

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΣΟΥΛΗΣ

ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΣΟΥΛΗΣ

ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΑΝΑΠΗΡΙΚΟΥ ΚΙΝΗΜΑΤΟΣ / 7

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ



ΑΘΗΝΑ 2013

Έκδοση:

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

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

τηλ. 210.99.49.837, e-mail: esaea@otenet.gr, <http://www.esaea.gr>

Σελιδοποίηση, Εκτύπωση, Αναπροσαρμογή, Ψηφιοποίηση:

Team Work Communication

Λ. Συγγρού 229, Τ.Κ. 171 21, Αθήνα

τηλ. 210.33.03.556-7, e-mail: info@twc.gr, <http://www.twc.gr>

Το παρόν συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και εθνικούς πόρους στο πλαίσιο της πράξης «ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ – Α.Π. 7, Α.Π.8, Α.Π.9» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση».



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ISBN: 978-618-80249-5-3

Περιεχόμενα

Πρόλογος Προέδρου Ε.Σ.Α.μεΑ. Ιωάννη Βαρδακαστάνη	7
Εισαγωγικό σημείωμα.....	9
1. Θεωρητικό Πλαίσιο Εκπαίδευση και Αναπηρία.....	11
1.1 Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία	11
1.2 Εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας	12
1.3 Ειδική αγωγή και Εκπαίδευση	16
1.4 Εκπαίδευση και αναπηρία στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή	17
1.5 Ιστορική διαδρομή προς την ισότιμη εκπαίδευση (συνεκπαίδευση) ατόμων με αναπηρία	22
1.6 Συνεκπαίδευση: Προσδιορίζοντας την έννοια	23
Βιβλιογραφία.....	27
2. Θεσμικό Πλαίσιο Εκπαίδευση και Αναπηρία.....	29
2.1 Ελληνικό Συνταγματικό πλαίσιο.....	29
2.2 Νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία. 30	
2.3 Η νομοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τα άτομα με αναπηρία	43
2.3.1 Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία 43	
2.3.2 Το σχέδιο δράσης REC.....	46
2.3.3 Ευρωπαϊκή Ένωση (χάρτες και συνθήκες).....	50
2.3.4 Χάρτης θεμελιωδών δικαιωμάτων της ΕΕ	50
2.3.5 Ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης	51
2.4 Διεθνής Νομοθεσία για τα άτομα με αναπηρία.....	53
2.4.1 Διεθνής Διακηρύξεις και Συμβάσεις	53
2.4.2 Η Νομοθεσία των ΗΠΑ.....	57
2.4.3 Η Νομοθεσία της Αυστραλίας.....	57
Βιβλιογραφία.....	59
3. Η θέση του αναπηρικού κινήματος σε θέματα Εκπαίδευσης και Αναπηρίας.....	61
3.1 Φορείς εκπροσώπησης	61

3.2	Η κατάσταση της εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα σήμερα.....	63
3.3	Προτάσεις του Εθνικού Αναπηρικού Κινήματος για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία	63
3.4	Προτάσεις του Εθνικού Αναπηρικού Κινήματος για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία	65
3.5	Αναπηρικό κίνημα και Δια βίου Μάθηση των ατόμων με αναπηρία .	66
3.6	Συμπερασματικά.....	69
	Βιβλιογραφία.....	73
4.	Προσβασιμότητα στην εκπαίδευση	75
4.1	Οριοθέτηση εννοιών	75
4.2	Σύγχρονες τάσεις και η σχέση τους με την προσβασιμότητα	75
4.3	Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση.....	77
4.3.1	1 ^ο Παράδειγμα πρόσβασης στην εκπαίδευση: η περίπτωση του παιδιού με νοητική αναπηρία.....	77
4.3.2	2 ^ο Παράδειγμα πρόσβασης στην εκπαίδευση: η περίπτωση του παιδιού με προβλήματα ακοής.....	80
4.3.3	3 ^ο Παράδειγμα πρόσβασης στην εκπαίδευση: η περίπτωση του παιδιού με προβλήματα όρασης.....	83
	Βιβλιογραφία.....	85
5.	Υποστηρικτική Τεχνολογία στην Εκπαίδευση	89
5.1	Υποστηρικτική Τεχνολογία: Ορισμός.....	89
5.2	Είδη Υποστηρικτικής Τεχνολογίας	90
5.3	Υπολογιστές και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία.....	91
5.4	Υποστηρικτική Τεχνολογία και εκπαίδευση / συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία	92
	Βιβλιογραφία.....	99
6.	Εκπαιδευτικοί με αναπηρία.....	101
6.1	Άτομα με αναπηρία και απασχόληση στην Ελλάδα σήμερα: Συνοπτική παρουσίαση της κατάστασης	101
6.2	Εκπαιδευτικοί με αναπηρία στην Ελλάδα σήμερα: μερικά στοιχεία	103
6.3	Προτάσεις για την απασχόληση των εκπαιδευτικών με αναπηρία στην Ελλάδα	104
6.4	Ένα παράδειγμα από τη διεθνή πρακτική	106

Βιβλιογραφία.....	109
7. Διεθνής εμπειρία, καλές και κακές πρακτικές	111
7.1 Διεθνή δεδομένα.....	111
7.2 Ευρωπαϊκή Ένωση	111
7.3 Εκπαίδευση και κατάρτιση στο πλαίσιο στρατηγικής της Λισσαβόνας 112	
7.3.1 Erasmus Mundus	112
7.3.2 The e-Learning program	113
7.3.3 Netd@ys Europe.....	114
7.3.4 Πρόγραμμα για τη Δια Βίου Μάθηση (Lifelong Learning Programme).....	115
7.3.5 Αποτυχία της Λισσαβόνας.....	115
7.4 Αυστραλία	117
7.5 Ηνωμένες Πολιτείες - Μινεσότα	120
7.6 Συνεκπαίδευση: Αποτελεσματικές πρακτικές.....	122
Βιβλιογραφία.....	137
8. Τρόποι παρέμβασης σωματείων στην τοπική κοινωνία	141
8.1 Σχέδιο δράσης.....	141
8.2 Τομείς δράσης	142
8.3 Εκπαίδευση – Συνεκπαίδευση ατόμων με αναπηρία	142
8.4 Σχέδιο δράσης για την εκπαίδευση / συνεκπαίδευση ατόμων με αναπηρία	142
8.5 Ενημέρωση- εκστρατείες ενημέρωσης.....	143
8.5.1 Οικογένειες ατόμων με αναπηρία.....	144
8.5.2 Εκπαιδευτικοί των παιδιών με αναπηρία	145
8.5.3 Πολίτες / συμπολίτες ατόμων με αναπηρία.....	146
8.6 Κοινή γνώμη και τοπική Ηγεσία	147
8.6.1 ΜΜΕ και αναπηρία	148
Βιβλιογραφία.....	151

Πρόλογος Προέδρου Ε.Σ.Α.μεΑ. Ιωάννη Βαρδακαστάνη



Ο παρών τόμος είναι μέρος σειράς έξι εγχειριδίων που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο προγράμματος επιμόρφωσης στελεχών του αναπηρικού κινήματος στον σχεδιασμό πολιτικής για θέματα αναπηρίας, με στόχο να λειτουργήσουν ως εργαλεία δουλειάς. Τα εγχειρίδια προσφέρουν στα στελέχη το θεωρητικό υπόβαθρο και τα μεθοδολογικά εφόδια ώστε να διεκδικήσουν με ενιαίο και συστηματικό τρόπο τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία σε βασικούς τομείς πολιτικής όπως η εκπαίδευση, η εργασία, η υγεία-πρόνοια, η προσβασιμότητα και κατ' επέκταση να διασφαλίσουν την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία.

Το αναπηρικό κίνημα, μέσω των προγραμμάτων συνδικαλιστικής εκπαίδευσης, δημιουργεί ένα υποστηρικτικό πλαίσιο προκειμένου τα στελέχη να συνειδητοποιήσουν τους περιορισμούς που επέβαλαν οι παραδοσιακές παραδοχές (ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας) στην προσωπική ανάπτυξη, την αυτονομία και τον αυτοπροσδιορισμό των ατόμων με αναπηρία, και συνεπώς να προχωρήσουν στην αναθεώρηση / μετασχηματισμό αυτών, μέσω της συλλογικής δράσης, αξιοποιώντας τις δυνατότητες του κοινωνικού μοντέλου για την αναπηρία.

Σκοπός της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης είναι τα στελέχη των αναπηρικών οργανώσεων να λειτουργήσουν ως ακτιβιστές και συνήγοροι των ατόμων με αναπηρία και των οικογενειών τους και να είναι σε θέση, από τη μία πλευρά, να ενημερώνουν τα άτομα με αναπηρία για τα δικαιώματά τους και να τα υποστηρίζουν να δράσουν νομικά και, από την άλλη, να παρακολουθούν την εφαρμογή της νομοθεσίας και να αγωνίζονται για πρόσθετες πολιτικές και νομοθετικές πρωτοβουλίες.

Αναμφίβολα, η διοργάνωση των εκπαιδευτικών αυτών προγραμμάτων, βρίσκουν το ζήτημα της αναπηρίας στην Ελλάδα σε μία κρίσιμη καμπή. Από τη μια μεριά, αξίες και αρχές που αναφέρονται στα ανθρώπινα δικαιώματα έχουν αποτυπωθεί σε κείμενα διεθνών οργανισμών και έχουν υιοθετηθεί από την εθνική νομοθεσία της χώρας, με αποκορύφωμα αυτών των θετικών εξελίξεων τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία του ΟΗΕ, που πρόσφατα κυρώθηκε από την Ελλάδα με τον ν.4074/2012.

Από την άλλη μεριά, οι θεσμικές και πολιτικές κατακτήσεις του αναπηρικού κινήματος στην Ελλάδα απειλούνται. Η επιδείνωση των οικονομικών προϋποθέσεων για την άσκηση των δικαιωμάτων, προσδίδει στα δικαιώματα το χαρακτηριστικό του μη ρεαλιστικού. Με τον τρόπο αυτό επανεισάγεται, εμμέσως, η ξεπερασμένη εξατομίκευση της αναπηρίας, στο πλαίσιο μιας οικονομίστικης και ατομικιστικής αντίληψης για την αποτελεσματική λειτουργία της οικονομίας και της κοινωνίας.

Υπό αυτές τις συνθήκες, οι στόχοι του αναπηρικού κινήματος εστιάζουν στην κατοχύρωση των κεκτημένων δικαιωμάτων, στην οικοδόμηση σχέσεων κοινωνικής αλληλεγγύης για την αντιμετώπιση των αναγκών, παράλληλα βέβαια με ενέργειες για τη διεύρυνση των κοινωνικών δικαιωμάτων και την έμπρακτη στήριξή τους.

Προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων μας είναι η ενδυνάμωση του αναπηρικού κινήματος σε όρους ανθρώπινου δυναμικού, παραγωγής θέσεων, λειτουργίας των οργάνων και αποτελεσματικής οργάνωσης των διεκδικήσεών του. Στο πλαίσιο αυτό, τα προγράμματα συνδικαλιστικής εκπαίδευσης συνιστούν μία πολιτική πράξη κοινωνικής αλλαγής, με έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία.

Εισαγωγικό σημείωμα

Η συγγραφή του παρόντος τόμου εντάσσεται στη Δράση 2 «Πρόγραμμα Εξειδίκευσης Εκπαίδευσης Αιρετών Στελεχών και Εργαζομένων του Αναπηρικού Κινήματος στο Σχεδιασμό Πολιτικής για Θέματα Αναπηρίας» του Υποέργου 1 «Εκπαιδευτικά Προγράμματα Δια Βίου Μάθησης για ΑμεΑ» της Πράξης «ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ – Α.Π. 7, Α.Π.8, Α.Π.9» στο πλαίσιο του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».

Ο παρών τόμος είναι μέρος σειράς εγχειριδίων που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος επιμόρφωσης των στελεχών του αναπηρικού κινήματος. Η εν λόγω σειρά περιλαμβάνει:

- Ένα συλλογικό τόμο με τίτλο: «Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας», ο οποίος καλύπτει τις παρακάτω δέκα θεματικές ενότητες¹:
 - Αναπηρικό κίνημα
 - Θεωρίες ερμηνείας της αναπηρίας: οι σύγχρονες προσεγγίσεις
 - Οργάνωση και λειτουργία ελληνικής πολιτείας, κοινωνικοί εταίροι, κοινωνία των πολιτών
 - Εθνική / ευρωπαϊκή / διεθνής νομοθεσία
 - Άτομα με αναπηρία και απασχόληση
 - Άτομα με αναπηρία και εκπαίδευση
 - Άτομα με αναπηρία και υγεία-πρόνοια
 - Άτομα με αναπηρία και προσβασιμότητα
 - Άτομα με αναπηρία και ΜΜΕ
 - Σχεδιάζοντας στην πράξη τη νέα πολιτική για την αναπηρία / πρακτικά εργαλεία.
- Έξι εγχειρίδια όπου εξειδικεύονται ορισμένες από τις θεματικές ενότητες του ανωτέρω συλλογικού τόμου. Συγκεκριμένα:
 - Εργασία-απασχόληση και αναπηρία

¹ Ο συλλογικός τόμος σε ηλεκτρονική μορφή βρίσκεται στη διεύθυνση:
http://www.esaea.gr/index.php?module=documents&JAS_DocumentManager_op=downloadFile&JAS_File_id=803

- Εκπαίδευση και αναπηρία
- Προσβασιμότητα και αναπηρία
- Υγεία-Πρόνοια και αναπηρία
- Ηλεκτρονική προσβασιμότητα και αναπηρία
- Σχεδιάζοντας στην πράξη τη νέα πολιτική για την αναπηρία - πρακτικά εργαλεία.

Το παρόν εγχειρίδιο αποτελεί έναν οδικό χάρτη ενημέρωσης και πληροφόρησης σχετικά με την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Οι θεματικές που αναλύονται αναφέρονται στο θεωρητικό και θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αναπηρία, στη θέση του αναπηρικού κινήματος σε θέματα Εκπαίδευσης και Αναπηρίας, στην Προσβασιμότητα και στην υποστηρικτική τεχνολογία στην εκπαίδευση, στους εκπαιδευτικούς με αναπηρία, σε καλές και κακές πρακτικές από τη διεθνή εμπειρία και σε τρόπους παρέμβασης σωματείων στην τοπική κοινωνία. Το παρόν εγχειρίδιο απευθύνεται στους εκπροσώπους του αναπηρικού κινήματος, αλλά και σε κάθε ενδιαφερόμενο για τα θέματα της αναπηρίας αναγνώστη. Υποστηρικτική Τεχνολογία στην Εκπαίδευση, στους Εκπαιδευτικούς με αναπηρία, σε καλές και κακές πρακτικές από τη Διεθνή εμπειρία και σε Τρόπους παρέμβασης σωματείων στην τοπική κοινωνία. Το παρόν εγχειρίδιο απευθύνεται στους εκπροσώπους του αναπηρικού κινήματος, αλλά και σε κάθε ενδιαφερόμενο για τα θέματα της αναπηρίας αναγνώστη.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο Εκπαίδευση και Αναπηρία

1.1 Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία

Δεν θα μπορούσε κανείς να αρνηθεί την άποψη ότι η κοινωνική θέση του ατόμου που αποκτάται από την εκπαίδευση, μεταφέρεται μέσα στην κοινωνία έχοντας τη σφραγίδα της νομιμοποίησης, γιατί η συγκεκριμένη θέση έχει αποδοθεί από ένα θεσμό προορισμένο να δώσει στον πολίτη τα δικαιώματα που του ανήκουν (Marshall, 2001). Επομένως το άτομο δίχως αναπηρία, όπως και το άτομο με αναπηρία, για να αναγνωρίσει ότι διαθέτει ίση αξία με τον άλλον και ότι απαιτείται η συμπληρωματικότητα της ταυτότητάς του με τη διαφορετική ταυτότητα του διπλανού -προκειμένου να επιτύχει την προσωπική ανέλιξη στο πλαίσιο ενός κοινωνικού συνόλου- απαιτείται να δεχτεί την κατάλληλη εκπαίδευση. Ποια είναι ωστόσο η κατάλληλη εκπαίδευση για τα άτομα με αναπηρία και κατά πόσο παρέχεται αυτή στο σημερινό σχολείο; Λαμβάνει το σχολείο μέσα από τις πρακτικές του μέριμνα για την παροχή αποτελεσματικών διδακτικών και μορφωτικών εμπειριών προς όλους τους μαθητές, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις εκπαιδευτικές ανάγκες τους; Πρόκειται για ένα σχολείο μέσα στο οποίο τα παιδιά όλων των ικανοτήτων μεγαλώνουν μαζί ως ενεργά μέλη της κοινωνίας ή μήπως τελικά δεν εξασφαλίζονται σε όλους τους μαθητές οι ίδιες ευκαιρίες για την από κοινού μάθηση και ενεργό συμμετοχή σε κάθε διάσταση της σχολικής ζωής;

Η εκπαιδευτική αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία αποτελεί σήμερα ένα από τα σημαντικότερα και περισσότερο αμφιλεγόμενα θέματα της παιδαγωγικής επιστήμης (Lupart, 2002). Πέρα ωστόσο από τις όποιες αντιφάσεις, αποτελεί κοινό τόπο η άποψη ότι η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία πρέπει να έχει τις βάσεις της στην αναγνώριση του δικαιώματος των μαθητών αυτών να εκπαιδεύονται σε ένα “όσο το δυνατό λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον” (Fisher, 2007). Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία οφείλει να περιλαμβάνει ένα σύνολο πρακτικών και αντίστοιχων αντιλήψεων που να βασίζονται στην παραδοχή ότι όλα τα παιδιά έχουν το ίδιο δικαίωμα να ωφελούνται στο μέγιστο από τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες (Onaga & Martoccio, 2008). Συνακόλουθα, το σχολικό περιβάλλον πρέπει να είναι δομημένο έτσι ώστε να εκμηδενίζονται όλα τα εμπόδια που παρακωλύουν τη δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής και πλήρους αξιοποίησης όλων των ικανοτήτων που διαθέτουν οι μαθητές σύμφωνα με τον ατομικό ρυθμό ανάπτυξής τους. Η αναζήτηση των τρόπων που μπορούν να οδηγήσουν στη δόμηση ενός τέτοιου εκπαιδευτικού συστήματος, που κύριο στόχο του έχει την ανάπτυξη της ποιότητας της εκπαίδευσης, ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να φοιτούν σε αυτό

χωρίς να κατηγοριοποιούνται, προϋποθέτει την αποσαφήνιση των σχετικών εννοιών, όπως “αναπηρία”, “ειδική αγωγή και εκπαίδευση”, καθώς και “συνεκπαίδευση” των παιδιών με αναπηρία.

1.2 Εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας

Η προσπάθεια να περιγραφεί με σαφήνεια η έννοια της αναπηρίας συναντά πολλαπλά εμπόδια αφού πρόκειται για ένα πολύπλοκο φαινόμενο το οποίο διαφοροποιείται είτε αναλόγως με τις κοινωνικοπολιτικές αντιλήψεις που ισχύουν είτε αναλόγως με την κατάσταση του ατόμου το οποίο τη φέρει. Στα αρχαία χρόνια, παραδείγματος χάριν, διαφορετικά αντιμετωπιζόταν το άτομο με αναπηρία απ’ ότι τα χρόνια του Βυζαντίου, το μεσαίωνα, την εποχή του διαφωτισμού ή τη μεταβιομηχανική περίοδο.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι δεν είναι εύκολο η διατύπωση ενός γενικού, ευρέως αποδεκτού, ορισμού σχετικά με την αναπηρία (Brando, 2005). Έτσι συναντούμε στη βιβλιογραφία, τόσο στην ξενόγλωσση όσο και στην ελληνόγλωσση πληθώρα σχετικών διατυπώσεων. Συναντούμε, παραδείγματος χάριν, διατυπώσεις που περιγράφουν την αναπηρία με κριτήριο τη μειονεκτικότητα που επιφέρουν στο άτομο. “Ανάπηρο είναι ένα παιδί που έχει οπτική πάθηση του φλοιού”. Πρόκειται για ορισμούς προσανατολισμένους στο άτομο ως βιολογικό ον. Υπάρχουν όμως και διατυπώσεις για την αναπηρία με βάση τις “συμπεριφορές” του ατόμου και τις προσδοκίες που δημιουργούνται ανάμεσα σε αυτό και το κοινωνικό σύνολο. “Ανάπηρο είναι ένα παιδί που δε βλέπει, δεν μπορεί να οδηγήσει ένα ποδήλατο. Ή ανάπηρο είναι ένα παιδί που φοράει μαύρα γυαλιά ή που κρατάει λευκό μπαστούνι. Δεν με χαιρετάει ή δεν με κοιτάζει στα μάτια γιατί είναι τυφλό”. Πρόκειται για ορισμούς προσανατολισμένους στο άτομο ως κοινωνικό ον και στις σχέσεις του με τους άλλους. Άλλες διατυπώσεις έχουν ως κριτήριο το είδος εκπαίδευσης που λαμβάνει το άτομο ή τον τύπο σχολείου που επισκέπτεται. “Ανάπηρο είναι ένα παιδί που φοιτά σε σχολείο τυφλών”. Εδώ έχουμε ορισμούς προσανατολισμένους στην εκπαιδευτική κατάσταση του ατόμου (Priestley, 2003).

Επιχειρώντας να ομαδοποιήσουμε τους ορισμούς που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί όσον αφορά στην αναπηρία και να ερμηνεύσουμε την εξέλιξη που έχει καταγραφή στη σχετική ρητορική, θα παρουσιάσουμε τη συνέχεια τα βασικά μοντέλα για την αναπηρία.

Ιατρικό-βιολογικό μοντέλο

Σύμφωνα με το ιατρικό-βιολογικό μοντέλο, τα αίτια της αναπηρίας εντοπίζονται σε βιολογικές δομές και διεργασίες. Επιπλέον, θεωρείται ότι οι κοινωνικοπολιτιστικές και βιογραφικές ερμηνείες της αναπηρίας έχουν περιορισμένη ισχύ. Κάθε τύπος αναπηρίας εκδηλώνεται με συγκεκριμένες ενδείξεις και συμπτώματα που πρέπει να αναζητούνται μέσω διαγνωστικών διαδικασιών. Απέναντι στην αναπηρία, το άτομο είναι παθητικός δέκτης, ενώ καλείται να προσαρμόσει τον τρόπο ζωής του στην κατάσταση αυτή. Πρόκειται για ένα προσωπικό πρόβλημα. Με βάση το ιατρικό μοντέλο, η αναπηρία σχετίζεται με την απώλεια, τη βλάβη ή την απόκλιση από τις “φυσιολογικές” ψυχικές ή βιολογικές λειτουργίες του ανθρώπου. Το 1980 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) προέβη σε ένα σύστημα ταξινόμησης της αναπηρίας (International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps) χρησιμοποιώντας προοδευτικά τους όρους “impairment” (βλάβη-απώλεια σταθερότητας ή λειτουργίας) “disability” (περιορισμός-μείωση των ικανοτήτων) και “handicap” (αναπηρία-απώλεια της ικανότητας συμμετοχής στις δραστηριότητες). Ο όρος “impairment” αναφέρεται σε βλάβη-πάθηση των οργάνων ή των λειτουργιών του ανθρώπου. Με τον όρο “disability” περιγράφεται ο περιορισμός ικανοτήτων του ανθρώπου ως απόρροια της βλάβης. Τέλος ο όρος “handicap” αναφέρεται στις επιπτώσεις που προκαλεί ο περιορισμός των ικανοτήτων αναφορικά με το σύνολο των δραστηριοτήτων του ανθρώπου (Mundy, 2002). Με βάση λοιπόν το ιατρικό μοντέλο, το άτομο με αναπηρία έχει ανάγκη από ιατρική αντιμετώπιση, η οποία οφείλει να στοχεύει στην αποκατάσταση που παρέχεται μόνον από τους ειδικούς. Εδώ, η ιατρική παρουσιάζεται ως ο “μοναδικός” επιστημονικός κλάδος που μπορεί να διαχειριστεί την αναπηρία. Πρόκειται για μια προσέγγιση που παραπέμπει στην ελαττωματολογία και στο “οργανικό” έλλειμμα.

Κοινωνικό-οικοσυστημικό μοντέλο

Στο κοινωνικό-οικοσυστημικό μοντέλο η αναπηρία εξετάζεται μέσα στο γενικότερο κοινωνικοπεριβαλλοντικό της πλαίσιο. Η αναπηρία προσδιορίζεται και διαμορφώνεται κοινωνικά. Δεν αποτελεί αποκλειστικά μια “φυσική” έννοια, αλλά είναι και προϊόν κοινωνικής δραστηριότητας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η αναπηρία δε θεωρείται ως ειδοποιό ατομικό χαρακτηριστικό αλλά ως σύνολο συνθηκών, μια προβληματική κατάσταση που κατά κανόνα δημιουργεί η κοινωνία. Επομένως η αναπηρία είναι θέμα κοινωνικών πρακτικών, ιδεολογιών και πολιτικών (Ortland, 2006).

Στο πλαίσιο της κριτικής που δέχτηκε από το αναπηρικό κίνημα το σύστημα ταξινόμησης της αναπηρίας που ίσχυε από το 1980, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας υιοθέτησε το 2001 ένα νέο σύστημα ταξινόμησης (International Classi-

fication of Functioning, Disability and Health), στο οποίο συμπεριέλαβε και την παράμετρο της “λειτουργικότητας” (functioning). Με τον όρο “λειτουργικότητα” περιγράφεται η δυνατότητα του ατόμου να εκτελεί τις καθημερινές ανθρώπινες λειτουργίες. Επίσης, γίνεται αναφορά στον όρο “συμμετοχή” (participation), στην εμπλοκή δηλαδή του ανθρώπου σε καταστάσεις της ζωής, όπως και στον όρο “δραστηριότητα” (activity), δηλαδή στην εκτέλεση από τον άνθρωπο μιας ενέργειας ή μιας αποστολής. Αντιστοίχως αναδεικνύεται η έννοια “περιορισμοί συμμετοχής”, η οποία παραπέμπει στα προβλήματα που μπορεί να βιώνει ένα άτομο κατά την εμπλοκή του σε καταστάσεις της ζωής, όπως και η έννοια “εμπόδια δραστηριοτήτων”, η οποία αναφέρεται στις δυσκολίες ενός ατόμου που πιθανώς να εμφανιστούν κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων του (Shakespeare & Watson, 2007). Σύμφωνα με αυτό το νέο σύστημα ταξινόμησης της αναπηρίας, η αναπηρία προσδιορίζεται ως ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο φαινόμενο, που οφείλεται στην αλληλεπίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών ενός ατόμου και των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο το άτομο ζει. Επομένως, η λειτουργικότητα του ανθρώπου επηρεάζεται από το περιβάλλον, τόσο από το φυσικό όσο και από το κοινωνικό, το οποίο μπορεί να τον διευκολύνει ή να τον εμποδίζει στις δραστηριότητές του και την συμμετοχή του στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Dewsbury, 2004). Το παιδί με αναπηρία, παραδείγματος χάριν, που φοιτά σε ένα ειδικό σχολείο δεν έχει τη δυνατότητα να συναναστρέφεται συνομηλίκους δίχως αναπηρία, οπότε αισθάνεται ότι απορρίπτεται από το κοινωνικό σύνολο. Αντιθέτως εάν φοιτά σε ένα σχολείο στο οποίο εφαρμόζεται πρόγραμμα συνεκπαίδευσης, συνεργάζεται με τους δίχως αναπηρία συμμαθητές του με αποτέλεσμα να βιώνει την αναγνώριση. Η αναπηρία είναι και στις δύο περιπτώσεις η ίδια, το παιδί όμως λόγω των εκπαιδευτικών συνθηκών τη βιώνει διαφορετικά.

Φαίνεται δηλαδή ότι το νέο σύστημα ταξινόμησης της αναπηρίας βασίζεται στο κοινωνικό-οικοσυστημικό μοντέλο, το οποίο και επηρεάζει την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Ο όρος “αποκλίνοντα του φυσιολογικού”, παραδείγματος χάριν, που συναντάται στο παρελθόν σε νομοθετικά κείμενα για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία όπως στο Νόμο 1143/1981, όρος με καταβολές στο ιατρικό-βιολογικό μοντέλο αντίληψης της αναπηρίας, αντικαταστάθηκε βάσει του κοινωνικού-οικοσυστημικού μοντέλου από τον όρο “άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες”, ορολογία η οποία χρησιμοποιείται και σήμερα. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι: α) Έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα. β) Έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι). γ) Έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας. δ) Έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας. ε) Έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία. στ) Έ-

χουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης.

Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους. Οι μαθητές για τους οποίους δεν συντρέχουν οι προϋποθέσεις των παραγράφων 2 και 3, καθώς και οι μαθητές που για μόνο το λόγο ότι η μητρική τους γλώσσα δεν είναι ελληνική, εμφανίζουν μειωμένη σχολική επίδοση, δεν θεωρούνται άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες” (Νόμος 2817/14.3.2000, Άρθρο 1).

Το εκπαιδευτικό μοντέλο για την αναπηρία

Φαίνεται ότι οι θεωρίες που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί σχετικά με την αναπηρία δεν έχουν αποτελέσει τη βάση ώστε να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα και τα άτομα με αναπηρία να ζουν με ποιότητα όπως κάθε συμπολίτης τους. Επιβάλλεται επομένως ο επαναπροσδιορισμός της αναπηρίας. Ο στόχος αυτός, μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί ένα ισχυρότατο εργαλείο κοινωνικοποίησης που μπορεί να συμβάλει στην ανατροπή των κοινωνικών δεδομένων, καθώς και τη δημιουργία μιας νέας κουλτούρας για την αναπηρία. Για το λόγο αυτό, προτείνεται η δημιουργία ενός νέου, εκπαιδευτικού μοντέλου το οποίο θα αντιλαμβάνεται την αναπηρία τόσο ως συνέπεια της μειωμένης συμμετοχής του ατόμου στην εκπαιδευτική και πολιτισμική δράση του κοινωνικού συνόλου, όσο και στην απόρριψη της προσωπικής του κουλτούρας, επειδή αυτή θεωρείται ότι διαφοροποιείται από την κυρίαρχη πλειοψηφική κουλτούρα του συνόλου. Στο πλαίσιο του νέου αυτού μοντέλου, η εκπαιδευτική πραγματικότητα συμβαδίζει με, -και αποδέχεται την-, κοινωνική πραγματικότητα, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι η διαφορετικότητα των ατόμων. Στο πλαίσιο αυτής της αντιμετώπισης, ο μαθητής με αναπηρία δεν απαξιώνεται, αλλά αντίθετα διασφαλίζεται η αξία του και επιδιώκεται ο εντοπισμός των αναγκών του ώστε να υποστηριχθεί ουσιαστικά και να συμβάλει στην προαγωγή της κοινωνικής-σχολικής ομάδας (Warzecha, 2003). Μέσα από τη διαδικασία αυτή, ουσιαστικά αμφισβητούνται οι παραδοσιακές αντιλήψεις της “ελλατωματολογίας”, καθώς το ζητούμενο παύει να είναι ο διαφορετικός μαθητής, από τον οποίο απαιτείται να αλλάξει προκειμένου να προσαρμοστεί στις κοινωνικές συνθήκες. Αντίθετα, δομείται μια νέα πολιτιστική πραγματικότητα, στη δημιουργία της οποίας ο κάθε μαθητής ανεξαρτήτως του οποιουδήποτε σωματικού, διανοητικού, ψυχικού, κοινωνικού, πολιτισμικού, θρησκευτικού ή φυλετικού γνωρίσματός του, καταθέτει τη δική προσωπική και μοναδική συμβολή.

Σύμφωνα με το εκπαιδευτικό-πολιτισμικό μοντέλο, το άτομο με αναπηρία είναι δημιουργός και φορέας κουλτούρας. Το κεντρικό αυτό αξίωμα συνεπάγεται ότι η κοινωνία και πολιτεία οφείλουν να οργανώσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις δομές τους, ώστε να παρέχουν σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές την ευκαιρία να αναδείξουν και να αξιοποιήσουν την κουλτούρα αυτή, με όρους απόλυτης ισοτιμίας και σεβασμού στην προσωπικότητά τους, η οποία δεν απαξιώνεται πλέον από την υπεροχή της πλειοψηφίας των “φυσιολογικών”.

Η πρακτική αξιοποίηση των αρχών του εκπαιδευτικού μοντέλου για την αναπηρία, υλοποιείται μέσα από το θεσμό της συνεκπαίδευσης. Ο θεσμός αυτός αποτελεί τη βάση της λειτουργίας του Σχολείου για Όλους, στο οποίο η διαφορετικότητα, σε όποιο επίπεδο της σχολικής ζωής κι αν εμφανίζεται, δεν αποτελεί πρόβλημα αλλά αφορμή για μάθηση, γνώση και περαιτέρω βελτίωση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, καταργείται κάθε απόπειρα κατηγοριοποίησης και αίρονται όλες οι πρακτικές του παραδοσιακού συντηρητικού εκπαιδευτικού συστήματος που εκδιώκει να διατηρεί μια σχέση ανισότητας και εξάρτησης εκείνων που φέρουν τις “ετικέτες” από εκείνους που τις τοποθετούν. Η έμφαση λοιπόν στο γεγονός της αναπηρίας και των περιορισμών που αυτή υποτίθεται ότι επιβάλλει στο μαθητή που τη φέρει, μετατίθεται στον ίδιο τον μαθητή και τη μελέτη των προσωπικών εκπαιδευτικών του αναγκών, στις οποίες το σχολείο οφείλει να ανταποκριθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και με μοναδικό γνώμονα το μέγιστο όφελός του.

1.3 Ειδική αγωγή και Εκπαίδευση

Η ιστορική επισκόπηση της αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρία μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως οι πηγές επιρροής που καθόρισαν κατά το παρελθόν τον κοινωνικό ρόλο των ατόμων αυτών είναι κυρίως γιατροί, θεολόγοι και παιδαγωγοί, έχοντας βέβαια κατά περίπτωση διαφορετικά κίνητρα, στόχους και ενδιαφέροντα. Η αντιμετώπιση λοιπόν των ατόμων με αναπηρία έχει πάρει κατά καιρούς διάφορες μορφές, όπως απόρριψη, απομόνωση, εξόντωση, εγκατάλειψη, οίκτο, φιλανθρωπία κ.τ.λ., αλλά μόνο πρόσφατα αναγνωρίστηκαν ως άτομα ικανά για αγωγή και εκπαίδευση (William, 2000).

Σήμερα βέβαια η κατάσταση είναι διαφορετική. Ο θεσμός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στις αρχές του 20ου αιώνα, η διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων το 1950, η θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία το 1970, η επίδραση της ουμανιστικής φιλοσοφίας για “ένταξη” και “ένσωμάτωση”, ο αγώνας κατά των φυλετικών διακρίσεων και η μετατόπιση του κέντρου ενδιαφέροντος στο παιδί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, έπαιξαν σημαντι-

κό ρόλο στη διαμόρφωση των σύγχρονων τάσεων στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Το θέμα των ατόμων με αναπηρία άρχισε να αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό – παιδαγωγικό και με τη μορφή αυτή, δόθηκε έμφαση στην δημιουργία και εφαρμογή ειδικών διδακτικών προγραμμάτων σε συνδυασμό με την παροχή ιατρικών μέσων καθώς και υπηρεσιών κοινωνικής πρόνοιας.

Η αναγνώριση του δικαιώματος που έχουν τα άτομα με αναπηρία για ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση όπως και οι υπόλοιποι άνθρωποι και η υλοποίηση αυτής της ιδεολογίας οδήγησε στο σχεδιασμό ενός διαφοροποιημένου σχολικού προγράμματος, προσαρμοσμένου στις “ιδιαιτερότητες” των παιδιών, που ονομάστηκε Ειδική Αγωγή. Αυτή η εκπαίδευση συνίσταται στην απόκτηση των γνώσεων και ικανοτήτων εκείνων που θα συμβάλλουν στην ένταξή τους στις κοινωνικές δομές και την εξέλιξή τους ανάλογα με τους κανόνες και τις αξίες της κοινωνίας. Σήμερα, η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση έχει διαφορετική έννοια και θα αναλυθεί διεξοδικά παρακάτω (βλ. Κεφ. 2.1.2).

1.4 Εκπαίδευση και αναπηρία στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή

Η ιστορία της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία στη χώρα μας, μπορεί να διακριθεί σε τρεις βασικές περιόδους.

1. Κατά την πρώτη περίοδο, -από το 1906 μέχρι το 1950- η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ασκείται κατά κανόνα από την ιδιωτική πρωτοβουλία και διακρίνεται από τον έντονο προστατευτισμό της, την ιδρυματική της μορφή και την προνοιακή της κατεύθυνση. Συγκεκριμένα, το 1906 ιδρύθηκε στην Αθήνα, Φιλανθρωπική Εταιρεία με την επωνυμία “Οίκος Τυφλών” η οποία απέβλεπε στην προστασία, την εκπαίδευση και την περίθαλψη τυφλών παιδιών ηλικίας 7 έως 18 ετών. Παράλληλα, το 1907, συστήνεται από τον Χαράλαμπο Σπηλιόπουλο φιλανθρωπικό ίδρυμα, με σκοπό την περίθαλψη και εκπαίδευση ατόμων με προβλήματα ακοής, το οποίο άρχισε τη λειτουργία του το 1937. Παράλληλα, την ίδια χρονιά, με πρωτοβουλία ιδιωτών και με τη συνεργασία του Ιδρύματος “Εγγύς Ανατολής”, ιδρύθηκε η “Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παίδων” (ΕΛΕΠΑΑΠ), η οποία λειτούργησε το “Ειδικόν Σχολείον Αναπήρων Παίδων” για παιδιά με κινητικά προβλήματα. Παρόμοια, με βάση τον Αναγκαστικό Νόμο 453, ιδρύεται το 1937, από την επίσημη Πολιτεία, στην Αθήνα, το “Ειδικόν Σχολείον Ανωμάτων και Καθυστερημένων Παίδων” το οποίο μετονομάστηκε με νεότερο Νόμο, τον 1049/1938, σε “Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών”, και αποτέλεσε την αφετηρία της θεσμοθετημένης ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

2. Η δεύτερη περίοδος της ειδικής εκπαίδευσης -από τα μέσα της δεκαετίας του 1950 έως τη μεταπολίτευση- σηματοδοτείται από τη μετεξέλιξη των αντιλήψεων απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Η περίοδος αυτή της ειδικής εκπαίδευσης, χαρακτηρίζεται και από το έντονο ενδιαφέρον, ιδιωτών και Κράτους προς τα άτομα με νοητική αναπηρία και τα άτομα που παρουσιάζουν ψυχικές διαταραχές. Το 1956, η Άννα Ποταμιάνου, ιδρύει τον “Τομέα Ψυχικής Υγιεινής”, ο οποίος στη συνέχεια, το 1964, μετεξελίχτηκε σε “Κέντρον Ψυχικής Υγιεινής και Ερευνών”. Τον Οκτώβριο του 1962, η “Ένωση Γονέων και Κηδεμόνων Απροσαρμόστων Παίδων” και το “Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής” οργάνωσαν στο Χαλάνδρι Αττικής το “Κέντρον Θεραπευτικής Παιδαγωγικής «ΤΟ ΣΤΟΥΠΑΘΕΙΟΝ»”. Παράλληλα, τον Ιανουάριο του 1964 λειτούργησε στην περιοχή Ίλιον Αττικής το “Ίδρυμα Προστασίας Απροσαρμόστων Παίδων «Η ΘΕΟΤΟΚΟΣ»”. Το 1971 ιδρύθηκε στο Μαρούσι Αττικής το “ΣΙΚΙΡΙΑΡΙΔΕΙΟΝ Ίδρυμα Απροσαρμόστων Παίδων”, με σκοπό την εκπαίδευση και υποστήριξη παιδιών με νοητική αναπηρία. Στο ίδρυμα αυτό εκτός της βασικής εκπαίδευσης παρέχόταν προεπαγγελματική και επαγγελματική εκπαίδευση.

Το έντονο ενδιαφέρον που εκδήλωσαν οι ιδιώτες, αυτή τη χρονική περίοδο, για τα άτομα με νοητική αναπηρία συμπαρέσυρε και το επίσημο Κράτος προς αυτήν την κατεύθυνση, το οποίο ίδρυσε το 1972 δεκαοκτώ ανάλογα δημόσια δημοτικά σχολεία σε διάφορες εκπαιδευτικής περιφέρειας της χώρας, και τον Ιούλιο του 1973 ιδρύθηκαν επιπλέον είκοσι σχολεία.

Μελετώντας την ειδική εκπαίδευση, όπως αυτή καταγράφεται από τη μετεμφυλιακή περίοδο έως τη μεταπολίτευση, συμπεραίνεται ότι η “αναπηρία” αντιμετωπίστηκε επιστημονικότερα και περισσότερο μεθοδευμένα. Επίσης διακρίνεται η τάση για κοινωνική αποδοχή των ατόμων με αναπηρία, στην οποία συνέβαλε ιδιαίτερα η θεσμοθετημένη λειτουργία των ιατροπαιδαγωγικών και συμβουλευτικών κέντρων. Παρά όμως τις όποιες προσπάθειες προς αυτήν την κατεύθυνση δεν επιδιώχθηκε ουσιαστικά η σχολική ένταξη των ατόμων με αναπηρία.

3. Η τρίτη περίοδος της ειδικής εκπαίδευσης, από τη μεταπολίτευση έως σήμερα, έχει να επιδείξει την ουσιαστική πλέον ενεργοποίηση του επίσημου Κράτους απέναντι στα άτομα με αναπηρία με την λήψη μέτρων που είχαν ως στόχο την παροχή ισότιμων ευκαιριών εκπαίδευσης και την (κοινωνική-σχολική) ένταξη των ατόμων με αναπηρία.

Το 1975, η ΕΛΕΠΑΑΠ, επεκτείνοντας τη δράση της λειτουργεί στην Αθήνα εξαθέσιο δημόσιο ειδικό Σχολείο και το 1980 ειδικό Γυμνάσιο για παιδιά με κινητικά προβλήματα. Το 1979 ιδρύθηκε στην Αθήνα το “Κέντρον Εκπαιδεύσεως και Αποκαταστάσεως Τυφλών”. Το σχολικό έτος 1983-84, η Πολιτεία

ακολουθώντας μία πολιτική ένταξης, ίδρυσε τις αποκαλούμενες “Ειδικές Τάξεις”, οι οποίες δέχονται παιδιά που παρουσιάζουν ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς και φοιτούν σ’ αυτές μόνο λίγες ώρες την εβδομάδα, ενώ τις υπόλοιπες παρακολουθούν την κανονική τους τάξη. Ο θεσμός των Ειδικών Τάξεων καθώς αποτέλεσε τη μοναδική πρακτική ενταξιακής κατεύθυνσης επεκτάθηκε με γοργούς ρυθμούς, αφού το σχολικό έτος 1999-2000 λειτούργησαν 728 ειδικές Τάξεις. Επίσης, το 1983 ιδρύθηκε στην Καλλιθέα Αττικής “Σχολή Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης” με σκοπό την παροχή επαγγελματικής κατάρτισης εφήβων με μέτρια νοητική αναπηρία. Παρόμοια δραστηριότητα αναπτύσσει και η λειτουργούσα στη Νέα Μάκρη Αττικής “Ειδική Επαγγελματική Σχολή του Ιδρύματος για το Παιδί «Η ΠΑΜΜΑΚΑΡΙΣΤΟΣ» Ειδικής Εκπαίδευσης”. Αποτελεί όμως βασικό μειονέκτημα της γενικότερης λειτουργίας των προαναφερόμενων Σχολών η αδυναμία τους να εντάσσουν άμεσα τους αποφοίτους τους στην παραγωγική διαδικασία.

Επομένως, την περίοδο μετά την μεταπολίτευση, μέσω της ειδικής εκπαίδευσης κατεβλήθησαν σημαντικές προσπάθειες ώστε να υιοθετηθούν πρακτικές ένταξης των ατόμων με αναπηρία. Μολονότι οι προσπάθειες αυτές διακρίνονται και για παραλείψεις ή σφάλματα, χρειάζεται να επισημανθεί ότι μέσω αυτών ο στόχος πλέον προσεγγίζεται περισσότερο: η παροχή μιας εκπαίδευσης, όπου θα επιδιώκεται η όσο το δυνατό καλύτερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων κάθε παιδιού, ανεξαρτήτως της σωματικής, διανοητικής ή ψυχικής του κατάστασής του, ώστε να δομηθεί μία κοινωνία Όλων.

