

**Έρευνα της ActionAid Hellas για την Ειδική
Αγωγή και Εκπαίδευση των Μαθητών/τριών με
Αναπηρία στη χώρα μας**

Υπεύθυνη Έρευνας:

**Πελαγία Ι. Παπανικολάου
Υποψήφια Δρ. Εγκληματολογίας Νομικής Σχολής
Πανεπιστημίου Αθηνών
Νομικός Εγκληματολόγος, Ερευνήτρια**

Αθήνα, Δεκέμβριος 2014

act!onaid
Μαζί, κατά της φτώχειας και της αδικίας

«...Η πιο σημαντική μέρα της ζωής μου είναι η μέρα που ήρθε κοντά μου η δασκάλα μου, η Άνι Μάνσφιλντ Σάλιβαν. Γεμίζω απορία και θαυμασμό κάθε φορά που σκέφτομαι τις αμέτρητες αντιθέσεις που έχουν αυτές οι δυο ζωές που έζησα. Ήταν 3 Μαρτίου 1887, τρεις μήνες προτού κλείσω τα εφτά. Το απόγευμα αυτής της αλησμόνητης ημέρας καθόμουν άφωνη στην πόρτα και περίμενα. Είχα καταλάβει κάπως από τα νοήματα της μητέρας μου και την πυρετώδη κίνηση στο σπίτι, ότι κάτι ασυνήθιστο επρόκειτο να συμβεί. Είχα στραμμένο το κεφάλι μου προς τον ουρανό κι ο απογευματινός ήλιος έλουζε το πρόσωπο μου, περνώντας μέσα από το πυκνό αγιόκλημα που σκέπαζε την είσοδο. Τα δάχτυλά μου από μόνα τους σχεδόν, χάιδευαν τα γνώριμα φύλλα και τα μπουμπούκια που μόλις είχαν βγει για να καλωσορίσουν τη γλυκιά άνοιξη του Νότου. Δεν ήξερα τι θαύματα και εκπλήξεις μου φύλαγε το μέλλον. Βδομάδες τώρα ο θυμός κι η πίκρα με μαστίγωναν αλύπητα και μια βαθιά χάνωση είχε ακολουθήσει αυτόν τον παθιασμένο αγώνα. Σας έτυχε ποτέ να βρεθείτε πάνω σ' ένα βαπόρι και να σας τυλίξει μια πυκνή ομίχλη σαν χειροπιαστό λευκό σκοτάδι και το μεγάλο καράβι να ρίχνει βολίδες, ψάχνοντας να βρει την ακτή, όλο ένταση κι ανυπομονησία, και σεις να περιμένετε καρδιοχτυπώντας πως όπου να' ναι κάτι φοβερό θα συμβεί; Σαν ένα τέτοιο καράβι ήμουνα προτού αρχίσει η εκπαίδευσή μου, μόνο που εγώ δεν είχα ούτε πυξίδα, ούτε βολίδες κι ούτε είχα κανέναν τρόπο να μάθω πόσο κοντά ήταν το λιμάνι».

Έλεν Κέλερ

Πίνακας Περιεχομένων

Πίνακας Περιεχομένων	3
Πρόλογος – Ευχαριστίες.	5
Συντομογραφίες	7
1. Εισαγωγή: Το πλαίσιο της έρευνας.	8
2. Εκπαίδευση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία: Από τη θεωρία στην πράξη.	12
3. Η κατοχύρωση και οι πρωτοβουλίες των διεθνών οργανισμών υπέρ του δικαιώματος στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία.	
3.1. Σε διεθνές επίπεδο.	15
3.2. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο.	21
4. Το νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στην ελληνική έννομη τάξη.	24
5. Η εκπαίδευση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στην χώρα μας υπό την προοπτική του νέου Σχεδίου Νόμου.	31
Η Έρευνα της ActionAid Hellas για την εφαρμογή των Εκπαιδευτικών Δικαιωμάτων των Μαθητών/τριών με Αναπηρία.	
6.1 Σκοπός και Αντικείμενο της έρευνας.	34
6.2. Μεθοδολογία της έρευνας	34
6.3. Το δείγμα της έρευνας	35
6.4. Ορισμοί	36
Αποτελέσματα της έρευνας.	
7. Μέρος I: Δημογραφικά στοιχεία και ερωτήσεις γενικού ενδιαφέροντος	
7.1. Φύλο.	38
7.2. Εκπαίδευση.	39
7.3. Δομή εκπαίδευσης.	41
7.4. Μορφή αναπηρίας.	42
7.5. Νομός.	42
7.6. Κατανόηση του όρου «Προσβασιμότητα» από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα.	43
7.7. Γνώση εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των παιδιών με αναπηρία.	44
7.8. Επίπεδο ενημέρωσης γύρω από την εφαρμογή των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των παιδιών με αναπηρία.	45
7.9. Πηγές πληροφόρησης γύρω από τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία.	45
7.10. Πρόσβαση στη δικαιοσύνη για την προστασία των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των παιδιών με αναπηρία.	46
8. Μέρος II: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία και Ανθρώπινα Δικαιώματα στην Ελλάδα σήμερα.	
8.1. Ενημέρωση γύρω από τους θεσμούς και το πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης / Πρόσβαση στη σχετιζόμενη με την ΕΑΕ Πληροφορία / Πρώιμη Παρέμβαση, κατά το χρονικό διάστημα πριν την ένταξη των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία.	48
8.1.1. Για την Πρώιμη Παρέμβαση ειδικότερα:	50

8.2.Δικαιώματα συμμετοχής Μαθητών/τριών με Αναπηρία και γονέων ΑμεΑ στη λήψη αποφάσεων, που τους/τις αφορούν.	53
8.3.Συμμετοχή των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στις ομάδες συλλογικής εκπροσώπησης της μαθητικής κοινότητας.	55
8.4.Η αρχή της λήψης υπόψη του βέλτιστου συμφέροντος του παιδιού με αναπηρία (άρθρο 7 παρ. 2 ΔΣΑμεΑ, άρθρο 3 παρ. 1 ΔΣΠ) και η αρχή της λήψης υπόψη και του σεβασμού των εξελισσόμενων δυνατοτήτων τους (άρθρο 3 παρ. η ΔΣΑμεΑ): Η εφαρμογή τους στις εκπαιδευτικές και διαγνωστικές διαδικασίες.	57
9. Προσβασιμότητα	
9.1.Υπηρεσίες μεταφοράς προς τις σχολικές μονάδες.	57
9.2.Δομημένο περιβάλλον των Σχολικών Μονάδων, εξωτερικοί, μεταβατικοί, βοηθητικοί και εσωτερικοί χώροι (κυρίως κτηριακές εγκαταστάσεις).	59
9.3.Υποστηρικτικές Τεχνολογίες (ΥΤΕ).	61
9.4.Εποπτικό / Εκπαιδευτικό υλικό.	62
9.5.Υπηρεσίες Δια Ζώσης Υποστήριξης (Διερμηνείς Ε.Ν.Γ., Συνοδοί (Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό).	64
9.6.Υπηρεσίες ενισχυτικές για την αυτονομία και την κοινωνικοποίηση των παιδιών με αναπηρία (Ψυχολόγοι, εργοθεραπευτές/τριες, φυσικοθεραπευτές/τριες, εκπαιδευτές κινητικότητας κ.λ.π.).	65
9.7.Κοινωνικοποίηση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία και Συμμετοχή τους στις δραστηριότητες κοινωνικού, ψυχαγωγικού και πολιτιστικού χαρακτήρα.	66
10. Η Γενική εικόνα της ΕΑΕ σε αριθμούς.	68
11. Αντιλήψεις για την Ενταξιακή Εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία.	68
12. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ΕΑΕ	71
13. Εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στην Ελλάδα και Οικονομική Κρίση.	72
14. Επικοινωνία γονέων ΑμεΑ με το εκπαιδευτικό και υποστηρικτικό προσωπικό της ΕΑΕ	75
Προτάσεις.	76
Επίλογος.	79
Βιβλιογραφία	81

Πρόλογος – Ευχαριστίες.

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε, για να αποτυπώσει την πραγματικότητα της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία στην χώρα μας σήμερα από την σκοπιά των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της εφαρμογής τους στην πράξη.

Παρότι το κεκτημένο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων κερδίζει συνεχώς έδαφος αφενός στο επίπεδο της δημοσιοποίησης των σχετικών με την πραγμάτωση του αιτημάτων και αφετέρου στο επίπεδο της ενσωμάτωσης του στις χαραζόμενες πολιτικές, η σύνδεση του με την διακριτή ομάδα των Ανθρώπων με Αναπηρία βρήκε θα μπορούσε να λεχθεί ένα πιο στέρεο έδαφος για την ανάπτυξη της, έπειτα από την υπογραφή της Διεθνούς Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία στην Νέα Υόρκη το 2006, πενήντα οκτώ έτη δηλαδή μετά την συνομολόγηση της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Παράλληλα ήδη μετράμε πάνω από είκοσι έτη από την υπογραφή της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού και από την συνομολόγηση της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα της UNESCO, με την οποία κατοχυρώθηκαν οι βασικές αρχές για την εκπαίδευση των Ανθρώπων με Αναπηρία. Μετράμε όμως και έναν ικανό χρόνο ωρίμανσης των πολιτικών της ένταξης των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στα συστήματα εκπαίδευσης.

Στο μέτρο λοιπόν, που τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελούν οικουμενικές αξίες αλλά και κανόνες δικαίου, δεσμευτικοί για τα Κράτη, η εφαρμογή τους θέτει όλο και πιο πεισματικά το ερώτημα: πόσο κοντά ή πόσο μακριά βρισκόμαστε από το περιεχόμενο τους και από αυτό, που πραγματικά πρεσβεύουν;

Ας ξεκινήσουμε τον συλλογισμό μας επομένως από την παραδοχή, ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν συγκροτούν μία ανώδυνη ρητορεία προς κατανάλωση και ας πορευτούμε, εστιάζοντας στην παρούσα θεματική προς την κατεύθυνση, ότι εκπαίδευση για όλους/ες σημαίνει δικαιώματα για όλα τα παιδιά, χωρίς διαχωριστικές γραμμές, χωρίς εκπτώσεις και χωρίς ημίμετρα! Και ας προσπαθήσουμε ταυτόχρονα να απαντήσουμε στο πάντα επίκαιρο ερώτημα: τι σχολείο και κατ' επέκταση τι κοινωνία θέλουμε;

Πριν από την παρουσίαση των ερευνητικών ευρημάτων μας όμως, προλογικά, αισθανόμαστε την ανάγκη, να εκφράσουμε από αυτήν την θέση τις πιο θερμές μας ευχαριστίες, σε όσους/ες συνέβαλαν με τον δικό τους τρόπο στην υλοποίηση της έρευνας της ActionAid Hellas για την κατάσταση της Ειδικής Αγωγής στην χώρα μας. Ευχαριστίες εκφράζονται λοιπόν προς τις κυρίες Δήμητρα Ντιρογιάννη – Συντονίστρια Αναπτυξιακής Εκπαίδευσης, Χρυσούλα Σταματούκου – Υπεύθυνη Αναπτυξιακής Εκπαίδευσης, Βίκυ Μουτσάκη – Επικεφαλής Τοπικών Προγραμμάτων και Νάταλι Βαλάκη – Διευθύντρια Προγραμμάτων της ActionAid Hellas για την άριστη συνεργασία καθ' όλη την διάρκεια εκπόνησης της έρευνας.

Θερμές ευχαριστίες εκφράζονται επίσης στην κα Θεοδώρα Τσαποίτη – Διερμηνέα Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας για την διερμηνεία και την προσαρμογή των ερωτηματολογίων της έρευνας και στην κυρία Μαρίζα Κούκου – Φιλόλογο Ελληνικής Γλώσσας για την επιμέλεια του κειμένου της έκθεσης.

Επίσης ευχαριστίες εκφράζονται στην κα Ειρήνη Καλλέργη – Γενική Γραμματέα της Εθνικής Ομοσπονδίας για τα Δικαιώματα Ατόμων Αυτιστικού Φάσματος για την πολύτιμη βοήθεια της στην αποστολή των ερωτηματολογίων καθώς και στην κα Ιωάννα Βονικάκη – Ψυχολόγο, Μέλος της Επιστημονικής Ομάδας του Προγράμματος Πρώιμης Παρέμβασης «Αμυμώνη» για την άτυπη συνέντευξη, που μας παραχώρησε και την αποστολή του σχετικού πληροφοριακού υλικού.

Κυρίως όμως βαθύτατες ευχαριστίες εκφράζονται προς όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα για τον χρόνο, που αφιέρωσαν στην συμπλήρωση ενός ομολογουμένως εκτενούς ερωτηματολογίου.

Πελαγία Ι. Παπανικολάου

Συντομογραφίες

ΑμεΑ = Άτομα με Αναπηρία

Δ.Σ = Διεθνής Σύμβαση

ΔΣΑμεΑ = Διεθνής Σύμβαση Ο.Η.Ε για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία

ΔΣΠ = Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού

ΕΚΧ = Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης

ΕΣΔΑ = Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου

ΕΑΕ = Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

ΣΜΕΑΕ = Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

ΚΕΔΔΥ = Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης

ΕΔΕΑΥ = Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης

ΣΔΕΥ = Σχολικά Δίκτυα Εκπαίδευσης και Υποστήριξης

ΥΤΕ = Υποστηρικτική/ες Τεχνολογία/ες

ΕΒΠ = Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό

ΕΟΔΑΦ: Εθνικό Ομοσπονδία για τα Δικαιώματα Ατόμων Αυτιστικού Φάσματος

ΣΑΤΕΑ = Σύλλογοι Αποφοίτων Τμημάτων Ειδικής Αγωγής

ΣτΠ = Συνήγορος του Πολίτη

ΕΕΔΑ = Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου

Σχ.Ν. = Σχέδιο Νόμου

Εδ. = εδάφιο

1. Εισαγωγή: Το πλαίσιο της έρευνας.

Σύμφωνα με έναν από τους πλέον διαδεδομένους υπολογισμούς, περίπου 93 εκατομμύρια παιδιά -ή 1 στα 20 παιδιά ηλικίας 14 ετών και κάτω- ζουν με μια μετρίου ή σοβαρού βαθμού αναπηρία κάποιας μορφής. Η UNICEF στέκεται με προβληματισμό απέναντι σε τέτοιου είδους στατιστικές εκτιμήσεις, οι οποίες επικαιροποιούνται με αργούς ρυθμούς σε διεθνές και εθνικό επίπεδο τονίζοντας χαρακτηριστικά, ότι τέτοιες παγκόσμιες εκτιμήσεις είναι αρκετά υποθετικές, καθ'ότι προκύπτουν από ποιοτικά στοιχεία πολύ διαφοροποιημένα και μεθόδους πολύ αντιφατικές για να θεωρηθούν αξιόπιστες. Η UNICEF στην πρόσφατη έκθεση της για τα παιδιά με αναπηρία παρουσίασε τα αποτελέσματα εθνικών αναλύσεων και ανεξάρτητων μελετών, με την επισήμανση της ανάγκης να ερμηνευθούν με προσοχή, χωρίς συγκρίσεις μεταξύ τους, εξαιτίας της διαφοροποίησης των ορισμών για την αναπηρία με βάση τον τόπο και το χρόνο, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τα σχέδια των μελετών, τη μεθοδολογία και την ανάλυσή τους.¹ Η ερευνητική ενασχόληση έτσι με θέματα δικαιωμάτων των Ανθρώπων με Αναπηρία, περιλαμβανομένων των εκπαιδευτικών προσκρούει σε δύο βασικές δυσχέρειες: αφενός μεν στην έλλειψη στατιστικών δεδομένων σταθερής βάσης για τα Άτομα με Αναπηρία και αφετέρου δε στην ανυπαρξία κοινών ορισμών. Η UNICEF σημειώνει, πως τα παιδιά με αναπηρίες αντιμετωπίζουν επιπρόσθετες προκλήσεις, ως απότοκο της αναπηρίας τους και της πληθώρας των εμποδίων τα οποία η κοινωνία δημιουργεί στο δρόμο τους. Τα παιδιά που ζουν στη φτώχεια είναι ανάμεσα σε αυτούς που έχουν τις λιγότερες πιθανότητες να χαρούν τα οφέλη, για παράδειγμα, της εκπαίδευσης και της υγειονομικής περίθαλψης, αλλά τα παιδιά τα οποία ζουν στη φτώχεια κι έχουν μια αναπηρία, έχουν ακόμα λιγότερες πιθανότητες να φοιτήσουν στο τοπικό σχολείο ή να επισκεφθούν κάποιο ιατρείο. Τα παιδιά με αναπηρίες έρχονται αντιμέτωπα με διάφορες μορφές αποκλεισμού και επηρεάζονται από αυτές σε διάφορα επίπεδα, βάσει του είδους της αναπηρίας που έχουν, του τύπου διαμονής τους και του πολιτισμού ή της τάξης στην οποία ανήκουν. Το φύλο αποτελεί, επίσης, θεμελιώδες στοιχείο: τα κορίτσια με αναπηρίες έχουν λιγότερες πιθανότητες να μορφωθούν, να λάβουν τεχνική κατάρτιση ή να βρουν εργασία σε σχέση με τα αγόρια με αναπηρίες ή τα κορίτσια χωρίς αναπηρίες. Τα παιδιά με αναπηρίες συχνά θεωρούνται κατώτερα, γεγονός που τα καθιστά περισσότερο ευπαθή: οι διακρίσεις με βάση την αναπηρία εκφράζονται με την περιθωριοποίηση από τους πόρους και από τη λήψη αποφάσεων ακόμα και με την παιδοκτονία. Ο αποκλεισμός συχνά προέρχεται από την αφάνεια. Λίγες μόνο χώρες έχουν αξιόπιστες πληροφορίες για τον αριθμό των πολιτών που είναι παιδιά με αναπηρίες, το είδος της αναπηρίας τους ή τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι αναπηρίες επηρεάζουν τη ζωή τους. Τα παιδιά, όμως, που αποκλείονται, αγνοούν και επομένως απομακρύνονται από τις δημόσιες υπηρεσίες, τις οποίες μπορεί να δικαιούνται. Αυτές οι στερήσεις είναι δυνατό να έχουν συνέπειες μεγάλης διάρκειας, όπως για παράδειγμα περιορισμένη πρόσβαση στην έμμισθη εργασία ή περιορισμένη συμμετοχή σε υποθέσεις της πολιτείας αργότερα στη ζωή τους. Όμως, η πρόσβαση και η χρήση υπηρεσιών και τεχνολογιών υποστήριξης μπορούν να κάνουν το παιδί που εμφανίζει κάποια αναπηρία, να ενταχθεί στην κοινωνία και να συνεισφέρει σε αυτήν.¹ Η υλοποίηση της υπόσχεσης για ισότητα μέσα από την κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρίες απαιτεί ανάμεσα στα άλλα την επικύρωση και την εφαρμογή της Διεθνούς Συμβάσεως για τα Δικαιώματα του Παιδιού και της Διεθνούς Συμβάσεως για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, την καταπολέμηση των διακρίσεων, την αύξηση της ενεργοποίησης ως προς τα θέματα που

¹ «Σε πολλές χώρες, οι αντιδράσεις για την κατάσταση των παιδιών με αναπηρίες περιορίζονται κατά μεγάλο μέρος στην ιδρυματοποίηση, στην εγκατάλειψη ή στην παραμέληση. Αυτές οι αντιδράσεις, που αποτελούν και το πρόβλημα, προέρχονται από τις αρνητικές ή πατερναλιστικές υποθέσεις περί ανικανότητας, εξάρτησης και διαφορετικότητας οι οποίες διαவிζονται μέσω της άγνοιας. Αυτό που χρειάζεται είναι μια δέσμευση για τα δικαιώματα και το μέλλον αυτών των παιδιών, η οποία θα δίνει προτεραιότητα στις πιο μειονεκτικές ομάδες με βάση το αίσθημα δικαίου προς όφελος όλων». Βλ. UNICEF, «Η κατάσταση των παιδιών στον κόσμο 2013», Σύνοψη Έκθεσης: Παιδιά με Αναπηρίες, σελ. 4-5: <http://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/info/swcr13gr.pdf> και ολόκληρη την έκθεση της UNICEF στην Αγγλική γλώσσα: <http://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/info/swcr13.pdf>.

άπτονται της αναπηρίας, τόσο στο ευρύ κοινό και στους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων όσο και στα άτομα που παρέχουν ουσιαστικές υπηρεσίες στα παιδιά και στους εφήβους, σε τομείς όπως η υγεία, η εκπαίδευση και η προστασία και την άρση των εμποδίων στην ένταξη των παιδιών με αναπηρίες, έτσι ώστε η πρόσβαση και η συμμετοχή των ίδιων καθώς και των συνομηλίκων τους να είναι εύκολη σε όλα τα περιβάλλοντα, όπως σχολεία, νοσοκομειακές εγκαταστάσεις, μέσα μαζικής μεταφοράς κ.λ.π.²

Στα καθ' ημάς τώρα, σύμφωνα με τα στοιχεία, που ενσωμάτωσε η χώρα μας στη 2η και 3η Ενοποιημένη Περιοδική της Έκθεση προς την Επιτροπή του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα του Παιδιού για την εφαρμογή της ΔΣΠ, το εκπαιδευτικό έτος 2010-2011 μόνο 24.105 παιδιά με αναπηρίες φοιτούσαν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης (19.922 σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 4.183 σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης· 850 παιδιά με αναπηρίες φοιτούσαν σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης και λάμβαναν βοήθεια κατά τη διάρκεια του μαθήματος από εξειδικευμένο προσωπικό) και 7.656 παιδιά σε ειδικά σχολεία (3.583 σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 4.073 σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Αυτό σημαίνει ότι εκ των 200.000 παιδιών με αναπηρίες, που ζουν στη χώρα μας, μόνο τα 31.761 φοιτούν σε κάποιο σχολείο, δηλαδή μόλις το 15%.³ Τα εν λόγω γενικά αριθμητικά στοιχεία, παρά το γεγονός, ότι δεν έχουν επικαιροποιηθεί περαιτέρω, συνιστούν έναν σημαντικό δείκτη εκτίμησης ως ένα βαθμό της διαλαμβανόμενης στο χώρο της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία σχολικής διαρροής και του αποκλεισμού τους από το εκπαιδευτικό σύστημα. Στο μέτρο, όμως, που Εθνικό Μητρώο Καταγραφής των παιδιών με αναπηρία και των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στη χώρα μας δεν υφίσταται, η όποια εκτίμηση είναι επισφαλής.

Όταν κάποιος/κάποια καταπιάνεται με τη διερεύνηση της εφαρμογής των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στην ελληνική πραγματικότητα, αναμφισβήτητη στην προσπάθεια, που καταβάλλει στο να προβεί σε μία ορθή προσέγγιση του ζητήματος, έρχεται αντιμέτωπος/η με μία σειρά θεμελιωδών διλημάτων αλλά και συγκρούσεων και εντάσεων, που τα πρώτα προκαλούν. Και τούτο γιατί βασικά αυτονόητα ερωτήματα όπως: «τι εκπαίδευση θέλουμε;», «χωράει η εκπαίδευση, που θέλουμε τους/τις Μαθητές/τριες με Αναπηρία και αν ναι με ποιόν τρόπο;», «έχουμε δομήσει ένα «δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο;»⁴ και αν όχι «πόσος δρόμος χρειάζεται να διανυθεί, ωστόσο φτάσουμε σε αυτό;» εξακολουθούν να μένουν μετέωρα ως προς την απάντησή τους, ξέχωρα από τον βαθιά ιστορικο-κοινωνικό τους χαρακτήρα.

Παρά το γεγονός, ότι ιστορικά την πρώτη νομοθετική αναφορά στο θεσμό της Ειδικής Αγωγής την συναντούμε στη χώρα μας το έτος 1937 στον αναγκαστικό νόμο α.ν. 453/1937, μεσολάβησαν έκτοτε αρκετές δεκαετίες ως την αποτύπωση των βασικών αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης στο νομικό μας κεκτημένο. Τα τελευταία έτη μάλιστα η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον των επιστημόνων, όχι μόνο των προερχόμενων από τους χώρους της εκπαίδευσης αλλά και αυτών, που δραστηριοποιούνται στο πεδίο των ανθρωπιστικών σπουδών για πολλούς λόγους: Κατ' αρχήν η διερεύνηση των ζητημάτων ένταξης των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα ως ρεαλιστικός στόχος συγκροτεί αφενός μεν ένα βαθιά κοινωνικό αίτημα και αφετέρου δε μία διεκδίκηση πρώτης γραμμής στο επίπεδο της χαραζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία εκτός από ένα κοινωνικό συνιστά και ένα πολιτικό ζητούμενο. Ακολούθως, η εκπαιδευτική ένταξη των Ανθρώπων με Αναπηρία αποτελεί μέσο, το θεμελιωδέστερο όλων, για την περαιτέρω κοινωνική ένταξη της συγκεκριμένης διακριτής

2 Ο.π. αμέσως ανωτέρω, σελ. 3.

3 Βλ. Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, Δεύτερη και Τρίτη Ενοποιημένη Περιοδική Έκθεση της Ελλάδας, παρ. 306: <http://www.0-18.gr/downloads/metafrasi-ethnikis-ekthesis-dsdp-yogyrgioi-eksoterikon>. Σχετικά με τα παρατιθέμενα στατιστικά στοιχεία βλ. Committee on the Rights of the Child, Implementation of the Convention on the Rights of the Child List of issues concerning additional and updated information related to the second and third combined periodic report of Greece (CRC/C/GRC/2-3), σελ. 33: http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC_C_GRC_Q_2-3_Add1.pdf.

4 Την έκφραση «δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο» τη δανειστήκαμε από τον τίτλο του βιβλίου του Π. Χαραβιτσιδής: «Χτίζοντας ένα Δημοκρατικό και Ανθρώπινο Σχολείο στην Αθήνα», που εκδόθηκε από τις Εκδόσεις «Επίκεντρο», 2013.

ομάδας. Με άλλα λόγια, η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αφορά μόνον ολόκληρη την κοινωνία αλλά υποχρεωτικά την συμπεριλαμβάνει. Στο ερώτημα επομένως ποιός/ά εντάσσεται, πώς εντάσσεται και γιατί εντάσσεται αντιστοιχούν ποικίλες απαντήσεις, ανάλογα με την υιοθετούμενη για την απάντησή του οπτική. Όσοι/ες αντικρίζουν στα ανθρώπινα δικαιώματα τη σημαντικότητα, που τους πρέπει, ταυτόχρονα ενστερνίζονται, ότι η εξέταση της εφαρμογής τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο των παιδιών με αναπηρία αντικατοπτρίζει μία αναγκαία για τη δόμηση της πολιτικής ατζέντας και χρήσιμη ως προς την αξιοποίηση της οπτικής.

Δύο είναι τα κεντρικά χαρακτηριστικά, που διαπερνούν στο σύνολο της την έρευνα της ActionAid Hellas για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των Μαθητών/τριών με Αναπηρία και την κατάσταση της Ειδικής Αγωγής στη χώρα μας σήμερα: Πρώτον, η αξιολόγηση της εφαρμογής των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των Μαθητών/τριών με Αναπηρία υπό το πρίσμα της παράλληλης ανάγνωσης του διεθνούς πλαισίου πρόβλεψης τους προς την εσωτερική μας νομοθεσία και δεύτερον η ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης των ΑμεΑ, υπό το πρίσμα δηλαδή πιο διευρυσμένων κριτηρίων πραγμάτωσης της.

Όπως κάθε ερευνητικό εγχείρημα, έτσι και το παρόν, λογίζεται, αφενός μεν ως ένα πρόσφορο μέσο θετικού επηρεασμού των εξελίξεων στο πεδίο επιστράτευσης του και αφετέρου δε ως το αντικαθρέφτισμα της επιρροής των εξελίξεων στα απορροέμενα από αυτό ερευνητικά αποτελέσματα. Στο μέτρο λοιπόν, που η έρευνα ως κοινωνικό-επιστημονικό σημαίνει επηρεάζει την πραγματικότητα και επηρεάζεται ταυτόχρονα από αυτήν, βαθύτερος στόχος της διεξαγωγής της δεν είναι η πραγματοποίηση μίας «έρευνας για την έρευνα» αλλά η απτή μετουσίωση των αποτελεσμάτων της σε συγκεκριμένες προτάσεις με πρακτικό αντίκρισμα, οι οποίες, εφόσον κατασταθούν αξιοποιήσιμες, μπορούν να θέσουν ένα έστω μικρό λιθαράκι προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της εφαρμογής των Εκπαιδευτικών Δικαιωμάτων των παιδιών με αναπηρία στη χώρα μας και της αναμόρφωσης του θεσμού της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα.

Όσον αφορά, ειδικότερα, το χρονικό πλαίσιο διεξαγωγής της Έρευνας της ActionAid Hellas άξιο μνείας είναι το γεγονός, ότι μία εβδομάδα περίπου μετά την πραγματοποίηση των πρώτων συναντήσεων μας με τις συνεργάτιδες της εργοδότριας από το Τμήμα Εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε στη Βουλή στο πλαίσιο της Ειδικής Μόνιμης Επιτροπής Νεολαίας, Ισότητας και Δικαιωμάτων του Ανθρώπου συνεδρίαση της Υποεπιτροπής για τα Θέματα των Ατόμων με Αναπηρία με αντικείμενο της την ακρόαση των εκπροσώπων των φορέων των ΑμεΑ επί τη βάση της θεματικής της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια της οποίας ανακοινώθηκε επισήμως η θέση σε διαβούλευση Σχεδίου Νόμου για την Εκπαίδευση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία, τροποποιητικού της υπάρχουσας νομοθεσίας. Πράγματι στις 17 Απριλίου 2014 δημοσιοποιήθηκε στην πλατφόρμα του “Open.gov” το προτεινόμενο Σχέδιο Νόμου προς διαβούλευση,⁵ στο άρθρο 6 παρ. β’ του οποίου αναμορφώνεται ριζικά επί τα χείρω ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης και εφόσον το Σχέδιο Νόμου ψηφιστεί θα παρέχεται στο Λύκειο σε εξαιρετικές περιπτώσεις και όχι ως γενικής φύσεως εναλλακτική εκπαιδευτική δομή, ανεξάρτητα από την προβληματική ως σήμερα εφαρμογή του. Στις 7 Δεκεμβρίου 2014 του Υπουργείου Παιδείας επανήλθε, δίδοντας προς διαδικτυακή διαβούλευση ως τις 14 Δεκεμβρίου 2014 την τελική ως σήμερα εκδοχή του Σχεδίου Νόμου για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία.⁶

Η εν λόγω έρευνα, επομένως, ως έρευνα αξιολόγησης των παρεχόμενων εντός της Ειδικής Αγωγής εκπαιδευτικών αγαθών, δομών και υπηρεσιών αλλά και ως έρευνα καταγραφής των συναντώμενων -στη δικαιωματική απόλαυση τους από τους/τις Μαθητές/τριες με Αναπηρία- εμποδίων, υλοποιείται, κινούμενη μέσα σε ένα θα μπορούσε να

5 Βλ. αναλυτικότερα το Σχέδιο Νόμου για την Ειδική Εκπαίδευση στην τελική του μορφή, ημ/νία προσπέλασης 30/5/2014: http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/protasi_gia_nomosxedio_eidikis_ekpaideysis.pdf

6 Βλ. Το κείμενο για το Σχέδιο Νόμου για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, που δόθηκε προς δημόσια διαβούλευση στις 7/12/2014: <http://www.opengov.gr/ypereph/wp-content/plugins/download-monitor/download.php?id=110>.

λεχθεί μεταβατικό περίγραμμα, έναντι του οποίου καλείται πραγματιστικά να τοποθετηθεί, στρέφοντας το βλέμμα στο μέλλον, σε ένα μέλλον που τίποτε και κανείς/καμία δεν μπορεί να εγγυηθεί ότι θα είναι με «περισσότερα» δικαιώματα, με «περισσότερη» ισοτιμία για τους/τις Μαθητές/τριες με Αναπηρία.

Συνάμα, η παρούσα έρευνα μας ανατέθηκε προς διεξαγωγή κατά τη διάρκεια του έτους 2014, έτους αφιερωμένου από τον Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών στα παιδιά με αναπηρία σε παγκόσμιο επίπεδο ενεργοποίησης της κοινής γνώμης, αλλά και του τέταρτου συνεχόμενου έτους οικονομικής κρίσης, η οποία έχει γίνει αισθητή, εξαιτίας των βαρύτερων περικοπών, ιδίως στους τομείς της κοινωνικής προστασίας, που αυτή επέφερε πλέον σε όλες τις διαστρωματώσεις της κοινωνίας μας μίας οικονομικής κρίσης, που φυσικά αντικαθρεπτίζεται και στις προτεινόμενες πολιτικές. Με γνώμονα αυτό το δεδομένο πέραν των σχετικών με τις παρεχόμενες στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης υπηρεσίες, δομές κ.λ.π. προ και μετά κρίσης τιθέμενων εκ μέρους μας ερωτημάτων, κρίνεται αναγκαίο, να συμπεριληφθεί στα ερευνητικά μας δεδομένα και η διάσταση του κόστους της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, το οποίο είναι χαμηλότερο, όταν συνδέεται με τις δομές ενταξιακής εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία στα Γενικά Σχολεία (Παράλληλη Στήριξη και Τμήματα Ένταξης) και υψηλότερο, όταν συνδέεται με την ένταξη του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού στα Ειδικά Σχολεία, τα οποία ούτως ή άλλως δεν φαίνεται να συντείνουν επαρκώς στην ικανοποιητική κοινωνικοποίηση των Μαθητών/τριών, που φοιτούν σε αυτά.

Επίσης την ώρα, που γράφονται αυτές οι γραμμές μετρούμε ήδη δύο έτη από την απευθυνόμενη προς τη χώρα μας σχετική με τα Δικαιώματα των Παιδιών, περιλαμβανομένων των Παιδιών με Αναπηρία Σύσταση της Επιτροπής του Ο.Η.Ε., η οποία ως αρμόδιο προς τούτο όργανο επιλαμβάνεται των υποβαλλόμενων από τις συμβαλλόμενες στη Δ.Σ. του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα του Παιδιού, εφεξής ΔΣΠ περιοδικών εκθέσεων εφαρμογής της Σύμβασης από τις Κυβερνήσεις, επιστώντας προς τις τελευταίες την προσοχή στη λήψη μέτρων εναρμόνισης με το περιεχόμενο της.

Τέλος, ήδη έχουν παρέλθει δύο έτη από την κύρωση με (εσωτερικό) νόμο, Ν. 4074/2012 ΦΕΚ Α' 288/11-4-2012 της Διεθνούς Σύμβασης του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, εφεξής ΔΣΑμεΑ και του Πρόσθετου Πρωτοκόλλου αυτής και προφανώς αυτό που ερωτάται είναι πού βρισκόμαστε, με γνώμονα του ότι η εν λόγω Σύμβαση αποτελεί εσωτερικό νόμο, οι διατάξεις του οποίου δεσμεύουν τη χώρα μας, συγκροτώντας ένα σαφώς κατοχυρωμένο υπέρ των Ανθρώπων με Αναπηρία νομικό κεκτημένο.

Οι σταχυολογούμενες προτάσεις της έρευνας της ActionAid Hellas για την πραγμάτωση των Εκπαιδευτικών Δικαιωμάτων των παιδιών με αναπηρία προσδοκείται, ότι θα δώσουν συγκεκριμένες απαντήσεις, απαντήσεις, που θα έχουν ως κέντρο τους τον/την Μαθητή/τρια με Αναπηρία ως επί της ουσίας ισότιμου μέλους της εκπαιδευτικής αλυσίδας και όχι ως αδύναμου κρίκου αυτής.

2. Εκπαίδευση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία: Από τη θεωρία στην πράξη.

Υπάρχουν πολλά θεωρητικά σχήματα και ανάλογα αντλούμενα εξ'αυτών των θεωρητικών σχημάτων επιχειρήματα υπέρ της ένταξης των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στη γενική εκπαίδευση, όπως αντιστοίχως υπάρχουν και οι αντικρούσεις τους. Ο ενστερνισμός της μίας ή της άλλης πλευράς ή η απάντηση σε όλα αυτά με ημίμετρα εκ μέρους της πολιτείας συγκροτεί ένα βαθιά, όπως προελέχθει όχι μόνον πολιτικό αλλά και κοινωνικό ζήτημα. Το δίλημμα «γενικό ή ειδικό σχολείο» για την εκπαίδευση των Ανθρώπων με Αναπηρία τέθηκε στη χώρα μας, όπως και σε άλλα κράτη διεθνώς με όρους κανονικότητας, λαμβάνοντας δηλαδή υπόψη στη ρίζα της επιλογής του ενός ή του άλλου δρόμου, αυτό που ορίζεται από την ιατρική επιστήμη και όχι αυτό, που ορίζεται από τους/τις εκπαιδευτικούς ως εφικτό.⁷

Τα ερωτήματα επομένως γύρω από την εκπαίδευση των Ανθρώπων με Αναπηρία δεν είναι καθόλου επιφανειακά, τουναντίον αντανακλούν μέσω των εκάστοτε πολιτικών επιλογών την κυρίαρχη ιδεολογία εν σχέση με τη μεταχείριση της αναπηρίας. Όπως χαρακτηριστικά λέγει ο M. Oliver: «Το σύστημα της ειδικής αγωγής είναι ένας από τους βασικούς φορείς της διάδοσης των κυρίαρχων αντιλήψεων για τον κόσμο των σωματικά και νοητικά ικανών και της επίσημης επιβεβαίωσης ότι τα παιδιά που τελειώνουν το ειδικό σχολείο είναι κοινωνικά ανώριμα και απομονωμένα. Αυτή η απομόνωση οδηγεί στην παθητική αποδοχή των κοινωνικών διακρίσεων, στην έλλειψη δεξιοτήτων για την εκτέλεση των καθηκόντων της ενήλικης ζωής και στην άγνοια των κύριων κοινωνικών ζητημάτων της εποχής μας. Όλα αυτά ενισχύουν το μύθο των «αιώνιων παιδιών» και την ίδια στιγμή διασφαλίζουν ότι αυτά τα παιδιά που τελειώνουν το ειδικό σχολείο δεν έχουν τις δεξιότητες εκείνες που θα τα κάνουν να υπερβούν αυτό το μύθο».⁸ Με άλλα λόγια η εκπαίδευση, που προτείνεται από τη νομοθεσία κατ' ουσία συμβαδίζει ιδεολογικά με τις προσδοκίες, που τρέφουμε υπέρ των παιδιών με αναπηρία. Αυτές οι προσδοκίες, όπως καθίσταται κατανοητό, εκτός των άλλων διαμορφώνονται από συγκεκριμένα πολιτιστικά, κοινωνικά και ιστορικά συμφοραζόμενα.

Όταν όμως μιλούμε για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, μιλούμε καταρχάς για μία εκπαίδευση, την οποία θα πρέπει να εμπλουτίζουν πραγματιστικά οι αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης,⁹ της μη διάκρισης, της ισότητας και του μη αποκλεισμού. Μιλούμε επίσης για μία εκπαίδευση, από την οποία προσδοκάται, ότι με τις κατάλληλες προσαρμογές δομικά, αυτή θα κατορθώσει να υποδεχτεί όλα τα μέλη της κοινωνίας, χωρίς διαχωριστικές γραμμές. Σε όλα τα παραπάνω αναμφισβήτητα τα διεθνώς κατοχυρωμένα εκπαιδευτικά δικαιώματα υπέρ των Μαθητών/τριών με Αναπηρία δύνανται να διαδραματίσουν έναν καθοριστικά εγγυητικό ρόλο, συγκροτώντας εν κατακλείδι ένα εργαλείο για την ουσιαστική εφαρμογή των βασικών αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Στη χώρα μας ως τις αρχές της δεκαετίας του '80 οι νομοθετικές πρωτοβουλίες γύρω από την εκπαίδευση των Ανθρώπων με Αναπηρία υπήρξαν εξαιρετικά περιορισμένες ως προς την έκτασή τους. Με τον αναγκαστικό νόμο 453/1937 θεσμοθετείται η ίδρυση του πρώτου

7 Ο Ζ. Κάνγκιλεμ εξηγεί κατατοπιστικά το πλαίσιο της εννοιολογικής οριοθέτησης της αναπηρίας μέσα από την ιατρική και την στατιστική της κανονικότητας ως εξής: «Η αναπηρία είναι μια έννοια κοινή αλλά κατατοπιστική. Κάποιος γεννιέται ή γίνεται ανάπηρος. Είναι το γεγονός μιας επίκτητης αναπηρίας, η οποία ερμηνεύεται ως αμετάκλητη υποβάθμιση, αυτό που συνηχεί στο γεγονός μιας εκ γενετής αναπηρίας. Σε τελευταία ανάλυση, μπορεί πάντα να υπάρχει μια δυνατή δραστηριότητα και ένας αξιοσέβαστος κοινωνικός ρόλος για έναν ανάπηρο. Αλλά ο εξαναγκασμένος περιορισμός ενός ανθρώπου σε μια μοναδική και αμετάβλητη συνθήκη κρίνεται απαξιωτική, με σημείο αναφοράς το κανονικό ανθρώπινο ιδεώδες που είναι η δυνατή και ηθελημένη προσαρμογή σε όλες τις νοητές συνθήκες». Έτσι σε Ζ. Κάνγκιλεμ, «Το Κανονικό και το Παθολογικό», Εισαγωγή Μισέλ Φουκό, Μετάφραση Επιμέλεια, Γ. Φουρτούνης, Εκδόσεις «νήσος», 2007, σελ. 178-180.

8 Βλ. σχετικά, Μ. Oliver, «Αναπηρία και Πολιτική», Εκδόσεις «Επίκεντρο», Πρόλογος Επιμέλεια Γιώτα Καραγιάννη, 2009, σελ. 202-205, με περαιτέρω παραπομπές.

9 Βλ. Προς περαιτέρω εμπάθυνση: Π. Καραγιάννη, «Αναπηρία, Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη»: http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el&page706=1&tmpvars%5B0%5D%5Baction%5D=getFile&tmpvars%5B0%5D%5Bfile%5D=file-1078-1030&tmpvars%5B0%5D%5Bmoduleid%5D=_kernel&tmpvars%5B0%5D%5Bmodidforfile%5D=693&tmpvars%5B0%5D%5Brealfilename%5D=%CE%9A%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%B3%CE%B9%CE%AC%CE%BD%CE%BD%CE%B7.pdf.

ειδικού σχολείου ενώ παράλληλα δίδεται ο ορισμός του «νοητικά καθυστερημένου παιδιού». Το 1981 ψηφίζεται ο Ν. 1143/1981,¹⁰ ο οποίος συμπληρώθηκε κατά το οργανωσιακό του μέρους από το π.δ. 603/1982.¹¹ Ακολούθησε λίγα χρόνια αργότερα ο Ν. 1566/1985,¹² στα άρθρα 32-36 του οποίου η Ειδική Αγωγή βρίσκεται μία θέση στο γενικότερο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.¹³ Με τον Ν. 2817/2000¹⁴ θεσμοθετείται για πρώτη φορά η παράλληλη στήριξη ως εκπαιδευτική δομή ενταξιακού προσανατολισμού. Στον εν λόγω νόμο καταβάλλεται θα μπορούσε να λεχθεί έστω μία στοιχειώδης προσπάθεια προσαρμογής της ελληνικής έννομης τάξης στις καθοριζόμενες από τους Διεθνείς Οργανισμούς, ως τότε, σε επίπεδο συστάσεων αρχές της εκπαιδευτικής ένταξης των Μαθητών/τριών με Αναπηρία. Τόσο, όμως, σε σχέση με τον Ν. 2817/2000 όσο και ως προς το μεταγενέστερο του Ν. 3699/2008,¹⁵ η εφαρμογή των δικαιωμάτων των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στην πράξη σε συνδυασμό με την εγγενή αδυναμία του θεσμικού πλαισίου, να ανταποκριθεί στις σύγχρονες επιταγές της εκπαίδευσης των ΑμεΑ, ενδεικνύουν, όπως θα καταδειχθεί και κατωτέρω μία μάλλον διακηρυκτική υιοθέτηση αυτών των δικαιωματικών αρχών από την πολιτεία. Συνάμα, η αλλαγή της όποιας εκπαιδευτικής νομοθεσίας στην ελληνική έννομη τάξη με αναφορά στους/στις Μαθητές/τριες με Αναπηρία συνήθως δεν προκύπτει έπειτα από την προηγούμενη αξιολόγηση των θεσμών της Ειδικής Αγωγής και της εφαρμογής των νομοθετικών ρυθμίσεων στην πράξη αλλά συνήθως αποτελεί το προϊόν αποσπασματικών παρεμβάσεων με οικονομικά κριτήρια στάθμισης κόστους οφέλους.

Στο άρθρο 1 παρ. 1 του Ν. 3699/2008 «Έννοιες, Σκοπός» διακηρύσσεται επιμελώς: «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Η πολιτεία αλλά και όλες οι υπηρεσίες και οι λειτουργοί του Κράτους οφείλουν να αναγνωρίζουν την αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης αλλά και ως ένα σύνθετο κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο και σε κάθε περίπτωση να αποτρέπουν τον υποβιβασμό των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στη συμμετοχή ή στη συνεισφορά τους στην κοινωνική ζωή.¹⁶ Στο δε άρθρο 2 παρ. 1 Ν. 3699/2008 «Οργάνωση και Στόχοι της ΕΑΕ» αναγνωρίζεται, ότι η Ειδική Αγωγή, όπως και η γενική εκπαίδευση, είναι υποχρεωτική και λειτουργεί ως αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης. Το Κράτος υποχρεούται να παρέχει ΕΑΕ σε σχολεία Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην δε παρ. 5 ορίζεται, ότι η ΕΑΕ επιδιώκει ιδίως: α) την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) τη

10 Βλ. Ν. 1143/1981 ΦΕΚ Α' 80/30-31-3-1981 «Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Απασχόλησης και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων».

11 Βλ. π.δ. 603/1982 της 24/8-21/9/1982 ΦΕΚ Α' 117 «Οργάνωση και Λειτουργία των Μονάδων Ειδικής Αγωγής».

12 Βλ. Ν. 1566/1985 ΦΕΚ Α' 167/30-9-1985, «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

13 Βλ. Α. Ζώνιου Σιδέρη, «Η Εξέλιξη της Ειδικής Εκπαίδευσης: Από το Ειδικό στο Γενικό Σχολείο», στο «Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις, Πράξη», Τόμος Β', Επιμέλεια Α. Ζώνιου Σιδέρη, Εκδόσεις «Ελληνικά Γράμματα», 2004, σελ. 9-30, 9-13.

14 Βλ. Ν. 2817/2000 ΦΕΚ Α' 78/14-3-2000, «Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και άλλες διατάξεις».

15 Βλ. Ν. 3699/2008 ΦΕΚ Α' 199/2-10-2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες». Ο Ν. 3699/2008 ψηφίστηκε εν μέσω θέρους από το οικείο τμήμα της Βουλής. Κατά των διατάξεων του και της γενικότερης προοπτικής της εφαρμογής του στην πράξη επικρίθηκε σκληρά από μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών. Βλ. ενδεικτικά αντί άλλων: Β. Λαμπροπούλου, «Η Ιατρικοποίηση και Απομάκρυνση της Ειδικής Αγωγής από την Γενική Εκπαίδευση με Σχέδιο Νόμου»: http://dim-ekv-thess.thess.sch.gr/eidiko/lamproulou_nomos.doc.

16 Βλ. Άρθρο 1 Σχεδίου Νόμου για την Ειδική Εκπαίδευση, ο.π.

βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξη τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν, γ) την αντίστοιχη προς τις δυνατότητες τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα και δ) την αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωση τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη, με στόχο τη διασφάλιση της πλήρους προσβασιμότητας των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των εκπαιδευτικών ή/και γονέων και κηδεμόνων με αναπηρία, σε όλες τις υποδομές (κτιριακές, υλικοτεχνικές συμπεριλαμβανομένων των ηλεκτρονικών), τις υπηρεσίες και τα αγαθά που αυτά διαθέτουν. Η εφαρμογή των αρχών του "Σχεδιασμού για Όλους (Design for All)" για τη διασφάλιση της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία είναι υποχρεωτική τόσο κατά το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού όσο και κατά την επιλογή του πάσης φύσεως εξοπλισμού (συμβατικού και ηλεκτρονικού), των κτιριακών υποδομών αλλά και κατά την ανάπτυξη όλων των πολιτικών και διαδικασιών των ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ».¹⁷

Όσον αφορά το προτεινόμενο από τον Έλληνα Νομοθέτη μοντέλο εκπαιδευτικής μεταχείρισης των Μαθητών/τριών με Αναπηρία, αυτό φαίνεται διαχρονικά να είναι προσκολλημένο στην ιατροκεντρική προσέγγιση και όχι στην κοινωνική, σε αντίθεση με όσα προτείνουν οι σύγχρονες αντιλήψεις, οι διεθνείς πολιτικές και οι επιστημονικές τάσεις για την ένταξη των Ανθρώπων με Αναπηρία¹⁸ και για την εκπαίδευσή τους. Όλα τα αμέσως προηγούμενα αναφερόμενα συνάγονται, καταρχάς από τους υιοθετούμενους νομοθετικά ορισμούς για τους/τις Μαθητές/τριες με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, οι οποίοι εκκινούν από την ιατρική εννοιολόγηση της αναπηρίας.¹⁹ Σύμφωνα έτσι με το άρθρο 3 παρ. 1 του Ν. 3699/2008 ως Μαθητές με Αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες -σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση- επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές

¹⁷ Το εν λόγω άρθρο παρέμεινε ταυτόσημο κατά περιεχόμενο, εάν συγκριθεί με την εκδοχή του στο υπό ψήφιση Σχέδιο Νόμου για την Ειδική Εκπαίδευση στην τελική του μορφή.

