



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Η ΣΧΕΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ  
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ  
ΑΓΩΓΗΣ

ΚΙΝΗ ΦΩΤΕΙΝΗ-ΟΛΓΑ

Θεσσαλονίκη, 2021



**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η ΣΧΕΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ  
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ  
ΑΓΩΓΗΣ**

**THE RELATIONSHIP OF PRESCHOOL TEACHERS WITH GREEK LEGISLATION IN  
INTERCULTURAL SPECIAL NEEDS EDUCATION**

**ΚΙΝΗ ΦΩΤΕΙΝΗ-ΟΛΓΑ**

**Εξεταστική επιτροπή**

**ΓΟΥΛΕΤΑ ΕΙΡΗΝΗ, Επόπτης**

**ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΔΟΞΑ**

**ΠΡΩΪΟΥ ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ**

**Θεσσαλονίκη 2021**

Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Στην οικογένεια μου

που στέκεται πάντα στο πλευρό μου

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ-ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία με τίτλο «Η σχέση των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης με την ελληνική νομοθεσία στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής Ειδικής Αγωγής» εκπονήθηκε στα πλαίσια της ολοκλήρωσης του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών με τίτλο «Διά Βίου Μάθηση και Ειδική Αγωγή» με κατεύθυνση «Ειδική Αγωγή» του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Στην εργασία αυτή επιχειρείται να διερευνηθεί βιβλιογραφικά η πραγμάτευση του νομοθετικού πλαισίου της Ειδικής Αγωγής, της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αλλά και η πραγμάτευση της νομοθεσίας σε συγκερασμό μεταξύ των δύο, παράλληλα με την έρευνα των εκπαιδευτικών εντός της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος συγκριτικά με τη νομοθεσία.

Θέλω να ευχαριστήσω θερμά την επόπτριά μου Γουλετά Ειρήνη που αποτέλεσε μέσα από το μάθημά της το έναυσμα για την επιλογή του θέματος, καθώς και για την κατάλληλη καθοδήγηση και τη θετικότητά της.

Οφείλω επίσης ένα εξίσου τεράστιο «ευχαριστώ» στην οικογένειά μου που με στήριξε ψυχολογικά και πρακτικά σε όλη τη διάρκεια της εγγραφής της εργασίας μου.

Τέλος, δεν θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω θερμά τα μέλη της επιτροπής, για το χρόνο που αφιέρωσαν για τη μελέτη της διπλωματικής εργασίας.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

|  |    |
|--|----|
| Περίληψη   | 7  |
| Abstract   | 8  |
| Εισαγωγή   | 9  |
| 1. Νομοθετικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στο εξωτερικό   | 12 |
| 1.1 Ορισμός της Αναπηρίας  | 12 |
| 1.2 Ιατρικό και κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας  | 14 |
| 1.3 Αναπηρία, ένα είδος κοινωνικής κατασκευής;   | 14 |
| 1.4 UPIAS: Το βρετανικό αναπηρικό κίνημα   | 15 |
| 1.5 Σύμβαση του ΟΗΕ για τα άτομα με Αναπηρία (United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities)                                  | 17 |
| 1.6 Άλλες ευρωπαϊκές και παγκόσμιες κείμενες νομοθετικές διατάξεις υπέρ της σταδιακής εισαγωγής των ατόμων με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση         | 20 |
| 1.7 Αμερικάνικη Νομοθεσία για τα Άτομα με Αναπηρία   | 23 |
| 1.8 Ευρωπαϊκές νομοθετικές διατάξεις για τις διακρίσεις και τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία   | 30 |
| 1.9 Ευρωπαϊκό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης   | 34 |
| 2. Το νομοθετικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα  | 40 |
| 2.1 Πριν το νόμο 1143/1981: Επικρατούσα πολιτική στον ελληνικό χώρο  | 41 |
| 2.2 Νόμος 1143/1981: Νομοθετική κατοχύρωση της εκπαίδευσης και της αποκατάστασης των ΑΜΕΑ  | 43 |
| 2.3 Νόμος 1566/1985: Ακολουθία του προηγούμενου νόμου 1143/1981  | 45 |
| 2.4 Νόμος 2817/2000: Ίδρυση των Κ.Δ.Α.Υ., Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., Τ.Ε.Ε.   | 47 |
| 2.5 Νόμος 3699/2008: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση   | 52 |
| 2.5.1 Διάγνωση και Διαφοροδιάγνωση: 2 ξεχωριστά εργαλεία, απαραίτητα στην εκπαιδευτική αξιολόγηση  | 54 |
| 2.5.2 ΚΕ.Δ.Δ.Υ. – Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων  | 54 |
| 2.6 Νόμος 4547/2018: Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις                         | 62 |
| 2.6.1. ΠΕ.Κ.Ε.Σ.-Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού  | 62 |
| 2.6.2. Κ.Ε.Σ.Υ.-Κέντρα Εκπαίδευσης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης  | 64 |
| 2.6.3. Συμπληρωματικοί υποστηρικτικοί θεσμοί   | 64 |
| 2.6.4. Θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης   | 65 |
| 3. Η σταδιακή διαμόρφωση του Διαπολιτισμικού πλαισίου στην Ελλάδα  | 72 |
| 3.1. Η μειονοτική εκπαίδευση στην περιοχή της Δυτικής Θράκης   | 72 |
| 3.2. Οι εκπαιδευτικές νομοθετικές μεταρρυθμίσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για τους μαθητές παλλινοστούτων ομογενών και αλλοδαπών μεταναστών | 76 |

|  |     |
|--|-----|
| 3.3. Νόμος 2413/1996 και «Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης»   | 83  |
| 3.4. Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Αγωγή   | 86  |
| 3.5. Διαπολιτισμικό Μοντέλο Εκπαίδευσης  | 87  |
| 3.6. Το ελληνικό εκπαιδευτικό μοντέλο  | 88  |
| 3.7. Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα  | 91  |
| 3.8. Ένταξη των προσφυγόπουλων στην ελληνική εκπαίδευση εντός των πλαισίων της Διαπολιτισμικής Αγωγής              | 93  |
| 4. Δίγλωσση Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση   | 98  |
| 5. Η αρωγή και η υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών στο Διαπολιτισμικό πλαίσιο μαζί με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση | 103 |
| 5.1 Προσχολική αγωγή/εκπαίδευση  | 103 |
| 5.2 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών  | 105 |
| 5.3 Πρόσφατες νομοθεσίες σε Ελλάδα και Ευρώπη  | 108 |
| Σκοπός της ερευνητικής αναζήτησης  | 116 |
| Έρευνα-Αποτελέσματα  | 116 |
| Συμπεράσματα-Πρόταση για μελλοντική μελέτη και έρευνα  | 118 |
| Βιβλιογραφία   | 119 |

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να διερευνηθεί αναλυτικά το νομοθετικό πλαίσιο που έχει θεσπιστεί στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και το εξωτερικό, το Διαπολιτισμικό Πλαίσιο που έχει διαμορφωθεί στη διάρκεια των χρόνων και οι περιπτώσεις μαθητών που ανήκουν στη Δίγλωσση Εκπαίδευση και ταυτόχρονα στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση αλλά και ποιες διαδικασίες ακολουθούνται. Ακόμη, γίνεται πραγμάτωση για το ρόλο του εκπαιδευτικού στα συγκεκριμένα πλαίσια πέραν της γενικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η διερεύνηση του θέματος πραγματοποιείται μέσα από μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η εργασία μοιράζεται σε θεωρητικό και ερευνητικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος αναλύονται εκτενώς οι νόμοι και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες στους τομείς της ειδικής αγωγής, της διαπολιτισμικής αγωγής, της δίγλωσσης εκπαίδευσης και ο συνδυασμός όλων των παραπάνων. Ερμηνεύονται οι σκοποί και αναλύονται οι νομοθετικές διατάξεις, οι διαδικασίες και οι περιπτώσεις μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά πλαίσια όπως αυτά θεσπίζονται από τους νόμους διεθνών οργανισμών και κρατικών παραγόντων. Ως προς το ερευνητικό μέρος συγκρίνονται και σχολιάζονται οι τρόποι που διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί, πώς λειτουργούν και αν ανταποκρίνονται στα διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, όπως και τις αντιλήψεις των δασκάλων προσχολικής εκπαίδευσης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προερχόμενα από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα.

Λέξεις-Κλειδιά: Νομοθεσία, Ειδική Αγωγή, Διαπολιτισμική Αγωγή, Δίγλωσση εκπαίδευση, εκπαιδευτικό σύστημα

## ABSTRACT

In the present study, an attempt is made to investigate in detail the legislative framework that has been established in the field of Special Education in Greece and abroad, the Intercultural Framework that has been formed over time and the cases of students who may belong to Bilingual Education and at the same time in Special Education and Training and what procedures are followed. It also deals with the role of the teacher in the specific contexts beyond the general education in the educational system. The investigation of the subject is carried out thoroughly a literature review. The work is divided into theoretical and research part. The theoretical part analyzes the laws and educational procedures in the fields of special education, intercultural education, bilingual education and the combination with special education. The aims are interpreted and the legal provisions, procedures and cases of students who face difficulties in the specific educational contexts as established by the laws of international organizations and state actors are analyzed. The research part compares and comments on the ways in which teachers manage, how they work and whether they respond to different educational contexts, as well as the perceptions of preschool teachers for children with special educational needs or come from different cultural backgrounds.

Keywords: Legislation, Special Education, Intercultural Education, Bilingual Education, Education System



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη των εκπαιδευτικών συστημάτων σε συγκεκριμένα θεσμικά πλαίσια μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης και μελέτη σε έρευνες για την ανάδειξη του χαρακτήρα του εκπαιδευτικού στα σχολικά δεδομένα. Τα θέματα σχολικής εκπαίδευσης ρυθμίζονται σύμφωνα με μια ακόλουθη σύνθεση κανόνων δικαίου (Λαϊνάς, 2000). Συνεπώς το θεσμικό πλαίσιο και οι κανόνες νομικού πλαισίου είναι καθοριστικοί για την εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Αγωγής και των σκοπών της Ειδικής Εκπαίδευσης (Λιακοπούλου, 2006). Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα ξεκινά κατά τη δεκαετία του 1980 θεσπίζοντας νόμους ύπερ των ατόμων με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να κατοχυρώνονται τα θεμελιώδη δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία. Σταδιακά χτίζεται το σύστημα της Ειδικής Εκπαίδευσης με τη δυνατότητα οι μαθητές με ειδικές ανάγκες να φοιτούν και στα γενικά σχολεία. Πλησιάζοντας στο σήμερα, οι κανονιστικές διατάξεις για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση γίνονται συγκεντρωτικού χαρακτήρα και παρέχει περισσότερες υπηρεσίες και κατευθυντήριες γραμμές. Η εκπαιδευτική πράξη διαμορφώνεται υπό την επίδραση της παιδαγωγικής θεωρίας σε συνάρτηση με την εκπαιδευτική πολιτική και το θεσμικό πλαίσιο (Λιακοπούλου, 2006). Παρομοίως ισχύει και για το θεσμικό πλαίσιο στη Διαπολιτισμική Αγωγή.

Η σύγχρονη Διαπολιτισμική Αγωγή ξεκινάει στην Ελλάδα αρχές του 1980 με την επιστροφή μεγάλων ρευμάτων μεταναστών που είτε επέστρεψαν στην πατρίδα τους, είτε μετανάστευσαν από τις χώρες τους και εγκαταστάθηκαν στη νέα πατρίδα για καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Η νέα κατάσταση που δημιουργήθηκε στον ελληνικό χώρο οδήγησε στην ανάγκη θέσπισης νόμου 2413/1996 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Νικολάου, 2000). Το θεσμικό πλαίσιο διαμορφώνεται ακολουθώντας τις κοινωνικές εξελίξεις και αλλαγές (Τερζής, 1993). Αν και με καθυστέρηση, το ελληνικό

εκπαιδευτικό σύστημα δέχθηκε καθοριστικές επιρροές από το εξωτερικό και τις διεθνείς συμβάσεις για τη διαμόρφωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος της ειδικής και διαπολιτισμικής αγωγής.

Αρχές της πολιτισμικά ευαισθητοποιημένης διδασκαλίας είναι η ένταξη της γλώσσας και της κουλτούρας των μαθητών μέσω της διαδικασίας μάθησης ώστε να βελτιωθεί ο τρόπος μάθησης και η εξάλειψη των δκρίσεων και των προκαταλήψεων (Τσοκαλίδου, 2008). Η Διαπολιτισμική Αγωγή έχει άρρηκτες σχέσεις με τη διγλωσσία. Η διγλωσσία των μαθητών -είτε από παράλληλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, είτε προερχόμενοι από ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον με τη μετάβαση σε ένα άλλο περιβάλλον- και η συνεργατική σχέση αλληλεπίδρασης μαθητών-εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσουν στην κοινή ενδυνάμωση των πολλαπλών ταυτοτήτων των μαθητών (Cummins, 2005). Υπάρχουν πολλών ειδών διγλωσσίας, ανάλογα με το χρονικό διάστημα που κατακτήθηκαν οι γλώσσες, τον τρόπο και τη σειρά κατά την οποία αποκτήθηκαν καθώς και την επαρκή γνώση των γλωσσών (Baker, 2001). Είναι κρίσιμης σημασίας να γίνεται ο διαχωρισμός ανάμεσα στα δίγλωσσα παιδιά και τα παιδιά που έχουν να αντιμετωπίσουν μια αναπηρία ή χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης και αποτελούν ταυτόχρονα μέρος της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Σε κάθε μια από τις περιπτώσεις οφείλεται να εξετάζεται με ορθή αξιολόγηση για την αποφυγή λανθασμένων διαγνώσεων και με συντονιστικό έλεγχο από εκπαιδευτικούς και υπηρεσίες, ώστε να παρακολουθείται το καλά σχεδιασμένο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για κάθε μαθητή που ορίζεται αναγκαίο να το ακολουθήσει.

Η αξιοποίηση και η συμβολή του θεσμικού πλαισίου εξαρτάται και από την σωστή ή όχι προετοιμασία των εκπαιδευτικών από την εκπαίδευσή και την επιμόρφωσή τους, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες, επαναπροσδιορίζεται (Λιακοπούλου, 2006). Οι εκπαιδευτικοί είναι

υπεύθυνοι για τη λειτουργία προγραμμάτων παρέμβασης τόσο για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όσο για τα παιδιά από μειονότητες.

Η παρούσα έρευνα διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια. Στην πρώτο κεφάλαιο καταγράφεται ο ορισμός της αναπηρίας, ακολουθεί η επιρροή του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, γίνεται αναφορά του αναπηρικού κινήματος Υρίας και αναλύονται διεθνείς και ευρωπαϊκές συμβάσεις, ενώ γίνεται αναλυτική αναφορά στην Αμερικάνικη Νομοθεσία για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται το νομοθετικό και θεσμικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Στο τρίτο κεφάλαιο καταγράφεται η διαπολιτισμική διαμόρφωση του ελληνικού χώρου με αναφορές για τη μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη, την επιστροφή παλλινოსτούντων ομογενών, το ζήτημα της προσφυγικής κρίσης και της Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνονται αναφορές για τις διαδικασίες που ακολουθούνται όταν πρόκειται για περιπτώσεις παιδιών και μαθητών που είναι και δίγλωσσα και εντάσσονται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι συμπεριφορικές του λειτουργίες μέσα στην τάξη και τις περιπτώσεις των παιδιών που αναλαμβάνει, είτε στο ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο είτε στις διαπολιτισμικής αγωγής και των μειονοτικών και δίγλωσσων ομάδων ή στην περίπτωση που ένα παιδί ανήκει και στα δύο εκπαιδευτικά συστήματα. Στο τέλος της εργασίας παρατίθεται η ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

## **1. Νομοθετικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στο εξωτερικό**

### **1.1 Ορισμός Αναπηρίας**

Ο ορισμός της αναπηρίας δεν έχει μόνο μία μορφή. Έχουν καταγραφεί διαφορετικές εκδοχές ερμηνειών για τον ορισμό της αναπηρίας. Άλλοτε υπό το πρίσμα του ιατρικού μοντέλου δίνοντας έμφαση στην παθολογία και την ανατομία της βλάβης και άλλοτε υπό την οπτική του κοινωνικοπολιτικού φαινομένου συνδυάζοντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο με αναπηρίες στο περιβάλλον του και το δικαίωμα στην ίση μεταχείριση και τη συμμετοχή στα κοινά (Κοτσιάτου & Παναγιώτου, 2004).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ) και την ταξινομική ICIDH (International Classification of Impairments Disabilities and Handicaps) «Άτομα με Ειδικές Ανάγκες θεωρούνται όλα τα άτομα που εμφανίζουν σοβαρή μειονεξία που προκύπτει από φυσική ή διανοητική βλάβη» (1980). Επιπλέον, ο ΠΟΥ και η ICIDH ορίζουν και τους όρους μειονέκτημα, ανικανότητα και ελάττωμα. Το μειονέκτημα ορίζεται «ως κάθε απώλεια ουσίας ή αλλοίωσης μιας δομής, ή μιας ψυχολογικής, φυσιολογικής ή ανατομικής λειτουργίας», η ανικανότητα ως συνέπεια του μειονεκτήματος ορίζει σε «κάθε μερική ή ολική ελάττωση της ικανότητας να επιλέγεται μια δραστηριότητα με ένα συγκεκριμένο τρόπο ή μέσα στα όρια που θεωρούνται φυσιολογικά για ένα ανθρώπινο ον», ενώ το ελάττωμα πρόκειται για «το αποτέλεσμα μιας ανεπάρκειας ή μιας ανικανότητας που προορίζει ή απαγορεύει την εκπλήρωση ενός φυσιολογικού ρόλου που είναι ομαλός, σύμφωνα με την ηλικία, το φύλο και τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες, για το άτομο αυτό» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998), πρόκειται δηλαδή για μια κατάσταση σε ένα περιβάλλον που επιφέρει περιορισμένες ευκαιρίες.

Μελλοντικά έρχονται καινούριες προσπάθειες για τον επαναπροσδιορισμό του ορισμού της αναπηρίας. Το 2001 ο ΠΟΥ ορίζει πως η αναπηρία είναι το αποτέλεσμα οργανικών ή περιβαλλοντικών αιτιών, που δημιουργούν ένα σύνολο εμποδίων και περιορισμών, σε σημαντικούς τομείς της ζωής, όπως η αυτοεξυπηρέτηση, η απασχόληση, η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία και στη γενικότερη κοινωνική συμμετοχή. Μαζί με την ταξινομική ICIDH2 αναφέρονται ταυτόχρονα στις σωματικές λειτουργίες και δομές με τη βλάβη να προσδιορίζεται ως το πρόβλημα στη λειτουργία του σώματος ή/και στην εμφάνιση του ατόμου και στους περιορισμούς συμμετοχής με τη δυσκολία στην επίτευξη εργασιών και τη συμμετοχή σε καθημερινές δραστηριότητες. Η δεύτερη προσέγγιση για τον ορισμό της αναπηρίας έρχεται να απορρίψει τον προηγούμενο ορισμό που βασίζεται στο ιατρικό μοντέλο και να πλαισιώσει την πιο κοινωνική πλευρά της αναπηρίας, βαδίζοντας παράλληλα με τις εξελίξεις στο ακαδημαϊκό πλαίσιο και την αποφυγή παρερμηνειών (Barnes, 2003). Ο όρος της «αναπηρίας» είναι ευρύς και βρίσκεται υπό διαφορετικές μορφές ανάλογα και τους διαφορετικούς βαθμούς εκδήλωσης της αναπηρίας έχοντας ως συνέπεια την ύπαρξη βλαβών και τους περιορισμούς δραστηριότητας και συμμετοχής, υποσκελίζοντας πως υπάρχει συχνά πιθανότητα αμφισβητούμενης έννοιας καθώς μπορεί να επηρεάζεται από τον τόπο και το χρόνο της αναπηρίας που βιώνει το άτομο που έχει (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2013). Ο όρος επομένως μπορεί να αποδειχτεί ρευστός καθώς οι σύγχρονες κοινωνίες σταμάτησαν να στιγματίζουν σε τεράστιο βαθμό τις παλαιότερες αναπηρίες και να προβαίνουν σε νέες μορφές αναπηριών καθώς οι σύγχρονες κοινωνίες θεωρούν πως συγκεκριμένα χαρακτηριστικά σε συγκεκριμένο βαθμό αποτελούν κάποια μορφή αναπηρίας και όχι ολότελα αναπηρία (Wassermann, Asch, Blustein, & Putnam, 2011). Σε πρόσφατη εκδοχή του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (2017) η αναπηρία δεν αποτελεί πρόβλημα υγείας, αλλά πρόκειται για σύνθετο φαινόμενο μέσω του οποίου

δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση των χαρακτηριστικών του σώματος του ανθρώπου σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας που το ίδιο το άτομο ζει.

## **1.2 Ιατρικό και κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας**

Τα μοντέλα που προσιδιάζουν την έννοια της αναπηρίας βασίζονται στο ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο. Σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο η αναπηρία στηρίζεται σε ιατρικούς και παθολογικούς λόγους και χρήζεται αναγκαία η παρέμβαση, καθώς η ποιότητα ζωής του ατόμου επηρεάζεται από την αναπηρία, ενώ το κοινωνικό μοντέλο υποστηρίζει πως η αναπηρία πρόκειται για δημιούργημα της κοινωνίας, καθώς το άτομο βιώνει την αναπηρία όταν η κοινωνία δεν έχει προβλέψει και δεν έχει φροντίσει για τις υλικοτεχνικές υποδομές ώστε να είναι φιλικές στα άτομα με ειδικές ανάγκες και να έχει στη διάθεσή της τα κατάλληλα βοηθητικά εργαλεία (Goering, 2015). Ειδικά για το κοινωνικό μοντέλο σύμφωνα με τον Oliver (2009) θεωρεί πως η αναπηρία είναι το μειονέκτημα ή ο περιορισμός μιας δραστηριότητας που προκαλείται από ένα σύγχρονο κοινωνικό οργανισμό ή τη σύγχρονη οργάνωση της κοινωνίας, επειδή δε λαμβάνει υπόψιν του, ανθρώπους με σωματικές αναπηρίες ή δυσκολίες μάθησης δημιουργώντας τον αποκλεισμό του από τις κοινές κοινωνικές δραστηριότητες.

## **1.3 Αναπηρία, ένα είδος κοινωνικής κατασκευής;**

Αν και η αναπηρία συνδέεται με σωματικές και νοητικές βλάβες, στηρίζεται σε κοινωνικές κατασκευές σύμφωνα με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον που ζει και βιώνει το άτομο με αναπηρία. Κοινωνική κατασκευή θεωρείται ο τρόπος με τον οποίο η εκάστοτε κοινωνία διαμορφώνει και χειρίζεται έναν τομέα, ένα είδος κοινωνικών σχέσεων, ή ένα τμήμα του πληθυσμού, σύμφωνα με την προσλαμβάνουσα παράστασή της και τις κατηγορίες που εφαρμόζονται σε αυτήν. Πρόκειται δηλαδή για

ένα σύνθετο σύμπλεγμα μεταξύ κοινωνικών πρακτικών και ιδεατών πολιτισμικών πλαισίων (Καυταντζόγλου, 2006).

Η έννοια της αναπηρίας σχετίζεται άμεσα με τα ζητήματα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τα κοινωνικά εμπόδια της καθημερινής ζωής (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2017). Με άλλα λόγια, όταν κατορθώνεται να ξεπεραστεί η ιδέα της αναπηρίας από την κοινωνία ή από ένα μέρος της κοινωνίας και η αντίδραση της σε αυτήν, τότε οδεύουμε σταδιακά στο να σταματήσει και η «ταμπελοποίησή» της (Anastasiou & Kauffman, 2011).

#### **1.4 UPIAS: Το βρετανικό αναπηρικό κίνημα**

Κατά τη δεκαετία του '60 με την άνοδο της δόμησης του κοινωνικού μοντέλου σε αντίθεση με το εώς τότε ιατρικό μοντέλο κατέστη η ανάγκη για τη δημιουργία κοινωνικών αναπηρικών κινήματων για την υπεράσπιση των ατόμων με αναπηρία και των δικαιωμάτων τους πέρα από την οπτική της επιστήμης (Bernal & Roca, 2016). Στη δεκαετία του '70 αναπτύχθηκε ένα από τα σημαντικότερα κινήματα για την προάσπιση των δικαιωμάτων του κρίσιμου ζητήματος της αναπηρίας προκειμένου να αναδειχθεί ο διαχωρισμός ανάμεσα στο ιατρικό και κοινωνικό μοντέλο. Δημιουργήθηκε η «Ένωση της Φυσικής Αμυνας κατά του Διαχωρισμού», γνωστή ως UPIAS (Union of Physically Impaired Against Segregation) το 1972 στο Ηνωμένο Βασίλειο, από άτομα με φυσικές αναπηρίες. Στόχος του κινήματος ήταν η πλήρης συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία σε πολλούς τομείς της καθημερινής κοινότητας, όπως η ιατρική περίθαλψη, οι μεταφορές, η εκπαίδευση και η απασχόληση των ατόμων με αναπηρία, η πρόληψη ή/και ο τερματισμός των κοινωνικών διακρίσεων απαιτώντας δικαιοδοσία για τη θέσπιση νόμων για τα δικαιώματα των αναπήρων (UPIAS, 1976). Πρόκειται για την απαρχή της αμφισβήτησης του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας (Tregaskis,

2002). Το κίνημα επισημαίνει τη διαφορά ανάμεσα για ανάγκη ιατρικής περίθαλψης και των ιατρικών αντιλήψεων ως μοναδικό γνώμονα για την αναπηρία. Μάλιστα οι UPIAS διαμορφώνουν με το δικό τους τρόπο τους ορισμούς «βλάβη» και «αναπηρία». Ορίζουν ως «βλάβη την απώλεια ενός μέρους ή ολόκληρου άκρου ή ύπαρξη ελαττωματικού άκρου, οργανισμού ή μηχανισμού του σώματος», ενώ «αναπηρία θεωρούν τη δυσπραγία ή τον περιορισμό μιας δραστηριότητας που προκαλείται από τους σύγχρονους κοινωνικούς οργανισμούς, οι οποίοι λαμβάνουν υπόψιν τους πως οι κινητικές βλάβες μπορεί να αποκλείσουν την πρόσβαση σε κάποιον από το σύνολο μιας κοινωνίας» (UPIAS, 1976).

Το κίνημα των UPIAS ουσιαστικά, αμφισβητώντας το ιατρικό μοντέλο, αναπτύσσει τη θεωρία της κοινωνικής καταπίεσης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες επηρεασμένο από κοινές βιωματικές εμπειρίες των ατόμων με αναπηρία και την διαχείριση του θέματος που καλούνται να αντιμετωπίσουν (Beily et al., 2015). Για την ακρίβεια, με δικά τους λόγια οι UPIAS αναφέρουν πως εξ αιτίας της κοινωνίας υπολειπεται η καθημερινότητα των ατόμων με αναπηρία, επιβάλλοντάς τα μειονεκτήματά τους και με τον τρόπο αυτό τους προκαλούν να απομονώνονται και να περιθωριοποιούνται από τη συμμετοχή τους στην κοινωνία (UPIAS, 1976). Το άτομο με αναπηρία δεν είναι το ίδιο υπεύθυνο για την κατάσταση που βιώνει αλλά τα αίτια προκύπτουν λόγω της παραμέλησης των δικαιωμάτων και των αναγκών τους από την κοινωνία (Bailey et al., 2015). Το κίνημα των UPIAS (1976) είναι συνειδητοποιημένο ως προς την εξασθένιση της ασθένειας ή της αναπηρίας που εναπόκειται το άτομο και υποστηρίζει πως άτομο με ήπια, ίσως, ανεπάρκεια, μπορεί να αποφευχθεί ο αποκλεισμός του από την κοινωνία. Το κοινωνικό μοντέλο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την προσπέλαση των εμποδίων ή την αλλαγή αντιλήψεων και στάσεων στην κοινωνία. Τα μοντέλα καλό είναι να προσαρμόζονται ανάλογα με την εκάστοτε



εποχή που βιώνει η κοινωνία (Finkelstein, 2007) και να υποστηρίζεται ως μέσο βελτίωσης της ανθρώπινης ύπαρξης (Levitt, 2017) με στόχο την ισότητα όλων των μελών της κοινωνίας. Συνεπώς, η ευθύνη δεν είναι αποκλειστικά ατομική, αλλά διαμοιράζεται σε συλλογικό επίπεδο, αφού η αναπηρία αντιπροσωπεύεται ως κοινωνικό πρόβλημα σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας (Waldschmidt et al., 2017). Το κοινωνικό μοντέλο είναι αυτό που επιδρά στην κοινωνία και μπορεί να επηρεάζει ή ακόμη και να καθορίζει τα νομοθετικά κείμενα παγκοσμίου βελενηκούς, όπως ο Νόμος για τις Διακρίσεις στην Αναπηρία το 1995, ο Νόμος για την Ισότητα το 2010 και η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία το 2006 (Berghs et al., 2019).

### **1.5 Σύμβαση ΟΗΕ για τα Άτομα με Αναπηρία (United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities)**

Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών το 2006 ενστερνίζεται και κατοχυρώνει επίσημα τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση σε παγκόσμια κλίμακα. Με νομοθετική σύμβαση επιβεβαιώνει την ανάγκη των ατόμων με αναπηρία για πρόσβαση στην εκπαίδευση και τη μελλοντική πρόληψη για εργασιακή απασχόληση και τη θέση που δικαιούνται στην κοινωνία. Με σημαντικές επιρροές από το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας πρωταρχικός σκοπός της Σύμβασης του ΟΗΕ είναι η επίσημη θέση του Οργανισμού και η θέσπιση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία. Η αναπηρία πλαισιώνεται από την πλευρά των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και όχι μόνο από ιατρικής φροντίδας και αναγνωρίζει την εκπαίδευση ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα. Σύμφωνα με τη Σύμβαση τα έθνη σε όλη την υφήλιο οφείλουν να αναθεωρήσουν και να ανανεώσουν τις νομοθετικές τους διατάξεις προκειμένου να ακολουθήσουν τις νομοθετικές επιταγές που ορίζει ο Οργανισμός με στόχο το όρομα της ενταξιακής εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία. Ο ΟΗΕ γίνεται υπεύθυνος και

θεσπίζει τις βασικές αρχές της Σύμβασης με στόχο την ισότητα ευκαιριών και την προσβασιμότητα στην εκπαίδευση και στην κοινωνία για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, στην αποφυγή διακρίσεων, στο σεβασμό του ατόμου και της διαφορετικότητας του δίνοντας δικαίωμα στην ελεύθερη βούληση των ατόμων με αναπηρία, στην ανεξαρτησία και την αξιοπρέπειά τους (ΟΗΕ, άρθρο 3, 2006).

Ο ΟΗΕ το 2006 έχει θεσπίσει μια πληθώρα άρθρων που σχετίζεται άμεσα με την εκπαίδευση, την πρόσβαση, τη μεταχείριση των ατόμων με αναπηρία, καθώς και τη συνεργασία και ασφάλεια τους μεταξύ των κρατών-μελών. Συγκεκριμένα, η Σύμβαση αφορά άμεσα τα παιδιά με αναπηρία και εξασφαλίζει την ίση μεταχείριση τους από το εκάστοτε κράτος, τα δικαιώματα και τις ελευθερίες που δικαιούνται (άρθρο 7, 2006). Επιπλέον, προκαλεί την ευαισθητοποίηση των κρατικών φορέων που είναι αναγκαίο να προωθήσουν, ώστε να εξαλειφθούν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα της κοινωνίας, δίνοντας έμφαση στο σεβασμό και την αποδοχή των ικανοτήτων των ατόμων με αναπηρία. Μάλιστα επισημαίνεται πως οι βάσεις για αυτού του είδους την ευαισθητοποίηση οφείλεται να πραγματοποιείται από τη μικρή ηλικία στο σχολικό περιβάλλον (άρθρο 8, 2006). Επίσης υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία σε πρακτικά καίρια ζητήματα για τη διευκόλυνση της καθημερινότητάς τους, όπως η προσβασιμότητα σε κτηριακούς χώρους και εγκαταστάσεις, η διευκόλυνση διαθεσιμότητας σε μέσα μεταφοράς, οι ειδικές προσαρμοσμένες ταμπέλες και μορφές σήμανσης και καθοδήγησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες όπως επιγραφές σε μορφή Μπράιγ και πεζοδρόμια διαμορφωμένα για άτομα με μερική ή ολική απώλεια όρασης (άρθρο 9, 2006). Απαραίτητα επίσης να διατίθενται τεχνολογικά συστήματα υποβοήθησης των ατόμων με αναπηρία με δωρεάν παροχή ή σε μικρό κόστος. Όσο για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ο ΟΗΕ επισφραγίζει πως όλα τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στη

γενική υποχρεωτική εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις στο περιβάλλον που κρίνεται κατάλληλο για την ακαδημαϊκή επίτευξη και την κοινωνική ανάπτυξη με στόχο την εξ ολοκλήρου ένταξη. Σε κάθε βαθμίδα και κάθε ειδικότητα του προσωπικού οφείλει να είναι εκπαιδευμένο, ώστε να προσαρμόζει τη διδασκαλία στις απαιτήσεις του παιδιού με αναπηρία με τα κατάλληλα εργαλεία (άρθρο 24, 2006).

Μελλοντικά για τα άτομα με ειδικές ανάγκες ο ΟΗΕ φροντίζει να εξασφαλίσει την ίση και ασφαλή πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στην εργασία και την απασχόληση (άρθρο 27, 2006), ενώ κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία των κρατών μελών σε διεθνές επίπεδο προσφέροντας ανταλλαγή πληροφοριών ως προς τα δικαιώματα και την υλοποίησή τους των ατόμων με αναπηρία (άρθρο 32, 2006). Κάθε κράτος είναι αναγκαίο να δημιουργήσει και να θεσπίσει έναν οργανισμό με χρέος τον έλεγχο και την ορθή εφαρμογή σε όσα ορίζει η Σύμβαση την ένταξη των αντίστοιχων οργανώσεων και φορέων στον τομέα της αναπηρίας και τις αντίστοιχες διαδικασίες για την ομαλή ένταξη των ατόμων με αναπηρία (άρθρο 33, 2006).

Δεν είναι η πρώτη φορά που ο ΟΗΕ κατοχυρώνει επισήμως δικαιώματα για τον άνθρωπο σε κοινωνικό, μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο. Στην Παγκόσμια Διακήρυξη του ΟΗΕ για τα ανθρώπινα δικαιώματα το 1948 προάγεται η προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην παιδεία και στο σεβασμό της ελευθερίας του ατόμου (Σούλης, 2013). Σύμφωνα με το άρθρο 1 της Διακήρυξης, όλοι οι άνθρωποι είναι ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα, και συνυπάρχουν μέσα σε πνεύμα αλληλεγγύης. Το Διεθνές Σύμφωνο του ΟΗΕ για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά Δικαιώματα του 1966 εξασφαλίζει τη βασική εκπαίδευση ως δωρεάν και υποχρεωτική για κάθε άτομο.

