

***«Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα με έμφαση στο  
ενταξιακό πλαίσιο: Παρουσίαση, κριτική και  
τεκμηριωμένες προτάσεις για σύνδεση της θεωρίας με  
την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική»,***

***της εκπαιδευτικού: Γεωργίας Κίτσου ΠΕ03***

**ΑΘΗΝΑ 2015**

## Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο.....	4
Η Εθνική πολιτική και η εκπαιδευτική πρακτική σε σχέση με τις θεωρίες και τις συζητήσεις σχετικά με την ένταξη και τη συμμετοχική εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο.....	9
Κριτική αξιολόγηση των ισχυουσών εκπαιδευτικών πρακτικών στην Ελλάδα.....	9
2.1 Δομές Ειδικής Αγωγής.....	9
2.2 Χαρακτήρας Εκπαιδευτικού Συστήματος.....	11
2.3 Προσαρμογή.....	11
2.4 Δια Βίου Εκπαίδευση.....	12
2.5 Εκπαιδευτικοί.....	13
2.6 Πρόσβαση.....	13
2.7 Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.....	14
2.8 Συνολική αποτίμηση.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο.....	17
Παρουσίαση αιτιολογημένων και τεκμηριωμένων επιχειρημάτων για την εφαρμογή προτάσεων σε σχέση με τη θεωρία, την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική.....	17
3.1 Πολιτικό Σύστημα.....	17
3.2 Εκπαιδευτικό Σύστημα.....	19
Συμπερασματικά σχόλια.....	21
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	23
Ξενόγλωσσες αναφορές.....	23
Ελληνόγλωσσες αναφορές.....	25
Πηγές.....	28

## Εισαγωγή

Με την εργασία αυτή επιχειρείται η ανάλυση και η αξιολόγηση των πολιτικών και εκπαιδευτικών πρακτικών για τα δικαιώματα των ΑμεΑ που εφαρμόζονται στην Ελλάδα μέχρι σήμερα. Ο στόχος είναι, από τη μια πλευρά, να διερευνηθεί αν οι ισχύουσες πρακτικές προωθούν την ένταξη σε όλους τους τομείς των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Από την άλλη πλευρά, θα διατυπωθούν προτάσεις, για ένα εθνικό και εκπαιδευτικό σύστημα που θα εξασφαλίζει μια πιο ουσιαστική ένταξη, απαλλαγμένη από προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις για τη διαφορετικότητα.

Αρχικά, παρουσιάζονται οι πολιτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές στην Ελλάδα, σε σχέση με το νομικό πλαίσιο, για την ένταξη και τη συνεκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακολουθεί η αξιολόγηση των ισχυουσών εκπαιδευτικών πρακτικών στην Ελλάδα σε σχέση με την ένταξη των ΑμεΑ. Έπειτα, προτείνονται τροποποιήσεις που πρέπει να γίνουν, ώστε να εφαρμοστεί το νομοθετικό πλαίσιο της ένταξης, σε πρακτικό επίπεδο, ενώ, παράλληλα, γίνεται μια προσπάθεια τεκμηρίωσης των επιχειρημάτων που αναπτύσσονται καθώς και αιτιολόγηση ότι οι προτάσεις αυτές μπορεί να είναι εφικτές.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

### Η Εθνική πολιτική και η εκπαιδευτική πρακτική σε σχέση με τις θεωρίες και τις συζητήσεις σχετικά με την ένταξη και τη συμμετοχική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα ξεκίνησε στις αρχές του 20ου αιώνα με την ίδρυση ειδικών σχολείων και ιδρυμάτων. Όμως, ο βασικός στόχος ήταν, κυρίως, η περίθαλψη των ατόμων, ενώ η εκπαίδευση περιοριζόταν στη μεταβίβαση βασικών πρακτικών γνώσεων. Η πρώτη σημαντική εξέλιξη στην ειδική αγωγή συντελέστηκε το έτος 1937, όπου ιδρύεται το «πρότυπο ειδικό σχολείο Αθηνών» στην Καισαριανή, από τη Ρόζα Ιμβριώτη (Ζώνιου–Σιδέρη, 1998).

Ωστόσο, η ιδέα περί ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών για τα ΑμεΑ άρχισε να δημιουργείται πολύ αργότερα, την περίοδο της μεταπολίτευσης (Στασινός, 1991). Έτσι μέχρι και το 1980, η νομοθεσία για την ειδική αγωγή ήταν περιορισμένη και πανομοιότυπη. Η ριζική αλλαγή έγινε το 1981, μέσα από την κατάλληλη νομοθετική ρύθμιση και ψήφιση του Ν. 1143/1981, ο οποίος θεωρήθηκε τομή για εκείνη την εποχή. Ο νόμος αυτός βασίστηκε στην ισότητα και στην ισονομία για όλους τους πολίτες. Ταυτόχρονα, επεδίωκε την ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε όλους τους τομείς, σκοπεύοντας στην κοινωνική και επαγγελματική τους αποκατάσταση (Τζουριάδου, 1995). Όμως, ο νόμος αυτός δέχτηκε έντονη αρνητική κριτική, γιατί, στην ουσία, διατηρούσε το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, αποκόβοντας την ειδική αγωγή από τη γενική εκπαίδευση. Οπότε, δεν συνέβαλε στην ένταξη των ΑμεΑ, αλλά οδηγούσε στην περιθωριοποίησή τους (Ζώνιου–Σιδέρη, 2011).

Εξαιτίας όλων αυτών των έντονων αντιδράσεων, ως αντίβαρο στο Ν. 1143/1981, θεσπίστηκε, αργότερα, ο διορθωτικός Ν. 1566/1985, ο οποίος είναι γνωστός ως «αντι-309» (Ζώνιου–Σιδέρη, 2011). Με το νόμο αυτό η ειδική αγωγή γίνεται πλέον κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης και ανήκει στο ΥΠΕΠΘ. Επίσης, θεσπίζονται ειδικές βοηθητικές υπηρεσίες, όπως ο σχολικός ψυχολόγος (Πολυχρονοπούλου, 2001). Η πολιτεία με το συγκεκριμένο νόμο δήλωνε, επίσημα, ότι καταργούσε τις διαχωριστικές γραμμές στην εκπαίδευση, κάτι που είχε ξεκινήσει, το 1983–1984 με τη δημιουργία ειδικών τάξεων μέσα στα γενικά σχολεία (Ζώνιου–Σιδέρη, 2011). Στη

συνέχεια, σε μια προσπάθεια να καλυφτούν τα κενά του προηγούμενου νόμου, ψηφίστηκε ο Ν. 1771/1988. Μεταξύ άλλων τροποποιήσεων, ο νόμος αυτός περιλάμβανε τις απαραίτητες ρυθμίσεις για την εισαγωγή των ΑμεΑ στην ανώτερη εκπαίδευση, ενώ, με τον συμπληρωματικό Ν. 1824/1988, καθιερώθηκε η ενισχυτική διδασκαλία στα σχολεία (Ζώνου–Σιδέρη, 2004a).

Την ίδια περίπου περίοδο 1989–1993, στα πλαίσια της ευρωπαϊκής ένωσης, υπήρχε ανάλογη εξέλιξη στον τομέα της ειδικής αγωγής. Έτσι, η χώρα συμμετείχε σε δυο ευρωπαϊκά προγράμματα, τα επονομαζόμενα HELLIOS I και HELLIOS II, που είχαν στόχο την κοινωνική ενσωμάτωση και ένταξη των ΑμεΑ (Δελασσούδας, 2006).