¹⁸ Η μετατόπιση από το ιατρικό στο κοινωνικό πρότυπο της ισότιμης ένταξης των ΑμεΑ στην κοινωνία περιγράφεται ευκρινώς στην Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης Rec (2006) 5 και στο οικείο Σχέδιο Δράσης του Οργανισμού για την Προώθηση των Δικαιωμάτων και της Πλήρους Συμμετοχής των ΑμεΑ στην Κοινωνία: «Έχουμε μετακινηθεί από να βλέπουμε το άτομο με αναπηρία ως ασθενή που έχει ανάγκη από φροντίδα, το οποίο δεν συμβάλλει στην κοινωνία, στο να τον/την βλέπουμε ως άτομο που χρειάζεται να αρθούν τα παρόντα εμπόδια, προκειμένου να πάρει μια δικαιωματική θέση ως πλήρως συμμετοχικό μέλος της κοινωνίας. Τέτοια εμπόδια περιλαμβάνουν νοοτροπίες και κοινωνικά, νομικά και περιβαλλοντικά εμπόδια. Επομένως πρέπει να διευκολύνουμε περαιτέρω τη μετατόπιση του προτύπου, από το παλαιό ιατρικό πρότυπο της αναπηρίας, στο πρότυπο που είναι βασισμένο στα κοινωνικά και ανθρώπινα δικαιώματα. Έχουμε μετατοπίσει την εστίασή μας στο άτομο ως κεντρικό σημείο σε μια συνεπή, ολοκληρωμένη προσέγγιση που σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα, τις θεμελιώδεις ελευθερίες και την αξιοπρέπεια όλων των ατόμων με αναπηρία. Συνεπώς, υπήρξε μια μετατόπιση, σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες, στο να προωθήσουν ενεργές πολιτικές που εξουσιοδοτούν το μεμονωμένο άτομο με αναπηρία να ελέγχει τη ζωή του/της». Βλ. Την Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης (2006) 5 και το ταυτόσημο κατά περιεχόμενο Σχέδιο Δράσης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Προώθηση των Δικαιωμάτων και της Πλήρους Συμμετοχής των Ατόμων με Αναπηρία στην Κοινωνία: Βελτιώνοντας την Ποιότητα της Ζωής των Ατόμων με Αναπηρία στην Ευρώπη (2006-2015), παρ. 2,2: http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/Rec_2006_5%20Greece.pdf.

¹⁹ Ακόμη πιο κριτικά ο Michael Oliver Καθηγητής Κοινωνιολογίας στο Πανεπιστήμιο της Μεγάλης Βρετανίας και Ακτιβιστής με Κινητική Αναπηρία εμφορούμενος από το πραγματικό γεγονός της μη αποδοχής των άτομο-κεντρικών σχημάτων επεξεργασίας της Αναπηρίας επί τη βάση της ιατρικής συνιστώσας από τους Αναπήρους προτρέπει τους τελευταίους να ασκήσουν κριτική κατασκευάζοντας την δική τους εναλλακτική θεωρία, που θα μπορούσε να ονομαστεί: «Θεωρία της Κοινωνικής Καταπίεσης». Και συνεχίζει βασίζοντας την συλλογιστική του στην σπουδαιότητα και τον ρόλο των ορισμών: «Η κοινωνία διαφέρει από τη φύση τουλάχιστον από μια θεμελιώδη άποψη- τα ανθρώπινα όντα νοηματοδοτούν τα αντικείμενα στον κοινωνικό τους περίγυρο, και στη συνέχεια προσανατολίζουν τη συμπεριφορά τους προς αυτά με όρους που πηγάζουν από τις έννοιες που τους αποδίδουν... Όσον αφορά την αναπηρία, στην περίπτωση που θεωρηθεί τραγωδία, οι ανάπηροι θα δεχθούν τέτοια μεταχείριση σαν να ήταν τα θύματα ενός τραγικού συμβάντος ή μιας τραγικής περίπτωσης. Αυτή η μεταχείριση θα τους ακολουθεί όχι μόνο στην καθημερινή τους ζωή, αλλά θα μεταφράζεται και σε κοινωνικές πολιτικές που θα επιχειρούν να αποζημιώσουν τα θύματα για την τραγωδία που υπέστησαν. Εναλλακτικά, ακολουθεί λογικά η θέση ότι, αν η αναπηρία οριστεί ως κοινωνική καταπίεση, τότε οι ανάπηροι θα θεωρηθούν μάλλον συλλήβδην ως τα θύματα μιας κοινωνίας που τους παραμελεί και τους αγνοεί, παρά ως τα άτομα που έχουν πέσει θύματα μιας κατάστασης. Μια τέτοια θεώρηση θα μεταφραζόταν σε κοινωνικές πολιτικές προσαρμοσμένες να ανακουφίζουν από την καταπίεση παρά να αποζημιώνουν άτομα. Δεν χρειάζεται να αναφέρουμε ότι, προς το παρόν, η εξατομικευμένη και τραγική θέαση της αναπηρίας είναι κυρίαρχη στην κοινωνική καθημερινή ζωή και στην κοινωνική πολιτική...». Έτσι σε M. Oliver «Αναπηρία και Πολιτική», ο.π., σελ. 38-40.

αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.²⁰ Με άλλα λόγια με γνώμονα όσα ορίζονται στο Νόμο για την ΕΑΕ, ο ιατρικός παράγοντας διάγνωσης της αναπηρίας και συγκεκριμένα αποκλειστικά αυτός επηρεάζει τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης των Μαθητών/τριών με Αναπηρία, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη άλλα εκπαιδευτικά ή κοινωνικά κριτήρια. Άξιο προσοχής είναι το γεγονός, ότι οι νομοθετικοί ορισμοί για τους/τις Μαθητές/τριες με Αναπηρία δεν έχουν αποτελέσει ιδιαίτερο πεδίο κριτικής στο επίπεδο του δημόσιου πολιτικού αλλά μόνον στο επίπεδο του εκφραζόμενου από μία μερίδα επιστημόνων της ΕΑΕ επιστημονικού λόγου, παρά το γεγονός ότι πάνω σε αυτούς τους ιατροκεντρικούς ορισμούς δομήθηκε ολόκληρο το νομοθετικό μας πλαίσιο για την ΕΑΕ και παρά το γεγονός, ότι η χώρα μας οφείλει να εναρμονιστεί προς τους ορισμούς της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα των ΑμεΑ.²¹

3. Η κατοχύρωση και οι πρωτοβουλίες των διεθνών οργανισμών υπέρ του δικαιώματος στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία.

3.1. Σε διεθνές επίπεδο.

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση των Ανθρώπων με Αναπηρία αποτυπώνεται για πρώτη φορά, εκφραζόμενο ως πολιτική και ηθική δέσμευση των Κρατών οικουμενικά στη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Ανάπηρων Ατόμων, η οποία υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση του Ο.Η.Ε. στις 9 Δεκεμβρίου του 1975.²² Το 1993 διακηρύσσονται από τον Ο.Η.Ε. οι Πρότυποι Κανόνες για την Ισότητα Ευκαιριών για τα Άτομα με Αναπηρία, μεταξύ των οποίων η εκπαίδευση συγκροτεί έναν από τους τομείς και στόχους της ισότιμης συμμετοχής της εν λόγω διακριτής ομάδας.²³ Το 1994 στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, η οποία συνομολογήθηκε στο πλαίσιο της Παγκόσμιας Διάσκεψης της UNESCO με θέμα την

20 Ο ορισμός των Μαθητών/τριών με Αναπηρία παρέμεινε ταυτώσιμος και στο υπό ψήφιση Σχέδιο Νόμου για την Ειδική Εκπαίδευση στην τελική του μορφή (άρθρο 3 παρ. 1.). Στον προτεινόμενο ορισμό απλώς γίνεται λόγος για «σύνδρομο down», ως προς το οποίο δεν γίνεται διακριτή αναφορά στους προγενέστερους νόμους για την Ε.Α.Ε. και «σπάνιες παθήσεις» αντί του «χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα».

21 Προς αυτήν την κατεύθυνση οι Σύλλογοι Αποφοίτων Τμημάτων Ειδικής Αγωγής, σχολιάζοντας την γενικότερη φιλοσοφία του Σχεδίου Νόμου για τη Ειδική Εκπαίδευση, τονίζουν, ότι μέσω αυτού τίθενται στόχοι στην εκπαίδευση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία, που δείχνουν ότι τα «ανάπηρα» παιδιά πρέπει να προσαρμοστούν στο σχολείο (π.χ. για να υποστηριχτεί ένα παιδί με το θεσμό της παράλληλης στήριξης θα πρέπει –ποσοτικά- να παραμείνει στην τάξη το μισό πρωινό ωράριο), υπό την τελική εκδοχή του Σχ.Ν. θα πρέπει το νοητικό δυναμικό του μαθητή να βρίσκεται εντός των οριζόμενων ως φυσιολογικών ορίων, δική μας υπογράμμιση. Σε κανένα σημείο του νόμου το γενικό σχολείο δε δεσμεύεται ότι πρέπει ν' αλλάξει σε δύο θεμελιακά ζητήματα: τα (εντατικοποιημένα) αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα και την αξιολόγηση του μαθητή, η οποία γίνεται μέσω εξετάσεων και βαθμολόγησης (αντίθετα θα πρέπει να υπάρχει περιγραφική αξιολόγηση και να τίθενται στόχοι που βρίσκονται και εκτός του αναλυτικού προγράμματος του γενικού σχολείου). η «αναπηρία» ή η ειδική εκπαιδευτική ανάγκη συγκροτείται μεταξύ της σχέσης μαθητή και σχολείου, είναι μια κοινωνική/ιστορική σχέση η ίδια: δεν οφείλεται ούτε αποκλειστικά στο σχολείο ούτε αποκλειστικά στο μαθητή. Όπως λέει και ο νόμος (άρθρο 1), είναι μέρος της ανθρωπίνης ύπαρξης αλλά και σύνθετο κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο (μέρος του σχολείου και της κοινωνίας και της πολιτικής). Όμως το σχέδιο νόμου δε φαίνεται να προβλέπει ριζικές αλλαγές για το γενικό σχολείο (πρόκληση που η ειδική αγωγή θέτει με νόμους ή χωρίς). Βλ. περαιτέρω, ΣΑΤΕΑ, Θέσεις και Προτάσεις για το Σχέδιο Νόμου της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), σελ. 2-3: http://www.satea.gr/wp-content/uploads/2014/05/%CE%95%CE%99%CE%94%CE%99%CE%9A%CE%97-%CE%91%CE%93%CE%A9%CE%93%CE%97_%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%95%CE%99%CE%A3-%CE%A3%CE%91%CE%A4%CE%95%CE%91.pdf.

22 Στην παρ. 6 της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων των Ανάπηρων Ατόμων ορίζεται, ότι: «Τα ανάπηρα άτομα έχουν το δικαίωμα για ιατρική, ψυχολογική και λειτουργική μεταχείριση, συμπεριλαμβανομένων προσθετικών και υποβοηθητικών συσκευών, για ιατρική και κοινωνική αποκατάσταση, για εκπαίδευση, για επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση για βοήθεια, για συμβουλευτική, για υπηρεσίες τοποθέτησης σε εργασία και για άλλες υπηρεσίες που θα καταστήσουν ικανά να αναπτύξουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους στο ανώτατο όριο και θα επισπεύσουν τη διαδικασία της κοινωνικής ενσωμάτωσής ή επανενσωμάτωσής τους». Βλ. Declaration on the Rights of Disabled Persons, United Nations General Assembly resolution 3447 (XXX), 9/12/1975: <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/RightsOfDisabledPersons.aspx>.

23 Βλ. The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities, United Nations General Assembly, forty-eighth session, resolution 48/96, 20/12/1993, Rule 6: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm>. Οι Πρότυποι Κανόνες κυρώθηκαν από τη χώρα μας με τον Ν. 2430/1996 ΦΕΚ Α' 156/10-7-1996.

πρόσβαση και την ποιότητα της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία, τα συμμετέχοντα κράτη δεσμεύτηκαν πολιτικά στην κοινή τους δήλωση ως προς το ότι: τα συστήματα εκπαίδευσης θα πρέπει να σχεδιάζονται και τα εφαρμοζόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη την ευρεία ποικιλομορφία των φυσικών χαρακτηριστικών (κάθε ατόμου) και των αναγκών του, ότι τα Άτομα με Αναπηρία πρέπει να έχουν πρόσβαση στα Γενικά Σχολεία, που θα μπορούν να τα υποδεχτούν με μία παιδοκεντρική παιδαγωγική, ικανή να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και ότι τα Γενικά Σχολεία με ενταξιακό προσανατολισμό είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο για την εξάλειψη των διακρίσεων, εφόσον δημιουργούν φιλόξενες κοινωνίες, χτίζοντας μία κοινωνία ένταξης και επιτυγχάνοντας με αυτόν τον τρόπο μία εκπαίδευση για όλους/ες.²⁴ Συνάμα οι χαραζόμενες πολιτικές από τα κράτη για την εξάλειψη των διακρίσεων και των ανισοτήτων σε όλες τους τις μορφές θα πρέπει να είναι ολοκληρωμένες και να ανταποκρίνονται «στην ανάγκη για μία προσιτή στα περιθωριοποιημένα πρόσωπα μάθηση», ενώ γενικότερα η ποιότητα της Ειδικής Εκπαίδευσης θα πρέπει να αντανακλά τις ίδιες προδιαγραφές και φιλοδοξίες με τη Γενική Εκπαίδευση και θα πρέπει να είναι στενά συνδεδεμένη με αυτήν.²⁵

Η UNICEF στην πρόσφατη έκθεση της για την κατάσταση των παιδιών με αναπηρία στον κόσμο αναφέρει, βάζοντας την πιο πρακτική διάσταση της ένταξης στη διαλεκτική: με τη χρήση ενός παραδείγματος από τον τομέα της εκπαίδευσης: «η ενσωμάτωση ίσως επιχειρείται απλώς με την είσοδο των παιδιών με αναπηρίες σε γενικά σχολεία. Η ένταξη, όμως, είναι εφικτή μόνο όταν τα σχολεία σχεδιάζονται και διοικούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε όλα τα παιδιά να μπορούν να μελετούν και να παίζουν μαζί. Αυτό θα μπορούσε να προκύψει από την ύπαρξη των απαιτούμενων εγκαταστάσεων, όπως πρόσβαση στο σύστημα Braille, στη νοηματική γλώσσα και σε κατάλληλα προγράμματα σπουδών. Η ένταξη είναι προς όφελος όλων. Κεκλιμένα επίπεδα και φαρδιές πόρτες μπορούν να βελτιώσουν την πρόσβαση και την ασφάλεια όλων των παιδιών, των καθηγητών, των γονιών και των επισκεπτών, και όχι μόνο των παιδιών που μετακινούνται με αναπηρικά αμαξίδια. Στις προσπάθειες για την προώθηση της ένταξης και της ισότητας, τα παιδιά με αναπηρίες πρέπει να επιδιώξουν την υποστήριξη των οικογενειών τους, των οργανώσεων των ΑμεΑ, των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων καθώς και των τοπικών κοινωνιών. Τα παιδιά με αναπηρίες θα πρέπει, επίσης, να μπορούν να στηρίζονται και σε άλλους εκτός από τους κύριους υποστηρικτές τους. Οι κυβερνήσεις έχουν τη δύναμη να εναρμονίζουν τις πολιτικές και τα προγράμματά τους με την ΔΣΑμεΑ και την ΔΣΠ. Οι διεθνείς εταίροι μπορούν να παρέχουν αρωγή που να συμμορφώνεται με τις Συμβάσεις αυτές... Πολλά από τα δεινά που υφίστανται τα παιδιά με αναπηρίες προέρχονται και διαιωνίζονται από την αφάνειά τους».²⁶

Στην ίδια κατεύθυνση της υιοθέτησης δομικών παρεμβάσεων πολιτικής με σκοπό την ισότητα των ευκαιριών πρόσβασης στα Γενικά Συστήματα Εκπαίδευσης η Επιτροπή του Ο.Η.Ε. για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά Δικαιώματα σε γενικό σχόλιο της για τα Πρόσωπα με Αναπηρία επισημαίνει, πως τα κράτη πρέπει να εξασφαλίζουν, ότι το διδακτικό προσωπικό έχει εκπαιδευτεί στη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία στα Γενικά Σχολεία και πως ο αναγκαίος εξοπλισμός και η αναγκαία υποστήριξη είναι διαθέσιμα, ώστε να τοποθετήσουν τα παιδιά με αναπηρία στο ίδιο επίπεδο με αυτά χωρίς αναπηρία.²⁷ Σε προγενέστερο γενικό σχόλιο της η Επιτροπή του ΔΣΟΚΜ για το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση επεσήμανε, ότι η εκπαίδευση σε όλες τις μορφές και σε όλα τα επίπεδα θα πρέπει να

24 Βλ. "The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education", World Conference on Special Needs Education, UNESCO, Salamanca 7-10/6/1994, παρ. 2: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

25 Έτσι σε, "Promotion and Protection of all Human Rights, Civil, Political, Economic, Social and Cultural Rights, including the Right to Development", "Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh "The Promotion of Equality of Opportunity in Education", Human Rights Council Seventeenth session, United Nations A/HRC/17/29, 18/4/2011, ιδίως παρ. 70 επ.: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/17session/A-HRC-17-29.pdf>.

26 Βλ. UNICEF, «Η Κατάσταση των Παιδιών στον Κόσμο 2013», ο.π., σελ. 5.

27 Βλ. Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment No. 5, Persons with disabilities (Eleventh session, 1994), U.N. Doc E/1995/22 at 19 (1995), παρ. 35: <http://www1.umn.edu/humanrts/gencomm/epcomm5e.htm>, επίσης τα άρθρα 13-14 του Διεθνούς Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά Δικαιώματα, όπως αυτό κυρώθηκε στην Ελληνική έννομη τάξη με τον Ν. 1532/1985 ΦΕΚ Α' 25/19-3-1985.

χαρακτηρίζεται από τη διαθεσιμότητα των πόρων σε όλη την (γεωγραφική) επικράτεια: (επάρκεια σχολικών μονάδων, υποδομών, εκπαιδευτικού προσωπικού και παρεχόμενου υλικού, από τη φυσική και οικονομική προσβασιμότητα χωρίς διακρίσεις, από την καταλληλότητα των παιδαγωγικών προγραμμάτων και μεθόδων από μορφωτικής και ποιοτικής άποψης και από την προσαρμοστικότητα στις κοινωνικές εξελίξεις και τις ανάγκες των μαθητών, όπως διαμορφώνονται μέσα στο πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον τους.²⁸ Συναφώς ο Vernor Muñoz, Ειδικός Εισηγητής του Ο.Η.Ε. για το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση των Ανθρώπων με Αναπηρία τόνισε στη σχετική έκθεση του, ότι οι όποιες απόπειρες «απλής ένταξης» στα Γενικά Σχολεία χωρίς τη συνοδεία δομικών μέτρων δεν ανταποκρίνονται και θα συνεχίσουν, για διάφορους λόγους, να μην ανταποκρίνονται στα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία.²⁹

Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού³⁰ αποτελεί το πρώτο νομικά δεσμευτικό κείμενο, στο οποίο κατοχυρώνεται το δικαίωμα στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία,³¹ ως ουσιώδης έκφανση του δικαιώματος τους να διάγουν μία ζωή με αξιοπρέπεια. Συγκεκριμένα στο άρθρο 23 της Σύμβασης ορίζεται: «1. Τα συμβαλλόμενα κράτη αναγνωρίζουν ότι τα πνευματικώς ή σωματικώς ανάπηρα παιδιά πρέπει να διάγουν πλήρη και αξιοπρεπή ζωή, σε συνθήκες οι οποίες εγγυώνται την αξιοπρέπεία τους, ευνοούν την αυτονομία τους και διευκολύνουν την ενεργό συμμετοχή τους στη ζωή του συνόλου. 2. Τα συμβαλλόμενα κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα των ανάπηρων παιδιών να τυγχάνουν ειδικής φροντίδας και ενθαρρύνουν και εξασφαλίζουν, στο μέτρο των διαθέσιμων πόρων, την παροχή, μετά από αίτηση, στα ανάπηρα παιδιά που πληρούν τους απαιτούμενους όρους και σε αυτούς που τα έχουν αναλάβει, μιας βοήθειας προσαρμοσμένης στην κατάσταση του παιδιού και στις περιστάσεις των γονέων του ή αυτών στους οποίους τα έχουν εμπιστευθεί. 3. Εν όψει των ειδικών αναγκών των ανάπηρων παιδιών, η χορηγούμενη σύμφωνα με την παρ. 2 του παρόντος άρθρου βοήθεια «παρέχεται δωρεάν, εφόσον αυτό είναι δυνατό, κατόπιν υπολογισμού των οικονομικών πόρων των γονέων τους και αυτών στους οποίους έχουν εμπιστευθεί το παιδί, και σχεδιάζεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε τα ανάπηρα παιδιά να έχουν αποκλειστική πρόσβαση στην εκπαίδευση, στην επιμόρφωση, στην περίθαλψη, στην αποκατάσταση αναπήρων, στην επαγγελματική εκπαίδευση και στις ψυχαγωγικές δραστηριότητες, έτσι που να επιτυγχάνεται η όσο το δυνατόν πληρέστερη κοινωνική ένταξη και προσωπική τους ανάπτυξη, συμπεριλαμβανομένης της πολιτιστικής και πνευματικής τους εξέλιξης».³²

28 Βλ. Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment No. 13, The right to education, (Twenty-first session, 1999), U.N. Doc. E/C.12/1999/10 (1999), παρ. 6 εδ. Α-δ: <http://www1.umn.edu/humanrts/gencomm/escgencom13.htm>. Στο ίδιο σχόλιο στην παρ. 7 η Επιτροπή τονίζει, ότι τα ενδεικνυόμενα μέτρα θα πρέπει να λαμβάνονται κατόπιν μελέτης, να είναι συγκεκριμένα και να κατευθύνονται στην πλήρη πραγμάτωση του δικαιώματος στην εκπαίδευση.

29 Βλ. Human Rights Council, The right to Education of Persons with Disabilities Report of the Special Rapporteur on the Right to Education, Vernor Muñoz, 15/3/2006, ίδιος παρ. 12: <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/A.HRC.4.29.doc>.

30 Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση του Ο.Η.Ε. με την Απόφαση 44/25 στη Νέα Υόρκη στις 20/11/1989 και κυρώθηκε από τη χώρα μας με τον Ν. 2101/1992 ΦΕΚ Α' 192/2-12-1992 «Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού». Για το κείμενο της Σύμβασης στην Αγγλική Γλώσσα: <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>. Για την επίσημη μετάφραση του κειμένου της ΔΣΠ στα Ελληνικά: <http://www.ministryofjustice.gr/site/LinkClick.aspx?fileticket=ZQGYSLRgy24%3D&tabid=132>.

31 Στο άρθρο 28 της ΔΣΠ, στο οποίο παρατίθενται οι υποχρεώσεις των Συμβαλλόμενων Κρατών για την εξασφάλιση μίας εκπαίδευσης ίσων ευκαιριών ορίζεται, ότι τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση και, ιδιαίτερα, για να επιτευχθεί η άσκηση του δικαιώματος αυτού προοδευτικά και στη βάση της ισότητας των ευκαιριών: α. καθιστούν τη στοιχειώδη εκπαίδευση υποχρεωτική και δωρεάν για όλους. β. ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διαφόρων μορφών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο γενικής όσο και επαγγελματικής, τις καθιστούν ανοιχτές και προστέτ σε κάθε παιδί, και παίρνουν κατάλληλα μέτρα, όπως η θέσπιση της δωρεάν εκπαίδευσης και της προσφοράς χρηματικής βοήθειας σε περίπτωση ανάγκης. γ. εξασφαλίζουν σε όλους την πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία με όλα τα κατάλληλα μέσα, σε συνάρτηση με τις ικανότητες του καθενός. (...) ε. λαμβάνουν μέτρα για να ενθαρρύνουν την τακτική σχολική φοίτηση και τη μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης των σχολικών σπουδών.

32 Βλ. Σχετικά και το άρθρο 2 της ΔΣΠ «Απαγόρευση των Διακρίσεων»: 1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη υποχρεούνται να σέβονται τα δικαιώματα, που αναφέρονται στην παρούσα Σύμβαση και να τα εγγυώνται σε κάθε παιδί που υπάρχει στη δικαιοδοσία τους, χωρίς καμία διάκριση φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων του παιδιού ή των γονέων του ή των νόμιμων εκπροσώπων του ή της εθνικής, εθνικιστικής ή κοινωνικής καταγωγής τους, της περιουσιακής τους κατάστασης, της ανικανότητάς τους, της γέννησής τους ή οποιασδήποτε άλλης κατάστασης. 2. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη παίρνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα ώστε να προστατεύεται αποτελεσματικά το παιδί έναντι κάθε μορφής διάκρισης ή κύρωσης, βασισμένης στη νομική κατάσταση, στις δραστηριότητες, στις εκφρασμένες απόψεις ή στις πεποιθήσεις των γονέων του, των νόμιμων εκπροσώπων του ή των μελών της οικογένειάς του.

Η Επιτροπή των Δικαιωμάτων του Παιδιού του Ο.Η.Ε. ερμηνεύοντας το άρθρο 23 της Σύμβασης στο γενικό σχόλιο της R. 9/2006 συνέστησε προς τα συμβαλλόμενα κράτη: να αναθεωρήσουν και να εγκρίνουν ειδική νομοθεσία προκειμένου να προστατέψουν πλήρως όλα τα παιδιά με αναπηρίες και να καθιερώσουν ένα σύστημα παρακολούθησης, το οποίο θα καταγράφει προσεκτικά την πρόοδο που γίνεται και θα προσδιορίζει τις ελλείψεις στην εφαρμογή, επίσης θα πρέπει να παρέχουν υπηρεσίες που θα βασίζονται στις ανάγκες της κοινότητας και θα εστιάζουν στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής των παιδιών με αναπηρίες, στην κάλυψη των βασικών τους αναγκών και στη διασφάλιση της επανένταξης και της συμμετοχής τους στη κοινωνία, να καταβάλλουν κάθε προσπάθεια για την παροχή προγραμμάτων και υπηρεσιών για τα παιδιά με αναπηρίες με επαρκές ανθρώπινο δυναμικό και οικονομικούς πόρους (...) και να εξοπλίσουν τα σχολεία με τον απαραίτητο εξοπλισμό για τη συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες, να διασφαλίσουν ότι θα μπορούν να επιλέξουν το σχολείο της αρεσκείας τους ή να έχουν δυνατότητα μετεγγραφής μεταξύ των Γενικών Σχολείων και των Σχολείων Ειδικής Αγωγής σύμφωνα με το καλύτερο για αυτά συμφέρον.³³ Ιδίως, εν σχέσει με το δικαίωμα ένταξης των παιδιών με αναπηρία στο Γενικό Σύστημα Εκπαίδευσης, μέσω της θεσμικής εφαρμογής της συνεκπαίδευσης η προσέγγιση της Επιτροπής στρέφεται προς την αναγνώριση της ισότιμης συνεκπαίδευσης στα Γενικά Σχολεία ως δικαιώματος και όχι ως προνομίου υπέρ των Μαθητών/τριών με Αναπηρία, διά της υιοθέτησης ενός ενταξιακού μοντέλου επί τη βάση πολιτικών πραγματιστικής αλλαγής του σχολικού περιβάλλοντος με σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών όλων των παιδιών, χωρίς αποκλεισμούς.³⁴ Στις 19 Ιουνίου 2012 η Επιτροπή του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα του Παιδιού, εξετάζοντας τη δεύτερη και τρίτη περιοδική έκθεση της χώρας μας, τη σχετική με την πορεία εφαρμογής των δικαιωμάτων της Σύμβασης απεύθυνε στην Ελλάδα σύσταση γύρω από την εφαρμογή του άρθρου 23 για τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία, όπου σημείωσε, ότι το Ελληνικό κράτος έχει θεσπίσει νόμους και έχει θεσμοθετήσει υπηρεσίες και θεσμούς με στόχο την υποστήριξη των παιδιών με αναπηρίες, την προώθηση της συμμετοχής τους στη κοινωνία, συμπεριλαμβανομένης της συνεργατικής διδασκαλίας στα σχολεία και της ανάπτυξης της αυτονομίας τους, εξέφρασε ωστόσο παράλληλα τον προβληματισμό της για τις υφιστάμενες βαθιά ριζωμένες διακρίσεις που εξακολουθούν να υπάρχουν και για το ότι δεν επιτηρούνται με προσοχή τα μέτρα για τα παιδιά με αναπηρίες, καθώς και για το γεγονός ότι η Ελληνική Κυβέρνηση δεν διαθέτει στοιχεία για τα παιδιά με αναπηρίες.³⁵

Η Διεθνής Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και το πρόσθετο πρωτόκολλο αυτής υιοθετήθηκαν με την Απόφαση 61/611 της Γενικής Συνέλευσης του ΟΗΕ στη Νέα Υόρκη, στις 13 Δεκεμβρίου 2006 και τέθηκαν σε ισχύ στις 4 Μαΐου 2008.³⁶ Αμφότερα κυρώθηκαν από τη χώρα μας με τον Ν. 4074/2012 ΦΕΚ Α΄ 88/11-4-2012.³⁷

33 Βλ. Committee on the Rights of the Child, 43th Session, Geneva 11-18/9/2006, General Comment No. 9 (2006): http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/GC9_en.doc.

34 Βλ. Committee on the Rights of the Child, Geneva, 6/10/1997: <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRC/Documents/Recommandations/disabled.pdf>.

35 Βλ. Επιτροπή Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, 60η Συνεδρίαση, 29/5-15/6/2012, Εξέταση των Εκθέσεων που υποβλήθηκαν από τα Κράτη Μέλη σύμφωνα με το άρθρο 44 της Σύμβασης, Καταληκτικές Παρατηρήσεις: Ελλάδα, παρ. 49-50, «Παιδιά με αναπηρίες»: <http://www.synigoros.gr/resources/kataliktikes-paratiriseis-oh-2012.pdf>.

36 Η διαπραγμάτευση της Σύμβασης έγινε κατά τη διάρκεια οκτώ συνεδριάσεων της ad hoc επιτροπής της Γενικής Συνέλευσης, από το 2002 έως το 2006. Πρόκειται για τη χρονικά πιο σύντομη διαπραγμάτευση συνθήκης που αφορά τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ως στόχος της Σύμβασης τίθεται η διασφάλιση ότι τα άτομα με αναπηρία μπορούν να απολαύουν των δικαιωμάτων τους σε ισότιμη βάση με τους άλλους πολίτες. Η Σύμβαση καθορίζει ελάχιστα πρότυπα για την προστασία και την κατοχύρωση ενός πλήρους φάσματος αστικών, πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών δικαιωμάτων για τα άτομα με αναπηρία. Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία είναι η πρώτη σύμβαση ανθρωπίνων δικαιωμάτων η οποία είναι ανοικτή για υπογραφή από οργανισμούς περιφερειακής ολοκλήρωσης (βλ. Άρθρο 44). Η Ευρωπαϊκή Ένωση κύρωσε τη Σύμβαση στις 23 Δεκεμβρίου 2010, ενώ τον Ιανουάριο του 2011 η διαδικασία ολοκληρώθηκε και τυπικά. Πληροφορίες στο: <http://www.esamea.gr/publications/86-legal-framework/symbasi/547-symbasi-oie-gia-ta-dikaiomata-ton-atomon-me-anapiria>.

37 Βλ. Το κείμενο της Σύμβασης στην αγγλική γλώσσα: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>. Για το Πρόσθετο Πρωτόκολλο στην αγγλική γλώσσα: <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/OptionalProtocolRightsPersonsWithDisabilities.aspx>. Σημειώνεται, ότι στην επίσημη μετάφραση του κειμένου στην ελληνική γλώσσα απαντάται διάσταση ως προς την απόδοση ορισμένων όρων. Η κατάσταση των υπογραφών και επικυρώσεων της Σύμβασης και το Πρόσθετο Πρωτόκολλο ανευρίσκονται στο: <http://www.un.org/disabilities/countries.asp?navid=12&pid=166#G>.

Ο Ο.Η.Ε. μέσω της ΔΣΑμεΑ πήρε ξεκάθαρη θέση, επικυρώνοντας νομικά το σύγχρονο Πρότυπο Μεταχείρισης και Κατανόησης της Αναπηρίας, θέτοντας στην πρώτη γραμμή των κάθε είδους κρατικών παρεμβάσεων την παράμετρο άρσης των εμποδίων κοινωνικά, προς την επίτευξη μιας πραγματιστικής και ουσιαστικής ισοτιμίας. Σημειώνεται, από πλευράς κοινοτικών αντιδράσεων ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση κύρωσε στο σύνολο της τη Διεθνή Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία στις 23 Δεκεμβρίου 2009, σε μια προσπάθεια αφενός μεν να πιέσει τα υπογράψαντα αυτήν και μη κυρώσαντα μέχρι τούδε Ευρωπαϊκά Κράτη, μη εξαιρουμένης της χώρας μας, να προβούν στην ενσωμάτωση της στην εσωτερική τους νομοθεσία. Προσθέτως, εφόσον η ΔΣΑμεΑ αποτελεί την πρώτη Διεθνή Σύμβαση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, που κυρώνεται στο σύνολό της από διακυβερνητικό όργανο, μέσω αυτής η Ευρωπαϊκή Ένωση φαίνεται να υπερασπίζεται καταρχήν πλήρως τις στρατηγικές πολιτικές και νομοθετικές δεσμεύσεις, όπως χαράζονται από τα Ηνωμένα Έθνη, στο πλαίσιο σύγκλισης των ταχυτήτων ένταξης της εν λόγω Διακριτής Ομάδας σε παγκόσμιο επίπεδο. Πέρα από την αλλαγή του κυρίαρχου λεκτικού προσδιορισμού της αναπηρίας η κοινωνική της θεώρηση έφερε με την παγίωση της μια σειρά από σύμφυτους όρους και δικαιώματα πλήρους συμμετοχής στους επί μέρους τομείς βιωσιμότητας και διαβίωσης των μελών της συγκεκριμένης διακριτής ομάδας. Θα μπορούσε να ειπωθεί, πως η αρχή της ειδικότητας του προγενέστερου προτύπου των ειδικών αναγκών έδωσε τη θέση της στην αρχή της ισότητας, μιας ισότητας όμως που εστιάζει στην εξάλειψη των εμποδίων και των αποκλεισμών και όχι στο άτομο και την ανικανότητα του να υπηρετήσει συμβατούς κοινωνικούς ρόλους.

Στη ΔΣΑμεΑ συναντούμε μία σειρά δικαιωμάτων και αρχών, προστατευτικών της ισότιμης εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία κατά τρόπο ολιστικό. Καταρχάς το άρθρο 24 της σύμβασης συγκροτεί τον κυρίως κορμό κατοχύρωσης των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των ΑμεΑ σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης τους: 1. Τα κράτη μέρη αναγνωρίζουν το δικαίωμα των ΑμεΑ στην εκπαίδευση. Με σκοπό να πραγματοποιήσουν το δικαίωμα αυτό χωρίς διάκριση και βάσει των ίσων ευκαιριών, τα κράτη μέρη εξασφαλίζουν ένα σύστημα ενταξιακής εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα και δια βίου μάθηση που αποσκοπεί: (α) στην πλήρη ανάπτυξη των ανθρώπινων δυνατοτήτων και την αίσθηση αξιοπρέπειας και αυτοεκτίμησης, και την ενίσχυση του σεβασμού για τα δικαιώματα του ανθρώπου, τις θεμελιώδεις ελευθερίες και την ανθρώπινη ποικιλομορφία, (β) την ανάπτυξη της προσωπικότητας, των ταλέντων και της δημιουργικότητας των ΑμεΑ, όπως επίσης και των διανοητικών και σωματικών ικανοτήτων, στο μέγιστο βαθμό, (γ) στη διευκόλυνση των ΑμεΑ προκειμένου να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε μια ελεύθερη κοινωνία. 2. Για την πραγματοποίηση αυτού του δικαιώματος, τα κράτη μέρη εξασφαλίζουν ότι: (α) τα ΑμεΑ δεν αποκλείονται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα λόγω της αναπηρίας, και ότι τα παιδιά με αναπηρία δεν αποκλείονται από τη δωρεάν και υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ή τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, λόγω της αναπηρίας, (β) τα ΑμεΑ μπορούν να έχουν πρόσβαση σε μια ενταξιακή, ποιοτική και δωρεάν πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε ίση βάση με τους άλλους, στις κοινότητες στις οποίες ζουν, (γ) παρέχεται εύλογη προσαρμογή των αναγκών του ατόμου, (δ) τα ΑμεΑ θα λαμβάνουν την υποστήριξη που απαιτείται, εντός του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος, για να διευκολύνουν την αποτελεσματική τους εκπαίδευση, (ε) αποτελεσματικά εξατομικευμένα μέτρα υποστήριξης παρέχονται σε περιβάλλοντα που μεγιστοποιούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη, σύμφωνα με το σκοπό της πλήρους ένταξης. 3. Τα κράτη μέρη διευκολύνουν τα ΑμεΑ να αποκτήσουν δεξιότητες τόσο ως προς το πώς θα διάγουν τη ζωή τους, όσον και ως προς την κοινωνική ανάπτυξη τους για να διευκολύνουν την πλήρη και ίση συμμετοχή τους στην εκπαίδευση και ως μέλη της κοινωνίας. Γι' αυτό, τα κράτη μέρη λαμβάνουν τα κατάλληλα μέτρα, συμπεριλαμβανομένων: (α) διευκόλυνση της εκμάθησης Braille, των εναλλακτικών κειμένων, βοηθητικών και εναλλακτικών μεθόδων, μέσων και μορφών επικοινωνίας και προσανατολισμού και κινητικών δεξιοτήτων, και διευκόλυνση της υποστήριξης και της καθοδήγησης από/προς άτομα/ομάδες σχετικές με την αναπηρία, (β) διευκόλυνση της

εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας και της προώθησης της γλωσσικής ταυτότητας της κοινότητας των κωφών, (γ) διασφάλιση ότι η εκπαίδευση των ατόμων και συγκεκριμένα των παιδιών που είναι τυφλά, κωφά ή κωφώτυφλα, παρέχεται στις πιο κατάλληλες γλώσσες και μεθόδους και μέσα επικοινωνίας για το άτομο και σε περιβάλλον που μεγιστοποιεί την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη. 4. Για να βοηθήσουν στη διασφάλιση της πραγματοποίησης αυτού του δικαιώματος, τα κράτη μέρη λαμβάνουν κατάλληλα μέτρα για την πρόσληψη δασκάλων, συμπεριλαμβανομένων και δασκάλων με αναπηρία, οι οποίοι είναι ειδικευμένοι στη νοηματική γλώσσα και/ή στη γραφή Braille, και για την εκπαίδευση επαγγελματιών και προσωπικού, οι οποίοι εργάζονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τέτοια εκπαίδευση θα πρέπει να ενσωματώνει την ευαισθησία για θέματα αναπηρίας και τη χρήση κατάλληλων βοηθητικών και εναλλακτικών μεθόδων, μέσων και μορφών επικοινωνίας, εκπαιδευτικών τεχνικών και υλικού για υποστήριξη των ΑμεΑ. 5. Τα κράτη μέρη διασφαλίζουν ότι τα ΑμεΑ έχουν τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση στη γενική τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, στην ενήλικη εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση χωρίς διάκριση και σε ίση βάση με τους άλλους. Ως προς αυτό, τα κράτη μέρη διασφαλίζουν την παροχή εύλογης προσαρμογής στα ΑμεΑ. Στο άρθρο 7 «Παιδιά με αναπηρία», ιδίως παρ. 2 και 3 της ΔΣΑμεΑ κατοχυρώνεται η λήψη υπόψη του βέλτιστου συμφέροντος του παιδιού με αναπηρία καθώς και η υποχρέωση της διασφάλισης εκ μέρους των Συμβαλλομένων Κρατών του συμμετοχικού τους δικαιώματος στην έκφραση της γνώμης τους για όλα τα θέματα, που τα αφορούν, σύμφωνα με την ηλικία και τον βαθμό ωριμότητας τους σε ίση βάση με τα παιδιά χωρίς αναπηρία,³⁸ ενώ στο άρθρο 20 «Ατομική Κινητικότητα» ορίζεται ότι τα κράτη μέρη λαμβάνουν αποτελεσματικά μέτρα για να εξασφαλίσουν την ατομική κινητικότητα με τη μεγαλύτερη δυνατή ανεξαρτησία για τα ΑμεΑ, συμπεριλαμβάνοντας την παροχή εκπαίδευσης προς αυτά για να βελτιώσουν τις δεξιότητες κινητικότητας τους και προς το εξειδικευμένο προσωπικό που συνεργάζεται μαζί τους.³⁹ Η αποτελεσματική πρόσβαση των Ανθρώπων με Αναπηρία σε ίση βάση με τους/τις Ανθρώπους χωρίς Αναπηρία στη δικαιοσύνη προβλέπεται στο άρθρο 13 της ΔΣΑμεΑ και προφανώς περιλαμβάνει την αποτελεσματική πρόσβαση στη δικαιοσύνη για την προστασία των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των ΑμεΑ ενώ το Δικαίωμα των ΑμεΑ να ζουν ανεξάρτητα και να αποτελούν μέλη της κοινότητας κατοχυρώνεται στο άρθρο 19 της σύμβασης.⁴⁰ Στο άρθρο 9 της σύμβασης «Προσβασιμότητα» οι ενδείξεις σε γραφή Braille και σε μορφή ευανάγνωστων και ευκολονόητων κειμένων καθώς και η παροχή δια ζώσης βοήθειας και μεσαζόντων/ουσών, συμπεριλαμβανομένων οδηγών, αναγνωστών/τριών και επαγγελματιών διερμηνέων της Νοηματικής Γλώσσας συνιστούν πτυχές της κτηριακής προσβασιμότητας και της προσβασιμότητας των εγκαταστάσεων και των υπηρεσιών, ως προς τις οποίες τα Κράτη οφείλουν να λάβουν κατάλληλα μέτρα και να εξασφαλίσουν περαιτέρω την επιτήρηση των ελάχιστων αυτών προδιαγραφών.⁴¹

Τη ΔΣΑμεΑ διαπερνούν στο σύνολο της, πλαισιώνοντας ερμηνευτικά το δικαιωματικό της περιεχόμενο οι ακόλουθες αρχές, όπως επιγραμματικά καθορίζονται στο άρθρο 3 του κειμένου της: α. του σεβασμού της εγγενούς αξιοπρέπειας, της ατομικής αυτονομίας

38 Άρθρο 7 ΔΣΑμεΑ: «1. Τα Κράτη Μέρη λαμβάνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα για να εξασφαλίσουν στα παιδιά με αναπηρία την πλήρη απόλαυση όλων των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών, σε ίση βάση με τα άλλα παιδιά. 2. Σε όλες τις δράσεις που αφορούν παιδιά με αναπηρία, πρέπει να λαμβάνεται πρωτίστως υπόψη το βέλτιστο συμφέρον του παιδιού. 3. Τα Κράτη Μέρη διασφαλίζουν ότι τα παιδιά με αναπηρία έχουν το δικαίωμα να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους για όλα τα θέματα που τα αφορούν, σύμφωνα με την ηλικία τους και το βαθμό ωριμότητας τους, σε ίση βάση με τα άλλα παιδιά, και τους παρέχεται η ανάλογη βοήθεια για την αναπηρία και την ηλικία τους, έτσι ώστε να πραγματοποιήσουν αυτό το δικαίωμα».

39 Βλ. Άρθρο 20 ΔΣΑμεΑ παρ. γ'.

40 Άρθρο 19 ΔΣΑμεΑ: Τα Κράτη Μέρη στην παρούσα Σύμβαση αναγνωρίζουν το ισότιμο δικαίωμα όλων των ΑμεΑ να ζουν στην κοινότητα, με ίσες επιλογές με τους άλλους και λαμβάνουν αποτελεσματικά και κατάλληλα μέτρα να διευκολύνουν την πλήρη απόλαυση αυτού του δικαιώματος και την πλήρη ένταξη και συμμετοχή τους στην κοινότητα, συμπεριλαμβανομένης της διασφάλισης ότι: (β) τα ΑμεΑ έχουν πρόσβαση σε ένα φάσμα παροχής υπηρεσιών κατ' οίκου, υπηρεσιών στον τόπο διαμονής τους και άλλων υπηρεσιών υποστήριξης από την κοινότητα, συμπεριλαμβανομένης της προσωπικής βοήθειας, που είναι απαραίτητη για την υποστήριξη της διαβίωσης και της ένταξης στην κοινότητα και για την πρόληψη απομόνωσης ή αποκλεισμού από την κοινότητα (γ) υπηρεσίες της κοινότητας και εγκαταστάσεις για τον ευρύτερο πληθυσμό είναι διαθέσιμες σε ίση βάση με τους άλλους στα ΑμεΑ και ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους.

41 Βλ. Περαιτέρω άρθρο 9 παρ. 2 εδ. Δ και ε ΔΣΑμεΑ.

συμπεριλαμβανομένης της ελευθερίας να κάνει κάθε ΑμεΑ τις δικές του/της επιλογές, και της ανεξαρτησίας του ατόμου, β. της μη διάκρισης, γ. της πλήρους και αποτελεσματικής συμμετοχής και ένταξης των ΑμεΑ στην κοινωνία, δ. του σεβασμού της διαφορετικότητας και της αποδοχής των ΑμεΑ ως μέρους της ανθρώπινης ποικιλομορφίας και ανθρωπότητας, ε. της ισότητας των ευκαιριών, στ. της προσβασιμότητας / δυνατότητας πρόσβασης, ζ. της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών και η. του σεβασμού των εξελισσόμενων δυνατοτήτων των παιδιών με αναπηρία⁴² και του δικαιώματός τους να διατηρήσουν την ταυτότητα τους.⁴³

3.2. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Καταρχάς το δικαίωμα στην εκπαίδευση των Ανθρώπων με Αναπηρία κατοχυρώνεται ολιστικά στον Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Χάρτη, εφεξής ΕΚΧ, διττά ως ατομικό και κοινωνικό δικαίωμα.⁴⁴ Συγκεκριμένα στο άρθρο 9 του ΕΚΧ κατοχυρώνεται το Δικαίωμα στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό όλων των προσώπων, περιλαμβανομένων των Προσώπων με Αναπηρία,⁴⁵ στο άρθρο 10 του ΕΚΧ το Δικαίωμα στην Επαγγελματική Εκπαίδευση όλων των Προσώπων, με ρητή αναφορά στα ΑμεΑ⁴⁶ και στο άρθρο 15 του ΕΚΧ το Δικαίωμα των Προσώπων, που «μειονεκτούν σωματικά ή διανοητικά» στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και στην Επαγγελματική και Κοινωνική Αναπροσαρμογή.⁴⁷

42 Βλ. αντιστοίχως το άρθρο 3 παρ. 1 τελευταίο εδάφιο της ΔΣΠ: «1. Σε όλες τις αποφάσεις που αφορούν τα παιδιά, είτε αυτές λαμβάνονται από δημόσιους ή ιδιωτικούς οργανισμούς κοινωνικής προστασίας, είτε από τα δικαστήρια, τις διοικητικές αρχές ή από τα νομοθετικά όργανα, πρέπει να λαμβάνεται πρότιστα υπόψη το συμφέρον του παιδιού».

43 Συναφώς προς την κατεύθυνση της αναγνώρισης της ταυτότητας των Ανθρώπων με Αναπηρία και όσα ορίζονται στο άρθρο 30 ΔΣΑμεΑ «Συμμετοχή στην πολιτιστική ζωή, την ψυχαγωγία, τον ελεύθερο χρόνο και τον αθλητισμό»: «...2. Τα κράτη μέρη λαμβάνουν τα απαραίτητα μέτρα για να διευκολύνουν τα ΑμεΑ να έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν τις δημιουργικές, καλλιτεχνικές και διανοητικές δυνατότητες, όχι μόνο προς όφελός τους, αλλά και για τον εμπλουτισμό της κοινωνίας (...). 4. Τα ΑμεΑ δικαιούνται, σε ίση βάση με τους άλλους, την αναγνώριση και την υποστήριξη της ειδικής πολιτιστικής και γλωσσικής ταυτότητας, συμπεριλαμβανομένης της νοηματικής και της παιδείας/αγωγής των κοφών».

44 Η χώρα μας κύρωσε τον Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Χάρτη με τον Ν. 1426/1984 ΦΕΚ Α' 32/21-3-1984 «Κύρωση Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Χάρτη», 23 έτη μετά την υπογραφή του στις 18/10/1961 ενώ ως σήμερα δεν έχει προβεί στην κύρωση του Αναθεωρημένου Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Χάρτη, παρά την υπογραφή του από τις 3 Μαΐου 1996: https://www.unhcr.gr/no_cache/prostasia/nomiki-prostasia/diethneis-kai-periferiakes-symbaseis.html?cid=710&did=760&sechash=38e6a194, σχετικά με τον Αναθεωρημένο Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Χάρτη βλ. περαιτέρω: <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/163.htm>. Στην αιτιολογική έκθεση του Αναθεωρημένου ΕΚΧ αναφέρεται, ότι η νέα εκδοχή του άρθρου 15 του ΕΚΧ «Δικαίωμα των Προσώπων με Αναπηρία στην Ανεξαρτησία, στην Κοινωνική Ένταξη και στην Συμμετοχή στην Κοινότητα» αντικατοπτρίζει πιο εκτεταμένα σε σχέση με την προγενέστερη μορφή του ίδιου άρθρου μία σύγχρονη οπτική για τις πολιτικές υπέρ των ΑμεΑ, οι οποίες υιοθετούμενες από τα κράτη μέλη θα περιλαμβάνουν την κοινωνική ένταξη τους, επί τη βάση δηλαδή μίας δικαιωματικής προσέγγισης.

45 Άρθρο 9 ΕΚΧ: «Για εξασφάλιση της αποτελεσματικής άσκησης του δικαιώματος για επαγγελματικό προσανατολισμό, τα Συμβαλλόμενα Μέρη αναλαμβάνουν την υποχρέωση να συστήνουν ή να προωθούν, εφόσον είναι αναγκαίο, υπηρεσία που θα βοηθάει όλα τα πρόσωπα, περιλαμβανομένων και των αναπήρων, στην επίλυση των προβλημάτων τους που σχετίζονται με την εκλογή του επαγγέλματος ή με την επαγγελματική τους πρόωθηση, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ενδιαφερομένου και τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα σ' αυτά και στις δυνατότητες της αγοράς εργασίας. Η βοήθεια αυτή θα πρέπει να παρέχεται δωρεάν, τόσο στους νέους, στους οποίους περιλαμβάνονται και τα παιδιά σχολικής ηλικίας, όσο και στους ενήλικες».

46 Άρθρο 10 ΕΚΧ: «Για εξασφάλιση της αποτελεσματικής άσκησης του δικαιώματος για επαγγελματική εκπαίδευση, τα Συμβαλλόμενα Μέρη αναλαμβάνουν την υποχρέωση: 1. Να εξασφαλίζουν ή να ευνοούν, εφόσον είναι ανάγκη, την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση όλων των προσώπων, περιλαμβανομένων και των αναπήρων, σε συνεννόηση με τις επαγγελματικές οργανώσεις των εργοδοτών και των εργαζομένων και να παρέχουν τα μέσα που θα επιτρέπουν την είσοδό τους στην ανώτερη τεχνική εκπαίδευση και στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση με μοναδικό κριτήριο την ατομική ικανότητα. 2. Να εξασφαλίζουν ή να ευνοούν σύστημα μαθητείας καθώς και άλλα συστήματα εκπαίδευσης των νεαρών αγοριών και κοριτσιών στις διάφορες απασχολήσεις τους. 3. Να εξασφαλίζουν ή να ευνοούν, εφόσον είναι ανάγκη : α) κατάλληλα και προστά μέτρα για την εκπαίδευση των ενήλικων εργαζομένων, β) ειδικά μέτρα για επαγγελματική μετεκπαίδευση των ενήλικων εργαζομένων που επιβάλλεται από την τεχνική εξέλιξη ή από νέο προσανατολισμό της αγοράς εργασίας. 4. Να ενθαρρύνουν την πλήρη χρησιμοποίηση των μέσων, που προβλέπονται από κατάλληλες διατάξεις όπως είναι: α) η μείωση ή η κατάργηση δικαιωμάτων και τίτλων, β) η χορήγηση οικονομικής βοήθειας στις κατάλληλες περιπτώσεις, γ) ο συνυπολογισμός στο κανονικό ωράριο εργασίας του χρόνου που διατίθεται για συμπληρωματικά εκπαιδευτικά μαθήματα που παρακολουθούν οι εργαζόμενοι κατά τη διάρκεια της απασχόλησής τους μετά από αίτημα του εργοδότη τους, δ) η εγγύηση με κατάλληλο έλεγχο και σε συνεννόηση με τις επαγγελματικές οργανώσεις των εργοδοτών και των εργαζομένων, της αποτελεσματικότητας του συστήματος μαθητείας και κάθε άλλου συστήματος εκπαίδευσης για νεαρούς εργαζόμενους και γενικά της κατάλληλης προστασίας των νεαρών εργαζομένων».

47 Άρθρο 15 ΕΚΧ: «Για εξασφάλιση της αποτελεσματικής άσκησης του δικαιώματος των προσώπων που μειονεκτούν σωματικά ή διανοητικά για επαγγελματική εκπαίδευση και επαγγελματική και κοινωνική επαναπροσαρμογή, τα Συμβαλλόμενα Μέρη αναλαμβάνουν την υποχρέωση: 1. Να λαμβάνουν τα κατάλληλα μέτρα για να θέτουν στη διάθεση των ενδιαφερομένων μέσα επαγγελματικής εκπαίδευσης, στα οποία θα περιλαμβάνονται, ενδεχόμενα, ειδικευμένα ιδρύματα δημοσίου ή ιδιωτικού χαρακτήρα. 2. Να λαμβάνουν τα κατάλληλα μέτρα για την τοποθέτηση των σωματικών μειονεκτούντων προσώπων, ιδίως μέσω ειδικευμένων υπηρεσιών τοποθέτησης σε εργασία, για τη δημιουργία δυνατοτήτων προστατευόμενης απασχόλησης και την εφαρμογή μέτρων για την ενθάρρυνση των εργοδοτών να προσλαμβάνουν σωματικά μειονεκτούντα πρόσωπα».

Στη Σύσταση REC (2006) της Επιτροπής Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης, με την οποία ενσωματώθηκε το Σχέδιο Δράσης για την προώθηση των δικαιωμάτων και της πλήρους συμμετοχής των Ατόμων με Αναπηρία στην κοινωνία (2006-2015) εισαγωγικά τονίζεται, ότι η ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση αποτελεί μια θεμελιώδη απαίτηση για τη διασφάλιση της κοινωνικής ένταξης, καθώς επίσης και της ανεξαρτησίας για τα ΑμεΑ. Εκ τούτου και η εκπαίδευση θα πρέπει να καλύπτει όλα τα στάδια της ζωής, από την προσχολική έως την επαγγελματική εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση. Παράλληλα τόσο η «επικρατούσα» εκπαίδευση όσο και τα εξειδικευμένα προγράμματα θα πρέπει να στοχεύουν προς την κατεύθυνση της υποστήριξης των Ατόμων με Αναπηρία στις τοπικές κοινότητές τους, σε αρμονία με τους σκοπούς της πλήρους ένταξης. Μία τέτοια προσέγγιση μπορεί, όπως τονίζεται στην σύσταση εκτός των άλλων να συμβάλλει στην αφύπνιση υπέρ και στην κατανόηση της ανθρώπινης ποικιλομορφίας από τα Άτομα χωρίς Αναπηρία.⁴⁸ Έτσι στους περιγραφόμενους από το Συμβούλιο της Ευρώπης στόχους της ενταξιακής εκπαίδευσης των ΑμεΑ περιλαμβάνονται: η εξασφάλιση ίσης πρόσβασης στην εκπαίδευση υπέρ όλων των προσώπων ανεξάρτητα από τη φύση και το βαθμό της αναπηρίας τους και η μέσω αυτής ανάπτυξη της προσωπικότητας, των ταλέντων, της δημιουργικότητας και των διανοητικών και φυσικών ικανοτήτων τους, στο πλήρες δυναμικό τους, η εξασφάλιση υπέρ των ΑμεΑ των ευκαιριών αναζήτησης μιας θέσης στη Γενική Εκπαίδευση, με την ενθάρρυνση των αρμοδίων αρχών στο να αναπτύξουν τις εκπαιδευτικές παροχές τους, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του πληθυσμού τους με αναπηρία, η ανάπτυξη και η προαγωγή της δια βίου μάθησης για τα ΑμεΑ όλων των ηλικιών και η διευκόλυνση των αποδοτικών και αποτελεσματικών μεταπτώσεων μεταξύ κάθε φάσης της εκπαίδευσής τους και μεταξύ της εκπαίδευσης και της απασχόλησης και η ενθάρρυνση σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, συμπεριλαμβανομένων και όλων των παιδιών από νεαρή ηλικία, της υιοθέτησης μιας στάσης σεβασμού των δικαιωμάτων των ΑμεΑ.⁴⁹ Στο μέτρο αυτό τα κράτη προτρέπονται να προβούν στις εξής ενέργειες: Πρώτον, στο να προάγουν νομοθεσία, πολιτικές και προγραμματισμό προκειμένου να αποτραπούν οι διακρίσεις κατά των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων με αναπηρία, κατά την πρόσβαση σε όλες τις φάσεις της εκπαίδευσής τους, από την παιδική ηλικία ως την ενηλικίωση και να διαβουλεύονται με τους χρήστες/τριες με αναπηρία, τους γονείς και τους φροντιστές, τις εθελοντικές οργανώσεις και άλλους συναφείς επαγγελματικούς φορείς. Δεύτερον, στο να ενθαρρύνουν και να υποστηρίζουν την ανάπτυξη ενός ενοποιημένου εκπαιδευτικού συστήματος, συμπεριλαμβανομένης και της παροχής γενικής και εξειδικευμένης εκπαίδευσης, η οποία θα προωθεί τη διασπορά της εμπειρίας και της ευρύτερης ενσωμάτωσης των ΑμεΑ στην κοινότητα. Τρίτον, στο να επιτρέπουν την έγκαιρη και κατάλληλη αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων με αναπηρία, προκειμένου να ενημερώσουν τις εκπαιδευτικές παροχές και τον προγραμματισμό τους. Τέταρτον, στο να ελέγχουν την εφαρμογή των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων και να διευκολύνουν μια συντονισμένη προσέγγιση στη παροχή εκπαίδευσης δια μέσου και προς την απασχόληση. Πέμπτον, στο να διασφαλίζουν ότι τα ΑμεΑ, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών, λαμβάνουν την υποστήριξη που απαιτείται, μέσα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να διευκολύνουν την αποτελεσματική εκπαίδευσή τους. Σε εξαιρετικές περιστάσεις δε, εκεί όπου η επαγγελματικά αξιολογημένη αναπηρία εκπαίδευσής τους δεν ικανοποιείται μέσα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα κράτη-μέλη θα διασφαλίζουν ότι παρέχονται αποτελεσματικά εναλλακτικά μέτρα υποστήριξης, σύμφωνα με το στόχο της πλήρους ενσωμάτωσης. Όλες οι ειδικές και κύριες παροχές θα πρέπει να ενθαρρύνουν τη μετάπτωση στη γενική εκπαίδευση και να απεικονίζουν τους ίδιους στόχους και πρότυπα. Έκτον, να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της αρχικής και της εν εξελίξει κατάρτισης για όλους τους επαγγελματίες και το προσωπικό που εργάζονται σε όλες τις φάσεις εκπαίδευσης,

48 Βλ. Σύσταση Συμβουλίου της Ευρώπης (2006) 5, ο.π., παρ. 1,3 και 3.4.1.

49 Βλ. Σύσταση Συμβουλίου της Ευρώπης (2006) 5, ο.π., αμέσως ανωτέρω παρ. 3.4.2.

προκειμένου να ενσωματωθεί η «ευαισθητοποίηση» για τα άτομα με αναπηρία και η χρήση των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών και υλικών για να υποστηριχθούν οι Μαθητές/τριες και οι Σπουδαστές/τριες με Αναπηρία, όπου απαιτείται. Έβδομον, να διασφαλίζουν ότι όλο το εκπαιδευτικό υλικό και τα σχέδια που παρέχονται μέσω του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι προσιτά στα άτομα με αναπηρία. Ογδοον, να περιλαμβάνουν, στη διδακτέα ύλη της σχολικής πολιτικής εκπαίδευσης, θέματα σχετικά με τα άτομα με αναπηρία, ως άτομα που έχουν τα ίδια δικαιώματα με όλους/ες τους/τις άλλους/ες πολίτες/ισσες. Ένατον, να διασφαλίζουν ότι η «ευαισθητοποίηση» για τα άτομα με αναπηρία αποτελεί βασικό μέρος του προγράμματος εκπαίδευσης στα γενικά σχολεία και στα ιδρύματα. Δέκατον, να λαμβάνουν μέτρα προκειμένου να καταστήσουν τις τοποθεσίες εκπαίδευσης και κατάρτισης προσιτές για τα άτομα με αναπηρία, συμπεριλαμβανομένης και της παροχής προσωπικής υποστήριξης και εύλογων διευκολύνσεων (συμπεριλαμβανομένου και του εξοπλισμού), ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες τους. Ενδέκατον, να διασφαλίζουν ότι οι γονείς των παιδιών με αναπηρία είναι ενεργοί συνεργάτες στη διαδικασία ανάπτυξης των εξατομικευμένων σχεδίων εκπαίδευσης των παιδιών τους. Δωδέκατον, να διασφαλίζουν την πρόσβαση στην ανεπίσημη εκπαίδευση, επιτρέποντας στους νέους με αναπηρία να αναπτύξουν τις αναγκαίες δεξιότητες που διαφορετικά θα ήταν ανέφικτες μέσω της επίσημης εκπαίδευσης. Και τέλος δέκατο τρίτον, να εξετάζουν, όπου απαιτείται, την υπογραφή και επικύρωση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Χάρτη (αναθεωρημένου) (ETS αριθ. 163) και ιδιαίτερα του άρθρου 15.⁵⁰

Σε ευρωενωσιακό επίπεδο, στην Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την αναπηρία 2010-2020, επισημαίνεται, ότι στην ηλικιακή ομάδα των 16-19 ετών το ποσοστό μη συμμετοχής στην εκπαίδευση για τα άτομα με κάποια μορφή αναπηρίας που τα περιορίζει σε σημαντικό βαθμό είναι 37% και 25% για τα άτομα με κάποια μορφή αναπηρίας που τα περιορίζει σε κάποιο βαθμό έναντι 17% για τα άτομα με μορφή αναπηρίας που δεν τα περιορίζει καθόλου. Η πρόσβαση των παιδιών με σοβαρή αναπηρία στη γενική εκπαίδευση είναι δύσκολη και ορισμένες φορές γίνεται διαχωρισμός. Τα Άτομα με Αναπηρία, ειδικά τα παιδιά, πρέπει να ενσωματώνονται στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, με τον κατάλληλο τρόπο, και εφόσον είναι αναγκαίο να παρέχεται εξατομικευμένη στήριξη προς το συμφέρον των παιδιών. Ως κεντρικός στόχος στο πλαίσιο των πολιτικών της Ε.Ε. τίθεται η ποιοτική εκπαίδευση και κατάρτιση χωρίς αποκλεισμούς, διά μέσου της ενίσχυσης της διάδοσης των γνώσεων όσον αφορά τα επίπεδα εκπαίδευσης και τις ευκαιρίες που προσφέρονται στα ΑμεΑ και της αύξησης της κινητικότητας τους και της διευκόλυνσης της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα διά βίου μάθησης. Αναλυτικότερα, η δράση της Ε.Ε. για την εκπαίδευση των ΑμεΑ έγκειται στα εξής: Πρώτον, στη στήριξη των εθνικών προσπαθειών μέσω του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση «ΕΚ 2020» με σκοπό την εξάλειψη των νομικών και οργανωτικών εμποδίων για τα Άτομα με Αναπηρία στα συστήματα γενικής εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης. Δεύτερον, στην παροχή έγκαιρης στήριξης για την εκπαίδευση και την εξατομικευμένη μάθηση χωρίς αποκλεισμούς και έγκαιρη επισήμανση των ειδικών αναγκών. Τρίτον, στην παροχή κατάλληλης κατάρτισης και στήριξης στους επαγγελματίες όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων και στην υποβολή εκθέσεων για τα ποσοστά συμμετοχής και τα σχετικά αποτελέσματα αυτών.⁵¹

Τέλος η αναπηρία περιλαμβάνεται στους λόγους διάκρισης, όπως αυτοί προσδιορίζονται στο άρθρο 10 ΣΛΕΕ ως προς τους οποίους η Ε.Ε. επιδιώκει να καταπολεμήσει κατά τον

50 Βλ. Σύσταση Συμβουλίου της Ευρώπης (2006) 5, ο.π., αμέσως ανωτέρω, παρ. 3.4.3.

51 Βλ. Ευρωπαϊκή στρατηγική για την αναπηρία 2010-2020: Ανανέωση της δέσμευσης για μια Ευρώπη χωρίς εμπόδια, COM(2010) 636 τελικό, τομέας 5: Εκπαίδευση και Κατάρτιση: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52010DC0636>.

καθορισμό των δράσεων της και κατά την εφαρμογή των πολιτικών της,⁵² με γνώμονα διαδικαστικά τα οριζόμενα στο άρθρο 19 ΣΛΕΕ.⁵³

4. Το νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στην Ελληνική έννομη τάξη.

Από πλευράς ιεράρχησης των πηγών του Ελληνικού δικαίου βασικό εφαλτήριο για την εισαγωγή στην έννομη μας τάξη τυπικών νόμων προστασίας, κατοχύρωσης και λήψης θετικών μέτρων υπέρ των Ανθρώπων με Αναπηρία σε συνολικό επίπεδο αποτελεί η διάταξη του άρθρου 21 παρ. 6 Συντ. 1974/1986/2001/2008, στην οποία διακηρύσσονται τα ακόλουθα: «Τα άτομα με αναπηρίες έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν μέτρων που εξασφαλίζουν την αυτονομία, την επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της Χώρας.»⁵⁴ Σύμφωνα δε με την παρ. 4 του άρθρου 16 Συντ.: «Όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το Κράτος ενισχύει τους σπουδαστές που διακρίνονται, καθώς και αυτούς που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία, ανάλογα με τις ικανότητες τους». Παράλληλα οι διεθνείς συμβάσεις, που έχουν κυρωθεί με νόμο από τη Βουλή συνιστούν αναπόσπαστο τμήμα του εσωτερικού μας δικαίου και υπερισχύουν έναντι κάθε άλλης αντίθετης προς το περιεχόμενο τους διάταξης νόμου, σύμφωνα με όσα ορίζονται στο άρθρο 28 παρ. 1 Συντ.

Η φοίτηση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία περιγράφεται αναλυτικά στα άρθρα 6 και 7 του Ν. 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και περιλαμβάνει: I. τη φοίτηση τους σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα ΚΕΔΔΥ, με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους ΕΕΠ.⁵⁵ Η φοίτηση στα γενικά σχολεία προβλέπεται και για τους/τις μαθητές/τριες, που αναλόγως προς τη φύση της αναπηρίας τους, χρίζουν υποστήριξης από Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό.⁵⁶ II. Τη φοίτηση τους σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.⁵⁷ Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη - βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ - εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Την παράλληλη στήριξη εισηγείται αποκλειστικά το οικείο ΚΕΔΔΥ το οποίο με γραπτή γνωμάτευση του καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης κατά περίπτωση.⁵⁸ III. Την

52 Άρθρο 10 ΣΛΕΕ: Κατά τον καθορισμό και την εφαρμογή των πολιτικών και των δράσεών της, η Ένωση επιδιώκει να καταπολεμήσει κάθε διάκριση λόγω φύλου, φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκείας ή πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού. Βλ. το κείμενο της Συνθήκης της Λισαβόνας στο : http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/AUTO/?uri=uriserv:OJ.C_.2007.306.01.0001.01.ELL.

53 Άρθρο 19 ΣΛΕΕ, πρώην 13 ΣΕΚ: 1. Με την επιφύλαξη των άλλων διατάξεων των Συνθηκών και εντός των ορίων των αρμοδιοτήτων που παρέχουν στην Ένωση, το Συμβούλιο, αποφασίζοντας ομόφωνα, σύμφωνα με ειδική νομοθετική διαδικασία, και μετά την έγκριση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, μπορεί να αναλάβει δράση για την καταπολέμηση των διακρίσεων λόγω φύλου, φυλετικής ή εθνικής καταγωγής, θρησκείας ή πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού. 2. Κατά παρέκκλιση από την παράγραφο 1, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο, αποφασίζοντας σύμφωνα με τη συνήθη νομοθετική διαδικασία, μπορούν να θεσπίζουν τις βασικές αρχές για τα μέτρα ενθάρρυνσης της Ένωσης, αποκλειομένης της εναρμόνισης των νομοθετικών και κανονιστικών διατάξεων των κρατών μελών προς υποστήριξη των δράσεων των κρατών μελών οι οποίες λαμβάνονται για να συμβάλλουν στην υλοποίηση των στόχων της παραγράφου 1.

54 Οι παρ. 5 και 6 του άρθρου 21 Συντ. προστέθηκαν με το Ψήφισμα της Ζ' Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων (ΦΕΚ Α 84/2001) των οποίων η ισχύς αρχίζει από 17.4.2001.

55 Βλ. Άρθρο 6 παρ. 1 εδ. Α' Ν. 3699/2008.

56 Βλ. Άρθρο 6 παρ. 2 Ν. 3699/2008.

57 Βλ. Άρθρο 6 παρ. 1 εδ. β' Ν. 3699/2008, όπου παρατίθενται οι προϋποθέσεις για τη χορήγηση παράλληλης στήριξης.

58 Όπως διαπίστωσε ο Συνήγορος του Πολίτη σε παλαιότερο πόρισμα του για την εφαρμογή του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης: «Τα αιτήματα παροχής παράλληλης στήριξης σε μεγάλο βαθμό απορρίπτονται από το ΥΠΕΠΘ ή παραμένουν σε παρατεταμένη εκκρεμότητα ως προς την υλοποίησή τους, η οποία σε πολλές περιπτώσεις

φοίτηση τους σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.⁵⁹ IV. Τη φοίτηση τους σε αυτοτελή ΣΜΕΑΕ ή Ειδικά Σχολεία, όταν η φοίτηση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος ή στα τμήματα ένταξης, λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους.⁶⁰ V. Τη φοίτηση τους σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρυματικές δομές ή σε φορείς, Ν.Π.Ι.Δ., πιστοποιημένους από το Ε.ΚΕ. ΠΙΣ., οι οποίοι παρέχουν εκπαίδευση, κατάρτιση και συμβουλευτικές υποστηρικτικές υπηρεσίες σε άτομα άνω των δεκαπέντε ετών με βαριά νοητική αναπηρία και σύνοδες αναπηρίες.⁶¹ VI. Τη φοίτηση τους με την υποστήριξη διδασκαλίας στο σπίτι, στις περιπτώσεις σοβαρών βραχυχρόνιων ή χρονίων προβλημάτων υγείας, τα οποία εμποδίζουν τη μετακίνηση των αιτούμενων μαθητών/τριών στο σχολείο.⁶² Και τέλος VII. τη φοίτηση τους σε Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια ή Λύκεια ή στην Ειδική Επαγγελματική Σχολή ή στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.⁶³

Καθίσταται λοιπόν σαφές, ότι οι παρεχόμενες εκπαιδευτικές δομές στη χώρα μας για τους/τις Μαθητές/τριες με Αναπηρία ποικίλουν, η παροχή τους όμως βασίζεται, όπως ήδη ελέγχει σε κριτήρια ιατροκεντρικά, συνδεδεμένα κυρίως με τη φύση της αναπηρίας τους και όχι κοινωνικά και εκπαιδευτικά ενώ παράλληλα διαμεσολαβείται από διοικητικές ερμηνείες, συνυπολογιζομένου του ενισχυμένου ρόλου των ΚΕΔΔΥ, στα οποία αναγνωρίζονται

ουδέποτε πραγματοποιείται, μολοντί πληρούνται οι νόμιμες προϋποθέσεις. Στις περιπτώσεις όπου η παράλληλη στήριξη εγκρίνεται αλλά δεν υλοποιείται, η συνήθης αιτιολογία που προτάσσει το ΥΠΕΠΘ αφορά ανεπάρκεια είτε των χορηγούμενων από το Υπουργείο Οικονομικών πιστώσεων είτε των διαθέσιμων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Σε πολλές περιπτώσεις, οι ενδιαφερόμενοι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παραμένουν σε κατάσταση αναμονής και εκκρεμότητας, που μπορεί να παραταθεί και καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Έτσι, όμως, στερούνται τη δυνατότητα ουσιαστικής ένταξης (δεδομένου ότι, εξ ορισμού, πρόκειται για μαθητές για τους οποίους η παράλληλη στήριξη έχει κριθεί ως αναγκαία προϋπόθεση για τη σχολική τους φοίτηση), χωρίς παράλληλα να αναζητούνται εναλλακτικές λύσεις, καθώς το αίτημα θεωρείται ότι βρίσκεται «σε εκκρεμότητα» και δεν έχει απορριφθεί επίσημα. Ακόμη και όταν η παράλληλη στήριξη υλοποιείται, συχνά παρατηρούνται προβλήματα που υπονομεύουν το σκοπό του θεσμού. Αυτό συμβαίνει σε περιπτώσεις όπου η παράλληλη στήριξη: είτε παρέχεται σε μερική βάση (ορισμένες αλλά όχι όλες τις ημέρες της εβδομάδας, ή κάποιες ώρες την ημέρα) - παρά την αντίθετη πρόταση του οικείου Κέντρου Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ, πρώην ΚΔΑΥ) ή του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής - και επομένως είναι ανεπαρκής για την κάλυψη των αναγκών των ενδιαφερόμενων μαθητών. Είτε υλοποιείται με σημαντική καθυστέρηση: η διαδικασία του διορισμού εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής μπορεί να καθυστερήσει έως και τα μέσα του σχολικού έτους - μολοντί η αίτηση και τα σχετικά δικαιολογητικά έχουν υποβληθεί εντός των προβλεπόμενων προθεσμιών - με αποτέλεσμα να δημιουργούνται σοβαρά ή ακόμη και ανυπερέβλητα προβλήματα στην ένταξη και προσαρμογή των ενδιαφερόμενων μαθητών. Είτε υποκαθίσταται από την τοποθέτηση των μαθητών σε τμήματα ένταξης με την αιτιολογία εκ μέρους του ΥΠΕΠΘ ότι η παράλληλη στήριξη αφορά μόνο περιπτώσεις όπου στην περιοχή κατοικίας των μαθητών δεν λειτουργεί τμήμα ένταξης, ακόμη και σε περιπτώσεις όπου το αρμόδιο ΚΕΔΔΥ ή ο Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής προτείνουν σαφώς παράλληλη στήριξη και όχι φοίτηση σε τμήμα ένταξης. Παραβλέπεται δηλαδή το γεγονός ότι τα δύο μέτρα εκπαιδευτικής υποστήριξης είναι διαφορετικά και σχεδιασμένα να εξυπηρετούν διαφορετικές ανάγκες καθώς και ότι ο νόμος δεν περιορίζει την παροχή παράλληλης στήριξης αποκλειστικά σε περιπτώσεις όπου στο σχολείο του μαθητή δεν λειτουργεί τμήμα ένταξης (ν. 3699/08 άρθρο 6). Είτε υλοποιείται από εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης χωρίς εξειδίκευση ή έστω εξοικείωση με τρόπους κατανόησης και αντιμετώπισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, εξαιτίας των οποίων ζητήθηκε εξ αρχής η παράλληλη στήριξη, με αποτέλεσμα το μέτρο να μην έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα». Η Αρχή δέχτηκε, ότι σε πολλές περιπτώσεις το ΥΠΕΠΘ αποποιείται την εκ του νόμου ευθύνη του για την υλοποίηση του μέτρου της παράλληλης στήριξης, αποδίδοντας το πρόβλημα σε ανεπάρκεια κονδυλίων ή εκπαιδευτικών, χωρίς περαιτέρω ανάληψη ευθύνης ή σχεδιασμό για την επίλυση του. Παράλληλα το ΥΠΕΠΘ συχνά αντιμετωπίζει ως καταχρηστικές ή δεν λαμβάνει υπόψη γνωματεύσεις των ίδιων των αρμοδίων διαγνωστικών φορέων του, των ΚΕΔΔΥ, υποβαθμίζοντας το επιστημονικό τους έργο, ενώ φαίνεται να αντιμετωπίζει τον θεσμό της παράλληλης στήριξης ως αντίστοιχο της φοίτησης ενός μαθητή σε τμήμα ένταξης, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες που καθέναν από τους θεσμούς αυτούς δημιουργήθηκε για να καλύψει, ή τη φύση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του κάθε μαθητή. (...) Ο Συνήγορος του Πολίτη πρότεινε σχετικά την επανεξέταση από τη Γενική Διεύθυνση Προσωπικού του Υπουργείου της κατανομής των πιστώσεων στην Ειδική Αγωγή, ώστε να τηρείται η αρχή της ισότητας των ευκαιριών, τη μέριμνα για την αύξηση των θέσεων των εισακτέων στις αντίστοιχες σχολές, προκειμένου μεσοπρόθεσμα να αυξηθεί ο αριθμός των διαθέσιμων εκπαιδευτικών, τη μέριμνα ώστε η παράλληλη στήριξη - πέραν της παροχής της καθαντής και του σαφούς διαχωρισμού της από την φοίτηση σε τμήμα ένταξης - να διασφαλίζεται από την αρχή του σχολικού έτους και, όπου αυτό είναι εφικτό, να επιδιώκεται η συνέχισή της το επόμενο έτος από τον ίδιο εκπαιδευτικό, ώστε να αποφεύγεται η εναλλαγή προσώπων με όλα τα συνυποκείμενα προβλήματα προσαρμογής των ενδιαφερόμενων μαθητών. Επίσης, όσον αφορά μαθητές με ειδικές κατηγορίες προβλημάτων (π.χ. προβλήματα όρασης, ακοής κλπ.), είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να διαθέτει την εξειδίκευση που απαιτείται ώστε να μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά τον συγκεκριμένο μαθητή. Βλ. αναλυτικότερα, Συνήγορος του Πολίτη, Κύκλος Δικαιωμάτων του Παιδιού, «Εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης Μαθητών/τριών με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες», Ιούνιος 2009: <http://www.0-18.gr/downloads/porisma-efarmogi-toy-thesmoy-tis-parallilis-stiriksis-mathiton-me-anapiria-i-me-eidikies-ekpaideytikes-anagkes>.

59 Βλ. Αναλυτικότερα άρθρο 6 παρ. 1 εδ. γ' Ν. 3699/2008.

60 Βλ. Άρθρο 6 παρ. 2, 3 και 4 εδ. Α', Β' και άρθρο 7 Ν. 3699/2008.

61 Βλ. Άρθρο 6 παρ. 4 εδ. Β' Ν. 3699/2008.

62 Βλ. Άρθρο 6 παρ. 4 εδ. Γ' Ν. 3699/2008.

63 Βλ. Άρθρο 8 παρ. γ' εδ. Αα', ββ', γγ', δδ' Ν. 3699/2008.

οργανωτικές, γνωμοδοτικές, διαγνωστικές και αποφασιστικές αρμοδιότητες.⁶⁴ Γενικά, όπως έχει καταδειχθεί από το ερευνητικό προηγούμενο στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των παιδιών με αναπηρία: «η νομοθεσία προωθεί τον αποκλεισμό παιδιών από το γενικό σχολείο και το διαχωρισμό τους σε ΣΜΕΑΕ και μέσα σε χώρους ιδρυμάτων, ή σε φορείς ΝΠΙΔ επαγγελματικής κατάρτισης οι οποίοι επιχορηγούνται από το Υπουργείο Υγείας και βρίσκονται εκτός εκπαιδευτικού συστήματος. Παιδιά με σοβαρή νοητική αναπηρία ή αυτισμό εκπαιδεύονται σε Κέντρα Ημέρας ψυχικής υγείας, των οποίων προβλέπεται η διασύνδεση με υπηρεσίες εκπαίδευσης, ώστε να προαχθεί η σχολική ένταξη, με τη διάταξη να μένει ανενεργή λόγω ελλείψεων στην εκπαιδευτική νομοθεσία.»⁶⁵

Περαιτέρω, ειδικότερα, σύμφωνα με την παρ. 4 εδ. Γ' του άρθρου 7 του Ν. 3699/2008, η παροχή παράλληλης στήριξης προς τους/τις Μαθητές/τριες με Αυτισμό μπορεί να υλοποιηθεί και από ειδικό βοηθό που εισηγείται και διαθέτει η οικογένεια του μαθητή, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του διευθυντή της σχολικής μονάδας και του Συλλόγου Διδασκόντων και όπως έχει τονίσει ο Συνήγορος του Πολίτη με την εφαρμογή αυτού του εναλλακτικού μέτρου θα πρέπει να διασφαλίζεται ότι δεν μεταφέρεται στις οικογένειες η ευθύνη της Πολιτείας για παροχή ατομικής υποστήριξης στους/στις μαθητές/τριες, που την χρειάζονται προκειμένου να φοιτήσουν στο γενικό σχολείο, προτείνοντας την εισαγωγή νομοθετικής ρύθμισης που θα προβλέπει την καταβολή της δαπάνης του συνοδού στις οικογένειες των μαθητών, στις περιπτώσεις που το μέτρο δεν αποτελεί πρωταρχική επιλογή της οικογένειας αλλά λύση ανάγκης.⁶⁶

Η νομοθετική πρόβλεψη της μεταφοράς των Μαθητών/τριών με Αναπηρία, στο άρθρο 37 παρ. 6 Ν. 3794/2009, αφορά όσους/ες φοιτούν σε ΣΜΕΑΕ και πραγματοποιείται είτε με κοινά δρομολόγια των σχολικών λεωφορείων, τα οποία ανήκουν στην Ενιαία Σχολική Επιτροπή του Συγκροτήματος είτε με μεταφορικά μέσα μισθωμένα από την οικεία Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση. Ειδικά για τις ΣΜΕΑΕ επιτρέπεται η αγορά ή μίσθωση σχολικών λεωφορείων εξειδικευμένων προδιαγραφών που τάσσονται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή.⁶⁷

Η προσβασιμότητα στο ανθρωπογενές περιβάλλον σε γενική βάση απαντάται στην παρ. 1 του άρθρου 28 του νόμου 2831/2000 «Τροποποίηση Ν.1577/85 (ΓΟΚ) & άλλες πολεοδομικές διατάξεις», όπου προβλέπονται τα ακόλουθα, υπό τον τίτλο «Ειδικές Ρυθμίσεις για την Εξυπηρέτηση Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες»: «1. Στους χώρους των νέων κτιρίων για τα οποία η οικοδομική άδεια εκδίδεται μετά τη δημοσίευση του παρόντος νόμου επιβάλλεται να εξασφαλίζεται η οριζόντια και κατακόρυφη προσπέλαση από άτομα με ειδικές ανάγκες τους χώρους αυτών στους οποίους στεγάζονται υπηρεσίες του δημοσίου, νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου, νομικά πρόσωπα ιδιωτικού δικαίου του ευρύτερου δημόσιου τομέα,

64 Για τις αρμοδιότητες των ΚΕΔΔΥ βλ. τα άρθρα 4 και 5 του Ν. 3699/2008. Άξια προσοχής στο πλαίσιο της όλης κριτικής προσέγγισης της εκπαίδευσης των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στην χώρα μας είναι και αυτή κάθε αυτή η σύνθεση του ΚΕΔΔΥ, όπως αυτή καθορίζεται στην παρ. 1 του άρθρου 4 Ν. 3699/2008, η οποία παραπέμπει σε ιατροκεντρικά πρότυπα μεταχείρισης: «Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από πενταμελή διεπιστημονική ομάδα, που απαρτίζεται από έναν εκπαιδευτικό ΕΑΕ (προσχολικής ή πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), έναν παιδονυχίατρο ή παιδίατρο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία ή νευρολόγο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία, έναν κοινωνικό λειτουργό, έναν ψυχολόγο και έναν λογοθεραπευτή».

65 Έτσι σε Inclusion Europe, «Δικαιώματα για Όλα τα Παιδιά» Επισκόπηση της εφαρμογής της Διεθνούς Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού για τα Παιδιά με Νοητικές Αναπηρίες στην Ελλάδα», Υπεύθυνη Έρευνας, Ι. Κουβαρίτση, Ιανουάριος 2011, σελ. 9-12, 10: <http://www.panar.gr/eurochild.pdf>. και σε παράλληλη ανάλυση στην προγενέστερη χρονικά έρευνα Open Society Institute EU Monitoring and Advocacy Program: Open Society Institute Mental Health Initiative, Rights of People with Intellectual Disabilities Access to Education and Employment Monitoring Report, Ελλάδα, 2006, σελ. 43-62: http://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/greecereport_20050902_0.pdf.

66 Ο ΣτΠ επιπλέον τονίζει στο σχετικό με την Παράλληλη Στήριξη πόρισμα του ειδικά για το μέτρο του ιδιώτη συνοδού στους/στις Μαθητές/τριες με Αυτισμό: «Περαιτέρω πρέπει να προσδιοριστούν με ακρίβεια το πλαίσιο και οι προϋποθέσεις εφαρμογής του μέτρου, όσον αφορά την επαγγελματική ιδιότητα του ιδιώτη συνοδού, ο ακριβής ρόλος του στην σχολική τάξη, το πλαίσιο συνεργασίας του με τους διδάσκοντες και η εποπτεία του έργου του, καθώς και η διαδικασία, που πρέπει να ακολουθείται. Δεδομένων των ανωτέρω, ενδεχόμενη άρνηση εκ μέρους του συλλόγου διδασκόντων πρέπει σε κάθε περίπτωση να είναι αιτιολογημένη και να συνοδεύεται από εναλλακτικές προτάσεις». Βλ. Συνήγορος του Πολίτη, «Εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης Μαθητών/τριών με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες», ο.π.

67 «...Η αντιμετώπιση των δαπανών κίνησης, συντήρησης, επισκευής και ασφάλισης των αυτοκινήτων που έχουν καταναμηθεί στις ΣΜΕΑΕ που διαθέτουν ιδιότητα σχολικά λεωφορεία γίνεται από τις οικείες Σχολικές Επιτροπές, οι οποίες επιχορηγούνται για το σκοπό αυτόν από πιστώσεις του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων». Βλ. άρθρο 37 Ν. 3794/2009 ΦΕΚ Α' 156/4-9-2009: «Θέματα του πανεπ/κού και τεχνολογικού τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», όπως αυτό αντικατέστησε την παρ. 6 του άρθρου 8 του Ν. 3699/2008.

κοινοφελείς οργανισμοί, οργανισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης πρώτης και δεύτερης βαθμίδας ή έχουν χρήσεις συνάθροισης κοινού, εκπαίδευσης, υγείας και κοινωνικής πρόνοιας... καθώς επίσης και στους χώρους στάθμευσης αυτοκινήτων των κτιρίων αυτών.⁶⁸ Στην παρ. 7 του άρθρου 2 Ν. 3699/2008 ορίζεται, ότι με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων συνιστώνται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων δυο συμβουλευτικές-γνωμοδοτικές επιτροπές, μία για την παρακολούθηση της φυσικής προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία στις εκπαιδευτικές και διοικητικές δομές του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και μία για την παρακολούθηση της ηλεκτρονικής προσβασιμότητας του εκπαιδευτικού υλικού και των διαδικτυακών τόπων. Στις επιτροπές αυτές συμμετέχουν -μεταξύ άλλων- και εκπρόσωποι της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία. Όπως ορίζεται στην παρ. 1 εδ. Θ' του άρθρου 4 Ν. 3699/2008 τα ΚΕΔΔΥ είναι αρμόδια για τη σύνταξη εκθέσεων- προτάσεων για τις ενδεχόμενες κτηριακές ή/και υλικοτεχνικές παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν στις ΣΜΕΑΕ και στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης της περιοχής αρμοδιότητας του κάθε ΚΕΔΔΥ. Οι προτάσεις υποβάλλονται στον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων, ο οποίος έχει και την ευθύνη υλοποίησης τους με τη συνεργασία των οικείων Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.).

Η προσβασιμότητα του εποπτικού υλικού, κυρίως των εκπαιδευτικών συγγραμμάτων συνδέεται άμεσα με την ανάγκη περιορισμού του δικαιώματος πνευματικής ιδιοκτησίας των δημιουργών υπέρ των Ανθρώπων με Αναπηρία. Έτσι στο άρθρο 28Α Ν. 2121/1993 ορίζεται σαφώς ότι: Επιτρέπεται η αναπαραγωγή του έργου προς όφελος τυφλών και «κωφαλάλων» προσώπων, για χρήσεις που συνδέονται άμεσα με την αναπηρία και δεν έχουν εμπορικό χαρακτήρα, στο βαθμό που απαιτείται λόγω της συγκεκριμένης αναπηρίας. Με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού μπορούν να καθοριστούν οι όροι εφαρμογής της ρύθμισης, καθώς και η εφαρμογή της σε άλλες κατηγορίες προσώπων με αναπηρίες.⁶⁹ Ακολούθως, λοιπόν, εκδόθηκε η Υπουργική Απόφαση ΥΠΠΟ/ΔΙΟΙΚ/98546 (1) αναπαραγωγή έργου πνευματικής ιδιοκτησίας προς όφελος τυφλών και «κωφαλάλων», και επέκταση της ρύθμισης σε άλλες κατηγορίες ατόμων με αναπηρίες ΦΕΚ Α 20065 της 24ης Οκτωβρίου 2007, κατ' εξουσιοδότηση του προαναφερθέντος άρθρου 28Α του Ν.2121/1993 περί πνευματικής ιδιοκτησίας. Σκοπός της εν λόγω Υπουργικής Απόφασης είναι ο καθορισμός των λεπτομερειών και των όρων της αναπαραγωγής ενός προηγουμένως νομίμως δημοσιευμένου έργου από αρμόδιο φορέα σε ειδικές μορφές προς όφελος των δικαιούχων με αισθητηριακές αναπηρίες ήτοι απώλεια όρασης, κώφωση και όσων εξαιτίας της αναπηρίας τους «αδυνατούν» να διαβάσουν ένα τυπωμένο κείμενο με συμβατικό τρόπο ή να αντιληφθούν το περιεχόμενο ενός έργου με τη χρήση των φυσικών αισθήσεών τους...». Η δε αναπαραγωγή του έργου στις ειδικές μορφές και υπό τις προϋποθέσεις της παρούσας συνιστά νόμιμο περιορισμό του περιουσιακού δικαιώματος του δημιουργού. Αρμόδιος φορέας, που επιτρέπεται να προβαίνει στην αναπαραγωγή του έργου πνευματικής ιδιοκτησίας είναι μη κερδοσκοπικός οργανισμός ή σωματείο ή ένωση ή άλλος συναφής φορέας, που έχει ως βασική αποστολή του την παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών σχετικά με την επιμόρφωση και

68 Βλ. Άρθρο 28 Ν. 2831/2000 ΦΕΚ Α' 140/13-6-2000 στις παρ. 2 ως 4 του οποίου ορίζονται τα εξής: «2. Η δυνατότητα προσπέλασης των κτιρίων που αναφέρονται στην προηγούμενη παράγραφο εξασφαλίζεται με οδεύσεις που αρχίζουν από τη στάθμη του πεζοδρομίου και φτάνουν μέχρι την πόρτα του ανελκυστήρα και αποτελούνται: α) από διαδρόμους που έχουν ελάχιστο πλάτος 1,30 μ. και δάπεδα ομαλά, χωρίς αναβαθμούς, με κλίση μέχρι 5 % και β) από ανελκυστήρες με ελάχιστες εσωτερικές διαστάσεις πλάτους 1, 10 μ. και μήκους 1,40 μ. και ελεύθερο άνοιγμα πόρτας, στη μικρότερη από τις παραπάνω διαστάσεις 0,85 μ. Η απόσταση μεταξύ της πόρτας του ανελκυστήρα και του απέναντι τοίχου ή σκάλας ή άλλου εμποδίου πρέπει να είναι τουλάχιστον 1,50 μ. Στους ανελκυστήρες αυτούς επιβάλλεται η τοποθέτηση οπτικοακουστικών και οπτικών μέσων για την εξυπηρέτηση των τυφλών ή κωφών ατόμων, με εξαίρεση τους ανελκυστήρες που εξυπηρετούν χώρους κατοικίας. 3. Οι κοινής χρήσης υπαίθριοι χώροι των οικοπέδων, στα οποία τα κτίρια που αναφέρονται στην παράγραφο 1 επιβάλλεται να διαμορφώνονται κατάλληλα, εφόσον το επιτρέπει η μορφολογία του εδάφους, με διαδρόμους με ομαλό δάπεδο, κατασκευασμένο από συμπαγές μη ολισθηρό υλικό, χωρίς αναβαθμούς, πλάτους τουλάχιστον 1,30 μ. και κλίση μέχρι 5 %, ώστε να χρησιμοποιούνται και από άτομα με ειδικές ανάγκες. 4. Στα κτίρια που αναφέρονται στην παράγραφο 1 και στους κοινόχρηστους χώρους των οικισμών ποσοστό 5% των χώρων υγιεινής για χρήση κοινού ή σε κάθε περίπτωση ο ένας ανά όροφο από αυτούς πρέπει να είναι προσπελάσιμοι και εξοπλισμένοι κατάλληλα για χρήση από άτομα που χρησιμοποιούν αναπηρικό αμαξίδιο.

69 Η εν λόγω διάταξη εισήχθη με τον Ν. 3057/2002, με τον οποίο ενσωματώθηκε στο ελληνικό δίκαιο η Οδηγία 2001/29/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2001 για την εναρμόνιση ορισμένων πτυχών του Δικαιώματος του Δημιουργού και Συγγενικών Δικαιωμάτων στην Κοινωνία της Πληροφορίας: http://www.opi.gr/images/library/nomothesia/evrwpaiki/odigies/29_2001.pdf.

την εκπαίδευση ή τη διευκόλυνση της επιμόρφωσης και της εκπαίδευσης των ανωτέρω αναφερομένων κατηγοριών δικαιούχων καθώς και τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης Οι αμφισβητήσεις σχετικά με το επιτρεπτό ή μη της αναπαραγωγής του έργου από έναν φορέα λύνονται από τον Οργανισμό Πνευματικής Ιδιοκτησίας Ο.Π.Ι., στον οποίο τηρείται και λίστα αρμόδιων φορέων. Το άρθρο 4 της Υπουργικής Απόφασης ορίζει ότι επεξεργασία μπορεί να τύχει οποιοδήποτε έργο Λόγου ή Επιστήμης προς άρση των εμποδίων πρόσβασης στο περιεχόμενο του υπέρ των ενδιαφερόμενων με αναπηρία. Στις συγκαταλεγόμενες μορφές αναπαραγωγής περιλαμβάνονται: οι γραφές Braille, Moon, Daisy, τα ομιλούντα βιβλία (talking books), καθώς και οποιαδήποτε άλλη μέθοδος, που έχει σχεδιαστεί αποκλειστικά για να χρησιμοποιείται από τους δικαιούχους και ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, στο βαθμό που απαιτείται από τη συγκεκριμένη αναπηρία. Η παρ. 2 του άρθρου 6 της Υπουργικής Απόφασης θεσμοθετεί απεριόριστα τη σκιαγραφείσα υποχρέωση των εκδοτών, να παραδώσουν στους αρμόδιους Φορείς σε ηλεκτρονική μορφή τα έργα, που ζητούνται για αναπαραγωγή, εφόσον βέβαια τηρούνται σε τέτοια μορφή, για όλα τα εκπαιδευτικά συγγράμματα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και για τα υποχρεωτικά συγγράμματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.⁷⁰ Σύμφωνα με το άρθρο 4 παρ. 1 εδ. Ε Ν. 3699/2008, τα ΚΕΔΔΥ είναι αρμόδια για τον καθορισμό του είδους των εκπαιδευτικών βοηθημάτων και τεχνικών οργάνων, τα οποία διευκολύνουν την πρόσβαση στο χώρο και στη μαθησιακή διαδικασία που έχει ανάγκη το παιδί στο σχολείο ή στο σπίτι και για τα οποία δεν απαιτείται ιατρική γνωμάτευση και συνταγή, καθώς και για την υποβολή προτάσεων για την καλύτερη πρόσβαση και παραμονή των μαθητών στους χώρους της εκπαίδευσης. Όπως συνάγεται, επομένως, από την παρ. 1 εδ. Ε, θ και Ι του άρθρου 4 Ν. 3699/2008 τα ΚΕΔΔΥ φέρουν την κυρίως αρμοδιότητα εισήγησης, σύνταξης εκθέσεως κ.λ.π. για την παροχή των κατάλληλων εκπαιδευτικών βοηθημάτων, υποστηρικτικών τεχνολογιών, εποπτικού υλικού και προσαρμογής του περιβάλλοντος χώρου φοίτησης των Μαθητών/τριών με Αναπηρία.