Το 1971 και 1975 ο ΟΗΕ, με τη Διακήρυξη για τα Πνευματικά Καθυστερημένα Άτομα και τα Ανάπηρα Άτομα αντίστοιχα με τις χρονολογίες, προβαίνει στην υπεράσπιση των δικαιωμάτων των «πνευματικά καθυστερημένων ατόμων» σε μια προσπάθεια αναγνώρισης και κατοχύρωσης των δικαιωμάτων των ατόμων αυτών στα νομικά πλαίσια. Το 2006 παίρνει επίσημα θέση και κατοχυρώνει το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση. Πρόκειται για καίριο σημείο τοποθέτησης και αλλαγής στην ιστορία της αναπηρίας σε όλον τον κόσμο, καθώς εξασφαλίζει τα δικαιώματα της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία και θέτει τις βασικές αρχές για την προστασία τους, τονίζοντας την αποφυγή διακρίσεων και προκαταλήψεων. Θίγει ως ζωτικής σημασίας την υποχρέωση των κρατών μελών του ΟΗΕ να φροντίζουν και να καλύπτουν, όπως ορίζεται και στη Σύμβαση, τις ανάγκες των ατόμων με ειδικές ανάγκες, ως ίσα μέλη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (Σούλης, 2013). Το 2008 μάλιστα επισημαίνεται για την αναπηρία στο Πρωτόκολλο του ΟΗΕ πως «είναι μια εξελισσόμενη έννοια και απορρέει από την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων με βλάβη, διαταραχές συμπεριφοράς και εμπόδια που προέρχονται από το περιβάλλον τους, που δυσχεραίνουν την ολική και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία σε ίση βάση με τους άλλους». Παρόλα αυτά, ο ΟΗΕ δεν είναι ο μόνος φορέας που έχει προβεί στην προάσπιση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία. Κατά το παρελθόν έχουν εκδοθεί και άλλες εκθέσεις και Διακηρύξεις για την υπερασπιστική γραμμή των ατόμων με αναπηρία.

#### **1.6 Άλλες ευρωπαϊκές και παγκόσμιες κείμενες νομοθετικές διατάξεις υπέρ της σταδιακής εισαγωγής των ατόμων με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση**

Ως προς την ενίσχυση του κοινωνικού μοντέλου δημοσιεύθηκαν ορισμένες από τις γνωστότερες εκθέσεις επί βρετανικού νομοθετικού δικαίου, η έκθεση Newsom το 1963 και η έκθεση Warnock το 1978 (Κοκκινάκη, 2016). Η δεύτερη ήταν καθοριστική

για την έναρξη και διαμόρφωση του νομοθετικού πλαισίου και στην Ελλάδα με το νόμο 1143/1981 για την αναγνώριση των δικαιωμάτων στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες (Βόμβα, 2012). Η έκθεση Newsom του 1963 υπερέτνισε την προετοιμασία των παιδιών για τους μελλοντικούς ρόλους που θα χρειαστεί να αναλάβουν στην κοινωνία, αν και εξαρτιόταν από την τάξη και τις υπάρχουσες τότε αντιλήψεις για την ικανότητα (Κοκκινάκη, 2016). Η έκθεση Warnock το 1978 επικεντρώνεται στο γεγονός πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να αντιμετωπίζονται δικαιωματικά ως μαθητευόμενοι στην εκπαίδευση κι όχι μόνο από ιατρικής πλευράς (Κοκκινάκη, 2016).

Η έκθεση Warnock συστάθηκε από διερευνητική επιτροπή με πρόεδρο τη Mary Warnock για τη μελέτη των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με νοητική καθυστέρηση (Βόμβα, 2012). Η έκθεση υποστήριζε ένθερμα την αρχή της συνεκπαίδευσης για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και χωρίς (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998, Βόμβα, 2012), ενώ συμπεριλάμβανε τρεις τύπους σχολικής εκπαίδευσης, χωρική, κοινωνική και λειτουργική. Συγκεκριμένα, στη χωρική τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και χωρίς εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο αλλά σε διαφορετικές μονάδες εκπαίδευσης, στην κοινωνική συμβαίνει κατά κάποιον τρόπο αντίστροφα δηλαδή εκπαιδεύονται σε ξεχωριστούς χώρους αλλά βρίσκονται σε κοινές δραστηριότητες, στο διάλειμμα, στις γιορτές και σε άλλου είδους κοινές συμμετοχές με σκοπό τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Στη λειτουργική τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και μη διδάσκονται στο γενικό σχολείο μαζί ακολουθώντας το διαμορφωμένο ειδικό πρόγραμμα στην κοινή τάξη (Βόμβα, 2012). Αν και η έκθεση Warnock σηματοδοτείται καθοριστικό ρόλο στην αναγνώριση των δικαιωμάτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην ελληνική εκπαίδευση, τελικά παρατηρείται να υιοθετείται η πολιτική της ενσωμάτωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο ν. 1143/1981 παρά αυτή της ένταξης (Βόμβα, 2012).

Επίσης άλλες εξίσου σημαντικές Διακηρύξεις και διεθνή κείμενα που διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στις νομοθετικές διατάξεις και τα νομοθετικά κείμενα των κρατών στην υφήλιο είναι η Διακήρυξη Sundberg για τα Δικαιώματα των ΑμεΑ το 1981, και η Διακήρυξη της Salamanca το 1994.

Η Διακήρυξη Sundberg πραγματοποιήθηκε μέσα στα πλαίσια του Διεθνούς Συνεδρίου Δράσης και Στρατηγικής για την πρόληψη, την ενσωμάτωση και την εκπαίδευση (Σούλης, 2013). Συγκεκριμένα η Διακήρυξη όριζε πως κάθε άτομο με αναπηρία έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση, όπως επίσης και στην ενημέρωση και στον πολιτισμό (άρθρο 1, 1981). Με τη σειρά τους απαιτείται από τα κράτη και τους διεθνείς οργανισμούς να πάρουν μέτρα για την υγεία, την πρόνοια και την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία (άρθρο 2, 1981), ενώ κάθε άτομο με αναπηρία σε κάθε χώρα έχει το δικαίωμα στη δια βίου μάθηση, να αναπτύξει τις ικανότητες του σε πανεπιστημιακό επίπεδο και να δημιουργήσει τις ευκαιρίες του σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (άρθρο 3, 1981).

Η Διακήρυξη της Salamanca το 1994, αναγνωρισμένη από την UNESCO, κατορθώνει θεσμικά, σε κυβερνήσεις και οργανισμούς να διαπραγματεύσει την αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, εστιάζοντας στο δικαίωμα όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να εκπαιδεύονται και να συμμετέχουν στις τάξεις του γενικού σχολείου, με την προϋπόθεση της αρχής «Εκπαίδευση για Όλους» (Salamanca, 1994). Συγχρόνως στη Διακήρυξη κατατίθεται η άποψη πως η συνεκπαίδευση είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο πρόληψης, αντιμετώπισης και εξάλειψης των διακρίσεων στο σχολείο απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Βόμβα, 2012).

Η Διακήρυξη Sundberg το 1981 και η Διακήρυξη της Salamanca το 1994 με τις αναφορές τους στόχευαν στην ένταξη και την αποδοχή, στα δικαιώματα και στις ίσες

ευκαιρίες των ατόμων και των παιδιών με αναπηρίες οδηγώντας σε εύστοχες νομοθετικές αλλαγές. Οι Διακηρύξεις υποστηρίζουν πως κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση, κάθε παιδί έχει μοναδικό χαρακτήρα, ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες, ενώ από τη μεριά τους οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες οφείλουν να λαμβάνουν υπόψιν τους τα διαφορετικά χαρακτηριστικά, γνωρίσματα και ανάγκες του κάθε μαθητή ενώ οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στο γενικό σχολείο (Βόμβα, 2012).

### **1.7 Αμερικάνικη Νομοθεσία για τα Άτομα με Αναπηρία**

Η τοποθέτηση και η διατύπωση για τη διαμόρφωση του νομοθετικού πλαισίου στην Αμερική διακατέχεται από επιδράσεις του κοινωνικού μοντέλου. Ο τρόπος με τον οποίο η κοινωνία αντιλαμβάνεται ή καθορίζει την αναπηρία, μπορεί εξ αιτίας της να προκαλεί την άνιση μεταχείριση και αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία (Institute of Medicine, 2007, Smith & Tyler, 2019). Προκαλείται σύγχυση γιατί δεν υπάρχει ενιαία αντίληψη ή συγκεκριμένος ορισμός για την αναπηρία. Κατά συνέπεια δεν υπάρχει και ομοιόμορφη ή γενική αντιμετώπιση της αναπηρίας (Lynch & Hanson, 2004, Harry & Klingner, 2007, Smith & Tyler, 2019). Επομένως, οι αντιλήψεις για την αναπηρία ή καθολικά για την κοινωνία μετράνε (Smith & Tyler, 2019). Δεν είναι τυχαίο που χρειάστηκαν να περάσουν πρώτα από δικαστικές διαμάχες, ώστε να φτάσουν στο σημείο να διατυπωθούν και να κατατεθούν τα πολιτικά δικαιώματα των αμερικανών πολιτών με αναπηρία.

Η πρώτη επίσημη δίκη «Brown κατά του Συμβουλίου Εκπαίδευσης» το 1954 έγινε με αφορμή να δοθεί ένα τέλος στο διαχωρισμό των σχολείων με βάση τη φυλή που προέρχονταν οι μαθητές και συμμετείχαν στην ένταξη και τη συνεκπαίδευση. Το Κογκρέσο ψήφισε νόμο που πρόσφερε το δικαίωμα της δωρεάν δημόσιας παιδείας

στους μαθητές με ειδικές ανάγκες και τις οικογένειές τους (Smith & Tyler, 2019). Αργότερα, το 1972 γίναν εξίσου δύο σημαντικές δικαστικές διαμάχες όπου οδήγησαν στην επίσημη νομοθετική κατοχύρωση όλων των παιδιών με αναπηρία στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση και δίνοντας εξ ολοκλήρου το δικαίωμα για τη δωρεάν κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση. Οι δικαστικές διαμάχες του 1972 καθόρισαν τη νέα τάξη πραγμάτων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και τις οικογένειές τους σηματοδοτώντας μια νέα περίοδο για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στην αμερικάνικη κοινωνία (Smith & Tyler, 2019).

Στη συνέχεια των χρόνων πραγματοποιήθηκαν εκ νέου δικαστικές υποθέσεις ως προς την επίλυση και λήψη μέτρων για το ζήτημα και τον τομέα της ειδικής αγωγής. Οι δικαστικές υποθέσεις με τη σειρά τους υπέδειξαν το δρόμο για τη διαμόρφωση των νόμων που αφορούν την ειδική αγωγή και όσα άτομα συμπεριλαμβάνονται σε αυτήν. Ο πρώτος νόμος που υπήρξε καθοριστικός για την κατοχύρωση των θεμελιακά πολιτικών δικαιωμάτων των ανθρώπων με αναπηρία (αν. στο Smith & Tyler, 2019) ήταν ο «Νόμος Περί Αποκατάστασης» που ψηφίστηκε από το Κογκρέσο το 1973. Σύμφωνα με το Άρθρο 504 κατοχυρώνονται τα πολιτικά δικαιώματα παιδιών και ενηλίκων με αναπηρία και αναλαμβάνει το αμερικανικό κράτος να πραγματοποιήσει τις απαραίτητες προσαρμογές όπως πρόσβαση σε δημόσια κτήρια και άλλου είδους προσαρμογές με την παροχή υπηρεσιών. Ο συγκεκριμένος νόμος έθεσε τα θεμέλια για την διαμόρφωση και την επαναδιατύπωση νέων νόμων για την προστασία των ατόμων με αναπηρία στην αμερικάνικη κοινωνία και τη συμμετοχή τους στα κοινά.

Ο πρώτος νόμος που δημοσιεύθηκε εξ ολοκλήρου για την ειδική αγωγή στην Αμερική ήταν ο «Νόμος Περί Εκπαίδευσης Όλων των Ανάπηρων Παιδιών» (Education for All Handicapped Children ACT-EHA) το 1975. Παρόλο που ψηφίστηκε το 1975, τέθηκε σε ισχύ το 1977 καθώς χρειάστηκαν δύο χρόνια ώστε να προετοιμαστούν



σωστά. Κύριες διατάξεις του ήταν η κατοχύρωση του δικαιώματος στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη δωρεάν δημόσια εκπαίδευση στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον, δηλαδή στο κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο μπορεί να φοιτήσει ο μαθητής με αναπηρία στο καλύτερο δυνατό βαθμό που μπορεί να επιτευχθεί η συμπερίληψη και η συνεκπαίδευση με τους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης, καθώς επίσης και στην πρόβλεψη της κατάρτισης του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης για κάθε μαθητή με αναπηρία (όπως αν. στο Smith & Tyler, 2019). Το 1986 πραγματοποιούνται τροποποιήσεις στο νόμο EHA και διευρύνονται οι υπηρεσίες εκπαίδευσης, ώστε να συμπεριλαμβάνονται στο σύστημα τα βρέφη και τα νήπια.

Το επόμενο χρονικό διάστημα μετά από μελέτες των συνθηκών εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γίνεται αντικατάσταση του νόμου από το Κονγκρέσο. Ο «Νόμος Πέρι Εκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρία/Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» (Individual with Disabilities Education Act) το 1990 προσθέτει στις κατηγορίες της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης τον αυτισμό και τις περιπτώσεις ατόμων με κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις (Smith & Tyler, 2019). Ο IDEA ήρθε ως αντικατάσταση του προηγούμενου νόμου EHA . Το 1997 ο IDEA προσθέτει και τη ΔΕΠ-Υ στην κατηγορία «άλλα προβλήματα υγείας». Επίσης προσθέτει τη λειτουργική αξιολόγηση συμπεριφοράς και τα προγράμματα συμπεριφορικής παρέμβασης, με την παρέμβαση και τη διδασκαλία πολλαπλών βαθμίδων (Smith & Tyler, 2019). Η διδασκαλία πολλαπλών βαθμίδων ουσιαστικά πρόκειται για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, δηλαδή μια σειρά διδακτικών παρεμβάσεων που πραγματοποιείται εξατομικευμένα, και σύμφωνα με τη συμπεριφορά των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τις κοινωνικές τους δεξιότητες και την επίδοση τους στα σχολικά μαθήματα γίνεται για να

προβλεφθεί έγκαιρα η παρέμβαση και να υποστηριχθούν οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή οι μαθητές με ειδικές ανάγκες, χρησιμοποιώντας ως «εργαλεία» την ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς και την ανταπόκριση στην παρέμβαση προκειμένου να αξιολογηθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και γιατί δεν ανταποκρίνονται στην παρέμβαση (Smith & Tyler, 2019).

Παράλληλα με τον IDEA, δημοσιεύεται και το νομοθετικό κείμενο «Περί των Αμερικανών με Αναπηρία» (ADA) το 1990, το οποίο όπως τροποποιήθηκε στη συνέχεια το 2008, ορίζει ότι απαγορεύονται οι διακρίσεις στην αγορά εργασίας, στα μέσα μεταφοράς, στις δημόσιες παροχές (Smith & Tyler, 2019). Ο ADA προβλέπει επίσης την προσβασιμότητα των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα σχολικά κτήρια και πως μπορεί να εφαρμοστεί, και παράλληλα επιμένει στην επίλυση των προβλημάτων που αποτελούν τροχοπέδη στην πρόσβαση και τη συμμετοχή των ατόμων στην κοινωνία ως συμμετοχικά μέλη (Smith & Tyler, 2019). Συγκριτικά με τον IDEA, ο ADA περιλαμβάνει πιο ευρύ φάσμα ατόμων για την εξάλειψη των διακρίσεων και την καταπολέμησή τους σε ενήλικες και παιδιά, ενώ ο IDEA εστιάζει στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στις οικογένειές τους που χρειάζονται κι αυτές υποστήριξη. Ένα κοινό τους χαρακτηριστικό σημείο είναι πως και οι δύο νόμοι αντικαθιστούν προηγούμενους νόμους. Ο ADA αναγνωρίζεται ως αντικατάσταση του Άρθρου 504, καθώς το Κογκρέσο θεώρησε πως πλέον δεν είναι αρκετό και υπήρξε μεγαλύτερη ανάγκη για καινούριες προσαρμογές που θα καλύπτουν επαρκώς και θα περιορίζουν ή σταματούν τις διακρίσεις (Smith & Tyler, 2019).

Ο νόμος NCLB (No Child Left Behind) πρόκειται για τροποποίηση του Νόμου για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, το 2001. Με το νόμο NCLB καλούνται μαθητές με ειδικές ανάγκες να λογοδοτήσουν σε εξετάσεις υψηλού βαθμού στα συστήματα των πολιτειών και των περιφερειών. Ειδικότερα, γίνεται απαραίτητη η

χρήση τεκμηριωμένων επιστημονικά προγραμμάτων και διδακτικών μεθόδων, δίνεται έμφαση στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης και συγχρόνως στην υψηλή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα αξιολογούνται οι επιδόσεις των μαθητών και πραγματοποιούνται οι κατάλληλες προσαρμογές ή/και τροποποιήσεις (Browder & Cooper-Duffy, 2003, National Center for Learning Disabilities, 2004, Smith & Tyler, 2019). Ειδικά για τους καταρτισμένους εκπαιδευτικούς ο NCLB ορίζει πως οι εκπαιδευτικοί για να υποστηρίξουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία πρέπει να κατέχουν πτυχίο πανεπιστημιακού τίτλου, όπως επίσης και τις κατάλληλες άδειες, πιστοποιήσεις και προϋποθέσεις που ορίζονται από την κάθε πολιτεία της Αμερικής συνοδευτικά με τις απαραίτητες και βασικές επιστημονικές γνώσεις για την υποστήριξη των μαθητών (Smith & Tyler, 2019).

Το 2004 δημοσιεύεται ο Νόμος για την Υποστηρικτική Τεχνολογία (Assistive Technology Act-ATA) και την προαγωγή της προσβασιμότητας μέσω της τεχνολογίας (Smith & Tyler, 2019). Η τεχνολογία είναι υποστηρικτικά καθοριστικός παράγοντας για τη ζωή και την καθημερινότητα των ατόμων με αναπηρία. Παρέχεται υποστήριξη από το σχολείο στην εργασία, διατηρείται ιστοσελίδα με τη βοήθεια της τεχνολογίας και στηρίζει τις πολιτείες στη διαμόρφωση και τη χρηματοδότηση προγραμμάτων δανεισμού τεχνολογικών συσκευών και προγραμμάτων (Smith & Tyler, 2019). Οι δυνατότητες που προσφέρει η Υποστηρικτική Τεχνολογία είναι απεριόριστες, αλλά από οικονομικής απόψεως δεν είναι πάντα προσιτό σε όλους. Ο Νόμος της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας στις πολιτείες παρέχει πρόσβαση στην πληροφόρηση, εκπαιδευτικές δραστηριότητες με τη βοήθεια της τεχνολογίας και την παρουσίαση νέων συσκευών και νέων υπηρεσιακών τεχνολογιών (Smith & Tyler, 2019).

Ο Νόμος IDEA το 2004 περνάει από τροποποιητικές νομοθετικές αλλαγές. Σε αναλυτικότερη βάση απαιτείται στην εκπαίδευση της ειδικής αγωγής ως υποχρεωτικό

προσόν η υψηλού επιπέδου κατάρτισης των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Προτείνεται η συμμετοχή όλων των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ετήσια βάση, ανάλογα με τις εξετάσεις της κάθε πολιτείας και περιφέρειας της Αμερικής συνδυαστικά με τις ανάλογες προσαρμογές και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (Smith & Tyler, 2019). Επιπρόσθετα καταργούνται οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι των Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης, εκτός των πλαισίων των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, τροποποιεί διαδικασίες ανίχνευσης για τις μαθησιακές δυσκολίες και επιτρέπεται ακόμη η τοποθέτηση μαθητών με παραβατική συμπεριφορά σε εναλλακτικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Smith & Tyler, 2019). Καθοριστικό αποτελεί το γεγονός πως η ομοσπονδιακή κυβέρνηση των ΗΠΑ εκδίδει με το νόμο IDEA '04 και ορίζει τις 14 κατηγορίες της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ξεχωρίζοντας τις αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κατηγορίες υψηλής και χαμηλής συχνότητας. Στις υψηλής συχνότητας κατηγορίες ανήκουν οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι διαταραχές λόγου και ομιλίας, η νοητική υστέρηση και οι συναισθηματικές διαταραχές, ενώ στις χαμηλής συχνότητας κατηγορίες συγκαταλέγονται οι πολλαπλές αναπηρίες, η κώφωση και διαταραχές ακοής, τα ορθοπαιδικά προβλήματα, οι διαταραχές όρασης, οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος, η τυφλοκώφωση, οι περιπτώσεις κρανιοεγκεφαλικών κακώσεων και οι περιπτώσεις με αναπτυξιακή καθυστέρηση και η κατηγορία «άλλα προβλήματα υγείας» που περιλαμβάνει αναπηρίες που χρήζουν υγειονομικής περίθαλψης (όπως αν. σε Smith & Tyler, 2019). Δίνεται μεγάλης σημασίας και στις ειδικά σχεδιασμένες υπηρεσίες ειδικής αγωγής που μεριμνούν και παρέχουν εξατομικευμένη εκπαίδευση στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Smith & Tyler, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους διοικητικούς υπάλληλους και τις υπηρεσίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης εντός ενός ευρέους υποστηρικτικού

φάσματος υπηρεσιών, οφείλουν να είναι ορθά καταρτισμένοι προκειμένου να αναγνωρίζουν τις πρακτικές που είναι «εμπειρικά τεκμηριωμένες» ώστε να εφαρμόζονται οι κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές στις τάξεις του σχολείου και τους μαθητές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Lane, 2007, Smith & Tyler, 2019). Οι νόμοι των NCLB και του IDEA '04 υπερτονίζουν την αναγκαιότητα εντόπισης και εφαρμογής των «εμπειρικά τεκμηριωμένων» πρακτικών, δηλαδή των εντατικών μελετών σε πρακτικές με επίσημα και ερευνητικά αποτελέσματα, με σκοπό να χρησιμοποιηθούν σωστά από τους εκπαιδευτικούς για τις έγκαιρες παρεμβάσεις στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι «εμπειρικά τεκμηριωμένες» πρακτικές που οδηγούν σε παρεμβάσεις οφείλουν να αποτελούνται από εγκυρότητα, δηλαδή πρακτικές που βασίζονται σε ερευνητικά αποτελέσματα, από την προσαρμοσμένη εξατομίκευση, την άμεση δηλαδή διδασκαλία με αυστηρά συγκεκριμένη κατεύθυνση σε διαδοχικά τακτά χρονικά διαστήματα για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης και τέλος τη λογοδοσία κατά την οποία η αποτελεσματική διδασκαλία να παρακολουθείται σε συστηματική βάση για την ορθή αξιολόγηση και πρόοδο του μαθητή (Smith & Tyler, 2019). Αν και υπάρχουν δυσκολίες, όπως ο νόμος του NCLB που προβλέπει σε πιο υψηλά κριτήρια, δυσκολεύοντας τις επιδόσεις των μαθητών να μην ανταποκρίνονται στα μέτρα και τα σταθμά που είναι σημαντικά για την αποφοίτησή τους (Burdette, 2007, Smith & Tyler, 2019). Οι πρακτικές που θα καταλήξουν να επιλέξουν οι καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν εγκριθεί επιστημονικά, αλλά και να είναι πρακτικά εφικτές για την ανταπόκριση των μαθητών της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Lane, 2007, Smith & Tyler, 2019). Μπορεί οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης να εστιάζουν σε ομάδες, αντίθετα οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης πραγματοποιούν εξατομικευμένες προσεγγίσεις και προγράμματα κατά άτομο. Σε κάθε περίπτωση οι εκπαιδευτικοί της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης

κρίνεται σημαντικό να σχεδιάζουν και να υλοποιούν συνεργατικά προγράμματα εκπαίδευσης και ανταπόκρισης στους μαθητές, μαζί με την από κοινού συνεργατική προσπάθεια με το διευθύντη ή διευθύντρια της εκάστοτε σχολικής μονάδας, καθώς η συνεργασία των μελών που απαρτίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί σημαντικό συστατικό για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης και της ένταξης στη σχολική τάξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (DiPaola & Walther-Thomas, 2003, Rodriguez, Gentilucci, & Sims, 2005, Smith & Tyler, 2019) και την εξάλειψη των διακρίσεων και στιγματισμού από την κοινωνία προετοιμάζοντας από τη σχολική ακόμη ηλικία. Από την περίοδο της αμφισβήτησης και της κριτικής μέχρι το σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα και τη συνεκπαίδευση, η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση χρειάστηκε να περάσει από κύματα και κόπο ώστε να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση στην κοινωνία ως προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες και να τους δοθεί η ισότιμη ευκαιρία, μέσα από διεκδικήσεις, για την ένταξη στο σχολείο, στην κοινωνία, την εργασία, στη δια βίου μάθηση και την καθημερινή ζωή (Λαμπροπούλου Β., Παντελιάδου Σ. & Μαρκάκης Ε, 2005).

### **1.8 Ευρωπαϊκές νομοθετικές διατάξεις για τις διακρίσεις και τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία**

Η Ευρώπη πλαισίωσε με ένα διαφορετικό τρόπο το εκπαιδευτικό σύστημα και τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία. Εξέδιδε νομοθετικά κείμενα υπέρ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων εντός της ευρωπαϊκής κοινότητας και σε αυτά τα νομικά θεσπισμένα κείμενα συμπεριλαμβάνονταν και τα δικαιώματα των ανάπηρων ατόμων.

Πριν το 1950, η Ευρώπη είχε παραγκωνισμένα τα θεμελιώδη κοινωνικά δικαιώματα των ανθρώπων. Το Δικαστήριο της Ευρωπαϊκής Κοινότητας μάλιστα αρνούσαν πως ασκούσαν παραβίαση των ατομικών δικαιωμάτων με την αιτιολογία

πως τα δικαιώματα των πολιτών της κάθε ευρωπαϊκής χώρας αποφασίζονταν από τα εκάστοτε εθνικά συντάγματα κι όχι από τις ιδρυτικές συνθήκες των ευρωπαϊκών κοινοτήτων (Ευαγγελολιγώργου, 2019).

Το πρώτο θεσπισμένα νομοθετικό εργαλείο που υπογράφηκε επί ευρωπαϊκού εδάφους υπέρ των ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων είναι η Σύμβαση για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών, δηλαδή η Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου στη Ρώμη στις 4 Νοεμβρίου 1950 ανάμεσα στα κράτη-μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης. Σε μια αναλυτικότερη βάση, οι νομοθετικές διατάξεις της Σύμβαση κάνουν συγκεκριμένες αναφορές για την απαγόρευση της εξευτελιστικής και απάνθρωπης συμπεριφοράς (άρθρο 3), στην απαγόρευση της καταναγκαστικής εργασίας (άρθρο 4), το δικαίωμα της δίκαιης δίκης (άρθρο 6), στην προστασία της οικογενειακής και προσωπικής ζωής (άρθρο 8), στην απαγόρευση των διακρίσεων (άρθρο 14). Επιπλέον, σε πρόσθετο πρωτόκολλο κάνει λόγο για το δικαίωμα στην εκπαίδευση (Ευαγγελολιγώργου, 2019).

Στη συνέχεια, τίθεται σε εφαρμογή ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης το πρώτο, σε διεθνή ισχύ, νομοθετικό κείμενο υπέρ των θεμελιωδών κοινωνικών, ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων, το 1961, με τη συμμετοχή των κρατών-μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης (Ευαγγελολιγώργου, 2019). Μεταξύ των δικαιωμάτων που κατοχυρώθηκαν για τη φτώχεια, τον κοινωνικό αποκλεισμό, το δικαίωμα στη στέγαση και στις ίσες ευκαιρίες, το άρθρο 15 κατοχυρώνει το δικαίωμα στα άτομα με ειδικές ανάγκες για επαγγελματική κατάρτιση, αποκατάσταση και επανένταξη, ανεξάρτητα από τη φύση της αναπηρίας και τα αίτιά της. Ενισχύει την αρχή εξάλειψης των διακρίσεων και την καλύτερη προστασία των ΑμεΑ. Ο Χάρτης επιδιώκει την κοινωνική επανένταξη και τη δυνατότητα απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες με κυρίαρχο μέλημα τη διατήρηση της ανεξαρτησίας τους (Ευαγγελολιγώργου,

2019). Αργότερα το 1991 προκύπτει η αναγκαιότητα αναθεώρησης του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Χάρτη, η οποία εγκρίνεται και υλοποιείται το 1996 σε ομόφωνη συμφωνία όλων των κρατών-μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης, χωρίς τροποποιητικές διατάξεις καθώς κρατείται η προκαθορισμένη γραμμή του Χάρτη, με στόχο την αναπροσαρμογή και τη βελτίωση των κοινωνικών και οικονομικών δικαιωμάτων. Στο άρθρο 15 επαναδιατυπώνει πως «κάθε άτομο με ειδικές ανάγκες έχει δικαίωμα στην αυτονομία, την κοινωνική ένταξη και την κοινωνική συμμετοχή στην κοινότητα». Ο Χάρτης γενικότερα προϋποθέτει την προστασία στους χώρους εργασίας, ειδική προστασία εκτός χώρου εργασίας σε άτομα που βρίσκονται σε ευάλωτη θέση και κοινωνική προστασία για το σύνολο του πληθυσμού στους χώρους εργασίας. Ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης υιοθετήθηκε εξαρχής, γιατί η Ευρώπη μετά από δύο παγκόσμιους πολέμους επιθυμούσε να οικοδομήσει το κοινωνικό της πρόσωπο, την κοινωνική της προστασία απέναντι στον άνθρωπο (Ευρωπαϊκός Κοινοτικός Χάρτης, 1996).

Το 2000 υιοθετείται ο Ευρωπαϊκός Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων στην Ευρωπαϊκή Ένωση και πρόκειται για ένα ενιαίο κείμενο που περιλαμβάνει μια σειρά προσωπικών, αστικών, πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων για τους ευρωπαίους πολίτες και αυτούς που μένουν νόμιμα σε ευρωπαϊκό έδαφος πλαισιώνοντας μια διαφορετική σχέση με τον Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Χάρτη που παραμένει ως ενίσχυση της Ευρωπαϊκής Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (Ευαγγελολιγόργου, 2019). Με την εισαγωγή και ένταξη νέων χωρών στην Ευρωπαϊκή Ένωση χρειάστηκε να επαναδιαμορφωθεί ένα καινούριο πλαίσιο και ένας νέος σχεδιασμός σε νέες βάσεις, φέρνοντας τους πολίτες στο κέντρο του ευρωπαϊκού πολιτικού συστήματος (Παπαδημητρίου, 2001). Και τα δύο στοχεύουν στη βελτίωση



της αυτόνομης διαβίωσης των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της κοινωνικής συμμετοχής, χωρίς διακρίσεις για το φύλο, την καταγωγή, την ηλικία ή την αναπηρία.

Ο Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα το 2010 προορίζει την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα με σκοπό την εξάλειψη των διακρίσεων, της ξενοφοβίας, του ρατσισμού, της βίας και άλλων αρνητικών ενεργειών. Τα κράτη-μέλη χρησιμοποιώντας το Χάρτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως εργαλείο με αξιοσημείωτες δράσεις και πρακτικές στοχεύοντας στη βελτίωση προτύπων στην Ευρώπη και στον κόσμο γενικότερα. Η εκπαίδευση εφαρμόζεται από το σχολείο από την προσχολική ηλικία σε τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση, αντίστοιχα επεξηγηματικά, είτε στα πλαίσια του σχολικού συστήματος, είτε σε σχεδιασμένα προγράμματα εκτός εκπαιδευτικού συστήματος είτε δια βίου από κάθε περιβάλλον, όπως οικογένεια και κοινωνικός περίγυρος που μπορεί κάποιος να λάβει αξίες, αρχές και να διαμορφωθεί η προσωπικότητα, μέσω των γνώσεων, των κοινωνικών δεξιοτήτων, της κοινωνικής συνοχής και του διαπολιτισμικού διαλόγου (παρ. στ, Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, 2010). Το 2019 το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης το Μάρτιο κατέθεσε τις Κατευθυντήριες γραμμές της ΕΕ για τα ανθρώπινα δικαιώματα σε σχέση με την απαγόρευση των διακρίσεων στην εξωτερική δράση. Δίνεται ορισμός για τη «διάκριση», κατά την οποία πρόκειται για «οποιαδήποτε διαφορετική μεταχείριση ενός ατόμου ή μιας ομάδα ατόμων, βάσει απαγορευμένου λόγου (σύμφωνα με το διεθνές δίκαιο), χωρίς καμία αντικειμενική και εύλογη αιτιολόγηση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας, αριθ.7, παρ. 1β). Τα άτομα με αναπηρίες πιθανόν να περιλαμβάνονται στις περιπτώσεις που πέφτουν θύματα των διακρίσεων.

Σε παγκόσμια κλίμακα και στα ευρωπαϊκά δεδομένα πρωταρχικός σκοπός είναι η προστασία των ατόμων με ειδικές ανάγκες και εξίσου να τους δίνονται οι ευκαιρίες για αυτόνομη διαβίωση, ίσες ευκαιρίες, ισότιμη μεταχείριση, δικαίωμα στην εκπαίδευση και τρόποι μελλοντικής απασχόλησης, αποκατάστασης και εργασίας. Από την άλλη πλευρά, τα άτομα που βρίσκονται απέναντι από τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι αναγκαίο να μάθουν και να εκπαιδευτούν, να απαλειφούν προκαταλήψεις και στερεότυπα, ώστε η συμπεριφορά να είναι ίση σε εκείνα τα άτομα που προσπαθούν καθημερινά για μια ζωή με ίσα δικαιώματα με όλους. Γεγονός που μπορεί να ευωδώσει με την ευρωπαϊκή και διεθνή συνεργασία των χωρών και να εντάξουν από τη σχολική κιόλας ηλικία την εκμάθηση για την αποφυγή του ρατσισμού και την καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στο συνάνθρωπο (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2019).

