφαση στο συμπεριληπτικό σκεπτικό. Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφονται τα αποτελέσματα και γίνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η προβληματική της μελέτης

1.1 Η διατύπωση του προβλήματος

Τις τελευταίες δεκαετίες ένα πλήθος κρατών επιχειρούν να ευθυγραμμιστούν με τις διεθνείς επιταγές για δημιουργία σχολείων ικανών να ανταποκριθούν στις ετερογενείς ανάγκες όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία. Η συμπερίληψη πρωτοστατεί ως διακύβευμα στις εκπαιδευτικές ατζέντες αλλά και στις έρευνες διεθνώς. Παράλληλα, το γονεϊκό αναπηρικό κίνημα ολοένα και αυξάνεται ασκώντας πιέσεις για τη δημιουργία δημοκρατικών εκπαιδευτικών συστημάτων, ικανών να αγκαλιάσουν όλα τα μέλη τους. Επιπλέον, η από κοινού εκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς αναπηρία αποτελεί αίτημα των ίδιων των αναπήρων και εφελτήριο μίας κοινωνίας χωρίς προκαταλήψεις και στιγματισμό.

Έρευνες έχουν δείξει ότι η ενταξιακή εκπαίδευση έχει πολλαπλά οφέλη για όλους τους μαθητές. Ενδεικτικά ως προς τούτο αναφέρονται τα πορίσματα μίας έρευνας μεταανάλυσης που διανήγγησε ο Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης (2018). Η έρευνα ανάδειξε τα κάτωθι πορίσματα:

- Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αυξάνει τις ευκαιρίες για αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους και για στενές φιλίες μεταξύ μαθητών με και χωρίς αναπηρία.
- Για να πραγματοποιούνται κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και φιλίες σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, πρέπει να δοθεί η δέουσα προσοχή σε πολλά στοιχεία που προάγουν τη συμμετοχή των μαθητών (δηλαδή πρόσβαση, συνεργασία, αναγνώριση και αποδοχή).
 - Οι εκπαιδευόμενοι με αναπηρίες που εκπαιδεύονται σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς μπορεί να έχουν καλύτερες επιδόσεις ακαδημαϊκά και κοινωνικά από τους μαθητές που εκπαιδεύονται σε διαχωρισμένα περιβάλλοντα.
 - Η παρακολούθηση και η λήψη υποστήριξης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς αυξάνει την πιθανότητα εγγραφής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Παρά το γεγονός αυτό, χάσματα εξακολουθούν να υφίστανται μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής και παιδαγωγικής πράξης. Ενδεικτικά ως προς τούτο είναι τα πορίσματα του Κέντρου Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου το οποίο μελετώντας την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα συμπεραίνει ότι στη χώρα μας εξακολουθούν να υπάρχουν πολλοί φραγμοί ως προς την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών με αναπηρία στην εκπαίδευση.

Οι φραγμοί αυτοί αφορούν τόσο το επίπεδο των αντιλήψεων όσο και το επίπεδο των υλικοτεχνικών υποδομών των σχολείων. Αφορούν επίσης, την έλλειψη εύλογων προσαρμογών, επαρκώς επιμορφωμένους στη συμπεριληπτική εκπαίδευση προσωπικού αλλά και σε μία σειρά προκλήσεων σε επίπεδο φυσικής και ψηφιακής προσβασιμότητας. Ακόμα πιο σημαντικά, η χώρα μας υπέστη δριμεία κριτική από την αρμόδια Επιτροπή του ΟΗΕ αναφορικά με την εφαρμογή της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία. Ειδικά για τον τομέα της εκπαίδευσης η Επιτροπή κατέληξε στα εξής πορίσματα:

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

1.2 Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα ανωτέρω η παρούσα βιβλιογραφική έρευνα επιχειρεί:

1. να αναδείξει την έννοια των όρων ενταξιακή εκπαίδευση και αναπηρία
2. να ακολουθήσει την πορεία της εξέλιξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, υπογραμμίζοντας τα σημεία -σταθμούς στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και στη νομοθέτηση
3. να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο το συμπεριληπτικό αίτημα προσεγγίζεται θεσμικά στις μέρες μας, αλλά και τους φραγμούς που ανακύπτουν σε αυτή την προσπάθεια
4. να προβεί σε κριτική και προτάσεις για το μέλλον

Απώτερος στόχος της εργασίας είναι η ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο μπορούν να προχωρήσουν επί της ουσίας μεταρρυθμίσεις με έναν ενταξιακό προσανατολισμό και να διασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκπαίδευση.

1.3 *Εννοιολογικές οριοθετήσεις*

Στην παρούσα εργασία κυρίαρχη είναι η έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης, με την οποία αποδίδεται το αίτημα για άρση των φραγμών και παροχή ίσως ευκαιριών εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Παρομοίως, με την έννοια των εμποδίων στη μάθηση νοούνται όλες εκείνες οι παράμετροι οι οποίες αναστέλλουν την ισότιμη πρόσβαση των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, αναπαράγουν την ανισότητα μέσα στο σχολικό περιβάλλον, τις διακρίσεις και τα στερεότυπα για κάθε μορφή διαφορετικότητας (Αγγελίδης, 2019). Μάλιστα αυτά τα εμπόδια μπορεί να είναι θεσμικά, δηλαδή να απορρέουν από τις εκπαιδευτικές πολιτικές αποφάσεις και πρακτικές, δημιουργώντας και αναπαράγοντας τις ανισότητες στο σχολικό πλαίσιο. Η εξέταση αυτών των εμποδίων κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να αρθούν και η ενταξιακή εκπαίδευση να εφαρμοστεί ουσιαστικά και καθολικά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Ενταξιακή εκπαίδευση: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις & προϋποθέσεις ευόδωσής της

2.1 *Το σύγχρονο περιεχόμενο της έννοιας της ενταξιακής εκπαίδευσης*

Τις τελευταίες δεκαετίες, το ζήτημα της ενταξιακής εκπαίδευσης έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών και χαρακτών πολιτικής σε διεθνές επίπεδο. Αρχικά, το ενδιαφέρον αυτό επικεντρωνόταν αποκλειστικά σε ζητήματα διασφάλισης της ισότιμης πρόσβασης των μαθητών/τριών με αναπηρία στην εκπαίδευση. Πλέον, όμως, σε διεθνές επίπεδο ο όρος «ενταξιακή/συμπεριληπτική εκπαίδευση» έχει διευρυνθεί και γίνεται αντιληπτός ως η διενέργεια καθολικών μεταρρυθμίσεων ικανών να υποστηρίξουν και να καλωσορίσουν τη διαφορετικότητα μεταξύ όλων των μαθητών. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τη σύγχρονη απόδοση του όρου, η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία ενίσχυσης της ικανότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος να προσεγγίσει όλους τους μαθητές– αγόρια και κορίτσια, μαθητές από εθνικές και γλωσσικές μειονότητες, μαθητές από αγροτικούς πληθυσμούς, άτομα με αναπηρίες και δυσκολίες στη μάθηση και μαθητές/τριες που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Απώτερος στόχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η εξάλειψη μια εκτεταμένης σειράς συνθηκών και πρακτικών αποκλεισμού στις σχολικές κοινότητες, οι οποίες αποτελούν συνέπεια πάγιων

και αρνητικών στάσεων ως προς τη διαφορετικότητα σε κάθε της έκφανση: στη φυλή, την οικονομική κατάσταση, την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα, τη γλώσσα, τη θρησκεία, το φύλο, τον σεξουαλικό προσανατολισμό και τις ατομικές ικανότητες.

Λαμβάνοντας υπόψη το ανωτέρω σκεπτικό και τον δικαιωματική λόγο που περιβάλλει τις ανωτέρω αξιώσεις, οι περισσότερες χώρες του κόσμου υιοθετούν τουλάχιστον σε επίπεδο διακηρύξεων τις αρχές της 'Εκπαίδευσης για Όλους' (EFA) στις πολιτικές και στους νόμους τους. Παρά ταύτα στην πράξη, η εκπαίδευση παραμένει διαχωριστική από πολλές απόψεις ενώ δεν παύει να αναπαράγει τις ισύουσες ανισότητες. Για παράδειγμα, σύμφωνα με την Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης του EFA για το 2008, εξακολουθούν να υπάρχουν 72 εκατομμύρια παιδιά στον κόσμο που δεν έχουν πρόσβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 774 εκατομμύρια νέοι και ενήλικες που είναι αναλφάβητοι, εκ των οποίων το 64% είναι γυναίκες. Η πρόσβαση στην πρώιμη παιδική φροντίδα και εκπαίδευση, απαραίτητη για την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών, είναι αρκετά περιορισμένη κατά τα τρία πρώτα χρόνια, και παιδιά από τα πλέον μη προνομιούχα περιβάλλοντα καθώς και από αγροτικές περιοχές επωφελούνται ελάχιστα από αυτές τις υπηρεσίες. Η πρόσβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αυξήθηκε κατά 5%, από το 2000 έως το 2005, φτάνοντας το 66%. Ωστόσο, θα πρέπει να καταβληθεί μεγαλύτερη προσπάθεια αφού στις μέρες μας η πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν επαρκεί για να ενταχθεί ένας πολίτης στην κοινωνία της γνώσης και να βγει από τη φτώχεια. Η ποιότητα της εκπαίδευσης και η ισοτιμία είναι ζητήματα με πολλές προκλήσεις, ακόμη και στις χώρες με υψηλά ποσοστά συμμετοχής σε σχολικά περιβάλλοντα. Υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ αλλά και εντός των χωρών όσον αφορά την πρόσβαση στα διαφορετικά εκπαιδευτικά επίπεδα και στη διάχυση της γνώσης.

Επιπλέον εξακολουθούν να υπάρχουν διαφορετικά σχολεία και προγράμματα, τα οποία απευθύνονται σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διαφορετικής εθνοτικής καταγωγής, ή σε παιδιά από οικογένειες μεταναστών. Πολλοί από αυτούς τους μαθητές δεν αντιμετωπίζονται με σεβασμό στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Η κουλτούρα τους δεν γίνεται σεβαστή και γίνονται θύματα σωματικής ή ψυχολογικής βίας.

Επομένως, ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός παραμένει ένα σημαντικό φαινόμενο.

2.1. Προϋποθέσεις ευόδωσης του συμπεριληπτικού στόχου.

