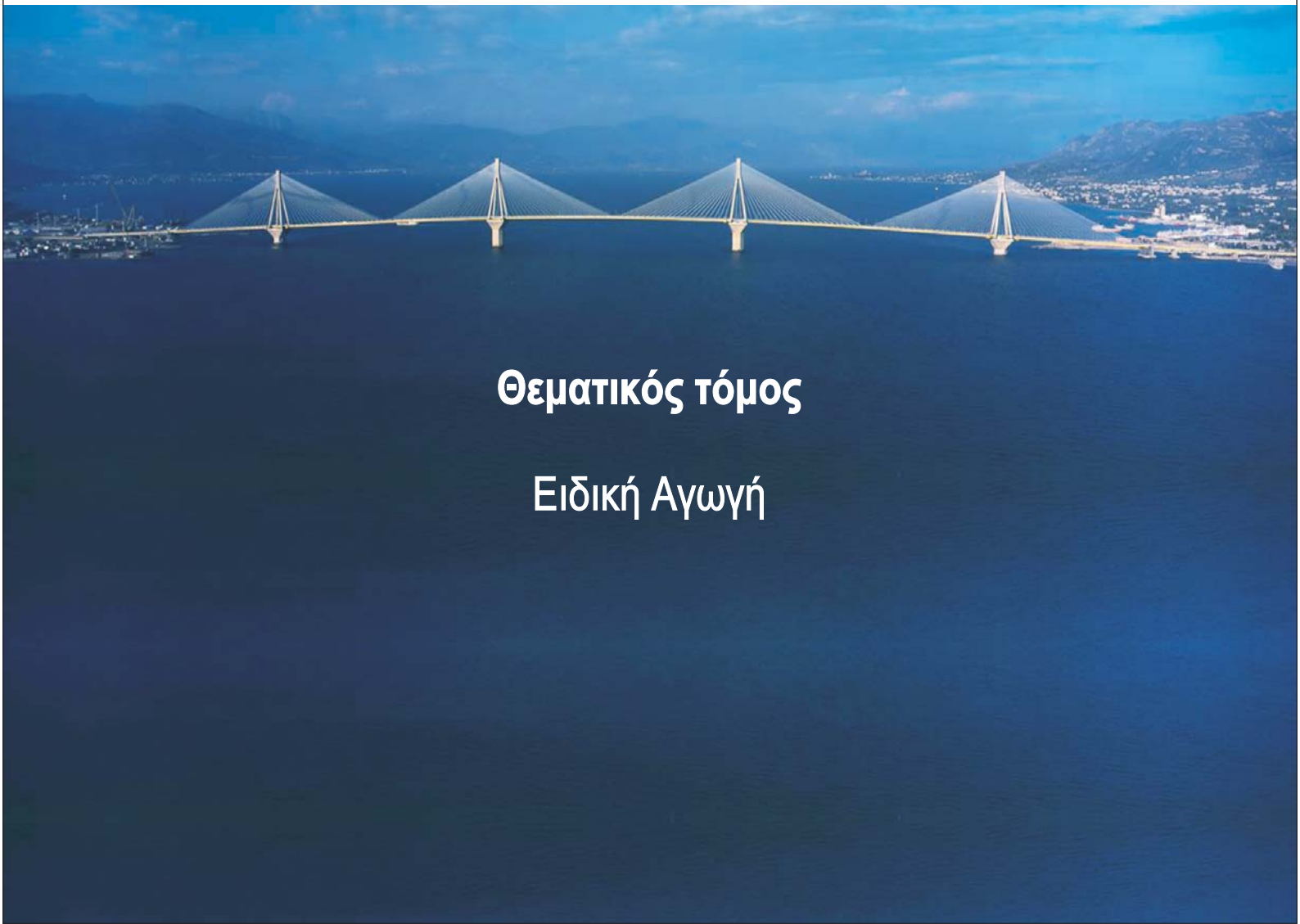


Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 81
Ιούλιος 2022

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης
ISSN: 2407-9669
Πάτρα



Θεματικός τόμος

Ειδική Αγωγή

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και Έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 81

Πάτρα, Ιούλιος 2022

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 46, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel/Fax: 2610993855, 2613019948
website: <http://periodiko.inpatra.gr>
email: periodiko@inpatra.gr

Γραμματεία:

Σκούρα Ειρήνη, Φιλόλογος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών με ειδίκευση στη Γλωσσολογία
Λουκοπούλου Αγγελική, Φιλόλογος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΑΠ στις επιστήμες της αγωγής
Καρβέλη Ευγενία, Φιλόλογος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών με ειδίκευση στις Κλασικές Σπουδές

Copyright ©:

Παντελής Γεωργογιάννης
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση «**Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής**» δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Baros Wassilios, Professor für Bildungsforschung, Universität Salzburg

Μήτσος Ναπολέων, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Φυριπής Εμμανουήλ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρχάκης Αργύρης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Kolioussi Lambrini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México

Κουρκουτάς Ηλίας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Κροντήρη Τίνα, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Πανταζής Σπύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Πλακίτση Κατερίνα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid

Αναπληρωτές καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γουργιώτου Ευθυμία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης

Θάνος Θεόδωρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κεδράκα Κατερίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μάγος Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μαυρίλας Δημοσθένης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ευδόπουλος Γιώργος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Αρβανίτη Ευγενία, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Κιατίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Λαζαρίδου Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Λήδα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τουρτούρας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Τσεσμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

Μουσένα Ελένη, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών

Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Νεράντζης Λαμινός, Δρ. Ιονίου Πανεπιστημίου στη Μεταφρασεολογία και Διδακτική Ξένων Γλωσσών

Πλιόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σαχανά Ιφιγένεια, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμπουκλή Άννα, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Περιεχόμενα

Φωνές των μαθητών και συμπερίληψη	7
<i>Καλλέργης Στέργιος</i>	
Αναπηρία και ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα από το 1985 έως σήμερα	19
<i>Αλεξιάδου Αναστασία – Σοφία</i>	
Παρέμβαση μέσω μουσικής σε μαθητή με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής–Υπερκινητικότητας στο σχολείο	35
<i>Φραγκούλη Ασπασία</i>	

Καλλέργης Στέργιος

Φωνές των μαθητών και συμπερίληψη

Περίληψη

Η ιδέα της συμπερίληψης ήρθε προκειμένου να αλλάξει τα δεδομένα μέσα στο σχολείο και να δώσει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση σε όλους τους μαθητές. Τα παιδιά στη σύγχρονη εποχή οφείλουν και πρέπει να συμμετέχουν μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία έτσι ώστε αυτή να αλλάξει ριζικά προς όφελός τους. Πολλές φορές μέσα από τις απόψεις των παιδιών φανερώνονται οι αδυναμίες οι οποίες υπάρχουν μέσα στο σχολείο και η εκπαιδευτική κοινότητα δεν τις λαμβάνει σοβαρά υπόψη με αποτέλεσμα να μην αποδίδουν αφενός και αφετέρου να μη συμμετέχουν σε δραστηριότητες της σχολικής μονάδας. Σκοπός της μελέτης είναι τόσο να εξετάσει το συγκεκριμένο θέμα όσο και να καταγράψει τις συνέπειες που έχει η μη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βασικός στόχος της μελέτης είναι η καταγραφή προτάσεων, οι οποίες θα συμβάλλουν στο εγχείρημα του εκδημοκρατισμού της μάθησης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα. Μετά τη βιβλιογραφική έρευνα τα συμπεράσματα που προέκυψαν ήταν ότι όσο πιο ενεργά είναι τα παιδιά στη διαδικασία της μάθησης τόσο πιο αποτελεσματική μπορεί να γίνει η εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-κλειδιά: σχολείο, διδασκαλία, μάθηση, συμπερίληψη, ίσες ευκαιρίες, ειδική αγωγή, μαθητές

Student voices and inclusion

Abstract

The idea of inclusion came to change the data within the school and give equal opportunities in learning to all students. Children in modern times must and must participate in the educational process so that it changes radically for their benefit. Many times, through the views of the children, the weaknesses that exist within the school are revealed and the educational community does not take them seriously and as a result, they do not perform on the one hand and on the other hand they do not participate in activities of the school unit. The aim of the study is both to examine the specific issue and to record the consequences of the non-participation of children in the educational process. The main objective of the study is to record proposals that will contribute to the project of democratization of learning and the educational process in general. After the bibliographic research, the conclusions that emerged were that the more active the children are in the process of learning, the more effective the educational process can become.

Keywords: school, teaching, learning, inclusion, equal opportunities, special education, students

1. Εισαγωγή

Από τα αρχαία κιόλας χρόνια παρατηρούμε τον πόθο των ανθρώπων για μόρφωση, αλλά και την γενικότερη αγάπη και αφοσίωση που έδειξαν για να συγκροτήσουν ένα ορθό και αποτελεσματικό σύστημα εκπαίδευσης. Όσο περνάνε τα χρόνια, το σύστημα εκπαίδευσης αναμορφώνεται και μάλιστα σήμερα έχει εξελιχθεί με ραγδαίους ρυθμούς. Χαρακτηριστικό των ημερών μας είναι η προσπάθεια ψηφιοποίησης, τόσο της δημόσιας όσο και την ιδιωτικής εκπαίδευσης, αλλά και η προσπάθεια για εντατική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που αποτελούν τον στυλοβάτη του εκπαιδευτικού συστήματος.

Με την πάροδο του χρόνου όμως εξελίχθηκε και ένας ιδιαίτερα ευαίσθητος τομέας μέσα στην εκπαίδευση, η Ειδική Αγωγή. Στην χώρα μας, άρχισε να εμφανίζεται από τον 20^ο αιώνα, όμως οι πρώτες παρεμβάσεις και πρωτοβουλίες γίνονται μετά την μεταπολίτευση και πιο συγκεκριμένα από την δεκαετία του '80¹. Ο τελευταίος νόμος που ισχύει μέχρι και τώρα και αφορά την Ειδική Αγωγή

1 Στασινόγ, Δ. (2020). *Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027. Η ελκυστική εκδίπλωση της στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

είναι ο 3699/2008². Μέσω της Ειδικής Αγωγής ήρθε σιγά σιγά στο προσκήνιο και η θεωρία «της συμπερίληψης» που όπως θα δούμε και στην συνέχεια αναφέρεται στο ένα σχολείο για «ΟΛΟΥΣ» τους μαθητές στην διαδικασία της μάθησης³. Η συμμετοχή «ΟΛΩΝ» των παιδιών βοηθάει το εκπαιδευτικό σύστημα να βελτιώνεται αλλά ταυτόχρονα να εξελίσσονται και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν τον κορμό της⁴. Όπως θα δούμε παρακάτω, οι «φωνές» των παιδιών είναι εξίσου σημαντικές για την προώθηση μιας πιο αποτελεσματικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αλλά και ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας, διότι μέσα από αυτές πολλές φορές γίνονται φανερές οι όποιες ελλείψεις υπάρχουν εντός των σχολείων και καταργείται η περιθωριοποίηση.

Η επιλογή του θέματος δεν έγινε τυχαία. Επιλέχτηκε το συγκεκριμένο προκειμένου να δούμε κατά πόσο η έννοια της συμπερίληψης εφαρμόζεται μέσα στο σχολείο από το εκπαιδευτικό προσωπικό ενώ ακόμα μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε εάν τα παιδιά είναι σε θέση μέσα από τις απόψεις τους να ενισχύσουν τις προσπάθειες ανάπτυξης συμπεριληπτικών μέσων.

Η παρούσα εργασία ακολουθεί την ακόλουθη δομή. Στην αρχή θα οριστεί η συμπερίληψη αλλά και η φιλοσοφία της, καθώς και οι διάφορες κινήσεις που ίσως έχουν γίνει για να εφαρμοστεί στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμα, θα οριστούν οι έννοιες της μάθησης, της διδασκαλίας και της αγωγής. Έπειτα, θα γίνει λόγος για τα παιδιά και πιο συγκεκριμένα γιατί τα παιδιά πρέπει να «ακούγονται» μέσα στο σχολείο. Επίσης, θα αναφερθεί η σημαντικότητα του φαινομένου αλλά και η σύνδεση των «φωνών» με την θεωρία της συμπερίληψης. Τέλος, θα αναφερθούν και τρόποι βελτίωσης των σχολείων στο εγχείρημα αυτό σε συνδυασμό με τις τεχνικές ενδυνάμωσης των φωνών.

2. Θεωρία

2.1. Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της εν λόγω βιβλιογραφικής μελέτης δεν είναι η απλή καταγραφή του τι συμβαίνει σήμερα στα σχολεία, αλλά στην ουσία το τι πρέπει να γίνει μέσα στο σύγχρονο σχολείο ώστε και η συμπερίληψη να αναπτυχθεί αλλά και τα παιδιά να αποκτήσουν λόγο για οτιδήποτε τα αφορά.

2 Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3699 ΦΕΚ Α 199/2.10.2008 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (<https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/142858/nomos-3699-2008>)

3 Αγγελίδης, Π. (2019). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. αναθεωρημένη έκδοση, Αθήνα: Διάδραση

4 Στασινός, Δ. (2020). *Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027. Η ελκυστική εκδίπλωση της στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

2.2. Αποσαφήνιση όρων

2.2.1. Ορισμός και εξέλιξη της συμπερίληψης

Η συμπερίληψη είναι από τους τελευταίους αλλά συνάμα από τους πιο πρωταγωνιστικούς σταθμούς εξέλιξης της Ειδικής Αγωγής⁵. Η αλήθεια είναι πως τα τελευταία χρόνια σε πολλές χώρες του κόσμου έγιναν πάρα πολλές ενέργειες για την ανάπτυξη της συμπερίληψης, δηλαδή την δυνατότητα των μαθητών για ίσες ευκαιρίες μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα⁶. Όπως αναφέρει και ο Mitchell (2005) η φιλοσοφία και η εξέλιξη του φαινομένου αυτού, βρίσκεται ψηλά στην λίστα ανάπτυξης των σχολείων σχεδόν όλων των χωρών. Με τον τρόπο αυτό όλοι πιστεύουν πως έτσι θα θέσουν τα θεμέλια για ένα πιο αποτελεσματικό σύστημα εκπαίδευσης. Στην πραγματικότητα η θεωρία της συμπερίληψης ή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εμφανίστηκε με σκοπό να ολοκληρωθεί «η ανθρωπιστική μεταχείριση των παιδιών με αναπηρίες»⁷. Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός πως ο Curcio (2009) αναφέρει ότι η συμπερίληψη δεν αποτελεί οικονομική επιβάρυνση για τα σχολεία, αλλά ενίσχυση και εξέλιξη των αυτών. Στην πραγματικότητα η εφαρμογή της αναβαθμίζει τόσο το σχολείο όσο και το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του.

Η εμφάνιση της συμπερίληψης έγινε για εξομαλυνθούν οι αδικίες σε βάρος των παιδιών. Όσα από αυτά τα παιδιά είχαν κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο και με αυτό τον τρόπο υπήρχε το φαινόμενο της περιθωριοποίησης⁸. Μόλις ήρθε στην επιφάνεια ο όρος αυτός, άλλαξε στην ουσία τον τρόπο λειτουργίας των σημερινών σχολείων καθώς έδωσε έμφαση στη συμμετοχή «ΟΛΩΝ» των παιδιών στην μάθηση, προώθησε δηλαδή τις ίσες ευκαιρίες, και κυρίως απευθύνεται στο «ΣΥΝΟΛΟ» των μαθητών (Στασινός, 2020). Όπως αναφέρει και ο Αγγελίδης (2019), η συμπερίληψη είναι άμεσα συνυφασμένη με τα προγράμματα σπουδών και έτσι απαιτούνται αλλαγές που να προσαρμόζονται και να γίνονται κατανοητά απ' όλα τα παιδιά.

Κλείνοντας λοιπόν αυτή την πρώτη ενότητα, θα λέγαμε πως ο όρος της συμπερίληψης (Inclusive Education) είναι αρκετά δύσκολο να οριστεί⁹. Ωστόσο ο Στασινός (2020:52), την ορίζει ως εξής: «Με τον όρο συμπεριληπτική εκπαίδευση ή ολική εκπαίδευση θεωρούμε όχι μόνο ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει, όπου είναι δυνατό, να λαμβάνουν την εκπαίδευσή τους σε ένα κανονικό σχολείο, αλλά ακόμη ότι πρέπει να συμμετέχουν πλήρως με τους συμμαθητές τους στο αναλυτικό πρόγραμμα».

5 Στασινός, Δ. (2020). *Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027. Η ελκυστική εκδίπλωση της στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

6 Αγγελίδης, Π. (2019). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. αναθεωρημένη έκδοση, Αθήνα: Διάδραση

7 Χριστίδου, & Χριστίδου (2018). Από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε) στη Συμπερίληψη: Η εκπαιδευτική πολιτική της Συμπερίληψης των «ΑΛΛΩΝ» και τα πλεονεκτήματα της στους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 1275-1287.

8 Χριστίδου & Χριστίδου. (2018). ο.π.

9 Messiou, K. (2012). *Confronting marginalization in education: a framework for promoting inclusion*. Oxon: Routledge.

2.2.2. Ορισμοί αγωγής-διδασκαλίας-μάθησης

Ο πρώτος όρος είναι η αγωγή. Ετυμολογικά η λέξη προέρχεται από το αρχαίο ρήμα άγω που μεταφράζεται ως οδηγώ και ο Ματσαγγούρας (2009), την ορίζει ως την μετάβαση από την κυριαρχία στην δέσμευση. Από την άλλη ο Ξωχέλλης (2018), την ορίζει ως «την διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς». Κορμός της αγωγής είναι το τρίπτυχο γονείς-δάσκαλοι-παιδιά.