Μετά τη μεταπολίτευση, η Πολιτεία, στο πλαίσιο του έντονου ενδιαφέροντος που είχε σημειωθεί, σε παγκόσμιο επίπεδο, για τα άτομα με αναπηρία, έλαβε ιδιαίτερα μέτρα και πρακτικές ενίσχυσης της ειδικής εκπαίδευσης. Ήδη από το 1974 στο πρώτο μεταδικτατορικό Σύνταγμα, κατοχυρώνεται το δικαίωμα του παιδιού με αναπηρία ως προς τη δωρεάν παιδεία σε όλες της βαθμίδες εκπαίδευσης. Το 1981, η Ελληνική Βουλή ψηφίζει νόμο για την Ειδική Αγωγή, ο οποίος:

- α) Οριοθετεί εννοιολογικά τον... χρησιμοποιούμενο όρο “αποκλίνοντα άτομα”.
- β) Προσδιορίζει τις κατηγορίες στις οποίες εγγράφονται τα άτομα αυτά.
- γ) Ορίζει ότι η ειδική εκπαίδευση... και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση παρέχονται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία.
- δ) Προβλέπει τις ειδικές σχολικές δομές του θεσμού...
- ε) Ορίζει ως υποχρεωτική τη φοίτηση των ατόμων αυτών (ηλικίας 6-17 χρόνων).

- στ) Μεταβιβάζει στο ΥΠΕΠΘ την αποκλειστική ευθύνη για τη λειτουργία του θεσμού...
- ζ) Εξασφαλίζει το συντονισμό δράσης των συναρμόδιων φορέων της ειδικής εκπαίδευσης...
- η) Συνιστά, κατά κλάδους, θέσεις εκπαιδευτικού και λοιπού προσωπικού καθώς και θέσεις νέων κλάδων.
- θ) Προσδιορίζει τις δυνατότητες ειδίκευσης κι επιμόρφωσης του προσωπικού.
- ι) Υλοποιεί την επαγγελματική ένταξη των ατόμων αυτών θέτοντας σ' εφαρμογή παλαιότερους νόμους.
- ια) Προβλέπει τη σύσταση τεσσάρων θέσεων ειδικών επιθεωρητών στον τομέα αυτό.

Ο Νόμος 1566, περιλαμβάνει για την Εδική Αγωγή τα εξής:

- απαλείφεται ο όρος άτομα αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού και αντικαθίσταται από το διεθνώς ισχύοντα όρο άτομα με ειδικές ανάγκες,
- καθορίζονται οι στόχοι της ειδικής αγωγής και της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης,
- εντάσσονται σταδιακά τα ιδιωτικά σχολεία στο δημόσιο τομέα,
- υιοθετείται η αρχή της σχολικής ένταξης για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες,
- επιμηκύνεται ο χρόνος της σχολικής φοίτησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες,
- εισάγεται στις ειδικές σχολικές Μονάδες η διδασκαλία των ξένων γλωσσών,
- μεταβιβάζονται στο Υπουργείο Παιδείας όλες οι αρμοδιότητες που άπτονται της εκπαίδευσης και αποκατάστασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες,
- προβλέπεται η ίδρυση πανεπιστημιακού Τμήματος λογοθεραπείας και
- ρυθμίζεται η εκτύπωση των διδακτικών βιβλίων για τους τυφλούς μαθητές με το σύστημα γραφής Braille.

Δεκαπέντε χρόνια μετά την εφαρμογή αρκετών διατάξεων του Νόμου 1566 καθώς εντοπίστηκαν οι αδυναμίες και οι ελλείψεις του, υπό το πρίσμα των νεότερων δεδομένων στις επιστήμες της Αγωγής και στα πλαίσια των αποφάσεων του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σχετικά με τη σχολική και κοινωνική

ένταξη του ατόμου με αναπηρία ψήφισε η Βουλή των Ελλήνων το Νόμο 2817, ο οποίος αναφέρεται στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο νόμο αυτό:

- Επανακαθορίζονται όροι της Ειδικής Αγωγής και προσδιορίζονται στον όρο “άτομα με ειδικές ανάγκες” οι ανάγκες ως εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Ενισχύεται η αρχή της σχολικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία καθώς θεσμοθετούνται τα “Τμήματα ένταξης”, τα οποία λειτουργούν στα “γενικά” Σχολεία.
- Επαναβεβαιώνεται η παροχή δωρεάν από το κράτος ειδικής εκπαίδευσης και καθορίζεται ο τύπος των αυτοτελών Σχολείων ειδικής αγωγής, στα οποία φοιτούν πλέον μόνο μαθητές με σοβαρές δυσκολίες.
- Αναγνωρίζεται το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ως αποκλειστικός φορέας για την ειδική αγωγή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Ιδρύεται Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, με έργο εκτός των άλλων: α) (την) επιστημονική έρευνα, μελέτη και τεκμηρίωση όλων των θεμάτων της ειδικής αγωγής και (την) υποβολή προτάσεων για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ειδική αγωγή, β) (το) σχεδιασμό και την υποστήριξη ανάπτυξης προγραμμάτων επιμόρφωσης του προσωπικού της ειδικής αγωγής... γ) (το) σχεδιασμό και την ανάπτυξη ωρολόγιων και αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και (την) εκπόνηση του διδακτικού και λοιπού υποστηρικτικού υλικού για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες... στ) (την) επιστημονική υποστήριξη του έργου των σχολικών συμβούλων της ειδικής αγωγής και των προγραμμάτων σχολικής ενσωμάτωσης... » (Νόμος 2817/14.3. 2000).
- Θεσμοθετείται η λειτουργία “Κέντρου Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης” (ΚΔΑΥ-τα σημερινά Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.) στην έδρα κάθε νομού, με σκοπό τη διάγνωση και υποστήριξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες.
- Προβλέπεται η επιμήκυνση του χρόνου φοίτησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στις σχολικές δομές και θεσμοθετείται η κατάρτιση εξατομικευμένων προγραμμάτων για τα άτομα αυτά.
- Λαμβάνονται εκπαιδευτικά μέτρα που αποσκοπούν στην επαγγελματική κατάρτιση των εφήβων με ειδικές ανάγκες, όπως παραδείγματος χάρη η ίδρυση “Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης”, η λειτουργία “Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων” κλπ.

- Εισάγεται η χρήση νέων τεχνολογιών στα πλαίσια της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες.
- Προβλέπεται η εφαρμογή προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης και για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.
- Καθιερώνεται ο θεσμός του “περιοδεύοντος” ειδικού εκπαιδευτικού.
- Προβλέπεται η σύσταση θέσεων νέων ειδικοτήτων στην ειδική εκπαίδευση, όπως παραδείγματος χάρη εκπαιδευτές κινητικότητας για τυφλά άτομα, διερμηνείς νοηματικής γλώσσας, σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού μουσικοθεραπευτές κλπ.
- Αναγνωρίζεται η νοηματική γλώσσα ως επίσημη γλώσσα για τα κωφά άτομα.

1.5 Ιστορική διαδρομή προς την ισότιμη εκπαίδευση (συνεκπαίδευση) ατόμων με αναπηρία

Το εγχείρημα της από κοινού φοίτησης μαθητών με ή δίχως αναπηρία έχει διέλθει από διάφορα στάδια, το περιεχόμενο των οποίων αποτυπώνεται σε διαφορετικούς όρους. Συγκεκριμένα, κάποιοι από τους όρους αυτούς είναι οι εξής (Thomas & Loxley, 2001): “μερική φοίτηση στη γενική τάξη” - “ένταξη” (“mainstreaming” - “integration”), “Πρωτοβουλία στη Γενική Εκπαίδευση” (“Regular Education Initiative”- REI), “συνεκπαίδευση” - “πλήρης συνεκπαίδευση” (inclusion-full inclusion), “Καθολικός Σχεδιασμός” (“Universal Design”).

Ειδικότερα, με βάση το αίτημα ο μαθητής με αναπηρία να έχει τη μέγιστη δυνατή εμπειρία συνύπαρξης με το γενικό μαθητικό πληθυσμό, προέκυψε τις δεκαετίες του 1970 και του 1980 η πρακτική της “μερικής φοίτησης στη γενική τάξη”. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με αναπηρία, φοιτούσαν για κάποιο χρονικό διάστημα της σχολικής ημέρας στη γενική τάξη.

Την ίδια περίοδο παρουσιάστηκε και ο όρος “ένταξη” (“integration”). Συγκεκριμένα, ο όρος αυτός αναφερόταν σε μια προσπάθεια αναδιάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτυπώνοντας το δικαίωμα εκπαίδευσης όλων των μαθητών με αναπηρία, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό τους -και παρά την εφαρμογή της “μερικής φοίτησης στη γενική τάξη” σε κάποιες περιπτώσεις- παρέμενε αποκλεισμένο από τις οποιεσδήποτε εκπαιδευτικές δομές. Επιπλέον, επισήμαινε την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού της συνολικής λειτουργίας της ειδικής εκπαίδευσης, καθώς πρότεινε την αλλαγή των τρόπων αντίληψης,

παιδαγωγικής αξιολόγησης και εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία, τη θέσπιση καινούργιας νομοθεσίας και την υιοθέτηση νέων πολιτικών, ώστε να καταστεί περισσότερο αποτελεσματική. Ωστόσο στην πράξη, ο θεσμός της ένταξης εφαρμόστηκε αποσπασματικά, χωρίς να συντελεσθούν ιδιαίτερες καινοτομίες και προσαρμογές με αποτέλεσμα οι μαθητές με αναπηρία ενώ βρίσκονταν χωροταξικά στο ίδιο σχολείο με τους υπόλοιπους μαθητές, παρέμεναν ωστόσο διαχωρισμένοι και απομονωμένοι μέσα σε αυτό. Παράλληλα, παρατηρήθηκε αύξηση της παραπομπής παιδιών στις δομές της ειδικής εκπαίδευσης. Οι παραπομπές αυτές μάλιστα δεν αφορούσαν παιδιά με σοβαρή αναπηρία, αλλά κυρίως μαθητές με ήπιες μορφές δυσκολιών, όπως παραδείγματος χάριν μαθησιακές δυσκολίες, ελαφρά νοητική αναπηρία κ.ά., οι οποίοι μέχρι πρότινος φοιτούσαν στη “γενική” τάξη. Η τακτική αυτή προκάλεσε έντονο προβληματισμό αναφορικά με το εάν η λειτουργία των ειδικών τάξεων οδηγούσε σε ακόμη μεγαλύτερη περιθωριοποίηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αποτέλεσμα αυτού του δημόσιου διαλόγου και των αντιπαραθέσεων του ήταν η εμφάνιση του όρου “συνεκπαίδευση” (inclusion), στη δεκαετία του 1990 (Vislie, 2003).

1.6 Συνεκπαίδευση: Προσδιορίζοντας την έννοια

Η συνεκπαίδευση αναφέρεται στη μέριμνα για την παροχή κατάλληλων διδακτικών και μορφωτικών εμπειριών σε όλους τους μαθητές, ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις εκπαιδευτικές ανάγκες τους, ανεξάρτητα από τα όποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που φέρουν. Στόχος της συνεκπαίδευσης είναι να δημιουργηθεί ένα Σχολείο για Όλους, το οποίο θα μπορεί να υποδέχεται κάθε μαθητή της συνοικίας, χωρίς να αποκλείει κανέναν με το πρόσχημα ότι αδυνατεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα βασικά αξιώματα που προσδιορίζουν το περιεχόμενό της, η συνεκπαίδευση:

- Είναι μια διαδικασία διαρκούς και συστηματικής αλλαγής, η οποία επιδιώκει τη ριζική αναθεώρηση της κυρίαρχης κοινωνικής ιδεολογίας όσον αφορά στον προσδιορισμό των εννοιών: “ικανότητα”, “επιτυχία” “αποτυχία” (Whitty 2002).
- Ορίζεται στο πλαίσιο θεμελιωδών δημοκρατικών αρχών. Η αξιοποίηση από το σχολείο διάφορων διαστάσεων αυτών των αρχών, όπως παραδείγματος χάριν της ισότητας στη συμμετοχή, του σεβασμού της πολυμορφίας, της αποδοχής της ποικιλομορφίας κ.ά. θεωρείται ότι έχει θετι-

κές συνέπειες στη ψυχοπνευματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς συμβάλλει στην όξυνση της κριτικής σκέψης τους, στην ανατροπή στερεοτύπων και στην ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους.

- Επιχειρεί να γεφυρώσει το “χάσμα” μεταξύ διαφορετικών μαθητών, όπως ανάμεσα σε εκείνους που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για σχολική αποτυχία, σε εκείνους τους μαθητές με αναπηρία καθώς και στους δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητές (Fisher 2007).
- Δεν αποτελεί στόχο αλλά μέθοδο, μέσω της οποίας θεωρείται ότι θα επιτύχει κάθε μαθητής να αναπτύξει στο μέγιστο δυνατό τις όποιες ικανότητες διαθέτει. Πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία χωρίς οριστικό τέλος. Κατά συνέπεια, τα στοιχεία της διδασκαλίας, όπως παραδείγματος χάριν οι διδακτικές στρατηγικές, η οργάνωση της τάξης, οι αρμοδιότητες και οι ρόλοι των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών κ.ά., υπόκεινται σε διαρκείς μεταβολές και αναθεωρήσεις, προκειμένου να επιτευχθούν αποτελεσματικότερες πρακτικές συνεκπαίδευσης (Carrington & Robinson 2004).
- Θέτει υψηλούς στόχους για όλους τους μαθητές προκειμένου αυτοί ως ενήλικοι πολίτες να συμμετέχουν ισότιμα σε όλους τους τομείς της κοινωνίας.
- Σηματοδοτεί ένα όραμα, η υλοποίηση του οποίου προϋποθέτει τη δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων προσώπων και φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ότι θα συμβάλλουν στη δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας συνύπαρξης και συν-δημιουργίας (Warren & Alston 2004).

Επομένως, η συνεκπαίδευση είναι μια ιδέα που ενώνει τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους αρμόδιους φορείς και την ευρύτερη κοινότητα στην κοινή προσπάθεια δημιουργίας του Σχολείου για Όλους. Πώς ωστόσο μπορεί να υλοποιηθεί μια τέτοια προσπάθεια στην πράξη; Σύμφωνα με τον Ainscow (2000), υπάρχουν 6 βασικές προϋποθέσεις που διαμορφώνουν αποτελεσματικές στρατηγικές εφαρμογής της συνεκπαίδευσης. Οι προϋποθέσεις αυτές είναι οι εξής:

- Χρησιμοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης του σχολείου. Η υλοποίηση πρακτικών συνεκπαίδευσης οφείλει να έχει ως αφετηρία την παιδαγωγική και διδακτική εμπειρία, τις γνώσεις και τα βιώματα που ήδη διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί. Μέσω της ανάλυσης, συζήτησης και κριτικής, οι εκάστοτε διδακτικές τεχνικές και μέθοδοι που εφαρμόζο-

νται στο σχολείο μπορούν να μετασχηματιστούν σε πρακτικές και στρατηγικές συνεκπαίδευσης.

- Προσεκτική παρατήρηση και εντοπισμός των εμποδίων που παρακωλύουν την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης. Στο πλαίσιο μιας ανάλυσης των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται στην τάξη είναι σημαντικό να εντοπίζονται τα στοιχεία εκείνα που δεν διευκολύνουν την απόδοση των μαθητών, με αποτέλεσμα να αμφισβητείται η χρησιμότητα της συνεκπαίδευσης. Η χρήση ακατάλληλων τεχνικών διδασκαλίας, παραδείγματος χάριν, έχει ως αποτέλεσμα κάποιοι από τους μαθητές της τάξης να αδυνατούν να κατακτήσουν στόχους που οι υπόλοιποι συμμαθητές τους επιτυγχάνουν. Παρόμοια, διάφορες παιδαγωγικές αστοχίες τού εκπαιδευτικού μπορεί να μην προωθούν την συνεργασία μεταξύ των μαθητών.
- Αντιμετώπιση της διαφορετικότητας των μαθητών ως πηγή μάθησης και εμπειριών. Συχνά οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται σύγχυση και αμηχανία όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν τις διαφοροποιημένες ανάγκες που παρουσιάζουν οι μαθητές με αναπηρία, σε σχέση με αυτές των τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών. Ωστόσο, οι αλλαγές διδακτικού στυλ που απαιτούνται, προκειμένου να αντιμετωπίζονται οι ανάγκες αυτές αποτελούν μια σημαντική πηγή εμπειριών όσον αφορά στην επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών, αυξάνοντας παράλληλα την ικανότητα και ετοιμότητά τους να διαχειρίζονται αποτελεσματικά καταστάσεις συνεκπαίδευσης.
- Ανάπτυξη “κοινής γλώσσας” ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές. Με δεδομένο ότι κάθε εκπαιδευτικός αναπτύσσει μια προσωπική θεωρία αναφορικά με τη διαχείριση της τάξης απαιτείται η διαμόρφωση μιας κοινής γλώσσας μεταξύ των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Αυτό, μπορεί να επιτευχθεί μέσω συμμετοχικών και συνεργατικών δράσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, όπως παραδείγματος χάριν μέσω σχετικών ομαδικών συζητήσεων, παρακολούθησης κοινών παραδειγματικών διδασκαλιών, κλπ.
- Αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων για την υποστήριξη της μάθησης. Εδώ η έννοια των “πόρων” δεν αναφέρεται αποκλειστικά στα υλικά μέσα, αλλά και στο ανθρώπινο δυναμικό, το οποίο πρέπει να αξιοποιηθεί κατάλληλα ώστε να εφαρμόζονται με επιτυχία οι διάφορες διδακτικές μέθοδοι που προωθούν τη συνεκπαίδευση.
- Δημιουργία συνθηκών που ενθαρρύνουν την εφαρμογή καινοτόμων εγχειρημάτων. Ένας ισχυρός παράγοντας που ενισχύει την απροθυμία των

εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τακτικές συνεκπαίδευσης, είναι το γεγονός ότι ανησυχούν μήπως θεωρηθούν από την κοινή γνώμη ως επαγγελματικά ανέτοιμοι και ανεπαρκείς. Ωστόσο η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η υποστήριξή τους από το διευθυντή του σχολείου διαμορφώνουν προϋποθέσεις αλλαγής αυτής της νοοτροπίας.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (1), 5-15.
- Brando, T. (2005), Empowerment, policy levels and service forums, in *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(4) 321-331
- Carrington, S. & Robinson, R., A case study of inclusive school development: a journey of learning. *The International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 2004, 141-153.
- Dewsbury G, Clarke K, Hemmings T, Hughes J, Rouncefield M, & Somerville I, (2004). The anti-social model of disability. *Disability & Society*, 1(2), 145-158.
- Farrell, P. (2004). «School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All», *School Psychology International* 25, 5-19.
- Fisher, A.C. (2007). Creating a discourse of difference. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2, 159-192.
- Lupart, J., (2002). «Meeting the educational needs of exceptional learners in Alberta», *Exceptionality Education Canada*, 11(2,3), 55-70.
- Marshall, P.L (2001). The persistent deracialization of the agenda for democratic citizenship education: Twenty years of rhetoric and unreality in social studies position statement. In G. Ladson – Billings (Ed.) *Critical race theory perspectives on social studies: The profession, policies, and curriculum* (71 – 98). Greenwich: Information Age Publishing.
- Mundy, L. (2002). A world of their own. *The Washington Post Magazine*, Sunday 31 March, W22.
- Onaga, E.E. & Martoccio, T.L. (2008). Dynamic and Uncertain Pathways between Early Childhood Inclusion. *Policy and Practice International Journal of Child Care and Education Policy*, 2 (1), 67-75.
- Ortland., B. (2006). *Die eigene Behinderung im Fokus*, Bad Heilbrunn.
- Priestley, M. (2003). *Disability: a life course approach*. Cambridge: Polity Press.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Buckingham Open University
- Vislie, L. (2003) From Integration to Inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies, *European Journal of special Needs Education*, 18(1), 17-35.

- Warren, C. & Alston, A J. (2004). An Analysis of the Barriers and Benefits to Diversity Inclusion in North Carolina Secondary Agricultural Education Curricula. Journal of Southern Agricultural Education Research, 54(1), 34-47.
- Warzecha, B. (2003). Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Münster.
- Whitty, G., (2002). Making Sense of Education Policy, Paul Chapman, London.
- Williams, B.T. (2000). Collaboration for inclusive education: Developing successful programs, Allyn & Bacon, Boston.
- Σούλης, Σ.Γ. (2008), Ένα Σχολείο για Όλους, Αθήνα Gutenberg.

Ιστότοποι

- <http://www.disabled.gr/lib/?p=17947>
- <http://www.seepeaa.gr/displayITM1.asp?ITMID=417>
- http://www.pischools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Axiologisi_AM_EA/APOF.%202000%20-FEK.%201157%20-B-%2019-9-2000.pdf
- <http://www.kpechios.gr/el/law/special-education/212.html>
- <http://www.disabled.gr/lib/?p=17947>
- <http://www.minedu.gov.gr> (Νόμος 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, τεύχος πρώτο).

2. Θεσμικό Πλαίσιο Εκπαίδευση και Αναπηρία

2.1 Ελληνικό Συνταγματικό πλαίσιο

Στο άρθρο 4 του Ελληνικού Συντάγματος ορίζεται ότι οι Έλληνες είναι ίσοι ενώπιον του νόμου και ότι οι Έλληνες και οι Ελληνίδες έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις, καθιερώνοντας έτσι την αρχή της ισότητας των ατόμων με αναπηρία έναντι του νόμου, όπως και η αρχή της ισότητας των δύο φύλων.²

Συγκεκριμένα σύμφωνα με τα άρθρα του συντάγματος έχουν κατοχυρωθεί τα ακόλουθα:

- Άρθρο 2, παρ.1.: αναφέρεται στο δικαίωμα του σεβασμού και της προστασίας της «αξίας του ανθρώπου», ως μία από τις θεμελιώδεις αρχές και «πρωταρχική υποχρέωση» του Ελληνικού Κράτους.
- Άρθρο 5, παρ.1: «Καθένας έχει δικαίωμα να αναπτύσσει ελεύθερα την προσωπικότητά του και να συμμετέχει στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της Χώρας, εφόσον δεν προσβάλλει τα δικαιώματα των άλλων και δεν παραβιάζει το Σύνταγμα ή τα χρηστά ήθη.»,
- Άρθρο 5, παρ.2: «Όλοι όσοι βρίσκονται στην Ελληνική Επικράτεια απολαμβάνουν την απόλυτη προστασία της ζωής, της τιμής και της ελευθερίας τους, χωρίς διάκριση εθνικότητας, φυλής, γλώσσας και θρησκευτικών ή πολιτικών πεποιθήσεων. Εξαιρέσεις επιτρέπονται στις περιπτώσεις που προβλέπει το διεθνές δίκαιο».
- Άρθρο 21 παρ. 3: Αναφέρει ότι το κράτος υποχρεούται να φροντίζει για την υγεία των πολιτών και παίρνει ειδικά μέτρα για την προστασία της νεότητας, του γήρατος, της αναπηρίας και για την περίθαλψη των απόρων. Μέσω των διατάξεων αυτών, θεσμοθετείται το κοινωνικό κράτος δικαίου, καθώς και η κρατική κοινωνική πολιτική.
- Άρθρο 22: Αναφέρεται στο δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία στην εργασία και την προστασία της εργασίας που παρέχουν. Μεταξύ άλλων προβλέπει ζητήματα όπως οι συνθήκες εργασίας, η αμοιβή, οι προαγωγές, η εκπαίδευση στην εργασία κ.ά. αφήνοντας να διαφανεί ότι απαγορεύονται διακρίσεις στα παραπάνω θέματα σε βάρος τους.³
- Άρθρο 25: Σύμφωνα με το άρθρο αυτό, τα άτομα με αναπηρία μέλη του κοινωνικού συνόλου τελούν υπό την προστασία και την εγγύηση του κράτους

² www.disabled.gr

³ www.hellenicparliament.gr/syntagma

και απολαμβάνουν όλες τις πλευρές της πολιτικής, κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής ζωής του συνόλου αυτού.^{4 5 6}

2.2 Νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία

Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο (Ν. 3699, ΦΕΚ 199/2-10-2008) για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία στην Ελλάδα, προβλέπονται τα εξής:⁷

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Η ΕΑΕ περιλαμβάνει:

- σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης με κατάλληλες κτιριολογικές υποδομές,
- προγράμματα συνεκπαίδευσης,
- προγράμματα διδασκαλίας στο σπίτι,
- τις αναγκαίες διαγνωστικές, αξιολογικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες.

Η ΕΑΕ επιδιώκει ιδίως:

- α) την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,
- β) τη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξη τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν,

⁴ eeek-nafpakt.ait.sch.gr/nomothesiaAna.doc

⁵ <http://beststrong.org.gr/el/cancersupport/practicalinfo/legalissues/greeklegislationfordisabled/>

⁶ <http://gr.ettad.eu/understanding-disability/disability-legislation-in-the-uk>

⁷ <http://www.disabled.gr/lib/?p=17947>

- γ) την αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα και
- δ) την αλληλοαποδοχή, την 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.

Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν:

- νοητική αναπηρία,
- αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση),
- αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι),
- κινητικές αναπηρίες,
- χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα,
- διαταραχές ομιλίας-λόγου,
- ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία,
- σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα,
- διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού),
- ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες,

Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Διαπολιτισμική Εκπαίδευση).

Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που

υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα (χαρισματικά παιδιά).

Οι στόχοι της ΕΑΕ επιτυγχάνονται με:

- α) την έγκαιρη ιατρική διάγνωση,
- β) τη διάγνωση και αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους στα ΚΕΔΔΥ και στα δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ),
- γ) τη συστηματική παρέμβαση που πραγματοποιείται από την προσχολική ηλικία στις κατά τόπους ΣΜΕΑΕ, με τη δημιουργία τμημάτων Πρώιμης Παρέμβασης (ΠΠ),
- δ) την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων αποκατάστασης, την προσαρμογή του εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού, τη χρησιμοποίηση ειδικού εξοπλισμού συμπεριλαμβανομένου του ηλεκτρονικού εξοπλισμού και του λογισμικού και την παροχή κάθε είδους διευκολύνσεων και εργονομικών διευθετήσεων από τις ΣΜΕΑΕ και τα ΚΕΔΔΥ.

Διαγνωστικοί, αξιολογικοί και υποστηρικτικοί φορείς:

Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διερευνώνται και διαπιστώνονται από:

- Τα ΚΕΔΔΥ,
- Την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και
- Τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων.

Τα ΚΕΔΔΥ αξιολογούν μαθητές που δεν έχουν συμπληρώσει το εικοστό δεύτερο (22ο) έτος της ηλικίας τους. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από πενταμελή διεπιστημονική ομάδα, που απαρτίζεται από:

- έναν εκπαιδευτικό ΕΑΕ (προσχολικής ή πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης),
- έναν παιδοψυχίατρο ή παιδίατρο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία ή νευρολόγο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία,
- έναν κοινωνικό λειτουργό,
- έναν ψυχολόγο και
- έναν λογοθεραπευτή.

Τα ΚΕΔΔΥ έχουν τις εξής αρμοδιότητες:

- α) Την ανίχνευση και τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας.
- β) Την εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης και δημιουργικής απασχόλησης, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης και με το ΕΕΠ.
- γ) Την εισήγηση για την κατάταξη, εγγραφή και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα ή άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή πρόγραμμα ΕΑΕ, καθώς και την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών, σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους ΕΑΕ.
- δ) Την παροχή συνεχούς συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και κατάρτισης για τους γονείς, σε συνεχή βάση στην περιοχή αρμοδιότητάς τους, υπό τη μορφή ενημερωτικών ημερίδων που οργανώνονται με ευθύνη του οικείου ΚΕΔΔΥ.
- ε) Τον καθορισμό του είδους των εκπαιδευτικών βοηθημάτων και τεχνικών οργάνων τα οποία διευκολύνουν την πρόσβαση στο χώρο και στη μαθησιακή διαδικασία που έχει ανάγκη το παιδί στο σχολείο ή στο σπίτι και για τα οποία δεν απαιτείται ιατρική γνωμάτευση και συνταγή,
- στ) Την εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες, στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στις εισαγωγικές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- ζ) Την εισήγηση στις αρμόδιες υπηρεσίες της περιοχής αρμοδιότητας τους για την ίδρυση, την κατάργηση, την προαγωγή, τον υποβιβασμό, τη μετατροπή ή τη συγχώνευση των ΣΜΕΑΕ και των Τμημάτων Ένταξης, την προσθήκη τομέων στα Επαγγελματικά Γυμνάσια, στα Επαγγελματικά Λύκεια και στην Επαγγελματική Σχολή και τμημάτων ειδικοτήτων, τη στελέχωση τους και την αύξηση ή μείωση των θέσεων.
- η) Τη σύνταξη ετήσιας έκθεσης πεπραγμένων, η οποία υποβάλλεται στη Διεύθυνση ΕΑΕ του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και στο Τμήμα ΕΑΕ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

- θ) Τη σύνταξη εκθέσεων - προτάσεων για τις ενδεχόμενες κτηριακές ή/και υλικοτεχνικές παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν στις ΣΜΕΑΕ και στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης της περιοχής αρμοδιότητας του κάθε ΚΕΔΔΥ. Οι προτάσεις υποβάλλονται στον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων.
- ι) Τη σύνταξη εξατομικευμένων εκθέσεων - προτάσεων για όλους τους μαθητές της αρμοδιότητας του κάθε ΚΕΔΔΥ, στις οποίες αναφέρονται οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, τα εκπαιδευτικά βοηθήματα, τα καινοτόμα προϊόντα ή οι υπηρεσίες προηγμένης τεχνολογίας που μπορούν να υποστηρίξουν τη λειτουργικότητα και τη συμμετοχή του κάθε μαθητή με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης με τους μαθητές του γενικού εκπαιδευτικού πλαισίου.
1. Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν:
- α) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα ΚΕΔΔΥ, με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης .
- β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. 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 άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης).
- γ) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο (2) διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων:
- ο 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.
 - ο Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυνμένου 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.

2. 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.

3. Για τους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η φοίτησή τους θεωρείται επαρκής όταν:

- α) το σύνολο των επιπλέον απουσιών δεν υπερβαίνει το τριάντα τοις εκατό (30%) των προβλεπόμενων από το οικείο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών με βάση το ωρολόγιο πρόγραμμα και
- β) οι επιπλέον από τις προβλεπόμενες κάθε φορά δικαιολογημένες ή αδικαιολόγητες απουσίες οφείλονται αποδεδειγμένα στη συμμετοχή τους σε προγράμματα αποκατάστασης και θεραπείας που πιστοποιούνται από τον φορέα υλοποίησης.

4. Όταν η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος ή στα τμήματα ένταξης, λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, η εκπαίδευση των μαθητών αυτών παρέχεται:

- α) Σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ.
- β) Σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων, ιδρύματα χρονίως πασχόντων ή Υπηρεσίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης των Μονάδων Ψυχικής Υγείας, εφόσον σε αυτά διαβιούν άτομα σχολικής ηλικίας με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- γ) Με διδασκαλία στο σπίτι, όταν αυτή κρίνεται αναγκαία, για σοβαρά βραχυχρόνια ή χρόνια προβλήματα υγείας, τα οποία δεν επιτρέπουν τη μετακίνηση και φοίτηση των μαθητών στο σχολείο.

5. Για κάθε μαθητή με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το ΕΠΕ 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.

Αναφορικά με τις σχολικές μονάδες ορίζονται τα εξής:

1. Ως ΣΜΕΑΕ ορίζονται:

α) Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση:

- τα νηπιαγωγεία ΕΑΕ και τμήματα πρώιμης παρέμβασης που λειτουργούν εντός των νηπιαγωγείων ΕΑΕ, για μαθητές μέχρι το έβδομο (7ο) έτος της ηλικίας τους και
- τα δημοτικά σχολεία ΕΑΕ για μαθητές μέχρι το δέκατο τέταρτο (14ο) έτος της ηλικίας τους, τα οποία λειτουργούν με μία προκαταρκτική τάξη και με τις τάξεις Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄. Παράταση της φοίτησης μπορεί να γίνει μέχρι το δέκατο πέμπτο (15ο) έτος της ηλικίας των μαθητών, μετά από εισήγηση του οικείου ΚΕΔΔΥ.
- Τα γυμνάσια ΕΑΕ για μαθητές μέχρι το δέκατο ένατο (19ο) έτος της ηλικίας τους. Τα γυμνάσια ΕΑΕ περιλαμβάνουν την προκαταρκτική τάξη και τρεις επόμενες τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄. Μαθητές απόφοιτοι δημοτικού σχολείου με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί να εγγράφονται απευθείας στην Α΄ τάξη του γυμνασίου ΕΑΕ, ύστερα από αξιολόγηση που πραγματοποιείται από το οικείο ΚΕΔΔΥ.
- Τα λύκεια ΕΑΕ για μαθητές μέχρι το εικοστό τρίτο (23ο) έτος της ηλικίας τους. Τα λύκεια ΕΑΕ, περιλαμβάνουν την προκαταρκτική τάξη και τρεις επόμενες τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄. Μαθητές απόφοιτοι γυμνασίου με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να εγγράφονται απευθείας στην Α΄ τάξη του λυκείου ΕΑΕ, ύστερα από αξιολόγηση που πραγματοποιείται από το οικείο ΚΕΔΔΥ.

β) Για τη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση:

- Τα ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια, στα οποία εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικού σχολείου γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης και στα οποία η φοίτηση διαρκεί πέντε έτη. Στα γυμνάσια αυτά εφαρμόζεται πρόγραμμα για την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης.
- Τα ειδικά επαγγελματικά λύκεια, στα οποία εγγράφονται απόφοιτοι του επαγγελματικού γυμνασίου και των ειδικών και γενικών γυμνασίων και λυκείων. Στα λύκεια αυτά η φοίτηση διαρκεί τέσσερα έτη.

- Την ειδική επαγγελματική σχολή, στην οποία εγγράφονται απόφοιτοι επαγγελματικού γυμνασίου και ειδικού γυμνασίου και στην οποία η φοίτηση διαρκεί τέσσερα έτη. Τα εργαστήρια των ειδικών επαγγελματικών σχολών εξοπλίζονται από τα Γραφεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.
- Τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), στα οποία η φοίτηση διαρκεί από πέντε μέχρι οκτώ χρόνια. Σε αυτά εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικών σχολείων γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση των διαγνωστικών υπηρεσιών, καλύπτοντας την υποχρεωτικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

2. Στα σχολεία της παραγράφου 1(α) του παρόντος άρθρου μπορούν να λειτουργούν και τμήματα ολοήμερου προγράμματος. Στα σχολεία ΕΑΕ εφαρμόζονται ειδικά προσαρμοσμένα αναλυτικά και διδακτικά προγράμματα. Στο πρόγραμμα των νηπιαγωγείων ΕΑΕ περιλαμβάνονται και προγράμματα πρώιμης παρέμβασης.

3. Για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που φοιτούν στα σχολεία γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται ειδικά προσαρμοσμένα και εξατομικευμένα υποστηρικτικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

4. Η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να παραταθεί ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους και πέραν το εικοστού τρίτου (23ου) έτους της ηλικίας τους. Για την παράταση αποφασίζει ο αρμόδιος διευθυντής εκπαίδευσης, ύστερα από εισήγηση του οικείου ΚΕΔΔΥ.

5. Ο αναγκαίος αριθμός των μαθητών για τη λειτουργία ειδικού δημοτικού σχολείου και ΕΕΕΕΚ δεν μπορεί να είναι μικρότερος των πέντε και αποτελεί την προϋπόθεση ίδρυσής τους. Στις περιπτώσεις που οι μαθητές είναι λιγότεροι, η λειτουργία της σχολικής μονάδας αναστέλλεται και στη συνέχεια προτείνεται η κατάργησή της. Στη θέση της ιδρύονται τμήματα ένταξης, με εξειδικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου.

6. Η μεταφορά των μαθητών των ΣΜΕΑΕ γίνεται είτε με κοινά δρομολόγια των σχολικών λεωφορείων τα οποία ανήκουν στην Ενιαία Σχολική Επιτροπή του Συγκροτήματος είτε με μεταφορικά μέσα μισθωμένα από την οικεία Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση. Ειδικά για τις ΣΜΕΑΕ επιτρέπεται η αγορά ή μίσθωση σχολικών λεωφορείων εξειδικευμένων προδιαγραφών που τάσσονται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

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

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

9. Οι σχολικές περιφέρειες των ΣΜΕΑΕ ορίζονται από τον διευθυντή εκπαίδευσης της αντίστοιχης βαθμίδας.

Σχετικά με τις «Ενδοσχολικές (προαγωγικές, πτυχιακές/απολυτήριες) εξετάσεις, ενδιάμεσες γραπτές εξετάσεις κατά τη διάρκεια των τετραμήνων των μαθητών Ημερήσιων και Εσπερινών Γυμνασίων, ΕΠΑ.Λ., ΕΠΑ.Σ. με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», η ελληνική νομοθεσία ορίζει τα εξής:

α) Εξετάζονται προφορικά, κατόπιν αίτησής τους, οι μαθητές που αδυνατούν να υποστούν γραπτή εξέταση, επειδή:

- i. είναι τυφλοί, σύμφωνα με τον Ν.958/79 (ΦΕΚ 191 Α΄) ή έχουν ποσοστό αναπηρίας στην όρασή τους τουλάχιστον 67% ή είναι αμβλύωπες με ποσοστό αναπηρίας στην όρασή τους τουλάχιστον 67%,
- ii. έχουν κινητική αναπηρία τουλάχιστον 67% μόνιμη ή προσωρινή, που συνδέεται με τα άνω άκρα,
- iii. πάσχουν από σπαστικότητα των άνω άκρων,
- iv. πάσχουν από κάταγμα ή άλλη προσωρινή βλάβη των άνω άκρων, που καθιστά αδύνατη τη χρήση τους για γραφή,
- v. παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία.

Όταν ο μαθητής της περίπτωσης αυτής επιθυμεί να απαντήσει και γραπτά σε κάποια ερωτήματα, αυτά αξιολογούνται κατά τη βαθμολόγηση.

β) Οι μαθητές με φάσμα αυτισμού εξετάζονται:

- i. γραπτά ή
- ii. προφορικά

γ) Εξετάζονται γραπτά οι μαθητές που έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα ακοής (κωφοί, βαρήκοοι) σε ποσοστό 67% και πάνω και όσοι παρουσιάζουν προβλήματα λόγου και ομιλίας (δυσαρθρία, τραυλισμός) καθώς

και προβλήματα επιληψίας, τα οποία πιστοποιούνται από την οικεία υγειονομική Επιτροπή, ύστερα από αίτηση του ενδιαφερόμενου.

Οι μαθητές του άρθρου αυτού οποιασδήποτε τάξης του Επαγγελματικού Λυκείου ή Επαγγελματικής Σχολής εξετάζονται ταυτόχρονα με τους μαθητές της τάξης στην οποία ανήκουν και στα ίδια θέματα, σύμφωνα με τις διατάξεις της παρούσης.

Οι μαθητές της περίπτωσης ι του εδαφίου β και του εδαφίου γ της παραγράφου 1 του παρόντος άρθρου εξετάζονται γραπτά ταυτόχρονα με τους μαθητές της τάξης που φοιτούν στην ίδια αίθουσα.⁸

Οι Διευθυντές ειδικών σχολείων:

1. Επιβλέπουν και συντονίζουν το έργο του προσωπικού που υπηρετεί με οιαδήποτε σχέση στη σχολική μονάδα.
2. Ορίζουν, συγκαλούν και προεδρεύουν στη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου, για τη διάγνωση και αξιολόγηση των μαθητών κατά τη διαδικασία ένταξής τους και το σχεδιασμό προγραμμάτων κατά τη διάρκεια φοίτησης, στη σχολική μονάδα. Όταν απουσιάζουν ή κωλύονται, ορίζουν τον αναπληρωτή τους από τα μέλη της ομάδας.
3. Προσκαλούν σε συνεδρίαση τα μέλη του συλλόγου, (εκπαιδευτικούς, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, ειδικό βοηθητικό προσωπικό) και διευκολύνουν τη μεταξύ τους συνεργασία.
4. Συνεργάζονται με το σχολικό σύμβουλο ΕΑΕ και με τις υποστηρικτικές υπηρεσίες (ΚΔΑΥ, ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες, κ.ά.) για τη σχολική, κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των μαθητών.
5. Συμπράττουν με τους διευθυντές της γενικής εκπαίδευσης για το σχεδιασμό και την υλοποίηση κοινών προγραμμάτων, με σκοπό τη διαμόρφωση θετικής στάσης και τη δημιουργία ευκαιριών αλληλοαποδοχής των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
6. Διευκολύνουν τη συμμετοχή των μαθητών στα προγράμματα αποκατάστασης κατά τις ώρες λειτουργίας του σχολείου και μεριμνούν, ώστε να μη διαταράσσεται η εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος.
7. Συνεργάζονται με τους γονείς και παρέχουν σε αυτούς κάθε διευκόλυνση στη συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου. Προγραμματίζουν και οργανώνουν ενημερωτικές συναντήσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό ή άλλους εμπλεκόμενους φορείς, σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος.

8. Είναι συνολικά υπεύθυνοι για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, σε ό,τι αφορά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς και τις αρμόδιες υπηρεσίες
9. Φροντίζουν για τη συνεχή επιμόρφωση και ενημέρωση του προσωπικού σε νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές μεθόδους.
10. Υποβάλλουν για θεώρηση στο σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής, σε τρία αντίγραφα, το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα και την ετήσια αξιολογική έκθεση λειτουργίας του σχολείου.

Εκπαιδευτικοί ειδικών σχολείων:

1. Οργανώνουν, καταρτίζουν και υλοποιούν σε συνεργασία με το Ε.Ε.Π. το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των μαθητών της τάξης τους.
2. Καθοδηγούν τους γονείς σε θέματα αγωγής και βοήθειας στο σπίτι και προτείνουν δραστηριότητες για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών τους.
3. Συνεργάζονται με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό για την αντιμετώπιση των ατομικών αναγκών των μαθητών τους.
4. Ενημερώνονται για τα προγράμματα αποκατάστασης των μαθητών τους, τα οποία υλοποιούνται εκτός του σχολείου και συνεργάζονται με τους ειδικούς επιστήμονες.

Εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης (Τ.Ε.)

1. Αξιολογούν τους μαθητές για τη διερεύνηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Προκειμένου να εντάξουν τους μαθητές στο Τ.Ε., λαμβάνουν υπόψη:
 - τη σοβαρότητα των εκπαιδευτικών αναγκών,
 - την ανάγκη για εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα,
 - την ηλικία και την τάξη στην οποία φοιτούν οι προτεινόμενοι να παρακολουθήσουν το Τ.Ε.
 - τον αριθμό των μαθητών που έχουν τη δυνατότητα να υποστηρίξουν αποτελεσματικά και προτείνουν αυτούς που θα υποστηριχθούν από το τμήμα ένταξης με τεκμηριωμένη εισήγηση.
2. Ενημερώνουν, σε συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου, τους γονείς και κηδεμόνες του μαθητή σχετικά με τις διαδικασίες που είναι απαραίτητες να γίνουν για να φοιτήσει στο Τ.Ε.. Σε καμιά περίπτωση δεν αποκλείεται μαθητής από το Τ.Ε., αν οι γονείς του επιθυμούν τη φοίτησή του σε αυτό ακόμα κι αν δεν έχει διάγνωση από τις αρμόδιες δια-

- γνωστικές υπηρεσίες. Στις περιπτώσεις αυτές αρκεί σχετική εισήγηση από το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής.
3. Συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό της τάξης, ώστε να υπάρχει σύνδεση μεταξύ του κοινού και του εξειδικευμένου προγράμματος ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο υλοποίησής του (π.χ. συνδιδασκαλία). Στόχος παραμένει η πλήρης ένταξη στο σχολικό περιβάλλον.
 4. Ενισχύουν τη γενικότερη προσαρμογή των μαθητών του Τ.Ε. στο κοινό σχολικό περιβάλλον, με τη συμμετοχή τους σε ομάδες εργασίας, παιχνιδιών και άλλων δραστηριοτήτων της σχολικής ζωής.
 5. Μεριμνούν για την τακτική ενημέρωση του ατομικού φακέλου του κάθε μαθητή, ο οποίος φυλάσσεται σε ασφαλή χώρο με ευθύνη του διευθυντή του σχολείου.
 6. Πληροφορούν και συμβουλεύουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας για θέματα ειδικής αγωγής και συνεργάζονται με τους σχολικούς συμβούλους της περιφέρειάς τους και με το προσωπικό του οικείου ΚΔΑΥ.
 7. Συντάσσουν και υποβάλλουν για θεώρηση στο σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα λειτουργίας και την ετήσια αξιολογική έκθεση λειτουργίας του Τ.Ε.
 8. Προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε μαθητές συστεγαζόμενων σχολείων ή σε προγράμματα παράλληλης στήριξης όμορου σχολείου ύστερα από εισήγηση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής στην αρμοδιότητα του οποίου ανήκει το σχολείο.
 9. Οι διευθυντές των σχολείων στα οποία λειτουργούν Τ.Ε.:
 - ο Φροντίζουν για τον εξοπλισμό και την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών των Τ.Ε., ύστερα από εισήγηση των υπεύθυνων εκπαιδευτικών και ενημέρωση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής.
 - ο Μεριμνούν για την απρόσκοπτη λειτουργία των Τ.Ε., δεν απασχολούν τους εκπαιδευτικούς αυτών σε άλλες δραστηριότητες και δεν αναστέλλουν τη λειτουργία τους χωρίς την έγκριση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής.

Εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης:

1. Ενημερώνονται από το διευθυντή του σχολείου σχετικά με τις ανάγκες του μαθητή, για τον οποίο έχει εγκριθεί παράλληλη στήριξη ύστερα από σχετική πρόταση του ΚΔΑΥ ή των πιστοποιημένων ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών και εισήγηση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής.
2. Αξιολογούν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του μαθητή και συντάσσουν εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε συνεργασία με το ΚΔΑΥ

και το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής. Για την υλοποίησή του συνεργάζονται με το διευθυντή, τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς του τμήματος και τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την ενιαία αντιμετώπιση των προβλημάτων του συγκεκριμένου μαθητή.

3. Υλοποιούν το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσα και έξω από την τάξη και είναι συνολικά υπεύθυνοι για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής (διαλείμματα, επισκέψεις, εκδηλώσεις κ.λ.π.) στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής.
4. Συνεργάζονται με το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και τα ΚΔΑΥ στις περιπτώσεις μαθητών που παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία και προβλήματα.
5. Συντάσσουν ατομικό εκπαιδευτικό και εβδομαδιαίο πρόγραμμα υποστηρικτικών δραστηριοτήτων του μαθητή και το υποβάλλουν σε τρία αντίτυπα, στο σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής, ο οποίος και παρακολουθεί την εφαρμογή του.
6. Προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε μαθητές συστεγαζόμενου ή όμορου σχολείου που χρειάζονται παράλληλη στήριξη ύστερα από εισήγηση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής και του Διευθυντή Εκπαίδευσης.
7. Καταρτίζουν το πρόγραμμα παράλληλης στήριξης σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και το ΚΔΑΥ, με κριτήρια τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή και τις δυνατότητες ένταξης στην τάξη του.

Εκπαιδευτικοί που παρέχουν διδασκαλία στο σπίτι:

1. Ενημερώνονται από το σχολείο και την οικογένεια για τους ιδιαίτερους λόγους, για τους οποίους ο μαθητής, που αναλαμβάνουν να υποστηρίξουν, αδυνατεί να παρακολουθήσει το πρόγραμμα στο σχολείο, και συνεργάζονται με τους φορείς του προγράμματος θεραπείας του παιδιού.
2. Συγκεντρώνουν πληροφορίες για το ιστορικό του μαθητή από την οικογένεια και ενημερώνονται για τον ιδιαίτερο τρόπο της εκπαιδευτικής αντιμετώπισης, από το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής.
3. Συνεργάζονται με το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής για τον καθορισμό και την εφαρμογή του ωραρίου εργασίας, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα κάθε περίπτωσης, και προβαίνουν στη σύνταξη του ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος διδασκαλίας, ύστερα από μαθησιακή αξιολόγηση.
4. Τηρούν εβδομαδιαίο ημερολόγιο δραστηριοτήτων με ημερήσιες καταγραφές του προγράμματος του μαθητή. Οι μαθητές που παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία και έχουν ανάγκη ειδικής διεπιστημονικής στήριξης,

υποστηρίζονται από το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής, το ΚΔΑΥ και την ομάδα θεραπείας.

5. Διευκολύνουν την ένταξη του μαθητή, όταν επανέλθει στην τάξη, με την προσαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος σε συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης.
6. Υποβοηθούν προγράμματα ένταξης του μαθητή στη σχολική τάξη και γενικότερα στη σχολική ζωή, όταν αυτό είναι εφικτό.
7. Συντάσσουν και υποβάλλουν ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μαθητή σε τρία αντίτυπα στο σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και συνεργάζονται μαζί του σε τακτά χρονικά διαστήματα και άμεσα, όταν προκύπτει ιδιαίτερο πρόβλημα.

2.3 Η νομοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τα άτομα με αναπηρία

2.3.1 Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία

Η Σύμβαση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities) θεωρείται σταθμός στην παγκόσμια ιστορία της αναπηρίας, καθώς περιγράφει με πλήρη σαφήνεια και διεξοδικότητα τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, θέτοντας τις αρχές που πρέπει να ισχύουν ώστε να προστατεύονται τα δικαιώματα αυτά στο έπακρο. Καθορίζει επίσης τις υποχρεώσεις των κρατών μελών του ΟΗΕ απέναντι στα άτομα με αναπηρία και προτείνει μέτρα για την ικανοποίηση των αναγκών τους ως ισότιμων πολιτών της ευρωπαϊκής κοινότητας⁹

Συγκεκριμένα, τα Κράτη Μέρη στη Σύμβαση αυτή:

[...] Επιβεβαιώνοντας την οικουμενικότητα, το αδιαίρετο, την αλληλεξάρτηση και την αλληλεπίδραση όλων των δικαιωμάτων του ανθρώπου και θεμελιωδών ελευθεριών και την ανάγκη για τα άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ) να τους εγγυώνται την πλήρη απόλαυση των δικαιωμάτων χωρίς διάκριση[...]

[...] Αναγνωρίζοντας ότι η αναπηρία είναι μια εξελισσόμενη έννοια και ότι απορρέει από την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων με βλάβη και διαταραχές συμπεριφοράς και εμπόδια που προέρχονται από το περιβάλλον

⁹ <http://www.mlssi.gov.cy/mlsi/dsid/dsid.nsf/0/F14A7FAE2647D8D3C2257800003F364C?OpenDocument>

τους, που δυσχεραίνουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία σε ίση βάση με τους άλλους[...]

[...] Αναγνωρίζοντας, επίσης, ότι διάκριση κατά οποιουδήποτε ατόμου με βάση την αναπηρία είναι παραβίαση της εγγενούς αξιοπρέπειας και της αξίας της προσωπικότητας του ατόμου [...]

[...] Αναγνωρίζοντας την ανάγκη για την προώθηση και προστασία των δικαιωμάτων των ΑμεΑ, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που χρειάζονται εντατική υποστήριξη [...]

[...] Αναγνωρίζοντας τις αξιόλογες υπάρχουσες και δυνητικές συνεισφορές που έγιναν από ΑμεΑ για την εν γένει ευημερία και ποικιλομορφία των κοινοτήτων τους, και ότι η προαγωγή της πλήρους απόλαυσης των δικαιωμάτων των ΑμεΑ και των θεμελιωδών ελευθεριών και της πλήρους συμμετοχής των ΑμεΑ θα οδηγήσει στην έντονη αίσθηση ότι είναι ενταγμένα μέλη της κοινωνίας και σε σημαντικές προόδους στην ανθρωπινή, κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της κοινωνίας και την εξάλειψη της φτώχειας [...]

[...] Αναγνωρίζοντας το πόσο σημαντικό είναι για τα ΑμεΑ η ατομική αυτονομία και η ανεξαρτησία, συμπεριλαμβανομένης της ελευθερίας να κάνουν τις δικές τους επιλογές [...]

[...] Εκφράζοντας την ανησυχία για τις δυσχερείς συνθήκες που τα ΑμεΑ αντιμετωπίζουν, υποκείμενα σε πολλαπλές ή βεβαρυμένες μορφές διάκρισης λόγω φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικής ή άλλης πεποίθησης, εθνικής, γηγενούς ή κοινωνικής καταγωγής, παρουσίας, γέννησης, ηλικίας, ή άλλης κοινωνικής κατάστασης [...]

Συμφώνησαν σχετικά με το σκοπό της Σύμβασης του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία τα ακόλουθα:

Ο σκοπός της παρούσας Σύμβασης είναι η προαγωγή, προστασία και διασφάλιση της πλήρους και ισότιμης απόλαυσης όλων των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών από όλα τα ΑμεΑ και η προώθηση του σεβασμού της εγγενούς αξιοπρέπειας.

Επίσης, οι γενικές αρχές της Σύμβασης, είναι οι ακόλουθες:

(α) σεβασμός για εγγενή αξιοπρέπεια, ατομική αυτονομία συμπεριλαμβανομένης της ελευθερίας να κάνει το άτομο τις δικές του επιλογές,

(β) μη-διάκριση,

- (γ) πλήρης και αποτελεσματική συμμετοχή και ένταξη στην κοινωνία,
- (δ) σεβασμός για τη διαφορετικότητα και την αποδοχή των ΑμεΑ ως μέρος της ανθρώπινης διαφορετικότητας / ποικιλομορφίας και ανθρωπότητας,
- (ε) ισότητα των ευκαιριών,
- (στ) δυνατότητα πρόσβασης,
- (ζ) ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών,
- (θ) σεβασμός για τις εξελισσόμενες δυνατότητες των παιδιών με αναπηρία και σεβασμός για το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία να διατηρήσουν την ταυτότητα τους.

Στο άρθρο 24 της Σύμβασης γίνεται λόγος για την εκπαίδευση των ΑμεΑ.

Συγκεκριμένα:

1. Τα Κράτη Μέρη αναγνωρίζουν το δικαίωμα των ΑμεΑ στην εκπαίδευση. Με σκοπό να πραγματοποιήσουν το δικαίωμα αυτό χωρίς διάκριση και βάσει των ίσων ευκαιριών, τα Κράτη Μέρη εξασφαλίζουν ένα σύστημα ενταξιακής εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα και δια βίου μάθηση που αποσκοπεί:

- (α) στην πλήρη ανάπτυξη των ανθρώπινων δυνατοτήτων και την αίσθηση αξιοπρέπειας και αυτοεκτίμησης, και την ενίσχυση του σεβασμού για τα δικαιώματα του ανθρώπου, τις θεμελιώδεις ελευθερίες και την ανθρώπινη ποικιλομορφία,
- (β) την ανάπτυξη της προσωπικότητας, των ταλέντων και της δημιουργικότητας των ΑμεΑ, όπως επίσης και των διανοητικών και σωματικών ικανοτήτων, στο μέγιστο βαθμό,
- (γ) στη διευκόλυνση των ΑμεΑ προκειμένου να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε μια ελεύθερη κοινωνία.

2. Για την πραγματοποίηση αυτού του δικαιώματος, τα Κράτη Μέρη εξασφαλίζουν ότι:

- (α) τα ΑμεΑ δεν αποκλείονται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα λόγω της αναπηρίας, και ότι τα παιδιά με αναπηρία δεν αποκλείονται από τη δωρεάν και υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ή τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, λόγω της αναπηρίας,
- (β) τα ΑμεΑ μπορούν να έχουν πρόσβαση σε μια ενταξιακή, ποιοτική και δωρεάν πρωτοβάθμια εκπαίδευση και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε ίση βάση με τους άλλους, στις κοινότητες στις οποίες ζουν,
- (γ) παρέχεται εύλογη προσαρμογή των αναγκών του ατόμου,

- (δ) τα ΑμεΑ θα λαμβάνουν την υποστήριξη που απαιτείται, εντός του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος, για να διευκολύνουν την αποτελεσματική τους εκπαίδευση,
 - (ε) αποτελεσματικά εξατομικευμένα μέτρα υποστήριξης παρέχονται σε περιβάλλοντα που μεγιστοποιούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη, σύμφωνα με το σκοπό της πλήρους ένταξης.
3. Τα Κράτη Μέρη διευκολύνουν τα ΑμεΑ να αποκτήσουν δεξιότητες τόσο ως προς το πώς θα διάγουν τη ζωή τους, όσον και ως προς την κοινωνική ανάπτυξη τους για να διευκολύνουν την πλήρη και ίση συμμετοχή τους στην εκπαίδευση και ως μέλη της κοινωνίας. Γι' αυτό, τα Κράτη Μέρη λαμβάνουν τα κατάλληλα μέτρα, συμπεριλαμβανομένων:
- (α) διευκόλυνση της εκμάθησης Braille, των εναλλακτικών κειμένων, βοηθητικών και εναλλακτικών μεθόδων, μέσων και μορφών επικοινωνίας και προσανατολισμού και κινητικών δεξιοτήτων, και διευκόλυνσης της υποστήριξης και της καθοδήγησης από / προς άτομα / ομάδες σχετικές με την αναπηρία,
 - (β) διευκόλυνση της εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας και της προώθησης της γλωσσικής ταυτότητας της κοινότητας των κωφών,
 - (γ) διασφάλιση ότι η εκπαίδευση των ατόμων και συγκεκριμένα των παιδιών που είναι τυφλά, κωφά ή κωφώτυφλα, παρέχεται στις πιο κατάλληλες γλώσσες και μεθόδους και μέσα επικοινωνίας για το άτομο, και σε περιβάλλον που μεγιστοποιεί την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη.
4. Για να βοηθήσουν στη διασφάλιση της πραγματοποίησης αυτού του δικαιώματος, τα Κράτη Μέρη λαμβάνουν κατάλληλα μέτρα για την πρόσληψη δασκάλων, συμπεριλαμβανομένων και δασκάλων με αναπηρία, οι οποίοι είναι ειδικευμένοι στην νοηματική γλώσσα και / ή στην γλώσσα Braille, και για την εκπαίδευση επαγγελματιών και προσωπικού, οι οποίοι εργάζονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.
5. Τα Κράτη Μέρη διασφαλίζουν ότι τα ΑμεΑ έχουν τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση στη γενική τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, στην ενήλικη εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση χωρίς διάκριση και σε ίση βάση με τους άλλους.

2.3.2 Το σχέδιο δράσης REC

Το σχέδιο δράσης REC, περιλαμβάνει τη σύσταση επιτροπής υπουργών, με στόχο την προώθηση των δικαιωμάτων και της πλήρους απασχόλησης των α-

τόμων με αναπηρία στην Ευρώπη. Οι βασικές αρχές του συγκεκριμένου σχεδίου είναι η «καταπολέμηση των διακρίσεων, η ισότητα ευκαιριών, η πλήρης συμμετοχή στην κοινωνία όλων των ΑμεΑ, ο σεβασμός της διαφοράς και η αποδοχή της αναπηρίας, ως μέρους της ανθρώπινης ποικιλομορφίας, η αξιοπρέπεια και ατομική αυτονομία, η ισότητα των δύο φύλων, η συμμετοχή των ΑμεΑ σε όλες τις αποφάσεις, οι οποίες έχουν επιπτώσεις στις ζωές τους. Το Σχέδιο περιλαμβάνει 15 άξονες δράσης, οι οποίοι καλύπτουν όλους τους βασικούς τομείς της ζωής των ΑμεΑ. Οι άξονες αυτοί καθορίζουν τους βασικούς στόχους και τις αντίστοιχες ενέργειες, που πρόκειται να εφαρμοστούν από τα κράτη - μέλη, και είναι:

Δράση 1: Συμμετοχή στην πολιτική και τη δημόσια ζωή.

Δράση 2: Συμμετοχή στην πολιτιστική ζωή.

Δράση 3: Ενημέρωση και Επικοινωνία.

Δράση 4: Εκπαίδευση.

Δράση 5: Απασχόληση, επαγγελματικός προσανατολισμός και κατάρτιση.

Δράση 6: Δομημένο Περιβάλλον.

Δράση 7: Μέσα Μεταφοράς.

Δράση 8: Κοινωνική Διαβίωση.

Δράση 9: Υγειονομική περίθαλψη.

Δράση 10: Αποκατάσταση.

Δράση 11: Κοινωνική προστασία.

Δράση 12: Νομική προστασία.

Δράση 13: Προστασία κατά της βίας και της κακοποίησης.

Δράση 14: Έρευνα και Ανάπτυξη.

Δράση 15: Ευαισθητοποίηση».¹⁰

Μεταξύ των 15 γραμμών δράσης του σχεδίου, εκείνη με τον αριθμό 4 , αναφέρεται στη εκπαίδευση και ορίζει τα εξής:

Η εκπαίδευση είναι ένας βασικός παράγοντας για τη διασφάλιση της κοινωνικής ένταξης και της ανεξαρτησίας για όλους τους ανθρώπους, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με αναπηρία. Η δημιουργία ευκαιριών για τα άτομα με αναπηρία να συμμετάσχουν στην επικρατούσα εκπαίδευση δεν είναι μόνο σημαντική για τα άτομα με αναπηρία, αλλά θα ωφελήσει επίσης την κατανόηση της ανθρώπινης ποικιλομορφίας από τα άτομα χωρίς αναπηρία. Τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα παρέχουν πρόσβαση στην επικρατούσα εκπαίδευση και τις εξειδικευμένες εκπαιδευτικές δομές στα άτομα με αναπηρία, ανάλογα με την περίπτωση.

¹⁰ <http://news.disabled.gr/?p=25020>

Οι στόχοι της δράσης για την εκπαίδευση είναι οι ακόλουθοι:

- i. Να διασφαλιστεί ότι όλα τα πρόσωπα, ανεξάρτητα από τη φύση και το βαθμό της αναπηρίας τους, έχουν ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση και αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους, τα ταλέντα, τη δημιουργικότητα και τις διανοητικές και φυσικές ικανότητές τους, στο πλήρες δυναμικό τους.
- ii. Να διασφαλιστεί ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν την ευκαιρία να αναζητήσουν μια θέση στην επικρατούσα εκπαίδευση, ενθαρρύνοντας τις αρμόδιες αρχές να αναπτύξουν τις εκπαιδευτικές παροχές τους, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του πληθυσμού τους με αναπηρία.
- iii. Να υποστηριχθεί και να προαχθεί η δια βίου μάθηση για τα άτομα με αναπηρία όλων των ηλικιών και να διευκολυνθούν οι αποδοτικές και αποτελεσματικές μεταπτώσεις μεταξύ κάθε φάσης της εκπαίδευσής τους και μεταξύ της εκπαίδευσης και της απασχόλησης.
- iv. Να ενθαρρυνθεί, σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, συμπεριλαμβανομένων και όλων των παιδιών από νεαρή ηλικία, μια στάση σεβασμού των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία.

Οι ενέργειες που θα αναλάβουν τα κράτη – μέλη συνοψίζονται στα παρακάτω:

- i. Να προάγουν νομοθεσία, πολιτικές και προγραμματισμό προκειμένου να αποτραπούν οι διακρίσεις κατά των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων με αναπηρία, κατά την πρόσβαση σε όλες τις φάσεις της εκπαίδευσής τους, από την παιδική ηλικία ως την ενηλικίωση. Κάνοντάς το, να διαβουλεύονται με τους χρήστες με αναπηρία, τους γονείς και τους φροντιστές, τις εθελοντικές οργανώσεις και άλλους συναφείς επαγγελματικούς φορείς, εάν κριθεί απαραίτητο.
- ii. Να ενθαρρύνουν και να υποστηρίζουν την ανάπτυξη ενός ενοποιημένου εκπαιδευτικού συστήματος, συμπεριλαμβανομένης και της παροχής επικρατούσας και εξειδικευμένης εκπαίδευσης, η οποία θα προωθεί την διασπορά της εμπειρίας και της ευρύτερης ενσωμάτωσης των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων με αναπηρία στην κοινότητα.
- iii. Να επιτρέπουν την έγκαιρη και κατάλληλη αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων με αναπηρία, προκειμένου να ενημερώσουν τις εκπαιδευτικές παροχές και τον προγραμματισμό τους.

- iv. Να ελέγχουν την εφαρμογή των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων και να διευκολύνουν μια συντονισμένη προσέγγιση στη παροχή εκπαίδευσης δια μέσου και προς την απασχόληση.
- v. Να διασφαλίζουν ότι τα άτομα με αναπηρία, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών, λαμβάνουν την υποστήριξη που απαιτείται, μέσα στο επικρατούν εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να διευκολύνουν την αποτελεσματική εκπαίδευσή τους.
- vi. Να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της αρχικής και της εν εξελίξει κατάρτισης για όλους τους επαγγελματίες και το προσωπικό που εργάζονται σε όλες τις φάσεις εκπαίδευσης, προκειμένου να ενσωματωθεί η ευαισθητοποίηση για τα άτομα με αναπηρία και η χρήση των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών και υλικών για να υποστηριχθούν οι μαθητές και σπουδαστές με αναπηρία, όπου απαιτείται.
- vii. Να διασφαλίζουν ότι όλο το εκπαιδευτικό υλικό και τα σχέδια που παρέχονται μέσω του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι προσιτά στα άτομα με αναπηρία.
- viii. Να περιλαμβάνουν, στη διδακτέα ύλη της σχολικής πολιτικής εκπαίδευσης, θέματα σχετικά με τα άτομα με αναπηρία, ως άτομα που έχουν τα ίδια δικαιώματα με όλους τους άλλους πολίτες.
- ix. Να διασφαλίζουν ότι η ευαισθητοποίηση για τα άτομα με αναπηρία αποτελεί βασικό μέρος του προγράμματος εκπαίδευσης στα επικρατούμενα σχολεία και ιδρύματα.
- x. Να λαμβάνουν μέτρα προκειμένου να καταστήσουν τις τοποθεσίες εκπαίδευσης και κατάρτισης προσιτές για τα άτομα με αναπηρία, συμπεριλαμβανομένης και της παροχής προσωπικής υποστήριξης και εύλογων διευκολύνσεων (συμπεριλαμβανομένου και του εξοπλισμού), ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες τους.
- xi. Να διασφαλίζουν ότι οι γονείς των παιδιών με αναπηρία είναι ενεργοί συνεργάτες στη διαδικασία ανάπτυξης των εξατομικευμένων σχεδίων εκπαίδευσης των παιδιών τους.
- xii. Να διασφαλίζουν την πρόσβαση στην ανεπίσημη εκπαίδευση, επιτρέποντας στους νέους με αναπηρία να αναπτύξουν τις αναγκαίες δεξιότητες που διαφορετικά θα ήταν ανέφικτες μέσω της επίσημης εκπαίδευσης.

- xiii. Να εξετάζουν, όπου απαιτείται, την υπογραφή και επικύρωση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Χάρτη (αναθεωρημένου) (ETS αριθ. 163) και ιδιαίτερα του άρθρου 15.

2.3.3 Ευρωπαϊκή Ένωση (χάρτες και συνθήκες)

Οι καταστατικοί χάρτες και συνθήκες, αλλά και οι οδηγίες – διατάξεις που από το 1997 μέχρι σήμερα έχουν σχεδιαστεί, προκειμένου να περιγράψουν με πληρότητα τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία και τον τρόπο διασφάλισής τους, βρίσκουν σήμερα εφαρμογή σε έναν μεγάλο αριθμό πολιτικών και πρακτικών.¹¹

Ενδεικτικά αναφέρουμε τη Συνθήκη του Άμστερνταμ που υπογράφηκε το 1997 –αν και τέθηκε σε εφαρμογή το 1999–, που χαρακτηρίζεται ως σταθμός στην ιστορία της αναπηρίας, καθώς για πρώτη φορά περιλήφθηκαν διατάξεις και ρυθμίσεις για τα άτομα που τη φέρουν.¹²

Συγκεκριμένα, το άρθρο 13 της Συνθήκης του Άμστερνταμ ορίζει ότι «Με την επιφύλαξη των άλλων διατάξεων της παρούσας Συνθήκης και εντός των ορίων των αρμοδιοτήτων που παρέχει αυτή στην Κοινότητα, το Συμβούλιο, αποφασίζοντας ομόφωνα, μετά από πρόταση της Επιτροπής και διαβούλευση με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, μπορεί να αναλάβει κατάλληλη δράση για την καταπολέμηση των διακρίσεων λόγω φύλου, φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκείας ή πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού».¹³

2.3.4 Χάρτης θεμελιωδών δικαιωμάτων της ΕΕ

Ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ προκηρύχθηκε επίσημα το 2000 στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Νίκαιας, στηριζόμενο στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου του 1950, τον Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Χάρτη του 1989, στις διάφορες δηλώσεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, αλλά και στις κοινές συνταγματικές παραδόσεις των κρατών - μελών καθώς Ευρωπαϊκής Ένωσης.¹⁴

¹¹ <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=111095>

¹² www.kysoa.org

¹³ <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:8XBIn7sF1IYJ:eeeeek-nafpakt.ait.sch.gr/nomothesiaAna.doc>

¹⁴ <http://www.espa.gr/el/Pages/DictionaryFS.aspx?item=450>

Ο χάρτης συγκεντρώνει σε ένα μόνο έγγραφο δικαιώματα που μέχρι τότε ήταν διάσπαρτα στις διάφορες νομοθετικές πράξεις όπως στις εθνικές νομοθεσίες και τη νομοθεσία της ΕΕ, καθώς και στις διεθνείς συμβάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης, των Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) και του Διεθνούς Οργανισμού Εργασίας (ΔΟΕ). Περιλαμβάνει 54 άρθρα, τα οποία κατανέμονται σε επτά κεφάλαια, καθένα από τα οποία αναφέρεται σε ένα θεμελιώδες δικαίωμα του ατόμου: αξιοπρέπεια, ελευθερία, ισότητα, αλληλεγγύη, ιδιότητα του πολίτη και δικαιοσύνη.

Αναφορικά με τα άτομα με αναπηρία, τα κρίσιμα άρθρα είναι τα 21 και 26. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το άρθρο 21, απαγορεύεται κάθε διάκριση ιδίως λόγω φύλου, φυλής χρώματος, εθνοτικής καταγωγής ή κοινωνικής προέλευσης, γενετικών χαρακτηριστικών, γλώσσας, θρησκείας ή πεποιθήσεων, πολιτικών φρονημάτων ή κάθε άλλης γνώμης, ιδιότητας μέλους εθνικής μειονότητας, περιουσίας, γέννησης, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού.

Επιπρόσθετα, το άρθρο 26 της Σύμβασης αναφέρει ότι η Ένωση αναγνωρίζει και σέβεται το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία να επωφελούνται μέτρων που θα τους εξασφαλίζουν την αυτονομία, την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή στον κοινοτικό βίο.¹⁵

2.3.5 Ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης

Ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης υπογράφηκε το 1961 και συνιστά μία από τις Συνθήκες του Συμβουλίου της Ευρώπης που προστατεύει τα ανθρώπινα δικαιώματα.¹⁶ Το Συμβούλιο της Ευρώπης είναι ένας πολιτικός οργανισμός αποτελούμενος από 43 Ευρωπαϊκά κράτη, τα οποία έχουν δεσμευτεί προς τις αρχές του Συμβουλίου αναφορικά με τη διασφάλιση της δημοκρατίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (κοινωνικών και οικονομικών) και του Νόμου γενικότερα.¹⁷

Οι Κυβερνήσεις που είναι μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης υπέγραψαν τη Διακήρυξη, στην οποία αναφορικά με τα άτομα με αναπηρία προκηρύσσονται τα ακόλουθα:

«1. Ο όρος “ανάπηρο άτομο” σημαίνει κάθε άτομο ανίκανο να επιβεβαιώσει από μόνο του, ολικά ή μερικά, τις αναγκαιότητες για μια κανονική ατομική

¹⁵ <http://eurlex.europa.eu/el/treaties/dat/32007X1214/hm/C2007303EL.01000101.htm>

¹⁶

<http://www.mlsi.gov.cy/mlsi/dsid/dsid.nsf/All/0C8E6D3B892E7F71C22575680027D790?OpenDocument>

¹⁷ http://www.mlsi.gov.cy/mlsi/dlr/dlr.nsf/dmlcharter_gr/dmlcharter_gr?OpenDocument

και κοινωνική ζωή, εξαιτίας μειωμένων σωματικών ή πνευματικών δυνατοτήτων που έχει εκ γενετής ή όχι.

2. Τα ανάπηρα άτομα θα απολαμβάνουν όλα τα δικαιώματα που προβάλλονται σ' αυτή τη Διακήρυξη. Αυτά τα δικαιώματα θα αποδοθούν σε όλα τα ανάπηρα άτομα, χωρίς οποιαδήποτε εξαίρεση.
3. Τα ανάπηρα άτομα έχουν το κληρονομικό δικαίωμα σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειάς τους. Τα ανάπηρα άτομα, οποιαδήποτε κι αν είναι η προέλευση, η φύση και η σοβαρότητα των μειονεκτημάτων και ανικανοτήτων τους, έχουν τα ίδια θεμελιώδη δικαιώματα με τους συμπολίτες της ίδιας ηλικίας, που συνεπάγεται πρώτα και κύρια το δικαίωμα να απολαμβάνει μια καθώς πρέπει ζωή, όσο το δυνατό κανονική και πλήρη.
4. Τα ανάπηρα άτομα έχουν τα ίδια πολιτικά δικαιώματα όπως οι άλλοι άνθρωποι.
5. Τα ανάπηρα άτομα δικαιούνται να απολαμβάνουν τα μέτρα που σχεδιάστηκαν για να τα καταστήσουν ικανά να γίνουν όσο το δυνατόν αυτοδύναμα.
6. Τα ανάπηρα άτομα έχουν το δικαίωμα για ιατρική, ψυχολογική και λειτουργική μεταχείριση, συμπεριλαμβανομένων προσθετικών και υποβοηθητικών συσκευών, για ιατρική και κοινωνική αποκατάσταση, για εκπαίδευση, για επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση για βοήθεια, για συμβουλευτική, για υπηρεσίες τοποθέτησης σε εργασία και για άλλες υπηρεσίες που θα τα καταστήσουν ικανά να αναπτύξουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους στο ανώτατο όριο και θα επισπεύσουν τη διαδικασία της κοινωνικής ενσωμάτωσης ή επανενσωμάτωσής τους.
7. Τα ανάπηρα άτομα έχουν το δικαίωμα για οικονομική και κοινωνική ασφάλιση και για ένα καθώς πρέπει επίπεδο ζωής. Έχουν το δικαίωμα, σύμφωνα με τις ικανότητές τους, να εξασφαλίσουν και να διατηρήσουν την εργασία ή να ενασχοληθούν με ένα επάγγελμα που να ανταμείβεται, χρήσιμο και παραγωγικό, και να συμμετέχουν σε εμπορικές ενώσεις.
8. Τα ανάπηρα άτομα έχουν το δικαίωμα η αναπηρία τους να λαμβάνεται υπόψη σε όλα τα επίπεδα του οικονομικού και κοινωνικού προγραμματισμού.
9. Τα ανάπηρα άτομα έχουν το δικαίωμα να ζουν με τις οικογένειές τους ή τους θετούς γονείς και να λαμβάνουν μέρος σε όλες τις κοινωνικές, δημιουργικές ή ψυχαγωγικές δραστηριότητες.

10. Τα ανάπηρα άτομα θα προστατεύονται από κάθε εκμετάλλευση, κάθε κα-
νονισμό και κάθε μεταχείριση διακριτικής, υβριστικής ή υποβαθμισμένης
φύσης.
11. Τα ανάπηρα άτομα θα μπορούν να δεχτούν νόμιμη βοήθεια, όταν τέτοια
βοήθεια αποδειχθεί απαραίτητη για την προστασία των ατόμων τους και
της περιουσίας τους.
12. Για κάθε θέμα που αφορά στα δικαιώματα των αναπήρων ατόμων είναι
χρήσιμο να ζητείται η συμβουλή των οργανισμών των αναπήρων ατόμων.
13. Τα ανάπηρα άτομα, οι οικογένειές τους και οι κοινότητες θα πληροφορη-
θούν πλήρως με όλα τα κατάλληλα μέσα για τα δικαιώματα που περιέχο-
νται σε αυτή τη Διακήρυξη.»^{18 19}

2.4 Διεθνής Νομοθεσία για τα άτομα με αναπηρία

2.4.1 Διεθνής Διακηρύξεις και Συμβάσεις

Η Οικουμενική Διακήρυξη του ΟΗΕ για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (1948)

Αποτελεί σταθμό στην ιστορία διεκδίκησης της προάσπισης των ανθρώπινων δικαιωμάτων, καθώς στόχο της έχει να καταβάλλει, με τη διδασκαλία και την παιδεία, κάθε προσπάθεια για να αναπτυχθεί ο σεβασμός των δικαιωμάτων και των ελευθεριών του ατόμου, και να εξασφαλιστεί προοδευτικά, με εσωτερικά και διεθνή μέσα, η παγκόσμια και αποτελεσματική εφαρμογή τους. Η Διακήρυξη αναφέρει μεταξύ άλλων:

- στο άρθρο 1, ότι όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα. Είναι προικισμένοι με λογική και συνείδηση, και οφείλουν να συμπεριφέρονται μεταξύ τους με πνεύμα αδελφοσύνης.
- στο άρθρο 22, ότι κάθε άτομο, ως μέλος του κοινωνικού συνόλου, έχει δικαίωμα κοινωνικής προστασίας. Η κοινωνία, με την εθνική πρωτοβουλία και τη διεθνή συνεργασία, ανάλογα πάντα με την οργάνωση και τις οικονομικές δυνατότητες κάθε κράτους, έχει χρέος να του εξασφαλί-

¹⁸ <http://www.pasipka.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=11>
¹⁹

http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:0TdXOQqCIUkJ:www.unhcr.gr/no_cache/prostasia/nomiki-prostasia/diethneis-kai-perifereiakes-symbaseis.

σει την ικανοποίηση των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων που είναι απαραίτητα για την αξιοπρέπεια και την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

- στο άρθρο 26, ότι καθένας έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δωρεάν, τουλάχιστον στη στοιχειώδη και βασική βαθμίδα της. Η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι υποχρεωτική. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους. Η πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία πρέπει να είναι ανοικτή σε όλους, υπό ίσους όρους, ανάλογα με τις ικανότητες τους. Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιακών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες, και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης. Οι γονείς έχουν, κατά προτεραιότητα, το δικαίωμα να επιλέγουν το είδος της παιδείας που θα δοθεί στα παιδιά τους.²⁰

Το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά Δικαιώματα (ΟΗΕ 1966)

Το συγκεκριμένο Σύμφωνο ψηφίστηκε στη Νέα Υόρκη στις 19 Δεκεμβρίου 1966 από τα Ηνωμένα Έθνη. Αναφορικά με την εκπαίδευση, η Σύμβαση ορίζει στο άρθρο 13 τα εξής: “Τα συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα μορφώσεως κάθε προσώπου...”. Ειδικότερα αναγνωρίζουν τα ακόλουθα:

- α) Η βασική εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτική και να παρέχεται σε όλους δωρεάν.
- β) Η μέση εκπαίδευση, με τις διάφορες μορφές της, στην οποία περιλαμβάνεται και η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να γενικεύεται, ώστε να καθίσταται ευχερής σε όλους με όλα τα κατάλληλα μέσα και μάλιστα με την προοδευτική θέσπιση της δωρεάν παιδείας.
- γ) Η ανώτερη εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται σε όλους ισότιμα, ανάλογα με τις ικανότητες καθενός, με όλα τα κατάλληλα μέσα και μάλιστα με την προοδευτική θέσπιση της δωρεάν παιδείας.
- δ) Η στοιχειώδης εκπαίδευση πρέπει να προάγεται ή να εντείνεται κατά το μέτρο του δυνατού γι’ αυτούς που δεν έχουν λάβει βασική εκπαίδευση ή δεν την έχουν συμπληρώσει.

²⁰ <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>

- ε) Πρέπει να επιδιωχθεί ενεργά η ανάπτυξη συστήματος σχολείων για όλες τις βαθμίδες, να δημιουργηθεί επαρκές σύστημα υποτροφιών και να βελτιωθεί κατά τρόπο μόνιμο η οικονομική κατάσταση του διδακτικού προσωπικού.²¹

Η Διακήρυξη 2856/20.12.71 των Δικαιωμάτων των Πνευματικά Καθυστερημένων Ατόμων (ΟΗΕ 1971) και η Διακήρυξη 3447/9.12.75 των Δικαιωμάτων των Αναπήρων Ατόμων (ΟΗΕ 1975)

Παρά το γεγονός ότι οι παραπάνω διακηρύξεις επικρίθηκαν έντονα με την αιτιολογία ότι “ασπάζονται” το ιατρικό μοντέλο για το προσδιορισμό και της κατανόηση της αναπηρίας, αποτελούν ωστόσο τις πρώτες προσπάθειες να αναγνωριστούν και να κατοχυρωθούν νομικά τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία.²²

Συμφώνα με αυτές τις διακηρύξεις, τα θεμελιώδη δικαιώματα των συγκεκριμένων ατόμων είναι τα εξής:

- έχουν – στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό - τα ίδια δικαιώματα όπως οι άλλοι άνθρωποι.
- έχουν το δικαίωμα για οικονομική και κοινωνική ασφάλιση και για ένα καθώς πρέπει επίπεδο ζωής.
- έχουν το δικαίωμα η αναπηρία τους να λαμβάνεται υπόψη σε όλα τα επίπεδα του οικονομικού και κοινωνικού σχεδιασμού.
- έχουν το δικαίωμα να ζουν με τις οικογένειες τους ή με τους θετούς γονείς τους και να λαμβάνουν μέρος σε όλες τις κοινωνικές, δημιουργικές ή ψυχαγωγικές δραστηριότητες.
- έχουν το δικαίωμα, εάν η παραμονή σε ένα ειδικό ίδρυμα είναι απαραίτητη, το περιβάλλον και οι συνθήκες ζωής σ’ αυτό θα είναι όσο το δυνατό πλησιέστερες με εκείνες της κανονικής ζωής.²³

Η Διακήρυξη SUNDBERG για τα Δικαιώματα των ΑμεΑ (1981)

Το Σεπτέμβριο του 1981 πραγματοποιήθηκε στην Ισπανία το Διεθνές Συνέδριο Δράσης και Στρατηγικής για την Εκπαίδευση, την Πρόληψη και την Ενσωμάτωση, στην οποία τα μέλη της, με βάση:

- την παγκόσμια διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων

²¹ http://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26231&Itemid=33

²² [eeek-nafpakt.ait.sch.gr/nomothesiaAna.doc](http://www.eeek-nafpakt.ait.sch.gr/nomothesiaAna.doc)

²³ www.paidohosp.gr/files/Νομικό%20Πλαίσιο.doc

- το ανησυχητικό γεγονός ότι το 10% του πληθυσμού ανά τον κόσμο φέρει κάποιου είδους αναπηρία
- το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η παροχή υπηρεσιών υποστήριξης των ατόμων με αναπηρία ώστε να είναι σε θέση να ζήσουν μέσα την κοινωνία ως παραγωγικά άτομα,

προσυπόγραψαν τα 16 άρθρα της Διακήρυξης, στην οποία:

- με βάση το άρθρο 1, κάθε άτομο με αναπηρία έχει πλήρες δικαίωμα συμμετοχής στην εκπαίδευση, τον πολιτισμό και την πληροφόρηση
- με βάση το άρθρο 2, οι κυβερνήσεις, οι εθνικοί και διεθνείς οργανισμοί πρέπει να διασφαλίσουν κάθε μέτρο πρακτικής και οικονομικής στήριξης στον τομέα της εκπαίδευσης, υγείας και πρόνοιας των ατόμων με αναπηρία
- με βάση το άρθρο 3, πρέπει να δίνεται στα άτομα με αναπηρία κάθε πιθανή ευκαιρία να αναπτύξουν στο έπακρο τις ακαδημαϊκές, καλλιτεχνικές και άλλες δημιουργικές ικανότητές τους, προς όφελος προσωπικό αλλά και κοινωνικό
- με βάση το άρθρο 4, η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία πρέπει να διακατέχεται από την προοπτική της δια βίου μάθησης. Για το λόγο αυτό πρέπει να δίνεται έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάστασή τους
- με βάση το άρθρο 5, προκειμένου να έχουν τη μέγιστη συνεισφορά στο κοινωνικό σύνολο, πρέπει όλα τα άτομα με αναπηρία –ιδιαίτερα αυτά που αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας- να έχουν πλήρη πρόσβαση στα προγράμματα εκπαίδευσης, πολιτισμού και πληροφόρησης. Τα προγράμματα αυτά οφείλουν να είναι πλήρως προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες των αποδεκτών τους
- με βάση το άρθρο 6, τα προγράμματα εκπαίδευσης, πολιτισμού και πληροφόρησης πρέπει να έχουν ως στόχο τους την ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία σε κάθε διάσταση της ζωής, εργασία, καθημερινότητα, συμμετοχή στα κοινά κ.ά. Για το λόγο αυτό πρέπει να παρέχονται όσο το δυνατό νωρίτερα στη ζωή του ατόμου και να εκτείνονται σε όλη τη διάρκειά της.²⁴

²⁴ <http://www.ozida.gov.tr/raporlar/uluslararasi/bm/sundbergdeclarasyonu.pdf>

2.4.2 Η Νομοθεσία των ΗΠΑ

Η κοινωνική πολιτική και εν γένει η κοινωνική φροντίδα και πρόνοια για τα άτομα με αναπηρία εκφράζεται μέσω νομοθετημάτων του Υπουργείου Δικαιοσύνης και της Ομοσπονδιακής Κυβέρνησης των ΗΠΑ, με ομοσπονδιακούς νόμους, αλλά και στις κατά τόπους Αμερικανικές Πολιτείες με διάφορους νόμους και νομοθετήματα. Ο κύριος στόχος που επιδιώκεται μέσω της αμερικανικής νομοθεσίας, είναι η διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία, η ανεξαρτησία και η αυτονομία στην καθημερινή τους διαβίωση, καθώς η δυνατότητα αυτοεξυπηρέτησή τους.

Ειδικότερα, η αμερικανική νομοθεσία περιλαμβάνει τους εξής νόμους:

- Americans with Disabilities Act (ADA), 1990 (Νόμος για τους Αμερικανούς με Ανικανότητες)
- Telecommunications Act, 1996 (Νόμος για τις Τηλεπικοινωνίες)
- Fair Housing Act, 1988 (Νόμος για την Δικαιοσύνη στην Στέγαση)
- Air Carrier Access Act, 1986 (Νόμος για την Πρόσβαση στις Αερομεταφορές)
- Civil Rights of Institutionalized Persons Act, 1980 (Νόμος για τα Πολιτικά Δικαιώματα των Ιδρυματοποιημένων Προσώπων)
- Rehabilitation Act, 1973, 1998 (Νόμος για την Αποκατάσταση)
- Architectural Barriers Act, 1968 (Νόμος για τα Αρχιτεκτονικά Εμπόδια).
- Individuals with Disabilities Education Act, 1997 (Νόμος για την Εκπαίδευση Ατόμων με Ανικανότητες). Ο συγκεκριμένος νόμος ψηφίστηκε ότι ορίζει τα δημόσια σχολεία οφείλουν να παρέχουν σε όλα τα παιδιά με αναπηρία την κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση στο καλύτερο δυνατό περιβάλλον.²⁵

2.4.3 Η Νομοθεσία της Αυστραλίας

Αντίστοιχη προς τις παραπάνω ρυθμίσεις είναι και η νομοθεσία της Αυστραλίας. Παραδείγματα τέτοιων νόμων είναι οι ακόλουθοι:

²⁵ <http://www.disabled.gr/lib/?p=13154>

- I. Ο νόμος Disability Discrimination Act αναφέρεται στις αρχές ενάντια στις διακρίσεις των αναπήρων και οι βασικοί του στόχοι μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:
- να εξαλείψει, όσο είναι δυνατόν, τη διάκριση σε βάρος των ατόμων με αναπηρία, εξαιτίας της αναπηρίας τους
 - να διασφαλίσει, όσο είναι εφικτό, ότι τα άτομα με αναπηρία θα απολαμβάνουν ισότητα έναντι του νόμου, όπως και τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας, και
 - να εξασφαλίσει την αναγνώριση και την αποδοχή, στα πλαίσια της κοινότητας, της αρχής ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν τα ίδια θεμελιώδη δικαιώματα, όπως και τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας.
- II. Ο νόμος New South Wales Anti-Discrimination Act (Νέος Νόμος Νότιας Ουαλίας Ενάντια στις Διακρίσεις) απαγορεύει τις διακρίσεις εξαιτίας της φυλής, του φύλου και της αναπηρίας και προωθεί την εξίσωση των ευκαιριών μεταξύ όλων των ατόμων. Η αναφορά στην αναπηρία περιλαμβάνει αναπηρία που το άτομο πράγματι έχει ή θεωρείται από τους άλλους ότι διαθέτει, αναπηρία που το άτομο είχε στο παρελθόν, ή θεωρείτο από τους άλλους ότι είχε και τέλος αναπηρία που το άτομο θα αποκτήσει στο μέλλον ή θα θεωρηθεί ότι έχει, ανεξάρτητα από το εάν το άτομο θα έχει πραγματικά αναπηρία. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, το εύρος της έννοιας της αναπηρίας, επιτρέπει τη μεγαλύτερη προστασία της.²⁶

²⁶ <http://www.disabled.gr/lib/?p=13154>

Βιβλιογραφία

- Συμβούλιο της Ευρώπης. (2007). Σχέδιο δράσης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την προώθηση των δικαιωμάτων και της πλήρους συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία: βελτιώνοντας την ποιότητα της ζωής των ατόμων με αναπηρία στην Ευρώπη: 2006-2015, Αθήνα Μάρτιος. Ανάκτηση 20.11.2011 από
[www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc.../Rec\(2006\)5%20Greece.doc](http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc.../Rec(2006)5%20Greece.doc)

Παραπομπές - Ιστότοποι

Ελληνική Νομοθεσία για τα άτομα με αναπηρία

- www.ameablog.gr
- www.minev.gr
- www.pasipka.gr
- www.esamea.gr
- www.palmosnews.gr
- www.disabled.gr
- www.hellenicparliament.gr/syntagma
- eeeeek-nafpakt.ait.sch.gr/nomothesiaAna.doc
- <http://beststrong.org.gr/el/cancersupport/practicalinfo/legalissues/greeklegislationfordisabled/>
- <http://gr.ettad.eu/understanding-disability/disability-legislation-in-the-uk>
- http://dide.chan.sch.gr/kesyp/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=2&Itemid=55
- <http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/eidikhs-agoghs/1457-kathikonta-armodiotites-proswpiko-monades-eidikhs-agwghs.html>
- <http://www.dismathis.gr/nomoi/ya447.pdf>

Νομοθεσία για τα άτομα με αναπηρία σε Ευρωπαϊκό και Διεθνές επίπεδο

- www.pathfinders.gr
- www.disabled.gr

- www.minev.gr
- www.pdigosdolitimeanapiria.gr
- www.esamea.gr
- <http://www.mlsi.gov.cy/mlsi/dsid/dsid.ns>
- <http://news.disabled.gr/?p=25020>
- <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=111095>
- www.kysoa.org
- <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:8XBIn7sF1IYJ:eeeeek-nafpakt.ait.sch.gr/nomothesiaAna.doc>
- <http://www.espa.gr/el/Pages/DictionaryFS.aspx?item=450>
- <http://eurlex.europa.eu/el/treaties/dat/32007X1214/hm/C2007303EL.01000101.htm>
- <http://www.mlsi.gov.cy/mlsi/dsid/dsid.nsf/All/0C8E6D3B892E7F71C22575680027D790?OpenDocument>
- http://www.mlsi.gov.cy/mlsi/dlr/dlr.nsf/dmlcharter_gr/dmlcharter_gr?OpenDocument
- <http://www.mlsi.gov.cy/mlsi/dsid/dsid.nsf/0/F14A7FAE2647D8D3C2257800003F364C?OpenDocument>
- <http://www.pasipka.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=11>
- http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:0TdXOQqCIUkJ:www.unhcr.gr/no_cache/prostasia/nomiki-prostasia/diethneis-kai-perifereiakes-symbaseis
- <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>
- http://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26231&Itemid=33
- eeeeek-nafpakt.ait.sch.gr/nomothesiaAna.doc
- www.paidohosp.gr/files/Νομικό%20Πλαίσιο.doc
- <http://www.ozida.gov.tr/raporlar/uluslararasi/bm/sundbergdeclarasyonu.pdf>
- <http://www.disabled.gr/lib/?p=13154>

3. Η θέση του αναπηρικού κινήματος σε θέματα Εκπαίδευσης και Αναπηρίας

3.1 Φορείς εκπροσώπησης

Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αναπηρία, αναγνωρίζεται το δικαίωμα πρόσβασης των φορέων εκπροσώπησης των ατόμων με αναπηρία, τόσο στην φάση της προετοιμασίας και υλοποίησης, όσο και στην φάση της χρηματοδότησης και αξιολόγησης των εκάστοτε παρεμβάσεων σε εθνικό και τοπικό επίπεδο. Στον κανόνα 18 των Πρότυπων Κανόνων για την εξίσωση των ευκαιριών για τα άτομα με αναπηρία, που ενέκρινε το 1993 η Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ, αναφέρεται ότι τα Κράτη Μέλη οφείλουν να αναγνωρίζουν το δικαίωμα των οργανώσεων να εκπροσωπούν τα άτομα με αναπηρία σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο (United Nations General Assembly, 1993).

