



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα
Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση και Διακυβέρνηση

Διπλωματική Εργασία:

Μελέτη ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων για την μαθησιακή ένταξη των ΑμΕΑ: μια συγκριτική προσέγγιση Βορρά (Σουηδίας, Γερμανίας) και Νότου (Ελλάδας και Κύπρου)

ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΙΔΟΥ Κ. ΣΟΦΙΑ

Θεσσαλονίκη, Μάρτιος 2018

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**



Διπλωματική Εργασία:

Μελέτη ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων για την μαθησιακή ένταξη των ΑμΕΑ: μια συγκριτική προσέγγιση βορρά (Σουηδίας, Γερμανίας) και νότου (Ελλάδας και Κύπρου)

ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΙΔΟΥ Κ. ΣΟΦΙΑ

***Επιβλέπουσα:
Μπουτσιούκη Σοφία***

***Εξεταστής:
Παπαδόπουλος Ιωάννης***

*«Δηλώνω υπευθύνως ότι όλα τα στοιχεία σε αυτή την εργασία τα απέκτησα, τα επεξεργάσθηκα και τα παρουσιάζω σύμφωνα με τους κανόνες και τις αρχές της ακαδημαϊκής δεοντολογίας, καθώς και τους νόμους που διέπουν την έρευνα και την πνευματική ιδιοκτησία. Δηλώνω επίσης υπευθύνως ότι, όπως απαιτείται από τους κανόνες, αναφέρομαι και παραπέμπω στις πηγές όλων των στοιχείων που χρησιμοποιώ και τα οποία δεν συνιστούν πρωτότυπη δημιουργία μου»
(ακολουθούν όνομα, επίθετο και υπογραφή)*

ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΙΔΟΥ ΣΟΦΙΑ

«Αν το παιδί δεν μπορεί να μάθει με τον τρόπο που το διδάσκουμε, τότε πρέπει να το διδάξουμε με τον τρόπο που μπορεί να μάθει»

Maria Montessori,

*Στον αδερφό μου και σε όλα εκείνα τα παιδιά που αποτέλεσαν και αποτελούν
πηγή έμπνευσης και ιδεών,
στους μαθητές μου.*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	
Συντομογραφίες	
Περίληψη- Εισαγωγή	
Abstract	

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	
1.2 Θεωρητικό πλαίσιο.....	
1.3 Θεσμικό πλαίσιο για τα ΑΜΕΑ.....	
1.3.1 Η Ελλάδα.....	
1.3.2 Η Γερμανία.....	
1.3.3 Η Σουηδία.....	
1.3.4 Η Κύπρος.....	

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ Η ΜΕΡΙΜΝΑ ΓΙΑ ΤΑ ΑΜΕΑ ΣΕ ΕΛΛΑΔΑ-ΣΟΥΗΔΙΑ-ΚΥΠΡΟ- ΓΕΡΜΑΝΙΑ

2.1 Η συμβολή των κρατών στη σύλληψη μέτρων για τα ΑΜΕΑ.....	
2.2 Το ιστορικό, εκπαιδευτικό και θεσμικό πλαίσιο της Ελλάδας.....	
2.3 Τα άτομα με αναπηρία στον ελληνικό εργασιακό χώρο.....	

2.4 Το ιστορικό, εκπαιδευτικό και θεσμικό πλαίσιο της Κύπρου.....

2.5 Το ιστορικό, εκπαιδευτικό και θεσμικό πλαίσιο της Σουηδίας.....

2.6 Το ιστορικό, εκπαιδευτικό και θεσμικό πλαίσιο της Γερμανίας.....

**ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ
ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΗΣ**

**3.1 Ειδική αγωγή στα τέσσερα ευρωπαϊκά κράτη : Σύγκλιση ή
απόκλιση;.....**

ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση και Διακυβέρνηση» του τμήματος Διεθνών Ευρωπαϊκών Σπουδών. Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε ορισμένους ανθρώπους, η συμβολή και η συμπαράσταση των οποίων ήταν καθοριστική και πολύτιμη για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω, καταρχάς στην καθηγήτρια και επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας κυρία Μπουτσιούκη Σοφία για την πολύτιμη καθοδήγηση, τις παρατηρήσεις και την γενικότερη συμβολή της στην δημιουργία αυτής της εργασίας.

Κρίνω απαραίτητο να εκφράσω την εκ των προτέρων την εκτίμηση μου και να ευχαριστήσω θερμά τον εξεταστή κ. Παπαδόπουλο Ιωάννη για τις παρατηρήσεις και τις διορθώσεις που θα προτείνει για την παρούσα εργασία..

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ειλικρινά τους γονείς μου Κωνσταντίνο και Γαρυφαλλιά για την ηθική στήριξη τόσων χρόνων και τον αδερφό μου Εμμανουήλ Αριστοτέλη, για την ανοχή του, την κατανόηση του και την ανταπόκριση του σε οποιαδήποτε βοήθεια ζήτησα.

Κλείνοντας θα ήθελα να ευχαριστήσω ορισμένα άτομα που από τις εμπειρίες τους και τις γνώσεις τους έχω μάθει πολλά και συνέβαλαν στην ολοκλήρωση των σπουδών μου. Ευχαριστίες οφείλω στους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για την βοήθεια τους και για την συμβολή τους, στους καθηγητές του τμήματος Ιστορίας και Εθνολογίας Farrington Andrew και Χατζόπουλο Κωνσταντίνο, στην διευθύντρια του ΕΕΕΕΚ Ζακύνθου Κελαράκη Δανάη, στον κύριο Μπλάνα Σωτήρη για την τεχνολογική υποστήριξη και τέλος στους ανθρώπους που είναι δίπλα μου και με στηρίζουν, στον Γιώργο, στους φίλους μου και στους συναδέλφους μου.

Η εργασία αφιερώνεται στον αδερφό μου και σε όλα εκείνα τα παιδιά που αποτέλεσαν έναυσμα για την έρευνα, στους μαθητές μου.

Φλώρινα, Μάρτιος 2018

Καραγιαννίδου Σοφία

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΜΕΑ: Άτομα με Ειδικές Ανάγκες

ΔΟΕ : Ειδική Οργάνωση Εργασίας

ΕΕ: Ευρωπαϊκή Ένωση

ΚΔΔΥ : Κέντρο Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης

ΚΕΔΔΥ : Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης

ΟΗΕ : Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών

ΠΚΠΑ : Πατριωτικό Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας

ΠΟΥ : Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας

ΣΕΛΕΤΕ: Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης

ΤΠΕ : Τεχνολογία Επικοινωνίας και Πληροφορίας

ΥΠΕΠΘ : Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΕΕΠ: Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό

ΕΒΠ: Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό

ΠΕΡΙΛΗΨΗ- ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται το ζήτημα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων για τη μαθησιακή ένταξη αλλά και τη δυνατότητα μετάβασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ) στην αγορά εργασίας. Το ζήτημα αυτό είναι μείζονος σημασίας για τον λόγο ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες πέρα από τις ιδιαιτερότητές τους, έχουν και δικαιώματα τα οποία ο καθένας οφείλει να σέβεται διότι η διαφορετικότητα είναι δικαίωμα (Σαρρής, Σούλης,2001:36).

Αφού γίνει προσπάθεια για μια θεωρητική προσέγγιση για τα άτομα με ειδικές ανάγκες για το πώς ορίζονται από τον οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) αλλά και από την Ευρωπαϊκή ένωση, θα παρατεθούν τα ενδότερα του θέματος εξετάζοντας το θεσμικό πλαίσιο για τα ΑΜΕΑ, τη νομική κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους αλλά και το πώς αντιμετωπίζονται οι ιδιαιτερότητες αυτές στην σύγχρονη πραγματικότητα.

Στη συνέχεια γίνεται μια συγκριτική θεώρηση αντιμετώπισης των ΑΜΕΑ σε βορρά (Σουηδία, Γερμανία) και νότο (Ελλάδα και Κύπρο) διερευνώντας το τι ισχύει στις χώρες αυτές και ποιοι νόμοι τίθενται σε εφαρμογή. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες χρειάζονται αποδοχή και αναγνώριση, την ομαλή τους ένταξη στο κοινωνικό σύνολο, την αγάπη και τον σεβασμό προς την διαφορετικότητα και η αίσθηση ότι ανήκουν σε μια ομάδα. Έχουν δικαιώματα στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας διότι έχουν όχι μόνο ικανότητες, αλλά και δυνατότητες να βελτιώσουν την ψυχοκοινωνική τους εξέλιξη μέσα από τη ζωή και τη δράση τους.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Συστήματα, ΑΜΕΑ, Μοντέλα Προσέγγισης, Ιατρικό Μοντέλο, Κοινωνικό Μοντέλο, Ηθικό Μοντέλο, Θεσμικό πλαίσιο, ΟΗΕ, Ε.Ε, Χάρτης Ηνωμένων Εθνών, ΥΠΕΠΘ, Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης- ΚΔΑΥ, Ειδικό Σχολείο, Ειδικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτικό Εργαστήριο Κατάρτισης- ΕΕΕΕΚ, τμήμα ένταξης, «ένα σχολείο για όλους», Special pedagogiska Skolmyndigheten, Επαρχιακή Επιτροπή Ειδικής Αγωγής, συνεκπαίδευση, ενσωμάτωση.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to study the European education systems on learning integration and the possibility of moving the disabled (disabled) on the labor market..

This is a major importance issue because people with disabilities, apart from their peculiarities, also have rights that everyone has to respect because diversity is a right (Sarris, Soulis, 2001: 36).

Firstly, a theoretical approach will be made for people with disabilities as defined by the United Nations (UN) and the European Union. The second part of the subject will be examined the institutional Framework for people with disabilities, the legal protection of their rights and how these particularities are dealt with in modern reality.

Then there is a comparative view of the treatment of people with disabilities in north (Sweden, Germany) and south (Greece and Cyprus) exploring the country data and the laws in force. People with disabilities need acceptance and smooth integration into society. They have education Rights and labor Rights, not only because they have abilities but also they have opportunities to improve their psychosocial development through their lives and their action.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Στην ενότητα αυτή πρόκειται να δοθεί μια εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων αναπηρία, να γίνει μια ιστορική προσέγγιση του όρου αλλά επίσης θα αναφερθούν τα μοντέλα προσέγγισης των ΑΜΕΑ ως μια εισαγωγή πάνω στην οποία θεμελιώνονται οι βασικές έννοιες γύρω από το θέμα «αναπηρία». Πριν γίνει η ανάλυση των ορισμών που έχουν δοθεί για την αναπηρία, είναι πολύ σημαντικό να δοθεί βάση στη σχέση της αναπηρίας με τον κυρίαρχο τρόπο παραγωγής, δηλαδή με το κοινωνικό και οικονομικό σύστημα με δεδομένο την άνοδο του καπιταλισμού η οποία είχε ως αποτέλεσμα ριζικές αλλαγές όχι μόνο στη ζωή των αναπήρων, αλλά και στην κοινωνική τάξη στην οποία ανήκαν (Τσιρινέλης, 1993:36). Στην πρώτη ιστορική χρονική φάση ως προς την αναπηρία, που ήταν και η φάση της γεωργικής παραγωγής, τα άτομα με αναπηρία μπορούσαν να προσφέρουν στον εργασιακό τομέα, στο όριο φυσικά που τους επέτρεπε η αναπηρία τους. Με την είσοδο του καπιταλιστικού συστήματος, τα άτομα με αναπηρία υφίσταντο τον εργασιακό αποκλεισμό από την παραγωγική διαδικασία για τον λόγο ότι «οι γρήγοροι ρυθμοί της εργασίας στα εργοστάσια, η πειθαρχία και ο αυστηρός προγραμματισμός, η ακριβής τήρηση του ωραρίου αλλά και οι νόρμες παραγωγής ήταν μια ριζική αλλαγή στην οποία δε μπορούσαν να ανταποκριθούν τα άτομα με αναπηρία. Η αλλαγή αυτή διαφοροποιούταν από τις πιο βραδείες, ευέλικτες μεθόδους εργασίας τις οποίες οι ίδιοι μπορούσαν να καθορίσουν και μέσα στις οποίες πολλοί ανάπηροι αξιοποιούσαν τις δυνατότητές τους νιώθοντας παραγωγικοί και δημιουργικοί» (Τσιρινέλης, 1993:41). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να καταλήξουν τα άτομα με αναπηρία όχι μόνο περιθωριοποιημένα αλλά και αποκλεισμένα από την αγορά εργασίας. Ενώ αργότερα ο όρος αναπηρία συνδυάζεται με την ανάπτυξη αλλά και τη διάδοση των νέων τεχνολογιών αλλά και τη συλλογική δράση των ίδιων των ατόμων με αναπηρία να βγουν από το περιθώριο και τον αποκλεισμό, η αναπηρία είχε ήδη αποδείξει ότι ήταν μια πολύ σημαντική κατάσταση. Μια κατάσταση η οποία μπορούσε να εξασφαλίσει «νόμιμη» κοινωνική θέση σε αυτούς που

ορίζονταν ως ανάκανοι να εργαστούν εν αντιθέσει με εκείνους που ίσως κατηγοριοποιούνταν στην ομάδα με τους ανάκανους (Κουτάντος, 2000:42).

Η οικονομική ανάπτυξη η οποία σημειώθηκε παγκοσμίως από τα τέλη της δεκαετίας του '50 είχε ως αποτέλεσμα τον πολλαπλασιασμό των παροχών υπέρ των ευπαθών κοινωνικά ομάδων, συνέδραμαν ώστε να ελέγχεται ο σωστός υπολογισμός της κρατικής δαπάνης για προγράμματα αλλά και υπηρεσίες που θα εξυπηρετούσαν στην ομαλή ένταξη των ατόμων με αναπηρία (Κουτάντος, 2000:47).

Με βάση τα παραπάνω που αναφέραμε, ο οποιοσδήποτε ορισμός και ανάλυση των όρων για την αναπηρία δε θα μπορούσε να είναι σαφής και ξεκάθαρος. Πέρα από αυτό, οι ορισμοί των εννοιών δημιουργούν ένα πλαίσιο κατανόησης αλλά και αντίληψης των πραγμάτων μέσα στα όρια που οι ίδιοι θέτουν (Κουτάντος, 2000:56). Συνεπώς ένας ορισμός για την αναπηρία θα πρέπει κανονικά να αποδίδει και την ιδέα ή την αντίληψη που τα ίδια τα άτομα με αναπηρία έχουν για τον εαυτό τους, όπως και για την κοινωνική συνθήκη που τα αφορά (Τσιρινέλης, 1993:38).

Σύμφωνα με τη νομοθεσία «παιδί με ειδικές ανάγκες» έννοια η οποία χρησιμοποιείται πιο συχνά από την έννοια «παιδί με αναπηρίες» σημαίνει παιδί το οποίο έχει σοβαρή μαθησιακή ή ειδική μαθησιακή λειτουργική ή προσαρμοστική δυσκολία η οποία μπορεί να οφείλεται σε σωματικές, μαζί με αισθητηριακές, διανοητικές ή άλλες γνωστικές ή ψυχικές ανεπάρκειες και έτσι υπάρχει αδήριτη ανάγκη να του παρασχεθεί ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Βίκη, Παπάνης, 2008:66). Το παιδί με μαθησιακή, ειδική μαθησιακή, λειτουργική ή προσαρμοστική λειτουργία έχει σε υψηλό ποσοστό μαθησιακή δυσκολία ή προσαρμογή σε σύγκριση με την πλειονότητα των παιδιών της ηλικίας του ή δεν έχει την ικανότητα που του αποκλείει τη δυνατότητα ή το παρεμποδίζει να χρησιμοποιεί τις εκπαιδευτικές διευκολύνσεις του είδους που διαθέτουν τα σχολεία για παιδιά της ηλικίας του (Βίκη, Παπάνης, 2008:71).

Η ανάλυση των ορισμών είναι μια πολυσύνθετη αλλά μείζονος σημασίας διαδικασία διότι οι ορισμοί που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί περιέχουν πολιτικό λόγο αλλά και κοινωνικές απόψεις από ποικίλα πολιτικά και κοινωνικά στρώματα. Συνεπώς, συναντάμε ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες ερευνούν τον όρο αναπηρία αλλά και τις δυσμενείς συνέπειες στα άτομα με αναπηρία όσον αφορά τις στάσεις, τις διαθέσεις και τις συμπεριφορές απέναντί τους (Βίκη, Παπάνης, 2008:51). Η περιγραφή του φαινομένου της αναπηρίας είθισται να επιφέρει σύγχυση και αναστάτωση από τη διαφορετική χρήση των ορολογιών. Οι

αμφιβολίες αρχίζουν από την απουσία μιας καθολικά εφαρμόσιμης αρχής ή αναφοράς με βάση την οποία καθίσταται δυνατή η αξιολόγησή τους.

Αξίζει να σημειωθεί ο ορισμός της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας : «ο όρος αναπηρίες είναι ένας όρος που περιέχει τις βλάβες αλλά και τις περιορισμένες δυνατότητες και δραστηριότητες αλλά και τα κωλύματα συμμετοχής. Βλάβη είναι ένα πρόβλημα σωματικής λειτουργίας ή κατασκευής ενώ περιορισμένες δυνατότητες και δραστηριότητες είναι ένα εμφανές εμπόδιο με το οποίο έρχεται αντιμέτωπο ένα άτομο με αναπηρία που επιχειρεί μια ενέργεια ή μια δράση. Συνεπώς η αναπηρία είναι πολυσύνθετο φαινόμενο που αντικατοπτρίζει την αλληλεπίδραση η οποία συμβαίνει ανάμεσα στα γνωρίσματα του σώματος ενός ατόμου αλλά και στα χαρακτηριστικά στοιχεία μιας κοινωνίας στην οποία ζει, δρα και εξελίσσεται το άτομο αυτό» (Λογαράς, 2006: 31). Ο ορισμός αυτός δείχνει ότι η αναπηρία εκλαμβάνεται ως ιδέα και ως εννοιολογικό περιεχόμενο ως ένα φαινόμενο το οποίο προέρχεται από τη σωματική κατάσταση ενός ατόμου ενώ τα εμπόδια με τα οποία καθημερινά έρχονται αντιμέτωπα τα άτομα με αναπηρία στις διάφορες κοινωνικές τους δραστηριότητες είναι αποτελέσματα της ίδιας τους σωματικής βλάβης, οπότε η κοινωνική διάσταση του θέματος αυτού περιθωριοποιείται στην ιδιαιτερότητα των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που έχουν τα άτομα με αναπηρία ως ξεχωριστή κοινωνική ομάδα και τα οποία στηρίζονται αποκλειστικά στο ίδιο τους το σώμα (Λογαράς, 2006:44).

Είναι δύσκολο να προσδιοριστεί και να οριοθετηθεί η αναπηρία διότι είναι ένας όρος που δεν επιδέχεται απλή εννοιολογική επεξήγηση. Για αυτό και η όποια προσπάθεια οριοθέτησης είναι συνυφασμένη με το σύνολο των λειτουργιών του ατόμου και με τη συνολική εικόνα που έχει η κοινωνία για τον άνθρωπο με τις ήδη διαμορφωμένες κοινωνικές και παραγωγικές σχέσεις, τους θεσμούς και το υπάρχον σύστημα των αξιολογικών κατηγοριών, τον τρόπο της κοινωνικής οργάνωσης, τα πρότυπα που κυριαρχούν στην κοινωνία, την κοινωνική θέση του ατόμου έτσι όπως αυτή δέχεται επιρροές από τη σχέση μεταξύ των αντικειμενικών ιστορικών και κοινωνικών συνθηκών μέσα στις οποίες ζει, δρα και εξελίσσεται το άτομο (Καλλινικάκη,1998:62).

Τα άτομα με αναπηρία πρέπει να ζουν σε ένα περιβάλλον χωρίς φραγμούς το οποίο θα τους παρέχει τη δυνατότητα της επικοινωνίας και της συμμετοχής και αλληλεπίδρασης με τα κοινωνικά μέλη. Αναγκαίος όρος για αυτό είναι η θετική στάση αλλά και οι αντιλήψεις του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου (Τσαούση,2007:33). Δυστυχώς τόσο τα στερεότυπα όσο και οι προκαταλήψεις ανάγονται σε καθημερινό βίωμα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες για τον

λόγο ότι υφίστανται περιορισμούς και αποκλεισμούς σε διάφορους τομείς της ζωής τους όπως είναι η εκπαίδευση, η εργασία και η ψυχαγωγία (Τσιρινέλης,1993:21).

Οι άνθρωποι με ειδικές ανάγκες έχουν δικαιώματα τα οποία πρέπει να αναγνωρισθούν ως θεμελιώδη για την ένταξή τους στην κοινωνία, την ευημερία αλλά και την ανάπτυξη του δυναμικού τους. Στην περίπτωση που θα τους παρασχεθούν τα δικαιώματα αυτά, θα γίνουν δια βίου υπεύθυνοι για τις πράξεις και τις συμπεριφορές τους. Εν αντιθέσει με αυτό, θα ήμαστε εμείς οι πολίτες υπεύθυνοι για τα άτομα αυτά. Τα άτομα με αναπηρία είναι πολίτες με ίσα προς όλους δικαιώματα (Κουτάντος,2000:44). Είναι εργαζόμενοι, καταναλωτές, φορολογούμενοι, φοιτητές, γείτονες όμως δεν αντιμετωπίζονται με την αρμόζουσα μέριμνα και υπευθυνότητα από εμάς. Μια πρόσφατη ευρωπαϊκή δημοσκόπηση δείχνει ότι όντως υπάρχει μια σοβαρή έλλειψη κατανόησης της αναπηρίας από τον κοινωνικό περίγυρο. Τα άτομα που έχουν αναπηρία χρειάζεται να αντιμετωπίζονται ως πολίτες με ίσα δικαιώματα και όχι ως αντικείμενο λύπησης ή φιλανθρωπίας. Είθισται οι πολίτες με αναπηρία να είναι κοινωνικά αποκλεισμένοι λόγω της ελλιπούς εκπαίδευσης και της ανεργίας, παράγοντες που οδηγούν στη φτώχεια. Οι πολίτες πρέπει να βρίσκονται σε μια αδιάλειπτη εγρήγορση και αφύπνιση ώστε να συνειδητοποιήσουν το μέγεθος της σημασίας της αναπηρίας και να φροντίσουν να ενημερωθούν από το πώς μπορούν να βοηθήσουν να γίνει καλύτερη η ζωή τους. Η συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση για το ζήτημα αυτό δεν αρκεί, χρειάζεται να γίνουν τα λόγια πράξη και να υπάρξει συλλογική δράση ώστε να αντιμετωπισθούν τα προβλήματα τα οποία ταλανίζουν κάθε μέρα το άτομο με αναπηρία.

Σχεδόν τα 2/5 των ατόμων με αναπηρία δεν ολοκληρώνουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και λιγότερο από το 10% των ατόμων με μεγάλη αναπηρία έχουν πρόσβαση στην ανώτερη εκπαίδευση η οποία είναι πολύ σημαντική για την απομάκρυνση των φραγμών στις θέσεις εργασίας. Είναι βέβαια ελπιδοφόρο το μήνυμα καθώς γίνονται προβλέψεις και βελτιωτικές ρυθμίσεις στα παραπάνω με σκοπό την πιο ευνοϊκή μεταχείριση αλλά και την ποιοτική αναβάθμιση των όρων διαβίωσης των ατόμων με αναπηρία (Λογαράς,2006:46).

Στη σημερινή κοινωνία τα ΑΜΕΑ υφίστανται κοινωνικό ρατσισμό και ανισότητα. Αυτό συμβαίνει όχι μόνο στην εκπαίδευση και στην κοινωνία γενικότερα, αλλά και στον επαγγελματικό τομέα. Υπάρχουν πολίτες που δε συμφωνούν με την ένταξη των ΑΜΕΑ σε εργασιακές θέσεις για τον λόγο πως δε μπορούν να αξιοποιήσουν δυνατότητες με αποτέλεσμα να μην υπάρχει απόδοση στην εργασία. Οι περισσότεροι από αυτούς είναι οι ίδιοι εργοδότες οι οποίοι αρνούνται κατηγορηματικά να εντάξουν ένα άτομο με αναπηρία στον χώρο της εργασίας. Αυτό σημαίνει ότι παραμερίζονται τα δικαιώματά τους και να

καταρρακώνεται η αξιοπρέπειά τους χωρίς καν να τους δίνεται η ευκαιρία να εξελιχθούν και να προοδεύσουν. Ο εργασιακός αποκλεισμός των ατόμων με αναπηρία είναι ένα ακόμη πρόβλημα που ταλανίζει στα ελληνικά κοινωνικά δεδομένα τα άτομα με αναπηρία. Το μείζον πρόβλημα της επαγγελματικής αποκατάστασης αλλά και των δυσκολιών της εργασιακής ένταξης δεν είναι κάποιο ιδιαίτερο γνώρισμα των ατόμων με αναπηρία μόνο αλλά αποτελεί ένα υπαρκτό πρόβλημα που ταλανίζει χιλιάδες νέους και νέες στη χώρα μας (Ομοσπονδία μη κυβερνητικών οργανώσεων Ελλάδας, 2004:2). Χρειάζεται να επισημανθεί ότι οι βαθύτεροι λόγοι του εργασιακού αποκλεισμού που πολλές φορές βιώνουν τα άτομα με αναπηρία δεν είναι φυσιολογικοί με την έννοια ότι δεν οφείλονται στην αναπηρία αυτή καθαυτή αλλά είναι κυρίως κοινωνικής φύσης. Το γεγονός ότι η φυσική αναπηρία ενός ατόμου το αποκλείει από κάποια άλλα επαγγέλματα δε μπορεί να θεωρηθεί ως το απόλυτο μειονέκτημα ή αποκλειστική ιδιαιτερότητα των ατόμων με αναπηρία αλλά ως γενικός κοινωνικός κανόνας (Νατσιοπούλου, 2009:48).

«Τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία για να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά στην αγορά εργασίας δε συνδέονται μόνο ή τόσο πολύ με την αναπηρία τους, αλλά σε μεγάλο βαθμό με τη διακριτική μεταχείριση στην οποία υφίστανται από εργοδότες αλλά και εργαζόμενους η οποία συνιστά και βασικό γνώμονα αποκλεισμού τους» (Βίκη, Παπάνης, 2008:23). Το πραγματικό πρόβλημα σε κάποιες περιπτώσεις δεν είναι η αναπηρία αυτή καθαυτή, αλλά η διάκριση που υφίστανται τα ανάπηρα άτομα στο κοινωνικό σύνολο μέσα στο οποίο δρουν και εξελίσσονται. Αυτό σημαίνει ότι η προκατάληψη πρυτανεύει πολλές φορές, έτσι ούτως ώστε να παραμερίζονται οι πραγματικές ανάγκες των αναπήρων. Τα γεγονότα ότι το άτομο με αναπηρία αποκλείεται από την εξάσκηση συγκεκριμένων επαγγελμάτων δε μπορεί να νοηθεί ως απόλυτη μειονεξία του ατόμου αλλά σχετική αφού στον έναν ή στον άλλο βαθμό ο ίδιος ή κάποιος παραπλήσιος αποκλεισμός ισχύει για διαφορετικούς φυσικούς ή κοινωνικούς λόγους για όλες εκείνες τις κατηγορίες ατόμων με αναπηρία (Λογαράς, 2006:71).

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να έχουν κάποια δικαιώματα όπως το δικαίωμα μιας φυσιολογικής ζωής όπου να γίνεται σεβαστή η αξιοπρέπειά τους, το δικαίωμα της ανάλογης ιατρικής φροντίδας με βοηθήματα και ειδικές προσαρμογές, το δικαίωμα της εκπαίδευσης, της τεχνικής κατάρτισης και αποκατάστασης, αρωγής και συμβουλευτικών υπηρεσιών, υπηρεσιών εύρεσης εργασίας και όποιων άλλων υπηρεσιών που τους παρέχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους, το δικαίωμα της οικονομικής και κοινωνικής ασφάλειας καθώς επίσης και το δικαίωμα ενός ικανοποιητικού βιοτικού επιπέδου

(Ευσταθίου,2005:31). Επίσης, χρειάζεται να έχουν το δικαίωμα μιας παραγωγικής απασχόλησης αλλά και συμμετοχής σε συνδικαλιστικές οργανώσεις, το δικαίωμα να γίνονται σεβαστές οι ανάγκες τους σε κάθε στάδιο του οικονομικού και κοινωνικού προγραμματισμού, το δικαίωμα να μοιράζονται στιγμές με την οικογένειά τους και να συμμετέχουν σε όλες εκείνες τις κοινωνικές, δημιουργικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες, το δικαίωμα να συμμετέχουν στο νομικό και πολιτικό σύστημα όπως επίσης και το δικαίωμα να προστατεύονται από κάθε είδους εκμετάλλευση, κακομεταχείριση, απρεπή συμπεριφορά ή ταπεινωτική αντιμετώπιση (Ευσταθίου,2005:34).

Για την ιδρυματοποιημένη μορφή της αναπηρίας, χρειάζεται να ειπωθεί ότι οι πρώτες προσπάθειες της εκπαίδευσης αφορούσαν παιδιά με διαταραχές ακοής που ζούσαν στα ιδρύματα. Ιδρυματική ήταν και η εκπαίδευση των τυφλών παιδιών, ενώ το πρώτο ειδικό σχολείο για τυφλούς ιδρύθηκε το 1829 στη Μασαχουσέτη. Στα τέλη του 18^{ου} αιώνα ξεκινάει η μελέτη της φυσιολογικής και παθολογικής συμπεριφοράς του παιδιού και κεντρίζεται το ενδιαφέρον για το ζήτημα της νοητικής υστέρησης αλλά και της εκπαίδευσης των παιδιών με νοητική υστέρηση (Νατσιοπούλου,2009:74). Υπήρξαν ερευνητές την εποχή εκείνη οι οποίοι έδωσαν έμφαση στην αντιμετώπιση της προσωπικότητας ως όλον, στην εξατομίκευση της διδασκαλίας αλλά και στην έναρξη της διδακτικής δραστηριότητας από το σημείο της ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται το παιδί αλλά και στη σπουδαιότητα της αλληλεπίδρασης μαθητή και δασκάλου (Διεύθυνση Ειδικής αγωγής,1992:33). Η πρώτη απόπειρα ένταξης των νοητικά καθυστερημένων παιδιών σε σχολείο έγινε το 1839 στις ΗΠΑ και το πρώτο δημόσιο σχολείο με ειδική τάξη για παιδιά με νοητική υστέρηση έγινε στη Γερμανία το 1859 (Barnes,1996:59). Επομένως οι πρώτες απόπειρες της εκπαίδευσης αλλά και της φροντίδας των παιδιών με αναπηρία θεωρούνταν αποκλειστική ευθύνη της κοινότητας αλλά και η οικονομική βοήθεια στα μειονεκτούντα παιδιά προερχόταν μόνο από τις πρωτοβουλίες των ιδιωτών (Blinde, Mc Callister, 1998:41).

Ο ρόλος των ιδιωτών και των φιλανθρωπικών οργανώσεων ήταν η προστασία των παιδιών από την εκμετάλλευση και η παροχή υπηρεσιών που το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα δε μπορούσε να προσφέρει. Οι οργανώσεις αυτές έπαιξαν καταλυτικό ρόλο στην ίδρυση των ειδικών σχολείων και παράλληλα στην τοποθέτηση παιδιών με αναπηρίες σε άσυλα, ιδρύματα και νοσοκομεία (Alexander, Strain,1998:61). Υπήρξε όντως μια τάση για εγκλεισμό των παιδιών με ανεπάρκειες σε ιδρύματα και η απομόνωσή τους από τη δημόσια εκπαίδευση διήρκεσε πολλά χρόνια μέχρι και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Η χρονική αυτή περίοδος ονομάστηκε περίοδος της ιδρυματοποίησης και έτσι παγιώθηκε ένα σύστημα εκπαίδευσης με

αποτέλεσμα το γενικό σχολείο να απευθύνεται στην πλειοψηφία των μαθητών ενώ το ειδικό σε όσα παιδιά παρουσίαζαν διαφορές στις ανάγκες και ικανότητές τους αλλά και με βάση την ηλικία τους (Μιζαμτσή,2006:71).