Σύμφωνα με τον Τσικολάτα (2014), τρία είναι τα βασικά επίπεδα στα οποία πρέπει να γίνουν παρεμβάσεις για την προαγωγή της ενταξιακής εκπαίδευσης:

1. Μάκρο-επίπεδο: Στο συγκεκριμένο επίπεδο καίρια κρίνεται η ύπαρξη αλλαγών στη δομή της ίδιας της κοινωνίας σε σχέση με τις αξίες, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και

τις απόψεις που υπάρχουν σε σχέση με τη διαφορετικότητα καθώς και η εξάλειψη των στερεοτύπων και προκαταλήψεις όπου αυτά υπάρχουν. Η ενταξιακή εκπαίδευση προτάσσει ως αναγκαιότητα την ύπαρξη ενός ενταξιακού πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο η κοινότητα θα δέχεται και θα υποστηρίζει όλα τα άτομα και θα σέβεται τη διαφορετικότητά του καθενός.

2. Μεσο-επίπεδο: Στο εν λόγω επίπεδο σημαντική κρίνεται η υιοθέτηση ενταξιακών εκπαιδευτικών πολιτικών από όλα τα κράτη, η δημιουργία ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και η ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς θα πρέπει να συγκρουστούν με παγιωμένες αλήθειες και προκαταλήψεις για να μπορέσουν να εκπαιδεύσουν, να προβληματίσουν και να προβούν σε ουσιαστική μεταρρύθμιση.
3. Μικρο-επίπεδο: Στο εν λόγω επίπεδο καίρια κρίνεται η μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς, οι οποίοι όχι μόνο θα έχουν την πρόθεση αλλά θα είναι και έτοιμοι να υποδεχτούν μαθητές με ετερογενείς ανάγκες. Από αυτή την άποψη απαραίτητη, μεταξύ άλλων, κρίνεται σε ένα σχολικό πλαίσιο η ύπαρξη μίας ενταξιακής σχολικής ηγεσίας, η διασφάλιση της φυσικής και ψηφιακής προσβασιμότητας για όλους τους μαθητές, η υιοθέτηση των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αξιολόγησης, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης και η εγκαθίδρυση στενών σχέσεων συνεργασίας μεταξύ σχολείου και κοινότητας.

2.3 Σύγχρονα μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας

2.3.1. Το κλινικό μοντέλο: Βασικές παραδοχές & κριτική

Για πολλά χρόνια, το κυρίαρχο μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας μέχρι και τη δεκαετία του 1980 ήταν το κλινικό ή ατομικό μοντέλο, το οποίο άσκησε σημαντικές επιδράσεις στη διαμόρφωση της κοινωνικής κουλτούρας, ενώ καθόρισε τις πολιτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονταν. Ερείδεται στο ουσιοκρατικό επιστημολογικό παράδειγμα, σύμφωνα με το οποίο το άτομο με αποκλίνουσα συμπεριφορά και σωματική παθολογία χρήζει θεραπείας και αποκατάστασης ύστερα από την διενέργεια μίας διαγνωστικής μεθοδολογίας με περιγραφικό χαρακτήρα (Reynolds, 2017).

Η αναπηρία υπό την οπτική του εν λόγω μοντέλου, νοηματοδοτείται και προσδιορίζεται σε επίπεδο ατομικό, ενώ προσεγγίζεται ως μία μορφή απόκλισης ή ελλείμματος ανάλογα με το είδος της. Έτσι, η σωματική, νοητική, αισθητηριακή και ψυχολογική απόκλιση προσδιορίζεται από αυτό που ορίζεται και οριοθετείται ως φυσιολογικό. Πιο συγκεκριμένα, βασική παραδοχή του αποτελεί πως η αναπηρία συνίσταται σε ένα πρόβλημα του ατόμου, το οποίο απορρέει από μία κατάσταση ελλείμματος αναφορικά με τη σωματική φυσιολογία και ως εκ τούτου χρήζει θεραπείας ή ιατρικής φροντίδας. Στόχος της θεραπευτικής διαδικασίας σε κάθε αποκλίνουσα μορφή αναπηρίας είναι να ομαλοποιηθεί και να τείνει προς την κανονικότητα όσο γίνεται περισσότερο η καθημερινή ζωή του ατόμου, μέσω της αποκατάστασης της βλάβης που έχει ή της μείωσης της δυσλειτουργίας του. Μάλιστα, το ανάπηρο άτομο καλείται να προσαρμοστεί στο υφιστάμενο πλαίσιο, στο οποίο ανήκει και να αφομοιωθεί στην κανονικότητα, όπως έχει οριοθετηθεί από την κοινωνία. Εξάλλου, η αιτία των κοινωνικών περιορισμών που συνοδεύουν την αναπηρία είναι το έλλειμμα και η παθολογική φυσιολογία του σώματος του ατόμου (Καραγιάννη και Ζώνιου - Σιδέρη, 2006).

Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως σε αυτά τα πλαίσια έντονη είναι η λογική της κοινωνικής πρόνοιας και μέριμνας προς τα ανάπηρα άτομα, καθώς παρέχονται σε αυτά ιατρικές υπηρεσίες, οι οποίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την ασυλοποίηση και την ιδρυματοποίηση (Στασινός, 2020). Ταυτόχρονα, όμως κυρίαρχη είναι και η προσέγγιση της αναπηρίας με όρους φιλανθρωπίας και φιλευσπλαχνίας (Thomas, 2004), ιδεώδες που εισάγεται στις δυτικές κοινωνίες με τον Διαφωτισμό. Ακόμα, γίνεται φανερό πως η ιατρική παρακολούθηση και τα επαγγέλματα τα οποία είναι συναφή με την ιατρική επιστήμη αναλαμβάνουν έναν κρίσιμο ρόλο για το βιολογικό σώμα, το οποίο οριοθετείται και νοηματοδοτείται ως η κεντρική περιοχή της αναπηρίας (Καραγιάννη και Ζώνιου - Σιδέρη, 2006). Ως εκ τούτου, η ιατρική επιστήμη αναδεικνύεται ως ισοδύναμη με την κυρίαρχη ηγεμονική ιδεολογία, η οποία επιβάλλεται στα πειθήνια σώματα, τα οποία καλούνται να πειθαρχήσουν στις κανονικότητες που ορίζονται (Foucault, 2012).

Και η ιατρική ηγεμονία εκφράζεται ή επιβεβαιώνεται με δύο τρόπους. Από τη μία πλευρά, όταν η αποκατάσταση της εκάστοτε βλάβης και δυσλειτουργίας έχει στεφθεί με επιτυχία, αυτή οφείλεται στα επιτεύγματα της επιστήμης και των ειδικών παρεμβάσεων που έχουν εφαρμοστεί. Αντίθετα, όταν δεν σημειώνεται κάποια εξέλιξη στην σωματική παθολογία, τότε το βάρος της ευθύνης πέφτει στο ίδιο το ανάπηρο άτομο, καθώς δεν συμμορφώνεται και μειονεκτεί (Ζώνιου - Σιδέρη, 2012; Καραγιάννη και Ζώνιου - Σιδέρη, 2006). Εξάλλου, η διαγνωστική διαδικασία με βάση το ιατρικό μοντέλο και η επιλογή των

παρεμβάσεων που θα εφαρμοστούν δεν λαμβάνουν υπόψη την προσωπική και την πολιτική θέση των ατόμων με αναπηρία.

Όλα τα παραπάνω νομιμοποιούνται μέσα από έναν συσχετισμό δυνάμεων, κατά τον οποίο όσοι κατέχουν την επιστημονική γνώση, μπορούν και εξουσιάζουν στα άβουλα σώματα (Foucault, 2012). Η ιατρική επιστήμη και οι παρεμφερείς κλινικές ειδικότητες στην πραγματικότητα επιβάλλουν την αντικειμενικοποίηση της ανθρώπινης φύσης και το ανάπηρο άτομο καταλήγει να τη δέχεται παθητικά, καθώς καλείται να αποδεχτεί άβουλα τον παρεμβατισμό των ειδικών υπηρεσιών επάνω στο σώμα του (French & Swain, 2002). Όπως μάλιστα επισημαίνουν οι Βλάχου, Διδασκάλου και Παπανάνου (2012), η αναπηρία προβάλλεται ως μία αυθύπαρκτη αντικειμενική πραγματικότητα, η οποία δεν επιδέχεται αμφισβήτησης ή υποκειμενικών ερμηνειών, ενώ το ανάπηρο άτομο ανάγεται σε αντικείμενο της επιστήμης, το οποίο στερείται ιστορικά, σημειώμενης κοινωνικοπολιτικής και πολιτισμικής ταυτότητας.

Το ανάπηρο άτομο ως μία αποκλίνουσα παραφωνία των επιβαλλόμενων κανονικοτήτων, δεν διαθέτει εκ των πραγμάτων την δυνατότητα οργάνωσης συλλογικών αγώνων, προασπιζόμενο τα δικαιώματά του και εκπροσωπώντας τον εαυτό και την εαυτή του (Thomas & Woods, 2003). Και επειδή ακριβώς δεν έχει τη δυνατότητα αυτή, οδηγείται από μόνο του στον κοινωνικό αποκλεισμό, ανάγοντας την τραγωδία της κατασκευής που επιτελείται, σε προσωπική τραγωδία (Oliver, 1990; Oliver & Barnes, 2012). Κατά τη δεκαετία του 1980, στο ιατρικό μοντέλο ασκήθηκε έντονη κριτική με την εμφάνιση των κοινωνικών κινημάτων και αναδύθηκε ένα καινούργιο μοντέλο ερμηνείας της αναπηρίας με κύριο εκφραστή τον Oliver (1990), δηλαδή το κοινωνικό μοντέλο, το οποίο θα αναλυθεί στην επόμενη ενότητα.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το ιατρικό μοντέλο έχει ασκήσει σημαντικές επιδράσεις και στο πεδίο της εκπαίδευσης, στο οποίο παρατηρήθηκε η εφαρμογή ατομικιστικών και νοσοκεντρικών αντιπαιδαγωγικών πρακτικών. Οι εν λόγω πρακτικές περιελάμβαναν τη διάγνωση της παθολογίας του παιδιού, παραγκωνίζοντας τα προσωπικά του ενδιαφέροντα, τα μαθησιακά του κίνητρα και τα ταλέντα του, ώστε τελικά να ετικετοποιείται και να στερείται ταυτόχρονα την ταυτότητα που το προσδιορίζει κοινωνικοπολιτικά αλλά και πολιτισμικά (Στασινός, 2020; Ζώνιου - Σιδέρη, 2011). Ως εκ τούτου, η κατηγοριοποίηση των παιδιών με αναπηρία αποτελούσε και το ζητούμενο των συστημάτων που αναπτύχθηκαν μέσω των οποίων ανιχνεύονται και ταξινομούνται τα σύνδρομα, οι διαταραχές και τα υπόλοιπα κλινικά χαρακτηριστικά που φέρουν,

ιατρικοποιώντας ακόμα και την εκπαιδευτική διαδικασία (Γαβρηλίδου - Τσιελεπή, 2019; Barnes, 2014).

