



**ΕΘΝΙΚΟ & ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα: «Κοινωνιολογία και σύγχρονη βιομηχανική
κοινωνία: Ειδικά θέματα παιδικής ηλικίας, κοινωνικών μειονοτήτων,
εργασίας και εκπαίδευσης»

Πτυχιακή εργασία:

«Πολιτικές εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των
Ατόμων με Αναπηρία»

Υπεύθυνος καθηγητής: Δημοσθένης Δασκαλάκης

Εκπόνηση: Τόγια Ασπασία – Σπυριδούλα

A.M.: 216623

Απρίλιος 2019

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
Ιστορική πορεία της ειδικής εκπαίδευσης	7
Στάδια εξέλιξης της ειδικής εκπαίδευσης	7
Περιθωριοποίηση - Ιδρυματισμός	8
Ενσωμάτωση- ένταξη	10
Συμπερίληψη	11
Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	13
Η ηθική προσέγγιση της αναπηρίας από τα παλαιότερα χρόνια.....	14
Σύνθετες - Ψυχοκοινωνικές προσεγγίσεις για την αναπηρία	17
Έννοια και περιεχόμενο της ειδικής αγωγής	19
Μέσα προσέγγισης της ειδικής εκπαίδευσης	21
Μεθοδολογία της έρευνας	23
Εισαγωγή	23
Βιβλιογραφική ανασκόπηση	23
Ερευνητικά Ερωτήματα.....	26
Διεξαγωγή της έρευνας	27
Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της επιλεγμένης μεθόδου	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	30
Εκπαιδευτικές πολιτικές για την ένταξη των ατόμων με αναπηρίες.....	30
Η στοχοθεσία της ειδικής εκπαίδευσης για την κοινωνική ένταξη	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	39
Θεσμικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και της ένταξης στην Ελλάδα.....	39
2.1. Νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία	39
Κοινωνικός Αποκλεισμός (στην τριτοβάθμια εκπαίδευση)	41
Ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα	43
2.2. Ιστορική Αναδρομή των πρακτικών κοινωνικής ένταξης.....	46
Η περίοδος από το 1828 μέχρι το έτος 1950	46

Θεσμικό Πλαίσιο 1985-εως σήμερα.....	58
2.3. Ελληνικό Συνταγματικό πλαίσιο	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	67
Το στοίχημα της εργασιακής ένταξης.....	67
Άτομα με Αναπηρία (ΑμεΑ) και εργασιακή ένταξη	72
Απεξαρτημένοι/ες-Μετά νάστες/τριες-Πρόσφυγες	77
Άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας	79
Θεσμικό πλαίσιο της ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ευρώπη	85
3.1. Σύγχρονες τάσεις στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.....	85
3.2. Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία	85
3.3. Το σχέδιο δράσης REC.....	89
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	91
Επίδραση των εκπαιδευτικών πολιτικών της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες την περίοδο της κρίσης.....	91
Οι επιπτώσεις της κρίσης στην εκπαίδευση	92
Οι απόψεις των μαθητών	94
Κοινωνική πολιτική και αναπηρία	95
Οι επιπτώσεις της κρίσης στην εκπαίδευση των παιδιών ΑΜΕΑ	97
Η αναγκαιότητα της σχολικής ένταξης	99
Η κοινωνική διάσταση της ένταξης	101
Στατιστικά στην Ευρώπη.....	102
Κοινωνικές και οικονομικές επιπτώσεις της αναπηρίας	105
Ευρώπη 2020	107
Η Στρατηγική της ΕΕ (Ευρώπη 2020)	109
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΓΙΑ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ 2010-2020:.....	110
Γενικοί στόχοι	110
Ευρωπαϊκή Υψηκότητα για Άτομα με Αναπηρία. Θεματική συνεδρίαση: 28 Νοεμβρίου - 1η Δεκεμβρίου 2013 - Ceuti (Ισπανία).....	112
Συμπεράσματα	115
Προτάσεις για επόμενες έρευνες.....	119

Παράρτημα.....	120
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	121
ΕΛΛΗΝΙΚΗ	121
ΞΕΝΗ.....	126
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ	128

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να μελετήσει την εκπαιδευτική και την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία, τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Σχετικά με τον ελληνικό χώρο, εξετάζουμε την εκπαιδευτική πολιτική που έχει θεσπιστεί μέσα από σχετικές νομοθεσίες, βλέποντας την εξέλιξή τους τα τελευταία χρόνια. Πέρα από το θεσμικό κομμάτι μας ενδιαφέρει η πρακτική εφαρμογή των νόμων αυτών στην πραγματικότητα της ελληνικής εκπαίδευσης καθώς και τα μετέπειτα στάδιά της. Με τη φράση αυτή αναφερόμαστε στην επαγγελματική κατάρτιση που ακολουθεί για τα άτομα με αναπηρία και την απασχόλησή τους σε θέσεις εργασίας. Ο τομέας αυτός παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς απασχολεί σημαντικά τα ίδια τα άτομα αλλά και τις οικογένειές τους, που προσπαθούν διαρκώς να επιτύχουν την αυτονομία και την ανεξαρτησία. Εκτός από τον εργασιακό χώρο θα εξετάσουμε και την ένταξη των ΑμεΑ στο κοινωνικό σύνολο και την εναρμόνισή τους με αυτό. Μελετώντας την περίπτωση της Ελλάδας, δεν μπορούμε παρά να ασχοληθούμε και με το γενικότερο ευρωπαϊκό πρότυπο για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία, μέσα από ευρωπαϊκές συμβάσεις και διατάγματα, αφού αποτελούν παράδειγμα για τη χώρα μας, η οποία προσπαθεί να προλάβει τις επιστημονικές και πολιτικές εξελίξεις σε αυτό τον τομέα. Ωστόσο μέσα από την προσπάθεια να επιτύχουμε την σωστή ένταξη των ατόμων με αναπηρία οφείλουμε να μην ξεφεύγουμε από τον σημαντικότερο στόχο της συμπερίληψης, που επιδιώκει μια κοινωνία ισότιμη για όλους τους ανθρώπους, σεβόμενη κάθε μορφή διαφορετικότητας, σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, συμπεριλαμβανομένου της εκπαίδευσης και της εργασίας.

Λέξεις κλειδιά: ένταξη, ΑμεΑ, εκπαίδευση, κατάρτιση, κοινωνία

Abstract

The purpose of this thesis is to present the educational and social inclusion of the disabled people in Greece and generally in Europe. We are going to make a research in the current laws to see what is established and what progress has been made through the years. It is important to have a look not only at what has been enacted by law but also at what truly happens in schools and society. It is also of high importance to investigate if disabled children and teenagers are learning professional skills, as the main worry of the parents is what happens if they can't help their children as they grow old. What they truly care for is for their children to be economically and vocationally independent. We will also investigate the adjustment of disabled people in the society and the way they are behaved and accepted by their environment. Apart from Greece, we are going to research the inclusion in European countries, by investigating the legislature and the resolutions of the European committee. By making a research in the laws and the facts of the previous years we should not deviate from the idea of inclusive education, which promotes respect and equal treatment for every kind of diversity in education, employment and the society in general.

Key words: disabled people, education, employment, diversity, inclusion

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα από τα κρισιμότερα ζητήματα στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση είναι η συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό αλλά και στο κοινωνικό περιβάλλον. Διεθνώς υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία και έρευνα σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα, αντίθετα στη χώρα μας έχει σημειωθεί μικρή πρόοδος τα τελευταία χρόνια, ενώ παράλληλα δεν υπάρχει επαρκής ποσότητα δεδομένων και επίσημων στατιστικών στοιχείων.

Ιστορική πορεία της ειδικής εκπαίδευσης

Οι απαρχές της ειδικής εκπαίδευσης ανιχνεύονται στις αρχές του δέκατου ένατου αιώνα με το επιστημονικό ενδιαφέρον νέων ευρωπαϊών ερευνητών. Οι δυτικές χώρες που είχαν σημειώσει μεγάλη βιομηχανική ανάπτυξη έδειξαν αντίστοιχη εξέλιξη και στο χώρο των επιστημών εκφράζοντας το ενδιαφέρον τους για την ειδική εκπαίδευση σε συνδυασμό με άλλες ιατρικές, ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες. Όπως είναι λογικό οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις μιας χώρας επηρεάζουν σημαντικά και την επιστημονική της κοινότητα, γεγονός που έπαιξε ρόλο και στο σχεδιασμό πολιτικών για την ειδική εκπαίδευση. Η ραγδαία ανάπτυξη της Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας ως επιστήμες στην Ευρώπη και την Αμερική, είχε σημαντική επίδραση και στο ενδιαφέρον για τον εν λόγω τομέα, καθώς οι επιστήμονες ξεκίνησαν να ασχολούνται με την επίδραση της κοινωνίας και των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος στα άτομα με ειδικές ανάγκες και στο πώς αυτά επηρεάζουν την εκπαίδευση και την αγωγή τους. Με αυτό τον τρόπο παρουσιάστηκε σταδιακά η ανάγκη για τη δημιουργία διαφορετικών σχολείων, που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτών των παιδιών.

Στάδια εξέλιξης της ειδικής εκπαίδευσης

Περιθωριοποίηση - Ιδρυματισμός

Αρχικά, η επικρατούσα ιδεολογία για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες ή άλλες ψυχικές παθήσεις οδηγούσε στην περιθωριοποίηση, τον ιδρυματισμό και τον αποκλεισμό τους από την κοινωνία. Ακόμη από τον 15ο αιώνα υπάρχουν στοιχεία που μας δείχνουν ότι ο αποκλεισμός αποτελούσε βασικό τρόπο αντιμετώπισης των ψυχικά ή νοητικά ασθενών, για την “προστασία” του υγιούς κοινωνικού συνόλου. Ήταν συνεπώς ένας κοινωνικός μηχανισμός για την απαλλαγή από τα ασθενή στοιχεία που δεν ταίριαζαν στην επιθυμητή κοινωνία.

Η αλλαγή αυτής της κατεύθυνσης ξεκίνησε μετά τη Γαλλική Επανάσταση, με τη διάδοση των νέων ανθρωπιστικών ιδεών που έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για βοήθεια προς το συνάνθρωπο και επομένως μία προσπάθεια για θεραπεία και διόρθωση στις αποκλίνουσες ομάδες.

Ως συνέπεια αυτής της προσπάθειας δημιουργήθηκε η ψυχιατρική επιστήμη και ξεκίνησε η λειτουργία ψυχιατρικών ασύλων για τη φιλοξενία των ατόμων που δεν ήταν ικανά να φροντίσουν τον εαυτό τους, σε αυτά. Πρόκειται για μία διαφορετική εκδοχή των ιδρυμάτων που έως εκείνη την εποχή χρησιμοποιούνταν κυρίως για την προστασία του υγιούς κοινωνικού συνόλου από άλλες μεταδοτικές σωματικές ασθένειες, όπως τα λεπροκομεία. Γίνεται λοιπόν μία μετάβαση από τη σωματική τιμωρία στη “διόρθωση” και τη θεραπεία των ατόμων με ασθενή στοιχεία.

Ο όρος “άσυλο” ή “ολοκληρωτικό ίδρυμα” ορίζεται από τον Goffman (1961) ως «ένας τόπος διαμονής και εργασίας, όπου ένας μεγάλος αριθμός ατόμων, απομονωμένος από την ευρύτερη κοινωνία για μία αρκετή χρονική περίοδο, ζει μαζί μία κλειστή και τυπολατρία διοικούμενη ζωή».

Η νέα αυτή θεραπευτική τάση που θεσπίστηκε με τη δημιουργία των θεραπευτικών ιδρυμάτων, οδήγησε πολλούς επιστήμονες στην εισαγωγή παρόμοιων τακτικών στο κομμάτι της εκπαίδευσης και του σχολείου. Έτσι λοιπόν στα τέλη του 18ου αιώνα δημιουργούνται στην Μεγάλη Βρετανία τα πρώτα άσυλα και ειδικά σχολεία για παιδιά με αισθητηριακές ανεπάρκειες και άλλα ελλείμματα. Ωστόσο η υποτυπώδης βασική

εκπαίδευση που παρείχαν στα άτομα αυτά και ιδίως εκείνα με φυσικές ανεπάρκειες, δεν ήταν αρκετή ώστε να θεωρούνται ικανά για εργασία.

Στις αρχές του 20ου αιώνα άρχισε να σημειώνεται σημαντική πρόοδος στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς καθιερώθηκε υποχρεωτική φοίτηση των παιδιών στο σχολείο. Ταυτόχρονα οι επιστήμονες της ειδικής εκπαίδευσης εξέφρασαν την αντίληψη της δυνατότητας επαρκούς προόδου στα άτομα με αναπηρία μέσω της σχολικής φοίτησης. Η πεποίθηση των μελετητών για τον στατικό χαρακτήρα των ελλειμμάτων των ατόμων αυτών άρχισε να καταρρίπτεται και τη θέση της να παίρνει η προσπάθεια για τη διαμόρφωση ειδικών προγραμμάτων βασικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που θα βοηθούσε τα άτομα να πετύχουν την κοινωνική τους ένταξη. Η αλλαγή αυτή είχε σαν αποτέλεσμα την αύξηση των μαθητών που φοιτούσαν στα σχολεία και την λειτουργία των ιδρυμάτων - ειδικών σχολείων που απευθύνονταν σε παιδιά με αισθητηριακές ανεπάρκειες, φυσικές αναπηρίες και νοητική καθυστέρηση.

Σε συνάρτηση με αυτή την εξέλιξη παρατηρείται και η μετάβαση από την σχολική υγιεινή σε μία ολόκληρη επιστήμη που ονομάζεται πλέον παιδιατρική. Πολλές Ευρωπαϊκές χώρες ανέπτυξαν εκείνη την περίοδο τα συστήματα σχολικής υγιεινής τους και εν συνεχεία το συνολικότερο σύστημα υγείας τους.

Σε πολλά από τα ιδρύματα που λειτουργούσαν με στόχο την θεραπευτική πορεία των ατόμων με αναπηρίες, επικρατούσαν συχνά απαράδεκτες συνθήκες διαβίωσης που στηρίζονταν στην κακομεταχείριση και στην στέρηση βασικών ελευθεριών του ανθρώπου. Οι μελέτες που πραγματοποιήθηκαν εκείνη την εποχή έφεραν στη δημοσιότητα τις συνθήκες αυτές και δημιούργησαν μία γενικότερη δυσαρέσκεια στο κοινωνικό σύνολο για τις επιπτώσεις του εγκλεισμού σε ιδρύματα, οδηγώντας έτσι σταδιακά στην ομαλοποίηση και τον αποϊδρυματισμό. Οι μελέτες αυτές έδειξαν πως η παραμονή σε ιδρύματα μπορεί να οδηγήσει στη μείωση των γνωστικών ικανοτήτων του ατόμου, να στερήσει πολύτιμες κοινωνικές εμπειρίες από τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, καθώς και να έχει επιζήμια αποτελέσματα στη συμπεριφορά των τροφίμων. Δημιουργείται λοιπόν στα τέλη της δεκαετίας του '70 μία τάση για την ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρίες στο τυπικό σχολείο. Αυτό δίνει ακόμη και στα παιδιά με βαριές αναπηρίες τη δυνατότητα να ζουν

μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα στο σπίτι με την οικογένειά τους, παρά σε ιδρύματα-οικοτροφεία.

Ενσωμάτωση- ένταξη

Τα επόμενα χρόνια καθιερώθηκε, ιδίως στις δυτικές χώρες, η στρατηγική της ενσωμάτωσης των παιδιών με αναπηρίες σε αυτόνομες ειδικές μονάδες ή ειδικές τάξεις ή τμήματα παράλληλης διδακτικής στήριξης στα γενικά σχολεία. Τα παιδιά με ελλείμματα είχαν ένα προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά είχαν κοινές εκδηλώσεις και ελεύθερο χρόνο με τους συμμαθητές τους με τυπική ανάπτυξη, στοχεύοντας μακροπρόθεσμα στην γενικότερη κοινωνική τους ένταξη. Ωστόσο στην Ελλάδα, η πρακτική αυτή ξεκίνησε να εφαρμόζεται μόνο για τα παιδιά που παρουσίαζαν ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και όχι για εκείνα με πιο σοβαρές αναπηρίες, αποκλείοντάς τα από την εν λόγω ενταξιακή πολιτική.

Παρατηρείται λοιπόν η μετάβαση από την πρακτική της ενσωμάτωσης σε αυτή της ένταξης, που έχει ευρύτερη σημασία. Με τον όρο ένταξη εννοούμε ουσιαστικά την ειδική εκπαίδευση των παιδιών σε μαθησιακό επίπεδο και την ισότιμη συμμετοχή στις λοιπές δραστηριότητες του τυπικού σχολείου σε κοινωνικό επίπεδο.

Μια πιο σαφή εικόνα για την ερμηνεία της ένταξης έδωσε το 1976 η ομάδα εργασίας Snowdon Working Party στην κυβέρνηση της Μ. Βρετανίας, όπου αναφέρει χαρακτηριστικά: «η ένταξη σημαίνει χίλια πράγματα. Σημαίνει απουσία χωρισμού. Σημαίνει κοινωνική αποδοχή. Σημαίνει ίση μεταχείριση από άλλους. Σημαίνει το δικαίωμα στον καθένα να εργάζεται, να πηγαίνει σινεμά, να συμμετέχει (σε) και να απολαμβάνει αθλήματα, να έχει οικογενειακή και κοινωνική ζωή, να αγαπά και να αγαπιέται, να συνεισφέρει έμπρακτα στην κοινότητα, να έχει τις συνήθεις επιλογές στις κοινωνικές του συναλλαγές, τις μετακινήσεις και τις δραστηριότητες, να πηγαίνει διακοπές σε συνήθη μέρη, να εκπαιδεύεται φτάνοντας μέχρι το πανεπιστήμιο, όπως συμβαίνει με τους “κανονικούς” συνομήλικούς του, να ταξιδεύει χωρίς να δημιουργεί προβλήματα στα μέσα μαζικής μεταφοράς».

Οι τρεις βασικές μορφές ένταξης που δατυπώθηκαν στη Μ. Βρετανία εκείνη την εποχή και ίσχυαν μέχρι πρόσφατα είναι η χωρική ένταξη, η κοινωνική ένταξη και η λειτουργική ένταξη.

- Η χωρική ένταξη αφορά το φυσικό χώρο στον οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική πράξη, αν πρόκειται δηλαδή για ειδικές σχολικές μονάδες ή για ειδικές τάξεις στο γενικό σχολείο.
- Η κοινωνική ένταξη σχετίζεται με την κοινωνική αλληλεπίδραση που μπορούν να έχουν τα παιδιά με αναπηρίες με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στις ελεύθερες δραστηριότητές τους.
- Η λειτουργική ένταξη αποτελεί την πιο ολοκληρωμένη μορφή τους καθώς σε αυτή την περίπτωση τα παιδιά με ελλείμματα συνυπάρχουν στη γενική τάξη με τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αυτό που οφείλουμε όμως να τονίσουμε είναι ότι η φοίτηση των παιδιών με αναπηρίες στο τυπικό σχολείο απαιτεί την ύπαρξη ορισμένων προϋποθέσεων, για να είναι εποικοδομητική και να λαμβάνει αποδοχής των υπόλοιπων μαθητών. Αρχικά απαιτείται η δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη, γεγονός που βασίζεται στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, η επαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η στελέχωση της σχολικής μονάδας με επαρκή αριθμό ειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, η σωστή συνεργασία μεταξύ του ειδικού εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού της τάξης και τέλος η ευέλικτη ηγεσία και διοίκηση του σχολείου.

Όλες αυτές οι ενταξιακές πρακτικές υπήρξαν σπουδαία άλματα για την ειδική εκπαίδευση και την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες, ωστόσο η επιστήμη προχωρά και οι μελετητές έχουν πλέον καταλήξει στην πρακτική της συμπερίληψης ως την καταλληλότερη για κάθε είδους διαφορετικότητα στον εκπαιδευτικό τομέα αλλά και στο κομμάτι της επαγγελματικής κατάρτισης και αποκατάστασης.

Συμπερίληψη

Στις προσπάθειες ένταξης που τοποθετούν το παιδί με αναπηρία σε ειδική σχολική μονάδα, το παιδί απομακρύνεται από τις συνομηλίκους του βιώνοντας τον στιγματισμό και τον αποκλεισμό. Ακόμη και σε μια δομημένη προσπάθεια ένταξης στο τυπικό σχολείο, τα παιδιά με αναπηρίες εξακολουθούν να διαχωρίζονται από τους συμμαθητές τους της ίδιας ηλικίας ενώ συχνά δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν και να συμμετέχουν ισότιμα στις εκδηλώσεις της υπόλοιπης τάξης. Παρατηρείται λοιπόν ότι η έννοια της ένταξης καθίσταται πλέον ανεπαρκής τόσο ως προς τον τόπο όσο και ως προς την ποιότητα των επιθυμητών εκπαιδευτικών εμπειριών για ένα παιδί.

Αυτή η ανεπάρκεια οδήγησε στην ανάγκη για συμπερίληψη. Η συμπεριληπτική-ολική εκπαίδευση είναι μια μετεξέλιξη της απλής ενσωμάτωσης-ένταξης, καθώς προϋποθέτει την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην τάξη του τυπικού σχολείου, στηριζόμενα παράλληλα από ειδικούς εκπαιδευτικούς και την κοινή συμμετοχή τους σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες με την υπόλοιπη τάξη. Η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δημιουργεί ένα νέο κλίμα συνεργασίας, κατανόησης και σεβασμού μεταξύ των παιδιών ειδικής και τυπικής εκπαίδευσης.

Ο Sailor (1991) ορίζει την έννοια της συμπερίληψης ως τη σύνθεση των εξής παραγόντων:

1. Την τοποθέτηση του παιδιού με ελλείμματα ή αναπηρίες στο σχολείο της γειτονιάς του
2. Την τήρηση της εθνικής αναλογίας σε κάθε σχολείο, δηλαδή ο αριθμός των μαθητών σε ένα σχολείο με δυσκολίες να αντιστοιχεί σε αυτόν της κοινότητας
3. Τη φιλοσοφία μηδενικής απόρριψης
4. Την τοποθέτηση με κριτήριο την ίδια ηλικία ή την ίδια τάξη και όχι τις δεξιότητες ή τις δυσκολίες κάθε παιδιού
5. Τη συνεργατική μάθηση μέσω της ενίσχυσης του θετικού κλίματος στην τάξη
6. Την ανάπτυξη ενός συνεργατικού κλίματος του ειδικού εκπαιδευτικού με τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Σύμφωνα με τον ορισμό των Αγγελίδη και Χατζησωτηρίου (2013), που έχει υιοθετηθεί από την UNESCO, «συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η διαδικασία εκείνη που επιχειρεί να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον, κατάλληλο για όλες τις κατηγορίες παιδιών,

ανεξαρτήτως των ιδιοτήτων του. Ανταποκρίνεται στην εκπαίδευση όλων των ηλικιών, παιδιών, νέων και ενηλίκων, και επιχειρεί την κατάργηση του αποκλεισμού, του διαχωρισμού και της περιθωριοποίησης οποιουδήποτε ατόμου κατά την εκπαιδευτική πράξη. Προβλέπει ακόμη την τροποποίηση και βελτιστοποίηση των εκπαιδευτικών στρατηγικών και προσεγγίσεων, στοχεύοντας στην ισότιμη εκπαίδευση όλων».

Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η εκπαίδευση και η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στη χώρα μας άργησε πολύ να μελετηθεί συγκριτικά με το ευρωπαϊκό πρότυπο. Οι ασταθείς πολιτικές και κοινωνικοοικονομικές καταστάσεις του εικοστού αιώνα κράτησαν την πολιτική σφαίρα σε αναταραχή, από την μικρασιατική καταστροφή το 1922 μέχρι και τα τέλη της δεκαετίας του '70 με την πτώση της δικτατορίας, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει χρόνος και πόροι να διατεθούν στην εκπαίδευση. Η έλλειψη συντονισμού στον κρατικό μηχανισμό και στην διοίκηση της εκπαίδευσης και η έλλειψη στατιστικών στοιχείων στο χώρο της ειδικής αγωγής αποτέλεσαν επίσης τροχοπέδια στην ανάπτυξη του επιστημονικού τομέα. Τέλος, η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης και η κοινωνική προκατάληψη που συνήθιζε να διέπει το μεγαλύτερο μέρος της ελληνικής κοινωνίας, ήταν μόνο μερικά από τα εμπόδια που έπρεπε να ξεπεραστούν. Η σημερινή εικόνα της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα θα λέγαμε ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στον όρο ένταξη παρά συμπερίληψη. Τα βήματα που έχουν γίνει είναι μεγάλα, οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες καταρτίζονται με επιμορφωτικά προγράμματα σε περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα και στα πανεπιστήμια της χώρας, ενώ οι περισσότεροι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στα γενικά σχολεία έχουν πρόσθετη διδακτική στήριξη. Ωστόσο η δυσμενής οικονομική και δημοσιονομική κατάσταση στην οποία βρίσκεται η Ελλάδα μέχρι και σήμερα, απομακρύνει την εκπαίδευση από τις άμεσες προτεραιότητες του κρατικού προϋπολογισμού και από το όραμα μιας συμπεριληπτικής- ολικής εκπαίδευσης.

Η ηθική προσέγγιση της αναπηρίας από τα παλαιότερα χρόνια

Υπάρχουν διάφορες εννοιολογικές θεωρήσεις για την αναπηρία οι οποίες διαχρονικά συγκρούονται μεταξύ τους και σε πολλές περιπτώσεις έχουν οδηγήσει σε επιστημονικές αντιπαραθέσεις που προσεγγίζουν το επίπεδο του αιτιολογικού (αιτιο-προσδιοριστικού) σφωβινισμού. Σε αυτό το κεφάλαιο περιγράφονται οι προσεγγίσεις που αποτελούν τα κύρια μοντέλα διαμόρφωσης της αντίληψης για την αναπηρία και επιχειρείται η ανάδειξη των στοιχείων που τα διαφοροποιούν. Γίνεται προσπάθεια σύνθεσης των σημείων που έχουν θέση και χρησιμότητα στην μελέτη της φοίτησης αλλά και των ζητημάτων που αφορούν σημαντικές πτυχές της ζωής των παιδιών και νέων με αναπηρία.

Εκτός της περιγραφής των κύριων προσεγγίσεων και των σημείων της δυναμικής αντιπαραθέσης και αντιδιαστολής, όπως καταγράφονται στη βιβλιογραφία των τελευταίων δεκαετιών, η αναφορά στις ηθικές προσεγγίσεις έχει τη δική της σπουδαιότητα. Η σημασία αυτή συνδέεται με το γεγονός ότι στοιχεία των ηθικών προσεγγίσεων παραμένουν ενεργά και βρίσκουν κεντρική θέση σε προκαταλήψεις και στερεότυπα για τα άτομα με αναπηρία, που παρά την τεχνολογική και επιστημονική πρόοδο παραμένουν εν ισχύ στα σύγχρονα κοινωνικά συστήματα.

Σε διάφορα πονήματα και μελέτες, οι ηθικές αντιλήψεις περιγράφονται μαζί με εκείνες της *ευγονικής προσέγγισης*. Η επιλογή αυτή, σχετίζεται πιθανόν με το γεγονός ότι αμφότερες ασπάζονται την αντίληψη ότι η αναπηρία αποτελεί ανωμαλία και μεγάλη ανεπάρκεια που πρέπει να εξαλειφθεί ακόμα και με τη χρήση των πιο βάρβαρων και απάνθρωπων μέσων. Στην πραγματικότητα όμως, η *ευγονική* είναι προσέγγιση που βασίζεται σε αρχές της γενετικής και της βιολογίας και για το λόγο αυτό αποτελεί μέρος των *παρακεντρικών προσεγγίσεων*. Πολύ δε περισσότερο αφού, οι βασικές μέθοδοι που προτείνουν οι ευγονιστές, όπως για παράδειγμα η ακούσια στειρόχτη, αποτελούν μορφές

παρεμβατικής (χειρουργικής) μεθόδου. Για τους λόγους αυτούς, στο παρόν κείμενο η σύντομη καταγραφή των θέσεων της *ευγονικής προσέγγισης* περιλαμβάνεται στο μέρος του κεφαλαίου στο οποίο περιγράφονται τα κύρια σημεία των *Ιατροκεντρικών προσεγγίσεων*.

Οι επιστημονικές ή και κάποιες άλλες θεωρήσεις για την αναπηρία, αρχίζουν να έχουν ουσιαστική απήχηση από το 18^ο αιώνα και ύστερα. Στην καταγεγραμμένη ιστορία του ανθρώπου συνεπώς, την μακροβιότερη πορεία την καταγράφουν οι προσεγγίσεις που προσπαθούν να αντιληφθούν και να περιγράψουν την έννοια της αναπηρίας υπό το πρίσμα ηθικών αρχών ή μέσα από τις γενικές διατυπώσεις θρησκευτικών θεωρήσεων τόσο του κόσμου, όσο και της ανθρώπινης ύπαρξης

Οι θεωρήσεις αυτές, με διάφορες παραλλαγές και επιμέρους διαφοροποιήσεις, αντιμετωπίζουν την αναπηρία ως το αποτέλεσμα της εκδίκησης κάποιας θεότητας ή ως την απονομή θείας δικαιοσύνης για κάποιο αμάρτημα που έχει διαπράξει το άτομο με αναπηρία ή κάποιος πρόγονός του (Bercson, 2004). Ως εκ τούτου, στον κεντρικό πυρήνα της αντίληψης για την αναπηρία δεσπόζουσα θέση έχει η έννοια της ανωμαλίας και το ανάπηρο άτομο, είτε αντιμετωπίζεται με βανασύτητα (που σε πολλές περιπτώσεις φτάνει στη θανάτωση) και εμπαιγμό, είτε με ελεημοσύνη. Σε κάθε περίπτωση όμως, το άτομο με αναπηρία αποτελεί απειλή για την κοινωνία και η όποια επαφή ή συναναστροφή μαζί του μπορεί να προκαλέσει κακό για όλο το κοινωνικό σύνολο (Salgiver, 1996). Εκτός αυτών, τα άτομα με αναπηρία δεν είναι αποδεχτό να κατέχουν αξιώματα (πολιτικά, στρατιωτικά ή θρησκευτικά) και δεν συμμετέχουν σε θρησκευτικές τελετουργίες ή σημαντικούς εορτασμούς.

Η αντίληψη ότι ο άνθρωπος με αναπηρία δεν ανήκει στη σφαίρα του φυσιολογικού και αποτελεί κοινωνική απειλή, διαφοροποιείται σε αντιλήψεις και κοσμοθεωρίες που προέρχονται από τη θρησκεία των Αρχαίων Αιγυπτίων, τον Βουδισμό όπως αυτός έχει μετασηματιστεί στο μεγαλύτερο τμήμα της σημερινής Ινδίας (Ινδουισμός) και φυσικά από αυτές που διέπονται από τις αρχές του Χριστιανισμού (Bercson, 2004). Η διαφοροποίηση αυτή, είναι άμεσα συνυφασμένη με γενικότερες αρχές οι οποίες

εμπεριέχουν αντιλήψεις που αναδεικνύουν ανεκτικότητα στο διαφορετικό και μια στάση που μπορεί να χαρακτηρίζεται από σεβασμό προς τη φύση που περιβάλλει τον άνθρωπο.

Αν και Χριστιανοί κληρικοί ή απλοί πιστοί έχουν προποστατήσει στην ανάπτυξη ιδεών για μια διαφορετική αντιμετώπιση των ανθρώπων με αναπηρία, η αντίληψη ότι ο άνθρωπος με αναπηρία είναι ένας δίκαια τιμωρημένος «αμαρτωλός», συνεχίζει να επικρατεί στον δυτικό κόσμο ακόμα και κατά την περίοδο του Διαφωτισμού. Στα σκοτεινά χρόνια του μεσαίωνα οι άνθρωποι με αναπηρία, ως ανώμαλοι και φέροντες κάποιο μεγάλης σημασίας αμάρτημα, βρίσκουν φρικτό θάνατο μετά από τους βασανισμούς της ιεράς εξέτασης. Αντίστοιχα, στις διδαχές που ασπάζονται εκείνοι που ακολούθησαν το Λουθηριανό δόγμα ως Διαμαρτυρόμενοι, συνέχισαν να θεωρούν την αναπηρία ως τιμωρία κάποιου μεγάλου αμαρτήματος.

Οι αντιλήψεις που κατά μια μεγάλη περίοδο της ανθρώπινης ιστορίας έχουν αποτελέσει τον κεντρικό πυρήνα των ηθικών προσεγγίσεων για την αναπηρία, επηρεάζουν κατά πολύ τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που ενστερνίζεται ακόμα και σήμερα, σημαντική μερίδα μελών των σύγχρονων κοινωνιών. Σύμφωνα με τους Wolfensberger και Thomas (1983) οι απόψεις αυτές στις σύγχρονες κοινωνίες, μετασχηματίζονται σε *εκπληρώμενες προφητείες* για τους ρόλους και τις ιδιότητες των ατόμων που ανήκουν σε μειονεκτικές ομάδες. Διακρίνουν μάλιστα τους εξής ρόλους (ιδιότητες) για τους ανθρώπους με αναπηρία: του υπανθρώπου, του ενοχλητικού ή απειλητικού υποκειμένου, του ανυπόφορου αντικείμενου φόβου, του αντικείμενου λύπησης, του ευσεβούς αθώου, του οργανισμού που πάσχει, του γελωτοποιού και του ατόμου που για πάντα παραμένει παιδί (Thomas & Woods. 2008:72).

Εκτός αυτού, σε διάφορα κοινωνικά συστήματα η ηθική προσέγγιση της έννοιας της αναπηρίας συνδέεται με την εφαρμογή «θεραπευτικών» παρεμβάσεων που σχετίζονται με θρησκευτικές τελετουργίες, όπως οι τελετές εξαγνισμού ή κάθαρσης του «αμαρτωλού» ατόμου με αναπηρία και της οικογένειάς του

Σύνθετες - Ψυχοκοινωνικές προσεγγίσεις για την αναπηρία

Οι κοινωνικές ανισότητες, οι αποκλεισμοί για ισότιμη συμμετοχή και μεταχείριση, χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπα απέναντι στα άτομα με αναπηρία, σε συνδυασμό με την ανεπάρκεια των κοινωνικών υποστηρικτικών δομών συνθέτουν μια ζοφερή εικόνα. Ο κοινωνικός χαρακτήρας της αναπηρίας και οι διάφορες μορφές κοινωνικής καταπίεσης δύσκολα μπορεί να αμφισβητηθούν, γιατί αποτελούν κομμάτι της καθημερινής ζωής και τα παραδείγματα αφθονούν. Ωστόσο, το είδος της βλάβης και η βαρύτητα της αναπηρίας συνδέονται άμεσα τόσο με τις αντιλήψεις της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας, όσο και με τα βιώματα των ατόμων με αναπηρία.

Η αντίληψη ότι οι ψυχικές λειτουργίες κάθε ανθρώπου επηρεάζονται από τις επικρατούσες κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες ζει και βιώνει την καθημερινότητά του, αποτελεί διαχρονικά συστατικό στοιχείο διαφόρων επιστημονικών πεδίων και ποικίλων σχολών και τάσεων. Σύμφωνα με αυτή, η αναπηρία αποτελεί μια πολυδιάστατη συνθήκη με δύο κεντρικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά τις επιπτώσεις και τις όποιες διαφοροποιήσεις παρατηρούνται στο ίδιο το ανάπηρο άτομο, ενώ, ο δεύτερος σχετίζεται με τις συνθήκες και την κοινωνική πραγματικότητα στην οποία το άτομο ζει και λειτουργεί καθημερινά. Η ατομική διάσταση συνδέεται με τους περιορισμούς αλλά και τα εμπόδια που απορρέουν από τη βλάβη και επηρεάζουν το επίπεδο της αυτονομίας και της λειτουργικότητας του ατόμου (Heward, 2011) Η κοινωνική διάσταση της αναπηρίας, αφορά τους περιορισμούς και τα εμπόδια που προέρχονται από τις δομές, τους θεσμούς και την οργάνωση της σύγχρονης κοινωνίας, η οποία φαίνεται να μη μπορεί να δώσει σε πολλές των περιπτώσεων λειτουργικές απαντήσεις στις ανάγκες των ατόμων αυτών (Oliver, 2009" Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012:286).

Η συνθήκη αυτή, έχει ως συνέπεια την ενίσχυση του κοινωνικού αποκλεισμού, την

εμπόδιση της ένταξης και της ισότιμης συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία σε όλες τις σφαίρες της κοινωνικής ζωής (εκπαίδευση, πολιτισμός, επαγγελματική αποκατάσταση και ανέλιξη, δημιουργία φιλικών δεσμών και οικογένειας, συνύπαρξη κ.ά.) και της καθημερινότητας (Βλάχου, 2004 Oliver, 2009). Η επικέντρωση στην κατηγοριοποίηση και η εξατομίκευση των ζητημάτων που απορρέουν από τις καταστάσεις της αναπηρίας μέσα από τις *ιατροκεντρικές προσεγγίσεις* ή στην ανάδειξη της *προσωπικής τραγωδίας*, έχει σαν αποτέλεσμα ο κοινωνικός αποκλεισμός να χρεώνεται στη μη δυνατότητα του ατόμου λόγω της κατάστασής του, να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο (Oliver, 2009).

Στη σημερινή πραγματικότητα κερδίζει έδαφος η άποψη ότι η συνθήκη του κοινωνικού αποκλεισμού, της εμπόδισης δηλαδή της πλήρους και ισότιμης συμμετοχής των ατόμων σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες, πλήττει σε μεγαλύτερο βαθμό τις ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού. Το φαινόμενο αυτό εξαπλώνεται και αποκτά μεγάλες διαστάσεις σε περιόδους που η παρατεταμένη οικονομική κρίση δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο τις συνθήκες ζωής των πολιτών (Πουλόπουλος, 2014). Οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν σήμερα, φαίνεται να ευνοούν τον ακόμα μεγαλύτερο αποκλεισμό και την ολοκληρωτική περιθωριοποίηση ομάδων του πληθυσμού και κυρίως τους νέους, τους μακροχρόνια άνεργους, τις γυναίκες, τους ηλικιωμένους και φυσικά τα άτομα με αναπηρία (European Commission, 1994:49 Levitas, 2004:206)

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, τα άτομα με αναπηρία στην Ελλάδα, ως βρισκόμενα σε ευάλωτη και αδύναμη θέση. εκτός των συνεπειών της μείωσης του κοινωνικού κράτους και των κοινωνικών παροχών, βρίσκονται αντιμέτωπα με την οριζόντια επιθετικότητα που αναπτύσσεται και τη διάχυση ρατσιστικών ιδεών και συμπεριφορών. Ενώ πλήττονται από την επιβολή των μέτρων λιτότητας και τις περικοπές, ταυτόχρονα κατηγορούνται για την επιβάρυνση των κοινωνικών δαπανών και την αύξηση του κρατικού χρέους (Πουλόπουλος, 2014).

Η ανταπόκριση του ατόμου και των σημαντικών άλλων, παρά την επιδείνωση των συνθηκών στις απαιτήσεις που δημιουργεί η αναπηρία, μπορεί να είναι λειτουργική και να

χαρακτηρίζεται από ορθολογικές αποφάσεις και προσδοκίες, σε κάποιες όμως περιπτώσεις αυτό δεν φαίνεται να συμβαίνει ή να είναι επαρκές. Το γεγονός αυτό σχετίζεται και με τη συνεχόμενη φτωχοποίηση που τα τελευταία χρόνια έχει υποστεί μεγάλη μερίδα του πληθυσμού και συνδέεται με τα μέτρα λιτότητας των μνημονιακών πολιτικών, που επέφεραν οριζόντιες περικοπές σε συντάξεις και επιδόματα, ραγδαία μείωση των πόρων άσκησης κοινωνικής πολιτικής, αύξηση της ανεργίας κ.ά.

Έννοια και περιεχόμενο της ειδικής αγωγής

Η ειδική αγωγή ως επιστήμη είναι ένας τομέας της παιδαγωγικής και αντανακλά το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο ενός λαού. Δείχνει το σεβασμό και το ενδιαφέρον της πολιτείας προς όλα τα μέλη της, που πρέπει να μορφώνονται, να εκπαιδεύονται και να συνεισφέρουν σύμφωνα με τις δυνατότητες τους. Πρόκειται δηλαδή, για ένα πολύπλευρο κοινωνικό ζήτημα με πολλές απαιτήσεις, που δεν περιορίζεται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά επεκτείνεται σε όλο το φάσμα του κοινωνικού συστήματος. Στόχος της ειδικής αγωγής και της ειδικής τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι (Ευσταθίου, 2005) :

1) Η καλλιέργεια και η ανάπτυξη όλων των δυνατοτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

2) Η σχολική τους ένταξη στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό

3) Η δημιουργία προϋποθέσεων για την αναγνώριση και αποδοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες μέσα στο κοινωνικό σύνολο και στη παραγωγική διαδικασία.

Βασικές προϋποθέσεις για τη προώθηση και την επιτυχία του παραπάνω πολύπλευρου στόχου και για να αλλάξει η θέση και η εικόνα των ατόμων με ειδικές ανάγκες μέσα στη κοινωνία μας είναι:

1) Η συστηματική και μεθοδική εκπαίδευση σε κατάλληλο περιβάλλον, με κατάλληλη, κατά περίπτωση, υλικοτεχνική υποδομή και εκπαιδευτικό πρόγραμμα, κατάλληλα προσαρμοσμένο στις ειδικές τους ανάγκες.

2) Το ειδικευμένο εκπαιδευτικό και επιστημονικό προσωπικό (εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, φυσικοθεραπευτές, λογοθεραπευτές κ.λ.π.), που θα κάνει χρήση σύγχρονων ειδικών μεθόδων και μέσων αγωγής.

3) Ο εκσυγχρονισμός, η βελτίωση, και το κυριότερο, η υλοποίηση έστω της υπάρχουσας νομοθεσίας.

4) Η ουσιαστική συμμετοχή των φορέων της ειδικής αγωγής στα κέντρα λήψης και σχεδιασμού των όποιων αποφάσεων: δηλαδή εκπρόσωποι των συλλογικών οργάνων των ατόμων με ειδικές ανάγκες και των γονιών τους, των εργαζομένων στην ειδική αγωγή κ.λ.π.

5) Η αλλαγή νοοτροπίας και στάσης των υπηρεσιών και γενικότερα του κοινωνικού συνόλου, προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

6) Πρέπει το Κράτος, και φυσικά η κάθε Κυβέρνηση, να αντιληφθεί ότι η σωστή εκπαίδευση και αξιοποίηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι μια υπόθεση με πολύ μεγάλη κοινωνική προέκταση και απήχηση.

Η ειδική αγωγή και η ειδική τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση στη χώρα μας άρχισε να αναπτύσσεται με μεγάλη καθυστέρηση σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Έτσι το είδος της παρεχόμενης ειδικής αγωγής και της ειδικής τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης απέχει αρκετά απ' αυτό που παρέχεται στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Ευσταθίου, 2005).

Σήμερα στη χώρα μας λειτουργούν Ειδικά σχολεία για τα παιδιά, που παρουσιάζουν:

1) Κώφωση ή σοβαρού βαθμού βαρηκοΐα

- 2) Προβλήματα όρασης
- 3) Εγκεφαλική παράλυση και άλλες κινητικές διαταραχές
- 4) Νοητική καθυστέρηση
- 5) Συναισθηματικές διαταραχές.

Τα παιδιά που παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες, ώστε να μη είναι δυνατόν να εκπαιδευτούν στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης και να επωφεληθούν από τα προγράμματά της, χρειάζονται μεγαλύτερη βοήθεια και ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα, που θα διδαχθεί από ανθρώπους κατάλληλα προετοιμασμένους. Η βοήθεια παρέχεται σ' αυτές τις περιπτώσεις μέσω της ειδικής εκπαίδευσης, που είναι ειδικά σχεδιασμένη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες των παιδιών, που απευθύνεται. Η εκπαιδευτική προσέγγιση (μέθοδοι και τεχνικές) καθώς και το εποπτικό υλικό είναι επίσης προσαρμοσμένο για να βοηθήσει τα παιδιά να ξεπεράσουν τις αδυναμίες τους (Τσιναρέλης, 1993).

Η φιλοσοφία στην οποία στηρίζεται σήμερα η ειδική αγωγή εμπεριέχει τις εξής βασικές αρχές:

1) Ένα παιδί μπορεί να έχει πρόβλημα, δεν είναι όμως προβληματικό. Είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα με τις δικές του ικανότητες, ανάγκες, ιδιαιτερότητες και ενδιαφέροντα.

2) Κανένα παιδί δεν είναι “μη εκπαιδεύσιμο”

3) Κάθε παιδί έχει δικαίωμα για εκπαίδευση, επαγγελματική αποκατάσταση και ένταξη στην κοινωνία.

Μέσα προσέγγισης της ειδικής εκπαίδευσης

Η ειδική αγωγή διαφέρει από τη γενική, κυρίως στα μέσα προσέγγισης. Για παράδειγμα η ειδική αγωγή:

- Χρησιμοποιεί σε ορισμένες περιπτώσεις ειδικά όργανα και τεχνικές: Τα τυφλά παιδιά χρησιμοποιούν ειδικές μηχανές γραφής BRAILLE, τα κωφά χρειάζονται ακουστικά κ.λ.π.

- Οργανώνει το αναλυτικό πρόγραμμα σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών. Έτσι το πρόγραμμα μπορεί να έχει πιο αργό ρυθμό, να είναι πιο απλό, να αναλύεται σε μικρότερα μέρη, να διαφοροποιείται ως προς το περιεχόμενο.

- Προωθεί μια διαφορετική σχέση μεταξύ παιδιού και εκπαιδευτικού προσωπικού. Για παράδειγμα δε πιέζονται τα παιδιά, που δε δέχονται τον ανταγωνισμό. Χρησιμοποιείται εξατομικευμένο πρόγραμμα, δημιουργείται μια σχέση εμπιστοσύνης και ασφάλειας, αποφεύγεται το άγχος κ.λ.π.

- Χρησιμοποιεί μια ευελιξία στη δομή του προγράμματος και στο όλο οργανωτικό πλαίσιο του σχολείου.

- Έχει μια πιο παιδοκεντρική αντιμετώπιση.

- Απαιτεί συνεργασία ανθρώπων διαφόρων ειδικοτήτων για μια πιο αναλυτική καταγραφή της συμπεριφοράς και της προόδου του παιδιού.

Με την πλατύτερη έννοια, επομένως, του όρου, η ειδική αγωγή δε διαφέρει στους στόχους της από τη γενική αγωγή. Ένας ξεχωριστός ίσως ρόλος της είναι να μειώσει ή να εξαλείψει σε ορισμένες περιπτώσεις τις δυσκολίες που προκαλεί ένα μειονέκτημα. Κατά τα άλλα και η ειδική αγωγή αποβλέπει στο να προετοιμάσει τα παιδιά για μια όσο το δυνατόν καλύτερη κοινωνική και επαγγελματική αποκατάσταση (Τρίγκα, 2010).

Μεθοδολογία της έρευνας

Εισαγωγή

Από τα αρχαιότερα χρόνια ο άνθρωπος έχει την τάση να αναζητά την αλήθεια του κόσμου που ζει και να προσπαθεί να τον ερμηνεύσει. Η αναζήτηση αυτή πραγματοποιείται βασισμένη στην εμπειρία, τη λογική σκέψη και την έρευνα. Τόσο η εμπειρία όσο και η λογική σκέψη είναι απαραίτητες για την ερμηνεία των διαφόρων φαινομένων, ωστόσο η έρευνα είναι εκείνη που εισάγει την έννοια της επιστήμης στην αναζήτηση της αλήθειας, καθώς μπορεί να δώσει εξηγήσεις που αποδεικνύονται με απτά στοιχεία και βασίζονται στην πραγματικότητα. Παράλληλα η έρευνα εισάγει την έννοια του ελέγχου, καθώς οι επιστημονικές υποθέσεις λαμβάνουν πάντα υπόψιν τους τις πιθανές εξωτερικές επιδράσεις που μπορούν να παραποιήσουν το πραγματικό αποτέλεσμα και μπορούν να τις ελέγχουν. Αντίθετα η εμπειρία και η λογική σκέψη δεν μπορούν να κρατήσουν μια υπόθεση ανεπηρέαστη από το εξωτερικό περιβάλλον (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Η κοινωνική έρευνα πραγματεύεται το πεδίο των κοινωνικών επιστημών, αναζητώντας απαντήσεις σε ερωτήματα που δημιουργούνται από την εξέλιξη και τις μεταβολές που υφίσταται ο κοινωνικός ιστός στο πέρασμα των χρόνων. Η αντίληψη της κοινωνίας ως έναν ζωντανό οργανισμό που διαρκώς μεταβάλλεται, δημιουργεί συχνά νέα ερωτήματα στους κοινωνικούς επιστήμονες, οι οποίοι καλούνται να τα ερευνήσουν. Πρόκειται ουσιαστικά για μια προσπάθεια κατανόησης των όσων συμβαίνουν σε μια κοινωνία και πως αυτή τα διαχειρίζεται. Μέσα από τη μελέτη ενός κοινωνικού πλαισίου διαρκώς ανακαλύπτονται νέα κενά και αντικείμενα διερεύνησης (Bryman, 2012). Ο χώρος των κοινωνικών επιστημών εμπεριέχει την εκπαίδευση και το πεδίο της εκπαιδευτική έρευνας.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η αναπηρία είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που βρίσκεται σε συνάρτηση με το μέγεθος του χάσματος των ικανοτήτων των ατόμων από τη μια και από τις απαιτήσεις της

κοινωνίας από την άλλη. Τα εμπόδια που συναντούν καθημερινά τα άτομα με αναπηρίες οφείλονται κυρίως στην αδυναμία της κοινωνίας να κατανοήσει τα χαρακτηριστικά τους και να σχεδιάσει ένα κοινωνικό μοντέλο προσαρμοσμένο στις δυνατότητες και στις ανάγκες αυτών. Κύριες αιτίες αναπηρίας αποτελούν τα ατυχήματα (τροχαία και μη), διάφορες χρόνιες παθήσεις, βλάβες αισθητηρίων οργάνων, γενετικοί και περιγενετικοί παράγοντες, καρδιοαγγειακές παθήσεις κ.α. Για τα άτομα με αναπηρίες έχουν αναπτυχθεί προγράμματα κοινωνικής πολιτικής και οι παροχές συνίστανται σε χρήμα, είδος και υπηρεσίες. Σχεδόν ένας στους πέντε εργαζόμενους το 2017 υπέφερε από μακροχρόνια ασθένεια ή πρόβλημα υγείας στην Ευρωπαϊκή Ένωση(ΕΕ). Το ποσοστό απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε επίπεδο ΕΕ είναι κατά 20 ποσοστιαίες μονάδες χαμηλότερο από το ποσοστό των ατόμων χωρίς αναπηρία. Πολλά συστήματα κοινωνικής πρόνοιας δεν προσφέρουν ικανοποιητική ευελιξία που επιτρέπει τον συνδυασμό της απόδοσης παροχών και της απασχόλησης με κατάλληλο τρόπο. Τα αποτελέσματα της φτώχειας συνδέονται στενά με τα ατομικά συστήματα κοινωνικής πρόνοιας των κρατών μελών.

Εντός της ΕΕ, το μέσο επίπεδο εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι χαμηλότερο από εκείνο των ατόμων χωρίς αναπηρία (εκπαιδευτικό χάσμα). Τα άτομα με ειδικές ανάγκες στην ΕΕ αντιμετωπίζουν χαμηλά ποσοστά απασχόλησης, υψηλή εξάρτηση από τα οφέλη καθώς και αυξημένο κίνδυνο φτώχειας. Σε σύγκριση με τα άτομα χωρίς αναπηρία, τα άτομα με ειδικές ανάγκες έχουν μεγαλύτερο κίνδυνο φτώχειας και αποκλεισμού, ιδίως εάν δεν απασχολούνται. Τα θέματα υγείας των ατόμων με ειδικές ανάγκες δεν αντιμετωπίζονται επαρκώς στο χώρο εργασίας, επομένως εστιάζοντας αποκλειστικά σε νομισματικούς δείκτες, οδηγεί σε παραπλανητική εκτίμηση της κατάστασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε σχέση με τα άτομα χωρίς αναπηρία.

Σκοπός της εργασίας είναι η μελέτη των πολιτικών εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των Ατόμων με Αναπηρία στην Ελλάδα. Πρόκειται για μια αρχειακή και βιβλιογραφική έρευνα. Ως βασική μέθοδος της εργασίας επιλέχθηκε η δευτερογενής ανάλυση με χρήση δευτερογενών δεδομένων. Ειδικότερα, μελετώνται οι νομοθεσίες που έχουν θεσπιστεί από παλαιότερα χρόνια μέχρι και σήμερα, όσο αναφορά την κοινωνική ένταξη αλλά και την εκπαιδευτική ένταξη των ατόμων με αναπηρία.

Ένα από τα κρισιμότερα ζητήματα στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση είναι η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον αλλά και γενικότερα στην κοινωνία. Διεθνώς υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία και έρευνα σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα, αντίθετα στη χώρα μας έχει σημειωθεί μικρή πρόοδος τα τελευταία χρόνια, ενώ παράλληλα δεν υπάρχει επαρκής ποσότητα δεδομένων και επίσημων στατιστικών στοιχείων.

Η δευτερογενής ανάλυση αποτελεί μέθοδο διερεύνησης ερευνητικών ερωτημάτων που χρησιμοποιείται περισσότερο από έναν αιώνα. Σε μια εποχή όπου συλλέγονται και αρχειοθετούνται τεράστια ποσά δεδομένων από ερευνητές σε όλο τον κόσμο, η πρακτικότητα της αξιοποίησης των υφιστάμενων δεδομένων για έρευνα γίνεται όλο και πιο διαδεδομένη (Andrews, Higgins, Andrews, Lalor, 2012 · Schutt, 2011 · Smith, 2008 · Smith κ.ά., 2011). Η δευτερογενής ανάλυση δεδομένων είναι ανάλυση δεδομένων που συλλέχθηκαν από κάποιον άλλο για άλλο πρωταρχικό σκοπό. Η αξιοποίηση αυτών των υφιστάμενων δεδομένων παρέχει μια βιώσιμη επιλογή για τους ερευνητές που μπορεί να έχουν περιορισμένο χρόνο και πόρους. Η δευτερογενής ανάλυση είναι μια εμπειρική άσκηση που εφαρμόζει τις ίδιες βασικές αρχές έρευνας με τις μελέτες που χρησιμοποιούν πρωτογενή δεδομένα και έχει βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν όπως ακριβώς και οποιαδήποτε ερευνητική μέθοδος

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, ο τομέας έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα καθορίζουν τη μέθοδο που ακολουθεί ο ερευνητής. Η ερευνητική μέθοδος συνίσταται στο πώς ο ερευνητής συλλέγει, αναλύει και ερμηνεύει τα δεδομένα της μελέτης (Creswell, 2009). Η δευτερογενής ανάλυση είναι μια συστηματική μέθοδος με διαδικαστικά και αξιολογητικά βήματα, αλλά υπάρχει έλλειψη βιβλιογραφίας για να οριστεί μια συγκεκριμένη διαδικασία, γι' αυτό το έγγραφο προτείνει μια διαδικασία που αρχίζει με την ανάπτυξη των ερευνητικών ερωτημάτων, κατόπιν με την ταυτοποίηση του συνόλου δεδομένων και της αξιολόγησης του συνόλου δεδομένων.

Όταν πραγματοποιείται μια κοινωνική έρευνα, οι ερευνητές έχουν ευθύνη όχι μόνο απέναντι στην επιστήμη που υπηρετούν, αλλά και απέναντι στα υποκείμενα που μελετούν.

Για το λόγο αυτό υπάρχουν κάποιοι δεοντολογικοί όροι που πρέπει να τηρούνται για την προστασία της ανθρώπινης αξιοπρέπειας των υποκειμένων. Το 1977 ο Cavan επιχείρησε να ορίσει τη δεοντολογία ως «ένα ζήτημα πρωταρχικής ευαισθησίας απέναντι στα δικαιώματα των άλλων. Η δεοντολογία περιορίζει τις επιλογές που μπορούμε να κάνουμε κατά την αναζήτηση της αλήθειας. Η δεοντολογία λέει ότι, ενώ η αλήθεια είναι καλή, ο σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας είναι καλύτερος, ακόμα και αν, σε ακραία περίπτωση, ο σεβασμός της ανθρώπινης φύσης αφήνει σε κάποιον ερωτήματα σχετικά με την ανθρώπινη φύση» (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Πρόκειται ουσιαστικά για κανόνες συμπεριφοράς που προσαρμόζονται σε ένα κώδικα ή ένα σύνολο αρχών (Reynolds, 1979 στο Robson, 2010).

Στη συγκεκριμένη βιβλιογραφική και αρχειακή έρευνα δεν λαμβάνουμε απευθείας δεδομένα από μια ομάδα υποκειμένων, αλλά από άλλους μελετητές που έχουν ήδη δραστηριοποιηθεί σε τομείς που μας ενδιαφέρουν. Επομένως αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι να ελέγχουμε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των πληροφοριών που συνθέτουμε κατά τη δευτερογενή ανάλυση για να είμαστε βέβαιοι ότι τηρούμε τις δεοντολογικές αρχές.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Η εργασία καλείται να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

A) Ποιο το θεσμικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και της ένταξης στην Ελλάδα;

B) Ποιο το θεσμικό πλαίσιο για την εργασιακή και κοινωνική ένταξη των ΑΜΕΑ στην Ελλάδα;

Γ) Ποια είναι και πως εφαρμόζεται η Ευρωπαϊκή κοινωνική πολιτική για τα ΑΜΕΑ;

Διεξαγωγή της έρευνας

Υπάρχει εγγενής δυσκολία για την καθιέρωση μιας σαφούς εικόνας της θέσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας, η οποία βασίζεται στα προβλήματα συλλογής συνεκτικών στατιστικών πληροφοριών. Αναμενόταν ότι η πλειονότητα των κρατών μελών δεν θα πραγματοποιούσε τακτική συλλογή δεδομένων ούτε είχε τον ίδιο τρόπο προσδιορισμού των ατόμων με ειδικές ανάγκες και αυτό φαίνεται να συμβαίνει με βάση την ανάλυση που έχει αναληφθεί. Η μελέτη επεδίωξε να διερευνήσει θέματα σε επίπεδο ΕΕ και σε σχέση με τρεις χώρες του ΟΟΣΑ. Οι εργασίες βασίστηκαν στην πρόσβαση στα δεδομένα που είναι διαθέσιμα σε εθνικό επίπεδο καθώς και στην αναφορά και τη χρήση των διαθέσιμων από την Eurostat και τον ΟΟΣΑ. Ωστόσο, η μελέτη προέβλεπε τη διεξαγωγή αρχικής έγχρωμης έρευνας για τον προσδιορισμό αυτών των πηγών δεδομένων και μέσω εθνικών μελετών.

Σε μια βιβλιογραφική έρευνα αναζητούμε απαντήσεις σε ερωτήματα χωρίς τη συλλογή εμπειρικών δεδομένων, αλλά μέσα από την κριτική ανάλυση άλλων δημοσιευμένων εργασιών, μελετών ή άλλων ερευνών, κάνοντας μια προσπάθεια να συνοψίσουμε, να συγκρίνουμε και να ταξινομήσουμε το υλικό που υπάρχει ήδη, για να το συνθέσουμε όπως εξυπηρετεί τη δική μας έρευνα.

Για την βιβλιογραφική ανασκόπηση και την καταγραφή της κατάστασης για την Ελλάδα αλλά και τις χώρες της Ευρώπης χρησιμοποιήθηκαν επιστημονικά άρθρα, περιοδικά, νομοθεσίες, Ευρωπαϊκοί κανονισμοί, βιβλία σχετικά με την κοινωνική ένταξη των ατόμων καθώς και επίσημες ιστοσελίδες.

Τα δεδομένα αναφέρονται σε ακατέργαστα γεγονότα χωρίς οποιαδήποτε επεξεργασία, οργάνωση ή ανάλυση και επομένως δεν έχουν νόημα και λίγα οφέλη για τους διαχειριστές και τους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων. Πρόκειται για μη ερμηνευθέντα υλικά στα οποία

πρέπει να βασίζεται μια απόφαση και εξαρτώνται από γεγονότα που μπορεί να περιλαμβάνουν οτιδήποτε είναι γνωστό, ότι είναι αληθές ή υπάρχει. Είναι κομμάτια περιεχομένου σε μορφή κειμένου ή αριθμητικής μορφής (ακολουθίες αριθμών, γραμμάτων, εικόνων κ.λπ.). Είναι χωρίς νόημα από μόνοι τους. Υποδεικνύονται από ένα σύνολο «διακριτών λεπτομερειών πρόθεσης για γεγονότα». Είναι συνήθως δομημένες, αλλά δεν φέρουν καμία πληροφορία για τη χρήση τους σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Mohajan 2016). Χρέος του κάθε ερευνητή είναι να επεξεργαστεί και να συγκρίνει τα δεδομένα αυτά χρησιμοποιώντας τα για την διεξαγωγή των συμπερασμάτων που τον αφορούν.

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της επιλεγμένης μεθόδου

Τα κύρια πλεονεκτήματα που συνδέονται με τη δευτερογενή ανάλυση είναι η οικονομία και η ευκολία που παρέχει (Dale et al., 1988, Glaser, 1962, Smith, 2008). Δεδομένου ότι κάποιος άλλος έχει ήδη συλλέξει τα δεδομένα, ο ερευνητής δεν χρειάζεται να αφιερώσει οικονομικούς πόρους στη συλλογή δεδομένων. Όταν υπάρχουν έγκυρα δευτερεύοντα δεδομένα, οι ερευνητές μπορούν να αποκτήσουν πρόσβαση και να χρησιμοποιήσουν υψηλής ποιότητας μεγαλύτερα σύνολα δεδομένων, όπως εκείνα που συλλέγονται από μελέτες ή οργανισμούς που χρηματοδοτούνται, οι οποίες περιλαμβάνουν μεγαλύτερα δείγματα και περιέχουν σημαντικό εύρος. Τα μεγαλύτερα δείγματα είναι πιο αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού-στόχου και επιτρέπουν μεγαλύτερη ισχύ και γενικευμένα ευρήματα (Smith, 2008 · Smith et al., 2011).

Η χρήση των υφιστάμενων συνόλων δεδομένων μπορεί να επιταχύνει το ρυθμό της έρευνας διότι εξαλείφονται μερικά από τα πιο χρονοβόρα βήματα ενός τυπικού ερευνητικού έργου, όπως η ανάπτυξη μετρήσεων και η συλλογή δεδομένων (Doolan & Froelicher, 2009). Η δευτερογενής ανάλυση δεδομένων παρέχει πολλές ευκαιρίες προωθώντας την έρευνα μέσω της αναπαραγωγής και της επανεξέτασης της υπάρχουσας έρευνας. Παρέχει στους ερευνητές ευκαιρίες να εργαστούν για να δοκιμάσουν νέες ιδέες,

θεωρίες, πλαίσια και μοντέλα σχεδιασμού έρευνας. Ένα δεύτερο σημαντικό μειονέκτημα της χρήσης δευτερογενών δεδομένων είναι ότι ο δευτερεύων ερευνητής δεν συμμετείχε στη διαδικασία συλλογής δεδομένων και δεν γνωρίζει ακριβώς πώς διεξήχθη. Ως εκ τούτου, ο δευτερεύων ερευνητής δεν γνωρίζει πόσο καλά έγινε και αν τα δεδομένα επηρεάζονται από προβλήματα όπως το χαμηλό ποσοστό ανταπόκρισης ή την παρερμηνεία των ερωτήσεων από συγκεκριμένες ερωτήσεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, ο ερευνητής να πρέπει να βρει αυτές τις πληροφορίες με άλλα μέσα, όπως η τεκμηρίωση των διαδικασιών συλλογής δεδομένων, τεχνικών εκθέσεων και δημοσιεύσεων (Boslaugh, 2007, Dale et al., 1988, Kiecolt & Nathan, 1985).

Τα δευτερεύοντα δεδομένα ταξινομούνται ως «εσωτερικά ή εξωτερικά» ως προς την πηγή τους. Τα δευτερεύοντα εσωτερικά δεδομένα είναι πληροφορίες που αποκτώνται στον οργανισμό στον οποίο διεξάγεται έρευνα. Από την άλλη πλευρά, εξωτερικά δευτερεύοντα δεδομένα λαμβάνονται από εξωτερικές πηγές. Τα δύο κύρια πλεονεκτήματα της χρήσης δευτερογενών δεδομένων στην έρευνα είναι η εξοικονόμηση χρόνου και κόστους.

Τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της ανάλυσης των δευτερογενών δεδομένων είναι η σχέση κόστους / αποτελεσματικότητας και η ευκολία που παρέχει. Όταν υπάρχουν καλά δευτερεύοντα δεδομένα, οι ερευνητές μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν για εμπειρικές έρευνες υψηλής ποιότητας. Αυτά παρέχουν στους ερευνητές ευκαιρίες να εργαστούν αποτελεσματικά για να δοκιμάσουν νέες ιδέες, θεωρίες, πλαίσια και μοντέλα σχεδιασμού έρευνας (Smith 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εκπαιδευτικές πολιτικές για την ένταξη των ατόμων με αναπηρίες

Η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία έχει καταγράψει μια πορεία 150 ετών (Heward, 2011)¹ και χαρακτηρίζεται από συνεχή εξέλιξη, συνυφασμένη με την πρόοδο των Παιδαγωγικών επιστημών, της επιστήμης της Ψυχολογίας, των Κοινωνικών επιστημών και από την ραγδαία πρόοδο που έχει σημειωθεί στον τομέα της τεχνολογίας. Τις τελευταίες δεκαετίες η εξέλιξή της συνδέεται επίσης, από τις διεκδικήσεις και τους αγώνες του αναπηρικού κινήματος.

Είναι κοινά αποδεκτό ότι, η έννοια της *πρόσβασης στην εκπαίδευση* είναι αλληλένδετη με τις αρχές που διέπουν την *ένταξη στην εκπαίδευση*. Βασική αρχή αποτελεί η προοπτική του σχεδιασμού και της εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που απευθύνεται σε όλους. Αναφέρεται δηλαδή, σε όλα τα σχολεία όλων των βαθμίδων, σε όλες/όλους τις/τους μαθήτριες/μαθητές και τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και ευρύτερα την κοινότητα στο πλαίσιο της οποίας εφαρμόζονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές (Armstrong F, 2012). Ακολουθώντας τις θέσεις που αφορούν τις πολιτικές ένταξης οδηγούμαστε στον προσδιοριστικό πυρήνα των θεμελιωδών δικαιωμάτων του ανθρώπου που αφορούν την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και την άρση των διακρίσεων. Για αυτό ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, έχει αρχίσει να διαμορφώνεται με τη συμμετοχή οργανισμών παγκόσμιας εμβέλειας, όπως ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, η Unesco κ.ά., η εννοιολογική πλατφόρμα πάνω στην οποία

¹ Η διαδρομή των 150 και πλέον ετών οριοθετεί τη συστηματική προσπάθεια σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητριών/μαθητών με αναπηρίες. Έχουν' ωστόσο, καταγραφεί προγενέστερες, σποραδικές προσπάθειες. Χαρακτηριστική είναι για παράδειγμα εκείνη του Ισπανού μοναχού Pedro Poncc de Leon, που από το έτος 1550. Εκπαίδευε κωφά και βαρήκοα παιδιά (αριστοκρατικής καταγωγής) χρησιμοποιώντας αρχικά τη γραπτή και αργότερα και τη **φωνητική** (προφορική) Ισπανική γλώσσα.

στηρίζονται οι ενταξιακές πολιτικές. Η πλατφόρμα αυτή αναφέρεται στη διευκόλυνση των παιδιών να ενταχθούν στην εκπαίδευση ανεξάρτητα

Η ενταξιακή εκπαίδευση έχει ως στόχο την κάλυψη των πυρηνικών αναγκών αλλά και των θεμελιωδών δικαιωμάτων όλων των παιδιών, άρα και των παιδιών με αναπηρία. Συνεπώς, δεν μπορεί να υπάρχει κάποιο ιδιαίτερο είδος ενταξιακής εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρία και κάποιο άλλο διαφορετικό, για τον υπόλοιπο πληθυσμό των μαθητών (Armstrong F., 2012). Πολύ δε περισσότερο αφού τα άτομα με αναπηρία δεν διαφοροποιούνται από εκείνα χωρίς αναπηρία ως προς τις πυρηνικές τους ανάγκες. Οι ανάγκες τους, αφορούν τη δημιουργία και διατήρηση ασφαλών δεσμών με τους σημαντικούς άλλους (ανάγκη δηλαδή για ασφάλεια, φροντίδα, αποδοχή και σταθερότητα). Συνδέονται επίσης με τη δυνατότητα για αυτονομία, ανάπτυξη ικανοτήτων, συμβίωση σε ένα πλαίσιο που επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση των αναγκών και τη ζωτικής σημασίας συναισθηματική έκφραση, αλλά και την ανάπτυξη των πτυχών της προσωπικότητας που επιτρέπουν στο άτομο να αποκτήσει την αίσθηση της ταυτότητας (Young, Klosko & Weishaar 2003). Η δημοκρατική ενταξιακή πολιτική αναγνωρίζει την ατομικότητα και τις ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου ενώ παράλληλα συνυπολογίζει τις συνθήκες και τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν το κοινωνικό σύστημα μέσα στο οποίο ζει (Armstrong D., 2004:49)

Η παραδοχή αυτή, εκφράζει την αναγκαιότητα της ύπαρξης μιας κοινωνικής ενταξιακής πολιτικής που μέσω των αναγκαίων προσαρμογών θα επιτρέψει και θα διευκολύνει τη συμμετοχή των πολιτών με αναπηρία σε όλες της πτυχές της κοινωνικής ζωής (Slee, 2004:33). Άλλωστε, η πλήρης ένταξη και ισότιμη συμμετοχή στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί βασικό κριτήριο κοινωνικής ένταξης που αντιδιαστέλλεται στον κοινωνικό αποκλεισμό και στην περιθωριοποίηση (Καλλινικάκη, 2003:229). Η Ελλάδα με το νόμο 1143/1981 διανύει πλέον την τέταρτη δεκαετία εφαρμογής διάφορων πολιτικών που ως στόχο έχουν να γίνει πράξη η ένταξη των ανάπηρων παιδιών στη γενική εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004:21 Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012:123). Η προσπάθεια αν και διάσπαρτη με καλές προθέσεις και συχνά με

σοβαρές και συγκροτημένες ενέργειες, μοιάζει περισσότερο με ένα μονοπάτι που έχει διανοιχθεί πάνω σε κινούμενη άμμο, παρά με μια ολοκληρωμένη ενταξιακή πολιτική. Στη διαμόρφωση της κατάστασης την κύρια ευθύνη φέρουν οι ασταθείς και ημιτελείς πολιτικές που εφαρμόζονται, οι οποίες για διάφορους λόγους μπορούν να χαρακτηριστούν ευκαιριακές έως πολιτικές που έχουν τα αντίθετα ακριβώς αποτελέσματα από αυτά που επιδιώκουν.

Η τοποθέτηση μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία χωρίς σχεδιασμό και χωρίς να πληρούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις, ουσιαστικά οδηγεί στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού και στην κατ' επίφαση ένταξη. Η διαμορφωμένη κατάσταση, της οποίας πτυχές περιγράφονται παρακάτω, οδηγεί τελικά στον αποκλεισμό της πλειονότητας των μαθητριών/μαθητών με αναπηρία από τη γενική εκπαίδευση, προσφέροντας εναλλακτικές λύσεις μέσω ενός «ειδικού» συστήματος που περιορίζει την ίδια την πορεία των μαθητών προς τη γνώση και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Η διαμορφωμένη κατάσταση συχνά ενισχύει τις χαμηλές προσδοκίες και προσφέρει ένα ικανότατο άλλοθι για τη συνέχιση παγιωμένων και αναχρονιστικών πεποιθήσεων ως προς τη θέση και την περιορισμένη κοινωνική συμμετοχή των ανθρώπων με αναπηρίες (Armstrong D. 2004:46).

Οι σημερινές συνθήκες δεν επιτρέπουν ακόμα και την απλή αριθμητική καταγραφή των μαθητριών και μαθητών που φοιτούν στην Ελλάδα σε ειδικές τάξεις, ειδικές σχολικές μονάδες ή άλλες εκπαιδευτικές μονάδες παροχής ειδικής εκπαίδευσης. Με σκοπό την ευκρινέστερη χαρτογράφηση της κατάστασης που επικρατεί στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης, η Παπανικολάου (2014:76) προτείνει για παράδειγμα, τη δημιουργία μητρώου καταγραφής (εθνική βάση δεδομένων), στο οποίο να καταγράφονται στατιστικά στοιχεία για τις/τους μαθήτριες/μαθητές με αναπηρία αλλά και για τις εκπαιδευτικές μονάδες παροχής ειδικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με το προηγούμενο νομικό πλαίσιο που ήταν σε ισχύ ως το 2008, ως άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται τα άτομα που «παρουσιάζουν καθυστερήσεις,

αναπηρίες ή διαταραχές στη γενικότερη ψυχοσωματική κατάσταση ή στις επιμέρους λειτουργίες τους, εξαιτίας οργανικών, ψυχικών ή κοινωνικών διαταραχών, σε βαθμό που δυσχεραίνει ή παρεμποδίζει σοβαρά την παρακολούθηση της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, τη δυνατότητα ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία και στην αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο» (Ματθαίου 2003). Ο ορισμός αυτός πλέον έχει τροποποιηθεί αφού σύμφωνα με το άρθρο 3 του νέου Νόμου για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες «Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι εμφανίζουν δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης» (Νόμος 3699/2008: άρθρο 3). Ως μαθήτριες/μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορίζονται και τα παιδιά με ιδιαίτερα ταλέντα ή μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες αναπτυγμένες σε βαθμό που ξεπερνά το προσδοκώμενο για την ηλικία τους. Επίσης, ως άτομα που μπορεί να ενταχθούν στην κατηγορία των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναγνωρίζονται και οι μαθητές που αντιμετωπίζουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, όπως παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή ενδοοικογενειακής βίας.

Στον ίδιο νόμο (3699/2008) ως ειδική αγωγή και εκπαίδευση ορίζεται «το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Στις παραγράφους 2 και 3 του 1^{ου} άρθρου αναφέρεται επίσης ότι «ο όρος *ειδική αγωγή* αντικαθίσταται με τον όρο: *ειδική αγωγή και εκπαίδευση*», ενώ «ως διάγνωση νοείται η εκπαιδευτική αξιολόγηση με σκοπό τη συγκέντρωση στοιχείων και δεδομένων που θα βοηθήσουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων - παρεμβάσεων». Την αρμοδιότητα να αξιολογούν τις προβλεπόμενες από το νόμο ειδικές περιπτώσεις μαθητών, έχουν τα κέντρα διαφοροδιάγνοκτης, διάγνωσης και υποστήριξης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (ΚΕΔΔΥ), τα οποία αντικαθιστούν τα μέχρι πρότινος κέντρα διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης (Κ Λ Λ Υ). Αντίστοιχα οι σχολικές

μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), αλλά και κατά τη συνεκπαίδευση τα γενικά σχολεία, έχουν την αρμοδιότητα να εφαρμόζουν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα που να ανταποκρίνονται ανάλογα με τις ιδιαίτερες καταστάσεις της αναπηρίας και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητριών/μαθητών, με κύρια επιδίωξη την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και την κατάκτηση της ικανότητας για κατά το δυνατό αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική και κοινωνική ζωή (Νόμος 3699/2008)

Η νομοθεσία και η θεσμοθετημένη πρακτική, παρά τις όποιες βελτιώσεις, συνεχίζει να βασίζεται στη σαφή κατηγοριοποίηση και διάκριση των διαφόρων μορφών αναπηρίας, ακολουθώντας την κυρίαρχη αντίληψη που διαμορφώνεται μέσω του ιατροκεντρικού μοντέλου για την αναπηρία. Έτσι, η/ο μαθήτρια/μαθητής με αναπηρία αποτελεί «ειδική περίπτωση» που έχει ελλείψεις ή φέρει διαφόρων μορφών βλάβες, τις οποίες ορίζει η «διεπιστημονική αξιολόγηση» και από τις οποίες προκύπτουν «ειδικές ανάγκες». Ο μαθήτριες/μαθητές καλούνται να παρακολουθήσουν «ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα», ώστε να αναπτύξουν την προσωπικότητά και μέσω των κατάλληλων διαδικασιών, να φθάσουν σε ένα επίπεδο κανονικότητας και ομαλοποίησης της κατάστασής που θα τους επιτρέψει να ενταχθούν ή να επανενταχθούν στη συνέχεια στο εκπαιδευτικό σύστημα για τις μαθήτριες και τους μαθητές χωρίς αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Εκτός αυτού, η/ο μαθήτρια/μαθητής με αναπηρία συνεχίζει παράλληλα την προσπάθεια να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός εκπαιδευτικού συστήματος, που παραμένει προσανατολισμένο στη διαδικασία της εξέτασης και αξιολόγησης του επιπέδου των γνώσεων (και των ελλείψεων), αντί της ανάπτυξης της προσωπικότητας και της διαδικασίας κατάκτησης της γνώσης. Το νομικό πλαίσιο που καθορίζει την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία είναι και αυτό προσανατολισμένο σε ζητήματα που αφορούν στη διαδικασία των εξετάσεων των μαθητριών και μαθητών με αναπηρία. Ο τρόπος εξέτασης καθορίζεται από το επίπεδο των ικανοτήτων των ατόμων, (σύμφωνα με την αξιολόγηση είτε υγειονομικής επιτροπής είτε αρμόδιου ιατροπαιδαγωγικού κέντρου) και

συνήθως αφορά την προφορική εξέταση τυφλών ή μαθητριών/μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης, με μόνιμη ή παροδική σωματική βλάβη και με ειδικές διαταραχές του λόγου. Αντίθετα οι μαθήτριες και μαθητές με ολική ή μερική κώφωση (βαρηκοΐα άνω του 67%), εξετάζονται γραπτώς και απαλλάσσονται από οποιαδήποτε προφορική εξέταση.

Σύμφωνα με προγενέστερο νόμο (2817/2000) αναγνωρίζεται και καθορίζεται η Ελληνική νοηματική ως γλώσσα των κωφών και βαρήκοων μαθητριών/μαθητών. Το ίδιο ισχύει και στο νέο νόμο αφού σύμφωνα με το άρθρο 7 του Νόμου για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση «ως πρώτη γλώσσα των κωφών και βαρήκοων μαθητών αναγνωρίζεται η Ελληνική Νοηματική γλώσσα και ως δεύτερη γλώσσα η νέα Ελληνική η αντίληψη και έκφραση αποτελεί πρόσθετη κοινωνική επιλογή των κωφών μαθητών» (Νόμος 3699/2008). Στο ίδιο άρθρο αναφέρεται επίσης ότι «η Ελληνική Νοηματική και η νέα Ελληνική αναγνωρίζονται ως ισότιμες, οπότε και η ενδεδειγμένη γλωσσική παιδαγωγική προσέγγιση στην περίπτωση αυτή είναι η δίγλωσση εκπαίδευση». Αντίστοιχα, ως επίσημη γραφή των μαθητριών/μαθητών με τύφλωση αναγνωρίζεται η γραφή Braille Το ισχύον νομικό πλαίσιο αναγνωρίζει ότι η παροχή ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης αφορά ως πλαίσιο σκοπών και στόχων την προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια, μη τυπική, άτυπη και δια βίου εκπαίδευση. Μπορεί να παρέχεται σε σχολεία και τάξεις που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών του γενικού πληθυσμού ή σε ειδικά τμήματα, σε ειδικά σχολεία (και νηπιαγωγεία) που λειτουργούν ως παραρτήματα σε νευροψυχιατρικά, ορθοπαιδικά και άλλα νοσοκομεία της χώρας. Ειδική επαγγελματική κατάρτιση παρέχεται ακόμα, σε ειδικά τμήματα που λειτουργούν σε σχολεία, αλλά και σε θεραπευτήρια ή ψυχιατρικά Νοσοκομεία,² ενώ είναι θεσμοθετημένη επίσης, η δυνατότητα σε εξαιρετικές περιπτώσεις η δυνατότητα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης κατ'

² Τέτοια εργαστήρια έχουν λειτουργήσει παράδειγμα στην Ελλάδα σε πολλά Νοσοκομεία στα πλαίσια του Προγράμματος αποσυλοποίησης των ψυχικά ασθενών αλλά και παλαιότερα στα πλαίσια λειτουργίας νοσοκομείων ημέρας, ή ειδικών' δημόσιων ή ιδιωτικών φορέων παροχής ειδικής εκπαίδευσης. Αλλα παραδείγματα αποτελούν το ειδικό εξαθέσιο δημοτικό σχολείο που λειτουργεί στην Εταιρία Προστασίας Σπαστικών με έδρα την Αργυρούπολη Αττικής, ή το εργαστήριο ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης Καλλιθέας Αττικής στο οποίο λειτουργούν τμήματα κεραμικής και αγγειοπλαστικής, κοπτικής - ραπτικής - πλεχτικής, κηπουρικής κ.ά

Ο WJL Howard (2011:18-19). μέσω του συγκεκριμένου ορισμού, καθορίζει τρία είδη παρεμβάσεων στο πλαίσιο της *ειδικής εκπαίδευσης**/£/ α) προληπτικές, που σκοπό έχουν να εμποδίσουν την ανάπτυξη ενός ζητήματος ή μιας δυσκολίας, β) διορθωτικές, με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων

οίκον(Πουλόπουλος, 2010).

Πέραν των διαφόρων όρων που είναι διάσπαρτοι στα νομικά κείμενα, ένας πληρέστερος και σαφέστερος ορισμός της *ειδικής αγωγής ή εκπαίδευσης* (special education) είναι εκείνος του W.L. Hevvard (2011:18) σύμφωνα με τον οποίο: «*ειδική εκπαίδευση* είναι η σκόπιμη παρέμβαση που είναι σχεδιασμένη να προλαμβάνει, να περιορίζει και/ή να ξεπερνά τα εμπόδια¹² που μπορεί να παρακωλύουν τη μάθηση.

Η στοχοθεσία της ειδικής εκπαίδευσης για την κοινωνική ένταξη

Η Εκπαίδευση του ατόμου είναι μέσα στα βασικά και θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, κάτι που όμως δεν είναι αρκετό. Ασφαλώς μας ενδιαφέρει και η ποιότητα της Εκπαίδευσης που παρέχεται. Εξ άλλου είναι διεθνώς παραδεκτό, αλλά και αποδεκτό - έστω και μερικές φορές θεωρητικά - πως μια δημοκρατική κοινωνία με δημοκρατικό σύστημα εκπαίδευσης πρέπει να παρέχει στα μέλη της ίσες ευκαιρίες μόρφωσης. Το σχολείο πρέπει να δέχεται το άτομο με ειδικές ανάγκες άκριτα και να "ξεκινά" το έργο του με βάση την μοναδικότητα και ιδιαιτερότητα της προσωπικότητάς του. Μέσα σε πνεύμα κατανόησης, ανοχής και συναντίληψης να βοηθά το άτομο ώστε να αναπτύσσει τις ικανότητές του στο βέλτιστο δυνατό βαθμό. Στα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα-ξεχωριστά ίσως σε κάθε περίπτωση - δημιουργούνται επιπρόσθετες ανάγκες που απαιτούν διαφορετικές προσεγγίσεις.

Για αυτό το λόγο αναπτύχθηκε μια νέα μορφή Εκπαίδευσης ή Αγωγής, ώστε να ανταποκριθεί σ' αυτές τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Και είναι γεγονός πως αυτή η Ειδική Εκπαίδευση ή Αγωγή βρίσκεται στο στάδιο θεαματικής ανάπτυξης. Η κοινωνία, οι οργανωμένοι γονείς, οι νέες αντιλήψεις και πολλοί ακόμη παράγοντες συντελούν συνεχώς στην εξελικτική της πορεία. Σ' αυτή την προσπάθεια - που κατ' ουδένα τρόπο ή λόγο μπορεί να θεωρηθεί χαριστική - πρέπει να συμμετέχουν και να εμπλέκονται όσοι έχουν

σχέση και γνώση με την ανάπτυξη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και προσωπικότητας. Με κύριο άξονα και προσπάθεια συνεταιριστικής, συνεργατικής και ομαδικής βοήθειας προς το παιδί, χωρίς αλληλοεπικαλύψεις και σκοπιμότητες. Επίσης ο καθένας πρέπει να κινείται και να δρα μέσα στα πλαίσια του δικού του και μόνο ρόλου. Γιατί η πιθανή σύγχυση ρόλων και σύγκρουση δραστηριοτήτων, δεν μπορεί να φέρει παρά ένα αποτέλεσμα επιζήμιο, κατά κύριο λόγο, για το παιδί. Ασφαλέστατα κανένας από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική παρέμβαση δεν θα ήθελε να γίνει το έργο του επιζήμιο για το παιδί. Αντιθέτως, θα επιθυμούσε να πράξει το βέλτιστο των ικανοτήτων και των γνώσεών του για εκείνο.

Οι γενικοί σκοποί της εκπαίδευσης ορίζονται από την πολιτεία με βάση την εθνική, θρησκευτική και πολιτιστική μας παράδοση, τα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα, καθώς και τα διεθνή επιστημονικά και πολιτικά επιτεύγματα. Βασικός σκοπός της μεταπτυχιακής μου εργασίας, είναι να εξετάσει τη διαχρονική εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα, τη συγκριτική μελέτη με τις άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η ανάγκη για ειδική αγωγή φαίνεται επιτακτική. Η ανομοιογένεια και η ποικιλία στη φύση είναι φαινόμενο καθολικό, νόμος οντολογικός. Μια απλή παρατήρηση πείθει πως μεταξύ των όντων, ακόμα και του ίδιου είδους, παρά τις ομοιότητες και τα κοινά χαρακτηριστικά, υπάρχουν πολλές αποκλίσεις και παραλλαγές. Εμφανείς παραλλαγές υπάρχουν σε όλους τους τομείς της εξέλιξης με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατό να βρεθούν έστω και δύο φυσικοί οργανισμοί του ίδιου είδους εντελώς όμοιοι. Στον άνθρωπο παραλλαγές παρατηρούνται π.χ. στη σωματική διάπλαση, στο τόνο και το ρυθμό των κινήσεων, στη μυϊκή δύναμη, στο βαθμό ενεργητικότητας, στη ταχύτητα αντίληψης, στην ευσυγκινησία, στην ένταση και στη σταθερότητα της βούλησης, στις γνωστικές λειτουργίες, στα ενδιαφέροντα, στην ιεράρχηση των αξιών και των κινήτρων των πράξεων, στη κοινωνικότητα κ.λ.π. (Σατίδου, 2012).

Οι παραλλαγές που παρατηρούνται μεταξύ των μελών του ίδιου είδους ονομάζονται ατομικές διαφορές. Παρά το γεγονός όμως ότι οι ατομικές διαφορές αποτελούν φυσικό νόμο, σε ορισμένα άτομα οι αποκλίσεις είναι τόσο σημαντικές, ώστε να παρεμποδίζεται η ομαλή εξέλιξη και προσαρμογή. Τα άτομα με τέτοιου είδους

αποκλίσεις έχουν κατά καιρούς ονομαστεί προβληματικά, απροσάρμοστα, υπολειπόμενα, ειδικά, διαφορετικά, αποκλίνοντα, ή άτομα με αναπηρία. Με τον όρο “άτομα με αναπηρία”, αναφερόμαστε σε εκείνα τα άτομα, που είτε εκ γενετής είτε από ατύχημα ή αρρώστια στη διάρκεια της ζωής τους, έχουν ανάγκες διαφορετικές από τις συνηθισμένες. Ανάγκες που για να ικανοποιηθούν χρειάζεται μια ιδιαίτερη αγωγή, αντιμετώπιση και στήριξη. Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται εκείνα τα παιδιά, που για να εκπαιδευτούν και για να αναπτύξουν στο μεγαλύτερο βαθμό τις δυνατότητές τους, χρειάζονται περιβάλλον και εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατάλληλα οργανωμένο και προσαρμοσμένο στις δικές τους ανάγκες. Το κύριο χαρακτηριστικό αυτών των παιδιών είναι ότι δε μπορούν να επωφεληθούν επαρκώς από το συνηθισμένο σχολικό πρόγραμμα. Περίπου 15% του μαθητικού πληθυσμού παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις, που εμποδίζουν την παρακολούθηση της καθημερινής σχολικής εργασίας (Τρίγκα, 2010).

Προέκυψε λοιπόν η ανάγκη να δημιουργηθούν ειδικά σχολικά προγράμματα και μέθοδοι διδασκαλίας για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε η σχολική εργασία να ανταποκρίνεται στο ρυθμό μάθησης και στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Έτσι δημιουργήθηκε στην παιδαγωγική επιστήμη ένας νέος κλάδος, η Ειδική Αγωγή, που ασχολείται με τα παιδαγωγικά και διδακτικά προβλήματα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρέπει να τονιστεί ότι η ύπαρξη κάποιας ειδικής ανάγκης δεν προσθέτει ούτε αφαιρεί από τη προσωπικότητα του ατόμου, με αποτέλεσμα να αλλοιωθεί ο χαρακτήρας του. Η εκπαίδευση και απόκτηση των γνώσεων καθώς και ο εφοδιασμός με τα κατάλληλα μέσα για το σκοπό αυτό, των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτελούν βασικούς παράγοντες στη συνεχή εξέλιξή τους, οπλίζει τη θέλησή τους και ενεργοποιεί όλες τις δυνάμεις τους για μία αξιοπρεπή θέση και ένταξη στην κοινωνία (Σταυριανόπουλου, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Θεσμικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και της ένταξης στην Ελλάδα

2.1. 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:

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,

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).

Κοινωνικός Αποκλεισμός (στην τριτοβάθμια εκπαίδευση)

Τα τελευταία χρόνια οι αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης με την παράλληλη έκδοση συγκεκριμένων οδηγιών και ψηφισμάτων υποχρέωσαν τις κυβερνήσεις στη θεσμοθέτηση ευνοϊκών ρυθμίσεων που οδήγησαν στην αύξηση του αριθμού των φοιτητριών/φοιτητών με αναπηρία στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η δυνατότητα εισαγωγής ατόμων με αναπηρία σε σχολές και τμήματα των Πανεπιστημίων μέσω νομοθετικών ρυθμίσεων, αποτελεί παράμετρο ιδιαίτερης σημασίας για την ευρύτερη κοινωνική πρόοδο. Οι συνθήκες όμως, της φοίτησης και οι προοπτικές εργασιακής ένταξης, αποτελούν ένα πολυδιάστατο ζήτημα που ξεπερνά τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες προσπάθειες που καταβάλουν τα άτομα και απαιτεί επιπλέον ενέργειες και δράσεις από την πολιτεία. Η προσπάθεια αυτή, λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο μιας παγιωμένης μέσα στο χρόνο διάστασης, που αφορά τις τάσεις στιγματισμού και καταπίεσης που προέρχονται από ένα κομμάτι του κοινωνικού συνόλου προς τα άτομα αυτά και συνδέεται με την έλλειψη ευκαιριών για αυτόνομη διαβίωση, ισότιμη συμμετοχή στα κοινά και των δυνατοτήτων εξασφάλισης πόρων μέσω της απασχόλησης και της

ένταξης στην αγορά εργασίας. Η μελέτη του ζητήματος έχει καταδείξει το εύρος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία.

Στην Ελλάδα αλλά και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, οι υψηλότεροι δείκτες μέτρησης αποκλεισμού από την αγορά εργασίας σχετίζονται με καταστάσεις χρόνιας ασθένειας και αναπηρίας (Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδας, 2003). Στην ίδια έρευνα έχει καταγραφεί και η αναποτελεσματικότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες απαιτήσεις των καταστάσεων αναπηρίας και η ανεπάρκεια των πόρων κοινωνικής και πολιτικής υποστήριξης. Επίσης, η επιλογή του επαγγέλματος που θα οδηγήσει τις νέες/τους νέους με αναπηρία στην αυτονομία και την πληρότητα, καθορίζεται και από τη φύση ή τη βαρύτητα της αναπηρίας, ενώ οι δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν στο ζήτημα της επαγγελματικής αποκατάστασης σχετίζεται και με τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που κυριαρχούν στο κοινωνικό σύνολο, καθώς και σε εσφαλμένες αντιλήψεις των εργοδοτών (Heward, 2011:691).

Η φοίτηση ατόμων με αναπηρία σε Σχολές και Τμήματα της ανώτατης εκπαίδευσης, δίδει μια προοπτική αναμέτρησης τους με ιδιαίτερες συνθήκες που απαιτούν την ενεργοποίηση μεθόδων στρατηγικής αντιμετώπισης νέων δυσκολιών και νέων προκλήσεων. Τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν νέους κοινωνικούς δεσμούς και να αναγνωρίσουν την επάρκεια ή τη δυσκολία τους στην απόκριση σε απαιτήσεις που απορρέουν από κοινωνικούς ρόλους. Η φοίτηση είναι μια διαδικασία που προσφέρει γνώσεις, και καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και αυτονομίας. Η μελέτη των προκλήσεων με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι και των εμπειριών που αποκτούν από τη συμμετοχή σε μια τέτοια διαδικασία, αποτελεί σημαντική συνιστώσα της παρούσας διατριβής.

Η φοίτηση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία αλλαγής τόσο για το ίδιο το άτομο, όσο και για τις αντιλήψεις και τις απόψεις του κοινωνικού περιβάλλοντος (συστήματος) σχετικά με την επάρκεια και τις δυνατότητες των ατόμων με αναπηρία. Η συμμετοχή στη φοιτητική ζωή και στο ακαδημαϊκό γίνεσθαι, επιδρά στην ανάπτυξη νέων κοινωνικών

δεξιοτήτων τόσο του ατόμου, όσο και των μελών της οικογένειας του και της κοινότητας στην οποία ζει (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012).

Στόχο αποτελεί η ανάδειξη των απόψεων, αντιλήψεων, προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών των φοιτητριών/φοιτητών με αναπηρία και η μελέτη των διαδικασιών και της δυναμικής που αναπτύσσεται στο οικογενειακό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον και επηρεάζουν την επιλογή, την πορεία της φοίτησης τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, και επιφέρουν αλλαγές στον τρόπο ζωής τους. Μελετώνται τυχόν διαφοροποιήσεις των εμπειριών και αντιλήψεων με βάση το φύλο, τη μορφή και το βαθμό σοβαρότητας της αναπηρίας, σε συνάρτηση με σημαντικά γεγονότα που συμπίπτουν την περίοδο των σπουδών.

Επίσης, εξετάζονται τα κίνητρα που ωθούν στην απόφαση για σπουδές σε σχολή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι προσδοκίες από τη φοίτηση, και ο βαθμός αξιοποίησης και επάρκειας των υποστηρικτικών, τυπικών και άτυπων δικτύων και δομών κατά τη διάρκεια τους (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012).

Ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα

Με την έναρξη της τελευταίας δεκαετίας του 20ου αιώνα θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ο τομέας της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη χώρα μας εισήλθε στη τρίτη δεκαετία της σύγχρονης οργάνωσης και ανάπτυξής του. Αυτή η ανάπτυξη έχει συντελέσει στη σημαντική θετική διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, στην ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου έναντι των ατόμων και ιδιαίτερα των παιδιών με ειδικές ανάγκες και στην ανάληψη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων από τους αρμόδιους φορείς, σε σύγκριση με την υπάρχουσα κατάσταση κατά την προ του 1970 περίοδο (Forest, 1985).

Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι το σημερινό επίπεδο της ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα είναι εκείνο, που έπρεπε και που μπορούσε να είναι, ούτε ότι έχουν επιλυθεί όλα τα προβλήματα του πολύπτυχου αυτού τομέα ή έστω ότι έχουν θεσμοθετηθεί οι απαιτούμενες διατάξεις, που βαθμιαία εφαρμοζόμενες θα μπορούσαν να οδηγήσουν στη βελτίωση και επέκταση των παρεχόμενων σχετικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών, μέσα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού μας συστήματος, πάντοτε με βάση τις θεμελιώδεις αρχές της δημοκρατίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, των δικαιωμάτων του παιδιού και της ανθρώπινης αξίας και αξιοπρέπειας. Αντίθετα, μάλιστα, η ανάπτυξη του τομέα της Ειδικής Αγωγής κατά την τελευταία εικοσαετία (1970-1990), έχει σαν αποτέλεσμα τον πολλαπλασιασμό των σχετικών προβλημάτων και ελλείψεων, ακριβώς διότι η ανάπτυξη αυτή αποκάλυψε, μεταξύ άλλων, τόσο τη πολύπτυχη φύση της Ειδικής Αγωγής, όσο και των ιδιαίτερων, λεπτών και εξειδικευμένων απαιτήσεων που έχει για τη σωστή, μεθοδική και αποτελεσματική αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές, μεγάλες ή μικρές, μόνιμες ή παροδικές ψυχοσωματικές και πνευματικές ανάγκες ή μαθησιακές δυσκολίες. Όσοι υπηρετούν τον ευαίσθητο τομέα της ειδικής αγωγής ξέρουν καλά, πως βασική επιδίωξη και ένας από τους κύριους στόχους της είναι η κοινωνική ένταξη, η προσαρμογή και η επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Στασινός, 2013).

Τα άτομα αυτά δέχονται την αντίστοιχη και αναγκαία με το πρόβλημα τους ειδική εκπαίδευση και αγωγή σε ανάλογα σχολεία, τάξεις και θεραπευτήρια. Αυτό το γνωρίζουν καλά, όσοι ενδιαφέρονται και ασχολούνται συστηματικά με θέματα ειδικής αγωγής (Forest, 1985).

Αλλά και αυτοί που δεν γνωρίζουν πρόσωπα και καταστάσεις, όταν γίνεται λόγος για παιδιά με ειδικές ανάγκες, για χώρους εκπαίδευσης που υπάρχουν, για προγράμματα που εφαρμόζονται, για μεθόδους και αρχές ειδικής αγωγής, στο τέλος σου κάνουν την εύλογη ερώτηση: "Όταν το κομμάτι της εκπαίδευσης ολοκληρωθεί, τα άτομα αυτά μπορούν να συνυπάρξουν ισότιμα στην κοινωνία"; Αυτό με τη σειρά του σημαίνει: Υπάρχουν οι προϋποθέσεις εκείνες, ώστε να δέχονται την κατάλληλη επαγγελματική προπαρασκευή και εκπαίδευση; Έχουν δημιουργηθεί οι δυνατότητες, ώστε μετά από μια τέτοια προετοιμασία να αποκτούν την κοινωνική και οικονομική τους ανεξαρτησία;

Τελικά μπορούν αυτά τα συγκεκριμένα άτομα να δουλέψουν, και πώς όλα αυτά υλοποιούνται με τις πολυάριθμες και ποικιλόμορφες κατηγορίες που υπάρχουν και στις οποίες υπάγονται; Η επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι η απαραίτητη συνέχεια και ολοκλήρωση της ειδικής αγωγής για εκείνους τους μαθητές, που δεν μπορούν ή δεν επιθυμούν να συνεχίσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Σατίδου, 2012).

. Η κατάρτιση πρέπει να εξοπλίζει επαγγελματικά τα άτομα με ειδικές ανάγκες, γιατί μόνο έτσι μπορούν να βιώσουν την αξία της ζωής, να γίνουν ισότιμα μέλη της κοινωνίας και να συμβάλλουν στην παραγωγική διαδικασία. Το μεγαλύτερο ποσοστό ορισμένων κατηγοριών ατόμων με ειδικές ανάγκες (κωφοί, τυφλοί, άτομα με σωματικές αναπηρίες), έχει αποδειχθεί έμπρακτα, ότι έχουν τη δυνατότητα, με ειδική υποστήριξη και με τον εφοδιασμό με κατάλληλα μέσα, να κατακτήσουν πάρα πολλά επαγγέλματα, γιατί ειδική αγωγή δεν σημαίνει ανικανότητα. Η συνισταμένη όλων των προσπαθειών για ειδική αγωγή, για κατάρτιση, για αλληλοαποδοχή και γενικότερα για δικαίωμα στη ζωή και στη χαρά, πρέπει να είναι η εργασία, γιατί διαφορετικά όλες οι προσπάθειες ανατρέπονται. Έτσι, φτάνοντας στο σήμερα και έχοντας μπροστά μας τις καινούργιες απαιτήσεις, αλλά και την ίδια τη βούληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες είμαστε υποχρεωμένοι ν' αντιμετωπίσουμε την πρόκληση της κοινωνικής τους ένταξης όλοι μαζί, με προσοχή και υπευθυνότητα και να υιοθετήσουμε σαν κοινωνία μέτρα και θεσμούς, που θα ξεκινούν πρώτα από τον επαναπροσδιορισμό της όλης δομής του υφιστάμενου συστήματος (Στασινός, 2013).

Η Δανία το έχει ήδη κάνει, η Ευρωπαϊκή Ένωση το προωθεί, η Ελλάδα το δοκιμάζει. Είναι γεγονός ότι η εκπαιδευτική μας πολιτική πράξη στο τομέα της Ειδικής Αγωγής και της Επαγγελματικής Αποκατάστασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, βρίσκονται σε μια κρίσιμη αναπτυξιακή φάση. Η μεθοδική ολοκλήρωσή τους μπορεί να οδηγήσει στην ποιοτική διαφοροποίηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού μας συστήματος και γενικότερα του κοινωνικοπολιτισμικού μας επιπέδου. Μπορούμε να πούμε ότι οι προσπάθειες τόσο του ν. 1143/81 όσο και του ν. 1566/85 αποτελούν ιστορικό βήμα στην εξελικτική πορεία της Ειδικής Αγωγής. Έτσι διαμορφώθηκε και διακηρύχθηκε η πολιτική

θέληση και η εκπαιδευτική πολιτική για την Ειδική Αγωγή που μπορεί να συνοψίζεται στο τρίπτυχο :

α. Ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση.

β. Σχολική και κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες ανάλογα με τις δυνατότητές του.

γ. Γενική αλληλοαποδοχή και προετοιμασία για το πέρασμα από το σχολείο στην ενεργό ζωή με επιτυχία.

Μπορούμε να πούμε ότι η συναίσθηση του χρέους της πολιτείας προς όλους αδιακρίτως τους πολίτες της με βάση τα δικαιώματα του ανθρώπου, την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, την κοινωνική δικαιοσύνη και τη δημοκρατία γίνεται, περισσότερο από κάθε άλλη εποχή, πράξη.

2.2. Ιστορική Αναδρομή των πρακτικών κοινωνικής ένταξης

Η περίοδος από το 1828 μέχρι το έτος 1950

Με την ανεξαρτησία του κράτους, ο Ι. Καποδίστριας στη περίοδο 1828-1831 θέσπισε μέτρα για τη δημόσια υγιεινή, κοινωνική πρόνοια και αντίληψη. Έτσι έχουμε την ίδρυση ορφανοτροφείου στην Αίγινα με σκοπό την περίθαλψη των ορφανών και απροστάτευτων παιδιών, που περιφέρονται ως «επαίται ή αλήτα». Κατά την περίοδο 1833-1862 είχαμε τη δημοσίευση σειράς νόμων και διαταγμάτων, που απέβλεπαν κυρίως στην οργάνωση της υγειονομικής υπηρεσίας, των γιατρών, φαρμακοποιών, μαιών, το διορισμό νομιάτρων, τη περίθαλψη αναπήρων, την προστασία των ανίκανων για εργασία καθώς και την οργάνωση των νοσοκομείων. Συγκεκριμένα προβλέπονταν η νομική κατοχύρωση του ιατρικού επαγγέλματος, η σύσταση επαρχιακών γιατρών, η δωρεάν περίθαλψη των

πτωχών, ο δωρεάν δαμαλισμός και αναδαμαλισμός των πολιτών , η θεραπεία των φρενοβλαβών κ.λπ. (Καλατζή, 1973).

Η ίδια πολιτική συνεχίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1850, οι δε προσπάθειες του κράτους απέβλεπαν για υγειονομική οργάνωση και πρόνοια της χώρας. Έτσι πάρθηκαν μέτρα για παρεμπόδιση της μετάδοσης μολυσματικών ασθενειών, δωρεάν περίθαλψη των πτωχών, θεραπεία των φρενοβλαβών. Για το σωφρονισμό των ανηλίκων το ενδιαφέρον της ελληνικής κυβέρνησης υπήρξε ελάχιστο και αυτό γιατί η εγκληματικότητα αφενός μεν βρισκόταν σε χαμηλά επίπεδα και αφετέρου η λειτουργία σωφρονιστικών καταστημάτων απαιτούσε δαπάνες (Πουρκός, 2010).

Στα 1861 ψηφίστηκε ο νόμος ΧΠΘ “περί ανηλίκων”, που είχε κατασταλτικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με το νόμο αυτό δινόταν το δικαίωμα στους γονείς να αποστέλλουν για περιορισμό μέχρι 1 μήνα κυρίως τ’ ανήλικα παιδιά, που είχαν ή και ακόμη εκδήλωναν "κακές ροπές" και προκαλούσαν γι’ αυτό απόφαση του ειρηνοδίκη για εξακρίβωση, των όσων καταγγέλλονταν σε βάρος τους (Πουρκός, 2010).

Τα μέτρα αυτά μπορούμε να πούμε ότι ήταν κατασταλτικά και σκοπό είχαν την έννομο τάξη. Για τους ψυχοπαθείς στην Ελλάδα έγιναν διάφορες προσπάθειες περίπου στα 1860. Ο πρώτος νόμος, που ψηφίστηκε το 1862 "περί συστάσεως φρενοκομείων" , σκοπό είχε να περιγράψει το νομικό πλαίσιο για τη λειτουργία των φρενοκομείων. Έτσι την εποχή αυτή έχουμε την ίδρυση του φρενοκομείου Αίγινας, Κέρκυρας καθώς και το Δρομοκαϊτειο Ίδρυμα. Στα ιδρύματα αυτά φιλοξενούνταν οι ασθενείς εκείνοι, που αποκαλούνται "βλάκες και μωροί", δηλαδή άτομα με νοητική καθυστέρηση, άτομα τα οποία τα συντηρούσαν οι γονείς τους. Εδώ θα μπορούσαμε να αναφέρουμε επίσης και άλλα μικρά κέντρα, που λειτουργούσαν την εποχή εκείνη, όπως το "Βέγιο” στην Κεφαλλονιά, το "Σκυλίτσειο" στη Χίο. Αργότερα με την ίδρυση του Κέντρου Ψυχοπαθών στη Λέρο το 1958 έπαψε να λειτουργεί αυτό. Τα πράγματα για τη σχολική υγιεινή στη χώρα μας ήταν πολύ χειρότερα, αφού δεν υπήρχε κάποιο νομικό πλαίσιο. Μέχρι και το τέλος του 19ου αιώνα μπορούμε να πούμε ότι δεν υπήρχε καμιά πρόνοια εκ μέρους του κράτους για τη σωματική και διανοητική μόρφωση του παιδιού (Καλατζή, 1973).

Η πρώτη κατάθεση νόμου, η πρώτη θεσμοθέτηση της σχολικής υγιεινής έγινε στις αρχές του 20ου αιώνα. Ο τότε υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Α. Ευταξίας κατέθεσε μια σειρά από εκπαιδευτικά νομοσχέδια, τα οποία αφορούσαν τη σχολική υγιεινή (1898 "περί Εθνικής Αγωγής"). Αργότερα στην Αθήνα λαμβάνει χώρα το Πανελλήνιο ιατρικό Συνέδριο” (1901) και ανάμεσα στα άλλα θέματα προς συζήτηση είναι και αυτό της σχολικής υγιεινής. Έτσι στις προτάσεις των συνέδρων προς την τότε κυβέρνηση υπάρχουν και τα παρακάτω:

1. Να ιδρυθεί ένα ανώτατο εποπτικό συμβούλιο, που αρμοδιότητα θα έχει τη σχολική υγιεινή.

2. Να προστεθεί ένας γιατρός σε κάθε νομαρχιακό εποπτικό συμβούλιο της εκπαίδευσης, που λειτουργούσε στη χώρα μας. Το 1904 πάλι στην Αθήνα έχουμε το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο πλαισιωμένο αυτή τη σχολική έκθεση. Βασικό θέμα και σ’ αυτό το εκπαιδευτικό συνέδριο ήταν το πρόβλημα της σχολικής υγιεινής και βασικός ομιλητής ο Κ. Σάββας , ο οποίος με τις προτάσεις του και τις τοποθετήσεις του πάνω στο πρόβλημα σχολική υγιεινή πρότεινε μεταξύ των άλλων (Ξηρομερίτη, 1984):

1. Εισαγωγή των σχολικών λουτρών
2. Φροντίδα για υπαίθρια διδασκαλία.
3. Εισαγωγή του θεσμού των ειδικών σχολικών γιατρών.
4. Εισαγωγή της υγιεινής στα σχολεία.

Το συνέδριο κατέληξε μεταξύ των άλλων να προτείνει ιδρύσεις σχολείων :

- α) για τυφλούς
- β) για κωφαλάλους
- γ) για ηλιθίους
- δ) για ηθικώς διαστροφικά παιδιά.

Σημαντικότερο, μπορούμε να πούμε, αποτέλεσμα του συνεδρίου ήταν η πρόταση για ίδρυση Γραφείου της Σχολικής Υγιεινής στο Υπουργείο Εκκλησιαστικών και Δημόσιας Υγιεινής. Σκοπός του Β Διατάγματος της 17-9-1908 "περί συστάσεως του Υπουργείου σχολικής υγιεινής" ήταν :

1. Η επιθεώρηση των σχολικών διδασκασμάτων από άποψη υγιεινής.
2. Η προφύλαξη των φοιτώντων στα σχολεία για τις μεταδοτικές και τις μολυσματικές νόσους.
3. Η επαγρύπνηση για την υγεία των μαθητών.
4. Η διάδοση των γνώσεων της υγιεινής στο λαό, σε μικρούς και μεγάλους (Σταυριανόπουλου, 2005).

Στα πρώτα χρόνια η εκπαίδευση των «μειονεκτούντων» παιδιών αντιμετωπίστηκε υπό την αιγίδα ιδιωτών και φιλανθρωπικών οργανώσεων και εμπεριείχαν περισσότερο τον χαρακτήρα της φύλαξης και την προστασίας παρά την εκπαίδευση των ατόμων αυτών (Σούλης, 2002). Το 1906 ιδρύεται στη Καλλιθέα το πρώτο ίδρυμα για τυφλά παιδιά ηλικίας 7-18 ετών, ο «Φάρος Τυφλών της Ελλάδος», η «Αγροτική και τεχνική Σχολή Τυφλών» και ο «Οίκος Κωφαλάων» ενώ στη Θεσσαλονίκη την ίδια περίοδο, λειτούργησε η «Σχολή Τυφλών Β. Ελλάδος», η Ελληνική Εταιρία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παιδιών (ΕΛΕΠΑΠ) στην Αθήνα για την αντιμετώπιση των «κινητικώς αναπήρων» με τη βοήθεια προγραμμάτων φυσικοθεραπείας και ειδικής εκπαίδευσης (Στασινός, 1991).

Με πρωτοβουλία του Υπουργού Παιδείας Κ. Γεωργακοπούλου ψηφίστηκε το 1937 ο Α.Ν. 453 και πραγματοποιήθηκε έτσι η ίδρυση ειδικού σχολείου στην Αθήνα "προς σωματικήν, πνευματικήν και ηθικήν περίθαλψιν των ανωμάτων και καθυστερημένων παιδων...". Ο νόμος προέβλεπε, επίσης την ίδρυση άλλων "όμοιων σχολείων" στην Αθήνα ή και σ' άλλα μέρη καθώς και τη δυνατότητα προσθήκης "ειδικών τάξεων" σε ήδη λειτουργούντα "τακτικά σχολεία". Επίσης σύμφωνα με τον νόμο το σχολείο περιελάμβανε 6 τάξεις, που συναποτελούσαν 3 βαθμίδες. Ακόμη, ο επιδιωκόμενος σκοπός ήταν ίδιος μ' εκείνον των κανονικών σχολείων, με τη διαφορά ότι η διδακτική εργασία θα γινόταν

σύμφωνα με τις ανάγκες και την εξέλιξη των τροφίμων. Τέλος, γίνονταν δεκτοί στο σχολείο οι μαθητές εκείνοι, που παρουσίαζαν "έκδηλη πνευματική καθυστέρηση". Μετά από τροποποίηση του ιδρυτικού νόμου, που με με Διάταγμα τέθηκε σ' εφαρμογή ύστερα από ένα χρόνο, το ιδρυθέν "Ειδικόν Σχολείον Ανωμάτων" μετονομάστηκε σε "Πρότυπον Ειδικό Σχολείον" ενώ η Ρόζα Ιμβριώτη, πρώτη διευθύντρια του σχολείου, το ονόμασε "Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον Αθηνών" (ΠΕΣΑ) (Ξηρομερίτη, 1984)

Το ΠΕΣΑ στεγάστηκε προσωρινά σε δύο αίθουσες του Λαϊκού Γυμναστηρίου της Καισαριανής, γιατί η θέση του θεωρούνταν ευνοϊκή για λόγους παιδαγωγικούς, υγιεινής (ποιοτικής) σύστασης και επιλογής των μαθητών. Αναπόσπαστο μέλος του ειδικού σχολείου στην Καισαριανή ήταν το Οικοτροφείο, που προέκυψε ως "αδήριτη ανάγκη" στο ίδρυμα. Το δεύτερο χρόνο λειτουργίας του, το διδακτήριο του ΠΕΣΑ πληρούσε όλους τους σκοπούς για τους οποίους ιδρύθηκε. Η σχολική εργασία του ΠΕΣΑ στο ξεκίνημά του, αλλά και στον επόμενο χρόνο της λειτουργίας του διέπεται από τις γενικές διδακτικές αρχές και τη μέθοδο του Σχολείου Εργασίας καθώς και από το σύστημα της Ενιαίας Συγκεντρωτικής Διδασκαλίας (ΕΣΔ). Στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα του ΠΕΣΑ και στα πλαίσια εφαρμογής της ΕΣΔ, σχεδόν καθημερινά, προβλεπόταν χωριστή διδακτική ώρα γι' ασκήσεις ορθοφωνητικής, καθώς τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν ορισμένες διαταραχές του λόγου. Το πρόγραμμα συμπληρωνόταν επίσης με δίωρα μαθήματα θεραπευτικής παιδαγωγικής κατά βαθμίδα. Κατά το δεύτερο χρόνο της λειτουργίας, του, με πρωτοβουλία της διευθύντριας, πραγματοποιήθηκε η ίδρυση και ο εξοπλισμός μικρού ψυχολογικού εργαστηρίου. Καινοτομία για την εποχή.

Στο εργαστήριο αυτό γίνονταν οι απαραίτητες ψυχολογικές μετρήσεις και ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις στους μαθητές. Το σχολείο αυτό διέθετε τα εξής παραρτήματα : ανθόκηπο, αγροκήπιο, εργαστήριο, ορνιθώνα, γυμναστήριο, χώρο αθλοπαιδιών, κολυμβητήριο κ.λπ. Το ΠΕΣΑ υπήρξε πράγματι ένα αληθινό μοντέλο του λεγόμενου "βοηθητικού Γερμανικού Σχολείου" (Hilfschule), δηλαδή ό,τι νεοτεριστικό υπήρχε την εποχή εκείνη στον παιδαγωγικό χώρο από τη Momessori, Dectoly είχε ενσωματωθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδακτική του πράξη.

Από τη διευθύντρια στέλνονται κάθε χρόνο εκθέσεις στο Υπουργείο Παιδείας, που αφορούσαν :

- α) τη λειτουργία του ιδρύματος,
- β) τις δραστηριότητες,
- γ) τις κτιριακές εγκαταστάσεις,
- δ) τον μαθητικό πληθυσμό,
- ε) σχολικό ταμείο,
- στ) διδακτικό προσωπικό,
- ζ) προτάσεις για βελτίωση του σχολείου.

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως το ΠΕΣΑ αδιαμφισβήτητα έχει να επιδείξει μια πρωτόγνωρη για την εποχή εκείνη ποιότητα σχολικής εργασίας, με άριστες προοπτικές ως παρακαταθήκη για παραπέρα δημιουργική πορεία και για διευρυμένους ορίζοντες θεραπευτικής παρέμβασης στο "άχρηστο ανθρώπινο υλικό" του κανονικού σχολείου. Δυστυχώς ακολουθώντας την τύχη άλλων σχολείων της περιόδου αυτής, το ΠΕΣΑ, παρ' όλο που έφερε τη σφραγίδα της επίσημης κρατικής παρέμβασης στον κοινωνικο-εκπαιδευτικό αυτό χώρο, έπεσε γρήγορα στην παρακμή, την εγκατάλειψη και την αφάνεια λόγω της εμπόλεμης κατάστασης, που μεσολάβησε στον τόπο μας.

Ωστόσο το έργο του σχολείου έφερε για πρώτη φορά στην εκπαιδευτική και κοινωνική σκηνή της χώρας μας το καυτό πρόβλημα των "ανωμάτων και καθυστερημένων παιδιών" κατά τη μεσοπολεμική περίοδο. Επίσης παρατηρούμε το έκδηλο ενδιαφέρον του κράτους για τα νοητικώς καθυστερημένα παιδιά μετά από την ομάδα των "παραστρατημένων ανηλίκων". Η στροφή του κράτους προς τα νοητικώς καθυστερημένα παιδιά υπαγορεύεται από δυο πρωταρχικούς παράγοντες συναρτώμενους με:

- α) την καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στις αρχές του 20ου αιώνα και
- β) τις σημαντικές προόδους που σημείωσαν την εποχή εκείνη οι επιστήμες της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής και της ιατρικής. Για τους "σωματικώς αναπήρους" , που

κατά κανόνα αποτελούν ομάδες ατόμων με αισθητηριακές και κινητικές αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένων και των τυφλών, κωφών, κωφαλάλων ή με εγκεφαλική παράλυση, από μέρους του κράτους δεν υπήρχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον (Lewis, 2005).

Στα μέσα του 20ου αιώνα υπήρξαν ορισμένοι ιδιώτες και συλλογικοί φορείς, που ανέπτυξαν μια αξιόλογη φιλανθρωπική δραστηριότητα, που σκοπό είχε να προσφέρει βοήθεια στα σωματικώς ανάπηρα παιδιά. Η ιδιωτική πρωτοβουλία συνέβαλε, κατά την μεταπολεμική περίοδο, στην προώθηση ίσης μεταχείρισης και κυρίως έμφασης στην προσωπική αξία του καθενός. Μέσα στα πλαίσια μιας τέτοιας αντίληψης άρχισε σιγά-σιγά να γίνεται κοινή πλέον συνείδηση, τουλάχιστον σ'ότι αφορά τον ιδιωτικό τομέα, ότι οι σωματικά ανάπηροι είναι άτομα που και αυτά μπορούν να προσφέρουν στην κοινωνία, με την προϋπόθεση ότι θα ληφθεί κάποια μέριμνα, όπως μόρφωση, επαγγελματική κατάρτιση κ.λ.π. (Lewis, 2005).

Με την πάροδο των ετών παρατηρούμε ότι αυτή η ιδιωτική πρωτοβουλία είχε ως αποτέλεσμα μια μετεξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στα άτομα αυτά. Το 1906 στην Καλλιθέα, η Φιλανθρωπική Εταιρεία, ιδρύει τον οίκο Τυφλών , που σκοπό είχε την προστασία, την εκπαίδευση και την περίθαλψη των μικρών παιδιών. Εμπνευστές αυτής της ιδέας ήταν ο Δημήτριος Βικέλας και ο Γεώργιος Δροσίνης. Πρώτη Διευθύντρια του "Οίκου Τυφλών" ήταν η Ειρήνη Λαοκαρίδου. Το 1907 έγιναν τα πρώτα εγκαίνια στο σπίτι της στην Καλλιθέα, για τη στέγαση του ιδρύματος. Ο Οίκος Τυφλών ήταν το πρώτο ίδρυμα στο είδος του στην Ελλάδα. Αργότερα άρχισε να λειτουργεί και νηπιαγωγείο Τυφλών εφαρμόζοντας τη Φροβελιανή μέθοδο εκπαίδευσης των τυφλών νηπίων. Το 1912 έγινε το καινούργιο κτίριο της Εταιρείας, που ονομάστηκε "Αμπέτειο Μέλαθρο" , στο οποίο εγκαταστάθηκε η διεύθυνση, το οικοτροφείο, οι σχολές, τα εργαστήρια του οίκου τυφλών. Το ίδρυμα, για μια ολόκληρη εικοσαετία, σημείωνε βήματα πρόοδου προκειμένου να εκπληρώσει τους σκοπούς, όπως καλή περίθαλψη, καλή εκπαίδευση, προσαρμογή των περιθαλπομένων ατόμων και ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Η ιδιωτική πρωτοβουλία συνεχίστηκε το 1925 με την ίδρυση του "Νικοπούλειου" συγκροτήματος, το οποίο συμπεριελάμβανε την "Νικοπούλειο Επαγγελματική Σχολή" και το "Νικοπούλειο Οικοτροφείο".

Τον ίδιο χρόνο, το "Αμπέτειο Μέλαθρο" απέκτησε τυπογραφείο και βιβλιοθήκη και το 1928 τελείωσε η οικοδόμηση πρόσθετου κτιρίου, που προοριζόταν να γίνει οικοτροφείο θηλέων. Επίσης το 1928 εκτός του δίχρονου νηπιαγωγείου, λειτουργούσαν ήδη τέσσερεις τάξεις ειδικού δημοτικού σχολείου, που αργότερα έγινε εξατάξιο, με πρόγραμμα πλήρους (και κανονικού) δημοτικού σχολείου. Στα πλαίσια του προγράμματος παρέχονταν επίσης οι πρώτες γνώσεις της αγγλικής και γαλλικής γλώσσας ενώ παράλληλα λαμβάνονταν υπόψη, η κλίση που είχαν οι τυφλοί μαθητές προς τη μουσική (Ευκλείδη, 2005).

Για αυτό διδάσκονταν συστηματικά ενόργανη μουσική. Θα πρέπει να αναφερθεί ακόμα η ανέγερση γυμναστηρίου για τη σωματική ανάπτυξη και υγεία των τροφίμων. Σημαντική βοήθεια προς τον "Οίκο Τυφλών" κατά την εποχή εκείνη δόθηκε από τον Ερυθρό Σταυρό και τις Κρατικές Υπηρεσίες. Ο αριθμός των τροφίμων αύξανε βαθμιαία ξεκινώντας από 20 παιδιά το 1912 για να ξεπεράσει τα 70 άτομα το 1931. Είκοσι χρόνια αργότερα η Εφορία του "Οίκου τυφλών" έστρεψε την προσοχή της στα ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα των τυφλών τροφίμων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ειδικές ανάγκες των τυφλών. Επίσης την ίδια εποχή ιδρύθηκε ειδικό τμήμα για την εκπαίδευση τυφλών και κωφαλάλων. Εδώ θα πρέπει να τονιστεί πως το επίσημο Κράτος στα πρώτα χρόνια του αιώνα μας ήταν όχι μόνο αδιάφορο, αλλά και απρόθυμο στην επίλυση διαφόρων προβλημάτων, που είχαν οι τυφλοί σχολικής ηλικίας στην πατρίδα μας. Το 1937 ιδρύθηκε ο Πανελλήνιος Σύνδεσμος Τυφλών, που στόχο είχε την ενίσχυση των τυφλών ατόμων. Από το Σύνδεσμο αυτό ιδρύθηκαν διάφορες σχολές, που παρείχαν στα τυφλά παιδιά κάποιες γνώσεις. Μια άλλη δραστηριότητα του Συνδέσμου ήταν επίσης και η έκδοση της μηνιαίας εφημερίδας "Βήμα των τυφλών", που σκοπό είχε την ενημέρωση των φορέων (πολιτεία, κοινωνικούς μουσικής και χειροτεχνίας), καθώς και την επαγγελματική τους αποκατάσταση (Ευκλείδη, 2005).

Το 1938 ιδρύεται ο "Σύλλογος Φίλων Τυφλών" που είχε σκοπό όχι μόνο την προστασία των τυφλών, αλλά και την επαγγελματική αποκατάσταση κυρίως τυφλών ηλικίας 18-28 χρονών. Το 1946 ιδρύεται ο "Φάρος Τυφλών της Ελλάδος", έργο και αυτό της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, που λειτουργεί από το 1947 στην Καλλιθέα Αθηνών. Σκοπός

ήταν η ψυχολογική, φυσική και κοινωνική προσαρμογή των τυφλών ατόμων για μείωση των συνεπειών της τύφλωσης και ταυτόχρονα για ανώτατη δυνατή ανάπτυξη και αξιοποίηση του συνόλου των ικανοτήτων τους. Στη διάρκεια του Β' παγκοσμίου πολέμου ο Φάρος Τυφλών ανέπτυξε μια πολύπλευρη για το τόπο μας κοινωνική και ανθρωπιστική δραστηριότητα για ποιοτική αναβάθμιση της ζωής των τυφλών και για αλλαγή νοοτροπίας της ελληνικής κοινωνίας γενικά απέναντι στα τυφλά της μέλη.

Μπορούμε να πούμε ότι εισηγήθηκε την πρώτη βασική νομοθεσία, για την προστασία και αποκατάσταση των τυφλών, καθώς και την λήψη μέτρων, που διευκόλυναν την πώληση των προϊόντων, που προέρχονται από τους εργαζόμενους τυφλούς. Ο Φάρος Τυφλών ίσως ήταν η μόνη εξειδικευμένη οργάνωση στην Ελλάδα στον τομέα της επαγγελματικής αποκατάστασης των τυφλών και εξυπηρετούσε κυρίως τυφλούς μετεφηβικής και ώριμης ηλικίας (18-35 χρόνων). Στο τέλος του εμφυλίου πολέμου ανέθεσε στον Εμμ. Κεφάση την επεξεργασία και προσαρμογή του ελληνικού αλφαβήτου στη γραφή Μπράιγ, σύμφωνα με συγκεκριμένες οδηγίες της UNESCO. Το ελληνικό αλφάβητο στη γραφή Μπράιγ εγκρίθηκε σε ειδικό συνέδριο του Οργανισμού που συγκλήθηκε στο Παρίσι το 1950. Το 1948 στην Θεσσαλονίκη λειτουργεί για πρώτη φορά η Σχολή Τυφλών Β. Ελλάδος "Ο ΗΛΙΟΣ" υπό την επίβλεψη του Σωματείου με τίτλο "Οργάνωση Προστασίας Τυφλών Β.Ε."

Με δική της πρωτοβουλία ιδρύθηκε η "Σχολή Τυφλών" στην Θεσσαλονίκη, η οποία αργότερα εντάχθηκε στις αρμοδιότητες του Υπουργείου Παιδείας με την επωνυμία "Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλών Β.Ε.". Η σχολή είχε σχεδόν τις ίδιες προδιαγραφές του "Οίκου Τυφλών" στη Καλλιθέα. Το 1952 η δραστηριότητα της σχολής επεκτάθηκε και στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης των τυφλών. Το 1949 ιδρύεται η Αγροτική Τεχνική Σχολή Τυφλών στα Σεπόλια Περιστερίου και λειτουργεί από το 1950. Σκοπός της σχολής ήταν να παράσχει αγροτική απασχόληση και τεχνική εκπαίδευση στους τυφλούς νέους (Μαγρίπλης, 2003).

Από το 1963 οι δραστηριότητες της σχολής περιορίστηκαν στο να δίδει βοήθεια σε τυφλούς νέους που ήταν μαθητές σε κανονικά γυμνάσια. Αργότερα έγινε Κέντρο Κοινωνικής Αποκατάστασης Τυφλών νέων ηλικίας 16-35 χρόνων. Το 1958 η επιτροπή

Παιδείας, που είχε συσταθεί με απόφαση της τότε κυβέρνησης, μελετά όλα τα προβλήματα της Παιδείας και στο πόρισμα της επιτροπής για το χώρο της ειδικής εκπαίδευσης διαπιστώνει κανείς ελάχιστες αναφορές. Κατά την άποψη της Επιτροπής η «πνευματική καθυστέρηση» των παιδιών, οφειλόταν «εις τους δυσμενείς όρους της διαβιώσεώς τους». (Βλάχου, 2004).

Ανάμεσα στ' άλλα η επιτροπή ασχολήθηκε με ειδικά θέματα της εκπαίδευσης, κατέληξε δε στο συμπέρασμα ότι παρατηρείται μια απαράδεκτη χρονοτριβή στην εκπαίδευση των «μειονεκτικών» παιδιών στην Ελλάδα και συνιστούσε να ληφθεί, χωρίς καμιά καθυστέρηση, μέριμνα για την αγωγή τους, συνδυασμένη παράλληλα και με την επαγγελματική εκπαίδευση, σύμφωνα με το αγγλικό πρότυπο. Συνιστούσε, επίσης, την πρόσληψη ειδικού συμβούλου στο ΥΠΕΠΘ που θα κατηύθυνε τον προγραμματισμό και την οργάνωση της ΕΑΕ στον τόπο μας. Αυτές οι αρχές και οι σκέψεις μπορούμε να πούμε ότι στοιχειοθετούν ενδεχόμενα το πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση του θεσμού της ΕΑΕ.

Όμως το Κράτος δεν μπόρεσε να ξεφύγει από το ισχύον τότε παραδοσιακό ρεύμα στο χώρο αυτό, που στηριζόταν σε διάφορα παιδαγωγικά ιδεολογήματα, τα οποία ενθάρρυναν το σαφή διαχωρισμό, σ' επίπεδο σχολικής πρακτικής, ανάμεσα στις συνιστώσες της κανονικής και ειδικής εκπαίδευσης. Το 1969, τα συσσωρευμένα προβλήματα των «απροσάρμοστων» παιδιών και των γονιών τους παρόθησαν ενδεχόμενα την τότε κυβέρνηση ν' αποφασίσει την ίδρυση «Γραφείου Ειδικής Εκπαιδύσεως» στο ΥΠΕΠΘ (Μαγριπλής, 2003).

Το Γραφείο αυτό πλαισιωμένο με αποσπασμένους εκπαιδευτικούς είχε ως σκοπό τη «μελέτη των θεμάτων των εχόντων σχέση με τα παιδιά, τα οποία αδυνατούν να φοιτήσουν εις κανονικά σχολεία ή να ωφεληθούν από το πρόγραμμα μαθημάτων και την μέθοδο διδασκαλίας αυτών, είτε λόγω σωματικής, είτε πνευματικής ατέλειας, ελλείψεως, ασθενείας ή βλάβης».

Οι υπεύθυνοι του Γραφείου εισηγήθηκαν προς την ηγεσία του Υπουργείου τη λήψη ορισμένων θεσμικών μέτρων, που, ωστόσο, δεν επέφεραν αξιόλογες αλλαγές στα ειδικά εκπαιδευτικά πράγματα του τόπου μας. Τα μέτρα αυτά αφορούσαν :

α) την οργάνωση Σεμιναρίου Θεραπευτικής Παιδαγωγικής στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, που αργότερα προήχθη σε Τμήμα Ειδικής Αγωγής για την προπαρασκευή ειδικών παιδαγωγών,

β) Την ίδρυση ενός μικρού αριθμού ειδικών σχολείων στις έδρες των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και σε μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας μας για την εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση,

γ) Την εκπόνηση ενός αναλυτικού προγράμματος για τα ειδικά σχολεία,

δ) Την εισαγωγή του μαθήματος αγωγής των ΝΚ στο διδακτικό πρόγραμμα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και

ε) Τη σύσταση επιτροπής για τη μελέτη και σύνταξη έκθεσης γύρω από την ΕΕ στην Ελλάδα που ονομάστηκε Έκθεση Επιτροπής για την ειδική εκπαίδευση.

Τον Φεβρουάριο του 1972 η συσταθείσα επιτροπή αποτελείμενη από το σύνολο των μελών του προσωπικού του «Γραφείου Ειδικής Εκπαιδύσεως», προέβη στη σύνταξη μελέτης «Περί της παρεχομένης Ειδικής Εκπαιδύσεως εν Ελλάδι», που απέβλεπε στην ενημέρωση των αρμοδίων και στη λήψη «των αναγκαίων μέτρων προς αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του θέματος». Σύμφωνα με τη μελέτη αυτή, στις αρχές του 1972 λειτουργούσαν σε όλη των επικράτεια 40 ειδικά σχολεία και ιδρύματα. Τα πρώτα παρείχαν ειδική εκπαίδευση, ενώ τα δεύτερα, παράλληλα με την (ειδική) εκπαίδευση, προσέφεραν, κατά περίπτωση, θεραπευτικό, ιατρικό και ψυχοθεραπευτικό έργο (Δημητροπούλου, 1981)

Συγκεκριμένα λειτουργούσαν ειδικά σχολεία για τις εξής κατηγορίες παιδιών :

α) «νοητικώς υστερούντα»

β) «ψυχικώς και συναισθηματικούς τεταραγμένα»

γ) κωφά και βαρήκοα

δ) τυφλά και

ε) «σωματικώς ανάπηρα».

Στα ειδικά σχολεία, για τις δύο πρώτες κατηγορίες παιδιών, κατατάσσονταν και όσα λειτουργούσαν σε αναμορφωτικά καταστήματα καθώς και τα «σχολεία-ορφανοτροφεία».

Η γενική διαπίστωση της επιτροπής ήταν ότι τα σχολεία και τα ιδρύματα ήταν ελάχιστα και πως δεν ήταν δυνατόν «ούτε στοιχειωδώς να καλύψουν τις ανάγκες της χώρας εις τον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης». Ειδικότερα επισημάνθηκε ότι :

α) υπήρχαν ελλείψεις και προβλήματα στη διαρθρωτική δομή του θεσμού της ΕΕ, που οφείλονταν σ' έλλειψη κατάλληλης νομοθεσίας, ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και διδακτικού υλικού,

β) υπήρχε έλλειψη παροχής προεπαγγελματικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, νομοθετική κάλυψη από μέρους της πολιτείας για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών αυτών.

Τέλος θα πρέπει να αναφερθεί ότι η μελέτη αυτή βασίστηκε σε απογραφή, που έγινε προηγουμένως γύρω από τα λειτουργούντα ειδικά σχολεία και ιδρύματα, το προσωπικό, τους μαθητές, το υλικό, τα μέσα διδασκαλίας κ.λπ. - Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας (1971-1973) και ειδική εκπαίδευση. Τα Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας (1971-1973), μεταξύ άλλων, αναφέρονται (Δημητροπούλου, 1981) :

α) στα «αποκλίνοντα του κανονικού νήπια»,

β) τα «νοητικώς καθυστερημένα» παιδιά,

γ) τα «κοινωνικώς απροσάρμοστα και τα σωματικώς ανάπηρα»

δ) τους «αδιοφυσείς μαθητές» και

ε) στο θεσμό του σχολικού ψυχολόγου.

Συγκεκριμένα η επιτροπή αναφέρεται στην οργάνωση και λειτουργία του νηπιαγωγείου και διατύπωσε την άποψη ότι το νηπιαγωγείο σε συνεργασία με τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα θα πρέπει να εντοπίζουν τα παιδιά, που έχουν διάφορες

αποκλίσεις για να καταστούν αντικείμενο ιδιαίτερης απασχόλησης, ώστε στη συνέχεια να μπορεί να εξασφαλίζεται η ομαλή ανάπτυξή τους.

Θεσμικό Πλαίσιο 1985-εως σήμερα

Στο επίπεδο της κινητικής αναπηρίας σημαντική υπήρξε η συνδρομή της Ελληνικής Εταιρίας Προστασίας και Αποκαταστάσεως Αναπήρων (ΕΛΕΠΑΑΠ). Στα 1958 ξεκίνησε στα πλαίσια της ΕΛΕΠΑΑΠ το Τμήμα Ψυχοπαιδαγωγικής Έρευνας. Επίσης, η ΕΛΕΠΑΑΠ είχε την ευθύνη της μέριμνας για τη διαμονή στην Αθήνα των παιδιών με κινητικά προβλήματα που προέρχονταν από την ελληνική επαρχία και για το σκοπό αυτό συνεργάστηκε με το ΠΙΚΠΑ . Στα 1952 η ΕΛΕΠΑΑΠ ίδρυσε Ειδικό Νηπιαγωγείο για παιδιά με κινητικά προβλήματα και εγκεφαλική παράλυση. Στα 1959 ίδρυσε το μονοτάξιο β' Ειδικό Σχολείο για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση και στα 1961 ίδρυσε Τμήμα Θεραπείας Λόγου. Στα 1969 ιδρύθηκε το πρώτο παράρτημα της ΕΛΕΠΑΑΠ στη Θεσσαλονίκη και περιλάμβανε Τμήμα Θεραπείας Λόγου και Τμήμα Ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας. Αξίζει να αναφερθεί και το δημόσιο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο για παιδιά με κινητικά προβλήματα και στα 1980 το Ειδικό Δημόσιο Νηπιαγωγείο.

Το 1985 με τον νέο νόμο «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» (Νόμος 1566/85), προωθείται η κατάργηση των διακρίσεων σε βάρος των ατόμων με αναπηρία και η σχολική κοινωνική ένταξη. Η ειδική αγωγή ενσωματώνεται στο νομικό πλαίσιο του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος, υιοθετείται ο θεσμός της ένταξης με την ίδρυση και λειτουργία των πρώτων ειδικών τάξεων μέσα στα γενικά σχολεία, απαλείφεται ο όρος «αποκλίνοντα» παιδιά και αντικαθίσταται από τον όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες», ενώ εισάγεται ο θεσμός του ψυχολόγου και των ειδικών υποστηρικτικών υπηρεσιών (Πολυχρονοπούλου, 2001). Στην πράξη, όμως, δεν υπήρξε ο παράλληλος σχεδιασμός και συστηματικός προγραμματισμός στην κατεύθυνση της αλληλοαποδοχής και ενημέρωσης της κοινής γνώμης με στόχο την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του νόμου. Στα αρνητικά

σημεία εντάσσεται και η έλλειψη πρόνοιας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης αλλά και υλικοτεχνικών υποδομών. Στα επόμενα χρόνια ολοένα και περισσότερο άρχισε να ωριμάζει στην κοινή γνώμη η άποψη ότι τα παιδιά με αναπηρία μέσα στα πλαίσια του ειδικού σχολείου δεν παρουσιάζουν βελτίωση, αντιθέτως παραμένουν στάσιμα (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Μέσα από έντονες συζητήσεις στη εκπαιδευτική κοινότητα και επικρίσεις για την αναποτελεσματικότητα του ειδικού σχολείου αλλά και την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων γεννήθηκαν οι όροι ενσωμάτωση και στη συνέχεια ένταξη, όπως προαναφέραμε σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Παράλληλα οι ελλείψεις και τα κενά που δημιούργησε το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο καθιστούσε επιτακτική την ανάγκη ενός νέου σχεδίου νόμου με τίτλο « Ειδική εκπαίδευση. Αγωγή ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ο οποίος ψηφίστηκε το 2000. (Ν.2817/ 14.3.2000) Σύμφωνα με το νέο νόμο επαναπροσδιορίζεται ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες» ως «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ορίζεται η δωρεάν ειδική εκπαίδευση από το κράτος, ιδρύεται τμήμα ειδικής αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, θεσμοθετείται η λειτουργία των «Κέντρων Διάγνωσης ,Αξιολόγησης και Υποστήριξης»(ΚΔΑΥ) στην έδρα κάθε νομού. Επίσης, επιμηκύνεται ο χρόνος φοίτησης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις σχολικές μονάδες και θεσμοθετείται η κατάρτιση εξατομικευμένων προγραμμάτων για τα παιδιά αυτά. Τέλος, εισάγεται η χρήση νέων τεχνολογιών στα πλαίσια της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μπορεί λοιπόν να ειπωθεί με ασφάλεια ότι ο νόμος 2817/2000 είναι αυτός που προώθησε ουσιαστικά την ιδέα ενός «σχολείου για όλους» (Σούλης, 2002), αλλά εμπεριείχε και αρνητικά στοιχεία όπως η υπερσυγκέντρωση των ΚΔΑΥ στα μεγάλα αστικά κέντρα. Στην ίδια σύγχρονη αντίληψη της ένταξης κινούνται και οι γενικές αρχές δεοντολογίας του προσωπικού που υπηρετεί στις μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις αρχές αυτές προωθείται ο σεβασμός των δικαιωμάτων των αναπήρων παιδιών και τίθεται ως στόχος η σχολική, κοινωνική και επαγγελματική ένταξη.

Στην ίδια σύγχρονη αντίληψη της ένταξης κινούνται και οι γενικές αρχές δεοντολογίας του προσωπικού που υπηρετεί στις μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις αρχές αυτές προωθείται ο σεβασμός των δικαιωμάτων των αναπήρων παιδιών και τίθεται ως στόχος η σχολική, κοινωνική και επαγγελματική ένταξη.

Στον νόμο 3699/2008 έγινε μία πιο ξεκάθαρη προσέγγιση της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής και του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Συγκεκριμένα, στον νόμο αυτό (3699/2008-ΦΕΚ 199/Α', άρθρο 6) δόθηκε η δυνατότητα σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτούν σε τάξεις γενικών σχολείων, λαμβάνοντας υποστηρικτικές υπηρεσίες από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, οι οποίες σχετίζονται με το είδος και τη σοβαρότητα της διάγνωσης των παιδιών. Αυτός ο τρόπος παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών για τα παιδιά με αναπηρίες, είναι ένας τύπος του μοντέλου της συνδιδασκαλίας, που στην Ελλάδα ονομάζεται «Παράλληλη Στήριξη» (Μαυροπαλιάς, 2013, 17) .

Σύμφωνα με τον νόμο του 2008, ο φορέας που αποφασίζει, βάσει της γνωμάτευσης του, ποια από τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και δυσκολίες θα συμμετέχουν στην παράλληλη στήριξη, είναι το Κέντρο Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Εξαιρέση αποτελούν τα παιδιά που στην περιοχή όπου ζουν δεν υπάρχει κάποια άλλη σχολική μονάδα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) ή τμήμα ένταξης. Για να μπορεί κάποιος μαθητής να συμμετέχει στην παράλληλη στήριξη, θα πρέπει να έχει γραπτή γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ, το οποία θα καθορίζει και τις ώρες παράλληλης στήριξης που θα πρέπει να δέχεται. Επιπλέον, αν στο σχολείο λειτουργεί τμήμα ένταξης, το ΚΕΔΔΥ πρέπει να αιτιολογήσει γιατί ο μαθητής θα συμμετάσχει στην παράλληλη στήριξη και όχι στο τμήμα ένταξης. Η αίτηση των γονέων για συμμετοχή στην παράλληλη στήριξη μαζί με την σχετική γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ υποβάλλεται στο διευθυντή του σχολείου και στη συνέχεια κοινοποιείται στο Υπουργείο Παιδείας (Ν. 3699/2008).

Μετά από αυτή την αναδρομή της ειδικής αγωγής και της ενταξιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, είναι φανερό πως αν και γίναν αρκετές προσπάθειες για την κοινωνική

ένταξη και την ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες στην εκπαίδευση, χρειάζεται ακόμα πολλά να γίνουν. Η ελλειμματικές υλικοτεχνικές υποδομές, η ανεπαρκής εξειδίκευση των δασκάλων, το ελλιπές πρόγραμμα σπουδών είναι μερικά μόνο από τα προβλήματα που πρέπει να λυθούν προκειμένου να γίνει πραγματικό το όραμα της παροχής ίσης και ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους.

2.3. Ελληνικό Συνταγματικό πλαίσιο

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχει υπάρξει μια έντονη κινητοποίηση σχετικά με τη νομοθετική προστασία των δικαιωμάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες και έχουν κατοχυρωθεί θεσμικά, ακολουθώντας την αντίστοιχη σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία.

Ο πρώτος νόμος για την ειδική εκπαίδευση (Ν. 1143/1981) ψηφίστηκε το 1981 από την κυβέρνηση Ανδρέα Παπανδρέου, με τίτλο «Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων». Ο σκοπός αυτού του νόμου ήταν μέσα από τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα να επιδιώξει την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή του τόπου (Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012).

Σε μια σύντομη επισκόπηση του νόμου αυτού, αντιλαμβανόμαστε πως η ειδική αγωγή και εκπαίδευση αντιμετωπίζεται υπό το πρίσμα της ιατρικής επιστήμης και περιέχει μια διφορούμενη έννοια ως προς τον χαρακτηρισμό των ατόμων με αναπηρίες. Από τη μια πλευρά έχουμε τον χαρακτηρισμό “αποκλίνοντες εκ του φυσιολογικού” και από την άλλη πλευρά επιδιώκεται η ένταξη στην κοινωνία των “φυσιολογικών”. Δεν ερμηνεύεται ωστόσο αν τα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα στα οποία στηρίζεται η νέα πολιτική της ειδικής εκπαίδευσης θα μπορέσουν να μετατρέψουν τους “αποκλίνοντες” σε “φυσιολογικούς”. Πρόκειται για ένα εννοιολογικό κενό και μια λάθος ερμηνεία λόγω

διαφορετικής σκοπιάς, της ιατρικής, και όχι της εκπαιδευτικής που απαιτεί η συγκεκριμένη περίπτωση (Φουκώ, 2010 στο Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012).

Ένα ακόμη διαφορούμενο στοιχείο της κλινικής αυτή ορολογίας που χρησιμοποιείται στο συγκεκριμένο νόμο είναι η προοπτική της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρίες όχι μόνο στα ειδικά σχολεία αλλά και στα γενικά σχολεία σε τμήματα ένταξης ή παράλληλες τάξεις, προκειμένου να υπάρχει ο πλήρης έλεγχος της εκπαίδευσης στις αποκλίνουσες ομάδες. Επιχειρείται λοιπόν η εκπαίδευσή τους σε περιοριστικές εκπαιδευτικές και σχολικές δομές για την ένταξή τους στο γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο των “φυσιολογικών”, χωρίς να τίθεται το ζήτημα της απομάκρυνσης της ταμπέλας των “αποκλίνοντων”. Πρόκειται για ένα νόμο που επιχειρεί να δώσει μια προοδευτική τάση στην ειδική εκπαίδευση, η οποία όμως πρέπει να γίνει με απόλυτα ελεγχόμενο τρόπο, ώστε να μη διαταραχθεί η τάξη στην κοινωνία των φυσιολογικών (Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012).

Ο δεύτερος νόμος για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Ν. 1566/1985) ψηφίστηκε το 1985 από την κυβέρνηση Ανδρέα Παπανδρέου και είχε τίτλο «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ορίζοντας ευρύτερα ζητήματα της γενικής εκπαίδευσης όπου περιλαμβάνεται ένα κεφάλαιο για την ειδική αγωγή. Η πολύ σημαντική αλλαγή σε αυτό το νόμο ήταν ότι δεν έκανε λόγο για αποκλίνουσες από το φυσιολογικό ομάδες, αλλά εισάγει τον όρο άτομα με ειδικές ανάγκες και ουσιαστικά θεωρείται ο πρώτος ενταξιακός νόμος, που κάνει πραγματικότητα την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες στα γενικά σχολεία, ισχύουσα όμως μόνο για τα παιδιά που ήδη φοιτούσαν σε αυτά. Παρατηρείται λοιπόν μια συνολικότερη αλλαγή στην οπτική και τη διατύπωση της σχετικής νομοθεσίας, η οποία όμως δεν εφαρμόζεται πρακτικά για τα επόμενα 15 χρόνια (Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012).

Στο νέο αυτό ψήφισμα γίνεται λόγος για ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες, ενώ παράλληλα εισάγεται η έννοια της «αλληλοαποδοχής» και όχι της απλής ένταξης στο κοινωνικό πλαίσιο. Η έννοια της «αλληλοαποδοχής» όμως, παρόλο που θέτει το ζήτημα της ένταξης, φαίνεται σαν να

μοιράζει τις ευθύνες του κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία, τόσο στην κοινωνία όσο και στα ίδια (Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012).

Στη δεύτερη παράγραφο του ίδιου νόμου (ΦΕΚ 1566/1985, άρθρο 32, παράγραφος 2) επιχειρείται από τους συντάκτες μια προσπάθεια να δώσουν ορισμό στις ειδικές ανάγκες. Αναφέρουν λοιπόν ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες, είναι «εκείνα που από οργανικά, ψυχικά ή κοινωνικά αίτια, παρουσιάζουν καθυστερήσεις, αναπηρίες ή διαταραχές στη γενικότερη ψυχοσωματική κατάσταση ή στις επιμέρους λειτουργίες τους και σε βαθμό που δυσκολεύεται ή παρεμποδίζεται σοβαρά η παρακολούθηση της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, η δυνατότητα ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία και η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο». Παρατηρείται λοιπόν μια πολύ ευρεία τοποθέτηση ως προς τα χαρακτηριστικά των ατόμων με ειδικές ανάγκες, που δεν παύουν να εξετάζονται υπό το πρίσμα της προσφοράς τους στην παραγωγική διαδικασία.

Ο πρώτος νόμος που αφορούσε αποκλειστικά την ειδική αγωγή και δεν την αντιμετώπιζε απλώς ως ένα τομέα της γενικής εκπαίδευσης ψηφίστηκε το 2000 από την κυβέρνηση του Κώστα Σημίτη. Ο νόμος αυτός (Ν. 2817/2000) ακολουθεί σε πιο πρακτικό επίπεδο την κουλτούρα που διαμόρφωσε ο προηγούμενος και με τον τίτλο «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις», εισάγει τον όρο της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης, εστιάζοντας έτσι περισσότερο στο θέμα της εκπαίδευσης (Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012).

Ουσιαστικά πρόκειται για μια προσπάθεια της ελληνικής νομοθεσίας να ακολουθήσει τις επιστημονικές εξελίξεις στο χώρο της ειδικής αγωγής, συντάσσοντας ένα νομοθετικό πλαίσιο που θα προβλέπει την ένταξη-ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο τυπικό σχολείο, χωρίς όμως να έχει λάβει υπόψιν της και να έχει σχεδιάσει τον τρόπο με τον οποίο θα στηρίζονταν μαθησιακά, τα παιδιά αυτά στο γενικό σχολείο (Κουρκούτας, 2011).

Το συγκεκριμένο ψήφισμα, πέρα από την βελτίωση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των ατόμων με αναπηρία, στοχεύει παράλληλα στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, μέσα από τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Ταυτόχρονα κάνει λόγο για «ένταξη και

επανεένταξη» των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, μέσα από τα τμήματα ένταξης και την παράλληλη στήριξη, συμπεριλαμβάνοντας έτσι τους “ελλειμματικούς μαθητές” που αποκλείστηκαν σε προηγούμενα στάδια από το εκπαιδευτικό σύστημα, λόγω των δυσκολιών που παρουσίαζαν.

Σταθερή και σε αυτό το νομοθετικό πλαίσιο είναι η έννοια της «αλληλοαποδοχής», εξακολουθώντας να προασπίζει τις ευθύνες και από την πλευρά των μαθητών με ειδικές ανάγκες, που όπως φαίνεται απειλούν τη σταθερότητα του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος και την ομαλή ροή του. Έτσι λοιπόν τα τμήματα ένταξης μοιάζουν να έχουν ένα εξισορροπιστικό ρόλο και να αποτελούν ένα μηχανισμό ελέγχου στην ένταξη των ατόμων με αναπηρίες στο γενικό σχολείο, προκειμένου να μη διαταράσσεται η σταθερότητα της λειτουργίας του (Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012).

Ο τελευταίος νόμος για την ειδική αγωγή που ισχύει μέχρι και σήμερα, ψηφίστηκε το 2008 από την κυβέρνηση Κώστα Καραμανλή με τίτλο «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Η σημαντικότητα του νέου νόμου αφορά στη νέα ενταξιακή πολιτική του, αφού θέτει το σπουδαίο ζήτημα των ίσων ευκαιριών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Προασπίζεται την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, τη μόρφωση, στις κοινωνικές διαδικασίες, στην οικονομική αυτονομία και ανεξαρτησία, στην επαγγελματική ένταξη και κυρίως στα ίσα δικαιώματα (Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012).

Ο νόμος αυτός φαίνεται να υπόσχεται μεγάλες αλλαγές στην κουλτούρα της ειδικής εκπαίδευσης, όμως σε πολλά σημεία αυτοαναιρείται από τα επιμέρους άρθρα του. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στην ένταξη των παιδιών στα γενικά σχολεία όταν αυτό είναι δυνατό. Βασίζεται λοιπόν στον αποκλεισμό ή όχι των παιδιών με ειδικές ανάγκες από τα γενικά σχολεία, ανάλογα με το επίπεδο των ικανοτήτων τους και το βαθμό ελλείμματος. Το έλλειμμα αυτό καλούνται να ταξινομήσουν τα δημόσια κέντρα διάγνωσης και διαφοροδιάγνωσης (ΚΕΔΔΥ), επαναφέροντας τον κλινικό – ιατρικό χαρακτήρα των αναπηριών, όπως γινόταν σε παλαιότερα χρόνια (Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012). Επομένως δε βλέπουμε μια ισότιμη παροχή ευκαιριών στη μάθηση και την ένταξη στο

γενικό σχολείο, αλλά μια προσπάθεια για εξομάλυνση των ελλειμμάτων και για προσαρμογή με τη βοήθεια των ειδικών εκπαιδευτικών στα παιδιά που φοιτούν στα τμήματα ένταξης ή χρίζουν παράλληλης στήριξης. Τα παιδιά με μεγαλύτερες αδυναμίες προσαρμογής στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο παραμένουν στα ειδικά σχολεία και ακολουθούν μια απόλυτα διαφορετική πορεία από αυτή της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης.

Από το σύνολο των νόμων που διαμορφώθηκαν στην Ελλάδα για την ειδική εκπαίδευση, θα μπορούσαμε να σχηματίσουμε την εντύπωση της ανάγκης για κατηγοριοποίηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες, προκειμένου με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά των σχηματιζόμενων ομάδων, να προσαρμοστούν στο αντίστοιχο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ήδη ο τελευταίος νόμος του 2008 αναφέρει 15 ομάδες κατηγοριοποίησης των ατόμων με αναπηρία (Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012). Άλλωστε οι νομοθεσίες των κυβερνήσεων επιχειρούν ακριβώς αυτή την ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση του πλυθησμού σε ομάδες, προκειμένου να είναι ελεγχόμενος και μετρήσιμος (Kumari – Campbell, 2005).

Σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό 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. Συγκεκριμένα, με τα άρθρα του συντάγματος έχουν κατοχυρωθεί τα ακόλουθα:

- Άρθρο 2, παρ1.: 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 .

- Άρθρο 25: Σύμφωνα με το άρθρο αυτό, τα άτομα με αναπηρία ως μέλη του κοινωνικού συνόλου τελούν υπό την προστασία και την εγγύηση του κράτους και απολαμβάνουν όλες τις πλευρές της πολιτικής, κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής ζωής του συνόλου αυτού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Το στοίχημα της εργασιακής ένταξης

Πώς προωθούν οι Κ.Ε.Ε.Ε. το στοίχημα της εργασιακής ένταξης; Θα ξεκινήσουμε περιγράφοντας τη θέση των ατόμων με αναπηρία γενικά και με προβλήματα ψυχικής υγείας ειδικά στην αγορά εργασίας και στη συνέχεια θα δομήσουμε το θεωρητικό πλαίσιο με βάση το οποίο θα εξετάσουμε το στοίχημα της εργασιακής ένταξης.

Μια σειρά από προβλήματα παρουσιάζεται αναφορικά με τον ορισμό της αναπηρίας στο σύστημα κοινωνικής προστασίας κάθε χώρας την ερμηνεία του στατιστικού ορισμού της ανεργίας για τα ΑμεΑ, και συνακόλουθα τη δυνατότητα διεξαγωγής συγκριτικών ερευνών (OECD, 2013- Shima et al, 2008).

Πρώτον, ο ορισμός της αναπηρίας είναι διαφορετικός σε κάθε χώρα αφού πολύ πρόσφατα άρχισαν κάποιες προσπάθειες συστηματοποίησης ενώ ο διοικητικός τρόπος μέτρησης μέσα από τους δικαιούχους των διάφορων επιδομάτων είναι ευάλωτος στο σύστημα κοινωνικής προστασίας κάθε χώρας (Pearson &Prinz, 2005). Επίσης μία από τις προϋποθέσεις της ανεργίας είναι η ετοιμότητα και η διαθεσιμότητα του ατόμου απέναντι σε μια προσφορά εργασίας στην περίοδο αναφοράς (ILO, 1982). Αν υποθέσουμε ότι απαιτείται μία προετοιμασία για την ανάληψη μίας θέσης εργασίας από ένα άτομο με προβλήματα ψυχικής υγείας υπάρχει μία γκριζα ζώνη στον τρόπο που γίνεται αντιληπτή η διαθεσιμότητα για εργασία και η περίοδος αναφοράς. Τέλος δεν υπάρχει βάση δεδομένων για όλες τις χώρες ενώ τα όποια διαθέσιμα στοιχεία δεν είναι συγκρίσιμα. Για παράδειγμα, η έρευνα της Ε.Σ.Υ.Ε. (2002) συνοπολογίζει τα άτομα με αναπηρία και τα άτομα με γενικότερα προβλήματα υγείας.

Γενικότερα, το ποσοστό απασχόλησης των ΑμεΑ κυμαίνεται γύρω στο 60% του ποσοστού απασχόλησης για τον υπόλοιπο πληθυσμό και σχετίζεται αρνητικά με την ηλικία (Abberley, 2010). Το χαμηλά ποσοστά συμμετοχής στην απασχόληση είναι αποτέλεσμα των υψηλών ποσοστών ανεργίας και της μεγάλης συμμετοχής των ΑμεΑ στον οικονομικά μη ενεργό πληθυσμό. Για παράδειγμα, στα τέλη της δεκαετίας του '90, το

ποσοστό ανεργίας των ΑμεΑ ήταν κατά μέσο όρο 80% υψηλότερο από το ποσοστό ανεργίας του υπόλοιπου πληθυσμού στις χώρες για τις οποίες υπήρχαν διαθέσιμα στοιχεία (ό.π.). Στην Ελλάδα το 2002, το 84% των ατόμων με αναπηρία και προβλήματα υγείας ήταν οικονομικά μη ενεργά έναντι 58% του γενικού πληθυσμού (Ε.Σ.Υ.Ε., 2010), μία κατάσταση που σύμφωνα με την έρευνα του OECD (2013) χαρακτηρίζει γενικότερα τις χώρες της Νότιας Ευρώπης οι οποίες αποθαρρύνουν τη συμμετοχή των ΑμεΑ στην απασχόληση.

Επίσης έρευνα της Burchardt (2000) για το Ηνωμένο Βασίλειο καταδεικνύει ότι όταν εργάζονται, τα ΑμεΑ είναι πιθανότερο να κατέχουν θέσεις μερικής απασχόλησης με συμβάσεις ορισμένου χρόνου σε θέσεις ανειδίκευτης, ημειδικευμένης και γενικά χειρωνακτικής εργασίας και να αμείβονται συγκριτικά λιγότερο. Η επίδραση στα μεγέθη που σχετίζονται με την απασχόληση μπορεί να είναι έμμεση με την έννοια ότι τα άτομα αυτά έχουν συνήθως χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα ή/και περιορισμένη προϋπηρεσία, αλλά και άμεση εφόσον η συγκεκριμένη έρευνα δείχνει ότι η αναπηρία έχει αυτοτελή ερμηνευτική ισχύ (Barnes et al., 2015).

Τα ΑμεΑ είναι επίσης περισσότερο ευάλωτα από τον υπόλοιπο πληθυσμό στις φάσεις του οικονομικού κύκλου. Εισέρχονται τελευταία στην απασχόληση σε περίοδο οικονομικής άνθησης ενώ είναι τα πρώτα που αποκλείονται από αυτήν σε περίοδο οικονομικής ύφεσης. Είναι χαρακτηριστικό ότι κατά τη διάρκεια του Β Παγκοσμίου Πολέμου, η απώλεια εργατικών χεριών «έσπρωξε» πολλούς αναπήρους στην έμμισθη απασχόληση (Barnes et al., 2015). Αυτό το γεγονός δείχνει ότι δεν υπάρχει μία εγγενής αδυναμία στη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία (Bonoli, 2010).

Μετά το τέλος του πολέμου και την επιπλέον προσθήκη των αναπήρων πολέμου, φάνηκε να τηρείται η υπόσχεση για εργασία μέσα από τη θέσπιση ποσοστώσεων αναγκαστικής πρόσληψης. Ωστόσο αυτές οι πολιτικές δεν τηρήθηκαν δεσμευτικά με αποτέλεσμα να παρατηρηθεί μεταπολεμικά μια υστέρηση συμμετοχής των ΑμεΑ στην εργασία (Defourny et al., 2008). Η κατάσταση των ατόμων με προβλήματα ψυχικής υγείας στην αγορά εργασίας είναι η πλέον δυσχερής (Burchardt, 2000- Holden & Beresford, 2002· Boardman et al, 2003· Anderson et al, 2007) καθώς αντιμετωπίζουν επιπλέον μεγαλύτερο κοινωνικό

σπγματισμό. Μελέτη των Anderson et al. (2012) για τη στάση των εργοδοτών στο Βόρειο Αιγαίο δείχνει ότι τα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας αντιμετωπίζονται περισσότερο επιφυλακτικό ως προς την ικανότητά τους να αποδώσουν σε σχέση με τα άτομα με σωματικά προβλήματα.

Το ζήτημα της εργασιακής ένταξης των ΑμεΑ έχει πολύ ενδιαφέρουσες ερμηνευτικές προεκτάσεις για την κατεύθυνση της κοινωνικής πολιτικής. Η θέσπιση επιδομάτων αναπηρίας έχει χρησιμοποιηθεί ως μηχανισμός συγκάλυψης και διαχείρισης των υψηλών ποσοστών γενικής ανεργίας (Stanley, 2005). Για τους Grover & Pigott (2005), τα ΑμεΑ μπορούν να προσεγγιστούν μέσα από τη μαρξική έννοια του εφεδρικού στρατού εργασίας. Βέβαια ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένη η αγορά εργασίας δεν τους επιτρέπει να αποτελέσουν αυτόματα μία δεξαμενή εργατικής δύναμης άμεσης πρόσβασης για τις περιόδους που υπάρχει ζήτηση (Hyde, 2000).

Εντούτοις η ύπαρξη κοινωνικών ομάδων οι οποίες ενώ είναι γενικά αποκλεισμένες από τον κόσμο της εργασίας διατηρούνται σε εγγύτητα με αυτόν, αφενός διευκολύνει την άσκηση πίεσης στα γενικά επίπεδα μισθών και αφετέρου καθιστά δυσκολότερη την πρόσβαση σε επιδόματα που δεν συνδέονται με τη συμμετοχή στην απασχόληση (Grover & Pigott, 2005). Με αυτόν τον τρόπο, οι πολιτικές οι οποίες επιχειρούν να διαχωρίσουν τους ωφελούμενους και να προωθήσουν τους πιο ικανούς σε διάφορες μορφές απασχόλησης μπορεί να λειτουργούν στιγμιστικά για τους εναπομείναντες στην επιδοματική στήριξη (Abberley, 2010). Επιπλέον, η θέση ότι η εργασιακή ένταξη των ΑμεΑ ταυτίζεται με την κοινωνική ένταξη έχει δεχτεί σημαντική κριτική. Η αγορά εργασίας είναι ένα από τα κστεξοχόν πεδία που παράγουν ανισότητες. Συνεπώς, η ταύτιση εργασιακής και κοινωνικής ένταξης συσκοτίζει τις ανισότητες που υπάρχουν ανάμεσα στους εντός αμειβόμενης απασχόλησης ανάλογα με τη θέση που κατέχουν στην παραγωγική διαδικασία. Επιπλέον, δεν λαμβάνεται υπόψη ότι η ίδιο η διαχείριση της καθημερινότητας για τα ΑμεΑ εγείρει πολλές απαιτήσεις όπως για παράδειγμα η τήρηση της φαρμακευτικής αγωγής, η προσωπική φροντίδα, η αυτοεξυπηρέτηση, κ.λπ. (Barnes & Mercer, 2005)

. Τέλος, οι κυρίαρχες πολιτικές δεν λαμβάνουν συχνά υπόψη το πρίσμα των ίδιων των

υποκειμένων που προσδοκούν να ωφεληθούν. Για παράδειγμα, το κίνημα των αναπήρων στο Ηνωμένο Βασίλειο έχει πολλαπλώς τονίσει ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός τους δεν οφείλεται στο ίδιο το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν, αλλά στον τρόπο που η οργάνωση της κοινωνίας ορθώνει εμπόδια στη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση, στην εργασία, στην κοινωνική ζωή (Barnes et al, 2010). Συνεπώς η ταύτιση της εργασιακής με την κοινωνική ένταξη, αφενός παραβλέπει τα εμπόδια που ορθώνονται σε άλλες πτυχές της κοινωνικής ζωής και αφετέρου δεν εξετάζει πώς ο τρόπος οργάνωσης της παραγωγικής διαδικασίας και της αγοράς εργασίας αποκλείει συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Με αυτόν τον τρόπο, η πολιτική για την ένταξη στην αγορά εργασίας χάνει το χαρακτήρα της συλλογικής παρέμβασης και γίνεται ατομικό στοίχημα του κάθε υποκειμένου (Lunt & Thornton, 1994).

Με βάση τα παραπάνω, σφαλούμε να είμαστε γενικώς επιφυλακτικοί στην ταύτιση εργασιακής και κοινωνικής ένταξης. Για τα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας αυτές οι επιφυλάξεις αποκτούν ιδιαίτερο νόημα δεδομένου ότι συχνά η εργασιακή ένταξη ταυτίζεται με το θεραπευτικό αποτέλεσμα. Βιβλιογραφικά, η σχέση ανεργίας και ψυχικής υγείας έχει μελετηθεί ως προς και τις δύο φορές της αιτιότητας. Από τη μία, διερευνήθηκαν οι επιπτώσεις της ανεργίας στην κατάσταση ψυχικής υγείας όπως με την ιδιαίτερα γνωστή ερευνά των Jahoda et al στο Αυστριακό χωριό Marienthal την εποχή της Μεγάλης Ύφεσης (Fryer, 1992· Cole, 2007). Σύμφωνα με αυτήν, η ανεργία έχει ψυχολογικό αντίκτυπο καθώς προκαλεί τις ακόλουθες απώλειες: κοινής εμπειρίας με άλλους ανθρώπους δομημένου καθημερινού χρόνου, σκοπού, κύρους και ταυτότητας και απαιτούμενης τακτικής δραστηριότητας. Εγείρονται, όμως μια σειρά από ζητήματα αναφορικά με τα συγκεκριμένα αποτελέσματα. Πρώτον, τα ψυχοκοινωνικά αποτελέσματα της ανεργίας είναι πιθανό να διαμεσολαβούνται από την υλική αποστέρηση παρά να έχουν αυτοτελείς επιδράσεις (Fryer, 1992). Εν ολίγοις ένα άτομο που έχει εισοδήματα πέρα από την εργασία, δεν βιώνει την απώλεια εργασίας με τον ίδιο τρόπο (Defourny, J. and Nyssens, 2007).

Έτσι, η ερμηνεία των επιπτώσεων της ανεργίας ως κστεξοχήν ψυχολογικών φαινομένων και όχι ως παρεπόμενων της υλικής αποστέρησης ενδέχεται να υποκρύπτει έναν ηθικισμό της εργασίας (Cole, 2007). Δεύτερον, όπως ορθά επισημαίνει ο Dooley (2003), η επίδραση

της απασχόλησης δεν μπορεί να μελετάται μόνο ως διαφορική σύγκριση του ζεύγους ανεργία-εργασία. Εισάγοντας την έννοια της υποαπασχόλησης με την έννοια της συμμετοχής σε μια θέση εργασίας που υπολείπεται σημαντικά των ικανοτήτων ενός ατόμου, ο Dooley (ό.π.) διερωτάται κατά πόσο αυτή μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχική κατάσταση ενός ατόμου.

Έχει επίσης μελετηθεί η επίδραση της ένταξης στην απασχόληση στην ίδια την κατάσταση της ψυχικής υγείας (Evans & Repper, 2000· Boardman et al, 2003· Social Exclusion Unit, 2004). Ορισμένες έρευνες έχουν δείξει ότι η ένταξη στην απασχόληση μπορεί να οδηγήσει, πέρα από την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και την κοινωνικοποίηση, σε υποχώρηση των συμπτωμάτων ή σε σπανιότερες κρίσεις και εισαγωγές σε ψυχιατρικά νοσοκομεία (Leff & Warner, 2006). Και εδώ, όμως, εγείρονται ερωτήματα αναφορικά με τη φορά αιτιότητας της σχέσης. Για παράδειγμα, είναι αποτέλεσμα της ένταξης στην εργασία η βελτίωση της λειτουργικότητας ενός ατόμου με προβλήματα ψυχικής υγείας ή η αυξημένη λειτουργικότητα οδηγεί στην ανάληψη της συγκεκριμένης θέσης εργασίας;

Δεδομένων των προηγούμενων δυσκολιών, θα προσεγγίσουμε τα αποτελέσματα εργασιακής ένταξης στις εντοπισμένες δομές χωρίς να εξετάζουμε την αφετηρία (διάγνωση ψυχικής νόσου) και το θεραπευτικό αποτέλεσμα. Η συγκεκριμένη επιλογή δεν σημαίνει ότι αυτές οι παράμετροι δεν κρίνονται σημαντικές αλλά ότι το δικό μας ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στις δυνατότητες των συγκεκριμένων δομών να αποτελέσουν περιβάλλοντα κοινωνικό-οικονομικής ένταξης για τη συγκεκριμένη ομάδα-στόχο. Ωστόσο, θεωρούμε ότι η διερεύνηση της συμβολής των εντοπισμένων δομών στη θεραπεία των ωφελουμένων έχει αυτοτελή ερευνητική αξία η οποία οφείλει να μελετηθεί από επιστήμονες με το κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο. Αρχικά, μας ενδιαφέρει η αφετηρία των απασχολουμένων από την ομάδα-στόχο αναφορικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο, την προηγούμενη εργασιακή εμπειρία και το καθεστώς διαμονής (Nyssens, 2009).

Η φάση αυτή κρίνεται σκόπιμη προκειμένου να διερευνηθούν τα εμπόδια που ορθώνονται, αλλά και ο τρόπος που επιλέγονται οι εργαζόμενοι/ες με βάση τα αρχικά κοινωνικά χαρακτηριστικά τους. Στη συνέχεια, μας ενδιαφέρει το είδος των θέσεων απασχόλησης

που δημιουργούνται αναφορικά με το ωράριο, τα επίπεδα αμοιβών, την εναρμόνιση με τις λοιπές προνοιακές παροχές το επίπεδο ειδίκευσης των παρεχόμενων θέσεων εργασίας, τη διάρκεια απασχόλησης και τη συχνότητα αλλαγής/αντί κατάστασης ωφελούμενων. Επίσης, μας ενδιαφέρει το είδος εργασίας που προσφέρεται σε άτομα που δεν προέρχονται από την ομάδα-στόχο, αλλά εργάζονται είτε ως στελέχη του δημοσίου τομέα που έχουν αποσπαστεί στην κοινωνική επιχείρηση είτε ως λοιποί εργαζόμενοι. Οι πληροφορίες που μας ενδιαφέρουν αφορούν στον αριθμό των εργαζομένων, το είδος της σύμβασης, τα επίπεδα αμοιβών, τη διάρκεια της απασχόλησης και τη συνάφεια της προηγούμενης εργασιακής εμπειρίας με την παραγωγική δραστηριότητα ή την ιδιαιτερότητα της κοινωνικής επιχείρησης. Αυτή η διάσταση είναι σημαντική γιατί ενδέχεται οι κοινωνικές επιχειρήσεις να επιτελούν το στόχο της εργασιακής ένταξης και για άτομα που δεν χαρακτηρίζονται ως ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (Pearson, 2005).

Άτομα με Αναπηρία (ΑμεΑ) και εργασιακή ένταξη

Μία από τις διεξόδους των ΑμεΑ η οποία θα μπορούσε να ενταχθεί στο πεδίο είναι το Προστατευμένα Παραγωγικό Εργαστήρια (εφεξής Π.Π.Ε.). Τα Π.Π.Ε. διέπονται από το άρθρο 17 του Ν. 2646/1998 «Ανάπτυξη του Εθνικού Συστήματος Κοινωνικής Φροντίδας και άλλες διατάξεις». Σύμφωνα με το σχετικό νόμο, τα Π.Π.Ε. μπορούν να λειτουργήσουν στα Ν.Π.Δ.Δ. που εποπτεύονται από το Υ.Υ.Κ.Α. καθώς και στα ειδικά πιστοποιημένα Ν.Π.Ι.Δ. μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Στα Π.Π.Ε. τουλάχιστον τα τρία πέμπτα (3/5) των απασχολούμενων πρέπει να είναι άτομα με νοητική υστέρηση, αυτισμό, βαριές σωματικές και πολλαπλές αναπηρίες, ανεξαρτήτως αν λαμβάνουν σύνταξη από αποθανόντα γονέα ή προνοιακό επίδομα. Τα άτομα αυτά εντάσσονται ως απασχολούμενοι, εφόσον έχουν συμπληρώσει το 20^ο έτος της ηλικίας τους και έχουν παρακολουθήσει τουλάχιστον διετές πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης (Ευσταθίου, 2005).

Η εφαρμογή του συγκεκριμένου νόμου παραμένει σε εκκρεμότητα δεδομένου ότι

δεν έχει εκδοθεί το προεδρικό διάταγμα το οποίο καθορίζει τη νομική μορφή, την οργάνωση, τη λειτουργία, τις προϋποθέσεις απασχόλησης, τους όρους χρηματοδότησης, τη σχέση εργασίας και τον τρόπο υπολογισμού της αμοιβής των ατόμων που απασχολούνται σε αυτά, καθώς και τη διαδικασία προώθησης των προϊόντων τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ο Ν. 2646/1998 ήρθε να προστεθεί στο Ν. 1836/1989 «Προώθηση της απασχόλησης και της επαγγελματικής κατάρτισης και άλλες διατάξεις» ο οποίος στο άρθρο 14 προβλέπει τα Παραγωγικά Ειδικά Κέντρα (Π.Ε.ΚΕ.) στα οποία απασχολούνται «ανάπηρα άτομα, ηλικίας 15-65 ετών, που έχουν περιορισμένες δυνατότητες για επαγγελματική απασχόληση από οποιαδήποτε χρόνια σωματική ή πνευματική ή ψυχική πάθηση ή βλάβη, εφ' όσον είναι εγγεγραμμένοι στα μητρώα αναπήρων του Ο.Α.Ε.Δ.» (Γεωργακά & Δούκα, 2008).

Ο νόμος δίνει τη δυνατότητα να απασχοληθούν στα Π.Ε.Κ.Ε. και άτομα που δεν ανήκουν στην προηγούμενη κατηγορία στο βαθμό που δεν αποτελούν την πλειονότητα των απασχολούμενων. Οι συγκεκριμένες αναφορές αποτυπώνουν τον αποσπασματικό τρόπο με τον οποίο δημιουργήθηκε το θεσμικό πλαίσιο για την εργασιακή αποκατάσταση των ΑμεΑ στην Ελλάδα, γεγονός που αντανάκλαται στην έλλειψη βάσης δεδομένων για τα Π.Π.Ε. σε οποιαδήποτε σχετική ιστοσελίδα των αρμόδιων Υπουργείων και του Ο.Α.Ε.Δ..

Πριν αποπειραθούμε να καταγράψουμε τον πληθυσμό των Π.Π.Ε., αποφασίσαμε να εξετάσουμε μέσα από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και από τις πληροφορίες που έχουν αναρτήσει συγκεκριμένα εργαστήρια στο διαδίκτυο, τα βασικά χαρακτηριστικά της προστατευμένης απασχόλησης στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, θέσαμε τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Πώς οριοθετεί η σχετική βιβλιογραφία την προστατευμένη απασχόληση σε σχέση με την κοινωνική επιχειρηματικότητα εργασιακής ένταξης;
- Ποια είναι τα επίπεδα ανάπτυξης των Π.Π.Ε. στην Ελλάδα σε σύγκριση με τις άλλες χώρες της Ε.Ε. αναφορικά με το θεσμικό πλαίσιο και τις συνθήκες εργασίας των ΑμεΑ;

Αναφορικά με το πρώτο ερώτημα, διαπιστώσαμε ότι υπάρχει σύγχυση γύρω από τους ορισμούς των διαφόρων μορφών απασχόλησης των ΑμεΑ συμπεριλαμβανομένης της προστατευμένης απασχόλησης (sheltered employment). Στην έρευνα που ανέλαβαν οι Tom Martin & Associates (2001) προκειμένου να οριοθετήσουν τη συζήτηση γύρω από την προστατευμένη απασχόληση, διακρίνουν ανάμεσα στην προστατευμένη απασχόληση (employment) και στην προστατευμένη εργασία (work). Σε αντίθεση με τον τρόπο που ίσως γίνεται κατανοητή η διάκριση στα ελληνικά, θεωρούν ότι η προστατευμένη απασχόληση αφορά στη δημιουργία διακριτών επιχειρήσεων στις οποίες απασχολούνται ΑμεΑ με σύμβαση εργασίας, ενώ η προστατευμένη εργασία αφορά στην εργασία που αναλαμβάνεται από ΑμεΑ σε ειδικά εργαστήρια που έχουν ιδρυθεί γι' αυτό το λόγο.

Στη δεύτερη περίπτωση, το ΑμεΑ διατηρούν τα επιδόματα και τις παροχές που λαμβάνουν από το κράτος και συνήθως λαμβάνουν ένα μικρό συμπλήρωμα σε εβδομαδιαία βάση. Εντούτοις η γραμμή διάκρισης είναι λεπτή διότι δεν υπάρχει ούτε ενιαίος ορισμός ούτε ενιαία πρακτική διεθνώς για τους στόχους και το περιεχόμενο της προστατευμένης απασχόλησης με αποτέλεσμα κάποιες δομές να παρέχουν απλά ένα οικονομικό βοήθημα που συνδυάζεται με τα επιδόματα αναπηρίας, ενώ άλλες να παρέχουν πλήρη εργασιακή αποκατάσταση σύμφωνα με τον αγοραίο μισθό και τα ασφαλιστικά δικαιώματα του αντίστοιχου εργασιακού κλάδου (Βαρδακαστάνης, 2008).

Όπως και στην περίπτωση της κοινωνικής επιχειρηματικότητας, έτσι και στην ειδική περίπτωση της προστατευμένης απασχόλησης ΑμεΑ, οι δομές εντάσσονται σε ένα συνεχές όσον αφορά τις ομάδες στις οποίες απευθύνονται (όλα τα ΑμεΑ ή μόνο άτομα με υψηλά ποσοστά αναπηρίας), την τροχιά ανάπτυξης (ίδρυση από συλλόγους γονέων, προνοιακά ιδρύματα, Εκκλησία), το μοντέλο εργασιακής αποκατάστασης (απλή κοινωνικοποίηση μέσω δραστηριότητας μέχρι τυπική εργασία), το μίγμα εκπαίδευσης-εργασίας-δημιουργικής απασχόλησης και τον χρονικό ορίζοντα (μερική/πλήρης απασχόληση, ορισμένου/αορίστου χρόνου).

Ωστόσο, το μοντέλο της προστατευμένης απασχόλησης έχει δεχθεί σημαντική κριτική αναφορικά με τις ακόλουθες παραμέτρους: τις συνθήκες εργασίας, το στιγματισμό

των ΑμεΑ, τον εγκλωβισμό τους σε μια διαχωρισμένη εργασιακή πραγματικότητα με ελάχιστες προοπτικές προώθησης στην ανοικτή αγορά,³ την παραβίαση της κοινοτικής και διεθνούς νομοθεσίας ενάντια στις διακρίσεις και το έλλειμμα αυτοκαθορισμού/συμμετοχής των ΑμεΑ στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Hyde, 1998· Becker & Drake, 2003· Coleridge, 2005· Gill, 2005· Metts, 2008· Holmqvist, 2009· Migliore, 2010).

Για αυτούς τους λόγους, η προστατευμένη απασχόληση αντιπαρατίθεται σε άλλα μοντέλα εργασιακής αποκατάστασης Σύμφωνα με τον O' Reilly (2007), υπάρχουν τουλάχιστον τέσσερα μοντέλα: η προστατευμένη απασχόληση, η υποστηριζόμενη απασχόληση, η κοινωνική επιχειρηματικότητα και η ένταξη στην ανοικτή αγορά. Η υποστηριζόμενη απασχόληση αφορά στην άμεση εύρεση θέσης εργασίας στην ανοικτή αγορά και στην ταυτόχρονη παροχή συνοδευτικών υπηρεσιών ώστε να διευκολύνεται η παραμονή του ατόμου στη θέση αυτή.

Αυτή η πολιτική βασίζεται στην άποψη «πρώτα τοποθέτηση και μετά εκπαίδευση» (first place then train) και χωρίζεται σε διάφορες υποπεριπτώσεις ανάλογα με το αν γίνεται εξατομικευμένα ή αν γίνεται ομαδικά, είτε με τη μορφή θυλάκων (work enclaves) είτε με τη μορφή του κινητού συνεργείου (mobile work crew) (ό.π.). Οι θύλακες αποτελούν μία ομάδα η οποία τοποθετείται σε μία κανονική επιχείρηση, εποπτεύεται από υπεύθυνο αποκατάστασης και διαχωρίζεται από το υπόλοιπο προσωπικό. Τα κινητά συνεργεία αποτελούνται επίσης από άτομα τα οποία ομαδικά αναλαμβάνουν να παρέχουν υπηρεσίες στην κοινότητα με κανονική αμοιβή.⁴ Την άποψη ότι η προστατευμένη απασχόληση διαφοροποιείται από την κοινωνική επιχειρηματικότητα συμερίζονται και άλλες μελέτες οι οποίες τοποθετούν την τελευταία πλησιέστερα στην υποστηριζόμενη απασχόληση με την έννοια της προσομοίωσης της ανοικτής αγοράς εργασίας (Thornton & Lunt, 1997· Mercer, 2005).

Αυτή η προσέγγιση δεν είναι κοινή σε όλες τις έρευνες, εφόσον στην έρευνα του

^{1,2} Σε ορισμένες περιπτώσεις αυτό γίνεται εσκεμμένα προκειμένου να μην φύγουν τα «καλά χέρια».

⁴ Στη αντίστοιχη έρευνα του OECD (2003), « θύλακες και τα κινητά συνεργεία περιλαμβάνονται στην προστατευμένη απασχόληση, γιατί υπάρχει το στοιχείο του διαχωρισμού από τους «κανονικούς εργαζόμενους» αλλά και γιατί το επίπεδο μισθού είναι μικρότερο προκειμένου να καλυφθούν τα έξοδα εποπτείας. Εμείς συντάσσουμε με την πρώτη άποψη δεδομένου ότι οι συγκεκριμένες πρακτικές αφορούν πραγματικές θέσεις εργασίας και στοχεύουν περισσότερο στη βαθμιαία μετάβαση στην ανοικτή αγορά εργασίας.

OECD (2013) η προστατευμένη απασχόληση φέρεται να περιλαμβάνει τόσο τα παραδοσιακά εργαστήρια όσο και τις κοινωνικές επιχειρήσεις. Επίσης, το δίκτυο EMES καταγράφει εντός του πεδίου των Κ.Ε.Ε. τα προστατευμένα εργαστήρια, αλλά επιλέγει να μην συμπεριλάβει στο δείγμα τις κοινωνικές επιχειρήσεις που απευθύνονται σε ΑμεΑ διότι θεωρεί ότι οι συγκεκριμένες δομές είναι παλαιού τύπου, υπάγονται στον άμεσο έλεγχο του κράτους και αποτελούν ένα διακριτό πεδίο από μόνες τους (Defoumy & Nyssens, 2006).

Αυτό που προκύπτει είναι ότι το κριτήριο για την ένταξη της προστατευμένης απασχόλησης στις δομές της κοινωνικής επιχειρηματικότητας βασίζεται στο βαθμό ανάπτυξης της προστατευμένης απασχόλησης σε μία χώρα, τις στοχεύσεις που επιδιώκει και τις συνθήκες εργασίας που προσφέρει. Μελετώντας διεθνείς συγκριτικές έρευνες που περιλαμβάνουν την Ελλάδα και σχετικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα (Δ.Ο.Υ.Κ. Βόλου · Αυγουστινάκη, 2006· Δήμα, 2008· Strati & Evaggelidou, 2009), παρατηρούμε ότι ο τομέας της προστατευμένης απασχόλησης στην Ελλάδα: δεν υπάγεται σε εξειδικευμένο θεσμικό πλαίσιο αλλά λειτουργεί άτυπα, απευθύνεται σε άτομα με σοβαρή αναπηρία (κυρίως νοητική αλλά και αισθητηριακή, κινητική), λειτουργεί υπό την αιγίδα φιλανθρωπικών οργανώσεων, της Εκκλησίας και συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, δίνει έμφαση στο θεραπευτικό έναντι του παραγωγικού μοντέλου αποκατάστασης και δεν προσφέρει τυπική εργασία με σύμβαση και μισθό.

Με βάση το προηγούμενο σκεπτικό, τα Π.Π.Ε. δεν μπορούν να ενταχθούν στην έρευνα πεδίου για τους ακόλουθους λόγους. Πρώτον, το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο δεν εξειδικεύει τους όρους λειτουργίας τους. Αυτό σημαίνει ότι ανεξάρτητα από τις αντικειμενικές δυσκολίες, οι συγκεκριμένες δομές λειτουργούν εξ ορισμού σε μία γκριζα ζώνη αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας που προσφέρουν. Δεύτερον, τα εργαστήρια ακολουθούν περισσότερο τη λογική των προνοιακών δομών κλασικού τύπου όσον αφορά στις ομάδες στις οποίες απευθύνονται και τις παραγωγικές δραστηριότητες που αναπτύσσουν. Τρίτον, η στόχευση δεν αφορά στη δημιουργία θέσεων πραγματικής εργασίας, αλλά γενικότερα στην εύρεση δραστηριοτήτων με τα οποία μπορούν να απασχοληθούν τα ΑμεΑ. Σ' αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να γίνουν ορισμένες

επισημάνσεις. Πρώτον, ο αποκλεισμός των Π.Π.Ε. με βάση το σκεπτικό ότι δεν προσφέρουν θέσεις πραγματικής εργασίας, αλλά δημιουργικές δραστηριότητες απασχόλησης δεν σημαίνει ότι άλλες δομές που εντάσσουμε στην έρευνα πεδίου καταφέρνουν στην πράξη να πετύχουν την εργασιακή αποκατάσταση των ατόμων στα οποία απευθύνονται. Εντούτοις θεωρούμε ότι πέρα από την όποια αποτελεσματικότητα, η στόχευση αποτελεί κριτήριο για την ένταξη ή τον αποκλεισμό ορισμένων μορφωμάτων. Δεύτερον, αποκλείοντας τα Π.Π.Ε. δεν σημαίνει ότι θεωρούμε ότι δεν υπάρχουν προσπάθειες εργασιακής αποκατάστασης ΑμεΑ στην Ελλάδα οι οποίες προσεγγίζουν περισσότερο οργανώσεις της κοινωνικής οικονομίας (Καυταντζόγλου, 2006).

Από τη διερεύνηση ανάλογων μορφωμάτων, έχουμε εντοπίσει δομές οι οποίες δεν υπάγονται σε προνοιακό ιδρύματα, αλλά λειτουργούν υπό την αιγίδα διαφόρων δήμων ή Μ.Κ.Ο. Για παράδειγμα, δομές οι οποίες έχουν δημιουργηθεί με αρχική υποστήριξη από ευρωπαϊκά προγράμματα και έχουν ενταχθεί ως διακριτή δραστηριότητα στις δημοτικές επιχειρήσεις που συστάθηκαν. Επίσης, έχουν δημιουργηθεί δομές οι οποίες έχουν νομική μορφή περισσότερο συμβατή με φορείς κοινωνικής οικονομίας όπως συνεταιρισμοί και Α.Μ.Κ.Ε. Ωστόσο, πρόκειται για εξαιρετικό μικρό αριθμό παραδειγμάτων (συνολικά 6 δομές) που δεν υπάγονται σε ενιαίο θεσμικό πλαίσιο και αναπτύσσουν κλασσικού τύπου παραγωγικές δραστηριότητες όπως η κατασκευή ειδών δώρου. Τέλος, δύο κοινωνικές επιχειρήσεις που είχαν δημιουργηθεί στο πλαίσιο της Κ.Π. EQUAL και απευθύνονταν σε ΑμεΑ έχουν σταματήσει να λειτουργούν μετά το πέρας της επιδότησης

[Απεξαρτημένοι/ες-Μετά νάστες/τριες-Πρόσφυγες](#)

Το Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (εφεξής ΚΕ.ΘΕ.Α.) έχει δημιουργήσει 6 παραγωγικές μονάδες με στόχο την εργασιακή αποκατάσταση των μελών που έχουν ολοκληρώσει τη διαδικασία απεξάρτησης. Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του ΚΕ.ΘΕ.Α., ο στόχος των παραγωγικών δομών είναι η επαγγελματική κατάρτιση των μελών των προγραμμάτων απεξάρτησης η κάλυψη των ίδιων των αναγκών του ΚΕ.ΘΕ.Α. με προϊόντα που παράγονται από τις δομές και η εξασφάλιση πρόσθετων εσόδων. Η παλαιότερη και σημαντικότερη πρωτοβουλία είναι το λιθογραφείο «Σχήμα & Χρήμα» που

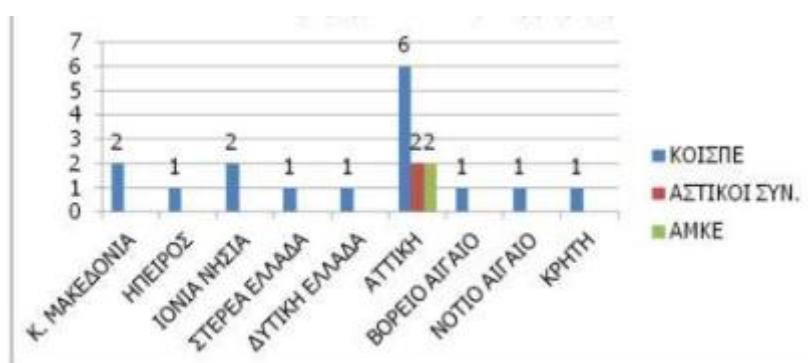
στεγάζεται στη θεραπευτική κοινότητα ΙΘΑΚΗ (Σίνδος Θεσσαλονίκης).

Το Σχήμα & Χρώμα παρουσιάζεται ως «οικονομικά αυτοδύναμο και πλήρως αυτοχρηματοδοτούμενο», και είναι από τις δομές που έχουν εισχωρήσει δυναμικά στην ελεύθερη αγορά. Απασχολεί 40 άτομα, και προσφέρει επαγγελματική κατάρτιση σε μέλη που βρίσκονται στο στάδιο της ολοκλήρωσης της διαδικασίας απεξάρτησης. Σύμφωνα με την παρουσίαση της ίδιας της δομής αρκετοί/ες από αυτούς/ες προωθούνται σε άλλες επιχειρήσεις μετά το πέρας της επαγγελματικής τους κατάρτισης. Αναφορικά με άλλες ομάδες στόχους έχουμε εντοπίσει το παραγωγικό εργαστήριο της Α.Μ.Κ.Ε. Εθελοντική Εργασία Θεσσαλονίκης το οποίο αποοχολεί μετανάστες και πρόσφυγες και παρέχει υπηρεσίες οργάνωσης θεατρικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων. Η απασχόληση των ατόμων είναι εποχική ανάλογα με τη ζήτηση που κάθε φορά εκδηλώνεται για αντίστοιχες υπηρεσίες και συνεπώς δεν πληρείται το κριτήριο της συνεχούς οικονομικής δραστηριότητας (Ζαϊμάκης, 2005).

Επίσης στο πλαίσιο των έργων που συγχρηματοδοτήθηκαν από την Κ.Π. EQUAL ιδρύθηκαν κοινωνικές επιχειρήσεις οι οποίες ήταν κυρίως υποστηρικτικές δομές προώθησης των προϊόντων άλλων κοινωνικών επιχειρήσεων όπως ένα σύνολο επιχειρήσεων παραγωγής και διάθεσης βιολογικών και εναλλακτικών προϊόντων που δημιουργήθηκαν με το σύστημα της κοινωνικής δικαιόχρησης (social franchising) σε 8 πόλεις της Ελλάδας στο πλαίσιο του έργου ΠΕΙΡ.ΑΝ., καθώς και τα Trade Houses που δημιουργήθηκαν για την ανάδειξη των προϊόντων γυναικείων και κοινωνικών επιχειρήσεων σε Αθήνα και Αλεξανδρούπολη στο πλαίσιο του έργου DIONI II. Αυτό που γίνεται εύκολα αντιληπτό από την καταγραφή των επιχειρήσεων που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο της Κ.Π. EQUAL είναι ότι η έλλειψη κατάλληλου θεσμικού πλαισίου και η γενικότερη υστέρηση του τομέα της κοινωνικής οικονομίας οδήγησε στη χρηματοδότηση κατά κύριο λόγο δράσεων ενημέρωσης πληροφόρησης και έρευνας έναντι της άμεσης ανάπτυξης του τομέα της κοινωνικής οικονομίας. Ακόμα και όταν επιχειρήθηκε αυτό, οι νέες επιχειρήσεις ήταν κυρίως υποστηρικτικές δομές για την κοινωνική επιχειρηματικότητα παρά αμιγώς κοινωνικές επιχειρήσεις με την έννοια της παραγωγής προϊόντων ή/και παροχής υπηρεσιών με στόχο την εργασιακή ένταξη (Ζώνιου, 2009).

Άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας

Όπως είδαμε στην πρώτη ενότητα, η πρώτη θεσμοθετημένη μορφή Κ.Ε.Ε.Ε. στην Ελλάδα απευθύνθηκε στα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας. Κατά το σχεδιάσμά της έρευνας, εντοπίσαμε 16 ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. και τέσσερις άλλες κοινωνικές επιχειρήσεις διαφορετικής νομικής μορφής: δύο αστικούς συνεταιρισμούς και δύο Α.Μ.Κ.Ε. που λειτουργούν κοινωνικές επιχειρήσεις. Η γεωγραφική διασπορά των εν λόγω κοινωνικών επιχειρήσεων αποτυπώνεται στο παρακάτω Διάγραμμα ανά περιφέρεια και νομική μορφή:



Εικόνα 1- Γεωγραφική κατανομή Κ.Ε.Ε.Ε.

για άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας ανά περιφέρεια και νομική μορφή

Πηγή: Εντοπισμένες δομές από το Υ.Υ.Κ.Α. (Διεύθυνση Ψυχικής Υγείας) και την Π.Ο.ΚΟΙ.Σ.Π.Ε.

Η γεωγραφική διασπορά αντανακλά κυρίως το γεγονός ότι οι ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. υπάγονται στη Διεύθυνση Ψυχικής Υγείας του Υ.Υ.Κ.Α. και ότι λόγω θεσμικού πλαισίου μπορεί να δημιουργηθεί μόνο ένας ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. ανά τομέα ψυχικής υγείας. Τα παραπάνω αποτελούν σημαντικά ζητήματα για τους ακόλουθους λόγους:

Πρώτον, θέτουν εξ αρχής τον παραγωγικό προσανατολισμό και την επιχειρηματική δραστηριότητα στο επίκεντρο της λειτουργίας τους. Δεύτερον έχοντας πλειοψηφικά τη νομική μορφή του συνεταιρισμού, θέτουν, τουλάχιστον θεωρητικά, ζητήματα οργάνωσης της παραγωγικής διαδικασίας με όρους που να ευνοούν τη συμμετοχή των εργαζομένων. Τρίτον, προβλέπουν τη συνύπαρξη ατόμων ευπαθών και μη ομάδων εντός της ίδιας παραγωγικής δομής και επιτρέπουν την εξέταση πλήθους ερωτημάτων που προκύπτουν στη

βιβλιογραφία για την αποτελεσματικότητα των φορέων της κοινωνικής οικονομίας ως μέσων κοινωνικής ένταξης. Τέλος, αποτελούν τη βάση για την πρόσφατη ψήφιση ευρύτερου θεσμικού πλαισίου για την κοινωνική επιχειρηματικότητα στην Ελλάδα και ως εκ τούτου αποκτούν βαρύνουσα σημασία για την πορεία εξέλιξης ανάλογων εγχειρημάτων για άλλες ομάδες στόχους (Παπάνης και άλλοι, 2008).

Το περιορισμένο μέγεθος των συγκεκριμένων μορφωμάτων δεν επιτρέπει την εφαρμογή οποιοσδήποτε μεθόδου δειγματοληψίας. Συνεπώς, επιλέγουμε να εστιάσουμε στις 20 δομές που απευθύνονται σε άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας και να τις μελετήσουμε διεξοδικά, γιατί θεωρούμε ότι το μικρό μέγεθος του πληθυσμού σε συνδυασμό με το ιδιαίτερα βασικά χαρακτηριστικά όπως έδρα δραστηριοποίησης, παλαιότητα, μέγεθος, καθιστούν ανέφικτη την επιλογή ορισμένων. Επίσης, δεδομένου ότι συνεξετάζουμε τη λειτουργία με επιχειρηματικούς όρους καθώς και με όρους κοινωνικής ένταξης θεωρούμε σημαντικό να συμπεριλάβουμε τόσο τις περιπτώσεις που εμφανίζουν καλά αποτελέσματα αναφορικά με τον επιχειρηματικό άξονα όσο και επιχειρήσεις που ευνοούν τη δημοκρατική διοίκηση και τη συμμετοχή των εργαζομένων. Ακόμα και αν κατορθώναμε να γνωρίζουμε *ex ante* τις επιχειρήσεις της πρώτης κατηγορίας θα ήταν εξαιρετικά δύσκολο αν όχι ανέφικτο να γνωρίζουμε τις επιχειρήσεις της δεύτερης κατηγορίας.

Έχοντας αποφασίσει μέσα από την αντιπαραβολή με τα προκαθορισμένα κριτήρια να επικεντρωθούμε στις δομές που απευθύνονται σε άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας κρίνουμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε ένα ιστορικό των κινήσεων ψυχιατρικής μεταρρύθμισης και του τρόπου με τον οποίο επέδρασαν στον ελλαδικό χώρο η ψυχική υγεία και εργασιακή ένταξη:

- Η ισότιμη ένταξη των ατόμων με προβλήματα ψυχικής υγείας στην αγορά εργασίας δεν αποτελούσε ανέκαθεν προτεραιότητα των δημόσιων πολιτικών. Σύμφωνα με τους Thornicroft και Tansella (2009), μπορούν να διακριθούν τρεις περίοδοι. Τα μέλη της Κατηγορίας Α μπορούν να απασχοληθούν και να αμειφθούν ανάλογα με το χρόνο εργασίας και την παραγωγικότητά τους, ενώ δεν διακόπτεται η καταβολή οποιονδήποτε άλλων επιδομάτων λαμβάνουν (γήρατος, αναπηρίας, πρόνοιας επανένταξης). Επίσης σε

περίπτωση που δεν είναι ασφαλισμένοι αυτοτελώς ή σε γονέα, ο ΚΟΙ.Σ.ΠΕ. αναλαμβάνει να τους παρέχει ασφάλιση.

- Στο εφταμελές Διοικητικό Συμβούλιο (Δ.Σ.) συμμετέχουν υποχρεωτικά δύο άτομα της Κατηγορίας Α, γεγονός που καταδεικνύει ότι τουλάχιστον σε επίπεδο πρόβλεψης νόμου δίνονται διοικητικές αρμοδιότητες στους ωφελούμενους με μόνη προϋπόθεση να μην τελούν σε πλήρη στερητική δικαστική συμπαράσταση.

Μέχρι πρόσφατα, οι θεσμοθετημένες Κ.Ε.Ε.Ε. στην Ελλάδα συνδέονται αποκλειστικά με το ζήτημα της εργασιακής ένταξης και απευθύνονται μόνο σε άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας. Ο Ν. 4019/2011 «για τη θεσμοθέτηση της Κοινωνικής Οικονομίας και της Κοινωνικής Επιχειρηματικότητας και άλλες διατάξεις» ο οποίος κατατέθηκε για διαβούλευση στις 16 Μαρτίου 2011 και δημοσιεύτηκε στις 30 Σεπτεμβρίου 2011 αλλάζει το θεσμικό πλαίσιο ως προς τους δύο προηγούμενους περιορισμούς. Αφενός επιτρέπει την ίδρυση κοινωνικών επιχειρήσεων για στόχους πέρα από την κοινωνική ένταξη και αφετέρου διευρύνει τις ομάδες στόχου πέρα από τα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας. Συγκεκριμένα, το άρθρο 14 προβλέπει τη θέσπιση Μητρώου Κοινωνικής Οικονομίας που θα τηρείται στη Διεύθυνση Κοινωνικής Προστασίας του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης και στο οποίο εφεξής θα εγγράφοντο όλα τα μορφώματα κοινωνικής οικονομίας στην Ελλάδα καλύπτοντας ένα σημαντικό κενό θεσμικής καταγραφής. Το Μητρώο υποδιαιρείται σε δύο επιμέρους μητρώα: το Μητρώο Κοινωνικής Επιχειρηματικότητας και το Ειδικό Μητρώο άλλων Φορέων Κοινωνικής Οικονομίας. Στο Μητρώο Κοινωνικής Επιχειρηματικότητας εγγράφονται τρία είδη κοινωνικών επιχειρήσεων:

- οι Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις Ένταξης (εφεξής ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ. Ένταξης), οι οποίες απασχολούν άτομα ευάλωτων κοινωνικών ομάδων σε ποσοστό άνω του 40% του συνόλου των εργαζομένων τους. Σ' αυτήν την κατηγορία επίσης ανήκουν αυτοδίκαια οι ΚΟΙ.Σ.Π.Ε. του Ν. 2716/1999.

- οι Κοινωνικές Επιχειρήσεις Κοινωνικής Φροντίδας οι οποίες παράγουν και παρέχουν «προϊόντα και υπηρεσίες κοινωνικού-προνοιακού χαρακτήρα σε συγκεκριμένες ομάδες του πληθυσμού όπως τα βρέφη, τα παιδιά, οι ηλικιωμένοι, τα

ΑμεΑ και τα άτομα με χρόνιες παθήσεις».

- οι Κοινωνικές Επιχειρήσεις Συλλογικού και Παραγωγικού Σκοπού οι οποίες «αφορούν την παραγωγή προϊόντων και παροχή υπηρεσιών για την ικανοποίηση των αναγκών της συλλογικότητας (πολιτισμός, περιβάλλον, οικολογία, εκπαίδευση, παροχές κοινής ωφέλειας, αξιοποίηση τοπικών προϊόντων, διατήρηση παραδοσιακών δραστηριοτήτων και επαγγελμάτων, κ.ά.) που προάγουν το τοπικό και συλλογικό συμφέρον, την προώθηση της απασχόλησης, την ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής και την ενδυνάμωση της τοπικής ή περιφερειακής ανάπτυξης».

Στο Ειδικό Μητρώο άλλων Φορέων Κοινωνικής Οικονομίας «εγγράφονται προαιρετικά οι υφιστάμενες νομικές μορφές, οι οποίες πληρούν σωρευτικά τα ακόλουθα κριτήρια:

- έχουν ως αποκλειστικό καταστατικό σκοπό την κοινωνική ωφέλεια μέσω της παραγωγής αγαθών ή της παροχής υπηρεσιών συλλογικού και κοινωνικού χαρακτήρα,
- αποδίδουν προτεραιότητα στα άτομα και την εργασία έναντι του κεφαλαίου,
- εφαρμόζουν δημοκρατικό σύστημα λήψης αποφάσεων,
- έχουν αυτονομία στη διοίκηση και διαχείριση των δραστηριοτήτων τους,
- προβλέπουν τη χρησιμοποίηση των κερδών τους για τους καταστατικούς σκοπούς τους και δευτερευόντως τη δυνατότητα περιορισμένης έκτασης διανομής των κερδών αυτών,
- λειτουργούν με βάση την αρχή της αειφόρου ανάπτυξης,
- οι δραστηριότητές τους εντάσσονται αποκλειστικά σε μία από τις κατηγορίες της παραγράφου 2 του άρθρου 2 του παρόντος νόμου,⁵
- αναπτύσσουν τις δραστηριότητές τους τουλάχιστον επί μια τριετία πριν από την υποβολή της αίτησης εγγραφής στο Μητρώο».

Ο Ν. 4019/2011 προβαίνει σε μια σειρά από ορισμούς για την κοινωνική οικονομία, το συλλογικό σκοπό, την έννοια της ένταξης, τις ευπαθείς ομάδες και την

⁵ Δηλαδή τις τρεις κατηγορίες των κοινωνικών συνεταιριστικών επιχειρήσεων.

κοινωνική φροντίδα. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας θα επικεντρωθούμε στους ορισμούς της κοινωνικής οικονομίας και της ένταξης. Η κοινωνική οικονομία ορίζεται ως «το σύνολο των οικονομικών, επιχειρηματικών, παραγωγικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων, οι οποίες αναλαμβάνονται από νομικά πρόσωπα ή ενώσεις προσώπων, των οποίων ο καταστατικός σκοπός είναι η επιδίωξη του συλλογικού οφέλους και η εξυπηρέτηση γενικότερων κοινωνικών συμφερόντων» (αρ. 1). Διαπιστώνουμε ότι ο συγκεκριμένος ορισμός δεν προϋποθέτει την ανάπτυξη παραγωγικής οικονομικής δραστηριότητας καθώς επιτρέπει τη συμπερίληψη στην κοινωνική οικονομία φορέων με κοινωνικές δραστηριότητες.

Ως ένταξη ορίζεται «η διαδικασία κοινωνικής ενσωμάτωσης ατόμων που ανήκουν στις ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού, κυρίως μέσω της προώθησής τους στην απασχόληση» (Ν. 4019/2011, αρ. 1, παρ. 3). Ευθύς εξαρχής γίνεται σαφές ότι η κοινωνική ένταξη ουσιαστικά ταυτίζεται με την ένταξη στην απασχόληση και ότι ένας από τους τρεις ρόλους που προβλέπεται για τις επιχειρήσεις της κοινωνικής οικονομίας είναι αυτή η μορφή κοινωνικής ένταξης. Ενδιαφέρον έχει να εξετάσουμε πώς προσδιορίζονται οι ευπαθείς ομάδες στη συνέχεια. Σύμφωνα με το άρθρο 1 του Ν. 4019/2011, ως ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού ορίζονται «οι κοινωνικές ομάδες των οποίων η συμμετοχή στην κοινωνική και οικονομική ζωή δυσχεραίνεται είτε εξαιτίας κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων, είτε εξαιτίας σωματικής, ψυχικής, νοητικής ή αισθητηριακής αναπηρίας, είτε εξαιτίας απρόβλεπτων γεγονότων τα οποία επηρεάζουν την εύρυθμη λειτουργία της τοπικής ή ευρύτερα περιφερειακής οικονομίας». Οι ευπαθείς ομάδες διακρίνονται περαιτέρω σε δύο υποκατηγορίες:

- Στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες οι οποίες περιλαμβάνουν τις ομάδες των οποίων η συμμετοχή στην κοινωνική και οικονομική ζωή εμποδίζεται από σωματικά ή ψυχικά αίτια ή λόγω παραβατικής συμπεριφοράς. Στις ομάδες αυτές περιλαμβάνονται τα άτομα με αναπηρίες, σωματικές ψυχικές αισθητηριακές, εξαρτημένα και απεξαρτημένα από ουσίες άτομα, οροθετικοί, φυλακισμένοι- αποφυλακισμένοι και ανήλικοι παραβάτες.
- Στις ειδικές ομάδες πληθυσμού οι οποίες περιλαμβάνουν τις «ομάδες του

πληθυσμού οι οποίες βρίσκονται σε μειονεκτική θέση ως προς την ομαλή ένταξή τους στην αγορά εργασίας από οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά αίτια. Ενδεικτικά ως ειδικές ομάδες αναφέρονται οι άνεργοι νέοι, οι άνεργες γυναίκες οι αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών, τα μέλη πολύτεκνων οικογενειών, οι γυναίκες θύματα κακοποίησης οι αναλφάβητοι, οι κάτοικοι απομακρυσμένων ορεινών και νησιωτικών περιοχών, τα άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες οι μετανάστες και οι πρόσφυγες».

Κρίνουμε σκόπιμο σε αυτή τη φάση να αναδείξουμε ορισμένα ζητήματα πριν παρουσιάσουμε επιμέρους ρυθμίσεις του νόμου. Πρώτον, η διάκριση σε ευάλωτες και ειδικές ομάδες κρίνεται ατυχής στο βαθμό που αυθαίρετα ορισμένες ομάδες θεωρείται ότι μειονεκτούν επειδή αντιμετωπίζουν κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα και όχι επειδή η συγκεκριμένη οργάνωση της κοινωνίας γεννά εμπόδια για την ένταξή τους. Για παράδειγμα, το γεγονός ότι τα άτομα με προβλήματα κινητικής αναπηρίας βιώνουν συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού οφείλεται στα ιδιαίτερα προβλήματα τους ή στο γεγονός ότι η πολεοδομία και η πολιτική συγκοινωνιών, για να αναφερθούμε σε ορισμένες μόνο πτυχές του ζητήματος δυσχεραίνουν τη μετακίνησή τους. Δεύτερον, η σειρά που απαριθμούνται οι ευάλωτες ομάδες υπονοεί την ένταξη των οροθετικών στην κατηγορία ευαλωτότητας λόγω παραβατικής συμπεριφοράς γεγονός που δεν συνάδει με μία επιστημονικά τεκμηριωμένη αντίληψη για το πρόβλημα των φορέων του ιού HIV. Τρίτον, ο χαρακτηρισμός ειδικές ομάδες για κατηγορίες όπως οι νέοι άνεργοι ή οι άνεργες γυναίκες ακούγεται τουλάχιστον ανεπίκαιρος δεδομένων των ιδιαίτερα υψηλών ποσοστών ανεργίας που αντιμετωπίζουν οι ομάδες αυτές γενικά και ιδιαίτερα κατά την τρέχουσα περίοδο της οικονομικής κρίσης. Συμπερασματικά, πρόκειται για μία αυθαίρετη κατάτμηση και ταξινόμηση κοινωνικών ομάδων και μάλιστα με όρους που δεν προάγουν την κατανόηση των προβλημάτων και την πρόταση λύσεων με κοινωνικούς όρους.

Θεσμικό πλαίσιο της ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ευρώπη

3.1. Σύγχρονες τάσεις στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Σήμερα στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι σύγχρονες παιδαγωγικές και κοινωνικές τάσεις, απαιτήσεις αλλά και προοπτικές, θέλουν την αντιμετώπιση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συντελείται με διακριτικότητα, μεθοδικότητα, κατανόηση και ευθύνη μέσα σ' ένα κανονικό σχολείο. Σ' ένα σχολείο για όλους, χωρίς υποτιμητικές διακρίσεις και περιθωριοποιήσεις και απλές συμπάθειες, που σέβεται την προσωπικότητα κάθε παιδιού και του προσφέρει αγωγή και εκπαίδευση λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες καθενός. Σε ένα χώρο, όπου οι λειτουργοί του δεν προσκολλούνται στη στεία και πιστή εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων και μιας “κρατικής διδακτικής” για κάθε παιδί και ιδιαίτερα για τα παιδιά με αναπηρίες, αλλά που είναι κατάλληλα καταρτισμένοι με πίστη και αγάπη για το έργο τους.

Έτσι δημιουργούν κάθε φορά που διδάσκουν, επιτυγχάνοντας την εσωτερική διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ανάλογα με τις περιπτώσεις, και αποφεύγουν τους ανεργάτιστους αυτοσχεδιασμούς. Σ' ένα σχολείο που δρα συνεχώς σαν ένας ζωντανός οργανισμός, αρμονικά, συνεργατικά και συντονισμένα με μοναδικό στόχο την αγωγή και εκπαίδευση του παιδιού για να γίνει ελεύθερος, υπεύθυνος, αξιοπρεπής, δημοκρατικός και δημιουργικός πολίτης.

3.2. 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 κοινότητας. Συγκεκριμένα, τα Κράτη Μέλη συμμετέχουν 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), ενώ 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 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 στη έντονη αίσθηση ότι είναι ενταγμένα μέλη της κοινωνίας και σε εσημαντικές προόδους στην ανθρώπινη, 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.

- ο 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 πεποιθήσης, 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 εξής:

(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

Τα Κράτη Μέλη αναγνωρίζουν το δικαίωμα των ΑμεΑ στην εκπαίδευση. Με σκοπό να πραγματοποιήσουν το δικαίωμα αυτό χωρίς διάκριση και βάσει των ίσων ευκαιριών, τα Κράτη Μέλη 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.

Για την πραγματοποίηση αυτού του δικαιώματος, τα Κράτη Μέλη 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.

Για να βοηθήσουν στη διασφάλιση της πραγματοποίησης αυτού του δικαιώματος, τα Κράτη Μέλη 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.

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.

3.3. Το σχέδιο δράσης REC

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

Όσον αφορά την εκπαίδευση, το σχέδιο δράσης REC εναποθέτει στα κράτη μέλη του ΟΗΕ την ευθύνη για τη δημιουργία νομοθεσίας σχετικά με την εκπαίδευση των ΑμεΑ, η οποία θα εξασφαλίζει σε όλα τα άτομα με αναπηρίες, ανεξαρτήτου του είδους και του βαθμού του ελλείμματος, την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Επιπλέον θα στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας, της δημιουργικότητας και των ιδιαίτερων ικανοτήτων των παιδιών μέσα από την εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτή τη δράση, οι κυβερνήσεις θα πρέπει να φροντίσουν να υπάρχουν οι κατάλληλες παροχές στην γενική εκπαίδευση, ώστε να μπορούν να ενταχθούν σε αυτή τα παιδιά με αναπηρίες. Τέλος, τα κράτη μέλη οφείλουν να προωθούν τη δια βίου εκπαίδευση και την κατάρτιση για όλα τα άτομα με ειδικές ανάγκες και να βοηθήσουν στην προαγωγή του σεβασμού και της προστασίας των δικαιωμάτων των ΑμεΑ από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Σούλης, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Επίδραση των εκπαιδευτικών πολιτικών της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες την περίοδο της κρίσης

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στην Ελλάδα μια έντονη κρίση που έχει πολυδιάστατο χαρακτήρα και επηρεάζει όλους τους τομείς της ζωής των πολιτών. Πρόκειται για μια παγκόσμια κρίση, οικονομική, κοινωνική, θεσμική, πολιτική και πολιτισμική. Η επιρροή όλων αυτών των πτυχών της κοινωνικής πραγματικότητας δε θα μπορούσε παρά να προκαλέσει την αλλαγή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και τον κατακερματισμό της κοινωνίας (Δασκαλάκης, 2013).

Η οικονομική κρίση ξεκίνησε το 2008 και μετά από περίπου ένα χρόνο έγινε έντονα αισθητή και στην Ελλάδα. Πρόκειται για μια διαρκή και συνεχή ύφεση στις οικονομίες πολλών διαφορετικών κρατών, ως αποτέλεσμα του σύγχρονου καπιταλισμού και του νεοφιλευθερισμού, που έχουν αντιστρέψει τις σχέσεις μεταξύ του μη παραγωγικού τραπεζοχρηματοπιστηριακού κεφαλαίου και της πραγματικής οικονομίας (Φίλιας, 2012 στο Δασκαλάκης, 2013). Η ενασχόληση των κρατών, όσον αφορά την οικονομία τους, με την εύρεση της πιο παραγωγικής και αποτελεσματικής χρήσης του πλούτου και ο παραγκωνισμός της κοινωνικής δικαιοσύνης, είναι ένα στοιχείο που τα χαρακτηρίζει τα τελευταία χρόνια και γίνεται εντονότερο κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης (Δασκαλάκης, 2013). Η κρίση αυτή αναμφίβολα έχει έντονη αρνητική επίδραση και στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς επηρεάζει όλες τις κοινωνικές ομάδες που σχετίζονται με αυτήν, τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Η οικονομική κρίση έχει σημειώσει αισθητή διαφορά στους δείκτες φτώχειας και ανεργίας της χώρας μας, που ξεκίνησε τα πρώτα χρόνια και μέχρι σήμερα γίνεται όλο και μεγαλύτερη. Οι πιο ευπαθείς ομάδες που μπορεί να επηρεάσει έντονα αρνητικά η οικονομική κρίση είναι οι ανύπαντρες γυναίκες, τα παιδιά, οι ηλικιωμένοι, τα άτομα με χαμηλό επίπεδο μόρφωσης και οι εργαζόμενοι χαμηλής ειδίκευσης ή με μειωμένες ώρες εργασίας, οι άνεργοι, οι μονογονεϊκές οικογένειες, οι πολυμελείς οικογένειες με

εξαρτώμενα παιδιά, τα άτομα με ειδικές ανάγκες και οι μετανάστες (Μπαλούρδος, 2013 στο Ντολιοπούλου, 2015).

Ένα από τα μεγαλύτερα επακόλουθα της οικονομικής κρίσης είναι η φτώχεια, η οποία πλήττει ευκολότερα τα παιδιά ως κοινωνική ομάδα, καθώς τα παιδιά που γεννιούνται φτωχά έχουν λιγότερες πιθανότητες να ξεφύγουν από αυτήν (Ratcliffe & McKernan, 2010 στο Ντολιοπούλου, 2015), ενώ κινδυνεύουν από τον κοινωνικό αποκλεισμό που την ακολουθεί κατά την ενήλικη ζωή τους. Στην Ελλάδα ήδη από τα πρώτα χρόνια της κρίσης περίπου το 27% των παιδιών βρισκόταν κάτω από το όριο της φτώχειας (ΕΛΣΤΑΤ, 2013β) και ο αριθμός τους έτεινε να αυξάνεται συνεχώς (UNICEF, 2014). Παράλληλα, το ποσοστό της παιδικής φτώχειας στην Ελλάδα της κρίσης φαίνεται να είναι ένα από τα υψηλότερα της Ευρώπης.

Οι επιπτώσεις της κρίσης στην εκπαίδευση

Η εξάπλωση της οικονομικής κρίσης είχε ως επακόλουθα την κατακόρυφη αύξηση της ανεργίας και τη συνεχή και σταδιακή συρρίκνωση των κοινωνικών κρατικών φορέων, της υγείας, της ασφάλειας και της παιδείας (Μαγαλιού, χ.η.). Έτσι λοιπόν η οικονομική κρίση δε θα μπορούσε να αφήσει ανέπαφη τη δημόσια εκπαίδευση, καθώς τα κρατικά κονδύλια για την εκπαίδευση μειώθηκαν αισθητά και οι διορισμοί των εκπαιδευτικών εξίσου. Σύμφωνα με στοιχεία από το 11^ο εκπαιδευτικό συνέδριο της ΟΛΜΕ ο αριθμός των σχολικών μονάδων που υπάρχουν στη χώρα μας έχει μειωθεί κατά 3% την περίοδο της κρίσης, κυρίως λόγω των δυσπρόσιτων περιοχών στην ορεινή και νησιωτική Ελλάδα και τη δυσκολία πρόσβασης και στελέχωσής τους.

Από το 2008 που άρχισε να εμφανίζεται η κρίση στη χώρα, μέχρι και τα τελευταία χρόνια, ο αριθμός των διορισθέντων εκπαιδευτικών έχει μειωθεί κατά 35,88%, ενώ από τους εναπομείναντες στις θέσεις τους εκπαιδευτικούς, το ποσοστό των αναπληρωτών σε σχέση με τους μόνιμους ανέρχεται στο 14,1%, έναντι του 8% που ήταν στην αρχή της κρίσης (Κόρδης, 2016). Αυτή η δραματική μείωση φυσικά δεν είναι ευφικτό να μην έχει

αντίκτυπο στην ουσία της εκπαίδευσης, αφού οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αφιερώσουν και να μοιράσουν το χρόνο τους σε πολύ μεγαλύτερο αριθμό μαθητών συγκριτικά με παλαιότερα.

Παράλληλα, μεγάλη είναι η μείωση που παρατηρείται και στον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία ανέρχεται στο 13%. Μια ερμηνεία που μπορεί να δοθεί ως αποτέλεσμα της οικονομικής κρίσης είναι η αποχώρηση πολλών μεταναστών από τη χώρα, λόγω της αύξησης της ανεργίας και η αναζήτηση εργασίας των γονέων σε άλλες χώρες, η αυξημένη υπογεννητικότητα που ακολούθησε την κρίση, καθώς και η εγκατάλειψη του σχολείου από τα παιδιά κατά την εφηβεία λόγω οικονομικής δυσχέρειας. Όλα αυτά τα αποτελέσματα στο σύνολό τους και σε συνδυασμό την μείωση των οικονομικών απολαβών των εκπαιδευτικών, δυσκολεύουν σε μεγάλο βαθμό το έργο τους και το χτίσιμο ουσιαστικών παιδαγωγικών και μαθησιακών σχέσεων με τους μαθητές τους (Κόρδης, 2016).

Η κρατική χρηματοδότηση στον τομέα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχει μειωθεί κατά 33% την περίοδο της κρίσης, γεγονός που γεννάει ανάγκες για οικονομική συνεισφορά από άλλους φορείς. Εκτός από τους γονείς που επωμίζονται το βάρος των επιμέρους δραστηριοτήτων και εποπτικών υλικών, παρατηρούμε μια αποσύνθεση της ενοποιημένης δημόσιας εκπαίδευσης σε κομμάτια, όπως η συντήρηση των κτιριακών εγκαταστάσεων, τα σχολικά εγχειρίδια, τα τεχνολογικά μέσα, οι δραστηριότητες, προκειμένου να γίνει δυνατή η εισχώρηση της ιδιωτικοποίησης στην εκπαίδευση και η οικονομική στήριξη μερικών εξ αυτών των μερών (Μαυρογιώργος, 2014 στο Μαγαλιού, χ.η.). Ένα πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα στην ελληνική πραγματικότητα είναι τα προγράμματα ΕΣΠΑ από την Ευρωπαϊκή Ένωση που επιχειρούν να καλύψουν οικονομικά κενά που προκύπτουν από την αντίστοιχη κατάσταση της χώρας, καθώς και άλλα ευρωπαϊκά προγράμματα ή η σύνδεση με επιχειρήσεις (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012).

Η ελληνική εκπαίδευση σήμερα έχει αποκτήσει ένα χαρακτήρα συγκεντρωτικό, τυποποιημένο, που βασίζεται στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων και τη συνεχή αναπαραγωγή γνώσεων και πληροφοριών, υποδαυλίζοντας τη σημασία της ανάπτυξης των

συναισθηματικών και πνευματικών δεξιοτήτων των παιδιών. Τα αντιμετωπίζει όλα ως ένα κοινό σύνολο, παρακάμπτοντας τις ιδιαιτερότητές τους, με αποτέλεσμα να μην λαμβάνει υπόψιν της την κοινωνική προέλευση του καθενός, το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, τις ειδικές ανάγκες, την οικογενειακή κατάσταση και τις διαφορετικές ταχύτητες μάθησης. Με τον τρόπο αυτό οξύνονται οι κοινωνικές ανισότητες και στον τομέα της εκπαίδευσης (Γρόλλιος, 2012).

Παρά τα αρνητικά στοιχεία που έχουν ως τώρα αναφερθεί έχει παρατηρηθεί και μια θετική προσπάθεια των μαθητών και των συλλόγων γονέων και εκπαιδευτικών, να αντισταθούν στην υποτίμηση του ανθρώπινου κεφαλαίου από την πολιτεία και την πολιτική ηγεσία, και να οργανώσουν δράσεις, να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να συζητήσουν για την αντιμετώπιση της κρίσης και των συνεπειών της στην εκπαίδευση (Αναγνωστόπουλος & Σουμάκη, 2012, στο Μαγαλιού, χ.η.).

Μέσα από την αυξανόμενη οικονομική δυσχέρεια του ελληνικού σχολείου ο εκπαιδευτικός αποκτά ένα νέο ρόλο που παύει να περιορίζεται στην μάθηση και δίνει έμφαση στην κατανόηση και την ψυχολογική στήριξη των μαθητών του, που έχουν πλέον περισσότερες ανησυχίες και προβλήματα από όσα συνήθιζε να έχει η πλειοψηφία των παιδιών του δυτικού κόσμου πριν την κρίση. Οφείλουν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν μια νέα κοινωνική ευθύνη, αυτή της παιδαγωγικής, ανθρωπιστικής και κοινωνικής στήριξης των μαθητών τους, προκειμένου να ολοκληρώσουν το ρόλο του σχολείου ως φορέα κοινωνικής συνοχής και ανάπτυξης (Κωνσταντίνου, 2013).

Οι απόψεις των μαθητών

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η άποψη των μαθητών όσον αφορά την επίδραση της κρίσης στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2014 σε μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, τα παιδιά αντιλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό την έννοια της οικονομικής κρίσης στην καθημερινότητά τους. Κατανοούν τα οικογενειακά προβλήματα που οφείλονται στην κρίση και επηρεάζονται συναισθηματικά, ενώ βιώνουν συναισθηματικά και τις ακόμη μεγαλύτερες ανάγκες που

εμφανίζονται στο περιβάλλον τους. Φαίνεται να θλίβονται και να αγωνιούν σε τόσο μικρή ηλικία για το αν θα κατορθώσουν να ξεφύγουν από αυτή την οικονομική δυσχέρεια μελλοντικά. Παράλληλα εμφανίζουν μεγάλο άγχος για τις σπουδές και την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Γνωρίζουν τις ελλείψεις των σχολείων τους, τόσο σε υποδομές και εποπτικό υλικό όσο και στο εκπαιδευτικό προσωπικό τους, και θεωρούν υπεύθυνους για τη γενικότερη κατάσταση της υποβάθμισης και της εξαθλίωσης τις κυβερνήσεις και τα πρόσωπα που βρίσκονται στην εξουσία. Τέλος, τόσο έντονη είναι η οικονομική συνεισφορά των οικογενειών και των γονέων ειδικότερα στις δαπάνες για μαθησιακό υλικό στα σχολεία, που τα παιδιά τη θεωρούν δεδομένη και όχι υποχρέωση των κρατικών υπολογισμών (Μαγαλιού, χ.η.).

Κοινωνική πολιτική και αναπηρία

Η αναπηρία ως ιδεολογική κατασκευή είναι μια έννοια που καθορίζεται από τον καπιταλισμό. Ουσιαστικά έχει οριστεί όπως το κοινωνικό πλαίσιο επιθυμεί και σύμφωνα με τα δικά του κριτήρια για τις σωματικές και πνευματικές βλάβες. Θα λέγαμε ότι τα αντικειμενικά κριτήρια της αναπηρίας καθορίζονται από εκείνους που επηρεάζουν την πολιτική (Albrecht & Levy, 1981 στο Oliver, 2009). Η αναπηρία είναι μια κατάσταση μειονεξίας που ορίζεται ως τέτοια από την πολιτική, καθώς κρίνεται απαραίτητη η προσφορά κάποιας αντιστάθμισης στα ελλείμματα από δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς. Στον οικονομικό τομέα η αντιστάθμιση αυτή μεταφράζεται σε οικονομική στήριξη για την αδυναμία παραγωγικότητας και επαγγελματικής απόδοσης και ανεξαρτησίας. Δημιουργείται η ιδέα της εξάρτησης του ατόμου με αναπηρία από τους γύρω του και από το κράτος πρόνοιας. Ωστόσο η εξάρτηση ως έννοια δημιουργείται μέσα από

συγκεκριμένες κοινωνικές πολιτικές και με τη σειρά της οδηγεί στη δημιουργία κοινωνικών προβλημάτων (Oliver, 2009). Είναι αναπόφευκτη λοιπόν η επίδραση της οικονομίας στην αναπηρία και ιδίως μιας οικονομίας που βρίσκεται σε παρακμή.

Η κρίση στην οικονομία μιας χώρας σημαίνει αυτόματα και κρίση στο κράτος πρόνοιας. Η παλαιότερη οικονομική κρίση που υπήρχε σε διεθνές επίπεδο μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '70 μας είχε δείξει σε μεγάλο βαθμό την πτώση αυτή. Το κράτος πρόνοιας δεν μπορούσε να συμβαδίσει με τις κοινωνικές ανάγκες, καθώς δημιουργούσε το ίδιο ανάγκες που δεν μπορούσε να καλύψει. Έτσι λοιπόν η οικονομική κρίση χρησιμοποιήθηκε σαν αφορμή για την μείωση των κοινωνικών δαπανών και την ακόμη μεγαλύτερη περιθωριοποίηση των ευπαθών ομάδων, ενώ παράλληλα οι κυβερνήσεις μπορούσαν να αποποιηθούν τις ευθύνες τους για την πορεία αυτή της κοινωνικής πολιτικής τους (Oygen, 1986 στο Oliver, 2009). Μια ανάλογη κατάσταση επαναλαμβάνεται και στην οικονομική κρίση που διανύει η χώρα μας.

Οι επιπτώσεις της κρίσης στην εκπαίδευση των παιδιών ΑΜΕΑ

Είναι γεγονός ότι η διαχείριση της αναπηρίας είναι μια κατάσταση που φαίνεται τόσο ως δυσκολία όσο και ως πρόκληση για το ίδιο το άτομο, είτε αυτή είναι εγγενής σε όλη τη διάρκεια της ζωής του είτε είναι επίκτητη για διάφορα αίτια. Η διαχείρισή της φαντάζει ακόμη πιο ιδιαίτερη όταν έχουμε να κάνουμε με παιδιά ΑΜΕΑ που μαθαίνουν να ζουν με αυτήν σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητάς τους.

Η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι ένας τομέας που άργησε πολύ να μελετηθεί στην Ελλάδα, και ακολουθώντας το ευρωπαϊκό παράδειγμα, μόλις τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί σημαντική εξέλιξη στην επιστημονική κοινότητα. Για πολλά χρόνια κυριαρχούσε η περιθωριοποίηση και ο ιδρυματισμός των ατόμων με ειδικές ανάγκες μέχρι να γίνει μια προσπάθεια για την εισαγωγή τους στην εκπαίδευση, τόσο στα ειδικά σχολεία όσο και στα τμήματα ένταξης στα γενικά σχολεία, αλλά και στις τάξεις τους με τη βοήθεια της παράλληλης στήριξης.

Ένας από τους βασικότερους προβληματισμούς των οικογενειών και των γονέων που μεγαλώνουν παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι το τι θα γίνει όταν εκείνοι δε θα είναι πλέον σε θέση να μεριμνήσουν και να φροντίσουν για τα παιδιά τους που θα είναι πλέον ενήλικες. Συνεπώς πέρα από το ζήτημα της εκπαίδευσης προκύπτει το θέμα της επαγγελματικής κατάρτισης και αποκατάστασης για την μετέπειτα ενήλικη και αξιοπρεπή διαβίωση των ατόμων με αναπηρία. Έτσι έρχεται ο λόγος για το κράτος πρόνοιας και τη συνεισφορά του στην εκπαίδευση και την εξασφάλιση της διαβίωσης και της διατήρησης της αξιοπρέπειας των Αμεα, όπως αυτά προκύπτουν από τη θέσπιση της προστασίας των δικαιωμάτων τους από τη Σύμβαση του ΟΗΕ (Σούλης, 2013).

Το ελληνικό κράτος πρόνοιας είχε μεριμνήσει για την οικονομική στήριξη ορισμένων κοινωνικών ομάδων που θεωρούνταν ευπαθείς, μέσα από τη χορήγηση προνοιακών επιδομάτων. Οι κατηγορίες των επιδομάτων, τα οποία συνήθως χορηγούνται από τους δήμους, είναι το επίδομα για απροστάτευτα παιδιά, το επίδομα βαριάς αναπηρίας, το επίδομα βαριάς νοητική υστέρησης, το επίδομα τυφλών, το επίδομα είσχυσης κωφαλάλων

ατόμων/ βαρήκοων/ κωφών, επίδομα παραπληγίας/ τετραπληγίας ανασφάλιστων ή ασφαλισμένων του δημοσίου, επίδομα χανσενικών, το επίδομα για ομογενείς πρόσφυγες, επίδομα κίνησης, επίδομα μεσογειακής αναιμίας – αιμολυτικής αναιμίας – αιμορροφιλίας – AIDS, επίδομα στεγαστικής συνδρομής, επίδομασπαστικής εγκεφαλοπάθειας, επίδομα μητρότητας, και το επίδομα Α' κοινωνικών βοηθειών σε άτομα ή οικογένειες (www.heraklion.gr). Παρατηρώντας τα επιδόματα αυτά βλέπουμε ότι τα περισσότερα απευθύνονται σε άτομα με κάποιο είδος αναπηρίας ή στις οικογένειές τους όταν αυτά είναι ανήλικα.

Είναι γεγονός ότι την περίοδο της κρίσης έχουν καταργηθεί πολλά κοινωνικά προνοιακά επιδόματα, και αυτό δε θα άφηνε ανεπηρέαστα και τα επιδόματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Οι μεγάλες αλλαγές σε αυτά πραγματοποιήθηκαν από το 2010 και μετά.

Μέχρι τότε, με την υπουργική απόφαση ΔΥ1δ/8063/9.5.2001, το προνοιακό επίδομα δικαιούνταν όλα τα άτομα με ειδικές ανάγκες, αναπτυξιακές διαταραχές ή μαθησιακές δυσκολίες. Στην περίπτωση που το άτομο είναι ανήλικο, το επίδομα λαμβάνει η οικογένειά του. Το επίδομα δικαιούνταν όλοι οι ανασφάλιστοι και οι έμμεσα ασφαλισμένοι, ενώ αυτό διακοπτόταν όταν το άτομο εργαζόταν και ασφαλιζόταν σε οργανισμό, εκτός από την περίπτωση των τυφλών και των τετραπληγικών – παραπληγικών. Όσον αφορά τα τυφλά άτομα, το ποσό του επιδόματος μειωνόταν όταν αυτό ξεκινούσε να εργάζεται, ενώ στην περίπτωση των τετραπληγικών – παραπληγικών, συνεχιζόταν κανονικά η χορήγηση του επιδόματος, καθώς οι ανάγκες τους το απαιτούσαν. Το ποσό του επιδόματος ήταν πάντα ανάλογο του βαθμού αναπηρίας του κάθε ατόμου και των ξεχωριστών προσωπικών αναγκών του. Οι ενδιαφερόμενοι ενημερώνονταν από τα Κ.Ε.Π. για την χορήγηση των επιδομάτων τους, τα οποία καταβάλλονταν κάθε δίμηνο (<http://www.kdap-mea.gr>).

Από το Σεπτέμβριο του 2011 καταργήθηκαν όλες οι έως τότε υπάρχουσες επιτροπές πιστοποίησης αναπηρίας του δημοσίου, εκτός από εκείνες των ένστολων σωμάτων, και στη θέση τους ιδρύθηκαν τα ΚΕ.Π.Α. (Κέντρα Πιστοποίησης Αναπηρίας) με το Νόμο 3863/2010, τα οποία άνηκαν στη Διεύθυνση Αναπηρίας και Ιατρικής της Εργασίας στη διοίκηση του ΙΚΑ.ΕΤΑΜ. Οι αρμοδιότητες του ΚΕ.Π.Α. ήταν ο καθορισμός του

ποσοστού αναπηρίας ενός ατόμου, ο χαρακτηρισμός του ως ΑμεΑ και η σχετική γνωμάτευση για τις κοινωνικές και οικονομικές παροχές και διευκολύνσεις που δικαιούται το άτομο από την πολιτεία λόγω της αναπηρίας του (www.ika.gr).

Τα προνοιακά επιδόματα από το 2010 και μετά χορηγούνται μόνο στα άτομα που έχουν διαγνωσμένο ποσοστό αναπηρίας από τα ΚΕ.Π.Α 67% και άνω, ενώ για τα υπόλοιπα άτομα δεν προβλέπεται οικονομική βοήθεια. Με το ίδιο ποσοστό αναπηρίας τα παιδιά ΑμεΑ δικαιούνται προνομιακή είσοδο στα ΑΕΙ και ΑΤΕΙ της χώρας. Παράλληλα δικαιούνται κάρτα δωρεάν ή μειωμένων μετακινήσεων και κάρτα Νεότητας και Πολιτισμού. Τα επιδόματα για τη μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, λογοθεραπεία κ.λ.π.) χορηγούνται πλέον μόνο σε μαθητές με πολύ έντονη δυσκολία και κατόπιν βεβαίωσης της παρακολούθησής τους από σχετικά παιδαγωγικά κέντρα.

Ο προσδιορισμός του ποσοστού αναπηρίας κάθε ατόμου γίνεται από Ειδική Επιστημονική Επιτροπή που έχει συσταθεί και σχηματίζεται με βάση τον Ενιαίο Πίνακα Προσδιορισμού Ποσοστών Αναπηρίας (Ε.Π.Π.Π.Α.). Η αναπηρία καθορίζεται με εκατοστιαία αναλογία και αφορά *«κάθε πάθηση ή βλάβη ή σωματική ή ψυχική ή πνευματική εξασθένηση ή την συνδυασμένη εμφάνιση τέτοιων παθήσεων ή βλαβών ή εξασθενήσεων, καθώς και τις υποτροπές αυτών»*. Η Ειδική Επιτροπή αποτελείται από πολλά άτομα, τόσο διοικητικό και πανεπιστημιακό σχετικό προσωπικό, όσο και το κατάλληλο ιατρικό προσωπικό (<http://www.dsanet.gr>).

Η αναγκαιότητα της σχολικής ένταξης

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν έντονο κοινωνικό αποκλεισμό, φοιτώντας σε ειδικές σχολικές δομές απομονωμένες από την υπόλοιπη σχολική κοινότητα. Συνεπώς, η σχολική ένταξη καθίσταται απαραίτητη, προκειμένου να αποκτήσουν δεξιότητες ζωής ως ενήλικες στην κοινωνία. Εξάλλου, τα παιδιά που

αναπτύσσονται αποκομμένα από το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες κατά την προσαρμογή τους στην κοινωνία, αφού θα έχουν στιγματιστεί ως περιθωριακοί (Zigmond, 2013).

Το σχολείο έχει επιφορτιστεί με το ρόλο της ένταξης που συνάδει με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και δεξιότητες κάθε παιδιού, ώστε να συμβάλλει στην μαθησιακή, ψυχολογική και κοινωνική του ανάπτυξη. Έχει αποδειχθεί ότι η πρακτική της σχολικής ένταξης αυξάνει τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν κάποια αναπηρία, δημιουργώντας κλίμα αποδοχής και αλληλοσεβασμού (Biklen, 1985).

Επίσης, αυξάνει τις προοπτικές των παιδιών με αναπηρίες για ανάπτυξη των κοινωνικών και γλωσσικών ικανοτήτων τους (Biklen, 1985). Ιδιαίτερος σημαντική είναι η άποψη που επικρατεί από τα παλαιότερα χρόνια, αδυνατώντας όμως να εφαρμοστεί καθολικά, ότι η ειδική αγωγή θα πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν τμήμα της γενικής εκπαίδευσης και όχι σαν κάτι ξένο προς αυτή (Bender, 1987· Stainback & Stainback, 1987· The Council for Exceptional Children, 1987). Η σύγχρονη τάση των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι να εντάσσονται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς υποστήριξη από άποψη προσωπικού και εξοπλισμού (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1997). Άρα, έχει παγιωθεί το ενδιαφέρον για τη σχολική ένταξη ως ένα από τα κυριότερα θέματα στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό των ευρωπαϊκών χωρών. Σύμφωνα με εμπειρικά δεδομένα για μια επιτυχημένη διαδικασία ένταξης προϋποτίθεται (Oliver, 2009):

1) Συνεργασία των εμπλεκομένων φορέων στο σχεδιασμό της ενταξιακής διαδικασίας (π.χ. εκπαιδευτικοί, γονείς, διευθυντές σχολείων και διοικητικές υπηρεσίες).

2) Άρση των προκαταλήψεων, θετική στάση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε προγράμματα ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

3) Υποστήριξη και αλληλοενημέρωση μεταξύ του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας κυρίως εκπαίδευσης και του υπεύθυνου ειδικού εκπαιδευτικού για το σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος πρόιμης παρέμβασης ή αποκατάστασης.

4) Επαρκείς υπηρεσίες συμβουλευτικής και στήριξης από τον σχολικό σύμβουλο Ειδικής Αγωγής, το σχολικό ψυχολόγο και από το προσωπικό αποκατάστασης (π.χ. τον φυσιοθεραπευτή, τον εργοθεραπευτή και το λογοθεραπευτή).

5) Προσαρμογή του σχολικού και του αναλυτικού προγράμματος στην εξυπηρέτηση των αναγκών και των ικανοτήτων των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

6) Αξιολόγηση και αναθεώρηση των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων σε συνάφεια με τους εκπαιδευτικούς στόχους που τίθενται.

7) Εκσυγχρονισμός της υλικοτεχνικής υποδομής του γενικού σχολείου για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών.

8) Εξασφάλιση της γονεϊκής παρέμβασης για πληρέστερη αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού (Zigmond, 2013).

Η κοινωνική διάσταση της ένταξης

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι μια ομάδα μαθητών που συχνά αντιμετωπίζει προβλήματα κοινωνικού αποκλεισμού, στιγματισμού και κακομεταχείρισης από το κοινωνικό σύνολο. Η καταπολέμηση αυτού του είδους των ενεργειών είναι μια από τις πιο σημαντικές προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει η Ευρωπαϊκή Ένωση και κατά συνέπεια η Ελλάδα. Πρόκειται για μια πρόκληση που απαιτεί τη λήψη δραστικών μέτρων και ενεργειών προκειμένου να αρθεί κάθε είδος αντιπαράθεσης για την κοινωνική ένταξη. (Europedia 2007). Η κοινωνική ένταξη είναι ένα ζήτημα που τέθηκε από τον ψυχολόγο Paul Cooper (2004) και πολλούς άλλους ψυχολόγους με την πάροδο των χρόνων. Είναι ένα συνώνυμο για την ένταξη και ένα αντώνυμο για τον αποκλεισμό όπως αναφέρει που εξαιτίας του διάφοροι φορείς αντιπαραθέτουν διαφορετικές απόψεις. «Με τον όρο «κοινωνική ένταξη» αναφερόμαστε συνήθως στο αποτέλεσμα των διαδικασιών της κοινωνικοποίησης, η οποία περιλαμβάνει ενέργειες, που ξεκινούν από την εκπαίδευση, την επαγγελματική κατάρτιση, τον επαγγελματικό προσανατολισμό και τη λειτουργική

αποκατάσταση και ολοκληρώνονται με την επαγγελματική αποκατάσταση (αρχική ή επαγγελματική επανένταξη)» (Ψαθάς, 2009, σελ.3).

Αναφερόμενοι στα άτομα με ειδικές ανάγκες τα προσδιορίζουμε ως άτομα που χρειάζονται τη βοήθεια του οικογενειακού, φιλικού και του ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Εάν τα περιβάλλοντα αυτά δεν προσφέρουν την απαιτούμενη αρωγή, τότε είναι αναπόφευκτη η περιθωριοποίηση εξ' ορισμού των ατόμων αυτών, αφού δυσκολεύονται να διεκδικήσουν επί ίσοις όροις τα δικαιώματά τους, εφόσον δεν έχουν τις ίδιες κοινωνικές και οικονομικές δυνατότητες. Παραμένει μόνο η υποχρέωση της πολιτείας και η φιλανθρωπική διάθεση των πολιτών να προσφέρουν σε εθελοντική βάση τη βοήθειά τους» (Σαρρής , 2011).

Στατιστικά στην Ευρώπη

Η κατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες εντός της ΕΕ παρουσιάζεται ακολούθως. Οι προκλήσεις όσον αφορά τον ορισμό και τη μέτρηση της αναπηρίας είναι εμφανείς στα στοιχεία που συλλέγει η Eurostat. Τα ποσοστά επικράτησης ποικίλλουν σημαντικά μεταξύ των χωρών, ανεξάρτητα από το αν δημιουργούνται μέσω αυτοαναφορών ή δημογραφικών ερευνών. Αυτό είναι ιδιαίτερα σαφές από τα δεδομένα της ΕΕ για την αναπηρία που παράγει η Eurostat (βλ. Πίνακα 1).

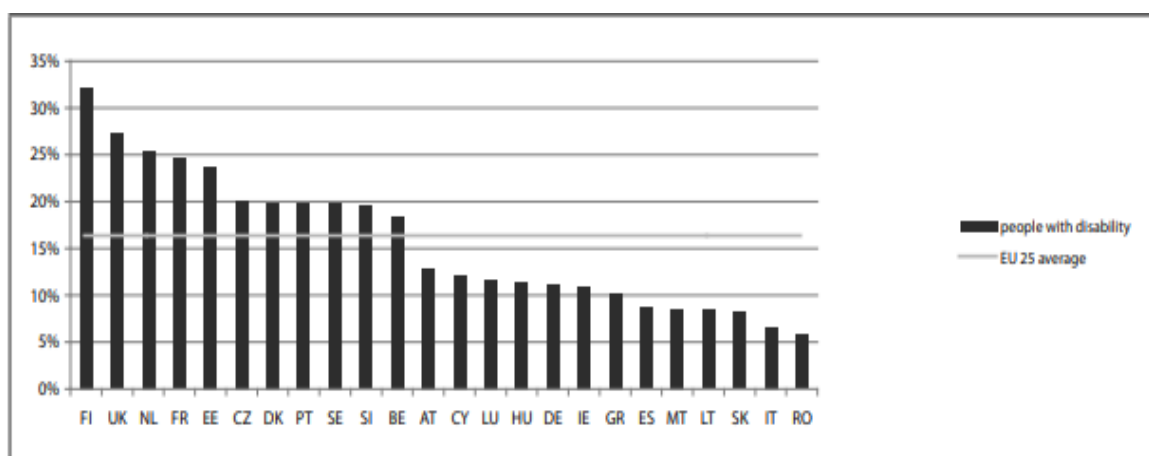


ΚΡΑΤΗ ΜΕΛΗ	ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΑΤΟΜΑ ΧΩΡΙΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑ
------------	-------------------	----------------------

AT	12.8%	87.2%
BE	18.4%	81.6%
CY	12.2%	87.8%
CZ	20.2%	79.8%
DE	11.2%	88.8%
DK	19.9%	80.1%
EE	23.7%	76.3%
ES	8.7%	91.3%
FI	32.2%	67.8%
FR	24.6%	75.4%
GR	10.3%	89.7%
HU	11.4%	88.6%
IE	11.0%	89.0%
IT	6.6%	93.4%
LT	8.4%	91.6%
LU	11.7%	88.3%
MT	8.5%	91.5%
NL	25.4%	74.6%
PT	19.9%	80.1%
RO	5.8%	94.2%
SE	19.9%	80.1%
SI	19.5%	80.5%
SK	8.2%	91.8%
UK	27.2%	72.8%
EU 25	16.2%	83.8%

Το μέσο ποσοστό επιπολασμού για την αναπηρία στην ΕΕ των 25 είναι 16,2%, αλλά αυτό καλύπτει μια σημαντική διαφορά μεταξύ των κρατών μελών (σχήμα 9). Στο χαμηλότερο άκρο της κλίμακας είναι η Ιταλία (6,6%) και η Ρουμανία (5,8%). Η πλειοψηφία των κρατών μελών κυμαίνεται από 8% έως 19%. Ωστόσο, ορισμένα κράτη μέλη υπερβαίνουν σημαντικά αυτό το όριο, μεταξύ των οποίων η Γαλλία (24,6%), το

Ηνωμένο Βασίλειο (27,2%), οι Κάτω Χώρες (25,4%) και η Φινλανδία (32,2%). Είναι πιο πιθανό ότι οι πολιτιστικοί, κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες επηρεάζουν την αντίληψη της αναπηρίας. Για παράδειγμα, η στάση απέναντι στην αναπηρία μπορεί να επηρεάσει εάν ένα άτομο είναι πρόθυμο να δηλώσει αυτοπροσώπως μια αναπηρία. Σε κάποια δικαιοδοσία υπάρχει μικρό στίγμα που συνδέεται με την αποδοχή των ατόμων με αναπηρία και πολλών πλεονεκτημάτων όσον αφορά τις υπηρεσίες και τις υποστηρίξεις. Ομοίως, τα επίπεδα της αναπηρίας επηρεάζονται επίσης από άλλους παράγοντες όπως η ηλικία του πληθυσμού. Η Ιρλανδία, η οποία έχει συχνότητα 11%, έχει σχετικά νεαρό πληθυσμό.



Η Φινλανδία έχει, αντιθέτως, γηράσκοντες πληθυσμούς. Η έκθεση του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος για τη Βελτίωση των Συνθηκών Διαβίωσης και Εργασίας κατέδειξε τη σημασία της υιοθέτησης μιας δυναμικής αντίληψης για τη διαδικασία αυτή. Με βάση την ανάλυση των δεδομένων της Eurostat (2001), η παρούσα έκθεση επεσήμανε ένα σημαντικό γεγονός σχετικά με την εξασθένιση και τις χρόνιες ασθένειες. Η αναπηρία συσχετίζεται σημαντικά με την ηλικία. Η συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων που απειλούνται με αποκλεισμό λόγω αναπηρίας ή χρόνιας ασθένειας είτε αποκτούν ή

αναπτύσσουν την βλάβη τους κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Λιγότερο από το 4% του πληθυσμού στην Ευρώπη μεταξύ της γέννησης και των 4 ετών έχει αναπηρίες (βλέπε εικόνα 10). Αυτό συγκρίνεται με το 20% των ατόμων ηλικίας 50-54 ετών. Παραδοσιακά, όταν μετριέται η αναπηρία και όταν προγραμματίζεται η πολιτική αναπηρίας, βασίζεται στην υπόθεση ότι η αναπηρία είναι μια στατική έννοια. Ωστόσο, αυτό σαφώς δεν συμβαίνει και η αναπηρία πρέπει να θεωρηθεί ως ένα δυναμικό φαινόμενο που συνεπάγεται αλληλεπίδραση μεταξύ των μεμονωμένων πολιτών και του περιβάλλοντος. Στην πραγματικότητα, το 55% αποκτά την αναπηρία τους κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής. Το ποσοστό των ατόμων με ειδικές ανάγκες αυξάνεται εκθετικά μετά την ηλικία των 50 ετών. Έτσι, οι μεμονωμένοι πολίτες καθίστανται ανάπηροι καθημερινά και εισέρχονται στο καθαρό σύνταγμα αναπηρίας.

Κοινωνικές και οικονομικές επιπτώσεις της αναπηρίας

Οι διαθέσιμες αποδείξεις δείχνουν ότι τα άτομα με αναπηρίες υφίστανται ρητές ή κρυφές διακρίσεις ή διατρέχουν κίνδυνο διακρίσεων. Αυτό οδηγεί σε μια σειρά κοινωνικών και οικονομικών μειονεκτημάτων:

- Η συχνότητα της φτώχειας για τα άτομα με αναπηρίες είναι 70% υψηλότερη από τον μέσο όρο. Οι διευρύνσεις του 2004 και του 2007 αύξησαν τον αριθμό των ατόμων με αναπηρία κατά 9 εκατομμύρια περίπου. Το βιοτικό επίπεδο είναι σημαντικά χαμηλότερο από τον μέσο όρο της ΕΕ στις περισσότερες από τις χώρες της ΕΕ, πράγμα που συνεπάγεται αύξηση των πολιτών της ΕΕ με αναπηρίες που ζουν σε επισφαλή κατάσταση.

- Οι περιορισμοί που σχετίζονται με την εργασία που επιβάλλονται στα άτομα με αναπηρία ενέχουν σημαντικό κίνδυνο απομόνωσης και αποκλεισμού, η «παγίδα παροχών» που φαίνεται να αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια στη συμμετοχή τους στην αγορά εργασίας.

- Τα ποσοστά απασχόλησης ατόμων με πολύ σοβαρό βαθμό αναπηρίας ανέρχονται αντιστοίχως σε 19,5% και 44,1%.

- Λιγότερες ευκαιρίες για άτομα με αναπηρίες να συμμετάσχουν πλήρως στην εκπαίδευση έχουν σημαντικό μειονέκτημα για την προσωπική τους ανάπτυξη.

Μέτρα για τη διευκόλυνση της πλήρους ένταξης των ατόμων με αναπηρία σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης θα βελτιώσουν σημαντικά τη θέση τους στην αγορά εργασίας και την κοινωνική τους ένταξη.

Μια μελέτη του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος για τη Βελτίωση των Συνθηκών Διαβίωσης και Εργασίας υπογραμμίζει δέκα παράγοντες κινδύνου για τον κοινωνικό αποκλεισμό: μακροπρόθεσμη εξάρτηση από το χαμηλό ή ανεπαρκές εισόδημα, μακροχρόνια ανεργία, απασχόληση χαμηλής ποιότητας ή απουσία ρεκόρ απασχόλησης, χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και αναλφαβητισμού, μεγαλώνουν σε μια ευάλωτη οικογένεια, ζουν σε μια περιοχή πολλαπλών μειονεκτημάτων, έχουν επισφαλείς συνθήκες στέγασης και έλλειψη στέγης, τη μετανάστευση, την εθνότητα, τον ρατσισμό και τις διακρίσεις.

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες υποφέρουν από τους περισσότερους από αυτούς τους παράγοντες κινδύνου κοινωνικού αποκλεισμού. Ένα συγκεκριμένο σκέλος έρευνας εξέτασε τον τρόπο με τον οποίο οι κίνδυνοι των ατόμων που αποκτούν αναπηρία σχετίζονται με ορισμένους από αυτούς τους παράγοντες. Για παράδειγμα, η ανάλυση σε ευρωπαϊκό επίπεδο των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών των ατόμων που πάσχουν από ασθένεια και αναπηρία έχει δείξει ότι οι άνθρωποι με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, οι φτωχοί, οι ανειδίκευτοι εργαζόμενοι και οι άνεργοι αποτελούν ομάδες υψηλού κινδύνου για την απόκτηση αναπηρίας.

Από το 1983, η Επιτροπή έχει υποστηρίξει την ανάπτυξη μιας ευρωπαϊκής πολιτικής για τα άτομα με αναπηρία μέσω διαδοχικών προγραμμάτων δράσης, που στοχεύουν αρχικά στην προώθηση της δικτύωσης μεταξύ επαγγελματιών αποκατάστασης και εκπαίδευσης. Το τρίτο πρόγραμμα δράσης για την αναπηρία (HELIOS II) σηματοδότησε μια σημαντική αλλαγή στην προσέγγιση της Επιτροπής, με στόχο την

«προώθηση των ίσων ευκαιριών και της ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες». Η προσέγγιση για τις ίσες ευκαιρίες καθορίστηκε σαφώς σε ανακοίνωση του 1996. Με την ενσωμάτωση του άρθρου 13 στη Συνθήκη ΕΚ με τη συνθήκη του Άμστερνταμ το 1997 (τόρα άρθρο 19 της ΣΛΕΕ), θα μπορούσαν να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα για την καταπολέμηση των διακρίσεων λόγω φύλου, φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκείας ή πεποιθήσεων, αναπηρίας, προσανατολισμός. Αυτό οδήγησε το 2000 στην έγκριση της οδηγίας στο πλαίσιο για την ίση μεταχείριση (οδηγία 2000/78 / ΕΚ του Συμβουλίου), η οποία απαιτεί από τα κράτη μέλη να λαμβάνουν μέτρα για την απαγόρευση διαφόρων μορφών διακρίσεων λόγω αναπηρίας (όπως θρησκεία, πεποιθήσεις, σεξουαλικού προσανατολισμού) στην απασχόληση και το επάγγελμα. Επιπλέον, τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία αντιμετωπίστηκαν τα τελευταία χρόνια από τη νομοθεσία της ΕΕ σε διάφορους τομείς, όπως οι μεταφορές, οι δημόσιες συμβάσεις, οι ΤΠΕ και τα διαρθρωτικά ταμεία. Το τρέχον σχέδιο δράσης της ΕΕ για την αναπηρία (DAP) διατυπώθηκε για την περίοδο 2003-2010 σε διετείς φάσεις με τις ακόλουθες προτεραιότητες πολιτικής: το 2008-2009 επικεντρώθηκε στην προσβασιμότητα, το 2006-2007 στην ενεργό ένταξη και το 2004-2005 στην εργασία .

Παρόλο που τα θέματα αναπηρίας απαιτούν δράση σε όλα τα επίπεδα διακυβέρνησης, το DAP επικεντρώθηκε στα μέτρα που έλαβε η Επιτροπή σε επίπεδο ΕΕ, με στόχο τον συντονισμό των δραστηριοτήτων των διαφόρων υπηρεσιών της Επιτροπής. Το σχέδιο δράσης βασίζεται σε τρεις πυλώνες: ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου, προσβασιμότητα και νομοθεσία κατά των διακρίσεων.

Ευρώπη 2020

Το Πρόγραμμα Πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης Στόχος του Προγράμματος Πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι να φέρει την Ευρώπη πιο κοντά στους πολίτες της και να τους επιτρέψει να συμμετέχουν πλήρως στην ευρωπαϊκή οικοδόμηση. Μέσω αυτού του προγράμματος, οι πολίτες έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε διακρατικές ανταλλαγές

και δραστηριότητες συνεργασίας, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ενός αισθήματος συμμετοχής σε κοινά ευρωπαϊκά ιδεώδη και ενθαρρύνοντας τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Οι γενικοί στόχοι του Προγράμματος «Ευρώπη για τους πολίτες» είναι να συμβάλλουν:

- στην παροχή της δυνατότητας στους πολίτες να αλληλεπιδρούν και να συμμετέχουν στην οικοδόμηση μιας Ευρώπης που είναι ολοένα και πιο στενή, δημοκρατική και παγκόσμια, ενωμένη και εμπλουτισμένη με την πολιτισμική της ποικιλομορφία, της Ευρωπαϊκής Ένωσης,
- στην ανάπτυξη μιας αίσθησης ευρωπαϊκής ταυτότητας βασισμένης σε κοινές αξίες, ιστορία και πολιτισμό,
- την ενίσχυση της αίσθησης της οικειοποίησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης από τους πολίτες της,
- την ενίσχυση της ανεκτικότητας και της αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των ευρωπαϊών πολιτών που σέβονται και προάγουν την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στον διαπολιτισμικό διάλογο.

Το πρόγραμμα έχει τους εξής ειδικούς στόχους, οι οποίοι υλοποιούνται σε διακρατική βάση:

- συγκέντρωση ατόμων από τοπικές κοινότητες σε όλη την Ευρώπη για να μοιραστούν και να ανταλλάξουν εμπειρίες, απόψεις και αξίες, να μάθουν από την ιστορία και να οικοδομήσουν για το μέλλον,
- ενθάρρυνση της δράσης, των συζητήσεων και του προβληματισμού σχετικά με την ευρωπαϊκή ιθαγένεια και τη δημοκρατία, τις κοινές αξίες, την κοινή ιστορία και τον πολιτισμό μέσω της συνεργασίας εντός των ευρωπαϊκών οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών φέρνοντας την Ευρώπη πιο κοντά στους πολίτες της, προωθώντας τις αξίες και τα επιτεύγματα της Ευρώπης, διατηρώντας παράλληλα τη μνήμη του παρελθόντος της,
- να ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ πολιτών και οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών από όλες τις συμμετέχουσες χώρες, συμβάλλοντας στον διαπολιτισμικό διάλογο και προβάλλοντας ταυτόχρονα την

ποικιλομορφία και την ενότητα της Ευρώπης, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στις δραστηριότητες που αποβλέπουν στην ανάπτυξη στενότερων δεσμών μεταξύ των πολιτών των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης Απριλίου και εκείνων των κρατών μελών που προσχώρησαν από την ημερομηνία αυτή.

Το πρόγραμμα για τους πολίτες υλοποιείται μέσω ορισμένων ειδικών μέτρων, μεταξύ των οποίων συσκέψεις πολιτών και δίκτυο συναντήσεων αδελφοποιημένων πόλεων.

Η Στρατηγική της ΕΕ (Ευρώπη 2020)

Η νέα στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την απασχόληση και την έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη (Ευρώπη 2020) αντιμετωπίζει τις διαρθρωτικές και μακροπρόθεσμες προκλήσεις των ευρωπαϊκών οικονομιών, που χαρακτηρίζονται ως παγκοσμιοποίηση, πίεση στους πόρους και γήρανση. Για να επιτευχθούν οι πέντε πρωταρχικοί στόχοι - στους τομείς της απασχόλησης, της έρευνας και της ανάπτυξης, του περιβάλλοντος, της εκπαίδευσης και της μείωσης της φτώχειας - η προσέγγιση αυτή περιλαμβάνει κινητοποίηση όλων των μέσων και πολιτικών της ΕΕ και συντονισμένη δράση των κρατών μελών και έχουν διατυπωθεί επτά «εμβληματικές πρωτοβουλίες» για να εξασφαλιστεί η παράδοση.

Τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζονται στις εμβληματικές πρωτοβουλίες, κυρίως στην «ευρωπαϊκή πλατφόρμα για την καταπολέμηση της φτώχειας» με στόχο την προώθηση της κοινωνικής ένταξης και την καταπολέμηση της φτώχειας, μεταξύ άλλων μέσω του σχεδιασμού και της εφαρμογής προγραμμάτων για την προώθηση της κοινωνικής καινοτομίας για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και τον καθορισμό και την εφαρμογή μέτρων αντιμετωπίζοντας τις ιδιαίτερες περιστάσεις τους. Άλλες θεματικές προτεραιότητες, όπως η αξιολόγηση της επάρκειας και της βιωσιμότητας των συστημάτων κοινωνικής προστασίας και συνταξιοδότησης, τα συστήματα υγειονομικής περίθαλψης, η στήριξη του

εισοδήματος και η πρόσβαση στην υγειονομική περίθαλψη είναι υψίστης σημασίας για τα άτομα με αναπηρίες και τις οικογένειές τους.

Η «Ατζέντα για νέες δεξιότητες και θέσεις εργασίας» με στόχο την αύξηση της απασχόλησης και των ρυθμών δραστηριότητας, π.χ. μέσω της επανεξέτασης των συστημάτων φορολογίας και παροχών, αγγίζει το ζήτημα των εξαιρετικά χαμηλών ποσοστών απασχόλησης και δραστηριότητας των ατόμων με αναπηρίες και της «παγίδευσης παροχών» που είναι εν μέρει υπεύθυνη γι 'αυτό. Με την εστίαση στις μεταβάσεις από την εκπαίδευση στην απασχόληση και την κατάρτιση θα πρέπει να αντιμετωπιστεί η αυξανόμενη εισροή στα επιδόματα αναπηρίας των νέων. Από την άποψη αυτή, επίσης, η «Νεολαία σε κίνηση» προσφέρει πολλαπλούς δεσμούς με τη στρατηγική για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, αντιμετωπίζοντας το άνοιγμα και τη συνάφεια των εκπαιδευτικών συστημάτων, την προώθηση της επιχειρηματικότητας, την προώθηση της κινητικότητας κλπ. Αλλά και η «Ένωση Καινοτομίας» και το «Ψηφιακό Θεματολόγιο για την Ευρώπη» έχουν παρόμοια δράση.

Επιπλέον, η Επιτροπή θα ενσωματώσει την προοπτική της αναπηρίας σε όλες τις εμβληματικές πρωτοβουλίες. Οι στόχοι για την απασχόληση, την εκπαίδευση και τη μείωση της φτώχειας μπορούν να επιτευχθούν μόνο εάν βελτιωθεί σημαντικά η κατάσταση των ατόμων με αναπηρίες στην Ευρώπη.

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΓΙΑ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ 2010-2020:

Γενικοί στόχοι

Βασικοί στόχοι της επόμενης ευρωπαϊκής στρατηγικής για την αναπηρία με βάση τα παραπάνω ζητήματα και στοιχεία θα είναι η ενίσχυση των ατόμων με αναπηρίες και η βελτίωση της κατάστασής τους, ιδίως με τη συμβολή στην τήρηση της UNCRPD. Υπογράφοντας την UNCRPD, η ΕΕ και τα κράτη μέλη δεσμεύτηκαν να συμμορφωθούν

με τις υποχρεώσεις της. Οι υποχρεώσεις αυτές μπορούν να χωριστούν σε δύο γενικές ομάδες: τυπικές, σχετικές με θέματα διακυβέρνησης και ουσιαστικές, που σχετίζονται με θεματικούς τομείς.

Ως εκ τούτου, ο γενικός σχεδιασμός της νέας στρατηγικής θα καθοριστεί από τους ακόλουθους γενικούς στόχους:

- Διασφάλιση αποτελεσματικής διακυβέρνησης για την εφαρμογή της UNCRPD.
- Να συμμορφωθείτε με τις ουσιαστικές υποχρεώσεις της UNCRPD.

Ειδικοί στόχοι

Οι δύο γενικοί στόχοι μπορούν να επεκταθούν στους ακόλουθους ειδικούς στόχους:

- Θέματα διακυβέρνησης:

(1) Δημιουργία κατάλληλου πλαισίου παρακολούθησης για τη συμμόρφωση με τις διαδικαστικές υποχρεώσεις της UNCRPD που αναλαμβάνουν τα κράτη μέλη και τα θεσμικά όργανα της ΕΕ, όπως: ανεξάρτητους μηχανισμούς για την προώθηση, προστασία και παρακολούθηση της εφαρμογής της UNCRPD · ορίζοντας σημεία επαφής για την εφαρμογή της UNCRPD · τη θέσπιση μηχανισμών συντονισμού για τη διευκόλυνση της ανάληψης δράσης σε διάφορους τομείς και σε διαφορετικά επίπεδα · συμμορφώνονται με τις υποχρεώσεις αναφοράς.

(2) Σημαντική βελτίωση της παρακολούθησης και της αξιολόγησης μέσω: δημιουργίας προϋποθέσεων για τη βελτίωση της ποιότητας και της συγκρισιμότητας των δεδομένων, ανάπτυξη σχετικών δεικτών και ενδεχομένως κοινών στόχων · συλλέγοντας αξιόπιστα δεδομένα και στατιστικά στοιχεία.

- Θεματικοί τομείς: Προσδιορισμός συγκεκριμένων και κατάλληλων δράσεων (νομοθεσία, πολιτική, χρηματοδότηση, ευαισθητοποίηση, έρευνα κλπ.)

Σε επίπεδο ΕΕ και σε εθνικό επίπεδο, ώστε να συμμορφώνονται με όλες τις ουσιαστικές υποχρεώσεις της UNCRPD που έχουν αναλάβει τα κράτη μέλη και τα θεσμικά όργανα της ΕΕ σε τομείς όπως :

προσβασιμότητα, συμμετοχή, ισότητα, απασχόληση, εκπαίδευση και κατάρτιση, βιοτικό επίπεδο και κοινωνική προστασία, υγεία και εξωτερική δράση.

Αυτοί οι θεματικοί τομείς αντιστοιχούν σε μεγάλο βαθμό σε θέματα που καλύπτονται από τα άρθρα της UNCRPD και έχουν επιλεγεί ανάλογα με τη συνάφειά τους με τις υπάρχουσες ευρωπαϊκές πολιτικές και όπου τα μέσα της ΕΕ επιτρέπουν δράση με προστιθέμενη αξία στην ΕΕ. Οι περισσότεροι από τους θεματικούς τομείς αντιστοιχούν σε ένα ή περισσότερα άρθρα της UNCRPD με τα αντίστοιχα περιθώρια δράσης. Δραστηριότητες υποστήριξης: Εντοπισμός οριζόντιων δραστηριοτήτων υποστήριξης, όπως:

- ανταλλαγή πληροφοριών, ανταλλαγή ορθών πρακτικών
- διάλογο εμπειρογνομώνων
- ευαισθητοποίηση, διάλογο με την κοινωνία των πολιτών.

Ευρωπαϊκή Υψηκότητα για Άτομα με Αναπηρία. Θεματική συνεδρίαση: 28 Νοεμβρίου - 1η Δεκεμβρίου 2013 - Ceuti (Ισπανία)

Η εκδήλωση στο Ceuti επικεντρώθηκε στην κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία, επικεντρωμένη κυρίως στις ευκαιρίες απασχόλησης, παρουσιάζοντας διαφορετικές οργανώσεις που απασχολούν άτομα με αναπηρίες ή να τα προετοιμάσουν για να βρουν δουλειά. Ένας στους έξι ανθρώπους στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) έχει μια αναπηρία που κυμαίνεται από ήπια έως σοβαρή, φτάνοντας περίπου τα 80 εκατομμύρια, τα οποία συχνά εμποδίζονται να συμμετάσχουν πλήρως στην κοινωνία και την οικονομία εξαιτίας περιβαλλοντικών και ψυχολογικών φραγμών. Για τα άτομα με αναπηρία, το ποσοστό φτώχειας είναι 70% υψηλότερο από το μέσο όρο, εν μέρει λόγω της περιορισμένης πρόσβασης στην απασχόληση.

Περισσότερο από το ένα τρίτο των ατόμων ηλικίας άνω των 75 ετών έχουν αναπηρίες που τους περιορίζουν σε κάποιο βαθμό και πάνω από 20% είναι σημαντικά περιορισμένες. Επιπλέον, προβλέπεται ότι οι αριθμοί αυτοί θα αυξηθούν καθώς ο πληθυσμός της ΕΕ αυξάνεται. Η ΕΕ και τα κράτη μέλη της έχουν ισχυρή εντολή να βελτιώσουν την κοινωνική και οικονομική κατάσταση των ατόμων με αναπηρίες. Η ευρωπαϊκή στρατηγική για την αναπηρία 2010-2020 στοχεύει να ενισχύσει τα άτομα με αναπηρία, ώστε να μπορούν να απολαμβάνουν πλήρως τα δικαιώματά τους και να επωφελούνται πλήρως από τη συμμετοχή στην κοινωνία και στην ευρωπαϊκή οικονομία, ιδίως μέσω της ενιαίας αγοράς.

Η στρατηγική προσδιορίζει δράσεις σε επίπεδο ΕΕ που συμπληρώνουν τις εθνικές και καθορίζει τους μηχανισμούς που απαιτούνται για την εφαρμογή της σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών σε επίπεδο ΕΕ, μεταξύ άλλων εντός των θεσμικών οργάνων της ΕΕ. Αναγνωρίζει επίσης την υποστήριξη που απαιτείται για τη χρηματοδότηση, την έρευνα, την ευαισθητοποίηση, την κατάρτιση στατιστικών στοιχείων και τη συλλογή δεδομένων. Η στρατηγική επικεντρώνεται στην εξάλειψη των φραγμών με οκτώ βασικούς τομείς που προσδιορίζονται για δράση: Προσβασιμότητα, Συμμετοχή, Ισότητα, Απασχόληση, Εκπαίδευση και κατάρτιση, Κοινωνική προστασία, Υγεία και Εξωτερική Δράση. Για κάθε τομέα εντοπίζονται βασικές δράσεις, όπου τονίζεται ο γενικός στόχος σε επίπεδο ΕΕ.

Οι τομείς αυτοί επιλέχθηκαν βάσει των δυνατοτήτων τους να συμβάλλουν στους γενικούς στόχους της στρατηγικής και της σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών, των σχετικών εγγράφων πολιτικής από τα θεσμικά όργανα της ΕΕ και του Συμβουλίου της Ευρώπης, καθώς και των αποτελεσμάτων του σχεδίου δράσης της ΕΕ για τα άτομα με ειδικές ανάγκες 2003 -2010 και διαβούλευση με τα κράτη μέλη, τους ενδιαφερόμενους και το ευρύ κοινό. Οι αναφορές στις εθνικές δράσεις αποσκοπούν στη συμπλήρωση της δράσης σε επίπεδο ΕΕ αντί να καλύπτουν όλες τις εθνικές υποχρεώσεις βάσει της σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών.

Η Επιτροπή θα αντιμετωπίσει επίσης την κατάσταση των ατόμων με αναπηρία μέσω της στρατηγικής «Ευρώπη 2020», των εμβληματικών πρωτοβουλιών της και της επανέναρξης

της ενιαίας αγοράς. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσίευσε μια έκθεση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η ΕΕ εφαρμόζει τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες (UNCPRD). Η σύμβαση αυτή είναι το πρώτο διεθνές νομικά δεσμευτικό μέσο που θέτει ελάχιστα πρότυπα για μια σειρά πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων για τα άτομα με αναπηρίες σε όλο τον κόσμο. Είναι επίσης η πρώτη ολοκληρωμένη σύμβαση για τα ανθρώπινα δικαιώματα στην οποία η ΕΕ έχει γίνει συμβαλλόμενο μέρος. Η δημοσίευση αυτής της έκθεσης συμπίπτει με την εκπόνηση, από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, του 5ου διαγωνισμού City City Award - ετήσιου βραβείου που αναγνωρίζει τις πόλεις για τις προσπάθειές τους να διευκολύνουν την πρόσβαση ατόμων με ειδικές ανάγκες και ηλικιωμένων σε δημόσιους χώρους όπως η στέγαση, δημόσιες μεταφορές ή τεχνολογίες επικοινωνιών. Σε όλες τις χώρες αυτής της εταιρικής σχέσης υπήρχαν σαφείς ενδείξεις υποστήριξης για άτομα με αναπηρία.

Για παράδειγμα, η ισπανική πολιτική σχετικά με την κοινωνική ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες έχει παράλληλα με τις συνεισφορές των Ηνωμένων Εθνών και της ΕΕ, περνώντας από μια προσέγγιση που βασίζεται στα κοινωνικά οφέλη και την επικουρικότητα στην υπεράσπιση όλων των δικαιωμάτων του ανθρώπου, ανεξάρτητα από τις φυσικές ή ψυχολογικές τους συνθήκες. Το υιοθετημένο μοντέλο περνά από το να θεωρούν τα άτομα με αναπηρίες ως πολίτες δεύτερης κατηγορίας στο να τους θεωρούν άτομα με πλήρη δικαιώματα.

Συμπεράσματα

Όπως έχουμε προαναφέρει, η ειδική εκπαίδευση είναι ένας τομέας που άργησε πολύ να μελετηθεί στην Ελλάδα. Αυτό έχει σαν επακόλουθο και την περιορισμένη μελέτη για την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στην κοινωνική ζωή και στη μετέπειτα επαγγελματική τους αποκατάσταση. Υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που θα μπορούσαν να δικαιολογήσουν αυτό το φαινόμενο, αλλά η γενική εικόνα, για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία, που επικρατεί είναι ότι ακολουθείται σταδιακά το παράδειγμα της ένταξης σε ευρωπαϊκό επίπεδο, με μια καθυστέρηση, ως αποτέλεσμα των εμποδίων που τίθενται από τις διάφορες κοινωνικές συγκυρίες και γεγονότα των τελευταίων δεκαετιών.

Εξετάζοντας τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε στην αρχή της έρευνας, και επιδιώκοντας να δώσουμε απαντήσεις, αρκεί να κάνουμε μια ανασκόπηση στα κεφάλαια που προηγήθηκαν. Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που μελετά το θεσμικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής και ένταξης στην Ελλάδα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα τελευταία χρόνια γίνεται μια σημαντική προσπάθεια για πλήρη ένταξη των παιδιών με αναπηρίες, τόσο στο γνωστικό κομμάτι, όσο και στο θέμα της κοινωνικής ένταξης στο περιβάλλον του σχολείου. Τα κενά των προηγούμενων ετών και οι νομοθεσίες που έμεναν ανεφάρμοστες φαίνεται να παίρνουν πρακτική υπόσταση μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ξεκινώντας από το αναλυτικό πρόγραμμα που αναδιαμορφώνεται ξεχωριστά για κάθε είδος αναπηρίας, αναπτυξιακής διαταραχής ή μαθησιακής δυσκολίας.

Για να τεθούν σε εφαρμογή οι στρατηγικές αυτές απαιτείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ώστε να έχουν τις ικανότητες να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους, να τους καθοδηγήσουν στο πλαίσιο συμπεριφοράς ενός γενικού σχολείου και να συνεργάζονται εποικοδομητικά με τους εκπαιδευτικούς της τυπικής τάξης. Σε αυτό τον τομέα έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα, σεμινάρια, αλλά και στα πανεπιστήμια της χώρας. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχει γίνει πλέον κατανοητό ότι η ειδική εκπαίδευση δεν μπορεί να προχωρήσει χωρίς τους εκπαιδευτικούς της. Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι η δυνατότητα των παιδιών με

αναπηρίες να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής, απολαμβάνοντας τα ίδια δικαιώματα με τους συμμαθητές τους. Για να είναι αυτό ευφικτό πρέπει κάθε σχολική μονάδα να διαθέτει τις κατάλληλες υποδομές για την ομαλή προσβασιμότητα των παιδιών με αναπηρίες σε όλους τους χώρους του σχολείου αλλά και να διευκολύνει τη συμμετοχή όλων των παιδιών στις επισκέψεις εκτός σχολείου. Δυστυχώς στο ζήτημα των υποδομών φαίνεται να έχουμε ένα μακρύ δρόμο μπροστά μας, καθώς τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η χώρα τα τελευταία χρόνια δεν δίνουν τη δυνατότητα στις κυβερνήσεις για μεγάλες επενδύσεις στο χώρο της εκπαίδευσης συνολικότερα και στην ειδική εκπαίδευση ειδικότερα.

Η ελληνική νομοθεσία αναγνωρίζει και θεσπίζει τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση και την κοινωνική ζωή, ωστόσο για να μπορέσουμε να έχουμε τη σωστή πρακτική εφαρμογή τους χρειάζεται και μια κοινωνική πολιτική που θα στοχεύει στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου για τα άτομα αυτά. Ένας τομέας της εκπαίδευσης που χρειάζεται ακόμη περισσότερη βελτίωση για να επιτευχθεί η ένταξη των ατόμων με αναπηρία είναι αυτός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι βέβαια κατανοητό ότι πολλές φορές τα ελλείμματα και οι αδυναμίες των ατόμων με αναπηρία εμποδίζουν την σχολική τους επιτυχία και το πέρασμά τους στον πανεπιστημιακό χώρο. Ωστόσο ακριβώς επειδή πρόκειται για έναν χώρο που δεν συναντώνται συχνά άτομα με αναπηρία, δεν έχει δοθεί η απαραίτητη έμφαση στην δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την ομαλή ένταξή τους.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα πραγματεύεται την εργασιακή και κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία στον ελληνικό χώρο. Το μεγάλο ερώτημα και η κύρια ανησυχία των γονέων είναι τι γίνεται μετά την ενηλικίωση, ποιο είναι το στάδιο μετά την εκπαίδευση, σε συνάρτηση φυσικά με την δυνατότητα αυτονομίας του ατόμου με αναπηρία ώστε να μην υπάρχει πια πλήρης εξάρτηση από την οικογένειά του. Η εργασιακή αποκατάσταση είναι ένα μεγάλο στοίχημα της κρατικής μέριμνας όταν αναφερόμαστε σε ανθρώπους με σημαντικά ελλείμματα και διαταραχές. Σε περιπτώσεις με βαριές μορφές αναπηρίας, συνήθως το άτομο δεν είναι ικανό να εργαστεί ή να απασχοληθεί δημιουργικά σε κάποια θέση, επομένως η οικονομική στήριξη από το κράτος είναι η μόνη διέξοδος αξιοπρεπούς

διαβίωσης, κάτι που σίγουρα δεν είναι αρκετό στην ελληνική πραγματικότητα, όπου τα επιδόματα είναι πενιχρά και οι οικογένειες επιβαρύνονται την οικονομική στήριξη και φροντίδα των ατόμων με αναπηρία.

Σε πιο ελαφριές περιπτώσεις αναπηρίας, τα άτομα ακολουθούν επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στα Ε.Ε.Ε.Π., όπου διδάσκονται κάποια τέχνη (π.χ. μαγειρική, αγγειοπλαστική, κ.λ.π.) που θα τους δώσει τη δυνατότητα να εργαστούν. Και πάλι το κράτος οφείλει να φροντίσει για την προκύρηξη θέσεων εργασίας για τα άτομα με αναπηρία, τόσο σε δημόσιες υπηρεσίες στις κατάλληλες θέσεις όσο και στον ιδιωτικό τομέα, επιβραβεύοντας τους εργοδότες που απασχολούν αυτούς τους ανθρώπους στις επιχειρήσεις τους, κάτι που δε συμβαίνει πρακτικά μέχρι σήμερα. Η προσπάθεια για αυτονόμηση δίνει στα άτομα με αναπηρία ακόμη μεγαλύτερο κίνητρο και αυτοπεποίθηση για να καλλιεργήσουν και να κατακτήσουν ακόμη περισσότερες δεξιότητες.

Απλά καθημερινά θέματα όπως η μετακίνηση, η πρόσβαση σε δημόσιους και ιδιωτικούς χώρους, η αλληλεπίδραση με την κοινότητα δεν είναι εύκολα για τα άτομα με αναπηρία, γεγονός που μας αποδεικνύει ότι ακόμη προσπαθούμε να επιτύχουμε το στάδιο της ένταξης, και η συμπερίληψη είναι ακόμη πολύ μακριά. Η νομοθεσία στη χώρα μας φαίνεται να έχει θεσπίσει σπουδαίες προσπάθειες για πρόοδο σε αυτό τον τομέα, αν και μια σύντομη περιήγηση στις γειτονιές των πόλεων μπορεί να μας πείσει ότι δεν υπάρχει εφαρμογή των νόμων. Πέρα όμως από την επιβολή τους, αυτό που οφείλει να μας απασχολήσει είναι η αφύπνιση της κοινωνίας στο θέμα της αναπηρίας και η ενημέρωσή της, προκειμένου να κάνει ένα μεγάλο βήμα στην αποδοχή των ατόμων με αναπηρία σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής ζωής και στην ομαλή τους ένταξη. Οφείλει πλέον η Ελλάδα να ακολουθήσει και σε αυτή την περίπτωση το ευρωπαϊκό παράδειγμα.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα μελετά την ευρωπαϊκή κοινωνική πολιτική για τα άτομα με αναπηρία καθώς και την εφαρμογή της. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εικόνα του ευρωπαϊκού μοντέλου είναι πιο θετική από εκείνη της χώρας μας. Η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία γίνεται με σεβασμό στις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες κάθε μαθητή, έχοντας μια τυπική καθημερινότητα στο γενικό σχολείο, πάντα με τη στήριξη και

την ενίσχυση των ειδικών εκπαιδευτικών. Ο ΟΗΕ έχει θεσπίσει εδώ και αρκετά χρόνια τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, προστατεύοντάς τα νομικά τόσο σε ζητήματα εκπαίδευσης όσο και σε θέματα επαγγελματικής ποκατάστασης και κοινωνικής ζωής.

Παράλληλα, η ίδια η κοινωνία είναι συνυφασμένη πλήρως με την πρακτική εφαρμογή της καθημερινής συμβίωσης με τα άτομα με αναπηρίες, με αποτέλεσμα να αποφεύγονται οι πιθανές ρατσιστικές αντιλήψεις, η άγνοια και τα βλέμματα οίκτου και συμπόνοιας προς τους συνανθρώπους της.

Οι στρατηγικές που αναπτύσσει η Ευρώπη για τους πολίτες της μέσω διάφορων προγραμμάτων όπως το «Ευρώπη 2020», στοχεύουν στην πολιτισμική ενημερότητα των πολιτών, στην ενίσχυση των δημοκρατικών αξιών, καθώς και του αλληλοσεβασμού και της εκτίμησης προς όλους τους συμπολίτες τους, ανεξαρτήτως διαφορετικότητας, συμπεριλαμβανομένων δράσεων για την σωστή ένταξη των ατόμων με αναπηρία.

Δεν θα έπρεπε ωστόσο να ξεχνάμε πως παρόλο που στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφόρησης μπορούμε να ενημερωνόμαστε άμεσα και πλήρως για τις συνθήκες που επικρατούν σε άλλες χώρες, οφείλουμε να κρατάμε μια επιφύλαξη σχετικά με το κατά πόσο τα παραδείγματα εφαρμογής πολιτικών που τείνουν προς την συμπερίληψη εκφράζουν το γενικό σύνολο μιας χώρας και όχι μεμονωμένα παραδείγματα που λειτουργούν επιτυχημένα και άξιζε να δημοσιευθούν. Αυτή η σκέψη οφείλεται ίσως και στην αντίστοιχη κατάσταση στην Ελλάδα, όπου η νομοθεσία βρίσκεται πάντα πολλά βήματα μπροστά από την πρακτική εφαρμογή της.

Συμπερασματικά, αναγνωρίζουμε τις φιλότιμες προσπάθειες που πραγματοποιούνται από πλευράς του κοινωνικού ιστού για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία σε όλες τις εκφάνσεις της εκπαίδευσης, της εργασίας και της κοινωνικής τους ζωής, τόσο στον ευρωπαϊκό χώρο, όσο και στην Ελλάδα που ακολουθεί σταδιακά. Δυστυχώς όμως βρισκόμαστε ακόμη αρκετά μακριά από το πλάνο της συμπερίληψης, της ισότιμης δηλαδή αποδοχής και ένταξης όλων των ανθρώπων, ανεξαρτήτως διαφορετικότητας, ελλείμματος, αναπτυξιακής ή ψυχικής διαταραχής, καταγωγής, φύλου, κοινωνικής τάξης και οποιασδήποτε άλλης ιδιότητας.

Προτάσεις για επόμενες έρευνες

Μελετώντας τον τομέα της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία, δημιουργούνται πολλά ακόμη ερωτήματα που αποτελούν ερεθίσματα για περαιτέρω διερεύνηση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η μελέτη της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης άλλων ευπαθών κοινωνικών ομάδων όπως είναι τα άτομα με ψυχικές ασθένειες ή ψυχικές διαταραχές. Πρόκειται για ένα ακόμη ευαίσθητο θέμα που χαρακτηρίζεται από το στιγματισμό και την προκατάληψη της κοινωνίας απέναντι στα άτομα αυτά. Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται στον τομέα της εκπαίδευσης όπου το νεαρό άτομο μπορεί να βιώνει ακόμη πιο δύκολα της διαχείριση του ψυχικού του κόσμου.

Μια ακόμη κοινωνική ομάδα που δημιουργεί πολλά ερωτήματα σχετικά με την εργασιακή και κοινωνική της ένταξη είναι αυτή των πρώην φυλακισμένων. Ο στιγματισμός που φέρει η διαδικασία της φυλάκισης και του σωφρονισμού, και ιδίως η γνώση ότι το άτομο έχει εμφανίσει παραβατική συμπεριφορά στο παρελθόν, το κρατά συχνά αποκλεισμένο από την εύρεση εργασίας, οδηγώντας το συχνά σε επανάληψη της παραβατικότητας. Θα παρουσίαζε λοιπόν ενδιαφέρον η διερεύνηση των κτατικών μηχανισμών για την ομαλή επανένταξη των ατόμων αυτών.

Παράρτημα

Συντομογραφίες

ΑμεΑ: Άτομα με Ειδικές Ανάγκες

Κ.Ε.Ε.Ε.: Κέντρο Ειδικής Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες

Υ.Υ.Κ.Α. : Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης

Π.Ο.ΚΟΙ.Σ.Π.Ε.: Πανελλήνια ομοσπονδία Κοινωνικών Συνεταιρισμών Περιορισμένης Ευθύνης

ΚΕ.Θ.Ε.Α.: Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων

Α.Μ.Κ.Ε.: Αστική μη Κερδοσκοπική Εταιρεία

ΚΟΙ.Σ.Π.Ε.: Κοινωνικοί Συνεταιρισμοί Περιορισμένης Ευθύνης

ΟΑΕΔ: Οργανισμός Απασχολήσεως Εργατικού Δυναμικού

Μ.Κ.Ο: Μη κυβερνητική Οργάνωση

Π.Π.Ε.: Προστατευόμενα Παραγωγικά Εργαστήρια

ΟΕCD

ΝΠΔΔ: Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου

ΝΠΙΔ: Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Armstrong D , (2004) *Ενταξη, συμμετοχή και δημοκρατία Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επιμέλεια)*. Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές. Σελ. 43-51. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Armstrong F , (2012). *Πολιτική, αναπηρία και ο αγώνας για ενταξιακή εκπαίδευση στην Αγγλία σε ένα παγκοσμιοποιημένο κόσμο*

Βαπορίδου, Ι., (2004), *Απόψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής για την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες σε κανονική τάξη*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού

Βλάχου, Α. (2004). *Διαμόρφωση πολιτικής για την πρόωμη εκπαιδευτική στήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες και ειδικότερα των μαθητών με προβλήματα όρασης*. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επιμέλεια). Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές. Σελ : 93-108. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Βουλγαροπουλος, Ν. (2005). *Η Ειδική Εκπαίδευση στα χέρια θρησκείας και ιδιωτών*. περ. Αναπηρία τώρα, αρ. 21

Γεωργακά, Μ., Δούκα, Α. (2008). *Προσβασιμότητα εμποδιζόμενων εμποδιζόμενων ατόμων σε χώρους πολιτιστικού ατόμων σε χώρους πολιτιστικού και τουριστικού ενδιαφέροντος*. Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών.

Δασκαλάκης, Δ. (2013). *Οι κοινωνικές επιστήμες και η υφιστάμενη κρίση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Δημητροπούλου, Ε. *Παιδαγωγική ψυχολογία - οι θεωρίες μάθησης*. Αθήνα 1981

Ευκλείδη, Α. (2005). *Πανεπιστημιακές Σπουδές Νέων με Ειδικές Ανάγκες: Πραγματικότητα και Προοπτικές*. Στο Ε. Σοφιανίδου, Φ Μπακομήτρου & Α. Καλαντζη-Αζίζι (επιμέλεια). «Πανεπιστήμιο για όλους. Όροι και προϋποθέσεις πλήρους ένταξης των φοιτητών με αναπηρία στην ακαδημαϊκή ζωή». Σελ:32-50 Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ευσταθίου, Μ. (2005). *Προβλήματα στη σχολική ένταξη των ατόμων με αναπηρία*'' *Θέματα Αναπηρίας* (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία Ε.Σ.Α.Ε.Α). Τεύχος 02 , Αύγουστος , Σεπτέμβριος , Οκτώβριος

Ζαϊμάκης, Γ. (2005). *Δίκτυα κοινωνικής προστασίας: μορφές παρέμβασης σε ευπαθείς ομάδες και σε πολυπολιτισμικές κοινότητες*. Αθήνα: Εκδ. Κριτική

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). *Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές*. στο Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, τόμος Α', Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμέλεια) (2012). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Πεδίο

Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. (Επιμ. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος, Μετφρ. Χ. Λυμπεροπούλου). Αθήνα: Τόπος

Ιμβριωτη, Ρ. *Ειδικά Σχολεία για ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά*. περ. Παιδαγωγική, αρ.13, Αθήνα 1967

Καλατζή, Κ. (1973). *Διδακτική των ειδικών σχολείων*. Αθήνα: εκδόσεις Α. Καραβία

Καλλινικάκη, Θ. (2003). *Φορείς της ιδιότητας «με ειδικές ανάγκες» ως μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας*. Στο Μ. Τύλλα, Κ. Μαυριγιαννάκη, Α. Βαζαίου

Κουκιάδης, Ι. (2002). *Αναπηρία και κοινωνικός αποκλεισμός*. Συνέδριο με θέμα: Αναπηρία και κοινωνικός αποκλεισμός. Υπό την αιγίδα του ευρωπαϊκού φόρουμ.

Μαργιπλής, Δ. *Ο κοινωνικός αποκλεισμός μια πολυσύνθετη έννοια*. περ. Τετράδια Ψυχιατρικής, αρ. 82, Απρίλιος -Μάιος - Ιούνιος 2003

Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο- ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Μαυροπαλιάς, Τ. (2013). *Αξιολόγηση του Προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή), Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, 15-58

Μπίκος, Κ. (1990). *Βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Βιβλιοεκδοτική Μ. & Γ. Αναστασάκης, 39-49

Ξηρομεριτη- Τσακλαγκανου, α., *«Ιστορικά σημεία και σύγχρονα προβλήματα της Ειδικής Αγωγής»*, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, αρ 19, Αθήνα 1984

Καυταντζόγλου Ι.Α (2006). *Κοινωνικός αποκλεισμός: εκτός, εντός και υπό, θεωρητικές, ιστορικές και πολιτικές καταβολές μιας διαφορούμενης έννοιας*

Levitas. R (2004). *Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού και η νέα Ντοκερμιανή ηγεμονία*. Στο Μ. Πετμεζίδου & Χ. Παπαθεοδώρου (επιμέλεια), *Φτώχεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός*. Σελ: 202-224. Αθήνα: Εξάντας.

Lewis, S. & Taylor, H. (2005). *Το μαθησιακό περιβάλλον*. Στο Η Mason & S. McCall (Επιμέλεια), Α. Ζώνιου Σιδέρη & Ε. Ντεροπούλου - Ντέρου (επιστ επιμέλεια). *Παιδιά και Νέοι με Προβλήματα Ορασης, η Πρόσβαση στην Εκπαίδευση* Σελ. :319-331. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

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

- Παπάνης Ε., Γιαβρίλης Π., Βίκη Α.(2008). *Ειδική Αγωγή, Επαγγελματικός Προσανατολισμός Ατόμων με Αναπηρία και Αποσυλοποίηση*. εκδ. Ίδρυμα κοινωνικής Πρόνοιας «Η Θεομήτωρ»,
- Παπαδημητρίου, Β. (επιμέλεια). (2000). *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, με θέμα: «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα. Προοπτικές και δυνατότητες*. Λάρισα
- Παπανικολάου, (2014) *Ερευνα της Action Aid Hellas για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στη χώρα μας*. Αθήνα: ActionAid Hellas
- Πουλόπουλος, Χ. (2010). *Η ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη*. Στο Θ Καλλινικάκη (επιμέλεια). Ποιοτικές Μέθοδοι στην Έρευνα της Κοινωνικής Εργασίας. Σελ.: 194-205 Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Πουλόπουλος, Χ. (2014). *Κρίση, Φόβος και Διάρρηξη της Κοινωνικής Συνοχής*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Πουρκός, Μ. Α. (2010). *Ποιοτική μεθοδολογία στην Ψυχολογία και το Ερμηνευτικό «Παράδειγμα»: Η Ψυχολογία ως Ανθρωπιστική Επιστήμη*. Στο Μ. Α. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμέλεια), Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος
- Σαρρής, Μ. Σούλης, Σ. (2011). *Επαγγελματική αποκατάσταση και κοινωνική ένταξη ΑμεΑ: υποστηριζόμενη εργασία και υποστηριζόμενη διαβίωση*. Σύνδεσμος Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος. Τεύχος 34ο . Αθήνα
- Σατίδου, Μ. (2012). *Η επάρκεια της βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή : απόψεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη
- Σκορδίλης, Α. και συν. (2008). *Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας: Εγχειρίδιο εκπαιδευόμενου*.
- Σταυριανόπουλου Σ. (2003) 'Η σχέση της παιδείας με το ΚοινωνικόΟικονομικό Αποκλεισμό ' Περιοδικό Ισοτιμία ,, Αριθμός Φύλλου : 56

Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2012). *Τι πραγματικά πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες; Διλήμματα για την ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ένταξη*. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (επιστημονική επιμέλεια). *Αναπηρία και Εκπαιδευτική πολιτική Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Σελ.:275-293. Αθήνα: Πεδίο

Slee, R. (2004). *Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Νέα Εποχή* Στο Ζώνιου-Σιδέρη & Η Σπανδάγου (επιμέλεια), *Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές* Σελ. 31-42 Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.

Slee, R (2012) *Επανεξετάζοντας την ένταξη και τον αποκλεισμό*. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (επιστημονική επιμέλεια). *Αναπηρία και Εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Σελ. 179-188. Αθήνα Πεδίο

Τσιναρέλης, Γ. (1993). *Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μύθοι και πραγματικότητα. Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*. 46-47, 18-29, Θεσσαλονίκη, Εταιρεία Σπαστικών Βορείου Ελλάδος

Τρίγκα, Ε., (2010). *Το ζήτημα της ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Νηπιαγωγείο*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο, με θέμα Μαθαίνω πώς να μαθαίνω, 7-9 Μαΐου, 2010

Thomas, D. & Woods, H. (2008). *Νοητική Καθυστέρηση: Θεωρία και Πράξη*, Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου, Ε. (επιμ.). Αθήνα: Τόπος.

Ψαθάς, Δ. (2009). *Κοινωνική επανένταξη, υποστήριξη ατόμων με ειδικές ανάγκες*. Μέρος Β'. Όπως ανακτήθηκε στις 29 Σεπτεμβρίου 2018 από το δικτυακό τόπο www.eduportal.gr. σελ.1-7.

UNICEF (2014). Έκθεση UNICEF: *Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα 2014: Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνική Εθνική Επιτροπή UNICEF.

ΞΕΝΗ

Bender, W. N. (1987). *Effective educational practices in the mainstream setting: Recommended model for evaluation of mainstream teacher classes*. *The Journal of Special Education*, 20 (4), 475-487

Becker H1, Stuijbergen A, Tinkle M.(1997), *Reproductive health care experiences of women with physical disabilities: a qualitative study*.

Frohman, C., Dowse, L., & Didi, A. (2015). *Preventing Violence against Women and Girls with Disabilities: Integrating a Human Rights Perspective*. Women With Disabilities Australia (WWDA).

Wolfensberger, W., & Thomas, S (1983). *PASSING (Program Analysis of Service Systems' Implementation of Normalization Goals): Normalization criteria and ratings manual* (2nd ed.). Toronto: National Institute on Mental Retardation.

Oliver, M. (2009). *Understanding Disability: From Theory to Practice* (2nd edition). Basingstoke Hampshire Palgrave Macmillan

Young, J. E., Klosko, J. S., Weishaar, M. E. (2003). *Schema Therapy A Practitioner's Guide*. N.Y The Guilford Press

Young, M.E., Nosek, M E., Howland, C., Chanpong, G. & Rintala, D.H. (1997). “Prevalence of abuse of women with physical disabilities”. *Physical Medicine and Rehabilitation*, Vol. 78(12), pp.:34-38.

Silva RR, Mariano da Silva CA, Pereira CAD, Nicolato RL, Negro-Correa D, Iamounier JA, Carneiro M. *Association between nutritional status, environmental and socio-*

economic factors and Giardia lamblia infections among children aged 6–7 months in Brazil. Transaction of the Royal Society of Tropical Medicine and Hygiene. 2009;103:512–519

Hevvard. L. – Orlansky, D. (2011). "*Exceptional Children*". Charles E. Merili Publishing Company - A Bell and Howel Company. Ohio

Silva de Alwis, Rangita. (2014). *Women's Voice and Agency : The Role of Legal Institutions and Women's Movements.* World Bank, Washington, DC. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/21029> License: CC BY 3.0 IGO

European Commission, (1994) *European Social Policy: A Way Forward for the Union.* Luxembourg: European Commission.

European Commission/EACEA/Eurydice, (2015). *The European Higher Education Area in 2015.* Bologna Process Implementation Report Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Forest, M. (1985). *Education update.* *Canadian Journal on Mental Retardation.* 35 (1)

Marks, D. (1999). *Disability, controversial debates and psychosocial perspectives.* London: Routledge

Oliver, M. (2009). *Understanding Disability: From Theory to Practice.* New York: Palgrave Macmillan

United Nations (1994). *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality.* The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. 7-10 June, Salamanca

World Health Organization (1980). *International Classification for Impairments, Disabilities and Handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease.* Geneva: WHO

Zigmond, N. (2013). *Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Services? Is One Place Better Than Another?* The Journal of Special Education, 37(3), 193-199

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες και τα δικαιώματά τους, Διαθέσιμο σε:

http://www.fa3.gr/eidiki_agogi/isa-dikaiomata-nomoi.htm]

Γρόλλιος, Γ. (2012). *Η οικονομική, κοινωνική και πολιτική κρίση και οι κατευθύνσεις δράσης των ριζοσπαστών παιδαγωγών στην Ελλάδα*. 12^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Όπως ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2018 από το δικτυακό τόπο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/keynotes/Grollios.pdf

Δήμος Ηρακλείου. *Προνοιακά επιδόματα*. Επίσημη ιστοσελίδα. Όπως ανακτήθηκε στις 22 Ιανουαρίου από το δικτυακό τόπο: <https://www.heraklion.gr/e-services/epidomatikh-politikh/pronoia-epidomata.html>

ΕΛΣΤΑΤ (2013β). *Δελτίο Τύπου: Έρευνα οικογενειακών προϋπολογισμών 2012*. Αθήνα

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2012). *Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα*. Στρασβούργο. Όπως ανακτήθηκε στις 28 Ιανουαρίου 2018 από το δικτυακό τόπο: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2012/EL/1-2012-669-EL-F1-1.Pdf>

Ίδρυμα Κοινωνικών Ασφαλίσεων (ΙΚΑ). *Κέντρο Πιστοποίησης Αναπηρίας (ΚΕ.Π.Α.)*. Όπως ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2018 από το δικτυακό τόπο: <https://www.ika.gr/gr/infopages/kepa/home.cfm>

Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης παιδιών με Αναπηρίες – Σωματείο Γονέων και Κηδεμόνων Α.Μ.Ε.Α. Επαρχίας Καλύμνου. *Προνοιακά Επιδόματα*. Όπως ανακτήθηκε στις 18 Ιανουαρίου 2018 από το δικτυακό τόπο: <http://www.kdap-mea.gr/arthra/39-pronoia-epidomata>

Κόρδης, Ν. (2016). *Οι επιπτώσεις της κρίσης στην εκπαίδευση*: Esos.gr - Καθημερινή εκπαιδευτική εφημερίδα για την υγεία. Όπως ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2018 από το δικτυακό τόπο: <https://www.esos.gr/arthra/47111/oi-epiptoseis-tis-krisis-stin-ekpaideysi>

Κωνσταντίνου, Χ. (2013). *Αποτυπώματα της ελληνικής κρίσης στην εκπαίδευση, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Εκπαιδευτική Ηλεκτρονική Εφημερίδα AlfaVita. Όπως ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2018 από το δικτυακό τόπο: <http://www.alfavita.gr/arthron/%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%84%CF%85%CF%80%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%BA%CF%81%CE%AF%CF%83%CE%B7%CF%82-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%82-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%AD%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%82-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%85>

Μαγαλιού, Μ. (χ.η.). *Οικονομική κρίση και σχολείο: κριτική – προτάσεις*. Όπως ανακτήθηκε στις 22 Ιανουαρίου 2018 από το δικτυακό τόπο: <http://tocsin.uth.gr/sites/default/files/bibliography/%CE%9F%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%BA%CF%81%CE%AF%CF%83%CE%B7%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF.%20%CE%9A%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%20%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%2C%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%9C%CE%AC%CF%84%CE%B1%CF%82%20%CE%9C%CE%B1%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B9%CE%BF%CF%8D.pdf>

ΝΟΜΟΣ 4331 ΦΕΚ Α 69/02.07.2015. Όπως ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2018 από το δικτυακό τόπο: http://www.dsanet.gr/Epikairothta/Nomothesia/n4331_2015.htm

Ντολιοπούλου, Ε. (2015). *Οι επιπτώσεις της φτώχειας γενικότερα και στα παιδιά ειδικότερα και πιθανοί τρόποι παρεμβάσεων για την πρόληψη και τη μείωσή τους*: Έρευνα στην εκπαίδευση. Αλεξανδρούπολη: Τομ. 3, 2015. Όπως αναρτήθηκε στις 30 Ιανουαρίου 2018 από το δικτυακό τόπο: <file:///C:/Users/%CE%A3%CF%80%CF%85%CF%81%CE%B9%CE%B4%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%B1/Downloads/8849-16641-1-SM.pdf>

Σούλης, Σ. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. Όπως ανακτήθηκε στις 14 Δεκεμβρίου 2017 από το δικτυακό τόπο: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10630/1607_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B1%CE%BC%CE%B5%CE%B1.pdf