Στις αρχές του 20ού αιώνα θεσπίζεται ο θεσμός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και με την είσοδο πολλών μαθητών στο δημόσιο σχολείο, αναδείχθηκαν οι ειδικές ανάγκες όχι μόνο παιδιών με σοβαρές ανεπάρκειες, αλλά και παιδιών με ήπια προβλήματα (Νατσιοπούλου,2009:60). Συνεπώς παρατηρείται αύξηση του αριθμού των μαθητών που είχε ανάγκη των υπηρεσιών της Ειδικής Αγωγής . Τόσο η επίδραση των ψυχομετρικών τεστ όσο και η εισαγωγή του ιατρικού μοντέλου που επιχείρησε την κατηγοριοποίηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες με βάση τον προσδιορισμό της φυσιολογικής και παθολογικής συμπεριφοράς τους, είχαν ως παιδαγωγικό επακόλουθο τη δημιουργία χωριστής εκπαίδευσης και ειδικών τάξεων για τους μαθητές με αναπηρίες (Κουβαριτάκη,2011:129). Οι εξελίξεις αυτές οδήγησαν στην επιλογή, τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση εκείνων των παιδιών που με βάση τα τεστ δεν είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν τη γενική εκπαίδευση ενώ οι ειδικές τάξεις αν και είχαν το πλεονέκτημα της συνύπαρξης ειδικών και μη ειδικών παιδιών στον ίδιο χώρο, ωστόσο δεν είχαν σχεδιάσει με τον σωστό τρόπο τα εκπαιδευτικά προγράμματα (Αγγελόπουλος, Σακαντάμης,2004:47).

Το 1920 αναπτύχθηκε το κοινωνιολογικό ρεύμα της συμβολικής αλληλεπίδρασης με βάση το οποίο το άτομο ως κοινωνικό ον διαμορφώνει τη συμπεριφορά του σε συνάρτηση με τις προσδοκίες που οι άλλοι εκφράζουν απέναντί του (Barnes, 1996). Με βάση αυτή τη θεωρία τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν ζουν ως ομάδα αλλά είναι τρόπον τινά μια έκφραση του τρόπου σκέψης των ανθρώπων για τους άλλους κάθε φορά που τους κατατάσσουν σε κατηγορίες (Ferguson, Mc Donnel, Drew, 1993:53). Η αναπηρία μπορούμε να πούμε ότι είναι ένας συγκεκριμένος τρόπος σκέψης, δράσης και αντίδρασης και άρα ο προσδιορισμός της διαφοροποιείται όταν αλλάζει ο τρόπος σκέψης. Έτσι το ρεύμα αυτό επέδρασε στη διαμόρφωση της φυσιογνωμίας της ειδικής αγωγής (Αντωνίου,2008:55).

Οι οργανώσεις γονέων συμμετέχουν ενεργά στην λήψη των αποφάσεων μέσα στο σχολείο και εισηγούνται τη δημιουργία νομοθετικών ρυθμίσεων που θα αφήνουν περιθώρια για την καλύτερη αντιμετώπιση των παιδιών τους σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο (Ζώνιου, Σιδέρη,2007:67). Τις οργανώσεις των γονέων στηρίζουν πολύ έντονα οι ομάδες ερευνητών που εργάζονται στο πεδίο της ειδικής αγωγής και προάγουν την ιδέα ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να εκπαιδεύονται σε συνηθισμένο σχολικό περιβάλλον μαζί με τους συνομηλίκους τους (Concerel,1997:47).

Η θεώρηση της συμβολικής αλληλεπίδρασης αλλά και η έντονη αμφισβήτηση της μέχρι τότε διαμορφωμένης κατάστασης οδήγησε στην υιοθέτηση της πρακτικής της ομαλοποίησης. Αυτή στην αρχή αναπτύχθηκε στις σκανδιναβικές χώρες όπου τα άτομα με ειδικές ανάγκες αντιμετωπιζόνταν με υποδειγματικό τρόπο και εκφράστηκε θεσμικά στο νόμο 94/ 142 του 1975 στις ΗΠΑ (Brocklinton, Cenings, Murray, 1993:41). Η αρχή της ομαλοποίησης προερχόταν κυρίως από την επιστήμη της ψυχολογίας και βρήκε έρεισμα στην άποψη ότι τα παιδιά με ιδιαιτερότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε κανονικό σχολικό περιβάλλον, όσο αυτό είναι εφικτό και να ενσωματώνονται στο ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου, 2000:47). Η εκπαίδευση των παιδιών με μειονεξίες σε λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον έχει ως προϋπόθεση ότι τα παιδιά αυτά δύνανται να εκπαιδεύονται μαζί με τους συνομηλικούς τους στην ίδια τάξη ανάλογα πάντα με τις δικές τους δυνατότητες (Barnes, 1996:78).

Η ομαλοποίηση προάγει την ιδέα ότι οι ευκαιρίες για εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση των ατόμων με μειονεξίες πρέπει να αντιστοιχούν με εκείνες των υπόλοιπων παιδιών. Έτσι η ομαλοποίηση εξέφραζε τις σύγχρονες τάσεις αντιμετώπισης των προβλημάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες και έθετε ως απώτερο σκοπό την επίτευξη της πιο ουσιαστικής συνύπαρξης των ατόμων με και χωρίς ειδικές ανάγκες (Τσιρινέλης, 1993:66). Το ιατρικό μοντέλο το οποίο συλλαμβάνει την έννοια της αναπηρίας ως προσωπική τραγωδία, ανωμαλία ή αρρώστια που μπορεί να θεραπευθεί, γίνεται αντικείμενο έντονης κριτικής και η νέα αυτή θεώρηση σφραγίζεται από την ιδέα της ενσωμάτωσης με στόχο την κοινωνική ένταξη, την αποδοχή και αναγνώριση (Σούλης, 1997:53).

Με βάση την φιλοσοφία των νόμων που ψηφίστηκαν, στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να παρέχεται η κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση σε όσο είναι εφικτό λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον και συνεπώς το σχολικό περιβάλλον για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να είναι το ίδιο ή παραπλήσιο με αυτό των υπόλοιπων παιδιών (Σούλης, 1997:58). Η πολιτική αυτή της ενσωμάτωσης έχει ως απώτερο σκοπό τη μετάβαση του μαθητή από το ειδικό στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και επικεντρώνεται αποκλειστικά στις ανάγκες του μαθητή αλλά και στις αναγκαίες ρυθμίσεις που απαιτούνται με βάση την ανεπάρκειά του ώστε να έχει τη δυνατότητα να ανταποκριθεί στις μαθησιακές και κοινωνικές απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος (Κουρκούτας, 2003:133). Η έμφαση δίνεται τόσο στις δυνατότητες προσαρμογής των παιδιών αλλά και του αναλυτικού προγράμματος όσο και στη διαδικασία μεγιστοποίησης της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα ανάπηρα και μη παιδιά. Έτσι οι αρχές της ενσωμάτωσης αφορούν κυρίως την εξατομικευμένη εκπαίδευση αλλά και

την παροχή της διαβαθμισμένης υποβοήθησης των απιδιών έτσι ώστε να ενταχθούν στη γενική εκπαίδευση (Τσιρινέλης, 1993:69).

1.2 Μοντέλα προσέγγισης των ΑΜΕΑ (θεωρητικό πλαίσιο)

Οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί της αναπηρίας προκύπτουν μέσα από την εξέταση διαφόρων μοντέλων. Μερικά από αυτά είναι το ιατρικό και βιολογικό μοντέλο, το κοινωνικό μοντέλο, το εκπαιδευτικό μοντέλο και τέλος το ηθικό μοντέλο. Το ιατρικό- βιολογικό μοντέλο ορίζει την αναπηρία εμφανίζοντας ιδιαίτερα στην παθολογία και την ανατομία της βλάβης, ενώ το κοινωνικό μοντέλο προσεγγίζει την αναπηρία εμφανίζοντας κυρίως στις δυσκολίες οι οποίες συνδέονται με το περιβάλλον του ανάπηρου ατόμου και παρακωλύουν την ισότιμη συμμετοχή (Χαραλαμπίκης, 2005:52).

Αναλύοντας τα μοντέλα

Ιατρικό μοντέλο. Το ιατρικό μοντέλο βασίζεται στην ιατροποίησης της αναπηρίας (Κουτάντος, 2000:82). Η αναπηρία σε αυτό το πλαίσιο περιθωριοποιεί το άτομο εξαιτίας της προπαγάνδας που κυριαρχεί. Για το μοντέλο, η αναπηρία είναι ένα προσωπικό πρόβλημα στο οποίο πρέπει να ακολουθηθεί μια ατομική θεραπεία. Μέσω του μοντέλου δίνεται έμφαση στην ατομική ταυτότητα της αναπηρίας. Είναι το μοντέλο το οποίο επιχειρεί μια αμιγώς ιατρική προσέγγιση στον όρο της αναπηρίας αποδίδοντας αυτή κυρίως σε νευροφυσιολογικούς παράγοντες. Το ιατρικό μοντέλο πρεσβεύει ότι η αναπηρία έχει καθαρά να κάνει με θέμα υγείας και επικεντρώνεται μόνο σε αυτό, χωρίς να λαμβάνει υπόψη άλλους παράγοντες που συνδράμουν στη δημιουργία μιας μορφής αναπηρίας.

Το κοινωνικό μοντέλο. Το κοινωνικό μοντέλο βασίζεται στην κοινωνική καταπίεση που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες. Προβάλλει ως κύριο χαρακτηριστικό την διάκριση του ατόμου μέσα στην κοινωνία εξαιτίας της αναπηρίας και το γενικότερο βίωμα της αναπηρίας (Κουτάντος 2000:59). Η βάση του είναι το ουσιαστικό κοινωνικό πρόβλημα που δημιουργείται. Αναφέρεται στα δικαιώματα, στην συμπεριφορά και στις επιλογές του ατόμου

ενώ και στις διακρίσεις που βρίσκεται αντιμέτωπος ο άνθρωπος με αναπηρίες. Μέσω του μοντέλου προάγεται η κοινωνική δράση, ενώ η ευθύνη βαρύνει τόσο το άτομο όσο και την κοινωνία συλλογικά. Μέσω της κοινωνικής και πολιτικής αλλαγής μπορεί το άτομο με αναπηρία να ενσωματωθεί ενώ παράλληλα το μοντέλο στηρίζει και την συλλογική δράση. Αυτό το μοντέλο προσανατολίζεται στις κοινωνικές συνισταμένες της αναπηρίας, δηλαδή στο ποια είναι η στάση των μελών της κοινωνίας απέναντι στην αναπηρία και ποιες διαθέσεις υιοθετούνται στην αντιμετώπιση από το οικείο περιβάλλον και τους πολίτες εν γένει.

Το ηθικό μοντέλο. Θεωρία ότι η αναπηρία προέρχεται σαν τιμωρία από μια θεότητα (Κουτάντος, 2000:83). Στο συγκεκριμένο μοντέλο προσέγγισης πρωτοστατούν κάποιες θρησκευτικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις, κάποιες προκαταλήψεις που θεωρούν την αναπηρία ως τιμωρία ή εκδίκηση της φύσης.

Το εκπαιδευτικό μοντέλο. Θεωρία που υποστηρίζει ότι οι ανάπηροι έχουν περιορισμένες δυνατότητες μάθησης, γνώσης και εξέλιξης και πως χρειάζονται ειδική εκπαίδευση και παρέμβαση ώστε να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της εκπαίδευσης κατά το βέλτιστο (Κουτάντος, 2000: 85). Κατά το εκπαιδευτικό μοντέλο, οι ανάπηροι δε μπορούν σε ικανοποιητικό βαθμό να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους χωρίς βοήθεια ούτε σαν αυτοδύναμοι να ανταποκριθούν επαρκώς στην κάλυψη των εκπαιδευτικών τους αναγκών.

Τόσο το ιατρικό όσο και το κοινωνικό μοντέλο εξετάζονται και είναι μεγάλης σημασίας το γεγονός ότι εξετάζονται καθώς προσδιορίζονται έτσι τα κριτήρια με τα οποία κρίνεται η εκπαιδευτική πολιτική των ατόμων με ειδικές ανάγκες και συνάμα διαμορφώνονται στάσεις, θέσεις και συμπεριφορές απέναντι στα άτομα με αναπηρία με βάση τα μοντέλα αυτά.

Ανάμεσα στα μοντέλα υπάρχουν συγκλίσεις και αποκλίσεις. Το ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο παρουσιάζουν μια απόκλιση διότι το ιατρικό στηρίζεται σε κάποια γενετήσια ή επίκτητη «ανωμαλία» και επιχειρεί μια βιολογική προσέγγιση για να προσδιοριστεί η έννοια του μοντέλου. Το κοινωνικό μοντέλο από την άλλη βασίζεται κυρίως σε προβλήματα κοινωνικής φύσης και προβλήματα με ψυχολογικό υπόβαθρο και σχετίζεται κυρίως με τη συμπεριφορά. Εδώ υπάρχει σύγκλιση ως προς το εκπαιδευτικό μοντέλο, δηλαδή την κατάλληλη παρέμβαση για αποφυγή κοινωνικής απομόνωσης, βελτίωση της αυτοαντίληψης του παιδιού μέσα από ίσες ευκαιρίες. Το ηθικό μοντέλο δε συνάδει με κανένα από τα υπόλοιπα τρία εφόσον σε αυτό αποδίδεται η αναπηρία σε κάποια θεία τιμωρία.

Τα τελευταία χρόνια η επιστημονική κοινότητα παρουσιάζει μια κλίση προς την πολυδιάστατη προσέγγιση της αναπηρίας η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη δομή και τη

λειτουργικότητα του ατόμου. Έτσι, η παρουσία του πολυδιάστατου μοντέλου για την αναπηρία, να μεν κάλυψε τη μονόπλευρη και συνάμα περιοριστική προσέγγιση του ιατρικού μοντέλου η οποία χειρίζεται την αναπηρία ως ατομικό και προσωπικό πρόβλημα και από την άλλη τη «γενική» προσέγγιση του κοινωνικού μοντέλου όπου η κοινωνία δεν επιλαμβάνεται των ευθυνών της για τα προβλήματα των ατόμων με αναπηρία (Χαραλαμπίκης, 2005:59). Υπάρχει επίσης το ηθικό μοντέλο το οποίο βασίζεται κυρίως σε υπαρξιστικές και πνευματιστικές θεωρίες με βάση τις οποίες η αναπηρία είναι η τιμωρία η οποία έχει επιβληθεί στο άτομο από τον θεό ή τους θεούς (Χαραλαμπίκης, 2005: 38). Το εκπαιδευτικό μοντέλο αναπηρίας βασίζεται στο ότι παρά το γεγονός ότι τα παιδιά με αναπηρία έχουν ίσως περιορισμένες δυνατότητες στην εκπαίδευση, ωστόσο χρειάζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα που θα προσαρμόζονται στις ανάγκες των παιδιών αυτών (Βλαβιανού-Αρβανίτη, 2004:61).

Η απουσία κάποιου μέλους του σώματος δε σημαίνει πάντα αναπηρία αλλά αντιθέτως η μορφή της αναπηρίας καθορίζεται από τη σοβαρότητα του προβλήματος αλλά και από άλλους γνώμονες. Σήμερα υπάρχει ο ισχυρισμός ότι η αναπηρία είναι μια κατηγορία για την οποία το κράτος μεριμνεί μέσα από την ισχύ νομοθετικών ρυθμίσεων και διατάξεων. Με την έννοια αυτή, η αναπηρία είναι πολιτική και κοινωνική κατασκευή η οποία χρησιμοποιείται για να ρυθμίζει τη ζωή των πολιτών αυτών (Βλαβιανού- Αρβανίτη,2004:63).

Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό ο όρος «αναπηρία» είναι ο όρος εκείνος ο οποίος σηματοδοτεί την επικοινωνία σε σχέση με τα άτομα με λιγότερες ευκαιρίες λόγω των φυσικών / σωματικών ή διανοητικών τους προσόντων (Ευσταθίου, 2005: 25). Αυτή η διαφορά σε ευκαιρίες και προσόντα έχει προσεγγιστεί με διαφορετικούς τρόπους από διαφορετικά συστήματα. Το ιατρικό σύστημα αντιλαμβάνεται την αναπηρία ως αρρώστια, έλλειμμα και δυσλειτουργία, το σύστημα αγορά εργασίας ως εργασιακή ανικανότητα και αδυναμία εμπλοκής σε επικερδή δραστηριότητα, το νομικό σύστημα ως έλλειψη δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, το εκπαιδευτικό σύστημα ως μαθησιακές δυσκολίες (Ευσταθίου,2005:29).

Υπάρχει και ο ορισμός εκείνος ο οποίος επιχειρεί να αλληλοσυνδέσει την αναπηρία με την κοινωνική της χροιά υποστηρίζοντας ότι η αναπηρία είναι μια ανίατη λειτουργική βλάβη, έλλειψη ή ανωμαλία, εγγενής ή επίκτητη, ως απόρροια ή κατάλοιπο κάποιας αρρώστιας ή ατυχήματος ή ανωμαλία που εμποδίζει την εκπλήρωση των βασικών κοινωνικών αναγκών όπως είναι η κίνηση και η δυνατότητα παραγωγής εργασίας (Κρουσταλλάκης, 2001:71). Ως ανάπηρο χαρακτηρίζεται το άτομο που δε μπορεί να συμμετέχει σε όλες εκείνες τις

δραστηριότητες και να απολαμβάνει όλα τα αγαθά τα οποία προσφέρει σε όλα τα μέλη της η κοινωνία στην οποία ζει, εξαιτίας της κατάστασης κάποιου ή κάποιων ατόμων από τα ψυχοσωματικά ή κοινωνικά του χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Με βάση τη διακήρυξη των δικαιωμάτων των αναπήρων ατόμων, τεκμηριώνεται η πίστη στα ανθρώπινα δικαιώματα αλλά και τις βασικές ελευθερίες και καλεί για εθνική και διεθνή δραστηριότητα με απώτερο σκοπό να χρησιμοποιηθεί η ίδια ως κοινή βάση και πλαίσιο αναφοράς για την προστασία των δικαιωμάτων αυτών (Ζήσης, Χτούρης, 2004:39). Η Διακήρυξη δικαιωμάτων των αναπήρων ατόμων είναι ένα νομικά δεσμευτικό διεθνές μέσο για τα ανθρώπινα δικαιώματα και προασπίζει τα συμφέροντα των αναπήρων υποστηρίζοντας την ισότητα, την αποδοχή και την κοινωνική αναγνώριση που οδηγεί στην ομαλή τους ένταξη στην κοινωνία (Ζήσης, Χτούρης, 2004: 43). Η αποδοχή ενός ατόμου με αναπηρία από την κοινωνία σημαίνει σεβασμός στο δικαίωμα για μια αξιοπρεπή ζωή, στοιχειώδης παιδεία. Η κοινωνική αναγνώριση είναι το προπύργιο της ισότητας, της αλληλεγγύης και της ενσυναίσθησης προς τις ευπαθείς αυτές ομάδες.

Όπως προαναφέρθηκε παραπάνω, υπάρχουν δύο κύρια θεωρητικά μοντέλα τα οποία ερευνούν τον όρο αναπηρία αλλά και τις δυσμενείς συνέπειες για τους ανθρώπους με αναπηρία, το ατομικό μοντέλο και το κοινωνικό μοντέλο. «Στο ατομικό μοντέλο, η αναπηρία γίνεται αντιληπτή ως η φυσική απόρροια της ανεπάρκειας ή του προβλήματος. Εν αντιθέσει με αυτό, το κοινωνικό μοντέλο προβαίνει στην ανάλυση της αναπηρίας ως απόρροια των κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτικών εμποδίων» (Olicer 1990 στο Κουτάντος 2000:65). Με βάση τον Κουτάντο (2000) «εξετάζοντας την αναπηρία ως μια αντίθεση ανάμεσα σε αυτές τις δύο εκτιμήσεις, τίθεται ένα δίλημμα αν από τη μία πλευρά μπορεί να προσδιοριστεί η ταυτότητα των ανθρώπων με αναπηρίες ως άτομα με ειδικές ανάγκες, τους δίνουμε ένα τίτλο, μια ετικέτα. Από την άλλη πλευρά όμως, αν δε τους αναγνωρίσουμε αυτή την ετερότητα, δε δυνάμεθα να ήμαστε βέβαιοι για μια κατάλληλη παρέμβαση και πρόνοια, όπως λόγου χάρη ένα επίδομα ή μια παρέμβαση εκπαιδευτικού χαρακτήρα» (Κουτάντος, 2000:66).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Κουτσούπη και Μοσχονησώτη (2002), αποπειρώνται να κάνουν μια αντιπαράθεση των δύο προσεγγίσεων της αναπηρίας και αναφέρουν ότι οι παραδοσιακοί ορισμοί της αναπηρίας προέρχονται από το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης το οποίο αντιμετωπίζει τα άτομα με αναπηρίες ως μια ιδιαίτερη κατηγορία «νοσούντων», αποδίδοντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως απλές συνέπειες των δικών τους ατομικών λειτουργικών περιορισμών. Πρόκειται για μια προσέγγιση η οποία ως πηγή των περιορισμών, που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες θεωρεί τα ίδια άτομα «ελαττωματικά» ή

«ημιτελή», παραμερίζοντας την αλληλεπίδραση η οποία υφίσταται ανάμεσα σε αυτά και στο περιβάλλον τους. Συνεχίζοντας οι ίδιοι, υποστηρίζουν ότι σε αντίθεση με το ιατρικό, το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, προσδίδει στην έννοια της αναπηρίας περισσότερο κοινωνικό και πολιτικό υπόβαθρο. Είναι μια προσέγγιση στην οποία γίνεται σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στην αναπηρία και την ανικανότητα που προέρχεται από αυτή. Σε αυτό το σημείο η αναπηρία ερευνάται ως ένα ζήτημα το οποίο συνδέεται άρρηκτα με την «ανάπηρη» φύση της κοινωνίας και όχι ως ένα πρόβλημα που αφορά τα ίδια τα άτομα και τις αναπηρίες τους (Τσαούση,2007:49). Είναι σαφής ο διαχωρισμός ανάμεσα στο άτομο με αναπηρία αλλά και σε μια ανάπηρη κοινωνία η οποία παραγκωνίζει τις ανάγκες των ατόμων αυτών, αδιαφορεί για τις δυσκολίες της καθημερινότητάς τους και μένει παθητικός δέκτης μιας κατάστασης που αντί να αλλάζει, μονιμοποιείται.

Η βασική διαφορά ανάμεσα στο ιατρικό και κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας είναι το πού τοποθετείται το θέμα της αναπηρίας : σε ατομικό ή κοινωνικό επίπεδο. Το ιατρικό μοντέλο ερευνά την αναπηρία ως μια κατάσταση η οποία σχετίζεται ή οφείλεται σε κάποια σωματική, αισθητηριακή ή νοητική ανεπάρκεια ενώ το κοινωνικό μοντέλο συνδέει την αναπηρία με τα εμπόδια τα οποία το άτομο με αναπηρία αναγκάζεται να υπερβεί για να θεωρηθεί ως ένα ισότιμο μέλος της κοινωνίας (Κουτσούπης,2000:37). Όταν λέμε να θεωρηθεί ισότιμο μέλος μιας κοινωνίας, εννοούμε να έχει τα ίδια δικαιώματα στην υγεία, την εκπαίδευση και την εργασιακή απασχόληση. Ισοτιμία εννοείται η διαρκής αναγνώριση των δικαιωμάτων του ατόμου με αναπηρία μέσα σε μια κοινωνία που διαρκώς εξελίσσεται και μεταβάλλεται. Όσο αλλάζουν οι ανάγκες μιας κοινωνίας, τόσο πιο επιτακτική γίνεται η ανάγκη να μεριμνήσουν όλοι οι πολίτες και συνάνθρωποι ώστε τα άτομα με αναπηρία να έχουν μια ποιοτική αναβάθμιση των όρων της ζωής τους.

Τα τελευταία χρόνια συναντάμε ριζικές αλλαγές στην κοινωνική αντίληψη αλλά και τη χάραξη πολιτικής για τα άτομα με αναπηρίες, κάτι το οποίο είναι άρρηκτα συνυφασμένο με τη μετάβαση από το ιατρικό στο κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας, όμως παρά την εξέλιξη που έχει σημειωθεί, θα χρειαστεί ακόμη χρόνος για το δεύτερο να ενοποιηθεί στο ιδεολογικό υπόβαθρο των Ευρωπαϊκών κυβερνήσεων αλλά και των συστημάτων της πρόνοιας (Λεπίδας,2003:51). Συνεπώς υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο μοντέλα αναπηρίας.

Σύμφωνα με το παλιό Ιατρικό πρότυπο, ο ανάπηρος αντιμετωπίζεται ως ελλιπής ή μειονεκτικός. Υπάρχει ένα ευρύ πεδίο βιολογικών και ψυχολογικών ανωμαλιών και ελαττωμάτων και η ορολογία είθισται να είναι αρνητική. Στόχος είναι να δοθούν συμβουλές

και συνταγές στον άρρωστο ενώ η συζήτηση είναι γύρω από ελαττώματα, προβλήματα ή χαρακτηριστικά. Επίσης, οι γραφικές αναπαραστάσεις και τα μηνύματα είναι παθητικά (Λεπίδας,2003:53). Στο σύγχρονο κοινωνικό πρότυπο, ο ανάπηρος αντιμετωπίζεται ως διαφορετικός, χωρίς όμως να εννοείται ως μειονεκτικός, απλά διαφορετικός. Υπάρχει η στάση στο κοινωνικό σύνολο η οποία καταλήγει στο κοινωνικό στίγμα και η ορολογία θεωρείται ως θετικό πρόσημο ή τουλάχιστον είναι ουδέτερη εμφανίζοντας κυρίως στον άνθρωπο δίνοντάς του το προβάδισμα όσον αφορά τις ανάγκες του. Η συζήτηση περιστρέφεται γύρω από υποκειμενικές εκτιμήσεις, δεδομένα αλλά μια προσωπικές δυνατότητες και αδυναμίες (Τσαούση,2007:37). Ο απώτερος σκοπός είναι να ενθαρρυνθεί το άτομο και να συμβάλλει ενεργά στην αυτό- ανάπλασή του. Η θετική ενίσχυση και ενθάρρυνση του ατόμου με αναπηρία γίνεται μόνο όταν γίνει σεβαστό το δικαίωμά του να συμμετάσχει στα κοινά, στη δημόσια ζωή, ως ισότιμο μέλος μιας κοινωνίας. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση, στην εργασία, στον ποιοτικό τρόπο ζωής, είναι αναφαίρετο δικαίωμα για τον λόγο ότι η ίδια η διαφορετικότητα είναι δικαίωμα. Τέλος, οι γραφικές αναπαραστάσεις και τα μηνύματα είναι ενεργητικά.

Με βάση τις εκτιμήσεις του ιατρικού μοντέλου, το παιδί είναι «προβληματικό», χρειάζεται διάγνωση, το παιδί στιγματίζεται και το επίκεντρο προσοχής γίνεται η αναπηρία, η βλάβη. Επιβάλλεται η προσωπική εκτίμηση των ειδικών, η παρακολούθηση καθώς επίσης και τα θεραπευτικά προγράμματα. Υπάρχει διαχωρισμός και εναλλακτικές υπηρεσίες, οι συνηθισμένες ανάγκες είναι σε αναμονή και η επάνοδος γίνεται εφόσον θεωρείται σε ένα επίπεδο φυσιολογικός ενώ αλλιώς τίθεται στο κοινωνικό περιθώριο με την κοινωνία να παραμένει αδιάλλακτη (Τσαούση,2007:42).

Με βάση τις εκτιμήσεις του κοινωνικού μοντέλου, το παιδί έχει αξία, οι δυνάμεις αλλά και οι ανάγκες του ορίζονται από το ίδιο το άτομο αλλά και από τους υπόλοιπους, αναγνωρίζονται τα εμπόδια και αναζητούνται λύσεις, το επίκεντρο του ενδιαφέροντος δεν είναι η βλάβη αλλά η εστίαση στην αξία του παιδιού και οι πόροι είναι διαθέσιμοι σε συνηθισμένες υπηρεσίες (Λεπίδας,2003:77). Υπάρχει εκπαίδευση για γονείς και επαγγελματίες, οι σχέσεις καλλιεργούνται, περιλαμβάνεται η επάνοδος των ατόμων με αναπηρία και δεν είναι εφικτός ο αποκλεισμός τους, εμπλέκεται η κοινωνία και δεν αδιαφορεί για την εξέλιξη του ατόμου (Λεπίδας,2003:78).

Τα χρόνια στα οποία επικράτησε η αντίληψη του ιατρικού μοντέλου στην εκπαιδευτική πολιτική συναντάμε το μοντέλο της ιδρυματοποιημένης εκπαίδευσης. Τα παιδιά τείνουν να βρίσκονται σε ένα αποκλεισμένο, στείο περιβάλλον το οποίο δεν τους δίνει κοινωνικά

ερεθίσματα άρα δεν συμβάλει στην εξέλιξη τους. Η ιδρυματοποίηση σαν θεσμός οδηγεί στην περιθωριοποίηση και στον κοινωνικό αποκλεισμό. Το παιδί που υφίστανται την ιδρυματοποιημένη μορφή εκπαίδευσης έχει υψηλό κίνδυνο εμφάνισης χαμηλότερης λειτουργικότητας σε ποικίλες περιοχές ανάπτυξης (γνωστική, σωματική, κοινωνικοσυναισθηματική). Οι επιζήμιες συνέπειες της χρήσης του ιατρικού μοντέλου περιλαμβάνουν την αντικοινωνική και πολύ συχνά επιθετική συμπεριφορά των παιδιών, την φτωχή ποιοτικά δημιουργία σχέσεων με συνομηλίκους, την κατάθλιψη, το άγχος και τέλος τις δυσκολίες της συναισθηματικής ρύθμισης.

Αντίθετα, με το κοινωνικό μοντέλο το παιδί αποκτά αξία και αναγνώριση. Δεν είναι το πρόβλημα αυτό το οποίο προβάλλεται, όπως στο ιατρικό μοντέλο, αλλά η αξία του ατόμου, το παιδί δεν περιθωριοποιείται αλλά εντάσσεται. Το μοντέλο αυτό στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής τείνει στο να εντάσσει το άτομο στο κοινωνικό πλαίσιο και συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του. Μέσω του μοντέλου αυτού, το άτομο μέσα από δράσεις εντάσσεται στο σύνολο και αποκτά έτσι κοινωνικούς δεσμούς και κοινωνικά πρότυπα, γίνεται αποδεκτό, αποκτά εμπιστοσύνη στον εαυτό του αλλά και στους γύρω του και τέλος αποκτά τις απαραίτητες ικανότητες- δεξιότητες.

Το σχολείο είναι ένας φορέας ο οποίος διαμορφώνει την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα των παιδιών μετά τον οικογενειακό περίγυρο. Η επιρροή που ασκείται στην παιδική προσωπικότητα είναι μεγάλη καθώς το σχολείο αποτελεί μια μικρογραφία της εκάστοτε κοινωνίας. Το άτομο καλείται να διαδραματίσει διάφορους ρόλους εκεί μέσα. Το κοινωνικό μοντέλο εισάγει το παιδί στο σχολείο, σε έναν κοινωνικό θεσμό στον οποίο θα λάβει θετικά και αρνητικά ερεθίσματα. Για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι πολύ σημαντικό όλο αυτό το στάδιο για την μετέπειτα εξέλιξη τους στην κοινωνία.