Εξάλλου, η εδραίωση του ιατρικού μοντέλου στο χώρο της εκπαίδευσης, αποκρυσταλλώνεται και από τις πολιτικές πρακτικές του διαχωρισμού του μαθητικού πληθυσμού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ένταξης, με τη δημιουργία σχολικών οργανισμών γενικής και ειδικής αγωγής. Οι διαχωριστικές λογικές ωστόσο αναπαράγονται ακόμα και τώρα και μάλιστα μέσα στο ίδιο το γενικό σχολείο επιβεβαιώνοντας την επικρατούσα αντίληψη της διαφορετικότητας ιδωμένης ως βλάβης και δυσλειτουργίας, ενισχύοντας το δίπολο του κανονικού και μη κανονικού (Γαβρηλίδου - Τσιελεπή, 2019) .

2.3.2 Το κοινωνικό μοντέλο: Βασικές παραδοχές & κριτική

Το κοινωνικό μοντέλο αναδύθηκε ως κριτική στο ιατρικό/παθολογικό, το οποίο παρουσιάστηκε παραπάνω. Η βασικότερη παραδοχή του μοντέλου είναι πως η αναπηρία αποτελεί μία κοινωνική κατασκευή. Πριν τη δεκαετία του 1970, ο γνωστός παιδαγωγός Vygotsky είχε ήδη διακρίνει δύο διαστάσεις, οι οποίες σχετίζονται με την αναπηρία, στις οποίες περιλαμβάνονται οι πρωτογενείς και οι δευτερογενείς. Πιο συγκεκριμένα, οι πρωτογενείς αναφέρονται στη σωματική δυσλειτουργία, ενώ οι δευτερογενείς πτυχές συνδέονται με τις κοινωνικές ερμηνείες αντιμετώπισης της αναπηρίας και απορρέουν από τα γνωστικά σχήματα που έχουμε κατασκευάσει απέναντι στα ανάπηρα άτομα με αποτέλεσμα την υιοθέτηση αρνητικών στάσεων, την απόθνηση και τον στιγματισμό. Όπως αναφέρει η Τζουριάδου (2021), το ανάπηρο παιδί διαθέτει κοινωνικά αντανάκλαστα, τα οποία καθορίζονται από την ίδια την ανεπάρκεια και ταυτόχρονα από το δευτερογενές αποτέλεσμα που αυτή έχει μέσα στο πλαίσιο όπου εντάσσεται. Έτσι, σύμφωνα με τον Vygotsky το ανάπηρο παιδί δεν διαθέτει την επίγνωση για την ανεπάρκειά του, αλλά τις επιπτώσεις της, οι οποίες μειώνουν την κοινωνική θέση του. Ο Δαφέρμος (2002) καταλήγει στο συμπέρασμα πως η αναπηρία καθορίζεται από την κοινωνική διάστασή της και ως εκ τούτου επιδέχεται υπέρβασης.

Στη συνέχεια, δηλαδή κατά τη δεκαετία του 1970, διάφορα λαϊκά κινήματα διαμόρφωσαν το υπό μελέτη μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η αναπηρία γίνεται αντιληπτή ως μία κοινωνική κατασκευή και μάλιστα οδηγεί τα ανάπηρα άτομα στο περιθώριο, καταδικάζοντας το σε συνθήκες ένδειας, ανεργίας, κοινωνικής εξάρτησης και την

ουσιαστική αφαίρεση του δικαιώματος της ισότιμης πρόσβασης (Oliver & Barnes, 2012). Η ανάπτυξη του Κοινωνικού Μοντέλου Αναπηρίας συνδέεται άρρηκτα με το πεδίο της Κοινωνιολογίας και της Πολιτικής Επιστήμης. Σύμφωνα με το εν λόγω μοντέλο, η έννοια της αναπηρίας λαμβάνει διαφορετική εννοιολόγηση σε σύγκριση με την ανάλυση του κλινικού / ιατρικού μοντέλου. Ιστορικά, έχει συνδεθεί με το φεμινιστικό κίνημα, τους μειονοτικούς πληθυσμούς της κοινωνίας και τα λαϊκά κοινωνικά αιτήματα. Έτσι, η αναπηρία ξεκινά να επιδέχεται διαφορετικές ερμηνείες, και μετατοπίζεται από το θεραπευτικό πλαίσιο και την ιδέα της ασυλοποίησης. Βασική παραδοχή του κοινωνικού μοντέλου είναι πως η Αναπηρία δεν αποτελεί πλέον ένα χαρακτηριστικό ή ένα πρόβλημα του ατόμου, αλλά εξετάζεται μέσα από ένα πιο γενικό πλαίσιο, δηλαδή το κοινωνικό και περιβαλλοντικό στο οποίο ανήκει το ανάπηρο άτομο. Η επαναδιαμόρφωση του όρου προσδιορίζεται, λοιπόν, από τη συνύπαρξη της φυσικής κατάστασης του ατόμου με την κοινωνική του δραστηριότητα.

Επηρεαζόμενοι από τις αρχές του κοινωνικού μοντέλου, οι χαρακτες πολιτικής ανά τον κόσμο τις τελευταίες δεκαετίες αναζητούν τους πιθανούς τρόπους γεφύρωσης του χάσματος μεταξύ ειδικής αγωγής και γενικής εκπαίδευσης καθώς και πιθανούς τρόπους μετακίνησης προς ένα ενταξιακό σκεπτικό.

Η κριτική που ασκήθηκε στο ιατρικό / παθολογικό μοντέλο σχετίζεται με τις κοινωνικές ιδεολογίες, οι οποίες επιβάλλονται από τον κυρίαρχο λόγο οδηγώντας το άτομο στον αποκλεισμό από τα κοινωνικά του δικαιώματα (Στασινός, 2020). Ως εκ τούτου, η αναπηρία παραπέμπει σε προβληματικές κοινωνικές καταστάσεις και συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες. Σύμφωνα με την κοινωνική προσέγγιση, μάλιστα, η «βλάβη» και η «αναπηρία» αποτελούν πλέον δύο διακριτούς όρους. Πιο συγκεκριμένα, η βλάβη αποτελεί μία μορφή δυσλειτουργίας και η αναπηρία κατανοείται ως ένα φαινόμενο στο πλαίσιο του οποίου παρατηρείται ο περιορισμός της καθημερινής ζωής του ανάπηρου ατόμου, το οποίο στερείται τα βασικά κοινωνικά του δικαιώματα και αντιμετωπίζει τον κοινωνικό αποκλεισμό, ως απόρροια της έλλειψης κοινωνικής μέριμνας και οργάνωσης (Παναγιώτου, Τσιανίκα και Συμεωνίδου, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Ενταξιακή Εκπαίδευση & Μαθητές με αναπηρία στην Ελλάδα: Νομοθεσία και εκπαιδευτική πολιτική

3.1 Ιστορική επισκόπηση της πορείας εξέλιξης του ενταξιακού αιτήματος στην Ελλάδα

3.1.1. Διακριτές περιόδους στην εξέλιξη του αιτήματος για ισότιμη πρόσβαση των αναπήρων στην εκπαίδευση και σημεία –σταθμοί

Το αίτημα για ενταξιακή εκπαίδευση τόσο στη χώρα μας όσο και διεθνώς έχει τις ρίζες του στις διεκδικήσεις του αναπηρικού κινήματος αλλά και των ακαδημαϊκών λειτουργών σε σχέση με τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης των μαθητών με αναπηρία στην εκπαίδευση. Η ιστορία της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα διακρίνεται σε τρεις περιόδους (ΕΣΑμεΑ, 2014).

Η πρώτη περίοδος διαρκεί από το 1906 έως το 1950. Η αφετηρία στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία χαρακτηρίζεται από την ιδιωτική πρωτοβουλία, την ιδρυματική μορφή και την φιλανθρωπική δράση. Το 1906 ιδρύεται ο «Οίκος Τυφλών» στην Αθήνα, η «Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παιδών» (ΕΛΕΠΑΑΠ), με το «Ειδικόν Σχολείον Αναπήρων Παιδών» για παιδιά με κινητικά προβλήματα, ενώ με τον Νόμο 1049/1938 θεσμοθετείται το «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών».

Η δεύτερη περίοδος διαρκεί από τα μέσα της δεκαετίας του 1950 έως τη μεταπολίτευση και χαρακτηρίζεται από το έντονο ενδιαφέρον και τις δράσεις τόσο των ιδιωτών, όσο και των επιστημόνων, αλλά και του κρατικού μηχανισμού για την αναπηρία. Στο χρονικό αυτό διάστημα ιδρύονται πάνω από 20 σχολεία και δομές εκπαίδευσης για άτομα με αναπηρία.

Η τρίτη περίοδος ξεκινά μετά τη μεταπολίτευση και το Σύνταγμα του 1974, το οποίο κατοχυρώνει το δικαίωμα του μαθητή με αναπηρία για δωρεάν παιδεία σε όλες τις βαθμίδες. Οι νόμοι που ψηφίστηκαν σχετικά με την ειδική αγωγή είναι κατά βάση τέσσερεις και κάποιοι ακόμα με συμπληρωματικές διατάξεις.

Ο πρώτος Νόμος 1143/1981 έχει τίτλο «Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδευσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μεριμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων» (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου, & Βλάχου, 2012). Είναι γραμμένος στην καθαρεύουσα και μάλιστα με χαρακτηριστικό γλωσσικό ύφος και έντονη κλινική ορολογία. Αποτελεί τη βασική πηγή

αρχών, περιεχομένου και αξιών της ειδικής αγωγής, αλλά έχει δεχθεί έντονη κριτική για τον ιατρικά κατευθυνόμενο εκπαιδευτικό του λόγο και τις προτεινόμενες πρακτικές (Φουκώ, 2010).

Ο δεύτερος Νόμος 1566/1985 έχει τίτλο «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Η Ειδική Αγωγή συμπεριλαμβάνεται ως τμήμα του Νόμου στο Ι' Κεφάλαιο του (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου, & Βλάχου, 2012). Παρόλα αυτά, είναι πολύ σημαντικός γιατί ενσωμάτωσε την Ειδική Αγωγή στο ευρύτερο νομοθετικό πλαίσιο της Γενικής Εκπαίδευσης κι αυτό αποτέλεσε την αφετηρία για την ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα. Κάποιες από τις χαρακτηριστικές ρυθμίσεις του ήταν η μεταβίβαση των αρμοδιοτήτων γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς και αποκατάστασης των ατόμων με αναπηρία αποκλειστικά στο Υπουργείο Παιδείας, η αντικατάσταση του όρου «αποκλίνοντες εκ του φυσιολογικού» με τον όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες», η συγκεκριμενοποίηση των στόχων της ειδικής αγωγής και της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, η επιμήκυνση της φοίτησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, η εκτύπωση των διδακτικών βιβλίων για άτομα με προβλήματα όρασης με το σύστημα Braille, η διδασκαλία μίας ξένης γλώσσας στα ειδικά σχολεία, η ίδρυση πανεπιστημιακού Τμήματος λογοθεραπείας, κ.λπ. (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019).