### **1.9 Ευρωπαϊκό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**

Μέσα από τα πλαίσια των ευρωπαϊκών προδιαγραφών για την αποφυγή των διακρίσεων και την ανάδειξη της κοινωνικής συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία κι όχι μόνο, οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ακολουθούν την τάση της συνεκπαίδευσης και της ένταξης στα σχολεία στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με την παροχή καταρτισμένων εκπαιδευτικών, βοηθητικό προσωπικό και εκπαιδευτικό υλικό. Χωρίζονται σε τρεις διαφορετικές τακτικές οι χώρες της Ευρώπης. Η πρώτη τακτική, στην οποία συμπεριλαμβάνεται και η Ελλάδα, στοχεύουν στην ένταξη των μαθητών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση. Στη δεύτερη τακτική, οι χώρες προσφέρουν μια ποικιλία υπηρεσιών παράλληλα και στα δύο εκπαιδευτικά πλαίσια, δηλαδή γενική και ειδική εκπαίδευση. Στην τρίτη τακτική, η γενική και η ειδική εκπαίδευση πρόκειται για ξεχωριστά συστήματα, με ξεχωριστές νομοθεσίες το κάθε σύστημα. Η Ελβετία και το Βέλγιο είναι μία από αυτές, καθώς έχουν καλά αναπτυγμένο το σύστημα της Ειδικής

Αγωγής όπως και το σύστημα της γενικής εκπαίδευσης που χρειάζονται ειδικές υπηρεσίες (Ευρωπαϊκός Φορέας, 2003).

Λόγω όμως συγκυριών, οι ευρωπαϊκές χώρες μπορεί να αλλάξουν και να ακολουθήσουν άλλες τακτικές, ενώ οι ορισμοί και οι κατηγορίες ταξινόμησης σε κάθε χώρα είναι δυνατόν να ποικίλουν και μπορεί να εξαρτάται από νομοθετικές, χρηματοδοτικές ή διοικητικές διαδικασίες. Κάθε ευρωπαϊκή χώρα προσφέρει διαφορετικές παροχές σύμφωνα με τη νομοθεσία αλλά και τη χρηματοδότηση που μπορεί να δαπανηθεί (Ευρωπαϊκός Φορέας, 2003). Σε κάθε χώρα είναι διαφορετικά τα ποσοστά και τα νούμερα των ατόμων που απαρτίζουν την Ειδική Αγωγή και το εκπαιδευτικό σύστημα. Η μετατροπή ειδικών σχολείων σε κέντρα εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών επιτρέπει σε κάθε χώρα στην Ευρώπη να αναπτύξει και να διαχειριστεί ένα δίκτυο κέντρων εκπαιδευτικού υλικού κι εφαρμογών. Τα κέντρα αυτά αναλαμβάνουν να παρέχουν μια σειρά μαθημάτων κατάρτισης για εκπαιδευτικούς και άλλους επαγγελματίες, ανάπτυξη και διάδοση υλικού και μεθόδων, στήριξη για γενικά σχολεία και γονείς, βραχύχρονη και μερική βοήθεια σε μεμονωμένους μαθητές και υποστήριξη κατά την είσοδο στην αγορά εργασίας (Ευρωπαϊκός Φορέας, 2003). Κάθε μαθητής της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης έχει δικαίωμα να του διαμορφωθεί εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να γίνουν οι ανάλογες προσαρμογές σε σχέση με το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα ανάλογα και με τους πόρους που υπάρχει η δυνατότητα να διατεθούν σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο, τους στόχους που μπορεί να μούν και τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που πρόκειται να ακολουθήσουν. Τα εμπόδια που πιθανόν να δυσκολέψουν την κατάσταση είναι η χρηματοδότηση, αλλά και η ανεπάρκεια πρακτικών συνθηκών στήριξης στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Γενικότερα παρόλο που υπάρχει μια θεσμοθετημένη νομική γραμμή, το εκπαιδευτικό σύστημα της Ειδικής Αγωγής, αλλά και της Γενικής, βρίσκεται στη θέση να

αντιμετώπιση προκλήσεις όπως η συνεργασία με τους γονείς του μαθητή με αναπηρία, αλλά συγχρόνως και η διαμόρφωση και παρακολούθηση του εξατομικευμένου προγράμματος του μαθητή ως πρώιμη παρέμβαση (Ευρωπαϊκός Φορέας, 2003).

Η πρώιμη παρέμβαση εξαρτάται από την ηλικία του παιδιού, που μπορεί να ξεκινήσει πριν από το σχολείο είτε από τη γέννησή του είτε τα πρώτα χρόνια της ζωής του, και τη διαμόρφωση της ίδιας της παρέμβασης. Πρόκειται για μια σειρά κοινωνικών, ιατρικών, ψυχολογικών και εκπαιδευτικών μέτρων για της διαμόρφωση του προγράμματος παρέμβασης που είναι αναγκαίο να ακολουθήσουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που αντιμετωπίζουν κάποιο καθυστέρηση στην ανάπτυξη τους σε συνεργασία με τις οικογένειές τους (Ευρωπαϊκός Φορέας, 1998, 2003). Η πρώιμη παρέμβαση θέτει ως στόχο την πρώιμη διάγνωση, να προσπεραστούν επιπλέον δυσκολίες και να ακολουθείται μια κατευθυντήρια γραμμή από το παιδί και το περιβάλλον του. Η πρώιμη παρέμβαση αφορά από τη μικρή ηλικία 0-3 ετών και προσεγγίζεται πολυδιάστατα, δηλαδή συμμετέχουν και συνεργάζονται διαφορετικές ειδικότητες στο πρόγραμμα της πρώιμης παρέμβασης με το σύστημα της οικολογικής προσέγγισης, δηλαδή δεν εξαρτάται μόνο από το παιδί, αλλά στον κύκλο συμπεριλαμβάνονται και η οικογένεια και η κοινότητα (Peterander, 1996, Ευρωπαϊκός Φορέας, 2003). Όλες οι χώρες ακολουθούν αυτή τη γραμμή, αλλά από εκεί και πέρα κάθε χώρα έχει και τις δικές της νομοθετικές διατάξεις για το παράλληλο εκπαιδευτικό σύστημα στη γενική και ειδική εκπαίδευση. Οι υπηρεσίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης λαμβάνουν υπηρεσία για την πρώιμη παρέμβαση σε συνεργασία με τις ομάδες παρέμβασης. Άλλες χώρες ξεκινούν την πρώιμη παρέμβαση στην προσχολική ηλικία του παιδιού με ειδικές ανάγκες και άλλες χώρες από τη βρεφική ηλικία πριν την εισαγωγή του παιδιού στο σχολείο σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό σύστημα. (Ευρωπαϊκός Φορέας, 2003).

Οι ομάδες πρώιμης παρέμβασης λαμβάνουν ως πρωταρχικό μέλημα την υποστήριξη του παιδιού για το περιεχόμενο, την επικοινωνία και τον τρόπο που θα διαχειριστούν το πρόγραμμα της πρώιμης παρέμβασης με την ολοκληρωτική υποστήριξη και ανάπτυξη του παιδιού και τα εκπαιδευτικά μέτρα που θα προωθήσουν τη διαδικασία μετάβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα με στόχο την αυτονομία και την ανεξαρτησία του παιδιού με ειδικές ανάγκες. Ακολούθως θα προσφέρουν πλήρη στήριξη στην οικογένεια του παιδιού παρέχοντάς τους την ολοκληρωμένη ενημέρωση και την κατάλληλη καθοδήγηση. Εν συνεχεία, οι ομάδες πρώιμης παρέμβασης λαμβάνουν μέτρα για τις λειτουργίες, τη σύσταση και το μοντέλο που πρόκειται να ακολουθήσουν για την πρώιμη παρέμβαση. Οι ομάδες πρώιμης παρέμβασης αποτελούνται από μια σύνθεση εξειδικευμένων διεπιστημονικών ειδικοτήτων και διαφορετικών επαγγελμάτων. Κάθε ευρωπαϊκή χώρα ορίζει το βαθμό σύνδεσης συμμετοχής και συνεργασίας μεταξύ των ειδικοτήτων και των επαγγελματιών για το συντονισμό και την υποστήριξη της πρώιμης παρέμβασης στο χώρο της εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκός Φορέας, 2003).

Η παροχή υποστήριξης μπορεί να διατεθεί στο σπίτι του παιδιού και της οικογένειας, σε εξωτερικές ή/και ημερήσιες κλινικές, σε υπηρεσίες πρώιμης παρέμβασης ή σε προ-πρωτοβάθμιους χώρους όπως παιδικοί σταθμοί, κέντρα φροντίδας και προ-σχολικά κέντρα. Μάλιστα σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες διευκρινίζεται η κατάλληλη παροχή υπηρεσιών στήριξης και για τα βρέφη με την κάθε κείμενη νομοθετική διάταξη της χώρας. Επίσης για ορισμένες κατηγορίες αναπήρων υπάρχουν εξειδικευμένα κέντρα προσαρμοσμένα στις συγκεκριμένες αναπηρίες και συγκεκριμένες υπηρεσίες για πρώιμη παρέμβαση. (Ευρωπαϊκός Φορέας, 2003).

Τέλος, σημαντικό σημείο που χρειάζεται να γίνει αναφορά είναι η οικονομική υποστήριξη των οικογενειών με παιδιά με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες. Οι οικογένειες σε κάθε χώρα δικαιούνται οικονομική υποστήριξη και επιδόματα μέσω κοινωνικών και υγειονομικών υπηρεσιών και ποικίλει ανάλογα με τα εισοδήματα της οικογένειας και το βαθμό αναπηρίας του παιδιού. Καλύπτονται επίσης επιπρόσθετα έξοδα που χρειάζεται να δαπανηθούν για τη φροντίδα του παιδιού με ειδικές ανάγκες, όπως τεχνικά βοηθήματα για την καθημερινότητα και την εκπαίδευση του παιδιού. Στην πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών οι υπηρεσίες για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες διατίθενται δωρεάν, ενώ ταυτόχρονα επωφελούνται και από φορολογικές μειώσεις (Ευρωπαϊκός Φορέας, 2003).

Αξίζει να τονιστεί πως η πρόωμη παρέμβαση αφορά τη νηπιακή ηλικία και όχι την προσχολική εκπαίδευση. Η συνεργασία των υπηρεσιών πρόωμης παρέμβασης και εκπαίδευσης είναι απαραίτητη να λειτουργεί εναρμονισμένα και σωστά με σκοπό τη διασφάλιση και εξασφάλιση της πρόωμης παρέμβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η διεπιστημονικότητα των κλάδων της εξειδίκευσης και των επαγγελματιών από διαφορετικούς τομείς επαγγελμάτων, δηλαδή της υγείας, των κοινωνικών υπηρεσιών και της εκπαίδευσης, άγεται του συντονισμού και την ανάθεση αρμοδιοτήτων για την πρόωμη παρέμβαση του παιδιού, με τη συμμετοχική συνεργασία της οικογένειας και την έγκρισή τους (Ευρωπαϊκός Φορέας, 2003).

Καταλυτικά, στην Αμερική και στην Ευρώπη κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1970-1990 γίνονται προσπάθειες για την ενίσχυση βοήθειας των ατόμων με αναπηρίες, την προοπτική των αλλαγών στις κοινωνικές στάσεις και απόψεις της περιόδου εκείνης, την άσκηση επιρροής του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας που αναδείχθηκε μέσα από αναπηρικά κινήματα και οργανισμούς για την προάσπιση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση και την εργασία, διαμορφώνοντας το εκπαιδευτικό σύστημα της ειδικής αγωγής να ξεκινά υποχρεωτικά από τη βρεφική και τη νηπιακή ηλικία. Σε Αμερική και Ευρώπη κατοχυρώνεται θεσμικά η ένταξη των

ατόμων με ειδικές ανάγκες εντός των σχολείων της γενικής εκπαίδευσης, αναπτύσσοντας μοντέλα ένταξης και συνεκπαίδευσης με τη συνοδεία ερευνητικών προσπαθειών και τη βοήθεια υποστηρικτικών τοπικών υπηρεσιών του χώρου της ειδικής αγωγής. Καθοριστικοί παράγοντες αποτελούν το ατομικό εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για κάθε μαθητή με την παράλληλη ενημέρωση και συμμετοχή των γονέων τους, η έγκριση κονδύλιων για την ανάπτυξη και την έρευνα του τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ενώ εντάσσεται στο σύστημα και η βοήθεια της τεχνολογίας. Μέχρι τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα δεν υπήρχε κρατική παρέμβαση για τον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ιδιώτες και επιστήμονες αναλαμβάναν μόνοι τους να μεριμνήσουν για τα άτομα με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Οι πρώτες προσπάθειες που γίνανε μετά το πέρας του Β' Παγκόσμιου Πολέμου εστίαζαν περισσότερο στα βασικά κοινωνικά δικαιώματα των ανθρώπων. Κατά τη διάρκεια των χρόνων, με την οργάνωση τοπικών και διεθνών κινημάτων για την αναπηρία, Ευρώπη και Αμερική προβαίνουν σε Συμβάσεις, Συμφωνίες και Διακηρύξεις με διεθνή ισχύ, ενώ καθορίζονταν ανά τα χρόνια το νομοθετικό πλαίσιο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Ταξινομήθηκαν οι κατηγορίες των ανάπηρων ατόμων και κατοχυρώθηκαν τα δικαιώματά τους στην εκπαίδευση και την εργασιακή απασχόληση. Η Ελλάδα ακολουθεί με καθυστέρηση τριάντα χρόνων, αλλά ακολουθεί τις νομοθετικές επιταγές που καταθέτονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και διεθνείς οργανισμούς διαμορφώνοντας συγχρόνως και το δικό της νομοθετικό πλαίσιο στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

## **2. Το νομοθετικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα**

Με αφορμή την εγκαθίδρυση του νομικού καθεστώτος για το κρίσιμο ζήτημα της Ειδικής Αγωγής (ΕΑ) στο εξωτερικό, επέρχεται αφύπνιση του θέματος και στον ελληνικό χώρο. Ξεκινώντας από ιδιωτικές πρωτοβουλίες στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και φτάνοντας στη δεκαετία του '80 για 1<sup>η</sup> φορά το ελληνικό κράτος να κατοχυρώσει νομοθετικά το δικαίωμα των ΑμΕΑ στην εκπαίδευση. Στα χρόνια που ακολουθούν νέες κανονιστικές διατάξεις και μεταρρυθμιστικές αλλαγές έρχονται σταδιακά να αλλάξουν το τοπίο που κυριαρχεί στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Οι νόμοι ν. 1143/1981, ν. 2817/2000, ν. 3699/2008 και ν. 4547/2018 πρόκειται για τους επικρατέστερους νόμους με θεμελιώδεις νομοθετικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στις δομές της Εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή, αλλά και στην κοινωνική και επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία.

Κάθε νομός για να πραγματοποιηθεί η ψήφισή του πρώτα προέρχεται η εξαγγελία από την εκάστοτε κυβέρνηση για τη ρύθμιση του νόμου στο συγκεκριμένο ζήτημα και ακολουθεί η κατάθεση του σχέδιο νόμου ως προς την υλοποίηση του. Καταγράφονται λεπτομερώς οι ορισμοί, οι σκοποί των νόμων, οι στόχοι τους, ο τρόπος και τα μέσα που πρόκειται να καθορίσουν την επιτυχία των επιδιώξεων της Ε.Α., που παρουσιάζονται σε κάθε νόμο (Βόμβα, 2012).

Παρακάτω θα αναφερθούν τα σημαντικότερα και κυριότερα σημεία στους ν. 1143/1981, ν. 2817/2000, ν. 3699/2008 και 4547/2018, ώστε να κατανοηθεί με τη χρονολογική σειρά η εξέλιξη και διατύπωση του νομοθετικού πλαισίου στην Ελλάδα στους κόλπους της Ειδικής Αγωγής. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι νόμοι που δημοσιοποιούνται δεν αναφέρονται αποκλειστικά στην Ειδική Αγωγή, αλλά συμπεριλαμβάνεται σε ένα σύνολο νομοθετικών διατάξεων που αφορά τη γενική εκπαίδευση και όχι μόνο. Σε κάθε εποχή και σε κάθε φάση ενός δημοσιοποιημένου



νομοσχεδίου με τις ανάλογες κανονιστικές διατάξεις και τις θεσμοθετημένες επί νομικού εδάφους ανακοινώσεις υποδηλώνουν τα χαρακτηριστικά και τον τρόπο νοοτροπίας της ελληνικής κοινωνίας της εκάστοτε περιόδου. Οι αλλαγές στην αντιμετώπιση και εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατέχουν άμεση σχέση με κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, νομοθετικούς και θρησκευτικούς παράγοντες (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου & Μαρκάκης, 2005).

## **2.1 Πριν το νόμο 1143/1981: Επικρατούσα πολιτική στον ελλαδικό χώρο**

Με τη σύσταση του ελληνικού κράτους το 1830 επί Ι. Καποδίστρια κατοχυρώνεται συνταγματικά και το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Από τα πρωτεύοντα μελήματα αποτελεί η εκπαίδευση. Όμως το κοινωνικό δικαίωμα στην εκπαίδευση για δωρεάν παιδεία κατοχυρώνεται για πρώτη φορά το 1864 (Χρυσόγονος, 1998). Το ελληνικό κράτος αναλαμβάνει ολοκληρωτικά τις δαπάνες για τη δημόσια εκπαίδευση (Πούλης, 2014). Το 1975 το Σύνταγμα αλλάζει εξ ολοκλήρου και εισάγονται νέες κανονιστικές διατάξεις για την παιδεία και την εκπαίδευση. Σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος 1975/1986/2001/2008 διατυπώνεται το «γενικό προσανατολισμό της παιδείας, ο οποίος είναι πνευματικός και αφορά ιδίως την ελευθερία του νου» (Τρόβα, 1997, Πούλης, 2014). Επίσης, στην παρ. 3 του άρθρου 16 του Συντάγματος αναφέρεται για πρώτη φορά η υποχρεωτική εννιαετή φοίτηση με στόχο την προστασία του νεαρού πολίτη, από την πατρική εξουσία ή αυτόν που κατέχει την επιμέλειά του ή ακόμη και από τον ίδιο, προκειμένου να αποφευχθεί η αδιαφορία για την εκπαίδευση (Μουαμελέτση, 1996). Στην παρ. 4 του άρθρου 16 του Συντάγματος αναφέρεται το δικαίωμα της δωρεάν παιδείας σε όλες τις βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε κρατικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (Χρυσόγονος, 1998). Με αφορμή τη διαμόρφωση του νεοσυσταθέντος Συντάγματος του 1975 μετά τη Μεταπολίτευση έγιναν και οι πρώτες εκκινήσεις για τη σύσταση του θεσμικού και νομοθετικού

πλαisiού στην Ειδική Αγωγή. Σύμφωνα με το άρθρο 21 του Συντάγματος του 1975 αναγνωρίζεται για πρώτη φορά και επίσημα από το ελληνικό κράτος με νομοθετική διάταξη το δικαίωμα των ΑμΕΑ στην εκπαίδευση.

Κατά την περίοδο 1821-1900, παρόλο που παρατηρείται η τάση για τη φροντίδα ατόμων με ανάπηρίες, με την ίδρυση φιλανθρωπικών ιδρυμάτων και τη σύμπραξη της εκκλησίας, δεν υπάρχει καμία αναφορά για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Υπάρχουν τα γενικά σχολεία, αλλά όχι μέριμνα για τα μειονεκτικά παιδιά (Ζώνιου-Σιδερη, 2011). Στις αρχές και τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα η σύσταση δημόσιων ειδικών σχολείων για άτομα με ειδικές ανάγκες πραγματοποιούνταν πιο ενεργά, παραμένοντας ως ιδιωτική πρωτοβουλία, με χαρακτηριστικά παραδείγματα της Ρόζας Ιμβριώτη το 1937 με τη σύσταση του Π.Ε.Σ.Α. (Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών) (Στασινός, 1991) βασισμένο σε μεθόδους των Μ. Montessori, Ο. Decroly και άλλων γνωστών και σπουδαίων παιδαγωγών (Κρουσταλλάκης, 2000) και της ΕΛΕΠΑΠ (Ελληνική Εταιρία Προστασίας και Αποκαταστάσεως Ανάπηρων Παιδιών). Ορισμένα ακόμη παραδείγματα είναι η δημιουργία του «Φάρος Τυφλών» που ιδρύθηκε με ιδιωτική πρωτοβουλία και στη συνέχεια μεταφέρθηκε υπό την εποπτεία του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας, ο «Ήλιος» στη Θεσσαλονίκη με τη λειτουργία του να ξεκινά το 1948 (Στασινός, 1991) και το «Πρότυπον Ειδικό Εκπαιδευτήριον Κωφών και Βαρήκων» με τη λειτουργία Δημοτικού και Νηπιαγωγείου και με την αναγνώριση των τίτλων ως ισότιμοι με τα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης (Βόμβα, 2012).

Παρόλο που δεν υπήρχε μέχρι το 1974 κρατική παρέμβαση, υπήρχε μεγάλο μέρος της επιστημονικής κοινότητας στην Ειδική Αγωγή που υποστήριζε σθεναρά και πρακτικά το θέμα της ειδικής αγωγής με έρευνα, μελέτες, ακόμη και τη σύσταση κατάλληλων υποδομών για τη στέγαση και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες. Μολαταύτα δε φτάνει μόνο ο επιστημονικός κλάδος για τη σωστή υποστήριξη και

διαχείριση του τομέα της Ειδικής Αγωγής, αλλά χρήζεται αναγκαία και η ύπαρξη θέσπισης νομού από το ίδιο το κράτος με την ανάλογη παρέμβαση, πρόσβαση σε αντίστοιχες επιστημονικές σπουδές, δημιουργία και στήριξη εργαλείων και αναλυτικών προγραμμάτων, συντονιστικοί αρμόδιοι φορείς και προσωπικό και στενότερη κοινωνική προσέγγιση του κλάδου της Ειδικής Αγωγής (Βόμβα, 2012).

## **2.2 Νόμος 1143/1981: Νομοθετική κατοχύρωση της εκπαίδευσης και αποκατάστασης των ΑΜΕΑ**

Με την ψήφιση του συντάγματος το 1975 το ελληνικό κράτος φαίνεται να αναλαμβάνει για πρώτη φορά πρωτοβουλία για τη διαχείριση του ζητήματος της Ειδικής Αγωγής, Παρόλο που το ελληνικό Σύνταγμα αναγνωρίζει το δικαίωμα της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, νομοθετικά κατοχυρώνεται για πρώτη φορά το 1981. Σύμφωνα με το νόμο 1143/1981 *«Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχόλησης και Κοινωνικής Μείμνης των αποκλίνοντων εκ του φυσιολογικού και άλλων τινών διατάξεων» σκοπός ήταν η «παροχή ειδικής αγωγής και επαγγελματικής εκπαιδύσεως εις αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψις μέτρων κοινωνικής μερίμνης και η αντίστοιχος προς τα δυνατότητάς των ένταξις αυτών εις την κοινωνική ζωήν και την επαγγελματικήν δραστηριότητα, δια της εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων εν συνδυασμώ προς ιατρικά και άλλα κοινωνικά μέτρα»* (ν. 1143/1981, αρθρ. 1).

Στόχος του ν. 1143/1981 ήταν η νομοθετική κατοχύρωση του δικαιώματος των ατόμων με αναπηρία για εκπαίδευση, παράλληλα με κοινωνική και επαγγελματική αποκατάσταση. Από το ν. 1143/1981 ξεχωρίζουν ορισμένα χαρακτηριστικά που υποδεικνύουν τον τρόπο νοοτροπίας της ελληνικής κοινωνίας της τότε περιόδου. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά είναι ο πρόδηλος διαχωρισμός μεταξύ «φυσιολογικούς» και

«αποκλίνοντες» όπως απορρέει από την ονομασία και το σκοπό του νόμου, ενώ οι «αποκλίνοντες» ταξινομούνται σε 12 κατηγορίες ανάλογα με το είδος της διαταραχής (Κυτίπη, Σωτηριάδου, Τράκα, 2015). Σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση του ν. 1143/1981 *«απόκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα θεωρούνται, κατά την έννοια του παρόντος, τα πρόσωπα, τα οποία λόγω οργανικών, ψυχικών ή κοινωνικών αιτιών παρουσιάζουν καθυστερήσεις, αναπηρίες ή διαταραχές στην εν γένει ψυχοσωματική δομή ή στις επιμέρους λειτουργίες και σε βαθμό που δεν επιτρέπει, δυσχεραίνει ή παρακωλύει σοβαρά την παρακολούθηση απ' αυτά της παρεχόμενης στα κανονικά άτομα γενικής επαγγελματικής εκπαίδευσης καθώς και την επαγγελματική αποκατάσταση και αυτοδύναμη κοινωνικής τους ένταξη»* (ν. 1143/1981, αρθρ. 2, παρ. 1). Όσο για τις κατηγορίες των «αποκλινόντων» (ν. 1143/1981, άρθρ. 2 παρ. 2) συγκαταλέγονται οι τυφλοί και όσοι έχουν σοβαρές διαταραχές στην όραση, οι κωφοί, βαρήκοοι και κωφάλαλοι, άτομα με κινητική διαταραχή, επιληπτικοί, χανσενικοί, άτομα με νοητικοί υστέρηση, άτομα με διαταραχή λόγου, άτομα που πάσχουν από ψυχικές νόσους, άτομα που διατελούν τρόφιμοι ειδικών ιδρυμάτων και εμφανίζουν συναισθηματικές αναστολές, άτομα που πάσχουν από ασθένειες που έχουν ανάγκη από θεραπεία και παραμονή σε νοσηλευτικά ιδρύματα, άτομα με δυσκολίες στη μαθηση, και κάθε άτομο νηπιακής, παιδικής ή εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκει στις προηγούμενες περιπτώσεις αλλά παρουσιάζεται διαταραχή της προσωπικότητας από κάποια οποιαδήποτε αιτία.

Σύμφωνα με το άρθρο 3 του ν. 1143/1981 η Ειδική Αγωγή παρέχεται μόνο σε ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις και ειδικά τμήματα. Η φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες ορίζεται από 6-17 ετών (αρθρ. 4, παρ 1), με ελάχιστες εξαιρέσεις που επιτρέπουν να παραμείνουν άτομα και άνω των 17 ετών (αρθρ. 4, παρ. 2). Σύμφωνα με το άρθρο 11 ιδρύεται το «Συντονιστικόν και Γνωμοδοτικόν Συμβούλιον Ειδικής Αγωγής» και με το άρθρο 12 ορίζονται κλάδοι και ειδικότητες με την πρόσληψη

εκπαιδευτικού και εξειδικευμένου προσωπικού. Ακόμη αναλαμβάνεται μέριμνα για επιμόρφωση και εκπαίδευση προσωπικού στα ειδικά σχολεία και συγχρόνως εισάγονται 4 επιθεωρητές στον τομέα της Ειδικής Αγωγής (αρθρ. 22, παρ. 1). Επιπρόσθετα, στις μεταβατικές διατάξεις του ν. 1143/1981 γίνεται προσαρμογή των λειτουργικών ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων ειδικής αγωγής στα νέα νομοθετικά δεδομένα, συμπεριλαμβανομένου και του Πρότυπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών, εν συντομία Π.Ε.Σ.Α., που ανήκε σε ιδιωτική πρωτοβουλία.

Ο νόμος 1143/1981 ενώ επικεντρώνεται στη συστηματική εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία συνεχίζουν να υπάρχουν δυσκολίες εμποδίζοντας τη δημιουργία χώρου ενός σχολείου για παιδιά με ειδικές ανάγκες (Σούλης, 2008, Ζώνιου-Σιδέρη, 1996). Στη συνέχεια με τα Προεδρικά Διατάγματα του 1982 και 1984 προχωράνε σε πιο οργανωμένη λειτουργική σύσταση των μονάδων Ειδικής Αγωγής. Μάλιστα με το ΠΔ 603/84 ιδρύονται 25 ειδικές τάξεις μέσα στο γενικό σχολείο συμπεριλαμβάνοντας μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση, χρήζοντας εξειδικευμένης φροντίδας, με σκοπό να ξεπεραστούν δυσκολίες και να μην είναι περιθωριοποιημένα τα παιδιά στις τάξεις που ανήκουν, με την ένταξη τους να είναι μερική ανάλογα το βαθμό δυσκολίας που έχει να αντιμετωπιστεί (Σούλης, 2008).

### **2.3 Νόμος 1566/1985: Εξέλιξη του προηγούμενου νόμου 1143/1981**

Με επιρροές από το αναπηρικό κίνημα, το γονεϊκό κίνημα και άλλους φορείς εκείνης της εποχής, η Πολιτεία προχώρησε σε νομοθετικές αλλαγές και οδηγήθηκε στην ψήφιση του νόμου 1566/1985 (Κυτίπη, Σωτηριάδου, Τράκα, 2015). Ο νόμος 1566/1985 αποτέλεσε εξέλιξη του νόμου 1143/1981, αλλά κατά ένα μεγάλο μέρος του είναι όμοιος με το ν. 1143/1981. Πρώτα απ' όλα ο ν. 1566/1985 συνιστά μεταγλώττιση του ν. 1143/1981 από την καθαρεύουσα στη δημοτική γλώσσα (Στασινός, 1991). Ο

όρος «αποκλίνοντα» άτομα αντικαθίσταται από τον όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες», όπως και ο όρος «ιατρικά» που χρησιμοποιούνταν στον προηγούμενο νόμο (ν. 1143/1981) αντικαθίσταται από τη λέξη «επιστημονικά». Σκοπός του νόμου 1566/1985 είναι *«η ολόπλευρη και αποτελεσματική ανάπτυξη αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων τους, η ένταξη στην παραγωγική διαδικασία, η αλληλοαποδοχή με το κοινωνικό σύνολο με την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με επιστημονικά και κοινωνικά μέτρα»* (αρθρ. 32, παρ.1).

Ο νόμος 1566/1985 έχει θετικά και αρνητικά σημεία. Από τα θετικά σημεία του ν. 1566/1985 είναι το άρθρ. 32, παρ. 4α στο οποίο καταγράφεται πως επιτρέπεται και η εκπαίδευση των ανάπηρων παιδιών στα γενικά σχολεία στα οποία είναι ενταγμένα. Παρομοίως θετικό σημείο αναφοράς, προωθείται η συνεργασία με περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας, ενώ καθοριστική είναι και η αναγνώριση του ρόλου της οικογένειας (Βόμβα, 2021). Στα αρνητικά σημεία του νόμου 1566/1985 είναι όπως προαναφέρθηκε η αντιγραφή νομοθετικών διατάξεων από το ν. 1143/1981. Η φοίτηση των ατόμων με αναπηρία σε δημοτικό και γυμνάσιο παραμένει προαιρετική, όπως και ο διαχωρισμός των μονάδων ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα δεν υπήρξε ιδιαίτερη αναφορά για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Σούλης, 2008). Μάλιστα η διατύπωση του νόμου 1143/1981 σε ορισμένα σημεία είναι πιο ακριβής από αυτή του ν. 1566/1985. Συγκεκριμένα, ο ν. 1143/1981 προσδιορίζει με μεγαλύτερη σαφήνεια τις δομές εκπαίδευσης που ιδρύονται οι ειδικές τάξεις (αρθρ. 3, παρ 3β), σε αντίθεση με τον ν. 1566/1985 που δεν επισημαίνεται κάτι τέτοιο (Βόμβα, 2012). Επίσης, υπάρχουν υπόνοιες για έλλειψη υποστηρικτικού και προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού, ορθής υλικοτεχνικής υποδομής σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής και επιπλέον η πρόσβαση παιδιών με

βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης παραμένει εκτός εκπαιδευτικού συστήματος (Βόμβα, 2012).

#### **2.4 Νόμος 2817/2000: Ίδρυση των Κ.Λ.Α.Υ., Ε.Ε.Ε.Κ., Τ.Ε.Ε.**

Τις δεκαετίες του 1980 και του 1990 έγιναν προσπάθειες να οικοδομηθεί η Ειδική Αγωγή ως ξεχωριστό σύστημα στην Πρωτοβάθμια με την επικρατούσα πολιτική της διαχωριστικής εκπαίδευσης με την ίδρυση νέων ειδικών σχολείων (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996). Παιδιά με ειδικές ανάγκες χωρίς εμφανείς αναπηρίες βρίσκονταν στις Ειδικές Τάξεις χωρίς υποστήριξη, ενώ στατιστικά δεδομένα για το πόσα παιδιά εντάχθηκαν όλο αυτό το διάστημα δε φαίνεται να υπάρχουν (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Το χρονικό διάστημα των δύο δεκαετιών έχουν βγει κι άλλοι νόμοι χωρίς ιδιαίτερη εξέλιξη στον τομέα της ΕΑ.

Με το νόμο 2817/2000 έρχονται καινούρια δεδομένα και προσθήκες. Η Ειδική Αγωγή εκσυγχρονίζεται και δημιουργούνται δομές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. **Σκοπός** του νόμου 2817/2000 είναι *«τα άτομα που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ειδική εκπαίδευση, η οποία στο πλαίσιο των σκοπών της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης επιδιώκει ιδιαίτερα την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο, την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, και την αλληλουποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη»* (αρθρ. 1, παρ. 6). Ουσιαστικά έχουν προστεθεί και αλλάξει σημαντικά σημεία σε σχέση με το σκοπό του ν. 1566/1985, όπως έχει τροποποιηθεί. Στον όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες» προστέθηκε η λέξη «εκπαιδευτικές» (αρθρ. 1, παρ. 1). Επίσης έχουν προστεθεί φράσεις όπως, ανάπτυξη

της προσωπικότητας, ισότιμη κοινωνική εξέλιξη, πλαίσια των σκοπών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας, και Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Συγχρόνως το ηλικιακό έτος για δωρεάν φοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορίζεται πλέον το 22ο έτος (άρθρ. 1, παρ.7).

Πραγματοποιείται για πρώτη φορά η σύσταση Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης, εν συντομία ΚΔΑΥ, όπου θα εκτιμώνται και διαπιστώνονται οι περιπτώσεις ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ν. 2817/2000, άρθρο 2). Σε προηγούμενους νόμους τη διαγνωστική διαδικασία είχαν αναλάβει από κοινού το ΥΠΕΠΘ και το Υπουργείο Κοινωνικής Πρόνοιας και η διαγνωστική εξέταση γινόταν σε Ιατρειοπαιδαγωγικούς και Σχολικούς Ψυχολογικούς Σταθμούς και κινητές διαγνωστικές ομάδες (ν. 1143/1981, άρθρο 7, παρ. 2, εδαφ. 3). Με το ν. 1566/1985 συμμετείχαν και οι περιφερειακές υπηρεσίες των Υπουργείων Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων οι οποίες ήταν αρμόδιες για τη διαγνωστική εξέταση, την εισήγηση εγγραφής, κατάταξης και φοίτησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, ειδικές τάξεις, ή και άτομα με ειδικές ανάγκες που φοιτούσαν σε γενικά σχολεία, παροχή συμβουλών σε διδασκοντες, γονείς και άτομα με ειδικές ανάγκες και την ιατροδιαγνωστική εξέταση (Βόμβα, 2012). Με το νόμο 2817/2000 όλες τις παραπάνω αρμοδιότητες αναλαμβάνουν τα ΚΔΑΥ που υπάγονται εξ ολοκλήρου στον ΥΠΕΠΘ. Εν ολίγοις, πραγματοποιείται αναδιάρθρωση στις διαγνωστικές δομές και θεσπίζονται επιστημονικά όργανα για νομιμοποίηση πολιτικών επιταγών όπως την ίδρυση Τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (άρθρ. 2, παρ. 7) που μέχρι πρότινος δεν υπήρχε, ενώ μέχρι τότε αποκλειστικός φορέας της Ειδικής Αγωγής ήταν μόνο το ΥΠΕΠΘ. Επιπλέον ιδρύονται Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εν συντομία Ε.Ε.Ε.Κ.



