



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ
ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΠΑΡΟΧΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ Α/ΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ
Β/ΘΜΙΑΣ ΜΕ ΗΠΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΕ ΕΛΛΑΔΑ,
ΙΤΑΛΙΑ ΚΑΙ ΙΣΠΑΝΙΑ»**

Μαργαρίτα Μυρτοκόκη

Θεσσαλονίκη 2022



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ
ΠΑΡΟΧΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ
Α/ΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Β/ΘΜΙΑΣ ΜΕ ΗΠΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΕ ΕΛΛΑΔΑ,
ΙΤΑΛΙΑ ΚΑΙ ΙΣΠΑΝΙΑ

COMPARATIVE STUDY OF THE EDUCATIONAL AND LEGISLATIVE
FRAMEWORK FOR THE PROVISION OF SPECIAL EDUCATION AND
EDUCATION SERVICES TO PRIMARY AND SECONDARY STUDENTS
WITH MODERATE EDUCATIONAL NEEDS IN GREECE, ITALY AND SPAIN

Εξεταστική επιτροπή

ΑΓΑΛΙΩΤΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ(Επόπτης)
ΚΑΡΤΑΣΙΔΟΥ ΛΕΥΚΟΘΕΑ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΓΟΥΛΕΤΑ ΕΙΡΗΝΗ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Θεσσαλονίκη 2022

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.

ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ ΜΥΡΤΟΚΟΚΗ

Πρόλογος

Η υλοποίηση συγκριτικών μελετών εκπαιδευτικού περιεχομένου έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον πολλών μελετητών (Bulle, 2011· Campell & Kyriakidis, 2000· Johnson & Morris, 2012· Mason, Nakase & Naoe, 2000) και αποτελούν δέλεαρ για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και άλλους ενδιαφερόμενους αξιολογώντας τα δυνατά και αδύνατα σημεία του εκάστοτε πλαισίου στις χώρες ενδιαφέροντος της μελέτης Στην παρούσα συστηματική ανασκόπηση με τίτλο: «Συγκριτική μελέτη του εκπαιδευτικού και νομοθετικού πλαισίου παροχής υπηρεσιών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε μαθητές α/βάθμιας και β/βάθμιας με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες σε Ελλάδα, Ιταλία και Ισπανία» πραγματοποιείται μια προσπάθεια σύγκρισης τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του νομοθετικού πλαισίου παροχής υπηρεσιών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε μαθητές Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες σε Ελλάδα, Ιταλία και Ισπανία. Η εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας έγινε στο πλαίσιο ολοκλήρωσης του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα ιδιαιτέρως να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα μου καθηγητή κ. Αγαλιώτη, για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου και για την καθοδήγησή του καθ' όλη τη διαδικασία εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, που δέχτηκαν να αξιολογήσουν την παρούσα εργασία.

Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην οικογένειά μου για την στήριξη που μου προσφέρουν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	3
Περιεχόμενα	4
Κατάλογος Εικόνων	7
Κατάλογος Γραφημάτων	8
Περίληψη.....	9
Abstract.....	10
Εισαγωγή	11
1 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ - Θεωρητική Θεμελίωση.....	15
1.1. Η σημασία των συγκριτικών μελετών εκπαιδευτικών συστημάτων και η αξιοποίηση στην έρευνα και την εκπαιδευτική πράξη.....	15
1.2. Διαφορές εκπαιδευτικών και νομοθετικών πλαισίων παροχής υπηρεσιών Γενικής και Ειδικής Αγωγής.....	19
1.3. Δομικά στοιχεία νομοθετικού και εκπαιδευτικού πλαισίου παροχής υπηρεσιών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	21
1.4. Οι συγκριτικές έρευνες εκπαιδευτικών και νομοθετικών πλαισίων παροχής υπηρεσιών Γενικής και Ειδικής Αγωγής στην ελληνική βιβλιογραφία.....	26
1.5. Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	27
2 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ - Μεθοδολογία της έρευνας	28
2.1. Το είδος της έρευνας	28
2.2. Το εργαλείο της έρευνας	29
2.2.1. Η λίστα ελέγχου PRISMA	30
2.3 Κριτήρια ένταξης βιβλιογραφικών πηγών	34
3 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ - Αποτελέσματα.....	37
3.1. Νομοθετικό πλαίσιο	37
3.1.1. Ελλάδα	37

3.1.2.	Ιταλία.....	49
3.1.3.	Ισπανία	56
3.2.	Εκπαιδευτικό πλαίσιο.....	61
3.2.1.	Ελλάδα	61
3.2.1.1.	Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και δομή εκπαιδευτικού συστήματος.....	65
3.2.1.2.	Η Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής.....	67
3.2.2.	Ιταλία	70
3.2.2.1.	Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και δομή εκπαιδευτικού συστήματος.....	70
3.2.2.2.	Η Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής.....	72
3.2.3.	Ισπανία	75
3.2.3.1.	Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και δομή εκπαιδευτικού συστήματος.....	75
3.2.3.2.	Η Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής.....	79
3.4	Αποτελέσματα εκπαιδευτικών και νομοθετικών πλαισίων.....	81
4 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ.	Συζήτηση – Συμπεράσματα	85
4.1.	Συζήτηση.....	85
4.2.	Συμπεράσματα	95
4.2.1.	Δομικά στοιχεία εκπαιδευτικού πλαισίου παροχής υπηρεσιών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Ελλάδας, Ιταλίας και Ισπανίας.....	95
4.2.2.	Δομικά στοιχεία νομοθετικού πλαισίου παροχής υπηρεσιών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Ελλάδας, της Ιταλίας και της Ισπανίας.....	101
4.2.3.	Ομοιότητες και οι διαφορές των εκπαιδευτικών και νομοθετικών πλαισίων παροχής υπηρεσιών Ειδικής Αγωγής μεταξύ Ελλάδας, Ιταλίας και Ισπανίας.	103
4.2.4.	Ποια από τις τρεις χώρες ενσωματώνει στο εκπαιδευτικό και νομοθετικό πλαίσιο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης που διαθέτει τις πλέον σύγχρονες προβλέψεις σύμφωνα με τις διεθνείς τάσεις για αυτά τα θέματα.....	104
4.3.	Περιορισμοί.....	106
4.4.	Εκπαιδευτικές επιπτώσεις	107

4.5. Προτάσεις.....	108
Βιβλιογραφία.....	109
Ξενόγλωσση.....	109
Ελληνόγλωσση.....	113

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 3-1: Δομή εκπαιδευτικού συστήματος Ελλάδας (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/el_en_sees_2021_22.png).....	65
Εικόνα 3-2: Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της Ιταλίας (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/italy_en).....	70
Εικόνα 3-3: Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της Ισπανίας (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_en).	76

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 2.1: Διάγραμμα ροής της διαδικασίας που ακολουθήθηκε για τον εντοπισμό των άρθρων που συμπεριλήφθηκαν στη συστηματική ανασκόπηση

Περίληψη

Στην παρούσα συστηματική ανασκόπηση πραγματοποιείται σύγκριση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του νομοθετικού πλαισίου παροχής υπηρεσιών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε μαθητές Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες σε Ελλάδα, Ιταλία και Ισπανία, έτσι ώστε να αξιολογηθούν από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και άλλους ενδιαφερόμενους τα δυνατά και αδύνατα σημεία του εκάστοτε πλαισίου στις χώρες ενδιαφέροντος της μελέτης. Η επιλογή των υπό εξέταση χωρών δεν έγινε τυχαία. Οι περιπτώσεις της Ελλάδας, Ιταλίας και Ισπανίας επιλέχθηκαν αρχικά για την γεωγραφική τους θέση (περιοχή Μεσογείου) για να διασφαλιστεί η πολιτισμική, κοινωνική και ιστορική ομοιογένεια της σύγκρισης. Η μελέτη των νομοθετικών και εκπαιδευτικών πλαισίων υπέδειξε τόσο σημαντικές ομοιότητες όσο και διαφορές. Η υιοθέτηση πλαισίων που προβλέπουν με το καλύτερο δυνατό τρόπο την Συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί ένα πολυδιάστατο ζήτημα που αξίζει ιδιαίτερης προσοχής.

Λέξεις κλειδιά: συγκριτική μελέτη, ειδική αγωγή, Ελλάδα, Ισπανία, Ιταλία

Abstract

This systematic review compares both the educational and the legal framework for the provision of special education and training services for primary and secondary school students with mild educational needs in Greece, Italy and Spain, so that they can be evaluated by policy makers and other stakeholders the strengths and weaknesses of the context in the countries of interest of the study. The selection of the countries under consideration was not random. The cases of Greece, Italy and Spain were initially selected for their geographical location (Mediterranean region) to ensure the cultural, social and historical homogeneity of the comparison. The study of the legislative and educational frameworks indicated both significant similarities and differences. The adoption of frameworks that provide in the best possible way the integration of children with special educational needs is a multidimensional issue that deserves special attention.

Keywords: comparative study, special education, Greece, Spain, Italy

Εισαγωγή

Τόσο ο σχεδιασμός όσο και η στρατηγική για την υλοποίηση συγκριτικών μελετών εκπαιδευτικού περιεχομένου έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον πολλών μελετητών (Bulle, 2011• Campell & Kyriakidis, 2000• Johnson & Morris, 2012• Mason, Nakase, & Naoe, 2000). Αξιόλογες επίσης προσπάθειες στην εκπόνηση συγκριτικών μελετών (Hausstätter & Takala, 2008• Hausstätter & Takala, 2011• McLaughlin et al., 2006) έχουν λάβει χώρα από διάφορους ερευνητές στο τομέα της Ειδικής Αγωγής, αν και λιγότερες σε αριθμό.

Αναφορικά με την εκπόνηση συγκριτικών μελετών ο Lor (2011) υποστηρίζει πως θα ήταν σκόπιμο οι συγκρίσεις να λαμβάνουν χώρα μεταξύ περιπτώσεων οι οποίες από τη μία δεν θα είναι πάρα πολύ διαφορετικές και από την άλλη δεν θα έχουν αρκετές ομοιότητες. Αυτό γιατί στην πρώτη περίπτωση η διαδικασία σύγκρισης δεν θα προφέρει κανένα αποτέλεσμα γιατί δεν θα υπάρχουν κοινά στοιχεία ως βάση και στην δεύτερη περίπτωση οι ομοιότητες θα είναι τόσες πολλές που θα χαθεί το ερευνητικό ενδιαφέρον της μελέτης. Ο ίδιος συγγραφέας τονίζει τη σημαντικότητα που έχει η επιλογή της γεωγραφικής θέσης των εξεταζόμενων προς σύγκριση χωρών.

Επίσης, σύμφωνα με τον Landman (2008, σελ. 70-76), υπάρχουν δύο στρατηγικές κατά την εκπόνηση μια συγκριτικής μελέτης, που αφορούν την επιλογή των χωρών που μελετώνται. Από τη μία υπάρχει η Most Different Systems Design (MDSD) στρατηγική, όπου η επιλογή των υπό μελέτη χωρών στηρίζεται στα πολλά και διαφορετικά στοιχεία που μοιράζονται αλλά και σε μια ομοιότητα. Από την άλλη στη στρατηγική Most Similar Systems Design (MSSD), η επιλογή των χωρών στηρίζεται στις πολλές ομοιότητες των υπό μελέτη χωρών που όμως χαρακτηρίζονται και από μια ειδοποιό διαφορά.

Επιπροσθέτως, οι Bray και Koo (2007) επισημαίνουν πως σημαντικό ρόλο κατά τη διεξαγωγή συγκριτικών μελετών είναι η αποσαφήνιση του λόγου για τον οποίο πραγματοποιείται η μελέτη. Οι βασικότεροι λόγοι κατά τους ίδιους συγγραφείς είναι: α) η αποτίμηση (evaluative), στην περίπτωση που ο εκάστοτε ερευνητής επιθυμεί να επισημάνει τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία των υπό εξέταση εκπαιδευτικών συστημάτων με στόχο να ληφθούν πολιτικές αποφάσεις, β) η ερμηνεία (interpretative), όπου στην περίπτωση αυτή μελετάται η ιστορική διαδρομή των εκπαιδευτικών συστημάτων ακόμα και η επίδρασή τους στα πολιτισμικά ή κοινωνικά δρώμενα και γ)

η αξιολόγηση (critical), όπου τονίζονται από τους συγγραφείς τα επιθυμητά ή μη στοιχεία των υπό εξέταση εκπαιδευτικών συστημάτων.

Στην παρούσα εργασία η επιλογή των υπό εξέταση χωρών δεν έγινε τυχαία. Οι περιπτώσεις της Ελλάδας, Ιταλίας και Ισπανίας επιλέχθηκαν αρχικά για την γεωγραφική τους θέση (περιοχή Μεσογείου). Εξαιτίας λοιπόν του γεγονότος ότι οι χώρες αυτές αποτελούν χώρες του ευρωπαϊκού τμήματος της Μεσογείου, διασφαλίζεται, όσο είναι δυνατόν, η πολιτισμική, κοινωνική και ιστορική ομοιογένεια της σύγκρισης. Αξίζει να επισημανθεί πως τόσο η Ιταλία όσο και η Ισπανία ασπάζεται τον Καθολικισμό, ενώ η Ελλάδα τον Χριστιανισμό. Σχετικά με το πολίτευμα της κάθε χώρας, αν και δεν είναι ίδιο, έχει ως γνώμονα την Δημοκρατία.

Σχετικά με την ιστορική εξέλιξη των εξεταζόμενων χωρών, και οι τρεις χώρες έχουν βιώσει Παγκοσμίους πολέμους και βρέθηκαν αντιμέτωπες με απολυταρχικά μεταπολεμικά καθεστάτα. Επίσης και οι τρεις χώρες έχουν προσχωρήσει στην Ευρωπαϊκή Ένωση, υπογράφοντας μάλιστα συμβάσεις αναφορικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Επιπροσθέτως θεσπίστηκαν νόμοι που προβλέπουν την ομαλή εισαγωγή παιδιών με ειδικές ανάγκες στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα (http://europa.eu/about-eu/countries/index_el.htm). Επιπλέον, και στις τρεις χώρες σημαντικό κριτήριο ώστε να επιλεγούν οι χώρες αυτές αποτέλεσε επιπλέον, η εκπαιδευτική διοίκηση της γενικής και της ειδικής αγωγής πραγματοποιείται από τα Υπουργεία Παιδείας της εκάστοτε χώρας.

Αναφορικά με την οικονομία των χωρών αυτών, η Ελλάδα στηρίζεται στον τομέα της γεωργίας ενώ η Ισπανία και η Ιταλία κυρίως στον βιομηχανικό τομέα. Σύμφωνα δε με την Παγκόσμια Τράπεζα (<http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD/countries?display=default>), πρώτη η σειρά κατάταξης των κατά κεφαλήν εισοδημάτων το έτος 2020 είναι η εξής: η Ιταλία με εισόδημα 31.714 (1^η θέση), η Ισπανία με 27.063 (2^η θέση) και η Ελλάδα με 17.622 93^η θέση) (ποσά σε αμερικανικά δολάρια).

Με βάση όλα όσα προαναφέρθηκαν, η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί πραγματικό δέλεαρ, στην προσπάθεια να εξεταστούν τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές των εκπαιδευτικών και νομοθετικών πλαισίων των χωρών της Ελλάδας, Ισπανίας και Ιταλίας. Εξάλλου, για τις προαναφερθείσες χώρες, οι διαθέσιμες συγκριτικές παιδαγωγικές έρευνες είναι ανύπαρκτες πόσο μάλλον στο πλαίσιο της

ειδικής αγωγής Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. Έτσι λοιπόν, η σπουδαιότητα της παρούσας εργασίας έγκειται στην έλλειψη τέτοιων συγκριτικών παιδαγωγικών ερευνών, οι οποίες θα δώσουν στους ενδιαφερόμενους (ερευνητές, εκπαιδευτικά συστήματα και άλλους ενδιαφερόμενους χάραξης πολιτικής) σημαντικές προς επεξεργασία πληροφορίες.

Η συγκριτική μελέτη εκπαιδευτικών συστημάτων θα συμβάλει στη διατύπωση των γενικεύσεων ή αρχών που θα είναι χρήσιμες για την επίτευξη των άλλων σκοπών του πεδίου και στη συμβολή στη γνώση γενικότερα. Διαφορετικοί συγκριτικοί εκφράζουν αυτή την ελπίδα μάλλον διαφορετικά και προτείνουν διαφορετικούς τρόπους πραγματοποίησής της, αλλά, όπως και σε άλλους τομείς της επιστημονικής προσπάθειας, υπάρχει μια κοινή ανησυχία να επικεντρωθεί κανείς πέρα από συγκεκριμένες περιπτώσεις ή φαινόμενα σε γενικά πρότυπα ή τάσεις. Οι κύριες προσωπικότητες της συγκριτικής εκπαίδευσης δεν περιορίστηκαν ποτέ σε στατικές περιγραφικές μελέτες, σημειώνοντας απλώς ομοιότητες και διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών συστημάτων ή πρακτικών, αλλά πάντα κινούνταν προς την εξήγηση ή την ερμηνεία και τον εντοπισμό επαναλαμβανόμενων προτύπων ή τάσεων που θα μπορούσαν να εκφραστούν ως βασικές αρχές. Σημαντικός στόχος της συγκριτικής εκπαίδευσης που αναδύεται μέσα από τη βιβλιογραφία είναι η συμβολή της στη διεθνή κατανόηση. Η συγκριτική εκπαίδευση, ειδικότερα, με το ενδιαφέρον της για διεθνή ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση και την επαφή που δημιουργούσε μεταξύ εθνών και ατόμων θεωρήθηκε από πολλούς από τους συντελεστές της ως σημείο ανάπτυξης για τη διεθνή αρμονία (Bray, 2014).

Στην παρούσα συστηματική ανασκόπηση πραγματοποιείται σύγκριση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του νομοθετικού πλαισίου παροχής υπηρεσιών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε μαθητές Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες σε Ελλάδα, Ιταλία και Ισπανία, έτσι ώστε να αξιολογηθούν από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και άλλους ενδιαφερόμενους τα δυνατά και αδύνατα σημεία του εκάστοτε πλαισίου στις χώρες ενδιαφέροντος της μελέτης. Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση στοχεύει να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα που ακολουθούν.

Η διάρθρωση της παρούσα διπλωματικής εργασίας είναι η εξής:

Στην Εισαγωγή δίνεται η θεματική περιοχή που κινείται η εν λόγω έρευνα, οι λόγοι επιλογής των συγκεκριμένων χωρών προς μελέτη (Ελλάδα, Ιταλία και Ισπανία), η σημαντικότητα της έρευνας, καθώς και η δομή οργάνωσης της εργασίας.

Ακολούθως, στο Κεφάλαιο 1 γίνεται παράθεση της θεωρητικής θεμελίωσης της παρούσας εργασίας και πιο αναλυτικά περιγράφονται: α) η σημασία των συγκριτικών μελετών εκπαιδευτικών συστημάτων και η αξιοποίηση στην έρευνα και την εκπαιδευτική πράξη, β) οι διαφορές τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των νομοθετικών πλαισίων παροχής υπηρεσιών Γενικής και Ειδικής Αγωγής γ) τα δομικά στοιχεία νομοθετικού πλαισίου παροχής υπηρεσιών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, δ) τα δομικά στοιχεία εκπαιδευτικού πλαισίου παροχής υπηρεσιών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης καθώς επίσης παρουσιάζονται εν συντομία ε) οι συγκριτικές έρευνες εκπαιδευτικών και νομοθετικών πλαισίων παροχής υπηρεσιών Γενικής και Ειδικής Αγωγής στην ελληνική βιβλιογραφία. Το Κεφάλαιο 1 ολοκληρώνεται με τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.

Στο Κεφάλαιο 2 παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την διεξαγωγή της συστηματικής ανασκόπησης και παρουσιάζονται αναλυτικά α) το είδος της έρευνας, β) το εργαλείο της έρευνας και γ) τα κριτήρια επιλεξιμότητας των μελετών που χρησιμοποιήθηκαν.

Έπεται το Κεφάλαιο 3, στο οποίο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παρούσας συστηματικής ανασκόπησης. Η εργασία ολοκληρώνεται με το Κεφάλαιο 4 το οποίο περιέχει τη συζήτηση και τα συμπεράσματα που προέκυψαν καθώς και τους περιορισμούς και τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ- Θεωρητική Θεμελίωση

1.1 Η σημασία των συγκριτικών μελετών εκπαιδευτικών συστημάτων και η αξιοποίηση στην έρευνα και την εκπαιδευτική πράξη.

Η βαθύτερη αιτία για τη συγγραφή των συγκριτικών μελετών που αφορούν τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι να περιγράψουν εκπαιδευτικά συστήματα μάθησης, εντός των κοινωνικών τους πλαισίων, προκειμένου να ικανοποιήσουν τη λαχτάρα για τη γνώση που αποτελεί μέρος της ανθρώπινης φύσης (Bereday, 1964). Τις τελευταίες δεκαετίες η συγκριτική μελέτη των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης απασχόλησε ιδιαίτερα τους ερευνητές. Η ανάγκη αυτή ενισχύθηκε ιδιαίτερα με την ευρωπαϊκή ενοποίηση (Cowen, Kazamias, 2009). Η παγκοσμιοποίηση υπογραμμίζει επίσης την ανάγκη για πιο αποτελεσματικό διάλογο στην Εκπαίδευση καθώς και τη σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε διάφορες γωνιές του πλανήτη (Little, 2010).

Οι κατηγορίες των ανθρώπων που αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν συγκριτικές μελέτες εκπαιδευτικών συστημάτων εκπαίδευσης είναι κυρίως τέσσερις (Bray, 2014). Αρχικά ασχολούνται οι επαγγελματίες του κλάδου, συμπεριλαμβανομένων των διευθυντών σχολείων και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι κάνουν συγκρίσεις προκειμένου να βελτιώσουν τη λειτουργία των ιδρυμάτων τους. Στη δεύτερη κατηγορία κατατάσσονται οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής μιας χώρας, γιατί είναι σημαντικό να εξετάζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών προκειμένου να εντοπίσουν τρόπους επίτευξης κοινωνικών, πολιτικών και άλλων στόχων στο δικό τους περιβάλλον. Στη Τρίτη κατηγορία βρίσκονται οι διεθνείς φορείς οι οποίοι συγκρίνουν πρότυπα σε διαφορετικές χώρες προκειμένου να βελτιώσουν τις συμβουλές που δίνουν στις εθνικές κυβερνήσεις. Τέλος, οι ακαδημαϊκοί πραγματοποιούν συγκρίσεις προκειμένου να βελτιώσουν την κατανόηση μεθόδων και πρακτικών σε πολλούς τομείς, συμπεριλαμβανομένων των δυνάμεων που διαμορφώνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα και τους ρόλους των εκπαιδευτικών συστημάτων στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη.

Η συμβολή των εκπαιδευτικών στην έρευνα και στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντική. Ωστόσο, τα ενδιαφέροντά τους είναι λιγότερο πιθανό να προχωρήσουν σε υψηλότερα επίπεδα του συστήματος με γραμμικό τρόπο καθώς

περνούν τα χρόνια (δηλαδή από το νηπιαγωγείο στην πρωτοβάθμια και μετέπειτα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση), αλλά έχουν επίσης πρακτικές ανησυχίες και η προσοχή τους σε συγκεκριμένα προβλήματα είναι πιθανό να μειωθεί μόλις επιλυθούν αυτά τα προβλήματα. Πολύτιμες γνώσεις μπορούν να ληφθούν από την ανάλυση τόσο των τύπων συγκρίσεων που αναλαμβάνουν συνήθως οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής όσο και των τύπων συμπερασμάτων που εξάγουν οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής από τις συγκρίσεις τους. Μερικές φορές οι συγκρίσεις πραγματοποιούνται για να ενημερώσουν μελλοντικές αποφάσεις, αλλά συνήθως γίνονται συγκρίσεις για να αιτιολογήσουν αποφάσεις που έχουν ήδη ληφθεί. Σε όλο τον κόσμο, διαφορετικοί πολιτιστικοί και πολιτικοί παράγοντες γίνονται εμφανείς στους τρόπους με τους οποίους οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής κάνουν συγκρίσεις (Bray, 2014).

Η έρευνα των Johnson και Morris αφού έκανε συγκρίσεις των επισήμων σχολικών προγραμμάτων της Αγγλίας και της Γαλλίας ανέδειξε σημαντικές διαφορές στους στόχους που προωθήθηκαν στα προγράμματα σπουδών τους σε σχέση με τέσσερις βασικές διαστάσεις, την ιδεολογία, το συλλογικό και ατομικό επίπεδο καθώς και τη δράση. Ενώ αυτές οι διαφορές αντικατοπτρίζουν ιστορικές, πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές διαφορές μεταξύ των δύο εθνών, η ανάλυση δείχνει έλλειψη συμμετρίας στα επίπεδα του προγράμματος σπουδών. Στη μελέτη αναφέρονται επίσης και οι ομοιότητες των δυο χωρών, όπως το όμοιο επίπεδο εκπαιδευτικής ανάπτυξης (Johnson, Morris, 2012).

Ο Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO), η Παγκόσμια Τράπεζα και ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) είναι σημαντικοί διεθνείς φορείς στην εκπαίδευση. Όπως οι επαγγελματίες και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, οι διεθνείς φορείς αναλαμβάνουν τις περισσότερες από τις συγκρίσεις τους έχοντας κατά νου πρακτικούς στόχους, αν και οι διεθνείς φορείς μπορεί επίσης να συμβάλουν στην ευρύτερη εννοιολόγηση. Οι ακαδημαϊκοί μπορεί επίσης να ενδιαφέρονται για πρακτικούς στόχους, ειδικά όταν αναλαμβάνουν συμβουλευτικές εργασίες και εφαρμοσμένη έρευνα. Ωστόσο, ίσως το κύριο μέρος της ακαδημαϊκής εργασίας αφορά την εννοιολόγηση. Πολλές θεωρίες αφθονούν στον ακαδημαϊκό χώρο (Bray, 2014).

Μέσω συγκριτικών μελετών σε εκπαιδευτικά συστήματα, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής μιας χώρας αναζητούν συνήθως πληροφορίες σχετικά με μοντέλα άλλων χωρών, τα οποία μπορούν να υιοθετήσουν με ή χωρίς προσαρμογή. Σε ορισμένα

περιβάλλοντα, αυτή η πρακτική έχει περιγραφεί ως «δανεισμός εκπαιδευτικής πολιτικής» (Phillips&Ochs, 2003). Όταν οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής αναζητούν ιδέες που αξίζει να αντιγραφούν, πρέπει πρώτα να αποφασίσουν πού θα αναζητήσουν τις ιδέες. Η ανασκόπηση των προτύπων σε όλο τον κόσμο αποκαλύπτει προκαταλήψεις στους τύπους των τόπων που οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής θεωρούν ότι αξίζει να διερευνηθούν. Μια επιρροή προκύπτει από τη γλώσσα: οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής που μιλούν και διαβάζουν αγγλικά είναι πιθανό να ξεκινήσουν με αγγλόφωνες χώρες. Μια άλλη επιρροή προκύπτει από πολιτικούς δεσμούς, για παράδειγμα εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Μια τρίτη επιρροή προκύπτει από τις αντιλήψεις για την ιεραρχία: οι λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες τείνουν να κοιτάζουν τις πιο ανεπτυγμένες χώρες και οι χώρες που είναι ήδη οικονομικά προηγμένες τείνουν να κοιτάζουν άλλες που είναι παρόμοια προηγμένες.

Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής αποκτούν πολύτιμη γνώση από τις συγκρίσεις μεταξύ των εθνών που λαμβάνουν χώρα, όπου οι δομικές διαφοροποιήσεις της εκάστοτε πολιτείας ή επαρχίας καθώς και η διαφοροποιήσεις του περιεχομένου του εκάστοτε εκπαιδευτικού προγράμματος είναι εμφανείς. Μέσω αυτών των συγκρίσεων, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής στοχεύουν να αναδείξουν τα οφέλη της εκάστοτε κοινωνίας από τη γνώση, την εξέλιξη και την εμπειρία των ίδιων, καθώς και την αποφυγή κινδύνων και εμποδίων που έχουν καταγραφεί στην ιστορία των κοινωνιών. Οι ακαδημαϊκοί, από την άλλη, πολλές φορές αμφισβητούν τμήμα της συγκριτικής εργασίας των υπευθύνων χάραξης πολιτικής, υποστηρίζοντας άλλες φορές ότι το έργο τους χαρακτηρίζεται από ιδεολογία και έχει αδυναμίες στο σχεδιασμό. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, από την άλλη, ενδέχεται να είναι εξίσου δυσαρεστημένοι με το έργο των ακαδημαϊκών, ειδικά όταν αυτό δεν οδηγεί σε σαφείς συστάσεις που παραδίδονται έγκαιρα. Ωστόσο, και οι δύο ομάδες μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες η μία από την άλλη και οι διεθνείς οργανισμοί μπορεί να είναι μια τρίτη ομάδα με προσεγγίσεις που είναι και πάλι διαφορετικές και επίσης διδακτικές (Bray, 2014).

Οι πιο αντιπροσωπευτικοί διεθνείς φορείς που ασχολούνται με την εκπαίδευση (ανάμεσα σε ένα μεγάλο αριθμό φορέων) είναι η UNESCO, η Παγκόσμια Τράπεζα και ο ΟΟΣΑ. HUNESCO, ο Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών, για να πετύχει τους στόχους της, αναλαμβάνει συγκριτική μελέτη της εκπαίδευσης για να εντοπίσει πρακτικούς τρόπους επέκτασης, βελτίωσης

της ποιότητας και κατάλληλου προσανατολισμού της κατεύθυνσης της εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο (Bray, 2014).

Με το όνομα Παγκόσμια Τράπεζα αντικατοπτρίστηκε ο αρχικός σκοπός του ιδρύματος: να δανείσει χρήματα για να βοηθήσει τις χώρες της Ευρώπης που καταστράφηκαν από τον πόλεμο, ώστε να ανοικοδομηθούν. Το 1947 η Τράπεζα εντάχθηκε στην οικογένεια των Ηνωμένων Εθνών, και ως εκ τούτου είναι αυστηρά όργανο του ΟΗΕ. Ωστόσο, λειτουργεί υπό διαφορετική δομή διακυβέρνησης από την UNESCO και τα περισσότερα άλλα όργανα του ΟΗΕ. Η Παγκόσμια Τράπεζα το 2013, περιέγραψε τον εαυτό της ως έναν από τους μεγαλύτερους εξωτερικούς χρηματοδότες για την εκπαίδευση στις αναπτυσσόμενες χώρες (Παγκόσμια Τράπεζα 2013). Όπως και η UNESCO, η Παγκόσμια Τράπεζα ασχολείται πρωτίστως με την πρακτική εφαρμογή της συγκριτικής εκπαίδευσης (Patrinos, Osorio & Guáqueta, 2009).

Σύμφωνα με την αποστολή τους, η πλειονότητα αυτών των μελετών επικεντρώνεται σε λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες. Ο ΟΟΣΑ, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης είναι νεότερος από την UNESCO και την Παγκόσμια Τράπεζα, που δημιουργήθηκε το 1961, αλλά οφείλει τις ρίζες του στην ίδια περίοδο της ιστορίας. Η εκπαίδευση περιλαμβάνεται επίσης στα ενδιαφέροντά του και έχει αποκτήσει αυξημένη προβολή. Σύμφωνα με επίσημη δήλωση «βοηθά τα κράτη μέλη να επιτύχουν μάθηση υψηλής ποιότητας για όλα όσα συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη, τη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή». Οι συγκεκριμένες εστίες περιλαμβάνουν τρόπους αξιολόγησης και βελτίωσης των αποτελεσμάτων από την εκπαίδευση, προώθηση της ποιοτικής διδασκαλίας και οικοδόμηση κοινωνικής συνοχής μέσω της εκπαίδευσης (Bray, 2014).

Οι ακαδημαϊκοί αναλαμβάνουν συμβουλευτικές υπηρεσίες και άλλες πρακτικές εργασίες στις οποίες οι στόχοι τους για συγκριτική μελέτη της εκπαίδευσης μπορεί να είναι παρόμοιοι με εκείνους των επαγγελματιών και των διαμορφωτών πολιτικής. Μερικές φορές συνεργάζονται με φορείς χάραξης πολιτικής και διεθνείς οργανισμούς στην ανάλυση δεδομένων, αλλά ένας εναλλακτικός ρόλος – εμφανής σε ορισμένες από τις κριτικές των διεθνών οργανισμών που αναφέρθηκαν παραπάνω (Singh, 2010) είναι η ανάδειξη ιδεολογικών και μεθοδολογικών προκαταλήψεων.

1.2 Διαφορές εκπαιδευτικών και νομοθετικών πλαισίων παροχής υπηρεσιών Γενικής και Ειδικής Αγωγής

Η τροποποίηση και η προσαρμογή της διδασκαλίας, για να έχουν την δυνατότητα όλοι οι μαθητές μιας τάξης, να έχουν πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών γενικής εκπαίδευσης βρίσκεται στο επίκεντρο της Συμπερίληψης. Οι Purcell και Rosemary (2008, όπ. αναφ. στους Vlachou & Fyssa, 2016) υποστηρίζουν ότι ο σχεδιασμός αποτελεσματικής και υπεύθυνης διδασκαλίας λαμβάνοντας υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών δείχνει μια αίσθηση φροντίδας και συμπόνιας που είναι σημαντική για τη διδασκαλία των μικρών παιδιών. Κατά τους ίδιους συγγραφείς, παρά την αύξηση της επίγνωσης των δασκάλων, ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία παρέχει καλύτερες ευκαιρίες για μάθηση, η παραδοσιακή διδασκαλία στην οποία όλα τα παιδιά λαμβάνουν τις ίδιες οδηγίες, τις περισσότερες φορές εξακολουθεί να είναι πολύ δημοφιλής.

Η έρευνα σε τάξεις της πρώιμης παιδικής ηλικίας, αν και περιορισμένη, έχει δώσει θετικά αποτελέσματα στη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι Gettinger και Stoiber (2012), στην έρευνά τους σχετικά με την πρώιμη αξιολόγηση του αλφαριθμητισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου, διαπίστωσαν ότι σε πειραματικές τάξεις, στις οποίες εφαρμόστηκε παρακολούθηση προόδου βάσει προγράμματος σπουδών και διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι μαθητές έδειξαν υψηλότερη απόδοση στα μέτρα έκβασης σε σύγκριση με τους μαθητές στο αίθουσες διδασκαλίας χωρίς διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι DeBaryshe, Gorecki και Mishima-Young (2009) κατέληξαν επίσης στο συμπέρασμα ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια πολλά υποσχόμενη στρατηγική για την προώθηση των πρώιμων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων για όλο το φάσμα των παιδιών. Παρόλο που δεν συμπεριέλαβαν ομάδα ελέγχου στο δείγμα τους, διαπίστωσαν ότι οι μαθητές υψηλού κινδύνου προσχολικής ηλικίας είχαν πολύ περισσότερα κέρδη στο λεξιλόγιο από τους συμμαθητές τους χαμηλότερου κινδύνου και οι πρώτοι εμφάνισαν ποσοστά αλλαγής παρόμοια ή ελαφρώς μικρότερα από τους δεύτερους. σχετικά με τον αναδυόμενο γραμματισμό και τις μαθηματικές δεξιότητες.

Οι Siraj-Blatchford και Sylva (2004) στη διαχρονική τους μελέτη σε αγγλικά περιβάλλοντα πρώιμης παιδικής ηλικίας, στην οποία συμμετείχαν 3000 παιδιά, διαπίστωσαν ότι όσο περισσότερο κάνει ένα σχολείο για να ταιριάζει τη

διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών με το γνωστικό επίπεδο των παιδιών, τόσο πιο αποτελεσματική θα είναι η παιδαγωγική του πρακτική.

Οι στάσεις που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην Συμπερίληψη είναι ένα από τα πιο ευρέως γνωστά ερευνητικά θέματα στον τομέα της Συμπερίληψης. Η έρευνα του Avramidis και των συνεργατών του (2019), προσπάθησε να συνδέσει τις αναφερόμενες στάσεις απέναντι στην Συμπερίληψη και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για πρακτικές Συμπερίληψης με μια πραγματική συνεκπαίδευση, αυτή της διδασκαλίας από ομοτίμους. Οι συμμετέχοντες ήταν 225 Έλληνες γενικοί δάσκαλοι και 69 δάσκαλοι της ειδικής αγωγής. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν ότι οι δάσκαλοι της γενικής τάξης είχαν ουδέτερη στάση απέναντι στην Συμπερίληψη, ενώ οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής είχαν σημαντικά πιο θετικές στάσεις. Οι δάσκαλοι της γενικής τάξης αποδείχθηκε ότι είναι λιγότερο θετικοί στην αυτο-αποτελεσματικότητά τους σε πρακτικές Συμπερίληψης σε σχέση με τους ομολόγους της ειδικής αγωγής, με εξαίρεση τη διάσταση της διαχειριστικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, η ανασκόπηση που έλαβε χώρα από τους DeBoer, Pijl και Minnaert (2011) υπέδειξε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών έχουν άμεση σχέση με τις ανάγκες των παιδιών που αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μάλιστα, οι ίδιοι συγγραφείς τόνισαν πως αυτές οι στάσεις κυμαίνονται από ουδέτερες έως και αρνητικές ως προς την Συμπερίληψη. Οι συγκεκριμένες στάσεις των εκπαιδευτικών δικαιολογήθηκαν από την αδυναμία και την έλλειψη αυτοπεποίθησης που νιώθουν, καθώς δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν πρακτικά στις αυξημένες απαιτήσεις των παιδιών αυτών, εξαιτίας έλλειψης γνώσεων και εμπειρίας.

Ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012) αναφέρει πως στον ελλαδικό χώρο οι μαθητές το 2012 ήταν 1.131.901. Πιο αναλυτικά, 801.101 μαθητές ήταν εγγεγραμμένοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 330.800 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βάσει της ίδιας πηγής, το 73,17% των μαθητών με ΕΕΑ ήταν εγγεγραμμένοι στα γενικά σχολεία, ενώ το 21,83% αυτών φοιτούσαν σε ειδικές σχολικές μονάδες. Ένα 5% εκπαιδεύτηκε σε γενικές τάξεις, υποστηριζόμενοι από παράλληλη διδασκαλία.

Δυστυχώς, τα παιδιά με ΕΕΑ έρχονται αντιμέτωπα με τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις από πολύ μικρή ηλικία. Πολλές φορές μάλιστα, τα παιδιά αυτά εγκαταλείπουν το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, η ίδια η εκπαίδευση αποτελεί για τα

ίδια είδος διάκρισης, αφού δεν αντιμετωπίζονται ισότιμα, καθώς δεν χαίρουν ίσων ευκαιριών. Μάλιστα παρά τις πολλά υποσχόμενες νομοθετικές ρυθμίσεις και βελτιώσεις στο χώρο της ειδικής αγωγής, κάποια σχολεία παραμένουν χωρίς τα κατάλληλα υλικοτεχνικά μέσα που θα καλύψουν τις ανάγκες των παιδιών αυτών, βελτιώνοντας τις ικανότητές τους. Άλλο ένα σημαντικό πρόβλημα, όπως έχει ήδη τονιστεί είναι το μη κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών υπογραμμίζουν την κατάσταση που επικρατεί στα εκπαιδευτικά συστήματα, με την πλειοψηφία τους να επισημαίνει την ανεπάρκεια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος τόσο σε υποδομές όσο και οικονομική ενίσχυση, γεγονός που παρεμποδίζει την εφαρμογή μιας επιτυχούς Συμπερίληψη (Koutrouba, Vamvakari&Theodoropoulos, 2008).

Έτσι, γίνεται αντιληπτό πως παρά τις προσπάθειες που έγιναν ώστε να βελτιωθεί ο τομέας της ειδικής αγωγής με επίκεντρο την αλλαγή της εκπαιδευτικής δομής σε κάθε επίπεδο, η Ελλάδα βρίσκεται σε μειονεκτική θέση στον τομέα αυτό συγκριτικά με την πρόοδο που έχουν σημειώσει άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Γεγονός επίσης αποτελεί πως η στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών είναι επικριτική ως προς την πολιτική προσπάθεια που λαμβάνει χώρα για τη Συμπερίληψη (Antonίου, Polychroni&Kotroni, 2009).

Άλλο ένα μελανό σημείο στον τομέα της ειδικής αγωγής αφορά την δυσλειτουργία στην ανάπτυξη επαρκών προγραμμάτων σπουδών που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, με αυτόν τον τρόπο αμφισβητείται η ίση πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, εμφανίζεται η ανάγκη εντατικοποίησης των προσπαθειών με στόχο την άρση των εμποδίων κατά την εφαρμογή της Συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Η ανάγκη αυτή υπογραμμίζεται στην «Εθνική Έκθεση Στρατηγικής για την Κοινωνική Προστασία και Κοινωνική Ένταξη για τα έτη 2008–2010» και με την ψήφιση του νόμου για την υποχρεωτική Ειδική Αγωγή (Νόμος: Ν3699/2008) (Pappas, Papoutsi&Drigas, 2018).

1.3 Δομικά στοιχεία νομοθετικού και εκπαιδευτικού πλαισίου παροχής υπηρεσιών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Σε διεθνές επίπεδο επικρατούν έντονοι προβληματισμοί που σχετίζονται με την αντιμετώπιση των παιδιών με ΕΕΑ, την ουσιαστική συμμετοχή τους στο

εκπαιδευτικό σύστημα, τον σεβασμό της προσωπικότητάς τους και των ειδικών αναγκών τους, έτσι για να έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις επιταγές της κοινωνίας και να προσφέρουν το μέγιστο δυνατό. Στην Ελλάδα, η επικρατούσα κατάσταση παρά της μεταρρυθμίσεις αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα. Οι αλλαγές και οι προσπάθειες ανάπτυξης που λάμβαναν χώρα γινόταν απουσία συστηματικής οργάνωσης και επιστημονικού σχεδιασμού, με την έντονη και καθοριστική παρουσία του παθολογικού μοντέλου, ενώ φλέγοντα θέματα περί Συμπερίληψης στερούνταν διάλογο (Λαμπροπούλου, 2011).

Επιπροσθέτως, το ιατρικό μοντέλο έκανε έντονη την παρουσία του στα ειδικά σχολεία παραπέμποντας σε καταστάσεις πιο πολύ ιδρυματικές παρά ουσιαστικής συμμετοχής στην εκπαίδευση. Εκτός από τα μελανά σημεία, υπήρχαν ωστόσο και κάποιες μεμονωμένες ενέργειες συμβουλευτικής γονέων και έγκαιρης παρέμβασης, όμως το μεγάλο επίσης πρόβλημα ανεπάρκειας κατάλληλων παροχών οδηγούσε τους περισσότερους γονείς να ζητήσουν βοήθεια σε λογοθεραπευτές και άλλους ειδικούς. Επιπλέον, το υπάρχον σύστημα χαρακτηρίζεται στην πράξη από απουσία προγραμμάτων για παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Λαμπροπούλου, 2011). Επιπλέον, κύριο χαρακτηριστικό όλων των μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες είναι ότι χρειάζονται διαφοροποιημένη διδασκαλία ώστε να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη μάθηση (Αγαλιώτης , Ομπάσης, 2016).

Η μη παρουσία αλλαγών στην κοινωνική πολιτική που θα αφορούσαν την αποδοχή και την ουσιαστική συμμετοχή παιδιών με ΕΕΑ στα σχολικά περιβάλλοντα αποτελούσε την αιτία για το ότι δεν εφαρμοζόταν η Συμπερίληψη στον ελλαδικό χώρο. Το γεγονός αυτό είχε ως συνέπεια να ωθήσει την εκπαιδευτική πολιτική σε αλλαγές προς όφελος των παιδιών με Δυσκολίες στη Μάθηση. Οι αλλαγές αυτές θα αφορούσαν τόσο της κτηριακές υποδομές των σχολικών εγκαταστάσεων, όσο και την αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την αύξησή τους, για να καλυφθεί κάθε ανάγκη των παιδιών με ΕΕΑ (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007).

Η Λαμπροπούλου (2011) τονίζει επίσης την αδυναμία των γενικών σχολείων να εντάξουν στο ημερήσιο τους εκπαιδευτικό πρόγραμμα παιδιά με ΕΕΑ. Το πρόβλημα εντοπίζεται στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος εξαιτίας του ενιαίου και ανελαστικού προγράμματος σπουδών, την αξιολόγηση των μαθητών

και το μη κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό. Η Μπούντα (2009) αναφέρει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα ορίζεται και συντάσσεται από ειδικές επιτροπές που ορίζει το Υπουργείο Παιδείας και το παιδαγωγικό Ινστιτούτο και εφαρμόζεται από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ούτε έχουν συμμετάσχει στην σύνταξή του, ούτε επιμορφώθηκαν για να το εφαρμόσουν. Όλα αυτά παραγκωνίζουν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ δημιουργώντας εμπόδια στην εξέλιξή τους και κατά συνέπεια την επιτυχή Συμπερίληψη. Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι η βάση για τη διδασκαλία στη γενική τάξη, δεν θα πρέπει όμως να μετατραπεί σε περιοριστικό όριο, το οποίο αν κάποιος δεν μπορεί να ακολουθήσει τίθεται εκτός γενικής εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δίνει ιδιαίτερη βάση στην αξιολόγηση του μαθητή. Τα αποτελέσματα της ενδεδειγμένης αξιολόγησης οδηγούν σε ορθές διδακτικές αποφάσεις ώστε να ακολουθηθεί το κατάλληλο εξατομικευμένο πρόγραμμα και να επιτευχθεί μια αποτελεσματική διδασκαλία. Αυτός που διδάσκει, οφείλει να αξιολογεί καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας για να είναι πιο αποτελεσματικός στο έργο του και όχι για να κατατάξει το μαθητή σε μια κατηγορία (Αγαλιώτης, 2019).

Επιπλέον στον ελλαδικό χώρο ακολουθείται ως επί το πλείστον η σπειροειδής διδασκαλία. Το ότι στην Ελλάδα εφαρμόζεται η σπειροειδής οργάνωση της ύλης στο γενικό σχολείο και αυτή συχνά ακολουθείται και στα παιδιά με ΕΕΑ, θέτει σαφέστατα τους τελευταίους σε μειονεκτική θέση καθιστώντας τη εκπαιδευτική διαδικασία αναποτελεσματική. Ο Φλουρής (1983) αναφέρει ότι αν δεν έχουν κατακτηθεί οι προηγούμενες γνώσεις και δεξιότητες δεν είναι εύκολο ο μαθητής να οδηγηθεί στην εκμάθηση νέων αντικειμένων, εφόσον μόνο ότι κατανοείται πλήρως μεταφέρεται και σε άλλες καταστάσεις. Αντίστοιχα προβλήματα εμφανίζονται τόσο στο σύστημα εξετάσεων όσο και στο σύστημα επαγγελματικού προσανατολισμού. Τα παιδιά με ΕΕΑ χρειάζονται στην πράξη εξατομικευμένα προγράμματα για να μπορέσουν να ενταχθούν πλήρως στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως ορίζει και η έννοια της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Αξιολόγηση και διδασκαλία είναι επιβεβλημένο να διαδραματίζονται μέσα στη σχολική τάξη ή ακόμα και στον ευρύτερο χώρο του σχολείου χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ότι θα στερούνται ειδικές διαδικασίες υποστήριξης της μάθησης (Αγαλιώτης, 2019).

Η Λαμπροπούλου αναφέρει ότι τα προαναφερθέντα προβλήματα διαιωνίζονται και μεταφέρονται από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και μάλιστα είναι συσσωρευτικά αφού ποτέ δεν επιλύθηκαν. Η απουσία κατάλληλης εκπαίδευσης του προσωπικού ενισχύει την αρνητική τους στάση ως προς τα παιδιά με ΕΕΑ, αφού αισθάνονται ανίκανοι να τους παρέχουν βοήθεια. Έτσι λοιπόν θεωρείται ύψιστης σημασίας η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γιατί μόνο μέσω της κατάρτισης θα μπορέσουν να μειώσουν τα εμπόδια που παρουσιάζονται και να προσαρμόσουν τα προγράμματα στις πραγματικές ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ. Δυστυχώς όμως τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρέχονται στην Ελλάδα είναι ανεπαρκή (Αγαλιώτης, 2007).

Δυστυχώς, το νομοθετικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν αφήνει πολλά περιθώρια για ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις εξαιτίας των ασαφειών και της πραγματικής κατάστασης που επικρατεί στα σχολεία. Η Συμπερίληψη εφαρμόζεται πολλές φορές με δυσκολία οδηγώντας σε ανεπαρκείς μεταρρυθμίσεις. Με την Συμπερίληψη να μένει εκτός του ημερήσιου σχολικού προγράμματος, τα παιδιά με ΕΕΑ βιώνουν καθημερινά την διάκριση και την άνιση συμμετοχή στην εκπαίδευση. Με σκοπό την αποτελεσματική Συμπερίληψη των παιδιών με ΕΕΑ στο ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα, κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία διαφορετικών ειδικοτήτων και η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Μόνο με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να διορθωθεί η κοινωνική αδικία που βιώνουν τα παιδιά με ΕΕΑ, με το να εξασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβασή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί, όπως προαναφέρθηκε έχουν αρνητικές στάσεις ως προς την εφαρμογή της Συμπερίληψης συνήθως εξαιτίας την έλλειψης υλικοτεχνικών υποδομών και οικονομικών ενισχύσεων για την εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ, αλλά και εξαιτίας την έλλειψης προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης των γνώσεων τους σε ζητήματα ειδικής αγωγής (Gal, Schreur & Engel-Yeger, 2010). Η κακή κρατική υποστήριξη, η έλλειψη ορθής αρωγής από τους γονείς, ελλείψεις στο εργασιακό περιβάλλον καθώς και οι δυσκολίες στην υποστήριξη μαθητών με διαφορετικές αναπηρίες, κυρίως στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και η κακή συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς είναι κάποιοι από τους βασικούς παράγοντες που αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς και έχουν κατά συνέπεια αρνητικό αντίκτυπο στη στάσεις τους απέναντι στη Συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ

στα γενικά σχολεία (Amir et al., 2016). Οι στάσεις που κρατούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην Συμπερίληψη είναι ένα από τα πιο ευρέως γνωστά ερευνητικά θέματα στον τομέα της Συμπερίληψης. Η έρευνα μάλιστα του Avramidis και των συνεργατών του (2019), προσπάθησε να συνδέσει τις αναφερόμενες στάσεις απέναντι στην Συμπερίληψη και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για πρακτικές Συμπερίληψης με μια πραγματική συνεκπαίδευση, αυτή της διδασκαλίας από ομοτίμους, προσφέροντας αξιολογικά συμπεράσματα.

Μπορεί τόσο οι ερευνητές όσο και εκπαιδευτικοί να ενστερνίζονται την ιδεολογία της Συμπερίληψης, όμως σε πρακτικό επίπεδο φαίνεται πως δυσκολεύονται να τις πραγματοποιήσουν και να τις εφαρμόσουν (Αγαλιώτης, 2002). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να ενισχυθούν θετικά με την ενίσχυση της υπάρχουσας γνώσης και με την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και ημερίδων. Όμως τα προγράμματα αυτά είναι πολύ λίγα και οι ημερίδες ελάχιστες (Αγαλιώτης, 2007). Η στήριξη από την πλευρά των γονέων, των διευθυντών των σχολείων αλλά και των κυβερνητικών φορέων θα μπορούσε επίσης να συνεισφέρει ουσιαστικά στην Συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στις μέρες μας, στην ειδική αγωγή ισχύει ο νόμος 3699/2008. Το 2014 κατατέθηκε σχέδιο νόμου για την Ειδική Αγωγή, στο οποίο ορίζονται εκ νέου ο όρος, ο σκοπός και οι στόχοι της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Χαρακτηριστική είναι η ύπαρξη των τμημάτων Συμπερίληψης, καθώς και οι ειδικές εκπαιδευτικές δομές. Τα ΚΕΔΔΥ και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα εξακολουθούν να αποτελούν τους ουσιαστικούς φορείς διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στις μέρες μας, ο σημαντικός τομέας της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα έχει να αντιμετωπίσει την έλλειψη χρηματοδότησης από τη μεριά του κράτους. Στο ήδη υπάρχον πρόβλημα της οικονομικής κρίσης που πλήττει τα τελευταία χρόνια τη χώρα μας, έρχονται να προστεθούν και οι δυσμενείς επιπτώσεις της κρίσης από την επιδημία του COVID-19, που αδιαμφισβήτητα θα αφήσουν το στίγμα τους και στον τομέα της εκπαίδευσης.

1.4 Οι συγκριτικές έρευνες εκπαιδευτικών και νομοθετικών πλαισίων παροχής υπηρεσιών Γενικής και Ειδικής Αγωγής στην ελληνική βιβλιογραφία

Οι συγκριτικές έρευνες εκπαιδευτικών και νομοθετικών πλαισίων παροχής υπηρεσιών Γενικής και Ειδικής Αγωγής είναι αρκετά περιορισμένες. Στην ελληνική μάλιστα βιβλιογραφία οι συγκριτικές έρευνες είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Ωστόσο έχει μεγάλο ενδιαφέρον να αναφερθούν κάποιες μελέτες.

Στο συνέδριο με τίτλο «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας» οι Γεωργιάδης, Κούρκουτας και Καλύβα (2006) παρουσίασαν τη μελέτη τους που αφορά την Συμπερίληψη στην Ευρώπη. Στη μελέτη αυτή τονίζεται ότι στην πλειοψηφία των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης η Συμπερίληψη αποτελεί την κύρια τάση εκπαιδευτικής αντιμετώπισης των μαθητών με Ειδικές Ανάγκες. Η Συμπερίληψη εντάσσεται στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό τους παρόλο που ακολουθούν διαφορετικά μοντέλα. Στη Ιταλία και τη Δανία η Συμπερίληψη υλοποιούνταν με νόμο ενώ στα άλλα κράτη εφαρμόζονταν με πιλοτικά προγράμματα. Γενικότερα τα σημεία σύγκλησης των πολιτικών Συμπερίληψης ταξινομούν τις χώρες της Ευρώπης σε τρεις κατηγορίες. Η Ελλάδα, η Ιταλία και η Ισπανία, όπως η Πορτογαλία, η Σουηδία, η Ισλανδία, η Νορβηγία και η Κύπρος ανήκουν στην πρώτη κατηγορία στην οποία περιλαμβάνονται χώρες που ακολουθούν το μοντέλο Συμπερίληψης one-track approach ή κατηγορία «μονής διαδρομής» γιατί στοχεύουν στην Συμπερίληψη σχεδόν όλων των μαθητών με Εκπαιδευτικές Ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Παράλληλα το «εξατομικευμένο πρόγραμμα» θεωρείται επιβεβλημένη πρακτική εκπαίδευσης σε όλες τις χώρες της Ευρώπης. Τα σημεία απόκλισης των πρακτικών Συμπερίληψης που εφαρμόζουν οι χώρες της Ευρώπης αφορούν τα στάδια ανάπτυξης πολιτικών, τη νομοθεσία, τον ορισμό των ειδικών εκπαιδευτικών κατηγοριών, τον τρόπο χρηματοδότησης των προγραμμάτων καθώς και το ρόλο που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός (Γεωργιάδης, Κούρκουτας, Καλύβα, 2007).

Στην πιο πρόσφατη βιβλιογραφία, η έρευνα των Κοκκινάκη και Κοκκινάκη (2016) εστιάζει σε δύο χώρες της Ευρώπης. Μέσα από τη συγκριτική τους μελέτη παρουσίασαν την εξέλιξη των νομοθετικών πλαισίων της ειδικής αγωγής στην Αγγλία και στην Ελλάδα, υπογραμμίζοντας πως παρόλο που η ειδική αγωγή στην Ελλάδα εξελίσσεται πιο αργά σε σύγκριση με την Αγγλία, τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες εξέλιξής της. Μάλιστα, όπως οι ίδιοι συγγραφείς τονίζουν, τόσο

η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσο και η διεπιστημονική συνεργασία διαφορετικών ειδικοτήτων στα σχολικά περιβάλλοντα, μπορούν να συνδράμουν σε μια ομαλή και αποτελεσματική Συμπερίληψη παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη (Κοκκινάκη, Κοκκινάκη, 2016) . Βάσει της σημαντικότητας των συγκριτικών μελετών σε παιδαγωγικά ζητήματα κρίνεται αναγκαίος ο εμπλουτισμός της ελληνικής βιβλιογραφίας με αντίστοιχες μελέτες.

1.5 Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος αυτής της εργασίας είναι η σύγκριση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του νομοθετικού πλαισίου παροχής υπηρεσιών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε μαθητές Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες σε Ελλάδα, Ιταλία και Ισπανία, έτσι ώστε να αξιολογηθούν από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και άλλους ενδιαφερόμενους τα δυνατά και αδύνατα σημεία του εκάστοτε πλαισίου στις χώρες ενδιαφέροντος της μελέτης. Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση στοχεύει να δώσει απαντήσεις στα εξής ερωτήματα:

1) Ποια τα δομικά στοιχεία εκπαιδευτικού πλαισίου παροχής υπηρεσιών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Ελλάδας, Ιταλίας και Ισπανίας;

2) Ποια τα δομικά στοιχεία νομοθετικού πλαισίου παροχής υπηρεσιών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Ελλάδας, Ιταλίας και Ισπανίας;

3) Ποιες οι ομοιότητες και οι διαφορές των εκπαιδευτικών και νομοθετικών πλαισίων παροχής υπηρεσιών Ειδικής Αγωγής μεταξύ Ελλάδας, Ιταλίας και Ισπανίας;

4) Ποια από τις τρεις χώρες ενσωματώνει στο εκπαιδευτικό και νομοθετικό πλαίσιο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης που διαθέτει τις πλέον σύγχρονες προβλέψεις σύμφωνα με τις διεθνείς τάσεις για αυτά τα θέματα;

2° ΚΕΦΑΛΑΙΟ Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Το είδος της έρευνας

Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση παρέχει μια σημαντική εικόνα για ένα συγκεκριμένο επιστημονικό θέμα. Παράλληλα αποτελεί έναν ασφαλή τρόπο ώστε να προωθηθούν τεκμηριωμένες με έρευνα εκπαιδευτικές πρακτικές (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006). Συγκεντρώνει δημοσιευμένη έρευνα, ερευνά διαφορετικές πηγές αυτής και εξετάζει κριτικά τις πηγές. Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση μπορεί να είναι επιχειρηματολογική, ολοκληρωμένη, ιστορική, μεθοδολογική, συστηματική ή θεωρητική και αυτές οι προσεγγίσεις μπορούν να υιοθετηθούν ανάλογα με τους τύπους ανάλυσης σε μια συγκεκριμένη μελέτη (Jahan et al., 2016).

Η διεξαγωγή της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια της συστηματικής ανασκόπησης. Η συστηματική ανασκόπηση ορίζεται ως η ανασκόπηση των αποδεικτικών στοιχείων σε ένα σαφώς διατυπωμένο ερώτημα/ερωτήματα που χρησιμοποιεί συστηματικές και σαφείς μεθόδους για τον εντοπισμό, την επιλογή και την κριτική αξιολόγηση της σχετικής πρωτογενούς έρευνας και την εξαγωγή και ανάλυση δεδομένων από μελέτες που περιλαμβάνονται στην ανασκόπηση. Μια συστηματική ανασκόπηση παρέχει μια αμερόληπτη αξιολόγηση αυτών των μελετών. Στον τομέα των κοινωνικών επιστημών, τέτοιες ανασκοπήσεις εμφανίστηκαν τη δεκαετία του 1970 (Jahan et al., 2016).

Οι συστηματικές ανασκοπήσεις είναι απαραίτητα εργαλεία για τη σύνοψη των στοιχείων με ακρίβεια και αξιοπιστία. Η ορολογία που χρησιμοποιείται για την περιγραφή συστηματικών ανασκοπήσεων έχει εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου και ποικίλλει μεταξύ διαφορετικών ομάδων ερευνητών και συγγραφέων. Μια συστηματική ανασκόπηση έχει ως μέθοδο την συγκέντρωση όλων των εμπειρικών στοιχείων που ταιριάζουν με προκαθορισμένα κριτήρια επιλεξιμότητας για να απαντηθούν κάποια συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα. Αξιοποιεί σαφείς, συστηματικές μεθόδους που έχουν επιλεγεί ώστε να ελαχιστοποιηθεί η προκατάληψη, παρέχοντας έτσι αξιόπιστα ευρήματα από τα οποία μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα και να ληφθούν αποφάσεις (Liberati et al., 2009).

2.2 Το εργαλείο της έρευνας

Οι συστηματικές ανασκοπήσεις είναι απαραίτητες για τη σύνοψη των στοιχείων. Ωστόσο, η σαφήνεια και η διαφάνεια αυτών των εκθέσεων δεν είναι πάντοτε η βέλτιστη. Η κακή αναφορά συστηματικών ανασκοπήσεων ενδεχομένως να μειώσει την αξία τους για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και άλλους χρήστες. Από την ανάπτυξη της κατευθυντήριας γραμμής αναφοράς της δήλωσης QUOROM (Quality Of Reporting Of Meta-analysis) που δημοσιεύτηκε το 1999, υπήρξαν αρκετές εννοιολογικές, μεθοδολογικές και πρακτικές πρόοδοι σχετικά με τη διεξαγωγή και την αναφορά συστηματικών ανασκοπήσεων και μετα-αναλύσεων. Συνειδητοποιώντας αυτά τα ζητήματα, μια διεθνής ομάδα που περιλάμβανε έμπειρους συγγραφείς και μεθοδολόγους ανέπτυξε το PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Review sand Meta-Analyses) ως εξέλιξη της αρχικής κατευθυντήριας γραμμής QUOROM για συστηματικές ανασκοπήσεις (και μετα-αναλύσεις) (Liberati et al., 2009).

Για το σκοπό της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία της συστηματικής ανασκόπησης με βάση τη μεθοδολογική προσέγγιση που προτείνεται από το PRISMA Group (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses Group) (Liberati et al., 2009). Το PRISMA εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους οι συγγραφείς μπορούν να εξασφαλίσουν τη διαφανή και πλήρη αναφορά συστηματικών ανασκοπήσεων. Τα βασικά χαρακτηριστικά μιας συστηματικής ανασκόπησης είναι (Liberati et al., 2009):

- ✓ Σαφώς δηλωμένο σύνολο στόχων με ρητή μεθοδολογία
- ✓ Συστηματική αναζήτηση που προσπαθεί να εντοπίσει όλες τις μελέτες που θα πληρούσαν τα κριτήρια επιλεξιμότητας
- ✓ Αξιολόγηση της εγκυρότητας των ευρημάτων των μελετών που περιλαμβάνονται, για παράδειγμα μέσω της αξιολόγησης του κινδύνου μεροληψίας και
- ✓ Συστηματική παρουσίαση και σύνθεση των χαρακτηριστικών και των ευρημάτων των μελετών που περιλαμβάνονται.

Έτσι, στην παρούσα μελέτη τίθενται σαφώς διατυπωμένα ερευνητικά ερωτήματα με τη χρήση συστηματικών μεθόδων εντοπισμού, ελέγχου και επιλογής των σχετικών ερευνητικών μελετών και ανάλυσης των δεδομένων. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε έτσι ώστε να επιτευχθεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερη διαφάνεια και

σαφήνεια στον τρόπο με τον οποίο θα εντοπιστούν, θα επιλεγθούν και στη συνέχεια θα αξιολογηθούν οι εξεταζόμενες έρευνες με απώτερο στόχο να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο εισαγωγικό κεφάλαιο της παρούσας εργασίας (Jesson, Matheson & Lacey, 2011).

Το PRISMA αποτελείται από μια λίστα ελέγχου 27 στοιχείων (βλ. αναλυτικά υποενότητα 2.2.1) και ένα διάγραμμα ροής τεσσάρων φάσεων (Γράφημα 2.1). Η λίστα ελέγχου περιλαμβάνει στοιχεία που κρίνονται απαραίτητα για τη διαφανή αναφορά μιας συστηματικής αναθεώρησης και για τη σύνοψη των αποδεικτικών στοιχείων με ακρίβεια και αξιοπιστία. Όπως ισχύει για όλες τις έρευνες, οι συστηματικές ανασκοπήσεις θα πρέπει να αναφέρονται πλήρως και με διαφάνεια, ώστε οι αναγνώστες να μπορούν να αξιολογήσουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της έρευνας. Το PRISMA εστιάζει σε τρόπους με τους οποίους οι συγγραφείς μπορούν να εξασφαλίσουν τη διαφανή και πλήρη αναφορά συστηματικών ανασκοπήσεων (και μετα-αναλύσεων). Δεν εξετάζει όμως άμεσα ή με λεπτομερή τρόπο τη διεξαγωγή συστηματικών ανασκοπήσεων.

Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση επιχειρεί να συγκεντρώσει όλα τα εμπειρικά στοιχεία που ταιριάζουν με προκαθορισμένα κριτήρια επιλεξιμότητας για να απαντηθούν τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην ενότητα 1.6. Χρησιμοποιεί σαφείς, συστηματικές μεθόδους που επιλέγονται για την ελαχιστοποίηση της προκατάληψης, παρέχοντας έτσι αξιόπιστα ευρήματα από τα οποία μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα και να ληφθούν αποφάσεις. Πολλές συστηματικές ανασκοπήσεις περιέχουν μετα-αναλύσεις, αλλά όχι όλες. Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία περιορίζεται στη συστηματική ανασκόπηση και δεν περιλαμβάνει μετα-ανάλυση.

2.2.1 Η λίστα ελέγχου PRISMA

Στοιχείο 1: Προσδιορισμός μελέτης

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια συστηματική ανασκόπηση χωρίς την πραγματοποίηση μετα-ανάλυσης.

Στοιχείο 2: Δομημένη σύνοψη

Η περίληψη της συστηματικής ανασκόπησης παρέχει βασικές πληροφορίες που επιτρέπουν στους αναγνώστες να κατανοήσουν το εύρος, τις διαδικασίες και τα ευρήματά της και να αποφασίσουν εάν θα διαβάσουν την πλήρη έκθεση.

Στοιχείο 3: Σκεπτικό

Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση αποτελεί μια νέα συστηματική ανασκόπηση και όχι ενημέρωση μιας υπάρχουσας.

Στοιχείο 4: Στόχοι

Στην παρούσα συστηματική ανασκόπηση πραγματοποιείται σύγκριση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του νομοθετικού πλαισίου παροχής υπηρεσιών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε μαθητές Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες σε Ελλάδα, Ιταλία και Ισπανία, έτσι ώστε να αξιολογηθούν από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και άλλους ενδιαφερόμενους τα δυνατά και αδύνατα σημεία του εκάστοτε πλαισίου στις χώρες ενδιαφέροντος της μελέτης. Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση στοχεύει να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα που τέθηκαν στην υποενότητα 1.6 με στόχο σαφή και αξιόπιστο.

Στοιχείο 5: Πρωτόκολλο

Ένα πρωτόκολλο είναι σημαντικό γιατί προκαθορίζει τους στόχους και τις μεθόδους της συστηματικής αναθεώρησης. Για παράδειγμα, ένα πρωτόκολλο καθορίζει τα αποτελέσματα πρωταρχικού ενδιαφέροντος, τον τρόπο με τον οποίο οι αναθεωρητές θα εξάγουν πληροφορίες σχετικά με αυτά τα αποτελέσματα και τις μεθόδους που ενδέχεται να χρησιμοποιήσουν οι αναθεωρητές για να συνοψίσουν τα δεδομένα αποτελέσματος. Η ύπαρξη ενός πρωτοκόλλου μπορεί να βοηθήσει στον περιορισμό της πιθανότητας μεροληπτικών εκ των υστέρων αποφάσεων στις μεθόδους αναθεώρησης, όπως η επιλεκτική αναφορά αποτελεσμάτων. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η πηγή των Higgins και Green (2008) που παρέχει καθοδήγηση σχετικά με στοιχεία που πρέπει να συμπεριληφθούν στο πρωτόκολλο για συστηματική ανασκόπηση.

Στοιχείο 6: Κριτήρια επιλεξιμότητας

Τα κριτήρια επιλεξιμότητας/ένταξης βιβλιογραφικών πηγών παρουσιάζονται αναλυτικά στην ενότητα 2.3

Στοιχείο 7: Πηγές πληροφοριών

Τόσο η βάση δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε όσο και η χρήση συμπληρωματικών προσεγγίσεων για τον εντοπισμό μελετών στην ελληνική βιβλιογραφία (χειροκίνητη αναζήτηση) παρουσιάζονται στην ενότητα 2.3

Στοιχείο 8: Αναζήτηση

Η πλήρης ηλεκτρονική στρατηγική αναζήτησης της κύριας βάσης δεδομένων, συμπεριλαμβανομένων των ορίων που χρησιμοποιούνται, ώστε να μπορεί να επαναληφθεί, παρουσιάζεται στην ενότητα 2.3

Στοιχείο 9: Επιλογή μελέτης

Δεν ακολουθήθηκε κάποια συγκεκριμένη τυπική διαδικασία για την επιλογή μελετών που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα συστηματική ανασκόπηση. Η συγγραφέας της παρούσας εργασίας ξεκίνησε με μεγάλο αριθμό αναγνωρισμένων εγγραφών από την αναζήτησή της και απέκλεισε διαδοχικά τις μελέτες σύμφωνα με τα κριτήρια καταλληλότητας, όπως αυτά ορίζονται στην ενότητα 2.3

Στοιχείο 10: Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Στην ενότητα 2.3 παρουσιάζεται ο αλγόριθμος που χρησιμοποιήθηκε για τον εντοπισμό των μελετών που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα εργασία

Στοιχείο 11: Στοιχεία δεδομένων

Οι μεταβλητές για τις οποίες αναζητήθηκαν δεδομένα παρουσιάζονται στην ενότητα 2.3

Στοιχείο 12: Κίνδυνος μεροληψίας σε μεμονωμένες μελέτες

Στην παρούσα εργασία δεν αποκλείστηκαν μελέτες από την ανασκόπηση με βάση τον κίνδυνο μεροληψίας

Στοιχείο 13: Συνοπτικά μέτρα

Ο κίνδυνος της διαφοράς και μη συγκρισιμότητας τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του νομοθετικού πλαισίου ελαχιστοποιήθηκε αφού επιλέχθηκαν χώρες (Ελλάδα, Ιταλία, Ισπανία) ικανές προς σύγκριση, όπως αναλυτικά αναφέρεται στην Εισαγωγή της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Στοιχείο 14: Προγραμματισμένες μέθοδοι ανάλυσης

Δεν λήφθηκε κάποια προγραμματισμένη μέθοδος ανάλυσης, αφού το συγκεκριμένο βήμα αναφέρεται σε περιπτώσεις συστηματικών ανασκοπήσεων με μετα-ανάλυση.

Στοιχείο 15: Κίνδυνος μεροληψίας μεταξύ των μελετών

Με βάση τα κριτήρια επιλεξιμότητας, πραγματοποιήθηκε προσπάθεια συμπερίληψης όλων των πλαισίων (εκπαιδευτικών και νομοθετικών) για την εκάστοτε χώρα χωρίς επιλεκτική αναφορά σε συγκεκριμένες μελέτες.

Στοιχείο 16: Πρόσθετες αναλύσεις

Δεν πραγματοποιήθηκαν πρόσθετες αναλύσεις (π.χ αναλύσεις ευαισθησίας)

Στοιχείο 17: Επιλογή μελέτης

Ο αναλυτικός αριθμός μελετών που εξετάστηκαν, αξιολογήθηκαν για καταλληλότητα και συμπεριλήφθηκαν στην ανασκόπηση, με λόγους αποκλεισμού σε κάθε στάδιο, φαίνεται στο διάγραμμα ροής που παρουσιάζεται στην ενότητα 2.3 (Γράφημα 2.1).

Στοιχείο 18: Χαρακτηριστικά μελέτης

Η συγγραφέας παρουσιάζει αρκετές λεπτομέρειες επιτρέποντας στους αναγνώστες να κάνουν τις δικές τους κρίσεις σχετικά με τη συνάφεια των μελετών που περιλαμβάνονται.

Στοιχείο 19: Κίνδυνος μεροληψίας εντός των μελετών

Με στόχο την αποφυγή μεροληψίας εντός των μελετών, η συγγραφέας παρουσιάζει για την κάθε μελέτη που συμπεριλαμβάνεται στην παρούσα εργασία μια σύνοψη αφήγησης που περιγράφει τα δεδομένα.

Στοιχείο 20: Αποτελέσματα μεμονωμένων μελετών

Η δημοσίευση συνοπτικών δεδομένων από μεμονωμένες (συγκριτικές) μελέτες στην ελληνική βιβλιογραφία επιτρέπει την αναπαραγωγή των αναλύσεων και την μείωση των περιορισμών που τέθηκαν εξαιτίας αγγλικής γλώσσας

Στοιχείο 21: Συνθέσεις αποτελεσμάτων

Στην παρούσα εργασία τα αποτελέσματα της συστηματικής μελέτης παρουσιάστηκαν με τρόπο τακτικό.

Στοιχείο 22: Κίνδυνος μεροληψίας μεταξύ των μελετών

Η συγγραφέας προσπάθησε να αποφύγει τον κίνδυνο μεροληψίας μεταξύ των μελετών όπως παρουσιάστηκε και στο Στοιχείο 15. Ο διαχειρίσιμος όγκος μελετών που πληρούσαν τα κριτήρια επιλεξιμότητας βοήθησε σε αυτή την προσπάθεια.

