



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ ΤΜΗΜΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ
ΣΤΗΝ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΓΙΑ ΤΗ ΦΟΙΤΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ
ΣΤΑ ΕΙΔΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΠΑΠΑΘΑΝΑΣΙΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΑΕΜ: 586

ΕΠΟΠΤΡΙΑ: ΜΙΧΑΗΛ ΔΟΜΝΑ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΡΙΑ: ΑΛΕΥΡΙΑΔΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

Γ' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΡΙΑ: ΚΑΛΕΡΑΝΤΕ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2018

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1.	<u>Πρόλογος</u>	σελ. 4
	1.1. Η αναπηρία ως διαχρονικά ρευστή έννοια.	σελ. 4
2.	<u>Θεωρητικό πλαίσιο</u>	σελ. 6
	2.1. Σύνοψη των πέντε οπτικών για τον προσδιορισμό της αναπηρίας	σελ. 6
	2.2. Το ατομικό-ιατρικό μοντέλο	σελ. 8
	2.3. Το κοινωνικό μοντέλο	σελ. 8
	2.4. Το μειονοτικό μοντέλο	σελ.17
3.	<u>Η παρούσα έρευνα</u>	σελ. 22
	3.1. Ερευνητικά ερωτήματα	σελ. 23
	3.2. Μεθοδολογία	σελ. 24
4.	<u>Ανάλυση</u>	σελ. 25
	4.1. Ν.1143/31-03-1981: Τα «αποκλίνοντα» άτομα	σελ. 25
	4.2. Π.Δ.137/1983: Οι νοητικά καθυστερημένοι έφηβοι ¹	σελ. 26
	4.3. Ν.1566/30-09-1985: Η έννοια «άτομα με ειδικές ανάγκες»	σελ. 27
	4.4. Π.Δ.8/1995, Π.Δ.301/1996, Π.Δ.246/1998, Ν.2643/28-09-1998 & Ν.2817/14-03-2000: Η έννοια «μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»	σελ. 29
	4.5. Απόφαση 23519/Γ2/01-03-2010, Π.Δ.86/2001, Απόφαση 594/Β/21-05-2001 & Απόφαση 1503/Β/08-11-2001: Η έννοια «μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»	σελ. 32
	4.6. Απόφαση 1640/Β/10-12-2001: Η έννοια «σωματικά ανάπηρα παιδιά»	σελ. 33
	4.7. Απόφαση 1319/Β/10-10-2002, Π.Δ.71/2007, Π.Δ.50/2008 & Π.Δ.51/2008: Η επανεμφάνιση της έννοιας «μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»	σελ. 33
	4.8. Ν.3699/02-10-2008 & Π.Δ.12/2009: Η έννοια «μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»	σελ. 34
	4.9. Ν.4186/17-09-2013: Ρόλος των ΚΕΔΔΥ στην τελική κατάταξη των ατόμων με αναπηρία στα σχολεία Ειδικής Αγωγής	σελ. 38
	4.10. Ν.4368/21-02-2016: Κατανομή των μαθητών με αναπηρία στα Δημοτικά Σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	σελ. 39
	4.11. Αντιμετώπιση της αναπηρίας σε διάφορες χώρες, σύμφωνα με την βιοματική έρευνα του Koca-Atabey (2013)	σελ. 41
	4.12. Εκπαιδευτικές πρακτικές Ειδικής Αγωγής στο ελληνικό συγκείμενο: Δύο παραδείγματα	σελ. 44
5.	<u>Συζήτηση</u>	σελ. 46
6.	<u>Συμπεράσματα</u>	σελ. 56
7.	<u>Βιβλιογραφία</u>	σελ. 63
	<u>Παράρτημα:</u> Σύνδεσμοι στο διαδίκτυο των επίσημων κειμένων της ελληνικής νομοθεσίας (1981 – 2016) που σχετίζονται με την αναπηρία και την ειδική αγωγή	σελ. 65

¹ Ο μόνος σχετικός Νόμος που ψηφίστηκε το 1983 αφορά στην ίδρυση Επαγγελματικής Σχολής για νοητικά καθυστερημένους εκπαιδευσίμους εφήβους (από 14 ετών και άνω).

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και στην κατεύθυνση «Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση».

Θέλω να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτρια και σύμβουλό μου κα Δόμνα Μιχαήλ για την αμέριστη και συνεχή βοήθεια και συμπαράστασή της καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης αυτής της έρευνας. Τέλος, ειδικές ευχαριστίες οφείλονται στην κα Αναστασία Αλευριάδου για την πολύτιμη συμμετοχή της κατά την πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας.

1. ΠΡΟΛΟΓΟΣ

1.1. Η αναπηρία ως διαχρονικά ρευστή έννοια

Τόσο στην ιστορική έρευνα, όσο και στην καθημερινή χρήση του όρου, η έννοια «αναπηρία» είναι μια ιδιαίτερη και πολύ ρευστή κατηγορία, η οποία χωράει πολλές αναλύσεις κι ερμηνείες για το τι είναι και τι δεν είναι αναπηρία, πάντα επηρεαζόμενη από τις εκάστοτε πολιτισμικές συνιστώσες μέσα στις οποίες κανείς επιχειρεί να κάνει χρήση του όρου. Έτσι, παρατηρούμε συχνά το φαινόμενο ένα άτομο που σήμερα θεωρείται «φυσιολογικό», σε ένα άλλο κοινωνικό και ιστορικό περιβάλλον να θεωρείται ως άτομο με αναπηρία. Όπως παρατηρούν οι Παναγιώτου, Τσιάνικα και Συμεωνίδου (2012), η βιολογική όψη της αναπηρίας είναι δύσκολο να αμφισβητηθεί και γίνεται αντιληπτή ως μέρος της πολυμορφίας της ανθρώπινης ύπαρξης. Όμως, στο μέτρο που αυτό είναι δυνατό, η κατασκευή της αντίληψης ότι η αναπηρία είναι κάτι παραπάνω από μόνο ένα ιδιαίτερο ατομικό χαρακτηριστικό θα πρέπει να εξετάζεται σε συνάρτηση με το γενικό κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται μία αναπηρία.

Οι ιστορικά πρώτες αναφορές για την αναπηρία είχαν ως βάση θρησκευτικά συστήματα θεώρησης του κόσμου: έννοιες όπως «θεία τιμωρία», «κατάρρα», «δοκιμασία», «κακή τύχη», «θεία δίκη» ήταν κοινές στη χρήση τους και εν πολλοίς ικανοποιούσαν την ανάγκη κατανόησης αυτού που συνέβαινε. Σε μια αναμενόμενη επέκταση μιας τέτοιας κοσμοθεώρησης, η κοινωνική απάντηση στην αναπηρία βασιζόταν σε πρακτικές ελεημοσύνης ή αποδοχής της ως θεόσταλτης, ή τέλος, μπορούσε να οδηγήσει ακόμη και σε αποπομπή από την κοινωνία των ατόμων με αναπηρία (Παναγιώτου κ.α., 2012).

Πριν από την δεκαετία του 1980, οι λεγόμενες *συμβατικές, θετικιστικές, ατομικιστικές και ιατρικές* εξηγήσεις ως προς την αναπηρία κυριαρχούσαν το ακαδημαϊκό ενδιαφέρον. Σταδιακά τα κοινωνικά κινήματα και η ισχυροποίηση του κοινωνικού ρόλου της επιστημονικής έρευνας, είχαν ως αποτέλεσμα άλλες απαντήσεις στο φαινόμενο της αναπηρίας. Παρόμοια ερευνητικά μονοπάτια ακολουθήθηκαν από ορισμένους κοινωνικούς επιστήμονες της εποχής οι οποίοι ασχολήθηκαν με το θέμα. Επρόκειτο εδώ για κατάργηση της ιατρικής προσέγγισης της αναπηρίας, η οποία δεν προέκυψε από τον ακαδημαϊκό κόσμο αλλά από τα ίδια τα άτομα με αναπηρίες (Thomas, 2014, σ. 108).

Η βρετανική εμπειρία, προτείνοντας την οπτική του *κοινωνικού μοντέλου* για την αναπηρία, έπαιξε πρωταγωνιστικό ρόλο στη διάδοση μιας ριζοσπαστικής και μαχητικής προσέγγισης στην

παραγωγή θεωρίας και την εφαρμοζόμενη πρακτική της. Το *κοινωνικό μοντέλο* για την αναπηρία αναδύθηκε μετά την κρίσιμη διάκριση μεταξύ *βλάβης* και *αναπηρίας*, διάκριση που καθιερώθηκε 1976 από την Ένωση Ατόμων με Κινητικές Βλάβες Κατά του Διαχωρισμού (Union of Physically Impaired Against Segregation), γνωστή ως UPIAS (Oliver, 2009, σ. 44). Υπάρχει μια έντονη διάκριση μεταξύ της βλάβης και της αναπηρίας. Σύμφωνα με τον Barnes, η βλάβη είναι ο λειτουργικός περιορισμός στο άτομο που προκαλείται από σωματική, πνευματική ή αισθητηριακή διαταραχή. Η αναπηρία είναι η απώλεια ή ο περιορισμός των ευκαιριών συμμετοχής στην κανονική ζωή της κοινότητας σε ίσο επίπεδο με τους άλλους λόγω φυσικών και κοινωνικών εμποδίων (Anastasiou & Kauffman, 2013).

Οι ίδιοι μελετητές αναφέρουν ότι οι υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου χρησιμοποιώντας τη διάκριση μεταξύ βλάβης και αναπηρίας, ορίζουν την αναπηρία ως κοινωνική καταπίεση και έτσι περιορίζουν τον ρόλο των βιολογικών και πνευματικών συνθηκών στη ζωή των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ακολουθούν οι συνέπειες της άρνησης των βιολογικών και ψυχικών πραγματικοτήτων που αφορούν στις αναπηρίες. Οι άνθρωποι θα επωφεληθούν περισσότερο αναγνωρίζοντας τόσο τη βιολογική όσο και την κοινωνική διάσταση των αναπηριών.

Μέσα από τις εργασίες κυρίως του Oliver ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης της αναπηρίας από την UPIAS διαμορφώθηκε σε μοντέλο ερμηνείας της αναπηρίας, το κοινωνικό μοντέλο, το οποίο θεωρεί: α) ότι τα ανάπηρα άτομα αποτελούν μια καταπιεσμένη κοινωνική ομάδα, β) διαχωρίζει τις βλάβες που έχουν οι άνθρωποι από την καταπίεση που βιώνουν και γ) ορίζει την αναπηρία ως κοινωνική καταπίεση. (Shakespeare, T. & Watson, N., 2002, σ. 3-4).

Σύμφωνα με Anastasiou και Kauffman (2013), οι υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου διαχωρίζουν τις έννοιες 'βλάβη' και 'αναπηρία' με αποτέλεσμα την αντικατάσταση των σύνθετων βιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των ατόμων με ειδικές ανάγκες με μια βολική θεωρητική κατασκευή. Με αυτό τον τρόπο, η ανάλυσή τους αναφέρεται και αφορά σε μια αφηρημένη κατηγορία της έννοιας της «αναπηρίας» που έχουν δημιουργήσει, και όχι σε πραγματικές ανθρώπινες συνθήκες. Έτσι, τα βιολογικά και γνωστικά χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρίες αγνοούνται ή σπάνια χρησιμοποιούνται στην ανάλυση.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1. Σύνοψη των πέντε οπτικών για τον προσδιορισμό της αναπηρίας

Στο σημείο αυτό θα παρουσιάσουμε μια σύνοψη των πέντε βασικών οπτικών βάσει των οποίων προσδιορίζεται η αναπηρία ως κοινωνική διεργασία:

- Το *κοινωνικό μοντέλο*, το οποίο αντιμετωπίζει την αναπηρία ως τη σχέση μεταξύ ατόμων με βλάβη και μιας μεροληπτικής κοινωνίας: η αναπηρία ορίζεται ως το αποτέλεσμα των αποτρεπτικών εμποδίων τα οποία επιβάλλονται από παρεμβάσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος ή πολιτικού χαρακτήρα. Προτείνει μια στρατηγική απομάκρυνσης αυτών των εμποδίων, ή εκπαίδευσης που στόχο έχει την απάλειψη των προκαταλήψεων, έχοντας ως στόχο την κοινωνική ένταξη. Υπό αυτήν την προσέγγιση, τα άτομα με αναπηρία δεν ζητούν τίποτε επιπλέον, αλλά επιθυμούν να τους μεταχειρίζονται με τον ίδιο τρόπο που μεταχειρίζονται τα άτομα δίχως αναπηρίες (Shakespeare, 1996, σ. 3-4).
- Στο *μειονοτικό μοντέλο* τα άτομα με αναπηρία θεωρούνται εξαρχής ως μία καταπιεσμένη κοινωνική ομάδα. Θεωρείται ότι η αναπηρία δεν είναι κατ' ανάγκη μια προβληματική κατάσταση. Τα άτομα με αναπηρία θεωρούνται πρωτίστως ότι είναι μια μειονότητα. Δίνεται έμφαση στο ρόλο που διαδραματίζει η εκάστοτε πολιτική εξουσία στην πολιτική ταυτότητα που αποδίδει στο άτομο με αναπηρία. Αν και συχνά το *μειονοτικό μοντέλο* γίνεται αντιληπτό ως μια προέκταση του *κοινωνικού μοντέλου*, εντούτοις υπάρχουν ενστάσεις στον τρόπο που το κάθε μοντέλο αντιλαμβάνεται τα κοινωνικά εμπόδια που επιβάλλονται στα άτομα με αναπηρία, καθώς επίσης και στις στρατηγικές άρσης αυτών των κοινωνικών εμποδίων ώστε να ανασταλεί η καταπίεση των ατόμων με αναπηρία.
- Στην *Βεμπεριανή ή κατά Φουκώ* προσέγγιση η αναπηρία γίνεται αντιληπτή ως μια κοινωνικά κατασκευασμένη διαδικασία υποτέλειας. Ως τέτοια, η προσέγγιση αυτή αποτελεί κατηγορία των κοινωνικοπολιτικών επιστημών και μετατοπίζει την προσοχή από το άτομο με αναπηρία, στις θεσμικές διαδικασίες και πολιτικές που ορίζουν επίσημα ένα άτομο ως «ανάπηρο».
- Ορισμένες μελέτες υποστηρίζουν ότι η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας είναι το αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο ορίζονται οι μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας για την

αναπηρία, όπως για παράδειγμα συμβαίνει στις έρευνες OPCS Disability Surveys. Η πάγια μεθοδολογική κριτική ενάντια σε τέτοιες έρευνες είναι ότι τα αποτελέσματά τους είναι μάλλον αυθαίρετα.

- Στο *πολυπολιτισμικό μοντέλο* η προσέγγιση της αναπηρίας ως πολιτισμική κατηγορία σχετίζεται στενά με την έννοια της «πολιτισμικής εκπροσώπησης». Το μοντέλο εστιάζει στη δύναμη της προκατάληψης και δίνει έμφαση στα στερεότυπα, τη λειτουργία και χρήση της γλώσσας και τους τρόπους με τους οποίους σηματοδοτείται το νόημα στην επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων και των κοινωνιών τους. Το *πολυπολιτισμικό μοντέλο* χρησιμοποιεί την έννοια της «ετερότητας» και τις διαδικασίες άρνησης και προβολής οι οποίες επενεργούν σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό συγκείμενο. Αυτό το μοντέλο θεωρεί ότι οι διαδικασίες αυτές εμπλέκονται άμεσα και δυναμικά στην πολιτισμική κατασκευή της αναπηρίας.

Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε εκτενώς με το *κοινωνικό* και το *μειονοτικό* μοντέλο, ενώ θα αναφερθούμε σύντομα και στο *ατομικό-ιατρικό μοντέλο* καθώς και την *επιστημονική κριτική* που έχει ασκηθεί στα μοντέλα αυτά.

Μελέτες για την αναπηρία σε όλες τις περιοχές του κόσμου επιχείρησαν να αναδείξουν την ένταση της δέσμευσης των διαφόρων χωρών για την προάσπιση και υπεράσπιση των πολιτικών δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία. Η μετακίνηση αυτή της οπτικής της αναπηρίας από τη σφαίρα της ιατρικής σε εκείνη του κοινωνικού φαινομένου, βοήθησε σημαντικά στην άνθηση τέτοιων σχετικών μελετών για την αναπηρία, ιδιαίτερα κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Για παράδειγμα, σε αυτό το πλαίσιο, στο Ηνωμένο Βασίλειο το *κοινωνικό μοντέλο* της αναπηρίας έπαιξε καθοριστικό ρόλο στις επιστημονικές μελέτες για την αναπηρία. Την ίδια στιγμή, οι σκανδιναβικές χώρες ακολουθούν διαφορετικές πορείες (Oliver, 2009).

Μετά το 2008, όπου η παγκόσμια οικονομία άρχισε να περνά σε περίοδο έντονης ύφεσης, η κατάσταση άλλαξε πολύ απότομα για τη συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων με αναπηρία. Στη νέα αυτή (αρνητική) κατάσταση, διάφορες κυβερνητικές πολιτικές κάνουν κατάχρηση των επικρίσεων κυρίως του *κοινωνικού μοντέλου* έτσι ώστε να δικαιολογούν εκπτώσεις στην κοινωνικοοικονομική τους πολιτική, αδιαφορώντας πλήρως για την άρση των κοινωνικών εμποδίων και των οικονομικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία. Επιπλέον, το κίνημα των αναπήρων που κάποτε ήταν ενωμένο στον αγώνα του για την εξάλειψη αυτών των εμποδίων, αντιμετωπίζει σήμερα

βαθιές διαιρέσεις. Έτσι, τα άτομα με αναπηρία είναι σήμερα μάλλον ανίσχυρα στο να επηρεάζουν τις πολιτικές αποφάσεις που τα αφορούν (Abberley, 2014).

2.2. Το ατομικό-ιατρικό μοντέλο

Μέχρι τη δεκαετία του 1980, το κυρίαρχο μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας είναι το *ατομικό-ιατρικό* μοντέλο. Το μοντέλο αυτό αποδίδει τους κοινωνικούς περιορισμούς των αναπήρων στις φυσικές δυσλειτουργίες τους, δηλαδή στην ίδια την αναπηρία τους. Εδώ το βιολογικό σώμα θεωρείται πως είναι η κύρια αιτία της αναπηρίας (Καραγιάννη & Ζώνιου-Σιδέρη, 2006).

Σε συμφωνία με τις παραδοχές του *ατομικού-ιατρικού* μοντέλου, κατά τη δεκαετία του 1970 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (στο εξής ΠΟΥ) όρισε την αναπηρία μέσα από το πρίσμα της περιγραφής των ακόλουθων τριών διακριτών καταστάσεων:

- *Ανεπάρκεια*: κάθε απώλεια ή ανωμαλία ψυχολογικής, φυσιολογικής και ανατομικής δομής ή λειτουργίας.
- *Αναπηρία*: κάθε περιορισμός ή στέρηση (προερχόμενη από την ανεπάρκεια) ενός ατόμου να εκτελέσει μια δραστηριότητα ή συμπεριφορά μέσα στο κοινωνικό πεδίο που θεωρείται κανονικό για ένα ανθρώπινο ον.
- *Μειονεξία*: το – προερχόμενο από την ανεπάρκεια ή την αναπηρία – πρόβλημα ενός ατόμου το οποίο το παρεμποδίζει να ολοκληρώσει έναν – εξαρτώμενο από την ηλικία, το φύλο αυτού του ατόμου και κοινωνικούς/πολιτισμικούς παράγοντες που σχετίζονται με αυτό – ρόλο (Wood, 1980: 26-27, αν. στο: Κουτάντος Δ., 2000).

2.3. Το κοινωνικό μοντέλο

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς του «κοινωνικού μοντέλου» της αναπηρίας, η αναπηρία δεν είναι προϊόν σωματικής παθολογίας αλλά συγκεκριμένων κοινωνικών και οικονομικών δομών που αποκλείουν τα άτομα με αναπηρίες από την πλήρη συμμετοχή στις βασικές κοινωνικές δραστηριότητες (Oliver, 2009, σ. 162-163). Έτσι βλέπουν τα άτομα με αναπηρίες ως καταπιεσμένη κοινωνική ομάδα. (Anastasiou & Kauffman, 2012).

Η έννοια της αναπηρίας που απεικονίζεται στο κοινωνικό μοντέλο συλλαμβάνεται συνοπτικά από βασικές φράσεις όπως:

[...] η αναπηρία είναι εξ ολοκλήρου και αποκλειστικά κοινωνική» (Oliver, 1996, σ. 35) «μια κοινωνική θεωρία της αναπηρίας μπορεί να αναπτυχθεί καλύτερα με τη χρήση της έννοιας της καταπίεσης [...]» (Abberley, 1987, σ. 7)

Τα επιχειρήματα του κοινωνικού μοντέλου επισημοποιήθηκαν σε μια δήλωση του 1976 για την Ένωση Ατόμων με Κινητικές Βλάβες Κατά του Διαχωρισμού (Union of Physically Impaired Against Segregation):

[...] Κατά την άποψή μας, η αναπηρία είναι κάτι που επιβάλλεται πάνω από τις δυσλειτουργίες μας από τον τρόπο που είμαστε απολύτως απομονωμένοι και αποκλεισμένοι από την πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία. Ως εκ τούτου, τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι μια καταπιεσμένη ομάδα στην κοινωνία [...] (UPIAS, 1976, σ. 3-4)

Για να γίνει κατανοητό αυτό είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε τη διάκριση ανάμεσα στη σωματική βλάβη και την κοινωνική κατάσταση, που ονομάζεται «αναπηρία». Έτσι, ο προσδιορισμός της βλάβης ως απουσίας του συνόλου ή μέρους του άκρου ή της ύπαρξης ενός ελαττωματικού άκρου, οργανισμού ή μηχανισμού του σώματος και της αναπηρίας ως μειονέκτημα ή ως περιορισμός της δραστηριότητας που προκαλείται από μια σύγχρονη κοινωνική οργάνωση που λαμβάνει ελάχιστα ή καθόλου υπόψη τους ανθρώπους που έχουν σωματικές βλάβες και έτσι τους αποκλείει από τη συμμετοχή τους στην κοινωνική δραστηριότητα. Η σωματική αναπηρία είναι επομένως μια ιδιαίτερη μορφή κοινωνικής καταπίεσης (Oliver, 2009). Στη συνέχεια, τα επιχειρήματα αυτά αναπτύχθηκαν και επεκτάθηκαν σε όλες τις αναπηρίες, κυρίως από τον κοινωνιολόγο Oliver.

Σύμφωνα με τους Anastasiou και Kauffman (2011) οι βασικές έννοιες του μοντέλου της κοινωνικής κατασκευής αναπτύχθηκαν αρχικά από την Ένωση Ατόμων με Κινητικές Βλάβες Κατά του Διαχωρισμού. Αλλιώς γνωστή ως UPIAS, η οργάνωση αυτή έχει την έδρα της στο Ηνωμένο Βασίλειο και υπερασπίζεται τα δικαιώματα των ατόμων με σωματικές αναπηρίες, ήδη από την δεκαετία του 1970 (Filkenstein, 2001).

Αναλυτικότερα η UPIAS σηματοδότησε την έναρξη της αμφισβήτησης του *ατομικού-ιατρικού* μοντέλου και πρότεινε – σε αντιδιαστολή με τις διακρίσεις του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας – τις ακόλουθες διακρίσεις:

- *Βλάβη*: η απώλεια μέρους ή ολόκληρου άκρου, ή ύπαρξη ελαττωματικού άκρου, οργανισμού ή μηχανισμού του σώματος.
- *Αναπηρία*: η δυσπραγία ή ο περιορισμός της δραστηριότητας που προκαλείται σε ένα άτομο από τους τρέχοντες κοινωνικούς οργανισμούς όταν αυτοί λαμβάνουν ελάχιστα υπόψη τους το πώς οι κινητικές βλάβες μπορούν να αποκλείσουν την πρόσβαση σε κάποιο άτομο από το σύνολο της κοινωνίας στην οποία ανήκει (UPIAS, 1976, σ. 3-4).

Η UPIAS δεν πρότεινε ορισμό για τον όρο «μειονεξία» γιατί δεν τον θεώρησε σημαντικό ώστε να συμπεριληφθεί.

Οι Βρετανοί θεωρητικοί ονόμασαν το μοντέλο *κοινωνικό* γιατί βάσισαν την προσέγγισή τους για την κατανόηση της αναπηρίας σε συγκεκριμένες κοινωνιολογικές ρίζες και κυρίως στην έννοια της *κοινωνικής κατασκευής*, όπως την εισήγαγαν οι Berger και Luckmann (1996).

Σε αντικατάσταση του όρου *κοινωνικό μοντέλο για την αναπηρία* που έχει χρησιμοποιηθεί παλαιότερα, οι Anastasiou & Kauffman (2011) χρησιμοποιούν τον όρο *μοντέλο κοινωνικής κατασκευής*. Αυτό το προτεινόμενο μοντέλο αντιπαρατίθεται σ' αυτό που έχει ονομαστεί *ατομικό ή ιατρικό μοντέλο* (Oliver, 2009). Οι υποστηρικτές του *μοντέλου της κοινωνικής κατασκευής* υποστηρίζουν ότι το *ατομικό-ιατρικό μοντέλο* προωθεί την «ιατροποίηση» της αναπηρίας. Πιο συγκεκριμένα καταγγέλλουν ότι το *ατομικό-ιατρικό μοντέλο*:

- Εκκινεί από την πεποίθηση ότι οι πρωταρχικές (αποκλειστικές) αιτίες της αναπηρίας είναι οι λεγόμενοι «ενδοσωματικοί» (φυσικοί και ψυχολογικοί) παράγοντες που επενεργούν στο άτομο με την αναπηρία (Oliver, 2009).
- Υποβαθμίζει το ρόλο των κοινωνικών παραγόντων στη δημιουργία αναπηριών (Barnes, Oliver & Barton, 2014, σ. 47).
- Δημιουργεί ένα ταξινομικό σύστημα κατηγοριοποίησης των αναπηριών το οποίο βασίζεται σε μια συγκεκριμένη διαδικασία ταυτοποίησης της αναπηρίας που οδηγεί σε ετικετοποίηση των ατόμων με αναπηρίες (Albrecht, 2014, σ. 82-83).
- Προωθεί τη μεταχείριση των ατόμων με αναπηρίες από ιατρικά και παραϊατρικά επαγγέλματα, ενδυναμώνοντας ήδη ισχυρά και κατοχυρωμένα συμφέροντα στην

ιατρική βιομηχανία τα οποία ευαγγελίζονται την πρόληψη ή την εξεύρεση μιας «θεραπείας» της αναπηρίας (Oliver, 2009).

- Υποστηρίζει μια πατερναλιστική και άτεγκτη στάση μεταξύ των επαγγελματιών υγείας και των πελατών με αναπηρίες, με τάση να εισβάλλει στην ιδιωτική ζωή του ατόμου με αναπηρία (Oliver, 2009).
- Μέσω της ιατρικής αντιμετώπισης της αναπηρίας, ισχυροποιεί το στίγμα και εδραιώνει το φαινόμενο της περιττής νοσηλείας καθώς και τη λειτουργία ασύλων (Oliver, 2009).

Σε αντιπαράθεση των παραπάνω, τα επιχειρήματα του *μοντέλου της κοινωνικής κατασκευής* μπορούν να συμπυκνωθούν στις ακόλουθες θεμελιώδεις θέσεις:

- Ακολουθείται μια αυστηρή διάκριση μεταξύ *βλάβης* και *αναπηρίας*. Η *βλάβη* προκύπτει από μια φυσική/σωματική δυσλειτουργία, ενώ η *αναπηρία* προκύπτει από (εμφανίζεται σε) μια συγκεκριμένη κοινωνική οργάνωση. Στη μεταμοντέρνα εκδοχή του μοντέλου, η βλάβη θεωρείται ότι είναι πολιτισμικά παραγόμενη και κοινωνικά δομημένη (Oliver, 2009).
- Η αναπηρία δεν είναι προϊόν σωματικής παθολογίας, αλλά συγκεκριμένων κοινωνικών και οικονομικών δομών (Barnes, Oliver & Barton, 2014, σ. 47).
- Συγκεκριμένες κοινωνικές και οικονομικές δομές αποκλείουν τα άτομα με αναπηρίες από την πλήρη συμμετοχή τους σε βασικές κοινωνικές δραστηριότητες. Συνεπάγεται έτσι ότι τα άτομα με αναπηρίες είναι μια καταπιεσμένη κοινωνική ομάδα (Albrecht, 2014, σ. 54).
- Ο πολιτικός στόχος του κινήματος των δικαιωμάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες πρέπει να είναι η άρση των εμποδίων που επιβάλλονται σε αυτά από τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές και συμπεριφορές. Η αντιμετώπιση ζητημάτων καταπίεσης και διακρίσεων σε βάρος των ατόμων με αναπηρίες πρέπει να ξεκινά με την ένταξή τους στην κοινωνία, χωρίς άνισους περιορισμούς, συμβάλλοντας με ουσιαστικό τρόπο στην ανάπτυξη μιας θετικής ταυτότητας για αυτά τα άτομα (Thomas, 2014, σ. 106).

Πιο αναλυτικά, εμπνεόμενος από τον Marx, τον Comte και τον Gramsci, ο Oliver επεξεργάστηκε θεωρητικά την έννοια της αναπηρίας, ως κανονιστική κατηγορία που παράγεται μέσα από τα ιστορικά συμφραζόμενα της εξιδανικευμένης κανονικότητας και μέσα από πρακτικές ηγεμονικού χαρακτήρα. Για τον Oliver,

[...] τα πολιτισμικά συστήματα αντανακλούν όσον αφορά την αναπηρία κοινωνικά και υλικά συμφέροντα, τα οποία λειτουργούν ιδεολογικά υπέρ κάποιων ομάδων (ιατρών, ψυχολόγων), ενώ από την άλλη μεριά στρέφονται με έναν αποκάλυπτο τρόπο έναντι κάποιων άλλων (των αναπήρων) [...] (Oliver, 2009, σ. 12-13).

Κατά τον ίδιο «η ιατρική προσέγγιση κατασκευάζει τέτοιους ορισμούς για την αναπηρία που είναι μερικοί και περιορισμένοι και που αποτυγχάνουν να λάβουν υπόψη ευρύτερες όψεις της. Η κύρια αιτία γι' αυτό είναι η αποτυχία του ιατρικού επαγγέλματος, και στην πραγματικότητα όλων των άλλων επαγγελμάτων, να εμπλέξουν τους ανάπηρους με έναν τέτοιο τρόπο που να έχει νόημα για τους ίδιους, παρά να τους αντιμετωπίζουν σαν παθητικά αντικείμενα που χρήζουν παρέμβασης, ιατρικής αγωγής και ιατρικής αποκατάστασης. Αυτή η θέση όχι μόνο έχει παγιδέψει τους επαγγελματίες στην ιατρική προσέγγιση, αλλά έχει καταπιεστικές συνέπειες για τους αναπήρους» (Oliver, 2009, σ. 46-47). Ο Oliver υποστηρίζει ότι η αναπηρία κατασκευάζεται με διάφορους τρόπους μέσα στα κοινωνικά συμφραζόμενα και από την κοινωνική οργάνωση. Το είδος της κοινωνίας μέσα στην οποία κάποιος ζει, επιδρά κρίσιμα στον τρόπο με τον οποίο δομείται η εμπειρία της αναπηρίας. Η εξατομικευμένη εμπειρία της αναπηρίας μέσα στον καπιταλισμό βιώνεται εξαιτίας κάποιων δομικών χαρακτηριστικών του καπιταλισμού (Oliver, 2009, σ. 56-57). Πιο συγκεκριμένα, για τον Oliver

[...] στον καπιταλισμό η αναπηρία έγινε ατομική παθολογία. Οι ανάπηροι δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ατομικής εργασίας και μπορούσαν να ελεγχθούν μόνο μέσω του αποκλεισμού τους. Αυτή η διαδικασία του αποκλεισμού διευκολύνθηκε από την εστίαση στο σώμα των ατόμων. Με την άνοδο του καπιταλισμού η κύρια ομάδα που επικέντρωσε τη ματιά της στο σώμα ήταν αυτή που εξασκούσε το ιατρικό επάγγελμα [...] (Oliver, 2009, σ. 122-123).

Συνεχίζοντας,

[...] η νοσοκομειακή ιατρική προέκυψε και από την ανάγκη για κατηγοριοποίηση και έλεγχο του πληθυσμού και για διάκριση ανάμεσα στους εργαζόμενους και στους μη εργαζόμενους στη νέα καπιταλιστική τάξη πραγμάτων [...] (Oliver, 2009, σ. 132).

Σύμφωνα με τον Oliver, «η αναπηρία δεν εμφανίζεται ως εξατομικευμένο, τραγικό και ιατρικό πρόβλημα σε όλες τις κοινωνίες που ιστορικά υπήρξαν ούτε σ' αυτές που υπάρχουν σήμερα. Έτσι,

ίσως οι υλικές συνθήκες και οι κοινωνικές σχέσεις της αναπηρίας μπορούν να βελτιωθούν χωρίς να χρειάζεται η υπέρβαση των παραγωγικών δυνάμεων του ίδιου του καπιταλισμού» (Oliver, 2009, σ. 273).

Οι Anastasiou & Kauffman (2013) σημειώνουν ότι το *κοινωνικό μοντέλο για την αναπηρία* έχει ήδη επηρεάσει σημαντικά τη διαμόρφωση πολιτικής σε θέματα αναπηρίας και εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρίες, τόσο στο Ηνωμένο Βασίλειο, όσο και σε πολλές χώρες της Ευρώπης, αλλά και στην ευρύτερη διεθνή σκηνή, συμπεριλαμβανομένων των Ηνωμένων Πολιτειών (Anastasiou & Keller, 2011).

Οι υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου έχουν επανειλημμένα επικρίνει τα θεμέλια που έχουν ιστορικά οργανώσει τη βασική έρευνα για την αναπηρία, ειδικότερα δε τις περιπτώσεις όπου ερευνητές χωρίς αναπηρίες σχεδιάζουν την εμπειρική τους έρευνα. Σύμφωνα με τον Oliver (2009), η σχετική έρευνα για την αναπηρία έχει εξ' ολοκλήρου αποτύχει να εμπλέξει τα άτομα με αναπηρίες, εκτός και αν εμπλέκονται στην έρευνα ως παθητικά αντικείμενα συνεντεύξεων και παρατηρήσεων. Τέτοιες ερευνητικές διαδικασίες σχεδιάζονται κατά κόρον από ερευνητές που δεν έχουν επαρκή εμπειρία της καθημερινής πραγματικότητας των ατόμων με αναπηρία. Για το λόγο αυτό, τέτοιοι ερευνητές υπολείπονται της απαιτούμενης ευαισθησίας προς τα άτομα αυτά, δημιουργώντας καταστάσεις οι οποίες μπορούν αφενός να ωφελούν τους προσωπικούς στόχους των ερευνητών, προσφέρουν όμως ελάχιστα για την εξυπηρέτηση των συμφερόντων των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Επιπροσθέτως, οι υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου καταγγέλλουν ότι οι αναπηρίες χαρακτηρίζονται από αυθαίρετες αποφάσεις εκείνων που έχουν την εξουσία να τις χαρακτηρίσουν, ή είναι προϊόντα σκέψης επηρεασμένης από τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής και το συνεπακόλουθο καταπιεστικό σύστημα κοινωνικών σχέσεων (Oliver, 2009).

Προς επίρρωση αυτής της οπτικής, είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε τη διάκριση ανάμεσα στη *σωματική βλάβη* και την *κοινωνική κατάσταση* μέσα στην οποία εκδηλώνεται η βλάβη. Υπό συγκεκριμένες συνθήκες, οι οποίες τείνουν να είναι ο κανόνας, είναι η κοινωνική κατάσταση μέσα στην οποία εκδηλώνεται «φυσικά» μια βλάβη που γεννά αυτό που ονομάζουμε «αναπηρία». Αν μελετήσουμε τον προσδιορισμό της *βλάβης* (η απουσία του συνόλου ή μέρους του άκρου, ή της ύπαρξης ελαττωματικού άκρου, οργανισμού ή μηχανισμού του σώματος) και της *αναπηρίας* (το μειονέκτημα ή ο περιορισμός της δραστηριότητας ενός ατόμου με σωματικές βλάβες που προκαλείται από μια σύγχρονη κοινωνική οργάνωση που λαμβάνει ελάχιστα ή καθόλου υπόψη τα άτομα που έχουν σωματικές βλάβες), εύκολα διακρίνουμε το μηχανισμό αποκλεισμού των ατόμων με σωματικές

βλάβες από τη συμμετοχή τους στην κοινωνική δραστηριότητα. Παρουσιάζεται λοιπόν η σωματική αναπηρία ως μια ιδιαίτερη μορφή κοινωνικής καταπίεσης (Anastasiou & Kauffman, 2013). Τα επιχειρήματα αυτά είναι δυνατό να επεκταθούν σε όλες τις μορφές αναπηρίας, όπως επιχειρήθηκε κυρίως από τον κοινωνιολόγο Oliver (Anastasiou & Kauffman, 2013).

Ο Finkelstein (1980) συμφωνεί με τα παραπάνω μιας και θεωρεί ότι η σωματική αναπηρία είναι καθαρά κοινωνική, και υποστηρίζει ότι αφού αφαιρεθούν τα κοινωνικά εμπόδια στην επανένταξη των ατόμων με σωματικές βλάβες, η ίδια η αναπηρία εξαλείφεται. Στον αντίποδα αυτού, ο ισχυρισμός ότι μια αναπηρία είναι απλώς μια ιδέα ή μια αυθαίρετη κοινωνική δημιουργία (Oliver, 2009) και όχι μια προϋπόθεση τόσο με αντικειμενικά όσο και με υποκειμενικά στοιχεία και κριτήρια, συνεπάγεται σύγχυση στην περιγραφή της αναπηρίας, τις διαγνώσεις, τις αιτιολογίες και τις προτεινόμενες θεραπείες της (Anastasiou & Kauffman, 2013).

Σύμφωνα με τους Anastasiou και Kauffman (2011), μας είναι ιδιαίτερα χρήσιμο το να ορίσουμε εννοιολογικά την *αναπηρία* γιατί με αυτόν τον τρόπο μας δίνεται η ευκαιρία να χρησιμοποιήσουμε έναν και μόνο όρο για να περιγράψουμε κάθε σοβαρό περιορισμό ή έλλειψη ικανότητας να εκτελέσει ένα άτομο μια συνήθη και βασική δραστηριότητα στην καθημερινότητά του. Με την κατάλληλη εννοιολόγηση του όρου «αναπηρία», κατορθώνουμε να περιγράψουμε τις συνθήκες στις οποίες ζουν άτομα που χρήζουν ειδικών υπηρεσιών. Κάτω από αυτήν την ενιαία ετικέτα «αναπηρία» επιτρέπεται σε διάφορους τοπικούς, εθνικούς και διεθνείς οργανισμούς να εφαρμόσουν ευαισθητοποιημένες πολιτικές που προσβλέπουν στα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες στη συνήθη κοινωνική τους ζωή. Έτσι η υπό αυτό το πνεύμα εννοιολόγηση του όρου «αναπηρία» είναι πολύτιμος αρωγός στις ενέργειες ομάδων υπεράσπισης και αυτοπροστασίας που αγωνίζονται για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (Shakespeare, 1993).

Ωστόσο, ακόμη και σήμερα, κάθε φορά που επιχειρείται η χρήση της έννοιας «αναπηρία²» για επιστημονικούς σκοπούς ή σχετικά με ζητήματα εκπαίδευσης, καθίσταται αντιληπτό ότι η έννοια «αναπηρία» εξακολουθεί να είναι προβληματική. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι απαιτείται η γενίκευση άλλων εννοιών, όπως είναι τα προβλήματα ακοής και κώφωσης, οι οπτικές διαταραχές και η τύφλωση, άλλες σωματικές αναπηρίες (ορθοπεδικές ή άλλες διαταραχές υγείας), η διανοητική καθυστέρηση ή διανοητική αναπηρία, οι διαταραχές συναισθηματικής και συμπεριφοριστικής φύσης,

² Στην ελληνική βιβλιογραφία, η επικρατούσα μετάφραση του αγγλικού όρου “disability” είναι η λέξη «αναπηρία». Μια άλλη μετάφραση είναι η λέξη «δυσικανότητα» η οποία, αν και πιο δόκιμη, επιλέγεται μόνο από μια μειονότητα Ελλήνων ακαδημαϊκών. Στην παρούσα εργασία επιλέγεται η χρήση της επικρατούσας μετάφρασης «αναπηρία».

οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος, οι ειδικές δυσκολίες εκμάθησης, η τραυματική εγκεφαλική βλάβη, κ.α.

Μια άμεση επίπτωση του ότι η έννοια «αναπηρία» παραμένει υπερβολικά αφηρημένη συναντάμε στο γεγονός ότι – σύμφωνα με το νόμο περί των ατόμων με αναπηρίες (IDEA) – ένα άτομο με αναπηρία δεν αποκτά την ιδιότητα του «μαθητή ή μαθήτριας ειδικής εκπαίδευσης» αυτόματα με την διαπίστωση μιας όποιας μορφής αναπηρίας σε αυτό το άτομο. Εδώ ο νόμος αφουγκράζεται το πρόβλημα νοηματοδότησης που θίξαμε παραπάνω, αλλά την ίδια στιγμή το καθιστά ακόμη πιο περίπλοκο αφού θα πρέπει να αποδειχθεί ότι το άτομο έχει μια μορφή αναπηρίας η οποία αδιαμφισβήτητα χρίζει ανάγκης μιας ειδικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτή η πραγματικότητα είναι ωστόσο αναμενόμενη αφού – όπως αναφέρουν οι Anastasiou & Kauffman (2011) για την έρευνα των Danermark & Coniavitis Gellerstendt (2004) – υπάρχουν τεράστιες διαφορές όχι μόνο μεταξύ διαφορετικών ομάδων ατόμων με αναπηρία, αλλά και μεταξύ ατόμων με την ίδια αναπηρία.

Η κύρια κριτική των Anastasiou & Kauffman (2011) στο *κοινωνικό μοντέλο* εδράζει στο ότι εκεί το άτομο με ειδικές ανάγκες δεν είναι άτομο με πλήρες σύνολο ιδιοτήτων (βιολογικών, ψυχολογικών, κοινωνικών). Στην καλύτερη περίπτωση το άτομο με ειδικές ανάγκες στο μοντέλο αυτό είναι ένα «μισό άτομο» που έχει μόνο κοινωνικές ιδιότητες, παραμένοντας βιολογικά γυμνό και υποκείμενο σε κοινωνικές αξίες και ρόλους που το καταπιέζουν. Η κριτική τους συνεχίζει θεωρώντας ότι η προτεινόμενη από το κοινωνικό μοντέλο μεθοδολογική διάκριση μεταξύ *βλάβης* και *αναπηρίας*, έχει σαν αποτέλεσμα τη συρρίκνωση της πολυδιάστατης πραγματικότητας της αναπηρίας προς όφελος ενός μονόπλευρου κοινωνικού οικοδομήματος.

Για τους υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου τα βιολογικά και γνωστικά χαρακτηριστικά των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι μόνο κοινωνικές ψευδαισθήσεις που καθορίζονται πλήρως από το κοινωνικό πλαίσιο και τις κοινωνικές αξίες. Σε ενδυνάμωση αυτού, οι Anastasiou και Kauffman αναφέρονται στους Finkelstein (1980) και Oliver (2009) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η αναπηρία δεν αποτελεί αυτούσιο πρόβλημα, αλλά ουδετεροποιείται μόλις καταργήσουμε τους κοινωνικούς φραγμούς που προκαλούν την αναπηρία. Ωστόσο, οι Anastasiou και Kauffman ξεκαθαρίζουν ότι η αναπηρία δεν είναι μια απλή διαφοροποίηση ορισμένων ατόμων από το κοινωνικό σύνολο και δεν μπορεί να εξισωθεί με την κοινωνική μειονεξία. Υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των διάφορων ειδών αναπηρίας, όπως επίσης και η αναπηρία δεν είναι απλά μια ακόμη κοινωνική δομή, όπως είναι η φυλή ή η εθνικότητα (Anastasiou & Kauffman, 2013).

Η κατανόηση των αναπηριών σε βάθος, είναι μια ιδιαίτερος περίπλοκη υπόθεση και για να επιτύχουμε μια πολυδιάστατη κατανόηση των αναπηριών, οφείλουμε να δώσουμε ιδιαίτερη προσοχή και βαρύτητα στη σχέση των βιολογικών και πολιτισμικών, ατομικών και κοινωνικών, ψυχολογικών και συμπεριφορικών, εγγενών και εξωτερικών παραγόντων που επηρεάζουν τις ζωές των ανθρώπων με αναπηρία. Το κίνημα της αναπηρίας θα πρέπει να βασιστεί σε αληθή επιχειρήματα βασισμένων σε επιστημονικές αλήθειες, τα οποία παρέχουν εμπειριστατωμένη γνώση των διάφορων πραγματικοτήτων που αντιμετωπίζουν άτομα διαφορετικών αναπηριών (Anastasiou & Kauffman, 2011).

Οι θεωρίες σχετικά με την αναπηρία που βασίζονται στην άρνηση των βιολογικών συνθηκών καθίστανται αμφίβολες και δεν μπορούν να εξυπηρετήσουν μακροπρόθεσμα τις ανάγκες και συμφέροντα όλων των ατόμων με αναπηρίες (Anastasiou & Kauffman, 2013).

Συνεχίζοντας την κριτική τους, οι Anastasiou και Kauffman αναφέρουν ότι οι συνήθειες μελέτες για την αναπηρία έχουν ως κύριο στόχο να μελετηθούν μόνο άτομα με αναπηρίες, ως μια εξαίρεση του κοινωνικού συνόλου. Με αυτόν τον τρόπο τέτοιες έρευνες καταλήγουν στην πρόταση αφηρημένων κατηγοριών ατόμων με αναπηρίες. Γενικά, κάθε φορά που η έννοια της αναπηρίας δεν ορίζεται με ακρίβεια ή ορίζεται λανθασμένα, τα άτομα με αναπηρίες καθίστανται ευάλωτα σε ποικίλες κοινωνικοπολιτικές μεταβολές (Anastasiou & Kauffman, 2013).

Μια συγκεκριμένη αναπηρία μπορεί να νοηθεί μόνο στο συγκεκριμένο κοινωνικό της πλαίσιο και χαρακτηρίζεται από ασυμφωνία μεταξύ της πραγματικής απόδοσης του ατόμου με αναπηρία και των απαιτήσεων που μπορεί να έχει προς αυτό η κοινωνική ομάδα μέσα στην οποία ανήκει. Είναι λοιπόν σημαντικό να διερευνάται η πρόσληψη και διαχείριση της αναπηρίας πάντα σε συνάρτηση των εκάστοτε κοινωνικών αξιών. Υπό αυτό το πρίσμα, η σκέψη γύρω από – είτε την σωματική είτε την διανοητική αναπηρία – είναι πάντα αξιολογικής φύσης (Anastasiou & Kauffman, 2013).

Ο Williams (1999) σημειώνει ότι όσοι επιλέγουν να αποφύγουν τις εξειδικευμένες ονομασίες (μην λαμβάνοντας υπόψη τους το πλήρες φάσμα της αναπηρίας) δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν με καθαρό τρόπο τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνικής αλλαγής. Η ατυχής αυτή συνθήκη ενδυναμώνεται περαιτέρω από το ότι η δημόσια εκπαίδευση θα πρέπει να θεωρηθεί από τη φύση της ως ένας μάλλον συντηρητικός θεσμός, ο οποίος έχει ως κύριο στόχο το να αντικατοπτρίζει τις αποδεκτές αξίες της κοινωνίας και να εκπροσωπεί την καθιερωμένη ατζέντα της (Anastasiou & Kauffman, 2013).

Σύμφωνα με τους Anastasiou και Kauffman (2011), η εμμονή σε μια μάλλον ρομαντική εννοιολόγηση της κοινωνικής ένταξης, έχει ως αποτέλεσμα για την ειδική εκπαίδευση να καταλήγει

να μαστίζεται από διακρίσεις, επειδή η οργάνωση βασίζεται σε μια άδικη και ομογενοποιημένη εκπαιδευτική πολιτική, η οποία δεν γίνεται να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις διαφορετικές αναπηρίες διαφορετικών ανθρώπων.

Όπως αναφέρθηκε και πριν, αν και για χρόνια οι θεμελιώδεις αρχές του κοινωνικού μοντέλου θεωρούνταν αιρετικές, λόγω του ότι αμφισβητούσαν παλαιότερες επίσημες απόψεις γύρω από την αναπηρία και της ενδεδειγμένης στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρία, εντούτοις, το κοινωνικό μοντέλο κατασκευής της αναπηρίας αποτελεί σήμερα μια «νέα ορθοδοξία» (Καραγιάννη, 2014, σ. 11).

Οι Anastasiou και Kauffman (2011) εγείρουν ενστάσεις στο κατά πόσο αυτό ενεργεί ως μια δύναμη απελευθερωτική. Όπως σημειώνουν, στην πραγματικότητα το κοινωνικό μοντέλο κατασκευής της αναπηρίας πιθανότατα να συμβάλλει στη διάλυση της ειδικής εκπαίδευσης, εφόσον στο μοντέλο αυτό θεωρείται περισσότερο σημαντική η απευθείας ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία και λιγότερο η αποτελεσματικότερη διδασκαλία τους στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης.

Η Tomlinson (2015) υποστηρίζει ότι η ειδική εκπαίδευση δεν εξυπηρετεί πραγματικά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά τελικά τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα συμφέροντα των επαγγελματιών που εργάζονται στο πλαίσιο αυτών των συστημάτων (εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, ιατροί). Έχοντας ως σημείο αναφοράς δεδομένα των Ηνωμένων Πολιτειών, η Tomlinson συνεχίζει την κριτική της υποστηρίζοντας ότι δυστυχώς, εκκινώντας από την ιδεολογία και όχι την κριτική, οι υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου υποστηρίζουν άνευ όρων την κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρίες, ανεξαρτήτως των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών κάθε ατόμου με αναπηρία, και δίχως να ασχολούνται αρκετά με τα πρακτικά ζητήματα που θα καθιστούσαν τέτοιες ειδικές εκπαιδευτικές πρακτικές αληθινά συνεκτικές και αποτελεσματικές.

Σήμερα, όπως υποστηρίζουν οι Anastasiou και Kauffman (2011), πρέπει να επανεξετάσουμε αυτήν την κατάσταση, ώστε να αποφύγουμε το μεγάλο λάθος να εξαλείψουμε έναν καλό θεσμό, όπως είναι η ειδική εκπαίδευση, προς όφελος μιας ομοιόμορφης εκπαίδευσης, αναποτελεσματικής και ακατάλληλης για τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες.

2.4. Το μειονοτικό μοντέλο

Οι Anastasiou, Kauffman και Michail (2016) διακρίνουν τις διαφορετικές συνιστώσες από τις οποίες φωτίζεται ο όρος *πολυπολιτισμικότητα*, άλλοτε καταδεικνύοντας πολιτισμικές ποικιλομορφίες

(συμπεριλαμβανομένων των αυτόχθονων λαών και των «φυλετικών» ή εθνοτικών ομάδων), άλλοτε πάλι αναφερόμενες στους «ακούσιους» μετανάστες οι οποίοι μετακινούνται εξαναγκασμένοι από δυνάμεις έξω από τους ίδιους, και στους «εκούσιους» μετανάστες, οι οποίοι μετακινούνται με δική τους πρωτοβουλία. Η *πολυπολιτισμικότητα* νοηματοδοτείται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε χώρα, περιγράφοντας διαφορετικές δημογραφικές πραγματικότητες. Έτσι μπορεί να αναφέρεται σε ιθαγενείς λαούς, εθνικές, εθνοτικές ή μεταναστευτικές ομάδες, κ.α. Ο όρος διευρύνεται σήμερα τόσο ώστε να μπορεί να αποτελέσει μέρος της πολιτικής φιλοσοφίας, να χαράξει πολιτικές στρατηγικές ή και να προτείνει ειδική θεωρία που να αφογκράζεται τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι Anastasiou *et al* (2016) ισχυρίζονται ακόμη ότι πολύ συχνά οι πολυπολιτισμικοί θεωρητικοί – τόσο στο πεδίο της πολιτικής φιλοσοφίας, όσο και στο πεδίο της εκπαίδευσης – τείνουν να θεωρούν την αναπηρία ως μία ακόμη πολιτισμική διαφορά. Είναι εύκολο από το σημείο αυτό να θεωρήσουμε τα άτομα με αναπηρίες ως μία άλλη πολιτισμική μειονοτική ομάδα. Μπορούμε κιόλας να την θεωρήσουμε μια κατηγορία μειονοτικής ομάδας η οποία είναι πολιτισμικά καταπιεσμένη.

Σύμφωνα με τον Hahn,

[...] η βιβλιογραφία των σπουδών για την αναπηρία επεκτεινόταν συνεχώς, ισχυροποιώντας ολοένα και περισσότερο την επιχειρηματολογία υπέρ της εξασφάλισης ίσων δικαιωμάτων για τους ανάπηρους Αμερικανούς [...] (Hahn, 2014, σ. 337).

Επεκτείνοντας τα επιχειρήματα που υπαγορεύονταν από τον κοινωνικοπολιτικό ορισμό και από την έννοια του αναπηροποιητικού³ περιβάλλοντος, ο Hahn εισηγήθηκε την καθιέρωση ενός μοντέλου μειονοτικών ομάδων για την μελέτη της αναπηρίας.

Σύμφωνα με τον ίδιο:

[...] υπό το πρίσμα αυτού του μοντέλου, τα προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι ανάπηροι πολίτες είναι στην ουσία τους παρόμοια με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και άλλες μειονότητες: στον πυρήνα όλων των προβλημάτων βρίσκονται οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις που δημιουργούνται λόγω των ορατών ή των αποδοθέντων χαρακτηριστικών βάσει των οποίων κάποιοι άνθρωποι θεωρείται ότι

³ Μετάφραση του όρου “disabling”. Δείτε για παράδειγμα το συλλογικό έργο των John Swain, Vic Finkelstein, Sally French και Mike Oliver “Disabling Barriers – Enabling Environments”, 1993, το οποίο έχει μεταφραστεί ως «Αναπηροποιητικά Εμπόδια – Ενισχυτικά Περιβάλλοντα» σε μτφ. Μαρτίνας Κόφφα.

διαφέρουν από τους άλλους. Όπως συμβαίνει και με άλλα χαρακτηριστικά των ατόμων που σχετίζονται, για παράδειγμα, με την ηλικία, το φύλο, τη φυλή ή την εθνικότητα, τα βασικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τους ανάπηρους από τους μη ανάπηρους είναι συχνά ιδιαίτερος εμφανή και γίνονται εντόνως αντιληπτά από τους άλλους [...] (Hahn, 2014, σ. 337)

Συνεπώς οι ανάπηροι πολίτες, όπως τα μέλη και άλλων μειονοτήτων, έχουν ταλαιπωρηθεί από κοινωνικές ανισότητες καθώς και από εξαιρετικά υψηλά ποσοστά ανεργίας, φτώχειας και εξάρτησης από προνοιακά επιδόματα, από διαχωριστικές πρακτικές στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και αποκλεισμό από πολλές δημόσιες εγκαταστάσεις. (Hahn, 2014, σ.338).

Παρ' όλ' αυτά, θα πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί ώστε να μην εξισώνουμε παραπλανητικά τις αναπηρίες με άλλες διαφορές, όπως η εθνοτικότητα, η «φυλή», το φύλο, η γλώσσα, η περιφερειακή ποικιλομορφία, ή η θρησκευτική συνείδηση. Οι αναπηρίες πρέπει να αντιμετωπίζονται ως «κοινωνικοποιημένες βιολογικές καταστάσεις» και ως πολιτισμικοί παράγοντες και διαφορές (Anastasiou et al., 2016). Επίσης οι άνθρωποι με αναπηρίες δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα, καθώς οι αναπηρίες διαφέρουν πολύ ως προς το είδος και τον βαθμό της έντασής τους, αν και το να διεκδικούν οι άνθρωποι με αναπηρίες, ως ομάδα, ειδικές υπηρεσίες πρόνοιας ή την ταυτότητά τους μπορεί να είναι αποτελεσματικό, κι ως εκ τούτου να αποτελεί τη βάση για κοινωνική πολιτική ή «όπλο» για την καταπολέμηση κοινωνικών προκαταλήψεων. Παρόλα αυτά όμως η αντίληψη της «αναπηρίας» ως ενιαία έννοια επιστημονικά είναι εξαιρετικά προβληματική: ένα άτομο με ήπια μαθησιακή δυσκολία (πχ δυσλεξία) δεν έχει την ίδια δυσκολία με ένα άτομο με βαριά νοητική αναπηρία (Anastasiou & Kauffman, 2012).

Είναι πολύ σημαντικό να μπορούμε να διαχωρίσουμε τις «αναπηρίες» από τις πολιτισμικές διαφορές, ισχυρίζεται ο Shakespeare (2006). Στις περιπτώσεις διαφορών σε επίπεδο εθνοτικότητας, «φυλής», θρησκείας, γλώσσας κλπ, δεν παρατηρούμε αλληλεπίδραση μεταξύ σωματικών ή νευρογνωστικών λειτουργιών από την μια μεριά, και πολιτισμικών παραγόντων από την άλλη. Μόνο εθνικιστές, σωβινιστές ή ρατσιστές θα έβλεπαν σημαντικές σωματικές, αισθητηριακές, γνωστικές ή διανοητικές διαφορές ανάμεσα σε εθνοτικές, «φυλετικές», θρησκευτικές, ή γλωσσικές ομάδες.

Οι Anastasiou, Kauffman & Michail (2016) θεωρούν εδώ ότι εγείρεται ένα κρίσιμο ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης, με πολλαπλές κοινωνικοπολιτικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις, κάθε φορά που επιχειρείται εξομοίωση της αναπηρίας με τις άλλες πολιτισμικές διαφορές, παραδείγματα των

οποίων αναφέρθηκαν νωρίτερα. Εάν αποδεχόμασταν μια τέτοια εξομοίωση, θεωρώντας την αναπηρία ως μια ακόμη πολιτισμική διαφορά, τότε θα έπρεπε να πιστέψουμε ότι είμαστε σε θέση να εξυπηρετήσουμε τις πραγματικές ανάγκες των ατόμων με αναπηρία μόνο και μόνο εάν αναγνωρίσουμε πολιτικά αυτήν την εξομοιωμένη διαφορά, έστω κι αν μόνο σε συμβολικό επίπεδο. Κάτι τέτοιο δεν είναι δυνατό να ευσταθεί και όπου επιχειρείται να εφαρμοστεί, έχει προκαλέσει σημαντικότερα προβλήματα, όπως το να δυσφημίσει προγράμματα κοινωνικών παροχών αναπηρίας ή άλλες υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας. Οι επιπτώσεις στη ζωή των ατόμων με αναπηρίες είναι τότε αληθινά επιζήμιες (Anastasiou & Kauffman, 2009).

Οι Anastasiou, Kauffman & Michail (2016) συνεχίζουν την κριτική τους υποστηρίζοντας ότι οι θεωρητικοί της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν έχουν επαρκώς ξεκαθαρίσει με ποιον ακριβώς τρόπο κάνουν χρήση του όρου *κοινωνική κατασκευή* σε σύνδεση με την αναπηρία. Αυτό αποτελεί εμπόδιο για την καλύτερη κατανόηση της αναπηρίας ως μέρος της ανθρώπινης πολυμορφίας.

Σε ορισμένες όμως περιπτώσεις, όταν αντιμετωπίζουμε την αναπηρία ως μια ενοποιημένη – γενική – κατηγορία, οδηγούμαστε σε πολύ χρήσιμα οφέλη, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με την παροχή ορισμένων υπηρεσιών των οποίων η λειτουργία θεσπίζεται μέσω νομοθεσίας. Τέτοιες υπηρεσίες είναι η κοινωνική ασφάλιση, η υγειονομική περίθαλψη, οι μεταφορές, η εκπαίδευση και η απασχόληση, εδώ όλες σχετιζόμενες με την εξυπηρέτηση των αναγκών των ατόμων με αναπηρίες. Εδώ η γενικευμένη έννοια της αναπηρίας αποτελεί τη βάση για τη χάραξη κοινωνικής πολιτικής και επικουρεί ομάδες που υπηρετούν τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες (Shakespeare, 1993).