και Τ.Ε.Ε. αντίστοιχα. Ακόμη οι Ειδικές τάξεις μεταννομάζονται σε Τμήματα Ένταξης (άρθρο 5, παρ. 1) και καθίσταται η λειτουργία τους παράλληλα με τα τμήματα γενικής εκπαίδευσης.

Σε μια πιο ενδελεχή ανάλυση των νέων δομών του νόμου 2817/2000:

*«Στις έδρες των νομών και των νομαρχιών ιδρύονται και λειτουργούν Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως αποκεντρωμένες δημόσιες υπηρεσίες, τα οποία υπάγονται στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων» (άρθρ. 2, παρ. 1).*

*«Σκοπός των ΚΔΑΥ είναι η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως εκείνων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας» (άρθρ. 2, παρ. 2).*

Τα Κ.Δ.Α.Υ. αναλαμβάνουν αρμοδιότητες (αρθρ. 2, παρ. 3), ενώ η στελέχωση των Κ.Δ.Α.Υ αποτελείται από εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, θεραπευτές, φυσιοθεραπευτές, παιδοψυχίατροι και διοικητικοί υπάλληλοι με την ειδικότητα του γραμματέα. Εκπαιδευτικοί και ειδικότητες τοποθετούνται και αναλαμβάνουν υπηρεσία σύμφωνα με την Περιφερειακή Διεύθυνση που θα καλεστούν (άρθρ. 2, παρ. 9) με αντίστοιχα απαιτούμενα προσόντα, ενώ οι Σχολικοί Σύμβουλοι της Ειδικής Αγωγής παρέχουν οδηγίες στα Κ.Δ.Α.Υ. για την επίτευξη των σκοπών τους (αρθρ. 2, παρ.10). Το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας λειτουργεί επικουρικά με τον ΥΠΕΠΘ στις διαδικασίες ίδρυσης, λειτουργίας και εποπτείας κέντρων και εργαστηρίων ειδικής επαγγελματικής κατάρτισης ατόμων με ειδικές ανάγκες (αρθρ. 1, παρ. 10).

Με την ίδρυση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (αρθρ. 2, παρ. 16) γίνεται λήψη καθορισμένων καθηκόντων με σημαντικό έργο την επιστημονική έρευνα, μελέτη και τεκμηρίωση όλων των θεμάτων ειδικής αγωγής και υποβολή προτάσεων για το σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών, σχεδιασμό και υποστήριξη προγραμμάτων επιμόρφωσης του προσωπικού ειδικής αγωγής, όπως και το σχεδιασμό και ανάπτυξη ωρολόγιων και αναλυτικών προγραμμάτων, την αξιολόγηση προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής, την προώθηση και εφαρμογή σύγχρονης τεχνολογίας στην Ειδική Αγωγή, την επιστημονική υποστήριξη του έργου Σχολικών Συμβούλων ΕΑ και προγραμμάτων σχολικής ενσωμάτωσης και τη συνεργασία με επιστημονικούς φορείς, οργανώσεις εσωτερικού και εξωτερικού για την προώθηση θεμάτων Ειδικής Αγωγής.

Τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.) αναλαμβάνουν την επαγγελματική κατάρτιση των ΑΜΕΑ που δε μπορούν να φοιτήσουν στο Γυμνάσιο, ηλικίες 14-22 ετών. Ανάλογα την περίπτωση μπορεί η φοίτηση να παραταθεί και μετά το 22ο έτος της ηλικίας (αρθρ. 1, παρ. 15α). Λειτουργεί 5-8 τάξεις με την α' τάξη να εγγράφονται απόφοιτοι Δημοτικού (αρθρ. 1, παρ. 15στ) και τους παρέχεται η δυνατότητα εκπαίδευσης σε επιλεγμένες τέχνες και ειδικότητες.

Τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια χωρίζονται σε δύο βαθμίδες. Στην Α' Βαθμίδα (άρθρ. 1, παρ. 13δ) περιλαμβάνεται πρόγραμμα παροχής εξειδικευμένης επαγγελματικής γνώσης και ολοκλήρωση της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Εγγράφονται απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου και η φοίτηση διάρκει τουλάχιστον 5 χρόνια. Η Β' Βαθμίδα (αρθρ. 1, παρ. 13ε) περιλαμβάνει 2 κύκλους σπουδών και σε κάθε κύκλο η φοίτηση διαρκεί 2 τουλάχιστον χρόνια με τον πρώτο κύκλο να εγγράφονται απόφοιτοι Γυμνασίου και στο δεύτερο κύκλο απόφοιτοι του πρώτου κύκλου ή της Α' Βαθμίδας.

Ακόμη αξίζει να γίνει αναφορά για την παράλληλη στήριξη και τα τμήματα ένταξης σε σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης και Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το άρθρ. 1 παρ. 11α *«οι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν στη συνήθη σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ο οποίος υπηρετεί στο Κ.Δ.Α.Υ. ή στις Σ.Μ.Ε.Α. και ορίζεται από το Κ.Δ.Α.Υ»* ή *«Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης»* (αρθρ. 1, παρ. 11β).

Ο νόμος 2817/2000 αποτελούσε ως τότε την πιο σημαντική προσπάθεια όσον αφορά την από κοινού εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς αναπηρίες, καθώς η Πολιτεία μέσω θεσμοθετημένων κανονιστικών διατάξεων και μεταρρυθμίσεων θέσπισε μέτρα με στόχο την ένταξη παιδιών με αναπηρία εντός του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος (Κυτίπη, Σωτηριάδου, Τράκα, 2015). Ο συγκερασμός των Κ.Δ.Α.Υ. σε μεγάλα αστικά κέντρα (Βόμβα, 2012) και η έλλειψη υλικοτεχνικού υποστηρικτικού υλικού αποτελούν τροχοπέδη στις πρακτικές εφαρμογές του ν. 2817/2000. Παρόλα αυτά με το ν. 2817/2000 αναδεικνύονται οι νέες αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας στα πλαίσια της αναπηρίας με την απενεχοποίηση των ΑΜΕΑ και από την παθολογία της εκπαίδευσης στη συστηματική ενασχόληση και έρευνα του πεδίου της Ειδικής Αγωγής.

## **2.5 Νόμος 3699/2008: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση**

Ο νόμος 3699/2008 για την *«Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»* πρόκειται για αντικατάσταση του νόμου 2817/2000. Σημαντικά στοιχεία του ν. 3699/2008 αποτελούν: ο όρος «Ειδική Αγωγή» αντικαθίσταται πλέον από τον όρο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» (αρθρ. 1, παρ. 2).

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ορίζεται ως «το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και η Πολιτεία και το Κράτος οφείλουν να αναγνωρίζουν την αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης που αποτελούν συγχρόνως μέρος του σύνθετου κοινωνικοπολιτικού συνόλου και φαινομένου (άρθρ. 1, παρ. 1). Το κράτος δεσμεύεται για την υποχρεωτικότητα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, εν συντομία ΕΑΕ, και οφείλει να την παρέχει σε όλα τα σχολεία και σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης (άρθρ. 2, παρ. 1). **Επιδίωξη** της ΕΑΕ είναι «η ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και των δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή ή ένταξη ή επανένταξη τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν, η αντίστοιχη προς τις δυνατότητες τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα και, την αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωση τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη, με στόχο τη διασφάλιση της πλήρους προσβασιμότητας των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των εκπαιδευτικών ή και γονέων και κηδεμόνων με αναπηρία σε όλες τις υποδομές, τις υπηρεσίες και τα αγαθά που αυτά διαθέτουν» (άρθρ. 2, παρ. 5). Σημαντικό να σημειωθούν ορισμένα αξιοσημείωτα μέρη που κατορθώνουν να διαμορφώσουν εκ νέου τον ορισμό και το σκοπό της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Δίπλα από την «ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή» τοποθετούνται τα επίθετα «ολόπλευρη και αρμονική», αν και το «ολόπλευρη» υπάρχει και στο νόμο 1566/1985 σε διαφορετική πρόταση. Επίσης παραμένει «η βελτίωση των ικανοτήτων για την ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα». Το «κοινο εκπαιδευτικό σύστημα» από το ν. 2817/2000, όπως τροποποιήθηκε, αντικαθίσταται από το «γενικό σχολείο» και γίνεται προσθήκη

της πρότασης «όπου κι αν είναι αυτό δυνατόν» (Βόμβα, 2012). Ωστόσο για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι είναι αναγκαία «η έγκαιρη ιατρική διάγνωση, η διάγνωση και η αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (μετονομαζόμενα Κ.Δ.Α.Υ.) και στα δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΠΙΔ), η συστηματική παρέμβαση που πραγματοποιείται από την προσχολική ηλικία στις ΣΜΕΑΕ με τη δημιουργία τμημάτων Πρώιμης Παρέμβασης (ΠΠ) και την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων αποκατάστασης, την προσαρμογή εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού, τη χρησιμοποίηση ειδικού εξοπλισμού συμπεριλαμβανομένου του ηλεκτρονικού εξοπλισμού και του λογισμικού και την παροχή κάθε είδους διευκολύνσεων και εργονομικών διευθετήσεων από τις ΣΜΕΑΕ και τα ΚΕΔΔΥ» (άρθρο 2, παρ. 6).

Και στο νόμο 3699/2008 αναδεικνύονται οι εκ νέου αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας. Προωθείται πλέον το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας και σταδιακά εν καιρώ, παράλληλα με τις επιρροές από το εξωτερικό, αλλάζουν οι στάσεις και οι καταστάσεις στο ελληνικό τοπίο. Το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας έχει απομακρυνθεί και στη θέση του έχει δοθεί το κοινωνικοπολιτικό μέρος της Ειδικής Αγωγής, με την ενεργή συνδρομή παράλληλα της οικογένειας, της κοινότητας ή ακόμη και της κοινωνίας γενικότερα, προσδίδοντας τη διασφάλιση των ίσων ευκαιριών και τη δυνατότητα πρόσβασης στη δια βίου μάθηση (Βόμβα, 2012).

### **2.5.1 Διάγνωση και Διαφοροδιάγνωση: 2 ξεχωριστά εργαλεία, απαραίτητα στην εκπαιδευτική αξιολόγηση**

Στο ν. 3699/2008 επισημαίνονται οι όροι «διάγνωση» και «διαφοροδιάγνωση». Διάγνωση ορίζεται «η εκπαιδευτική αξιολόγηση με σκοπό τη συγκέντρωση στοιχείων και δεδομένων που θα βοηθήσουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών

προγραμμάτων-παρεμβάσεων» (άρθρ. 1, παρ. 3). Η διάγνωση περιλαμβάνεται στη διαφοροδιάγνωση ή αλλιώς διαφορική διάγνωση καθώς πρόκειται για τη «*διαγνωστική διαδικασία μέσω της οποίας αποκλείονται παθήσεις με παρόμοια συμπτώματα ώστε να καταλήξουμε στην επικρατέστερη διάγνωση. Η διαφορική διάγνωση αποτελεί μέρος της διεπιστημονικής αξιολόγησης με σκοπό συγκέντρωση των αναγκαίων δεδομένων για το σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την παροχή κατάλληλων υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών*» (άρθρο 1, παρ. 5). Στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της ΕΑΕ συμπεριλαμβάνονται λοιπόν «*η διαφοροδιάγνωση, η διάγνωση, η αξιολόγηση και η αποτύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση με εξειδικευμένα και κατάλληλα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και προγράμματα, τα οποία υλοποιούνται από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (ΚΕΔΔΥ)*» (άρθρ. 2, παρ. 2).

### **2.5.2 ΚΕ.Δ.Δ.Υ. - Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων**

Τα Κ.Δ.Α.Υ. που ιδρύθηκαν από το ν. 2817/2000 μετονομάζονται σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ με το ν. 3699/2008. Τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. συνεχίζουν ως αποκεντρωμένες δημόσιες υπηρεσίες και **σκοπός** τους είναι ο ίδιος με τον προηγούμενο ν. 2817/2000 (άρθρ. 12, παρ. 1). Τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αναλαμβάνουν τις εξής αρμοδιότητες:

| <b>Κ.Δ.Α.Υ.</b>                         | <b>ΚΕ.Δ.Δ.Υ</b>                        |
|---|--|
| <b>αρμοδιότητες</b>                     | <b>αρμοδιότητες</b>                    |
| <b>( ν. 2817/2000, άρθρ. 2, παρ. 3)</b> | <b>(ν. 3699/2008, άρθρ. 4, παρ. 1)</b> |

|   |   |
|---|---|
| <p>α) «την <b>έρευνα</b> για τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών σχολικής και προσχολικής ηλικίας. <u>Οι περιφερειακές υπηρεσίες Υγείας και Πρόνοιας των περιφερειών έχουν υποχρέωση να παρέχουν συνδρομή, όταν τους ζητηθεί. Τα αντικείμενα στα οποία παρέχεται η συνδρομή αυτή καθορίζονται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα της Περιφέρειας».</u></p> | <p>Α) «Την <b>ανίχνευση και τη διαπίστωση</b> του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. <u>Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους, τα ΚΕΔΔΥ συνεργάζονται με τις διευθύνσεις Υγείας και Πρόνοιας των Περιφερειών»</u></p>   |
| <p>γ) «Την εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης, δημιουργικής απασχόλησης, καθώς και την εφαρμογή άλλων επιστημονικών κοινωνικών και λοιπών υποστηρικτικών μέτρων για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα σχολεία, στην έδρα του Κ.Δ.Α.Υ. ή στο σπίτι»</p>  | <p>β) «Την εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης και δημιουργικής απασχόλησης, <b>σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης και με το ΕΕΠ</b> (Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό), καθώς και την εφαρμογή άλλων επιστημονικών, κοινωνικών και λοιπών υποστηρικτικών μέτρων για τα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα σχολεία, στην έδρα του ΚΕΔΔΥ ή στο σπίτι»</p> |
| <p>β) «Την εισήγηση για την εγγραφή, κατάταξη και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα, καθώς και την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών, σε συνεργασία με τους σχολικούς</p>  | <p>γ) «Την εισήγηση για την κατάταξη, εγγραφή και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα <b>ή άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή πρόγραμμα ΕΑΕ, καθώς και την παρακολούθηση και αξιολόγηση της</b></p>  |

|   |   |
|---|---|
| <p>συμβούλους ειδικής αγωγής και τους αρμόδιους κατά περίπτωση-σχολικούς συμβούλους προσχολικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, καθώς και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής»</p>  | <p><b>εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών, σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους ΕΑΕ, τους αρμόδιους κατά περίπτωση σχολικούς συμβούλους προσχολικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, τους <b>συμβούλους ΕΕΠ</b>, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, το εκπαιδευτικό προσωπικό που έχει την ευθύνη εφαρμογής του προγράμματος, καθώς και με το ΕΕΠ που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ΕΑΕ»</b></p>                                  |
| <p>δ) «Την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο <u>διδασκτικό</u> προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και επαγγελματική <u>υποστήριξη</u>, σε όλη την έκταση της εκπαίδευσης και τη διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και κατάρτισης για τους γονείς και τους ασκούντες τη γονική μέριμνα»</p> | <p>δ) «Την παροχή <b>συνεχούς</b> συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο <u>εκπαιδευτικό</u> προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην επαγγελματική <u>κατάρτιση</u> και τη διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και κατάρτισης για τους γονείς και τους ασκούντες τη γονική μέριμνα, <b>σε συνεχή βάση στην περιοχή αρμοδιότητάς τους, υπό τη μορφή ενημερωτικών ημερίδων που οργανώνονται με ευθύνη του οικείου ΚΕΔΔΥ»</b></p> |
| <p>ε) «Τον καθορισμό του είδους των <u>τεχνικών</u> βοηθημάτων και οργάνων που έχει ανάγκη το παιδί στο σχολείο ή στο σπίτι, καθώς και την <u>κατάρτιση</u> προτάσεων για την καλύτερη</p>  | <p>ε) «Τον καθορισμό του είδους των <u>εκπαιδευτικών</u> βοηθημάτων και <u>τεχνικών</u> οργάνων <b>τα οποία διευκολύνουν την πρόσβαση στο χώρο και στη μαθησιακή διαδικασία που έχει ανάγκη το παιδί στο σχολείο ή στο σπίτι και</b></p>  |



|  |   |
|--|---|
| <p>πρόσβαση και παραμονή στους χώρους της εκπαίδευσης»</p>   | <p><b>για τα οποία δεν απαιτείται ιατρική γνωμάτευση και συνταγή, καθώς και την υποβολή προτάσεων για την καλύτερη πρόσβαση και παραμονή των μαθητών στους χώρους της εκπαίδευσης»</b></p>  |
| <p>στ) «Την εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών των Σ.Μ.Ε.Α. με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες στις εξετάσεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»</p> | <p>στ) «Την εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών <b>με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</b> με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες, <b>στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στις εισαγωγικές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εισηγήσεις αφορούν, εκτός των μαθητών που φοιτούν σε ΣΜΕΑΕ και μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσγραφία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, εισηγείται τη μέθοδο διδασκαλίας και αξιολόγησης για τον έλεγχο και πιστοποίηση των γνώσεων του μαθητή στα μαθήματα που εξετάζεται, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Επίσης εισηγείται τους εναλλακτικούς τρόπους εξέτασης των κωφών, βαρήκων, τυφλών, με χαμηλή όραση και αυτιστικών μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς και</b></p> |

|   |  |
|---|--|
|   | <i>τους εναλλακτικούς τρόπους της σχολικής αξιολόγησής τους εκτός εξετάσεων»</i>   |
| <i>ζ) «Την εισήγηση για την κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης»</i> | <i>ζ) «Την εισήγηση στις αρμόδιες υπηρεσίες της περιοχής αρμοδιότητάς τους για την ίδρυση, την κατάργηση, την προαγωγή, τον υποβιβασμό, τη μετατροπή ή τη συγχώνευση των ΣΜΕΑΕ και των Τμημάτων Ένταξης, την προσθήκη τομέων στα Επαγγελματικά Γυμνάσια, στα Επαγγελματικά Λύκεια και στην Επαγγελματική Σχολή και τμημάτων ειδικοτήτων, τη στελέχωσή τους και την αύξηση ή μείωση των θέσεων»</i> |

Υποσ. 1: Έντονα γράμματα είναι οι διευκρινιστικές προσθήκες των αρμοδιοτήτων των ΚΕ.Δ.Δ.Υ, σύμφωνα με το ν. 3699/2008.

Υποσ. 2: Τα υπογραμμισμένα γράμματα πρόκειται για αλλαγή λέξεων ή προτάσεων που έγιναν στα συγκεκριμένα σημεία των προτάσεων, όπως ορίζονται οι αρμοδιότητες από το ν. 3699/2008.

Οι αρμοδιότητες των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με το νόμο 3699/2008 καταγράφονται λεπτομερώς με διευκρινιστικές προτάσεις σε σχέση με τις αρμοδιότητες των Κ.Δ.Α.Υ από το ν. 2817/2000. Επιπλέον αρμοδιότητες των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., η σύνταξη-έκθεση των πεπραγμένων, των ενδεχόμενων κτηριακών ή και υλικοτεχνικών παρεμβάσεων στις ΣΜΕΑΕ και στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης της περιοχής αρμοδιότητας του κάθε ΚΕ.Δ.Υ.Υ., και των εξατομικευμένων εκθέσεων-προτάσεων για όλους τους μαθητές που ανήκουν στις αρμοδιότητες του κάθε ΚΕ.Δ.Δ.Υ., συμπεριλαμβανομένου σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, εκπαιδευτικά βοηθήματα, καινοτόμα προϊόντα

ή οι υπηρεσίες προηγμένης τεχνολογίας για την υποστήριξη, τη λειτουργικότητα και τη συμμετοχή του κάθε μαθητή με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης με τους μαθητές του γενικού εκπαιδευτικού πλαισίου. Τέλος, τα ΚΕΔΔΥ είναι υπεύθυνα τόσο για την πρόταση όσο και για την εφαρμογή προγραμμάτων πρόωξης παρέμβασης όπου απαιτείται (άρθρ. 4, παρ 1η, 1θ, 1ι, 1ια).

Ειδικότερα για τα προγράμματα «στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και κατά τη συνεκπαίδευση στα γενικά σχολεία εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ανάλογα με τις αναπηρίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, για όσο χρονικό διάστημα είναι αναγκαίο ή και για ολόκληρη τη διάρκεια της σχολικής ζωής τους» (άρθρ. 2, παρ. 3). Επιπλέον, προγράμματα συστηματικής παρέμβασης, που παρέχονται στις ΣΜΕΑΕ και με τη βοήθεια των ΚΕΔΔΥ, όπως εργοθεραπεία, λογοθεραπεία, φυσιοθεραπεία και κάθε άλλη υπηρεσία που στηρίζει την ισότιμη μεταχείριση των μαθητών, αξιολόγηση και παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη συμπράττουν ενεργά και βαθμιαία στην εκπαιδευτική υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (άρθρ. 2, παρ. 3). Επομένως για κάθε μαθητή με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπου υπάρχει ανάγκη για εφαρμογή Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ), «το ΕΠΕ σχεδιάζεται από τη διεπιστημονική ομάδα του οικείου ΚΕΔΔΥ, συντάσσεται και υλοποιείται από τον αρμόδιο εκπαιδευτικό ΕΑΕ, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, τον σχολικό Σύμβουλο ΕΑΕ και τον σύμβουλο ΕΕΠ. Στο σχεδιασμό του ΕΠΕ συμμετέχει και ο γονέας ή ο κηδεμόνας του μαθητή και το ΕΕΠ των ΣΜΕΑΕ, μετά από πρόσκληση του οικείου ΚΕΔΔΥ» (άρθρ. 6, παρ. 5).

Πέρα από τα ΚΕΔΔΥ, στο ν. 3699/2008 καταγράφεται η παρουσία και ο ρόλος των ΣΔΕΥ και ΕΔΕΑΥ στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση:

Το Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης αποτελεί μια σύνθετη ομάδα των ΣΜΕΑΕ σε συνεργασία με τα Κέντρα Υποστήριξης ΕΑΕ, γενικής δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης ανεξαρτήτου βαθμίδας (αρθρ. 4, παρ. 2α). Εντός κάθε ΣΔΕΥ λειτουργεί και ΕΔΕΑΥ. **Σκοπός** των ΣΔΕΥ *«η προώθηση της συνεργασίας, ο συντονισμός του έργου των σχολικών μονάδων και η ενδυνάμωσή στην ανταπόκριση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους. Επιπλέον στοχεύει στην ένταξη και στη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στο σχολείο με τους συνομήλικούς τους και την υποστήριξη των Τμημάτων Ένταξης (ΤΕ), της παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης και των μαθητών στους οποίους εφαρμόζεται η κατ' οίκον διδασκαλία»* (αρθρ. 4, παρ. 2β).

Η ΕΔΕΑΥ με τη σειρά της, ως πρωτοβάθμιο όργανο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών της. Ουσιαστικά οι ενέργειες που οφείλει να ακολουθήσει είναι η διενέργεια της διαγνωστικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης, η διαμόρφωση του προγράμματος διαφοροποιημένης διδασκαλίας για μαθητές με διαπιστωμένη δυσκολία μάθησης ή και συμπεριφοράς σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης στην οποία φοιτά ο μαθητής, η συνεργατική διεπιστημονική αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή μέσα στη γενική σχολική τάξη του με τα μέσα και τους πόρους που είναι διαθέσιμοι στο σχολείο, στο σπίτι και στην κοινότητα για επιπρόσθετες παρεμβάσεις και παραπέμπει μαθητές που χρειάζονται υποστήριξη από ειδικές δημόσιες εξωσχολικές Υπηρεσίες. Σε περίπτωση που προκύπτουν σαφείς ενδείξεις προβλημάτων ψυχικής υγείας ή παιδικής κακοποίησης ή γονεϊκής παραμέλησης συνεργάζεται με ΙΠΔ ή άλλες ιατρικές ή ψυχολογικές δημόσιες Υπηρεσίες της περιοχής της, με κοινωνικές Υπηρεσίες και με τις αρμόδιες δικαστικές Αρχές. Επιπρόσθετα διαμορφώνει προγράμματα προσχολικής πρώιμης παρέμβασης σε

συνεργασία με παιδιατρικές υπηρεσίες ή ΠΠΔ, οργανώνει ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα για γονείς με παιδιά ηλικίας έως έξι (6) ετών σε συνεργασία με τις αρμόδιες Υπηρεσίες του οικείου Δήμου, παρακολουθεί την εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης (ΕΠΕ) για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του σχολείου της και του προγράμματος υποστήριξης της οικογένειάς τους και για μαθητές με κατ' οίκον διδασκαλία, συντονίζει και παρακολουθεί τις δράσεις κοινωνικής στήριξης του μαθητή και της οικογένειάς του και συνεργάζεται με τις κοινωνικές Υπηρεσίες του Δήμου και άλλους αρμόδιους φορείς. Ακόμη υποστηρίζει τις σχολικές μονάδες κατά τη μετεγγραφή των μαθητών, τους τελειόφοιτους με αναπηρία, καθώς και τους απόφοιτους με αναπηρία και παραπέμπει μαθητές που χρειάζονται γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ όταν συνεχίζουν, παρά την υποστήριξη στο σχολείο τους, να έχουν δυσκολίες μάθησης ή συμπεριφοράς ή ένταξης στο σχολικό περιβάλλον (άρθρ. 4, παρ. 2ε).

Τέλος, είναι απαραίτητο να επισημανθεί πως στις κατηγορίες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμπεριλαμβάνονται πλέον και περιπτώσεις μαθητών: με γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά (άρθρ. 3, παρ. 3). Την επόμενη χρονιά με το νόμο 3748/2009 σύμφωνα με το άρθρο 35, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποκτούν το δικαίωμα εισαγωγής στα εκπαιδευτικά πανεπιστημιακά ιδρύματα ανώτατης και τεχνολογικής εκπαίδευσης, εφόσον έχουν ολοκληρωθεί οι σπουδές τους σε λύκειο ή αντίστοιχο σχολείο.

## **2.6 Νόμος 4547/2018: Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις**

Ο νόμος 4547/2018 εστιάζει περισσότερο στην «*Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*», όπως ορίζει ο τίτλος

του νόμου, ενώ παρακάτω πραγματεύεται ορισμένα πολύ συγκεκριμένα σημεία που αφορούν στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Δηλαδή αναφέρεται σε μετατροπές και συστάσεις εκπαιδευτικών υποστηρικτικών ιδρυμάτων για την ΕΑΕ και στη στελέχωση τους. Αναλυτικά, με το άρθρο 4 του ν. 4547/2018 ιδρύονται τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και με το άρθρο 6 ιδρύονται τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.). Επιπλέον, γίνονται αναφορές για τα Κέντρα Εκπαίδευση για την Αειφορία (ΚΕΑ) που πρόκειται για τη μετατροπή των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.), τα Κέντρα Εκπαίδευσης Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.), τα Εργαστηριακά Κέντρα (Ε.Κ.), τη διατήρηση και κατάργηση θεσμών, αλλά και την υποστήριξη των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.). Είναι πρόδηλο πως επικεντρώνεται στον υποστηρικτικό ρόλο των δομών της ΕΑΕ για τους μαθητές με αναπηρία, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και προερχόμενοι από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

### **2.6.1 ΠΕ.Κ.Ε.Σ.- Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού**

Σύμφωνα με το άρθρο 4 του νόμου 4547/2018 ιδρύονται τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, που υπάγονται στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης που αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (αρθρ. 3, παρ. 1α). Τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. αναλαμβάνουν την αποστολή για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την παρακολούθηση, το συντονισμό και τη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου των δημόσιων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων, καθώς και των Ε.Κ., ενώ συγχρόνως αναλαμβάνουν το συντονισμό των Κ.Ε.Σ.Υ., Κ.Ε.Α., και Ε.Κ.Φ.Ε. ανάλογα με την περιοχή που έχουν αρμοδιότητες, όπως επίσης και την επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης, την οργάνωση της επιμόρφωσης, περιλαμβανομένης και της εισαγωγικής, των εκπαιδευτικών, καθώς και η υποστήριξη του

προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου σε περιφερειακό επίπεδο (άρθρο 4, παρ. 2). Στην παράγραφο 3 του ίδιου άρθρου καθορίζονται και οι αρμοδιότητες των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. προκειμένου να επιτευχθούν τα παραπάνω. Ειδικότερα, οργανώνουν και υλοποιούν επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), οργανώνουν επίσης σεμιναρίων επιμόρφωσης για στελέχη των Κ.Ε.Σ.Υ., Κ.Ε.Α. και Ε.Κ.Φ.Ε., υποστηρίζουν τις διαδικασίες προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου, όπως επίσης και την τακτική μελέτη εκθέσεων για τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου στις αντίστοιχες -με την περιοχή- σχολικές μονάδες και τα Εργαστηριακά Κέντρα. Επιπρόσθετα, μεριμνούν για την οργάνωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε προγράμματα σπουδών, νέα βιβλία, αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και στους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών και μαθημάτων αλλά και στην ενημέρωση σύγχρονων επιστημονικών, παιδαγωγικών και διδακτικών θεμάτων με σκοπό την προαγωγή νέων πρακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων και επιπλέον προσφέρει βοήθεια στο συντονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη συνδρομή των νέων τεχνολογιών, ενώ με κάθε θεσμό αναλαμβάνει από κοινού αρμοδιότητες. Τέλος, με το άρθρο 5 ορίζεται η στελέχωση των ΠΕ.Κ.Ε.Σ., ενώ στην παρ. 3 διευκρινίζεται πως στο σύνολο των σχολικών μονάδων και των Ε.Κ. υπάρχουν στο αντίστοιχο οικείο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. της περιοχής που ανήκουν.

### **2.6.2 Κ.Ε.Σ.Υ. – Κέντρα Εκπαίδευσης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης**

Στη συνέχεια το άρθρο 6 αναφέρεται στην ίδρυση των Κ.Ε.Σ.Υ. που πρόκειται για τη μετεξέλιξη των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (άρθρ. 51, παρ. 2) και στο άρθρο 7 γίνεται λεπτομερέστατη καταγραφή για την αποστολή και τις αρμοδιότητες των Κ.Ε.Σ.Υ. Στην παρ. 3 υπογραμμίζεται η συντονιστική συνεργασία με τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. σε συναφή θέματα. Η Αποστολή των Κ.Ε.Σ.Υ. είναι η υποστήριξη των σχολικών μονάδων και των Ε.Κ.

της περιοχής αρμοδιότητάς τους για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου. Για την εκπλήρωση της αποστολής τους, τα Κ.Ε.Σ.Υ. δραστηριοποιούνται στους τομείς της διερεύνησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών, της διενέργειας αξιολογήσεων, του σχεδιασμού και της υλοποίησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων, καθώς και δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού, της υποστήριξης του συνολικού έργου των σχολικών μονάδων ή των Ε.Κ., της διενέργειας ενημερώσεων και επιμορφώσεων και της ευαισθητοποίησης του κοινωνικού συνόλου (άρθρ. 7, παρ. 1), ενώ τα Κ.Ε.Σ.Υ. αναλαμβάνουν μια πληθώρα αναλυτικών αρμοδιοτήτων με λεπτομερή περιγραφή (άρθρ. 7, παρ. 2). Στα άρθρα 8 και 9 ορίζονται τα όργανα διοίκησης και η στελέχωση των Κ.Ε.Σ.Υ. αντίστοιχα.

### **2.6.3 Συμπληρωματικοί υποστηρικτικοί θεσμοί και αλλαγές**

Σύμφωνα με το άρθρο 10 του ν. 4547/2018 ο θεσμός και η λειτουργία των Σ.Δ.Ε.Υ. και Ε.Δ.Ε.Α.Υ. συνεχίζουν να υπάρχουν με επιπλέον εκ νέου διευκρινίσεις. Η Ε.Δ.Ε.Α.Υ εξακολουθεί να συνεχίζει τη λειτουργία της όπως προβλέπεται στο άρθρο 4 του ν. 3699/2008 (άρθρ. 20, παρ. 13). Στο άρθρο 11 περιγράφεται η διασύνδεση και συνεργασία των Κ.Ε.Σ.Υ. με τις Ε.Δ.Ε.Α.Υ., τα Ε.Κ. και τις σχολικές μονάδες. Στη συνέχεια περιγράφεται η αποστολή και οι αρμοδιότητες των Κ.Ε.Α. με το άρθρο 12, με το άρθρο 14 και 15, περιγράφεται ο ρόλος των Υπεύθυνων Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών για τους Υπεύθυνους Φυσικής Αγωγής αντίστοιχα, όπως και των Υπεύθυνων των Ε.Κ.Φ.Ε. στο άρθρο 16. Αντίθετα, το άρθρο 17 κάνει εισήγηση για κατάργηση του θεσμού των σχολικών συμβούλων, υπηρεσιών και οργανικών μονάδων. Στο άρθρο 20 με τις μεταβατικές διατάξεις, γίνεται αναφορά για μεταφορά των Π.Ε.Κ. και των Τμημάτων Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης



Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, στα πλησιέστερα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. της οικείας Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, καθώς επίσης και για τη μεταφορά των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Σ.Σ.Ν., ΚΕ.ΣΥ.Π. και ΓΡΑ.Σ.Ε.Π., στα Κ.Ε.Σ.Υ. της περιοχής αρμοδιότητας των οικείων Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (αρθρ. 20, παρ. 1α και 1γ).