1.3 Θεσμικό πλαίσιο για τα ΑΜΕΑ

Στην ενότητα αυτή θα γίνει λόγος για το θεσμικό πλαίσιο που έχει οικοδομηθεί αναφορικά με τα ζητήματα που αφορούν τα άτομα αλλά και το χρέος της κοινωνίας απέναντι στα άτομα αυτά για σεβασμό για τη ζωή τους και τις δυσκολίες της καθημερινότητάς τους. Αυτό καταδεικνύει το ενδιαφέρον για την προστασία της αξιοπρέπειας. Ένα από τα μεγαλύτερα βήματα σημειώθηκε το 1976 όταν η γενική συνέλευση στηριζόμενη αποκλειστικά στην αρχή

της προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης που εδράζεται στον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών που ανέλαβε την πρωτοβουλία να ανακηρύξει το 1981 ως το παγκόσμιο έτος για την Αναπηρία (Νατσιοπούλου, 2009: 67-68). Κατά το έτος 1982 εγκαινιάζει το πρώτο Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης για τα ΑΜΕΑ το οποίο αξιοποιώντας την εμπειρία των ειδικών αλλά και τα αποτελέσματα των προηγούμενων πράξεων των οργάνων του Οργανισμού, θέτει ανησυχίες και προβληματισμούς. Η ενημέρωση είναι ότι τα άτομα με αναπηρία δεν είναι μια ομοιογενής ομάδα αλλά με βάση τις ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου και τη μορφή της αναπηρίας, αντιμετωπίζουν διαφορετικής φύσης εμπόδια στην καθημερινότητά τους. Επιπρόσθετα, ο τρόπος με τον οποίο το Πρόγραμμα αντιμετωπίζει τα άτομα με αναπηρία έχει μια κοινωνική διάσταση εισάγοντας για πρώτη φορά ως κατευθυντήριες γραμμές την έννοια της εξίσωσης ευκαιριών αλλά και το δικαίωμα για αποδοτική και ολοκληρωτική συμμετοχή (Νατσιοπούλου, 2009:73). Μέσα από το πρόγραμμα στοιχειοθετήθηκαν και επαναδιατυπώθηκαν οι στόχοι της πρόληψης και της επανένταξης που είναι κομβικό σημείο στις αποφάσεις που λαμβάνονται για την νομική προστασία των αναπήρων.

Η προστασία των ατόμων με αναπηρία αναγνωρίζεται από μια σειρά διατάξεων αλλά και συμβάσεων προστασίας δικαιωμάτων του ανθρώπου που αφορούν τα δικαιώματα διαμονής και μετακίνησής τους από τα ίδια τα άτομα (Νατσιοπούλου, 2009:67). Εξάλλου η διεθνής κοινότητα έδειξε μια σχετική ολιγωρία για τη νομική κατοχύρωση των κανόνων που αφορούσαν τα δικαιώματα των ΑΜΕΑ στην οποία αποπειράθηκε να βάλει τέλος κατά το έτος 2006 με τη σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία αλλά και το προαιρετικό Πρωτόκολλο (Λαγού, 2006:66). Η Σύμβαση συνεισφέρει τα καινοτόμα εκείνα στοιχεία στο πλαίσιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ενώ από την άλλη η υιοθέτηση του Πρωτόκολλου προσφέρει στα άτομα με αναπηρία την ευχέρεια σε περίπτωση παραβιάσεων των δεσμευτικών κανόνων και με όρους να προσφύγουν κατά του κράτους τους με ατομική αναφορά στην επιτροπή ΑΜΕΑ (Λαγού, 2006:81). Εδώ η Σύμβαση αναγνωρίζει τον κίνδυνο που ελλοχεύει για την περιθωριοποίηση και απομόνωση των ΑΜΕΑ καλώντας όλα τα κράτη να εξαλείψουν αυτόν τον κίνδυνο με προϋπόθεση πως τα μέτρα τα οποία λαμβάνονται σε εθνικό επίπεδο δεν είναι αρκούντως ικανοποιητικά (Λαγού, 2006:77).

Στο Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών διακηρύσσονται κάποιες αρχές που αναγνωρίζουν την αξιοπρέπεια και αξία των ατόμων με αναπηρία αλλά και τα αναφαίρετα δικαιώματά τους ως ερείσματα της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της κοινωνικής αλληλεγγύης. Επιπλέον, αρχές οι οποίες αναγνωρίζουν το γεγονός ότι η αναπηρία είναι μια εξελισσόμενη έννοια και πως είναι αποτέλεσμα από την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων με βλάβη αλλά και με

διαταραχές συμπεριφοράς που εμποδίζουν τη συμμετοχή τους στην κοινωνία σε ίση βάση με τους άλλους. Αρχές που δίνουν έμφαση στην ενσωμάτωση των ζητημάτων αναπηρίας ως αναπόσπαστο μέρος των στρατηγικών της βιώσιμης ανάπτυξης καθώς επίσης και την αξιολόγηση των σχεδίων και προγραμμάτων σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο αποσκοπώντας την εξίσωση των ευκαιριών για τα ΑΜΕΑ (Βίκη, Παπάνης, 2008:59). Διακηρύσσονται αρχές οι οποίες αναγνωρίζουν τη σημασία της διεθνούς συνεργασίας για τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των ΑΜΕΑ σε κάθε κράτος και ιδίως στα αναπτυσσόμενα μέρη και εκτιμώντας τη σημασία και αξία της ατομικής αυτονομίας και ανεξαρτησίας τους (Βίκη, Παπάνη, 2008:61).

Η Σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ανθρώπων με αναπηρία πλέον αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές που υιοθέτησε ο ΟΗΕ στον τομέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην αρχή του 21^{ου} αιώνα αποτελούμενη από ένα προοίμιο και 50 άρθρα και στηριζόμενο αποκλειστικά στις αρχές του ΟΗΕ όπως περιέχονται στον Καταστατικό Χάρτη. Ως βάση της σύμβασης αυτής μπορεί να οριστεί η εγγενής αξιοπρέπεια και αξία του ατόμου όπως είναι η ισότητα στα δικαιώματα ως θεμέλιο της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ειρήνης (Λαγού, 2006:89). Δε λείπει βέβαια και η αναφορά στην οικουμενική φύση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όπως αυτά πηγάζουν από την Βίβλο των Δικαιωμάτων, την Οικουμενική Διακήρυξη Δικαιωμάτων του ανθρώπου (ΟΔΔΑ) και τα δύο Σύμφωνα αλλά και τις συμβάσεις οι οποίες υπογράφηκαν αργότερα (Νατσιοπούλου, 2009:91).

Πρώτη προσπάθεια νομοθετικής ρύθμισης από το Συμβούλιο της Ευρώπης έγινε με την «Σύμβαση δια την προάσπιση των δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών» (4 Νοεμβρίου 1950) με το άρθρο 14 «περί απαγορεύσεως των διακρίσεων» και το άρθρο 7 σχετικά με την προστασία των ατόμων που πάσχουν από διανοητική διαταραχή. Στην συνέχεια, ψηφίζεται ο «Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης» (Τουρίνο, 18 Οκτωβρίου 1961), μέσα στον οποίο για πρώτη φορά γίνεται λόγος για τα επαγγελματικά δικαιώματα των ΑμεΑ. Πιο συγκεκριμένα, περιέχει το Άρθρο 9, στο οποίο αναφέρεται το δικαίωμα του επαγγελματικού προσανατολισμού και γίνεται έκδηλη η υποχρέωση των κρατών για την ύπαρξη υπηρεσιών αρωγής προς τα άτομα με ανάγκες. Ως προς τα άτομα, αναγνωρίζει το δικαίωμα για επαγγελματική εκπαίδευση (άρθρο 10) και επαγγελματική και κοινωνική επαναπροσαρμογή ανεξάρτητα από τα αίτια και τη φύση της αναπηρίας (άρθρο 15). Ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης αναθεωρήθηκε το 1996 (Στρασβούργο 3 Μαΐου 1996) και πιο συγκεκριμένα κάνει αναφορά στην απασχόληση, στην προστασία, στην επανένταξη και

στην συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, αναγνωρίζει το δικαίωμα στην αυτονομία, στην κοινωνική αποκατάσταση και στην συμμετοχή στην κοινωνική ζωή (άρθρο 15).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) έχει μια συγκεκριμένη στρατηγική για τα άτομα με κάποια μορφή αναπηρίας στοχεύοντας έτσι στην εξάλειψη των εμποδίων που απαγορεύουν την πρόσβαση στα άτομα αυτά. Η ΕΕ χρησιμοποιεί διάφορα μέσα όπως την έρευνα και την πολιτική αλλά και την εφαρμογή της νομοθεσίας. Πέρα από αυτό θέτει ως σκοπό τη διασφάλιση της λειτουργίας της προς όφελος των ατόμων με αναπηρία, προσδιορίζοντας συνάμα ένα γενικό πλαίσιο για αγαθά και υπηρεσίες (Λεπίδας, 2003: 74). Ελέγχει τις επιπτώσεις των διακρίσεων προάγοντας τη διαφορετικότητα και καταπολεμώντας τον ρατσισμό μέσα από δράσεις ευαισθητοποίησης σε κοινοτικό και εθνικό επίπεδο. Μεριμνά για την ισότητα και την ίση συμμετοχή όλων των αναπήρων σε δραστηριότητες δημιουργώντας ευνοϊκές συνθήκες για ποιοτικές θέσεις εργασίας και οικονομική ανεξαρτησία (Λεπίδας, 2003:77).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση στηρίζει την προαγωγή της ισότητας και την προστασία των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία, για το λόγο αυτό και έχει ιδρύσει τον Οργανισμό Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (FRA). Ο οργανισμός αυτός εξετάζει πολιτικές και νόμους που θεσπίζονται μέσα στην ΕΕ. Πέρα από αυτό εξετάζει την καθημερινότητα και τις δυνατότητες που έχουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες στο πλαίσιο της ΕΕ αλλά και την συμμόρφωση των κρατών μελών στις συμβάσεις των Ηνωμένων Εθνών και στη νομοθεσία της ΕΕ. Τα αποτελέσματα του οργανισμού διανέμονται σε εκθέσεις σε όλα τα κράτη μέλη. Στο πλαίσιο της νομοθεσίας η ΕΕ δείχνει μεγάλη ευαισθησία στα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση με τον Κοινοτικό Χάρτη Θεμελιωδών Κοινωνικών Δικαιωμάτων Εργαζομένων (Στρασβούργο, 8-9 Δεκεμβρίου 1989), αναγνωρίζοντας την ανάγκη και το δικαίωμα για ένταξη των ΑΜΕΑ, θέσπισε πρόσθετα μέτρα για την προώθηση της επαγγελματικής και κοινωνικής ένταξης τους. Παράλληλα, στον Χάρτη Θεμελιωδών δικαιωμάτων Ευρωπαϊκής Ένωσης, έγινε εμφανή η ανάγκη της ένταξης των ΑΜΕΑ (άρθρο 26) ενώ παράλληλα απαγορεύονται οι διακρίσεις λόγω γενετικών χαρακτηριστικών και αναπηρίας (άρθρο 21) (Επίσημη εφημερίδα Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων: 2000). Η Ευρωπαϊκή Ένωση, με αυτό τον τρόπο έδειξε ότι σέβεται και αναγνωρίζει την αυτονομία, την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη και συμμετοχή στην κοινωνική ζωή. Τέλος, η συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση (Μάαστριχτ) περιείχε κείμενα με βάση τα οποία τα συμβαλλόμενα κράτη μέλη επιθυμώντας να εφαρμόσουν τον κοινοτικό Κοινωνικό χάρτη του 1989 εξέφρασαν την

ομοφωνία τους για την προώθηση της απασχόλησης, τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης, την παροχή της κοινωνικής προστασίας, τον κοινωνικό διάλογο αλλά και την ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων που θα επιτρέψουν ένα αξιόλογο επίπεδο απασχόλησης αλλά και την εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού (Βίκη, Παπάνη, 2008:71).

Η ΕΕ έχει προωθήσει δεσμευτικές νομοθετικές πράξεις σχετικά με την αναγνώριση δικαιωμάτων για τα ΑΜΕΑ. Πιο συγκεκριμένα, με τον Κανονισμό (ΕΚ) αρ 2204/2002, Επιτροπής, (12 Δεκεμβρίου 2002), αναγνωρίζονται τα δικαιώματα των ΑΜΕΑ στην εργασία και την απασχόληση, προωθούνται μέτρα για την υποστήριξη και για την πρόσληψη εργαζομένων ΑΜΕΑ ενώ παράλληλα δημιουργείται ένα καθεστώς ενίσχυσης για την *δημιουργία απασχόλησης και πρόσληψης εργαζομένων σε μειονεκτική θέση και εργαζομένων με ειδικές ανάγκες* (άρθρο 5) (Επίσημη Εφημερίδα Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων: 2002). Παρατηρούμε ότι η ΕΕ αναγνωρίζει την ανάγκη και το δικαίωμα της εργασίας των ΑΜΕΑ και προσπαθεί με κάθε μέσο να συμβάλει στην ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο. Στον ίδιο Κανονισμό αναφέρεται και η κρατική ενίσχυση για την απασχόληση των ΑΜΕΑ, λόγω της μικρότερης αποδοτικότητας αυτής της κατηγορίας ατόμων. Ο συγκεκριμένος κανονισμός μας εισάγει στην έννοια της «προστατευόμενης απασχόλησης» εργαζομένων ΑΜΕΑ. Η ΕΕ έχει δείξει το ενδιαφέρον της και για άλλα βασικά θέματα των ΑΜΕΑ, όπως οι «τελωνειακές ατέλειες» αλλά και οι αερομεταφορές.

Παράλληλα, η ΕΕ εκδίδει Οδηγίες οι οποίες ορίζουν τον στόχο που πρέπει να πετύχουν οι χώρες μέλη της Ένωσης. Δυο από τα πιο σημαντικά και πρόσφατα παραδείγματα οδηγιών που εξέδωσε η ΕΕ σχετικά με τα ΑΜΕΑ ήταν η Οδηγία 2000/43/ΕΚ(6) «περί εφαρμογής της αρχής ίσης μεταχείρισης» στην οποία γίνεται λόγος για την άνοδο του βιοτικού επιπέδου και της ποιότητας ζωής των ΑΜΕΑ. Αναγνωρίζεται η ανάγκη για οικονομική και κοινωνική συνοχή και αλληλεγγύη, ενώ απαγορεύεται σε όλη την κοινότητα κάθε άμεση ή έμμεση διάκριση λόγω θρησκείας ή πεποίθησης, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού. Η δεύτερη οδηγία που κάνει λόγο για την αρχή της ίσης μεταχείρισης στο επίπεδο απασχόλησης και κατοχυρώνει την εργασία ως θεμελιώδη στοιχείο για την διασφάλιση ίσως ευκαιριών είναι η Οδηγία 2000/78/ΕΚ Συμβουλίου (27^{ης} Νοεμβρίου 2000) «για την διαμόρφωση γενικού πλαισίου ίσης μεταχείρισης στην απασχόληση και την εργασία» (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων: 2000).

Τέλος, η ΕΕ επιχειρεί ακόμα και με τη Λευκή Βίβλο να προνοήσει για τα ΑΜΕΑ σε διάφορους τομείς. Η Λευκή Βίβλος παρουσίασε ένα πανευρωπαϊκό πλαίσιο για τα ΑΜΕΑ μεριμνώντας για τη δημιουργία κατάλληλης υποδομής και πρόσβασής αυτών σε διάφορους

δημόσιους χώρους με την ανάπτυξη προστατευμένων διαδρόμων (Βίκη, Παπάνη, 2008:58). Πέρα από τη Λευκή Βίβλο για τα ΑΜΕΑ, συναντάται και η Πράσινη Βίβλος η οποία μεριμνεί για την αύξηση του ποσοστού εργασιακής απασχόλησης των ΑΜΕΑ.

Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, συμπεραίνεται ότι η αναπηρία αναγνωρίζεται ως μια εξελισσόμενη έννοια η οποία προέρχεται από την αλληλεπίδραση μεταξύ των εμποδιζόμενων προσώπων αλλά και των περιβαλλοντικών εμποδίων και των εμποδίων συμπεριφοράς αναστέλλοντας την αποδοτική και ολοκληρωμένη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ισότιμες με αυτές των άλλων μελών της κοινωνικής ομάδας (Νατσιοπούλου, 2009:93). Χρειάζεται βέβαια να υπογραμμισθεί σε αυτό το σημείο ότι τα άτομα αυτά δεν έπαψαν ποτέ να βρίσκονται αντιμέτωποι με δυσκολίες στην καθημερινότητά τους ως ίσα μέλη μιας κοινωνίας και έτσι προέχει η σημασία της επίτευξης διεθνούς συνεργασίας για την εξάλειψη των ανισοτήτων αλλά και την πρόοδο των συνθηκών διαβίωσής τους (Oliver, 2009: 52). Απώτερο σκοπό αποτελεί η πλήρης απόλαυση των δικαιωμάτων αλλά και των ελευθεριών όπως και η εξασφάλιση της πλήρους συμμετοχής.

1.3.1 Η Ελλάδα

Στην ενότητα αυτή θα αναφερθούμε στο θεσμικό πλαίσιο που έχει διαμορφωθεί στην Ελλάδα για την προάσπιση δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία. Στον ελλαδικό χώρο κατά καιρούς έχουν γίνει προσπάθειες για την εξυγίανση του συστήματος υγείας αλλά και εκπαίδευσης και επαγγελματικής αποκατάστασης για τους αναπήρους. Το θεσμικό πλαίσιο αποσκοπεί να οδηγήσει στην ποιοτική αναβάθμιση των όρων της ζωής των αναπήρων. Το ελληνικό σύνταγμα ορίζει στο άρθρο 4 ότι οι Έλληνες είναι ίσοι απέναντι στον νόμο και πως Έλληνες και Ελληνίδες έχουν τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις. Με αυτό το άρθρο ανάγεται η αρχή της ισότητας των ΑΜΕΑ απέναντι στους άλλους, όπως επίσης και η αρχή της ισότητας των δύο φύλων. Αυτή η συνταγματική κατοχύρωση της αρχής της ισότητας απέναντι στο νόμο είναι ο ακρογωνιαίος λίθος του ρυθμιστικού πλαισίου για τα άτομα με αναπηρία και την αντιμετώπισή τους από το κράτος, ενώ από την άλλη πλευρά η αρχή της ισότητας των δύο φύλων εξασφαλίζει ότι οι γυναίκες με αναπηρία αποτελούν ισότιμα μέλη της κοινωνίας και προστατεύονται από το κράτος όπως επίσης και οι άνδρες με

αναπηρία. Στο άρθρο 21 παράγραφος 6 του συντάγματος αναφέρεται ρητά στα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία ορίζοντας ότι τα άτομα με αναπηρίες έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν τα μέτρα τα οποία εξασφαλίζουν την αυτονομία, την επαγγελματική ένταξη αλλά και την ενεργό συμμετοχή των ατόμων αυτών στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας όπως διατυπώνεται στην εθνική συνμοσπονδία ατόμων με αναπηρία (Ομοσπονδία μη κυβερνητικών Οργανώσεων Ελλάδας, 2002: 5).

Στο άρθρο 22 του Συντάγματος θεμελιώνεται επίσης το δικαίωμα των ΑΜΕΑ στην εργασία και η προστασία της εργασίας που παρέχουν. Το δικαίωμα αυτό είναι απαραίτητο για τη διασφάλιση των ΑΜΕΑ στην αγορά εργασίας αλλά και την αποφυγή απομόνωσής τους καθώς και την εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας. Γενικά, ρυθμίζεται η παροχή της εργασίας, οι συνθήκες απασχόλησης, η αμοιβή και οι προαγωγές, η εκπαίδευση στην εργασία και όλο το πλαίσιο της παροχής εργασίας από τα ΑΜΕΑ με την έννοια ότι απαγορεύονται οι διακρίσεις στα ζητήματα που προαναφέρθηκαν σε βάρος των ΑΜΕΑ λόγω της αναπηρίας τους. Το άρθρο αναφέρει ότι η εργασία αποτελεί δικαίωμα και προστατεύεται από το κράτος το οποίο επιλαμβάνεται τη δημιουργία των συνθηκών απασχόλησης όλων των πολιτών και για την ηθική και υλική εξύψωση του εργαζόμενου αγροτικού και αστικού πληθυσμού. Έτσι, όλοι οι εργαζόμενοι πέρα από το φύλο ή κάποια άλλη διάκριση, έχουν το δικαίωμα της ίσης αμοιβής για την παρεχόμενη εργασία ίσης αξίας (Γιαβρίμης, 2001:89). Αυτό είναι κάτι το οποίο σηματοδοτεί τις στέρρες βάσεις για μια κοινωνία πιο ανθρώπινη, για ίση μεταχείριση όλων των πολιτών- αναπήρων και μη- αλλά και το δικαίωμα των αναπήρων σε μια αξιοπρεπή ζωή.

Στην ελληνική νομοθεσία συναντάμε λεπτομερείς διατάξεις για την απασχόληση των ατόμων με αναπηρία. Τόσο οι κοινωνικές όσο και οι οικονομικές εξελίξεις κατέστησαν επιβεβλημένη τη διαμόρφωση ενός νέου νομικού πλαισίου σε αντικατάσταση του νόμου 1648/1986 που να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες και απαιτήσεις, σε σχέση με την απασχόληση των προσώπων ειδικών κατηγοριών όπως άτομα με αναπηρία. Στ πλαίσιο του κοινωνικού κράτους δικαίου για τη μέριμνα υπέρ των ΑΜΕΑ ψηφίστηκαν ο νόμος 2956/2001, 2972/2001, 3051/2002, 3227/2004 και ο νόμος 3454/2006 με τους οποίους θεσμοθετήθηκαν επιπλέον αλλαγές στο νόμο 2643/98 που τον καθιστούν πιο ευνοϊκό και πιο αποτελεσματικό για τα άτομα με αναπηρία. Οι τροποποιήσεις αυτές είναι συνυφασμένες με τη θεμελίωση του αυτοτελούς δικαιώματος προστασίας, το άνοιγμα του στενού δημόσιου τομέα για τα ΑΜΕΑ και διαδικαστικά θέματα για να τεθεί σε ισχύ ο νόμος 2643/98 μέσα σε αν πλαίσιο νέων κανόνων ηθικής και συμπεριφοράς, αξιοκρατίας αλλά και δίκαιης

κατανομής των θέσεων εργασίας για τα άτομα με αναπηρία (Ομοσπονδία μη κυβερνητικών Οργανώσεων Ελλάδας, 2002: 3).

Στο πλαίσιο της τήρησης της αρχής της ίσης μεταχείρισης το άρθρο 10 του Ν. (3304/2005) επιτάσσει στους εργοδότες κάποιες προσαρμογές για τα ΑΜΕΑ και ορίζει ότι ο εργοδότης έχει υποχρέωση να λαμβάνει τα κατάλληλα μέτρα για να έχουν τα άτομα με αναπηρία δυνατότητα πρόσβασης σε θέμα εργασίας και να την ασκούν αλλά και να εξελίσσονται καθώς και δυνατότητα συμμετοχής στην επαγγελματική κατάρτιση εφόσον τα μέτρα αυτά δεν παραπέμπουν σε δυσανάλογη επιβάρυνση για τον εργοδότη γιατί δε νοείται ως τέτοια, όταν αντισταθμίζεται από μέτρα προστασίας τα οποία λαμβάνονται στο πλαίσιο άσκησης της πολιτικής υπέρ των ατόμων με αναπηρία (Ομοσπονδία μη κυβερνητικών Οργανώσεων Ελλάδας, 2002: 7).

Βέβαια, όπως είναι εύλογο, έχουν εκδοθεί ποικίλες υπουργικές αποφάσεις οι οποίες εξαγγέλλουν διάφορα προγράμματα που αφορούν την απασχόληση των ΑΜΕΑ. Είναι προγράμματα επιχορήγησης εργοδοτών για την απασχόληση ατόμων με αναπηρία και προγράμματα επιχορήγησης νέων ελεύθερων επαγγελματιών για τα ΑΜΕΑ που στοχεύουν στην εξάλειψη του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού των ΑΜΕΑ από την αγορά εργασίας και φορέας υλοποίησης των προγραμμάτων αυτών είναι ο ΟΑΕΔ.

1.3.2 Γερμανία

Επιχειρώντας μια ιστορική αναδρομή, αξίζει να σημειωθεί η κατάσταση των αναπήρων κατά τη ναζιστική περίοδο της Γερμανίας, που μόνο σε ευνοϊκή θέση δεν ήταν τα άτομα αυτά. Τότε ήταν που ξεκίνησε το εκτεταμένο πρόγραμμα υποχρεωτικής στείρωσης ανθρώπων με αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα τα προγράμματα στείρωσης των ΑΜΕΑ είχαν προϋπάρξει της ναζιστικής περιόδου και σε άλλες χώρες, συνεπώς η ναζιστική Γερμανία δεν ήταν η πρώτη και η μοναδική που έθεσε σε εφαρμογή κάτι τέτοιο (Παπάνης, 2007:31). Από το 1939 μέχρι και το τέλος του Β Παγκοσμίου Πολέμου το πρόγραμμα της στείρωσης στη ναζιστική Γερμανία έγινε πρόγραμμα θανατώσεων. Τα άτομα με αναπηρία τότε στη Γερμανία θανατώνονταν με μια ένεση ή δηλητηριώδη αέρια (Παπάνης, 2007:32). Αυτό συνέβαινε από το 1939 ως το 1941 οπότε τη θέση των αερίων και των ενέσεων πήρε η υπερβολική δόση φαρμάκων και η αστιία. Η συστηματική εξόντωση των ατόμων με αναπηρία ή αλλιώς της

ζωής «που δεν αξίζει να ζει» άρχισε στη Ναζιστική Γερμανία με το κρυφό διάταγμα του Χίτλερ για την ευθανασία που υπεγράφη τον Οκτώβρη του 1939, ενώ η θανάτωση των ΑΜΕΑ προσέκρουσε στην αντίσταση της καθολικής Εκκλησίας (Τσιρινέλης, 1993:58).

Η αντίληψη, η νοοτροπία για τα ΑΜΕΑ στη Γερμανία σήμερα έχει αλλάξει αισθητά, δίνοντας ευκαιρίες για αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους τόσο στην εκπαίδευση, όσο και στον εργασιακό χώρο.

Η πολιτική της Γερμανίας που αφορά την αναπηρία μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο ήταν στη βάση της κοινωνική πολιτική εφόσον υπήρξαν οργανώσεις βετεράνων οι οποίες αγωνίζονταν για οικονομικές αποζημιώσεις για τις αναπηρίες όπως και οργανώσεις γονέων που μάχονταν για τα ειδικά σχολεία (Βίκη, Παπάνη, 2008:106). Από τον Αμερικανικό νόμο Rehabilitation act του 1973, η Γερμανία δέχθηκε επιρροή θεωρώντας η ίδια ορθό να αναπτυχθεί νέα στρατηγική κατά των διακρίσεων και του κοινωνικού αποκλεισμού των ΑΜΕΑ. Επίσης η Γερμανία ανέλαβε την πρωτοβουλία για να οδηγηθεί σε πρόταση κατά της διάκρισης και του κοινωνικού ρατσισμού σε βάρος των ΑΜΕΑ και να περιληφθεί στο Σύνταγμα αλλά και στη νομοθεσία για ίσα δικαιώματα. Στη Γερμανία υιοθετήθηκε νέα νομοθεσία η οποία εδραιώνει για πρώτη φορά την πρόσβαση των ΑΜΕΑ σε προϊόντα και υπηρεσίες. Η νέα αυτή νομοθεσία πρεσβεύει την εξίσωση των ευκαιριών σε άτομα με αναπηρία υιοθετώντας τρόπους για προσβασιμότητα σε δημόσιους χώρους και προβλέποντας μηχανισμούς για την αντιμετώπιση του προβλήματος (Παπάνης, 2007:86).

1.3.3 Σουηδία

Στη Σουηδία οι πρώιμοι τρόποι εκπαίδευσης των ατόμων που θεωρούνταν μη φυσιολογικά, έχουν αρχίσει από τον 17^ο αιώνα με τα σχολεία της Εκκλησίας να βάζουν τα παιδιά σε ομάδες με βάση τις ικανότητές τους αλλά και το νοητικό τους επίπεδο (Λογαράς, 2006:52).

Η Σουηδία διακρίνεται για το υψηλό επίπεδο κοινωνικής πολιτικής, έχει προχωρήσει στη λήψη νέων μέτρων για τη βελτίωση της κατάστασης των ΑΜΕΑ παρά το γεγονός ότι ακόμη δεν έχει θεσπίσει διατάξεις των διακρίσεων σε βάρος των ΑΜΕΑ. Οι διατάξεις οι οποίες βρίσκονται σε ισχύ στη Σουηδία είναι η αναφορά από την «επιτροπή Αναπηρίας» όπου προτείνονται μέτρα για να αποφεύγεται ο κοινωνικός ρατσισμός σε βάρος των ΑΜΕΑ. Επίσης ο νόμος για την υποστήριξη και την εξυπηρέτηση των προσώπων με λειτουργικές

βλάβες (support and service for persons with certain functional impairments) που παρέχει στα ΑΜΕΑ το δικαίωμα της προσωπικής βοήθειας για να εξυπηρετούνται (Παπάνης, 2007:77). Ο νόμος για το εργασιακό περιβάλλον (work environment act) που επιτάσσει από τους εργοδότες να προσαρμόζουν το φυσικό περιβάλλον και να οργανώνουν την εργασία τους με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των ατόμων με αναπηρία. Τέλος, μια ετήσια αναφορά στην κυβέρνηση για κακομεταχείριση και ρατσισμό κατά των ΑΜΕΑ για να προτείνονται λύσεις προς εξάλειψη τέτοιων απαράδεκτων συμπεριφορών.

1.3.4 Κύπρος

Στην Κύπρο συναντάται ένα σύγχρονο και ισχυρό νομικό πλαίσιο για την προάσπιση των συμφερόντων των ΑΜΕΑ αλλά και την προώθηση της υλοποίησης των δικαιωμάτων τους. Παρά την ύπαρξη ισχυρού νομικού πλαισίου για τη ρύθμιση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρίες, παρατηρούνται ελλείψεις και αδυναμίες στην αποτελεσματική εφαρμογή των νόμων τα οποία θα μπορούσαν να καλυφθούν με έναν σωστό προγραμματισμό (Αλεξίου, 2005:67)

Στην Κύπρο αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα της Σύμβασης ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες συμφωνώντας με τους στόχους της. Για να εξασφαλιστεί η τήρηση της ίσης μεταχείρισης των ατόμων με αναπηρίες, πρέπει να υπάρχουν ευκαιρίες στους εργασιακούς χώρους αλλά και στην εκπαίδευση (Αξίου, 2005:78). Επιπλέον η Κυπριακή Δημοκρατία ανέλαβε τη μεταφορά των ΑΜΕΑ με ιδιωτικά οχήματα, αερομεταφορές αλλά και θαλάσσιες μεταφορές όπως επίσης και τη δυνατότητα προσβασιμότητας στην πληροφόρηση. Παρόλο που και το τμήμα Υπηρεσιών Πληροφορικής παρατηρεί ελλείψεις σε νομικά ζητήματα αλλά και απουσία συγκεκριμένης νομοθεσίας που να διέπει την ηλεκτρονική προσβασιμότητα (Παπάνης, 2007:86). Ίση αναγνώριση ενώπιον του νόμου, πρόσβαση στη δικαιοσύνη, αυτονομία και ασφάλεια του ατόμου αλλά και ελευθερία από κακοποίηση, παροχή ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε άλλους χώρους, ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης, δια βίου μάθηση είναι κάποια από τα αιτήματα στην Κύπρο που απέκτησαν νομική ισχύ και τέθηκαν σε εφαρμογή (Αλεξίου, 2005:72).

