

Παραδοτέο 3Γ

Μελέτη

Δράση 3

**«Διακρίσεις και εμπόδια για τα άτομα με αναπηρία
στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και μεταλυκειακή
εκπαίδευση»**

Έργο

«ΕΚΠΙΟΝΗΣΗ ΜΕΛΕΤΩΝ»

της Πράξης

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ - ΑΠ 7 με κωδ. ΟΠΣ
277710

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ - ΑΠ 8 με κωδ. ΟΠΣ
277711

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ - ΑΠ 9 με κωδ. ΟΠΣ
277712

του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»
Αθήνα, Οκτώβριος 2014



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Πίνακας Περιεχομένων

1.	Εισαγωγή	4
1.1.	Κεντρικοί προβληματισμοί	4
1.2.	Στόχος της μελέτης	6
2.	Μεθοδολογία της έρευνας	7
2.1.	Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας	7
	2.1.1. Έρευνα γραφείου	7
	2.1.2. Έρευνα πεδίου	9
3.	Βιβλιογραφική επισκόπηση	12
3.1.	Η ειδική αγωγή και το αίτημα της ισότητας	12
	3.1.1. Οι κοινωνικές και πολιτικές διεργασίες στο διεθνές πεδίο	12
	3.1.2. Η διάσταση της ισότητας στη διεθνή νομοθεσία	14
	3.1.2.1 Η Σύμβαση ενάντια στις Διακρίσεις στην Εκπαίδευση της UNESCO (Convention against Discrimination in Education, 1960)	14
	3.1.2.2. Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989)	14
	3.1.2.3 Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994)	15
	3.1.2.4 Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (CRPD) 2006	16
3.2.	Η ειδική αγωγή και η διάσταση της ισότητας στο χάρτη της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής	18
	3.2.1 Οι πρώτες νομοθετικές ρυθμίσεις (1950-1980)	18
	3.2.2 Οι νομοθετικές εκσυγχρονιστικές τάσεις (1980-2000)	18
	3.2.3 Οι νομοθετικές προσαρμογές στις διεθνείς διακηρύξεις (2000-μέχρι σήμερα)	20
3.3.	Μοντέλα αναπηρίας και εκπαίδευση	24
	3.3.1 Το Ιατρικό Μοντέλο	24
	3.3.2 Το Κοινωνικό μοντέλο	25
	3.3.3 Το πολυδιάστατο μοντέλο	26
	3.3.4. Εκπαίδευση και κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας: το άρθρο 24 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία	28
3.4.	Διακρίσεις λόγω αναπηρίας και εκπαίδευση	31
	3.4.1 Προσδιορισμός και τυπολογία των εκπαιδευτικών εμποδίων	31
	3.4.2 Αποτύπωση των διακρίσεων στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο	33

	3.4.3 Αντιφάσεις και προκλήσεις στο υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο	37
3.5.	Βιβλιογραφική επισκόπηση	40
4.	Άτομα με αναπηρία στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και μεταλυκειακή εκπαίδευση: υφιστάμενη κατάσταση στο χώρο της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης	58
4.1.	Μαθητικός πληθυσμός με αναπηρία	58
4.2.	Γενική και ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα: το θεσμικό πλαίσιο και η αποτελεσματικότητά του	59
	4.2.1. Ορισμός και διάγνωση της αναπηρίας και η εφαρμογή της	61
	4.2.2. Συνεκπαίδευση ή ειδική εκπαίδευση;	63
	4.2.3. Οργάνωση της εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρία	68
	4.2.4. Η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία με αριθμούς	71
	4.2.4.1. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	71
	4.2.4.2. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	81
	4.2.4.3. Άλλες δομές	87
	4.2.4.4. Μεταλυκειακή εκπαίδευση	89
	4.2.5. Συμπεράσματα	90
5.	Διακρίσεις και εμπόδια για τα άτομα με αναπηρία στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και μεταλυκειακή εκπαίδευση: ευρήματα της έρευνας πεδίου	96
5.1.	Στόχος και μέθοδος της έρευνας	96
5.2.	Το δείγμα της έρευνας	97
5.3.	Ευρήματα της έρευνας	102
6.	Συμπεράσματα - Προτάσεις	162
	Βιβλιογραφία	166
	Παραρτήματα	

1. Εισαγωγή

1.1. Κεντρικοί προβληματισμοί

Τις τελευταίες δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα και στις αρχές του αιώνα που διανύουμε, έχει αναπτυχθεί μια έντονη διεργασία στο κοινωνικό και πολιτικό πεδίο που εγείρει ερωτήματα και διεκδικήσεις σχετικά με τα δικαιώματα, την ισότητα και την κοινωνική ένταξη του ευάλωτου σε διακρίσεις μαθητικού πληθυσμού, ενώ σε αρκετές χώρες, του δυτικού κυρίως κόσμου, εμφανίζεται μια αυξανόμενη τάση σε επίπεδο πολιτικής βούλησης αλλά και νομοθετικών μέτρων προς την κατεύθυνση της συνεκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρίες (UN, 2006) η συνεκπαίδευση εντάσσεται στο πεδίο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως η ελευθερία, η υγεία, η κοινωνική πρόνοια και πρέπει να προστατεύεται από τις κυβερνήσεις των κρατών των Ηνωμένων Εθνών. Η UNESCO (2005) ορίζει τη συνεκπαίδευση: «... ως στρατηγική, η οποία στοχεύει να απαντήσει στη μεγάλη πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού, ενδυναμώνοντας τις ευκαιρίες συμμετοχής και πρόσβασης στην εκπαίδευση και μειώνοντας τον αποκλεισμό από και εντός του εκπαιδευτικού συστήματος όπου και όταν αυτός εμφανίζεται. Σχετίζεται με την ισότιμη σχολική ένταξη όλων των μαθητών, με ιδιαίτερη έμφαση σε εκείνους οι οποίοι είναι ήδη αποκλεισμένοι ή απειλούνται με αποκλεισμό».

Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό η αρχή της συνεκπαίδευσης ενσωματώνει τη φιλοσοφία και τις αξίες των βασικών ιδεολογικών αρχών περί κοινωνικής δικαιοσύνης και ίσων ευκαιριών και προβάλλει την αμφισβήτηση των τρόπων με τους οποίους τα εκπαιδευτικά συστήματα ενσωματώνουν και διαιώνίζουν τις διακρίσεις και τις κοινωνικές ανισότητες σε σχέση με περιθωριοποιημένες και αποκλεισμένες ομάδες μαθητών σε μια σειρά από χαρακτηριστικά σχετικά με τις ικανότητες, την πολιτισμική ετερότητα, την αναπτυξιακή πορεία και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες (Blanco, 2008).

Τα παιδιά με αναπηρίες εντάσσονται στις παραπάνω προσβαλλόμενες ομάδες, καθώς αποτελούν μια περιχαρακωμένη κατηγορία μαθητών, η οποία παρά τα

διεθνώς θεσμισμένα και αναγνωρισμένα δικαιώματα της (UNESCO, 1994, UN, 2006) για πλήρη και ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση χωρίς διαχωρισμούς και διακρίσεις, παραμένει στις παρυφές του εκπαιδευτικού συστήματος και λαμβάνει εκπαίδευση μέσα σε ειδικές σχολικές δομές, τις οποίες θεσπίζει η πολιτεία με ειδική νομοθεσία, μετατρέποντας έτσι το κατοχυρωμένο δικαίωμα των παιδιών για εκπαιδευτική ισότητα σε παροχή ιατροπρονοιακού χαρακτήρα.

Οι υφιστάμενες εκπαιδευτικές πολιτικές βεβαίως συνδέονται με τις κυρίαρχες αναγνώσεις της αναπηρίας που την αντιλαμβάνονται ως βιολογική, ατομική παθολογία ιατρικού χαρακτήρα και θεωρούν εξ ορισμού άνιστο το άτομο που φέρει την αναπηρία. Ωστόσο αυτές οι αναγνώσεις έχουν αμφισβητηθεί, και τις τελευταίες δεκαετίες εμφανίζεται σε κινηματικό και σε ακαδημαϊκό επίπεδο ένα νέο πλαίσιο κατανόησης της αναπηρίας ως μια μορφή κοινωνικής μειονεξίας, ενώ παράλληλα εισάγεται στη σχετική συζήτηση η μορφή και ο βαθμός με τον οποίο οι κοινωνικές δομές και οι θεσμοί δημιουργούν συντηρούν και διαιώνίζουν τις οικονομικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές διακρίσεις σε βάρος των ανάπηρων ατόμων (Oliver, 2009).

Στην Ελλάδα οι σχετικές με την ειδική αγωγή εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Ν. 2817/2000, Ν. 3699/2008), θεμελιώνονται στη βάση της ιατροκεντρικής αντίληψης. Στο πνεύμα του νόμου η ατομική απόκλιση από τη στερεοτυπία του «κανονικού» ταυτίζεται με την οργανική βλάβη και προσάπτεται στην «παθολογική οργανικότητα», αποκρύπτοντας τους κοινωνικούς, δομικούς φραγμούς που προκαλούν την προσωπική δυσπραγία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, Καραγιάννη, 2008).

Αυτές οι παγιώσεις μέσα στην ιστορική τους πορεία φαίνεται πως σταθεροποιούνται ως αντικειμενικές αλήθειες και περνάνε στην ιδεολογία (Καραγιάννη, 2008), στο σχεδιασμό των πολιτικών και στις έμπρακτες εφαρμογές. Έχει επομένως σημασία να διερευνηθεί, αν και με ποιο τρόπο διαπερνούν το εκπαιδευτικό σύστημα και πώς αποτυπώνονται στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Με αυτή την παραδοχή η συνεκπαίδευση στην παρούσα ερευνητική εργασία δεν προσδιορίζεται ως μια εξελιγμένη, εναλλακτική μορφή ειδικής αγωγής, αλλά ως ριζικά διαφορετική θεώρηση της εκπαίδευσης με στόχο την εξάλειψη του αποκλεισμού, των διακρίσεων και των εκπαιδευτικών εμποδίων για όλες τις κοινωνικές κατηγορίες μαθητών, οι οποίες βρίσκονται σε καθεστώς προσβολής και διακινδύνευσης των δικαιωμάτων τους.

1.2. Στόχος της μελέτης

Στόχο της συγκεκριμένης μελέτης, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της Δράσης 3 με τίτλο «*Διακρίσεις και εμπόδια για τα άτομα με αναπηρία στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και μεταλυκειακή εκπαίδευση*» αποτελεί ο εντοπισμός και η τεκμηρίωση των διακρίσεων που υφίστανται τα άτομα με αναπηρία στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, σε επίπεδο πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και μεταλυκειακής εκπαίδευσης.

Η ανάδειξη των υφιστάμενων ανισοτήτων αποτέλεσε τη βάση για την υποβολή προτάσεων μέτρων πολιτικής απαραίτητων προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα «προβληματικά» σημεία και να εξαλειφθούν εμπόδια που οδηγούν σε διακρίσεις σε βάρος των ατόμων με αναπηρία, σε αποκλεισμό τους από το σύστημα εκπαίδευσης, που έχουν ως αποτέλεσμα τη διαρροή τους από το σχολικό περιβάλλον, αλλά και την χαμηλότερου επιπέδου εκπαίδευσή τους.

Επιμέρους στόχοι της μελέτης είναι να ερευνηθεί και να αποτυπωθεί, ποσοτικά και ποιοτικά η κατάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής. Να εντοπιστούν ζητήματα και λειτουργικά προβλήματα που αφορούν τη λειτουργία των σχολείων, την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις υποδομές, το εκπαιδευτικό υλικό, την προσβασιμότητα. Ζητήματα που αφορούν τις εκπαιδευτικές δομές (συντονισμός δομών, διάγνωση, υποστήριξη, αξιολόγηση, πρώιμη παρέμβαση, ολοήμερο σχολείο, παράλληλη στήριξη), αλλά και τη στελέχωσή τους (εκπαιδευτικό προσωπικό και στελέχη ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, υπηρεσιακή κατάσταση εκπαιδευτικού και υποστηρικτικού προσωπικού, επιμόρφωση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, επιμόρφωση γονέων), καθώς και τη λειτουργία των διοικητικών δομών της εκπαίδευσης (διεύθυνση ειδικής αγωγής, περιφερειακές υπηρεσίες).

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας

Προκειμένου να ανιχνευθούν οι διακρίσεις και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και μεταλυκειακής) χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν συνδυαστικά η συλλογή δευτερογενών στοιχείων αλλά και η πρωτογενής ποιοτική έρευνα.

Μέσω της έρευνας γραφείου που περιλάμβανε τη βιβλιογραφική έρευνα και τη συλλογή σχετικών δεδομένων από τους εμπλεκόμενους φορείς, αναζητήθηκαν στοιχεία που να αποτυπώνουν την υφιστάμενη κατάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρία. Πρωτογενή ποιοτικά στοιχεία συλλέχθηκαν μέσω έρευνας πεδίου που περιλάμβανε 70 συνολικά προσωπικές συνεντεύξεις με άτομα με αναπηρία, γονείς μαθητών με αναπηρία, εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης (γενικής και ειδικής) καθώς και δύο ομάδες εστιασμένης συζήτησης με εκπροσώπους του αναπηρικού κινήματος, εκπροσώπους γονέων, εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης.

2.1.1. Έρευνα γραφείου

Η καταγραφή της υφιστάμενης κατάστασης διενεργήθηκε μέσω έρευνας γραφείου και με τη συλλογή στοιχείων από άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενους φορείς. Αναζητήθηκαν και καταγράφηκαν υφιστάμενα βιβλιογραφικά και ερευνητικά δεδομένα καθώς και στοιχεία από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς και ειδικότερα από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, τη διεύθυνση ειδικής αγωγής αλλά και την Εθνική Στατιστική Αρχή. Ειδικότερα:

Από το Υπουργείο Παιδείας ζητήθηκαν στοιχεία σχετικά με:

- Τον αριθμό, το είδος και τη γεωγραφική κατανομή των εκπαιδευτικών δομών ειδικής αγωγής, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης και τον αριθμό των μαθητών/μαθητριών αυτών
- Τον αριθμό των μαθητών/μαθητριών με αναπηρία στο πλαίσιο του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος
- Τον αριθμό των αιτημάτων για παροχή παράλληλης στήριξης για φοίτηση μαθητών/μαθητριών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και τον αριθμό/ποσοστό και το είδος της στήριξης που παρέχεται.
- Τα τμήματα ένταξης που λειτουργούν στη χώρα και το δυναμικό τους σε μαθητές/μαθήτριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Τα δεδομένα που αφορούν στο εκπαιδευτικό προσωπικό, στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και στο ειδικό βοηθητικό προσωπικό στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρία.
- Τις δομές μεταλυκειακής εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρία

Από την Εθνική Στατιστική Αρχή αναζητήθηκαν στοιχεία σχετικά με:

- Τα δεδομένα που αφορούν στη γενική εκπαίδευση, ανά βαθμίδα, στο σύνολο της χώρας (αριθμός σχολείων, μαθητών και μαθητριών, εκπαιδευτικού δυναμικού, βοηθητικού δυναμικού).

Από το Υπουργείο Εργασίας Κοινωνικής Ασφάλισης και Πρόνοιας ζητήθηκαν στοιχεία γενικότερα σχετικά με τα άτομα με αναπηρία, χωρίς ανταπόκριση.

Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας, προκειμένου να καταγραφούν τα δεδομένα που αφορούν την παρουσία των ατόμων με αναπηρία στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και μεταλυκειακή εκπαίδευση.

2.1.2. Έρευνα πεδίου

Η έρευνα πεδίου είχε δυο βασικές ομάδες στόχο: α) άτομα με αναπηρία – γονείς και οικογένειες ατόμων με αναπηρία και β) εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία.

Η πρώτη ομάδα περιλάμβανε άτομα με αναπηρία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ανήλικα παιδιά), άτομα με αναπηρία στη μεταλυκειακή εκπαίδευση, γονείς μαθητών και μαθητριών με αναπηρία. Μέσα από την ομάδα αυτή στόχος ήταν να καταγραφούν οι απόψεις των ατόμων με αναπηρία και των οικογενειών τους για τα ζητήματα που τους αφορούν και η διάγνωση των εμποδίων και των διακρίσεων που έχουν υποστεί στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Η δεύτερη ομάδα αφορούσε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή διοικητικά στελέχη της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς, στελέχη των μηχανισμών διάγνωσης αναγκών κλπ. Από τη συγκεκριμένη ομάδα στόχο τα δεδομένα που αναζητήθηκαν αφορούσαν κυρίως τα εξής:

- Λειτουργικά προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρία, τόσο στο γενικό, όσο και στο ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα (λειτουργία των σχολείων, εκπαιδευτικό υλικό, προσβασιμότητα, υποδομές, θεσμικό πλαίσιο κλπ).
- Λειτουργία των εκπαιδευτικών δομών (συντονισμός, υποστηρικτικοί μηχανισμοί, διάγνωση και αξιολόγηση κλπ)
- Εκπαιδευτικό προσωπικό (γενικό και ειδικό προσωπικό, επάρκεια στελέχωσης, προγράμματα επιμόρφωσης, υποστηρικτικό προσωπικό κλπ)
- Λειτουργία των διοικητικών δομών της εκπαίδευσης.

Για την έρευνα πεδίου χρησιμοποιήθηκαν δυο μεθοδολογικά εργαλεία: οι συνεντεύξεις σε βάθος και οι ομάδες εστιασμένης συζήτησης.

Συνεντεύξεις σε βάθος

Τα ποιοτικά δεδομένα από ομάδες στόχο της έρευνας συγκεντρώθηκαν με τη μέθοδο των συνεντεύξεων σε βάθος. Οι εις βάθος συνεντεύξεις αποτελούν την πλέον συχνή μέθοδο συλλογής ποιοτικών δεδομένων στην κοινωνική επιστήμη

και μέσα από τη δημιουργία ενός πλαισίου όπου ο πληροφορητής αναπτύσσει ελεύθερα και σε βάθος τις απόψεις και τις σκέψεις του για ένα σαφώς καθορισμένο ζήτημα ή ερευνητικό αντικείμενο. Βασική αρχή των συνεντεύξεων ήταν η διατύπωση της φωνής των ατόμων με αναπηρία ή των οικογενειών τους (καθώς η έρευνα αφορούσε σε μεγάλο βαθμό ανήλικα άτομα) σε σχέση με τις εμπειρίες και τις καταστάσεις που έχουν βιώσει, εμπόδια που έχουν αντιμετωπίσει και ενδεχόμενες διακρίσεις στην εκπαίδευση.

Η ερευνητική διαδικασία βασίστηκε σε οδηγό ημι-δομημένης μορφής, ο οποίος ήταν διαφορετικός ανάλογα με την ομάδα ή την υπό-ομάδα στην οποία ανήκε ο κάθε συνεντευξιζόμενος (Ο Οδηγός συνέντευξης παρατίθεται στο Παράρτημα 1). Επιδιώχθηκε η αμεσότητα μεταξύ ερευνητών και συνεντευξιζομένων και η κατανόηση των στάσεων και συμπεριφορών μέσα από τα μάτια των υποκειμένων της έρευνας. Οι ερωτήσεις ήταν κατά κανόνα ανοικτού τύπου, ενώ οι ερευνητές ήλθαν σε επαφή με τους πληροφορητές με τη μέθοδο των κατ' ακολουθίαν γνωριμιών.

Πριν από την έναρξη της συνέντευξης παρουσιάζονταν το αντικείμενο της συνέντευξης και τονίζονταν τόσο η τήρηση της ανωνυμίας των πληροφορητών όσο και το ειδικό βάρος της συμμετοχής τους στην καταγραφή και ανάδειξη ενός ζητήματος το οποίο απασχολεί και άλλους εμπλεκόμενους στη διαμόρφωση των συνθηκών εκπαίδευσης και εργασίας των ατόμων με αναπηρία.

Κατά την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων καταβλήθηκε προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο διαρκούς προβληματισμού και αναστοχασμού, ώστε να καταστεί δυνατό η ποιοτική αυτή μέθοδος να λειτουργήσει ως μεγεθυντικός φακός για το υπό διερεύνηση ζήτημα, με σκοπό να αναφανεί κατά το δυνατόν τεκμηριωμένα και καθαρά ο μηχανισμός της εκδήλωσης και της βίωσής του. Οι βασικοί άξονες του Οδηγού συνέντευξης ήταν: α) δημογραφικά στοιχεία του πληροφορητή/τριας β) ανίχνευση εμποδίων στην εκπαίδευση γ) ανίχνευση διακρίσεων στην εκπαίδευση δ) γενικότερες ερωτήσεις

Βασικό βήμα της έρευνας ήταν ο εντοπισμός ατόμων με αναπηρία που θα δέχονταν να μετέχουν στην έρευνα. Η πρώτη επαφή με το υποψήφιο δείγμα έγινε με την αποστολή επιστολών σε οργανώσεις ατόμων με αναπηρία και την ενημέρωση για το αντικείμενο και τους στόχους της μελέτης και ειδικότερα σε οργανώσεις γονέων παιδιών με αναπηρία. Παράλληλα, διενεργήθηκε τηλεφωνική

επικοινωνία με τους φορείς και με οργανώσεις ατόμων με αναπηρία σε επίπεδο περιφέρειας. Επίσης επικοινωνία πραγματοποιήθηκε και με τις αρμόδιες διευθύνσεις (τόσο σε επίπεδο Υπουργείου Παιδείας, όσο και σε επίπεδο Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Για τον εντοπισμό του δείγματος χρησιμοποιήθηκε και η μέθοδος της χιονοστιβάδας και των κατ' ακολουθίαν γνωριμιών με κάθε πληροφοριοδότη να υποδεικνύει άλλους πιθανούς πληροφοριοδότες.

Μεθοδολογικό ζήτημα που ανέκυψε κατά την υλοποίηση της έρευνας αποτέλεσε ο μη εντοπισμός ατόμων με αναπηρία σπουδαστών ή αποφοίτων μεταλυκειακής εκπαίδευσης. Για τον εντοπισμό πληροφορητών πραγματοποιήθηκε επικοινωνία με τα ιδιωτικά κέντρα μεταλυκειακής εκπαίδευσης, για τον εντοπισμό σπουδαστών με αναπηρία, χωρίς ανταπόκριση. Δημόσιες μεταλυκειακές εκπαιδευτικές δομές για άτομα με αναπηρία δεν υφίστανται. Επιπλέον, σχετικές επαφές με εκπροσώπους οργανώσεων ατόμων με αναπηρία, για τον εντοπισμό ατόμων με αναπηρία που φοιτούν σε μεταλυκειακό επίπεδο δεν ευοδώθηκαν.

Ομάδες εστιασμένης συζήτησης

Τα ευρήματα της πρωτογενούς έρευνας συζητήθηκαν σε ομάδες εστιασμένης συζήτησης προκειμένου να διερευνηθούν περαιτέρω οι παράγοντες που οδηγούν σε διακρίσεις ή αναπαράγουν διακρίσεις στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και μεταλυκειακής.

Οργανώθηκαν δύο ομάδες εστιασμένης συζήτησης, στις οποίες μετείχαν: εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, στελέχη της εκπαίδευσης, γονείς μαθητών/μαθητριών με αναπηρία.

Οι εστιασμένες συζητήσεις αποσκοπούσαν στο να διευκολύνουν την κατανόηση των δομικών, θεσμικών, στερεοτυπικών ή άλλων εμποδίων που εντοπίζονται, των πτυχών που πρέπει να αλλάξουν καθώς και στους μηχανισμούς και παρεμβάσεις που απαιτούνται για την αντιμετώπιση και την εξάλειψή τους.

3. Βιβλιογραφική επισκόπηση

3.1. Η ειδική αγωγή και το αίτημα της ισότητας

3.1.1. Οι κοινωνικές και πολιτικές διεργασίες στο διεθνές πεδίο

Σε όλες σχεδόν τις χώρες της Ε.Ε, στις ΗΠΑ και σε άλλες χώρες του δυτικού κόσμου η πολιτική της συνεκπαίδευσης (inclusion) αποτελεί πλέον τη σύγχρονη εδραιωμένη τάση στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Πρέπει ωστόσο να επισημανθεί πως η εδραίωσή της ως εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και ως παιδαγωγική εφαρμογή προήλθε μετά από πολύχρονες κοινωνικές και πολιτικές διεργασίες που πρόταξαν το αίτημα της συνεκπαίδευσης στο πεδίο των κοινωνικών αγώνων και συνέδεσαν τη διεκδίκησή της με τα ζητήματα της ισότητας της δικαιοσύνης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Στην ιστορική διαδρομή αυτών των αγώνων η δεκαετία του 1980 υπήρξε καθοριστική για το χώρο της Ειδικής Αγωγής. Στις ΗΠΑ, στο ΗΒ, και σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι παραδοσιακές αντιλήψεις για το διαχωρισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων μεταξύ γενικής και ειδικής αγωγής αμφισβητούνται και αρχίζει να επανεξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο ήταν μέχρι τότε δομημένο το σύστημα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Στις ΗΠΑ, ο νόμος του 1975, γνωστός ως PL.94-142, ήταν ένας νόμος σταθμός στην Ειδική Αγωγή όχι μόνο για τις ΗΠΑ αλλά και για πολλές χώρες της Ευρώπης. Ήταν η πρώτη φορά που θεσμοθετήθηκε η παροχή κατάλληλης ειδικής εκπαίδευσης για κάθε παιδί με ειδικές ανάγκες σε όσο το δυνατόν μη περιοριστικό περιβάλλον εκπαίδευσης, δηλαδή κατά προτίμηση μέσα στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, με βάση το ετήσιο Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ), το οποίο σχεδιάζεται από εκπαιδευτικούς και γονείς (Λαμπροπούλου, 2008). Στην πλευρά της Ευρώπης η έκθεση Warnock, που δημοσιεύτηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο το 1978, έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην ολική επαναπροσέγγιση του χώρου της Ειδικής Αγωγής, τόσο σε επίπεδο φιλοσοφίας και κοινωνικής αντίληψης, όσο και σε επίπεδο ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και προσβασιμότητας στους αντίστοιχους πόρους (Χρηστάκης, 2004). Ένας ακόμη σημαντικός σταθμός προς αυτή την κατεύθυνση είναι η απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου σύμφωνα με την οποία

«επιβεβαιώνεται η σπουδαιότητα της μεγαλύτερης δυνατής ένταξης μειονεκτούντων παιδιών στα κανονικά σχολεία» (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αριθ. C 211 της 14/5/1987).

Τις επόμενες δεκαετίες ακολούθησε κύμα αλλαγών και μεταρρυθμίσεων με απώτερο στόχο την ευθυγράμμιση των πολιτικών των κρατών προς τις κατευθυντήριες αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των διεθνών συμβάσεων για το σεβασμό των δικαιωμάτων του παιδιού. Σε αυτή τη μακρά διαδρομή αποτελεί σταθμό η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994, η οποία υπογράφεται από 92 κυβερνήσεις και 25 διεθνείς οργανισμούς με τίτλο και θέμα, «Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή» (UNESCO, 1994). Η Διακήρυξη κατοχυρώνει με ουσιαστικές διατάξεις το θεσμό της συνεκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρία και την ισότιμη χωρίς όρους πρόσβασή τους στο γενικό σύστημα εκπαίδευσης ως απόλυτο και αδιαπραγμάτευτο δικαίωμά τους (Soler, 1996).

Σε νομοθετικό επίπεδο για την προώθηση των μέτρων ισότητας των ατόμων με αναπηρία και τη διασφάλιση της κοινωνικής προστασίας, ακολούθησαν μια σειρά από διεθνή νομικά κείμενα και ευρωπαϊκές συμβάσεις, όπου η συνεκπαίδευση τίθεται ως βασική προτεραιότητα των συμβαλλομένων κρατών-μερών. Η διαρκώς διευρυνόμενη τάση της συνεκπαίδευσης, στις δυτικές κοινωνίες κατά κύριο λόγο, θεμελιώνεται σε δύο βασικές παραδοχές. Η πρώτη παραδοχή σχετίζεται με την πεποίθηση ότι τα οφέλη από την κοινή εκπαίδευση ανάπηρων και μη παιδιών είναι αμοιβαία. Η δεύτερη προτάσσει το δικαιωματικό χαρακτήρα της ισότιμης εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρίες και της πλήρους συμμετοχής σε κοινό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Stainback & Stainback, 1990).

Σημαντικό ρόλο στη γενικότερη στροφή για την πραγματοποίηση των αλλαγών έπαιξε η ανάπτυξη και δραστηριοποίηση του αναπηρικού κινήματος που διεκδικούσε δίκαιη και ισότιμη μεταχείριση για όλα τα παιδιά χωρίς διακρίσεις από τη δεκαετία του 1970 (Ballard & MacDonald, 1998). Αιχμή των διεκδικήσεων του αναπηρικού κινήματος αποτέλεσε η αμφισβήτηση των πολιτικών και των εφαρμογών, οι οποίες μέχρι τότε προωθούσαν το διαχωρισμό και την «ανθρώπινη βελτίωση» (human improvement), που είχαν τις ρίζες τους στο κίνημα της ευγονικής και τον κοινωνικό δαρβινισμό του τέλους του 19^{ου} και του πρώτου μισού του 20^{ου} αιώνα. Απέναντι στο μοντέλο της ευγονικής το αναπηρικό κίνημα αντιπαραθέτει το μοντέλο της ενταξιακής εκπαίδευσης, που αντλεί τις

ιδεολογικές του πηγές από το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας και συνδέεται με μια ευρύτερη εκστρατεία για κοινωνική δικαιοσύνη, ίσες ευκαιρίες και ισότιμη μεταχείριση (Armstrong, Armstrong, Spandagou, 2010: 6).

3.1.2. Η διάσταση της ισότητας στη διεθνή νομοθεσία

3.1.2.1 Η Σύμβαση ενάντια στις Διακρίσεις στην Εκπαίδευση της UNESCO (Convention against Discrimination in Education, 1960)

Η Σύμβαση ενάντια στις Διακρίσεις στην Εκπαίδευση (1960) εγγυάται, στο άρθρο 1, την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση όλων των τύπων και των βαθμίδων σε όλους, ενώ απαγορεύει τον περιορισμό οποιουδήποτε προσώπου ή ομάδας προσώπων σε μια μορφή εκπαίδευσης με κατώτερες προδιαγραφές. Στα άτομα με αναπηρία θα πρέπει, όπως συνάγεται από την ερμηνεία του άρθρου, να παρασχεθεί από τις εθνικές κανονιστικές αρχές η δυνατότητα της ίσης πρόσβασης στους πόρους της εκπαίδευσης, οι οποίοι, σύμφωνα με το άρθρο, είναι πλήρως συγκρίσιμοι με τους διαθέσιμους πόρους στα άτομα χωρίς ειδικές ανάγκες. Η ρητορική του εν λόγω άρθρου, όπως διατυπώνεται στη Σύμβαση, υπόσχεται μια απαίτηση «εύλογης προσαρμογής» για ισότιμη πρόσβαση των ατόμων με και χωρίς ειδικές ανάγκες στα ίδια σχολεία, καθώς επίσης και την ισότιμη απόλαυση του εκπαιδευτικού αγαθού. Αυτό περιλαμβάνει: α) την πλήρη και χωρίς διαχωρισμούς συμμετοχή στα προγράμματα σπουδών και στο γενικό σκοπό της εκπαίδευσης, β) τη χωροταξική διευκόλυνση της πρόσβασης σε κτίρια και αίθουσες διδασκαλίας, γ) βοηθήματα συναφή με την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως ειδικό εξοπλισμό για μειωμένη όραση ή μειωμένη ακοή, εκπαιδευτικά βοηθήματα προσαρμοσμένα στο είδος της αναπηρίας κ.λ.π.

3.1.2.2. Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989)

Σε συνέχεια των θεσμοθετημένων διακηρύξεων του Ο.Η.Ε. τρεις δεκαετίες περίπου αργότερα **(1989)** συντάσσει και θεσπίζει τη **Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού**. Στο άρθρο 28 στην πρώτη παράγραφο γίνεται σαφής

αναφορά στην υποχρέωση των συμβαλλόμενων κρατών, να ενισχύουν τις διάφορες μορφές εκπαίδευσης και την προσβασιμότητά της σε όλους, με έμφαση στη δεύτερη βαθμίδα, να καταστήσουν ανοιχτή σε όλους την επαγγελματική ενημέρωση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, να παίρνουν διαρκή μέτρα για τη μείωση και την αποτροπή της σχολικής διαρροής¹.

Η πρώτη ανάγνωση του κειμένου καθιστά αμέσως αντιληπτή την ευθεία διασύνδεση της εκπαίδευσης με την εργασιακή πορεία και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, στοιχείο που δεν αποτυπώνεται με τόσο γραμμικό τρόπο σε προηγούμενα κείμενα, ενώ ταυτόχρονα μια νέα σημαντική επισήμανση που εισάγεται ως συμβατική υποχρέωση των συμβαλλόμενων κρατών είναι η λήψη συγκεκριμένων μέτρων για την αποτροπή της εγκατάλειψης των σχολικών σπουδών. Ακόμα και με τη θέσπιση των δύο αυτών εδαφίων τα άτομα με αναπηρίες έρχονται στο προσκήνιο ως βασικοί διεκδικητές των παραπάνω δικαιωμάτων, αφού διασφαλίζεται η παραμονή τους στην εκπαίδευση και η μετάβασή τους στην επόμενη βαθμίδα και ανοίγει η προοπτική της εργασιακής τους ένταξης.

3.1.2.3 Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994)

Η ευρωπαϊκή πολιτική παρουσιάζει τις αναμενόμενες επιρροές αναφορικά με τις εξελίξεις στο διεθνές πεδίο στον τομέα της εκπαίδευσης και πιο εστιασμένα στο

¹ Ο.Η.Ε. Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) άρθ. 28 παρ.1: Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού στη εκπαίδευση και ιδιαίτερα, για να επιτευχθεί η άσκηση του δικαιώματος αυτού προοδευτικά και στη βάση της ισότητας των ευκαιριών:

- α) καθιστούν τη στοιχειώδη εκπαίδευση υποχρεωτική και δωρεάν για όλους,
- β) ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διάφορων μορφών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τόσο γενικής όσο και επαγγελματικής, τις καθιστούν ανοιχτές και προσιτές σε κάθε παιδί, και παίρνουν κατάλληλα μέτρα, όπως η θέσπιση της δωρεάν εκπαίδευσης και της προσφοράς χρηματικής βοήθειας σε περίπτωση ανάγκης,
- γ) εξασφαλίζουν σε όλους την πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία με όλα τα κατάλληλα μέσα, σε συνάρτηση με τις ικανότητες του καθενός,
- δ) καθιστούν ανοιχτές και προσιτές σε κάθε παιδί τη σχολική και την επαγγελματική ενημέρωση και τον προσανατολισμό,
- ε) παίρνουν μέτρα για να ενθαρρύνουν την τακτική σχολική φοίτηση και τη μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης σπουδών.

χώρο της Ειδικής Αγωγής.. Αυτές οι επιρροές φαίνονται καθαρά στο Συνέδριο της UNESCO που έλαβε χώρα στη Σαλαμάνκα τον Ιούνιο του 1994. Όλες οι ευρωπαϊκές χώρες επικύρωσαν τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και το Πλαίσιο για Δράση στην Ειδική Αγωγή. Αυτή η συλλογική διακήρυξη αποτελεί κομβικό σημείο εξέλιξης για το έργο της Ειδικής Αγωγής στην Ευρώπη και αποτελεί το θεμελιώδες πλαίσιο αναφοράς της πολιτικής πολλών χωρών. Το δυνατό γνώρισμα της Διακήρυξης είναι η ενταξιακή εκπαίδευση (inclusive), ως κεντρικό χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής πολιτικής των συμβαλλόμενων κρατών. Οι βασικές αρχές που θεσπίζει η Διακήρυξη σχετίζονται με τις ίσες ευκαιρίες σε ό,τι αφορά τη γνήσια πρόσβαση σε μαθησιακές εμπειρίες, το σεβασμό στις ατομικές διαφορές και την ποιοτική εκπαίδευση για όλους, που εστιάζει στις προσωπικές δυνατότητες παρά στις αδυναμίες.

Η Διακήρυξη, την οποία υπέγραψαν εκπρόσωποι 92 κυβερνήσεων και 25 διεθνών οργανισμών, υποστηρίζει μεταξύ άλλων, ότι τα κανονικά σχολεία, που είναι προσανατολισμένα στην ένταξη, παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση στην πλειονότητα των μαθητών και βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα και τελικά τη σχέση κόστους – αποτελεσματικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Ainscow, 1997: 3).

3.1.2.4 Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (CRPD) 2006

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο που εκδόθηκε στις 13 Δεκεμβρίου 2006 στην έδρα των Ηνωμένων Εθνών στη Νέα Υόρκη, αποτελεί το πιο πρόσφατο νομοθετικό κείμενο, σε διεθνές επίπεδο, το οποίο θεωρείται εξαιρετικά σημαντικό, καθώς συνηγορεί στη συνεκπαίδευση. Η Σύμβαση προορίζεται ως μέσο για τα ανθρώπινα δικαιώματα με σαφή την κοινωνική διάσταση της ανάπτυξης. Υιοθετεί μια ευρεία κατηγοριοποίηση των ατόμων με αναπηρία και επιβεβαιώνει ότι όλα τα άτομα με κάθε είδους αναπηρία πρέπει να απολαμβάνουν όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες. Διευκρινίζει τις προϋποθέσεις και τον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο όλες οι κατηγορίες των δικαιωμάτων ισχύουν για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και εντοπίζει περιοχές όπου πρέπει να γίνουν οι απαραίτητες προσαρμογές από τα υπογράφοντα κράτη για τα άτομα με αναπηρία, ώστε να ασκήσουν και να

απολαύσουν αποτελεσματικά τα δικαιώματά τους, καθώς και τις περιοχές όπου τα δικαιώματά τους έχουν παραβιαστεί και όπου η προστασία των δικαιωμάτων πρέπει να ενισχυθεί (βλ. άρθρο 4, CRPD, 2006). Το άρθρο 24 ειδικότερα περιγράφει εκτενώς τα βασικά στοιχεία τα οποία πρέπει να ληφθούν υπόψη, ώστε να διασφαλιστεί το δικαίωμα της πρόσβασης στην εκπαίδευση, το δικαίωμα σε ποιοτική εκπαίδευση και το δικαίωμα του σεβασμού στο περιβάλλον της μάθησης.

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (Convention on Rights of People with Disabilities, 2006), ως αποτέλεσμα χρόνιων διεκδικήσεων του αναπηρικού κινήματος, έχει ως στόχο να προχωρήσει τις πολιτικές αναπηρίας μακριά από ένα «ιατρικό» μοντέλο που βασίζεται στην ταξινόμηση και το διαχωρισμό των ατόμων με αναπηρία ως αντικείμενα της ιατρικής ή θεραπευτικής αγωγής, προς την κατεύθυνση ενός «κοινωνικού» μοντέλου, που επικεντρώνεται στις δυνατότητες και θεωρεί την ένταξη, την ατομική αξιοπρέπεια, την προσωπική αυτονομία και την κοινωνική αλληλεγγύη ως το πρωταρχικό σημείο εκκίνησης. Κάτω από αυτές τις προσεγγίσεις, η προβληματική περί αναπηρίας δεν θα ξεκινά από το ερώτημα πώς να σχεδιάζονται παροχές για όσους θεωρούνται «αδύναμοι» να ενταχθούν στην κοινωνία γενικά, αλλά πώς θα γίνει η κοινωνία προσβάσιμη σε όλα τα άτομα, στη βάση της ισότητας και της άρσης του διαχωρισμού. Αυτό προϋποθέτει τη θέσπιση νέας νομοθεσίας ή την τροποποίηση της υφιστάμενης νομοθεσίας για την εξίσωση των ευκαιριών, είτε στο κοινωνικό περιβάλλον είτε στη δημόσια σφαίρα.

3.2. Η ειδική αγωγή και η διάσταση της ισότητας στο χάρτη της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής

3.2.1 Οι πρώτες νομοθετικές ρυθμίσεις (1950-1980)

Η πορεία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα μετρά μόλις λίγες δεκαετίες καθώς μέχρι και το 1950 στον τομέα αυτό η απουσία του κρατικού τομέα είναι παντελής και η ειδική αγωγή βρίσκεται αποκλειστικά στη διάθεση της φιλανθρωπίας και της ιδιωτικής πρωτοβουλίας.

Μετά τη δεκαετία του 1950 επικρατεί η τάση ίδρυσης ειδικών σχολείων και ιδρυμάτων. Αυτή την περίοδο η ιδιωτική πρωτοβουλία επηρεάζει σημαντικά τη θέσπιση νομοσχεδίων, που αναγνώριζαν τα ιδιωτικά ειδικά σχολεία ως ισότιμα προς τα αντίστοιχα δημόσια. Γενικά, η αρχή που διέπει τις νομοθετικές ρυθμίσεις του επίσημου ελληνικού κράτους και τη στάση των ιδιωτών είναι η αρχή της ίσης μεταχείρισης των ατόμων, ανεξαρτήτως της φυσικής ή νοητικής τους κατάστασης.

Κατά τη δεκαετία του εβδομήντα ένα πολύ σημαντικό βήμα υπήρξε η κατοχύρωση των δικαιωμάτων του μειονεκτικού παιδιού στο πρώτο μεταπολιτευτικό Σύνταγμα του 1974² (άρθρο 16 παρ.4). Στη συνέχεια αρχίζει να διαμορφώνεται θεσμικά ο χώρος της ειδικής εκπαίδευσης με την συγκρότηση της πρώτης «Επιτροπής Μελέτης και Προγραμματισμού της Ειδικής Αγωγής» που εντάσσεται στο ΥΠ.Ε.Π.Θ.

3.2.2 Οι νομοθετικές εκσυγχρονιστικές τάσεις (1980-2000)

Στην Ελλάδα, στις αρχές της δεκαετίας του 1980, οι ελληνικές κυβερνήσεις, προώθησαν νομοθετικά και πολιτικά μέτρα (Ν.1143/1981, Ν.1566/1985), που θεσμοθετούσαν την εισαγωγή του δικαιώματος εκπαίδευσης για τα άτομα με

² Άρθρο 16 παρ.4/1974 του Συντάγματος: «Πάντες οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, καθ' όλας τας βαθμίδας αυτής, εις τα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το κράτος ενισχύει τους διακρινόμενους ως και τους δεομένους αρωγής ή ειδικής προστασίας σπουδαστάς, αναλόγως προς τας ικανότητάς αυτών».

αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον και αναγνώριζαν την αναγκαιότητα εφαρμογής διαφορετικών αναλυτικών προγραμμάτων με την ίδρυση διαφόρων τύπων Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ). Τα μέτρα αυτά ήταν οι πρώτες νομοθετικές προσπάθειες, σε επίπεδο κεντρικής πολιτικής εξουσίας, που έφεραν στο προσκήνιο την ειδική εκπαίδευση και της έδωσαν το χαρακτήρα της ισότιμης δωρεάν εκπαίδευσης, όπως ορίζει το άρθρο 16 του Συντάγματος. Στην κοινωνική και πολιτική συγκυρία της περιόδου ήταν επιβεβλημένο και ισχυρό το αίτημα του εκδημοκρατισμού του σχολείου και η ανάγκη επανασχεδιασμού των λειτουργιών του, για να αγκαλιάσει ετερογενείς μαθητικούς πληθυσμούς διαφορετικών αναγκών, προσδοκιών και δυνατοτήτων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Το 1981 ψηφίζεται ο πρώτος ολοκληρωμένος νόμος (1143/81) για την Ειδική Αγωγή ομόφωνα από τη Βουλή των Ελλήνων. ο οποίος εγκαινιάζει μια σειρά νομοθετικών ρυθμίσεων της Ειδικής Αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με το νόμο αυτό προσδιορίζεται η έννοια «αποκλίνοντα άτομα», ορίζεται υποχρεωτική η φοίτηση 6-17 ετών και μεταβιβάζεται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων η ευθύνη των ατόμων με αναπηρία. (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Πρόκειται για κατάκτηση στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, αφού για πρώτη φορά η Πολιτεία ανέλαβε επίσημα τα καθήκοντά της απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Το νόμο συμπλήρωνε το Προεδρικό Διάταγμα (630/82) που αναφερόταν σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας της Ειδικής Αγωγής.

Το 1985 με το Νόμο 1566/85 προωθείται η κατάργηση των διακρίσεων σε βάρος των ατόμων με αναπηρία και η σχολική κοινωνική ένταξη. Η ειδική αγωγή ενσωματώνεται στο νομικό πλαίσιο του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος, υιοθετείται ο θεσμός της ένταξης με την ίδρυση και λειτουργία των πρώτων ειδικών τάξεων μέσα στα γενικά σχολεία, απαλείφεται ο όρος «αποκλίνοντα» παιδιά και αντικαθίσταται από τον όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες», εισάγεται ο θεσμός του ψυχολόγου και των ειδικών υποστηρικτικών υπηρεσιών. Την ίδια περίοδο το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων άρχισε να εγκαταλείπει την πρακτική ίδρυσης νέων Ειδικών Σχολείων, προωθώντας την ένταξη, δηλαδή τη λειτουργία ειδικών τάξεων στα Γενικά σχολεία.

Αυτή την περίοδο υπό την ισχυρή επιρροή της Ευρωπαϊκής Ένωσης δίνονται νέες κατευθύνσεις στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Καθοριστικό υπήρξε το σχέδιο

συμπερασμάτων του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας της 14ης Μαΐου 1987, σχετικά με την ένταξη των μειονεκτούντων παιδιών και νέων στα «κανονικά» εκπαιδευτικά συστήματα. Η νέα κατεύθυνση και ο νέος στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής σε διεθνές επίπεδο είναι η κοινή αγωγή ανάπηρων παιδιών και μη

Με το νόμο 1566/85 άρχισε μία περίοδος κατά την οποία η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα τείνει να συμβαδίζει με τις εξελίξεις της Ειδικής Αγωγής στην Ευρώπη, καθώς με το νόμο αυτόν θεσμοθετείται η έννοια και η σημασία της ένταξης με παιδαγωγικές πρακτικές που είχαν όμως μεγάλη απόσταση από μία ουσιαστική ενταξιακή προοπτική. Η εκπαιδευτική πολιτική του αποκλεισμού και των διακρίσεων συνεχίστηκε με τρόπους περισσότερο εξευγενισμένους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

3.2.3 Οι νομοθετικές προσαρμογές στις διεθνείς διακηρύξεις (2000-μέχρι σήμερα)

Δύο δεκαετίες περίπου πριν από το τέλος του 20^{ου} αιώνα άρχισε να ωριμάζει στη κοινή γνώμη η άποψη ότι τα παιδιά με αναπηρία μέσα στο πλαίσιο του ειδικού σχολείου δεν παρουσιάζουν βελτίωση, αντιθέτως παραμένουν στάσιμα (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου, 2000: 157).

Το 1995 γίνεται μια προσπάθεια να αντιμετωπιστούν τα κενά και οι αδυναμίες των άρθρων του νόμου 1566/85 και τα οποία αφορούσαν την Ειδική Αγωγή. Πρόκειται για μία πρόταση σχεδίου νόμου που δόθηκε στη δημοσιότητα προς συζήτηση από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ο τίτλος του είναι: «Ειδική Εκπαίδευση. Αγωγή ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Το συγκεκριμένο σχέδιο νόμου περιλαμβάνει άρθρα για κοινή εκπαίδευση ανάπηρων και μη μαθητών επηρεασμένα από τις σχετικές κατευθυντήριες γραμμές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, χωρίς όμως να λαμβάνει υπ' όψη τις ιδιαιτερότητες της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μάλιστα, δεν έχουν προηγηθεί οι απαραίτητες επιστημονικές μελέτες και τα απαραίτητα πιλοτικά προγράμματα. Διαφαίνεται πάντως ότι ο γενικότερος στόχος του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι η προσπάθεια για να διαμορφωθεί ένα σχολείο το οποίο

να είναι σε θέση να ανταποκριθεί τόσο στα ατομικά μαθησιακά ενδιαφέροντα όσο και στη συλλογική βούληση για μάθηση. Δηλαδή ένα σχολείο δίχως διαχωρισμούς, όπως άλλωστε επιβάλλουν και οι προηγούμενες ευρωπαϊκές θεσμίσεις με αιχμή τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) Το συγκεκριμένο σχέδιο νόμου ψηφίστηκε ύστερα από πέντε (5) χρόνια και δημοσιεύτηκε στις 14 Μαρτίου του 2000.

Ο νόμος 2817/2000 περιέχει μία σειρά από θετικά στοιχεία που καθορίζουν το θεσμικό πλαίσιο της Ειδικής Εκπαίδευσης με μία πιο σύγχρονη αντίληψη συγκριτικά με ό,τι ίσχυε σε προηγούμενες νομοθετικές παρεμβάσεις. Βασικά είναι ο νόμος που αποτυπώνει τις επιρροές από τη σύγχρονη ευρωπαϊκή και διεθνή νομοθεσία στα ζητήματα της ισοτιμίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Παρουσιάζει όμως και αρνητικά στοιχεία όπως: α) η ορολογία που χρησιμοποιεί είναι ασαφής ή επιστημονικά ανακριβής, β) τα μέτρα που προτείνονται αναπαράγουν στοιχεία ρυθμιστικών διατάξεων της παλαιότερης νομοθεσίας όπως είχαν διαμορφωθεί στο Ν. 1566/1985 και γ) διαιωνίζει το χωροταξικό αποκλεισμό αφού τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) συγκεντρώνονται στα μεγάλα αστικά κέντρα, με αποτέλεσμα την αδυναμία πρόσβασης των πληθυσμών των απομακρυσμένων και δυσπρόσιτων περιοχών.

Ο τελευταίος νόμος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ν. 3699/2008), ορίζει ότι κύριος σκοπός της ΕΑΕ, τόσο στο πλαίσιο του γενικού σχολείου όσο και των ειδικών σχολικών μονάδων, είναι 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.

Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) η οποία στο πλαίσιο των σκοπών της 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.

Στον τελευταίο νόμο περί ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, (Ν. 3699/2008) ασκήθηκε έντονη κριτική από φορείς της Ειδικής Αγωγής και επιστήμονες, οι οποίοι

υπογραμμίζουν, ότι τόσο στη διατύπωσή του όσο και στις θεσμίσεις που παράγει προβαίνει σε βίαιες διακρίσεις. Σύμφωνα με αυτές τις απόψεις α) ιατροποιεί την ειδική αγωγή και εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επιστρέφοντας σε παρωχημένες ταξινομήσεις, β) καταφεύγει σε επιστημονικά ανακριβείς και αδόκιμες βιολογικές θεωρίες περί ανώτερης ευφυΐας³. Αυτή η διάκριση έκανε αρχικά την εμφάνισή της στο Ν. 3194/2003 με τον όρο «χαρισματικά παιδιά», χωρίς να μπορεί να τεκμηριώσει αυτή τη θέση αφού τα ερευνητικά αποτελέσματα της επιστήμης καταρρίπτουν έννοιες όπως αυτές του «χαρίσματος», οι οποίες παράγουν και διαιωνίζουν έναν παιδαγωγικό και κοινωνικό ρατσισμό (ΠΕΣΕΑ, 2008: 3-4).

Στον εν λόγω νόμο, περαιτέρω, η ένταξη αντιμετωπίζεται ως αποτέλεσμα της «βελτίωσης και αξιοποίησης των δυνατοτήτων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων» των ατόμων που αποτελούν την ομάδα στόχο της ειδικής αγωγής (Ν. 3699/2008, αρθρ. 2 παρ.1), είναι, με άλλα λόγια, αποτέλεσμα της ομαλοποίησης του ατόμου. Εκείνο το οποίο συσκοτίζεται είναι ότι στη νέα συνθήκη η ιεραρχική δομή της κοινωνίας μπορεί μεν να αποκτά νέα μορφή, ωστόσο στον πυρήνα της παραμένει αναλλοίωτη (Αλεξίου, 2008 στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2012: 7) και επιδρά καθοριστικά στις ατομικές δυνατότητες. Ήδη στο άρθρο 3 του νόμου⁴ για μια ακόμη φορά (όπως και στους προηγούμενους βλ. Ν. 2817/2000, Ν. 1566/1985, Ν. 1143/1981) η κατηγοριοποίηση των αναπήρων γίνεται με βάση τη «νорма» και το αποκλίνον ή «προεξέχον» χαρακτηριστικό (Καραγιάννη, 2008: 5). Οι συντάκτες του παρόντος νόμου δεν έχουν λάβει υπόψη τους ούτε την κριτική που έχει ασκηθεί (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004, Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideri, 2000) όλα τα προηγούμενα χρόνια ούτε και τον επίσημο λόγο των αναπήρων όπως αυτός έχει αποτυπωθεί στις διεθνείς διακηρύξεις. Από την επίσημη νομική διατύπωση που υιοθετείται φαίνεται ότι οποιαδήποτε απόκλιση αποδίδεται σε ενδογενείς παράγοντες της ανάπτυξης του παιδιού. Εκτός από το ότι αυτό αποτελεί επιστημονική ανακρίβεια (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004) παράλληλα προσφέρει μια

³ Στο άρθρο 3 παρ. 3 του ν. 3699/2008 σημειώνεται ότι: «μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα...»

⁴ Το άρθρο 3 ορίζει ότι στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται κυρίως: «όσοι παρουσιάζουν νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές ανεπάρκειες, κινητικές ανεπάρκειες, χρόνια νοσήματα, διαταραχές ομιλίας και λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, ψυχικές διαταραχές, πολλαπλές αναπηρίες»

ισχυρή πλατφόρμα νομιμοποίησης των δομικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, στη βάση της επικαλούμενης βιολογικής ανισότητας.

Παρά τις νομοθετικές απόπειρες ευθυγράμμισης της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα με τις αντίστοιχες τάσεις στο ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον, όλο και πιο έντονα αποσαφηνίζεται η ανάγκη του επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στις περισσότερες περιπτώσεις διαπιστώνεται ωστόσο, ότι οι σχετικές πρωτοβουλίες αναζητούν διαχειριστικούς τρόπους ευκολότερης εφαρμογής της ενταξιακής διεργασίας, παρά την ουσιαστική ιδεολογική της εγγύτητα με την άρση των αποκλεισμών και την καταπολέμηση κάθε είδους διακρίσεων.

3.3. Μοντέλα Αναπηρίας και εκπαίδευση

Η προσέγγιση του ζητήματος της αναπηρίας ακολουθεί μια διαρκώς εξελισσόμενη διαδρομή, ιδίως τις τελευταίες δεκαετίες. Έχει ιδιαίτερη σημασία να παρακολουθήσουμε αυτή τη διαδρομή, καθώς η εξέλιξη των προσεγγίσεων και ο μετασχηματισμός τους σε θεσμούς βοηθά να προσδιορίσουμε το σημείο εκκίνησης των εκάστοτε πολιτικών για την αναπηρία.

Οι δύο βασικές αντιτιθέμενες απόψεις περί αναπηρίας, που καθόρισαν σε κεντρικό επίπεδο τις κατά καιρούς θεσμοθετημένες πολιτικές, είναι ο λόγος περί βιολογικής κατανόησης της αναπηρίας (η αναπηρία ως ασθένεια) και ο λόγος της κοινωνικής κατανόησης της αναπηρίας (η αναπηρία ως κοινωνική μειονεξία). Παρά το ότι τα άτομα με αναπηρία αποτελούν εξαιρετικά ανομοιογενή ομάδα και οι δύο προσεγγίσεις χρησιμοποιούν κοινά εργαλεία στην ανάλυσή τους. Έτσι για το ατομικό/ιατρικό μοντέλο ή μοντέλο της «προσωπικής τραγωδίας», η αναπηρία αποτελεί ιατρικό περιστατικό με ψυχολογικές ενδεχομένως προεκτάσεις και γίνεται αντιληπτή ως φυσική κατηγορία και όχι ως κοινωνικό φαινόμενο. Στην απέναντι πλευρά η κοινωνική προσέγγιση αντιλαμβάνεται την αναπηρία ως φαινόμενο με κοινωνικές, πολιτισμικές και κυρίως πολιτικές προεκτάσεις και ισχυρίζεται ότι οι ανάπηροι αποτελούν μια ομάδα που υφίσταται κυρίως κοινωνική καταπίεση και η απάντηση σε αυτήν την καταπίεση μπορεί να προέλθει μόνο μέσα από κοινωνικές και πολιτικές μεταβολές.