Ο δεύτερος όρος είναι η διδασκαλία. Ο όρος αυτός αναφέρεται στην ανάπτυξη αλλά και την καλλιέργεια δεξιοτήτων όπου βασικός πρωταγωνιστής είναι ο ίδιος ο μαθητής¹⁰. Στην ουσία η διδασκαλία είναι μάθηση αλλά και ανάπτυξη και χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες, του προγραμματισμού, της διεξαγωγής και της διδασκαλίας.

Τέλος, η μάθηση σχετίζεται με την απόκτηση εμπειριών, γνώσεων αλλά κυρίως τρόπων συμπεριφοράς. Σημαντικό είναι επίσης πως η μάθηση προϋποθέτει γνώσεις του παρελθόντος αλλά και ενεργοποίηση της σκέψης¹¹.

2.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις των φωνών των παιδιών

2.3.1. Ορισμός «Φωνές» των παιδιών

Μέχρι σήμερα έχουν γίνει αρκετές έρευνες σχετικά με την έννοια «φωνές». Ο Rudduck (2006), αναφέρει πως η δυσκολία της συγκεκριμένης μελέτης δεν έχει να κάνει με τους ίδιους τους μαθητές αλλά με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αποθάρρυναν την ενέργεια αυτή λέγοντας πως, «οι μαθητές δεν είναι ούτε ικανοί ούτε ώριμοι για να κρίνουν και να συζητήσουν τέτοια ζητήματα». Στην ουσία λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί αρνούνται να ακούσουν τους μαθητές σε θέματα που φυσικά τους ενδιαφέρει και τους επηρεάζει τόσο μέσα στην σχολική αίθουσα όσο φυσικά και στο σχολικό πλαίσιο. Χαρακτηριστικά ο Gormley (2012), αναφέρει πως το γεγονός ότι τα παιδιά δεν έχουν δικαίωμα να ψηφίσουν πριν κλείσουν τα 18 τους χρόνια δεν είναι καθόλου τυχαίο. Αυτό είναι εξίσου σημαντικό καθώς αποδεικνύεται πως τα παιδιά δεν μπορούν να έχουν άποψη για σημαντικά θέματα που τους αφορούν. Στην ουσία εμφανίζεται το φαινόμενο της περιθωριοποίησης καθώς τα παιδιά φιμώνονται.

Παρά τις αρχικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών οι έρευνες συνεχίστηκαν¹². Σύμφωνα με τον Alexander (2008), η οριοθέτηση των «φωνών» των παιδιών είναι πολύ δύσκολη υπόθεση. Ο πρώτος ορισμός έρχεται στα τέλη της δεκαετίας του '80 από την Διεθνή Σύμβαση Ηνωμένων Εθνών σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών και ορίζεται «ως το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης»¹³. Μέσω της έννοιας αυτής, δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα τόσο να συμμετέχουν αποτελεσματικά όσο και να

10 Ματσαγγούρας, Η. (2009). Εισαγωγή στις επιστήμες της Παιδαγωγικής. Αθήνα: Gutenberg.

11 Ματσαγγούρας, Η. (2009). ο.π

12 Τζίκα, Β. (2017). Η 'φωνή' των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία με έμφαση στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου. Βόλος.

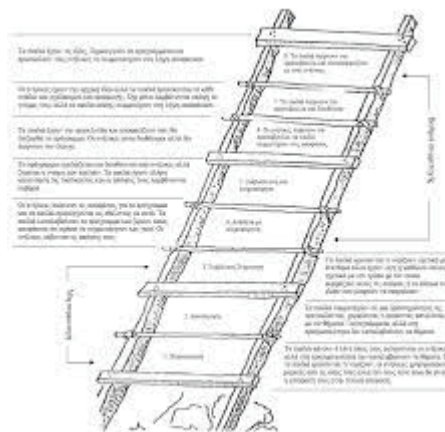
13 Αγγελίδης, Π. (2019). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. αναθεωρημένη έκδοση, Αθήνα: Διάδραση

παίρνουν αποφάσεις για οτιδήποτε τα αφορά¹⁴. Την σημαντικότητα της συμμετοχής και της λήψης των αποφάσεων θα τις δούμε και στις επόμενες ενότητες.

2.3.2. Η σημαντικότητα του φαινομένου

Αξίζει να σχολιαστεί γιατί είναι σημαντικό οι «φωνές» των παιδιών να ακούγονται αλλά και να λαμβάνονται υπόψη. Σύμφωνα με τον Αγγελίδη (2019), οι φωνές αυτές έχουν άμεση σχέση με τι απόψεις τους, με το τι πιστεύουν τα παιδιά αλλά και με τις αντιλήψεις τους. Αυτά που λένε τα παιδιά πρέπει να ακούγονται, κυρίως εντός σχολείου, καθώς με τον τρόπο αυτό θα ενισχυθεί και η συμπερίληψη όπως θα δούμε και παρακάτω. Σημαντικό ρόλο τα παιδιά παίζουν ακόμα και στις συζητήσεις για οποιαδήποτε αλλαγή πάει να γίνει στον χώρο της εκπαίδευσης. Αυτό προϋποθέτει από την πλευρά της πολιτείας έναν εποικοδομητικό διάλογο με τα παιδιά, ώστε να ανταλλάξουν απόψεις και να παρθούν οι αποφάσεις που θα είναι προς όφελος των μαθητών.

Η συμμετοχή αυτή των παιδιών δεν πρέπει να είναι μόνο επιφανειακή αλλά και ουσιαστική¹⁵. Αυτό δεν είναι τόσο εύκολο, ωστόσο για να επιτευχθεί χρειάζονται ριζικές πρωτοβουλίες που καθορίζουν και ενισχύουν τον ρόλο των παιδιών μέσα στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Hart (1992), όπως αναφέρεται και στο Αγγελίδης (2019), υπάρχει μία κλίμακα συμμετοχής των φωνών των παιδιών που αξίζει να σχολιαστεί. Η κλίμακα είναι χωρισμένη στα δύο, στην μη συμμετοχή και στην συμμετοχή.



Πηγή: Hart, 1992 σελ. 8 όπως αναφέρεται και στο Αγγελίδης, 2019

14 Hajisoteriou, C. Karousiou, C, & Angelides, P. (2017). *Mapping cultural diversity through children's voices: From confusion to clear understandings*. British Educational Research Journal, 2017, № 2, p. 330-349

15 Αγγελίδης, Π. (2019). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. αναθεωρημένη έκδοση, Αθήνα: Διάδραση

Όταν τα παιδιά δεν συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά θέματα είναι εύκολο να χειραγωγηθούν και η συμμετοχή τους χαρακτηρίζεται από την μια ως διακοσμητική και από την άλλη ως επιφανειακή¹⁶. Αυτό δεν σχετίζεται αποκλειστικά μόνο με την μάθηση αλλά και με διάφορες άλλες εκδηλώσεις εντός σχολείου. Στην πραγματικότητα η μη συμμετοχή ισοδυναμεί με την περιθωριοποίηση του παιδιού. Επίσης, στα διάφορα δρώμενα του σχολείου όπως για παράδειγμα οι γιορτές όπου καταρτίζονται από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τα παιδιά δεν έχουν λόγο.

Στις υπόλοιπες πέντε βαθμίδες αρχίζει στην ουσία η πραγματική συμμετοχή των παιδιών. Από την τέταρτη βαθμίδα τα παιδιά αρχίζουν να μετέχουν αφού πρώτα ενημερωθούν, ενώ στην συνέχεια υποβάλλουν και στις δικές του απόψεις οι οποίες λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς. Το πιο σημαντικό κομμάτι της κλίμακας είναι οι δύο πρώτες που αφορούν την πρωτοβουλία των μαθητών. Σ' αυτό το σημείο οι μαθητές αναλαμβάνουν οι ίδιοι να οργανώσουν κάτι δικό τους και να το παρουσιάσουν στους καθηγητές τους. Αφού γίνει συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς ακολουθεί το στάδιο της ανατροφοδότησης και της ανταλλαγής απόψεων. Επομένως, εδώ έχουμε το φαινόμενο της συνεργατικότητας μέσα από την πρωτοβουλία των παιδιών. Η πρωτοβουλία και η συμμετοχή των παιδιών εδώ γίνεται μεν εθελοντική, αλλά έχουν ενεργή συμμετοχή καθώς έχουν ενημερωθεί και έχουν υποβάλλει απόψεις¹⁷.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι φωνές των παιδιών είναι άμεσα συνδεδεμένες με την κοινωνική μάθηση, με την ομαδικότητα που είναι πολύ σημαντική μέθοδος ώστε τα παιδιά και να κοινωνικοποιηθούν και να φύγουν από το στερεότυπο της ατομικότητας, ενώ τέλος συνδέεται και με την διαπολιτισμικότητα, μέσα από την συνεργασία ανεξαρτήτως χρώματος, πολιτισμού και εθνικότητας, ενώ ακόμα συνδέεται και με την λήψη πρωτοβουλιών. Άλλοι λόγοι που πρέπει να ακούγονται τα παιδιά είναι οι απόψεις τους για την βελτίωση των σχολικών μονάδων, όπως θα δούμε και στην συνέχεια, σε σχέση πάντα τόσο με την μαθησιακή διαδικασία όσο και με τον τρόπο της διδασκαλίας. Τέλος, τα παιδιά είναι ικανά μέσα από τις απόψεις τους να βοηθήσουν το εκπαιδευτικό σύστημα να γίνει περισσότερο συμπεριληπτικό αλλά και να βοηθήσουν ώστε οι εκπαιδευτικοί μέσω επιμόρφωσης να βελτιωθούν περαιτέρω¹⁸.

2.3.3. Σύνδεση των φωνών των παιδιών με την μέθοδο της συμπερίληψης

Όπως ήδη αναφέραμε η συμπερίληψη είναι μια νέα μέθοδος που εμφανίστηκε τα τελευταία χρόνια, ωστόσο γίνονται αρκετές προσπάθειες ώστε τα σχολεία μας να κατευθυνθούν προς τα εκεί. Οι φωνές των παιδιών όσο και αν μας φαίνεται δύσκολο,

16 Αγγελίδης, Π. (2019). ο.π.

17 Αγγελίδης, Π. (2019). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. αναθεωρημένη έκδοση, Αθήνα: Διάδραση

18 Τζίκια, Β. (2017). Η 'φωνή' των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία με έμφαση στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου. Βόλος.

μπορούν να βοηθήσουν προς την κατεύθυνση αυτή μέσα από τις αντιλήψεις τους και τα οράματά τους¹⁹. Επίσης, τα παιδιά είναι σε θέση να παίζουν και καθοριστικό παράγοντα στην βελτίωση του σχολείου και αυτό συμβαίνει λόγω της θεωρίας της συμπερίληψης, δηλαδή ένα σχολείο για όλους τους μαθητές. Όσο περισσότερο ένα σχολείο γίνει συμπεριληπτικό τόσο πιο εύκολα θα απομακρυνθεί η περιθωριοποίηση.

Πριν μιλήσουμε για τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο πρέπει να βελτιωθεί, αξίζει πιστεύω να δώσουμε σημασία στο πως συνδέονται οι φωνές με αυτό που ονομάζουμε συμπεριληπτική εκπαίδευση. Πρέπει συνέχεια να αναφέρουμε την θεωρία του «ΕΝΑ» σχολείο για «ΟΛΟΥΣ» τους μαθητές ώστε να το εμπεδώσουμε²⁰. Η θεωρία αυτή είναι πολύ σημαντική και δεν πρέπει να την ξεχνάμε. Η εμφάνιση της δεν έγινε με σκοπό να προστεθεί ακόμα μία έννοια για το σύγχρονο σχολείο, έγινε μόνο και μόνο για να το αναβαθμίσει. Προκειμένου να γίνει αυτό πρωταρχικό ρόλο σ' αυτό παίζει ο κορμός του σχολείου, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί και κυρίως οι μαθητές.

Επομένως, οι φωνές των παιδιών ταυτίζονται με την συμπερίληψη. Αυτό γίνεται διότι οι μεν φωνές έχουν στόχο να προωθήσουν τις απόψεις των παιδιών στα πλαίσια του σχολείου και από την άλλη η συμπερίληψη ενισχύει αυτή την θεωρία²¹. Μέσω της συμπερίληψης, ο μαθητής γίνεται σχεδιαστής εκπαιδευτικών συστημάτων, αναβαθμίζοντας έτσι τις απόψεις των εκπαιδευτικών²². Σημαντικό επίσης είναι πως ο μαθητής γίνεται συνδιοργανωτής διάφορων προγραμμάτων εντός σχολείου. Με τον τρόπο αυτό σύμφωνα και με τον Αγγελίδη (2019), η προώθηση της συμπερίληψης γίνεται πιο ουσιαστική και πιο εποικοδομητική. Επίσης, η περιθωριοποίηση απομακρύνεται από τα ίδια τα παιδιά και αυτό είναι το πιο σημαντικό. Είναι παράβλεψη να μην αναφερθεί πως μέσα από τις φωνές αναδεικνύεται και το πολυπολιτισμικό μοντέλο, την συνύπαρξη δηλαδή πολλών πολιτισμών μεταξύ τους²³

Σημαντικό αποτελεί ακόμα το γεγονός ότι, κατά κύριο λόγο οι φωνές των παιδιών περιτριγυρίζονται γύρω από τον τρόπο μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, τα αναλυτικά προγράμματα που υπάρχουν στα σχολεία δεν ανταποκρίνονται το ίδιο σε όλους τους μαθητές. Πολλοί πιστεύουν πως όταν μιλάμε για συμπερίληψη αναφερόμαστε αποκλειστικά στην αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών. Αυτό είναι λάθος, καθώς σκοπός της συμπερίληψης είναι η παροχή ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτων δυσκολιών και όχι απλά ο τρόπος μάθησης²⁴

Επομένως, οι ηγέτες των σχολείων στο πλαίσιο ενός πιο συμπεριληπτικού σχολείου οφείλουν και έχουν υποχρέωση να ενθαρρύνουν τα παιδιά να μιλήσουν ελεύθερα ασχέτως από τυχόν αδυναμίες που έχουν και να εκφράζουν ελεύθερα τις

19 Αγγελίδης, Π. (2019). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. αναθεωρημένη έκδοση, Αθήνα: Διάδραση

20 Αγγελίδης, Π. (2012). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων*. Αθήνα: Διάδραση

21 Αγγελίδης, Π. (2019). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. αναθεωρημένη έκδοση, Αθήνα: Διάδραση

22 Τζίκια, Β. (2017). Η 'φωνή' των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία με έμφαση στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου. Βόλος.

23 Κασίδης, Αποστολίδου, & Δουφεξή (2015). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 595-605.

24 Αγγελίδης, Π. (2019). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. αναθεωρημένη έκδοση, Αθήνα: Διάδραση

απόψεις και τις αντιλήψεις τους²⁵. Με τον τρόπο αυτό απομακρύνεται τελείως η περιθωριοποίηση που αποτελεί πληγή στο εκπαιδευτικό σύστημα και εισέρχεται εντός των σχολείων η νέα μέθοδος της συμπερίληψης.

2.3.4. Τρόποι βελτίωσης των σχολείων και τεχνικές ενδυνάμωσης των «φωνών»

Κλείνοντας, οι φωνές των παιδιών από μόνες τους δεν μπορούν να λύσουν το χρόνιο πρόβλημα των σχολείων. Χρειάζονται εντατικές παρεμβάσεις από την πολιτεία ώστε η ανάπτυξη των σχολικών μονάδων να είναι ραγδαία. Για να γίνει αυτό χρειάζεται ένας ηγέτης που να ενθαρρύνει και να προσελκύσει το εκπαιδευτικό προσωπικό σε περαιτέρω ενέργειες²⁶. Κάποιες από τις βασικές ηγετικές λειτουργίες είναι η ενθάρρυνση μαθητών και εκπαιδευτικών, η συνεργασία, η εντατική καθοδήγηση για την επίτευξη στόχων και η έμπνευση²⁷

Μελετώντας βιβλιογραφικές αναφορές αλλά και έρευνες που έχουν γίνει, μπορεί κάλλιστα κάποιος να διαπιστώσει πως ο πρώτος και κυριότερος τομέας για να τη βελτίωση αλλά και την ανάπτυξη του σχολείου είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών²⁸. Η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι ουσιαστική και όχι επιφανειακή. Δεν θα πρέπει δηλαδή απλά ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να αποκτήσει μία βεβαίωση μόνο και μόνο για να την έχει. Μέσα από την επιμόρφωση, θα πρέπει να πάρει όλα εκείνα τα εφόδια που θα τον βοηθήσουν να τα χρησιμοποιήσει με σκοπό την βελτίωση και της διδασκαλίας του αλλά και την ανάπτυξη του σχολείου²⁹. Η επιμόρφωση αυτή μπορεί να γίνει είτε σε διάφορα προγράμματα από την πολιτεία είτε ακόμα και εντός του σχολικού χώρου μέσα από δίκτυα συνεργασίας και συνεργατική μάθηση³⁰. Η παρότρυνση αυτή μπορεί να ξεκινήσει από τον ηγέτη την σχολικής μονάδας και μέσα από την συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Επίσης, η βελτίωση μπορεί να έρθει και μέσα από ένα θέμα που είναι ιδιαίτερα επίκαιρο σήμερα, την εσωτερική αξιολόγηση³¹. Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά μπορούν να παίξουν καθοριστικό παράγοντα καθώς μπορούν να συνεισφέρουν στην καλύτερη των σχολείων. Μέσα από τις απόψεις τους, μπορούν να εντοπιστούν τυχόν αδυναμίες, παράπονα αλλά και ελλείψεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

25 Αγγελίδης, Π. Αντωνίου Ε. & Χαραλάμπους, Κ. (2009). Ο ρόλος της ηγεσίας στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης: Η περίπτωση ενός σχολείου. Στο: Αγγελίδης Π., (Επιμ.) Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων. Αθήνα: Ατραπός.