Οι βασικές ρυθμίσεις προσβασιμότητας των δημόσιων βιβλιοθηκών προβλέπονται στον κανονισμό λειτουργίας τους, όπως εγκρίθηκε με την Υπουργική Απόφαση 830/2003 (Υ.Α. 83064/ΙΖ ΦΕΚ Β 1173 2003) στο πρώτο του άρθρο, στο οποίο και διαγράφονται ο σκοπός και οι στόχοι κάθε δημόσιας βιβλιοθήκης τα ακόλουθα: Η βιβλιοθήκη προωθεί χωρίς πολιτικές, θρησκευτικές, φυλετικές ή άλλες διακρίσεις τη γνώση, την πληροφορία, την εκπαίδευση και τον πολιτισμό. Για την επίτευξη των στόχων της η βιβλιοθήκη, μεταξύ άλλων: Λειτουργεί ως τοπικό κέντρο πληροφόρησης, που εξασφαλίζει στους χρήστες της πρόσβαση σε κάθε είδους γνώση και πληροφορία. Ενισχύει την αναγνωσιμότητα και κάθε είδους σχετική μορφωτική και πολιτιστική δραστηριότητα. Παρέχει ειδικές υπηρεσίες και υλικό σε όσους χρήστες δεν μπορούν, για οποιονδήποτε λόγο, να χρησιμοποιήσουν τις συνήθεις υπηρεσίες και το υπάρχον υλικό της βιβλιοθήκης όπως: ξενόγλωσσες μειονότητες, άτομα με ειδικές ανάγκες ή άτομα που βρίσκονται σε νοσοκομεία, φυλακές κλπ... Η εφαρμογή των σκοπών αυτών, οι οποίοι συνάδουν με τη διακήρυξη της Unesco για τις βιβλιοθήκες συνιστούν τον κεντρικό άξονα πάνω στον οποίο στηρίζεται ο κανονισμός λειτουργίας των βιβλιοθηκών και δημιουργούν το ενιαίο πλαίσιο λειτουργίας τους. Σκιαγραφώντας το περιεχόμενο της Προσβασιμότητας για τους/τις χρήστες/τριες με

70 Η σχολιαζόμενη εδώ Υπουργική Απόφαση του 2007 περί Αναπαραγωγής Έργου Πνευματικής Ιδιοκτησίας υπέρ Τυφλών και Κωφών τεκμηριώνει στην ουσία μια διαδικασία, η οποία επί σειρά ετών ακολουθείται από τους Φορείς Εκπροσώπησης και Υποστήριξης των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία, νομοθετικά Φορείς Επεξεργασίας, εφόσον το ποσοστό επί των λοιπών πέραν των εκπαιδευτικών συγγραμμάτων υποχρεωτικής παράδοσης από τους Εκδοτικούς Οίκους βιβλίων σε ηλεκτρονική μορφή προς επεξεργασία είναι εξαιρετικά μικρό σε επίπεδο ετήσιας παραγωγής (μόνον το 10%). Ίσως το τοπίο των διεκδικήσεων και των παρεμβάσεων για την πρόσβαση στο σύνολο των πηγών του πολιτισμού, επομένως και των βιβλίων να διαγραφόταν διαφορετικά αν από πλευράς Κοινωνικής Νομοθεσίας είχε εκδοθεί σχετική Οδηγία για την εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης στον τομέα των αγαθών και υπηρεσιών που διατίθενται συναλλακτικά στο κοινό, συμπεριλαμβανομένης της στέγης, όπως συμβαίνει με τις διακρίσεις λόγω φυλετικής ή εθνικής προέλευσης... αυτό το κενό από μόνο του συνιστά μία τροχοπέδη έλλειψης ερείσματος άσκησης πίεσης σε νομοθετικό και πολιτικό επίπεδο. Για μία κριτική προσέγγιση των νομοθετικών ρυθμίσεων για το προσβάσιμο βιβλίο στην ελληνική έννομη τάξη, βλ. τη μελέτη μας σε Π. Παπανικολάου, «Σχεδιάζοντας ένα Ψηφιακό Βιβλίο για όλους/ες τους/τις Αναγνώστες/τριες: Νομοθετικό Πλαίσιο, Προβληματισμοί και Προοπτικές», δημοσιευμένη στο: http://www.eugenfound.edu.gr/appdata/documents/alles_drastiriotes/papanikolaou.pdf.

αναπηρία ο κανονισμός τάσσει αναλυτικότερα στο άρθρο 4 παρ. 8: «Η βιβλιοθήκη παρέχει ισότιμα υπηρεσίες σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, καταβάλλει προσπάθειες ώστε να επεκτείνει τις δραστηριότητές της προκειμένου να καλύπτει τις ειδικές ομάδες του πληθυσμού που υστερούν λόγω αναπηριών, ηλικίας και υγείας. Οι υπηρεσίες αυτές περιλαμβάνουν: Υπηρεσίες σε άτομα με προβλήματα όρασης. Οι υπηρεσίες αυτές δίνονται συντονισμένα από συγκεκριμένες βιβλιοθήκες και σε συνεργασία με άλλους φορείς της πολιτείας και της ευρύτερης κοινότητας και ιδιαίτερα με τις αντίστοιχες βιβλιοθήκες τυφλών. Εξασφάλιση πρόσβασης σε όλες τις βιβλιοθήκες στα άτομα με σωματικές αναπηρίες. Υπηρεσίες των κινητών βιβλιοθηκών σε: κέντρα υγείας, κέντρα περίθαλψης και κατοικίες ατόμων με ειδικές ανάγκες. Συνεργασία με φορείς που προσφέρουν υπηρεσίες στις ειδικές αυτές ομάδες πληθυσμού και οργάνωση ενημερωτικών ή άλλων εκδηλώσεων στους χώρους της βιβλιοθήκης. Εμπλουτισμό των συλλογών των βιβλιοθηκών για την εξυπηρέτηση των ατόμων που έχουν τη φροντίδα των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Διασφάλιση του υλικού τους από την οποιαδήποτε ένταξη περιεχομένου προσβλητικού προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Συνειδητή ενίσχυση του υλικού που προωθεί την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο κοινωνικό γίνεσθαι. Ταχυδρομική αποστολή ή ανάθεση σε εθελοντές του ζητούμενου υλικού σε άτομα που δεν έχουν τη δυνατότητα μετακίνησης και κατά συνέπεια δεν μπορούν να επισκεφθούν τη βιβλιοθήκη. Ειδικότερα για τα άτομα με προβλήματα όρασης οι βιβλιοθήκες του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων προωθούν την εξασφάλιση ψηφιακού υλικού, το οποίο με την εξέλιξη της τεχνολογίας είναι προσβάσιμο από τους τυφλούς αναγνώστες. Στις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες οι βιβλιοθήκες προβαίνουν στη δημιουργία υλικού ειδικά για άτομα με προβλήματα όρασης, ακολουθούν τις "Αρχές για τη Δημιουργία και Παραγωγή για Προσβάσιμα Βιβλία και Υλικό" της Διεθνούς Κοινοπραξίας για το πρότυπο του νέου ψηφιακού φωνητικού βιβλίου (Daisy)».⁷¹

Τα θέματα του εκπαιδευτικού προσωπικού, που στελεχώνει τις δομές της Ειδικής Αγωγής ρυθμίζονται λεπτομερώς στα άρθρα 16 και 17, ενώ τα τυπικά προσόντα διορισμού στο άρθρο 20 του Ν. 3699/2008, ενώ τα της επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών της ΕΑΕ στο άρθρο 25 του νόμου. Η πρόσληψη ειδικού βοηθητικού προσωπικού προβλέπεται στο άρθρο 18 Ν. 3699/2008. Στο ειδικό βοηθητικό προσωπικό σημειώνεται, ότι δεν περιλαμβάνονται οι Διερμηνείς Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας.⁷²

Όσον αφορά τη συμμετοχή των Μαθητών/τριών με Αναπηρία και των γονέων ή συμπαραστατών/τριών τους στη λήψη αποφάσεων, σχετιζόμενων με την εκπαίδευση η μόνη νομική πρόβλεψη, που συναντούμε στην ελληνική έννομη τάξη είναι αυτή της παρ. 3 του άρθρου 5 Ν. 3699/2008: «Για τη διαμόρφωση του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) διατυπώνει τις απόψεις του και ο γονέας ή ο κηδεμόνας του μαθητή με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που προσκαλείται για το σκοπό αυτόν από τις κατά περίπτωση αρμόδιες υπηρεσίες ή φορείς. Η άποψη του γονέα ή κηδεμόνα δεν είναι δεσμευτική». Η εν λόγω διάταξη, εξαιρετικά στενή ως προς το περιεχόμενο της, όπως καθίσταται σαφές δεν περιλαμβάνει την συμμετοχή των ίδιων των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στη λήψη αποφάσεων, που τους αφορούν ούτε όμως και αυτή των γονέων, οι οποίοι/ες, όπως ελέχθη θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ισότιμοι/ες συνεργάτες/ίδες στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών διαδικασιών, με γνώμονα όσα προτείνονται διεθνώς από τα

71 Το βασικό πλεονέκτημα από νομική και κοινωνική σκοπιά της εν λόγω Υπουργικής Απόφασης έγκρισης του Κανονισμού Λειτουργίας των Βιβλιοθηκών έγκειται στο ότι υπολαμβάνει την έννοια της Πρόσβασης των Αναγνοστών/τριών με Αναπηρία πολυδιάστατα συμπεριλαμβάνοντας ρυθμίσεις τόσο για την άρση των εμποδίων στο δομημένο περιβάλλον των Δημόσιων Βιβλιοθηκών όσο και στο περιεχόμενο των γνώσεων, του πολιτισμού και της τέχνης, του οποίου την διάχυση στην Κοινωνία των Πολιτών καλούνται να υπηρετήσουν. Έτσι σε Π. Παπανικολάου, «Σχεδιάζοντας ένα Ψηφιακό Βιβλίο για όλους/ες τους/τις Αναγνώστες/τριες: Νομοθετικό Πλαίσιο, Προβληματισμοί και Προοπτικές», ο.π.

72 Άρθρο 18 Ν. 3699/2008: «Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό»: «1. Για θέματα αυτοεξυπηρέτησης, καθημερινής διαβίωσης και λειτουργικών διευκολύνσεων, καθώς και για την παράλληλη εκπαίδευση σε θέματα κοινωνικής προσαρμογής, αυτόνομης διαβίωσης και δημιουργικών δραστηριοτήτων των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στα γενικά σχολεία προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ΕΑΕ ή που φοιτούν σε ΣΜΕΑΕ, προσλαμβάνεται ΕΒΠ. 2. Το ΕΒΠ ασκεί καθήκοντα φροντίδας των μαθητών και βοηθητικά εκπαιδευτικά καθήκοντα.

δεσμευτικά για την χώρα μας νομικά κείμενα και τις σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις επί του θέματος.

Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στις μαθητικές κοινότητες προβλέπεται στο άρθρο 45 του Ν. 1566/198573 και στην κατ' εξουσιοδότηση εκδοθείσα Υπουργική Απόφαση Γ2/1990 (ΥΑ Γ2/4247 ΦΕΚ Β 722 1990): "Κανονισμός Λειτουργίας των Μαθητικών Κοινοτήτων" χωρίς ειδικότερη πρόβλεψη υπέρ των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στο νόμο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Τέλος στην παρ. 4 του άρθρου 5 Ν. 3699/2008 προβλέπεται η δυνατότητα προσφυγής σε δευτεροβάθμιο διοικητικό όργανο (ειδική διοικητική προσφυγή), στην περίπτωση διάστασης απόψεων μεταξύ των γνωματεύσεων των ΚΕΔΔΥ και των Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων (ΙΠΔ) για τον ίδιο μαθητή, με δυνατότητα επιλογής εκ μέρους των γονέων εμπειρογνώμονα, χωρίς δικαίωμα ψήφου ενώπιον της ΕΔΕΑ. Η συγκεκριμένη ωστόσο δυνατότητα διοικητικής προσφυγής, εξαιρετικά στενή, δεν αφορά τη δυνατότητα προσφυγής των αποφάσεων των ΚΕΔΔΥ για λόγους ουσιαστικούς στο σύνολό τους.

Σημειώνεται επίσης καταληκτικά, ότι η χώρα μας δεν έχει θεσπίσει Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τα Παιδιά με Αναπηρία ούτε όμως Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τα Παιδιά⁷⁴ και για τα Άτομα με Αναπηρία. Συνάμα το Υπουργείο Παιδείας δεν έχει προβεί στην κατάρτιση Μητρώου Καταγραφής των Μαθητών/τριών με Αναπηρία και των εκπαιδευτικών αναγκών τους,⁷⁵ το οποίο εν είδει εθνικής βάσης δεδομένων διευκολύνει τη δικαιότερη και πιο ορθολογική διάχυση πόρων, αγαθών και υπηρεσιών ενώ συντείνει στην πιο συγκροτημένη χάραξη πολιτικής στο πεδίο της εκπαίδευσης των ΑμεΑ.⁷⁶ Παράλληλα με το άρθρο 1 παρ. 1

73 Άρθρο 45 Ν. 1566/1985 «Συμμετοχή των Μαθητών στην Σχολική Ζωή, Μαθητικές Κοινότητες»: «1. Για την υλοποίηση των σκοπών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απαραίτητη είναι η συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή. 2. Οι διάφορες μορφές οργάνωσης της μαθητικής ζωής αποσκοπούν να βοηθήσουν τους μαθητές: α) Να αποκτήσουν υπευθυνότητα και άμεση αντίληψη της σημασίας του δημοκρατικού διαλόγου στη διαμόρφωση του συνειδητού και δημιουργικού πολίτη. β) Να συμβάλλουν στην ομαλή και γόνιμη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να επιτευχθεί η συστηματική μετάδοση της απαραίτητης και ουσιαστικής γνώσης. γ) Να διαμορφώσουν δική τους αντίληψη για τη ζωή στα πλαίσια της σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας, ώστε να έχουν ως νέοι τα απαραίτητα εφόδια για την παραπέρα πορεία και εξέλιξή τους. 3. Οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή συγκροτούν μαθητικές κοινότητες, με τις οποίες συμμετέχουν στην οργάνωση της μαθητικής ζωής και στην οργάνωση και πραγματοποίηση κάθε είδους σχολικών εκδηλώσεων. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ρυθμίζονται τα θέματα που αναφέρονται στη συγκρότηση των μαθητικών κοινοτήτων, στα όργανα και στη διαδικασία εκλογής τους καθώς και στον τρόπο συμμετοχής τους στην οργάνωση της μαθητικής ζωής».

74 Στις 21 Νοεμβρίου 2014 αναρτήθηκε προς διαβούλευση στον δικτυακό τόπο www.open.gov.gr το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τα Δικαιώματα του Παιδιού από το Υπουργείο Δικαιοσύνης Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, του οποίου η δημόσια διαβούλευση θα περατωθεί στις 9/1/2015. Οι προβλέψεις για τα Παιδιά με Αναπηρία, στα οποία αφιερώνεται χωριστό άρθρο (άρθρο 7) στρέφονται γύρω από την εκπαίδευση. Στους παρατιθέμενους πίνακες στα επιμέρους έργα και πράξεις γίνεται αναφορά και στο οικονομικό σκέλος του κόστους τους. Βλ. αναλυτικότερα το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τα Δικαιώματα του Παιδιού στο: <http://www.opengov.gr/ministryofjustice/wp-content/plugins/download-monitor/download.php?id=122>. Ως προς τα Παιδιά με Αναπηρία ιδίως σελ. 87-92. Ο στο στην σχετική του δημόσια τοποθέτηση διευκρίνισε την ανάγκη εμπλοκής στις διαδικασίες κατάρτισης και εκπόνησης του Σχεδίου όλων των αρμοδίων Υπουργείων: <http://www.0-18.gr/gia-paidia/keimena-1/ethniko-schedio-drasis-gia-ta-dikaiomata-toy-paidioy>.

75 Σχετικά με την κατάρτιση ενός «Ηλεκτρονικού Μητρώου ΑμεΑ» η τελευταία επίσημη ενημέρωση εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας τοποθετείται στα τέλη Απριλίου του 2014. Στο επίσημο site του ΥΠΕΠΘ διευκρινίζεται, ότι ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η αξιοποίηση του ηλεκτρονικού αυτού μητρώου στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση σκοπεύει στην ενίσχυση της πρόσβασης και της συμμετοχής όλων στο εκπαιδευτικό σύστημα και την καταπολέμηση της σχολικής διαφροσύ των Μαθητών/τριών με Αναπηρία. Το «Ηλεκτρονικό Μητρώο ΑμεΑ», υπό τη μορφή βάσης δεδομένων, στο οποίο θα καταχωριστούν μέσω ειδικής δικτυακής επαφής με αξιόπιστο και αντικειμενικό τρόπο όλοι οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επιπέδου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ηλικίας 4-25 ετών) κατά κατηγορία αναπηρίας ή/και ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης. Το Λογισμικό Μητρώου ΑμεΑ θα διαχειρίζεται όλα τα στοιχεία που αναφέρονται στο κάθε παιδί (δημογραφικά στοιχεία, πληροφορίες για ιδιαιτερότητες, εξατομικευμένες ανάγκες ειδικής υποστήριξης τους και δυνατότητες εκπαίδευσης, στοιχεία προόδου, δεξιότητες, ειδικά εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό κ.α.). Βλ. αναλυτικότερα στην επίσημη ιστοσελίδα του ΥΠΕΠΘ: <http://eye.minedu.gov.gr/index.php/29-uncategorised/dhmosiothta-ergwn/155-mhtrwo-amea>.

76 Η κατάρτιση του «Ηλεκτρονικού Μητρώου ΑμεΑ» εντάχθηκε από το ΥΠΕΠΘ στο έργο «ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΜΗΤΡΩΟΥ και ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ» της Πράξης «Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Ηλεκτρονικού Μητρώου Δεδομένων για όλους τους Μαθητές με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ηλικίας 4- 25 ετών και η Αξιοποίησή του στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», στο πλαίσιο του Υποέργου 2 «ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΜΗΤΡΩΟΥ και ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ» στο πλαίσιο των Αξόνων Προτεραιότητας 1, 2 και 3 ΤΟΥ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ». Αντικείμενο της Σύμβασης που υπογράφηκε είναι η εκτέλεση αφ' ενός της Παροχής Υπηρεσιών για τον σχεδιασμό, την Μελέτη της Εφαρμογής, την Ανάπτυξη του Λογισμικού Μητρώου ΑμεΑ και την Εκπαίδευση των Χρηστών και Διαχειριστών του Συστήματος και του Λογισμικού Μητρώου ΑμεΑ και αφ' ετέρου της Προμήθειας των απαραίτητων Συστημάτων. Στην εφαρμογή του μητρώου θα καταχωρηθούν όλα τα στοιχεία με μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία είναι εγγεγραμμένα στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ, Τμήματα Ένταξης, παράλληλη στήριξη, κατ'οίκον διδασκαλία). Θα καταχωρηθούν ατομικά, δημογραφικά, εκπαιδευτικά, στατιστικά στοιχεία των μαθητών και επίσης θα καταχωρούνται και στοιχεία σε μορφή ελεύθερου κειμένου όπως αξιολογήσεις, αλλά και εικόνες όπως πιστοποιητικό γέννησης, ιατρικές γνωματεύσεις ή εργασίες των μαθητών. Βλ. «Τι περιλαμβάνει η σύμβαση για το ηλεκτρονικό μητρώο δεδομένων για μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», 25/4/2014: <http://www.alfavita.gr/arthon/%CF%84%CE%B9->

εδ. Ι του Ν. 3895/2010 καταργήθηκε το Εθνικό Παρατηρητήριο Ατόμων με Αναπηρίες, οι αρμοδιότητες και οι στόχοι του οποίου εκχωρήθηκαν νομοθετικά στο Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης. Παρόλα αυτά στην χώρα μας φαίνεται να ελλείπει ένας ανεξάρτητος μηχανισμός συνολικής παρακολούθησης της ΔΣΑμεΑ και της εφαρμογής της.⁷⁷ Εξαιρέση αποτελούν οι αρμοδιότητες του Συνηγόρου του Πολίτη στο πλαίσιο του Κύκλου των Δικαιωμάτων του Παιδιού⁷⁸ και οι αντίστοιχες για την ίση μεταχείριση.⁷⁹

5. Η Εκπαίδευση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στην χώρα μας υπό την προοπτική του νέου Σχεδίου Νόμου.

Το Σχέδιο Νόμου για την Ειδική Εκπαίδευση στην τελική του μορφή επιφέρει μία σειρά αλλαγών και τροποποιήσεων, οι οποίες σε περίπτωση που ψηφιστούν, θα επηρεάσουν αισθητά την εκπαίδευση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία ως προς το δομικό, ως προς το λειτουργικό και φυσικά ως προς το δικαιωματικό της κομμάτι.

Πιο συγκεκριμένα οργανωσιακά με το Σχέδιο Νόμου για την Ειδική Εκπαίδευση εισάγονται δύο νέοι θεσμοί, για τους οποίους δεν γνωρίζουμε αν υπήρξε πιλοτική λειτουργία και μετέπειτα αξιολόγηση αυτής: πρώτον, τα Σχολικά Δίκτυα Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ), τα οποία συνίστανται από ενότητες σχολικών μονάδων της γενικής δημόσιας εκπαίδευσης, ανεξαρτήτου βαθμίδας, συγκροτούνται με απόφαση του οικείου Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, ύστερα από εισήγηση του οικείου Διευθυντή Εκπαίδευσης και σε αυτά περιλαμβάνεται και μία ΣΜΕΑΕ με υποστηρικτικό έργο σε θέματα Ειδικής Εκπαίδευσης και δεύτερον, οι Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ),⁸⁰ οι οποίες λειτουργούν σε κάθε Μονάδα Γενικής Εκπαίδευσης, που ανήκει σε ΣΔΕΥ και στις ΣΜΕΑΕ και έχουν στόχο την ανάπτυξη πρακτικών υποστήριξης και επιπρόσθετων συμπληρωματικών υπηρεσιών Ειδικής Εκπαίδευσης, οι οποίες αποτελούν συστατικό στοιχείο της κοινής εκπαίδευσης.⁸¹

Μεγαλύτερο προβληματισμό όμως δημιουργεί η τροποποίηση προς το δυσμενέστερο των προϋποθέσεων χορήγησης παράλληλης στήριξης, όπως αυτές διαμορφώνονται στο Σχέδιο Νόμου για την Ειδική Εκπαίδευση. Στο άρθρο 6 παρ. 2 εδ. α' του Σχ.Ν. ορίζεται: παράλληλη στήριξη δέχεται ο/η Μαθητής/τρια με Αναπηρία, εφόσον μπορεί με αυτήν ν' ανταποκριθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης φοίτησής του καθώς και σε κάθε εκδήλωση σχολικής διαδικασίας, ύστερα από σχετική εισήγηση της ΖΕΔΕΑΥ ή του Συλλόγου Διδασκόντων/ουσών μέσω του/της Διευθυντή/τριας του σχολείου. Το Σχέδιο Νόμου περαιτέρω θέτει ένα αμιγώς ιατροκεντρικό κριτήριο για την αξιοποίηση του ενταξιακού αυτού θεσμού, ορίζοντας, ότι σε κάθε περίπτωση για να δοθεί γνωμάτευση χορήγησης παράλληλης στήριξης από το ΚΕΔΥ, θα πρέπει το νοητικό δυναμικό του μαθητή να βρίσκεται εντός των οριζόμενων ως «φυσιολογικών ορίων». Ως προς το χρονικό πλαίσιο και την δεσμευτικότητα της στο Σχ.Ν. ορίζεται, ότι η χορήγηση της για ένα έτος παράλληλης

%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BB%CE%B1%CE%BC%CE%B2%CE%AC%CE%BD%CE%B5%CE%B9-%CE%B7-

%CF%83%CF%8D%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%BF-

%CE%B7%CE%BB%CE%B5%CE%BA%CF%84%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CF%8C-

%CE%BC%CE%B7%CF%84%CF%81%CF%8E%CE%BF-%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-

%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%AD%CF%82-%CE%BC%CE%B5-

%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%80%CE%B7%CF%81%CE%AF%CE%B1-%CE%AE-%CE%BA%CE%B1%CE%B9.

77 Βλ. Άρθρο 33 παρ. 1 και 2 ΔΣΑμεΑ, άρθρο 3ο Ν. 4074/2012 και την Απόφαση του Πρωθυπουργού ΑΠΟΦ Υ42//2014 (ΑΠΟΦ Υ426 ΦΕΚ Β 523 2014): «Σημείο αναφοράς εφαρμογής της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες», σύμφωνα με την οποία ορίστηκε ως σημείο αναφοράς για την παρακολούθηση της ΔΣΑμεΑ και ως συντονιστικός μηχανισμός για τη διευκόλυνση των σχετικών με αυτή δράσεων το Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Πρόνοιας και ειδικότερα η Διεύθυνση Διεθνών Σχέσεων της Γενικής Διεύθυνσης Διοικητικής Υποστήριξης του ως άνω υπουργείου.

78 Βλ. Σχετικά με τον Συνήγορο του Παιδιού στο: <http://www.0-18.gr/gia-megaloyis/ti-einai-o-synigoros>.

79 Βλ. Ο Συνήγορος για την Ίση Μεταχείριση: <http://www.synigoros.gr/?i=metaxeirisi.el>.

80 Σχετικά με τις ΕΔΕΑΥ και το ρόλο τους βλ. ΣΑΤΕΑ, Θέσεις και Προτάσεις για το Σχέδιο Νόμου της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), ο.π., σελ. 17.

81 Βλ. Αναλυτικότερα, άρθρο 4 παρ. 9 εδ. α-γ, 10 και 12 «Διαγνωστικοί, Αξιολογικοί και Υποστηρικτικοί Φορείς» Σχεδίου Νόμου για την Ειδική Εκπαίδευση στην τελική του μορφή.

στήριξης δεν είναι δεσμευτική για την συνέχειά της εκτός των αισθητηριακών αναπηριών ακοής και τύφλωσης. Παράλληλη στήριξη δεν χορηγείται στα Τμήματα Ένταξης και στις ΣΜΕΑΕ, πέραν εξαιρετικών περιπτώσεων ειδικά αιτιολογημένων από τα ΚΕΔΥ και πέραν των περιπτώσεων Κωφών, Τυφλών και Μαθητών/τριών με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας. Η παράλληλη στήριξη χορηγείται ως και την γ' τάξη του Γυμνασίου και κατ' εξαίρεση στο λύκειο (και στη μεταγυμνασιακή εκπαίδευση), στις περιπτώσεις Κωφών, Τυφλών και Μαθητών/τριών με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας καθώς και σε κάθε άλλη περίπτωση, ανεξαρτήτως βαθμίδας ανυπαρξίας άλλης ΣΜΕΑΕ ή Τμήματος Ένταξης, μη δυνατότητας μεταφοράς του/της μαθητή/τριας προς αυτές τις δομές. Τέλος σύμφωνα με το Σχ.Ν. καταρτίζεται πίνακας προτεραιότητας χορήγησης της παράλληλης στήριξης, εφόσον οι διατιθέμενες πιστώσεις υπολείπονται του αριθμού των υποβαλλόμενων αιτήσεων.⁸² Ταυτόχρονα στο Σχ.Ν. δεν προβλέπεται η δυνατότητα «ιδιωτικής παράλληλης στήριξης κατ' επιλογή της οικογένειας» υπέρ των Μαθητών/τριών με Αυτισμό.⁸³

Με άλλα λόγια με το Σχ.Ν. για την Ειδική Εκπαίδευση η παράλληλη στήριξη, ο πλέον ενταξιακός θεσμός φαίνεται να πραγματώνεται με την εισαγωγή αόριστων νομοθετικών κριτηρίων ιατροκεντρικού και όχι εκπαιδευτικού προσανατολισμού, λ.χ. νοητικό δυναμικό του/της μαθητή/τριας εντός των φυσιολογικών ορίων ή ατομοκεντρικού προσανατολισμού, λ.χ. ικανότητα του/της Μαθητή/τριας με Αναπηρία να ανταπεξέλθει στο πρόγραμμα και στις εκδηλώσεις της σχολικής τάξης ή οικονομικής προσέγγισης, λ.χ. εξάρτησης της χορήγησης των παράλληλων στηρίξεων από τις διαθέσιμες πιστώσεις,⁸⁴ με τον θεσμό να χαρακτηρίζουν η εξαιρετικότητα, η περιπτωσιολογία, η νομοθετική διάκριση υπέρ συγκεκριμένων ομάδων Μαθητών/τριών με Αναπηρία και η σύνδεση της εφαρμογής του από ένα επισφαλές πλαίσιο κρίσης διοικητικών οργάνων.

82 Βλ. Αναλυτικότερα το εκτενές άρθρο 6 του Σχ.Ν. για την Ειδική Εκπαίδευση «Φοίτηση», ιδίως την παρ. 2

83 Βλ. Συναφώς την αντίθετη θέση της Ομοσπονδίας για τα Δικαιώματα των Ατόμων του Αυτιστικού Φάσματος (ΕΟΔΑΦ), Θέσεις για το Νομοσχέδιο Ειδικής Εκπαίδευσης της 16ης Ιουνίου 2014 και περαιτέρω στο : <http://www.noesi.gr/book/law/nomosxedio-eidikis-agogis-2014/eodaaf>.

84 Ενδεικτικά το σχολικό έτος 2014-2015 υποβλήθηκαν 4.000 αιτήσεις παροχής παράλληλης στήριξης, με τις διαθέσιμες πιστώσεις να ανέρχονται τις 1500. Βλ. σχετικά: «Ειδική Εκπαίδευση: μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, για άλλη μια φορά θύματα του προβληματικού σχεδιασμού του Υπουργείου Παιδείας!»: <http://www.satea.gr/2014/10/%CE%B5%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%AD%CF%82-%CE%B3%CE%BF%CE%BD%CE%B5%CE%AF%CF%82-%CE%B5%CE%BA%CF%80/#more-2254>.

6. Η Έρευνα της ActionAid Hellas για την εφαρμογή των Εκπαιδευτικών Δικαιωμάτων των Μαθητών/τριών με Αναπηρία.

6.1. Σκοπός και Αντικείμενο της Έρευνας.

Η ερευνητική αποτύπωση της πραγματικότητας της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στη χώρα μας και του επιπέδου της εφαρμοστικότητας των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των Μαθητών/τριών με Αναπηρία προσαπαιτεί καταρχάς την πολύπλευρη προσέγγιση του ζητήματος, την συμπερίληψη των εκφραζόμενων από ποικίλους επιστημονικούς χώρους απόψεων και θέσεων και τη διαπραγμάτευση των τιθέμενων ερευνητικών ερωτημάτων υπό το φως της οπτικής της δικαιωματικής παραμέτρου, όπως αυτή καθορίζεται από τα διεθνώς δεσμευτικά για τη χώρα μας κείμενα, ιδίως τη Δ.Σ. του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (ΔΣΑμεΑ) και τη Δ.Σ. του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΔΣΠ). Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι διττός, σκιαγραφούμενος πρωταρχικά από αυτήν κάθε αυτήν την εννοιολόγηση και την αξιολόγηση της προσβασιμότητας, ως αρχής, η οποία πρέπει να διαπερνά την εφαρμογή των Εκπαιδευτικών Δικαιωμάτων των ΑμεΑ από το πολιτικό ως το κοινωνικό βάθρο πραγμάτωσής τους, συνιστάμενος πρώτον: στην καταγραφή και στην αναγνώριση των εμποδίων, που συναντούν οι Μαθητές/τριες με Αναπηρία κατά την ένταξη τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Και δεύτερον, στην καταγραφή και στη συστηματοποίηση των προτάσεων λήψης μέτρων για την εξάλειψη αυτών των εμποδίων.

6.2. Μεθοδολογία της Έρευνας.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας και την καλύτερη δυνατή επίτευξη των περιγραφόμενων ανωτέρω σκοπών της επιλέχθηκε ως μέθοδος προσέγγισης των απόψεων και παρατηρήσεων του συμμετέχοντος δείγματος και της καταγραφής τους, η διεξαγωγή συνεντεύξεων, ενώ ως μέσο πραγματοποίησής τους η σύνταξη ερωτηματολογίων, τα οποία και απεστάλησαν προς απάντηση στους/στις ερευνώμενους/νες ηλεκτρονικά με τη χρήση της πλατφόρμας της Google “Google Docs”. Προτιμήθηκε η χρήση ερωτηματολογίου ως μέσου συνέντευξης έτσι ώστε οι συμμετέχοντες/ουσες να έχουν την ευκαιρία να απαντήσουν ανεπηρέαστα στις τιθέμενες εκ μέρους μας ερωτήσεις.

Ο σχεδιασμός του Ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας περιέλαβε δύο διακριτά μέρη:

Στο πρώτο μέρος: «Δημογραφικά Στοιχεία και Ερωτήσεις Γενικού Ενδιαφέροντος» εντάχθηκαν ερωτήσεις γενικού περιεχομένου προσδιοριστικές δημογραφικών, προσωπικών και άλλων συνθηκών διαβίωσης του δείγματος, φύλο, επίπεδο εκπαίδευσης, δομή Ειδικής Αγωγής, στην οποία κάποιος/α απασχολείται ή φοιτά το παιδί του/της, μορφή αναπηρίας κ.λ.π. καθώς και ορισμένες ανιχνευτικές αναφορικά με τους χρησιμοποιούμενους στην έρευνα όρους και το περιεχόμενο της.

Στο δεύτερο μέρος: «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία και Ανθρώπινα Δικαιώματα στην Ελλάδα σήμερα», όπου συγκεντρώθηκε ο μεγαλύτερος όγκος των ερωτήσεων της έρευνας περιελήφθησαν ερωτήσεις για τους ακόλουθους άξονες, οι οποίοι συνιστούν επιμέρους διαστάσεις του Δικαιώματος στην Εκπαίδευση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στην ολιστική του προσέγγιση:

1. Ενημέρωση και πληροφόρηση γύρω από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και πρόσβαση σε υπηρεσίες και δομές Πρώιμης Παρέμβασης.

2. Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στις διαδικασίες συλλογικής εκπροσώπησης της μαθητικής κοινότητας.

3. Προσβασιμότητα:

- 3.1. Στις υπηρεσίες μεταφοράς προς τις σχολικές μονάδες.
- 3.2. Στο δομημένο περιβάλλον των σχολικών μονάδων, εξωτερικοί, μεταβατικοί, βοηθητικοί και εσωτερικοί χώροι (κυρίως κτηριακές εγκαταστάσεις).
- 3.3. Στις Υποστηρικτικές Τεχνολογίες (Υ.Τ.Ε.).
- 3.4. Στο Εποπτικό / Εκπαιδευτικό υλικό.
- 3.5. Στις υπηρεσίες δια ζώσης υποστήριξης (Διερμηνείς Ε.Ν.Γ., Συνοδοί κ.λ.π.).
- 3.6. Στις ενισχυτικές για την αυτονομία και την κοινωνικοποίηση των παιδιών με αναπηρία υπηρεσίες (Ψυχολόγοι, Εργοθεραπευτές/τριες, Φυσικοθεραπευτές/τριες, Εκπαιδευτές Κινητικότητας κ.λ.π.).
4. Κοινωνικοποίηση και συμμετοχή στις δραστηριότητες κοινωνικού, ψυχαγωγικού και πολιτιστικού χαρακτήρα.
5. Ενταξιακή εκπαίδευση στα Γενικά Σχολεία (εφικτότητα).
6. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.
7. Συγκριτική εκτίμηση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών προς τους/τις Μαθητές/τριες με Αναπηρία πριν και μετά την οικονομική κρίση (πριν και μετά το έτος 2010).
8. Ανοιχτή ερώτηση για τη διατύπωση μη καλυπτόμενων από το ερωτηματολόγιο αξόνων.

Σημειώνεται, ότι τα απευθυνόμενα προς τους/τις γονείς ΑμεΑ ερωτηματολόγια ήταν ελαφρώς διαφοροποιημένα, εφόσον περιείχαν περαιτέρω ερωτήσεις σχετικά: 1. Με τη γενική εκτίμηση τους γύρω από το επίπεδο της πληροφόρησης για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των ΑμεΑ και την Πρώιμη Παρέμβαση. 2. Την προσφυγή τους σε δικαστικούς και εξωδικαστικούς θεσμούς με σκοπό την προστασία των Δικαιωμάτων του/των Παιδιού/ών τους και 3. Το επίπεδο της επικοινωνίας τους με το εκπαιδευτικό και λοιπό υποστηρικτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, στην οποία φοιτά το/τα παιδί/α τους. Στα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών ΕΑΕ επίσης περιελήφθη ερώτηση σχετικά με την επιμόρφωση και τη διαβίου εκπαίδευσή τους.

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας αναλυτικότερα από τους/τις ερωτώμενους/νες σχηματικά ζητήθηκε να βαθμολογήσουν επιλέγοντας την απάντηση που τους/τις εκφράζει με γνώμονα το επίπεδο ικανοποίησης εν σχέση με έναν άξονα αναφοράς. Μετά από την εν λόγω ερώτηση κλειστού τύπου, ακολούθησε μία ερώτηση ανοιχτού τύπου με δύο διακριτά σκέλη: το πρώτο σκέλος αφορούσε τα εμπόδια που συναντούν οι Μαθητές/τριες με Αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατά την πρόσβαση τους σε αυτή και το δεύτερο σκέλος αφορούσε τις προτεινόμενες λύσεις για την άρση των τιθέμενων εμποδίων.

Η έρευνα, τέλος, υποστηρίχθηκε δια ζώσης από διερμηνέα Ελληνικής Γλώσσας, η οποία προέβη στην προσαρμογή των ερωτηματολογίων και στη διερμηνεία τους για την καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου των ερωτήσεων από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς ΕΑΕ και γονείς ΑμεΑ με προβλήματα ακοής.

6.3. Το δείγμα της έρευνας.

Αρχική μας πρόθεση, όπως αυτή διεξοδικά παρουσιάστηκε στην κατατιθέμενη προς την εργοδότηρα ερευνητική μας πρόταση ήταν το ερωτηματολόγιο της έρευνας, να απευθυνθεί σε τρεις διακριτές ομάδες ερευνητικού ενδιαφέροντος, ήτοι αυτήν των εκπαιδευτικών (Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης), αυτή των γονέων παιδιών με αναπηρία και αυτή των Μαθητών/τριών με Αναπηρία, προκειμένου, να αποτυπωθεί και η δική τους φωνή, με κριτήριο εκτός των άλλων και το σεβασμό του αυτοπροσδιορισμού τους. Επειδή, όμως, όπως προαναφέρθηκε, αφενός η αναπηρία συνιστά ευαίσθητο προσωπικό δεδομένο και αφετέρου η διεξαγωγή έρευνας σε Μαθητές/τριες προϋποθέτει τη χορήγηση σχετικής άδειας από το Υπουργείο Παιδείας, γεγονός το οποίο ως προοπτική θα προκαλούσε μεγάλη χρονική καθυστέρηση στη διεξαγωγή του ερευνητικού εγχειρήματος, αποφασίστηκε με γνώμονα την

επανεκτίμηση της εφικτότητας του η ερευνώμενη ομάδα των Μαθητών/τριών με Αναπηρία να μην συμπεριληφθεί στο δείγμα της έρευνας.

Έτσι απεστάλησαν δύο διαφοροποιημένα ερωτηματολόγια το ένα από το άλλο ως προς ορισμένα σημεία, ένα προς εκπαιδευτικούς (Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) και ένα προς γονείς ΑμεΑ.

Η αποστολή τους πραγματοποιήθηκε ύστερα από τη δική μας επικοινωνία και των υπεύθυνων εργαζόμενων του Τμήματος Εκπαίδευσης της ActionAid με Συλλόγους Εκπαιδευτικών και Γονέων ΑμεΑ, προκειμένου αυτοί να τα προωθήσουν στα μέλη τους προς συμπλήρωση. Ο συγκεκριμένος τρόπος αποστολής επιλέχθηκε για λόγους, που οφείλονται σε περιορισμούς από την εφαρμογή της νομοθεσίας για τα Δεδομένα Προσωπικού Χαρακτήρα και ιδίως τα ευαίσθητα.

Συνολικά, παραλάβαμε ηλεκτρονικά 122 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, 84 από εκπαιδευτικούς και 38 από γονείς ΑμεΑ, τα οποία αντιστοιχούν σε ισάριθμους/ες ερευνώμενους/ες.

Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών θα μπορούσε, να λεχθεί, ότι ξεπέρασε τις προσδοκίες μας.

Η συμμετοχή των γονέων ΑμεΑ υπήρξε αισθητά μικρότερη συγκρινόμενη με αυτήν των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να αναχθεί όμως σε λόγους δυσκολιών πρόσβασης στο διαδίκτυο και μη εξοικείωσης με το περιβάλλον χρήσης των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών ή στη γενικότερη απογοήτευση και ματαίωση την οποία βιώνουν ή στο φόρτο εργασίας κ.λ.π.

Σε κάθε περίπτωση η συγκέντρωση εν συνόλω αριθμού που υπερβαίνει τις 100 μονάδες ερωτηματολογίων συνεκτιμημένης της ικανοποιητικής αντιπροσωπευτικότητας τους χαρακτηρίζεται εκ μέρους μας ως μία «ευχάριστη έκπληξη» στο πλαίσιο της διεξαγωγής της έρευνας και των δυσκολιών, που αυτή αντιμετωπίζει στη χώρα μας.

6.4. Ορισμοί

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν, καταρχάς, οι απαντώμενοι στη Δ.Σ. του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των ΑμεΑ ορισμοί, οι οποίοι δεσμεύουν τη χώρα μας σε επίπεδο νομοθετικής εναρμόνισης:

«Άτομα με Αναπηρία»: Τα άτομα με μακροχρόνιες σωματικές, νοητικές, πνευματικές ή αισθητηριακές βλάβες, οι οποίες σε αλληλεπίδραση με διάφορα εμπόδια δύνανται να παρεμποδίσουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία σε ίση βάση με τους/τις άλλους/ες (Ανθρώπους χωρίς Αναπηρία).⁸⁵

«Πρόσβασιμότητα»: Η λήψη μέτρων (από τα Κράτη) για την εξασφάλιση υπέρ των ΑμεΑ της πρόσβασης τους σε ίση βάση με τους άλλους/ες, στο φυσικό περιβάλλον, στα

85 Βλ. ΔΣΑμεΑ, άρθρο 1 «Σκοπός» τελευταία παράγραφος. Για το κείμενο της Σύμβασης και του Πρόσθετου Πρωτοκόλλου στην Ελληνική γλώσσα κατά μετάφραση της Π. Νάσκου Περράκη: http://www.un.org/disabilities/documents/convention/crpd_greek.doc.

Το μεγάλο και πιο τολμηρό βήμα στην εννοιολογική οριοθέτηση της αναπηρίας είχε προηγηθεί της υπογραφής της CRPD το 2006, εφόσον πραγματοποιήθηκε μόλις πριν 9 χρόνια από την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (Π.Ο.Υ.), η οποία στην 54η Παγκόσμια Διάσκεψη της στις 22 Μαΐου του 2001, υιοθέτησε κατόπιν ομόφωνης αποδοχής από όλα τα 191 συμμετέχοντα Κράτη-Μέλη την ταξινόμηση της λειτουργικότητας, της αναπηρίας και της υγείας, γνωστής με την συντομογραφία ICF, από τα αρχικά του International Classification of Functioning, Disability and Health. Όπως συγκεκριμένα διευκρινίζεται από την Π.Ο.Υ η διεθνής ταξινόμηση για την λειτουργικότητα, την αναπηρία και την υγεία διαμορφώνεται από δύο μεγάλες κατηγορίες παραγόντων, που συντείνουν στην κατάταξη ενός ατόμου σε μία εκ των τριών αυτών ορισμών, συνεκτιμώμενης δηλαδή αφενός μεν της οργανικής δομής του σώματος και αφετέρου δε της επίδρασης της δραστηριότητας και της συμμετοχής του ατόμου στην Κοινωνική ζωή. Με άλλα λόγια από την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας δίδεται για πρώτη φορά έμφαση χωρίς υπεκφυγές στην επηροή των περιβαλλοντικών παραγόντων για την κατάταξη ή τον χαρακτηρισμό ενός ατόμου ως ατόμου εμφανίζοντος «λειτουργικότητα», τονίζοντας την μείζονα βαρύτητα των τυχόν εμποδίων, που μπορεί να θέτει το ίδιο το Κοινωνικό περιβάλλον, ειδικά σε εκείνες τις περιπτώσεις, όπου παρότι ένα άτομο εμπίπτει καταρχήν στην κατηγορία του ανθρώπου με αναπηρία με κριτήριο την ιατρική κατάγνωση μιας αισθητηριακής απώλειας ή οργανικής ή ανατομικής δυσλειτουργίας ή ψυχικής ή διανοητικής διαταραχής, αδυνατεί όμως να δραστηριοποιηθεί και να ενταχθεί, εξαιτίας της μη αμφίδρομης διάδρασης του με τον κοινωνικό περίγυρο. Τέλος η Π.Ο.Υ., μέσω του εδώ εκτιθέμενου ορισμού προβαίνει στην παραδοχή, ότι η αναπηρία δεν αποτελεί μια εμπειρία, που αφορά μειονοτικούς πληθυσμούς αλλά μια καθολικής / παγκόσμιας εμβελείας πραγματικότητα, αφορώσα το σύνολο του πληθυσμού των κρατών, καταλήγοντας με αυτόν τον τρόπο τόσο στη δικαιολόγηση της αναγκαιότητας συναποτίμησης των κοινωνικών παραγόντων, προσβασιμότητας του περιβάλλοντος στην κατάφαση της λειτουργικότητας ενός ατόμου, ανεξάρτητα από το είδος και το ποσοστό της αναπηρίας του, όσο και στην υπεράσπιση του απολύτως λογικοφανούς αιτήματος για ριζική αλλαγή των σχηματιζόμενων αρνητικών αντιλήψεων της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Βλ. περαιτέρω: Resolution WHA 54.21 και αναλυτικά τον επίσημο ορισμό στην Αγγλική γλώσσα στο <http://www.who.int/classifications/icf/en/>.

Μέσα Μαζικής Μεταφοράς, στην ενημέρωση και επικοινωνία, συμπεριλαμβανομένων τεχνολογιών και συστημάτων πληροφοριών, και σε άλλες εγκαταστάσεις και υπηρεσίες, που είναι ανοικτές ή παρέχονται στο κοινό, σε αστικές και αγροτικές περιοχές. Αυτά τα μέτρα, που σκοπούν στο να επιτρέψουν στα ΑμεΑ να ζουν ανεξάρτητα και να συμμετέχουν πλήρως σε όλες τις πτυχές της ζωής, συμπεριλαμβάνουν την αναγνώριση και εξάλειψη των εμποδίων και των φραγμών στην προσβασιμότητα και ισχύουν μεταξύ άλλων για: α. Κτίρια, δρόμους, μέσα μαζικής μεταφοράς και άλλες εσωτερικές και εξωτερικές εγκαταστάσεις, συμπεριλαμβανομένων εγκαταστάσεων σε σχολεία, οικίες, νοσοκομεία και εργασιακό χώρο και β. ενημέρωση, επικοινωνίες και άλλες υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένων ηλεκτρονικών υπηρεσιών και υπηρεσιών έκτακτης ανάγκης.⁸⁶

«Οικουμενικός Σχεδιασμός»: Ο σχεδιασμός προϊόντων, περιβάλλοντος, προγραμμάτων και υπηρεσιών προκειμένου να είναι εύχρηστα από όλους τους ανθρώπους, στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, χωρίς την ανάγκη για προσαρμογή ή εξειδικευμένο σχεδιασμό. Ο «οικουμενικός σχεδιασμός» δεν εξαιρεί το βοηθητικό εξοπλισμό για συγκεκριμένες ομάδες ΑμεΑ όπου αυτός χρειάζεται.⁸⁷

«Εύλογη προσαρμογή»: Η αναγκαία και κατάλληλη τροποποίηση και οι προσαρμογές οι οποίες δεν επιβάλλουν δυσανάλογο ή αδικαιολόγητο βάρος, όπου χρειάζεται σε μια ειδική περίπτωση, προκειμένου να διασφαλίσει στα ΑμεΑ την απόλαυση ή την άσκηση σε ίση βάση με τους άλλους/ες όλα τα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες τους.⁸⁸

«Διάκριση με βάση την αναπηρία»: Οποιαδήποτε διάκριση, αποκλεισμός ή περιορισμός με βάση την αναπηρία που έχει σκοπό ή αποτέλεσμα την παρεμπόδιση ή ακύρωση της αναγνώρισης, απόλαυσης ή ενάσκησης, επί ίσοις όροις όλων των δικαιωμάτων και θεμελιωδών ελευθεριών σε πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό, πολιτιστικό, ατομικό ή οποιοδήποτε άλλο πεδίο. Περιλαμβάνει εννοιολογικά όλες τις μορφές διάκρισης, συμπεριλαμβανομένης της άρνησης εύλογης προσαρμογής.⁸⁹

«Ένταξη»: Ένας σχηματικός ορισμός της ένταξης την ορίζει ως την αλληλεπίδραση ατόμων και κοινωνικών ομάδων κατά την οποία ορισμένα μεμονωμένα στοιχεία (άτομα ή μικρές κοινότητες) καθίστανται δομικά και λειτουργικά μέλη ενός ευρύτερου συνόλου. Ο όρος ένταξη (integration) αντιπαραβάλλεται προς αυτόν της ενσωμάτωσης (mainstream), ο οποίος υποδηλώνει τη μονόδρομη προσκόλληση και εξομοίωση τινός προς ένα όλο, η απόκτηση «σώματος» ή «ροής» με πρόσκτηση χαρακτηριστικών ενός ετεροειδούς συνόλου και απώλεια των αρχικών χαρακτηριστικών.⁹⁰ Στη διεθνή βιβλιογραφία αλλά και στα κείμενα

86 Βλ. Άρθρο 9 παρ. 1 ΔΣΑμεΑ «Προσβασιμότητα». Παρ'ότι κατά τη γνώμη ορισμένων θεωρητικών η προσβασιμότητα κατατάσσεται από την σκοπιά της φύσης της στα δικαιώματα της Σύμβασης, που κατοχυρώνονται από το κείμενο της υπέρ των ΑμεΑ, κατά τη γνώμη μας συνιστά αρχή, διέπουσα το σύνολο της Σύμβασης, ερμηνευόμενη συνδυαστικά προς άλλα δικαιώματα, τα οποία και συγκροτούν αντικείμενο επίκλησης, συγκεκριμενοποιώντας κατά κανόνα το περιεχόμενο τους. Βλ. προς ενίσχυση του συγκεκριμένου επιχειρήματος το άρθρο 3 στοιχείο στ «Γενικές Αρχές» της ΔΣΑμεΑ.