Τα άτομα με αναπηρία βιώνουν καθημερινά σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος διακρίσεις και αποκλεισμούς για την άρση των οποίων απαιτείται μια

ουσιαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Η διαχρονικότητα αυτών των ζητημάτων θεωρείται ως δεδομένη γιατί αναμφισβήτητα η άνιση μεταχείριση αλλά και ο αποκλεισμός είναι θεμελιακές συμπεριφορές του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Εθνική Συνομοσπονδία ατόμων με αναπηρία,2007:11). Οι ρίζες του αποκλεισμού βρίσκονται στο πλημμελές εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο με βάση τις διοικητικές και διδακτικές αστοχίες, αναπαράγει και τροφοδοτεί τις ανισότητες οδηγώντας σε υψηλό κίνδυνο στο μέλλον για περιθωριοποίηση (Παπάνης,2007). *«Ο μελλοντικός κοινωνικός αποκλεισμός σχετίζεται με τα κριτήρια εκείνα τα οποία ανάγονται στην προσχολική εκπαίδευση όπως είναι η διάρκεια και ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ο επαγγελματισμός και η κατάρτιση του προσωπικού, η αναλογία των διδασκόντων και των διδασκομένων, τα αναλυτικά προγράμματα αλλά και τα προγράμματα εκείνα τα οποία χαρακτηρίζονται από πενία μαθησιακών εμπειριών»* (Παπάνης,2007:25). Από την άλλη, το εθνικό αναπηρικό κίνημα, θεωρώντας ότι η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα και παράγοντα για την εργασιακή και κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία, διεκδικεί την ποσοτική και ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία (Εθνική Συνομοσπονδία ατόμων με αναπηρία,2007:36). Με βάση το εθνικό αναπηρικό κίνημα, το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα σύστημα διακρίσεων και αποκλεισμού το οποίο παράγει πολίτες δεύτερης και τρίτης κατηγορίας για τον λόγο ότι τα άτομα με αναπηρία άλλοτε στερούνται το δικαίωμα να εισαχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα όπως όλα εκείνα τα άτομα με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης, είτε είναι αναγκασμένοι να το αφήσουν λόγω της έλλειψης προσβασιμότητας, είτε είναι δέκτες μιας κατώτερης και υποβαθμισμένης εκπαίδευσης σε σχέση με τους λοιπούς μαθητές. Συνεπώς καθίσταται επείγουσα ανάγκη η ανατροπή αυτής της κατάστασης η οποία διαιωνίζει την αδυναμία του ατόμου με αναπηρία να ασκήσει ακώλυτα και επί ίσοις όροις το θεμελιώδες συνταγματικό δικαίωμα στην εκπαίδευση και συνακόλουθα το δικαίωμα στην εργασία και τη ζωή (Εθνική Συνομοσπονδία ατόμων με αναπηρία,2007:49).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η ΜΕΡΙΜΝΑ ΓΙΑ ΤΑ ΑΜΕΑ ΣΕ ΣΟΥΗΔΙΑ- ΓΕΡΜΑΝΙΑ- ΕΛΛΑΔΑ- ΚΥΠΡΟ

2.1 Η συμβολή των κρατών στη λήψη μέτρων για τα ΑΜΕΑ

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει λόγος για τα μέτρα που λαμβάνονται στην Ελλάδα, την Κύπρο, τη Γερμανία και τη Σουηδία για τις μορφές αναπηρίας των ατόμων. Η καθεμία από αυτές έχει τους δικούς της νόμους, υιοθετεί τις δικές της τακτικές και εφαρμόζει τα δικά της μέτρα

δίδοντας τη δική της βαρύτητα στη σημασία της αναπηρίας. Στα κράτη μπορεί να διακρίνει κανείς απάθεια εκ μέρους των πολιτών και της κοινωνίας για τα πραγματικά προβλήματα που ταλανίζουν καθημερινά ένα άτομο με αναπηρία. Τα ΑΜΕΑ δεν έχουν τα απαραίτητα μέσα που θα βοηθήσουν στην καθημερινότητά τους, όπως είναι η πρόσβαση, η ειδική εκπαίδευση και η αρμόζουσα συμπεριφορά από τους γύρω τους. Τα άτομα με αναπηρία νιώθουν πως βρίσκονται στο περιθώριο εφόσον δεν έχουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις που θα τους δώσουν την ευκαιρία να εξελιχθούν και να προοδεύσουν. Πολλές φορές παραμερίζονται τα δικαιώματά τους, ενώ συχνά συμμετέχουν στην ενιαία εκπαίδευση άτομα που δεν έχουν αναπηρία και έτσι παραγκωνίζονται οι ανάγκες τους και τα δικαιώματά τους. Στην Ελλάδα κυρίως τα άτομα αυτά παραμερίζονται στη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση. Πέραν τούτου, μειώνονται τα επιδόματά τους, αποκλείονται από τις θέσεις εργασίας και δεν έχουν την κατάλληλη στήριξη από τους πολίτες και την κοινωνία. Η ευαισθητοποίηση των λίγων δεν είναι αρκετή ώστε η κοινωνία να σκύψει πάνω στα προβλήματά τους. Το αποτέλεσμα είναι να μη μπορούν να ενταχθούν αρμονικά σε ένα κοινωνικό σύνολο.

Η πορεία των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες αλλά και η εκπαίδευσή τους έχει διέλθει ποικίλες φάσεις τροποποιήσεων με βάση τις κοινωνικές αντιλήψεις κάθε εποχής και κάθε κοινωνίας, ωστόσο τα πιο διακριτά στάδια τα οποία είναι το στάδιο της ιδρυματοποίησης, της ομαλοποίησης, της ενσωμάτωσης και της ένταξης (Χρυσογόνος,2006:51). Τις πρώτες προσπάθειες εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες τις βρίσκουμε γύρω στο 1700 όπου σημαντική επιρροή στην αγωγή των παιδιών άσκησαν οι απόψεις του Rousseau, Locke, Pestalozzi (Ferguson, Mc Donnel, Drew, 1993:32). Το παιδί ξεκίνησε να θεωρείται ως ένας άγραφος χάρτης που μπορεί να δεχθεί ποικίλες επιρροές από πολλά ερεθίσματα και η άποψη αυτή ώθησε την μελέτη της εξέλιξης του παιδιού αλλά και την σπουδαιότητα της παιδικής ψυχής (Αντωνίου,2008:123).

Οι νόμοι αλλά και οι κανονισμοί στον τομέα της εργασίας δε πρέπει να κάνουν διακρίσεις σε βάρος των ανθρώπων με αναπηρίες και δε πρέπει να υψώνουν εμπόδια στην εργασία τους. Επίσης τα κράτη θα πρέπει να προσφέρουν στήριξη στην ενσωμάτωση των ανθρώπων με αναπηρίες στην αγορά εργασίας. Αυτή η στήριξη θα μπορούσε να λάβει τη μορφή των διαφόρων μέτρων όπως είναι η επαγγελματική εκπαίδευση, η δημιουργία θέσεων, τα αποκλειστικά συμβόλαια ή τα δικαιώματα προτεραιότητας για παραγωγή όπως επίσης τα φορολογικά προνόμια , η συμμόρφωση με το συμβόλαιο και οποιαδήποτε άλλη τεχνική και οικονομική βοήθεια σε επιχειρήσεις οι οποίες απασχολούν εργαζόμενους με αναπηρίες. Τα

κράτη θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους εργοδότες να κάνουν τις απαραίτητες ρυθμίσεις για τη διευκόλυνση των ανθρώπων με αναπηρίες (Γιαβρίμης,2001:93).

Εξάλλου το πλαίσιο προστασίας της Σύμβασης προς τους αναπήρους που αναφέραμε παραπάνω, είναι ιδιαίτερα πολύπλοκο με δικαιώματα τα οποία εκτείνονται από τα ατομικά και πολιτικά δίνοντας βαρύνουσα σημασία στα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά τα οποία στοχεύουν σε μια πιο εποικοδομητική και ουσιαστική συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνική και οικονομική ζωή και δράση. Η βαρύνουσα σημασία αυτής της κατοχύρωσης των δικαιωμάτων είναι μια επιλογή της Σύμβασης που αντανακλά την υστέρηση και τη μειονεξία με την οποία έρχονται αντιμέτωποι τα άτομα λόγω της αναπηρίας τους με κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού (Γιαβρίμης, 2001:101). Η Σύμβαση αποσκοπεί να αφυπνίσει τις συνειδήσεις των πολιτών για να σεβαστούν τα δικαιώματα των αναπήρων, προστατεύει τους αναπήρους υιοθετώντας νόμους και πολιτικές και κατοχυρώνει την προσβασιμότητα στις υπηρεσίες. Με αυτόν τον τρόπο αποτρέπει τον κοινωνικό ρατσισμό και τις διακρίσεις που τόσο συχνά παρατηρούνται στο κοινωνικό σύνολο.

Από την άλλη, τα προγράμματα δράσης των Κρατών θα πρέπει να περιλαμβάνουν μέτρα για να σχεδιαστούν αλλά και να προσαρμοστούν οι χώροι εργασίας και τα κτίρια όπου στεγάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να ναι προσπελάσιμα σε ανθρώπους με διαφορετικές αναπηρίες όπως και να υπάρχει πρόβλεψη για την αρμόζουσα επαγγελματική εκπαίδευση, την τοποθέτηση αλλά και τη διαρκή υποστήριξη μέσα από την προσωπική βοήθεια και υπηρεσίες διερμηνέων (Αλεξίου,2005:78). Για τον εργασιακό τομέα στον οποίο ήδη αναφερόμαστε, δε θα μπορούσαμε να παραλείψουμε το γεγονός ότι από τις Ειδικευμένες Οργανώσεις του Συστήματος του ΟΗΕ, η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας (ΔΟΕ) ασχολείται πιο ειδικά με την προστασία των ΑΜΕΑ. Πιο συγκεκριμένα, στη Σύμβαση 159/1983 για την επαγγελματική επαναπροσαρμογή των μειονεκτούντων προσώπων ενσωματώνει κάποιες αρχές των πολιτικών επαγγελματικής αναπροσαρμογής και απασχόλησης των ατόμων αυτών, κάτι το οποίο επαναλαμβάνει και στη Σύσταση 168 της ίδιας χρονιάς (Γιαβρίμης,2001: 116). Σύμφωνα με τη Σύμβαση 142/ 1975 για τον ρόλο του επαγγελματικού προσανατολισμού αλλά και της εκπαίδευσης στην αξιοποίηση του ανθρωπίνου δυναμικού, τα κράτη μέλη υποχρεούνται να διαθέτουν κατάλληλα προγράμματα για τους αναπήρους (Γιαβρίμης, 2001:117). Από την άλλη, στη Σύμβαση 111/58 για την απαγόρευση των διακρίσεων στην εργασιακή απασχόληση αλλά και στο επάγγελμα αναφέρεται στα δικαιώματα των αναπήρων αλλά και η Σύμβαση 102/52 αναφέρεται στα ελάχιστα όρια κοινωνικής ασφάλειας αλλά και στις παροχές αναπηρίας (Αλεξίου, 2005:91). Επιπλέον η ΔΟΕ έχει εξαγγείλει πρόγραμμα

στρατηγικής για τα ΑΜΕΑ που περιέχει τον Κώδικα Συμπεριφοράς ΑΜΕΑ στο εργασιακό τους περιβάλλον (Γιαβρίμης, 2001:118).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) δημοσίευσε την Παγκόσμια Έκθεση για την Αναπηρία σε συνεργασία με την Παγκόσμια Τράπεζα μετά από διαπραγματεύσεις ειδικών σε ζητήματα αναπηρίας υπογραμμίζοντας ότι τα ΑΜΕΑ συχνά στερούνται την προσβασιμότητα στις μεταφορές, στην πληροφόρηση και την επικοινωνία, ενώ οι νόμοι σε πολλά κράτη (Γερμανία, Ελλάδα) είναι ανεπαρκείς για να εγγυηθούν τα δικαιώματά τους κυρίως ως προς την εργασιακή απασχόληση και την υγεία (Αλεξίου, 2005:39).

Τα κράτη χρειάζεται να αρχίσουν και να υποστηρίξουν καμπάνιες αφύπνισης του κοινού για δράση οι οποίες θα σχεδιάζονται με σκοπό να υπερνικήσουν τις αρνητικές στάσεις, διαθέσεις και συμπεριφορές αλλά και τις προκαταλήψεις για τους εργαζόμενους με αναπηρίες. Ως εργοδότες, τα κράτη χρειάζεται να δημιουργήσουν ευνοϊκές συνθήκες για την εργασία των ανθρώπων με αναπηρίες στον δημόσιο τομέα. Οι οργανώσεις των εργαζομένων, τα κράτη και οι εργοδότες πρέπει να συνεργαστούν για να εξασφαλίσουν δίκαιες πολιτικές κατάρτισης και προώθησης αλλά και συνθήκες εργασίας, κλίμακες πληρωμής, μέτρα για να βελτιώσουν το περιβάλλον εργασίας για να αποτραπούν κάποια ατυχήματα καθώς επίσης χρειάζονται περιορισμοί και μέτρα για την αποκατάσταση των εργαζομένων για τα εργατικά ατυχήματα (Αλεξίου,2005:86). Θα πρέπει πάντα να τίθεται ως σκοπός η εξασφάλιση στους ανθρώπους με αναπηρία η ευκαιρία να αποκτήσουν μια εργασία στην ελεύθερη αγορά εργασίας. Για τους ανθρώπους με αναπηρίες των οποίων οι ανάγκες δε μπορούν να βρουν ικανοποίηση στο ελεύθερο επάγγελμα, μικρές μονάδες προστατευμένης εργασίας ή ακόμη υποστηριζόμενη εργασία μπορούν να δώσουν λύση στο πρόβλημα (Αλεξίου,2005:77). Η ποιότητα των προγραμμάτων αυτών οφείλει να αξιολογηθεί και να προσδιοριστεί αν επιτρέπουν πραγματικά στους ανθρώπους με αναπηρίες να βρουν εργασία στην αγορά εργασίας. Επιπλέον, χρειάζεται να ληφθούν μέτρα για να περιληφθούν οι άνθρωποι με αναπηρίες σε εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά και εργασιακά προγράμματα στον ιδιωτικό τομέα. Κράτη, οργανώσεις εργαζομένων και εργοδότες θα πρέπει να συνεργαστούν σε όλους τους τομείς για να μπορέσουν να δημιουργήσουν εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες για το ευέλικτο ωράριο, τη μερική απασχόληση, το μοίρασμα των θέσεων και άλλα (Τσιάτης,2002:33).

Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης στις 24 Ιουλίου 1986, εξέδωσε απόφαση με βάση την οποία τα κράτη μέλη πρέπει να εξασφαλίζουν δίκαιη μεταχείριση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στον τομέα της απασχόλησης και της επαγγελματικής κατάρτισης (αρχική

κατάρτιση, αναπροσαρμογή και επανένταξη) όπως επίσης να συνεχίσουν τις πολιτικές τους για τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Αλεξίου, 2005:81). Η Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης καλείται να αναλάβει κάποιους ρόλους όπως να συντονίσει την ανταλλαγή εμπειριών και πληροφοριών σχετικά με την αναπροσαρμογή και την απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες μεταξύ των εθνικών αρχών, να εξασφαλίσει τη συνέχιση της παροχής κατάλληλης ενίσχυσης του ΕΚΤ (Ευρωπαϊκού κοινωνικού ταμείου) υπέρ των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Τσιάτη,2002:38). Όσες προσπάθειες καταβλήθηκαν για τα άτομα με αναπηρία στόχευαν στην παροχή ίσων ευκαιριών για τους αναπήρους τόσο στον τομέα της υγείας, όσο και στον τομέα της εκπαίδευσης και της εργασίας.

Η ισότητα των ευκαιριών υπέρ των ατόμων με ειδικές ανάγκες θέτει ως αναγκαίο όρο την υλοποίηση μιας περισσότερο προσανατολισμένης στον στόχο προσέγγισης για την αντιμετώπιση των παραγόντων που είναι εγγενείς σε κάποια συγκεκριμένα μειονεκτήματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Τσιάτη, 2002:37). Η γενική προσέγγιση πρέπει να βασίζεται στις αρχές της παροχής ίσων δικαιωμάτων και της μη διάκρισης παρά στην κοινωνική προστασία των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μέσα από αυτά τα αποτελέσματα εκδόθηκε το ψήφισμα για τα κράτη μέλη με βάση το οποίο καλούνται να αναπτύξουν την προαγωγή των δυνατοτήτων απασχόλησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και να εκπονήσουν θετικές και προληπτικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο των εθνικών πολιτικών τους σε συνεργασία με τους κοινωνικούς εταίρους (Τσιάτης, 2002:41). Επίσης να αξιοποιήσουν τις υπάρχουσες και μελλοντικές δυνατότητες των διαρθρωτικών ταμείων, ιδίως του ΕΚΤ αλλά και τις σχετικές κοινοτικές πρωτοβουλίες όπως και να δώσουν προσοχή στις παρεχόμενες από την κοινωνία των πληροφοριών δυνατότητες οι οποίες οδηγούν σε νέες ευκαιρίες απασχόλησης (Τσιάτης,2002:44). Όσον αφορά την ισότητα των ίσων ευκαιριών απασχόλησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι παρεμβατικές ενέργειες οι οποίες απαιτούνται αφορούν κυρίως την πρόσληψη και διατήρηση της θέσης , την προαγωγή, την εξέλιξη της σταδιοδρομίας, την προστασία κατά των καταχρηστικών απολύσεων αλλά και τη διευθέτηση των χώρων εργασίας και στην προσπέλαση στον τόπο εργασίας (Αλεξίου,2005:55).

Μετά τη δράση της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τα έτη 2004-2010 (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με αναπηρία, 2013), τίθεται σε ισχύ ένα πολυετές σχέδιο δράσης για τις ίσες ευκαιρίες των ατόμων με ειδικές ανάγκες και το σχέδιο αυτό διαρθρώνεται γύρω από τρεις στόχους : την ολοκλήρωση της εφαρμογής της οδηγίας για την ίση μεταχείριση που αφορά την εργασιακή απασχόληση, τον περαιτέρω συνυπολογισμό της αναπηρίας στις σχετικές κοινοτικές πολιτικές όπως επίσης και την προώθηση της δυνατότητας πρόσβασης για όλους .

Όπως είναι φυσικό, για να μπορέσει η επιτροπή να θέσει τα πλαίσια εφαρμογής του προγράμματος πρέπει πρωτίστως να γίνουν αντιληπτές και κατανοητές οι ανάγκες των ατόμων με αναπηρία, κάτι το οποίο απαιτεί την ευαισθητοποίηση των κρατών μελών και την ένταξη των αναγκών των ατόμων με αναπηρία στην ευρωπαϊκή στρατηγική. Τέλος χρειάζεται η χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και την προώθηση της ένταξης των αναγκών των ατόμων με αναπηρία στους τομείς της υγείας και της ασφάλειας .

Η αξία των δικαιωμάτων του ανθρώπου είναι πολύ σημαντική στη Σουηδία και έτσι υπήρχε πρόθεση ώστε να υπάρξουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις που θα επέτρεπαν μια φυσιολογική καθημερινότητα των αναπήρων ανθρώπων μέσα από τη συλλογική δράση. Η γενική συνέλευση πρότεινε τη σύγκλιση μιας ειδικής συνόδου με σκοπό τον σχεδιασμό μιας διεθνούς σύμβασης για την εξάλειψη όλων εκείνων των μορφών διάκρισης που αφορούν τα άτομα με αναπηρίες (Δελλασούδας,1992:117). Το Οικονομικό και Κοινωνικό συμβούλιο συνεδριάζοντας το 1990 αποφάσισε να διαμορφώσει ένα διεθνές εργαλείο νεωτεριστικού τύπου για την κοινωνική υποστήριξη των αναπήρων και έτσι με βάση την απόφαση 1990/26 της 24^{ης} Μάη 1990, εξουσιοδοτήθηκε από το Συμβούλιο η επιτροπή της κοινωνικής ανάπτυξης για να δημιουργήσει μια ομάδα εργασίας ειδικών απεριόριστης σύνθεσης με εθελοντική χρηματοδότηση ώστε να υπάρξει η κατάλληλη προπαρασκευή των κανονισμών για την εξίσωση των ευκαιριών (Τσιάτης, 2002: 29-30).

Το κείμενο των κανονισμών ζητήθηκε να επικυρωθεί από την Επιτροπή και μέσα από αυτούς τους κανονισμούς προέκυπταν οι εγγυήσεις για την ισότητα μεταξύ των δύο φύλων στην αναπηρία. Η επαγγελματική αποκατάσταση διατυπώνεται στο άρθρο 7 των κανόνων αυτών : *«τα κράτη θα πρέπει να αναγνωρίσουν την αρχή ότι οι άνθρωποι με αναπηρίες πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να εξασκήσουν τα δικαιώματά τους ειδικά στον εργασιακό τομέα. Και στις αγροτικές αλλά και στις αστικές περιοχές αυτοί πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες για παραγωγική και επικερδή εργασία στην αγορά εργασίας»* (Τσιάτη,2002: 32). Η εργασιακή απασχόληση των αναπήρων σε αγροτικές αλλά και σε αστικές περιοχές είναι κάτι που ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους αλλά πάνω από όλα δείχνει την παιδεία των πολιτών που είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι σε ένα τόσο σπουδαίο ζήτημα που αφορά την κοινωνία μας. Φαίνεται ότι το δικαίωμα στην εργασία ήταν βασικό όχι μόνο για τα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες αλλά για μια υγιή κοινωνία που θα σεβόταν το δικαίωμα προς την ανθρώπινη ζωή και δράση. Τα άτομα με αναπηρία μπορούν να είναι παραγωγικά, να αισθάνονται ότι ανήκουν κάπου αξιοποιώντας τις δυνατότητές τους και αποδεχόμενοι την κοινωνική αναγνώριση. Όλα τα άτομα με αναπηρία έχουν αναφαίρετο το δικαίωμα της ενσωμάτωσης

στην κοινωνία αλλά και την αποδοχή από τους άλλους. Ωστόσο η πρόοδός τους στην εκπαίδευση αλλά και η ένταξη στον χώρο εργασίας, όχι μόνο ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους αλλά νιώθουν ότι είναι ισότιμα μέλη απέναντι σε όλους τους πολίτες και πως οι ικανότητές τους μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα ώστε να ανάγονται και οι ίδιοι στα παραγωγικά μέλη ενός κοινωνικού γίνεσθαι που διαρκώς εξελίσσεται (Μαλικιώση- Λοΐζου, 1998:94).

Παρακάτω θα μελετηθεί το εκπαιδευτικό σύστημα που αφορά τα ΑΜΕΑ, συγκριτικά στην Ελλάδα, την Κύπρο, τη Σουηδία και τη Γερμανία. Δεν είναι τυχαία η επιλογή αυτών των κρατών εφόσον παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές στις οικονομικές δυνατότητες αλλά και στα κοινωνικά συστήματα πρόνοιας. Τόσο η οικονομική κατάσταση μιας χώρας όσο και η κοινωνική της πολιτική παίζουν πολύ σπουδαίο ρόλο στο πώς θα χειριστεί το ζήτημα της αναπηρίας. Χρειάζεται σωστός προγραμματισμός, υποδομές, οργάνωση όπου σκοπός θα είναι η βελτίωση και η πρόοδος των ατόμων με αναπηρία σε όλες τις καθημερινές δραστηριότητες της ζωής τους. Η διαφορετικότητα όπως είπαμε και παραπάνω, είναι δικαίωμα και όχι επιλογή.

2.2 Το ιστορικό, εκπαιδευτικό και θεσμικό πλαίσιο της Ελλάδας

Στην ενότητα αυτή θα γίνει λόγος για τις ιστορικές συγκυρίες κάτω από τις οποίες έδρασε η Ελλάδα για την αναπηρία, όπως επίσης για το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο εντάσσονται άτομα με αναπηρία όπως επίσης τη θεσμική κατοχύρωση των δικαιωμάτων ΑΜΕΑ. Όλα αυτά είναι σημαντικά για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε την προσπάθεια που κατέβαλλε η Ελλάδα, και το αντίκτυπο που είχαν οι θεσμικές κατοχυρώσεις στη συνείδηση των πολιτών. Ερευνώντας την ιστορία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, παρατηρούμε ότι για τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν υπήρχε το κατάλληλο ενδιαφέρον για τη μεγίστη σημασία της ειδικής αγωγής.

Συνήθως οι αντιλήψεις οι οποίες υπήρχαν για τα άτομα αυτά ήταν πολύ σκληρές και αρνητικές. Δεν υπήρχε καν διαπραγμάτευση για αυτό το θέμα, δεν ήταν άξιο αναφοράς και φυσικά δεν υπήρχαν ούτε νόμοι ούτε διατάγματα που να αφορούν την εκπαίδευση αυτών των ατόμων (Μειμάρης, 2003:22). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα όπως διαμορφώθηκε το ελληνικό πλαίσιο, πέρασε από τρία στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι το στάδιο της απαξίωσης και της

απόρριψης, καθώς και της άσχημης και άνισης μεταχείρισης των ατόμων αυτών. Σε αυτό το στάδιο βρισκόμαστε από την αρχαιότητα μέχρι σχεδόν τις αρχές του 20ού αιώνα. Το δεύτερο στάδιο ήταν αυτό του οίκτου, της περιθάλψης αλλά και της ξεχωριστής αγωγής και εκπαίδευσης. Η νοοτροπία αυτή συνεχίστηκε μέχρι πριν από μερικά χρόνια, ενώ τα τελευταία στάδια είναι αυτό της διεκδίκησης των ίσων δικαιωμάτων με τα άτομα της τυπικής ανάπτυξης στάδιο, στάδιο στο οποίο βρισκόμαστε ως και σήμερα (Μπεζεβέγκης, Καλαντζή- Αζίζι, Σιδέρη, 1994:54). Παρατηρείται μια μεγάλη αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται στον ελλαδικό χώρο η αναπηρία και σημειώνεται μια αναμόρφωση στον τομέα της υγείας και της εκπαίδευσης όπου τα άτομα με αναπηρία χρήζουν φροντίδας, προσήκοντος ενδιαφέροντος και στοιχειώδους παιδείας. Αυτή η πρόοδος θα μπορούσε να ολοκληρωθεί με τη συνεχή ενημέρωση όλων των πολιτών αλλά και των παιδιών για να αφουγκραστούν όλοι μαζί τις ανάγκες των ΑΜΕΑ , να τις κατανοήσουν και να δράσουν ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές τους.

Η ύπαρξη των ατόμων με αναπηρία στον ελλαδικό χώρο σήμαινε αυτομάτως αποκλεισμό από την όποιου είδους εκπαίδευση. Με το πέρασμα των αιώνων, η νοοτροπία αυτή άλλαξε πολύ λίγο ή και καθόλου μπορούμε να πούμε. Τα άτομα με αναπηρία εξακολουθούσαν να ζουν στο περιθώριο και πέρα από την πάθησή τους ήταν επίσης αντιμετώπιζα με την περιθωριοποίησή τους αλλά και τους βαρείς χαρακτηρισμούς όπως «προβληματικό» (Παπαστάμος,1995:56). Τον 19^ο αιώνα και συγκεκριμένα το 1870, ο Gaspard Itard σημειώνει ότι τα παιδιά με αναπηρία και νοητική καθυστέρηση μπορούν να εκπαιδευτούν (Παρασκευόπουλος,1991:71). Σύμφωνα με το συμπέρασμα αυτό, η αγωγή των ατόμων με αναπηρία άρχισε να έρχεται στο φως. Πιο συγκεκριμένα, στην Ελλάδα τον 20^ο αιώνα συναντάμε την ίδρυση ειδικών ιδρυμάτων και σχολείων από ιδιώτες με απώτερο στόχο την αγωγή, την εκπαίδευση και προστασία των ατόμων με αναπηρία (Παρασκευόπουλος,1992:81). Παρά όμως την πρωτοβουλία αυτή, το συναίσθημα το οποίο κυριαρχεί για τα άτομα αυτά είναι ο οίκτος και η λύπηση. Αξίζει δε να σημειωθεί ότι αν κάποιο μέλος της κοινωνίας δε μπορεί να αποδεχθεί το άτομο με αναπηρία, τότε το ίδιο το άτομο με αναπηρία ίσως να μη δεχθεί ποτέ την αναπηρία του ως ιδιαιτερότητα όταν δεν έχει την κατάλληλη συναισθηματική, μαθησιακή και ψυχολογική υποστήριξη από τα άτομα που το περιβάλλουν. Συνέπεια όχι μόνο η κοινωνική περιθωριοποίηση, αλλά η απομόνωση, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η εσωτερική μοναξιά.

Το 1906 εμφανίζεται η πρώτη απόπειρα για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και ιδρύεται ο οίκος τυφλών υπό την διεύθυνση της Ειρήνης Λασκαρίδου η οποία διαμορφώνει

το ελληνικό αλφάβητο Braille (Πρωτόπαππας,1998:76). Το 1913, για πρώτη φορά το επίσημο ελληνικό κράτος αναφέρεται στα άτομα τα οποία χρήζουν ειδικής αγωγής και αφορούν την εκπαίδευσή τους και τον χαρακτηρισμό τους ως «πνευματικός υπολειπόμενος» (Σιδηροπούλου- Δημακάκου,1993:79). Το 1923 ιδρύεται το πρώτο ειδικό σχολείο για κωφάλαλα παιδιά που έχει μόνο δέκα μαθητές, ενώ το 1929 συναντάμε την πρώτη θέσπιση της ειδικής αγωγής με τον νόμο 4397/1929 (Δημητρόπουλος,1999:68). Ο πρώτος νόμος που αφορά την ειδική αγωγή είναι ο νόμος 4397/1929 που δημοσιεύθηκε στις 24 Αυγούστου (Παπάνης&συν., 2007: 99) και αφορά την στοιχειώδη εκπαίδευση όπου γίνεται αναφορά στα παιδιά με αναπηρία με τον όρο «πνευματικός ανώμαλοι παίδες» όπου δεν είναι υποχρεωμένα να φοιτούν (Δ κεφάλαιο, άρθρο 6, παράγραφος 1) όπως επίσης αναφέρεται στο άρθρο 11, παράγραφος 1 ότι θα υπάρχει ιδιαίτερη εκπαίδευση για τα άτομα με αναπηρία και θα συσταθούν ειδικές τάξεις ή ακόμη και σχολεία αν ο αριθμός των μαθητών είναι επαρκής (Παπάνης, Γιαβρίμης, Βίκη, 2007:103). Συνεπώς με τον νόμο 4397 έχουμε την πρώτη θέσπιση των ειδικών σχολείων και τάξεων για τα παιδιά με αναπηρία , παρά το γεγονός ότι εξακολουθούσαν να υφίστανται τον κοινωνικό αποκλεισμό (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου, 2000:75). Το 1937 στην Καισαριανή ιδρύεται το πρώτο ειδικό σχολείο για μη φυσιολογικά παιδιά το οποίο αφορούσε κυρίως παιδιά με νοητική υστέρηση ενώ την ίδια χρονιά ψηφίζεται ο νόμος 453 όπου θεσμοθετείται το πρώτο ειδικό σχολείο στην Αθήνα (Ζάχαρη, 1991:74).