3.3.1 Το Ιατρικό Μοντέλο

Το μοντέλο που κυριάρχησε μέχρι τη δεκαετία του 1980 στο λόγο περί αναπηρίας ήταν το ιατρικό/ατομικό μοντέλο. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η αναπηρία αποτελεί ατομικό πρόβλημα, ως συνέπεια μιας «ελλειμματικής» κατάστασης της φυσιολογίας του σώματος και οφείλει να αντιμετωπιστεί με ιατρική φροντίδα. Συνεπώς η αναπηρία προσδιορίζεται ως πρόβλημα ατομικό και προσεγγίζεται ως απόκλιση (σωματική, νοητική, αισθητηριακή, ψυχολογική κλπ) από αυτό που συνηθίζεται να αποκαλείται «φυσιολογικό». Στο πλαίσιο αυτής της απόκλισης επιδιώκεται για την ομαλοποίηση της ζωής του ατόμου η αποκατάσταση ή έστω η μείωση της βλάβης ή της δυσλειτουργίας που υφίσταται το άτομο, ώστε να καταστεί ικανό να ζήσει μια όσο το δυνατόν πιο «κανονική» ζωή. Τα άτομα με αναπηρία οφείλουν να προσαρμοστούν στο δοσμένο πλαίσιο και να

αφομοιωθούν στη δοσμένη αντίληψη περί «κανονικότητας» ή τουλάχιστον να προσαρμοστούν. Κρίσιμο ρόλο παίζει η ιατρική παρακολούθηση και τα συναφή με την ιατρική επαγγέλματα. Η διαχείριση της αναπηρίας προσανατολίζεται στη θεραπεία ή τουλάχιστον στην ικανότητα της λειτουργικής προσαρμογής του ατόμου. Ως κύρια περιοχή της αναπηρίας οριοθετείται το βιολογικό σώμα (Καραγιάννη και Ζώνιου-Σιδέρη, 2006: 223).

Η προσέγγιση του ιατρικού/ατομικού μοντέλου για την αναπηρία προσδιορίζει το θεωρητικό πλαίσιο των θεσμίσεων που είναι στοχευμένες σε παθητικές ιατροπρονοιακές πολιτικές και σε κοινωνικά μέτρα που προωθούν δομές και υπηρεσίες, οι οποίες απευθύνονται σε άτομα με το «προεξέχον» χαρακτηριστικό και οδηγούν εν τέλει στην ιδρυματοποίηση. Στην πραγματικότητα αυτού του τύπου οι στοχευμένες πολιτικές περιορίζουν το φάσμα των μέτρων για την αναπηρία και συμβάλλουν στην αδρανοποίηση του ατόμου και την ενίσχυση του κοινωνικού αποκλεισμού τον οποίο υφίσταται.

3.3.2 Το Κοινωνικό μοντέλο

Η εμφάνιση του αναπηρικού κινήματος κατά τη δεκαετία του 1970 άσκησε έντονη κριτική στο κυρίαρχο μέχρι τότε ιατρικό/ατομικό μοντέλο και προσέγγισε την αναπηρία με κοινωνικούς όρους.

Νωρίτερα ο Vigotsky διαχωρίζοντας τις πτυχές της αναπηρίας σε πρωτογενείς και δευτερογενείς επισημαίνει ότι ενώ οι πρωτογενείς σχετίζονται με τη σωματική δυσλειτουργία, οι δευτερογενείς συνδέονται με την αντιμετώπιση της κοινωνίας και είναι αποτέλεσμα του μαθημένου τρόπου με τον οποίο η κοινωνία τοποθετείται απέναντι στους ανάπηρους υιοθετώντας αρνητικές κρίσεις, απώθηση και στιγματισμό. Συνεπώς, κατά το Vigotsky, η έκταση των συνεπειών της αναπηρίας έχει κοινωνική διάσταση, οπότε είναι δυνατή η υπέρβασή της (Δαφέρμος, 2002).

Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο η αναπηρία είναι μια κοινωνικά κατασκευασμένη συνθήκη, η οποία εξωθεί το άτομο με αναπηρία στο περιθώριο, ενώ ταυτόχρονα το καταδικάζει στη φτώχεια, στην ανεργία, στην εξάρτηση και τελικά στην πλήρη ματαίωση των ίσων δικαιωμάτων που δικαιούται ως πολίτης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004: 49). Το κοινωνικό μοντέλο δεν αποδέχεται την αναπηρία ως σωματική -ατομική δυσλειτουργία και υποστηρίζει ότι πρόκειται για

κοινωνικά παραγόμενη παθολογία που δημιουργεί συστηματικούς, πολλαπλούς περιορισμούς. Ορατό παράδειγμα με την πρώτη ματιά, αποτελεί το δομημένο οικιστικό περιβάλλον που δε συμπεριέλαβε στο σχεδιασμό του και στην ανάπτυξη του τις ανάγκες των αναπήρων (Hughes και Paterson, 1997). Δεν είναι επομένως οι ατομικοί περιορισμοί που δημιουργούν το πρόβλημα, αλλά η παράλειψη της κοινωνίας να σχεδιάσει και να παρέχει τις κατάλληλες χωροταξικές διευθετήσεις και τις απαραίτητες κοινωνικές δομές και υπηρεσίες που θα είναι συμβατές με τις ανάγκες των αναπήρων. Αυτές οι παραλείψεις από την πλευρά της οργανωμένης κοινωνίας συστηματοποιούν παγιώνουν και θεσμοθετούν τις διαχρονικές διακρίσεις σε βάρος των αναπήρων. Επομένως οι κοινωνικές δομές είναι αυτές που πρέπει να αλλάξουν και όχι τα άτομα που εντάσσονται σε αυτές τις δομές (Oliver, 1990).

3.3.3. Το πολυδιάστατο μοντέλο

Τα τελευταία χρόνια έχει εισαχθεί στη θεωρητική συζήτηση μια νέα προσέγγιση που επιχειρεί να συγκεράσει τις δυο βασικές αντιτιθέμενες απόψεις, υιοθετώντας στοιχεία και από τις δύο και είναι γνωστή ως πολυδιάστατο μοντέλο.

Η εμφάνιση του αποκαλούμενου πολυδιάστατου μοντέλου για την αναπηρία αντλεί το ιδεολογικό της πλαίσιο από τον ορισμό και την εννοιολόγηση του ICF⁵ για την αναπηρία, και επιχειρεί να καλύψει την απόσταση που δημιουργείται μεταξύ του ατομικού μοντέλου, που προσεγγίζει την αναπηρία ως ατομικό/ιατρικό πρόβλημα και του κοινωνικού μοντέλου που μετατοπίζει το πρόβλημα στην κοινωνία και αναφέρεται σε κοινωνικά και πολιτικά εμπόδια.

Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση η αναπηρία αποτελεί πολυδιάστατη και διαδραστική έννοια που εκτείνεται σε τρία επίπεδα και σχετίζεται με:

- τις λειτουργίες και τις δομές του ανθρώπινου σώματος (και των απομειώσεων αυτού),

⁵ Διεθνής Ταξινόμησης της Λειτουργικότητας (ICF) (WHO, 2001). Η ICIDH-2, (Διεθνής Ταξινόμηση της Λειτουργικότητας, Αναπηρίας και Υγείας), αργότερα γνωστή ως ICF, έχει βασιστεί σε μια προσπάθεια να ενσωματώσει τόσο τα κοινωνικά όσο και τα ιατρικά μοντέλα αναπηρίας (Barnes & Mercer, 2004).

- τις δραστηριότητες των ανθρώπων και τους τομείς της ζωής στους οποίους συμμετέχουν (επιπλέον τους περιορισμούς δραστηριότητας ή τους περιορισμούς συμμετοχής που βιώνουν),
- τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν αυτές τις εμπειρίες (World Health Organization, 2001: 18).

Η ICF συγκροτεί σε μια διαδραστική σχέση τους παράγοντες που καθορίζουν τη λειτουργία ενός ατόμου ως μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των προϋποθέσεων για την υγεία του, τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, και τους προσωπικούς παράγοντες. Η αναπηρία ως εκ τούτου προσεγγίζεται ως πολυδιάστατο και διαδραστικό φαινόμενο. Όλες οι διαστάσεις είναι σημαντικές και κάθε μια μπορεί να επηρεάσει οποιαδήποτε άλλη.

Σύμφωνα με το πολυδιάστατο μοντέλο οι πολιτικές για την αναπηρία θα πρέπει να είναι ένας συγκερασμός μέτρων που να υπερβαίνουν τις διακρίσεις και τους αποκλεισμούς στο κοινωνικό πεδίο, αλλά να συνδυάζουν παράλληλα εξατομικευμένες παρεμβάσεις για την κάλυψη των ειδικών αναγκών των αναπήρων. Κατά το πολυδιάστατο μοντέλο, εφόσον δεν είναι ορθό τα προβλήματα που σχετίζονται με την αναπηρία να αποδίδονται αποκλειστικά στο άτομο, αλλά ούτε επιλύονται με την απόδοσή τους μονοσήμαντα στην κοινωνία, πρέπει να γίνει ένας συνδυασμός κοινωνικών δράσεων και εξατομικευμένων παρεμβάσεων. Με αυτό τον τρόπο το πολυδιάστατο μοντέλο επιχειρεί μια ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις πολιτικές για την αναπηρία αναλόγως των περιστάσεων και των ειδικών συνθηκών.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται ότι η αντίληψη για την αναπηρία έχει κρίσιμη σημασία, διότι συνιστά το θεωρητικό υπόβαθρο των πολιτικών για την αντιμετώπισή της. Η έννοια της αναπηρίας, από ατομικό πρόβλημα και απόκλιση από το «φυσιολογικό», αντιμετωπίζεται πλέον ως ζήτημα στο οποίο έχει σοβαρές ευθύνες ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του κοινωνικού περιβάλλοντος (θεσμοί, υποδομές κ.λπ.). Αντιστοίχως, οι πολιτικές αντιμετώπισης της αναπηρίας από παθητικές πολιτικές κοινωνικής πρόνοιας, εμπλουτίζονται με ενεργητικές πολιτικές σε κοινωνικό επίπεδο. Η πλέον σύγχρονη αντίληψη για την αναπηρία συνδυάζει το ιατρικό με το κοινωνικό μοντέλο και προτείνει την πολυδιάστατη αντιμετώπιση (κοινωνική και ατομική) των προβλημάτων των ατόμων με αναπηρία (ΕΣΑμεΑ, 2009).

3.3.4. Εκπαίδευση και κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας: το άρθρο 24 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία

Η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα που τα άτομα με αναπηρία πρέπει να απολαμβάνουν σε ίση βάση με τους άλλους. Προκειμένου αυτό να καταστεί δυνατό στην πράξη, τα κράτη έχουν την υποχρέωση και τη δέσμευση να εξασφαλίσουν ένα σύστημα ανοικτής εκπαίδευσης (inclusive education) σε όλα τα επίπεδα συμπεριλαμβανομένης και της διά βίου μάθησης, το οποίο να διέπεται από τις ακόλουθες αρχές⁶:

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

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση αφορά το σύνολο των ατόμων με αναπηρία, χωρίς διάκριση μεταξύ ατόμων που επιδέχονται (ή δεν επιδέχονται) ειδικής αγωγής και εκείνων που επιδέχονται (ή δεν επιδέχονται) εκπαίδευσης⁷. Τα άτομα με αναπηρία προσδιορίζονται ως φορείς του δικαιώματος, όπως κάθε άλλος πολίτης.

Το πεδίο που καλύπτει το άρθρο 24 της Σύμβασης είναι ευρύτατο καθώς δεν περιορίζεται μόνο στη δημόσια δωρεάν παιδεία, αλλά καλύπτει όλη την υποχρεωτική (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια) εκπαίδευση, την τριτοβάθμια

⁶ Study on Challenges and Good Practices in the Implementation of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, European Foundation Centre - <http://study.efc.be/en/documents/show/&tid=51.html>

⁷ IDA CRPD Forum, Contribution to the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights' thematic study to enhance awareness and understanding of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, focusing on legal measures key for the ratification and effective implementation of the Convention

εκπαίδευση, αλλά και την επαγγελματική κατάρτιση, τη διά βίου μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων.

Η Σύμβαση αποσκοπεί συνεπώς, μέσω της γενική διάταξης της παρ. 1 αλλά και του άρθρου 24 γενικότερα στη δημιουργία συστημάτων εκπαίδευσης τα οποία απευθύνονται σε όλους τους μαθητές και τα οποία μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη και στην εκπαίδευση όλων των μαθητών. Αυτό συνεπάγεται ότι τα εκπαιδευτικά αυτά συστήματα πρέπει να είναι σχεδιασμένα με βάση τις ανάγκες όλων των μαθητών (και όχι μόνο των μαθητών χωρίς αναπηρία ή ειδικά των μαθητών με αναπηρία).

Στη δεύτερη παράγραφο του άρθρου 24 αναφέρονται οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ΑμεΑ πρέπει να καλύπτονται στο πλαίσιο του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ζητούμενο είναι η απόλυτη ένταξη των ατόμων με αναπηρία στο γενικό σύστημα εκπαίδευσης, όχι όμως προωθώντας την «προσαρμογή» του ατόμου με αναπηρία αλλά διαμορφώνοντας ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών. Αυτό συνεπάγεται τουλάχιστον τα εξής:

- ότι τα άτομα με αναπηρία δεν αποκλείονται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα λόγω της αναπηρίας τους. Δηλαδή, ότι δεν μπορεί να θεωρείται δεδομένος ο διαχωρισμός γενικού και ειδικού εκπαιδευτικού συστήματος και θα πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα «συνεκπαίδευσης» με κάθε απαραίτητη βοήθεια και υποστήριξη
- Ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν πρόσβαση σε μία ενταξιακή, ποιοτική και δωρεάν πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ίση βάση με τους άλλους, στις κοινότητες στις οποίες ζουν και όχι εκτός αυτών
- Ότι εύλογη προσαρμογή είναι διαθέσιμη προκειμένου να διασφαλίζεται η ανταποκρισιμότητα του συστήματος τις ανάγκες του ατόμου
- Ότι τα άτομα με αναπηρία μπορούν να λαμβάνουν την υποστήριξη που απαιτείται εντός του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος για να διευκολύνεται η αποτελεσματική τους εκπαίδευση και
- Ότι παρέχονται αποτελεσματικά εξατομικευμένα μέτρα υποστήριξης σε περιβάλλον που μεγιστοποιεί την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη, σύμφωνα με το σκοπό της πλήρους ένταξης

Επιπλέον, στην παράγραφο 3 ορίζονται μέτρα που είναι απαραίτητα ώστε τα άτομα με αναπηρίες να μπορούν να διδάσκονται δεξιότητες ζωής και κοινωνικές ανάπτυξης καθώς να διευκολύνεται η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση:

- Διευκόλυνση της εκμάθησης Braille, εναλλακτικών κειμένων, βοηθητικών και εναλλακτικών μεθόδων, μέσων και μορφών επικοινωνίας και προσανατολισμού και κινητικών δεξιοτήτων και διευκόλυνση της υποστήριξης και της καθοδήγησης από/προς άτομα/ομάδες σχετικές με την αναπηρία
- Διευκόλυνση της εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας και της προώθηση της γλωσσικής ταυτότητας της κοινότητας των κωφών
- Διασφάλιση ότι η εκπαίδευση των ατόμων και συγκεκριμένων παιδιών που είναι τυφλά, κωφά ή κωφά και τυφλά, παρέχεται στις καταλληλότερες γλώσσες και μεθόδους και μέσα επικοινωνίας για το άτομο και σε περιβάλλον που μεγιστοποιεί την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη

Στα μέτρα που καλούνται να λάβουν τα συμβαλλόμενα μέρη σύμφωνα με την παράγραφο 4 του άρθρου 24 περιλαμβάνεται και η πρόσληψη δασκάλων, συμπεριλαμβανομένων και δασκάλων με αναπηρία, ειδικευμένων στη νοηματική γλώσσα, τη γλώσσα Braille και η εκπαίδευση επαγγελματιών και προσωπικού όλων των βαθμίδων, καθώς και η χρήση κατάλληλων βοηθητικών και εναλλακτικών μεθόδων, μέσων και μορφών επικοινωνίας, εκπαιδευτικών τεχνικών και υλικού για την υποστήριξη των ΑμεΑ.

Επιπλέον, το άρθρο 24 της Σύμβασης ορίζεται την υποχρέωση των Κρατών να διασφαλίζουν την πρόσβαση για τα άτομα με αναπηρία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην επαγγελματική κατάρτιση, στην εκπαίδευση ενηλίκων σε ίση βάση με όλους τους υπόλοιπους πολίτες και με την παροχή των απαιτούμενων εύλογων προσαρμογών.

3.4. Διακρίσεις λόγω αναπηρίας και εκπαίδευση

3.4.1. Προσδιορισμός και τυπολογία των εκπαιδευτικών εμποδίων

Τα ερωτήματα που εγείρονται σχετικά με τις διακρίσεις και τα εμπόδια που συναντούν οι μαθητές με αναπηρία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, εντός ή εκτός ειδικού πλαισίου, εντάσσονται σε μια ευρύτερη συζήτηση για τα μέσα και τις στρατηγικές με τις οποίες τα εκπαιδευτικά συστήματα επιχειρούν να απαντήσουν στις διαφορετικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους ενσωματώνουν στις πολιτικές τους το βαθμό και το είδος των αναγκών αυτών. Τα εν λόγω εμπόδια εμφανίζονται στην εκπαιδευτική διαδρομή των μαθητών με αναπηρία και αναφέρονται σε θεσμοθετημένους αλλά και άτυπους αποκλεισμούς που οφείλονται σε ποικίλους κοινωνικούς, πολιτικούς και ιδεολογικούς παράγοντες.

Η κυρίαρχη τάση της ενταξιακής εκπαίδευσης, που ισχυροποιείται τα τελευταία χρόνια, δηλώνει τη διεύρυσή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με ποικίλες πρακτικές, που αφορούν στην ανάπτυξη πολιτικών ενίσχυσης ειδικών δομών με μέτρα όπως: αξιολόγηση του είδους και του βαθμού της «ειδικής ανάγκης», πολυκατηγορική ταξινόμηση των «ειδικών αναγκών» και των αναπηριών, επέκταση και ισχυροποίηση ειδικών διαγνωστικών υπηρεσιών, διαχωρισμένη πανεπιστημιακή εξειδίκευση ειδικών παιδαγωγών, τοποθέτηση ειδικού χαρακτήρα περισσότερων κατηγοριών επαγγελματιών κ.ά (Ν. 2817/2000, Ν. 3699/2008). Σύμφωνα με ορισμένες θεωρητικές απόψεις ωστόσο, η επέκταση των πολιτικών που στοχεύουν στην ενίσχυση των ειδικών διαχωρισμένων δομών και των εξειδικευμένων υπηρεσιών επιχειρεί να αποκρύψει την αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος να παρέχει ισότιμη, ποιοτική και αποτελεσματική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές (Slee, 1997). Η παραπάνω αποτυχία νομιμοποιείται πρακτικά μέσα από την καλλιέργεια της αντίληψης ότι οι μαθητές με αναπηρία αποτελούν μια ξεχωριστή παιδαγωγική ομάδα, με την οποία δεν μπορούν να ασχοληθούν οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης, διότι αδυνατούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της. Μια τέτοια προσέγγιση όμως δεν μπορεί να εντοπίσει και να αλλάξει εκείνες τις δομές οργάνωσης και λειτουργίας του γενικού σχολείου, εκείνες τις διδακτικές προσεγγίσεις και εκείνα τα προγράμματα ή την έλλειψη αυτών, που αποτελούν εμπόδια για τη συμμετοχή και την πρόσβαση της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών στη γνώση,

συμβάλλοντας έτσι στην εκπαιδευτική αναπηροποίησή τους (Vlachou, 2006) Επομένως, οι τρέχουσες συζητήσεις για την εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών θα πρέπει να εξετάσουν το είδος των εκπαιδευτικών πολιτικών και την καταλληλότητα των μοντέλων που προτείνουν, καθώς και το βαθμό στον οποίο τα μέτρα που εφαρμόζουν υπερβαίνουν ή αντίθετα αναπαράγουν και διαιωνίζουν την ένταση και την έκταση των εκπαιδευτικών εμποδίων.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, πάνω από μισό αιώνα τώρα, η κοινωνιολογική έρευνα αποκαλύπτει, ότι το σύγχρονο «αξιοκρατικό» σχολείο, που παρέχει το εκπαιδευτικό αγαθό, ακολουθεί ένα πρότυπο μοντέλο περί ικανοτήτων, αναπαράγοντας με πολλούς «αόρατους τρόπους» τις κοινωνικές διακρίσεις και ανισότητες, καθώς οδηγεί τα παιδιά που δεν ανταποκρίνονται σε αυτό το πρότυπο, στη σχολική αποτυχία, τη σχολική διαρροή και τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό (Ανδρούσου, Ασκούνη, 2011). Οι μαθητές με αναπηρίες διαχρονικά υφίστανται πολλαπλές διακρίσεις και αποκλεισμούς, λόγω της «απόκλισης» τους από το «τυπικό παράδειγμα» περί ικανοτήτων. Στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο η συντριπτική πλειοψηφία των ανάπηρων παιδιών σχολικής ηλικίας βρίσκεται εκτός εκπαιδευτικού συστήματος⁸, ενώ όσα παιδιά με αναπηρία βρίσκονται εντός, φοιτούν κατά το μεγαλύτερο ποσοστό σε σχολικές δομές ειδικού πλαισίου οι οποίες θεσμίζονται από την πολιτεία με ξεχωριστή εκπαιδευτική νομοθεσία (Ν. 3699/2008, Ν. 2817/2000).

Ο σύγχρονος, ιδεολογικός προσανατολισμός στις πολιτικές της ένταξης των παιδιών με αναπηρίες στο τυπικό σύστημα εκπαίδευσης εδραιώνει πολλαπλές μορφές εξειδικευμένων υπηρεσιών ιατροκοινωνικού περιεχομένου, που προσδιορίζονται ως διευκόλυνση της προσβασιμότητας στους εκπαιδευτικούς πόρους, μετατρέποντας έτσι το κατοχυρωμένο δικαίωμα των ανάπηρων παιδιών για πλήρη και ισότιμη πρόσβαση στους πόρους της εκπαίδευσης σε ιατροπρονοιακή παροχή. Παράλληλα δεν αμφισβητείται, αλλά φαίνεται αντίθετα να ενισχύεται, η ενσωμάτωση του ιατροκεντρικού χαρακτήρα της αναπηρίας και η συνακόλουθη ετικετοποίηση των παιδιών, καθώς και η μη αναγνώριση του ίδιου του σχολικού θεσμού στη δημιουργία της αδικίας και των διακρίσεων

⁸ Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία του 2005 εκτιμάται ότι στην Ελλάδα υπάρχουν περίπου 200.000 παιδιά με αναπηρίες, εκ των οποίων τα 31.761 φοιτούν σε κάποιο σχολείο, δηλαδή μόλις το 15% (Επιτροπή Πολιτικών Ελευθεριών, Δικαιοσύνης και Εσωτερικών Υποθέσεων του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, 2013).

(Καραγιάννη, 2008). Το υπαρκτό εκπαιδευτικό μοντέλο δεν αμφισβητεί το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών, τις διδακτικές-παιδαγωγικές στρατηγικές ή το καθεστώς της αξιολόγησης που εφαρμόζονται στην τάξη και το ρόλο τους στην παραγωγή των εκπαιδευτικών φραγμών και ανισοτήτων (Apple, 2001). Αυτές οι αμετάβλητες πρακτικές καθιστούν αναπότρεπτη την περιθωριοποίηση και την περιχαράκωση των ανάπηρων μαθητών και ανατροφοδοτούν διαχρονικές στρεβλώσεις του εκπαιδευτικού συστήματος που διαρκώς αναπαράγει και συντηρεί ενδογενείς αποκλεισμούς. Έτσι, ενώ η πολιτική βούληση και οι νομοθετικές διεργασίες επιχειρούν να προωθήσουν την άρση των εμποδίων και των διακρίσεων στο πλαίσιο των ίσων ευκαιριών δημιουργώντας προϋποθέσεις ένταξης για μεγαλύτερο αριθμό παιδιών στη γενική σχολική τάξη, στην πράξη δεν παρατηρούνται οι αναμενόμενες αλλαγές στο εκπαιδευτικό status των αναπήρων και δεν έχει επιτευχθεί ο στόχος της ουσιαστικής ισότιμης πρόσβασης.

Το αναγνωρισμένο και θεσμοθετημένο δικαίωμα της απλής πρόσβασης στο γενικό σχολείο δεν επιφέρει αιτιοκρατικά και ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση. Εξάλλου η απλή πρόσβαση ή αλλιώς «απλή ισότητα» (Walzer, 1983 στο Παντελιάδου, 2007: 20), στο χώρο της αναπηρίας, δεν είναι εφικτή, γιατί όλοι οι άνθρωποι δεν έχουν τα ίδια μέσα και τις ίδιες ικανότητες και άρα τα άτομα με αναπηρία δεν μπορούν να αξιοποιήσουν την ισότιμη πρόσβαση. Επομένως, απαιτούνται σημαντικές αλλαγές τόσο στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης όσο και στο μακρο-επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε η ισότιμη πρόσβαση να μην είναι μια απλή αδρανής παρουσία στο χώρο του σχολείου, αλλά μια δυναμική εξελικτική διαδικασία παιδαγωγικής και κοινωνικής συμπερίληψης.

3.4.2. Αποτύπωση των διακρίσεων στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Στην Ελλάδα παιδιά και νέοι που αποκλείονται από την εκπαίδευση προέρχονται σε ποσοστό μεγαλύτερο από 90%, από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και επαγγελματικό επίπεδο, ανήκουν, δηλαδή, σε ομάδες φτωχών (Γκουτζάνης, 1996 στο Τρέσσου, 1998). Το ζήτημα αποκτά μεγαλύτερες

διαστάσεις στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, δεδομένου ότι είναι ένας χώρος ευάλωτος σε αποκλεισμούς και διακρίσεις, όπως τεκμηριώνεται από διεθνείς κοινωνιολογικές μελέτες και έρευνες.

Χαρακτηριστική για την ελληνική πραγματικότητα είναι η έκθεση της Στατιστικής Υπηρεσίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Eurostat, 1995) σύμφωνα με την οποία το μορφωτικό επίπεδο των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα παρουσιάζει εξαιρετικά χαμηλούς δείκτες. Το 25,4% είναι αναλφάβητοι, το 59,9% είναι απόφοιτοι δημοτικού, το 5,7% είναι απόφοιτοι γυμνασίου, το 5,6% είναι απόφοιτοι λυκείου και το 3,4% είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Χαμηλούς δείκτες, σύμφωνα με έρευνα που διενεργήθηκε έξι χρόνια μετά, παρουσιάζει επίσης η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τα άτομα με αναπηρία των κρατών-μελών (Ιταλία, Γαλλία, Αυστρία, Φιλανδία, Ισπανία, Ελλάδα) που συμμετείχαν στο δείγμα. Όπως αναφέρουν τα πορίσματα μόνο το 7% των ατόμων με βαριά αναπηρία και 12% εκείνων με ελαφριά αναπηρία έχουν πιθανότητα να φτάσουν σε πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Τα πορίσματα καταλήγουν πως το υψηλότερο ποσοστό πιθανής πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εμφανίζεται στη Γαλλία και στη Φιλανδία, ενώ η Ελλάδα βρίσκεται στις χαμηλότερες προσδοκίες (Eurostat, 2001).

Σύμφωνα με τα τελικά πορίσματα άλλης έρευνας που διενεργήθηκε υπό την αιγίδα του Ευρωπαϊκού Φόρουμ Ατόμων με Αναπηρία κα Συντονιστή Φορέα την ΕΣΑΕΑ, από το Μάιο έως τον Ιούλιο του 2001, σε ευρωπαϊκές χώρες κράτη-μέλη της Ε.Ε (Ιταλία, Γαλλία, Ελλάδα, Ισπανία, Αυστρία, Σουηδία), η έλλειψη εκπαίδευσης είναι ένας από τους κυριότερους παράγοντες που οδηγούν σε κοινωνικό αποκλεισμό και φτώχεια. Οι ευκαιρίες των παιδιών με αναπηρία να συμμετέχουν στη γενική εκπαίδευση είναι συχνά περιορισμένες, ενώ στις περισσότερες χώρες η ένταξη στη γενική εκπαίδευση παραμένει σε χαμηλά επίπεδα. Μόνο περίπου το 59% των παιδιών φοιτούν σε γενικά σχολεία, παρά το γεγονός ότι τα περισσότερα θα μπορούσαν να συμμετέχουν στη γενική εκπαίδευση, αν είχαν την απαραίτητη υποστήριξη (ΕΣΑΕΑ, 2004: 31). Επίσης, σύμφωνα με την προηγούμενη έρευνα, πάνω από το 60% των ερωτηθέντων θεωρούν, ότι η υποστήριξη που παρέχεται σε παιδιά με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση προκειμένου να ενταχθούν πλήρως στην τάξη και στις σχολικές δραστηριότητες είναι ανεπαρκής. Πάνω από το 73% δηλώνουν ότι δεν παρέχεται καμία υποστήριξη για δραστηριότητες που διοργανώνονται από το σχολείο,

περιστέλλοντας έτσι την συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στην απλή παραμονή στο σχολικό περιβάλλον (ΕΣΑΕΑ, 2004: 31).

Αυτά τα στοιχεία αποτυπώνουν πολλαπλές εκφάνσεις εκπαιδευτικών εμποδίων, τα οποία ενισχύονται από την έλλειψη των απαραίτητων και κατάλληλα στελεχωμένων δομών στο χώρο της ειδικής αγωγής, καθώς παρατηρείται σημαντική ανισοκατανομή εκπαιδευτικών μονάδων και υπηρεσιών στις περιφέρειες και τους νομούς της χώρας, με ορισμένους νομούς να μην έχουν καμιά υποδομή που θα μπορούσε να υποστηρίξει τη φοίτηση των παιδιών σε σχολεία γενικής αγωγής. Επιπλέον οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε), οι οποίες συστεγάζονται με σχολεία γενικής εκπαίδευσης-τακτική που ακολουθείται προκειμένου να διευκολύνεται η ένταξη των μαθητών με αναπηρίες-δε λειτουργούν με τους όρους που προβλέπονται. Έχουν καταγραφεί ελλείψεις σε βασικές και στοιχειώδεις υποδομές, ενώ σε πολλές περιπτώσεις τα Τμήματα Ένταξης φιλοξενούνται σε ακατάλληλους χώρους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004).

Το εθνικό αναπηρικό κίνημα (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία, ΕΣΑΕΑ) αποτιμώντας τα παραπάνω στοιχεία υποστηρίζει ότι: «...το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα σύστημα διακρίσεων και αποκλεισμού, που παράγει πολίτες Β' και Γ' κατηγορίας, καθώς τα άτομα με αναπηρία είτε στερούνται του δικαιώματός τους να εισαχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα (όπως τα άτομα με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης), είτε αναγκάζονται να το εγκαταλείψουν (π.χ λόγω έλλειψης προσβασιμότητας), είτε είναι αποδέκτες μιας υποδεέστερης και χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης σε σχέση με τους άλλους μαθητές...» (ΕΣΑΕΑ, 2006: 6).

Τις παραπάνω απόψεις επιβεβαιώνει πρόσφατη σχετική έκθεση για την Ελλάδα της Επιτροπής Πολιτικών Ελευθεριών, Δικαιοσύνης και Εσωτερικών Υποθέσεων του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (2013), η οποία διαπιστώνει, ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες δεν είναι η έλλειψη σχετικού νομοθετικού πλαισίου αλλά η πλημμελής εφαρμογή του. Τα βασικότερα προβλήματα αναφέρονται στην ελλιπή στελέχωση των ΚΕΔΔΥ και στην ανεπάρκεια των υπηρεσιών τους όπου υπάρχουν, στην απόρριψη από το Υπουργείο Παιδείας των αιτημάτων για παράλληλη στήριξη πράγμα που ακυρώνει ευθέως το δικαίωμα των παιδιών για ουσιαστική και ισότιμη ένταξη στο σχολικό περιβάλλον, στην προβληματική και ανεπαρκή στελέχωση των

ΣΜΕΑΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και των Ειδικών Εργαστηρίων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό λόγω αδυναμίας στην προσβασιμότητα (ράμπες για τη μετακίνηση, διασφάλιση της μεταφοράς στο σχολείο) και στην έλλειψη του απαραίτητου, υποστηρικτικού, εξειδικευμένου εξοπλισμού (προσαρμοσμένα βιβλία, τεχνολογικά βοηθήματα). Η έκθεση συνεχίζει επισημαίνοντας, ότι παρά τη ρητή πρόβλεψη του Ν. 3699/2008 σύμφωνα με την οποία τα παιδιά με αναπηρία μπορούν να εγγράφονται σε σχολεία γενικής αγωγής, ισχυρές και άτυπες παρεμποδίσσεις αποτρέπουν την εγγραφή τους. Όπως αναφέρεται στην έκθεση, ενώ πολλοί μαθητές με αναπηρίες θα μπορούσαν να φοιτούν στα σχολεία γενικής αγωγής, αντιμετωπίζουν ανυπέβλητα εμπόδια εντός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος και με αυτόν τον τρόπο προωθούνται στην ειδική αγωγή. Τα κυριότερα εμπόδια που αναφέρονται είναι: η ανυπαρξία παιδαγωγικού πλαισίου και διδακτικής διαδικασίας αξιολόγησης, τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας, αλλά και η απροθυμία των διευθυντών να εγγράψουν μαθητές με αναπηρίες στις σχολικές μονάδες που διοικούν.

Όπως διαπιστώνεται από τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα και τις σχετικές με το ζήτημα μελέτες, το σχολείο «*ίσων ευκαιριών*» -όπως προσδιορίζεται στο Ν. 3699/2008- αν και ως προς τη ρητορική εμφανίζει εκσυγχρονιστικές τάσεις ως προς την έμπρακτη εφαρμογή του υποτάσσεται στην παραδοσιακή επιλεκτικότητα και το διαχωρισμό, ενώ το όραμα της πλήρους, χωρίς εμπόδια και φραγμούς συμμετοχής των ανάπηρων παιδιών στην εκπαίδευση έχει ακόμα μεγάλη διαδρομή να διανύσει.

3.4.3. Αντιφάσεις και προκλήσεις στο υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο

Στην Ελλάδα, τα τελευταία τριάντα χρόνια, μια σειρά νομοθετικών ρυθμίσεων (Ν. 1566/85, Ν. 2817/2000, Ν. 3699/2008) ήταν στην κατεύθυνση της ένταξης των μαθητών με αναπηρία στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αξίζει να αναφερθεί ότι σημειώθηκε πρόοδος σε σχολικές υποδομές, σε εξατομικευμένα προγράμματα, στο διδακτικό προσωπικό εκπαίδευσης και στις ειδικότητες υποστήριξης στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Όμως οι νόμοι και η ποσοτική ανάπτυξη των υποδομών, του προσωπικού και των πιστώσεων δεν έφεραν τα αναμενόμενα αποτελέσματα και διαπιστώνεται ότι δεν αρκούν για να έχουμε πράγματι ισότιμη, ποιοτική και αποτελεσματική εκπαίδευση όλων των μαθητών με αναπηρία. Η **ειδική αγωγή και εκπαίδευση** τους, όπως οργανώνεται και λειτουργεί μέχρι σήμερα, τελικά δεν υλοποιεί το νομοθετημένο στόχο της για «ένταξη ή επανένταξή τους στο γενικό σχολείο ώστε να καταστούν ικανοί στη συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο» (άρθρο 1 Ν. 2817/2000, άρθρο 2 Ν. 3699/2008). Επί πλέον, πολλοί μαθητές δεν είναι ακόμη ενταγμένοι στο σχολείο ή δεν έχουν το κατάλληλο πλαίσιο εκπαίδευσης. Τουναντίον, κατά γενική ομολογία, με την σημερινή «ειδική αγωγή» και τις επικρατούσες πρακτικές αυξάνεται η κοινωνική απομόνωση των μαθητών με αναπηρία και η υστέρηση στην εκπαίδευση τους. Τελικά το ζήτημα δεν είναι απλά να εγγράψουμε το μαθητή με αναπηρία στο γενικό σχολείο ούτε αυτός να ενταχθεί χωρικά στην κοινή σχολική τάξη. Το «Σχολείο για Όλους», σε όλες τις βαθμίδες, η ισότιμη και ουσιαστική απόκριση στο δικαίωμα εκπαίδευσης για όλους, ανεξάρτητα από τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, αποτελεί πρόκληση τόσο στο επίπεδο της οργάνωσης του σχολείου, στη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τις ειδικότητες υποστήριξης όσο και σε επίπεδο της διδακτικής στην τάξη και αναδεικνύει ένα μείζον θέμα για το εκπαιδευτικό σύστημα και εν γένει για το κοινωνικό κράτος (Σούλης, 2002).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης, σύμφωνα με το νόμο 3699/2008, μπορεί να φοιτούν: (α) στην τάξη του γενικού σχολείου με στήριξη από ειδικό παιδαγωγό, στα πλαίσια του θεσμού της συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης, (β) σε διαχωρισμένα τμήματα (τμήματα ένταξης) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, (γ) σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής (νηπιαγωγεία ειδικής αγωγής, δημοτικά ειδικής αγωγής), (δ) σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε

ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων ή ιδρύματα χρονίως πασχόντων και (ε) στο σπίτι.

Συμπερασματικά, τα είδη των σχολικών τάξεων στις οποίες μπορεί να φοιτήσει ένα παιδί με αναπηρίες είναι τρία: σχολική τάξη γενικού σχολείου, σχολική τάξη διαχωρισμένου τμήματος (Τ.Ε) και σχολική τάξη ειδικού σχολείου. Οι τρεις αυτοί τύποι σχολικής τάξης αποτελούν το πεδίο υλοποίησης πρακτικών ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης. Είναι γνωστό όμως, ότι έως σήμερα τα ειδικά σχολεία δεν διαθέτουν ειδικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τα τμήματα ένταξης-όπου λειτουργούν-εργάζονται χωρίς εκπαιδευτικό υλικό και πρόγραμμα σπουδών, ενώ η τοποθέτηση του παιδιού στο αντίστοιχο σχολικό περιβάλλον γίνεται με διάγνωση ιατρικού χαρακτήρα από αρμόδιο ιατροπαιδαγωγικό φορέα σύμφωνα με το βαθμό και το είδος των αναγκών και των αναπηριών (Ν. 3699/2008 άρθρα 2, 4, 5).

Ωστόσο, παρά την ενδεχόμενη πρόθεση του νομοθέτη να διευρύνει τις ευκαιρίες φοίτησης του παιδιού στο γενικό σχολείο, δεν έχουν δημιουργηθεί από τον προηγούμενο νόμο (2817/2000) νέες υποστηρικτικές δομές με στόχο τη σύγκλιση των δύο συστημάτων γενικής και ειδικής αγωγής, ενώ το περιεχόμενο της ένταξης ταυτίζεται με τη λειτουργία και την επέκταση των Τ.Ε στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης, δημιουργώντας τη γενικόλογη πεποίθηση ότι πραγματώνεται η ενταξιακή διαδικασία και οι ίσες ευκαιρίες σύμφωνα με τη σύγχρονη κατεύθυνση της ειδικής αγωγής. Παράλληλα, η όποια χαμηλή δυναμική του ενταξιακού εγχειρήματος, αποδίδεται στα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού και όχι στις ιατροκατευθυνόμενες διαχωριστικές δομές που ορθώνουν διαρκείς φραγμούς και εμπόδια εντός του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο νομοθέτης επιμένει σε ιατροκεντρικές ταξινομήσεις, όταν πλήθος ερευνητικών και εμπειρικών δεδομένων αποδεικνύουν ότι τέτοιου τύπου μετρήσεις και ταξινομήσεις δεν οδηγούν σε ασφαλή συμπεράσματα και έχουν στατικό χαρακτήρα (Hodapp, 2003). Επιπλέον η διαγνωστική κατηγορική ταξινόμηση των παιδιών, σύμφωνα με το είδος και το βαθμό της αναπηρίας, παραπέμπει αναπότρεπτα στο διαχωρισμό και την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε εξειδικευμένες κατηγορίες αναπηριών, γεγονός που αντιτίθεται στη φιλοσοφία της ένταξης. Η ενταξιακή αντίληψη υπαγορεύει τη δημιουργία ενταξιακών εκπαιδευτικών καλά καταρτισμένων, ενταξιακών σχολικών δομών επαρκώς στελεχωμένων, ενταξιακών προγραμμάτων σπουδών και διαδικασιών

αξιολόγησης επί του συνόλου των απαιτήσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για ανάπηρους και μη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ο κατακερματισμός σε εξειδικευμένες κατηγορίες και οι αλληπάλληλοι δομικοί διαχωρισμοί καθιστούν ανέφικτη την ολιστική προσέγγιση της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού και των εκπαιδευτικών προκλήσεων του ενός «Σχολείου για Όλους».

Συνοψίζοντας, οι αντιφάσεις εντός του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται να σηματοδοτούν ατελέσφορες απόπειρες μιας γενικόλογης ενταξιακής ρητορικής, ενώ οι προκλήσεις για την άρση αυτών των αντιφάσεων παραμένουν ανοιχτές.

3.5. Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Η ενταξιακή εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί ως ένα σημαντικό πεδίο στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας. Η αυξανόμενη προσοχή στην κοινωνική ένταξη (social inclusion), είναι προφανώς προσανατολισμένη σε μια γενικότερη προσδοκία για κοινωνική δικαιοσύνη και εξίσωση ευκαιριών, η οποία αποτελεί το όχημα για μια εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς. Σύμφωνα με τον Slee (2001) είναι σημαντική μια θεώρηση της εκπαιδευτικής έρευνας και του χώρου της κοινωνικής δικαιοσύνης, όπου θα αναζητούνται τα ελλείμματα και οι περιορισμοί των κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρίες.

Οι Farrell και Ainscow (2002) υποστηρίζουν ότι η στροφή προς την ενταξιακή εκπαίδευση και η ρητορεία που ακολούθησε από αρχές, κυβερνήσεις, ακαδημαϊκούς, δασκάλους και γονείς επηρέασε και την πρακτική των ερευνών με αποτέλεσμα να εμφανίζονται στις έρευνες δύο βασικές τάσεις. Η πρώτη τάση υποστηρίζει ότι η εστίαση της έρευνας πρέπει να περιλαμβάνει κυρίως τους διαμορφωτές πολιτικής και τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, ενώ η άλλη τάση επιμένει ότι η έρευνα πρέπει να διενεργείται γύρω από τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία και τις οικογένειες τους. Στην επισκόπηση που ακολουθεί γίνεται παράθεση ερευνητικών δεδομένων και από τις δύο τάσεις, σε μια προσπάθεια να δοθεί μια σφαιρική εικόνα για τις επιδράσεις που ασκούν τα άτομα και οι φορείς που εμπλέκονται στο εν λόγω ερευνητικό πεδίο.

Μια μεγάλη έρευνα, η οποία διήρκεσε δέκα χρόνια περίπου, διενεργήθηκε αμέσως μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), το ιστορικό γεγονός που, όπως προαναφέρθηκε, σηματοδότησε τη στροφή προς την ενταξιακή εκπαίδευση. Η έρευνα, που ξεκίνησε στο ΗΒ, πραγματοποιήθηκε σε ένα έντονο κλίμα διεργασιών και προβληματισμών για περισσότερη κοινωνική δικαιοσύνη και σεβασμό των δικαιωμάτων των παιδιών με αναπηρία και έθετε ως κεντρικό ερώτημα: **«ποιοι είναι οι μοχλοί που μπορούν να στρέψουν τα εκπαιδευτικά συστήματα σε μια ενταξιακή κατεύθυνση;»**. Εκτός από το ΗΒ περιλήφθηκαν στο δείγμα και άλλες χώρες πολύ διαφορετικές μεταξύ τους, όπως η Βραζιλία, η Κίνα, η Ινδία, η Ρουμανία, η Ισπανία και η Ζάμπια, ενώ ο ερευνητικός σχεδιασμός περιλάμβανε μια συνολική θεώρηση των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που συμμετείχαν. Τα συμπεράσματα αυτής της πολύχρονης έρευνας κατέληγαν

ότι αυτό που κυρίως πρέπει να αλλάξει στις δομές και στα πρόσωπα που εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και διαμορφώνουν τον τρόπο και τη φιλοσοφία της λειτουργίας του, είναι ο τρόπος σκέψης (the way of thinking), καθώς πολλά από τα εμπόδια που βιώνουν οι μαθητές, οφείλονται ακριβώς σε αυτήν την παράμετρο. Κατά συνέπεια, σύμφωνα με την έρευνα, οι στρατηγικές για την ανάπτυξη των ενταξιακών πρακτικών απαιτούν αλλαγή του συγκεκριμένου τρόπου σκέψης, προκειμένου να ενισχυθεί η διερεύνηση εκείνων των δυνατοτήτων, που στο υφιστάμενο σύστημα παραβλέπονται, ώστε να δοθεί η ώθηση προς τη νέα ενταξιακή εποχή (Ainscow, 2004).

Σύμφωνα με την έκθεση Warnock (1978) η επιτυχία των ενταξιακών προγραμμάτων εξαρτάται από την έμφαση που δίνεται στην εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των γονέων, των εκπαιδευτικών, των συμμαθητών και όλων των παραγόντων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Fox, Farrell και Davis (2004), σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα διάρκειας δύο περίπου ετών, μελέτησαν 18 περιπτώσεις παιδιών με σύνδρομο Down, που φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Η έρευνα εστίασε στις παραμέτρους του εκπαιδευτικού πλαισίου αφενός και στις στάσεις του προσωπικού του σχολείου, των γονέων και των συμμαθητών αφετέρου, προκειμένου να εξάγει συμπεράσματα για τις προϋποθέσεις μιας επιτυχούς ένταξης. Στα πορίσματά τους οι ερευνητές κατέληξαν ότι και οι δύο ομάδες παραγόντων αλληλεπιδρούν στην προοπτική της επιτυχούς ένταξης. Ωστόσο, αν και υπογραμμίζουν ότι δεν υπάρχουν συνταγές επιτυχίας, παρατηρούν ότι στη συνεκπαίδευση κεντρικό πρόσωπο είναι ο δάσκαλος της τάξης και ο τρόπος που διαχειρίζεται την εκπαιδευτική διαδικασία. Ένας επιπλέον σημαντικός παράγοντας που φαίνεται να επιδρά στην ενταξιακή προσπάθεια είναι το αναλυτικό πρόγραμμα και η δυνατότητα που δημιουργεί, ώστε να εμπλέξει ενεργητικά και ισότιμα το παιδί στη μαθησιακή εμπειρία (Fox, Farrell, Davis, 2004).

Στον ελληνικό χώρο απουσιάζουν μεγάλες ερευνητικές εργασίες σε πλήθος και σε διάρκεια, ώστε να εξαχθούν ευρύτερα συμπεράσματα, που θα μπορούσαν να ανατροφοδοτήσουν την ενταξιακή πολιτική. Ωστόσο έχουν διεξαχθεί κάποιες έρευνες που σκιαγραφούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών αλλά και των γονέων ως βασικών παραμέτρων στην προοπτική του ενταξιακού εγχειρήματος.

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση στο πλαίσιο των δομών του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος παρουσιάζεται ιδιαίτερα αντιφατική μέσα από τις μελέτες που έχουν δημοσιευθεί. Σε γενικό επίπεδο εκφράζονται θετικά, αλλά δεν λείπουν οι αμφιβολίες τόσο για το αν τα άτομα με αναπηρία μπορούν να ενσωματωθούν στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα όσο και για το αν η αλληλεπίδρασή τους με μαθητές χωρίς αναπηρία είναι θετική σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Επιπλέον, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί σε σημαντικό βαθμό δεν έχουν την κατάρτιση να αντιμετωπίσουν μαθητές με αναπηρία και πως όσο λιγότερες είναι οι γνώσεις τους τόσο μεγαλύτερες είναι οι αμφιβολίες τους για το αν μπορεί να λειτουργήσει ουσιαστικά η συνεκπαίδευση.

Τις παραπάνω διαπιστώσεις επιβεβαιώνει μια γενική ανασκόπηση των εκπαιδευτικών ερευνών που διενεργήθηκαν την περίοδο 1984-2000 σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Στη μελέτη προσδιορίζονται παράγοντες που σχετίζονται είτε με το ίδιο το παιδί είτε με τον εκπαιδευτικό ή το εκπαιδευτικό περιβάλλον και επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι η στάση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το είδος της αναπηρίας που παρουσιάζουν οι μαθητές τους, από την προηγούμενη εμπειρία και επαφή τους με μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από την επιμόρφωσή τους, από τη θέση και τη βαθμίδα στην οποία υπηρετούν την εκπαίδευση, καθώς και από τη διαθεσιμότητα των πόρων, τη στήριξη που οι ίδιοι δέχονται και τη συνεργασία τους με τους εμπλεκόμενους φορείς.

Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι η αναπηρία αφορά αποκλειστικά το άτομο και αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο πρέπει να επιλύσει το ίδιο το άτομο έχουν διαφορετική στάση κατά τη διδασκαλία τους στους μαθητές με ειδικές ανάγκες από εκείνους που θεωρούν την αναπηρία αποτέλεσμα των περιορισμών που θέτει το περιβάλλον. Η πρώτη ομάδα των εκπαιδευτικών παρουσίασε τη λιγότερο αποτελεσματική αλληλεπίδραση κατά τη διδασκαλία, ενώ οι δεύτεροι ενθαρρύνουν περισσότερες αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές μέχρι οι μαθητές τους να κατανοήσουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας και να αποκτήσουν τις δεξιότητες που διδάσκονται (Avramides & Norwich, 2002).

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Παντελιάδου και Λαμπροπούλου (1997) διερευνήθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την προοπτική της ενταξιακής εκπαίδευσης. Έχει σημασία να

σημειωθεί πως η έρευνα πραγματοποιήθηκε τρία χρόνια μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, πολύ κοντά χρονικά σε μια περίοδο έντονων διεργασιών σε διεθνές επίπεδο για εκπαιδευτικές αλλαγές. Είχε επομένως σημασία εκείνη την περίοδο η ποιοτική μέτρηση της ετοιμότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να υποδεχτεί και να ενσωματώσει αυτές τις αλλαγές. Το δείγμα περιλάμβανε 190 εκπαιδευτικούς γενικής και 187 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, από την Κεντρική Μακεδονία και Πελοπόννησο. Το σύνολο των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τα ευρήματα, εμφανίζει αρχικά μια ουδέτερη στάση απέναντι στην προοπτική της ένταξης, ωστόσο, σύμφωνα με την ανάλυση οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής υιοθετούν μια θετικότερη στάση απέναντι στο εγχείρημα, από ότι οι συνάδελφοί τους της ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με τις ερευνήτριες αυτή η στάση ανάγεται σε μια γενικότερη θεώρηση της ομάδας των εκπαιδευτικών του γενικού σχολείου, σύμφωνα με την οποία, η νέα πολιτική δεν τους εμπλέκει άμεσα, αλλά αφορά περισσότερο τους ειδικούς εκπαιδευτικούς καθώς κατά τη γνώμη τους σχετίζεται αποκλειστικά με το δικό τους επαγγελματικό χώρο. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αντιλαμβάνονται μόνο το κοινωνικό όφελος της ένταξης και εμφανίζονται πιο σκεπτικιστές ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία, ίσως γιατί, όπως εκτιμούν οι ερευνήτριες, πρέπει να αναλάβουν νέους ρόλους και νέα καθήκοντα ενόψει της υλοποίησης του ενταξιακού εγχειρήματος. (Pandeliadu & Lampropoulou, 1997).

Μια ακόμη έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις Ζώνιου-Σιδέρη και Βλάχου (2006) δέκα χρόνια σχεδόν αργότερα και εξέτασε τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση. Η έρευνα, η οποία διενεργήθηκε σε κλίμακα εθνικής εμβέλειας, υλοποιήθηκε σε δέκα διαφορετικές περιφέρειες, αστικών και αγροτικών περιοχών σε όλη την Ελλάδα. Το συνολικό δείγμα, στο οποίο συμμετείχαν 641 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής της προσχολικής (21,2%), πρωτοβάθμιας (42,5%) και δευτεροβάθμιας (36,4%) εκπαίδευσης, σε ποσοστό πάνω από 50% δεν είχε προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία με μαθητές με αναπηρίες και σαφείς γνώσεις σχετικά με τη συνεκπαίδευση, ενώ θεωρούσαν ότι για την ελληνική πραγματικότητα η πολιτική της συνεκπαίδευσης αποτελεί μια πολιτική που υπαγορεύεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Από την ανάλυση των ευρημάτων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα έχουν αντιφατικές απόψεις σχετικά με την αναπηρία και τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί

θεωρούν τη συνεκπαίδευση ως μέσο για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και, ταυτόχρονα, ως μέσο για τον περιορισμό του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης των μαθητών με αναπηρία. Ωστόσο, περαιτέρω ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών κατέδειξε ότι θεωρούν πως η συνεκπαίδευση δεν είναι εφικτή για όλα τα παιδιά με αναπηρίες και πως δεν θα συμβάλει στον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος που εφαρμόζεται σήμερα στα σχολεία, καθώς θα επηρεάσει αρνητικά τα παιδιά χωρίς αναπηρία και δεν θα ωφελήσει τις επιδόσεις τους και τη μελλοντική εξέλιξή τους. Ακόμη, καταγράφηκε η αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι οι μόνοι υπεύθυνοι για την εφαρμογή πρακτικών συνεκπαίδευσης και ότι το ειδικό σχολείο προσφέρει ένα ασφαλές και προστατευμένο περιβάλλον για τα παιδιά με αναπηρία. Μια άλλη μεταβλητή της ίδιας έρευνας αποκαλύπτει ότι η αποδοχή της συνεκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς σχετίζεται με τη φύση και το βαθμό της αναπηρίας των μαθητών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι η συνεκπαίδευση των μαθητών με κινητικές αναπηρίες και προβλήματα όρασης είναι περισσότερο εφικτή σε σύγκριση με εκείνη των μαθητών με νοητική υστέρηση και προβλήματα ακοής, ενώ περισσότερες επιφυλάξεις εκφράστηκαν προς τη συνεκπαίδευση των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί προτιμούσαν να διδάξουν σε τάξεις συνεκπαίδευσης όπου θα φοιτούσαν παιδιά από εθνικές, θρησκευτικές ή/και γλωσσικές μειονότητες παρά παιδιά με αναπηρία. Μια ακόμη παράμετρος που φαίνεται να επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών είναι η βαθμίδα εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό την παροχή εκπαίδευσης στους μαθητές με αναπηρία σε ειδικά σχολεία. Η προτίμηση αυτή αιτιολογείται με βάση την πεποίθηση, ότι η συνεκπαίδευση δεν πρόκειται να ωφελήσει τους μαθητές με αναπηρία ως προς τη γνωστική, την κοινωνική και τη συναισθηματική τους εξέλιξη.

Τέλος, η προηγούμενη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών με άτομα με αναπηρία επηρέασε σημαντικά τη στάση τους απέναντι στην προοπτική να διδάξουν σε τάξεις συνεκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με ανάπηρα άτομα ήταν λιγότερο θετικοί ως προς το να διδάξουν σε μια τάξη στην οποία συμπεριλαμβανόταν ένα παιδί με αναπηρία (Zoniou-Sideri & Vlahou, 2006)

Ενδιαφέρουσα και αποκαλυπτική για τις στάσεις και τις εδραιωμένες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ενταξιακό εγχείρημα είναι έρευνα που περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς αποκλειστικά από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και διενεργήθηκε στην Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας. Συμπληρώθηκαν 138 ερωτηματολόγια από 15 γυμνάσια και δύο λύκεια της Περιφέρειας τα οποία ήταν καταγεγραμμένα ότι είχαν τμήματα ένταξης ή/και παράλληλη στήριξη.