Στην Ελλάδα -σε εθνικό επίπεδο- δραστηριοποιείται από το 1989 η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ.). Αποστολή της Ε.Σ.Α.μεΑ. είναι η καταπολέμηση των διακρίσεων που βιώνουν τα άτομα με αναπηρία, η κατοχύρωση των δικαιωμάτων αυτών και των οικογενειών τους, η προώθηση πολιτικών που συμβάλλουν στην πλήρη συμμετοχή στην κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτιστική ζωή της χώρας και η δημιουργία ενός εθνικού πολιτικού πλαισίου για την αναπηρία με έμφαση στην ανάδειξη της κοινωνικο-πολιτικής διάστασης αυτής (<http://www.esaea.gr>).

Ενώ η Ε.Σ.Α.μεΑ. αποτελεί το τρίτοβάθμιο όργανο εκπροσώπησης των ατόμων με αναπηρία, οι Ομοσπονδίες Σωματείων Ατόμων με Αναπηρία, συγκροτούν τα δευτεροβάθμια όργανα που εκπροσωπούν συγκεκριμένες κατηγορίες Ατόμων με Αναπηρία ή συγγενικές κατηγορίες Ατόμων με Αναπηρία και είναι φορείς εθνικής εμβέλειας όπως οι:

- Πανελλήνια Ομοσπονδία Σωματείων Γονέων και Κηδεμόνων Ατόμων με Αναπηρία -Π.Ο.Σ.Γ.Κ.ΑμεΑ
- Πανελλήνια Ομοσπονδία Σωματείων Συλλόγων Ατόμων με Σακχαρώδη Διαβήτη - Π.Ο.Σ.Σ.Α.Σ.ΔΙΑ.
- Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος - ΟΜ.Κ.Ε.
- Πανελλήνια Ομοσπονδία Νεφροπαθών - Π.Ο.Ν.
- Εθνική Ομοσπονδία Τυφλών - Ε.Ο.Τ.

- Ελληνική Ομοσπονδία Θαλασσαιμίας - Ε.Ο.Θ.Α.
- Εθνική Ομοσπονδία Κινητικά Αναπήρων - Ε.Ο.Κ.Α.
- Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Οικογενειών για τη Ψυχική Υγεία - Π.Ο.Σ.Ο.Ψ.Υ.

Σε επίπεδο εθνικής εμβέλειας υπάρχουν οι Πανελλήνιοι Σύνδεσμοι και τα Σωματεία Ατόμων με Αναπηρία, που εκπροσωπούν συγκεκριμένες κατηγορίες ατόμων με αναπηρία, ομοειδή ή συγγενικές κατηγορίες Ατόμων με Αναπηρία:

- Σύλλογος Προστασίας Ελλήνων Αιμορροφιλικών
- Πανελλήνιος Σύνδεσμος Χανσενικών
- Πανελλήνιος Σύνδεσμος Πασχόντων από Συγγενείς Καρδιοπάθειες
- Σωματείο Ηπατομεταμοσχευμένων Ελλάδος
- Ομοσπονδία Καρκινοπαθών Ελλάδας

Τέλος, υπάρχουν οι Περιφερειακές Ομοσπονδίες Ατόμων με Αναπηρία και Γονέων αυτών, που οι σκοποί τους είναι ομοειδείς με τους σκοπούς της Ε.Σ.Α.μεΑ. και εφαρμοζόμενοι στα γεωγραφικά όρια της συγκεκριμένης Περιφέρειας (Θεσσαλίας, Μακεδονίας, Κεντρικής Μακεδονίας, Κρήτης, Δ. Ελλάδας, Ηπείρου). Μέσω των παραπάνω φορέων εκπροσωπούνται όλες οι κατηγορίες ατόμων με αναπηρία μιας συγκεκριμένης Περιφέρειας. Βασικός ρόλος τους είναι ο συντονισμός των πρωτοβάθμιων φορέων μελών τους, που δρουν στα όρια της συγκεκριμένης Περιφέρειας. Η ίδρυση των Περιφερειακών Ομοσπονδιών της Ε.Σ.Α.μεΑ. προήλθε από την ανάγκη ενδυνάμωσης του αναπηρικού κινήματος, ενώ το δυναμικό των ανωτέρω Ομοσπονδιών, ανήκουν τα Νομαρχιακά Σωματεία Ατόμων με Αναπηρία, οι Τοπικές Ενώσεις και τα Παραρτήματα Πανελληνίων Συνδέσμων και Σωματείων Ατόμων με Αναπηρία, τα Σωματεία Ατόμων με Αναπηρία και τα Σωματεία Γονέων και Κηδεμόνων Ατόμων με Αναπηρία που έχουν την έδρα τους στα γεωγραφικά όρια της συγκεκριμένης Περιφέρειας. Η συνένωση όλων των πρωτοβάθμιων σωματείων κάθε Περιφέρειας, ο αλληλέγγυος αγώνας τους καθώς και η ενωτική τους φωνή προς όλες τις αρμόδιες αρχές της Περιφέρειας, με την συμπαράσταση και αρωγή της Ε.Σ.Α.μεΑ., έχει αποδειχθεί στην πράξη ότι αυξάνουν τη δυναμική του αναπηρικού κινήματος (Βαρδακαστάνης κ.ά., 2008).

3.2 Η κατάσταση της εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα σήμερα

Μέσα στο πλαίσιο διαμόρφωσης του νέου σκηνικού σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, ήταν αναμενόμενο να γίνουν και στη χώρα μας σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις, στις οποίες γίνεται λόγος για την ένταξη όλων των μαθητών σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα, αναγνωρίζοντας πως όλοι μπορούν και δικαιούνται να μάθουν, μέσα από κατάλληλα προγράμματα διδασκαλίας προσαρμοσμένα στις ατομικές τους ανάγκες.

Ωστόσο η κατάσταση της εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία στη χώρα μας, παραμένει εξαιρετικά ελλιπής και σε μεγάλο βαθμό αποκαρδιωτική. Έτσι, διαπιστώνουμε ότι σήμερα η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία αναφέρεται σχεδόν αποκλειστικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ελάχιστα στην δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια, ενώ η μέριμνα για επαγγελματική εκπαίδευση είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Επίσης, τα τμήματα ένταξης αποτελούν τον κύριο τύπο αγωγής σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε ποσοστό 73%. Άλλες μορφές εκπαίδευσης όπως η υποστηρικτική διδασκαλία μέσα στην κανονική τάξη ή η συνεργατική διδασκαλία αγνοούνται, με αποτέλεσμα η ένταξη να παραμένει σε θεωρητικό επίπεδο, την ώρα που οι μαθητές παραμένουν περιθωριοποιημένοι σε ξεχωριστές δομές εκπαίδευσης. Επιπλέον, ο χάρτης της γεωγραφικής κατανομής των ΣΜΕΑ (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής) αποκάλυπτει πως υπάρχουν περιφέρειες όπως η Αν. Μακεδονία και Θράκη, τα Ιόνια νησιά και η Πελοπόννησος, στις οποίες οι δομές εκπαίδευσης για άτομα με αναπηρία είναι σχεδόν ανύπαρκτες.

3.3 Προτάσεις του Εθνικού Αναπηρικού Κινήματος για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία

Ανταποκρινόμενο στην παραπάνω κατάσταση, το Εθνικό Αναπηρικό Κίνημα υποστηρίζει μία σειρά θέσεων για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται και τα εξής:

- Νομοθετική κατοχύρωση της υποχρεωτικής και δωρεάν φοίτησης των μαθητών με αναπηρία σε όλες τις σχολικές δομές.
- Συνεκπαίδευση των μαθητών αυτών στη γενική τάξη με την παροχή της κατάλληλης στήριξης.

- Αύξηση των κονδυλίων που διατίθενται από τον κρατικό προϋπολογισμό για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία.
- Υποχρεωτική εκπαίδευση από το 5^ο έως το 18^ο έτος, αντί του 16ου που ορίζει το Υπουργείο (ΕΣΑμεΑ, 2007).
- Ιδιαίτερη μέριμνα για μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες, τα οποία σήμερα στην πλειοψηφία τους παραμένουν εκτός εκπαιδευτικού συστήματος, σε πλήρη παραβίαση του Συντάγματος της χώρας.
- Συμπερίληψη και άλλων κατηγοριών αναπηρίας όπως ψυχικές αναπηρίες - χρόνιες παθήσεις (θαλασσαιμία, νεφρική ανεπάρκεια, σακχαρώδης διαβήτης τύπου 1, συγγενείς καρδιοπάθειες κλπ) (ΕΣΑμεΑ, 2008).
- Κατάλληλη κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στα πανεπιστημιακά τμήματα και διαρκής επιμόρφωση των ενεργεία εκπαιδευτικών.
- Ουσιαστική εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, παροχή υπηρεσιών στήριξης και συμβουλευτικής και πλήρους αναγνώριση του δικαιώματος να συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές αποφάσεις.
- Συμμετοχή της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, επανεξέταση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και θέσπιση διατάξεων που θα εξισώνουν στην πράξη την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία.
- Συμμετοχή ειδικής επιτροπής εμπειρογνομόνων για να υποβάλλουν προτάσεις και να αξιολογήσουν συνολικά την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία σε όλες τις βαθμίδες της (υλικοτεχνική δομή, διαδίκτυο, νέες τεχνολογίες) (ΕΣΑμεΑ, 1997).
- Παροχή σχολικών βιβλίων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών (π.χ. βιβλία σε γραφή Braille, εγχειρίδια για παιδιά με προβλήματα ακοής, νοητική υστέρηση κ.ά.).
- Ίδρυση Εθνικού Τυπογραφείου για την εκτύπωση βιβλίων στη γραφή Braille σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς και στούντιο ηχογράφησης βιβλίων.
- Εφαρμογή των διατάξεων του Ν 2817/2000 (δωρεάν δημόσια παιδεία για όλους τους μαθητές με αναπηρία, δωρεάν υπηρεσίες για την διάγνωση, την αξιολόγηση, την παροχή συμβουλών και την διευκόλυνση των διαδικασιών, όπως διερμηνεία στην Ελληνική νοηματική γλώσσα, παροχή υπηρεσιών υποστήριξης για τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, τρέχοντα προγράμματα που υποστηρίζουν την έγκυρη παρέμβαση κ.ά.) (European Agency 2011).

3.4 Προτάσεις του Εθνικού Αναπηρικού Κινήματος για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία

Το Εθνικό Αναπηρικό Κίνημα διεκδικεί όχι μόνο την αναβάθμιση και την ποιοτική αναδιάρθρωση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας, αλλά και της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία, με σκοπό την ισότιμη πρόσβαση των ατόμων αυτών σε όλες τις δομές της. Συγκεκριμένα, επιδιώκει μεταξύ άλλων:

- να εξασφαλιστεί ο δημόσιος χαρακτήρας του πανεπιστημίου,
- να διασφαλιστεί η πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία σε όλους τους τομείς και χώρους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (αμφιθέατρα, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, εστίες, λέσχες σίτισης),
- να ξεκινήσουν οι εργασίες της Τριμερούς Επιτροπής -με τη συμμετοχή της ΕΣΑμεΑ, του Υπουργείου Παιδείας και του Πανεπιστημίου-για να επιτευχθεί ο στόχος «Πανεπιστήμιο για όλους» χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς. (ΕΣΑμεΑ, 2007),
- να ιδρυθεί η Γενική Γραμματεία Ισότητας για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία και να κατοχυρωθεί η εκπροσώπηση της ΕΣΑμεΑ στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας,
- να συσταθεί η υπηρεσία υποδοχής, ενημέρωσης και υποστήριξης των φοιτητών, ώστε να μπορούν να πληροφορούνται για τα δικαιώματά τους κατά τη διάρκεια της τριτοβάθμιας φοίτησής τους,
- να νομιμοποιηθεί η παροχή τεχνικού εξοπλισμού (δωρεάν internet, Η/Υ με προσβάσιμο λογισμικό συμβατό προς την εκάστοτε κατηγορία αναπηρίας) καθώς και η διασφάλιση προσβασιμότητας των διαδικτυακών τόπων των Πανεπιστημίων (ΕΣΑμεΑ, 2008),
- να εξασφαλιστεί το δικαίωμα των φοιτητών στις υπηρεσίες και στις δομές της καθολικής πρόσβασης, ώστε να μπορούν σε συνεργασία με τα ευρωπαϊκά φόρουμ να μετακινηθούν σε άλλα Πανεπιστήμια,
- να εξετάζονται οι φοιτητές με αναπηρία στην ίδια ύλη όπως και οι άλλοι φοιτητές αλλά να προσαρμόζεται ο τρόπος εξέτασης (γραπτά αντί για προφορικά και το αντίθετο, παράταση χρόνου εξέτασης, εκτύπωση σε Braille), ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε φοιτητή,

- να εφαρμόζεται το άρθρο 12 του Ν.2640 (εισαγωγή άνευ εξετάσεων των ατόμων με αναπηρία στα ΑΕΙ και ΤΕΙ της χώρας σε ποσοστό 3%) και να συμπεριληφθούν στο ποσοστό αυτό και άλλα άτομα που παρουσιάζουν σοβαρές παθήσεις σε ποσοστό 67% και άνω, όπως συγγενείς καρδιοπάθειες, άτομα με επιληψία, αγκυλωτική σπονδυλίτιδα κ.ά. (ΕΣΑ-ΜΕΑ, 2007),
- να εφαρμόζονται απρόσκοπτα όσα έχει ορίσει το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων ανταποκρινόμενο στις προτάσεις του Αναπηρικού Κινήματος για τους φοιτητές με αναπηρία:
 - α) Κατά την περίοδο των σπουδών τους να ενημερώνονται έγκαιρα από εντεταλμένο υπάλληλο των Γραμματειών των Τμημάτων για το πρόγραμμα, τον χρόνο και τον χώρο των μαθημάτων και για κάθε μεταβολή σχετική με την φοιτητική τους κατάσταση.
 - β) Κατά την περίοδο των εξετάσεων να διαγωνίζονται σε χώρους προσβάσιμους, να συνοδεύονται εάν χρειάζεται στους χώρους των εξετάσεων από υπαλλήλους του Πανεπιστημίου ή από δικά τους πρόσωπα και να εξετάζονται με τρόπους ανάλογους με την περίπτωση τους.
 - γ) Σε όλη την διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους να ορίζεται καθηγητής ή καθηγητές στους οποίους θα απευθύνονται οι φοιτητές για να συζητούν τα προβλήματά τους και οι οποίοι θα μπορούν να μεσολαβούν στις πανεπιστημιακές αρχές για την επίλυση των προβλημάτων αυτών.
 - δ) Να δίδεται στους φοιτητές με αναπηρία επίδομα το οποίο θα διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος της αναπηρίας τους.
 - ε) Να λειτουργούν Συμβουλευτικά Κέντρα, τα οποία θα αποτελούν υποστηρικτικούς φορείς για τους φοιτητές με αναπηρία, με σκοπό να προσφέρουν συμβουλευτικές υπηρεσίες και άμεση ψυχοκοινωνική υποστήριξη όχι μόνο στα άτομα με αναπηρία, αλλά σε όλους τους φοιτητές (ΕΣΑΜΕΑ, 2008)

3.5 Αναπηρικό κίνημα και Δια βίου Μάθηση των ατόμων με αναπηρία

Με τον όρο «Δια Βίου Μάθηση» αναφερόμαστε σε κάθε είδους γενική εκπαίδευση, επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, ανεπίσημη εκπαίδευση και

άτυπη μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια του βίου ενός ατόμου που έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του, προκειμένου να βελτιωθεί η κοινωνική ή /και εργασιακή του κατάσταση (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο (2006, 11 15).).

Η Ευρωπαϊκή Κοινότητα, στην προσπάθειά της να στηρίξει το θεσμό της Δια Βίου Μάθησης, ανέπτυξε ένα στρατηγικό πλαίσιο προγραμμάτων, γενικός στόχος των οποίων είναι να συμβάλουν μέσω της διασφάλισης περισσότερων θέσεων απασχόλησης, στην ανάπτυξη και την οικονομική εξέλιξη των Ευρωπαϊκών Κρατών Μελών. Αποτέλεσμα των δράσεων αυτών, επιδιώκεται να είναι η δημιουργία κοινωνικής συνοχής και αλληλεγγύης, αλλά και η προστασία του περιβάλλοντος –κοινωνικού, οικονομικού, πολιτισμικού, πολιτισμικού, φυσικού- για τις μελλοντικές γενιές.

Το Ελληνικό Κράτος, ακολουθώντας τις σύγχρονες εξελίξεις, υιοθέτησε και αυτό την πρακτική των Ευρωπαϊκών χωρών εκπονώντας προγράμματα Δια Βίου Μάθησης με σκοπό να αντιμετωπίσει την κρίση και να μπει σε μια αναπτυξιακή προοπτική. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι ένας από τους βασικούς στόχους του νόμου 3879/2010 για την ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης ήταν η διασφάλιση της πρόσβασης των μελών κοινωνικά ευπαθών και ευάλωτων ομάδων σε όλες τις δράσεις κατάρτισης και εκπαίδευσης ενηλίκων, τα εκάστοτε προγράμματα που εκπονήθηκαν έχουν υποστεί έντονη κριτική από την ΕΣΑμεΑ, λόγω της άνισης συμμετοχής σε αυτά των ατόμων με αναπηρία (Ετήσια Έκθεση ΕΣΑμεΑ, 2009). Έτσι, μεταξύ άλλων επισημάνθηκε ότι σύμφωνα με έρευνες σε πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, η συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα Δια Βίου Μάθησης είναι μικρότερη από την αντίστοιχη συμμετοχή του γενικού πληθυσμού.

Από τα προαναφερόμενα, αναδεικνύεται ιδιάζουσας σημασίας η αναγκαιότητα δράσης των φορέων εκπροσώπησης των ατόμων με αναπηρία, προκειμένου να σχεδιαστούν πρακτικές οι οποίες θα διασφαλίζουν την πρόσβασή τους στα διάφορα προγράμματα Δια Βίου Μάθησης (Rogers, 2006). Σε σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε, διαφάνηκε ότι ανάμεσα στα σημαντικότερα κίνητρα για την συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στα προγράμματα αυτά, συγκαταλέγεται η επιθυμία για τη διερεύνηση γνώσεων, τη βελτίωση δεξιοτήτων και την απόκτηση ικανοτήτων σχετικών με την προοπτική της εύρεσης εργασίας. Ωστόσο, από την άλλη μεριά φαίνεται να εντοπίζονται ισχυρά αντικίνητρα, τα οποία εμποδίζουν την ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία σε τέτοιου είδους προγράμματα (ΕΣΑμεΑ, 2008). Τέτοιου είδους αντικίνητρα αποτελούν

μεταξύ άλλων (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (ΕΣΑμεΑ), 2008, σσ. 152-155):

- Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, το οποίο συναντάται συχνότερα ανάμεσα στον πληθυσμό των ατόμων με αναπηρία.
- Οι μη προσβάσιμες υποδομές.
- Η χαμηλή αυτοεκτίμηση που συχνά βιώνουν τα άτομα με αναπηρία
- Ο μη προσβάσιμος εξοπλισμός που υπάρχει στα κέντρα και τις δομές των προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης.
- Οι δυσάρεστες εμπειρίες που έχουν αποκομίσει τα άτομα με αναπηρία από το εκπαιδευτικό σύστημα.
- Η απογοήτευση που συχνά νιώθουν για το νόημα της εκπαίδευσης.
- Η ανεπαρκής ενημέρωση.
- Η απουσία στοχευμένων προγραμμάτων που να απευθύνονται σε ειδικές κατηγορίες αναπηρίας.
- Τα πρόβλημα μετακίνησης που συχνά αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά.
- Διαφόρων ειδών προβλήματα επικοινωνίας.
- Η έλλειψη μέριμνας για τη χορήγηση οικονομικής αποζημίωσης.

Το αναπηρικό κίνημα λοιπόν, θα πρέπει να αναπτύξει αποτελεσματικές δράσεις προκειμένου να αρθούν τα εμπόδια πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία στη Δια Βίου Εκπαίδευση. Προς την κατεύθυνση αυτή είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη μεταξύ άλλων και οι εξής παράμετροι (Macleod & Lambe, 2007; ΕΣΠΑ, 2006):

- Αναγκαιότητα διενέργειας εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων για τα άτομα με αναπηρία, της οικογένειάς τους και την ευρύτερη κοινότητα σχετικά με τις δυνατότητας και τα οφέλη της Δια Βίου Μάθησης.
- Προσπάθεια γεωγραφικής αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ώστε να παρέχεται η δυνατότητα πρόσβασης σε αυτά και των κατοίκων των αγροτικών και ημιαστικών περιοχών.
- Ιδιαίτερη προσοχή κατά το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ώστε αυτά να ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες ανάγκες των ατόμων στα οποία απευθύνονται, στις απαιτήσεις της σημερινής πραγματικότητας, να είναι προσανατολισμένα στην απόκτηση χρήσιμων γνώσεων και να διευκολύνουν την εύρεση εργασίας.

- Διασφάλιση των προϋποθέσεων εκείνων που θα καταστήσουν δυνατή τη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης, όπως η παροχή διευκολύνσεων μεταφοράς κ.ά. (ΥΠΔΒΜΘ- Ευρωπαϊκή Ένωση, 2008).
- Ειδική μέριμνα για τις παιδαγωγικές μεθόδους και την εν γένει εκπαιδευτική λειτουργία που θα διαχέεται μέσα από τη φιλοσοφία, το σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης, ώστε αυτά να αποκαταστήσουν προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες των ατόμων με αναπηρία από το εκπαιδευτικό σύστημα, να ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την αξιοπρέπεια των εκπαιδευομένων, να συμβάλλουν στην ενίσχυση της κοινωνικοποίησής τους κ.ά.

3.6 Συμπερασματικά

Αν πραγματικά πιστεύουμε πως η εκπαίδευση είναι η απάντηση στην άρση των στερεοτύπων και των μύθων που περιβάλλουν την αναπηρία, είναι σημαντικό να προβληματιστούμε σοβαρά για την εξέλιξη ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος και την αναγκαιότητα της αναβάθμισής του. Την αναβάθμιση αυτή πρέπει να υποστηρίξουν καθολικά όλα τα μέτωπα, ιδιαίτερα όμως οι φορείς και εκπρόσωποι του αναπηρικού κινήματος.

Καθώς λοιπόν το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα, παραμένει ως προς το μεγαλύτερο μέρος της λειτουργίας του, ένα σύστημα διαχωρισμού που δεν μπορεί να ενσωματώσει και να εκπαιδεύσει αποτελεσματικά τους μαθητές με αναπηρία, είναι απαραίτητη και επιτακτική η αναδιάρθρωση, ο σχεδιασμός και η αναβάθμισή του προς τις εξής σημαντικές κατευθύνσεις (Timothy, 2003; Young, 2000):

- Ίδρυση Ειδικής Γραμματείας του Υπουργείου Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων που θα είναι υπεύθυνη για θέματα ισότητας και ολοκληρωτικής ένταξης των μαθητών με αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα.
- Στελέχωση των σχολικών μονάδων με το κατάλληλα καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και με το προβλεπόμενο ειδικό επιστημονικό προσωπικό.
- Ακριβής καταγραφή των μαθητών με αναπηρία και συνεργασία με την ακαδημαϊκή κοινότητα για τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων, υλικού, διδακτικών βιβλίων και λοιπού εξοπλισμού, κατάλληλα προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες των αναγκών τους.

- Δημιουργία κατάλληλων υπηρεσιών και κέντρων πρώιμης διάγνωσης και παρέμβασης.
- Το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία να εκπαιδεύονται, συνδέεται έντονα με την έννοια της συνεκπαίδευσης – χωροταξικής, κοινωνικής και διδακτικής – μία έννοια που κατευθύνεται από την αποδοχή της ανάγκης για κοινή ζωή, μάθηση και αρμονική συμβίωση, από την οποία δεν επιτρέπεται να αποκλείεται και να περιθωριοποιείται κανείς. Απάντηση στο αίτημα αυτό αποτελεί το Σχολείο για Όλους, το οποίο παρέχει στα παιδιά με αναπηρία τις δυνατότητες και το πλαίσιο για μια από κοινού ζωή και μάθηση με τα παιδιά δίχως αναπηρία (Σούλης 2008).
- Η εκπαίδευση των παιδιών, εφήβων και ενηλίκων με αναπηρία, πρέπει να παρέχεται στα πλαίσια της μίας και μόνης γενικής εκπαίδευσης και να διακατέχεται από τη γενική αρχή ότι κάθε άνθρωπος έχει το θεμελιώδες δικαίωμα να εκπαιδευτεί και να αναπτύξει στο έπακρο τις δυνατότητες και ικανότητές του. Επίσης το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να σχεδιάζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, οι ικανότητες, οι εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή.
- Αλλαγές στο περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων που πρέπει να προσαρμοστούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και εμπλουτισμός τους με σύγχρονες μεθόδους και τεχνικές (π.χ. η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση, η παροχή συμπληρωματικής υποστήριξης με τη χρήση κατάλληλα εκπαιδευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, η χρήση της νέας τεχνολογίας και του απαραίτητου υλικοτεχνικού εξοπλισμού), που θα διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών με ποικίλες αναπηρίες στη μόρφωση, τη γνώση και την επαγγελματική αποκατάσταση.
- Η κυβερνητική πολιτική της χώρας μας έχει ύψιστο χρέος, να αναβαθμίσει το εκπαιδευτικό σύστημα, σχεδιάζοντας ανάλογους νόμους, εκπονώντας και χρηματοδοτώντας πρότυπα σχέδια εργασίας, προωθώντας τη συνεργασία με κράτη που έχουν εμπειρία σε ανάλογα θέματα και τέλος συστήνοντας αποκεντρωτικούς και διεπιστημονικούς μηχανισμούς για το σχεδιασμό, τον έλεγχο και την αξιολόγηση των παρεχόμενων υπηρεσιών που απευθύνονται στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία.
- Για να πραγματοποιηθεί το όραμα μιας νέας εκπαίδευσης που αγωνίζεται να καταρρίψει τους μύθους και τα στερεότυπα, απαιτείται ένας ευρύτερος μετασχηματισμός (Farrelly, 2005). Απαιτείται μια κουλτούρα που δεσμεύεται ηθικά απέναντι στο δικαίωμα κάθε ανθρώπου να ζήσει

με αξιοπρέπεια και να απολαύσει τη ζωή, μια κουλτούρα που πολεμάει ενάντια σε κάθε εμπόδιο ατομικής και κοινωνικής εξέλιξης. Είναι λοιπόν χρέος της κοινωνικής πολιτικής να συνοδεύει τις όποιες αλλαγές με ενέργειες ευαισθητοποίησης της κοινωνίας, προωθώντας την αποδοχή και την άρση των προκαταλήψεων απέναντι στα άτομα με αναπηρία.

- Τέλος, αξίζει να τονίσουμε τη σημασία της ενδυνάμωσης των φορέων που αντιπροσωπεύουν τα άτομα με αναπηρία. Είναι εξαιρετικά σημαντική η ανάγκη στήριξης αυτών των μορφών συλλογικής δράσης, μέσα από πολιτικές και κοινωνικές παραμέτρους, γιατί αποτελούν τον πιο δυναμικό τρόπο να επαναπροσδιοριστεί η έννοια της αναπηρίας, να αποποιηθούν επιτέλους τα άτομα με αναπηρία την ετικέτα της παθογένειας και να αποκτήσουν τα ίδια τον έλεγχο και τη δυνατότητα των αποφάσεων και επιλογών που αφορούν τη ζωή τους. Είναι σημαντικό λοιπόν να βοηθήσουμε το αναπηρικό κίνημα ώστε να απαιτήσει ισοτιμία και ισοπολιτεία, διεκδικώντας με πάθος τα δικαιώματά του σε όλους τους τομείς και τα θέματα που το αφορούν όχι μόνο στην εκπαίδευση, αλλά και κάθε τομέα της ατομικής και κοινωνικής ζωής.

Βιβλιογραφία

- ΕΣΠΑ (2006), Το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (ΕΣΠΑ) ως εργαλείο για την προώθηση της εξίσωσης των ευκαιριών και την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην Ελληνική Κοινωνία» - Κείμενο Αναφοράς για τον τρόπο διασφάλισης της οριζόντιας ένταξης της αρχής της μη διάκρισης και του κριτηρίου της προσβασιμότητας στα Επιχειρησιακά Προγράμματα της προγραμματικής περιόδου 2007 - 2013, Αθήνα 2006.
- Ετήσια Έκθεση ΕΣΑμεΑ. (2009, 12 3). *Η Πρόταση της Ε.Σ.Α.μεΑ. για ένα «Εθνικό Πρόγραμμα Δημόσιων Πολιτικών για την Αναπηρία»*. Ανάκτηση 11 2, 2011, από:
http://www.esaea.gr/index.php?module=announce&ANN_user_op=categories&category=5&ns_news=1&MMN_position=38:38
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο. (2006, 11 15). *Απόφαση αριθμ. 1720/2006 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της διά βίου μάθησης*. Ανάκτηση 11 3, 2011, από <http://eur>
- Βαρδακαστάνης, Ι., Γούναρη, Ε. Μ., Λογαράς, Δ., Μπαρμπαλιά, Ε., Παναγός, Α., Σκορδίλης, Α., και συν. (2008). *Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας: Εγχειρίδιο εκπαιδευόμενου*.
- Farrelly, C. (2005). Book Review: Making Deliberative Democracy a More Practical Political Ideal. *European Journal of Political Theory* 4(2), 200–208.
- Macleod F. & Lambe P. (2007). Patterns and trends in part-time adult education participation in relation to UK nation, class, place of participation, gender age and disability, 1998-2003. *International Journal of Life Long Education*, 26 (4), 399-418.
- Rogers A. (2006). Escaping the slums or changing the slums? Lifelong Learning and social transformation. *International Journal of Life Long Education*, 25, (2), 125-137
- Σούλης, Σ.Γ. (2008), Ένα Σχολείο για Όλους, Αθήνα Gutenberg
- Timothy, D. (2003). (Re)Claiming Adulthood: Learning Disabilities and Social Policy in Ontario. *Disability Studies Quarterly*, 23(2), 88-100
- Young, I.M. (2000). *Inclusion and democracy*, Oxford: Oxford University Press
- ΥΠΔΒΜΘ- Ευρωπαϊκή Ένωση. (2008, Νοέμβριος). *Μελέτη για τη Δια Βίου Μάθηση*. Αθήνα.

Ιστότοποι

- <http://www.un.org/en/rights/index.shtml>
- <http://www.esaea.gr>
- <http://www.rhodes.aegean.gr/employability/trit.ekpaideusi.htm>
- http://amea.teithe.gr/?q=neos_nomos
- <http://www.european-agency.org/agency-projects/heag/country-pages/greece/disability-and-higher-education-el>
- <http://www.e-yliko.gr/htmls/amea/amea.aspx>
- <http://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/137-n3699-2008-nomos-eidikhs-agwghs-fek-199-2008.html>
- http://www.edulll.gr/?page_id=9
- http://www.minedu.gov.gr/publications/docs/ethniko_programma_dbm_101220.pdf
- http://www.esaea.gr/index.php?module=announce&ANN_id=2743&ANN_user_op=view&ns_news=1&MMN_position=38:38
- http://www.esaea.gr/index.php?module=pagemaster&PAGE_user_op=view_page&PAGE_id=22&MMN_position=29:29

4. Προσβασιμότητα στην εκπαίδευση

4.1 Οριοθέτηση εννοιών

Η έννοια της προσβασιμότητας αποτελεί τη λέξη «κλειδί» για την ισότιμη πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία σε κάθε τομέα ανθρώπινης δραστηριότητας, τον τομέα της απασχόλησης, της υγείας, της πρόνοιας και κοινωνικής φροντίδας, του πολιτισμού, της ψυχαγωγίας και φυσικά της εκπαίδευσης. Συνδέεται με την ποιότητα της ζωής των ατόμων και τη δημιουργία ενός ανθρωποκεντρικού περιβάλλοντος, το οποίο εξασφαλίζει σε όλους τους πολίτες το δικαίωμα της ισότιμης συμμετοχής στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Hall & Imrie, 2001). Η «προσβασιμότητα» λοιπόν, αποτελεί έναν όρο «τεχνικού» χαρακτήρα αναφερόμενο στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που πρέπει να διαθέτει το περιβάλλον –φυσικό, τεχνητό, τεχνολογικό- ώστε να εξασφαλίζει πλήρως τη δυνατότητα της πρόσβασης σε όλα ανεξαιρέτως τα άτομα με και δίχως αναπηρία.

4.2 Σύγχρονες τάσεις και η σχέση τους με την προσβασιμότητα

Η ανάγκη για την ανάπτυξη μέτρων και τη χάραξη πολιτικής ώστε να διασφαλιστεί η προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρία σε όλες τις διαστάσεις της καθημερινής ζωής –ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης- συνάδει με σύγχρονες τάσεις και αντιλήψεις. Συγκεκριμένα:

- Η έννοια «βιώσιμη ανάπτυξη» ή «αειφορία» (sustainable development / sustainability), έχει στόχο την ορθολογική διαχείριση των φυσικών πόρων, με τρόπο ώστε να καλύπτονται οι ανθρώπινες ανάγκες του παρόντος, χωρίς να διακινδυνεύεται η δυνατότητα ικανοποίησης των αναγκών που θα παρουσιάσει η επόμενη γενεά. Βρίσκει σήμερα εφαρμογή στους τομείς της οικολογίας, αλλά και της οικονομίας και κοινωνίας γενικότερα. Συγκεκριμένα, στον κοινωνικό τομέα, κάθε μέλος της κοινωνίας οφείλει να συνεισφέρει στην κοινότητα σύμφωνα με τις δυνατότητές του, ενώ παράλληλα κάθε πολίτης γίνεται δέκτης της κοινωνικής αλληλεγγύης. Επίσης, το κράτος έχει την υποχρέωση να προασπίζει την αξιοπρέπεια κάθε ατομικής προσωπικότητας. Με άλλα λόγια η βιώσιμη ανάπτυξη είναι ουσιαστικής σημασίας για την ικανοποίηση των ανθρωπινων αναγκών και τη βελτίωση της ποιότητας της ανθρώπινης ζωής (Kreisel & Diehlmann, 2002).

- Ο “Καθολικός Σχεδιασμός” (Universal Design) συνδέεται με μια νέα αντίληψη, η οποία αναδύθηκε σε συνάφεια με τη σύγχρονη παγκόσμια κοινωνική κατάσταση: η αύξηση του πληθυσμού, ο άκρατος ανταγωνισμός, η επέκταση του ορίου διαβίωσης, η αμφισβήτηση πανανθρώπινων αξιών, η ανάπτυξη της ιατρικής, καθώς και οι πολύπλοκες κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες, οδήγησαν στο να δημιουργηθούν νέες κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, ενώ ένας μεγάλος αριθμός πολιτών σε ολόκληρο τον κόσμο βιώνει καταστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης. Πρόκειται, δηλαδή για νέες μορφές “αναπηρίας” που απειλούν την ποιότητα ζωής εκατοντάδων πολιτών, σε παγκόσμιο επίπεδο. Ο “Καθολικός Σχεδιασμός” επιδιώκει τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος χωρίς εμπόδια, εύκολα προσβάσιμου, φιλικού ως προς τη χρήση του και απόλυτα σεβόμενου την ελευθερία και την αυτονομία κάθε πολίτη. Επιπλέον, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, αντικατοπτρίζεται σε πολυάριθμες πρακτικές, όπως για παράδειγμα μέσω της αξιοποίησης της νέας τεχνολογίας επικοινωνιών και πληροφορίας μπορούν να αποκτήσουν πρόσβαση στη γνώση μαθητές με προβλήματα όρασης, λόγου, ομιλίας κ.ά. και να αναπτυχθεί μια μεγάλη γκάμα διαφορετικών τρόπων μάθησης (Meyer & O’Neill, 2000). Παράλληλα, η εκμάθηση των αρχών του “Καθολικού Σχεδιασμού”, στο πλαίσιο του σχολείου συμβάλλει ώστε όλοι οι μαθητές να κατανοήσουν την έννοια και τους στόχους της, αλλά και πρακτικά να τις εφαρμόζουν στις κοινωνικές σχέσεις τους (Chang et al., 2000). Η εφαρμογή μεθόδων όπως παραδείγματος χάριν η συνεργατική μάθηση, η ενεργός εμπλοκή των μαθητών, η παροχή πολλαπλών δραστηριοτήτων, η πολυαισθητηριακή μάθηση κ.ά., οι οποίες ανταποκρίνονται στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών με αναπηρία, αλλά είναι αποδοτικές και για το σύνολο της τάξης, αποτελούν και αυτές πρακτικές του “Καθολικού Σχεδιασμού” (Fuchs & Fuchs, 2001). Συνοψίζοντας:

- ο Όλοι οι άνθρωποι έχουν κατά κάποιο τρόπο κάποιου είδους “αναπηρία”. Για παράδειγμα, καθώς γερνάει ο άνθρωπος αποκτά σε ένα βαθμό έλλειμμα στις κινητικές δυνατότητές του, το οποίο του στερεί τη δυνατότητα να κινείται με ευκολία και άνεση στην καθημερινή του ζωή. Επιπλέον, εκτός από τις γνωστές αναπηρίες, υπάρχουν σήμερα και πολλές “αόρατες αναπηρίες”, όπου οι φορείς τους δεν έχουν ακόμη εντοπιστεί. Αυτό συμβαίνει όχι μόνο επειδή έχει αυξηθεί το όριο διαβίωσης, αλλά και επειδή οι υπάρχουσες συνθήκες της παγκοσμιοποίησης έχουν οδηγήσει στη διαμόρφωση νέων μορφών “κοινωνικής αναπηρίας”. Απαιτείται επομένως ένας ολιστικός-καθολικός και συνεχής σχεδιασμός συνθηκών, προσιτών σε όλους τους πολίτες. (Priestley, 2003).

- Η αντιμετώπιση της αναπηρίας δεν μπορεί να έχει αποσπασματικό χαρακτήρα. Δεν είναι για παράδειγμα δυνατό να παρέχεται στο άτομο με αναπηρία πρόνοια που να αφορά τον τομέα της υγείας και όχι τον τομέα της εκπαίδευσης. Επομένως, καθώς τα ανθρώπινα δικαιώματα έχουν καθολικό και οικουμενικό χαρακτήρα, η προάσπισή τους επιβάλλεται να γίνει στο πλαίσιο ενός αντίστοιχου “Καθολικού Οικουμενικού και Δια Βίου Σχεδιασμού”.
- Η έννοια της ουσιαστικής συμμετοχής όλων των πολιτών στο κοινωνικό γίνεσθαι της κοινότητας προϋποθέτει την κατάργηση κάθε μορφής στιγματισμού, πρακτική που προκύπτει όχι μόνο όταν αγνοούνται οι ανάγκες των ατόμων με αναπηρία, αλλά και όταν λαμβάνεται ειδική μέριμνα για τα άτομα αυτά, τα οποία αυτόματα αναγνωρίζονται ως “ειδική κατηγορία” σε σχέση με τους υπόλοιπους.

4.3 Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση

Μέσα στο θεωρητικό αυτό πλαίσιο, είναι αναγκαίο να σχεδιαστεί η εκπαιδευτική πραγματικότητα με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζεται σε κάθε μαθητή η ισότιμη πρόσβαση στις εμπειρίες και τα αγαθά της καθημερινότητας σχολικής ζωής (Scott et al., 2002).

4.3.1 1^ο Παράδειγμα πρόσβασης στην εκπαίδευση: η περίπτωση του παιδιού με νοητική αναπηρία

Προκειμένου να επιτευχθεί η πρόσβασή τους στην εκπαίδευση, πρέπει να ληφθούν υπόψη κάποια ζητήματα όπως:

- Να διατυπώνονται μέσα στο πλαίσιο του σχολείου σαφείς εκπαιδευτικοί στόχοι, κάτι που επιτρέπει σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία με επιτυχία και αφετέρου επιτρέπουν την ουσιαστική αξιοποίηση του χρόνου διδασκαλίας.
- Να αξιοποιείται η χρήση πολλαπλών εκπαιδευτικών μέσων και υλικών. Το εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο μπορεί να παρουσιάζεται πολυαισθητηριακά, όπως με εικόνες, με ήχο κ.τ.λ., ώστε να γίνεται προσιτό σε μαθητές με διαφορετικές ανάγκες.

- Να υποστηρίζεται η αξιοποίηση πολλαπλών εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων (Tomlinson et al. 2003) και στρατηγικών διδασκαλίας όπως παραδείγματιος χάρη η αρχή της διαφοροποίησης, η αρχή της “ζώνης επικείμενης ανάπτυξης”, η αρχή της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας, η αρχή της κλιμακωτής αναδόμησης, η αρχή του ευέλικτου σχηματισμού ομάδων, η συνεργατική διδασκαλία, η συνεργατική μάθηση κ.ά.
- Να επιτρέπει και να υποδεικνύει το σχολείο διαφοροποιημένους τρόπους εμπλοκής του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία, παραδείγμα-τος χάρη να δίνεται στο μαθητή η δυνατότητα επιλογής του τρόπου με τον οποίο επιδεικνύει την κατακτημένη γνώση (γραφτά, προφορικά, με ζωγραφιά, με παίξιμο ρόλων κ.ά.).
- Να δίνει προτεραιότητα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που συνδέονται με την ποιότητα της “καθημερινότητας” για τους μαθητές με νοητική αναπηρία, ώστε ως αυριανός πολίτης να συμμετέχει ισότιμα στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό και πολιτικό γίγνεσθαι.
- Να δίνει προτεραιότητα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης, δηλαδή, να προάγει την ικανότητα των μαθητών “να μαθαίνουν πώς να μαθαί-νουν”.
- Να στηρίζεται και να στηρίζει αποτελεσματικές μεθόδους αξιολόγησης, οι οποίες να χαρακτηρίζονται από ελαστικότητα, συνεχή ανατροφοδό-τηση και σεβασμό στα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή (Dews- bury et al., 2004).
- Να εφαρμόζεται το εκάστοτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα όσο το δυνατόν νωρίτερα, από την προσχολική ηλικία, προκειμένου να επιτευχθούν τα καλύτερα δυνατά διδακτικά αποτελέσματα για το μαθητή με νοητική αναπηρία (Gunn et al., 2004)
- Να καταρτίζεται από μια διεπιστημονική ομάδα, αλλά και με τη συνερ- γασία των γονέων των μαθητών με νοητική αναπηρία.