Με τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο οι διαπραγματεύσεις για την ειδική αγωγή όπως και για τα υπόλοιπα θέματα διακόπηκαν, ενώ με το τέλος του πολέμου το ζήτημα της ειδικής αγωγής ξανάρχεται στο προσκήνιο. Κατά τις δεκαετίες του 1950 και του 1960 έχουμε τη δημιουργία προνοιακών ιδρυμάτων και σχολείων, όπως και τη δημιουργία οργανισμών αναπήρων και γονέων με ανάπηρα τέκνα (Δημητρόπουλος,1999:69). Τα ιδρύματα πρόνοιας πρόσφεραν παράλληλη στήριξη, δυνατότητες και ευκαιρίες όπου ανακτήθηκαν οι ελπίδες για ένα καλύτερο αύριο για τα ανάπηρα παιδιά. Επίσης, ξεκίνησε η ενημέρωση των γονέων, η επιμόρφωση για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους. Η στήριξη είναι πολύ βασική για τα ΑΜΕΑ από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τον κοινωνικό περίγυρο. Τα ΑΜΕΑ ανήκουν στην κοινωνία μας και μια αξιοπρεπή ζωή τους ανήκει δικαιωματικά. Στις δεκαετίες αυτές έχουμε την εμφάνιση του ιατρικού μοντέλου και τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζονται πια ως κλινικές περιπτώσεις (Ζάχαρη,1991:77).

Οι δεκαετίες του 1970 και 1980 και κυρίως η τελευταία, χαρακτηρίζονται από έντονη κινητικότητα και αλλαγή στο θέμα της ειδικής αγωγής. Κατά την εποχή της επιστροφής της

Δημοκρατίας στην Ελλάδα, σημειώνεται στο εξωτερικό, κάτι σπουδαίο. Θεσπίζεται πλέον νομικά η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στα κανονικά σχολεία (Δημητρόπουλος,1999:112). Επιπλέον, από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 αρχίζει δειλά η πρώτη απόπειρα εκπαίδευσης των δασκάλων πάνω στην ειδική αγωγή από το Μαράσλειο Διδασκαλείο (Παπαστάμος,1995:81). Λαμβάνοντας υπόψη τα προοδευτικά βήματα των άλλων χωρών στον τομέα της ειδικής αγωγής, στην Ελλάδα αρχίζει μία περίοδος έντονων διαπραγματεύσεων και η αρχή γίνεται από το 1975 (Ζώνιου- Σιδέρη,2007:113). Όλες αυτές οι διαπραγματεύσεις καταλήγουν στην υλοποίηση των πρώτων μέτρων το 1981 όπου το Υπουργείο Παιδείας επιλαμβάνεται την αγωγή των παιδιών με αναπηρία θεσπίζοντας τον νόμο 1143/1981 ο οποίος ευνοεί την ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση (Κυπριωτάκη,1999:96). Παρά τα δειλά βήματα προόδου τα οποία πραγματοποιούνται την εποχή εκείνη συνεχίζει να είναι σε ισχύ το ιατρικό μοντέλο και τα άτομα με αναπηρία να θεωρούνται ασθενείς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το όνομα του νόμου «νόμος περί ειδικής αγωγής, επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού απόμων» (Κυπριωτάκη,1999:58

Όσον αφορά την Ελλάδα τη δεκαετία του 80 αρχίζει να σημειώνεται μια κινητικότητα σε σύγκριση με τα προηγούμενα χρόνια και η Ελλάδα. Αρχικά, την δεκαετία του 1980 ιδρύονται τα παιδαγωγικά τμήματα, οδηγεί στην διαμόρφωση πρόσφορου εδάφους για την ανάπτυξη της ειδικής αγωγής ως γνωστικού αντικειμένου (Παπαϊωάννου, 1994:107). Παράλληλα, η Ελλάδα πλέον αρχίζει να ακολουθεί το ρεύμα που επικρατεί στον ευρωπαϊκό χώρο και έτσι για πρώτη φορά το 1981 η ελληνική πολιτεία αναλαμβάνει συστηματικά την ευθύνη της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες με την ψήφιση του νόμου Ν.1143/1981 (Σούλης, 1997:89-90). Είναι ο πρώτος νόμος για την ειδική αγωγή που πρέσβευε την αναγνώριση των ίσων ευκαιριών σε όλους τους πολίτες, τη σχολική ενσωμάτωση αλλά και την επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση (Σούλης, 1997:95). Με τον νόμο αυτό περιορίζονται τα ειδικά σχολεία και ιδρύονται οι ειδικές τάξεις που είχαν τη μορφή πλήρους φοίτησης για παιδιά με νοητική υστέρηση αλλά μερικής φοίτησης για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Αντωνίου,2008:113). Αυτό έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές με κάποια μορφή αναπηρίας να εξελιχθούν, να προοδεύσουν και να ακολουθήσουν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα που θα ανταποκρίνεται επάξια στις ανάγκες τους και στις ιδιαιτερότητές τους. Αναφέρεται το εξατομικευμένο γιατί η αναπηρία, ανάλογα τη μορφή της, αφορά σε προσωπικό επίπεδο το άτομο. Κάθε άτομο με βάση τη μορφή της αναπηρίας του, έχει ατομικές ανάγκες και προσωπικές ιδιαιτερότητες. Η αναπηρία είναι όμως φαινόμενο με κοινωνικές διαστάσεις. Αφορά την κοινωνία μας και τα μέλη που την απαρτίζουν. Κάθε πολίτης μπορεί να σεβαστεί

τις ανάγκες του ατόμου με αναπηρία κι αυτό είναι προσωπική του θέση και επιλογή. Αν όλα τα μέλη μιας κοινωνίας είχαν την ίδια ευαισθησία και τοποθέτηση απέναντι σε ένα ζήτημα τόσο σημαντικό, η κοινωνία θα μπορούσε να είναι πιο ανθρώπινη μιας και το ζήτημα της αναπηρίας άπτεται μιας ευαισθησίας που θα δραστηριοποιήσει όλους τους πολίτες να λάβουν μέτρα για την βελτίωση της δυσμενούς αυτής κατάστασης την οποία ζουν καθημερινά τα ΑΜΕΑ). Ο Νόμος 1143/1981 ο οποίος δημοσιεύθηκε στις 31/3/1981 και ασχολήθηκε με την ειδική αγωγή, την ειδική επαγγελματική εκπαίδευση απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων από τα φυσιολογικά άτομα αλλά και άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις (Διεύθυνση Ειδικής αγωγής,1992:39), αποτελεί τον σπουδαιότερο νόμο στην ιστορία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα για τον λόγο ότι ελέγχει τις λειτουργίες της. Όμως πέρα από το γεγονός ότι έγινε ένα πολύ μεγάλο βήμα, βλέπουμε ότι κάποιοι χαρακτηρισμοί επιμένουν, όπως ας πούμε «δυσπροσάρμοστοι» και «αποκλίνοντες εκ του φυσιολογικού», κάτι το οποίο δείχνει ότι ακόμη η πολιτεία αλλά και η κοινωνία δεν είναι αρκετά έτοιμη να δεχθεί και να προσαρμόσει πλήρως τα άτομα με αναπηρία (Διεύθυνση Ειδικής αγωγής,1992:39).

Το 1984 προτείνεται νέο νομοσχέδιο για την ειδική αγωγή που για πρώτη φορά θα ήταν μέρος του νόμου της γενικής εκπαίδευσης και το 1985 θεσπίζεται ο νόμος 1566/1985 με απώτερο σκοπό την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην παραγωγική διαδικασία μέσα από την εκπαίδευση και την αποδοχή από την κοινωνία. Την περίοδο 1984-1989 παρατηρείται το εξής: υπάρχει μια ραγδαία ανάπτυξη των ειδικών τάξεων χωρίς όμως να γίνει με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο, με αποτέλεσμα να γεμίσουν οι ειδικές τάξεις ακόμη και με μαθητές που ουσιαστικά δεν είχαν κάποια αναπηρία, αλλά παρουσίαζαν δυσκολίες στην μάθηση, όπως λόγου χάρι παιδιά που προέρχονται από μειονοτικές οικογένειες (Δημητρόπουλος, 1999:94). Ξεκίνησαν να προβάλλονται ζητήματα όπως οι κοινωνικές στάσεις και αντιλήψεις, η αλλαγή της ορολογίας, η εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των αναπήρων αλλά και ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης (Παπαστάμος,1995:83). Τα έτη 1983-1984 προστίθενται μαθήματα ειδικής αγωγής στην ΣΕΛΕΤΕ και επίσης την ίδια χρονική περίοδο σταδιακά ξεκινούν να εμφανίζονται πρώτη φορά οι επιστήμονες της ειδικής αγωγής (Παπαστάμος,1995:87).

Η περίοδος από το 1990 μέχρι και σήμερα χαρακτηρίζεται από τον σεβασμό στην διαφορετικότητα και την κοινωνική αναγνώριση. Το ιατρικό μοντέλο αντικαθίσταται με επιτυχία από το ανθρωπιστικό μοντέλο (τη θεωρία που δίνει το προβάδισμα στην ευαισθησία για την αναπηρία) το οποίο ως βασικά γνωρίσματα έχει το δικαίωμα στην διαφορετικότητα και τον σεβασμό αλλά και το δικαίωμα στις ίσες ευκαιρίες (Ζώνιου- Σιδέρη,2007:89).

Ξεκινάει σταδιακά να προωθείται η έννοια της συνεκπαίδευσης και όχι της ένταξης: «Με βάση την αντίληψη της συνεκπαίδευσης, η ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση πρέπει να καταργηθεί και όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να διδάσκονται στη γενική εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι η γενική εκπαίδευση θα πρέπει να επαναπροσδιορίσει τους στόχους της, να περιορίσει την έμφαση στην ακαδημαϊκή μόνο πρόοδο των μαθητών και θα πρέπει να αλλάξει τα αναλυτικά προγράμματα υπογραμμίζοντας τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών» (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου,2000:91). Πλέον οι μαθητές με αναπηρία θα συνυπάρχουν στην ίδια τάξη με τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης κι αυτό σημαίνει ότι η αναπηρία πλέον δε θεωρείται ασθένεια και δε μπορεί να αποδοθεί με ιατρικούς όρους αλλά αποτελεί γνώρισμα της ανθρώπινης ύπαρξης το οποίο πρέπει να αποδεχθούμε για να μην απομονώσουμε αυτά τα άτομα κοινωνικά (Βέβηλος, Μακρυγιαννάκη, 2010:64).

Η γενική εκπαίδευση ουσιαστικά δεν είναι ακόμη έτοιμη να δεχθεί μαθητές με αναπηρία για τον λόγο ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ανελαστικό, η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος δε χρησιμεύει ως αρωγός στη συνεκπαίδευση όπως επίσης και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών ο οποίος είναι πάλι ανελαστικός, δεν προσαρμόζεται με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα να υπάρχουν λίγα μόνο περιθώρια για εξατομικευμένα σχέδια εκπαίδευσης και διδασκαλίας (Νατσιοπούλου,2009:44).

Αργότερα με τη θέσπιση του νόμου 2817 στις 14 Μαρτίου 2000 υιοθετείται το ενταξιακό μοντέλο της σύγκλισης, καταργούνται οι τάξεις της πλήρους φοίτησης και συνεχίζουν μόνο τα τμήματα μερικής φοίτησης που μετονομάζονται σε τμήματα ένταξης ενώ αναπτύσσεται η παράλληλη στήριξη και η διδασκαλία στο σπίτι (Χρυσογόνος,2006:82). Ο νόμος είναι καθοριστικής σημασίας για την ελληνική εκπαίδευση διότι ορίζει το ωράριο των εκπαιδευτικών, τους τύπους των σχολείων, τη λειτουργία της ειδικής αγωγής (Αντωνίου,2008:61). Με βάση τον νόμο 2817/2000 που δημοσιεύθηκε στις 14/3/2000 αναφέρεται με την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αποτελεί τη βάση και για άλλες διατάξεις που αφορούν τη βελτίωση του ατόμου μέσα από ειδικά προγράμματα μαθησιακής δραστηριότητας. Με τον νόμο αυτό έχουμε τη δημιουργία ενός νέου θεσμού, (ΚΔΑΥ) που συμβάλλουν στη διάγνωση και την υποστήριξη των ατόμων με αναπηρία. Έτσι δεν είναι τόσο φανερή η διάκρισή τους από τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης και επίσης αυτό δείχνει μια περαιτέρω ανάπτυξη και καινοτομία στον χώρο της ειδικής αγωγής αλλά και στην αντίληψη της πολιτείας και της κοινωνίας για τα άτομα αυτά (Παπάνης, Γιαβρίμης, Βίκη,2007:101). Με τον νόμο αυτό ουσιαστικά αλλάζει ο

χαρακτηρισμός των ατόμων με αναπηρία κι αυτό δείχνει ένα βήμα προς την πρόοδο. Η τετραετία λοιπόν, από το 2000 ως το 2004 χαρακτηρίζεται από έντονη κινητικότητα στο ζήτημα της ειδικής αγωγής και έτσι ιδρύονται τα κέντρα διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης (ΚΔΑΥ ως σημερινά ΚΕΔΔΥ), το αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμόζεται για όλες τις αναπηρίες, καθώς επίσης ιδρύονται και τα επαγγελματικά εργαστήρια της ειδικής αγωγής, στοιχεία που επιτρέπουν να πούμε ότι η Ελλάδα ακολουθεί τα ευρωπαϊκά πρότυπα (Αλευριάδου, Γκαούρη,2009:71).

Όμως το 2008 με τον νόμο 3699/2008 επιστρέφουμε σε ένα ιατρικό μοντέλο και έτσι η συνεκπαίδευση όπως και τα ειδικά αναλυτικά προγράμματα δεν εφαρμόστηκαν ποτέ. Ο νόμος 3699/2008 ασχολείται με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπου θέτει πιο κοινωνικούς και ανθρωπιστικούς στόχους, όπως την αποδοχή των ατόμων αυτών και την ένταξή τους στο εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον (Βέβηλος, Μακρογιαννάκη,2010:59). Ο νέος αυτός νόμος 3699/2008 Οκτώβρη 2008 για την ειδική αγωγή ορίζει ως στόχο την παροχή ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες , ίσες ευκαιρίες, ολοκληρωμένη εκπαίδευση, συνεισφορά στην κοινωνία και ανεξάρτητη διαβίωση , οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία (Κουβαριτάκη,2011:116). Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν γίνονται γνωστές από γονείς και εκπαιδευτικούς, είναι σε θέση να θέσουν στόχους για την πρόοδο και βελτίωση των μαθητών αλλά και την ψυχοκοινωνική τους εξέλιξη. Ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια με αναπηρία έχει τις δικές της εκπαιδευτικές ανάγκες, κάτι που επιτάσσει αναλυτικό πρόγραμμα στα σχολεία το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και στις ιδιαιτερότητές τους.

Το 2013, έχουμε και πάλι μια νέα νομοθεσία με τον νόμο 4186/2013 που έχει ως βασικό θέμα την αναδιάρθρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ορίζοντας τη λειτουργία του γενικού και επαγγελματικού λυκείου, ενώ ο νόμος 4327/2015 έχει ως θέμα τα επείγοντα μέτρα για την πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και αποτελεί τη βάση για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων και των μονάδων εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής.

Το 2016 η ειδική αγωγή διέρχεται κάποιες ανακατατάξεις και έτσι έχει μια αλλαγή λειτουργίας των τμημάτων της ένταξης που ουσιαστικά παραπέμπει στην κατάργησή τους. Οι οικονομικοί πόροι μειώνονται αισθητά για την ειδική αγωγή ως φυσικό επακόλουθο της κρίσης και του μνημονιακού καθεστώτος και από την αναπτυξιακή πορεία της ειδικής αγωγής, βρισκόμαστε σήμερα σε ένα καθεστώς ύφεσης , αν και υπάρχει ως θετικό σημείο το

γεγονός ότι η κοινωνία έχει αλλάξει πολύ τη στάση της απέναντι στα άτομα με αναπηρία και πια είναι αποδεκτά από το κοινωνικό σύνολο, αλληλεπιδρούν και έχουν σχεδόν αποκτήσει ίσες ευκαιρίες και δικαιώματα με τα άτομα της τυπικής ανάπτυξης (2016).

Συμπεραίνεται έτσι το γεγονός ότι η επικρατούσα φιλοσοφία που διέπει την ειδική αγωγή στην Ελλάδα σήμερα εστιάζει στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλα τα παιδιά με βάση τις ανάγκες και δυνατότητές τους σε ένα σχολείο το οποίο οδεύει στη σχολική ενσωμάτωση, σε κοινωνική ένταξη και αποδοχή. Οι εξελίξεις στην ειδική αγωγή στην Ελλάδα είναι πολύ θετικές εφόσον αναγνωρίζεται το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση και σίγουρα δε μπορούμε να κάνουμε λόγο για την ιδρυματοποιημένη μορφή της ειδικής αγωγής στη χώρα μας.

Η Ελλάδα του σήμερα είναι μια χώρα που βρίσκεται σε μια πολύ σοβαρή οικονομική κρίση την οποία βιώνουν όλοι οι πολίτες και η οποία δε μπορεί να μην αφήσει ανεπηρέαστη την ειδική αγωγή. Σήμερα στην ειδική αγωγή υπάρχουν τα τμήματα ένταξης και οι ειδικές εκπαιδευτικές δομές, τα ΚΕΔΔΥ και τα Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα αποτελούν φορείς διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης για τα παιδιά με αναπηρία. Το μείζον πρόβλημα στον τομέα της ειδικής αγωγής σήμερα στην Ελλάδα είναι ότι υπάρχει έλλειψη χρηματοδότησης από την πολιτεία λόγω της υφεσιακής κατάστασης στην οποία βρίσκεται η Ελλάδα, όπως επίσης και ο αυξανόμενος αριθμός παιδιών με αναπηρίες τα οποία χρειάζονται δομές, ειδικευμένους εκπαιδευτικούς και επιστήμονες, χρειάζονται στήριξη, χρηματοδότηση και ένα σωστό αξιοκρατικό σύστημα ειδικής αγωγής.

Ειδικά σχολεία στην Ελλάδα συναντάμε ήδη από την προσχολική ηλικία το ειδικό νηπιαγωγείο, (ειδικό δημοτικό σχολείο ΠΙΚΠΑ, ειδικό σχολείο τυφλών, ειδικό γυμνάσιο και ειδικό λύκειο). Τόσο ο ρόλος των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός καθώς πέρα από τη μαθησιακή υποστήριξη θα πρέπει να παρέχουν και ψυχολογική υποστήριξη κυρίως οι γονείς αναπτύσσοντας δυνατούς συναισθηματικούς δεσμούς με τα παιδιά τους και εμπνέοντας σε αυτά εμπιστοσύνη για να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να λύνονται οι οποίες δυσκολίες και προβληματισμοί (Λαγού,2006:64). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν ειδική επιμόρφωση για τις συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες αφιερώνοντας χρόνο στο παιδί, υπομονή, έμπρακτο ενδιαφέρον και επικοινωνιακή συνεργασία τόσο με τα παιδιά όσο και με τους γονείς. Γονείς και εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν κοινό στόχο με τους γονείς για την πρόοδο των μαθητών, συχνές συναντήσεις, ανταλλαγή πληροφοριών για την εξέλιξη του παιδιού στη μαθησιακή του πορεία αλλά και την καθημερινή του συμπεριφορά στο σπίτι και στο σχολείο, καθώς επίσης καταγραφή

σημαντικών στοιχείων και γνωρισμάτων της προσωπικότητας του παιδιού (αντιδράσεις, κίνητρα, ερεθίσματα, καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και άλλα) . Τα ειδικά σχολεία εποπτεύονται από το ΥΠΕΠΘ (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων). Για την εισαγωγή των παιδιών στα ειδικά σχολεία αποφασίζουν οι εμπλεκόμενοι στη διάγνωση φορείς όπως είναι ο ειδικός παιδαγωγός, ο λογοθεραπευτής, ο εργοθεραπευτής και συνήθως μια ομάδα επιστημόνων που ειδικεύονται στις μαθησιακές δυσκολίες ή στα άτομα με αναπηρία, φυσικά με τη συγκατάθεση των γονέων.

Οι μαθητές και απόφοιτοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξετάζονται σύμφωνα με την γνωμάτευση που έχει εκδοθεί από τα κατά τόπους ΚΕΔΔΥ ενώ δεν προβλέπεται ειδική μεταχείριση των παιδιών από το υπάρχον εξεταστικό σύστημα. Για τους υποψηφίους με αναπηρία προβλέπεται η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε ποσοστό 5% σύμφωνα με τις διατάξεις του αριθμού 35 του Ν. 3794/2009 (ΦΕΚ 1156Α), με βάση τα πιστοποιητικά διαπίστωσης πάθησης που εκδίδονται από τις επταμελείς επιτροπές των νοσοκομείων. Οι παθήσεις αφορούν αναπηρίες πάνω από το 67% οι οποίες ωστόσο είναι περιορισμένες. Σε αυτό το σημείο παρατηρούμε ότι η μέριμνα του κράτους για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν αφορά τους μαθητές που έχουν μαθησιακές ή προσαρμοστικές δυσκολίες, αλλά βαριές αναπηρίες. Για τους μαθητές για τους οποίους ωστόσο προβλέπεται η εισαγωγή με ποσοστό, δηλαδή για τους μαθητές με τις βαριές αναπηρίες που αναφέρθηκε παραπάνω, η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι δύσκολη ως και ακατόρθωτη, δεδομένου της δύσκολης κατάστασης που αντιμετωπίζουν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

2.3 Τα άτομα με αναπηρία στον ελληνικό εργασιακό χώρο

Στη χώρα μας, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση που συναντάμε φαινόμενα οικονομικής κρίσης ή πολιτικής αστάθειας, οι πρώτοι που βλέπουν να θίγονται τα εργασιακά τους δικαιώματα είναι τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Κοντοπούλου, 2004:66). Φυσικά υπάρχουν και προγράμματα παράλληλης στήριξης από ειδικούς παιδαγωγούς, τμήματα ένταξης και ενισχυτική διδασκαλία για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες. Το αποτέλεσμα της απώλειας της εργασίας τους είναι η οικονομική και κοινωνική περιθωριοποίηση. Στην περίπτωση εκείνη κατά την οποία τα άτομα με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίσουν τη δυσκολία και καταφέρουν να βρουν εργασία δεν

είναι εκείνη η οποία αρμόζει στις δεξιότητές τους σε οικονομικό και εξελικτικό επίπεδο αλλά από πλευράς συνθηκών εργασίας (Τσιάτης,2002:81).

Το μεγαλύτερο ποσοστό στα άτομα με αναπηρία δε διαθέτει την κατάλληλη επαγγελματική κατάρτιση για να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης αγοράς εργασίας με αποτέλεσμα να περιορίζεται ακόμη περισσότερο η προσπάθεια ένταξής τους στον εργασιακό χώρο (Δεληγιάνης- Κολτσίδα, 2005/2006:48). Τόσο οι ειδικότητες όσο και τα επαγγέλματα στα οποία συνηθίζουν να ειδικεύονται δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας με φυσικό επακόλουθο να αυξάνονται όλο και πιο πολύ τα ποσοστά ανεργίας (Ζονίου-Sideris, Vlachou, 2006:47).

Το πρόβλημα των ατόμων με ειδικές ανάγκες δεν είναι ότι συναντούν δυσκολίες στο να διατηρήσουν την εργασία τους αλλά να τη βρουν. Οι βασικές αρχές που διέπουν την αγορά εργασίας αλλά και την προετοιμασία για την εύρεση απασχόλησης κυρίως για τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι η ισότιμη συμμετοχή με τους υπόλοιπους στην αγορά εργασίας και αριθμητικά αλλά και σε επίπεδο ένταξης και ευκαιριών κατάρτισης και εξέλιξης στον επαγγελματικό τομέα (Αθανασιάδου,1994:59). Τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης των ατόμων με ειδικές ανάγκες χρειάζεται να αποκτήσουν περιεχόμενο που να αναλογεί με αυτό των υπολοίπων ώστε τα άτομα με ειδικές ανάγκες να αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες που θα σταθούν ως αρωγός για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς (Αλεξίου,2005:88). Τα άτομα με ειδικές ανάγκες αλλά και ο περίγυρός τους όπως γονείς και εκπαιδευτικοί χρειάζεται να παίρνουν πληροφορίες ποιότητας που θα τους παρέχουν σωστή ενημέρωση ώστε να μπορούν να προετοιμάζονται για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας με κίνδυνο την περιθωριοποίησή τους. (Τσιάτης, 2002:49).

Την 1^η Ιουνίου του 1983 κατά τη διάρκεια της 69^{ης} συνόδου στη Γενεύη, η Γενική Συνδιάσκεψη της Διεθνούς Οργάνωσης Εργασίας (ΔΟΕ) έλαβε υπόψη της τα εξής (Τσιάτη,2002:26): Τους διεθνείς κανόνες εργασίας που περιέχονται στη σύσταση για την επαγγελματική αποκατάσταση των αναπήρων 1955 και στη σύσταση για την αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων. Από την αποδοχή της σύστασης για την επαγγελματική αποκατάσταση των αναπήρων 1955, ο τρόπος αντιμετώπισης των αναγκών επαναπροσαρμογής, ο τομέας παρέμβασης αλλά και η οργάνωση των υπηρεσιών επαναπροσαρμογής, η νομοθεσία και η πρακτική πολλών μελών σχετικά με τα θέματα που καλύπτονται από την προαναφερόμενη σύσταση έχει σημειώσει σημαντική εξέλιξη (Τσιάτης, 2002:27).

Η ΔΟΕ (διεθνής οργάνωση εργασίας) συζήτησε την ψήφιση νέων διεθνών κανόνων σε μορφή διεθνούς σύμβασης η οποία θα αποκαλείτο «σύμβαση για την επαγγελματική επαναπροσαρμογή και απασχόληση των μειονεκτούντων προσώπων» για την εξασφάλιση ισότητας ευκαιριών αλλά και μεταχείρισης των ατόμων αυτών οι οποίες διέπονται από τέσσερις βασικές αρχές που δεσμεύονται για κάθε μέλος της ΔΟΕ (Γιαβρίμης,2001:87). Κάθε μέλος με βάση τις εθνικές συνθήκες και ανάλογα με τις δυνατότητες διαμόρφωσης, εφαρμόζει και αναθεωρεί μια εθνική πολιτική σχετικά με την επαναπροσαρμογή και την απασχόληση με τα άτομα αυτά. Η πολιτική οφείλει να λαμβάνει υπόψη τα κατάλληλα μέτρα προώθησης επαγγελματικής επαναπροσαρμογής των μειονεκτούντων ατόμων στην αγορά εργασίας και να επιδιώκει τα μέτρα αυτά να είναι προσιτά σε όλες εκείνες τις κατηγορίες των μειονεκτούμενων ατόμων. Η πολιτική πρέπει να εστιάζει και να εφαρμόζει την αρχή της ισότητας των ευκαιριών αποβλέποντας στην εξασφάλιση ίσης μεταχείρισης μεταξύ των μειονεκτούντων εργαζομένων και των λοιπών εργαζομένων που δε συγκαταλέγονται στις ομάδες ΑΜΕΑ (Γιαβρίμης,2001:89). Επιβάλλει τη συνεργασία και τον συντονισμό ανάμεσα στις αντιπροσωπευτικές εργατικές, εργοδοτικές οργανώσεις και αντιπροσωπευτικούς φορείς που αποτελούνται από άτομα με ειδικές ανάγκες ή απασχολούνται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό (Τσιάτης, 2002: 27-28).

Το θέμα των ατόμων με ειδικές ανάγκες ανάμεσα στους άλλους οργανισμούς έχει απασχολήσει και τον οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ). Το 1981 διοργάνωσε το Διεθνές έτος των ανθρώπων με αναπηρίες από το οποίο παράχθηκε το «παγκόσμιο πρόγραμμα δράσης που αφορά τους ανθρώπους με αναπηρίες» (Αλεξίου,2005:117). Το πρόγραμμα υιοθετήθηκε από τη γενική συνέλευση με την απόφαση της 37/52 της 3^{ης} Δεκεμβρίου του 1982. Και τα δύο αυτά έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στο δικαίωμα των ανθρώπων με αναπηρίες στις ίσες ευκαιρίες (Δελλασούδας,1991:42), όπου και τέθηκαν σε εφαρμογή.

Το πρόγραμμα το οποίο υποστηρίζει την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα, λαμβάνει από τον Οργανισμό Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) ο οποίος αφορά την απασχόληση, ώστε να τηρηθούν οι απαραίτητοι όροι γρήγορης προσαρμογής της προσφοράς εργασίας προς τις απαιτήσεις της ζήτησης. Η πρόταση αυτή θα πρέπει να συμβαδίζει με το πρόγραμμα οικονομικής ανάπτυξης της χώρας αλλά και τις κατευθύνσεις και οδηγίες του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας.

Η λειτουργία του ΟΑΕΔ ρυθμίζεται από το καθεστώς του νομικού προσώπου δημοσίου δικαίου (Ν.Π.Δ.Δ) και βρίσκεται υπό την εποπτεία του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας θέτοντας σε ισχύ μια πληθώρα δραστηριοτήτων, επιδόματα

ασφάλισης όπως ανεργίας ή οικογενειακό εισόδημα), προγράμματα εκπαίδευσης προσωπικού Ιδιωτικών επιχειρήσεων και επαγγελματικό προσανατολισμό. Επιπλέον ο ΟΑΕΔ στα πλαίσια του κοινωνικού και θεσμικού του ρόλου παίρνει μέτρα για να μπορέσει να στηρίξει τις πληθυσμιακές ομάδες, των οποίων η είσοδος στην αγορά εργασίας είναι πιο δυσχερής από το υπόλοιπο εργατικό δυναμικό. Τόσο η πρόληψη, όσο και η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού είναι βασικός γνώμονας των παρεμβατικών ενεργειών του Οργανισμού. Οι ραγδαίες τεχνολογικές μεταβολές οι οποίες εμφανίζονται στους περισσότερους κλάδους εργασίας οδεύουν σε μεγαλύτερη επιλεκτικότητα και συνεπώς στην αύξηση των κινδύνων κοινωνικού αποκλεισμού. Ο Οργανισμός δραστηριοποιείται και παρεμβαίνει με δυναμικό τρόπο στον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός εθνικού σχεδίου ενίσχυσης και ενσωμάτωσης των ατόμων με αναπηρία που ενδέχεται να τεθούν στο κοινωνικό περιθώριο. Έτσι, η διεύθυνση αυτού του Οργανισμού αναπτύσσει, διαρθρώνει και αναδιαρθρώνει δομές και δράσεις οι οποίες ευαισθητοποιούν, ενεργοποιούν και στηρίζουν τα άτομα με αναπηρία με προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού, προκατάρτισης, κατάρτισης σε ειδικότητες που έχουν ζήτηση στην αγορά εργασίας, ενθάρρυνσης της ενσωμάτωσης των ατόμων σε κοινά προγράμματα του ΟΑΕΔ, απασχόλησης και νέων θεσμών εργασίας. Επίσης ο οργανισμός προσφέρει προγράμματα ψυχοκοινωνικής στήριξης των ατόμων αυτών, διάχυσης της πληροφόρησης, ευαισθητοποίησης και ενεργοποίησης των κοινωνικών εταίρων και του κοινωνικού συνόλου, καθώς επίσης και προγράμματα συνεργασίας με άλλους φορείς σε εθνικό και διακρατικό επίπεδο με σκοπό τη συμπληρωματικότητα των ενεργειών προκειμένου να διασφαλιστούν ολοκληρωμένες παρεμβάσεις. Συν τους άλλους, ο οργανισμός παρέχει ένα πλέγμα υποστηρικτικών υπηρεσιών από εξειδικευμένους εργασιακούς συμβούλους (κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους και άλλους ειδικούς) οι οποίοι απασχολούνται σε όλες τις Υπηρεσίες απασχόλησης του ΟΑΕΔ (Ζώνιου-Σιδέρη, 2007:87).