Το γενικό συμπέρασμα είναι πως οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας δεν είναι θετικοί απέναντι στη συνεκπαίδευση, καθώς τουλάχιστον το 50% εξέφρασε καθαρά αρνητική άποψη, υποστηρίζοντας πως τα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να παρακολουθούν ειδικό σχολείο. Επίσης, περίπου το 40% των συμμετεχόντων θεωρεί πως η επιτυχία της συνεκπαίδευσης είναι στόχος ανέφικτος, το 80% έκρινε πως δεν εφαρμόζεται σωστά στην Ελλάδα, ενώ χαρακτηριστικό είναι πως περίπου οι μισοί δεν μπόρεσαν να προσδιορίσουν εννοιολογικά τη συνεκπαίδευση (Coutsocostasa & Alborzb, 2010)

Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας, παρά τις επιφυλάξεις τους, εμφανίζονται πιο θετικοί απέναντι στην προοπτική της ένταξης, όπως φαίνεται από παλαιότερη έρευνα. Στην έρευνα συμμετείχαν 155 εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων μιας περιφέρειας της Βόρειας Ελλάδας. Το 25% υπηρετούσε σε σχολεία, στα οποία εφαρμόζονταν προγράμματα ένταξης. Το υπόλοιπο 75% υπηρετούσε σε σχολεία της περιφέρειας που επιλέχτηκαν με τυχαίο τρόπο. Από αυτούς που συμμετείχαν υπήρχαν εκπαιδευτικοί χωρίς καμία επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, εκπαιδευτικοί που είχαν μια σύντομη επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών στην ειδική αγωγή.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση. Επίσης, έκριναν, ότι η συνεκπαίδευση θα ωφελήσει τα παιδιά με αναπηρία ως προς τη γνωστική και την κοινωνική τους ανάπτυξη. Εκφράστηκαν ωστόσο επιφυλάξεις σχετικά με ζητήματα εκπαιδευτικής πρακτικής (αριθμός των μαθητών με αναπηρία στην τάξη), ενώ ήταν αρνητικοί σε σχέση με την προοπτική να αναλάβουν την ευθύνη μαθητών με αναπηρία στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μόνο οι μαθητές με ήπια προβλήματα μάθησης μπορούν να φοιτούν στις τάξεις συνεκπαίδευσης και ένιωθαν ανεπαρκείς να αναλάβουν την εκπαίδευση παιδιών με βαριές αναπηρίες (εγκεφαλική βλάβη, αισθητηριακές διαταραχές και αυτισμό). Αναφέρουν επίσης ότι η ελλιπής γνώση σχετικά με τα ζητήματα της ειδικής αγωγής είναι το πρώτο και πιο σοβαρό εμπόδιο για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, ενώ ανέφεραν επίσης ότι η ανεπαρκής υποστήριξη, ο περιορισμένος χρόνος για την εξατομίκευση της διδασκαλίας, η στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο, οι περιορισμένες ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων προσώπων αποτελούν μεγάλα εμπόδια για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Αξιοσημείωτο είναι ότι παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που είχαν αποκτήσει μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών σε ό,τι αφορά τις αντιλήψεις τους για τη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης (Avramidis & Kalyva, 2007)

Παλαιότερη έρευνα που διενεργήθηκε σε Έλληνες και Κύπριους εκπαιδευτικούς, επίσης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είχε στόχο την ανίχνευση των στάσεων τους για τη συνεκπαίδευση και περιλάμβανε 87 εκπαιδευτικούς από την Ελλάδα και 92 από την Κύπρο. Η στάση των εκπαιδευτικών καταγράφηκε θετική σε γενικό πλαίσιο, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί από την Κύπρο ήταν πιο θετικοί ως προς τη συνεκπαίδευση και ένιωθαν πιο έτοιμοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Ελλάδας (Batsiou, Bebetos, Panteli, Antoniou, 2008).

Μια ακόμη έρευνα που πραγματοποιήθηκε την ίδια χρονιά αφορούσε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συνεκπαίδευση. Μετείχαν 365 καθηγητές που υπηρετούσαν σε δημόσια γυμνάσια και λύκεια, στις περιοχές της Καλλιθέας και του Αμαρουσίου. Σύμφωνα με τα ευρήματα το 52,9% του συνόλου των συμμετεχόντων εξέφρασε θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση. Το 26,4% αυτών που είχαν θετική στάση εξέφρασε την άποψη ότι η συνεκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρίες, το 14,5% ότι αποτελεί την εφαρμογή της αρχής των ίσων δικαιωμάτων σε μια δημοκρατική κοινωνία, ενώ το 8,3% υποστήριξε ότι η συνεκπαίδευση συντελεί στην άρση των προκαταλήψεων και το 0,5% ότι δεν επηρεάζει αρνητικά ούτε περιορίζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς που είχαν θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση επέλεξαν όλους τους παραπάνω λόγους.

Ωστόσο, στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δεν είχε θετική στάση ως προς τη συνεκπαίδευση. Η στάση τους αιτιολογείται με αναφορές στην έλλειψη κατάλληλων υποδομών και εκπαιδευτικού υλικού, την έλλειψη ευελιξίας στο αναλυτικό πρόγραμμα (29,6%), την προσπάθεια από την πλευρά των εκπαιδευτικών προκειμένου να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους και την ανάγκη για κατάλληλες και αξιόπιστες μεθόδους διδασκαλίας που θα έχουν αξιολογηθεί μετά την εφαρμογή τους σε μεικτές τάξεις (8,1%), η επίδοση των μαθητών χωρίς αναπηρία θα παρουσιάσει πτώση (2,3%). Σε ποσοστό 60% οι εκπαιδευτικοί με αρνητική στάση ανέφεραν το σύνολο των προαναφερόμενων λόγων.

Διαπιστώθηκε ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν συγκεκριμένες ομάδες μαθητών με αναπηρία που μπορούν να παρακολουθήσουν τάξεις συνεκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 39,2% των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούσε ότι η συνεκπαίδευση στις περιπτώσεις παιδιών με κινητική αναπηρία είναι απλή ως προς την εφαρμογή της, καθώς η δυσκολία που ανακύπτει αντιμετωπίζεται εύκολα με χωροταξική προσαρμογή. Τα εμπόδια, ωστόσο, που πρέπει να αντιμετωπιστούν σε άλλες μορφές αναπηρίας φαίνεται να καθιστούν τη συνεκπαίδευση των μαθητών αυτών δυσχερή. Ειδικότερα, η άποψη αυτή υποστηρίχτηκε από μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (71,2%), για τους μαθητές με νοητική υστέρηση, ενώ σημαντικός ήταν ο αριθμός των εκπαιδευτικών που διατυπώνουν σαν επιφύλαξη ως προς τη συνεκπαίδευση των μαθητών με πρόβλημα όρασης ή ακοής (34,5% και 42% αντίστοιχα). Οι εκπαιδευτικοί ήταν, επίσης, πολύ επιφυλακτικοί σχετικά με τη συνεκπαίδευση παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς καθώς μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό (0,3%) είχε θετική στάση. Πολύ διαφορετική ήταν όμως η στάση τους ως προς την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στις περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Κατά την άποψη του 62,2% των συμμετεχόντων δεν ανακύπτουν ιδιαίτερες δυσκολίες κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της συνεκπαίδευσής τους.

Η διδακτική εμπειρία αποτέλεσε έναν από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες στη διαμόρφωση της θετικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (78,6%) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που συμμετείχαν στην έρευνα και έδειξαν θετική

στάση για τη συνεκπαίδευση, ανέφερε ότι κατά τη διάρκεια της προϋπηρεσίας του είχαν τουλάχιστον ένα μαθητή με αναπηρία στην τάξη του.

Διαφαίνεται επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιμόρφωση σε θέματα της ειδικής αγωγής απολύτως αναγκαία για όλους τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, θεωρούν την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου, ακόμη και με έξοδα των ίδιων των εκπαιδευτικών, ως ισχυρό κίνητρο για να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης (Koutrouba, Vamvakari, & Theodoropoulos, 2008)

Ενδιαφέρον παρουσιάζει μια έρευνα κλειστού ερωτηματολογίου, που μελετά τις στάσεις και τις αντιλήψεις απέναντι στην ένταξη μαθητών με αναπηρία στις δομές τυπικής εκπαίδευσης, καθηγητών φυσικής αγωγής. Το «δείγμα» αποτελούσαν 56 καθηγητές και 37 καθηγήτριες φυσικής αγωγής, που εργάζονταν σε διάφορα σχολεία της περιοχής της Αθήνας.

Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν, ότι η στάση των καθηγητών φυσικής αγωγής απέναντι στην ένταξη των ατόμων με αναπηρία στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα τελεί σε άμεση συνάρτηση με το επίπεδο των γνώσεων, που οι ίδιοι πιστεύουν ότι έχουν για τις συνθήκες των ατόμων με αναπηρία, ενώ σε σημαντικό βαθμό αμφιβάλλουν για το κατά πόσο η συνεκπαίδευση μπορεί να είναι λειτουργική κυρίως εξαιτίας της έλλειψης απαραίτητων υποστηρικτικών υπηρεσιών. Στην πλειονότητά τους (60,2%) δήλωσαν ότι δεν διαθέτουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες ώστε να αντιμετωπίσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση. Αντίθετα, το 39,8% των καθηγητών που δήλωσαν ότι διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις που τους καθιστούν ικανούς να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία είχαν και θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση. Σημαντικό, ωστόσο, εύρημα της έρευνας ήταν πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (σε ποσοστό γύρω στο 82%) εξέφρασε προθυμία να λάβει ειδική επιμόρφωση σχετικά με ζητήματα που αφορούν την αναπηρία και την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία (Papadopoulou, Kokaridas, Papanikolaou, Patsiaouras, 2004)

Σε ερευνητική εργασία της Πατσίδου (2010) αναλύθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση απέναντι στην ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Το δείγμα περιλάμβανε 371 (293 έδωσαν αξιοποιήσιμες απαντήσεις) καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 692

μαθητές σε σχολεία τριών νομών της Κεντρικής Μακεδονίας (νομός Θεσσαλονίκης, νομός Κιλκίς και νομός Πιερίας). Μετείχαν 25 Γυμνάσια από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές ώστε στο δείγμα να περιλαμβάνονται μαθητές και καθηγητές από διαφορετικά κοινωνικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Από τα ευρήματα διαφάνηκε ότι η στάση των μαθητών και των καθηγητών προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι θετική. Η περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων ωστόσο, καταδεικνύει ότι η στάση των εκπαιδευτικών, αν και εμφανίζεται ως θετική, διακρίνεται από αντιφάσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, αν και είχαν θετική τάση προς τη συνεκπαίδευση και δήλωσαν ότι έχουν λάβει κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία, εμφάνιζαν απροθυμία ακόμα και για μια περιορισμένη προσωπική εμπλοκή στην προοπτική της συνεκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία και εμπειρία στην Ειδική Αγωγή είχαν ακόμα πιο θετική στάση. Από την πλευρά των μαθητών διαπιστώθηκε επίσης θετική στάση στο θέμα της συνεκπαίδευσης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, προβάλλοντας μάλιστα ως επιχείρημα το δικαίωμα στη διαφορά και την ισότητα των ευκαιριών στη μάθηση για όλους τους μαθητές (Πατσίδου, 2010).

Μια πιο πρόσφατη συγκριτική μελέτη έγινε για να διερευνήσει κατά πόσο οι απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής επηρεάζουν την συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες στην τυπική τάξη και το ρόλο που καθορίζουν οι υπονοούμενες θεωρίες αυτών. Στην έρευνα συμμετείχαν 70 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και 69 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής της διεύθυνσης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανατολικής Θεσσαλονίκης (33 άντρες και 106 γυναίκες) Από αυτούς οι 70 ήταν της γενικής αγωγής και οι 69 της ειδικής αγωγής.

Η έρευνα αυτή έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής εμφανίζουν περισσότερο θετική στάση στη συνεκπαίδευση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής θεωρούν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών με κινητικά προβλήματα πολλαπλές αναπηρίες νοητικές αναπηρίες διαταραχές συμπεριφοράς και μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρούν δε ότι είναι περισσότερο ικανοί να διαχειριστούν τις μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές συμπεριφοράς παιδιών με αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι τα παιδιά με

αναπηρίες ωφελούνται περισσότερο από την αλληλεπίδραση με παιδιά χωρίς αναπηρίες στο πλαίσιο της τυπικής τάξης και ότι τα παιδιά με αναπηρίες είναι κοινωνικά αποδεκτά από τα παιδιά χωρίς αναπηρίες. Σε σχέση με την υποστήριξη οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πιστεύουν ότι έχουν στην διάθεση τους επαρκές μορφωτικό υλικό για την διδασκαλία παιδιών με αναπηρίες ότι έχουν δηλαδή ικανοποιητικές υποστηρικτικές υπηρεσίες. Επίσης οι ίδιοι πιστεύουν ότι η νοημοσύνη είναι ένα επίκτητο χαρακτηριστικό και αξιολογούν τους μαθητές βάση της εξελικτικής τους πορείας, ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούν ότι είναι ένα αμετάβλητο χαρακτηριστικό

Οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής στα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες έχουν τα μεγαλύτερα προβλήματα συγκριτικά με τις υπόλοιπες ομάδες αναπηριών. Η διαφορά των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής κατατάσσουν στο χαμηλότερο επίπεδο δυσκολίας τις μαθησιακές δυσκολίες μαζί με τις κινητικές αναπηρίες και τις νοητικές αναπηρίες ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής κατατάσσουν στο χαμηλότερο επίπεδο δυσκολίας μόνο τις μαθησιακές δυσκολίες. Τις κινητικές αναπηρίες διαταραχές συμπεριφοράς και νοητικές αναπηρίες τις κατατάσσουν στο μεσαίο επίπεδο δυσκολίας.

Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής όπως προαναφέρθηκε θεωρούν την νοημοσύνη σε μεγάλο βαθμό στατική αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να επηρεάζει την συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες. Συγκεκριμένα εστιάζουν την προσοχή τους στις διατομικές συγκρίσεις και όχι στην ατομική πρόοδο των μαθητών. Ωστόσο η στάση τους αυτή δημιουργεί σημαντικά προβλήματα στην συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες. Επίσης οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής θεωρούν ότι η ομάδα με πολλαπλές αναπηρίες δύσκολα μπορεί να ενταχθεί στην γενική τάξη. Αντίθετα είναι ιδιαίτερα θετικοί στην συνεκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Μεσσαριτάκης, Γουδήρας, 2013)

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζουν έρευνες που απευθύνονται στα άτομα με αναπηρία και διερευνούν τη στάση τους σχετικά με την εκπαίδευση που λαμβάνουν. Ωστόσο τέτοιες μελέτες στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας είναι σπάνιες και θα αναφερθούν δύο σχετικές που εντοπίστηκαν: μια με παιδιά ειδικών δημοτικών σχολείων και μια με άτομα με αναπηρία που παρακολουθούν προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης. Δεν καταγράφηκαν βιβλιογραφικές

και ερευνητικές αναφορές για τα εμπόδια ή διακρίσεις που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης.

Στην πρώτη μελέτη διερευνήθηκαν οι απόψεις μαθητών και μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες, που φοιτούσαν σε τμήματα ειδικών σχολείων. Το δείγμα αποτέλεσαν 34 μαθητές και μαθήτριες (23 αγόρια, 11 κορίτσια) τεσσάρων ειδικών τμημάτων σε ισάριθμα σχολεία της Κορινθίας και της Μεσσηνίας, με μέσο όρο ηλικίας τα 9 έτη. Για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχαν διαγνωστεί μαθησιακές δυσκολίες, ενώ μικρό μέρος του δείγματος είχε συναισθηματικές δυσκολίες και δυσκολίες συμπεριφοράς. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων και τη συμπλήρωση ημιτελών προτάσεων.

Σχεδόν το σύνολο των παιδιών εξέφρασε θετική στάση για τους δασκάλους του και αρνήθηκε τη διαπίστωση πως οι δάσκαλοι τα κάνουν να αισθάνονται πως έχουν μειωμένες ικανότητες και αντίληψη. Η πλειοψηφία των παιδιών υποστήριξε πως δεν αντιμετωπίζει προβλήματα με τη διδασκαλία και τα μαθήματα και μόνο τρία παιδιά υποστήριξαν πως δεν μπορούν να ακολουθήσουν την υπόλοιπη τάξη. Επίσης, τα περισσότερα παιδιά υποστήριξαν πως οι γονείς τους υποστηρίζουν στην προσπάθειά τους στο σχολείο και συνεργάζονται καλά με τους δασκάλους τους. Ακόμη, το σύνολο των παιδιών υποστήριξε πως δεν νιώθει διαφορετικό από τους συμμαθητές του, πως δεν αισθάνεται απομονωμένο, αλλά αντίθετα ότι συμμετέχει στις δραστηριότητες του συνόλου (Wade, Moore & Berdousi, 1995)

Στη δεύτερη σχετική μελέτη επιχειρήθηκε η μελέτη των αντιλήψεων των ατόμων με αναπηρία που παρακολουθούν προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, της σχέσης με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες τους, της σχέσης με τους καθηγητές και τις καθηγήτριες τους, των επαγγελματικών τους σχεδίων και της προσωπικής ικανοποίησης που μπορεί να εισπράττουν από την κατάρτιση τους. Τα δεδομένα εξετάστηκαν κυρίως υπό την οπτική του φύλου.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 27 άτομα (15 αγόρια και 12 κορίτσια), εκπαιδευόμενοι με αναπηρία, που φοιτούσαν σε Γυμνάσια-Δημόσια Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Καλαμάτα. Οι 27 συμμετέχοντες είχαν μέτρια νοητική υστέρηση, από τους οποίους δύο αντιμετωπίζουν κινητικό πρόβλημα ενώ 5 αγόρια και 3 κορίτσια σημείωναν επακόλουθα πρόβλημα συμπεριφοράς. Από τα άτομα με αναπηρία 18 φοιτούσαν

στα εργαστήρια κηπουρικής, ενώ τέσσερα παρακολουθούσαν τα εργαστήρια κεραμικής και πέντε το εργαστήριο χειροτεχνίας. Οι ηλικίες τους κυμαίνονται από 22 έως 29 έτη. Η ιδιαιτερότητα του δείγματος ήταν ότι υπήρχαν άτομα που αντιπροσωπεύουν την αριθμητική μειονότητα στο εργαστήριο τους (αγόρια στα καλλιτεχνικά, κορίτσια στην κηπουρική), ενώ υπάρχουν άτομα που αντιπροσωπεύουν την πλειονότητα στο εργαστήριο τους (αγόρια στην κηπουρική, κορίτσια στα καλλιτεχνικά).

Η μέθοδος συλλογής δεδομένων ήταν η εστιασμένη συνέντευξη. Χρησιμοποιήθηκε οδηγός συνέντευξης με επτά κύριες ερωτήσεις και υποερωτήσεις. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν το Μάρτιο και Απρίλιο του 2006.

Οι εκπαιδευόμενοι υποστηρίζουν πως η ειδικότητα τους ταιριάζει και στα δύο φύλα. Τα κορίτσια παρουσιάζουν την εργασία τους στα χειρωνακτικά επαγγέλματα ως ισάξια των αγοριών γεγονός που παραδέχονται πως αμφισβητείται. Επίσης, τα κορίτσια φάνηκε πως σημειώνουν μεγαλύτερη επίδοση στα θεωρητικά μαθήματα ενώ τα αγόρια στο εργαστήριο. Οι εκπαιδευόμενοι συνδέουν τη διαφορά στην επίδοση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες των δύο φύλων. Η εικόνα των κοριτσιών για τα χαρακτηριστικά των δύο φύλων διαφαίνεται πιο ευέλικτη έναντι των αγοριών παραδοσιακή και άκαμπτη. Όσον αφορά την στάση των εκπαιδευομένων απέναντι στην εκπαίδευση τους όλοι δήλωσαν ικανοποιημένοι, ιδιαίτερα τα κορίτσια. Καλή σχέση με εκπαιδευτικούς τόσο των δύο φύλων όσο και του ίδιου φύλου σημειώνει η πλειονότητα των συμμετεχόντων. Τέλος, τα επαγγελματικά σχέδια όλων των συμμετεχόντων, ανεξαιρέτως φύλου, αφορούν κατά κύριο λόγο την εύρεση εργασίας και κατά δεύτερο λόγο την συνέχιση των σπουδών τους (Μερεμετίδου, 2007)

Όσον αφορά τη στάση των μαθητών χωρίς αναπηρία απέναντι στους μαθητές με αναπηρία, από τις σχετικές μελέτες που εντοπίστηκαν να έχουν δημοσιευθεί, διαφαίνεται πως σε σημαντικό βαθμό οι μαθητές, κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν αντιλαμβάνονται ουσιαστικά την έννοια της αναπηρίας, εστιάζοντας κυρίως στις εμφανείς αναπηρίες. Σε γενικό βαθμό η στάση τους καταγράφεται θετική απέναντι στα άτομα με αναπηρία, ωστόσο διαπιστώνεται πως η θετική στάση περιορίζεται σε επίπεδο κοινωνικής επαφής και όχι στη δημιουργία στενότερων σχέσεων.

Σε σχετική ερευνητική μελέτη αντικείμενο ήταν η διερεύνηση του κατά πόσο μαθητές χωρίς αναπηρία κατανοούν θέματα που σχετίζονται με την κινητική αναπηρία και ποια στάση έχουν απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς κινητικές αναπηρίες.

Στην δείγμα συμμετείχαν 60 μαθητές που φοιτούσαν στην Στ' τάξη δύο διαφορετικών δημοτικών σχολείων της Βόρειας Ελλάδας. Οι 30 μαθητές είχαν εμπειρία από τη συνεκπαίδευση με ένα με κινητική αναπηρία στο σχολείο τους. Ο μαθητής αυτός δεν παρουσίαζε κάποια άλλη μορφή αναπηρίας εκτός της κινητικής, ενώ χρησιμοποιούσε αναπηρικό αμαξίδιο. Φοιτούσε στην Ε' τάξη και ήταν ένα χρόνο μικρότερος από τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι υπόλοιποι 30 μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα δεν είχαν αντίστοιχη εμπειρία, ενώ κανένας από αυτούς δεν ανέφερε ανάλογη προηγούμενη εμπειρία με παιδί σε αναπηρικό αμαξίδιο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές που είχαν εμπειρία συνεκπαίδευσης με το μαθητή με την κινητική αναπηρία είχαν αναπτύξει πληρέστερη κατανόηση των συναισθηματικών αλλά και των κοινωνικών προβλημάτων που συνδέονται με την κινητική αναπηρία, ενώ, επιπλέον, είχαν υιοθετήσει πιο θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς κινητική αναπηρία (Kalyva & Agaliotis, 2009)

Σε παλαιότερη έρευνα με δείγμα 79 μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου από αστικές και αγροτικές περιοχές της Ελλάδας, στόχος ήταν να διερευνηθεί τι κατανοούν οι μαθητές σχετικά με τα χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρία, ποια είναι η εμπειρία τους από τα άτομα αυτά και ποια είναι η στάση που κρατούν απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι η γνώση των μαθητών σχετικά με τα χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρία ήταν περιορισμένη. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούσαν τα άτομα με αναπηρία ως «ανήμπορα» και «αβοήθητα», ενώ οι γνώσεις που διέθεταν για διάφορες μορφές αναπηρίας είναι περιορισμένες και χαρακτηρίζονται από υπεργενικεύσεις, υπεραπλουστεύσεις και παρανοήσεις. Η πλειονότητα, ωστόσο, των μαθητών με τυπική ανάπτυξη είχε θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία (Magiati, Dockrell, & Logotheti, 2002)

Σε μια ακόμη έρευνα με ερωτηματολόγιο, που κλήθηκαν να συμπληρώσουν 51 μαθητές και μαθήτριες (26 αγόρια και 25 κορίτσια) τριών τμημάτων της έκτης τάξης τυπικού δημοτικού σχολείου, το οποίο συστεγάζεται με δημοτικό σχολείο ειδικής αγωγής, διερευνήθηκε: πώς τα παιδιά κατανοούν την αναπηρία, πώς διαμορφώνονται οι σχέσεις των παιδιών με αναπηρία με τα παιδιά χωρίς αναπηρία και ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών χωρίς αναπηρία για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία.

Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν πρωτίστως την ικανότητα μετακίνησης και τη χρήση βοηθητικού εξοπλισμού ώστε να περιγράψουν την αναπηρία και να τη συνδέσουν με έννοιες που σχετίζονται με αυτή, ενώ ένας σημαντικός περιορισμός που εντοπίζουν τα παιδιά είναι η ικανότητα συμμετοχής σε ομαδικές δραστηριότητες, όπως το παιχνίδι. Η συντριπτική πλειοψηφία θεωρεί ότι οι πολύ έξυπνοι μαθητές δεν φοιτούν στο ειδικό σχολείο, ενώ δεν έδειξαν να αντιλαμβάνονται ως αναπηρία τις διαταραχές συμπεριφοράς ή τις δυσκολίες μάθησης.

Όσον αφορά τις επαφές των παιδιών με αναπηρία και χωρίς αναπηρία κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, αυτές περιορίζονται με τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν κινητικές αναπηρίες, καθώς μόνο αυτά παίζουν στην αυλή. Τα αγόρια παρουσίασαν μικρότερο ποσοστό δεκτικότητας σε σχέση με τα κορίτσια. Σχεδόν τα μισά παιδιά εξέφρασαν την άποψη ότι ένας μαθητής του ειδικού σχολείου μπορεί να φοιτήσει στο γενικό σχολείο, ωστόσο στην πλειοψηφία τους παρουσιάζονται αρνητικά στην κατάργηση της φοίτησης των παιδιών με αναπηρία στο ειδικό σχολείο και στην ένταξή τους στο γενικό (Μαυροκεφαλίδου, 2008)

Σε μελέτη που διερευνήθηκε η αντίληψη των μαθητών δημοτικού για τη διαφορετικότητα και τις μαθησιακές δυσκολίες μετείχαν 327 μαθητές και μαθήτριες 9-12 ετών (4^{ης}, 5^{ης}, 6^{ης} τάξης δημοτικού) γενικού σχολείου αστικής περιοχής της Αθήνας, συμπληρώνοντας ερωτηματολόγιο με ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις. Το κοινωνικό-οικονομικό προφίλ των οικογενειών των μαθητών κινούταν μεταξύ της μεσαίας και ανώτερης τάξης. Όσον αφορά την κατανόηση της «διαφορετικότητας» η πλειοψηφία των απαντήσεων επικεντρώνεται κυρίως στις διαφορές ως προς την προσωπικότητα και σε βιολογικές διαφορές και λιγότερο σε αναπηρία ή άλλες «δυσκολίες». Η έρευνα για την κατανόηση από τα παιδιά της αιτίας των μαθησιακών δυσκολιών έδειξε πως τα περισσότερα από τα

παιδιά δεν αντιλαμβάνονται, ουσιαστικά, τι μπορεί να σημαίνει η έννοια μαθησιακές δυσκολίες, ενώ σε σημαντικό βαθμό τα παιδιά εξέφραζαν πλήρη άγνοια. Αν και έδειξαν να καταλαβαίνουν ότι οι «μαθησιακές δυσκολίες» μπορεί να επιδράσουν σε διάφορες πτυχές της ζωής. Απέναντι στην ένταξη των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες σε γενικό σχολείο, τα παιδιά που μετείχαν στην έρευνα εξέφρασαν θετική άποψη, ωστόσο έδειξαν πως η αντίληψή τους περιοριζόταν σε ένα πολύ επιφανειακό επίπεδο (Ralli, Margeti, Doudoni, Pantelemidou, Rozou, Evaggelopoulos, 2010)

Σε διακρατική έρευνα μεταξύ Ελλάδας και Αγγλίας διενεργήθηκε συγκριτική μελέτη σε μαθητές δημοτικών σχολείων. Στην έρευνα μετείχαν συνολικά 463 μαθητές και μαθήτριες (229 από την Ελλάδα και 234 από την Αγγλία) της 5^{ης} και 6^{ης} δημοτικού.

Η έρευνα έδειξε πως οι στάσεις των παιδιών απέναντι σε παιδιά με κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες, αν και ήταν θετικές (των κοριτσιών περισσότερο από των αγοριών), είχαν ένα προστατευτικό χαρακτήρα ή περιοριζόνταν σε κοινωνικό ενδιαφέρον. Είναι χαρακτηριστικό ότι ειδικά οι Έλληνες μαθητές ήταν πολύ αρνητικοί όταν ρωτήθηκαν αν θα έκαναν καλύτερό τους φίλο ένα παιδί με κινητική ή/και αισθητηριακή αναπηρία.

Ωστόσο, σχετικά με τη συνεκπαίδευση οι στάσεις των Ελλήνων μαθητών που δεν έχουν ιδιαίτερη επαφή με μαθητές με αναπηρία προέκυψε να είναι πιο θετική σε σχέση με τους μαθητές αντίστοιχων βαθμίδων στην Αγγλία, οι οποίοι έχουν έρθει σε επαφή με περισσότερους μαθητές με αναπηρία, καθώς στην Αγγλία εφαρμόζονται για περισσότερο χρονικό διάστημα προγράμματα ένταξης ή/και συνεκπαίδευσης (Nikolarazi, & DeReybekiel, 2001).

Μια ακόμη έρευνα με παιδιά χωρίς αναπηρίες (40 κορίτσια, 34 αγόρια) της Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού Σχολείου πραγματοποιήθηκε με σκοπό να καταγράψει τις στάσεις και τις απόψεις των μαθητών/τριών χωρίς νοητική υστέρηση ως προς την συνεκπαίδευσή τους με μαθητές με μέτρια νοητική υστέρηση πριν και μετά από τη συμμετοχή τους σε κοινά μαθήματα Φυσικής Αγωγής. Το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών χωρίς αναπηρίες που συμμετείχαν στα κοινά μαθήματα Φυσικής Αγωγής ανέπτυξαν πολύ θετική στάση απέναντι στην προοπτική ενσωμάτωσης μαθητών με μέτρια νοητική υστέρηση. Αυτό οφείλεται στη βιωματική εμπειρία με παιδιά με αναπηρία, στην εκπαιδευτική προσέγγιση με

σύγχρονα οπτικοαουστικά μέσα, στη συνεργασία των εκπαιδευτικών όπως και στις δραστηριότητες συνεργασίας και αλληλεξάρτησης (Ζαφειριάδης, Μπεμπέτσος, Μπάτσιου, Διγγελίδης, Κοκκαρίδας, 2008)

Σε κοινή μελέτη μεταξύ Ελλάδας και ΗΠΑ διερευνήθηκε η στάση των παιδιών απέναντι στα άτομα με αναπηρία. συμμετείχαν συνολικά 196 μαθητές και μαθήτριες (93 αγόρια και 103 κορίτσια) του νηπιαγωγείου και 14 νηπιαγωγοί πήραν μέρος στην έρευνα, βάσει συνεντεύξεων.

Από την Ελλάδα δείγμα της έρευνας ήταν 104 παιδιά, 43 από τα οποία φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία όπου υπήρχαν στις τάξεις και παιδιά με αναπηρία (ένα κουφό παιδί, ένα παιδί με καθυστέρηση λόγου, ένα παιδί με αυτισμό και ένα παιδί με νοητική υστέρηση).

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά και στις δύο χώρες είναι δεκτικά απέναντι στα άτομα με αναπηρία, ενώ παιδιά που φοιτούσαν σε σχολεία στα οποία εφαρμοζόταν η συνεκπαίδευση είχαν ακόμη πιο θετική στάση.

Ένα ακόμη εύρημα ήταν πως σε σχέση με τις τάξεις των ΗΠΑ, οι τάξεις της Ελλάδας στο νηπιαγωγείο έχουν πολύ μικρότερο ποσοστό μαθητών με αναπηρία (Nikolarazi, Kumar, Favazza, Sideridis, Koulousiou and Ann Riall, 2005)

Θετική καταγράφεται, με βάση τις σχετικές έρευνες, η στάση των γονέων παιδιών χωρίς αναπηρία απέναντι στη συνεκπαίδευση των παιδιών τους με παιδιά με αναπηρία, στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Σύμφωνα με τα ευρήματα έρευνας στην οποία συμμετείχαν 51 μητέρες και 68 πατέρες ατόμων με αναπηρία (56 με νοητική υστέρηση χωρίς σύνδρομο Ντάουν, 21 με νοητική υστέρηση και σύνδρομο Ντάουν, 8 με αυτισμό και 27 με εγκεφαλική παράλυση) στην περιφέρεια της Θεσσαλίας, οι περισσότεροι γονείς έχουν θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση και υποστηρίζουν την προοπτική της ένταξης, καθώς θεωρούν (σε ποσοστό 65%) ότι η ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα θα βοηθήσει την προσαρμογή των παιδιών τους στον «πραγματικό κόσμο» δίνοντας τους την ευκαιρία να συμμετέχουν και να αλληλεπιδρούν, σε επίπεδο τάξης σχολείου, με άλλα άτομα χωρίς αναπηρία. Επιπλέον (σε ποσοστό 82%) θεωρούν πως τα αποτελέσματα θα είναι θετικά και για τα άτομα χωρίς αναπηρία, τα οποία θα μάθουν και θα ευαισθητοποιηθούν απέναντι στις

«διαφορές» των ανθρώπων. Ωστόσο, εκφράστηκε σε έντονο βαθμό η ανησυχία ότι η συνεκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει στον αποκλεισμό των παιδιών με αναπηρία και στην απομόνωσή τους σε σχέση με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία, στο πλαίσιο μιας τυπικής τάξης (Kokaridas, Vlachaki, Zournatzi, Patsiaouras, 2008).

Σε άλλη έρευνα με δείγμα 338 γονείς (182 πατέρες, 156 μητέρες) παιδιών δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης, ηλικίας από 27 ως 58 ετών, οι 101 από τους συμμετέχοντες υποστήριξαν πως το παιδί τους έχει/είχε στην τάξη του συμμαθητή με αναπηρία (50% με νοητική υστέρηση ή αυτισμό, 33% με μαθησιακές δυσκολίες και 17% με σωματικές αναπηρίες). Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει τη στάση των γονέων μαθητών δημοτικού χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απέναντι στη συνεκπαίδευση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως, γενικά, η στάση τους απέναντι στην συνεκπαίδευση ήταν θετική. Η στάση των πατέρων ήταν περισσότερο θετική από εκείνη των μητέρων σχετικά με τη συνεκπαίδευση, ωστόσο οι μητέρες ήταν πιο πρόθυμες, σε σχέση με τους πατέρες, στο να έρθουν οι ίδιες και τα παιδιά τους σε επαφές με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, περισσότερο θετική στάση είχαν οι νεότεροι σε ηλικία γονείς (Kalyva, Georgiadi, Tsakiris, 2007)Σ

Σε άλλη μελέτη καταγράφεται η διερεύνηση των στάσεων των Ελλήνων γονιών παιδιών χωρίς αναπηρία απέναντι στη συνεκπαίδευση με παιδιά με αναπηρία στο νηπιαγωγείο.

Στην έρευνα συμμετείχαν 290 γονείς (208 μητέρες και 82 πατέρες) που είχαν ένα τουλάχιστον παιδί χωρίς αναπηρία ηλικίας 48 ως 72 μηνών το οποίο ήταν μαθητής σε τυπικό σχολείο προσχολικής εκπαίδευσης. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν βάσει απαντήσεων σε κλίμακα και ανοιχτών ερωτήσεων.

Η στάση των γονέων απέναντι στη συνεκπαίδευση καταγράφηκε θετική, ενώ στην πλειοψηφία τους αναγνώριζαν περισσότερα πλεονεκτήματα παρά μειονεκτήματα από τη συνεκπαίδευση για τα παιδιά τους (Tafa & Manolitsis, 2003)

4. Άτομα με αναπηρία στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και μεταλυκειακή εκπαίδευση: υφιστάμενη κατάσταση στο χώρο της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης

Η συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζει την υφιστάμενη κατάσταση στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και μεταλυκειακή εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία καθώς και την «εικόνα» της εκπαίδευσης μέσα από υφιστάμενα στοιχεία και εκθέσεις ή άλλες πηγές. Στο πλαίσιο αυτό εξετάζεται το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και τα προβλήματα που σχετίζονται με την εφαρμογή του καθώς και τα διαθέσιμα στοιχεία και δεδομένα.

4.1. Μαθητικός πληθυσμός με αναπηρία

Βασικό έλλειμμα στην προσπάθεια καταγραφής της υφιστάμενης κατάστασης στην γενική και ειδική εκπαίδευση αποτελεί η έλλειψη στοιχείων σχετικά με τον αριθμό των ατόμων με αναπηρία. Η έλλειψη στοιχείων δεν επιτρέπει τη συστηματική προσέγγιση του μαθητικού πληθυσμού με αναπηρία

Όπως αναφέρεται σε Έκθεση για την Ελλάδα της Επιτροπής Πολιτικών Ελευθεριών, Δικαιοσύνης και Εσωτερικών Υποθέσεων του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου⁹ εκτιμάται ότι στην Ελλάδα υπάρχουν περίπου 200.000 παιδιά με αναπηρία. Το εκπαιδευτικό έτος 2010-2011 μόνο 24.105 παιδιά με αναπηρία φοιτούσαν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης (19.922 σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 4.183 σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης· 850 παιδιά με αναπηρίες φοιτούσαν σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης και λάμβαναν βοήθεια κατά τη διάρκεια του μαθήματος από εξειδικευμένο προσωπικό) και 7.656 σε ειδικά σχολεία (3.583 σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 4.073 σε

⁹ Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Γενική Διεύθυνση Εσωτερικών Πολιτικών (2013) Έκθεση χώρας για την Ελλάδα σχετικά με τη μελέτη για τις πολιτικές των κρατών μελών για τα παιδιά με αναπηρίες

σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Αυτό σημαίνει ότι από τα 200.000 παιδιά με αναπηρίες μόνο τα 31.761 φοιτούν σε κάποιο σχολείο, δηλαδή μόλις το 15%.

Με βάση τα πλέον πρόσφατα στοιχεία για την περίοδο 2012-2013 εξυπηρετήθηκαν στα ειδικά νηπιαγωγεία και στα τμήματα ένταξης 1519 νήπια με αναπηρία και ειδικές μαθησιακές ανάγκες, στα δημοτικά σχολεία ειδικής και γενικής εκπαίδευσης 22.469 μαθητές και μαθήτριες (3529 μαθητές και μαθήτριες σε ειδικά σχολεία και 18.940 σε τμήματα ένταξης), στα ειδικά γυμνάσια 287 μαθητές, στα ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια 126 μαθητές, στο ειδικό γυμνάσιο με ειδικές λυκειακές τάξεις 73 μαθητές, στο ειδικό επαγγελματικό λύκειο 22 μαθητές, στα ειδικά λύκεια 139 μαθητές και στα τμήματα ένταξης 4430 μαθητές.

Παραμένει προβληματικό το γεγονός ότι ο μαθητικός πληθυσμός των ατόμων με αναπηρία προσεγγίζεται εκ των υστέρων και καταγράφεται μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στο εκτιμώμενο αριθμό μαθητών και σε αυτούς που λαμβάνουν εκπαίδευση στην πράξη. Τα παραπάνω στοιχεία επιβεβαιώνουν την εκτίμηση ότι η πλειονότητα των παιδιών με αναπηρία στην Ελλάδα δεν λαμβάνει εκπαίδευση, γενική ή ειδική παρά τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της.

4.2. Γενική και ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα: το θεσμικό πλαίσιο και η αποτελεσματικότητά του

Σύμφωνα με τα άρθρο 16 του Συντάγματος, παράγραφο 2 και 4, η παροχή παιδείας αποτελεί βασική αποστολή του κράτους, ενώ η δωρεάν δημόσια εκπαίδευση είναι θεμελιώδες δικαίωμα για τη διασφάλιση του οποίου η πολιτεία οφείλει να λάβει όλα τα απαραίτητα μέτρα. Το δικαίωμα αυτό αφορά και άτομα «με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ενώ το δικαίωμα σε δωρεάν παιδεία κατοχυρώνεται με τρόπο γενικό που περιλαμβάνει όλους, δηλαδή και τα άτομα με αναπηρία. Πέραν του γενικού δικαιώματος στην παιδεία, το άρθρο 21 του Συντάγματος, μετά την αναθεώρηση του 2001, θεμελιώνει την αυξημένη υποχρέωση της Πολιτείας για διαφορετική μεταχείριση των ατόμων με αναπηρία κατ' εφαρμογή της αναλογικής ισότητας. Σύμφωνα με το άρθρο 21 παρ. 6 «τα άτομα με αναπηρίες έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν μέτρων που εξασφαλίζουν

την αυτονομία, την επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας».

Με βάση τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, το βασικό ζητούμενο είναι η συνεκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία με τους υπόλοιπους μαθητές στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, υποχρέωση των κρατών είναι να λαμβάνουν τα απαραίτητα μέτρα προκειμένου το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις που μπορεί να έχουν άτομα με αναπηρίες, ώστε να μην τα αποκλείει με οποιονδήποτε τρόπο.

Ο νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α/02-10-2008) «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» αποτελεί το πλαίσιο για την παροχή εκπαίδευσης στα άτομα με αναπηρία και κατοχυρώνει τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία «ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας». Η Πολιτεία «μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες» ενώ υποχρεούται να διασφαλίζει στους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες «ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη».

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. Στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της ΕΑΕ περιλαμβάνονται η διαφοροδιάγνωση, η διάγνωση, η αξιολόγηση και αποτύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση με εξειδικευμένα και κατάλληλα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και προγράμματα. Περιλαμβάνει σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης με κατάλληλες κτιριολογικές υποδομές, προγράμματα συνεκπαίδευσης, προγράμματα διδασκαλίας στο σπίτι, καθώς και τις αναγκαίες διαγνωστικές, αξιολογικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες.

Στόχοι της ΕΑΕ είναι: α) η ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) η βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να

καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξή τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν, γ) η αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα και δ) η αλληλοαποδοχή, η αρμονική συμβίωσή 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. Η εφαρμογή των αρχών του «Σχεδιασμού για Όλους (Design for All)» για τη διασφάλιση της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία είναι υποχρεωτική τόσο κατά το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού όσο και κατά την επιλογή του πάσης φύσεως εξοπλισμού (συμβατικού και ηλεκτρονικού), των κτιριακών υποδομών αλλά και κατά την ανάπτυξη όλων των πολιτικών και διαδικασιών των ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ.

4.2.1. Ορισμός και διάγνωση της αναπηρίας και η εφαρμογή της

Σύμφωνα με την αιτιολογική έκθεση του νόμου 3699/2008 υιοθετείται η κοινωνικοοικονομική προσέγγιση της αναπηρίας, στόχος της οποίας είναι η άρση οποιασδήποτε κοινωνικής προκατάληψης και η ουσιαστική διασφάλιση των ίσων ευκαιριών στα άτομα με αναπηρία, παρέχοντάς τους την απαραίτητη θεσμική, οργανωτική και υλικοτεχνική ενίσχυση, ώστε να εκμεταλλεύονται στο μέγιστο δυνατό βαθμό ή να επεκτείνουν τις δυνατότητές τους με σκοπό την πλήρη συμμετοχή, την οικονομική ανεξαρτησία και την ανεξάρτητη διαβίωση.

Η διαδικασία διάγνωσης πραγματοποιείται με ιατρική γνωμάτευση από δημόσιο νοσηλευτικό ίδρυμα ή δημόσια υγειονομική επιτροπή, η οποία αναφέρει το ποσοστό αναπηρίας και τη χρονική διάρκεια ισχύος της γνωμάτευσης καθώς και τα τεχνικά βοηθήματα και όργανα που έχει ανάγκη ο μαθητής στο σχολείο ή στο σπίτι. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διερευνώνται και διαπιστώνονται από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ), την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και τα

πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων. Αρμόδια για την αξιολόγηση μαθητών μέχρι το 22ο έτος της ηλικίας τους είναι τα ΚΕΔΔΥ.

Τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) είναι αρμόδια για την πιστοποίηση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, για τη λήψη απόφασης ένταξης ενός μαθητή με αναπηρία σε ανάλογο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και για την αξιολόγησή του. Ωστόσο, η διαδικασία φαίνεται να λειτουργεί με αργό ρυθμό, υπάρχουν μεγάλες λίστες αναμονής με αποτέλεσμα να σημειώνονται σημαντικές καθυστερήσεις, καθώς η ολοκλήρωση της απαιτούμενης διαδικασίας μπορεί να διαρκέσει μέχρι και χρόνια¹⁰. Το 2011 στην Ελλάδα λειτουργούσαν 60 ΚΕΔΔΥ, σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας¹¹, γεγονός που καταδεικνύει πως δεν αποφεύγονται οι μετακινήσεις των ατόμων με αναπηρία και των οικογενειών τους, προκειμένου να ληφθεί η απαιτούμενη γνωμάτευση.

Καταγράφεται μια απόκλιση ανάμεσα στη δηλωμένη πρόθεση του νόμου για την κοινωνικοοικονομική προσέγγιση της αναπηρίας και τον στενά ιατροκεντρικό τρόπο οριοθέτησης των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αρχικά ο νόμος συνδέει άμεσα τις δυσκολίες με την αναπηρία καθώς αναφέρεται σε «δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών». Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν «νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες». Η διάγνωση της αναπηρίας γίνεται με ιατρική γνωμάτευση ενώ για τη διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών αρμόδια είναι τα ΚΕΔΔΥ.

¹⁰ <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=261770>

¹¹ http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2011/keddy__dieythynseis_2011_110304.xls

Τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ πιστοποιούν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για την ένταξη ενός μαθητή με αναπηρία σε ανάλογο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και για την αξιολόγησή του. Η νομοθεσία δεν προβλέπει το δικαίωμα του να συνεκτιμάται και η άποψη των παιδιών σε θέματα που αφορούν στην εκπαίδευσή τους.

Πέραν της ιατροκεντρικής διαδικασίας διάγνωσης της αναπηρίας καταγράφεται και μια σειρά πρόσθετων δυσκολιών στον τρόπο διάγνωσης που σχετίζονται κυρίως με οργανωτικούς παράγοντες. Όπως επισημαίνει ο Συνήγορος για τα δικαιώματα του παιδιού, οι ελλείψεις όσον αφορά στη διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών παιδιών με αναπηρία είναι σοβαρές και σχετίζονται πρωτίστως με την αριθμητική ανεπάρκεια του προσωπικού των ΚΕΔΔΥ, τον αργό ρυθμό της διαδικασίας, τις λίστες αναμονής, σημαντικές καθυστερήσεις, καθώς η ολοκλήρωση η διαδικασία μπορεί να διαρκέσει μέχρι και χρόνια. Οι καθυστερήσεις στις διαδικασίες αξιολόγησης οδηγούν σε καθυστερήσεις στην έκδοση των απαιτούμενων διαγνώσεων και, συνεπώς, σημαντικός αριθμός μαθητών δεν λαμβάνει εγκαίρως τα απαραίτητα υποστηρικτικά μέτρα. Επιπλέον, όπως επισημαίνεται, τα ΚΕΔΔΥ δεν εκτελούν επαρκώς τα λοιπά καθήκοντά τους όσον αφορά, μεταξύ άλλων, τη διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών όλων των παιδιών προσχολικής ηλικίας, την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής προόδου των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των γονέων και την υποβολή προτάσεων για εναλλακτικούς τρόπους εξέτασης των μαθητών με αυτισμό. Επιπλέον, στις νησιωτικές περιοχές υπάρχουν λιγότερα ΚΕΔΔΥ με αποτέλεσμα η πρόσβαση σε αυτά να καθίσταται προβληματική.

4.2.2. Συνεκπαίδευση ή ειδική εκπαίδευση;

Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, σε διακηρυκτικό επίπεδο, προκρίνει τη συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, στο πλαίσιο του τυπικού σχολείου και προβλέπει δομές και υποστηρικτικές υπηρεσίες. Δεν απουσιάζουν οι δομές ειδικής εκπαίδευσης που παρέχεται μέσω ειδικών σχολικών μονάδων. Ωστόσο

αρκετά προβλήματα και αντιφάσεις έχουν εντοπιστεί στον τρόπο με τον οποίο ρυθμίζεται και οργανώνεται στην πράξη η εκπαίδευση για τα άτομα με αναπηρία.

Η Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου στις προτάσεις που είχε υποβάλει σχετικά με την εφαρμογή του Ν.3699/2008¹² επισήμανε ότι «το εκπαιδευτικό σύστημα, υπό τις παρούσες συνθήκες, αφήνει περιθώρια αμφιβολιών για τη δυνατότητα ουσιαστικής παροχής εκπαίδευσης σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός των γενικών σχολείων». Επομένως, ζητούμενο είναι όχι μόνο αν και σε ποιο βαθμό προάγεται η συνεκπαίδευση ως βασική επιλογή, αλλά και αν υλοποιείται στην πράξη το δικαίωμα όλων των μαθητών με αναπηρία στην εκπαίδευση.

Η είσοδος των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο αποδεικνύεται στην πραγματικότητα δύσκολη για λόγους που ξεπερνούν οργανωτικά ζητήματα. Όπως επισημαίνεται σε Έκθεση του Συνηγόρου του Πολίτη για την εφαρμογή των δικαιωμάτων του παιδιού στην Ελλάδα¹³ παρατηρούνται περιπτώσεις διακρίσεων σε βάρος παιδιών, όπως η παρεμπόδιση της σχολικής εγγραφής τους για διάφορους λόγους, συμπεριλαμβανομένης της αναπηρίας. Ιδίως σε περιπτώσεις ανεπαρκούς ειδικής υποστήριξης παιδιών μέσα στα γενικά σχολεία –με τμήματα ένταξης ή με παροχή παράλληλης στήριξης- σε περιπτώσεις που οι υπάρχουσες σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής δεν μπορούν να καλύψουν τις σύνθετες ειδικές ανάγκες ορισμένων παιδιών και σε περιπτώσεις έλλειψης τέτοιων μονάδων σε κάποιες περιοχές, ιδίως νησιωτικές.

Σύμφωνα με την εθνική έκθεση για την Ελλάδα στο πλαίσιο του Προγράμματος «Δικαιώματα για όλα τα παιδιά: Παρακολούθηση της εφαρμογής της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού για τα Παιδιά με νοητικές αναπηρίες»¹⁴

¹² Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, Προτάσεις για την εφαρμογή του Ν.3699/2008

http://www.nchr.gr/media/gnwmateuseis_eeda/ekpaideusi/eeda_eidikiAgogh.doc

¹³ Συνήγορος του Πολίτη *Τμήμα Δικαιωμάτων του παιδιού, Έκθεση προς την Επιτροπή Δικαιωμάτων του Παιδιού του ΟΗΕ – Διαπιστώσεις και προτάσεις της ανεξάρτητης αρχής <του Συνηγόρου του Πολίτη> για την εφαρμογή των δικαιωμάτων του παιδιού στην Ελλάδα (Ιούλιος 2003 – Ιούλιος 2011) (Παράλληλη έκθεση του Συνηγόρου του Παιδιού), Απρίλιος 2012*

¹⁴ «Δικαιώματα για όλα τα παιδιά: Παρακολούθηση της εφαρμογής της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού για τα Παιδιά με νοητικές αναπηρίες» (Inclusion Europe, Πανεπιστήμιο Charles της Πράγας/Τμήμα Εκπαίδευσης), Ιανουάριος 2011, Ιωάννα Κουβαριτάκη

η νομοθεσία προωθεί τον αποκλεισμό παιδιών από το γενικό σχολείο και το διαχωρισμό τους σε ΣΜΕΑΕ και μέσα σε χώρους ιδρυμάτων ή σε φορείς ΝΠΙΔ επαγγελματικής κατάρτισης οι οποίοι επιχορηγούνται από το Υπουργείο Υγείας και βρίσκονται εκτός εκπαιδευτικού συστήματος. Καταγράφονται σοβαρές χρόνιες ελλείψεις αναφορικά με τη διάθεση πόρων και ανθρωπίνου δυναμικού, η παράλληλη στήριξη στο γενικό σχολείο δεν εφαρμόζεται ή εφαρμόζεται χωρίς κατάλληλο για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή εκπαιδευτικό προσωπικό, δεν λειτουργούν τμήματα ένταξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι ΣΜΕΑΕ δεν έχουν επαρκές μόνιμο, εξειδικευμένο ή βοηθητικό προσωπικό, δεν διαθέτουν εξατομικευμένη υποστήριξη, δεν έχουν προσαρμοσμένα βιβλία. Επιπλέον, οι γονείς υφίστανται διακρίσεις και αντιμετωπίζουν σημαντικές και ανυπέβλητες δυσκολίες για να εντάξουν το παιδί τους σε σχολείο, πολλά παιδιά δεν είχαν πρόσβαση σε δημόσια προσχολική εκπαίδευση ή δεν έγιναν δεκτά σε γενικό σχολείο, ενώ οι γονείς δεν είχαν ελευθερία επιλογής γενικού ή ειδικού σχολείου ή αντιμετώπισαν απροθυμία από την πλευρά των αρμοδίων. Οι γονείς δεν θεωρούν τις ΣΜΕΑΕ υπηρεσία εκπαίδευσης ή επαγγελματικής κατάρτισης, αλλά πάροχο υπηρεσιών φύλαξης. Όπως αναφέρεται, δεν υπάρχει ενημέρωση των γονέων για τις μεθόδους και την πρόοδο του παιδιού, αλλά απλά μια «ιδιότυπη συμφωνία» να περνούν τα παιδιά τις τάξεις. Σε πολλές περιπτώσεις, τα παιδιά χρειάζονται υποστήριξη με ιδιωτικά μαθήματα και δαπάνη των γονέων.

Για τους μαθητές στην ειδική εκπαίδευση ζητούμενο αποτελεί και η παροχή εκπαίδευσης στις κοινότητες στις οποίες ζουν¹⁵, καθώς σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας για το 2010¹⁶, ειδικά σχολεία κωφών λειτουργούν μόνο τρία νηπιαγωγεία, οκτώ δημοτικά και τρία γυμνάσια και λύκεια.

Ακόμη, όπως επισημαίνεται στην Έκθεση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής οι μόνιμες θέσεις των εκπαιδευτικών δεν καλύπτονται επαρκώς, σημειώνονται σημαντικές καθυστερήσεις στην πρόσληψη και τοποθέτηση εκπαιδευτικών και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και βοηθητικού προσωπικού. Επίσης, επισημαίνεται ότι παρατηρείται έλλειψη προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού, βιβλίων, προγραμμάτων εκπαιδευτικών και προγραμμάτων συστηματικής παρέμβασης, αλλά και επιπλέον, σε περιπτώσεις το σχολικό έτος για τα ειδικά σχολεία ξεκινά με καθυστέρηση λόγω

¹⁵ Βλέπε άρθρο 24 παρ. 2 περίπτ. Β Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία

¹⁶ http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm

των παρατηρούμενων ελλείψεων. Επιπλέον, σημαντικά προβλήματα παρατηρούνται σε σχέση με στη μεταφορά των μαθητών με αναπηρία στις ειδικές σχολικές μονάδες, καθώς υπάρχει καθυστέρηση στην έγκριση των απαιτούμενων κονδυλίων. Και αυτό δημιουργεί σημαντικά προβλήματα, με δεδομένο πως στις ειδικές σχολικές μονάδες φοιτούν μαθητές από διάφορες περιοχές.

Στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, το θεσμικό πλαίσιο προβλέπει, πέρα από την ύπαρξη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και το θεσμό της παράλληλης στήριξης. Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, ενώ αποτελεί σημαντική παρέμβαση για την υποστήριξη της συνεκπαίδευσης φαίνεται να αντιμετωπίζει αρκετά προβλήματα στην πράξη.

Σύμφωνα με πόρισμα του Συνηγόρου του Πολίτη τον Ιούνιο του 2009¹⁷ αποτυπώνονται «παραβιάσεις της νομοθεσίας» εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας όσον αφορά το θεσμό της παράλληλης στήριξης, ενώ γίνεται λόγος για «μη υλοποίηση ή ανεπαρκή υλοποίηση των προβλέψεων της ισχύουσας νομοθεσίας». Ο Συνήγορος του Πολίτη, μετά από σειρά καταγγελιών, διαπίστωσε ότι αιτήματα για παροχή παράλληλης στήριξης απορρίπτονται ή κρίνονται καταχρηστικά από το αρμόδιο υπουργείο, έστω και αν πληρούνται οι νόμιμες προϋποθέσεις για υλοποίησή τους ή παραμένουν σε «παρατεταμένη εκκρεμότητα». Όπως αναφέρεται, ακόμη και όταν η παράλληλη στήριξη υλοποιείται, παρατηρούνται σημαντικά προβλήματα, καθώς α) είτε είναι ανεπαρκής διότι παρέχεται σε μερική βάση (μερικές ημέρες της εβδομάδας) παρά την αντίθετη πρόταση του αρμοδίου ΚΕΔΔΥ ή του Σχολικού Συμβούλου ειδικής αγωγής β) είτε υλοποιείται με σημαντική καθυστέρηση (λόγω της καθυστέρησης διορισμού του απαιτούμενου ειδικού εκπαιδευτικού) ως και τα μέσα ή και το τέλος του σχολικού έτους γ) είτε υποκαθίσταται (ακόμη και όταν υπάρχει σαφής γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ ή του αρμοδίου Σχολικού Συμβούλου) με την ένταξη μαθητών σε τμήματα ένταξης, με απόφαση του Υπουργείου, με την – μάλλον αυθαίρετη- αιτιολογία ότι το μέτρο της παράλληλης στήριξης θα πρέπει να εφαρμόζεται μόνο στις περιπτώσεις που δεν λειτουργεί τμήματα ένταξης στο συγκεκριμένο σχολείο, έστω και αν αυτό αποτελεί διαφορετικό μέτρο εκπαιδευτικής υποστήριξης, όπως ορίζεται στο νόμο και καλύπτει διαφορετικές

¹⁷ Συνήγορος του Πολίτη, «Εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

εκπαιδευτικές ανάγκες δ) είτε διενεργείται από εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης, που δεν έχει τις εξειδικευμένες γνώσεις που απαιτούνται ή την απαραίτητη εξοικείωση με θέματα ειδικής αγωγής.

Η έλλειψη κονδυλίων αποτελεί, στην πράξη, έναν από τους σημαντικούς λόγους της αναποτελεσματικής λειτουργίας του μέτρου της παράλληλης στήριξης. Όπως αναφέρεται στο σχετικό πόρισμα του Συνηγόρου του Πολίτη *«το Υπουργείο αποδίδει το πρόβλημα σε ανεπάρκεια κονδυλίων ή εκπαιδευτικών, χωρίς περαιτέρω ανάληψη ευθύνης ή σχεδιασμό για την επίλυσή του, μολονότι είναι αυτονόητο ότι η εισαγωγή νομοθεσίας που κατοχυρώνει το δικαίωμα συνεκπαίδευσης, για να έχει νόημα, θα πρέπει να συνοδεύεται από τη διασφάλιση των κονδυλίων και των αναγκαίων μέσων για την υλοποίηση των αντίστοιχων προβλέψεων».*

Σύμφωνα με το άρθρο 7 παρ.4 γ του Νόμου για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση *«Η παράλληλη στήριξη των αυτιστικών μαθητών μπορεί επίσης να υλοποιείται και από ειδικό βοηθό που εισηγείται και διαθέτει η οικογένεια του μαθητή».* Ωστόσο, σύμφωνα με το Συνήγορο του Πολίτη, η συγκεκριμένη ρύθμιση μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να καλύπτει ιδιαίτερες ανάγκες προς όφελος των ενδιαφερόμενων μαθητών, αλλά ενέχει τον κίνδυνο μετακύλησης της ευθύνης που έχει η Πολιτεία, να παρέχει παράλληλη στήριξη, στην οικογένεια. Γι' αυτό, η εφαρμογή του μέτρου πρέπει να συνοδεύεται από εγγυήσεις που θα διασφαλίζουν ότι δεν θα υπάρξει τέτοια μετακύληση της ευθύνης.

Ωστόσο, όπως επισημαίνει η Επιτροπή για τα δικαιώματα του παιδιού του ΟΗΕ¹⁸, η αποτελεσματική συνεκπαίδευση δεν επιτυγχάνεται με την ενσωμάτωση απλώς των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σύστημα παιδείας, αλλά απαιτεί το σχεδιασμό και τη δημιουργία των κατάλληλων δομών για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων προβλημάτων και αναγκών των παιδιών.

Το δικαίωμα πρόσβασης των παιδιών με κινητική αναπηρία διαπιστώνεται πως σε περιπτώσεις παραβιάζεται, καθώς οι κτιριακές και άλλες υποδομές αρκετών σχολείων δεν επαρκούν. Όπως επισημαίνει ο Συνήγορος του Πολίτη αρκετά

¹⁸ COMMITTEE ON THE RIGHTS OF THE CHILD, Forty-third session Geneva, 11 – 29 September 2006, GENERAL COMMENT No. 9 (2006) The rights of children with disabilities <http://www.unhcr.org/refworld/publisher,CRC,,,461b93f72,0.html>

σχολεία στην ελληνική επικράτεια στεγάζονται σε παλαιά κτίρια, σε προκατασκευασμένες αίθουσες, διαθέτουν ανεπαρκείς προαύλιους χώρους¹⁹.

Επιπλέον, έχουν διαπιστωθεί προβλήματα στη λειτουργία των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής, που έχουν τη βάση τους στην ανεπαρκή στελέχωση, ή στο γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν υπηρεσία συχνά δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες δεξιότητες. Ακόμη, όπως έχει επισημανθεί, πολλές σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής δεν διασφαλίζουν το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία σε κοινωνικοποίηση με τους συνομηλίκους τους²⁰.

Ο Συνήγορος του Πολίτη για τα δικαιώματα του Παιδιού καλείται συχνά να εξετάσει αναφορές για παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με έκθεση του 2010, το 8,59% των αναφορών που δέχτηκε ο Συνήγορος του Πολίτη για τα δικαιώματα του Παιδιού αφορούσαν την ειδική εκπαίδευση²¹.

4.2.3. Οργάνωση της εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρία

Στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και κατά τη συνεκπαίδευση στα γενικά σχολεία, εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ανάλογα με τις αναπηρίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, για όσο χρονικό διάστημα είναι αναγκαίο ή και για ολόκληρη τη διάρκεια της σχολικής ζωής τους. Προγράμματα συστηματικής παρέμβασης όπως εργοθεραπεία, λογοθεραπεία, φυσιοθεραπεία και κάθε άλλη υπηρεσία που στηρίζει την ισότιμη μεταχείριση των μαθητών, αξιολόγηση και παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη, παρέχονται κατά κύριο λόγο μέσα από τις ΣΜΕΑΕ και

¹⁹ Συνήγορος του Πολίτη *Τμήμα Δικαιωμάτων του παιδιού, Έκθεση προς την Επιτροπή Δικαιωμάτων του Παιδιού του ΟΗΕ - Διαπιστώσεις και προτάσεις της ανεξάρτητης αρχής <του Συνηγόρου του Πολίτη> για την εφαρμογή των δικαιωμάτων του παιδιού στην Ελλάδα (Ιούλιος 2003 - Ιούλιος 2011) (Παράλληλη έκθεση του Συνηγόρου του Παιδιού), Απρίλιος 2012*

²⁰ Συνήγορος του Πολίτη, Μάιος 2008, Συμβολή του Συνηγόρου του Πολίτη στο δημόσιο διάλογο για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, προσβάσιμο στο http://www.synigoros.gr/resources/summetoxi_stp.pdf

²¹ Συνήγορος του Πολίτη, Ετήσια Έκθεση 2010 προσβάσιμο στο http://www.synigoros.gr/resources/docs/annual_2010.pdf

επικουρικά από τα ΚΕΔΔΥ. Συγκεκριμένα, για τη φοίτηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο νόμο ορίζονται οι εξής εναλλακτικές:

- Συμμετοχή στην τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες με τη στήριξη του γενικού εκπαιδευτικού της τάξης και τη συνεργασία του με τα ΚΕΔΔΥ, τους σχολικούς συμβούλους, τους συμβούλους ειδικής εκπαίδευσης (Άρθρο 6 παρ. 1 (α))
- Στήριξη με το θεσμό της παράλληλης στήριξης, ο οποίος αφορά στη συνεκπαίδευση σε τάξη γενικού σχολείου με τη στήριξη ειδικού εκπαιδευτικού (Άρθρο 6 παρ. 1 (β)). Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει ειδικό σχολείο ή τμήμα ένταξης ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη εξαιτίας ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Την παράλληλη στήριξη εισηγείται αποκλειστικά το ΚΕΔΔΥ το οποίο καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης.
- Στήριξη μέσω του θεσμού των τμημάτων ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων (Άρθρο 6 παρ. 1 (γ)): Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο για κάθε μαθητή δεν θα υπερβαίνει τις δεκαπέντε (15) διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως. Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ, για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν καλύπτονται από αντίστοιχες με το είδος και το βαθμό αυτοτελείς σχολικές μονάδες. Το εξειδικευμένο πρόγραμμα μπορεί να είναι ανεξάρτητο από το κοινό, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.
- Δυνατότητα στήριξης από ειδικό βοηθητικό προσωπικό για μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται (Άρθρο 6 παρ. 2)

- Φοίτηση σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, όταν η φοίτηση στα γενικά σχολεία ή στα τμήματα ένταξης καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη (Άρθρο 6 παρ. 4 (α)).
- Φοίτηση σε σχολικά τμήματα που λειτουργούν σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων, ιδρύματα χρονίως πασχόντων, υπηρεσίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης μονάδων ψυχικής υγείας (Άρθρο 6 παρ. 4 (β))
- Διδασκαλία στο σπίτι (Άρθρο 6 παρ. 4 (γ)). Η παροχή εκπαίδευσης στο σπίτι, σύμφωνα με την Απόφαση 108474/Γ6/2002 του Υπουργού Παιδείας (ΦΕΚ Β/1356/21-10-2002), στοχεύει στην ένταξη και όχι στον έμμεσο αποκλεισμό του μαθητή από το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να υποκαταστήσει πιθανή αδυναμία του σχολείου να ενσωματώσει το μαθητή.

Μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται φοιτούν ή σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ ή σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης ή σε ΤΕ με την ανάλογη στήριξη και την παρουσία Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ), ανάλογα με το είδος της αναπηρίας τους και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που απορρέουν από αυτή.

Για τους μαθητές για τους οποίους υπάρχει ανάγκη εφαρμογής Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ), το οποίο σχεδιάζεται από τη διεπιστημονική ομάδα του οικείου ΚΕΔΔΥ, συντάσσεται και υλοποιείται από τον αρμόδιο εκπαιδευτικό ΕΑΕ, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, τον σχολικό Σύμβουλο ΕΑΕ και τον σύμβουλο ΕΕΠ. Στο σχεδιασμό του ΕΠΕ συμμετέχει και ο γονέας ή ο κηδεμόνας του μαθητή και το ΕΕΠ των ΣΜΕΑΕ, μετά από πρόσκληση του οικείου ΚΕΔΔΥ. Δεν γίνεται καμία αναφορά στη συμμετοχή του μαθητή στη διαμόρφωση και σύνταξη του ΕΠΕ.

Για θέματα αυτοεξυπηρέτησης, καθημερινής διαβίωσης και λειτουργικών διευκολύνσεων, για παράλληλη εκπαίδευση σε θέματα κοινωνικής προσαρμογής, αυτόνομης διαβίωσης και δημιουργικών δραστηριοτήτων των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στα γενικά σχολεία χωρίς παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ΕΑΕ ή που φοιτούν σε ΣΜΕΑΕ προσλαμβάνεται Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ), το οποίο ασκεί καθήκοντα φροντίδας των μαθητών και βοηθητικά εκπαιδευτικά καθήκοντα.

Σύμφωνα με στοιχεία που παρείχε η Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Επιχειρησιακού Προγράμματος, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση, που υλοποιείται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, από το Δεκέμβριο του 2013 (ως και τον Μάρτιο του 2014 οπότε και δόθηκαν τα σχετικά στοιχεία) στα ΚΕΔΔΥ είχαν πραγματοποιηθεί περίπου 150 προσλήψεις ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού.

4.2.4. Η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία με αριθμούς

Τα δεδομένα που αποτυπώνουν το προφίλ της εκπαίδευσης στην Ελλάδα καταδεικνύουν σημαντικές απολίψεις τόσο από τις προβλέψεις του νόμου, επιβεβαιώνουν τα προβλήματα που έχουν εντοπιστεί και θέτουν κρίσιμα ερωτήματα σχετικά με το σεβασμό του δικαιώματος των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα:

4.2.4.1. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Νηπιαγωγεία – Γενική εκπαίδευση

Στο διάστημα 2012–2013 στο σύνολο της Ελλάδος λειτουργούσαν 5.823 νηπιαγωγεία που απευθύνονται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της αντίστοιχης ηλικίας και στα οποία φοιτούσαν 162.888. Από αυτά, τα 5.331 ήταν δημόσια (152.085 μαθητές) και 492 ήταν ιδιωτικά (10.803 μαθητές). Τα σχετικά δεδομένα ανά περιφέρεια είναι τα εξής:

- Στην περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης λειτούργησαν στο σύνολο 346 νηπιαγωγεία, εκ των οποίων τα 337 ήταν δημόσια και τα 9 ήταν ιδιωτικά.
- Στην περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας λειτούργησαν συνολικά 1074 νηπιαγωγεία, εκ των οποίων τα 1003 ήταν δημόσια και τα 71 ήταν ιδιωτικά.
- Στην περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας λειτούργησαν στο σύνολο 207 νηπιαγωγεία εκ των οποίων τα 198 ήταν δημόσια και τα 9 ιδιωτικά.

- Στην περιφέρεια Θεσσαλίας λειτούργησαν συνολικά 488 νηπιαγωγεία, εκ των οποίων τα 451 ήταν δημόσια και τα 37 ιδιωτικά.
- Στην περιφέρεια Ηπείρου λειτούργησαν συνολικά 247 νηπιαγωγεία, εκ των οποίων τα 233 ήταν δημόσια και τα 14 ιδιωτικά.
- Στην περιφέρεια Ιόνιων νήσων λειτούργησαν συνολικά 158 νηπιαγωγεία, εκ των οποίων τα 152 ήταν δημόσια και τα 6 ήταν ιδιωτικά.
- Στην περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας λειτούργησαν στο σύνολο 450 νηπιαγωγεία, εκ των οποίων τα 428 ήταν δημόσια και τα 22 ήταν ιδιωτικά.
- Στην περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας λειτούργησαν συνολικά 246 νηπιαγωγεία, εκ των οποίων τα 327 ήταν δημόσια και τα 19 ιδιωτικά.
- Στην περιφέρεια Πελοποννήσου λειτούργησαν συνολικά 361 νηπιαγωγεία, εκ των οποίων τα 335 ήταν δημόσια και τα 26 ιδιωτικά.
- Στην περιφέρεια Αττικής λειτούργησαν στο σύνολο 1325 νηπιαγωγεία, εκ των οποίων τα 1081 ήταν δημόσια και τα 244 ήταν ιδιωτικά.
- Στην περιφέρεια Βορείου Αιγαίου λειτούργησαν συνολικά 151 νηπιαγωγεία, εκ των οποίων τα 147 ήταν δημόσια και τα 4 ήταν ιδιωτικά.
- Στην περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου λειτούργησαν συνολικά 221 νηπιαγωγεία, εκ των οποίων τα 211 ήταν δημόσια και τα 10 ήταν ιδιωτικά.
- Στην περιφέρεια Κρήτης λειτούργησαν στο σύνολο 449 νηπιαγωγεία, εκ των οποίων τα 428 ήταν δημόσια και τα 21 ήταν ιδιωτικά.

Νηπιαγωγεία – Ειδική εκπαίδευση

Η εκπαίδευση των νηπίων με αναπηρία παρέχεται τόσο στο πλαίσιο του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος ως έχει, είτε με τη λειτουργία στα γενικά νηπιαγωγεία τμημάτων ένταξης ή την παροχή παράλληλης στήριξης, αλλά και μέσω ειδικών σχολείων.

Συγκεκριμένα, την περίοδο 2012-2013 στην Ελλάδα λειτουργούσαν 107 ειδικά νηπιαγωγεία για παιδιά με αναπηρία, από τα 131 συνολικά που υπήρχαν, καθώς τα 24 δεν λειτούργησαν. Ακόμη, λειτουργούσαν 285 τμήματα ένταξης στα γενικά νηπιαγωγεία, σε σύνολο 455 τμημάτων ένταξης που είχαν ιδρυθεί, αλλά τα 170 δεν λειτούργησαν τη συγκεκριμένη σχολική περίοδο.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, προβλεπόταν η λειτουργία έξι ειδικών νηπιαγωγείων αποκλειστικά για νήπια με προβλήματα ακοής, από τα

οποία λειτούργησαν τα τέσσερα. Συγκεκριμένα, λειτούργησαν σε Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Αργυρούπολη και Πεύκη Αττικής, ενώ δεν λειτούργησαν σε Χαλκίδα και Βόλο. Επιπλέον, υπήρχαν τρία ειδικά σχολεία που απευθύνονται σε νήπια με προβλήματα όρασης, από τα οποία λειτούργησαν τα δύο, σε Θεσσαλονίκη και Καλλιθέα, ενώ δεν λειτούργησε στην Πάτρα.

Με βάση τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, ειδικά νηπιαγωγεία λειτουργούσαν στο σύνολο των 58 διευθύνσεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις 55 και, συγκεκριμένα, δεν λειτουργούσαν στις διευθύνσεις Πρέβεζας, Γρεβενών και Φωκίδας. Μάλιστα, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του Υπουργείου στα Γρεβενά και στη Φωκίδα δεν λειτούργησαν ούτε τμήματα ένταξης για νήπια με αναπηρία και ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Όσον αφορά στην παροχή παράλληλης στήριξης: στην περιοχή των Γρεβενών υποβλήθηκαν και έγιναν δεκτές τέσσερις αιτήσεις για την παροχή παράλληλης στήριξης σε νήπια, ενώ έγινε δεκτή η ανανέωση παράλληλης στήριξης για ένα νήπιο με προβλήματα όρασης. Στην περιοχή της Φωκίδας, έγινε μόνο μία αίτηση για την παροχή παράλληλης στήριξης σε νήπιο.

Όσον αφορά συνολικά στα τμήματα ένταξης για νήπια με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο του γενικού νηπιαγωγείου, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του Υπουργείου δεν έχουν ιδρυθεί σε 16 περιοχές και συγκεκριμένα στις εξής: Β' Αθήνας (ανήκουν περιοχές των Βορείων Προαστίων της Αττικής), Δ' Αθήνας (περιλαμβάνει περιοχές των νοτίων προαστίων της Αθήνας), Γ' Αθήνας (περιλαμβάνει περιοχές των Δυτικών Προαστίων), Ηλεία, Χαλκιδική, Φωκίδα, Σέρρες, Έβρος, Λακωνία, Θεσπρωτία, Πιερία, Καρδίτσα, Καστοριά, Ζάκυνθος, Κεφαλονιά, Κέρκυρα. Σε Λευκάδα και Γρεβενά, αν και είχαν ιδρυθεί, δεν λειτούργησαν τα τμήματα ένταξης.

Όσον αφορά το νηπιακό πληθυσμό στον οποίο αφορούν τα συγκεκριμένα αριθμητικά δεδομένα:

- Στα ειδικά νηπιαγωγεία εξυπηρετήθηκαν συνολικά 516 μαθητές. Συγκεκριμένα, 2 μαθητές με προβλήματα όρασης, 24 μαθητές με προβλήματα ακοής, 5 με τυφλοκώφωση, 38 με κινητικά προβλήματα, 101 με νοητική υστέρηση, 27 με σύνδρομο DOWN, 12 με ΔΕΠΠΥ, 193 με αυτισμό, 101 με πολλαπλές αναπηρίες και 13 με μαθησιακές δυσκολίες.

- Στα τμήματα ένταξης των γενικών νηπιαγωγείων εξυπηρετήθηκαν 1003 μαθητές. Συγκεκριμένα, 2 με προβλήματα όρασης, 8 με προβλήματα ακοής, 42 με κινητικά προβλήματα, 101 με νοητική υστέρηση, 42 με σύνδρομο DOWN, 84 με ΔΕΠΠΥ, 352 με αυτισμό, 41 με πολλαπλές αναπηρίες, 331 με μαθησιακές δυσκολίες.

Συνολικά εξυπηρετήθηκαν στα ειδικά νηπιαγωγεία και στα τμήματα ένταξης 1519 μαθητές, εκ των οποίων 4 με προβλήματα όρασης, 32 με προβλήματα ακοής, 5 με τυφλοκώφωση, 80 με κινητικά προβλήματα, 202 με νοητική υστέρηση, 69 με σύνδρομο DOWN, 96 με ΔΕΠΠΥ, 545 με αυτισμό, 142 με πολλαπλές αναπηρίες και 344 με μαθησιακές δυσκολίες.

Όσον αφορά στην παράλληλη στήριξη, την περίοδο 2012-2013 έγιναν 363 αιτήσεις, από τις οποίες, σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων εγκρίθηκαν οι 351, ενώ τελικώς υλοποιήθηκαν οι 227. Επιπλέον, για νήπια που παρακολούθησαν για δεύτερη χρονιά την τάξη, έγιναν 82 αιτήσεις για ανανέωση της στήριξης οι οποίες εγκρίθηκαν στο σύνολό τους, αλλά υλοποιήθηκαν οι 58. Ειδικότερα, 69 αιτήσεις αφορούσαν νήπια με αυτισμό (υλοποιήθηκαν οι 51), 5 αιτήσεις αφορούσαν νήπια με προβλήματα όρασης (υλοποιήθηκαν στο σύνολό τους) και 8 αιτήσεις αφορούσαν νήπια με προβλήματα ακοής (υλοποιήθηκαν οι 6).

Όπως ανέφεραν σε σχετική επικοινωνία στελέχη της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, οι αιτήσεις για την παροχή παράλληλης στήριξης που δεν έγιναν δεκτές, δεν αφορούσαν θέματα ουσίας, αλλά θέματα έλλειψης των απαιτούμενων δικαιολογητικών.

Εκπαιδευτικό προσωπικό

Στο σύνολο των γενικών νηπιαγωγείων της χώρας, κατά το χρονικό διάστημα αναφοράς, εργάστηκαν 13.301 *διδάσκοντες*, εκ των οποίων οι 12.580 ήταν σε δημόσια νηπιαγωγεία και οι 721 σε ιδιωτικά. Στο πλαίσιο του συνόλου των νηπιαγωγείων, συνολικά 4.501 άτομα εργάστηκαν ως *βοηθητικό προσωπικό*, εκ των οποίων οι 3.759 σε δημόσια νηπιαγωγεία και οι 742 σε ιδιωτικά.

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ) νηπιαγωγείων την περίοδο 2012-2013 ήταν στο σύνολό τους 812. Οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί

ΕΑΕ με οργανική ιδιότητα ήταν 244, με απόσπαση ήταν 57 και ως αναπληρωτές ήταν 110 νηπιαγωγοί και 51 οι νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής.

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί με οργανική θέση στα ειδικά νηπιαγωγεία ήταν 82 και στα τμήματα ένταξης 161. Οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί με απόσπαση ήταν 21 και 36 αντίστοιχα, ενώ αναπληρωτές ήταν 44 και 66 αντίστοιχα και οι νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής 16 και 35 αντίστοιχα.

Επιπλέον, το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ΕΕΠ) στα νηπιαγωγεία ήταν στο σύνολο 44 άτομα και το ειδικό βοηθητικό προσωπικό (ΕΒΠ) ήταν στο σύνολο 60 άτομα.

Από τους παραπάνω εκπαιδευτικούς εξυπηρετήθηκαν 1565 μαθητές νηπιαγωγείου (ο αριθμός μαθητών αφορά στα ειδικά νηπιαγωγεία και σε τμήματα ένταξης).

Όπως προκύπτει με βάση τα αριθμητικά δεδομένα που παρείχε το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων για τα ειδικά νηπιαγωγεία, το θεσμό της παράλληλης στήριξης, τα τμήματα ένταξης και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, σε συνδυασμό με τα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Αρχής για τα νηπιαγωγεία της γενικής εκπαίδευσης, για τη σχολική χρονιά 2012-2013:

- Τα νηπιαγωγεία που απευθύνονται στα παιδιά με αναπηρία είναι αποκλειστικά δημόσια
- Στο σύνολο των 58 διευθύνσεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικά νηπιαγωγεία λειτούργησαν στις 55 (δεν λειτούργησαν στην Πρέβεζα, στα Γρεβενά, στη Φωκίδα). Για τις περιοχές αυτές τίθεται επομένως ζήτημα πρόσβασης στην πρωτοβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση στο πλαίσιο των κοινοτήτων στις οποίες διαβούν τα άτομα.
- Συνολικά λειτούργησαν 107 ειδικά νηπιαγωγεία, ενώ δεν λειτούργησαν 24
- Λειτούργησαν τέσσερα νηπιαγωγεία για νήπια με προβλήματα ακοής, ενώ δύο δεν λειτούργησαν.
- Λειτούργησαν δυο ειδικά νηπιαγωγεία για νήπια με προβλήματα όρασης λειτούργησαν στο σύνολο της χώρας (Αθήνα και Θεσσαλονίκη), ενώ ένα ακόμη που είχε προβλεφτεί (Πάτρα), δεν λειτούργησε.

- Στο σύνολο των 58 διευθύνσεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε 16 δεν υπάρχουν τμήματα ένταξης, ενώ σε δύο, ισάριθμα τμήματα ένταξης που έχουν ιδρυθεί δεν λειτούργησαν
- Συνολικά, στα ειδικά νηπιαγωγεία και στα τμήματα ένταξης φοίτησαν 1519 νήπια. Ειδικότερα, στα ειδικά νηπιαγωγεία εξυπηρετήθηκαν 516 νήπια και στα τμήματα ένταξης 1.003 νήπια.
- Στα ειδικά νηπιαγωγεία εργάστηκαν 163 εκπαιδευτικοί νηπιαγωγοί, από τους οποίους ειδικής αγωγής ήταν μόλις οι 16 (όλοι διορίστηκαν ως αναπληρωτές).
- Στα τμήματα ένταξης εργάστηκαν 298 εκπαιδευτικοί νηπιαγωγοί, από τους οποίους οι 35 ήταν ειδικής αγωγής (όλοι διορίστηκαν ως αναπληρωτές).
- Τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά υλοποιήθηκαν 58 ανανεώσεις παράλληλων στηρίξεων (σε σύνολο 82 αιτήσεων) και 227 νέες (σε σύνολο 363 αιτήσεων).

Δημοτικά σχολεία – Γενική Εκπαίδευση

Το διάστημα 2012 -2013 συνολικά στην χώρα λειτούργούσαν 4.716 δημοτικά σχολεία, 4.368 δημόσια (με 591.461 παιδιά) και 348 ιδιωτικά (40.373 μαθητές και μαθήτριες). Τα σχετικά δεδομένα ανά περιφέρεια έχουν ως εξής:

- Στην περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης λειτούργησαν στο σύνολο 400 δημοτικά σχολεία, εκ των οποίων τα 229 ήταν δημόσια και τα 171 ήταν ιδιωτικά.
- Στην περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας λειτούργησαν συνολικά 767 δημοτικά σχολεία, εκ των οποίων τα 741 ήταν δημόσια και τα 26 ήταν ιδιωτικά.
- Στην περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας λειτούργησαν συνολικά 158 δημοτικά σχολεία, όλα δημόσια.
- Στην περιφέρεια Θεσσαλίας λειτούργησαν στο σύνολο 377 δημοτικά σχολεία, εκ των οποίων τα 368 ήταν δημόσια και τα 9 ιδιωτικά.
- Στην περιφέρεια Ηπείρου, λειτούργησαν στο σύνολο τους 202 δημοτικά σχολεία, εκ των οποίων τα 198 ήταν δημόσια και τα 4 ιδιωτικά.

- Στην περιφέρεια Ιόνιων Νήσων λειτούργησαν συνολικά 108 δημοτικά σχολεία, όλα δημόσια.
- Στην περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας λειτούργησαν συνολικά 414 δημοτικά σχολεία, εκ των οποίων τα 409 ήταν δημόσια και τα 5 ιδιωτικά.
- Στην περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας λειτούργησαν συνολικά 310 δημοτικά σχολεία, εκ των οποίων τα 308 ήταν δημόσια και τα 2 ιδιωτικά.
- Στην περιφέρεια Πελοποννήσου λειτούργησαν συνολικά 276 δημοτικά σχολεία, εκ των οποίων τα 269 ήταν δημόσια και τα 7 ιδιωτικά.
- Στην περιφέρεια Αττικής λειτούργησαν συνολικά 1051 δημοτικά σχολεία, εκ των οποίων τα 936 ήταν δημόσια και τα 115 ήταν ιδιωτικά.
- Στην περιφέρεια Βορείου Αιγαίου λειτούργησαν στο σύνολο 137 δημοτικά σχολεία, όλα δημόσια.
- Στην περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου λειτούργησαν συνολικά 187 δημοτικά σχολεία, εκ των οποίων τα 183 ήταν δημόσια και τα 4 ήταν ιδιωτικά.
- Στην περιφέρεια Κρήτης λειτούργησαν συνολικά 329 δημοτικά σχολεία, εκ των οποίων τα 324 ήταν δημόσια και τα 5 ήταν ιδιωτικά.

Δημοτικά σχολεία – Ειδική Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση των μαθητών και μαθητριών δημοτικού με αναπηρία παρέχεται τόσο στο πλαίσιο του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος ως έχει, είτε με τη λειτουργία στα γενικά δημοτικά σχολεία τμημάτων ένταξης ή την παροχή παράλληλης στήριξης, αλλά και μέσω ειδικών σχολείων.

Την περίοδο 2012-2013 λειτουργούσαν στο σύνολο της χώρας 178 ειδικά δημοτικά σχολεία, ενώ δεν λειτουργούσαν 17 θεσμοθετημένα ειδικά δημοτικά σχολεία. Ακόμη, λειτουργούσαν και 1647 τμήματα ένταξης σε γενικό σχολείο στο σύνολο των 58 διευθύνσεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ δεν λειτουργούσαν 487 τμήματα ένταξης που είχαν ιδρυθεί.

Ακόμη, ειδικά για μαθητές και μαθήτριες με προβλήματα ακοής λειτούργησαν δέκα ειδικά δημοτικά σχολεία (σε Πεύκη, Αργυρούπολη, Ιωάννινα, Βόλο, Κέρκυρα, Πάτρα, Ηράκλειο Κρήτης, Θεσσαλονίκη, Χαλκίδα, Ρόδο), ενώ δύο ειδικά δημοτικά σχολεία, σε Ξάνθη και Μοίρες Ηρακλείου δεν λειτούργησαν. Για μαθητές και

μαθήτριες με προβλήματα ακοής λειτούργησαν ακόμη δύο τμήματα ένταξης σε γενικά δημοτικά σχολεία, στην Καλαμάτα και στην Πάτρα. Επιπλέον, λειτούργούσαν πέντε ειδικά δημοτικά σχολεία αποκλειστικά για μαθητές και μαθήτριες με προβλήματα όρασης (σε Καλλιθέα Αττικής στο ΚΕΑΤ, σε Θεσσαλονίκη, σε Ιωάννινα, σε Ξάνθη και σε Πάτρα). Ειδικό τμήματα ένταξης για μαθητές και μαθήτριες με προβλήματα όρασης λειτούργησε ένα, στο Μοσχάτο Αττικής.

Συνολικά εξυπηρετήθηκαν στα ειδικά σχολεία και στα τμήματα ένταξης 22.469 μαθητές και μαθήτριες, εκ των οποίων 132 μαθητές με προβλήματα όρασης, 254 με προβλήματα ακοής, 47 με τυφλοκώφωση, 396 με κινητικά προβλήματα, 2155 με νοητική υστέρηση, 1247 με σύνδρομο DOWN, 307 με ΔΕΠΠΥ, 2143 με αυτισμό 787 με πολλαπλές αναπηρίες και 14.892 με μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα:

Στα ειδικά σχολεία εξυπηρετήθηκαν 3529 μαθητές και μαθήτριες με αναπηρία. Συγκεκριμένα, 65 μαθητές με προβλήματα όρασης, 168 με προβλήματα ακοής, 9 με προβλήματα τυφλοκώφωσης, 148 με κινητικά προβλήματα, 1018 με νοητική υστέρηση, 51 με σύνδρομο DOWN, 213 με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠΠΥ), 1150 με αυτισμό, 605 με πολλαπλές αναπηρίες και 109 με μαθησιακές δυσκολίες.

Στα τμήματα ένταξης εξυπηρετήθηκαν 18.940 μαθητές και μαθήτριες. Συγκεκριμένα, 67 μαθητές με προβλήματα όρασης, 86 με προβλήματα ακοής, 38 με τυφλοκώφωση, 248 με κινητικά προβλήματα, 1137 με νοητική υστέρηση, 1196 με σύνδρομο Down, 94 με ΔΕΠΠΥ, 993 με αυτισμό, 182 με πολλαπλές αναπηρίες, 14.873 με μαθησιακές δυσκολίες.

Όσον αφορά στην παροχή παράλληλης στήριξης σε μαθητές και μαθήτριες δημοτικού σχολείου, τη συγκεκριμένη σχολική περίοδο έγιναν 1.206 νέες αιτήσεις για παροχή της. Από αυτές, εγκρίθηκαν οι 1.143 και, τελικώς, υλοποιήθηκαν οι 736.

Ακόμη, έγιναν 1.048 αιτήσεις για ανανεώσεις στην παροχή παράλληλης στήριξης, από τις οποίες εγκρίθηκαν οι 999 και τελικώς υλοποιήθηκαν οι 839.

Όπως ανέφεραν σε σχετική επικοινωνία στελέχη της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, οι αιτήσεις για την παροχή

παράλληλης στήριξης που δεν έγιναν δεκτές, δεν αφορούσαν θέματα ουσίας, αλλά θέματα έλλειψης των απαιτούμενων δικαιολογητικών.

Εκπαιδευτικό προσωπικό

Στο σύνολο των δημοτικών σχολείων της χώρας εργάστηκαν 64.166 άτομα εκπαιδευτικό προσωπικό, εκ των οποίων οι 60.405 σε δημόσια σχολεία και οι 3.761 σε ιδιωτικά. Επίσης εργάστηκαν στο σύνολο 8.866 άτομα ως βοηθητικό προσωπικό, οι 6.583 σε δημόσια σχολεία και οι 2.283 σε ιδιωτικά.

Οι εκπαιδευτικοί στα ειδικά δημοτικά σχολεία και στα τμήματα ένταξης την περίοδο 2012-2013 ήταν στο σύνολό τους 2815. Στα ειδικά δημοτικά σχολεία εργάστηκαν 1127 εκπαιδευτικοί, διαφόρων ειδικοτήτων, από τους οποίους οι 967 ήταν δάσκαλοι (γενικής και ειδικής αγωγής). Στα τμήματα ένταξης των δημοτικών σχολείων εργάστηκαν 1688 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 1679 ήταν δάσκαλοι (γενικής και ειδικής αγωγής).

Οι υπηρετούντες δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με οργανική θέση ήταν 1.401. Αναλυτικότερα, οι 402 βρίσκονταν σε ειδικά δημοτικά σχολεία και οι 999 σε τμήματα ένταξης. Οι με απόσπαση εκπαιδευτικοί έφταναν τους 195 στα ειδικά δημοτικά σχολεία και τους 329 σε τμήματα ένταξης (1 επιπλέον ήταν ωρομίσθιος). Τέλος, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ήταν 370 στα ειδικά δημοτικά σχολεία και 351 σε τμήματα ένταξης.

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων στα δημοτικά σχολεία για τα άτομα με αναπηρία:

Οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής με οργανική θέση ήταν 61. Οι 60 βρίσκονταν σε ειδικά δημοτικά σχολεία και ο ένας σε τμήμα ένταξης σε ειδικό δημοτικό σχολείο. Με απόσπαση οι εκπαιδευτικοί έφταναν τους 62 στα ειδικά δημοτικά σχολεία και τους 2 στα τμήματα ένταξης, ενώ ως αναπληρωτές ήταν 8 στα ειδικά δημοτικά σχολεία και 2 στα τμήματα ένταξης.

Οι εκπαιδευτικοί μουσικής αγωγής με οργανική θέση ήταν 7, εκ των οποίων οι 5 βρίσκονταν σε ειδικά δημοτικά σχολεία και οι 2 σε τμήματα ένταξης. Οι με απόσπαση έφταναν τους 14 και αναπληρωτές ήταν 9 στα ειδικά σχολεία. Με ωρομίσθιο ήταν 1 εκπαιδευτικός σε ειδικό σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών ήταν μόλις δύο, ένας (με απόσπαση) σε ειδικό δημοτικό σχολείο και ένας σε τμήμα ένταξης σε γενικό σχολείο.

Όσον αφορά στο ειδικό επαγγελματικό προσωπικό (ΕΕΠ) ήταν 44 άτομα και το ειδικό βοηθητικό προσωπικό (ΕΒΠ) ήταν 60 άτομα.

Από τους παραπάνω εκπαιδευτικούς εξυπηρετήθηκαν 24.159 μαθητές δημοτικών σχολείων (ο αριθμός μαθητών ανταποκρίνεται και σε ειδικά δημοτικά και σε τμήματα ένταξης).

Με βάση τα αριθμητικά δεδομένα που συλλέχτηκαν για τα ειδικά δημοτικά σχολεία, το θεσμό της παράλληλης στήριξης, τα τμήματα ένταξης και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, η εικόνα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα δημοτικά σχολεία της γενικής εκπαίδευσης για τη σχολική χρονιά 2012-2013 ήταν η ακόλουθη:

- Τα δημοτικά σχολεία που απευθύνονται στα παιδιά με αναπηρία είναι αποκλειστικά δημόσια
- Συνολικά λειτούργησαν 178 ειδικά δημοτικά σχολεία, ενώ δεν λειτούργησαν 17.
- Ειδικά δημοτικά σχολεία που απευθύνονται αποκλειστικά σε μαθητές και μαθήτριες με προβλήματα ακοής λειτούργησαν 10 στο σύνολο της Επικράτειας και δύο ακόμη υπήρχαν θεσμοθετημένα αλλά δεν λειτούργησαν.
- Ειδικά δημοτικά σχολεία που απευθύνονται αποκλειστικά σε μαθητές και μαθήτριες με προβλήματα όρασης λειτούργησαν τέσσερα στο σύνολο της χώρας, σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Ιωάννινα, Ξάνθη και Πάτρα.
- Στο σύνολο της επικράτειας λειτούργησαν 1647 τμήματα ένταξης, ενώ δεν λειτούργησαν 487 τμήματα ένταξης που είχαν ιδρυθεί.
- Έγιναν 1.206 νέες αιτήσεις για παροχή παράλληλης στήριξης, από τις οποίες εγκρίθηκαν οι 1.143 και υλοποιήθηκαν οι 736. Ακόμη, έγιναν 1.048 αιτήσεις για ανανεώσεις στην παροχή παράλληλης στήριξης, από τις οποίες εγκρίθηκαν οι 999 και τελικώς υλοποιήθηκαν οι 839.
- Συνολικά εξυπηρετήθηκαν στα ειδικά σχολεία και στα τμήματα ένταξης 22.469 μαθητές και μαθήτριες. Στα ειδικά δημοτικά σχολεία φοίτησαν 3.529 μαθητές και μαθήτριες και στα τμήματα ένταξης 18.940 μαθητές και μαθήτριες.

- Στα ειδικά δημοτικά σχολεία εργάστηκαν 1127 εκπαιδευτικοί, διαφόρων ειδικοτήτων, από τους οποίους οι 967 ήταν δάσκαλοι (γενικής και ειδικής αγωγής).
- Στα τμήματα ένταξης των δημοτικών σχολείων εργάστηκαν 1688 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 1679 ήταν δάσκαλοι (γενικής και ειδικής αγωγής).

4.2.4.2. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι «επιλογές» για τα άτομα με αναπηρία μειώνονται σημαντικά καθώς τα ειδικά σχολεία για άτομα με αναπηρία είναι σημαντικά λιγότερα σε σχέση με εκείνα της πρωτοβάθμιας, ενώ λιγότερες είναι και οι υποστηρικτικές παροχές.

Γυμνάσια – Γενική Εκπαίδευση

Στο διάστημα 2012-2013 συνολικά στην χώρα λειτουργούσαν 1.823 γυμνάσια. Από αυτά τα 1.653 ήταν δημόσια ημερήσια (αφορούσαν 295.629 μαθητές και μαθήτριες), τα 97 ιδιωτικά ημερήσια (αφορούσαν 14.576 μαθητές και μαθήτριες), τα 72 δημόσια εσπερινά (αφορούσαν 5.349 μαθητές και μαθήτριες) ενώ λειτουργούσε και ένα ιδιωτικό εσπερινό (με 9 μαθητές). Τα σχετικά δεδομένα ανά περιφέρεια καταγράφονται ως εξής:

- Στην περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης λειτούργησαν στο σύνολο 105 γυμνάσια, εκ των οποίων: τα 96 ήταν δημόσια ημερήσια, τα 3 ιδιωτικά ημερήσια, τα 6 δημόσια εσπερινά και κανένα ιδιωτικό εσπερινό.
- Στην περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας λειτούργησαν συνολικά 287 γυμνάσια, εκ των οποίων: τα 264 ήταν δημόσια ημερήσια, τα 16 ιδιωτικά ημερήσια, τα 7 δημόσια εσπερινά και κανένα ιδιωτικό εσπερινό.
- Στην περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας λειτούργησαν συνολικά 68 γυμνάσια, από τα οποία τα 65 ήταν δημόσια ημερήσια και τα 3 δημόσια εσπερινά, ενώ δεν λειτούργησε κανένα ιδιωτικό σχολείο, ημερήσιο ή εσπερινό.

- Στην περιφέρεια Θεσσαλίας λειτούργησαν στο σύνολο 125 γυμνάσια, εκ των οποίων τα 117 ήταν δημόσια ημερήσια, τα 4 ιδιωτικά ημερήσια, τα 4 δημόσια εσπερινά και κανένα ιδιωτικό εσπερινό.
- Στην περιφέρεια Ηπείρου, λειτούργησαν στο σύνολο τους 87 γυμνάσια, εκ των οποίων τα 82 ήταν δημόσια ημερήσια, τα 2 ιδιωτικά ημερήσια, τα 3 δημόσια εσπερινά και κανένα ιδιωτικό εσπερινό.
- Στην περιφέρεια Ιόνιων Νήσων λειτούργησαν συνολικά 50 γυμνάσια, από τα οποία τα 47 ήταν δημόσια ημερήσια και τα 3 δημόσια εσπερινά.
- Στην περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας λειτούργησαν συνολικά 144 γυμνάσια, εκ των οποίων τα 132 ήταν δημόσια ημερήσια, τα 5 ιδιωτικά ημερήσια, τα 7 δημόσια εσπερινά και κανένα ιδιωτικό εσπερινό.
- Στην περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας λειτούργησαν συνολικά 120 γυμνάσια, εκ των οποίων τα 113 ήταν δημόσια ημερήσια, τα 2 ιδιωτικά ημερήσια, τα 5 δημόσια εσπερινά και κανένα ιδιωτικό εσπερινό.
- Στην περιφέρεια Πελοποννήσου λειτούργησαν συνολικά 112 γυμνάσια, εκ των οποίων τα 103 ήταν δημόσια ημερήσια, τα 5 ιδιωτικά ημερήσια, τα 4 δημόσια εσπερινά και κανένα ιδιωτικό εσπερινό.
- Στην περιφέρεια Αττικής λειτούργησαν συνολικά 479 γυμνάσια, εκ των οποίων τα 404 ήταν δημόσια ημερήσια, τα 55 ιδιωτικά ημερήσια, τα 19 δημόσια εσπερινά και το ένα ιδιωτικό εσπερινό.
- Στην περιφέρεια Βορείου Αιγαίου λειτούργησαν στο σύνολο 52 γυμνάσια, εκ των οποίων τα 50 ήταν δημόσια ημερήσια, τα 2 δημόσια εσπερινά, ενώ δεν λειτούργησε κανένα ιδιωτικό σχολείο, ημερήσιο ή εσπερινό.
- Στην περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου λειτούργησαν συνολικά 86 γυμνάσια, εκ των οποίων τα 77 ήταν δημόσια ημερήσια, τα 3 ιδιωτικά ημερήσια, τα 6 δημόσια εσπερινά και κανένα ιδιωτικό εσπερινό.
- Στην περιφέρεια Κρήτης λειτούργησαν συνολικά 108 γυμνάσια, εκ των οποίων τα 103 ήταν δημόσια ημερήσια, τα 2 ιδιωτικά ημερήσια, τα 3 δημόσια εσπερινά και κανένα ιδιωτικό εσπερινό.

Γυμνάσια – Ειδική εκπαίδευση

Όσον αφορά στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία την περίοδο 2012-2013 στην Ελλάδα λειτούργούσαν στο σύνολο 8 ειδικά γυμνάσια (ένα δεν

λειτουργήσει), 6 ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια και 1 ειδικό γυμνάσιο με ειδικές λυκειακές τάξεις.

Στα ειδικά γυμνάσια εξυπηρετήθηκαν 287 μαθητές. Συγκεκριμένα, 43 μαθητές με προβλήματα ακοής, 88 με κινητικά προβλήματα, 64 με νοητική υστέρηση, 14 με αυτισμό, 16 με ΔΕΠΠΥ, 1 με σύνδρομο DOWN, 55 με πολλαπλές αναπηρίες και 26 με μαθησιακές δυσκολίες.

Στα ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια (ΕΙΔ. ΕΠΑ. Γ.) εξυπηρετήθηκαν 126 μαθητές. Συγκεκριμένα 2 μαθητές με προβλήματα ακοής, 5 με κινητικά προβλήματα, 77 με νοητική υστέρηση, 19 με αυτισμό, 1 με ΔΕΠΠΥ, 6 με πολλαπλές αναπηρίες και 16 με μαθησιακές δυσκολίες.

Στο ειδικό γυμνάσιο με ειδικές λυκειακές τάξεις εξυπηρετήθηκαν 73 μαθητές.

Όσον αφορά στην παροχή παράλληλης στήριξης, σε μαθητές και μαθήτριες γυμνασίου, την περίοδο 2012-2013 έγιναν 165 νέες αιτήσεις από τις οποίες εγκρίθηκαν οι 152 και υλοποιήθηκαν οι 113. Ακόμη, έγιναν 198 αιτήσεις για ανανέωση παροχής παράλληλης στήριξης, εγκρίθηκαν οι 186 και τελικώς υλοποιήθηκαν οι 171. Αναλυτικότερα οι 149 αιτήσεις για ανανεώσεις αφορούσαν μαθητές και μαθήτριες με αυτισμό, εκ των οποίων εγκρίθηκαν οι 139 και υλοποιήθηκαν οι 127. Για μαθητές και μαθήτριες με προβλήματα όρασης έγιναν 31 αιτήσεις για ανανέωση, όλες εγκρίθηκαν και υλοποιήθηκαν οι 28. Για μαθητές και μαθήτριες με προβλήματα ακοής έγιναν 18 αιτήσεις, εκ των οποίων εγκρίθηκαν οι 16 και υλοποιήθηκαν όλες.

Εκπαιδευτικό προσωπικό

Στο σύνολο των γυμνασίων της χώρας, κατά το ίδιο χρονικό διάστημα, εργάστηκαν συνολικά 36.853 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων: οι 34.067 εργάστηκαν σε δημόσια ημερήσια, οι 2.094 σε ιδιωτικά ημερήσια, οι 6.087 σε δημόσια εσπερινά, και οι 5 σε ιδιωτικά εσπερινά.

Οι εκπαιδευτικοί στα ειδικά γυμνάσια την περίοδο 2012-2013 ήταν στο σύνολό τους 183. Οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί με οργανική θέση όλων των

ειδικοτήτων στα ειδικά γυμνάσια ήταν 66, με απόσπαση ήταν 27, ενώ ως αναπληρωτές δίδασκαν 30. Στα ειδικά γυμνάσια με ειδικές λυκειακές τάξεις οι εκπαιδευτικοί ήταν 4 με οργανική θέση και 1 ωρομίσθιος. Στα ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια οι εκπαιδευτικοί ήταν 2 με οργανική θέση, 25 με απόσπαση και 28 αναπληρωτές²².

Οι ειδικές τάξεις κωφών και βαρήκων απασχόλησαν 4 εκπαιδευτικούς με απόσπαση και 1 αναπληρωτή.

Λύκεια – Γενική εκπαίδευση

Το διάστημα 2012-2013 στο σύνολο της χώρας λειτουργούσαν 1.339 λύκεια. Από αυτά τα 1175 ήταν δημόσια ημερήσια (εξυπηρετούσαν 228.033 μαθητές), τα 95 ιδιωτικά ημερήσια (εξυπηρετούσαν 14.563 μαθητές), τα 67 δημόσια εσπερινά (εξυπηρετούσαν 5.519 μαθητές) και 2 ιδιωτικά εσπερινά (εξυπηρετούσαν 136 μαθητές). Ειδικότερα, ανά περιφέρεια

- Στην περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης λειτούργησαν στο σύνολο 61 λύκεια, εκ των οποίων τα 54 ήταν δημόσια ημερήσια, τα 3 ιδιωτικά ημερήσια, τα 4 δημόσια εσπερινά.
- Στην περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας λειτούργησαν συνολικά 217 λύκεια, εκ των οποίων τα 191 ήταν δημόσια ημερήσια, τα 18 ιδιωτικά ημερήσια, τα 8 δημόσια εσπερινά.
- Στην περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας λειτούργησαν συνολικά 36 λύκεια, από τα οποία τα 32 ήταν δημόσια ημερήσια και τα 4 δημόσια εσπερινά, ενώ δεν λειτούργησε κανένα ιδιωτικό σχολείο.
- Στην περιφέρεια Θεσσαλίας λειτούργησαν στο σύνολο 90 λύκεια, εκ των οποίων τα 83 ήταν δημόσια ημερήσια, τα 3 ιδιωτικά ημερήσια, τα 4 δημόσια εσπερινά.
- Στην περιφέρεια Ηπείρου, λειτούργησαν στο σύνολο τους 58 λύκεια, εκ των οποίων τα 54 ήταν δημόσια ημερήσια, ένα ιδιωτικό ημερήσιο, τα 3 δημόσια εσπερινά.
- Στην περιφέρεια Ιόνιων Νήσων λειτούργησαν συνολικά 37 λύκεια, από τα οποία τα 34 ήταν δημόσια ημερήσια και τα 3 δημόσια εσπερινά, ενώ δεν λειτούργησε κανένα ιδιωτικό σχολείο.

²² Για τα ειδικά γυμνάσια κωφών- βαρήκων δεν υπάρχουν στοιχεία.

- Στην περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας λειτούργησαν συνολικά 96 λύκεια, εκ των οποίων τα 87 ήταν δημόσια ημερήσια, τα 4 ιδιωτικά ημερήσια, τα 5 δημόσια εσπερινά.
- Στην περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας λειτούργησαν συνολικά 84 λύκεια, εκ των οποίων τα 77 ήταν δημόσια ημερήσια, τα 2 ιδιωτικά ημερήσια, τα 5 δημόσια εσπερινά.
- Στην περιφέρεια Πελοποννήσου λειτούργησαν συνολικά 84 λύκεια, εκ των οποίων τα 76 ήταν δημόσια ημερήσια, τα 4 ιδιωτικά ημερήσια, τα 4 δημόσια εσπερινά.
- Στην περιφέρεια Αττικής λειτούργησαν συνολικά 384 λύκεια, εκ των οποίων: τα 310 ήταν δημόσια ημερήσια, τα 55 ιδιωτικά ημερήσια, τα 17 δημόσια εσπερινά και τα 2 ιδιωτικά εσπερινά.
- Στην περιφέρεια Βορείου Αιγαίου λειτούργησαν στο σύνολο 50 λύκεια, εκ των οποίων τα 47 ήταν δημόσια ημερήσια, τα 3 δημόσια εσπερινά, ενώ δεν λειτούργησε κανένα ιδιωτικό σχολείο.
- Στην περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου λειτούργησαν συνολικά 65 λύκεια, εκ των οποίων τα 60 ήταν δημόσια ημερήσια, τα 3 ιδιωτικά ημερήσια, τα 2 δημόσια εσπερινά.
- Στην περιφέρεια Κρήτης λειτούργησαν συνολικά 77 λύκεια, εκ των οποίων τα 70 ήταν δημόσια ημερήσια, τα 2 ιδιωτικά ημερήσια, τα 5 δημόσια εσπερινά.

Όσον αφορά την επαγγελματική και εκκλησιαστική εκπαίδευση, κατά την περίοδο 2012–2013, συνολικά στην Ελλάδα λειτουργούσαν 625 σχολικές μονάδες, 560 ημερήσιες και 65 εσπερινές. Στα 17 εκκλησιαστικά γυμνάσια και λύκεια φοίτησαν συνολικά 542 παιδιά, όλα αγόρια. Στα 389 ΕΠΑ.Λ, 110 ΕΠΑ.Σ, 51 ΕΠΑ.Σ ΜΑΘΗΤΕΙΑΣ (ΟΑΕΔ), 8 ΕΠΑ.Σ ΥΠ. ΤΟΥΡΙΣΤ. ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ, 47 ΕΠΑ.Σ ΥΠ. ΥΓΕΙΑΣ-ΚΟΙΝ. ΑΛΛΗΛ., και 3 ΕΠΑ.Σ ΥΠ. ΑΓΡΟΤ. ΑΝΑΠΤ.-ΤΡΟΦ. φοίτησαν συνολικά 10.9736 μαθητές, 66.285 αγόρια και 43.451 κορίτσια.

Λύκεια – Ειδική εκπαίδευση

Την περίοδο 2012-2013 λειτουργούσαν στη χώρα ένα ειδικό επαγγελματικό λύκειο και 5 ειδικά λύκεια (ένα δεν λειτούργησε).

Συγκεκριμένα, λειτούργησε ένα ειδικό ΓΕΛ Αθηνών, το ειδικό λύκειο στο Ίλιον, ειδικό λύκειο κωφών και βαρηκόων στη Θεσσαλονίκη, στην Αργυρούπολη και στην Αγία Παρασκευή, ενώ δεν λειτούργησε το ειδικό λύκειο για άτομα με κινητικά προβλήματα στον Εύοσμο Θεσσαλονίκης.

Στο ειδικό επαγγελματικό λύκειο εξυπηρετήθηκαν 22 μαθητές και συγκεκριμένα, 2 μαθητές με προβλήματα ακοής, 6 με νοητική υστέρηση, 2 με αυτισμό και 2 με μαθησιακές δυσκολίες.

Στα ειδικά λύκεια εξυπηρετήθηκαν 139 μαθητές. Συγκεκριμένα, 52 μαθητές με προβλήματα ακοής, 54 με κινητικά προβλήματα, 3 με αυτισμό, 26 με πολλαπλές αναπηρίες και 4 με μαθησιακές δυσκολίες.