Ο Νόμος 1824/1988 εισάγει την ενισχυτική διδασκαλία για τους μαθητές του δημοτικού και του γυμνασίου που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες σε κάποια μαθήματα.

Ο Νόμος 1771/1988 φέρνει αλλαγές στον τρόπο εισαγωγής των ανάπηρων ατόμων στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της Ελλάδας.

Ο τρίτος βασικός Νόμος 2817/2000 έχει τίτλο «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις». Οι σημαντικότερες ρυθμίσεις του είναι: η ίδρυση τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την επιστημονική έρευνα όλων των θεμάτων της ειδικής αγωγής, η λειτουργία της διεπιστημονικής ομάδας διάγνωσης και υποστήριξης «Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης» (Κ.Δ.Α.Υ.) σε κάθε νομό της χώρας, η αναγνώρισης της νοηματικής γλώσσα ως επίσημη γλώσσα των κωφών στην εκπαίδευση, η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην ειδική αγωγή, τα εξατομικευμένα προγράμματα για τα άτομα ειδικής αγωγής, τα προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης και για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, η δημιουργία νέων ειδικοτήτων προσωπικού Ειδικής Αγωγής, όπως οι διερμηνείς νοηματικής γλώσσας, οι ειδικοί κινητικότητας και προσανατολισμού των τυφλών ατόμων, οι μουσικοθεραπευτές, κ.λπ.

Ο Νόμος 3699/2008 έχει τίτλο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Θεσμοθέτησε την Παράλληλη Στήριξη, δηλαδή το μοντέλο της συνεργατικής διδασκαλίας με έναν εκπαιδευτικό γενικής αγωγής και έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (Μαυροπαλιάς, 2013). Ο νόμος αναφέρει ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τη δυνατότητα να φοιτούν σε τάξεις των γενικών σχολείων με την υποστήριξη από κατάλληλα εξειδικευμένου Ειδικό Εκπαιδευτικό και Επιστημονικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π.), καθώς επίσης και Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (Ε.Β.Π.). Παράλληλη Στήριξη δέχεται, μετά από έγκριση του αρμοδίου Κέντρου Εκπαίδευσης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ), -παλαιότερα Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) ή Κέντρο Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ) κάθε μαθητής με αναπηρία ή άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες, με την προϋπόθεση ότι έχει τις δυνατότητες να ανταποκριθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της τάξης φοίτησής του, όπως και στις εκδηλώσεις της σχολικής διαδικασίας. Τα ΚΕΔΔΥ αξιολογούν μαθητές που δεν έχουν συμπληρώσει το εικοστό δεύτερο (22ο) έτος της ηλικίας τους. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από πενταμελή διεπιστημονική ομάδα, που απαρτίζεται από: έναν εκπαιδευτικό Ε.Α.Ε (προσχολικής ή πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), έναν παιδοψυχίατρο ή παιδίατρο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία ή νευρολόγο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία, έναν κοινωνικό λειτουργό, έναν ψυχολόγο και έναν λογοθεραπευτή. Παράλληλα, καθόρισε και την λειτουργία των αυτοτελών Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.), όπως Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και Λύκεια και Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ), των σχολείων ή τμημάτων που λειτουργούν σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, Μονάδες Ψυχικής Υγείας, κλπ, καθώς και τη διδασκαλία στο σπίτι, σε περιπτώσεις σοβαρών προβλημάτων υγείας.

Ένας ακόμα πολύ σημαντικός νόμος για την προαγωγή της ισότιμης πρόσβασης των μαθητών/τριών με αναπηρία στο εκπαιδευτικό αγαθό ήταν και ο Ν. 4547/2018 με τίτλο: «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», στον οποίο δίδεται και ο ορισμός της εν λόγω έννοιας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον συγκεκριμένο νόμο, η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μία εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες που οφείλονται στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και έχει στόχο να άρει όλους τους φραγμούς στη μάθηση και να εξασφαλίσει την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση όλων των παιδιών. Επίσης, στον ίδιο νόμο οι υποστηρικτικές δομές εκπαίδευσης ακολουθούν έναν πιο

συμπεριληπτικό σκεπτικό, γεγονός που γίνονται φανερό από την αποστολή και τις αρμοδιότητες των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) τα οποία αντικατέστησαν τα ΚΕΔΔΥ. Αναλυτικότερα, αποστολή τους είναι να υποστηρίζουν τις σχολικές μονάδες της περιοχής που βρίσκεται υπό την αρμοδιότητα τους για να εξασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών στην εκπαίδευση. Οι αρμοδιότητες τους έχουν κυρίως εκπαιδευτικό προσανατολισμό και αφορούν στα εξής:

- α) στη διερεύνηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών,
- β) στην οργάνωση στοχευμένων εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων και δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού,
- γ) στην υποστήριξη του έργου των σχολικών μονάδων,
- δ) στην ενημέρωση και επιμόρφωση της σχολικής κοινότητας και
- ε) στην ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου.

. Στο ίδιο ενταξιακό σκεπτικό υπάγεται και η εισαγωγή στον 4547/2018 του θεσμού των Συντονιστών Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης που αντικατέστησαν τους Συμβούλους Ειδικής Αγωγής.

Τέλος, μια περαιτέρω διεύρυνση του ενταξιακού σκεπτικού σε σχέση με τις δομές υποστήριξης έγινε με το νόμο 4823/2021, σύμφωνα με τον οποίο τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) μετονομάστηκαν σε Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ). Μέσα στις αρμοδιότητές τους είναι να υποστηρίζουν μαθητές όλων των σχολικών μονάδων της περιοχής που βρίσκεται υπό την αρμοδιότητα τους για να εξασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση των παιδιών στην εκπαίδευση (νόμος 4823/2021).

Παρομοίως, με τον Ν.4823/2021 διατηρήθηκε ο ενταξιακός ρόλος και των Συντονιστών ειδικής αγωγής και ενταξιακής εκπαίδευσης που πλέον μετονομάστηκαν σε συμβούλους ειδικής αγωγής και ενταξιακής εκπαίδευσης.

Είναι προφανές από την παραπάνω ανάλυση ότι η ενταξιακή εκπαίδευση ως όρος στη χώρα μας προσδέθηκε στο άρμα της ειδικής αγωγής και παρά τον ορισμό της ως έννοιας δεν κατάφερε μέχρι σήμερα να συμπεριλάβει μία διευρυμένη οπτική του εν λόγω θέματος. Σε κάθε περίπτωση πάντως, τα τελευταία χρόνια ο λόγος περί ισότιμης πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση που πρεσβεύεται στο πλαίσιο μιας ενταξιακής λογικής αποτέλεσε αφετηρία σημαντικών νομοθετικών παρεμβάσεων και εθνικού στρατηγικού σχεδιασμού. Ενδεικτικά ως προς τούτο αναφέρεται η ψήφιση του Νόμου 4488/2017 με τίτλο «Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις Δημοσίου και λοιπές ασφαλιστικές διατάξεις, ενίσχυση

της προστασίας των εργαζομένων, δικαιώματα ατόμων με αναπηρίες και άλλες διατάξεις» με το οποίο θεσπίστηκε ένα γενικό πλαίσιο ρυθμίσεων για την εφαρμογή της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες.

3.2 Ζητήματα που άπτονται του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου και της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής

Πέραν των ανωτέρω νομοθετικών πρωτοβουλιών, αναμφιβόλως, μεγάλη ώθηση στον ενταξιακό στόχο στη χώρα μας έδωσε η ψήφιση του **Νόμου 4074/2012: με τον οποίο κυρώθηκε η Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες, (ΦΕΚ 88/Α/2012)**. Ειδικότερα, στο άρθρο 24 η εν λόγω Σύμβαση ορίζει, μεταξύ άλλων τα εξής:

«1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρίες στην εκπαίδευση. Με σκοπό την άσκηση του δικαιώματος αυτού, χωρίς διακρίσεις και βάσει των ίσων ευκαιριών, τα Συμβαλλόμενα Κράτη διασφαλίζουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα ένταξης, σε όλα τα επίπεδα και δια βίου μάθηση που αποσκοπούν:

α. Στην πλήρη ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και του αισθήματος αξιοπρέπειας και αυτοεκτίμησης και την ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, των θεμελιωδών ελευθεριών και της ανθρώπινης ποικιλομορφίας,

β. Στην ανάπτυξη, από τα άτομα με αναπηρίες, της προσωπικότητάς τους, των δεξιοτήτων και της δημιουργικότητάς τους, καθώς επίσης και των πνευματικών και φυσικών ικανοτήτων τους, στο μέγιστο δυναμικό τους,

γ. Στη δυνατότητα των ατόμων με αναπηρίες να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε μια ελεύθερη κοινωνία.

2. Για την εξασφάλιση του δικαιώματος αυτού, τα Συμβαλλόμενα Κράτη διασφαλίζουν ότι:

α. Τα άτομα με αναπηρίες δεν αποκλείονται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα βάσει αναπηρίας και ότι τα παιδιά με αναπηρίες δεν αποκλείονται από την ελεύθερη και

υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, βάσει αναπηρίας,

β. Τα άτομα με αναπηρίες μπορούν να έχουν πρόσβαση σε μια ενιαία, ποιοτική και ελεύθερη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε ίση βάση με τους άλλους, στις κοινότητες στις οποίες ζουν,

γ. Παρέχεται εύλογη προσαρμογή για τις απαιτήσεις του ατόμου,

δ. Τα άτομα με αναπηρίες λαμβάνουν την υποστήριξη που απαιτείται, μέσα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να διευκολυνθεί η αποτελεσματική εκπαίδευση τους

ε. Παρέχονται αποτελεσματικά εξατομικευμένα μέτρα υποστήριξης, σε περιβάλλοντα που μεγιστοποιούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη, σύμφωνα με το στόχο της πλήρους ενσωμάτωσης».