Επίσης, πρέπει να δίνεται προσοχή στα παρακάτω:

- Χρήση συνεργατικών στρατηγικών μάθησης. Διδασκαλία μέσω συνο- μηλίκων.
- Χρήση τεχνολογίας στην εκπαίδευση.
- Προώθηση της κατάκτησης λειτουργικών κοινωνικών δεξιοτήτων, ενί- σχυση της επιτυχημένης κοινωνικής λειτουργικότητας του μαθητή με νοητική αναπηρία στο σχολείο, στην καθημερινή του ζωή και στην κοι-

νότητα, βελτίωση των δεξιοτήτων που συνδέονται με την κοινωνική επάρκεια.

- Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αυτορρύθμισης, του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών με νοητική αναπηρία.
- Η κατάλληλη οργάνωση της τάξης ως προς την λειτουργικότητα, το χώρο, τα υλικά, την υποδομή, για παράδειγμα διευθέτηση χώρου και υλικών, κανόνες στην ομάδα, μείωση της εξάρτησης από τον εκπαιδευτικό κ.λ.π.
- Ενίσχυση της αποδοχής του μαθητή με νοητική αναπηρία από τους άλλους μαθητές στην τάξη.
- Σχεδιασμός διδασκαλίας σύμφωνα με το μαθησιακό προφίλ του μαθητή (Lawrence Brown, 2004).
- Οργάνωση και διαχείριση του πλαισίου: π.χ. ακαδημαϊκό πλαίσιο, φυσικό περιβάλλον (π.χ. προσαρμογές στο χώρο και τα υλικά), διαπροσωπικό πλαίσιο (π.χ. προσαρμογές που προωθούν θετικά σχέσεις, συμπεριφορές, επικοινωνία, δυναμική της τάξης).
- Συχνά προτείνονται ειδικότερες προσαρμογές στο πλαίσιο της διδασκαλίας, για παράδειγμα οι προφορικές οδηγίες μπορούν να συμπληρωθούν με επιδείξεις, γραπτό κείμενο, γραφήματα ή / και μαγνητοφώνηση των οδηγιών κλπ. Γενικότερα, χρήση τεχνικών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του μαθητή με νοητική αναπηρία στους γνωστικούς του περιορισμούς, αλλά και στις δυνατότητές του (Levine, 2003).
- Συνήθως προτείνεται και η επιλογή διδακτικών στρατηγικών που ενισχύουν τη λύση προβλημάτων, την κριτική σκέψη κλπ. (Wehmeyer et al, 2002).
- Επιλογή κι εφαρμογή στρατηγικών διδασκαλίας, πρακτικών και μεθόδων που ενισχύουν τη γενίκευση των νέων δεξιοτήτων και σε πλαίσια εκτός της τάξης όπως για παράδειγμα διδασκαλία στο πλαίσιο της κοινότητας, εφαρμογές στην καθημερινή ζωή, λαμβάνοντας υπόψη τις καθημερινές εμπειρίες του μαθητή.

Πρέπει να τονιστεί ότι η προσβασιμότητα των παιδιών με νοητική αναπηρία στο γενικό σχολείο και η πλήρης έναρξή τους μέσα σε αυτό, προϋποθέτει την εφαρμογή κάποιων αρχών και πρακτικών, ώστε αυτό να ανταποκριθεί με επιτυχία στις ιδιαίτερες ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού.

- α) Η διδασκαλία στο Τμήμα όπου εφαρμόζεται πρόγραμμα συνεκπαίδευσης είναι επιτυχής εφόσον αυτή προσανατολίζεται σε δραστηριότητες και σε

σχέδια δράσης βιωματικού χαρακτήρα. Τα θέματα διδασκαλίας και τα αντικείμενα μάθησης πρέπει να δομούνται διδακτικά κατά τέτοιο τρόπο ώστε ο κάθε μαθητής να έχει τα μέγιστα οφέλη. Οι μαθητές με νοητική αναπηρία σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους χρειάζονται την παροχή ασκήσεων διαφορετικού επιπέδου, επιπρόσθετη βοήθεια για την επίλυσή τους, καθώς και περισσότερο χρόνο για την κατάκτηση της γνώσης.

- β) Περιεχόμενο και στόχοι μάθησης, οι οποίοι δεν συμπεριλαμβάνονται στο γενικό σχολικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου, αλλά θεωρούνται απαραίτητοι για την ανάπτυξη των μαθητών με νοητική ανεπάρκεια, παρέχονται με τη μορφή υποστηρικτικού μαθήματος σε ιδιαίτερες ώρες της σχολικής ημέρας σε μικρές ομάδες εργασίας από μαθητές με κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες ή σε εξατομικευμένο επίπεδο, εσωτερικά στην τάξη, προσφέρεται ιδιαίτερη εκπαιδευτική βοήθεια.
- γ) Στα πλαίσια της κοινής σχολικής ζωής οι μαθητές με νοητική αναπηρία συναναστρέφονται με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, οι οποίοι αποτελούν γι' αυτούς πρότυπα μίμησης, τους παρέχουν πλήθος ερεθισμάτων και δρουν ως συνεργάτες. Συνεπώς, οι μαθητές με νοητική αναπηρία δεν χρειάζονται αποκλειστικά τους ενηλίκους εκπαιδευτικούς, αλλά μπορούν να διευρύνουν τους ορίζοντες δράσης τους έχοντας ως βοηθούς τους συνομήλικους συμμαθητές τους (Thomas & Loxley, 2001)
- δ) Η συνεργασία και η καθημερινή συμβίωση των μαθητών που παρουσιάζουν νοητική αναπηρία με τους υπόλοιπους μαθητές, επιτρέπει τη συστηματική εξάσκησή τους και τελικά την απόκτηση δεξιοτήτων που συνδέονται με την καθημερινή ζωή (Armstrong & Moore, 2004).
- ε) Εξίσου σημαντικό με την απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων και πρακτικών επιδεξιοτήτων είναι και η κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Καθημερινά, στα πλαίσια του ενταξιακού μαθήματος, η συμμετοχή των μαθητών με νοητική αναπηρία δεν υπολείπεται της συμμετοχής των μαθητών δίχως αναπηρία.

4.3.2 2^ο Παράδειγμα πρόσβασης στην εκπαίδευση: η περίπτωση του παιδιού με προβλήματα ακοής

Από τη δεκαετία του '60 άρχισε να αμφισβητείται έντονα η παθογένεια που σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο συνόδευε τα άτομα με προβλήματα ακοής, άρχισαν να επικρατούν νέες τάσεις στην εκπαίδευσή τους (Λαμπροπούλου κ.ά., 2003). Παραδοσιακά οι μαθητές της παραπάνω πληθυσμιακής ομάδας εκ-

παιδεύονται σε “σχολεία κωφών” που απευθύνονται σε παιδιά “κωφά” και “βαρήκοα”, περιλαμβάνοντας προγράμματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ανάμεσα στα πλεονεκτήματά τους συγκαταλέγεται η δυνατότητα που έχουν οι μαθητές να αναπτύξουν φιλίες με άλλα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα ακοής και να έρθουν σε επαφή με την ιδιαίτερη κουλτούρα της κοινότητάς τους. Ωστόσο, υπάρχει και μια μεγάλη μερίδα γονέων, που διατηρεί μια αρνητική στάση απέναντι στο “σχολείο κωφών”, είτε γιατί δεν είναι σύμφωνη με τη χρήση της νοηματικής γλώσσας, είτε γιατί πιστεύει ότι το παιδί τους πρέπει να συνεκπαιδεύεται ισότιμα με τους συνομήλικους του στο γενικό σχολείο (Schirmer, 2001).

Ανεξάρτητα ωστόσο από τον εκπαιδευτικό χώρο στον οποίο βρίσκεται το παιδί με προβλήματα ακοής, καθώς και τη μέθοδο επικοινωνίας που ακολουθείται, κρίνεται αναγκαία η λήψη κάποιων γενικών μέτρων όπως (Νικολαραϊζή, 2008):

- Ακουστικές συνθήκες: Στην περίπτωση που η επικοινωνία του παιδιού βασίζεται στην προφορική – ακουστική επικοινωνία είναι απαραίτητο να διαμορφωθεί κατάλληλα το ακουστικό περιβάλλον, ώστε το παιδί να μπορεί να αξιοποιήσει το μέγιστο των ακουστικών υπολειμμάτων του. Παραδείγματα κατάλληλων τροποποιήσεων αποτελούν μεταξύ άλλων η χρήση μοκέτας, μονωτικού υλικού ή άλλου υλικού που απορροφά το θόρυβο κ.ά.
- Συνθήκες φωτισμού: Για να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία – ομιλούμενη ή νοηματική – είναι σημαντικό το πρόσωπο του εκπαιδευτικού να είναι φωτισμένο. Τοποθέτηση του παιδιού μέσα στην τάξη: Η επιλογή της κατάλληλης θέσης για το παιδί με προβλήματα ακοής μέσα στην τάξη εξαρτάται από τις εκάστοτε δραστηριότητες της τάξης, τη χρήση συσκευών ή άλλων βοηθημάτων ακοής και από τις ακουστικές δυνατότητες του ίδιου του παιδιού. Συνήθως, η πιο κατάλληλη θέση για το παιδί είναι κοντά στον εκπαιδευτικό.

Καθώς προβάλλει έντονα η απαίτηση ένας όλο και μεγαλύτερος αριθμός του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού να εκπαιδεύεται μέσα στο γενικό σχολείο, είναι αναγκαίο να εφαρμοστούν κάποιες απαραίτητες πρακτικές, όπως:

- Παρουσία ειδικού προσωπικού, κατάλληλου για την αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών με προβλήματα ακοής (π.χ. ακουολόγοι, λογοθεραπευτές, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, διερμηνείς νοηματικής γλώσσας κ.ά.).

- Χρήση ποικίλων μεθόδων εκπαιδευτικής τεχνολογίας π.χ. ατομικά βοηθήματα ακοής (βλ. κεφ.5.2), δυνατότητα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κ.ά.
- Πολιτική ανάπτυξης θετικών στάσεων απέναντι στους μαθητές με προβλήματα ακοής, αποδοχή και σεβασμός της κουλτούρας τους, καθώς και ενστερνισμός της ως μέρος της κουλτούρας ολόκληρου του σχολείου.
- Εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης, π.χ. επέκταση του επιτρεπτού χρόνου διεκπεραίωσης των δραστηριοτήτων, για την καλύτερη δυνατή κατανόηση του μαθητή. Επίσης, όλες οι μέθοδοι αξιολόγησης πρέπει να είναι απαλλαγμένες από οποιαδήποτε χαρακτηριστικά στοιχεία διαχωρισμού (π.χ. κουλτούρα, γλώσσα επικοινωνίας κ.ά.) ή να τροποποιούνται κατάλληλα όπου αυτό είναι απαραίτητο και να εξασφαλίζονται οι καλύτερες δυνατές συνθήκες χώρου, μέσων υλικών κ.ά.
- Ευελιξία των Αναλυτικών Προγραμμάτων, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στο προσωπικό του σχολείου να κάνει τις κατάλληλες επιλογές και προσαρμογές, να είναι διαμορφωμένο έτσι ώστε να στηρίζει και να διευκολύνει την εφαρμογή μοντέλων διδασκαλίας της συνεκπαίδευσης (π.χ. συνεργατική διδασκαλία, συνεργατική μάθηση) και να παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα εργασίας σύμφωνα με τον ατομικό τους ρυθμό και τρόπο μάθησης.
- Ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας με τους γονείς και εμπλοκής τους σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Σχεδιασμός κατάλληλου εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, βασισμένου στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες και τις ανάγκες του μαθητή.
- Πολιτική διαρκούς επαγγελματικής αναβάθμισης του προσωπικού του σχολείου μέσω σεμιναρίων, διοργάνωσης ομάδων μελέτης, κ.ά. Μέσω της παρεχόμενης επιμόρφωσης, το προσωπικό του σχολείου θα είναι σε θέση να αναπτύξει την ικανότητά του σε σχέση με τις μεθόδους αξιολόγησης και διδασκαλίας παιδιών με προβλήματα ακοής (π.χ. κατάλληλος τρόπος ομιλίας, εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και στρατηγικές διδασκαλίας, τρόπος αξιοποίησης των βοηθημάτων ακοής κ.ά.) και να καλλιεργήσει δεξιότητες όπως η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ενσυναίσθηση, η ευσυνειδησία, η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα και η υπευθυνότητα, ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τους μαθητές της τάξης.

4.3.3 3^ο Παράδειγμα πρόσβασης στην εκπαίδευση: η περίπτωση του παιδιού με προβλήματα όρασης

Οι μαθητές με προβλήματα όρασης έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες είναι αυστηρά εξατομικευμένες. Η οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική συνιστώσα στο σχεδιασμό ενός αποτελεσματικού προγράμματος. Για το λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός καλείται να μελετήσει τις ιδιότητες του σχολείου και της τάξης και να εντοπίσει τις σχέσεις που λειτουργούν μεταξύ του παιδιού και των χώρων στους οποίους κινείται (Koenig et al, 2000).

Ο φωτισμός της τάξης αποτελεί έναν ακόμη σημαντικό παράγοντα κι έτσι είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη τα εξής :

- Να αποφεύγεται το εκτυφλωτικό φως που μπορεί να έρχεται κατευθείαν από τον ήλιο ή από τις αντανakλάσεις του στο θρανίο.
- Να αποφεύγεται το δυνατό φως που έρχεται από τεχνητό φωτισμό και προκαλεί παρόμοια αρνητικά αποτελέσματα με εκείνα του φυσικού.
- Σε μερικές περιπτώσεις παιδιά με προβλήματα όρασης δουλεύουν καλύτερα όταν έχουν το δικό τους ατομικό φωτισμό διότι μπορούν να καθορίσουν τη γωνία πρόσπτωσης, έτσι ώστε να διευκολύνεται η ανάγνωσή τους.
- Σε κάποιες περιπτώσεις, οι γρίλιες (Venetian blinds) φαίνεται να είναι πολύ βοηθητικές, ειδικότερα κατά την περίοδο του χειμώνα.
- Μερικά παιδιά μπορεί να έχουν φωτοφοβία οπότε είναι απαραίτητη η χρήση γυαλιών με αποχρώσεις. Καθώς η χρήση τους μπορεί να προκαλέσει το σχολιασμό των υπόλοιπων παιδιών στην τάξη, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να παρέμβει ώστε να ενημερώσει τους μαθητές για τη χρησιμότητα των συγκεκριμένων γυαλιών.

Η ταξινόμηση των θέσεων μέσα στην τάξη αποτελεί ένα επίσης σημαντικό ζήτημα γιατί αφορά τόσο στη λειτουργικότητα και ασφάλεια του παιδιού με προβλήματα όρασης, όσο και την αποτελεσματικότητά της εκπαίδευσής του. Για το λόγο αυτό, πρέπει να δίνεται προσοχή στα ακόλουθα:

- Το παιδί είναι καλό να βρίσκεται κοντά στον πίνακα. Ανάλογα την οπτική οξύτητα και το φάσμα του πεδίου όρασης ο μαθητής/τρια ίσως πρέπει να κάθεται στο κέντρο, αριστερά ή δεξιά της αίθουσας.

- Αν οι μαθητές με υπολειπόμενη όραση χρειάζονται κάποιο ειδικό φωτισμό θα πρέπει οι θέσεις τους να είναι κοντά σε πρίζες. Επίσης θα πρέπει να δίνεται σημασία στη στάση του σώματος που έχουν, διότι μπορεί να συμβάλει θετικά ή αρνητικά στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.
- Σε κάποιες περιπτώσεις απαιτείται η χρήση μεγεθυντικών φακών και άλλων εποπτικών οργάνων.
- Ιδιαίτερα χρήσιμο είναι να υπάρχει ένα ξεχωριστό προσωπικό μέρος μέσα στην τάξη, μία ντουλάπα για παράδειγμα όπου θα μπορεί το παιδί να τοποθετεί τη μηχανή Braille, τα χαρτιά του κ.ά., ώστε να γνωρίζει πού βρίσκεται ο εξοπλισμός του που χρειάζεται.

Η προσβασιμότητα στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία αποτελεί σήμερα κεντρικό ζήτημα προκειμένου να διασφαλιστεί το συνταγματικά κατοχυρωμένο δικαίωμά τους για ισότιμη συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Κρίνεται μεταξύ άλλων αναγκαίο:

- Η εφαρμογή όλων των αρχών του καθολικού σχεδιασμού.
- Το χτίσιμο συμμαχιών με άλλες κοινωνικές ομάδες με τις ίδιες με τα άτομα με αναπηρία.
- Η εφαρμογή σχεδίων δράσης για την προσβασιμότητα μέσω του εντοπισμού των εκάστοτε εμποδίων ανά τομέα και κατηγορία αναπηρίας.
- Η συμπλήρωση και η πλήρης εφαρμογή των εκάστοτε νόμων που θεσπίζονται αναφορικά με τα δικαιώματα της πρόσβασης στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία.
- Η δέσμευση όλων των πολιτικών σχηματισμών, ότι θα αγωνιστούν συλλογικά για να γίνουν πράξη οι προβλέψεις των νόμων και του Συντάγματος που αναφέρονται στα δικαιώματα της πρόσβασης στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία.
- Η διαρκής εκπαίδευση όλων των εμπλεκόμενων προσώπων (οικογένεια, επαγγελματίες, υποστηρικτές, κ.ά.), προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη υποστήριξη του δικαιώματος της πρόσβασης.
- Η διάθεση αυξημένων οικονομικών πόρων για την εφαρμογή των μέτρων πρόσβασης.
- Η διασφάλιση της συμμετοχής των ίδιων των ατόμων με αναπηρία στο σχεδιασμό των δράσεων που αφορούν την πρόσβασή τους στην ποιοτική εκπαίδευση (Farrell, 2004).

Βιβλιογραφία

- Armstrong, F. & Moore, M. (eds). (2004). *Action research for Inclusive Education*. London: Routledge Falmer.
- Chang, B.V., Tremblay, K.R. & Dunbar, B.H. (2000). An experimental approach to teaching universal design. *Education*, 121(1), 153-158.
- Dewsbury G, Clarke K, Hemmings T, Hughes J, Rouncefield M, & Somerville I. (2004). The Antisocial Model of Disability, *Disability and Society*, 19, (2), 145-158
- Farrell, P. (2004). School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*, 25, 5-19.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2001). Helping teachers formulate sound test accommodation decisions for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 16(3), 174–181.
- Gunn, A. C., Child, C., Madden, B., Purdue, K., Surtees, N., Thurlow, B. & Todd, P. (2004). Building Inclusive Communities in Early Childhood Education: diverse perspectives from Aotearoa / New Zealand. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5 (3), 293-308.
- Hall, P. & Imrie, R. (2001). *Inclusive Design: Designing and Developing Accessible Environments*. Spon Press: New York
- Koenig, A. J., Holbrook, M., Corn, A. L., Depriest, L. D., Erin, J. N., Presley, I. (2000). Specialized Assessments for students with Visual Impairments. In Koenig, A. J. and Holbrook, M. C. *Foundations of Education*. Vol. II. AFB Press.
- Kreisel, G. & Diehlmann, A. (2002). Definition einer ökologisch nachhaltigen Chemie. unveröffentlicht
- Λαμπροπούλου, Β., Χατζηκάκου, Κ. & Βλάχου, Γ. (2003). Η ένταξη και η συμμετοχή των κωφών / βαρήκοων μαθητών σε σχολεία με ακούοντες μαθητές. Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Π.Τ.Δ.Ε. Πάτρα.
- Lawrence – Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards – based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32, 34 – 62.
- Levine, M. (2003). Celebrating diverse minds. *Educational Leadership*, 61(2), 12-18.

- Meyer, A., O'Neill, L. (2000). Tools and materials that support the learning Brain. *Exceptional Parent*, 30 (5), 60-62.
- Νικολαραΐζη, Μ. (2008). *Σημειώσεις για το μάθημα Εισαγωγή στη Βαρηκοΐα – Κώφωση*. Βόλος 2007-2008. Ανάκτηση 25.11.2011 από <http://www.sed.uth.gr/eef/images/Downloads/Nikolaraizi16.pdf>
- Priestley, M. (2003). *Disability: a life course approach*. Cambridge: Polity Press.
- Schirmer, B. (2001). Psychological, social, and educational dimensions of deafness. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Scott, S., McGuire, J.M., & Embry, P. (2002). *Universal design for instruction fact sheet*. Storrs: University of Connecticut, Center on Postsecondary Education and Disability, 2002.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion. Buckingham Open University
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Herberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., & Brimijoin, K. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature, *Journal of the Education of the Gifted*, 27, 119–145.
- Wehmeyer, M. L., Lance, G. D., & Bashinski, S. (2002). Promoting access to the general curriculum for students with mental retardation: A multi – level model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 223 – 234.

Ιστότοποι

- <http://ekstratia.bloypot.com/2008/09/bloy-spothtml>.
- www.asha.org
American Speech Language Hearing Association
- www.hearingloss.org
Hearing Loss Association of America
- www.nad.org
National Association of the Deaf
- <http://dhs.wisconsin.gov/sensory>
Office of the Deaf and Hard of Hearing (ODHH)

- www.dpi.wi.gov
WI Department of Public Instruction
- <http://www.dpi.wi.gov/sped/pdf/dhhguide.pdf>
Students who are Deaf or Hard of Hearing: Eligibility Criteria Guidelines
(2003)
Retrieved December, 2008
- www.afb.org
American Foundation for the Blind
- www.afb.org/accessworld.asp
AccessWorld Technology for Consumers with Vision Loss
- www.apple.com
Apple/Mac computer accessibility adaptations
- www.microsoft.com
Microsoft computer accessibility adaptations
- www.rfbd.org
Recording for the Blind and Dyslexic (RFB&D)

5. Υποστηρικτική Τεχνολογία στην Εκπαίδευση

5.1 Υποστηρικτική Τεχνολογία: Ορισμός

Σύμφωνα με τις νέες θεωρίες για την αναπηρία, η αναπηρία προσδιορίζεται πλέον και διαμορφώνεται κοινωνικά. Η προσέγγιση αυτή προσδίδει μια πολύ σημαντική πλευρά στο ρόλο της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας, η οποία αξιοποιείται, προκειμένου να υποστηρίξει τη λειτουργικότητα των ατόμων με δυσκολίες ώστε η σχέση τους με το περιβάλλον να μην καταλήγει σε «αναπηρία» (Cook et al., 2007).

Το 1988 στις ΗΠΑ υπογράφηκε ο νόμος Technology-Related Assistance for Individuals with Disabilities Act (Tech Act) για την Υποστηρικτική Τεχνολογία, προκειμένου να καταστεί πιο αποτελεσματική η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία.

Από τα προαναφερόμενα είναι καταφανές ότι ο όρος Υποστηρικτική Τεχνολογία αναφέρεται α) σε συσκευές Υποστηρικτικής Τεχνολογίας (assistive technology devices) και β) σε υπηρεσίες Υποστηρικτικής Τεχνολογίας

(assistive technology services) (Edyburn, 2001). Συγκεκριμένα, ως συσκευή Υποστηρικτικής Τεχνολογίας ορίζεται οποιοδήποτε αντικείμενο, μέρος εξοπλισμού ή παραγωγικού συστήματος που μπορεί κανείς να προμηθευτεί από το εμπόριο, να προσαρμόσει ή να κατασκευάσει κατά παραγγελία και το οποίο χρησιμοποιείται για να αυξήσει ή να βελτιώσει τις λειτουργικές δυνατότητες των ατόμων με αναπηρία (The Assistive Technology Act of 1998). Από την άλλη, στις υπηρεσίες Υποστηρικτικής Τεχνολογίας, περιλαμβάνονται τα εξής:

- Αξιολόγηση των δυνατοτήτων και δυσκολιών του ατόμου με αναπηρία, καθώς και του τρόπου λειτουργίας του μέσα στο περιβάλλον (σπίτι, σχολείο, εργασία κ.ά.).
- Διεργασίες για την απόκτηση, αγορά, ενοικίαση κ.τ.λ. των κατάλληλων συσκευών Υποστηρικτικής Τεχνολογίας.
- Σχεδιασμός και δημιουργία αποτελεσματικής υποδομής για την προσαρμογή των συσκευών Υποστηρικτικής Τεχνολογίας στις προσωπικές ανάγκες του κατόχου τους, καθώς και διατήρηση, επιδιόρθωση και τυχών αντικατάσταση συσκευών σε περίπτωση βλάβης.
- Καθορισμός του τρόπου χρήσης, των θεραπειών ή των μεθόδων εκπαίδευσης μέσω των συσκευών, για την επίτευξη των μέγιστων θετικών αποτελεσμάτων για το άτομο με αναπηρία.

- Εκπαίδευση της οικογένειας του ατόμου με αναπηρία, καθώς και των επαγγελματιών (εργοθεραπευτές, εκπαιδευτικοί, κινησιοθεραπευτές κ.ά.) που ασχολούνται με το άτομο με αναπηρία, ως προς τη σωστή χρήση και πλήρη αξιοποίηση των εκάστοτε συσκευών Υποστηρικτικής Τεχνολογίας (Authority: 20 U.S.C. 1401(2)).

5.2 Είδη Υποστηρικτικής Τεχνολογίας

Οι κυριότερες κατηγορίες ειδών Υποστηρικτικής Τεχνολογίας είναι οι εξής (Georgia Project for Assistive Technology, October 2000):

- Βοηθήματα καθημερινής ζωής. Πρόκειται για ένα σύνολο συσκευών που βοηθούν τα άτομα με αναπηρία στις καθημερινές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης όπως στο φαγητό (π.χ. κούπες και ποτήρια με ειδικά προσαρμοσμένα περιστόμια), στο ντύσιμο (π.χ. ειδικά άγκιστρα για να κουμπώνουν τα κουμπιά), στην τουαλέτα (π.χ. κινητές ή σταθερές καρέκλες μπάνιου, βοηθήματα στήριξης για την τουαλέτα) κ.ά.
- Βοηθήματα για τη βελτίωση της επικοινωνίας. Πρόκειται για συσκευές που απευθύνονται σε άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία, π.χ. άτομα με προβλήματα ομιλίας και λόγου, με αναπτυξιακές διαταραχές κ.τ.λ. Παραδείγματα αυτής της κατηγορίας αποτελούν τα συστήματα επικοινωνίας βασισμένα σε σύμβολα, οι διακόπτες που ενεργοποιούνται με την ομιλία, οι ηλεκτρονικοί συνθέτες φωνητικών μηνυμάτων, οι ηλεκτρονικές συσκευές παραγωγής προφορικού ή γραπτού λόγου κ.ά. (Lal, 2010).
- Βοηθήματα κίνησης. Οι συσκευές αυτές διευκολύνουν τις κινήσεις του χρήστη τους μέσα στο περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται, π.χ. σπίτι, σχολείο, εργασία κ.ά. Τέτοιου είδους συσκευές είναι π.χ. τα καροτσάκια, τα στηρίγματα βάδισης, οι ορθοστάτες, τα προσθετικά μέλη σώματος κ.ά.
- Βοηθήματα ακοής. Αποτελούνται από συσκευές ή βοηθήματα ακοής, μέσω των οποίων επιδιώκεται να ενισχυθούν οι ακουστικές δυνατότητες των ατόμων με προβλήματα ακοής, όπως ακουστικά, τηλέφωνα με χρήση κειμένου (text telephones), συστήματα ηχητικής ενίσχυσης, τηλεοράσεις που μεταφράζουν τον ήχο σε κείμενο (closed captioning devices) κ.λπ.
- Βοηθήματα για ψυχαγωγία και αναψυχή. Πρόκειται για συσκευές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τα άτομα με αναπηρία, προκειμένου

να ψυχαγωγηθούν αυτόνομα, π.χ. ειδικά λογισμικά για τον υπολογιστή, παιχνίδια με ειδικούς διακόπτες, ειδικά videos, CD ROM players κ.ά.

- Βοηθήματα όρασης Για τα άτομα με προβλήματα όρασης υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία συσκευών που μπορούν να τους βοηθήσουν σε διάφορους τομείς της καθημερινής τους ζωής, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση, π.χ. ομιλούμενα λεξικά (talking dictionary), συσκευές ηχογράφησης σημειώσεων κατά την παράδοση των μαθημάτων, μαθηματικοί υπολογιστές μεγενθυμένοι ή με δυνατότητα ομιλίας, φορητές συσκευές γραφής Braille κ.ά.
- Βοηθήματα θέσης και τοποθέτησης του σώματος. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει συσκευές που βοηθούν τα άτομα με κινητικές κυρίως αναπηρίες να εξασφαλίσουν καλύτερη ισορροπία και σταθερότητα στον κορμό και το κεφάλι, ελαττώνοντας την πίεση που ασκείται στο σώμα τους, π.χ. ειδικές καρέκλες που εμποδίζουν την ολίσθηση, συσκευές που συγκρατούν τα πόδια, ειδικές καρέκλες, ορθοστάτες κ.ά.
- Βοηθήματα μάθησης. Πρόκειται κυρίως για βοηθήματα που προϋποθέτουν τη χρήση του υπολογιστή και απευθύνονται στα άτομα με αναπηρία, με σκοπό να προσφέρουν στήριξη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στην τάξη (Higgins & Raskind, 2000).

5.3 Υπολογιστές και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία

Η αναγνώριση της εκπαιδευτικής αξίας των Η/Υ οδήγησε στη δόμηση ενεργητικών σχέσεων ανάμεσα στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία και την Πληροφορική γενικότερα. Επομένως η εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία οφείλει να συμπεριλάβει όλο το εύρος, την πολυμορφία και τη διαφορετικότητα των δυνατοτήτων που προσφέρει η εισαγωγή του συγκεκριμένου μέσου, ώστε να το αξιοποιήσει στοχεύοντας στην υποστήριξη και προαγωγή των παιδιών και ατόμων με αναπηρία (Scherer, 2004; Hasselbring & Glaser, 2000).

Καταγράφονται τρεις θεμελιώδεις τομείς εκπαιδευτικών στόχων, στην επίτευξη των οποίων συμβάλλει ουσιαστικά. η εισαγωγή των υπολογιστών (Jendron, 2008; Reed, 2001):

α) Γενικοί παιδαγωγικοί στόχοι

- Οι μαθησιακές και διδακτικές διαδικασίες γίνονται πιο αποτελεσματικές.
- Ενίσχυση των κινήτρων μάθησης και απόδοσης.

- Παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων.
- Ωφέλεια από την κατάθεση εναλλακτικών προτάσεων και αντιλήψεων.

β) Ειδικοί παιδαγωγικοί στόχοι

- Πρόληψη των δευτερευόντων επιπτώσεων εξαιτίας της αναπηρίας.
- Αντιστάθμιση των δυσλειτουργιών που μπορεί να εμφανίζονται σε διάφορους τομείς π.χ. εναλλακτική επικοινωνία ως αντιστάθμιση σε προβλήματα λόγου και ομιλίας.
- Βελτίωση των χαρακτηριστικών που συνδέονται με τη μάθηση και την επίδοση, καθώς και την προσωπικότητα γενικότερα του ατόμου.
- Αποκατάσταση μέσω της ενεργοποίησης, προώθησης και εξάσκησης λειτουργιών που έχουν προσβληθεί από την αναπηρία.

γ) Στόχοι που συνδέονται με δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης και επαγγελματικής εκπαίδευσης

- Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία σε θέματα πληροφορικής τεχνολογίας.
- Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας στην καθημερινή ζωή των ατόμων με αναπηρία.
- Χρήση του υπολογιστή κατά τη επαγγελματική εκπαίδευση και επαγγελματική αποκατάσταση - εργασία των ατόμων με αναπηρία.

5.4 Υποστηρικτική Τεχνολογία και εκπαίδευση / συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία

Τα οφέλη από τη χρήση της νέας τεχνολογίας στους μαθητές με αναπηρία έχουν και επισήμως αναγνωρισθεί από πολλές χώρες. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ιδιαίτερα, διευκολύνονται με τη συχνή, υπομονετική και ευχάριστη επανάληψη, με την πολύ-αισθητηριακή προσέγγιση στο γνωστικό υλικό και με την παροχή προτύπων επιθυμητής συμπεριφοράς. Μαθητές που έχουν φυσικές αδυναμίες συντονισμού, όρασης, ακοής κτλ. είναι δυνατόν, με ειδικά προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους τεχνολογικό υλικό, να αποκτήσουν σταδιακά πρόσβαση στο κοινό αναλυτικό πρόγραμμα, γεγονός που μειώνει τα χάσμα της ισότητας ευκαιριών. Τα παιδιά αναπτύσσουν την αίσθηση ελέγχου και τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, αισθάνονται υπερηφάνεια για την εξαιρετική εμφάνιση της εργασίας τους, μαθαίνουν να έχουν πρόσβαση στις

πληροφορίες τη στιγμή που τις χρειάζονται και να χρησιμοποιούν τα δεδομένα κατά τρόπο εποικοδομητικό και επιστημονικό (Kimball & Smith, 2007).

Δεν βοηθά όμως η Υποστηρικτική Τεχνολογία όλους τους μαθητές με αναπηρία κατά τον ίδιο τρόπο, ούτε υπάρχουν μαγικές συνταγές για όλους (Chou & Liu, 2005). Γι' αυτό οι δάσκαλοι που αποφασίζουν να χρησιμοποιήσουν την Υποστηρικτική Τεχνολογία ως βοηθό χρειάζεται να παρακολουθούν τις εξελίξεις στον τομέα ταυτό, και να μάθουν να δοκιμάζουν τα διάφορα εργαλεία και τις σχετικές εφαρμογές. Συγκεκριμένα, ανάλογα με το είδος της αναπηρίας, αναφέρουμε τα παρακάτω παραδείγματα Υποστηρικτικής Τεχνολογίας:

Μαθητές με κινητικές αναπηρίες

Οι μαθητές με φυσικές αναπηρίες συνήθως δυσκολεύονται πολύ να κάνουν οποιαδήποτε κίνηση: Να κινήσουν τα χέρια τους, να πιάσουν ένα βιβλίο κ.ά. Είναι δυνατόν όμως να γίνουν προσαρμογές σε μηχανικά εργαλεία και εξαρτήματα της νέας τεχνολογίας, ώστε τα επιτεύγματα της να φανούν χρήσιμα και στα άτομα αυτά. Τέτοια εργαλεία είναι για παράδειγμα διάφορα μαστούνια (joysticks, paddles), φωτεινές πέννες (light pens), ποντίκια (mouse) καθώς και ειδικοί διακόπτες που επιτρέπουν στο παιδί να στέλνει σήματα στον υπολογιστή, αξιοποιώντας την κάθε κίνηση που μπορεί να κάνει το παιδί π.χ. να κουνήσει μόνο το κεφάλι του. Επίσης έχουν κατασκευασθεί ειδικές συσκευές που προσαρτώνται στο κεφάλι ή και στο πόδι και με τη βοήθεια ενός ειδικού εξαρτήματος μπορούν να χτυπούν τα πλήκτρα.

Μαθητές με προβλήματα λόγου

Υπάρχουν άνθρωποι που από μικρή ηλικία μαθαίνουν να καταλαβαίνουν τη γλώσσα που χρησιμοποιεί το περιβάλλον που ζουν, αλλά δεν μπορούν να μιλήσουν έτσι ώστε να γίνουν κατανοητοί από τους άλλους. Με άλλα λόγια αυτή η κατηγορία ανθρώπων παρουσιάζουν μερική ή ολική αδυναμία ομιλίας. Το σύστημα επικοινωνίας Bliss είναι ένα από τα συχνότερα χρησιμοποιούμενα συστήματα συμβολικής επικοινωνίας. Αποτελείται περίπου από 1400 σύμβολα, που το καθένα καλύπτει μια ειδική έννοια. Τα σύμβολα μπορούν να συνδυαστούν σε ειδικά φύλλα και έτσι το άτομο με αναπηρία να κατορθώσει να επικοινωνήσει. Αυτά παρέχουν τη δυνατότητα να επιλέγει κανείς σύμβολα του συστήματος Bliss και τελικά, στην οθόνη του υπολογιστή, να εμφανίζεται ένα ολοκληρωμένο μήνυμα που εκφράζει τις σκέψεις του ατόμου. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής ενθαρρύνεται να εργάζεται πιο ανεξάρτητα και να παράγει μεγαλύτερα κείμενα χρησιμοποιώντας τη συμβολικά αυτή γλώσσα 'Bliss'.

Μαθητές με προβλήματα όρασης

Επίσης, η νέα τεχνολογία δίνει τη δυνατότητα τόσο για επικοινωνία όσο και για μάθηση στα άτομα με προβλήματα όρασης. Αυτό επιτυγχάνεται με την μεταγραφή, μέσω κατάλληλα εφοδιασμένου υπολογιστή, ενός κειμένου με γραφή Braille ή στην εκφώνηση αυτού του κειμένου με την προσθήκη στον Η/Υ των ειδικών μικροκυκλωμάτων (Chips) που δημιουργούν «μηχανική» φωνή η οποία ακούγεται μέσω του συνθέτη φωνής (voice synthesizer). Στις μέρες μας ένας τυφλός μαθητής μπορεί να τοποθετήσει ένα κοινό βιβλίο στην «είσοδο» (input) του υπολογιστή του και να έχει στην έξοδο (Output) είτε το πλήρες κείμενο να διαβάζεται με μηχανική προφορά του συνθέτη φωνής είτε να το έχει γραπτά σε μορφή Braille.

Μαθητές με προβλήματα ακοής

Σημαντική είναι η βοήθεια που προσφέρει η πληροφορική στην εκπαιδευτική διαδικασία όσων παρουσιάζουν μικρότερη ή μεγαλύτερη αναπηρία, στην ικανότητα τους να ακούνε. Αυτή η βοήθεια μπορεί να διαιρεθεί σε τρεις κατηγορίες:

1. Δυνατότητα για βελτίωση της επικοινωνίας του ατόμου με αναπηρία και συνεπώς διευκόλυνση των συνθηκών για την εκπαίδευσή του.
2. Ανάπτυξη της γλωσσικής του ικανότητας.
3. Δημιουργία καλύτερων συνθηκών για τη διδασκαλία άλλων δεξιοτήτων χρήσιμων στη μαθησιακή διαδικασία.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ένα πρόγραμμα που παρουσιάζει μία γραφική απεικόνιση των λέξεων. Δηλαδή, ο δάσκαλος μιλάει στο μικρόφωνο και η ομιλία του «μετατρέπεται» σε γραφική παράσταση στην οθόνη του υπολογιστή. Το παιδί με προβλήματα ακοής μιλώντας σε μικρόφωνο μετά το δάσκαλο του προσπαθεί να παράγει, κατά το δυνατόν, την ίδια καμπύλη στην οθόνη με την καμπύλη του δασκάλου του.

Μαθητές με νοητική αναπηρία και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές

Μέσω της χρήσης των υπολογιστών μπορούν να αντιμετωπιστούν κατάλληλα βασικές μαθησιακές ανάγκες των παιδιών αυτών, όπως π.χ. ανάγκη για παροχή ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, προβλεψιμότητα της διδακτικής δραστηριότητας, διασφάλιση σταδιακού περάσματος από το ένα μαθησιακό επίπεδο στο άλλο, άμεση ανατροφοδότηση, αξιοποίηση της οπτικής διόδου επικοινωνίας, απεγκλωβισμός από την πίεση που προκαλεί στα παιδιά (ιδίως με αναπτυξιακές διαταραχές) η κοινωνική συναναστροφή, εξατομικευμένη εργασία κ.ά. Επομένως, οι ερευνητικές αναφορές συνηγορούν υπέρ της χρησιμότητάς

τους στη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού (Whalen et al. 2006; Williams et al., 2002).

Τα προαναφερόμενα συμπεράσματα, έχουν στρέψει το ενδιαφέρον των επιστημόνων στη δημιουργία και ανάπτυξη ειδικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων μέσω της τεχνολογίας, προκειμένου να παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές με νοητική αναπηρία και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές να επεξεργαστούν το εκάστοτε υπό μάθηση έργο σε ένα σαφές και απόλυτα ξεκάθαρο περιβάλλον, προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά τους, όπως η ανάγκη για οπτική διδασκαλία, σαφήνεια οδηγιών και ξεκάθαρη δόμηση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας (Mesibov et. al., 2005). Υπάρχουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένα λογισμικό κατάλληλο για χρήση κατά την εκπαίδευση παιδιών με νοητική αναπηρία, όπως:

1. Ως προς τη Διδακτική σχεδίαση – Παιδαγωγική προσέγγιση το λογισμικό πρέπει:

- να προσφέρει τη δυνατότητα χρήσης μέσω απλών ενεργειών,
- ο σκοπός και οι στόχοι τους οποίους εξυπηρετεί να είναι ρεαλιστικοί και να μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική πράξη,
- να επιτρέπει την προσαρμογή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος,
- να προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα αξιοποίησης πολλαπλών αναπαραστάσεων,
- να δίνει τη δυνατότητα σταθερής και συνεχούς ανατροφοδότησης, απαραίτητης κατά την εφαρμογή της διδασκαλίας στο συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό,
- να γίνεται η διδασκαλία με συνεπή και μεθοδικό τρόπο, ώστε να επιτρέπει να διδάσκονται οι έννοιες με βάση την αρχή της κλιμακωτής αναδόμησης (Scaffolding). Πρόκειται για μια βασική στρατηγική της κονστρουκτιβιστικής μάθησης κατά την οποία η μάθηση δεν είναι μια γραμμική διαδικασία, αλλά μια σπειροειδής σύνθεση γνώσεων, ιδεών, αξιών, στάσεων και διαθέσεων, η οποία έχει αυτορυθμιζόμενο χαρακτήρα (Larkin, 2001).

2. Ως προς το περιεχόμενο:

- οι πληροφορίες που εμπεριέχονται να είναι δοσμένες με αμεροληψία, απαλλαγμένες από κάθε είδους στερεότυπα και μεροληπτικά μηνύματα, σύγχρονες και σε απόλυτη συνάφεια με το διδακτικό αντικείμενο,
- το διδακτικό αντικείμενο να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένο στο αναπτυξιακό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών,
- η δομή των δραστηριοτήτων, η προσφορά των πληροφοριών και το περιεχόμενο των ασκήσεων να διέπονται από μία συνέπεια και κανονικότητα σε όλο το εύρος του λογισμικού.

3. Ως προς τη δυνατότητα υποστήριξης του εκπαιδευτικού:

- το παρεχόμενο υλικό να δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να σχεδιάζει μόνος του τις διδακτικές δραστηριότητες και να τις προσαρμόζει στις εξατομικευμένες ανάγκες του μαθητή,
- τα σενάρια των δραστηριοτήτων είναι σχεδιασμένα με τρόπο ώστε να επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό την πολυδιάστατη αξιοποίηση και παιδαγωγική προσέγγισή τους.

4. Ως προς την τεχνική αρτιότητα:

- να χαρακτηρίζεται για την ευκολία στην εγκατάσταση και αποεγκατάστασή του,
- το μενού των επιλογών, τα πλήκτρα και τα συνωδά εικονίδια να καθιστούν απόλυτα σαφή τη χρήση τους και η πλοήγηση του μαθητή γίνεται με άνεση και ευκολία,
- η διάταξη του περιεχομένου να έχει σχεδιαστεί με τρόπο που να καθιστά το λογισμικό λειτουργικό, ενώ παράλληλα η ποσότητα των προσφερόμενων πληροφοριών να είναι τέτοια ώστε να εκμηδενίζει τον κίνδυνο αποπροσανατολισμού και διάσπασης της προσοχής,
- η ποιότητα του ήχου, των εικόνων, των φωτογραφιών και των χρωμάτων, καθώς και η ευκρίνεια των κειμένων να ακολουθούν τους κατάλληλους κανόνες αισθητικής, ενώ παράλληλα είναι σχεδιασμένα έτσι ώστε να μειώνουν την πιθανότητα εμφάνισης αισθητηριακών υπερευαισθησιών.