26 Κετικίδου, Γ. (2020). Η προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω της βιώσιμης στρατηγικής ηγεσίας. Πειραιάς.

27 Robbins, S., Judge, T. (2013), Organizational behavior. Boston: Pearson

28 Τσιγκάκου, Δ. (2017). Τα Εμπόδια μιας Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μια Συστημική προσέγγιση. Ρόδος.

29 Αγγελίδης, Π. (2012). Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων. Αθήνα: Διάδραση

30 Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2004). Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια. Αθήνα: Γρηγόρη

31 Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Άρθρο 47 του ν. 4547/2018 όπως αναφέρεται και στο ΦΕΚ της 20 Ιανουαρίου 2021. (https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/axiologisi_5.pdf) και (<https://www.forin.gr/laws/law/3876/n-4692-2020#!/?article=39953>).

Ακόμα, μπορούν να καταθέσουν προτάσεις οι οποίες θα ληφθούν υπόψη με σκοπό το σχολείο να έρθει πιο κοντά στα πραγματικά τους θέλω. Εξάλλου, ένα συμπεριληπτικό σχολείο οφείλει να είναι δίπλα στον εκάστοτε μαθητή και όχι απέναντί του.

Ακόμα, ένα θέμα που αντιμετωπίζεται ως ταμπού είναι αυτό της αξιολόγησης των ίδιων των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Πρίντζιο (2020), οι αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια είναι ραγδαίες και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τις ακολουθούν. Μαζί με τις προηγούμενες δύο μεθόδους βελτίωσης και εξέλιξης των σχολείων προτείνεται και η τρίτη της ατομικής αξιολόγησης. Και σ' αυτή την μέθοδο οι φωνές των παιδιών μπορούν να παίξουν αποφασιστικό παράγοντα μέσα από τις όποιες απόψεις έχουν για τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε εκπαιδευτικό ενεργεί μέσα στο σχολείο. Αυτού του είδους η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως τιμωρία, όπως πιστεύουν πολλοί, αλλά ως βελτίωση του τρόπου με τον οποίο ο εκπαιδευτικός ενεργεί στην μαθησιακή διαδικασία. Και οι τρεις αυτοί μέθοδοι είναι αλυσίδα που μπορούν να συμβάλλουν στην εκτόξευση των σχολείων.

Τέλος, αφού οι εκπαιδευτικοί αξιολογηθούν, επιμορφωθούν και εν τέλει το σχολείο αξιολογηθεί τότε θα μπορούν να προχωρήσουν σε τεχνικές ενδυνάμωσης των «φωνών των παιδιών» που θα εξαλείψει την περιθωριοποίηση εντελώς και θα ενισχύσει τον ρόλο των παιδιών³².

Μια τέτοια τεχνική είναι το «κοινωνιόγραμμα». Σύμφωνα με την Messiou (2012), μέσω αυτού τα παιδιά διαλέγουν άλλους συμμαθητές με σκοπό είτε να δουλέψουν μαζί μια εργασία στην αίθουσα, είτε ακόμα και να είναι μαζί στο διάλειμμα. Στην συγκεκριμένη τεχνική εντάσσονται και παιδιά διαφορετικής φυλής ακόμα και διαφορετικής θρησκείας στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας³³. Η επιλογή μέσα από την τεχνική αυτή γίνεται με βελάκια.

Άλλη μια τεχνική είναι «η συνομιλία γύρω από ένα σχέδιο»³⁴. Μέσω αυτού τα παιδιά ανταλλάζουν απόψεις για διάφορα γεγονότα της καθημερινότητας. Τα παιδιά αφού πουν τις εμπειρίες τους και τα συναισθήματά τους έρχονται σε επικοινωνία με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και καταρρίπτουν την περιθωριοποίηση.

Μία πολύ σημαντική τεχνική είναι το «μήνυμα στην μπουκάλια»³⁵. Τα παιδιά αφού γράψουν ένα μήνυμα το βάζουν μέσα και υποτίθεται ότι στέλνετε σ' άλλον πλανήτη που υπάρχει ζωή. Μέσα σ' αυτό, εκφράζουν τις σκέψεις τους και τις απόψεις τους με το τι θέλουν να αλλάξει στο σχολείο αλλά και γενικά στον κόσμο³⁶.

3. Επίλογος-Συμπεράσματα

Μέσα από την παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να αναδειχθεί ο πολύ σημαντικός

32 Αγγελίδης, Π. (2019). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. αναθεωρημένη έκδοση, Αθήνα: Διάδραση

33 Γκόβαρης, Χ. (2011). Εισαγωγή στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Διάδραση.

34 Messiou, K. (2012). *Confronting marginalization in education: a framework for promoting inclusion*. Oxon: Routledge.

35 Messiou, K. (2012). Ο.π.

36 Αγγελίδης, Π. (2019). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. αναθεωρημένη έκδοση, Αθήνα: Διάδραση

ρόλος που παίζουν οι φωνές των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο. Σημαντικό παράγοντα να δοθεί ελευθερία έκφρασης στους μαθητές παίζει η μέθοδος της συμπερίληψης, η οποία έρχεται για να αναβαθμίσει τόσο τα δημόσια όσο και τα ιδιωτικά σχολεία. Σκοπός της είναι να εξαλείψει την περιθωριοποίηση και να αναδείξει τους μαθητές ως παράγοντες υγειούς εξέλιξης των σχολείων. Μαθητές και εκπαιδευτικοί μπορούν να ενώσουν τις δυνάμεις τους, τις απόψεις τους, τα πιστεύω τους και να δημιουργήσουν ένα σχολείο που θα απευθύνεται πραγματικά σε ΟΛΟΥΣ τους μαθητές χωρίς διακρίσεις. Ζούμε στην χώρα που ανέδειξε την Δημοκρατία ήδη από τα αρχαία χρόνια και οφείλουμε να δίνουμε και να ακούμε τις φωνές των μικρών παιδιών για ένα σχολείο αντάξιο των προσδοκιών τους αλλά και σ' ένα σχολείο που ξέρει να σέβεται.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

- Αγγελίδης, Π. Αντωνίου Ε. & Χαραλάμπους, Κ. (2009). Ο ρόλος της ηγεσίας στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης: Η περίπτωση ενός σχολείου. Στο: Αγγελίδης Π., (Επιμ.) Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων. Αθήνα: Ατραπός.
- Αγγελίδης, Π. (2019). Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. αναθεωρημένη έκδοση, Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. (2012). Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). Εισαγωγή στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Διάδραση.
- Κασίδης, Αποστολίδου, & Δουφεξή (2015). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 595-605.
- Κετικίδου, Γ. (2020). Η προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω της βιώσιμης στρατηγικής ηγεσίας. Πειραιάς.
- Ματσαγγούρας, Η. (2009). Εισαγωγή στις επιστήμες της Παιδαγωγικής. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2004). Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πρίντζιος, Δ. (2020). Ανάπτυξη προσωπικού ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος. Ρόδος.
- Στασινός, Δ. (2020). Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027. Η ελκυστική εκδίπλωση της στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τζίκα, Β. (2017). Η 'φωνή' των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία με έμφαση στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου. Βόλος.
- Τσιγκάκου, Δ. (2017). Τα Εμπόδια μιας Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στην

- Ελλάδα. Μια Συστημική προσέγγιση. Ρόδος.
Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3699
ΦΕΚ Α 199/2.10.2008 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με
αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (<https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/142858/nomos-3699-2008>)
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Άρθρο 47 του ν. 4547/2018 όπως
αναφέρεται και στο ΦΕΚ της 20 Ιανουαρίου 2021. (https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/axiologisi_5.pdf) και (<https://www.forin.gr/laws/law/3876/n-4692-2020#!/?article=39953>).
- Χριστίδου, & Χριστίδου (2018). Από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε) στη Συμπερίληψη: Η εκπαιδευτική πολιτική της Συμπερίληψης των «ΑΛΛΩΝ» και τα πλεονεκτήματα της στους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α). Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 1275-1287.

Ξενόγλωσση

- Alexander, R.J. (2008). Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk. York: Dialogos
- Gomley, W. (2012). Voices for Children: rhetoric and public policy. Washington: Brookings Institution Press.
- Hajisoteriou, C. Karousiou, C, & Angelides, P. (2017). Mapping cultural diversity through children's voices: From confusion to clear understandings. British Educational Research Journal, 2017, № 2, p. 330-349
- Messiou, K. (2012). Confronting marginalization in education: a framework for promoting inclusion. Oxon: Routledge.
- Mitchell, D. (2005). Contextualizing inclusive education: evaluating old and new international perspectives. London: Routledge
- Robbins, S. & Judge, T. (2013). Organizational behavior. Boston: Pearson

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο **Καλλέργης Στέργιος** γεννήθηκε το 1997 στην Κατερίνη Πιερίας και μεγάλωσε στην ίδια πόλη. Αποφοίτησε από το Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας το 2019 με κατεύθυνση Ιστορίας. Με την αποφοίτησή του επέλεξε να ακολουθήσει ως εξειδίκευση τα θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς είχε μία κλίση προς το πεδίο αυτό. Ολοκληρώνει το Μεταπτυχιακό του στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας στο κοινό πρόγραμμα που διεξάγεται σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πατρών "Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση". Κύρια ενδιαφέροντα του είναι η οργάνωση της εκπαίδευσης, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (εν ενεργεία και υποψηφίων), η επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και η ιστορία της εκπαίδευσης.

Αλεξιάδου Αναστασία – Σοφία

Αναπηρία και ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα από το 1985 έως σήμερα

Περίληψη

Τα άτομα με αναπηρίες (ΑμεΑ) αντιμετωπίζουν συχνά, μεταξύ άλλων, την περιθωριοποίηση, την εις βάρος τους προκατάληψη και τον κοινωνικό αποκλεισμό σε καίριους τομείς της κοινωνίας, όπως η εκπαίδευση. Αντικείμενο λοιπόν, της παρούσας μελέτης είναι η εξέταση της περίπτωσης της Ελλάδας και συγκεκριμένα η πολιτική της απέναντι στα άτομα με αναπηρίες στον τομέα της εκπαίδευσης τα τελευταία 36 χρόνια. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα τελευταία χρόνια, η Ελληνική πολιτεία, στο πλαίσιο προσπαθειών επαναπροσδιορισμού του όρου «αναπηρία» και ενεργητικότερης συμμετοχής των ίδιων των ατόμων με αναπηρίες στην χάραξη νέων πολιτικών και μεθόδων εκπαίδευσης, εισήγαγε ένα νέο μοντέλο, το εκπαιδευτικό – πολιτισμικό μοντέλο. Την ίδια στιγμή, τονίζεται εμφατικά η ανάγκη τόσο της ίσης μεταχείρισης των ατόμων με αναπηρίες όσο και η αποτελεσματικότερη άσκηση του δικαιώματός τους στην εκπαίδευση ισότιμα με τους υπόλοιπους πολίτες.

Λέξεις–κλειδιά: Εκπαιδευτική πολιτική, Ειδική Αγωγή, Άτομα με Αναπηρίες (ΑμεΑ), Κοινωνικός Αποκλεισμός, Ενταξιακή Εκπαίδευση, Κοινωνική Ενσωμάτωση.

Disability and issues of educational policy in Greece since 1985

Abstract

Persons with disabilities are frequently confronted with marginalization, prejudices against them and social exclusion in significant aspects of the society, such as in Education. Against this backdrop in the present paper we examine the case of Greece and particularly the educational policy applied by the Greek State regarding persons with disabilities during the last 36 years. It is noteworthy that the Greek State in an effort to redefine the term “disability”, as well as to encourage persons with disabilities to participate actively in forming new policies and educational methods, introduced the educational –cultural model. At the same time it is imperative that persons with disabilities to be equally treated as well as to enjoy their right to education in terms of equity with the other citizens.

Keywords: Educational Policy, Special Education, Persons with Disabilities, Social Exclusion, Inclusive Education, Social Integration.

1. Εισαγωγή

Τα άτομα με αναπηρίες (ΑμεΑ) ανέρχονται σε 87 εκατομμύρια στην Ευρωπαϊκή Ένωση και ειδικότερα στην Ελλάδα το ποσοστό αυτό κυμαίνεται στο 24,7% του συνολικού πληθυσμού.¹ Μάλιστα, τα άτομα αυτά συχνά διαβιώνουν σε συνθήκες εκτεταμένης φτώχειας, κοινωνικού αποκλεισμού, θεσμικού ρατσισμού και διακρίσεων, όσον αφορά την πρόσβασή τους στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την Παγκόσμια Έκθεση για την Αναπηρία που συντάχθηκε από κοινού με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας και την Παγκόσμια Τράπεζα (2011). Συγκεκριμένα, πολλά παιδιά, καθώς και ενήλικες με αναπηρίες αποκλείονται από την τυπική εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό οι περισσότερες χώρες προκειμένου να παρέχουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης στα άτομα με αναπηρίες, δημιούργησαν ειδικές χωριστές σχολικές μονάδες, όπως σχολεία για τους τυφλούς. Συνήθως, τα κτίρια αυτά βρίσκονται στα προάστια των πόλεων, απομονωμένα από την υπόλοιπη κοινωνία. Αξίζει να σημειώσουμε πως θεμελιώδες ζητούμενο και προτεραιότητα κάθε χώρας δεν θα πρέπει να είναι απλώς η παροχή εκπαίδευσης στα άτομα με αναπηρίες, αλλά η παροχή ουσιαστικής και ποιοτικής εκπαίδευσης και μάλιστα σε ένα περιβάλλον που θα προάγει την ένταξη και όχι τον αποκλεισμό. Επομένως, η εκπαίδευση καθεαυτή για όλα τα παιδιά αδιακρίτως συνιστά θεμελιώδες δικαίωμα, αλλά και προϋπόθεση για την ενεργό συμμετοχή τους στην εργασία και σε κάθε κοινωνική δραστηριότητα.

¹ European Commission, (2021), *Union of Equality Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030*. Brussels, 3.3.2021 – COM 2021) 101 final, σ. σ. 4-5.

Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων Με Αναπηρίες, (2017), *1^ο Δελτίο παρατηρητηρίου θεμάτων αναπηρίας της Ε.Σ.ΑμεΑ: Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός στα άτομα με αναπηρία*. Αθήνα: ΕΣΑΜΕΑ, σ. σ. 1-21.

Ιδιαίτερος δε, σε ορισμένους πολιτισμούς η φοίτηση στο σχολείο αποτελεί σημαντική συνιστώσα της ολοκλήρωσης του παιδιού ως ανθρώπου. Μέσα στο σχολικό περιβάλλον η επικοινωνία όλων των παιδιών μεταξύ τους (με αναπηρίες και δίχως αναπηρίες), μακροπρόθεσμα, ενισχύει την οικειότητα και την αποδοχή, ενώ μειώνει την προκατάληψη. Επομένως, η ενταξιακή εκπαίδευση δημιουργεί κανόνες που προάγουν την ένταξη και την ισοτιμία στην κοινωνία.² Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η δράση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την υιοθέτηση μιας κοινής στρατηγικής εκ μέρους όλων των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφορικά με την αντιμετώπιση της αναπηρίας υπό τον τίτλο: «European Disability Strategy 2021-2030» και η οποία εστιάζει σε έξι (6) τομείς προτεραιότητας, αποσκοπώντας τόσο στην άρση των ανισοτήτων και την εξάλειψη των διακρίσεων εις βάρος των ατόμων με αναπηρίες, όσο και στην πλήρη κοινωνική ενσωμάτωση και την βελτίωση της πρόσβασης τους σε αγαθά και υπηρεσίες. Συγκεκριμένα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στους ακόλουθους τομείς: (i) στην προσβασιμότητα, έναν παράγοντα διευκόλυνσης της άσκησης των δικαιωμάτων, της αυτονομίας και της ισότητας των ατόμων με αναπηρία, (ii) στην απόλαυση των δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ήτοι η ελεύθερη κυκλοφορία και η διαμονή, η ενίσχυση της συμμετοχής στη δημοκρατική διαδικασία, (iii) στην αξιοπρεπή ποιότητα ζωής, την ανεξάρτητη διαβίωση, τις ποιοτικές κοινωνικές υπηρεσίες και υπηρεσίες απασχόλησης, την προσβάσιμη, χωρίς αποκλεισμούς, στέγαση, την συμμετοχή στη διά βίου μάθηση, την κατάλληλη κοινωνική προστασία και την ενισχυμένη κοινωνική οικονομία, (iv) την ίση πρόσβαση και τη μη διάκριση. Ο άξονας αυτός περιλαμβάνει το δικαίωμα προστασίας από κάθε μορφή διάκρισης και βίας, την παροχή ίσων ευκαιριών στη δικαιοσύνη και στη πρόσβαση στη δικαιοσύνη, στην εκπαίδευση, στον πολιτισμό, στη στέγαση, στην αναψυχή, στον ελεύθερο χρόνο, στον αθλητισμό και στον τουρισμό, καθώς και σε όλες τις υπηρεσίες υγείας, (v) την προώθηση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία σε παγκόσμιο επίπεδο και (vi) την αποτελεσματική υλοποίηση της στρατηγικής.³

2. Σκοπός της μελέτης

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην εξέταση αφενός της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελληνικής πολιτείας και αφετέρου εξετάζει το βαθμό συμμετοχής των ατόμων με αναπηρίες στην εκπαίδευση τα τελευταία 36 χρόνια, με έμφαση στη διασφάλιση και στην αποτελεσματική πραγμάτωση της ίσης μεταχείρισης τους. Ειδικότερα, εκκινούμε από την εννοιολογική αποσαφήνιση της αναπηρίας, παραθέτοντας τα δυο βασικά πρότυπα αναπηρίας με τα κύρια χαρακτηριστικά τους, ήτοι το κοινωνικό πρότυπο και το ιατρικό πρότυπο. Παράλληλα, επισημαίνουμε τον ανεπαρκή

2 World Health Organization and World Bank, (2011), *World report on disability*. Geneva: WHO, σ. σ. 205 – 232.

3 European Commission, (2021), *Union of Equality Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030*. Brussels, 3.3.2021 – COM (2021) 101 final, σ. σ. 16-19.