Ο Οργανισμός ενθαρρύνει και προωθεί την ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία στα εκπαιδευτικά προγράμματα μαθητείας και συνεχιζόμενης κατάρτισης διότι είναι μια πολιτική η οποία αποβλέπει στην ομαλή τους ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Για αυτό υπάρχει πρόβλεψη ώστε το 10% των εκπαιδευόμενων οι οποίοι εισάγονται κάθε έτος στη σχολή του ΟΑΕΔ να καλύπτεται από άτομα με αναπηρία. Για τα άτομα αυτά τα οποία δε μπορούν να ενταχθούν στα προγράμματα τα οποία απευθύνονται στο γενικό πληθυσμό, λειτουργούν Ειδικές σχολές με προγράμματα τα οποία προσαρμόζονται στις εξελίξεις της Αγοράς Εργασίας αλλά και στις ανάγκες καθώς και στις ιδιαιτερότητες των εργαζομένων. Με βάση την υπ' αριθμό 200064/15-3-2007 του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας πραγματοποιούνται προγράμματα ατόμων με αναπηρία όπως το πρόγραμμα

επιδότησης νέων θέσεων εργασίας, το πρόγραμμα επιχορήγησης νέων ελεύθερων επαγγελματιών, το πρόγραμμα επιχορήγησης για την εργονομική διευθέτηση του χώρου εργασίας ατόμων με αναπηρία που εντάσσονται στο πρόγραμμα νέων θέσεων εργασίας ή νέων ελεύθερων επαγγελματιών (Ζώνιου- Σιδέρη, 2008:101).

2.4 Το ιστορικό, εκπαιδευτικό και θεσμικό πλαίσιο της Κύπρου

Στην ενότητα αυτή θα εξετασθεί η νομοθεσία, οι πολιτικές και δραστηριότητες στην Κύπρο που αφορούν τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες, υλοποιώντας τις απαιτήσεις της σύμβασης. Πέραν τούτου, απώτερο σκοπό αποτελεί η διαπίστωση τυχόν αδυναμιών και κενών που υπάρχουν στην ήδη διαμορφωμένη κατάσταση ώστε όχι μόνο να υπάρχει σχεδίαση, αλλά και προώθηση των κατάλληλων δράσεων μέσα από τη διαμόρφωση του πρώτου Εθνικού σχεδίου δράσης για την αναπηρία στην Κύπρο.

Η νομοθεσία για την ειδική αγωγή στην Κύπρο ξεκίνησε με την σύμβαση αριθμού 159 της Διεθνούς Οργάνωσης Εργασίας για την επαγγελματική αποκατάσταση των αναπήρων προσώπων, η οποία επικυρώθηκε με τον κυρωτικό νόμο 42/1987 καθώς τα άρθρα 2 και 5 επιβάλλουν τη λήψη ειδικών μέτρων για τον επαγγελματικό προσανατολισμό των αναπήρων. Ειδικά το άρθρο 4 διευκρινίζει την αποτελεσματική ισότητα των ευκαιριών αλλά και την εξάλειψη των κοινωνικών διακρίσεων που ενίοτε υφίστανται τα άτομα με αναπηρία (ΕΣΑμεΑ, 2008:96).

Στην Κύπρο, ήδη από τον νόμο 113(1)99 «περί αγωγής και Εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές Ανάγκες», τονίζεται η καθολική ανάγκη όλων των παιδιών στην εκπαίδευση καθώς και η ανάγκη για ισότιμη εκπαίδευση, καθοδήγηση και αποκατάσταση, προκειμένου τα παιδιά με ιδιαιτερότητες να μπορέσουν να αναπτύξουν τις ικανότητες τους. Στο πλαίσιο λοιπόν αυτού του νόμου, διασφαλίζονται τα δικαιώματα των παιδιών καθώς και η ένταξη τους στον ενιαίο κορμό της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα στον Ν 113(1)99 ορίζεται η λειτουργία και η καθίδρυση της «Κεντρικής Επιτροπής», η έννοια του «παιδιού με ειδικές ανάγκες», η «ειδική μονάδα» και η φοίτηση σε αυτή, και τέλος, ο ρόλος του «Συμβουλίου Ειδικής Αγωγής».

Όσον αφορά την εκπαίδευση των ΑΜΕΑ στην Κύπρο, χρειάζεται να επισημανθεί ότι η διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής όλων των παιδιών στην εκπαίδευση είναι βασική αρχή του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Κάθε παιδί με αναπηρία έχει το δικαίωμα να

αποκτήσει όλα εκείνα τα αγαθά που χαρακτηρίζουν τον «μορφωμένο» άνθρωπο του 21^{ου} αιώνα (Επιτροπή των ευρωπαϊκών κοινοτήτων,2013). Η συνταγματική «υποχρέωση στην εκπαίδευση» υποδηλώνει την απόφαση της κοινωνίας να μην επιτρέψει την εξαίρεση κανενός παιδιού από την επιτυχή άσκηση του δικαιώματος στη μόρφωση. Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού εξυπηρετεί τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες όπως προβλέπεται στους περί αγωγής και εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες Νόμου 1999-2001 και τους περί αγωγής και εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες κανονισμούς του 2001 (Μεϊμάρη,2011:73). Η νομοθεσία αυτή παρέχει στα παιδιά με αναπηρίες όλες εκείνες τις ευκαιρίες για την ισότιμη εκπαίδευση ώστε να έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στον ανώτατο βαθμό. Συνάμα, η εκπαίδευση των παιδιών αυτών διασφαλίζεται και ενδυναμώνεται μέσα από τα νέα αναλυτικά προγράμματα τα οποία εφαρμόζονται στα δημόσια σχολεία κατά το σχολικό έτος 2010-2011 (Μεϊμάρη,2011).

Στον νόμο του 2004 για την ίση μεταχείριση στην απασχόληση και την εργασία αλλά και τους νόμους του 2000 για τα άτομα με αναπηρία, έχει ενσωματωθεί η Ευρωπαϊκή Οδηγία 2000/78/EK σύμφωνα με την οποία καθορίζονται τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία στην απασχόληση (ΕΣΑμεΑ, 2008:94). Η εργασιακή απασχόληση είναι δικαίωμα των ανθρώπων με αναπηρία καθώς οι ίδιοι μπορούν να προσφέρουν εργασία χωρίς να αισθάνονται ανικανότητα ή να νιώθουν ανήμποροι απέναντι στους άλλους. Όλοι οι άνθρωποι έχουν τα ίδια δικαιώματα και η ισότητα είναι κάτι το οποίο χρειάζεται να ριζώσει στην ανθρώπινη συνείδηση και σε κάθε τρόπο σκέψης. Σε κάθε άτομο που κατά την προσωπική του άποψη αισθάνεται ότι θίγεται από τους νόμους αυτούς συγκριτικά με τη διακριτική μεταχείριση στην απασχόληση, παρέχεται η δυνατότητα υποβολής παραπόνου ή ένστασης στην Αρχή Ισότητας του Γραφείου Επιτρόπου Διοικήσεως η οποία ασκεί τις αρμοδιότητες που της παρέχονται δυνάμει του νόμου 2004 (Ν.421/2004) για την καταπολέμηση των διακρίσεων αλλά και των νομοθετικών ρυθμίσεων του άρθρου 5 (ΕΣΑμεΑ, 2008:93).

Με βάση τον τροποποιητικό νόμο περί διεξαγωγής των Παγκύπριων εξετάσεων του 2007, οι υποψήφιοι που είναι άτομα με ειδικές ανάγκες, υποβάλλουν μαζί με την αίτηση για συμμετοχή στις Παγκύπριες εξετάσεις και αίτημα προς την Ειδική επιτροπή για παροχή διευκολύνσεων με τα αναγκαία δικαιολογητικά και η ειδική επιτροπή εξετάζει την αίτηση που υποβάλλεται. Κάτι αντίστοιχο υπάρχει και στην Ελλάδα. Με βάση τους κανονισμούς του 2009 περί Υπεράριθμων θέσεων σε ειδικές κατηγορίες στα δημόσια πανεπιστήμια της Κύπρου, καθορίζεται αριθμός υπεράριθμων θέσεων σε ποσοστό έως 14%. Στον σχετικό κανονισμό (ΚΔΠ266/2009) η υποκατηγορία των ειδικών κατηγοριών αναφέρεται

χαρακτηριστικά στα άτομα με αναπηρίες ως «Κύπριοι υποψήφιοι με σοβαρά προβλήματα υγείας ή άλλα σοβαρά προβλήματα, σε ποσοστό 69%» (Κουβαριτάκης, 2011:77).

Από το 2012 και ύστερα, έγιναν σημαντικά βήματα εκσυγχρονισμού του κέντρου επαγγελματικής αποκατάστασης αναπήρων (ΚΕΑΑ) μέσα από την ένταξη των απασχολούμενων στην ανοιχτή αγορά εργασίας (ΕΕ,2012). Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση είναι ένας κλάδος ο οποίος έχει μεγάλη ανάπτυξη και έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον στην Κύπρο τα τελευταία χρόνια.

Τα παιδιά τα οποία φοιτούν σε σχολείο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, εντάσσονται σε ομάδες οι οποίες συγκροτούνται με βάση την ηλικία αλλά και τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού (Ζώνιου-Σιδέρη,2007:123). Ο αριθμός των μαθητών σε ομάδες καθορίζεται με βάση τις αξιολογημένες ανάγκες του κάθε παιδιού από ομάδα η οποία αποτελείται από έναν επιθεωρητή της ειδικής εκπαίδευσης κι από έναν εκπαιδευτικό ψυχολόγο, έναν εκπαιδευτικό ειδικής εκπαίδευσης από τον δημόσιο τομέα αλλά και τον διευθυντή του σχολείου (Μπάρμπας, 2008:78).

Ένα παιδί με ειδικές ανάγκες για το οποίο προσδιορίστηκε ειδική αγωγή και εκπαίδευση, μπορεί να φοιτήσει σε τάξη συνηθισμένου σχολείου, σε ειδική μονάδα ενός συνηθισμένου σχολείου αλλά και σε ειδικό σχολείο το οποίο είναι εφοδιασμένο με τις κατάλληλες υποδομές. Αν δεν είναι εφικτή η φοίτηση του παιδιού σε σχολείο της περιοχής στην οποία διαμένει, η επαρχιακή επιτροπή μεριμνά για τη δωρεάν μεταφορά του προς κι από το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί. Όσον αφορά την τάξη του συνηθισμένου σχολείου, παιδιά με ειδικές ανάγκες για τα οποία προσδιορίστηκε ειδική αγωγή και εκπαίδευση, δικαιούνται δωρεάν φοίτηση σε δημόσιο σχολείο για την παροχή της ειδικής αγωγής και της εκπαίδευσης, σε τάξη ενός συνηθισμένου σχολείου το οποίο διαθέτει τις κατάλληλες υποδομές με βάση το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Υπουργείου το οποίο προσαρμόζεται στις ειδικές ανάγκες των παιδιών και στο εξατομικευμένο πρόγραμμα της εκπαίδευσής τους (Ζώνιου- Σιδέρη, 2007:108). Πέραν της δημόσιας εκπαίδευσης, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να φοιτήσουν και σε ιδιωτικό σχολείο ειδικής αγωγής. Τα σχολεία αυτά ελέγχονται, εποπτεύονται και ιδρύονται από επιθεωρητή Ειδικής Εκπαίδευσης και από τους επιθεωρητές Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, κατά περίπτωση, όπως ορίζεται από το Κ.Π.Δ. 186/2001. Μέσα στις υποχρεώσεις τους είναι η τήρηση της ασφάλειας με βάση τα πρότυπα του υπουργείου και η στελέχωση τους με βάση τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των μαθητών.

Χρειάζεται η παροχή της αναγκαίας βοήθειας στο παιδί με ειδικές ανάγκες για την ανάπτυξη όλων των όψεων της προσωπικότητάς του αλλά και στην προεπαγγελματική και επαγγελματική κατάρτιση στα σχολεία (Μεϊμάρη,2011:97). Έτσι, το κράτος προβαίνει στην ολοκληρωμένη αξιολόγηση των αναγκών των παιδιών από ομάδα αξιολόγησης και στην παροχή ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης από την ηλικία των τριών ετών μέχρι την ολοκλήρωση των σπουδών τους. Η αξιολόγηση των αναγκών κάθε παιδιού γίνεται από την Επαρχιακή επιτροπή Ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης της κάθε επαρχίας με τη σύνθεση των ειδικοτήτων (Ζώνιου- Σιδέρη,2007:92).

Οι επαρχιακές επιτροπές έχουν καθήκον επαρκούς αξιολόγησης των αναγκών κάθε παιδιού. Οι ίδιες εντοπίζουν ή για το οποίο ενημερώνονται και πληροφορούνται όπου κι αν βρίσκεται, αν φοιτά δηλαδή ή όχι. Η Επαρχιακή επιτροπή αποφασίζει ανάλογα πάντα με την αξιολόγηση, την παροχή ή όχι στο παιδί, ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης αλλά και ο προσδιορισμός των λεπτομερειών της ειδικής εκπαίδευσης, την παροχή των διευκολύνσεων ή των απαλλαγών, την παροχή τεχνολογικών μέσων, την παροχή ειδικού εξοπλισμού και την παροχή βοηθητικού προσωπικού (ΕΣΑμεΑ, 2008:67). Παράλληλα, η Επαρχιακή επιτροπή αξιολογεί τις ανάγκες αυτές και εισηγείται τη λειτουργία των μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης καθώς επίσης και την ίδρυση σχολείων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Με τον νόμο του 2014 «περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες» ορίζεται η σύσταση των Επαρχιακών Επιτροπών, οι πρωτοβάθμιες αυτές πολυθεματικές ομάδες, αποτελούνται από ψυχολόγο, ειδικό εκπαιδευτικό, λογοπαθολόγο και εκπαιδευτικό ψυχολόγο όπου αυτός απαιτείται.

Ο γονέας του παιδιού έχει το δικαίωμα για την υποβολή των γραπτών παραστάσεων σε σχέση με τις αποφάσεις της επαρχιακής επιτροπής ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης για τις οποίες διαφωνεί ή για την υποβολή των προτάσεων για υπαλλακτικές διευθετήσεις ή ακόμη και για την διακοπή της εκπαίδευσης (Ζώνιου- Σιδέρη,2007:109). Ο γονέας δύναται να ενημερώσει την επαρχιακή επιτροπή ότι έχει την πρόθεση να προβεί με δικά του έξοδα σε διευθετήσεις για παροχή στο παιδί της ειδικής αγωγής που έχει ήδη προσδιοριστεί σε ιδιωτικό σχολείο ή αλλού, ανάλογα φυσικά με την κάθε περίπτωση. Δύναται να προτείνει τη διακοπή της περαιτέρω εκπαίδευσης του παιδιού, παραθέτοντας τους λόγους για μια τέτοια απόφαση, σε περίπτωση που το παιδί φοιτά σε συνηθισμένο σχολείο και έχει συμπληρώσει τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Ζώνιου- Σιδέρη, 2007:106).

Στην περίπτωση εκείνη κατά την οποία η ειδική αγωγή και εκπαίδευση παρέχεται στο σύνολο ή εν μέρει σε τάξη του συνηθισμένου σχολείου, καθορίζονται από την επαρχιακή

επιτροπή το δημόσιο σχολείο αλλά και η τάξη, οι εξαιρέσεις και οι απαλλαγές, οι τροποποιήσεις ή οι προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα καθώς επίσης η παροχή των μέσων ή των διευκολύνσεων, ακόμη και το είδος της στήριξης που θα παρασχεθεί στο παιδί, οι αναγκαίες οικοδομικές και περιβαλλοντικές αλλαγές στο σχολείο καθώς και ο λειτουργός που θα έχει την αποκλειστική ευθύνη για το παιδί (Τζουριάδου,1995:91). Όσον αφορά την ειδική μονάδα, η φοίτηση του παιδιού με ειδικές ανάγκες για το οποίο προσδιορίστηκε η ειδική αγωγή και εκπαίδευση, μπορεί να γίνει και ειδική μονάδα η οποία λειτουργεί σε συνηθισμένο σχολείο (Τζουριάδου,1995:96). Οι ειδικές μονάδες είναι ήδη ενσωματωμένες σε συνηθισμένα σχολεία και λειτουργούν σε άνετους χώρους που έχουν εύκολη πρόσβαση για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ο διευθυντής του συνηθισμένου σχολείου στο οποίο στεγάζεται η ειδική μονάδα έχει την ευθύνη και τη λειτουργία της μονάδας αυτής (Ζώνιου-Σιδέρη,2007:119). Τα παιδιά της ειδικής μονάδας γράφονται κανονικά στο μητρώο του σχολείου αλλά και στο μαθητολόγιο της ανάλογης με βάση την ηλικία τους, τάξης. Επίσης, ο συνολικός αριθμός των παιδιών σε κάθε ειδική μονάδα καθορίζεται σύμφωνα με την ηλικία, τις ειδικές ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες αλλά και την εύρυθμη λειτουργία της ειδικής μονάδας (Τζουριάδου,2008:99). Η κατάλληλη για να αποφασίσει τον συνολικό αριθμό των μαθητών στην ειδική μονάδα εκπαίδευσης είναι η επαρχιακή επιτροπή εφόσον ακούσει τις προσωπικές εκτιμήσεις του ίδιου του διευθυντή του σχολείου, του λειτουργού που επιλαμβάνεται την ευθύνη της φροντίδας του παιδιού του οικείου επιθεωρητή της ειδικής εκπαίδευσης αλλά και του δασκάλου της μονάδας (Ζώνιου- Σιδέρη,2007:122).

Το δημόσιο σχολείο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ιδρύεται και λειτουργεί με βάση τις νομικές διατάξεις για παροχή ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε παιδιά με ειδικές ανάγκες (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου,2000:51). Τα σχολεία αυτά στελεχώνονται με το αναγκαίο διδακτικό προσωπικό αλλά και το επιστημονικό όπως ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές και ειδικοί παιδαγωγοί αλλά και βοηθητικό προσωπικό και έτσι εφοδιάζονται με σύγχρονα μέσα τα οποία είναι αναγκαία για το επιτυχές έργο τους. Υπεύθυνοι για την ίδρυση των σχολείων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι, με βάση τον Κανονισμό 41(2) η εκάστοτε Επαρχιακή Επιτροπή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, η οποία εισηγείται με βάση τις ανάγκες την ίδρυση και την λειτουργία των συγκεκριμένων σχολείων (Κ.Π.Δ. 186/2001).

Τα σχολεία ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης έχουν στο ενεργητικό τους ένα σύστημα αδιάλειπτης επαφής με τα συνηθισμένα σχολεία της περιοχής τους. Συνήθως η επαφή αυτή γίνεται μέσω της διοργάνωσης κοινών δραστηριοτήτων, με βάση την κάθε ξεχωριστή περίπτωση. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες τα οποία φοιτούν σε ειδικά σχολεία δικαιούνται

παράταση φοίτησης μέχρι και τη συμπλήρωση του 21^{ου} έτους της ηλικίας τους, αν φυσικά αυτό θεωρηθεί υποχρεωτικό (Μπάρμπας, 2008:89). Στα συγκεκριμένα σχολεία, τα παιδιά συνήθως ακολουθούν το δικό τους, ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης. Το κάθε εξειδικευμένο πρόγραμμα αποτελείται από την κατάκτηση βασικών ακαδημαϊκών γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν διάφορα μαθήματα του σχολικού προγράμματος, από κοινού με την συναισθηματική καλλιέργεια και την ουσιαστική στήριξη. Πολλές φορές διδάσκονται ακόμα και οι βασικές δεξιότητες αυτομέριμνας, ατομικής υγιεινής και γλωσσικής ανάπτυξης και επικοινωνίας. Ο στόχος του προγράμματος του σχολείου είναι η κοινωνική ένταξη και η ανεξαρτητοποίηση του παιδιού.

Στα παιδιά με αναπηρία που φοιτούν στη Δημοτική και Μέση εκπαίδευση τα οποία για λόγους υγείας δεν έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν το κανονικό πρόγραμμα των μαθημάτων στο σχολείο για μεγάλο χρονικό διάστημα, είναι δυνατό να εξασφαλίζεται εκπαίδευση με άλλο τρόπο στο σπίτι ή νοσηλεία σε ιατρικό κέντρο. Η παρακολούθηση των μαθημάτων εκτός του σχολικού χώρου είναι κομμάτι αναπόσπαστο του κανονικού προγράμματος των μαθημάτων στις κανονικές τάξεις όπου έχουν κάνει την εγγραφή τους τα παιδιά (ΕΣΑμεΑ,2008:69). Η αγωγή και η εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες προνοεί, πέρα από τον εντοπισμό και την αξιολόγηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, την ανάπτυξη εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για κάθε παιδί με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με το ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέχεται η αναγκαία βοήθεια για τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού σε όλους τους τομείς και ειδικά στον ψυχολογικό, κοινωνικό, τον εκπαιδευτικό και τον συναισθηματικό τομέα με απώτερο σκοπό τη σχολική και κοινωνική ένταξή του (Κυπριωτάκη,1999:79-80).

Τέλος η επιτροπή Δημόσιας Υπηρεσίας αλλά και η επιτροπή εκπαιδευτικής υπηρεσίας έχουν την αρμοδιότητα πρόσληψης ατόμων με αναπηρία στη δημόσια και την εκπαιδευτική υπηρεσία με βάση τον νόμο 146/2009 (Οργανισμός θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής ένωσης,2011:79).

Τα δικαιώματα των αναπήρων και των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Κύπρο δείχνουν σεβασμό προς τη ζωή και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Το ζήτημα είναι κατά πόσο τηρούνται τα δικαιώματα αυτά καθώς επίσης και ποια είναι η στάση της κοινωνίας που παίζει μείζονα ρόλο στην ψυχολογία των ατόμων αυτών με βάση την αναγνώριση και την αποδοχή. Εκείνο που πρέπει να αφυπνίσει όλους τους πολίτες και τα κοινωνικά μέλη είναι η ενημέρωση, οι δυσκολίες της καθημερινότητας των ατόμων αυτών αλλά και ο σεβασμός προς την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, κάτι που είναι καθήκον και πρώτιστο μέλημά μας. Οι νόμοι αυτοί θα

πρέπει να τηρούνται κατά γράμμα χωρίς να διακυβεύονται συμφέροντα και ιδιοτελή κίνητρα εις βάρος των ατόμων με αναπηρία (Παπαϊωάννου, 1994:74).

2.5 Το ιστορικό, εκπαιδευτικό και θεσμικό πλαίσιο της Σουηδίας

Όσον αφορά το ιστορικό, εκπαιδευτικό και θεσμικό πλαίσιο της Σουηδίας, οι πρώιμοι τρόποι της εκπαίδευσης των ατόμων αρχίζουν ήδη από τον 17^ο αιώνα (Χριστοφή, Κατσιώτη,2003:66). Οι διαπραγματεύσεις για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία αρχίζουν ήδη από τον 19^ο αιώνα. Ναι μεν έγινε η αρχή να τεθεί σε διάλογο το ζήτημα της ειδικής αγωγής. Υπήρχε ιδιαίτερη δυσκολία για αποδοχή και αναγνώριση (Πρωτόπαππα,1998:82). Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα επιχειρείται ένα τεστ στα σχολεία για να ελέγχουν τις ικανότητες των παιδιών αλλά και την ωριμότητά τους. Πρόκειται για έναν μηχανισμό ο οποίος χρησίμευε ως αρωγός στην κατηγοριοποίηση των παιδιών αλλά ταυτόχρονα επεσήμανε τον στιγματισμό αλλά και την κοινωνική απομόνωση των παιδιών με αναπηρία (Παρασκευόπουλου,1991:89). Το 1905 θεσπίζεται το βοηθητικό σχολείο το οποίο είχε ως απώτερο σκοπό την εκπαίδευση των παιδιών που χρειάζονταν βοήθεια στο σχολείο λόγω αναπηρίας και γενικά δυσκολιών και έτσι δημιουργήθηκαν 14 σχολεία σε 14 πόλεις ενώ κατά το έτος 1923, άγγιξαν τον αριθμό 181 σε 51 πόλεις. Παρά την πρωτοβουλία αυτή, εξακολουθεί να υπάρχει η άποψη ότι οι μαθητές αυτοί που παρουσιάζουν κάποιο είδος υστέρησης, θα πρέπει να φοιτούν σε χωριστές τάξεις (Σιδηροπούλου- Δημακάκου, 1993:46).

Το 1930 θεσπίζεται ο θεσμός των τμημάτων ένταξης, τα οποία λειτουργούσαν μαζί με τις τυπικές τάξεις και έθεταν ως στόχο να βοηθήσουν τα παιδιά στη γραφή και στην ανάγνωση ενώ το 1932 παρουσιάζεται ακόμη μεγαλύτερη ανάγκη να ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα για την ειδική αγωγή αλλά και για την εκπαίδευση των παιδιών και εφήβων με νοητική υστέρηση. Αργότερα, το έτος 1940 έρχεται πάλι στο φως το ζήτημα για ένα σχολείο για όλους που περιείχε και το θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία. Οι πολιτικοί τότε είχαν προχωρήσει σε μια συμφωνία η οποία έλεγε πως όλοι δε δύνανται να μαθαίνουν με τον ίδιο ρυθμό και επομένως να ανταποκρίνονται στους ίδιους διδακτικούς στόχους. Υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες τα παιδιά εξελίσσονται με βραδείς ρυθμούς και έτσι δε μπορούν να προβούν σε ταχεία πρόσκτηση της γνώσης, επομένως χρειάζεται περισσότερη δουλειά (Brocklinghton, Cenings, Murray,1993:49). Την περίοδο αυτό θεσπίζονται και οι βασικοί νόμοι. Οι νόμοι οι οποίοι θεσπίστηκαν για την ειδική αγωγή ήταν ο νόμος 1942: 629 ο οποίος

αποτελεί έναν σπουδαίο νόμο για το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς είναι καινοτόμος για την εποχή του. Εκτός από τη δομή και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, αναφερόμενος σε ζητήματα ειδικής αγωγής όπως τις ώρες που θα διδάσκει ο ειδικός παιδαγωγός στην ειδική τάξη (πέντε ώρες την εβδομάδα) αλλά και τη σημασία της ειδικής τάξης ως μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος (International disability Network, 2007:42).

Κατά την χρονική περίοδο των δεκαετιών 1950-1960 δημιουργούνται νέες τάξεις λόγω της αύξησης του αριθμού των παιδιών με αναπηρία και έτσι οι μαθητές μένουν στις ειδικές τάξεις ως το τέλος του σχολείου ενώ δεν είναι πολλοί οι μαθητές εκείνοι οι οποίοι μετακινούνταν κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών στις τυπικές τάξεις (Ferguson, Mc Dannel, Drew,1993:58). Οι περισσότεροι τελείωναν το σχολείο με τον χαρακτηρισμό «ειδικά εκπαιδευμένοι μαθητές». Το 1962 συναντάμε το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα για τα παιδιά με αναπηρία, ενώ το 1969, το αναλυτικό πρόγραμμα ορίζει τη φοίτηση παιδιών σε τυπικές τάξεις. Το 1980 συναντάμε ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο προάγει τη συν-διδασκαλία. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία σχεδιάζεται από εκπαιδευτικούς και μαθητές σε συνεργασία και ο στόχος του ήταν να ελαττώσει την κρατική επιρροή στο σχολείο και οι μαθητές να αισθάνονται ευχάριστα στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης με αυτό το αναλυτικό πρόγραμμα, οι μαθητές με αναπηρία ευνοούνταν πάρα πολύ, καθώς σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς τους, εξέφραζαν τις ανάγκες τους και πραγμάτων σε μεγάλο βαθμό τις επιθυμίες τους. Με αυτόν τον τρόπο όμως υπήρχε διευκόλυνση και στους εκπαιδευτικούς γιατί μπορούσαν να εντοπίσουν πιο εύκολα τις ανάγκες των μαθητών τους.

Στις 12 Δεκέμβρη 1985, ο νόμος 1100/1985 αναφέρει πως όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το φύλο, την προέλευση, τις πνευματικές τους ικανότητες έχουν δικαίωμα για ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση. Το κεφάλαιο 6 το οποίο αναφέρεται στα ειδικά σχολεία και συγκεκριμένα στην παράγραφο 2 αναφέρεται ότι η διδασκαλία θα συν-διαμορφώνεται σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, ενώ στην παράγραφο 1 αναφέρεται ότι ο σκοπός της ειδικής αγωγής είναι να προσφέρει όσο το δυνατόν ισότιμη εκπαίδευση με αυτή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (Αλευριάδου, Γκαούρη,2009:66). Στο κεφάλαιο 7 αναφέρεται ότι τα ειδικά σχολεία θα είναι δωρεάν (παράγραφος 4) όπως επίσης δωρεάν θα είναι τα γεύματα και τα βιβλία. Επιπλέον αναφέρει ο νόμος ότι όταν τα παιδιά θα λείπουν από το σπίτι και θα βρίσκονται στο σχολείο, την αποκλειστική ευθύνη την έχει η πολιτεία.

Ο νόμος έδειξε ότι βελτιώνεται το εκπαιδευτικό σύστημα στη Σουηδία διότι εφαρμόζεται η λογική «ένα σχολείο για όλους» Για την ειδική αγωγή, είναι πολύ σημαντικός γιατί εμπλέκει στην εκπαιδευτική διαδικασία και το παιδί για να είναι πιο αποτελεσματική η όλη διδακτική

δραστηριότητα. Επιπλέον, προσφέρεται περαιτέρω υποστήριξη σε παιδιά που έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε συνδυασμό με την φοίτηση στο τυπικό σχολείο εκτός αν υπάρχουν σαφείς λόγοι και το παιδί χρειάζεται να φοιτήσει στο ειδικό σχολείο. Η ειδική αγωγή είναι μείζονος σημασίας κομμάτι της εκπαίδευσης και οργανώνεται σε ειδικά τμήματα ή σε συνδυασμό με την τυπική τάξη, ή εξ' ολοκλήρου σε ειδικά σχολεία. Με αυτή την απόφαση για την ειδική στήριξη των μαθητών θα πρέπει να περάσει από ειδικό έλεγχο, δηλαδή από ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, φορείς του σχολείου, γιατρό ενώ το παιδί πρέπει να επανεξετάζεται τουλάχιστον κάθε δύο χρόνια πριν περάσει το παιδί στην έβδομη τάξη (Αλευριάδου, Γκαούρη, 2009:69).

Το 1988 οι τυφλοί μαθητές με βάση τον κρατικό νόμο, άρχισαν να φοιτούν στις τυπικές τάξεις και η υποστήριξή τους γίνεται από το *specialskolemyndigheten*, το οποίο παρέχει τα απαραίτητα εργαλεία, μέσα αλλά και στήριξη τόσο στους μαθητές, όσο και στους εκπαιδευτικούς τους. Από το 1994 ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα έρχεται για να τεθεί σε εφαρμογή στα σχολεία. Η καινοτομία αυτού του αναλυτικού προγράμματος ήταν ότι ήθελε και προωθούσε ένα δημοκρατικό σχολείο, όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι μαθητές μαζί, θα συμμετείχαν ανάλογα με τις δυνατότητες και ικανότητές τους. Ουσιαστικά όμως, ήταν λίγο δύσκολο να τεθεί σε ισχύ ιδίως στις ειδικές τάξεις καθώς κάποιοι μαθητές δεν είχαν τη δυνατότητα να συνεργάζονται και να διαμορφώνουν το ημερήσιο πρόγραμμα μαζί με τους εκπαιδευτικούς. Λόγου χάρη, μια παράγραφος του προγράμματος αυτού ήταν « *Δεν είναι δυνατό να διδάσκονται τα παιδιά μόνο τις δημοκρατικές αξίες, αλλά να χρησιμοποιούνται δημοκρατικά μέσα για τη διδασκαλία τους και να προετοιμάζονται για την ενεργή συμμετοχή τους στην κοινωνία. Όλοι πρέπει να αναπτύξουν την ικανότητα να λαμβάνουν ευθύνες. Συμμετέχοντας στην αναδιαμόρφωση του ημερήσιου προγράμματος, τους βοηθάει να συμμετέχουν ενεργά αλλά και να είναι υπεύθυνα άτομα*» (Νατσιπούλου, 2009:91). Η παράγραφος αυτή αναφέρεται κυρίως σε παιδιά με αναπηρία στα οποία λόγω της αναπηρίας τους και των ειδικών αναγκών τους, θα πρέπει να δοθεί περαιτέρω σημασία για να έχουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό την ικανότητα να είναι ενεργοί πολίτες και υπεύθυνα άτομα (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου, 2000:79).