Συμπερασματικά, η Υποστηρικτική Τεχνολογία μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά τη συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρία στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, με την προϋπόθεση βέβαια να πληρούνται κάποιοι βασικοί κανόνες όπως:

- Να ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές της σύγχρονης έρευνας, ώστε να είναι προσιτή στο χρήστη και να ανταποκρίνεται στο στυλ μάθησης του συγκεκριμένου μαθησιακού πληθυσμού στο οποίο απευθύνεται (Atkinson, 2004).
- Να είναι σχεδιασμένη και κατασκευασμένη με τρόπο ώστε να είναι συμβατή με το προφίλ του χρήστη του, προσφέροντας έτσι τις προδιαγραφές για τη μέγιστη δυνατή αξιοποίηση του όλων των αδυνατοτήτων του, νοητικών, κινητικών, επικοινωνιακών κ.τ.λ. (Dix et al., 2004).
- Να στηρίζεται στην αξιοποίηση των «δυνατών» σημείων που παρουσιάζουν τα παιδιά με αναπηρία και τα οποία πρέπει να αξιοποιούνται κατά τη διδακτική διαδικασία.
- Επίσης η προσπάθεια χρησιμοποίησης της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας μέσα στη γενική τάξη είναι απόλυτα συμβατή με τις πρακτικές του Σχολείου για Όλους που σκοπό του έχει να διασφαλίσει τη μέγιστη δυνατή ανάπτυξη των δυνατοτήτων όλων των μαθητών σε ένα περιβάλλον ισότητας χωρίς εμπόδια και περιορισμούς (Schleef, 2003).

Βιβλιογραφία

- Atkinson, S. (2004). A Comparison of Pupil Learning and Achievement in Computer Aided Learning and Traditionally Taught Situations with Special Reference to Cognitive Style and Gender. *Issues Educational Psychology*, 24 (5).
- Chou S.W. & Liu C.H. (2005). Learning effectiveness in a Web-based virtual learning environment: a learner control perspective. *Journal of Computer Assisted Learning* 21, 65–76.
- Cook, Albert M. and Jan Miller Polgar. (2007). Cook & Hussey's Assistive Technologies: Principles and Practice. Third Edition. St. Louis: Mosby Elsevier
- Dix, A., Finlay, J., Abowd, G. D. & Beale, R. (2004). *Human-Computer Interaction*. Third edition. Pearson Education Limited, Madrid.
- Edyburn, D.L. (2001). Models, theories, and frameworks: Contributing to understanding special education technology. *Special Education Technology Practice*, 4(2), 16-24.
- Georgia Project for Assistive Technology. October 2000. "Assistive Technology." Ανάκτηση 02.12.2011 από <http://sweb.uky.edu/~jszaba0/GPAT%20Intro%20to%20AT.PDF>
- HasselHasselbring, T. S., & Glaser, C. H. (2000). Use of computer technology to help students with special needs. *Children and Computer Technology*, 10(2), 102-122.
- Higgins, E. L. & Raskind, M. H. (2000). Speaking to Read: The Effects of Continuous vs. Discrete Speech Recognition Systems on the Reading and Spelling of Children With Learning Disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 15 (1), 19-30.
- Jendron, J. (2008). The power of assistive technology. *Glimpse*, 10(1). 20-5.
- Lal, R. (2010). Effect of alternative and augmentative communication on language and social behavior of children with autism. *Educational Research and Reviews*, 5(3), 119-125.
- Larkin, M. (2001). Providing support for student independence through scaffolded instruction, *Teaching Exceptional Children*, 34(1), 30-34.
- Mesibov, G., Shea, V. & Schopler, E. (2005). The TEACCH approach to autism spectrum disorders. New York: Plenum Press.

- Reed, P. R. (2001). *A resource guide for teachers and administrators about assistive technology*. Oshkosh, WI: Wisconsin Assistive Technology Initiative.
- Schleef, L. (2003). Inclusive school communities: Accessible learning environments for all.. *Closing the Gap*, 22(3), 14-15.
- - The Assistive Technology Act of 1998. Public Law 105-394, 105th Congress. *How can assistive technology be integrated into the curriculum?* (n.d.). Ανάκτηση 08.11.2011 από
<http://www.sc.edu/scatp/cdrom/integratingat.htm>.
- Whalen, C., Liden, L., Ingersoll, B., Dallaire, E. and Liden, S. Behavioral improvements associated with computer-assisted instruction for children with developmental disabilities. *The Journal of Speech and Language Pathology - Applied Behavior Analysis*, 1(1):11–26, Winter 2006.
- Williams, C., Wright, B., Callaghan, G. And Coughlan, B. Do children with autism learn to read more readily by computer assisted instruction or traditional book methods? A pilot study. *Autism*, 6(1):71–91, March 2002.

Ιστότοποι

- <http://www.abilitymagazine.org.uk>.
- <http://www.asel.udel.edu/>.
- <http://www.assistive.co.uk>.
- <http://trace.wisc.edu>
- <http://www2.ed.gov/policy/speced/leg/idea/idea.pdf>
- <http://www.policyarchive.org/handle/10207/bitstreams/3319.pdf>
- <http://www.help4adhd.org/en/education/rights/idea>
- http://www.vcu.edu/ttac/assistive_technology/pdf/addendum.pdf
- <http://www.ed.gov/offices/OSERS/Policy/IDEA/index.html>
- http://www.fctd.info/resources/ATlaws_print.pdf

6. Εκπαιδευτικοί με αναπηρία

6.1 Άτομα με αναπηρία και απασχόληση στην Ελλάδα σήμερα: Συνοπτική παρουσίαση της κατάστασης

Η ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία και απασχόληση είναι βασικό και ουσιαστικό δικαίωμά τους, συνταγματικά κατοχυρωμένο από τις νομοθεσίες, διατάξεις και διακηρύξεις σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Τα οφέλη που προκύπτουν από την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην αγορά εργασίας είναι πολλαπλά και ποικίλα, όπως (Hendricks et al., 2005; Beegle & Stock, 2003; Twamley et al., 2003):

- i. Μειώνεται το συνολικό ποσοστό ανεργίας, γιατί απασχολούνται και τα συγκεκριμένα άτομα.
- ii. Εφ' όσον εργάζονται δεν εξαρτώνται από τα όποια επιδόματα τους παρέχει το κράτος και επομένως δεν το επιβαρύνουν οικονομικά.
- iii. Προσφέρουν έργο και επομένως διευρύνουν το εργατικό δυναμικό της χώρας.
- iv. Μειώνεται το συνολικό ποσοστό της φτώχειας.
- v. Αυξάνονται οι πόροι του συστήματος κοινωνικής ασφάλισης, καθώς προστίθενται κι άλλοι εργαζόμενοι.
- vi. Η οικογένεια των ατόμων με αναπηρία έχει λιγότερα έξοδα, καθώς δεν επωμίζεται το κόστος συντήρησής τους. Ως αποτέλεσμα, αυξάνεται η καταναλωτική της δύναμη.
- vii. Το άτομο με αναπηρία γίνεται οικονομικά ανεξάρτητο.
- viii. Αναπτύσσεται η κοινωνικότητα και ολοκληρώνεται η προσωπικότητά του, αφού αισθάνεται παραγωγικός (Eurostat, 1995).

Ωστόσο παρά τα προαναφερόμενα οφέλη, ο αποκλεισμός των ατόμων με αναπηρία από την αγορά εργασίας, ιδιαίτερα κατά τα τελευταία χρόνια, έχει προσλάβει εκρηκτικές διαστάσεις. Ενδεικτικά αναφέρονται τα εξής:

- Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, παρατηρείται ότι τα άτομα με αναπηρία είναι πιθανό να βρεθούν εκτός αγοράς εργασίας 6 φορές περισσότερο από ότι ο γενικός πληθυσμός.
- Τα άτομα με αναπηρία που κατέχουν πτυχίο ανωτέρας ή ανωτάτης εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν 4 φορές περισσότερο δυσκολίες στην εξεύ-

ρεση εργασίας από ότι τα άτομα χωρίς αναπηρία που έχουν την ίδια εκπαίδευση.²⁷

- Στην Ελλάδα, πριν την εκδήλωση της οικονομικής κρίσης, τα επίπεδα απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία ήταν ήδη πολύ χαμηλά.
- Συγκεκριμένα, πέντε στα έξι άτομα με αναπηρία (ποσοστό 84% σύμφωνα με έρευνα της εθνικής στατιστικής υπηρεσίας το 2003) δεν είχαν καμία πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Σήμερα, οι πιθανότητες των υποψηφίων για εργασιακή ένταξη τείνουν να μηδενιστούν, ιδίως λόγω της ανεπαρκούς εφαρμογής της σχετικής προστατευτικής νομοθεσίας.
- Οι καταγγελίες για καταπιεστικές στάσεις απέναντι στο ήδη μικρό ποσοστό εργαζόμενων ατόμων με αναπηρία αυξάνουν συνεχώς, καταδεικνύοντας τη ρατσιστική και αντι-δημοκρατική στάση της ελληνικής κοινωνίας, με όλες τις συνέπειες που μπορεί να έχει αυτό.²⁸
- Τα προγράμματα που έχουν χρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ελληνικό Δημόσιο για την επαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, δεν φαίνεται μέχρι σήμερα να έχουν συμβάλει στον αρχικό τους στόχο, που είναι η μείωση της ανεργίας.
- Όπως καταγγέλλει η ΕΣΑμεΑ, ενώ ο νόμος προβλέπει ρητά ανά έτος να γίνονται προκηρύξεις θέσεων για τα άτομα με αναπηρία στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα, παρατηρείται ότι χιλιάδες από αυτές της “δικαιωματικές” θέσεις δεν έχουν αξιοποιηθεί.
- Ενώ το υπουργείο εργασίας έχει δεσμευτεί εδώ και χρόνια να αναβαθμίσει το νόμο σχετικά με την απασχόληση των ατόμων με αναπηρία, μέχρι σήμερα κάτι τέτοιο δεν έχει πραγματοποιηθεί.
- Οι διάφορες δομές και υπηρεσίες επαγγελματικής κατάρτισης που λειτουργούν για τα άτομα με αναπηρία στην Ελλάδα, είτε έχουν ήδη κλείσει, είτε απειλούνται με διακοπή των λειτουργιών τους, καθώς αντιμετωπίζουν τεράστια οικονομικά προβλήματα.
- Ακόμη και στην επαρχία –όπου η κατάσταση για τα άτομα με αναπηρία, λόγω των συνθηκών αλληλεγγύης και αλληλοϋποστήριξης, ήταν κάπως καλύτερη- τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν τεράστια προβλήματα στο χώρο της εργασίας.
- Ο συνήγορος του πολίτη κατέγραψε το 2009, τις περισσότερες αριθμητικά καταγγελίες για ρατσιστικές συμπεριφορές εναντίον εργαζομένων

²⁷ <http://www.hermes-admin.net/wp2/wordpress/?p=62>

²⁸ http://www.akounadeis.com/2011/05/blog-post_24.html

με αναπηρία από οποιαδήποτε άλλη χρονιά, οι οποίες μάλιστα για πρώτη φορά είχαν συλλογική μορφή.²⁹

6.2 Εκπαιδευτικοί με αναπηρία στην Ελλάδα σήμερα: μερικά στοιχεία

Για τους εκπαιδευτικούς με αναπηρία στην Ελλάδα, ισχύει ότι και για τον υπόλοιπο (εν δυνάμει) εργασιακό πληθυσμό που φέρει κάποιου είδους αναπηρία: ενώ συνταγματικά και νομοθετικά έχει αναγνωριστεί το δικαίωμα για παροχή όλων των αναγκαίων τρόπων στήριξης, στην πράξη, καταγράφονται μια σειρά από ανακολουθίες και προβλήματα (Bolles & Brown, 2001), όπως:

- Συχνά οι εκπαιδευτικοί με αναπηρία τοποθετούνται σε περιοχές, από τις οποίες λείπουν οι βασικές υποδομές ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης. Συγκεκριμένα, ο σύλλογός τους, αναφέρει σε γραπτή του διαμαρτυρία το 2010, ότι «ενώ υπάρχουν 10, 20 και 30 κενές θέσεις σε μία περιοχή διορισμών, (το αποτέλεσμα είναι) να διορίζεται ένας μόνο ή και κανένας ανάπηρος εκπαιδευτικός και μάλιστα μακριά από τον τόπο βιολογικών του αναγκών και να μη του δίδεται η δυνατότητα μετάθεσης».³⁰
- Η επιπλέον μοριοδότηση που προβλέπεται για κάποιες συγκεκριμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών με αναπηρία είναι πολύ μικρή, με αποτέλεσμα αυτοί να βρίσκονται σε απ' ευθείας –και φυσικά άνισο– ανταγωνισμό με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Συνακόλουθα, εκπαιδευτικοί με αναπηρία που αντιμετωπίζουν έντονα προβλήματα αυτοεξυπηρέτησης δεν καταφέρνουν να αποσπαστούν.
- Το κράτος μεροληπτεί εις βάρος των παραπάνω εκπαιδευτικών, με εξαίρεση εκείνους που έχουν εκλεγεί σε τοπικά, δημοτικά και περιφερειακά συμβούλια και αποσπώνται όπως και οι υγιείς εκπαιδευτικοί στον τόπο των συμφερόντων τους.³¹
- Ένα άλλο μεγάλο πρόβλημα που αναδεικνύει ο Πανελλήνιος Σύλλογος Αδιόριστων Εκπαιδευτικών, είναι η καθυστέρηση των διαδικασιών που αφορούν στην μονιμοποίηση των αναπληρωτών – ημερομίσθιων εκπαιδευτικών με ποσοστό αναπηρίας 67% και άνω (Σύλλογος Αδιόριστων εκπαιδευτικών, 2011). Σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί συνεχί-

²⁹ http://www.truerespect.com.cy/index.php?option=com_content&view=article&id=125:2010-11-03-19-03-59&catid=36:2010-06-07-19-50-30&Itemid=61

³⁰ <http://www.alfavita.gr/artro.php?id=7519>

³¹ <http://neoikairoi.com/main>

ζουν να παρέχουν τις υπηρεσίες τους ως ωρομίσθιοι ή αναπληρωτές σε περισσότερα από ένα σχολεία, τα οποία πολλές φορές βρίσκονται μακριά από τον τόπο μόνιμης κατοικίας και τους θεράποντες γιατρούς τους. Ιδιαίτερως οι μετακινήσεις από το ένα σχολείο στο άλλο για τυφλούς και εκπαιδευτικούς με κινητικές αναπηρίες είναι πολύ δύσκολες και χρονοβόρες. Για το λόγο αυτό, όπως τονίζουν οι ίδιοι, ζητούν να εφαρμοστεί η κείμενη νομοθεσία αρ. & 4 Ν. 3794/2009 για τη διευκόλυνση της μετάβασης από την κατοικία τους στο σχολείο.³²

- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με το «Νέο Σχολείο», την οποία υλοποιεί το Υπουργείο Παιδείας δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, είναι διάρκειας 200 ωρών και απαιτεί από τους συμμετέχοντες 50 ώρες παρακολούθηση με φυσική παρουσία του εκπαιδευόμενου, καθώς και 150 εξ αποστάσεως συμμετοχή. Συνεπώς, το πρόγραμμα αυτό απευθύνεται μόνο στους “υγιείς εκπαιδευτικούς”, καθώς για τους εκπαιδευτικούς με αναπηρία δεν έχουν γίνει οι σχετικές διευκολύνσεις ώστε να είναι σε θέση να συμμετάσχουν αποτελεσματικά.³³
- Η Διοίκηση μέσω των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δεν εφαρμόζει το Σύνταγμα, τους σχετικούς νόμους, διατάξεις και συνθήκες, καθώς απαντά με απορριπτικές ατομικές διοικητικές πράξεις για μειωμένη κατά μια ώρα εργασία και 6 ημέρες επιπλέον άδειες, στα αιτήματα των εκπαιδευτικών με αναπηρία ή εκείνων που έχουν την επιμέλεια ατόμων με αναπηρία (παιδιών, συζύγων, γονέων, αδελφών). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι πρόκειται για ένα δικαίωμα το οποίο έχουν όλοι οι δημόσιοι υπάλληλοι με αναπηρία.³⁴

6.3 Προτάσεις για την απασχόληση των εκπαιδευτικών με αναπηρία στην Ελλάδα

Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις της σημερινής κοινωνίας είναι αναμφισβήτητα η παροχή ίσων ευκαιριών ζωής σε όλα τα μέλη της. Σε αυτό το πλαίσιο είναι σημαντικό όλα τα άτομα, με και δίχως αναπηρία, να εξασφαλίσουν την οικονομική τους ανεξαρτησία και επομένως, να έχουν αποκατασταθεί επαγγελματικά.

Απαιτείται μια νέα προσέγγιση αναφορικά με τον τρόπο που η κοινωνία εστιάζει στους εκπαιδευτικούς και τα άτομα γενικότερα με αναπηρία. Συγκεκριμένα,

³² <http://diorismos67.wordpress.com/category/uncategorized/page/7/>

³³ http://www.alfavita.gr/ank_b/ank28_3_10_951.php

³⁴ www.enet.gr

το κοινωνικό σύστημα οφείλει να αντιληφθεί ότι σε πολλές περιπτώσεις το ίδιο είναι η αιτία που προκαλούνται περιορισμοί και εμπόδια στους πολίτες με αναπηρία όσον αφορά στην πρόσβαση και τη συμμετοχή τους στον εργασιακό χώρο. Συνεπώς, οι κρατικές και κοινωνικές δομές πρέπει να οργανωθούν έτσι, ώστε να σταματήσουν να νομιμοποιούν την ύπαρξη της “αναπηρίας” αντιμετωπίζοντας τους πολίτες που τη φέρουν ως “μη ικανούς” σε σχέση με τους υπόλοιπους “ικανούς” συμπολίτες τους (Brando, 2005).

Επομένως, επιβάλλεται μια διαφορετική θεώρηση, σύμφωνα με την οποία η αναπηρία δεν αποτελεί ατομικό, αλλά κοινωνικό πρόβλημα, το οποίο καταστρατηγεί βασικά ανθρώπινα δικαιώματα, στερώντας από τους εκπαιδευτικούς και εν γένει τους πολίτες που τη φέρουν, τη δυνατότητα να καθορίσουν και να απολαύσουν τη ζωή τους (Forster, 2000). Για να επιτευχθεί αυτό, είναι ανάγκη να εφαρμοστούν μια σειρά μέτρων, προκειμένου να εξασφαλιστεί το δικαίωμα των εκπαιδευτικών με αναπηρία στην απασχόληση και στην προσφορά εργασίας. Το Εθνικό Αναπηρικό Κίνημα λοιπόν προτείνει μεταξύ άλλων τα εξής:³⁵

- Να διορίζονται οι εκπαιδευτικοί με αναπηρία σε ποσοστό 50% και άνω ανεξαρτήτως της αιτίας αναπηρίας τους και οι εκπαιδευτικοί που είναι γονείς παιδιών με αναπηρία σε ποσοστό 67% και άνω, ανεξάρτητα από τη συμμετοχή τους στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ όπως ισχύει για τους πολύτεκνους βάσει της παρ.3 αριθ.5 του Ν.3255/22-7-00.
- Να μονιμοποιηθούν οι αναπληρωτές καθηγητές με αναπηρία με ποσοστό 50% και άνω ανεξάρτητα της αιτίας αναπηρίας τους και του χρόνου υπηρεσίας, όπως και οι γονείς παιδιών με αναπηρία σε ποσοστό 67% και άνω.
- Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι άτομα με αναπηρία ή έχουν παιδιά με βαριές αναπηρίες να έχουν το δικαίωμα να εργάζονται σε σχολεία που βρίσκονται πιο κοντά στον τόπο μόνιμης κατοικίας τους ή κοντά στα νοσοκομεία όπου παρακολουθούνται οι ίδιοι ή τα παιδιά τους.
- Καθοριστικό όμως είναι να εφαρμοστούν στους εκπαιδευτικούς με αναπηρία ή στους εκπαιδευτικούς που έχουν την επιμέλεια ατόμων με αναπηρία οι ρυθμίσεις για μειωμένο ωράριο και κανονική άδεια πέραν της καθορισμένης αφού πρέπει να εξυπηρετούνται οι ανάγκες της υγείας τους ως πρώτο βασικό αγαθό.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με αναπηρία μπορεί να έχουν μια ιδιαίτερα θετική συνεισφορά σε ολόκληρη τη λειτουργία του σχολείου, σε πολλαπλά επίπεδα με τρόπους όπως:

³⁵ <http://news.disabled.gr/?cat=38&paged=7>

- Βοηθώντας του μαθητές με αναπηρία να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους και να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους, αποτελώντας γι αυτούς ζωντανό παράδειγμα.
- Αναπτύσσοντας σχέσεις συνεργασίας με τους συναδέλφους τους, μέσα από τις οποίες οι δεύτεροι θα έχουν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με την έννοια της αναπηρίας, διδάσκοντας αποτελεσματικότερα τους μαθητές τους.
- Καλλιεργώντας σε ολόκληρο το σχολείο την κουλτούρα της ισότιμης συνεκπαίδευσης και συνύπαρξης όλων των ατόμων, με και δίχως αναπηρία με απόλυτο σεβασμό στη διαφορετικότητα του καθενός.³⁶

6.4 Ένα παράδειγμα από τη διεθνή πρακτική

Σύμφωνα με μία συγκεκριμένη προσθήκη της νομοθεσίας Disability Discrimination Act 1995, το What the Disability Discrimination Act 1995 means for schools and LEAs)³⁷, προτείνονται κάποιες εύκολα υλοποιήσιμες προτάσεις προκειμένου να διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικοί με αναπηρία στην εργασία τους. Συγκεκριμένα προτείνονται:³⁸

- Τροποποιήσεις στους λειτουργικούς χώρους των κτηρίων, π.χ. διάνοιξη πόρτας, προσθήκη ράμπας, αντι-ολισθηρά πατώματα, παραχώρηση ειδικών θέσεων παρκαρίσματος κ.ά.
- Απαλλαγή του εκπαιδευτικού με αναπηρία από κάποια καθήκοντα, π.χ. ανάθεση σε κάποιον άλλο εκπαιδευτικό τη μεταφορά μηχανημάτων όπως ο slide projector, προσαρμογή εκτέλεσης καθηκόντων, π.χ. ο εκπαιδευτικός με αναπηρία εκτελεί χρέη εφημερίας σε μικρούς χώρους ή σε ρόλο «βοηθού» κάποιου άλλου εκπαιδευτικού.
- Μέριμνα για τη μεταφορά του εκπαιδευτικού σε κάποια άλλη θέση (τάξη, σχολείο ή περιφέρεια) περισσότερο προσιτή στις ανάγκες του.
- Δυνατότητα ευελιξίας στον καθορισμό του ωραρίου εργασίας (μείωση / τροποποιήσεις ωραρίου).
- Τροποποιήσεις μέσα στο εργασιακό χώρο του εκπαιδευτικού, π.χ. στέγαση της τάξης στο ισόγειο του σχολείου, ώστε ο εκπαιδευτικός με κινητικές αναπηρίες να αποφεύγει τις σκάλες.

³⁶ <http://www.teachers.org.uk/node/1347>

³⁷ www.dfes.gov.uk

³⁸ <http://www.teachers.org.uk/files/active/0/toolbag.pdf>

- Δυνατότητα απουσίας κατά τη διάρκεια της εργασίας για την κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών του εκπαιδευτικού, π.χ. ξεκούραση, φυσιοθεραπεία κ.ά.
- Παροχή ειδικής εκπαίδευσης στον εκπαιδευτικό ως προς τις δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου να μπορεί να διδάσκει αποτελεσματικά, δίχως να αντιμετωπίζει εμπόδια λόγω της αναπηρίας του
- Ειδικές τροποποιήσεις στο χώρο, π.χ. τοποθέτηση φωτεινών σηματοδότην, παροχή ειδικών τηλεφωνικών συσκευών κ.ά.

Οι παραπάνω προτάσεις αποτελούν ένα μέρος του σχεδίου δράσης που πρέπει να αναπτυχθεί προκειμένου οι εκπαιδευτικοί, αλλά και όλα τα άτομα με αναπηρία να εξασφαλίσουν το δικαίωμά τους για πρόσβαση στην εργασία (Douglas & Hale, 2003). Το δικαίωμα αυτό είναι άμεσα συνδεδεμένο με την κατοχύρωση δύο άλλων σημαντικών δικαιωμάτων τα οποία πρέπει να απολαμβάνουν όλοι ανεξαιρέτως οι πολίτες. Πρόκειται για το δικαίωμα για αυτο-υπεράσπιση, καθώς και το δικαίωμα για αυτο-προσδιορισμό. Η αυτο-υπεράσπιση έρχεται να αντικαταστήσει την επικρατούσα μέχρι σήμερα τακτική, να ενεργούν για λογαριασμό των πολιτών αυτών, άλλα άτομα. Μέσα από την καθιέρωση της αυτο-υπεράσπισης δίνεται η δυνατότητα στους πολίτες με αναπηρία, να εξασκήσουν τα πολιτικά τους δικαιώματα, να εκφράσουν προσωπικά τους προβληματισμούς και τις ανάγκες τους και να επιλέξουν τρόπους για την αντιμετώπιση των αναγκών αυτών (Goodley, 2000). Το δικαίωμα για αυτο-προσδιορισμό αναφέρεται στη δυνατότητα να ελέγχουν οι πολίτες αυτοί τη ζωή τους και συνδέεται με την ικανοποίηση βασικών ανθρώπινων αναγκών, όπως το να σέβονται οι άλλοι τα συναισθήματά σου, να αποδέχονται τις επιλογές σου, να αναγνωρίζουν τον τρόπο ζωής σου. Πρόκειται για ανάγκες που έχουν όλοι οι άνθρωποι και που προσδιορίζουν την ποιότητα της ζωής τους.

Βιβλιογραφία

- Beegle, K. & Stock, W. (2003). "The Labor Market Effects of Disability Discrimination Laws," *Journal of Human Resources*, 38(4):806–859.
- Bolles, R. N. & Brown, D.S. (2001). Job-Hunting for the So-Called Handicapped or People Who Have Disabilities. Berkeley, CA: Ten Speed Press
- Brando, T. (2005). Empowerment, policy levels and service forums. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(4) 321-331
- Eurostat, (1995). Digests of Statistics on Social Protection in Europe, Unemployment, Luxemburg
- Douglas, K. & Hale, T. (2003). "Disability and Employment: Symposium Introduction," *Industrial Relations*, 42, 1–10.
- Forster, W. (2000). Six Steps to Employment for People with Disabilities. South Charleston
- Goodley, D. (2000). Self-advocacy in the lives of people with learning difficulties: the politics of resilience. Open University Press, Buckingham.
- Hendricks, D.J., Batiste, L. & Hirsh, A. (2005). *Cost and effectiveness of accommodations in the workplace. Preliminary results of a national study*. Morgantown, W.V. Jop Accommodation Network, Office of Disability Employment Policy. U.S. Department of Labor.
- Twamley, E. W., Jeste, D. V., & Lehman, A. F. (2003). Vocational rehabilitation in schizophrenia and other psychotic disorders: a literature review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 191, 515-523.

Ιστότοποι

- <http://www.ilo.org/public/english/employment/skills/disability/index.htm>
- www.ilo.org/abilityasia
- http://www.earnworks.com/Private_Employers/priv_businesscase.htm
- www.employersforum.co.uk/www/index.htm
- <http://www.ccc.edu/student/StudentswithDisabilities.asp>
- www.disabilitynow.org.uk
- www.disabilitytoolkits.ac.uk
- <http://www.employ-ability.org.uk/students/services>

- <http://www.ecu.ac.uk/guidance/disability>
- www.fourall.org
- www.nas.org.uk/prospects
- www.deafclicks.com
- www.groups.yahoo.com/group/deaf-uk-jobs
- www.deafworks.co.uk
- www.rnid.org.uk/information_resources/employment
- <http://www.actionforblindpeople.org.uk>
- www.bbact.org.uk
- www.blindinbusiness.co.uk
- www.rnib.org.uk/employment
- www.jan.wvu.edu
- www.eeoc.gov
- <http://www.hermes-admin.net/wp2/wordpress/?p=62>
- http://www.akounadeis.com/2011/05/blog-post_24.html
- http://www.truerespect.com.cy/index.php?option=com_content&view=article&id=125:2010-11-03-19-03-59&catid=36:2010-06-07-19-50-30&Itemid=61
- <http://www.alfavita.gr/artro.php?id=7519>
- <http://neoikairoi.com/main>
- <http://diorismos67.wordpress.com/category/uncategorized/page/7/>
- http://www.alfavita.gr/ank_b/ank28_3_10_951.php
- www.enet.gr
- <http://news.disabled.gr/?cat=38&paged=7>
- http://www.liferight.gr/articles/lusi_ekpaideutikwn_meanapiria.pdf
- <http://www.teachers.org.uk/node/1347>
- www.dfes.gov.uk
- <http://www.teachers.org.uk/files/active/0/toolbag.pdf>

7. Διεθνής εμπειρία, καλές και κακές πρακτικές

7.1 Διεθνή δεδομένα

Σε παγκόσμιο επίπεδο οι αγώνες για τα δικαιώματα του ανθρώπου και πιο συγκεκριμένα των ατόμων με αναπηρία οδήγησαν στην υιοθέτηση της «Σύμβασης για τα Δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία» από την Γενική Συνέλευση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών στις 13 Δεκεμβρίου το 2006, η οποία τέθηκε σε ισχύ στις 4 Μαΐου το 2008.³⁹ Στο πλαίσιο της παραπάνω σύμβασης πολλές δράσεις έχουν πραγματοποιηθεί ανά τον κόσμο, κάποιες από τις οποίες θα παρουσιαστούν τη συνέχεια.

7.2 Ευρωπαϊκή Ένωση

Η Ευρωπαϊκή ένωση ανταποκρινόμενη στις νέες προκλήσεις υιοθέτησε ευρωπαϊκές στρατηγικές οι οποίες σε συνδυασμό με εθνικές ενέργειες στοχεύουν στη βελτίωση της κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης των ατόμων με αναπηρία. Πρόσφατα υιοθετήθηκε η Ευρωπαϊκή στρατηγική για την αναπηρία 2010- 2020: Ανανέωση της δέσμευσης για μια Ευρώπη χωρίς εμπόδια.⁴⁰ Το νέο αυτό στρατηγικό σχέδιο δράσης ήρθε να αντικαταστήσει την «Στρατηγική της Λισσαβόνας», η οποία στόχευε στην ενίσχυση της απασχόλησης, υιοθετώντας οικονομικές μεταρρυθμίσεις, καθώς και την κοινωνική συνοχή υπό το πρίσμα της πολυμορφίας και παγκοσμιοποίησης που χαρακτηρίζει την κατάσταση στην Ευρώπη. Η νέα στρατηγική βασίζεται σε τρεις πυλώνες έναν οικονομικό, έναν κοινωνικό και έναν περιβαλλοντικό και στοχεύει μέσα από οικονομικές μεταρρυθμίσεις στην δημιουργία πολιτικών που θα συνάδουν με την κοινωνία της γνώσης, της πληροφορίας, της έρευνας και της ανάπτυξης, ενισχύοντας την ανταγωνιστικότητα και τις καινοτόμες δράσεις. Στην κοινωνική βάση των μεταρρυθμίσεων, ο στόχος είναι η καταπολέμηση της κοινωνικής περιθωριοποίησης επενδύοντας στο ανθρώπινο δυναμικό μέσα από μακροοικονομικές πολιτικές.⁴¹

³⁹ Ηνωμένα Έθνη, «Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία», (UN Convention on the rights of persons with disabilities, order 12.05.'08) (<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>)

⁴⁰ Ευρωπαϊκή Επιτροπή, «Ευρωπαϊκή στρατηγική για την αναπηρία 2010-2020: Ανανέωση της δέσμευσης για μια Ευρώπη χωρίς εμπόδια» COM(2010) 636/15-11-2010

⁴¹ Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, «Στρατηγική της Λισσαβόνας» 24-04-2000 (http://translate.googleusercontent.com/translate_c?hl=el&langpair=en|el&rurl=translate.google.gr&u=http://www.consilium.euro

7.3 Εκπαίδευση και κατάρτιση στο πλαίσιο στρατηγικής της Λισσαβόνας

7.3.1 Erasmus Mundus

Το Erasmus Mundus είναι ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα το οποίο πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Η πρώτη ξεκίνησε το 2004 και ολοκληρώθηκε το 2008. Η δεύτερη ως συνέχεια της πρώτης φάσης, ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2009 και θα ολοκληρωθεί το 2013. Το πρόγραμμα στοχεύει στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, μέσω της συνεργασίας μεταξύ των χωρών της Ευρώπης και άλλων χωρών, καθώς και την ανταλλαγή πληθυσμών μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όλων των βαθμίδων.

Ένας από τους πρωταρχικούς στόχους του προγράμματος αποτελεί η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με απώτερο σκοπό την βελτίωση της ποιότητας της συνολικής εκπαίδευσης εντός και εκτός Ευρώπης.

Επιπλέον, το πρόγραμμα αποσκοπεί να καταστήσει την Ευρωπαϊκή Ένωση ως ένα παγκόσμιο κέντρο μάθησης, προωθώντας την διαπολιτισμική ανοχή και κατανόηση, αναπτύσσοντας ικανότητες και δεξιότητες χρήσιμες για τους πολίτες και την εξέλιξη της κοινωνική τους ζωής και τέλος δίνοντας τη δυνατότητα σε υπηκόους άλλων χωρών να αποκτήσουν πρόσβαση στην ευρωπαϊκή τριτοβάθμια εκπαίδευση.⁴²

Η εκτέλεση των δράσεων του προγράμματος όσον αφορά τα άτομα με αναπηρία, βρίσκεται σε πλήρη ευθυγράμμιση με τις αρχές της στρατηγικής της Λισσαβόνας. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα επιδιώκει μέσα από τις πρακτικές του την προώθηση της διαφορετικότητας και την ουσιαστική καταπολέμηση όλων των διακρίσεων. Παράλληλα, αποσκοπεί στην ισότιμη πρόσβαση όλων των εκπαιδευόμενων με και χωρίς αναπηρίες στη μάθηση και τη γνώση, αξιοποιώντας ιδιαίτερα τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας.⁴³

pa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm&usg=ALkJrhgJVBaK3xOdAidgxNhsMi_tixEWww)

⁴² http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/programme/about_erasmus_mundus_en.php

⁴³ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0009_en.htm

7.3.2 The e-Learning program

Η επιτακτική ανάγκη για τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος οδήγησε στην δημιουργία του προγράμματος e-learning, υλοποίηση του οποίου αποτελεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσα από την χρήση ψηφιακών και διαδικτυακών τεχνολογιών. Η αναγνώριση της αναγκαιότητας για εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση συνάδει με την αναγνώριση των πλεονεκτημάτων που προκύπτουν από τη χρήση τους, ιδιαίτερα για τα άτομα με αναπηρία Συγκεκριμένα, μέσα από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιτυγχάνεται αυτονομία στον ρυθμό μάθησης χρησιμοποιώντας ένα διαδραστικό περιβάλλον, χαμηλότερο κόστος και ευκολότερη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Έχοντας λοιπόν ως γνώμονα την βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το πρόγραμμα e-Learning αποσκοπεί στην προώθηση της Δια Βίου Μάθησης υπό την διάσταση της ισότιμης συμμετοχής όλων των πολιτών σε αυτή.⁴⁴

Μία από τις πρωταρχικές δράσεις του προγράμματος αποτελεί η προώθηση της ψηφιακής μόρφωσης. Μάλιστα, για να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση ατόμων που βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές, ατόμων με αναπηρίες και γενικότερα ατόμων που ανήκουν σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, διεξήχθησαν έρευνες, προκειμένου να εντοπιστούν οι καλύτερες δυνατές πρακτικές για την πρόσβαση των συγκεκριμένων ατόμων στο πρόγραμμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.. Στη συνέχεια, υλοποιήθηκε η δημιουργία ευρωπαϊκών εικονικών εκπαιδευτικών χώρων, μέσα στους οποίους ο εκπαιδευόμενος -σε συνθήκες προσομοίωσης πραγματικών καταστάσεων- έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει αντίστοιχες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες. Επιπλέον, δράσεις όπως η ανάπτυξη της ηλεκτρονικής αδελφοποίησης σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, πραγματοποιούνται με στόχο την προαγωγή του διαπολιτισμικού διαλόγου και την ανταλλαγή απόψεων, καθώς και την εκμάθηση γλωσσών στο πλαίσιο του πολυπολιτισμικού μοντέλου της ευρωπαϊκής κοινωνίας.⁴⁵

Σύμφωνα με εκθέσεις που συντάχθηκαν από διάφορες Ευρωπαϊκές χώρες, η αξιολόγηση του προγράμματος έδειξε να υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα στην εφαρμογή του, όπως άνοδος του επιπέδου του ψηφιακού εγγραμματισμού, ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των κρατών και των αντίστοιχων ιδρυμάτων εκπαίδευσης, βραχυπρόθεσμη ποιοτική μεταβολή στα προγράμματα σπουδών στην διδασκαλία και την μάθηση γενικότερα. Επίσης, υπήρξε ένας σημα-

44

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11073_en.htm

⁴⁵ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11073_en.htm

ντικός αντίκτυπος στην καταπολέμηση και αντιμετώπιση των κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων μέσα στην κοινωνία.⁴⁶

7.3.3 Netd@ys Europe

Παρεμφερές ως προ το σχεδιασμό και τη στοχοθεσία του προγράμματος e-Learning μπορεί να θεωρηθεί και το πρόγραμμα Netd@ys Europe, το οποίο σχεδιάστηκε με στόχο την παροχή των απαιτούμενων δεξιοτήτων για την προώθηση της χρήσης των νέων τεχνολογιών στους τομείς της εκπαίδευσης και του πολιτισμού. Οι δράσεις του Netd@ys Europe τοποθετούνται χρονικά από το 1997 έως το 2005 και πραγματοποιήθηκαν σε ολόκληρη την Ευρώπη. Στο πλαίσιο τους υλοποιήθηκαν projects μαθητών με κύριο χαρακτηριστικό την χρήση της τεχνολογίας, ώστε να καταστεί η εκπαιδευτική διαδικασία περισσότερο ελκυστική και αποτελεσματική. Άλλωστε, «... μια από τις θεμελιώδης αρχές που διέπει το πρόγραμμα είναι ότι προτεραιότητα δίνεται πάντα στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο των δράσεων, παρά στην τεχνολογία, καθώς και στη δημοσιοποίηση των δυνατοτήτων και στην αξία των νέων μέσων στον τομέα αυτό».⁴⁷

Τα θέματα των σχεδίων εργασίας που κλήθηκαν να υλοποιήσουν οι μαθητές, σχεδιάστηκαν με τρόπο ώστε να αποτελέσουν εφελκυστικά προβληματισμού σε σχέση με θέματα όπως:

- Οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού, τα δικαιώματα και οι δυνατότητες ισότιμης συμμετοχής τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι.
- Οι τρόποι και οι δράσεις που απαιτούνται ώστε να δημιουργηθεί μια κοινωνία ανοικτή για όλα τα μέλη της.
- Η καλλιέργεια και ο σεβασμός απέναντι στη διαφορετικότητα.
- Η κατανόηση της ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς με τη χρήση των ΤΠΕ.
- Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία, οι ηλικιωμένοι και άλλες ευπαθείς ομάδες κατά την πρόσβασή τους σε πολιτιστικές και εκπαιδευτικές πληροφορίες, με αποτέλεσμα να μειώνεται η ποιότητα της ζωής τους.
- Το επίπεδο της δυνατότητας που παρέχεται στον πολίτη με αναπηρία να ελέγχει τη ζωή του και να καλύπτει την ικανοποίηση βασικών και πρω-

⁴⁶ http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/training/2007/joint/elearning_en.pdf

⁴⁷ http://ec.europa.eu/education/programmes/netdays/participate_en.html

ταρχικών ανθρώπινων αναγκών, όπως το να σέβονται οι άλλοι τα συναισθήματά του, να αποδέχονται τις επιλογές του, να αναγνωρίζουν τις προτιμήσεις και τον τρόπο ζωής του.

- Τα κίνητρα που προαπαιτούνται για τη βελτίωση του ψηφιακού αλφαριθμητισμού, ώστε να επιτραπεί σε περισσότερους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τα νέα μέσα ως εργαλεία για τη βελτίωση της διδασκαλίας, της μάθησης και της ανακάλυψης.⁴⁸

7.3.4 Πρόγραμμα για τη Δια Βίου Μάθηση (Lifelong Learning Programme)

Το πρόγραμμα της Δια Βίου Μάθησης σχεδιάστηκε με σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και την εξάλειψη των ανισοτήτων πρόσβασης σε αυτή, εις βάρος των πολιτών που ανήκουν σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, μεταξύ των οποίων και τα άτομα με αναπηρία. Παράλληλα, στόχος του προγράμματος ήταν να καταστεί η ευρωπαϊκή εκπαίδευση παγκόσμιο σημείο ποιοτικής αναφοράς, οδηγώντας στη δημιουργία περισσότερων θέσεων εργασίας, στην οικονομική ανάπτυξη και τη δημιουργία συνθηκών ισχυρότερης κοινωνικής συνοχής.⁴⁹ Ως αρωγός της συνολικής προσπάθειας εμφανίζονται οι νέες τεχνολογίες, καθώς πιστεύεται ότι η χρήση τους οδηγεί σε αποτελέσματα υψηλής απόδοσης, δημιουργώντας καλές πρακτικές σε επίπεδο ελκυστικότητας και προσβασιμότητας της γνώσης.

Το πρόγραμμα υποστηρίζει ποικίλες δράσεις που σκοπεύουν μεταξύ άλλων στην προώθηση της δημιουργικότητας, της ανταγωνιστικότητας και της ανάπτυξης του επιχειρηματικού πνεύματος, στην προώθηση της γλωσσικής πολυμορφίας και της εκμάθησης γλωσσών, στη βελτίωση της ποιότητας και της δυνατότητας πρόσβασης στις εκάστοτε ευκαιρίες δια βίου μάθησης κ.ά..⁵⁰

7.3.5 Αποτυχία της Λισαβόνας

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας αναφορικά με τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής έθεσε το 2003 «πέντε κριτήρια αναφοράς», προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα των στόχων της. Αυτοί οι στόχοι κατανέμονται σε έξι τομείς: επενδύσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, πρώω-

⁴⁸ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11045_en.htm

⁴⁹ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm

⁵⁰ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm

ρη εγκατάλειψη του σχολείου, απόφοιτοι θετικών επιστημών και τεχνολογικών σπουδών, αποφοίτηση από την ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βασικά εφόδια και συμμετοχή στη διά βίου μάθηση.⁵¹ Τα πέντε κριτήρια αναφοράς είναι τα εξής:

1. Η πρόωρη εγκατάλειψη και η απομάκρυνση από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες να μην υπερβαίνει σε αριθμούς το μέσο όρο του 10 % των ευρωπαίων πολιτών.
2. Η αύξηση του ποσοστού των αποφοίτων μαθηματικών, θετικών επιστημών και τεχνολογικών σπουδών στην Ευρωπαϊκή Ένωση, να είναι της τάξεως τουλάχιστον του 15% και παράλληλα να μειωθεί η διαφορά εκπροσώπησης των δύο φύλων.
3. Τουλάχιστον το 85 % των ατόμων έως 22 ετών να έχουν ολοκληρώσει την ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
4. Ως το 2010, το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση και γραφή να έχει μειωθεί τουλάχιστον κατά 20% σε σχέση με το έτος 2000.
5. Η συμμετοχή του ενήλικου πληθυσμού από 25-64 ετών στην δια βίου μάθηση να φτάνει τουλάχιστον το 12,5%.

Δυστυχώς, τα πέντε αυτά κριτήρια δεν κατάφεραν να επιτευχθούν μέχρι το 2010. Συγκεκριμένα, το επίπεδο της εκπαίδευσης στην Ευρώπη εξακολουθεί να είναι χαμηλό, καθώς μόνο το 75% των νέων ηλικίας 22 ετών έχουν ολοκληρώσει κάποια μορφή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (έναντι του 85% που ήταν ο αρχικός στόχος έως το 2010), το επίπεδο της συμμετοχής στη διά βίου μάθηση συνεχίζει να είναι σε χαμηλά επίπεδα (λιγότερο από το 10% των ενηλίκων συμμετέχουν σε περαιτέρω κατάρτιση, ενώ ο στόχος ήταν να φθάσει το 12,5% μέχρι το 2010), η σχολική αποτυχία εξακολουθεί να είναι ένα φαινόμενο με ανησυχητικές διαστάσεις (ένας στους πέντε μαθητές σταματούν το σχολείο, ενώ στόχος ήταν η μείωση του ποσοστού αυτού κατά το ήμισυ), ο κοινωνικός αποκλεισμός των ατόμων που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες παραμένει σε πολύ υψηλά επίπεδα και τέλος, δεν υπάρχουν ενδείξεις για οποιαδήποτε ουσιαστική αύξηση των συνολικών επενδύσεων (στο δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα) σε ανθρώπινο δυναμικό.⁵²

⁵¹ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11064_el.htm

⁵² http://www.facs.gov.au/sa/disability/progserv/govtint/nds_2010_2020/Pages/default.aspx

7.4 Αυστραλία

Για πρώτη φορά στην Αυστραλία όλες οι κυβερνήσεις δεσμεύτηκαν σε μία ενιαία εθνική προσέγγιση με στόχο την βελτίωση του τρόπου διαβίωσης των ατόμων με αναπηρία και των οικογενειών τους. Αποτέλεσμα αυτής της κίνησης αποτελεί η “Εθνική Συμφωνία για την Αναπηρία 2010 – 2020” (National Disability Agreement, 2008). Ο σχεδιασμός της συμφωνίας αυτής, στηρίχθηκε στα αποτελέσματα της έρευνας Shut Out: The Experience of People with Disabilities and their Families in Australia (2009), που διεξήχθη από το « Εθνικό Συμβούλιο Ατόμων με Αναπηρία και των Φροντιστών τους» (National people with Disabilities and Carer Council). Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων προέκυψε η αναγκαιότητα να σχεδιαστούν πολιτικές και μέτρα που θα καλύπτουν τους εξής τομείς:⁵³

- Αυτόνομη Διακίνηση και Διαβίωση

Αναφέρεται στο δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία να ζουν σε προσβάσιμες και καλά οργανωμένες κοινότητες, στο πλαίσιο των οποίων θα συμμετέχουν ενεργά σε κάθε διάσταση της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής ζωής. Συγκεκριμένα, μεταξύ άλλων αναπτύχθηκαν μέτρα για:

- την δυνατότητα της πρόσβασης στα κτίρια, μέσα από δράσεις που αφορούν την ανέγερση νέων κτηρίων ή τη διαμόρφωση των ήδη υπαρχόντων σύμφωνα με τις προδιαγραφές της προσβασιμότητάς τους από τα άτομα με αναπηρία.
- τη δημιουργία ενός δημόσιου συστήματος μεταφορών προσβάσιμου σε όλους τους πολίτες, π.χ. χώροι στάθμευσης αναπήρων, έκδοση ειδικής άδειας στάθμευσης μέσα από το Σχέδιο Στάθμευσης Αναπήρων (Australian Disability Parking Scheme) κ.ά.⁵⁴
- την ανάπτυξη συστημάτων επικοινωνίας για καλύτερη και ευκολότερη εξυπηρέτηση των ατόμων με αναπηρία, όπως για παράδειγμα στον τομέα της παροχή υπηρεσιών υγείας και εργασίας μέσα από ένα εθνικό ευρυζωνικό δίκτυο (National Broadband Network).
- την υποστήριξη αθλητών με αναπηρίες μέσω του προγράμματος Australian Sport – the Pathway to Success.
- τη διευκόλυνση της πρόσβασης ατόμων με αναπηρία στον τομέα ψυχαγωγίας μέσα από προγράμματα όπως το The Cinema Access Implementation Plan, το οποίο δίνει τη δυνατότητα σε κάποιους κινηματογράφους

⁵³ http://www.facs.gov.au/sa/disability/progserv/people/disability_parking_scheme/Pages/default.aspx

⁵⁴ <http://www.facs.gov.au/sa/disability/progserv/people/companioncard/Pages/default.aspx>

της Αυστραλίας να χρησιμοποιούν ψηφιακές τεχνολογίες για την διευκόλυνση των ατόμων αυτών.⁵⁵

- Σεβασμός και προστασία των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία
 - Κατάργηση των φραγμών που εμποδίζουν τα άτομα με αναπηρία να συμμετέχουν ως ισότιμοι πολίτες τις διάφορες διαστάσεις της κοινωνικής ζωής.
 - Νομοθέτηση διοικητικών, κοινωνικών εκπαιδευτικών και άλλων μέτρων για την μεγιστοποίηση της ασφάλειας των ατόμων με αναπηρία μέσα και έξω από το σπίτι, καθώς υπάρχουν διεθνή στοιχεία που καταδεικνύουν ότι τα άτομα αυτά είναι ιδιαίτερα ευάλωτα στη βία και την εκμετάλλευση. Μία από τις σχετικές με τα παραπάνω δράσεις είναι το National Disability Advocacy Program (NDAP).⁵⁶
 - Θεσμοθέτηση μιας σειράς μέτρων που θα εξασφαλίζουν τα βασικά δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία όπως ίδρυση υπηρεσιών για καταγγελίες, υπεράσπιση εκλογικών δικαιωμάτων, αύξηση αποδοχών, εφαρμογή αντιρατσιστικών μέτρων κ.ά.
- Οικονομική Ασφάλεια

Τα άτομα με αναπηρία και οι οικογένειές τους πρέπει να βιώνουν το αίσθημα της οικονομικής ασφάλειας για να μπορέσουν να προγραμματίσουν το μέλλον τους και να έχουν τον έλεγχο της ζωής τους. Για το λόγο αυτό, υπάρχει μέριμνα για το σχεδιασμό δράσεων που στοχεύουν στα εξής:

- Εξασφάλιση εργασίας, καθώς η οικονομική κάλυψη, η οποία θα προσφέρει στο άτομο με αναπηρία τη δυνατότητα για σωματική και ψυχική υγεία, απόκτηση ταυτότητας, αύξηση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής του.
- Εξασφάλιση των βασικών αναγκών όπως στέγαση και τροφή.
- Εξασφάλιση επιχειρηματικών κίνητρων, μέσω της πρόσληψης ατόμων με αναπηρία στο γενικό εργασιακό περιβάλλον, καθώς και της δημιουργίας Υπηρεσιών Απασχόλησης Αναπήρων (Disability Employment Services).

⁵⁵

<http://www.facs.gov.au/sa/disability/progserv/providers/NationalDisabilityAdvocacyProgram/Pages/NationalDisabilityAdvocacyProgram.aspx>

⁵⁶

<http://www.facs.gov.au/sa/disability/progserv/providers/AustralianDisabilityEnterprises/Pages/AustralianDisabilityEnterprises.aspx>

- Ενίσχυση και στήριξη του εισοδήματος, π.χ. αύξηση της σύνταξης, ειδική φορολογία κ.ά.
 - Υποστήριξη σε επίπεδο προσωπικό και σε επίπεδο κοινότητα
- Η βοήθεια αυτή παρέχεται τόσο από υπηρεσίες υποστήριξης που λειτουργούν για το σύνολο του πληθυσμού όσο και από υπηρεσίες ειδικά σχεδιασμένες για το συγκεκριμένο πληθυσμό, σύμφωνα με τις αρχές της Εθνικής Συμφωνίας για την Αναπηρία (National Disability Agreement) (NDA).
- Δικαίωμα στην μάθηση και την απόκτηση ικανοτήτων
- Στο συγκεκριμένο τομέα, έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση από το Αυστραλιανό κράτος, καθώς οι δράσεις που αναπτύσσει στηρίζονται στο αξίωμα ότι μέσα από ένα εκπαιδευτικό σύστημα που είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες του μαθητή, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά με αναπηρία να αξιοποιήσουν πλήρως το δυναμικό τους. Βέβαια, απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη ενός τέτοιου συστήματος αποτελούν μεταξύ άλλων και τα εξής:
- Ανάπτυξη και διεύρυνση της πρώιμης εκπαιδευτικής υποστήριξης.
 - Κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών.
 - Έμφαση στην ελάττωση των ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών.
 - Διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων σύμφωνα με τις πραγματικές ικανότητες και ανάγκες των μαθητών με αναπηρία.
 - Ευκαιρίες για δια βίου μάθηση.
 - Ομαλή μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας.
 - Υλοποίηση προγραμμάτων που να απευθύνονται σε συγκεκριμένες κατηγορίες ατόμων με αναπηρία. Για παράδειγμα μέσα από την πρωτοβουλία Helping Children with Autism προσφέρεται στα παιδιά με αυτισμό ειδική φροντίδα από εξειδικευμένους επαγγελματίες.
 - Δημιουργία ειδικής ιστοσελίδας, η οποία αποτελεί σημαντικό βοήθημα στην αντιμετώπιση της αναπηρίας και απευθύνεται όχι μόνο στα άτομα που τη φέρουν, αλλά και στο σύνολο της κοινωνίας.⁵⁷
 - Ανάπτυξη προγραμμάτων όπως το Leaders for Tomorrow, ώστε τα άτομα με αναπηρία να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια και ικανότητες

⁵⁷ http://www.facs.gov.au/sa/disability/progserv/people/Pages/leaders_4_tomorrow.aspx

για να μπορούν να συμμετέχουν σε όλες τις διαστάσεις της κοινωνικής ζωής, ακόμη και στην πολιτική της χώρας.⁵⁸

- Ανάπτυξη δράσεων όπως το Outside School Hours Care for Teenagers with Disability, μέσω των οποίων παρέχεται επιπλέον βοήθεια στα παιδιά και εφήβους με αναπηρία μετά το σχολείο.⁵⁹

- Υγεία και ευεξία

Το σύστημα υγείας, λοιπόν της Αυστραλίας, προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες τους, αναλαμβάνει μια σειρά δράσεων όπως: έγκαιρη διάγνωση, πρόληψη και αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία, ώστε να καλυφθούν αποτελεσματικά οι ανάγκες τους και παράλληλα να μειωθεί το μελλοντικό κόστος φροντίδας και υποστήριξής τους, βελτίωση του υγειονομικού συστήματος, μέσα από σχέδια δράσης όπως το The fourth National mental health plan (2009-2014), το Comprehensive health Assessment program (ChAp), και το Australian Better health Initiative (ABhI) και το Better Start for Children with Disability. Το τελευταίο αυτό πρόγραμμα δραστηριοποιείται σε θέματα πρώιμης παρέμβασης για παιδιά που έχουν διαγνωστεί με Σύνδρομο Down, εγκεφαλική παράλυση, σύνδρομο εύθραυστου Χ, προβλήματα ακοής, όρασης και τυφλοκώφωσης. Εκτός από τη διάγνωση προσφέρει και υπηρεσίες παρέμβασης, θεραπείας και εκπαιδευτικής υποστήριξης, χρηματοδοτώντας τις υπηρεσίες αυτές και προσφέροντάς τις ακόμη και σε απομακρυσμένες περιοχές.

7.5 Ηνωμένες Πολιτείες - Μινεσότα

Το τμήμα της Ειδικής Εκπαίδευσης στην Μινεσότα κατόρθωσε να εκπληρώσει τους στόχους που τέθηκαν από την ομοσπονδιακή νομοθεσία των Ηνωμένων Πολιτειών «Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία», σύμφωνα με την οποία τα κράτη-μέλη μέσω δημόσιων οργανισμών παρέχουν στα άτομα με αναπηρία υπηρεσίες για έγκαιρη διάγνωση, άμεση παρέμβαση και ειδική εκπαίδευση, αλλά και μια σειρά συναφών παροχών, απευθυνόμενες στα παιδιά όλων των ευπαθών ομάδων και τις οικογένειές τους (π.χ. πρώιμη εγκατάλειψη σχολείου, αύξηση του επιπέδου σχολικών επιδόσεων, εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία κ.ά.⁶⁰

⁵⁸ <http://www.facs.gov.au/sa/disability/funding/outsidesschoolcare/Pages/default.aspx>

⁵⁹ http://www.facs.gov.au/sa/disability/progserv/people/betterstart/Pages/better_start_early_intervention.aspx

⁶⁰ http://education.state.mn.us/MDE/Learning_Support/index.html

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων σχεδιάστηκαν μια σειρά από προγράμματα εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα καθορίστηκαν συγκεκριμένοι δείκτες αξιολόγησης της επιτυχίας τους: ο βαθμός επιτυχίας συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων, η δυνατότητα αποτελεσματικού σχεδιασμού των ομάδων εργασίας, η αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η διάρκεια των αποτελεσμάτων παρέμβασης και μετά την μετάβαση σε άλλες δομές εκπαίδευσης ή / και στο χώρο εργασίας. Κάποια από τα προγράμματα αυτά είναι τα εξής:

Learning Support

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα περιλαμβάνει μια ποικιλία δράσεων που καλύπτουν την εκπαιδευτική υποστήριξη του ατόμου από τη γέννηση μέχρι την ενηλικιότητά τους, όπως για παράδειγμα προγράμματα εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολείου ή περιφέρειας, συνεργασία με ειδικούς επαγγελματίες για το σχεδιασμό προτάσεων προς τις νομοθετικές αρχές της χώρας, προγράμματα κατάρτισης ενηλίκων, διεξαγωγή ερευνών για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των υλοποιημένων δράσεων κ.ά.⁶¹

Minnesota Autism Project and Network

Αναφέρεται σε άτομα με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, στοχεύοντας στην παροχή υποστήριξης από ειδικούς επαγγελματίες, προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες του συγκεκριμένου πληθυσμού. Στο πλαίσιο του προγράμματος υλοποιούνται μια σειρά δράσεων στα σχολεία στα οποία φοιτούν μαθητές με αυτισμό όπως: επιμόρφωση του προσωπικού, κατάρτιση ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, παροχή on-line εκπαιδευτικού υλικού, διοργάνωση ετησίων συνεδρίων, δημιουργία σχεδίου δράσης σχετικά με την πρόωρη διάγνωση του αυτισμού, δημιουργία δικτύων υποστήριξης για τα άτομα με αυτισμό και τις οικογένειές τους, συντονισμός των δραστηριοτήτων με άλλα σχέδια δράσης που υλοποιούνται κ.ά.⁶²

Count me In, Puppet Show

Το πρόγραμμα αυτό ξεκίνησε το 1979 με σκοπό την προώθηση της κατανόησης και αλληλεγγύης ανάμεσα σε παιδιά με και δίχως αναπηρία. Διαδίδει το μήνυμα ότι κάθε παιδί ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις εμπειρίες και τις δυνατότητές του, έχει το δικαίωμα να αναπτύξει στο μέγιστο βαθμό της δυνατότητες αυτές, να συνυπάρξει και να συν-δημιουργήσει ισότιμα μέσα

⁶¹

http://education.state.mn.us/mde/Learning_Support/Special_Education/Categorical_Disability_Information/Autism_Spectrum_Disorders/index.html

⁶²

http://education.state.mn.us/MDE/Learning_Support/Special_Education/Categorical_Disability_Information/Autism_Spectrum_Disorders/index.html

στην κοινωνία, χωρίς να αποκλειστεί από αυτή. Οι δράσεις του προγράμματος περιλαμβάνουν παραστάσεις κουκλοθέατρου για παιδιά προσχολικής ηλικίας, δάσκαλους και ενήλικες από ειδικές ομάδες εθελοντών, κατά τις οποίες εμφανίζονται έξι πολυπολιτισμικές κούκλες που αναπαριστούν παιδιά με κάποιου είδους αναπηρία. Οι κούκλες αυτές αποδεικνύεται ότι μπορεί να λειτουργήσουν ως ιδιαίτερα αποτελεσματικοί πολέμοι ενάντια σε οποιαδήποτε μορφή αποκλεισμού και φόβου απέναντι στο διαφορετικό.⁶³

For youth Only

Το πρόγραμμα «Μόνο για τη Νεολαία» απευθύνεται σε νέα άτομα με αναπηρία. Βασίζεται στην άποψη ότι οι νέοι που διαθέτουν γνώσεις σχετικές με την αναπηρία τους καθώς και τις επιπτώσεις που αυτή έχει στη ζωή τους, διαθέτουν περισσότερες πιθανότητες να ξεπεράσουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν και να βελτιώσουν την ποιότητα της ζωής τους. Προσφέροντας εκπαιδευτικές εμπειρίες για την απόκτηση απαραίτητων δεξιοτήτων στη ζωή, το σχολείο και την κοινότητα, το πρόγραμμα αποσκοπεί στην καλλιέργεια όσων συμμετέχουν σε αυτό, της ικανότητας για αυτο-υπεράσπιση. Μέσα από την ικανότητα αυτή, δίνεται η δυνατότητα στα άτομα με αναπηρία, να εξασκήσουν τα δικαιώματά τους, να εκφράσουν προσωπικά τους προβληματισμούς και τις ανάγκες τους και να επιλέξουν τρόπους για την αντιμετώπιση των αναγκών αυτών.⁶⁴

Αξιίζει να σημειωθεί ότι αρκετά από τα προγράμματα που αναφέρθηκαν, δεν κατόρθωσαν να υλοποιήσουν τους στόχους που αρχικά είχαν τεθεί, με αποτέλεσμα να χαρακτηριστούν ως “κακές πρακτικές” αναφορικά με την αποτελεσματικότητά τους στον τομέα της εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία. Ωστόσο, παρά τις όποιες αποτυχίες τους, αποτέλεσαν αναμφισβήτητα ένα σημαντικό βήμα στην εδραίωση νέων στάσεων και αντιλήψεων σχετικά με την αντιμετώπιση των συγκεκριμένων ατόμων. Γι’ αυτό τον λόγο, έχοντας ως αφετηρία τα ήδη υλοποιημένα προγράμματα και προχωρώντας σε απαραίτητες βελτιώσεις κατά την εκπόνησή τους, σχεδιάζονται και τίθενται σε λειτουργία νέες αποτελεσματικές πρακτικές.

7.6 Συνεκπαίδευση: Αποτελεσματικές πρακτικές

Η αναζήτηση, ανάλυση και παρουσίαση των «καλύτερων» πρακτικών αναφορικά με τη συνεκπαίδευση βρίσκεται στην κορυφή της ατζέντας των ερευνητών διεθνώς. Παράλληλα, ανάλογα με τη φιλοσοφία, τη θέση και τις αντιλή-

⁶³ <http://www.c3online.org/http://www.pacer.org/puppets/count.asp>

⁶⁴ <http://www.pacer.org/foryouthonly/>

ψεις κάθε ερευνητή, οι πρακτικές αυτές αποκτούν διαφορετικό περιεχόμενο και διαστάσεις, καθώς οικοδομούνται πάνω σε διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα για την αναπηρία και την εκπαίδευση των παιδιών που τη φέρουν. Πέρα ωστόσο από τη μεγάλη πολυφωνία και πολυγνωμία που παρουσιάζει το θέμα «συνεκπαίδευση», ανατρέχοντας στη σχετική βιβλιογραφία, μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι το ενδιαφέρον των ερευνητών για τη συνεκπαίδευση, επικεντρώνεται σε δύο βασικά πεδία (Slee & Weiner, 2001):

α) Στο θεωρητικό πλαίσιο της συνεκπαίδευσης: Πρόκειται για την κουλτούρα συνεκπαίδευσης, βάσει της οποίας λειτουργεί το Σχολείο για Όλους. Το θεωρητικό πλαίσιο της συνεκπαίδευσης αναφέρεται στις αξίες και στις αρχές, οι οποίες καθιστούν αναγκαία την από κοινού σχολική ζωή και μάθηση όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως της ιδιαίτερης ατομικής κατάστασής τους. Πρόκειται για τη διαμόρφωση μιας κοινής κουλτούρας όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία προωθεί τη συνεκπαίδευση. Με βάση την κουλτούρα συνεκπαίδευσης επιδιώκεται η διαρκής εξέλιξη του σχολικού περιβάλλοντος κατά τέτοιο τρόπο, ώστε όλοι οι μαθητές να εκπαιδεύονται μέσα σε αυτό με τις καλύτερες δυνατές προδιαγραφές (Booth & Ainscow, 2002).

Η ιδέα της συνεκπαίδευσης προκύπτει κυρίως από το αναφαίρετο δικαίωμα κάθε παιδιού να αποτελεί ένα ενεργό μέλος της σχολικής κοινότητας, να συμμετέχει ισότιμα σε όλες τις παρεχόμενες εμπειρίες και ευκαιρίες μάθησης, να αντιμετωπίζεται με σεβασμό και να έχει πλήρη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο οφείλει να διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και στις ικανότητες κάθε παιδιού (Farrell, 2004). Ωστόσο, για να εφαρμοστεί η ιδέα της συνεκπαίδευσης στο σχολείο απαιτείται αφενός η καλλιέργεια μιας αντίστοιχης κουλτούρας, στο πλαίσιο της οποίας να αναγνωρίζεται ότι κάθε άτομο έχει τη δική του αξία, και αφετέρου η ανάδειξη μιας στέρεης ιδεολογίας η οποία να μπορεί να απαντά με πειστικό τρόπο σε θεμελιώδη ερωτήματα αναφορικά με το σκοπό της συνεκπαίδευσης, τους λόγους που επιβάλλουν την εφαρμογή της, αλλά και τις πρακτικές και τεχνικές που απαιτούνται για την πραγματοποίησή της.

Οι Zollers et al. (1999), μελετώντας την κουλτούρα του θεσμοθετημένου οργανισμού “σχολείο”, την προσδιορίζουν ως ένα σύστημα κοινών αξιών και αντιλήψεων που αλληλεπιδρούν και καθορίζουν τις δομές, τις τακτικές και τα πρότυπα συμπεριφοράς που υιοθετούν τα μέλη του οργανισμού αυτού. Η σχολική κουλτούρα συγκροτεί έναν “οδηγό βασικών κανόνων”, οι οποίοι έχουν επινοηθεί και αναπτυχθεί, προκειμένου να συντηρείται και να

προφυλάσσεται η συνοχή του οργανισμού από πιθανά εσωτερικά και εξωτερικά προβλήματα. Οι κανόνες αυτοί, λόγω της αποτελεσματικότητάς τους διατηρούνται και μεταβιβάζονται στα νέα μέλη του οργανισμού, τα οποία τους ενστερνίζονται και βάσει των οποίων καθορίζουν την συμπεριφορά τους σε ανάλογες συνθήκες. Η συμπεριφορά που εκδηλώνουν οι μαθητές απέναντι σε διάφορες καταστάσεις καθώς και οι διδακτικές μέθοδοι, τα υλικά διδασκαλίας ή τα εκπαιδευτικά προγράμματα που χρησιμοποιούνται από το σχολείο, αποτελούν το ένα μέρος -το εμφανές- της σχολικής κουλτούρας. Παράλληλα, υπάρχει και ένα άλλο μέρος -το μη εμφανές- της κουλτούρας αυτής, που δύσκολα προσδιορίζεται, -ακόμη δυσκολότερα ερμηνεύεται-, και το οποίο αναφέρεται στους λόγους για τους οποίους τα μέλη ενός οργανισμού επιλέγουν να συμπεριφέρονται με συγκεκριμένους τρόπους, καθώς και στα κίνητρα των επιλογών τους.

Μια βασική παράμετρος που πρέπει να διερευνηθεί, όσον αφορά στη δυνατότητα του σχολείου να εφαρμόσει πρακτικές συνεκπαίδευσης και να μετατραπεί σταδιακά σε ένα Σχολείο για Όλους, είναι το “κλίμα του σχολείου” απέναντι στην αλλαγή και στην καινοτομία. Για παράδειγμα, το “κλειστό”-“αρνητικό” σχολικό κλίμα, το οποίο χαρακτηρίζεται από έλλειψη ευελιξίας τόσο στο επίπεδο οργάνωσης των υποδομών του σχολείου όσο και στο επίπεδο αξιοποίησης του προσωπικού, δεν είναι θετικό σε καινοτομίες και νεωτερισμούς, ενώ παραμένει προσκολλημένο σε “τυπικότητες” και στις υφιστάμενες νόρμες. Αντίθετα, στα σχολεία που διαπνέονται από “ανοιχτό”-“θετικό” σχολικό κλίμα, μπορεί κανείς να συναντήσει εκπαιδευτικούς και διευθυντές που χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό επαγγελματικής ευσυνειδησίας, ενθουσιασμό και διάθεση για συνεργασία, προκειμένου να εξευρεθούν και να εφαρμοστούν οι αποδοτικότεροι τρόποι σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών και τη λειτουργία του σχολείου.

Αντίστοιχα με τους διαφορετικούς τύπους σχολικού κλίματος εντοπίζονται και διαφορετικές κατηγορίες σχολικής κουλτούρας. Τα σχολεία, παραδείγματος χάριν, στα οποία επικρατούν οι επονομαζόμενες “κολλημένες” κουλτούρες (“stuck” cultures) τείνουν να αντιστέκονται στην αλλαγή, καθώς χαρακτηρίζονται από άκαμπτη διεύθυνση, τάση απομόνωσης, εγκλωβισμό σε γραφειοκρατικά μέτρα και φόβο απέναντι στη δοκιμή καινούργιων διδακτικών μεθόδων. Αντιθέτως, στα σχολεία με “κινούμενες” κουλτούρες (“moving” cultures) είναι περισσότερο πιθανό να ευνοηθεί η αλλαγή προς την κατεύθυνση της συνεκπαίδευσης, καθώς υπάρχουν σε υψηλό βαθμό χαρακτηριστικά όπως ομαδικό πνεύμα, όραμα και διάθεση υποστήριξης από τους διευθυντές των καινοτόμων προσπαθειών που επιχειρούν οι εκπαιδευτικοί κ.α (Timor & Burton, 2006).

Το σχολείο που διαμορφώνει μια κουλτούρα συνεκπαίδευσης στοχεύει στην άρση κάθε εσωτερικού όσο και εξωτερικού αποκλεισμού. Στην πρώτη περίπτωση, πρόκειται για μαθητές οι οποίοι αν και φοιτούν σε αυτό, οι απόψεις και γνώμες τους δεν εισακούονται και δεν ασκούν καμιά επιρροή στη διαμόρφωση και στη λήψη των αποφάσεων που αφορούν τους ίδιους και την εκπαίδευσή τους. Στη δεύτερη περίπτωση, πρόκειται για εκείνους τους μαθητές που λόγω της σωματικής, νοητικής, ή ψυχικής κατάστασής τους δεν τους επιτρέπεται να φοιτούν στο “τυπικό” σχολείο. Στο σχολείο συνεκπαίδευσης, όμως, κανένας μαθητής δεν αποκλείεται, αλλά όλοι συμμετέχουν ενεργά, σε όλες τις διαδικασίες της σχολικής ζωής, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλία και δράση για όλα τα θέματα που τους αφορούν. Μέσα σε αυτό, κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία να βιώσει τη διαφορετικότητα και να την αντιληφθεί ως μια άλλη ανθρώπινη διάσταση, ως μια αυτονόητη μορφή της ζωής. Επομένως, σε ένα δημοκρατικό σχολείο συνεκπαίδευσης, δεν είναι το ζητούμενο να προσαρμοστούν οι μαθητές στις υφιστάμενες πρακτικές του σχολείου, αλλά να μετεξελιχθεί το ίδιο το σχολείο, ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις όλων των μαθητών, καθιστώντας τις αρχές της δημοκρατίας αυτονόητη, καθημερινή, σχολική πραγματικότητα (Young, 2000). Η προαναφερόμενη περιγραφή μπορεί να φαντάζει με ουτοπία, λαμβάνοντας υπόψη την υφιστάμενη πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που διαμορφώνει συνθήκες ανταγωνισμού και εδράζεται στην ποσοτική αποτίμηση των επιδόσεων κάθε μαθητή. Ωστόσο, η ουτοπική αυτή προοπτική μπορεί να αποτελέσει το εφαλτήριο για ανατροπή του κατεστημένου, να δημιουργηθεί η διάθεση για εκπαιδευτική αλλαγή και αναδημιουργία του σχολείου και της κοινωνίας, έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα για τον καθένα, μέσα σε συνθήκες ισοτιμίας και αξιοπρέπειας, να εκφράζεται, να δημιουργεί και να απολαμβάνει τη ζωή (Stromstad, 2003).

Για να μετασχηματιστεί ένα σχολείο σε Σχολείο για Όλους απαιτείται μεταξύ άλλων να περιοριστεί η χρήση ποσοτικών μετρήσεων όσον αφορά στην αποδοτικότητα των μαθητών. Συγκεκριμένα, στο Σχολείο για Όλους υπάρχουν κάποιες διαστάσεις της λειτουργίας του, όπως παραδείγματος χάριν το επίπεδο συνεργασίας και φιλίας ανάμεσα στους μαθητές, η ποιότητα των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους κλπ, οι οποίες δεν μπορούν να ποσοτικοποιηθούν, ωστόσο παρέχουν έναν σημαντικό πλούτο πληροφοριών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των πρακτικών του. Επιπλέον, δεν πρέπει να παραβλέπεται ότι η πρόοδος που σημειώνουν οι μαθητές με αναπηρία στους διάφορους τομείς, όπως παραδείγματος χάριν στο γνωστικό, στον κοινωνικό ή τον ψυχικό τομέα, έχει αρκετά ιδιοσυγκρασιακό χαρακτήρα που δύσκολα αποτιμάται με αριθμούς

και μεγέθη (Norwich, 2002). Η κουλτούρα της συνεκπαίδευσης προϋποθέτει αλλαγές τόσο στο πώς εκτιμάται η επιτυχία των μαθητών, όσο και στα κριτήρια επιτυχίας με τα οποία αξιολογεί το ίδιο το σχολείο τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του. Τα κριτήρια αυτά συνδέονται όχι με τον βαθμό επιδόσεων των μαθητών ή το μέγεθος των κτιριακών υποδομών, αλλά με τον βαθμό στον οποίο το σχολείο θα μπορέσει να εκπαιδεύσει και εκείνους τους μαθητές, οι οποίοι πριν ήταν αποκλεισμένοι από την τυπική εκπαίδευση, αποσκοπώντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Βέβαια, χρειάζεται να επισημανθεί ότι η κουλτούρα της συνεκπαίδευσης έχει απεριόριστες εκφράσεις, που αναφέρονται σε όλους τους τομείς της σχολικής πραγματικότητας. Κυρίως όμως πρόκειται για μια φιλοσοφική θέση, ένα θεωρητικό υπόβαθρο πολιτειακής δράσης και ένα μέσο προς την κατοχύρωση της κοινωνικής δικαιοσύνης όχι μόνο στο χώρο του σχολείου, αλλά και στο σύνολο ολόκληρης της κοινωνίας (Ware, 2000).

- β) Στο οργανωτικό πλαίσιο της συνεκπαίδευσης: Εδώ περιλαμβάνονται οι πολιτικές συνεκπαίδευσης που σχεδιάζει το σχολείο, προκειμένου να διευκολυνθεί ο μετασχηματισμός των αρχών της συνεκπαίδευσης σε πράξη.

Το οργανωτικό πλαίσιο της συνεκπαίδευσης αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στις συγκεκριμένες πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο και στις αξίες που το διέπουν. Οι αξίες αυτές που αποτελούν τις βασικές θεωρητικές και παιδαγωγικές θέσεις του Σχολείου για Όλους μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- Η κουλτούρα της συνεκπαίδευσης έχει ως αφετηρία τη γενική παραδοχή ότι όλοι οι συμμετέχοντες -μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, ειδικό προσωπικό, διευθυντής- είναι ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας έχοντας από κοινού την ευθύνη για την αποτελεσματική εφαρμογή της.
- Όλες οι πρακτικές που υιοθετούνται από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν ως μοναδικό γνώμονα, να “εξυπηρετήσουν” στο μέγιστο βαθμό αυτούς στους οποίους απευθύνονται οι πρακτικές αυτές, δηλαδή τους μαθητές.
- Η διαφορετικότητα, σε όποιο επίπεδο της σχολικής ζωής κι αν εμφανίζεται, δεν αποτελεί πρόβλημα, αλλά αφορμή για μάθηση, γνώση και περαιτέρω βελτίωση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.
- Αίρονται η “ετικετοποίηση” και οι κατηγοριοποιήσεις οι οποίες θεωρούνται προϊόντα ενός συντηρητικού εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος που θέλει να διατηρεί μια συγκεκριμένη ισορροπία ανάμεσα

σε εκείνους που φέρουν τις “ετικέτες” και σε εκείνους που είναι σε θέση να τις τοποθετούν.

- Αναζητούνται όλα τα πιθανά εμπόδια στην επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός, συλλέγονται και καταγράφονται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες, οι οποίες στη συνέχεια μελετώνται, προκειμένου να οδηγήσουν στην υιοθέτηση κατάλληλων πρακτικών που θα εξαλείψουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό τα εμπόδια αυτά.
- Η “συνεκπαίδευση” διακρίνεται από την “ένταξη”, καθώς εκτός από τη χωροταξική τοποθέτηση μαθητών με αναπηρία σε ένα κοινό εκπαιδευτικό περιβάλλον, -επιδίωξη της ένταξης-, αναλαμβάνει και τη δέσμευση να προβεί σε οποιεσδήποτε δομικές, οργανωτικές και συστημικές αλλαγές, προκειμένου να εξυπηρετήσει τις ανάγκες όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως αναπηρίας, μαθησιακής δυσκολίας ή οποιασδήποτε άλλης ιδιαιτερότητάς τους.
- Αναγνωρίζεται η ύπαρξη μιας και μόνης Παιδαγωγικής, ενός και μόνου ενιαίου σχολείου, μιας και μόνης ενιαίας τάξης, για όλους τους μαθητές. Όροι όπως “ειδική παιδαγωγική”, “διαπολιτισμική παιδαγωγική”, “ειδικό σχολείο”, “ειδική τάξη”, “τμήμα ένταξης” επαναπροσδιορίζονται.
- Η συνεκπαίδευση ανταποκρινόμενη σε μια ευρύτερη φιλοσοφική θεώρηση καλεί το άτομο να γνωρίσει τον εαυτό του, τον άλλο και τα όριά του, συνειδητοποιώντας με αυτόν τον τρόπο την ευθύνη για τη διαχείριση της ζωής του.
- Η παροχή εξατομικευμένης εκπαίδευσης, αναγνωρίζεται ως αυτονόητο και καθολικό δικαίωμα κάθε μαθητή και όχι ως μια ιδιαίτερη παροχή της ειδικής Παιδαγωγικής.
- Η συνεκπαίδευση αναλαμβάνει μια ηθική δέσμευση υποστήριξης κυρίως απέναντι σε εκείνες τις κατηγορίες μαθητών που ανήκουν στις ομάδες υψηλού κινδύνου για σχολική αποτυχία, ώστε να εξασφαλίζεται η παρουσία και συμμετοχή τους σε όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
- Το Σχολείο για Όλους επιχειρεί μια σαφή διάκριση ανάμεσα στη μειονεξία και στις συνέπειες που προκύπτουν από τη μειονεξία αυτή, απαλλάσσοντας το μαθητή από τις “ενοχές” για την κατάστασή του, καθώς αναδεικνύει τις ανεπάρκειες του περιβάλλοντος να ανταποκρίνεται στις ανάγκες αυτού του μαθητή.

Η επιτυχία του οργανωτικού πλαισίου ενός Σχολείου για Όλους, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις στρατηγικές πολιτικής συνεκπαίδευσης που αυτό χαράσσει. Ειδικότερα, κατά τον σχεδιασμό αυτών των στρατηγικών, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα εξής στοιχεία:

1. Να διατυπώνονται με σαφήνεια οι αρχές και οι σκοποί της συνεκπαίδευσης.
 2. Να είναι απόρροια συναίνεσης όλων των συμμετεχόντων.
 3. Να προτείνουν μέτρα στα οποία αντικατοπτρίζεται η κουλτούρα της συνεκπαίδευσης.
 4. Να περιγράφουν με ακριβή τρόπο πώς μπορούν να εφαρμοστούν τα προτεινόμενα μέτρα συνεκπαίδευσης στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής.
 5. Να παρέχουν κριτήρια για τον εντοπισμό των εμποδίων που πιθανά να προκύψουν κατά την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης.
 6. Να περιλαμβάνουν μεθόδους διαρκούς αξιολόγησης των εφαρμοζόμενων πρακτικών του σχολείου, ώστε να ελέγχεται η επίτευξη των στόχων της συνεκπαίδευσης.
 7. Να περιλαμβάνουν σαφή κριτήρια για τον εντοπισμό, την αξιολόγηση και την εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου για σχολική αποτυχία.
 8. Να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς σαφείς οδηγίες για τον ρόλο τους και τις πρακτικές που πρέπει να υιοθετήσουν, προκειμένου να προωθηθεί ο θεσμός της συνεκπαίδευσης.
- γ) Στο διδακτικό πλαίσιο συνεκπαίδευσης: Το διδακτικό πλαίσιο της συνεκπαίδευσης αναφέρεται στις μεθόδους, τις τεχνικές και τις στρατηγικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας του, καθώς και τις αρχές, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τις αξίες που τη διέπουν. Αποτελεί την τρίτη σημαντική διάσταση της συνεκπαίδευσης και μπορεί να χαρακτηριστεί ως το “απόσταγμα” των δυο προηγούμενων διαστάσεων, της κουλτούρας και της πολιτικής της, συνιστώντας ουσιαστικά την πρακτική εφαρμογή τους. Μέσα από τη διάσταση αυτή, επιχειρείται η άρση όλων των εμποδίων, προκειμένου να εξασφαλιστεί με επιτυχία η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη. Αυτός άλλωστε είναι και ο απώτερος σκοπός της συνεκπαίδευσης, την πραγματοποίηση του οποίου αναλαμβάνει πρωταρχικά ο εκπαιδευτικός μέσα από τις συγκεκρι-

κριμένες δράσεις και επιλογές που υιοθετεί, σε σχέση με όλα τα θέματα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, που καθορίζουν το περιεχόμενο της Διδακτικής

Συγκεκριμένα, η παρεχόμενη διδασκαλία, στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, πρέπει:

- να προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα της επιλογής ανάμεσα σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων και εργασιών, έτσι ώστε να νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια, καθώς μέσα από τη διαδικασία αυτή, θα αυξάνονται οι πιθανότητες επιτυχίας τους,
- να είναι μαθητο-κεντρική, αποσκοπώντας στη δόμηση ισχυρών βάσεων γνώσης, καθώς και σύνδεσής της με την καθημερινή ζωή, για κάθε μαθητή, ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και δυνατότητές του (Tomilson et al., 2003),
- να θέτει υψηλές προσδοκίες για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, διατηρώντας ωστόσο παράλληλα τον εξατομικευμένο χαρακτήρα της,
- να ελαχιστοποιεί τα προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη, μέσω της χρήσης κατάλληλων τεχνικών από τον εκπαιδευτικό, όπως μη λεκτικές προτροπές, διαλείμματα αποφόρτισης, δραστηριότητες χαλάρωσης κ.ά.,
- να εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων των μαθητών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν κάθε στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας,
- να συμπληρώνεται από εργασίες για το σπίτι, οι οποίες θα έχουν σαφείς στόχους, και θα μπορούν να εκτελούνται με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τις προτιμήσεις των μαθητών, ωθώντας τους να εξασκηθούν στην απόκτηση δεξιοτήτων αυτορυθμιζόμενης μάθησης,
- να κατοχυρώνει τους σκοπούς και τις επιδιώξεις της μέσα από γραπτά ή προφορικά "συμβόλαια", ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή, ώστε ο τελευταίος να έχει επίγνωση ότι είναι αποκλειστικά υπεύθυνος για την προσωπική του ανάπτυξη και εξέλιξη.

Σύμφωνα επίσης με τον Kershner (2003), οι στρατηγικές διδασκαλίας παιδιών με και χωρίς αναπηρία, είναι σημαντικό να συγκεντρώνουν τα εξής χαρακτηριστικά:

1. Άμεση μεγιστοποίηση απόδοσης, μέσω συγκεκριμένων στόχων, χρονοδιαγραμμάτων και τεχνικών διδασκαλίας όπως η καθοδηγούμενη εξάσκηση και η συχνή επανάληψη, για την αυτοματοποίηση και ευχερή

χρήση στρατηγικών που συνδέονται απ' ευθείας με την κατάκτηση μιας γνώσης ή δεξιότητας.

2. Προαγωγή ενεργού μάθησης, μέσω της ανάπτυξης κατάλληλων δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, αναζήτησης, εξερεύνησης, δημιουργικότητας, λόγου και επικοινωνίας, μεταγνωστικών στρατηγικών κ.ά.
3. Ανάπτυξη ικανοτήτων συμμετοχής και ομαδικότητας, μέσω διδακτικών μεθόδων όπως η συνεργατική μάθηση και η αλληλοδιδασκαλία, για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, φιλικών σχέσεων, σεβασμού των άλλων και του εαυτού κ.ά.
4. Προτεραιότητα στα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή και το προσωπικό στυλ μάθησης, μέσω της επιλογής εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας (οπτικές, κιναισθητικές, ακουστικές μέθοδοι, μέθοδος με βάση τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης, εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα κ.ά.).

Ο συνδυασμός δύο ή περισσότερων από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, μπορεί να απαντηθεί σε διάφορες στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζονται στη συνεκπαίδευση, στοχεύοντας στην κάλυψη των ετερογενών αναγκών που παρουσιάζουν οι μαθητές, όπως:

1. Στρατηγική διδασκαλίας με βάση την αρχή της διαφοροποίησης.

Η στρατηγική αυτή αποτελεί περισσότερο μια παιδαγωγική θεώρηση παρά μια οργανωτική μέθοδο και αναφέρεται σε οποιεσδήποτε αναπροσαρμογές και τροποποιήσεις μπορούν να γίνουν στις μεθόδους, τα μέσα και υλικά εκπαίδευσης, καθώς και την ύλη των Αναλυτικών Προγραμμάτων, σε επίπεδο τάξης, ομάδων ή ατόμων, προκειμένου να καλυφθούν αποτελεσματικά οι ανάγκες κάθε μαθητή και να προσαρμοστεί η διδασκαλία στο στυλ, τα ενδιαφέροντα, τη διάθεση και το επίπεδο ετοιμότητάς του (Tomlinson et al., 2003).

2. Στρατηγική διδασκαλίας με βάση την αρχή της “ζώνης επικείμενης ανάπτυξης”.

Η μέθοδος αυτή βασίζεται στη θεωρία του Vygotsky (1978), σύμφωνα με την οποία, η μάθηση επιτυγχάνεται, όταν καλύπτεται η απόσταση ανάμεσα στην ικανότητα του παιδιού να επιλύει προβλήματα μόνο του και τη δυνατότητα να τα επιλύει με τη βοήθεια κάποιου ενήλικα ή σε συνεργασία με τους συμμαθητές του. Προϋπόθεση βέβαια για να επιτελεστεί η παραπάνω διαδικασία με επιτυχία, είναι να έχει εντοπιστεί ακριβώς το στάδιο ετοιμότητας του μαθητή και σύμφωνα με αυτό να

σχεδιαστεί ο στόχος του επόμενου σταδίου, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στη νέα πρόκληση. Συγκεκριμένα, αφού ο εκπαιδευτικός καθορίσει την περιοχή της γνώσης ή δεξιότητας, στην οποία ο μαθητής δεν μπορεί να αποδώσει μόνος του, παρά μόνο με βοήθεια, τον ωθεί στη συνέχεια να εκτελέσει μια αντίστοιχη δραστηριότητα ελάχιστα πάνω από το επίπεδο ικανότητάς του, ώστε μέσα από συχνές επαναλήψεις τελικά να ανεξαρτητοποιηθεί και να είναι σε θέση να λειτουργεί αυτόνομα. Η μέθοδος αυτή, είναι σύμφωνη με τις απόψεις πολλών σύγχρονων ερευνητών, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος αποδίδει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του, όταν το έργο που πρέπει να επιλύσει είναι μέτριας δυσκολίας. Κατά αναλογία, η διδασκαλία είναι περισσότερο αποτελεσματική, όταν συντελείται μέσα στο πλαίσιο της “ζώνης επικείμενης ανάπτυξης” του εκάστοτε μαθητή, καθώς στο σημείο εκείνο βρίσκεται το επίπεδο των δυνατοτήτων του. Σε αντίθετη περίπτωση, αν η γνώση είναι πολύ εύκολη δε θα συντελεστεί ή μάθηση, ενώ αν είναι πολύ δύσκολη, ο μαθητής θα βιώσει σύγχυση και άγχος από την αδυναμία του να αντεπεξέλθει. Εδικά στην τάξη της συνεκπαίδευσης λοιπόν, απαιτείται η κατάλληλη προσαρμογή της διδασκαλίας στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, καθώς η ενιαία και ομοιόμορφη παροχή της ή η παροχή της με ελάχιστες μόνο τροποποιήσεις δεν μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στους στόχους του Σχολείου για Όλους (Tomlinson et al., 2003).

3. Στρατηγική διδασκαλίας με βάση την αρχή της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας.