προσδιορισμό του αντικειμένου της αναπηρίας από τα προαναφερόμενα πρότυπα και συγχρόνως σημειώνουμε την προσπάθεια προσέγγισης του ζητήματος της αναπηρίας υπό την οπτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, με κύρια χαρακτηριστικά την αρχή της ισότητας και της μη διάκρισης. Προχωρούμε στην ανάλυση του ζητήματος της ίσης μεταχείρισης και της μη διάκρισης των ατόμων με αναπηρίες στην πρόσβασή τους στην εκπαίδευση υπό την οπτική του διεθνούς και ευρωπαϊκού δικαίου και ακολούθως εξετάζουμε την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα για τα άτομα με αναπηρίες. Καταληκτικά, προτείνουμε την πλήρη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες και την ένταξη της αναπηρίας στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή κατάλληλων πολιτικών προκειμένου να εξαλειφθούν – όσο το δυνατόν περισσότερο – οι ανισότητες που βιώνουν τα άτομα αυτά στην εκπαίδευση.

3. Εννοιολογική Αποσαφήνιση της Αναπηρίας

Διαχρονικά διακρίνονται δύο βασικά πρότυπα αναπηρίας, το κοινωνικό πρότυπο και το ιατρικό πρότυπο της αναπηρίας. Συγκεκριμένα, το κοινωνικό πρότυπο αναπηρίας αντιμετωπίζει την αναπηρία ως ένα ζήτημα με κοινωνικές προεκτάσεις, ένα ζήτημα «κοινωνικά δομημένο», βασικά χαρακτηριστικά του οποίου είναι αφενός οι κατακριτέες κοινωνικές συμπεριφορές, τα κοινωνικά στερεότυπα και οι κοινωνικές προκαταλήψεις και αφετέρου η έλλειψη κοινωνικού ενδιαφέροντος για τις πραγματικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες των ατόμων με αναπηρίες.⁴ Σε αντίθεση με το κοινωνικό πρότυπο αναπηρίας, στο ιατρικό πρότυπο η αναπηρία προσδιορίζεται με βάση τρία (3) κριτήρια, ήτοι την ιατρική διάγνωση, ένα γνώρισμα του ατόμου, που προκύπτει λόγω κάποιας ασθένειας ή τραυματισμού και την ιατρική επέμβαση, προκειμένου να αντιμετωπισθεί το πρόβλημα της αναπηρίας.⁵ Ωστόσο, με βάση όσα προηγήθηκαν, καθίσταται σαφές ότι το αντικείμενο της αναπηρίας δεν προσεγγίζεται επαρκώς από τα προαναφερόμενα πρότυπα αναπηρίας.⁶ Γι' αυτό το λόγο, υιοθετήθηκε μία νέα προσέγγιση του ζητήματος της αναπηρίας υπό την οπτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η οποία επικεντρώνεται στην αρχή

4 World Health Organization, (2002), *Towards a common language for functioning, disability and health*: ICF. Geneva: WHO/EIP/GPE/CAS/01.3, σ. 9.

Gijzen, M. (2005), Θεωρίες για την αναπηρία και τη νομοθεσία καταπολέμησης των διακρίσεων λόγω αναπηρίας: Από το ιατρικό στο κοινωνικό μοντέλο. Στο: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Επιμ.) *Ακτιβιστές και συνήγοροι των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία – Εγχειρίδιο*. Αθήνα: ΕΣΑΜΕΑ, σ. σ. 15 – 17.

5 World Health Organization, (2002), *Towards a common language for functioning, disability and health*: ICF. Geneva: WHO/EIP/GPE/CAS/01.3, σ. 8.

Gijzen, M. (2005), Θεωρίες για την αναπηρία και τη νομοθεσία καταπολέμησης των διακρίσεων λόγω αναπηρίας: Από το ιατρικό στο κοινωνικό μοντέλο. Στο: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Επιμ.) *Ακτιβιστές και συνήγοροι των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία – Εγχειρίδιο*. Αθήνα: ΕΣΑΜΕΑ, σ. σ. 14 – 15.

Degener, T. (1995), *Disabled persons and human rights: The legal framework*. Στο: T. Degener & Y. Koster-Dreese (επιμ.) *Human rights and disabled persons: Essays and relevant human rights instruments*. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers, σ. σ. 9–39.

6 World Health Organization, (2002), *Towards a common language for functioning, disability and health*: ICF. Geneva: WHO/EIP/GPE/CAS/01.3, σ. 9.

της ισότητας και της μη διάκρισης.⁷ Εν προκειμένω, αξίζει να επισημανθεί ότι η «Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες» στο άρθρο 1 παρ. 2 ορίζει ότι «στα άτομα με αναπηρίες συμπεριλαμβάνονται εκείνα τα άτομα με μακροχρόνιες σωματικές, διανοητικές, πνευματικές ή αισθητηριακές βλάβες, που σε αλληλεπίδραση με διάφορα εμπόδια δύνανται να παρεμποδίσουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία, σε ίση βάση με τους άλλους»⁸.

4. Εκπαίδευση και Άτομα με Αναπηρίες σε διεθνές και ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο

Στη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών με την οποία, σε διεθνές πλαίσιο, κατοχυρώνονται θεσμικά τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και ειδικότερα στο άρθρο 4 αυτής διατυπώνεται ρητά η πρόβλεψη για την ενσωμάτωση, ανάληψη και πραγμάτωση πολιτικών και νομοθετημάτων σε επίπεδο εθνικής πολιτικής των συμβαλλόμενων κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης θέτοντας ως στόχο την άρση και την μετέπειτα εξάλειψη των, εις βάρος των ατόμων με αναπηρίες, διακρίσεων, καθώς και την διασφάλιση της απρόσκοπτης και ισότιμης απόλαυσης των δικαιωμάτων τους, όπως την πρόσβαση στην εκπαίδευση.⁹ Η συγκεκριμένη αξίωση των ατόμων με αναπηρίες θεμελιώνεται στο άρθρο 9 της Σύμβασης, όπου διατυπώνεται σαφώς το δικαίωμα στη προσβασιμότητα, μεταξύ άλλων, στις σχολικές εγκαταστάσεις. Συγχρόνως, στο άρθρο 24 κατοχυρώνεται το δικαίωμα στην εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις και τονίζεται η ανάγκη των κυβερνήσεων να διασφαλίσουν ισότιμη πρόσβαση σε ένα ενταξιακό εκπαιδευτικό σύστημα όλων των βαθμίδων, καθώς και να παρέχουν όλες τις απαραίτητες υπηρεσίες στα άτομα με αναπηρίες, προκειμένου να τους διευκολύνουν στην εκπαίδευσή τους.¹⁰ Μάλιστα, η Επιτροπή του Συμφώνου ερμήνευσε το άρθρο 24 στο Γενικό Σχόλιο Νο. 4 (2016) που υιοθέτησε. Συγκεκριμένα, σε συμφωνία με την ερμηνεία της Επιτροπής του «Διεθνούς Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα του Ο.Η.Ε.» στο Γενικό Σχόλιο 13, το οποίο εξετάζουμε παρακάτω, τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να πληρούν τις ακόλουθες προϋποθέσεις, για την εκπλήρωση του δικαιώματος στην εκπαίδευση

7 Ενισχυτικά βλ. και Broderick, A. & Ferri, D. (2019), *International and European Disability Law and Policy: texts, cases and materials*. Cambridge: Cambridge University Press, σ. σ. 18-26. Siebers, T. (2008), *Disability Theory*. Ann Arbor: University of Michigan Press, σ. 25.

8 United Nations – General Assembly, (2006), *Convention on the rights of persons with disabilities (CRPD)*. A/RES/61/106, UN & New York, σ. 4. Να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα η διεθνής σύμβαση (CRPD) και το Προαιρετικό Πρωτόκολλό της κυρώθηκαν με τον Νόμο 4074/2012 και αποτελούν νομικά δεσμευτικά κείμενα για το ελληνικό κράτος.

9 United Nations – General Assembly, (2006), *Convention on the rights of persons with disabilities (CRPD)*. A/RES/61/106, UN & New York, σ. σ. 5-6.

10 United Nations – General Assembly, (2006), *Convention on the rights of persons with disabilities (CRPD)*. A/RES/61/106, UN & New York, σ. σ. 8, 14-15.

όλων, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρίες:¹¹ (1) την ελεύθερη παροχή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τόσο των δημόσιων όσο και των ιδιωτικών εκπαιδευτικών οργανισμών στα άτομα με αναπηρίες, (2) την απρόσκοπτη πρόσβαση όλων, δίχως διακρίσεις, στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και στα εκπαιδευτικά προγράμματα, (3) τον σχεδιασμό και την εφαρμογή όλων των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών με σεβασμό στις ανάγκες των ατόμων με αναπηρίες και (4) την προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις διαφορετικές ανάγκες του / της κάθε μαθητή / μαθήτριας, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρίες.¹²

Επισημαίνεται ότι η ισότιμη πρόσβαση όλων των ατόμων στην εκπαίδευση συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρίες ενισχύεται και μέσω της διασταλτικής ερμηνείας των διατάξεων του άρθρου 2 παρ. 2 («Γενική ρήτρα μη διάκριση») και του άρθρου 13 («Δικαίωμα στην εκπαίδευση») του «Διεθνούς Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα του Ο.Η.Ε.», που νομικά δεσμεύει την Ελλάδα ήδη από το 1985.¹³ Να σημειωθεί ότι η Επιτροπή του Συμφώνου ερμήνευσε αναλυτικά το άρθρο 13 στο Γενικό Σχόλιο Νο. 13 που υιοθέτησε.¹⁴ Ειδικότερα, το Γενικό Σχόλιο Νο. 13 επισημαίνει την υποχρέωση των κρατών για την αποτελεσματική και ουσιαστική εφαρμογή του δικαιώματος στην εκπαίδευση, ενώ διατυπώνει τα κριτήρια για την αποτελεσματική παροχή εκπαίδευσης: (1) την ικανοποιητική παροχή εκπαίδευσης, αναφορικά με τη διαθεσιμότητα των υπό λειτουργία εκπαιδευτικών εγκαταστάσεων και την υλικοτεχνική υποδομή, την ύπαρξη εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, (2) την ευχερή πρόσβαση κάθε ατόμου, που περιλαμβάνει την απαγόρευση διακρίσεων στη πρόσβαση, τη δυνατότητα φυσικής πρόσβασης και την οικονομικά προσιτή πρόσβαση, (3) την αποδοχή των ατόμων στα πλαίσια ηθικών και πολιτισμικών θεωρήσεων (όπως, ο σεβασμός της πολιτισμικής ταυτότητας κάθε ατόμου), (4) την επαρκή ποιότητα αναφορικά με την καταλληλότητα των εγκαταστάσεων, των παρεχόμενων αγαθών και υπηρεσιών, (5) την προσαρμογή στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινωνίας και της εποχής ανταποκρινόμενα στις ανάγκες των μαθητών /-τριών.¹⁵ Επιπλέον, οι «Πρότυποι Κανόνες για την Εξίσωση των Ευκαιριών των Ατόμων με Αναπηρίες», που υιοθέτησε η Γενική Συνέλευση του Ο.Η.Ε., τάσσονται υπέρ της διασφάλισης των ίσων ευκαιριών και της ίσης

11 Committee on the Rights of Persons with Disabilities, (2016), *General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education*. UN Doc CRPD/C/GC/4/2016. Εδώ: σ. 6.

12 Committee on the Rights of Persons with Disabilities, (2016), *General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education*. UN Doc CRPD/C/GC/4/2016, σ. σ. 6–11.

13 United Nations, (1976), *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. UNTS 993, σ. 3. Φ.Ε.Κ. 45/ τ. Α' (19-03-1985), Νόμος 1532/1985, *Κύρωση του Διεθνούς Συμφώνου για τα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά δικαιώματα*.

14 Committee On Economic, Social and Cultural Rights, (1999), *General comment no 13: The right to education*. UN Doc E/C.12/1999/10.

15 Committee On Economic, Social and Cultural Rights, (1999), *General comment no 13: The right to education*. UN Doc E/C.12/1999/10, σ. σ. 1-16.

συμμετοχής των ατόμων με αναπηρίες στην κοινωνική, οικονομική, πολιτική ζωή με την ταυτόχρονη άρση των ανισοτήτων και των διακρίσεων εις βάρος των ατόμων αυτών ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης.¹⁶

Εξετάζοντας σε ευρωπαϊκό επίπεδο το ζήτημα της αναπηρίας και της διασφάλισης της ισότιμης πρόσβασης των ατόμων με αναπηρίες στην εκπαίδευση (στο Συμβούλιο της Ευρώπης και στην Ευρωπαϊκή Ένωση), εντοπίζουμε την Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ), τον Αναθεωρημένο Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Χάρτη (ΕΚΧ) και τον Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ε.Ε., κείμενα τα οποία κατοχυρώνουν, μεταξύ άλλων, τις βασικές αρχές της ισότητας και της απαγόρευσης των διακρίσεων.¹⁷ Στο άρθρο 2 του Πρώτου Πρόσθετου Πρωτοκόλλου της ΕΣΔΑ διατυπώνεται ρητά το δικαίωμα όλων των ανθρώπων στην εκπαίδευση.¹⁸ Επιπλέον, στον Αναθεωρημένο Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Χάρτη (1996) του Συμβουλίου της Ευρώπης, παρέχονται σε συγκεκριμένες διατάξεις επιπρόσθετες θεσμικές εγγυήσεις για την άρση και εξάλειψη των ανισοτήτων στην παροχή εκπαίδευσης, ήτοι το δικαίωμα για την τυπική εκπαίδευση (άρθρο 10) και το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρίες στην εκπαίδευση, στην ανεξαρτησία, κοινωνική ενσωμάτωση και συμμετοχή στην καθημερινή πρακτική (άρθρο 15).¹⁹ Την ίδια στιγμή, στο άρθρο 15 στη παράγραφο 1 του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ε.Ε. προβλέπεται το δικαίωμα της πρόσβασης στην επαγγελματική και συνεχή κατάρτιση, αναγνωρίζοντας αφενός το δικαίωμα των Ευρωπαίων πολιτών στην εκπαίδευση, αφετέρου την υποχρέωση διασφάλισης της παροχής εκπαίδευσης σε όλους τους πολίτες εντός των πολιτικών και των δράσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.²⁰ Ακολούθως, στο ίδιο κείμενο, το άρθρο 20 τονίζει emphatically την αρχή της ισότητας των πολιτών έναντι του νόμου και το άρθρο 21 την απαγόρευση των διακρίσεων.²¹

5. Εκπαιδευτική πολιτική για την αναπηρία στην Ελλάδα

Η ιστορία της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρίες στη χώρα μας διακρίνεται σε τρεις βασικές περιόδους. Κατά την πρώτη περίοδο, από το 1906 μέχρι το

16 United Nations – General Assembly, (1993), *Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities: Resolution adopted by the General Assembly*. A/RES/48/96, 85th plenary meeting. Η Ελλάδα έχει ενσωματώσει τους Πρότυπους Κανόνες του Ο.Η.Ε. στην ελληνική έννομη τάξη με το Φ.Ε.Κ.156 / τ. Α' (10-07-1996), Νόμος 2430/1996, άρθρο 3.

17 Council of Europe, (1950), *European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms*. UNTS 213, σ. 221.

Council of Europe, *European Social Charter (revised)*. European Treaty Series (ETS) 035, Turin, 1961 and ETS 163, Strasbourg, 3.V.1996, άρθρο Ε, σ. 15. Τόσο ο ΕΚΧ (1961), όσο και ο αναθεωρημένος ΕΚΧ (1996) κυρώθηκαν στην Ελλάδα με τους Ν. 1426/1984 (ΦΕΚ, τεύχος Α', 32/21.03.1984) και Ν. 4359/2016 (ΦΕΚ, τεύχος Α', 5/20.01.2016) αντίστοιχα.

Ευρωπαϊκή Ένωση, *Χάρτης θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (2000/C 364/01), άρθρα 15, 20-21, σ. σ. 11-13. Τέθηκε σε ισχύ την 1/12/2009 με τη Συνθήκη της Λισαβόνας.

18 Council of Europe, (1950), *European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms*. UNTS 213, σ. 221.

19 Council of Europe, *European Social Charter (revised)*. European Treaty Series (ETS) 035, Turin, 1961 and ETS 163, Strasbourg, 3.V.1996, σ. σ. 6-7, 8-9.