. Για την ανταπόκριση στα ανωτέρω αιτήματα ο Νόμος 4488/2017 με τίτλο «Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις Δημοσίου και λοιπές ασφαλιστικές διατάξεις, ενίσχυση της προστασίας των εργαζομένων, δικαιώματα ατόμων με αναπηρίες και άλλες διατάξεις» θέσπισε ένα γενικό πλαίσιο ρυθμίσεων. Το εν λόγω πλαίσιο εξειδικεύτηκε περαιτέρω ακολούθως της εξέτασης της χώρας από την Επιτροπή του ΟΗΕ το 2019 αναφορικά με την εφαρμογή της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία. Ως αποτέλεσμα της εν λόγω εξέτασης, η Επιτροπή του ΟΗΕ κατέληξε στα ακόλουθα πορίσματα:

1. Υπενθυμίζοντας το γενικό σχόλιο της Επιτροπής Αρ. 4 (2016) για το δικαίωμα στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, και λαμβάνοντας υπόψη τον Στόχο 4 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη και ειδικότερα τους υποστόχους 4.5 και 4.α, η Επιτροπή συνιστά στο συμβαλλόμενο Κράτος να αυξήσει τις προσπάθειές του για να εγγυηθεί τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και ειδικότερα:

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

(β) Να διασφαλίσει την προσβασιμότητα των σχολικών και πανεπιστημιακών περιβαλλόντων, σύμφωνα με τη Σύμβαση, προωθώντας τον Καθολικό Σχεδιασμό, τη λήψη ειδικών μέτρων και την εξατομικευμένη

στήριξη, όπως προσβάσιμα και προσαρμοσμένα υλικά, συμπεριληπτικά προγράμματα σπουδών, συμπεριληπτικές τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας για μαθητές και φοιτητές με αναπηρία, καθώς και την ψηφιακή εκπαίδευση.

(γ) Να διασφαλίσει άμεση πρόσβαση στην τυπική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά με αναπηρία που είναι πρόσφυγες, αιτούντες άσυλο και μετανάστες με αναπηρία και για τα παιδιά Ρομά με αναπηρία.

(δ) Να διαθέσει αποτελεσματικούς και επαρκείς οικονομικούς και υλικούς πόρους και κατάλληλα και τακτικά εκπαιδευμένο προσωπικό, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρία, ώστε να εγγυηθεί τη συμπεριληπτική εκπαίδευση με αποτελεσματικό τρόπο.

(ε) Να ενσωματώσει τη συμπεριληπτική επαγγελματική εκπαίδευση στα προγράμματα σπουδών ανώτερης εκπαίδευσης για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και στα προγράμματα κατάρτισης για το σημερινό διδακτικό προσωπικό, διαθέτοντας επαρκή χρηματοδότηση.

Για την εφαρμογή των ανωτέρω συστάσεων και τον σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων κρίθηκε σκόπιμη η συνεργασία όλων των Υπουργείων. Υπό αυτό το πρίσμα εκπρόσωποι όλων των Υπουργείων της χώρας μας υπό τον συντονισμό του Υπουργού Επικρατείας σχεδίασαν και έδωσαν στη δημοσιότητα το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, με περίοδο υλοποίησης κατά βάση την περίοδο 2020-2023 ή πιο διευρυμένα την προγραμματική περίοδο 2021-2029.

Οι δράσεις του Εθνικού Σχεδίου Δράσης εντάσσονται σε έξι Πυλώνες και τριάντα Στόχους, ανάμεσα τους και ο Στόχος 12: Εκπαίδευση και Κατάρτιση για όλους (Εθνικό σχέδιο Δράσης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, 2020). Υπάρχουν λοιπόν συγκεκριμένες βραχυπρόθεσμες και μεσοπρόθεσμες δράσεις σε εξέλιξη σχετικά με την ισότιμη πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία σε μία ποιοτική, συμπεριληπτική ή ενταξιακή εκπαίδευση με ενισχυμένη την προσβασιμότητα των σχολείων, των Πανεπιστημίων, των δομών διά βίου εκπαίδευσης, των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ.), της κεντρικής υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και των αποκεντρωμένων υπηρεσιών, καθώς και των Μονάδων Προσβασιμότητας Φοιτητών με αναπηρία (ΦμεΑ) (Εθνικό σχέδιο Δράσης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, 2020). Παρομοίως, τα τελευταία χρόνια

συγκροτήθηκε για πρώτη φορά στην ιστορία της χώρας το πρώτο διυπουργικό Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, το οποίο είχε ως περίοδο υλοποίησης κατά βάση την περίοδο 2020-2023 ή πιο διευρυμένα την προγραμματική περίοδο 2021-2029. Οι δράσεις του Εθνικού Σχεδίου Δράσης εντάσσονται σε έξι Πυλώνες και τριάντα Στόχους, ανάμεσα τους και ο Στόχος 12: Εκπαίδευση και Κατάρτιση για όλους (Εθνικό σχέδιο Δράσης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, 2020). Υπάρχουν λοιπόν συγκεκριμένες βραχυπρόθεσμες και μεσοπρόθεσμες δράσεις σε εξέλιξη σχετικά με την ισότιμη πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία σε μία ποιοτική, συμπεριληπτική ή ενταξιακή εκπαίδευση με ενισχυμένη την προσβασιμότητα των σχολείων, των Πανεπιστημίων, των δομών διά βίου εκπαίδευσης, των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Δ.Α. Σ.Υ.), της κεντρικής υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και των αποκεντρωμένων υπηρεσιών, καθώς και των Μονάδων Προσβασιμότητας Φοιτητών με αναπηρία (ΦμεΑ) (Εθνικό σχέδιο Δράσης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, 2020).

Αναλυτικότερα, ανάμεσα στους βασικούς άξονες προτεραιότητας για την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών/τριών με αναπηρία στην εκπαίδευση είναι και οι κάτωθι:

1. Η αναθεώρηση του νομοθετικού πλαισίου για την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία με έμφαση στη συμπεριληπτική ή ενταξιακή εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες. Η αφετηρία είναι τα προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημιακών Σχολών, με ιδιαίτερη έμφαση στα Παιδαγωγικά Τμήματα και στις Σχολές των Ανθρωπιστικών Επιστημών.
2. Η διάθεση επαρκούς ανθρώπινου δυναμικού και υλικών πόρων για την προώθηση της συμπεριληπτικής ή ενταξιακής εκπαίδευσης. Μέσω κάποιων προγραμμάτων ΕΣΠΑ ενισχύονται τα γενικά σχολεία με Ψυχολόγους και Κοινωνικούς Λειτουργούς, εντάσσονται προσφυγοπαίδες, ηλικίας έως 15 ετών, στο Εκπαιδευτικό Σύστημα (Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων, ΔΥΕΠ) μεριμνώντας για την ένταξη/συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία, ενισχύονται τα Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. με εξοπλισμό και ψυχομετρικά εργαλεία.
3. Η βελτίωση της φυσικής και ψηφιακής προσβασιμότητας. Υπάρχει πρόβλεψη τα υπάρχοντα σχολικά κτήρια να επισκευαστούν και να ενισχυθούν με παρεμβάσεις για τη βελτίωση της φυσικής προσβασιμότητας, ενώ προγραμματίζεται η ανέγερση νέων ειδικών σχολείων ή η επέκταση των ήδη υπάρχοντων (Εθνικό σχέδιο Δράσης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, 2020).
4. Η επικαιροποίηση των Προγραμμάτων Σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων της γενικής εκπαίδευσης με άξονα τις αρχές της συμπεριληπτικής και ενταξιακής εκπαίδευσης. Συντάσσονται νέα Αναλυτικά Προγράμματα για τα Ειδικά Νηπιαγωγεία, τα Ειδικά

Δημοτικά σχολεία και τα Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.) που να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και δημιουργούνται γέφυρες σύνδεσης με τη γενική εκπαίδευση, αλλά και μετέπειτα με την αγορά εργασίας.

5. Η μετατροπή της ιστοσελίδας του Υ.ΠΑΙ.Θ. σε πλήρως προσβάσιμη,

6. Ο σχεδιασμός και υλοποίηση σχετικής επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού και λοιπού προσωπικού με σκοπό την πρόωμη εκπαιδευτική παρέμβαση σε άτομα με αναπηρία (Εθνικό σχέδιο Δράσης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, 2020).

7. Η ύπαρξη μέριμνας για την προσβασιμότητα μαθητών με αναπηρία στις σχολικές μεταφορές μέσω των Περιφερειακών Προγραμμάτων και Συμβάσεων.

8. Η ενίσχυση και νομοθετική ενσωμάτωση της συμμετοχής των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κατάρτιση και στην υλοποίηση του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσής τους (ΕΠΕ).

Η ενίσχυση της ισότιμης συμμετοχής των μαθητών.τριών με αναπηρία σε συλλογικές διαδικασίες, όργανα και θεσμούς, ακόμη και στη Βουλή των Εφήβων. Με τέτοιες πρακτικές, ενισχύεται η φωνή και η ελεύθερη έκφραση των μαθητών και φοιτητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Εθνικό σχέδιο Δράσης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, 2020)

3.3 Φραγμοί στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η πρόσβαση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση και η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών δεν είναι αυτονόητη. Για αυτό το λόγο το ενδιαφέρον στην παρούσα ενότητα επικεντρώνεται στην εξέταση εκείνων των παραγόντων, οι οποίοι αποτελούν τροχοπέδη και εν τέλει παρεμποδίζουν την εκπαίδευση των εν λόγω μαθητών και μαθητριών σε όποια εκπαιδευτική βαθμίδα και αν φοιτούν. Αξίζει να σημειωθεί πως σημείο αναφοράς της ανάλυσης αυτής αποτελεί η αναζήτηση εκείνων των στρατηγικών, τις οποίες αξιοποιούν τα εκπαιδευτικά συστήματα στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις εξατομικευμένες ανάγκες κάθε παιδιού (Αγγελίδης, 2019). Επίσης, ζητούμενο αποτελεί η εξέταση εκείνων των τρόπων μέσω των οποίων τα

εκπαιδευτικά συστήματα ενσωματώνουν στις πολιτικές τους τις ανάγκες αυτές ανάλογα με το βαθμό και το είδος τους.