#### **2.6.4 Θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**

Παρακάτω στο νόμο 4547/2018 το άρθρο 51 αναφέρεται στην αντικατάσταση των άρθρων 4 και 5 του νόμου 3699/2008, όπως είχε τροποποιηθεί. Οι αλλαγές εναπόκεινται στη διερεύνηση και διαπίστωση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή με αναπηρία από τα Κ.Ε.Σ.Υ. και τις Ε.Δ.Ε.Α.Υ. και τα Κοινοτικά Κέντρα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων, καθώς και στην αξιολόγησή μαθητών από τα Κ.Ε.Σ.Υ. που έχουν υπερβεί το 18ο έτος της ηλικίας τους. Επίσης, παρόλο που η πιστοποίηση της ιατρικής γνωμάτευσης βγαίνει από νοσηλευτικό ίδρυμα ή δημόσια υγειονομική επιτροπή, πλέον δεν είναι αρμόδια για να καθορίσει το ποσοστό αναπηρίας τη χρονική διάρκεια της ισχύουσας γνωμάτευσης. Επιπλέον, η διερεύνηση, η αξιολόγηση και η διαπίστωση του είδους των δυσκολιών και των πιθανών εκπαιδευτικών, συναισθηματικών, ψυχοκοινωνικών και άλλων αναγκών και φραγμών στη μάθηση πραγματοποιείται στα ΚΕΣΥ από τριμελή διεπιστημονική ομάδα, η οποία απαρτίζεται από έναν εκπαιδευτικό με εξειδίκευση στην ΕΑΕ, πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με τη βαθμίδα από την οποία προέρχεται ο αξιολογούμενος μαθητής, έναν κοινωνικό λειτουργό και έναν ψυχολόγο. Στη διεπιστημονική ομάδα μπορεί να συμμετέχει και λογοθεραπευτής ή εργοθεραπευτής ή φυσιοθεραπευτής, κατά περίπτωση, ύστερα από εισήγηση της τριμελούς διεπιστημονικής ομάδας (ν. 4547/2018, άρθρ. 51, παρ. α2). Μετά την αξιολόγηση επέρχεται η γνωμάτευση, στην οποία έχει καταγραφεί λεπτομερώς η έκθεση με τι

είδους δυσκολίες αντιμετωπίζει ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή με αναπηρία, καθώς επίσης τις κλήσεις και τα ενδιαφέροντά του. Επίσης προτείνεται το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ένταξης και φοίτησης, η αλλαγή σχολικού πλαισίου, όποτε κρίνεται σκόπιμη, η αναγκαία ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική υποστήριξη, καθώς και τα απαραίτητα τεχνικά βοηθήματα και εκπαιδευτικά υλικά που διευκολύνουν την εκπαίδευση και την επικοινωνία του μαθητή. Με βάση τα προηγούμενα και τη γνωμάτευση διαμορφώνεται ανάλογα την περίπτωση το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) με βασικούς άξονες και υποδείξεις, πάντα σε συνεργασία με το γονέα ή τον κηδεμόνα, όπου είναι δυνατόν. Τα Κ.Ε.Σ.Υ. επίσης αναλαμβάνουν το χρόνο επαναξιολόγησης του μαθητή. Σε περίπτωση που τα Κ.Ε.Σ.Υ. και τα Κοινοτικά Κέντρα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων διαφωνούν για την αξιολόγηση-γνωμάτευση του μαθητή υπερισχύει η άποψη των Κ.Ε.Σ.Υ., ενώ αν τα Κ.Ε.Σ.Υ. έρθουν σε ρήξη με τους γονείς ή τους κηδεμόνες, τότε οι γονείς ή οι κηδεμόνες έχουν δικαίωμα προσφυγής στη ΔΕΔΑ, μια 5μελής Δευτεροβάθμιας Επιτροπής Διεπιστημονικής Αξιολόγησης. Η απόφαση που θα οριστεί από τη ΔΕΔΑ είναι οριστική. Ακόμη, γίνεται αντικατάσταση του άρθρ. 6, παρ. 3 του ν. 3699/2008, όπως είχε τροποποιηθεί, όπου αναφέρεται στο ποσοστό φοίτησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή με αναπηρία στη Δευτεροβάθμια και διευκρινίζει πως δε μπορεί να ξεπεραστεί πάνω από το 30% των απουσιών.

Τέλος, τα άρθρα 71-83 στο ν. 4547/2018 πραγματεύονται το θέμα των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγόπαιδων καταγράφοντας με λεπτομέρειες τις κατηγορίες εκπαίδευσης ανηλίκων, τις μορφές εκπαίδευσης μαθητών προσφύγων σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του προσφυγικού πληθυσμού από όπου προέρχονται, όπως κινητικότητα, χρόνος άφιξης και χρονική διάρκεια παραμονής στη δομή φιλοξενίας, καθώς και μέγεθος μαθητικού πληθυσμού, μπορεί να ιδρύνονται

Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων (Δ.Υ.Ε.Π), την εγγραφή, τη φοίτηση, τον καθορισμό Σχολικών Μονάδων Ένταξης των Δ.Υ.Ε.Π., καθώς επίσης και τη λειτουργία και τις αρμοδιότητες των Δ.Υ.Ε.Π. Συμπληρωματικά, καταγράφεται η Σύσταση Ειδικής Επιστημονικής Επιτροπής και τη σύσταση, επιλογή και τοποθέτηση Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων, στελέχωση και καθήκοντα εκπαιδευτικών των Δ.Υ.Ε.Π., την εποπτεία και καθοδήγηση των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης για τους Πρόσφυγες.

Ο νόμος 4547/2018 αναλύει σε μεγάλο βαθμό τον υποστηρικτικό ρόλο που κατέχουν οι δομές εκπαίδευσης των ΑΜΕΑ και τις ενισχύει ενώ στο πλάνο πλέον εισάγονται και νομοθετικές διατάξεις για τις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των προσφύγων. Είναι πρόδηλο πως δεν κατατίθενται καινούριοι ορισμοί για την ΕΑ, καθώς έχουν αναφερθεί και αναλυθεί σε προηγούμενους νόμους (ν. 1143/1981, ν. 1566/1985, ν. 2817/2000, ν. 3699/2008), ενώ συγκεντρώνει περισσότερα στοιχεία και λεπτομέρειες για δημόσιους θεσμούς που κατέχουν βασικό υποστηρικτικό ρόλο για τη διάγνωση, την αξιολόγηση και την εξέλιξη μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένου μαθητές με συναισθηματικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες και προσφυγόπουλα. Ο νόμος 4547/2018 είναι ο τελευταίος και πιο πρόσφατος που περιλαμβάνει νομοθετικές διατάξεις για την ΕΑΕ και όχι μόνο.

Κλείνοντας με μια σύντομη περιγραφή με τη λεπτομερή ανάλυση των νόμων 1143/1981, 1566/1985, 2817/2000, 3699/2008 και 4547/2018 καταγράφεται η διαδρομή της ελληνικής νομοθεσίας και παράλληλα διαφαίνεται και ο τρόπος της ελληνικής νοοτροπίας που αλλάζει σε κάθε νέα φάση που διαμορφώνεται η Ειδική Αγωγή. Πριν τη δεκαετία του '80 η Ειδική Αγωγή δεν υποστηρίζεται θεσμικά και κρατικά, ενώ βασίζεται κατά κύριο λόγο από την ιδιωτική πρωτοβουλία και τα φιλανθρωπικά ιδρύματα, όπως επίσης στηρίζεται σε επιστήμονες και δάσκαλους ως

αρωγοί στο ζήτημα της Ειδικής Αγωγής. Οι επιρροές από το εξωτερικό και οι χώρες που λαμβάνουν κρατική μέριμνα για τη φροντίδα, την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες επιφέρουν αλλαγές και στο ελληνικό τοπίο. Ο νόμος 1143/1981 θέτει τις βάσεις για την προσφορά εκπαίδευσης της Ειδικής Αγωγής και δίνεται το δικαίωμα για αναγνώριση και επίσημη νομοθετική κατοχύρωση ως προς την εκπαίδευση και την απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ταξινομούνται οι κατηγορίες των ατόμων με ειδικές ανάγκες, ανάλογα με τη διαταραχή ή την πάθηση που έχουν, και ιδρύονται κρατικά ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις και τμήματα, ενώ η προσέγγιση της ΕΑ είναι κυρίως ιατρική. Πρόκειται για την απαρχή του οικοδομήματος της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα και των ατόμων που την απαρτίζουν, μαθητές, δάσκαλοι, γονείς, καθηγητές, επιστήμονες και κοινωνία.

Στη συνέχεια ο νόμος 1566/1985 δεν επιδέχεται μεγάλων αλλαγών σε σχέση με το ν. 1143/1981. Η κυριότερη νομοθετική μεταρρύθμιση είναι πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες επιτρέπεται να φοιτούν στα γενικά σχολεία υπό προϋποθέσεις. Βασισμένο στην έκθεση Warnock του 1978 υποστηρίζει την αρχή της συνεκπαίδευσης και προβλέπει τις ειδικές τάξεις ως θεσμό που ενσωματώνει ή εντάσσει τα παιδιά στη Γενική Εκπαίδευση (Βόμβα, 2012). Εισάγονται όροι όπως ένταξη στην παραγωγική διαδικασία, ολόπλευρη και αποτελεσματική ανάπτυξη, αλληλοαποδοχή και επιστημονικά μέτρα. Ακόμη, αναγνωρίζεται ο ρόλος της οικογένειας, αλλά και η προώθηση συνεργασίας μεταξύ των δημόσιων φορέων. Γίνονται πολύ συγκεκριμένες αλλαγές που εισέρχονται στην ΕΑ με το ν. 1566/1985, αλλά συνεχίζουν να επικρατούν ως επί των πλείστον οι νομοθετικές διατάξεις του ν. 1143/1981.

Μετά από 15 χρόνια, με το νόμο 2817/2000 με βασική νομοθέτηση κρίνεται αναγκαίο η θέσπιση νέων δομών μονάδων Ειδικής Αγωγής για να υποστηριχτούν πιο ένθερμα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ιδρύονται Κέντρα Διάγνωσης,

Αξιολόγησης και Υποστήριξης, με σκοπό τη διαπίστωση και τη διάγνωση της κάθε περίπτωσης παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την αξιολόγηση και την μετέπειτα εξέλιξη τους. Ταυτόχρονα ιδρύονται Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και Τεχνικά Επαγγελματικά με στόχο την εκπαίδευση τους και την μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση στον τομέα της εργασίας.

Με το νόμο 3699/2008 πραγματοποιούνται θεσμικές αλλαγές στον τομέα της πλέον ΕΑΕ. Ο όρος «Ειδική Αγωγή» περιλαμβάνει και την «Εκπαίδευση» και η φοίτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γίνεται υποχρεωτική στα ειδικά σχολεία, Ε.Ε.Ε.Κ., Τ.Ε.Ε., Τμήματα Ένταξης ή με τη βοήθεια παράλληλης στήριξης στα γενικά σχολεία, ενώ έχουν δικαίωμα φοίτησης μέχρι τα 22 χρόνια σε σχέση με πριν που ήταν μέχρι τα 17 έτη. Τη θέση του ιατρικού μοντέλου έχει πάρει η κοινωνική προσέγγιση και τα Κ.Δ.Α.Υ εξελίσσονται σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και γίνονται ακόμη πιο διευκρινιστικές οι αρμοδιότητες και οι σκοποί των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης, αναλαμβάνοντας από την προσχολική ακόμη εκπαίδευση μέχρι την Πρωτοβ Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Επίσης εισάγονται οι όροι «διάγνωση» και «διαφοροδιάγνωση» ως εργαλεία για τη διάγνωση και την αξιολόγηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς τη διαμόρφωση του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ). Επιπρόσθετα εισάγονται οι εδραιούνται οι θεσμοί των Σ.Δ.Ε.Υ. και Ε.Δ.Ε.Α.Υ. αναλαμβάνοντας ο καθένας το δικό του ρόλο και τις αντίστοιχες αρμοδιότητες.

Στο νόμο 4547/2018 η αναδιάρθρωση και η ίδρυση νέων δομών για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση βρίσκονται στο επίκεντρο. Η ίδρυση των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού σχεδιασμού και η μετεξέλιξη των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε Κέντρα Εκπαίδευσης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης αναδιαμορφώνουν εκ νέου την προσπάθεια υποστήριξης των μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Περαιτέρω διευκρινίζεται η λειτουργία και η σύσταση και στελέχωση των θεσμών της ΕΑΕ και ταυτόχρονα στον ίδιο νόμο επισημαίνεται η σημασία και η λειτουργική διαδικασία των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης των προσφύγων.

Στην εξελικτική πορεία των νόμων καθορίζονται η σύσταση και η λειτουργία των δομών αλλά και των ατόμων της ΕΑΕ. Στη δεκαετία του '80 θέτονται οι βάσεις για την κρατική υποστήριξη της Ειδικής Αγωγής. Παρόλο που έχει γίνει η αρχή, υπάρχουν ελλειψείς. Με την είσοδο του 21<sup>ου</sup> αιώνα χαρακτηρίζονται εμφανείς οι μεταρρυθμιστικές διατάξεις, τόσο με τη σύσταση και την ίδρυση νέων θεσμών, όσο και με την επεξήγηση και τη θεσμοθέτηση νέων ορισμών και ορολογιών. Το 2008 ορίζονται με ακόμη μεγαλύτερη σαφήνεια οι ορισμοί της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, όπως και οι νέες υλικοτεχνικές και θεσμικές υποδομές της ΕΑΕ. Αυτό δε σημαίνει πως ενδιάμεσα, από το 1981 μέχρι το 2018, δεν υπήρξαν νόμοι που να αναφέρονται στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Τον καθοριστικό ρόλο και τις ουσιαστικές αλλαγές καταγράφονται και εφαρμόζονται στους ν. 1143/1981, ν. 1566/1985, ν. 2817/2000, ν. 3699/2008 και ν. 4547/2018.

Είναι κρίσιμο να επισημανθούν και οι προσδιορισμοί που ορίζουν την ύπαρξη και λειτουργία της Ειδικής Αγωγής, και μετέπειτα με νόμο του 2008 και Εκπαίδευσης, όπως ενσωμάτωση, ένταξη, επανένταξη, συνεκπαίδευση, προσβασιμότητα, ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας, ενώ παράλληλα αλλάζει και η ονοματοδοσία των ατόμων που πλαισιώνουν με άμεση σχέση την Ειδική Αγωγή, ξεκινώντας με το ν. 1143/1981 να αναφέρονται σε «αποκλίνοντα άτομα εκ του φυσιολογικού», με το ν. 1566/1985 να αλλάζει εξ ολοκλήρου τον όρο των «αποκλίνοντων» σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, με το ν. 2817/2000 να προστίθεται η λέξη εκπαιδευτικές δηλαδή παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ στο ν. 3699/2008 τα παιδιά γίνονται μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ο ν.

4547/2018 να αναφέρεται τακτικά στους όρους «μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και επιπλέον συμπεριλαμβάνονται και άλλες κατηγορίες παιδιών που έχουν την ανάγκη υποστήριξης από τους θεσμούς.

Με τη σειρά των νόμων (ν. 1143/1981, ν. 1566/1985, ν. 2817/2000, ν. 3699/2008, ν. 4547/2018) η κατάσταση ξεχωρίζει και προσδιορίζει τον τρόπο λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Μέχρι και σήμερα το νομοθετικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης βρίσκεται εν εξελίξει και οι κανονιστικές διατάξεις και νομοθετικές μεταρρυθμίσεις ορίζουν σε κάθε φάση εκ νέου το πεδίο της Ειδικής Αγωγής, καλύπτοντας κενά, ελλειψεις και εμπόδια και σχηματίζοντας όλο και πιο λεπτομερείς και διευκρινιστικές διατάξεις, ώστε να απαλείφονται ασάφειες και να γίνεται πιο λειτουργικό και συντονιστικό το έργο που επικαλείται να εξελιχθεί η Ειδική Αγωγή από τους κρατικούς παράγοντες, αλλά και τη συμμετοχή της κοινωνίας γενικότερα.

### **3. Η σταδιακή διαμόρφωση του Διαπολιτισμικού πλαισίου στην Ελλάδα**

#### **3.1 Η μειονοτική εκπαίδευση στην περιοχή της Δυτικής Θράκης**

Κατά την περίοδο της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας η Ελλάδα αποτελούνταν από έναν πολιτισμικό ποτ-πουρί, κυρίως στην περιοχή της Μακεδονίας. Έλληνες και εθνικότητες όπως Σλάβοι, Βούλγαροι, Ρουμάνοι, Τούρκοι διέμεναν και ζούσαν στις περιοχές της Μακεδονίας και της Θράκης. Παρόλο που οι μαθητές του μακεδονικού χώρου ζούσαν υπό καθεστώς έντονου ανταγωνισμού εθνοτήτων, είχαν το δικαίωμα ενός συστήματος ελεύθερης παιδείας, έχοντας τη δυνατότητα να φοιτήσουν σε οποιοδήποτε σχολείο (Βακαλόπουλος, 2004). Με την υπογραφή της Συνθήκης της Λωζάνης στις 24 Ιουλίου 1923, μεταξύ της ελληνικής και τούρκικης κυβέρνησης, τα έως τότε δεδομένα αλλάζουν και προκύπτει η αναγκαστική και αναπόφευκτη

ανταλλαγή πληθυσμών Ελλήνων και Τούρκων μουσουλμάνων στις αντίστοιχες χώρες τους, εκτός των μουσουλμάνων της Θράκης και των Ελλήνων της Κωνσταντινούπολης (Συνθήκη της Λωζάνης, 1923).

Στο Α' μέρος, Τμήμα Ε' αυτής της Συνθήκης περιλαμβάνονται διατάξεις για την προστασία των μειονοτήτων (άρθρα 37-45). Δικαιώματα και υποχρεώσεις της διεθνούς αυτής Πράξης είναι η αναγνώριση δικαιωμάτων ίδρυσης σχολείων και λοιπά εκπαιδευτηρίων (άρθρα 41). Με το άρθρο 45 της εν λόγω Συνθήκης η Ελλάδα έχει αναγνωρίσει διεθνώς τις μουσουλμανικές κοινότητες που διαμένουν στην περιοχή της Δυτικής Θράκης (Μηναΐδη, 1990). Σύμφωνα με τους διεθνείς κανόνες, η αναγνώριση μιας μειονότητας πραγματοποιείται μέσω εθνικής νομοθεσίας ή μονομερούς διακήρυξης κράτους ή διμερείς ή πολυμερείς διεθνείς συμφωνίες ή συνθήκες (Πούλης, 1994). Η μειονότητα της Δυτικής Θράκης χαρακτηρίζεται «μουσουλμανική» λόγω των θρησκευτικών τους πεποιθήσεων (Προφυλλίδη, 1993) και βρίσκεται υπό ελληνική και διεθνή προστασία και έχουν κατοχυρωμένα δικαιώματα σύμφωνα με τη Συνθήκη της Λωζάνης και άλλων διεθνών νομοθετικών διατάξεων (Περράκης, 1993). Από τα βασικότερα είναι το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Συνεπώς δίνεται η ελευθερία για ίδρυση σχολείων στις μουσουλμανικές μειονότητες της Δυτικής Θράκης επί ελληνικού εδάφους σύμφωνα με την «αρχή της διακρατικής αμοιβαιότητας» και της ελληνικής νομοθεσίας για τα μειονοτικά σχολεία (Συνθήκη της Λωζάνης, άρθρα 40 και 45).

Στις 20 Δεκεμβρίου του 1968 υπογράφηκε μεταξύ Ελλάδα και την Τουρκία το Μορφωτικό Πρωτόκολλο εξασφαλίζοντας στους κατοίκους της Δυτικής Θράκης μουσουλμανικής θρησκείας μέσα για εκσυγχρονισμένη εκπαίδευση με έμφαση στα θέματα μειονοτικής γλώσσας, εκπαιδευτικού εποπτικού υλικού και σχολικών εγχειριδίων (Πούλης, 2014). Σύμφωνα με το Σύνταγμα της Ελλάδας οι μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης είναι θεσπισμένα Έλληνες πολίτες, με δικαιώματα και



υποχρεώσεις όπως έχει κάθε Έλληνας πολίτης του ελληνικού κράτους, με απόλυτη θρησκευτική και πολιτική ελευθερία. Η μειονοτική εκπαίδευση είναι κατοχυρωμένη στην περιοχή της Θράκης και λειτουργεί στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπό συγκεκριμένη σχεδιασμένη νομική σύσταση, σύμφωνα με τους κανόνες του ιδιωτικού και δημόσιου δικαίου. Πρόκειται για ένα σύνολο νομοθετικών και κανονιστικών διατάξεων που θεμελιώνουν το οργανωτικό και λειτουργικό σύστημα της μειονοτικής εκπαίδευσης στη Θράκη (Πούλης, 2014). Για την οργάνωση και τη διοίκηση της Μειονοτικής Εκπαίδευσης στη Θράκη συγκροτούνται, το Συντονιστικό Γραφείο, οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, το Υπηρεσιακό Συμβούλιο Μειονοτικής Εκπαίδευσης και οι Σχολικοί Σύμβουλοι Μειονοτικής Εκπαίδευσης (Πούλης, 2014).

Για την ίδρυση μειονοτικού σχολείου σύμφωνα με τις νομοθετικές διατάξεις των άρθρων 5 του ν. 694/1977 και ν. 682/1977 και την αρχή της διακρατικής αμοιβαιότητας χρειάζεται να υποβληθεί αίτηση στο αρμόδιο Γραφείο Μειονοτικής Εκπαίδευσης, την οποία υπογράφουν 5 γονείς ή κηδεμόνες, οι οποίοι πληρούν τις προδιαγραφές αστικών και πολιτικών δικαιωμάτων ως Έλληνες πολίτες και είναι μόνιμοι κάτοικοι της περιοχής που ζητείται η ίδρυση μειονοτικού σχολείου (Μηναΐδη, 1990). Από το αρμόδιο όργανο, ύστερα και από πρόταση του Συντονιστή Μειονοτικής Εκπαίδευσης, και την έγκριση του Υπουργού Παιδείας, εκδίδεται η σχετική πράξη χορήγησης της άδειας ίδρυσης. Ως ιδρυτής καθίσταται ένας εκ των γονέων ή κηδεμόνων που υπέγραψαν και υπέβαλαν την αίτηση με την προϋπόθεση να δεσμευτεί και να αποδεχτεί μέσα σε ένα μήνα τον ορισμό του ιδρυτή του σχολείου. Στην περίπτωση μη δέσμευσης και αποδοχής, το αρμόδιο όργανο επιλέγει άλλο πρόσωπο και ακολουθείται η ίδια διαδικασία. Η ιδιότητα του ιδρυτή του μειονοτικού σχολείου σταματάει όταν σταματάει και η ιδιότητα ως γονέα ή κηδεμόνα του μαθητή του

σχολείου (ν. 694/1977, άρθρ. 5, παρ. 4). Στη συνέχεια στην περίπτωση που εκλείπουν πια οι προϋποθέσεις για το σχολείο, ανακαλείται επίσημα η άδεια λειτουργίας του μειονοτικού σχολείου και οι λόγοι της διοικητικής απόφασης οφείλονται να είναι αιτιολογημένοι (Πούλης, 2014). Όσο για τα όργανα διοίκησης των μειονοτικών σχολείων αποτελούνται από το Διευθυντή, τον Υποδιευθυντή, το Διδακτικό και Διοικητικό Προσωπικό. Ο Διευθυντής του μειονοτικού σχολείου διορίζεται μουσουλμάνος δάσκαλος και Υποδιευθυντής διορίζεται χριστιανός δάσκαλος έχοντας από κοινού καθήκοντα (Συνθήκη της Λωζάνης, άρθρο 40). Το Διδακτικό Προσωπικό ορίζεται σύμφωνα με τις αναλογίες των μαθητών σε κάθε μειονοτικό σχολείο και διορίζονται ίδιος αριθμός χριστιανών δασκάλων και ίδιος αριθμός μουσουλμάνων δασκάλων (Πούλης, 2014).

Βασικοί σκοποί του μειονοτικού σχολείου είναι η ασφάλεια της σωματικής, πνευματικής, ηθικής ανάπτυξης και η πρόοδος των μαθητών. Το πρόγραμμα, όπως και στη γενική εκπαίδευση στην Ελλάδα, έχει ως σκοπό τη διαμόρφωση των μουσουλμανόπαιδων μαθητών σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες επενδύοντας στην πρόοδο, μέσα από τα αντίστοιχα προγράμματα των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Πούλης, 1994). Το αναλυτικό πρόγραμμα των μειονοτικών σχολείων είναι το αντίστοιχο με των δημοσίων σχολείων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με ορισμένες παρεκκλίσεις που υποστηρίζονται από διεθνείς συμφωνίες και στη θρησκευτική μορφή των μειονοτικών σχολείων, όπως εκδίδεται από σχετικές αποφάσεις του ΥΠΕΠΘ (Πούλης, 1999).

Το Υπουργείο Παιδείας με βάση νομοθετικές ρυθμίσεις είναι αυτό που κανονίζει τα διδασκόμενα μαθήματα στην ελληνική και μειονοτική γλώσσα (παρ. 1 άρθρο 7 του ν. 694/1977), λαμβάνοντας πάντα υπόψιν και τις διεθνείς μορφωτικές

συμφωνίες, συμπεριλαμβανομένου της Συνθήκης της Λωζάνης (1923) και του Ελληνοτουρκικού Μορφωτικού Πρωτόκολλου του 1968. Τα μαθήματα που διδάσκονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη μειονοτική (τούρκικη) γλώσσα είναι Μαθηματικά, Φυσική, Θρησκευτικά, Τούρκικη γλώσσα και Μουσική, και στα ελληνικά διδάσκεται Ιστορία, Γεωγραφία, Αγωγή του Πολίτη, Μελέτη Περιβάλλοντος και Ελληνική Γλώσσα. Η Γυμναστική ως μάθημα μπορεί να διδαχθεί είτε από Έλληνα δάσκαλο είτε από μουσουλμάνο δάσκαλο, ενώ τα Αγγλικά μόνο από Έλληνα εκπαιδευτικό (Πούλης, 2014). Παράλληλα, η συγγραφή των διδακτικών βιβλίων για τα μαθήματα των μειονοτικών σχολείων εφαρμόζεται επίσης σύμφωνα με τους κανονισμούς και τις νομοθεσίες από τη Συνθήκη της Λωζάνης του 1923, του Ελληνοτουρκικού Μορφωτικού Πρωτόκολλου του 1968 και την κείμενη νομοθεσία περί μειονοτικών σχολείων, ενώ τη συγγραφή αναλαμβάνουν εκπαιδευτικοί της δημοτικής εκπαίδευσης που υπηρετούν σε αυτά τα σχολεία και η επιλογή προσώπων γίνεται μετά από έγκριση του Υ.ΠΑΙ.Θ., ύστερα και από εισήγηση του Συντονιστή Μειονοτικών Σχολείων. Τα θέματα φοίτησης και εξετάσεων ρυθμίζονται επίσης από το Υ.ΠΑΙ.Θ. Εγγραφές, μετεγγραφές, βαθμολογίες, προαγωγές, τίτλοι σπουδών, διδασκόμενα μαθήματα και άλλα συναφή θέματα ρυθμίζονται από κείμενες διατάξεις της Γενικής Εκπαίδευσης (Πούλης, 2014). Η Συνθήκη της Λωζάνης κατόρθωσε να επικρατήσει μια ατμόσφαιρα ειρηνική στα μειονοτικά θέματα, μετά από ταραγμένες περιόδους και τις εμπόλεμες σχέσεις μεταξύ Ελλάδας-Τουρκίας (Μαλκίδης, 2020).

### **3.2 Οι εκπαιδευτικές νομοθετικές μεταρρυθμίσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για τους μαθητές παλλινοστούντων ομογενών και αλλοδαπών μεταναστών**

Στις δεκαετίες 1980-1995 το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνει προτεραιότητα στην εκπαίδευση των παλλινοστούντων ομογενών και των αλλοδαπών

μεταναστών. Πριν το 1980 πολλοί Έλληνες μετανάστες έφευγαν στο εξωτερικό για καλύτερες συνθήκες διαβίωσης και εργασίας. Αντίθετα, στις αρχές του 1980 τα δεδομένα αναστρέφονται και η Ελλάδα μετατρέπεται από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής, αλλάζοντας έτσι και το χώρο πλαισίωσης και προσαρμογής της ελληνικής εκπαίδευσης. Η κατάσταση που επικρατούσε στη χώρα και το ενδιαφέρον της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση των μεταναστών και των μειονοτικών ομάδων, ευαισθητοποίησε ως την προσέγγιση του διαφορετικού πολιτισμού. Με τα ρεύματα εισροών παλλινοστούντων και μεταναστών στην Ελλάδα, η χώρα διαμορφώνει την καινούρια πολιτιστική της ταυτότητα, δίνοντας την ευκαιρία για καινούρια διαφορετικά μοντέλα εκπαίδευσης (Τσιούμης, 2003).

Αρχικά ακολουθήθηκε το αφομοιωτικό μοντέλο, κατά το οποίο οι μαθητές ομογενών και μεταναστών που δε γνώριζαν καλά την ελληνική γλώσσα να απορροφούνται από το σύστημα το κοινωνικό και το εκπαιδευτικό, παραγκωνίζοντας τα πολιτισμικά και ιστορικά χαρακτηριστικά των μειονοτικών ομάδων, ακόμη και από τους ίδιους που προέρχονταν από άλλες χώρες (Τσιούμης, 2003). Το 1985 οι Έλληνες από τη Σοβιετικής Ένωσης, ή αλλιώς Πόντιοι ομογενείς, μετά τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης επέστρεψαν για εγκατάσταση στην Ελλάδα με τις προσδοκίες μιας νέα ζωή στην ελληνική κοινωνία. Όμως το ελληνικό κράτος δεν είχε προετοιμαστεί για την οργάνωση του μεγάλου ρεύματος μετανάστευσης που θα ερχόταν στη χώρα και ούτε διέθετε την κατάλληλη οικονομική δυνατότητα (Κασιμάτη, 1998). Βασικό πρόβλημα ήταν η γλώσσα που δε μπορούσαν να επικοινωνήσουν προκαλώντας προβλήματα περιθριοποίησης. Άλλοι ομογενείς μετανάστες ήταν οι Έλληνες Βορειοηπειρώτες, με την ειδοποιό διαφορά πως γνώριζαν την ελληνική γλώσσα και μπόρεσαν εύκολα να προσαρμοστούν και αφομοιωθούν από το κρατικό σύστημα. Αλλοδαποί μετανάστες στην εγχώρια ελληνική κοινωνία που μετανάστευσαν, όπως

Αλβανοί, Κούρδοι, Γεωργιανοί, Ρώσοι, Φιλιππινέζοι, Αιγύπτιοι, Μουσουλμάνοι εκτός Θράκης, Αθίγγανοι ή αλλιώς Τσιγγάνοι και άλλου είδους εθνικότητες. Ορισμένες από αυτές δημιούργησαν τις δικές τους κοινότητες στον ελληνικό χώρο και άλλες προσπάθησαν να ενταχθούν στο ελληνικό σύστημα. Ήρθαν στην Ελλάδα για τους ίδιους λόγους με τους παλλινοστούντες Πόντιους αντιμετωπίζοντας παρόμοιες καταστάσεις και προβλήματα με την ελληνική γλώσσα. Η φοίτηση των παιδιών αλλοδαπών μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα ήταν εξίσου δύσκολη, ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο χωρίς να μιλούν ελληνικά. Η κατάσταση αυτή εξαρτιόταν από το γεγονός αν στην οικογένεια του παιδιού μιλούσαν ελληνικά, τις κοινωνικές τους συναναστροφές και οι επαφές τους με Έλληνες, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και η γνώση και χρήση της ελληνικής γλώσσας (Τσιούμης, 2003).

Πριν από το έτος 1980 δεν ακολουθούνταν κάποια εκπαιδευτική πολιτική για αλλοδαπούς, που διέμεναν ήδη εδώ και πολλά έτη στην Ελλάδα. Ωστόσο, μετά την άφιξη παλλινοστούντων ομογενών, τόσο Ελλήνων της Σοβιετικής Ένωσης, όσο και Ελλήνων μεταναστών από τη Γερμανία, οι οποίοι επαναπατρίστηκαν, δομείται μια σημαντική εκπαιδευτική παρέμβαση για αυτούς τους μαθητές. Κατά τα έτη 1980 έως 1983 δημιουργούνται α) Σχολεία Παλλινοστούντων Ελληνοπαίδων (Σ.Π.Ε.), β) Τάξεις Υποδοχείς (Τ.Υ.) και γ) Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.).

Τα **Σ.Π.Ε.** απευθύνονταν σε μαθητές ομογενείς Πόντιους και απόδημους Έλληνες ή άλλως Έλληνες της διασποράς. Αρχικά είχαν λάβει την ονομασία «Σχολεία Απόδημων Ελληνοπαίδων», η οποία, με το ν. 1865/1989, άρθρο 7, 31 (ΦΕΚ 210 Α'/89), τροποποιήθηκε σε «**Σχολεία Παλλινοστούντων Ελληνοπαίδων**» (Μασάλη, 2007). Η ανωτέρω εκπαιδευτική οργάνωση αποτέλεσε ένα θεσμικό μέτρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με μια ιδιαίτερη μορφή εκπαίδευσης, που στόχευε να αντιμετωπίσει τη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Παρόλα αυτά τα Σ.Π.Ε. δεν

ακολουθούσαν το αφομοιωτικό μοντέλο, αλλά στην ουσία εφαρμόζαν την πολιτική του διαχωρισμού, καθώς δεν επιδίωκαν τη συνεκπαίδευση με γηγενείς Έλληνες μαθητές (Μασάλη, 2007).

Με το άρθρο 3 του Π.Δ. 494/1983, που αφορά την περίπτωση τέκνων υπηκόων άλλων κρατών-μελών των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, τα οποία εργάζονται ή έχουν εργασθεί στην Ελλάδα (Πούλης, 2014), παρέχεται η δυνατότητα να εγγραφούν: 1) παιδιά ελληνικής καταγωγής ή με ελληνική ιθαγένεια, που είχαν ήδη φοιτήσει για 3 έτη σε σχολείο της αλλοδαπής, 2) παιδιά διπλωματών ή δημοσίων υπαλλήλων, που επίσης είχαν ήδη φοιτήσει για 3 έτη σε σχολείο της αλλοδαπής και 3) παιδιά αλλοδαπών που διαμένουν στην Ελλάδα.