Το 2002 με νόμο η σουηδική κυβέρνηση ενδυναμώνει αρκετά την ειδική αγωγή. Ο ειδικός παιδαγωγός θα συνεργάζεται ακόμη περισσότερο με τον μαθητή και πέραν τούτου, στην διδασκαλία μπορούν να έχουν λόγο και οι γονείς του παιδιού, ενώ το 2007 ο νόμος SOU 2007:28 ο οποίος στηριζόταν στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1994, προτείνει να πραγματοποιηθούν κάποιες τροποποιήσεις στους τύπους των σχολείων (Παπάνης, Γιαβρίμης,

Βίκη,2007:96). Ερχόμενοι στο σήμερα, αξίζει να αναφέρουμε ότι το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί με βάση τη φιλοσοφία «ένα σχολείο για όλους». Οι μαθητές με αναπηρίες αλλά και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρακολουθούν το τυπικό σχολείο με επιπλέον βοήθεια ενώ υπάρχουν και τα ειδικά σχολεία τα οποία είναι εννιάχρονης φοίτησης και εναλλακτική επιλογή προς τα τυπικά σχολεία.

Σύμφωνα με τον νόμο 800/2010 οποίος δημοσιεύθηκε στις 23 Ιουνίου, γίνεται μια αναφορά στη δομή της εκπαίδευσης αλλά και στα αναλυτικά προγράμματα που ισχύουν στη χώρα. Για τα ειδικά σχολεία, τα πιο σημαντικά σημεία είναι: αναφέρει ότι αυτά θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες αλλά και τις ικανότητες των μαθητών και μαζί με αυτούς να διαμορφώνουν το ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα, όπως επίσης το ειδικό σχολείο θα έχει δέκα τάξεις, θα περιέχει μαθήματα όπως νοηματική, μαθηματικά, σουηδική γλώσσα και άλλα ενώ η επιτυχία στα τεστ δεν αποτελεί αναγκαίο όρο για τη συνέχιση των σπουδών (παράγραφος 9). Η εκπαίδευση είναι δωρεάν όπως και τα βιβλία που διανέμονται. Τέλος μια φορά ανά τρεις μήνες, θα κανονίζεται συνάντηση με το ειδικό εκπαιδευτικό και τους γονείς ώστε να κάνουν απολογισμό της πορείας του παιδιού και να βλέπουν πώς μπορούν να βελτιώσουν περαιτέρω την υποστήριξη (Οργανισμός θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής ένωσης,2011:83).

Με το σύστημα με το οποίο ισχύει σήμερα στην Σουηδία, το οποίο και καθορίστηκε από το 2011, το σχολείο τελεί υπό την αιγίδα του Special pedagogiska Skolmyndigheten. Σε αυτό το νόμο εύκολα μπορεί να διακρίνει κανείς πολλές κοινωνικές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Ο νόμος 2011: 185 που δημοσιεύτηκε στις 24/2/2011 ορίζει το Special pedagogiska Skolmyndigheten ως το υπεύθυνο όργανο για την ειδική αγωγή στο κεφάλαιο 11 παράγραφος 2 και το ορίζει υπεύθυνο για την αλλαγή σχολείου σε άλλη πόλη ή αλλαγή τύπου σχολείου, από ειδικό σε τυπικό (κεφάλαιο 11, παράγραφος 13-14). Από την άλλη, ο νόμος 938/2015 που δημοσιεύθηκε στις 10/10/2015 έχει ως σκοπό την ανάπτυξη και την ενίσχυση της ειδικής αγωγής ορίζοντας τα προσόντα του ειδικού παιδαγωγού (παράγραφος 5) με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση του ειδικού σχολείου.

Το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα στη σημερινή του μορφή αποτελεί πρότυπο του εκπαιδευτικού συστήματος στον κόσμο και βασίζεται στη φιλοσοφία «ένα σχολείο για όλους» που δεν εξαιρεί κανένα παιδί από το δικαίωμα στην εκπαίδευση (Barnes,Mercer,Shakespeare,1999:79). Τα παιδιά με αναπηρία σήμερα στο σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα παρακολουθούν στην πλειοψηφία τους το τυπικό σχολείο με επιπλέον βοήθεια η οποία μπορεί να είναι η χρήση ειδικών ακουστικών ή η παροχή ειδικού

παιδαγωγού για παράλληλη στήριξη, ειδικά διαμορφωμένο μέρος που κάθεται το παιδί, ειδικά υλικά και μέσα τεχνολογίας ή ενισχυτική διδασκαλία πριν και μετά το σχολείο (International Disability Network,2007:82). Οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν επιπλέον δραστηριότητες για παιδιά ώστε να αναπτυχθούν περαιτέρω οι ικανότητές τους. Αυτό δύναται να συμβεί μέσα στην τάξη αλλά και σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο όπου τα παιδιά δουλεύουν ατομικά ή ομαδικά. Ο στόχος των σχολείων αυτών είναι η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση έτσι ώστε τα παιδιά με αναπηρία να μη μένουν πίσω στην εκπαίδευσή τους αλλά να συμπορεύονται με τους τυπικής ανάπτυξης συνομήλικούς τους (Chancere1,1997:87). Φορέας υπεύθυνος για τα ειδικά αυτά σχολεία είναι το National Agency for special needs education and schools και στόχος είναι η παροχή ίσων ευκαιριών με τους υπολοίπους στα άτομα με ειδικές ανάγκες (Κουβαριτάκη,2011:87).

Τα κρατικά ειδικά σχολεία στη Σουηδία εκ των οποίων τα πέντε είναι τοπικά δηλαδή υπάγονται στη δικαιοδοσία της κοινότητας και τρία εθνικά δηλαδή υπάγονται στη δικαιοδοσία του υπουργείου Παιδείας, δέχονται μαθητές που χρήζουν μιας διαφορετικής από τη συνηθισμένη μέθοδο διδασκαλίας (Κουβαριτάκη,2011:104). Η φοίτηση των παιδιών στα σχολεία αυτά γίνεται μετά από αίτηση των γονέων γιατί είθισται τα παιδιά αυτά να παρακολουθούν κανονικά την εννιαετή υποχρεωτική εκπαίδευση σε ένα οποιοδήποτε άλλο σχολείο που οφείλει να καλύπτει τις ανάγκες τους. Οι μαθητές των οποίων το σπίτι βρίσκεται μακριά από τα ειδικά σχολεία που φοιτούν, υπάρχουν εγκαταστάσεις για να φιλοξενοούνται και να μπορούν να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες (Αντωνίου,2008:101). Στα τοπικά ειδικά σχολεία έχουν την δυνατότητα να φοιτήσουν κυρίως μαθητές με προβλήματα ακοής ενώ τα εθνικά ειδικά σχολεία απευθύνονται στους υπόλοιπους μαθητές και η διδασκαλία ποικίλλει αφού προσαρμόζεται στις ειδικές ανάγκες των παιδιών .

Η είσοδος των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθορίζεται από το κάθε πανεπιστημιακό ίδρυμα ξεχωριστά με βάση την επίδοση του παιδιού στην προηγούμενη βαθμίδα. Τα περισσότερα προγράμματα σπουδών απαιτούν ειδικά κριτήρια εισδοχής. Όλα τα πανεπιστήμια δέχονται άτομα με ειδικές ανάγκες και είναι υποχρεωμένα να δεχθούν κάθε χρόνο ένα συγκεκριμένο ποσοστό παιδιών.

2.6 Το ιστορικό, εκπαιδευτικό και θεσμικό πλαίσιο της Γερμανίας

Το εκπαιδευτικό σύστημα στη Γερμανία είναι ιδιαίτερο. Πρωτίστως, δεν είναι ομοιόμορφο σε όλη τη χώρα, διότι υπεύθυνα για την εκπαιδευτική πολιτική είναι τα κρατίδια και όχι η ομοσπονδιακή κυβέρνηση. Σε όλη τη Γερμανία ισχύει υποχρεωτική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά η οποία ξεκινάει όταν συμπληρώσουν το έκτο έτος της ηλικίας τους και διαρκεί εννέα ή δέκα χρόνια ανάλογα με το κρατίδιο (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου,2000:111). Η υποχρεωτική εκπαίδευση ισχύει και για παιδιά και νέους με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Αντωνίου,2008:87). Οι σχολικές αρχές αποφασίζουν αν συντρέχει ειδική εκπαιδευτική ανάγκη ,μετά από σχετική διαδικασία η οποία πρέπει να ζητηθεί από τους γονείς ή από το σχολείο. Με βάση το αποτέλεσμα, το παιδί μπορεί ή να συνεχίσει τη φοίτηση σε γενικό σχολείο ή να μεταφερθεί σε σχολείο για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Chancerel,1997:76).

Λόγω συχνών τροποποιήσεων στον χώρο της πολιτικής, η Γερμανία διήλθε διάφορες φάσεις. Το 1980 η Γερμανία προσδιόρισε το σύστημα της ειδικής αγωγής σαν σύστημα παροχής εκπαιδευτικού υλικού, πληροφοριών, στήριξης και εφαρμογών για τα γενικά σχολεία και η Γερμανία σήμερα ακολουθεί την προσέγγιση αυτή (Κουρκούτας, 2003:76). Με βάση τις νομοθετικές αλλαγές, οι γονείς έχουν το δικαίωμα να επιλέξουν αν το παιδί τους θα φοιτήσει σε ειδικό σχολείο με επιπλέον βοήθεια από έναν ακόμη δάσκαλο της γενικής αγωγής μια απόφαση στην οποία πρέπει να ληφθεί υπόψη και η γνώμη των ειδικών φορέων που εμπλέκονται στη διάγνωση και τη θεραπευτική προσέγγιση του παιδιού (Barnes,1996:81). Μαζί με άλλες χώρες, έτσι και η Γερμανία αναπτύσσει τη χρήση την αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες για την εφαρμογή της κατάλληλης εκπαίδευσης κάτι το οποίο γίνεται με εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό σχέδιο το οποίο εφαρμόζεται από την εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας (Κουρκούτας,2003:79).

Κατά τη δεκαετία του 1990 η Γερμανία ξεκίνησε να προωθεί το καθεστώς της ένταξης αλλά και της ολικής σχολικής ενσωμάτωσης των παιδιών με αναπηρία. Στη χώρα αυτή έχει αναγνωριστεί η ανάγκη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εκπαιδεύονται στα σχολεία της γειτονιάς (Chancerel,1997:69). Το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας είναι αποκεντρωμένο σε επίπεδο κρατιδίων και συγκεντρωτικό εντός των κρατιδίων, οπότε υπεύθυνα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων είναι τα επιμέρους υπουργεία των κρατιδίων (Μιζαμτσή, 2006:81). Το γεγονός αυτό έχει καθοριστική σημασία για τη δυσκολία την οποία αντιμετωπίζει η Γερμανία στην επιβολή μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής κι έτσι από κρατίδιο σε κρατίδιο παρουσιάζονται διαφορές. Από την άλλη, η σχολική εποπτεία

έχει την αποκλειστική ευθύνη των 16 ομόσπονδων κρατιδίων της χώρας και καλύπτει την εποπτεία της νομικής προστασίας, την εποπτεία υπηρεσιακών ζητημάτων για το διδακτικό προσωπικό και την ακαδημαϊκή εποπτεία (Μιζαμτσή, 2006:76).

Η Γερμανία σχεδιάζει να αναπτύξει ένα δίκτυο κέντρων εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών. Χρησιμοποιεί εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Έτσι φαίνεται και ο τρόπος με τον οποίο προσαρμόζεται το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα αλλά και οι αναγκαίοι πόροι, στόχοι και αποτίμηση της εκπαιδευτικής προσέγγισης γενικότερα ώστε να ανταποκρίνεται στις βασικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία (Αλευριάδου, Γκαούρη,2009:38).

Στη Γερμανία, μια χώρα η οποία έχει ξεχωριστό εκπαιδευτικό σύστημα, η πίεση των γονέων αυξάνεται προς τη συνεκπαίδευση. Έτσι, ακολούθησε την προσέγγιση των δύο τροχών όπως προαναφέραμε με βάση την οποία υπάρχουν δύο ανεξάρτητα εκπαιδευτικά συστήματα. Δηλαδή οι μαθητές με ειδικές ανάγκες φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις και γενικά η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών η οποία είναι επίσημα καταγεγραμμένα ότι έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν ακολουθούν το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα όπως τα παιδιά που δεν έχουν κάποια μορφή αναπηρίας (Κουρκούτας,2003:88). Αργότερα η Γερμανία υιοθέτησε το σύστημα των πολλαπλών τροχών που δίνει έμφαση στην πολλαπλότητα των προσεγγίσεων στην ένταξη και έτσι προσφέρεται στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μια ποικιλία υπηρεσιών των δύο συστημάτων, της γενικής εκπαίδευσης και της Ειδικής αγωγής, κάτι το οποίο ισχύει μέχρι και σήμερα.

Στη χώρα αυτή χρησιμοποιούνται εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές με ειδικές ανάγκες (Alexander, Strain,1998:55). Η γερμανική κυβέρνηση χρηματοδοτεί τα ειδικά σχολεία με βάση τις ανάγκες των μαθητών εφόσον η Γερμανία έχει υψηλό ποσοστό παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κι όχι με βάση τον αριθμό των μαθητών και τις αναπηρίες. Στη Γερμανία έχουν τεθεί σε εφαρμογή κάποιες Μεταρρυθμίσεις. Η σύγχρονη συζήτηση η οποία επικεντρώνεται στο ζήτημα της αποκέντρωσης και της αυτονομίας των σχολείων (Εθνική συνομοσπονδία ατόμων με αναπηρία, 2013:31). Έτσι δημιουργείται η αίσθηση ότι όλο και περισσότερο η αποκέντρωση δύναται να προωθήσει πρακτικές ένταξης και πως περισσότερη αρμοδιότητα σε χαμηλότερα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος θα ασκούσε θετική επιρροή στο σκοπό της πολιτικής για μεγαλύτερο ποσοστό ένταξης.

Στη Γερμανία η υποστήριξη προέρχεται από ειδικό εκπαιδευτικό ειδικού σχολείου ή κοινωνικής υπηρεσίας. Η υποστήριξη διαφέρει και περιέχει μέτρα πρόληψης, κοινές

εκπαιδευτικές δράσεις σε κανονικά σχολεία, εκπαιδευτική συνεργασία μεταξύ ειδικών και γενικών σχολείων, και άλλα (Βέβηλος, Μακρογιαννάκη,2010:39). Κυρίως διδάσκουν εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση σε προβλήματα συμπεριφοράς ή γλώσσας και εργάζονται κυρίως με μαθητές εντός ή εκτός της αίθουσας διδασκαλίας πάντα με βάση τις ανάγκες του μαθητή (Βέβηλος, Μακρογιαννάκη, 2010:41). Η συμπληρωματική κατάρτιση είναι υποχρεωτική και διαρκεί δυο χρόνια και περιλαμβάνει ειδική κατάρτιση σε δύο βασικά μαθήματα τα οποία είναι η νοητική ανεπάρκεια όπως και προβλήματα συμπεριφοράς (Κουβαριτάκη,2011:61). Τα ειδικά κέντρα εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών από όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντλήσουν συμβουλές, πληροφορίες και υλικό, βοηθούν τα παιδιά με αναπηρία στην κάλυψη των βασικών τους αναγκών με τρόπο αποτελεσματικό. Επίσης υπάρχουν ηλεκτρονικοί τόποι και δίκτυα διασύνδεσης και ενδοσχολική υποστήριξη, όμως από την άλλη υπάρχουν διαπιστωμένες αδυναμίες όπως έλλειψη κατάρτισης ειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού και περιορισμένη ευελιξία στις ευκαιρίες κατάρτισης (Μιζαμτσή,2006:64).

Στη Γερμανία επίσης παρατηρείται ανομοιογένεια στην πρόσβαση σε ειδικές γνώσεις σε περιφερειακό επίπεδο. Στη Γερμανία υπάρχει δυνατότητα πρόσβασης στην παγκόσμια πληροφόρηση μέσω του διαδικτύου (Chancerel,1997:42). Επίσης παρατηρείται περιορισμένη δυνατότητα των σχολείων της Γερμανίας για ειδικό εξοπλισμό και λογισμικό ή αναβάθμιση του ήδη υπάρχοντος. Βέβαια στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα για παιδιά με ειδικές ανάγκες υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων αλλά και κίνητρα σε εκπαιδευτικούς για μεγαλύτερη συμμετοχή και ικανότητα χρήσης μέσων επικοινωνίας και τεχνολογίας τα οποία είναι πολύ χρήσιμα κάνοντας την μάθηση πιο αποδοτική.

Η τεχνολογία επικοινωνίας και πληροφορίας αποτελεί στη Γερμανία τμήμα των ειδικών εκπαιδευτικών παροχών, όπου κάθε σχολείο αναπτύσσει τις δικές του απόψεις για την καλύτερη χρήση των μέσων αυτών ώστε να αντιμετωπιστούν πιο εύκολα οι ανάγκες του μαθητή. Στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα συναντώνται δυσκολίες που αφορούν την έλλειψη της γνώσης και της εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ, ενώ η κατάρτιση θα πρέπει να στοχεύει στη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών να συμπεριλάβουν μέσα τεχνολογίας και πληροφόρησης σε καθημερινή πρακτική των μαθητών και βασιζόμενοι στα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα των μαθητών. Η εφαρμογή των ΤΠΕ στη διαδικασία ανάπτυξης και διοίκησης του σχολείου απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή (Αγγελοπούλου, Σακαντάμη, 2004:89).

Στην Γερμανία το παιδί ανάλογα με το είδος του σχολείου που έχει αποφοιτήσει μπορεί να μπει στην αντίστοιχη σχολή, Fachhochschulen(=επαγγελματικές σχολές), Berufsakademie(=Ακαδημίες επαγγελματών) και πανεπιστήμια. Η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται μέσω υπολογισμού του βαθμού του παιδιού από το Abitur ή το Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife. Οι περισσότερες σχολές έχουν ελεύθερη πρόσβαση σε όλους και είναι λίγες οι σχολές που δέχονται με κριτήρια (κυρίως οι καλλιτεχνικές σχολές και οι αθλητικές). Ορισμένες σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν το γνωστό numerus clausus (περιορισμένο αριθμό εισακτέων) και σε αυτές γίνεται μια υπερπεριφερειακή διαδικασία με βάση τον βαθμό του Abitur.

Εν κατακλείδι, αναφέροντας αυτές τις τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες, γίνεται φανερό ότι παρουσιάζουν διαφορές ως προς τα συστήματα ειδικής εκπαίδευσης που εφαρμόζουν εφόσον τα συστήματα πρόνοιας αλλά και οι οικονομικοί πόροι σε καθένα από αυτά δεν είναι ίδιοι. Ωστόσο, έχουν γίνει κατά καιρούς προσπάθειες για την εκπαιδευτική πολιτική και τη βελτίωσή της, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι υπάρχει το επιθυμητό αποτέλεσμα.

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΤΕΣΣΑΡΩΝ ΕΥΡΩΠΑΙΚΩΝ ΚΡΑΤΩΝ

3.1 Ειδική αγωγή στα τέσσερα ευρωπαϊκά κράτη : σύγκλιση ή απόκλιση;

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζονται οι όποιες διαφορές ή ομοιότητες για τα άτομα με αναπηρία στις χώρες για τις οποίες έγινε λόγος παραπάνω. Η Ελλάδα και η Σουηδία είναι δύο χώρες οι οποίες έχουν πολλές και μεγάλες διαφορές σε όλους τους τομείς, με την Σουηδία να είναι πολύ πιο ανεπτυγμένη σε όλους τους τομείς. Στο ζήτημα της ειδικής αγωγής παρατηρούμε ότι η Ελλάδα έχει κάνει μεγάλα και θετικά βήματα. Παρά το γεγονός ότι σε σύγκριση με τη Σουηδία καθυστέρησε να ξεκινήσει τη διαβούλευση για ζητήματα που αφορούν την ειδική αγωγή, ήταν ιδιαίτερα δύσκολο να θεσπίσει μια δική της πολιτική σε όλους τους τομείς. Η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία πρωτοστατεί στις συζητήσεις του κράτους από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και με κάποιες ιδιωτικές πρωτοβουλίες και πολύ αργότερα άρχισε η θέσπιση ειδικής νομοθεσίας για την ειδική αγωγή (Βέβηλος, Μακρυγιαννάκη, 2010:66). Η ελληνική πολιτεία, πέρα από τις δύσκολες φάσεις τις οποίες διήλθε, βρισκόταν αντιμέτωπη και με την νοοτροπία του Έλληνα ο οποίος δεν είναι τόσο δεκτικός στη διαφορετικότητα και στα άτομα με αναπηρία. Ένας σημαντικός λόγος και επιρροή στη νοοτροπία του λαού είναι ότι τα χρόνια της οθωμανικής αυτοκρατορίας έπαιξαν καταλυτικό ρόλο για τη διαμόρφωση της ταυτότητάς μας (Αγγελοπούλου- Σακαντάμη, 2004:97). Εν αντιθέσει με την Ελλάδα, η Σουηδία έθεσε τις βάσεις της ειδικής αγωγής ήδη από τον 17^ο αιώνα όταν η εκκλησία η οποία είχε μεριμνήσει για την εκπαίδευση των παιδιών χώρισε τα παιδιά με βάση το νοητικό τους

επίπεδο. Κανένα παιδί όμως δεν έμενε χωρίς σχολείο (Πιπίνη,2009:51). Ήδη από τον 18^ο με 19^ο αιώνα αρχίζουν οι συζητήσεις για την ειδική αγωγή και θεσπίζονται οι πρώτοι βασιλικοί νόμοι (Λαγού,2006:88). Στην περίπτωση της Σουηδίας, η πολιτεία δε συναντούσε ιδιαίτερα εμπόδια στην νοοτροπία των Σουηδών πολιτών καθώς η πλειοψηφία τους ήταν και είναι ανεκτοί στη διαφορετικότητα και τη στηρίζουν. Ήδη από τον 19^ο αιώνα η σουηδική πολιτεία ήθελε «ένα σχολείο για όλους» και επιχειρούσε με κάθε τρόπο να το καταφέρει. Σήμερα πλέον το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πρότυπο και ειδικά στην ειδική αγωγή, όπου η πλειοψηφία των παιδιών με αναπηρία ήδη από τον 20^ο αιώνα φοιτούν σε τυπικές τάξεις με τα ανάλογα ανά περίπτωση μέσα. Οι τυπικές τάξεις εξοπλίζονται με μέσα της τελευταίας τεχνολογίας έτσι ώστε οι μαθητές με αναπηρία να μπορούν να αποδίδουν το μέγιστο και να θεωρούν το σχολείο ως ένα ευχάριστο περιβάλλον. Στη Σουηδία, το επίσημο όργανο για την ειδική αγωγή είναι το specialpedagogiska skolmyndigheten, ενώ στην Ελλάδα υπάρχουν αρκετές δομές της ειδικής αγωγής. Ένα κοινό σημείο και των δύο χωρών είναι ο χαρακτηρισμός των παιδιών με αναπηρίες διότι και στις δύο χώρες τα παιδιά αυτά τα προηγούμενα χρόνια θεωρούντο απροσάρμοστα και προβληματικά. Η διαφορά έγκειται ότι στην Ελλάδα άργησαν να εξαφανιστούν χαρακτηρισμοί που έθεταν τα άτομα αυτά στο περιθώριο.

Η Ελλάδα βιώνει τους χαλεπούς καιρούς της οικονομικής κρίσης εδώ και χρόνια, κάτι το οποίο δε της επιτρέπει να χρηματοδοτεί επαρκώς τις δομές και τους τομείς όπως η παιδεία. Στην ειδική αγωγή αυτό έχει ως φυσική απόρροια να υπάρχει ελλιπής χρηματοδότηση, έλλειψη προσωπικού και έτσι να μη λειτουργούν επαρκώς οι δομές της (Κουβαριτάκη,2011:139). Αντίθετα, η Σουηδία χρηματοδοτεί επαρκώς τον τομέα της ειδικής αγωγής ώστε οι δομές της να λειτουργούν αποτελεσματικά. Μια άλλη διαφορά έγκειται στο ότι τα ελληνικά σχολεία έχουν έλλειψη κατάλληλων βοηθητικών υλικών και μέσων για τους μαθητές που είναι κι αυτό αποτέλεσμα της έλλειψης χρηματοδότησης (Χρυσογόνος,2006:97). Η βασική πηγή χρηματοδότησης της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα είναι μέσω του προγράμματος ΕΣΠΑ (Εταιρικό Σύμφωνο- Πλαίσιο Ανάπτυξης). Το ΕΣΠΑ είναι διαρθρωμένο σε δύο κατηγορίες προγραμμάτων. Τα «επιχειρησιακά προγράμματα» και τα «περιφερειακά προγράμματα». Μέσω του προγράμματος αυτού καλύπτονται οι βασικές και πάγιες ανάγκες εκπαιδευτικών αλλά και ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού (Ε.Ε.Π. & Ε.Β.Π.). Το πρόγραμμα του ΕΣΠΑ ολοκληρώνεται το 2020, κάτι το οποίο σημαίνει ότι, αν δεν ανανεωθεί ή αν δεν δημιουργηθεί κάτι αντίστοιχο του, οι δομές ειδικής αγωγής στη χώρα μας, θα εκλείψουν ή θα υποστελεχωθούν δεδομένης της δημοσιονομικής κατάσταση που υφίστανται η χώρα, συνάμα με την έλλειψη μόνιμου προσωπικού. Αυτό το

σκηνικό δεν το συναντάμε σε χώρες του βορρά, στις οποίες οι εγκαταστάσεις είναι πλήρως στελεχωμένες και δεν εξαρτώνται από μετακλητό προσωπικό αναπληρωτών. Αυτό είναι ακόμα ένα στοιχείο από το οποίο αποφαίνεται η χρόνια οργάνωση της ειδικής αγωγής και της στελέχωσης του κλάδου στις χώρες του βορρά.

Μια ομοιότητα και μια διαφορά παράλληλα είναι η διαδικασία εγγραφής των μαθητών καθώς και στις δύο περιπτώσεις μια ομάδα ειδικών συναντούν το άτομο, βλέπουν, καταγράφουν και αξιολογούν την κατάσταση και οι γονείς έρχονται σε απευθείας συνεννόηση με το κέντρο (Μιζαμτσή,2006:86) ενώ στη Σουηδία οι γονείς απευθύνονται πρώτα στις τοπικές αρχές. Το ελληνικό κέντρο συνεργάζεται πιο στενά και περισσότερο με τους άλλους φορείς από ό,τι το σουηδικό, όπως επίσης το ελληνικό κέντρο διοργανώνει δράσεις για την ομαλή μετάβαση των ατόμων με ειδικές ικανότητες στην κοινωνία (Εθνική συνομοσπονδία ατόμων με αναπηρία,2013:34).

Ο στόχος του σουηδικού κράτους που είναι «ένα σχολείο για όλους» τον οποίο πετυχαίνει στον μέγιστο βαθμό, ένας ανάλογος στόχος τίθεται στην Ελλάδα αλλά υπάρχουν εμπόδια όπως είναι η νοοτροπία και η χρηματοδότηση που δεν βοηθούν στην υλοποίηση των στόχων (Πολυχρονίου, Χριστοφή& Κατσιώτης,2003:77). Ένα άλλο βασικό σημείο διαφοράς είναι πως στο σουηδικό σχολείο υπάρχει η συνδιαμόρφωση του ημερησίου προγράμματος από τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό, κάτι το οποίο δε συμβαίνει στην Ελλάδα διότι το σύστημά μας ουσιαστικά παραμένει δασκαλοκεντρικό (Ζώνιου- Σιδέρη,2007:141).

Στην περίπτωση της Γερμανίας εφαρμόζεται η εκπαίδευση του μη αποκλεισμού. Η εκπαιδευτική πολιτική για την ειδική αγωγή στην Κύπρο επίσης προσφέρει ένα σημαντικό παράδειγμα συνεργατικής διδασκαλίας στις κοινές τάξεις και αποπειράται να παρουσιάσει ένα σχολείο που θα είναι σε θέση να δεχθεί παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου,2000:94). Οι 4 υπό διερεύνηση χώρες (Γερμανία, Σουηδία, Ελλάδα και Κύπρος) έχουν κατανοήσει το δικαίωμα των ειδικών ατόμων στην εκπαίδευση, για αυτό έχουν λάβει σημαντικά μέτρα και έχουν ψηφίσει σχετικούς νόμους στα πλαίσια ενός ενιαίου εκπαιδευτικού συστήματος που θα λαμβάνει υπόψη ισότιμα και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, έχουν καταβληθεί συστηματικές προσπάθειες για την ένταξη των ειδικών ατόμων στα κοινά σχολεία, τη δημιουργία ειδικών τάξεων ή άλλων σχετικών τάξεων μέσα σε αυτά με απώτερο σκοπό τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε μειονεξία των μαθητών.

Το κοινωνικό αίτημα για ένα κοινό σχολείο για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους, φαίνεται πως δεν είναι ακόμη εύκολο να υλοποιηθεί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Παπάνης, Γιαβρίμης, Βίκη,2007:89). Φαίνεται πως τα σχολεία στην Ελλάδα δε διαθέτουν την οργανωτική υποδομή για να εκπαιδεύσουν άτομα με ειδικές ανάγκες όπως ορίζει ο νόμος 1566/1985. Επίσης οι εκπαιδευτικοί, τα παιδιά και οι γονείς δεν έχουν ενημερωθεί για την εξέλιξη της ειδικής αγωγής και την προοπτική της ένταξης και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καταρτιστεί επαρκώς σε ζητήματα ειδικής αγωγής, ενώ τα κτιριακά συγκροτήματα δεν είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να δεχθούν παιδιά με ειδικές ανάγκες (Κουβαριτάκη,2011:126). Εξέχουσα θέση σε μια τέτοια προβληματική κατέχει και η κατάλληλη ενημέρωση των πολιτών, κυρίως των γονέων και των παιδιών ώστε να κατανοήσουν ότι τα ειδικά άτομα έχουν δικαιώματα στην εκπαίδευση, στην εργασία και την κοινωνία γενικότερα.

Στις χώρες με αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα, η πίεση των γονέων αυξάνεται προς τη συνεκπαίδευση όπως είναι στη Γερμανία. Θετικές στάσεις γονέων αναφέρονται επίσης σε χώρες όπου η ένταξη είναι κοινή πρακτική εφαρμογή, όπως στην Κύπρο, την Ελλάδα και τη Σουηδία. Παράλληλα οι χώρες αναφέρουν ότι σε περιπτώσεις με πιο σοβαρές ειδικές ανάγκες, οι γονείς και οι μαθητές ενίοτε προτιμούν την ειδική αγωγή σε ξεχωριστούς χώρου. Για παράδειγμα στη Σουηδία, όπου οι γονείς των κωφών παιδιών θέλουν τα παιδιά τους να έχουν τη δυνατότητα επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους στη νοηματική γλώσσα. Στη Σουηδία, οι αποφάσεις για την απαραίτητη στήριξη που χρειάζονται οι μαθητές, λαμβάνονται σε τοπικό επίπεδο σε συνεργασία με τους δασκάλους και τους γονείς. Συνεπώς έχει ληφθεί η απόφαση ότι οι τοπικές αρχές θα μεταφέρουν ορισμένες αρμοδιότητες και τμήματα της διαδικασίας λήψης αποφάσεων στα τοπικά συμβούλια στα οποία εκπροσωπούνται οι γονείς (Χρυσογόνο,2006:92).