20 Ευρωπαϊκή Ένωση, *Χάρτης θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (2000/C 364/01), σ. σ. 11-12.

21 Ευρωπαϊκή Ένωση, *Χάρτης θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (2000/C 364/01), σ. 13.

1950, η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες υλοποιείται χάριν στην ιδιωτική πρωτοβουλία με κύρια χαρακτηριστικά τον έντονο προστατευτισμό, την ιδρυματική μορφή και την προνοιακή κατεύθυνση. Ακολούθως, η δεύτερη περίοδος της ειδικής εκπαίδευσης, από τα μέσα της δεκαετίας του 1950 έως τη μεταπολίτευση σημαδεύεται από την μεταστροφή των αντιλήψεων απέναντι στα άτομα με αναπηρίες. Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από το έντονο ενδιαφέρον, ιδιωτών και ελληνικού κράτους προς τα άτομα με νοητική στέρση και τα άτομα που παρουσιάζουν ψυχικές διαταραχές. Από την εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης από τη μετεμφυλιακή περίοδο έως τη μεταπολίτευση συνάγεται ότι η αναπηρία αντιμετωπίστηκε επιστημονικότερα και περισσότερο μεθοδευμένα. Επιπλέον, είναι ευδιάκριτη η τάση για κοινωνική αποδοχή των ατόμων με αναπηρίες, στην οποία συνέβαλε ιδιαίτερα η θεσμοθετημένη λειτουργία των ιατροπαιδαγωγικών και συμβουλευτικών κέντρων. Παρ' όλες όμως τις όποιες προσπάθειες δεν επιδιώχθηκε η ουσιαστική σχολική ένταξη των ατόμων με αναπηρίες. Προχωρώντας στην τρίτη περίοδο της ειδικής εκπαίδευσης, από τη μεταπολίτευση έως σήμερα, διαπιστώνεται η ουσιαστική ανάληψη πρωτοβουλιών από την ελληνική πολιτεία απέναντι στα άτομα με αναπηρίες με την λήψη μέτρων που είχαν ως στόχο την παροχή ισότιμων ευκαιριών εκπαίδευσης και την κοινωνική – σχολική ένταξή τους. Μάλιστα, το σχολικό έτος 1983 – 1984, το ελληνικό κράτος υλοποιώντας την πολιτική ένταξης ίδρυσε τις «ειδικές τάξεις», στις οποίες φοιτούν παιδιά που παρουσιάζουν ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς και παρακολουθούν μαθήματα μόνο λίγες ώρες την εβδομάδα, ενώ τις υπόλοιπες φοιτούν στην κανονική τάξη. Ο θεσμός των ειδικών τάξεων ως η μοναδική πρακτική ενταξιακής κατεύθυνσης επεκτάθηκε και μάλιστα το σχολικό έτος 1999-2000 λειτούργησαν 728 ειδικές τάξεις. Επομένως, την περίοδο μετά την μεταπολίτευση μέσω της ειδικής εκπαίδευσης κατεβλήθησαν σημαντικές προσπάθειες, ώστε να υιοθετηθούν πρακτικές ένταξης των ατόμων με αναπηρίες. Μολονότι οι προσπάθειες αυτές ενέχουν λάθη ή ακόμα και παραλείψεις, πρέπει να επισημανθεί ότι μέσω αυτών ο στόχος είναι επιτεύξιμος, δηλαδή η παροχή εκπαίδευσης, όπου θα επιδιώκεται η όσο το δυνατόν καλύτερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων κάθε παιδιού, ανεξαρτήτως της σωματικής, διανοητικής ή ψυχικής κατάστασής του/της, ώστε να δομηθεί μία «κοινωνία όλων».²²

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας στο πλαίσιο προσπαθειών επαναπροσδιορισμού του όρου «αναπηρία» και ενεργητικότερης συμμετοχής των ίδιων των ατόμων με αναπηρίες στην χάραξη νέων πολιτικών και μεθόδων εκπαίδευσης, δημιουργήθηκε ένα νέο μοντέλο, το εκπαιδευτικό – πολιτισμικό μοντέλο, στο οποίο πρωταγωνιστές είναι ο / η κάθε μαθητής /μαθήτρια

22 Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων Με Αναπηρίες (2008), Εκπαίδευση και Άτομα με Αναπηρία. Στο: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων Με Αναπηρίες (επιμ.) *Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας – Εγχειρίδιο Εκπαιδευμένου*. ΕΣΑΜΕΑ, Αθήνα: ΕΣΑΜΕΑ, σ. σ. 163 – 186.

ανεξάρτητα από οποιοδήποτε γνώρισμά τους, σωματικό, ψυχικό, διανοητικό κλπ.²³ Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό τα άτομα με αναπηρίες είναι δημιουργοί και φορείς βιοματικής κουλτούρας, φέρουν δηλαδή τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες τους, στοιχεία τα οποία ενσωματώνουν στη διαδικασία χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Με άλλα λόγια, τα άτομα με αναπηρίες αποτελούν τους συνδημιουργούς του παρόντος μοντέλου εκπαίδευσης.²⁴ Εκκινώντας από το αξίωμα αυτό συνάγεται ότι το ελληνικό κράτος και η κοινωνία από κοινού οφείλουν να παρέχουν σε όλους τους/τις μαθητές/-τριες τις ίδιες ευκαιρίες να αναδείξουν και να εξελίξουν αυτή την κουλτούρα στο πλαίσιο της ισότητας και του σεβασμού στην προσωπικότητά τους, η οποία δεν θα απαξιώνεται λόγω της υπεροχής των ατόμων χωρίς αναπηρία. Ειδικότερα, το παρόν μοντέλο πραγματώνεται μέσα από τον θεσμό της συνεκπαίδευσης, σύμφωνα με τον οποίο το σχολείο είναι σχολείο για όλους/-ες, στο οποίο η διαφορετικότητα δεν συνιστά εμπόδιο, αλλά αφορμή και κίνητρο για μάθηση για περαιτέρω γνώση και βελτίωση όλης της σχολικής κοινότητας. Καταργείται κάθε απόπειρα κατηγοριοποίησης, απορρίπτοντας όλες τις πρακτικές ενός παραδοσιακού συντηρητικού εκπαιδευτικού συστήματος, που τοποθετεί «ετικέτες» και χαρακτηρισμούς. Επικεντρώνεται περισσότερο στις εκπαιδευτικές ανάγκες του/της κάθε μαθητή/-τριας με σκοπό το όφελός τους. Επομένως, η αναγνώριση του δικαιώματος των ατόμων με αναπηρίες για ισότιμη ευκαιρία στην εκπαίδευση συνέβαλε στην αναδιοργάνωση του σχολικού προγράμματος και τη δημιουργία του θεσμού της Ειδικής Αγωγής. Ο θεσμός αυτός έχει ως στόχο την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα συμβάλλουν στην ομαλότερη ένταξή τους στην κοινωνία.²⁵

Διαπιστώνεται ότι από τον κρατικό σχεδιασμό ως προς την εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί και δεν πρέπει να απουσιάζουν τα άτομα με αναπηρίες και κυρίως η παροχή εγγυήσεων αναφορικά με την καταπολέμηση των διακρίσεων και των ανισοτήτων που βιώνουν, καθώς και η παροχή διαβεβαίωσης ότι τα άτομα αυτά μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα και πλήρως στην κοινωνία. Σημαντική διαπίστωση αποτελεί ότι οι ανισότητες, τα εμπόδια, οι διακρίσεις, ο κοινωνικός αποκλεισμός που βιώνουν τα άτομα αυτά είναι απόρροια του ελλιπούς κρατικού σχεδιασμού ως προς την εκπαιδευτική πολιτική, από την οποία απουσιάζουν πλήρως οι ιδιαίτερες ικανότητες και εξειδικευμένες ανάγκες τους. Διευκρινίζεται ότι το ζήτημα της ανισότητας προκύπτει από την παραβίαση κατοχυρωμένων αρχών όπως της μη

23 Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων Με Αναπηρίες (2008), Εκπαίδευση και Άτομα με Αναπηρία. Στο: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων Με Αναπηρίες (επιμ.) *Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας – Εγχειρίδιο Εκπαιδευομένου*. ΕΣΑΜΕΑ, Αθήνα: ΕΣΑΜΕΑ, σ. σ. 182 – 185.

Σούλης, Σπ. Γ. (2013), *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: ΕΣΑΜΕΑ, σ. σ. 20 – 22.

24 Τσαούση, Ασπ. (2018), *Θεσμοί, Δίκαιο και Κοινωνία: Κρίσιμες Διατομές υπό το φως μιας βιοματικής θεώρησης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παπαζήση, σ. σ. 28-29, 341-394.

25 Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων Με Αναπηρίες (2008), Εκπαίδευση και Άτομα με Αναπηρία. Στο: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων Με Αναπηρίες (επιμ.) *Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας – Εγχειρίδιο Εκπαιδευομένου*. Αθήνα: ΕΣΑΜΕΑ, σ. σ. 179 - 185.

διάκρισης, της ισότητας, τους σεβασμούς της εγγενούς αξιοπρέπειας και της ατομικής αυτονομίας, αποτελώντας τα θεμέλια του δικαίου των ανθρώπινων δικαιωμάτων.²⁶

Όπως κατέστη σαφές από την ανάλυση που προηγήθηκε, τα άτομα με αναπηρίες πέρα από τα προβλήματα κοινωνικής φύσης που αντιμετωπίζουν (προκατάληψη, κοινωνικός αποκλεισμός, διακρίσεις) στον τομέα της εκπαίδευσης, καλούνται να αντιμετωπίσουν προβλήματα και στο φυσικό και δομημένο περιβάλλον τους, τα οποία προκύπτουν λόγω της μη τήρησης από πλευράς του κράτους των προϋποθέσεων ομαλής προσαρμογής τους. Τα προβλήματα αυτά αφορούν κυρίως ελλείψεις και αδυναμίες στις εγκαταστάσεις που παρέχεται η εκπαίδευση, όπως η αδυναμία πρόσβασης σε σχολικές εγκαταστάσεις σε κοντινή απόσταση είτε μέσα σε αστικές είτε σε μη αστικές περιοχές, απουσία μέριμνας για την παροχή κατάλληλων μέσων μεταφοράς από και προς τις σχολικές εγκαταστάσεις, ανεπαρκής εκπαίδευση και εξειδίκευση στο εκπαιδευτικό προσωπικό με ταυτόχρονη ενίσχυση των αναχρονιστικών προκαταλήψεων μεταξύ (ορισμένων) εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες.²⁷ Προς επίρρωση των ανωτέρω και προς εξάλειψη των διακρίσεων εις βάρος των ατόμων με αναπηρίες, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη ενσωμάτωσης της διάστασης της αναπηρίας στον σχεδιασμό, την δόμηση και τη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Να επισημανθεί ότι το ελληνικό κράτος κινείται προς αυτή την κατεύθυνση, θεσμοθετώντας δηλαδή την παροχή εκπαίδευσης δίχως διακρίσεις για τα άτομα με αναπηρίες και ενσωματώνοντας στον κρατικό σχεδιασμό πολιτικές που εναντιώνονται στις ανισότητες, τις διακρίσεις και τις προκαταλήψεις και παρέχουν ποιοτική και αποτελεσματική εκπαίδευση στα άτομα αυτά. Πιο συγκεκριμένα, ο σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας ως θεμελιώδους υποχρέωσης της Πολιτείας δίχως διακρίσεις κατοχυρώνονται από το άρθρο 2 (παρ.1) και το άρθρο 5 (παρ.2) του Συντάγματος.²⁸ Ακολούθως, το ίδιο το Σύνταγμα στο άρθρο 25 στην παράγραφο 1 κατοχυρώνει την αρχή του κοινωνικού κράτους δικαίου και διατυπώνεται σαφώς η υποχρέωση του κράτους να διασφαλίζει την ανεμπόδιστη και αποτελεσματική άσκηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου, όπως του δικαιώματος στην εκπαίδευση.²⁹ Η υποχρέωση αυτή της

26 United Nations – General Assembly (2006), *Convention on the rights of persons with disabilities (CRPD)*. A/RES/61/106, UN & New York.

United Nations, (1976), *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. UNTS 993, σ. 3.

27 Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων Με Αναπηρίες (2008), *Θεωρητικά Μοντέλα Πολιτικής για την Αναπηρία*. Στο: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων Με Αναπηρίες (επιμ.) *Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας – Εγχειρίδιο εκπαιδευομένων*. Αθήνα: ΕΣΑΜΕΑ, σ. σ. 54–55.

Lawson, A. (2007), «The United Nations Convention on the rights of persons with disabilities: New era or false dawn?». Στο: *Syracuse Journal of International Law and Commerce*, τόμ. 34, σ. σ. 563–619.

28 Φ.Ε.Κ. 211/τ. Α' (24-12-2019). *Το Σύνταγμα της Ελλάδας 1975/1986/2001/2008/2019*.

29 Φ.Ε.Κ. 211/τ. Α' (24-12-2019). *Το Σύνταγμα της Ελλάδας 1975/1986/2001/2008/2019*.

Κατρούγκαλος, Σ.Γ. (1998), *Το κοινωνικό κράτος της μεταβιομηχανικής εποχής: Θεσμοί παροχικής διοίκησης και κοινωνικά δικαιώματα στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδόσεις Αντ. Σάκκουλα, σ. σ. 383–713.

Χρυσόγονος, Κ. (2006), *Ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη, σ. σ. 30–554.

ελληνικής πολιτείας ενισχύεται και με το άρθρο 16 (παρ.2-4) του Συντάγματος και την κατοχύρωση του κοινωνικού δικαιώματος κάθε πολίτη στην παιδεία στην ελληνική επικράτεια. Την ίδια στιγμή, το δικαίωμα της απόλαυσης από τα άτομα με αναπηρίες των μέτρων που θα διασφαλίζουν την αυτονομία, την επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της Χώρας θεμελιώνεται στο άρθρο 21 παράγραφο 6 του Συντάγματος. Προκειμένου, λοιπόν το κράτος να λειτουργεί με γνώμονα το Σύνταγμα και την κείμενη νομοθεσία, οφείλει να τηρεί τα αναγκαία κριτήρια για τον άρτιο σχεδιασμό, την αποτελεσματική και ποιοτική οργάνωση και την εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος για όλους τους πολίτες αδιακρίτως.³⁰ Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι στην αναθεώρηση του Συντάγματος το 2001³¹ διατυπώνεται ρητά ο όρος «άτομα με αναπηρίες» στο άρθρο 21 όπου κατοχυρώνεται το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρίες για απόλαυση εκείνων των μέτρων που διασφαλίζουν την αυτονομία, την επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή. Καθίσταται σαφές ότι όλα όσα αναφέρθηκαν ανωτέρω συνηγορούν υπέρ της παροχής εκπαίδευσης δίχως διακρίσεις στα άτομα με αναπηρίες στο πλαίσιο ενός κοινωνικού κράτους, το οποίο θα παρέχει στα άτομα αυτά επαρκείς εγγυήσεις για την ισότιμη και αξιοπρεπή συμμετοχή τους στο κοινωνικό σύνολο.³²

Σημαντική προϋπόθεση για την εξάλειψη των ανισοτήτων και των διακρίσεων αναφορικά με την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες αποτελεί η υποχρέωση της πολιτείας να υλοποιήσει όλες τις δεσμεύσεις της απέναντι σε αυτά τα άτομα. Διαπιστώνεται ότι στην ελληνική νομοθεσία περιέχονται διατάξεις, οι οποίες προστατεύουν τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες στον τομέα της εκπαίδευσης σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό. Ειδικότερα, με το Νόμο 1566/1985 περί της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας) στο άρθρο 32 γίνεται ειδική αναφορά στην Ειδική Αγωγή θέτοντας ο νομοθέτης τους εξής στόχους: 1. την ολοκληρωμένη ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων τους, 2. την ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία και 3. την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο. Ο βαθμός υλοποίησης αυτών των στόχων εξαρτάται από την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε συνδυασμό με άλλα επιστημονικά και κοινωνικά μέτρα. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην παράγραφο 1 της ανωτέρω διάταξης σαφώς αναφέρεται ο όρος «άτομα με

30 Φ.Ε.Κ. 211/τ. Α' (24-12-2019). *Το Σύνταγμα της Ελλάδας 1975/1986/2001/2008/2019*.

Αλεξιάδης, Α.Δ. (1999), *Εισαγωγή στο Δίκαιο της Υγείας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μ. Δημοπούλου, σ. σ. 11–20.

31 Φ.Ε.Κ. 85/ τ. Α' (18-04-2001), *Το Σύνταγμα της Ελλάδας*.

32 Κοντιάδης, Ι.Ε. (1997), *Κράτος πρόνοιας και κοινωνικά δικαιώματα: Συμβολή στην ερμηνεία των μορφών συνταγματοποίησης της κοινωνικής προστασίας*. Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδόσεις Αντ. Σάκκουλα, σ. σ. 113–462.

Στεργίου, Α. (1994), *Η συνταγματική κατοχύρωση της κοινωνικής ασφάλισης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα, σ. σ. 52–70.

Αλεξιάδου, ΑΣ. (2015), *Κοινωνική προστασία: Ιστορική και φιλοσοφική διάσταση*. Αθήνα- Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις University Studio Press, σ. σ. 249–280.

Παπαστάθης, Ι. (2007), *Νομική και κοινωνική αντίληψη για τη θέση των ατόμων με αναπηρίες*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μ. Δημοπούλου, σ. σ. 75–85.

ειδικές ανάγκες», ενώ στην παράγραφο 2 ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες» εξειδικεύεται.³³ Ενισχυτικά, στο 1^ο άρθρο στην παράγραφο 6 του Νόμου 2817/2000 (περί της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) υπό τον τίτλο «Έννοια, Σκοπός και Καθεστώς» επισημαίνεται, μεταξύ άλλων, ότι μέσω της ειδικής εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τεχνικής επαγγελματικής) των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επιδιώκεται η ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, η βελτίωση των δεξιοτήτων τους, προκειμένου να είναι εφικτή η ένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και γενικότερα στο κοινωνικό σύνολο, η επαγγελματική κατάρτισή τους και η συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, καθώς και η ισότιμη κοινωνική εξέλιξή τους.³⁴

Ακολούθως, στο άρθρο 12 παρ. 10 του νόμου 3230/2004 υποχρεώνονται οι δημόσιες υπηρεσίες, ΝΠΔΔ και ΟΤΑ να λαμβάνουν τα κατάλληλα μέτρα για την ομαλή πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες στις υποδομές τους.³⁵ Αξίζει να σημειώσουμε πως στο 1^ο άρθρο του Ν 3699/2008 περί της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υπό τον τίτλο «Έννοιες – Σκοπός» στην παράγραφο 1 εξειδικεύεται η σημασία του όρου «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση - ΕΑΕ» και διατυπώνονται συγκεκριμένες δεσμεύσεις της ελληνικής πολιτείας απέναντι στα άτομα με αναπηρίες. Μάλιστα, ο νομοθέτης στην ίδια διάταξη αναφέρεται ρητά στην υποχρέωση τόσο της πολιτείας, αλλά και όλων των λειτουργών του Κράτους να αναγνωρίζουν την αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης, αλλά και ως ένα σύνθετο κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο και να αποτρέπουν τον υποβιβασμό των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στη συμμετοχή ή στη συνεισφορά τους στην κοινωνική ζωή.³⁶ Επιπρόσθετα, οι διατάξεις του Ν. 4443/2016 προβλέπουν τη ρητή απαγόρευση των διακρίσεων στην εκπαίδευση λόγω αναπηρίας.³⁷ Αξίζει να αναφέρουμε και τον πιο πρόσφατο νόμο 4488/2017, ο οποίος ενσωμάτωσε στην ελληνική νομοθεσία τις διεθνείς συμβάσεις αναφορικά με την διασφάλιση θεμελιωδών δικαιωμάτων και στον οποίο διατυπώνεται ρητά η πρόθεση της ελληνικής πολιτείας να υλοποιήσει και να τηρήσει τις διεθνείς υποχρεώσεις της, καθώς και να υλοποιήσει τις δεσμεύσεις της απέναντι στα άτομα με αναπηρίες για την προστασία του δικαιώματός τους για ίση μεταχείριση και για σεβασμό της διαφορετικότητάς τους. Αξίζει να

33 Φ.Ε.Κ. 167/ τ. Α' (30-09-1985), Νόμος 1566/1985, *Δομή και Λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.

34 Φ.Ε.Κ. 78/ τ. Α' (14-03-2000), Νόμος 2817/2000, *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*.

35 Φ.Ε.Κ. 44/ τ. Α' (11-02-2004), Νόμος 3230/2004, *Καθιέρωση συστήματος διοίκησης με στόχους, μέτρηση της αποδοτικότητας και άλλες διατάξεις*.

36 Φ.Ε.Κ. 199/ τ. Α' (02-10-2008), Νόμος 3699/2008, *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*.

37 Φ.Ε.Κ. 232/ τ. Α' (09-12-2016), Νόμος 4443/2016, *Ενσωμάτωση της Οδηγίας 2000/43/ΕΚ περί εφαρμογής της αρχής της ίσης μεταχείρισης προσώπων ασχέτως φυλετικής ή εθνοτικής τους καταγωγής, της Οδηγίας 2000/78/ΕΚ για τη διαμόρφωση γενικού πλαισίου για την ίση μεταχείριση στην απασχόληση*.

επισημανθεί ότι βάσει της διάταξης του άρθρου 72 του ανωτέρω νόμου ανατίθεται στο Συνήγορο του Πολίτη η αρμοδιότητα παρακολούθησης της εφαρμογής της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες.³⁸

6. Καταληκτικές Σκέψεις

Η αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρίες στην εκπαίδευση συνιστά ένα από τα πιο ουσιώδη ζητήματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Αποτελεί κοινό τόπο η άποψη ότι η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες οφείλει να βασίζεται στο αναφαίρετο δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση σε ένα όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον. Ακολούθως, το σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο ώστε να μην θέτει εμπόδια για την ισότιμη παροχή εκπαίδευσης στα άτομα με αναπηρίες.³⁹

Όπως ήδη επισημάνθηκε ανωτέρω, για να θεωρηθεί επιτυχής και αποτελεσματικός ο κρατικός σχεδιασμός για την εξάλειψη των ανισοτήτων στην εκπαίδευση εις βάρος των ατόμων με αναπηρίες, θα πρέπει εξ αρχής να αποσκοπεί στην αποτελεσματική άσκηση των δικαιωμάτων τους ισότιμα με τους υπόλοιπους πολίτες και όχι απλώς να εξαντλείται στην παροχή αόριστων εγγυήσεων στα άτομα αυτά. Επομένως, η ένταξη της αναπηρίας στον κρατικό σχεδιασμό συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση, αποσκοπώντας αφενός στην παροχή ποιοτικής και εξειδικευμένης εκπαίδευσης στα άτομα με αναπηρίες και αφετέρου στη λήψη των κατάλληλων μέτρων για την άρση των ήδη υπαρχόντων και την πρόληψη ενδεχόμενων μελλοντικών φραγμών στην εκπαίδευσή τους. Καταληκτικά, η οποιαδήποτε κρατική πολιτική και κατ' επέκταση η υλοποίηση της για την παροχή ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης, ακυρώνεται, εάν δεν συμμετέχουν ενεργά σε όλη τη διαδικασία (από τον σχεδιασμό έως την πραγμάτωση και αξιολόγηση) τα ίδια τα άτομα με αναπηρίες και οι σύλλογοί τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αλεξιάδης, Α.Δ. (1999), Εισαγωγή στο Δίκαιο της Υγείας. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μ. Δημοπούλου.
- Αλεξιάδου, Α.Σ. (2015), Κοινωνική προστασία: Ιστορική και φιλοσοφική διάσταση. Αθήνα- Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις University Studio Press.

38 ΦΕΚ 137/ τ. Α' (13-09-2017), Νόμος 4488/2017, *Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις Δημοσίου και λοιπές ασφαλιστικές διατάξεις, ενίσχυση της προστασίας των εργαζομένων, δικαιώματα ατόμων με αναπηρίες και άλλες διατάξεις.*

39 Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων Με Αναπηρίες (2008), Εκπαίδευση και Ατομα με Αναπηρία. Στο: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων Με Αναπηρίες (επιμ.) *Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας – Εγχειρίδιο Εκπαιδευομένου.* Αθήνα: ΕΣΑΜΕΑ, σ. σ. 179–181.

Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, (2014), *Διεθνής σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες: Προβλήματα σχετικά με την εφαρμογή της.* Αθήνα: ΕΕΔΑ, σ. σ. 1-2.

- Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, (2014), Διεθνής σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες: Προβλήματα σχετικά με την εφαρμογή της. Αθήνα: ΕΕΔΑ.
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων Με Αναπηρίες, (2008), Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας – Εγχειρίδιο εκπαιδευομένου. Αθήνα: ΕΣΑΜΕΑ.
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων Με Αναπηρίες, (2017), 1^ο Δελτίο παρατηρητηρίου θεμάτων αναπηρίας της Ε.Σ.ΑμεΑ: Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός στα άτομα με αναπηρία. Αθήνα: ΕΣΑΜΕΑ.
- Ευρωπαϊκή Ένωση, Χάρτης θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000/C 364/01).
- Gijzen, M. (2005), Θεωρίες για την αναπηρία και τη νομοθεσία καταπολέμησης των διακρίσεων λόγω αναπηρίας: Από το ιατρικό στο κοινωνικό μοντέλο. Στο: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (επιμ.) Ακτιβιστές και συνήγοροι των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία – Εγχειρίδιο. Αθήνα: ΕΣΑΜΕΑ, σ. σ. 14-18.
- Κατρούγκαλος, Σ.Γ. (1998), Το κοινωνικό κράτος της μεταβιομηχανικής εποχής: Θεσμοί παροχικής διοίκησης και κοινωνικά δικαιώματα στο σύγχρονο κόσμο. Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδόσεις Αντ. Σάκκουλα.
- Κοντιάδης, Ι.Ξ. (1997), Κράτος πρόνοιας και κοινωνικά δικαιώματα: Συμβολή στην ερμηνεία των μορφών συνταγματοποίησης της κοινωνικής προστασίας. Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδόσεις Αντ. Σάκκουλα.
- Παπαστάθης, Ι. (2007), Νομική και κοινωνική αντίληψη για τη θέση των ατόμων με αναπηρίες. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μ. Δημοπούλου.
- Σούλης, Σπ. Γ. (2013), Εκπαίδευση και Αναπηρία. Αθήνα: ΕΣΑΜΕΑ.
- Στεργίου, Α. (1994), Η συνταγματική κατοχύρωση της κοινωνικής ασφάλισης. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Τσαούση, Ασπ. (2018), Θεσμοί, Δίκαιο και Κοινωνία: Κρίσιμες Διατομές υπό το φως μιας βιοματικής θεώρησης. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Χρυσόγονος, Κ. (2006), Ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα. Αθήνα: Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη.

Ξενογλωσση

- Arnardottir, O.M, Quinn, G. (2009), The UN convention on the rights of persons with disabilities: European and Scandinavian perspectives. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers.
- Broderick, A., Ferri, D. (2019), International and European Disability Law and Policy: texts, cases and materials. Cambridge: Cambridge University Press.
- Committee On Economic, Social and Cultural Rights, (1999), General comment no 13: The right to education. UN Doc E/C.12/1999/10, 1999.
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities, (2016), *General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education*. UN DOC CRPD/C/GC/4/2016.

- Council of Europe, (1950), Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms. UNTS 213.
- Council of Europe (1996), European social charter (revised). European Treaty Series (ETS) 035, Turin, 1961 and ETS 163, Strasbourg, 3.V.1996.
- Degener, T. (1995), Disabled persons and human rights: The legal framework. Στο: T. Degener, Y. Koster-Dreese (επιμ.) Human rights and disabled persons: Essays and relevant human rights instruments. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers, σ. σ. 9–39.
- European Commission, (2021), Union of Equality Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030. Brussels, 3.3.2021 - COM(2021) 101 final.
- Lawson, A. (2007), «The United Nations Convention on the rights of persons with disabilities: New era or false dawn?» Στο: Syracuse Journal of International Law and Commerce, τόμ. 34, σ. σ. 563–619.
- Siebers, T. (2008), Disability Theory. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- United Nations – General Assembly, (1993), Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities: Resolution/adopted by the General Assembly. A/RES/48/96, 85th plenary meeting.
- United Nations – General Assembly, (2006), Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). A/RES/61/106, UN & New York.
- United Nations, (1976), International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. UNTS 993.
- United Nations, (1976), International Covenant on Civil and Political Rights. UNTS 999.
- World Health Organization and World Bank (2011), World report on disability. Geneva: WHO.
- World Health Organization, (2002), Towards a common language for functioning, disability and health: ICF. WHO/EIP/GPE/CAS/01.3.Geneva.

Νομοθεσία

- Φ.Ε.Κ. 85/ τ. Α΄ (18-04-2001), *Το Σύνταγμα της Ελλάδας*.
- Φ.Ε.Κ. 211/τ. Α΄ (24-12-2019). *Το Σύνταγμα της Ελλάδας 1975/1986/2001/2008/2019*.
- Φ.Ε.Κ. 167/ τ. Α΄ (30-09-1985), Νόμος 1566/1985, *Δομή και Λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.
- Φ.Ε.Κ. 45/ τ. Α΄ (19-03-1985), Νόμος 1532/1985, *Κύρωση του Διεθνούς Συμφώνου για τα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά δικαιώματα*.
- Φ.Ε.Κ. 78/ τ. Α΄ (14-03-2000), Νόμος 2817/2000, *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*.
- Φ.Ε.Κ. 44/ τ. Α΄ (11-02-2004), Νόμος 3230/2004, *Καθιέρωση συστήματος διοίκησης με στόχους, μέτρηση της αποδοτικότητας και άλλες διατάξεις*.

- Φ.Ε.Κ. 199/ τ. Α' (02-10-2008), Νόμος 3699/2008, *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*
- Φ.Ε.Κ. 88/ τ. Α' (11-04-2012), Νόμος 4074/2012, *Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες.*
- Φ.Ε.Κ. 232/ τ. Α' (09-12-2016), Νόμος 4443/2016, *Ενσωμάτωση της Οδηγίας 2000/43/ΕΚ περί εφαρμογής της αρχής της ίσης μεταχείρισης προσώπων ασχέτως φυλετικής ή εθνοτικής τους καταγωγής, της Οδηγίας 2000/78/ΕΚ για τη διαμόρφωση γενικού πλαισίου για την ίση μεταχείριση στην απασχόληση.*
- Φ.Ε.Κ. 137/ τ. Α' (13-09-2017), Νόμος 4488/2017, *Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις Δημοσίου και λοιπές ασφαλιστικές διατάξεις, ενίσχυση της προστασίας των εργαζομένων, δικαιώματα ατόμων με αναπηρίες και άλλες διατάξεις.*

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η **Αλεξιάδου Αναστασία – Σοφία**, LL.M, MA Phil, M.Ed, είναι Λέκτορας (ΠΔ 407/1980) Ηθικής, Φιλοσοφίας του Νου και Φιλοσοφίας της Γλώσσας στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας-Θεσσαλονίκης. Είναι επίσης μεταδιδακτορική ερευνήτρια στο Ερευνητικό Κέντρο Βιοπολιτικής στο Πάντειο Πανεπιστήμιο – Αθήνα.

Φραγκούλη Ασπασία

Παρέμβαση μέσω μουσικής σε μαθητή με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής–Υπερκινητικότητας στο σχολείο

Περίληψη

Το άρθρο αφορά σε ποιοτική μελέτη που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο εφαρμογής μουσικής παρέμβασης σε μαθητή επτά ετών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής–υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση της επίδρασης της μουσικής στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητή με ΔΕΠ-Υ. Σε διάστημα τεσσάρων μηνών υλοποιήθηκαν ατομικές μουσικές παρεμβάσεις σε ειδικό σχολείο και ομαδικές σε δημοτικό σχολείο γενικής εκπαίδευσης μαζί με μαθητές/τριες Β΄ τάξης, όπου εφαρμόστηκαν μουσικά παιχνίδια σύμφωνα με τις αρχές: α) της βασισμένης στην αναπτυξιακή ψυχολογία μουσικοθεραπείας, και β) της μουσικοπαιδαγωγικής προσέγγισης Orff. Οι παρεμβάσεις μαγνητοσκοπήθηκαν και τα δεδομένα αξιολογήθηκαν μέσω της «παρατήρησης-αυτοπαρατήρησης» που βασίζεται στην ψυχαναλυτική μέθοδο παρατήρησης βρεφών. Από την ανάλυση φάνηκε ότι παρεμβάσεις μέσω μουσικής είναι δυνατόν να επιδράσουν θετικά στην κοινωνικο-συναισθηματική οργάνωση μαθητή με ΔΕΠ-Υ, συμβάλλοντας στη λειτουργικότερη ένταξή του στο σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: Ένταξη, Μουσική παρέμβαση, συναισθηματική οργάνωση.

Intervention through music with a pupil with Attention Deficit-Hyperactivity Disorder at school

Abstract

The article concerns a qualitative study carried out in the context of the application of music intervention to a seven-year-old pupil with attention deficit-hyperactivity disorder (ADHD). The purpose of the study was to investigate the effect of music on the cultivation of social skills in a pupil with ADHD. Within four months, individual music-interventions were implemented in a special school and group music-interventions in a primary school with pupils of 2nd grade, where music games were applied according to the principles of: a) developmental psychology-based music therapy, and b) Orff music pedagogy. The interventions were recorded and the data were evaluated through “observation and self-observation” based on the psychoanalytic method of observing infants. The analysis showed that music-interventions can have a positive effect on the socio-emotional organization of a pupil with ADHD, contributing to his/her functional inclusion in school.

Keywords: Inclusion, Music intervention, emotional organization

1. Εισαγωγή

Η εισήγηση αναφέρεται σε μελέτη περίπτωσης μαθητή, επτά ετών, με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής –υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) και προβλήματα συμπεριφοράς που φοιτούσε κατά το σχολικό έτος που πραγματοποιήθηκε η μελέτη (λόγω των ιδιαίτερων προβλημάτων συμπεριφοράς του και με σύμφωνη γνώμη των γονέων του) σε ειδικό δημοτικό σχολείο. Κατά τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης εφαρμόστηκαν μουσικά παιχνίδια επηρεασμένα από τις αρχές της βασισμένης στην αναπτυξιακή ψυχολογία μουσικοθεραπείας, καθώς και από τις αρχές της μουσικοπαιδαγωγικής προσέγγισης Orff με την επιδίωξη της συναισθηματικής οργάνωσης, βελτίωσης της έκφρασης, όπως και των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητή με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο εξατομικευμένων και ομαδικών μουσικών παρεμβάσεων σε ειδικό σχολείο, καθώς και σε γειτονικό δημοτικό σχολείο γενικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία¹ οι μουσικές παρεμβάσεις μέσω κατάλληλα εφαρμοσμένων μουσικών παιχνιδιών και ηχητικών ιστοριών μπορεί να ενεργοποιήσουν παιδιά με κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες, δίνοντάς τους την ευκαιρία να δοκιμάσουν νέες μορφές έκφρασης και επικοινωνίας με τον

1 Aspasia Fragkouli. «Musiktherapie in der Sonderpädagogik für Kinder mit Entwicklungsstörungen», *Steckbrief Forschung.Musiktherapeutische Umschau* 3/17, (2017):286-288

άλλο, εξελίσσοντας τον τρόπο συμπεριφοράς τους ως προς τον εαυτό τους, αλλά και ως προς τα άτομα του περιβάλλοντός τους.

Παρακάτω αναφέρονται στοιχεία που αφορούν στη ΔΕΠ-Υ, καθώς επίσης ορίζεται η μουσικοθεραπεία στην ειδική αγωγή και τονίζεται η συμβολή της μέσω του μουσικού παιχνιδιού στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη, προωθώντας τη συναισθηματική οργάνωση και μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών/τριών².

Κατόπιν παρουσιάζεται ο τρόπος εφαρμογής του προγράμματος, ενώ αναφέρεται εν συντομία η μέθοδος της «παρατήρησης-αυτοπαρατήρησης»³, που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διαδικασία της ανάλυσης και αξιολόγησης των ατομικών και των ομαδικών μουσικών παρεμβάσεων/συναντήσεων.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής –υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)

Η Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής –υπερκινητικότητας⁴ (ΔΕΠ-Υ) αφορά σε μία νευροβιολογική διαταραχή της παιδικής ηλικίας, που συνεχίζεται συχνά και στην ενήλικη ζωή⁵. Τα πυρηνικά συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ, συγκεκριμένα η διάσπαση προσοχής, η παρορμητικότητα και η υπερκινητικότητα, θεωρούνται χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας, γεγονός που δυσκολεύει την έγκαιρη διάγνωση. Η αναγνώριση της διαταραχής, στις περισσότερες περιπτώσεις, γίνεται με την ένταξη στο σχολείο, εξαιτίας της μαθησιακής διαδικασίας που προϋποθέτει τη δυνατότητα συγκέντρωσης προσοχής και συναισθηματικής οργάνωσης⁶.

Η ΔΕΠ-Υ είναι μια από τις πιο κοινές διαταραχές συμπεριφοράς που διαγιγνώσκονται σε παιδιά και εφήβους, δεδομένου ότι οι εκτιμήσεις δείχνουν ότι το 3%-5% των παιδιών σχολικής ηλικίας έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ⁷.

Επιπλέον, η ΔΕΠ-Υ συνιστά περίπτωση αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας που συνδέεται με δυσκολίες στη ρύθμιση του συναισθήματος, επισημαίνοντας ότι η κατανόηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ της παραμέτρου που σχετίζεται με

2 Ασπασία Φραγκούλη, Τεχνικές Συναισθηματικής Οργάνωσης και Έκφρασης μέσω της Μουσικής στο Σχολείο (Αθήνα: Διάδραση, 2014)

Karin Schumacher. «Η σημασία του Orff-Schulwerk στη μουσική κοινωνικο-Ενταξιακή παιδαγωγική και στη μουσικοθεραπεία» (Α. Φραγκούλη, μετ.). *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική* Ειδικό Τεύχος 5(2), (2013): 106-112.

3 Έφη Λάγιου-Λιγνού, «Η κλινική αξία της εκπαίδευσης στη μέθοδο της ψυχαναλυτικής παρατήρησης βρέφους και οι εφαρμογές της σε προγράμματα πρώιμης πρόληψης», *Παιδί και Έφηβος – Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, τχ. τόμος 1ος, (1999): 80-89.

4 AttentionDeficitHyperactivityDisorder (ADHD)

5 *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition DSM-V*. (Washington DC, London, England: American Psychiatric Publishing, 2013)

6 H. Dilling, W. Mombour and M.H. Schmidt. *ICD-10. Internationale Klassifikation psychischer Störungen*. (Bern: Huber, 2000)

7 M. Foley, S. Graham-McClowry, X. Francisco and F. X. Castellanos «The relationship between attention deficit hyperactivity disorder and child temperament», *Journal of applied Developmental psychology*, 29, (2008):157-169

την ποιότητα του συναισθήματος και εκείνης που αναφέρεται στη δυνατότητα ελέγχου και ρύθμισης του συναισθήματος, θα μπορούσαν να αποσαφηνίσουν αναπτυξιακούς, μηχανισμούς της ΔΕΠ-Υ και των σχετικών συννοσηρών διαταραχών, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά⁸.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, απαιτούνται αποτελεσματικές παρεμβάσεις σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ στην πρώιμη παιδική ηλικία για την αύξηση της δυνατότητας ελέγχου και ρύθμισης των δυσκολιών της διαταραχής. Υποστηρίζεται ότι λόγω της αντίστασης στη φαρμακευτική

αγωγή για μικρά παιδιά, η ανάπτυξη αποτελεσματικών εναλλακτικών θεραπευτικών προσεγγίσεων για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας αποτελούν μια σημαντική πολιτική υγείας⁹. Σε αρκετές περιπτώσεις, δε, που κρίνεται κατάλληλο από τους ειδικούς, χρησιμοποιούνται παράλληλα φαρμακευτικές και ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις.

Ειδικότερα, η προσχολική και πρώτη σχολική περίοδος θεωρείται ιδιαίτερος ευνοϊκή φάση για την αντιμετώπιση των δυσκολιών της ΔΕΠ-Υ μέσω ψυχοκοινωνικών προσεγγίσεων, δεδομένου ότι εξαιτίας νευροαναπτυξιακών στοιχείων, καθώς και λόγω της πλαστικότητας του εγκεφάλου, οι μορφές αλληλεπίδρασης του παιδιού με τους σημαντικούς άλλους δεν έχουν ακόμα παγιωθεί¹⁰. Στο πλαίσιο αυτό υπογραμμίζεται και η αξία της ψυχοεκπαίδευσης των γονέων στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία¹¹. Επιπλέον, μέσα από σχετικές έρευνες¹² διαπιστώνεται η θετική έκβαση παρεμβάσεων για τη βελτίωση της συμπεριφοράς σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.

Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς που παρατηρούν επαναλαμβανόμενες προβληματικές συμπεριφορές θα πρέπει να παραπέμπουν τα παιδιά έγκαιρα σε ειδικό επιστήμονα για αξιολόγηση, διάγνωση και υποστήριξη¹³. Η ΔΕΠ-Υ συνήθως συνυπάρχει με άλλες διαταραχές, όπως εναντιωματική προκλητική διαταραχή και διαταραχές της διάθεσης (κατάθλιψη ή άγχος), με συνέπεια να απαιτείται η έγκαιρη αντιμετώπισή της μέσω της κατάλληλης υποστήριξης του παιδιού από τους ειδικούς σε θεραπευτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο¹⁴.

8 M.M. Martel «Research Review: «A new perspective on attention-deficit/hyperactivity disorder: emotion dysregulation and trait models», *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 50, 9, (2009): 1042–1051

9 N.D. Volkow and T.R. Insel. «What are the long-term effects of methylphenidate treatment?» *Biological Psychiatry*, 54, (2003):1307–1309.

10 E. J. Sonuga-Barke, M. Thompson, H. Abikoff, R. Klein and L.M. Brotman. «Nonpharmacological interventions for preschoolers with ADHD: The case for specialized parent training». *Infants & Young Children*, 19, (2006): 142–153.

11 A. Charach, P. Carson, S. Fox, M.U. Ali, J. Beckett and C. G. Lim «Interventions for preschool children at high risk for ADHD: A comparative effectiveness review». *Pediatrics*, 131, (2013) 1584–1604.

12 E. J. Sonuga-Barke, M. Thompson, H. Abikoff, R. Klein and L.M. Brotman. «Nonpharmacological interventions for preschoolers with ADHD: The case for specialized parent training». *Infants & Young Children*, 19, (2006): 142–153.

13 Μαρία Δροσινού-Κορέα. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση, Η «δια» της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες. (Πάτρα: OPPORTUNA, 2017).

14 S. Schmidt and F. Peterman «Developmental psychopathology: Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)» *BMC Psychiatry*, (2009): 9-58

2.2. Συναισθηματική οργάνωση μαθητών/τριών μέσω μουσικών παρεμβάσεων

Στο σχολικό περιβάλλον εφαρμόζονται συχνά παρεμβάσεις μέσω τέχνης σε μαθητές με στόχο τη στήριξη της συναισθηματικής ανάπτυξης και οργάνωσης των μαθητών, την κοινωνικοποίηση και ένταξη των παιδιών στο περιβάλλον του σχολείου, ενισχύοντας τη σύνδεση του παιδιού με τις κοινωνικές και τις ακαδημαϊκές, μαθησιακές διαδικασίες¹⁵.

Τα μουσικά παιχνίδια που εφαρμόστηκαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα βασίστηκαν στις αρχές τόσο της μουσικοπαιδαγωγικής Orff¹⁶, που αντιμετωπίζει το άτομο ως ολότητα, σωματική, ψυχική και πνευματική, όσο και της μουσικοθεραπείας, που βασίζεται σε θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχολογίας¹⁷ και εστιάζει στις συναισθηματικές και αναπτυξιακές ανάγκες του παιδιού, επιδιώκοντας μέσω της μουσικής να προωθήσει και να στηρίξει τη δυνατότητα του για αλληλεπίδραση και έκφραση, θέτοντας ως αφετηρία της παρέμβασης τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού¹⁸.

Η μουσικοθεραπεία στο ειδικό σχολείο αφορά σε μια ψυχοθεραπευτική προσέγγιση για παιδιά και νέους που παρουσιάζουν δυσκολίες στη συμπεριφορά, στην επικοινωνία και στην έκφραση και δεν είναι δυνατό να βοηθηθούν από τυπικές παιδαγωγικές μεθόδους¹⁹.

Πολλές έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια τονίζουν τη σημασία των μουσικοπαιδαγωγικών και μουσικοθεραπευτικών παρεμβάσεων στο πλαίσιο σχολικών προγραμμάτων, προωθώντας την ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με δυσκολίες²⁰.

Ο μουσικός ήχος, η μελωδία και ο ρυθμός αποτελούν τη βάση των παιχνιδιών, προσφέροντας (α) τη δυνατότητα δημιουργίας κλίματος εμπιστοσύνης, χαράς και ασφάλειας, καθώς και (β) την ευκαιρία για έκφραση, αυτοσχεδιασμό και διαμόρφωση νέων μορφών συμπεριφοράς²¹. Το παιδί παίζει

15 Ουρανία Καλούρη, Νικόλαος Τσέργας και Αναστασία Μπότου. «Συμβουλευτική μέσω τέχνης στην Εκπαίδευση: μορφή συλλογικής και συνεργατικής δράσης». Από τη θέση και την αντίθεση στη σύνθεση. Στο: Λ. Κυριακίδης, Ν. Τσαγαρίδου & Ι. Ηλία (επιμ.), Πρακτικά 13ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, (Λευκωσία, Πανεπιστήμιο Κύπρου, 2014), 105-114.

16 Νικόλαος Τσαφταρίδης. Μουσική, Κίνηση, Λόγος: Η Στοιχειοδομική Μουσική στο Παιδαγωγικό Έργο Orff. (Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος, 1997).

17 Daniel Stern. *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. (Stuttgart:Klett-Cotta, 2007).

18 Karin Schumacher. *Musiktherapie und Säuglingsforschung. Zusammenspiel. Einschätzung der Beziehungsqualität am Beispiel des instrumentalen Ausdrucks eines autistischen Kindes*. (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2004).

19 Aspasia Fragkouli. «Music Therapy in Special Education: Assessment of the Quality of Relationship». *Approaches: Music Therapy & Special Music Education* | Special Issue 5(2), (2013): 152-165.

20 Maria Drossinou-Korea and Aspasia Fragkouli. "Emotional Readiness and Music Therapeutic Activities". *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 1 (2016): 440-444, DOI: 10.1111/1471-3802.12305

Ασπασία Φραγκούλη. «Η μουσική ως θεραπευτικό μέσο για παιδιά με ψυχικές διαταραχές στο ειδικό σχολείο». *Ψυχολογικά Θέματα*, 17-18, (2012-2013): 83-107

21 Ασπασία Φραγκούλη, Τεχνικές Συναισθηματικής Οργάνωσης και Έκφρασης μέσω της Μουσικής στο Σχολείο (Αθήνα: Διάδραση, 2014)

αυθόρμητα, αυτοβούλως και με χαρά, επιτυγχάνοντας να εξασκήσει και να καλλιεργήσει τις σωματικές, κοινωνικο-γνωστικές, καθώς και συναισθηματικές δεξιότητές του²². Επισημαίνεται, δε, ότι η δημιουργική μουσική έκφραση από τα παιδιά μοιράζεται πολλά χαρακτηριστικά με μία αναπτυξιακή άποψη του παιχιδιού, λειτουργώντας ως μεταβατικό αντικείμενο²³.

Στα μουσικά παιχνίδια χρησιμοποιούμε συχνά μουσικά όργανα Orff (κυρίως κρουστά), καθώς και άλλα αντικείμενα με ηχητικές δυνατότητες, με τα οποία μπορεί κάποιος να παράγει εύκολα μουσικούς ήχους, δίχως να απαιτείται ιδιαίτερη μουσική γνώση. Τα μουσικά παιχνίδια δεν στοχεύουν στη μουσική εκπαίδευση των μαθητών και για την εφαρμογή τους δεν είναι απαραίτητη η μουσική γνώση. Ανάλογα με τους στόχους διαχωρίζονται σε παιχνίδια εμπιστοσύνης, επικοινωνίας, ανάπτυξης δεξιοτήτων (π.χ. συγκέντρωσης προσοχής, ικανότητας μίμησης κ.α.), καθώς και δημιουργικής φαντασίας και έκφρασης. Στα μουσικά παιχνίδια υπάρχουν κανόνες (λιγότερο ή περισσότερο ελαστικοί) και απαντώνται διάφορες παραλλαγές, ανάλογα με την ομάδα των παιδιών, τις ανάγκες και τις διαθέσεις τους²⁴.

3. Υπόθεση μελέτης περίπτωσης

Οι παρεμβάσεις μέσω κατάλληλης εφαρμογής μουσικής μπορεί να συμβάλλουν Α) στη συναισθηματική οργάνωση, Β) στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, βελτιώνοντας τους τρόπους συμπεριφοράς μαθητή με δυσκολίες, Γ) στη διαμόρφωση διαδικασιών ένταξης μαθητή στην ομάδα με τους συμμαθητές/τριές του εντός και εκτός σχολικού πλαισίου.

4. Σκοπός της μελέτης

Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης ποιοτικής ερευνητικής μελέτης ήταν η διερεύνηση της διαδικασίας ανάπτυξης κοινωνικο - συναισθηματικών δεξιοτήτων, δυνατοτήτων έκφρασης και επικοινωνίας, καθώς και βελτίωσης της συμπεριφοράς του μαθητή κατά την αλληλεπίδρασή του τόσο με την εκπαιδευτικό στο ειδικό σχολείο, όσο και με τους μαθητές/τριες Β΄ τάξης γειτονικού δημοτικού σχολείου στο πλαίσιο μουσικών παιχνιδιών.

Ειδικότερα επιδιώκεται να καταδειχθεί η θετική επίδραση της κατάλληλα

22 Aspasia Fragkouli. «Musiktherapie in der Sonderpädagogik für Kinder mit Entwicklungsstörungen», *Steckbrief Forschung. Musiktherapeutische Umschau* 3/17, (2017):286-288

23 Ασπασία Φραγκούλη και Όλγα Πανοπούλου-Μαράτου. «Η θεραπευτική διάσταση της μουσικής σε παιδιά με ψυχικές διαταραχές». Στο: Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία, Ζώνιου-Σιδέρη Α., Ντεροπούλου-Ντέρου Ε., Παπαδοπούλου Κ. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. ΤΕΑΠΗ. Τόμος Α΄. (Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο, 2012), 227-243.

Όλγα Πανοπούλου-Μαράτου. Παιδί, επιστήμη και ψυχανάλυση. Οι διαδρομές του *JeanPiaget*. (Αθήνα: ΕκδόσειςΚαστανιώτη, 1998)

24 Τζερ Στορμς. *100 Μουσικά Παιχνίδια*. (Αθήνα: Εκδόσεις Νικολαΐδη ΟΕ, 2002).

εφαρμοσμένης μουσικής μέσω μουσικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και δυνατοτήτων συναισθηματικής έκφρασης μαθητή με ΔΕΠ-Υ και προβλήματα συμπεριφοράς.

5. Μεθοδολογία έρευνας

5.1. Το δείγμα και το πλαίσιο εφαρμογής της μελέτης

Πρόκειται για τη μελέτη περίπτωσης μαθητή ηλικίας 7ετών με ΔΕΠ-Υ και προβλήματα συμπεριφοράς που φοιτούσε σε ειδικό δημοτικό σχολείο, στο οποίο πραγματοποιήθηκε και το συγκεκριμένο πρόγραμμα με τις μουσικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο προγράμματος συνεκπαίδευσης με δημοτικό σχολείο γενικής εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, για τέσσερις (4) μήνες συνολικά, λάμβανε χώρα κάθε πρώτη και τρίτη εβδομάδα του μήνα μία μουσική εξατομικευμένη παρέμβαση με τον μαθητή διάρκειας τριάντα περίπου λεπτών σε χώρο του ειδικού σχολείου, ενώ κάθε δεύτερη και τέταρτη εβδομάδα του μήνα λάμβανε χώρα μία ομαδική μουσική παρέμβαση στην Β' τάξη (με 20 μαθητές) γειτονικού δημοτικού σχολείου με τη συμμετοχή του μαθητή του ειδικού σχολείου. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν οκτώ (8) ατομικές παρεμβάσεις και οκτώ (8) ομαδικές.

Κάθε φορά ο χώρος, τόσο στο ειδικό σχολείο όσο και στη Β' τάξη του γειτονικού δημοτικού σχολείου, διαμορφωνόταν κατάλληλα ώστε να είναι δυνατή η διεξαγωγή των μουσικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών.

Συγκεκριμένα, υπήρχε η δυνατότητα σχηματισμού κύκλου με καρέκλες στο πλαίσιο της τάξης, αλλά και ελεύθερος χώρος για κίνηση του μαθητή/των μαθητών κατά τη διεξαγωγή μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν μουσικά όργανα που δημιουργήθηκαν από άχρηστα υλικά και μεταμορφώθηκαν σε παιδαγωγικά υλικά, μουσικά όργανα Orff, αλλά και αντικείμενα όπως το τραμπολίνο, η κούνια, οι αιώρες, Cds, μπαλόνια, μαντήλια, μπογιές και χαρτί ζωγραφικής κ.α.

5.2. Το εργαλείο συλλογής και τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Όλες οι συναντήσεις εφαρμογής των μουσικών παιχνιδιών μαγνητοσκοπήθηκαν με ψηφιακή κάμερα. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν λεπτομερείς καταγραφές των μουσικών συναντήσεων, σύμφωνα με τη μέθοδο της «παρατήρησης και αυτοπαρατήρησης».

Η μέθοδος της «παρατήρησης και αυτοπαρατήρησης» είναι μια ερευνητική μέθοδος που βασίζεται στην ψυχαναλυτική παρατήρηση βρεφών στο φυσικό τους περιβάλλον. Ως ερευνητική μέθοδος η «Παρατήρηση και Αυτοπαρατήρηση» είναι βασισμένη στην υποκειμενικότητα, αλλά και τον ενδεδειγμένο έλεγχο της. Ο παρατηρητής συμμετέχει και καταγράφει αυτά που λαμβάνουν χώρα, λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές υποθέσεις της μελέτης, καθώς και τα συναισθήματά του. Συνεπώς, καταγράφει λεπτομερώς αυτό που διερευνά, ενώ ταυτόχρονα μελετά (ο παρατηρητής) τον συναισθηματικό του εαυτό, καθώς

και τα μεταβιβαστικά φαινόμενα που ενδεχομένως επηρεάζουν τη στάση του. Ο παρατηρητής επιδιώκει να ανακαλύψει την ουσία του συναισθηματικού περιεχόμενου αυτού που βλέπει, ακούει κι αισθάνεται²⁵.

Από τις λεπτομερείς καταγραφές, καθώς και από τα μαγνητοσκοπημένα στιγμιότυπα των παρεμβάσεων (ατομικών και ομαδικών) εντοπίστηκαν οι στιγμές, στις οποίες φάνηκε ότι ο μαθητής διαφοροποιεί την ποιότητα της αλληλεπίδρασης του είτε με την εκπαιδευτικό είτε με τους συμμαθητές/τριές του. Π.χ. ακολουθεί τους κανόνες, περιμένει τη σειρά του, παίρνει πρωτοβουλίες εισάγοντας νέες ιδέες στο πλαίσιο του παιχνιδιού, συμβάλλει στο μουσικό διάλογο κ.α.

6. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της μελέτης περίπτωσης

Τόσο από την ανάλυση περιεχομένου των λεπτομερών καταγραφών, όσο και από την παρατήρηση των βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων των παρεμβάσεων (ατομικών και ομαδικών) εντοπίστηκαν στιγμές θετικής διαφοροποίησης της ποιότητας αλληλεπίδρασης του μαθητή με ΔΕΠ-Υ με την εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές του.

Αρχικά, μέσα από την παρατήρηση διαπιστώθηκε η ανάγκη ρύθμισης του συναισθήματος του μαθητή του ειδικού σχολείου, όπως έγινε κατανοητό από τις φωνητικές και σωματικές του εκφράσεις κυρίως πριν την έναρξη των μουσικών παιχνιδιών.

Στο πλαίσιο εφαρμογής των μουσικών παιχνιδιών εντοπίστηκαν στιγμές, κατά τις οποίες φάνηκε η επιθυμία του μαθητή του ειδικού σχολείου να συμμετέχει ενεργά στα μουσικά παιχνίδια, προσπαθώντας και κατορθώνοντας να ακολουθεί τις οδηγίες και τους κανόνες των παιχνιδιών, να περιμένει τη σειρά του για να εκφραστεί μουσικά, δείχνοντας ενδιαφέρον για τις μουσικές δραστηριότητες με τα μουσικά όργανα Orff και το τραγούδι με τους άλλους.

Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο του αναστοχασμού, πριν τη λήξη κάθε μουσικής συνάντησης, ο μαθητής είχε την ευκαιρία να σχολιάσει αβίαστα τα δρώμενα, εκφράζοντας επιθυμίες, συναισθήματα, προσδοκίες, αλλά και δυσκολίες.

Στην πορεία των συναντήσεων παρατηρήθηκε πως ενισχύθηκε η ικανότητα του μαθητή για έκφραση συναισθημάτων, επιθυμιών και σκέψεων τόσο λεκτικά, όσο και μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού. Ο μαθητής ταύτιζε μουσικές εκφράσεις με συμπεριφορές τόσο δικές του, όσο και των άλλων γύρω του, καταφέροντας να μιλήσει για τις σχέσεις του με τους άλλους μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού.

Πέρα από τη λεκτική και εξωλεκτική έκφραση, θετική διαφοροποίηση φάνηκε και σε θέματα που αφορούσαν στην ικανότητα συνεργασίας, επικοινωνίας και διαλόγου με την εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές/τριες του, τη διάρκεια της εστίασης της

25 Έφη Λάγιου-Λιγνού, «Η κλινική αξία της εκπαίδευσης στη μέθοδο της ψυχαναλυτικής παρατήρησης βρέφους και οι εφαρμογές της σε προγράμματα πρόωμης πρόληψης», Παιδί και Έφηβος – Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, τχ. τόμος 1ος, (1999): 80-89.

προσοχής του μαθητή στην κοινή δράση, τη δυνατότητα ελέγχου των κινήσεών του, την ανάληψη πρωτοβουλιών και έκφραση ιδεών από το μαθητή που λαμβάνονταν υπόψη στο παιχνίδι, εμπλουτίζοντάς το, με συνέπεια την τόνωση της αυτοπεποίθησης του μαθητή και την εμφανή εκδήλωση επιθυμίας από την πλευρά του για τις μουσικές συναντήσεις/παρεμβάσεις, τόσο τις ατομικές, αλλά κυρίως τις ομαδικές.

Έτσι, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης φάνηκαν να επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση της μελέτης περίπτωσης.

7. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Από την ανάλυση και αξιολόγηση των λεπτομερών καταγραφών, αλλά και των μαγνητοσκοπημένων στιγμιότυπων των (ατομικών/ομαδικών) μουσικών παρεμβάσεων με το μαθητή, καθώς και από την παρατήρηση της συμπεριφοράς του μαθητή μετά την ολοκλήρωση κάθε μουσικής συνάντησης, αλλά και από τις συζητήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς του στο σχολείο, διαπιστώθηκε ότι τα μουσικά παιχνίδια συνέβαλαν στη συναισθηματική οργάνωση και στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή, καθώς και στη συνύπαρξη, συνέργια και επικοινωνία του με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές του.

Στο μαθητή προσφέρθηκε η ευκαιρία της αλληλεπίδρασης μέσω μουσικής με την εκπαιδευτικό κατά τις ατομικές παρεμβάσεις στο ειδικό σχολείο, όπου σε ένα περιβάλλον αποδοχής και ασφάλειας, πειραματίστηκε σε νέες μορφές συμπεριφοράς, επικοινωνίας και έκφρασης. Επίσης, είχε την ευκαιρία να βιώσει ανάλογες εμπειρίες και στο πλαίσιο της ομάδας με τους μαθητές και τις μαθήτριες της Β΄ τάξης γειτονικού δημοτικού σχολείου. Καθημερινά ρωτούσε τότε θα επισκεφτούμε το γειτονικό σχολείο περιγράφοντας τα παιχνίδια που θα παίζει, όταν θα πάμε εκεί..

Ο μαθητής συχνά ζητούσε την επανάληψη μουσικών παιχνιδιών, καταφέροντας τελικά, στο πλαίσιο του αναστοχασμού, να μιλήσει για θέματα που τον απασχολούσαν, για τις δυσκολίες του, για τις σκανταλιές του που «δεν καταλαβαίνει πώς τις κάνει» (όπως χαρακτηριστικά ανέφερε), να εκφράσει προσδοκίες και επιθυμίες του, καθώς επίσης να περιγράψει τις σχέσεις του με τους άλλους μέσω της μουσικής και του αυτοσχεδιασμού. Πήρε πρωτοβουλίες, αυτοσχεδίασε, έγινε μαέστρος, περίμενε με υπομονή τη σειρά του για να παίξει το μουσικό του σόλο, κατάφερε την ομάδα να ακολουθήσει το ρυθμό του, φάνηκε να ξαφνιάζεται ευχάριστα από τη μουσική παραγωγή, ενδυναμώνοντας τον ψυχισμό του και αναπτύσσοντας θετική εικόνα εαυτού.

Ο μαθητής μετεγράφηκε στο ειδικό σχολείο από δημοτικό σχολείο γενικής εκπαίδευσης (όπου φοιτούσε στη Β΄ τάξη) λόγω προβλημάτων συμπεριφοράς και σχολικής άρνησης, γι' αυτό και φοιτούσε σε ειδικό σχολείο το σχολικό έτος που έλαβε χώρα το παρόν πρόγραμμα. Την επόμενη χρονιά μετεγράφηκε εκ νέου σε δημοτικό σχολείο γενικής εκπαίδευσης, όπου με παράλληλη στήριξη κατάφερε να ενταχθεί και να φοιτήσει στην Γ΄ τάξη χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες.

Η αξιοποίηση της μουσικής και των μουσικών στοιχείων (ήχου, ρυθμού, μελωδίας, φόρμας, έντασης) στο πλαίσιο παρεμβάσεων στο σχολείο φάνηκε να στηρίζει την ανάπτυξη και καλλιέργεια συναισθηματικών και κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων στο μαθητή με κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες, συμβάλλοντας στη λειτουργικότερη ένταξή του στην ομάδα των συμμαθητών/τριών του.

Βέβαια, η μελέτη περίπτωσης δεν μας επιτρέπει να προβούμε σε γενικεύσεις. Συνεπώς, ανάλογες μελλοντικές έρευνες σε σχολεία θα ήταν σημαντικές και απαραίτητες για την περαιτέρω μελέτη της επίδρασης μουσικών/μουσικοθεραπευτικών ψυχοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων και παρεμβάσεων στην κοινωνικο-συναισθηματική και ολόπλευρη ανάπτυξη μαθητών/τριών με δυσκολίες ή χωρίς, διερευνώντας το κατά πόσο θα μπορούσε η κατάλληλη εφαρμογή της μουσικής να λειτουργήσει θετικά και ενισχυτικά ακόμα και σε προληπτικό επίπεδο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Δροσινού - Κορέα, Μαρία. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση, Η «δια» της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες. Πάτρα: OPPORtUNA, 2017.
- Καλούρη, Ουρανία., Τσέργας, Νικόλαος και Μπότου, Αναστασία. «Συμβουλευτική μέσω τέχνης στην Εκπαίδευση: μορφή συλλογικής και συνεργατικής δράσης». Στο: *Από τη θέση και την αντίθεση στη σύνθεση*, Λ. Κυριακίδης, Ν. Τσαγγαρίδου & Ι. Ηλία (επιμ.), Πρακτικά 13ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία, Πανεπιστήμιο Κύπρου, 2014, 105-114.
- Λάγιου-Λιγνού, Έφη. «Η κλινική αξία της εκπαίδευσης στη μέθοδο της ψυχαναλυτικής παρατήρησης βρέφους και οι εφαρμογές της σε προγράμματα πρώιμης πρόληψης», *Παιδί και Έφηβος – Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, τχ. τόμος 1ος, (1999): 80-89.
- Πανοπούλου-Μαράτου, Όλγα. Παιδί, επιστήμη και ψυχανάλυση. Οι διαδρομές του *Jean Piaget*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη, 1998
- Σουμάχερ, Κάριν. «Η σημασία του Orff-Schulwerk στη μουσική κοινωνικο-Ένταξιακή παιδαγωγική και στη μουσικοθεραπεία» (Α. Φραγκούλη, μετ.). *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική* Ειδικό Τεύχος 5(2), (2013): 106-112.
- Στορμς, Τζερ. *100 Μουσικά Παιχνίδια*. Αθήνα: Εκδόσεις Νικολαΐδη ΟΕ, 2002.
- Τσαφταρίδης, Νικόλαος. Μουσική, Κίνηση, Λόγος: Η Στοιχειοδομική Μουσική στο Παιδαγωγικό Έργο *Orff*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος, 1997.
- Φραγκούλη, Ασπασία. Τεχνικές Συναισθηματικής Οργάνωσης και Έκφρασης μέσω της Μουσικής στο Σχολείο. Ζεφύρι: Διάδραση, 2014.

- Φραγκούλη, Ασπασία. «Η μουσική ως θεραπευτικό μέσο για παιδιά με ψυχικές διαταραχές στο ειδικό σχολείο». *Ψυχολογικά Θέματα*, 17-18, (2012-2013): 83-107
- Φραγκούλη, Ασπασία και Πανοπούλου-Μαράτου, Όλγα. «Η θεραπευτική διάσταση της μουσικής σε παιδιά με ψυχικές διαταραχές». Στο: Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία, Ζώνιου-Σιδέρη Α., Ντεροπούλου-Ντέρου Ε., Παπαδοπούλου Κ. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. ΤΕΑΠΗ. Τόμος Α΄. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο, 2012, 227-243.

Ξενόγλωσση

- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition DSM-V*. Washington DC, London, England: American Psychiatric Publishing, 2013
- Charach, A., Carson, P., Fox, S., Ali, M.U., Beckett, J., and Lim, C.G. « Interventions for preschool children at high risk for ADHD: A comparative effectiveness review». *Pediatrics*, 131, (2013) 1584–1604.
- Dilling, H., Mombour, W., and Schmidt, M.H.. *ICD-10. Internationale Klassifikation psychischer Störungen*. Bern: Huber, 2000
- Drossinou-Korea, Maria, and Frangkouli, Aspasia. “Emotional Readiness and Music Therapeutic Activities”. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 1 (2016): 440–444, DOI: 10.1111/1471-3802.12305
- Foley, M., Graham-McClowry, S., Francisco, X. and Castellanos, F.X. «The relationship between attention deficit hyperactivity disorder and child temperament», *Journal of applied Developmental psychology*, 29, (2008):157-169
- Frangkouli, Aspasia. «Music Therapy in Special Education: Assessment of the Quality of Relationship». *Approaches: Music Therapy & Special Music Education | Special Issue 5(2)*, (2013): 152-165.
- Frangkouli, Aspasia. «Musiktherapie in der Sonderpädagogik für Kinder mit Entwicklungsstörungen». *Steckbrief Forschung. Musiktherapeutische Umschau* 3/17 (2017): 286-288.
- Martel, M.M. «Research Review: A new perspective on attention-deficit/hyperactivity disorder: emotion dysregulation and trait models», *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 50, 9, (2009): 1042–1051
- Schmidt, S., and Peterman, F. «Developmental psychopathology: Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)» *BMC Psychiatry*, (2009): 9-58
- Schumacher, Karin. *Musiktherapie und Säuglingsforschung. Zusammenspiel. Einschätzung der Beziehungsqualität am Beispiel des instrumentalen Ausdrucks eines autistischen Kindes*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2004

- Sonuga-Barke, E.J., Brandeis, D., Cortese, S., Daley, D., Ferrin, M., Holtmann, M., and Sergeant, J. «Nonpharmacological interventions for ADHD: Systematic review and meta-analyses of randomized controlled trials of dietary and psychological treatments». *American Journal of Psychiatry*, 170, (2013): 275–289.
- Sonuga-Barke, E.J., Thompson, M., Abikoff, H., Klein, R., and Brotman, L.M. «Nonpharmacological interventions for preschoolers with ADHD: The case for specialized parent training». *Infants & Young Children*, 19, (2006): 142–153.
- Stern, Daniel. *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart:Klett-Cotta, 2007.
- Volkow, N.D., and Insel, T.R.. «What are the long-term effects of methylphenidate treatment?» *Biological Psychiatry*, 54, (2003):1307–1309.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η **Φραγκούλη Ασπασία** είναι εκπαιδευτικός ΕΑΕ, μουσικοθεραπεύτρια



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Ιούλιος 2022 / Τεύχος 81 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>