Κύρια γλώσσα διδασκαλίας ήταν η ελληνική, ενώ μαθητές που δε μιλούσαν ελληνικά σε ικανοποιητικό βαθμό, διδάσκονταν την ελληνική γλώσσα σε επίπεδα αναλόγως της ελληνομάθειάς τους. Συνήθως, οι εκπαιδευτικοί επωμίζονταν το βάρος της οργάνωσης της διδασκαλίας όλων των μαθημάτων, σε αντίθεση με το θεσμικό πλαίσιο. Η γλώσσα της χώρας προέλευσης των μαθητών διδασκόταν ως δεύτερη γλώσσα, κυρίως ως βοηθητική στη διδασκαλία, με στόχο σταδιακά να εξαλειφθεί η χρήση της ως μέσο διδασκαλίας. Εδώ παρατηρείται και πάλι η τάση εφαρμογής του αφομοιωτικού μοντέλου από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα, σύμφωνα με την παρ. 6 άρθρου 2 του Προεδρικού Διατάγματος, καταρτίζεται από το σύλλογο διδασκόντων με στόχο την ευελιξία του προγράμματος σε σχέση με τις ανάγκες των μαθητών, ενώ στην παρ. 1 του άρθρου 4 καταγράφεται η αντιστοιχία των βιβλίων του δημοτικού με τις αντίστοιχες τάξεις του δημοτικού, ρύθμιση όμως που ερχόταν σε αντίθεση με τις προσπάθειες των διδασκόντων, οι οποίοι αναγκάζονταν να μεταφράζουν τα βιβλία και να διαμορφώνουν

το εποπτικό υλικό, ώστε να βγει η ύλη, καθώς τα βιβλία δεν αντιστοιχούσαν στις γλωσσικές και πολιτισμικές ανάγκες των μαθητών, με αποτέλεσμα να προκύπτει και πάλι η αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να αφομοιώσει τους παλλινოსτούντες μαθητές (Μασάλη, 2007). Επίσης προέκυψαν ζητήματα στελέχωσης και οργάνωσης του κατάλληλου διδακτικού προσωπικού και επιμόρφωσης των διδασκόντων, ενώ παράλληλα παρατηρούνταν αδιαφορία του Κράτους για την παροχή υλικοτεχνικής υποδομής και έλλειψη πόρων (Δαμανάκης, 2000). Θεωρητικά σκοπός της λειτουργίας των εν λόγω σχολείων ήταν να αποτελέσουν ένα μεταβατικό στάδιο προκειμένου να διευκολυνθεί η ομαλή ένταξη των παλλινოსτούντων μαθητών στα κανονικά σχολεία της χώρας. Τελικά, ο εκπαιδευτικός αυτός θεσμός κρίθηκε ανεπιτυχής, καθώς μετατράπηκε και λειτούργησε ως «τάξη υποδοχής» για τη μετάβαση των παιδιών από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με συνέπεια όμως την απορριπτική στάση του κοινωνικού περίγυρου απέναντι στα παιδιά αυτά. Σήμερα τα Σ.Π.Ε. έχουν τροποποιηθεί με υπουργική απόφαση Φ10/221/Γ1/1236 και έχουν μετονομαστεί σε «Σχολεία Διαπολιτισμικής Αγωγής» (Μασάλη, 2007).

Οι **Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.)** θεσμοθετούνται για πρώτη φορά με υπουργική απόφαση (Φ.818-2/Ζ4139/201080) για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών Ελλήνων μεταναστών που επέστρεψαν από τη Γερμανία, την Αμερική και τον Καναδά για να εγκατασταθούν μόνιμα στην Ελλάδα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999). Παρόλα αυτά, και οι **Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.)**, και αργότερα το 1983 τα **Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.)**, που συστάθηκαν με το ν. 1404/1983, άρθρο 45, σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αφορούσαν ανεξάρτητα όλους τους παλλινოსτούντες και αλλοδαπούς μαθητές που διέμεναν στην Ελλάδα και φοιτούσαν στα ελληνικά σχολεία. Ωστόσο, με την εφαρμογή του ανωτέρω συστήματος, το Κράτος αντιμετώπιζε τις

διάφορες ομάδες ως ταυτόσημες, δημιουργώντας ένα ένα σύνθετο και απροσδιόριστο πλέγμα, παρότι η καθεμιά από αυτές τις ομάδες συνιστούσε από μόνη της ένα ανομοιογενές σύνολο (Δαμανάκης, 1998).

Οι Τάξεις Υποδοχής δημιουργήθηκαν με βάση το πρότυπο γερμανικών προπαρασκευαστικών τάξεων, εντάσσονταν στο βασικό σχολικό σύστημα και λειτουργούσαν αυτόνομα με διαφορετικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, ακολουθώντας μεταβατικό μοντέλο και έχοντας «ημερομηνία λήξης» όταν ο μαθητής θα είχε τη δυνατότητα να ενταχθεί σε ικανό βαθμό στην κανονική τάξη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999). Στο πρόγραμμα των Τ.Υ. περιλαμβάνονταν επιπρόσθετες ώρες διδασκαλίας της ελληνικής, της γερμανικής ή της αγγλικής γλώσσας και των μαθηματικών. Με τη λειτουργία αυτού του είδους της τάξης, επίσης απομονώνονταν οι παλλινოსτούντες μαθητές, χωρίς τελικά να επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίησή τους και η απαλοιφή των γλωσσικών αδυναμιών, με συνέπεια το παιδί να χαρακτηρίζεται ως «ξένος» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999).

Τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.) συστάθηκαν με σκοπό την εξομάλυνση της ανωτέρω κατάστασης. Τα Φ.Τ. ιδρύονταν εντός των σχολείων ή σε κάποια κεντρική σχολική μονάδα, κοντά στο σχολείο όπου φοιτούσαν, και έλαβαν τη μορφή ενισχυτικής διδασκαλίας, που πραγματοποιούνταν μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου, με απαραίτητη την κανονική εγγραφή του μαθητή στο σχολείο, σε συγκεκριμένα μαθήματα, στα οποία ο μαθητής αντιμετώπιζε δυσκολίες κατά τη διδασκαλία του. Κάθε Φ.Τ. έπρεπε να περιλαμβάνει 3-7 μαθητές. Στα Φ.Τ. οι μαθητές διδάσκονταν τα ελληνικά και στη μητρική γλώσσα τους μαθηματικά, φυσική, χημεία, συμβάλλοντας στη διατήρηση των πολιτισμικών στοιχείων και γνωστικών δεξιοτήτων, που απέκτησαν από τη χώρα προέλευσής τους (Μασάλη, 2007). Τα Φ.Τ. κρίθηκαν ως θετικό θεσμικό μέτρο, σε αντίθεση με τα Τ.Υ., καθώς οι μαθητές συνυπήρχαν με τους



συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια του καθημερινού προγράμματος του σχολείου και συνεπώς δεν απομονώνονταν από τον κοινωνικό περίγυρο.

Στις αρχές του 1990 καθίσταται εντονότερη η ανάγκη για σχολική ένταξη, σε συνδυασμό με την αύξηση των αλλοδαπών, κυρίως Αλβανών μεταναστών. Εν τέλει, το 1990 η θέσπιση νέου νόμου έρχεται να αντικαταστήσει το νόμο του 1983 και συστήνει εκ νέου τα Τ.Υ. και τα Φ.Τ. σε οργανωτικό, εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο, παραπέμποντας σε υπουργικές αποφάσεις (Μασάλη, 2007). Πιο συγκεκριμένα, οι Τ.Υ. λειτουργούν ως παράλληλες βοηθητικές τάξεις με επιπλέον δασκάλους - σε αντίθεση με την παλαιότερη λειτουργία τους ως ανεξάρτητες τάξεις- με σκοπό τη διευκόλυνση της σχολικής προσαρμογής και ένταξης των μαθητών. Επίσης, οι μαθητές παρακολουθούν 1-2 ώρες διδασκαλίας κάθε μέρα σε γλωσσικά μαθήματα, ενώ συμμετέχουν πλέον και αλλοδαποί μαθητές. Πραγματοποιείται, 2-3 ώρες κάθε μέρα, διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης των μαθητών και προσλαμβάνεται εξειδικευμένο προσωπικό, όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί και άλλες ειδικότητες. Επιπλέον, τα Φ.Τ. λειτουργούν πλέον και εκτός κανονικού διδακτικού ωραρίου, ενώ παρέχεται και πρόσθετη διδακτική βοήθεια με τα κατάλληλα διδακτικά εγχειρίδια. Τη διδασκαλία στις Τ.Υ. μπορούν να αναλάβουν πλέον μόνιμοι εκπαιδευτικοί με απόσπαση ή αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι, οι οποίοι γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας προέλευσης των μαθητών και διαθέτουν την απαραίτητη διδακτική εμπειρία και επιμόρφωση. Περαιτέρω, οι Εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με δασκάλους κανονικών τάξεων για τη δημιουργία συγκεκριμένου εβδομαδιαίου προγράμματος, χωριστά για κάθε πολιτισμική ομάδα, ενισχύεται η συνεργασία εκπαιδευτικών, συλλόγου διδασκόντων και σχολικού συμβουλίου, ανατίθεται η εποπτεία, η παιδαγωγική καθοδήγηση και η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού στους Σχολικούς Συμβούλους. Τέλος, μειώνεται ο αριθμός των μαθητών

των Τ.Υ. και των Φ.Τ., οι οποίοι πλέον κατατάσσονται από το δάσκαλο σε ομοιογενείς ομάδες, με βάση την ηλικία και το βαθμό κατοχής της γλώσσας.

Ακολούθως, το Σεπτέμβριο του 1999 θεσπίζονται νέες ρυθμίσεις. Με την Υ.Α. Φ10/20/Γ1/708 (28-9-1999) ο σύλλογος διδασκόντων έχει τη δυνατότητα, σύμφωνα με σταθμισμένα τεστ και με τις ανάγκες των μαθητών, να επιλέξει εκείνος το σχεδιασμό που θα εφαρμόσει για πιο ουσιαστικό και αποδοτικό αποτέλεσμα. Πλέον υφίστανται δυο Τάξεις Υποδοχής, όπου στην πρώτη Τάξη Υποδοχής γίνονται εντατικά μαθήματα ταχείας εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, με διάρκεια ενός έτους, ενώ παράλληλα τα παιδιά παρακολουθούν και επιπλέον μαθήματα. Στη δεύτερη Τάξη Υποδοχής, αφού ο μαθητής έχει παρακολουθήσει την πρώτη Τάξη, ακολουθείται πρόγραμμα με παράλληλη υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία με διάρκεια δύο ετών. Στα Φ.Τ. συμμετέχουν μαθητές που, ενώ έχουν παρακολουθήσει τις Τάξεις Υποδοχής και υποστηρίζονται γλωσσικά στα μαθήματα, αντιμετωπίζουν ακόμη γλωσσικές δυσκολίες ώστε να ενταχθούν στην τάξη. Τα Φ.Τ. πραγματοποιούνται εκτός σχολικού ωραρίου (Μασάλη, 2007).

Για την εισαγωγή κάποιου μαθητή στις Τάξεις Υποδοχής γίνονται διαπιστωτικά τεστ για να ανιχνευθεί το επίπεδο ελληνομάθειας του μαθητή. Επιπλέον είναι απαραίτητη και η δήλωση του γονέα να μπει το παιδί στην Τάξη Υποδοχής, διαφορετικά αναλάμβανε ομάδα ψυχοκοινωνικής στήριξης. Η ένταξη μαθητή στις Τάξεις Υποδοχής γίνεται από κοινού απόφαση με το σύλλογο διδασκόντων, τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο και την εισήγηση ειδικών επιστημόνων, σύμφωνα και με την εκτίμηση των διαγνωστικών τεστς (Μασάλη, 2007).

Και πάλι η οργάνωση αυτού του εκπαιδευτικού πλαισίου τίθεται υπό αμφισβήτηση για την εφαρμογή του, όπως ότι πάλι γίνονται διακρίσεις μεταξύ των

μαθητών, τα Φ.Τ. που γίνονται εκτός σχολικού ωραρίου προκαλούν κούραση και μείωση προσοχής στους μαθητές και πως δεν υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και εποπτικό υλικό, καθώς επίσης και έλλειψη κατάρτισης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών επί του ζητήματος (Μασάλη, 2007).

### **3.3 Νόμος 2413/1996 και «Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης»**

Με την έννοια του όρου «διαπολιτισμικός» δηλώνεται «μία διαλεκτική σχέση, μία δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών μεταναστευτικών ομάδων» (Μάρκου, 1997). Το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εμφανίζεται για πρώτη φορά στην Ευρώπη τη δεκαετία του 1980. Το Συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση με τον «διαπολιτισμική εκπαίδευση» συμφωνούν στην αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα και τη δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην κοινωνία (Γεωργογιάννη, 1997).

Στην έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών ορίζονται τα βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής, προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής, προξενεί την επανεξέταση και αναθεώρηση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου και αποτελεί μέσο αξιολόγησης των ευκαιριών ζωής και την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης (Council of Europe, 1986).

Στην Ελλάδα ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» αρχικά συσχετίζεται με την επανένταξη παλλινοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και τον αντίστοιχο ευρύτερο περιβάλλον του μαθητή (Μάρκου, 1997). Με το νέο νόμο 2413/1996 η

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στηρίζεται σε νέες βάσεις και αντιμετωπίζει τα καινούρια δεδομένα της εποχής (Πούλης, 2014). **Σκοπός** της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με το άρθρο 34 παρ. 1 του ν. 2413/1996 είναι *«η οργάνωση της λειτουργίας σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες»*. Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους (Δαμανάκη, 1997). Ακόμη στην Εισηγητική Έκθεση του ν. 2413/1996 καθορίζεται *«το δικαίωμα του κάθε ατόμου να αναδεικνύει την ιδιαιτερότητα του, να γνωρίζει τον εαυτό του και τις ρίζες του, να προσδιορίζει και να επιλέγει την ταυτότητα του μέσα στα πλαίσια των δημοκρατικών κανόνων»* (Δαμανάκη, 1997).

Για την ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων ορίζεται από τη διάταξη του άρθρου 35 του ν. 2413/1996 και υλοποιούνται, σύμφωνα με τις προβλεπόμενες διατάξεις, νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία, γυμνάσια, λύκεια και τύπου Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που υπάγονται στα Α.Ε.Ι., Τάξεις ή Τμήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία και δημόσια και ιδιωτικά σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με κοινή απόφαση του ΥΠΕΠΘ., εισήγηση συμβουλίου, και γνωμοδότησης από το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. Τα Αναλυτικά Προγράμματα για τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορούν να εφαρμόζονται σε εναλλακτικά ή επιπρόσθετα μαθήματα με μειωμένο ωράριο εκπαιδευτικών και μειωμένο ωράριο μαθητών ανά τάξη. Για τη διοικητική στελέχωση και θέματα διοίκησης των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αναφέρονται τα άρθρα 36-37 του ν. 2413/1996 (Μασάλη, 2007).

Με το άρθρο 5 του ν. 2413/1996 ιδρύεται επίσης νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου με την επωνυμία Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.). Εδρεύει στην Αθήνα και αναλαμβάνει αρμοδιότητες που παλαιότερα είχε αναλάβει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ο σκοπός και ο στόχος έχει διττή διάρθρωση: την προώθηση της ελληνικής γλώσσας στους ομογενείς και την υποστήριξη των μεταναστών για την ομαλή ένταξη στην ελληνική κοινωνία. Πρόκειται για επίσημο συμβουλευτικό όργανο της Πολιτείας σε ζητήματα εκπαίδευσης ομογενών και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μπερέρης & Σιασιάκος & Λαζακίδου, 2007). Έργο αυτού του συμβουλευτικού οργάνου είναι η σύνταξη και έγκριση κατάρτισης προγραμμάτων, η συγγραφή διδακτικών βιβλίων για τη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η προετοιμασία διδακτικού υλικού για τις εκπαιδευτικές μονάδες στο εξωτερικό και τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η μέριμνα για θέματα παλλινοστούντων μαθητών, η προσαρμογή των προγραμμάτων στα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και της έγκαιρης αντιμετώπισης κάθε άλλου σχετικού θέματος με τη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μασάλη, 2007).

Από τη μεριά του Παιδαγωγικού Ινστιτούτο, σε συνεργασία παρακολούθησης και αξιολόγησης με το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. και την εποπτεία της Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, διατίθεται στους δικούς της στόχους, η μελέτη προβλημάτων σχολικής και κοινωνικής ένταξης παλλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, η μελέτη εκθέσεων των Σχολικών Συμβούλων και καταγραφή των διαπιστώσεων και προτάσεων σχετικά με αυτούς τους μαθητές, η επιλογή καταλληλότερων βιβλίων διδασκαλίας της Ελληνικής γλώσσας για τους μαθητές, ανάλογα με το επίπεδο ελληνομάθειας και την ηλικία τους, η σύνταξη ειδικού Αναλυτικού Προγράμματος για τη διδασκαλία της

Ελληνικής ως 2η γλώσσα σε αρχάριους και προχωρημένους μαθητές του δημοτικού και σύνταξη διαγνωστικών τεστ για την κατάταξη μαθητών σε γλωσσικά επίπεδα (Πούλης, 2014).

### **3.4 Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Αγωγή**

Σε έναν κόσμο γεμάτο με ποικιλομορφία εθνών, οι κοινωνίες και οι πολιτισμοί αντιμετωπίζουν συχνά από την αρχαιότητα μέχρι την σύγχρονη εποχή την έννοια του «διαφορετικού» και του «ξένου» και ιδιαίτερα το κομμάτι της συνύπαρξής τους, φαινόμενο που διαχρονικά οδηγεί σε σύγχυση. Πιο συγκεκριμένα τη σημερινή περίοδο της ανθρώπινης ιστορίας, αναδεικνύεται ως μείζων θέμα η διατήρηση της «διαφορετικότητας» και του «ξένου» και μαζί με αυτό δημιουργούνται έννοιες και όροι όπως η πολυπολιτισμικότητα και η διαπολιτισμικότητα. (Παναγάκη, 2017).

Με βάση τους κεντρικούς άξονες της διαπολιτισμικότητας, η διαπολιτισμική αγωγή επικεντρώνεται στην επίτευξη της συνύπαρξης των διάφορων εθνικών και πολυπολιτισμικών ομάδων μεταξύ τους. Η διαδικασία αυτή μπορεί να επιφέρει την αποδοχή μεταξύ των ανθρώπων διαφορετικής κουλτούρας, ,μπορεί όμως να έχει κι αντίθετα αποτελέσματα, οδηγώντας στην μεταξύ τους απόρριψη. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν επιδιώκει να «αγιοποιήσει» τον διαφορετικό αυτόν «Ξένο» όμως δε δέχεται σε καμία περίπτωση και την άμεση απόρριψη του ή, ακόμα χειρότερα, τη δαιμονοποίησή του. (Νικολάου, 2011).

Σύμφωνα με το Δαμανάκη (1997) ο ορός διαπολιτισμική εκπαίδευση εκφράζει την διαδικασία διαπαιδαγώγησης των παιδιών τα οποία είναι μέρος μιας πολιτισμικής κοινωνίας και το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας προκύπτει μέσα από την εφαρμογή της συγκεκριμένης διαπαιδαγώγησης. Ως αποτέλεσμα, η διαπολιτισμική

αγωγή, λειτουργεί μέσα από τις αξίες και τον τρόπο με τον οποίο ζούνε και συμπεριφέρονται στην ζωή τους τα μέλη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

### **3.5 Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο Εκπαίδευσης**

Η ανάπτυξη του διαπολιτισμικού μοντέλου συνέβαλε η αφύπνιση των υπό-ομάδων και η απαίτηση της συμμετοχής τους με ενεργό τρόπο μέσα στα κοινωνικά δρώμενα και όχι ως περιθωριοποιημένα μέλη. Το σχολείο διαδραματίζει σημαντικό διαπολιτισμικό ρολό και συμβάλει στην δημιουργία του κατάλληλου προσκήνιου για την εκπαίδευση ώστε να ενταχθούν με ομαλό τρόπο τα παιδιά στη χώρα υποδοχής. Στο σχολείο αναγνωρίζονται οι ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή, οι οποίες και συμπεριλαμβάνονται οπωσδήποτε στην εκπαίδευσή του (Νικολάου, 2011).

Σύμφωνα με Helmut Essinger (1991), η διαπολιτισμική αγωγή διακατέχεται από τέσσερις βασικές αρχές:

1) την ενσυναίσθηση, δηλαδή το παιδί να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα του αλλού, όταν είναι διαφορετικός, ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, βλέποντάς τα προβλήματα τους μέσα από την δική τους οπτική γωνιά.

2) την αλληλεγγύη, μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης και η παρεμπόδιση δημιουργίας φαινομένων ανισότητας και αδικίας.

3) την εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, δηλαδή ο σεβασμός απέναντι στο πολιτισμό και ότι άλλο διαφορετικό φέρνουν μαζί τους οι αλλοδαποί.

4) και τέλος, η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, με παράλληλη απάλειψη των στερεοτυπών και των προκαταλήψεων, την προαγωγή της

επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης με την διαφορετικότητα και το ξένο, ανεξάρτητα από την εθνική προέλευση.

Σύμφωνα με την Παναγάκη (2017), ο Νικολάου αναφέρει ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο ωθεί, ουσιαστικά, τις ομάδες ετερότητας να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να αντιμετωπίζονται από την πολιτεία και τους κάτοικους της χώρας με σεβασμό, ισοτιμία και αμοιβαία αλληλεγγύη. Πέραν της διαπολιτισμικής αγωγής, η καλλιέργεια της αποδοχής του διαφορετικού και των αρχών της διαπολιτισμικής θεωρίας μπορεί να ενισχυθεί σημαντικά μέσα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τις επιχειρηματικές δραστηριότητες.

### **3.6 Το ελληνικό εκπαιδευτικό μοντέλο**

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, στην Ελλάδα τη δεκαετία του '90, ψηφίστηκε, όπως αναφέρεται και στην επίσημη σελίδα του υπουργείου, ο νόμος 2413/1996 «Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό και την διαπολιτισμική εκπαίδευση» με αποτέλεσμα να ασκούν πλέον κανονικά την λειτουργία τους στον ελληνικό χώρο διαπολιτισμικές σχολικές μονάδες. (Παναγάκη, 2017)

Επίσης, με βάση το άρθρο 21 του Ν. 4251/2014 *«ανήλικοι πολίτες τρίτων χωρών, που διαμένουν στην ελληνική επικράτεια, υπάγονται στην υποχρεωτική σχολική φοίτηση, όπως και οι ημεδαποί. Οι ανήλικοι πολίτες τρίτων χωρών, που φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, έχουν, χωρίς περιορισμούς, πρόσβαση στις δραστηριότητες της σχολικής ή εκπαιδευτικής κοινότητας»*. Ακόμα, το Υπουργείο Ελληνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εισήγαγε κάποια επιπρόσθετα διοικητικά μέτρα. Πιο συγκεκριμένα προχώρησε στην αναδιαμόρφωση και στον εκσυγχρονισμό των Τάξεων Υποδοχής, την Ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης



(Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) και την πραγματοποίηση πολλών μεγάλων και σημαντικών προγραμμάτων με τη σύμπραξη τη Ευρωπαϊκής ένωσης. (Παναγάκη, 2017)

Παρόλα αυτά, παρά την συνολική προσπάθεια της ελληνικής πολιτείας να αναπροσαρμόσει την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας, παρατηρήθηκε σε σημαντικό βαθμό σχολική αποτυχία από πλευράς των παιδιών. Η εγκατάλειψη του σχολείου επιβεβαιώνει από τη μια την έλλειψη σχολικής αποτελεσματικότητας και από την άλλη το φαινόμενο αυτό αυξάνεται, καθώς πλέον αυτοί οι νέοι χάνουν την ευκαιρία να επωφεληθούν από την εκπαίδευση που τους παρέχεται από ένα θεσμικά καταλληλά διαμορφωμένο περιβάλλον . (Παναγάκη, 2017)

Έχει πολύ μεγάλη σημασία ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, μεγάλη και σημαντική αδυναμία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο, και του ελληνικού κράτους, είναι οι ίδιοι στόχοι που ήδη υπάρχουν, καθώς η εκπαιδευτική πολιτική εστιάζεται κυρίως στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Η εφαρμογή της πολιτικής αυτής, έχει μέχρι τώρα ως αποτέλεσμα να μην λαμβάνεται υπόψιν κατά την διαδικασία της εκπαίδευσης η μητρική γλώσσα των μαθητών και με αυτόν τον τρόπο δεν επικεντρώνεται καθόλου στη λειτουργική σχέση μεταξύ των δύο γλωσσών, αλλοδαπής και ελληνικής (Παναγάκη, 2017)

Ο δημοκρατικός και αξιοκρατικός χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης αμφισβητείται από πολυάριθμα ερευνητικά δεδομένα, μέσω των οποίων τεκμηριώνεται το γεγονός ότι το σχολείο ασκεί κοινωνική επιλογή και, παράλληλα, ενισχύει την κοινωνική ανισότητα. Επίσης, με βάση αυτά τα ερευνητικά αποτελέσματα, φανερώνονται πολλά θέματα για τον τρόπο λειτουργίας και την ιδεολογία του εκπαιδευτικού δημόσιου λόγου που υπάρχουν μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό

σύστημα, το οποίο επιμένει να ακολουθεί ένα δυτικά κυρίαρχο προσανατολισμένο πρότυπο διαπαιδαγώγησης, αμβλύνοντας έτσι ακόμα περισσότερο την εκπαιδευτική ανισότητα. Όσο δεν καταφέρνει, λοιπόν, το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής να καλλιεργήσει τις ικανότητες των μαθητών, οι οποίοι ανήκουν στις μεταναστευτικές ομάδες, και να τις αξιοποιήσει αποδοτικά, θα συνεχίσει να είναι ο βασικός υπεύθυνος της δημιουργίας ιδεολογιών ταυτότητας, οι οποίες με την σειρά τους θα οδηγούν στον προαναφερόμενο φαύλο κύκλο αποτυχίας (Γκότοβος, 2002) Αντιθέτως, σύμφωνα με την Παναγάκη (2017) όσο η κοινωνία με την στάση της προάγει διαδικασίες οι οποίες δείχνουν σεβασμό ή ακόμα και προωθούν την γλώσσα του παιδιού, πιστεύεται πως μπορεί να ενισχυθεί θετικά η διγλωσσία του παιδιού και να διακατέχεται από διαπολιτισμικές αξίες, συμμετέχοντας πλήρως και στους δυο πολιτισμούς.

Προκύπτει λοιπόν το συμπέρασμα, πως παρότι που η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αποδέχεται θεωρητικά το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, στην πράξη, απέχει από το να εφαρμόζεται ουσιαστικά. (Παναγάκη, 2017) Αποτελεί, λοιπόν, επιτακτική ανάγκη η διαπολιτισμική αγωγή να συνδέεται με την κατάργηση κάθε είδους διακρίσεων και με την κυριαρχία της αλληλεγγύης, της αλληλοκατανόησης και της ισονομίας. Μόνο κάτω υπό αυτές τις συνθήκες θα ευνοηθεί και θα λειτουργήσει αποτελεσματικά η διαπολιτισμική εκπαίδευση ώστε να εξασφαλισθεί το δικαίωμα όλων των παιδιών να έχουν την μόρφωση που επιθυμούν. Μέσα από το πλαίσιο αυτό, θα επιτευχθεί να σταματήσουν τα φαινόμενα κοινωνικής αποξένωσης και τα συναισθήματα περιθωριοποίησης των παιδιών των μειονοτικών ομάδων, τα οποία υπήρχαν σε μεγάλο βαθμό στην σημερινή κοινωνία. (Καραστογιαννη, 2007)

### 3.7 Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα

Στην σύγχρονη εποχή, οι επεκτατικές και οικονομικές πολιτικές σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν επιφέρει καταστάσεις γενικευμένης βίας, ενόπλων συγκρούσεων, ακραίας φτώχειας, δυσμενών συνθήκων διαβίωσης και παραβίασης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, οι οποίες επηρεάζουν τη ζωή πολλών λαών στις μέρες μας, με αποτέλεσμα τη μαζική μετακίνηση πληθυσμών προς την χώρα μας και την δυτική κοινωνία. (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017)

Η Δύση προσπάθησε από παλιά να αντιμετωπίσει τέτοιες κρίσιμες καταστάσεις καθιερώνοντας νομικά πλαίσιά που να ανταποκρίνονται έως έναν βαθμό στην αποτελεσματική διαχείριση του προβλήματος. Η σύμβαση της Γενεύης του 1951 διαδραμάτισε σημαντικό ρολό στην πολιτική χορήγησης ασύλου και στην προστασία των προσφύγων που εισέρχονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Morelli, 2011). Η πολιτική ασύλου, διαμορφώνει με διεθνή τρόπο δράσης των προσφυγικών κρίσεων, θέτοντας και ως βασικό κανόνα τον μη επαναπατρισμό των προσφύγων πίσω στη πατρίδα τους χωρίς τη θέληση τους. Ακόμα, η συμφωνία που έλαβε χώρα το 2016 μεταξύ της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Τουρκίας διαδραμάτισε καθοριστική σημασία στη διαχείριση του μεταναστευτικού προβλήματος, αλλάζοντας σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο αντιμετώπισης προσφυγικών ροών (Morelli, 2011).

Είναι αρκετά σημαντικό να γίνει μια σαφής διάκριση αναμεσα στους ορούς «μετανάστης» και «πρόσφυγας». Με τον ορό «μετανάστης» αναφέρεται κάποιος στο μέλος μιας κοινωνίας που εγκαταλείπει με την θέληση του την χώρα καταγωγής του προκειμένου να εγκατασταθεί προσωρινά ή μονιμά σε ένα άλλο κράτος, συνήθως περισσότερο προηγμένο οικονομικά σε σύγκριση με την πατρίδα του, με σκοπό την

αναζήτηση εργασίας. Αντιθέτως, ο ορός «πρόσφυγας» αναφέρεται στο μέλος μιας κοινωνίας που εγκαταλείπει πάρα την θέληση του την χώρα καταγωγής του, εξαιτίας διαφορετικών πολιτικών πεποιθήσεων, διώξεων και σοβαρής παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, προκειμένου να αναζητήσει άσυλο σε μια διαφορετική χώρα, στην οποία δεν θα έρχεται αντιμέτωπος κατά κανόνα με αυτά τα προβλήματα. (Καραστογιαννη, 2007) Σύμφωνα με την σύμβαση της Γενεύης, πρόσφυγας είναι οποιοσδήποτε άνθρωπος βρίσκεται έξω από τη χώρα ιθαγένειας του, έχει βάσιμους φόβους ότι πρόκειται να εκδιωχθεί για λόγους πολιτικών πεποιθήσεων, εθνικών σκοπιμοτήτων, φυλετικής προέλευσης, εθνικότητας, θρησκείας, κοινωνικής τάξης και δεν τον προστατεύει η κυβέρνηση του. (Πετρινωτη, 1993)

Το Δεκέμβριο του 2018 ψηφίστηκε με συντριπτική πλειοψηφία από τη γενική συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών και υιοθετήθηκε το Παγκόσμιο Σύμφωνο για τους Πρόσφυγες, αλλά χωρίς την συμμετοχή στην διεξαγωγή της ψηφοφορίας των ΗΠΑ και της Ουγγαρίας. Κυρίαρχος στόχος του αποτελεί η βελτίωση της διαχείρισης της τωρινής προσφυγικής κρίσης σε παγκόσμια κλίμακα. Δεν έχει δεσμευτικό χαρακτήρα, δεν ορίζει με ποιον τρόπο οι χώρες θα εφαρμόσουν τις δεσμεύσεις του και προέρχεται από τη Διακήρυξη της Νέας Υόρκης η οποία υιοθετήθηκε ομόφωνα το 2016 από τα 193 μέλη του ΟΗΕ. Συντάχθηκε υπό την αιγίδα της Ύπατης Αρμοστείας και περιέχει δυο παραγράφους οι οποίες επικεντρώνονται στον τρόπο χρηματοδότησης των προσφυγικών πληθυσμών και στη διαμόρφωση εθνικών πολιτικών ένταξης τους.(Χαρίτος, 2019)

Κατά την διάρκεια της σημερινής προσφυγικής κρίσης, έχει εισέλθει στην χώρα μας μέσω του Αιγαίου μαζικά ένας πολύ μεγάλος αριθμός προσφύγων και μεταναστών. Η πολιτική που εφαρμόστηκε έως τον Μάρτιο του 2016 ήταν η όσο κατά το δυνατόν ανώδυνη διέλευση αυτού του μεγάλου πλήθους προσφυγών μέσα από τη χώρα μας.

Όμως με το κλείσιμο των συνόρων από τις υπόλοιπες Ευρωπαϊκές χώρες, προέκυψε ο εγκλωβισμός μεγάλου μέρους των προσφυγικών ροών στην Ελλάδα. (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017). Έτσι, δημιουργήθηκε ένα νέο ζήτημα, που αφορά τον τρόπο διαχείρισης της προσωρινής εγκατάστασης και διαβίωσης των προσφύγων μέσα στη χώρα μας σε μόνιμες δομές, αναμεσά τους και πολλά παιδιά (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017).

Το κύριο θέμα, λοιπόν, που προκύπτει είναι το κατά πόσο τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα των χωρών υποδοχής μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών των προσφύγων, καθώς και με ποιον τρόπο μπορούν να δημιουργηθούν κατάλληλες εκπαιδευτικές μονάδες και δομές που να συμβάλλουν αποτελεσματικά στη μόρφωση αυτής της ιδιαίτερης πολιτισμικής και μαθητικής ομάδας. (Anderson, Hamilton, Moore, Lowen & Frater-Mathieson, 2004).

### **3.8 Ένταξη των προσφυγόπουλων στην Ελληνική εκπαίδευση στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής**

Παρότι οι μετανάστες και οι προσφυγές θα πρέπει σε κάθε χώρα να αντιμετωπίζονται ως πολίτες, όσον αφορά το κομμάτι της εκπαίδευσης προκύπτει ότι τα παιδιά συνεχίζουν να έρχονται αντιμέτωπα με τον περιορισμό της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ενώ σε πολλές χώρες υπάρχουν οι αναγκαίες γνώσεις για την κάλυψη των απαραίτητων αναγκών των παιδιών προσφύγων, παρατηρείται το γεγονός ότι τα συστήματα εκπαίδευσης δεν διαθέτουν τις κατάλληλες υποστηρικτικές υποδομές, ώστε να στηρίξουν την διαδικασία της διαπαιδαγώγησης τους και να εντάξουν τους προσφυγικούς πληθυσμούς στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. (Χαρίτος, 2019)

Η διαβίωση τόσων ανθρώπων, έστω και προσωρινά, σε δομές φιλοξενίας στη χώρα μας κατέστησε αναγκαίο και αδιαμφισβήτητο, το δικαίωμα των ανήλικων προσφυγών στην εκπαίδευση. Η δυνατότητα στην εκπαίδευση είναι μία από τις σημαντικότερες προτεραιότητες για τη λειτουργία των προσφυγικών κοινοτήτων, αλλά τα στοιχεία από την UNCHR, σχετικά με τη διασφάλιση της απαραίτητης εκπαίδευσης στα τα προσφυγοπούλα είναι ελάχιστα (Dryden-Peterson, 2011).