Η στρατηγική αυτή αποτελεί ουσιαστικά εξέλιξη και επέκταση της προηγούμενης. Έτσι, η αναγνώριση ότι η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, οδήγησε πολλούς ερευνητές να επισημάνουν τις δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει η υιοθέτηση κονστρουκτιβιστικών μοντέλων μάθησης στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης. Στη εφαρμογή των παραπάνω μοντέλων, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς παρακινεί και καθοδηγεί τους μαθητές ώστε να δώσουν νόημα στις εμπειρίες τους, να αναζητήσουν ενεργά τη μάθηση και να νιώσουν την ικανοποίηση του αυτόνομου ελέγχου κατά την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Επιπλέον, αναφορικά με την από κοινού εκπαίδευση, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν, εκτός από τα γνωστικά και τα κοινωνικά κονστρουκτιβιστικά μοντέλα, στα οποία η δυναμική διαδικασία της μάθησης τοποθετείται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, όπου όλοι οι συμμετέχοντες αποτελούν μέλη μιας μεγάλης κοινότητας συνεργασίας. Το σύνολο

των παραπάνω μοντέλων, παρά τις επιμέρους ιδιαιτερότητες τους, παρουσιάζει κάποια γενικά χαρακτηριστικά, τα οποία συνδέονται με τις γενικές αρχές, τη φιλοσοφία και την κουλτούρα της συνεκπαίδευσης:

- Η μάθηση δεν είναι μια γραμμική διαδικασία, αλλά μια σπειροειδής σύνθεση γνώσεων, ιδεών, αξιών, στάσεων και διαθέσεων, η οποία έχει αυτορυθμιζόμενο χαρακτήρα.
 - Η γνώση κατακτάται μέσα στο πλαίσιο του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου και μάλιστα η κατάκτηση αυτή είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν προέρχεται από άτομα που εμπιστεύεται ο μαθητής, μέσα από εμπειρίες που κεντρίζουν έντονα το ενδιαφέρον του.
 - Η γνώση δεν είναι ούτε απόλυτη, ούτε αντικειμενική, αλλά υπόκειται σε διαρκείς αλλαγές, γεγονός που κινητοποιεί άλλωστε και το μηχανισμό της μάθησης, καθιστώντας κάθε άτομο έναν “δια βίου μαθητευόμενο”.
 - Η μάθηση στηρίζεται στην προϋπάρχουσα γνώση, εξαρτάται από τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή και πραγματοποιεί αδιάκοπες κινήσεις από τα μέρη στο σύνολο, το οποίο είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των μερών αυτών.
 - Η μάθηση αποκτάται μέσω της σταδιακής αναδόμησης, μια σημαντική στρατηγική συνεκπαίδευσης, στην οποία θα γίνει αναφορά εν συνεχεία.
 - Τα κονστροκτουβιστικά μοντέλα λοιπόν θεωρούν τη μάθηση ως μια αυτοδημιούργητη διαδικασία που συντελείται μέσα σε ζωντανά, επίσης αυτοδημιούργητα κοινωνικά συστήματα. Ο εκπαιδευτικός της συνεκπαίδευσης επομένως, προκειμένου ενσωματώσει αποτελεσματικά τα μοντέλα αυτά στη διδασκαλία του, πρέπει να έχει πλήρη γνώση αυτών των συνεχών αλλαγών και αδιάκοπων κινήσεων που συντελούνται τόσο σε σχέση με το μαθητή, όσο και με το περιβάλλον, αλλά και τον εαυτό του.
4. Στρατηγική διδασκαλίας με βάση την αρχή της κλιμακωτής αναδόμησης (Scaffolding).

Όπως αναφέρθηκε, πρόκειται για μια βασική στρατηγική της κονστροκτιβιστικής μάθησης και παρέχεται με τη μορφή προσωρινής στήριξης του εκπαιδευτικού προς το μαθητή, μέσα από ποικίλους τρόπους όπως, σταδιακή επίδειξη βημάτων κάποιας δεξιότητας, μοντελοποίηση τρόπων επίλυσης προβλημάτων, παροχή αυξανόμενης δυσκολίας υλικών μάθη-

σης κ.ά. Συγκεκριμένα, κατά την εφαρμογή της κλιμακωτής αναδόμησης, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει αρχικά τη νέα γνώση ή δεξιότητα, στη συνέχεια καθοδηγεί και παρακολουθεί την εκτέλεσή της από το μαθητή, του παρέχει διαφορετικά περιβάλλοντα για εξάσκηση και αυτοματοποίηση και ανατροφοδοτεί την προσπάθειά του, αυξάνοντας σταδιακά την ευθύνη του και μειώνοντας αντίστοιχα τη δική του συμμετοχή. Τελικός σκοπός είναι η ανεξαρτητοποίηση του μαθητή και η επίτευξη της αυτό-ελεγχόμενης μάθησής του. Η μέθοδος αυτή μπορεί να παρομοιαστεί με μια σκαλωσιά που επιτρέπει την πρόσβαση σε ολοένα και υψηλότερα σημεία απόδοσης, τα οποία καθορίζονται ανάλογα με τους τελικούς στόχους της διδασκαλίας, τις ικανότητες του μαθητή και το βαθμό δυσκολίας του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου. Η χρησιμότητά της στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης έγκειται στο σημείο ότι μπορεί να προσαρμοστεί στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή, αυξάνοντας τη δυνατότητα απόδοσής του και αποκαλύπτοντας το πραγματικό δυναμικό των ικανοτήτων του (Larkin, 2001).

5. Στρατηγική διδασκαλίας με βάση τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner.

Η θεωρία του Gardner (1983) για την πολλαπλή νοημοσύνη έχει ευρύτατη εφαρμογή στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη, καθώς αποτελεί μια κριτική θέση απέναντι στην παραδοσιακά ισχύουσα άποψη, ότι υπάρχει μια μόνο νοημοσύνη, με την οποία γεννιόμαστε και η οποία δεν υπόκειται σε αλλαγές. Αμφισβητείται, δηλαδή, η μονοδιάστατη νοημοσύνη και υποστηρίζεται η άποψη ότι ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει έναν αριθμό ικανοτήτων που βασίζονται σε 8 διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης, τη λεκτική/ γλωσσική, τη λογική/ μαθηματική, τη χωρική, τη μουσική /ρυθμική, τη σωματική – ψυχοκινητική, την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική νοημοσύνη. Η θεωρία αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με τις βασικές αρχές της συνεκπαίδευσης, καθώς όχι μόνο βοηθά στο να αναγνωρίζονται οι ιδιαίτερες ικανότητες παιδιών σε περιοχές που ήταν παραδοσιακά αγνοημένες, αλλά παράλληλα υποστηρίζει και προωθεί την ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή τόσο στις ακαδημαϊκές όσο και στις κοινωνικές και πρακτικές δεξιότητες. Επομένως, αποτελεί ένα καλό πρότυπο για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να περιλαμβάνουν μαθήματα και δραστηριότητες που συνδέονται με την ανάπτυξη όσο το δυνατόν περισσότερων, αν όχι όλων, των ειδών νοημοσύνης, παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες για αυθεντική μάθηση που βασίζεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους.

6. Στρατηγική διδασκαλίας με βάση την αρχή του ευέλικτου σχηματισμού ομάδων.

Ο σχηματισμός ομάδων κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, έχει υποστηριχθεί ότι αποφέρει θετικά αποτελέσματα στη εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Moody et al., 2000). Οι ομάδες αυτές μπορεί να είναι ομοιογενείς και να σχηματίζονται με βάση το επίπεδο ικανότητας των μαθητών ή ετερογενείς με μεικτή σύνθεση, ανάλογα με τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς στόχους που επιδιώκονται.

Έτσι, η πρώτη κατηγορία ομαδοποίησης μπορεί να εξυπηρετήσει αποτελεσματικότερα την περίπτωση που ο εκπαιδευτικός θέλει να παρουσιάσει ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο μέσω της άμεσης διδασκαλίας και χρειάζεται επομένως ομοιογένεια ως προς το επίπεδο κατανόησης των μαθητών στους οποίους απευθύνεται. Από την άλλη, όταν επιδιώκεται η ανεξάρτητη ανακαλυπτική και συμμετοχική μάθηση, η δημιουργία ετερογενών ομάδων ανομοιογενούς σύνθεσης είναι η καλύτερη επιλογή για την εκτέλεση κοινών δραστηριοτήτων, μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της ομάδας, αλλά παράλληλα καλύπτονται και οι ατομικές ανάγκες κάθε ξεχωριστού της μέλους (Rainforth & Kugelmass, 2003).

7. Διδασκαλία με βάση την αρχή της ευαισθητοποίησης απέναντι στη διαφορά.

Στο πλαίσιο της συνεκπαιδεύει, η κατανόηση, η αποδοχή και ο σεβασμός απέναντι στη διαφορά, πρέπει να αποτελούν βασικούς εκπαιδευτικούς στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος, οι οποίοι θα υλοποιούνται μέσα από συγκεκριμένες, προγραμματισμένες και σαφώς προσδιορισμένες στρατηγικές διδασκαλίας, όπως:

- Άμεση διδασκαλία, προβολή ταινιών, δραστηριότητες προσομοίωσης, παιχνίδι ρόλων κ.ά., ώστε να έχουν οι μαθητές την ευκαιρία να κατανοήσουν την αναπηρία, να λύσουν ενδεχόμενες απορίες τους και να αποκτήσουν θετικές στάσεις απέναντι στα άτομα που τη φέρουν.
- Συμμετοχή των μαθητών στην οργάνωση και υλοποίηση προγραμμάτων ενάντια στον εκφοβισμό (anti-bullying) και την υποτίμηση μαθητών με αναπηρία στο σχολείο τους. Τα προγράμματα αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν δραστηριότητες όπως κατασκευή αφίσας με αντίστοιχα μηνύματα, έκθεση φωτογραφιών

από τις δραστηριότητες του σχολείου στις οποίες αποτυπώνεται η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών κ.τ.λ.

- ο Ανάλυση δραστηριοτήτων για την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στην άρση των εμποδίων για ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και την αποβολή των προκαταλήψεων απέναντι στην αναπηρία, όπως σχεδιασμός και διαμόρφωση της χωροταξικής προσβασιμότητας του σχολείου, δημιουργία παιχνιδιών ή εκπαιδευτικού υλικού κατάλληλου να χρησιμοποιηθεί από μαθητές με αναπηρία, κατάρτιση κανόνων αποδεκτής συμπεριφοράς κ.ά.

Εδώ αξίζει να σημειωθεί η μεγάλη ανάγκη για την ανάπτυξη και παραγωγή ειδικού υλικού (βιβλία, ταινίες C.D.), τα οποία κυκλοφορούν σε μεγάλη ποικιλία στο εξωτερικό, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν για την προβολή θετικών προτύπων σε σχέση με την αναπηρία και την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στα άτομα που τη φέρουν. Ενδεικτικά, αναφέρουμε ένα ελεύθερης κυκλοφορίας πρόγραμμα H/Y, με τίτλο: “Εμπόδια – Η Πρόκληση της Επίγνωσης” (“Barriers—The Awareness Challenge”), το οποίο δίνει την ευκαιρία στους μαθητές, να βρεθούν μέσω εικονικής πραγματικότητας – καθισμένοι σε ένα αναπηρικό καροτσάκι και να αποκτήσουν την εμπειρία των εμποδίων που συναντούν αντίστοιχα οι συμμαθητές τους με σωματική αναπηρία, στην καθημερινότητα του σχολείου, όπως στενές πόρτες, σκάλες, αδυναμία πρόσβασης σε υλικά, ανάρμοστα σχόλια κ.ά. (Pivic et al., 2002). Οι παραπάνω στρατηγικές μπορούν να ενσωματωθούν συνδυαστικά στην εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατάλληλων για την πρακτική υλοποίηση της συνεκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (Rev. ed.)*, CSIE, Bristol
- Farrell, P. (2004). School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*, 25, 2004, 5-19.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, BasicBooks, New York.
- Kershner, R (2003). *Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs*, unpublished briefing paper, University of Cambridge.
- Larkin, M. (2001). Providing support for student independence through scaffolded instruction», *Teaching Exceptional Children*, 34(1), 30-34.
- Moody, S. W., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Fischer, M. (2000). Reading instruction in the resource room: Set up for failure», *Exceptional Children*, 66(3), 305-316.
- Norwich, B. (Ed) *Standards and Effectiveness for Special Educational Needs: interrogating conceptual orthodoxy*, Special Educational Needs Policy Options Steering Group, Policy Paper 2 (fourth series). Tamworth: NASEN 2002.
- Pivik, J., Mccomas, J., Laflamme, M. (2002). Barriers and Facilitators to inclusive Education», *Exceptional Children*, 69(1), 97-107.
- Rainforth, B. & Kugelmass, J. W. (2003). *Curriculum and instruction for all learners: Blending systematic and constructive approaches in inclusive elementary schools*, Paul H. Brookes, Baltimore
- Slee, R. & Weiner, G.(2001). Education reform and reconstruction as a challenge to research genres: Reconsidering school effectiveness research and inclusive schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 83-98.
- Stromstad, M. (2003). 'They Believe that They Participate ... but': Democracy and Inclusion in Norwegian Schools, in Allan J. (ed.), *Inclusion, Participation and Democracy: What is the Purpose?*, Kluwer Academic Publishers, Netherlands, 33-47.

- Timor, T. & Burton, N. (2006) School culture and climate in the context of inclusion of students with learning disabilities in mainstream secondary schools, in *Tel-Aviv, Israel*», *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 495 – 510.
- Tomilson, C.A., Brighton, C., ertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L.A. & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted* 27 (2/3), 119-45.
- Vygotsky. L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press
- Ware, L. (2000). Sunflowers, enchantment and empires: reflections on inclusive education in the United States, in ARMSTRONG, F., ARMSTRONG, D. BARTON, L., (Eds), *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives* David Fulton, London, 42-59.
- Zollers, N. J., Ramanathan, A. K. & Yu, M. (1999) The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education», in *Qualitative Studies in Education*, 12(2), 157-174.

Ιστότοποι

- <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- http://translate.googleusercontent.com/translate_c?hl=el&langpair=en|el&ru=translate.google.gr&u=http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm&usg=ALkJrhgJVBaK3xOdAidgxNhsMi_tixEWww
- http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/programme/about_erasmus_mundus_en.php
- http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/programme/about_erasmus_mundus_en.php
- http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/programme/action1_en.php
- http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/programme/action2_en.php
- http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/programme/action3_en.php
- http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0009_en.htm

- http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11073_en.htm
- http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11073_en.htm
- http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/training/2007/joint/elearning_en.pdf
- http://ec.europa.eu/education/programmes/netdays/participate_en.html
- http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11045_en.htm
- http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm
- http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm
- <http://www.llp.org.cy/>
- http://circa.europa.eu/irc/opoce/fact_sheets/info/data/policies/lisbon/article_7207_el.htm
- http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/disability_and_old_age/c11414_en.htm
- http://www.facs.gov.au/sa/disability/progserv/govtint/nds_2010_2020/Pages/default.aspx
- http://www.facs.gov.au/sa/disability/progserv/people/disability_parking_scheme/Pages/default.aspx
- <http://www.facs.gov.au/sa/disability/progserv/people/companioncard/Pages/default.aspx>
- <http://www.facs.gov.au/sa/disability/progserv/govtint/Pages/CinemaAccessAustralia.aspx>
- <http://www.facs.gov.au/sa/disability/progserv/providers/NationalDisabilityAdvocacyProgram/Pages/NationalDisabilityAdvocacyProgram.aspx>
- <http://www.facs.gov.au/sa/disability/progserv/providers/AustralianDisabilityEnterprises/Pages/AustralianDisabilityEnterprises.aspx>
- <http://www.facs.gov.au/sa/disability/progserv/people/HelpingChildrenWithAutism/Pages/default.aspx>
- http://www.facs.gov.au/sa/disability/progserv/people/Pages/leaders_4_tomorrow.aspx
- <http://www.facs.gov.au/sa/disability/funding/outsidesschoolcare/Pages/default.aspx>

- http://www.facs.gov.au/sa/disability/progserv/people/betterstart/Pages/better_start_early_intervention.aspx
- http://www.education.state.mn.us/MDE/Learning_Support/Special_Education/index.html
- http://education.state.mn.us/MDE/Learning_Support/index.html
- http://education.state.mn.us/mde/Learning_Support/Special_Education/Categorical_Disability_Information/Autism_Spectrum_Disorders/index.html
- <http://www.c3online.org/http://www.pacer.org/puppets/count.asp>
- <http://www.pacer.org/stc/exite/>
- <http://www.pacer.org/foryouthonly/>

8. Τρόποι παρέμβασης σωματείων στην τοπική κοινωνία

Τα σωματεία και οι διάφοροι φορείς εκπροσώπησης των ατόμων με αναπηρία και των οικογενειών τους (βλέπε σχετικά κεφ. 3) έχουν ως στόχο τους την υπεράσπιση των δικαιωμάτων τους, την καταπολέμηση των διακρίσεων που βιώνουν και τη διεκδίκηση μέτρων και πολιτικών που εξασφαλίζουν την ισότιμη συμμετοχή τους σε κάθε διάσταση της κοινωνικής, οικονομικής, πολιτικής και πολιτιστικής ζωής της κοινότητας στην οποία ζουν. Προκειμένου να πετύχουν τους στόχους αυτούς, τα σωματεία δραστηριοποιούνται σε πολλαπλά επίπεδα, ένα από τα οποία είναι και η ανάπτυξη σχεδίων δράσης για παρέμβαση στην τοπική κοινωνία.

8.1 Σχέδιο δράσης

Για την αποτελεσματικότερη παρέμβαση στην τοπική κοινωνία, τα σωματεία είναι σημαντικό να δημιουργήσουν ένα σχέδιο δράσης, ανάλογο με τον στόχο τους. Σύμφωνα με τα νέα διεθνή δεδομένα τα σχέδια δράσης πρέπει να εμπίπτουν στις αρχές του «Καθολικού Σχεδιασμού» (βλ. σχετικά κεφ. 4.2) Πρόκειται για ένα αίτημα που αφορά και περιλαμβάνει το σύνολο των πολιτών, και ιδιαίτερα των ατόμων με αναπηρία. (ΕΣΑμεΑ, Ετήσια Έκθεση, 2005, σ. 17).

- Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των όποιων μέτρων πολιτικής για την εκπαίδευση, πρέπει να βασίζεται πάνω στους ακόλουθους άξονες:
- Προσδιορισμός των αναγκών.
- Καθορισμός των προτεραιοτήτων.
- Χαρακτηρισμός και εντοπισμός των εμποδίων.
- Διαμόρφωση και ανάπτυξη στρατηγικών για την άρση των εμποδίων.
- Διάδοση της σχετικής τεχνογνωσίας και αξιολόγηση σχετικών εφαρμογών, προγραμμάτων και μέτρων.
- Ενημέρωση της κοινής γνώμης για τη διαμόρφωση νέας κουλτούρας.
- Ανάπτυξη σχεδίων δράσης σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο.

8.2 Τομείς δράσης

Σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα και τη στρατηγική για την αναπηρία 2010-2020 της Ευρωπαϊκής Ένωσης οκτώ είναι οι βασικοί τομείς, στους οποίους το αναπηρικό κίνημα μέσω των φορέων του πρέπει να δραστηριοποιηθεί για την υλοποίηση σχεδίων δράσης τόσο σε εθνικό όσο και σε τοπικό επίπεδο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010):

- Εκπαίδευση και κατάρτιση
- Απασχόληση- Αυτόνομη διαβίωση
- Προσβασιμότητα- Πρόσβαση στην πληροφόρηση, στον πολιτισμό, στην αναψυχή, στον αθλητισμό, αυτόνομη διακίνηση
- Υπηρεσίες υγείας
- Συμμετοχή- Ανεμπόδιστη άσκηση πολιτικών δικαιωμάτων
- Κοινωνική προστασία - Ασφάλεια σε περιπτώσεις εκτάκτου ανάγκης
- Εξωτερική δράση- Προώθηση θετικών στάσεων σε θέματα αναπηρία
- Ισότητα

8.3 Εκπαίδευση – Συνεκπαίδευση ατόμων με αναπηρία

Σύμφωνα με τα σύγχρονα διεθνή δεδομένα, η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, βρίσκει σήμερα την έκφρασή της μέσα από την έννοια της συνεκπαίδευσης. Ανταποκρινόμενοι λοιπόν στις νέες προκλήσεις της παγκόσμιας κοινότητας, οι φορείς του αναπηρικού κινήματος, σε σχέση με τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, πρέπει να στραφούν στην πρακτική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, στο πλαίσιο της οποίας τα παιδιά με αναπηρίες δεν αποκλείονται ή περιθωριοποιούνται σε Ειδικά Σχολεία αλλά αλληλεπιδρούν με την σχολική κοινότητα, αλληλεπιδρώντας έτσι και με την ίδια την κοινωνία.

8.4 Σχέδιο δράσης για την εκπαίδευση / συνεκπαίδευση ατόμων με αναπηρία

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, ένα σχέδιο δράσης για την εκπαίδευση των αναπήρων σε τοπικό επίπεδο πρέπει να περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία:

- Χαρτογράφηση της πραγματικότητας που διαβιούν, αλλά και των εμποδίων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία.
- Ιεράρχηση των προβλημάτων ξεκινώντας από εκείνα των οποίων η αντιμετώπιση είναι περισσότερο εφικτή και προχωρώντας στα περισσότερα σύνθετα.
- Καθορισμός εξειδικευμένων ενδιάμεσων στόχων, διατυπωμένους με σαφήνεια και πληρότητα. Οι στόχοι μπορεί να αφορούν σε αλλαγές νοοτροπίας, αλλαγές διαδικασιών, σύσταση νέων υπηρεσιών, προώθηση διοικητικών ή λειτουργικών μέτρων, τεχνικών παρεμβάσεων κ.λπ. Σε αυτή τη φάση της στοχοθέτησης απαραίτητη κρίνεται και η άμεση εμπλοκή των ίδιων των ατόμων με αναπηρία.
- Επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών, που θα καθορίζουν την πορεία δράσης των σωματείων. Οι στρατηγικές θα πρέπει να επιλεγθούν με βάση τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους, να μην προκαλούν εριστικές διαθέσεις στο κοινωνικό σύνολο, να προωθούν πραγματικά τους στόχους και να μην χρειάζονται εξειδικευμένες γνώσεις για την υλοποίησή τους.
- Δημιουργία οργανογράμματος, στον οποίο περιλαμβάνονται ο επακριβής καθορισμός των αρμοδιοτήτων των συμμετεχόντων, ο καθορισμός του χρονικού πλαισίου και η καταγραφή του κόστους υλοποίησης.
- Τακτική ενημέρωση σχετικά με τις εξελίξεις και ορισμός μιας διαδικασίας ελέγχου και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων, η οποία βοηθά στην έγκαιρη αντιμετώπιση καταστάσεων που αποτελούν τροχοπέδη στην υλοποίηση του σχεδίου.
- Καθορισμός χρηματοδότησης. Η χρηματοδότηση είναι βασικός παράγοντας στην επίτευξη ή μη των στόχων του κάθε σωματείου. Συχνά όμως οι διατιθέμενοι πόροι δεν επαρκούν για την υλοποίηση των δράσεων, γεγονός που ωθεί στην αναζήτηση πρόσθετων πηγών χρηματοδότησης π.χ. στην εξεύρεση χορηγών, στην ένταξη των δράσεων σε ευρύτερα αναπτυξιακά προγράμματα κ.λπ. (Βαρδακαστάνης κ.ά., 2008).

8.5 Ενημέρωση- εκστρατείες ενημέρωσης

Η ενημέρωση στον τομέα της εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία θα μπορούσε να επικεντρωθεί σε τρεις βασικές ομάδες αποδεκτών:

1. Τα άτομα με αναπηρία και οι οικογένειές τους.

2. Τους εκπαιδευτικούς και απασχολούμενους εργασιακά στο χώρο της εκπαίδευσης (γενικής και ειδικής) ατόμων (με και χωρίς αναπηρία).
3. Τους πολίτες / συμπολίτες των ατόμων με αναπηρία.

8.5.1 Οικογένειες ατόμων με αναπηρία

Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό φορέα για την ανάπτυξη της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης η εμπλοκή των γονέων ως ισότιμα μέλη στην εκπαιδευτική κοινότητα, επιφέρει όφελος και δεν αποτελεί τροχοπέδη στην μαθησιακή διαδικασία (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2003, σελ. 10). Τα σωματεία λοιπόν, καλούνται να ενημερώσουν τους γονείς για την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται και για τα δικαιώματα των παιδιών τους. Τα σωματεία, μπορούν να πετύχουν μεταξύ άλλων και τα εξής:

- Μέσω της διοργάνωσης σεμιναρίων: αλλαγή της στάσης της οικογένειας απέναντι στην αναπηρία, ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών και πληροφόρησης με ειδικούς επαγγελματίες, ενδυνάμωση δεξιοτήτων, πρακτικών και τεχνικών αντιμετώπισης των θεμάτων που σχετίζονται με τα παιδιά τους, διαχείριση των οικογενειακών σχέσεων και κρίσεων μέσα στην οικογένεια κ.ά. Επιπλέον, μια από τις βασικές προτεραιότητες πρέπει να αποτελεί η ενημέρωση των γονέων αναφορικά με τους τρόπους εκπαίδευσης των παιδιών τους. Οι πρακτικές αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν ένα πλήθος δραστηριοτήτων όπως συμμετοχή σε συσκέψεις, συνέδρια και δραστηριότητες του σχολείου, τακτικές συναντήσεις για ενημέρωση και πληροφόρηση σε σχέση με την πρόοδο του μαθητή, συμμετοχή στις αποφάσεις που αφορούν την εκπαίδευσή του, συνεργασία με τον εκπαιδευτικό για τη διαμόρφωση ρεαλιστικών στόχων διδασκαλίας, εμπλοκή σε εξωσχολικές δραστηριότητες κ.ά. (Mestry & Grobler, 2007).
- Μέσω της δημιουργίας ομάδων γονέων: ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών με άλλους γονείς, ενίσχυση κοινωνικά απομονωμένων οικογενειών, βελτίωση επιπέδου αυτοεκτίμησης, δυνατότητα δικτύωσης σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο κ.ά.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι να βοηθηθούν οι γονείς μέσω των σωματείων να καταλάβουν το σημαντικό ρόλο που ίδιοι διαδραματίζουν στην εφαρμογή της ισότιμης εκπαίδευσης των παιδιών τους. Άλλωστε, η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχει αναγνωριστεί ότι συμβάλλει θετικά στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των ικανοτήτων και δυνατοτήτων τους (Mand, 2003).

Επιπλέον, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, είτε με τη μορφή οργανωμένων ομάδων και συλλόγων, είτε με άτυπες μορφές ατομικής πρωτοβουλίας, συνεισφέρει θετικά στην πληρέστερη κατανόηση των μαθητών και των αναγκών τους, αλλά και των συνθηκών εκείνων, που μπορούν να διαμορφώσουν επιτυχείς πρακτικές εκπαίδευσής τους. Η σημασία των παραπάνω μεθόδων έχει επανειλημμένα τονιστεί (Stiller, 2004), καθώς οι γονείς είναι οι πιο συνεπείς υποστηρικτές της εκπαίδευσης των παιδιών τους, γνωρίζοντας τις ανάγκες και δυνατότητές τους καλύτερα από οποιανδήποτε άλλο και προσφέροντας πολύτιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό. Ιδιαίτερα, στην περίπτωση παιδιών με αναπηρία, η συνεργασία αυτή είναι επιτακτική, καθώς οι γονείς μπορούν να συνεχίσουν το έργο του εκπαιδευτικού στο σπίτι, ακολουθώντας τους στόχους, τις διδακτικές μεθόδους και τις τεχνικές που έχουν σχεδιαστεί για το συγκεκριμένο μαθητή.

8.5.2 Εκπαιδευτικοί των παιδιών με αναπηρία

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν καθοριστικό παράγοντα –ενδεχομένως τον καθοριστικότερο– στην όποια προσπάθεια χάραξης σχεδίων δράσης αναφορικά με την εκπαίδευση / συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρία. Για το λόγο αυτό, τα σωματεία θα πρέπει να κινηθούν προς την ανάπτυξη και καθιέρωση πρακτικών στα εξής βασικά επίπεδα:

- Ενέργειες για την ενίσχυση της κουλτούρας συνεκπαίδευσης του σχολείου, μέσω δράσεων που προωθούν την ανάπτυξη σχέσεων συναδελφικότητας, επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Στόχος πρέπει να είναι η δημιουργία ενός σχολείου όπου οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ισότιμα σε όλες τις διαδικασίες της σχολικής ζωής, αναλαμβάνουν πρωτοβουλία για τις προτεραιότητες που τίθενται και καταθέτουν τις ιδέες και απόψεις τους προκειμένου να αναβαθμίσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης των μαθητών του σχολείου. Όλοι πρέπει να έχουν το δικαίωμα να ενημερώνονται με πληρότητα και επάρκεια για τα θέματα του σχολείου και να συμμετέχουν ισότιμα στην αντιμετώπισή τους.
- Ενέργειες για την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.
Η εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρία προϋποθέτει τη διαρκή επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών.
- Τα σωματεία θα μπορούσαν να πρωτοστατήσουν στην απαίτηση για διοργάνωση προγραμμάτων συνεργατικής επιμόρφωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι η ανάπτυξη της επαγγελμα-

τικής ικανότητας προάγεται ιδιαίτερα μέσα από τα προγράμματα αυτά, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν, να αναλύσουν και να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους, τόσο μέσα από τα προσωπικά τους βιώματα, όσο και μέσα από τις εμπειρίες των συναδέλφων τους. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το όφελος των γνώσεων που αποκομίζουν σε σχέση με την εκπαιδευτική αντιμετώπιση μαθητών με αναπηρία, γεγονός που τους βοηθάει στη μείωση της αβεβαιότητας και την ενίσχυση της επαγγελματικής τους αυτοπεποίθησης (Halvorsen & Neary, 2001).

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει πηγή μάθησης μέσα από τις ατομικές ιδιαιτερότητες και τις προσωπικές εμπειρίες τους, κατ' αντιστοιχία με την ίδια έννοια, που η συνεκπαίδευση μαθητών με ποικίλες διαφορές και χαρακτηριστικά, συμβάλλει στη διεύρυνση των γνώσεων, την προαγωγή και την ανάπτυξη του συνόλου της τάξης. Για να επιτευχθεί λοιπόν αυτή η συνεργασία, πρέπει οι συμμετέχοντες να ξεπεράσουν τα όποια εμπόδια που δημιουργούνται από τις εκάστοτε κοινωνικές, γλωσσικές ή πολιτιστικές διαφορές τους, ώστε να δημιουργηθεί - αυτό που ο Ainscow (2007) ονομάζει – ένα “δίκτυο έρευνας” (research network), στο οποίο συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο ενός, αλλά και άλλων σχολείων.

8.5.3 Πολίτες / συμπολίτες ατόμων με αναπηρία

Κύριο μέλημα των σωματείων πρέπει να είναι η ανάπτυξη σχεδίων δράσης που θα εξοικειώνουν τους πολίτες με την κουλτούρα συνεκπαίδευσης, κάποια βασικά σημεία της οποίας είναι τα ακόλουθα:

- Αποδοχή και χρήση μιας κοινής γλώσσας, κατανοητής από όλα τα άτομα με και δίχως αναπηρία. Η χρησιμοποίηση των κατάλληλων λέξεων και όρων, αλλά και ο ακριβής προσδιορισμός του περιεχομένου τους, είναι ιδιαίτερα σημαντικός προκείμενου να αποφευχθούν οι όποιες παρερμηνείες και να επιτευχθεί η κοινή πορεία όλων προς την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στο Σχολείο για Όλους. Έτσι, όταν σε μια κοινωνία χρησιμοποιούνται λέξεις όπως “συνεκπαίδευση”, “συνεργατική μάθηση” κ.ά., είναι σημαντικό να μην υπάρχει καμιά αμφιβολία ή ασάφεια ως προς την ακριβή έννοια που εκφράζουν. Η δημιουργία και χρήση ωστόσο ενός κοινού λεξιλογίου δεν αναφέρεται μόνο σε όρους και λέξεις που καθορίζουν το περιεχόμενο της συνεκπαίδευσης, αλλά και σε εκείνες τις λέξεις που πρέπει να εκλείψουν ή να υποκατασταθούν από άλλες, διότι αντικατοπτρίζουν στάσεις και απόψεις που παρακωλύουν την ανάπτυξή της. Για παράδειγμα, ό-

ταν υπάρχει κάποια μερίδα μαθητών που προσδιορίζονται ως “μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες”, δημιουργείται ευθύς στις συνειδήσεις όλων ένας αυτόματος διαχωρισμός τους από το “φυσιολογικό”, βάζοντας έτσι διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα σε “εκείνους” και “εμάς” και καλλιεργώντας μέσα από το πέπλο μιας δήθεν συγκαταβατικής ευσπλαχνίας, ρατσιστικές στάσεις και αντιλήψεις (Fisher, 2007).

- Αποδοχή των δημοκρατικών αρχών της ισότητας και του απόλυτου σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Γι’ αυτό ένα βασικό στοιχείο ενημέρωσης των πολιτών πρέπει να στηρίζεται στην ανάδειξη και καλλιέργεια της δημοκρατικότητας. Άλλωστε, η ανάγκη για πλήρη ενσωμάτωση, αποδοχή και συνύπαρξη όλων των περιθωριοποιημένων ατόμων στο πλαίσιο του κοινωνικού συνόλου, αποτελεί όχι μόνο τη βασική αρχή, αλλά και ένα από τα κύρια αιτήματα διεκδίκησης στην ιστορία της δημοκρατίας. Ανάμεσα στα αιτήματα αυτά, βρίσκεται και η καθιέρωση της συνεκπαίδευσης, που αποτελεί ένα από τα θεμελιώδη συστατικά κάθε δημοκρατικής κοινωνίας.
- Ενστερνισμός από τα μέλη της κοινότητας, του κοινωνικού μοντέλου για την ερμηνεία της αναπηρίας. Μέσα στο πλαίσιο μιας τέτοιας θεώρησης, προσφέρεται σε όλα τα εμπλεκόμενα πρόσωπα ένας τρόπος να ορίσουν την αναπηρία μέσα στις ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες και να απαλλαγούν από ενδεχόμενες δεισιδαιμονίες: η αναπηρία δεν είναι τραγωδία, θεϊκή τιμωρία για τις αμαρτίες των γονέων ή κατάρρα που χρειάζεται τη συμπόνια και τη φιλανθρωπία των υπόλοιπων, “φυσιολογικών” ανθρώπων, αλλά θέμα αξιοπρέπειας και σεβασμού της ζωής σε όλες τις μορφές και εκφάνσεις της (Barnes & Mercer, 2003).

8.6 Κοινή γνώμη και τοπική Ηγεσία

Ο τρόπος ενημέρωσης των πολιτών και της τοπικής ηγεσίας καθορίζεται από πολλούς παράγοντες, π.χ. τις κοινωνικές συγκυρίες, τις αντιλήψεις που επικρατούν στην κοινωνία και την ευκολία προσαρμογής της στις νέες συνθήκες, τις δυνατότητες σε πόρους μιας οργάνωσης, τις συμμαχίες που έχει χτίσει κ.λπ.

Με την αποστολή επιστολής στις αρμόδιες Αρχές και Υπηρεσίες χρησιμοποιώντας στοιχεία τα οποία τεκμηριώνουν την άποψη των σωματείων σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία στην εκπαίδευση, προτάσσοντας καλές πρακτικές που έχουν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν και τονίζοντας τα οφέλη στην κοινωνία με την άμεση συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και σε άλλους τομείς, οι Αρχές και

οι Υπηρεσίες μπορούν σταδιακά να αλλάξουν πολιτικές με σκοπό την διαμόρφωση μιας κοινωνίας ισότητας και ευκαιριών όλου του εύρους των πολιτών της. Παραδείγματα μπορούν να βρεθούν στην ιστοσελίδα της Ε.Σ.Α.μεΑ (http://www.esaea.gr/index.php?module=pagemaster&PAGE_user_op=view_page&PAGE_id=24&MMN_position=31:31#memo5).

Επιπρόσθετα, η συνεργασία με άτομα που διαμορφώνουν την κοινή γνώμη ή επηρεάζουν τα κέντρα λήψης αποφάσεων θα μπορούσε να επιφέρει αλλαγές όχι μόνο στις στάσεις απέναντι στο ζήτημα αλλά ουσιαστικότερες σε επίπεδο κοινωνικής πολιτικής και δημιουργίας ανάλογων θεσμών. Παράλληλα, η δημιουργία δικτύου συνεργασίας με τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές μέσα από στοχευμένες παρεμβάσεις στις τοπικές κοινωνίες διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση των συνθηκών ζωής των ατόμων με αναπηρία σε τοπικό επίπεδο. Για το λόγο αυτό, η αυτοδιοίκηση οφείλει να αναπτύξει κοινές δράσεις με τα νομαρχιακά σωματεία και να αποδεχτεί το συμβουλευτικό ρόλο τους στη διατύπωση ενός τοπικού σχεδίου προώθησης μέτρων και πολιτικών για την αναπηρία.

8.6.1 MME και αναπηρία

Η συμβολή των MME στην ευαισθητοποίηση της κοινωνίας σχετικά με τα θέματα των ατόμων με αναπηρία, είναι αναμφισβήτητη καθοριστικής σημασίας, διότι πρόκειται για ένα μέσο που διαθέτει τη δύναμη να επηρεάζει και να διαμορφώνει τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τον τρόπο ζωής της κοινωνίας αυτής (Ινστιτούτου Οπτικοακουστικών Μέσων, 2008; Γενική Γραμματεία Επικοινωνίας Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης, 2007). Καθώς μάλιστα ο ρόλος των MME, εκτός από ενημερωτικός και ψυχαγωγικός, είναι και εκπαιδευτικός, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα ισχυρό μέσο διαπαιδαγώγησης και ευαισθητοποίησης της κοινωνίας γύρω από τα προβλήματα, τις ανάγκες και τα δικαιώματα των παιδιών και ατόμων με αναπηρία. Το ζητούμενο μιας τέτοιας διαπαιδαγώγησης, δεν είναι μόνο η άρση των στερεότυπων απέναντι στην αναπηρία, αλλά και η αναγνώρισή της ως μια διαφορετική εκδοχή της ζωής και η ανάδειξη όλων των πτυχών που τη συνθέτουν. Προς την κατεύθυνση αυτή, θα μπορούσαν τα σωματεία ατόμων με αναπηρία να συμβάλλουν εκπονώντας σχέδια δράσης με σκοπό:

- Την ίδρυση ειδικών επιτροπών που θα καθορίζουν το περιεχόμενο των ραδιοτηλεοπτικών μηνυμάτων, ώστε να ανταποκρίνονται σε όλες τις αναγκαίες προδιαγραφές και να προάγουν αποτελεσματικά την ευαισθητοποίηση των πολιτών σε θέματα αναπηρίας.

- Την κρατική χρηματοδότηση και υποστήριξη για την διεξαγωγή επιστημονικών ερευνών, ώστε να δημιουργηθεί ένας κώδικας ηθικής σχετικά με τον τρόπο προβολής των παιδιών και ατόμων με αναπηρία από τα ΜΜΕ. Πρέπει να πάψουν τα άτομα με αναπηρία να προβάλλονται ως αποδέκτες οίκτου, ως διαβολικά ή αξιοπερίεργα όντα, ως θύματα ή ως υπερ – ήρωες και να αναδειχτούν ως πολίτες της κοινωνίας μας, με ισότιμα δικαιώματα και υποχρεώσεις.
- Την ίδρυση συμβουλευτικής υπηρεσίας, στην οποία θα μπορούν να απευθύνονται παραγωγή προγραμμάτων, σκηνοθέτες, διαφημιστές κ.ά., ώστε να λαμβάνουν πληροφορίες σχετικές με θέματα αναπηρίας. Η υπηρεσία αυτή σαφώς θα πρέπει να περιλαμβάνει και άτομα προερχόμενα από το χώρο της αναπηρίας και των αντίστοιχων οργανώσεών τους.
- Το σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης που να απευθύνονται σε όλους τους εργαζόμενους στα ΜΜΕ. Η συγκεκριμένη επιμόρφωση, προκειμένου να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει να παρέχεται από τα ίδια τα άτομα με αναπηρία.
- Τη δημιουργία κατάλληλου λεξιλογίου ώστε να εξαιρεθεί από τη ΜΜΕ η “γλώσσα της αναπηρίας”. Να απαγορευτούν οι όροι όπως “κωφάλαλος”, ή χαρακτηρισμοί όπως “καρφωμένος σε αναπηρικό καρότσι” ώστε να μεταδοθεί το μήνυμα ότι οι περιορισμοί που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία δεν είναι αποτέλεσμα των δικών τους λειτουργικών αδυναμιών, αλλά συνέπεια της αδυναμίας που έχει η κοινωνία να αντιμετωπίσει τις ανάγκες τους.
- Τη διαπαιδαγώγηση ολόκληρης της κοινωνίας, ώστε να γίνουν κριτικοί καταναλωτές των ΜΜΕ, διατεθειμένοι να αναλύουν τις πληροφορίες που προσλαμβάνουν, έτοιμοι να εκφράσουν τη γνώμη τους και να αμφισβητήσουν τα στερεότυπα στα οποία εκτίθενται.

Συμπερασματικά, τα σωματεία μπορούν με την συνεργασία των ΜΜΕ να παράγουν μηνύματα που θα ενημερώνουν σωστά και θα ευαισθητοποιούν το ευρύ κοινό σχετικά με τα άτομα με αναπηρία και τα θέματα που τα απασχολούν.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M.(2007). Taking an inclusive turn. Journal of Research in Special Educational Needs, 7 (1), 5-15.
- Βαρδακαστάνης, Ι., Γούναρη, Ε. Μ., Λογαράς, Δ., Μπαρμπαλιά, Ε., Πανανός, Α., Σκορδύλης, Α., και συν. (2008, 6). Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας: Εγχειρίδιο εκπαιδευόμενου.
- Barnes, C. & Mercer, G. (2003) .Disability, Polity Press, Cambridge
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (ΕΣΑμεΑ). (2008). <http://repository.edulll.gr>. Ανάκτηση 3/11/2011, από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1054>
- ΕΣΑμεΑ, Ετήσια Έκθεση. (2005, 12 3). Προσβασιμότητα: Το «κλειδί» για την εξάλειψη των διακρίσεων. Ανάκτηση 28/10/2011, από http://www.esaea.gr/index.php?module=announce&ANN_id=147&ANN_user_op=view&ns_news=1&MMN_position=38:38
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010, 11 15). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών Ευρωπαϊκή στρατηγική για την αναπηρία 2010-2020: Ανανέωση της δέσμευσης για μια Ευρώπη χωρίς εμπόδια.
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής. (2003). Οι αρχές κλειδιά της ειδικής αγωγής. Βρυξέλλες: Amanda Watkins.
- Γενική Γραμματεία Επικοινωνίας Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης. (2007). Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Άτομα με Αναπηρία και ΜΜΕ. Αθήνα.
- Fischer, A.C. (2007). Creating a discourse of difference. Education, Citizenship and Social Justice, 2, 159-192.
- Halvorsen, A.T. & Neary, T. (2001). Building Inclusive Schools, Allyn & Bacon, Boston.
- Ινστιτούτου Οπτικοακουστικών Μέσων. (2008). Η εικόνα των Ατόμων με Αναπηρία στα ΜΜΕ. Ανάκτηση 30/10/2011, από <http://www.iom.gr/default.aspx?lang=el-GR&page=145&studyid=31>
- Mand , J.m. (2003) Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule, Kohlhammer, Stuttgart

- Mestery, R. & Grobler, B. (2007). Collaboration and communication as effective strategies for parent involvement in public schools, Educational Research and Review, 2 (7), 2007, 176-185.
- Stiller, K. T. (2004) Kooperation zwischen Schule und Familie, Bad Heilbrunn, Klinkhardt

Ιστότοποι

- http://www.esaea.gr/index.php?module=pagemaster&PAGE_user_op=view_page&PAGE_id=24&MMN_position=31:31#memo5
- <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:el:PDF>
- http://www.esaea.gr/index.php?module=announce&ANN_user_op=categories&category=5&ns_news=1&MMN_position=38:38
- <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1054>

Σε κάθε δημοκρατικά ευνομούμενη Πολιτεία το δικαίωμα ισότιμης πρόσβασης και συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία στην ευρύτερη κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτιστική ζωή της χώρας αποτελεί καίριο ζήτημα. Προκειμένου όμως να επιτύχει το άτομο με αναπηρία την προσωπική του ανέλιξη μέσα στο κοινωνικό σύνολο απαιτείται να δεχτεί την κατάλληλη εκπαίδευση. Σε αυτό το πλαίσιο, η ποιτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία οφείλει να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη ενός «Σχολείου για Όλους», μέσα στο οποίο κάθε μαθητής θα μπορεί να αναπτύσσει ισόρροπα την προσωπικότητά του ανεξάρτητα από οποιαδήποτε δυσκολία. Η παρούσα προσπάθεια αποτελεί έναν οδικό χάρτη ενημέρωσης και πληροφόρησης σχετικά με την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Οι θεματικές που αναλύονται αναφέρονται στο θεωρητικό και θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αναπηρία, στη θέση του αναπηρικού κινήματος σε θέματα Εκπαίδευσης και Αναπηρίας, στην Προσβασιμότητα και στην Υποστηρικτική Τεχνολογία στην Εκπαίδευση, στους Εκπαιδευτικούς με αναπηρία, σε καλές και κακές πρακτικές από τη Διεθνή εμπειρία και σε Τρόπους παρέμβασης σωματείων στην τοπική κοινωνία. Το παρόν εγχειρίδιο απευθύνεται στους εκπροσώπους του αναπηρικού κινήματος, αλλά και σε κάθε ενδιαφερόμενο για τα θέματα της αναπηρίας αναγνώστη.



Ο Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης σπούδασε στην Ελλάδα και στη Γερμανία, στο Πανεπιστήμιο της Κολωνίας, όπου έλαβε διδακτορικό τίτλο στη Θεραπευτική Παιδαγωγική. Από το 1998 είναι Λέκτορας Ειδικής Αγωγής, στο ΠΤΔΕ, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στο οποίο υπηρετεί μέχρι σήμερα ως Επίκουρος Καθηγητής.

ISBN: 978-618-80249-5-3



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