Οι φραγμοί που συναντούν οι μαθητές με αναπηρίες κατά την εκπαιδευτική τους διαδρομή, περιλαμβάνουν τόσο θεσμικούς όσο και άτυπους αποκλεισμούς, που απορρέουν από διάφορους κοινωνικούς, πολιτικούς και ιδεολογικούς παράγοντες. Οι πολιτικές πρακτικές μέσω των οποίων εμποδώνεται και ισχυροποιείται η ενταξιακή εκπαίδευση περιλαμβάνουν μέτρα που ενισχύουν τις ειδικές δομές μέσω της αξιολόγησης τόσο του είδους όσο και του βαθμού της υφιστάμενης ειδικής ανάγκης (Τσερμίδου Λία, 2019). Επίσης, οι πολιτικές πρακτικές εστιάζουν στην εφαρμογή συστημάτων ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης των ειδικών αναγκών και της αναπηρίας, ισχυροποιώντας τις ειδικές διαγνωστικές υπηρεσίες, ενώ ακόμα και σε επίπεδο σπουδών εφαρμόζεται διαχωρισμένη εξειδίκευση των ειδικών εκπαιδευτικών (Nteropoulou - Nterou & Slee, 2019). Αξίζει να σημειωθεί πως η ενίσχυση αυτών των διαχωριστικών γραμμών στις εκπαιδευτικές δομές αξιοποιείται εργαλειακά από τους θεσμούς, προκειμένου για την απόκρυψη της αστοχίας των εκπαιδευτικών συστημάτων να παράσχουν ισότιμη και αποτελεσματική εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά και ταυτόχρονα ως μέσο αναχαίτισης σε πιθανές προσπάθειες για την αναδιάρθρωσή τους (Slee, 2013; Ζώνιου - Σιδέρη, 2011). Εξάλλου, κυρίαρχη αντίληψη αποτελεί πως οι μαθητές και οι μαθήτριες με αναπηρίες έχουν διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και αποτελούν ξεχωριστή παιδαγωγική ομάδα, η οποία πρέπει να παραπέμπεται στους ειδικούς εκπαιδευτικούς και δεν αφορά στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, καθώς δεν έχουν τη δυνατότητα ανταπόκρισης στις ανάγκες τους (Βλάχου, Διδασκάλου και Παπανάνου, 2012; Pappas, Papoutsi & Drigas, 2018). Ως εκ τούτου, οι διαχωριστικές γραμμές που θεσμοθετήθηκαν από τους πολιτικούς ιθύνοντες οδηγούν στην εξομοίωση των ενδεχόμενων μαθησιακών, κοινωνικών και συμπεριφορικών δυσκολιών που έχουν τα παιδιά με την έννοια της ακαδημαϊκής αποτυχίας, η οποία είναι ιδεολογικά κατασκευασμένη από το εξετασιοκεντρικό και ανταγωνιστικό κυρίαρχο σχολικό μοτίβο (Ζώνιου - Σιδέρη, 2012). Για τον λόγο αυτό ο αποκλεισμός και η κοινωνικοπολιτική στασιμότητα φαίνεται πως συντηρούνται από την συμβολή της αυτοεκπληρούμενης προφητείας και τις χαμηλές προσδοκίες που έχουν εσωτερικεύσει οι εκπαιδευτικοί και η ίδια η κοινωνία γύρω από το ζήτημα της αναπηρίας. Ως εκ τούτου, το σχολείο αναδεικνύεται σε έναν σύγχρονο ιδεολογικό μηχανισμό, παρά την ουδετερότητα που επικαλείται, ο οποίος συνυφαίνει τις ιεραρχικές σχέσεις εξουσίας και οριοθετεί τις στάσεις και τους τρόπους αντιμετώπισης της αναπηρίας με τη λογική της ανάθεσης ρόλων και καθηκόντων (Αγγελίδης, 2019: Χατζησωτηρίου και Αγγελίδης, 2018)

Παράλληλα, η οριοθέτηση εννοιών και η κατάταξη των μαθητών, φαίνεται να συνοδεύεται από το θεσμικό εμπόδιο της έλλειψης αρκετών επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθώς ελλείματα παρατηρούνται ως προς την αρχική και συνεχιζόμενη επιμόρφωση, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ενημερωθούν για τα ζητήματα αναπηρίας, να μάθουν για την εκπαιδευτική διαχείριση τους και τους τρόπους εφαρμογής παιδοκεντρικών στρατηγικών διδασκαλίας στην τάξη με όρους ισότιμους και συμπεριληπτικούς (Κουτσελίνη, 2020; Αγγελίδης, 2019; Symeonidou & Phtiaka, 2012).

Από τα παραπάνω που αναφέρθηκαν σχετικά με τις πολιτικές πρακτικές, γίνεται αντιληπτό πως κεντρικό και κομβικό σημείο των συζητήσεων γύρω από το θέμα της εκπαίδευσης των ανάπηρων παιδιών είναι η εξέταση από εντεταλμένους ειδικούς του υπουργείου παιδείας της καταλληλότητας των μοντέλων που προτείνονται στο εκπαιδευτικό σχολικό πλαίσιο. Επίσης, οφείλεται να κατανοηθεί και ο βαθμός στον οποίο τα μέτρα που εφαρμόζονται υπερβαίνουν ή συμβάλλουν στην αναπαραγωγή και τη διαίωνιση της έντασης και της έκτασης των εκπαιδευτικών φραγμών.

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, ακόμα και στη σύγχρονη εποχή, οι εννοιολογήσεις και οι παρεπόμενες διακρίσεις απέναντι στην αναπηρία εμπεδώνονται μέσα από τις τρέχουσες πολιτικές ένταξης, εφαρμόζοντας κατά βάση το ιατρικό μοντέλο. Αυτό αποδεικνύεται από το ότι εδραιώνονται πολλές και διάφορες μορφές εξειδικευμένων υπηρεσιών με ιατρικοκοινωνικό περιεχόμενο, εμφανίζοντας στη διαφορά και την απόκλιση των μαθητών παραγκωνίζοντας τις ουσιαστικές τους ανάγκες (Γαβριηλίδου - Τσιελεπή, 2019; Βλάχου, Διδασκάλου και Παπανάνου, 2012).

Σε ιδεολογικό επίπεδο, οι πρακτικές προβάλλονται ως ένα εργαλείο για την διευκόλυνση της προσβασιμότητας των μαθητών και μαθητριών στους εκπαιδευτικούς πόρους, ενώ στην πραγματικότητα μετατρέπουν το δικαίωμα της ισότιμης πρόσβασης των παιδιών σε παροχή με ιατρικά και προνοιακά χαρακτηριστικά. Μάλιστα, όπως αναφέρει η Καραγιάννη (2008), δεν τίθεται υπό αμφισβήτηση, τουναντίον φαίνεται να ενισχύεται τόσο ο ιατροκεντρικός προσανατολισμός εκπαιδευτικής διαχείρισης της αναπηρίας όσο και η ουδέτερη και αποστασιοποιημένη θέση του σχολικού θεσμού αναφορικά με τον ρόλο που διαδραματίζει στην παραγωγή και αναπαραγωγή της κοινωνικής αδικίας και των διακρίσεων. Εξάλλου, υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής προσέγγισης, το μοντέλο εκπαίδευσης που εφαρμόζεται εκ των πραγμάτων δεν αμφισβητεί τα δομικά κομμάτια του, όπως είναι το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών, οι στρατηγικές διδασκαλίας, το ισχύον σύστημα αξιολόγησης, και τον ρόλο που αυτά παίζουν στην δημιουργία εκπαιδευτικών εμποδίων και την παραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων (Apple, 2012).

Έτσι, η υιοθέτηση μίας διαχωριστικής προσέγγισης όπως αποκρυσταλλώνεται από τις πολιτικές και σχολικές πρακτικές εκ των πραγμάτων δεν προσφέρει τη δυνατότητα εντοπισμού και αλλαγής των δομών μέσω των οποίων οργανώνεται και λειτουργεί το γενικό σχολείο, των διδακτικών προσεγγίσεων που εφαρμόζονται και των υφιστάμενων προγραμμάτων, που παρεμποδίζουν τη συμμετοχή και την πρόσβαση των εν λόγω παιδιών στη μάθηση. Άμεσο παρεπόμενο είναι εν τέλει ο αποκλεισμός και η ενίσχυση μίας εκπαίδευσης με όρους αναπηροποίησης (Βλάχου, Διδασκάλου και Μπέλιου, 2004).

Συνεπώς, οι πρακτικές αυτές, επειδή ακριβώς δεν μεταβάλλονται ούτε στο ελάχιστο, οδηγούν αναπόδραστα σε φαινόμενα περιθωριοποίησης και περιχαράκωσης των μαθητών και μαθητριών με αναπηρία, με την ταυτόχρονη ανατροφοδότηση των στρεβλώσεων ενός εκπαιδευτικού συστήματος, που συνέχεια αναπαράγει και συντηρεί τον ενδογενή αποκλεισμό (Γεροσίμου, 2019; Παντελιάδου, 2007). Και ενώ φαίνεται να υπάρχει μία πολιτική βούληση και να συντελούνται νομοθετικές διεργασίες, με σκοπό την προώθηση της κατάργησης των εκπαιδευτικών φραγμών και εν γένει των διακρίσεων σε ένα πλαίσιο καθοδηγούμενο από την ισότητα των ευκαιριών, τη δημιουργία προϋποθέσεων για την αριθμητική ενίσχυση της ένταξης στη γενική τάξη, σε επίπεδο πρακτικό δεν εφαρμόζονται ουσιαστικές και ριζικές αναμενόμενες αλλαγές και η ισότιμη πρόσβαση απουσιάζει (Παντελιάδου, 2007). Άλλωστε ακόμα και η έννοια της απλής πρόσβασης στο οικείο πεδίο, δηλαδή της αναπηρίας, δεν μπορεί να ισχύει, καθώς ήδη ενυπάρχουν στην κοινωνία ανισότητες. Αυτό σημαίνει πως δεν διαθέτουμε όλοι τα ίδια μέσα και ούτε τις ίδιες δεξιότητες για να διασφαλίσουμε ακόμα και την απλή πρόσβαση. Αφού λοιπόν δεν είναι αυτονόητη η απλή πρόσβαση, τότε ιδίως τα ανάπηρα άτομα λόγω σωματικής, κοινωνικής και ταξικής ευαλωτότητας δεν έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν την «ισότιμη» πρόσβαση. Πέραν όμως από την υπόθαλψη διαχωριστικών λογικών υπάρχουν και καίρια προβλήματα όπως ζητήματα προσβασιμότητας φυσικής και ψηφιακής, ελλιπής πρώιμη παρέμβαση, μη προσβάσιμα εγχειρίδια, μονοδιάστατα αναλυτικά προγράμματα, ελλείψεις σε τεχνικό εξοπλισμό, ελλείψεις στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, μαθητοκεντρική διδασκαλία

Για αυτόν ακριβώς το λόγο, κρίνεται ως αδήριτη ανάγκη να εφαρμοστούν αλλαγές στο μικροεπίπεδο και στο μακροεπίπεδο της εκπαίδευσης. Το μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης και το μακροεπίπεδο του θεσμικού συστήματος εκπαίδευσης πρέπει να επαναπροσδιοριστούν και να αναδιαρθρωθούν, με σκοπό η πρόσβαση να είναι όχι μόνο χωρική ή μόνο κοινωνική αλλά να είναι ουσιαστική και να εξελίσσεται δυναμικά σε συμπερίληψη παιδαγωγική και κοινωνική (Στασινός, 2020; Αγγελίδης, 2019).