Έπειτα, σε εσωτερικό επίπεδο, το 1995, επιχειρείται μια συνολική αναδιάρθρωση του Ν. 1566/1981, με το σχεδιασμό και τη μελέτη ενός νέου νόμου που, όμως, τελικά, ψηφίστηκε το 2000. Με τον καινούργιο νόμο 2817/2000, προάγεται η ένταξη των ΑμεΑ στη γενική εκπαίδευση και το ειδικό σχολείο περιορίζεται μόνο σε περιπτώσεις σοβαρών προβλημάτων (Ζώνου–Σιδέρη, 2011). Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, σύμφωνα με τη Ζώνου–Σιδέρη (2011), δημιουργούνται εξατομικευμένα προγράμματα για το κάθε παιδί, ενώ ενισχύεται ο ρόλος των ειδικών εκπαιδευτικών (Ζώνου–Σιδέρη, 2011). Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να παρακολουθούν τμήματα ένταξης ή να έχουν παράλληλη στήριξη, ενώ στη διδασκαλία χρησιμοποιούνται πολυμεσικά μέσα της νέας τεχνολογίας, μηχανές Braille, λεξικά νοηματικής κτλ. Επίσης, θεσμοθετούνται νέες ειδικότητες ειδικής αγωγής, όπως μουσικοθεραπευτές, διερμηνείς νοηματικής, κ. ά. Ακόμη, ιδρύονται κέντρα διάγνωσης και υποστήριξης για ΑμεΑ (ΚΔΑΥ) καθώς και πανεπιστημιακά τμήματα για σπουδές στην ειδική αγωγή. Τέλος, η νοηματική αναγνωρίζεται ως επίσημη γλώσσα των κωφών.

Είναι φανερό ότι ο νόμος αυτός είχε πολλά θετικά σημεία, αλλά δεν κατάφερε να δημιουργήσει «ένα σχολείο για όλους». Ο λόγος ήταν ότι το ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν συμπορευόταν με το αντίστοιχο της γενικής εκπαίδευσης, αλλά λειτουργούσε παράλληλα με αυτό. Όμως, το βασικότερο μειονέκτημα του νόμου ήταν ο συγκεντρωτισμός και η αδυναμία αποκέντρωσης. Για παράδειγμα, τα διαγνωστικά κέντρα, ΚΔΑΥ, βρίσκονταν σε μεγάλες πόλεις, έτσι, οι απομακρυσμένες περιοχές δεν είχαν την ανάλογη υποστήριξη (Ζώνου–Σιδέρη, 2011).

Μετά την ψήφιση του Ν. 2817/2000, σύμφωνα με τους Λαμπροπούλου και συνεργάτες (2005), παρατηρείται ένας εκσυγχρονισμός στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, σε μια προσπάθεια το νομικό πλαίσιο να εναρμονιστεί με το αντίστοιχο ευρωπαϊκό. Έτσι, στα πλαίσια αυτού του εκσυγχρονισμού, την περίοδο 2000–2004, δημιουργούνται αρκετές νέες εκπαιδευτικές δομές, όπως τα προγράμματα συνεκπαίδευσης (ΠΣ), τα εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΕΕΕΕΚ), οι τεχνικές σχολές ειδικής αγωγής (ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής) και τα κέντρα διάγνωσης και υποστήριξης (ΚΔΑΥ). Επίσης, με το Γ' ΚΠΣ έγιναν προγράμματα για την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης καθώς και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Επομένως, τα τελευταία χρόνια, η ειδική αγωγή στην Ελλάδα προσπαθεί να ξεφύγει από το ιατρικό μοντέλο και έχει εκπαιδευτικό προσανατολισμό. Επιπλέον, με την επίδραση της παιδαγωγικής επιστήμης, των νέων τεχνολογιών και της πολυπολιτισμικότητας, το παιδαγωγικό ινστιτούτο (ΠΙ) σχεδιάζει, για πρώτη φορά, το 2002, νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ), εισάγοντας την έννοια της διαθεματικότητας (ΔΕΠΠΣ), με την εφαρμογή της ευέλικτης ζώνης. Με την ευέλικτη ζώνη, ανοίγει ο δρόμος και στην Ελλάδα για την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (Λαμπροπούλου και συνεργάτες, 2005). Εξάλλου, με τα προγράμματα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ., είναι η πρώτη φορά που η γενική εκπαίδευση αναφέρεται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι., 2002).

Στη συνέχεια, την περίοδο 2004-2007, το ΠΙ προωθεί τη διαθεματικότητα με τη συγγραφή και έκδοση νέων βιβλίων καθώς και με υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό, όπως το βιβλίο του εκπαιδευτικού, εκπαιδευτικά λογισμικά, χάρτες κτλ. Στο εκπαιδευτικό λογισμικό συμπεριλαμβάνεται και κατάλληλο λογισμικό για την υποστήριξη της διδασκαλίας των ΑμεΑ. Ωστόσο, η ουσιαστική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και η προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης των ΑμεΑ επιχειρείται την επομένη περίοδο, 2007–2013, μέσα από το επιχειρησιακό πρόγραμμα (ΕΠ): «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση» του ΥΠΕΠΘ (Βλάχος, 2008). Εν τω μεταξύ, σε διεθνές επίπεδο, το 2006, υπογράφεται από τα Ηνωμένα Έθνη η σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ΑμεΑ. Η σύμβαση αυτή αποτελεί το έναυσμα για την ουσιαστική αλλαγή στην ενταξιακή πολιτική των κρατών αλλά και στην ευρύτερη κοινωνική συνείδηση (Ο.Η.Ε., 2006).

Μέσα στο νέο κλίμα των διεθνών και ευρωπαϊκών εξελίξεων, η ελληνική πολιτεία, το 2008, ψήφισε το Ν. 3699/2008. Ο σκοπός ήταν να διασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους πολίτες, με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με στόχο την πλήρη ένταξή τους. Με το νόμο αυτό, η ειδική αγωγή ανήκει πλέον στο ΥΠΕΠΘ και περιλαμβάνει κέντρα διάγνωσης και υποστήριξης για τα ΑμεΑ (ΚΕΔΔΥ) -στη θέση των παλιών (ΚΔΑΥ)-, σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) και προγράμματα συνεκπαίδευσης (ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008). Στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης, οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες φοιτούν σε τάξη γενικού σχολείου και, σε ορισμένες περιπτώσεις, δέχονται παράλληλη στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό ή παρακολουθούν τμήματα ένταξης. Για κάθε μαθητή με ειδικές ανάγκες σχεδιάζεται εξατομικευμένο πρόγραμμα από διεπιστημονική ομάδα του αρμοδίου (ΚΕΔΔΥ). Ωστόσο, μόλις, το 2012, η Ελλάδα επικυρώνει με το νόμο 4074/2012 τη σύμβαση του Ο.Η.Ε. (2006) για τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες καθώς και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο της σύμβασης (ΦΕΚ Α' 88/11.4.2012).

Στη συνέχεια, ακολουθεί ο Ν. 4115/2013 (ΦΕΚ Α' 24/30.1.2013) και το άρθρο 39, σύμφωνα με το οποίο τα ειδικά σχολεία μετατρέπονται σε Κέντρα Υποστήριξης ενός συνόλου σχολικών μονάδων, που ονομάζεται Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ). Το ΣΔΕΥ, μεταξύ άλλων, έχει σκοπό να συντονίζει τις σχολικές μονάδες μέλη του καθώς και τα αντίστοιχα τμήματα ένταξης και παράλληλης στήριξης, ώστε να εντάσσουν και να υποστηρίζουν μαθητές με αναπηρία. Ο παραπάνω νόμος τροποποιήθηκε, κατόπιν, με το Ν. 4186/2013 (ΦΕΚ Α' 193/17.9.2013) και το άρθρο 28, για θέματα ειδικής αγωγής, με ρυθμίσεις που αφορούν τις δομές της δευτεροβάθμιας ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και τις αρμοδιότητες των ΚΕΔΔΥ που έχουν, πλέον, την αποκλειστική ευθύνη σχετικά με την κατάταξη, εγγραφή, μετεγγραφή και φοίτηση των ΑμεΑ στην κατάλληλη σχολική μονάδα ειδικής αγωγής καθώς και για το κατάλληλο πλαίσιο υποστήριξης στο γενικό σχολείο.

Τέλος, με την ψήφιση του πρόσφατου Ν. 2217/2014 (ΦΕΚ Β' 2217/13.08.2014), που αφορά την πρόσληψη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, εξακολουθεί να διαγωνίζεται το πρόβλημα της μη ουσιαστικής ένταξης, με τη συνέχιση του διαχωρισμού της ειδικής από τη γενική εκπαίδευση, αφού οι δομές ειδικής αγωγής

αναγνωρίζονται ως ξεχωριστό σύστημα που λειτουργεί, παράλληλα, προς το σύστημα της γενικής αγωγής. Συγκεκριμένα, με την τροποποίηση αυτή, προηγούνται οι εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο ειδικής αγωγής και κατεύθυνση δασκάλου ή νηπιαγωγού έναντι όλων των εξειδικευμένων στην ειδική αγωγή / σχολική ψυχολογία δασκάλων και νηπιαγωγών, με εξαίρεση τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επειδή δεν υπάρχουν τμήματα που να αποφοιτούν καθηγητές ειδικής αγωγής, αδιαφορώντας για τη διασφάλιση μιας ισότιμης ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο**

### **Κριτική αξιολόγηση των ισχυουσών εκπαιδευτικών πρακτικών στην Ελλάδα**

Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα έχει ήδη συμπληρώσει μια διαδρομή τριάντα ετών. Σε αυτό το διάστημα, μέσα από διαφορετικές νομοθετικές ρυθμίσεις, αναπτύχθηκε μια πολυμορφία στις δομές και στις εκπαιδευτικές και διαγνωστικές υπηρεσίες της. Ωστόσο, η ανάπτυξη της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα μέχρι το 2000 δεν είχε ουσιαστικά αποτελέσματα, επειδή βασίστηκε στο διαχωριστικό μοντέλο και όχι στη συνεκπαίδευση (Lampropoulou & Padelidou, 1995; Ξηρομερίτη, 1997). Το νομικό πλαίσιο, τα τελευταία χρόνια, εκσυγχρονίστηκε, όμως, μέχρι σήμερα, δεν έχουν αναπτυχθεί κατάλληλα προγράμματα που να ανταποκρίνονται σε όλους τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Οπότε, δεν εξασφαλίζονται η πρόσβαση και οι ίσες ευκαιρίες για όλους, όπως διακηρύσσεται στη σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ΑμεΑ (Λαμπροπούλου και συνεργάτες, 2005).

### **2.1 Δομές Ειδικής Αγωγής**

#### **2.1.1 Τμήματα Ένταξης**

Τα τμήματα ένταξης (ΤΕ) ιδρύθηκαν με το νομοσχέδιο Ν. 2817/2000 (ΦΕΚ Α' 78/14.3.2000), με σκοπό την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με το Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008), ο συγκεκριμένος θεσμός αναθεωρήθηκε και έτσι, σήμερα, μπορούν να φοιτούν και μαθητές χωρίς γνωμάτευση από τα ΚΕΔΔΥ, αλλά με τη συγκατάθεση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο, τα τμήματα ένταξης λειτουργούν μέσα στα γενικά σχολεία και περιλαμβάνουν μαθητές με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, στα ΤΕ μπορούν να φοιτούν και μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες, παρακολουθώντας, παράλληλα, και κάποιο άλλο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στήριξης. Παρόλα αυτά, πολλοί ειδικοί υποστηρίζουν ότι τα ΤΕ στην ουσία οδηγούν σε κοινωνική απομόνωση τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, η πρόσθετη στήριξη που τους προσφέρεται δεν συμβάλει, απαραίτητα, στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Ζώνιου–Σιδέρη, 2004γ).

### **2.1.2 Παράλληλη Στήριξη**

Για την παράλληλη στήριξη, σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 (ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008), υπεύθυνο είναι αποκλειστικά το αρμόδιο ΚΕΔΔΥ, ύστερα από αίτηση του κηδεμόνα στο σχολείο του μαθητή. Ωστόσο, η παράλληλη στήριξη παρέχεται μόνο σε περίπτωση που δεν υπάρχει τμήμα ένταξης στο γενικό σχολείο ή όταν πρόκειται για εξαιρέσεις του νόμου, όπως είναι οι μαθητές με αυτισμό ή προβλήματα όρασης ή ακοής. Σε κάθε άλλη περίπτωση, το ΚΕΔΔΥ πρέπει να υποβάλει επακριβή αιτιολόγηση για την απόφασή του να λάβει ο μαθητής παράλληλη στήριξη. Τέλος, η γνωμάτευση αυτή δεν έχει μόνιμο χαρακτήρα, αλλά επανακαθορίζεται σε τακτά χρονικά διαστήματα, σύμφωνα με το Άρθρο 28 του Ν. 4186/2013 (ΦΕΚ Α' 193/17.9.2013). Συνεπώς, η παράλληλη στήριξη δεν παρέχεται σε όλους τους μαθητές, ανεξαιρέτως, και, συνήθως, απορρίπτεται αν δεν εμπίπτει σε συγκεκριμένες κατηγορίες.

### **2.1.3 Σ.Μ.Ε.Α**

Η πλειοψηφία των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ), σύμφωνα με έρευνα της Παντελιάδου (2004), ανήκει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με ποσοστό περίπου 91,5%. Στην δευτεροβάθμια ανήκει μόνο το 5,7% των ΣΜΕΑ, από τα οποία το 2,9% είναι εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΕΕΕΚ) και ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξεως του 0,9% είναι ειδικά γυμνάσια, ειδικά λύκεια και ειδικά ΤΕΕ. Από την ίδια έρευνα, προκύπτει ότι οι περισσότερες ΣΜΕΑ βρίσκονται στην Αττική, ενώ ακολουθεί η Κεντρική Μακεδονία και έπειτα η Κρήτη. Ωστόσο, ελλείψεις παρουσιάζονται στην Ανατολική Μακεδονία και στη Θράκη. Οι περισσότερες ΣΜΕΑ, με ποσοστό 44%, συστεγάζονται με σχολεία γενικής εκπαίδευσης, όμως, από αυτές, μόνο το 43,8% λειτουργεί σε κανονική σχολική αίθουσα, ενώ, οι υπόλοιπες, σε ακατάλληλους βοηθητικούς χώρους γενικών σχολείων, όπως γραφεία, αποθήκες κ.ά. Τέλος, ένα ποσοστό 21,5% συστεγάζεται με ιδρύματα και νοσηλεύτηρια. Όσον αφορά τις υπηρεσίες που προσφέρουν οι ΣΜΕΑ, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, αφορούν, κυρίως, την ψυχολογική υποστήριξη και, λιγότερο, τη λογοθεραπεία και αποκατάσταση, ενώ η επαγγελματική αποκατάσταση είναι σχεδόν ανύπαρκτη για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ελάχιστη για τη δευτεροβάθμια.

Επομένως, από την έκθεση αυτή, διαπιστώνεται ότι δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις ούτε για συνεκπαίδευση, ούτε για ένταξη, όπως ορίζεται στη σύμβαση. Αν προστεθούν και οι ελλείψεις σε εκπαιδευτικούς, εξαιτίας των καθυστερήσεων στην τοποθέτησή τους, της μείωσης των προσλήψεων ή της κατάργησης ορισμένων ειδικοτήτων καθώς και της συρρίκνωσης των σχολείων (Δ.Ο.Ε., 2013), συμπεραίνεται ότι επιδεινώνεται το προϋπάρχον πρόβλημα στην ειδική εκπαίδευση.

## **2.2 Χαρακτήρας Εκπαιδευτικού Συστήματος**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα τελευταία χρόνια, με το νομοσχέδιο του 2008 για την ειδική αγωγή, προσπαθεί να εναρμονιστεί τόσο με τη σύμβαση του ΟΗΕ, όσο και με την ευρωπαϊκή πολιτική για τα δικαιώματα των ΑμεΑ. Ωστόσο, σύμφωνα με τη Λαμπροπούλου (2008), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει καταφέρει ουσιαστικά να ξεπεράσει το αναχρονιστικό ιατρικό μοντέλο και να εφαρμόσει το κοινωνικό μοντέλο στην πράξη. Η αιτία είναι ότι, με το νέο νομικό πλαίσιο, δίνεται προτεραιότητα στη διάγνωση, με την εισαγωγή αρκετών ιατρικών ειδικοτήτων στις διάφορες δομές της ειδικής αγωγής, ενώ υποτιμάται η εκπαιδευτική παρέμβαση. Έτσι, γονείς και εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν ενεργά στην εκπόνηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά δέχονται, παθητικά, τις όποιες αποφάσεις των δομών. Επίσης, εξακολουθεί να γίνεται κατηγοριοποίηση των παιδιών, σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σε μαθητές με αναπηρίες. Επομένως, η ειδική αγωγή στην Ελλάδα, παραμένει εστιασμένη στη «θεραπεία», ενώ απομακρύνεται από την εκπαίδευση, αφού παρατηρείται έλλειψη εξατομικευμένων αναλυτικών προγραμμάτων, υπηρεσιών και δομών για «ένα σχολείο για όλους».

## **2.3 Προσαρμογή**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν κατάφερε να αναβαθμίσει την ποιότητα της εκπαίδευσης και να προάγει την κοινωνική ενσωμάτωση των ΑμεΑ, όπως πρεσβεύει η σύμβαση. Ο κύριος λόγος είναι ότι δεν έγινε μια συστηματική προσπάθεια προσαρμογής του που να βασίζεται στην ουσιαστική αξιολόγησή του, η οποία θα λειτουργούσε ως ανατροφοδότηση (Βλάχος, 2008).

Έτσι, σήμερα, το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να ανακαλύψει τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματά του και να σχεδιάσει μια νέα πορεία ανάπτυξης. Η ανάπτυξη αυτή, μεταξύ άλλων, θα πρέπει να έχει ανθρωπιστικό χαρακτήρα, με μείωση της γραφειοκρατίας και εφαρμογή της αξιολόγησης σε όλους τους τομείς του (Βλάχος, 2008). Επίσης, θα πρέπει ενισχυθεί η πρόσβαση όλων, στην εκπαίδευση, με εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και προώθηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Βλάχος, 2008). Τα προγράμματα αυτά χρειάζεται να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες του κάθε μαθητή, με μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, διαδραστική προσέγγιση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (Αραμπατζή, 2009). Τέλος, όσον αφορά την ένταξη, θα πρέπει να ενισχυθεί η δια βίου εκπαίδευση και η επαγγελματική αποκατάσταση (Βλάχος, 2008).

#### **2.4 Δια Βίου Εκπαίδευση**

Ο όρος ειδική αγωγή έχει επικρατήσει και στην Ελλάδα, πλέον, να σημαίνει την παροχή φροντίδας, προστασίας και ειδικής εκπαίδευσης, σε όλες τις βαθμίδες, από τη βρεφική και προσχολική ηλικία μέχρι την επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση, στα πλαίσια μιας συνεχούς και δια βίου εκπαίδευσης (Λαμπροπούλου, 2008). Στην πραγματικότητα, όμως, αυτό δεν συμβαίνει, επειδή, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν προβλέπεται η πρώιμη παρέμβαση από τη βρεφική ηλικία, ούτε η δια βίου εκπαίδευση, με την ίδρυση ανάλογων κέντρων ειδικής αγωγής. Επίσης, η νομοθεσία για την υποχρεωτική εκπαίδευση, συχνά, μένει μόνο στα χαρτιά, αφού δεν παίρνονται τα κατάλληλα μέτρα, ώστε να δημιουργηθούν οι συνθήκες που θα επιτρέψουν την εκπαίδευση όλων των παιδιών. Τέλος, δεν υπάρχουν ειδικά κέντρα και δημιουργικά εργαστήρια για την προώθηση μιας αυτόνομης -εφ' όρου ζωής- διαβίωσης ατόμων με σοβαρές αναπηρίες (Λαμπροπούλου, 2008). Επομένως, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρουσιάζοντας ανεπάρκεια σε υποδομές, τεχνογνωσία και, ειδικά, σε όραμα, αδυνατεί να επιτύχει μια δια βίου εκπαίδευση για όλους.

## 2.5 Εκπαιδευτικοί

Είναι αποδεκτό ότι σημαντικό ρόλο για την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης παίζουν οι εκπαιδευτικοί. Όμως, οι συνθήκες που επικρατούν στο εκπαιδευτικό και κοινωνικο-πολιτικό σύστημα στην Ελλάδα δεν τους το επιτρέπουν, αφού, σύμφωνα με έρευνα της Παντελιάδου (2004), υπάρχουν ελλείψεις -κυρίως, στην περιφέρεια- ακόμα και σε βασικές ειδικότητες εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής καθώς και σε εξοπλισμό. Επίσης, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν είναι ικανοποιητική. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη ίδια έρευνα, ένα μικρό ποσοστό, περίπου 36% από τους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ, έχουν σπουδές σε πτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο που αφορούν την ειδική αγωγή και οι περισσότεροι είτε κατέχουν ένα οποιοδήποτε δεύτερο πτυχίο ή μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, είτε έχουν μετεκπαιδευτεί ή επιμορφωθεί με ανεπαρκή προγράμματα ειδικής αγωγής, χωρίς ικανοποιητική πληροφόρηση και υποστήριξη από τους θεσμούς (Χαρούπιας, 2008β), ενώ λιγότερες από τις μισές σχολικές μονάδες σε όλη την επικράτεια διαθέτουν Τμήματα Ένταξης (ΤΕ), με εξειδικευμένο προσωπικό ειδικής αγωγής. Επομένως, από τη μια η ελλιπής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και από την άλλη η μειωμένη κρατική χρηματοδότηση για την ειδική αγωγή, χειροτερεύουν την κατάσταση (Δ.Ο.Ε, 2013).

## 2.6 Πρόσβαση

Η προσβασιμότητα για ένα άτομο με ειδικές ανάγκες είναι πολύ σημαντική, όπως προκύπτει από τη σύμβαση του ΟΗΕ, επειδή από αυτή εξαρτάται η αυτονομία του. Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνες των Λαμπροπούλου (2008), Λαμπροπούλου κ.ά.(2005) και Παντελιάδου (2004), στο χώρο της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, διαπιστώθηκαν αρκετές ελλείψεις σε πολλούς τομείς, με αποτέλεσμα να μην εξασφαλίζεται η προσβασιμότητα των ΑμεΑ και, επομένως, ο νόμος 3699/2008 να μην βρίσκει εφαρμογή. Όμως, η προσβασιμότητα αφορά και την επικοινωνία του ατόμου με το περιβάλλον. Έτσι, τα ΜΜΕ, όπως η τηλεόραση, το ραδιόφωνο και το διαδίκτυο οφείλουν να παρέχουν προσβάσιμες υπηρεσίες σε ΑμεΑ, σύμφωνα με τη σύμβαση. Σε αυτή την κατεύθυνση, η κρατική τηλεόραση έκανε το πρώτο βήμα, με το ψηφιακό κανάλι PRISMA, το οποίο ήταν το πρώτο τηλεοπτικό κανάλι στην Ελλάδα που απευθυνόταν στα άτομα με ειδικές ανάγκες και όλες οι εκπομπές του

μεταδίδονται υποτιτλισμένες ή στην ελληνική νοηματική γλώσσα (Ε.Σ.Α.μεΑ, 2008). Όσον αφορά την ηλεκτρονική προσβασιμότητα, το ΥΠΕΚΑ έχει δεσμευτεί να δημιουργήσει ειδική ιστοσελίδα, η οποία να είναι προσβάσιμη για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, ακολουθώντας το πρότυπο W3C–WAI (Υ.Π.Ε.Κ.Α, 2013).

## **2.7 Κ.Ε.Δ.Δ.Υ**

Τα ΚΕΔΔΥ, σύμφωνα με το (ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008), έχουν την αποκλειστική αρμοδιότητα για τη διάγνωση και την κατάλληλη τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ανάλογη σχολική δομή καθώς και για το σχεδιασμό του πλαισίου υποστήριξής τους. Ωστόσο, σε περίπτωση διαφωνίας του γονέα με τη γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ, ο γονέας, όπως ορίζεται στο Άρθρο 28 του Ν. 4186/2013, μπορεί να κάνει ένσταση στην αρμόδια επιτροπή για το θέμα, ενώ η οποιαδήποτε απόφαση της επιτροπής θα είναι οριστική. Επομένως, παρατηρείται μια υπερσυγκέντρωση όλων σχεδόν των αρμοδιοτήτων της ειδικής αγωγής στα ΚΕΔΔΥ. Όμως, όσον αφορά τις υπηρεσίες που προσφέρουν είναι, συχνά, υποβαθμισμένες και με μεγάλη χρονική καθυστέρηση. Ο βασικός λόγος είναι ο γραφειοκρατικός χαρακτήρα τους αλλά και οι σημαντικές ελλείψεις που παρουσιάζουν σε αρκετούς τομείς (Λαμπροπούλου, 2008).

## **2.8 Συνολική αποτίμηση**

Η «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» για όλους τους ανθρώπους, σύμφωνα με τη Ζώνου–Σιδέρη (2011), σημαίνει αποδοχή της διαφορετικότητας. Ωστόσο, οι κοινωνικές ανισότητες είναι μια αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μέσα από την επιβολή της κυρίαρχης κουλτούρας (Apple, 2006; Bernstein, 2000; Bourdieu & Passeron, 1977). Συνεπώς, η ιεραρχική δομή της κοινωνίας εντείνει τις ατομικές διαφορές (Αλεξίου, 2008) και η ιδέα της ένταξης παρουσιάζεται ως μη εφαρμόσιμη (Slee & Allan, 2001) και αδιανόητη για όλα τα ΑμεΑ (Γενά, 2004).

Συγκεκριμένα, στο σημερινό γενικό σχολείο εξακολουθούν να ταξινομούν τους μαθητές, με βάση το μαθησιακό τους προφίλ, σε ξεχωριστές δομές. Ωστόσο, πολλές φορές, ο διαχωρισμός είναι αποτέλεσμα πολιτιστικών και κοινωνικών παραγόντων

και στα τμήματα ένταξης εισάγονται, συχνά, μαθητές από υποβαθμισμένα κοινωνικο-πολιτιστικά περιβάλλοντα (Ζώνου–Σιδέρη, 2009). Έτσι, στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης, θα πρέπει να αλλάξει η κουλτούρα για τους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες (Ζώνου–Σιδέρη, 2012). Για να συμβεί αυτό, όμως, είναι απαραίτητο να αλλάξει ο τρόπος που το κράτος βλέπει την εκπαίδευση, αφού τη θεωρεί ως μέσο για την αύξηση της παραγωγικότητας, με βάση τα οικονομικά μοντέλα της αγοράς (Levin, 1998). Επομένως, το σχολείο θα πρέπει να προωθεί την κοινή εκπαίδευση, διαμορφώνοντας, ταυτόχρονα, θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα, ενώ, παράλληλα, θα επιτρέπει την πρόσβαση των ΑμεΑ στην «κυρίαρχη κουλτούρα» (Ζώνου – Σιδέρη, 2006).

Είναι, λοιπόν, φανερό ότι χρειάζεται να αλλάξει ο χαρακτήρας του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος και το σχολείο να αποκτήσει καλύτερη οργάνωση και υποδομή, ώστε να μπορεί να συμπεριλάβει όλους τους μαθητές, αναγνωρίζοντας την ατομική τους αξία (Ε.Σ.Α.μεΑ, 2008). Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με τον κατάλληλο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή, θα πρέπει να βασίζονται τόσο στην εξατομικευμένη εκπαίδευση (Jordan & Powel, 1994; Hornby et al., 1997; Clark et al., 1996) και στον καθολικό σχεδιασμό, με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών, (Rose & Meyer, 2002), όσο και στη μάθηση μέσα από την αλληλεπίδραση των συνομηλίκων, με την οργάνωση της σχολικής τάξης σε ομάδες εργασίας (Johnson & Johnson, 1994; Westling & Fox, 2000). Συνεπώς, θα πρέπει να σχεδιάζονται διαφοροποιημένα ΑΠΣ και όχι ίδια για όλους τους μαθητές, ώστε να ξεπερνιούνται τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα, χρειάζεται να προωθηθεί η ενεργή συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Clark et al., 1996) καθώς και η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, ενδυναμώνοντας τη σχέση γονέων-σχολείου, ώστε όλοι μαζί να συνεισφέρουν θετικά στην πορεία του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες (Dale, 2000).

Συνοπτικά, ύστερα από μια ανασκόπηση που επιχειρήθηκε, στην ιστορία της ένταξιακής εκπαίδευσης καθώς και των πρακτικών που εφαρμόστηκαν, τελικά, στην Ελλάδα, διαπιστώθηκε ότι η ενιαία εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα περίπλοκο και αμφιλεγόμενο, επειδή περιγράφει μια δύσκολη διαδικασία, όπου ένα σχολείο θα πρέπει να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές ως άτομα, αλλάζοντας τόσο τα

προγράμματα σπουδών όσο και τη διδασκαλία (Sebba, 1996). Ωστόσο, αν θέλουμε να εφαρμοστεί η ενταξιακή πολιτική επί της ουσίας και να εξασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες για όλους, απαιτούνται ριζικές αλλαγές όχι μόνο στη νομοθεσία, αλλά, κυρίως, σε πρακτικό και οικονομικό επίπεδο.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο**

### **Παρουσίαση αιτιολογημένων και τεκμηριωμένων επιχειρημάτων για την εφαρμογή προτάσεων σε σχέση με τη θεωρία, την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική**

Η Ελλάδα οφείλει, παίρνοντας τα κατάλληλα μέτρα, να εναρμονιστεί με την ενταξιακή πολιτική με βάση τη σύμβαση του Ο.Η.Ε. (2006) για τα ΑμεΑ. Ωστόσο, το ελληνικό κράτος καθυστέρησε 6 χρόνια για να επικυρώσει τη ΣΔΑΑ, σύμφωνα με το Ν. 4074/ 2012 (ΦΕΚ Α' 88/ 11.4.2012).

### **3.1 Πολιτικό Σύστημα**

#### **3.1.1 Νομοθεσία – Πολιτική**

Η ελληνική νομοθεσία προσπαθεί, τελευταία, να εναρμονιστεί τόσο με τις διεθνείς όσο και με τις ευρωπαϊκές πολιτικές για την ειδική αγωγή. Όμως, το ελληνικό κράτος δεν έχει καταφέρει, μέχρι σήμερα, να απομακρυνθεί από το ιατρικό μοντέλο. Αντίθετα, εξακολουθεί να εστιάζεται στη διάγνωση και στην κατηγοριοποίηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Λαμπροπούλου, 2008).

Έτσι, για την προώθηση του κοινωνικού μοντέλου είναι απαραίτητο να δοθεί έμφαση στην εκπαιδευτική παρέμβαση και η ειδική αγωγή να ανήκει, αποκλειστικά, στις αρμοδιότητες του υπουργείου παιδείας (Λαμπροπούλου, 2008). Επίσης, προτείνεται η προβολή των προβλημάτων των ΑμεΑ και η συμμετοχή τους στο σχεδιασμό και στη λήψη αποφάσεων για την ενταξιακή πολιτική. Τέλος, για την υλοποίηση των αποφάσεων αυτών, θα πρέπει να αυξηθούν τα κρατικά κονδύλια για την ειδική εκπαίδευση ή να επιζητηθούν χορηγοί (Ε.Σ.Α.μεΑ, 2008).

#### **3.1.2 Πρόσβαση**

Από τα στατιστικά στοιχεία για την προσβασιμότητα των ΑμεΑ, σύμφωνα με έρευνα της ευρωπαϊκής επιτροπής (2001), διαπιστώθηκε ότι τα άτομα με προβλήματα

όρασης και κινητικές αναπηρίες αντιμετωπίζουν αρκετή δυσκολία πρόσβασης στα ΜΜΜ, στις δημόσιες υπηρεσίες, στους χώρους εστίασης, στα ξενοδοχεία, στους εργασιακούς χώρους, στα σχολεία και στα πανεπιστήμια. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η Ελλάδα είναι η δεύτερη χώρα μετά τη Γαλλία στη δυσκολία πρόσβασης των ΑμεΑ, ενώ η Σουηδία θεωρήθηκε από την ίδια έρευνα ως «χώρα πρότυπο» (Ε.Σ.Α.μεΑ, 2008). Έτσι, η ελληνική πολιτεία για να εξασφαλίσει προσβασιμότητα στα ΑμεΑ θα πρέπει να πάρει μια σειρά από μέτρα σε βασικούς τομείς, όπως στη μεταφορά, στην επικοινωνία - ενημέρωση, στις υπηρεσίες και στην εκπαίδευση.

Για τη μεταφορά, οι κρατικοί και τοπικοί φορείς θα πρέπει να επέμβουν σε όλο το φάσμα των υποδομών και των κτηριακών εγκαταστάσεων. Τέτοιες επεμβάσεις αφορούν κατάλληλα διαμορφωμένα πεζοδρόμια, εισόδους, πόρτες, ανελκυστήρες και διαδρόμους για τη διέλευση των ΑμεΑ καθώς και ειδικό εξοπλισμό, όπως ράμπες, συστήματα κάλυψης υψομετρικών διαφορών κ.ά. Επίσης, στα δημόσια κτήρια και στους ανελκυστήρες, θα πρέπει τα διαγράμματα των υπηρεσιών και των ορόφων να έχουν ανάγλυφη σήμανση ή να είναι σε γραφή Braille (ΥΠ.Ε.Κ.Α., 2013). Όσον αφορά την πρόσβαση στην επικοινωνία και τις υπηρεσίες, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται υπότιτλοι, κειμενο-τηλέφωνα, η γραφή Braille, η νοηματική, προσβάσιμες ιστοσελίδες, προσβάσιμα μηχανήματα αυτόματης ανάληψης κ.ά. Επίσης, χρειάζεται να υπάρχει εξειδικευμένο προσωπικό για ΑμεΑ (Ε.Σ.Α.μεΑ, 2008). Τέλος, για την εξασφάλιση της πρόσβασης στην εκπαίδευση, θα μπορούσε να εφαρμοστεί ο «καθολικός σχεδιασμός», σύμφωνα με την Αραμπατζή (2009), προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στις ανάγκες του κάθε μαθητή, μέσα από μια πληθώρα διαφορετικών τεχνικών και προσεγγίσεων.

Στην Ελλάδα, για την προσβασιμότητα των ΑμεΑ στο περιβάλλον και στις υπηρεσίες, έχουν κατατεθεί οδηγίες από το ΥΠ.Ε.Κ.Α. (2013), για το σχεδιασμό κατάλληλων υποδομών και εξοπλισμών, αλλά βρίσκονται ακόμη σε στάδιο μελέτης. Όσο για την πρόσβαση στο διαδίκτυο, όλο και περισσότεροι δικτυακοί τόποι ακολουθούν, πλέον, το διεθνές πρότυπο W3C. Ωστόσο, δεν έχει ψηφιστεί ακόμη κάποιος νόμος που να επιβάλλει συμμόρφωση στο διεθνές διαδικτυακό πρότυπο (Ε.Σ.Α.μεΑ, 2008).

### **3.1.3 Αφύπνιση κοινωνίας**

Η αφύπνιση της κοινωνίας με την καλλιέργεια θετικών στάσεων για τη διαφορετικότητα είναι σημαντική για την ένταξη. Εξάλλου, είναι γνωστό ότι η κοινή γνώμη μπορεί να ασκήσει πίεση και να επηρεάσει όσους σχεδιάζουν πολιτικές που στοχεύουν σε αλλαγή στάσεων και θεσμών. Η ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης μπορεί να γίνει με την οργάνωση ενημερωτικών εκστρατειών, με τη συμβολή των ΜΜΕ και του διαδικτύου, που θα έχουν στόχο την ανατροπή στερεοτυπικών αντιλήψεων για άτομα με αναπηρίες και την προβολή των ικανοτήτων τους. Επίσης, με τις εκστρατείες αυτές, θα μπορούσαν να κτιστούν κατάλληλες συμμαχίες και να βρεθούν χορηγοί για ουσιαστικές διαρθρωτικές παρεμβάσεις στην ενταξιακή πολιτική (Ε.Σ.Α.μεΑ, 2008). Ωστόσο, θα πρέπει η κοινωνική αφύπνιση να αφορά και το σχολικό περιβάλλον, σύμφωνα με τη Ζώνου–Σιδέρη (2012). Γι' αυτό το λόγο, τα σχολεία θα μπορούσαν, στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης, να οργανώνουν θέματα, τα οποία θα προβάλλουν θετικά τη διαφορετικότητα και τις αναπηρίες.

## **3.2 Εκπαιδευτικό Σύστημα**

### **3.2.1 Χαρακτήρας Εκπαιδευτικού Συστήματος**

Στις μέρες μας, παρά τις τελευταίες νομοθετικές ρυθμίσεις, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να έχει επαγγελματικό προσανατολισμό και ανταγωνιστικό χαρακτήρα, προωθώντας τη βαθμοθηρία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό μαθητών με ειδικές ανάγκες (Δελλασούδας, 2006). Ωστόσο, θα μπορούσε να μετασχηματιστεί σε «ένα σχολείο για όλους», αν γίνονταν ουσιαστικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, βασισμένες σε ανθρωπιστικές αξίες (Ζώνου–Σιδέρη, 2004γ). Επίσης, αν δοθεί έμφαση στην πρόωπη παρέμβαση και στη διαρκή υποστήριξη, με εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης, σε συνεργασία με διεπιστημονικές υπηρεσίες (Δελλασούδας, 2006).

### **3.2.2 Προσαρμογή**

Ο όρος ένταξη (inclusion), σύμφωνα με τη σύμβαση, προϋποθέτει την «εύλογη προσαρμογή» του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να μπορεί να δεχτεί όλους τους

μαθητές με την αναθεώρηση της οργάνωσής του. Όμως, στην Ελλάδα, η προσαρμογή που απαιτείται δεν έχει γίνει στο βαθμό που θα έπρεπε και παρουσιάζονται αρκετές ελλείψεις στα αναλυτικά προγράμματα, στις υλικοτεχνικές υποδομές, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κ.ά. (Παντελιάδου, 2004).

Ωστόσο, τελευταία, έχουν γίνει αρκετά θετικά βήματα για εκσυγχρονισμό με την προώθηση σχολικών τεχνολογικών καινοτομιών. Τέτοιες σχολικές καινοτομίες περιλαμβάνουν κατάλληλα εκπαιδευτικά λογισμικά και χρήση πολυμέσων, για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κυρίως, μέσα από την εκπαιδευτική δικτυακή πύλη του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2014). Η διαρκής ανάπτυξη εκπαιδευτικών λογισμικών και η χρήση πολυμέσων μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά για τη μάθηση των ΑμεΑ., αφού επιτρέπουν τη μετάδοση της πληροφορίας, μέσω ποικίλων οπτικοακουστικών ερεθισμάτων (Αραμπατζή, 2009). Ωστόσο, προβλήματα πρόσβασης στην τεχνολογία εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν ορισμένες αναπηρίες, όπως η κώφωση, επειδή η δημιουργία τέτοιου εκπαιδευτικού υλικού είναι αρκετά δαπανηρή (Κουρμπέτης, 2006).

### **3.2.3 Κατάρτιση Εκπαιδευτικών**

Σε μια έκθεση της UNESCO, το 2010, υπογραμμίζεται η σπουδαιότητα των εκπαιδευτικών για μια ενταξιακή πολιτική, ενώ αναφέρεται ότι η εφαρμογή μιας πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς, στα πλαίσια μιας οικονομικής λιτότητας, μπορεί να λειτουργήσει ως μπουμερανγκ για όλο το πολιτικο-οικονομικό σύστημα (Ε.Φ.Ε.Α., 2011β). Παρόλα αυτά, τα τελευταία χρόνια, το ελληνικό κράτος φαίνεται ότι αυτό δεν το λαμβάνει υπόψη του, λόγω της διεθνούς οικονομικής κρίσης. Όμως, θεωρείται απαραίτητο, το κράτος να παίρνει μέτρα για την υποστήριξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, τα μέτρα αυτά δεν θα πρέπει να αποσκοπούν μόνο στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά στη διαμόρφωση ενός συστήματος αξιών και μιας νέας οπτικής θεώρησης που θα τους επιτρέψει να αποδέχονται τη διαφορετικότητα (Rodríguez, 2010) και να αμφισβητούν την κατηγοριοποίηση και τα ανταγωνιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Ivatts, 2011).

### **3.2.4 Συνεργασία**

Σημαντικό ρόλο για την επίτευξη της ένταξης θεωρείται η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Έτσι, κάθε σχολείο είναι απαραίτητο να συνεργάζεται και να διευκολύνει την ανταλλαγή πληροφοριών και τεχνογνωσίας με τους αρμόδιους θεσμούς, τα υπόλοιπα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς, τις διεπιστημονικές υποστηρικτικές υπηρεσίες και τους γονείς. Η διεπιστημονική συνεργασία θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνει υπηρεσίες υγείας, ψυχικής υγείας και κοινωνικές υπηρεσίες, ώστε με την ολιστική προσέγγιση των μαθητών και των οικογενειών τους να καλύπτονται οι διαφορετικές ανάγκες, τόσο σε μαθησιακό όσο και σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο (Ε.Φ.Ε.Α., 2011). Ωστόσο, στην Ελλάδα δεν διασφαλίζεται η συνεργασία σε όλα τα επίπεδα, εξαιτίας της έλλειψης υποστηρικτικών υπηρεσιών στην πρώιμη (Δελλασούδας, 2006) και στη δια βίου παρέμβαση (Λαμπροπούλου, 2008).

### **Συμπερασματικά σχόλια**

Η συνεκπαίδευση είναι ένα θέμα το οποίο απασχολεί, τα τελευταία χρόνια, τις περισσότερες χώρες του κόσμου, με τη μετακίνηση από το ιατρικό μοντέλο σε ένα πιο εκπαιδευτικής κατεύθυνσης ή αλληλοεπίδρασης μοντέλο. Συγκεκριμένα, η τάση που επικρατεί, αυτή τη στιγμή, στα διάφορα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι να εντάσσονται τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, υποστηρίζοντας το έργο τους με κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό, υλικό και εξοπλισμό και προωθώντας την εξατομικευμένη διδασκαλία και τη συμμετοχική μάθηση. Εντούτοις, προς το παρόν, η εφαρμογή αυτών των νέων απόψεων στην πρακτική της ειδικής αγωγής χρειάζεται να αναπτυχθεί, περαιτέρω (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1997; Ε.Φ.Ε.Α., 2003).

Ωστόσο, το χάσμα ανάμεσα στην πολιτική της ένταξης και στην πρακτική εφαρμογής της οφείλεται όχι μόνο στις ελλείψεις, τόσο των νομοθετικών μέτρων όσο και των οικονομικών πόρων για την υλοποίησή τους, αλλά είναι θέμα, κυρίως, μιας πολιτικής που σχετίζεται με τη σύγκρουση διαφορετικών ιδεολογιών και συμφερόντων. Συνεπώς, ο στόχος της ένταξης για να πραγματοποιηθεί, μέσα σε ένα τόσο αντιφατικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα, θα πρέπει η ένταξη να

αναγνωριστεί ως θεμελιώδες αξίωμα (Ζώνου-Σιδέρη, 2004γ) και, αφού ληφθούν υπόψη οι βαθύτερες οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες, να επιδιωχθεί η άρση των συμβατικών εμποδίων στην εκπαίδευση, με ουσιαστική στήριξη, για ισότιμη, τελικά, πρόσβαση σε ένα σχολείο για όλους (Howe, 1996).

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ξενόγλωσσες αναφορές.

Apple, M. W. (2006). *Education the right way*. London: Routledge.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Rowman & Littlefield Publishers INC.

Bourdieu, P. & Passerson, J. C (1997). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.

Clark, C. Dyson, A. Milward, A. & Skidmore, D. (1996). *Innovatory practice in mainstream schools for special educational needs*. University of Newcastle-UponTyne. Department for education. London: HMSO.

Hornby, G., Gregan, D. & Taylor, G. (1997). *The special educational needs coordinator's handbook*. Routledge.

Howe, K. (1996). Educational ethics, social justice and children with disabilities. In C. Christensen & F. Rizvi (Ed), *Disability and the dilemmas of education and justice* (pp. 46-62). Berkshire: Open University Press.

*Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1994). Leading the cooperative school*. Edina Minnesota: Interaction Book Company.

Jordan, R. R. & Powel, S. D. (1994). Whose curriculum? Critical notes on integration and entitlement. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 27-39.

Ivatts, A.R. (2011). Education vs educations. In Huber, J. and Mompont-Gaillard, P. (Ed.) (2011), *Teacher education for change. The theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: (what) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34(2), 131–141.

Lampropoulou, V. & Padelidou, S. (1995). Inclusive education: The Greek experience. In C. O' Hamilton (Ed.), *Inclusive education in Europe*. Landon: David Fulton Publishers.

Rodriguez, H. (2010). Seven essential components for teacher education for inclusion. Ανακτήθηκε 20 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=247>

Rose, D.H. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. ACSD.

Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18.

Slee, R. & Allan J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2), 99-116.



Westling, D.L. & Fox, L. (2000). *Teaching students with severe disabilities*. Second edition. U.S.A.: Merrill, Prentice Hall.

### **Ελληνόγλωσσες αναφορές**

Αραμπατζή, Α. (2009). Design for all - Ο καθολικός σχεδιασμός και η εφαρμογή του στην εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 20 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: [http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/ftp/ekp\\_yliko/katholikos\\_sxediasmos\\_final.doc](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/ekp_yliko/katholikos_sxediasmos_final.doc)

Βλάχος, Δ. (2008). *Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση*. Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο. Ανακτήθηκε στις 21 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/99/2/99.pdf>

Γενά, Α. (2004). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ήπιες μαθησιακές συναισθηματικές διαταραχές: Θεωρητικές και ιστορικές καταβολές, στάσεις και αξιολόγηση. Στο Ζαφειροπούλου, Μ & Κλεφταράς, Γ. (Επιμ.), *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δελασσούδας, Λ.Γ. (2006). *Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική. Ποιότητα ζωής ατόμων με αναπηρία* (Τόμος Δ'). Αθήνα : Ατραπός.

Dale, N. (2000). *Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1997). *Οι αριθμοί-κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία επίσημων εκδόσεων των ευρωπαϊκών κοινοτήτων.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Ενταξιακή εκπαίδευση & κοινωνική δικαιοσύνη στη σύγχρονη εποχή. Ερωτήματα και προβληματισμοί. Στα Πρακτικά 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 24 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: [http://www.pek.org.cy/Proceedings\\_2012/keynotes/sideri\\_all.pdf](http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/keynotes/sideri_all.pdf)

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις (Τόμος Α'). Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, (Επιμ.) (2009), Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις (Τόμος Β', σελ. 45-57). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2006). Ένταξη: Μια εκπαιδευτική προοπτική για το σημερινό σχολείο. Στα Πρακτικά 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ανακτήθηκε 24 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: [http://www.pek.org.cy/Proceedings\\_2006/7.%20Kefalaio%207-Eidiki%20kai%20Eniaia%20Ekpaidefsi/7.5.%20A.%20Zoniou-Sideri.pdf](http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/7.%20Kefalaio%207-Eidiki%20kai%20Eniaia%20Ekpaidefsi/7.5.%20A.%20Zoniou-Sideri.pdf)

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004γ). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: Μια πορεία είκοσι ετών. Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Σπαγδάνου, Η. (Επιμ.) (2004), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σελ. 43-51). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουρμπέτης Β. (2006). Καθολικός σχεδιασμός και νέα βιβλία. Στο επιμορφωτικό υλικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΠΣ*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.

Λαμπροπούλου, Β. (2008). Η Ιατρικοποίηση και απομάκρυνση της ειδικής αγωγής από την γενική εκπαίδευση με σχέδιο νόμου. *Περιοδικό Αυτονομία*. Ανακτήθηκε στις 18 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: <http://www.disabled.gr/lib/?p=16813>

Λαμπροπούλου, Β., Μαρκάκης, Ε., Παντελιάδου, Σ. (2005). *Χαρτογράφηση - Αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής: άργησαν μια μέρα..* Ανακτήθηκε στις 20 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: <http://www.elemedu.upatras.gr/?section=578>

Παντελιάδου, Σ. (2004). *Χαρτογράφηση - Αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής*: Ανακτήθηκε στις 19 Ιουνίου 2015 από [http://www.pi-schools.gr/special\\_education/xartografisi/hartographisi-part1.pdf](http://www.pi-schools.gr/special_education/xartografisi/hartographisi-part1.pdf)

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης (Τόμος Α'). Αθήνα: Ατραπός.

Στασινός, Δ. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906–1989). Αθήνα: Gutenberg.

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Ξηρομερίτη, Α. (1997). *Ειδική εκπαίδευση: Θεωρητικές αρχές–ερευνητικά δεδομένα και διδακτική παρέμβαση*. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.

Χαρούπιας, Α. (2008β). Από την ειδική αγωγή στην ορθοπαιδαγωγική. Αναζητώντας ένα νοήμον σύστημα διασφάλισης ποιοτικών υπηρεσιών παιδείας για τους μαθητές με και χωρίς ιδιαιτερότητες στο δημόσιο σχολείο Παιδεία και Κοινωνία. *Περιοδική έκδοση της Αυγής*, 33, 9-11.

## Πηγές

Δ.Ο.Ε. (2013). Αποφάσεις: Αναβάθμιση και όχι συρρίκνωση των σχολικών μονάδων. Ανακτήθηκε στις 23 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: [http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2\\_articleid=10524](http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2_articleid=10524)

Δ.Ο.Ε. (2013). Δελτίο τύπου: Να καλυφθούν άμεσα τα κενά στην ειδική αγωγή. Ανακτήθηκε στις 23 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: [http://www.doe.gr/index.php?categoryid=18&p2\\_articleid=10319](http://www.doe.gr/index.php?categoryid=18&p2_articleid=10319)

Ε.Σ.Α.μεΑ. (2008). Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας. Εγχειρίδιο εκπαιδευομένου. Ανακτήθηκε στις 23 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3582/1051.pdf>

Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (Ε.Φ.Ε.Α.) (2003). Η ειδική αγωγή στην Ευρώπη. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουλίου 2015. Διαθέσιμο στο: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-education-across-europe-in-2003\\_special\\_education\\_europe.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-education-across-europe-in-2003_special_education_europe.pdf)

Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (Ε.Φ.Ε.Α.) (2011β). Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης στην Ευρώπη. Προκλήσεις και ευκαιρίες. Ανακτήθηκε στις 24 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/TE4I-Synthesis-Report-EL.pdf>

Ηνωμένα Έθνη (2006). Σύμβαση για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (ΑμεΑ). Ανακτήθηκε στις 17 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: [www.un.org/disabilities/documents/convention/crpd\\_greek.doc](http://www.un.org/disabilities/documents/convention/crpd_greek.doc)

ΥΠ.Ε.Π.Θ–Π.Ι. (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 27 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

ΥΠ.Ε.Π.Θ (2014). Εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανακτήθηκε στις 24 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: [http://www.e-yliko.gr/htmls/amea/amea\\_yliko.aspx](http://www.e-yliko.gr/htmls/amea/amea_yliko.aspx)

Υ.Π.Ε.Κ.Α. (2013). Σχεδιάζοντας για όλους. Ανακτήθηκε στις 25 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: <http://www.ypeka.gr/Default.aspx?tabid=380>

Ν. 1143/1981 (ΦΕΚ Α' 80/31.3.1981). Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων. Ανακτήθηκε στις 18 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: [http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%201143%20-1981-%20FEK.%2050%20-31-3-1981.pdf](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%201143%20-1981-%20FEK.%2050%20-31-3-1981.pdf)

N. 1566/1985 (ΦΕΚ Α' 167/30.9.1985). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε στις 18 Ιουνίου. Διαθέσιμο στο: [http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/n1566.pdf](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/n1566.pdf)

N. 2817/2000 (ΦΕΚ Α' 78/14.3.2000). Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε στις 18 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: [http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%202817%20-%202000%20-%20FEK.%2078%20-A-%2014-3-2000.pdf](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%202817%20-%202000%20-%20FEK.%2078%20-A-%2014-3-2000.pdf)

N. 3699/2008. (ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008). Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανακτήθηκε στις 18 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: [http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%203699%20-%202008%20-%20FEK.%20199%20-A-%202-10-2008.pdf](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%203699%20-%202008%20-%20FEK.%20199%20-A-%202-10-2008.pdf)

N. 2986/2002 (ΦΕΚ Α' 24/13.2.2002). Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε στις 19 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: [http://www.musesnet.gr/simb1/\\_etima%20apr%2004/nomos%202986.htm](http://www.musesnet.gr/simb1/_etima%20apr%2004/nomos%202986.htm)

N. 3230/2004 (ΦΕΚ Α' 44/11.2.2004). Καθιέρωση συστήματος διοίκησης με στόχους, μέτρηση της αποδοτικότητας και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε στις 19 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: [http://www.dsnet.gr/Epikairothta/Nomothesia/n3230\\_04.htm](http://www.dsnet.gr/Epikairothta/Nomothesia/n3230_04.htm)

N. 4074/2012 (ΦΕΚ Α' 88/11.4.2012). Κύρωση της σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του προαιρετικού πρωτοκόλλου στη σύμβαση για τα

δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες. Ανακτήθηκε στις 21 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: [http://www.hellenicparliament.gr/Nomothetiko-Ergo/Anazitisi-Nomothetikou-Ergou?law\\_id=496c717b-9601-4f93-b0ff-3907fe1ae1e](http://www.hellenicparliament.gr/Nomothetiko-Ergo/Anazitisi-Nomothetikou-Ergou?law_id=496c717b-9601-4f93-b0ff-3907fe1ae1e)

N. 4115/2013 (ΦΕΚ Α' 24/30.1.2013). Άρθρο 39 που αφορά θέματα ειδικής αγωγής. Ανακτήθηκε στις 20 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: <https://nomoi.info/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%91-24-2013-%CF%83%CE%B5%CE%BB-1.html>

N. 4186/2013 (ΦΕΚ Α' 193/17.9.2013). Άρθρο 28 που αφορά θέματα ειδικής αγωγής. Ανακτήθηκε στις 21 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: <https://docs.google.com/file/d/0B9KfdRwIXTaxRHJjam51Ui1ocXc/edit>

N. 2217/2014 (ΦΕΚ Β' 2217/13.08.2014). Ρύθμιση θεμάτων πρόσληψης αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών στις δομές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 29 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: [http://dipe-a-athin.att.sch.gr/2008\\_ADA.pdf](http://dipe-a-athin.att.sch.gr/2008_ADA.pdf)