

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Συγκριτική Προσέγγιση της Νομοθεσίας – των Εκπαιδευτικών Δομών – των
Αναλυτικών Προγραμμάτων και της Εκπαίδευσης των Παιδαγωγών στην
Ειδική Αγωγή σε χώρες της Νότιας Ευρώπης.**

ΚΟΥΛΜΠΑΛΙΔΟΥ ΙΩΑΝΝΑ

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: 1. ΜΑΥΡΟΠΟΥΛΟΥ ΣΟΦΙΑ (ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ)

ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

2. ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ ΣΟΥΖΑΝΑ

ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ. ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

3. ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΗΣ

ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΒΟΛΟΣ 2013

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	3
Εισαγωγή	4-5
1 ^ο Κεφάλαιο: Θεωρητικό Πλαίσιο	6-19
Α. Η εξέλιξη της Συγκριτικής Παιδαγωγικής ως επιστήμης.....	6-8
Β. Η Συγκριτική Παιδαγωγική Έρευνα στο χώρο της Ευρώπης.....	8-14
Γ. Η Συγκριτική Παιδαγωγική Έρευνα στην Ειδική Αγωγή.....	14-17
Δ. Η Συγκριτική Παιδαγωγική στο χώρο της Μεσογείου.....	17-19
2 ^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογικός Σχεδιασμός.....	20-30
3 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Διαστάσεις της Συγκριτικής Επισκόπησης.....	31-93
Α. Νομοθεσία.....	31-49
Β. Εκπαιδευτικές Δομές.....	50-69
Γ. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.....	70-81
Δ. Η Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής.....	82-93

4° ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....	94-107
A. Συζήτηση.....	94-104
B. Περιορισμοί της έρευνας.....	105-107
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	108-114
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....	114-117
Ηλεκτρονικές Διευθύνσεις.....	117-119

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της συγγραφής της παρούσης διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Κα. Μαυροπούλου Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής – Αυτισμού του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και επιβλέπουσα αυτής της ερευνητικής προσπάθειας, η οποία μου προκάλεσε το ενδιαφέρον για τις Συγκριτικές Παιδαγωγικές Έρευνες, αλλά και την ηθική της υποστήριξη και ενθάρρυνση σε όλη την προσπάθεια διεξαγωγής της έρευνας. Επίσης, ευχαριστώ τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής, Κα Παντελιάδου Σουζάνα, Καθηγήτρια του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, και Κο Αργυρόπουλο Βασίλη, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, που ανέλαβαν την ευθύνη της επίβλεψης της διπλωματικής μου εργασίας.

Τέλος ιδιαίτερες ευχαριστίες στην οικογένεια μου και σε όλους τους φίλους μου για την αγάπη, την υποστήριξη και την κατανόηση που έδειξαν μέχρι την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με την παρούσα εργασία εξετάζονται οι ομοιότητες και οι διαφορές που εμφανίζουν πέντε χώρες του ευρωπαϊκού τμήματος της Μεσογείου, ως προς τέσσερις συγκεκριμένες παραμέτρους, οι οποίες έως ένα βαθμό επηρεάζουν τον αριθμό των παιδιών με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στα εκπαιδευτικά συστήματα γενικής και ειδικής αγωγής. Ειδικότερα εξετάζονται η Ισπανία, η Ιταλία, η Μάλτα, η Ελλάδα και η Κύπρος ως προς τη νομοθεσία, τις δομές, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και την εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Οι ομοιότητες και οι διαφορές θα αναδειχθούν μέσα από μία συγκριτική προσέγγιση και θα διερευνηθεί, εάν οι υφιστάμενες διαφορές μπορούν να εξηγήσουν τα διαφορετικά αποτελέσματα των χωρών αυτών ως προς την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε πλήρως ενταξιακά πλαίσια.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας θα γίνει μια σύντομη αναφορά στην πορεία εξέλιξης της συγκριτικής παιδαγωγικής στο χρόνο και στους ορισμούς που έχουν δοθεί κατά καιρούς στην επιστήμη αυτή. Ακολουθεί η επισκόπηση συγκριτικών ερευνών που αφορούν στη γενική, αλλά και την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στον Ευρωπαϊκό χώρο. Με την επισκόπηση αυτή επιχειρείται η αποσαφήνιση του εύρους των σκοπών, στόχων και μεθόδων έρευνας που συναντώνται στον χώρο των συγκριτικών παιδαγωγικών ερευνών. Στο τέλος του κεφαλαίου θα δοθούν πληροφορίες για την συγκριτική έρευνα στον χώρο της Μεσογείου, την κριτική που αυτή έχει δεχθεί, αλλά και τα επιχειρήματα των υποστηρικτών της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται ζητήματα που αφορούν στη μεθοδολογία της συγκριτικής παιδαγωγικής και κατ' επέκταση στο μεθοδολογικό σχεδιασμό της παρούσας εργασίας. Στο κεφάλαιο αυτό δίνεται ιδιαίτερο βάρος στα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία πρέπει να επιλέγονται οι μονάδες σύγκρισης σε μια

συγκριτική έρευνα που αφορά στα εκπαιδευτικά συστήματα. Με το τέλος του κεφαλαίου γίνονται ξεκάθαρα ερωτήματα που σχετίζονται με τον λόγο σύγκρισης, αλλά και τρόπο και τις αιτίες επιλογής των μονάδων και των επιπέδων σύγκρισης στην έρευνα αυτή.

Το τρίτο κεφάλαιο είναι αυτό στο οποίο επί της ουσίας παρουσιάζονται τα δεδομένα πάνω στα οποία θα στηριχθεί η σύγκριση των επιλεγμένων παραμέτρων στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο. Αναλύονται ανά ενότητα και ανά χώρα οι τέσσερις παράμετροι σύγκρισης με την εξής σειρά: α) νομοθεσία, β) εκπαιδευτικές δομές, γ) Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και δ) η εκπαίδευση των ειδικών παιδαγωγών.

Στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας εξάγονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τις τέσσερις παραμέτρους σύγκρισης και εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο αυτά μπορούν να συνδεθούν και να απαντήσουν στο αρχικό ερώτημα της έρευνας. Τέλος τονίζονται οι περιορισμοί της έρευνας αυτής, οι οποίοι αποτελούν ταυτόχρονα και τις προτάσεις για τη μελλοντική έρευνα στον χώρο της ειδικής αγωγής και των πέντε συγκεκριμένων χωρών.

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

A. Η εξέλιξη της Συγκριτικής Παιδαγωγικής ως επιστήμης

Τα τελευταία χρόνια η βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής εκπαίδευσης βρίσκεται στο επίκεντρο των εθνικών πολιτικών και εκπαιδευτικών συζητήσεων. Οι ποιοτικές διαφορές μεταξύ των διαφόρων εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων καθορίζονται ολοένα και περισσότερο από τα αποτελέσματα των διαφόρων δοκιμών αξιολόγησης (για παράδειγμα Programme for International Student Assessment) και εξετάζονται με τη βοήθεια των συγκριτικών παιδαγωγικών ερευνών.

Η ιστορία της συγκριτικής παιδαγωγικής ξεκινάει ουσιαστικά τον 19^ο αιώνα, όταν οι χώρες της Ευρώπης η μία μετά την άλλη, προχώρησαν στη δημιουργία των δημόσιων συστημάτων εκπαίδευσης. Πρόδρομος της επιστήμης θεωρείται ο Marc Antoine Julien, ο οποίος πρώτος στα μέσα του 19^{ου} αιώνα συγκέντρωσε πληροφορίες με συστηματικό τρόπο με σκοπό να προωθήσει την εκπαιδευτική αλλαγή στα ελβετικά καντόνια. Η δεύτερη ενέργεια, η οποία ώθησε την ανάπτυξη της Συγκριτικής παιδαγωγικής έρευνας, περισσότερο διαδεδομένη αλλά λιγότερο συστηματική, αφορά τον επιλεκτικό δανεισμό εκπαιδευτικών θεμάτων από άλλες χώρες. Σε όλη σχεδόν τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα οι άνθρωποι της εκπαίδευσης ταξίδεψαν σε άλλες χώρες για να μελετήσουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων. Γι' αυτό αυτή η περίοδος ονομάστηκε ως η περίοδος του επιλεκτικού εκπαιδευτικού δανεισμού και προετοίμασε το έδαφος για την ανάπτυξη της συγκριτικής παιδαγωγικής ως αυτοτελούς επιστημονικού κλάδου (Ματθαίου, 2011). Περί τα τέλη του 19^{ου} αιώνα τα περισσότερα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης είχαν διαμορφωθεί αλλά υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Η προσπάθεια

κατανόησης και ερμηνείας αυτής της διαφορετικής εξέλιξης και των συστημάτων οδήγησε τελικά στη διάδοση της συγκριτικής έρευνας στην εκπαίδευση (Ματθαίου, 2011).

Σχετικά με την έννοια, τον ορισμό, το σκοπό, το αντικείμενο, το περιεχόμενο και τις μεθόδους των Συγκριτικών παιδαγωγικών μελετών αναπτύχθηκε κατά καιρούς έντονος προβληματισμός, ο οποίος τροφοδότησε μία ευρύτατη συζήτηση. Η συγκριτική παιδαγωγική έχει χαρακτηριστεί ως «γνωστικός τομέας» (Mialaret, 1985, σελ. 13), ως «πεδίο μελέτης» (Le Than Koi, 1996), αλλά και ως «πολυεπιστημονική γνωστική περιοχή» (Καλογιαννάκη, 2001, σελ. 45). Ο Le Than Koi (1996) θεωρεί ότι «η Συγκριτική Παιδαγωγική δεν είναι επιστημονικός κλάδος αλλά πεδίο μελέτης των εκπαιδευτικών γεγονότων σε διεθνές επίπεδο». Ο επιστημονικός κλάδος χαρακτηρίζεται από το αντικείμενο, τις αντιλήψεις και τις μεθόδους του κάτι που δεν συμβαίνει με την Συγκριτική Παιδαγωγική, η οποία αν και έχει το δικό της αντικείμενο δεν έχει τις δικές της μεθόδους. Η σύγκριση είναι το αντικείμενο αλλά και η μέθοδος της (σελ. 97-101). Με τον παραπάνω ορισμό φαίνεται να συμφωνεί και η Καλογιαννάκη (2001), η οποία υποστηρίζει ότι η Συγκριτική Έρευνα «ως πεδίο μελέτης είναι μια πολυεπιστημονική δραστηριότητα που περιλαμβάνει την περιγραφή, την αξιολόγηση και την ερμηνεία των εκπαιδευτικών γεγονότων, συνδέεται στενά με τη μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής και βασίζεται σε μια ιδεολογία, σαφή ή υπονοούμενη, η οποία αναζητά το αληθές που είναι καθολικό και συγκεκριμένο» (σελ.45). Ένας ακόμη ορισμός που δόθηκε από τον Parkyn το 1977, όπως αναφέρεται στην Little (2000) σχετικά με τον σκοπό της συγκριτικής παιδαγωγικής είναι: «... Να αυξήσει την κατανόησή μας για τη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης της ανθρώπινης κοινωνίας, λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες που δεν μπορούν επαρκώς να παρατηρηθούν και να κατανοηθούν εντός των ορίων της εκάστοτε

κοινωνίας, του πολιτισμού, ή του συστήματος, οι οποίοι όμως υπερβαίνουν τις συγκεκριμένες κοινωνίες και θα πρέπει να μελετηθούν με συγκριτικές μεθόδους που εφαρμόζονται για τις κοινωνίες, τους πολιτισμούς και τα συστήματα ...» (σελ.89).

Συμπερασματικά, η Συγκριτική Παιδαγωγική δεν αποτελεί έναν αυτοτελή επιστημονικό κλάδο με διακριτές μεθόδους έρευνας. Οι συγκριτικές έρευνες αν και χαρακτηρίζονται από μεγάλη ποικιλομορφία ως προς τη στοχοθεσία και τις μεθόδους έρευνας, ωστόσο κοινό χαρακτηριστικό όλων είναι η συγκριτική θεώρηση των πραγμάτων. Τα στοιχεία αυτά θα αποσαφηνιστούν με την παρουσίαση συγκριτικών ερευνών τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή στο χώρο της Ευρώπης.

B. Η Συγκριτική Παιδαγωγική Έρευνα στο χώρο της Ευρώπης

Η συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών συστημάτων των ευρωπαϊκών κρατών παρουσίασε ιδιαίτερο ενδιαφέρον μετά τη δεκαετία του '70, στο πλαίσιο των ευρύτερων προκλήσεων και αλλαγών του διεθνούς περιβάλλοντος και της σημασίας που απέκτησαν οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις την περίοδο αυτή. Παράλληλα η δυναμική της ευρωπαϊκής ενοποίησης που ισχυροποιήθηκε στα μέσα της δεκαετίας του '80 ενίσχυσε την ανάγκη για την εκπόνηση μελετών στο συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο (Mitter, 2009).

Την περίοδο αυτή εκδόθηκαν διάφορες μελέτες στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο από διεθνείς οργανισμούς (όπως, Euridice, Unesco, OECD, Council of Europe) καθώς και από ξένους μελετητές (Husen, Tuijnman & Halls, 1992 Meyer, Kamens, & Benavot, 1992), οι οποίες είτε παρουσίαζαν στοιχεία για τα εκπαιδευτικά συστήματα είτε αποτελούσαν μελέτες περίπτωσης και προσέφεραν στοιχεία για τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών σε θέματα σχετικά με τις δομές, την οργάνωση, τη λειτουργία

και τις πηγές χρηματοδότησης. Παρόμοιες μελέτες την ίδια περίοδο εκπονήθηκαν και από Έλληνες μελετητές (Ζύγος, 1990, Μπουζάκης, 1993, Σουμέλης, 1995).

Σε μία προσπάθεια αποσαφήνισης της ευρωπαϊκής συγκριτικής ερευνητικής πραγματικότητας, θα γίνει στο σημείο αυτό αναφορά σε συγκριτικές μελέτες, οι οποίες διεξήχθησαν στον ευρωπαϊκό χώρο στον τομέα της γενικής αγωγής. Κριτήρια για την επιλογή των ερευνών αποτέλεσαν καταρχήν η συγκριτική οπτική με την οποία διεξήχθη η έρευνα. Για τον λόγο αυτό στις έρευνες που τελικά συμπεριλήφθηκαν εξετάζονται δύο τουλάχιστον χώρες. Επιπλέον, όλες ή τουλάχιστον μία από τις χώρες, οι οποίες αποτελούν τις μονάδες σύγκρισης των ερευνών θα έπρεπε να ανήκουν στον χώρο της Ευρώπης, εξαιτίας του ό,τι ο ευρωπαϊκός χώρος αποτελεί το αντικείμενο ενδιαφέροντος της έρευνας αυτής. Τελευταίο κριτήριο ήταν η σύγκριση να αφορά κάποιον τομέα της γενικής εκπαίδευσης για τις έρευνες που παρουσιάζονται πρώτες και της ειδικής αγωγής για αυτές που παρουσιάζονται στην συνέχεια. Οι έρευνες έχουν δημοσιευθεί σε περιοδικά συγκριτικής Παιδαγωγικής συγκεκριμένα στα *Comperative Education* και *Comperative Education Review*. Το δείγμα των ερευνών που παρουσιάζονται στο πλαίσιο αυτής της εργασίας έχει εκδοθεί από το 1997 και μετά.

Οι Mason, Nakase, και Naoe (2000) συνέκριναν τα εθνικά Αναλυτικά Προγράμματα της Αγγλίας, της Ουαλίας και της Ιαπωνίας σε σχέση με το τι προβλέπεται για την εκπαίδευση των παιδιών στο μάθημα των καλλιτεχνικών αλλά και σε σχέση με τις υπάρχουσες αντιλήψεις για την αξία διδασκαλίας του μαθήματος αυτού. Διερευνήθηκαν οι ομοιότητες και οι διαφορές και οι διαφορές εξηγήθηκαν με αναφορά σε πολιτισμικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή διδασκαλία των τεχνών στα σχολικά συστήματα που εξετάστηκαν. Οι συνεργάτες βασίστηκαν στη μεγάλη παράδοση των δύο χωρών στην τέχνη, στις αλληλεπικαλυπτόμενες αλλά και

διακριτές αντιλήψεις για την τέχνη καθώς και στην κοινή αφετηρία της εκπαίδευσης στην τέχνη και στις δύο χώρες. Με βάση αυτές τις ομοιότητες διερευνήθηκαν οι διαφορές που εμφανίζονται στα αναλυτικά προγράμματα των χωρών. Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η δημοσκόπηση, το εργαλείο μέσω του οποίου συλλέχθηκαν τα δεδομένα για να γίνει η σύγκριση ήταν το ερωτηματολόγιο και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ήταν ποσοτικά. Οι ερευνητές περιγράφουν ξεκάθαρα το μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας τους και στηρίζουν επαρκώς την επιλογή των μονάδων σύγκρισης με βάση τις ομοιότητες και τις διαφορές που παρουσιάζουν.

Οι Osborn, Broadfoot, Planel, και Pollard (1997) μέσα από τη σύγκριση των πεποιθήσεων, των στόχων και των μεθόδων της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε υποβαθμισμένες περιοχές στην Αγγλία και τη Γαλλία, εξέτασαν τον τρόπο με τον οποίο τα εκπαιδευτικά συστήματα των δύο χωρών αντιμετωπίζουν την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για τα παιδιά όλων των κοινωνικών στρωμάτων. Οι ερευνητικές μέθοδοι που ακολουθήθηκαν ήταν η δημοσκόπηση μέσω ερωτηματολογίου και η παρατήρηση και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ήταν ποσοτικά. Η βασική αδυναμία της έρευνας αυτής είναι ότι στηρίζεται κυρίως στις διαφορές των δύο επιλεγμένων μονάδων σύγκρισης. Οι ερευνητές αναγνωρίζουν από την αρχή ότι τα δύο εκπαιδευτικά συστήματα διαφέρουν σημαντικά και καταλήγουν στο ότι οι απόψεις, οι στόχοι και τελικά οι πρακτικές των εκπαιδευτικών διαφέρουν και αυτές.

Ενώ, με τις δύο παραπάνω έρευνες διερευνείται ο βαθμός στον οποίο σχετίζονται συγκεκριμένες μεταβλητές μεταξύ τους, η επόμενη έχει ως στόχο να εξηγήσει τις ομοιότητες των εκπαιδευτικών φαινομένων μεταξύ δύο χωρών. Οι Whitty και Edwards, (1998) επικεντρώθηκαν στις ομοιότητες των πολιτικών επιλογών που αφορούν στην εκπαίδευση μεταξύ του Ηνωμένου Βασιλείου και των

Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής. Στόχος της έρευνας είναι η ερμηνεία του βαθμού στον οποίο οι ομοιότητες αυτές μπορούν να εξηγηθούν αφενός από τις ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές και αφετέρου από τα πολιτικά δάνεια της μίας χώρας από την άλλη. Η ερευνητική μέθοδος δε διευκρινίζεται από τους συγγραφείς, από ό,τι φαίνεται γίνεται μια ιστορική αναδρομή στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων των δύο χωρών και στις πολιτικές επιλογές τους. Η έρευνα στηρίζεται στις κοινές για τις δύο χώρες κοινωνικοπολιτικές αλλαγές και μέσα από αυτές διερευνούνται και αξιολογούνται δύο διαφορετικές ερμηνείες, επί της ουσίας δε διενεργείται σύγκριση μεταξύ των δύο χωρών αλλά περισσότερο μια προσπάθεια να βρεθούν οι κοινές καταβολές των εκπαιδευτικών πολιτικών επιλογών.

Η Sharpe (1997) προσπάθησε να απαντήσει στο ερώτημα, γιατί ενώ η Γαλλία και η Αγγλία είναι δύο χώρες που παρουσιάζουν τόσες πολλές ομοιότητες (γεωγραφικές, πολιτισμικές, οικονομικές, πληθυσμιακές) διαφέρουν τόσο πολύ ως προς τα εκπαιδευτικά συστήματα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι διαφορές αποδόθηκαν στις διαφορετικές αξίες, την διαφορετική κοινωνική οργάνωση καθώς και τις εκπαιδευτικές επιρροές του Αγγλικού Προτεσταντισμού και του Γαλλικού Καθολικισμού. Οι συγγραφείς στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στις πολιτισμικές παραδόσεις των δύο λαών και μέσα από αυτές παρουσιάζουν τα ευρήματά τους. Η σύγκριση που επιχειρείται έχει νόημα μιας και οι ομοιότητες είναι αρκετές, ώστε η οποιαδήποτε διαφορά να προκαλεί το ερευνητικό ενδιαφέρον.

Την ίδια χρονιά η Planel (1997) διεξάγει μία εθνογραφική μελέτη και επιχειρεί να καθορίσει τις πολιτιστικές και εκπαιδευτικές αξίες στο δημοτικό σχολείο στην Αγγλία και την Γαλλία. Οι εκπαιδευτικές αξίες προσδιορίζονται μέσω παρατήρησης στην τάξη, μέσω των απόψεων των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεων των μαθητών. Η συγκριτική προσέγγιση σύμφωνα με την συγγραφέα επιτρέπει την ανάδειξη των

διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών κάθε χώρας. Στην έρευνα αναφέρονται τα κοινά χαρακτηριστικά των δύο χωρών, τα οποία είναι η γεωγραφική εγγύτητα, η κοινή ιστορική πορεία και τα παρόμοια κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα. Στις ομοιότητες αυτές στηρίζεται η συγγραφέας και αναλύει τις διαφορές μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων.

Μια πρόσφατη έρευνα των Johnson, και Morris, (2012), προσδιορίζει τις διαφορετικές αντιλήψεις για την ιδιότητα ενός πολίτη ως ενεργού μέλους της κοινωνίας, συγκρίνοντας τα επίσημα σχολικά προγράμματα στην Αγγλία και τη Γαλλία. Η ανάλυση πηγαίνει πέρα από τις διχοτομικές συγκρίσεις της εκπαίδευσης στις δύο χώρες, ιδίως εκείνες που επικεντρώνονται στην αντίθεση μεταξύ συγκεντρωτικής και αποκεντρωμένης εκπαιδευτικής διοίκησης, και δείχνει ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς τους στόχους που προωθούνται στα προγράμματα σπουδών σε σχέση με τέσσερις βασικές διαστάσεις: την ιδεολογία, την συλλογικότητα, την ατομικότητα και την δράση. Επιπλέον, οι συγγραφείς αναφέρονται στις ομοιότητες των δύο χωρών, οι οποίες είναι τα παρόμοια επίπεδα εκπαιδευτικής ανάπτυξης, τα υποχρεωτικά κεντρικά και εθνικά προγράμματα σπουδών και τα νέα ή αναθεωρημένα προγράμματα σπουδών για την ιδιότητα του πολίτη στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά την τελευταία δεκαετία, για να διερευνήσουν μέσα από αυτές τα ερευνητικά τους ερωτήματα.

Το 2011 η Bulle συνέκρινε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση με τη δοκιμασία PISA (Programme for International Student Assessment) των εκπαιδευτικών συστημάτων χωρών μελών του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Organization for Economic Co-Operation and Development) το 2006. Τα αποτελέσματα συγκρίθηκαν με το κοινωνικό – πολιτιστικό επίπεδο του πληθυσμού, καθώς και τις επιδόσεις τους, όπως αυτές

καταγράφηκαν από μία διαφορετική ακαδημαϊκή έρευνα, την έρευνα TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). Από τη σύγκριση προέκυψαν πέντε κύρια εκπαιδευτικά μοντέλα στις χώρες αυτές. Τα συμπεράσματα της έρευνας έρχονται σε αντίθεση με αυτά που προκύπτουν από την έρευνα PISA και δίνουν μία εξήγηση για τις χαμηλές βαθμολογίες των Γάλλων φοιτητών αλλά και της επιτυχίας των Φιλανδών. Με τα συμπεράσματα γίνεται προσπάθεια να διεισδύσει η έρευνα σε μεγαλύτερο βάθος από το να εστιάσει στα ποσοτικά αποτελέσματα μιας δοκιμασίας. Η ερευνήτρια αναλύει τα ευρήματα έχοντας μια αναλυτική – κριτική ματιά.

Τέλος, οι Campell και Kyriakidis (2000) συνέκριναν στην έρευνά τους τα επίπεδα ελάχιστης επίδοσης στο μάθημα των μαθηματικών που προβλέπονται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για το δημοτικό στην Αγγλία και την Κύπρο. Οι πληροφορίες συλλέχθηκαν από τα εθνικά προγράμματα σπουδών, το περιεχόμενο των βιβλίων αλλά και από διεθνείς δοκιμασίες αξιολόγησης. Οι συγγραφείς δικαιολογούν την επιλογή των χωρών αυτών ως μονάδων σύγκρισης λέγοντας πως είναι δύο χώρες των οποίων τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν συνδεθεί ιστορικά, καθώς και εξαιτίας του ό,τι και στις δύο έχουν γίνει συστημικές μεταρρυθμίσεις τα τελευταία χρόνια.

Σκοπός της επισκόπησης των παραπάνω ερευνών ήταν να φανεί το εύρος των στόχων και των μεθόδων σύγκρισης που χρησιμοποίησαν οι ερευνητές. Η ποικιλομορφία τόσο ως προς τη στοχοθεσία όσο και ως προς τις στρατηγικές και τις μεθόδους έρευνας επαληθεύει όσα αναφέρθηκαν παραπάνω για την φύση των συγκριτικών παιδαγωγικών μελετών. Πράγματι, στόχος κάποιων ερευνών είναι η ερμηνεία των εκπαιδευτικών φαινομένων, ενώ άλλων η συσχέτιση μεταξύ κάποιων παραγόντων, επιπλέον, κάποιοι από τους ερευνητές επιλέγουν ποσοτικές μεθόδους

συλλογής πληροφοριών, ενώ άλλοι ποιοτικές. Η ποικιλομορφία αυτή θα φανεί και στις συγκριτικές έρευνες που ακολουθούν και αφορούν στην ειδική αγωγή.

Γ. Η Συγκριτική Παιδαγωγική Έρευνα στην Ειδική Αγωγή

Ο χώρος της γενικής αγωγής έχει υπάρξει ποικιλοτρόπως αντικείμενο συγκριτικής έρευνας, αντιθέτως η βιβλιογραφία που ασχολείται με τον χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι αισθητά σε μεγαλύτερο βαθμό περιορισμένη. Στο σημείο αυτό θα γίνει μια σύντομη ανασκόπηση συγκριτικών μελετών, οι οποίες αφορούν στην ειδική αγωγή και πληρούν τα κριτήρια που τέθηκαν παραπάνω.

Οι Judge και Oreshkina (2004) περιέγραψαν τη φύση και το τρέχον επίπεδο της εκπαίδευσης των ειδικών παιδαγωγών στο Βέλγιο, τη Ρωσία, και τις Ηνωμένες Πολιτείες. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από συνεντεύξεις, παρατηρήσεις και αναλύσεις εγγράφων και χρησιμοποιήθηκαν για να εξετάσουν τις διαφορετικές οπτικές σχετικά με την προετοιμασία των ειδικών παιδαγωγών. Διαφορές βρέθηκαν μεταξύ των προγραμμάτων των χωρών, λόγω των προσπαθειών μεταρρύθμισης της ειδικής αγωγής και των πολιτιστικών, κοινωνικοπολιτικών και ιστορικών πεποιθήσεων της κάθε χώρας. Στην έρευνα συζητούνται επιπλέον, τα κοινά χαρακτηριστικά και οι ομοιότητες στο περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών ειδικής αγωγής των χωρών αυτών, που επιτρέπουν τη σύγκρισή τους. Το πρόβλημα με αυτή την έρευνα είναι ότι ως μονάδες ανάλυσης λαμβάνονται χώρες, οι οποίες έχουν αποκεντρωμένα συστήματα εκπαιδευτικής διοίκησης, όπως το Βέλγιο και οι Ηνωμένες Πολιτείες και κατ' επέκταση είναι εσφαλμένο να θεωρείται ομοιογενής η πολιτική σε σχέση με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μέσα στην ίδια χώρα.

Με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ασχολήθηκαν και οι Brownell, Ross, Colon, και McCallum, (2005). Στην έρευνα έχει δημιουργηθεί ανασκόπηση της

βιβλιογραφίας που αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και αναλύονται τα προγράμματα εκπαίδευσης και αξιολόγησης των προγραμμάτων αυτών. Επί της ουσίας, η έρευνα αυτή συγκρίνει το σύνολο των ερευνών που αφορούν τους δύο τομείς και καταλήγει περιγράφοντας τα αναγκαία βήματα για τον εμπλουτισμό της ερευνητικής βάσης που αφορά στην εκπαίδευση των ειδικών παιδαγωγών.

Ο/Η McLaughlin και οι συνεργάτες του/της, (2006) ερευνούν τα πλαίσια που χρησιμοποιούνται για την κατηγοριοποίηση και τον εντοπισμό των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με σκοπό την παροχή ειδικής αγωγής και των συναφών υπηρεσιών. Οι συντάκτες συγκρίνουν τα μοντέλα και τα συστήματα κατηγοριοποίησης στα εκπαιδευτικά συστήματα των Ηνωμένων Πολιτειών και του Ηνωμένου Βασιλείου. Στην έρευνα αυτή οι συγγραφείς δηλώνουν πως οι δύο επιλεγμένες προς σύγκριση χώρες έχουν τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές σε σχέση με τα συστήματα κατηγοριοποίησης, εντούτοις αναλύουν μόνο τις διαφορές των συστημάτων.

Οι Hausstätte και Takala (2008) διεξήγαγαν μια συγκριτική έρευνα με στόχο να διερευνήσουν την εκπαίδευση των ειδικών παιδαγωγών στη Φινλανδία και τη Νορβηγία. Ο στόχος αυτός αναλύθηκε από τρεις οπτικές γωνίες. Συγκεκριμένα εξετάστηκε με ποιον τρόπο τα προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής διαφέρουν μεταξύ και εντός των χωρών, αν η έννοια της ένταξης περιλαμβάνεται στα προγράμματα εκπαίδευσης των ειδικών εκπαιδευτικών και τέλος με ποιον τρόπο και αν τα προγράμματα εκπαίδευσης των ειδικών εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζουν τις εθνικές απαιτήσεις. Η έρευνα στηρίζεται στη γεωγραφική εγγύτητα των χωρών αυτών και στις πολιτισμικές τους ομοιότητες και διερευνούν τις διαφορές που φαίνεται πως υπάρχουν.

Η Dorothy Howie (2010) εξερεύνησε την τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη νομοθεσία της Μεγάλης Βρετανίας, της Νέας Ζηλανδίας και της Ιρλανδίας. Το άρθρο εστιάζει στη θεσμοθετημένη χρήση της γλώσσας στη νομοθεσία από τους φορείς χάραξης πολιτικής, οι οποίες επηρεάζουν την ευρύτερη έννοια των αποφάσεων σε σχέση με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συγγραφέας επιλέγει τις τρεις αυτές χώρες προς σύγκριση γιατί: ιστορικά η Νέα Ζηλανδία και η Ιρλανδία έχουν επηρεαστεί από τις βρετανικές εκπαιδευτικές πολιτικές που αφορούν στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ο δεύτερος και περισσότερο καθοριστικός λόγος κατά την συγγραφέα είναι ότι η ίδια έχει άμεση γνώση της νομοθεσίας για την εκπαίδευση των παιδιών αυτών και για τις τρεις χώρες.

Μία ακόμη συγκριτική έρευνα στον χώρο της ειδικής αγωγής είναι αυτή των Hausstatter και Takala, (2011). Το άρθρο αυτό εξετάζει τις διαφορές στα εκπαιδευτικά συστήματα ειδικής αγωγής στη Φινλανδία και τη Νορβηγία σε σχέση με τα αποτελέσματα της δοκιμασίας PISA. Οι συγγραφείς καταλήγουν στο ότι παρά τη γεωγραφική και πολιτισμική εγγύτητα των δύο χωρών, υπάρχουν διαφορές στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων. Το μεγάλο βάρος τόσο στην έγκαιρη παρέμβαση όσο και την ανάγνωση και τη γραφή στη Φινλανδία έχει θετικές επιπτώσεις στα αποτελέσματα του PISA αυτής της χώρας.

Οι έρευνες Συγκριτικής Παιδαγωγικής στον χώρο της ειδικής αγωγής είναι λιγότερες και περισσότερο πρόσφατες από αυτές που αφορούν τη γενική εκπαίδευση. Ωστόσο εμφανίζουν και αυτές την ίδια ποικιλία σε σχέση με τον μεθοδολογικό σχεδιασμό αλλά και την επιλογή στόχων. Παλαιότεροι και σύγχρονοι μελετητές (Bray, 2003, Grant, 2000, Holmes, 1998) έχουν ασχοληθεί διεξοδικά με τα θέματα αυτά και ως προς τους στόχους έχουν συνοψίσει στους εξής: να κατανοήσει κανείς τον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων άλλων χωρών, να

βελτιωθούν, να αναπτυχθούν ή να τροποποιηθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα, να προωθηθούν πολιτικές και πρακτικές, να προβλεφθεί η επιτυχία και οι συνέπειες των εκάστοτε εκπαιδευτικών αλλαγών (Fairbrother, 2005).

Επιπλέον, αρκετά συχνό στις συγκριτικές έρευνες γενικότερα αλλά και σε αυτές που εξετάστηκαν είναι ότι οι ερευνητές στηρίζονται μόνο στις διαφορές των χωρών που εξετάζουν και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν, όπως είναι αναμενόμενο, αντικατοπτρίζουν τις διαφορές αυτές. Μία συγκριτική έρευνα, εάν πρόκειται η σύγκριση αυτή κάθε αυτή να έχει νόημα, πρέπει σύμφωνα με τον Bray 2005, «οι μονάδες σύγκρισης να έχουν τόσες ομοιότητες, ώστε οι διαφορές τους να έχουν νόημα μελέτης» (σελ.248).

Δ. Η Συγκριτική Παιδαγωγική στο χώρο της Μεσογείου

Σύμφωνα με τον Sultana (2008, σελ.9) «το να εστιάσει ένας ερευνητής στο χώρο της Μεσογείου για την διεξαγωγή συγκριτικών μελετών είναι, από πολλές απόψεις, ένα μεγάλο στόιχημα». Ο χώρος των Μεσογειακών συγκριτικών ερευνών αντιμετωπίστηκε με σκεπτικισμό, από πολλούς ειδικούς του χώρου. Η περιοχή που ονομάζεται Μεσόγειος χαρακτηρίστηκε αξιοπρόσεκτη περισσότερο για τη διαφοροποίηση και την ποικιλομορφία της παρά για τα κοινά της. Κατ' επέκταση οι διαφορές που υπάρχουν κάνουν τη συγκριτική θεώρηση των χωρών αυτών από επιστημονική τουλάχιστον άποψη αδύνατη.

Η Μεσόγειος θάλασσα βρέχει την Ασία την Ευρώπη και την Αφρική. Στην Ευρώπη βρέχει τις εξής χώρες: Ισπανία, Γαλλία, Μονακό, Ιταλία, Μάλτα, Κροατία, Βοσνία-Ερζεγοβίνη, Σλοβενία, Μαυροβούνιο, Αλβανία, Ελλάδα, Κύπρο. Στη Μαύρη θάλασσα τις: Βουλγαρία, Ρουμανία, Ουκρανία, Ρωσία και την Γεωργία. Στην Ασία βρέχει τις εξής χώρες: Τουρκία Συρία Λίβανος Ισραήλ Παλαιστίνη και στην Αφρική

το Μαρόκο, την Αλγερία, την Τυνησία, τη Λιβύη και την Αίγυπτο. Είναι αυτονόητο ότι και μόνο το πολιτισμικό και ιστορικό υπόβαθρο των χωρών αυτών καθιστά τις διαφορές τόσο μεταξύ των χωρών όσο και μέσα στις ίδιες τις χώρες της Μεσογείου εντυπωσιακές. Σημαντικές διαφορές συναντώνται στην οικονομική ανάπτυξη, την κοινωνική διάρθρωση, τους δημογραφικούς δείκτες, το ρόλο και τη θέση της θρησκείας, την αντίληψη για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Κάποιες από τις χώρες αυτές έχουν διαφορετικές αποικιακές ιστορίες αλλά και διαφορετικές σχέσεις με φορείς εξουσιών, όπως οι ΗΠΑ και η Ευρωπαϊκή Ένωση. Όλες οι παραπάνω διαφορές έχουν οδηγήσει στην ανάπτυξη διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων και παραδόσεων γεγονός που καθιστά τη σύγκριση δύσκολη αν όχι ανέφικτη.

Στον αντίποδα όλων αυτών των επιχειρημάτων όσων είναι σκεπτικοί ως προς την δυνατότητα των χωρών της Μεσογείου να αποτελέσουν μονάδες σύγκρισης, βρίσκεται το επιχείρημα του Sultana (2008). Σύμφωνα με τον ερευνητή σκοπός των ερευνών στη Μεσόγειο δεν είναι να παραχθούν επιστημολογικά συμπεράσματα, όπως συμβαίνει συγκρίνοντας χώρες όμοιες μεταξύ τους, αλλά να βρεθούν νέοι δρόμοι που θα οδηγήσουν στην καλύτερη κατανόηση των εκπαιδευτικών φαινομένων στον χώρο και κατ' επέκταση στην προαγωγή νέων πρακτικών. Επιπλέον, αυτός ο τόσο θερμός υποστηρικτής των Μεσογειακών Συγκριτικών ερευνών πιστεύει πως *«εάν η Ευρώπη μπορεί να θεωρηθεί ως μια υπερεθνική οντότητα, παρά το γεγονός ότι ενσωματώνει πολλές πολιτισμικές διαφορές, δεν υπάρχει κανένας λόγος για τον οποίο η Μεσόγειος δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί ως τέτοια»* (Sultana, 2008 σελ.18).

Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραπάνω πληροφορίες, το εγχείρημα να εξετάσουμε τις ομοιότητες και τις διαφορές των εκπαιδευτικών συστημάτων ειδικής αγωγής στο χώρο της Μεσογείου ήταν άκρως δελεαστικό. Οι Συγκριτικές Παιδαγωγικές έρευνες στον χώρο της Μεσογείου, όπου κανείς παρατηρεί πιο εύκολα

τις διαφορές παρά τις ομοιότητες, είναι σπάνιες και στο χώρο της ειδικής αγωγής ανύπαρκτες, τουλάχιστον από όσο έχει προκύψει από τη βιβλιογραφική αναζήτηση της παρούσας εργασίας. Η αναγκαιότητα της έρευνας συμπερασματικά προκύπτει από την έλλειψη τέτοιων ερευνών στον χώρο και από την επιθυμία να στηριχθεί ερευνητικά η βάση δεδομένων που αφορά στον χώρο της Μεσογείου.

2^Ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός και οι ερευνητικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται κατά τη διεξαγωγή μίας συγκριτικής μελέτης έχουν αποτελέσει σημείο ενδιαφέροντος για πολλούς ερευνητές (Arnove et al., 1982, ·Bray, 2003, ·Grant, 2000, ·Holmes, 1998, ·Noah, 1988). Η συγκριτική παιδαγωγική, όπως και άλλες κοινωνικές επιστήμες, χρησιμοποιούν μια ποικιλία μεθόδων και στρατηγικών που συμβάλλουν στην ικανότητα των ερευνητών που την υιοθετούν να κατανοήσουν, να προβλέψουν και να καταλήξουν σε υποθέσεις σχετικά με την ύπαρξη και την αιτιολογία συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και μηχανισμών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε κάθε χώρα.

Οι στόχοι για τους οποίους διεξάγεται μια συγκριτική έρευνα, αλλά και ο ερευνητικός σχεδιασμός που θα επιλεγεί χαρακτηρίζεται όπως έχει ήδη αναφερθεί από μεγάλη ποικιλομορφία. Ο χαρακτηρισμός που θα δοθεί σε μια συγκριτική έρευνα εξαρτάται βεβαίως από τους σκοπούς που αυτή εξυπηρετεί αλλά και από την ιδιότητα αυτού που την διεξάγει. Εθνικοί φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής συγκρίνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών μεταξύ τους με σκοπό να προβούν σε μεταρρυθμίσεις ή βελτιώσεις των εγχώριων συστημάτων. Από την άλλη, οι φορείς διεθνούς εμβέλειας επιχειρούν μεγάλες συγκριτικές μελέτες για τη συγκέντρωση δεδομένων που αφορούν στην εκπαίδευση, έτσι ώστε να συνταχθούν προτάσεις βελτίωσης προς τους εθνικούς φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Τέλος συγκριτικές μελέτες διεξάγονται και από άτομα του χώρου της εκπαίδευσης ή της ακαδημαϊκής κοινότητας με σκοπό να γίνουν καλύτερα κατανοητές οι διαδικασίες που διαμορφώνουν τα εκπαιδευτικά φαινόμενα (Fairbrother, 2007).

Ξεκινώντας την έρευνα αυτή ήταν αναγκαίο να απαντηθούν πολλά ερωτήματα για να δημιουργηθεί το μεθοδολογικό πλαίσιο. Καταρχήν, πριν γίνει αναφορά στην επιλογή ποιοτικών ή ποσοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων είναι σημαντικό να θιγεί το ζήτημα του παραδείγματος (paradigm) το οποίο στηρίζει την έρευνα, καθώς αυτό σύμφωνα με τον Harding (1987), όπως αναφέρεται στους Αβραμίδη, Καλύβα (2006), καθοδηγεί τον ερευνητή σε όλη την ερευνητική διαδικασία (από την σύλληψη της αρχικής ιδέας μέχρι την εκτέλεση της έρευνας και την αξιολόγησή της). Η ερμηνευτική θεώρηση της πραγματικότητας είναι αυτή η οποία υπήρξε η αφετηρία όλου του μεθοδολογικού σχεδιασμού της συγκεκριμένης έρευνας.

Σύμφωνα με το ερμηνευτικό παράδειγμα, οι θετικές επιστήμες και οι μέθοδοί τους είναι κατάλληλες για την μελέτη του φυσικού κόσμου, αλλά όχι για την μελέτη του κοινωνικού κόσμου που έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά (Αβραμίδης, & Καλύβα 2006). από την σύλληψη ακόμη της ιδέας – να διερευνηθεί η οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων ειδικής αγωγής στις χώρες της Μεσογείου ως προς τις ομοιότητες και τις διαφορές που μπορεί να εμφανίζουν καθώς και η σχέση που μπορεί να υπάρχει, εάν αυτή υπάρχει, μεταξύ αυτών και του ποσοστού των ενταγμένων παιδιών στα γενικά σχολεία – ήταν πάντα οδηγός η αρχή πως η προσωπική ερμηνεία των πραγμάτων δεν είναι η μοναδική, καθώς η ένταξη ή μη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ένα φαινόμενο το οποίο επηρεάζεται τόσο από ενδοσχολικούς όσο και από εξωσχολικούς παράγοντες.

Το επόμενο ερώτημα που έρχοι απάντησης αφορούσε στα επίπεδα και τις μονάδες ανάλυσης. Οι συγκριτικές μελέτες είναι ιδιαίτερα σημαντικό να είναι σαφείς σχετικά με τα επίπεδα και τις μονάδες ανάλυσης. Σε άλλη περίπτωση μπορεί να δημιουργηθεί σύγχυση και κατ' επέκταση αυτό να οδηγήσει στην εξαγωγή λανθασμένων συμπερασμάτων. Στο σημείο αυτό πριν οριστούν οι χώρες και τα

επίπεδα – άξονες σύγκρισης, χρήσιμο είναι να γίνει μνεία στα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία πρέπει να επιλέγονται οι μονάδες σύγκρισης γενικά στις συγκριτικές παιδαγωγικές έρευνες.

Η συγκριτική παιδαγωγική έρευνα έχει σε πολύ μεγάλο βαθμό επικεντρωθεί σε μονάδες σύγκρισης που αφορούν γεωγραφικές περιοχές. Κατά την επιλογή και την σύγκριση κρατών υπάρχουν βέβαια πολλές παράμετροι που είναι αναγκαίο να προσέξει κανείς για να μην οδηγηθεί σε λανθασμένη επιλογή χωρών και κατ' επέκταση σε παραπλανητικά συμπεράσματα. Συχνό λάθος που συναντά κανείς στις έρευνες είναι ότι οι χώρες εκλαμβάνονται ως ολοκληρωμένες και αυτοτελείς μονάδες. Το εκπαιδευτικό σύστημα ταυτίζεται με το κράτος στο οποίο υπάρχει. Είναι σημαντικό μεθοδολογικό σφάλμα ιδιαίτερα όταν οι χώρες που επιλέγονται είναι αυτές των οποίων η εκπαίδευση ελέγχεται από αποκεντρωμένα συστήματα διοίκησης όπως για παράδειγμα συμβαίνει στο Βέλγιο ή την Γερμανία.

Ακόμη όμως και αν οι χώρες χαρακτηρίζονται από συγκεντρωτικά συστήματα εκπαιδευτικής διοίκησης και τα δεδομένα που λαμβάνονται από τον ερευνητή είναι σε εθνικό επίπεδο, μπορούν να προκύψουν πολλά προβλήματα κατά την σύγκριση, εάν δεν δοθεί προσοχή στις ενδοκρατικές διαφορές, αλλά και στις διαφορετικές δυναμικές που επηρεάζουν τα εθνικά σχολικά συστήματα.

Επιπρόσθετη προσοχή πρέπει να δοθεί στην οικονομική κατάσταση μεταξύ των χωρών προς σύγκριση (εκπαιδευτικές κατά κεφαλήν δαπάνες) αλλά και την κοινωνική και πολιτισμική ομοιογένεια. Στις περιπτώσεις όπου οι παραπάνω παράμετροι εμφανίζουν σημαντική ανομοιογένεια η μελέτη του εκπαιδευτικού συστήματος και η σύγκριση έχει μεγαλύτερο νόημα να διεξάγεται μέσα στα πλαίσια του ίδιου κράτους παρά μεταξύ διαφορετικών κρατών. Εάν εκληφθεί ως δεδομένο πως οι χώρες είναι ομοιογενείς στην επικράτειά τους και ισοδύναμες οικονομικά

αλλά και πολιτισμικά τότε ίσως προκύψουν και πάλι απλουστευτικά και μη έγκυρα συμπεράσματα (Manzon, 2007).

Προχωρώντας με την σύγκριση εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων δεν πρέπει να είναι ασαφές τι ακριβώς είναι αυτό που ο κάθε ερευνητής προσωπικά εννοεί λέγοντας σύστημα. Δεν πρέπει να συγχέεται ένα σύστημα με την κυβέρνηση μιας χώρας γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχει πιθανότητα να ελέγχεται και από άλλους φορείς και όχι μόνο από τις εθνικές κυβερνήσεις για παράδειγμα από την εκκλησία. Αφού αποσαφηνιστεί η έννοια του συστήματος στον αναγνώστη το επόμενο βήμα είναι να απαντηθεί το ερώτημα με ποια κριτήρια θα μελετηθεί ένα σύστημα. Με κριτήρια τοπικά, όπου ένα σύστημα ορίζεται από την γεωγραφική του θέση ή με κριτήρια λειτουργικά, όπου μπορούν να συμπεριληφθούν συστήματα με διαφορετικά προγράμματα σπουδών (για παράδειγμα εκκλησιαστικό ή μουσικό σχολείο) και διαφορετικά διοικητικά πλαίσια (για παράδειγμα εκκλησία, δημόσιος και ιδιωτικός φορέας) (Bray & Kai, 2007).

Κατά τον σχεδιασμό μιας συγκριτικής εκπαιδευτικής μελέτης χρήσιμο είναι να αναγνωριστεί αρχικά το επίπεδο στο οποίο γίνεται η εκάστοτε σύγκριση, ώστε να ληφθούν υπόψη και οι περιορισμοί του κάθε επιπέδου. Τα επίπεδα στα οποία μπορούν να γίνουν συγκριτικές θεωρήσεις είναι δύο: σύγκριση σε μακρο-επίπεδο και σύγκριση σε μικρο-επίπεδο. Στο μάκρο επίπεδο ο ερευνητής συγκρίνει ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα μεταξύ διαφορετικών κοινωνιών, ενώ στο μικρο επίπεδο συγκρίνονται κάποιες συγκεκριμένα στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος. Και τα δύο επίπεδα αντιμετωπίζουν προβλήματα, τα οποία δεν πρέπει να παραβλέπονται. Οι μακρο – συγκρίσεις συχνά τείνουν να υπερ – γενικεύουν και να παραμελούν τις διαφορές τόσο μεταξύ των κρατών όσο και μέσα στα ίδια τα κράτη. Από την άλλη οι μικρο συγκρίσεις εστιάζοντας σε πολύ συγκεκριμένα πράγματα αμελούν τις

εξωτερικές επιρροές και τις σχέσεις που μπορεί να αναπτυχθούν μεταξύ διαφορετικών στοιχείων του ίδιου συστήματος (Dimmock, 2007).

Τέλος, όπως σε κάθε έρευνα έτσι και στις συγκριτικές θα πρέπει να είναι σαφής ο λόγος για τον οποίο διεξάγεται η σύγκριση. Τρεις είναι οι βασικοί λόγοι: α) η αποτίμηση – εκτίμηση (evaluative), εάν σκοπός του ερευνητή είναι να βρεθούν αδυναμίες και προτερήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων και να παρθούν πολιτικές αποφάσεις, β) η ερμηνεία (interpretative), σε αυτή την περίπτωση καλό είναι να μελετηθεί η ιστορική εξέλιξη των συστημάτων ή η αλληλεπίδραση με τα κοινωνικό – πολιτισμικά φαινόμενα και γ) η αξιολόγηση (critical), όταν σκοπός είναι να ανακαλυφθούν στοιχεία των εκπαιδευτικών συστημάτων που κρίνονται ως επιθυμητά ή ανεπιθύμητα (Adamson & Morris, 2007).

Λαμβάνοντας τα παραπάνω κριτήρια υπόψη ένα πρώτο βήμα στην επιλογή των κρατών γι' αυτή την έρευνα ήταν να αποφασιστεί, εάν οι χώρες θα ανήκαν σε συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή ή σε συγκεκριμένες ομάδες, όπως για παράδειγμα χώρες της Ευρώπης, των αναπτυσσόμενων χωρών, δημοκρατικές χώρες, ισλαμικές χώρες (Lor, 2011). Επιλέχθηκε να περιοριστεί το πεδίο των χωρών σε αυτές που ανήκουν σε μία ορισμένη γεωγραφική περιοχή, οι χώρες στην έρευνα αυτή ανήκουν στην περιοχή της Μεσογείου και πιο συγκεκριμένα στο ευρωπαϊκό της κομμάτι. Υπάρχουν δύο βασικές στρατηγικές που μπορούν να ακολουθηθούν κατά την επιλογή των χωρών προς σύγκριση. Οι στρατηγικές αυτές στηρίζονται στις μεθόδους προσδιορισμού αιτιώδους συνάφειας που διατυπώθηκαν από τον βρετανό J.S Mill. Η πρώτη από τις δύο ονομάζεται “Most Different Systems Design” (MDSDD). Σύμφωνα με αυτή την στρατηγική επιλέγονται χώρες, οι οποίες είναι άκρως διαφορετικές σε πολλά από τα παραπάνω στοιχεία αλλά μοιράζονται μια ομοιότητα.

Η δεύτερη στρατηγική είναι η “Most Similar Systems Design” (MSSD), κατά την οποία επιλέγονται χώρες, οι οποίες παρουσιάζουν ομοιότητες, αλλά διαφέρουν στον παράγοντα που ενδιαφέρει τον ερευνητή να μελετήσει (Landman, 2008, σελ. 70-76). Η επιθυμία να ανακαλυφθούν καταστάσεις που σχετίζονται με συγκεκριμένα φαινόμενα, όπως η πιθανή σχέση μεταξύ της νομοθεσίας, των δομών, του αναλυτικού προγράμματος και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με τα ποσοστά ένταξης των παιδιών σε πλήρως ενταξιακά πλαίσια, καθόρισε την επιλογή της δεύτερης στρατηγικής. Εξηγώντας την επιλογή αυτή θα αναφερθώ στο σημείο αυτό στα στοιχεία ομοιότητας που παρουσιάζουν οι επιλεγμένες χώρες στην συγκεκριμένη έρευνα αλλά και το στοιχείο διαφοροποίησής τους.

Η γεωγραφική εγγύτητα της Ισπανίας, της Ιταλίας, της Μάλτας, της Ελλάδας και της Κύπρου έχει ήδη αναφερθεί και δεν είναι επιλεγμένη τυχαία. Η Μεσόγειος όπως έχει προλεχθεί είναι περιοχή αποτελούμενη από πολλές χώρες με μεγάλες και πολυεπίπεδες διαφοροποιήσεις. Οι χώρες που επιλέχθηκαν αποτελούν όλες χώρες του ευρωπαϊκού τμήματος της Μεσογείου, κάτι που διασφαλίζει κατά το δυνατόν κοινωνική, πολιτισμική και ιστορική ομοιογένεια. Είναι χώρες γνωστές για την ιστορία και τον πολιτισμό τους, ο οποίος αναπτύχθηκε υπό την επιρροή του αρχαίου ελληνικού, ελληνιστικού, ρωμαϊκού και βυζαντινού πολιτισμού. Η επικρατούσα θρησκεία των κρατών αυτών είναι ο Χριστιανισμός με την Ελλάδα και την Κύπρο να ασπάζονται την Ορθοδοξία και την Ιταλία, Ισπανία και Μάλτα τον Καθολικισμό. Τα πολιτεύματα διακυβέρνησης έχουν ως βάση την Δημοκρατία και είναι η Προεδρευόμενη Κοινοβουλευτική Δημοκρατία για την Ιταλία, την Ελλάδα, τη Μάλτα, η Βασιλευόμενη Δημοκρατία για την Ισπανία και η Προεδρική Δημοκρατία για την Κύπρο. Η ιστορική πορεία των χωρών αυτών έχει υπάρξει σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ταραχώδης, έχουν κατακτηθεί από Βυζαντινούς, Ρωμαίους,

Οθωμανούς, έχουν υπάρξει υπό Βρετανική Κατοχή (Μάλτα, Κύπρος) έχουν συμμετάσχει ή έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στους Παγκόσμιους Πολέμους και έχουν βιώσει μεταπολεμικά απολυταρχικά καθεστώτα. Επιπλέον, οι παραπάνω χώρες πέρα από την Κύπρο και τη Μάλτα προσχώρησαν στην Ευρωπαϊκή Ένωση κατά την διάρκεια του 20^{ου} αιώνα. Συγκεκριμένα πρώτη από όλες προσχώρησε η Ιταλία το 1952, η οποία ήταν και ιδρυτικό μέλος της Ένωσης. Το 1981 και το 1986 αντίστοιχα προσχώρησαν και η Ελλάδα με την Ισπανία και τέλος το 2004 ακολούθησαν η Κύπρος με την Μάλτα. Οι χώρες αυτές ως μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης υπέγραψαν ευρωπαϊκές και διεθνείς συμβάσεις που αφορούν στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση αλλά και στην ένταξη, όπως και νομοθέτησαν νόμους, οι οποίοι προβλέπουν την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες με μικρή χρονική διαφορά μέσα στον ίδιο αιώνα. (http://europa.eu/about-eu/countries/index_el.htm τελευταία ανάρτηση:5/04/2013).

Οι οικονομικοί τομείς των χωρών αυτών στηρίζονται στη γεωργία, τον τουρισμό, τη ναυτιλία τον τομέα των υπηρεσιών και κυρίως στην περίπτωση την Ιταλίας και της Ισπανίας στον τομέα της βιομηχανίας. Πρώτη στη σειρά κατάταξης της λίστας των κατά κεφαλήν εισοδημάτων των ευρωπαϊκών χωρών για το 2011 σύμφωνα με την Παγκόσμια Τράπεζα είναι η Ιταλία με εισόδημα 36.103, δεύτερη η Ισπανία με 31.943, τρίτη η Κύπρος με 30.670, τέταρτη η Ελλάδα με 25.622 και τέλος η Μάλτα με 21.209 (ποσά σε αμερικανικά δολάρια). (<http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD/countries?display=default> τελευταία ανάρτηση στις 5/04/2013).

Σημαντικό κριτήριο κατά την επιλογή των χωρών αποτέλεσε επιπλέον, η μορφή του συστήματος εκπαιδευτικής διοίκησης. Σε όλες τις χώρες η διοίκησης της εκπαίδευσης τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής γίνεται συγκεντρωτικά από

τα Υπουργεία Παιδείας. Όποιοι άλλοι τοπικοί φορείς εμπλέκονται με οποιονδήποτε τρόπο στην οργάνωση ή την αξιολόγηση είναι άμεσα υπό των έλεγχο των υπουργείων. Συγκεκριμένα στην Κύπρο πλήρεις αρμοδιότητες για την εκπαίδευση έχει το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, στην Ελλάδα το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, στην Ιταλία το Υπουργείο Παιδείας, Πανεπιστημίων και Έρευνας, στην Ισπανία το Υπουργείο Παιδείας, Κοινωνικής Πολιτικής και Αθλημάτων και στη Μάλτα το Υπουργείο Παιδείας και Απασχόλησης.

Επομένως κοινωνικά, πολιτισμικά, ιστορικά, γεωγραφικά αλλά και οικονομικά οι επιλεγμένες χώρες είναι αυτές που θα μπορούσαν να θεωρηθούν περισσότερο συγκρίσιμες από το σύνολο των χωρών της Μεσογείου. Είναι βέβαιο πως σε όσες ομοιότητες υπάρχουν μπορεί κανείς να αντιπαραβάλει και άλλες τόσες διαφορές. Σύμφωνα όμως με τον Lor (2011) στις συγκριτικές μελέτες το προφανές είναι ότι δεν έχει νόημα να γίνεται σύγκριση μεταξύ μονάδων που είναι τόσο διαφορετικές, ώστε σχεδόν κανένα κοινό δεν μπορεί να βρεθεί. Ούτε από την άλλη είναι χρήσιμο να συγκρίνονται μονάδες τόσο όμοιες, ώστε οι διαφορές που μπορεί να υφίστανται να είναι τόσο μικρές που δεν προκαλούν κανένα ερευνητικό ενδιαφέρον. Επιπλέον, ο Santori (1991) (όπως αναφέρεται στον Lor, 2011) υποστηρίζει ότι οι μονάδες προς σύγκριση πρέπει να έχουν τόσα κοινά όσο και διαφορετικά γνωρίσματα, πρέπει να είναι ταυτόχρονα όμοιες αλλά και διαφορετικές. Έχοντας αναλύσει όλα τα παραπάνω κριτήρια που χρήζουν προσοχής οι χώρες που έχουν επιλεγθεί μπορούν να αποτελέσουν τις μονάδες σύγκρισης αυτής της μελέτης.

Το μεθοδολογικό κομμάτι της έρευνας αυτής θα συνοψιστεί σε τέσσερα επίπεδα: στον γενικό ερευνητικό σχεδιασμό, στη συγκριτική στρατηγική που επιλέχθηκε, στις μεθόδους έρευνας και στο παράδειγμα που βρίσκεται πίσω από την έρευνα το οποίο έχει ήδη αναφερθεί. Έτσι, σύμφωνα με τον Landman (2008) οι

συγκριτικές έρευνες ως προς τον σχεδιασμό τους μπορεί να είναι έρευνες που συγκρίνουν πολλές, λίγες ή μία χώρες. Η διαφορά μεταξύ αυτών των ερευνών δεν είναι μόνο ο αριθμός των χωρών προς εξέταση αλλά και ο βαθμός των πληροφοριών που δίνονται, όσο περισσότερες οι χώρες τόσο μικρότερο είναι και το βάθος των πληροφοριών. Η συγκεκριμένη έρευνα είναι έρευνα μικρού αριθμού κρατών και ως τέτοια βρίσκεται ανάμεσα στις μελέτες μεγάλου δείγματος χωρών και των μελετών περιπτώσεων ή των συγκριτικών μελετών δύο – τριών χωρών που είναι και ο πιο συνηθισμένος ερευνητικός σχεδιασμός στις συγκριτικές παιδαγωγικές μελέτες (Lor, 2011).

Οι ερευνητικές στρατηγικές που μπορεί να χρησιμοποιηθούν είναι είτε επικεντρωμένες στις μεταβλητές (variable – oriented) είτε επικεντρωμένες στις περιπτώσεις των χωρών (case – oriented). Στην πρώτη περίπτωση η έρευνα επικεντρώνεται στους άξονες ανάλυσης και δεν μελετάτε ολόκληρο το πλαίσιο μιας χώρας (κοινωνικό, ιστορικό, πολιτισμικό). Στην δεύτερη περίπτωση οι χώρες μελετώνται συνολικά και πολύπλευρα. Η παρούσα έρευνα μελετάει συγκεκριμένους άξονες ανάλυσης – νομοθεσία, δομές, αναλυτικό πρόγραμμα, εκπαίδευση των εκπαιδευτικών – και δεν μελετάει άλλους παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας αλλά και τον βαθμό της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, συμπερασματικά η σύγκριση γίνεται σε μικρο – επίπεδο.

Η ένταξη και η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν εξασφαλίζεται αβίαστα. Για να αποκτήσουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρόσβαση στη γενική εκπαίδευση και στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα απαιτείται προσεκτικός σχεδιασμός και προετοιμασία. Ο σχεδιασμός αυτός αντικατοπτρίζεται στη νομοθεσία κάθε χώρας (Scott, Vitale, & Masten, 1998). Οι εκπαιδευτικές δομές, αλλά και το προσωπικό, το οποίο απασχολείται σε αυτές θα πρέπει να παρέχουν τις υπηρεσίες τους στα πλαίσια του

γενικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και όχι σε ξέχωρες δομές, όπως και να συνάδουν οι υπηρεσίες που παρέχουν με τους στόχους και τα χρονοδιαγράμματα του αναλυτικού προγράμματος εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί, η εκπαίδευση που έχουν λάβει, οι απόψεις τους, αλλά και ο βαθμός συνεργασίας που αναπτύσσεται μεταξύ αυτών και των γονέων, τονίζονται από τη βιβλιογραφία ως πρωτεύοντες παράγοντες για την επιτυχή ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες (OECD, 2003). Επιπλέον, η επιτυχής ένταξη όλων των παιδιών στα γενικά σχολεία είναι στην πραγματικότητα και θέμα ικανότητας αποδοχής της διαφορετικότητας. Ο βαθμός στον οποίο η διαφορετικότητα αυτή λαμβάνεται υπόψη από τους δημιουργούς των αναλυτικών προγραμμάτων διαφαίνεται μεταξύ άλλων και από την ευελιξία των τελευταίων ως προς τις μεθόδους αξιολόγησης και διδασκαλίας, τη διαφοροποίηση υλικού, την παρακολούθηση της προόδου, αλλά και την μέριμνα για την δημιουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων μάθησης (Unesco, 2005). Συμπερασματικά, η σύνδεση των παραπάνω παραμέτρων με την επιτυχή ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες εξηγεί την επιλογή της εξέτασης των συγκεκριμένων παραμέτρων για την ανάλυση.

Για την έρευνα και τη συλλογή των δεδομένων δημιουργήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση από την οποία προέκυψαν ποιοτικά δεδομένα. Αρχικά η βιβλιογραφική αναζήτηση ξεκίνησε σε ερευνητικές βάσεις όπως οι Ebscohost, PsycINFO, JSTOR. Στην συνέχεια διερευνήθηκαν περισσότερο διεξοδικά συγκεκριμένα περιοδικά, τα οποία εκδίδουν κατά κύριο λόγο συγκριτικές μελέτες όπως το Comparative Education και Comparative Education Review, αλλά και περιοδικά όπως το Mediterranean Journal of Educational Studies και Mediterranean Journal of Social and Educational Research γιατί οι χώρες της Μεσογείου είναι αυτές που ενδιαφέρουν περισσότερο στοχευμένα, αρκετές μελέτες αποκτήθηκαν και από το περιοδικό

European Journal of Special Needs. Λέξεις κλειδιά όπως comparative studies, cross – country analyses, comparative education methodology, Mediterranean countries, Italy, Spain, Malta, Greece, Cyprus, Special Education, Legislation, Teacher Training, Curriculum, συνδυάστηκαν με κάθε πιθανό συνδυασμό. Συμπεριλήφθηκαν ό,σα άρθρα είχαν δημοσιευθεί από το 1995 και μετά. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων ελέγχθηκαν οι διαδικτυακές σελίδες των υπουργείων παιδείας κάθε χώρας. Επιπλέον, πληροφορίες, οι οποίες αφορούν τις χώρες, τις παραμέτρους σύγκρισης, οικονομικές πληροφορίες, τη γραμμή και τη στάση της Ευρωπαϊκής Ένωσης απέναντι στην ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες καθώς και νόμους συλλογικά υπογεγραμμένους, αποκτήθηκαν από διαδικτυακές ευρωπαϊκές σελίδες όπως αυτές της UNESCO, European Agency, Europa.eu, Eurydice, World Bank και OECD.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ

A. Νομοθεσία

Στις δεκαετίες 1940, 1950 και 1960 παρατηρούμε στην Ευρώπη ανάπτυξη της νομοθεσίας με σκοπό την εκπαίδευση και την απασχόληση των ατόμων με αναπηρία (Daunt, 1991). Το στάδιο ανάπτυξης της νομοθεσίας και η οπτική με την οποία εξετάζει την ειδική αγωγή και εκπαίδευση αλλά και την ένταξη σε κάθε χώρα ποικίλει, παλαιότερα σε μεγαλύτερο και τα τελευταία χρόνια σε μικρότερο βαθμό. Σε αυτή την ενότητα θα εξετάσουμε την υπάρχουσα πολιτική κατάσταση όσον αφορά την νομοθεσία σε κάθε χώρα. Η σειρά παρουσίασης των χωρών ακολουθεί τη χρονολογική εμφάνιση της νομοθεσίας που αφορά στην ένταξη σε κάθε χώρα.

Στην Ιταλία σύμφωνα με τον συνταγματικό νόμο, όπως αυτός τροποποιήθηκε το 2011, ορίζεται ότι την εκπαιδευτική διοίκηση αναλαμβάνει το Υπουργείο Παιδείας, Πανεπιστημίων και Έρευνας (Ministero Istruzione Universita Ricerca), ενώ θέματα που σχετίζονται με την επαγγελματική εκπαίδευση είναι στην ευθύνη των 20 περιφερειών. Στην Ιταλία οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν στα γενικά σχολεία για περισσότερο από 25 χρόνια χάρη σε μια σειρά από καλά σχεδιασμένα νομοθετικά και διοικητικά μέτρα που εγγυώνται την πλήρη ένταξη ανεξάρτητα από το είδος της αναπηρίας ή της ηλικίας του παιδιού (World Data on Education, 2010/11). Εξαιτίας της μεγάλης προόδου της ένταξης στην χώρα αυτή είναι χρήσιμο να γίνει μια σύντομη αναδρομή στην ιστορία της ειδικής αγωγής στην Ιταλία.

Η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Ιταλία ξεκίνησε το 1923, όταν με το Νόμο 3126 εισήχθη ο όρος «ειδική αγωγή». Η εκπαίδευση έγινε τότε

υποχρεωτική για τα τυφλά και κωφά παιδιά, ενώ τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση και τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς δεν συμπεριλαμβάνονταν. Ιδρύθηκαν ειδικά σχολεία κυρίως για τις δύο παραπάνω κατηγορίες παιδιών αλλά και ειδικές τάξεις για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Τα σχολεία αυτά ελέγχονταν από τις θρησκευτικές αρχές.

Το 1933 η βασική εκπαίδευση μεταβιβάστηκε με νόμο στον έλεγχο του κράτους και ιδρύθηκαν δημόσια ειδικά σχολεία. Από το 1958 το σύστημα της ειδικής αγωγής επεκτάθηκε με γρήγορους ρυθμούς κυρίως εξαιτίας της οικονομικής ανάπτυξης που ακολούθησε τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο και της κοινωνικής πεποίθησης πως η εκπαίδευση λειτουργεί καλύτερα σε ομοιογενείς ομάδες παιδιών. Με το προεδρικό διάταγμα 1518/1967 εισάγονται οι διαφοροποιημένες τάξεις, τις οποίες μπορούσαν να παρακολουθήσουν τα παιδιά με ελαφρά νοητική υστέρηση, τα κοινωνικά μη προσαρμόσιμα παιδιά αλλά και αυτά με προβλήματα συμπεριφοράς. Το 1968 με το Νόμο 444 στα νηπιαγωγεία δημιουργούνται ειδικά τμήματα για παιδιά με ελαφρά νοητική υστέρηση, προβλήματα συμπεριφοράς και αισθητηριακές αναπηρίες, ενώ ειδικά νηπιαγωγεία ιδρύονται για όσα αντιμετωπίζουν σοβαρότερες αναπηρίες.

Όλο αυτό το σχολικό δίκτυο ειδικής αγωγής θα είχε αναπτυχθεί ακόμη περισσότερο, εάν η κοινή γνώμη δεν είχε αλλάξει κατεύθυνση. Η αλλαγή αυτή συντελέστηκε από τις διεκδικήσεις των συλλόγων γονέων παιδιών με αναπηρίες, αλλά και από τη γενικότερη πολιτισμική μεταστροφή, που είχε τις ρίζες της, στη δεκαετία του 1960. Στις αρχές του 1970 η κοινή γνώμη άρχισε να επηρεάζει τις πολιτικές αποφάσεις με την μάχη που έδινε κατά των ειδικών σχολείων και τάξεων. Από το 1975 και μετά τα σχολεία και οι τάξεις ειδικής αγωγής έκλεισαν και πραγματοποιήθηκε μαζική ένταξη των παιδιών στα γενικά σχολεία (Abbring & Meijer, 1994).

Το 1971 στο Νόμο 118 αναφέρεται ότι η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες μπορεί να επιτευχθεί, εάν και εφόσον αυτά ήταν κατάλληλα προετοιμασμένα από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους και όχι για τα παιδιά με σοβαρές αναπηρίες. Επιπλέον, προβλεπόταν η δωρεάν μεταφορά των παιδιών στα σχολεία και η ελεύθερη πρόσβασή τους στις σχολικές μονάδες. Ο νόμος ωστόσο, δεν καθόριζε με αντικειμενικό τρόπο το επίπεδο πάνω από το οποίο η αναπηρία θα θεωρούνταν σοβαρή με αποτέλεσμα να υπάρχουν περιθώρια απόκλισης από την τοποθέτησή τους στις γενικές τάξεις. Ο νόμος αυτός ουσιαστικά για πέντε συναπτά έτη δεν εφαρμόστηκε, αλλά έδωσε το έναυσμα για μια εκτενή συζήτηση, η οποία οδήγησε στους μετέπειτα νόμους.

Το 1975 με δύο εγκυκλίους δεν μπορεί πλέον κανένα παιδί να στερείται της ένταξης εξαιτίας της σοβαρότητας της αναπηρίας που αντιμετωπίζει και εκτός από την χρονολογική ηλικία λαμβάνεται υπόψη και η νοητική κατ' αυτόν τον τρόπο, παιδιά πάνω από την ηλικία των έξι ετών μπορούν να εγγραφούν και αυτά στο νηπιαγωγείο. Το 1977, στον Εθνικό Νόμο 517, ορίζονται σαφέστερα οι στρατηγικές για την επίτευξη της πλήρους ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Με τον νόμο αυτό καταργούνται οι διαφοροποιημένες τάξεις, όπως και οι σχολικοί βαθμοί για τα παιδιά αυτά και αντί για βαθμούς δημιουργούνται προσωπικά προφίλ από πληροφορίες του σχολείου και των δημοσίων υπηρεσιών που επιβλέπουν το παιδί. Δεν γίνεται καμία αναφορά στο εκπαιδευτικό προσωπικό που θα αναλάβει την στήριξη των παιδιών στα γενικά σχολεία παρά μόνο σε ειδικές μορφές στήριξης. Επιπρόσθετα, ο νόμος ορίζει ότι ο μέγιστος βαθμός παιδιών ανά τάξη είναι 20 και δεν θα μπορούσαν να τοποθετηθούν πάνω από δύο παιδιά με ειδικές ανάγκες σε κάθε τάξη.

Μετά το 1975 πολλοί ακόμα νόμοι και εγκύκλιοι ακολούθησαν. Μεταξύ των σημαντικότερων ρυθμίσεων είναι ότι το προσωπικό ειδικής αγωγής δεν εκχωρείται μόνο για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αλλά ουσιαστικά είναι διαθέσιμο για όλα τα παιδιά του σχολείου, ένα σχολείο μπορεί να έχει έναν δάσκαλο στήριξης για κάθε δύο μαθητές με σοβαρές αναπηρίες και έναν για κάθε τέσσερις μαθητές με λιγότερο σοβαρές αναπηρίες. Το 1982 με νόμο αντικαθίσταται και ο όρος «ανάπηρος» με τον όρο «portatori di handicap», δηλαδή αυτός που κουβαλάει την αναπηρία. Ο όρος αυτός άνοιξε τον δρόμο για τη μετέπειτα αντίληψη ότι η αναπηρία δεν χαρακτηρίζει την ολότητα του ατόμου. Το 1985 εισάγεται για πρώτη φορά ο όρος «λειτουργική ανάλυση» και το 1987 η ένταξη επεκτείνεται και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αν και αυτή προχώρησε με πιο αργούς ρυθμούς (Meijer, 2003).

Ο Νόμος Πλαίσιο για την Αναπηρία (104/1992) σε συνδυασμό με το προεδρικό διάταγμα του Φεβρουαρίου του 1994, θέσπισε τη συνεργασία μεταξύ των σχολείων, των τοπικών μονάδων υγείας και της οικογένειας για τη δημιουργία του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Αυτός ο νόμος εξασφαλίζει στα άτομα με αναπηρία και στις οικογένειές τους συγκεκριμένα δικαιώματα, παρέχει βοήθεια, δηλώνει την πλήρη ένταξη των παιδιών στα γενικά σχολεία και υιοθετεί μέτρα πρόληψης, επιπλέον, εξασφαλίζει την κοινωνική, οικονομική και νομική τους προστασία.

Ο ίδιος νόμος ορίζει την αρχή της ένταξης ως δικαίωμα των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Συγκεκριμένα τα σχολικά κτίρια και ο εξοπλισμός θα πρέπει να προσαρμόζονται στις ανάγκες των παιδιών και οι τοπικές αρχές υποχρεούνται να παρέχουν δωρεάν μεταφορά για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Ακόμη, οι γονείς των παιδιών με αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένων και των θετών παιδιών, έχουν στη διάθεσή τους προαιρετικά 3 χρόνια εργασιακής άδειας ή 2 ώρες μειωμένο εργασιακό

ωράριο την ημέρα μέχρι την ηλικία των 3 ετών. Αφού το παιδί έχει κλείσει τα 3 χρόνια, δικαιούνται 3 ημέρες τον μήνα βοήθεια στο σπίτι. Επιπρόσθετα έχουν, το δικαίωμα να επιλέξουν μια θέση εργασίας κοντά στο σπίτι και δεν μπορούν να μεταφερθούν σε άλλη χωρίς τη συγκατάθεσή τους. Οι γονείς πρέπει να υπογράφουν το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου και έχουν το δικαίωμα να συμμετάσχουν στην υλοποίηση μερών του σχολικού προγράμματος. Ο νόμος αυτός καθορίζει και ποια ορίζονται ως άτομα με αναπηρίες: ένα «άτομο με αναπηρία» είναι αυτό το οποίο παρουσιάζει μια φυσική, ψυχολογική, αισθητηριακή διαταραχή, μόνιμη ή προοδευτική, που βάζει το άτομο σε μειονεκτικότερη θέση σε σχέση με τη μάθηση, την κοινωνία ή την εργασία, που μπορεί να οδηγήσει ακόμη και σε κοινωνική περιθωριοποίηση. (<http://www.european-agency.org/country-information/italy/national-overview/legal-system> τελευταία ανάρτηση: 19/04/2012).

Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα πλήρους ένταξης στη γενική τάξη με επαρκή αριθμό ωρών εκπαιδευτικής υποστήριξης. Έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν πλήρως στη σχολική ζωή όπως στα σχολικά γεύματα, στις θερινές κατασκηνώσεις, στις «επισκέψεις» μελέτης είτε από ειδικό προσωπικό ή ακόμα και από έναν ενήλικα εθελοντή. Έχουν, επιπλέον, τη δυνατότητα να φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία τα οποία, σύμφωνα με το Νόμο 162/2000, πρέπει και αυτά να ακολουθούν την πλήρη ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Με τον νόμο του 2000 δηλώνεται ότι οι οικογένειες μπορούν να ζητήσουν και να συμφωνήσουν με τις τοπικές αρχές ένα ατομικό έργο ζωής (Individual Project of Life) για τα άτομα με αναπηρία, προκειμένου να επιτευχθεί όχι μόνο η σχολική αλλά και η οικογενειακή και κοινωνική τους ένταξη (Meijer, 2003).

Στην Ισπανία, σύμφωνα με το Σύνταγμα, το κράτος οφείλει να παρέχει δωρεάν εκπαίδευση σε όλους και η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική μέχρι την ηλικία των 16

ετών. Το Υπουργείο Παιδείας, Κοινωνικής Πολιτικής και Αθλητισμού έχει την βασική ευθύνη για την εκπαιδευτική διοίκηση. Η Ισπανία διαιρείται σε 17 αυτόνομες κοινότητες και δύο αυτόνομες πόλεις (Ceuta και Melilla). Οι περιφερειακές κυβερνήσεις έχουν συνυπευθυνότητα για κάποιες πτυχές της εκπαίδευσης (όπως τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, το διδακτικό προσωπικό, τις υπηρεσίες τεχνικού ελέγχου), την υγεία, τις κοινωνικές υπηρεσίες, την αστική και αγροτική ανάπτυξη, κλπ. Η κατανομή των βασικών αρμοδιοτήτων στο κράτος έχει ως στόχο τη διασφάλιση της ενότητας του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλη την χώρα (Gortazar, 1991).

Η ειδική αγωγή στην Ισπανία έχει μια μακρά και ακμάζουσα ιστορία. Η αρχή μπορεί να αναχθεί στον 16^ο αιώνα και προορίζονταν για παιδιά με αισθητηριακές αναπηρίες. Το 1785 το πρώτο σχολείο για την εκπαίδευση των κωφών ιδρύθηκε στην Ισπανία, ενώ κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα, τα σχολεία και τα ιδρύματα που είχαν συσταθεί για την εκπαίδευση των κωφών και τυφλών ατόμων, καθώς και για τη φροντίδα των ατόμων με ψυχική ασθένεια είχαν αμιγώς φιλανθρωπικό χαρακτήρα. Ο διαχωρισμός των ατόμων με αναπηρίες σε ιδρύματα κράτησε μέχρι τον 20^ο αιώνα και η ιδέα της εκπαίδευσης εισήχθη με αργούς ρυθμούς. Τότε οι επαγγελματίες και η κοινωνία άρχισαν να μετατοπίζονται από την πεποίθηση ότι τα άτομα με αναπηρίες πρέπει να αποφεύγονται στη θέση ότι θα πρέπει να προστατεύονται, να φροντίζονται και να καθοδηγούνται. Μετά τον εμφύλιο πόλεμο το 1939, η ανάπτυξη της ειδικής αγωγής έμεινε στα χέρια ιδιωτών και άρχισαν να δημιουργούνται ειδικά εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Τα αμφίβολα αποτελέσματα της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρίες στα διαχωρισμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα, οι διεθνείς τάσεις καθώς και η ολοένα και μεγαλύτερη κοινωνική ευαισθητοποίηση μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου οδήγησαν στην αλλαγή της εκπαιδευτικής πορείας των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Με τον Νόμο 14/1970 (Ley General de Educacion), οργανώθηκε για πρώτη φορά η ειδική αγωγή με στόχο την κατάλληλη εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες, ώστε να ενταχθούν επιτυχώς στην κοινωνική ζωή. Παράλληλα, άρχισαν να δημιουργούνται ειδικά τμήματα στα γενικά σχολεία, όπου όμως, μπορούσαν να φοιτήσουν μόνο παιδιά με ήπια προβλήματα.

Μετά τον θάνατο του Franco, προς τα τέλη του 1970, ανάμεσα σε πολλές αλλαγές άρχισε να αλλάζει και η εκπαιδευτική πολιτική από ένα σύστημα διαχωρισμού σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα ενσωμάτωσης. Το 1978 το ισπανικό Σύνταγμα εγγυάται για όλους τους πολίτες, το δικαίωμα στην εκπαίδευση και καλεί τις δημόσιες αρχές να εφαρμόσουν πολιτικές για τον σχεδιασμό, την αποκατάσταση και την ένταξη των ατόμων με φυσικές, αναπτυξιακές και νοητικές αναπηρίες σε όλους τους κοινωνικούς τομείς. Την ίδια χρονιά, το Εθνικό Ινστιτούτο για την Ειδική Αγωγή συντάσσει το Εθνικό Σχέδιο για την Ειδική Αγωγή που βασίζεται στις αρχές της ομαλοποίησης, της εκπαιδευτικής ένταξης, και της εξατομίκευσης, όλες αυτές οι έννοιες διατυπώνονται για πρώτη φορά (Cardona, 2010).

Στην δεκαετία του 1980 και του 1990 παρατηρείται έντονη νομοθετική δραστηριότητα που βοήθησε στην ανάπτυξη της ειδικής αγωγής και της συνεκπαίδευσης. Τρεις είναι οι νόμοι που επηρέασαν σημαντικά τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες των παιδιών και των νέων με αναπηρίες στην Ισπανία. Πρώτος είναι ο νόμος για την Κοινωνική Ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία το 1982 (Ley de Integración Social del Minusválido). Ο νόμος αυτός θεωρείται η «καρδιά» της ειδικής αγωγής. Κύριος σκοπός του νόμου ήταν να εξασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα απολάμβαναν δωρεάν και κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση με βάση τις αρχές της ομαλοποίησης, και της ενσωμάτωσης στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον.

Δεύτερος, εξίσου σημαντικός νόμος, είναι ο Νόμος του 1990 (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España) για τη γενική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Με τον νόμο αυτό σηματοδοτείται το τέλος της ειδικής εκπαίδευσης ως παράλληλο εκπαιδευτικό σύστημα και εισάγεται η έννοια των «Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών». Συνεπώς, η ειδική αγωγή αποτελεί πλέον μέρος της γενικής εκπαίδευσης σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, για πρώτη φορά γίνεται αναφορά στους όρους του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά και του ατομικού σχεδίου μετάβασης που κάθε μαθητής με αναπηρία ή με ιδιαίτερες ικανότητες πρέπει να έχει. Ένας ακόμη όρος που αντικαταστάθηκε με τον νόμο αυτό είναι ο όρος «ενσωμάτωση» (integración) με τον όρο «ένταξη» κάτι που αποτελεί και ένδειξη για την μεταστροφή της κοινωνίας σχετικά με τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Αργότερα, το 2002 νομοθετείται ο Οργανικός Νόμος για την ποιότητα της εκπαίδευσης (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza). Ο νόμος αυτός πηγαίνει πολύ πέρα από τον παραδοσιακό τρόπο σκέψης της αναπηρίας και συμπεριλαμβάνει κάθε άτομο που μπορεί να μειονεκτεί στο σχολείο για οποιοδήποτε λόγο. Ο νόμος αυτός ορίζει την ειδική εκπαίδευση, ως διαδικασία σχολικής προσαρμογής στις ατομικές διαφορές ή και στις διαφορές που μπορεί να εμφανίζουν συγκεκριμένες ομάδες ατόμων (όπως για παράδειγμα τις πολιτισμικές, γλωσσικές, φυλετικές ή κοινωνικές πολιτισμό), ώστε να καταστεί δυνατή η αρχή των ίσων ευκαιριών για όλους.

Ο τελευταίος νόμος είναι αυτός του 2006 (Ley Orgánica de Educación), με τον νόμο αυτό καθορίζεται το προσωπικό που είναι υπεύθυνο για την αξιολόγηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και αναγνωρίζονται τέσσερις τύποι ειδικών αναγκών: α) αυτές που σχετίζονται με αισθητηριακά – φυσικά προβλήματα, β) όσες σχετίζονται

με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, γ) αυτές που μπορεί να οφείλονται σε εξαιρετικά υψηλές νοητικές ικανότητες και δ) τις ανάγκες που προκύπτουν από την καθυστερημένη είσοδο στο σχολείο. Ο νόμος αυτός αναγνωρίζει το δικαίωμα των γονέων ή κηδεμόνων των παιδιών αυτών να συμμετέχουν στις αποφάσεις που αφορούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους αλλά και να λαμβάνουν την ενημέρωση που χρειάζονται για τον τρόπο που μπορούν καλύτερα να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Τέλος τονίζεται για ακόμη μια φορά πως τελικός στόχος όλων των φορέων που σχετίζονται με την εκπαίδευση πρέπει να είναι ένα «σχολείο για όλους» (<http://www.european-agency.org/country-information/spain/national-overview/legal-system> τελευταία ανάρτηση: 15/04/2009).

Λόγω της επιρροής του ιστορικού παρελθόντος της Μάλτας, ως αποικία της Μεγάλης Βρετανίας, το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας έχει δημιουργηθεί με βάση το βρετανικό μοντέλο, αλλά μετά την ανεξαρτησία από τη Βρετανία το 1964, επηρεάστηκε από τα πρότυπα των Ηνωμένων Εθνών και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική μεταξύ των 5 και 16 ετών. Στη Μάλτα υπάρχουν δύο φορείς εκπαίδευσης: ο δημόσιος και ο εκκλησιαστικός. Το Υπουργείο Απασχόλησης Εκπαίδευσης και Νεολαίας έχει τη συνολική ευθύνη για την εκπαίδευση στη Μάλτα, ενώ η Διεύθυνση Παιδείας είναι υπεύθυνη για την καθοδήγηση, το συντονισμό, την παρακολούθηση και την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών στον τομέα ευθύνης της (Vallejo & Dooly, 2009).

Η ειδική αγωγή έχει μια αρκετά μακρά ιστορία στη Μάλτα. Τα πρώτα χρόνια η συνεισφορά της Καθολικής Εκκλησίας αλλά και μη κυβερνητικών οργανώσεων ήταν σημαντική. Οι πρώτες δημόσιες υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης δημιουργήθηκαν με βρετανική επιρροή το 1956 και συνέχισαν να διευρύνονται μέχρι το 1980. Ο πρώτος εκπαιδευτικός νόμος ψηφίστηκε το 1974 και αναθεωρήθηκε το 1988. Ο

εκπαιδευτικός νόμος του 1988 (Education Act 1988) και οι μετέπειτα τροπολογίες του ορίζουν ότι η υποχρεωτική εκπαίδευση ξεκινά από την ηλικία των 5 ετών για όλους τους μαθητές με ή χωρίς ειδικές ανάγκες.

Το κίνημα της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία επηρεάστηκε, από την βρετανική έκθεση Warnock (1978). Η σταδιακή ανάπτυξη της ένταξης στην εκπαίδευση εντοπίζεται στην καθιέρωση της υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά από την ηλικία των 5 έως 14 ετών το 1946, η οποία τέθηκε σε πλήρη εφαρμογή από τις αρχές του 1950. Η υποχρεωτική εκπαίδευση σηματοδότησε τις πρώτες προσπάθειες για την διασφάλιση της καθολικής πρόσβασης των παιδιών στη δημόσια εκπαίδευση. Η ιδέα της εκπαίδευσης ως ανάγκης και δικαιώματος για όλους ενισχύθηκε περισσότερο το 1970 με την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για όλους τους μαθητές μέχρι την ηλικία των 16 ετών.

Από το 1989, η κυβέρνηση ξεκίνησε ένα εντατικό πρόγραμμα για την προώθηση της ένταξης, με σημαντική μείωση του αριθμού των μαθητών με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στα ειδικά σχολεία και την αντίστοιχη αύξηση του αριθμού των μαθητών που φοιτούν στα γενικά σχολεία, παρέχοντας υπηρεσίες υποστήριξης. Μέχρι πρόσφατα, η ένταξη ήταν στενά συνδεδεμένη με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και λίγοι μαθητές με ειδικές ανάγκες κατάφερναν να ενταχθούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Bartolo, 2010).

Το 1999 εκδίδεται το Εθνικό Ελάχιστο Πρόγραμμα Σπουδών (National Minimum Curriculum 1999), που ισχύει για όλα τα σχολεία στη Μάλτα. Στο πρόγραμμα αυτό αναγνωρίζεται ξανά η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς για όλους τους μαθητές, ως μία από τις βασικές αρχές εκπαίδευσης. Αναφέρεται, επιπλέον, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να εξασφαλίζει τη διαθεσιμότητα των δομών και τη

συμμετοχή των μαθητών, των οποίων η πρώτη γλώσσα διαφέρει από την ομιλούμενη γλώσσα του σχολείου. Το 2000 ακολουθεί ο νόμος περί Ίσων Ευκαιριών (Equal Opportunities Act), ο οποίος αναφέρεται στην ειδική αγωγή δηλώνοντας ότι είναι παράνομο για μια εκπαιδευτική αρχή ή ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα να κάνει διακρίσεις εις βάρος των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Αργότερα, ο εκπαιδευτικός νόμος του 2006 (Education Act 2006), δίνει τον ορισμό των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκεκριμένα «Ένα άτομο, θεωρείται ότι έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν αντιμετωπίζει ειδικές σωματικές, αισθητηριακές, νοητικές ή ψυχολογικής φύσης δυσκολίες (Άρθρο 45 παρ. 2). Επιπλέον, στον νόμο αναφέρεται το δικαίωμα των γονέων των ανηλίκων παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες να δηλώνουν ρητά τις αποφάσεις τους σε σχέση με οποιοδήποτε θέμα αφορά στην εκπαίδευση που ο ανήλικος πρόκειται να λάβει. Στην τροποποίηση του ιδίου νόμου γίνεται για πρώτη φορά αναφορά στα Κέντρα Παροχής Εκπαιδευτικών Πόρων για παιδιά με Ειδικές Ανάγκες (resource centers), αντί του όρου ειδικά σχολεία κάτι που υπογραμμίζει τη δέσμευση της πολιτείας για την ένταξη στην εκπαίδευση.

Η Κύπρος είναι μια χώρα, με μια αρκετά πρόσφατη ιστορία ειδικής αγωγής, αλλά η πολιτική της ως προς την ειδική εκπαίδευση έχει επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό, από άλλες χώρες ιδιαίτερα από το Ηνωμένο Βασίλειο και την Ελλάδα. Από τα μέσα του 19ου αιώνα μέχρι τα μέσα του 20ου αιώνα, η Κύπρος ήταν αποικία της Μεγάλης Βρετανίας. Κατά συνέπεια, το εκπαιδευτικό σύστημα ειδικής αγωγής που εφαρμόζονταν στην Βρετανία εφαρμόζονταν και στην Κύπρο (Λιασίδου, 2008). Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου είναι αρμόδιο για την εκπαίδευση παιδιών ηλικίας 3 χρονών και άνω, που φοιτούν σε δημόσια, κοινοτικά και ιδιωτικά

σχολεία. Η υποχρεωτική εκπαίδευση διαρκεί 10 χρόνια από την ηλικία των 5 έως και 15 ετών.

Οι πρώτες πρωτοβουλίες για ειδική εκπαίδευση στην Κύπρο εντοπίζονται το 1929 με τη δημιουργία ειδικών σχολείων για τυφλούς και αργότερα το 1953 για κωφούς. Οι πρωτοβουλίες αυτές ήταν το αποτέλεσμα ιδιωτικών προσπαθειών ανθρωπιστικού χαρακτήρα. Την περίοδο αυτή ακολούθησε ταχεία θέσπιση ειδικών σχολείων που λειτουργούσαν ανεξάρτητα, χωρίς ένα ενιαίο νομοθετικό πλαίσιο. Αυτό συνέβαινε μέχρι το 1978, τέσσερα χρόνια μετά την τουρκική εισβολή στην Κύπρο, όταν ξεκίνησε η πρώτη επίσημη συζήτηση για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η συζήτηση αυτή έλαβε χώρα στο κυπριακό κοινοβούλιο στις 21 Δεκεμβρίου 1978 και οδήγησε στην ψήφιση του νόμου 47/79 για την ειδική εκπαίδευση, όπου το κράτος ανέλαβε την ευθύνη για την παροχή δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης για τα «ασκήσιμα» παιδιά από 5 έως 18 ετών. Ο ίδιος νόμος υποδεικνύει την ανάγκη να δημιουργηθεί μία ξεχωριστή δομή για την εκπαίδευση εξειδικευμένων καθηγητών. Αυτό που είναι εντυπωσιακό, ωστόσο, είναι η έκθεση της εκπαιδευτικής επιτροπής της Βουλής (1978) πριν την ψήφιση του νόμου στην οποία, εκτός από την αναφορά στην μέριμνα για την παροχή νομικής βάσης για τη λειτουργία των ειδικών σχολείων υπό την αιγίδα του κράτους, χρησιμοποιείται ένας πολύ προσβλητικός όρος για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (καθυστερημένα). Ακόμη χειρότερα, το ουσιαστικό «παιδιά» δεν χρησιμοποιείται καν δίπλα στο επίθετο (Λιασίδου, 2009). Ο λόγος για τον οποίο γίνεται αναφορά στην γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε είναι γιατί αυτή, έως ένα βαθμό, αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία αντιλαμβάνεται τα παιδιά αυτά.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, υπήρξε μια τάση προς την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Με τη νέα χιλιετία άρχισε να αναδύεται μια ισορροπία μεταξύ της παραδοσιακής τοποθέτησης στα ειδικά και στα γενικά σχολεία. Ωστόσο, η πρακτική της ένταξης στην Κύπρο δεν είχε καμία νομοθετική βάση μέχρι τη θέσπιση του Νόμου για την Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση των Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες 113 (1) / 1999.

Η ψηφοφορία της νέας νομοθεσίας του 1999 ήταν το αποτέλεσμα μιας σειράς συζητήσεων που ξεκίνησαν ήδη από το 1991, όταν η κυβέρνηση διόρισε μια επιτροπή για να εξετάσει το γενικό πλαίσιο της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες και να υποβάλει προτάσεις για τη βελτίωσή του. Με τον νόμο αυτό ρυθμίζονται θέματα που αφορούν στην ανίχνευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην αξιολόγησή τους και στην ανάπτυξη ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο νόμος προβλέπει αφενός την τοποθέτηση των παιδιών στο καταλληλότερο γι' αυτά εκπαιδευτικό περιβάλλον με επαρκή στήριξη εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και εκπαιδευτικών πόρων και αφετέρου τη συνεχή αξιολόγηση της προόδου του παιδιού (Λιασίδου, 2007).

Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο, ένα παιδί θεωρείται ότι έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αν εξαιτίας φυσικών, νοητικών, ψυχολογικών ή άλλων δυσκολιών, έχει σημαντικά μεγαλύτερη δυσκολία στην μάθηση από την πλειοψηφία των παιδιών της ίδιας ηλικίας ή η αναπηρία του το παρεμποδίζει από τη χρήση των γενικών εκπαιδευτικών εγκαταστάσεων και των πόρων που διατίθενται στα γενικά σχολεία. Το κράτος έχει την ευθύνη της έγκαιρης διάγνωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες από την ηλικία των 3 ετών. Οι υπηρεσίες στα παιδιά αυτά παρέχονται δωρεάν από το κράτος από την ηλικία των 3 έως και 18 ετών, η εκπαίδευση μπορεί να επεκταθεί μέχρι και την ηλικία των 21 ετών, όπου κριθεί απαραίτητο. Σημαντικά

στοιχεία του νόμου είναι, επίσης, η σύσταση Επιτροπών για την Ειδική Αγωγή (όπως η Κεντρική Επιτροπή, οι Επαρχιακές Επιτροπές, το Διοικητικό Συμβούλιο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση), η μείωση του συνολικού αριθμού των μαθητών σε κάθε τάξη, όπου φοιτά ένα παιδί με ειδικές ανάγκες και το δικαίωμα των γονέων να ασκούν έφεση κατά της απόφασης των επιτροπών για την Ειδική Αγωγή (Ν. 113(I)/99).

Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, από το Σεπτέμβριο του 2001 εφαρμόζει πέρα από τον Νόμο 113(I)/1999 και τους Κανονισμούς Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες (2001). Μέσα στα πλαίσια του παραπάνω νόμου, των τροποποιήσεών του και του Κανονισμού Περί Μηχανισμού Έγκαιρης Εντόπισης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες του 2001 παρέχεται η αναγκαία βοήθεια σε παιδιά με ειδικές ανάγκες για τη συνολική ανάπτυξή τους σε όλους τους τομείς, ιδιαίτερα στο ψυχολογικό, στον κοινωνικό, στον εκπαιδευτικό, συμπεριλαμβανομένων όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης (προσχολικής, δημοτικής, μέσης γενικής και μέσης τεχνικής, ανώτερης και ανώτατης), καθώς και στην προεπαγγελματική και επαγγελματική κατάρτιση στα σχολεία, όπου αυτό είναι δυνατό (Κ.Δ.Π.185/2001).

Στην Ελλάδα η παροχή δωρεάν παιδείας σε όλους τους πολίτες και σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελεί συνταγματική αρχή του κράτους. Η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική στις ηλικίες από 6 έως 15 ετών. Οι εθνικοί νόμοι που αφορούν στην εκπαίδευση εκδίδονται από το Κοινοβούλιο, τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας (Προεδρικά Διατάγματα) αλλά και με Υπουργικές πράξεις. Η κεντρική υπηρεσία διοίκησης του συστήματος δημόσιας εκπαίδευσης είναι το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού το οποίο επιπρόσθετα επιβλέπει την αξιολόγηση και τις υπηρεσίες υποστήριξης των ατόμων με Ειδικές

Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Μια σειρά από δημόσιες υπηρεσίες υπόκεινται άμεσα στο Υπουργείο, όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Η διοίκηση των σχολείων συντονίζεται και εποπτεύεται τόσο από τις τοπικές αρχές όσο και από τους διευθυντές Εκπαίδευσης στην περιοχή ευθύνης τους (http://archive.minedu.gov.gr/el_ec_page969.htm).

Το 1981 θεσπίζεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Ο νόμος 1143/1981 οργάνωσε όλες τις μέχρι τότε σκόρπιες νομοθετικές διατάξεις και τις έβαλε σε ενιαίο σχήμα μαζί με καινούργιες (ΦΕΚ 80Α, 31-03-1981). Το δεύτερο βήμα έγινε το 1985 με τον νόμο 1566/1985, έκτοτε η ειδική αγωγή και εκπαίδευση εντάχθηκε σε ένα ολοκληρωμένο λειτουργικό σύστημα μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της γενικής προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας (άρθρα 32-36) (ΦΕΚ 167Α, 30-09-1985). Ο νόμος αυτός λειτούργησε επί 15 συναπτά έτη μέχρι το 2000, οπότε έγινε το τρίτο μεγάλο βήμα με τον νόμο 2817/2000.

Σύμφωνα με τη νομοθεσία 2817/2000, ειδική εκπαίδευση παρέχεται από 4 έως 22 ετών, κυρίως σε γενικά σχολεία και γενικές τάξεις. Μετά τη ψήφιση του νόμου 2817/2000, οι τάξεις που στους προηγούμενους νόμους ονομάζονται ειδικές μετονομάστηκαν σε τμήματα ένταξης. Οι μαθητές μπορούν να τοποθετηθούν σε τμήματα ένταξης, αλλά πρέπει να λαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος της εκπαίδευσής τους στη γενική τάξη. Οι κατηγορίες των μαθητών που θεωρούνται άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι: α) Οι μαθητές με νοητική υστέρηση, β) οι μαθητές με σοβαρά μειωμένη όραση ή ακοή, γ) οι μαθητές με σοβαρή νευρολογική ή ορθοπεδική ανεπάρκεια ή σοβαρά προβλήματα υγείας, δ) οι μαθητές με δυσκολίες λόγου και επικοινωνίας, ε) οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, και στ)

οι μαθητές με σοβαρές γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, αυτισμό και αναπτυξιακές διαταραχές (άρθρο 1, παρ. 1). Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί επίσης, να θεωρηθούν παιδιά προσχολικής ηλικίας ή έφηβοι που δεν ταιριάζουν σε καμία από τις παραπάνω κατηγορίες, αλλά χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης για ένα μικρό χρονικό διάστημα ή ακόμα και για όλη τους τη ζωή (άρθρο 1, παρ. 3).

Επιπλέον, με τον καινούργιο νόμο προτάθηκε για πρώτη φορά το μοντέλο του περιπατητικού δασκάλου (άρθρο 1, παρ. 11α). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη πρόβλεψη, η τοποθέτηση του παιδιού με δυσκολίες μάθησης συνοδεύεται από την υποστήριξη ειδικού παιδαγωγού / ορθοπαιδαγωγού, ο οποίος υπηρετεί είτε στα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) – τα οποία έχουν μετονομαστεί πλέον σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) – είτε σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.). Ο νόμος αναγνωρίζει για πρώτη φορά επίσημα την ελληνική νοηματική γλώσσα στη δημόσια εκπαίδευση (άρθρο 1, παρ. 4) και προβλέπει ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν το δικαίωμα να λαμβάνουν δωρεάν διάγνωση από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης, από τα Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα ή από Δημόσια Νοσοκομεία. (ΦΕΚ 78Α, 14-03-2000).

Το τέταρτο – και μέχρι σήμερα ισχύον – νομοθετικό βήμα έγινε το 2008 με τον νόμο 3699/2008, με τον οποίο διατυπώθηκαν πολύ αναλυτικά και λεπτομερειακά επί μέρους διατάξεις που ρυθμίζουν την ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Ο νόμος αυτός βασίζεται στα διεθνώς αναγνωρισμένα χαρακτηριστικά του «ένα σχολείο για όλους» και στις αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ένταξη και την ισότητα των ευκαιριών. Στον νόμο αυτό οι ειδικές ανάγκες ορίζονται ως «Οι δυσκολίες στη μάθηση, παροδικές ή μόνιμες, λόγω αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών,

αναπτυξιακών, ψυχικών και νευρο-ψυχιατρικών διαταραχών που εντοπίζονται μετά από επιστημονική και παιδαγωγική αξιολόγηση και επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης και της σχολικής προσαρμογής. Στους μαθητές με ειδικές ανάγκες συμπεριλαμβάνονται μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσγραφία, μαθητές με διαταραχές ελλειμματικής προσοχής, όπως και μαθητές που αντιμετωπίζουν σύνθετες γνωστικές – συναισθηματικές – κοινωνικές δυσκολίες ή παραβατική συμπεριφορά εξαιτίας κακοποίησης – γονικής παραμέλησης / εγκατάλειψης ή οικιακής βίας». Ειδική αναφορά γίνεται στα τυφλά, κωφά αλλά και αυτιστικά παιδιά στο άρθρο 7 του ίδιου νόμου. Όσοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση που προέρχονται από το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο του μαθητή, καθώς και χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις δε θεωρούνται μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Ειδικά για την εκπαίδευση των κωφών μαθητών αναγνωρίζεται η ελληνική νοηματική γλώσσα ως ισότιμη με τα ελληνικά και προτείνεται η δίγλωσση εκπαίδευση ως ενδεδειγμένη παιδαγωγική προσέγγιση (άρθρο 7, παρ. 1), αλλά και εισάγεται για πρώτη φορά επίσημος ορισμός για τους μαθητές με ειδικές ικανότητες και ταλέντα (άρθρο 1, παρ. 2). Κατά το παρελθόν δεν είχε γίνει καμία αναφορά για τα παιδιά αυτά ούτε στους νόμους, της Ειδικής, Αγωγής, αλλά ούτε και σε αυτούς της Γενικής (ΦΕΚ 199Α, 02-10-2008).

Σύμφωνα με το νέο νόμο, ο δάσκαλος της γενικής τάξης αναμένεται να αξιολογήσει τις ανάγκες των μαθητών και τελικά να ζητήσει βοήθεια από τις Υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, με σκοπό να οργανώσει το Ατομικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας του μαθητή. Οι μαθητές και οι οικογένειές τους, μπορούν να προσφύγουν στα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης, τα οποία παραμένουν αρμόδια για την εκτίμηση του χαρακτήρα των ειδικών

εκπαιδευτικών αναγκών, της υποστήριξης που οι μαθητές πρέπει να λάβουν αλλά και του πλαισίου στο οποίο θα την λάβουν.

Τη δεκαετία, μετά τη ψήφιση των νόμων 2817/2000 και 3699/2008 για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, στην Ελλάδα ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών με ειδικές ανάγκες φοιτά στις τάξεις του γενικού σχολείου. Ο νόμος του 2008 έχει στραφεί σε μεγαλύτερο βαθμό από τους προηγούμενους προς την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Καινοτόμες προβλέψεις σε σχέση με τους προηγούμενους νόμους είναι ότι:

- Η εκπαίδευση για όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι υποχρεωτική,
- οι πολιτικές αποφάσεις τονίζεται ότι πρέπει να στηρίζουν την ουσιαστική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία με το να διασφαλίζουν την ισότητα των ευκαιριών για μάθηση, την ανεξάρτητη διαβίωση και οικονομική επάρκεια των ατόμων αυτών,
- δίνεται έμφαση στη λειτουργικότητα και στις δυνατότητες του μαθητή για συμμετοχή, και ρίχνει το βάρος για τη σχολική αποτυχία των παιδιών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και όχι στην αναπηρία που ενδεχομένως αντιμετωπίζει.
- αναφέρεται ξεκάθαρα ότι η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται σε ένα σχολείο για όλους και στα ειδικά σχολεία μόνο για όσους μαθητές αντιμετωπίζουν σοβαρές ειδικές ανάγκες,
- όσοι χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης καθορίζονται με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά και όχι με βάση κατηγορίες αναπηρίας, αν και ορισμένες κατηγορίες ορίζονται με σαφήνεια.

Τέλος η διαδικασία της ένταξης ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οφείλει να είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας μεταξύ των Διαγνωστικών Κέντρων, του γενικού σχολείου και της οικογένειας. Η ένταξη και η εκπαίδευση των ατόμων με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ολοκληρώνεται μέσω προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης, τα οποία επιλέγονται σύμφωνα με τις ικανότητες και τις ανάγκες των μαθητών με στόχο την επαγγελματική τους αποκατάσταση (Meijer, 2003).

Η νομοθετική τάση στις χώρες της Ευρώπης χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη μιας πολιτικής για την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Ο βαθμός εξέλιξης της ένταξης ποικίλει από χώρα σε χώρα. Χώρες όπως η Ιταλία και η Ισπανία έχουν αναπτύξει ενταξιακές πολιτικές σε προγενέστερο στάδιο. Σε αυτές τις χώρες, σημαντικά νομοθετικά βήματα έχουν γίνει πριν από τις άλλες χώρες που εξετάσαμε .

Η συμμετοχή των γονέων στον σχεδιασμό του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας και την επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό των νόμων σε όσες χώρες εξετάσαμε. Επίσης, χώρες όπως η Ιταλία διευκολύνουν τους γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες με ειδικές νομικές ρυθμίσεις για το καθεστώς εργασίας που απολαμβάνουν. Από την άλλη, η μεταφορά των αρμοδιοτήτων για την αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών από το κράτος στις τοπικές αρχές δεν αποτελεί θέμα προς συζήτηση στις χώρες αυτές μιας και οι αποφάσεις παίρνονται από τα υπουργεία παιδείας και τις κεντρικές υπηρεσίες. Τέλος, τα διαφορετικά συστήματα μοιράζονται το κοινό χαρακτηριστικό της ύπαρξης υποχρεωτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές από την ηλικία περίπου των 4 με 7 ετών έως την ηλικία των 14 με 16 ετών.

B. Εκπαιδευτικές Δομές

Οι δομές αποτελούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκτυλίσσεται και διαμορφώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών και στην συγκεκριμένη περίπτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Οι δομές αποτελούνται από το ανθρώπινο και υλικοτεχνικό δυναμικό, το εκπαιδευτικό προσωπικό, το αναλυτικό πρόγραμμα, τους οικονομικούς πόρους, τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, καθώς και τον διοικητικό μηχανισμό (Dimmock, 2007). Στην υποενότητα που ακολουθεί θα δοθεί η εικόνα σε σχέση με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στα οποία φοιτούν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες καθώς και τους φορείς διάγνωσης και αξιολόγησης των ειδικών αναγκών των μαθητών. Επιπλέον, θα δοθούν οι αριθμοί των μαθητών που φοίτησαν στις δομές αυτές σε προηγούμενες σχολικές χρονιές, ώστε να γίνει περισσότερο ξεκάθαρη η εικόνα της ένταξης στην πράξη και την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών δομών.

Στην Ιταλία τα παιδιά με ειδικές ανάγκες φοιτούν κυρίως στα γενικά σχολεία και τις γενικές τάξεις σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Από τα δεδομένα για τη σχολική χρονιά 2010/11 φαίνεται ότι 187,728 χιλιάδες μαθητές με ειδικές ανάγκες φοιτούν σε πλήρως ενταξιακά πλαίσια, ενώ σε ειδικά σχολεία 1,835 σε σύνολο μαθητικού πληθυσμού 7,278,018 σε ηλικία υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Το σύστημα εκπαίδευσης στην Ιταλία είναι οργανωμένο ως εξής: α) προσχολική εκπαίδευση (Scuola dell'infanzia) για παιδιά ηλικίας μεταξύ 3 και 6 ετών, β) πρώτος κύκλος σπουδών διάρκειας 8 ετών για παιδιά ηλικίας μεταξύ 6 και 14 ετών, γ) δεύτερος κύκλος σπουδών διάρκειας 5 ετών για τους μαθητές μεταξύ 14 και 19 ετών και δ) ανώτατη εκπαίδευση που παρέχεται στα πανεπιστημιακά ιδρύματα.

Τα ειδικά σχολεία στην Ιταλία είναι όσα υπήρχαν πριν από τη νομοθεσία για την ένταξη και απευθύνονται στους μαθητές με τύφλωση, κώφωση και σοβαρές

αναπηρίες. Υπάρχουν συνολικά 71 ειδικά σχολεία, περίπου 1,6 ειδικά σχολεία για κάθε 100.000 μαθητές σε ηλικία υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Special Needs Education Country Data, 2012). Κατά την εγγραφή των παιδιών στα σχολεία, οι γονείς θα πρέπει να υποβάλουν τα κατάλληλα έγγραφα διάγνωσης από τις αρμόδιες υπηρεσίες. Η διάγνωση πιστοποιεί το είδος της αναπηρίας και το δικαίωμα να λάβει ο μαθητής ειδική στήριξη.

Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση (δηλαδή την εκπαίδευση πρώτου κύκλου) στην ηλικία των 18 ετών και όχι στην ηλικία των 16, όπως συμβαίνει για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Συμπερασματικά μπορούν να εγγραφούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έως ότου γίνουν 18 ετών, υπό την προϋπόθεση ότι έχουν περάσει τις εξετάσεις του πρώτου κύκλου εκπαίδευσης και έχουν λάβει απολυτήριο. Σε περίπτωση που το απολυτήριο δεν έχει απονεμηθεί, πρέπει να έχουν λάβει ένα επίσημο έγγραφο με τις πιστώσεις – βαθμούς που αποκτήθηκαν.

Σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες, οι τοπικές υγειονομικές αρχές, κατόπιν αιτήματος των γονέων, είναι υπεύθυνες για τη διενέργεια της αξιολόγησης και της γνωμοδότησης σε συμμόρφωση με τον Νόμο 104/1992. Το αποτέλεσμα της κάθε αξιολόγησης τεκμηριώνει την ταυτότητα του μαθητή με ειδικές ανάγκες και το είδος των αναγκών του, σύμφωνα με τη διεθνή πρότυπα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας. Επιπλέον, καθορίζεται αν η ανάγκη του μαθητή μπορεί να οριστεί ως ιδιαίτερος σοβαρή, ώστε να δικαιολογηθεί η αύξηση του αριθμού των ωρών διδασκαλίας στήριξης σε σύγκριση με τον τυπικό αριθμό ωρών που προβλέπεται από το νόμο.

Τα έγγραφα που δίνονται από τις τοπικές αρχές υγείας για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες περιλαμβάνουν: α) τη λειτουργική αξιολόγηση των αναγκών του παιδιού, η

οποία εκπονείται από ένα γιατρό, ένα νευρο – ψυχίατρο, ένα θεραπευτή αποκατάστασης (rehabilitation therapist) και έναν κοινωνικό λειτουργό, β) το προφίλ λειτουργιών (Dynamic Functional Profile) του παιδιού που καταρτίζεται από τους γενικούς δασκάλους και τους δασκάλους εκπαιδευτικής υποστήριξης μετά την πρώτη περίοδο της ενασχόλησης τους με το παιδί. Το προφίλ λειτουργιών περιλαμβάνει στοιχεία που σχετίζονται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στα διάφορα πεδία των δραστηριοτήτων, αλλά εστιάζει κυρίως στις υπάρχουσες δεξιότητες και τις δεξιότητες που ο μαθητής βραχυπρόθεσμα και μεσοπρόθεσμα μπορεί να αποκτήσει. Το προφίλ του παιδιού αποτελεί τη βάση για την δημιουργία του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Personalized Educational Plan), το οποίο συντάσσεται σε συνεργασία των δασκάλων της γενικής τάξης, των τοπικών υγειονομικών αρχών, των εκπαιδευτικών στήριξης και των γονέων των μαθητών (Meijer, 2003).

Για να διευκολυνθεί η ένταξη των μαθητών, τα σχολεία πρέπει να προσαρμόσουν τις εγκαταστάσεις αίροντας όλα τα αρχιτεκτονικά εμπόδια, αλλά και τον τεχνικό και διδακτικό εξοπλισμό, ώστε να εξυπηρετούνται οι ανάγκες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί στήριξης αποτελούν μέρος της ομάδας των τακτικών καθηγητών και συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες που αφορούν στη δημιουργία του εκπαιδευτικού προγράμματος και την αξιολόγηση των μαθητών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί στήριξης δεν παρίστανται στο σχολείο μόνο για να διδάξουν σε μαθητές με ειδικές ανάγκες, αλλά είναι μέρος του δυναμικού που διαθέτει το σχολείο για να διευκολυνθεί η επιτυχής ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών με ειδικές ανάγκες εμπίπτει στην ευθύνη των σχολείων στα οποία φοιτούν. Τα σχολεία έχουν την αρμοδιότητα να τροποποιούν

τους τυπικούς τρόπους αξιολόγησης, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες να επιδείξουν το επίπεδο των γνώσεών τους. Η αξιολόγηση οφείλει να επικεντρώνεται στο περιεχόμενο και όχι στον τρόπο έκφρασης των γνώσεων. Σε περίπτωση σοβαρής αναπηρίας, που συνοδεύεται και από άλλες ασθένειες, ο μαθητής μπορεί – κατόπιν αιτήσεως των γονέων να εξαιρεθεί από τη μελέτη συγκεκριμένων μαθημάτων και να ακολουθήσει ένα διαφοροποιημένο σχέδιο μελέτης.

Η ισχύουσα ιταλική νομοθεσία δεν προβλέπει τη δημιουργία ειδικών τμημάτων στα πλαίσια των γενικών σχολείων. Προβλέπει, όμως, τη δημιουργία τάξεων, ως ανεξάρτητα τμήματα, σε κέντρα αποκατάστασης και σε νοσοκομεία. Στις τάξεις αυτές τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή ό,σα άλλα άρρωστα παιδιά δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν το σχολείο μπορούν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους, χωρίς να χρειαστεί να διακοπεί η φοίτησή τους. Αυτές οι τάξεις οργανώνονται από τα σχολεία και τις τοπικές υγειονομικές αρχές σε συνεργασία με το Υπουργείο Υγείας και Εργασίας. Τα παιδιά που δικαιούνται αυτής της υπηρεσίας είναι ό,σα νοσηλεύονται για περισσότερο από 30 ημέρες. Εκπαιδευτικοί με ειδική ψυχο – παιδαγωγική κατάρτιση χρησιμοποιούνται για να διδάξουν στα κέντρα αποκατάστασης και στα νοσοκομεία.

Οι παρεμβάσεις αυτές εμπίπτουν στην ευρύτερη πρωτοβουλία που ονομάζεται «σχολείο στο νοσοκομείο» (School in Hospital) και προορίζονται για όλους τους μαθητές όλων των σχολικών βαθμίδων, οι οποίοι πάσχουν από σοβαρές παθήσεις. Το έργο υλοποιείται με ευελιξία, λαμβάνοντας υπόψη το είδος της ασθένειας του κάθε μαθητή, τον χρόνο για ιατρικές εξετάσεις και θεραπείες, καθώς και το ρυθμό της ζωής του νοσοκομείου.

Μια ακόμη δυνατότητα φοίτησης μακριά από το σχολείο είναι αυτή των μαθημάτων στο σπίτι. Η υπηρεσία αυτή παρέχεται σε άρρωστα παιδιά που δεν

μπορούν να φοιτήσουν στο σχολείο για τουλάχιστον 30 ημέρες. Στις περιπτώσεις αυτές τα παιδιά διδάσκονται στο σπίτι από έναν ή περισσότερους εκπαιδευτικούς – ανάλογα με την περίπτωση – με στόχο την διασφάλιση της συνέχειας της μαθησιακής διαδικασίας και την επαναφορά στην τάξη.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Νόμο 104/1992 για τους φοιτητές με ειδικές ανάγκες στα πανεπιστήμια της χώρας προβλέπεται πλήρης ένταξη μέσω της συνεργασίας των πανεπιστημίων, των κοινωνικών υπηρεσιών και των υπηρεσιών υγείας. Στους φοιτητές παρέχονται τεχνικός εξοπλισμός και εκπαιδευτικά βοηθήματα, βοήθεια από ειδικά κέντρα ανάλογα της ανάγκης τους, διερμηνείς και συνοδοί, εάν πρόκειται για κωφούς και τυφλούς φοιτητές. Το δικαίωμα δωρεάν μετακίνησης είναι εξασφαλισμένο, όπως και η απρόσκοπτη συμμετοχή τους στα εργαστήρια του ιδρύματος. Στην ανώτατη εκπαίδευση οι ξένοι φοιτητές με ειδικές ανάγκες έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους Ιταλούς (https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Special_Education_Needs_Provision_within_Mainstream_Education τελευταία ανάρτηση: 2/08/2012).

Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες στην Ισπανία φοιτούν σε ειδικά σχολεία, σε ειδικές τάξεις μέσα στα γενικά σχολεία και στις γενικές τάξεις των σχολείων. Τα δεδομένα για τη σχολική χρονιά 2009/2010 δείχνουν ότι 89.278 χιλιάδες μαθητές με ειδικές ανάγκες φοιτούν σε πλήρως ενταξιακά πλαίσια, σε ειδικά σχολεία φοιτούν 14.910 χιλιάδες, ενώ όσοι φοιτούν σε ειδικές τάξεις είναι 2.789 σε σύνολο μαθητικού πληθυσμού 4.495.188 σε ηλικία υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Special Needs Education Country Data, 2012). Οι βαθμίδες του ισπανικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι: α) η προσχολική εκπαίδευση για παιδιά έως 3 ετών και απευθύνεται σε όσα παιδιά χρειάζονται εκπαιδευτική προετοιμασία πριν την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο, β) το νηπιαγωγείο για παιδιά από 3 έως 6 ετών, και γ) η υποχρεωτική εκπαίδευση, η οποία

περιλαμβάνει την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση για μαθητές από 6 έως 16 ετών (<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/en/areas-educacion/sistema-educativo/enseanzas.html>).

Η απόφαση για την εγγραφή των μαθητών σε γενικό ή ειδικό σχολείο, καθώς και οι κατευθυντήριες γραμμές για τον πιο κατάλληλο εκπαιδευτικό προγραμματισμό (τύπος σχολικής εκπαίδευσης, προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, κτλ.) γίνεται μετά τη διαγνωστική διαδικασία. Η αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες είναι ευθύνη των υπηρεσιών που καταρτίζονται από κάθε αυτόνομη κοινότητα, προκειμένου να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές και ψυχο – παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών, των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των εκπαιδευτικών. Οι περισσότερες αυτόνομες κοινότητες έχουν οργανώσει τις υπηρεσίες αυτές μέσω εκπαιδευτικών και ψυχο – παιδαγωγικών διεπιστημονικών «Ομάδων Καθοδήγησης» (Guidance Teams) και πάντα υπό την καθοδήγηση των κρατικών υπηρεσιών εκπαίδευσης (Meijer, 2003).

Εκτός από τις Ομάδες Καθοδήγησης, σε ορισμένες αυτόνομες κοινότητες έχουν δημιουργηθεί και ομάδες πρώιμης παρέμβασης. Ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική αρχή στην οποία υπόκεινται, οι ομάδες έχουν την ευθύνη της ανίχνευσης, αξιολόγησης και διάγνωσης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών, καθώς και τη συνεργασία και τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην πλειονότητα των αυτόνομων κοινοτήτων, όλες οι παραπάνω ομάδες εξακολουθούν να είναι μέρος ενός εξωτερικού δικτύου υποστήριξης για τα σχολεία.

Οι εκπαιδευτικές μονάδες, οι οποίες εντάσσουν μαθητές με ειδικές ανάγκες στον μαθητικό δυναμικό τους, πρέπει να πληρούν τις προϋποθέσεις υγιεινής και ακουστικής του κτηρίου, όπως επίσης, να τηρούν όλα τα μέτρα ασφαλείας που

προβλέπονται από την ισχύουσα νομοθεσία. Οι αίθουσες που διατίθενται για τη διδασκαλία πρέπει να έχουν καλό εξαερισμό και φυσικό φωτισμό. Θα πρέπει, επίσης, να τηρούν τις απαραίτητες αρχιτεκτονικές προϋποθέσεις για τη διευκόλυνση της πρόσβασης, της κίνησης και της επικοινωνίας, σύμφωνα με ό, τι προβλέπεται από την νομοθεσία. Εκτός από το συνήθη διδακτικό προσωπικό, στο σχολείο παρέχονται και δάσκαλοι ειδικής αγωγής, καθώς και επαγγελματίες άλλων ειδικοτήτων. Αν οι μαθητές που έχουν ενταχθεί στις γενικές τάξεις χρειάζονται συνεχή παιδαγωγική ενίσχυση και ειδικές θεραπείες, ο μέγιστος αριθμός μαθητών με ειδικές ανάγκες ανά τάξη είναι δύο. Στα τμήματα, όπου φοιτούν μαθητές με ειδικές ανάγκες, ο μέγιστος αριθμός μαθητών ανά τάξη είναι 25.

Οι μαθητές που φοιτούν σε ειδικά σχολεία είναι όσοι, λόγω σοβαρής σωματικής, ψυχικής ή αισθητηριακής αναπηρίας, ή διαταραχών προσωπικότητας / συμπεριφοράς, εμφανίζουν μικρό βαθμό προσαρμογής στα γενικά σχολεία. Η φοίτηση στα ειδικά σχολεία μπορεί να παραταθεί μέχρι την ηλικία των 21. Στα ειδικά σχολεία ή στις ειδικές τάξεις ο αριθμός των μαθητών μειώνεται. Η αναλογία είναι 10 έως 12 μαθητές ανά δάσκαλο, όταν υπάρχουν μαθητές με φυσική ή ακουστική αναπηρία, 8 έως 12 όταν υπάρχουν μαθητές με σωματικές αναπηρίες, 6 έως 8 στην περίπτωση μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες και 3 έως 5 για μαθητές με αυτισμό ή μαθητές με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς.

Στα ειδικά σχολεία υπάρχουν, επίσης, ένας λογοθεραπευτής για κάθε 35 με 40 άτομα με ειδικές ανάγκες, ένας φυσιοθεραπευτής για κάθε 35 με 40 μαθητές με κινητικές αναπηρίες, ένας φροντιστής για κάθε 15 με 20 παιδιά με κινητικά προβλήματα και βοηθητικό προσωπικό με σκοπό την εξυπηρέτηση των προσωπικών αναγκών των παιδιών. Τόσο στα ειδικά εκπαιδευτικά ιδρύματα όσο και στις ειδικές τάξεις των γενικών σχολείων υπάρχει ένας ψυχολόγος για κάθε 20 μαθητές με

αυτισμό ή μαθητές με σοβαρές διαταραχές προσωπικότητας, ένας για κάθε 100 μαθητές με φυσικές, κινητικές ή αισθητηριακές αναπηρίες.

Για τους μαθητές που έχουν σοβαρές αναπτυξιακές διαταραχές και δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το σχολείο, για τους μαθητές που νοσηλεύονται ή για τους μαθητές που θα πρέπει να απουσιάζουν από το σχολείο για μεγάλο χρονικό διάστημα ή για επαναλαμβανόμενες χρονικές περιόδους για ιατρικούς λόγους, οι αυτόνομες κοινότητες έχουν σχεδιάσει και εφαρμόσει υπηρεσίες όπως περιπατητικούς δασκάλους ειδικής εκπαίδευσης, οι οποίοι πηγαίνουν στα σπίτια των μαθητών, αλλά και μονάδες υποστήριξης του σχολείου και μονάδες υποστήριξης στα νοσοκομεία.

Για την αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών με ειδικές ανάγκες απαιτείται προσαρμογή στα εργαλεία και τις διαδικασίες εξέτασης. Συνιστάται η χρήση ποικίλων και διαφορετικών εργαλείων και διαδικασιών αξιολόγησης, δεδομένου ότι οι τυπικές διαδικασίες όπως οι γραπτές ή προφορικές εξετάσεις, ενδέχεται να περιορίσουν την δυνατότητα των μαθητών με ειδικές ανάγκες να επιδείξουν το ακριβές επίπεδο κατανόησης του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών. Κατά συνέπεια, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν και άλλα είδη εργαλείων αξιολόγησης

(https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Separate_Special_Education_Needs_Provision_in_Early_Childhood_and_School_Education)

τελευταία ανάρτηση: 02/10/2012).

Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στη Μάλτα φοιτούν στις τάξεις των γενικών σχολείων και στα σχολεία ειδικής αγωγής ή Κέντρα Παροχής Εκπαιδευτικών Πόρων για παιδιά με Ειδικές Ανάγκες για παιδιά με Ειδικές Ανάγκες (Resource Centres). Ειδικές τάξεις στην Μάλτα δεν θα συναντήσει κανείς παρά μόνο μία τέτοια στο νησί Gozo. Τα δεδομένα του ακαδημαϊκού έτους 2011/2012 δείχνουν ότι 2.507 μαθητές με

ειδικές ανάγκες φοίτησαν σε πλήρως ενταξιακά πλαίσια, 11 παιδιά φοίτησαν στη μία και μοναδικά ειδική τάξη και 54 παιδιά σε ειδικά σχολεία, σε σύνολο μαθητικού πληθυσμού 46.947 παιδιά. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Μάλτας είναι διαρθρωμένο ως εξής: α) πρόωμη εκπαίδευση για παιδιά από την βρεφική ηλικία έως και 5 ετών (βρεφονηπιακοί σταθμοί, νηπιαγωγεία), β) πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση για παιδιά ηλικίας από 5 έως 15 ετών και γ) ανώτατη εκπαίδευση.

Το αρμόδιο όργανο για την αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες είναι η Υπηρεσία Αξιολόγησης (Statementing Moderating Panel). Η Υπηρεσία αυτή είναι μια εξειδικευμένη ομάδα επιστημόνων που έχει ως ρόλο να προσδιορίζει τις συγκεκριμένες ανάγκες του κάθε μαθητή και να παρέχει συμβουλές σχετικά με τις παροχές που χρειάζονται για την είσοδο του παιδιού στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η υπηρεσία αυτή είναι αναγνωρισμένη από το κράτος και το έργο της βασίζεται στην ενταξιακή πολιτική και συνεκπαίδευση όσον αφορά τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Στα πλαίσια της πρόωμης παρέμβασης η Μονάδα Αξιολόγησης Ανάπτυξης του Παιδιού (Child Development Assessment Unit), τμήμα του Υπουργείου Υγείας, λαμβάνει μέριμνα για τα παιδιά όταν είναι ακόμα μωρά και αξιολογεί τις ανάγκες των παιδιών με διεπιστημονικό τρόπο. Η πρόωμη παρέμβαση αποσκοπεί στο να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει το πλήρες δυναμικό του. Παρέχει, επίσης, υποστήριξη στους γονείς / κηδεμόνες, καθηγητές, δασκάλους και Βοηθούς Μάθησης (Learning Support Assistants) με στόχο την ολιστική εκπαιδευτική ανάπτυξη του παιδιού ανοίγοντας το δρόμο για την μελλοντική σχολική εμπειρία.

Στην Προσχολική εκπαίδευση (νηπιαγωγεία) οι μαθητές μπορούν να αξιολογηθούν και από τους εκπαιδευτικούς ψυχολόγους της Διεύθυνσης

Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών (Directorate for Educational Services), προκειμένου να εντοπιστούν οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και να εξασφαλισθεί η υποστήριξη που χρειάζονται. Η Υπηρεσία Αξιολόγησης (Statementing Moderating Panel) επιβλέπει ότι κάθε μαθητής με ειδικές ανάγκες λαμβάνει τις κατάλληλες παροχές.

Στις σχολικές βαθμίδες υποχρεωτικής εκπαίδευσης η Ψυχολογική Υπηρεσία του σχολείου μπορεί να προβεί σε ψυχο – εκπαιδευτική αξιολόγηση και να προτείνει παρεμβάσεις για τους τυπικούς μαθητές αλλά και τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που οφείλονται όμως σε σωματικές, ψυχικές, αντιληπτικές, συναισθηματικές και συμπεριφοράς δυσκολίες. Οι ψυχολόγοι του σχολείου συνεργάζονται με τις Μονάδες Αξιολόγησης και Ανάπτυξης του Παιδιού σχετικά με την αξιολόγηση και τον εντοπισμό των μαθητών με ειδικές ανάγκες (<http://www.european-agency.org/country-information/malta/national-overview/identification-of-special-educational-needs> τελευταία ανάρτηση: 31/08/2009).

Κατά τη φοίτηση μαθητών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, τα σχολεία αυτά πρέπει από το νόμο να διευκολύνουν την πρόσβαση μαθητών με κινητικά προβλήματα. Επιπλέον, πρέπει να διαθέτουν ράμπες και ειδικά προσαρμοσμένες τουαλέτες για μαθητές σε αναπηρικό καροτσάκι. Άλλα τέτοια μέτρα περιλαμβάνουν τη χρήση ειδικών εξαρτημάτων φωτός και ειδικά χρώματα στους τοίχους της τάξης για τους μαθητές που υποφέρουν από επιληπτικές κρίσεις. Άλλες υπηρεσίες υποστήριξης στο πλαίσιο παροχής εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας χωρίς αποκλεισμούς περιλαμβάνουν: α) περιπατητικούς εκπαιδευτικούς για άτομα με προβλήματα ακοής και όρασης, β) ψυχο – κοινωνικές υπηρεσίες, γ) ομάδες υποστήριξης για μαθητές στο φάσμα του αυτισμού, δ) διερμηνείς νοηματικής γλώσσας, καθώς και άλλους επαγγελματίες που προσφέρουν καθοδήγηση και

συμβουλευτικές υπηρεσίες. Ο αριθμός των μαθητών στις γενικές τάξεις μειώνεται με μέγιστο αριθμό μαθητών από 30 έως 26 σε αναλογία με τον αριθμό των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Στους μαθητές που φοιτούν στα εν λόγω σχολεία παρέχεται δωρεάν εκπαιδευτική υποστήριξη από τους Βοηθούς Μάθησης (Learning Support Assistants).

Οι υπηρεσίες που διατίθενται στα γενικά σχολεία για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι διαθέσιμες και στα ειδικά σχολεία – Κέντρα Παροχής Εκπαιδευτικών Πόρων για παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Από το Σεπτέμβριο του 2010, τα ειδικά σχολεία αναδιοργανώθηκαν και ονομάστηκαν σε Κέντρα Παροχής Εκπαιδευτικών Πόρων για παιδιά με Ειδικές Ανάγκες (Resource Centres). Τα κέντρα αυτά εργάζονται σε στενή συνεργασία με τα γενικά σχολεία και άλλα ιδρύματα / οργανισμούς προς όφελος των μαθητών. Εκτός από το ότι προσφέρουν τις εξειδικευμένες υπηρεσίες τους στους μαθητές των γενικών σχολείων, συνεργάζονται μεταξύ τους για την ανάπτυξη ορθών διδακτικών πρακτικών και τη χρήση των εκπαιδευτικών πόρων.

Ωστόσο, σε γενικές γραμμές τα σχολεία αυτά καλύπτουν τους μαθητές που έχουν περισσότερο απαιτητικές και πιο σοβαρές δυσκολίες και αποδεικνύεται ότι θα επωφεληθούν περισσότερο από τα Κέντρα Παροχής Εκπαιδευτικών Πόρων για παιδιά με Ειδικές Ανάγκες ή στην περίπτωση των μαθητών με κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφοράς δυσκολίες από τα Κέντρα Μαθησιακής Υποστήριξης (Learning Support Centers). Στις περιπτώσεις αυτές οι γονείς είναι οι αρμόδιοι να αποφασίσουν ποια δομή είναι καταλληλότερη για τα παιδιά τους.

Εκπαίδευση σε ειδικές σχολικές μονάδες προβλέπεται συνήθως για τους μαθητές που πληρούν τις ακόλουθες προϋποθέσεις: α) σοβαρές και πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες (Profound and Multiple Learning Disabilities), συμπεριλαμβανομένων των πολυ – αισθητηριακών αναπηριών, β) σύνθετες

επικοινωνιακές ανάγκες ή / και διανοητική ανεπάρκεια, γ) σοβαρές κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφοράς δυσκολίες (Social Emotional and Behavioural Difficulties). Στη Μάλτα, υπάρχουν τέσσερα Κέντρα Παροχής Εκπαιδευτικών Πόρων για παιδιά με Ειδικές Ανάγκες για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και τρία Κέντρα Μαθησιακής Υποστήριξης (Learning Support Centers). Τα κέντρα αυτά προσφέρουν εξειδικευμένα προγράμματα για μια ορισμένη χρονική περίοδο. Οι μαθητές τελικά εντάσσονται στα γενικά σχολεία μετά την επιτυχή ολοκλήρωση των προγραμμάτων (https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Malta:Separate_Special_Education_Needs_Provision_in_Early_Childhood_and_School_Education τελευταία ανάρτηση: 07/11/2012).

Στην Κύπρο τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν την δυνατότητα να φοιτήσουν σε ειδικά σχολεία, σε ειδικές τάξεις των γενικών σχολείων και στις γενικές τάξεις. Τα δεδομένα για τη σχολική χρονιά 2010/2011 δείχνουν ότι 4.860 χιλιάδες μαθητές με ειδικές ανάγκες φοίτησαν σε πλήρως ενταξιακά πλαίσια, 648 μαθητές σε ειδικές τάξεις και 288 σε ειδικά σχολεία σε σύνολο μαθητικού πληθυσμού 83.307 σε ηλικία υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Special Needs Education Country Data, 2012). Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι διαρθρωμένο ως εξής: α) η Προσχολική Εκπαίδευση αποτελεί την πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης για παιδιά από 4 ετών και 8 μηνών και είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά, β) η Δημοτική Εκπαίδευση για τα παιδιά από 5 ετών και 8 μηνών έως 12, γ) η Μέση Γενική Εκπαίδευση παρέχεται για μαθητές ηλικίας 12 έως 18 ετών, μέσα από δύο τριετείς κύκλους σπουδών – το Γυμνάσιο και το Λύκειο – και δ) η Ανώτερη ή Ανώτατη Εκπαίδευση (<http://www.moec.gov.cy>).

Η αξιολόγηση των αναγκών κάθε παιδιού που κρίνεται ότι πιθανό να έχει ειδικές ανάγκες γίνεται από την Επαρχιακή Επιτροπή Ειδικής Αγωγής και

Εκπαίδευσης της κάθε επαρχίας. Κάθε πρόσωπο – γονέας, διευθυντής βρεφοκομικού σταθμού, νηπιαγωγείου, δημοτικού σχολείου, σχολείου μέσης εκπαίδευσης ή οποιοδήποτε άλλο μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού, γιατρός, ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός – έχει καθήκον να γνωστοποιήσει χωρίς καθυστέρηση στην Επαρχιακή Επιτροπή κάθε περίπτωση παιδιού που περιέρχεται στην αντίληψή του ότι πιθανό να έχει ειδικές ανάγκες. Η γνωστοποίηση γίνεται με τη συμπλήρωση ειδικού εντύπου, το οποίο μπορεί να προμηθευτεί κανείς από όλα τα δημόσια νηπιαγωγεία, δημοτικά, σχολεία μέσης εκπαίδευσης και από τα Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας.

Οι Επαρχιακές Επιτροπές έχουν το καθήκον αξιολόγησης των αναγκών κάθε παιδιού που πιθανόν να έχει ειδικές ανάγκες. Η επιτροπή αποφασίζει, ανάλογα με την αξιολόγηση, για την παροχή ή μη ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, διαπιστώνει τις ανάγκες και εισηγείται τη λειτουργία μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς και την ίδρυση σχολείων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Τα μέλη που αποτελούν την επιτροπή είναι: α) ένας Λειτουργός Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού με χρέη προέδρου, β) ένας εκπρόσωπος της ανάλογης βαθμίδας εκπαίδευσης, γ) ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, δ) ένας εκπαιδευτικός ψυχολόγος, ε) ένας κλινικός ψυχολόγος ε) ένας κοινωνικός λειτουργός και στ) ένας λογοπαθολόγος.

Παιδιά με ειδικές ανάγκες για τα οποία κρίθηκε αναγκαία η παροχή ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης δικαιούνται δωρεάν φοίτησης σε δημόσια σχολεία στις τάξεις των γενικών σχολείων. Τα σχολεία οφείλουν να είναι εφοδιασμένα με τις κατάλληλες υποδομές, σύμφωνα με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Υπουργείου, προσαρμοσμένες στις ειδικές ανάγκες των παιδιών και στο Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσής τους. Σε περίπτωση που η ειδική αγωγή και εκπαίδευση παρέχεται, εξολοκλήρου ή εν μέρει, σε τάξη γενικού σχολείου, η Επαρχιακή

Επιτροπή καθορίζει το δημόσιο σχολείο και την τάξη. Επιπλέον, ορίζει τον αριθμό των παιδιών της τάξης στην οποία θα φοιτήσουν παιδιά με ειδικές ανάγκες, τις απαλλαγές, τις τροποποιήσεις ή τις προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα, το είδος της στήριξης που θα παρασχεθεί στο παιδί, τις αναγκαίες υλικοτεχνικές και περιβαλλοντικές αλλαγές στο σχολείο. Εάν για κάποιο λόγο δεν είναι δυνατή η φοίτηση σε σχολείο της περιοχής στην οποία διαμένει το παιδί, η Επαρχιακή Επιτροπή μεριμνά για τη δωρεάν μεταφορά του προς και από το σχολείο φοίτησης (Ν.113(Ι)/99 μέρος ΙV)

Η φοίτηση παιδιού με ειδικές ανάγκες μπορεί να γίνει σε ειδική μονάδα – τάξη που λειτουργεί σε γενικό σχολείο. Οι ειδικές μονάδες είναι εντεταγμένες και ενσωματωμένες στα γενικά σχολεία και λειτουργούν σε χώρους άνετους και προσπελάσιμους για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ο διευθυντής του γενικού σχολείου στο οποίο στεγάζεται η ειδική μονάδα έχει την ευθύνη για τη λειτουργία της. Τα παιδιά των ειδικών μονάδων εγγράφονται κανονικά στο μητρώο του σχολείου και στο μαθητολόγιο της ανάλογης με την ηλικία τους τάξης. Ο συνολικός αριθμός των παιδιών σε κάθε ειδική μονάδα καθορίζεται με βάση την ηλικία, τις ειδικές ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και την εύρυθμη λειτουργία της ειδικής μονάδας. Αρμόδια για να αποφασίσει το συνολικό αριθμό των μαθητών στην ειδική μονάδα είναι η Επαρχιακή Επιτροπή, αφού ακούσει τις απόψεις του διευθυντή του σχολείου, του οικείου επιθεωρητή Ειδικής Εκπαίδευσης και του δασκάλου της μονάδας.

Τα μέλη του προσωπικού στις ειδικές τάξεις είναι ο δάσκαλος ειδικής αγωγής και οι βοηθοί του μαθητή (pupil assistant) που εργάζονται σε στενή συνεργασία με το δάσκαλο. Σε σχολεία που προσφέρουν στήριξη σε μαθητές με προβλήματα ομιλίας τοποθετούνται και λογοθεραπευτές. Το προσωπικό ειδικής αγωγής είτε εκχωρείται πλήρως στα γενικά σχολεία που λειτουργούν ειδικές μονάδες είτε είναι περιπατητικοί

δάσκαλοι, σε οποιαδήποτε περίπτωση θεωρούνται ότι ανήκουν στο διδακτικό προσωπικό του σχολείου.

Τα σχολεία ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία που ιδρύονται και λειτουργούν σύμφωνα με τις διατάξεις του Νόμου για την παροχή ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Τα ειδικά σχολεία είναι τα ακόλουθα εννιά: επτά περιφερειακά σχολεία ειδικής εκπαίδευσης – δύο στη Λευκωσία, δύο στη Λεμεσό, ένα στη Λάρνακα, ένα στην Αμμόχωστο και ένα στην Πάφο, η Σχολή Τυφλών στη Λευκωσία για τα παιδιά με προβλήματα όρασης και η Σχολή Κωφών στη Λευκωσία για τα παιδιά με προβλήματα ακοής. Οι δύο τελευταίες σχολές εξυπηρετούν, επίσης, βαρήκοα παιδιά και παιδιά με ελλειμματική όραση όπως και ενήλικες με τα αντίστοιχα προβλήματα.

Δεδομένου του μικρού αριθμού των ειδικών σχολείων, ένα παιδί θα πρέπει να εγγράφεται στο σχολείο που είναι πλησιέστερο στο σημείο διαμονής του και ανταποκρίνεται στις ανάγκες του. Οι γονείς δεν έχουν το δικαίωμα να επιλέξουν το ειδικό σχολείο στο οποίο θα φοιτήσει το παιδί τους. Ωστόσο, γίνεται πάντα προσπάθεια για να ικανοποιηθούν τόσο η επιθυμία των γονέων όσο και να τηρηθούν οι συστάσεις της επιτροπής αξιολόγησης.

Τα ειδικά σχολεία στελεχώνονται με το αναγκαίο διδακτικό και επιστημονικό (ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, γιατροί, φυσιοθεραπευτές και άλλοι) υποστηρικτικό και βοηθητικό προσωπικό και εφοδιάζονται με σύγχρονα μέσα που είναι απαραίτητα για την εκπλήρωση της αποστολής τους. Τα παιδιά που φοιτούν σε σχολεία ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης εντάσσονται σε ομάδες που συγκροτούνται λαμβανομένων υπόψη της ηλικίας και των ιδιαιτεροτήτων κάθε παιδιού. Ο αριθμός των μαθητών στις ομάδες καθορίζεται με βάση τις αξιολογημένες ανάγκες κάθε παιδιού από ομάδα που αποτελείται από έναν επιθεωρητή Ειδικής Εκπαίδευσης, έναν εκπαιδευτικό

ψυχολόγο, έναν εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και το διευθυντή του σχολείου (N.113(I)/99 μέρος V).

Η εκπαιδευτική πολιτική των σχολείων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης περιλαμβάνει σύστημα συνεχούς επαφής των σχολείων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με τα γενικά σχολεία της περιοχής τους και σύστημα διοργάνωσης κοινών δραστηριοτήτων ανάλογα με την περίπτωση. Τα σχολεία ειδικής αγωγής συστεγάζονται με τα γενικά σχολεία, εκτός εάν το Υπουργικό Συμβούλιο για εξαιρετικούς λόγους κρίνει διαφορετικά (<http://www.moec.gov.cy/eidiki/index.html>).

Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ελλάδα μπορούν να φοιτήσουν: α) σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, β) σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, γ) σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και δ) σε ειδικά σχολεία. Τα δεδομένα για την σχολική χρονιά 2011/2012 δείχνουν ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που φοίτησαν σε πλήρως ενταξιακά πλαίσια ήταν 1800, στις ειδικές τάξεις ήταν 26.350 μαθητές με ειδικές ανάγκες και στα ειδικά σχολεία 7.861 σε σύνολο μαθητικού πληθυσμού 1.131.901 παιδιά σε ηλικία υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Special Needs Education Country Data, 2012).

Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διερευνώνται και διαπιστώνονται από τα ΚΕΔΔΥ, την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού

Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων. Τα ΚΕΔΔΥ αξιολογούν μαθητές που δεν έχουν συμπληρώσει το 22^ο έτος της ηλικίας τους. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από πενταμελή διεπιστημονική ομάδα, που απαρτίζεται από έναν εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), έναν παιδοψυχίατρο ή παιδίατρο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία ή νευρολόγο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία, έναν κοινωνικό λειτουργό, ένα ψυχολόγο και ένα λογοθεραπευτή. Οι απόφοιτοι άνω των 18 ετών, που δεν έχουν αξιολογηθεί ως άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν εμπίπτουν στην αρμοδιότητα των ΚΕΔΔΥ.

Τα ΚΕΔΔΥ έχουν τις εξής αρμοδιότητες: α) Την ανίχνευση και τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) την εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης αλλά και δημιουργικής απασχόλησης, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης και με το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, γ) την εισήγηση για την εγγραφή και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα, την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών, σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, το εκπαιδευτικό προσωπικό που έχει την ευθύνη εφαρμογής του προγράμματος, δ) την παροχή συνεχούς συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ε) τον καθορισμό του είδους των εκπαιδευτικών βοηθημάτων και τεχνικών οργάνων τα οποία θα διευκολύνουν την πρόσβαση στο χώρο και στη μαθησιακή διαδικασία, στ) την εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες. Για τη διαμόρφωση του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης

(ΕΠΕ) διατυπώνει τις απόψεις του και ο γονέας ή ο κηδεμόνας του μαθητή με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που προσκαλείται για το σκοπό αυτόν από τις κατά περίπτωση αρμόδιες υπηρεσίες ή φορείς. Η άποψη του γονέα ή κηδεμόνα δεν είναι δεσμευτική (ΦΕΚ 199Α, 02-10-2008, άρθρο 4, παρ.1).

Η Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) λειτουργεί στα ειδικά σχολεία για την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών που φοιτούν σε αυτά. Συγκροτείται με απόφαση του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, μετά από σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδακτικού προσωπικού του σχολείου, και περιλαμβάνει τουλάχιστον ένα ψυχολόγο, έναν εκπαιδευτικό ΕΑΕ και έναν κοινωνικό λειτουργό (ΦΕΚ 199Α, 02-10-2008, άρθρο 4, παρ.2).

Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα. Για την αξιολόγηση των μαθητών αυτών με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού κατόπιν εισήγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ανατίθεται η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε Σχολές ή Τμήματα Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων.

Στις τάξεις των γενικών σχολείων, όπου φοιτούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το συνολικό μέγεθος της τάξης θα πρέπει να μειώνεται και ο αριθμός των μαθητών θα πρέπει να μοιράζεται εξίσου σε όλες τις τάξεις του ίδιου επιπέδου, ενώ στα Τμήματα Ένταξης μπορούν να εγγραφούν από τρεις έως 12 μαθητές. Στις γενικές τάξεις η παράλληλη στήριξη γίνεται από δασκάλους ειδικής αγωγής, η στήριξη αυτή μπορεί να παρασχεθεί σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση, όταν κρίνεται αναγκαίο από τα ΚΕΔΔΥ. Οι αιτήσεις για παράλληλη στήριξη

υποβάλλονται στα σχολεία και προωθούνται στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού. Παράλληλη στήριξη μπορεί να παρασχεθεί και σε μαθητές με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν δεν υπάρχει άλλη μονάδα ειδικής αγωγής διαθέσιμη στην περιοχή διαμονής του παιδιού.

Τα τμήματα ένταξης που υπάρχουν στα γενικά σχολεία λειτουργούν με δύο τρόπους: α) για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε αυτή την περίπτωση η φοίτηση για κάθε μαθητή δεν υπερβαίνει τις 15 διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως και β) για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η φοίτηση γίνεται με εξατομικευμένο ή ομαδικό πρόγραμμα διευρυσμένου ωραρίου, που καθορίζεται μετά από πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ. Στα τμήματα ένταξης μπορούν να φοιτήσουν και μαθητές χωρίς γνωμάτευση από διαγνωστικό φορέα, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του σχολικού συμβούλου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Από τον νόμο προβλέπεται και η διδασκαλία στο σπίτι, όταν αυτή κρίνεται αναγκαία, για σοβαρά βραχυχρόνια ή χρόνια προβλήματα υγείας, τα οποία δεν επιτρέπουν τη μετακίνηση και φοίτηση των μαθητών στο σχολείο. Η έγκριση της διδασκαλίας στο σπίτι γίνεται με απόφαση του περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης της αντίστοιχης βαθμίδας στην οποία φοιτά ο μαθητής, κατόπιν αιτιολογημένης πρόσφατης ιατρικής γνωμάτευσης, στην οποία αναγράφεται η διάρκεια επιβεβλημένης παραμονής στο σπίτι (ΦΕΚ 199Α, 02-10-2008, άρθρο 6, παρ.1-5).

Συνοψίζοντας διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικές δομές που συναντώνται στις χώρες που εξετάστηκαν είναι τα ειδικά σχολεία, οι ειδικές τάξεις ή τμήματα ένταξης και οι τάξεις των γενικών σχολείων. Στην Ιταλία δεν υφίστανται ειδικές τάξεις και στην Μάλτα υπάρχει μόνο μία, ενώ στην Ελλάδα οι ειδικές τάξεις ονομάζονται

τμήματα ένταξης. Το δίκτυο ειδικών σχολείων είναι περισσότερο περιορισμένο στην Ιταλία, ενώ στην Μάλτα τα ειδικά σχολεία έχουν μετονομαστεί σε Κέντρα Παροχής Εκπαιδευτικών Πόρων για παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Η εκπαιδευτική διάρθρωση δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφορές όπως και οι ηλικίες υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Σε όλες τις χώρες τα παιδιά με ειδικές ανάγκες οφείλουν κατά την εγγραφή τους σε οποιαδήποτε σχολική δομή να κατέχουν πιστοποιητικό αξιολόγησης από τις αντίστοιχες υπηρεσίες κάθε χώρας. Οι υπηρεσίες αξιολόγησης έχουν ένα διευρυμένο ρόλο και αρκετές ευθύνες σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στη Μάλτα, το σύστημα αξιολόγησης έχει μια περισσότερο αποκεντρωμένη οργάνωση μιας και σε εκπαιδευτική αξιολόγηση προβαίνουν παραπάνω των μία υπηρεσιών. Με το κλείσιμο της υποενότητας αυτής θα ακολουθήσει η διερεύνηση των αναλυτικών προγραμμάτων που ακολουθούνται στο κομμάτι της ειδικής αγωγής.

Γ. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών μαζί με τις δομές, την εκπαιδευτική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων και τις μεθόδους διδασκαλίας αποτελούν στοιχεία των εκπαιδευτικών μονάδων (Dimmock, 2007). Στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση ένας από τους βασικούς στόχους είναι η όχι μόνο η «Εκπαίδευση για όλους», αλλά και η «Ποιοτική Εκπαίδευση για όλους» (Sharma, 2012). Κλειδί για την παροχή μιας τέτοιας εκπαίδευσης είναι το αναλυτικό πρόγραμμα που αναμένεται οι μαθητές με ειδικές ανάγκες να ακολουθήσουν. Στην υποενότητα που ακολουθεί, δεδομένης της βαρύτητας που έχει αποδοθεί στα αναλυτικά προγράμματα για την ανάπτυξη ή μη της ένταξης στα γενικά σχολεία (Peters, 2003), θα γίνει αναφορά στα αναλυτικά προγράμματα που ακολουθούνται στις πέντε χώρες που εξετάζονται.

Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στις σχολικές μονάδες της Ιταλίας ακολουθούν το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα που ακολουθείται και από όλους τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Το γενικό πρόγραμμα σπουδών καθορίζεται σε εθνικό επίπεδο και προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε σχολείου. Το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, οι στόχοι, οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι πιθανές συνδέσεις μεταξύ των διαφόρων θεματικών περιοχών καθορίζονται για κάθε γνωστικό αντικείμενο. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ελευθερία να επιλέξουν τις μεθόδους διδασκαλίας, τα σχολικά βιβλία και τα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν. (<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/italy.pdf> τελευταία ανάρτηση: Φεβρουάριος 2004).

Με Υπουργική Απόφαση στις 28 Δεκεμβρίου το 2005, η οποία επιβεβαιώθηκε και από επόμενη τον Ιούνιο του 2006, τα σχολεία είναι ελεύθερα να χρησιμοποιούν έως και το 20% του σχολικού χρόνου για δραστηριότητες της επιλογής τους από το αναλυτικό πρόγραμμα, ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού τους και

των οικογενειών τους (για παράδειγμα αύξηση του χρόνου διδασκαλίας σε κάποιο μάθημα για τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις). Η ελευθερία επιλογής στοχεύει στην ευθυγράμμιση του σχολείου με τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη της κοινωνικής ένταξης των μαθητών (The Ministry of Education and Research, 2008).

Το αναλυτικό πρόγραμμα οριοθετείται από το Διάταγμα 59/2004 και τις μετέπειτα Οδηγίες για το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2007 (Guidelines for the Curriculum). Στο αναλυτικό πρόγραμμα ορίζεται ότι οι γενικοί στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι να ενισχυθεί η προσωπικότητα των μαθητών και η αυτονομία τους καθώς και να αναπτύξουν δεξιότητες. Κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι τρόποι με τους οποίους κάθε παιδί θα αναπτύξει καλύτερα το δυναμικό του. Η στοχοθεσία του αναλυτικού προγράμματος οργανώνεται γύρω από τέσσερις θεματικές: «ο εαυτός και οι άλλοι» (the self and the other), «σώμα, κίνηση και υγεία» (body, movement and health), «αναπαραγωγή και χρήση των μηνυμάτων» (production and use of messages) και «ανακάλυψη, μάθηση και σχεδιασμός» (exploring, knowing and planning).

Για κάθε μαθητή με ειδικές ανάγκες σύμφωνα με Προεδρικό Διάταγμα της 24^{ης} Φεβρουαρίου το 1994 (άρθρο 4), προβλέπεται ο σχεδιασμός ενός Εξατομικευμένου Προγράμματος Σπουδών (Piano Educativo Individualizzato) στο οποίο περιλαμβάνονται το ατομικό προφίλ, οι ανάγκες, οι ικανότητες και οι μαθησιακοί στόχοι. Στο έγγραφο αυτό παρέχονται πληροφορίες σχετικά με το πώς το αναλυτικό πρόγραμμα θα προσαρμοστεί, ποιοι είναι οι αναγκαίοι πρόσθετοι πόροι αλλά και με ποια μέσα θα γίνει η αξιολόγηση των μαθητών. Οι προσαρμογές μπορούν να λάβουν διάφορες μορφές και σε ορισμένες περιπτώσεις, για ειδικές κατηγορίες μαθητών,

μπορεί ακόμα να σημαίνουν κατάργηση ορισμένων μαθημάτων από το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα (World Data on Education, 2010/11).

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ισπανίας δεν προβλέπονται ξεχωριστά αναλυτικά προγράμματα σχεδιασμένα για κάθε ειδική ανάγκη ή αναπηρία των μαθητών. Αυτό ισχύει τόσο για τους μαθητές που φοιτούν στα ειδικά σχολεία όσο και για τους μαθητές που φοιτούν στις γενικές εκπαιδευτικές μονάδες.

Μαθητές, οι οποίοι παρακολουθούν σχολεία ειδικής εκπαίδευσης στην Ισπανία, έχουν ανάγκη σημαντικών προσαρμογών του αναλυτικού προγράμματος σε κάθε σχεδόν περιοχή ή αντικείμενο του γενικού προγράμματος σπουδών. Στο επίπεδο της βασικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι προσαρμογές που γίνονται από το εκπαιδευτικό προσωπικό έχουν ως σημείο αναφοράς το πρόγραμμα σπουδών του γενικού σχολείου. Η προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων στα ειδικά σχολεία στοχεύει κυρίως στο να αποκτήσουν οι μαθητές επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες. Τα προγράμματα σπουδών είναι ανοικτά και ευέλικτα και σε γενικές γραμμές διαρθρώνονται σε τρεις τομείς εμπειρίας: α) στην προσωπική αυτονομία στην καθημερινή ζωή, β) στην ένταξη στην κοινότητα και γ) στην ανάπτυξη επαγγελματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

Η προσαρμογή του αναλυτικού πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες των διαφόρων ομάδων των μαθητών που φοιτούν στα σχολεία. Περιλαμβάνει τους γενικούς στόχους για κάθε επίπεδο, τις διδακτικές περιοχές, το περιεχόμενο, τις στρατηγικές διδασκαλίας, τον τρόπο αξιολόγησης της προόδου των μαθητών αλλά και της διδακτικής διαδικασίας, τα διδακτικά μέσα και υλικά. Κατά τα τελευταία χρόνια της σχολικής φοίτησης, δίνεται επιπλέον προσοχή στις δεξιότητες που σχετίζονται με την επαγγελματική εξέλιξη και την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες (<http://www.european-agency.org/country->

information/spain/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system τελευταία ανάρτηση: 20/04/2009).

Τα προγράμματα επιμόρφωσης ενηλίκων απευθύνονται σε μαθητές ηλικίας από 16 ετών, οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση. Τα προγράμματα αυτά είναι οργανωμένα σε ένα ενιαίο διετή κύκλο με δυνατότητα επέκτασης της διάρκειας, εάν οι ανάγκες του μαθητή το απαιτούν. Στόχοι των προγραμμάτων αυτών είναι: α) να εδραιωθούν και να αναπτυχθούν οι δεξιότητες εκείνες των μαθητών, οι οποίες θα βοηθήσουν το άτομο να αποκτήσει τον υψηλότερο δυνατό βαθμό προσωπικής αυτονομίας, β) να αυξηθεί η συμμετοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε κάθε πλαίσιο όπου οι ενήλικη ζωή εξελίσσεται (για παράδειγμα στο σπίτι, στη χρήση των υπηρεσιών της κοινότητας), γ) να αναπτυχθούν δεξιότητες και στάσεις που θα βοηθήσουν το άτομο στον εργασιακό χώρο (ασφάλεια στην εργασία, θετική στάση απέναντι στους συναδέλφους, σεβασμό στους βασικούς κανόνες), δ) να βελτιωθούν οι δεξιότητες επικοινωνίας, συλλογισμού και επίλυσης προβλημάτων στην καθημερινή ζωή, και ε) να εδραιωθούν οι συνήθειες που σχετίζονται με την υγιεινή του σώματος, την προσωπική ασφάλεια και την συναισθηματική ισορροπία, προκειμένου να ζήσουν με την μεγαλύτερη δυνατή ανεξαρτησία και ποιότητα (https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Separate_Special_Education_Needs_Provision_in_Early_Childhood_and_School_Education τελευταία ανάρτηση: 02/10/2012).

Σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές που καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Αθλητισμού, οι Αυτόνομες εκπαιδευτικές αρχές έχουν την ευθύνη να οργανώνουν «Σχέδια Εστιασμένα στην Διαφορετικότητα» (Plans on Attention to Diversity). Σκοπός των προγραμμάτων αυτών είναι να εφαρμόζονται εκπαιδευτικά μέτρα που επιτρέπουν τη μέγιστη προσαρμογή της διδασκαλίας και της

διαδικασίας μάθησης στα ατομικά χαρακτηριστικά του συνόλου των μαθητών. Τα σχέδια αυτά περιλαμβάνουν τόσο τακτικά όσο και έκτακτα μέτρα.

Τα τακτικά μέτρα εξυπηρετούν τους μαθητές με ηπιότερες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και τους τυπικούς μαθητές του σχολείου. Κάποια από αυτά είναι: α) η οργάνωση ευέλικτων ομάδων μαθητών στις τάξεις, β) η προσαρμογή στους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης, γ) η επιλογή διαφορετικών υλικών διδασκαλίας, και δ) η συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών τάξεων του σχολείου. Τα έκτακτα μέτρα εξυπηρετούν τις ομάδες παιδιών με πιο ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπληρώνουν συνήθως τα τακτικά μέτρα. Για να εφαρμοστούν τα μέτρα αυτά απαιτείται προηγούμενη διάγνωση των αναγκών εκπαίδευσης των μαθητών από τις υπηρεσίες αξιολόγησης και εφαρμόζονται μόνο στην υποχρεωτική εκπαίδευση (για μαθητές από 6 έως 16 ετών). Τα έκτακτα μέτρα απαιτούν την τροποποίηση σε βασικές πτυχές του γενικού αναλυτικού προγράμματος, όπως στους στόχους, το περιεχόμενο και τα κριτήρια αξιολόγησης.

Για τους χαρισματικούς μαθητές προβλέπεται η δυνατότητα να καταστεί ο χρόνος παραμονής σε κάθε επίπεδο εκπαίδευσης περισσότερο ευέλικτος (μικρότερη διάρκεια). Επιπρόσθετα, πραγματοποιούνται ορισμένες προσαρμογές στην διδακτέα ύλη διευρύνοντας και εμπλουτίζοντας την, ώστε να αναπτυχθούν αρμονικά οι ικανότητες των μαθητών αυτών (<http://www.european-agency.org/country-information/spain/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system> τελευταία ανάρτηση: 20/04/2009).

Στην Μάλτα, όπως συμβαίνει στην Ισπανία, την Ιταλία και την Κύπρο, δεν έχουν δημιουργηθεί διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είτε αυτά φοιτούν στα γενικά σχολεία είτε στα Κέντρα Παροχής Πόρων για παιδιά με ειδικές ανάγκες (Resource Centers). Το γεγονός αυτό συμβαδίζει με την

γενικότερη ενταξιακή πολιτική στη Μάλτα και την πρόθεση να παρέχονται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους.

Το 1999 δημιουργήθηκε το Εθνικό Ελάχιστο Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο ισχύει για όλα τα σχολεία στη Μάλτα και έχει την ισχύ νόμου. Στο πρόγραμμα αυτό υπογραμμίζονται τα θέματα της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς για όλα τα παιδιά σε όλες τις ηλικίες συμπεριλαμβανομένης της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Σε συμφωνία με το Εθνικό Ελάχιστο Πρόγραμμα Σπουδών οι μαθητές στα Κέντρα Παροχής Πόρων ακολουθούν το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών με τις προσαρμογές και τις τροποποιήσεις που είναι απαραίτητες για να διασφαλιστεί η πλήρης πρόσβαση τους στην μάθηση. Κάθε μαθητής ακολουθεί το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Individualised Educational Programme), το οποίο έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες και το οποίο επανελέγχεται και αναθεωρείται κάθε χρόνο με τη συμμετοχή όλων των επαγγελματιών που εργάζονται με το μαθητή (διοίκηση του σχολείου, καθηγητές, δάσκαλοι υποστήριξης, γονείς και μερικές φορές οι ίδιοι οι μαθητές) (National Minimum Curriculum, 1999).

Το 2007 εκπονήθηκε από το Υπουργείο Απασχόλησης Εκπαίδευσης και Νεολαίας ένα πρόγραμμα για την δημιουργία ενός Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για την Ένταξη (Inclusive Curriculum Project) για να αντιμετωπίσουν οι ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που λειτουργούν κάτω από το Επίπεδο 1 του Εθνικού Ελάχιστου Προγράμματος Σπουδών. Ο απώτερος στόχος του έργου ήταν να αυξηθεί το επίπεδο της σχολικής επιτυχίας για όλους τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, εξασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα της Μάλτας. Στοχεύει, επίσης, στην στήριξη της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών προσφέροντας ένα τεράστιο

ρεπερτόριο δραστηριοτήτων διδασκαλίας και ιδεών που προορίζονται για όλες τις ηλικίες και ικανότητες.

Σημαντικό στοιχείο που αποδεικνύει και την ισχυρή ενταξιακή ταυτότητά του αναλυτικού αυτού προγράμματος είναι πως χρησιμοποιείται ο όρος «μαθητές με ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες» για τους μαθητές, οι οποίοι έχουν κατά το παρελθόν χαρακτηριστεί ως μαθητές με ήπιες, μέτριες, σοβαρές και πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες, δεν προσδιορίζονται πλέον οι μαθητές σύμφωνα με τις ψυχο – ιατρικές ταξινομήσεις. Το αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει: α) δραστηριότητες που επιτρέπουν στους μαθητές να αλληλεπιδρούν και να επικοινωνούν, β) την διδασκαλία δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στους μαθητές να εκφράσουν τις προτιμήσεις, τις ανάγκες τους, να κάνουν επιλογές, να λαμβάνουν αποφάσεις, να υπερασπίζονται τον εαυτό τους, γ) την προετοιμασία των μαθητών για την ενήλικη ζωή με την όσο μεγαλύτερη δυνατή αυτονομία αλλά και δ) την πρόσληψη ενός ευρέος φάσματος μαθησιακών εμπειριών και γνώσεων (Ministry of Education, Youth and Employment, 2007).

Στην Κύπρο η πλειοψηφία των παιδιών με ειδικές ανάγκες, φοιτούν σε γενικά σχολεία και ακολουθούν το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, δεν προβλέπονται αναλυτικά προγράμματα για κάθε χωριστή κατηγορία ειδικών αναγκών.

Τα τελευταία Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας που εκδόθηκαν το 2010 δημιουργήθηκαν με «επίκεντρο την πρόνοια αποτελεσματικής πρόληψης και εξάλειψης των αρνητικών συνεπειών που συχνά συνοδεύουν τα παιδιά με αναπηρίες, δύσκολο οικογενειακό περιβάλλον, οικονομική δυσπραγία και διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο» (σελ. 6). Σύμφωνα με το αναλυτικό αυτό πρόγραμμα «στα κυπριακά σχολεία πρέπει να φοιτούν όλα τα παιδιά

μαζί – ανεξάρτητα από οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα μπορεί να έχουν – για να προετοιμαστούν για το κοινό τους μέλλον. Κανένα παιδί δεν πρέπει να αποκλείεται από την απόκτηση όλων των εφοδίων που χαρακτηρίζουν ένα μορφωμένο άνθρωπο» (σελ. 6). Στο αναλυτικό αυτό πρόγραμμα περιλαμβάνονται οι έννοιες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και του διαφοροποιημένου περιβάλλοντος της σχολικής τάξης σύμφωνα με το επίπεδο ετοιμότητας κάθε μαθητή. Τα αναλυτικά προγράμματα προσαρμόζονται, ώστε να ταιριάζουν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες με την μορφή των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας, 2010).

Με την εισαγωγή του όρου «εκπαίδευση και κατάρτιση» (Νόμος 113/1999) διευρύνεται η έννοια της ειδικής εκπαίδευσης, ώστε να περιλαμβάνει όχι μόνο ακαδημαϊκά θέματα, αλλά και ανάπτυξη δεξιοτήτων για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στα ειδικά σχολεία (δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες επαγγελματικής κατάρτισης) και οτιδήποτε μπορεί να βοηθήσει το άτομο στην ολιστική του ανάπτυξη.

Το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει, για τα παιδιά που φοιτούν στα ειδικά σχολεία, τη διδασκαλία για την ανάπτυξη δεξιοτήτων στους τομείς της αυτοεξυπηρέτησης, της κοινωνικής και συναισθηματικής αλληλεπίδρασης, δεξιότητες επικοινωνίας καθώς και δεξιότητες που θα βοηθήσουν στην επαγγελματική κατάρτιση. Όταν ένα παιδί είναι σε θέση να ακολουθήσει κάποια από τα στοιχεία του γενικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών, αυτό προβλέπεται.

Το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, τα μαθήματα που διδάσκονται και η περίοδος στην οποία θα διδαχθούν αποφασίζεται από κάθε σχολείο ξεχωριστά. Ένας μαθητής θα μελετήσει ό, τι είναι σε θέση να μάθει. Ο διευθυντής του σχολείου

εξασφαλίζει ότι κάθε παιδί έχει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης. Το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εστιάζει σε: α) ακαδημαϊκές γνώσεις, β) δεξιότητες που συνδέονται με την υγιεινή, την ασφαλή κυκλοφορία, την ανάπτυξη της γλώσσας, την επικοινωνία και τη συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη που απαιτούνται για να αποκτήσουν ένα βαθμό ανεξαρτησίας και γ) θεραπείες (για παράδειγμα φυσιοθεραπεία, εργοθεραπεία ή λογοθεραπεία), που μπορεί να απαιτούνται. (Κανονισμός Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες, 2001).

Σύμφωνα με τον τελευταίο Νόμο 3699/2008, στην Ελλάδα ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και ο σχεδιασμός του διδακτικού και λοιπού υποστηρικτικού υλικού για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (άρθρο 14, παρ.3).

Με το Προεδρικό Διάταγμα 301/1996, καθορίστηκε ένα γενικό Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), σκοπός του οποίου ήταν «Η υποστήριξη των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ), ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητες τους επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους» (άρθρο 1). Στο αναλυτικό αυτό πρόγραμμα προβλέπονταν περιοχές δεξιοτήτων καθώς και συγκεκριμένη στοχοθεσία για κάθε περιοχή. Οι περιοχές ήταν: α) σχολική ετοιμότητα, β) βασικές σχολικές δεξιότητες ανάγνωσης – γραφής – μαθηματικών, γ) δεξιότητες κοινωνικής προσαρμογής, δ) δημιουργικές δραστηριότητες και ε) προ – επαγγελματικές δεξιότητες. Το πρόγραμμα αυτό ίσχυε για όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανεξάρτητα από τις

ψυχο – ιατρικές ταξινομήσεις των αναγκών τους, από το ακαδημαϊκό έτος 1996 – 1997 μέχρι το 2004.

Το 2004 εκπονήθηκαν προγράμματα σπουδών από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με βάση το κατηγορικό μοντέλο για κάθε κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. (http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/δεματα/analytika/analytika.htm). Συγκεκριμένα δημιουργήθηκαν αναλυτικά προγράμματα για έξι κατηγορίες μαθητών: α) μαθητές με προβλήματα ακοής, β) μαθητές με κινητικές αναπηρίες, γ) μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες (τυφλόκωφοι μαθητές), δ) μαθητές με ελαφριά, μέτρια και βαριά νοητική καθυστέρηση, ε) μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα, και στ) μαθητές με αυτισμό. Για κάθε μία από τις παραπάνω έξι κατηγορίες ειδικών αναγκών αναπτύχθηκαν ειδικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ) ή έγιναν κατάλληλες προσαρμογές ή διαφοροποιήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών γενικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις συγκεκριμένες ανάγκες κάθε κατηγορίας. Τα προγράμματα αυτά εφαρμόζονται από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό, σε συνεργασία με το σχολικούς συμβούλους και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Εκτός από το ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας, στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής εφαρμόζονται και προγράμματα δημιουργικών δραστηριοτήτων.

Τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες που φοιτούν στην υποχρεωτική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα πλαίσια των γενικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ακολουθούν κοινό πρόγραμμα σπουδών σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2003). Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόζεται σε συνδυασμό με ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα και προγράμματα αποκατάστασης, την προσαρμογή του εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού, τη χρησιμοποίηση ειδικού εξοπλισμού συμπεριλαμβανομένου του ηλεκτρονικού εξοπλισμού και λογισμικού και την παροχή κάθε μέσου για την ενίσχυση της ίσης

μεταχείρισης των μαθητών, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών για όσο χρονικό διάστημα απαιτείται (ΦΕΚ303B, 13-03-2003, ΦΕΚ304B,13-03-2003).

Έχοντας εξετάσει τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών γίνεται ξεκάθαρο ότι η πρόσβαση στη γενική εκπαίδευση δεν είναι από μόνη της αρκετή. Συμμετοχή σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε μαθησιακές δραστηριότητες που έχουν νόημα για αυτούς. Για να έχουν οι μαθησιακές δραστηριότητες νόημα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες τόσο στα γενικά όσο και στα ειδικά πλαίσια εκπαίδευσης, οι χώρες που εξετάσαμε έχουν οργανώσει με τέτοιο τρόπο την μαθησιακή διαδικασία, ώστε οι μαθητές αυτοί να αποκτήσουν όχι μόνο γνώση των μαθημάτων αλλά και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στην καθημερινή τους ζωή.

Η ανάπτυξη εξατομικευμένων μαθησιακών προσεγγίσεων μέσω των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι κοινή πρόβλεψη των αναλυτικών προγραμμάτων και στις πέντε χώρες. Τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα με τα οποία για κάθε μαθητή τίθενται ατομικοί μαθησιακοί στόχοι, μεγιστοποιούν την αυτονομία, τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία καθώς και τη συνεργασία με τους γονείς και τις οικογένειες. Επιπλέον, τα γενικά αναλυτικά προγράμματα είναι ευέλικτα και ανοιχτά για την διαφοροποίηση του περιεχομένου, των υλικών και των στρατηγικών διδασκαλίας. Η διαφορά που φαίνεται να υπάρχει είναι μεταξύ της Ελλάδας και των υπόλοιπων χωρών ως προς την ύπαρξη των αναλυτικών προγραμμάτων με βάση τις διαφορετικές κατηγορίες ειδικών αναγκών που εφαρμόζονται στα ειδικά εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας.

Εάν τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν εργαλείο για την ένταξη όλων των παιδιών στα σχολεία, ο εκπαιδευτικός αποτελεί το μέσο για την αξιοποίησή του. Ο εκπαιδευτικός κατ' επέκταση αλλά και η εκπαίδευση που αυτός έχει λάβει είναι

σημαντικό κομμάτι της έννοιας αυτής που ονομάζεται ειδική αγωγή και εκπαίδευση και θα εξετασθεί στην επόμενη υποενότητα που ακολουθεί.

Δ. Η Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

Ο τρόπος με τον οποίο κάθε άνθρωπος έχει εκπαιδευτεί και πόσο μάλλον η ποιότητα της εκπαίδευσης που έχει λάβει τον κάνει περισσότερο ή λιγότερο ικανό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της δουλειάς του. Η παραδοχή αυτή ισχύει σε μεγαλύτερο βαθμό για στους εκπαιδευτικούς, αντικείμενο εργασίας των οποίων αποτελούν τα παιδιά, τα οποία συνθέτουν ένα ετερογενές σώμα μαθητών. Κατά πόσο θα μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στη θεμελιώδη ανάγκη όλων αυτών των παιδιών, ώστε να αποτελέσουν «σώμα» του μαθητικού πληθυσμού μέσα στις σχολικές μονάδες εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο έχουν εκπαιδευτεί. Με την παρούσα υποενοότητα θα γίνει προσπάθεια διερεύνησης της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στις πέντε χώρες που έχουν επιλεγεί για την έρευνα αυτή.

Η σειρά παρουσίασης των χωρών είναι διαφορετική από αυτή των προηγούμενων υποενοτήτων λόγω της έλλειψης διαθέσιμων πληροφοριών από επίσημους φορείς για την Ιταλία. Το βιβλιογραφικό κενό σε σχέση με το γενικό πλαίσιο εκπαίδευσης των ειδικών παιδαγωγών αλλά και την εκπαίδευση τους σε θέματα ένταξης στην χώρα αυτή εξηγείται από την έλλειψη επίσημων δεδομένων από την εν λόγω χώρα. Η Ιταλία δε θα συμπεριληφθεί στη σύγκριση ως προς τη συγκεκριμένη παράμετρο, γιατί κάτι τέτοιο θα οδηγούσε σε παραπλανητικά συμπεράσματα.

Τα ακαδημαϊκά προσόντα που απαιτούνται για το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι όμοια σε ολόκληρη την Ισπανία, αν και μπορεί να υπάρχουν διαφορές ανάλογα με τα διάφορα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε όλες τις βαθμίδες είναι γενικά επάγγελμα δημοσίου υπαλλήλου με μόνιμο καθεστώς εργασίας. Στη δημόσια εκπαίδευση, τον πρώτο

χρόνο οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν υπό την εποπτεία ενός έμπειρου εκπαιδευτικού. Ο επιμελητής δάσκαλος και εκπαιδευόμενος μοιράζονται την ευθύνη για τα προγράμματα διδασκαλίας που δημιουργεί ο δεύτερος.

Διακρίνονται τρεις τύποι εκπαιδευτικών, ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης στο οποίο διδάσκουν: νηπιαγωγοί και εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας και εκπαιδευτικοί τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (<http://www.european-agency.org/country-information/spain/national-overview/teacher-training-basic-and-specialist-teacher-training> τελευταία ανάρτηση 15/04/2009). Τα προγράμματα που εξακολουθούν να ισχύουν στην πλειοψηφία των ισπανικών πανεπιστημίων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εγκρίθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του '90, κατά την έναρξη της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Ισπανία και όταν, στην Ευρώπη, το πλαίσιο για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν η «Εκθεση Warnock» από το Ηνωμένο Βασίλειο. Τα προγράμματα αυτά είναι οργανωμένα ανά ειδικότητες: ένα για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο διαχωρίζεται κατά την διάρκεια των σπουδών για όσους θέλουν να γίνουν ειδικοί παιδαγωγοί (Pedagogical Therapy Teachers). Ξεχωριστό πρόγραμμα σπουδών ακολουθούν στα ισπανικά πανεπιστήμια οι εκπαιδευτικοί που πρόκειται να διδάξουν μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών όπως μουσική – ξένες γλώσσες – φυσική αγωγή και διαφορετικό όσοι πρόκειται να διδάξουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίζουν, να γνωρίζουν και να κατανοούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το Υπουργείο Παιδείας για το σύνολο των ισπανικών πανεπιστημίων έχει καθιερώσει το μάθημα «Ειδική Αγωγή Ψυχο – παιδαγωγικές Βάσεις» (Special Education Psycho – pedagogical Bases), το

οποίο αποτελείται από 9 πιστωτικές μονάδες (ECTS) (90 ώρες) από το σύνολο των 240 μονάδων πίστωσης (2.400 ώρες) του προγράμματος σπουδών. Το περιεχόμενο του μαθήματος αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τις αναπτυξιακές διαταραχές και τις επιπτώσεις τους στη μάθηση, την εκπαίδευση των μαθητών με αισθητηριακές, σωματικές και ψυχικές αναπηρίες και θέματα που αφορούν την ένταξη των μαθητών με δυσκολίες (<http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info/country-information#country-reports> τελευταία ανάρτηση 12/09/2012)

Εάν τα προγράμματα σπουδών για την προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση θεωρούνται φτωχά ως προς την εκπαίδευση σε θέματα ενταξιακών πρακτικών, τα προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να θεωρηθούν έως και ελλιπή, μιας και μέχρι πρόσφατα δε συμπεριλαμβάνονταν ούτε μαθήματα βασικών Ψυχο – Παιδαγωγικών γνώσεων. Ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποδίδεται στα διαφορετικά σχολικά γνωστικά αντικείμενα. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο θεωρείται ότι υπάρχει μεγάλο ποσοστό διαρροής μαθητών με ειδικές ανάγκες στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όσον αφορά το θέμα αυτό, το Υπουργείο Παιδείας έχει σχεδιάσει ένα νέο μεταπτυχιακό πρόγραμμα με 60 πιστωτικές μονάδες. Μέσα από αυτό θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν τις δεξιότητες να αντιμετωπίζουν τις πολύ διαφορετικές προκλήσεις διδασκαλίας που προκύπτουν από ένα πολύ ανομοιογενές σύνολο μαθητών.

Η διάρκεια σπουδών για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν 3 ακαδημαϊκά χρόνια (Diplomatura), όμως έχει συμφωνηθεί ότι ο χρόνος σπουδών θα αυξηθεί σε 4 έτη (240 ECTS), με την σκέψη ότι αυτό θα αποτελέσει τη βάση για τη βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που

συνδέονται με την ένταξη. Τα προγράμματα σπουδών συνδυάζουν θεωρητική αλλά και πρακτική κατάρτιση. Στην πρακτική άσκηση οι φοιτητές έχουν διπλή εποπτεία: α) στο σχολείο από έναν επαγγελματία εκπαιδευτικό ο οποίος παρακολουθεί και αξιολογεί το έργο τους σύμφωνα με τα κριτήρια που προβλέπονται από τα πανεπιστήμια και β) από ένα ακαδημαϊκό δάσκαλο ο οποίος παρακολουθεί τη διαδικασία και τελικά αξιολογεί το φοιτητή. (<http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info/country-information#country-reports> τελευταία ανάρτηση 12/09/2012).

Στη Μάλτα, διακρίνονται τέσσερις τύποι εκπαιδευτικών: α) εκπαιδευτικοί πρώιμης παρέμβασης, β) εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, γ) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δ) εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί πρώιμης παρέμβασης ακολουθούν την ίδια εκπαίδευση στο πανεπιστήμιο με αυτούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί που προσλαμβάνονται για τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης λαμβάνουν περαιτέρω κατάρτιση «στο σπίτι» (in – house) που διοργανώνεται από το Τμήμα Υπηρεσιών για τους Σπουδαστές (Student Service Department). Το Κολλέγιο Τεχνών, Επιστημών και Τεχνολογίας της Μάλτας (Malta College of Arts Science and Technology) παρέχει ένα πρόγραμμα κατάρτισης για όσους επιθυμούν να εργαστούν με παιδιά σε επίπεδο νηπιαγωγείου. Το δίπλωμα που παρέχεται δίνει τη δυνατότητα στους φοιτητές να εργαστούν στα νηπιαγωγεία. Εκτός από την παροχή δεξιοτήτων και γνώσεων για τα πρώτα χρόνια ζωής των παιδιών, το πρόγραμμα προβλέπει μαθήματα που αφορούν στην Ειδική Αγωγή.

Η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέχρι το επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πραγματοποιείται στο δημόσιο Πανεπιστήμιο της Μάλτας. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ειδικά σχολεία

ακολουθούν τα ίδια μαθήματα, με αυτούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στη συνέχεια εξειδικεύονται ή να παρακολουθούν ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι Βοηθοί Μαθησιακής Υποστήριξης (Learning Support Assistants) στα δημόσια σχολεία ακολουθούν μια σειρά μαθημάτων δέκα εβδομάδων (σύνολο 70 ώρες). Τα μαθήματα αυτά διοργανώνονται από το Τμήμα Υπηρεσιών για τους Σπουδαστές (SSD) για να αποκτήσουν οι συμμετέχοντες βασικές δεξιότητες και γνώσεις σχετικά με την εργασία και με την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Τα μαθήματα έχουν και ένα πρακτικό κομμάτι, όπου οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούνται και υποστηρίζονται κατά την διάρκεια της εργασίας τους. (<http://www.european-agency.org/country-information/malta/national-overview/teacher-training-basic-and-specialist-teacher-training> τελευταία ανάρτηση 31/08/2009).

Η εκπαίδευση για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ολοκληρώνεται σε 4 χρόνια. Για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας το τετραετές πρόγραμμα αποτελείται κατά τα 2 πρώτα χρόνια από την εξειδίκευση σε ένα ή δύο μαθήματα και στα 2 τελευταία χρόνια – μεταξύ των οποίων έξι εβδομάδες πρακτικής – με ιδιαίτερη έμφαση στην παιδαγωγική κατάρτιση. Για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων προβλέπεται πρακτική άσκηση και συνήθως έχουν όλοι την ευκαιρία να αποκτήσουν εμπειρίες με μαθητές με ειδικές ανάγκες αφού το ποσοστό ένταξης στις γενικές τάξεις είναι πολύ μεγάλο. Το πρόβλημα που υπάρχει όμως είναι πως δεδομένου του μεγάλου αριθμού των υποψήφιων εκπαιδευτικών η εύρεση σχολικών μονάδων για πρακτική άσκηση είναι συχνά δύσκολη.

Η Σχολή Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου της Μάλτας, καθορίζει το περιεχόμενο των μαθημάτων της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, λόγω της μεγαλύτερης έμφασης που δίνεται στα γνωστικά αντικείμενα, θέματα όπως η ανταπόκριση στην πολυμορφία και οι ενταξιακές πρακτικές φαίνεται να απασχολούν λιγότερο. Από την άλλη, θέματα που αφορούν στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, στη διαφορετικότητα και την ένταξη περιλαμβάνονται κυρίως στα προγράμματα σπουδών για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια, θέματα που αφορούν στην αντιμετώπιση της διαφορετικότητας έχουν αυξηθεί και στα προγράμματα σπουδών για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας κυρίως σε θέματα όπως η διαχείριση της συμπεριφοράς, η ανισότητα μεταξύ των δύο φύλων και η ποικιλομορφία των μαθητών. (<http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info/country-information#country-reports> τελευταία ανάρτηση 12/09/2012).

Στην Κύπρο υπάρχουν τρία δημόσια και τρία ιδιωτικά πανεπιστήμια. Το Πανεπιστήμιο της Κύπρου είναι το πανεπιστήμιο στο οποίο παρέχονται σπουδές στην πρωτοβάθμια και προσχολική εκπαίδευση, καθώς και σε άλλους τομείς που σχετίζονται με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, στο Πανεπιστήμιο της Κύπρου έχει ανατεθεί με βάση τον «Περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (Τροποποιητικό) (Αρ.2) Νόμο του 2007» η οργάνωση και διεξαγωγή του Προγράμματος Προϋπηρεσιακής Κατάρτισης των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης, διάρκειας ενός έτους. Σκοπός του προγράμματος είναι η προετοιμασία αποφοίτων πανεπιστημίων για την ανάληψη του διδακτικού έργου. Με το πρόγραμμα αυτό επιδιώκεται ο εμπλουτισμός του πτυχιούχου με όλες εκείνες τις εμπειρίες και δεξιότητες που θα τον καταστήσουν ικανό να ερμηνεύει πρακτικά παιδαγωγικές

θεωρίες και να μετασχηματίζει το περιεχόμενο διάφορων γνωστικών αντικειμένων ώστε να ασκεί με επιτυχία το ρόλο του στην τάξη και στον ευρύτερο χώρο του σχολείου (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας: Ετήσια Έκθεση, 2010). Η είσοδος των υποψηφίων εκπαιδευτικών στα κρατικά πανεπιστήμια εξαρτάται από την επιτυχή συμμετοχή στις Παγκύπριες εισαγωγικές εξετάσεις, οι οποίες διοργανώνονται από την Υπηρεσία Εξετάσεων της Διεύθυνσης Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης και διεξάγονται στα τέλη Μαΐου αρχές Ιουνίου κάθε έτους (<http://www.moec.gov.cy/ypexams/panexams/index.html>).

Τα δημόσια πανεπιστήμια διατηρούν την αυτονομία τους ως προς τον καθορισμό του περιεχομένου των μαθημάτων όλων των προσφερόμενων μαθημάτων. Για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης προσφέρονται μαθήματα που σχετίζονται με τις αρχές της ένταξης στην εκπαίδευση και είναι υποχρεωτικής παρακολούθησης για όλους. Ενώ, τα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών που ακολουθούνται από τους φοιτητές που τελικά θα διδάξουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν προσφέρουν μαθήματα παιδαγωγικής κατάρτισης. Οι απόφοιτοι σχολών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως έχει προλεχθεί, μετά το τέλος των σπουδών τους ακολουθούν πρόγραμμα κατάρτισης σε ζητήματα παιδαγωγικής και ένταξης το περιεχόμενο του οποίου είναι αρκετά παρόμοιο με το περιεχόμενο της υποχρεωτικής ενότητας που προσφέρονται στους προπτυχιακούς φοιτητές της πρωτοβάθμιας και της προσχολικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, μόνο για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δασκάλους) το πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει ειδικευση υποχρεωτικού χαρακτήρα κατά το τέταρτο έτος σπουδών σε μία από τις δύο υπάρχουσες κατευθύνσεις. Οι κατευθύνσεις αυτές σχετίζονται με την ελληνική γλώσσα, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες

για την πρώτη κατεύθυνση ή για την ειδική/ενιαία εκπαίδευση, την τέχνη, τη μουσική και τη φυσική αγωγή για τη δεύτερη κατεύθυνση.

Όλα τα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν πρακτική άσκηση σε δημόσια σχολεία. Η πρακτική άσκηση τόσο για τους δασκάλους όσο και για τους νηπιαγωγούς χωρίζεται σε τρεις φάσεις. Οι φάσεις αυτές διεξάγονται στο δεύτερο, τρίτο και τέταρτο έτος σπουδών και έχουν διάρκεια ενός εξαμήνου κάθε φορά (χειμερινό ή εαρινό εξάμηνο). Πρακτική άσκηση ακολουθούν και οι απόφοιτοι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι παρακολουθούν το πρόγραμμα προϋπηρεσιακής κατάρτισης. Η πρακτική άσκηση δίνει στους φοιτητές την ευκαιρία να οργανώσουν μαθήματα σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, να διδάξουν, να προβληματιστούν σχετικά με διδακτική εμπειρία τους καθώς και να αξιολογήσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες. Τα προγράμματα πρακτικής άσκησης οργανώνονται και εποπτεύονται σύμφωνα με τους εσωτερικούς κανονισμούς του κάθε πανεπιστημίου. Οι εκπαιδευόμενοι εποπτεύονται και αξιολογούνται από το υπεύθυνο προσωπικό των σχολικών μονάδων αλλά και από τον υπεύθυνο καθηγητή του πανεπιστημίου. Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού επιλέγει τα σχολεία για την πρακτική άσκηση των φοιτητών και οι σχολές με την σειρά τους κάνουν όλες τις απαραίτητες ρυθμίσεις για τη διενέργεια της πρακτικής άσκησης των φοιτητών (Οδηγός Προπτυχιακών Σπουδών, 2012/2013).

Ειδικοί παιδαγωγοί στην Κύπρο θεωρούνται όσοι πτυχιούχοι προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή εν ενεργεία εκπαιδευτικοί έχουν εκπαιδευτεί σε επίπεδο μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών γύρω από θέματα διαφορετικότητας και ετερότητας στην εκπαίδευση, αναπηρίας και ειδικής/ενιαίας εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα αυτό προσφέρεται στο Πανεπιστήμιο της Κύπρου,

ολοκληρώνεται με την συμπλήρωση 90 πιστωτικών μονάδων (290 ωρών παρακολούθησης) και δεν περιλαμβάνει πρακτική άσκηση

(<http://www.test.ucy.ac.cy/data/scienceed/eidiki%20kai%20eniaia%20ekpaideisi%20%20master.pdf>).

Σε ότι αφορά τα ελληνικά δεδομένα, η εκπαίδευση του συνόλου του εκπαιδευτικού προσωπικού πραγματοποιείται σε δημόσια Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ). Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, διαμορφώνεται από τις προδιαγραφές που διατυπώνει η πολιτεία για την εισαγωγή στο επάγγελμα, καθώς οι εκπαιδευτικοί κρίνονται μέσω του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού. Τα προσόντα που θεωρείτε αναγκαίο από την πολιτεία να έχουν οι εκπαιδευτικοί προκύπτουν από την εξεταστέα ύλη που ορίζεται για τον αντίστοιχο διαγωνισμό. Η εξεταστέα ύλη για την είσοδο των εκπαιδευτικών στα σχολεία της χώρας αποτελείται από δύο θεματικές ενότητες: α) Γνωστικό αντικείμενο και β) Γενική διδακτική μεθοδολογία, Παιδαγωγικά θέματα και Ειδική διδακτική (ΦΕΚ 265/13.8.2002, Άρθρο 5).

Οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ακολουθούν ένα τετραετές πρόγραμμα πανεπιστημιακών σπουδών. Σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις αρμόδια για την κατάρτιση των προγραμμάτων σπουδών των πανεπιστημίων είναι η Γενική Συνέλευση του εκάστοτε τμήματος. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης περιλαμβάνουν περισσότερα μαθήματα γύρω από ζητήματα παιδαγωγικής, ειδικής αγωγής και ένταξης, όπως και πρακτική άσκηση σε δημόσια σχολεία. Ενώ, τα προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επικεντρώνονται κυρίως γύρω από ένα συγκεκριμένο

γνωστικό αντικείμενο κάθε φορά, δίνουν μικρότερη έμφαση σε ζητήματα παιδαγωγικά και ειδικής αγωγής και δεν περιλαμβάνουν πρακτική άσκηση.

Εκπαιδευτικοί, οι οποίοι πρόκειται να εργαστούν με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι κάτοχοι πτυχίου των Τμημάτων: «Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής της Σχολής Επιστημών του Ανθρώπου του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας» κατευθύνσεων δασκάλων ή νηπιαγωγών, β) «Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με κατεύθυνση την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες ή κάτοχοι αναγνωρισμένου και ισότιμου τίτλου πανεπιστημίου του εξωτερικού. Επιπλέον, στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης εργάζονται και οι εκπαιδευτικοί όλων των κλάδων που έχουν τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα για τη συμμετοχή στο διαγωνισμό πρόσληψής τους ως εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι οποίοι: α) είναι κάτοχοι διδακτορικού/μεταπτυχιακού διπλώματος στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) ή τη Σχολική Ψυχολογία, β).είναι κάτοχοι τίτλου διετούς μετεκπαίδευσης ΕΑΕ στα Διδασκαλεία της ημεδαπής ή ισότιμου τίτλου της αλλοδαπής, γ) είναι κάτοχοι πιστοποιητικού επιτυχούς παρακολούθησης ετήσιου σεμιναρίου επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση από Πανεπιστήμιο ή αναγνωρισμένο κρατικό φορέα, αποδεδειγμένης διάρκειας τουλάχιστον 400 ωρών (Εγκύκλιος Πρόσληψης Αναπληρωτών και Ωρομίσθιων Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, 2012-2013)

Από τα παραπάνω παρατηρείται ότι η βασική διαφορά με τις υπόλοιπες χώρες ως προς την εκπαίδευση των ειδικών παιδαγωγών πρωτοβάθμιας και προσχολικής αγωγής είναι η ύπαρξη ξεχωριστού παιδαγωγικού τμήματος ειδικής αγωγής. Ως προς την εκπαίδευση του λοιπού εκπαιδευτικού προσωπικού ακολουθείται κοινή γραμμή πορείας.

Στην Ιταλία για το σύνολο του διδακτικού προσωπικού απαιτείται πτυχίο πανεπιστημίου. Ο αριθμός των θέσεων στις πανεπιστημιακές παιδαγωγικές σχολές καθορίζεται κάθε χρόνο με Υπουργική απόφαση και η εισαγωγή στις σχολές πετυχαίνεται μετά από εισαγωγικές εξετάσεις.

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να αποκτήσουν ένα πανεπιστημιακό δίπλωμα στην Επιστήμη της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (*Scienze della formazione primaria*). Το πτυχίο λαμβάνεται μετά την επιτυχή ολοκλήρωση τετραετούς φοίτησης και την επιτυχή ολοκλήρωση πρακτικής άσκησης. Τα μαθήματα των σχολών αυτών αφορούν στην τέχνη, στη μουσική, στην επιστήμη της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας, στην Ιταλική γλώσσα και τη διδακτική των θετικών επιστημών. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η καταλληλότητά τους πιστοποιείται από τα αντίστοιχα πανεπιστήμια για την κάθε διαφορετική περιοχή γνωστικών αντικειμένων, καθώς και από ένα μεταπτυχιακό διετή κύκλο ειδίκευσης, που αφορά την ίδια περιοχή ενδιαφέροντος.

Η πρακτική άσκηση και των δύο ομάδων εκπαιδευτικών διενεργείται στα σχολεία εξειδίκευσης (*Schools of Specialisation*) και επιβλέπεται από έναν αριθμό υπεύθυνων και έμπειρων καθηγητών του πανεπιστημίου και του σχολείου (*Organisation of Economic Co-Operation and Development, 2003*).

Οι χώρες που εξετάστηκαν, απαιτούν ένα τριετές ή τετραετές πρόγραμμα προπτυχιακών σπουδών, ενώ στην Ισπανία απαιτείται η επέκταση των σπουδών και με μεταπτυχιακά πρόγραμμα στον τομέα της ειδικής αγωγής κυρίως εξαιτίας της ανησυχίας που έχει προκληθεί από τη διαπίστωση του ποσοστού μαθητικής διαρροής που παρατηρείται στη δευτεροβάθμια κυρίως εκπαίδευση. Η τάση αυτή για επέκταση των σπουδών των εκπαιδευτικών πρόκειται σαφώς για μία θετική εξέλιξη σε ότι

αφορά το κύρος των εκπαιδευτικών αλλά και τον αυξανόμενο χρόνο για σχετικές σπουδές και πρακτική – έχοντας βέβαια πάντα κατά νου ότι για να επιτευχθεί η εφαρμογή ενταξιακών προσεγγίσεων δεν αρκεί μόνο η παροχή «πρόσθετων» πληροφοριών.

Για την είσοδο των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να υπάρχει μια ομοιογένεια. Όλες οι χώρες απαιτούν ένα ικανοποιητικού βαθμού απολυτήριο από την ανώτερη εκπαίδευση ή κάποιο ισότιμο πτυχίο πανεπιστημιακού ιδρύματος του εξωτερικού. Η Διδακτική πρακτική αποτελεί μία κύρια συνιστώσα της βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, αλλά ο τρόπος με τον οποίο επιχειρείται η ανεύρεση σχολικών πλαισίων τοποθέτησης για τη διενέργεια της πρακτικής άσκησης ποικίλει.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

A. Συζήτηση

Μετά την εξέταση της νομοθεσίας νομοθεσία, τις εκπαιδευτικές δομές, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις πέντε χώρες του ευρωπαϊκού τμήματος της Μεσογείου εγείρεται το ερώτημα, εάν υπάρχει τελικά μία κοινή γραμμή πορείας στις χώρες αυτές, αλλά και αν οι διαφορές που υπάρχουν είναι τόσο σημαντικές, ώστε να μπορούν να εξηγήσουν τις διαφορές των ποσοστών (Ιταλία 99%, Μάλτα 97,4%, Κύπρος 83,8%, Ισπανία 83,4% και Ελλάδα 4,9%) των ενταγμένων παιδιών με ειδικές ανάγκες από χώρα σε χώρα.

Η απάντηση στο πρώτο ερώτημα είναι καταφατική, δηλαδή όλες οι χώρες που εξετάστηκαν πορεύονται περισσότερο ή λιγότερο προς την ανάπτυξη πολιτικών ένταξης και προς την αποδοχή της διαφορετικότητας τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Το πρώτο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση έγινε όταν τα συστήματα ειδικής και γενικής αγωγής, τα οποία ξεκίνησαν ως δύο αυτοτελή και διακριτά συστήματα εκπαίδευσης, άρχισαν να αναπτύσσουν μια πιο στενή και οργανωμένη συνεργασία. Είναι σαφές πως αυτή η αλλαγή δεν έγινε εν μία νυκτί και σίγουρα δεν συνέβη την ίδια χρονική περίοδο και στις πέντε χώρες.

Η Ισπανία είναι η πρώτη από τις χώρες που εξετάστηκαν, η οποία ταυτιζόμενη με την τάση στην Ευρώπη του 18^{ου} αιώνα, ίδρυσε σχολεία για μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες. Την εποχή αυτή στην Ευρώπη μετά τη γαλλική επανάσταση του 1789 αρχίζουν να γίνονται αποδεκτά από την κοινωνία τα άτομα με ειδικές ανάγκες και ευαισθητοποιούνται οι συνειδήσεις τόσο των ατόμων όσο και της πολιτείας. Γεννιέται το αίσθημα κοινωνικής υπευθυνότητας και η συναίσθηση της ευθύνης της πολιτείας απέναντι σε όλα τα μέλη της συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρίες (Burns, 2006).

Ο 19^{ος} αιώνας υπήρξε στην Ευρώπη η αρχή για την Ειδική Αγωγή, πολλές σύγχρονες αντιλήψεις για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες εκφράστηκαν εκείνη την περίοδο. Ιδρύθηκαν εκπαιδευτικές μονάδες για παιδιά με νοητική υστέρηση αλλά και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες και η εκπαίδευση των παιδιών αυτών άρχισε να θεωρείται ευθύνη της πολιτείας (Πολυχρονοπούλου, 2007). Το πέρασμα στον 20^ο αιώνα σήμανε και την επιτάχυνση της ανάπτυξης της Ειδικής Αγωγής στις χώρες που εξετάστηκαν. Από το 1906 ιδρύονται στην Ελλάδα ειδικά σχολεία για τυφλούς και κωφούς μαθητές, στην Ιταλία το 1923 εισάγεται ο όρος Ειδική Αγωγή με νόμο (Νόμος 3126/1923), στην Κύπρο το 1929 ιδρύεται το πρώτο σχολείο για τυφλούς και στην Μάλτα το 1956 ιδρύονται τα πρώτα ειδικά σχολεία. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Κύπρος και η Μάλτα για αρκετά χρόνια τελούσαν υπό βρετανική κατοχή, συνεπώς τα εκπαιδευτικά συστήματα και η εξέλιξή τους κατά τις περιόδους 1858 – 1914 για την Κύπρο και 1814 – 1964 για την Μάλτα ταυτίστηκαν με την πορεία του βρετανικού εκπαιδευτικού συστήματος. Συμπερασματικά, υπάρχει μεταξύ των χωρών μια χρονική διαφορά 167 χρόνων από την στιγμή που ξεκίνησαν να ιδρύονται ειδικά σχολεία, με εξαίρεση την Ισπανία, η αρχή σε όλες τις άλλες χώρες εντοπίζεται στον 20^ο αιώνα.

Το πόσο μακρόχρονη είναι η ιστορία της Ειδικής Αγωγής σε μια χώρα είναι ένας σημαντικός παράγοντας που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη όταν αναζητούνται πιθανές ερμηνείες συγκεκριμένων εκπαιδευτικών φαινομένων, όπως σε αυτή την περίπτωση, αλλά δεν είναι ο μόνος. Ψάχνοντας απαντήσεις για τις διαφορές που εμφανίζονται στα ποσοστά ένταξης των παιδιών μεταξύ των χωρών, είναι σημαντικό να εξετασθεί η χρονική περίοδος που κάθε χώρα νομοθέτησε νόμους στους οποίους προβλέπεται η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στα γενικά πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος.

Παρά το γεγονός ότι στην Ιταλία η Ειδική Αγωγή θεσπίστηκε σχετικά μεταγενέστερα είναι η πρώτη από τις πέντε χώρες, η οποία το 1971 με τον Νόμο 118 εισάγει την έννοια της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Ακολουθεί το 1982 η Ισπανία με τον Νόμο Περί Κοινωνικής Ένταξης των Ατόμων με Αναπηρίες (Ley De Integracion Social Del Minusvalido), αν και ήδη από το 1978 το ισπανικό Σύνταγμα καλεί όλες τις δημόσιες αρχές να εφαρμόσουν πολιτικές για την ένταξη των ατόμων με φυσικές, αναπτυξιακές και νοητικές αναπηρίες σε όλους τους κοινωνικούς τομείς. Η κυβέρνηση της Μάλτας επηρεασμένη από τη βρετανική έκθεση Warnock (1978) στηρίζει την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία από το 1989, ενώ έπεται η Κύπρος το 1999 με τον Νόμο 113. Τελευταία από τις πέντε χώρες στηρίζει νομοθετικά την έννοια της ένταξης η Ελλάδα με τον Νόμο 2817 του 2000 για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρότι η τοποθέτηση των παιδιών αυτών στις γενικές τάξεις προβλέπονταν πολύ γενικά και αόριστα ήδη από το 1985 με τον Νόμο 1566.

Μία προσπάθεια σύνδεσης των ποσοστών των ενταγμένων παιδιών με ειδικές ανάγκες με την χρονιά κατά την οποία νομοθετήθηκε η ένταξη σε κάθε χώρα θα συνέβαλλε στην εξαγωγή συμπερασμάτων με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η Ιταλία, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι η πρώτη που νομοθέτησε την ένταξη και είναι και η πρώτη στα ποσοστά των ενταγμένων παιδιών (99% των παιδιών με ειδικές ανάγκες). Στη δεύτερη θέση των χωρών που στήριξαν νομοθετικά την ένταξη είναι η Ισπανία αλλά τα ποσοστά των ενταγμένων παιδιών την κατατάσσουν στην τέταρτη από τις πέντε θέσεις (83,4% των παιδιών με ειδικές ανάγκες), στην τρίτη θέση των χωρών με την παλαιότερη νομοθεσία ως προς την ένταξη είναι η Μάλτα, η οποία όμως είναι στη δεύτερη θέση με τα υψηλότερα ποσοστά ένταξης (97,4% των παιδιών με ειδικές ανάγκες). Στην τέταρτη και πέμπτη θέση ως προς την νομοθεσία βρίσκεται η Κύπρος

και η Ελλάδα αντίστοιχα. Η Κύπρος, ωστόσο, φαίνεται πως έχει αναπτύξει την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία σε μεγαλύτερο βαθμό, καθώς βρίσκεται στην τρίτη θέση (83,8% των παιδιών με ειδικές ανάγκες), ενώ η Ελλάδα στην τελευταία (4,9% των παιδιών με ειδικές ανάγκες).

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι το πότε ακριβώς εισάγεται η έννοια της ένταξης στη νομοθεσία μιας χώρας και η σημασία των νομικών ζητημάτων δεν μπορεί να υποτιμηθεί. Τα περισσότερα επίσημα έγγραφα για την Ένταξη ξεκινούν με τη σύσταση ότι ένα ενιαίο πλαίσιο πολιτικής και η νομοθετική στήριξη πρέπει να υφίστανται, ώστε να εξασφαλιστούν η περαιτέρω πρόσβαση και ισότιμη συμμετοχή των παιδιών και ενηλίκων με ειδικές ανάγκες στις εκπαιδευτικές δομές και στην κοινωνία. Επιπλέον, χώρες οι οποίες έχουν ενταξιακή νομοθεσία περισσότερων χρόνων έχουν και μεγαλύτερη εμπειρία σε θέματα ένταξης με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά ενταγμένων παιδιών σε μια δεδομένη χρονική στιγμή σε σχέση με άλλες χώρες των οποίων η εμπειρία είναι μικρότερη. Αν και η συνθήκη αυτή είναι σημαντική, φαίνεται πως δεν είναι επαρκής για να ερμηνεύσει τη μεγάλη διαφορά στα ποσοστά ενταγμένων παιδιών σε κάποιες χώρες, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της Ελλάδας και της Κύπρου, οι οποίες έχουν μικρή χρονική διαφορά σε σχέση με την νομοθέτηση της ένταξης αλλά μεγάλη στα ποσοστά των ενταγμένων παιδιών. Συνεπώς, χώρες, οι οποίες έχουν αναπτύξει νομοθεσία σε προγενέστερο στάδιο δεν σημαίνει απαραίτητα πως εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά ενταγμένων παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Αφού εξετάστηκε η χρονολογία δημιουργίας των νόμων, ως πιθανή αιτία των υψηλών ή χαμηλών ποσοστών ένταξης σε κάθε χώρα, είναι απαραίτητο να διερευνηθούν και οι ομοιότητες ή οι διαφορές που προκύπτουν από τις τέσσερις παραμέτρους σύγκρισης. Τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα μοιράζονται το

κοινό χαρακτηριστικό της ύπαρξης υποχρεωτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές από την ηλικία περίπου των τεσσάρων έως την ηλικία των 14 με 16 ετών. Σε όλες τις χώρες η ένταξη νομοθετήθηκε αρχικά για την πρωτοβάθμια και στη συνέχεια για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτό ερμηνεύεται ίσως και από το γεγονός ότι η αύξηση της εξειδίκευσης των μαθημάτων και η διαφορετική οργάνωση των σχολείων, έχουν ως αποτέλεσμα σοβαρές δυσκολίες για την ένταξη των παιδιών στις γενικές τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Meijer, 2003). Επιπλέον, η νομοθεσία στην Ιταλία χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη πρόνοια για τους γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες, καθώς τους διευκολύνει με ειδικές νομικές ρυθμίσεις και προβλέψεις για το καθεστώς εργασίας που απολαμβάνουν.

Ως προς τους ορισμούς και τις κατηγορίες των ειδικών αναγκών που χρησιμοποιούνται στους νόμους, όλες οι χώρες έχουν στραφεί στην χρήση του όρου «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες». Το ιατρικό και κατηγορικό μοντέλο προσέγγισης της «αναπηρίας», το οποίο επικεντρώνεται στην αναπηρία του ατόμου ως μια κατάσταση χρήζουσα ιατρικής θεραπείας ή ειδικής μεταχείρισης, εγκαταλείπεται και υιοθετείται το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας σύμφωνα με το οποίο αποδίδεται πλέον βαρύτητα στις συνέπειες της αναπηρίας ως προς την εκπαίδευση. Η Μάλτα διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες τέσσερις χώρες και δε συμπεριλαμβάνει στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τα χαρισματικά παιδιά.

Η αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών γίνεται σε όλες τις χώρες από δημόσιες διεπιστημονικές υπηρεσίες, οι οποίες είναι υπεύθυνες για τη διάγνωση – αξιολόγηση και τον καθορισμό των αναγκών των μαθητών. Οι υπηρεσίες αυτές πέρα από την αξιολόγηση έχουν και την αρμοδιότητα να συνεργάζονται με τα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς για τον σχεδιασμό των εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης. Η εισήγηση για την αντικατάσταση ή προσαρμογή του

τρόπου αξιολόγησης γίνεται από τις υπηρεσίες αυτές εκτός από την Ιταλία και την Ισπανία, όπου τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί έχουν την ελευθερία να αποφασίσουν για τέτοιου είδους θέματα. Στη Μάλτα το σύστημα αξιολόγησης διαφοροποιείται, καθώς σε εκπαιδευτική αξιολόγηση προβαίνουν παραπάνω των μία υπηρεσιών, όπως οι ψυχολογικές υπηρεσίες των σχολείων και οι μονάδες αξιολόγησης ανάπτυξης του παιδιού. Επιπλέον, κάποιες χώρες όπως η Ισπανία και η Μάλτα έχουν θεσπίσει ομάδες πρώιμης αξιολόγησης των αναγκών των παιδιών, όταν αυτά είναι ακόμα μωρά, με σκοπό να αναπτυχθεί το πλήρες δυναμικό τους, αλλά και να παρασχεθούν υποστήριξη και συμβουλευτικές υπηρεσίες στους γονείς.

Οι εκπαιδευτικές δομές στις οποίες φοιτούν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στην Ισπανία, την Ελλάδα και την Κύπρο είναι τα ειδικά σχολεία, οι τάξεις των γενικών σχολείων και οι ειδικές τάξεις των γενικών σχολείων, ενώ στη Μάλτα και την Ιταλία υπάρχουν μία και καμία ειδικές τάξεις αντίστοιχα. Τα ειδικά τμήματα στην Ελλάδα ονομάζονται τμήματα ένταξης, τα ειδικά σχολεία στη Μάλτα έχουν μετονομαστεί σε Κέντρα Παροχής Πόρων για παιδιά με ειδικές ανάγκες και στην Κύπρο τα ειδικά σχολεία συστεγάζονται με τα γενικά. Στις τάξεις των γενικών σχολείων τα παιδιά με ειδικές ανάγκες φοιτούν με την υποστήριξη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι οποίοι όμως στην περίπτωση της Ιταλίας αποτελούν δυναμικό του σχολείου και εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των παιδιών και όχι μόνο των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικές μονάδες της γενικής αγωγής προβλέπεται από την νομοθεσία όλων των χωρών να είναι πλήρως προσβάσιμες και εξοπλισμένες για όλα τα παιδιά και ο αριθμός των παιδιών στις γενικές τάξεις που φοιτούν παιδιά με ειδικές ανάγκες προβλέπεται να είναι μειωμένος. Για τα παιδιά που απουσιάζουν από τα σχολεία για λόγους υγείας η νομοθεσία σε όλες τις χώρες προβλέπει τη διδασκαλία στα νοσοκομεία και στα κέντρα αποκατάστασης, όπως και τη διδασκαλία στο σπίτι

με την βοήθεια του περιπατητικού δασκάλου. Επιπλέον, στη Μάλτα λειτουργούν και τρία Κέντρα Μαθησιακής Υποστήριξης (Learning Support Centers) για τους μαθητές με κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορές δυσκολίες, τα οποία προσφέρουν εξειδικευμένα προγράμματα για μια ορισμένη χρονική περίοδο. Μετά από την επιτυχή ολοκλήρωση των προγραμμάτων οι μαθητές εντάσσονται στα γενικά σχολεία.

Συμπερασματικά, ως προς τις δομές η σημαντικότερη διαφορά, η οποία μπορεί να συνδεθεί με τα υψηλότερα ποσοστά ενταγμένων παιδιών στην Ιταλία και τη Μάλτα συγκριτικά με τις υπόλοιπες είναι το περιορισμένο δίκτυο διαχωρισμένων μονάδων ειδικής αγωγής. Τα ειδικά σχολεία είναι λίγα στον αριθμό και οι ειδικές τάξεις δεν υπάρχουν. Στα ειδικά σχολεία φοιτούν μόνο οι περιπτώσεις μαθητών με σοβαρές αναπηρίες, ενώ όλοι οι υπόλοιποι φοιτούν στις τάξεις των γενικών σχολείων. Η απουσία των ειδικών τάξεων και η γενικότερη συρρίκνωση του δικτύου ειδικής αγωγής δεν είναι τυχαία, μια και συνοδεύθηκε από κοινωνική μεταστροφή και ισχυρές κοινωνικές διεκδικήσεις κάτι το οποίο δεν συνέβη σε χώρες όπως η Ελλάδα για παράδειγμα.

Ως προς τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών όλες οι χώρες χρησιμοποιούν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Το νομικό πλαίσιο όλων των χωρών υποστηρίζει την άποψη ότι το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών πρέπει να καλύπτει όλους τους μαθητές, καθώς τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα φαίνεται πως παίζουν σημαντικό ρόλο για την ένταξη των παιδιών στα γενικά σχολεία. Η συμμετοχή των γονέων στον σχεδιασμό του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας και την επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό των νόμων σε όσες χώρες εξετάστηκαν. Στην Ιταλία, την Ισπανία, την Κύπρο και τη Μάλτα δεν υπάρχουν

ξεχωριστά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών με βάση τις διαφορετικές ειδικές ανάγκες των μαθητών. Προβλέπονται προσαρμογές και διαφοροποιήσεις με βάση το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο καθορίζεται σε εθνικό επίπεδο. Οι στόχοι για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν είναι μόνο οι ακαδημαϊκές γνώσεις αλλά και η ανάπτυξη όλων εκείνων των δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών και την ένταξη τους στην κοινωνία. Επιπλέον, το αναλυτικό πρόγραμμα στην Ιταλία παρέχει την ελευθερία στα σχολεία να διαθέτουν το 20% του χρόνου διδασκαλίας σε δραστηριότητες της επιλογής τους, ώστε να μπορούν να ταυτιστούν με τις ανάγκες των μαθητών τους και να βοηθήσουν κατ' επέκταση στην κοινωνική τους ένταξη. Η χώρα που διαφοροποιείται από την κοινή αυτή γραμμή σε σχέση με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών είναι η Ελλάδα. Στην Ελλάδα τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της γενικής εκπαίδευσης είναι ευέλικτα, ενώ από το 2004 παρέχονται παράλληλα και ειδικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για κάθε ειδική κατηγορία αναγκών. Με τα προγράμματα αυτά διασφαλίζονται οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, καθώς και οι συνθήκες για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης.

Σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών η ομάδα των πέντε χωρών που εξετάστηκαν έχει καθορίσει πρότυπα και ευρείες περιοχές ικανοτήτων αλλά οι αποφάσεις σχετικά με το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών παραμένουν στη δικαιοδοσία του κάθε πανεπιστημιακού ιδρύματος. Αυτό αναπόφευκτα οδηγεί σε διαφορές όχι μόνο ανάμεσα στις χώρες, αλλά και στο εσωτερικό της κάθε χώρας χωριστά. Το περιεχόμενο σπουδών διαφέρει ανάλογα με την ηλικία των μαθητών στους οποίους ο εκπαιδευτικός πρόκειται να διδάξει, σε όλες τις χώρες που εξετάστηκαν τα μαθήματα που παρέχονται για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι περισσότερο εστιασμένα στο αντίστοιχο γνωστικό αντικείμενο,

ενώ τα μαθήματα που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε ζητήματα ειδικής αγωγής, παιδαγωγικής, ένταξης, αντιμετώπισης της διαφορετικότητας και συνεργασίας.

Για την είσοδο των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να υπάρχει ομοιογένεια μεταξύ των χωρών. Όλες οι χώρες απαιτούν ένα ικανοποιητικού βαθμού απολυτήριο από την ανώτερη εκπαίδευση ή κάποιο ισότιμο πτυχίο πανεπιστημιακού ιδρύματος του εξωτερικού. Η διάρκεια σπουδών είναι τέσσερα χρόνια και η Διδακτική πρακτική αποτελεί μία κύρια συνιστώσα της βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Στην Ισπανία και τη Μάλτα οι ειδικοί παιδαγωγοί ακολουθούν το ίδιο πρόγραμμα σπουδών με τους εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στη συνέχεια επιλέγουν την ειδική αγωγή ως κατεύθυνση στις σπουδές τους. Στην Κύπρο οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στον τομέα της ειδικής αγωγής είναι πτυχιούχοι της πρωτοβάθμιας ή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν μετεκπαιδευθεί σε θέματα ειδικής και ενιαίας εκπαίδευσης από το Πανεπιστήμιο της Κύπρου. Αντίθετα, στην Ελλάδα οι ειδικοί παιδαγωγοί προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φοιτούν στα αντίστοιχα παιδαγωγικά τμήματα ειδικής αγωγής και το εκπαιδευτικό προσωπικό που απασχολείται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση ειδικεύεται μέσω μεταπτυχιακών προγραμμάτων ή σεμιναρίων.

Οι τέσσερις από τις πέντε χώρες που εξετάστηκαν δε διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς τους αριθμούς των παιδιών που εντάσσονται. Τη μεγαλύτερη διαφορά από τις υπόλοιπες χώρες ως προς τα ποσοστά ενταγμένων παιδιών εμφανίζει η Ελλάδα. Ίσως είναι χρήσιμο να γίνει μια μικρή ιστορική αναφορά στην περίοδο από το 1975 και μετά τότε που οι υπόλοιπες χώρες στρέφονταν προς την ένταξη, ώστε να

δοθεί ίσως μια πτυχή του γιατί η Ελλάδα άργησε να εισάγει την έννοια της ένταξης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Από το 1967 μέχρι και το 1974 η Ελλάδα βιώνει μια περίοδο επτά χρόνων δικτατορίας. Την περίοδο αυτή ακυρώνεται η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 που είχε προωθήσει η Ένωση Κέντρου και στην θέση της λαμβάνονται μέτρα «εξυγιάνσεως και αποκαταστάσεως της ευρυθμίας». Η εκπαίδευση αποκτά τότε χαρακτήρα εσωστρεφή, η μάθηση στοχεύει στην άσκηση των μαθητών στα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη και τον φρονηματισμό (Μπουζάκης, Δούκας, 2009). Το 1974, όταν πέφτει η χούντα και επιστρέφει ο Καραμανλής δίνεται ένα σύνθημα επανεκκίνησης, όμως υπάρχουν ακόμα έντονα προβλήματα σε πολλαπλά επίπεδα. Στο πολιτικό καταρχήν γίνεται μία μεγάλη προσπάθεια να ξεπεραστούν τα κατάλοιπα του εμφυλίου, γίνεται η επάνοδος πολιτικών εξόριστων και ξεκινά η σύνταξη ενός νέου συντάγματος. Η Ελλάδα κατά τη περίοδο της χούντας είχε απομονωθεί από την Ευρώπη (παρέμενε μόνο μέλος του NATO), συνεπώς στόχος της νέας κυβέρνησης ήταν να χαραχθούν εκ νέου οι σχέσεις της με τα άλλα ευρωπαϊκά κράτη. Τότε ο Καραμανλής πολύ συνειδητά αποφασίζει ότι η Ελλάδα ανήκει στη Δύση και ξεκινάει για ακόμη μια φορά οι ενταξιακές διαπραγματεύσεις που καταλήγουν, στην ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 1981 (Hitchens, 1997). Την ίδια χρονιά την εξουσία αναλαμβάνει η κυβέρνηση του Ανδρέα Παπανδρέου και με το σύνθημα «Εδώ και τώρα αλλαγή» μεταξύ άλλων στον τομέα της εκπαίδευσης δημιουργούνται δυο βασικά νομοσχέδια, ο Νόμος – Πλαίσιο (1268/1982) και ο Νόμος (1566/85) για τη Βασική και Μέση Εκπαίδευση στον οποίο για πρώτη φορά αναφέρεται η δυνατότητα εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις «...για να πάρουν την κατάλληλη σε κάθε περίπτωση ειδική αγωγή και μάθηση» (άρθρο 2, παρ. 4) (Βούλγαρης, Νικολακόπουλος, Ριζάς, Σακελλαρόπουλος,

Στεφανίδης, 2009). Μέσα σε αυτό το κλίμα πολιτικής αστάθειας γίνεται σαφές πως δεν υπήρχε χώρος για την ανάπτυξη του κινήματος της ένταξης μια και η κοινωνία πάλευε για την ανάκτηση πρότερων δικαιωμάτων που είχαν χαθεί. Η Ελλάδα είχε απομακρυνθεί από την Ευρώπη και τις εκπαιδευτικές τάσεις της εποχής μέχρι το 1981, όταν η κατάσταση στη χώρα άρχισε να αλλάζει.

Από τις παραμέτρους που εξετάστηκαν και τις διαφορές που εντοπίστηκαν δεν κατέστη δυνατό να δοθεί επαρκής απάντηση στο ερώτημα της έρευνας αυτής. Στην συνέχεια αναγνωρίζονται οι περιορισμοί της παρούσας εργασίας, αλλά και γίνονται προτάσεις για μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας, οι οποίες θα μπορούσαν να δια φωτίσουν από περισσότερες πλευρές το ζήτημα της ένταξης στις πέντε χώρες που εξετάστηκαν.

B. Περιορισμοί της έρευνας

Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας εξετάστηκαν οι νόμοι και ό,τι αυτοί προβλέπουν σε σχέση με τις εκπαιδευτικές δομές και τα Αναλυτικά Προγράμματα, όπως και ο τρόπος με τον οποίο εκπαιδεύονται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Όλα τα παραπάνω εξετάστηκαν σε επίπεδο γραπτών εγγράφων γεγονός το οποίο περιορίζει τα συμπεράσματα που προκύπτουν. Τα έγγραφα είναι σημαντική πηγή μιας και αποδεικνύουν τις προθέσεις των κυβερνήσεων αλλά δεν πρέπει να παραβλέπεται πως τα έγγραφα συχνά απέχουν από την πραγματικότητα, ο βαθμός στον οποίο όσα προβλέπονται υλοποιούνται, καθώς και ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά και οι νέοι με ειδικές ανάγκες έχουν πρόσβαση σε αυτά δεν είναι γνωστός. Επιπλέον, η έρευνα σε ότι αφορά τους νόμους και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στις χώρες πέραν της Ελλάδας και της Κύπρου στηρίχθηκε σε δευτερεύουσες πηγές εξαιτίας του ότι η γλώσσα λειτούργησε περιοριστικά και κατ' επέκταση η πρόσβαση σε αυτούς δεν ήταν εφικτή. Για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία των δεδομένων οι πληροφορίες αναζητήθηκαν σε επίσημους ευρωπαϊκούς και διεθνείς φορείς και στις έρευνες που έχουν διεξαχθεί στα πλαίσια αυτών.

Ο δεύτερος περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας προκύπτει από τον ορισμό και την έννοια που αποδίδεται στην ένταξη σε κάθε μία από τις πέντε χώρες που εξετάστηκαν. Δεν είναι ασφαλές να θεωρηθεί πως η ένταξη δεν συγχέεται με την ενσωμάτωση και πως τα ποσοστά των ενταγμένων παιδιών αντικατοπτρίζουν μια καλώς νοούμενη ενταξιακή πολιτική της εκάστοτε χώρας. Στο πλαίσιο αυτό δεν πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός πως η επιτυχία που αποδίδεται στην ενταξιακή πολιτική των πέντε χωρών που εξετάστηκαν στηρίζεται στα επίσημα ποσοστά των παιδιών που φοιτούν σε πλήρως ενταξιακά πλαίσια, ωστόσο τα ποσοστά αυτά δεν

μπορούν να χαρακτηρίσουν την ποιότητα της ένταξης που τα παιδιά αυτά απολαμβάνουν.

Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά δεδομένα δεν μπορούν να αποκαλύψουν ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές είναι εφικτές και αποτελεσματικές ως προς την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες ή ποιες είναι εκείνες οι προϋποθέσεις, οι οποίες καθιστούν την λήψη ενταξιακών εκπαιδευτικών μέτρων αποδοτική σε κάποιες από της χώρες, ενώ σε άλλες όχι. Όπως τα υψηλά ποσοστά ένταξης δεν αποδεικνύουν την ποιότητα της ένταξης ή τις αποτελεσματικές πρακτικές, οι οποίες οδηγούν σε αυτήν κατά τον ίδιο τρόπο και τα χαμηλά ποσοστά δεν μπορούν να συνδεθούν με τις συνθήκες εκείνες που την υποσκάπτουν. Το κενό αυτό στην ερευνητική βάση δεδομένων θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να καλυφθεί από συγκριτικές έρευνες στις χώρες που εξετάστηκαν στο μέλλον.

Ακόμη η υποεπάρκεια, η οποία αναφέρεται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, βασίζεται σε περιορισμένα στοιχεία. Αρχική πρόθεση ήταν η ανάλυση των πληροφοριών να είναι ισοβαρής με την ανάλυση των προηγούμενων υποεπάρκειων κάτι που τελικά δεν επετεύχθη. Οι λόγοι που οδήγησαν στην εξέλιξη αυτή είναι αφενός η έλλειψη επαρκών πληροφοριών από επίσημους φορείς για την εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και αφετέρου η αυτονομία των πανεπιστημίων στην δημιουργία προγραμμάτων σπουδών, η οποία καθιστά την εξεύρεση και την μελέτη όλων αυτών των προγραμμάτων εξαιρετικά δύσκολη αλλά και έξω από τα πλαίσια αυτής της έρευνας.

Τέλος, στην περίπτωση της ένταξης δεν είναι αρκετό να εξετάζεται ως παράγων επιτυχίας ή αποτυχίας τι ισχύει μόνο στην βάση της οργάνωσης του συστήματος ειδικής αγωγής (νόμοι, δομές, αναλυτικά προγράμματα, εκπαιδευτικοί) αλλά και τι παρεμβαίνει μεταξύ αυτής και της σχολικής πραγματικότητας. Σε αυτή την

περίπτωση θα ήταν διαφωτιστικό να γίνει μια κοινωνική έρευνα σε μεγαλύτερο βάθος, ώστε να διαπιστωθούν οι τάσεις των κοινωνιών σε ζητήματα αποδοχής της διαφορετικότητας αλλά και οι απόψεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και όλων των σχολικών παραγόντων. Ιδιαίτερα σε σχέση με την γονική υποστήριξη και συμμετοχή, θεωρείται ότι είναι σε μεγάλο βαθμό σημαντική για τη διευκόλυνση της συνεκπαίδευσης. Όταν και οι δύο ομάδες γονέων τόσο εκείνοι των παιδιών με ειδικές ανάγκες όσο και εκείνοι των παιδιών τυπικής ανάπτυξης είναι θετικά διακείμενοι ως προς τη συνεκπαίδευση, τότε οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής θα είναι περισσότερο διατεθειμένοι να στηρίζουν την ένταξη (De Boer, Pijl, Minnaert, 2010). Ως εκ τούτου, η απόκτηση γνώσεων σχετικά με τη στάση όλων των γονέων απέναντι στη συμμετοχική εκπαίδευση και τις μεταβλητές που επηρεάζουν τις στάσεις αυτές θα ήταν διαφωτιστική, εφόσον επί της ουσίας αυτοί είναι που στηρίζουν ή όχι την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες τόσο στα σχολεία όσο και στην κοινωνία.

Η έρευνα αυτή συντέλεσε στο να δοθεί ένα γενικό πλαίσιο του τρόπου με τον οποίο οργανώνεται η ειδική αγωγή και εκπαίδευση σε πέντε χώρες του ευρωπαϊκού τμήματος της Μεσογείου. Για να δοθεί ασφαλής απάντηση στο ερώτημα γιατί κάποιες χώρες σημειώνουν μεγαλύτερη πρόοδο σε σχέση με την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες, ενώ άλλες όχι θα πρέπει να εξετασθεί το ζήτημα αυτό από πολλές ακόμη και διαφορετικές μεταξύ τους οπτικές γωνίες.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abbring, I. M., Meijer, C. J. W. (1995). Italy. Στο Abbring, I. M., Hegarty, S., Meijer, C. J. W., & Pijl, S. J. (Eds.), *New Perspectives in Special Education: A Six-country Study of Integration* (σελ. 9 – 24). London: Routledge.
- Adamson, B., & Morris, P. (2007). Comparing Curricula. Στο M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research* (σελ. 263–282). Netherlands: Springer.
- Arnove, R. F., Kelly, G. P., & Altbach, P. G. (1982). Approaches and perspectives. Στο P. G. Altbach, R. F. Arnove & G. P. Kelly (Eds), *Comparative education* (σελ. 3–11). New York: Advent Books.
- Bartolo, P. A. (2010). The process of teacher education for inclusion: the Maltese experience. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(s1), 139–148.
- Bray, M., & Kai, J. (2007). Comparing Systems. Στο M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research* (σελ. 123–144). Netherlands: Springer.
- Bray, M. (2005). Methodology and Focus in Comparative Education. Στο M. Bray & R. Koo (Eds.), *Education and Society in Hong Kong and Macao: Comparative Perspectives on Continuity and Change* (σελ. 239–252). Netherlands: Springer.
- Bray, M. (2003). *Comparative education: continuing traditions, new challenges, and new paradigms* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Brownell, M. T., Ross, D. D., Colon, E. P., & McCallum, C. L. (2005). Critical Features of Special Education Teacher Preparation: “A Comparison

with General Teacher Education.” *Journal of Special Education*, 38(4), 242–252.

- Bulle, N. (2011). Comparing OECD educational models through the prism of PISA. *Comparative Education*, 47(4), 503–521.
- Campbell, R. J., & Kyriakides, L. (2000). The National Curriculum and Standards in Primary Schools: A comparative perspective. *Comparative Education*, 36(4), 383–395.
- Cardona Moltó, M. C., Florian, L., Rouse, M., & Stough, L. M. (2010). Attitudes to diversity: a cross-cultural study of education students in Spain, England and the United States. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 245–264.
- Daunt, P. (1991). *Meeting Disability: A European Response*. London: Cassell
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165–181
- Dimmock, C. (2007). Comparing Educational Organisations. Στο M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research* (σελ. 283–298). Netherlands: Springer.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Special Needs Education Country Data*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Fairbrother, G. P. (2005). Comparison to What End? Maximizing the Potential of Comparative Education Research. *Comparative Education*, 41(1), 5–24.
- Gortazar, A. (1991). Special Education in Spain. *European Journal of Special*

Needs Education, 6(1), 56–70

- Grant, N. (2000). Tasks for comparative education in the new millennium, *Comparative Education*, 36(3), 309-317.
- Hausstätter, R. S., & Takala, M. (2008). The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 121–134.
- Hausstätter, R. S., & Takala, M. (2011). Can special education make a difference? Exploring the differences of special educational systems between Finland and Norway in relation to the PISA results. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13(4), 271–281.
- Hitchens, C. (1997). *Hostage to History: Cyprus from the Ottomans to Kissinger* (3rd ed.). London: Verso.
- Holmes, B. (1998). *Problems in education: a comparative approach* London: Routledge.
- Howie, D. (2010). A comparative study of the positioning of children with special educational needs in the legislation of Britain, New Zealand and the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 755–776.
- Husen, T., Tuijnman, A., Halls, W. D. (Eds) (1992), *Schooling in Modern European Society. A report of the Academia Europaea*.UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Johnson, L., & Morris, P. (2012). Critical citizenship education in England and France: a comparative analysis. *Comparative Education*, 48(3), 283–301.
- Judge, S., & Oreshkina, M. (2004). Special Education Teacher Preparation in

Belgium, Russia, and United States: A Comparative Study. *Teacher Education and Special Education*, 27(3), 240–250.

- Landman, T. (2008). *Issues and methods in comparative politics: an introduction* (3rd ed). New York: Routledge.
- Liasidou, A. (2007). Inclusive education policies and the feasibility of educational change: the case of Cyprus. *International Studies in Sociology of Education*, 17(4), 329–347.
- Liasidou, A. (2008). Politics of inclusive education policy-making: the case of Cyprus. *International Journal of Inclusive Education*, 12(3), 229–241.
- Liasidou, A. (2009). Critical Policy Research and Special Education Policymaking: A Policy Trajectory Approach. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 7(3), 107–130.
- Little, A. (2000). Development Studies and Comparative Education: Context, content, comparison and contributors. *Comparative Education*, 36(3), 279–296.
- Lor, P. J. (2011). *International and Comparative Librarianship: A Thematic Approach* (chapter 4). Africa: Walter de Gruyter.
- Manzon, M. (2007). Comparing Places. Στο M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research* (σελ. 85–121). Netherlands: Springer.
- Mason, R., Nakase, N., & Naoe, T. (2000). Craft Education in Lower Secondary Schools in England and Japan: A comparative study. *Comparative Education*, 36(4), 397–416.
- McLaughlin, M. J., Dyson, A., Nagle, K., Thurlow, M., Rouse, M., Hardman,

M., Perlin, M. (2006). Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children with Disabilities: Part II. Implementing Classification Systems in Schools. *Journal of Special Education*, 40(1), 46–58.

- Meijer, C. J. W. (2003). *Special Education across Europe in 2003 Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meyer, J. W., Kamens, D., Benavot, A. (eds) (1992). *School Knowledge for the Masses. World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. London: Falmer Press.
- Mialaret, G. (1985). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Ministry of Education Youth and Employment (1999). *National Minimum Curriculum Creating the Future Together*. Malta: Ministry Of Education Youth and Employment.

Η ηλεκτρονική πηγή είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο:
http://www.curriculum.gov.mt/docs/nmc_english.pdf

- Ministry of Education, Youth and Employment (2007). *General Guidelines*. Malta: Ministry of Education, Youth and Employment.
- Mitter, W. (2009). Comparative Education in Europe. Στο R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (σελ. 87–99). Netherlands: Springer.
- Noah, H. J. (1988). Methods in comparative education. Στο T. N. Postlethwaite (Ed.), *The encyclopedia of comparative education and national systems of education* (σελ.10–12). Oxford: Pergamon Press.
- Organization for Economic Co-Operation and Development (2003).

Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers Country Background Report for Italy. OECD

- Organization for Economic Co-Operation and Development (2003). *Education Policy Analysis. OECD*
- Osborn, M., Broadfoot, P., Planel, C., & Pollard, A. (1997). Social Class, Educational Opportunity and Equal Entitlement: Dilemmas of schooling in England and France. *Comparative Education*, 33(3), 375–393.
- Peters, S. J. (2003). *Inclusive Education: Achieving Education For All by Including those with Disabilities and Special Education Needs*. World Bank.
- Planel, C. (1997). National Cultural Values and Their Role in Learning: A comparative ethnographic study of state primary schooling in England and France. *Comparative Education*, 33(3), 349–373.
- Scott, B. J., Vitale, M. R., & Masten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms: A literature review. *Remedial and Special Education (RASE)*, 19 (2) 106-119.
- Sharma, G. L. (2012). Inclusive Curriculum Area in General Educational Settings. *Indian Streams Research Journal*, 2(7), 1–3.
- Sharpe, K. (1997). The Protestant Ethic and the Spirit of Catholicism: Ideological and institutional constraints on system change in English and French primary schooling. *Comparative Education*, 33(3), 329–348.
- Sultana, R. (2007). Looking back before moving forward: Building on 15 years of comparative educational research in the Mediterranean. Στο C. Borg, P. Mayo & R. Sultana (Eds.), *Mediterranean studies in comparative education* (σελ. 9–25). Msida: University of Malta.

- The Ministry of Education and Research (2008). *The Development of Education 2004–2008 National Report of Italy*. Rome: The Ministry of Education and Research.
- Unesco (2005). *Guidelines For Inclusion: Ensuring Access to Education For All*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vallejo, C., & Dooly, M. (2009). Country Report: Malta. EPASI in Europe (Charting Educational Policies to Address Social Inequalities in Europe).
- Whitty, G., & Edwards, T. (1998). School Choice Policies in England and the United States: An exploration of their origins and significance. *Comparative Education*, 34(2), 211–227.
- World Data on Education, (2010/2011). *Italy*. 7th Edition. Unesco.

Η ηλεκτρονική πηγή είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο:
http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/italy_NR08.pdf

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Βούλγαρης, Γ., Νικολακόπουλος, Η., Ριζάς, Σ., Σακελλαρόπουλος, Τ., & Στεφανίδης Ι. (2009). *Ελληνική πολιτική ιστορία 1950-2004*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Burns, E. M. (2006). *Ευρωπαϊκή Ιστορία Ο Δυτικός Πολιτισμός: Νεότεροι χρόνοι*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (2010). *Ετήσια Έκθεση. Λευκωσία: Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας*.

Η ηλεκτρονική πηγή είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο:

[http://www.eey.gov.cy/LinkClick.aspx?fileticket=outUa5PijPI%3D&tabid=64
&mid=419](http://www.eey.gov.cy/LinkClick.aspx?fileticket=outUa5PijPI%3D&tabid=64&mid=419)

- Εφημερίς της Ελληνικής Κυβερνήσεως 80Α, (ΦΕΚ 80Α, 31-03-1981).
Η ηλεκτρονική πηγή είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο:
<http://www.specialeducation.gr/frontend/articles.php?cid=82>.
- Εφημερίς της Ελληνικής Κυβερνήσεως 167Α, (ΦΕΚ 167Α, 30-09-1985).
Η ηλεκτρονική πηγή είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο:
<http://www.specialeducation.gr/frontend/articles.php?cid=82>.
- Εφημερίς της Ελληνικής Κυβερνήσεως 208, (ΦΕΚ 208, 29-08-1996).
Η ηλεκτρονική πηγή είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο:
<http://www.seepeaa.gr/displayITM1.asp?ITMID=139>
- Εφημερίς της Ελληνικής Κυβερνήσεως 78Α, (ΦΕΚ 78Α, 14-03-2000).
Η ηλεκτρονική πηγή είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο:
<http://www.specialeducation.gr/frontend/articles.php?cid=82>.
- Εφημερίς της Ελληνικής Κυβερνήσεως 265, (ΦΕΚ 265/13.8.2002).
Η ηλεκτρονική πηγή είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο:
http://www.asep.gr/asep/site/home/LC+Menu/downloads/oldSiteContest/Etos_2002.csp
- Εφημερίς της Ελληνικής Κυβερνήσεως 303Β, (ΦΕΚ303Β, 13-03-2003).
Η ηλεκτρονική πηγή είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Εφημερίς της Ελληνικής Κυβερνήσεως 304Β, (ΦΕΚ304Β,13-03-2003).
Η ηλεκτρονική πηγή είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Εφημερίς της Ελληνικής Κυβερνήσεως 199Α, (ΦΕΚ 199Α, 02-10-2008).
Η ηλεκτρονική πηγή είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο:
<http://www.specialeducation.gr/frontend/articles.php?cid=82>.
- Ζηγός, Στ. (1990). *Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα και Ενιαίο σχολείο*.
Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

- Καλογιαννάκη, Π. (2001) Συγκριτική Εκπαίδευση και εκπαιδευτικά φαινόμενα: Μια θεωρητική – κριτική προσέγγιση. Στο Σ. Μπουζάκης, *Συγκριτική Παιδαγωγική*, (σελ. 45) τόμος III. Αθήνα: Gutenberg
 - Koi L. T. (1996) Συγκριτική Παιδαγωγική. Στο G. Mialaret. *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής*, (σελ.97 – 101) Αθήνα: Τυπωθήτω.
 - Ματθαίου, Δ. (2011) Συγκριτική Παιδαγωγική: Ανάπτυξη, σχολές σκέψης, χαρακτηριστικά, προοπτικές. Στο Γ. Μαυροειδής, (επιμ.) (2011). *Εισαγωγή στις επιστήμες αγωγής* (μέρος Β, σελ.40 – 56). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
 - Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) (1993). *Συγκριτική Παιδαγωγική III. Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
 - Μπουζάκης, Σ., Δούκας, Τ. (2009). *Η διοίκηση της εκπαίδευσης κατά την περίοδο της δικτατορίας στην Ελλάδα (1967-1974): από τον Α.Ν.129/67 στο Ν.Δ.651/70*. Λευκωσία: Συλλογικό: Πανεπιστήμιο Κύπρου-τμήμα Επιστημών της Αγωγής.
 - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
 - Πανεπιστήμιο Κύπρου (2012). *Οδηγός Προπτυχιακών Σπουδών (2012-2013)*.Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Η ηλεκτρονική πηγή είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο:
<http://www.ucy.ac.cy/data/puof/Ekdoseis%20pdf/Prospectuses/undergrad040912/GreekUndergrad040912.pdf>
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2007). *Σύγχρονα Θέματα Ειδικής Αγωγής στη*

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Βόλος.

- Σουμέλης, Κ. (1995). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες μέλη της ΕΟΚ*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (1999). *Ο Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος του 1999*. Λευκωσία: Τυπογραφείο της Κυπριακής Δημοκρατίας.

Η ηλεκτρονική πηγή είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο:
<http://www.moec.gov.cy/eidiki/>

- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2001). *Οι Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Κανονισμοί του 2001*. Λευκωσία: Τυπογραφείο της Κυπριακής Δημοκρατίας.

Η ηλεκτρονική πηγή είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο:
<http://www.moec.gov.cy/eidiki/>

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

- http://europa.eu/about-eu/countries/index_el.htm τελευταία ανάρτηση: 5/04/2013.
- <http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD/countries?display=default> τελευταία ανάρτηση στις 5/04/2013.
- <http://www.european-agency.org/country-information/italy/national-overview/legal-system> τελευταία ανάρτηση: 19/04/2012.
- <http://www.european-agency.org/country-information/spain/national-overview/legal-system> τελευταία ανάρτηση: 15/04/2009.
- http://archive.minedu.gov.gr/el_ec_page969.htm.

- https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Special_Education_Needs_Provision_within_Mainstream_Education τελευταία ανάρτηση: 2/08/2012.
- <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/en/areas-educacion/sistema-educativo/enseanzas.html>.
- https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Separate_Special_Education_Needs_Provision_in_Early_Childhood_and_School_Education) τελευταία ανάρτηση: 02/10/2012.
- <http://www.european-agency.org/country-information/malta/national-overview/identification-of-special-educational-needs> τελευταία ανάρτηση: 31/08/2009.
- https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Malta:Separate_Special_Education_Needs_Provision_in_Early_Childhood_and_School_Education τελευταία ανάρτηση: 07/11/2012.
- <http://www.moec.gov.cy>.
- <http://www.moec.gov.cy/eidiki/index.html>.
- <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/italy.pdf> τελευταία ανάρτηση: Φεβρουάριος 2004.
- <http://www.european-agency.org/country-information/spain/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system> τελευταία ανάρτηση: 20/04/2009.
- https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Separate_Special_Education_Needs_Provision_in_Early_Childhood_and_School_Education τελευταία ανάρτηση: 02/10/2012.

- <http://www.european-agency.org/country-information/spain/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system> τελευταία ανάρτηση: 20/04/2009.
- http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/analytika/analytika.htm.
- <http://www.european-agency.org/country-information/spain/national-overview/teacher-training-basic-and-specialist-teacher-training> τελευταία ανάρτηση 15/04/2009.
- <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info/country-information#country-reports> τελευταία ανάρτηση 12/09/2012.
- <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info/country-information#country-reports> τελευταία ανάρτηση 12/09/2012.
- <http://www.european-agency.org/country-information/malta/national-overview/teacher-training-basic-and-specialist-teacher-training> τελευταία ανάρτηση 31/08/2009.
- <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info/country-information#country-reports> τελευταία ανάρτηση 12/09/2012.
- <http://www.moec.gov.cy/ypexams/panexams/index.html>.
- <http://www.test.ucy.ac.cy/data/scienceed/eidiki%20kai%20eniaia%20ekpaidei%20%20master.pdf>.