87 Βλ. Άρθρο 2 τελευταία παράγραφος ΔΣΑμεΑ «Ορισμοί», «Οικουμενικός Σχεδιασμός». Στο υπό ψήφιση Σχέδιο Νόμου για την Ειδική Εκπαίδευση παριτίθενται δύο διακριτοί ορισμοί, αυτός της «Καθολικής Σχεδίασης» και αυτός της «Καθολικής Σχεδίασης για Μάθηση». Σύμφωνα λοιπόν με την παρ. 5 του άρθρου 1 «Εννοίες, Σκοπός» του Σχεδίου Νόμου ως Καθολική Σχεδίαση ή Σχεδίαση για Όλους είναι ο συστηματικός τρόπος σχεδίασης και παροχής εκπαιδευτικών μέσων και υπηρεσιών ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν από μαθητές στη μέγιστη δυνατή έκταση λειτουργικών δυνατοτήτων τους. Η Καθολική Σχεδίαση περιλαμβάνει εκπαιδευτικά μέσα και υπηρεσίες που είναι: α) άμεσα προσβάσιμα από μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (χωρίς να αποκλείονται υποστηρικτικές τεχνολογίες όπου αυτό απαιτείται) και β) συμβατά ως προς τη διαλειτουργικότητά τους με τις Υποστηρικτικές Τεχνολογίες. Κατά δε την παρ. 7 του ίδιου άρθρου ως Καθολική Σχεδίαση για Μάθηση ορίζεται το επιστημονικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πρακτικής το οποίο: α) παρέχει ευελιξία στους τρόπους παρουσίασης των εκπαιδευτικών πληροφοριών, στους τρόπους που οι μαθητές αποκρίνονται ή επιδεικνύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους και στους τρόπους εμπλοκής τους στη διαδικασία της μάθησης και β) μειώνει τα εμπόδια στη διδασκαλία, παρέχει κατάλληλη υποβοήθηση, διευκολύνσεις και προκλήσεις και υποστηρίζει την επίτευξη υψηλών προσδοκιών για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

88 Βλ. Άρθρο 2 ΔΣΑμεΑ «Εύλογη Προσαρμογή».

89 Βλ. Άρθρο 2 ΔΣΑμεΑ «Διάκριση με βάση την Αναπηρία».

90 Όπως εξηγεί περαιτέρω η Α. Ζώνιου Σιδέρη η διαφορά, των δύο αυτών όρων είναι ότι στην ένταξη διατηρούνται τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία εμπλουτίζονται και μεταβαίνουν σε διαρκώς ανερχόμενα επίπεδα ολοκλήρωσης, ενώ στην ενσωμάτωση εξαφανίζονται τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά, έχοντας αφομοιωθεί από τα χαρακτηριστικά ενός ευρύτερου συνόλου. Ενώ, λοιπόν, σε κοινωνικό, επίπεδο η ένταξη αποτελεί αμφίδρομη διεργασία, κατά την οποία προκύπτει μια συνισταμένη εξελικτική τάση από τις συνεισφέρουσες τάσεις ατόμων και κοινωνικού συνόλου που οδηγούν σε διαρκή μεταβολή και αύξηση του βαθμού κοινωνικής οργάνωσης, η ενσωμάτωση αποτελεί μονόδρομη, προδιαγεγραμμένη και συχνά βεβαιωμένη διεργασία εξομοίωσης προς κατεστημένα πρότυπα. Και συνεχίζει: «Η απρόσπεκτη χρησιμοποίηση των όρων αυτών λοιπόν είναι επόμενο να προκαλέσει κάποια σύγχυση, ιδιαίτερα όταν δεν γίνεται παράλληλα ερμηνευτική διασάφηση τους κατά

των Διεθνών Οργανισμών απαντώνται οι ξενόγλωσσοι όροι “integration” και “inclusion”, με τον δεύτερο να κερδίζει αισθητά έδαφος. Ο όρος “inclusion education” θα μπορούσε να αποδοθεί στα ελληνικά ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση», ήτοι η εκπαίδευση, που λαμβάνει υπόψη τις «ανάγκες και τη διαφορετικότητα» όλων.⁹¹ Κατά τη γνώμη μας είτε ως “integration” είτε ως “inclusion” η ένταξη θεμελιώνεται στη «διαλληλεπίδραση» περισσότερων υποκειμένων επί τη βάση μιας λογικής και μίας πολιτικής χωρίς διαχωρισμούς.

«Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση»: Με τον όρο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» (ΕΑΕ) νοείται νομοθετικά το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.⁹² Στο υπό ψήφιση Σχέδιο Νόμου για την Ειδική Εκπαίδευση ο όρος «Ειδική Αγωγή» αντικαθίσταται από τον όρο «Ειδική Εκπαίδευση», με ταυτόσημο κατά τα λοιπά εννοιολογικό περιεχόμενο με αυτό, που δίδεται στον Ν. 3699/2008 και μνεία του άρθρου 24 ΔΣΑμεΑ.⁹³ Καίτοι κατά τη γνώμη μας για λόγους συμβολισμού και γλωσσικής μη διάκρισης των Μαθητών/τριών με Αναπηρία από τον λοιπό μαθητικό πληθυσμό πολιτικά ορθότερη φαίνεται η χρήση του όρου «εκπαίδευση», στην παρούσα έρευνα αναγνωρίζεται το γεγονός της επιστημονικής, κοινωνικής και ιστορικής καθιέρωσης του όρου «Ειδική Αγωγή» ως εκ τούτου και η παράλληλη χρήση του με τον όρο «εκπαίδευση» με αναφορά στους Ανθρώπους με Αναπηρία.

7. Αποτελέσματα της Έρευνας.

Μέρος Ι: Δημογραφικά στοιχεία και ερωτήσεις γενικού ενδιαφέροντος

7.1. Φύλο:

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων του δείγματος εκπαιδευτικών ΕΑΕ ήταν γυναίκες (70 σε σύνολο 84 συμμετεχόντων/ουσών). Η υπεροχή του γυναικείου φύλου καταγράφεται και στην αρκετά παλαιότερη Χαρτογράφηση της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα του έτους 2004 Λαμπροπούλου και λοιποί/ες.

Όσον αφορά τους/τις γονείς ΑμεΑ παρά την πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών γυναικών, η οποία επιβεβαιώνει ως ένα βαθμό και τον αυξημένο τους γονικό ρόλο και η οποία ούτως ή άλλως θα μπορούσε να συσχετιστεί με την καλύτερη πρόσβαση τους στις τεχνολογίες των Η/Υ ή την πιο ενισχυμένη συμμετοχή τους σε φορείς και διαδικασίες εκπροσώπησης των παιδιών τους, είναι αξιοσημείωτη και η συμμετοχή των ανδρών (12 σε σύνολο 38 ερωτώμενων).

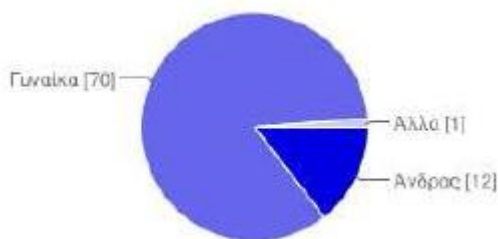
Εκπαιδευτικοί ΕΑΕ

τη χρήση τους». Έτσι σε Α. Ζώνιου Σιδέρη, «Οι Ανάπηροι και Εκπαίδευση τους, Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση της Ένταξης», Β' Έκδοση, Εκδόσεις «Ελληνικά Γράμματα», 1998, σελ. 243-246, 245-246.

91 Βλ. αναλυτικότερα για την σχετική προβληματική των όρων “integration” και “inclusion” από τη σκοπιά της χρήσης τους και της ενσωμάτωσής τους στις οικείες πολιτικές: Α. Ζώνιου Σιδέρη, «Η Αναγκαιότητα της Ένταξης», στο «Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις, Θεωρία», Τόμος Α', Επιμέλεια, Α. Ζώνιου Σιδέρη, Εκδόσεις «Ελληνικά Γράμματα», 2004, σελ., 29-53, 36-41, στο ίδιο Ρ. Schrobrock, «Ενσωμάτωση “Integration” και Ένταξη “Inclusion”»: Δύο Όψεις του ίδιου Νομισμάτου», σελ. 87-104.

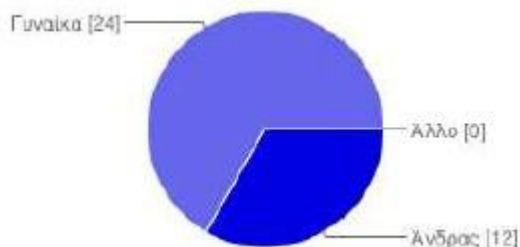
92 Βλ. Για το νομοθετικό ορισμό της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης το άρθρο 1 παρ. 1 «Εννοίες – Σκοπός» Ν. 3699/2008 ΦΕΚ Α' 199/2-10-2008.

93 Άρθρο 1 Σχεδίου Νόμου για την Ειδική Εκπαίδευση: «1. Εκπαίδευση είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο των προβλέψεων του άρθρου 24 Εκπαίδευση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (ν. 4074/2012) ΦΕΚ 88Α'». Η πολιτεία υποχρεούται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης για την παροχή δωρεάν δημόσιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης στα άτομα με αναπηρία όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. 2. Όπου στη νομοθεσία αναφέρεται ο όρος “ειδική αγωγή” αντικαθίσταται με τον όρο “ειδική εκπαίδευση”. Αντιστοίχως δε και στην τελική μορφή του Σχεδίου Νόμου, που δόθηκε προς διαβούλευση στις 7/12/2014.



Ανδρας	12	14%
Γυναίκα	70	84%
Άλλο	1	1%

Γονείς ΑμεΑ



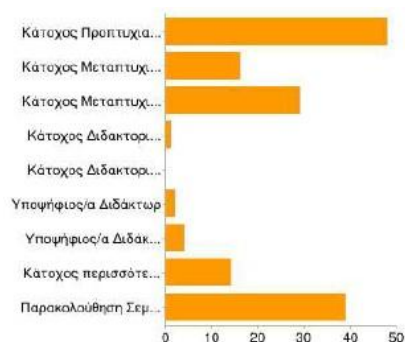
Ανδρας	12	33%
Γυναίκα	24	67%
Άλλο	0	0%

7.2. Εκπαίδευση.

Όπως φαίνεται από τα στοιχεία της έρευνας είναι σημαντικός ο αριθμός των εκπαιδευτικών ΕΑΕ, οι οποίοι/ες έχουν παρακολουθήσει μεταπτυχιακούς κύκλους σπουδών, ιδίως στο γνωστικό πεδίο της Ειδικής Αγωγής, εύρημα που επιβεβαιώνεται και στη σχετική Χαρτογράφηση της Ειδικής Αγωγής των Λαμπροπούλου κ.λ.π. 2004. Επίσης είναι αισθητά υψηλός ο αριθμός των απαντώντων, οι οποίοι/ες έχουν στραφεί και σε άλλες μορφές διά βίου ή μη τυπικής εκπαίδευσης για την πρόσκτηση περισσότερων ή τον εμπλουτισμό των ήδη κτηθέντων γνώσεων τους στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Η εν λόγω ερώτηση δεν συμπεριελήφθη στα ερωτηματολόγια προς τους/τις γονείς ΑμεΑ.

Εκπαιδευτικοί ΕΑΕ

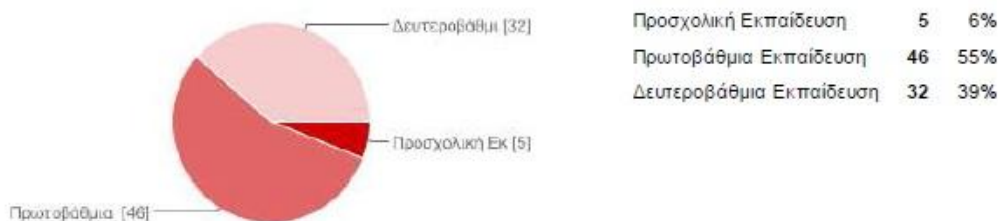


Κάτοχος Προπτυχιακού Τίτλου Σπουδών	48	31%
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδικής	16	10%
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	29	19%
Κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος	1	1%
Κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος στο γνωστικό πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	0	0%
Υποψήφιος/α Διδάκτωρ	2	1%
Υποψήφιος/α Διδάκτωρ στο γνωστικό πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	4	3%
Κάτοχος περισσότερων του ενός Προπτυχιακών Τίτλων Σπουδών	14	9%
Παρακολούθηση Σεμιναρίων Διά Βίου Μάθησης ή άλλης μορφής μη τυπικής εκπαίδευσης / επιμόρφωσης στην θεματική της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	39	25%

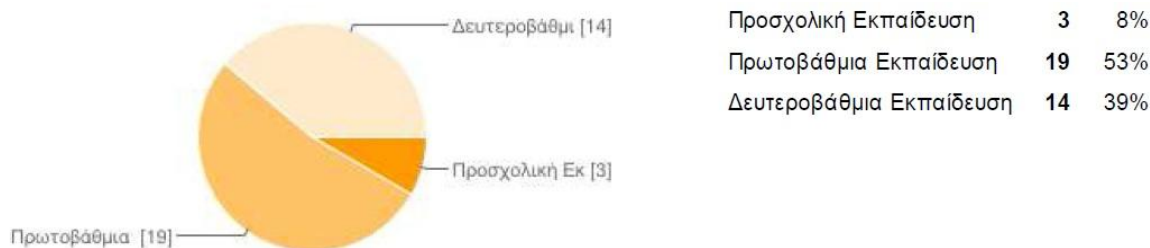
Βαθμίδα εκπαίδευσης απασχόλησης / φοίτησης παιδιού με αναπηρία.

Και στα δύο δείγματα φαίνεται μία μεγαλύτερη εισροή απαντήσεων από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, οι οποίοι/ες απασχολούνται και αντιστοίχως από γονείς ΑμεΑ, των οποίων το παιδί φοιτά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αυτό θα μπορούσε να πιστωθεί αφενός μεν ως προς τους/τις εκπαιδευτικούς στο μεγαλύτερο αριθμό σχολικών μονάδων και λοιπών δομών ΕΑΕ, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συναντούμε περισσότερες σχολικές μονάδες πανελλαδικά εν σχέσει με τη Δευτεροβάθμια ή την Προσχολική, όπως προκύπτει και από τα ερευνητικά δεδομένα της Χαρτογράφησης του 2004 Λαμπροπούλου κ.λ.π. Ενώ ως προς τους/τις γονείς ΑμεΑ ίσως στη μεγαλύτερη ενεργοποίηση τους κατά τα πρώτα έτη του σχολικού βίου του παιδιού τους, η οποία συναρτάται με την ανάγκη του να τεθούν οι σωστές βάσεις εκπαιδευτικά και ενταξιακά και του να καταβληθεί μεγαλύτερη προσπάθεια στην κατεύθυνση των προσεκτικότερων επιλογών, οι οποίες επηρεάζουν και τη μετέπειτα ζωή και κοινωνικοποίηση του.

Εκπαιδευτικοί ΕΑΕ



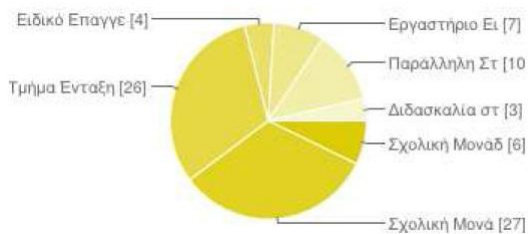
Γονείς ΑμεΑ.



7.3. Δομή εκπαίδευσης.

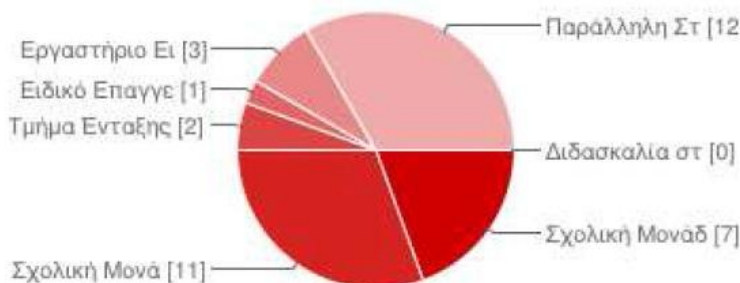
Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός, ότι και στα δύο δείγματα υπερεκπροσωπούνται στο σύνολο οι δομές Εκπαίδευσης της ΕΑΕ, οι οποίες και συγκροτούν το σκληρό πυρήνα της, ήτοι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, Τμήματα Ένταξης και Παράλληλη Στήριξη. Οι εν λόγω υπερεκπροσωπούμενες δομές υποδέχονται και το μεγαλύτερο αριθμό Μαθητών/τριών με Αναπηρία στη χώρα μας.

Εκπαιδευτικοί ΕΑΕ



Κατηγορία	Αριθμός	Ποσοστό
Σχολική Μονάδα Γενικής Εκπαίδευσης	6	7%
Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	27	33%
Τμήμα Ένταξης	26	31%
Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο ή Λύκειο	4	5%
Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης	7	8%
Παράλληλη Στήριξη	10	12%
Διδασκαλία στο σπίτι	3	4%

Γονείς ΑμεΑ

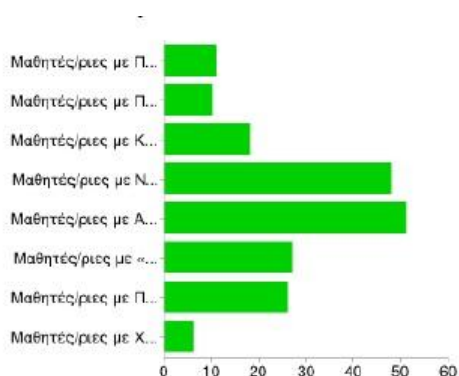


Κατηγορία	Αριθμός	Ποσοστό
Σχολική Μονάδα Γενικής Εκπαίδευσης.	7	19%
Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.	11	31%
Τμήμα Ένταξης.	2	6%
Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο ή Λύκειο ή Ειδική Επαγγελματική Σχολή	1	3%
Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.	3	8%
Παράλληλη Στήριξη.	12	33%
Διδασκαλία στο σπίτι.	0	0%

7.4. Μορφή αναπηρίας:

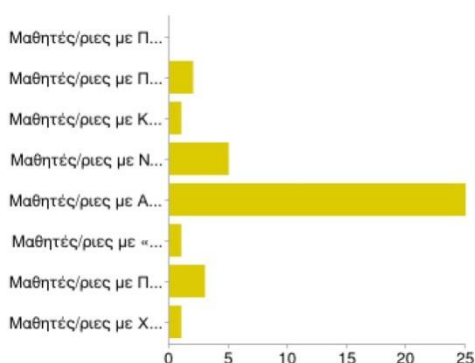
Η παρατηρούμενη υπερεκπροσώπηση των Μαθητών/τριών με Αυτισμό στα ερωτηματολόγια προς τους/τις γονείς ΑμεΑ οφείλεται στην κινητοποίηση και το ενδιαφέρον, που επέδειξαν οι εν λόγω σύλλογοι. Παράλληλα η παρατηρούμενη υποεκπροσώπηση των Ατόμων με Προβλήματα Όρασης και πάλι στα ερωτηματολόγια των γονέων καλύπτεται από την αντίστοιχη εκπροσώπηση τους στα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών ερευνητικά. Επίσης ορισμένες μορφές αναπηρίας, οι οποίες υποεκπροσωπούνται είναι πιθανό να καταγράφονται, περιλαμβανόμενες στην επιλογή «πολλαπλές αναπηρίες».

Εκπαιδευτικοί ΕΑΕ



Μαθητές/ριες με Προβλήματα Όρασης	11	6%
Μαθητές/ριες με Προβλήματα Ακοής	10	5%
Μαθητές/ριες με Κινητική Αναπηρία	18	9%
Μαθητές/ριες με Νοητική Αναπηρία	48	24%
Μαθητές/ριες με Αυτισμό	51	26%
Μαθητές/ριες με «Ψυχικές Διαταραχές» (Πνευματικές Αναπηρίες)	27	14%
Μαθητές/ριες με Πολλαπλές Αναπηρίες	26	13%
Μαθητές/ριες με Χρόνια Μη Ιάσιμα Νοσήματα	6	3%

Γονείς ΑμεΑ.

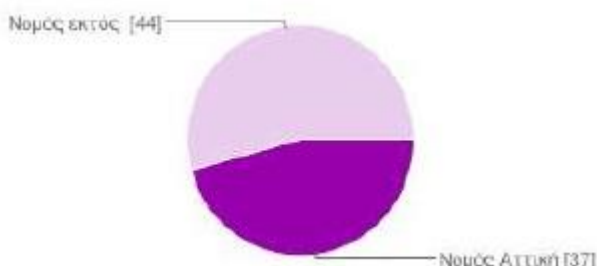


Μαθητές/ριες με Προβλήματα Όρασης.	0	0%
Μαθητές/ριες με Προβλήματα Ακοής.	2	5%
Μαθητές/ριες με Κινητική Αναπηρία.	1	3%
Μαθητές/ριες με Νοητική Αναπηρία.	5	13%
Μαθητές/ριες με Αυτισμό.	25	66%
Μαθητές/ριες με «Ψυχικές Διαταραχές» (Πνευματικές Αναπηρίες).	1	3%
Μαθητές/ριες με Πολλαπλές Αναπηρίες.	3	8%
Μαθητές/ριες με Χρόνια Μη Ιάσιμα Νοσήματα.	1	3%

7.5. Νομός

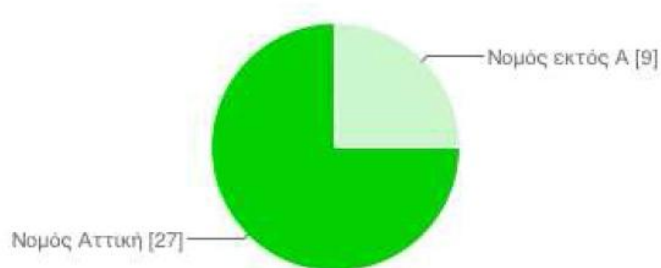
Στους/στις ερευνώμενους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ υπερεκπροσωπούνται γεωγραφικά οι περιοχές εκτός Αττικής σε αντίθεση με τους/τις γονείς ΑμεΑ. Συνήθως η γεωγραφική εκπροσώπηση των περιοχών εκτός Αττικής είναι πιο δύσκολη και ως ένα βαθμό «παραμελείται» ερευνητικά, εξαιτίας είτε της αυστηρής γεωγραφικής οριοθέτησης των σχετικών ερευνητικών εγχειρημάτων στο πεδίο της ΕΑΕ, λ.χ. στην περιοχή του Βόλου, της Θεσσαλονίκης κ.λ.π., είτε της επιλογής της Αττικής για λόγους πληθυσμιακούς ως περιοχής άντλησης δείγματος για τη διεξαγωγή των σχετικών ερευνών. Επί του παρόντος η εκπροσώπηση της περιφέρειας στην παρούσα έρευνα υπήρξε ακόμη μία ευχάριστη έκπληξη.

Εκπαιδευτικοί ΕΑΕ



Νομός Αττικής	37	46%
Νομός εκτός Αττικής	44	54%

Γονείς ΑμεΑ.



Νομός Αττικής.	27	75%
Νομός εκτός Αττικής.	9	25%

7.6. Κατανόηση του όρου «Προσβασιμότητα» από τους/τις Συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα.

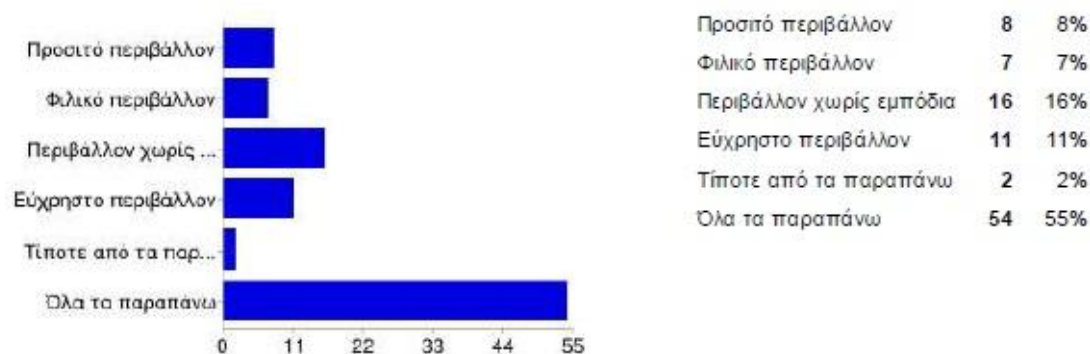
Η έννοια της Προσβασιμότητας νομικά, σύμφωνα και με όσα ορίζονται στη Δ.Σ. του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των ΑμεΑ (άρθρο 9) συνδέεται με τα τιθέμενα προς τους/τις Ανθρώπους με Αναπηρία εμπόδια, συντιθέμενη αφενός μεν από την αναγνώριση τους και αφετέρου δε από τη λήψη μέτρων για την εξάλειψή τους.

Είναι χαρακτηριστικό, ότι και στα δύο δείγματα τις περισσότερες απαντήσεις συγκέντρωσε η τελευταία επιλογή «όλα τα παραπάνω», με την ορθή απάντηση «περιβάλλον χωρίς εμπόδια» να έπεται κατά σειρά.

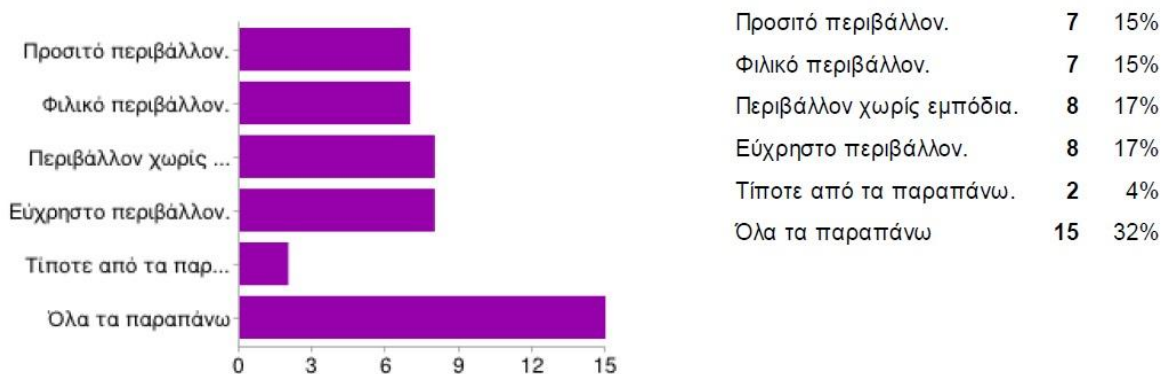
Με δεδομένο, ότι η συγκεκριμένη ερώτηση τέθηκε εκ μέρους μας ανιχνευτικά, προκειμένου να διαπιστωθεί εν είδει “retest” το επίπεδο της κατανόησης των ερωτήσεων και των βασικών εννοιών, που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, έτσι ώστε να διακριβωθεί η εσωτερική εγκυρότητα των απαντήσεων του δείγματος, δεν μπορεί να παροραθεί η σύγχυση που παρατηρείται στις υιοθετούμενες διεθνώς έννοιες γύρω από την αναπηρία και την ένταξη των ΑμεΑ κοινωνικά, άλλως η άγνοια βασικών ορισμών και θεμάτων σχετικών με τους/τις Ανθρώπους με Αναπηρία.

Σημειώνεται ωστόσο, ότι οι ερωτήσεις μας διατυπώθηκαν με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να κατασταθούν αντιληπτές από τους/τις ερευνώμενους/ες και ταυτόχρονα να περιλάβουν στο περιεχόμενο τους τους σύγχρονους ορισμούς και έννοιες γύρω από τη μεταχείριση και κατανόηση των Ανθρώπων με Αναπηρία ως μέρους της ανθρώπινης ποικιλομορφίας και ανθρωπότητας.

Εκπαιδευτικοί ΕΑΕ



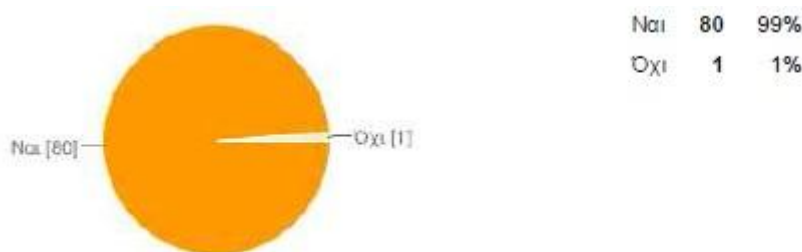
Γονείς ΑμεΑ



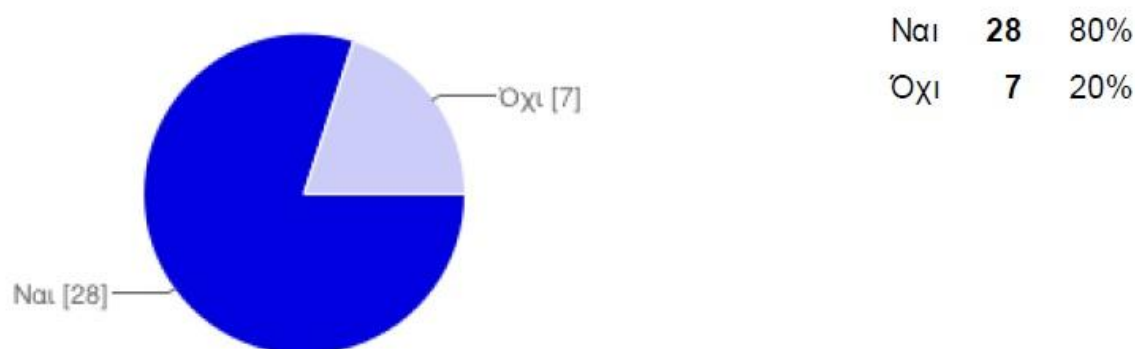
7.7. Γνώση εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των παιδιών με αναπηρία.

Τόσο οι ερευνώμενοι/ες εκπαιδευτικοί ΕΑΕ όσο και οι γονείς ΑμεΑ απάντησαν στη συντριπτική τους πλειοψηφία θετικά στη σχετική με τη γνώση τους γύρω από τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία ερώτηση.

Εκπαιδευτικοί ΕΑΕ



Γονείς ΑμεΑ



7.8. Επίπεδο ενημέρωσης γύρω από την εφαρμογή των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των παιδιών με αναπηρία.

Εν προκειμένω εντοπίζεται μία αντίφαση ανάμεσα στα δύο δείγματα. Οι μεν εκπαιδευτικοί κατά το μεγαλύτερο ποσοστό τους χαρακτηρίζουν το επίπεδο της ενημέρωσης τους γύρω από τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία στη χώρα μας ως αρκετά ικανοποιητικό σε ποσοστό 38% του συνόλου των απαντήσεων (31 στις 84 απαντήσεις). Οι γονείς ΑμεΑ σε ποσοστό 42% του συνόλου των απαντήσεων (15 στις 38 απαντήσεις), το χαρακτηρίζουν ως καθόλου ικανοποιητικό, γεγονός που θα μπορούσε να

ερμηνευτεί ως μία επιβεβαίωση καλύτερης πρόσβασης στην ενημέρωση για τα συγκεκριμένα ζητήματα των εκπαιδευτικών της ΕΑΕ, οφειλούμενη στην επιστημονική τους κατάρτιση και στην εξοικείωση τους με τις νέες τεχνολογίες και πλατφόρμες ενημέρωσης, διαδίκτυο κ.λ.π. Μία στοχευμένη ενημέρωση των γονέων ΑμεΑ θα μπορούσε αυτονόητα να προταθεί.

Εκπαιδευτικοί ΕΑΕ



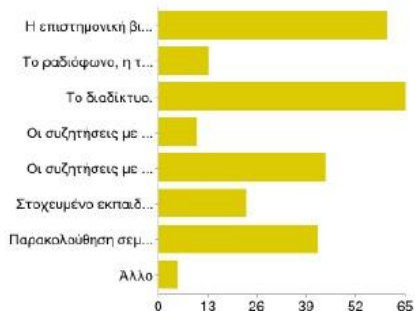
Γονείς ΑμεΑ



7.9. Πηγές πληροφόρησης γύρω από τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία.

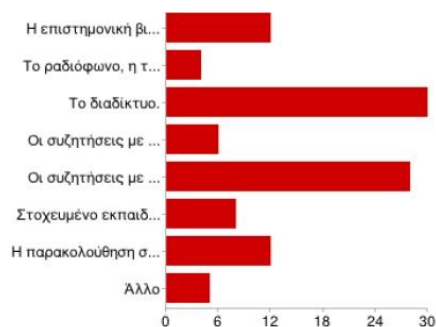
Και στα δύο δείγματα το διαδίκτυο συνιστά την πρωταρχική πηγή δικαιωματικής πληροφόρησης με τις συζητήσεις με συναδέλφους/ίσσες και γονείς ΑμεΑ αντιστοίχως να έπεται στη δεύτερη θέση. Παράλληλα, χαμηλά στην ποσοστιαία απεικόνιση και των δύο δειγμάτων βρίσκεται η ενημέρωση μέσω στοχευμένου εκπαιδευτικού υλικού από Μ.Κ.Ο., που δραστηριοποιούνται στο πεδίο, γεγονός που αντικατοπτρίζει ένα έλλειμμα στις σχετικές καμπάνιες, η κάλυψη δε αυτού του ελλείμματος μπορεί να αποτελέσει μία αξιόλογη πρόταση.

Εκπαιδευτικοί ΕΑΕ



Πηγή Πληροφορίας	Αριθμός Απαντήσεων	Ποσοστό
Η επιστημονική βιβλιογραφία και αρθρογραφία γύρω από την θεματική.	60	23%
Το ραδιόφωνο, η τηλεόραση και οι εφημερίδες.	13	5%
Το διαδίκτυο.	65	25%
Οι συζητήσεις με ανθρώπους του οικογενειακού, συγγενικού ή/και φιλικού περιβάλλοντος σας.	10	4%
Οι συζητήσεις με συναδέλφους/ισσες εκπαιδευτικούς.	44	17%
Στοχευμένο εκπαιδευτικό υλικό, που προμηθευτήκατε από κάποια Μη Κυβερνητική / Μη Κερδοσκοπική Οργάνωση, που δραστηριοποιείται στο πεδίο.	23	9%
Παρακολούθηση σεμιναρίου, ημερίδας ή δημόσιας συζήτησης σχετικής με την θεματική.	42	16%
Άλλο	5	2%

Γονείς ΑμεΑ



Πηγή Πληροφορίας	Αριθμός Απαντήσεων	Ποσοστό
Η επιστημονική βιβλιογραφία και αρθρογραφία γύρω από την θεματική.	12	11%
Το ραδιόφωνο, η τηλεόραση και οι εφημερίδες.	4	4%
Το διαδίκτυο.	30	29%
Οι συζητήσεις με ανθρώπους του οικογενειακού, συγγενικού ή/και φιλικού περιβάλλοντος σας.	6	6%
Οι συζητήσεις με γονείς Παιδιών με Αναπηρία, που ενδιαφέρονται για αυτά τα θέματα.	28	27%
Στοχευμένο εκπαιδευτικό υλικό, που προμηθευτήκατε από κάποια Μη Κυβερνητική / Μη Κερδοσκοπική Οργάνωση, που δραστηριοποιείται στο πεδίο.	8	8%
Η παρακολούθηση σεμιναρίου, ημερίδας ή δημόσιας συζήτησης σχετικής με την θεματική.	12	11%
Άλλο	5	5%

7.10. Πρόσβαση στη δικαιοσύνη για την προστασία των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των παιδιών με αναπηρία.

22 από τους/τις συνολικά 38 απαντήσαντες/ασες γονείς ΑμεΑ απάντησαν αρνητικά και 11, ένα αξιωματικό ποσοστό δηλαδή απάντησε θετικά στην εν λόγω μικτού τύπου ερώτηση, η οποία σχετίζεται με την αξιοποίηση των δικαστικών και εξωδικαστικών θεσμών διεκδίκησης των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων του παιδιού τους.

Ζητήθηκε περαιτέρω από τους/τις γονείς ΑμεΑ στο δεύτερο σκέλος της παρούσας ερώτησης, να αιτιολογήσουν την απάντησή τους.

Όσοι/ες απάντησαν αρνητικά επεσήμαναν τους εξής ανασταλτικούς, στην λήψη της απόφασής τους να κινηθούν νομικά μέσω της δικαστηριακής, της εξωδικαστηριακής ή της διαμεσολαβητικής οδού, παράγοντες:

-Την εμπιστοσύνη στις συλλογικές διαδικασίες διεκδίκησης, οι οποίες οδηγούν σε πιο επιτυχή αποτελέσματα.

-Τον φόβο περαιτέρω αποκλεισμού του παιδιού τους από την εκπαιδευτική διαδικασία, εξαιτίας αυτής κάθε αυτής της εκκρεμότητας μίας παράλληλης νομικής διεκδίκησης μέσω των δικαστηριακών, εξωδικαστηριακών ή διαμεσολαβητικών θεσμών της χώρας μας.

-Τη συνεκτίμηση της σοβαρότητας και της βαρύτητας της παραβίασης την οποία δικαιωματικά υφίσταται το παιδί τους.

-Την έλλειψη σχετικής πληροφόρησης ως προς τις οικείες νομικές δυνατότητες δικαιωματικής διεκδίκησης.

-Την αντίληψη της νομικής διεκδίκησης στην «Ελλάδα της κρίσης» ως μίας ουτοπίας.

-Την καθυστέρηση στην απονομή της δικαιοσύνης, η οποία έρχεται σε αντιδιαστολή με την ανάγκη άμεσης παρέμβασης και διευθέτησης των ανακυπτόντων στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία προβλημάτων. Μπορεί να χαθεί πολύτιμος εκπαιδευτικά χρόνος! Συνάμα τα αποτελέσματα, που επέφερε η νομική διεκδίκηση άλλων συναφών υποθέσεων προσβολής των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των παιδιών με αναπηρία δεν υπήρξαν κατά ορισμένους/ες ικανοποιητικά.

-Το συνυπολογισμό του κόστους προσφυγής στα δικαστικά και εξωδικαστικά όργανα, το οποίο είναι υψηλό.

-Το αδιευκρίνιστο νομικό πλαίσιο.

-Την ανάγκη διαρκούς μάχης απέναντι στα προβλήματα της καθημερινότητας, η οποία καθιστά τη νομική διεκδίκηση μία πολυτέλεια.

-Την προτίμηση άλλων εναλλακτικών οδών διεκδίκησης.

-Τον ψυχοφθόρο αντίκτυπο, που συνοδεύει αυτές τις διαδικασίες.

-Τα εμπόδια της γραφειοκρατίας των εν λόγω θεσμών.

Όσοι/ες απάντησαν θετικά επέλεξαν θεσμούς εξωδικαστηριακής διεκδίκησης και διαμεσολάβησης, υποβολή αναφοράς στο Συνήγορο του Πολίτη ή αποστολή εξώδικου εγγράφου κυρίως για την παροχή Παράλληλης Στήριξης με κατάλληλο και εξειδικευμένο εκπαιδευτικό, με κριτήριο τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού, για την πρόσληψη βοηθητικού προσωπικού και για την δια ζώσης υποστήριξη από Διεργημένα Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας.

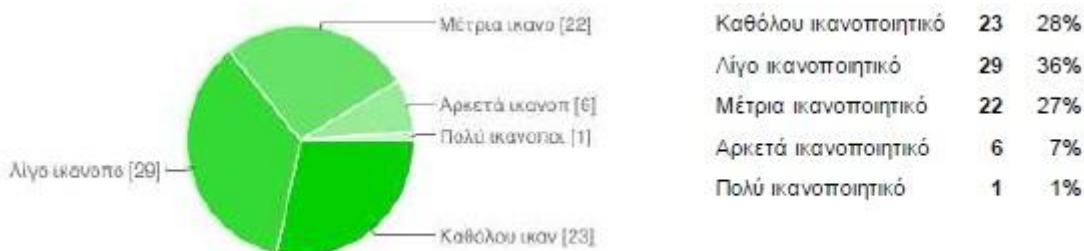
8. Μέρος II: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία και Ανθρώπινα Δικαιώματα στην Ελλάδα σήμερα.

8.1. Ενημέρωση γύρω από τους θεσμούς και το πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης / Πρόσβαση στη σχετιζόμενη με την ΕΑΕ Πληροφορία / Πρώιμη Παρέμβαση, κατά το χρονικό διάστημα πριν την ένταξη των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η συγκεκριμένη ερώτηση, εξαιτίας του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος, το οποίο παρουσιάζει τέθηκε εκ μέρους μας υπό δύο εκδοχές προς τους/τις γονείς ΑμεΑ. Στην πρώτη της εκδοχή η θέση της αποσκοπούσε στο να καταγράψει την αντίληψη των γονέων σχετικά με το επίπεδο της πληροφόρησης για την ΕΑΕ στη χώρα μας γενικώς, ενώ υπό τη δεύτερη εκδοχή της εστίαζε ειδικώς στο επίπεδο ικανοποίησης από τη δική τους δυνατότητα πρόσβασης σε αυτήν πληροφόρηση.

Πάνω από τους/τις μισούς συμμετέχοντες/ουσες γονείς ΑμεΑ χαρακτήρισαν το επίπεδο της πρόσβασης τους στην πληροφόρηση γύρω από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στη χώρα μας, η οποία λειτουργεί προφανώς ενισχυτικά για την λήψη ορθότερων αποφάσεων για το μέλλον του παιδιού τους ως «καθόλου ικανοποιητικό». Και η γενική εκτίμηση τους όμως ως προς το παρεχόμενο επίπεδο ενημέρωσης γύρω από την ΕΑΕ στη χώρα μας είναι αρνητική, εφόσον το «καθόλου ικανοποιητικό» συγκεντρώνει την πλειοψηφία των απαντήσεων του δείγματος. Οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ από την άλλη πλευρά ελαφρώς πιο επιεικείς στο μεγαλύτερο ποσοστό τους το χαρακτήρισαν ως «λίγο ικανοποιητικό».

Εκπαιδευτικοί ΕΑΕ



Γονείς ΑμεΑ

*Γενική εκτίμηση του επιπέδου πληροφόρησης των Μαθητών/τριών με Αναπηρία, των γονέων ή των συμπαραστατών/τριών ΑμεΑ γύρω από την ΕΑΕ κατά το χρονικό στάδιο πριν την ένταξη των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία.



Γονείς ΑμεΑ*

**Εκτίμηση του επιπέδου της δικής τους πρόσβασης στην πληροφόρηση γύρω από την ΕΑΕ κατά το χρονικό στάδιο πριν την ένταξη των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία.



Όσον αφορά τα συναντώμενα από τους/τις Μαθητές/τριες με Αναπηρία, τις οικογένειες τους ή τους/τις συμπαραστάτες/τριες τους εμπόδια κατά την καταβαλλόμενη εκ μέρους τους προσπάθεια να ενημερωθούν γύρω από το πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στη χώρα μας, προκειμένου να μπορέσουν να αποφασίσουν για το μέλλον οι απαντήσαντες/ασες εκπαιδευτικοί ΕΑΕ και γονείς ΑμεΑ φαίνεται να τα εντοπίζουν στα εξής σημεία:

-Η ανυπαρξία ενός θεσμικά διαρθρωμένου πλαισίου φορέων και οργανωτικών δομών πρόωμης (έγκαιρης) παρέμβασης, η θέσπιση του οποίου παραμένει ένα διακηρυκτικό ευχολόγιο. Κατοχυρωμένη στα χαρτιά δε οδηγεί αναγκαστικά τους/τις γονείς στο να απευθυνθούν σε ιδιωτικούς φορείς, επωμιζόμενοι/ες το υψηλό κόστος των παρεχόμενων υπηρεσιών.

-Οι ήδη υπάρχοντες φορείς Διάγνωσης και Διαφοροδιάγνωσης στην πράξη επιτελούν έναν ρόλο στο επίπεδο της ενημέρωσης, ωστόσο τη στιγμή που επιτελούν αυτόν τον ενημερωτικό και συμβουλευτικό ρόλο είναι πολύ αργά, με αποτέλεσμα να έχει χαθεί πολύτιμος χρόνος.

-Οι φορείς με τους οποίους έρχεται αρχικά σε επαφή ο/η γονέας, προκειμένου να ενημερωθεί, λ.χ. το σχολείο της γειτονιάς συνήθως δεν είναι επαρκώς ενήμεροι γύρω από το πλαίσιο της ΕΑΕ, με συνέπεια να παρεμβάλλεται αρκετός χρόνος, ώσπου να ξετυλίξει το κουβάρι και να στραφεί στον πραγματικά κατάλληλο φορέα με γνώμονα τη μορφή αναπηρίας και τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού του/της. Η πληροφόρηση, η οποία παρέχεται από αυτούς τους φορείς πρώτης επαφής του/της γονέα εξαντλείται στη φοίτηση και δεν απλώνεται και σε άλλα πεδία, όπως η συμβουλευτική, η ψυχολογική υποστήριξη κ.λ.π.

-Η ανεπάρκεια στελέχωσης και ο φόρτος εργασίας των ΚΕΔΔΥ, τα οποία είναι επιφορτισμένα με πληθώρα αρμοδιοτήτων, ιδίως στους μεγάλους νομούς της χώρας.

-Η διαδικασία διάγνωσης πολλές φορές είναι «μεροληπτική», με αποτέλεσμα να δημιουργούνται άτυποι μηχανισμοί «διοχέτευσης» ανθρώπινου δυναμικού παιδιών με αναπηρία με κριτήρια άσχετα προς τους σκοπούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα οποία τελικώς απολήγουν στο να «στέλνουν» τα παιδιά με αναπηρία προς συγκεκριμένους θεσμούς, λ.χ. Ειδικά Σχολεία αντί της χορήγησης Παράλληλης Στήριξης.

-Οι ήδη υπάρχουσες οργανωμένες κοινωνικές υπηρεσίες και δομές λ.χ. σε τοπικό επίπεδο καίτοι θα μπορούσαν να διαδραματίσουν έστω έναν πρώτο ρόλο στοιχειώδους καθοδήγησης προς τους/τις αρμόδιους / κατάλληλους φορείς δεν το πράττουν, γιατί δεν τους έχει ανατεθεί από το οικείο νομοθετικό πλαίσιο.

-Η προκατάληψη, ο ρατσισμός και η αδιαφορία απέναντι στην αναπηρία ως ζώσα κατάσταση και η απροθυμία εμπλοκής ως προς ζητήματα που για ορισμένους φορείς θεωρούνται «ξένα» ή εκτός αρμοδιότητάς τους.

Ένας/μία εκπαιδευτικός ΕΑΕ αναφέρει χαρακτηριστικά τα εξής: «Συνήθως το πρόβλημα αρχίζει μετά το νηπιαγωγείο, όταν πρέπει να αποφασίσουν σε ποιο δημοτικό θα πάει το παιδί. Τότε αρχίζουν και ζητάνε πληροφορίες και συμβουλές από όποιον βρεθεί και όπου τους

στείλουν (νηπιαγωγός, παιδίατρος, γονείς άλλων μαθητών με αναπηρία κλπ). Θα έπρεπε ένας φορέας πριν το νηπιαγωγείο να ενημερώνει για τις επιλογές και να συμβουλεύει για το καλύτερο πλαίσιο». Ενώ ένας/μία άλλος/η ερωτώμενος/η εκπαιδευτικός προσεγγίζει το ζήτημα από μία άλλη αξιοπρόσεκτη οπτική: «Πιστεύω ότι δεν υπάρχουν πολλές επιλογές για τους γονείς στην επαρχία. Το Ειδικό Σχολείο είναι η μόνη λύση σε πολλές περιπτώσεις».

Ένας/μία γονιός λέγει χαρακτηριστικά, εισάγοντας τη διάσταση της συνθετότητας: «Είναι πολύπλοκο και πολυσύνθετο το θέμα. Δεν αρκούν μόνο οι αρμόδιες υπηρεσίες και διευθύνσεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Απαιτείται και ανθρώπινο δυναμικό κατάλληλα καταρτισμένο, εξειδικευμένο και εκπαιδευμένο». Ένας/μία άλλος/η θέτει το ζήτημα σε άλλη βάση: «Η ύπαρξη ενός παιδιού με αναπηρία θεωρείται επιβαρυντική για το σχολείο και η πρόταση για τη φοίτησή του επηρεάζεται από αυτό το γεγονός. Να δίνονται κίνητρα στους δασκάλους και τα σχολεία που προσπαθούν να εντάξουν Μαθητές με Αναπηρία στο περιβάλλον τους, καθώς και επαρκής βοήθεια στα προβλήματα που μπορεί να εμφανιστούν».

Ωστόσο, όπως συνάγεται από το συνολικό περίγραμμα των απαντήσεων όλες οι μορφές αναπηρίας δεν φαίνεται να αντιμετωπίζουν της ίδιας έντασης και φύσης εμπόδια, είτε γιατί οι εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί φορείς τους είναι κατοχυρωμένοι θεσμικά και νομικά εδώ και δεκαετίες είτε γιατί οι κοινότητες στο εσωτερικό τους είναι πιο δικτυωμένες από πλευράς επικοινωνίας και διάχυσης της χρήσιμης πληροφορίας. Αυτό συμβαίνει με τις κοινότητες των Τυφλών Μαθητών/τριών των Κωφών και των Κινητικά Αναπήρων, σε αντίθεση με αυτές των Μαθητών/τριών με Νοητική Αναπηρία ή με Αυτισμό, οι οποίες βιώνουν πολλαπλές περιθωριοποιήσεις στην καθημερινότητα τους, προσκρούοντας ταυτόχρονα στη βαθύτατη άγνοια και τη ρατσιστική προδιάθεση της κοινωνίας.

Τα ΚΕΔΔΥ μπορούν να επιτελέσουν έναν πρώτο κατατοπιστικό ρόλο συγκέντρωσης της σχετικής με την εκπαίδευση και τη διάγνωση των παιδιών με αναπηρία πληροφορίας, εφόσον τους έχουν ανατεθεί νομοθετικά οι σχετικές αρμοδιότητες γενικού περιεχομένου. Στους εκτός Αττικής νομούς τα προβλήματα εντείνονται, εξαιτίας των μεγάλων αποστάσεων προσέγγισης των αρμόδιων φορέων. Προς αυτήν την κατεύθυνση λοιπόν της πρώτης πληροφόρησης των ΑμεΑ και των οικογενειών τους γύρω από την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, εκ παραλλήλου με τα ΚΕΔΔΥ θα μπορούσαν να βοηθήσουν άλλοι τοπικοί φορείς κοινωνικής προστασίας, όπως οι κοινωνικές υπηρεσίες των δήμων, οι οποίες θα μπορούσαν τουλάχιστον να καθοδηγήσουν, πληροφορώντας τους/τις γονείς σε ποιους/ες μπορούν να απευθυνθούν, έτσι ώστε να μην χάνεται πολύτιμος χρόνος και να μην εμπλέκονται οι τελευταίοι/ες στα πλοκάμια της παραπληροφόρησης. Όλα αυτά βέβαια προσαπαιτούν εκτός από τη θέσπιση του οικείου νομοθετικού πλαισίου το συντονισμό στην πράξη όλων όσων λειτουργούν υποστηρικτικά και διαγνωστικά από το χρονικό στάδιο της γέννησης του παιδιού με αναπηρία ως το χρονικό στάδιο της ένταξής του στην εκπαιδευτική κοινότητα, προς αποφυγή διασπάσεων, υπερκαλύψεων και κατακερματισμού αρμοδιοτήτων από τους εμπλεκόμενους φορείς. Κυρίως, όμως, απαιτείται συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων στις διαδικασίες πρώιμης παρέμβασης και της οικογένειας του/της Μαθητή/τριας με Αναπηρία και φυσικά αμοιβαία κατανόηση.

8.1.1. Για την Πρώιμη Παρέμβαση ειδικότερα:

Η ανάγκη θεσμοθέτησης και νομοθετικής κατοχύρωσης ενός πλήρους, σαφώς περιγραφόμενου, αποκεντρωμένου, επαρκώς στελεχωμένου και εξειδικευμένου ανά μορφή αναπηρίας πλαισίου πρώιμης παρέμβασης τίθεται ως πρώτη προτεραιότητα για την Πολιτεία και από τα δύο δείγματα.

Ένας αποδεκτός ορισμός, υποδηλωτικός της ιδεολογικής μετάβασης από το ιατρικό στο κοινωνικό μοντέλο μεταχείρισης της αναπηρίας, ορίζει την Πρώιμη Παρέμβαση ως μια σύνθεση υπηρεσιών/παροχών για πολύ μικρά παιδιά και τις οικογένειές τους, που προσφέρεται μετά από αίτημά τους σε συγκεκριμένο χρόνο στη ζωή του παιδιού, και

καλύπτει κάθε δράση η οποία αναλαμβάνεται όταν ένα παιδί χρειάζεται «ειδική» στήριξη για να διασφαλίσει και να προάγει την προσωπική του ανάπτυξη, να ενδυναμώσει την επάρκεια της οικογένειας και να προάγει την κοινωνική ενσωμάτωση της οικογένειας και το παιδιού. Η Πρώιμη Παρέμβαση ως υποστηρικτική διαδικασία απευθύνεται σε παιδιά βρεφικής και προσχολικής ηλικίας 0 ως 7 ετών, θέτοντας εκ τούτου τις κατάλληλες βάσεις για τη μετέπειτα εκπαίδευση ενός παιδιού με αναπηρία, εφόσον μέσω αυτής επιτυγχάνεται η βέλτιστη ανάπτυξη της λειτουργικότητας και των δεξιοτήτων του. Οι υπηρεσίες της Πρώιμης Παρέμβασης δεν εστιάζουν αποκλειστικά σε μία παιδοκεντρική προσέγγιση αλλά ακολουθώντας τις σύγχρονες εξελίξεις στο πεδίο, υιοθετούν μία προσέγγιση, πιο διευρυμένη, προσανατολισμένη και στην οικογένεια του παιδιού με αναπηρία και στο κοινωνικό περιβάλλον. Πρόκειται λοιπόν για μία παρέμβαση στην κοινότητα, που σκοπεύει στην ένταξη του παιδιού με αναπηρία, στην ενδυνάμωση και στην παροχή συμβουλευτικής προς την οικογένεια και απώτερα στην άρση του αποκλεισμού και στη βέλτιστη δόμηση της πραγματικής ταυτότητας του κοινωνικά. Σε κάθε περίπτωση η Πρώιμη Παρέμβαση θα πρέπει να αναγνωρίζεται και να αποτελεί δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία και των οικογενειών τους, με την πραγμάτωση του να επιτυγχάνεται μέσα από συγκεκριμένα μέτρα πολιτικής σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο αλλά και μέσα από τον καθορισμό των ομάδων-στόχου.

Στο επίπεδο του προτεινόμενου σχεδιασμού πολιτικής στο πεδίο θα μπορούσε να λεχθεί, ότι διακρίνονται τρεις επί μέρους διαρθρωτικοί της πρώιμης παρέμβασης τομείς: 1. Ο τομέας της πληροφόρησης των γονέων ΑμεΑ και των συμπαραστατών/τριών τους, γύρω από το πλαίσιο και τις δομές της πρώιμης παρέμβασης και της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία. 2. Ο τομέας του συντονισμού των εμπλεκόμενων στο πεδίο φορέων και 3. Ο κυρίως τομέας παροχής των υπηρεσιών της πρώιμης παρέμβασης.

Ειδικότερα, σχετικά με τον κυρίως τομέα παροχής υπηρεσιών πρώιμης παρέμβασης, όπως κατέδειξε και η έρευνα του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή παρατηρείται, ότι θα πρέπει να αναπτύσσεται γύρω από ένα πλαίσιο συμμετοχικών διαδικασιών, οι οποίες θα περιλαμβάνουν ως ισότιμους/ες συνεργάτες/ιδες τους/τις γονείς των παιδιών με αναπηρία, τους/τις συμπαραστάτες/τριες τους και τα ίδια τα παιδιά με αναπηρία, στο μέτρο, που αυτό καθίσταται εφικτό. Επίσης η παροχή των υπηρεσιών πρώιμης παρέμβασης θα πρέπει να πραγματώνεται με τη συνδρομή εξειδικευμένων, ει δυνατόν και ανά μορφή αναπηρίας επαγγελματιών. Περαιτέρω τη στελέχωση των φορέων πρώιμης παρέμβασης θα πρέπει να χαρακτηρίζει η διεπιστημονικότητα και η συστημική προσέγγιση. Οι υπηρεσίες της πρώιμης παρέμβασης θα πρέπει να βασίζονται στους άξονες: 1. Της διαθεσιμότητας, να παρέχονται ως δυνατότητα όσο δηλαδή πιο νωρίς χρονικά, 2. Της εγγύτητας, να απευθύνονται δηλαδή προς όλα τα μέλη του πληθυσμού και να είναι διαθέσιμες στις ενδιαφερόμενες οικογένειες, που τις χρειάζονται σε τοπικό και κοινοτικό επίπεδο. 3. Της οικονομικής προσιτότητας, δηλαδή να παρέχονται είτε δωρεάν είτε να φέρουν ένα ελάχιστο κόστος κάλυψης κατά το λοιπό μέρος από δημόσια κονδύλια ή άλλες πηγές. 4. Της διεπιστημονικότητας της εργασίας των επαγγελματιών στο πεδίο και 5. Της ποικιλομορφίας των παρεχόμενων υπηρεσιών, οι οποίες θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν τις υπηρεσίες της εκπαίδευσης, της κοινωνικής προστασίας και της υγείας, με αντίστοιχο τον επιμερισμό των ευθυνών και των αρμοδιοτήτων ανάπτυξης πολιτικής προς τα τρία Υπουργεία: το Υπουργείο Υγείας, το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης και το Υπουργείο Παιδείας.

Τέλος, αναφορικά με αυτήν κάθε αυτήν τη συγκρότηση των δομών της πρώιμης παρέμβασης και πέραν της αναγκαιότητας ύπαρξης του αποκεντρωτικού στοιχείου της διάθεσης τους, που ήδη τονίστηκε, επισημαίνεται, πως στον ευρωπαϊκό χώρο, αναλόγως με το προτεινόμενο μοντέλο, τα Κράτη-Μέλη είτε προβαίνουν στη νομική αναγνώριση της σύστασης εξειδικευμένων κέντρων παροχής υπηρεσιών πρώιμης παρέμβασης είτε προβαίνουν στη νομική αναγνώριση αυτών των υπηρεσιών στο επίπεδο της κοινότητας, μέσω δηλαδή των κατ'οίκον επισκέψεων, στο οικογενειακό περιβάλλον διαβίωσης του παιδιού με

αναπηρία, προκειμένου το τελευταίο να αξιολογηθεί και να παρασχεθούν στην οικογένεια υπηρεσίες συμβουλευτικής από ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. Στη χώρα μας έχει εφαρμοστεί το πρώτο μοντέλο, σε όχι ιδιαίτερα ευρεία έκταση όμως, ενώ το δεύτερο εντελώς αποσπασματικά, μέσω ιδιωτικών Ιατροθεραπευτικών Κέντρων, Συλλόγων Γονέων ΑμεΑ και Μ.Κ.Ο.⁹⁴ Η Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου στη σχετική απόφαση/τοποθέτηση της για το υπό ψήφιση Σχέδιο Νόμου της ΕΑΕ πρότεινε τη δημιουργία κέντρων ημέρας, σε αρμονία με το πρώτο μοντέλο.⁹⁵ Όπως καθίσταται κατανοητό όμως από την όλη περιγραφή το δεύτερο μοντέλο της παρέμβασης στην κοινότητα σε τοπικό γεωγραφικό επίπεδο, συνάδει περισσότερο με τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης και ως εκ τούτου βρίσκεται πιο κοντά στις διεθνείς τάσεις για την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των ΑμεΑ, μια που αυτό παρέχεται στο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού με αναπηρία και περιλαμβάνει τη στήριξη, την εκπαίδευση, την ένταξη και την ενδυνάμωση της οικογένειας.

Προτείνεται ειδικότερα:

-Η ενημέρωση για τις παρεχόμενες στη χώρα μας υπηρεσίες Πρώιμης Παρέμβασης με την προώθηση του σχετικού πληροφοριακού υλικού γύρω από την αναγκαιότητα και τα πλεονεκτήματα χρήσης αυτών των υπηρεσιών καθώς και γύρω από τους εξειδικευμένους φορείς, οι οποίοι λειτουργούν στη χώρα μας, ανά μορφή αναπηρίας: κατά την επαφή των οικογενειών των ΑμεΑ με τις υγειονομικές, λ.χ. στα μαιευτήρια, τα ιατρεία, τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα και τα νοσοκομεία, τις κοινωνικές ή εκπαιδευτικές υπηρεσίες, τις εκστρατείες πληροφόρησης των Δημόσιων Φορέων και των Μ.Κ.Ο., τις ιστοσελίδες των παρόχων υπηρεσιών, φυλλαδίων και αφισών, την οργάνωση εκπαιδευτικών εργαστηρίων και συνεδρίων.

-Η συμπερίληψη των υπηρεσιών της Πρώιμης Παρέμβασης στον κατάλογο του Ενιαίου Κανονισμού Παροχών Υγείας (ΕΚΠΥ), ώστε μέσω της κάλυψης ενός ποσοστού από τον Ε.Ο.Π.Υ.Υ., να αποφεύγεται η μετακύλιση του κόστους αυτών των υπηρεσιών στους/στις γονείς των παιδιών με αναπηρία, οι οποίοι/ες και το επωμίζονται στην πράξη.

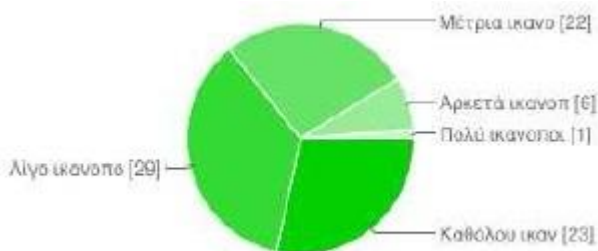
8.2. Δικαιώματα συμμετοχής Μαθητών/τριών με Αναπηρία και γονέων ΑμεΑ στη λήψη αποφάσεων, που τους/τις αφορούν.

Και εν προκειμένω οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ εμφανίζονται στην πλειοψηφία τους ελαφρώς πιο επιεικείς χαρακτηρίζοντας το επίπεδο της συμμετοχής των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στη λήψη αποφάσεων, που τους/τις αφορούν και πάλι ως «λίγο ικανοποιητικό», σε σύγκριση με τους/τις γονείς ΑμεΑ, οι οποίοι/ες χαρακτηρίζουν τη συμμετοχή του παιδιού τους στη λήψη αποφάσεων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, που το αφορούν ως «καθόλου ικανοποιητική».

94 Εν είδη καλής πρακτικής αναφέρεται το Πρόγραμμα Πρώιμης Παιδικής Παρέμβασης για Παιδιά με Προβλήματα Όρασης και Πρόσθετες Αναπηρίες του Συλλόγου «Αμυμώνη», το οποίο εφαρμόζεται τα τελευταία δέκα έτη στην χώρα μας, έπειτα από την αξιοσημείωτη ενεργοποίηση των ίδιων των Γονέων των Παιδιών με Προβλήματα Όρασης και Πρόσθετες Αναπηρίες ενώ βασίζεται στο μοντέλο / αρχή της παρέμβασης στην κοινότητα: «Το πρόγραμμα της πρώιμης παρέμβασης για παιδιά με προβλήματα όρασης είναι ένα από τα τέσσερα Προγράμματα του Πανελληνίου Συλλόγου Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων Ατόμων με Προβλήματα Όρασης και Πρόσθετες Αναπηρίες ΑΜΥΜΩΝΗ. Ξεκίνησε στην Ελλάδα το 2004 υπό την εποπτεία και την καθοδήγηση του Blindeninstitut της Γερμανίας. Το πρόγραμμα λαμβάνει χώρα στο σπίτι του κάθε παιδιού 1 φορά την εβδομάδα, σε καθορισμένη ημέρα και ώρα και είναι διάρκειας περίπου μιάμισης ώρας. Σε αυτό το διάστημα γίνονται εκπαιδευτικές δραστηριότητες με το παιδί με τη μορφή παιχνιδιού (45-60 λεπτά) και την παρουσία και συμμετοχή των γονέων, εφόσον είναι δυνατό. Ακολουθεί συμβουλευτική γονέων (30 λεπτά) με στόχο τη συζήτηση γύρω από ανάγκες του παιδιού, την παροχή πληροφοριών και βοήθειας, ώστε να κατανοήσουν τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του παιδιού, να διαχειριστούν και να επιλύσουν προβλήματα στη σχέση τους με το παιδί. Το προσωπικό που κάνει τις επισκέψεις είναι κατά κύριο λόγο ψυχολόγοι, εκπαιδευμένοι από το Ίδρυμα Τυφλών της Γερμανίας στα προβλήματα όρασης, ενώ η ομάδα στελεχώνεται από εκπαιδευτρια κινητικότητας, κοινωνικό λειτουργό και παιδοψυχίατρο». Οι πληροφορίες σχετικά με το Πρόγραμμα Πρώιμης Παρέμβασης του Συλλόγου «Αμυμώνη» μας παραχωρήθηκαν ευγενικά από την κα Ιωάννα Βονικάκη, Ψυχολόγο και Εργαζόμενη στο Πρόγραμμα, την οποία και ευχαριστούμε από αυτήν τη θέση για την άτυπη συνέντευξη και το πληροφοριακό υλικό, που μας απέστειλε.

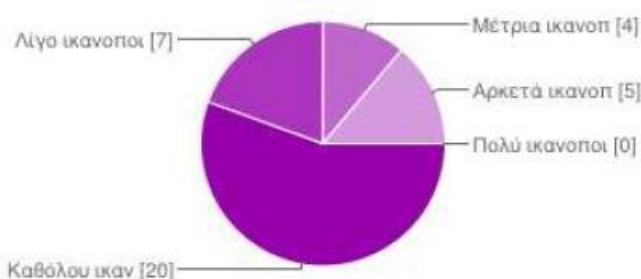
95 Η ΕΕΔΑ στη γενικότερη αποτίμηση της γύρω από το υπό ψήφιση Σχέδιο Νόμου για την ΕΑΕ παρατηρεί, ότι δεν προκύπτει μέριμνα για την οργάνωση της Πρώιμης Παρέμβασης, για την προώθηση της οποίας αναγκαία κρίνεται η σύσταση και στελέχωση ολοκληρωμένων δημόσιων κέντρων ημέρας που θα ευθύνονται για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της Πρώιμης Παρέμβασης για παιδιά ηλικίας μερικών μηνών έως και 5 ετών. Βλ. Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, Συστάσεις της ΕΕΔΑ με αφορμή το Σχέδιο Νόμου για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, 10/7/2014, σελ. 20: <http://www.nchr.gr/images/pdf/apofaseis/amea/SxN%20Eidiki%20ekpaideysi%202014.pdf>.

Εκπαιδευτικοί ΕΑΕ



Καθόλου ικανοποιητικό	23	28%
Λίγο ικανοποιητικό	29	36%
Μέτρια ικανοποιητικό	22	27%
Αρκετά ικανοποιητικό	6	7%
Πολύ ικανοποιητικό	1	1%

Γονείς ΑμεΑ



Καθόλου ικανοποιητικό	20	56%
Λίγο ικανοποιητικό	7	19%
Μέτρια ικανοποιητικό	4	11%
Αρκετά ικανοποιητικό	5	14%
Πολύ ικανοποιητικό	0	0%

Όπως καταδείχτηκε από τα ερευνητικά δεδομένα, λαμβανομένου υπόψη του ηλικιακού παράγοντα αλλά και της μορφής της αναπηρίας του παιδιού συνήθως οι γονείς είναι αυτοί/ες, που αποφασίζουν εκτός των άλλων και για την εκπαίδευση του. Παρατηρείται κοινωνικά ωστόσο η τάση οι Άνθρωποι με Αναπηρία να αντιμετωπίζονται πάντοτε ως «παιδιά». Το κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι υπερπροστατευτικό. Παράλληλα, τα παιδιά με αναπηρία αντιμετωπίζουν εμπόδια στο να ανεξαρτητοποιηθούν, μια που η εκπαίδευση στις βασικές καθημερινές δεξιότητες συνήθως καθυστερεί να παρασχεθεί και όταν παρέχεται αυτό συμβαίνει εντός του σχολικού πλαισίου, με αποτέλεσμα ο/η Μαθητής/τρια με Αναπηρία να μην οδηγείται πάντοτε ομαλά προς τη χειραφέτηση και την ενδυνάμωση του. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην εκπαιδευτική διαδικασία εστιάζουν στο τι δεν μπορεί και όχι στο τι μπορεί να κάνει ένας/μία Μαθητής/τρια με Αναπηρία. Ο ρατσισμός, η προκατάληψη και εν τέλει η μη ισοτιμία συνοψίζουν με τρεις λέξεις τη στάση, που υιοθετεί η εκπαιδευτική κοινότητα και η κοινωνία εν γένει απέναντι σε ένα τόσο θεμελιώδες για τον αυτοπροσδιορισμό των παιδιών με αναπηρία δικαίωμα. Συνάμα, η ενδεχόμενη καλλιέργεια χαμηλών προσδοκιών και το βίωμα του στιγματισμού δεν βοηθούν τον/την Μαθητή/τρια με Αναπηρία, να πιστέψει στον εαυτό του/της και επομένως ούτε και στο να εκφράσει την γνώμη του/της ελεύθερα για ό,τι τον/την αφορά. Τέλος, σε όλα τα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί και το σφιχτά ιεραρχικά δομημένο και διαρθρωμένο πλαίσιο της εκπαίδευσης, στο οποίο κυριαρχεί η γραφειοκρατική δομή παρεμβάσεων και η ιεραρχική λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων. Στην κουλτούρα της ελληνικής εκπαίδευσης ο/η εκπαιδευτικός έχει έναν κυρίαρχο ρόλο. Γενικώς, δεν προέκυψε από τα στοιχεία της έρευνας κάποια συγκεκριμένη διαδικασία, η οποία πρακτικά να εφαρμόζεται και στην οποία οι Μαθητές/τριες με Αναπηρία, εφόσον κάτι τέτοιο καθίσταται εφικτό με τις κατάλληλες προσαρμογές, να έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν τη γνώμη τους για τις αποφάσεις που τους/τις αφορούν, η οποία να συνεκτιμάται από τους/τις λοιπούς/ες εμπλεκόμενους/ες στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη διαδικασία διάγνωσης και αξιολόγησης.

Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα ενός/μίας εκπαιδευτικού ΕΑΕ: «Οι μαθητές δεν συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων επειδή οι γονείς τους δεν πιστεύουν ότι μπορούν. Η

απουσία επικοινωνίας (λ.χ. απουσία εκφερόμενου λόγου) και η διάθεση για επικοινωνία και κοινοποίηση αναγκών κι επιθυμιών από μέρους των μαθητών (ιδίως σε περιπτώσεις πολλαπλών αναπηριών) σε συνδυασμό με την αντίληψη για "θεραπεία" των αδυναμιών των μαθητών περιορίζει το να τους αφουγκραστούμε και να συμπεριλάβουμε στη στοχοθεσία μας ως επαγγελματίες δικές τους επιλογές για μια καλύτερη ποιότητα ζωής». Και αυτή ενός/μίας γονέα: «Δεν υπάρχει καμία διαδικασία συμμετοχής σε λήψη αποφάσεων -δηλαδή δεν ερωτάται ποτέ για τη συμμετοχή του σε καμία δομή ή ομάδα... Να γίνει κατανοητό από όλους ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν δικαιώματα στην εκπαίδευση και σε μια ποιοτική ζωή όπως όλοι. Δεν είναι άρρωστα άτομα που μπορεί ο καθένας να βάλει στο περιθώριο. Αυτή η παιδεία ξεκινά από την οικογένεια όλων και συνεχίζεται στα σχολεία με το σεβασμό που οφείλουν να δείχνουν όλοι οι εκπαιδευτικοί και θα μεταδίδεται σε όλους τους μαθητές και τους γονείς».

Προτείνεται:

-Η θεσμοθέτηση και σε νομοθετικό επίπεδο της συμμετοχής των παιδιών με αναπηρία στη λήψη αποφάσεων, που τα αφορούν, έτσι ώστε να ακούγεται η γνώμη τους.

-Η ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας και των κοινωνιών εν γένει γύρω από την αναπηρία, η οποία εκτός από μία κατάσταση, που βιώνεται, συνιστά και μέρος της ανθρώπινης ποικιλομορφίας με θετικό πρόσημο.

-Η ενδυνάμωση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους και η ενημέρωση τους γύρω από τις συμμετοχικές διαδικασίες έκφρασης.

-Η ενθάρρυνση των Μ.Μ.Ε. προς την κατεύθυνση προβολής θετικών προτύπων για τους/τις Ανθρώπους με Αναπηρία, χωρίς απεικονίσεις μίζερων αναπαραστάσεων οίκτου.

-Η κατάλληλη υποστήριξη και ενημέρωση μέσω στοχευμένων προγραμμάτων του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών με αναπηρία, προκειμένου τα τελευταία να έχουν τη θέση ενός/μίας ισότιμου/ης συνομιλητή/τριας.

Οι απαντήσαντες/ασες στην έρευνα γονείς ΑμεΑ παρά το γεγονός, ότι χαρακτηρίζουν στην πλειοψηφία τους το επίπεδο της συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν το παιδί τους και σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία ως «αρκετά ικανοποιητικό», περιγράφουν τους εαυτούς τους ως αποκλεισμένους/ες από τις σχετικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων.⁹⁶

Γονείς ΑμεΑ



Αρκετά συχνά συναντούν ένα απρόσωπο εκπαιδευτικό πλαίσιο και σφιχτές διαδικασίες διάγνωσης και αξιολόγησης του παιδιού τους. Οι απόψεις τους, γύρω από την εκπαίδευση του παιδιού τους προσκρούουν σε ένα σύστημα ιεραρχικά δομημένο, στο οποίο διδάσκοντες/ουσες και διευθυντικό προσωπικό έχουν τον πρώτο λόγο. Έτσι παρά την όποια νομική κατοχύρωση διαδικασιών λήψης υπόψη της γνώμης των γονέων επί της ουσίας οι

⁹⁶ Βλ. Και τις θέσεις της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία επί του θέματος στο Επικαιροποιημένο Υπόμνημα της για το νομοσχέδιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που τέθηκε σε διαβούλευση από το Υπουργείο Παιδείας, 7/5/2014: http://www.esamea.gr/component/cck/?task=download&collection=action_filegroup&xi=0&file=action_file&id=1011.

τελευταίοι/ες νιώθουν παραγκωνισμένοι/ες. Παράλληλα σημειώνεται, ότι και το ίδιο το νομοθετικό πλαίσιο αναγνωρίζει τους/τις γονείς των παιδιών με αναπηρία ως εκφραστές/τριες μίας γνώμης, η οποία απλώς λαμβάνεται υπόψη, χωρίς να είναι δεσμευτική, σε αντίθεση με όσα ισχύουν διαχρονικά διεθνώς σύμφωνα με τα οποία οι γονείς αναγνωρίζονται, ιδίως στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής ως ισότιμοι/ες συνεργάτες/ιδες.⁹⁷ Προτείνεται λοιπόν η θεσμοθέτηση μίας διαδικασίας προς αυτήν την κατεύθυνση της ισότιμης συνεργασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, περιλαμβανομένης της διάγνωσης και της αξιολόγησης.

Ταυτόχρονα οι γονείς ΑμεΑ τις περισσότερες φορές αποκλείονται από τις πολιτικές διαβουλεύσεις, που λαμβάνουν χώρα στο επίπεδο της κεντρικής εξουσίας λήψης αποφάσεων και νομοθετικού σχεδιασμού.

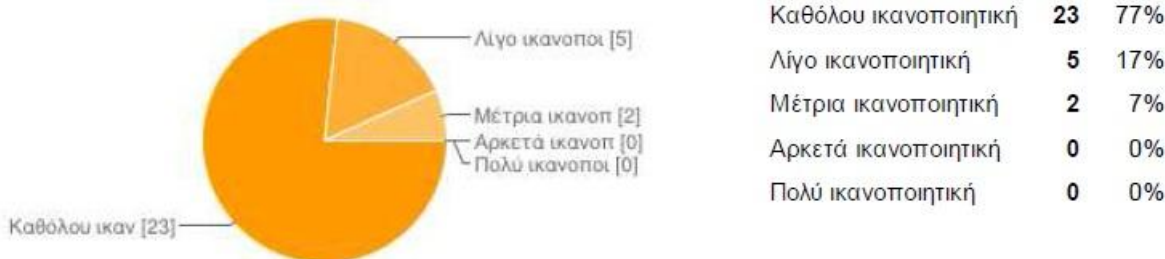
8.3. Συμμετοχή των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στις ομάδες συλλογικής εκπροσώπησης της μαθητικής κοινότητας.

Η συμμετοχή των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στις ομάδες συλλογικής έκφρασης και εκπροσώπησης της μαθητικής κοινότητας χαρακτηρίζεται, συγκεντρώνοντας το μεγαλύτερο ποσοστό και στα δύο δείγματα ως «καθόλου ικανοποιητική».

Εκπαιδευτικοί Ε.Α.Ε



Γονείς ΑμεΑ



⁹⁷ Σε αντίστοιχα συμπεράσματα είχε καταλήξει και η έρευνα της Inclusion Europe για την εφαρμογή των δικαιωμάτων των Παιδιών με Νοητική Αναπηρία: «Οι γονείς αντιμετωπίζουν διάκριση και ανυπέρβλητες δυσκολίες να εντάξουν το παιδί τους σε σχολείο. Πολλά παιδιά δεν είχαν πρόσβαση σε δημόσια προσχολική εκπαίδευση ή δεν έγιναν δεκτά στο γενικό σχολείο. Οι γονείς δεν είχαν ελευθερία επιλογής γενικού ή ειδικού σχολείου ή επιδείχθηκε απροθυμία συναίνεσης των αρμοδίων. Η ένταξη του παιδιού στο γενικό σχολείο της γειτονιάς με τους συνομηλίκους του εξαρτάται από τον αγώνα των γονιών, όμως, τελικά το παιδί δεν υποστηρίζεται μαθησιακά. Η φοίτηση στο γενικό σχολείο εξαρτάται από τις ικανότητες του δασκάλου της τάξης και υποστηρίχτηκε, κυρίως, με τμήματα ένταξης. Κανένα παιδί δεν υποστηρίχτηκε εξατομικευμένα αλλά με συναίνεση του διευθυντή κάποιοι γονείς εξασφάλισαν βοήθη. Παρά το γεγονός ότι παιδιά φοίτησαν σε γενικό δημοτικό οδηγήθηκαν σε δευτεροβάθμια ΣΜΕΑΕ λόγω έλλειψης παράλληλης στήριξης ή τμήματος ένταξης στο γενικό γυμνάσιο. Η αρνητικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει άλλους γονείς και οδηγεί σε αποκλεισμό. Οι γονείς δεν θεωρούν τις ΣΜΕΑΕ υπηρεσία εκπαίδευσης ή επαγγελματικής κατάρτισης αλλά φύλαξης, ωστόσο, δεν έχουν άλλη επιλογή. Δεν υπάρχει ενημέρωσή τους για τις μεθόδους και την πρόοδο του παιδιού αλλά «μία ιδιότυπη συμφωνία να περνούν τα παιδιά τις τάξεις». Πολλά παιδιά υποστηρίζονται εκπαιδευτικά με ιδιωτικά μαθήματα με δαπάνες των γονέων». Βλ. Inclusion Europe, «Δικαιώματα για όλα τα Παιδιά...», ο.π., σελ. 11.

Η αρνητική προδιάθεση απέναντι στους/στις Μαθητές/τριες με Αναπηρία, το στίγμα,⁹⁸ η προκατάληψη και ο ρατσισμός περιθωριοποιούν τη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα από αυτές τις διαδικασίες, οι οποίες βέβαια κατοχυρώνονται θεσμικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η όλη προς τα έξω εικόνα των δεκαπενταμελών συμβουλίων αντικατοπτρίζει τους όρους μίας στερεοτυπικά προσδιορισμένης «αρτιμέλειας», στην οποία η αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ποικιλομορφίας «περισεύει» και η μη δημοφιλία των Μαθητών/τριών με Αναπηρία τους περιθωριοποιεί κατά τρόπο, που φαντάζει σχεδόν αυτονόητος. Η κουλτούρα της συμπερίληψης δεν φαίνεται να διαπερνά την εκπαιδευτική διαδικασία και αλληλεπίδραση στο σύνολο της.

Προτείνεται η ενημέρωση της εκπαιδευτικής και της μαθητικής κοινότητας γύρω από τις πραγματικές δυνατότητες των Ανθρώπων με Αναπηρία και την ανάγκη αυτοί να καταστούν ισότιμοι/ες συνομιλητές/τριες, συμμαθητές/τριες με την ουσιαστική έννοια της λέξης. Η ενδυνάμωση των ίδιων των Μαθητών/τριών με Αναπηρία, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους και η ανάπτυξη προγραμμάτων διαλεκτικής στη μαθητική κοινότητα μπορούν να λειτουργήσουν εξαιρετικά θετικά σε συνδυασμό με την αποδόμηση μέσα από προγράμματα εκπαίδευσης με σκοπό την αποδοχή της ποικιλομορφίας και την κριτική εκτίμηση των επιβαλλόμενων κυρίαρχα προτύπων ομορφιάς και τελειότητας.

Σε αντίστοιχα συμπεράσματα έχουν καταλήξει και προγενέστερες εκθέσεις εξέτασης της εφαρμογής των δικαιωμάτων των παιδιών με αναπηρία, στις οποίες αναφέρεται χαρακτηριστικά: «οι διαδικασίες για την εκπροσώπηση των μαθητών και η λειτουργία των μαθητικών συμβουλίων δεν έχουν αναπτυχθεί στο δέοντα βαθμό, με αποτέλεσμα οι μαθητές να θεωρούν ότι η γνώμη τους δεν έχει σημασία για την καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Όσον αφορά τους μαθητές με αναπηρίες, δεν υπάρχουν πληροφορίες σχετικά με τη συμμετοχή τους σε μαθητικά συμβούλια και, γενικότερα, στη σχολική ζωή. Η Ελλάδα έχει θεσπίσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Βουλή των Εφήβων», που έχει ως στόχο να προάγει το ενδιαφέρον των εφήβων για τα κοινά και να συμβάλλει στη συμβολική γνωριμία τους με τα ιδεώδη και τις αξίες της δημοκρατίας και τις πρακτικές του κοινοβουλευτικού βίου. Η έκθεση που υποβλήθηκε από την Ελλάδα στην Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού το 2009 δεν περιλαμβάνει καμία αναφορά στη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες στο εν λόγω πρόγραμμα: αναφέρει απλώς ότι όσον αφορά το είδος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το οποίο προέρχονταν οι μαθητές, 84% αυτών προέρχονταν από γενικά λύκεια, 14% από τεχνικά λύκεια και 2% από μουσικά λύκεια. Είναι συνεπώς προφανές ότι δεν εκπροσωπούσαν μαθητές από ΣΜΕΑΕ ή Ειδικά Σχολεία. Η έλλειψη συμμετοχής μαθητών από ΣΜΕΑΕ θα μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι εν λόγω μαθητές εμφανίζουν συνήθως βαρύτερες (νοητικές) αναπηρίες που τους εμποδίζουν να συμμετάσχουν στο εν λόγω πρόγραμμα. Εντούτοις, η συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες που φοιτούν σε γενικά λύκεια στη Βουλή των Εφήβων θα ήταν επιθυμητή, διότι θα βελτίωνε την εικόνα των παιδιών αυτών στην κοινωνία επιτρέποντάς τους παράλληλα να συμβάλλουν στο διάλογο με τους συνομήλικούς τους».⁹⁹

8.4. Η αρχή της λήψης υπόψη του βέλτιστου συμφέροντος του παιδιού με αναπηρία (άρθρο 7 παρ. 2 ΔΣΑμεΑ, άρθρο 3 παρ. 1 ΔΣΠ) και η αρχή της λήψης υπόψη και του σεβασμού των εξελισσόμενων

98 Βλ. Αναλυτικότερα, E. Goffman, «Στίγμα, Σημειώσεις για τη Διαχείριση της Φθαμένης Ταυτότητας», Εκδόσεις «Αλεξάνδρεια», 2001.

99 Βλ. Γενική Διεύθυνση Εσωτερικών Πολιτικών, Θεματικό Τμήμα Γ', Δικαιώματα των Πολιτών και Συνταγματικές Υποθέσεις: Πολιτικές Ελευθερίες, Δικαιοσύνη και Εσωτερικές Υποθέσεις, Έκθεση χώρας για την Ελλάδα σχετικά με τη μελέτη για τις πολιτικές των κρατών μελών για τα παιδιά με αναπηρίες, σελ. 28: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/474423/IPOL-LIBE_ET\(2013\)474423_EL.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/474423/IPOL-LIBE_ET(2013)474423_EL.pdf), Συνήγορος του Πολίτη, Κύκλος Δικαιωμάτων του Παιδιού, Έκθεση προς την Επιτροπή Δικαιωμάτων του Παιδιού του ΟΗΕ – Διαπιστώσεις και προτάσεις της ανεξάρτητης αρχής του Συνηγόρου του Πολίτη για την εφαρμογή των δικαιωμάτων του παιδιού στην Ελλάδα (Ιούλιος 2003 – Ιούλιος 2011) (Παράλληλη έκθεση του Συνηγόρου του Παιδιού), Απρίλιος 2012, σελ. 13-14: <http://www.synigoros.gr/resources/parallel-report-un--3.pdf>.

δυνατοτήτων τους (άρθρο 3 παρ. η ΔΣΑμεΑ): Η εφαρμογή τους στις εκπαιδευτικές και διαγνωστικές διαδικασίες.

Στην ελληνική έννομη τάξη στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών και διαγνωστικών διαδικασιών δεν φαίνεται να έχει θεσμοθετηθεί η εφαρμογή των αρχών της λήψης υπόψη του βέλτιστου συμφέροντος του παιδιού με αναπηρία και αυτή της λήψης υπόψη και του σεβασμού των εξελισσόμενων δυνατοτήτων του, ενώ γενικότερα δεν απαντάται νομοθετική διάταξη κατοχύρωσης της εν λόγω αρχής υπέρ των παιδιών με αναπηρία. Ο Συνήγορος του Παιδιού στην παράλληλη έκθεση του προς την Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού κατά την εξέταση της δεύτερης και τρίτης περιοδικής έκθεσης της χώρας μας για την εφαρμογή της ΔΣΠ επεσήμανε, ότι σε πολλές περιπτώσεις το βέλτιστο συμφέρον του παιδιού δεν λαμβάνεται υπόψη ή δεν εκτιμάται με ρητή αιτιολόγηση από τους λειτουργούς της διοίκησης.¹⁰⁰ Παράλληλα οι αποφάσεις των ΚΕΔΔΥ δεν παρέχουν ειδική αιτιολογία, στην οποία να ενσωματώνονται οι δύο εδώ αναφερόμενες θεμελιώδεις αρχές του διεθνούς δικαίου των Δικαιωμάτων του Παιδιού.

9. Προσβασιμότητα.

9.1. Υπηρεσίες μεταφοράς προς τις σχολικές μονάδες.

Οι παρεχόμενες προς τους/τις Μαθητές/τριες με Αναπηρία υπηρεσίες μεταφοράς χαρακτηρίζονται από τους/τις εκπαιδευτικούς ΕΑΕ κατά πλειοψηφία ως «λίγο ικανοποιητικές» ενώ από τους/τις γονείς ΑμεΑ πιο αυστηρά ως «καθόλου ικανοποιητικές».¹⁰¹

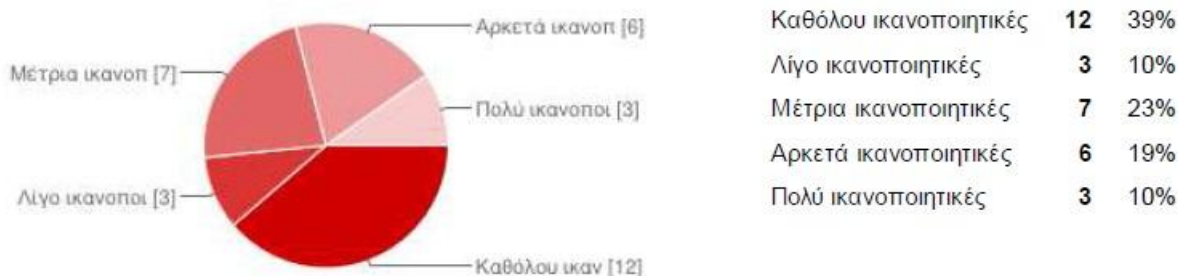
Εκπαιδευτικοί Ε.Α.Ε



Γονείς ΑμεΑ

100 Βλ. Συνήγορος του Πολίτη, Κύκλος Δικαιωμάτων του Παιδιού, Έκθεση προς την Επιτροπή Δικαιωμάτων του Παιδιού του ΟΗΕ – Διαπιστώσεις και προτάσεις της ανεξάρτητης αρχής του Συνηγόρου του Πολίτη για την εφαρμογή των δικαιωμάτων του παιδιού στην Ελλάδα, σελ. 19-20: <http://www.synigoros.gr/resources/docs/ek8esh-pros-thn-epitroph-dikaiomatwn-toy-paidiou-toy-oh.pdf>. Και για την αντίθετη άποψη, με γνώμονα την οποία η αρχή της λήψης του βέλτιστου συμφέροντος του παιδιού με αναπηρία, παρότι δεν αναφέρεται ρητά στον νόμο Ν. 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, συνάγεται από το όλο πνεύμα του ως εξεταστέο από τα ΚΕΔΔΥ κατά τις διαδικασίες διάγνωσης, κατά τη λήψη αποφάσεων για το είδος της εκπαίδευσης, που αξιολογείται ως κατάλληλη, βλ. Έκθεση χώρας για την Ελλάδα σχετικά με τη μελέτη για τις πολιτικές των κρατών μελών για τα παιδιά με αναπηρίες, ο.π. σελ. 22-23.

101 Η ΕΕΔΑ στις συστάσεις της για το υπό ψήφιση Σχέδιο Νόμου για την Ειδική Εκπαίδευση χαρακτηρίζει τις υπηρεσίες μεταφοράς των Μαθητών/τριών με Αναπηρία προς τις σχολικές τους μονάδες όχι ως συνθήκη της εκπαίδευσης τους αλλά ως προαπαιτούμενο άσκησης του δικαιώματός τους στην εκπαίδευση, γι' αυτό και η ποσοτική και η δημοσιονομική τους αποτίμηση θα πρέπει να πραγματοποιείται επί τη βάση ειδικών κριτηρίων. Βλ. Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, Συστάσεις της ΕΕΔΑ με αφορμή το Σχέδιο Νόμου για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, ο.π., σελ. 22.



Οι υπηρεσίες μεταφοράς, όπως προκύπτει από τα στοιχεία της έρευνας είναι περισσότερο οργανωμένες στα Ειδικά Σχολεία, στα οποία φοιτούν λ.χ. Μαθητές/τριες με Κινητικές Αναπηρίες ή με Προβλήματα Όρασης, εξαιτίας του ότι οι συγκεκριμένες Σχολικές Μονάδες διαθέτουν δικά τους οχήματα ειδικά διαμορφωμένα ή μισθωμένα ταξί. Τα εμπόδια στη μεταφορά των Μαθητών/τριών με Αναπηρία εντείνονται στις Σ.Μ.Ε.Α., στις οποίες φοιτούν Μαθητές/τριες με διάφορες μορφές Αναπηρίας, στις περιπτώσεις Τμημάτων Ένταξης, στις περιπτώσεις, όπου ο/η Μαθητής/τρια με Αναπηρία θα πρέπει να μεταφερθεί σε Σχολική Μονάδα Γενικής Εκπαίδευσης, όπου του παρέχεται Παράλληλη Στήριξη και προφανώς στους νομούς εκτός Αττικής, ένεκα και του γεωγραφικού παράγοντα, ο οποίος δυσχεραίνει τις μεταβάσεις σε καθημερινή βάση. Έτσι οι μεγάλες αποστάσεις των Σχολικών Μονάδων, που συνήθως βρίσκονται πιο κεντρικά και όχι λ.χ. σε χωριά ή σε μικρές επαρχιακές πόλεις κρατούν τα παιδιά με αναπηρία, ιδίως όσα ζουν εκτός Αττικής πολλές φορές για μεγάλο χρονικό διάστημα εκτός σχολείου. Αυτή η πραγματικότητα συνιστά έναν σοβαρότατο αποκλεισμό, από την εκπαίδευση ο οποίος δεν αρμόζει σε μία σύγχρονη ευρωπαϊκή χώρα.

Περαιτέρω σημαντικό ρόλο παίζει το κόστος αυτών των υπηρεσιών και η έλλειψη κονδυλίων για την ανανέωση των συμβάσεων μεταφοράς, η οποία παρά τη νομική της πρόβλεψη απαιτεί ανανέωση, μία ανανέωση όμως που περνά από την οδό της γραφειοκρατίας (υπογραφή σχετικών συμβάσεων και έκδοση σχετικών Υπουργικών Αποφάσεων).

Σε όλα τα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί και η όχι ιδιαίτερα ενισχυμένη παροχή υπηρεσιών ενισχυτικών της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας των παιδιών με αναπηρία, λ.χ. Εκπαίδευσης Κινητικότητας, όπως θα καταδειχθεί και κατωτέρω.

Τέλος, όπως προκύπτει από τα ερευνητικά μας δεδομένα ακόμη και στις περιπτώσεις, που παρέχονται οχήματα για τη μεταφορά των Μαθητών/τριών με Αναπηρία, αυτά δεν είναι κατάλληλα προσαρμοσμένα στις μορφές αναπηρίας, τις οποίες καλούνται να εξυπηρετήσουν, λ.χ. έχουν σκαλιά, δεν διαθέτουν πτυσσόμενη ράμπα, δεν είναι αρκετά ευρύχωρα, δεν διαθέτουν ειδικό χώρο πρόσδεσης αναπηρικών αμαξιδίων κ.λ.π. με αποτέλεσμα να διακυβεύεται η ασφάλεια των μεταφερόμενων Μαθητών/τριών με Αναπηρία σε αυτές τις περιπτώσεις. Επίσης, ελλείψει μεταφορικού μέσου ειδικών προδιαγραφών πολλές φορές οι Μαθητές/τριες με Αναπηρία αποκλείονται από εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες προϋποθέτουν τη μετάβαση τους σε άλλους χώρους πέραν της Σχολικής Μονάδας φοίτησης τους.

Ένας/μία εκπαιδευτικός ΕΑΕ αναφέρει γλαφυρά τα εξής: «Κάθε χρόνο αργούν πολύ να ξεκινήσουν οι μεταφορές με πούλμαν από και προς τα Ειδικά Σχολεία. Είναι λες και το Υπουργείο αιφνιδιάζεται κάθε Σεπτέμβρη από το γεγονός ότι θα χρειαστούν αυτά τα πούλμαν. Επίσης, μου έχει τύχει σε ειδικά σχολεία να υπάρχουν μαθητές με αμαξίδια ή σοβαρές κινητικές αναπηρίες και να μην υπάρχει πρόβλεψη για τη δική τους μετακίνηση. Το σχολείο στο οποίο εργάζομαι τη σχολική χρονιά 2013-14 κατάφερε να έχει μεταφορά το Νοέμβριο. Όταν δεν δίνονται χρήματα για τα Άτομα με Αναπηρία δεν μπορούμε να "αμπελοφιλοσοφούμε"».

Προτείνεται:

-Η αναμόρφωση της διαδικασίας υπογραφής των σχετικών με τη μεταφορά των Μαθητών/τριών με Αναπηρία συμβάσεων, έτσι ώστε μετά την έγκαιρη δημοσιοποίηση των διαγωνισμών ανάθεσης και ανανέωσης, να μην μεσολαβούν γραφειοκρατικές καθυστερήσεις.

-Ο καλύτερος συντονισμός των εμπλεκόμενων φορέων, του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

-Η παρακολούθηση ανά τακτές χρονικές περιόδους των αναγκών υλικοτεχνικής υποδομής και ανθρώπινου δυναμικού (λ.χ. συνοδοί, οδηγοί κ.λ.π.), με απώτερο σκοπό την καταγραφή τους και τη διαρκή τους επικαιροποίηση.

-Η έγκαιρη ανανέωση των συμβάσεων μεταφοράς.

-Η παγίωση ενός συγκεκριμένου πιο σφιχτού ως προς τα χρονικά του όρια πλαισίου ανάθεσης των συμβάσεων.

-Η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των κονδυλίων μέσω ΕΣΠΑ.

9.2. Δομημένο περιβάλλον των Σχολικών Μονάδων, εξωτερικοί, μεταβατικοί, βοηθητικοί και εσωτερικοί χώροι (κυρίως κτηριακές εγκαταστάσεις).

Η προσέγγιση των εσωτερικών, μεταβατικών, βοηθητικών και εξωτερικών χώρων των Μονάδων εκπαίδευσης των Μαθητών/τριών με Αναπηρία χαρακτηρίζεται πλειοψηφικά από τους/τις εκπαιδευτικούς ΕΑΕ ως «λίγο ικανοποιητική» ενώ από τους/τις γονείς ΑμεΑ ως «αρκετά ικανοποιητική», αντίφαση η οποία πιθανόν εξηγείται από την υπερεκπροσώπηση των γονέων Παιδιών με Αυτισμό.

Εκπαιδευτικοί ΕΑΕ



Γονείς ΑμεΑ



Τα Ειδικά Σχολεία, στα οποία φοιτούν Μαθητές/τριες με συγκεκριμένη μορφή Αναπηρίας, λ.χ. Μαθητές/τριες με Προβλήματα Όρασης ή με Κινητικές Αναπηρίες συνήθως διαθέτουν κατάλληλα εξ αρχής σχεδιασμένες κτηριακές δομές. Αυτό όμως δεν ισχύει και για τις Σ.Μ.Ε.Α., στις οποίες φοιτούν παιδιά με ποικίλες μορφές Αναπηρίας. Το πρόβλημα είναι και πρόβλημα πολιτικού σχεδιασμού. Τις περισσότερες φορές η ίδια η Πολιτεία επιλέγει να

στεγάσει μία Σ.Μ.Ε.Α. σε κτήριο καθ'όλα μη προσβάσιμο για τους/τις Μαθητές/τριες με Αναπηρία, με αποτέλεσμα μετά τη λανθασμένη αυτή κτηριακή επιλογή, οι ελπίδες να εναποτίθενται στην εκ των υστέρων εύλογη προσαρμογή του δομημένου σχολικού περιβάλλοντος, η οποία όμως συνήθως δεν έρχεται ή καθυστερεί τραγικά να έρθει, ελλείπει κονδυλίων, προθέσεων και εξαιτίας της αδιαφορίας των εμπλεκόμενων φορέων να δώσουν λύση.

Ορισμένες προσαρμογές δεν είναι ακριβές. Άλλες πάλι κινούνται στη λογική της μη συμπερίληψης όλων των πιθανών μορφών αναπηρίας. Η τοποθέτηση μίας ράμπας δεν αρκεί! Ούτε αφορά άλλες μορφές αναπηρίας, πέραν αυτών των κινητικών αναπηριών. Οι Μαθητές/τριες με Προβλήματα Ακοής, με Νοητική Αναπηρία και με Αυτισμό διευκολύνονται από την τοποθέτηση οπτικών ερεθισμάτων σήμανσης. Οι Μαθητές/τριες με Προβλήματα Όρασης διευκολύνονται από την ανάρτηση σημάνσεων σε μεγαλογράμματη γραμματοσειρά και τις έντονες αντιθέσεις στις σκάλες και σ' άλλα εμπόδια. Συνήθως αυτές οι μορφές αναπηρίας δεν συμπεριλαμβάνονται στον εξ αρχής κτηριακό σχεδιασμό ή στην εύλογη προσαρμογή αυτού.

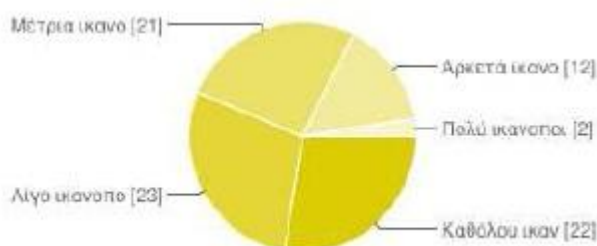
Τα Γενικά Σχολεία δεν είναι προσβάσιμα στην πλειοψηφία τους. Ακολούθως δεν είναι προσβάσιμα και όσα φιλοξενούν Τμήματα Ένταξης ή Μαθητές/τριες με Παράλληλη Στήριξη.

Θα πρέπει καταρχάς να υπάρξει μία χαρτογράφηση σχετικά με την προσβασιμότητα των Σ.Μ.Ε.Α., των Τμημάτων Ένταξης και των Γενικών Σχολείων, τα οποία χρησιμοποιούνται και ως εκλογικά κέντρα από πανεπιστημιακό φορέα, ώστε να αποκτήσουμε μία ακριβή εικόνα για το πού βρισκόμαστε σε αυτόν τον πρωταρχικό τομέα. Επιπρόσθετα παρ'ότι νομικά κατοχυρώνεται η θεσμική ύπαρξη σχετικού αρμόδιου για την κτηριακή προσβασιμότητα των Σχολικών Μονάδων τμήματος στο ΥΠΕΠΘ κρίνεται αναγκαία η ουσιαστική ενεργοποίηση του με την ανάθεση σε αυτό συγκεκριμένων αρμοδιοτήτων παρακολούθησης της κατάστασης της κτηριακής προσβασιμότητας στον τομέα της εκπαίδευσης, της απάντησης στα διατυπούμενα παράπονα και του συντονισμού των τοπικών υπηρεσιών, οι οποίες είναι αρμόδιες για την επίλυση των προβλημάτων. Από τις απαντήσεις, που συλλέχθηκαν δίδεται η εντύπωση, ότι παρ'ότι τα σχετικά παράπονα/αιτήματα διατυπώνονται, εντούτοις δεν ανταποκρίνονται οι ιθύνοντες στην ικανοποίησή τους, με συνέπεια τα παράπονα να παραμένουν παράπονα στο διηνεκές για ένα ζήτημα, το οποίο έχει προβληθεί αρκετά από τα Μ.Μ.Ε. και η κοινή γνώμη είναι ενήμερη ως προς αυτό.

9.3. Υποστηρικτικές Τεχνολογίες (ΥΤΕ).

Οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ αξιολογούν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους τη χορήγηση προς τους/τις Μαθητές/τριες με Αναπηρία των απαιτούμενων με γνώμονα τη μορφή αναπηρίας τους Υποστηρικτικών Τεχνολογιών ως «λίγο ικανοποιητική» ενώ οι γονείς ΑμεΑ ως «καθόλου ικανοποιητική».

Εκπαιδευτικοί ΕΑΕ



Καθόλου ικανοποιητική	22	28%
Λίγο ικανοποιητική	23	29%
Μέτρια ικανοποιητική	21	26%
Αρκετά ικανοποιητική	12	15%
Πολύ ικανοποιητική	2	3%

Γονείς ΑμεΑ



Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις και των δύο ερευνώμενων δειγμάτων τα Ειδικά Σχολεία των Μαθητών/τριών με Προβλήματα Όρασης, Ακοής και των Μαθητών με Κινητική Αναπηρία είναι επαρκώς εξοπλισμένα με τις κατάλληλες για τους/τις Μαθητές/τριες με Αναπηρία Υποστηρικτικές Τεχνολογίες. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με τα Σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης, που υποδέχονται είτε Τμήματα Ένταξης είτε Μαθητές/τριες με παροχή Παράλληλης Στήριξης, ούτε όμως και με τις Σ.Μ.Ε.Α., στις οποίες φοιτούν σε μικτό πλαίσιο Μαθητές/τριες με διάφορες μορφές Αναπηρίας.

Οι ελλείψεις στην παροχή Υποστηρικτικών Τεχνολογιών είναι σοβαρές, οφειλόμενες κυρίως στη μη διάθεση εκ μέρους του Κράτους των απαιτούμενων κονδυλίων. Ιδίως, όσον αφορά τους/τις Μαθητές/τριες στους/στις οποίους/ες παρέχεται Παράλληλη Στήριξη, παρ'ότι το αρμόδιο προς τούτο ΚΕΔΔΥ έχει προβεί στην περιγραφή με τη διάγνωση του της κατάλληλης Υποστηρικτικής Τεχνολογίας, το οικείο σχολικό πλαίσιο δεν προβαίνει στις δέουσες ενέργειες, αναμένοντας τον εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης να κινήσει τις απαιτούμενες διαδικασίες. Οι Μαθητές/τριες με Αναπηρία, που δεν τους έχει χορηγηθεί η κατάλληλη προς τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες Υποστηρικτική Τεχνολογία εκ τούτου στερούνται ενός προσαρμοσμένου στη μορφή αναπηρίας τους τρόπου εξέτασης, παρά την σχετική αξιολόγηση, η οποία προκύπτει από τις αποφάσεις των ΚΕΔΔΥ.

Συνήθως παρέχεται μεγάλο χρονικό διάστημα χωρίς τη χορήγηση των αναγκαίων Υποστηρικτικών Τεχνολογιών προς τους/τις Μαθητές/τριες με Αναπηρία, γεγονός που συνεπάγεται τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό τους.

Επίσης, από τα στοιχεία της έρευνας δεν προκύπτει ένας σαφής σχεδιασμός και προσανατολισμός για τη χρήση Υποστηρικτικών Τεχνολογιών και τη χορήγηση τους από Μαθητές/τριες με Νοητική Αναπηρία ή με Αυτισμό.

Ένας/μία εκπαιδευτικός ΕΑΕ αναφέρει τα εξής: «Υπάρχουν πολλά ειδικά σχολεία τα οποία έχουν λάβει εξοπλισμό Υποστηρικτικών Τεχνολογιών και όμως σαπίζει στα ντουλάπια και στα υπόγεια λόγω απουσίας είτε χώρων για την εγκατάστασή τους, είτε γνώσεων για την κατάλληλη χρήση και λειτουργία τους. Επιπρόσθετα, υπάρχει κρατική αδυναμία οργανωμένων και συντονισμένων ενεργειών. Για παράδειγμα την παρούσα χρονική στιγμή που γράφω υπάρχει στο Υ.ΠΑΙ.Θ. εξοπλισμός Υποστηρικτικής Τεχνολογίας ο οποίος προτίθεται να διατεθεί στα σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Όταν επικοινωνήσα με την αρμόδια υπηρεσία που διαχειρίζεται το πρόγραμμα για να συμπεριληφθεί και το δικό μας σχολείο το οποίο ξεκίνησε τη λειτουργία του την τρέχουσα σχολική χρονιά, ο υπάλληλος μου απάντησε ότι δεν υπάρχει αυτή η δυνατότητα γιατί αυτό ήταν ένα πρόγραμμα χρηματοδότησης το οποίο εκκρεμούσε εδώ και 2 χρόνια και δεν είχε προβλεφθεί το ενδεχόμενο προσθήκης νέου σχολείου!!! Με άλλα λόγια μηδέν προγραμματισμός και βιωσιμότητα των δομών και των προγραμμάτων». Και ένας/μία άλλος/η εκπαιδευτικός γράφει χαρακτηριστικά: «Στο σχολείο μας το υλικό ήρθε μήνα Απρίλιο, η αίτηση είχε γίνει 2 χρόνια πριν. Εντυπωσιαστήκαμε φυσικά με τους διαδραστικούς πίνακες, την τηλεόραση, τους υπολογιστές και τόσα άλλα που έστειλε το ΕΣΠΑ. Δυστυχώς δεν μπορούμε ακόμη να χρησιμοποιήσουμε τίποτα καθώς πρέπει πρώτα να έρθει κάποιος από το Δήμο ή το Υπουργείο να ελέγξει το υλικό. Ως το τότε... το κοιτάμε από μακριά!»

Προτείνεται:

-Η διάθεση των σχετικών κονδυλίων για τη χορήγηση των κατάλληλων Υποστηρικτικών Τεχνολογιών.

-Η καταγραφή των ελλείψεων σε Υποστηρικτικές Τεχνολογίες, με σκοπό την ορθολογική διανομή τους, περιλαμβανομένων των αιτημάτων, των προερχόμενων από νομούς εκτός Αττικής.

-Η αξιοποίηση των Προγραμμάτων του Ε.Σ.Π.Α.

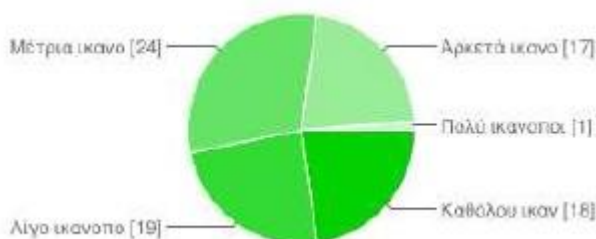
-Η διάθεση στοχευμένων και κατάλληλων Υποστηρικτικών Τεχνολογιών και προς τους/τις Μαθητές/τριες με Αυτισμό ή Νοητική Αναπηρία.

-Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση των Υποστηρικτικών Τεχνολογιών.

9.4. Εποπτικό / Εκπαιδευτικό υλικό

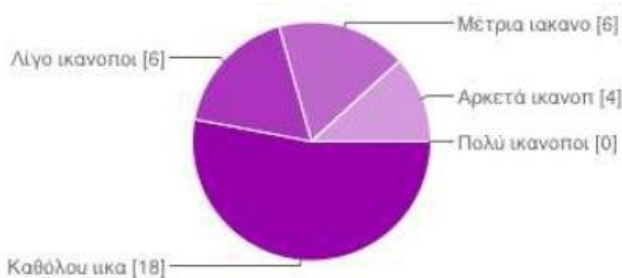
Οι ερευνώμενοι/ες εκπαιδευτικοί ΕΑΕ κατά πλειοψηφία αξιολογούν την παροχή του απαιτούμενου για την εκπαίδευση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία εποπτικού υλικού ως «μέτρια ικανοποιητική» ενώ οι γονείς ΑμεΑ λιγότερο επιεικείς ως «καθόλου ικανοποιητική».

Εκπαιδευτικοί ΕΑΕ



Καθόλου ικανοποιητική	18	23%
Λίγο ικανοποιητική	19	24%
Μέτρια ικανοποιητική	24	30%
Αρκετά ικανοποιητική	17	22%
Πολύ ικανοποιητική	1	1%

Γονείς ΑμεΑ



Καθόλου ικανοποιητική	18	53%
Λίγο ικανοποιητική	6	18%
Μέτρια ικανοποιητική	6	18%
Αρκετά ικανοποιητική	4	12%
Πολύ ικανοποιητική	0	0%

Στην παρούσα ερώτηση οι απαντήσεις, που καταγράφηκαν ερευνητικά και από τα δύο δείγματα ομοιάζουν κατά περιεχόμενο με αυτές της προηγούμενης ερώτησης. Έτσι και εν προκειμένω η παροχή κατάλληλου με γνώμονα τη μορφή αναπηρίας του/της Μαθητή/τριας εποπτικού υλικού φαίνεται να μην εμφανίζει ιδιαίτερα εμπόδια στα Ειδικά Σχολεία, στα οποία φοιτούν Μαθητές/τριες με Προβλήματα Όρασης και με Προβλήματα Ακοής, συγκρινόμενη με τις Σ.Μ.Ε.Α., τα Τμήματα Ένταξης και τα Γενικά Σχολεία, στα οποία παρέχεται Παράλληλη Στήριξη.

Διαπιστώνονται σοβαρές ελλείψεις στη χορήγηση εποπτικού υλικού, ανταποκρινόμενου στις εκπαιδευτικές ανάγκες του/της Μαθητή/τριας με Αναπηρία και στη μορφή της αναπηρίας του/της. Πολλές φορές οι όποιες προσπάθειες προσαρμογής του εκπαιδευτικού και εποπτικού υλικού εκπηγάζουν από τις προσωπικές πρωτοβουλίες φιλότιμων εκπαιδευτικών.

Σημειώνεται ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η χορήγηση του κατάλληλου εποπτικού υλικού ανά μορφή αναπηρίας αποτελεί προϊόν πολιτικής απόφασης. Έτσι στο πρόσφατο παρελθόν ενδεικτικά η αρμόδια προς τούτο Επιτροπή του Υπουργείου, αποφάσισε την χορήγηση εκπαιδευτικού υλικού σε μορφή μεγαλογράμματης γραμματοσειράς και σε braille, επί τη βάση του σκεπτικού της αντικατάστασης του από βιβλία σε ηλεκτρονική μορφή και της εξοικονόμησης πόρων. Το πρόβλημα είναι ότι με αυτόν τον τρόπο οι Μαθητές/τριες με Προβλήματα Όρασης που στερούνται αυτό το υλικό, διακρίνονται ως προς το δικαίωμα να αναπτύξουν την εκπαιδευτική τους ταυτότητα κατά τρόπο ισότιμο και να καλλιεργήσουν κατά τρόπο, ο οποίος να εκφράζει την εκπαιδευτική τους ταυτότητα την αντιληπτική τους και γνωστική τους ικανότητα.

Και επί του παρόντος ακολούθως διαπιστώνεται ένα κενό ως προς την πρόβλεψη παροχής εποπτικού υλικού σε απλή γλώσσα ή στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα ή υποτιτλισμένου περιεχομένου ή/και προσαρμοσμένου με οπτικά ερεθίσματα αναπαράστασης για τους/τις Μαθητές/τριες με Προβλήματα Ακοής, Νοητικές Αναπηρίες ή με Αυτισμό αντιστοίχως.

Προτείνεται:

-Η διάθεση των σχετικών κονδυλίων για τη χορήγηση κατάλληλου ανά μορφή αναπηρίας εποπτικού υλικού.

-Η καταγραφή των ελλείψεων σε εποπτικό υλικό, με σκοπό την ορθολογική διανομή τους, περιλαμβανομένων των αιτημάτων, των προερχόμενων από νομούς εκτός Αττικής.

-Η αξιοποίηση των Προγραμμάτων του Ε.Σ.Π.Α.

-Η διάθεση εποπτικού υλικού κατάλληλα σχεδιασμένου και προς τους/τις Μαθητές/τριες με Αυτισμό, Νοητική Αναπηρία και με Προβλήματα Ακοής.

-Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς την κατασκευή πρόσθετου μη χορηγούμενου εποπτικού υλικού.

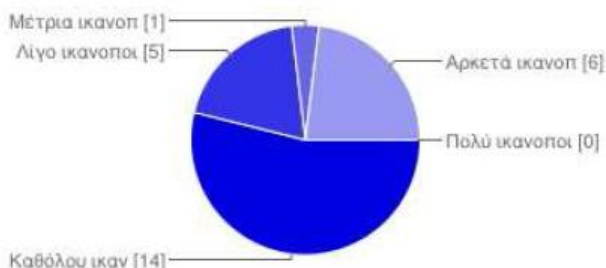
9.5. Υπηρεσίες Δια Ζώσης Υποστήριξης (Διερμηνείς Ε.Ν.Γ., Συνοδοί (Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό)).

Τόσο οι συμμετέχοντες/ουσες γονείς ΑμεΑ όσο και οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ χαρακτηρίζουν την παροχή υπηρεσιών διά ζώσης υποστήριξης προς τους/τις Μαθητές/τριες με Αναπηρία στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως «καθόλου ικανοποιητική».

Εκπαιδευτικοί ΕΑΕ



Γονείς ΑμεΑ



Κατηγορία	Αριθμός	Ποσοστό
Καθόλου ικανοποιητική	14	54%
Λίγο ικανοποιητική	5	19%
Μέτρια ικανοποιητική	1	4%
Αρκετά ικανοποιητική	6	23%
Πολύ ικανοποιητική	0	0%

Παρά το γεγονός, ότι στην κείμενη νομοθεσία προβλέπεται η πρόσληψη στο πλαίσιο του συστήματος της Ειδικής Αγωγής προσωπικού δια ζώσης υποστήριξης, συνοδοί, βοηθοί, (Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό) Διερμηνείς Νοηματικής Γλώσσας, του οποίου η παροχή κατοχυρώνεται και στην Δ.Σ. του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των ΑμεΑ, στη χώρα μας η πρόσληψη Διερμηνέων Ε.Ν.Γ. δεν προβλέπεται στο πλαίσιο της ΕΑΕ, προκειμένου αυτοί/ες να συνεισφέρουν στην κοινωνικοποίηση του/της Μαθητή/τριας με Προβλήματα Ακοής και στη διευθέτηση των καθημερινών του/της αιτημάτων.

Οι Σχολικές Μονάδες είναι ανεπαρκώς στελεχωμένες με εξαίρεση τα Ειδικά Σχολεία Κωφών, Τυφλών και Μαθητών/τριών με Κινητική Αναπηρία.

Ελλείπει ανθρώπινου δυναμικού οι γονείς καλύπτουν το κενό με προσωπικά τους έξοδα, επωμιζόμενοι/ες το κόστος της πρόσληψης συνοδού ή προσωπικού βοηθού.

Η έλλειψη συντονισμού μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων, ο κατακερματισμός των αρμοδιοτήτων και το κόστος αυτών των υπηρεσιών συντείνουν είτε στη μη παροχή τους είτε στην περιστασιακή χορήγηση τους είτε στην παροχή τους με μεγάλη χρονική καθυστέρηση.

Ιδιαίτερα οι σταθμίσεις κόστους προτάσσονται από τους αρμόδιους φορείς ενώ οι προσδοκίες για την κάλυψη του κενού εναποτίθενται στα Προγράμματα του ΕΣΠΑ, αν και εφόσον αξιοποιηθούν ορθολογικά.

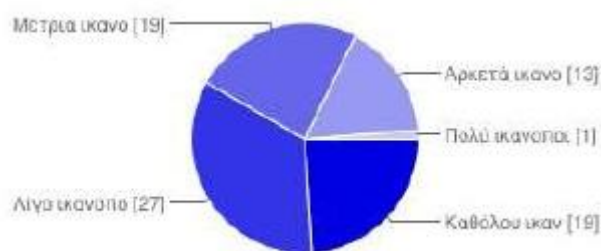
Προτείνεται η καταγραφή των αναγκών και των ελλείψεων σε ανθρώπινο δυναμικό παροχής υπηρεσιών δια ζώσης υποστήριξης και η ορθολογική διάθεση των σχετικών κονδυλίων, χωρίς διακρίσεις με γνώμονα το γεωγραφικό παράγοντα προς την κατεύθυνση της πρόσληψης ικανού αριθμού επαγγελματιών κατάλληλα καταρτισμένων.¹⁰²

9.6. Υπηρεσίες ενισχυτικές για την αυτονομία και την κοινωνικοποίηση των παιδιών με αναπηρία (Ψυχολόγοι, εργοθεραπευτές/τριες, φυσικοθεραπευτές/τριες, εκπαιδευτές κινητικότητας κ.λ.π.).

Η παροχή προς τους/τις Μαθητές/τριες με Αναπηρία ενισχυτικών της αυτονομίας και της κοινωνικοποίησης τους υπηρεσιών χαρακτηρίζεται από τους/τις εκπαιδευτικούς ΕΑΕ κατά πλειοψηφία ως «λίγο ικανοποιητική» ενώ από τους/τις γονείς ΑμεΑ αντιστοίχως ως «καθόλου ικανοποιητική».

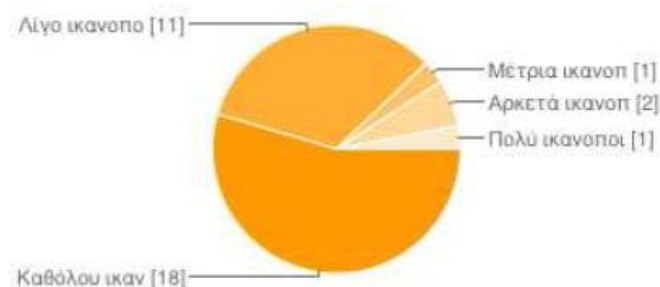
¹⁰² Παρεμφερώς: «Ο Συνήγορος του Πολίτη έχει εντοπίσει προβλήματα και ως προς τη μη εφαρμογή του νόμου αναφορικά με την παροχή ειδικού εκπαιδευτικού και ειδικού βοηθητικού προσωπικού, για την υποστήριξη μαθητών με κινητική αναπηρία που φοιτούν σε κανονικά σχολεία. Παρ'ότι ο νόμος 2817/2000 προβλέπει ότι τα τμήματα ένταξης αποτελούν σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής αλλά και ότι ειδικό εκπαιδευτικό και ειδικό βοηθητικό προσωπικό παρέχεται και στα τμήματα ένταξης του κοινού σχολείου, το μέτρο αυτό δεν φαίνεται να υλοποιείται στην πραγματικότητα. Σε αρκετές περιπτώσεις διαπιστώθηκε ότι μαθητές με κινητικές αναπηρίες φοιτούν σε κοινά σχολεία χωρίς τμήμα ένταξης, είτε με την υποστήριξη εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής –αντί βοηθητικού προσωπικού, το οποίο δεν προβλέπεται για τις περιπτώσεις αυτές-είτε με ειδικό βοηθητικό προσωπικό που διασφάλιζαν με οικείους πόρους οι γονείς τους. Τα τμήματα ένταξης σε αρκετές σχολικές μονάδες που επισκέφθηκε ο Συνήγορος του Πολίτη δεν λειτουργούσαν καθόλου ή –συνήθως-ήταν απλώς στελεχωμένα από έναν εκπαιδευτικό, χωρίς ειδικό επιστημονικό ή βοηθητικό προσωπικό και χωρίς τα μέσα που θα διασφάλιζαν την αρμονική εκπαιδευτική ένταξη και συμμετοχή των μαθητών τους στη σχολική ζωή». Βλ. Αναλυτικότερα, «Συμβολή του Συνηγόρου του Πολίτη στον δημόσιο διάλογο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (με αφορμή την παρουσίαση Σχεδίου Νόμου από το Υπ.Ε.Π.Θ.)», Μάιος 2008, σελ. 5: http://www.synigoros.gr/resources/summetoxi_stp.pdf.

Εκπαιδευτικοί ΕΑΕ



Καθόλου ικανοποιητική	19	24%
Λίγο ικανοποιητική	27	34%
Μέτρια ικανοποιητική	19	24%
Αρκετά ικανοποιητική	13	16%
Πολύ ικανοποιητική	1	1%

Γονείς ΑμεΑ



Καθόλου ικανοποιητική	18	55%
Λίγο ικανοποιητική	11	33%
Μέτρια ικανοποιητική	1	3%
Αρκετά ικανοποιητική	2	6%
Πολύ ικανοποιητική	1	3%

Και εν προκειμένω από τα στοιχεία της έρευνας προκύπτει, ότι τα Τμήματα Ένταξης, τα Γενικά Σχολεία, που υποδέχονται Μαθητές/τριες με Παράλληλη Στήριξη και οι Σ.Μ.Ε.Α., στις οποίες φοιτούν Μαθητές/τριες με διάφορες μορφές αναπηριών υστερούν αισθητά έναντι των Ειδικών Σχολείων Κωφών, Τυφλών και Μαθητών/τριών με Κινητική Αναπηρία στην παροχή υπηρεσιών ενισχυτικών της αυτονομίας των Μαθητών/τριών με Αναπηρία. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες διδάσκουν σε κάποιον/α Μαθητή/τρια με Αναπηρία (λ.χ. με Πρόβλημα Όρασης) δεν γνωρίζουν, ότι θα πρέπει να συνεργαστούν με Εκπαιδευτή Κινητικότητας ή δεν γνωρίζουν πού πρέπει να απευθυνθούν.

Οι συγκεκριμένες υπηρεσίες, οι οποίες συντελούν στη χειραφέτηση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία παρέχονται είτε από ιδιωτικούς φορείς, με κόστος των γονέων, είτε από άλλους συλλογικούς φορείς λ.χ. εκπροσωπευτικούς συλλόγους / Μ.Κ.Ο. και πάλι όμως ο χαρακτήρας τους και το μοντέλο διάχυσης τους δύσκολα μπορεί να χαρακτηριστεί ως αποκεντρωμένο.

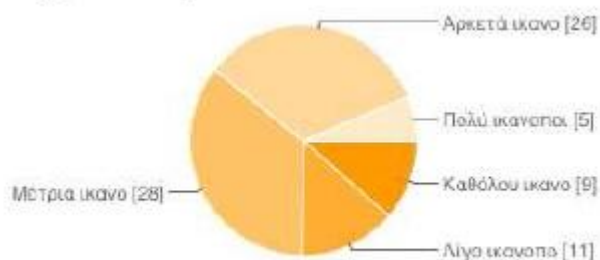
Πέρα από την πρόσληψη ικανού αριθμού για την κάλυψη των αναγκών σε αυτές τις υπηρεσίες, ύστερα από την προηγούμενη καταγραφή τους είναι αναγκαία η διάχυση της πληροφόρησης προς τις οικογένειες και τους/τις συμπαραστάτες/τριες των Μαθητών/τριών με Αναπηρία γύρω από το πού και σε ποιόν/ά θα πρέπει να απευθυνθούν, ώστε να εξυπηρετηθούν από φορείς εκτός του σχολικού πλαισίου, οι οποίοι διαθέτουν τέτοιες υπηρεσίες.

Επίσης μία σημαντική παράμετρος είναι η εξειδίκευση του προσωπικού ανά μορφή αναπηρίας και η παροχή κινήτρων γι' αυτήν την εξειδίκευση.

9.7. Κοινωνικοποίηση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία και Συμμετοχή τους στις δραστηριότητες κοινωνικού, ψυχαγωγικού και πολιτιστικού χαρακτήρα.

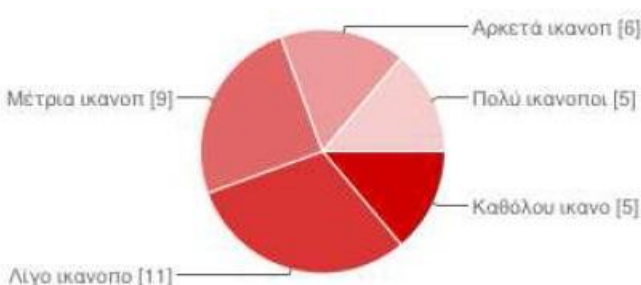
Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί ΕΑΕ χαρακτηρίζουν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους την κοινωνικοποίηση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στο σχολικό τους περιβάλλον ως «μέτρια ικανοποιητική» ενώ οι γονείς ΑμεΑ ως «καθόλου ικανοποιητική».

Εκπαιδευτικοί ΕΑΕ



Κατηγορία	Αριθμός	Ποσοστό
Καθόλου ικανοποιητική	9	11%
Λίγο ικανοποιητική	11	14%
Μέτρια ικανοποιητική	28	35%
Αρκετά ικανοποιητική	26	33%
Πολύ ικανοποιητική	5	6%

Γονείς ΑμεΑ



Κατηγορία	Αριθμός	Ποσοστό
Καθόλου ικανοποιητική	5	14%
Λίγο ικανοποιητική	11	31%
Μέτρια ικανοποιητική	9	25%
Αρκετά ικανοποιητική	6	17%
Πολύ ικανοποιητική	5	14%

Η κοινωνικοποίηση των Μαθητών/τριων συγκροτεί έναν από τους κεντρικότερους στόχους της εκπαίδευσης και φυσικά της Ειδικής Αγωγής. Παρά όμως την κεντρικότητα σημασία της και την άμεση σύνδεση της με την ενταξιακή προσέγγιση η πραγμάτωση της σε επίπεδο καθημερινό φαίνεται να υποπίπτει σε δεύτερη μοίρα.

Ο ρατσισμός, η προκατάληψη, η άγνοια απέναντι στην αναπηρία αλλά και οι θεσμικοί αποκλεισμοί, οι οποίοι συντείνουν στη μη εμφάνεια των Μαθητών/τριών με Αναπηρία συνιστούν τους παράγοντες μη επαρκούς κοινωνικοποίησης της εν λόγω πληθυσμιακής ομάδας.

Σημειώνεται, ότι όλοι/ες οι Μαθητές/τριες με Αναπηρία δεν αντιμετωπίζουν τους ίδιους αποκλεισμούς και τις ίδιες ρατσιστικές συμπεριφορές, εφόσον αυτές διαφέρουν σε ένταση και ποιότητα, ερμηνευόμενες από τη σκοπιά της μορφής της κάθε αναπηρίας, του στίγματος, που αυτή κουβαλά κοινωνικά, την αναγωγή ορισμένων θεμάτων σε θέματα «ταμπού» για ορισμένους/ες Μαθητές/τριες με Αναπηρία, όπως οι Μαθητές/τριες με Νοητική Αναπηρία ή με Αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας και το στερεότυπο της επικινδυνότητας ως προς αυτές.

Προτείνεται:

-Η ενδυνάμωση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους.

-Η ανάπτυξη αλληλεπιδραστικών σχέσεων, οι οποίες θα περιλαμβάνουν όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Και η διαλεκτική παρέμβαση στην εκπαιδευτική κοινότητα προς την κατεύθυνση της κατανόησης και της άρσης των στερεοτύπων γύρω από τους Ανθρώπους με Αναπηρία.

-Η εισαγωγή μαθημάτων αντιρατσιστικής εκπαίδευσης σε όλα τα πανεπιστημιακά τμήματα παιδαγωγικών και διδασκαλικών σπουδών.

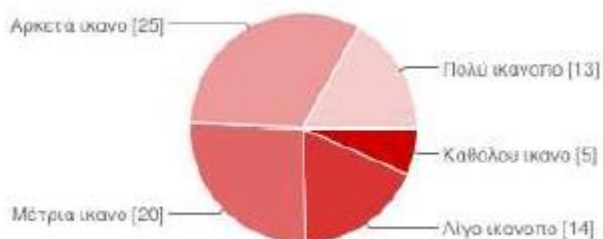
-Ο σχεδιασμός των σχολικών δραστηριοτήτων χωρίς αποκλεισμούς ως προς τους/τις Μαθητές/τριες με Αναπηρία.

-Βαθύτερα η αποδόμηση των κυρίαρχων εκπαιδευτικών προτύπων με τη στροφή του ενδιαφέροντος προς το αποτέλεσμα και την καταβαλλόμενη προσπάθεια και όχι τα αριστεία και τις αριθμητικές επιδόσεις και τις ποσότητες της ύλης, που διδάχτηκε.

-Οι παρεμβάσεις και δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και του λοιπού προσωπικού της σχολικής κοινότητας μέσω της διεξαγωγής σεμιναρίων, της προβολής ντοκιμαντέρ με δικαιωματικό περιεχόμενο, της μάθησης μέσα από την τέχνη κ.λ.π.

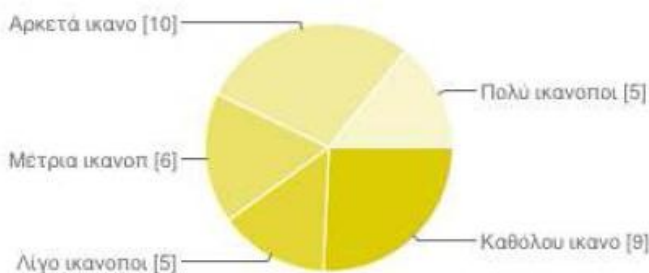
Ακολούθως οι ερευνώμενοι/ες και των δύο δειγμάτων αναφοράς εκπαιδευτικοί ΕΑΕ και γονείς ΑμεΑ στην πλειοψηφία τους χαρακτηρίζουν τη συμμετοχή των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στις δραστηριότητες κοινωνικού, ψυχαγωγικού και πολιτιστικού χαρακτήρα, που διοργανώνονται στη Σχολική Μονάδα Φοίτησης τους ως «αρκετά ικανοποιητική».

Εκπαιδευτικοί ΕΑΕ



Καθόλου ικανοποιητική	5	6%
Λίγο ικανοποιητική	14	18%
Μέτρια ικανοποιητική	20	26%
Αρκετά ικανοποιητική	25	32%
Πολύ ικανοποιητική	13	17%

Γονείς ΑμεΑ



Καθόλου ικανοποιητική	9	26%
Λίγο ικανοποιητική	5	14%
Μέτρια ικανοποιητική	6	17%
Αρκετά ικανοποιητική	10	29%
Πολύ ικανοποιητική	5	14%

Ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση οι διατυπούμενες απαντήσεις εστιάζουν σε όσα εκτέθηκαν και προτάθηκαν στην αμέσως προηγούμενη ερώτηση ανοιχτού τύπου για την κοινωνικοποίηση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία, τα οποία δεν αναφέρονται εκ νέου, προς αποφυγή άσκοπων επαναλήψεων.¹⁰³

Επισημαίνεται μόνον ως πρόταση η ανάγκη εκτίμησης των ενδιαφερόντων των Μαθητών/τριών με Αναπηρία μαζί με αυτά των Μαθητών/τριών χωρίς Αναπηρία στην επιλογή των πολιτιστικών και λοιπών δραστηριοτήτων καθώς και η συμπεριληπτική οργάνωσή τους.

10. Η Γενική εικόνα της ΕΑΕ σε αριθμούς.

¹⁰³ Όπως έχει διαπιστώσει ο Συνήγορος του Πολίτη, πολλά ειδικά σχολεία δεν εξασφαλίζουν στα παιδιά με αναπηρίες το δικαίωμα σε συμμετοχή και κοινωνικοποίηση, με συνομηλικούς τους (με τη συγκεκριμένη οργάνωση, κατάλληλες δραστηριότητες, δράσεις, κ.λπ.), με συνέπεια να παραμένουν ανεφάρμοστες οι διατάξεις, αυξημένης τυπικής ισχύος, της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού για υλοποίηση, σε ισότιμη βάση και χωρίς διάκριση, των δικαιωμάτων στην εκπαίδευση στη βάση των ίσων ευκαιριών, στη συμμετοχή και την κοινωνικοποίηση. Βλ. «Συμβολή του Συνήγορου του Πολίτη στον δημόσιο διάλογο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση...», ο.π., σελ. 6.

Ο Μέσος Όρος της προερχόμενης από τους/τις εκπαιδευτικούς βαθμολόγησης της γενικής εικόνας της Ειδικής Αγωγής στη χώρα μας προσεγγίζει το 4,1.

Ο Μέσος Όρος της βαθμολόγησης της γενικής εικόνας της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στη χώρα μας από τους/τις γονείς ΑμεΑ καταγράφεται σε πιο χαμηλά επίπεδα, προσεγγίζοντας το 3,5.

11. Αντιλήψεις για την Ενταξιακή Εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία.

Όπως ελέχθη και ανωτέρω η Επιτροπή του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα του Παιδιού έχει αναγνωρίσει, ότι η πρόσβαση στα Γενικά Σχολεία συνιστά δικαίωμα και όχι προνόμιο των παιδιών με αναπηρία. Η Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου στις συστάσεις της για το υπό ψήφιση Σχέδιο Νόμου για την ΕΑΕ, επισήμανε την ανάγκη για συντονισμένη προώθηση της ένταξης των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στη Γενική Εκπαίδευση, με τη σύγχρονη μέριμνα της πολιτείας για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, με ειδικό βοηθητικό και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό όπου χρειάζεται, για την παροχή κατάλληλων υλικοτεχνικών μέσων και την κατάλληλη διαμόρφωση των αναγκαίων υποδομών. Απαραίτητη σύμφωνα πάντα με την ΕΕΔΑ είναι η δημιουργία Τμημάτων Ένταξης σε όλα τα γενικά σχολεία, όπως επίσης και η αύξηση των εγκρίσεων Παράλληλης Στήριξης για τα παιδιά που μπορούν να ενταχθούν στη γενική τάξη.¹⁰⁴

Ο Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής σε παλαιότερη μελέτη του γύρω από την επισκόπηση των πολιτικών της ισότιμης συνεκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία στα Γενικά Σχολεία στα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. κατέδειξε την υιοθέτηση των ενταξιακών μοντέλων ως σύγχρονη τάση στο πλαίσιο της ΕΑΕ, μέσω της παροχής στους εκπαιδευτικούς του κατάλληλου προς τούτο βαθμού υποστήριξης του έργου τους με συμπληρωματικό προσωπικό, εκπαιδευτικό υλικό, δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση και επαρκή εξοπλισμό. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα του Φορέα οι χώρες της Ε.Ε. μπορούν να ταξινομηθούν με γνώμονα την ακολουθούμενη εκ μέρους τους πολιτική σε τρεις διακριτές κατηγορίες: Στην πρώτη κατηγορία εμπίπτουν όσες χώρες αναπτύσσουν πολιτική και πρακτική εφαρμογή της νομοθεσίας, προς τον σκοπό της ένταξης όλων σχεδόν των μαθητών/τριών στη Γενική Εκπαίδευση (one-track approach), πολιτική υποστηριζόμενη απτά από ένα μεγάλο αριθμό υπηρεσιών που επικεντρώνονται στη Γενική Εκπαίδευση, έτσι η Ισπανία, Ελλάδα, Ιταλία, Πορτογαλία, Σουηδία, Ισλανδία, Νορβηγία και η Κύπρος. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν όσες χώρες υιοθετούν μία πολλαπλότητα προσεγγίσεων στην ένταξη των Μαθητών/τριών με Αναπηρία (multi-track approach), προσφέροντας θεσμικά μία ποικιλία υπηρεσιών μεταξύ των δύο συστημάτων της Γενικής και της «Ειδικής» Εκπαίδευσης, έτσι η Δανία, Γαλλία, Ιρλανδία, Λουξεμβούργο, Αυστρία, Φινλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Λετονία, το Λιχτενστάϊν, η Δημοκρατία της Τσεχίας, η Εσθονία, η Λιθουανία, η Πολωνία, η Σλοβακία και η Σλοβενία. Και τέλος στη τρίτη κατηγορία περιλαμβάνονται όσες χώρες εμφανίζουν θεσμικά δύο ξεχωριστά εκπαιδευτικά συστήματα (two-track approach). Τα παιδιά με αναπηρία σε αυτές τις χώρες φοιτούν συνήθως σε Ειδικά Σχολεία ή σε ειδικές τάξεις, ακολούθως και η μεγάλη πλειοψηφία των Μαθητών/τριών, που χαρακτηρίζονται νομικά ως Μαθητές/τριες με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες δεν ακολουθούν το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα μαζί με τους/τις Συνομηλίκους/ες τους χωρίς Αναπηρία. Τα δύο αυτά συστήματα ρυθμίζονται ή ρυθμίστηκαν μέχρι πρόσφατα από ξεχωριστή νομοθεσία, μέσω δηλαδή ειδικών νόμων για τη Γενική και την «Ειδική» Εκπαίδευση, έτσι το Βέλγιο και πιο πολύπλοκα, αναλόγως με το Καντόνι, η Ελβετία. Επισημαίνεται ωστόσο, ότι πολλές φορές η

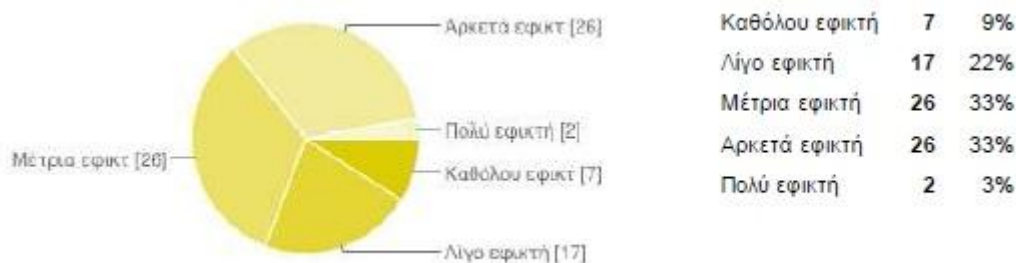
104 Βλ. Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, Συστάσεις της ΕΕΔΑ με αφορμή το Σχέδιο Νόμου για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, ο.π., σελ. 21.

ταξινόμηση μίας χώρας στη μία από τις σχηματικά αναφερόμενες κατηγορίες είναι εξαιρετικά δυσχερές, εξαιτίας των συνεχών αλλαγών της νομοθεσίας και της πολιτικής για την Εκπαίδευση των ΑμεΑ, εφόσον μέσω αυτών παρατηρείται μία μετατόπιση από το ένα μοντέλο εκπαίδευσης στο άλλο, με γνώμονα κυρίως κριτήρια κόστους και θεσμικής αξιολόγησης. Κάτι τέτοιο συμβαίνει πέρα από την περίπτωση της Γερμανίας και των Κάτω Χωρών και με τη χώρα μας, η οποία, ένεκα οικονομικής κρίσης φαίνεται να τείνει προς μία εκπαίδευση λιγότερο ενταξιακή στα Γενικά Σχολεία.¹⁰⁵

Όσον αφορά ειδικότερα τα στατιστικά στοιχεία γύρω από το ποσοστό των Μαθητών/τριών με Αναπηρία, που φοιτούν στα Γενικά Σχολεία, η αποτύπωση τους σε ευρωπαϊκό επίπεδο εμφανίζει δυσκολίες, εξαιτίας του ότι ορισμένα Κράτη, περιλαμβανομένης της χώρας μας, παρέχουν μόνον γενικές αριθμητικές εκτιμήσεις, λόγω της ανυπαρξίας σχετικού Μητρώου Καταγραφής των Μαθητών/τριών με Αναπηρία και άλλα διαθέτουν σχετικά ακριβή δεδομένα. Όσον αφορά αντίθετα τη φοίτηση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία σε ξεχωριστό πλαίσιο, Ειδικά Σχολεία ή τάξεις ενδεικτικά το ποσοστό είναι μικρότερο του 1% στην Κύπρο, στην Ελλάδα, στην Ισλανδία στην Ιταλία, στη Νορβηγία, στην Πορτογαλία και στην Ισπανία, από 1 ως 2% στην Αυστρία, στη Δανία, στην Ιρλανδία, στο Λιχτενστάϊν, στη Λιθουανία, στο Λουξεμβούργο, στις Κάτω Χώρες και στη Σουηδία, από 2 ως 4% στο Βέλγιο (DE), στην Εσθονία, στη Φινλανδία, στη Γαλλία, στην Ουγγαρία, στη Λετονία, στην Πολωνία και στη Σλοβακία και τέλος πάνω από 4% στο Βέλγιο (Γ), στο Βέλγιο (ΦΛ), στη Δημοκρατία της Τσεχίας, στη Γερμανία και στην Ελβετία. Σημειώνεται ωστόσο ότι η στατιστική αποτύπωση αυτών των ποσοστών επηρεάζεται σημαντικά από τους εκάστοτε υιοθετούμενους ορισμούς για τους/τις Μαθητές/τριες με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ανά χώρα.¹⁰⁶

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει, ότι οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ χαρακτηρίζουν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους γενικώς την ένταξη των Μαθητών/τριών με Αναπηρία σε Σχολικές Μονάδες Γενικής Εκπαίδευσης, μέσω της αξιοποίησης των θεσμών των Τμημάτων Ένταξης και της Παράλληλης Στήριξης από «μέτρια» ως «αρκετά εφικτή», σε αντίθεση με τους/τις γονείς ΑμεΑ, οι οποίοι/ες πιο απαισιόδοξοι/ες την χαρακτηρίζουν ως «λίγο εφικτή».

Εκπαιδευτικοί ΕΑΕ



Γονείς ΑμεΑ

105 Βλ. Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής με τη συνεργασία του Δικτύου Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση στην Ευρώπη «ΕΥΡΥΔΙΚΗ», «Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη», Θεματική Έκδοση, Ιανουάριος 2003, σελ. 8-9: http://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_el.pdf.

106 Βλ. «Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη», ο.π., σελ. 11-12, ιδίως Πίνακα 1,2 και 1,1.



Οι απόψεις τόσο των εκπαιδευτικών ΕΑΕ όσο και των γονέων γύρω από την ένταξη των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης τους στα Γενικά Σχολεία μέσω των κυρίως ενταξιακών θεσμών της Παράλληλης Στήριξης και των Τμημάτων Ένταξης είναι διαφορούμενες. Εντελώς σχηματικά συνοψίζονται στα εξής:

Παρ'ότι η ενταξιακή εκπαίδευση δείχνει να κερδίζει έδαφος διεθνώς και παρά την πληθώρα των θετικών της σημείων, αρχής γενομένης της αποδοχής της ανθρώπινης ποικιλομορφίας και της προώθησης της κοινωνικοποίησης των Μαθητών/τριών με Αναπηρία έξω από διαχωριστικές γραμμές και οι δύο ερευνώμενες ομάδες στέκονται επιφυλακτικά απέναντι στην ευόδωση του εγχειρήματος εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού πλαισίου. Ορισμένοι/ες αιτιολογούν την άποψη τους, εκκινώντας το συλλογισμό τους από αυτές κάθε αυτές τις οργανωτικές και θεσμικές αδυναμίες της Ειδικής Αγωγής, η οποία παραμένει ένας «πολύπαθος χώρος» αποσπασματικών παρεμβάσεων, χωρίς συνεκτική πολιτική, εστιαζόμενη στη ριζική αναμόρφωση της. Άλλοι/ες εκφράζουν τη ματαιώση που εισπράττουν από τις καθημερινές μάχες, που αναγκάζονται να δίνουν για τα απολύτως αυτονόητα. Τέλος, μία τρίτη κατηγορία απαντησάντων/ασων θέτει στην πρώτη γραμμή το κριτήριο της εκπαιδευσιμότητας ή μη ενός παιδιού με αναπηρία ή τη μορφή της αναπηρίας, την οποία εμφανίζει.

Σε γενικές γραμμές και ξέχωρα από τις αγαθές προθέσεις ή την έκφραση των όποιων φιλόδοξων προσδοκιών η ενταξιακή πολιτική δυστυχώς ηχεί σαν ένα άπιαστο ουτοπικό όνειρο για τη χώρα μας. Παράλληλα σημειώνεται, ότι στην όλη διαλεκτική για το ζήτημα στα παρατιθέμενα κατά καιρούς επιχειρήματα δεν έχουν συμπεριληφθεί όσα σχετίζονται με την διάσταση του κόστους κοινωνικά, στο επίπεδο της τοπικής κοινότητας και στο επίπεδο της οικογένειας του/της Μαθητή/τριας με Αναπηρία. Ξέχωρα λοιπόν από την ανάγκη ακριβούς εκτίμησης του κόστους της ένταξης στα γενικά σχολεία για την πολιτεία, κρίσιμο είναι να συνεκτιμηθεί και το κόστος, που τυχόν μετακυλιέται στην οικογένεια του/της Μαθητή/τριας με Αναπηρία, ο/η οποίος/α, λόγω συνθηκών δεν καθίσταται δυνατό να ενταχθεί στην γενική εκπαίδευση, λ.χ. κόστος μετακίνησης προς άλλη περιοχή, το οποίο επωμίζεται θεσμικά η πολιτεία ή η ίδια η οικογένεια.

Το πρόβλημα ωστόσο αντικριζόμενο από την ανάστροφη οπτική του εντοπίζεται, στο ότι η απομάκρυνση από τις ενταξιακές λογικές συνιστά έναν δρόμο χωρίς επιστροφή. Άλλο φυσικά το ζήτημα του τι θα γινόταν, αν η προώθηση μίας πλήρους ενταξιακής πολιτικής αποτελούσε απόφαση της ίδιας της πολιτείας, εκφραζόμενη μέσω του νομοθέτη σε συμμόρφωση του προς τα διεθνώς κεκτημένα γύρω από την Ενταξιακή Εκπαίδευση. Και προφανέστατα ακολούθως λοιπόν ερωτάται: Πόσο έτοιμοι/ες είμαστε κοινωνικά για μία τέτοια πολιτική απόφαση;

12.Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ΕΑΕ

Από τους/τις εκπαιδευτικούς ΕΑΕ προτάθηκαν τα εξής για την ενίσχυση της επιμόρφωσης τους:

-Η εισαγωγή μαθημάτων αντιρατσιστικής εκπαίδευσης στα παιδαγωγικά πανεπιστήμια και σχολές.

-Η ένταξη μαθήματος αντιρατσιστικής εκπαίδευσης στο αναλυτικό πρόγραμμα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με ιστορικές αναφορές στις αντιλήψεις και τις στάσεις απέναντι στην αναπηρία.¹⁰⁷

-Η επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων εξειδίκευσης ανά μορφή αναπηρίας, τα οποία θα εμφανίζουν διάρκεια και επαναληψιμότητα. Η επικαιροποίηση του διδασκόμενου περιεχομένου. Ο διαχωρισμός τους σε θεματικές ενότητες. Η εστίαση στα θέματα της ενταξιακής εκπαίδευσης και όχι γενικόλογα στα της Ειδικής Αγωγής. Ο πολυεπιστημονικός και διεπιστημονικός προσανατολισμός αυτών των σεμιναρίων. Και τέλος, η τήρηση της αρχής της διαφάνειας κατά τη διεξαγωγή τους.¹⁰⁸

-Η διεξαγωγή ενδοσχολικών σεμιναρίων και άλλων δραστηριοτήτων συνεκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον ανά τακτά χρονικά διαστήματα.

-Η ενίσχυση του ρόλου των Πανεπιστημιακών Τμημάτων και Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στη διεξαγωγή και οργάνωση τέτοιων σεμιναρίων, μια που διαθέτουν εξειδικευμένους/ες διδάσκοντες/ουσες σε ποικίλα αντικείμενα.

-Η ενεργοποίηση θεσμών σε επίπεδο πανεπιστημιακών φορέων, οι οποίοι μπορούν να ανταποκριθούν σε μια πιο σταθερή βάση στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ΕΑΕ, λ.χ. ενεργοποίηση του ετήσιου προγράμματος επιμόρφωσης του Διδασκαλείου.

-Η εισαγωγή εναλλακτικών τρόπων εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα.

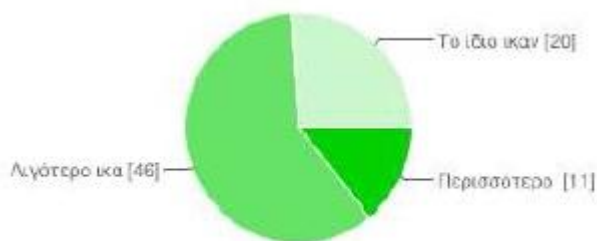
13. Εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στην Ελλάδα και Οικονομική Κρίση.

107 Για μία προσέγγιση αντιρατσιστικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος, βλ. Γ. Τσιάκαλος, «Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης», Εκδόσεις «Επικεντρο», όπως διατίθεται στη διεύθυνση: http://users.auth.gr/gtsiakal/tsiakalos_book.pdf.

108 Ιδιαίτερο προβληματισμό στην επιστημονική κοινότητα έχει προκαλέσει το άρθρο 20, παράγραφος 1.1., εδ. δ, και 1.2. εδ. δ Ν. 3699/2008, στο οποίο ορίζεται ότι ως ειδικά τυπικά προσόντα ένταξης στον εισαγωγικό βαθμό των συνιστώμενων κλάδων εκπαιδευτικών ΕΑΕ ορίζονται και : "Πτυχίο παιδαγωγικών τμημάτων των Πανεπιστημίων της ημεδαπής ή με αναγνωρισμένο ως αντίστοιχο και ισότιμο πτυχίο της αλλοδαπής με αντικείμενο την ειδική προσχολική αγωγή ή παιδαγωγικά τμήματα ειδικής αγωγής με κατεύθυνση Νηπιαγωγών παράλληλα με πιστοποιητικό παρακολούθησης ετήσιων σεμιναρίων κατάρτισης στην ΕΑΕ από Πανεπιστήμια ή από αναγνωρισμένους κρατικούς φορείς που εποπτεύονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, αποδεδειγμένης διάρκειας τουλάχιστον τετρακοσίων (400) ωρών. Σεμινάρια ετήσιας διάρκειας στην ΕΑΕ, που έχουν υλοποιηθεί μέχρι την έναρξη ισχύος του παρόντος νόμου, από Πανεπιστήμια ή από αναγνωρισμένους κρατικούς φορείς που εποπτεύονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, αναγνωρίζονται για την ένταξη στον εισαγωγικό βαθμό ως ισότιμα με τα ανωτέρω σεμινάρια των τετρακοσίων (400) ωρών". Οι Σύλλογοι Αποφοίτων Τμημάτων Ειδικής Αγωγής (ΣΑΤΕΑ) μάλιστα σε σχετική τοποθέτησή τους για το υπό ψήφιση Σχέδιο Νόμου για την Ειδική Εκπαίδευση των ΑμεΑ σημειώνει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: «Κρίνουμε ότι τα σεμινάρια των 400 ωρών δε θα πρέπει με κανέναν τρόπο να αναγνωρίζονται ως ειδικό τυπικό προσόν ένταξης στους κλάδους της ΕΑΕ, καθώς αποτελούν μια αδρά κοστολογούμενη εξειδίκευση της οποίας το επιστημονικό περιεχόμενο είναι αμφιβόλου ποιότητας και εναπόκειται στις εκάστοτε επιλογές του κάθε πανεπιστημιακού ιδρύματος. Παρόλο που η τώως υφυπουργός Παιδείας κ. Χριστοφιλοπούλου χαρακτήρισε τα σεμινάρια αυτά ως "σεμινάρια ντροπής", βάσει του νόμου 3848/2010 «...εξακολουθούν να ισχύουν μέχρι την ολοκλήρωση του πρώτου και του επόμενου διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. εφόσον τα σχετικά πιστοποιητικά παρακολούθησης ετήσιων σεμιναρίων αποκτήθηκαν έως τις 31.8.2010.» Η μέχρι τώρα αναγνώριση αυτών των σεμιναρίων επίσημα από το Υπουργείο Παιδείας συνιστά-πέρα από τους περί καταλληλότητας προβληματισμούς- ένα μεγάλο πρόβλημα τόσο στις προσλήψεις αναπληρωτών του κλάδου ΠΕ61 και ΠΕ 71 που αποτελούνται από εκπαιδευτικούς με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή όσο και στις τοποθετήσεις με μετάθεση ή απόσπαση μόνιμων εκπαιδευτικών ΕΑΕ. Πάνω από 1500 εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή παραμένουν αδιόριστοι και εργάζονται αποκλειστικά και μόνο ως αναπληρωτές, ενώ δίνεται το δικαίωμα με βάση τους παραπάνω νόμους σε εκπαιδευτικούς με μοναδικό προσόν σχετικό με την ειδική αγωγή ένα σεμινάριο 400 ωρών να διοριστούν ως δάσκαλοι γενικής αγωγής και έπειτα να μεταπηδήσουν με μετάθεση ή απόσπαση στην ειδική αγωγή ή να ενταχθούν στους πίνακες των αναπληρωτών της ειδικής αγωγής και μάλιστα με προτεραιότητα σε σχέση με εκπαιδευτικούς με βασικό πτυχίο ειδικής αγωγής που δεν έχουν κάποιο επιπλέον προσόν (διδασκαλικό, μεταπτυχιακό). Καλούμε την αρμόδια συγγραφική ομάδα του νέου νομοσχεδίου για την ειδική αγωγή να αφαιρέσει τελείως από οποιαδήποτε παράγραφο και εδάφιο των άρθρων του νέου νόμου τα "σεμινάρια της ντροπής" και με αυτόν τον τρόπο, με υπευθυνότητα απέναντι στη βασική κατάρτιση που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός εργαζόμενος στο χώρο της ειδικής αγωγής να διακόψουν την τεράστια βιομηχανία παραγωγής και διαφήμισης αυτών των σεμιναρίων ως μέσο για την απόκτηση μιας θέσης στο δημόσιο». Βλ. τις θέσεις του φορέα στο: «Εκπαίδευση για όλα τα Παιδιά», Θέσεις – Προτάσεις των Συλλόγων Αποφοίτων Τμημάτων Ειδικής Αγωγής για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Φεβρουάριος 2014, σελ. 10-11: <http://www.satea.gr/wp-content/uploads/2014/02/%CE%98%CE%AD%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%A3%CE%91%CE%A4%CE%95%CE%91-%CE%A6%CE%B5%CE%B2%CF%81%CE%BF%CF%85%CE%AC%CF%81%CE%B9%CE%BF%CF%82-2014.doc>.

Τόσο οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ όσο και οι γονείς ΑμεΑ στη συντριπτική τους πλειοψηφία χαρακτηρίζουν τις διατιθέμενες στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας υπηρεσίες και παροχές προς τους/τις Μαθητές/τριες με Αναπηρία ως «λιγότερο ικανοποιητικές», σε σύγκριση με αυτές, που παρέχονταν πριν την οικονομική κρίση, το έτος 2010.¹⁰⁹

Εκπαιδευτικοί ΕΑΕ



Περισσότερο ικανοποιητικές	11	14%
Λιγότερο ικανοποιητικές	46	60%
Το ίδιο ικανοποιητικές	20	26%

Γονείς ΑμεΑ



Περισσότερο ικανοποιητικές	2	6%
Λιγότερο ικανοποιητικές	22	63%
Το ίδιο ικανοποιητικές	11	31%

Η σχέση των πολιτικών επιλογών για την εκπαίδευση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία και του τρόπου χρηματοδότησης στο πεδίο είναι αμφίδρομη. Με άλλα λόγια ο τρόπος χρηματοδότησης του συστήματος της εκπαίδευσης των ΑμεΑ αντικατοπτρίζει τις υιοθετούμενες πολιτικές και αντιστοίχως οι υιοθετούμενες πολιτικές αντικατοπτρίζονται στο επιλεγόμενο μοντέλο χρηματοδότησης και διάχυσης των διαθέσιμων πόρων. Με δεδομένη την ανυπαρξία στη χώρα μας αφενός μεν ενός μητρώου καταγραφής του μαθητικού πληθυσμού με αναπηρία και αφετέρου δε μίας σύνολης χαρτογράφησης των εκπαιδευτικών αναγκών των Μαθητών/τριών με Αναπηρία η προσέγγιση του κόστους της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης καθίσταται εξαιρετικά δυσχερής, παρέχουσα μία εικόνα μάλλον στρεβλωτική της πραγματικότητας. Υπ' αυτά τα μέτρα και σταθμά, οι οικονομικοί στόχοι της ΕΑΕ δεν έχουν κατασταθεί μετρήσιμοι ενώ συνάμα δεν μπορούν να προσδιοριστούν και κατά τρόπο μαθητοκεντρικό. Η μαθητοκεντρική προσέγγιση του κόστους, των εκπαιδευτικών αναγκών των Μαθητών/τριών με Αναπηρία προσιδιάζει περισσότερο προς τις αρχές και τη ρεαλιστική πραγμάτωση της ενταξιακής εκπαίδευσης, μέσω των οποίων ο/η Μαθητής/τρια με Αναπηρία αντιμετωπίζεται ως ένα ισότιμο συμμετοχικά μέλος της μαθητικής κοινότητας και ως ζωτικό μέρος ενός σχολείου, το οποίο προσαρμόζεται για να υποδεχτεί όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες χωρίς αποκλεισμούς. Αντιθέτως η οικονομική προσέγγιση, που δεν εστιάζει

¹⁰⁹ Σε όμοιες διαπιστώσεις έχουν καταλήξει και οι διαβουλεύσεις και συζητήσεις του Συνηγόρου του Παιδιού με τους ενδιαφερόμενους εκπροσωποποιητικούς φορείς των ΑμεΑ και τα λοιπά εμπλεκόμενα μέρη: «Τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρίες στην Ελλάδα σχετίζονται με την οικονομική κρίση. Η σημαντική μείωση του οικογενειακού εισοδήματος συνέβαλε στον περιορισμό της δυνατότητας των οικογενειών να δαπανούν χρήματα για πρόσθετες ειδικές θεραπείες (οι οποίες δεν καλύπτονται από την κοινωνική ασφάλιση), υπηρεσίες ψυχολογικής στήριξης και υπηρεσίες ανάπαυλας οι οποίες δεν παρέχονται από το κράτος. Η αυξανόμενη ανεργία οδηγεί επίσης στην απώλεια παροχών κοινωνικής ασφάλισης από τους γονείς (οι οποίες συνδέονται με την απασχόληση). Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά με αναπηρίες χάνουν το δικαίωμά τους σε ιατρική περίθαλψη, ειδικές θεραπείες και ιατρική υποστήριξη». Έτσι σε Έκθεση χώρας για την Ελλάδα σχετικά με τη μελέτη για τις πολιτικές των κρατών μελών για τα παιδιά με αναπηρίες, ο.π. σελ. 41, 44-45 με περαιτέρω παραπομπές.

στους/στις μαθητές/τριες αλλά στις δομές, καταφανώς δίνει βάρος σε ένα μοντέλο εκπαίδευσης, που ευνοεί τη δημιουργία Ειδικών Σχολείων. Υπό αυτές τις συνθήκες η διοχέτευση των όποιων διαθέσιμων πόρων πραγματοποιείται αποσπασματικά και ανορθολογικά, ελλείπει των στατιστικών στοιχείων για την επίτευξη της. Επομένως η διοχέτευση των χρηματοοικονομικών πόρων της ΕΑΕ με κριτήριο τις δομές συνιστά μονόδρομο για την Ελληνική Πολιτεία, χωρίς να συνυπολογίζεται ο σαφής προσανατολισμός αυτής προς την κατεύθυνση της εκπαίδευσης των Μαθητών/τριών με Αναπηρία σε Ειδικά Σχολεία και της απομάκρυνσης από τους κυρίως ενταξιακούς θεσμούς, των Τμημάτων Ένταξης και της Παράλληλης Στήριξης.

Όσον αφορά ειδικότερα τα συστήματα χρηματοδότησης στον Ευρωπαϊκό χώρο συναντούμε σχηματικά δύο επιμέρους μορφές του μοντέλου διάθεσης των οικονομικών πόρων προς την ΕΑΕ: α. Το συγκεντρωτικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η κυβέρνηση χρηματοδοτεί απευθείας τα ειδικά σχολεία, με τη χρηματοδότηση να καθορίζεται ανάλογα με τις ανάγκες των ίδιων των σχολείων ή των Μαθητών/τριών με Αναπηρία εξατομικευμένα. Και β. Το αποκεντρωτικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο τα κονδύλια μεταφέρονται στην περιφέρεια και τους δήμους, οι οποίοι έχουν και την κύρια ευθύνη για την κατανομή τους. Στη χώρα μας εφαρμόζεται το συγκεντρωτικό μοντέλο, υπό την εκδοχή της διαχείρισης των οικείων κονδυλίων από τις Σχολικές Επιτροπές, με κριτήριο, όπως ελέγχθη τις ανάγκες των Σχολικών Μονάδων, ωστόσο τα τελευταία έτη την κύρια πηγή χρηματοδότησης συγκροτούν τα προγράμματα του ΕΣΠΑ και μαζί με αυτά και ολόκληρη η γραφειοκρατία, που τα συνοδεύει διαδικαστικά. Υπάρχει επομένως η ανάγκη σταθεροποίησης κατά το μέτρο του εφικτού των πηγών άντλησης των χρηματοοικονομικών πόρων της ΕΑΕ. Σε κάθε περίπτωση αναγκαία και χρήσιμη είναι η αξιολόγηση της αξιοποίησης των διατιθέμενων πόρων προς την επιτευξιμότητα των στόχων της ΕΑΕ αλλά και η επικαιροποίηση των στατιστικών στοιχείων, τα οποία συγκροτούν το δυναμικό της τελευταίας, Μαθητές/τριες με Αναπηρία, διδακτικό και υποστηρικτικό προσωπικό στην ΕΑΕ, Σχολικές Μονάδες κ.λ.π.

Περαιτέρω σε μικρο-επίπεδο διακρίνονται τρεις κατηγορίες δεικτών χρηματοδότησης της Ε.Α.Ε: με βάση τις ανάγκες (input), με βάση τις δραστηριότητες (throughput) και με βάση τα αποτελέσματα (output).¹¹⁰ Στην αναφορά του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ειδική Αγωγή τονίζεται, ότι τα τρία αυτά πρότυπα/κατηγορίες δεικτών χρηματοδότησης της ΕΑΕ έχουν εντελώς διαφορετικά κίνητρα. Ένα σύστημα που βασίζεται στις ανάγκες εμπεριέχει μία επιβράβευση για τις υπάρχουσες και τις ανάγκες που δημιουργούνται, το σύστημα που βασίζεται στα αποτελέσματα προωθεί την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων και το πρότυπο που βασίζεται στις λειτουργίες, δεν ενισχύει εισαγωγή ή αποτελέσματα, αλλά προσπαθεί να δημιουργήσει υπηρεσίες. Τα τρία αυτά πρότυπα μπορεί επίσης να έχουν τις επιδράσεις της αρνητικής τους πλευράς και να οδηγήσουν σε απρόσμενες ή προσδοκούμενες στρατηγικές συμπεριφοράς. Π.χ. το πρότυπο αποτελεσμάτων μπορεί να ενισχύσει την παραπομπή των μαθητών που αναμένεται να έχουν χαμηλούς βαθμούς σε άλλα τμήματα του συστήματος. Αντιθέτως η εισαγόμενη χρηματοδότηση με βάση τις χαμηλές επιδόσεις ενισχύει τις ίδιες τις χαμηλές επιδόσεις: γιατί αναμένεται μεγαλύτερη χρηματοδότηση. Τελικά, η χρηματοδότηση που βασίζεται στις λειτουργίες μπορεί να οδηγήσει σε έλλειψη

110 «Το πρώτο πρότυπο χρηματοδότησης (Input funding) ισχύει όταν η χρηματοδότηση βασίζεται στην προσδιορισμένη ανάγκη κάθε επιπέδου προορισμού, όπως ο αριθμός των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε ένα σχολείο, δήμο ή περιφέρεια. Η χρηματοδότηση μπορεί επίσης να προσδιορισθεί σε σχέση με τα ποσοστά παραπομπής, τα χαμηλά επιτεύγματα, τον αριθμό των μαθητών και λοιπά. Το βασικό στοιχείο είναι ότι η χρηματοδότηση βασίζεται στις (εκφραζόμενες ή μετρημένες) ανάγκες. Το δεύτερο μοντέλο χρηματοδότησης με βάση τις δραστηριότητες, βασίζεται στις λειτουργίες ή δραστηριότητες που πρέπει να γίνουν ή να αναπτυχθούν, επικεντρώνεται δηλαδή στις υπηρεσίες που παρέχονται από ένα σχολείο, δήμο ή περιφέρεια. Οι χρηματοδοτήσεις δίδονται με την προϋπόθεση ότι ειδικές υπηρεσίες θα αναπτυχθούν ή διατηρηθούν. Τα σχολεία, οι δήμοι ή οι περιφέρειες αντιμετωπίζονται ισότιμα: οι χρηματοδοτήσεις βασίζονται σε συνολικές εγγραφές ή σε άλλους δείκτες πληθυσμού. Βεβαίως, ορισμένες συνθήκες αποτελεσμάτων μπορεί να περιλαμβάνονται σε αυτό το πρότυπο, αλλά η ίδια η χρηματοδότηση δεν στηρίζεται σε αποτελέσματα. Ο έλεγχος και η ευθυνότητα μπορεί να παίξουν σημαντικό ρόλο στο πρότυπο αυτό, όπως και στα άλλα πρότυπα. Στη τρίτη κατηγορία δεικτών, τα χρήματα κατανέμονται με βάση τα αποτελέσματα: λ.χ. αριθμός των μαθητών που έχουν παραπεμφθεί (όσο χαμηλότερος ο αριθμός τόσο περισσότερα χρήματα) ή τα επιτεύγματα. Έτσι σε «Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη», ο.π., σελ. 24-25.

δραστηριότητας και αδράνεια, εξαιτίας του γεγονότος ότι ανεξάρτητα από τις δραστηριότητες, θα υπάρχουν χρηματοδοτήσεις.¹¹¹

Με γνώμονα όλα τα παραπάνω προτείνεται σε ένα πρώτο επίπεδο: 1. Η δημιουργία ενός μητρώου καταγραφής του μαθητικού δυναμικού των παιδιών με αναπηρία ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, η καταγραφή των εκπαιδευτικών αναγκών των Μαθητών/τριών με Αναπηρία και η χαρτογράφηση των Σχολικών Μονάδων ΕΑΕ, των Ειδικών Σχολείων, των Τμημάτων Ένταξης και του αριθμού των παρεχόμενων υπηρεσιών Παράλληλης Στήριξης ανά την επικράτεια, έτσι ώστε η κατανομή των πόρων να πραγματοποιηθεί και επί τη βάσει γεωγραφικών παραγόντων και 2. Η διάχυση κατά τρόπο ορθολογικό και ευθυγραμμισμένο προς τους οικονομικούς στόχους της ΕΑΕ των απαιτούμενων κονδυλίων με κριτήρια μαθητοκεντρικά και ενταξιακού προσανατολισμού. Σημειώνεται επίσης, ότι στον Κανονισμό 1081/2006 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 5ης Ιουλίου 2006 γίνεται αναφορά στους τομείς στους οποίους θα πρέπει υποχρεωτικά να υλοποιηθούν στοχευόμενες δράσεις για τα Άτομα με Αναπηρία μέσω των Επιχειρησιακών Προγραμμάτων που συγχρηματοδοτούνται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ). Ο τομέας της Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης συγκαταλέγεται μεταξύ των επιχειρησιακών αυτών προγραμμάτων.¹¹²

14.Επικοινωνία γονέων ΑμεΑ με το εκπαιδευτικό και υποστηρικτικό προσωπικό της ΕΑΕ

Το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντησάντων/ασών γονεων ΑμεΑ χαρακτηρίζουν το επίπεδο της επικοινωνίας τους με το εκπαιδευτικό και λοιπό υποστηρικτικό προσωπικό της Σχολικής Μονάδας φοίτησης του παιδιού τους ως «μέτρια ικανοποιητικό».

Γονείς ΑμεΑ



111 Ο.π. αμέσως ανωτέρω.

112 Βλ. Άρθρο 3 παρ. 2 Κανονισμό 1081/2006 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 5ης Ιουλίου 2006: http://www.epdm.gr/Uploads/Files/files_for_content/kn1081.pdf

Προτάσεις

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτουν επιγραμματικά η εξής προτάσεις:

- Η δημιουργία ενός Μητρώου Καταγραφής, εν είδη εθνικής βάσεως δεδομένων, στο οποίο να περιλαμβάνονται στατιστικά στοιχεία για τους/τις Μαθητές/τριες με Αναπηρία, όπως αναλυτικότερα στοιχεία αριθμητικής καταγραφής τους, στοιχεία χαρτογράφησης των Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην ελληνική επικράτεια και στοιχεία σχετικά με την καταχώρηση των παρεχόμενων ανά Μαθητή/τρια με Αναπηρία εκπαιδευτικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών, με γνώμονα τις εκπαιδευτικές ανάγκες του/της.
- Η παρακολούθηση μέσω συγκεκριμένου μηχανισμού ανά τακτές χρονικές περιόδους των αναγκών υλικοτεχνικής υποδομής (Υποστηρικτικές Τεχνολογίες, εποπτικό υλικό, κτηριακές δομές κ.λ.π.) και ανθρώπινου δυναμικού (συνοδοί, οδηγοί κ.λ.π.), με απώτερο σκοπό την καταγραφή τους, την διαρκή τους επικαιροποίηση και τη μέσω αυτών ορθολογικότερη κατανομή των οικονομικών πόρων και κονδυλίων.
- Η μη αποδυνάμωση του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσω των διατάξεων του υπό ψήφιση Σχεδίου Νόμου για την Ειδική Αγωγή και η παράλληλη ενίσχυση του δομικού πλαισίου παροχής της ως θεσμού ενταξιακής εκπαίδευσης των Μαθητών/τριών με Αναπηρία.
- Η θεσμοθέτηση και νομοθετική κατοχύρωση ενός πλήρους, σαφώς περιγραφόμενου, αποκεντρωμένου, επαρκώς στελεχωμένου και εξειδικευμένου ανά μορφή αναπηρίας πλαισίου πρώιμης παρέμβασης
- Η θεσμοθέτηση διαδικασιών συμμετοχής των Μαθητών/τριών με Αναπηρία, συνυπολογιζομένης της ηλικίας και του βαθμού ωριμότητας τους και των Γονέων τους στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν τα Παιδιά με αναπηρία και τα εκπαιδευτικά τους δικαιώματα.
- Η θεσμοθέτηση ενός πλαισίου συμμετοχής των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στις συλλογικές ομάδες και διαδικασίες εκπροσώπησης της μαθητικής κοινότητας, η ενδυνάμωση και η ενθάρρυνση τους, έτσι ώστε αυτοί/ες να συμμετέχουν ισότιμα σε αυτές.
- Η ενθάρρυνση της καλλιέργειας ενός συνεργατικού πνεύματος ανάμεσα στους/στις μετέχοντες/ουσες στην εκπαιδευτική διαδικασία στους/στις Μαθητές/τριες με Αναπηρία και στους/στις Γονείς των Μαθητών/τριών με Αναπηρία.
- Η εισαγωγή διαδικασίας προσφυγής για λόγους ουσίας (ενδικοφανούς προσφυγής) ενώπιον δευτεροβάθμιου διοικητικού οργάνου, σε περίπτωση διαφωνίας των Γονέων των Παιδιών με Αναπηρία με τις αποφάσεις των εμπλεκόμενων στην διάγνωση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία διοικητικών οργάνων (ΚΕΔΔΥ).
- Η ενίσχυση της πληροφόρησης των Μαθητών/τριών με Αναπηρία των Γονέων και των Συμπαροστατών/ριών τους γύρω από τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των Παιδιών με Αναπηρία και η ενθάρρυνση της προώθησης των σχετικών θεμάτων μέσω των Μ.Μ.Ε. και των σχετικών ενημερωτικών δράσεων των Μ.Κ.Ο., που δραστηριοποιούνται στο πεδίο, προς την κατεύθυνση της ενεργοποίησης των ΑμεΑ, των οικογενειών τους και της κοινωνίας εν γένει.
- Η αναμόρφωση της διαδικασίας υπογραφής των σχετικών με τη μεταφορά των Μαθητών/τριών με Αναπηρία συμβάσεων, έτσι ώστε μετά την έγκαιρη δημοσιοποίηση των διαγωνισμών ανάθεσης και ανανέωσης, να μην μεσολαβούν γραφειοκρατικές καθυστερήσεις. Η νομοθετική παγίωση ενός συγκεκριμένου πιο σφιχτού ως προς τα χρονικά του όρια πλαισίου ανάθεσης των συμβάσεων, η έγκαιρη ανανέωση των συμβάσεων μεταφοράς, ο καλύτερος συντονισμός των εμπλεκόμενων

φορέων, του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

- Η ουσιαστική ενεργοποίηση του αρμόδιου για την κτηριακή προσβασιμότητα των Σχολικών Μονάδων τμήματος στο ΥΠΕΠΘ με την ανάθεση σε αυτό συγκεκριμένων αρμοδιοτήτων παρακολούθησης της κατάστασης της κτηριακής προσβασιμότητας στον τομέα της εκπαίδευσης, της απάντησης στα διατυπούμενα παράπονα και του συντονισμού των τοπικών υπηρεσιών, οι οποίες είναι αρμόδιες για την επίλυση των προβλημάτων.
- Η έγκαιρη χορήγηση Υποστηρικτικών Τεχνολογιών προς τους/τις Μαθητές/τριες με Αναπηρία. Η διάθεση στοχευμένων και κατάλληλων Υποστηρικτικών Τεχνολογιών και προς τους/τις Μαθητές/τριες με Αυτισμό ή Νοητική Αναπηρία και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς την χρήση των Υποστηρικτικών Τεχνολογιών.
- Η ενίσχυση της χορήγησης του κατάλληλου οπτικού υλικού για τους/τις Μαθητές/τριες με Αναπηρία, που φοιτούν στις Σ.Μ.Ε.Α., στα Τμήματα Ένταξης και στα Γενικά Σχολεία με την υποστήριξη εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης. Η διάθεση οπτικού υλικού κατάλληλα σχεδιασμένου σε απλή γλώσσα ή στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα ή υποτιτλισμένου περιεχομένου ή/και προσαρμοσμένου με οπτικά ερεθίσματα αναπαράστασης προς τους/τις Μαθητές/τριες με Αυτισμό, Νοητική Αναπηρία και με Προβλήματα Ακοής.
- Η ορθολογική διάθεση των σχετικών κονδυλίων, χωρίς διακρίσεις με γνώμονα τον γεωγραφικό παράγοντα προς την κατεύθυνση της πρόσληψης ικανού αριθμού επαγγελματιών κατάλληλα καταρτισμένων και ανθρώπινου δυναμικού παροχής υπηρεσιών διά ζώσης υποστήριξης και ενισχυτικών της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας των Μαθητών/τριών με Αναπηρία (Διερμηνείς Ε.Ν.Γ., ψυχολόγοι, συνοδοί κ.λ.π.).
- Η εισαγωγή μαθημάτων αντιρατσιστικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης στον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στην κατανόηση της ανθρώπινης ποικιλομορφίας, περιλαμβανομένης της αναπηρίας ως μίας οικουμενικής εμπειρίας και ενός φαινομένου, που αφορά ολόκληρη την κοινωνία και ανθρωπότητα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, περιλαμβανομένων των πανεπιστημιακών τμημάτων παιδαγωγικών και διδασκαλικών σπουδών.
- Η ενθάρρυνση των παρεμβάσεων και των δραστηριοτήτων μη τυπικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και του λοιπού προσωπικού της σχολικής κοινότητας μέσω της διεξαγωγής σεμιναρίων, της προβολής ντοκιμαντέρ με δικαιωματικό περιεχόμενο, της μάθησης μέσα από την τέχνη κ.λ.π στην θεματική του σεβασμού των Ανθρώπων με Αναπηρία.
- Η επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Ε.Α.Ε. μέσω της ενεργοποίησης θεσμών σε επίπεδο πανεπιστημιακών τμημάτων εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή, οι οποίοι κατέχουν την σχετική εμπειρία και μπορούν να ανταποκριθούν σε μια πιο σταθερή βάση στον τομέα της επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών Ε.Α.Ε., λ.χ. ενεργοποίηση του ετήσιου προγράμματος επιμόρφωσης του Διδασκαλείου, μέσω της διεξαγωγής των σχετικών σεμιναρίων, τα οποία να είναι πολυεπιστημονικά και διεπιστημονικά προσανατολισμένα, να εστιάζουν στα θέματα της ενταξιακής εκπαίδευσης των Μαθητών/τριών με Αναπηρία, να διαχωρίζονται σε θεματικές ενότητες ενδιαφέροντος ανά μορφή αναπηρίας και να επικαιροποιούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα ως προς το περιεχόμενό τους, η δε διεξαγωγή τους να πραγματοποιείται με γνώμονα την αρχή της διαφάνειας.
- Η εξεύρεση σταθερών πόρων χρηματοδότησης της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και η πλήρη και ορθολογική αξιοποίηση των προγραμμάτων του ΕΣΠΑ και των συγχρηματοδοτούμενων από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο Επιχειρησιακών Προγραμμάτων του άξονα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» υπέρ των ΑμεΑ,

σύμφωνα με όσα προβλέπονται από τον Κανονισμό 1081/2006 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 5ης Ιουλίου 2006.

Επίλογος.

Οι επιλογές για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία αναμφισβήτητα αντανακλούν τις προσδοκίες, που τρέφουμε ως κοινωνία για αυτήν την διακριτή ομάδα πληθυσμού. Στην χώρα μας οι πολιτικές για την Ειδική Αγωγή και το δικαιωματικό κεκτημένο, που τις συνοδεύει, παρά τα ελπιδοφόρα μηνύματα της ενταξιακής εκπαίδευσης, η οποία άργησε, μόλις το 2001, να παγιώνεται νομοθετικά με έναν τρόπο πιο ολοκληρωμένο και πιο συνεκτικό, φαίνεται να υποβαθμίζονται αισθητά, αν όχι να ακυρώνονται στην πράξη μέσα από την εφαρμογή του σχετικού νομοθετικού πλαισίου στην καθημερινή διοικητική και εκπαιδευτική πρακτική. Παρ'ότι λοιπόν η πρόσβαση στην γενική εκπαίδευση, σύμφωνα με όσα πρεσβεύουν οι διεθνείς οργανισμοί συνιστά δικαίωμα και όχι προνόμιο των Μαθητών/τριών με Αναπηρία, η ουσιαστική πραγμάτωση του εξαρτάται από την ερμηνεία, πολλές φορές δυσνόητων νομοθετικών διατάξεων, οι οποίες κατά περιεχόμενο υιοθετούν κριτήρια, που δεν είναι εκπαιδευτικά και επομένως δεν σκοπούν στην εξυπηρέτηση των βασικών αρχών και στόχων της ένταξης.

Η γραφειοκρατία, η οποία διέπει τις διαδικασίες διάγνωσης και διαφοροδιάγνωσης, η εξάρτηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τις αποφάσεις διοικητικών οργάνων, μη αμιγώς εκπαιδευτικού χαρακτήρα σύνθεσης και αρμοδιοτήτων, ο κατακερματισμός των αρμοδιοτήτων τους και η εμπλοκή περισσότερων του ενός φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία σε συνδυασμό με την παντελή έλλειψη υπηρεσιών πρόωμης παρέμβασης και των εν γένει δυσχερειών αναζήτησης των κατάλληλων θεσμών ενημέρωσης των Μαθητών/τριών με Αναπηρία, των οικογενειών και των συμπαραστατών/τριών τους γύρω από τις παρεχόμενες στην χώρα μας υπηρεσίες στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αποδυναμώνουν αυτήν κάθε αυτήν την πρόσβαση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στην Εκπαίδευση, παγιώνοντας συνειδησιακά μία αίσθηση εκπαιδευτικού αποκλεισμού ή αλλιώς μίας εκπαίδευσης «υπό όρους» της εν λόγω μη κυρίαρχης εκπαιδευτικά ομάδας. Συνάμα η προκατάληψη, εκφραζόμενη πολλές φορές μέσω ρατσιστικών στάσεων προς τους/τις Μαθητές/τριες με Αναπηρία εμποδίζει την κοινωνικοποίηση τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ενώ παράλληλα δεν δημιουργεί το γόνιμο έδαφος για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους, αποθαρρύνοντας την κοινωνική και εκπαιδευτική τους ένταξη. Το δικαίωμα των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στη λήψη αποφάσεων, που τους/τις αφορούν, σχετικά με την εκπαίδευση τους αποτυπώνεται με γνώμονα τα ερευνητικά δεδομένα στην ελληνική πραγματικότητα ως ανύπαρκτο! Το δε αντίστοιχο των γονέων ή των συμπαραστατών/τριών τους, να εκφράζουν την γνώμη τους και να υπολογίζονται ως ισότιμοι/ες συνεργάτες/ιδες των εκπαιδευτικών, δεν έχει τύχει της νομοθετικής προσοχής που του αρμόζει. Τέλος η περικοπή των κονδυλίων στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και η όλη υποβάθμιση των Εκπαιδευτικών Δικαιωμάτων των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στην Ελλάδα της «κρίσης» δεν καθίσταται δυνατό, να υπερκεραστούν αντισταθμιζόμενες, παρά τις αξιομνημόνευτες ατομικές πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και των Γονέων των Μαθητών/τριών με Αναπηρία, οι οποίοι/ες σε πολλές περιπτώσεις δίνουν καθημερινή μάχη για τα αυτονόητα.

Οι χρόνιες ελλείψεις σε ανθρώπινους πόρους και σε υλικοτεχνική υποδομή έχουν ως άμεση συνέπεια τη μη απόλαυση με όρους ισότητας των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων τους από τους/τις Μαθητές/τριες με Αναπηρία και την μη ενίσχυση του αιτήματος για ένταξη σε επίπεδο θεσμών και πραγματικότητας. Σε αυτό εκτός των άλλων συνηγορεί η παρατηρούμενη τάση η ένταξη στα γενικά σχολεία των Μαθητών/τριών με Αναπηρία με έναν τρόπο λιγότερο οργανωμένο και ταυτόχρονα στενά εξαρτημένο από τα διαθέσιμα κονδύλια. Με αυτόν τον τρόπο μακροπρόθεσμα οι διεκδικήσεις για τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία, καίτοι θεμελιώδεις, αλλοιώνονται σε διεκδικήσεις υπό τον όρο της στάθμισης κόστους οφέλους ή επάρκειας της προοριζόμενης για τον τομέα χρηματοδότησης.

Τα σοβαρότατα εμπόδια, που συναντούν οι Μαθητές/τριες με Αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία, η διάχυτη προκατάληψη και η θέση του στόχου της κοινωνικοποίησης τους και της κοινωνικής τους συμμετοχής σε δεύτερη μοίρα δικαιολογούν την όλη επιφυλακτικότητα των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση υποκειμένων, απέναντι στο αίτημα για την δημιουργία ενός σχολείου συνεκπαίδευσης, ενός σχολείου που θα προσαρμόζεται στο/στη μαθητή/τρια, περιλαμβανομένων των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στις ανάγκες, στις δυνατότητες και στα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά τους και εν τέλει ενός σχολείου βαθιά ανθρώπινου και δημοκρατικού. Δημοκρατία στην εκπαίδευση όμως σημαίνει πρωτίστως μη αποκλεισμός όλων όσων στερεοτυπικά ή εξ ορισμού υπολαμβάνονται ως αποκλεισμένοι/ες! Σημαίνει όμως και κάτι ακόμη: τον αναπροσδιορισμό των αιτημάτων της Ειδικής Αγωγής προς την κατεύθυνση αυτή να αποτελέσει πραγματικά αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης, τη ριζική αναδόμηση και αναμόρφωση της γενικής εκπαίδευσης, προκειμένου η τελευταία να είναι σε θέση να υποδεχτεί τους/τις Μαθητές/τριες με Αναπηρία και προφανώς την συμπόρευση όλων όσων εμπλέκονται στις εκπαιδευτικές διαδικασίες για την δικαιωματική κατάκτηση αυτών των στόχων χωρίς εκπτώσεις και υπεκφυγές. Για μία εκπαίδευση για όλους/ες, για μία κοινωνία αξιοβίωτη, που θα τους/τις χωρά όλους/ες!

Βιβλιογραφία

M. Oliver, «Αναπηρία και Πολιτική», Εκδόσεις «Επίκεντρο», Πρόλογος Επιμέλεια Γιώτα Καραγιάννη, 2009.

Z. Κάνγκιλεμ, «Το Κανονικό και το Παθολογικό», Εισαγωγή Μισέλ Φουκό, Μετάφραση Επιμέλεια, Γ. Φουρτούνης, Εκδόσεις «νήσος», 2007.

E. Goffman, «Στίγμα, Σημειώσεις για τη Διαχείριση της Φθαρμένης Ταυτότητας», Εκδόσεις «Αλεξάνδρια», 2001.

Γ. Τσιάκαλος, «Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης», Εκδόσεις «Επίκεντρο», όπως διατίθεται στη διεύθυνση: http://users.auth.gr/gtsiakal/tsiakalos_book.pdf.

A. Ζώνιου Σιδέρη, «Οι Ανάπηροι και Εκπαίδευση τους, Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση της Ένταξης», Β' Έκδοση, Εκδόσεις «Ελληνικά Γράμματα», 1998.

A. Ζώνιου Σιδέρη, «Η Εξέλιξη της Ειδικής Εκπαίδευσης: Από το Ειδικό στο Γενικό Σχολείο», στο «Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις, Πράξη», Τόμος Β', Επιμέλεια A. Ζώνιου Σιδέρη, Εκδόσεις «Ελληνικά Γράμματα», 2004, σελ. 9-30.

A. Ζώνιου Σιδέρη, «Η Αναγκαιότητα της Ένταξης», στο «Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις, Θεωρία», Τόμος Α', Επιμέλεια, A. Ζώνιου Σιδέρη, Εκδόσεις «Ελληνικά Γράμματα», 2004, σελ., 29-53, 36-41, στο ίδιο P. Sehrobrock, «Ενσωμάτωση “Integration” και Ένταξη “Inclusion”: Δύο Όψεις του ίδιου Νομίσματος», σελ. 87-104.

Π. Καραγιάννη, «Αναπηρία, Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη»: http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el&page706=1&tmpvars%5B0%5D%5Baction%5D=getFile&tmpvars%5B0%5D%5Bfile%5D=file-1078-1030&tmpvars%5B0%5D%5Bmoduleid%5D=_kernel&tmpvars%5B0%5D%5Bmodidforfile%5D=693&tmpvars%5B0%5D%5Brealfilename%5D=%CE%9A%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%B3%CE%B9%CE%AC%CE%BD%CE%BD%CE%B7.pdf.

B. Λαμπροπούλου, «Η Ιατρικοποίηση και Απομάκρυνση της Ειδικής Αγωγής από την Γενική Εκπαίδευση με Σχέδιο Νόμου»: http://dim-ekv-thess.thess.sch.gr/eidiko/lampropoulou_nomos.doc.

Π. Παπανικολάου, «Σχεδιάζοντας ένα Ψηφιακό Βιβλίο για όλους/ες τους/τις Αναγνώστες/τριες: Νομοθετικό Πλαίσιο, Προβληματισμοί και Προοπτικές»: http://www.eugenfound.edu.gr/appdata/documents/alles_drastiriotites/papanikolaou.pdf.

ΕΕΔΑ: Συστάσεις της ΕΕΔΑ με αφορμή το Σχέδιο Νόμου για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, 10/7/2014:

<http://www.nchr.gr/images/pdf/apofaseis/amea/SxN%20Eidiki%20ekpaideysi%202014.pdf>.

Συνήγορος του Πολίτη, Κύκλος Δικαιωμάτων του Παιδιού, «Εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης Μαθητών/τριών με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες», Ιούνιος 2009: <http://www.0-18.gr/downloads/porisma-efarmogi-toy-thesmoy-tis-parallilis-stiriksis-mathiton-me-anapiria-i-me-eidikes-ekpaideytikes-anagkes>.

Συνήγορος του Πολίτη: Για το υπό διαβούλευση Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τα Διακρίματα του Παιδιού: <http://www.0-18.gr/gia-paidia/keimena-1/ethniko-schedio-drasis-gia-ta-dikaiomata-toy-paidioy>.

Συνήγορος του Πολίτη, Κύκλος Δικαιωμάτων του Παιδιού, Έκθεση προς την Επιτροπή Δικαιωμάτων του Παιδιού του ΟΗΕ – Διαπιστώσεις και προτάσεις της ανεξάρτητης αρχής του Συνηγόρου του Πολίτη για την εφαρμογή των δικαιωμάτων του παιδιού στην Ελλάδα: <http://www.synigoros.gr/resources/docs/ek8esh-pros-thn-epitroph-dikaiwmatwn-toy-paidioy-toy-oh.pdf>.

Συνήγορος του Πολίτη: «Συμβολή του Συνηγόρου του Πολίτη στον δημόσιο διάλογο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (με αφορμή την παρουσίαση Σχεδίου Νόμου από το Υπ.Ε.Π.Θ.)», Μάιος 2008: http://www.synigoros.gr/resources/summetoxi_stp.pdf.

ΥΠΕΠΘ: Για το Ηλεκτρονικό Μητρώο ΑμεΑ: <http://eye.minedu.gov.gr/index.php/29-uncategorised/dhmosiothta-ergwn/155-mhtrwo-amea>.

UNICEF, «Η κατάσταση των παιδιών στον κόσμο 2013», Σύνοψη Έκθεσης: Παιδιά με Αναπηρίες: <http://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/info/swcr13gr.pdf>.

UNICEF, “State of the World’s Children 2013: Children with Disabilities”:
<http://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/info/swcr13.pdf>.

Inclusion Europe, «Δικαιώματα για Όλα τα Παιδιά» Επισκόπηση της εφαρμογής της Διεθνούς Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού για τα Παιδιά με Νοητικές Αναπηρίες στην Ελλάδα», Υπεύθυνη Έρευνας, Ι. Κουβαριτάκη, Ιανουάριος 2011: <http://www.panap.gr/eurochild.pdf>.

Open Society Institute EU Monitoring and Advocacy Program: Open Society Institute Mental Health Initiative, Rights of People with Intellectual Disabilities Access to Education and Employment Monitoring Report, Ελλάδα, 2006: http://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/greecereport_20050902_0.pdf.

Γενική Διεύθυνση Εσωτερικών Πολιτικών, Θεματικό Τμήμα Γ’, Δικαιώματα των Πολιτών και Συνταγματικές Υποθέσεις: Πολιτικές Ελευθερίες, Δικαιοσύνη και Εσωτερικές Υποθέσεις, Έκθεση χώρας για την Ελλάδα σχετικά με τη μελέτη για τις πολιτικές των κρατών μελών για τα παιδιά με αναπηρίες: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/474423/IPOL-LIBE_ET\(2013\)474423_EL.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/474423/IPOL-LIBE_ET(2013)474423_EL.pdf).

Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής με τη συνεργασία του Δικτύου Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση στην Ευρώπη «ΕΥΡΥΔΙΚΗ», «Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη», Θεματική Έκδοση, Ιανουάριος 2003: http://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_el.pdf.

ΣΑΤΕΑ, Θέσεις και Προτάσεις για το Σχέδιο Νόμου της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ): http://www.satea.gr/wp-content/uploads/2014/05/%CE%95%CE%99%CE%94%CE%99%CE%9A%CE%97-%CE%91%CE%93%CE%A9%CE%93%CE%97_%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%95%CE%99%CE%A3-%CE%A3%CE%91%CE%A4%CE%95%CE%91.pdf.

ΣΑΤΕΑ: «Εκπαίδευση για όλα τα Παιδιά», Θέσεις – Προτάσεις των Συλλόγων Αποφοίτων Τμημάτων Ειδικής Αγωγής για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Φεβρουάριος 2014: <http://www.satea.gr/wp-content/uploads/2014/02/%CE%98%CE%AD%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%A3%CE%91%CE%A4%CE%95%CE%91->

<http://www.satea.gr/2014/10/%CE%B5%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%AD%CF%82-%CE%B3%CE%BF%CE%BD%CE%B5%CE%AF%CF%82-%CE%B5%CE%BA%CF%80/#more-2254>

ΣΑΤΕΑ: «Ειδική Εκπαίδευση: μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, για άλλη μια φορά θύματα του προβληματικού σχεδιασμού του Υπουργείου Παιδείας!»:
<http://www.satea.gr/2014/10/%CE%B5%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%AD%CF%82-%CE%B3%CE%BF%CE%BD%CE%B5%CE%AF%CF%82-%CE%B5%CE%BA%CF%80/#more-2254>

ΕΟΔΑΦ: Θέσεις για το Νομοσχέδιο Ειδικής Εκπαίδευσης της 16ης Ιουνίου 2014.

ΕΣΑμεΑ: Υπόμνημα για το νομοσχέδιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που τέθηκε σε διαβούλευση από το Υπουργείο Παιδείας, 7/5/2014:
http://www.esamea.gr/component/cck/?task=download&collection=action_filegroup&xi=0&file=action_file&id=1011

Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, Δεύτερη και Τρίτη Ενοποιημένη Περιοδική Έκθεση της Ελλάδας:
<http://www.0-18.gr/downloads/metafrasi-ethnikis-ekthesis-dsdp-ypourgeio-eksoterikon>

Committee on the Rights of the Child, Implementation of the Convention on the Rights of the Child List of issues concerning additional and updated information related to the second and third combined periodic report of Greece (CRC/C/GRC/2-3):
http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC_C_GRC_Q_2-3_Add1.pdf

Σχέδιο Νόμου για την Ειδική Εκπαίδευση στην τελική του μορφή, ημ/νία προσπέλασης 30/5/2014:
http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/protasi_gia_nomosxedio_eidikis_ekpaid_eysis.pdf

Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης (2006) 5 και το ταυτόσημο κατά περιεχόμενο Σχέδιο Δράσης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Προώθηση των Δικαιωμάτων και της Πλήρους Συμμετοχής των Ατόμων με Αναπηρία στην Κοινωνία: Βελτιώνοντας την Ποιότητα της Ζωής των Ατόμων με Αναπηρία στην Ευρώπη (2006-2015): http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/Rec_2006_5%20Greece.pdf

Declaration on the Rights of Disabled Persons, United Nations General Assembly resolution 3447 (XXX), 9/12/1975: <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/RightsOfDisabledPersons.aspx>

The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities, United Nations General Assembly, forty-eighth session, resolution 48/96, 20/12/1993:
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm>

“The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education”, World Conference on Special Needs Education, UNESCO, Salamanca 7-10/6/1994:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

“Promotion and Protection of all Human Rights, Civil, Political, Economic, Social and Cultural Rights, including the Right to Development”, “Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh “The Promotion of Equality of Opportunity in Education”, Human Rights Council Seventeenth session, United Nations A/HRC/17/29, 18/4/2011:
<http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/17session/A-HRC-17-29.pdf>

Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment No. 5, Persons with disabilities (Eleventh session, 1994), U.N. Doc E/1995/22 at 19 (1995), παρ. 35: <http://www1.umn.edu/humanrts/gencomm/epcomm5e.htm>.

Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment No. 13, The right to education, (Twenty-first session, 1999), U.N. Doc. E/C.12/1999/10 (1999): <http://www1.umn.edu/humanrts/gencomm/escgencom13.htm>.

Human Rights Council, The right to Education of Persons with Disabilities Report of the Special Rapporteur on the Right to Education, Vernor Muñoz, 15/3/2006: <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/A.HRC.4.29.doc>.

Committee on the Rights of the Child, 43th Session, Geneva 11-18/9/2006, General Comment No. 9 (2006): http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/GC9_en.doc.

Committee on the Rights of the Child, Geneva, 6/10/1997: <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRC/Documents/Recommandations/disabled.pdf>.

Επιτροπή Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, 60η Συνεδρίαση, 29/5-15/6/2012, Εξέταση των Εκθέσεων που υποβλήθηκαν από τα Κράτη Μέλη σύμφωνα με το άρθρο 44 της Σύμβασης, Καταληκτικές Παρατηρήσεις: Ελλάδα, «Παιδιά με αναπηρίες»: <http://www.synigoros.gr/resources/kataliktikes-paratiriseis-ohe-2012.pdf>.

Ευρωπαϊκή στρατηγική για την αναπηρία 2010-2020: Ανανέωση της δέσμευσης για μια Ευρώπη χωρίς εμπόδια, COM(2010) 636 τελικό, τομέας 5: Εκπαίδευση και Κατάρτιση: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52010DC0636>.

Resolution WHA 54.21: <http://www.who.int/classifications/icf/en/>.