Όσον αφορά στην παράλληλη στήριξη σε μαθητές λυκείου, την περίοδο 2012-2013 έγιναν 95 αιτήσεις για ανανέωση παροχής της, από τις οποίες έγιναν δεκτές οι 90 και, τελικώς, υλοποιήθηκαν οι 75. Ειδικότερα, 58 αιτήσεις για ανανεώσεις αφορούσαν μαθητές με αυτισμό, εκ των οποίων 54 εγκρίθηκαν και 47 υλοποιήθηκαν. Για ανανεώσεις λόγω προβλημάτων όρασης έγιναν 18 αιτήσεις, εγκρίθηκαν όλες και υλοποιήθηκαν οι 15. Για ανανεώσεις λόγω προβλημάτων ακοής έγιναν 19 αιτήσεις, εγκρίθηκαν οι 18 και υλοποιήθηκαν οι 13. Οι νέες αιτήσεις ήταν 39, εγκρίθηκαν οι 30 και υλοποιήθηκαν οι 30.

Εκπαιδευτικό προσωπικό

Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό προσωπικό, στο ίδιο διάστημα στα λύκεια εργάστηκαν συνολικά 25.158 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων: οι 22.790 εργάστηκαν σε δημόσια ημερήσια, οι 1.824 σε ιδιωτικά ημερήσια, οι 526 σε δημόσια εσπερινά, και οι 18 σε ιδιωτικά εσπερινά.

Οι εκπαιδευτικοί στα ειδικά λύκεια την περίοδο 2012-2013 ήταν στο σύνολό τους 49. Οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί με οργανική θέση στα ειδικά λύκεια ήταν 16, με απόσπαση 17 και αναπληρωτές 9. Στα ειδικά επαγγελματικά λύκεια (ΕΙΔ. ΕΠΑ. Λ.) οι εκπαιδευτικοί ήταν 3 με οργανική θέση, 1 με απόσπαση και 3 αναπληρωτές.

Επιπλέον, το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό την περίοδο 2012-2013 στα γυμνάσια και λύκεια έφτανε τους 342 εκπαιδευτικούς και το ειδικό βοηθητικό προσωπικό την ίδια περίοδο έφτανε τα 150 άτομα.

Τμήματα ένταξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Λειτουργούσαν 278 τμήματα ένταξης στο πλαίσιο των δομών γενικής εκπαίδευσης (210 αν και είχαν ιδρυθεί δεν λειτούργησαν) και 1 ειδικό τμήμα κωφών και βαρήκων, συνολικά σε λύκεια και γυμνάσια

Στα τμήματα ένταξης εξυπηρετήθηκαν 4430 μαθητές. Συγκεκριμένα, 48 μαθητές με προβλήματα όρασης, 29 με προβλήματα ακοής, 1 με τυφλοκώφωση, 23 με κινητικά προβλήματα, 346 με νοητική υστέρηση, 77 με αυτισμό, 81 με ΔΕΠΠΥ, 4 με σύνδρομο DOWN, 59 με πολλαπλές αναπηρίες, 3747 με μαθησιακές δυσκολίες.

Το ειδικό τμήμα κωφών και βαρήκων εξυπρέτησε 9 μαθητές με προβλήματα ακοής.

Στα τμήματα ένταξης απασχολήθηκαν συνολικά 463 εκπαιδευτικοί. Οι 94 ήταν εκπαιδευτικοί με οργανική θέση, 61 με απόσπαση και 308 αναπληρωτές. Τα ειδικά τμήματα κωφών και βαρήκων απασχόλησαν 5 αναπληρωτές.

4.2.4.3 Άλλες δομές

Την περίοδο 2012-2013 λειτουργούσαν 79 Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), όπου εξυπηρετήθηκαν 2651 μαθητές. Συγκεκριμένα, 35 μαθητές με προβλήματα όρασης, 22 με προβλήματα ακοής, 7 με τυφλοκώφωση, 103 με κινητικά προβλήματα, 1330 με νοητική υστέρηση, 576 με αυτισμό, 28 με ΔΕΠΠΥ, 194 με σύνδρομο DOWN, 292 με πολλαπλές αναπηρίες και 231 με μαθησιακές δυσκολίες.

Επίσης, λειτούργησαν 2 ειδικές τάξεις κωφών και βαρήκων και εξυπηρετήθηκαν 4 μαθητές με προβλήματα ακοής.

Επιπρόσθετα λειτούργησαν 25 σχολεία Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ), 15 ΤΕΕ Α' Βαθμίδας και 2 ΤΕΕ Β' Βαθμίδας και 8 ΤΕΕ Α' και Β' Βαθμίδων.

Στα ΤΕΕ Α' Βαθμίδας εξυπηρετήθηκαν 762 μαθητές. Συγκεκριμένα, 3 μαθητές με προβλήματα όρασης, 12 με προβλήματα ακοής, 6 με κινητικά προβλήματα, 381 με νοητική υστέρηση, 81 με αυτισμό, 12 με ΔΕΠΠΥ, 9 με σύνδρομο DOWN, 53 με πολλαπλές αναπηρίες και 205 με μαθησιακές δυσκολίες.

Στα ΤΕΕ Β' Βαθμίδας εξυπηρετήθηκαν 95 μαθητές. Συγκεκριμένα, 1 μαθητής με προβλήματα ακοής, 26 με κινητικά προβλήματα, 33 με νοητική υστέρηση, 7 με αυτισμό, 2 με ΔΕΠΠΥ, 21 με πολλαπλές αναπηρίες και 5 με μαθησιακές δυσκολίες.

Στα ΤΕΕ Α' και Β' Βαθμίδων εξυπηρετήθηκαν 504 μαθητές. Συγκεκριμένα, 6 μαθητές με προβλήματα όρασης, 4 με προβλήματα ακοής, 16 με κινητικά προβλήματα, 253 με νοητική υστέρηση, 43 με αυτισμό, 7 με ΔΕΠΠΥ, 14 με σύνδρομο DOWN, 60 με πολλαπλές αναπηρίες και 94 με μαθησιακές δυσκολίες.

Με βάση τα δεδομένα που συλλέχτηκαν, η εικόνα της ειδικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τη σχολική χρονιά 2012-2013 ήταν η ακόλουθη:

- Τα ειδικά γυμνάσια για μαθητές και μαθήτριες με αναπηρία που λειτούργησαν ήταν 14, ενώ λειτούργησε και ένα ειδικό γυμνάσιο με λυκειακές τάξεις.
- Στα ειδικά γυμνάσια εξυπηρετήθηκαν συνολικά 486 μαθητές και μαθήτριες (287 στα ειδικά γυμνάσια, 126 στα ειδικά επαγγελματικά και 73 στο γυμνάσιο με λυκειακές τάξεις)
- Έγιναν 165 νέες αιτήσεις για την παροχή παράλληλης στήριξης σε μαθητές και μαθήτριες γυμνασίου, από τις οποίες εγκρίθηκαν οι 152 και υλοποιήθηκαν οι 113. Οι αιτήσεις για ανανεώσεις ήταν 198, από τις οποίες εγκρίθηκαν οι 186 και υλοποιήθηκαν οι 171.
- Στα ειδικά γυμνάσια της χώρας εργάστηκαν 183 εκπαιδευτικοί.

- Τα ειδικά λύκεια για μαθητές και μαθήτριες με αναπηρία ήταν 6 και συγκεκριμένα ένα ειδικό επαγγελματικό, 1 ΓΕΛ Αθήνας, 1 στο Ίλιον, τρία κωφών και βαρηκόνων σε Θεσσαλονίκη, Αγία Παρασκευή και Αργυρούπολη, ενώ το ειδικό λύκο στον Εύοσμο Θεσσαλονίκης για μαθητές και μαθήτριες με κινητική αναπηρία δεν λειτούργησε.
- Συνολικά φοίτησαν σε αυτά 161 μαθητές και μαθήτριες.
- Στα ειδικά λύκεια της χώρας εργάστηκαν 49 εκπαιδευτικοί.

- Έγιναν 95 αιτήσεις για ανανεώσεις παροχής παράλληλης στήριξης σε μαθητές και μαθήτριες με αναπηρία στο πλαίσιο γενικών λυκείων, από τις οποίες εγκρίθηκαν οι 90 και υλοποιήθηκαν οι 75, ενώ έγιναν 39 νέες αιτήσεις από τις οποίες εγκρίθηκαν και υλοποιήθηκαν οι 30.
-
- Στο σύνολο της επικράτειας σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λειτούργησαν 278 τμήματα ένταξης ενώ δεν λειτούργησαν 210 τμήματα ένταξης που είχαν ιδρυθεί. Το ένα απευθυνόταν αποκλειστικά σε κωφούς και βαρήκοους μαθητές/μαθήτριες. Τα στοιχεία του Υπουργείου δεν διαχωρίζουν ποια από αυτά ήταν σε γυμνάσια και ποια σε λύκεια.
- Στα τμήματα ένταξης φοίτησαν συνολικά 439 μαθητές και μαθήτριες, από τους οποίους οι 9 ήταν στο ειδικό τμήμα κωφών και βαρηκώων.

4.2.4.4. Μεταλυκειακή εκπαίδευση

Όσον αφορά στη μεταλυκειακή εκπαίδευση, Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΙΕΚ) και Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) ειδικής αγωγής δεν λειτουργούν. Πολύ πρόσφατα, το Δεκέμβριο του 2013, ανακοινώθηκε η πρόθεση του Υπουργείου Παιδείας να λειτουργήσουν πολιτικά μέσα στο 2014 σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη και θα περιλαμβάνουν κατάρτιση σε ειδικότητες «για τις οποίες θα εκδηλώσουν ενδιαφέρον τα άτομα με αναπηρίες». Αφορμή για τη σχετική ανακοίνωση του Υπουργείου στάθηκε περιστατικό με 21χρονο αριστούχο απόφοιτο γενικού λυκείου με σύνδρομο ντάουν, που δεν έγινε δεκτός για σπουδές στη Σχολή Τουριστικών Επαγγελμαμάτων της Αναβύσσου με το επιχείρημα ότι είναι άτομο με αναπηρία.

4.2.5. Συμπεράσματα

Η παρουσίαση της υφιστάμενης κατάστασης μέσα από τις προβλέψεις του θεσμικού πλαισίου, τα προβλήματα εφαρμογής του και την απεικόνιση της εκπαίδευσης με αριθμητικά δεδομένα και στοιχεία αναδεικνύει μια σειρά από σημεία απόκλισης από βασικές προβλέψεις του άρθρου 24 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία. Συγκεκριμένα:

- Δεν διασφαλίζεται η πρόσβαση όλων των παιδιών με αναπηρίες σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (προσχολική εκπαίδευση, υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δευτεροβάθμια και ανώτατη εκπαίδευση)

Όπως φαίνεται και από τον ακόλουθο συγκριτικό πίνακα, ο αριθμός σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι φθίνων. Ένας μαθητής που παρακολουθεί την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (178 ειδικά δημοτικά σχολεία) μπορεί να επιλέξει 15 ειδικά γυμνάσια και 6 ειδικά λύκεια! Αντίστοιχη φθίνουσα πορεία καταγράφεται και σε σχέση με τα τμήματα ένταξης στα γενικά σχολεία αλλά και τη διαθεσιμότητα παράλληλης στήριξης. Έτσι, από 1647 τμήματα ένταξης στο δημοτικό, υπάρχουν μόλις 278 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσια και λύκεια). Αντίστοιχα και οι αιτήσεις για παράλληλη στήριξη που εγκρίθηκαν έχουν πτωτική πορεία (από 999 στο δημοτικό, μόλις 186 στο γυμνάσιο και 90 στο λύκειο).

ΓΕΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ 2012-2013				
	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ		ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	
	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΛΥΚΕΙΟ
	ΕΙΔΙΚΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ	ΕΙΔΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ	ΕΙΔΙΚΑ ΓΥΜΝΑΣΙΑ	ΕΙΔΙΚΑ ΛΥΚΕΙΑ
ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	107	178	15	6
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ / ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ	516	3.529	486	161

ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	163	1.127	183	49
ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ				
ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΜΗΜΑΤΩΝ	285	1647	278	
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ / ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ	1.003	18.940	4.439	
ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	298	1.688	463	
ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ				
ΑΝΑΝΕΩΣΗ				
ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΙΤΗΣΕΩΝ	82	1.048	198	95
ΑΙΤΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΕΓΚΡΙΘΗΚΑΝ	82	999	186	90
ΑΙΤΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΥΛΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ	58	839	171	75
ΝΕΕΣ ΑΙΤΗΣΕΙΣ				
ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΙΤΗΣΕΩΝ	363	1.206	165	39
ΑΙΤΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΕΓΚΡΙΘΗΚΑΝ	351	1.143	152	30
ΑΙΤΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΥΛΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ	227	736	113	30

Η μεγαλύτερη συγκέντρωση του μαθητικού πληθυσμού με αναπηρία καταγράφεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο δημοτικό σχολείο. Τα ειδικά νηπιαγωγεία έχουν μικρό αριθμό μαθητών σε σχέση με αυτούς που φοιτούν στο ειδικό δημοτικό σχολείο (περίπου το 1/6), ενώ ο αριθμός μειώνεται δραματικά στο γυμνάσιο και στο λύκειο (3.528 μαθητές στο δημοτικό, 486 μαθητές στο ειδικό γυμνάσιο και 161 στο ειδικό λύκειο). Είναι επτά φορές

περίπου χαμηλότερος ο αριθμός των μαθητών γυμνασίου σε σχέση με τους μαθητές δημοτικού, ενώ ο αριθμός των μαθητών των ειδικών λυκείων είναι κατά τρεις περίπου φορές χαμηλότερος από εκείνο των μαθητών των ειδικών γυμνασίων.

Δραματική είναι και η μείωση του αριθμού των μαθητών σε τμήματα ένταξης: από 18.940 στο δημοτικό μόνο 4.439 σε γυμνάσιο και λύκειο.

Μεγάλη, αλλά λιγότερο δραματική, είναι η πτώση στον αριθμό των αιτήσεων για παράλληλη στήριξη που ικανοποιήθηκαν την περίοδο 2012-2013: από 839 αιτήσεις στο δημοτικό, 171 στο γυμνάσιο και 75 στο λύκειο. Καταγράφεται μια σημαντική διαρροή μαθητών με αναπηρία από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

- Δεν υλοποιείται πλήρως ο στόχος της συνεκπαίδευσης και η ένταξη στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα ενώ καταγράφονται ζητήματα προσβασιμότητας στην εκπαίδευση στο πλαίσιο των κοινοτήτων όπου διαβούν τα άτομα με αναπηρία

Αντιφατικό με το στόχο της συνεκπαίδευσης είναι το γεγονός ότι η νομοθεσία χρησιμοποιεί τον όρο «ειδική αγωγή και εκπαίδευση» και ρυθμίζει τα ζητήματα σε ειδικό νόμο, ενώ αντιμετωπίζει με αμφιβολία τη δυνατότητα ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, η αξιολόγηση των ρυθμίσεων που περιλαμβάνονται στο θεσμικό πλαίσιο και ιδίως η εφαρμογή τους δεν αποδεικνύει μια πειστική λογική άρσης των εμποδίων που αφορούν στην ένταξη όλων των μαθητών σε μια εκπαίδευση που θα είναι ανοικτή και προσαρμοσμένη στις ανάγκες όλων. Αντίθετα, η ratio του νόμου φαίνεται ότι εμμένει στην παροχή υποστήριξης στα άτομα με αναπηρία για την προσαρμογή τους στην γενική εκπαίδευση, όπως παρέχεται μέχρι στιγμής (και χωρίς τις κατάλληλες προσαρμογές). Προϋπόθεση της αποτελεσματικής συνεκπαίδευσης, ώστε να μην καταλήξει ένας εναλλακτικός δρόμος στον κοινωνικό αποκλεισμό, είναι ο σχεδιασμός και η δημιουργία των κατάλληλων δομών και υπηρεσιών για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών και προβλημάτων των παιδιών.

Η νομοθεσία δεν αποκλείει τη διαχωρισμένη εκπαίδευση και οριοθετεί με ευρύ τρόπο τις περιπτώσεις όπου η φοίτηση στα γενικά σχολεία ή στα τμήματα ένταξης καθίσταται «ιδιαίτερα δύσκολη» χωρίς να διασφαλίζει επαρκώς ότι στην πράξη καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια συνεκπαίδευσης. Ο αριθμός τμημάτων ένταξης στα γενικά σχολεία είναι μεν μεγαλύτερος από τα τμήματα των ειδικών σχολείων (178 ειδικά δημοτικά σχολεία και 1647 τμημάτων ένταξης) αλλά παρουσιάζει δραματική πτώση στη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο και στο λύκειο (από 1647 τμήματα στο δημοτικό μόλις 278 στο γυμνάσιο-λύκειο). Η εικόνα αυτή, συνδυασμένη με την άνιση γεωγραφική κατανομή των σχολικών μονάδων και των τμημάτων ένταξης, δημιουργούν εμπόδια πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση.

- Το σύστημα διάγνωσης είναι προσκολλημένο στο ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας ενώ παρουσιάζει σημαντικά οργανωτικά προβλήματα

Το σύστημα διάγνωσης είναι προσκολλημένο στο ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας. Οι ελλείψεις στη διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών παιδιών με αναπηρία είναι σοβαρές σχετίζονται πρωτίστως με την αριθμητική ανεπάρκεια του προσωπικού των ΚΕΔΔΥ, τον αργό ρυθμό της διαδικασίας, τις λίστες αναμονής, τις καθυστερήσεις, καθώς και το γεγονός ότι η ολοκλήρωση η διαδικασίας μπορεί να διαρκέσει μακρό χρόνο με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην λαμβάνουν εγκαίρως τα απαραίτητα υποστηρικτικά μέτρα. Στο βαθμό που το σύστημα διάγνωσης αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την πρόσβαση στην εκπαίδευση, οι δυσλειτουργίες του αποτελούν στην πράξη εμπόδια στο δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία. Η άνιση γεωγραφική κατανομή των ΚΕΔΔΥ θέτει και επιπλέον εμπόδια προσβασιμότητας.

- Εξειδικευμένες υποστηρικτικές υπηρεσίες σε παιδιά, ενήλικες ή δασκάλους, μέτρα για την παροχή της εκπαίδευσης με τον πλέον κατάλληλο τρόπο, στις πλέον κατάλληλες γλώσσες, με τα πλέον κατάλληλα μέσα επικοινωνίας

Η ελληνική νομοθεσία προβλέπει υποστηρικτικές υπηρεσίες για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση. Και στο σημείο αυτό καταγράφονται δυσλειτουργίες στο θεσμό της παράλληλης στήριξης και μη υλοποίηση ή ανεπαρκής υλοποίηση των προβλέψεων της νομοθεσίας. οι περιπτώσεις απόρριψης αιτημάτων ή μη υλοποίησής τους, η διατήρησή τους σε καθεστώς παρατεταμένης εκκρεμότητας, η μερική παροχή υποστήριξης (πχ μερικές ημέρες της εβδομάδας), η καθυστέρηση στην υλοποίηση αποτελούν απτά εμπόδια στην άσκηση του δικαιώματος των ατόμων με αναπηρία.

Επιπλέον, από την εκπαίδευση απουσιάζει κατάλληλο υλικό. Το «Πρόγραμμα μέτρων εξατομικευμένης υποστήριξης μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τη μεγιστοποίηση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής τους ανάπτυξης με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών και Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού» προέβλεπε τον εκσυγχρονισμό και την ενίσχυση της εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την αναδιάρθρωση του ρόλου των ειδικών σχολείων και τμημάτων ένταξης με τη χρήση υπάρχοντος προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού σε ψηφιακή μορφή. Σύμφωνα με διαθέσιμα στοιχεία (ως το Σεπτέμβριο του 2013) επωφελήθηκαν συνολικά 273 σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και 84 μονάδες δευτεροβάθμιας γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης. Ακόμη οι επωφελούμενοι μαθητές με αναπηρία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν 18.340 και οι επωφελούμενες μαθήτριες ήταν 9.826. Οι ελλείψεις παραμένουν ωστόσο σημαντικές.

- *Μέτρα για την εκπαίδευση σε θέματα αναπηρίας για τους επαγγελματίες του εκπαιδευτικού συστήματος*

Ιδιαίτερα προβληματικό είναι το ζήτημα της στελέχωσης της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης με προσωπικό που διαθέτει την κατάλληλη εκπαίδευση, επιμόρφωση και εμπειρία. Οι ελλείψεις σε εξειδικευμένο προσωπικό αναδεικνύονται ως ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα της εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρία. Μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση, προβλέπονται δράσεις επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με στοιχεία που παρείχε η Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Επιχειρησιακού Προγράμματος, στο πλαίσιο του Προγράμματος

«εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», κατά τα σχολικά έτη 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013: επιμορφώθηκαν 3.131 εκπαιδευτικοί (1.039, 1.903, 189 αντίστοιχα). Αντίστοιχα, όπως αναφέρεται στο σχετικό έγγραφο της Ειδικής Υπηρεσίας, επωφελήθηκαν 1982 μαθητές (924, 1.004, 54 αντίστοιχα) πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 1.439 μαθήτριες (844, 542, 53 αντίστοιχα).

5. Διακρίσεις και εμπόδια για τα άτομα με αναπηρία στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και μεταλυκειακή εκπαίδευση: ευρήματα της έρευνας πεδίου

5.1. Στόχος και μέθοδος της έρευνας

Στόχο της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσε ο εντοπισμός και η τεκμηρίωση των διακρίσεων που υφίστανται τα άτομα με αναπηρία στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, και ειδικότερα στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και μεταλυκειακή εκπαίδευση και η διαμόρφωση προτάσεων για την αντιμετώπισή τους.

Η έρευνα βασίστηκε σε πρωτογενή ποιοτική έρευνα πεδίου με προσωπικές συνεντεύξεις με (ενήλικα) άτομα με αναπηρία, γονείς μαθητών με αναπηρία, εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης (γενικής και ειδικής). Συνολικά, πραγματοποιήθηκαν 70 προσωπικές συνεντεύξεις, Διοργανώθηκαν επίσης δύο ομάδες εστιασμένης συζήτησης με εκπροσώπους του αναπηρικού κινήματος, εκπροσώπους γονέων, εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης.

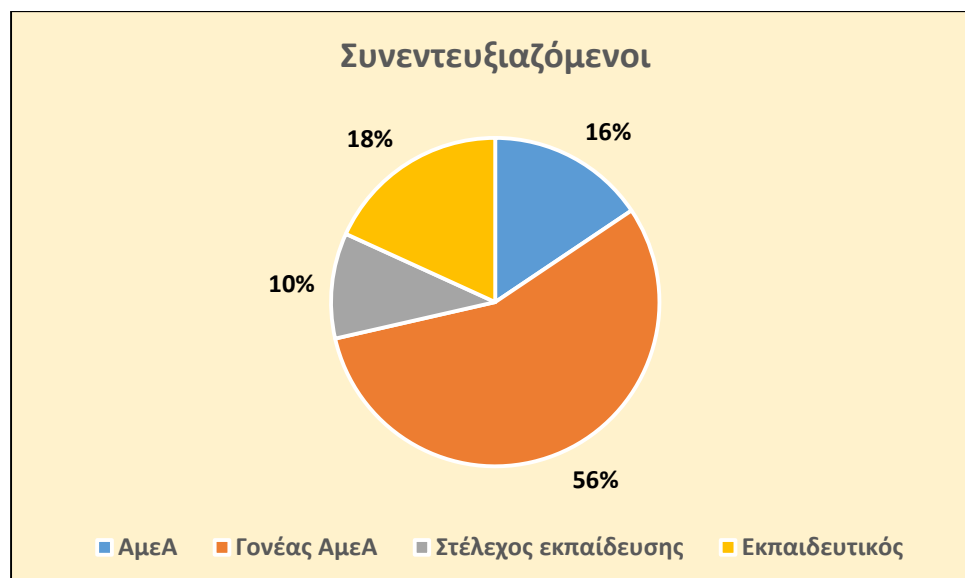
Οι προσωπικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από έμπειρους ερευνητές με βάση οδηγό συνέντευξης που αποσκοπούσε να καταγράψει τις εμπειρίες και τις απόψεις των πληροφορητών για μια σειρά από θέματα και συγκεκριμένα: εμπόδια που αντιμετωπίζουν, διακρίσεις που αντιμετωπίζουν στην πρωτοβάθμια δευτεροβάθμια και μεταλυκειακή εκπαίδευση και οι διαφορετικές οπτικές γωνίες που εκφράζουν οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της εκπαίδευσης. (Τα ηχητικά αρχεία και οι απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων παρατίθενται στο Παράρτημα 4).

Τα ευρήματα της πρωτογενούς έρευνας συζητήθηκαν σε ομάδες εστιασμένης συζήτησης προκειμένου να διερευνηθούν περαιτέρω οι παράγοντες που οδηγούν σε διακρίσεις ή αναπαράγουν διακρίσεις στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και μεταλυκειακής εκπαίδευσης. Οργανώθηκαν δύο ομάδες εστιασμένης συζήτησης, στις οποίες μετείχαν εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, στελέχη της εκπαίδευσης, γονείς μαθητών/μαθητριών με αναπηρία. (Τα ηχητικά αρχεία και οι απομαγνητοφωνήσεις των ομάδων εστιασμένης συζήτησης παρατίθενται στο Παράρτημα 4).

5.2. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα περιλάμβανε 70 άτομα τα οποία παραχώρησαν προσωπικές συνεντεύξεις. (Ο αναλυτικός Πίνακας του Δείγματος παρατίθεται στο Παράρτημα 2)

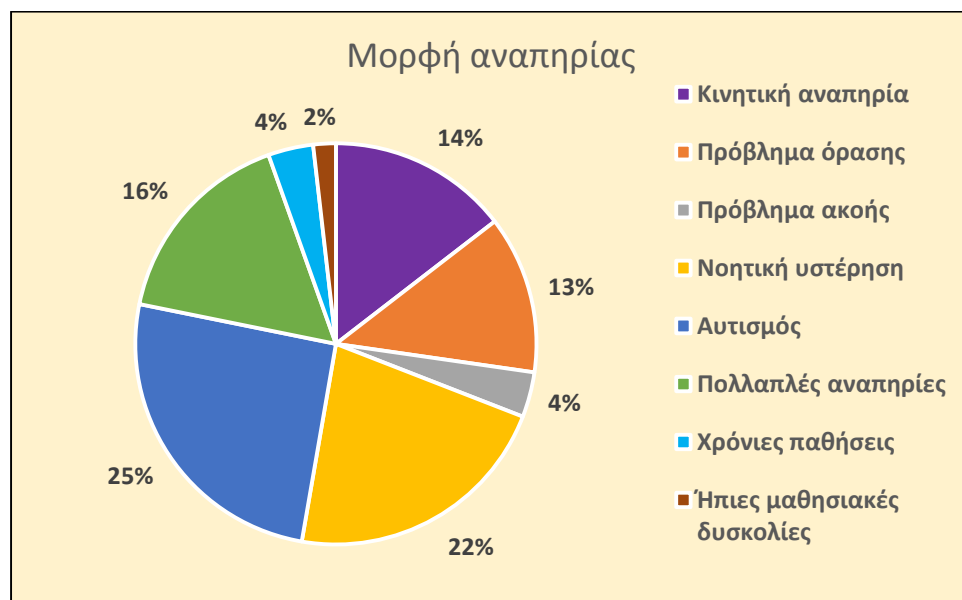
Από τα άτομα αυτά, 56% ήταν γονείς μαθητών με αναπηρία (κυρίως πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), 18% ήταν εκπαιδευτικοί, 16% ήταν άτομα με αναπηρία και 10% ήταν στελέχη της εκπαίδευσης. Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα.



Μορφή αναπηρίας

Οι πληροφορητές που μετείχαν στην έρευνα αναφέρθηκαν στις αφηγήσεις τους σε ένα ευρύ φάσμα κατηγοριών αναπηρίας. Συγκεκριμένα, 25% των πληροφορητών είχε εμπειρία από άτομα με αυτισμό, το 22% από άτομα με νοητική υστέρηση, το 16% από άτομα με πολλαπλές αναπηρίες, το 14% από άτομα με κινητική αναπηρία, το 13% από άτομα με προβλήματα όρασης, 4% από

άτομα με χρόνιες παθήσεις, 4% από άτομα με προβλήματα ακοής και 2% από άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα:



Γεωγραφική κάλυψη

Το δείγμα της έρευνας κάλυψε την Αττική και την περιφέρεια. Συγκεκριμένα, 70% των ατόμων που παραχώρησαν συνέντευξη κατοικεί στην ευρύτερη περιοχή της Αττικής, το 11% διαμένει στη Θεσσαλονίκη, ενώ το 19% καλύπτει την υπόλοιπη Ελλάδα. Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα.



Βαθμίδα εκπαίδευσης

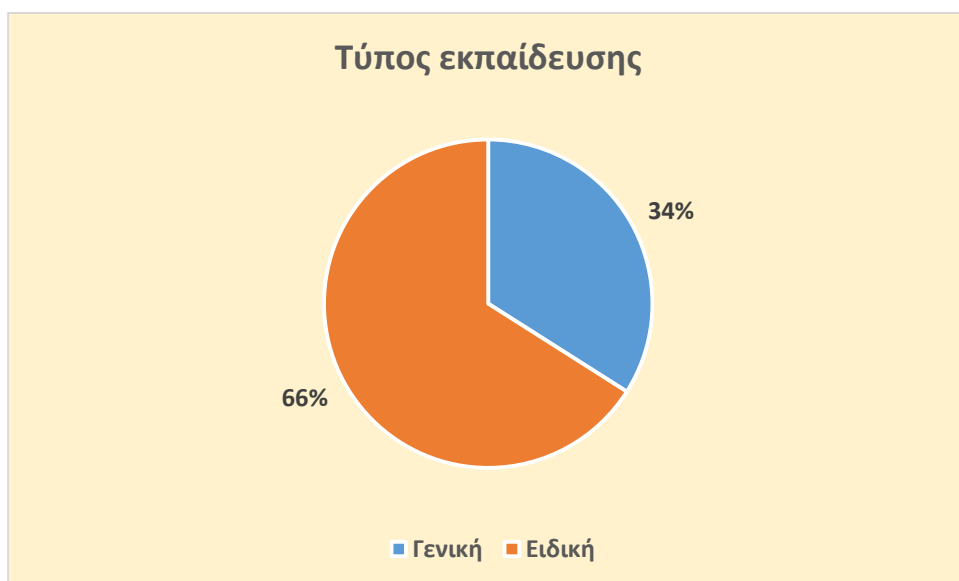
Σε ό,τι αφορά τη βαθμίδα εκπαίδευσης, 54% του δείγματος αποτελείται από άτομα που σχετίζονται/αναφέρονται σε εμπειρίες/ απόψεις που αφορούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 46% από άτομα που σχετίζονται/αναφέρονται σε εμπειρίες/ απόψεις που αφορούν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο και λύκειο). Στο δείγμα δεν περιλαμβάνονται άτομα με αναπηρία που φοιτούν σε επίπεδο μεταλυκειακής εκπαίδευσης, καθώς παρά τις προσπάθειες δεν κατέστη δυνατός ο εντοπισμός τους. Τα ιδιωτικά κέντρα μεταλυκειακής εκπαίδευσης που λειτουργούν ενημέρωσαν ότι δεν έχουν εν ενεργεία ή πρώην σπουδαστές με αναπηρία, ενώ δημόσια κέντρα μεταλυκειακής εκπαίδευσης για άτομα με αναπηρία δεν λειτουργούν.

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα.



Τύπος εκπαίδευσης

Οι εμπειρίες του δείγματος αφορούν τη γενική και την ειδική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, 66% του δείγματος αναφέρει εμπειρίες από την ειδική εκπαίδευση και 34% από τη γενική εκπαίδευση. Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα.



Ειδικότερα, από τους πληροφορητές που αναφέρονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 67% μεταφέρει εμπειρίες από ειδικά σχολεία και 33% από γενικά δημοτικά σχολεία. Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα.



Από τους πληροφορητές που αναφέρονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 65% μεταφέρει εμπειρίες από την ειδική εκπαίδευση, ενώ 35% από τη γενική εκπαίδευση. Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα.



5.3. Ευρήματα της έρευνας

Μολονότι τα άτομα με αναπηρίες έχουν συνταγματικά κατοχυρωμένο το δικαίωμα να απολαμβάνουν μέτρων τα οποία διασφαλίζουν την αυτονομία, την επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας, είναι σύνηθες το φαινόμενο η πραγματικότητα να έρχεται σε αντίθεση με τις προθέσεις του νομοθέτη. Μάλιστα, η αναντιστοιχία λόγων και έργων είναι τόσο καταφανής που κανείς ενδεχομένως να μη χρειάζεται να κάνει λόγο για φαινόμενο αλλά για πρακτική τα αποτελέσματα της οποίας συμβάλλουν σωρευτικά στη δημιουργία προϋποθέσεων και συνθηκών διάκρισης εις βάρος των ατόμων με αναπηρία, με ειδική αναφορά στο ζήτημα που μας απασχολεί στην παρούσα μελέτη, δηλαδή τις διακρίσεις που τα άτομα με αναπηρία υφίστανται κατά την πρόσβαση στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και στη μεταλυκειακή εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τον ορισμό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής οι κοινωνικές διακρίσεις αφορούν στη δυσμενή μεταχείριση κάποιου/ας επί τη βάση της φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, της ηλικίας, της αναπηρίας, των θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων, του κοινωνικού φύλου καθώς και του σεξουαλικού προσανατολισμού. Συνεπώς, οι κοινωνικές διακρίσεις λαμβάνουν χώρα ως αποτέλεσμα της μη ίσης μεταχείρισης στα ως άνω πεδία. Υπό το πλαίσιο αυτό, οι διακρίσεις είναι είτε άμεσες είτε έμμεσες. Σύμφωνα με την ευρωπαϊκή νομοθεσία, συντρέχει άμεση διάκριση όταν ένα πρόσωπο υφίσταται μεταχείριση λιγότερο ευνοϊκή από αυτήν την οποία υφίσταται, υπέστη ή θα υφίστατο σε ανάλογη κατάσταση ένα άλλο πρόσωπο και συντρέχει έμμεση διάκριση όταν μια εκ πρώτης όψεως ουδέτερη διάταξη, κριτήριο ή πρακτική ενδέχεται να προκαλέσει μειονεκτική μεταχείριση ενός προσώπου μιας ορισμένης θρησκείας ή πεποιθήσεων, με μια ορισμένη ειδική ανάγκη, μιας ορισμένης ηλικίας, ή ενός ορισμένου γενετήσιου προσανατολισμού, εκτός αν η εν λόγω πρακτική μπορεί να δικαιολογηθεί αντικειμενικά (Οδηγία 2000/78 ΕΚ).

Επί τη βάση του ως άνω πλαισίου η παρούσα μελέτη ανέδειξε μέσα από την βιωμένη εμπειρία των εμπλεκόμενων μια σιωπηρή, μέχρι τούδε, συνθήκη κατασκευής άμεσων και έμμεσων διακρίσεων εις βάρος των ατόμων με αναπηρία, γεγονός που εκβάλλει στην άνιση μεταχείριση τους καθώς και στην αναπαραγωγή του μηχανισμού γένεσης της. Οι πληροφορητές της παρούσας

έρευνας ανέδειξαν μια σειρά από διακρίσεις, οι οποίες επί της ουσίας λειτουργούν αποτρεπτικά για τα άτομα με αναπηρία να απολαύσουν τις πρόνοιες τόσο του νομοθετικού πλαισίου όσο και της ηθικής υποχρέωσης της κοινωνίας να τα αντιμετωπίζει ως ισότιμους πολίτες σε όλες τις εκφάνσεις του κοινωνικού τους βίου. Εν πρώτοις, τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν εξόχως σοβαρά προβλήματα προσβασιμότητας στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως το θέτει καθηγητής φιλόλογος σε ειδικό σχολείο:

Δεν υπάρχουν κατάλληλα βιβλία και γενικότερα διδακτικό υλικό που να απευθύνεται στις ανάγκες και στην ηλικία των ατόμων με αναπηρία. Ο καθηγητής αναλαμβάνει να ετοιμάζει το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο συνήθως προσαρμόζει από τις μικρότερες τάξεις του σχολείου.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν υπάρχει ουσιαστική πρόβλεψη για ένταξη μαθητών με αναπηρία στο κανονικό σχολείο. Ενώ προβλέπεται να υπάρχει καθηγητής τμήματος ένταξης εφόσον υπάρχουν τρεις μαθητές με πιστοποιημένες μαθησιακές δυσκολίες από ΚΕΔΔΥ, οι διευθυντές δεν επιλέγουν να ζητήσουν τη σύσταση τμήματος ένταξης στο σχολείο τους με αποτέλεσμα οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να μην έχουν καμία στήριξη, οι δε μαθητές με σοβαρότερες αναπηρίες να καταφεύγουν υποχρεωτικά στο ειδικό σχολείο.

Ενώ το ΚΕΔΔΥ γνωματεύει αν ένας μαθητής χρειάζεται ειδικό βοηθό για την ένταξή του στο σχολείο, ειδικό ή γενικό, το υπουργείο δεν στέλνει προσωπικό στα σχολεία και επιπλέον με τον καινούριο νόμο προβλέπεται να πληρώνουν οι γονείς ειδικό βοηθό για να διευκολύνουν την ένταξη του παιδιού τους.

Ο ως άνω πληροφορητής έθεσε ένα γενικό περίγραμμα υπαρκτών προβλημάτων που βιώνουν τα άτομα με αναπηρία κατά την πρόσβαση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Διαφαίνεται εν πρώτοις ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό αυτοσχεδιάζει για τη στήριξη της αποστολής του παρά βασίζεται σε μια οργανωμένη δομή ομαλής ένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως υποστηρίζει σχετικά και άλλη μια πληροφορήτρια, σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού για άτομα με αναπηρία:

Εγώ θα σας μιλήσω κυρίως για τα άτομα που έχουν προβλήματα όρασης. Τα βασικότερα προβλήματα είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής επειδή τα περισσότερα άτομα με προβλήματα όρασης φοιτούν στο σχολείο της γειτονιάς τους και υπάρχει πρόβλημα στο να έχουν τα απαραίτητα βιβλία και το βοηθητικό υλικό προσαρμοσμένο στις εξατομικευμένες ανάγκες τους και έχουμε επίσης πρόβλημα στην ύπαρξη εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού που στηρίζουν αυτά τα παιδιά είτε μέσα στην τάξη είτε με το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης.

Οι δύο αυτοί πληροφορητές αναδεικνύουν το γεγονός της απουσίας υλικοτεχνικής στήριξης ως απαραίτητης για την άρση μέρους των εμποδίων που ορθώνονται για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο συνδυασμός απουσίας βιβλίων και στήριξης αναπαράγει τις διακρίσεις εις βάρος τους ενώ φαίνεται ότι οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί διάγνωσης βρίσκονται σε αδυναμία ουσιαστικής παρέμβασης και προσφοράς στο πρόβλημα. Όπως αναφέρει σχετικά μια πληροφορήτρια, σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού τυφλών:

Αν κοιτάξουμε την εκπαιδευτική διάγνωση είναι ανεπαρκής από την άποψη ότι δεν είναι σωστά στελεχωμένη. Εάν πάμε ένα βήμα νωρίτερα από τη στιγμή δηλαδή που γίνεται η διάγνωση σε μια οικογένεια ότι το παιδί της έχει μια αδυναμία στη σφαίρα των δυνατοτήτων τότε εκεί πέφτει στο κενό γιατί δεν υπάρχουν οι μηχανισμοί συμβουλευτικής για να συνδέσουν την οικογένεια με τους κατάλληλους ειδικούς οπότε να υποστηριχτούν από την πρώτη στιγμή που γίνεται η διάγνωση, άρα θα έλεγα πως είναι ανεπαρκείς έως ανύπαρκτοι. Το δε προσωπικό αναμφισβήτητα δεν επαρκεί. Έχουμε να κάνουμε με ανθρώπους που χρειάζονται κάποια υποστήριξη και όσο πιο γρήγορα ξεκινήσει ένα παιδί με αναπηρία την εκπαίδευσή του τόσο καλύτερα είναι. Και το κράτος έχει όφελος σε επίπεδο κόστους, γιατί αλλιώς είναι να υποστηρίξεις ένα παιδί από τους πρώτους μήνες της ζωής του και αλλιώς να το βρεις σε μια ηλικία προχωρημένη και να χρειάζεσαι διπλές ανθρωποώρες για να τον φτάσεις σε ένα επιθυμητό επίπεδο.

Η πληροφορήτρια αυτή επιβεβαιώνοντας την ανεπάρκεια των δομών διάγνωσης προχωρά ένα βήμα ακόμα παραπέρα κάνοντας λόγο για το κόστος το οποίο δεν

υπολογίζεται επί της ουσίας ακριβώς επειδή οι ίδιοι οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί βρίσκονται σε αδυναμία εφαρμογής των αρχών της αποστολής τους. Ως εκ τούτου από τη στιγμή που η αποστολή αυτή μοιάζει δύσκολο να πραγματοποιηθεί αναγκαστικά το ρόλο τους στις πλείστες των περιπτώσεων αναλαμβάνουν οι γονείς των ατόμων με αναπηρία οι οποίοι επιφορτίζονται μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινωνικοποίησης των παιδιών τους. Ας σημειωθεί ότι οι γονείς δεν αντιμετωπίζουν με δυσφορία το γεγονός της ύπαρξης των διαγνωστικών δομών, τις οποίες θεωρούν ως ένα πολύ θετικό στοιχείο στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που βιώνουν, αλλά τον ίδιο τον τρόπο λειτουργίας τους. Όπως το θέτει μια γονέας με παιδί με σύνδρομο down:

Οι μηχανισμοί, όπως ορίστηκαν και φτιάχτηκαν και από τον πρώτο νόμο που έκανε η καθηγήτρια του πανεπιστημίου ορίζοντας τα ΚΔΔΥ τότε, τα ΚΕΔΔΥ σήμερα, είχαν όλη την επάρκεια. Είχαν και το επιστημονικό προσωπικό και τη θεωρητική δομή και όλα. Το ζήτημα είναι ότι αφενός η αποψίλωση από προσωπικό των δομών αυτών και αφετέρου η υπερσυγκέντρωση άλλων αναγκών διαγνώσεων πχ δυσλεξία που το θυμούνται κάθε φορά το Μάρτιο γιατί τα παιδιά δίνουν τον Ιούνιο εξετάσεις, αποσυντονίζει και αποδιοργανώνει τελείως αυτή τη διαδικασία των μεταγνωματεύσεων. Άρα θεωρητικά ως δομή είναι επαρκής από την άλλη πλευρά όμως η αποψίλωση από προσωπικό τα καθιστά μη επαρκή. Για εμάς δε η διαδικασία ήταν χρονοβόρα, χρειάστηκε να περιμένουμε γύρω στους έξι μήνες, υπάρχουν άλλοι άνθρωποι που περιμένουν πολύ περισσότερο. Αυτό είναι τεράστιο πρόβλημα, δηλαδή αυτό μπορεί να καθυστερήσει κατά έξι μήνες, κατά ένα χρόνο, έχω ακούσει και δύο χρόνια να περιμένουν οι άνθρωποι για να περάσουν από ΚΕΔΔΥ και να γνωματεύσει που θα πρέπει να πάει. Αυτό λοιπόν έχει σοβαρές επιπτώσεις στην πρόοδο του παιδιού και είναι απαράδεκτο.

Όπως αναφέρει σχετικά με τους μηχανισμούς διάγνωσης και μια πληροφορήτρια, δασκάλα ειδικής αγωγής:

Πρώτον δεν επαρκούν. Λόγω χρόνου σαφώς δεν μπορεί να είναι, με μια συνάντηση δεν μπορεί να βγει διάγνωση γι αυτό και έχουμε και αποστάσεις σε αξιολογικές εκθέσεις. Όχι πρέπει να είναι πιο εμπειριστατωμένη. Να αφιερωθεί κατ αρχήν πιο πολύς χρόνος, αργεί να

γίνει, και γίνεται και επανεξέταση από τα διαγνωστικά κέντρα, γιατί ένα παιδί εξάμηνο με εξάμηνο, χρόνο με τον χρόνο, αλλάζει. Δεν μπορείς δηλαδή την ίδια διάγνωση που έβγαλες το 2005, να πεις ότι ισχύει και το 2007. Κατ' αρχήν έχει υπάρξει έτσι κι αλλιώς μια ωριμότητα που από μόνη της αυτοαναιρείται. Και το θέμα δεν είναι μόνο εάν οι υπάρχουσες δομές, οι μηχανισμοί στήριξης επαρκούν για να διευκολύνουν την εκπαιδευτική ζωή των ατόμων με αναπηρία, δεν είναι εκεί το θέμα μόνο, είναι και το θέμα πρόνοιας, γιατί όσο υπάρχουν οι γονείς το παιδί είναι ασφαλές. Το θέμα είναι όμως, ότι κάποια στιγμή μοιραία επειδή είναι κύκλος η ζωή μας, και εγώ θα φύγω, μετά τι θα απογίνουν αυτά τα παιδιά; Δηλαδή οι δομές, δεν πρέπει να το βλέπουμε ξεχωριστά δεν είναι οι δομές του σχολείου, είναι άτομα που πρέπει να βλέπουμε μακροπρόθεσμα την πορεία τους, γιατί οι γονείς θα πάνε να υπάρχουν. Αν δεν μπορούσαν και χαθεί το ασφαλές περιβάλλον τι θα απογίνουν;

Σε παρόμοιο μήκος κύματος κινείται και μια ακόμη πληροφορήτρια, ειδική παιδαγωγός σε σχολείο της Αθήνας η οποία σε σχετική ερώτηση για τους μηχανισμούς διάγνωσης καταθέτει τα εξής:

Η προσπάθεια που είχε γίνει με την ίδρυση των κέντρων διαφοροδιάγνωσης και υποστήριξης των ΚΕΔΔΥ, δεν έχει ολοκληρωθεί, ούτε σε επίπεδο διαγνωστικό, ούτε σε επίπεδο υποστηρικτικό μέσα απ' τα σχολεία γιατί δεν έχει στελεχωθεί από το κατάλληλο επιστημονικό προσωπικό. Δηλαδή ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, κοινωνικούς λειτουργούς κλπ. Υπάρχουν, αλλά είναι ελλιπέστατοι ούτως ώστε να μπορέσουν να κάνουν και διάγνωση και υποστήριξη. Και τώρα, με τον καινούριο νόμο για την διάγνωση που θεσπίζονται ΕΔΕΑΥ, όπου καλείται ο δάσκαλος τμήματος ένταξης μαζί με τον διευθυντή και με ένα ψυχολόγο και με έναν κοινωνικό λειτουργό που θα έρχεται από το κοντινότερο σχολείο της ειδικής αγωγής, να κάνουν διάγνωση, τώρα τα πράγματα θα είναι ακόμα πιο δύσκολα για να προχωρήσει. Δηλαδή, πάνε αφενός τα ΚΕΔΔΥ προς κατάργηση, αφετέρου αποδυναμώνεται η διεπιστημονική ομάδα από άλλες ειδικότητες.

Ως άμεση συνέπεια αυτής της συνθήκης η οικογένεια αναλαμβάνει τον κυριότερο υποστηρικτικό ρόλο για το παιδί της. Όπως αναφέρει σχετικά η πληροφορήτρια γονέας με το παιδί με σύνδρομο down:

Βασική αρχή, τουλάχιστον δική μου, είναι ότι υπάρχουν δικαιώματα τα οποία είναι αναφαίρετα. Δεν προκύπτουν από τη δική μου αντίληψη, προκύπτουν από την υποχρέωση της πολιτείας απέναντι σε μια ιστορία ενός έθνους, ενός κράτους, μιας χώρας, στους ανθρώπους που φτιάξανε αυτό που εμείς σήμερα έχουμε, και καταγράφεται θεωρητικά σε ένα Σύνταγμα, απέναντι στις διεθνείς συνθήκες που προστατεύουν τους ανθρώπους και δη τους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες και θεωρούν ότι ο μόνος τρόπος αντιμετώπισης είναι ότι δεν αποδέχεσαι ότι αυτό μπορεί να είναι ένα γεγονός και σαφέστατα παλεύεις να το αλλάξεις. Στον ενδοοικογενειακό χώρο σαφώς χρειάζεται μεγαλύτερη ανοχή απέναντι στο παιδί, χρειάζεται συμπαράσταση, χρειάζεται να βρεις τρόπους να διασκεδάσεις, τις ανησυχίες του, τον αποσυντονισμό του τον καιρό που δεν πηγαίνει σχολείο. Να το βοηθήσεις και να συμπληρώσεις εσύ αυτά που δεν δίνει το σχολείο, με φόρτιση βέβαια της οικογένειας, τόσο χρονικά, τόσο συναισθηματικά, τόσο πρακτικά, οικονομικά, ή οτιδήποτε άλλο. Δεν είναι δυνατόν το παιδί αυτή τη στιγμή να καλύπτει μέρος της εκπαίδευσής του εδώ σε εξωσχολικές δραστηριότητες.

Από την άλλη σημαντικό ρόλο ως προς την άρση των διακρίσεων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία διαδραματίζει η ποιότητα και η επάρκεια της εκπαίδευσης εντός του εκάστοτε σχολικού οργανισμού. Τα προβλήματα δεν λείπουν και στην περίπτωση αυτή. Όπως δηλώνει σχετικά καθηγητής φιλόλογος σε ειδικό σχολείο:

Τα ειδικά σχολεία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν επαρκούν, και δεν έχουν τις κατάλληλες υποδομές. Συνήθως δε είναι υποστελεχωμένα. Ειδικά το τρέχον σχολικό έτος, δεν έστειλαν εγκαίρως καθηγητές, προσέλαβαν τους αναπληρωτές που καλύπτουν πάγιες εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω ΕΣΠΑ και τελευταία έστειλαν ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, φύλακες κλπ στα σχολεία ανέργους με πεντάμηνες συμβάσεις. Πολλοί δεν ήξεραν για ποια θέση δήλωναν! Το δε υπάρχον προσωπικό (εκπαιδευτικό και διοικητικό) δεν είναι επαρκώς καταρτισμένο για την αντιμετώπιση φαινομένων διάκρισης. Πολλοί

εκπαιδευτικοί, αυτοί που εργάζονται πολλά χρόνια με άτομα με αναπηρία και άλλοι που έχουν κάνει μετεκπαιδεύσεις στο εξωτερικό έχουν τη γνώση και την ανάλογη εμπειρία. Επειδή όμως κάτι τέτοιο δεν είναι στην κουλτούρα του Έλληνα υπάρχει αρκετό διοικητικό προσωπικό (αλλά και εκπαιδευτικό) που δεν είναι καταρτισμένο για τέτοια θέματα.

Ο ως άνω πληροφορητής θέτει δύο σημαντικά ζητήματα που συνδυαστικά συντελούν στην εμμονή των διακρίσεων για τα άτομα με αναπηρία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Το πρώτο αφορά στην έλλειψη του κατάλληλου προσωπικού και το δεύτερο στην σχετική υστέρηση αναφορικά με την κατάρτιση των στελεχών της εκπαίδευσης για ζητήματα αναπηρίας. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η πληροφορήτρια, σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού για άτομα με προβλήματα όρασης:

Θα πρέπει να υπάρξουν βελτιώσεις σε επίπεδο πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών ή επιμορφωτικών προγραμμάτων που γίνονται σε συνεργασία με τους φορείς αναπήρων και όχι σε επίπεδο απλά σεμιναρίων που προσθέτουν απλά κάποιες γνώσεις ή απλά δίνουν κάποιους τίτλους για τον διορισμό κάποιων εκπαιδευτικών. Επιπλέον, χρειαζόμαστε περαιτέρω εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς και ειδικότερα στο κομμάτι των ατόμων με προβλήματα όρασης ένα πρόβλημα που συναντάμε συχνά είναι και η έλλειψη εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη αναπηρία αλλά και η έλλειψη εκπαιδευτών κινητικότητας που έχουμε στο συγκεκριμένο χώρο.

Σε παρόμοιο μήκος κύματος κινείται και η έτερη πληροφορήτρια, σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού για άτομα με προβλήματα όρασης. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

Κοιτάζτε να δείτε τα προγράμματα επιμόρφωσης έχουν ξεκινήσει τα τελευταία χρόνια και ο τρόπος με τον οποίο γίνονται είναι τελείως επιφανειακός, εάν δεν εστιάζεις σε κατηγορία αναπηρίας και δεν εστιάζεις στον κόσμο σε συγκεκριμένο κατευθυντήριο προσανατολισμό δεν επαρκεί αν δεν γίνει πιο στοχευμένα πιο οργανωμένα και πιο τακτικά, τώρα γίνονται αποσπασματικά, στηρίζονται στα προγράμματα του ΕΣΠΑ και δεν είναι κάτι που το έχουμε ούτως ή άλλως

στην φιλοσοφία μας, δηλαδή έχει ένας διευθυντής ενός σχολείου να κάνει μαθήματα επιμόρφωσης για το προσωπικό του δύο εβδομάδες το καλοκαίρι, αφού λήξει το σχολικό έτος, να πει στοχευμένα δύο βδομάδες κάθε καλοκαίρι θα έχουμε κάποια προγράμματα εκπαίδευσης που θα τα χρησιμοποιήσουμε όλη την χρονιά. Και όσον αφορά την κάλυψη των αναγκών τόσο στην γενική όσο και στην ειδική εκπαίδευση, ιδιαίτερα τα δικά μας παιδιά με προβλήματα όρασης είναι अपαράδεκτο ότι δεν έχουμε καθηγητή κινητικότητας και προσανατολισμού και δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης. Ένα παιδί με πρόβλημα όρασης όταν του βάλεις μια παράλληλη στήριξη όλες τις μέρες όλες τις ώρες. Δυστυχώς του αφαιρείς την ανεξαρτησία και την αυτονομία του δεν θα έχει αυτήν την υποστήριξη αργότερα στην ζωή του άρα όσο πιο στοχευμένη είναι αυτή η υποστήριξη τόσο καλύτερα είναι. Παράλληλα, όταν του αφαιρείς και τη δυνατότητα να μάθει να εξερευνά τον κόσμο, να κινείται μόνος του τότε τον κάνεις διακοσμητικό στοιχείο. Άρα μια ειδικότητα που δεν υπάρχει στο Υπουργείο παιδείας παρά μόνο από μια συνάδελφο που είναι στο ειδικό δημοτικό σχολείο Καλλιθέας και θα έπρεπε τουλάχιστον ένας συνάδελφος να είναι σε κάθε περιφερειακό και ειδικά στην Ελλάδα είναι ο εκπαιδευτής κινητικότητας που του δείχνει να χρησιμοποιεί το μπαστούνι του και να εντοπίζει τα εμπόδια στον δρόμο προκειμένου να κινηθεί ανεξάρτητα.

Την ως άνω κατάσταση περί ελλείψεων και κατάρτισης περιγράφει με πιο κομψό τρόπο ένας πληροφορητής δάσκαλος και υποδιευθυντής σε ειδικό σχολείο. Αναφέρει σχετικά:

Το προσωπικό είναι καταρτισμένο θα έλεγα, σε ένα ανεκτό βαθμό βέβαια, η παιδαγωγική επιστήμη θέλει ανατροφοδότηση, συνεχή επιμόρφωση, όχι όμως κάτω από τους αυστηρούς νόμους που διέπουν το νέο δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα που θέλουν ένα φοβισμένο εκπαιδευτικό να είναι στους τύπους σωστός και δεν ελέγξανε ποτέ την ψυχούλα του αν πράγματι αγαπάει το ειδικό παιδί. Και επειδή ρωτάτε για την επάρκεια του προσωπικού, αν δηλαδή επαρκεί για να καλύψει τις διάφορες ιδιαίτερες ανάγκες που υπάρχουν στα άτομα με αναπηρία, στο δικό μας το σχολείο ευτυχώς, είναι προσεγμένο, είναι απ' τα προσεγμένα τα σχολεία γιατί έχουμε και ειδικότητες, τη

λογοθεραπεύτρια, την εργοθεραπεύτρια, την ψυχολόγο, την κοινωνική λειτουργό, δυο γυμνάστριες, μπορώ να πω ότι είμαστε από τα τυχερά σχολεία. Δεν ξέρω τι συμβαίνει σε άλλα σχολεία της περιοχής. Ωστόσο, σε γενικότερο βαθμό, πέρα από τα ειδικά σχολεία, δηλαδή το εκπαιδευτικό προσωπικό που υπάρχει σε όλα τα σχολεία, δεν επαρκεί, σε καμιά περίπτωση. Χρειαζόμαστε σχολικούς βοηθούς μέσα στα σχολεία γιατί πολλά απ' τα παιδιά μας δεν αυτοεξυπηρετούνται, λερώνονται. Θέλει αρκετό προσωπικό εκεί, ικανό αριθμό βοηθητικού προσωπικού, γιατί δέστε τα δικά μας τα παιδιά δεν θα μάθουν τον αλγόριθμο, θα πρέπει να τους μάθουμε να δένουν τα κορδόνια τους, να μπορούν να πηγαίνουν στη τουαλέτα να αυτοεξυπηρετούνται, να είναι καθαρά, να πλένουν τα δόντια τους, η ειδικότητα που υστερεί αριθμητικά περισσότερο είναι οι σχολικοί βοηθοί και οι κοινωνικοί λειτουργοί.