Οι μαθητές που έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο έρχονται συνήθως αντιμέτωποι με πολλές δυσκολίες προσαρμογής στα νέα μαθησιακά πλαίσια του καινούριου, πλέον, περιβάλλοντος τους. Από την άλλη μεριά όμως, θετικό θα μπορούσε να είναι το όφελος για τους εκπαιδευτικούς, καθώς η ενασχόληση τους με τους αλλοδαπούς μαθητές και ταυτόχρονα η ανταλλαγή ορθών πρακτικών μεταξύ τους, θα τους βοηθήσει να αποκτήσουν την ικανότητα να ανταποκρίνονται όλο και αποτελεσματικότερα στις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών αυτών και όλο και σε πιο πολύπλοκες και πολύγλωσσες αίθουσες διδασκαλίας. (Χαρίτος, 2019)

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, από το 2016, παρέχει μεγάλη βοήθεια στα κράτη μέλη της, προκειμένου να γίνει η αποτελεσματική ενσωμάτωση των προσφυγών και των μεταναστών στα συστήματα της εκπαίδευσης τους από την παιδική ηλικία, αλλά και μέχρι την ανωτέρα εκπαίδευση. Η επιτροπή διαμόρφωσε ένα σχέδιο δράσης στο οποίο προσδιόρισε κάποιες βασικές προτεραιότητες για την ένταξη στον τομέα της εκπαίδευσης των υπηκόων τρίτων χωρών, όπως η προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου και η εισαγωγή των εισαγωγή μεταναστών γενικότερα στις δομές της εκπαίδευσης όσο το δυνατόν νωρίτερα προκειμένου να αποφευχθεί η υποβάθμιση τους και να αποφευχθεί ο κίνδυνος του κοινωνικού αποκλεισμού. (Χαρίτος, 2019)

Όσον αφορά την Ελλάδα, με δυο βασικά νομικά κείμενα διασφαλίζεται το δικαίωμα των ανήλικων προσφυγών στην εκπαίδευση: το άρθρο 16 του Συντάγματος και το άρθρο 28 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989, επικυρώθηκε από την Ελλάδα με τον ν. 2101/1992, ΦΕΚ Α' 192). Ισχυρή κατοχύρωση του δικαιώματος τους στην εκπαίδευση επιτυγχάνεται μέσω του Συντάγματος (άρθρο 5), το οποίο πραγματεύεται την προέκταση και υλοποίηση του δικαιώματος στην ανάπτυξη και εξέλιξη της προσωπικότητας, και ιδιαίτερα σε συνδυασμό με την Διεθνή Σύμβαση (άρθρο 29) η οποία αφορά τον σκοπό της εκπαίδευσης στην σύγχρονη κοινωνία. Με βάση τα πλαίσια αυτά, η ένταξη στην σημερινή κοινωνία μέσα από την εκπαίδευση, η εκμάθηση της γλώσσας του κράτους υποδοχής, καθώς και της μητρικής γλώσσας αποτελούν αδιαμφισβήτητα ζητούμενα της νομικής υπεράσπισης και προστασίας κάθε αλλοδαπού πολίτη της χώρας, και συνεπώς και όλων των προσφυγών που διαμένουν σε αυτή (Anderson, Hamilton, Moore et al, 2004).

Ακόμη, στον ελληνικό χώρο δημιουργήθηκαν κατάλληλες δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων (ΔΥΕΠ), κατά το σχολικό έτος 2016-17 που λειτουργούν εντός των μονίμων σχολικών μονάδων ή στα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων. Οι συγκεκριμένες δομές αποτελούν παραρτήματα των υφιστάμενων παρακείμενων σχολικών μονάδων και λειτουργούν ως πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή νηπιαγωγείο, δημοτικό σχολείο, γυμνάσιο και λύκειο, και σχηματίστηκαν βάση της Κοινής Υπουργικής Απόφασης με αριθμό 152360/ΓΔ4, (ΦΕΚ 3049 Β, 2016), *«Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών»* (Τολακίδου, 2018).

Ταυτόχρονα, με απόφαση του Υπουργού Παιδείας 131024/Δ1 (ΦΕΚ Β 2687/2016) ορίστηκαν οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), ιδρύθηκαν

Τάξεις Υποδοχής στις ΖΕΠ, Φροντιστηριακά Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας στις ΖΕΠ και κατάλληλες Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων στις ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) για σχολικές μονάδες που αφορούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Κυρίως σκοπός της δημιουργίας αυτού του νέου πλαισίου, του οποίου κυρίαρχο θεμέλιο αποτελεί η ιδέα της διαπολιτισμικής αγωγής στην σύγχρονη εποχή, είναι να εντάξει με ομαλό και ισότιμο τρόπο κάθε αλλοδαπό μαθητή, αρά και πρόσφυγα, στο σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού τα παιδιά αδυνατούν σε μεγάλο βαθμό να προσαρμοσθούν εφόσον δεν έχουν την ελληνική γλώσσα ως μητρική και αρά να μην μπορούν να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις των μαθημάτων. (Τολακίδου,2018)

Ο τρόπος με τον οποίο έχει διαμορφωθεί το θεσμικό σχήμα για τους μαθητές που δυσκολεύονται στις γλωσσικές απαιτήσεις της τάξης στην οποία αντιστοιχούν για την ηλικία τους έχει την εξής μορφή: Τάξη Υποδοχής Ι – Τάξη Υποδοχής ΙΙ – Φροντιστηριακό Τμήμα. Στο πλαίσιο των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το ΥΠΠΕΘ (Εγκύκλιος της Δ/σης Σπουδών του ΥΠΠΕΘ αρ. : Φ1/79524/Δ1/15-5-2017 Οδηγίες και κατευθύνσεις για τη δημιουργία και τον τρόπο λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ σε δημοτικά σχολεία της χώρας κατά το σχολικό έτος 2017-2018), και παράλληλα θέτει ως βασικό κριτήριο την προώθηση και εισαγωγή νομικών μέτρων για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών και την άρση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. (Τολακίδου,2018)

Οι Τάξεις Υποδοχής και το Φροντιστηριακό Τμήματα, πρέπει να ανταποκρίνονται στο καθήκον και τη λειτουργία τους με κύριο γνώμονα τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, προκειμένου να συντελούν στην διεκπεραίωση της μαθησιακής διαδικασίας όλων των μαθητών\τριών της σχολικής μονάδας, και



ταυτόχρονα να αποτελούν τον κύριο πυρήνα για τον σχεδιασμό και τη διαμόρφωση δραστηριοτήτων και δράσεων. (Τολακίδου,2018)

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να ανταποκριθεί στην κρίσιμη αυτή πολιτισμική και κοινωνική πραγματικότητα, θέτει ως κυρία κατεύθυνση τη διαμόρφωση ενός ευέλικτου σχήματος θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο θα αφορά όσα παιδιά δεν έχουν την απαραίτητη γνώση της ελληνικής γλώσσας (όπως αλλοδαποί, τσιγγάνοι, Ρόμα, προσφυγές και οποιαδήποτε άλλη ευαίσθητη κοινωνική πληθυσμιακή ομάδα) και θα δίνει τη δυνατότητα στο σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας, αφού κρίνει ποιες είναι οι πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών που έχει και ποιες δυνατότητες μπορεί η ίδια να τους παρέχει, να επιλέξει εκείνο το κατάλληλο διδακτικό σχήμα που μπορεί να τους παρέχει την απαραίτητη και επιπρόσθετη διδακτική υποστήριξη, με κύριο στόχο την πλήρη προσαρμογή και ένταξη τους στις κανονικές τάξεις στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι/ες, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία και στα πλαίσια των αρχών της διαπολιτισμικής αγωγής. (Τολακίδου,2018)

#### **4. Δίγλωσση Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση**

Η διγλωσσία, ως ορισμός, μπορεί να προσδιοριστεί ως ο ενδιαμέσος γλωσσικός χώρος, ο οποίος γινόταν παραδοσιακά αντιληπτός ως αποτελούμενος από διακριτές οντότητες, ως δύο ξεχωριστές γλώσσες. Τα δίγλωσσα άτομα μάς υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές και ότι δεν είναι μόνο οι γλώσσες, οι οποίες συγκατοικούν στον ίδιο χώρο, αλλά ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες, το οποίο για κάποιους είναι ακατανόητο και για άλλους ανησυχητικό (Brutt-Gliffier & Varghese, 2004). Το άτομο με διγλωσσία μπορεί να θεωρηθεί μαθαίνοντας δεύτερη γλώσσα, πέραν της μητρικής του γλώσσας, συνήθως συναντάται στις περιπτώσεις μεταναστών και προσφύγων, είτε γιατί μεγάλωσε σε ένα πολιτισμικό

οικογενειακό περιβάλλον που μιλούσαν διαφορετικές γλώσσες με αποτέλεσμα να μιλάει με άνεση δύο μητρικές γλώσσες για τις ανάγκες επικοινωνίας του με τους γύρω του (Παπαοικονόμου, 2020).

Σύμφωνα με το Δημόσιο Δίκαιο των Η.Π.Α., επιτρέπεται η αξιολόγηση χωρίς πολιτιστικές διακρίσεις με τεστ στη γλώσσα της οικογένειας του παιδιού. Κατά το παρελθόν έχουν έρθει σε δικαστικές συγκρούσεις για τη σύγκυση διγλωσσίας και ειδικής αγωγής εξ αιτίας λανθασμένων διαγνώσεων, αναδεικνύοντας στο διαχωρισμό από τους δίγλωσσους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες σε σχέση με τους δίγλωσσους μαθητές που δεν ανταποκρίνονταν στην επάρκεια της δεύτερης γλώσσας. Μέχρι τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα στις Η.Π.Α. επικράτουσε το αφομοιωτικό μοντέλο κατά το οποίο άτομα μετανάστες προερχόμενοι από διαφορετικές χώρες, πολιτισμούς και γλώσσας υπηρχε η κυρίαρχη τάση να απορροφηθούν από το σύστημα, το «χωνευτήρι πολιτισμών». Μετά τη δεκαετία του 1960 αναδείχθηκε ο πολιτισμικός πλουραλισμός, δηλαδή οι πολιτισμικές ομάδες διατηρούσαν στη γενικότερη κοινωνία τη γλώσσα και τις παραδόσεις τους (Smith & Tyler, 2019).

Στο σχολικό σύστημα συναντάται το φαινόμενο τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας, παρόλο που μπορεί να έχουν μάθει και αναπτύξει επικοινωνία με τη δεύτερη γλώσσα, σε συνάρτηση με τη μητρική τους γλώσσα, να παραμένουν και να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία της δεύτερης γλώσσας. Έτσι υπάρχει ο κίνδυνος το δίγλωσσο παιδί να βρεθεί σε ένα δύσκολο και περιθριοποιημένο περιβάλλον όπου η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας να προκύπτει ως αυτοσκοπός (Cummins, 1984). Τι συμβαίνει όμως όταν τα δίγλωσσα παιδιά έρθουν σε σύγκυση με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Όντως αντιμετωπίζουν κάποιο ζήτημα αναπηρίας ή ειδικής ανάγκης που θα χρειαστεί να βοηθηθεί με υποστήριξη και πρόωμη παρέμβαση ή πέφτει θύμα σύγκυσης λόγω των γλωσσικών ή/και πολιτισμικών διαφορών;

Υπάρχουν πιθανότητες για τα δίγλωσσα παιδιά να δημιουργηθεί εσφαλμένη διάγνωση ή αξιολόγηση και να τοποθετηθούν άσκοπα στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής (Baker, 2001). Η αξιολόγηση πρέπει να πραγματοποιείται στο θέμα της επάρκειας της πρώτης γλώσσας του παιδιού, στην επάρκεια της δεύτερης γλώσσας, και στην περίπτωση κάποιας σωματικής, μαθησιακής ή συμπεριφορικής δυσκολίας. Οι μαθητές με διγλωσσία, όπως και παιδιά που μιλάνε μόνο τη μητρική τους γλώσσα ή την κυρίαρχη στο περιβάλλον του κυρίαρχου πολιτισμού που διαμένουν, να επικρατεί η πιθανότητα συσχέτισης με ειδικές ανάγκες. Μπορεί όμως να πέσει και θύμα σύγχυσης. Ο μαθητής λόγω αναπτυξιακών προβλημάτων στη διγλωσσία ή/και εσφαλμένης απόδοσης να βρίσκεται σε συνθήκες γλωσσικής καθυστέρησης. Από την άλλη πλευρά, μπορεί να είναι συνεσταλμένο με το σχολικό και κοινωνικό του περίγυρο και αυτό να ενδείκνυται ως παρερμηνεία εξαιτίας δυσκολιών προσαρμογής. Συμβαίνει στις περιπτώσεις παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές (ΠΓΔ) να παρουσιάσουν αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και το πολιτισμικό γλωσσικό υπόβαθρο να επηρεάζει την κατάσταση του μαθητή (Potter, 2002, Smith & Tyler, 2019). Τα παιδιά από γλωσσικές μειονότητες μπορεί να βρεθούν στην κατάσταση αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών λόγω προβλημάτων που μπορεί να εξαρτιούνται από την εθνοτικό περιβάλλον από το οποίο κατάγονται, την ταυτότητα της οικογένειας ή της κοινότητας (Hammill, 1990). Τα αίτια για τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών μπορεί να εξαρτιούνται από εντελώς διαφορετικές καταστάσεις και παράγοντες που να μη συνάδουν με τη διγλωσσία. Ορισμένες τέτοιες καταστάσεις είναι η φτώχεια, οι στερήσεις, η παροχημένη εκπαίδευση (Baker, 2001), οι πολιτισμικές διαφορές, η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος και οι αρνητικές προκαταλήψεις εις βάρος των παιδιών (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014). Μάλιστα έχουν γίνει έρευνες που προσπάθησαν να μελετήσουν και να συνδέσουν τον τραυλισμό με τη διγλωσσία, αν και

οι έρευνες έχουν δείξει πως η διγλωσσία δεν είναι συνήθως υπεύθυνη για το τραύλισμα (Baker, 2001).

Γι' αυτό είναι κρίσιμο να οριστούν οι διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με πολιτισμικές διαφορές, μαθητές με γλωσσικές διαφορές και μαθητες ΠΓΔ συνδυαστικά με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μαθητές με πολιτισμικές διαφορές προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα από αυτά της επικρατέστερης κοινωνίας που ζούνε. Οι μαθητές με γλωσσικές διαφορές είναι τα άτομα με διαφορετική μητρική γλώσσα από την της κυρίαρχης κοινωνίας, ενώ οι μαθητές με ΠΓΔ εντάσσονται σε μία από αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που επισημαίνονται από το νομοθετικό πλαίσιο (U.S. Department of Education 2006, Smith & Tyler, 2019). Δεν είναι λίγες οι φορές που οι μαθητές επειδή προέρχονταν από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα να θεωρηθούν πως έχουν κάποια αναπηρία και να παρεμφθεθούν στις υπηρεσίες ειδικής αγωγής (Hammill, 1990). Οι γλωσσικές διαφορές και οι διαφορές επικοινωνίας των μαθητών προβάλλουν εκπαιδευτικά θέματα που δε χρειάζεται να συνδυάζονται αυθαίρετα ή λανθασμένα με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Cheng, 1999). Σύμφωνα με έρευνες, οι μαθητές με ΠΓΔ έχουν να αντιμετωπίσουν τις πιθανότητες να τοποθετηθούν σε περιοριστικά εκπαιδευτικά πλαίσια σε αντίθεση με τους μαθητές από τον κυρίαρχο πολιτισμό με αποτέλεσμα να έχουν περιορισμένη πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης (Smith & Tyler, 2019) Οι εκπαιδευτικοί και οι υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης να ακολουθούν μια κοινή γραμμή, δηλαδή να εξετάζεται και να αξιολογείται πριν ο μαθητής με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές αποφασιστεί πως ανήκει σε κάποια κατηγορία αναπηρίας, ώστε να αποφευχθούν εσφαλμένες διαγνώσεις (Ruiz, 1995, Smith & Tyler, 2019). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση προωθεί την αναγκαιότητα για την επανεξέταση του αναλυτικού προγράμματος στο εκπαιδευτικό

σύστημα (Baker, 2001) και οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τις υπηρεσίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να δημιουργήσουν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές δυνατότητες μέσω της -αποτελεσματικής- διδασκαλίας και διδακτικών στρατηγικών για τους μαθητές (Smith & Tyler, 2019).

Τα πρώτα χρόνια του παιδιού χαρακτηρίζονται σημαντικά και κρίσιμα καθώς διαμορφώνεται η γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Οι μαθησιακές εμπειρίες και δεξιότητες στο στάδιο της προσχολικής αγωγής είναι πολύτιμες συνδυαστικά με τους κανόνες και τις συνήθειες της σχολικής κουλτούρας, θεμελιώνοντας τις βάσεις για την σχολική επιτυχία (Tornatzky και συν., 2003, Smith & Tyler, 2019). Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει και το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή που προέρχεται από διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό περιβάλλον, αλλά και η συμπεριφορά σε συνδυασμό με την πολιτιστική κουλτούρα που προέρχεται ο μαθητής (Smith & Tyler, 2019). Οι μαθητές με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές, αφού περάσουν από ανίχνευση και αξιολόγηση και εγκριθεί πως ανήκουν σε κάποια κατηγορία αναπηρίας ή/και αντιμετωπίζουν δυσκολίες και δε συμβαδίζουν με τους συμμαθητές τους, τότε διαμορφώνεται εξατομικευμένο πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης (Grupp, 2004) Εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης συμμετέχουν συνεργατικά στη διαδικασία της ανίχνευσης, ενώ συνεργάζονται και στη διαδικασία της προ-παραπομπής ώστε να αποφευχθούν εσφαλμένες αξιολογήσεις για τη σωστή και μελλοντική, αν χρειαστεί, πρώιμη παρέμβαση (Smith & Tyler, 2019). Το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού ασκεί σημαντικές επιρροές στην καθημερινότητα και την προσωπικότητα του παιδιού σημειώνοντας σημαντικές και ουσιαστικές αλλαγές (Garcia, 2001, Smith & Tyler, 2019). Γι' αυτό είναι αναγκαία η συνεργασία του εκπαιδευτικού συστήματος με τους γονείς ή των ειδικών υπηρεσιών με τους γονείς σύμφωνα με το πρόγραμμα του παιδιού που στοχεύει στη βελτίωση. Οι

γονείς που δε συνεργάζονται, είτε από αμέλεια, είτε από έλλειψη ενεργητικότητας, καταλήγει το βάρος να το επιβαρυνεται το σχολικό σύστημα. Αλλά υπάρχει και η αντίστροφη πλευρά, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί να είναι απομακρυσμένοι από τους γονείς, ενώ υπάρχει και η πιθανότητα των αυτοεκπληρούμενων προφητειών, δηλαδή κάποιος εκπαιδευτικός να έχει βγάλει ήδη συμπέρασμα για κάποιο παιδί ή για συγκεκριμένα παιδιά ή για συγκεκριμένη ομάδα παιδιών και τους αντιμετωπίζει με υποκειμενικό τρόπο χωρίς κάποιο αξιολογικό κριτήριο. Η σχολική επιτυχία του παιδιού αφορά τη σχέση σχολείου και οικογένειας και τα παιδιά, με διαφορετικές πολιτισμικές κληρονομίες και γλώσσες, να νιώθουν πως είναι αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό σύστημα (Smith & Tyler, 2019).

## **5. Η αρωγή και η υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών στο Διαπολιτισμικό πλαίσιο μαζί με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση**

### **Προσχολική αγωγή/εκπαίδευση**

Στην ελληνική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπάγεται η προσχολική εκπαίδευση, στην οποία συμπεριλαμβάνονται παιδιά ηλικίας έως 5 ετών. Παλαιότερα στην Ελλάδα το νηπιαγωγείο αποκαλούνταν με τον όρο «προσχολική αγωγή» (Σημαντηράκη, 2017), ο οποίος όρος αντικαταστάθηκε με το νόμο 4547/2018 (αρθρ. 49, παρ. 3) σε «προσχολική εκπαίδευση». Σύμφωνα με το ν. 1566/1985, το νηπιαγωγείο έχει ως σκοπό τη σωματική, συναισθηματική, κοινωνική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών, εντός των ευρύτερων πλαισίων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (αρθρ. 3, παρ. 1). Συγκεκριμένα η προσχολική εκπαίδευση (ν. 4547/2018) παρέχεται σε νηπιαγωγεία ή παιδικά κέντρα με την

απαραίτητη στελέχωση του προσωπικού σε διοικητικές, εκπαιδευτικές θέσεις και άλλου είδους ειδικότητες (αρθρ. 3, παρ. 2).

Παρόλο που απορρέουν διαφορετικές ερμηνείες για την προσχολική εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας επικεντρώνονται στον ορισμό του αναστοχασμού (Κοκκόση, Πούλου, Κουστουράκης & Χανιωτάκης, 2021). Δεν υπάρχει κάποιος ορισμένος συγκεκριμένος που να περιγράφει τον αναστοχασμό σε ελληνικά και διεθνή δεδομένα (Farrell, 1988, Καλαϊτζοπούλου, 2001, Van Woerkom, Nijhof, Nieuwenhuis, 2002, Kreber, 2005, Kalk, Luik, Taimalu, & Täht, 2014, Κουτρούμπα, Βούλγαρη, & Αντωνοπούλου, 2020, Κοκκόση, Πούλου, Κουστουράκης & Χανιωτάκης, 2021), συμφωνούν όμως στο πόσο σημαντικό είναι για τη βελτίωση της διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Gelfuso, 2016, Κοκκόση, Πούλου, Κουστουράκης & Χανιωτάκης, 2021). Στα πλαίσια του αναστοχασμού η οπτική γωνία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία παρατήρησης και εξέτασης μιας κατάστασης. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διερευνήσουν σε βάθος τη διδασκαλία από όσες περισσότερες οπτικές γωνίες και προεκτάσεις μπορούν να βρουν. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ερευνούν, να ελέγχουν, να παρατηρούν και να κατανοούν τις καταστάσεις από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να αξιολογούν ορθά την εγκυρότητα των παραδοχών τους προκειμένου να κινηθούν μελλοντικά σωστά ως προς τις ενέργειες τις δικές του και τις συνέπειες που θα ακολουθήσουν. Έρχονται στη θέση να λάβουν αποφάσεις που θα οδηγήσουν σε προσωπικές αλλαγές (Brookfield 1995, 2011, Βούλγαρη, 2017, Κοκκόση, Πούλου, Κουστουράκης & Χανιωτάκης, 2021).

Στην Ευρώπη η προσχολική εκπαίδευση συμπεριλαμβάνει παιδιά από 0-6 ετών. Τα συστήματα της Προσχολικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη χωρίζονται σε 3 διαφορετικές δομές. Αυτή του διαχωρισμένου συστήματος, κατά το οποίο διαχωρίζονται συνήθως σε 2 γκρουπ οι ηλικιακές ομάδες με επίκεντρο τη φροντίδα που

απαιτείται για κάθε ηλικιακή ομάδα. Αυτή την κοινή δομή ακολουθούν η πλειοψηφία των χωρών της Ευρώπης. Οι ηλικίες για το κάθε από τα δύο γκρουπ μοιράζονται σύμφωνα με το εκπαιδευτικό σύστημα που έχει παρθεί απόφαση από κάθε ευρωπαϊκή χώρα. Την αξιολόγηση την αναλαμβάνει το Υπουργείο Παιδείας, ενώ για τα παιδιά κάτω των 3 ετών αναλαμβάνει το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας. Στη συνέχεια υπάρχει το ενιαίο σύστημα που αναλαμβάνει τη φροντίδα και τη μέριμνα για όλες τις ηλικιακές ομάδες των παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης. Αυτή τη γραμμή ακολουθούν κυρίως οι Σκανδιναβικές χώρες. Τέλος, χώρες όπως Βουλγαρία, Δανία, Γερμανία, Αυστρία, Ρουμανία μπορούν και κρατούν παράλληλα και το διαχωρισμένο σύστημα και το ενιαίο. Στην πλειοψηφία των χωρών της Ευρώπης, εκτός της Λιθουανίας, Λετονίας και Ρουμανίας, η εκπαίδευση των παιδιών κάτω των 3 ετών γίνεται συνήθως με πληρωμή, ενώ για την εκπαίδευση μεταξύ 4-6 ετών προσφέρεται δωρεάν. Οι εκπαιδευτικοί για τις ηλικιακές ομάδες προσχολικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να είναι κάτοχοι πτυχίου πανεπιστημιακού τίτλου, ενώ για την φροντίδα των παιδιών προσχολικής ηλικίας το προσωπικό σε ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες δεν είναι αναγκαίο να είναι κάτοχος τίτλου πανεπιστημίου (Πρόγραμμα Ευρυδίκη 2014, Φίλη, 2018).

### **Ο ρόλος των εκπαιδευτικών**

Στη σημερινή εποχή προκύπτει η αναγκαιότητα για την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, είτε ως ξεχωριστά πεδία, είτε συνδυαστικά. Μπορεί να εμφανίζονται ως ξεχωριστοί κλάδοι, ορισμένες φορές όμως συνυπάρχουν προκαλώντας διλήμματα σε εκπαιδευτικούς και υπηρεσίες αν το δίγλωσσο παιδί ή το παιδί προερχόμενο από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον συσχετίζεται με την ειδική αγωγή ή με κάποια αναπηρία, ή αν υπάρχει γλωσσικό κώλυμα εξ αιτίας του διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος που μεγαλώνει το παιδί.



Υπάρχει ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών που είναι φιλικά προσκείμενοι προς τους μαθητές από άλλες χώρες, αλλά υπάρχει κι ένα μέρος εκπαιδευτικών που κρατούν απόμακρη στάση απέναντι σε μαθητές μειονοτήτων. Αυτή η απόμακρη στάση μπορεί να αιτιολογείται από τη μικρή εμπειρία εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα ή γιατί υπάρχει έλλειψη εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και κατάρτισης στον τομέα της εκπαίδευσης της διαπολιτισμικής αγωγής (Κωστή Δ.& Παπαδοπούλου Μ., 2004, Γκάγκου & Γκάγκου, 2018).

Οι απόψεις των μαθητών με διγλωσσία και ταυτόχρονα ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ποικίλουν. Το πρώτο θέμα που τίθεται σε συζητήσεις είναι η μητρική γλώσσα των δίγλωσσων παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Άλλοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως η αξιολόγηση και η πρόωπη παρέμβαση των δίγλωσσων παιδιών πρέπει να γίνεται στα πλαίσια της μητρικής γλώσσα του παιδιού, σε αντίθεση με αυτούς που είναι ύπερ να χρησιμοποιείται μόνο η γλώσσα υποδοχής στο σχολείο. Οι πρώτοι επίμενουν τη μητρική γλώσσα ως ένα πολύτιμο εργαλείο, ενώ η άλλη πλευρά των εκπαιδευτικών θεωρούν πως η μητρική γλώσσα προϋποθέτει τον αποκλεισμό των παιδιών από τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομήλικους συμμαθητές που μιλούν την κυρίαρχη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Γκάγκου & Γκάγκου, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαχείριση της διαπολιτισμικής τάξης. Και εδώ καθίστανται δύο διαφορετικές πλευρές. Αυτή που θεωρεί σημαντικό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του και να προσαρμόζει τις δραστηριότητες με σκοπό τη μάθηση και την εξοικείωση των παιδιών με νέες πολιτισμικές συνθήκες και συγχρόνως τα παιδιά από άλλες χώρες να αισθανθούν πιο οικεία και αποδεκτά στο σχολικό περιβάλλον. Η άλλη άποψη θεωρεί πως δεν είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν το πολιτισμικό υπόβαθρο του

μαθητή ή των μαθητών του, αλλά να είναι ανοιχτοί γενικά στο διαπολιτισμικό διάλογο (Γκάγκου & Γκάγκου, 2018).

Σύμφωνα με έρευνες των Γκάγκου & Γκάγκου (2018), μέσα από διαδικασία των συνεντεύξεων, εκπαιδευτικοί που είναι τοποθετημένοι στο εκπαιδευτικό σύστημα της Διαπολιτισμικής Αγωγής η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχουν γνώσεις για τη μέριμνα αλλοδαπών ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ από την πλευρά των εκπαιδευτικών που είναι τοποθετημένοι στα Τμήματα Ένταξης έχουν αναφέρει πως έχουν αναλάβει παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κατάγονται από άλλες χώρες. Μια μειοψηφία εκπαιδευτικών υποστήριξαν πως η διάγνωση από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ μπορεί να είναι και εσφαλμένη. Την κυριότερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που έρχονται σε επαφή με παιδιά από ξένες χώρες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η γλώσσα, επιβαρύνοντας τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών. Κατανοούν τη δύσκολη θέση των αλλοδαπών μαθητών, αλλά από το περιορισμένο ελληνικό λεξιλόγιο ανακύπτουν προβλήματα επικοινωνίας. Η προσφορά των ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές πρέπει να συνδυαστεί με την κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε συνεργασία με τους συμβούλους των αντίστοιχων ειδικοτήτων και βαθμίδων και τις αντίστοιχες υπηρεσίες. Η εκπαίδευση των ίσων ευκαιριών αφορά τόσο τη διαχείριση και την εξυπηρέτηση των ειδικών αναγκών, όσο και των πολιτισμικών αναγκών (Nelson & Guerra, 2014).

Η διαδικασία που χρειάζεται να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός στα διαπολιτισμικά πλαίσια είναι να υπολογίσει και το παιδί ή τα παιδιά που έρχονται από άλλες χώρες και πως θα εξοικειωθούν στην τάξη με το μάθημα και τους συνομήλικους. Η διαπολιτισμική ειδική αγωγή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως δύσκολη συνθήκη, αφού οι εκπαιδευτικοί έχουν γνώσεις μόνο για το ένα από τα δύο σχολικά πλαίσια (Γκάγκου & Γκάγκου, 2018). Ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τη διαπαιδαγώγηση

των παιδιών. Οφείλει να ενισχύει την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών χωρίς διακρίσεις και στερεότυπα, με τις συνεχείς αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές του (Gay, 2013). Ακόμη, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της πρώιμης παρέμβασης περιλαμβάνει στοιχεία και της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και της πολυπολιτισμικότητας. Η εφαρμογή τους έχει στόχο τη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης και κατ' επέκταση της κοινωνικής τους ζωής (Λαζής, 2018).

### **Πρόσφατες νομοθεσίες σε Ελλάδα και Ευρώπη**

- Ελλάδα

Η προσχολική εκπαίδευση υπάγεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με το νόμο 1566/1985. Με το νόμο 4547/2018, όπως προαναφέραμε αντικαθίσταται ο όρος προσχολική αγωγή σε προσχολική εκπαίδευση, εφαρμόζεται σε εθνικό επίπεδο η δίχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση από την ηλικία των 4 ετών στο νηπιαγωγείο, ενώ η φοίτηση στα δημόσια νηπιαγωγεία παραμένει δωρεάν. Ο νόμος 4547/2018 καθορίζονται νέες υποστηρικτικές δομές για την ειδική αγωγή και λαμβάνει ειδικά υποστηρικτικά μέτρα, όπως τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Π.Ε.ΚΕ.Σ.), τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.), τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), τα Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.) και τις Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.). Αναλύονται λεπτομερώς ο επιστημονικός ρόλος των Κ.Ε.Σ.Υ., Σ.Δ.Ε.Υ. και Ε.Δ.Ε.Α.Υ. για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προσχολικής εκπαίδευσης και των υπόλοιπων βαθμίδων εκπαίδευσης, είτε είναι τοποθετημένα στη συνήθη σχολική τάξη, είτε βρίσκονται με παράλληλη στήριξη, είτε σε Τμήμα Ένταξης.

Το 2019 εισέρχονται τροποποιήσεις σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που εστιάζουν στον καθορισμό των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων από εκπαιδευτικό προσωπικό και προσωπικό διαφόρων ειδικοτήτων. Σύμφωνα με την ΥΑ 48275/Δ3/2019 ορίζονται οι υποχρεώσεις των διευθυντικών καθηκόντων των ειδικών σχολείων σε συνεργασία με τα Κ.Ε.Σ.Υ. και τις αναφορές που πρέπει να υποβάλλουν στους αντίστοιχους αρμόδιους. Επίσης, μαθητές και μαθήτριες που δε διαθέτουν αξιολογική έκθεση γνωμάτευση από τα Κ.Ε.Σ.Υ. μπορούν να υποστηριχθούν από τα Τμήματα Ένταξης μετά από έγκριση της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. ή αίτημα από τους γονείς ή κηδεμόνες ή έγκριση του Συντονιστή/τριας Ειδικής Αγωγής και Ένταξιακής Εκπαίδευσης. Επανακαθορίζονται τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Ένταξης και των Διευθυντών των σχολικών μονάδων που συμπεριλαμβάνουν Τμήμα Ένταξης. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης με την αξιολογική διαδικασία οδηγούνται στο εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης για τους μαθητές με παράλληλη στήριξη σε συνεργασία με τα Κ.Ε.Σ.Υ., όπως επίσης και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό συνεργάζεται με τα Κ.Ε.Σ.Υ. και τα Κοινοτικά Κέντρα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων, ψυχολογικές και κοινωνικές υπηρεσίες. Με το νόμο 4638/2019 επισημαίνονται οι θέσεις και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών, νηπιαγωγών και δασκάλων με εξειδίκευση στην ΕΑΕ, τους ρόλους που πρέπει να αναλάβουν όταν ορίζονται ως υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί να στηρίξουν τα Τμήματα Ένταξης (αρθρ. 28, παρ.1).

Σταδιακά με τα χρόνια διακρίνεται στις ελληνικές νομοθεσίες που έχουν παρθεί πως έχουν θεμελιωθεί οι βάσεις για την ορολογία και τους ορισμούς για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση και τροποποιούν τους νόμους στις εκπαιδευτικές και διοικητικές θέσεις. Επιπρόσθετα ιδρύονται ή διαμορφώνονται εκ νέου οι υποστηρικτικές δομές για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο

προφίλ και το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης για κάθε παιδί που έχει ανάγκη να υποστηριχθεί, στα πλαίσια της ειδικής αγωγής και όχι μόνο.

Στα πρόσφατες νομοθεσίες τα τελευταία χρόνια στη σύγχρονη κοινωνία, το ελληνικό κράτος προσπάθησε να δημιουργήσει και να διαμορφώσει κατάλληλες υποδομές για τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον ή είναι πρόσφυγες. Ο ν. 4547/2018 στο 4ο μέρος του νομοθετικού σχεδίου αναφέρεται στις δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων. Προηγουμένως, ο νόμος 4415/2016 ορίζει τις ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένου και την πρόβλεψη δομών υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων.

Κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό η υποστήριξη της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό με την ίδρυση σχολικών μονάδων και την αναγνώριση μορφών οργάνωσης για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, την ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας σε ελληνικά σχολεία του εξωτερικού ή σχολικά τμήματα σε σχολεία του εξωτερικού που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα. Επενδύουν επίσης σημαντικά στην ευαισθητοποίηση του ελληνικού πολιτισμικού υπόβαθρου. Άρα προϋποθέτει και τη σωστή υποστήριξη των δίγλωσσων παιδιών με καταγωγή από την Ελλάδα ή ακόμη και των μαθητών που επιθυμούν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (ν. 4415/2016, άρθρ. 3 και αρθρ. 1).

Φορείς αυτής της προσπάθειας για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό μπορεί να είναι οι ελληνικές διπλωματικές ή προξενικές αρχές, οι ορθόδοξες εκκλησίες, οι εκπαιδευτικές ή άλλες αρχές των άλλων χωρών, οι ελληνικές κοινότητες, τα ελληνικά ιδρύματα, οι σύλλογοι γονέων και οι πολιτιστικοί ή μορφωτικοί σύλλογοι, τα σωματεία και άλλα νομικά πρόσωπα, εφόσον τα νομικά πρόσωπα εγκρίνονται από την αρμόδια Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ξένων και

Μειονοτικών Σχολείων, εφόσον πληρούν τις νόμιμες προϋποθέσεις σύστασης στη χώρα υποδοχής (άρθρ. 2).