Η Σουηδία, Ελλάδα και Κύπρος προωθούν την ένταξη των παιδιών σε ειδικές τάξεις στο κανονικό σχολείο, όπου υποστηρίζονται από ένα ευρύ φάσμα ψυχολογικών και εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Σε αυτές, το 1% των μαθητών παρακολουθεί προγράμματα στις ειδικές τάξεις και οι μαθητές με αναπηρία είναι λιγότεροι από το 2% του πληθυσμού των μαθητών.

Από την άλλη, τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο, οι πρωτοβουλίες οι οποίες αφορούν τα άτομα με αναπηρία είναι ιδιωτικές και απευθύνονται κυρίως σε αισθητηριακές αναπηρίες. Το 1906 ιδρύθηκε στην Ελλάδα ο οίκος τυφλών ενώ στην Κύπρο λίγα χρόνια μετά ιδρύεται το 1929 η σχολή τυφλών η οποία το 1959 περνάει στην εποπτεία του κράτους (Βέβηλος,

Μακρογιαννάκη,2010:119). Επιπλέον τα άτομα με νοητική υστέρηση αναγνωρίστηκαν στην Ελλάδα το 1937 με τη δημιουργία ιδρυμάτων από το κράτος ενώ στην Κύπρο το 1962 σχηματίζονται οι πρώτες ειδικές τάξεις νοητικώς καθυστερημένα παιδιά. Στην Ελλάδα ο νόμος του 1981 κατοχυρώνει συνταγματικά την ίδρυση των ειδικών τάξεων μέσα στα γενικά σχολεία, ενώ στην Κύπρο παρά την φιλοσοφία που επικρατούσε για την ένταξη και ενσωμάτωση, δεν έχει κατοχυρωθεί νομοθετικά πριν το 1988, παρά μόνο με την ψήφιση νόμου το 1999 που συμπίπτει με την ελληνική νομοθεσία του 1981 (Λαγού,2006:140). Ωστόσο, και στις δύο χώρες η εφαρμογή της ένταξης παρουσιάζει δυσκολίες λόγω της έλλειψης οικονομικών πόρων, κατάλληλων υποδομών αλλά και εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού (Λαγού, 2006:143). Στην Ελλάδα συναντώνται επίσης και αυτοτελή ειδικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια και εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με απώτερο σκοπό την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, ενώ στην Κύπρο δεν προβλέπεται κάτι αντίστοιχο (Μιζαμτσή,2006:137).Στις αυτοτελείς μονάδες της ειδικής αγωγής πέρα από το διδακτικό προσωπικό, συμμετέχει και μια εξειδικευμένη ομάδα ψυχολόγων, λογοθεραπευτών και άλλων ειδικών για την καλύτερη εξυπηρέτηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Λαγού,2006:145).

Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν τη δυνατότητα αν φυσικά είναι εφικτό λόγω της αναπηρίας τους και στην Ελλάδα αλλά και στην Κύπρο να φοιτήσουν είτε σε γενικές τάξεις μαζί με άτομα χωρίς ειδικές ανάγκες είτε σε ειδικά τμήματα που περιλαμβάνονται στα γενικά σχολεία και έτσι για την επίτευξη αυτού του σκοπού αναγκαίο όρο αποτελεί η κατάλληλη υποδομή και οργάνωση των γενικών σχολείων (Κουβαριτάκη,2011:158). Τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο προβλέπεται η διδασκαλία σε ειδικούς χώρους όπως νοσοκομεία και σπίτια για τα άτομα που λόγω των σοβαρών ασθενειών αδυνατούν να φοιτήσουν σε άλλου τύπου εκπαιδευτήρια (Κουβαριτάκη,2011:159). Για την επαγγελματική αποκατάσταση των αναπήρων, τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο παρατηρείται προσπάθεια της πολιτείας για την επαγγελματική εκπαίδευση και την ομαλή ένταξη στην αγορά εργασίας και ενώ το ελληνικό κράτος έχει μεριμνήσει για την ίδρυση εκπαιδευτικών επαγγελματικών εκπαιδευτηρίων, κέντρων ειδικής επαγγελματικής κατάρτισης και ειδικών μονάδων επαγγελματικής εκπαίδευσης με στόχο την κατάρτιση των ατόμων σε ένα επάγγελμα και την ενσωμάτωση στην παραγωγική διαδικασία, η κυπριακή πολιτεία παρουσιάζει κενά και αδυναμίες για την επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες διότι οι πρωτοβουλίες είναι κυρίως ιδιωτικές μέσα από συνδικαλιστικά κινήματα και συντεχνίες . Το ίδιο ισχύει σε Γερμανία και Σουηδία παρά το γεγονός πως εκεί τα πράγματα είναι καλύτερα

αφού παρέχονται περισσότερες δυνατότητες στα άτομα με αναπηρία (Αγγελόπουλου, Σακαντάμη, 2004:93).

Τα τέσσερα ευρωπαϊκά κράτη σίγουρα παρουσιάζουν σύγκλιση όσον αφορά την μέριμνα για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες καθώς δίνεται το προβάδισμα στην ίση παροχή ευκαιριών και τις δυνατότητες μάθησης για όλα τα παιδιά. Η Ελλάδα με τα υπόλοιπα κράτη παρουσιάζει διαφορές όπως υστερεί στην ενημέρωση για την ισότιμη εκπαίδευση, την επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την παράλληλη στήριξη στο σχολείο όπως συμβαίνει στη Σουηδία και τη Γερμανία. Πέραν τούτου λόγω της οικονομικής κρίσης δε παρέχεται δωρεάν βοήθεια από ειδικό παιδαγωγό, ψυχολόγο ή λογοθεραπευτή για παράδειγμα. Το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα απέχει μακράν από την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Το ευτυχές είναι ότι σε καμιά από τις παραπάνω χώρες δεν υφίσταται ιδρυματοποιημένη μορφή της ειδικής αγωγής όπως στο παρελθόν. Αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό κοινό σημείο. Συγκλίνουν επίσης στο ότι γίνονται ολοένα και περισσότερες προσπάθειες από το κράτος για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των αναπήρων. Η Ελλάδα ενισχύει πρωτοβουλίες για την ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Με την εξοικονόμηση οικονομικών πόρων αλλά και την «απεμπόληση» του έμπρακτου ενδιαφέροντος από τους κρατικούς φορείς, ίσως υποβόσκει μια αμυδρή ελπίδα για την εξυγίανση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα, αν και η Κύπρος δε βρίσκεται σε καλύτερη θέση όσον αφορά τις υποδομές και τη στήριξη της εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρία.

Ανάμεσα στις τέσσερις χώρες υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές. Οι υποδομές και στις τέσσερις χώρες είναι σχετικά καλές, με εκείνες της Σουηδίας να υπερτερούν σε προσβασιμότητα των ΑΜΕΑ. Η επιμόρφωση αλλά και τα προγράμματα σπουδών είναι σε καλύτερη θέση από την Ελλάδα για τον λόγο ότι στην Ελλάδα χρειάζεται αναπροσαρμογή ώστε να ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά στην κάλυψη των αναγκών των ατιδιών με αναπηρία. Η ενσωμάτωση στο κανονικό σχολείο άργησε να γίνει σε Ελλάδα και Κύπρο, με αποτέλεσμα η συνεκπαίδευση να είναι κάτι το οποίο θα έλυne περισσότερα προβλήματα εφόσον οι ανάγκες είχαν ήδη κάνει την παρουσία τους λόγω των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετώπιζαν τα παιδιά. Η συμμετοχή των γονέων και στις τέσσερις χώρες είναι ενεργής όπως και η συμβολή τους σε εκπαιδευτικά σεμινάρια και επιμόρφωση προς εξυγίανση των όρων της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα ΑΜΕΑ.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η ειδική αγωγή είναι ένα μείζον θέμα που απασχολεί την κοινωνία καθώς η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες είναι ζωτικής σημασίας. Η αγωγή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, όταν υλοποιείται στο μέγιστο, παρέχει τη δυνατότητα στα άτομα αυτά να ενσωματωθούν στην κοινωνία, να γίνουν ενεργοί πολίτες, να συμμετέχουν στην αγορά εργασίας και να ανακαλύψουν δεξιότητες και ικανότητες. Η μελέτη των περιπτώσεων της Ελλάδας, Σουηδίας, Κύπρου και Γερμανίας, μας δίνει την εικόνα για το πώς αντιμετωπίζεται η ειδική αγωγή στην Ευρώπη. Παράγοντες όπως είναι η οικονομική, πολιτική και κοινωνική κατάσταση μιας χώρας, αλλά και οι αντιλήψεις των πολιτών της, σαφώς επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό της εκπαιδευτική πολιτική της. Η Σουηδία επεδίωξε να διαμορφώσει μια αντίληψη για τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και εφαρμόζεται η ειδική αγωγή.

Εκείνο δε που αξίζει να σημειωθεί και είναι ο στυλοβάτης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η παροχή ίσων ευκαιριών από το κράτος για να νιώθουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ότι ανήκουν κάπου, ότι έχουν προστασία από το κράτος και μια μέριμνα από την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας στην οποία ζουν και εξελίσσονται. Η ενσωμάτωση των

παιδιών αυτών στα σχολεία θα ευνοήσει μια κοινωνία που θα σέβεται όλα τα μέλη της χωρίς διακρίσεις.

Το ενθαρρυντικό είναι ότι από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα έχουν γίνει πολλά βήματα στον τομέα της ειδικής αγωγής και της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση ακόμα και σε χώρες όπως η Ελλάδα η οποία βρίσκεται σε μια δυσχερή οικονομική κατάσταση. Η οικονομική κρίση και οι μνημονιακές πολιτικές λιτότητας που επιβλήθηκαν στις χώρες είχαν μεγάλο αντίκτυπο στην ζωή των ΑΜΕΑ καθώς οι κυβερνήσεις δεν διέθεταν τους κατάλληλους πόρους για να ανταπεξέλθουν στις συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες. Η Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια κατόρθωσε να χρησιμοποιήσει σημαντικό μέρος των πόρων που δόθηκαν από την Ε.Ε. για την βελτίωση των υποδομών της σε αυτό τον τομέα. Έτσι δημιουργήθηκε ένα ευνοϊκότερο κλίμα για την ένταξη και ενσωμάτωση των ΑΜΕΑ, από αυτό που υπήρχε τα προηγούμενα χρόνια, χωρίς ωστόσο να πλησιάζει το επίπεδο του βορρά. Οι πολιτικές της ΕΕ, στις οποίες και αναγκαστικά συμμορφώθηκε και η Ελλάδα ως κράτος μέλος οδήγησαν στην γενικότερη ιδεολογική μεταστροφή και στην δεκτικότητα. Σε αυτό συνέβαλλαν και οι κατά τύπους σύλλογοι των ΑΜΕΑ, οι οποίοι προέβαλλαν τα δικαιώματά τους ως ισότιμοι πολίτες αλλά και η γενικότερη αύξηση των ΑΜΕΑ στην χώρα, οι οποίοι πλέον αποτελούν το 10% του συνολικού πληθυσμού.

Το θετικό φυσικά είναι ότι με βάση τους νόμους, τα διατάγματα και τις νομοθετικές ρυθμίσεις της κάθε χώρας, φάνηκε ότι βελτιώνει τον τρόπο με τον οποίο η πολιτεία, το κράτος αλλά και οι δάσκαλοι και οι γονείς συμπεριφέρονται προς αυτά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Έχουν σημειωθεί κάποια βήματα για τα δικαιώματα των ΑΜΕΑ χωρίς αυτό φυσικά να σημαίνει ότι ο στόχος έχει επιτευχθεί. Στο εκπαιδευτικό σύστημα για τα άτομα με αναπηρία έχουν σημειωθεί και εντοπιστεί πολλά μαθησιακά κενά και αδυναμίες και έτσι χρειάζεται μια πιο ολοκληρωμένη οργάνωση και διοίκηση των σχολικών οργανισμών. Ειδικά για την Ελλάδα θα πρέπει όλα τα σχολικά ιδρύματα να έχουν ειδικό παιδαγωγό-εκπαιδευτικό, ψυχολόγο, λογοθεραπευτή και ό,τι άλλο χρειαστεί που θα συνδράμει στην πρόοδο του παιδιού και την ποιοτική αναβάθμιση των όρων της ζωής. Πέρα από αυτό χρειάζεται η συνεχής επιμόρφωση και ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών για τον λόγο ότι οι δύο αυτοί παράγοντες είναι οι πιο σημαντικοί αρωγοί όχι μόνο στη μαθησιακή πορεία του παιδιού αλλά και στην ψυχοκοινωνική του εξέλιξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική :

- 1 Βίκη, Α. Παπάνης, Ε. (2008). *Εργασιακή αποκατάσταση των αναπήρων*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου

- 2 Αθανασιάδου, Φ. (1994). *Περιορισμοί και προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες στην ελληνική κοινωνία, στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου – Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία, άτομα με ειδικές ανάγκες- Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης και αντιμετώπισης. Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο, Τόμος Α. Ρόδος, Αθήνα : Ελληνικά γράμματα*
- 3 Αλεξίου, Χ. (2005). *Ισότιμη συμμετοχή των φοιτητών με αναπηρία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση* στο : Σοφινίδου Ε., Μπακομήτρου, Φ., Καλαντζή- Αζίζι, Α. (2005). Πανεπιστήμιο για όλους. Όροι και προϋποθέσεις πλήρους ένταξης των φοιτητών με αναπηρία στην ακαδημαϊκή ζωή, Αθήνα : Πανεπιστήμιο Αθηνών
- 4 Αλευριάδου, Α. Γκιαούρη, Στ. (2009). *Γενετικά σύνδρομα Νοητικής καθυστέρησης. Αναπτυξιακή και εκπαιδευτική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη : University studio press*
- 5 *Αναφορά της ομάδας Εμπειρογνομόνων που συγκροτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2003). 2010: ΜΙΑ ΕΥΡΩΠΗ ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΗ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ*
- 6 Αντωνίου, Α. (2008). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αθήνα : Ιστορικές εκδόσεις Π.Χ Πασχαλίδης*
- 7 Βέβηλου, Π. Μακρογιαννάκη, Δ. (2010). *Ένταξη και ενσωμάτωση ατόμων με αναπηρία. Θεσσαλονίκη : Γράφημα*
- 8 Βλαβιανού- Αρβανίτη, Α. (2004). *Άτομα με αναπηρία στη σύγχρονη κοινωνία. Αθήνα : Ελληνικά γράμματα*

- 9 Γιαβρίμη, Π. (2001). *Στάσεις και αντιλήψεις για τα άτομα με ειδικές ανάγκες*, Αθήνα : Σμυρνιωτάκης
- 10 Δελλασούδα, Λ. (1991) *Κοινοτική κοινωνική –πολιτική και ειδική επαγγελματική κατάρτιση- Προτάσεις ενόψει του 1992*, Αθήνα
- 11 Δελλασούδα, Λ. (1992). *Η ειδική επαγγελματική κατάρτιση*, Σειρά αυτοτελών δημοσιευμάτων περιοδικού ΠΑΡΟΥΣΙΑ, Αθήνα : Πανεπιστήμιο Αθηνών
- 12 Δημητρόπουλου, Ε. (1999). *Σχολικός εκπαιδευτικός και επαγγελματικός προσανατολισμός και συμβουλευτική*. Αθήνα : Γρηγόρης
- 13 Δημητρόπουλου, Α. (1995). *Η επαγγελματική εκπαίδευση των νοητικώς καθυστερημένων στην Ελλάδα- Προβλήματα της διδακτικής πράξης. Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα : Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- 14 Δημητρόπουλου, Α. (2000). *Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με κινητικές αναπηρίες*, Αθήνα : Ελληνικά γράμματα
- 15 Διεύθυνση Ειδικής αγωγής, (1992). *Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής*, Αθήνα : Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων
- 16 Ε.Σ.Α μεΑ (2008). *Προτάσεις της Ε.Σ.Α μεΑ επί του τελικού σχεδίου Νόμου «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»*

- 17 Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με αναπηρία (2013), *Προσβασιμότητα και αναπηρία*, Χριστοφή Μαρίλυ, Εκδόσεις ΕΣΑμεΑ, Αθήνα
- 18 Επιτροπή των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων (2003), *Τσες ευκαιρίες για τα άτομα με αναπηρίες: ένα ευρωπαϊκό σχέδιο δράσης*, COM (2003), Βρυξέλλες, 30.10.2003
- 19 ΕΕ (2012). COM 2010. 636 τελικό κείμενο Ανακοίνωσης της Επιτροπής, Ευρωπαϊκή στρατηγική για την αναπηρία 2010-2020: Ανανέωση της δέσμευσης για μια Ευρώπη χωρίς εμπόδια.
- 20 Επίσημη Εφημερίδα Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2000), αριθμός L 303, 02/12/2000, σελ.0016-0022
- 21 Επίσημη Εφημερίδα Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2000), αριθμός C 364, 12/12/2000, σ.0001-0002
- 22 Επίσημη Εφημερίδα Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2002), αριθμός L 337, 13/12/2002, σ. 0003-0004
- 23 Ζάχαρη, Ε. (1991). *Ιστορία, οργάνωση και διοίκηση τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης*, Αθήνα : ΣΕΛΕΤΕ
- 24 Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2008). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης, Ι έκδοση. Αθήνα : Ελληνικά γράμματα
- 25 Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2007), *Το άτομο με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία*, Ανάτυπο. Αθήνα : Νεφέλη

- 26 Ηνωμένα έθνη (1994). *Οι πρότυποι κανόνες του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για την εξίσωση των ευκαιριών για τα άτομα με αναπηρίες*, Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία, 1^η έκδοση, 1997, 2^η έκδοση 2001
- 27 Ίδρυμα Κοινωνικής πρόνοιας Αγιάσου- Λέσβου «η Θεομήτωρ» (2007). *Ειδική αγωγή, επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με αναπηρία και αποσυλοποίηση*. Μυτιλήνη: Διοίκηση Υγειονομικής περιφέρειας Βόρειου Αιγαίου
- 28 Καλτσόγια – Τουρναβίτη, Ν. (2003). *Τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση* στο Ψύλλα, Μ. Μαυριγιαννάλη, Κ. Βαζαίου, Α. Στασινοπούλου, Ο. (2003). *Άτομα με αναπηρίες στη τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα : Κριτική
- 29 Καλλινικάκη, Θ. (1998). *Κοινωνική εργασία*. Αθήνα : Ελληνικά γράμματα
- 30 Κοντοπούλου, Μ. (2004). *Αναζητώντας απαντήσεις σε ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των παιδιών*. Αθήνα : Gutenberg
- 31 Κουβαριτάκη, Ι. (2011). *Δικαιώματα για όλα τα παιδιά*. Παρακολούθηση της εφαρμογής της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού για τα παιδιά με νοητικές αναπηρίες. Inclusion Europe, Ιανουάριος 2011
- 32 Κουκιάδης, Ι. (2002). *Αναπηρία και κοινωνικός αποκλεισμός*. Κείμενο συνεδρίου με θέμα : Αναπηρία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αθήνα.
- 33 Κουρκούτα, Η. (2003). Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη σχολική τάξη: η δυναμική των κρίσεων και των συγκρούσεων: όρια και προοπτικές. Εκπαιδευτική κοινότητα, 65, 26-33

- 34 Κουτάντος, Δ. (2000). *Παιδαγωγική θεώρηση*. Αθήνα : Ελληνικά γράμματα
- 35 Κουτσούπη, Δ. Μοσχονησώτη, Α. (2000). *Η αναπηρία είναι δικαίωμα*. Αθήνα : Ελληνικά γράμματα
- 36 Κρουσταλλάκη, Γ.Σ., (2001). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα: Γρηγόρης
- 37 Κυπριωτάκη, Α. (1999). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο : Ψυχοτεχνική
- 38 Λαγού, Κ. (2006). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρία*. Αθήνα. Νομική Βιβλιοθήκη
- 39 Λαμπροπούλου, Β. Παντελιάδου, Σ. (2000). *Ειδική αγωγή στην Ελλάδα*. Κριτική θεώρηση. Πρακτικά πανευρωπαϊκών Συνεδρίου Ειδικής αγωγής (σελ. 156-170). Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ρέθυμνο
- 40 Λεπίδα, Σ. (2003). *Η στάση των Ευρωπαίων πολιτών απέναντι στα άτομα με αναπηρία, χ.ε*, Αθήνα
- 41 Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (1998). *Συμβουλευτική ψυχολογία*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- 42 Μεϊμάρης, Μ. (2003). *Άτομα με ειδικές ανάγκες. Νέες τεχνολογίες και πρόσωπα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα : Ελληνικά γράμματα
- 43 Μιζαμτσή, Σ. (2006). *Οι διαστάσεις του ζητήματος της αναπηρίας και ο ρόλος της πρωτοβάθμιας τοπικής αυτοδιοίκησης*

- 44 Μπάρμπας, Γ. (2008). *Η εκπαίδευση των παιδιών με ήπια νοητική καθυστέρηση στο ελληνικό σχολείο : Διαπιστώσεις- Προτάσεις, επινόηση, συλλογικός τόμος Πανεπιστημίου Πατρών*
- 45 Μπεζεβέγκη, Η. Καλαντζή- Αζίζι, Α. Σιδέρη, Α. (1994). *Απόψεις στάσεις γονέων φυσιολογικών παιδιών απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα : Θέματα προληπτικής Ψυχιατρικής
- 46 Οργανισμός Θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής ένωσης, 2011
- 47 Παπαϊωάννου, Σ. (2000). *Επαγγελματική εκπαίδευση* , Αθήνα : Γρηγόρη
- 48 Παντελιάδου, Σ. Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή*. Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη
- 49 Παπάνη, Ε. Γιαβρίμη, Ε. Βίκη, Α. (2007). *Ειδική αγωγή, Επαγγελματικός Προσανατολισμός Ατόμων με Αναπηρία και αποσυλοποίηση*. Μυτιλήνη, Δούκας και ΣΙΑ, ΟΒΕΕ
- 50 Παπαστάμου, Σ. (1995). *Κοινωνικές αναπαραστάσεις*. Αθήνα : Οδυσσέας
- 51 Παρασκευόπουλου, Ι.Ν. (1992). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών*. Αθήνα: Καστανιώτη
- 52 Πιπίνη, Ε. (2009). *Αντιλήψεις για τα άτομα με αναπηρία*. University studio press

- 53 Πολυχρονίου, Γ. Χριστοφή, Μ. Κατσιώτης, Μ. (2003). *Προϋποθέσεις πρόσβασης στις πανεπιστημιακές κτιριακές εγκαταστάσεις. Τα παραδείγματα του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου και του Πανεπιστημίου Κρήτης* στο : Ψύλλα Μ. , Μαυριγιαννάκη, Κ. Βαζαίου, Α. Στασινοπούλου, Ο. (2003). Άτομα με αναπηρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα : Κριτική
- 54 Πρωτόπαππα, Α. (1998). *Η δημιουργία επιπρόσθετων ευκαιριών απασχόλησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα : ΟΑΕΔ
- 55 *Σύνταγμα της Ελλάδας*, 2001
- 56 Τζουριάδου, Μ. (1995). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Θεσσαλονίκη : Προμηθέας
- 57 Τζουριάδου, Μ. (2008). Η πορεία της ενταξιακής εκπαίδευσης, επινόηση, συλλογικός τόμος, Πανεπιστήμιο Πατρών
- 58 Τσαούση, Α. (2007). *Το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού*. Κέντρο στήριξης οικογένειας Κορίνθου
- 59 Τσιάτη, Β. (2002). *Η θέση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στον σύγχρονο εργασιακό χώρο. Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών . Κράτος και Δημόσια Πολιτική*. Αθήνα : Εθνικό και καποδιστριακό πανεπιστήμιο Αθηνών
- 60 Χρυσογόνου, Κ. (2006). *Ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα*. Νομική βιβλιοθήκη.

Άρθρα

- 61 Γερανίου, Ε. , Σταγάκη, Φ. Νασούλα, Β. (1994). *Δικαιώματα αναπήρων Ελλάδας. Σύνδεσμος κοινωνικών λειτουργών Ελλάδος*, τεύχος 63, Αθήνα
- 62 Δεληγιάννης, Ν. Κολτσίδα, Π. (2005-2006). *Στερεότυπες αντιλήψεις, στάσεις και προκαταλήψεις απέναντι στην αναπηρία*. Θέματα της ειδικής αγωγής, Νοέμβριος-Ιανουάριος, 31, 57-64
- 63 Ευσταθίου, Μ. (2005). *Προβλήματα στη σχολική ένταξη ατόμων με αναπηρία, θέματα αναπηρίας. Εθνική συνομοσπονδία ατόμων με αναπηρία (ΕΣΑΕΑ)* , τεύχος 2, Αύγουστος, Σεπτέμβριος , Οκτώβρης
- 64 Ζήσης, Α., Χτούρης, Σ. (2004). *Στάσεις και προθέσεις των εργοδοτών για πρόσληψη ατόμων με αναπηρίες*. Έρευνα σε επιχειρήσεις. Μυτιλήνη
- 65 Λογαράς, Δ. (2006). *Προωθώντας τη νέα προσέγγιση της αναπηρίας στον τομέα της απασχόλησης*, Θέματα αναπηρίας, ΕΣΑΕΑ, τεύχος 3, Νοέμβριος, Δεκέμβριος, Ιανουάριος 2007
- 66 Νατσιοπούλου, Τ. (2009). Το θεσμικό πλαίσιο εκπαίδευσης των ειδικών παιδιών. *Περιοδικό Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 49, σελ.62-64
- 67 Ξηρομερίτη- Τσακλαγκάνου, Α. (1994). *Ιστορικά σημεία και σύγχρονα προβλήματα της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα*. Σύγχρονη εκπαίδευση, τεύχος 19, Αθήνα

- 68 Παπαϊωάννου, Σ. (1994). *Κοινωνική διάσταση της νοητικής καθυστέρησης, Σύγχρονη εκπαίδευση*, τεύχος 14, Αθήνα
- 69 Παπάνης Ε., Βίκη, Α. (2008). *Οι στάσεις των επιχειρηματιών απέναντι στην απασχόληση των ατόμων με αναπηρία*. Πανελλήνια εμπειρική έρευνα.
- 70 Παρασκευόπουλου, Ι.Ν. (1991). *Η στάση των Ελλήνων έναντι των ατόμων με σωματικά και κοινωνικά ελαττώματα*. Σχολική υγιεινή, 32 (2)
- 71 Σαρρής, Μ. Σούλης, Σ. (2001). *Επαγγελματική αποκατάσταση και κοινωνική ένταξη ΑΜΕΑ : υποστηριζόμενη εργασία και υποστηριζόμενη διαβίωση*. Σύνδεσμος κοινωνικών λειτουργών Ελλάδας, τεύχος 34, Αθήνα
- 72 Σιδηροπούλου- Δημακάκου, Δ. (1993). *Ανάπτυξη της δεξιότητας λήψης απόφασης στα πλαίσια του σχολικού και επαγγελματικού προσανατολισμού*, Νέα παιδεία, 66
- 73 Σούλη, Σ. (1997). *Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στη σχολική μόρφωση*. Νέα παιδεία , 83, 152-162
- 74 Σταυριανόπουλος, Σ. (2003). *Η σχέση της παιδείας με το νέο κοινωνικό και οικονομικό αποκλεισμό «περιοδικό Ισοτιμία», αριθμός φύλλου : 56*
- 75 Τσιρινέλη, Γ. (1993). *Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μύθοι και πραγματικότητα*. Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα, 46-47, 18-29

76 Χαραλαμπίκης, Μ. (2005). *Άτομα με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες*, Θέματα αναπηρίας (Εθνική συνομοσπονδία ατόμων με αναπηρία ΕΣΑΕΑ , τεύχος 1, Μάης, Ιούνιος, Ιούλιος

Ξένη βιβλιογραφία

77 Duran, J. (2009). *Barriers to labour market for people with disabilities*, Spain

- 78 Barnes, C. (1996). *Theories of disability and the origins of the oppression of disabled people in western society*, in Barton, L. (ed), *Disability and society. Emerging issues and insights*. New York. Longman
- 79 Barnes, C. Mercer, G. Shakespeare, T. (1999). *Exploring disability. A sociological introduction*. Malden. Polity press
- 80 Blinde, EM., Mc Callister, SG., (1998). *Listening to the voices of students with physical disabilities*. *Journal of Physical Education, Recreation and dance*, 69 (6).
- 81 Brockington, IF. Hall, PH., Lenings, J. Murray, C. (1993). *The community's tolerance to the mental ill*, *British Journal of Psychiatry*, 162
- 82 Alexander, C. Strain, PS (1998). *A review of educators attitudes towards handicapped children and the concept of mainstreaming*, *Psychology in the schools*, 15
- 83 Ferguson, B. Mc Donnel, J. Drew, C. (1993). *Type and frequency of social interaction among workers with and without mental retardation*, *American Journal on Mental Retardation*, Vol. 97, No 5a
- 84 Stanley, K. Regan, S. (2003). *The Missing million. Supporting disabled into work*, London, IPPS
- 85 International Disability Network, (2007). *International disability rights monitor. Regional report of Europe*, Chicago

86 Chancerel, J.L. (1997). *Αναπηρίες, σχολικές δυσκολίες, διαφορές* ; Θεωρητικά πλαίσια αναφοράς, ορισμοί και σχέσεις με τον σχολικό χώρο, στο : Τσιάντης Γ., Μανωλόπουλος, Σ. (επιμέλεια). Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής- Ψυχοκοινωνικά θέματα, τόμος Α., Αθήνα : Κατσανιώτης

87 Zoniou- Sideri, A. Vlachou. (2006). *Greek teacher's belief systems about disability and inclusive education*, International journal of inclusive education. 10, No 4-5, July-September 2006, pp 379-394

88 FRA, European Union Agency for Fundamental Rights, <http://fra.europa.eu/en>

[https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKEwiJ5Zft-](https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKEwiJ5Zft-ubWAhXDLMAKHeMeAf8QFgg7MAQ&url=http%3A%2F%2Ffra.europa.eu%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Ffra_uploads%2F1741-disability_key%2520rights_factsheet_EL.pdf&usg=AOvVaw3Mk_iXB1yO_qD7nOc3htLt)

[ubWAhXDLMAKHeMeAf8QFgg7MAQ&url=http%3A%2F%2Ffra.europa.eu%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Ffra_uploads%2F1741-](https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKEwiJ5Zft-ubWAhXDLMAKHeMeAf8QFgg7MAQ&url=http%3A%2F%2Ffra.europa.eu%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Ffra_uploads%2F1741-disability_key%2520rights_factsheet_EL.pdf&usg=AOvVaw3Mk_iXB1yO_qD7nOc3htLt)

[disability_key%2520rights_factsheet_EL.pdf&usg=AOvVaw3Mk_iXB1yO_qD7nOc3htLt](https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKEwiJ5Zft-ubWAhXDLMAKHeMeAf8QFgg7MAQ&url=http%3A%2F%2Ffra.europa.eu%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Ffra_uploads%2F1741-disability_key%2520rights_factsheet_EL.pdf&usg=AOvVaw3Mk_iXB1yO_qD7nOc3htLt)