Παρόμοια τοποθέτηση κάνει και η πληροφορήτρια δασκάλα ειδικής σε ειδικό σχολείο. Όπως αναφέρει:

Κοιτάζτε κατάρτιση υπάρχει, δεν είμαστε εδώ πέρα χωρίς κατάρτιση, έχουμε τελειώσει όλες κάποιες σχολές, κάποιο πανεπιστήμιο οποιασδήποτε βαθμίδας. Δεν είναι εκεί το θέμα όμως. Αναφερθήκατε όμως στη γενική παιδεία και αυτό θα σας πω τώρα και αφορά και την γενική παιδεία. Κοιτάζτε να δείτε, καταρτισμένοι είμαστε όλοι, και όλοι ξέρουμε βασικά. Ακόμα και εμείς που είμαστε της ειδικής και εννοείται ότι έχουμε δεχτεί κάποια εξειδίκευση παραπάνω. Το θέμα όμως είναι ότι δεν είναι μια σταθερή επιστήμη, μέρα με την μέρα όπως και με την ιατρική εξελίσσεται, δεν υπάρχει ενημέρωση και επιμόρφωση περαιτέρω, αυτό επαφίεται στη διάθεση του κάθε εκπαιδευτικού να μάθει. Οι επιμορφώσεις δεν είναι επαρκείς, και δεν είναι θέμα, επαφίεται σε σεμινάρια κι αυτά που τώρα πια δεν υπάρχουν από το κράτος, θα πρέπει να πάμε να τα πληρώσουμε, δεν μπορούμε να πάμε να τα πληρώσουμε με το σαράντα τοις εκατό του μισθού μειωμένο πια. Από την άλλη, ο αριθμός των ατόμων του προσωπικού δεν επαρκεί. Για μένα είναι πολύ γενικό αυτό. Μπορεί να είναι δεκαπέντε άτομα και τα παιδιά και να έχουμε προσωπικό, ποια είναι όμως αυτά τα άτομα; Είναι μόνιμο προσωπικό; Είναι προσωπικό που θα καθίσει τρεις μήνες, τέσσερις;

Του χρόνου θα έρθει άλλος. Αυτά τα παιδιά όμως θέλουν σταθερές σχέσεις και θέλουν σταθερούς άξονες. Με λίγα λόγια το αν είναι επαρκές ή όχι από μόνο του δεν λέει τίποτα. Πρέπει να έχει σταθερότητα απ την αρχή της χρονιάς, όσο το δυνατόν πρέπει να υπάρχει μόνιμο προσωπικό για κάποιο διάστημα, μιας διετίας, τριετίας. Δεν είναι εύκολο. Πρέπει να γνωρίσει το παιδί ψυχολόγος, πως θα έρθει, θα το γνωρίσει τρεις μήνες, τώρα και; Ποιο πρόγραμμα θα προλάβει να δομηθεί, ποια παρέμβαση θα γίνει, οπότε είναι...

Στη σχετική ερώτηση η μητέρα παιδιού με αυτισμό επιχειρηματολογεί λέγοντας τα εξής:

Τα προβλήματα είναι ότι δεν υπάρχουν ουσιαστικά προγράμματα εξατομικευμένα ανάλογα με την κατηγορία, δηλαδή στο δημοτικό δεν είχαμε τέτοια θέματα, διότι υπήρχαν μικρά τμήματα μαθητών που ήταν της ίδιας κατηγορίας, είχαν δηλαδή την ίδια αναπηρία και εφαρμόζανε πολύ συγκεκριμένα προγράμματα που ήταν έτσι δομημένα ώστε να προωθείται η εκπαιδευτική διαδικασία γενικώς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο ΕΕΚ επειδή υπάρχουν πολλών ειδών αναπηρίες δεν υπάρχει επαρκές και ειδικευμένο προσωπικό γιατί οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας δεν έχουν εξειδίκευση σε αντίθεση με αυτούς της πρωτοβάθμιας που είχαν λόγω της ύπαρξης του διδασκαλείου είτε λόγω της εμπειρίας στην δευτεροβάθμια είναι τελείως διαφορετικό το πλαίσιο, υπάρχουν καθηγητές της δευτεροβάθμιας που δεν έχουν καμία επαφή με την ειδική αγωγή, είναι κυρίως αναπληρωτές, γιατί δεν υπάρχει εκπαιδευτικό προσωπικό μόνιμο με αποτέλεσμα να φεύγουν κάθε χρόνο χωρίς καμία εμπειρία, να αλλάζει κάθε χρόνο το πρόσωπο αναφοράς, να μην μπορούν να εφαρμόσουν κάποιο εξειδικευμένο πρόγραμμα και δομημένη εκπαίδευση κάτι που αναστατώνει το παιδί που δεν μπορεί να ακολουθήσει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα. Και ξέρετε, το παιδί μετά δε θέλει να πάει σχολείο. Πηγαίνει κάθε μέρα πολύ αναστατωμένο, γυρίζει με ένταση επίσης, ενώ στο δημοτικό ήταν τελείως διαφορετικά ήταν κάτι που το ήθελε ενώ όσα χρόνια είναι στο ΕΕΚ μετά από 5 χρόνια δεν έχει προσαρμοστεί. Από την άλλη εμείς ως οικογένεια είναι πάρα πολύ δύσκολο να ξέρουμε ότι κάθε πρωί που ξυπνάει είναι σε ένταση επειδή θα πάει σχολείο, ενώ είναι απαραίτητο

να βρίσκεται σε ένα πλαίσιο τις πρωινές ώρες, γιατί και εμείς θα πρέπει να εργαστούμε, δεν υπάρχει δυνατότητα να τον κρατήσουμε στο σπίτι και δεν θέλουμε να τον κρατήσουμε και στο σπίτι, θεωρούμε δηλαδή ότι οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι καλύτερο από το να το κρατάμε σπίτι, ωστόσο αυτό δημιουργεί πολλά προβλήματα στην καθημερινότητα μας γιατί από το μεσημέρι και μετά που τον παίρνουμε θα πρέπει να ακολουθήσουμε εμείς ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα που θα είναι της επιλογής της δικής του για να το αποφορτίσουμε με κάποιο τρόπο να του ξεπερνάμε την ένταση δηλαδή πολλές φορές τον πάμε βόλτες πριν γυρίσουμε στο σπίτι για να εκτονωθεί να ηρεμήσει του αγοράζουμε πράγματα που μας ζητάει για να του φύγει αυτή η ένταση τελοσπάντων, ουσιαστικά του δίνουμε κίνητρο για να πηγαίνει στο σχολείο

Παρόμοια, μητέρα πληροφορήτρια εξηγεί το λόγο για τον οποίο επέλεξε την ιδιωτική εκπαίδευση από τη δημόσια:

Ναι γιατί προσαρμόστηκε το πρόγραμμα στις ανάγκες του Άκη, στην δημόσια παιδεία δεν μπορούσε να κάνει πληροφορική το παιδί, γιατί κανένας δεν αγόραζε το πρόγραμμα αυτό μεγέθυνσης και ομιλίας, ήταν ακριβό για το Υπουργείο παιδείας. Δεν κάνει πληροφορική στο σχολείο κάνει π.χ. ορθογραφία που ήταν πίσω. Δεν μπορούσε να κάνει γυμναστική, μπάσκετ βόλεϊ και τέτοια, προσπαθούσαν να κάνει κάτι άλλο, δηλαδή του διαβάζει η δασκάλα εξωσχολικά βιβλία. Τον κορόιδευαν μονίμως τα παιδιά, το κτήριο που είχαμε στη δημόσια παιδεία ήταν διώροφο και είχα παρακαλέσει τον διευθυντή οι τάξεις να είναι κάτω να μην ανεβοκατεβαίνει τα σκαλιά, τελικά κάποια στιγμή ο διευθυντής επειδή παραπονιόνταν και ήθελαν να ανέβουν στον πάνω όροφο, τα ανέβασε στον πάνω όροφο. Τσακώθηκα μια, δύο τρεις, εκατόν τρεις φορές του έκανα καταγγελία, την τάξη δεν την κατέβασε στον κάτω όροφο, ο Άκης άφηνε όλα τα παιδιά να κατεβούν κατέβαινε σιγά-σιγά, μέχρι να ξανανεβεί είχε τελειώσει το διάλειμμα. Παράλληλη στήριξη μια ερχόταν δύο δεν ερχόταν, δεν ήξερε τι να κάνει με τον Άκη, μέχρι να της εξηγήσω εγώ τι να κάνει, να μάθει το παιδί, ερχόταν Δεκέμβριος τελείωνε η χρονιά. Την άλλη φορά μας είχε έρθει παράλληλη στήριξη γενικής αγωγής, η οποία δεν ήξερε καθόλου από ειδική αγωγή,

δεν ήξερε τίποτα ούτε να βγάζει φωτοτυπίες A3, αλλά ζωγράφιζε καταπληχτικά. Τότε κάναμε ιστορία, μυθολογία αλλά δεν τον άφηνε να διαβάζει, ούτε τα διάβαζε αυτή, του έκανε ζωγραφιές, π.χ. του έκανε την Αργώ με τους αργοναύτες πάνω. Καταπληχτικές ζωγραφιές, κρίμα το λυπόταν το παιδί να μην το κουράσει. Αυτή ήταν η δημόσια παιδεία.

Πέρα, ωστόσο, από την επάρκεια ή μη του έμπυχου υλικού και της βίωσης των προβλημάτων που εκβάλλουν στην οικογένεια, σημαντικό ρόλο στην πιθανή καταπολέμηση των διακρίσεων για τα άτομα με αναπηρία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία παίζει και η ίδια η υλικοτεχνική υποδομή, η οποία σε κάποια σχολικά περιβάλλοντα είναι επαρκής ενώ σε άλλα απέχει πολύ από το να χαρακτηρίζεται ως ικανοποιητική. Ο ως άνω πληροφορητής, δάσκαλος αναφέρει σχετικά:

Ευτυχώς στο σχολείο μας η τεχνολογική υποδομή για την υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ζωής των ατόμων με αναπηρία είναι επαρκής, θα έλεγα είναι υπεράριστη. Το δε εκπαιδευτικό υλικό βοηθάει στην μείωση των εμποδίων και των διακρίσεων. Έχουμε πολλά παιδιά τα οποία στον υπολογιστή μπορούν να βρουν εκείνα τα παιδαγωγικά παιχνίδια για να γεμίσουν τον εκπαιδευτικό τους χρόνο, απαλλαγμένα από τη μοναδική φιλγούρα του εκπαιδευτικού.

Από την άλλη, η γονέας του παιδιού με σύνδρομο down τοποθετείται αρνητικά ως προς το ζήτημα της υλικοτεχνικής υποδομής. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

Το επίπεδο τεχνολογίας είναι πρακτικά μηδενικό. Δηλαδή, ελάχιστοι υπολογιστές παλιάς τεχνολογίας. Εγώ προσωπικά ανέλαβα να τους συντηρήσω πριν από δύο χρόνια και από τότε κάνω και τη συντήρηση τους ό,τι μας αφήσανε εδώ πέρα, ό,τι δεν εκλάπη από το σχολείο που μπαίνουν και τα ρημάζουν συνέχεια κλεφτρόνια εδώ πέρα. Δεν πιστεύω ότι αυτό που υπάρχει ως τεχνολογική υποδομή αντικατοπτρίζει την τεχνολογική υποστήριξη που θα έπρεπε να υπάρχει σε μια σύγχρονη χώρα εν έτει 2014. Δηλαδή σε άλλες χώρες αυτή τη στιγμή το ipad (tablet) έχει γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας εκπαίδευσης, εμείς ακόμα λέμε για υπολογιστές pendium 2 χωρίς software χωρίς προγράμματα, χωρίς τίποτα.

Παρόμοια, ειδική παιδαγωγός σε σχολείο της Αθήνας αναφέρει σε σχετική ερώτηση:

Σε ό,τι αφορά τώρα το εκπαιδευτικό υλικό, και την τεχνολογική υποδομή σε ό,τι αφορά για την υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ζωής των ατόμων με αναπηρία, αυτό που δυσκολεύει πάρα πολύ την εκπαιδευτική διαδικασία στα σχολεία της γενικής αγωγής, είναι ότι δεν υπάρχει καθόλου προσαρμοσμένο υλικό. Ό,τι προσαρμογές γίνονται, γίνονται από το δάσκαλο, ή αν υπάρχει παράλληλη, απ' την παράλληλη. Υπάρχουν πάρα πολλά λογισμικά που κυκλοφορούν για διάφορες παθολογίες. Όταν τα σχολεία δεν έχουν ίντερνετ, όταν δεν έχουν υπολογιστή, ούτε καν μπορούν να χρησιμοποιήσουν έστω και αυτά τα λίγα που υπάρχουν, διαδραστικοί πίνακες δεν υπάρχουν στην πραγματικότητα σε σχολεία, παρότι έγιναν προγράμματα για να αγοραστούν παλιότερα, τα λεφτά χάθηκαν κάπου στο δρόμο, δεν έφτασαν στους αποδέκτες που είναι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, ποτέ!

Μια άλλη διάσταση προσθέτει σχετικά η αναφορά πληροφορήτριας με παιδί με εγκεφαλική παράλυση. Όπως το θέτει:

Υπάρχει πλουσιότατο εκπαιδευτικό υλικό, αυτό όμως πάντοτε εξαρτάται απ' τη φιλοτιμία και τη φιλοπονία του εκπαιδευτικού. Αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, οι ίδιοι με δικά τους έξοδα, έχουν πλούσιο υλικό, το εφαρμόζουν και βέβαια εδώ η πολιτεία συνήθως είναι πάντοτε απύουσα και ελλειμματική. Υπάρχουν κάποια εγχειρίδια τα οποία όμως είναι παλιά και είναι για ορισμένες περιπτώσεις. Και τα βιβλία τα νέα που έχουν συγγραφεί έχουν βέβαια, σε σχέση με τα παλιότερα, βελτιωθεί, δηλαδή υπάρχουν μέσα εκεί κείμενα, κεφάλαια που ασχολούνται με την ειδική αγωγή, υπάρχουν κάποιες προσαρμογές που έχουν γίνει, αλλά θα έπρεπε να υπάρχει υλικό. Δηλαδή παράδειγμα, πριν μερικά χρόνια έγιναν διάφορες προσπάθειες απ' την πολιτεία με λεφτά της Ευρωπαϊκής Ένωσης και εκπονήθηκαν κάποια διαγνωστικά τεστ ή κάποια εγχειρίδια, τα οποία όμως δυστυχώς έμειναν για κάποιους, ενώ θα έπρεπε να γίνεται διάχυση της γνώσης να δοθούν όλα αυτά τα αξιολογικά και διαγνωστικά τεστ, όλο το υλικό που υπάρχει στους εκπαιδευτικούς, να περάσουν όλοι αυτοί και από σεμινάρια για να

μπορέσουν να τα εφαρμόσουν, ειδάλλως τι νόημα έχει να είναι μόνο για πενήντα, εξήντα εκπαιδευτικούς. Αυτό είναι και ένα μεγάλο πρόβλημα που έχουν και τα Πανεπιστήμια, ενώ έχουν πάρει χρήματα και έχουν φτιάξει κάποια προγράμματα, όταν πας να τα ζητήσεις, δεν σου τα δίνουν. Δηλαδή, υπάρχει εδώ πέρα ένας παραλογισμός.

Στο φλέγον ζήτημα της υποδομής θα χρειαστεί κανείς να προσθέσει και εκείνες τις διαστάσεις που πλαισιώνουν τη ζωή ενός ατόμου με αναπηρία κατά την πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για το ζήτημα αυτό ο διευθυντής σχολείου γενικής εκπαίδευσης απαντά ως εξής στη σχετική ερώτηση:

Οι δομές και οι μηχανισμοί στήριξης δεν επαρκούν θα έλεγα για τα κανονικά σχολεία. Θέλετε να μιλήσουμε για τα κονδύλια τα οικονομικά, από το κακό στο χειρότερο. Άρα λοιπόν και για αυτά, και συνήθως τι γίνεται ότι η κοινωνία αλλά και η πολιτεία επειδή βλέπουν ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν είναι ανταποδοτικά, δεν επενδύουν δεν δίνουν χρήματα. Να εξηγήσουμε λοιπόν για τα χρήματα. Κι αυτό είναι ένα ζήτημα. Και τώρα που ζούμε μια τέτοια κατάσταση οικονομικής κρίσης, όπου τα χρήματα είναι όλο και λιγότερα, τα άτομα με ειδικές ανάγκες θα μπου σιγά-σιγά στο περιθώριο. Ποιος ασχολείται; Ή να πούμε ένα καθημερινό πρόβλημα είναι ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες έχουν πρόβλημα στη μετακίνηση τους. Λοιπόν ξεκινώντας η σχολική χρονιά, το μεγαλύτερο πάντα θέμα είναι αν θα υπάρχουν πούλμαν ή όχι, λεωφορεία ή όχι, και γίνεται κάθε χρόνο ο ίδιος αγώνας απ' τους γονείς. Μα είναι δυνατόν, να φτάνουμε στον Δεκέμβρη και αν θα έχουμε λεωφορεία ή πούλμαν. Ή στα ειδικά σχολεία δεν υπάρχει ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Που είναι εξίσου σημαντικό όσο οι εκπαιδευτικοί, και πιο αναγκαίο. Δεν μπορεί να υπάρχει ένας βοηθός για σαράντα πενήντα παιδιά, τι θα κάνει; Θα τους βοηθήσει στο φαγητό, θα τους ξεδιψάσει; Θα τους μετακινήσει, θα τους πάει στην τουαλέτα; Ή πολλές φορές έχουμε δει το εξής περιστατικό να μην υπάρχει νοσηλεύτρια. Είναι δυνατόν τα άτομα με ειδικές ανάγκες που έχουν καίρια προβλήματα υγείας, να μην έχουν μια νοσηλεύτρια ή ακόμα και ένα γιατρό σε μόνιμη βάση; Και όχι μόνο στα ειδικά σχολεία, αυτό θα έπρεπε να υπάρχει και στην γενική παιδεία και για τα υπόλοιπα παιδιά. Να μην υπάρχει ψυχολόγος σε κάθε σχολείο; Να αντιμετωπίζονται μέσα

από κει τα προβλήματα. Όχι να περιμένουμε πότε το ΚΕΔΔΥ θα προλάβει ή τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα. Γιατί σημασία έχει να κερδίσουμε χρόνο, και εν τη γενέσει να αντιμετωπίσουμε το πρόβλημα όχι να χάνεται πολυτιμότεο έδαφος και χρόνος.

Ο ως άνω πληροφορητής έχει θέσει, εμπλουτίζοντας την μέχρι τώρα πλούσια σχετικά βιωμένη εμπειρία που προκύπτει από τα εμπειρικά δεδομένα, στο πλαίσιο των αναφορών για την υλικοτεχνική υποδομή μια εξαιρετικά σημαντική διάσταση που αφορά στην καθημερινότητα των υποκειμένων με αναπηρία, δηλαδή τη μετακίνηση προς και από την εκάστοτε σχολική μονάδα και η πρόσβαση σε αυτή. Το ζήτημα αυτό είναι ζέον και απασχολεί τόσο τους γονείς όσο και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Όπως αναφέρει σχετικά ειδική παιδαγωγός σε σχολείο της Αθήνας:

Καταρχήν, εξαρτάται από τι είδους αναπηρία είναι και εξαρτάται και από το πόσο η πολιτεία έχει προσπαθήσει να κάνει κυρίως προσαρμογές του σχολικού περιβάλλοντος για να δεχθεί άτομα με αναπηρία μέσα στα σχολεία της γενικής αγωγής. Η προσβασιμότητα είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Δηλαδή, αυτό που έχει προσπαθήσει η πολιτεία να γίνει στα σχολεία είναι απλώς να υπάρχει μια ράμπα για την είσοδο των μαθητών που έχουν κινητικές αναπηρίες. Δεν υπάρχουν άλλου είδους προσαρμογές στα κτίρια όπως για παράδειγμα ειδικές τουαλέτες ή ειδικά αναβατόρια για να μπορέσει το παιδί να έχει πρόσβαση και σε αίθουσες που βρίσκονται σε πρώτο όροφο σε δεύτερο όροφο, ασανσέρ με χώρο κατάλληλο για να μπορέσει να μπει και ένα αναπηρικό καροτσάκι, είναι το κομμάτι αυτό που αφορά παιδιά με τις κινητικές αναπηρίες. Όσον αφορά τα παιδιά με οριακό νοητικό δυναμικό και κάτω ή παιδιά με αυτισμό, προσαρμογές επιτακτικές της ύλης, δεν υπάρχουν, κάνουν μόνοι τους προσαρμογές οι δάσκαλοι. Με λίγα λόγια, είναι από μηδαμινές οι προσαρμογές σχολικού περιβάλλοντος ως ανύπαρκτες. Επίσης, εάν είναι κινητική η αναπηρία, αλλά και αν είναι και μια άλλη δυσκολία είτε νοητική, είτε στο φάσμα του αυτισμού, δεν υπάρχουν προσαρμογές και στην ύλη. Κάποια CD είχε προσπαθήσει να βγάλει παλιότερα για όραση και για κώφωση το παιδαγωγικό ινστιτούτο τα οποία ήταν πολύ περιορισμένης εμβέλειας σε σχέση με τα γνωστικά αντικείμενα που έχει ο μαθητής από το υποχρεωτικό νηπιαγωγείο μέχρι

να τελειώσει το λύκειο. Αφορούσαν μόνο κάποιες προσαρμογές σε κάποια απ' την ύλη του δημοτικού σχολείου.

Όσον αφορά ιδιαίτερα το ζήτημα της μετακίνησης ο γονέας πληροφορητής με παιδί με εγκεφαλική παράλυση, θέτοντας ένα γενικότερο πλαίσιο, αναφέρει σχετικά:

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζει είναι κοινά με τα περισσότερα από τα παιδιά που μετέχουν στην ειδική εκπαίδευση. Δηλαδή, πρώτον η μεταφορά, την βάζω πρώτη γιατί είναι και αυτή που λύνεται εν τέλει πιο εύκολα. Ξεκινώντας δηλαδή το σχολικό έτος οι μεταφορές, οι μετακινήσεις των παιδιών ξεκινάνε σχεδόν ένα μήνα μετά, το εκπαιδευτικό προσωπικό το οποίο επίσης ένα μήνα μετά αρχίζει να στελεχώνει τα σχολεία, και το σχολείο του γιου μου. Και τρίτον βέβαια το βοηθητικό προσωπικό, το οποίο ειδικά για φέτος άρχισε, ή μάλλον υποστελέχωσε το σχολείο μόλις τον Γενάρη. Σ' ένα σχολείο δηλαδή που χρειάζονται πέντε με έξι βοηθοί υπάρχουνε δυόμιση, έτσι. Καταλαβαίνετε λοιπόν ότι χωρίς συνοδό, χωρίς βοηθό, το παιδί αυτό δεν μπορεί να μετέχει της εκπαιδευτικής διαδικασίας, άρα λοιπόν είμαστε αναγκασμένοι να το έχουμε το παιδί αυτό μέσα στο σπίτι, με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Και όταν λέω με ό,τι συνεπάγεται, επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό του, στο μαθησιακό του, και προφανέστατα στην κοινωνικοποίηση αυτού του παιδιού. Και βέβαια το παιδί αντιμετωπίζει αυτά τα προβλήματα, όπως ακριβώς τα εκλαμβάνουμε εμείς και βέβαια, ξέρετε εσείς και εγώ, εγώ δηλαδή, δεν μετέχω της εκπαίδευσης, εκείνο όμως που μετέχει, και που θέλει, θέλει να πάει στο σχολείο να δει τους φίλους του, να παίξει με τους φίλους του, να μάθει, να δει στην δασκάλα του, να την ακούσει και βλέποντας βέβαια και τον αδερφό του, ο οποίος ήδη έχει ξεκινήσει την εκπαιδευτική διαδικασία του σχολικού έτους στη γενική εκπαίδευση, καταλαβαίνετε το παιδί αυτό αισθάνεται φυλακισμένο, πνιγμένο. Αυτό βέβαια έχει σαν συνέπεια, προκειμένου εμείς να το υποστηρίξουμε ακόμα περισσότερο, να επιβαρύνουμε τη δική μας εργασιακή κατάσταση με το να καθυστερούμε στη δουλειά να πάμε ή να φεύγουμε πιο νωρίς, ή να αναγκάζονται συγγενικά μας πρόσωπα, παππούδες, γιαγιάδες, η οποία απ' ό,τι καταλαβαίνετε για τις ηλικίες αυτές των παππούδων, γιαγιάδων έχει και μια επιπλέον

επιβάρυνση γιατί έχει να κάνει και με την σωματική ικανότητα κάποιου ανθρώπου να σηκώσει το παιδί, να το υποστηρίξει.

Το απόσπασμα από τον ως άνω πληροφορητή αναδεικνύει τόσο τον αγώνα των γονιών όσο και την απουσία της απαιτούμενης στήριξης για το παιδί τους. Επί της ουσίας το απόσπασμα περιγράφει μια συνθήκη κατά την οποία οι γονείς αναγκαστικά υποκαθιστούν άλλες δομές στήριξης που η πολιτεία θα έπρεπε να παρέχει. Επί της ουσίας, όπως διαφαίνεται από τα λόγια του πληροφορητή οι γονείς προσαρμόζονται έτσι και αλλιώς στις ανάγκες των παιδιών καθόσον η πραγματικότητα που ζουν το επιβάλλει. Ο ίδιος συνεχίζει σχετικά αναφερόμενος σε μια σειρά ελλείψεων που οριακά θα μπορούσε κανείς να τις χαρακτηρίσει και ως παραλείψεις για τη διευκόλυνση ή μη της εκπαιδευτικής ζωής για τα άτομα με αναπηρία:

Όχι, καθόλου δεν επαρκούν οι δομές στήριξης. Μπορώ να πω ότι είναι εχθρικές. Και όταν αναφέρομαι σε δομές εχθρικές, εννοώ όχι μόνο μη προσβάσιμες αίθουσες ή μη κατάλληλες αίθουσες διδασκαλίας και υποστηρικτικές δομές, ξέρω 'γω, τουαλέτες, θεραπευτήρια και ούτω καθ' εξής, αλλά και σε υλικοτεχνική υποδομή όπως για παράδειγμα ηλεκτρονικούς υπολογιστές, μέσω των οποίων θα μπορούσε να έχει το παιδί μου πολύ καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης, προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό υλικό, που το παιδί μου δεν έχει και προσπαθούν οι δάσκαλοι με διάφορες πατέντες, τεχνάσματα και βέβαια αξιοποιώντας στο έπακρο την επιστημονικότητα τους να προσαρμόζουν πράγματα και να δημιουργούν εργαλεία που θα έπρεπε ήδη το Υπουργείο παιδείας να τους έχει δώσει. Προφανώς η έλλειψη προγραμμάτων εκπαιδευτικών που δεν υπάρχουν τέτοια προγράμματα, και βέβαια το μεγάλο πρόβλημα όχι της εξειδικευμένης εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης που να είναι προσαρμοσμένη στις δυνατότητες του παιδιού μου. Θα σας πω ένα παράδειγμα, προχθές διάβαζα και τον ένα μου τον γιο και τον άλλο Φυσική, που κάνουν ακριβώς τα ίδια πράγματα ακριβώς το ίδιο βιβλίο, και με ακριβώς τον ίδιο τρόπο. Ε δεν μπορεί να συμμετέχει σε ένα πείραμα, να κάνει ένα πείραμα, ο Χ που έχει την εγκεφαλική παράλυση και τις κινητικές αναπηρίες, με τον άλλο μου τον γιο, τον Γ, ο οποίος δεν έχει κάποια αναπηρία το παιδί και μπορεί να το κάνει το πείραμα. Αυτά θα έπρεπε να είναι πιο προσαρμοσμένα στις αναπηρίες των παιδιών και

τις δυνατότητες των παιδιών, ώστε και να αντιλαμβάνονται την ουσία που θέλει να τους δώσει το μάθημα, αλλά και εν τέλει να διευκολύνουν και το έργο του εκπαιδευτικού προκειμένου να είναι πιο αποδοτικός στο έργο του. Αυτά όλα λοιπόν είναι μια σειρά εμποδίων. Και βέβαια το άλλο μεγάλο εμπόδιο είναι αυτό που σας ανέφερα στην αρχή, της μη προσβασιμότητας από την ώρα που ξεκινάει, από την ώρα που χτυπάει το κουδούνι έναρξης της σχολικής χρονιάς. Είπαμε με τις μετακινήσεις, είπαμε με την έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού και με την στελέχωση του που καθυστερεί, και σε αρκετές περιπτώσεις ελλιπής στελέχωση, με την ελλιπή στελέχωση του σε ανθρώπους, σε ειδικό προσωπικό για την θεραπευτική τους πορεία μέσα στην εκπαίδευση, γιατί η ειδική εκπαίδευση έχει και αυτό μέσα της έτσι, και βέβαια με τους συνοδούς-βοηθούς οι οποίοι υποστελεχώνουν το σχολείο του παιδιού μου και μάλιστα με πάρα, πάρα πολύ μεγάλη καθυστέρηση όπως σας ανέφερα το παράδειγμα το φετινό. Αυτά όλα είναι μια σειρά εμποδίων που πραγματικά καθιστούν για το παιδί μου πολύ δύσκολη την πρόσβαση του, την μη ποιοτική εκπαίδευση αυτής της εκπαίδευσης που παίρνει, και βέβαια θεωρώ ότι από ένα βαθμό και πέρα μιλάμε και για καταπάτηση βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων που έχει αυτό το παιδί.

Ο ως άνω γονέας αναφέρει το συνδυασμό εκείνων ακριβώς των λόγων οι οποίοι συντηρούν και αναπαράγουν τα εμπόδια στην εκπαιδευτική διαδικασία για τα άτομα με αναπηρία. Οι λόγοι αυτοί αφορούν την υποστελέχωση καθώς και τα ελλείμματα στην ομαλή πρόσβαση στο σχολικό περιβάλλον και κατά συνέπεια στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επί της ουσίας τα άτομα με αναπηρία βασίζονται αφενός στη γονική στήριξη και αφετέρου στη διακριτική θέληση των εκπαιδευτικών για την ένταξη τους στην εκάστοτε σχολική μονάδα. Αναρωτιέται, ωστόσο, κανείς με βάση τις μέχρι τώρα αφηγήσεις των πληροφορητών εάν αυτό είναι αρκετό από μόνο του για να ξεπεραστούν τα προαναφερθέντα εμπόδια. Ως προς αυτό το ζήτημα οι πληροφορητές φανερώνουν και άλλη μια σημαντική παράμετρο που χρήζει ανάλυσης, αυτής δηλαδή της ζωής και της καθημερινότητας των ατόμων με αναπηρία μέσα στο ίδιο το εκπαιδευτικό περιβάλλον εστιάζοντας στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης. Ο πληροφορητής φιλόλογος σε ειδικό σχολείο αναφέρει σχετικά με το ζήτημα:

Η συνεκπαίδευση είναι εφικτή αλλά σε μικρό βαθμό. Δεν αρκεί μόνο να βάλεις ένα άτομο με αναπηρία και συγκεκριμένα π.χ. με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μέσα σε μία τάξη, χρειάζεται να υπάρχει το βοηθητικό προσωπικό, να υπάρχει υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό, ψυχολόγο και εν τέλει να υπάρχει και ενδοσχολική ή ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς για το πως θα μπορούσαν να προσφέρουν τα καλύτερα εκπαιδευτικά ερεθίσματα και να εντάξουν ουσιαστικά το μαθητή με αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αν βάλεις ένα μαθητή με αναπηρία σε μία τάξη με 25 άλλους μαθητές χωρίς υποστήριξη, το μόνο που κάνεις είναι να προσθέτεις ένα άγχος στον εκπαιδευτικό που στην καλύτερη περίπτωση θα βλέπει το μαθητή αυτό σαν βάρος.

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η τοποθέτηση του πληροφορητή διευθυντή σε ειδικό σχολείο της Αθήνας. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

Τα προβλήματα είναι πολλά, μπορούμε καταρχήν να βάλουμε την κατηγορία της πρόσβασης, όσον αφορά την κινητικότητα. Εγώ βέβαια δεν έχω εμπειρία απ' αυτό το κομμάτι με την έννοια ότι δεν δουλεύω με άτομα με κινητική αναπηρία, αλλά είναι το πιο γνωστό ίσως πρόβλημα προσβασιμότητας στους διάφορους χώρους, σε όλο το φάσμα όχι μόνο στην εκπαίδευση. Από εκεί και πέρα ένα άλλο θέμα που αντιμετωπίζουμε εμείς και που δουλεύουμε εμείς προς αυτήν την κατεύθυνση, δηλαδή της συμπερίληψης, είναι οι περιπτώσεις όπου λόγω των δυσκολιών προσαρμογής των παιδιών μας και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, μπορεί να τύχουν χλεύης, θυμού κλπ. Και επειδή εμείς είμαστε σε ένα σχολείο που συστεγάζεται με ένα πλήθος άλλων σχολείων και οι σαράντα περίπου μαθητές μας είναι σε ένα προαύλιο σχεδόν με άλλους τετρακόσιους, τριακόσιους μαθητές συγκεκριμένα, δουλεύουμε ως προς το κομμάτι της αρμονικής συνύπαρξης, μέσα από προγράμματα συνεκπαίδευσης προκειμένου όσο γίνεται να αποφύγουμε συμπεριφορές σαν αυτές που ανέφερα προηγουμένως. Σε μια προσπάθεια και οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί των γενικών σχολείων να αισθανθούν και να αντιληφθούν ότι κάποιες δυσκολίες στην συμπεριφορά των παιδιών μας οφείλονται σε κάποιες εγγενείς δυσκολίες τους και γι' αυτό πρέπει να τους δίνουμε περισσότερο χρόνο

στην ανάλυση ενός ερεθίσματος και να μην είμαστε απαιτητικοί όσον αφορά τη συμπεριφορά τους. Θεωρώ από την άλλη ότι η ειδική εκπαίδευση είναι γκετοποιημένη, δεν βοηθάει με τίποτα. Και γι' αυτό εγώ είμαι πολλές φορές κατά των συναδέλφων επιστημόνων οι οποίοι είναι υπερ της απομόνωσης, υπερ του ότι δεν μας κατανοούν στα γενικά σχολεία γιατί δεν διαισθάνονται τις ανάγκες που έχουμε. Για μένα, ανέκαθεν, παρόλο που δουλεύω χρόνια στην ειδική αγωγή, η ειδική εκπαίδευση είναι αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης. Το ότι πρέπει να υπάρχουν ειδικά σχολεία, ναι πρέπει να υπάρχουν, γιατί ένα πλήθος μαθητών δεν μπορεί να ανεχτεί το πλήθος των ερεθισμάτων που προσφέρει μια τάξη γενικού σχολείου των είκοσι πέντε και τριάντα παιδιών. Συνεπώς, η συνεκπαίδευση είναι εφικτή, αρκεί να υπάρχει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο.

Την άποψη του ως άνω διευθυντή περί επαρκούς ή μη υποστηρικτικού πλαισίου έρχεται να επιρρώσει η αφήγηση του γονέα πληροφορητή με παιδί με αυτισμό. Στην ουσία αναφέρεται στην ποιότητα της κουλτούρας που επικρατεί εντός του εκπαιδευτικού χώρου και η οποία δε βοηθά πάντοτε προς την άρση των εμποδίων για τα άτομα με αναπηρία. Αναφέρει σχετικά:

Και πάλι αυτό είναι μεγάλη συζήτηση υπο ποια έννοια, ότι από την στιγμή που δεν υπάρχει ενημέρωση και κατάρτιση των δασκάλων γενικής αγωγής, μπροστά στο άγνωστο ή μπροστά στο άγχος που νιώθει το άτομο με αναπηρία, δεν υπάρχει πρόσβαση. Εντός της προσβασιμότητας, ορίζουμε μόνο τις ράμπες, τους ανελκυστήρες για τα άτομα με κινητικά προβλήματα. Γιατί όταν μιλάμε για προσβασιμότητα στο σχολείο, το πρώτο που έρχεται στο μυαλό μας είναι οι ράμπες για το καροτσάκι για τους κινητικά ανάπηρους. Με αυτή την έννοια υπάρχει στο σχολεία μας και σε άλλα σχολεία. Από κει και πέρα αν πάμε στην έννοια ότι θα είναι σχεδιασμένα, να υπάρχει το υποστηρικτικό υλικό, δεν υπάρχει. Στη γενική αγωγή η εκπαίδευση των δασκάλων δεν υπάρχει, αναγκαζόμαστε να την κάνουμε εμείς οι γονείς. Αναγκαζόμαστε κάθε φορά που έρχεται ένας καινούργιος δάσκαλος να μιλάμε για το τι είναι αυτισμός στον δάσκαλο, και το πώς πρέπει να φερθεί, για το αν είναι έτσι. Και αναγκαζόμαστε εμείς, και πολλές φορές κάποιοι καλοπροαίρετα το δέχονται, κάποιοι δεν το δέχονται αυτό. Αυτό

θα έπρεπε να είναι υποχρέωση της πολιτείας. Άρα για το δικό μου το παιδί δεν υπάρχει με την α ριγοί έννοια προσβασιμότητα. Υπάρχουν καλά παραδείγματα, γιατί υπάρχει καλή διάθεση προσωπική από πολλούς εκπαιδευτικούς. Αλλά εδώ μιλάμε για το έτυχε και το πέτυχε. Αν τυχαίνουν παραδείγματα που είναι καλά σχολεία; Ναι, υπάρχουν πάρα πολλά καλά σχολεία. Αλλά αυτό πρέπει να είναι, ή τουλάχιστον η πολιτεία, το κράτος να εκπαιδεύει. Λειτουργεί ας πούμε τμήμα ένταξης και εκτός απ τον δάσκαλο ένταξης θα έπρεπε να υπάρχει γενική εκπαίδευση για τους δασκάλους ειδικής αγωγής. Δεν είπα να κάνουν ένα διетές πρόγραμμα, αλλά ένα πρόγραμμα είκοσι ωρών για παράδειγμα, το οποίο δεν το έχουν κάνει. Δεν υπάρχει κάποιος να συμβουλευσει, γιατί ο σχολικός σύμβουλος είναι ένας για πέντε χιλιάδες σχολεία. Κι αυτός δεν μπορεί να κάνει την δουλειά του.

Σε παρόμοια τοποθέτηση προχωρά και η πληροφορήτρια με παιδί με ελαφρά νοητική στέρηση. Όπως αναφέρει σχετικά:

Στο δημοτικό δυσκολεύτηκε πάρα πολύ το παιδί. Στο πρώτο σχολείο που την πήγα, δεν είχε παράλληλη υποστήριξη, πήγα να βρω και το σύμβουλο ειδικής αγωγής και μου πρότειναν να αφήσουμε το παιδί στην ίδια τάξη. Εγώ το αρνήθηκα, γιατί το παιδί μπορούσε και έγραφε, ήταν στα πλαίσια της πρώτης δημοτικού, μπορούσε να λειτουργήσει και το πήγα σε άλλο δημοτικό. Εκεί είχε παράλληλη στήριξη, αλλά και οι δάσκαλοι ήταν πιο δεκτικοί και το βοήθησαν λίγο παραπάνω. Αλλά η αλήθεια είναι ότι τα παιδιά αυτά βιώνουν μεγάλη μοναξιά, δεν συναναστρέφονται καλά με τα άλλα τα παιδιά, υπάρχει διαχωρισμός. Οπότε τελικά καταλήγει κανείς στην ειδική εκπαίδευση ως καλύτερη λύση, αν και σε αυτά τα σχολεία θα έπρεπε να ξεχωρίζουν κάποια παιδιά που είναι λίγο καλύτερα, ή έστω στα σχολεία τα κανονικά, αλλά πιστεύω και ότι πρέπει να εκπαιδευτεί και ο κόσμος πιο πολύ, να μάθει να αποδέχεται αυτά τα παιδιά. Εγώ στο Υπουργείο Παιδείας δεν είδα κάποια σχολεία που να λειτουργούν σωστά.

Όπως προκύπτει η διαδικασία της συνεκπαίδευσης, μολονότι είναι αποδεκτή ως τέτοια από τους εμπλεκόμενους, έχει τέτοια ελλείμματα που τη μετατρέπουν από λύση του προβλήματος σε μέρος του εάν δεν συντρέχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις. Όπως τονίζει η διευθύντρια κέντρου επαγγελματικής κατάρτισης:

Η συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρία, με μαθητές χωρίς αναπηρία είναι πολύ θετική και πρέπει να είναι ο πρώτος στόχος. Αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να είναι δυσλειτουργικό και για την τάξη και για το ίδιο το παιδί, οπότε πρέπει να υπάρχει μια εξατομικευμένη παρέμβαση, εξ' ου και τα εξατομικευμένα και ατομικά πλαίσια παρακολούθησης, που είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουν.

Παρόμοια δασκάλα πληροφορήτρια σε γενικό σχολείο της Αθήνας τονίζει σχετικά τα εξής:

Η συνεκπαίδευση βοηθάει απ' την πλευρά της, κυρίως στις περιπτώσεις που το παιδί δεν έχει κάποια προβλήματα νοητικά, είναι απαραίτητο να συνεκπαιδεύεται νομίζω μαζί με τα άλλα τα παιδιά. Ακόμα και σε άλλες περιπτώσεις, δηλαδή εγώ είχα περίπτωση παιδιού, το οποίο μπορεί να μην είχε βέβαια λόγο, αλλά μπορούσε και καταλάβαινε τι του λέγαμε. Είχε ένα δικό του τρόπο, μπορούσε να μας λέει και αυτό τι ήθελε και τι δεν ήθελε. Αυτό το παιδί μπορούσε άνετα να σταθεί και σε μια τάξη/σχολείο τυπικής εκπαίδευσης.

Από την άλλη η πληροφορήτρια με παιδί με σύνδρομο νοητικής στέρησης τονίζει ιδιαίτερες διαστάσεις της συνεκπαίδευσης που φωτίζουν όψεις της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και που δυνητικά δημιουργούν και αναπαράγουν εμπόδια κατά τη διενέργειά της. Αναφέρει σχετικά τα εξής:

Η εμπειρία μου από την συνεκπαίδευση στο δημοτικό ήταν καλή, είχαμε και παράλληλη στήριξη δυο χρονιές, θα μπορούσε να συνεχίσει και το γυμνάσιο έτσι με αυτή τη στήριξη, αλλά θα ήθελε πιο εξειδικευμένα πράγματα. Αλλά στο δημοτικό ήμουν ευχαριστημένη, παρακολουθούσε όλα τα μαθήματα, ήταν καλά. Τα εμπόδια και τα προβλήματα που υπήρξαν ήταν ότι παλιότερα είχε τρεις φωτοτυπίες και ήθελε να τις κάνει και τις τρεις. Είχε όρεξη δηλαδή, γιατί έβλεπε και τα άλλα παιδιά που συμμετείχαν και ήθελε να κάνει πράγματα. Τώρα όμως, επειδή στο σχολείο που πηγαίνουμε και σε όλα τα ειδικά δεν υπάρχει τόση πίεση, ώστε να διαβάζουν να γράφουν κλπ είναι αναλόγως και το επίπεδο του παιδιού. Τώρα τον πιέζω εγώ για να διαβάσει και να γράψουμε. Στο δημοτικό είχαμε και τα άλλα παιδιά που τον πείραζαν, είχαμε και τέτοιες συμπεριφορές. Και πάνω σε αυτό το θέμα υπήρχαν δάσκαλοι που είχαν

καταφέρει να του βρουν το κουμπί και υπήρχαν και δάσκαλοι που δεν τους ένοιαζε και τίποτα και ήθελαν να περνάνε καλά στην τάξη και να μην υπάρχουν προβλήματα. Οι πρώτοι είχαν πολύ καλή αντιμετώπιση, είχαν βρει τι ακριβώς ήθελε και ήταν σχετικά καλά, αλλά υπάρχουν πάντα και οι εξαιρέσεις.

Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι κομβικός. Όπως το θέτει γονέας πληροφορητρια με παιδί με σύνδρομο ευθραύστου Χ:

Το παιδί ήταν καλά, δηλαδή στο δημοτικό ήμασταν καλά και τα παιδιά τον είχαν αποδεχτεί μέσα στην τάξη και υπήρχε το τμήμα ένταξης με τη δασκάλα που ήταν πολύ καλή και οι δασκάλες της κανονικής τάξης ήταν πάρα πολύ συνεργάσιμες και τον βοηθούσαν και προσπαθούσαν να τον εντάξουν και αυτοί μέσα στο κλίμα τις τάξης κλπ. Ήμασταν πολύ καλά δεν είχαμε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα.

Την ίδια στιγμή εκπαιδευτικός με μεγάλη προϋπηρεσία σε ειδικά σχολεία και με παιδί με μυϊκή δυστροφία θέτει μια εξίσου σημαντική διάσταση από τη σκοπιά των ίδιων των εκπαιδευτικών εν σχέση με το ζήτημα της συνεκπαίδευσης. Αναφέρει σχετικά:

Γενικά για τη συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία, με μαθητές χωρίς αναπηρία στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να δοθούν κονδύλια. Αν δεν δοθούν κονδύλια δεν πρόκειται να γίνει τίποτα. Είναι βέβαια και θέμα κουλτούρας, αλλά είναι και θέμα πόσο πιεσμένος αισθάνεται ο κάθε εκπαιδευτικός, ειδικά με τα νέα μέτρα που επιβάλλονται τώρα στους εκπαιδευτικούς πιστεύω ότι από την καλή τους την καρδιά δεν θα κάνουν κάτι. Έχουν μειωθεί οι μισθοί τους, έχει αυξηθεί το ωράριό τους και οι ευθύνες τους απέναντι στα παιδιά. Έχει αυξηθεί ο αριθμός των παιδιών μες στην τάξη, αν έχει λοιπόν τριάντα παιδιά μέσα σε ένα τμήμα και πρέπει ταυτόχρονα να κουλαντρίσεις και ένα παιδί με αυτισμό, με κάποια αναπηρία που είναι συμβατή με ένα ειδικό σχολείο εν πάση περιπτώσει, δεν θα το κάνεις εύκολα, εκτός και αν είσαι «Δον Κιχώτης» ή αν σου συμβαίνει και σένα να υπάρχει άτομο με αναπηρίες στο περιβάλλον σου κλπ.

Πέρα από τα επιμέρους ζητήματα που φανερώνουν οι αφηγήσεις των πληροφορητών, αυτό που προκύπτει είναι ότι με τις κατάλληλες προϋποθέσεις πάντοτε η συνεκπαίδευση είναι μια καλοδεχούμενη πρακτική από όλους τους εμπλεκόμενους. Όπως το θέτει μια γονέας με παιδί με εγκεφαλική παράλυση:

Νομίζω το βοηθάει το δικό μου το παιδί να είναι σε ένα γενικό σχολείο και αυτό το σχολείο, επειδή έχει και το τμήμα ένταξης έχει ποικιλία στις μορφές αναπηρίας, την βοηθάει να είναι και κοντά στο σπίτι, τα άλλα παιδάκια τα βοηθάει γιατί εξοικειώνονται, οι δάσκαλοι δεν ξέρω αν κερδίζουν κάτι, μάλλον νιώθουν ότι τους επιβάλλεται κάτι που δεν ξέρουν να το χειριστούν, παρ' ολ' αυτά οι δάσκαλοι ζουν μεγαλειώδεις στιγμές όταν το παιδί σηκώνεται και λέει το ποίημα, ας πούμε, η οποία δασκάλα όμως δεν έχει κάνει κάτι για αυτό δηλαδή φαντάζομαι ότι αν προχωρήσει το παιδί θα έχουμε πολλούς ευεργέτες από το σχολείο.

Μολονότι η διαδικασία της συνεκπαίδευσης είναι κοινώς αποδεκτή η ίδια η διαδικασία της ειδικής εκπαίδευσης γίνεται αντιληπτή ως μια ανάγκη από την οποία δεν μπορεί κάποιος να ξεφύγει εύκολα όταν δεν συντρέχουν μια σειρά από προϋποθέσεις. Σύμφωνα με τον καθηγητή φιλόλογο σε ειδικό σχολείο:

Η ειδική εκπαίδευση είναι ουσιαστικά μια ανάγκη. Σε έναν ιδανικό κόσμο όπου το άτομο με αναπηρία θα είχε όλες τις παροχές που έχει ανάγκη, τότε θα μπορούσαν όλα τα άτομα με αναπηρία να ενταχθούν στη γενική εκπαίδευση. Η ειδική εκπαίδευση μπορεί να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες των μαθητών ομαδοποιώντας τους μαθητές και φυσικά χαμηλώνοντας το κόστος. Η εξάλειψη των διακρίσεων δεν αφορά μόνο στη χωριστή εκπαίδευση. Είναι θέμα κουλτούρας και πολιτισμού και δεν είναι μόνο το χωριστό σχολείο που δεν βοηθάει. Έτσι νομίζω ότι η συνεκπαίδευση είναι εφικτή αλλά σε μικρό βαθμό. Δεν αρκεί μόνο να βάλεις ένα άτομο με αναπηρία και συγκεκριμένα π.χ. με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μέσα σε μία τάξη, χρειάζεται να υπάρχει το βοηθητικό προσωπικό, να υπάρχει υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό, ψυχολόγο και εν τέλει να υπάρχει και ενδοσχολική ή ενδο υπηρεσιακή επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς για το πως θα μπορούσαν να προσφέρουν τα καλύτερα εκπαιδευτικά ερεθίσματα και να εντάξουν ουσιαστικά το μαθητή με αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αν βάλεις ένα μαθητή με αναπηρία σε μία

τάξη με 25 άλλους μαθητές χωρίς υποστήριξη, το μόνο που κάνεις είναι να προσθέτεις ένα άγχος στον εκπαιδευτικό που στην καλύτερη περίπτωση θα βλέπει το μαθητή αυτό σαν βάρος.

Από την άλλη η πληροφορήτρια, σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού για άτομα με τυφλότητα θέτει και άλλες διαστάσεις που χρήζουν προσοχής από τους αρμόδιους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Η ίδια εξηγεί:

Η ειδική εκπαίδευση αν γίνεται σωστά στοχευμένα και από ανθρώπους σωστά καταρτισμένους βεβαίως και βοηθάει στην εξάλειψη των διακρίσεων γιατί όσο πιο καλά είναι εκπαιδευμένο ένα άτομο με αναπηρία και εφοδιασμένο με τα κατάλληλα εφόδια τόσο πιο εύκολα επιβιώνει στην κοινωνία. Βέβαια, η συνεκπαίδευση σαν φιλοσοφία είναι στόχος όλων, δεν είναι τυχαίο ότι και η συνθήκη για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία το βάζει μέσα ως βασική προϋπόθεση, το θέμα είναι ότι δεν υπάρχει δουλεμένο πλαίσιο για να μπορέσουν τα παιδιά με αναπηρία να σταθούν μέσα σε ένα γενικό σχολείο χωρίς διακρίσεις και χωρίς εμπόδια, εάν δουλευτεί όλο αυτό το κομμάτι σωστά αποκτήσουμε την υλικοτεχνική υποδομή έχουμε καταρτισμένους εκπαιδευτικούς που θα υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης και τα παιδιά μούνε σε μια φιλοσοφία ότι είναι ο συμμαθητής μου, είναι τυφλός αλλά είναι συμμαθητής μου τότε ναι η συνεκπαίδευση είναι ό,τι καλύτερο.

Κατά συνέπεια, όπως προκύπτει από τις αφηγήσεις των πληροφορητών κύρια προτεραιότητα δίνεται στη γενική εκπαίδευση ενώ η ειδική μολονότι χρήσιμη έρχεται σε δεύτερη μοίρα. Τούτο υποκρύπτει μια διάθεση αποφυγής της ιδρυματοποίησης και γκετοποίησης των ατόμων με αναπηρία αλλά και μια έμμεση κριτική στο γεγονός ότι τα «κανονικά» σχολεία για να αίρουν τις διακρίσεις πρέπει να στηριχθούν και να διαπνέονται από κουλτούρα ισότητας και ισοτιμίας. Όπως το θέτει ο γονέας με παιδί με σύνδρομο down ερωτώμενος για τους μηχανισμούς στήριξης:

Όχι μόνο δεν επαρκούν, θα έλεγα αντίθετα ότι έχουν σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις στην εξέλιξη των παιδιών, δηλαδή, ο χρόνος παραμονής μέσα σε ένα ειδικό σχολείο αποτελεί ένα είδος ιδρυματοποίησης, με

όποιες συνέπειες έχει αυτό τόσο για το παιδί όσο και για το κοινωνικό περιβάλλον. Όλες οι άλλες ελλείψεις επίσης είναι χαρακτηριστικό μιας τυπικής διαδικασίας που γίνεται. Να περάσει μερικά χρόνια στο σχολείο, άντε σε ένα Γυμνάσιο και από κει και μετά είναι ανύπαρκτη η εκπαίδευση.

Στην ίδια επιχειρηματολογία, θέτοντας, ωστόσο, και ευρύτερα ζητήματα που άπτονται της κουλτούρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κινείται και ο πληροφορητής, αναπληρωτής καθηγητής σε ειδικό σχολείο της επαρχίας. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

Ναι έχω να πω άλλες δυο κουβεντούλες, απλά θεωρώ ότι η ειδική αγωγή είναι ένας ευαίσθητος τομέας και πρέπει όλοι να πέσουμε πάνω στην ειδική αγωγή γιατί έχουμε μόνο όφελος και μόνο κέρδος. Πολλά από αυτά τα παιδιά σε παλιότερα χρόνια θεωρώ ότι δεν είχαν το σπίτι τους, το σπίτι τους για μένα είναι το σχολείο, και αν ρωτήσετε την εποχή των πατεράδων μας των παππούδων, μας παιδιά που είχαν μαθησιακές δυσκολίες θεωρούσαν ότι ήταν οι περίγελοι του χωριού, τους κοροΐδευαν τους πήγαιναν σε μια πλατεία οι «έξυπνοι» προσπαθούσαν να τα υποτιμήσουν ή να τα κοροϊδέψουν εις βάρος τους χωρίς να ξέρουν ουσιαστικά ότι αυτό είναι ένα ευαίσθητο κομμάτι που πρέπει να το χειριστούν τελείως διαφορετικά. Θεωρώ ότι τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει μεγάλα βήματα ειδικά στην ειδική αγωγή. Πλέον προσπαθούμε τα παιδιά αυτά να τα κοινωνικοποιήσουμε, να ενταχθούν μέσα στο κοινωνικό σύνολο, προσφέρουμε όλοι οι εκπαιδευτικοί πραγματικά κάτι παραπάνω γιατί νιώθουμε ότι η ειδική αγωγή είναι ευαίσθητος τομέας και πρέπει όλοι εμείς σαν άνθρωποι να αντιμετωπίζουμε αυτά τα παιδιά σαν ίσος προς ίσο και όχι ως κάτι διαφορετικό, και όχι σαν περίγελοι ή να βρούμε την ευκαιρία να δείξουμε την εξυπνάδα μας πάνω σε αυτά τα παιδιά. Και θεωρώ σημαντικό πρόβλημα ότι αυτά τα παιδιά και μετά έχουν μεγάλες δυσκολίες στο να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο και ιδιαίτερα στον επαγγελματικό τομέα, στο να μπορέσουν να ασκήσουν κάποιο επάγγελμα. Πρέπει εμείς να ευαισθητοποιηθούμε σαν κοινωνία και να μπορέσουμε να αγκαλιάσουμε αυτά τα παιδιά και αν μπορούμε αυτό το μήνυμα να το περάσουμε σε όλους, και σ αυτούς που γνωρίζουμε, ώστε να κάνουμε βήματα προόδου, να τα εντάξουμε αυτά

τα παιδιά μας στο κοινωνικό σύνολο, και να τους δώσουμε την ευκαιρία αυτά που γνωρίζουν και τις γνώσεις που παίρνουν μέσα από την πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση να την κάνουν πράξη και όχι να μείνουν στον θεωρητικό τομέα. Και φυσικά σε καμία περίπτωση αυτά τα παιδιά δεν είναι για ίδρυμα, να σταματήσουμε να σκεφτόμαστε ότι η ιδρυματοποίηση θα λύσει το πρόβλημα. Πρέπει να τα εντάξουμε στο κοινωνικό σύνολο. Ευχαριστώ αυτά έχω να πω τίποτα παραπάνω.

Η τοποθέτηση του ως άνω πληροφορητή έρχεται να φωτίσει το γεγονός ότι η εκπαιδευτική διαδικασία για τα άτομα με αναπηρία χρειάζεται να είναι πρώτα μια διαδικασία κοινωνικοποίησης σε ένα περιβάλλον που θα προωθεί την ισότητα και την ισοτιμία. Η λογική ακολουθία που προκύπτει αφορά το συντονισμό εκείνων των δράσεων που θα εκβάλλουν στην εγκαθίδρυση αυτής ακριβώς της διαδικασίας. Συνεπώς ο συντονισμός των εμπλεκόμενων φορέων είναι απαραίτητος, πράγμα, ωστόσο, που αμφισβητείται εν τοις πράγμασι. Όπως το θέτει διευθύντρια με 27χρονη εμπειρία σε θέματα εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία:

Δεν υπάρχει και ο καλύτερος συντονισμός μπορώ να πω μεταξύ των εκπαιδευτικών δομών. Να σας πω ένα μεγάλο πρόβλημα που υπάρχει πρώτα απ' όλα. Μέχρι πριν δύο τρία χρόνια, υπήρχε πολύ σοβαρό πρόβλημα, τα παιδιά μετά το δημοτικό πήγαιναν στα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης των ιδρυμάτων. Όταν έγιναν τα ΕΕΚ, πριν μια δεκαετία, άρχισαν τα ΚΕΔΔΥ να παραπέμπουν σε εμάς τα περιστατικά. Σε κάποια φάση δεν υπήρχε αναλογία μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή το μαθητικό δυναμικό των αναπήρων μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση πείτε ότι ήταν 1000 άτομα, οι σχολικές δομές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μπορούσαν να απορροφήσουν τα 400 παιδιά. Οι γονείς με πολύ μεγάλη αγωνία έψαχναν σε ποιο σχολείο θα πάνε τα παιδιά τους. Εμείς εξυπηρετούσαμε και παιδιά από τη δυτική Θεσσαλονίκη γιατί δεν υπήρχαν δομές εκεί, υπήρχαν μόνο δύο ΕΕΚ που έπρεπε να καλύψουν τις ανάγκες παιδιών, όλης της δυτικής Θεσσαλονίκης. Δεν υπήρχε συνέχεια δηλαδή στην εκπαίδευση μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας. Θεωρώ ότι πρέπει να γίνει κι άλλος αριθμός σχολικών μονάδων στην

δευτεροβάθμια που να εξυπηρετεί τα παιδιά. Πρέπει να υπάρχει συνέχεια, τελειώνει το παιδί το δημοτικό θα πάει είτε σε ΤΕΙ, είτε σε ΕΕΚ είτε σε ειδικό γυμνάσιο. Δεν υπήρχε, οι γονείς ψάχνουν, δεν υπάρχει συντονισμός και να τους πούνε εσύ μένεις εκεί, το παιδί σου έχει αυτήν την αναπηρία και θα πρέπει να πας εκεί.

Σημαντική διάσταση ως προς το συντονισμό είναι και η ίδια η διαδικασία της εξατομικευμένης προσέγγισης του ατόμου με αναπηρία. Σε σχετική ερώτηση η διευθύντρια δομής επαγγελματικής κατάρτισης απαντά ως εξής:

Οι υπάρχουσες δομές και οι μηχανισμοί στήριξης δεν μπορούν να καλύψουν τις εξατομικευμένες ανάγκες. Και υπάρχουν και ορισμένες φερ' ειπείν μια ομάδα όπως είναι τα παιδιά με επίκτητες εγκεφαλικές βλάβες, που υπάρχει πλήρης άγνοια των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Και ενώ θα μπορούσαν να εντάσσονται στα σχολεία, υπάρχουν ιδιαίτερα προβλήματα, τόσο στη γνωστική τους ικανότητα, στη μάθηση και στην ένταξή τους στο περιβάλλον του σχολείου, στην κοινωνικοποίηση, στις παρέες τους με τα άλλα παιδιά, πράγματα που θα μπορούσαν να είχαν προβλεφθεί με μια πιο καλή και συντονισμένη παρέμβαση.

Συντονισμός δε σημαίνει μονάχα πρόβλεψη ή αντιστοιχία μεταξύ των σχετικών δομών αλλά και συνέχεια αναφορικά με την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως επισημαίνει σχετικά μια πληροφορήτρια κοινωνική λειτουργός με δεκαετή πείρα στην ειδική εκπαίδευση:

Στην ειδική αγωγή, εντάξει το «δυσκολεύονται» είναι σχετικό γιατί παρόλο που η ύλη είναι η ίδια με της ειδικής αγωγής στο γυμνάσιο που είμαι εγώ τώρα, δεν υπάρχει άλλο πρόγραμμα δεν υπάρχουν άλλα βιβλία, όπως θα έπρεπε, το παλεύουνε και οι καθηγητές το παλεύουνε και τα παιδιά. Βέβαια αν είναι ένα παιδί και βαρήκοο και είναι και από άλλη χώρα ας πούμε, το μόνο που κάνει στο σχολείο είναι να παίζει και να παρακολουθεί στον πίνακα ό,τι μπορεί, ό,τι μπορεί να πάρει. Αναφορικά με τον συντονισμό των δομών γίνεται ό,τι λέει το υπουργείο, κανείς δεν κάνει ό,τι νομίζει, ό,τι του δίνει το υπουργείο, απλά τώρα ξεκίνησε υποτίθεται, διάβαζα τις προάλλες μια αναφορά που έλεγε ότι επιτέλους θα αποφασίσει τουλάχιστον να υπάρχει μια συνέχεια στις

ειδικότητες, δηλαδή το ειδικό γυμνάσιο να έχει τέτοιες ειδικότητες που θα μπορεί το παιδί στο ειδικό λύκειο να ακολουθήσει τις ίδιες και να εξελιχθεί. Αυτό μπορεί και να μην υπήρχε μέχρι τώρα, δηλαδή μπορεί το ένα σχολείο, το γυμνάσιο να είχε υπολογιστές, και το επόμενο σχολείο να είχε, παράδειγμα λέω τώρα που δεν είχε, ζωγραφική ας πούμε. Τρέχα γύρευε.

Το γεγονός της σημαντικότητας της συνέχεις της δομής υπογραμμίζεται και από τον πληροφορητή αναπληρωτή καθηγητή σε ειδικό ΕΠΑΛ ο οποίος εστιάζει στις αρνητικές επενέργειες της απουσίας συντονισμού στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όπως επισημαίνει σε σχετική ερώτηση για το συντονισμό των εκπαιδευτικών δομών:

Κοιτάζτε τι συμβαίνει, ας πούμε εγώ που είμαι στο ΕΠΑΛ ειδικής αγωγής, οι ειδικότητες που έχει το ΕΠΑΛ ειδικής αγωγής είναι διαφορετικές από τις ειδικότητες που έχει το ΤΕΕ ειδικής αγωγής, επομένως λοιπόν είναι αναγκασμένο το παιδί που θα τελειώσει το ΤΕΕ, που είναι ουσιαστικά η πηγή μας, το γυμνάσιο για να έρθουν στο λύκειο, θα πρέπει ουσιαστικά να αλλάξουν ειδικότητα, γιατί έχει άλλες ειδικότητες το γυμνάσιο άλλες το λύκειο. Κι αν αλλάξουν ειδικότητα θα πρέπει να ξεκινήσουν από την πρώτη λυκείου, είναι πενταετής πάλι η φοίτηση, συγγνώμη, είναι τέσσερα χρόνια η φοίτηση στο λύκειο, και τα παιδιά που έρχονται από το ΤΕΕ με την ίδια ειδικότητα και συνεχίζουν στο λύκειο, η φοίτηση τους πηγαίνουν στην δευτέρα λυκείου είναι τρία χρόνια, αν όμως έχουν διαφορετική ειδικότητα στο ΤΕΕ και έρθουν μετά στο λύκειο, μετά θα αναγκαστούν να ακολουθήσουν την εκπαίδευση από την πρώτη λυκείου, δηλαδή ουσιαστικά θα κάνουν τέσσερα χρόνια, με αποτέλεσμα πολλά παιδιά από αυτά τι να κάνουν, να αρνούνται συν ένα έτος και να επιλέγουν ή να πηγαίνουν σε ειδικότητες που δεν θέλουν ή ακόμα και να εγκαταλείπουν και την φοίτηση τους στο σχολείο. Γιατί πλέον δεν είναι υποχρεωτική η φοίτηση μέχρι το λύκειο είναι μέχρι το γυμνάσιο.

Αυτό που φανερώνουν οι αφηγήσεις των πληροφορητών για το ζήτημα του συντονισμού είναι ότι στην ουσία εμμέσως, πλην σαφώς η προβληματική του λειτουργία δημιουργεί εμπόδια στην ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην

εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως συνοπτικά το θέτει η πληροφορήτρια υπεύθυνη του υπουργείου για ζητήματα ειδικής εκπαίδευσης:

Υπάρχει ένας συντονισμός ο οποίος όμως δεν είναι επαρκής και συχνά δημιουργούνται και προβλήματα σε απλά καθημερινά θέματα όπως η τοποθέτηση του υποστηρικτικού μηχανισμού ή η αξιολόγηση ενός παιδιού προβλήματα όμως ουσιαστικά προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υπάρχει διασύνδεση και επικοινωνία αλλά όχι αυτή που θα έπρεπε να υπάρχει.

Από την άλλη, η έννοια του συντονισμού δεν αφορά μονάχα στην λειτουργία των σχετικών δομών αλλά εμπεριέχει και τη διάσταση της συνεργασίας των άμεσα εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή των γονέων και των εκπαιδευτικών. Η συνεργασία αυτή είναι κρίσιμη καθόσον ανάλογα με την ποιότητα της είτε συμπληρώνει τις ανεπάρκειες του ελλειμματικού συντονισμού είτε βελτιώνει ακόμα περισσότερο όψεις της εκπαιδευτικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία. Όπως αναφέρει ο γονέας με παιδί με σύνδρομο down, όταν ερωτήθηκε για τη συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς:

Όχι μόνο επιβάλλεται, αλλά θα έλεγα ότι υπάρχει και από την πλευρά τους, η διάθεση γι' αυτήν την συνεργασία και την αμοιβαία συμπλήρωση από ιδέες, από πράγματα. Για μας τουλάχιστον είναι εξαιρετικά σημαντικό ότι έτυχε τόσο το πρόσωπο που είναι διευθυντής στο σχολείο, όσο και ένα μεγάλο μέρος των διδασκόντων να είναι άνθρωποι οι οποίοι έχουν ήθος, διάθεση για προσφορά, κουράγιο, σε αντίθεση βέβαια με αυτά που απολαβαίνουν οι ίδιοι.

Η σχέση με τους δασκάλους και τους καθηγητές των ατόμων με αναπηρία είναι από τις πλέον κομβικές για την άμβλυνση των εμποδίων που ορθώνονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η ως άνω μαρτυρία δεν ισχύει, ωστόσο, παντού με τον ίδιο τρόπο. Όπως εξηγεί σχετικά γονέας παιδιού με αυτισμό:

Κοιτάζτε, έχω τη χαρά και είμαι και πρόεδρος του συλλόγου γονέων του σχολείου που φοιτά ο γιος μου αλλά υπάρχει μια υποτυπώδης επικοινωνία, δυστυχώς δεν μπορούμε να συνεργαστούμε καλά, δεν μπορούν να μας πούνε ας πούμε τι κάνουν στο μάθημα τους, πως περνάνε, τι κάνουνε, ποια είναι η πρόοδος τους. Το ζήτημα το μεγάλο

είναι αυτό, ότι δεν επικοινωνούμε με τους δασκάλους, δεν μπορούμε να επικοινωνήσουμε, μια φορά στο τόσο που θα μας φωνάξουν, θα μας πούνε πέντε πράγματα και αυτό είναι, δεν γνωρίζουμε, δεν έχουμε συνεργασία, δυστυχώς. Όσο και να προσπαθούμε, να ζητάμε έστω να υπάρχει κάποια ενημέρωση έστω και γραπτή, το πρόγραμμα του παιδιού, τι έκανε σήμερα ας πούμε, τι μάθημα έκανε, τι ακριβώς παρακολούθησε, πήγανε μια βόλτα, κάνανε γυμναστική, κάνανε λογοθεραπεία, τι; Δεν υπάρχει αυτή η επικοινωνία, είναι λίγοι οι δάσκαλοι οι οποίοι έχουν εντάξει αυτό στην καθημερινότητα τους, έστω και γραπτά, με ένα τετράδιο επικοινωνίας που το λέμε. Ζητήσαμε να γίνει απ όλους τους δασκάλους αυτό, να έχουν όλοι οι γονείς πρόσβαση να μαθαίνουν τι κάνουν τα παιδιά, ο καθένας όπως το αντιλαμβάνεται για τον λόγο ότι δεν έχουμε χρόνο, εμείς προσέχουμε τα παιδιά σας, δεν μπορώ να κάθομαι να γράφω. Τώρα πόσο χρόνο θα πάρει να γράψει δυο σειρές πράγματα δεν ξέρω.

Αυτό που τονίζεται εκάστοτε, άλλοτε ρητά και άλλοτε άρρητα αφορά στο γεγονός μιας αποτελεσματικής συνεργασίας η οποία γίνεται αντιληπτή ως το ζητημα-κλειδί για την λειτουργική ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως εξηγεί σχετικά διευθυντής σχολείου με πολύχρονη εμπειρία στην ειδική αγωγή στην ερώτηση για τη συνύπαρξη παιδιών δίχως αναπηρία με αυτά με αναπηρία:

Εξαρτάται από τις συνθήκες που κυριαρχούν. Δηλαδή για παράδειγμα δεν μπορεί να υπάρχει ένα σχολείο χωρίς να υπάρχει το τμήμα ένταξης. Σήμερα είναι αναγκαίο το τμήμα ένταξης περισσότερο από κάθε άλλη περίπτωση. Γιατί ο ειδικός παιδαγωγός δεν είναι να λαμβάνει μόνο παιδάκια με οφθαλμοφανή θα έλεγα προβλήματα, δηλαδή να είναι ανάπηρο το παιδάκι. Αν έχει μια κινητική αναπηρία μπορεί να έρθει στο γενικό σχολείο αλλά χρειάζεται μια υποστήριξη. Μην ξεχνάμε ότι τώρα έχουμε παιδιά αυτιστικά που έρχονται και μπορούν να μπουν στην γενική παιδεία. Στην αρχή είναι πάρα πολύ δύσκολο αλλά με την βοήθεια του τμήματος ένταξης, το παιδί αυτό θα μπορέσει να προσαρμοστεί. Το μεγαλύτερο πρόβλημα τα τελευταία χρόνια είναι τα ΔΕΠ, δηλαδή διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα, και θα έλεγα ότι είναι απ τα ποιο δύσκολα. Εάν υπάρχει τμήμα ένταξης, πάλι με την

συνεργασία των εκπαιδευτικών, πάλι με την συνεργασία του σχολείου, αντιμετωπίζονται αρκετά ικανοποιητικά τα θέματα. Η άποψη μου είναι ότι πάντοτε σε ένα οποιοδήποτε σχολείο, το κάθε παιδί δεν είναι πρόβλημα ενός εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης ή του εκπαιδευτικού που το έχει αναλάβει, αφορά όλο το σχολείο. Γιατί αν μια χρονιά ένας εκπαιδευτικός την επόμενη θα το αναλάβει άλλος, και έτσι πρέπει να το βλέπουμε σαν κάτι που αφορά όλο το σχολείο, και όλοι να συμμετέχουν στην διαδικασία προσαρμογής αυτού του παιδιού. Γιατί δεν είναι μόνο το τι γίνεται μέσα στην τάξη, είναι πολύ σημαντικό κομμάτι και το τι γίνεται εκτός τάξης. Την ώρα του διαλλείματος. Δεν μπορείς να αφήσεις το παιδί παρκαρισμένο κάπου, ή να μην το παρακολουθείς έστω έμμεσα, γιατί πολλά απ αυτά τα παιδιά δεν έχουν επίγνωση των ορίων και δεν προφυλάσσουν τον εαυτό τους πολλές φορές από ένα ενδεχόμενο ατύχημα. Ή ακόμα και στο προαύλιο πολλές φορές, και τώρα που βιώνουμε τα τελευταία χρόνια, υπάρχει το λεγόμενο bullying. Αυτά τα παιδιά είναι εύκολα θύματα. Άρα πρέπει να τα προσέχουμε σε εισαγωγικά, αλλά πρέπει να μάθουν και τα ίδια σιγά-σιγά να προσέχουν τον εαυτό τους, έτσι. Να συνειδητοποιήσουν ότι έχουν δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις.

Δεν είναι λίγες οι φορές που οι γονείς αντιμετωπίζουν τη συνεργασία ως μέσο «κατάρτισης» και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών ελλείψει του κατάλληλου προσωπικού. Όπως το θέτει γονέας με παιδί με αυτισμό:

Η σχέση με τους δασκάλους είναι μια σχέση διπλωματίας. Δηλαδή καμιά φορά προσπαθούμε όσο μπορούμε να είμαστε κοντά τους στην αρχή κιόλας. Προσπαθούμε να τους δώσουμε ό,τι μπορούμε προκειμένου να κάνουν σωστά την δουλειά τους, και σε ένα βαθμό προσπαθούμε να αντικαταστήσουμε κάποιους θεσμούς που θα έπρεπε να υπάρχουν, δηλαδή να πάμε εμείς σαν γονείς να τους ενημερώσουμε τι είναι αυτισμός. Αυτό θα έπρεπε να γίνει από άλλες πλευρές.

Η έλλειψη και η υστέρηση σε εκείνο το υπόβαθρο που καθιστά τη συνεργασία γονέα και εκπαιδευτικού αναποτελεσματική γίνεται παραπάνω από φανερή στην κάτωθι αναφορά γονέα πληροφορητή με παιδί με νοητική υστέρηση:

Ναι εγώ είμαι απ τους τυχερούς γονείς βέβαια που έχω ένα παιδί που είναι επικοινωνιακό, δεν ανήκει στον αυτισμό. Έχει μεν νοητική αλλά έχει πολύ καλό νοητικό λόγο, και είναι αρκετά λειτουργικό. Σίγουρα παιδιά που έχουνε βαρύτερα προβλήματα όπως τον καθαρό αυτισμό, που ανήκουν πραγματικά στο αυτιστικό φάσμα έχουν σοβαρά προβλήματα, και δεν μπορούν να λειτουργήσουν πολλά πράγματα. Και οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν αλλά δεν τους δίνεται ούτε το κατάλληλο υλικό, ούτε η κατάλληλη εκπαίδευση, τουλάχιστον στην δευτεροβάθμια. Σε γενικό σχολείο υπάρχουνε διακρίσεις, υπάρχουνε διακρίσεις στα ΑμεΑ και ως προς το σύστημα και ως προς την αποδοχή μες στην τάξη, υπάρχουνε εκπαιδευτικοί που σε πολλές περιπτώσεις δεν δέχονται παιδιά μέσα στο τμήμα τους, ή τα αφήνουν ελεύθερα έξω και δεν τα βάζουν μέσα στο πλαίσιο της τάξης, υπάρχουν προβλήματα. Και το λέω από ποια άποψη, εκτός από το παιδί μου είμαι και πρόεδρος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων αλλά πέραν τούτου ασχολούμαστε κάποιοι άνθρωποι και με το δίκτυο ειδικών σχολείων, προσπαθούμε να βρούμε και ανθρώπους που έχουν παιδιά στην παράλληλη στήριξη και προσπαθούμε να τα εντάξουμε στην γενική παιδεία. Οπότε υπάρχουν πολλά περιστατικά τα οποία έχουνε αποκλεισμό.

Αν και οι ως άνω αναφερόμενες ελλείψεις είναι σημαντικές, άλλες μαρτυρίες γονέων φανερώνουν ότι αυτές δεν αποτελούν τον κανόνα στο πλαίσιο ενός ευρύτερου και σύνθετου ζητήματος. Όπως επισημαίνει γονέας με παιδί με διάχυτη διαταραχή:

Ναι μας ενημερώνουν. Έχω εβδομαδιαία ενημέρωση απ' τους δασκάλους πχ ότι δεν συμμετέχει ας πούμε στην εργοθεραπεία, ότι δεν συμμετέχει στο λόγο, ότι είχε δυσκολίες να πάει στην ψυχολόγο, τώρα σιγά-σιγά αρχίζει και συμμετέχει. Γι' αυτά με ενημερώνουν κάθε βδομάδα, ή αν συμβεί κάτι ας πούμε ότι είναι επιθετικός, αμέσως με παίρνουν τηλέφωνο και μου το λένε.

Εν γένει η συνεργασία δεν αμφισβητείται, είναι, ωστόσο, τέτοια η φύση του προβλήματος που οι γονείς επιθυμούν περισσότερη συνεργασία, ακόμα και όταν την έχουν. Ο γονέας με παιδί με κινητική καθυστέρηση εξηγεί:

Θα ήθελα πιο τακτική ενημέρωση και πιο τακτική συνεργασία στο σχολείο μας, έπρεπε σχεδόν να επιβάλλω μια φόρμα επικοινωνίας ανάμεσα στους γονείς και τους δασκάλους, εγώ είχα πει στον δικό μας δάσκαλο ότι δεν μπορεί το παιδί να μου πει τι κάνετε στο σχολείο, θα γράφετε σε ένα τετράδιο και θα μου λέτε τι κάνετε κάθε μέρα, αυτό πρέπει να λειτουργεί σαν σύστημα στο σχολείο, κανονικά να έχουν όλοι οι γονείς ενημέρωση, οι δάσκαλοι δεν δείχνουν να θέλουν να δίνουν λεπτομερείς αναφορές για το τι έχει κάνει το παιδί αυτό, είτε επειδή δεν αποδίδουν όπως θα έπρεπε γιατί το θεωρούν μια υποχρέωση παραπάνω από τα καθήκοντα τους τι να σας πω δεν μπορώ να καταλάβω τον λόγο είτε επειδή θεωρούν ότι τους κάνουμε έλεγχο με αυτόν τον τρόπο.

Στο πλαίσιο αυτό οι γονείς δε φαίνεται να μένουν άπραγοι αλλά αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο και πρωτοβουλίες στην κατεύθυνση της βελτίωσης της σχολικής ζωής. Όπως εξηγεί μητέρα με παιδί στο φάσμα του αυτισμού:

Πάλι είναι δική μας πρωτοβουλία και του δασκάλου, έχουμε κάνει διάφορα προγράμματα κοινωνικοποίησης του παιδιού, με ομαδούλες μέσα στην τάξη οι οποίες μεταφέρθηκαν, γενικεύτηκαν στην αυλή, στο προαύλιο γιατί το κυριότερο πρόβλημα των παιδιών, των παιδιών με αυτισμό εννοώ επειδή είναι αδύνατο εντελώς το διάλειμμα και εκεί έχουν πολλές δυσκολίες στο να ενταχθούν, κάναμε ειδικά προγράμματα, παρεμβάσεις με την συνεργασία των δασκάλων. Αυτή τη στιγμή το παιδί είναι πλήρως ενταγμένο, έχει δύο φίλους, χρησιμοποιήσαμε όλες τις παρεμβάσεις που βιβλιογραφικά αναφέρονται, υπάρχουν αυτή τη στιγμή βοηθοί συμμαθητές, οι οποίοι κάθονται δίπλα του και όταν το παιδί διασπάται το καθοδηγούν. Ο δάσκαλος σε συνεργασία και με την παράλληλη στήριξη κάνουνε συγκεκριμένες τεχνικές και παρεμβάσεις για την διάσπαση του, για την απορύθμιση του, για την ρύθμιση του άγχους του. Αυτή τη στιγμή υπάρχει μια πάρα πολύ καλή συνεργασία όπως σας είπα, και το παιδί δέχεται παρεμβάσεις μέσα στο σχολείο.

Η ίδια πληροφορήτρια συνεχίζοντας εξηγεί ακόμα περισσότερο τη χρησιμότητα της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς στο πλαίσιο μιας συνολικότερης πολιτικής για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής καθημερινότητας των ατόμων με αναπηρία:

Όπου υπήρξαν οι ελάχιστες προϋποθέσεις γιατί η συνεκπαίδευση, σήμερα την λέμε συμπερίληψη, παλιά την λέγαμε ένταξη, ενσωμάτωση, δεν έχει σημασία η ορολογία, το να συνυπάρχουν δηλαδή μαθητές με αναπηρία με μαθητές χωρίς αναπηρία εξαρτάται από κάποιες προϋποθέσεις. Αυτές οι προϋποθέσεις σας είπα και προηγουμένως και για την επιμόρφωση και για το εποπτικό υλικό, συνήθως δεν υπάρχουν στα γενικά σχολεία. Εξαίρεση θα είναι αν κάπου υπάρχουν. Αν όμως υπήρχε ελάχιστη γνώση από τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής και καλή υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής που φυσικά είναι εξειδικευμένοι και όπου βεβαίως υπήρχε η συνεργασία των γονέων γιατί είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας αυτός, η συνεκπαίδευση λειτούργησε. Αλλά ας σκεφτούμε αυτές οι προϋποθέσεις σε πόσα σχολεία υπάρχουν; Σε λίγα. Θεωρώ δηλαδή ότι η συνεκπαίδευση δεν λειτουργεί γιατί δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις, δεν έχει ξεκινήσει μια διαδικασία οι προϋποθέσεις να δημιουργούνται.

Είναι κάτι παραπάνω από προφανές ότι τα εμπόδια που συναντούν τα άτομα με αναπηρία στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης συνεχίζονται και στο επίπεδο της μεταλυκειακής καθόσον η κουλτούρα που τη διέπει αναπαράγει στην ουσία το ίδιο σύστημα αποκλεισμού και εμποδίων. Όπως εξηγεί σχετικά η σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού τυφλών:

Κοιτάζτε να δείτε υπάρχει νομοθεσία που τους καλύπτει το 5% ατόμων με ειδικές αναπηρίες μπαίνει στο πανεπιστήμιο χωρίς εξετάσεις. Το θέμα δεν είναι να μπει στο πανεπιστήμιο το θέμα είναι να υπάρξει ο μηχανισμός αυτός που θα τον υποστηρίξει στο πανεπιστήμιο, ήμουν στο Τελ Αβίβ πριν λίγες ημέρες, πραγματικά εντυπωσιάστηκα υπάρχει μια μονάδα σαν αυτή που έχει κάνει ο κύριος Κ, ο οποίος αντιμετωπίζει τεράστια προβλήματα να την λειτουργήσει, ο φοιτητής με αναπηρία πηγαίνει και υποστηρίζεται από το σύγγραμμα του από τον τρόπο που θα το πάρει την κινητικότητα του μέσα στην σχολή τα πάντα. Πρέπει λοιπόν ο φοιτητής να υποστηριχτεί μέσα στο πανεπιστήμιο και ταυτόχρονα να βρει μηχανισμούς ώστε όταν τελειώσει να μην ακολουθήσει ένα επάγγελμα που δεν σπούδασε,

όχι ότι δεν συμβαίνει σε όλους μας αλλά ένας λόγος παραπάνω στα παιδιά που αντιμετωπίζουν μια αδυναμία.

Στην ίδια κατεύθυνση επιχειρηματολογεί και ο διευθυντής σχολικής μονάδας με πολυετή πείρα στην ειδική αγωγή:

Τα άτομα με αναπηρία δεν διευκολύνονται στην πρόσβαση τους στην μεταλυκειακή εκπαίδευση. Υπάρχουν τεράστιες δυσκολίες. Πριν λίγες εβδομάδες είχαμε την περίπτωση ενός φοιτητή από την Θεσσαλονίκη ο οποίος είναι τυφλός, και δεν του επέτρεψε η σχολή ενώ είχε περάσει, να γραφτεί. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τα πράγματα είναι ακόμη πάρα πολύ πίσω. Δηλαδή μετά το λύκειο υπάρχει το χάος για αυτά τα παιδιά. Δεν λέω ότι θα μπουν όλοι στα πανεπιστήμια, αλλά μετά το λύκειο παράδειγμα τι θα κάνει αυτός ο μαθητής; Θα κλειστεί σε τέσσερεις τοίχους να βλέπει τηλεόραση, να παίζει κομπιούτερ. Χάνει την μεγαλύτερη χαρά που μπορεί να του δώσει κάποιος, την χαρά της δημιουργίας. Θα έπρεπε λοιπόν μετά το λύκειο να υπάρχουνε δομές, σχολές, όπου να πηγαίνουν αυτά τα παιδιά, να απασχολούνται, να δημιουργούνε, να φτιάχνουνε, να συναντιούνται, και μέσα απ αυτή τη διαδικασία να συνεχίζεται η εκπαίδευση τους. Δεν μιλάμε για δια βίου εκπαίδευση; Για τα άτομα με ειδικές ανάγκες δυστυχώς αυτό είναι ένα μακρινό και απατηλό όνειρο.

Είναι γενική και συνάμα εντυπωσιακή η ομολογία των περισσότερων πληροφορητών για τη μεταλυκειακή εκπαίδευση. Χαρακτηριστική είναι η αφοπλιστική αναφορά δασκάλας ειδικής αγωγής:

Μεταλυκειακή εκπαίδευση ιδίως στην εποχή που είμαστε τώρα δεν υπάρχει

Τα ως άνω ζητήματα που έχουν θέσει μια σειρά από πληροφορητές θα μπορούσαν να ενταχθούν στο ερμηνευτικό πλαίσιο του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζονται γενικά τα άτομα με αναπηρία στη χώρα μας. Με άλλα λόγια η στάση και η συμπεριφορά μιας κοινωνίας απέναντι στα άτομα αυτά καταδεικνύει και την κουλτούρα μέσα από την οποία τα αντιλαμβάνεται και τα κατηγοριοποιεί ως πολίτες. Όπως το θέτει ο φιλόλογος εκπαιδευτικός σε ερώτηση για την κατάρτιση του προσωπικού:

Κατά τη γνώμη μου όχι όλο. Πολλοί εκπαιδευτικοί, αυτοί που εργάζονται πολλά χρόνια με άτομα με αναπηρία και άλλοι που έχουν κάνει μετεκπαιδεύσεις στο εξωτερικό έχουν τη γνώση και την ανάλογη εμπειρία. Επειδή όμως κάτι τέτοιο δεν είναι στην κουλτούρα του Έλληνα υπάρχει αρκετό διοικητικό προσωπικό (αλλά και εκπαιδευτικό) που δεν είναι καταρτισμένο για τέτοια θέματα.

Παρόμοια η δασκάλα ειδικής αγωγής αναφέρει σχετικά ερωτώμενη για τη μεταλυκειακή εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία:

Όχι, και δεν είναι αυτό, είναι θέμα μιας ολόκληρης κουλτούρας, δεν μπορεί να αλλάξει, ακόμα και αν υπήρχε συνεννόηση, θέλει να αρχίσουμε από βασικά πράγματα. Δεν αλλάζει η κουλτούρα απ την μια στιγμή στην άλλη. Δεν είμαστε εκπαιδευμένοι σαν κοινωνία. Και έχουν μπερδέψει τον οίκτο με την κατανόηση και την αναγνώριση. Όχι δεν χρειαζόμαστε οίκτο, βάζω και τον εαυτό μου μέσα γιατί δουλεύω, καλύτερα να μη έχω τίποτα, δεν βοηθάει. Δεν χρειάζονται τον οίκτο, είναι άτομα που έχουν δυνατότητες, δεν έχουν την ευκαιρία να τις δείξουν. Εδώ έχουμε δει θαύματα. Έχουμε δει θαύματα, και λέμε πως;

Τα ως άνω αποσπάσματα εκφράζουν ανάγλυφα την αιτιακή εξήγηση των προβλημάτων που εντοπίζονται στην εκπαιδευτική ένταξη των ατόμων με αναπηρία. Ακόμα πιο συγκεκριμένη ως προς την εξήγηση αυτή είναι η αναφορά εργοθεραπεύτριας:

Εγώ θα έλεγα πρώτον κουλτούρας, διότι υπάρχουν παιδιά που θα μπορούσαν να φοιτήσουν σε κανονικό σχολείο που έχουνε κάποια κινητικά προβλήματα, το νοητικό τους επίπεδο όμως είναι καλό, και θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν έχοντας ένα καλό εργαλείο υποστηρικτικής τεχνολογίας μέσα στην τάξη, θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν κανονικό σχολείο. Τώρα βλέπουμε ότι έχουν, αρχίζουν και έχουν κάποια τέτοια βήματα στα κανονικά σχολεία, αλλά δυστυχώς τα υπόλοιπα παιδιά δεν έχουν μάθει ακόμα να δέχονται το ειδικό παιδί στον κύκλο τους στην τάξη τους, το κοιτάνε με μισό μάτι, υπάρχει αυτός ο στιγματισμός και αυτή η νοοτροπία που υπήρχε παλιότερα, δυστυχώς δεν έχει φύγει ακόμη απ' τον Έλληνα. Και από την άλλη μεριά το γεγονός ότι δεν υπάρχει εξειδικευμένο προσωπικό να

γνωρίζει πώς να βοηθήσει αυτό το παιδί, μέχρι πρόσφατα μην ξεχνάτε ότι οι δάσκαλοι παίρνανε την ειδικότητα στην ειδική αγωγή μ' ένα εξάμηνο, έτσι, μην γελιόμαστε. Και αυτοί που είναι διορισμένοι, γιατί αυτοί που πήρανε την ειδικότητα μετά από τα δύο χρόνια που γίνανε και η επιμόρφωση, ίσως κάποιοι δεν έχουν διοριστεί ακόμη, βλέπετε τι γίνεται με τους διορισμούς. Είναι επικουρικό προσωπικό το οποίο μέχρι που πηγαίνει την άλλη χρονιά δεν είναι, οπότε πολλοί δεν μπαίνουν και στον.. δεν κάνουν τον κόπο καν να παλέψουνε να αλλάξουνε τον χώρο του σχολείου που πηγαίνουν.

Η ως άνω πληροφορήτρια θέτει δύο σημαντικά ζητήματα που αφορούν στην κουλτούρα. Το ένα σχετίζεται με την ευρύτερη αντίληψη που επικρατεί και το άλλο με την οργανωτική κουλτούρα της κάθε σχολικής μονάδας. Ανάλογα με τη δοσολογία του συνδυασμού τους τα εμπόδια είτε αίρονται σταδιακά, είτε όχι. Όπως το θέτει σχετικά δασκάλα πληροφορήτρια σε ειδικό σχολείο αναφερόμενη στο θέμα της ένταξης:

Είναι πάρα πολύ δύσκολο ειδικά στην ελληνική πραγματικότητα γιατί τα σχολεία τα γενικά δεν είναι έτοιμα να υποδεχτούν μαθητές με ειδικές ανάγκες, όχι μόνο στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα έπρεπε για μένα όλοι οι εκπαιδευτικοί να έχουμε γνώσεις. Επειδή έχω τελειώσει χρόνια το πανεπιστήμιο όταν πήγα να εγώ δεν υπήρχαν καν μαθήματα ειδικής αγωγής, αν δηλαδή μέσα στην δουλειά μου δεν αντιμετώπιζα προβλήματα με μαθητές ειδικές ανάγκες με μαθησιακά προβλήματα και να ευαισθητοποιηθώ κάπως και να κάνω την μετεκπαίδευση δεν βλέπω με ποιον άλλον τρόπο πέρα του ότι ο καθένας θα πρέπει να ευαισθητοποιηθεί ο ίδιος να τα ψάξει ο ίδιος ο δάσκαλος να πληροφορηθεί να μάθει μέσα από το internet , βέβαια τώρα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα από όσο ξέρω γίνονται μαθήματα ειδικής αγωγής αλλά θεωρώ πως δεν αρκεί αν δεν δουν τα παιδιά αυτά από κοντά να κάνουν μια πρακτική εξάσκηση να αλλάξει η όλη μας φιλοσοφία. Είναι και θέμα κουλτούρας, πώς θα εντάξεις ένα παιδί με ειδικές ανάγκες στο σχολείο σου όταν το όλο σύστημα το εκπαιδευτικό είναι τέτοιο, που θα βρεις αντιμετώπους τους γονείς των υπόλοιπων παιδιών που είναι αντίθετοι με το να υπάρχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες γιατί θεωρούν ότι παρεμποδίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία.

Και κάπου αυτό είναι ένα γεγονός. Όταν θα πρέπει να καλυφθεί μια ύλη και πιέξεσαι γιατί το παιδί με ειδικές ανάγκες δεν μπορεί να ακολουθήσει και αν έχει και προβλήματα συμπεριφοράς τότε τα πράγματα είναι ακόμα πιο δύσκολα γιατί δεν είναι απλά ένα παιδί που δυσκολεύεται απλά να παρακολουθήσει την ύλη έχει άλλα προβλήματα.

Η ποιότητα της κουλτούρας αυτής επηρεάζεται και από την ευρύτερη πολιτική και οικονομική συνθήκη που επικρατεί στη χώρα. Όπως εξηγεί σχετικά πληροφορήτρια, μητέρα παιδιού με μυϊκή δυστροφία:

Σαφώς και είναι θέμα κουλτούρας, αλλά είναι και θέμα πόσο πιεσμένος αισθάνεται ο κάθε εκπαιδευτικός, ειδικά με τα νέα μέτρα που επιβάλλονται τώρα στους εκπαιδευτικούς πιστεύω ότι από την καλή τους την καρδιά δεν θα κάνουν κάτι. Έχουν μειωθεί οι μισθοί τους, έχει αυξηθεί το ωράριό τους και οι ευθύνες τους απέναντι στα παιδιά. Έχει αυξηθεί ο αριθμός των παιδιών μες στην τάξη, αν έχει λοιπόν τριάντα παιδιά μέσα σε ένα τμήμα και πρέπει ταυτόχρονα να κουλαντρίσεις και ένα παιδί με αυτισμό, με κάποια αναπηρία που είναι συμβατή με ένα ειδικό σχολείο εν πάση περιπτώσει, δεν θα το κάνεις εύκολα, εκτός και αν είσαι «Δον Κιχώτης» ή αν σου συμβαίνει και σένα να υπάρχει άτομο με αναπηρίες στο περιβάλλον σου κλπ.

Προκύπτει ότι ο συνδυασμός συνθηκών και στερεοτύπων για τα άτομα με αναπηρία εκβάλλει στη δημιουργία προσκομμάτων που με τη σειρά τους συγκροτούν προϋποθέσεις ανισότητας και διάκρισης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ενδεχομένως η τοποθέτηση του πληροφορητή φιλολόγου με εμπειρία σε θέματα ειδικής αγωγής να συμπυκνώνει την υφιστάμενη κατάσταση. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

Για να έχεις ίσες ευκαιρίες θα πρέπει να έχεις επιλογές. Σήμερα τα άτομα με αναπηρία δεν έχουν επιλογές. Προσπαθούν απλά να επιβιώσουν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με τις μικρότερες απώλειες.

Ομάδες εστιασμένης συζήτησης

Στο τελικό στάδιο της έρευνας, αφού ολοκληρώθηκε η καταγραφή και η επεξεργασία των ευρημάτων της, διενεργήθηκαν ομάδες εστιασμένης συζήτησης.

Οι ομάδες εστιασμένης συζήτησης είχαν στόχο την άντληση δεδομένων σχετικών με το αντικείμενο της έρευνας και τον εμπλουτισμό τους μέσα από τις εμπειρίες και τις απόψεις, σε δεύτερο επίπεδο, γονέων ατόμων με αναπηρία, εκπροσώπων του αναπηρικού κινήματος, εκπροσώπων του χώρου της εκπαίδευσης. Τα βασικά ευρήματα της έρευνας αποτέλεσαν και το αντικείμενο συζήτησης των ομάδων εστίασης αλλά και ένα σημείο εκκίνησης για περαιτέρω ανάλυση και προβληματισμό. Επιδιώχθηκε τόσο η επιβεβαίωση (ή μη) των πρότερων ευρημάτων όσο και η διεύρυνση τους. Ακόμη έγινε προσπάθεια να φωτιστούν διαφορετικές πτυχές των εμποδίων και των διακρίσεων που υφίστανται τα άτομα με αναπηρία στο σύστημα εκπαίδευσης μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών ατόμων που σχετίζονται άμεσα με το χώρο.

Στο πλαίσιο της έρευνας πραγματοποιήθηκαν δύο ομάδες εστιασμένης συζήτησης με τη συμμετοχή εκπροσώπων του αναπηρικού κινήματος, στελεχών της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών, εκπροσώπων γονέων ατόμων με αναπηρία. Στόχος των ομάδων εστιασμένης συζήτησης ήταν η ανατροφοδότηση γύρω από τα ευρήματα της έρευνας, η εμβάθυνση σε αυτά και η αναζήτηση λύσεων και προτάσεων.

Στην πρώτη ομάδα εστιασμένης συζήτησης, που διενεργήθηκε την Τρίτη 23 Σεπτεμβρίου 2014 στα γραφεία του Κέντρου Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου – Ιδρύματος Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου μετείχαν γονείς ατόμων με αναπηρία/εκπρόσωποι συλλόγων γονέων, εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, ειδικοί εκπαιδευτές.

Στη δεύτερη ομάδα εστιασμένης συζήτησης, που διενεργήθηκε επίσης στα γραφεία του ΚΕΣΔ, την Πέμπτη 25 Σεπτεμβρίου 2014 μετείχαν εκπρόσωποι του αναπηρικού κινήματος, της τοπικής αυτοδιοίκησης, στελέχη της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί, ειδικοί παιδαγωγοί, εκπαιδευτικοί. (Το πρόγραμμα των ομάδων εστιασμένης συζήτησης και οι συμμετέχοντες, καθώς και οι σχετικές παρουσιάσεις παρατίθενται στο Παράρτημα 3. Τα ηχητικά αρχεία των ομάδων εστιασμένης συζήτησης και οι απομαγνητοφωνήσεις στο Παράρτημα 4).

Τα βασικά θέματα συζήτησης αφορούσαν στα εμπόδια και διακρίσεις που υφίστανται τα άτομα με αναπηρία σε κάθε επίπεδο εκπαίδευσης, στους παράγοντες που δημιουργούν και διαιωνίζουν τα εμπόδια και τις διακρίσεις, στον εντοπισμό τρόπων αντιμετώπισης αυτών, στην παράθεση προτάσεων βελτίωσης. Τα βασικά ευρήματα που προκύπτουν από τις ομάδες εστιασμένης συζήτησης παρατίθενται ακολούθως:

Θεσμικό πλαίσιο

Όπως διαπιστώθηκε από τις συζητήσεις, το βασικό πρόβλημα στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία δεν εντοπίζεται τόσο στο θεσμικό πλαίσιο. Το θεσμικό πλαίσιο υπάρχει και προβλέπει μέτρα και μηχανισμούς, τόσο για τη διάγνωση των ειδικών θεμάτων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία και τις «ιδιαιτερότητες» που μπορεί να απαιτούνται στην εκπαίδευσή τους όσο και για την υποστήριξη των μαθητών και μαθητριών με αναπηρία.

Το βασικό «αγκάθι» που εντοπίστηκε, είναι το ζήτημα της εφαρμογής του θεσμικού πλαισίου, καθώς, όπως αναφέρθηκε, τόσο από στελέχη της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς, όσο και από γονείς, αλλά και στελέχη του αναπηρικού κινήματος, οι νομοθετικές προβλέψεις «πάσχουν στην εφαρμογή τους».

«...το βασικό πρόβλημα στην ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι το κενό μεταξύ του θεσμικού πλαισίου και της πράξης.... Το βασικό εμπόδιο είναι αυτή η διαφορά που υπάρχει μεταξύ του τι λέει η θεωρία και τι γίνεται στην πράξη»

Όπως υποστηρίχθηκε, οι νόμοι και οι κανόνες μπορεί να υπάρχουν, ωστόσο, ο βαθμός και η έκταση εφαρμογής τους στην πράξη ή η αποτελεσματικότητά τους παραμένει άγνωστη. Όπως ανέφερε στέλεχος της εκπαίδευσης

«Εμείς δεν κάνουμε ποτέ αξιολόγηση των νόμων που έχουμε εφαρμόσει....»

Όπως επισημάνθηκε, αυτό που λείπει είναι ένα όραμα για την ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Δεν υπάρχει μία κεντρική ιδέα την οποία υπηρετεί όλο το σύστημα και το θεσμικό πλαίσιο. Αρχικά πρέπει να αποφασιστεί το μοντέλο ειδικής

εκπαίδευσης που θέλουμε να έχουμε στην Ελλάδα και στη συνέχεια να διαμορφωθεί το θεσμικό/νομικό πλαίσιο που θα υποστηρίξει αυτή την ιδέα.

«Τι χρειαζόμαστε και ποια είναι τα βήματα για να φτάσουμε εκεί; Άνθρωποι υπάρχουν, και ο τρόπος μπορεί να βρεθεί- και ένα ισχυρό πλαίσιο δεν παραβιάζεται εύκολα- όραμα δεν υπάρχει...».

Διάγνωση και πρώιμη παρέμβαση

Τα ΚΕΔΔΥ είναι υπεύθυνα για τη διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών, για να κρίνουν το σχολικό περιβάλλον στο οποίο πρέπει να ενταχθεί το κάθε παιδί με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για να καθορίσουν το πρόγραμμα που πρέπει να ακολουθήσει και την υποστήριξη που χρειάζεται να λάβει.

Όπως διαπιστώθηκε, τα ΚΕΔΔΥ είναι λίγα σε σχέση με τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνονται και οι καθυστερήσεις στις διαδικασίες είναι μεγάλες. Όπως χαρακτηριστικά υποστήριξε στέλεχος ΚΕΔΔΥ

«...Έχουμε 3 χρόνια και 8 μήνες αναμονή για το δημοτικό. Και έρχονται οι γονείς Δευτέρα, Τετάρτη να κάνουν την αίτηση και τους στέλνουμε στα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα. Γιατί γίνεται αυτό; Δεν είναι μόνο η έλλειψη στελέχωσης, είναι ότι κάθε χρόνο προηγείται η γ' λυκείου...».

Ακόμη και στα διαγνωστικά κέντρα και στα ΚΕΔΔΥ –πέρα από τις υπάρχουσες καθυστερήσεις και τις ελλείψεις σε προσωπικό και υποδομή- δεν υπάρχει προσωπικό όλων των ειδικοτήτων ώστε να προχωρήσουν σε γνωματεύσεις που να καλύπτουν όλο το φάσμα των αναπηριών.

Ακόμη υπάρχει και έλλειψη ενημέρωσης, αδυναμία καθοδήγησης στο γονέα που διαπιστώνει ότι το παιδί του έχει κάποια αναπηρία.

«Όταν μου είπαν ότι το παιδί μου έχει αναπηρία ένιωσα σα να βρίσκομαι σε ένα ξένο αεροδρόμιο, χωρίς να έχω βαλίτσες, χωρίς να γνωρίζω τη γλώσσα της χώρας και να περιφέρομαι χωρίς να ξέρω τι πρέπει να κάνω»

Μηχανισμοί υποστήριξης

Ο νόμος για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία προβλέπει τόσο την διάγνωση και την πρώιμη παρέμβαση. Προβλέπει μηχανισμούς υποστήριξης και δίνει εναλλακτικές για διάφορες περιπτώσεις. Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις παραμένει «θεωρία».

«...αν σήμερα μελετούσαμε το θεσμικό πλαίσιο δεν νομίζω ότι θα μπορούσαμε να καταλάβουμε ακριβώς τι προβλέπεται στην παράλληλη στήριξη, τι λέει ο νόμος για τα σχολικά, τι λέει ο νόμος για το ειδικό βοηθητικό προσωπικό, είναι υπεύθυνος για την τουαλέτα αυτός που έχει την παράλληλη στήριξη ή δεν είναι υπεύθυνος;»

Σημαντικός παράγοντας όμως για την ελλιπή εφαρμογή του είναι ότι δεν λαμβάνονται τα απαιτούμενα μέτρα.

«...Και σε σχέση με το πώς θα μπορούσε να στελεχωθεί και να βελτιωθεί η διαδικασία της διαφοροδιάγνωσης και πρόβλεψη για πρώιμη παρέμβαση και μια σειρά από μέτρα τα οποία μπορεί να μην ήταν εξαιρετικά αλλά σαφώς και αν είχαν υλοποιηθεί θα είχαμε μια διαφορετική εικόνα αυτή τη στιγμή στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Το θέμα για μένα μετατοπίζεται από τον σχεδιασμό στην υλοποίηση, στην εφαρμογή και στους όρους που θα μπορούσαν να εξασφαλίσουνε στο να μπορέσει αυτός ο σχεδιασμός να τρέξει, να λειτουργήσει και να υλοποιηθεί.»

Έλλειψη βοηθητικού προσωπικού

Βάσει του νόμου, στα ειδικά σχολεία πρέπει να υπάρχουν βοηθοί σε κάθε τάξη για τα παιδιά με αναπηρία. Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι η πρόβλεψη αυτή δεν εφαρμόζεται στην πράξη, ή εφαρμόζεται με σημαντική καθυστέρηση, ή εφαρμόζεται με λανθασμένο τρόπο. Η έλλειψη νοσηλευτών ή νοσηλευτριών ειδικότερα στα ειδικά σχολεία, και γενικότερα η έλλειψη ειδικού βοηθητικού προσωπικού είναι παράγοντας που επηρεάζει άμεσα τη λειτουργία του σχολικού

περιβάλλοντος και κατ' επέκταση την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, αλλά και την πραγματικότητα της οικογένειάς τους.

«...Εδώ τίθεται το θέμα του βοηθητικού προσωπικού που μέσα στα σχολεία που είναι ανύπαρκτο. Αν τα παιδιά παίρνουν φάρμακα και έχουν ανάγκη, αν έχουν επιληπτικές κρίσεις το εκπαιδευτικό προσωπικό σου λέει ότι εμείς δεν έχουμε καμία ευθύνη εκεί πέρα....»

«...Δεν υπάρχει άνθρωπος εδώ που να μπορεί... Αν το δώσει ο εκπαιδευτικός και πάθει κάτι το παιδί, καμία εισρόφηση ή οτιδήποτε εκείνη την ώρα, αυτός είναι υπεύθυνος και δεν είναι μέσα στο καθηκοντολόγιό του, οπότε είναι έξω.

Και πώς λύνεται αυτό το θέμα;

Δεν λύνεται. Λύνεται όπως όλα τα προβλήματα. Δηλαδή λίγο από εδώ, λίγο από εκεί, λίγο οι γονείς κάνουμε τα στραβά μάτια...».

«...Στο Ειδικό Γυμνάσιο και Λύκειο Ηλιούπολης μέχρι πέρσι τον Γενάρη δεν υπήρχε νοσηλεύτης-νοσηλεύτρια που είναι η πρώτη ειδικότητα που πρέπει να είναι μέσα στα Ειδικά Σχολεία. Δεν μιλάμε για ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό δηλαδή τραπεζοκόμες κ.λπ. μιλάω για νοσηλεύτρια...».

«...Επειδή το κομμάτι του σχολικού νοσηλευτή είναι ένα κομμάτι που δεν δούλεψε παρότι ήταν μια πολύ καλή κίνηση, γιατί στα περισσότερα σχολεία ειδικά της ειδικής αγωγής, επειδή υπήρχαν ελλείψεις, ο σχολικός νοσηλευτής έπαιξε ρόλο υπαλλήλου γραφείου...»

Η «λύση» στις περισσότερες περιπτώσεις δίνεται από τους γονείς, που είναι εκείνοι που αναλαμβάνουν δράση.

«...άλλος γονιός μπαίνει μέσα στο σχολείο και αναγκάζεται ο ίδιος να αλλάζει το παιδί του είτε διότι δεν υπάρχει βοηθητικό προσωπικό καθόλου, είτε γιατί καθυστερεί, είτε γιατί το παιδί αναστατώνεται γιατί ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να κάνει κάποια εκπαίδευση. Δεν είναι υποχρεωμένος ούτε να το ταΐσει, ούτε να το πάει

τουαλέτα. Γιατί για να το πάει τουαλέτα, και να θέλει να το κάνει, θα αφήσει πίσω άλλα 4-5 παιδιά τα οποία μπορεί μέσα στην τάξη να χτυπηθούν, μπορεί να κάνουν χίλια δύο πράγματα έτσι; Ποιος έχει την ευθύνη από εκεί και πέρα; Και βάσει νόμου υποχρεωτικά θα πρέπει να υπάρχει μία βοηθός σε κάθε τάξη υποχρεωτικά. Άσχετα αν αυτό δεν έχει τηρηθεί ποτέ, ούτε πρόκειται...»

Παράλληλη στήριξη

Η παράλληλη στήριξη των παιδιών με αναπηρία στο πλαίσιο του γενικού σχολείου είναι μέτρο που προβλέπει η ισχύουσα νομοθεσία. Ωστόσο, διαπιστώνεται πως προβληματική είναι η λειτουργία και η εφαρμογή και αυτού του μέτρου, είτε διότι οι παράλληλες στηρίξεις δίνονται με καθυστέρηση είτε διότι δεν δίνονται είτε διότι αυτοί που παρέχουν τις συγκεκριμένες υπηρεσίες δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση. Ή ακόμη και επειδή το θεσμικό πλαίσιο «μεταφράζεται» στο ότι αν κάποιο παιδί δικαιούται και λαμβάνει παράλληλη στήριξη, δεν χρειάζεται το βοηθητικό προσωπικό. Έστω και αν οι ρόλοι είναι ξεκάθαρα διακριτοί.

«...Το πρόβλημα δεν είναι τελικά να προσλαμβάνονται κάποιοι αλλά να προσλαμβάνονται αυτοί που μπορούν να κάνουν σωστά τη δουλειά τους. Από τη δική μου πείρα, ξέρω ότι προσλαμβάνονται για παράλληλη στήριξη απόφοιτοι του παιδαγωγικού οι οποίοι έχουν βγάλει ως πούμε τη γενική κατεύθυνση και δεν έχουν καμία ειδίκευση σε αυτόν τον τομέα. Και αύριο θα αναλάβουν έναν αυτιστικό. Και βέβαια οι άνθρωποι έχουν φιλότιμο, το ψάχνουν αλλά δεν μπορείς ξαφνικά να μάθεις επάνω, να το πω έτσι, στου κασιδιάρη το κεφάλι και κυρίως με ένα αυτιστικό παιδί. Γιατί τις περισσότερες φορές εννοείται ότι η παράλληλη στήριξη είναι για τον αυτισμό. Αυτό είναι πάρα πολύ επικίνδυνο...»

«...Αυτό που παρατήρησα βέβαια είναι η καθυστέρηση με την οποία έρχονται, ξεκινάει το σχολικό έτος και φτάνουν τα Χριστούγεννα και ακόμη δεν έχει έρθει κανένας για την παράλληλη στήριξη, η αλλαγή αυτών των προσώπων την επόμενη χρονιά, πάνω που δένονται τα

παιδιά ξαφνικά αλλάζουν και επίσης αυτό που ήταν πολύ κακό ήταν ότι όταν ένα παιδί δικαιούται παράλληλη στήριξη δεν δικαιούται βοηθητικό προσωπικό. Ένα ανάπηρο παιδί χρειάζεται το βοηθητικό προσωπικό για άλλους λόγους από ό,τι χρειάζεται την παράλληλη στήριξη...».

...

Και σου λέει η παράλληλη στήριξη ότι εγώ δεν είναι στο καθηκοντολόγιό μου να πηγαίνω το παιδί στην τουαλέτα.

...

Σου λέει ότι εγώ είμαι για να το βοηθήσω στο διάβασμα, να το βοηθήσω στη μελέτη του, για τέτοια ζητήματα. Και το βοηθητικό προσωπικό είναι για αυτές τις δουλειές. Βέβαια οι συνάδελφοι πάντα έχουν τη διάθεση να κάνουν το κάτι παραπάνω αλλά τελικά γιατί να λειτουργούμε πάντα με την καλή διάθεση 1-2 ανθρώπων που μπορεί και να μην υπάρχει. Πρέπει να είσαι τυχερός να σου τύχει...»

Μετακίνηση των παιδιών με αναπηρία

Η πραγματικότητα στην Ελλάδα όσον αφορά στην ειδική εκπαίδευση σε σημαντικό αριθμό περιπτώσεων δείχνει πως τα ειδικά σχολεία για τα παιδιά με αναπηρία δεν υπάρχουν σε κάθε περιοχή. Ή και αν υπάρχουν δεν αναλαμβάνουν παιδιά με κάποια συγκεκριμένη αναπηρία. Και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάγκη μετακίνησης των παιδιών εκτός της γειτονιάς τους για να πάνε στο σχολείο.

Το πλαίσιο προβλέπει τη δυνατότητα της δωρεάν μεταφοράς των μαθητών με αναπηρία, χρήζοντάς την ως υποχρέωση της πολιτείας. Ωστόσο, και σε αυτό το σημείο η εφαρμογή φαίνεται να απέχει πολύ από τη θεωρία, καθώς είτε δεν γίνεται η μεταφορά, είτε γίνεται με ακατάλληλα μέσα, είτε με ακατάλληλη συνοδεία, είτε χωρίς συνοδεία.. Και τελικώς, σε σημαντικό αριθμό περιπτώσεων οι γονείς είναι εκείνοι που αναλαμβάνουν την υποχρέωση να βρουν λύση.

«...Από την άλλη, οι συνοδοί που είναι μέσα στα λεωφορεία...

- *Δεν έχουν καν εμπειρία.*
- *Πώς προσλαμβάνονται, με τι εμπειρία; Τίποτα.*
 - *Δεν έχουν εμπειρία, δεν έχουν.*
- *Τους μαθαίνουν πώς θα μεταφέρουν το καροτσάκι. Αλλά εννοείται ότι ο συνοδός είναι και για άλλα ζητήματα μέσα στο πούλμαν*
 - *Ούτε πρώτες βοήθειες δεν ξέρουν...»*

«...Τα λεωφορεία που βάζουν είναι παντελώς ακατάλληλα για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Είτε είναι σε κακή κατάσταση, είτε είναι σπασμένες οι ζώνες, είτε είναι πάρα πολύ ψηλά για παιδιά που έχουν κινητικό πρόβλημα, δυσκολεύονται, είτε φέρνουν διώροφα λεωφορεία τα οποία δεν ενδείκνυνται για τέτοιο σκοπό είναι μόνο για τουριστικά, για εκδρομές...»

«...Εγώ προσωπικά αναγκάζομαι και συνοδεύω το παιδί μου με ταξί στο σχολείο διότι λόγω οικονομικών λόγων όπως ξέρουμε όλοι, λόγω της κρίσης, δεν του παρέχουν συνοδό Οπότε το έθεσα θέμα στο Υπουργείο αν μπορώ να μπω σαν γονιός. Στην αρχή ήταν αρνητικοί, μετά εφόσον είδαν τα σκούρα σου λέει εντάξει, αν δέχεται η μαμά, φυσικά και δέχομαι τους λέω. Φυσικά και δέχομαι να συνοδεύω το παιδί μου...»

Η άμεση εμπλοκή των γονέων, που διαπιστώθηκε πως είναι αναπόφευκτη προκειμένου το παιδί με αναπηρία να «καταφέρει» να πάει στο σχολείο και να λάβει την εκπαίδευση που η πολιτεία είναι υποχρεωμένη να του παρέχει δημιουργεί συχνά διαφόρων ειδών «προβλήματα» στο οικογενειακό περιβάλλον. Ένα από αυτά είναι το «... ότι είναι σχεδόν αδύνατο να δουλεύουν και οι δύο

γονείς...» με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται για την οικογένεια. Και όπως αναφέρθηκε, αν τυχόν μειωθεί ή καταργηθεί το επίδομα που σήμερα δίδεται σε οικογένειες παιδιών με αναπηρία θα είναι αδύνατον να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους.

Έλλειψη κοινωνικοποίησης

Το γεγονός ότι το παιδί με αναπηρία χρειάζεται σε πολλές περιπτώσεις να απομακρυνθεί από το άμεσο περιβάλλον του, να φύγει από τη γειτονιά του για να πάει στο σχολείο έχει άμεσες συνέπειες στην κοινωνικοποίησή του και δημιουργεί σημαντικά προβλήματα. Κρίθηκε πολύ σημαντικό το κάθε παιδί να μπορεί να φοιτά στο σχολείο της γειτονιάς του, καθώς το σχολείο της γειτονιάς λειτουργεί και κατά της «γκετοποίησης» και του διαχωρισμού των παιδιών.

«...Το πρώτο που σκέφτομαι μιλώντας για εμπόδια, είναι το υπ' αριθμόν ένα εμπόδιο το οποίο τίθεται για ένα παιδί με αναπηρία που έχει διαγνωστεί ότι πρέπει να φοιτήσει σε υποστηρικτικό πλαίσιο, εν πάση περιπτώσει πιο προστατευτικό, σε ΣΜΕΑΕ όπως τα λέμε, είναι αμέσως ότι αποκλείεται από τον κοινωνικό του περίγυρο. Ότι πρέπει να ταξιδέψει μερικά χιλιόμετρα με το σχολικό λεωφορείο το οποίο δεν υπάρχει, μέχρι να υπάρξει και να πάει σε μια άλλη γειτονιά όπου δεν έχει δέσιμο με εκείνη τη γειτονιά...»

«... θα έβαζα ένα ερωτηματικό για τα υπερ-τοπικά σχολεία ακριβώς γιατί, ντα παιδιά χάνουν τη δυνατότητα να βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με τη φυσική τους γειτονιά και δραστηριότητες. Γεγονός που επηρεάζει και γυρνάει ένας φαύλος κύκλος σε σχέση με τα αδέρφια τους την οικογένεια του σε σχέση με όλο το σύστημα της οικογένειας που το βιώνει...».

«...δεν είναι μόνο ότι το μεταφέρω σε μια περιοχή που έκανε 1,5 ώρα να πάει και 1,5 να γυρίσει. Έχει χάσει και την επαφή του με τον κοινωνικό περίγυρο της γειτονιάς του...».

«...πρέπει να υποστεί αυτή την ταλαιπωρία της μεταφοράς και της αποκοπής από το κοινωνικό περιβάλλον. Δεν είναι τόσο απλό αυτό γιατί αποκόπτεται από τις απογευματινές του δραστηριότητες οι οποίες έχουν άμεση σχέση με την κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη. Που δεν θα κληθεί στα γενέθλια του γειτονόπουλου με το οποίο θα είναι στην ίδια τάξη. Δηλαδή είναι πάρα πολύ σημαντικό για την προσωπική ανάπτυξη, δεν είναι τόσο απλό ...»

Πρόσβαση στο σχολείο

Σε άμεση συσχέτιση με τα προαναφερόμενα βρίσκεται και η πρόσβαση στο σχολικό περιβάλλον. Σε κάποιες περιπτώσεις η επιλογή του ειδικού σχολείου είναι «μονόδρομος» για τους γονείς είτε γιατί θεωρούν ότι αυτό είναι το καλύτερο για το παιδί τους είτε γιατί η αντιμετώπιση που έχουν στην προσπάθεια ένταξης στο γενικό σχολείο δεν είναι η καλύτερη δυνατή.

«... Και σου λέει ο εκάστοτε διευθυντής “εγώ δεν μπορώ να αντιμετωπίσω τέτοιο περιστατικό διότι είναι βαρύ”, σε εισαγωγικά το βαρύ περιστατικό. Μπορεί να είναι επιθετικότητα, μπορεί να είναι κινητικό, μπορεί να είναι χίλια δύο πράγματα, να κάνει συνέχεια κρίσεις. Σου λέει δεν έχω το κατάλληλο προσωπικό. Δεν μπορείς να το φέρεις στο σχολείο. Θες να το γράψεις; Αλλά θα είναι υπ’ ευθύνη σου. Δηλαδή σου βάζει το μαχαίρι στο λαιμό...»

«... Ναι αλλά από την άλλη πλευρά η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική. Δηλαδή ούτε ο γονέας δεν μπορεί να αποφασίσει να μην πάει το παιδί σχολείο ούτε το σχολείο μπορεί να αρνηθεί...»

...Είναι δηλαδή οξύμωρο αυτό. Λέμε ότι είναι υποχρεωτική και από την άλλη σου λέει το παιδί σου είναι επικίνδυνο. Είτε κινδυνεύουν οι άλλοι είτε κινδυνεύει το ίδιο το παιδί. Μπορεί να αυτοτραυματιστεί, μπορεί χίλια δυο...»

Ειδικότερο πρόβλημα που εντοπίστηκε αφορά παιδιά με χρόνιες ασθένειες που χρήζουν φαρμακευτικής αγωγής. Με «γεγονός» την έλλειψη νοσηλευτικού προσωπικού στα σχολεία, την απαγόρευση (ή και άρνηση σε κάθε περίπτωση) των εκπαιδευτικών να δίνουν τα απαραίτητα φάρμακα, η πρόσβασή τους στο σχολικό περιβάλλον καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε εκπρόσωπος οργάνωσης γονέων ατόμων με αναπηρία

«...έχει αρχίσει μία κίνηση να αποκλείονται από τα σχολεία και από τα νηπιαγωγεία μαθητές με σακχαρώδη διαβήτη. Αιτία; Ότι το παιδί θα πρέπει να μετράται, η φοβία του δασκάλου πώς θα αντιμετωπίσει μία κρίση του παιδιού, η φοβία το πώς θα αντιμετωπίσουν τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης όταν θα δουν ένα σοκ να παθαίνει ένα διαβητικό παιδί και προσπάθεια αποκλεισμού του παιδιού και της οικογένειας μέσα από το δημόσιο σχολείο...»

Εμπόδια στο σχολείο

Στις περιπτώσεις που ένα παιδί με αναπηρία εντάσσεται στο σχολικό περιβάλλον, ξεπερνώντας ενδεχόμενα εμπόδια πρόσβασης, τα προβλήματα δεν σταματούν. Καταγράφονται μια σειρά από προβλήματα που αφορούν πρωτίστως την προσβασιμότητα του σχολικού περιβάλλοντος. Τονίσθηκε ειδικά η ανάγκη ευρύτερης προσβασιμότητας, καθώς δεν αρκεί απλά το κτίριο να είναι προσβάσιμο, αλλά να είναι και οι δρόμοι για την πρόσβαση του σχολείου κατάλληλοι.

«...Όταν τα σχολεία μας δεν έχουν την απαιτούμενη προσβασιμότητα... Δηλαδή η προσβασιμότητα δεν σταματάει στη ράμπα. Είναι ο καλός φωτισμός, είναι οι χρωματικές αντιθέσεις, είναι οι ράμπες και οι

κουπαστές που πρέπει να υπάρχουν σε διάφορα σημεία, δηλαδή ο σχεδιασμός πρέπει να είναι για όλους....»

Άλλα προβλήματα αφορούν την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής ή την άγνοια χρήσης υποδομής που να υπάρχει:

«...Δεν υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή. Αλλά και εκεί που υπάρχει, δεν υπάρχει γνώση της χρήσης της υλικοτεχνικής υποδομής... Δόθηκαν το 2009 σε 475 παιδιά με πρόβλημα όρασης laptop με συνθέτη φωνής και μεγέθυνση και scanner και ηχεία και στα περισσότερα σχολεία δεν χρησιμοποιείται γιατί κανένας δεν ήξερε να διδάξει στα παιδιά τη χρήση του λογισμικού. Το χρησιμοποιούν συγγενείς στο σπίτι, τα αδέρφια κ.λπ....»

Ελλείψεις καταγράφονται επίσης στην εκπαίδευση, κατάρτιση, γνώση των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε κάποιος διευθυντής σχολείου:

«...πάντα έχουμε στο σχολείο μας κάποιες περιπτώσεις είτε είναι αναπηρία, είτε είναι αυτισμός, είτε είναι νοητική υστέρηση. Αυτό έχει δυσκολέψει πάρα πολύ τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς διότι δεν μας επιτρέπουν και να εφαρμόσουμε και τον νόμο ο οποίος λέει ότι όταν σε ένα τμήμα υπάρχουν παιδιά για κάθε ένα παιδί με πρόβλημα μειώνεις τον αριθμό των μαθητών του τμήματος...

...δεν μας επιτρέπουν να το εφαρμόσουμε. Αν μας επιτρέπανε να το εφαρμόσουμε αυτό, αλλιώς είναι να δουλεύεις σε ένα τμήμα με 20 παιδιά αλλιώς είναι να δουλεύεις σε ένα τμήμα με 27...»

Η έλλειψη προσωπικού είναι μια γενική παράμετρος που εντείνεται από την έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού.

«...εκτός από την έλλειψη προσωπικού που όλες οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής έχουν... αλλά και όταν έρχεται αυτό το προσωπικό δεν έχει πάντα, δεν είναι γενικός κανόνας αυτό που θα πω, αλλά πολλές

φορές δεν έχει την κατάρτιση της συγκεκριμένης αναπηρίας του σχολείου που τοποθετήθηκε...»

«...Δεν είναι δυνατόν ο ειδικός εκπαιδευτικός να έχει τις ίδιες δεξιότητες, ικανότητες να αντιμετωπίσει την κώφωση ή να αντιμετωπίσει τον αυτισμό και μαθησιακά...»

Το θέμα του προσωπικού έχει διάφορες πτυχές και οι γονείς καλούνται συχνά να πρέπει να βρουν λύση.

«...Και ειδικά όταν το παιδί μεγαλώνει είναι πολύ πιο δύσκολο να αντιμετωπιστούν κάποια περιστατικά. Είτε γιατί είναι μειωμένο το προσωπικό, είτε γιατί είναι τα παιδιά πιο μεγάλα και έχουν άλλες ανάγκες, άλλες ιδιαιτερότητες. Παίρνουν τηλέφωνο το γονιό, σου λέει έλα πάρ' το, διαταράσσει την ομαλή λειτουργία και του σχολείου και τα υπόλοιπα παιδιά αναστατώνονται. Εγώ δεν μπορώ να το κρατήσω διότι έχω ευθύνη, είσαι γονιός ανάλαβέ το. Και αναγκάστηκε γονιός με φαρμακευτική αγωγή που έδινε στο παιδί, το παρακολουθούσε ήδη παιδοψυχίατρος, να το κρατήσει σπίτι ένα μήνα, δύο μήνες, τρεις μήνες. Προς τι το όφελος; Μετά δεν θα θέλει να πάει σχολείο. Σου λέει έμαθα στο σπίτι...»

Ακόμη και η έλλειψη σταθερού προσωπικού «...γιατί το προσωπικό κάθε τρεις και λίγο φεύγει, αλλάζει...» εντοπίστηκε ως ένα σημαντικό πρόβλημα, τόσο στο πλαίσιο των ειδικών σχολείων, όσο και στο πλαίσιο της παροχής παράλληλης στήριξης σε παιδιά με αναπηρία, στο πλαίσιο του γενικού σχολείου.

Η μη εξατομικευμένη προσέγγιση των παιδιών με αναπηρία στο πλαίσιο του σχολείου, ανάλογα με τις ειδικές ανάγκες και τις ειδικές ικανότητες του κάθε ατόμου σημειώθηκε ως ένα σημαντικό πρόβλημα. Από την πλευρά των γονέων, τουλάχιστον:

«...Δεν είναι δυνατόν τώρα ξαφνικά ο γιος μου να παίρνει μια τσάντα με 30 βιβλία της Α' Λυκείου και κάποιοι εκπαιδευτικοί να έχουν την εντύπωση εκεί στο ειδικό σχολείο ότι το παιδί μου θα κάνει μάθημα αυτά τα βιβλία. Είναι για γέλια αυτά τα πράγματα αλλά και επικίνδυνα. Το παιδί μου θέλει, αυτό που λέμε, εξατομικευμένη διδασκαλία. Και δεν

είναι μόνο να πάει να μάθει 5 γνώσεις. Να μάθει 5 γνώσεις, πρέπει το ειδικό σχολείο να καλύπτει άλλες βασικότερες ανάγκες, να κάνει φυσιοθεραπεία βασική, εργοθεραπεία, να κάνει τις βόλτες του, να πάει στην καφετέρια, στο εμπορικό κέντρο, δεν ξέρω τι άλλο θα κάνει. Αυτό θα είναι το περιεχόμενο του ειδικού σχολείου...»

Διότι η πλευρά των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει διαφορετικά το συγκεκριμένο ζήτημα, ειδικά στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης:

«...Μα δεν μπορεί να γίνει εξατομίκευση μέσα σε μία τάξη με έναν εκπαιδευτικό ο οποίος πώς να τα αφήσει τα παιδιά για να τα εξετάσει; Ποια ώρα θα τα εξετάσει τα άλλα παιδιά; Τα άλλα τι θα κάνουν την ώρα που αυτός θα εξετάζει τα παιδιά αυτά; Λοιπόν, αν δεν γίνουν οι δομές των σχολείων, να δομηθούν τα σχολεία με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν αυτά τα παιδιά, δεν τους κάνουμε καλό τους κάνουμε κακό. Στην τελική, τα παιδιά νιώθουν απομονωμένα...»

Ή όπως υποστήριξε κάποιος διευθυντής σχολείου, αλλά και πατέρας παιδιού με αναπηρία:

«...Πρέπει να καταλάβουμε και κάτι άλλο: ότι κάποια παιδιά δεν είναι για το γενικό σχολείο τουλάχιστον της Ελλάδος. Εντάξει; Θα πρέπει λοιπόν να έχουμε ειδικά σχολεία. Καλώς ή κακώς. Πολλοί γονείς ενοχλούνται με τα ειδικά σχολεία. Όμως και τα ειδικά σχολεία, επιτρέψτε μου να χρησιμοποιήσω έναν θεολογικό όρο, είναι και ευλογία...»

Θέμα κουλτούρας και νοοτροπίας

Η θεώρηση που έχουμε απέναντι στην αναπηρία εντοπίστηκε ως ένα σημαντικό πρόβλημα, μια από τις αιτίες δημιουργίας προβλημάτων και στο εκπαιδευτικό

πλαίσιο για τα άτομα με αναπηρία. Και οδηγούν σε αρνητική αντιμετώπιση από τους τρίτους, γονείς αρτιμελών παιδιών, αλλά και σε αρνητική προδιάθεση από τους εκπαιδευτικούς.

«...Υπάρχουν γονείς οι οποίοι δεν γνωρίζουν για τα προβλήματα κάποιου άλλου παιδιού με αποτέλεσμα να είναι αρνητικοί στο άκουσμα ότι θα έρθει ένα παιδί με πρόβλημα όρασης, ένα παιδί με κινητική δυσκολία στο σχολείο για να φοιτήσει στην ίδια τάξη με το δικό τους παιδί. Άρα είναι ένα θέμα γενικότερης κουλτούρας ένα, και δεύτερον γενικότερου σχεδιασμού...»

«...ενδεχομένως και η τάξη που θα έχει το παιδί με το ιδιαίτερο πρόβλημα δεν θα τη θέλει κανείς στο σχολείο γιατί θα είναι πιο δύσκολο να αξιολογηθεί αυτός ο εκπαιδευτικός έτσι ως καλός ως άριστος...»

Αλλά και η έλλειψη γενικότερης κουλτούρας σχετικά με την αναπηρία καθιστά το εκπαιδευτικό σύστημα «μη προσβάσιμο»... Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε κάποιος εκπαιδευτικός

«...Δεν έχουμε την οπτική της αναπηρίας. Αισθανόμαστε ότι όλοι έχουμε γεννηθεί με μία κάρτα αρτιμέλειας και θα είμαστε έτσι για πάντα. Γιατί ένας συνάδελφός μου εκπαιδευτικός που έχει χάσει την κίνησή του σε ένα τροχαίο να μην συνεχίσει στο ίδιο εργασιακό περιβάλλον που δούλεψε και δουλεύει και αναγκάζεται να πάρει μία αναπηρική σύνταξη και να μείνει στο σπίτι του; Γιατί να μην κοιτάξουμε οι υποδομές μας να είναι τέτοιες ούτως ώστε να εξυπηρετούν όλους, όχι μόνο τα άτομα με αναπηρία αλλά γενικότερα τα εμποδιζόμενα άτομα που είναι όλος ο πληθυσμός...»

Όπως υποστηρίχθηκε, για να αλλάξει η νοοτροπία, χρειάζεται να γίνει η αρχή από το σύνολο της παιδείας. Με σεμινάρια, ημερίδες, events, προβολές ταινιών και συζητήσεις με ανθρώπους με αναπηρία μέσα στα σχολεία. Θα μπορούσε στην αρχή ίσως πιλοτικά να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα σε δυο- τρία σχολεία έστω της Περιφέρειας Αττικής. Με σωστές δομές, με κατάλληλους ανθρώπους που θα

έχουν εκπαιδευθεί γι' αυτόν το σκοπό και κατόπιν να εφαρμοστούν τα προγράμματα στο σύνολο των σχολείων.

Κι η αλλαγή κουλτούρας πρέπει να ξεκινήσει από τις οικογένειες και τα μικρά παιδιά-

«...και να έχουμε στόχο 20 χρόνια από τώρα, όχι το σήμερα... Αύριο θα είναι αυτά τα παιδιά σε θέσεις να παίρνουν αποφάσεις...»

Συνεκπαίδευση

Με βάση και τα όσα ορίζει η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (που από το 2012 έχει κυρωθεί και από τη χώρα μας) η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία κινείται και πρέπει να κινείται υποχρεωτικά προς τη συνεκπαίδευση. Την ένταξη των παιδιών με αναπηρία σε ένα σχολικό περιβάλλον ανοιχτό για όλους, χωρίς εμπόδια και διακρίσεις.

Και τα παραδείγματα άλλων χωρών που εφαρμόζουν τα συστήματα συνεκπαίδευσης, αποτέλεσαν θετικά μέτρα και προτάσεις που αναφέρθηκαν στις ομάδες εστιασμένης συζήτησης.

Κρίθηκε πως τουλάχιστον η αρχή πρέπει να γίνει με ένα κομμάτι του πληθυσμού των παιδιών με αναπηρία και σταδιακή αλλαγή του τρόπου που λειτουργούν τα σχολεία:

«...Πιστεύω ότι υπάρχει ένα πάρα πολύ μεγάλο κομμάτι του πληθυσμού που θα μπορούσε να ενταχθεί μέσα στα σχολεία. Όχι τα σχολεία όπως είναι σήμερα, αλλά από κάπου πρέπει να ξεκινήσουμε, δηλαδή έστω και μέσα στην περιφέρεια της Αττικής και της Θεσσαλονίκης να βρούμε 2-3 σχολεία, να τα στελεχώσουμε σωστά και να δουν τι μπορεί να είναι τα θετικά αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης...»

Η συνεκπαίδευση πρέπει να λειτουργήσει βάσει ενός σωστού προγράμματος και σχεδιασμού, με ειδική έμφαση στην εξατομίκευση της εκπαίδευσης:

«...Πρέπει να υπάρχει τροποποιημένο πρόγραμμα και το υπουργείο μας δεν είναι έτοιμο να αντιμετωπίσει αυτό το πράγμα. Έξω που γίνεται η συνεκπαίδευση, η συνεκπαίδευση γίνεται με ένα πολυμορφικό χαρακτήρα της τάξης. Κάποια παιδιά κάνουν αυτό, κάποια άλλα παιδιά κάνουν αυτό και τροποποιείται το πρόγραμμα και κάνουν πράγματα που τους ενδιαφέρει οπότε μπορούν να απολαύσουν και τα θετικά στοιχεία του να είναι κοινωνικά ενταγμένοι διότι, κακά τα ψέματα, αν τα παιδιά δεν είναι στα σχολεία της γειτονιάς τους δεν θα ενταχθούν ποτέ κοινωνικά...»

Στόχος που για να γίνει πραγματικότητα χρειάζεται να γίνουν οι απαραίτητες ενέργειες για μια γενικότερη αλλαγή νοοτροπίας, για μια γενικότερη παιδεία...

«...αν δεν ξεκινήσουμε από το προνήπιο ακόμα να αρχίσουμε να εκπαιδεύουμε τους ανθρώπους που θα ακολουθήσουν τα παιδιά μας αλλά κάπου πρέπει να ξεκινήσουμε. Πρέπει να πούμε ότι φέτος η πρώτη τάξη θα γίνει ένταξη σε 5 σχολεία και θα το ακολουθήσουμε με αυτά που μπορεί να μας δώσει το υπουργείο. Μπορεί να μας δώσει 10 άτομα; Με αυτά τα 10 άτομα θα δουλέψουμε αλλά με σωστές δομές μέσα στα σχολεία, με σωστούς ανθρώπους για υποστήριξη και όταν θα δουν ότι αυτό λειτουργεί και μπορεί να λειτουργήσει όταν γίνεται σωστά θα αρχίσει να επεκτείνεται. Αλλά κάπου πρέπει να ξεκινήσουμε. Δηλαδή όλα τα προβλήματα που λέμε σήμερα για τα σχολεία θα διαιωνίζονται και δεν θα τελειώνουν ποτέ όσο υπάρχει ξεχωριστή δομή. Τα παιδιά που έχουν πιο ήπια προβλήματα σαφώς και μπορούν. Στην Αμερική και τα παιδιά με βαριά προβλήματα. Εγώ ξέρω παιδιά που έχουν τελειώσει το λύκειο μέσα σε αναπηρικό καρότσι, που δεν έχουν μιλήσει ποτέ και πάνε και στο χορό με συνοδό!...»

Και με συγκεκριμένα μέτρα:

«...κανονικά θα πρέπει να υπάρχει ένας ψυχολόγος σε όλα τα σχολεία, εδώ πέρα που το λέμε να πούμε του στραβού το δίκαιο, δεν έχει

σημασία ειδικό, κανονικό, σε όλα. Ο ψυχολόγος είναι απαραίτητος για μένα και ο νοσηλευτής σε όλα τα σχολεία...»

Αλλά και με κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών:

«...Αρχικά προγράμματα σπουδών στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, δασκάλων και νηπιαγωγών που να τους ευαισθητοποιούν περισσότερο στην ανάγκη της εκπαίδευσης. Επίσης συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πράγμα που σημαίνει χρηματοδότηση πίσω από όλα αυτά υπάρχει χρηματοδότηση και ένας κατάλληλος σχεδιασμός από πρόσωπα που γνωρίζουν τον σχεδιασμό όλων αυτών γιατί ξαναπάω συγγνώμη τώρα πηγαίνω πίσω, μιλάω συχνά με εκπαιδευτικούς και μιλώντας ώρα με εκπαιδευτικούς που έχουν στις τάξεις τους παιδιά που έχουν ή μαθησιακές δυσκολίες ή αυτισμό, εγώ δεν έχω ούτε ως δασκάλα ούτε είχα ποτέ εμπειρία ούτε στο ιδιαίτερο σχολείο μου παιδιού με αναπηρία ούτε και τώρα στη σχολική μου περιφέρεια έχω μόνο με αυτισμό και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες...»

Εκπρόσωπος οργάνωσης γονέων με αναπηρία έθεσε προς συζήτηση συγκεκριμένη πρόταση, για το «κλείσιμο» των ειδικών σχολείων, και την ένταξη του συνόλου των μαθητών στο πλαίσιο του γενικού σχολείου:

«... Πώς θα βλέπατε αυτό το κομμάτι «ειδικό σχολείο» να μην υπάρχει στη χώρα; Να πέσουν όλα τα χρήματα στη γενική εκπαίδευση. Να απαιτήσουμε σαν πολίτες να γίνουν προσβάσιμα τα σχολεία μας. Όλα τα σχολεία να γίνουν προσβάσιμα και από υλικό όχι μόνο από φυσική προσβασιμότητα και ό,τι υλικό απαιτείται. Και αντί η χώρα να προσλαμβάνει τη μια χρονιά αυτούς την άλλη χρονιά τους άλλους, να πει ότι για δύο χρόνια, επειδή η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι πολύ σημαντικό κομμάτι για να πάει καλά ένα τέτοιο πράγμα, για δύο χρόνια θα προσλαμβάνουν αποφοίτους ειδικών παιδαγωγικών τμημάτων, να δημιουργήσω μέσα σε αυτή τη μαγιά των εκπαιδευτικών, να έχω ένα ποσοστό 20% δασκάλων που έχουν γνώση μέσα από το πανεπιστήμιο του πώς αντιμετωπίζεται ένα παιδί με αναπηρία και να δουλέψει αυτό

το πράγμα σε όφελος των παιδιών μας μέσα από τη γενική εκπαίδευση.
Δηλαδή εκεί που υπάρχει ανάγκη να μην ψάχνεις να τη βρεις στην παράλληλη στήριξη, στην ένταξη αλλά να τον έχεις το δάσκαλο μέσα στο σχολείο, δηλαδή να σου λύσει το πρόβλημα. Μπορεί να φαίνεται έτσι λίγο όνειρο...

... εννοείτε να υπάρξουν οργανικές θέσεις για τους δασκάλους ειδικής αγωγής;

...

Ναι αλλά οργανικές θέσεις με την έννοια ότι, όπως υπάρχουν οργανικές θέσεις ας πούμε για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, μέσα σε αυτήν την ομάδα των 100000 εκπαιδευτικών, πόσους έχει η χώρα, 20000 να είναι εκπαιδευτικοί απόφοιτοι ειδικών τμημάτων. Και αυτοί οι άνθρωποι να δουλέψουν μέσα στην εκπαίδευση αλλά ένα σχολείο για όλους.

...Και ξέρετε γιατί βάζω το ερώτημα; Γιατί πέρσι συναντήσαμε έναν Γερμανό βουλευτή αριστερού κόμματος, είχε γίνει μία μεγάλη διοργάνωση εδώ, ήρθε ο άνθρωπος εκ μέρους της γερμανικής πρεσβείας και ήθελε να συναντήσει κάποιους φορείς και σχολείων και συνάντησε και εμάς. Και όταν τον ρωτήσαμε πώς λειτουργεί το σύστημα, αυτό που μας είπε είναι ότι ... πάρα πολύ ωραία δουλειά και με τα ειδικά σχολεία και με τους εκπαιδευτικούς αλλά ξέρετε εμείς στη Γερμανία το δουλέψαμε το 1985, ό,τι ειδικό ... Από σχολείο μέχρι ίδρυμα μέχρι οτιδήποτε και αποφασίσαμε κάποια στιγμή ότι η χώρα πρέπει να φυσική προσβασιμότητα σε όλες τις πόλεις. Σχολείο για όλους. Να σταματήσει αυτό ότι φτιάχνω ένα σχολείο που έχει ράμπα, που έχει εξοπλισμό και βάζω μέσα 50 παιδιά και μιλάμε ότι αυτό είναι ειδικό σχολείο. Γιατί λοιπόν να μην έχει το γενικό σχολείο όλα αυτά τα πράγματα με πόρους από το ΕΣΠΑ ή δεν ξέρω και εγώ από πού θα τους βρει τους πόρους και να σταματήσει το ότι έχω ειδική εκπαίδευση, ειδική αγωγή, ο ειδικός του ειδικού και οι άνθρωποι με την εξειδικευμένη γνώση να βρίσκονται μέσα στη γενική παιδεία και να παρέχουν πραγματικά αυτό το γνωστικό τους επίπεδο...

..

Η Αμερική έτσι λειτουργεί από το 1960 αλλά τα ειδικά σχολεία δεν έκλεισαν, έγιναν υποστηρικτικά κέντρα ... Όμως ο γονέας έχει τη δυνατότητα το παιδί του να το πάει στο γενικό σχολείο με την ανάλογη υποστήριξη. Η οποία υποστήριξη παρέχεται και χρηματοδοτείται από την τοπική αυτοδιοίκηση, δηλαδή από εκεί που μένει το παιδί υπάρχει χρηματοδότηση. Όταν όμως αισθανθεί ο δάσκαλος του σχολείου... κατ' αρχήν εκεί λειτουργούν σε επίπεδο επιτροπής μέσα στο σχολείο, δηλαδή μέσα από το σχολείο συγκαλεί ο σύμβουλος που υπάρχει μέσα και συνήθως είναι κοινωνικός επιστήμονας, τη διεπιστημονική ομάδα στην οποία συμμετέχει ισότιμα ο γονέας, (ο γονέας παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο εξωτερικό ενώ εδώ ίσως επειδή είναι αδούλευτοι οι γονείς και είναι λίγο διαφορετικά τα πράγματα, ο γονέας έρχεται λίγο σε δεύτερη μοίρα στην Ελλάδα, έξω όμως είναι ισότιμο μέλος της διεπιστημονικής ομάδας γιατί έχει την εμπειρία από το παιδί του)... και αν αποφασίσει ότι θέλει να υποστηριχθεί στο ειδικό πλαίσιο, τότε έχει τη δυνατότητα να πάει στο ειδικό πλαίσιο και όταν δουλέψει όλα εκείνα τα θέματα που πρέπει να δουλευτούν για να επιστρέψει στο γενικό σχολείο .. δηλαδή υπάρχει αυτή η κινητικότητα.»

Προτάσεις

Προτάσεις που διατυπώθηκαν αφορούσαν τα ειδικά σχολεία και την ανάγκη για κατάλληλο και μόνιμο προσωπικό.

Κατατέθηκε η πρόταση, το προσωπικό που προσλαμβάνεται για ειδικά σχολεία ή για παράλληλη στήριξη να προσλαμβάνεται με διαδικασίες παρόμοιες με αυτές που ισχύουν για τα πειραματικά σχολεία: Προκήρυξη, κατάθεση βιογραφικών και πιστοποιητικών, προσωπικές συνεντεύξεις και πρόσληψη π.χ για μια πενταετία. Παράλληλα να υπάρχει αξιολόγηση του έργου τους σε ετήσια βάση. Το ίδιο θα έπρεπε γενικά να ισχύει για την ειδική αγωγή και όποιο προσωπικό εργάζεται εκεί.

Σημαντική είναι η συνεργασία, γνωριμία μεταξύ των φορέων που εμπλέκονται σε θέματα που αφορούν στα άτομα με αναπηρία στο χώρο της εκπαίδευσης. Τόσο για αλληλοενημέρωση, όσο και για κοινή δράση.

Αυτοί που αποφασίζουν για την ειδική αγωγή και τα άτομα με αναπηρία θα πρέπει προκειμένου να προχωρήσουν σε οποιαδήποτε αλλαγή και σχεδιασμό να συμβουλευονται φορείς που λειτουργούν και οργανώσεις ατόμων με αναπηρία που βιώνουν καθημερινά τα θέματα και τα προβλήματα που υπάρχουν.

6. Συμπεράσματα – προτάσεις

Σύμφωνα με το Ν. 3699/2008: «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» η πολιτεία:

- κατοχυρώνει τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία «ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας»
- προβλέπει την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες
- διασφαλίζει στους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες «ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη»

Η εικόνα που αποκομίζει κανείς αντιπαραβάλλοντας την πρόνοια του νόμου προς τις αφηγήσεις των πληροφορητών της έρευνας συνίσταται σε μια πραγματικότητα δημιουργίας εμποδίων στην κατεύθυνση της ουσιαστικής εκπαιδευτικής ένταξης. Τα εμπόδια αυτά αφορούν, όπως διεφάνη, μια σειρά από ελλείψεις οι οποίες εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πολιτισμικό σύστημα το οποίο τελικά αντιμετωπίζει τα άτομα με αναπηρίες ως βαρίδια της εκπαιδευτικής δομής.

Οι μαθητές με αναπηρία υφίστανται διακρίσεις από τους συμμαθητές τους καθώς και από τους γονείς συμμαθητών τους οι οποίοι θεωρούν ότι η συνύπαρξη των παιδιών τους με τα παιδιά με αναπηρίες θα εκβάλλει σε αρνητικά μαθησιακά αποτελέσματα. Ως εκ τούτου, οι γονείς των παιδιών δίχως αναπηρία, δεν είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν ότι μια από τις αξίες της συνεκπαίδευσης στόχο έχει να καταστήσει τους μαθητές ευαίσθητους και κοινωνικά υπεύθυνους αυριανούς πολίτες.

Από την άλλη η ίδια η υποδομή των σχολείων δε συμβάλει αποτελεσματικά στη δίχως εμπόδια ένταξη των παιδιών με αναπηρία στη σχολική καθημερινότητα. Μια σειρά από ελλείψεις μεγεθύνουν τη δυσκολία προσβασιμότητας στις

σχολικές μονάδες ενώ η απουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού υποβάθρου προσαρμοσμένου στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία πολλαπλασιάζει το βαθμό της δυσκολίας αυτής έτσι που αρκετές φορές αντί ο αγώνας των μαθητών αυτών να αφορά στη γνώση, να αφορά στην πρόσβαση αυτή καθαυτή πρώτα. Την ίδια στιγμή οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πλήρως ή κατάλληλα εκπαιδευμένοι για να αντιμετωπίσουν ζητήματα ένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το γεγονός της σχετικά αποτελεσματικής προσέγγισης του ζητήματος από συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς ή από σχολικές μονάδες οφείλεται κυρίως στην καλή διάθεση και τον αγώνα που καταβάλλουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και όχι σε ένα καλά οργανωμένο πλαίσιο διαχείρισης των εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων με αναπηρία. Ωστόσο, η διάθεση αυτή των εκπαιδευτικών περιορίζεται σημαντικά από τη στιγμή που το εκπαιδευτικό υλικό κυρίως μετά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι από ελλιπές έως ανύπαρκτο, εν γένει δεν είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες μαθητών με αναπηρία, ενώ δεν αξιοποιείται επαρκώς ούτε η σύγχρονη τεχνολογία που θα μπορούσε να βοηθήσει αποτελεσματικά τους μαθητές με αναπηρία σε γνωσιακό επίπεδο.

Στην εικόνα αυτή θα χρειαστεί να προσθέσει κανείς ότι οι γονείς είναι αυτοί που επί της ουσίας αναλαμβάνουν την απορρόφηση των κραδασμών που δημιουργεί η υφιστάμενη κατάσταση αποκλεισμού των παιδιών τους. Το πλέον χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό της μεταφοράς των παιδιών τους για την οποία αρκετοί γονείς αναγκάζονται να εγκαταλείψουν την προσωπική τους καριέρα καλύπτοντας έτσι τα κενά του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος. Παράλληλα, τα κενά αυτά αφορούν και σε σοβαρές ελλείψεις σε προσωπικό σε κρίσιμες ειδικότητες, ο διορισμός του οποίου και καθυστερεί και αφορά σε προσωρινή εργασιακή σχέση με αποτέλεσμα να μην υπάρχει σταθερότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ανάλογα βέβαια προβλήματα παρατηρούνται όπως φάνηκε από την ανάλυση των συνεντεύξεων και στον τομέα της παράλληλης στήριξης η οποία άλλοτε υπάρχει και άλλοτε δεν υπάρχει.

Αναφορικά με τα ειδικά σχολεία η λειτουργία τους κρίνεται απαραίτητη αλλά μονάχα στο βαθμό που έχει εξαντληθεί κάθε δυνατότητα συνεκπαίδευσης και ένταξης σε «κανονικό» σχολείο. Και τούτο διότι τα ειδικά σχολεία γίνονται αντιληπτά ως επικράτειες γκετοποίησης και ιδρυματοποίησης, γεγονός που αναπαράγει τις υφιστάμενες διακρίσεις στο σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει. Από την άλλη και οι δύο δομές θεωρείται ότι πρέπει να

στελεχώνονται από μόνιμο και εξειδικευμένο προσωπικό καθόσον τα κενά ή οι διαρκείς αλλαγές δυσκολεύουν πολύ την προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον. Σε αυτό θα χρειαστεί να προσθέσει κανείς τις μεγάλες καθυστερήσεις που παρατηρούνται στα περισσότερα διαγνωστικά κέντρα (ΚΕΔΔΥ) λόγω ελλείψεως προσωπικού. Οι γνωματεύσεις αργούν να βγουν για μεγάλο χρονικό διάστημα γεγονός που εκβάλλει τόσο στην προβληματική φοίτηση, όσο και στην αδυναμία σωστής ενημέρωσης των εκπαιδευτικών προκειμένου να αντιμετωπίσουν το κάθε παιδί ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του.

Εν σχέση, τέλος, με την κατάσταση που επικρατεί στη μεταλυκειακή εκπαιδευτική διαδρομή των ατόμων με αναπηρία, από τις αφηγήσεις των πληροφορητών φαίνεται ότι αυτή είναι εξόχως προβληματική. Επί της ουσίας όσο ένα παιδί με αναπηρίες ανεβαίνει τις εκπαιδευτικές βαθμίδες τόσο περισσότερο πολλαπλασιάζονται τα εμπόδια που συναντά καθόσον δεν έχει εκλείψει κατά κανένα τρόπο ο αιτιακός εκείνος συνδυασμός που τα αναπαράγει και τα καθιστά μόνιμο σύντροφο του, δηλαδή το στερεότυπο του βαριδίου και της άγνοιας των πραγματικών του αναγκών. Την ίδια στιγμή η μεταλυκειακή του εκπαίδευση δεν έχει καμιά σχεδόν αναφορά στην αγορά εργασίας. Έτσι, και εδώ, η πολιτεία θεωρείται απύσχα και ό,τι θετικό βήμα έχει γίνει οφείλεται πρωτίστως σε δραστήριους γονείς που δίνουν καθημερινό αγώνα, ακόμη και για τα αυτονόητα, και στις οργανώσεις και συλλόγους των ατόμων με αναπηρία που έχουν αναλάβει σε πολλές περιπτώσεις να υποκαθιστούν την απουσία κρατικής μέριμνας.

Συνεπακόλουθα, στη βάση της ως άνω ανάλυσης διαπιστώνει κανείς ότι τα άτομα με αναπηρία υφίστανται εμπόδια κατά την πρόσβαση τους στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και μεταλυκειακή εκπαίδευση μέσα από ένα συνδυασμό παραγόντων που σχετίζονται με ελλείψεις, άγνοια και αδυναμία εφαρμογής πολιτικής. Τα δε άτομα με αναπηρία καθώς και το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον τους αντιμετωπίζουν αυτή την αδυσώπητη συνθήκη με ίδια μέσα και προσωπικό αγώνα επιχειρώντας να διαχειριστούν κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις περιορισμένες δυνατότητες που δημιουργεί η άκαμπτη και προκατειλημμένη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος εντός του οποίου εντάσσονται με αρνητικό κατά βάση τρόπο.

Προτάσεις

1. Δημιουργία πλαισίου και δομές για τα χαμηλά λειτουργικά παιδιά και τα μη εκπαιδεύσιμα, άλλες που θα τα κάνουν να έχουν βασικές δεξιότητες, δηλαδή αυτοεξυπηρέτησης, να κάνουν γυμναστική, να κάνουν μουσική και άλλες για παιδιά εκπαιδεύσιμα.
2. Ουσιαστική επιμόρφωση όλων των ειδικοτήτων που εμπλέκονται στην ειδική αγωγή.
3. Πρόσληψη βοηθητικού υποστηρικτικού προσωπικού
4. Αποτελεσματικός και ουσιαστικός συντονισμός των σχετικών εκπαιδευτικών δομών
5. Εφαρμογή νομοθεσίας για την προσβασιμότητα στην εκπαίδευση και την εύλογη προσαρμογή όπου χρειάζεται για την άρση των εμποδίων στην εκπαιδευτική διαδικασία και ένταξη
6. Παροχή ειδικού και παιδαγωγικού εξοπλισμού για τα άτομα με αναπηρία
7. Έγκαιρη πρόσληψη εκπαιδευτικών για την αποφυγή μεγάλων κενών και τη διασφάλιση της συνέχειας της εκπαιδευτικής διαδικασίας
8. Στελέχωση των ΚΕΔΔΥ με τις σχετικές ειδικότητες με σκοπό τη στενότερη διασύνδεσή τους με τη σχολική πραγματικότητα
9. Υλικοτεχνική στήριξη των γονέων οι οποίοι ουσιαστικά υποκαθιστούν τις υποχρεώσεις του κράτους
10. Επιμόρφωση γονέων με μη ανάπηρα παιδιά στο πλαίσιο δράσεων των σχετικών συλλόγων
11. Παιχνίδια ρόλων εντός του σχολικού περιβάλλοντος για την κατανόηση των προβλημάτων των παιδιών με αναπηρία από εκείνα που δεν έχουν ή βιώνουν παρόμοια προβλήματα
12. Καταγραφή παιδιών με αναπηρία για την καλύτερη οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχετικής κατανομής τους σε σχολικές μονάδες.
13. Ενίσχυση των δομών συνεκπαίδευσης

Βιβλιογραφία

Ainscow, M. (1997). *Towards inclusive schooling*, British Journal of Special Education, 24, 3-6

Apple, M.W.(2001). *Educating the “right” way: Markets, standards, god and inequality*. New York: Routledge Falmer

Armstrong, A.C., Armstrong, D. & Spandagou, I. (2010) *Inclusive Education: International Policy and Practice*. London: Sage.

Avramides, E. & Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature, European Journal of Special Needs Education, 17, 129-147)

Avramidis, E., Kalyva, E., (2007) The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion, , European Journal of Special Needs Education, Volume 22, Issue 4, 2007, Pages 367-389

Ballard, K. & MacDonald, T. (1998). New Zealand: *Inclusive School, Inclusive Philosophy?* In T. Booth & M. Ainscow (eds). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge, pp 68-94

Bebetsos, E., Panteli, P., Antoniou, P. (2008) Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools, 2008, S. Batsiou, , *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219

Committee on the Rights of the Child, Forty-third session Geneva, 11 – 29 September 2006, *GENERAL COMMENT No. 9 (2006) The rights of children with disabilities*. - <http://www.unhcr.org/refworld/publisher,CRC,,,461b93f72,0.html>

Coutsocostasa, G. G., Alborzb, A. (2010) Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school, *Georgia-Gloria European Journal of Special Needs Education* Vol. 25, No. 2, May 2010, 149–164

European Foundation Centre, (2010) *Study on Challenges and Good Practices in the Implementation of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. - http://www.efc.be/programmes_services/resources/Documents/VC20081214_FINAL_REPORT_web_010211.pdf

Fox, S., Farrell, P., & Davis, P. (2004). *Factors associated with the effective inclusion of primary-aged pupils with Down's syndrome*. *British Journal of Special Education*, 31(4), 184-190.

International Disability Alliance's Forum for the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2008), *Contribution to the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights' thematic study to enhance awareness and understanding of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, focusing on legal measures key for the ratification and effective implementation of the Convention*

Hodapp, R. M. (2003). *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία. Νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Hughes, B. & Patterson, K. (1997). *The social model of disability and the disappearing body: Towards a sociology of impairment*. *Disability & Society*, 12 (3), 325-40.

Kalyva, E. & Agaliotis, I. (2009) Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities?, *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 213–220

Kalyva, E., Georgiadi, M., Tsakiris, V. (2007) Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion, *European Journal of Special Needs Education* Vol. 22, No. 3, August 2007, pp. 295–305

Kokaridas, D., Vlachaki, G., Zournatzi, E., Patsiaouras, A. (2008). Parental Attitudes Regarding Inclusion of Children with Disabilities in Greek Education Settings, University of Thessaly, Greece - Department of Physical Education and Sport Science, *Electronic Journal for Inclusive Education Vol. 2, No. 3 (Winter/Spring 2008)*

Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, E. (2008), SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413 – 421

Magiati, I., Dockrell, J. E. & Logotheti, A. E. (2002). Young children's understanding of disabilities: The influence of development, context, and cognition, , *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 409-430

Mason, J. (2003) *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Nikolarazi, M. & DeReybekiel, N. (2001) A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK, *European Journal Needs Education*, 16(2), 167-182.

Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., and Riall, A. (2005) A Cross-cultural Examination of Typically Developing Children's Attitudes toward Individuals with Special Needs, , *International Journal of Disability, Development and Education Vol. 52, No. 2, June 2005, pp. 101-119*

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

O'Reilly, K. (2005) *Ethnographic Methods*, London: Routledge.

Padeliadu, S. and Lampropoulou, V. (1997) Attitudes of special and regular education teachers towards school integration *European Journal of Special Needs Education, Vol. 12, No. 3 (1997), pp. 173-183*

Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z., Patsiaouras, A. (2004) Attitudes of Greek Physical Education Teachers toward inclusion of students with disabilities, *University of Thessaly, Greece, International Journal of Special Education 2004, Vol 19, No.2*

Ralli, A. M., Margeti, M., Doudoni, E., Panteleimidou, V., Rozou, T., & Evaggelopoulou, E. (2010). Typically developing children's understanding of and attitudes towards diversity and peers with learning difficulties in the Greek setting, *European Journal of Special Needs Education* Vol. 26, No. 2, May 2011, 233–249

Slee, R. (1997) *Imported or important theory? Sociological interrogations of disablement and special education*, *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), 407-419

Soler, M. (1996). *Ενιαία εκπαίδευση, αποτελέσματα της Συνδιάσκεψης της Σαλαμάνκα*. Στο Ευρωπαϊκό Σεμινάριο HELIOS. Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη: Τάσεις και Αλλαγές. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 57-62.

Stainback, S., & Stainback, W. (1992). (Επιμ.), *Controversial issues confronting special education*. Boston: Allyn & Bacon.

Tafa, E. & Manolitsis, G. (2003) Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education, *Eur. J. of Special Needs Education, Vol. 18, No. 2, 2003, pp. 155–171*

Vlachou A. 2006. *Role of special support teachers in Greek primary schools: A counterproductive effect of 'inclusion' practices*. *International journal of inclusive education* 10(1):39–58.

Wade, B., Moore, M & Berdousi, E. (1995) Education in Greek special units: what Greek pupils with special educational needs tell us about their schooling, *European Journal of Special Needs Education, Vol. 10, No. 1 (1995), pp. 17-30*

Walzer, M. (1983). *Spheres of justice: A defense of pluralism and equality*. Oxford: Blackwell.

Warnock Committee (1978) *Special Educational Needs: the Warnock Report*. London. D.E.S.

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006) Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5).

Αλεξίου, Θ. (2008). *Κοινωνική πολιτική, αποκλεισμένες ομάδες και ταξική δομή*. Αθήνα: Παπαζήσης

Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη Ν. (επιμ.) (2011). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Βλάχου – Μπαλαφούτη Α., Ζώνιου - Σιδέρη . (επιμ. Έκδοσης) (2000), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του L.Vygotsky. Φιλοσοφικές, ψυχολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ατραπός

Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (2009) *Προτάσεις για την εφαρμογή του Ν.3699/2008*.
http://www.nchr.gr/images/pdf/apofaseis/amea/eeda_eidikiAgogh.pdf

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Γενική Διεύθυνση Εσωτερικών Πολιτικών (2013) *Έκθεση χώρας για την Ελλάδα σχετικά με τη μελέτη για τις πολιτικές των κρατών μελών για τα παιδιά με αναπηρίες*.
[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/474423/IPOL-LIBE_ET\(2013\)474423_EL.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/474423/IPOL-LIBE_ET(2013)474423_EL.pdf)

Ζαφειριάδης Ε., Μπεμπέτσος Ε., Μπάτσιου Σ., Διγγελίδης Ν., Κοκκαρίδας Δ.(2008) *Στάση μαθητών χωρίς αναπηρία απέναντι στην ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία πριν και μετά από ένα κοινό πρόγραμμα φυσικής αγωγής στο σχολείο*, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Κομοτηνή - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Τρίκαλα

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

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

Ζώνιου – Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Παπαδοπούλου,Κ., (επιμ.) (2012) *Η έρευνα στην ειδική Αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. Αθήνα: Πεδίο

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική

Καραγιάννη, Π., Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (2006) *Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Θεωρία και ερευνητική πρακτική. Αντιφάσεις και ερωτήματα*, περ. Μακεδόν, τευχ. 15ο, Φλώρινα , σελ.223-232

Καραγιάννη, Π. (2008). *Αναπηρία, Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη*. Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου : Εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη, Πάτρα

Κουβαριτάκη, Ι. (2011) *«Δικαιώματα για Όλα τα Παιδιά» Παρακολούθηση της εφαρμογής της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού για τα Παιδιά με Νοητικές Αναπηρίες*

Κυριαζή, Ν. (2005) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

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

Μαυροκεφαλίδου, Ε. (2008). Οι απόψεις των μαθητών της ΣΤ' τάξης του γενικού δημοτικού σχολείου για τους μαθητές του συστεγαζόμενου σχολείου ειδικής αγωγής, Μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη 2008 – ΑΠΘ Παιδαγωγική Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης – Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής

Μερεμετίδου, Μ. (2007) *Φύλο, Αναπηρία και Επαγγελματική Εκπαίδευση*, Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στην παιδαγωγική της ισότητας των φύλων.

Μεσσαριτάκης, Β., Γουδήρας, Δ. (2013) Στάσεις και υπονοούμενες θεωρίες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής για τη συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες σε τυπικές τάξεις. Από την Ειδική Αγωγή στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, Εκδόσεις Γράφημα

Πατσίδου, Μ. (2010) Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Διδακτορική διατριβή Ιούνιος 2010, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής

Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Συνήγορος του Πολίτη (2007). *Πόρισμα: Φοίτηση και αξιολόγηση μαθητή γυμνασίου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. <http://www.synigoros.gr/resources/201551--2.pdf>

Συνήγορος του Πολίτη (2008). *Συμβολή του Συνηγόρου του Πολίτη στο δημόσιο διάλογο για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση*. http://www.synigoros.gr/resources/summetoxi_stp.pdf

Συνήγορος του Πολίτη (2009). *Πόρισμα: Εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. <http://www.synigoros.gr/resources/docs/173844.pdf>

Συνήγορος του Πολίτη (2010) Ετήσια Έκθεση 2010. http://www.synigoros.gr/resources/docs/annual_2010.pdf

Συνήγορος του Πολίτη Τμήμα Δικαιωμάτων του παιδιού (2012). *Έκθεση προς την Επιτροπή Δικαιωμάτων του Παιδιού του ΟΗΕ – Διαπιστώσεις και προτάσεις της ανεξάρτητης αρχής για την εφαρμογή των δικαιωμάτων του παιδιού στην Ελλάδα (Ιούλιος 2003-Δεκέμβριος 2011)*. <http://www.synigoros.gr/resources/docs/ekbesh-pros-thn-epitroph-dikaiwmatwn-toy-paidioy-toy-oh.pdf>

Τρέσσου Ευαγγελία (1998). *Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση σε συνθήκες σχολικής διαφοροποίησης και σε συνθήκες σχολικής συνύπαρξης*,

Έργο: «Εκπόνηση μελετών»

Δράση 3: Διακρίσεις και εμπόδια για τα άτομα με αναπηρία στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και μεταλυκειακή εκπαίδευση

Παραδοτέο 3Γ: Τελική Μελέτη

Πρακτικά συνεδρίου Ιδρύματος Σάκη Καράγιωργα με θέμα: «Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός», Αθήνα.