Σε έρευνα που έγινε σχετικά με τις κυρίαρχες αντιλήψεις, απόψεις και πρακτικές τελειόφοιτων Νηπιαγωγών σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση και την προσέγγιση της αναπηρίας, οι ερωτηθέντες υιοθετούν την άποψη ότι το γενικό και όχι το ειδικό σχολείο είναι το καταλληλότερο σχολικό ίδρυμα για τη φοίτηση των ανάπηρων μαθητών/τριών. Όμως παράλληλα εμφανίστηκαν επιφυλακτικές οι τελειόφοιτοι. Η επιφυλακτικότητα αυτή αναφέρεται μέσα από την άποψη ότι οι ανάπηροι ανταποκρίνονται μέσα στο γενικό σχολείο, όταν η αναπηρία τους είναι ήπια, ενώ τείνουν να πιστεύουν στην άποψη ότι οι καταστάσεις αυτές δεν είναι απλά κλινικές περιπτώσεις, αλλά χρήζουν και κριτικής και κοινωνικής προσέγγισης.

Οι τελειόφοιτοι εμφανίζουν ενημέρωση και αποδοχή αυτής της δημοκρατικής εκπαίδευσης, και είναι ενδυναμωμένες, αναπτύσσοντας με ευγλωττία έναν λόγο εμπλουτισμένο με στοιχεία πολιτισμικής επαγρύπνησης.

Από τη μία πλευρά, αποκτούν ρεαλιστική επαφή με την σύγχρονη εκπαίδευση και την αναγνώριση της ανάγκης της ένταξης στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικοπολιτικών συνθηκών. Επίσης είναι έτοιμες να αναλάβουν οι ίδιες πολιτική ευθύνη και ενεργό πολιτική δράση υποστηρίζοντας την ένταξη με όραμα και διάθεση για αλλαγή. Στα υπόλοιπα ερωτήματα οι τελειόφοιτοι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν:

- Η βασική αρχή για τον εκπαιδευτικό είναι η αρχή της διαφορετικότητας και της ουδετερότητας
- Η ενταξιακή εκπαίδευση ξεκινά μέσω της πολιτικής δέσμευσης των συμμετεχόντων στη διαδικασία της μάθησης,
- Και θεμέλιό της είναι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η ανάπτυξη συνεργασιών και η εξ ολοκλήρου
- αναδιάρθρωση στην φιλοσοφία της λειτουργίας του σχολείου.

Τέλος οι τελειόφοιτοι τονίζουν την ανάγκη ύπαρξης ενταξιακής σκέψης και πολιτικής η οποία αποτελεί και τον αγώνα ενάντια στην ανισότητα, την διάκριση και την καταπίεση των ατόμων με αναπηρία. Οι διαφορές μεταξύ των μαθητών είναι για αυτούς μια πηγή έμπνευσης και σχεδιασμού της διδακτικής διαδικασίας, μια πρόκληση και όχι ένα πρόβλημα

που πρέπει να επιλυθεί για μία επιτυχημένη διαφοροποιημένη παιδαγωγική (Τσερμίδου ,2019).

3.4 Προσβλέποντας σε μία ενταξιακή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Προτάσεις και προοπτικές

Προκειμένου για τη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης και με σκοπό να αρθούν οι ενδογενείς αποκλεισμοί στο σχολείο, η περιθωριοποίηση και οι διακρίσεις, κρίνεται αναγκαίο η πολιτεία να αναλάβει τον σχεδιασμό μίας καθολικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Πρώτα από όλα, προτείνεται να δημιουργηθεί ένα καινούργιο πλαίσιο για τους μαθητές και μαθήτριες με αναπηρία και να μην αποτελεί πανάκεια η αξιολόγηση των ειδικών υπηρεσιών, καθώς όπως αναφέρθηκε ο μονόπλευρος αυτός ιατρικός προσανατολισμός δημιουργεί ανισότητες. Άλλωστε, η αναπηροποίηση της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών με αναπηρία καθορίζεται σημαντικά από την ταξινόμησή τους με βάση τα στατιστικά εγχειρίδια, και δεν λαμβάνεται εν τέλει υπόψη η προσωπικότητα του κάθε παιδιού και οι ξεχωριστές του μαθησιακές ανάγκες. Ως εκ τούτου, η ταξινόμηση χρειάζεται να αποτελεί ένα εργαλείο και να λειτουργεί επικουρικά και συμπληρωματικά στην προσπάθεια για την ουσιαστική ένταξη και συμπερίληψη. Έτσι, χρειάζονται δομές που να μην διαχωρίζουν, αλλά να συμπεριλαμβάνουν τα παιδιά με αναπηρίες σε επίπεδο μαθησιακό και κοινωνικό και η πρόσβαση να εφαρμόζεται ουσιαστικά.

Επίσης, κρίνεται αναγκαία η ενίσχυση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία απευθύνονται τόσο στους δασκάλους της γενικής αγωγής όσο και στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Η γνώση που θα αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί ωστόσο δεν πρέπει να είναι μονάχα θεωρητική αλλά να καθίστανται ικανοί να τη συνδέουν με την πράξη, προκειμένου να διαχειριστούν για την παιδαγωγική διαχείριση της αναπηρίας. Το περιεχόμενο μάλιστα των επιμορφώσεων πρέπει να αναφέρεται στις στρατηγικές διδασκαλίας και πρέπει να στηρίζεται στις αρχές της συμπεριληπτικής παιδαγωγικής προσέγγισης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Παράλληλα, προτείνεται να πραγματοποιηθούν περισσότερες προσλήψεις προσωπικού στις σχολικές μονάδες, και κυρίως βοηθητικού και υποστηρικτικού, όπως είναι οι συνοδοί των παιδιών με αναπηρίες που φοιτούν στο γενικό σχολείο και ειδικό σχολείο.

Αυτό σημαίνει ταυτόχρονα, πως οι οικονομικοί πόροι του σύγχρονου σχολείου πρέπει να αυξηθούν και να δοθούν μεγαλύτερες επιχορηγήσεις από τα θεσμικά αρμόδια όργανα. Οι επιχορηγήσεις δε θα στοχεύουν όμως μονάχα στην ενίσχυση των γνωστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών μέσα από τη συμμετοχή τους σε περισσότερα επιμορφωτικά σεμινάρια ή μόνο στην πρόσληψη συνοδών, αλλά και στην παροχή εξοπλισμού και ηλεκτρονικών μέσων, για να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία.

Επιπρόσθετα, οι ήδη υπάρχουσες δομές, εφόσον δεν μπορούν να καταργηθούν άμεσα και η εκπαίδευση να γίνει ενιαία, χρειάζεται σε πρώτο στάδιο να συντονιστούν αποτελεσματικά και ουσιαστικά. Με αυτό το σκεπτικό, πρέπει να εφαρμόζεται στην πράξη νομοθεσία αναφορικά με την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών και μαθητριών με αναπηρίες στην εκπαίδευση, ενώ πρέπει να προβλεφθεί η εύλογη και αναγκαία προσαρμογή της ώστε να καταργηθούν τα εκπαιδευτικά εμπόδια και οι φραγμοί για την ουσιαστική ένταξη.

Ωστόσο, οι πολιτικοί ιθύνοντες οφείλουν να ενισχύσουν την στήριξη των γονέων υλικοτεχνικά, αφού τις περισσότερες φορές καλύπτουν εκείνοι τα έξοδα για την εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ θα έπρεπε να καλύπτονται από το κράτος. Επίσης, η πολιτεία πρέπει να αναλάβει και το κόστος για την ενίσχυση των επιμορφώσεων των γονέων με ή χωρίς ανάπηρα παιδιά και να αναπτύξει αγωγική συνεργασία με τους διάφορους Συλλόγους και τα Σωματεία.

Σε επίπεδο σχολείου, κρίνεται αναγκαία η άρση της κουλτούρας του αποκλεισμού και των διακρίσεων και να καταβάλλονται από όλους τους εμπλεκόμενους προσπάθειες για την πορεία προς τη συμπερίληψη της αναπηρίας. Σε επίπεδο οργανωτικό μάλιστα, προτείνεται η συστηματική καταγραφή των μαθητών με αναπηρίες, με σκοπό την κατανομή τους στις τάξεις.

Ιδίως σε επίπεδο τάξης, προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόζουν παιδοκεντρικές μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας, όπως είναι, η εξατομικευμένη διδασκαλία, τα παιχνίδια ρόλων και οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες . Μάλιστα, κεντρικό εργαλείο της διδασκαλίας πρέπει να είναι ο διάλογος προκειμένου να αρθούν στην πράξη οι διακρίσεις και ο αποκλεισμός, καθώς και να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση όλων των μαθητών, αναπήρων και μη (Στασινός, 2020; Αγγελίδης, 2019).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Συμπεράσματα-Προτάσεις

4.1 Συμπεράσματα

Είναι σαφές από την παραπάνω ανάλυση ότι μια εκτεταμένη σειρά φραγμών στην εκπαίδευση διαιωνίζουν στη χώρα μας το χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής και διδακτικής πράξης. Πράγματι παρά το γεγονός ότι το ισχύον θεσμικό πλαίσιο (Ν.3699/2008, Ν.4823/2021) υποστηρίζει μία σαφώς ενταξιακή κατεύθυνση και για πρώτη φορά οι στόχοι μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς διατυπώθηκαν σαφώς στο Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία οι κάτωθι κεντρικές προκλήσεις παραμένουν:

1. Η έλλειψη ενός ενιαίου νόμου για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση
2. Η Ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση
3. Οι σημαντικές ελλείψεις σε επίπεδο φυσικής και ψηφιακής προσβασιμότητας
4. Η έλλειψη ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών
5. Οι σημαντικές ελλείψεις σε ανθρώπινο δυναμικό ικανό να υποστηρίξει τον ενταξιακό στόχο
6. Η ελλιπής ευαισθητοποίηση του κοινωνικού ιστού
7. Η μη αξιολόγηση των κείμενων υποστηρικτικών δομών και πλαισίων
8. Η ελλιπής προσβασιμότητα των Πανεπιστημίων και των δομών διαβίου εκπαίδευσης
9. Η δασκαλοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας και η μη εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην παιδαγωγική πράξη
10. Οι άκαμπτες, κλινικού τύπου πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, από την παρούσα εργασία προκύπτουν οι εξής αναγκαιότητες:

- Η περαιτέρω αναθεώρηση του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου προς της κατεύθυνση της ενταξιακής/συμπεριληπτικής εκπαίδευσης
- Η θεσμοθέτηση μηχανισμών και συστημάτων για την παρακολούθηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών που παρέχονται στα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε γενικά σχολεία.
- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την προαγωγή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και την εφαρμογή των αρχών της παιδαγωγικής της ένταξης τόσο σε προπτυχιακό επίπεδο όσο και σε επίπεδο διαβίου μάθησης
- Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη προγράμματος για την διευκόλυνση και ενίσχυση της φυσικής προσβασιμότητας σε όλα τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης της χώρας
- Η διασφάλιση του κατάλληλου ψηφιακού υλικού και υποστηρικτικής τεχνολογίας σε όλους τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία για την ισότιμη πρόσβασή τους στο αναλυτικό πρόγραμμα.
- Η προαγωγή σχέσεων συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης καθώς και σχολείου και οικογένειας

4.2 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε μεταξύ άλλων την αναγκαιότητα περαιτέρω διερεύνησης μίας σειράς από ζητήματα όπως:

- Το περιεχόμενο των προγραμμάτων εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια και πως αυτή πρέπει να διαμορφωθεί σύμφωνα με το ενταξιακό σκεπτικό σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο τάξης.
- Τα προβλήματα που εμποδίζουν ή οι τρόποι που προάγουν αυτήν την ενταξιακή προοπτική στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- Η σύνδεση ανάμεσα στην θεωρία της ενταξιακής εκπαίδευσης και της εφαρμογής της στην πράξη.
- Την δημιουργία επιτυχημένων μοντέλων ένταξης και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς σε κάθε βαθμίδα.

Σε επίπεδο μεθόδου ενδιαφέρον θα είχε η διενέργεια μίας διαχρονικής έρευνας σχετικά:

α) με τις απόψεις, τις στάσεις και πρακτικές των μελών της έρευνα μετά την πάροδο μίας δεκαετίας,

β) ποιες αντιλήψεις διαμορφώνονται σχετικά με τις επιπτώσεις διαφορετικών προγραμμάτων σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στα πλαίσια της ενταξιακής πολιτικής

γ) ποιοι παράγοντες συνέβαλαν στο να υιοθετήσουν διαφορετικές προσεγγίσεις οι ίδιοι.

Τέλος, για την ανταλλαγή απόψεων και καλών πρακτικών θα ήταν χρήσιμο και σημαντικό να δημιουργηθούν ενταξιακές κοινότητες με συγκεκριμένους στόχους και συνεργασίες για την εφαρμογή καλών πρακτικών και την διερεύνηση των εμποδίων στην εκπαίδευση, τον σχεδιασμό ενταξιακών δράσεων και με ποιους τρόπους μπορούν να εφαρμοστούν αυτές στον συγκεκριμένο χώρο (Τσερμίδου Λία,2019).

3. Επίλογος

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις, αλλά και η μετέπειτα κοινωνική και επαγγελματική πορεία των ατόμων και ιδιαίτερα των ατόμων με αναπηρία καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης και τη μετατροπή του σχολείου σε πιο συμπεριληπτικό. Οι επιστήμονες και οι ερευνητές τονίζουν πως μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης επέρχεται η κοινωνική δικαιοσύνη, η οποία θα πρέπει να αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο όλων των σύγχρονων κοινωνιών (Heissenbuttel, 2014). Τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει μια ευρωπαϊκή και διεθνής τάση για τον εκδημοκρατισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής που βασίζεται στις αρχές της συμπερίληψης (Αγγελίδης, 2011). Οι προσπάθειες βέβαια δεν έχουν πάντα το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Στην Ελλάδα, κάνοντας μια αποτίμηση του νομοθετικού πλαισίου της ειδικής αγωγής από το 1981 έως σήμερα, παρατηρούμε συνολικά μια νομοθετική πρόθεση για την προαγωγή συμπεριληπτικών αλλαγών αλλά παράλληλα και μία προσάρτηση της έννοιας της ενταξιακής εκπαίδευσης αποκλειστικά στην ειδική αγωγή και όχι στη διευρυμένη προσέγγιση της ανταπόκρισης στις ετερογενείς ανάγκες όλων των μαθητών/τριών.

Παράλληλα όμως, σταδιακά και όλο και πιο έντονα υπάρχει μία μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση σε σχέση με τις αρχές, τους σκοπούς, τους στόχους και οι πρακτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Κορυφαία εκδήλωση αυτής της προοπτικής και του οράματος,

είναι το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία με περίοδο υλοποίησης κατά βάση ως την περίοδο 2020-2023 ή πιο διευρυμένα την προγραμματική περίοδο 2021-2029. Βαθιά επηρεασμένο από τις συστάσεις της Επιτροπής των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, χαρακτηρίζεται ως συνεκτικό, δυναμικό, φιλόδοξο και ρεαλιστικό σχέδιο δράσης με πολυθεματική, βραχυπρόθεσμη και μεσοπρόθεσμη δράση που βρίσκεται σε εξέλιξη.

Αποτελεί μια δυναμική, ζωτική ενέργεια που αφορά την ένταξη και την συμπερίληψη, καθώς έχει θεσπιστεί ετήσια συζήτηση στην Ειδική Μόνιμη Επιτροπή Ισότητας, Νεολαίας και Δικαιωμάτων του Ανθρώπου της Βουλής, με παρουσία του Υπουργού Επικρατείας, του Συνηγόρου του Πολίτη, της Εθνικής Επιτροπής για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου και του Προέδρου της ΕΣΑμεΑ, για την εξέταση της πορείας εφαρμογής, την δυναμική αξιολόγηση και τροποποίηση του Εθνικού Σχεδίου Δράσης.

Εν κατακλείδι, η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση συσχετίζεται με το σύνολο των α-τόμων που εμπλέκονται στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα εκπαιδευτικά συστήματα ως ολότητα. Η εφαρμογή της προϋποθέτει τη θέσπιση ενός σαφούς και επικαιροποιημένου πλαισίου που να καλύπτει πλήρως τη στοχοθεσία και τις ιδιαιτερότητές της, την υιοθέτηση κατάλληλων στρατηγικών και πρώτιστα την ενεργή διάθεση των συμμετεχόντων για αλλαγή στη νοοτροπία τους. Με τον τρόπο αυτό, θα ενεργοποιηθούν, θα δραστηροποιηθούν, θα συνεργαστούν και μέσα από τις σύγχρονες αντιλήψεις τους και τις υψηλές δεξιότητες τους θα επιτύχουν μια βαθιά αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε εκείνα να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στην αποστολή τους και στον κρίσιμο, πολυσχιδή τους ρόλο στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π. (2019). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Βλάχου, Α. Διδασκάλου, Ε. και Μπέλιου, Β. (2004). Η αναγκαιότητα δημιουργίας δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης: οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών. Στο Μ. Ζαφειροπούλου και Γ. Κλεφτάρας (Επιμ. Έκδ.), *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε. και Παπανάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο: Α. Ζωνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου- Ντερού και Α. Βλάχου - Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.

Γαβρηλίδου - Τσιελεπή, Ε. (2019). Άγονο έδαφος για αλλαγή: Δυσκολία για εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Γεροσίμου, Ε. (2019). Ενδυναμώνοντας τις «φωνές» των παιδιών στο πλαίσιο προώθησης της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Στο: Π., Αγγελίδης (επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (αναθεωρημένη έκδοση). Ζεφύρι: εκδόσεις Διάδραση.

Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (2020). Διαθέσιμο στο: <https://primeminister.gr/wp-content/uploads/2020/12/2020-ethniko-sxedio-drasis-amea.pdf>

Ζώνιου -Σιδέρη, Α. (2012). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο: Α. Ζώνιου - Σιδέρη και Χ. Ξενάκη (επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: εκδόσεις Πεδίο.

Ζώνιου -Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Πεδίο.

Foucault, M.(2012). *Ετεροτοπίες και άλλα κείμενα*. Αθήνα : Πλέθρον.

Καραγιάννη, Π. (2008). *Αναπηρία, Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη. Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου "Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη" [Πάτρα, Ελλάδα].*

Καραγιάννη, Π. και Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2006). Το Κοινωνικό Μοντέλο της Αναπηρίας. Θεωρία και Ερευνητική Πρακτική. Αντιφάσεις και Ερωτήματα. *Μακεδόνυ*, 15 (2006), 223-232.

Κουτσελίνη, Μ. (2020). Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και της Μάθησης: Δυσκολίες και παρανοήσεις. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 2020 (6), 12-29.

Nteropoulou-Nterou, E. & Slee, R. (2019). **A critical consideration of the changing conditions of schooling for students with disabilities in Greece and the fragility of international in local contexts.** *International Journal of Inclusive Education*, 23, (7), 891-907.

Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Basingstoke: Macmillan.

Oliver, M. & Barnes, C. (2012). **Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion** . In M. Arnot (ed.), *The Sociology of Disability and Inclusive Education*. London: Routledge.

Pappas, M., Papoutsi, C., & Drigas, A. (2018). **Policies, Practices and Attitudes toward Inclusive Education: The Case of Greece.** *Social Sciences*, 7, 90-104. Available from: <https://doi.org/10.3390/socsci7060090>.

Slee, R. (2013). **How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition?.** *International Journal of Inclusive Education* , 17 (8), 895-907. Available from: <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602534>.

Στασινός, Δ. Π. (2020). *Η ειδική συμπεριληπτική εκπαίδευση 2027*. Αθήνα: Παπαζήση.

Χατζησωτηρίου, Χ. και Αγγελίδης, Π. (2018). *Ευρωπαϊσμός και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση . Από το Υπερεθνικό στο Σχολικό Επίπεδο*. Ζεφύρι : εκδόσεις Διάδραση.

Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2012). "My colleagues wear blinkers . . . If they were trained, they would understand better". Reflections on teacher education on inclusion in Cyprus. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1(2), 110-119.

Τσερμίδου, Λ. (2019). Αντιλήψεις και πρακτικές τελειόφοιτων νηπιαγωγών για την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση: μια συνδυαστική ερευνητική προσέγγιση (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία).

Thomas, C. (2004). How is Disability Understood? An Examination of Sociological Approaches. *Disability & Society*, 19(6), 569-583. Available from: doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0968759042000252506>.

Thomas, H. & Woods, D. (2003). *Working with people with learning disabilities. Theory and Practice*. London: Jessica Kingsley Publications.