Στοιχείο 23: Πρόσθετες αναλύσεις

Στην παρούσα εργασία δεν πραγματοποιήθηκαν πρόσθετες αναλύσεις αφού αφορά αποκλειστικά συστηματική ανασκόπηση

Στοιχείο 24: Σύνοψη των αποδεικτικών στοιχείων

Η συγγραφέας της παρούσας εργασίας α) συνοψίζει τα κύρια ευρήματα, β) παρέχει μια σύντομη και ισορροπημένη περίληψη της φύσης και των πορισμάτων της ανασκόπησης και γ) υποδεικνύει τα αποτελέσματα για τα οποία βρέθηκαν λίγα ή καθόλου δεδομένα

Στοιχείο 25: Περιορισμοί

Οι περιορισμοί της διαδικασίας αναθεώρησης περιελάμβαναν περιορισμούς της αναζήτησης, όπως περιορισμό σε δημοσιεύσεις στην αγγλική γλώσσα και έτος δημοσιεύσεων τελευταίας δεκαετίας. Αν και πραγματοποιήθηκε προσπάθεια ένταξης σημαντικών μελετών από την ελληνική βιβλιογραφία, δεν πραγματοποιήθηκε κάτι ανάλογο για τις άλλες χώρες (Ιταλία, Ισπανία), με αποτέλεσμα τον πιθανό αποκλεισμό σημαντικών μελετών στην ισπανική και ιταλική γλώσσα.

Στοιχείο 26: Συμπεράσματα

Στην παρούσα συστηματική ανασκόπηση δίνεται μια γενική ερμηνεία των αποτελεσμάτων καθώς και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Στοιχείο 27: Χρηματοδότηση

Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση αποτελεί μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία και δεν λήφθηκε για την διεκπεραίωσή της οποιαδήποτε χρηματοδότηση.

2.3 Κριτήρια ένταξης βιβλιογραφικών πηγών

Στην παρούσα εργασία έλαβε χώρα αναζήτηση επιστημονικών άρθρων, από την διεθνή βιβλιογραφία, που σχετίζονται με την εφαρμογή προγραμμάτων Ανταπόκρισης στη Διδακτική Παρέμβαση ως διαδικασία ανίχνευσης μαθητών με πιθανές Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων της Scopus. Η Scopus επιλέχθηκε αφού περιλαμβάνει επιστημονικές δημοσιεύσεις από διάφορους επιστημονικούς χώρους (κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, ψυχολογία). Με αυτόν τον τρόπο, ελαχιστοποιήθηκε ο κίνδυνος αποκλεισμού διεπιστημονικών προσεγγίσεων.

Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η προηγμένη μηχανή αναζήτησης

ScopusAdvancedsearch

υιοθετώντας τους παρακάτω περιγραφείς στα αγγλικά για την αναζήτηση των άρθρων:

TITLE – ABS – KEY

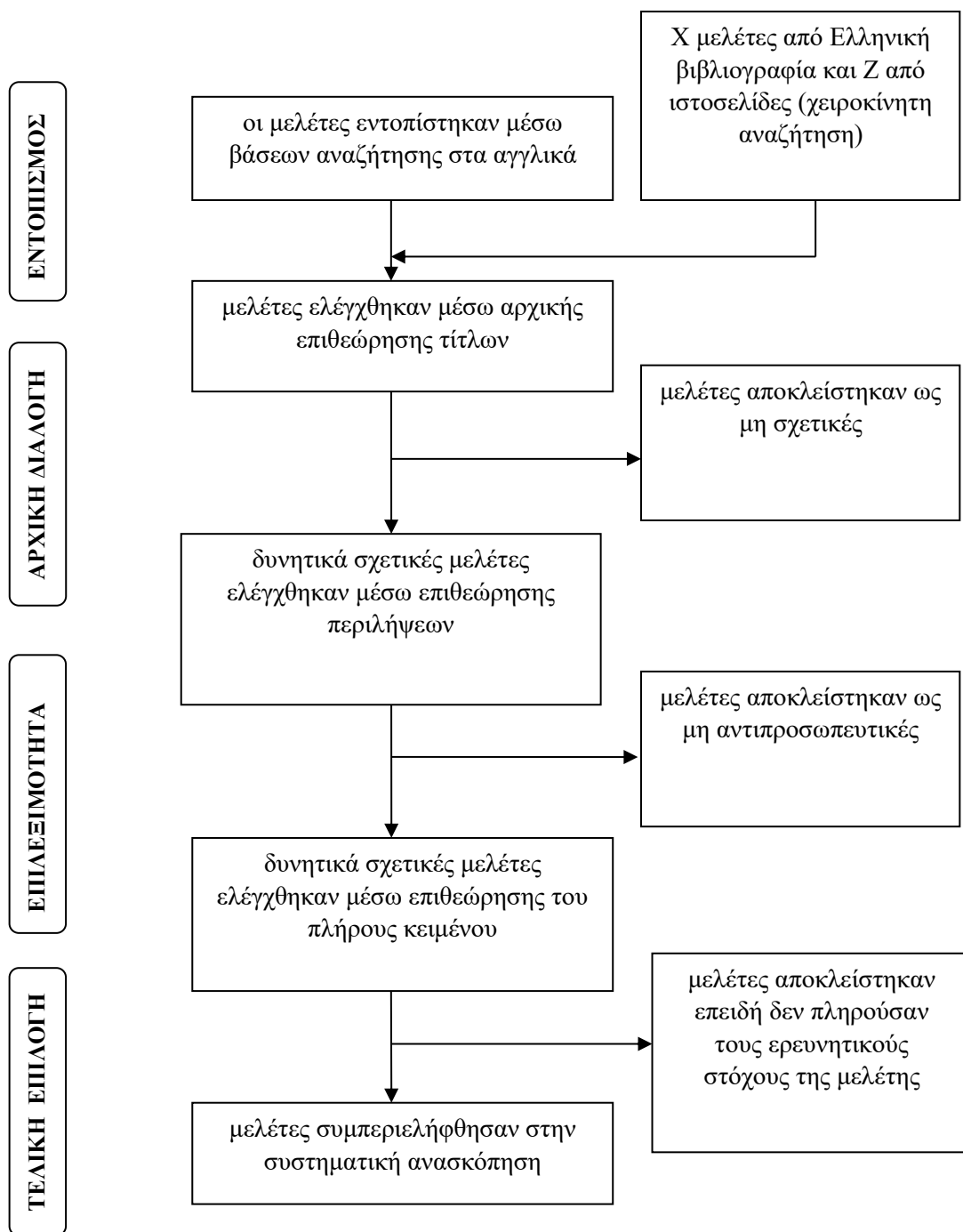
Η παραπάνω εντολή υποδηλώνει πως πραγματοποιείται αναζήτηση σε τίτλους (TITLE), περιλήψεις (ABS) και λέξεων κλειδιά (KEY) που να περιέχουν τους όρους Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες (mild disabilities), Συμπερίληψη (Conclusion), Νομοθεσία (Legislation) και Συγκριτική Εκπαίδευση (Comparative Education). Η χρήση του αστερίσκου υποδηλώνει την αναζήτηση λέξεων και παραγώγων αυτών έτσι ώστε να μην αποκλειστούν άρθρα του ενδιαφέροντός μας.

Η επιλογή της αγγλικής γλώσσας κρίθηκε η πιο κατάλληλη. Οι ιδέες στην ακαδημαϊκή κοινότητα κυκλοφορούν σε μεγάλο βαθμό μέσω δημοσιεύσεων. Ο ανταγωνισμός για την απόκτηση προβολής των ιδεών κάποιου μέσω δημοσιεύσεων έχει ενταθεί τις τελευταίες δεκαετίες. Η απόφαση κατά της δημοσίευσης στα αγγλικά μπορεί να εκληφθεί ως επικίνδυνη στρατηγική, καθώς τα αγγλικά αναγνωρίζονται ολοένα και περισσότερο ως η γλώσσα της ακαδημαϊκής έρευνας. Η αυξανόμενη χρήση ενός μέσου κοινής γλώσσας διευκολύνει την ανταλλαγή γνώσεων από διαφορετικά μέρη του κόσμου και διευκολύνει τη διεξαγωγή ερευνητικών συζητήσεων σε παγκόσμια κλίμακα. Η συγκριτική έρευνα στην εκπαίδευση εμπλουτίζεται παραδοσιακά από γνώσεις από διαφορετικά τοπικά περιβάλλοντα που μπορεί να έχουν παγκόσμια σημασία. Η κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας έχει επίδραση στη δημιουργία γνώσης (Mazenod, 2018).

Επιπλέον, τέθηκε το χρονικό διάστημα 2000 – 2022, ως χρονικό εύρος δημοσίευσης των υπό εξέταση ερευνών. Στην αναζήτηση επιλέχθηκαν τόσο άρθρα (DOCTYPE , "ar") όσο και ανασκοπήσεις (DOCTYPE , "re"). Πιο συγκεκριμένα τα κριτήρια ένταξης δίνονται παρακάτω:

TITLE-ABS-KEY

Ακολουθεί η διαδικασία του διαγράμματος ροής του PRISMA με στόχο να απομονωθούν οι προς καταγραφή έρευνες που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.



Γράφημα.1: Διάγραμμα ροής της διαδικασίας που ακολουθήθηκε για τον εντοπισμό των άρθρων που συμπεριλήφθηκαν στη συστηματική ανασκόπηση

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ - Αποτελέσματα

3.1. Νομοθετικό πλαίσιο

3.1.1. Ελλάδα

Ο νόμος 1143/81 ήταν ο πρώτος ολοκληρωμένος νόμος στην ιστορία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα (μαζί με το Συμπληρωματικό Π.Δ. 603/82). Ωστόσο ο νόμος 1143/81 και το ΠΔ 603/82 επικρίθηκαν γιατί δε μείωναν τον διαχωρισμό μεταξύ ατόμων με ΕΕΑ και τυπικών μαθητών. Αντίθετα κατηγοριοποιούν τους μαθητές σε 12 ομάδες σύμφωνα με την αναπηρία τους και έτσι τους περιθωριοποιούν. Κυρίως όμως αποκόπτουν την Ειδική Αγωγή από τον πυρήνα της Γενικής Παιδείας (Tafa&Manolitsis, 2003). Ωστόσο, ο ίδιος Νόμος 1143/1981 αποτελεί ορόσημο για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Ουσιαστικά αποτελεί τον πρώτο νόμο που κάνει λόγο στην ειδική αγωγή ορίζοντας τις έννοιες που την διέπουν, το αντικείμενό της, τους αντίστοιχους φορείς της και το προσωπικό των φορέων που τη στελεχώνουν. Υπογραμμίζει επίσης την ύπαρξη χρηματοδοτήσεων καθώς και διατάξεις μετατροπής ιδιωτικών ειδικών σχολείων σε σχολεία δημόσιου χαρακτήρα.

Λίγα χρόνια αργότερα, ο Νόμος 1566/1985 ορίζει την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, την λειτουργία και τους σκοπούς τους, τους φορείς και το προσωπικό. Μάλιστα στο πρώτο κεφάλαιο του συγκεκριμένου νόμου ορίζεται ξεχωριστά η ειδική αγωγή. Έτσι, πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ο σκοπός και η μορφή της ειδικής αγωγής καθώς και τα σημεία παροχής της. Γίνεται επιπλέον αναφορά στην ιατροδιαγνωστική εξέταση, στη φοίτηση των παιδιών, στα προγράμματα και στα μέσα για της ειδικής αγωγής. Αποκλειστικός φορέας ορίζεται επίσης το Υπουργείο Παιδείας. Επιπλέον, μέσω του νόμου αυτού ορίζεται το ωράριο των εκπαιδευτικών, ο τύπος των σχολείων, η λειτουργία της ειδικής αγωγής και γενικώς όλη την δομή της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης. Άξιο λόγου είναι το γεγονός πως εμφανίζεται για πρώτη φορά ένας διαφορετικός χαρακτηρισμός των μαθητών με αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, από “αποκλίνοντες εκ του φυσιολογικού”, όπως αναφέρονται τα άτομα στον προηγούμενο νόμο χαρακτηρίζονται ως “άτομα που έχουν ειδικές ανάγκες”. Ο Νόμος 1566/1985 ήταν ένας από τους σημαντικότερους νόμους της ειδικής αγωγής αφού για

πρώτη φορά θεσμοθετούσε την εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ωστόσο, επικρίθηκε καθώς θεωρήθηκε ουσιαστικά μια απλή σύνταξη του προηγούμενου νόμου.

Ένας ακόμη σημαντικός νόμος που ψηφίστηκε από το ελληνικό κοινοβούλιο στις 14 Μαρτίου του 2000 και οφείλουμε να αναφέρουμε είναι ο νόμος (Ν. 2817/2000). Σε αυτόν το νόμο τονίζονται ιδιαίτερα οι κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και δεν αξιολογείται τόσο η κλινική αιτιολογία των αναπηριών τους. Συνέπεια αυτού του νόμου ήταν τα ειδικά σχολεία να περιορίζονται. Σύμφωνα με το νόμο αυτό σε ειδικά σχολεία έχουν τη δυνατότητα να φοιτούν μόνο παιδιά με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες. Ο Νόμος 2817/2000 εισάγοντας έναν νέο χαρακτηρισμό, αυτόν των “ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες”, ορίζει την εκπαίδευση, τον σκοπό και το καθεστώς της ειδικής αγωγής. Ο συγκεκριμένος νόμος είναι καθοριστικός για την ειδική αγωγή, αφού εμφανίζεται για πρώτη φορά ο θεσμός των ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης). Τα ΚΔΑΥ (γνωστά στις μέρες μας ως ΚΕΔΔΥ βλ. παρακάτω) συμβάλλουν με τρόπο καθοριστικό στην διάγνωση και υποστήριξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο νέος χαρακτηρισμός επιπλέον των “ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες” δίνει την αίσθηση της εξέλιξης στο χώρο της ειδικής αγωγής με σαφές κοινωνικό αντίκτυπο, αφού πρόκειται για έναν χαρακτηρισμό απαλλαγμένο από διακρίσεις συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο επανακαθορισμός των κέντρων διαφοροποίησης, διάγνωσης και υποστήριξης μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΚΕΔΔΥ) με το νόμο 3699/2008. Βάσει του Νόμου 3699/2008 ορίζονται οι έννοιες και ο σκοπός της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, η οργάνωση και οι στόχοι της ειδικής αγωγής καθώς και οι φορείς διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ-ΕΔΕΑ). Θεσπίζονται τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ-πρώην ΚΔΑΥ), ενώ δημιουργούνται καινούρια τμήματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ορίζονται επίσης νέοι κλάδοι ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και μετεκπαίδευση. Επιπροσθέτως, με τον συγκεκριμένο νόμο καταργείται η Σχολή Ειδικής Επαγγελματικής Κατάρτισης καθώς αντικαθίσταται από τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ). Με το νόμο αυτό εκτός από την εισαγωγή των ΚΕΔΔΥ και ΕΕΕΕΚ οριοθετούνται στόχοι ανθρωπιστικού και κοινωνικού περιεχομένου, όπως η αποδοχή των ατόμων αυτών από το κοινωνικό σύνολο. Όταν έλαβε χώρα η αναθεώρηση του νόμου στον

τομέα της ειδικής αγωγής, υπήρξε μια μικρή βελτίωση στον τρόπο με τον οποίο άρχισαν να αντιμετωπίζονται τα άτομα με ΕΕΑ. Ωστόσο, η πρόοδος στο θέμα της Συμπερίληψης παρουσίασε καθυστέρηση, με την Ελλάδα να συνεχίζει να προσπαθεί να υπερπηδήσει τα εμπόδια στην προσπάθειά της να εφαρμόσει την Συμπερίληψη των παιδιών με ΕΕΑ (Fyssa&Vlachou, 2015).

Ο Νόμος 4186/2013 αφορά την αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ορίζοντας την λειτουργία του γενικού και επαγγελματικού Λυκείου. Επιπλέον αναφέρεται και σε ζητήματα ειδικής αγωγής. Ειδικότερα, γίνεται λόγος για τις δομές της δευτεροβάθμιας ειδικής εκπαίδευσης (Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια, Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια, ΕΕΕΕΚ), το προσωπικό που τις υπηρετεί καθώς και προστίθενται αρμοδιότητες στα ΚΕΔΔΥ.

Ο Νόμος 4327/2015 ορίζει επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αναφερόμενος και στην ειδική αγωγή σχετικά με τη στελέχωση των σχολικών μονάδων γενικής και ειδικής αγωγής. Ο Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής -Π.Ε.Σ.Ε.Α. (<https://www.pesea.gr/>), σε υπόμνημά του προς το Υπουργείο Παιδείας για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση επισημαίνει τους παράγοντες που κατά τη γνώμη του εμποδίζεται η ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Π.Ε.Σ.Ε.Α, η πολυνομία και η αποσπασματικότητα των νομοθετικών διατάξεων, η χρησιμοποίηση της ειδικής εκπαίδευσης ως *πεδίο* για τη δοκιμή εκπαιδευτικών πολιτικών, όπως ωρομίσθια, και κατάργηση ωραρίου, λίγο πριν την εφαρμογή τους στη γενική εκπαίδευση, αποτελούν τα βασικότερα εμπόδια του χώρου της ειδικής αγωγής. Ο Π.Ε.Σ.Ε.Α. τονίζει επίσης πως η ύπαρξη διαφορετικής νομοθεσίας για την ειδική και τη γενική αγωγή αποτελεί τροχοπέδη στην προώθηση του «*Σχολείου για Όλους*», σύμφωνα με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η αλλαγή του γενικού σχολείου προϋποθέτει την ενοποίηση του νομοθετικού πλαισίου για τη γενική και την ειδική εκπαίδευση. Στον ελλαδικό χώρο, είναι εμφανής αυτός ο θεσμικός διαχωρισμός μεταξύ ειδικής και γενικής εκπαίδευσης (εξαιρείται ο Νόμος 1566/1985).

Η παροχή δωρεάν παιδείας σε όλους τους πολίτες και σε όλες τις βαθμίδες του κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί συνταγματική αρχή του κράτους της Ελλάδας. Πιο ειδικά, στο ελληνικό Σύνταγμα (άρθρο 16 παρ. 2) ορίζεται ότι: «*Η εκπαίδευση στοχεύει στην ηθική, πνευματική, επαγγελματική και σωματική αγωγή*

όλων των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη δημιουργία ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών».

Επιπλέον, στην Ελλάδα η φοίτηση στο σχολείο είναι υποχρεωτική από την ηλικία των 4 έως την ηλικία των 15 ετών. Ο Νόμος 1566/1985 περιγράφει τη δομή και τη λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, το Άρθρο 1 (παρ. 1) αναφέρεται στον σκοπό της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο οποίος είναι: *... να συμβάλει στη συνολική, αρμονική και ισορροπημένη ανάπτυξη των νοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων όλων των μαθητών και να τους προσφέρει την ικανότητα, ανεξαρτήτως φύλου και καταγωγής, να γίνουν ανεξάρτητες προσωπικότητες και να ζουν δημιουργικά.*

Επιπροσθέτως, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ως κεντρικό διοικητικό όργανο για το εκπαιδευτικό σύστημα εκδίδει πολιτικές και πρωτοβουλίες με στόχο τη διαρκή παροχή ποιότητας εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΑΑ). Στο πλαίσιο αυτό, η Συμπερίληψη συγκαταλέγεται στις προτεραιότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η αναγνώρισή του ως το κλειδί για την απόκτηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση έχει ενισχυθεί στην Ελλάδα μόλις την τελευταία δεκαετία. Αυτό αντικατοπτρίζεται σε αρκετούς εθνικούς νόμους και υπουργικές αποφάσεις που εκδόθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και που βασίζονται σε διεθνώς αναγνωρισμένα χαρακτηριστικά του «**ένα σχολείο για όλους**» καθώς και στις αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για Συμπερίληψη και τις παρεχόμενες ίσες ευκαιρίες για όλους. Στόχος τους είναι να αυξήσουν την ικανότητα των σχολείων να ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία των αναγκών όλων των μαθητών. Ενδεικτικά, μεταξύ άλλων αναφέρουν (<https://www.european-agency.org/country-information/greece/legislation-and-policy>):

- την επικύρωση της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία.

- τον πρώτο επίσημο ορισμό της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, η οποία σύμφωνα με τον Νόμο (4547/2018) ορίζεται ως: *«η εκπαιδευτική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη την ποικιλομορφία των αναγκών των μαθητών και στοχεύει στην υπέρβαση των φραγμών και στη διασφάλιση ίσης πρόσβασης στη μάθηση όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες».*

- την εισαγωγή μιας σειράς νέων υποστηρικτικών δομών, όπως το ΠΕΚΕΣ (Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού), τα οποία έχουν προσλάβει 540 Συντονιστές Εκπαιδευτικών Θεμάτων, μερικοί από τους οποίους ειδικεύονται στην ειδική και συμπεριληπτική εκπαίδευση (Συντονιστές Ειδικής και Συνεκπαίδευσης).

- την εισαγωγή των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), τα οποία έχουν ως στόχο τον εντοπισμό θεσμικών (και όχι μόνο ατομικών) εμποδίων στη μάθηση σε όλα τα επίπεδα, την παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με ειδικές ανάγκες και την αύξηση των ικανοτήτων των γενικών σχολείων για να ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά σε όλες τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.

- τη σύσταση Σχολικών Δικτύων Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (ΣΔΕΥ) και Επιτροπών Διαγνωστικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) (Άρθρο 39 του Ν. 4115/2013)

- την προώθηση της μετάβασης των ειδικών σχολείων σε Κέντρα Υποστήριξης και αναδιοργάνωση και μετονομασία των προαναφερόμενων δικτύων και επιτροπών σε «Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης» (ΣΔΕΥ) και «Διαθεματικές Επιτροπές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης» (ΕΔΕΑΥ).

- τον επανακαθορισμό τάξεων ένταξης με το άρθρο 82 του Ν. 4368/2016. Στόχος των τάξεων είναι η *πλήρης ένταξη των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον*. Αυτό σηματοδοτεί μια μετάβαση από το προηγούμενο μοντέλο αποχώρησης, το οποίο επικρίθηκε για την αναπαραγωγή διακρίσεων μέσα στο γενικό σχολείο.

Ο Ν. 3699/2008 αναγνωρίζει την αναπηρία ως ένα σύνθετο κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο. Το κράτος αναλαμβάνει να εξασφαλίσει την ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνία, την ανεξάρτητη διαβίωση και την οικονομική αυτονομία των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και την πλήρη εδραίωση των δικαιωμάτων τους στην εκπαίδευση και την κοινωνική και επαγγελματική Συμπερίληψη.

Το 2012, η Ελλάδα επικύρωσε την Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (CRPD). Ο σκοπός της CRPD είναι να προάγει, να προστατεύει και να διασφαλίζει την πλήρη και ισότιμη επιβεβαίωση

όλων των δικαιωμάτων των ανθρώπων και θεμελιωδών ελευθεριών όλων των ατόμων με αναπηρία και να κατοχυρώνει το σεβασμό της εγγενούς αξιοπρέπειάς τους. Ως εκ τούτου, οι αρχές της Συμπερίληψης ενισχύθηκαν περισσότερο και θεσπίστηκε μια σειρά από μέτρα και πάρθηκαν σχετικές πρωτοβουλίες.

Σύμφωνα με τον Ν. 3699/2008, το κράτος υποχρεούται να παρέχει ειδική εκπαιδευτική πρόνοια σε όλα τα παιδιά που αναγνωρίζονται ως δικαιούχοι πρόσθετης στήριξης, σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα, ο νόμος στοχεύει α) στην πλήρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, β) στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων και των δεξιοτήτων τους, έτσι ώστε να μπορούν να εκπαιδεύονται ή να επανεκπαιδεύονται στο γενικό σχολείο και γ) στη βελτίωση της κοινωνικής αποδοχής και ανοχής τους για εξασφάλιση της πλήρους προσβασιμότητάς τους σε όλες τις υποδομές (κτίριο, εκπαιδευτικό υλικό, ΤΠΕ) και τις υπηρεσίες που παρέχουν (<https://www.european-agency.org/country-information/greece/legislation-and-policy>).

Το άρθρο 3 του Ν. 3699/2008 ορίζει τους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε.Ε.Α.) ως εκείνους που αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στη μάθηση για ολόκληρη ή κάποια περίοδο της σχολικής τους ζωής, λόγω αισθητηριακών, διανοητικών, γνωστικών ή αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικής υγείας. και νευροψυχολογικές διαταραχές που επηρεάζουν τη διαδικασία σχολικής προσαρμογής και μάθησης.

Οι μαθητές που έχουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο καθώς και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που προέρχονται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως η γλωσσική ή πολιτισμική πολυμορφία, δεν θεωρείται ότι έχουν αναπηρία ή ΕΕΑ. Όμως οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονική παραμέληση και εγκατάλειψη ή ενδοοικογενειακή βία και οι μαθητές με μία ή περισσότερες ειδικές πνευματικές δεξιότητες και ταλέντα θεωρούνται επίσης άτομα με ΕΕΑ.

Ο Νόμος 3699/2008 (άρθρο 6, παρ. 1), δίνει το δικαίωμα σε μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ να έχουν τη δυνατότητα να εκπαιδεύονται στα ακόλουθα γενικά περιβάλλοντα:

- σε μια κύρια τάξη, με την υποστήριξη του δασκάλου της τάξης. Αυτό το είδος εκπαίδευσης απευθύνεται σε μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, άτομα που αποτελούν και το επίκεντρο της παρούσας εργασίας.

- σε γενική τάξη με εξατομικευμένη παράλληλη υποστήριξη, με την βοήθεια των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Αυτό το είδος εκπαίδευσης παρέχεται σε μαθητές που μπορούν να ακολουθήσουν το πρόγραμμα σπουδών της τάξης, με την κατάλληλη ατομική υποστήριξη καθώς και σε μαθητές με βαρύτερες αναπηρίες όταν δεν υπάρχει άλλος χώρος ειδικής αγωγής, όπως το ειδικό σχολείο ή τάξη χωρίς αποκλεισμούς στην περιοχή τους ή και όταν καθίσταται απαραίτητη η παράλληλη υποστήριξη με βάση της έκθεσης του ΚΕΣΥ, εξαιτίας των ιδιομορφιών του μαθητή

- σε ειδικά οργανωμένες και στελεχωμένες τάξεις ένταξης, που λειτουργούν στα γενικά σχολεία. Στις τάξεις ένταξης παρέχονται δύο τύποι εκπαιδευτικών προγραμμάτων: α) το κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που διαρκεί 15 ώρες την εβδομάδα και β) την εξειδικευμένη ομάδα ή εξατομικευμένο πρόγραμμα εκτεταμένου χρονοδιαγράμματος που απευθύνεται σε μαθητές με πιο σύνθετες ανάγκες.

Σύμφωνα με το Ν 4368/2016 (άρθρο 82) (ΦΕΚ 21 Α/2016) επαναπροσδιορίζονται οι στόχοι των μαθημάτων ένταξης για την αποφυγή διακρίσεων εις βάρος των μαθητών που αποσύρονται από τα βασικά μαθήματα ώστε να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα ένταξης. Ο Νόμος 4368/2016 επισημαίνει ότι κύριος στόχος των τμημάτων ένταξης είναι η Συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στο περιβάλλον της γενικής τάξης. Σε αυτό το πλαίσιο, οι δάσκαλοι των συμμετοχικών τάξεων υποστηρίζουν τους μαθητές στην κύρια τάξη, σε συνεργασία με τους δασκάλους της τάξης. Διδάσκονται την ίδια ύλη κάνοντας όμως δραστηριότητες που διαφοροποιούνται, αξιοποιούν διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές και προσαρμόζουν το εκπαιδευτικό υλικό και το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η υποστήριξη παρέχεται μόνο κατ' εξαίρεση σε ατομική βάση, σε ξεχωριστή τάξη ένταξης. Στην περίπτωση αυτή, ο βασικός στόχος της διδακτικής παρέμβασης είναι η Συμπερίληψη του μαθητή στην κύρια τάξη στο μέλλον(<https://www.european-agency.org/country-information/greece/legislation-and-policy>).

Αυτοί οι τύποι γενικής παροχής καλύπτουν τις ανάγκες της πλειοψηφίας των μαθητών με ΕΕΑ. Όταν η φοίτηση μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στα γενικά σχολεία ή στις τάξεις ένταξης λόγω των ιδιαίτερων δυσχερειών που προκύπτουν είτε αυτοί φοιτούν σε σχολεία ειδικής αγωγής, είτε

φοιτούν σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν ως αυτόνομες μονάδες ή παραρτήματα άλλων σχολείων σε ορισμένα νοσοκομεία, μονάδες αποκατάστασης, πειθαρχικά ιδρύματα ανηλίκων, ιδρύματα χρόνιων ασθενειών που περιλαμβάνουν παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε διδάσκονται στο σπίτι εάν δεν είναι εφικτό να πάνε στο σχολείο εξαιτίας βραχυπρόθεσμων ή μακροπρόθεσμων προβλημάτων υγείας.

Οι συστάσεις κατάλληλων σχολικών ρυθμίσεων είναι μεταξύ των ικανοτήτων του ΚΕΣΥ. Οι γονείς το λαμβάνουν υπόψη όταν επιλέγουν το σχολείο του παιδιού τους.

Μια σειρά από άλλα μέτρα έχουν επίσης εισαχθεί για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών και να προωθήσουν την εκπαιδευτική τους Συμπερίληψη. Αυτά περιλαμβάνουν:

- Δωρεάν υπηρεσίες αξιολόγησης και συμβουλευτικής.
- Παροχή και εφαρμογή Ατομικών Σχεδίων Εκπαίδευσης (παρ. 5, άρθ. 6).
- Παροχή σχολικών νοσηλευτών κατ' ιδίαν (4186/2013, άρθρ. 28, παρ. 18, εγκύκλιος 91409/Δ3/3-6-2016) και ειδικού βοηθητικού προσωπικού (Ν. 3699/2013, άρθ. 18, παρ.1-2, όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 56 του Ν. 3966.2011 και την υπ' αριθμ. 90911/Δ3/9-6-2015 εγκύκλιο του Υφυπουργού)
- Προγράμματα συνεκπαίδευσης μεταξύ γενικών και ειδικών σχολείων (παρ. 3α, άρθρο 82, Ν. 4368/2016), που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση και την εξάλειψη του χάσματος μεταξύ ειδικών και γενικών σχολείων.
- Σχετική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση για εκπαιδευτικούς και άλλους συμμετέχοντες με ιδιαίτερη έμφαση σε θέματα διαφοροποίησης και προσβασιμότητας.
- Προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό.

Ο Νόμο 3699/2008 καθορίζει ότι είναι υποχρεωτικές οι διατάξεις προσβασιμότητας για μαθητές με αναπηρίες σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα και η εφαρμογή του Καθολικού Σχεδιασμού για όλους στην εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, οι τομείς προτεραιότητας για δράσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνουν θέματα προσβασιμότητας στο φυσικό περιβάλλον, στις μεταφορές, στην πληροφορία και επικοινωνία, στο πρόγραμμα σπουδών, στο εκπαιδευτικό υλικό, στην εκτίμηση και στις υπηρεσίες υποστήριξης.

Παρέχονται συγκεκριμένα εύλογα καταλύματα που καλύπτουν τις ανάγκες μεμονωμένων παιδιών, παράλληλα με την αντιμετώπιση της γενικής προσβασιμότητας των σχολείων. Όσον αφορά την ψηφιακή προσβασιμότητα, είναι τώρα διαθέσιμη μια μεγάλη δεξαμενή εκπαιδευτικών πόρων που μπορούν να καλύψουν διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Αυτό το προσβάσιμο υλικό, καθώς και το κείμενο της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών σε όλες τις μορφές, είναι διαθέσιμο στον ιστότοπο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Το υλικό διατίθεται στα σχολεία ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και κατόπιν αιτήματος των σχολείων.

Επίσης, για να αυξηθεί η ικανότητα των σχολείων να ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία των αναγκών όλων των μαθητών, παρέχεται μια σειρά από μη υλικές εύλογες προσαρμογές. Αυτά περιλαμβάνουν:

- ειδικές ρυθμίσεις για μαθητές με αναπηρία σχετικά με τη φοίτηση. Μπορούν να απουσιάζουν από το σχολείο για 30% περισσότερο από τον κανονικό χρόνο απουσίας, εάν λαμβάνουν θεραπεία ή θεραπεία αποκατάστασης πιστοποιημένη από κρατικό νοσοκομείο ή άλλο δημόσιο ιατρικό ίδρυμα (Ν. 3699/2008, παρ. 3, άρθρο 6).

- ειδικές ρυθμίσεις σχετικά με τις διαδικασίες εξέτασης. Ο νόμος 4547/2018 (άρθρ. 7) δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές με ΕΕΑ να μην εξεταστούν γραπτά. Αντικαθίστανται οι γραπτές εξετάσεις από προφορικές ή και από άλλης μορφής εξετάσεις για ορισμένες κατηγορίες αναπηρίας κατά την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

- Ειδική διάταξη σχετικά με το βαθμό εξέτασης της δεύτερης ξένης γλώσσας που διδάσκεται (Ν. 4452/2017). Για μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ που φοιτούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, ο βαθμός εξέτασης της δεύτερης ξένης γλώσσας που διδάσκεται δεν προσμετράται στον τελικό υπολογισμό του βαθμού. Η διάταξη αυτή είναι διαθέσιμη κατόπιν αιτήματος των γονέων (Ν. 3699/2008, άρθρο 6, παρ. 3Α, βάσει Ν. 4452/2017, άρθρο 11, παρ. 1β).

Ο αριθμός των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (εκτός από συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες) που παρακολουθούν μια γενική τάξη δεν μπορεί να υπερβαίνει τους τέσσερις. Εάν αυτό δεν είναι δυνατό και δεν λειτουργεί τάξη ένταξης στο σχολείο, τότε ο αριθμός των μαθητών στην τάξη μπορεί να μειωθεί κατά τρεις (Ν. 4452/2017, άρθρο 11).

Η εκπαίδευση όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με ΕΕΑ, είναι υποχρεωτική από την ηλικία των τεσσάρων ετών. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να παρακολουθήσουν κανονικά νηπιαγωγεία με την κατάλληλη υποστήριξη (δηλαδή παράλληλη υποστήριξη, τάξη χωρίς αποκλεισμούς, ειδικό βοηθητικό προσωπικό, σχολική νοσοκόμα) ή σε ειδικά νηπιαγωγεία. Η φοίτηση στα νηπιαγωγεία διαρκεί δύο χρόνια, αλλά στα ειδικά νηπιαγωγεία μπορεί να επεκταθεί μέχρι την ηλικία των επτά ετών.

Οι νόμοι 3699/2008 και 4547/2018 προβλέπουν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης. Ο Ν. 3699/2008 αναφέρει ότι οι συστηματικές παρεμβάσεις στην προσχολική ηλικία παρέχονται από τα ειδικά νηπιαγωγεία μέσω της ανάπτυξης τάξεων πρώιμης παρέμβασης (άρθρο 2, παρ. 6γ και άρθρο 8, παρ. 1). Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) είναι υπεύθυνο για το σχεδιασμό προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης σε ειδικά νηπιαγωγεία, τα οποία εντάσσονται στο πρόγραμμα σπουδών τους.

Σύμφωνα με τον Ν. 4547/2018, η ανάπτυξη προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης στα σχολεία είναι επίσης στις αρμοδιότητες των υποστηρικτικών δομών (δηλαδή Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης, ΚΕΣΥ, Διαθεματικές Επιτροπές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης, ΕΔΕΑΥ). Η ΕΔΕΑΥ μπορεί να σχεδιάζει προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης σε συνεργασία με το ΚΕΣΥ, τα Κοινοτικά Κέντρα Ψυχικής Υγείας ή τις αρμόδιες υπηρεσίες του δήμου. Μπορούν επίσης να οργανώσουν εκπαιδευτικά προγράμματα για γονείς σχετικά με αυτό το θέμα.

Οι διυπουργικές συνεργασίες (Υπουργείο Παιδείας, Υπουργείο Υγείας, Υπουργείο Εργασίας) αναμένεται να προωθήσουν την εφαρμογή προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η μετάβαση από την ειδική στην γενική εκπαίδευση προβλέπει το ΠΔ 79/2017. Ειδικότερα, το άρθρο 9 προβλέπει ότι μαθητές από τα ειδικά σχολεία μπορούν να εγγραφούν σε γενικές τάξεις εάν οι γονείς τους το επιθυμούν και το ΚΕΣΥ συνιστά την εγγραφή του μαθητή στο γενικό σχολείο.

Η μετάβαση των μαθητών από την ειδική στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση προβλέπεται από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο (Υπουργική Απόφαση 79942/ΓΔ4/21-05-2019 – ΦΕΚ 2005 Β).

Η μετάβαση από την ειδική στην γενική εκπαίδευση μπορεί μερικές φορές να διευκολυνθεί μέσω προγραμμάτων Συμπερίληψης μεταξύ ειδικών και γενικών σχολείων (Ν. 4368/2016, άρθρο 82). Αυτά έχουν σχεδιαστεί για να εφαρμόζουν τις αρχές της Συμπερίληψης. Το Διδασκαλικό Συμβούλιο του ειδικού ή του γενικού σχολείου μπορεί να επιλέξει διαφορετικά προγράμματα σπουδών σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Αυτά θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν:

- ένα πρόγραμμα συνεργασίας μεταξύ τάξεων ή σχολικών μονάδων μέσω της υλοποίησης κοινών δράσεων.

- ένα πρόγραμμα για την Συμπερίληψη και συμμετοχή ορισμένων μαθητών με ΕΕΑ σε συγκεκριμένα σχολικά προγράμματα γενικού σκοπού σε σταθερή συχνότητα.

Προγράμματα για τη μετάβαση των μαθητών σε άλλο εκπαιδευτικό επίπεδο ή εκπαιδευτικό πλαίσιο υλοποιούνται επίσης από το προσωπικό του ΚΕΣΥ, σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς και γονείς. Το ΚΕΣΥ είναι επίσης υπεύθυνο για πρακτικές που διασφαλίζουν την ομαλή μετάβαση στην ενηλικίωση και στην αγορά εργασίας (Ν. 4547/2018).

Σε πολλά σχολεία, με πρωτοβουλία των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, εφαρμόζονται προγράμματα μετάβασης από τη μια τάξη στην άλλη για όλους τους μαθητές μέσω οργανωμένων επισκέψεων μαθητών στα σχολεία της επόμενης τάξης. Το ΠΔ 79/2017 (ΦΕΚ 109Α), άρθρο 14, παρ. 3, προβλέπει τη συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου για να διασφαλιστεί η ομαλή μετάβαση των μαθητών από τη μια τάξη στην άλλη. Συγκεκριμένα, μετά το τέλος ή πριν από την έναρξη της σχολικής χρονιάς, το ΔΣ του Νηπιαγωγείου πραγματοποιεί παιδαγωγικές συναντήσεις με τον διευθυντή του δημοτικού σχολείου και τους δασκάλους που θα διδάξουν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Σε αυτές τις συναντήσεις, το προσωπικό ενημερώνεται μεταξύ τους για θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, καθώς και την εκπαίδευση και την πρόοδο των μαθητών του νηπιαγωγείου που θα φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο.

Τα μεταβατικά προγράμματα για μαθητές της έκτης τάξης του ειδικού δημοτικού σχολείου υλοποιούνται σε συνεργασία με τους γονείς και κηδεμόνες τους, σύμφωνα με το άρθρο 10 της Υπουργικής Απόφασης 79942/ΓΔ4/2019/ΦΕΚ2005Β. Το οικείο ΚΕΣΥ διασφαλίζει την ομαλή μετάβασή τους στο κατάλληλο πλαίσιο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που προτείνει το ΚΕΣΥ.

Η εκπαίδευση και η υποστήριξη των ευάλωτων μαθητών είναι θέμα υψηλής προτεραιότητας για το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας. Υπάρχουν αρκετοί υποστηρικτικοί εκπαιδευτικοί μηχανισμοί για την αύξηση της ισότιμης πρόσβασης στην γενική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Ο Ν. 3879/2010 (άρθρο 26, παρ. 1α και 1β) (ΦΕΚ 163 Α/2010) εισήγαγε τις «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας» (ΖΕΠ) για την προώθηση της δίκαιης πρόσβασης όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στόχος των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ είναι η συμμετοχική-ενεργή και αποτελεσματική εκπαίδευση μαθητών πρωτοβάθμιας ηλικίας που έχουν ελάχιστη ή καθόλου γνώση της ελληνικής (Ρομά, αλλοδαποί, πρόσφυγες, ευπαθείς κοινωνικές ομάδες) ώστε να μπορούν να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, υπάρχει ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και εκπαιδευτικής παρέμβασης για μαθητές με μικρή ικανότητα στην ελληνική γλώσσα. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στα σχολεία να επιλέξουν το πρόγραμμα που θα παρέχει περαιτέρω διδακτική υποστήριξη για να βοηθήσει τους μαθητές να προσαρμοστούν και να συμπεριληφθούν πλήρως στις συνήθεις τάξεις τους. Το θεσμικό σχήμα περιλαμβάνει δύο διακριτά σετ μαθημάτων εντός του σχολικού ωραρίου: Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) ΙΖΕΠ και ΙΙΖΕΠ.

Οι Τάξεις Υποδοχής Ι ΖΕΠ απευθύνονται σε μαθητές που έχουν ελάχιστες ή καμία γνώση της ελληνικής γλώσσας. Η φοίτηση έχει διάρκεια ενός σχολικού έτους, αλλά, εάν είναι αναγκαίο, είναι δυνατό να παραταθεί και προσφέρει εντατικά μαθήματα ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές που φοιτούν στις τάξεις υποδοχής ΙΖΕΠ έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν και κάποια μαθήματα στην κύρια τάξη τους, όπως γυμναστικά και καλλιτεχνικά. Οι Τάξεις Υποδοχής ΙΙ ΖΕΠ είναι προορισμένες για μαθητές με μέσο επίπεδο ικανότητας της ελληνικής γλώσσας, αλλά που αντιμετωπίζουν ακόμα δυσκολίες στην κύρια τάξη. Οι μαθητές που φοιτούν σε Τάξεις Υποδοχής ΙΙ ΖΕΠ μαθαίνουν κυρίως την ελληνική γλώσσα αλλά κάποιες φορές και άλλα μαθήματα, είτε στην γενική τάξη με παράλληλη υποστήριξη (δεύτερος εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη) είτε εκτός της γενικής τάξης. Η φοίτηση στις Τάξεις Υποδοχής ΙΙ ΖΕΠ έχει διάρκεια τρία χρόνια.

Ο νόμος 4547/2018, άρθρο 73, Εγγραφή στις Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ), ορίζει ότι οι μαθησιακοί στόχοι της ΔΥΕΠ συνδέονται άμεσα με τους πρόσφυγες εκπαιδευόμενους. Έχει ως σκοπό να δώσει τη δυνατότητα στους

μαθητές να προσαρμοστούν σταδιακά στο νέο εθνικό, πολιτιστικό και σχολικό περιβάλλον, καθώς και στην έκθεση στον ελληνικό και ευρωπαϊκό πολιτισμό και το υπόβαθρο του γραμματισμού. Η φοίτηση στη ΔΥΕΠ έχει διάρκεια ένα σχολικό έτος, το οποίο εάν είναι αναγκαίο είναι δυνατό να παραταθεί σε δύο έτη. Το Διδακταλικό Συμβούλιο της αντίστοιχης σχολικής μονάδας δύναται να επιτρέψει στον εκπαιδευόμενο να εγγραφεί αμέσως σε μια γενική τάξη πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υπό την προϋπόθεση ότι είναι ικανός να παρακολουθήσει όλα τα σχολικά μαθήματα. Με την ολοκλήρωση των σπουδών τους στη ΔΥΕΠ, κατόπιν εισήγησης των καθηγητών και του υπευθύνου στη ΔΥΕΠ, οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν βεβαίωση παρακολούθησης.

Τα παιδιά πρόσφυγες με ΕΕΑ μπορούν να ενταχθούν στο καταλληλότερο εκπαιδευτικό περιβάλλον μετά την εκπαιδευτική τους αξιολόγηση από τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ).

Εκτός από την παρακολούθηση των μαθημάτων του γενικού σχολείου, οι μαθητές Ρομά μπορούν επίσης να παρακολουθήσουν Τάξεις Υποδοχής Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) Σύμφωνα με τα άρθρα 6 και 7 του ΠΔ 79/2017 (ΦΕΚ 109/Α), οι διευθυντές σχολείων εκτός του ότι οφείλουν να ενθαρρύνουν τα παιδιά Ρομά να εγγράφονται και να φοιτούν στο σχολείο, πρέπει και να αναζητήσουν παιδιά Ρομά που μένουν στην περιοχή της αρμοδιότητάς τους ώστε να εξασφαλιστεί η εγγραφή και τη φοίτησή τους στο σχολείο. Επίσης, όλα τα παιδιά Ρομά μπορούν να εγγράφουν και να φοιτήσουν στο σχολείο, ακόμα και αν δεν έχουν εγγραφεί στα επίσημα μητρώα πληθυσμού. Επιπλέον, το Υπουργείο Παιδείας προωθεί δράσεις και προγράμματα στα δημοτικά σχολεία όπου φοιτούν μαθητές Ρομά, με στόχο την αντιμετώπιση του σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού και της σχολικής διαρροής (<https://www.european-agency.org/country-information/greece/legislation-and-policy>)

3.1.2. Ιταλία

Σύμφωνα με το Σύνταγμα, η Ιταλική Δημοκρατία εγγυάται τη φοίτηση στο σχολείο σε όλους (άρθρο 34) και απαιτεί την εκπλήρωση του υποχρεωτικού καθήκοντος αλληλεγγύης (άρθρο 2). Επιπλέον, αναφέρει ότι είναι «καθήκον της Δημοκρατίας είναι να άρει κάθε εμπόδιο που περιορίζει την ελευθερία και την ισότητα των πολιτών προκειμένου να διασφαλίσει την πλήρη ανάπτυξη του ανθρώπινου προσώπου» (άρθρο 3).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ιταλίας είναι οργανωμένο σύμφωνα με τις αρχές της επικουρικότητας και της σχολικής αυτονομίας. Το κράτος και οι περιφέρειες έχουν κοινή νομοθετική αρμοδιότητα. Επιπλέον, οι περιφέρειες θα πρέπει να συμμορφώνονται με τις διατάξεις της εθνικής νομοθεσίας. Τα σχολεία είναι αυτόνομα ως προς τις διδακτικές, οργανωτικές και ερευνητικές δραστηριότητες.

Το Υπουργείο Παιδείας, Πανεπιστημίων και Έρευνας (MIUR) εγγυάται την ομοιομορφία της εθνικής εκπαιδευτικής παροχής. Αυτό το κάνει με διάφορους τρόπους, για παράδειγμα, ρυθμίζοντας τους γενικούς εκπαιδευτικούς στόχους, συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους σύμφωνα με τις δεξιότητες των μαθητών, το ελάχιστο εθνικό πρόγραμμα σπουδών, πρότυπα που σχετίζονται με την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών καθώς και γενικά κριτήρια για την αξιολόγηση των μαθητών και την οργάνωση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ανάλογα με την αυτονομία τους, τα σχολεία μπορούν να είναι ευέλικτα στην προσαρμογή του χρόνου διδασκαλίας, των προγραμμάτων σπουδών και της διδακτικής στις συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Μπορούν επίσης να παρέχουν εξωσχολική εκπαίδευση και δραστηριότητες σύμφωνα με το πολιτιστικό, κοινωνικό και οικονομικό τους πλαίσιο, καθώς και μέσω δικτύων και συμφωνιών με άλλα σχολεία, πανεπιστήμια και άλλους φορείς

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι ο τομέας στον οποίο η εθνική νομοθεσία και οι πολιτικές επικεντρώνουν κυρίως τις προσπάθειές τους. Η Ιταλία είναι, μέχρι σήμερα, η μοναδική χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που έχει ποσοστό 99,6% των μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη. Το γεγονός αυτό, οφείλεται στο ότι βάσει νόμου δεν υπάρχουν ειδικά σχολεία ή τάξεις ένταξης στο σχολικό σύστημα της Ιταλίας. Το ποσοστό των μαθητών με αναπηρία που φοιτά σε κέντρα αποκατάστασης που χρηματοδοτούνται από τις τοπικές υπηρεσίες υγείας είναι 0,4%. Οι δάσκαλοι που τοποθετούνται στα κέντρα αυτά είναι διορισμένοι από το MIUR.

Η Συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ ξεκίνησε με το Νόμο 118/1971 που παραχωρούσε σε όλα τα παιδιά το δικαίωμα εκπαίδευσης σε κοινές τάξεις και τον Ν. 517/1977 που καταργούσε τα ειδικά σχολεία. Ο Νόμος 104/1992 είναι το βασικό πλαίσιο για όλα τα θέματα αναπηρίας καθώς:

- εγγυάται συγκεκριμένα δικαιώματα για τα άτομα με ΕΕΑ και τις οικογένειές τους.

- παρέχει βοήθεια.
- ορίζει την πλήρη ολοκλήρωση και τη λήψη μέτρων για την πρόληψη και τη λειτουργική αποκατάσταση.
- εξασφαλίζει κοινωνική, οικονομική και νομική προστασία.

Σύμφωνα με το νόμο 328/2000 ορίζεται το «ολοκληρωμένο σύστημα παρεμβάσεων και κοινωνικών υπηρεσιών» και ο νόμος 53/2003 καθορίζει τα βασικά επίπεδα παροχής στην εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Η κύρωση της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία έγινε το 2009. Στη συνέχεια, το ίδιο έτος, το MIUR δημοσίευσε τις «Οδηγίες για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο σχολείο». Αυτές οι κατευθυντήριες γραμμές στόχευαν να βελτιώσουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για μαθητές με σωματική, διανοητική και αισθητηριακή αναπηρία.

Το διάταγμα 66/2017 εστιάζει στο σχολικό περιβάλλον και ενισχύει τα ατομικά εκπαιδευτικά σχέδια (ΕΕΠ) για τους μαθητές, με στόχο τον εντοπισμό εμποδίων και διευκολυντών στη σχολική ζωή. Σύμφωνα με το Νόμο 118/1971, οι δήμοι είναι υπεύθυνοι να κάνουν τα σχολικά κτίρια προσβάσιμα σε όλους, σύμφωνα με τα εθνικά πρότυπα.

Επιπλέον, ο νόμος 104/1992 προβλέπει την άρση των εμποδίων (αρχιτεκτονικών ή αισθητηριακών) και την εισαγωγή κατάλληλων βοηθημάτων και εργαλείων για την υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Για παράδειγμα, ο τεχνικός και διδακτικός εξοπλισμός θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών, σύμφωνα με τις λειτουργικές ή αισθητηριακές τους αναπηρίες. Επιπλέον, τα σχολεία μπορούν να συνάψουν συμφωνίες με κέντρα εξειδικευμένα στην παιδαγωγική συμβουλευτική και την παραγωγή ή προσαρμογή συγκεκριμένων διδακτικών υλικών (<https://www.european-agency.org/country-information/italy/legislation-and-policy>).

Οι τάξεις με μαθητές με αναπηρία συνήθως περιλαμβάνουν έως 20 μαθητές, υπό την προϋπόθεση ότι η διαδικασία Συμπερίληψης υποστηρίζεται από καθορισμένες στρατηγικές και μεθόδους που υιοθετούν οι δάσκαλοι της τάξης μαζί με τους βοηθούς δασκάλους και το σχολικό προσωπικό. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξης θεωρούνται μέρος της ομάδας των τακτικών εκπαιδευτικών και

συμβάλουν σε κάθε δραστηριότητα, τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση. Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών διευκολύνει επίσης την Συμπερίληψη.

Σύμφωνα με το άρθρο 14 του νόμου 328/2000, οι γονείς, οι τοπικές υπηρεσίες υγείας και οι κοινωνικές υπηρεσίες συμφωνούν για ένα εξατομικευμένο σχέδιο ζωής για τα παιδιά τους. Αυτό στοχεύει στην πλήρη Συμπερίληψη «στην οικογενειακή και κοινωνική ζωή». Οι γονείς παιδιών με αναγνωρισμένες αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένων των υιοθετημένων παιδιών, μπορούν να λάβουν άδεια εργασίας τριών ετών ή δύο ώρες την ημέρα με ειδική άδεια μέχρι το παιδί να γίνει τριών ετών. Αφού το παιδί γίνει τριών ετών, οι γονείς έχουν τρεις ημέρες άδεια κάθε μήνα για βοήθεια. Οι γονείς έχουν επίσης το δικαίωμα να επιλέξουν έναν χώρο εργασίας πιο κοντά στο σπίτι και δεν μπορούν να μετακινηθούν σε άλλο χώρο εργασίας χωρίς τη συγκατάθεσή τους.

Οι οικογένειες θα πρέπει να λαμβάνουν πληροφορίες για τις ανάγκες των παιδιών τους από δασκάλους και διευθυντές. Γονείς και σχολεία συνεργάζονται για να δημιουργήσουν και να εφαρμόσουν ένα ατομικό εκπαιδευτικό σχέδιο σύμφωνα με τις ανάγκες του παιδιού. Οι γονείς συμμετέχουν στην Ομάδα Εργασίας του σχολείου για την Συμπερίληψη (GLI) και εκπροσωπούνται επίσης στην Περιφερειακή Διοργανική Ομάδα Εργασίας (GLIR).

Τα παιδιά έχουν δικαίωμα να φοιτούν σε σχολεία που είναι εξοπλισμένα για κάθε ειδική ανάγκη και να χρησιμοποιούν τεχνολογίες, επιδοτήσεις και συγκεκριμένα υλικά. Οι μαθητές με ΕΕΑ έχουν το δικαίωμα να παρακολουθούν τα γενικά μαθήματα με την κατάλληλη διδακτική υποστήριξη. Έχουν δικαίωμα πλήρους συμμετοχής στη σχολική ζωή, συμπεριλαμβανομένων θερινών κατασκηνώσεων, επισκέψεων μελέτης (συνοδευόμενες από ειδικό προσωπικό) κ.λπ. Ανάλογα με την αναπηρία τους, οι μαθητές μπορεί να έχουν βοηθούς που παρέχονται από τις τοπικές αρχές. Στους μαθητές παρέχεται:

- ένα ατομικό εκπαιδευτικό σχέδιο (που συντάχθηκε από την οικογένεια και τα σχολεία).
- ένα κοινωνικό έργο (που συντάχθηκε από κοινωνικούς βοηθούς και εμπειρογνώμονες από το τοπικό συμβούλιο υγείας).
- ένα πρόγραμμα αποκατάστασης προσαρμοσμένο στις ατομικές ανάγκες τους.
- επαγγελματικός προσανατολισμός.

Η αρχή της Συμπερίληψης και το δικαίωμα των μαθητών με αναπηρίες να λαμβάνουν ειδική υποστήριξη περιλαμβάνονται επίσης σε μεταγενέστερη νομοθεσία που ρυθμίζει γενικές πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτές οι πτυχές περιλαμβάνουν την εγγραφή, το μέγεθος της τάξης και την αξιολόγηση των μαθητών, καθώς και την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την υποστήριξη της κατάρτισης των εκπαιδευτικών (<https://www.european-agency.org/country-information/italy/legislation-and-policy>).

Ο Νόμος 170/2010 αναγνωρίζει τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, τη δυσγραφία, τη δυσορθογραφία και τη δυσαριθμησία ως Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Οι επόμενες κατευθυντήριες γραμμές (2011) προσδιορίζουν εκπαιδευτικά και διδακτικά μέτρα για την υποστήριξη των διεργασιών διδασκαλίας και μάθησης. Τα σχολεία είναι υπεύθυνα για την έγκαιρη διάγνωση. Τα αρμόδια γραφεία του εθνικού συστήματος υγείας διαγιγνώσκουν την ΕΜΔ και η οικογένεια του μαθητή υποβάλλει τη σχετική τεκμηρίωση στο σχολείο. Τα σχολεία, συμπεριλαμβανομένων των σχολείων προσχολικής ηλικίας, θα πρέπει να παρεμβαίνουν άμεσα σε ύποπτα περιστατικά, ενημερώνοντας την οικογένεια του μαθητή.

Στην περίπτωση των ΕΜΔ, τα σχολεία θα πρέπει να λάβουν τα απαραίτητα παιδαγωγικά και διδακτικά μέτρα για να εγγυηθούν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους. Οι δάσκαλοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν ατομικά εκπαιδευτικά σχέδια και αντισταθμιστικά εργαλεία για να εφαρμόσουν εξατομικευμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Η Υπουργική Οδηγία της 27ης Δεκεμβρίου 2012 σχετικά με «Μέτρα για μαθητές με ειδικές ανάγκες και τοπικές οργανώσεις για τη σχολική ένταξη» αναφέρει όλες τις πρωτοβουλίες που αναλήφθηκαν για μαθητές με διαφορετικούς τύπους ειδικών αναγκών: μαθητές με εκτιμώμενες αναπηρίες, ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές ή κοινωνικοοικονομικές, γλωσσικά και πολιτισμικά μειονεκτήματα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, τα σχολεία θα πρέπει να λάβουν τα απαραίτητα παιδαγωγικά και διδακτικά μέτρα για τη διασφάλιση των εκπαιδευτικών τους στόχων, καταρτίζοντας ένα ατομικό εκπαιδευτικό σχέδιο εάν χρειάζεται.

Η διαδικασία Συμπερίληψης για αλλοδαπούς μαθητές αποτελείται από δύο πτυχές: «Συμπερίληψη» και «διαπολιτισμικότητα». Συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με την Συμπερίληψη των μαθητών μεταναστών (2014) παρέχουν

ένα ρυθμιστικό πλαίσιο, καθώς και προτάσεις σχετικά με την οργάνωση και τη διδασκαλία του σχολείου με σκοπό την αύξηση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Ο Νόμος-πλαίσιο 328/2000 για τη δημιουργία ολοκληρωμένου συστήματος κοινωνικών υπηρεσιών και κοινωνικής παρέμβασης περιλαμβάνει επίσης διατάξεις για τους μετανάστες (<https://www.european-agency.org/country-information/italy/legislation-and-policy>).

Η ιταλική κυβέρνηση ενέκρινε τη μεταρρύθμιση του Καλού Σχολείου (La Buona Scuola) του εθνικού συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης τον Ιούλιο του 2015. Αυτή η μεταρρύθμιση καθόρισε αλλαγές στη διαχείριση της παροχής εκπαίδευσης και κατάρτισης και στα προγράμματα σπουδών.

Ο Νόμος 107/2015 (Νόμος για την Καλή Σχολική Μεταρρύθμιση) επιβεβαιώνει τον κεντρικό ρόλο του σχολείου στην κοινωνία. Στόχος του είναι να αυξήσει όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και δεξιοτήτων των μαθητών, με βάση τους μεμονωμένους χρόνους και στυλ μάθησης. Αυτό θα εξουδετερώσει τις ανισότητες, θα αποτρέψει τη σχολική εγκατάλειψη και θα δημιουργήσει ανοιχτά σχολεία ως μόνιμα εργαστήρια για έρευνα, πειραματισμό, εκπαιδευτική καινοτομία, συμμετοχή και εκπαίδευση για την ενεργό συμμετοχή του πολίτη. Θα εγγυηθεί επίσης το ισόβιο δικαίωμα στη μελέτη, τις ίσες ευκαιρίες και τα επιτεύγματα.

Ο νόμος 107/2015 επέτρεψε οκτώ νομοθετικά διατάγματα. Ορισμένα από αυτά αντιμετωπίζουν άμεσα τα αιτήματα των μαθητών βελτιώνοντας την αρχική και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη Συμπερίληψη και με τον καλύτερο συντονισμό όλων των παραγόντων και των πόρων που εμπλέκονται στη φροντίδα των μαθητών. Ο στόχος είναι να διασφαλιστεί η καλή εκπαίδευση για όλους και να αυξηθούν τα επιτεύγματα όλων των μαθητών, μεταξύ άλλων από τη διά βίου οπτική γωνία (βλ. Νομοθετικό Διάταγμα αρ. 66/2017) (<https://www.european-agency.org/country-information/italy/legislation-and-policy>).

Το διάταγμα 66 εστιάζει στο σχολικό περιβάλλον και ενισχύει τα ατομικά εκπαιδευτικά σχέδια για τους μαθητές, με στόχο τον εντοπισμό εμποδίων και τη δημιουργία διευκολύνσεων στη σχολική ζωή. Οι γονείς υποβάλλουν πληροφορίες για τα παιδιά τους, ώστε τα σχολεία να μπορούν να παρέχουν όλη την απαραίτητη υποστήριξη. Επιπλέον, οι οικογένειες είναι επιλέξιμες για άλλα μέτρα βοήθειας,

συμπεριλαμβανομένης της οικονομικής στήριξης, σύμφωνα με το εθνικό σχέδιο υγείας.

Το διάταγμα αριθ. 182 της 29ης Δεκεμβρίου 2020 ορίζει μέτρα στήριξης για μαθητές με ΕΕΑ. Τέθηκε σε ισχύ μετά από ευρεία διαβούλευση με εκπαιδευτικούς, σχολεία και συλλόγους. Στο διάταγμα επισυνάπτονται:

- Εθνικές κατευθυντήριες γραμμές.
- Νέα πρότυπα Εθνικού Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Σχεδίου (ΙΕΡ) (προσχολική, πρωτοβάθμια, κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση).
- Εργαλείο αξιολόγησης επαγγελματικών αναγκών.

Τα εργαλεία και οι εθνικές κατευθυντήριες γραμμές επιτρέπουν τον αυτοστοχασμό σχετικά με τις συμπεριληπτικές πρακτικές και συμβάλλουν στην εφαρμογή της αρχής της Συμπερίληψης στην πραγματική σχολική ζωή.

Τα νέα πρότυπα ΙΕΡ ακολουθούν τη βιο-ψυχοκοινωνική προσέγγιση, η οποία απομακρύνεται από την ιδέα ότι η ΕΕΑ ισούται με ασθένεια. Η βασική αρχή είναι η εκπαιδευτική συνυπευθυνότητα ολόκληρης της μαθησιακής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί-διδασκτικοί στόχοι, οι στρατηγικές, οι μέθοδοι και τα εργαλεία για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης χωρίς αποκλεισμούς προσδιορίζονται με την παρατήρηση των εκπαιδευομένων και των μαθησιακών περιβαλλόντων τους, ακολουθώντας τους άξονες προτεραιότητας στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό:

- Διάσταση κοινωνικοποίησης και αλληλεπίδρασης
- Διάσταση επικοινωνίας και γλώσσας
- Διάσταση αυτονομίας και προσανατολισμού
- Γνωστική, Νευροψυχολογική και μαθησιακή διάσταση.

Τα ΙΕΡ περιγράφουν τη γενική οργάνωση της Συμπερίληψης των μαθητών και τυχόν απαιτούμενα μέτρα υποστήριξης. Αυτά τα μέτρα θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν την ανάγκη για ειδικούς δασκάλους, βοηθούς για αυτονομία ή/και επικοινωνία και άλλους επαγγελματίες (αριθμός απαιτούμενων ωρών), υπηρεσίες σχολικής μεταφοράς, μεθοδολογίες και στρατηγικές διδασκαλίας και κριτήρια αξιολόγησης.

Το άρθρο 21 του διατάγματος αριθ. 182 προβλέπει σταδιακή εφαρμογή των ΔΕΠ, τα οποία θα αναθεωρηθούν μετά από πειραματισμό από τα σχολεία κατά το τρέχον σχολικό έτος (2020/2021). Θα πραγματοποιηθούν επίσης ειδικές

δραστηριότητες κατάρτισης και καθοδήγησης. Μετά τον πειραματισμό, ένα ψηφιακό ΙΕΡ θα είναι διαθέσιμο στα σχολεία που είναι συμβατό με το Εθνικό σχολικό μητρώο (<https://www.european-agency.org/country-information/italy/legislation-and-policy>)

3.1.3. Ισπανία

Το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει και καθοδηγεί το ισπανικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλάζει. Επί του παρόντος υπάρχει ένα νέο σχέδιο Οργανικού Εκπαιδευτικού Νόμου εν ονόματι LOMLOE (Οργανική Πράξη Τροποποίησης του LOE) που εγκρίθηκε από την Κυβέρνηση στις 4 Μαρτίου 2020 στο Υπουργικό Συμβούλιο. Αυτός ο νόμος θα αντιστρέψει την ισχύουσα νομοθεσία LOMCE. Ο νόμος LOMLOE είναι μια πλήρης αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αντιμετωπίζει την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, την επανάληψη τάξεων και τον σχολικό διαχωρισμό. Εισάγει πολλές αλλαγές που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα και την Συμπερίληψη:

Ο καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση καθιερώνεται ως βασική αρχή της εκπαίδευσης με στόχο την προώθηση της Συμπερίληψης. Η «ειδική κουλτούρα των παιδιών», όπως καθιερώθηκε από τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, γίνεται σεβαστή στο στάδιο της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Τα Παιδαγωγικά ενισχύονται στον πρώτο κύκλο (0–3 έτη) και τα σχολεία πρέπει να εισάγουν παιδαγωγική πρόταση. Η έγκαιρη ανίχνευση και η παρέμβαση για τις μαθησιακές δυσκολίες είναι σημαντικής. Τα σχολεία πρέπει να προετοιμάσουν σχέδια ενίσχυσης για να βελτιώσουν το επίπεδο ικανότητας των μαθητών, το οποίο θα ρυθμιστεί περαιτέρω από τις αυτόνομες κοινότητες ή τις τοπικές αρχές.

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση (6–12 ετών) θα οργανωθεί σε κύκλους δύο σχολικών ετών. Αυτό ευνοεί τη μεγαλύτερη προσαρμογή στους ρυθμούς μάθησης, καθώς οι στόχοι μπορούν να επιτευχθούν κατά τη διάρκεια ενός κύκλου. Επιπλέον, θα είναι δυνατή η επανάληψη μόνο στο τέλος κάθε κύκλου (δεύτερο, τέταρτο και έκτο έτος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ESO) (12–16 ετών) η απόφαση για επανάληψη ενός έτους θα λαμβάνεται σχολαστικά. Οι εκπαιδευόμενοι που αποτυγχάνουν σε περισσότερα από δύο μαθήματα μπορούν και πάλι να περάσουν

ένα μάθημα εάν η ομάδα διδασκαλίας θεωρήσει ότι θα μπορέσουν να παρακολουθήσουν με επιτυχία το επόμενο μάθημα.

Οι αποφάσεις που αφορούν την επανάληψη πρέπει να συνοδεύονται από συγκεκριμένο εξατομικευμένο πρόγραμμα. Αυτό πρέπει να περιλαμβάνει τα απαραίτητα εκπαιδευτικά μέτρα για να διασφαλιστεί ότι ο εκπαιδευόμενος θα ξεπεράσει τις δυσκολίες του κατά τη διάρκεια του επαναλαμβανόμενου έτους. Τα θέματα μπορούν να ενσωματωθούν ανά περιοχές κατά τη διάρκεια των τριών πρώτων μαθημάτων της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στη διαφορετικότητα.

Ο νέος νόμος κατάργησε τα προγράμματα Βελτίωσης της Μάθησης και της Απόδοσης (PMAR) – τα οποία επέτρεψαν τη διαίρεση των μαθητών κατά το δεύτερο και το τρίτο έτος. Ο νέος νόμος ανακτά τα προγράμματα διαφοροποίησης των προγραμμάτων σπουδών του 2006. Αυτά επιτρέπουν την τροποποίηση και προσαρμογή του προγράμματος σπουδών στο τρίτο και το τέταρτο έτος για μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες και οδηγούν στην απόκτηση πτυχίου. Ο νέος νόμος καταργεί επίσης τα διαφοροποιημένα μαθήματα στο τέταρτο έτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και θεσπίζει μόνο διαφορετικά προαιρετικά μαθήματα καθοδήγησης.

Ο νέος νόμος διατηρεί τα προγράμματα Βασικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (FPB) στα οποία μπορούν να έχουν πρόσβαση οι εκπαιδευόμενοι στην ηλικία των 15 ετών, μετά τη συμπλήρωση του τρίτου έτους του ESO ή, κατ' εξαίρεση, μετά το δεύτερο έτος. Τροποποιεί τα κριτήρια αξιολόγησης και προσόντων για να διευκολύνει την απόκτηση του τίτλου: η επιτυχία σε όλους τους τομείς σε έναν βασικό κύκλο σπουδών θα οδηγήσει στο πιστοποιητικό Υποχρεωτικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (CSE). Είναι μια δεύτερη ευκαιρία για όσους μαθητές δεν έλαβαν το πιστοποιητικό CSE τους.

Ο νέος νόμος επιτρέπει επίσης την παράταση του σχολείου για τρία χρόνια – αντί των δύο συνηθισμένων μαθημάτων – στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (16–18 ετών). Κατ' εξαίρεση, αυτό μπορεί ακόμη να οδηγήσει στο πιστοποιητικό «Bachillerato». Επίσης, θα πραγματοποιηθούν εισαγωγικές εξετάσεις στο πανεπιστήμιο λαμβάνοντας όλα τα απαραίτητα μέτρα για να διασφαλιστεί η μη διάκριση μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, όμως να υπάρξει υποστήριξη και καθολική προσβασιμότητα για τα άτομα με αναπηρία.

Ο νόμος καταργεί την επαν-επικύρωση της 6ης και της 4ης ESO. Διαγνωστικά τεστ θα διενεργηθούν στο τέταρτο έτος δημοτικού και το δεύτερο έτος της ESO, απαγορεύοντας τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων των εξετάσεων για αποφυγή κατάταξης των σχολείων. Η εκπαίδευση των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες θα πρέπει κατά προτίμηση να παρέχεται στα γενικά σχολεία, προσαρμόζοντας προγράμματα σε κάθε μαθητή. Η εκπαίδευση σε ειδικά σχολεία θα πραγματοποιείται μόνο όταν οι ανάγκες των μαθητών δεν μπορούν να καλυφθούν στα γενικά σχολεία. Τα ειδικά εκπαιδευτικά ιδρύματα στοχεύουν να γίνουν σταδιακά ανοιχτά εκπαιδευτικά κέντρα για τους επαγγελματίες που εργάζονται στα τοπικά γενικά σχολεία.

Επίσης, στο νέο νόμο αλλάζει η αξιολόγηση των μαθητών με ΕΕΑ. Επί του παρόντος αξιολογούνται με τα υποχρεωτικά κριτήρια αξιολόγησης του έτους στο οποίο είναι εγγεγραμμένοι. Αυτό καθιστά αδύνατο τα άτομα με ΕΕΑ να περάσουν ένα μάθημα ή να προκριθούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο νέος νόμος ορίζει ότι οι εκπαιδευόμενοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα αξιολογούνται ως προς τους στόχους και τις τροποποιήσεις περιεχομένου που γίνονται μέσω εξατομικευμένων προσαρμογών του αναλυτικού προγράμματος. Ο νόμος ανακοινώνει επίσης ότι θα ληφθούν ειδικές ρυθμίσεις για την προσαρμογή των αξιολογήσεων στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ή εκπαιδευτικές ανάγκες υποστήριξης (<https://www.european-agency.org/country-information/spain/legislation-and-policy>).

Σχετικά με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο που διέπει και καθοδηγεί το ισπανικό εκπαιδευτικό σύστημα αυτό περιλαμβάνεται στο Ισπανικό Σύνταγμα από το 1978 και περιλαμβάνει τον Οργανικό Νόμο για το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση (LODE, 1978), τον Οργανικό Νόμο για την Εκπαίδευση (LOE, 2006) και τον Νόμο για τη Βελτίωση του Ποιότητας Εκπαίδευσης 8/2013 της 9ης Δεκεμβρίου (LOMCE, 2013) που αναπτύσσει τις αρχές και τα δικαιώματα που θεσπίζονται σε αυτό. Το ισπανικό Σύνταγμα αναγνωρίζει ότι το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι ένα από τα βασικότερα δικαιώματα που οι δημόσιες εξουσίες οφείλουν να εγγυώνται σε κάθε πολίτη.

Το LOMCE (2013) προσφέρει (σε εθνικό επίπεδο) το νομικό πλαίσιο για την παροχή και τη διασφάλιση του δικαιώματος στην εκπαίδευση. Οι αυτόνομες κοινότητες μπορούν να ρυθμίσουν την προσαρμογή του παρόντος νόμου στα εδάφη τους. Το ισπανικό εκπαιδευτικό σύστημα, κατά τη δημιουργία του, βασίστηκε στις αξίες του Συντάγματος και υποστηρίζει τον σεβασμό των δικαιωμάτων και των

ελευθεριών. Εμπνέεται από τις ακόλουθες αρχές: (<https://www.european-agency.org/country-information/spain/legislation-and-policy>):

α) Ποιοτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την κατάσταση και τις περιστάσεις τους.

β) Ισότητα που εγγυάται ίσες ευκαιρίες για πλήρη προσωπική ανάπτυξη μέσω της εκπαίδευσης, της Συμπερίληψης, των δικαιωμάτων και της ισότητας ευκαιριών που βοηθά στην υπέρβαση κάθε είδους διακρίσεων και καθολική πρόσβαση στην εκπαίδευση που λειτουργεί ως αντισταθμιστικός παράγοντας για προσωπικές, πολιτιστικές, οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες, με ιδιαίτερη έμφαση σε αυτά που προέρχονται από αναπηρίες.

γ) Μετάδοση και εφαρμογή αξιών που ευνοούν την προσωπική ελευθερία, την ευθύνη, τη δημοκρατική ιθαγένεια, την αλληλεγγύη, την ανεκτικότητα, την ισότητα, τον σεβασμό και τη δικαιοσύνη και που συμβάλλουν επίσης στην υπέρβαση κάθε είδους διάκρισης (Νόμος για τη Βελτίωση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης 8/ 2013 της 9ης Δεκεμβρίου 2013).

Το κράτος είναι υπεύθυνο για την εκπαίδευση και για την προσφορά δωρεάν υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές από 4 έως 16 ετών. Το στάδιο από 4 έως 6 δεν είναι υποχρεωτικό, ενώ η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική από 6 έως 16 ετών. Το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Αθλητισμού είναι αρμόδιο για την κεντρική διοίκηση.

Τα σχολεία ταξινομούνται ως δημόσια σχολεία, ιδιωτικά σχολεία και ιδιωτικά σχολεία που χρηματοδοτούνται από το δημόσιο. Δημόσια σχολεία είναι αυτά που ανήκουν στη δημόσια διοίκηση. Ιδιωτικά σχολεία είναι αυτά που ανήκουν σε ιδιωτικό ή νομικό πρόσωπο. Τα ιδιωτικά σχολεία που χρηματοδοτούνται από το δημόσιο είναι ιδιωτικά σχολεία που υπάγονται στο σύστημα των νομίμως θεσπισμένων συμφωνιών. Η παροχή της δημόσιας υπηρεσίας εκπαίδευσης πραγματοποιείται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία με δημόσια χρηματοδότηση. Τα σχολεία έχουν παιδαγωγική, οργανωτική και διοικητική αυτονομία στο πλαίσιο της ισχύουσας νομοθεσίας. Έχουν την αυτονομία να συντάξουν, να εγκρίνουν και να εκτελέσουν ένα εκπαιδευτικό έργο και ένα έργο διαχείρισης, καθώς και τις οργανωτικές και λειτουργικές διαδικασίες τους.

Οι διατάξεις για μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες διέπονται από την αρχή της Συμπερίληψης και διασφαλίζουν τη μη διάκριση και την πραγματική ισότητα στην πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα και τη συνεχή φοίτηση, επιτρέποντας

ευελιξία στα διάφορα στάδια της εκπαίδευσής τους όταν είναι απαραίτητο. Η εκπαίδευση αυτών των μαθητών σε ειδικά σχολεία ή μονάδες, η οποία μπορεί να παραταθεί έως την ηλικία των 21 ετών, θα πραγματοποιηθεί μόνο όταν οι ανάγκες τους δεν μπορούν να καλυφθούν από τις διατάξεις για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες που είναι διαθέσιμες στα γενικά σχολεία.

Το Βασιλικό Διάταγμα 696/1995, της 28ης Απριλίου (ενημερώθηκε με το Βασιλικό Διάταγμα 1/2013, της 29ης Νοεμβρίου), ορίζει την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και καθορίζει τις προϋποθέσεις για την παροχή εκπαίδευσης σε μαθητές με ΕΕΑ. Αυτοί οι μαθητές φοιτούν σε γενικό σχολείο και με το γενικό προγράμματα σπουδών. Μόνο όταν διαπιστωθεί ότι ουσιαστικά οι ανάγκες αυτών των μαθητών δεν είναι δυνατό να καλυφθούν στα πλαίσια του γενικού σχολείου, προτείνεται η εκπαίδευσή τους σε ειδικά σχολεία. Τα διάφορα στάδια που συνθέτουν το ισπανικό εκπαιδευτικό σύστημα περιγράφονται παρακάτω (<https://www.european-agency.org/country-information/spain/legislation-and-policy>):

Προσχολική εκπαίδευση ανταποκρίνεται σε ένα ηλικιακό φάσμα από τότε που γεννιέται το παιδί έως και το έξι του χρόνια (0-6 ετών). Οργανώνεται σε δύο κύκλους τριών ετών ο καθένας. Ο πρώτος κύκλος περιλαμβάνει παιδιά μέχρι την ηλικία των τριών ετών (0-3 ετών) και η φοίτηση είναι προαιρετική. Στοχεύει στην παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας και προσοχής στην προσχολική εκπαίδευση. Ο δεύτερος κύκλος περιλαμβάνει παιδιά από τριών έως έξι ετών και είναι επίσης προαιρετικός, δωρεάν και αποτελεί το πρώτο επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης. Αν και η φοίτηση είναι προαιρετική, οι εκπαιδευτικές αρχές είναι υποχρεωμένες να προσφέρουν αρκετές δεξιότητες σε αυτό το επίπεδο. Εάν δεν υπάρχουν αρκετοί δημόσιοι χώροι, πρέπει να συναφθούν συμφωνίες με ιδιωτικά σχολεία για να τους προσφέρουν τους κατάλληλους χώρους. (<https://www.european-agency.org/country-information/spain/legislation-and-policy>)

Υποχρεωτική εκπαίδευση: Η βασική, υποχρεωτική δωρεάν εκπαίδευση περιλαμβάνει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για μαθητές ηλικίας 6 έως 16 ετών. Διαρκεί δέκα χρόνια και χωρίζεται σε δύο εκπαιδευτικά επίπεδα:

- Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση (6–12 ετών) περιλαμβάνει έξι ακαδημαϊκά έτη.
- Η υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (12–16 ετών) περιλαμβάνει τέσσερα ακαδημαϊκά έτη οργανωμένα σε δύο κύκλους. Το πρώτο περιλαμβάνει τρία

ακαδημαϊκά έτη και το δεύτερο, ένα ακαδημαϊκό έτος. Αφού οι μαθητές ολοκληρώσουν αυτούς τους δύο κύκλους σπουδών, αποκτούν το Πιστοποιητικό Υποχρεωτικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (CSE).

Μετά την υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οι μαθητές μπορούν να φοιτήσουν στο Γενικό Επίπεδο Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Bachillerato). Πρόκειται για έναν διετή κύκλο σπουδών μη υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ο οποίος συμπληρώνει την υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το Πιστοποιητικό CSE είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την είσοδο στο Bachillerato. Οι θεωρητικές ηλικίες έναρξης και ολοκλήρωσης είναι 16 και 18 ετών, αντίστοιχα.

Επιπλέον υπάρχει και ένας κύκλος σπουδών Επαγγελματικής κατάρτισης. Αυτό είναι ένα μη υποχρεωτικό επίπεδο εκπαίδευσης. Προετοιμάζει τους μαθητές να εργαστούν σε έναν συγκεκριμένο επαγγελματικό τομέα παρέχοντάς τους μια ολόπλευρη και πρακτική εκπαίδευση που τους επιτρέπει να προσαρμοστούν στις αλλαγές στο επάγγελμά τους, που είναι δυνατό να συμβούν στη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής.

Υπάρχουν τρία επίπεδα Ειδικής Επαγγελματικής Κατάρτισης:

- Βασική Επαγγελματική Κατάρτιση: είναι μια δεύτερη ευκαιρία για όσους μαθητές δεν πήραν το πιστοποιητικό CSE.

- Ενδιάμεση Επαγγελματική Κατάρτιση: οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να διαθέτουν τουλάχιστον το πιστοποιητικό CSE για να έχουν πρόσβαση σε αυτό.

- Προηγμένη Επαγγελματική Κατάρτιση: οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να διαθέτουν τουλάχιστον το πιστοποιητικό Bachillerato για να έχουν πρόσβαση σε αυτό (<https://www.european-agency.org/country-information/spain/legislation-and-policy>).

3.2. Εκπαιδευτικό πλαίσιο

3.2.1. Ελλάδα

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων αποτελεί το κεντρικό διοικητικό όργανο για το εκπαιδευτικό σύστημα σε όλους τους τομείς, φορείς και επίπεδα. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι υπεύθυνο για τη λήψη των αποφάσεων εκείνων που σχετίζονται με μακροπρόθεσμους στόχους. Επιπλέον,

καθορίζει θέματα που σχετίζονται με το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, την πρόσληψη εκπαιδευτικών και βοηθητικού προσωπικού καθώς και τη χρηματοδότηση για διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα. Ωστόσο, πολλά ζητήματα ρυθμίζονται και σε επίπεδο περιφέρειας. Οι περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης είναι υπεύθυνες για την εφαρμογή της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Παράλληλα οι διευθύνσεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν την εποπτεία σε τοπικό επίπεδο. Είναι αρμόδιες για όλα τα σχολεία της περιοχής τους και φροντίζουν για την ομαλή λειτουργία τους.

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, ως ένα σημαντικό τμήμα της δημόσιας, υποχρεωτικής και δωρεάν παιδείας έχει ως σκοπό να παρέχει σε Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες κάθε ηλικίας και σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, δωρεάν δημόσια Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Μάλιστα, ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορίζονται τα άτομα εκείνα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση και την προσαρμογή παρά τις προσπάθειες τους να αποκτήσουν ακαδημαϊκές και κοινωνικές γνώσεις και δεξιότητες στο σχολείο μέσω μιας συμβατικής διδασκαλίας. Τα περισσότερα συστήματα ταξινόμησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αναγνωρίζουν τις εξής κατηγορίες: 1. ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, 2. διαταραχές λόγου και ομιλίας, 3. προβλήματα συμπεριφοράς και ψυχικές διαταραχές, 4. αυτισμός και άλλες διάχυτες διαταραχές, 5. προβλήματα όρασης, 6. προβλήματα ακοής, 7. νοητική υστέρηση, 8. νευρολογικά -ορθοπαιδικά ελαττώματα και προβλήματα υγείας, και 9. Πολλαπλές αναπηρίες (Αγαλιώτης, 2019). Επιπροσθέτως, στην κατηγορία των μαθητών που χρήζουν ειδικής μέριμνας συγκαταλέγονται και όσοι μαθητές αντιμετωπίζουν κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες, παραβατικότητα εξαιτίας κακοποιητικής συμπεριφοράς καθώς και όσοι εμφανίζουν ένα ή περισσότερα ταλέντα (Νόμος 3699/2008) (EURYDICE, 2022).

Τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), οι Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης, τα αναγνωρισμένα κέντρα Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων καθώς και τα Κοινοτικά Κέντρα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων άλλων Υπουργείων, είναι τα αρμόδια να αξιολογήσουν και να διαπιστώσουν την ύπαρξη ή όχι των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Με την βοήθεια ειδικών υποστηρικτικών μέτρων, οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (κατηγορία η οποία εξετάζεται στην παρούσα εργασία) εντάσσονται στα σχολεία της γενικής παιδείας.

Τα ΚΕΣΥ είναι αρμόδια για την εγγραφή, την κατάταξη και τη φοίτηση των μαθητών σε κατάλληλα για τους ίδιους σχολικά πλαίσια, την ψυχολογική και εκπαιδευτική υποστήριξη, την αλλαγή σχολικού πλαισίου και την παροχή του απαραίτητου υλικοτεχνικού εξοπλισμού για την διεκπεραίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Η γνωμάτευση του εκάστοτε μαθητή παραδίδεται συνήθως με ένα Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ), που στην ουσία αποτελείται από υποδείξεις γενικού περιεχομένου και τους άξονες πάνω στους οποίους στηρίζεται το εκάστοτε πρόγραμμα. Οποιαδήποτε αλλαγή του ΕΠΕ λαμβάνει χώρα είτε σε συνεννόηση με τους κηδεμόνες και γονείς του μαθητή με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες είτε με τον ίδιο τον μαθητή. Ο χρόνος επαναξιολόγησης που απαιτείται εξαρτάται από τις ίδιες τις ανάγκες και δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκάστοτε μαθητής και ορίζεται από τα ΚΕΣΥ. Σε περιπτώσεις όπου δεν αναγράφεται θεωρείται ότι βρίσκεται σε συνεχή ισχύ (EURYDICE, 2022).

Βάσει του νόμου 4547/2018, τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) στοχεύουν να υποστηρίξουν τις σχολικές μονάδες καθώς και τα Εργαστηριακά Κέντρα με απώτερο σκοπό να διασφαλίσουν την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών, χωρίς εξαιρέσεις, στην εκπαίδευση και στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Οι αρμοδιότητες των ΚΕΣΥ αφορούν την αξιολόγηση εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών, τις στοχευμένες παρεμβάσεις επαγγελματικού προσανατολισμού, την στήριξη των εκπαιδευτικών συστημάτων και την ενημέρωση. Επιπροσθέτως, τα ΚΕΣΥ είναι υπεύθυνα για την έκδοση ατομικών αξιολογήσεων και γνωματεύσεων (EURYDICE, 2022).

Βάσει αυτών των αποτελεσμάτων, για παράδειγμα, οι μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες μπορούν να φοιτήσουν: α) στη συνήθη σχολική τάξη του γενικού σχολείου, υποστηριζόμενος από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα ΚΕΣΥ και με τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου γενικής και ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης, β) σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και γ) σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ), που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, με κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα (έως 15 διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως) που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΣΥ (Να

σημειωθεί εδώ πως αντίστοιχο εξειδικευμένο πρόγραμμα υπάρχει και για τους μαθητές με σοβαρότερες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).

Όπως ορίζεται από τον νόμο 3699/2008, τα Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.), παρέχουν εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης με στόχο την αντιμετώπιση και διαχείριση των δυσκολιών των παιδιών με απώτερο στόχο την Συμπερίληψη. Τα ΤΕ ακολουθούν τα ωράρια των τυπικών σχολείων και αποτελούνται από τα παιδιά στα οποία έχει ήδη πραγματοποιηθεί γνωμάτευση από κάποιο ΚΕΣΥ ή Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο. Σε περίπτωση που κάποιο παιδί δεν έχει αξιολογηθεί από κάποιο διαγνωστικό κέντρο, αλλά έχει δυσκολίες στη μάθηση, είναι δυνατό να φοιτήσει στο Τ.Ε. με βασική προϋπόθεση να συμφωνεί ο Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα των τμημάτων ένταξης είναι δύο κατηγοριών :α) κοινό και εξειδικευμένο και απευθύνεται σε μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες και μέτρια αναπηρία, β) κοινό και εξατομικευμένο και απευθύνεται σε μαθητές με πιο σοβαρές αναπηρίες. Οι στόχοι που έχουν τεθεί σε κάθε περίπτωση μαθητή καθορίζουν και τη διάρκεια φοίτησης του στο Τ.Ε. Απαραίτητη προϋπόθεση λειτουργίας αυτών των τμημάτων είναι να βρίσκονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον κατάλληλες αίθουσες, που να εξασφαλίζουν την κατάρτιση ομαδικών ή ατομικών εξειδικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης. Επίσης είναι πολύ σημαντικό το ωράριο να είναι κυκλικό έτσι ώστε ο μαθητής όταν δεν θα παρακολουθεί τα μαθήματα της τυπικής τάξης να μην δημιουργούνται διδακτικά κενά. Για να υπάρχει η δυνατότητα παρακολούθησης του Τ.Ε. πρέπει πρώτα να ανιχνευτεί το πρόβλημα, να ενημερωθούν οι γονείς, και ύστερα να γίνει η παρέμβαση και η αξιολόγηση.

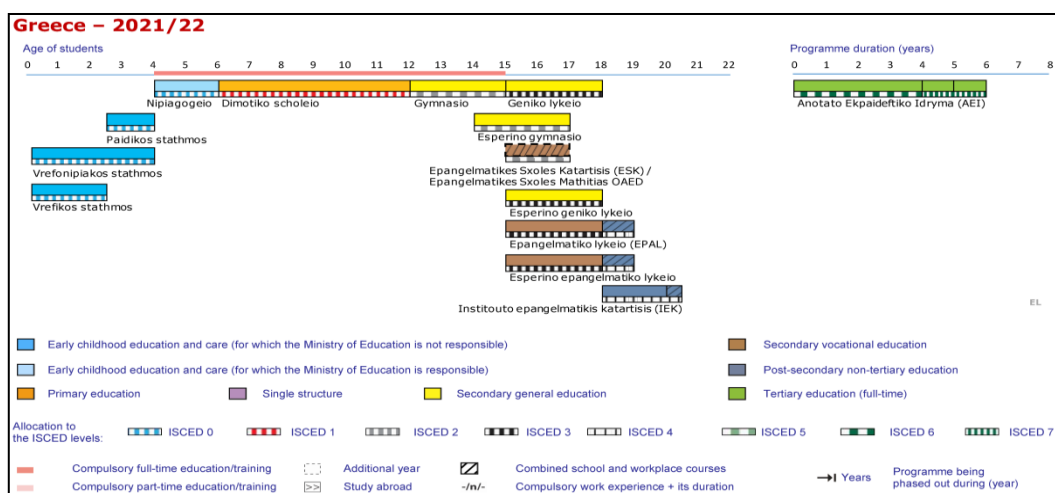
Την ευθύνη για την αξιολόγηση και στην συνέχεια τη υποστήριξη των μαθητών της σχολικής μονάδας είναι η ΕΔΕΑΥ. Όλες οι σχολικές μονάδες έχουν ΕΔΕΑΥ και όλες οι ΕΔΕΑΥ ανήκουν στο Σχολικό Δίκτυο Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (ΣΔΕΥ). Τα ΣΔΕΥ απαρτίζονται από σχολικές μονάδες και εργαστηριακά κέντρα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής, ειδικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η ΕΔΕΑΥ απαρτίζεται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, έναν εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, έναν ψυχολόγο, έναν κοινωνικό λειτουργό και τους εκπαιδευτικούς των μαθητών. Απώτερος τους στόχος είναι να προωθηθεί η συνεργασία, να συντονίσουν το έργο των σχολικών συστημάτων και να διασφαλίσουν την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μια Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και

Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) αποτελεί το Κέντρο Υποστήριξης κάθε ΣΔΕΥ. Στόχος των ΕΔΕΑΥ είναι να αξιολογούν πιθανά εκπαιδευτικά εμπόδια που λαμβάνουν χώρα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και να στηρίζουν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τις σχολικές κοινότητες. Στα σχολεία εκείνα που δε λειτουργούν ΕΔΕΑΥ, τα αντίστοιχα καθήκοντα διενεργούνται από ομάδα εκπαιδευτικής υποστήριξης μαθητών. Στα ΤΕ των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι μαθητές έχουν την υποστήριξη των εκπαιδευτικών των κλάδων ΠΕ61 ή ΠΕ60 για τα Νηπιαγωγεία και των εκπαιδευτικών των κλάδων ΠΕ71 ή ΠΕ70 για τα Δημοτικά σχολεία. Αντίστοιχα, στα ΤΕ των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι μαθητές έχουν την υποστήριξη των εκπαιδευτικών των κλάδων ΠΕ02, ΠΕ03 και ΠΕ04. Η παράλληλη στήριξη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υποστηρίζεται από τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών ΠΕ60 και ΠΕ70. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αντίστοιχα, η παράλληλη στήριξη υποστηρίζεται από τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών ΠΕ02, ΠΕ03 και ΠΕ04 (EURYDICE, 2022).

3.2.1.1 Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και δομή εκπαιδευτικού συστήματος

Συγκεντρωτικά, η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος διαφαίνεται στην παρακάτω εικόνα.

Εικόνα 3.1



Εικόνα-1: Δομή εκπαιδευτικού συστήματος Ελλάδας (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/el_en_sees_2021_22.png)

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Άρθρο 14, παρ.3), βάσει του Νόμου 3699/2008, έχει την ολοκληρωτική ευθύνη να σχεδιάσει και να αναπτύξει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, όπως επίσης και να σχεδιάσει το απαραίτητο διδακτικό υποστηρικτικό υλικό έτσι ώστε να εκπαιδευτούν αποτελεσματικά οι μαθητές με ΕΕΑ. Με βάση το Προεδρικό Διάταγμα 301/1996, πραγματοποιήθηκε ο καθορισμός ενός γενικού Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ). Βασικός στόχος του ΠΑΠΕΑ (Άρθρο 1) ήταν: *«Η υποστήριξη των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμεΑ), ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητες τους επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους».*

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών γινόταν λόγος για περιοχές δεξιοτήτων όπως: 1) η σχολική ετοιμότητα, 2) η δημιουργική δραστηριότητα 3) η προ – επαγγελματική δεξιότητα, 4) οι σχολικές ικανότητες ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών καθώς και 5) η ικανότητα κοινωνικής προσαρμοστικότητας. Το εν λόγω πρόγραμμα είχε χρονική ισχύ από το 1997 έως το 2004, προοριζόταν για παιδιά με ΕΕΑ, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ψυχο – ιατρικές ταξινομήσεις των αναγκών τους. Να τονιστεί πως το 2004 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εκπόνησε προγράμματα σπουδών με βάση το κατηγορικό μοντέλο για κάθε κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/analytika/analytika.htm).

Οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής εφαρμόζουν εκτός από το καθημερινό πρόγραμμα σπουδών και δημιουργικές δραστηριότητες. Τα παιδιά με ΕΕΑ, βάσει του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (2003), τα οποία ακολουθούν την υποχρεωτική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε γενικά εκπαιδευτικά συστήματα, έχουν κοινό πρόγραμμα σπουδών. Ανάλογα με τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή και το χρόνο που απαιτείται, το πρόγραμμα αυτό ακολουθείται συνδυαστικά και με άλλα ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, με στόχο την ισότητα όλων των παιδιών που φοιτούν και την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, στα παιδιά με ΕΕΑ προσαρμόζεται το εκάστοτε εκπαιδευτικό υλικό στις δικές τους ανάγκες καθώς επίσης τους παρέχεται ειδικός ηλεκτρονικός εξοπλισμός (ΦΕΚ303B, 13-03-2003, ΦΕΚ304B,13-03-2003). Το ποσοστό Συμπερίληψης παιδιών με ΕΕΑ που εντοπίστηκαν στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ελλάδας ήταν 4,9%.

3.2.1.2 Η Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

Η αρχική κατάρτιση για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμπίπτει στον τομέα των Πανεπιστημίων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Όλοι οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των νηπιαγωγείων και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι κάτοχοι τουλάχιστον πτυχίου πρώτου κύκλου σπουδών με διάρκεια 4 ετών (ο νόμος 4589/2019 τέθηκε σε ισχύ το σχολικό έτος 2019–2020 όσον αφορά τους όρους υπηρεσίας και τους όρους απασχόλησης).

Όσοι οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν εξατομικευμένη βοήθεια σε μαθητές με αναπηρία ή και ΕΕΑ (παράλληλη στήριξη, τμήματα ένταξης), αλλά και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ειδικά σχολεία και στα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης – ΚΕΣΥ) έχουν κατάρτιση στην ειδικής αγωγής. Αυτό ορίζεται ρητά στον Ν. 3699/2008, άρθρο 16. Αναφέρει ότι οι εκπαιδευτική ειδικής αγωγής οφείλουν να έχουν υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα όπως Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό τίτλο σπουδών ή σχετική διδακτική εμπειρία διάρκειας τουλάχιστον πέντε ετών (ενδοϋπηρεσιακή διδασκαλία στην Ειδική Αγωγή). Οι δάσκαλοι της γενικής τάξης για να αποκτήσουν τα προσόντα ώστε να παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη σε μαθητές με αναπηρίες και την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς οφείλουν να κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές, σεμινάρια κατάρτισης και προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που καταρτίζονται από πανεπιστημιακά ιδρύματα ή και άλλα πιστοποιημένα ιδρύματα. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε τροποποιημένες μορφές επικοινωνίας είναι ένα πρόσθετο προσόν και τους δίνει την δυνατότητα να τοποθετούνται σε ειδικές σχολικές μονάδες για διδάξουν σε παιδιά με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπρόσθετα, τα τελευταία χρόνια, υπάρχει μια σαφής τάση εμπλουτισμού των προγραμμάτων διδασκαλίας προπτυχιακού επιπέδου για όλους τους εκπαιδευτικούς με εκπαιδευτικό υλικό που αφορά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Σχετικά με τη δια βίου μάθηση, η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση παρέχεται με τη μορφή διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται από εκπαιδευτικούς φορείς κατόπιν έγκρισης του Υπουργείου Παιδείας.

Οι κύριοι φορείς εκπαίδευσης είναι:

1) το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) είναι ο επιχειρησιακός επιστημονικός φορέας που υποστηρίζει το

Υπουργείο Παιδείας και τις εποπτευόμενες οντότητες του στη διασφάλιση ίσης πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Ασχολείται με θέματα που αφορούν:

- πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- κατάρτιση εκπαιδευτικών.
- αντιμετώπιση της σχολικής εγκατάλειψης, (καθορίζεται από το Ν. 4547, άρθρο 53).

Για την εκπλήρωση της αποστολής του, το ΙΕΠ είναι υπεύθυνο, μεταξύ άλλων, για:

- κατάρτιση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Συστηματική αναθεώρηση θεμάτων που σχετίζονται με τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και άλλες σχετικές δράσεις.
- σχεδιασμός εθνικής στρατηγικής για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και παρακολούθηση της εφαρμογής της.

Το ΙΕΠ έχει υλοποιήσει προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών εδώ και αρκετό καιρό. Υπάρχουν σεμινάρια κατάρτισης εκπαιδευτικών για νέο προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό και διαφοροποιημένη διδασκαλία για δασκάλους ειδικής αγωγής, συμβούλους και επαγγελματίες που εργάζονται στις υπηρεσίες αξιολόγησης και υποστήριξης. Ένα πρόγραμμα «Κατάρτιση για την υποστήριξη μαθητών με διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές» περιλαμβάνει την ανάπτυξη ενός Μητρώου Εκπαιδευτών Εκπαιδευτικών. Στόχος είναι η κατάρτιση 22.000 γενικών εκπαιδευτικών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

2) Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ)

Μεταξύ άλλων, τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ) παρέχουν:

- Υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους.
- Οργάνωση προγραμμάτων κατάρτισης (συμπεριλαμβανομένης της συνεχούς επιμόρφωσης) σε σύγχρονα επιστημονικά, παιδαγωγικά, διδακτικά και αξιολογικά θέματα.

- προώθηση της ανταλλαγής καλών πρακτικών μεταξύ σχολείων και εκπαιδευτικών.

- σχεδίαση προγραμμάτων συνεργασίας μεταξύ σχολείων, Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), Εκπαιδευτικών Κέντρων Αειφορίας (ΚΕΑ) και ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή τους.

- υποστήριξη του σχεδιασμού και του αυτο-στοχασμού για το εκπαιδευτικό έργο των σχολείων σε περιφερειακό επίπεδο.

Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικών Θεμάτων του ΠΕΚΕΣ σε θέματα Συμπερίληψης όπως ορίζονται επίσημα στον Ν. 4547/2018. Δέχονται επίσης οργανωμένες επιμορφωτικές συναντήσεις για τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική (Υπ. Απόφαση 158733/ΓΔ4/24-09-2018, παρ. 3, άρθρο 3, ΦΕΚ 4299 Β/2018).

Το Πρόγραμμα Συμφωνίας Σύμπραξης «Εκπαίδευση των Συντονιστών Παιδαγωγικού Καθήκοντος ΠΕΚΕΣ» υλοποιήθηκε κατά την περίοδο 2018–2019. Στόχος του ήταν να ενισχύσει την ικανότητα των ενδιαφερομένων να παρέχουν κατάρτιση εκπαιδευτικών με έμφαση χωρίς αποκλεισμούς. Περιλάμβανε ένα τριήμερο σεμινάριο/εργαστήριο για τους Συντονιστές του ΠΕΚΕΣ και το προσωπικό του ΚΕΣΥ για θέματα παιδαγωγικής, συμπεριλαμβανομένης της διαφοροποιημένης/προσαρμοσμένης παιδαγωγικής (<https://www.european-agency.org/country-information/greece/teacher-education-for-inclusive-education>)

Τα παιδαγωγικά τμήματα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν στο πρόγραμμα σπουδών τους πολλά μαθήματα που αφορούν την ειδική αγωγή και την ενταξιακή πολιτική καθώς και πρακτική άσκηση κατά το τέλος των σπουδών σε σχολεία. Κάτι τέτοιο όμως δεν παρατηρείται στα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου εστιάζουν σε ένα γνωστικό αντικείμενο χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα σε θέματα ειδικής αγωγής. Αξίζει εδώ να τονιστεί πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής κατέχουν πτυχίο του «Παιδαγωγικού Ειδικής Αγωγής της Σχολής Επιστημών του Ανθρώπου του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας» καθώς και πτυχίο «Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας ή κατέχουν πτυχίο αντίστοιχο με το ελληνικό από ξένη χώρα, το οποίο αναγνωρίζεται μέσω ΔΟΑΤΑΠ. Στην ειδική αγωγή μπορούν επίσης να εργαστούν και οι εκπαιδευτικοί που σύμφωνα με την Εγκύκλιο Πρόσληψης Αναπληρωτών και Ωρομίσθιων Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής (2012-2013): 1) κατέχουν διδακτορικό ή

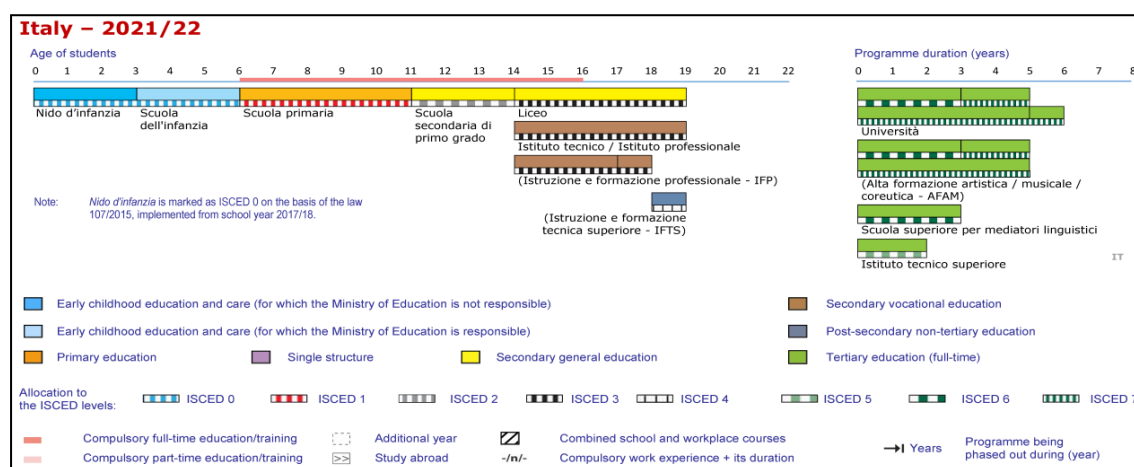
μεταπτυχιακού τίτλο στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) ή τη Σχολική Ψυχολογία, 2) κατέχουν τίτλο 2ετούς διετούς μετεκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στα Διδασκαλία της ημεδαπής ή ισότιμου τίτλου της αλλοδαπής ή 3) κατέχουν πιστοποιητικό ότι έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο επιμόρφωσης, με διάρκεια τουλάχιστον 400 ωρών, στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση από Πανεπιστήμιο ή αναγνωρισμένο φορέα.

3.2.2. Ιταλία

3.2.2.1 Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και δομή εκπαιδευτικού συστήματος

Συγκεντρωτικά, η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος διαφαίνεται στην παρακάτω εικόνα.

Εικόνα 3.2



Εικόνα -2: Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της Ιταλίας (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/italy_en)

Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Ιταλίας δεν διαφοροποιείται για μαθητές τυπικής ανάπτυξης και παιδιά με ΕΕΑ. Έτσι, τα τελευταία ακολουθούν το πρόγραμμα του σχολείου γενικής εκπαίδευσης στο οποίο και φοιτούν. Το γενικό πρόγραμμα σπουδών είναι το ίδιο για όλο το ιταλικό έθνος και εναρμονίζεται με τις ειδικές ανάγκες που έρχεται αντιμέτωπο το κάθε σχολείο. Όμως, είναι στη δικαιοδοσία του εκάστοτε εκπαιδευτικού να επιλέξει τα βιβλία και τις μεθόδους που θεωρεί κατάλληλες για την

τάξη του. Μάλιστα βάσει της Υπουργικής Απόφασης (28 Δεκεμβρίου το 2005, αναθεωρημένη από την Υπουργική απόφαση τον Ιούνιο του 2006), τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να επενδύσουν το 20% του αναλυτικού προγράμματος σε δραστηριότητες που εξυπηρετούν τις ειδικές ανάγκες των μαθητών τους. Έτσι, μπορεί να αυξηθούν οι διδακτικές ώρες ενός μαθήματος σε περίπτωση που ο μαθητής που εμφανίζει μειωμένη αποτελεσματικότητα και δυσκολίες στο συγκεκριμένο μάθημα ή οι κηδεμόνες του το ζητήσουν. Στην ουσία αυτή η ελευθερία που δίνεται στοχεύει στην πλήρη εναρμόνιση του σχολείου με της ανάγκες των μαθητών, αποτελώντας βασικό στοιχείο της Συμπερίληψης (The Ministry of Education and Research, 2008).

Το αναλυτικό πρόγραμμα αυτό ορίζεται βάσει του Διατάγματος 59/2004 και τις μετέπειτα Οδηγίες για το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2007 (Guidelines for the Curriculum). Οι στόχοι που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα κινούνται γύρω από 4 άξονες και πιο συγκεκριμένα: 1) «ο εαυτός και οι άλλοι» (the self and the other), 2) «σώμα, κίνηση και υγεία» (body, movement and health), 3) «αναπαραγωγή και χρήση των μηνυμάτων» (production and use of messages) και 4) «ανακάλυψη, μάθηση και σχεδιασμός» (exploring, knowing and planning). Βάσει του Προεδρικού Διατάγματος της 24ης Φεβρουαρίου το 1994 (άρθρο 4), κάθε μαθητής με ΕΕΑ οφείλει να έχει το δικό του εξατομικευμένο πρόγραμμα σπουδών (Piano Educativo Individualizzato) το οποίο θα λαμβάνει υπόψη το προφίλ του εκάστοτε παιδιού, τους στόχους του, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του. Προσαρμογές με στόχο την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διδασκαλίας των παιδιών με ΕΕΑ μπορούν να λάβουν χώρα όπως επίσης και ακύρωση παρακολούθησης μαθημάτων από το γενικό πρόγραμμα, εφόσον κάτι τέτοιο θεωρηθεί σκόπιμο (World Data on Education, 2010/11).

Σύμφωνα με το Νομοθετικό Διάταγμα 66/2017, άρθρο 1, η σχολική ένταξη αποτελεί θεμελιώδη δέσμευση όλων των συνιστωσών της σχολικής κοινότητας. Κάθε συστατικό, ανάλογα με τον ρόλο και τις ευθύνες του, συμβάλλει στην εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών.

Σε κάθε σχολείο υπάρχει μια ομάδα εργασίας για την Συμπερίληψη (δάσκαλος, βοηθοί εκπαιδευτικοί, διοικητικό προσωπικό) που ορίζει και εφαρμόζει το σχέδιο ένταξης για ολόκληρο το σχολείο. Το ποσοστό Συμπερίληψη παιδιών με ΕΕΑ που εντοπίστηκαν στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ιταλίας ήταν 99,6%. (<https://www.european-agency.org/country-information/italy/systems-of-support-and-specialist-provision>).

3.2.2.2 Η Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

Στο ιταλικό σχολικό σύστημα, βάσει νόμου, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρακολουθούν κοινές τάξεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί του προγράμματος σπουδών υποστηρίζονται από ειδικούς δασκάλους (υποστηρικτικοί δάσκαλοι).

Κάθε χρόνο, τα περιφερειακά γραφεία του Υπουργείου Παιδείας, Πανεπιστημίων και Έρευνας (MIUR) διαθέτουν εκπαιδευτικούς υποστήριξης σε κάθε σχολείο, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών και το είδος των αναπηριών που υπάρχουν. Οι υποστηρικτικοί δάσκαλοι αποτελούν μέρος της διδακτικής ομάδας: συνεργάζονται με δασκάλους και συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες που αφορούν την τάξη στο σύνολό της, όπως ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση. Δεν είναι όλοι οι δάσκαλοι γενικής παιδείας δάσκαλοι υποστήριξης, αλλά όλοι οι δάσκαλοι υποστήριξης είναι δάσκαλοι γενικής παιδείας.

Εκτός από τη βασική κατάρτιση που είναι κοινή για όλους τους εκπαιδευτικούς, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξης πρέπει επίσης να αποκτήσουν ένα συγκεκριμένο προσόν, που απονέμεται από τα πανεπιστήμια. Η κατάρτιση αυτή για να είναι έγκυρη θα πρέπει να έχει ισχύ τουλάχιστον 60 πιστωτικών μονάδων. Η εκπαίδευση περιλαμβάνει τουλάχιστον 300 ώρες (12 πιστωτικές μονάδεςECTS) δραστηριοτήτων πρακτικής άσκησης που σχετίζονται με το σχολικό επίπεδο στο οποίο πρόκειται να εργαστούν. Κάθε πανεπιστήμιο οργανώνει και ρυθμίζει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες σύμφωνα με τα γενικά κριτήρια που καθορίζονται από το MIUR.

Ο νόμος 107/2015 ανέθεσε την κυβερνητική μεταρρύθμιση για την αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε πανεπιστήμια και κρατικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (νομοθετικό διάταγμα ν. 59/2017), εισάγοντας ένα ενιαίο και συντονισμένο σύστημα. Αυτό το σύστημα περιλαμβάνει τόσο την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών όσο και τις διαδικασίες πρόσβασης στο επάγγελμα. Η αρχική κατάρτιση ήταν προσανατολισμένη σε πρακτικές που περιλάμβαναν περισσότερους αποκλεισμούς, που περιλάμβαναν το 20% του προγράμματος σπουδών για τους εκπαιδευτικούς και έως το 100% για την εξειδίκευση των εκπαιδευτικών υποστήριξης.

Όλα τα μαθήματα για την αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν:

- γλωσσικές ικανότητες στα αγγλικά ισοδύναμες με το επίπεδο B2 του «Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες», που εγκρίθηκε το 1996 από το Συμβούλιο της Ευρώπης.

- ψηφιακές ικανότητες όπως προβλέπονται στη σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006. Ειδικότερα την ικανότητα χρήσης γλωσσών πολυμέσων για την αναπαράσταση και τη μετάδοση γνώσης, τη χρήση ψηφιακού περιεχομένου και, γενικά, τη χρήση προσομοιωμένων περιβαλλόντων και εικονικών εργαστηρίων·

- διδακτικές ικανότητες που ευνοούν την Συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση Απαιτείται τετραετές πτυχίο (Scienze della formazione primaria) για τη διδασκαλία σε επίπεδο προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Προκειμένου να ειδικευτούν ως δάσκαλοι υποστήριξης σε παιδιά με ΕΕΑ, ως φοιτητές οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιλέξουν συγκεκριμένα μαθήματα στα προγράμματα σπουδών τους κατά τη σύνταξη του προγράμματος σπουδών τους.