Με τη συνδρομή του Υπουργείου Παιδείας της ελληνικής χώρας και του Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) ορίζεται και αξιολογείται το ωρολόγιο πρόγραμμα και το εποπτικό υλικό. Το Ι.Ε.Π. επίσης καθορίζει τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού, το πρόγραμμά τους και την αξιολόγησή τους, σε σύμφωνία με την κάθε χώρα υποδοχής (άρθρ. 4), ενώ το Υπουργείο Παιδείας αναλαμβάνει τις διοικητικές και εκπαιδευτικές θέσεις για τα ελληνικά σχολεία ή τα ελληνικά τμήματα (άρθρ. 5). Ακόμη προσφέρονται προγράμματα ανταλλαγής για Έλληνες μαθητές και εκπαιδευτικούς της ημεδαπής με μαθητές και εκπαιδευτικούς ελληνικής καταγωγής ή άλλων ξένων χωρών με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (άρθρ. 7).

Στον ίδιο νόμο (ν. 4415/2016) γίνεται λόγος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *«Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού»* (άρθρ. 20). Τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μετατρέπονται σε Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όπως έχει τροποποιηθεί από το ν. 1566/1985, σε συνεργασία με τα Πανεπιστημιακά τμήματα της χώρας για την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων σε μαθητές/εκπαιδευτικούς (άρθρ. 22, παρ. 1). Οι νομοθετικές διατάξεις αναφέρονται στην εγγραφή αλλοδαπών παιδιών με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα (άρθρ. 21α) και την κατάλληλη τοποθέτηση του εκπαιδευτικού προσωπικού με τα ανάλογα προσόντα που καθορίζονται από τη νομοθεσία (άρθρ. 23). Τέλος παίρνονται αποφάσεις για μέτρα στήριξης για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση με εκπαιδευτικές μεθόδους εξειδικευμένης διδασκαλίας και κοινωνικά μέτρα για την υποστήριξη των οικογενειών και των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, τις συμβουλευτικές υπηρεσίες και το πλαίσιο για

τη συγκέντρωση και την οργάνωση ειδικού επιστημονικού εκπαιδευτικού προσωπικού γνωρίζοντας τη γλώσσα επικοινωνίας των μεταναστών, σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων (ΔΙ.Π.Ο.Δ.Ε.Ξ.Μ.Σ.) (άρθρ. 24).

Όσο για τους πρόσφυγες, *«με κοινή απόφαση του Υπουργού Οικονομικών και του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων ιδρύονται δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων, καθορίζεται η οργάνωση, η λειτουργία, ο συντονισμός και το πρόγραμμα της εκπαίδευσης στις ως άνω δομές, καθώς και τα κριτήρια και η διαδικασία στελέχωσης αυτών»*, ενώ εκπαιδευτικοί και αναπληρωτές προσλαμβάνονται να αναλάβουν τα καθήκοντά τους στις δομές προσφύγων (άρθρ. 38). Στο ν. 4547/2018 καταγράφονται στο νομοθετικό σχέδιο επιπρόσθετες λεπτομέρειες για τις δομές υποδοχής των προσφυγόπαιδων. Αφορά τους ανήλικους πρόσφυγες, δηλαδή τα παιδιά ξένων χωρών που ήρθαν στην ελληνική χώρα ή παιδιά χωρίς ελληνική ιθαγένεια, παιδιά και οικογένειες που δεν κατέχουν διαβατήριο, που είναι δικαιούχοι διεθνής προστασίας, δικαιούχοι επικουρικής προστασίας, ανήλικοι που είναι χωρισμένοι από την οικογένειά τους ή ασυνόδευτοι ανήλικοι, οποιοδήποτε ανήλικος *«που βρίσκεται έξω από το κράτος της καταγωγής του ή της τελευταίας ή συνήθους διαμονής του, εξαιτίας δικαιολογημένου φόβου ότι εκεί θα υποστεί διωγμούς»* (άρθρ. 71). Η εκπαίδευση για τους ανήλικους πρόσφυγες εντάσσονται στα πλαίσια των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή στις δομές Δ.Υ.Ε.Π. (άρθρ. 72), ενώ έχει συσταθεί Ειδική Επιστημονική Επιτροπή για την εκπαίδευση και την οργάνωση των προσφυγόπαιδων (άρθρ. 76) και Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων με συμβουλευτικό και διοικητικό ρόλο (άρθρ. 77). Το πλάνο οργάνωσης και εκπαίδευσης των ανήλικων πρόσφυγων στην Ελλάδα με τα χρόνια αναδιαμορφώνεται και συστήνεται ξανά για την κατάλληλη υποστήριξη των παιδιών

και των οικογενειών που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους και να έρθουν σε μια άλλη χώρα εντάσσοντας τους στα ελληνικά δεδομένα, διατηρώντας συγχρόνως το πολιτισμικό υπόβαθρο από τη χώρα την οποία κατάγονται.

- Ευρώπη

Η Ευρωπαϊκή Ένωση προετοιμάζεται με νέα στρατηγική υπέρ των δικαιωμάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στοχεύει στα ενωσιακά δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες ως πολίτες της ΕΕ για τη μετακίνησή τους από χώρα σε χώρα και τη συμμετοχή τους στα πολιτικά κοινά, στην ανεξάρτητη διαβίωση και αυτονομία και την εξάλειψη των διακρίσεων και το δικαίωμα στις ίσες ευκαιρίες με την κατάλληλη τοποθέτηση του νομικού πλαισίου και τη συνεργασία μεταξύ των Ευρωπαϊκών χωρών (Ένωση ισότητας: Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρουσιάζει τη στρατηγική για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία 2021-2030).

Στις 22 Μαΐου του 2019 έγινε σύσταση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για τα συστήματα προσχολικής ηλικίας με αρχή πως όλα τα παιδιά έχουν δικαιώματα στην οικονομική προσιτή και ποιοτική βρεφονηπιακή εκπαίδευση σύμφωνα και με το Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ και τη σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών που αναγνωρίζει την εκπαίδευση ως δικαίωμα για κάθε παιδί. Μέχρι το 2030 κάθε κορίτσι και κάθε αγόρι θα πρέπει να έχει δικαίωμα και να συμμετέχει στην προσχολική εκπαίδευση, χωρίς αποκλεισμούς, κυρίως για τα παιδιά που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, δηλαδή παιδιά με ειδικές ανάγκες ή παιδιά από οικογένειες μεταναστών (Σύσταση του Συμβουλίου, 2019). Απαραίτητη η συμμετοχή της οικογένειας και η συνεργασία με τα εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς επίσης και η σύσταση συμβουλευτικών υπηρεσιών για οικογένειες που το έχουν ανάγκη. Επίσης τα κράτη-μέλη της ΕΕ χρειάζεται να δαπανήσουν παραπάνω οικονομικά για την επένδυση της προσχολικής εκπαίδευσης όπως γίνεται στην πρωτοβάθμια, καθώς η προσχολική



εκπαίδευση αποτελεί θεμέλιο λίθο για την εκπαίδευση των παιδιών και την ανεξαρτοποίησή τους και αυτονομία τους στο μέλλον. Η επένδυση στην πρόσβαση, σε προσωπικό, στο πρόγραμμα σπουδών, στην παρακολούθηση, την αξιολόγηση και τη χρηματοδότηση είναι σημαντική για την καλύτερη εξασφάλιση υπηρεσιών υψηλής ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση.

Ο συνδυασμός των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες από μειονοτικές ομάδες, μετανάστες και πρόσφυγες με ειδικές ανάγκες έχουν να αντιμετωπίσουν περισσότερες δυσκολίες εξαιτίας των διακρίσεων και την έλλειψη εξοικείωσης. Τα κράτη-μέλη της Ευρώπης οφείλουν να εξασφαλίσουν την υποστήριξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο από αυτό της χώρας υποδοχής και την κάλυψη ανάγκων από μειονοτικές ομάδες (Σχέδιο Δράσης 2006-2015 του Συμβουλίου της Ευρώπης). Παρόλο το ενδιαφέρον, δεν έχουν πραγματοποιηθεί μεγάλες έρευνες για την κατάσταση που επικρατεί στις ευρωπαϊκές χώρες για τα άτομα και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που μπορεί παράλληλα να προέρχονται από οικογένειες μεταναστών ή προσφύγων ή ομογενείς που επέστρεψαν στη χώρα τους (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009), κατά συνέπεια δεν υπάρχει και συγκεκριμένο νομικό πλαίσιο για αυτές τις περιπτώσεις.

Σύμφωνα με έρευνα του Ευρωπαϊκού Φορέα το 2009, με τη συμμετοχή ορισμένων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών στα σχολεία της Ευρώπης, επικεντρώθηκαν σε τρία στοιχεία, δηλαδή σε ποιο βαθμό τα γλωσσικά προβλήματα θεωρούνται μαθησιακές δυσκολίες, με ποιο τρόπο αξιολογούνται οι ικανότητες και οι ανάγκες των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών και πώς υποστηρίζονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι εκπαιδευτικοί και οι οικογένειες (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009).

Στις εκθέσεις πολλών χωρών της ΕΕ καταδεικνύουν ένα ποσοστό μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο να παραπέμπονται στην ειδικές παροχές, καθώς υπάρχει σύγχυση με μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς. Ειδικά στις μαθησιακές δυσκολίες περιπλέκεται η διάκριση μεταξύ γλωσσικών και μαθησιακών δυσκολιών και είναι αναγκαίο να γίνεται βαθύτερη έρευνα για την καλύτερη αντιμετώπιση του φαινομένου. Πολύ σημαντικό στοιχείο υποδεικνύονται και οι εκπαιδευτικές παροχές, δηλαδή η εξειδίκευση και η κατάρτιση εκπαιδευτικών, ώστε να διαχειριστούν τις περιπτώσεις μαθητών με ξεχωριστό πολιτισμικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης ορισμένες χώρες δίνουν βάση μόνο στην κυρίαρχη γλώσσα της χώρας υποδοχής και προσπερνάται η διγλωσσία των μαθητών και η ενίσχυσή τους. Αναγκαία είναι τα μέτρα στήριξης με εκπαιδευτικά προγράμματα για την εξοικείωση των μαθητών και της αξιολόγησης και της υποστήριξης τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η συνεργασία των οικογενειών με το σχολείο και τις συμβουλευτικές υπηρεσίες (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009).

Τέλος, σύμφωνα με τα Συμπεράσματα του Συμβουλίου για τους Ευρωπαίους εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές για το μέλλον (2020), οι ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές όλων των επιπέδων και όλων των βαθμίδων αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο της εκπαίδευσης και την κινητήρια δύναμη για τους εκπαιδευόμενους και όχι μόνο. Διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην προετοιμασία ανθρώπων, ανεξαρτήτου υπόβαθρου και ηλικίας, στη δημιουργία και την καθοδήγηση των μελλοντικών επιλογών και αλλαγών. Κρίνεται σημαντική η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν θέματα και να υποστηρίξουν παιδιά και μαθητές από πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

## **Σκοπός της ερευνητικής αναζήτησης**

Σκόπος της έρευνας είναι η διερεύνηση και επεξεργασία έρευνών, οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί σε εκπαιδευτικούς σχετικά με το τι γνωρίζουν για τη νομοθεσία στην Ελλάδα ή για νομοθετικές διατάξεις του εξωτερικού ή του παγκόσμιου οργανισμού. Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα για τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και έρευνα είναι:

- Αν υπάρχει ενασχόληση με το αντικείμενο της νομοθεσίας,
- Αν ενημερώνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα
- Ποιες είναι οι κύριες πηγές πληροφόρησης για τις νομοθετικές διατάξεις.

Η παρούσα βιβλιογραφική έρευνα πραγματοποιήθηκε με αναζήτηση της βιβλιογραφίας στις εξής βάσεις δεδομένων: Google Scholar, Sage Journal, Elsevier. Οι λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: εκπαιδευτική νομοθεσία, θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτικό περιβάλλον, ελληνική νομοθεσία, legislation, greek legislation, bilingual education, special needs, teachers, teachers preschool education.

## **Έρευνα-Αποτελέσματα**

Κατά την πραγματοποίηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας έγινε αναζήτηση στο κομμάτι της γνώσης και ενημέρωσης των καθηγητών σχετικά με την ελληνική νομοθεσία που υπάρχει στην Ελλάδα. Μετα από εμπειριστατωμένη ερευνά διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μεγάλη έλλειψη όσον αφορά τη μελέτη και την αξιολόγηση αυτής της ικανότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι μελέτες που έχουν γίνει σχετικά με το κατά ποσό είναι ενημερωμένοι οι εκπαιδευτικοί του ελληνικού χώρου πάνω στο νομοθετικό κομμάτι της παιδείας είναι ελάχιστες, και φαίνεται να μην είναι ένα αντικείμενο που να ενδιαφέρει τόσο τους ερευνητές.

Μετά από μεγάλη αναζήτηση, εντοπίστηκε μια ερευνά που 'χε πραγματοποιηθεί στην εκπαίδευση από τους Αργυροπούλου και Συμεωνίδη (2017) με αντικείμενο τα σημαντικότερα κριτήρια και τις ικανότητες που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να γίνει διευθυντής σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Και πάλι όμως η ερευνά επικεντρωνόταν μόνο στα διευθυντικά στελέχη, αποκλείοντας την δυνατότητα αξιολόγησης της γνώσης και ενημέρωσης των καθηγητών γενικότερα πάνω στο κομμάτι της εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Αναλυτικότερα, από τα αποτελέσματα, παρατηρήθηκε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούσε ότι οι ικανότητες που παίζουν καθοριστικό ρολό στην άσκηση των καθηκόντων μιας σχολικής μονάδας δεν μπορούν να αξιολογηθούν μόνο μέσα από την διαδικασία της συνέντευξης, ακόμα και αν μέσα σε αυτά τα προσόντα συμπεριλαμβάνονταν η καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, την οποίαν κι έκριναν σημαντική. Μέσα στις απαντήσεις τους κατά την διεξαγωγή της ερευνάς, οι διευθυντές δεν συμπεριλάμβαναν την γνώση της ελληνικής Νομοθεσίας στα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει κάποιος για να αναλάβει μια διευθυντική θέση σε μια εκπαιδευτική μονάδα. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί που δεν κατείχαν διευθυντικές θέσεις θεωρούσαν ότι είναι από τα σημαντικότερα προσόντα η γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας για να αναλάβει κάποιος διευθυντικά καθήκοντα.

Από τη στιγμή που υπάρχει τόσο μεγάλη έλλειψη στοιχείων στο θέμα του βαθμού της ενημέρωσης των καθηγητών πάνω στο νομικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, θα πρέπει οι ειδικοί να επικεντρωθούν αναζήτηση αποτελεσμάτων πραγματοποιώντας έρευνες και συζητήσεις με εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων της παιδείας. Επίσης, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται οι γνώμες όλων των εκπαιδευτικών, χωρίς να γίνετε διάκριση ανάλογα με τον βαθμό ιεραρχίας που κατέχουν με στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τέλος, αρκετά ωφέλιμο θα ήταν να δημιουργηθούν σεμινάρια

επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς, τα οποία θα επικεντρώνονται στην ελληνική νομοθεσία και τους νέους νομούς που ψηφίζονται όλο και πιο τακτικά, λόγω των ραγδαίων διαπολιτισμικών και πολιτικών αλλαγών.

### **Συμπεράσματα-Πρόταση για μελλοντική μελέτη και έρευνα**

Παρόλο που η ίδρυση και θέσπιση νόμων επηρεάζονται από τις κοινωνικές εξελίξεις (Λιακοπούλου, 2006) δε φαίνεται να διατίθενται έρευνες από ποιες πηγές ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί και κατά πόσο τους ενδιαφέρει το νομοθετικό πλαίσιο που απαρτίζει σε τεράστιο βαθμό το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι νομοθετικές διατάξεις καθορίζουν και τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, της γενικής εκπαίδευσης, της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και της διαπολιτισμικής αγωγής. Ως μελλοντική πρόταση θα προωθούσα, μέσω της εργασίας που μου δίνεται η ευκαρία, να στηθεί μια έρευνα σε τοπικό ή/και πανελλαδικό επίπεδο στο οποίο να παρουσιαστεί το επίπεδο των εκπαιδευτικών με τις νομοθετικές διατάξεις και τη σχέση τους με το νομικό μέρος του επαγγέλματος του. Είναι σημαντικό στις μέρες να γνωρίζουμε και να ενημερωνόμαστε από σωστά μέσα επικοινωνίας και να μην παραπαίουμε σε εσφαλμένες πληροφορίες. Θα ήταν ενδιαφέρον να δούμε σε πόσο ικανοποιητικό επίπεδο βρίσκονται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών στη νομική μορφή της γενικής εκπαίδευσης, ή και πιο εξειδικευμένα αργότερα στα νομικά πλαίσια για την ειδική αγωγή ή τη διαπολιτισμική.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

Anastasiou, D., & Kauffman, J. M. (2011). A social constructionist approach to disability: Implications for special education. *Exceptional Children*. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1177/001440291107700307>

Anderson, A., Hamilton R., Moore, D., Lowen, S. & Frater-Matheson, K. (2004). *Education of refugee children: theoretical perspectives and best practice*. In Hamilton, R. & Moore, D.(Ed.), *Educational Interventions For Refugee Children: Theoretical Perspectives and implementing best practice*. (p.p. 1-12). London; NewYork: Routledge Falmer

Bailey K., Harris J., Simpson S.,(2015). *Stammering and the social model of disability challenge and opportunity*,193, 13-24.

Baker C., (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Barnes, C. (2003). *Rehabilitation for disabled people: A 'sick' joke?*. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 5(1), 7-23.

Berghs M., Atkin K., Hatton C. & Thomas C., (2019). *Do disabled people need a stronger social model: a social model of human rights?* *Disability & Society*, volume 34, issue 7-8, pages 1034-1039. Ανακτήθηκε από [https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687599.2019.1619239?instName=Bangor+University&utm\\_source=TrendMD&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=Disability%2526SocietyTrendMD0&](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687599.2019.1619239?instName=Bangor+University&utm_source=TrendMD&utm_medium=cpc&utm_campaign=Disability%2526SocietyTrendMD0&)

- Bernal, V. G., & Roca, B. (2016). *Disability, social movements and radical theory: An anthropological approach*. *Anthropological Notebooks*, 22(2).
- Brutt-Griffler, J. & Varghese, M. (2004). *Bilingualism and language pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters Press.
- Cheng L. L., (1999). *Moving beyond accent: Social and cultural realities of living with many tongues*. *Topics in Languages Disorders*, 19, 1-10.
- Council of Europe: The CDCE's Project No 7: *The Education and Cultural Development of Migrants* (Final Report), Strasbourg, 1986.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority-Language Children. Language and Literacy Series. The Ontario Institute for Studies in Education*. Toronto: Ontario. Ανακτήθηκε στις 20 Ιουλίου 2017, από: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED215557.pdf>
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education. Issues in assessment*. San Diego, CA: College-Hill.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dryden-Peterson, S. (2011). *Refugee Education: A Global Review Ontario Institute for Studies in Education*, Geneva: UNHCR, PDES
- Essinger, H. (1991). 'Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften', in: H. Marburger (Hrsg.), *Schule in der multikulturellen Gesellschaft, Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung*. Φρανκφούρτη.

European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. *Πολυπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Finkelstein V., (2007). *The “Social Model of Disability” and the Disability movement*, March 2007. Ανακτήθηκε από [The ‘Social Model of Disability’ and the Disability Movement \(leeds.ac.uk\)](#)

Gay, G. (2013). *Teaching to and through cultural diversity*. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70.

Goering, S. (2015). Rethinking disability: the social model of disability and chronic disease. *Current Reviews in Musculoskeletal Medicine*. <https://doi.org/10.1007/s12178-015-9273-z>

Grupp L. L., (2004). *Felipe’s story: In response to the National Research Council report*. *Multiple Voices*, 7, 1-15.

Hammill D. D., (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.

Levitt, J. M. (2017). *Exploring how the social model of disability can be reinvigorated: in response to Mike Oliver*. *Disability & Society*, 32(4), 589-594.

Morelli V., (2011). «*The Greek Cypriots and much of the international community refer to it as an invasion*», Diane Publishing.

Nelson, S. W., & Guerra, P. L. (2014). *Educator beliefs and cultural knowledge: Implications for school improvement efforts*. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 67-95.



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

Smith D., D., & Tyler N., C., (2019). *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Φέρνοντας την Αλλαγή*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

The Salamanca Statement And Framework For Action On Special Needs Education (1994). *World Conference Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca, Spain, UNESCO.

Tregaskis C., (2002). *Social Model Theory: The story so far, Disability & Society*, 17(4), 457-470.

UPIAS (1976). Fundamental Principles of Disability. Ανακτήθηκε από: <https://pdfslide.net/documents/upias-fundamental-principles-of-disability.html>

Waldschmidt, A., Berressem, H., & Ingwersen, M. (Eds.). (2017). *CultureTheory-Disability: Encounters Between Disability Studies and Cultural Studies* (Vol. 10). transcript Verlag.

Wassermann, D., Asch, A., Blustein, J., & Putnam, D. (2011). *Disability: Definitions, Models, Experience*. In Stanford Encyclopedia of Philosophy

World Health Organization (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.

World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.

World Health Organization. (2013). WHO | *Disabilities*. Disabilities.

World Health Organization (2017). *Global diffusion of e Health: Making universal health coverage achievement*. Geneva, Switzerland: World Health

Organization.

Ανακτήθηκε

από

[https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=MnOyDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP4&dq=world+health+organization+2017&ots=agR3F2dFwm&sig=pXqRpvcfmMdxpcYyESjP6qk5n5Y&redir\\_esc=y#v=onepage&q=world%20health%20organization%202017&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=MnOyDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP4&dq=world+health+organization+2017&ots=agR3F2dFwm&sig=pXqRpvcfmMdxpcYyESjP6qk5n5Y&redir_esc=y#v=onepage&q=world%20health%20organization%202017&f=false)

*Ελληνική*

Αργυροπούλου, Ε. & Συμεωνίδης, Α. (2017). *Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης*. Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Βακαλόπουλος Κ., Απ., (2004). *Ο βόρειος ελληνισμός κατά την πρόωμη φάση του μακεδονικού αγώνα (1878-1894)*, εκδοτικός οίκος Αντ. Σταμούλη, Θεσσαλονίκη.

Βόμβα Κ., (2012). «*Η Νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής από τον 1143/1981 έως τον 3699/2008, νομοθετικές αλλαγές και θέσεις των κομμάτων για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες*», Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Θεσσαλονίκη.

Γεωργογιάννη Π., (1997). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Γκάκου Α. & Γκάκου Β., (2018). *Ανάγκες εκπαιδευτικών του Τμήματος Ένταξης (ΤΕ) σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 173-182.

Γκότοβος Αθ., (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα.

Δαμανάκης, Μ. (2000). *Η εκπαίδευση των παλλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα.

Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989). *Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού*. Νέα Υόρκη, ΟΗΕ.

Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων (2017). *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*, Αθήνα: ΥΠΠΕΘ.

Ευαγγελολιγώργου Ε., (2019). *Ο Ευρωπαϊκός Κοινοτικός Χάρτης. Ιστορική Διαδρομή και η Συμβολή του στη νομική προστασία των κοινωνικών δικαιωμάτων*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία.

*Ευρωπαϊκός Κοινοτικός Χάρτης-Θεσμικό Πλαίσιο* (1996), εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (2003). *Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*, με την συνεργασία του Δικτύου Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση στην Ευρώπη ΕΥΡΥΔΙΚΗ (Eurydice), Θεματική έκδοση, Ιανουάριος 2003. Ανακτήθηκε από : [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

Ζωγράφου Φ., (2021). *Ψυχο-συναισθηματικές διαστάσεις του αποκλεισμού και ζητήματα ταυτότητας, υπό το πρίσμα του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία.

Ζώνιου-Σιδέρη Α., (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Ζώνιου-Σιδέρη Α., (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

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

Ηνωμένα Έθνη (2006). *Συμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο*. Νέα Υόρκη, ΟΗΕ.

Καραστογιάννη, Ε. (2007), «*Νηπιαγωγείο για όλα τα παιδιά*» Βασικές παιδαγωγικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αρχές. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πτυχιακή εργασία.

Κασιμάτη Κ., (1998). *Πόντιοι στην Ελλάδα και κοινωνικός αποκλεισμός σε Κ. Κασιμάτη (επιμ.), Κοινωνικός Αποκλεισμός. Η Ελληνική εμπειρία*, Gutenberg, Αθήνα.

Καυταντζόγλου Ι. Λ., (2006). *Κοινωνικός αποκλεισμός: εντός, εκτός, ύπο: θεωρητικές ιστορικές και πολιτικές καταβολές μιας διφορούμενης έννοιας*, Αθήνα, Σαββάλας.

Καψάλης Αχ., (1989). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη.

Κοκκινάκη Δ., & Κοκκινάκη Α., (2016). *Η νομοθεσία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και την Αγγλία: μια συγκριτική προσέγγιση*, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου 2014, Πρακτικά Συνεδρίου Απρίλιος 2016, Τόμ. 2014, Αρ. 1. Ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/135/103>

Κοκκόση Α., Πούλου Μ., Κουστουράκης Γ. & Χανιωτάκης Ν., (2021). Ορισμοί εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για τον αναστοχασμό. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 10(1), 79-96. doi:<https://doi.org/10.12681/hjre.26026>

Κοτσιάτου, Α., Παναγιώτου, Ν. (2004). *Εκπαίδευση των τυφλών ατόμων/ατόμων με αναπηρίες της όρασης: περίπτωση του Κέντρου Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών*. Ηράκλειο Κρήτης.

Κρουσταλάκης, Γ. (2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο- Ψυχοπαιδαγωγική Παρέμβαση*. Αθήνα: Λύχνος

Κυριαζή Ε., (2020). *Παρουσίαση δράσεων ειδικής αγωγής που έχουν συγχρηματοδοτηθεί από το ΕΣΠΑ*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Μεταπτυχιακό Ευρωπαϊκές Πολιτικές Νεολαίας Εκπαίδευσης και Πολιτισμού, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία.

Κυτίπη Α., Σωτηριάδου Β., Τράκα Μ., (2015). *Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα και στην Κύπρο- Μια συγκριτική προσέγγιση*. Πτυχιακή Εργασία

Λαζής Κ., (2018). *Συμβουλευτική και πολυπολιτισμικότητα στην ειδική αγωγή. Η οπτική αναπηρία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία.

Λαΐνας, Α. (2000). *Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων. Επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Παπαναούμ.

Λαμπροπούλου Β., Παντελιάδου Σ. & Μαρκάκης Ε., (2005). *Χαρτογράφηση – Αναλυτικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής: Άργησαν μία μέρα*, Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας, 3, 243-262. Ανακτήθηκε από

<http://www.elemedu.upatras.gr/index.php/%CF%84%CE%BC%CE%AE%CE%BC%CE%B1/%CE%B1%CF%81%CE%AD%CE%B8%CE%B1%CF%82/197-2005>

Λιακοπούλου Μ., (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Αθήνα.

Μαλκίδης Θ., (2020). Οι ελληνοτουρκικές σχέσεις την περίοδο της δικτατορίας και ελληνοτουρκικό μορφωτικό σύμφωνο του 1968. *Peri Istorias*, 5, 74-100. doi:<https://doi.org/10.12681/p.i..24840>

Μάρκογλου Δ., (2019). «*Το προσφυγικό ζήτημα στην Ευρωπαϊκή Ένωση από την κρίση του 2015 έως σήμερα: Η περίπτωση της Ελλάδας*», Διπλωματική εργασία, Πανεπιστημίου Αιγαίου, Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Ρόδος 2019.

Μάρκου Γ., (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, Αθήνα.

Μασάλη Ζ., (2007). *Οι Έλληνες Πόντιοι μαθητές από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης*, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., Αθήνα.

Μηναΐδη Σ., (1990). *Η θρησκευτική ελευθερία των μουσουλμάνων στην ελληνική έννομη τάξη*, Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή.

Μουαμελέτζη Ε., (1996). *Η επίδραση του Κοινοτικού Δικαίου στη Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα, Θεσσαλονίκη.

Μπαλάγκα Ε., & Σιμορέλη Ι., (2005). *Ευρωπαϊκός Κοινοτικός Χάρτης*. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Διοίκησης Μονάδων Υγείας και Πρόνοιας, Πτυχιακή Εργασία.

Μπερερής, Π., Σιασιάκος, Κ., & Λαζακίδου, Γ. (2007). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση και Αξιοποίησή της μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας*, Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Μπότσα, Γ. & Σανδραβέλης, Α. (2014). *Αλλοδαποί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Η περίπτωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών*. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.) *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, 255-271, Επιμορφωτικό υλικό. Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Νικολάου Γ., (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την «Ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Νικολάου, Γ., (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο

Νόμος υπ. αριθμ. 1143/27-3-1981, *«Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων»*. ΦΕΚ 80/Α/31-3-1981.

Νόμος υπ. αριθμ. 1566/26-9-1985 *«Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»*, ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985.

Νόμος υπ. αριθμ. 2817/14-3-2000, *«Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις»*, ΦΕΚ 78/Α/14.03.2000.

Νόμος υπ. αριθμ. 3699/26-9-2008 *«Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»*, ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008.

Νόμος υπ. αριθμ. 4415/6-9-2016 *«Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»*, ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016.

Νόμος υπ. αριθμ. 4547/12-6-2018 *«Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»*, ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1999). *Προβλήματα Κοινωνικής και Σχολικής Ένταξης Παιδιών Παλλινοστούντων Ομογενών*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Παναγάκη, Μ. (2017). *Το παιχνίδι ως εργαλείο ψυχοκοινωνικής διαμόρφωσης και ένταξης των παιδιών προσφύγων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα: Απόψεις εκπαιδευτικών*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Κοινωνικές Διακρίσεις, Μετανάστευση και Ιδιότητα του Πολίτη, Κόρινθος.



Παπαδημητρίου Γ., (2001). *Ο χάρτης θεμελιωδών δικαιωμάτων, σταθμός στη θεσμική ωρίμανση της ευρωπαϊκής ένωσης*. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα

Παπαϊκονόμου Δ., (2020). *Απόψεις, Πεποιθήσεις και Διδακτικές Επιλογές Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιου Σχολείου για τη Διδασκαλία Δίγλωσσων Μαθητών με ή/και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Γλωσσικό Μάθημα*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση», Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία.

Περράκης Σ., (1993). *Τα ατομικά δικαιώματα των λαών και των μειονοτήτων*, Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή.

Πετρινιώτη, Ξ. (1993) , *Μετανάστευση προς την Ελλάδα: Μια πρώτη καταγραφή, ταξινόμηση και ανάλυση*, Οδυσσέας & Βιβλιοθήκη Ινστιτούτου Διεθνών Σχέσεων, Αθήνα 1993.

Πούλης Π., (1994). *Το νομικό πλαίσιο λειτουργίας των μειονοτικών σχολείων στη Δυτική Θράκη*, Διοικητική Δίκη.

Πούλης Π., (1999). *Δίκαιο της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλας, Αθήνα.

Πούλης Π., (2014). *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί*, Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλας, Αθήνα-Θεσσαλονίκη.

Προεδρικό Διάταγμα υπ. αριθμ. 182/5-5-1984 «*Τροποποίηση και συμπλήρωση διατάξεων που ρυθμίζουν θέματα των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης*», ΦΕΚ 60/Α/8-5-1984.

Προεδρικό Διάταγμα υπ. αριθμ. 603/24-8-1982 «*Οργάνωση και λειτουργία των μονάδων Ειδικής Αγωγής*», ΦΕΚ 117/Α/21-9-1982.

Προφυλλίδη Β., (1993). *Το ανατολικό ζήτημα και η σύγκρουση των μεγάλων δυνάμεων στη Βαλκανική*, ΔΠΘ.

Σημαντηράκη Ι., (2017). *Η αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση*, Διπλωματική Εργασία στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Σούλης, Σ., (2008). *Ένα σχολείο για όλους- Από την έρευνα στην πράξη- Παιδαγωγική της ένταξης*. Τόμος Β, Αθήνα: Gutenberg.

Σούλης, Σ., (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία*, Έκδοση Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία.

Στασινός Δ., (1991). *Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Στρατηγική για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία 2021-2030 (3-3-2021). Ανακτήθηκε από [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/ip\\_21\\_810](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/ip_21_810)

Συμπεράσματα του Συμβουλίου για τους Ευρωπαίους εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές για το μέλλον (9 Ιουνίου 2020). Ανακτήθηκε από [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609(02)&from=EN)

Συνθήκη Λωζάνης, (1923). Ανακτήθηκε από [011-057.pdf \(hellenicparliament.gr\)](https://www.hellenicparliament.gr/011-057.pdf)

Σύσταση του Συμβουλίου σχετικά με συστήματα προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας υψηλής ποιότητας (22 Μαΐου 2019). Ανακτήθηκε από [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)

Τερζής Ν. Π., (1993). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: διαχρονική ανασκόπηση και σημερινή συγκυρία*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Τολακίδου Π., 2018. *Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την παρουσία και τη σχολική επίδοση δίγλωσσων προσφύγων μαθητών\τριών και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν για τη διαχείριση της διγλωσσίας: μια ποιοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς του Ν. Θεσσαλονίκης*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Θεσσαλονίκη 2018, Διπλωματική εργασία.

Τσιούμης Κ., Α., (2003). *Ο μικρός άλλος: μειονοτικές ομάδες στην προσχολική εκπαίδευση*, Ζυγός, Θεσσαλονίκη.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). *Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: Ένα κοινωνιογλωσσικό πολιτικό ζήτημα*. Στο: Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., 21-22 Απριλίου 2007, Γλώσσα και Κοινωνία (28), Θεσσαλονίκη, ΙΝΣ, 2008, 402-412. Ανακτήθηκε στις 10 Ιουλίου 2017 από: <http://users.auth.gr/tsokalid/images/EPAFI%20GLOSSON%2008.pdf>

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 48275/Δ3/2019, «*Τροποποίηση της 27922/Γ6/8-3-2007 υπουργικής απόφασης*», ΦΕΚ 1088/Β/2-4-2019.

Φίλη Δ., (2018). «Κοινωνική προέλευση και σπουδές στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Ιωαννίνων: Εμπειρίες και επαγγελματικές προοπτικές», Διπλωματική εργασία.

Χαρίτος, Β. (2019). Πολιτισμικός πλουραλισμός και πρόσφυγες σχολικής ηλικίας. *10ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10, 75-84.

Ανακτήθηκε από

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/2365/2563>

Χρυσόγονος Κ., (1998). *Ατομικά και Κοινωνικά Δικαιώματα*, Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα.