
1 / 12

Α

Α Α Α Α Α Α Α Α ΕΠΕΙΓΟΝ

Α

Α

Α

Ιωάννινα, Α 2 Δεκεμβρίου 2014

Αρ. Πρωτ.: 195

Α Α

Προς:

1. Την κ. Περιφερειακή Διευθύντρια Π.Ε. & Δ.Ε. Ηπείρου

-Τους κ.κ. Προϊστάμενους Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Περιφερειακής Δ/σης Π.Ε.

-Τους/τις κ.κ. Σχολικούς Συμβούλους της Περιφερειακής Δ/σης Π.Ε. & Δ.Ε. Ηπείρου

« 3η Δεκέμβρη, Διεθνής και Εθνική Ημέρα των Ατόμων με Αναπηρία».

Συντάχθηκε απο τον/την General

Τρίτη, 02 Δεκέμβριος 2014 21:43 - Τελευταία Ενημέρωση Τετάρτη, 01 Ιανουάριος 1000 02:00

3. Τους κ.κ. Διευθυντές Π.Ε. & Δ.Ε. της Περιφερειακής Δ/σης Π.Ε. & Δ.Ε. Ηπείρου, και την κ. Διευθ
4. Τους/τις κ.κ. Προϊσταμένους Εκπαιδευτικών Θεμάτων των Δ/σεων Π.Ε.&Δ.Ε. της Περιφερειακής
5. Τους κ.κ. Διευθυντές/τριες, Προϊστάμενους και Προϊσταμένες όλων των Πρωτοβάθμιας και Δευτε
6. Τις Αναπλ. Προϊσταμένες των ΚΕΔΔΥ της Περιφερειακής Δ/σης Π.Ε. & Δ.Ε. Ηπείρου
7. Τους/τις κ.κ. εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας των σχολείων γενικής Παιδείας όλων των Διοική

Â

ΘΕΜΑ: « 3η Δεκέμβρη, Διεθνής και Εθνική Ημέρα των Ατόμων με Αναπηρία».

Αγαπητοί/τές συνεργάτες,

Αγαπητοί/τές συναδέλφοι και συναδέλφισσες,

Â Â

Πολλοί συνάνθρωποί μας φέρνουν στην μνήμη τους την 3^η μέρα του Δεκέμβρη, ως Διεθνή και Εθνική Ημέρα των Ατόμων με Αναπηρία. Για μας τους εκπαιδευτικούς τα ανάπηρα άτομα αποτελούν αναπόσπαστο κοινωνικό σώμα του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, σε μια κοινωνία που αγωνίζεται ακόμη να αποδείξει ότι τα **ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΚΑΙ ΖΟΥΝ ΑΝΑΜΕΣΑ ΜΑΣ.**

Â Â Â Â Â Â Â

Είναι αδήριτη ανάγκη να κατανοήσουμε όλοι μας ότι τα βιώματα που έχουμε, τα αποκτούμε όχι μόνο όσοι είχαμε και έχουμε δικαίωμα στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην είσοδο στο σχολείο, αλλά και αυτοί που αποκλείστηκαν ή αποκλείονται από την άγνοια και την προκατάληψη, όσοι φοβήθηκαν τον οίκτο και τον εμπαιγμό του συμμαθητή, του δασκάλου ή του γονέα, ακόμη και όσοι δεν έχουν αποκλειστεί «επίσημα», αλλά «σέρνουν» το αναπηρικό καροτσάκι και τις πατερίτσες στις σκάλες του σχολείου, όσοι στέκονται απομονωμένοι στο διάλειμμα ή όσοι δεν αναγνωρίζουν ακόμη ότι η **ΔΙΑΦΟΡΑ ΕΙΝΑΙ ΔΙΚΑΙΩΜΑ**.

Συναδέλφισσες και συνάδελφοι οι άνθρωποι γίνονται ανάπηροι στο βαθμό, που εσωτερικεύουν τους περιορισμούς που τους θέτουν οι ορισμοί και οπωσδήποτε δεν είναι δυνατόν να ζουν πάντα μέσω τρίτων. Όπως και με όλους τους άλλους, πρέπει να αφήσουμε τους μαθητές και τις μαθήτρές μας να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους για να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους και να γευτούν τη εκπαιδευτική διαδικασία.

Όλοι και όλες συγκλίνουμε στην άποψη ότι το δημόσιο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζει την εκπαίδευση των αναπήρων ατόμων [\[1\]](#) (ΑμΑ) και των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες [\[2\]](#) (ΑμΕΕΑ), και ότι υιοθετεί σιγά-σιγά, αλλά με δυσκολίες, την παιδαγωγική της ένταξης. Η συνεκπαίδευση των μαθητών και μαθητριών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία θεωρείται πλέον, ως η πιο ενδεδειγμένη μορφή εκπαίδευσης, κι αποτελεί πολιτική προτεραιότητα στις περισσότερες χώρες του κόσμου, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας. Θεωρούμε ότι αυτές οι ρηξικέλευθες εκπαιδευτικές πολιτικές έχουν τις ρίζες τους στην Παγκόσμια Διακήρυξη της UNESCO

(7–10 Ιουνίου 1994) στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, όπου περιγράφεται με τον πιο σαφή τρόπο το «Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση». Η συγκεκριμένη Διακήρυξη, που υπογράφηκε από εκπροσώπους 92 χωρών κι από 25 διεθνείς οργανισμούς, «απαιτεί» από τις συμβαλλόμενες χώρες και τα διεθνή Forum

να εργαστούν για την εξάλειψη του ρατσισμού και των διακρίσεων στα εκπαιδευτικά τους συστήματα διασφαλίζοντας έτσι, το θεμελιώδες δικαίωμα κάθε παιδιού στη μάθηση με τη φοίτησή του σε ένα μετεξελιγμένο γενικό σχολείο, το οποίο θα είναι ένα **«Σχολείο για Όλους»**.

Για αυτό απαιτείται από τα Κοινοβούλια των χωρών να ψηφίζονται δημοκρατικοί και δίκαιοι νόμοι, οι Κυβερνήσεις να υλοποιούν πολιτικές αποφάσεις και οι εκπαιδευτικοί να ασκούν την

«Παιδαγωγική της Ένταξης», στηρίζοντας ένα σχολείο σε μια κοινωνία για όλους το οποίο πρέπει να αποτελεί εστία καταπολέμησης ρατσιστικών και διαχωριστικών

στάσεων -με τη δημιουργία φιλόξενων κοινοτήτων και την οικοδόμηση μιας πιο περιεκτικής κοινωνίας, όπου η εκπαίδευση κι η σχολική ένταξη όλων των παιδιών γίνεται υποχρέωση όλων των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας της βαθιάς οικονομικής και πολιτικής κρίσης που μαστίζει την Ελλάδα, την Ευρώπη και τις περισσότερες χώρες του πλανήτη, προκαλείται μία ευρείας κλίμακας κρίση και απορρύθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων όλων των χωρών. Αν και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα -στο πλαίσιο μιας νέας νομικοπολιτικής προσέγγισης- υιοθέτησε «τη φιλοσοφία της ένταξης των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ στο δημόσιο σχολείο, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα», από το 2010 παρατηρείται μια ραγδαία μείωση των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση, που συνοδεύεται από μια πανσπερμία νομικοπολιτικών αλλαγών, καινοτομιών και νέων προγραμμάτων για τα ΑμΑ και ΑμΕΕΑ που χρηματοδοτούνται από τα ΕΣΠΑ και έχουν ημερομηνίες λήξης. Αυτές οι δραματικές εξελίξεις προκαλούν αστάθειες, ανασφάλειες και θεσμικές αρρυθμίες που το μέγεθός τους δεν αποτέλεσε μέχρι σήμερα αντικείμενο ευρείας μελέτης.

Με το Ν. 2817/2000 ιδρύονται τα ΚΔΑΥ [\[3\]](#) και με το Ν. 3699/2008 θεσμοθετούνται τα ΚΕΔΔΥ [\[4\]](#) στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που στόχευε στον περιορισμό του σχολικού και του κοινωνικού αποκλεισμού των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ. Μέχρι σήμερα οι σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς δεν έχουν σταθεροποιηθεί προς την κατεύθυνση της φιλοσοφίας της ένταξης των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ στο σχολείο, ενώ η σχολική ένταξη συναντά σοβαρά προβλήματα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Γιατί τα σχολεία αυτά βρίσκονται βαθιά εγκλωβισμένα ανάμεσα σε έναν αρνητικό και ένα θετικό πόλο: όπου η συμπεριφορά του μαθητή κατηγοριοποιείται στο πεδίο των καλών και των κακών βαθμών, των καλών και των κακών παρατηρήσεων. Τα ΚΕΔΔΥ και το υποσύστημα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης δεν περιλαμβάνονται καν στους σχεδιασμούς και τις πολιτικές προτεραιότητες του Υπουργείου Παιδείας. Με το Ν. 3966/2011 καταργείται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, και κατά συνέπεια το Τμήμα Ειδικής Αγωγής που καθοδηγούσε επιστημονικά τα ΚΕΔΔΥ. Στα πλαίσια των ριζικών αναδιαρθρώσεων των περιφερειακών υπηρεσιών διοίκησης της εκπαίδευσης και τον περιορισμό των δημοσίων δαπανών με το άρθρο 39 του Ν. 4115 (ΦΕΚ 24/τχ. Α'/30-01-2013) περί την «Οργάνωση & Λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας & Δια Βίου Μάθησης & Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις», και το άρθρο 28 του Ν. 4186 (ΦΕΚ 193/τχ. Α'/17-09-2013) περί την «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», τα ΚΕΔΔΥ υποβαθμίζονται και με την ίδρυση Σχολικών Δικτύων Ειδικής Αγωγή στα Ειδικά Σχολεία και Ειδικών Διαγνωστικών Επιτροπών Αξιολόγησης & Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) στα όμορα γενικά σχολεία, επιδιώκεται να τεθούν στα ιστορικά αρχεία της εκπαίδευσης.

Ο εκπαιδευτικός θεσμός των ΚΔΑΥ/ΚΕΔΔΥ, παρά τις δομικές και υποκειμενικές του αδυναμίες, αναγνωρίζεται ότι στήριξε τη σχολική και κοινωνική ένταξη των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ. Όμως από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής δεν υπήρξε μια συστηματική και εμπεριστατωμένη αξιολόγηση των κοινωνικών, παιδαγωγικών, εκπαιδευτικών και προνοιακών όρων λειτουργίας τους και επομένως δεν έγινε κανένας επαναπροσδιορισμός του ρόλου τους. Η εναλλακτική πρόταση για μετατροπή τους σε ΚΕΑΠΥ [5] όπου με ξεκάθαρες επιστημονικές και πολιτικές προϋποθέσεις θα διασφαλιζόταν η σχολική και κοινωνική ένταξη των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ, απορρίφθηκε από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας.

Από την άλλη πλευρά οι συντάκτες του Ν. 3699/2008 στηρίχτηκαν στην παραδοσιακή προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία οι ψυχίατροι κι οι ψυχολόγοι με την αποκλειστική χρήση τυποποιημένων ψυχολογικών κριτηρίων (tests) μπορούσαν να εντοπίσουν κάθε σχολικό και παιδαγωγικό πρόβλημα. Η σύγχρονη παιδαγωγική θεώρηση, μέσα από το πρίσμα της διεπιστημονικής οριοθέτησης της Ειδικής Παιδαγωγικής, θέτει σε αμφισβήτηση τη μονομερή και άκαμπτη διαγνωστική διαδικασία. Παλαιότερα η εφαρμογή των ψυχολογικών και ψυχιατρικών μεθόδων εξαντλούνταν στη στερεοτυπική χρήση κριτηρίων με τελικό σκοπό την αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος από το γενικό σχολείο σε ειδικό σχολείο ή από το ένα γενικό σχολείο σε άλλο.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τέτοιες πρακτικές συντηρούνται ακόμα και σήμερα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έχει παρατηρηθεί ότι οι περισσότεροι μαθητές που υποχρεώνονται να αλλάξουν σχολικό περιβάλλον εξωθούνται να εγκαταλείψουν το σχολείο, ενισχύοντας έτσι το φαινόμενο του σχολικού και του κοινωνικού αποκλεισμού. Επειδή στο ελληνικό σχολείο καλλιεργούνται και αξιολογούνται, κυρίως οι γνωστικές κι οι διανοητικές δεξιότητες, τα άτομα με αναπηρία (ΑμΑ) και τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ) μένουν «εκτεθειμένα» όταν αξιολογούνται με γραπτές δοκιμασίες ή εξετάζονται προφορικά. Με τον επιλεκτικό ρόλο που έχουν οι εξετάσεις κι οι βαθμολογίες παράγουν τον εγωισμό και τον ανταγωνισμό εμποδίζοντας την ανάπτυξη συναισθημάτων αλληλεγγύης και δημοκρατικών αξιών, απέναντι στα ανάπηρα παιδιά και τους/τις μαθητές/τριες που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακές δυσκολίες. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι διεπιστημονικές ομάδες σε διάφορα ΚΕΔΔΥ της χώρας έχουν εκπαιδευτικό προσανατολισμό και υποστηρίζουν τη σχολική και κοινωνική ένταξη των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ θεωρώντας ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην Ειδική Παιδαγωγική, η οποία εστιάζει τις σύντονες προσπάθειές της στην ακριβέστερη συγκέντρωση όσο το δυνατόν περισσότερων στοιχείων, με σκοπό την πληρέστερη περιγραφή και μελέτη της προσωπικότητας του παιδιού. Και αυτό διότι η εξελισσόμενη προσωπικότητα του παιδιού ορίζει το αρχικό σημείο αναφοράς και σύγκρισης κάθε παιδαγωγικής και διαγνωστικής διαδικασίας. Αρκετά στελέχη που υπηρέτησαν με συνέπεια και επιστημονικό ήθος τον εκπαιδευτικό θεσμό ΚΔΑΥ (σήμερα ΚΕΔΔΥ), αναγνωρίζοντας τη διεπιστημονική διάσταση της Ειδικής Παιδαγωγικής με τις όμορες ανθρωπιστικές επιστήμες, όπως η κοινωνιολογία, η ψυχολογία, η κοινωνική εργασία κλπ., ανέπτυξαν κοινό

διεπιστημονικό χώρο συνεργασίας, επεκτείνοντας την παρεμβατική της δράση πέραν των στενών ορίων του σχολικού περιβάλλοντος. Η παιδαγωγική διαγνωστική και η παιδαγωγική υποστήριξη οφείλει να κινείται σε δύο άξονες με τους οποίους: α) Η διαγνωστική διάσταση δεν πρέπει να εστιάζεται μόνο στη διαπίστωση των αιτίων της μαθησιακής δυσκολίας, αλλά να δίνεται βαρύτητα στο σημείο από το οποίο ξεκινά και στο σημείο όπου καταλήγει η υποστήριξη, και β) η διαγνωστική διαδικασία δεν αποτελεί πανάκεια, αλλά διαρκές, ευέλικτο και αναθεωρητικό πλαίσιο, λόγω της πολυπλοκότητας των παραγόντων που τη συνιστούν και τη μεταλλάσσουν κάθε φορά στο νέο περιβάλλον του παιδιού. Έγκυρα ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύουν ότι πολλές φορές τα προβλήματα που παρουσιάζουν τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή δε συνιστούν μία αυτόνομη διαταραχή, αλλά αποτελούν συμπτώματα άλλων αναπτυξιακών διαταραχών, οι οποίες προϋπάρχουν αναπτυξιακά, όπως η Αναπτυξιακή Δυσλεξία, η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα και οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές /Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος. Η αναγκαιότητα της ύπαρξης και συνεργασίας διεπιστημονικής ομάδας για την επίλυση διαφοροδιαγνωστικών ερωτημάτων ώστε να τεθεί η ορθή διάγνωση κρίνεται επιτακτική, καθώς ο Αυτισμός, η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, η Αναπτυξιακή Δυσλεξία, η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα συχνά μπορούν να συνυπάρχουν ως ανεξάρτητες νοσολογικές οντότητες ή να αλληλο-εμπλέκονται.

Από την άλλη το μοντέλο της ιατροποίησης, που στηρίζεται στην παραδοσιακή προσέγγιση και πολλές φορές παραπέμπει στο «Λόγο της Φιλανθρωπίας», ταλαιπώρησε για δεκαετίες τα ΑμΑ & ΑμΕΕΑ. Αυτός ο «καλοπροαίρετος και καλοκάγαθος ανθρωπισμός (benevolenthum anitarism

), ως υιοθέτηση συγκεκριμένων στάσεων από τους επαγγελματίες της ειδικής αγωγής και χρήση συγκεκριμένων εκφράσεων αντί άλλων, δεν σημαίνει απλή αθώα τοποθέτηση, αλλά πολιτική θέση. Οι εμπλεκόμενοι στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση χρειάζεται να αναγνωρίσουν και να συνειδητοποιήσουν το ιδεολογικό φορτίο των πρακτικών του λόγου που χρησιμοποιούν, καθώς και το αυτονόητο που αυτός ο λόγος εμπεριέχει – αυτονόητο, μέσω του οποίου η ιδεολογία του αποκλεισμού αναπαράγεται και ενσωματώνεται πιο αποτελεσματικά στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Γι' αυτό αξιολογικοί και διαγνωστικοί μηχανισμοί όπως παλαιότερα τα ΚΔΑΥ και σήμερα τα ΚΕΔΔΥ οφείλουν να στηρίζουν τα άτομα που θεωρούνται ανάπηρα ή χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής στήριξης, παρά τους ειδικούς επαγγελματίες που εργάζονται σε αυτά ή στα ιδιωτικά κέντρα ειδικής αγωγής. Υποστηρίζεται ότι οι πρακτικές αυτές ενισχύουν τον «επαγγελματισμό» και η βασική στρατηγική για τη διατήρηση του ρόλου είναι η χρήση υποκατηγοριών της αναπηρίας και των συνωνύμων της.

Ο Πανεπιστημιακός μας Δάσκαλος Σούλης Σπύρος -Γ., στο 7^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Ειδικής Αγωγής του Π.Ε.Σ.Ε.Α. τόνισε:

«ότι η ένταξη αντιπροσωπεύει μια ευρεία και σημαντική κοινωνική και πολιτική δέσμευση, η οποία, όταν αναφέρεται στην εκπαιδευτική ένταξη, προσδιορίζεται με τη συμμετοχή στην κουλτούρα, τα προγράμματα σπουδών και σε δραστηριότητες της τοπικής κοινωνίας όπου

ανήκουν τα γενικά σχολεία

Το πρόβλημα της ένταξης στα σχολεία αναγνωρίζεται ως μια πολυεπίπεδη και γενική έννοια μέσα από τις δυσκολίες που συναντούν στην εφαρμογή αποτελεσματικών βιωματικών εκπαιδευτικών και διδακτικών πρακτικών».

Παρά το γεγονός ότι αυτός ο πολύπλοκος ορισμός της ένταξης αναφέρεται σε πολλές πλευρές της ζωής των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ, όπως είναι η ποιότητα της εμπειρίας, η πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση, η μαθησιακή πρόοδος, η συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες, καθώς και η προετοιμασία για οικονομική και κοινωνική ένταξη μέσα από την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, φαίνεται, ότι επί μια δεκαετία το Υπουργείο Παιδείας δεν στήριξε ουσιαστικά τα ΚΔΑΥ και τα ΚΕΔΔΥ για να συμβάλουν στην εδραίωση **της ένταξης στα γενικά σχολεία.**

Αντιθέτως δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σ' ένα ενταξιακό σύστημα προσανατολισμένο σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής που με την απομόνωσή τους (κτιριακή και λειτουργική) και την απομάκρυνσή τους εκτός των σχολικών συγκροτημάτων των γενικών σχολείων ενίσχυαν έτσι την κατηγοριοποίηση της αναπηρίας, συμπαρασύροντας πολλούς πολίτες να στέκονται ρατσιστικά και επιθετικά εις βάρος των αναπήρων ατόμων δημιουργώντας τους αξεπέραστες δυσκολίες τόσο στη σχολική όσο και στην κοινωνική καθημερινότητά τους.

Επιπλέον, η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στο Σχολείο για Όλους απαιτεί σημαντική χρηματοδότηση και υποστηρικτικές υπηρεσίες. Σε μια εποχή όμως που καταγράφεται αυξανόμενη παγκόσμια ανταγωνιστικότητα και μία διαρκώς περιστολή των κοινωνικών δαπανών, η διαμόρφωση μιας ακριβής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι κάτι δύσκολο. Αυτήν την αντιμετώπιση ενισχύει και η κοινώς παραδεκτή «ιδιαιτερότητα» των κοινωνικών δικαιωμάτων, των οποίων η Συνταγματική τους κατοχύρωση δεν εξαναγκάζει αυτόματα το κράτος στη λήψη σχετικών μέτρων. Δηλαδή, παρ' όλο που πολλές διατάξεις διεθνών συμβάσεων για ανθρώπινα δικαιώματα περιλαμβάνονται στα Συντάγματα των περισσότερων κρατών, τίποτα δεν αναγκάζει τις Κυβερνήσεις να τις εφαρμόζουν, γιατί η νομοθεσία δεν είναι προγραφική, κι αυτό σημαίνει ότι οι υπουργοί ποτέ δεν αξιολογούνται και ποτέ δεν συντάσσουν απολογιστική έκθεση για την επιτυχία ή την αποτυχία των πολιτικών που ασκούν για τη δημόσια παιδεία τόσο η Κυβέρνησή τους όσο κι οι ίδιοι. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της χώρας μας όσον αφορά στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Ενώ στο επίπεδο της επίσημης πολιτικής και των διακηρύξεων υποστηρίζεται ότι το ελληνικό κράτος προάγει τη συνεκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, στην πραγματικότητα αρκείται απλώς στην παρουσία των παιδιών με αναπηρία στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο όρους αναποτελεσματικής εκπαίδευσης.

«Το Σχολείο για Όλους, ως ένα πραγματικά δημοκρατικό σχολείο, έχει μεταξύ άλλων και την αποστολή να προσδίδει νέες πολιτικές ταυτότητες στους μαθητές με αναπηρία αναγνωρίζοντας τους ως ισότιμους με τους συμμαθητές τους και παράλληλα να λαμβάνει

σοβαρά υπόψη τις ανάγκες τους στους σχεδιασμούς και τις διαδικασίες του». Η αναγνώριση των δικαιωμάτων που έχουν οι πολίτες με αναπηρία αφορά τον ίδιο τον πυρήνα της Δημοκρατίας μας, καθώς μέσα από τον κοινωνικό αποκλεισμό που τους επιβάλλει η γραφειοκρατία των κρατικών δομών ακυρώνεται το περιεχόμενο αρχών, όπως της αλληλεγγύης, της ισότητας και του σεβασμού απέναντι στην ανθρώπινη ύπαρξη. Χρέος του κάθε πολίτη είναι να ενεργοποιηθεί απέναντι στον αποκλεισμό αυτό και να συνειδητοποιήσει ότι τα δικαιώματα των πολιτών με αναπηρία είναι ακριβώς τα ίδια με τα δικαιώματα του καθενός μας. Αντιστοίχως, τα προβλήματα κι οι ανάγκες που προκύπτουν από την καταστρατήγηση αυτών των δικαιωμάτων είναι ζητήματα για τα οποία απαιτείται κοινωνική και πολιτική συνεννόηση και συναίνεση. Σε μια δημοκρατική κοινωνία κανένας η συμμετοχή και η προσφορά δεν υποτιμάται και δεν απορρίπτεται. Η Πολιτεία οφείλει να κινηθεί άμεσα προς την κατεύθυνση αυτή και να υιοθετήσει νέες πολιτικές, προκειμένου να διαμορφώσει το πλαίσιο –

όπως είναι το Σχολείο για Όλους

– που θέτει και τον πολίτη με αναπηρία στο επίκεντρο.

«Μείζον ζήτημα για την εκπαίδευση, σήμερα, δεν αποτελεί, απλώς, η διαχείριση της πολυμορφίας του μαθητικού πληθυσμού και η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, αλλά η ταυτόχρονη διασφάλιση της συνοχής κάθε τάξης μέσα από τη σύνθεση των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών της». Η συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education) η

εκπαίδευση δηλαδή, που συμπεριλαμβάνει όλους προβάλλει, σε διεθνές επίπεδο ως απάντηση στο μείζον τούτο ζήτημα. Σύμφωνα με τη διακήρυξη της Παγκόσμιας συνδιάσκεψης της Σαλαμάνκα (Unesco

, 1994) ο όρος «συμπεριληπτική εκπαίδευση» υποδηλώνει ένα συνεχή αγώνα για τη δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου, ενός σχολείου, που θα βασίζεται στην αρχή της ισοτιμίας και θα ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στα δικαιώματα και στις ανάγκες όλων των μαθητών ανεξαρτήτως φύλου, νοητικής ή σωματικής ικανότητας, εθνικότητας, θρησκείας, κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, χρώματος και πολιτιστικής ταυτότητας.

Η ιδέα της **συμπεριληπτικής εκπαίδευσης** αφενός βασίζεται και αφετέρου καλύπτει στην ανάγκη του κάθε μαθητή να ανήκει στο σχολείο της γειτονιάς του. Το να «ανήκει» κανείς στο σχολείο της γειτονιάς του και να γίνεται αποδεκτός με την ιδιαιτερότητά του είναι καθοριστικό για την εξέλιξη όχι μόνο του ίδιου αλλά και της ομάδας στην οποία ανήκει. Τα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που γίνονται αποδεκτά στο σχολείο της γειτονιάς τους γίνονται αποδεκτά και ευρύτερη κοινότητα της οποίας είναι μέλη. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν είναι ο αυτοσκοπός, αλλά ένα μέσο που συμβάλει στη δημιουργία μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας.

Προϋποθέσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η ευέλικτη διάρθρωση της τάξης, ο ανοιχτός σχεδιασμός και η συγκρότηση ομάδων

με δημοκρατική δομή, όπου η ποιότητα των ερεθισμάτων και οι δυνατότητες έκφρασης να συνεκτιμούν τις ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε μαθητή. Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αξιοποιεί μια ποικιλία στρατηγικών, ώστε να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν συνεχή αξιολόγηση των στρατηγικών που εφαρμόζουν και της μαθησιακής διαδικασίας και παρέχουν μαθησιακές δραστηριότητες με ενδιαφέρον έχοντας σχέση με κάθε ένα μαθητή οργανώνοντας εξατομικευμένη ή/και ομαδική δουλειά, που επιτρέπει σε κάθε μαθητή να έχει την εμπειρία πολλών και διαφορετικών ρόλων και καταστάσεων. Μέσα από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής πραγματοποιείται εντατική και διεξοδική εκπαίδευση για μαθητές που βρίσκονται σε επικινδυνότητα. Επιπλέον, διαπιστώνεται βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών, καλύτερη ενόραση για τα δεδομένα της σημερινής πραγματικότητας, καθώς και περισσότερες ευκαιρίες για στήριξη και βοήθεια μέσα στην τάξη, εφόσον περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι παρόντες και βοηθούν τα παιδιά. Ακόμη πραγματοποιείται μεγαλύτερη υποστήριξη της οικογένειας από όλους του εμπλεκόμενους φορείς.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν με ομάδες στήριξης άλλων -φοιτητών και εκπαιδευτικών- οι οποίοι εξελίσσονται επαγγελματικά μέσα από τη διαδικασία της συνεργατικής διδασκαλίας. Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί έχουν τη ευκαιρία να αναλάβουν τον ρόλο του καθοδηγητή στους υπό εκπαίδευση μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν αυθεντικές και σχετικές με την εκπαίδευση εμπειρίες. Κατανοούν σε βάθος τις πολλαπλές διαστάσεις της διδασκαλίας μέσα από τη διδακτική εμπειρία σε μαθητές με και χωρίς αναπηρία και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης πάνω σε κάποια εκπαιδευτική δομή. Μέσα από τη συνεργασία οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να πληροφορηθούν για τα πιο πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα και τις καλύτερες διδακτικές πρακτικές της γενικής και της ειδικής αγωγής αποκτώντας, έτσι περισσότερες γνώσεις και εμπειρική κατάρτιση, ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί στη διαχείριση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων γίνονται πιο αποτελεσματικοί και συνεργάσιμοι για το συμφέρον των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όσων παιδιών βρίσκονται σε επικινδυνότητα.

Η εφαρμογή λοιπόν της συνεκπαίδευσης επιφέρει ριζική αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής την οποία καλούνται να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί. Ο ρόλος τους είναι καθοριστικός στην επιτυχία ή στην αποτυχία της συνεκπαίδευσης. Η αξιολόγηση των συναισθημάτων και του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την προώθηση των απαιτούμενων αλλαγών. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν σε ανομοιογενείς ομάδες μαθητών, είναι απαραίτητη η καλλιέργεια ενός κλίματος υποστήριξης και εμπύχωσης των εκπαιδευτικών ώστε να μπορέσουν να

στηρίζουν τις πρακτικές της συνεκπαίδευσης.

Η αδυναμία ενός ποσοστού των εκπαιδευτικών να στηριχθούν στην παιδαγωγική τους κατάρτιση για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, η άγνοια τους για την ισχύουσα νομοθεσία, η πεποίθησή τους ότι με την κοινωνικοποίηση των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ τα καταφέρνουν καλύτερα, παρά με την εκπαίδευσή τους, είναι όλα στοιχεία που τονίζουν ότι η θεωρητική κατάρτιση είναι απαραίτητη. Ωστόσο, η προτίμησή τους για πρακτικής φύσεως επιμόρφωση πρέπει να αντιμετωπίζεται με σεβασμό προς τις ανάγκες που οι ίδιοι θεωρούν ότι έχουν. Συνεπώς, ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης πρέπει να προσεγγίζει τη θεωρητική πτυχή του θέματος από τη μια, ενδυναμώνοντας τους εκπαιδευτικούς με διάφορους τρόπους τους οποίους οι ίδιοι ίσως δεν έχουν σκεφτεί, και να προσεγγίζει την πρακτική πλευρά με τρόπο που να τονίζει τη δύναμη του εκπαιδευτικού και του σχολείου να ανταποκριθούν σε όλα τα παιδιά, παρά να εστιάζει το ενδιαφέρον στο «πρόβλημα» των ανάπηρων μαθητών και μαθητριών.

Ο Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης της

Περιφερειακής Διεύθυνσης Π.Ε.&Δ.Ε. Περιφέρειας Ηπείρου

Μηνάς Ευσταθίου

ΑμΑ: ανάπηρα άτομα.

ΑμΕΕΑ: ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΚΔΑΥ: Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης των ατόμων με αναπηρία και

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο θεσμός των ΚΔΑΥ εισάγεται με το Ν. 2817 (ΦΕΚ 78/14-03-

2000, τχ. Α') και στα άρθρα 1, 2, 3, 4 & 5 περιλαμβάνονται η συγκρότηση, η δομή και οι

αρμοδιότητές τους.

ΚΕΔΔΥ: Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο θεσμός των ΚΕΔΔΥ εισάγεται με το Ν.3699/2008 (ΦΕΚ 199/02-10-2008, τχ. Α') και στα άρθρα 4 & 5 περιλαμβάνονται η συγκρότηση, η δομή και οι αρμοδιότητές τους.

ΚΕΑΠΥ: Κέντρα Ενταξιακής Αξιολόγησης & Παιδαγωγικής Υποστήριξης.