Τα προγράμματα περιλαμβάνουν γενικές και ειδικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Η γενική εκπαίδευση καλύπτει παιδαγωγική, διδακτική, ψυχολογία, κοινωνιολογία και ανθρωπολογία και αντιστοιχεί σε 78 πιστωτικές μονάδες ECTS. Οι ειδικές δραστηριότητες καλύπτουν τόσο τις γνώσεις και τις ικανότητες που σχετίζονται με το αντικείμενο όσο και την Συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εκπαίδευση σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνει στοιχεία παιδικής νευροψυχιατρικής, ψυχολογίας, δικαίου και υγείας. Οι σπουδές αντιστοιχούν σε 31 πιστωτικές μονάδες ECTS(<https://www.european-agency.org/country-information/italy/teacher-education-for-inclusive-education>).

Σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απαιτείται πτυχίο για τη διδασκαλία. Από το 2018, η Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής αποτελεί μέρος του τριετούς προγράμματος αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, για εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (FIT), οι οποίοι μπορούν να έχουν πρόσβαση στο πρόγραμμα αφού αποκτήσουν τίτλο σπουδών δεύτερου κύκλου.

Εκτός από τη βασική κατάρτιση που είναι κοινή για όλους τους εκπαιδευτικούς, όσοι επιθυμούν να εργαστούν ως βοηθοί εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν ένα συγκεκριμένο πανεπιστημιακό προσόν, τουλάχιστον 60 πιστωτικών μονάδων ECTS. Η εκπαίδευση περιλαμβάνει τουλάχιστον 300 ώρες (12 πιστωτικές μονάδες ECTS) δραστηριοτήτων πρακτικής άσκησης που σχετίζονται με το σχολικό επίπεδο στο οποίο πρόκειται να εργαστούν. Κάθε πανεπιστήμιο οργανώνει και ρυθμίζει τις

δραστηριότητες κατάρτισης σύμφωνα με τα γενικά κριτήρια που καθορίζονται από το MIUR.

Σχετικά με την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή για εκπαιδευτικούς, ο νόμος 107/2015 για τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος όρισε ότι η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη (CPD) για τους εκπαιδευτικούς είναι υποχρεωτική, συνεχής και διαρθρωτική. Η συλλογική σύμβαση εργασίας για το σχολικό προσωπικό ορίζει ότι η CPD είναι ταυτόχρονα δικαίωμα και επαγγελματικό καθήκον για τους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 275/1999, τα σχολεία είναι αυτόνομα σε θέματα έρευνας για τη διδακτική και την παιδαγωγική. Ως εκ τούτου, μπορούν να συνάπτουν συμφωνίες κατάρτισης απευθείας με πανεπιστήμια, ερευνητικά κέντρα και άλλους φορείς.

Τα σχολεία οργανώνονται μέσω δικτύων για διάφορους σκοπούς, όπως κατάρτιση, ανταλλαγή ικανοτήτων και ανάπτυξη έργων. Κάθε περιφέρεια έχει τουλάχιστον ένα σχολείο πόλων, το οποίο οργανώνει δραστηριότητες CDP σύμφωνα με το εθνικό σχέδιο CDP και τα σχέδια CDP των σχολείων.

Καθώς οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ευθύνη τόσο των εκπαιδευτικών υποστήριξης όσο και ολόκληρου του σχολικού προσωπικού, οι δάσκαλοι και οι διευθυντές σχολείων σε όλα τα σχολικά επίπεδα υποβάλλονται σε ειδική ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες επικεντρώνονται σε θέματα όπως η έγκαιρη ανίχνευση δυσκολιών, τα διδακτικά μέτρα που πρέπει να υιοθετηθούν τόσο με το μαθητή όσο και με την ομάδα της τάξης, τις διαδικασίες αξιολόγησης και την καθοδήγηση. Τα συγκεκριμένα σχέδια κατάρτισης καταρτίζονται από το MIUR και από τα σχολεία, ανάλογα με την αυτονομία τους (<https://www.european-agency.org/country-information/italy/teacher-education-for-inclusive-education>).

Επιπλέον, το MIUR έχει ιδρύσει ένα δίκτυο Κέντρων Εδαφικής Υποστήριξης (Centri territoriali di supporto – CTS). Πρόκειται για σχολεία αφιερωμένα σε ειδικές ανάγκες, με εκπαιδευτικούς/ερευνητές εξειδικευμένους στις τεχνολογίες για τη διδασκαλία χωρίς αποκλεισμούς. Υπάρχουν 106 CTS σε όλη την Ιταλία.

Οι CTS εργάζονται σε τοπικό επίπεδο για την προώθηση της Συμπερίληψης. Τουλάχιστον ένα σχολείο σε κάθε επαρχιακή περιοχή έχει συσταθεί ως CTS από τα περιφερειακά σχολικά γραφεία (Uffici scolastici regionali – USR), σε συμφωνία με το

MIUR. Το CTS έχει δεσμευτεί σε πρωτοβουλίες κατάρτισης σχετικά με τη σωστή χρήση των τεχνολογιών από δασκάλους και άλλους επαγγελματίες του σχολείου, καθώς και από τους ίδιους τους γονείς και τους μαθητές.

Σε μικρότερη κλίμακα, άλλα σχολεία λειτουργούν ως Εδαφικά Κέντρα Ένταξης (Centriterritoriali per l'inclusione – CTI). Τα CTI διευρύνουν τα δίκτυα σχολικής Συμπερίληψης παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς επαφές και αναφορές για τυχόν προβλήματα που σχετίζονται με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι ομάδες CTS και CTI έχουν συγκεκριμένες ικανότητες που σχετίζονται με θέματα Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών. Αυτό τους δίνει τη δυνατότητα να παρέχουν πραγματική υποστήριξη σε σχολεία και συναδέλφους μέσω συμβουλευτικής και κατάρτισης. Για παράδειγμα, η ομάδα στον τομέα των μαθητών με αναπηρία θα περιλαμβάνει κυρίως εκπαιδευτικούς υποστήριξης, αλλά και εκπαιδευτικούς που είναι ειδικοί στις νέες τεχνολογίες για που στοχεύουν στη Συμπερίληψη.

Ο Νόμος 107/2015 συνδέει το Τριετές Πρόγραμμα για την Εκπαιδευτική Προσφορά με ένα εθνικό τριετές πρόγραμμα κατάρτισης εκπαιδευτικών και σχολικού προσωπικού. Λαμβάνει υπόψη όλες τις ανάγκες κατάρτισης σε κάθε σχολείο, πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς, ενημέρωση και ευαισθητοποίηση.

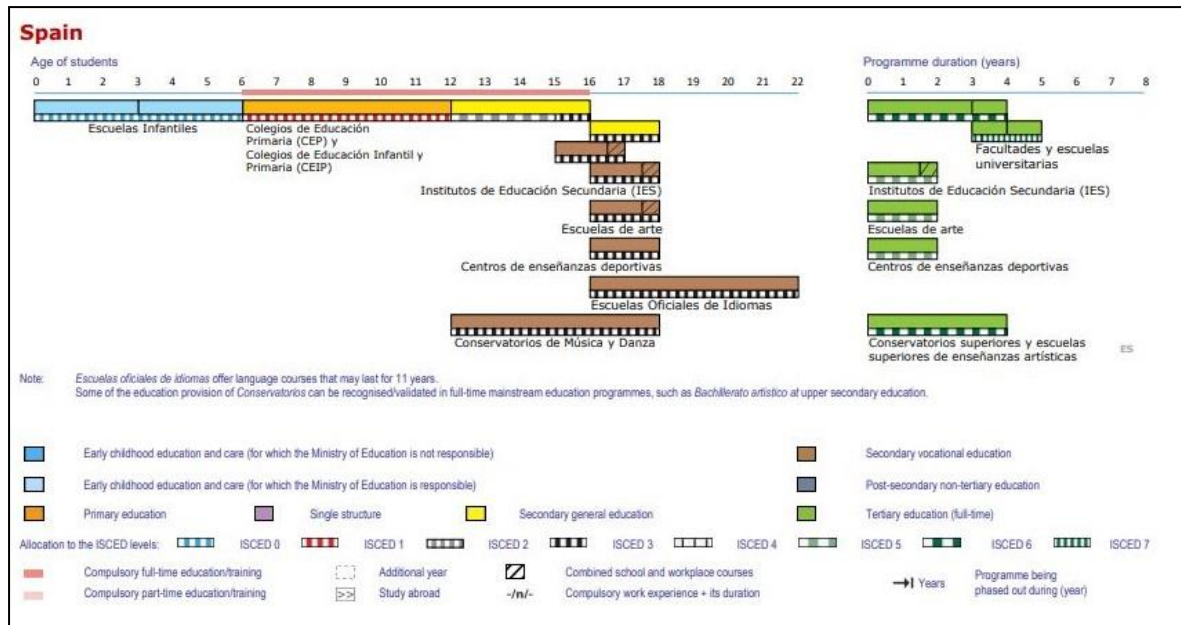
Οι λογοθεραπευτές και οι παρεμφερείς επαγγελματίες δεν απασχολούνται στο MIUR, αλλά πρέπει να περάσουν τετραετές πανεπιστημιακό πρόγραμμα για να εισέλθουν στο επάγγελμα. Οι δάσκαλοι πολύγλωσσης εκπαίδευσης εμπίπτουν στην αρμοδιότητα του MIUR. Η αρχική τους κατάρτιση είναι ίδια με τους άλλους καθηγητές, με την προσθήκη μονοετούς ειδίκευσης στα ιταλικά ως δεύτερη γλώσσα (<https://www.european-agency.org/country-information/italy/teacher-education-for-inclusive-education>)

3.2.3. Ισπανία

3.2.3.1 Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και δομή εκπαιδευτικού συστήματος

Συγκεντρωτικά, η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος διαφαίνεται στην παρακάτω εικόνα.

Εικόνα 3.3



Εικόν-3: Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της Ισπανίας (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_en).

Το εκπαιδευτικό σύστημα θα οργανώσει τους απαραίτητους πόρους για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΑΑ) για την επίτευξη των στόχων που καθορίζονται στο γενικό πρόγραμμα για όλους τους μαθητές. Οι δημόσιες διοικήσεις παρέχουν στους μαθητές την απαραίτητη υποστήριξη από την αρχή της σχολικής τους εκπαίδευσης ή μόλις διαγνωστούν ότι έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η σχολική διδασκαλία προσαρμόζεται στις ανάγκες αυτών των μαθητών. Τα σχολεία αναπτύσσουν το πρόγραμμα σπουδών μέσα από διδακτικά προγράμματα, τα οποία πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Επίσης αναπτύσσουν ένα εκπαιδευτικό έργο, όπου καθορίζονται οι στόχοι και οι εκπαιδευτικές προτεραιότητες, μαζί με τις διαδικασίες υλοποίησης. Για να προετοιμάσουν αυτό το έργο, λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά του σχολείου, το περιβάλλον του και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.

Αυτοί οι μαθητές με ΕΑΑ χρειάζονται εξειδικευμένη υποστήριξη σύμφωνα με τις αρχές της μη διάκρισης και της εκπαιδευτικής κανονικοποίησης, με σκοπό την επίτευξη της Συμπερίληψης. Αυτοί οι μαθητές εκπαιδεύονται σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά τους, είτε εντάσσοντάς τους σε γενικές ομάδες, σε εξειδικευμένες τάξεις στα γενικά σχολεία ή σε ειδικά σχολεία, ανάλογα με τη μορφή που καθορίζουν οι επαγγελματικές ομάδες, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών τους. Το πρόγραμμα σπουδών προβλέπει πολλές δυνατότητες

προσαρμογής σε αυτές τις διαφορές, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να ξεπεράσουν τυχόν δυσκολίες που συναντούν. Ωστόσο, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους σταδιοδρομίας και, ίσως σε μεγαλύτερο βαθμό, σε στάδια στα οποία οι σπουδές γίνονται σταδιακά πιο περίπλοκες, θα υπάρξουν ορισμένοι μαθητές που, για πολύ διαφορετικούς λόγους, δυσκολεύονται περισσότερο να επιτύχουν τους στόχους και τα περιεχόμενα που έχουν καθοριστεί για όλους στο κοινό πρόγραμμα σπουδών. Κατά συνέπεια, αυτοί οι μαθητές θα χρειαστούν έναν άλλο τύπο πιο ειδικών προσαρμογών.

Μεταξύ των συνηθισμένων μέτρων (που προσφέρονται σε όλους τους μαθητές) που προβλέπονται από το εκπαιδευτικό σύστημα για την παρακολούθηση της διαφορετικότητας, πρέπει να αναφερθούν τα ακόλουθα: διαδοχικά επίπεδα διαμόρφωσης αναλυτικών προγραμμάτων, που περιλαμβάνουν την προοδευτική προσαρμογή του επίσημου προγράμματος σπουδών και προαιρετικών περιοχών και θεμάτων, τα οποία αποτελούν πόρο για τους μαθητές να ενισχύσουν και να αναπτύξουν τις προσωπικές τους προτιμήσεις· η οργάνωση δραστηριοτήτων ενίσχυσης και υποστήριξης σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, ένα πολύ γενικευμένο μέτρο προσοχής στη διαφορετικότητα που συνήθως στοχεύει στους οργανικούς τομείς (μαθηματικά και γλώσσα) και συγκεκριμένη ομαδοποίηση. Από τη στιγμή που έχουν εφαρμοστεί τα συνήθη μέτρα προσοχής-φροντίδας στη διαφορετικότητα και έχουν αποδειχθεί ανεπαρκή για να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες ενός μεμονωμένου μαθητή, το εκπαιδευτικό σύστημα εξετάζει μια σειρά έκτακτων μέτρων. Αυτά περιλαμβάνουν την επανάληψη ενός κύκλου ή σχολικού έτους, σημαντικές προσαρμογές των προγραμμάτων σπουδών, μέτρα υποστήριξης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διαφοροποίηση των προγραμμάτων σπουδών και, ως έσχατη λύση, προγράμματα Βασικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (<https://www.european-agency.org/country-information/spain/systems-of-support-and-specialist-provision>).

Οι προσαρμογές του προγράμματος σπουδών γίνονται για έναν συγκεκριμένο μαθητή. Όταν ο εκπαιδευόμενος έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που, λόγω της μόνιμης φύσης, της πηγής ή του τύπου τους, απαιτούν τροποποίηση των κεντρικών χαρακτηριστικών του προγράμματος σπουδών που ακολουθεί η πλειονότητα των μαθητών αυτής της ηλικίας, μπορούν να πραγματοποιηθούν σημαντικές προσαρμογές του προγράμματος σπουδών. Η εφαρμογή αυτών των έκτακτων μέτρων περιλαμβάνει την αλλαγή του περιεχομένου, των στόχων και των κριτηρίων αξιολόγησης του βασικού προγράμματος σπουδών. Το απαραίτητο σημείο εκκίνησης για τέτοια μέτρα

είναι μια προηγούμενη ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση (που διενεργείται από τις εξειδικευμένες υπηρεσίες καθοδήγησης) και μια συνεχής παρακολούθηση που επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο πρόσβαση στο τυποποιημένο πρόγραμμα σπουδών όποτε είναι δυνατόν.

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να παρακολουθήσουν τόσο την ειδική αγωγή όσο και τα γενικά σχολεία. Η σχολική εκπαίδευση θα πρέπει κατά προτίμηση να παρέχεται στα γενικά σχολεία, προσαρμόζοντας τέτοια προγράμματα στις ικανότητες κάθε μαθητή.

Ως εκ τούτου, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αυτοί οι μαθητές εγγράφονται ως μέρος του βασικού μαθητικού σώματος. Αυτά τα σχολεία θα πρέπει να προσαρμόζουν τις φυσικές και υλικές συνθήκες στις ανάγκες των μαθητών που εγγράφονται εκεί, να διαθέτουν τους απαραίτητους πόρους (ειδικούς δασκάλους, ειδικευμένους επαγγελματίες κ.λπ.) και πρέπει επίσης να λαμβάνουν τα παιδαγωγικά, οργανωτικά και λειτουργικά μέτρα για τη φιλοξενία μαθητών με Ειδικές Ανάγκες στα προγράμματά τους. Επιπλέον, όλες οι αυτόνομες κοινότητες εξετάζουν τη δυνατότητα διορισμού προτιμώμενων κέντρων για την εγγραφή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι μπορεί να απαιτούν συγκεκριμένο τύπο περιβάλλοντος ή επαγγελματική εξειδίκευση που είναι δύσκολο να βρεθεί σε πολλά μέρη. Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να διασφαλιστεί η κατάλληλη εκπαιδευτική μέριμνα για αυτούς τους μαθητές.

Η φοίτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε στάδια μη υποχρεωτικής εκπαίδευσης, εφόσον πληρούνται οι προϋποθέσεις, θα είναι μια μορφή ένταξης με τις απαραίτητες προσαρμογές του προγράμματος σπουδών ή την ολική ή μερική απαλλαγή των μαθημάτων. Τα ιδρύματα που παρέχουν τέτοια εκπαίδευση πρέπει να διαθέτουν τις απαραίτητες φυσικές και υλικές προσαρμογές ώστε να διασφαλίζεται η αρχή των ίσων ευκαιριών. Το ποσοστό Συμπερίληψης παιδιών με ΕΕΑ που εντοπίστηκαν στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ισπανίας ήταν 83,4%. (<https://www.european-agency.org/country-information/spain/systems-of-support-and-specialist-provision>).

3.2.3.2 Η Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

Η αρχική εκπαίδευση των δασκάλων και καθηγητών έχει υποστεί πολλές και καθοριστικές αλλαγές με αποτέλεσμα σταδιακά να προσαρμοστεί στον Ευρωπαϊκό Χώρο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και να προσεγγίσει τα δεδομένα του ευρωπαϊκού πανεπιστημιακού συστήματος. Όλα τα πτυχία είναι πλέον προσαρμοσμένα σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά κριτήρια.

Τα ακαδημαϊκά προσόντα που απαιτούνται για τη διδασκαλία είναι ενιαία σε ολόκληρο το έθνος, αν και ποικίλλουν ανάλογα με τα διάφορα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, οι εργαζόμενοι, συνήθως, βρίσκεται σε καθεστώς μόνιμου δημοσίου υπαλλήλου. Στη εκπαίδευση, οι πρωτοετείς εκπαιδευτικοί σε δημόσιο σχολείο εργάζονται υπό την καθοδήγηση έμπειρων δασκάλων. Ο δάσκαλος και ο εκπαιδευόμενος δάσκαλος είναι συνυπεύθυνοι για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του εκπαιδευόμενου.

Οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης στο οποίο διδάσκουν διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: διδακτικό προσωπικό στη βρεφική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διδακτικό προσωπικό στη δευτεροβάθμια και διδακτικό προσωπικό στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Για την διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση απαιτείται πιστοποιητικό δασκάλου αντίστοιχης ειδικότητας, το οποίο είναι τετραετές πτυχίο πανεπιστημίου με μία από τις ακόλουθες ειδικότητες: βρεφική αγωγή, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μουσική, φυσική αγωγή, ξένη γλώσσα, ειδική αγωγή ή λογοθεραπεία.

Ο Νόμος για τη Βελτίωση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης (LOMCE) ορίζει ότι οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν την ικανότητα να διδάσκουν σε όλους τους τομείς σε αυτή την εκπαιδευτική βαθμίδα. Μπορούν όμως να αποκτήσουν μία από τις ακόλουθες ειδικότητες: βρεφική αγωγή, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μουσική, φυσική αγωγή, ξένη γλώσσα, ειδική αγωγή και λογοθεραπεία. Το πρόγραμμα σπουδών επικεντρώνεται τόσο σε ακαδημαϊκές και θεωρητικές πτυχές όσο και στην παιδαγωγική πρακτική. Η βασική εκπαίδευση στην ειδική αγωγή για όλους τους μαθητές είναι ένα βασικό μάθημα και η ειδική εκπαίδευση για τον ειδικό είναι πολύ ευρύτερη (<https://www.european-agency.org/country-information/spain/teacher-education-for-inclusive-education>).

Εκτός από τους κατόχους πτυχίων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επιτρέπεται η συμμετοχή στον πρώτο κύκλο νηπιακής εκπαίδευσης και άλλων επαγγελματιών που έχουν παρακολουθήσει επαγγελματική κατάρτιση σε νηπιαγωγείο ή νηπιακή εκπαίδευση.

Για τη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει στους εκπαιδευτικούς βοήθεια μέσω ειδικευμένων επαγγελματιών της ειδικής αγωγής.

Η διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση απαιτεί μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Επιπλέον, είναι απαραίτητη η κατοχή ενός επαγγελματικού πιστοποιητικού παιδαγωγικής εξειδίκευσης που αποκτήθηκε μέσω μαθήματος παιδαγωγικών προσόντων ή μεταπτυχιακού τίτλου στην εκπαίδευση.

Η συνεχής επιμόρφωση αποτελεί δικαίωμα και υποχρέωση για τους εκπαιδευτικούς. Κάθε χρόνο το ισπανικό Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Αθλητισμού, μέσω του Εθνικού Ινστιτούτου Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών και Κατάρτισης Εκπαιδευτικών (INTEF), καθορίζει τις γραμμές προτεραιότητας στις οποίες πρέπει να προσαρμοστούν τα σχέδια συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Προσφέρει επίσης κρατικά προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και συνάπτει τις σχετικές συμφωνίες με άλλα ιδρύματα για το σκοπό αυτό.

Επιπλέον, το LOMCE θεσπίζει μια σειρά κατευθυντήριων γραμμών που πρέπει να τηρούνται από τα προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισης που προσφέρουν οι αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές. Πρέπει να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ένα διαφοροποιημένο φάσμα δραστηριοτήτων και να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, καθώς και να θεσπίζουν άλλες κατευθυντήριες γραμμές προτεραιότητας κατάρτισης.

Οι διοικήσεις εκπαίδευσης παρέχουν ποικίλες δωρεάν δραστηριότητες κατάρτισης και λαμβάνουν τα απαραίτητα μέτρα για να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτές τις δραστηριότητες καθώς και διευκολύνουν την πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε προσόντα που επιτρέπουν την κινητικότητα μεταξύ των διαφόρων τομέων διδασκαλίας.

Το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Αθλητισμού, σε συνεργασία με τις αυτόνομες κοινότητες, προωθεί τη διεθνή κινητικότητα των εκπαιδευτικών, τις ανταλλαγές εκπαιδευτικών και τις επισκέψεις σε άλλες χώρες.

Τα ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα προσαρμόζουν τη γνώση και τις μεθόδους διδασκαλίας στην επιστημονική πρόοδο και σε συγκεκριμένες διδακτικές εργασίες, καθώς και σε όλες εκείνες τις πτυχές του συντονισμού, της καθοδήγησης, της διδασκαλίας, της προσοχής στη διαφορετικότητα και της οργάνωσης που στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της λειτουργίας των σχολεία. Επιπλέον, πρέπει να υπάρχει ειδική εκπαίδευση στο θέμα της ισότητας σύμφωνα με τους όρους που ορίζει ο νόμος για τα ολοκληρωμένα προστατευτικά μέτρα κατά της βίας λόγω φύλου.

Το LOMCE αναφέρει ότι οι διοικήσεις της εκπαίδευσης πρέπει να ενθαρρύνουν την εκμάθηση ξένων γλωσσών και τη χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας από όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από την ειδικότητά τους, παρέχοντας ειδικά προγράμματα κατάρτισης σε αυτούς τους τομείς (<https://www.european-agency.org/country-information/spain/teacher-education-for-inclusive-education>).

3.3. Αποτελέσματα εκπαιδευτικού και νομοθετικού πλαισίου

Ωστόσο το εκπαιδευτικό σύστημα των τριών χωρών επιγραμματικά μελετήθηκε ως προς τα εξής:

Ελλάδα:

- Προσπάθειες ενσωμάτωσης δραστηριοτήτων των παιδιών με ΕΕΑ, τόσο στην γενική όσο και στην ειδική εκπαίδευση
 - Η έννοια των ειδικών τάξεων συνάδει με τα τμήματα ένταξης
 - Ευελιξία αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών για πιθανή προσαρμογή του περιεχομένου, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ.
- Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών έχει διαφοροποιημένες κατηγορίες ειδικών αναγκών που εφαρμόζονται στα ειδικά εκπαιδευτικά ιδρύματά της.
- Στις τάξεις των γενικών σχολείων τα παιδιά με ΕΕΑ φοιτούν με την υποστήριξη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

- Η ΕΔΕΑΥ είναι υπεύθυνη για την αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών και της σχολικής κοινότητας.
- Τα ΚΕΣΥ είναι αρμόδια για την εγγραφή, την κατάταξη και τη φοίτηση των μαθητών σε κατάλληλα για τους ίδιους σχολικά πλαίσια, την ψυχολογική και εκπαιδευτική υποστήριξη, την αλλαγή σχολικού πλαισίου και την παροχή του απαραίτητου υλικοτεχνικού εξοπλισμού για την διεκπεραίωση της μαθησιακής διαδικασίας.
- Καταλυτική συμμετοχή των γονέων στο να σχεδιαστούν εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας
- Διαθέσιμα στο παιδαγωγικό τμήμα εξειδικευμένα προγράμματα ειδικής αγωγής για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση).
- 4ετές πρόγραμμα σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Ιταλία:

- Προσπάθειες ενσωμάτωσης δραστηριοτήτων των παιδιών με ΕΕΑ, τόσο στην γενική όσο και στην ειδική εκπαίδευση
- Ευελιξία αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών για πιθανή προσαρμογή του περιεχομένου, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ.
- Δεν υφίστανται οι ειδικές τάξεις αφού τα η ύπαρξη των ειδικών σχολείων είναι αρκετά περιορισμένη
- Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών και της σχολικής κοινότητας.
- Καταλυτική συμμετοχή των γονέων στο να σχεδιαστούν εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας
- 3ετές πρόγραμμα σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Ισπανία:

- Προσπάθειες ενσωμάτωσης δραστηριοτήτων των παιδιών με ΕΕΑ, τόσο στην γενική όσο και στην ειδική εκπαίδευση

- Ευελιξία αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών για πιθανή προσαρμογή του περιεχομένου, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ.
- Καταλυτική συμμετοχή των γονέων στο να σχεδιαστούν εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας
- Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών και της σχολικής κοινότητας.
- Ζετές πρόγραμμα σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Αντίστοιχα τα δομικά στοιχεία του νομοθετικού πλαισίου παροχής υπηρεσιών Ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης της Ελλάδας της Ιταλίας και της Ισπανίας παρατίθενται παρακάτω για την κάθε χώρα ξεχωριστά και έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

Ελλάδα:

- Ψήφιση νόμων σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στα γενικά εκπαιδευτικά συστήματα
- Χρήση του όρου «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» (Νόμος 2817/2000)
- Επανακαθορισμό τάξεων ένταξης με το άρθρο 82 του Ν. 4368/2016.
- Πρώτος επίσημος ορισμός της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (Νόμος 4547/2018)
- Παροχή δωρεάν παιδείας
- Υποχρεωτική εκπαίδευση από 4 έως 15 ετών
- Λήψη αποφάσεων από το Υπουργείο Παιδείας και τις Κεντρικές υπηρεσίες

Ιταλία:

- Ψήφιση νόμων σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στα γενικά εκπαιδευτικά συστήματα

- Ανάπτυξη ενταξιακής πολιτικής που ξεκίνησε με το Νόμο 118/1971 που παραχωρούσε σε όλα τα παιδιά το δικαίωμα εκπαίδευσης σε κοινές τάξεις και τον Ν. 517/1977 που καταργούσε τα ειδικά σχολεία.
 - Χρήση του όρου «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες»
 - Τα σχολεία μπορούν να συνάψουν συμφωνίες με κέντρα εξειδικευμένα στην παιδαγωγική συμβουλευτική και την παραγωγή ή προσαρμογή συγκεκριμένων διδακτικών υλικών (Νόμος 104/1992)
 - Λήψη αποφάσεων από το Υπουργείο Παιδείας και τις Κεντρικές υπηρεσίες
 - Πρόνοια για τους γονείς παιδιών με ΕΕΑ, καθώς τους διευκολύνει με νομικές ρυθμίσεις και προβλέψεις για το καθεστώς εργασίας που απολαμβάνουν (άρθρο 14 του Νόμου 328/2000)
 - Ο Νόμος 170/2010 αναγνωρίζει τη δυσλεξία, τη δυσγραφία, τη δυσορθογραφία και τη δυσαριθμησία ως ειδικές μαθησιακές διαταραχές (ΕΜΔ). Οι επόμενες κατευθυντήριες γραμμές (2011) προσδιορίζουν εκπαιδευτικά και διδακτικά μέτρα για την υποστήριξη των διεργασιών διδασκαλίας και μάθησης. Τα σχολεία είναι υπεύθυνα για την έγκαιρη διάγνωση
 - Ο Νόμος-πλαίσιο 328/2000 για τη δημιουργία ολοκληρωμένου συστήματος κοινωνικών υπηρεσιών και κοινωνικής παρέμβασης περιλαμβάνει διατάξεις για τους μετανάστες
 - Ο Νόμος 107/2015 (Νόμος για την Καλή Σχολική Μεταρρύθμιση) επιβεβαιώνει τον κεντρικό ρόλο του σχολείου στην κοινωνία. Στόχος του είναι να αυξήσει όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και δεξιοτήτων των μαθητών, με βάση τους μεμονωμένους χρόνους και στυλ μάθησης
 - Παροχή δωρεάν παιδείας
 - Υποχρεωτική εκπαίδευση από 4 έως 16 ετών

Ισπανία:

- Ψήφιση νόμων σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στα γενικά εκπαιδευτικά συστήματα

- Το Βασιλικό Διάταγμα 696/1995, της 28ης Απριλίου (ενημερώθηκε με το Βασιλικό Διάταγμα 1/2013, της 29ης Νοεμβρίου), ρυθμίζει την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και καθορίζει τις προϋποθέσεις για την παροχή εκπαίδευσης για αυτόν τον πληθυσμό.

- Το LOMCE (2013) προσφέρει (σε εθνικό επίπεδο) το νομικό πλαίσιο για την παροχή και τη διασφάλιση του δικαιώματος στην εκπαίδευση

- Χρήση του όρου «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες»
- Παροχή δωρεάν παιδείας
- Υποχρεωτική εκπαίδευση από 4 έως 16 ετών
- Λήψη αποφάσεων από το Υπουργείο Παιδείας και τις Κεντρικές υπηρεσίες.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. Συζήτηση – Συμπεράσματα

4.1 Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία η επιλογή των υπό εξέταση χωρών δεν έγινε τυχαία. Οι περιπτώσεις της Ελλάδας, Ιταλίας και Ισπανίας επιλέχθηκαν αρχικά για την γεωγραφική τους θέση. Οι εξεταζόμενες χώρες αποτελούν χώρες του ευρωπαϊκού τμήματος της Μεσογείου και είναι κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης γεγονός που διασφαλίζει, όσο είναι δυνατόν, την πολιτισμική, κοινωνική και ιστορική ομοιογένεια της σύγκρισης. Σχετικά με το πολίτευμα της κάθε χώρας, αν και δεν είναι ίδιο, έχει ως γνώμονα την Δημοκρατία.

Σχετικά με την ιστορική εξέλιξη των εξεταζόμενων χωρών, και οι τρεις χώρες έχουν βιώσει Παγκοσμίους πολέμους. Επίσης και οι τρεις χώρες έχουν προσχωρήσει στην Ευρωπαϊκή Ένωση, υπογράφοντας μάλιστα συμβάσεις αναφορικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Επιπροσθέτως θέσπισαν νόμους που προβλέπουν την ομαλή εισαγωγή παιδιών με ειδικές ανάγκες στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα (http://europa.eu/about-eu/countries/index_el.htm). Επιπλέον, η εκπαιδευτική διοίκηση της γενικής και της ειδικής αγωγής πραγματοποιείται από τα Υπουργεία Παιδείας της εκάστοτε χώρας.

Αρχικά, όπως διαφαίνεται και τα τρία εξεταζόμενα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό την υποχρεωτική εκπαίδευση όλων των μαθητών από την ηλικία περίπου των 4 με 7 ετών μέχρι την ηλικία των 14 με 16 ετών. Οι αποφάσεις λαμβάνονται από το Υπουργείο Παιδείας και τις Κεντρικές υπηρεσίες και για τις τρεις χώρες. Ο σχεδιασμός των εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας καθώς και η επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου είναι κοινό χαρακτηριστικό των νόμων σε όλες τις προς εξέταση χώρες, με την Ιταλία να υπερτερεί ως προς τα μέτρα ενίσχυσης της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το πιστοποιητικό αξιολόγησης από τις αντίστοιχες υπηρεσίες της κάθε χώρας είναι απαραίτητο έγγραφο για την εγγραφή των παιδιών με ΕΕΑ τόσο στην Ελλάδα, όσο και στην Ισπανία και την Ιταλία. Μάλιστα, οι υπηρεσίες αξιολόγησης διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα ευθυνών και αρμοδιοτήτων συγκριτικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ.

Εξετάζοντας και ερμηνεύοντας τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τα οποία αποτελούν σημαντική διάσταση στο να αντιληφθεί κανείς το εκπαιδευτικό πλαίσιο της κάθε χώρας, γίνεται ευκολονόητο πως η πρόσβαση των παιδιών με ΕΕΑ στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν αποτελεί γνώμονα Συμπερίληψης και ίσης συμμετοχής όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εξάλλου, η έννοια της συμμετοχής σχετίζεται με την έννοια της αποτελεσματικής και στοχευμένης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και οι 3 χώρες προσπάθησαν να ενσωματώσουν δραστηριότητες των παιδιών με ΕΕΑ, τόσο στην γενική όσο και στην ειδική εκπαίδευση, με απώτερο στόχο τα παιδιά αυτά να αποκτήσουν γνώσεις αλλά και εφόδια για την μετέπειτα κοινωνική και επαγγελματική τους πορεία.

Τα εξατομικευμένα προγράμματα που προτείνει η εκάστοτε χώρα για τα παιδιά με ΕΕΑ με στόχο να αναπτυχθούν εξατομικευμένες μαθησιακές προσεγγίσεις αποτελούν κοινές προβλέψεις των αναλυτικών προγραμμάτων και για τις 3 προς εξέταση χώρες. Χαρακτηριστικό των προγραμμάτων αυτών, όπως προκύπτει από τη μελέτη των αντίστοιχων εγγράφων είναι η πρόθεση να τεθούν οι προσωπικοί μαθησιακοί στόχοι του κάθε μαθητή, μέσα από τις ικανότητες και τις αδυναμίες του, μεγιστοποιώντας με τον τρόπο αυτό την αυτονομία του, όπως επίσης και την ουσιαστική επικοινωνία με τους συμμαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους κηδεμόνες του.

Σε όλες τις εξεταζόμενες περιπτώσεις τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών χαρακτηρίζονται από ευελιξία για πιθανή προσαρμογή του περιεχομένου, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ, με την Ελλάδα μάλιστα να έχει διαφοροποιημένες κατηγορίες ειδικών αναγκών που εφαρμόζονται στα ειδικά εκπαιδευτικά ιδρύματά της. Το κατά πόσο ωστόσο τα συγκεκριμένα προγράμματα καθώς και οι εξατομικευμένες προσαρμογές τους εφαρμόζονται στην πράξη είναι αναμφίβολο. Στην Ισπανία, από τη στιγμή που έχουν εφαρμοστεί μέτρα λαμβάνοντας υπόψιν τη διαφορετικότητα και έχουν αποδειχθεί αναποτελεσματικά και ανεπαρκή για να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες ενός μαθητή με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες, το εκπαιδευτικό σύστημα εξετάζει μια σειρά διαφορετικών μέτρων. Αυτά περιλαμβάνουν την επανάληψη ενός κύκλου σπουδών ή ακόμη και ενός σχολικού έτους, καθώς και σημαντικές προσαρμογές των προγραμμάτων σπουδών, ή και ακόμα διαφοροποίηση των προγραμμάτων σπουδών, μέτρα υποστήριξης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και, ως έσχατη λύση, προγράμματα Βασικής Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Άλλη μια ειδοποιός διαφορά μεταξύ των τριών προς εξέταση χωρών αποτελεί το γεγονός πως η Ισπανία και η Ιταλία, σε αντίθεση με την Ελλάδα, δεν έχουν δημιουργήσει ξεχωριστά προγράμματα σπουδών για Άτομα με Ειδικές Ανάγκες εύρημα το οποίο ενισχύει την πρόθεση ίσης αντιμετώπισης και ευκαιριών προς όλους τους μαθητές. Τα τελευταία χρόνια, η ειδική αγωγή στην Ελλάδα εμφανίζει κάποιες αλλαγές και βελτιώσεις. Κατά κύριο λόγο, έχουν ληφθεί αποφάσεις που οι υπεύθυνοι τις δανείστηκαν από ήδη εφαρμοσμένα μοντέλα κοινωνικής πρόνοιας και εκπαίδευσης χωρών του εξωτερικού. Ενισχύεται το εξειδικευμένο εκπαιδευτικό και υποστηρικτικό προσωπικό, ενώ παράλληλα αυξάνεται κάθε χρόνο ο αριθμός των τμημάτων συνεκπαίδευσης (Zoniou-Siderietal., 2006).

Άλλη μια σημαντική διάσταση που εξετάστηκε στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και των τριών χωρών ήταν η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Γιατί μπορεί το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών να αποτελεί σημαντικό εργαλείο Συμπερίληψης των παιδιών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες στα γενικά σχολεία, αλλά ο εκπαιδευτικός με τη διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζει είναι αυτός που δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές των παιδευτικών διαδικασιών, εφαρμόζει πρακτικά τα εκπαιδευτικά προγράμματα και αναζητά τις μεθόδους και τις τεχνικές διεκπεραίωσής του αναλυτικού προγράμματος (Ματσαγγούρας, 2011). Κατά συνέπεια ο ρόλος του

είναι εξέχουσας σημασίας. Σχετικά, λοιπόν, με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στις τρεις προς εξέταση χώρες θεωρείται ως αναγκαίο προσόν η ολοκλήρωση ενός προγράμματος σπουδών τριών ή τεσσάρων ετών. Στην περίπτωση δε της Ισπανίας έχει προταθεί η επέκταση των μεταπτυχιακών σπουδών εξαιτίας της διαρροής που παρατηρήθηκε μεγάλου ποσοστού μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Φυσικά, η επιπλέον κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην Ισπανία επικροτείται κυρίως σε ότι σχετίζεται με την προσωπική επίτευξη των στόχων τους, αφού από μόνη της η επέκταση σπουδών δεν μπορεί να οδηγήσει στο να εφαρμοστεί η Συμπερίληψη.

Η είσοδος των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια και για τις τρεις χώρες, αφού βασική προϋπόθεση αποτελεί η κατοχή πτυχίου από την ανώτερη εκπαίδευση ή ένα ισότιμο πτυχίο πανεπιστημίου του εξωτερικού. Επιπροσθέτως, μπορεί η διδακτική πρακτική να αποτελεί βασική συνιστώσα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για όλες τις χώρες, όμως τα μέσα ανεύρεσης σχολικών πλαισίων τοποθέτησης για τη διενέργεια της πρακτικής άσκησης ποικίλουν από χώρα σε χώρα. Όπως αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί, έχουν αρνητικές στάσεις ως προς την εφαρμογή της Συμπερίληψης συνήθως εξαιτίας την έλλειψης υλικοτεχνικών υποδομών και οικονομικών ενισχύσεων για την εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ, αλλά και εξαιτίας την έλλειψης προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης των γνώσεων τους σε ζητήματα ειδικής αγωγής (Gal, Schreur & Engel- Yeger, 2010). Η κακή κρατική και γονική υποστήριξη, το φτωχό εργασιακό περιβάλλον, οι δυσκολίες στην υποστήριξη μαθητών με διαφορετικές ανάγκες, ιδίως σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και η κακή συνεργασία με άλλους δασκάλους είναι μερικοί από τους κύριους αποτρεπτικούς παράγοντες που θα μπορούσαν να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την Συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ στα γενικά σχολεία (Amr et al., 2016; Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008). Έτσι, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η στήριξη του εκπαιδευτικού τους έργου μέσω υλικοτεχνικών υποδομών από την κυβέρνηση είναι εξέχουσας σημασίας.

Μέσω των ομοιοτήτων εξετάζεται η ύπαρξη κοινής πορείας των υπό εξέταση χωρών, ενώ οι διαφορές θα μπορούσαν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τα διαφορετικά ποσοστά Συμπερίληψης παιδιών με ΕΕΑ που εντοπίστηκαν στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών (Ιταλία 99,6%, Ισπανία 83,4% και Ελλάδα 4,9%).

Οι τρεις προς εξέταση χώρες οδεύουν στην ανάπτυξη της Συμπερίληψης και επιδιώκεται η ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία γενικότερα. Αυτό έγινε εφικτό όταν τα συστήματα ειδικής και γενικής αγωγής, αρχικά ως ξεχωριστά συστήματα, ενσωματώθηκαν αποκτώντας μια πιο στενή και αλληλένδετη συνεργασία. Φυσικά, όπως είναι εύλογο, οι αλλαγές αυτές στην εκάστοτε χώρα δεν έλαβαν μέρος αμέσως αλλά ήταν αποτέλεσμα κοινωνικών, πολιτικών και νομοθετικών ζυμώσεων χρόνων. Η Ισπανία αποτέλεσε την πρώτη ανάμεσα στις εξεταζόμενες χώρες που ακολούθησε την Ευρωπαϊκή τάση του 18ου αιώνα, δημιουργώντας ειδικά σχολεία για μαθητές. Η εποχή αυτή ακολούθησε την γαλλική επανάσταση όπου οι κοινωνίες ευαισθητοποιήθηκαν ως προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Burns, 2006).

Έτσι, ο 19ος αιώνας αποτέλεσε την αφετηρία για μια σειρά νόμων που αφορούσαν την ειδική αγωγή στον ευρωπαϊκό χώρο. Σύμφωνα δε με την Πολυχρονοπούλου (2007), ήταν η εποχή της κοινωνικής ευαισθητοποίησης και έτσι δημιουργήθηκαν εκπαιδευτικές μονάδες για παιδιά με ΕΕΑ, ενώ η εκπαίδευση των παιδιών αυτών βρισκόταν κάτω από την αιγίδα της πολιτείας. Ο 20^{ος} αιώνας επιτάχυνε την ανάπτυξη που ήδη είχε ξεκινήσει σε θέματα ειδικής αγωγής. Μάλιστα, στην Ελλάδα, από το 1906 ιδρύονται ειδικά σχολεία για τυφλούς και κωφούς μαθητές, ενώ στην Ιταλία το 1923 εισάγεται ο όρος ειδική αγωγή με το Νόμο 3126/1923.

Μπορεί στην Ιταλία η έννοια της Ειδικής Αγωγής να θεσπίστηκε αργότερα ωστόσο αποτελεί την πρώτη από τις τρεις εξεταζόμενες χώρες, η οποία με τον Νόμο 118 εν έτη 1971 εισάγει την έννοια της Συμπερίληψης των παιδιών με ΕΕΑ στα γενικά σχολεία. Το παράδειγμά της ακολουθεί και η Ισπανία με τον Νόμο Περί Κοινωνικής Ένταξης των Ατόμων με Αναπηρίες το 1982 (Ley De Integracion Social Del Minus valido). Να σημειωθεί ωστόσο πως η Ισπανία, το έτος 1978 κάλεσε τις δημόσιες αρχές να εφαρμόσουν πολιτικές Συμπερίληψης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, στην ευρύτερη κοινωνία. Η Ελλάδα υποστήριξε την έννοια της Συμπερίληψης τελευταία με τον Νόμο 2817 που θεσπίστηκε μόλις το έτος 2000 για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο σε ένα γενικό και αρκετά αόριστο πλαίσιο η Συμπερίληψη των παιδιών με ΕΕΑ στις τάξεις του γενικού σχολείου λάμβανε χώρα από το 1985 με τον Νόμο 1566.

Στην Ελλάδα τόσο οι ερευνητές όσο και εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται την ιδεολογία της Συμπερίληψης. Σε πρακτικό επίπεδο, όμως, φαίνεται πως δυσκολεύονται

να την πραγματοποιήσουν και να εφαρμόσουν με επιτυχία τις πρακτικές Συμπερίληψη (Αγαλιώτης, 2002). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να ενισχυθούν θετικά με την ενίσχυση της υπάρχουσας γνώσης και με την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και ημερίδων. Όμως τα προγράμματα αυτά είναι πολύ λίγα και οι ημερίδες ελάχιστες (Αγαλιώτης, 2007). Η στήριξη από την πλευρά των γονέων, των διευθυντών των σχολείων αλλά και των κυβερνητικών φορέων θα μπορούσε επίσης να συνεισφέρει ουσιαστικά στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Μία προσπάθεια σύνδεσης επίσης των ποσοστών των παιδιών με ΕΕΑ στη γενική τάξη, θα μπορούσε να έχει ενδιαφέρον. Η Ιταλία, είναι η πρώτη που ανέπτυξε την νομοθετική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ και η πρώτη στα ποσοστά των ενταγμένων παιδιών (99%). Η Ισπανία κατέχει τη δεύτερη θέση με ποσοστό 83,4%. Η Ελλάδα κατέχει την Τρίτη και τελευταία θέση ως προς την Συμπερίληψη παιδιών με ΕΕΑ σε σχέση με τις άλλες δυο εξεταζόμενες χώρες.

Φυσικά και δεν μπορεί κανείς να παραβλέψει την χρονική στιγμή που εντάσσεται η έννοια της Συμπερίληψης στο νομοθετικό πλαίσιο της εκάστοτε χώρας. Εξάλλου όπως έχει προκύψει από την ανασκόπηση των επίσημων εγγράφων, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ίση πρόσβαση και Συμπερίληψη των παιδιών με ΕΕΑ στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι απαραίτητη η ύπαρξη νομοθετικού πλαισίου και ενιαίας πολιτικής. Επιπροσθέτως, εύλογο είναι πως οι χώρες που έχουν παλαιότερα νομοθετικά πλαίσια περί Συμπερίληψης παιδιών με ΕΕΑ έχουν και μεγαλύτερη εμπειρία στα αντίστοιχα θέματα, γεγονός που εν μέρει θα μπορούσε να δικαιολογήσει τα μεγαλύτερα ποσοστά Συμπερίληψης, σε σχέση με την Ελλάδα. Ωστόσο η παλαιότητα της χρονικής περιόδου που έλαβε χώρα το νομοθετικό πλαίσιο της Συμπερίληψης, όπως προαναφέρθηκε, δεν θα μπορούσε από μόνο του να δικαιολογήσει αυτή τη διαφορά των ποσοστών. Εξάλλου στην περίπτωση της Ελλάδας η χρονική νομοθέτηση της Συμπερίληψης δεν έχει τόση μεγάλη διαφορά σε σχέση με την Ιταλία και Ισπανία και όμως τα αντίστοιχα ποσοστά της Συμπερίληψης παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση. Έτσι, οι χώρες εκείνες που ανέπτυξαν χρονικά νωρίτερα τη νομοθέτηση της Συμπερίληψης δεν συνεπάγεται πως παρουσιάζουν αυξημένα ποσοστά Συμπερίληψης παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Διαφαίνεται λοιπόν πως η εξήγηση των διαφορών που απορρέουν από τα ευρήματα της παρούσας εργασίας είναι πολυδιάστατη.

Μετά την εξέταση της χρονολογίας ως αίτιο των ποσοστών Συμπερίληψης που παρουσιάστηκαν για την κάθε εξεταζόμενη χώρα, αξίζει να τονιστεί η ομοιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, ως προς την ύπαρξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές από την ηλικία των τεσσάρων μέχρι και την ηλικία των δεκατεσσάρων ή και δεκαέξι ετών. Επιπροσθέτως, σε όλες τις υπό εξέταση χώρες η νομοθέτηση της Συμπερίληψης πραγματοποιήθηκε αρχικά για την πρωτοβάθμια και μετέπειτα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κάτι τέτοιο ενδεχομένως θα μπορούσε να εξηγηθεί και από το ότι η αύξηση της εξειδίκευσης των μαθημάτων και η διαφορετική οργάνωση των σχολείων, είχαν ως απόρροια την δημιουργία σοβαρών δυσκολιών για τα παιδιά με ΕΕΑ στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εύρημα που τονίζεται και στην μελέτη του Meijer (2003).

Άλλη μια διαφορά μεταξύ των τριών χωρών αφορά τον τρόπο που λαμβάνει χώρα η αξιολόγηση των παιδιών με ΕΕΑ. Έτσι λοιπόν, στην Ελλάδα πραγματοποιείται μέσω δημόσιων διεπιστημονικών υπηρεσιών, οι οποίες είναι οι αρμόδιες για τη διάγνωση, την αξιολόγηση και τον καθορισμό των αναγκών των μαθητών αυτών. Να τονιστεί εδώ, πως οι συγκεκριμένες υπηρεσίες εκτός από την αξιολόγηση έχουν και την δυνατότητα να συνεργάζονται με τα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και να σχεδιάζουν εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, η ΕΔΕΑΥ είναι υπεύθυνη για την αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών και της σχολικής κοινότητας, η οποία λειτουργεί σε κάθε σχολική μονάδα που ανήκει σε Σχολικό Δίκτυο Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (ΣΔΕΥ). Αποτελείται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, έναν εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, έναν ψυχολόγο, έναν κοινωνικό λειτουργό και τους εκπαιδευτικούς των μαθητών. Η ΕΔΕΑΥ λειτουργεί σε κάθε σχολική μονάδα που ανήκει σε Σχολικό Δίκτυο Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (ΣΔΕΥ).

Ωστόσο, στην Ισπανία και την Ιταλία δεν επικρατεί η ίδια κατάσταση αναφορικά με την αξιολόγηση των παιδιών. Στις χώρες αυτές, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα και την ελευθερία να αποφασίζουν για αυτά τα θέματα. Μάλιστα, στην Ισπανία έχουν θεσπιστεί ομάδες πρώιμης αξιολόγησης των αναγκών των μαθητών, στοχεύοντας στην πλήρη εξέλιξη και ανάπτυξη του δυναμικού τους παρέχοντας ταυτόχρονα και υποστήριξη και κατευθυντήριες οδηγίες στους γονείς.

Οι εκπαιδευτικές δομές στις οποίες φοιτούν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στην Ισπανία και στην Ελλάδα είναι τα ειδικά σχολεία, οι τάξεις των γενικών σχολείων και οι ειδικές τάξεις των γενικών σχολείων. Η Ιταλία χαρακτηρίζεται από απουσία ειδικών τάξεων και διαφοροποιείται από τις άλλες δύο εξεταζόμενες χώρες. Τα ειδικά τμήματα στην Ελλάδα αποτελούν τα Τμήματα Ένταξης. Στις τάξεις των γενικών σχολείων τα παιδιά με ΕΕΑ φοιτούν με την υποστήριξη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Στην περίπτωση της Ιταλίας οι εκπαιδευτικοί αυτοί αποτελούν ενεργό και αναπόσπαστο τμήμα του δυναμικού του σχολείου εξυπηρετώντας τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των παιδιών και όχι μόνο των παιδιών με ΕΕΑ. Οι εκπαιδευτικές μονάδες της γενικής αγωγής είναι πλήρως προσβάσιμες και εξοπλισμένες για όλα τα παιδιά. Ο δε αριθμός των παιδιών στις γενικές τάξεις όπου εντάσσονται και παιδιά με ΕΕΑ συνίσταται να είναι μειωμένος.

Η δομή του εκπαιδευτικού πλαισίου θα μπορούσε να συνδεθεί με τα υψηλότερα ποσοστά Συμπερίληψης παιδιών στην Ιταλία συγκριτικά με τις υπόλοιπες χώρες. Τα ειδικά σχολεία είναι λίγα αριθμητικά και οι ειδικές τάξεις δεν υπάρχουν. Στα ειδικά σχολεία φοιτούν μόνο οι περιπτώσεις μαθητών με σοβαρές αναπηρίες, ενώ όλοι οι υπόλοιποι μαθητές με ήπιες και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν στις γενικές τάξεις των σχολικών συστημάτων. Η απουσία των ειδικών τάξεων δεν έγινε τυχαία, αφού συνοδεύθηκε από κοινωνική μεταστροφή και ισχυρές κοινωνικές διεκδικήσεις. Κάτι τέτοιο δεν συνέβη για παράδειγμα στην Ελλάδα.

Το νομικό πλαίσιο της Ελλάδας, της Ισπανίας και της Ιταλίας υποστηρίζει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών οφείλει να καλύπτει όλους τους μαθητές, καθώς τα εξατομικευμένα προγράμματα φαίνεται να διαδραματίζουν ρόλο εξέχουσας σημασίας στην Συμπερίληψη των παιδιών στα γενικά σχολεία. Η συμμετοχή των γονέων στον σχεδιασμό του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας και την επιλογή του τελικού πλαισίου αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό των νόμων σε όσες χώρες εξετάστηκαν. Στην Ιταλία και την Ισπανία, δεν υπάρχουν ξεχωριστά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών ανάλογα με την διαφορετικότητα των αναγκών. Έχουν προβλεφθεί προσαρμογές βάσει του γενικού αναλυτικού προγράμματος, το οποίο καθορίζεται σε εθνικό επίπεδο. Στόχοι για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αποτελούν τόσο οι γνώσεις όσο και ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα είναι ικανές να τους εντάξουν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Στην Ιταλία βάσει της Υπουργικής Απόφασης (28 Δεκεμβρίου το 2005, αναθεωρημένη από την Υπουργική απόφαση τον Ιούνιο του 2006), τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να διαθέσουν το 20% του αναλυτικού προγράμματος σε δραστηριότητες που εξυπηρετούν τις ειδικές ανάγκες των μαθητών τους. Έτσι, μπορεί να αυξηθούν οι διδακτικές ώρες ενός μαθήματος σε περίπτωση που ο μαθητής που εμφανίζει μειωμένη αποτελεσματικότητα και δυσκολίες στο συγκεκριμένο μάθημα ή οι κηδεμόνες του το ζητήσουν. Στην ουσία αυτή η ελευθερία που δίνεται στοχεύει στην πλήρη εναρμόνιση του σχολείου με της ανάγκες των μαθητών, αποτελώντας βασικό στοιχείο της ενίσχυσης της Συμπερίληψης τους (The Ministry of Education and Research, 2008). Η χώρα που δεν ακολουθεί τη γραμμή αυτή σε σχέση με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών είναι η Ελλάδα. Η επικρατούσα κατάσταση δείχνει πως στον ελλαδικό χώρο τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της γενικής εκπαίδευσης είναι ευέλικτα, ενώ από το 2004 παρέχονται παράλληλα και ειδικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για κάθε ειδική κατηγορία αναγκών. Μάλιστα, όπως οι Κοκκινάκη και Κοκκινάκη (2016) τονίζουν στη συγκριτική τους μελέτη (μεταξύ Αγγλίας και Ελλάδας), παρόλο που η ειδική αγωγή στην Ελλάδα εξελίσσεται πιο αργά, τα τελευταία χρόνια έχουν σημειωθεί αρκετές προσπάθειες ανάπτυξής της.

Αξίζει ωστόσο να επισημανθούν και τα μελανά σημεία στον ελλαδικό χώρο, που λειτουργούν εις βάρος των παιδιών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες, παρά τις προσπάθειες που λαμβάνουν χώρα. Το γεγονός ότι στην Ελλάδα εφαρμόζεται η σπειροειδής οργάνωση της ύλης στο γενικό σχολείο και ακολουθείται ως γενικό πρόγραμμα ακόμα και στα παιδιά με ΕΕΑ, δημιουργεί προβλήματα θέτοντας σε μειονεκτική θέση τα παιδιά με Ήπιες Εκπαιδευτικές ανάγκες και καθιστώντας τη εκπαιδευτική διαδικασία αναποτελεσματική με άμεση συνέπεια να παρουσιάζονται δυσχέρειες τόσο στο σύστημα των εξετάσεων όσο και στο σύστημα του επαγγελματικού προσανατολισμού. Όπως μάλιστα υπογράμμισε η Λαμπροπούλου (2011) τα προβλήματα αυτά διαιωνίζονται και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και μάλιστα είναι συσσωρευτικά αφού ποτέ δεν επιλύθηκαν. Τα παιδιά με ΕΕΑ έχουν ανάγκη από εξατομικευμένα προγράμματα που προκύπτουν μετά από αξιολόγηση (Αγαλιώτης, 2019) μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, για να μπορέσουν να αποδώσουν στη μάθηση και να οδηγηθούν στην Συμπερίληψη. Αντίθετα, στην Ιταλία και την Ισπανία η σπειροειδής οργάνωση της ύλης δεν είναι επιβεβλημένη.

Παράλληλα η απουσία κατάλληλης εκπαίδευσης του προσωπικού ενισχύει την αρνητική τους στάση ως προς τη Συμπερίληψη, αφού αισθάνονται ανίκανοι να παρέχουν ουσιαστική βοήθεια σε παιδιά με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Έτσι λοιπόν θεωρείται ύψιστης σημασίας η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γιατί μόνο μέσω της κατάρτισης θα μπορέσουν να μειώσουν τα εμπόδια που παρουσιάζονται και να προσαρμόσουν τα προγράμματα στις πραγματικές ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με τα ευρήματα της συγκριτικής ανασκόπησης των Κοκκινάκη και Κοκκινάκη (2016) για τα νομοθετικά πλαίσια της ειδικής αγωγής στην Αγγλία και στην Ελλάδα, οι οποίοι τόνισαν πως τόσο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσο και η διεπιστημονική συνεργασία διαφορετικών ειδικοτήτων στα σχολικά περιβάλλοντα, μπορούν να συνδράμουν σε μια ομαλή και αποτελεσματική Συμπερίληψη παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Δυστυχώς όμως τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρέχονται στην Ελλάδα είναι ανεπαρκή (Αγαλιώτης, 2007).

Επιπλέον, προκύπτει από τα επίσημα έγγραφα, σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ότι οι αποφάσεις σχετικά με το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών είναι στη δικαιοδοσία του κάθε πανεπιστημιακού ιδρύματος. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχουν διαφορές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών τόσο στο εσωτερικό της κάθε χώρας όσο και ανάμεσα σε διαφορετικές χώρες. Επιπλέον το περιεχόμενο σπουδών διαφέρει ανάλογα με την ηλικία των μαθητών που ο κάθε εκπαιδευτικός απευθύνεται. Ωστόσο για την πρόσληψη των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα προκύπτει ότι υπάρχουν τα ίδια κριτήρια μεταξύ των χωρών.

Ο πιο αξιόπιστος τρόπος επιβεβαίωσης της ορθότητας και ανάπτυξης τόσο των νομοθετικών όσο και των εκπαιδευτικών πλαισίων, είναι η ικανοποίηση και η αποτελεσματική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στα σχολικά περιβάλλοντα, στην πράξη. Όμως, η έλλειψη δεδομένων για το τι πραγματικά συμβαίνει στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε εξεταζόμενης χώρας, αποτελεί σημαντικό περιορισμό της έρευνας

Ωστόσο οφείλουμε να τονίσουμε την σημασία των ερευνών γιατί από τη μία οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής αποκτούν πολύτιμη γνώση από τις συγκρίσεις μεταξύ των εθνών που λαμβάνουν χώρα και παράλληλα αναδεικνύονται τα πλεονεκτήματα του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος. Από τη γνώση αυτή αλλά και την εμπειρία που προκύπτει από την εφαρμογή των νομοθετικών πλαισίων και των εκπαιδευτικών

συστημάτων, όπως έχουν καταγραφεί μέσα από τις συγκριτικές μελέτες, μας οδηγεί στην εξέλιξη καθώς και την αποφυγή κινδύνων και εμποδίων.

4.2 Συμπεράσματα

4.2.1. Δομικά στοιχεία εκπαιδευτικού πλαισίου παροχής υπηρεσιών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Ελλάδας, της Ιταλίας και της Ισπανίας

Ως προς την εξέλιξη του εκπαιδευτικού πλαισίου η Ελλάδα παρουσιάζει σημαντική πρόοδο. Η παροχή δωρεάν παιδείας σε όλους τους πολίτες και σε όλες τις βαθμίδες του κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας αποτελεί συνταγματική αρχή του Ελληνικού Κράτους. Η εκπαίδευση στοχεύει στην ηθική, πνευματική, επαγγελματική και σωματική αγωγή όλων των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη δημιουργία ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών. Επιπλέον, η εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι υποχρεωτική από 4 έως 15 ετών. Την τελευταία 20ετία, η ειδική αγωγή εμφανίζει κάποιες αλλαγές και βελτιώσεις. Αρχικά, οι αποφάσεις που ελήφθησαν δανείστηκαν από ήδη εφαρμοσμένα μοντέλα κοινωνικής πρόνοιας και εκπαίδευσης σε χώρες του εξωτερικού. Ενισχύεται το εξειδικευμένο εκπαιδευτικό και υποστηρικτικό προσωπικό, ενώ παράλληλα αυξάνεται κάθε χρόνο ο αριθμός των τμημάτων ένταξης (Zoniou-Sideri et al., 2006).

Άξιο λόγου είναι το γεγονός ότι με τον νόμο 1566/1985 εμφανίζεται για πρώτη φορά ένας διαφορετικός χαρακτηρισμός των μαθητών με αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, από “αποκλίνοντες εκ του φυσιολογικού”, όπως αναφέρονται τα άτομα στον προηγούμενο νόμο χαρακτηρίζονται ως “άτομα που έχουν ειδικές ανάγκες”. Ο Νόμος 1566/1985 ήταν ένας από τους σημαντικότερους νόμους της ειδικής αγωγής που για πρώτη φορά θεσμοθετούσε την εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ωστόσο, επικρίθηκε καθώς θεωρήθηκε ουσιαστικά μια απλή σύνταξη του προηγούμενου νόμου.

Στις 14 Μαρτίου 2000, ψηφίστηκε από το ελληνικό κοινοβούλιο άλλος νόμος (Ν. 2817/2000), στον οποίο δόθηκε έμφαση στις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και όχι στην κλινική αιτιολογία των αναπηριών τους. Σύμφωνα με αυτόν τον νόμο, τα ειδικά σχολεία πρέπει να περιορίζονται μόνο σε παιδιά με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες. Ο Νόμος 2817/2000 εισάγοντας έναν νέο χαρακτηρισμό, αυτόν των “Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες”, ορίζει την εκπαίδευση, τον

σκοπό και το καθεστώς της ειδικής αγωγής. Ο συγκεκριμένος νόμος είναι καθοριστικός για την ειδική αγωγή, αφού εμφανίζεται για πρώτη φορά ο θεσμός των ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης). Τα ΚΔΑΥ συμβάλλουν με τρόπο καθοριστικό στην διάγνωση και υποστήριξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο νέος χαρακτηρισμός επιπλέον των “Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες” δίνει την αίσθηση της εξέλιξης στο χώρο της ειδικής αγωγής με σαφές κοινωνικό αντίκτυπο, αφού πρόκειται για έναν χαρακτηρισμό απαλλαγμένο από διακρίσεις συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Στην ίδια κατεύθυνση ήταν και ο επανακαθορισμός των κέντρων διαφοροποίησης, διάγνωσης και υποστήριξης μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΚΕΔΔΥ) με το νόμο 3699/2008. Βάσει του Νόμου 3699/2008 ορίζονται οι έννοιες και ο σκοπός της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, η οργάνωση και οι στόχοι της ειδικής αγωγής καθώς και οι φορείς διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ-ΕΔΕΑ). Θεσπίζονται τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ-πρώην ΚΔΑΥ), ενώ δημιουργούνται καινούρια τμήματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ορίζονται επίσης νέοι κλάδοι ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και μετεκπαίδευση. Επιπροσθέτως, με τον συγκεκριμένο νόμο καταργείται η Σχολή Ειδικής Επαγγελματικής Κατάρτισης καθώς αντικαθίσταται από τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ). Με το νόμο αυτό εκτός από την εισαγωγή των ΚΕΔΔΥ και ΕΕΕΕΚ οριοθετούνται στόχοι ανθρωπιστικού και κοινωνικού περιεχομένου, όπως η αποδοχή των ατόμων αυτών από το κοινωνικό σύνολο. Όταν έλαβε χώρα η αναθεώρηση του νόμου στον τομέα της ειδικής αγωγής, υπήρξε μια μικρή βελτίωση στον τρόπο με τον οποίο άρχισαν να αντιμετωπίζονται τα άτομα με ΕΕΑ. Ωστόσο, η πρόοδος στο θέμα της Συμπερίληψης παρουσίασε καθυστέρηση, με την Ελλάδα να συνεχίζει να προσπαθεί να υπερπηδήσει τα εμπόδια στην προσπάθειά της να την εφαρμόσει (Fyssa&Vlachou, 2015).

Ο Νόμος 4186/2013 αφορά την αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ορίζοντας την λειτουργία του γενικού και επαγγελματικού Λυκείου. Επιπλέον αναφέρεται και σε ζητήματα ειδικής αγωγής. Ειδικότερα, γίνεται λόγος για τις δομές της δευτεροβάθμιας ειδικής εκπαίδευσης (Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια, Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια, ΕΕΕΕΚ), το προσωπικό που τις υπηρετεί καθώς και προστίθενται αρμοδιότητες στα ΚΕΔΔΥ.

Ο Νόμος 4327/2015 ορίζει επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αναφερόμενος και στην ειδική αγωγή σχετικά με τη στελέχωση των σχολικών μονάδων γενικής και ειδικής αγωγής.

Αντίστοιχα στην Ιταλία η εξέλιξη του εκπαιδευτικού πλαισίου παρουσιάζει σημαντική πρόοδο. Όμως τα πρώτα βήματα έγιναν μόλις το 1971. Το Σύνταγμα ορίζει ότι η Ιταλική Δημοκρατία εγγυάται το σχολείο για όλους (άρθρο 34) και απαιτεί την εκπλήρωση του υποχρεωτικού καθήκοντος αλληλεγγύης (άρθρο 2). Επιπρόσθετα η εκπαίδευση στην Ιταλία είναι υποχρεωτική από την ηλικία των 4 έως την ηλικία των 15 ετών. Επιπλέον, το ιταλικό Σύνταγμα αναφέρει ότι είναι «καθήκον της Δημοκρατίας να άρει κάθε εμπόδιο που περιορίζει την ελευθερία και την ισότητα των πολιτών προκειμένου να διασφαλίσει την πλήρη ανάπτυξη του ανθρώπινου προσώπου» (άρθρο 3). Έμπρακτα αυτό αποδεικνύεται γιατί στην Ιταλία ο σχολικός αποκλεισμός των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες παύει να ισχύει με τη θέσπιση με του νόμο 118/71 το 1971 ο οποίος εισάγει την έννοια της Συμπερίληψης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία.

Σε σχέση με την Ελλάδα η Ιταλία και η Ισπανία προηγείται χρονικά με διαφορά δεκαετιών στη θέσπιση των νόμων που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ειδική αγωγή καθώς και στην νομοθετική ρύθμιση που αφορά την Συμπερίληψη των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Στην Ιταλία ειδικότερα, σύμφωνα με το νόμο 118/71 μπορούν να φοιτούν στις γενικές τάξεις του σχολείου όλα τα παιδιά που η φυσική και η διανοητική τους κατάσταση δεν είναι τόσο βαριά ώστε να τους εμποδίζει να βρίσκονται στις τάξεις του γενικού σχολείου. Με το νόμο 517 που ψηφίστηκε στις 4 Αυγούστου του 1977 θεσπίστηκε ο θεσμός του ειδικού παιδαγωγού και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού ώστε να παρακολουθούν ευκολότερα στη γενική τάξη και μαθητές με κινητικά προβλήματα (Dettori, 2011). Οι τάξεις με μαθητές με αναπηρία συνήθως περιλαμβάνουν έως 20 μαθητές, υπό την προϋπόθεση ότι η διαδικασία της από κοινού εκπαίδευσης υποστηρίζεται από καθορισμένες στρατηγικές και μεθόδους που υιοθετούν οι δάσκαλοι της τάξης μαζί με τους βοηθούς δασκάλους και το σχολικό προσωπικό. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξης αποτελούν μέρος της ομάδας των τακτικών εκπαιδευτικών και συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες, τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση.

Όμως το πιο σημαντικό στοιχείο του εκπαιδευτικού πλαισίου της Ιταλίας που καθορίζει την από κοινού φοίτηση παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και

παιδιών γενικών τάξεων και καθιστά την Συμπερίληψη αποτελεσματική είναι το αναλυτικό πρόγραμμα. Το γενικό πρόγραμμα σπουδών είναι το ίδιο για όλο το ιταλικό έθνος και εναρμονίζεται με τις ειδικές ανάγκες που έρχεται αντιμέτωπο το κάθε σχολείο. Επιπρόσθετα, είναι στη δικαιοδοσία του εκάστοτε εκπαιδευτικού να επιλέξει τα βιβλία και τις μεθόδους που θεωρεί κατάλληλες για την τάξη του. Γεγονός που δε λαμβάνει χώρα στην Ελλάδα όπου τα βιβλία είναι κοινά για όλους τους μαθητές του Γενικού Σχολείου και εφαρμόζεται σπειροειδής οργάνωση της ύλης. Μάλιστα βάσει της Υπουργικής Απόφασης (28 Δεκεμβρίου το 2005, αναθεωρημένη από την Υπουργική απόφαση τον Ιούνιο του 2006), τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Ιταλία μπορούν να επενδύσουν το 20% του αναλυτικού προγράμματος σε δραστηριότητες που εξυπηρετούν τις ειδικές ανάγκες των μαθητών τους. Έτσι, μπορεί να αυξηθούν οι διδακτικές ώρες ενός μαθήματος σε περίπτωση που ο μαθητής που εμφανίζει μειωμένη αποτελεσματικότητα και δυσκολίες στο συγκεκριμένο μάθημα ή οι κηδεμόνες του το ζητήσουν. Στην ουσία αυτή η ελευθερία που δίνεται στοχεύει στην πλήρη εναρμόνιση του σχολείου με της ανάγκες των μαθητών, αποτελώντας βασικό στοιχείο της Συμπερίληψης (The Ministry of Education and Research, 2008).

Ως προς την εξέλιξη του εκπαιδευτικού πλαισίου και η Ισπανία παρουσιάζει σημαντική πρόοδο με τη ψήφιση κυρίως του πιο πρόσφατου νόμου στις 4 Μαρτίου του 2020. Ωστόσο, οι προσαρμογές του προγράμματος σπουδών γίνονται για έναν συγκεκριμένο μαθητή. Όταν ο εκπαιδευόμενος έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που, λόγω της μόνιμης φύσης, της πηγής ή του τύπου τους, απαιτούν τροποποίηση των κεντρικών χαρακτηριστικών του προγράμματος σπουδών που ακολουθεί η πλειονότητα των μαθητών αυτής της ηλικίας, μπορούν να πραγματοποιηθούν σημαντικές προσαρμογές του προγράμματος σπουδών. Η εφαρμογή αυτών των έκτακτων μέτρων περιλαμβάνει την αλλαγή του περιεχομένου, των στόχων και των κριτηρίων αξιολόγησης του βασικού προγράμματος σπουδών. Το απαραίτητο σημείο εκκίνησης για τέτοια μέτρα είναι μια προηγούμενη ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση (που διενεργείται από τις εξειδικευμένες υπηρεσίες καθοδήγησης) και μια συνεχής παρακολούθηση που επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο πρόσβαση στο τυποποιημένο πρόγραμμα σπουδών όποτε είναι δυνατόν. Ενώ οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να παρακολουθήσουν τόσο την ειδική αγωγή όσο και τα γενικά σχολεία. Η σχολική εκπαίδευση θα πρέπει κατά προτίμηση να παρέχεται στα γενικά

σχολεία, εφαρμόζοντας εξειδικευμένα προγράμματα προσαρμοσμένα στις ικανότητες κάθε μαθητή.

Ως προς τη Συμπερίληψη η Ιταλία υπερέχει σε σχέση με την Ελλάδα και την Ισπανία. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην Ιταλία η υποστήριξη των εκπαιδευτικών διευκολύνει την Συμπερίληψη σε πολύ μεγάλο βαθμό. Σε κάθε σχολείο υπάρχει μια ομάδα εργασίας για την Συμπερίληψη (δάσκαλος, βοηθοί εκπαιδευτικοί, διοικητικό προσωπικό) που ορίζει και εφαρμόζει το σχέδιο ένταξης για ολόκληρο το σχολείο. Η ιταλική κυβέρνηση ενέκρινε τη μεταρρύθμιση του Καλού Σχολείου (La Buona Scuola) του εθνικού συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης τον Ιούλιο του 2015. Αυτή η μεταρρύθμιση καθόρισε αλλαγές στη διαχείριση της παροχής εκπαίδευσης και κατάρτισης και στα προγράμματα σπουδών. Ο νόμος 107/2015 επέτρεψε οκτώ νομοθετικά διατάγματα. Ορισμένα από αυτά αντιμετωπίζουν άμεσα τα αιτήματα των μαθητών βελτιώνοντας την αρχική και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη Συμπερίληψη και με τον καλύτερο συντονισμό όλων των παραγόντων και των πόρων που εμπλέκονται στη φροντίδα των μαθητών. Ο στόχος είναι να διασφαλιστεί η καλή εκπαίδευση για όλους και να αυξηθούν τα επιτεύγματα όλων των μαθητών, μεταξύ άλλων από τη διά βίου οπτική γωνία (βλ. Νομοθετικό Διάταγμα αρ. 66/2017) (<https://www.european-agency.org/country-information/italy/legislation-and-policy>).

Το διάταγμα 66 εστιάζει στο σχολικό περιβάλλον και ενισχύει τα ατομικά εκπαιδευτικά σχέδια για τους μαθητές, με στόχο τον εντοπισμό εμποδίων και διευκολύνσεων στη σχολική ζωή. Οι γονείς υποβάλλουν πληροφορίες για τα παιδιά τους, ώστε τα σχολεία να μπορούν να παρέχουν όλη την απαραίτητη υποστήριξη. Επιπλέον, οι οικογένειες είναι επιλέξιμες για άλλα μέτρα βοήθειας, συμπεριλαμβανομένης της οικονομικής στήριξης, σύμφωνα με το εθνικό σχέδιο υγείας.

Το διάταγμα αριθ. 182 της 29ης Δεκεμβρίου 2020 ορίζει μέτρα στήριξης για μαθητές με ΕΕΑ. Τέθηκε σε ισχύ μετά από ευρεία διαβούλευση με εκπαιδευτικούς, σχολεία και συλλόγους. Στο διάταγμα επισυνάπτονται: Εθνικές κατευθυντήριες γραμμές και Νέα πρότυπα Εθνικού Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Σχεδίου (IEP) (προσχολική, πρωτοβάθμια, κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και Εργαλείο αξιολόγησης επαγγελματικών αναγκών.

Τα εργαλεία και οι εθνικές κατευθυντήριες γραμμές επιτρέπουν τον αυτοστοχασμό σχετικά με τις συμπεριληπτικές πρακτικές και συμβάλλουν στην

εφαρμογή της αρχής της Συμπερίληψης στην πραγματική σχολική ζωή. Το αποτέλεσμα αυτών των νομοθεσιών στο ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ότι όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν στο γενικό σχολείο χωρίς αποκλεισμό, καταρτίζοντας τους ήδη υπάρχοντες εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, η Ιταλία είναι, μέχρι στιγμής, η μόνη ευρωπαϊκή χώρα που έχει φτάσει το 99,6% της συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση.

Ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα η Ισπανία διαφοροποιείται από την Ελλάδα και την Ιταλία. Οι μαθητές που αποτυγχάνουν σε περισσότερα από δύο μαθήματα και η ομάδα διδασκαλίας θεωρήσει ότι δε θα μπορέσουν να παρακολουθήσουν με επιτυχία το επόμενο μάθημα επαναλαμβάνουν το έτος. Ωστόσο οι αποφάσεις για την επανάληψη του έτους πρέπει να συνδέονται από συγκεκριμένο εξατομικευμένο πρόγραμμα. Αυτό πρέπει να περιλαμβάνει τα απαραίτητα εκπαιδευτικά μέτρα για να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές θα ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους κατά τη διάρκεια του επαναλαμβανόμενου έτους. Αντίστοιχα η αξιολόγηση των μαθητών με ΕΕΑ που ακολουθούν εξατομικευμένο πρόγραμμα γίνεται ως προς τους στόχους και τις τροποποιήσεις του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος μέσω του δικού τους εξατομικευμένου προγράμματος.

Ως προς την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ισπανία, η αρχική εκπαίδευση των δασκάλων και καθηγητών έχει υποστεί πολλές και καθοριστικές αλλαγές με αποτέλεσμα σταδιακά να προσαρμοστεί στον Ευρωπαϊκό Χώρο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και να προσεγγίσει τα δεδομένα του ευρωπαϊκού πανεπιστημιακού συστήματος. Όλα τα πτυχία είναι πλέον προσαρμοσμένα σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά κριτήρια. Η συνεχής επιμόρφωση αποτελεί δικαίωμα και υποχρέωση για τους εκπαιδευτικούς. Κάθε χρόνο το ισπανικό Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Αθλητισμού, μέσω του Εθνικού Ινστιτούτου Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών και Κατάρτισης Εκπαιδευτικών (INTEF), καθορίζει τις γραμμές προτεραιότητας στις οποίες πρέπει να προσαρμοστούν τα σχέδια συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Προσφέρει επίσης κρατικά προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και συνάπτει τις σχετικές συμφωνίες με άλλα ιδρύματα για το σκοπό αυτό. Τα ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα προσαρμόζουν τη γνώση και τις μεθόδους διδασκαλίας στην επιστημονική πρόοδο και σε συγκεκριμένες διδακτικές εργασίες, καθώς και σε όλες εκείνες τις πτυχές του συντονισμού, της καθοδήγησης, της

διδασκαλίας, της προσοχής στη διαφορετικότητα και της οργάνωσης που στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της λειτουργίας των σχολεία.

4.2.2. Δομικά στοιχεία νομοθετικού πλαισίου παροχής υπηρεσιών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Ελλάδας, της Ιταλίας και της Ισπανίας

Στην Ελλάδα, την Ιταλία και την Ισπανία υπάρχουν νομοθετικές ρυθμίσεις που ενισχύουν ποικιλοτρόπως την εκπαίδευση των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Ως προς τη Συμπερίληψη, στην Ελλάδα οι Νόμοι 2817/2000, 3699/2008, 4327/2015, 4547/2018, 4368/2016, 4452/2017, 4547/2018, σταδιακά οδήγησαν στην Συμπερίληψη, καθιέρωσαν θεσμούς και οδήγησαν σε προγράμματα που ευνοούν τη μάθηση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Αφορούν όμως και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να είναι αποτελεσματικότεροι στο διδακτικό τους έργο αλλά και την κατάρτιση των αναλυτικών προγραμμάτων. Ως προς την θέσπιση νόμων που ορίζουν την υποχρεωτική φοίτηση στο σχολείο δεν έχουν σημαντικές διαφορές.

Ο νόμος 1143/81 ήταν ο πρώτος ολοκληρωμένος νόμος στην ιστορία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα (μαζί με το Συμπληρωματικό Π.Δ. 603/82). Ο νόμος 1143/81 και το ΠΔ 603/82 επικρίθηκαν γιατί ενίσχυσαν τον διαχωρισμό μεταξύ τυπικών και μη ατόμων, κατατάσσουν τους μαθητές σε 12 κατηγορίες ανάλογα με την αναπηρία τους και περιθωριοποιούν την Ειδική Αγωγή από τον πυρήνα της Γενικής Παιδείας (Tafa & Manolitsis, 2003). Ωστόσο, ο ίδιος Νόμος 1143/1981 αποτελεί ορόσημο για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Ουσιαστικά αποτελεί τον πρώτο νόμο που κάνει λόγο στην ειδική αγωγή ορίζοντας τις έννοιες που την διέπουν, το αντικείμενό της, τους αντίστοιχους φορείς της και το προσωπικό των φορέων που τη στελεχώνουν. Υπογραμμίζει επίσης την ύπαρξη χρηματοδοτήσεων καθώς και διατάξεις μετατροπής ιδιωτικών ειδικών σχολείων σε σχολεία δημόσιου χαρακτήρα.

Λίγα χρόνια αργότερα, ο Νόμος 1566/1985 ορίζει την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, την λειτουργία και τους σκοπούς τους, τους φορείς και το προσωπικό. Μάλιστα στο πρώτο κεφάλαιο του συγκεκριμένου νόμου ορίζεται ξεχωριστά η ειδική αγωγή. Έτσι, πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ο σκοπός και η μορφή

της ειδικής αγωγής καθώς και τα σημεία παροχής της. Γίνεται επιπλέον αναφορά στην ιατροδιαγνωστική εξέταση, στη φοίτηση των παιδιών, στα προγράμματα και στα μέσα για της ειδικής αγωγής. Αποκλειστικός φορέας ορίζεται επίσης το Υπουργείο Παιδείας. Επιπλέον, μέσω του νόμου αυτού ορίζεται το ωράριο των εκπαιδευτικών, ο τύπος των σχολείων, η λειτουργία της ειδικής αγωγής και γενικότερα όλη την δομή της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης.

Ο Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής -Π.Ε.Σ.Ε.Α. (<https://www.pesea.gr/>), σε υπόμνημά του προς το Υπουργείο Παιδείας για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση επισημαίνει τους παράγοντες που κατά τη γνώμη του εμποδίζεται η ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Π.Ε.Σ.Ε.Α, η πολυνομία και η αποσπασματικότητα των νομοθετικών διατάξεων, η χρησιμοποίηση της ειδικής εκπαίδευσης ως πεδίο για τη δοκιμή εκπαιδευτικών πολιτικών, όπως ωρομίσθια, και κατάργηση ωραρίου, λίγο πριν την εφαρμογή τους στη γενική εκπαίδευση, αποτελούν τα βασικότερα εμπόδια του χώρου της ειδικής αγωγής. Ο Π.Ε.Σ.Ε.Α. τονίζει επίσης πως η ύπαρξη διαφορετικής νομοθεσίας για την ειδική και τη γενική αγωγή αποτελεί τροχοπέδη στην προώθηση του «Σχολείου για Όλους», σύμφωνα με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η αλλαγή του γενικού σχολείου προϋποθέτει την ενοποίηση του νομοθετικού πλαισίου για τη γενική και την ειδική εκπαίδευση. Στον ελλαδικό χώρο, είναι εμφανής αυτός ο θεσμικός διαχωρισμός μεταξύ ειδικής και γενικής εκπαίδευσης (εξαιρείται ο Νόμος 1566/1985).

Ως προς τη Συμπερίληψη η Ιταλία υπερέχει. Ο πρώτος νόμος που θεσπίστηκε είναι ο νόμος 157 του 1977 ο οποίος καθιέρωσε την από κοινού εκπαίδευση μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και παιδιών γενικών τάξεων. Ωστόσο, ψηφίστηκαν και άλλοι νόμοι και έγιναν μεταρρυθμίσεις, όπως αυτή του «Καλού Σχολείου», τον Ιούλιο του 2015 που ενισχύουν την αποτελεσματικότερη μάθηση των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ως προς την παροχή των υπηρεσιών στα σχολεία και την χρηματοδότησή τους καθώς και ως προς την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Η Ισπανία θέσπισε νόμους με στόχο την Συμπερίληψη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και την παροχή υπηρεσιών που οδηγούν στο στόχο αυτό. Όμως κυρίως ψηφίστηκαν νόμοι που οδήγησαν σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις με στόχο την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και το σχολικό διαχωρισμό. Ο πιο πρόσφατος νόμος στις 4 Μαρτίου του 2020 απαγορεύει τη

δημοσίευση των αποτελεσμάτων των εξετάσεων στο τέταρτο έτος του δημοτικού και στο δεύτερο έτος του ESO για την αποφυγή κατάταξης των σχολείων. Επίσης, η ψήφιση νόμων έχει ως στόχο να αλλάξει η αξιολόγηση των μαθητών με ΕΕΑ.

4.2.3. Ομοιότητες και διαφορές των εκπαιδευτικών και νομοθετικών πλαισίων παροχής υπηρεσιών Ειδικής Αγωγής μεταξύ Ελλάδας, Ιταλίας και Ισπανίας

Η νομοθετική τάση που επικρατεί και στις 3 εξεταζόμενες χώρες (Ελλάδα, Ιταλία, Ισπανία) αφορά τη ψήφιση νόμων σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στα γενικά εκπαιδευτικά συστήματα. Η καταλυτική συμμετοχή των γονέων στο να σχεδιαστούν εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας καθώς και η επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου είναι κοινό χαρακτηριστικό των νόμων σε όλες τις προς εξέταση χώρες. Ως προς τους ορισμούς και τις κατηγορίες των ειδικών αναγκών που χρησιμοποιούνται στους νόμους, και οι τρεις χώρες έχουν στραφεί στην χρήση του όρου «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες». Από την άλλη, η μεταβίβαση της ευθύνης για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών από το κράτος στην τοπική αυτοδιοίκηση δεν υφίσταται στις εξεταζόμενες χώρες, καθώς οι αποφάσεις λαμβάνονται από το Υπουργείο Παιδείας και τις Κεντρικές υπηρεσίες. Αξίζει να επισημανθεί πως η νομοθεσία στην Ιταλία χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη πρόνοια για τους γονείς παιδιών με ΕΕΑ, καθώς τους διευκολύνει με νομικές ρυθμίσεις και προβλέψεις για το καθεστώς εργασίας που απολαμβάνουν.

Σχετικά με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αναφέρθηκε και σε νομοθετικό πλαίσιο, έτσι και στο εκπαιδευτικό δεν έχει μεγάλες διαφορές. Επιπλέον, η υποχρεωτική εκπαίδευση παρουσιάζει και στις τρεις χώρες τα ίδια ηλικιακά όρια και παρέχεται δωρεάν. Μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και οι 3 χώρες προσπάθησαν να ενσωματώσουν δραστηριότητες των παιδιών με ΕΕΑ, τόσο στην γενική όσο και στην ειδική εκπαίδευση, με απώτερο στόχο τα παιδιά αυτά να αποκτήσουν γνώσεις αλλά και εφόδια για την μετέπειτα κοινωνική και επαγγελματική τους πορεία. Σε όλες τις εξεταζόμενες περιπτώσεις τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών χαρακτηρίζονται από ευελιξία για πιθανή προσαρμογή του περιεχομένου, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ.

Παρατηρήθηκε ωστόσο πως η Ελλάδα διαφέρει σε σχέση με την Ιταλία και την Ισπανία, αφού στην πρώτη το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών έχει διαφοροποιημένες

κατηγορίες ειδικών αναγκών που εφαρμόζονται στα ειδικά εκπαιδευτικά ιδρύματά της. Επίσης, ο βαθμός με τον οποίο εξελίσσεται η έννοια της από κοινού εκπαίδευσης διαφέρει σε κάθε χώρα. Έτσι για παράδειγμα, η Ιταλία και η Ισπανία ανέπτυξαν την εκπαιδευτική συμπερίληψη σε προγενέστερο στάδιο

Άλλη μια σημαντική διάσταση που εξετάστηκε στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ήταν η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στις τρεις χώρες. Από όσα προαναφέρθηκαν, η διαφορά της Ελλάδας με τις άλλες δυο εξεταζόμενες χώρες σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση) είναι το γεγονός πως είναι διαθέσιμα στο παιδαγωγικό τμήμα εξειδικευμένα προγράμματα ειδικής αγωγής. Το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό έχει κοινή εκπαιδευτική γραμμή. Σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στις τρεις προς εξέταση χώρες απαιτείται ένα 3ετές ή 4ετές πρόγραμμα σπουδών. Όμως, οι αποφάσεις σχετικά με το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών παραμένουν στη δικαιοδοσία του κάθε πανεπιστημιακού ιδρύματος. Αυτό αναπόφευκτα οδηγεί σε διαφορές όχι μόνο ανάμεσα στις χώρες, αλλά και στο εσωτερικό της κάθε χώρας. Για την είσοδο των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να υπάρχει ομοιογένεια μεταξύ των χωρών.

Ο βαθμός με τον οποίο εξελίσσεται η έννοια της Συμπερίληψης διαφέρει σε κάθε χώρα. Στις εξεταζόμενες χώρες γίνεται λόγος ύπαρξης και λειτουργίας ειδικών σχολείων, ειδικών τάξεων ή τμημάτων ένταξης καθώς και οι τάξεις της γενικής εκπαίδευσης. Αξίζει εδώ να επισημανθεί πως στην Ελλάδα η έννοια των ειδικών τάξεων συνάδει με τα τμήματα ένταξης. Στις τάξεις των γενικών σχολείων τα παιδιά με ΕΕΑ φοιτούν με την υποστήριξη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, Στην Ιταλία δεν υφίστανται οι ειδικές τάξεις αφού τα η ύπαρξη των ειδικών σχολείων είναι αρκετά περιορισμένη και διαφοροποιείται από τις άλλες δύο εξεταζόμενες χώρες. Άλλη μια διαφορά μεταξύ των χωρών αφορά τον τρόπο που λαμβάνει χώρα η αξιολόγηση των παιδιών με ΕΕΑ. Στην Ισπανία και την Ιταλία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα και την ελευθερία να αποφασίζουν για αυτά τα θέματα, σε αντίθεση με την Ελλάδα, όπου η ΕΔΕΑΥ είναι υπεύθυνη για την αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών και της σχολικής κοινότητας.

4.2.4. Ποια από τις τρεις χώρες ενσωματώνει στο εκπαιδευτικό και νομοθετικό πλαίσιο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης που διαθέτει τις πλέον σύγχρονες προβλέψεις σύμφωνα με τις διεθνείς τάσεις για αυτά τα θέματα

Σχετικά με το ποια χώρα ενσωματώνει στο εκπαιδευτικό και νομοθετικό πλαίσιο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης που διαθέτει, τις πλέον σύγχρονες προβλέψεις σύμφωνα με τις διεθνείς τάσεις για αυτά τα θέματα, τόσο η Ισπανία όσο και η Ιταλία φαίνεται, με βάση όλα όσα προαναφέρθηκαν, να υπερέχουν τόσο στην χρονική περίοδο κατά την οποία αναπτύχθηκαν τα νομοθετικά πλαίσια της από κοινού εκπαίδευσης όσο και στην εμπειρία που έχει αποκτηθεί όλα αυτά τα χρόνια.

Η υπεροχή της Ιταλίας διαφαίνεται από το γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματά της μπορούν να επενδύσουν το 20% του αναλυτικού προγράμματος σε δραστηριότητες που εξυπηρετούν τις ειδικές ανάγκες των μαθητών τους. Πρόκειται για μια ελευθερία που δίνεται και στοχεύει στην πλήρη εναρμόνιση του σχολείου με της ανάγκες των μαθητών, αποτελώντας βασικό στοιχείο της ενίσχυσης της Συμπερίληψής τους. Επίσης, η νομοθεσία στην Ιταλία χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη πρόνοια για τους γονείς παιδιών με ΕΕΑ, καθώς τους διευκολύνει με νομικές ρυθμίσεις και προβλέψεις για το καθεστώς εργασίας που απολαμβάνουν.

Επίσης, η υπεροχή της δομής του εκπαιδευτικού πλαισίου θα μπορούσε να συνδεθεί με τα υψηλότερα ποσοστά παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σε γενικές τάξεις στην Ιταλία συγκριτικά με τις υπόλοιπες χώρες. Τα ειδικά σχολεία είναι λίγα αριθμητικά και οι ειδικές τάξεις δεν υπάρχουν. Στα ειδικά σχολεία φοιτούν μόνο οι περιπτώσεις μαθητών με σοβαρές αναπηρίες, ενώ όλοι οι υπόλοιποι μαθητές με ήπιες και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν στις γενικές τάξεις των σχολικών συστημάτων.

Τα ποσοστά φοίτησης παιδιών με ΕΕΑ σε γενικές τάξεις που εντοπίστηκαν στα εκπαιδευτικά συστήματα είναι για την Ιταλία 99,6%, για την Ισπανία 83,4% και για την Ελλάδα 4,9%. Τα αποτελέσματα της από κοινού φοίτησης παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες με παιδιά γενικών τάξεων δείχνουν την ορθότητα των νομοθετικών και εκπαιδευτικών πλαισίων (με την περίπτωση της Ιταλίας να υπερτερεί), όμως από μόνα τους δεν αποτελούν κριτήριο. Ωστόσο, για να αποδοθεί με αξιοπιστία και ορθότητα ποια από τις εξεταζόμενες χώρες παρουσιάζει το πιο καλά δομημένο νομοθετικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο καθώς και ποια από αυτές εμφανίζει την μεγαλύτερη εξέλιξη και αποτελεσματικότητα σχετικά με την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ θα ήταν σκόπιμο πρωτίστως να διερευνηθεί το θέμα αυτό και από διαφορετικά πρίσματα.

4.3 Περιορισμοί

Η συγγραφέας παρουσιάζει αρκετές λεπτομέρειες επιτρέποντας στους αναγνώστες να κάνουν τις δικές τους κρίσεις σχετικά με τη συνάφεια των μελετών που περιλαμβάνονται. Η δημοσίευση συνοπτικών δεδομένων από μεμονωμένες μελέτες στην ελληνική βιβλιογραφία επιτρέπει την αναπαραγωγή των αναλύσεων και την μείωση των περιορισμών που τέθηκαν εξαιτίας αγγλικής γλώσσας. Ωστόσο, στην ελληνική βιβλιογραφία οι συγκριτικές μελέτες ήταν πολύ περιορισμένες. Η συγγραφέας προσπάθησε να αποφύγει τον κίνδυνο μεροληψίας μεταξύ των μελετών. Ο διαχειρίσιμος όγκος μελετών που πληρούσαν τα κριτήρια επιλεξιμότητας βοήθησε σε αυτή την προσπάθεια.

Οι περιορισμοί της διαδικασίας αναθεώρησης περιλάμβαναν περιορισμούς της αναζήτησης, όπως περιορισμό σε δημοσιεύσεις στην αγγλική γλώσσα και έτος δημοσιεύσεων των τελευταίων είκοσι ετών. Αν και πραγματοποιήθηκε προσπάθεια ένταξης σημαντικών μελετών από την ελληνική βιβλιογραφία, δεν πραγματοποιήθηκε κάτι ανάλογο για τις άλλες χώρες (Ιταλία, Ισπανία), με αποτέλεσμα τον πιθανό αποκλεισμό σημαντικών μελετών στην ισπανική και ιταλική γλώσσα.

Σχετικά με το νομοθετικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο (αναλυτικά προγράμματα, δομή εκπαιδευτικών συστημάτων, τρόπος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή), ο περιορισμός αφορούσε κυρίως τη γλώσσα. Όπως ήταν αναμενόμενο για τις χώρες Ισπανία και Ιταλία έγινε χρήση επίσημων εγγράφων που εξασφάλιζαν τις παραπάνω πληροφορίες στην αγγλική γλώσσα. Το γεγονός αυτό ήταν περιοριστικό για τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, αφού οι προθέσεις των εκάστοτε κυβερνήσεων προφανώς δεν συμπίπτουν με την πραγματική κατάσταση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Έτσι, ενώ για τον ελλαδικό χώρο πραγματοποιήθηκε προσπάθεια απεικόνισης της επικρατούσας κατάστασης, για την Ιταλία και την Ισπανία δεν πραγματοποιήθηκαν αναφορές σχετικά με το κατά πόσο όσα αναφέρονται στην βιβλιογραφία υλοποιούνται. Ωστόσο, για λόγους αξιοπιστίας οι πληροφορίες που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα συστηματική ανασκόπηση αντλήθηκαν από επίσημους ευρωπαϊκούς και διεθνείς φορείς.

Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας οφείλεται στην έννοια που αποδίδεται στην Συμπερίληψη για κάθε μια από τις υπό εξέταση χώρες. Δεν θα ήταν σωστό να υποθέσει κανείς πως δεν υπάρχει σύγχυση εννοιών μεταξύ Συμπερίληψης και ένταξης,

αφού η ένταξη δεν θεωρείται η μόνη προϋπόθεση της Συμπερίληψης. Έτσι τα ποσοστά ένταξης των παιδιών για την εκάστοτε χώρα που παρουσιάστηκαν δεν δείχνουν σαφώς την πολιτική Συμπερίληψης των χωρών που μελετήθηκαν. Εξάλλου, αξίζει να επισημανθεί ξανά πως η οποιαδήποτε επιτυχία της ενταξιακής πολιτικής των χωρών αυτών οφείλεται αποκλειστικά στα ποσοστά των παιδιών με ΕΕΑ που εντάσσονται σε αυτά τα πλαίσια και όχι η ποιότητα αυτής της ένταξης. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να διαπιστωθεί μέσα από μελέτες (ποιοτικές και ποσοτικές) που θα αποτύπωναν την ικανοποίηση των συγκεκριμένων παιδιών.

4.4 Εκπαιδευτικές επιπτώσεις

Από τη συγκριτική μελέτη του Εκπαιδευτικού και του νομοθετικού πλαισίου παροχής υπηρεσιών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες προκύπτει ότι η Ελλάδα, η Ιταλία και η Ισπανία δε διαφοροποιούνται ως προς τους βασικούς στόχους κατά συνέπεια μια μελλοντική συνεργασία για κάποιο κοινό εκπαιδευτικό στόχο μπορεί να φέρει ένα αποτέλεσμα πολύ εποικοδομητικό για την εκπαιδευτική κοινότητα. Τα ευρήματα της τρέχουσας μελέτης παρέχουν μία σημαντική πηγή ενημέρωσης και κατανόησης δυνατών και αδύναμων στοιχείων των νομοθετικών και εκπαιδευτικών πλαισίων της Ελλάδας, της Ισπανίας και της Ιταλίας. Μάλιστα, τα υπάρχοντα προβλήματα στο χώρο της ειδικής αγωγής δεν προκύπτουν τόσο από τις ισχύουσες νομοθεσίες και τα εκπαιδευτικά πλαίσια, αλλά κυρίως από τη μη εφαρμογή τους σε πραγματικά περιβάλλοντα. Η σημαντικότερη όμως διαφοροποίηση αφορά τη Συμπερίληψη με την Ιταλία να υπερέχει στον τομέα αυτό. Στην Ιταλία εφαρμόζονται κυρίως προγράμματα από κοινού εκπαίδευσης γεγονός που πρέπει να κάνει την εκπαιδευτική κοινότητα στην Ελλάδα και την Ισπανία να προβληματιστεί ιδιαίτερα, ώστε να γίνουν προσπάθειες και οι χώρες αυτές να ενσωματώσουν στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης δραστηριότητες που ευνοούν κυρίως τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σε ποσοστό 20%. Επιπρόσθετα στην Ιταλία καταρτίζεται το ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό προσωπικό μέσω ενδοϋπηρεσιακών προγραμμάτων με στόχο την κατάρτισή του στη Συμπερίληψη.

4.5 Προτάσεις

Μελετώντας και συγκρίνοντας την πολιτική για τη Συμπερίληψη θα ήταν σκόπιμο όχι μόνο να μελετάται μεμονωμένα αλλά και σε σύγκριση με την σχολική πραγματικότητα. Οι παραπάνω περιορισμοί ισχύουν και εδώ για την περίπτωση κυρίως της Ιταλίας και της Ισπανίας. Το κενό αυτό θα μπορούσε να καλυφθεί με την εκπόνηση μιας έρευνας που να παραθέτει τις στάσεις τόσο των παιδιών της γενικής εκπαίδευσης όσο και των εκπαιδευτικών και των γονέων ως προς την πραγματική Συμπερίληψη των παιδιών με ΕΕΑ. Οι στάσεις ειδικά των γονέων των τυπικών παιδιών και η ουσιαστική συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με ΕΕΑ, θα έδινε το έναυσμα σε εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής για μια πιο εποικοδομητική συνεργασία με άμεση συνέπεια την αποτελεσματική συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η παρούσα εργασία προσπάθησε να αποδώσει το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται η ειδική αγωγή για την Ελλάδα, την Ισπανία και την Ιταλία. Ωστόσο, για να αποδοθεί με αξιοπιστία και ορθότητα ποια από τις εξεταζόμενες χώρες παρουσιάζει το πιο καλά δομημένο νομοθετικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο καθώς και ποια από αυτές εμφανίζει την μεγαλύτερη εξέλιξη και αποτελεσματικότητα σχετικά με την Συμπερίληψη των παιδιών με ΕΕΑ θα ήταν σκόπιμο πρωτίστως να διερευνηθεί το θέμα αυτό και από διαφορετικά πρίσματα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Amr, M., Al-Natour, M., Al-Abdallat, B., &Alkhamra, H. (2016). Primary School Teachers' Knowledge, Attitudes and Views on Barriers to Inclusion in Jordan. *International Journal of Special Education*, 31(1), 67-77.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., &Kotroni, C. (2009). Working with Students with Special Educational Needs in Greece: Teachers' Stressors and Coping Strategies. *International journal of special education*, 24(1), 100-111.
- Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., &Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 49-59.
- Bereday GZF (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bray, M. (2014). Actors and purposes in comparative education. In *Comparative education research* (pp. 19-46). Springer, Cham.
- Bray, M. (2005). Methodology and Focus in Comparative Education. Στο M. Bray & R. Koo (Eds.), *Education and Society in Hong Kong and Macao: Comparative Perspectives on Continuity and Change* (p. 239–252). Netherlands: Springer
- Bulle, N. (2011). Comparing OECD educational models through the prism of PISA. *Comparative Education*, 47(4), 503–521.
- Campbell, R. J., &Kyriakides, L. (2000). The National Curriculum and Standards in Primary Schools: A comparative perspective. *Comparative Education*, 36(4), 383–395.
- Cardona, M. C. Chiner, E. (2012). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education* v. 17, pp. 526-541 - Issue 5 <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>.
- Cerdá Marín, M. C., Iyanga Pendi, A. (2013). Evolución legislativa de la educación especial en España de 1970 a 2006 y su aplicación práctica (Legislative Evolution of Special Education in Spain from 1970 to 2006 and its practical

- application). *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* ISSN: 1889-4208. 6, 3, 150-163.
- Cowen, R. KazamiasAM. (2009). *International Handbook of Comparative Education in Europe*. Springer Science & Business Media.
- DeBaryshe, B. D., Gorecki, D. M., & Mishima-Young, L. N. (2009). Differentiated instruction to support high-risk preschool learners. *NHSA DIALOG*, 12(3), 227-244.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353.
- Dettori, F. (2011). La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en Europa: el caso de España e Italia. *Revista de Educación Inclusiva*. 4, n. 3.
- Dimmock, C. (2007). Comparing Educational Organisations. Στο M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research* (σελ. 283– 298). Netherlands: Springer.
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2012. Special Needs Education Country Data 2012. Odense: Author. Available online: http://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf
- Fyssa, A., & Vlachou, A. (2015). Assessment of quality for inclusive programs in Greek preschool classrooms. *Journal of Early Intervention*, 37(3), 190-207.
- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of Children with Disabilities: Teachers' Attitudes and Requirements for Environmental Accommodations. *International journal of special education*, 25(2), 89-99.
- Gettinger, M., & Stoiber, K. C. (2012). Curriculum-based early literacy assessment and differentiated instruction with high-risk preschoolers. *Reading Psychology*, 33(1-2), 11-46.
- Gortazar, A. (2006). Special Education in Spain. *European Journal of Special Needs Education* v. 6, 1991 - Issue 1, Journal homepage pp. 56-70. | Download citation <https://doi.org/10.1080/0885625910060106>
- Hausstätter, R. S., & Takala, M. (2008). The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 121–134.

- Hausstätter, R. S., & Takala, M. (2011). Can special education make a difference? Exploring the differences of special educational systems between Finland and Norway in relation to the PISA results. *Scandinavian Journal of Disability Research, 13*(4), 271–281.
- Higgins, J. P. T., & Green, S. E. (2008). Preparing a Cochrane review. In J. P. T. Higgins, & S. Green (Eds.), *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* (1 ed., pp. 11 - 30). John Wiley & Sons.
- Jahan, N., Naveed, S., Zeshan, M., & Tahir, M. A. (2016). How to conduct a systematic review: a narrative literature review. *Cureus, 8*(11).
- Jesson, J., Matheson, L., & Lacey, F. M. (2011). Doing your literature review: Traditional and systematic techniques.
- Johnson, L., & Morris, P. (2012). Critical citizenship education in England and France: a comparative analysis. *Comparative Education, 48*(3), 283–301.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education, 23*(4), 413-421.
- Landman, T. (2008). *Issues and methods in comparative politics: an introduction* (3rd ed). New York: Routledge.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE, nº 187 de 6 de agosto.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.). BOE núm 238 de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación. BOE, nº 307 de 24 de diciembre.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE núm 106 de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- Liberati A., Altman D.G., Tetzlaff J., Mulrow C., Gøtzsche P.C., et al. (2009). The PRISMA Statement for Reporting Systematic Reviews and Meta-Analyses of Studies That Evaluate Health Care Interventions: Explanation and Elaboration. *PLoS Med 6*(7): e1000100. doi: 10.1371/journal.pmed.1000100.
- Little, A. (2010). Development Studies and Comparative Education: Context, content, comparison and contributors. *Comparative Education, 36*(3), 297-296.

- Lor, P. J. (2011). *International and Comparative Librarianship: A Thematic Approach* (chapter 4). Africa: Walter de Gruyter.
- Maggiolini, S., Folci, I., Zampieri, G. (2011) “La Classetta”: un’esperienza di integrazione nella scuola secondaria di secondo grado. *IRIS PubliCatt. l'integrazione scolastica e sociale* PP. 267-276.
- Mason, R., Nakase, N., & Naoe, T. (2000). Craft Education in Lower Secondary Schools in England and Japan: A comparative study. *Comparative Education*, 36(4), 397–416.
- Mazenod, A. (2018). Lost in translation? Comparative education research and the production of academic knowledge. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(2), 189-205.
- McLaughlin, M. J., Dyson, A., Nagle, K., Thurlow, M., Rouse, M., Hardman, M., Perlin, M. (2006). Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children with Disabilities: Part II. Implementing Classification Systems in Schools. *Journal of Special Education*, 40(1), 46–58.
- Meijer, C. J. W. (2003). *Special Education across Europe in 2003 Trends in provision in 18 European countries*. Middelbart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Pappas, M. A., Papoutsis, C., & Drigas, A. S. (2018). Policies, practices, and attitudes toward inclusive education: The case of Greece. *Social sciences*, 7(6), 90.
- Patrinos, H. A., Osorio, F. B., & Guáqueta, J. (2009). *The role and impact of public-private partnerships in education*. World Bank Publications.
- Phillips, D., & Ochs, K. (2003). Processes of policy borrowing in education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative education*, 39(4), 451-461.
- Sharma, G. L. (2012). Inclusive Curriculum Area in General Educational Settings. *Indian Streams Research Journal*, 2(7), 1–3
- Singh, J. P. (2010). *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO): creating norms for a complex world*. Routledge.
- Siraj-Blatchford, I., & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *british educational research Journal*, 30(5), 713-730.
- Tafa, E., & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European journal of special needs education*, 18(2), 155-171.

- The Ministry of Education and Research (2008). *The Development of Education 2004–2008 National Report of Italy*. Rome: The Ministry of Education and Research.
- Vlachou, A., & Fyssa, A. (2016). 'Inclusion in practice': Programme practices in mainstream preschool classrooms and associations with context and teacher characteristics. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(5), 529-544.
- World Data on Education, (2010/2011). *Italy*. 7th Edition. Unesco. Διαθέσιμο στο: ιστότοπο:
http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/italy_NR08.pdf
- ZoniouSideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: Strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10(02-03), 279-291. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.). BOE núm 238 de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.

Ελληνόγλωσση

- Αβραμίδης, Η. Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αγαλιώτης, Ι. (2002). Μεθοδολογικές επιλογές για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33/2002.
- Αγαλιώτης, Ι. (2007). Υποστήριξη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή Προβλήματα Συμπεριφοράς. Θεσσαλονίκη: ΟΕΠΕΚ./ Αγαλιώτης, Ι. (2007). Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αγαλιώτης, Ι., Ομπάσης, Ν. (2016). Αξιολόγηση κοινωνικό – συναισθηματικών παραμέτρων μάθησης και προσαρμογής παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με την τεχνική Q-sort. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. 2015(2), 1041-105.

- Αγαλιώτης, Ι. (2019). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βλάχου, Π. (2016). Οργάνωση και Διαχείριση του Τμήματος Ένταξης. Θέσεις και Αντιθέσεις. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(1)*, 17-23Α.
- Βούλγαρης, Γ., Νικολακόπουλος, Η., Ριζάς, Σ., Σακελλαρόπουλος, Τ., & Στεφανίδης Ι. (2009). *Ελληνική πολιτική ιστορία 1950-2004*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Burns, E. M. (2006). *Ευρωπαϊκή Ιστορία Ο Δυτικός Πολιτισμός: Νεότεροι χρόνοι*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Η., Καλύβα, Ε. (2006). Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη. *Συνέδριο: «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής»*. Ιωάννινα, 17-20, 1236-1328.
- EURYDICE (2022). Παροχή Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής στο Σύστημα Γενικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-27_el (Ανακτήθηκε: 2/5/2022).
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοκκινάκη, Δ., & Κοκκινάκη, Α. (2016). Η νομοθεσία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και την Αγγλία: μια συγκριτική προσέγγιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(1)*, 7-16Α.
- Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα-Κριτική θεώρηση. *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, 12-14.
- Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2011). Ειδική αγωγή στην Ελλάδα: Ιστορία μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.). *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης. Όψεις και Απόψεις. Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010*, 873-897.
- Ματθαίου, Δ. (2011). Συγκριτική Παιδαγωγική: Ανάπτυξη, σχολές σκέψης, χαρακτηριστικά, προοπτικές. Στο Γ. Μαυροειδής, (επιμ.) (2011). *Εισαγωγή στις επιστήμες αγωγής* (μέρος Β, σελ.40 – 56). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Ενιαίο*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μπουζάκης, Σ., Δούκας, Τ. (2009). *Η διοίκηση της εκπαίδευσης κατά την περίοδο της δικτατορίας στην Ελλάδα (1967-1974): από τον Α.Ν.129/67 στο Ν.Δ.651/70*. Λευκωσία: Συλλογικό: Πανεπιστήμιο Κύπρου-τμήμα Επιστημών της Αγωγής.
- Μπούντα, Ε. (2009). *Ιστορική γνώση – σκέψη. Έρευνα στα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού σχολίου*. Πάτρα: Opportuna.
- Νομοθεσία: Διαθέσιμη στο: <https://www.noesi.gr/book/law/nomothesia-oli-trehoysa-nomothesia-poy-afora-eidiki-agogi-kai-ekpaideysi>
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2007). *Σύγχρονα Θέματα Ειδικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Βόλος
- Στρογγυλός, Β., & Ξανθάκου, Γ. (2007). Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: Ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. ΙΕΠ ΕΚ.)*. 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα, 4-6.
- Φλουρής, Γ. (1983). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.