Σε ό,τι όμως αφορά την επιστημονική έρευνα και την εκπαίδευση, το γεγονός ότι η αναπηρία είναι μια μάλλον αφηρημένη έννοια προκαλεί προβλήματα. Η γενίκευση του όρου «αναπηρία» εδράζεται στο ότι εμπεριέχει μέσα της και άλλες έννοιες διαφόρων άλλων παθολογικών καταστάσεων όπως είναι προβλήματα ακοής και κώφωσης, όρασης και τύφλωσης, κωφών, σωματικές αναπηρίες (ορθοπεδικές και άλλες ανωμαλίες υγείας), διανοητικές αναπηρίες, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές (EBD) ή γλωσσικές δυσλειτουργίες, εγκεφαλικό τραυματισμό, κ.α. Είναι λοιπόν φανερό το τεράστιο εύρος δυσλειτουργιών ή καταστάσεων αναπηρίας, εξαιρετικής ετερογένειας και σοβαρότητας, που εμπεριέχονται στον όρο «αναπηρία» (Kauffman, 2008).

Ειδικότερα σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση, ο τύπος της αναπηρίας και ο βαθμός σοβαρότητάς της καθορίζουν και την αντίστοιχη πιθανή εξατομικευμένη υπηρεσία ειδικής εκπαίδευσης, από την οποία πρέπει να ωφεληθεί το άτομο με αναπηρία και το περιβάλλον του. Ο καθορισμός όμως αυτής της ειδικής υπηρεσίας δεν βοηθείται από την αοριστία του όρου «αναπηρία», άρα δεν αποτελεί

επαρκή οδηγό για την επιλογή ειδικών θεραπευτικών προσεγγίσεων και κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Anastasiou & Kauffman, 2009).

Παρ' όλη την προαναφερθείσα δυσκολία, δεν πρέπει να επιλέξουμε την υπεραπλούστευση εννοιολογικών δυσκολιών που συναντάμε κατά τη χρήση του γενικού όρου «αναπηρία». Μια τέτοια προβληματική στάση ακολουθείται τόσο από το κοινωνικό μοντέλο, όσο και το μοντέλο των μειονοτικών ομάδων: και τα δύο ανάγουν την έννοια της αναπηρίας σε ένα καθαρά κοινωνιολογικό θέμα, απλοποιώντας υπέρμετρα το ζήτημα ως θέμα βιολογικού ντετερμινισμού (Anastasiou & Kauffman, 2009).

Οι υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου προχωρούν ακόμη παραπέρα και αντικαθιστούν τον βιολογικό ντετερμινισμό με έναν πολιτικό ντετερμινισμό. Εικάζουν παραδόξως ότι τα άτομα με αναπηρίες δεν ορίζονται από βιολογικά χαρακτηριστικά, μην αναγνωρίζοντας σωματικές βλάβες, αλλά υποστηρίζουν ότι μόνο οι κοινωνικές δομές δημιουργούν αναπηρία (Oliver, 2009).

Όπως υποστήριξε ο Shakespeare (2006) οι αναπηρίες αποτελούν μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση βιολογικών, ψυχολογικών, πολιτιστικών και κοινωνικοπολιτικών παραγόντων που δεν μπορούν να εξαφανιστούν παρά μόνο με ανακρίβειες. Οι υποστηρικτές ενός μοντέλου κοινωνικής ή μειονοτικής ομάδας έχουν προωθήσει την ιδέα της πλήρους ένταξης (Oliver, 2009) που ορίζεται ως η πλήρης διδασκαλία όλων των παιδιών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση, λαμβάνοντας μαθήματα στα σχολεία της γειτονιάς τους, ανεξάρτητα από τον τύπο ή τη σοβαρότητα της αναπηρίας. Το ιδεώδες μιας δημοκρατίας χωρίς αποκλεισμούς δεν αντιστοιχεί κατ' ανάγκη στην πλήρη ένταξη όλων των μαθητών στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Η ισότητα στην εκπαίδευση δεν πρέπει να συγχέεται με την ομοιομορφία (McKay, 2002).

Μια ρεαλιστική προσέγγιση στην αναπηρία αναγνωρίζει ότι πρέπει να παρέχεται στους μαθητές με αναπηρίες η καλύτερη δυνατή εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τον τύπο ή τον βαθμό της αναπηρίας. Όμως θα πρέπει να τονίσουμε ότι αυτή η ειδική εκπαίδευση θα πρέπει να αναπτυχθεί σταδιακά, ώστε να είναι αληθινά ειδικά σχεδιασμένη και να είναι σε θέση να προσφέρει μια ιδιαίτερα εντατική, εξατομικευμένη διδασκαλία. Οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και ότι η κοινωνική δικαιοσύνη απαιτεί την ύπαρξη και καλή λειτουργία και των δύο (Anastasiou & Kauffman, 2012).

3. Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

Σημαντικό μέρος των ζητημάτων που αφορούν στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, με καθημερινό αντίκτυπο στη ζωή χιλιάδων μαθητών, μαθητριών και των γονέων τους, είναι οι εκάστοτε νομοθετικές ρυθμίσεις για τη φοίτηση αυτών των μαθητών και μαθητριών στα ειδικά σχολεία. Στην παρούσα εργασία θα επιχειρήσουμε να ανακαλύψουμε την πορεία και τον προσδιορισμό της έννοιας της αναπηρίας όπως αυτά ξεδιπλώνονται στα νομικά κείμενα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων από το 1981 έως σήμερα.

Στην Ελλάδα ο κλάδος των Επιστημών της Αγωγής άρχισε σταδιακά να αναπτύσσεται κατά την περίοδο της Μεταπολίτευσης. Στο ελληνικό συγκείμενο, οδηγός για την ιστορική έρευνα των Επιστημών της Αγωγής είναι το εκάστοτε ισχύον νομοθετικό πλαίσιο βάση του οποίου λαμβάνονται οι αποφάσεις για το διαχωρισμό, την κατάταξη και την ομαδοποίηση των μαθητών και μαθητριών με αναπηρία, στοχεύοντας στην καταλληλότερη εκπαίδευση και υποστήριξη των επαυξημένων αναγκών τους.

Δύο είναι τα ειδικότερα θέματα προς διερεύνηση τα οποία θα μας απασχολήσουν:

- Οι αλλαγές στο νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των μαθητών και μαθητριών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία, από το 1981 και μετά, και
- Η έννοια που επιλέγεται κάθε φορά για τον προσδιορισμό των μαθητών που θα φοιτήσουν σε ειδικά σχολεία, όπως επίσης και οι ιστορικές διαφοροποιήσεις στη χρήση αυτής της έννοιας.

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η ιστορική πορεία κατασκευής της έννοιας «αναπηρία», μέσω της μελέτης των αντίστοιχων νομικών κειμένων του ελληνικού κράτους. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η έννοια «αναπηρία» έχει κατά κόρον χρησιμοποιηθεί με ποικίλες εκφάνσεις και σημασίες τόσο στο διεθνές όσο και τον ελληνικό ακαδημαϊκό και μη, χώρο.

Ειδικότερα στο ελληνικό συγκείμενο, ο χαρακτηρισμός «άτομα με ειδικές ανάγκες, ΑΜΕΑ» έχει καθιερωθεί με το Νόμο Ν.1566/1985. Σημαίνουσα μεταβολή σε αυτό επισυμβαίνει μόλις το 2001 και κατά την αναθεώρηση του Συντάγματος της Ελλάδας (αρθ.21, παρ.6), όπου καθιερώνεται ο όρος «άτομα με αναπηρίες», σε αντικατάσταση του πρότερου χαρακτηρισμού.

Για την απόκτηση γνώσης, η γλώσσα αποτελεί αναγκαίο και αναντικατάστατο μέσο. Όπως οι λέξεις αποτελούν τις νοηματικές μονάδες κάθε γλώσσας, στις κοινωνικές επιστήμες χτίζουμε τις θεμελιώδεις νοηματικές τους μονάδες με τον ενδεδειγμένο ορισμό των σχετικών – με τις κοινωνικές

επιστήμες – ορισμών. Εύλογα τόσο η θεωρητική παραγωγή όσο και η εμπειρική έρευνα εξαρτώνται από τις χρησιμοποιούμενες έννοιες και τον τρόπο με τον οποίο έχουν αυτές οριστεί. Αυτή η λειτουργία είναι εξαιρετικά σημαντική. Κάθε φορά που διαφεύγουν της άμεσης αντίληψής μας προβλήματα νοηματικής ασάφειας ή εμπειρικής αοριστίας, κινδυνεύουμε να οδηγηθούμε σε θεωρητικές παρανοήσεις, κοινότοπα ερευνητικά πορίσματα και ανεπαρκή γνωστική σώρευση. Ο Giovanni Sartori (2004) ρητά σημειώνει ότι οι ανεπάρκειες στην εννοιολόγηση οδηγούν κατά κανόνα σε ανεπάρκειες στη σκέψη.

3.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Το βασικό ερώτημα που θα μας απασχολήσει είναι:

Πώς η έννοια και το περιεχόμενο της αναπηρίας κατασκευάστηκε από το 1981 και μετά, μέσω των νομοθετικών ρυθμίσεων του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων σχετικά με τη φοίτηση των μαθητών και μαθητριών στα ειδικά σχολεία.

Επιμέρους ερωτήματα:

- Πότε πρωτοεμφανίζεται η έννοια της αναπηρίας στα νομικά κείμενα και πώς προσδιορίζεται το περιεχόμενό της;
- Πώς μεταβάλλεται το περιεχόμενο της έννοιας μέσα στο χρόνο.

Αυτό αποτελεί ουσιαστικά μια προσπάθεια καταγραφής και ανάλυσης της πορείας της έννοιας «αναπηρία» μέσα στα νομικά κείμενα του ελληνικού κράτους από το 1981 έως σήμερα. Επιπλέον, θα εξετάσουμε τη σχέση της έννοιας της αναπηρίας, όπως αυτή απαντάται στα νομικά κείμενα, με τον διεθνή όρο «*δυσικανότητα*» (disability) που απαντάται σε επιστημονικά κείμενα περί αναπηρίας και θα συσχετίσουμε την ελληνική νομολογία με τη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής της έννοιας αλλά και τον αντίλογο στη θεωρία αυτή.

3.2. Μεθοδολογία

Στην παρούσα εργασία θα γίνει συγκριτική ανάλυση του περιεχομένου της έννοιας της αναπηρίας στις νομοθετικές ρυθμίσεις για τη φοίτηση των μαθητών και μαθητριών στα ειδικά σχολεία, μέσω της περιγραφής και της παρουσίασης των αλλαγών την περίοδο από το 1981 και μετά.

Στοχεύουμε σε μια συγκριτική ανάλυση του νομοθετικού πλαισίου και στην παρουσίαση των διαφορών και των ομοιοτήτων όπως αυτά αποτυπώνονται στους Νόμους, τα Προεδρικά Διατάγματα και τις Υπουργικές Αποφάσεις.

Ο πρώτος νόμος που αφορούσε συνολικά την Ειδική Αγωγή, ο Ν.1143, ψηφίστηκε το 1981. Νομοθετικές αλλαγές υπήρξαν και σε νομικά κείμενα παλαιότερων ετών, αντιμετώπισαν όμως τα ζητήματα της Ειδικής Αγωγής με μάλλον αποσπασματικό τρόπο. Εφόσον η πρώτη φορά που θεσπίζεται σχετικός νόμος είναι το 1981, επιλέχτηκε το έτος αυτό ως έτος εκκίνησης της έρευνάς μας.

Επιπλέον, λόγω του ότι το ενδιαφέρον μας εστιάστηκε στην εξέταση της κατασκευής της έννοιας της αναπηρίας μόνο στα θεωρητικά κείμενα όπου βρίσκουμε τις σχετικές αναφορές, σκοπίμως δεν επιλέχθηκε να μελετήσουμε και τον τρόπο κατηγοριοποίησης των μαθητών και μαθητριών στις διάφορες ειδικές σχολικές δομές που έχουν ιδρυθεί από το 1981 και μετά στην Ελλάδα.

4. ΑΝΑΛΥΣΗ

4.1. Ν.1143/31-03-1981: Τα «αποκλίνοντα» άτομα

Στον νόμο υπ' αριθμόν 1143 που εκδόθηκε σε φύλλο εφημερίδας της κυβερνήσεως στις 31 Μαρτίου του 1981 «Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων», διαβάζουμε στο Άρθρο 1 ότι:

[...] σκοπός του παρόντος νόμου είναι η παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στα αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψη μέτρων κοινωνικής μέριμνας και η αντίστοιχη προς την ένταξη αυτών στη κοινωνική ζωή και την επαγγελματική δραστηριότητα μέσω της εφαρμογής ειδικών επαγγελματικών προγραμμάτων σε συνδυασμό με ιατρικά και άλλα κοινωνικά μέτρα [...]

Στη συνέχεια στο Άρθρο 2 για τα αποκλίνοντα άτομα αναφέρεται ότι:

[...] αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα θεωρούνται κατά την έννοια του παρόντος, πρόσωπα τα οποία λόγω οργανικών, ψυχικών ή κοινωνικών αιτιών, παρουσιάζουν καθυστερήσεις, αναπηρίες ή διαταραχές στην εν γένει ψυχοσωματική δομή ή στις επιμέρους λειτουργίες και σε βαθμό μη επιτρέποντα, δυσχεραίνοντα, ή παρακωλύοντα σοβαρά την παρακολούθηση της παρεχόμενης στα κανονικά άτομα γενικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσης, ως και την επαγγελματική αποκατάσταση και την αυτοδύναμη κοινωνική τους ένταξη [...]

Φαίνεται ότι κατά τον νόμο, στα αποκλίνοντα από το φυσιολογικό άτομα υπάγονται και τα πρόσωπα που παρουσιάζουν αναπηρίες, χωρίς να προσδιορίζεται η έννοια της αναπηρίας. Διευκρινίζεται ότι στα «αποκλίνοντα άτομα» περιλαμβάνονται:

- Οι τυφλοί και οι έχοντες σοβαρές διαταραχές της όρασης.
- Οι κωφοί, βαρήκοοι και κωφάλαλοι.

- Οι έχοντες κινητικές διαταραχές.
- Οι επιληπτικοί.
- Οι χανσενικοί.
- Οι νοητικά υστερούντες.
- Οι έχοντες διαταραχές στον λόγο.
- Οι πάσχοντες από ψυχικές νόσους.
- Οι διατελούντες ή διατελέσαντες τρόφιμοι ειδικών ιδρυμάτων και εμφανίζοντες για το λόγο αυτό συναισθηματικές αναστολές και κοινωνική μειονεξία, ως και οι ανήλικοι των οποίων διετάχθη από απόφαση δικαστηρίου ανηλίκων η παραπομπή σε θεραπευτικό ή άλλο κατάλληλο κατάσταση.
- Οι πάσχοντες από ασθένειες που απαιτούν μακρά θεραπεία και παραμονή σε νοσηλευτικά ιδρύματα, κλινικές ή πρεβεντόρια.
- Οι εμφανίζοντες επιμέρους δυσκολίες μάθησης ή γενικότερα σχολικά δυσπροσάρμοστοι ή σχολικά ανώριμοι.
- Κάθε άτομο νηπιακής, παιδικής ή εφηβικής ηλικίας που δεν υπάγεται στις παραπάνω περιπτώσεις, το οποίο παρουσιάζει διαταραχή της προσωπικότητας οποιασδήποτε αιτιολογίας».

4.2. Π.Δ.137/1983: Οι νοητικά καθυστερημένοι έφηβοι

Στο προεδρικό διάταγμα υπ' αριθμόν 137, Π.Δ. 137/1983–ΦΕΚ.60–Α–11–5–1983, που αφορά στην «Ίδρυση Σχολής Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Σ.ΕΙ.Ε.Ε.)», διαβάζουμε στο Άρθρο 1 ότι:

- Ίδρύεται Σχολή Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Σ.ΕΙ.Ε.Ε.) με έδρα την Αθήνα, ανήκουσα στην Τεχνική/Επαγγελματική Εκπαίδευση.
- Σκοπός της Σχολής αυτής είναι η παροχή γενικής, στοιχειώδους θεωρητικής, και, κυρίως, πρακτικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στους νοητικά καθυστερημένους εκπαιδευσίμους εφήβους.
- Ειδικότερα με την Εκπαίδευση αυτή επιδιώκεται η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αναλόγων προς τις ικανότητες των εκπαιδευομένων, για την επιτυχή επαγγελματική αποκατάσταση και την ευρύτερη κοινωνική ένταξή τους.

Στην συνέχεια στο άρθρο 2 στις προϋποθέσεις εγγραφής διαβάζουμε ότι:

[...] Στη Σχολή αυτή (Σ.ΕΙ.Ε.Ε.) εγγράφονται νοητικά καθυστερημένοι εκπαιδεύσιμοι έφηβοι ηλικίας 14 μέχρι και 17 ετών [...]

Στο παρόν κείμενο απουσιάζει η έννοια της αναπηρίας και η φοίτηση στη Σχολή αφορά μόνο τους εφήβους με νοητική υστέρηση.

4.3. Ν.1566/30-09-1985: Η έννοια «άτομα με ειδικές ανάγκες»

Στον νόμο υπ' αριθμόν 1566 που εκδόθηκε σε φύλλο εφημερίδας της κυβερνήσεως στις 30 Σεπτεμβρίου 1985 για τη «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», στο κεφάλαιο Ι' με τίτλο «Ειδική Αγωγή», στο άρθρο 32 σχετικά με το σκοπό και τη μορφή, αναφέρεται ότι:

- Στα άτομα που έχουν ειδικές ανάγκες παρέχεται ειδική αγωγή και ειδική επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία στα πλαίσια των σκοπών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιδιώκει ιδιαίτερα:
 - Την ολόπλευρη και αποτελεσματική ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων τους,
 - Την ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία, και
 - Την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο. Οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται με την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με άλλα επιστημονικά και κοινωνικά μέτρα.
- Άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται κατά την έννοια αυτού του νόμου, τα πρόσωπα τα οποία από οργανικά, ψυχικά ή κοινωνικά αίτια παρουσιάζουν καθυστερήσεις, αναπηρίες ή διαταραχές στη γενικότερη ψυχοσωματική κατάσταση ή στις επιμέρους λειτουργίες τους και σε βαθμό που δυσκολεύεται ή παρεμποδίζεται σοβαρά η παρακολούθηση της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, η δυνατότητα ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία και η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο.

Παρατηρούμε ότι κατά τον νόμο, στα άτομα με ειδικές ανάγκες υπάγονται και τα πρόσωπα που παρουσιάζουν αναπηρίες, χωρίς πάλι να προσδιορίζεται η έννοια της αναπηρίας. Σε συνέχεια, στο κείμενο αναφέρεται ότι:

[...] στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται ιδίως:

- Οι τυφλοί και οι όσοι έχουν σοβαρές διαταραχές της όρασης.
- Οι κωφοί και βαρήκοοι.
- Όσοι έχουν κινητικές διαταραχές.
- Όσοι έχουν νοητική καθυστέρηση.
- Όσοι εμφανίζουν επιμέρους δυσκολίες στη μάθηση (δυσλεξία, διαταραχή λόγου και άλλα) ή είναι γενικότερα δυσπροσάρμοστοι.
- Όσοι πάσχουν από ψυχικές νόσους και συναισθηματικές αναστολές.
- Οι επιληπτικοί.
- Οι χανσενικοί.
- Όσοι πάσχουν από ασθένειες που απαιτούν μακρόχρονη θεραπεία και παραμονή σε νοσηλευτικά ιδρύματα, κλινικές ή πρεβεντόρια, και
- Κάθε άτομο νηπιακής, παιδικής ή εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκει σε μια από τις παραπάνω περιπτώσεις και που παρουσιάζει διαταραχή της προσωπικότητας από οποιαδήποτε αιτία [...]

Στο Άρθρο 33 για την «Ιατροδιαγνωστική εξέταση, φοίτηση, προγράμματα και μέσα» αναφέρεται ότι:

[...] 1. Οι περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων είναι αρμόδιες για: α) τη διαγνωστική εξέταση και τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού της ειδικής ανάγκης των ατόμων σχολικής ηλικίας [...]

Στο σημείο αυτό, θα μπορούσαμε να υπογραμμίσουμε ότι το είδος και ο βαθμός της «ειδικής ανάγκης» πιστοποιείται από το Υπουργείο Υγείας. Η έννοια του βαθμού, υποδεικνύει ότι η ειδική ανάγκη είναι μια μετρήσιμη έννοια.

4.4. Π.Δ.8/1995, Π.Δ.301/1996, Π.Δ.246/1998, Ν.2643/28-09-1998 & Ν.2817/14-03-2000: Η έννοια «μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

Στο προεδρικό διάταγμα υπ' αριθμόν 8, Π.Δ. 8/1995–ΦΕΚ.3–Α–10–1–1995, για την «Αξιολόγηση μαθητών του Δημοτικού Σχολείου», στο Άρθρο 2 για την «Διαδικασία Αξιολόγησης» αναφέρεται ότι:

- [...] 5. Μαθητές με ειδικές ανάγκες δεν αξιολογούνται και δεν βαθμολογούνται σε όσα μαθήματα έχουν αντικειμενική δυσκολία παρακολούθησης και εξέτασης. Συμμετέχουν όμως στη διαδικασία αυτών των μαθημάτων ως το σημείο που αυτοί μπορούν [...]
- [...] Μαθητές κανονικών δημοτικών σχολείων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες πιστοποιούνται από διαγνωστική έκθεση ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας, (Νόμος 1566/85, άρθρο 33) ή κινητής ιατροπαιδαγωγικής διαγνωστικής ομάδας, (Π.Δ. 472/83), αξιολογούνται σύμφωνα με τις διαδικασίες που ισχύουν κάθε φορά για τους μαθητές της κατηγορίας αυτής [...]

Επίσης στο Άρθρο 4 για την Κλίμακα Βαθμολογίας διαβάζουμε ότι:

- [...] 2. Στις τάξεις Γ΄ και Δ΄ εκτός από την Περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται κλίμακα βαθμολογίας που έχει ως εξής: Άριστα (Α), Πολύ Καλά (Β), Καλά (Γ), Σχεδόν Καλά (Δ). Με «Σχεδόν Καλά (Δ΄)» βαθμολογούνται όσοι εμφανίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες [...]

Η έννοια «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» εμφανίζεται για πρώτη φορά σε νομικό κείμενο του Υπουργείου Παιδείας και φαίνεται να αντικαθιστά την έννοια «ειδικές ανάγκες».

Στο προεδρικό διάταγμα υπ' αριθμόν 301, Π.Δ. 301/1996–ΦΕΚ.208–Α–29–8–1996, για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής, στο Άρθρο 1 αναφέρεται ότι:

[...] Σκοπός του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.) είναι 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 κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους [...]

Στο προεδρικό διάταγμα υπ' αριθμόν 246, Π.Δ. 246/1998–ΦΕΚ.183–Α–31–7–1998, για την «Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου» στο Άρθρο 30 γίνεται αναφορά στην εξέταση των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Στον νόμο υπ' αριθμόν 2643 που εκδόθηκε σε φύλλο εφημερίδας της κυβερνήσεως στις 28 Σεπτεμβρίου του 1998 για την «Μέριμνα για την απασχόληση προσώπων ειδικών κατηγοριών και άλλες διατάξεις» διαβάζουμε στο Άρθρο 1 για τα Προστατευόμενα πρόσωπα ότι:

[...] 1. Στις διατάξεις του νόμου αυτού υπάγονται οι ακόλουθες κατηγορίες προσώπων: β. Τα άτομα με ποσοστό αναπηρίας 50% τουλάχιστον, που έχουν περιορισμένες δυνατότητες για επαγγελματική απασχόληση εξαιτίας οποιασδήποτε χρόνιας σωματικής ή πνευματικής ή ψυχικής πάθησης ή βλάβης (άτομα με ειδικές ανάγκες), εφόσον είναι γραμμένα στα μητρώα ανέργων αναπήρων του Οργανισμού Απασχολήσεως Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.). Επίσης προστατεύονται όσοι έχουν τέκνο ή αδερφό ή σύζυγο με ποσοστό αναπηρίας 67% και άνω εξαιτίας βαριών ψυχικών και σωματικών προβλημάτων [...]

Η έννοια της αναπηρίας εμφανίζεται να προσδιορίζεται από την έννοια ποσοστό, αποκτά ποσοτική διάσταση, καθορίζεται ως ποσοτική έννοια. Πιο συγκεκριμένα, άτομα με ειδικές ανάγκες ορίζονται ως τα άτομα που εμφανίζουν βλάβη.

Στον νόμο υπ' αριθμόν 2817 που εκδόθηκε σε φύλλο εφημερίδας της κυβερνήσεως στις 14 Μαρτίου του 2000 για την «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» διαβάζουμε στο Άρθρο 1 για την έννοια, τον σκοπό και το καθεστώς ότι:

- Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά την έννοια του παρόντος, θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής, εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων.

- Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι:
 - Έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα.
 - Έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι).
 - Έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας.
 - Έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας.
 - Έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση όπως, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία.
 - Έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης.
- Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μια από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους.
- Οι μαθητές για τους οποίους δεν συντρέχουν οι προϋποθέσεις των παραγράφων 2 και 3, καθώς και οι μαθητές που για μόνο το λόγο ότι η μητρική τους γλώσσα δεν είναι ελληνική, εμφανίζουν μειωμένη σχολική επίδοση, δεν θεωρούνται άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στο σημείο αυτό θα αναφέραμε ότι η έννοια της αναπηρίας απουσιάζει. Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας ιδιαιτεροτήτων ή άτομα που έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση.

Ειδικότερα στην περιγραφή του σκοπού αυτού του νόμου αναφέρεται στο άρθρο 1, παράγραφος 6, ότι:

Στα άτομα που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ειδική εκπαίδευση, η οποία στο πλαίσιο των σκοπών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης επιδιώκει ιδιαίτερα: α) την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, β) τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή

επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο, γ) την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, δ) την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

4.5. Απόφαση 23519/Γ2/01-03-2001, Π.Δ.86/2001, Απόφαση 594/Β/21-05-2001 & Απόφαση 1503/Β/08-11-2001: Η έννοια «μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

Στην απόφαση 23519/Γ2/01-03-2010 ΦΕΚ.258 για τις «Ενδοσχολικές εξετάσεις, ενδιάμεσες γραπτές εξετάσεις κατά τη διάρκεια των τετραμήνων των μαθητών των ΕΠΑ.Λ, των ΕΠΑ.Σ. με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» καθορίζεται ο τρόπος εξέτασης των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρατηρούμε ότι η απόφαση αναφέρεται σε μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ότι η έννοια της αναπηρίας δεν προσδιορίζεται.

Στο προεδρικό διάταγμα υπ' αριθμόν 86, Π.Δ. 86/2001–ΦΕΚ.73–Α–12–4–2001, για την «Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου» στο Άρθρο 27 γίνεται αναφορά στην εξέταση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στην απόφαση ΦΕΚ.594–Β–21–5–2001 για τον «Καθορισμό τρόπου εξέτασης ατόμων με έλλειψη φυσικών σωματικών δεξιοτήτων» διαβάζουμε στο Άρθρο 1, στις προϋποθέσεις συμμετοχής, ότι:

[...] Υποψήφιοι των οποίων οι φυσικές σωματικές δεξιότητες δεν επιτρέπουν τη συμμετοχή τους σε γραπτή διαδικασία διαγωνισμού για πλήρωση θέσεων σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 17 του Ν.2190/1994, όπως ισχύουν κάθε φορά, μπορούν να υποβάλλονται, μετά από αίτηση τους, σε ειδικές εξετάσεις κατά τον ίδιο χρόνο, στα ίδια θέματα και με το ίδιο πρόγραμμα, με το οποίο διενεργούνται οι εξετάσεις των λοιπών υποψηφίων κάθε γραπτής διαδικασίας [...]

Στην απόφαση αυτή φαίνεται ότι τα άτομα με έλλειψη στις φυσικές σωματικές δεξιότητες δεν θεωρούνται άτομα με ειδικές ανάγκες ή άτομα με αναπηρία ή άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στην απόφαση ΦΕΚ.1503–B–8–11–2001 για τον κανονισμό λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες, διαβάζουμε στο Κεφάλαιο Α΄, στο Άρθρο 1 ότι:

[...] 2. Σκοπός των Κ.Δ.Α.Υ. είναι η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως εκείνων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας [...]

4.6. Απόφαση 1640/B/10-12-2001: Η έννοια «σωματικά ανάπηρα παιδιά»

Στην απόφαση ΦΕΚ.1640–B–10–12–2001 για την Ίδρυση και Προαγωγή Σ.Μ.Ε.Α στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο Κεφάλαιο Α με τίτλο «Ίδρύσεις Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και Γυμνασίων» διαβάζουμε ότι στην Περιφερειακή Διεύθυνση Αττικής στην Διεύθυνση Δ.Ε. Α΄ Αθήνας ιδρύεται: «2. Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Ηλιούπολης, για σωματικά ανάπηρα παιδιά με εξειδικεύσεις σε: α) κηπουρική, β) χειροτεχνία».

Η έννοια της αναπηρίας συνδέεται με την έννοια του σώματος, χωρίς να προσδιορίζεται το περιεχόμενο της έννοιας. Καταλαβαίνουμε ότι το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. στην Ηλιούπολη ιδρύεται για παιδιά που έχουν σωματικές αναπηρίες.

4.7. Απόφαση 1319/B/10-10-2002, Π.Δ.71/2007, Π.Δ.50/2008 & Π.Δ.51/2008: Η επανεμφάνιση της έννοιας «μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

Στην απόφαση ΦΕΚ.1319–B–10–10–2002 διαβάζουμε ότι αποφασίζεται η «ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους των σχολείων Ειδικής Αγωγής και τα Τμήματα Ένταξης».

Στο προεδρικό διάταγμα υπ΄ αριθμόν 71, Π.Δ.71/2007–ΦΕΚ.85–Α–24–4–2007, για την «Αξιολόγηση μαθητών Α΄ τάξης ΕΠΑΛ» στο Άρθρο 18 γίνεται αναφορά στην εξέταση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στο προεδρικό διάταγμα υπ' αριθμόν 50, Π.Δ.50/2008–ΦΕΚ.81–Α–8–5–2008, για την «Φοίτηση και αξιολόγηση μαθητών του Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ)» στο Άρθρο 19 γίνεται αναφορά στην εξέταση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στο προεδρικό διάταγμα υπ' αριθμόν 51, Π.Δ.51/2008–ΦΕΚ.82–Α–8–5–2008, για την «Φοίτηση και αξιολόγηση μαθητών των Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑ.Σ.)» στο Άρθρο 17 γίνεται αναφορά στην εξέταση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρατηρούμε ότι η έννοια της αναπηρίας απουσιάζει στις αποφάσεις και τα προεδρικά διατάγματα που ψηφίστηκαν από το έτος 2002 ως τον Μάιο του 2008.

4.8. Ν.3699/02-10-2008 & Π.Δ.12/2009: Η έννοια «μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

Στον νόμο υπ' αριθμόν 3699 που εκδόθηκε σε φύλλο εφημερίδας της κυβερνήσεως στις 2 Οκτωβρίου του 2008 για την «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» διαβάζουμε στο Άρθρο 1 για τις έννοιες και τον σκοπό ότι:

[...] 1. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη [...]

Επανεμφανίζεται η έννοια της αναπηρίας, χωρίς να προσδιορίζεται. Στη συνέχεια:

[...] Η πολιτεία αλλά και όλες οι υπηρεσίες και οι λειτουργοί του Κράτους οφείλουν να αναγνωρίζουν την αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης αλλά και ως ένα σύνθετο κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο και σε κάθε περίπτωση να αποτρέπουν τον υποβιβασμό των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στη συμμετοχή ή στην συνεισφορά τους στην κοινωνική ζωή [...]

Παρακάτω στην παράγραφο 4, συναντάμε:

[...] 4. Όλες οι ρυθμίσεις του παρόντος νόμου αναφέρονται σε άτομα με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκτός αν στο κείμενο του νόμου ορίζεται διαφορετικά [...]

Στον ίδιο νόμο, στο άρθρο 2, παράγραφος 5, διαβάζουμε:

[...] Η ειδική αγωγή επιδιώκει ιδίως: α) την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) τη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξή τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν, γ) την αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα, και δ) την αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη, με στόχο τη διασφάλιση της πλήρους προσβασιμότητας των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των εκπαιδευτικών ή και των γονέων και κηδεμόνων με αναπηρία σε όλες τις υποδομές (κτιριακές, υλικοτεχνικές, συμπεριλαμβανομένων των ηλεκτρονικών), τις υπηρεσίες και τα αγαθά που αυτά διαθέτουν [...]

Στο Άρθρο 3 για τους «Μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», διευκρινίζεται ότι:

[...] 1. Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες σύμφωνα με την διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας- λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες [...]

Αρχικά παρατηρούμε ότι η έννοια της αναπηρίας δεν διαχωρίζεται από αυτή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αλλά σημειώνεται μια ομαδοποίηση. Στη συνέχεια όμως ο νόμος γίνεται πιο συγκεκριμένος. Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας προβλημάτων και διαταραχών. Ειδικότερα η έννοια της αναπηρίας χρησιμοποιείται στις εκφράσεις: νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες και πολλαπλές αναπηρίες. Η έννοια της νοητικής αναπηρίας δεν είναι σαφές αν ταυτίζεται με την έννοια της νοητικής υστέρησης. Επίσης, εμφανίζονται για πρώτη φορά οι έννοιες αισθητηριακές και κινητικές αναπηρίες. Οι αισθητηριακές αναπηρίες σχετίζονται με προβλήματα στην όραση και την ακοή.

[...] 2. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης,

γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες [...]

Στη συνέχεια στο άρθρο 5 διαβάζουμε ότι:

[...] 1.Οι αισθητηριακές διαταραχές της όρασης και της ακοής, τα κινητικά ή άλλα σωματικά προβλήματα, καθώς και τα σοβαρά ή χρόνια προβλήματα υγείας, πιστοποιούνται με ιατρική γνωμάτευση από δημόσιο νοσηλευτικό ίδρυμα ή δημόσια υγειονομική επιτροπή, η οποία αναφέρει το ποσοστό αναπηρίας και τη χρονική διάρκεια ισχύος της γνωμάτευσης [...]

Στο σημείο αυτό η έννοια της αναπηρίας συνδέεται με τις έννοιες των «σωματικών προβλημάτων και των προβλημάτων υγείας». Σε αυτό το σημείο, θα αναφέραμε ότι η ‘αναπηρία’ αντικαθίσταται από τη λέξη ‘διαταραχή’. Παρατηρούμε για δεύτερη φορά ότι η έννοια της αναπηρίας προσδιορίζεται από ένα ποσοστό, που πιστοποιείται ιατρικά.

Στο προεδρικό διάταγμα υπ’ αριθμόν 12, Π.Δ.12/2009–ΦΕΚ.22–Α–13–2–2009, για την τροποποίηση του προεδρικού διατάγματος 60/2006 «Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου (ΦΕΚ.65 Α’)» στο Άρθρο 2 αναφέρεται ότι:

[...] Το άρθρο 27 του Π.Δ. 60/2006 αντικαθίσταται ως ακολούθως: Εξέταση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Στη συνέχεια στο ίδιο άρθρο διαβάζουμε : «Η σχετική αίτηση υποβάλλεται στο Λύκειό τους (των μαθητών) συνοδευόμενη από τη γνωμάτευση σύμφωνα με το ισχύον κάθε φορά σύστημα πιστοποίησης αναπηρίας [...]

Παρατηρούμε ότι στο κείμενο αναφέρεται ότι υπάρχει ένα σύστημα πιστοποίησης της αναπηρίας, το οποίο δεν προσδιορίζεται με σαφήνεια.

4.9. Ν.4186/17-09-2013: Ρόλος των ΚΕΔΔΥ στην τελική κατάταξη των ατόμων με αναπηρία στα σχολεία Ειδικής Αγωγής

Στον Νόμο 4186/17-09-2013 ΦΕΚ. 193 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις», στο άρθρο 13 το τέταρτο εδάφιο της παρ. 1 του άρθρου 4 Ν. 3699/2008 αντικαθίσταται ως εξής:

[...] Άτομα άνω των 18 ετών που έχουν μέχρι τότε αξιολογηθεί ως άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμπίπτουν στην αρμοδιότητα των ΚΕΔΔΥ [...]

Αμέσως μετά, στο άρθρο 14, διαβάζουμε ότι:

[...] Τα ΚΕΔΔΥ έχουν την αποκλειστική αρμοδιότητα αναφορικά με την κατάταξη, εγγραφή, μετεγγραφή και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα ΕΑΕ, καθώς και για το κατάλληλο πλαίσιο υποστήριξης στο γενικό σχολείο. Όπου υπάρχει διαφωνία με τους γονείς ή κηδεμόνες του μαθητή, είτε προσωπική είτε διότι υπάρχει διάσταση μεταξύ της γνωμάτευσης που τελικώς εξεδόθη από το ΚΕΔΔΥ και εκείνης που ενδεχομένως οι γονείς ή οι κηδεμόνες του μαθητή έλαβαν από Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο στο οποίο δεν μετείχε ειδικός παιδαγωγός, υπερισχύει η γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ και οι γονείς ή κηδεμόνες δύνανται να προσφύγουν στην Δευτεροβάθμια ΕΔΕΑ της οποίας η απόφαση είναι οριστική [...]

Συνεχίζοντας τον ορισμό του ρόλου του ΚΕΔΔΥ, στο άρθρο 17 διαβάζουμε ότι:

[...] Όλες οι γνωματεύσεις των ΚΕΔΔΥ και των Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων για οποιοδήποτε λόγο, έχουν μόνιμη ισχύ. Κατ' εξαίρεση, οι προτάσεις για κατάλληλο πλαίσιο φοίτησης, για παροχή κατάλληλης στήριξης, για κατ' οίκον διδασκαλία, για παροχή ειδικού βοηθού, για καθορισμό εξατομικευμένου προγράμματος, καθώς και αυτές που αφορούν σε αλλαγή σχολικής βαθμίδας, θα επανακαθορίζονται σε χρονικά διαστήματα, που θα προκύπτουν υποχρεωτικά από τη γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ [...]

Συνεχίζει τέλος με το άρθρο 18 όπου οι περιπτώσεις α', β', γ', δ' της παρ. 4 του άρθρου 7 του ν. 3699/2008 αντικαθίστανται ως εξής:

[...] Η φοίτηση των αυτιστικών μαθητών στις κατάλληλες δομές ΕΑΕ ή στο κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο του γενικού σχολείου, είναι αποκλειστική αρμοδιότητα των ΚΕΔΔΥ. Σε περίπτωση διαφωνίας με τους γονείς ή τους κηδεμόνες του μαθητή, αποφασίζει η Δευτεροβάθμια ΕΔΕΑ, της οποίας η απόφαση είναι οριστική. Οι παράλληλες στηρίξεις των αυτιστικών μαθητών, καθώς και κάθε άλλης αναπηρίας ή ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης, ανανεώνονται αυτόματα κατόπιν σχετικής εισήγησης του οικείου ΚΕΔΔΥ και της σύμφωνης γνώμης των γονιών του μαθητή. Η υποστήριξη του μαθητή μπορεί να υλοποιείται και από ειδικό βοηθό που εισηγείται και διαθέτει η οικογένεια του μαθητή κατόπιν σύμφωνης γνώμης του Διευθυντή και του Συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση στήριξης από σχολικό νοσηλευτή κατόπιν γνωμάτευσης δημόσιου νοσοκομείου [...]

4.10. Ν.4368/21-02-2016: Κατανομή των μαθητών με αναπηρία στα Δημοτικά Σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Στον Νόμο 4368/2016 (ΦΕΚ Α 21/21-2-2016) σχετικά με τα «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις», διαβάζουμε στο άρθρο 2, σχετικά με την κατανομή των μαθητών στα Δημοτικά Σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ότι αυτή μπορεί να γίνει με τους ακόλουθους τρόπους:

[...] α) ανά τάξη (Προκαταρκτική, Α', Β', Γ', Δ', Ε', Στ') ή β) ανά βαθμίδες (Προβαθμίδα για την Προκαταρκτική τάξη, Κατώτερη Βαθμίδα για τις Α' και Β' τάξεις, Μέση Βαθμίδα για τις Γ' και Δ' τάξεις, Ανώτερη Βαθμίδα για τις Ε' και Στ' τάξεις) ή γ) ανά βαθμίδες (Προβαθμίδα, Κατώτερη, Μέση, Ανώτερη), ανεξάρτητα από την τάξη εγγραφής και την καταχώριση των μαθητών στο Βιβλίο Μητρώου

Προόδου του σχολείου, με κριτήρια τη διάγνωση, τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς των μαθητών και τη δυναμική της δημιουργούμενης ομάδας, με στόχο τη συγκρότηση τμημάτων που να εξυπηρετούν κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών [...]

Στο τέλος της υποπερίπτωσης ββ΄ της περίπτωσης α΄ της παρ. 1 του άρθρου 8 του ν. 3699/2008 (Α΄199) προστίθενται εδάφια, ως ακολούθως:

[...] Στα σχολεία αυτά μπορεί να εφαρμόζεται ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, με αιτιολογημένη απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση της Επιτροπής Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) της ΣΜΕΑΕ ή ελλείψει αυτής ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή του σχολείου, διαφοροποιημένο το αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης ή το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος της Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) που ορίζεται στο π.δ. 301/1996 (Α΄208) ή ένα μεικτό σύστημα των ανωτέρω προγραμμάτων. Το σχετικό πρακτικό του Συλλόγου Διδασκόντων υποβάλλεται στο Σχολικό Σύμβουλο ΕΑΕ μαζί με τα ωρολόγια προγράμματα του σχολείου [...]

Στην υποπερίπτωση αα΄ της περίπτωσης γ΄ της παρ. 1 του άρθρου 6 του ν. 3699/2008 (Α΄ 199) προστίθενται εδάφια, ως ακολούθως:

[...] Σκοπός των ΤΕ είναι η πλήρης ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον μέσα από ειδικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Ο εκπαιδευτικός του ΤΕ υποστηρίζει τους μαθητές εντός του περιβάλλοντος της τάξης τους, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων, με στόχο τη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων και των διδακτικών πρακτικών, καθώς και την κατάλληλη προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η υποστήριξη σε ιδιαίτερο χώρο υλοποιείται εφόσον το επιβάλλουν οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες

των μαθητών, με απώτερο στόχο τη δυνατότητα μελλοντικής υποστήριξης αυτών εντός του περιβάλλοντος της τάξης τους [...]

4.11. Αντιμετώπιση της αναπηρίας σε διάφορες χώρες, σύμφωνα με την βιοματική έρευνα του Koca-Atabey (2013)

Η έρευνα καταδεικνύει ότι η αναπηρία δεν αντιμετωπίζεται με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις χώρες του κόσμου. Για παράδειγμα, ο Koca-Atabey (2013), όντας ο ίδιος άτομο με εγκεφαλική παράλυση, μαρτυρεί ότι ενώ η διαταραχή του παραμένει σταθερή στο χρόνο, η εμπειρία του να ζει με την αναπηρία του αλλάζει σημαντικά, ανάλογα σε ποιο κοινωνικό περιβάλλον στον κόσμο τυχαίνει να βρίσκεται.

Ας ρίξουμε μια ματιά σε ορισμένα παραδείγματα χωρών σε σχέση με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται τα άτομα με αναπηρία που ζουν σε αυτές. Σε αυτή μας την προσπάθεια θα ακολουθήσουμε την έρευνα του Koca-Atabey (2013), ο οποίος διερεύνησε την προσωπική του εμπειρία του να ζει με μια αναπηρία σε τρεις διαφορετικές χώρες, την Τουρκία, το Ηνωμένο Βασίλειο και τις ΗΠΑ, έχοντας ως στόχο να ανακαλύψει το πώς αξιολογείται η αξία του *κοινωνικού μοντέλου* σε κάθε ένα από τα τρία διαφορετικά συγκείμενα

Στην Τουρκία, η αναπηρία γίνεται πρωτίστως αντιληπτή ως ένα αμιγώς ιατρικό ζήτημα. Το άτομο με την αναπηρία (κι αν είναι τυχερό και η οικογένειά του) θα πρέπει να βρει λύσεις για το «πρόβλημα». Εκεί, ο Koca-Atabey ήρθε αντιμέτωπος με ένα κυρίως εχθρικό περιβάλλον για την αναπηρία. Οι παρεχόμενες υπηρεσίες είναι πολύ περιορισμένες και η πρόνοια για την προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρία σχεδόν ανύπαρκτη. Οι κάτοικοι δεν φάνηκαν να είναι ενημερωμένοι σχετικά με θέματα αναπηρίας, ενώ συχνά ο Koca-Atabey βρέθηκε αντιμέτωπος με μη φιλικές συμπεριφορές. Διαπίστωσε ότι υπάρχει σοβαρή ασάφεια στη χρήση όρων κι έτσι λέξεις όπως «αναπηρία», «δυσλειτουργία», «ελαττωματικός» και «ανίκανος», χρησιμοποιούνται άκριτα και πρόχειρα. Παρά το γεγονός ότι οι σχετικοί νόμοι είναι σε ισχύ, όπως η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, η οποία υπεγράφη από την Τουρκία το 2007 και τέθηκε σε ισχύ το 2009, οι νόμοι αυτοί έχουν μικρό αντίκτυπο στη ζωή των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στην πραγματικότητα αυτά τα άτομα αποκλείονται από σχεδόν κάθε τομέα της κοινωνίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι μια φιλανθρωπική οργάνωση που είναι πολύ γνωστή για τη δράση της στην Τουρκία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα άτομα με αναπηρία στην Κωνσταντινούπολη, τη

μεγαλύτερη πόλη της Τουρκίας, εξακολουθούν να θεωρούνται ως «άποροι» και όχι «πολίτες» (Koca-Atabey, 2013).

Στον αντίποδα αυτής της θεώρησης, στο Ηνωμένο Βασίλειο η αναπηρία αναμφίβολα θεωρείται ως ένα καταρχάς κοινωνικό ζήτημα, που δεν αφορά μόνο το ίδιο το άτομο με αναπηρία. Η κοινωνία έχει την ευθύνη και οφείλει να επιδεικνύει προθυμία να παρέχει πιο ευνοϊκό κλίμα για τη ζωή των ατόμων με αναπηρία τα οποία διαβιών μέσα σε αυτήν. Δυστυχώς, η σημερινή τάση στο Ηνωμένο Βασίλειο είναι – μέσω νέων πολιτικών λιτότητας – η κοινωνία να έχει ένα ολοένα σκληρότερο πρόσωπο απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Εντούτοις, εκεί τα άτομα με αναπηρία έχουν δίχως αμφιβολία τη θεσπισμένη δυνατότητα να είναι ενεργά τις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων που σχετίζονται με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν αυτά τα άτομα. Το *κοινωνικό μοντέλο* αποτέλεσε ισχυρό πολιτικό εργαλείο για αλλαγή στις επιχειρούμενες πολιτικές και δεν αποτέλεσε μόνο μέρος της ακαδημαϊκής έρευνας και βιβλιογραφίας. Κατά την παραμονή του στο Ηνωμένο Βασίλειο το 2004, ο Koca-Atabey (2013) διαπίστωσε ότι το κοινωνικό και ψυχολογικό περιβάλλον είναι πολύ διαφορετικά από εκείνο στην Τουρκία. Συνειδητοποίησε ότι η ταυτότητα του «ατόμου με αναπηρία» χαίρει κοινωνικής εκτίμησης και δεν υποτιμάται. Απόδειξη αυτού είναι ότι υπάρχει σε μεγάλο βαθμό προσβασιμότητα στις κοινωνικές υπηρεσίες για τα άτομα με αναπηρία, και γενικά οι άνθρωποι είναι πιο φιλόξενοι και πιο φιλικοί. Τέλος είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η αγγλική κοινωνία επιδεικνύει μια πολύ φιλική στάση απέναντι και σε ένα άτομο με αναπηρία που προέρχεται από μια αναπτυσσόμενη χώρα.

Στις ΗΠΑ, η αναπηρία θεωρείται ως ένα εξατομικευμένο πρόβλημα, ωστόσο θεωρείται πως η κοινωνία έχει πάντα την ευθύνη να παρέχει ένα φιλικό περιβάλλον προς τα άτομα με αναπηρία, με βάση την κοινωνική ηθική που πηγάζει από τη Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων και τις πολιτικές ισότητας των ευκαιριών για όλα τα μέλη της κοινωνίας. Είναι εξάλλου σύνηθες άτομα με ειδικές ανάγκες να συμμετέχουν ενεργά στη πολιτική και κοινωνική διαχείριση θεμάτων που σχετίζονται με την αναπηρία, μιας και στις ΗΠΑ, η αναπηρία θεωρείται μάλλον ζήτημα πολιτικής, παρά ένα πολιτικό ζήτημα (Koca-Atabey, 2013). Στις αρχές του 2013 κατά την επίσκεψη του στις ΗΠΑ διαπίστωσε ότι η βασική διαφορά ήταν στους γλωσσικούς όρους. Ο όρος «disabled people» μετατράπηκε σε «people with disabilities». Οι υπηρεσίες είναι λιγότερο προσβάσιμες από ό,τι στην Αγγλία. Ωστόσο, σημειώνει ότι οι ΗΠΑ είναι μια τεράστια χώρα και οι εμπειρίες του περιορίστηκαν σε συγκεκριμένο χρόνο και τόπο (Koca-Atabey, 2013).

Η προσέγγιση της έννοιας της αναπηρίας στις Σκανδιναβικές χώρες είναι πολύ διαφορετική. Η κοινωνικό-πολιτική διεργασία του Εκσυγχρονισμού στη Νορβηγία έχει εκδηλωθεί ιστορικά ως ένα αφήγημα επιτυχίας, το οποίο εστιάζει στο πώς τα κοινωνικά κινήματα και οι πολιτικοί θεσμοί, κατά την διάρκεια του 19^{ου} και του 20^{ου} αιώνα, έθεσαν τις βάσεις για μια κοινωνία με έμφαση στην κοινωνική ισότητα (Froestad & Ravneberg, 2006). Η πρόνοια για τα άτομα με νοητική υστέρηση – όπως και για τις άλλες κατηγορίες αναπηρίας – αντιμετωπίζεται πρωτίστως ως ένα εκπαιδευτικό θέμα. Στη Δανία, η κρατική πρόνοια ορίστηκε εντός των πλαισίων της ιατρικής και της ψυχικής υγείας και επικεντρώθηκε – με αυξανόμενη ένταση μέχρι και σήμερα – σε τμήματα του πληθυσμού που θεωρούνται ότι έχουν μεγαλύτερη ανάγκη νοσηλείας. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι Δανοί γιατροί και οι ψυχίατροι αποτέλεσαν τους βασικούς υποστηρικτές αυτής της οπτικής (Froestad & Ravneberg, 2006).

Η ιδέα της ισότητας στην νορβηγική κοινωνία είναι έντονα συνδεδεμένη με αυτή της ισότητας στο νορβηγικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα, το ενιαίο σχολείο για όλους έχει θεωρηθεί ως ένα σημαντικό μέσο για τη μείωση των κοινωνικών και οικονομικών διαφορών. Επιπλέον, τα δημόσια σχολεία έχουν χρησιμοποιηθεί για την κατασκευή και τη διατήρηση ιδεών σχετικών με τις εθνικές αξίες και την κοινότητα, μια λειτουργία που ενισχύεται από τις εκπαιδευτικές πολιτικές στη δεκαετία του 1990. Ο αποκλεισμός του *άγνωστου* (ή *ανόμοιου*) ήταν ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ισότητας στη νορβηγική κουλτούρα, ιδιαίτερα μέχρι τη δεκαετία του 1970. Έτσι, οι έννοιες της ισότητας και της ενότητας που επηρέασαν τη διαμόρφωση και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής κατέδειξαν τα προβλήματα της διαχείρισης της διάκρισης μεταξύ της ομαλότητας και της αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Froestad & Ravneberg, 2006).

Ένα μοναδικό χαρακτηριστικό του νορβηγικού φιλελεύθερου κινήματος του 19^{ου} αιώνα ήταν η σαφής πολιτική φιλοδοξία να εισαγάγει το ενιαίο σχολείο για όλους. Η συμμετοχή της διδασκαλίας σε αυτό το έργο ήταν μια βασική προϋπόθεση. Στη Σουηδία, οι φιλελεύθεροι και οι καθηγητές έχουν παρόμοια φιλοδοξία να εισαγάγουν τα ενιαία σχολεία, αλλά ποτέ δεν αναπτύχθηκε μια επαρκής βάση στην πολιτική εξουσία για να εφαρμόσει τις απαραίτητες πολιτικές μεταρρυθμίσεις. Στη Δανία κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών του 19ου αιώνα, εισήχθησαν νέοι νόμοι που προωθούσαν το παραδοσιακά στρωματοποιημένο σύστημα της εκπαίδευσης. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, η σύλληψη της έννοιας της αναπηρίας στην νορβηγική εκπαίδευση κατασκευάστηκε σε σχέση με την ανάγκη για την ανακούφιση των δημοτικών σχολείων. Εκεί τότε εμφανίζεται η κατηγορία του «υποκανονικού» (subnormal) παιδιού (Froestad & Ravneberg, 2006).

4.12. Εκπαιδευτικές πρακτικές Ειδικής Αγωγής στο ελληνικό συγκείμενο: Δύο παραδείγματα

Σε μια ελληνική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Eleftheriou P., Stamou A.G., Alevriadou A. και Tsakiridou E. (2013) εξετάζονται από μια συγκριτική προοπτική, οι αναπαραστάσεις σχετικά με την αναπηρία και τα άτομα με ειδικές ανάγκες, όπως προκύπτουν από τα σχέδια των παιδιών της Δ' τάξης δημοτικού σχολείου. Το δείγμα αποτελείται από δύο ομάδες παιδιών. Η πρώτη ομάδα δεν φοιτά στο ίδιο σχολικό περιβάλλον με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ η δεύτερη ομάδα μοιράζεται το ίδιο σχολικό περιβάλλον με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες..

Η συγκριτική ανάλυση των σχεδίων τους δείχνει ότι τα παιδιά και των δύο ομάδων αναπαράγουν τις κυρίαρχες έννοιες για την αναπηρία που λαμβάνουν από το άμεσο κοινωνικό τους περιβάλλον. Και στις δύο ομάδες, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται την αναπηρία, ως ένα πρόβλημα που βρίσκεται στα άτομα. Επίσης, η αναπηρία θεωρήθηκε από τα παιδιά σε μεγάλο βαθμό, ως μια δύσκολη κατάσταση που αντιμετωπίζουν πολλοί άνθρωποι (Eleftheriou et al., 2013).

Στην πρωτοβάθμια βαθμίδα, οι αντιλήψεις των παιδιών του σχολείου για τον κόσμο εξακολουθούν να είναι αρκετά εύπλαστες και η διδασκαλία με πρακτικές παρέμβασης, μπορεί να βοηθήσει στην τροποποίηση των απόψεών τους. Κατά συνέπεια, η μελέτη θα μπορούσε να συμβάλει στο σχεδιασμό των παρεμβάσεων που θα στοχεύουν στη διαμόρφωση μιας περισσότερο ευνοϊκής στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα. (Alevriadou et al., 2013).

Στο ελληνικό συγκείμενο, παρά το γεγονός ότι το *κοινωνικό μοντέλο* φαίνεται να επικρατεί στο εσωτερικό των ακτιβιστών της αναπηρίας και στις κοινωνικές επιστήμες, η παρουσία του *ιατρικού μοντέλου* είναι ακόμα εμφανής στις εκπαιδευτικές πρακτικές, λόγω της κατάταξης των μαθητών με βάση την αναπηρία και όχι τις ειδικές ανάγκες. Τα παιδιά με αναπηρίες εξακολουθούν να υφίστανται διακρίσεις, οι οποίες είναι βαθιά ριζωμένες σε αρνητικές στάσεις και σε στερεότυπα. Πρόσφατες μελέτες έχουν δείξει ότι το *ιατρικό μοντέλο* της αναπηρίας αναπαράγεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Eleftheriou et al., 2013). Σύμφωνα με τον Oliver (2013), αν και υπήρξαν κατά καιρούς προτάσεις για την οικοδόμηση εναλλακτικών μοντέλων προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες των ατόμων με αναπηρία, σήμερα επιτάσσεται όσο ποτέ η αναζωογόνηση του κοινωνικού μοντέλου ή η αντικατάστασή του με κάτι άλλο.

Σε επόμενη ελληνική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Σκότρα (2016), με θέμα την

κοινωνική διάσταση της αναπηρίας στις αντιλήψεις των παιδιών χωρίς αναπηρία, εξετάζεται αν τα παιδιά χωρίς αναπηρία υιοθετούν κοινωνική ή ιατρική προσέγγιση, όσον αφορά την καθημερινότητα και τη δράση των ατόμων με αναπηρία.

Στην έρευνα συμμετείχαν 83 παιδιά (41 αγόρια και 42 κορίτσια) Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, με ηλικιακό εύρος από 9 ετών και 11μηνών έως 12 ετών. Η εξέταση περιλάμβανε την παρουσίαση σεναρίων από ενδεχόμενες περιστάσεις της καθημερινής ζωής των ατόμων με αναπηρία και την υποβολή σχετικών ερωτήσεων, πολλαπλής επιλογής. Επίσης, περιλάμβανε την σχεδιαστική απεικόνιση ενός ατόμου με αναπηρία. .

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά χωρίς αναπηρία δεν παρουσιάζουν σαφή προτίμηση ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις (κοινωνική-ιατρική θεώρηση), αναφορικά με την αναγνώριση των περιορισμών στην καθημερινή ζωή των ατόμων με αναπηρία. Από την εξέταση των συνολικών βαθμολογιών των σχεδίων προκύπτει πως τα παιδιά εμφανίζουν στα έργα τους, συχνότερα δείκτες κοινωνικού μοντέλου σε σχέση με τους δείκτες ιατρικού μοντέλου. Επιπλέον, τα αποτελέσματα από την ανάλυση του σχεδίου έδειξαν πως τα παιδιά προτιμούν την απεικόνιση ατόμων με αναπηρία που συμμετέχουν σε κάποια δραστηριότητα, ενώ παράλληλα παρουσιάζουν θετική συναισθηματική διάθεση. Τα εν λόγω στοιχεία εκτιμήθηκαν ως δείκτες κοινωνικής προσέγγισης, καθώς παραπέμπουν στο κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας.

Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά δεν φαίνεται να αναγνωρίζουν τους κοινωνικούς παράγοντες ως εμπόδιο στη δράση των ατόμων με αναπηρία. Κατά συνέπεια, για τα παιδιά δεν είναι σαφές ότι ο τρόπος οργάνωσης της κοινωνίας επιδρά στον τρόπο ζωής των ατόμων με αναπηρία. Παρόλα αυτά δεν παραβλέπεται το γεγονός ότι παράλληλα, τα παιδιά δεν παρουσίασαν σαφή προτίμηση σε μια προσέγγιση ιατρικού μοντέλου, εύρημα το οποίο εκτιμάται ως ενθαρρυντικό στοιχείο για τον τρόπο που γίνεται αντιληπτή η έννοια της αναπηρίας από τα παιδιά χωρίς αναπηρία. Από την άλλη πλευρά, η απεικόνιση ιατρικού ή διαχωριστικού περιβάλλοντος (π.χ. ίδρυμα, νοσοκομείο, ειδικό σχολείο), εκτιμήθηκαν ως δείκτες που αντανakλούν το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας.

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η Tomlinson (2017) υποστηρίζει ότι οι κοινωνιολόγοι, αν και ασχολούνται εδώ και πολλά χρόνια με την μελέτη των ανισοτήτων βάσει τάξης, φυλής, φύλου και αναπηρίας, έχουν συναντήσει δυσκολίες στην παραγωγή συνεκτικών κοινωνικών αναλύσεων των εκπαιδευτικών συστημάτων. Εξακολουθεί να υπάρχει ελάχιστη μελέτη σχετικά με την ιστορική και τρέχουσα σχολική φοίτηση των νέων αυτών που αποκαλούνται "ειδικοί", την επαγγελματική κατάρτιση που λαμβάνουν και τις ευκαιρίες που έχουν στην συνέχεια στη ζωή τους.

Σύμφωνα με την ίδια, η εκπαίδευση έχει γίνει μια έντονα ανταγωνιστική επιχείρηση, επηρεασμένη από τις ισχυρές στρατηγικές των ανταγωνιστικών ομάδων συμφερόντων και κάποιοι υπουργοί παιδείας επιστρέφουν στις παραδοσιακές απόψεις για την εκπαίδευση. Οι ιδιωτικές επιχειρήσεις αναλαμβάνουν κρατικά σχολεία επεκτείνοντας την επιρροή τους και οι γονείς θέλουν απελπισμένα να πετύχουν τα παιδιά τους σε αυτό το ανταγωνιστικό πλαίσιο. Η βιβλιογραφία και η έρευνα σχετικά με την ειδική εκπαίδευση και την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, τις μελέτες αναπηρίας, τις φυλετικές, ψυχολογικές, ιατρικές και άλλες παρεμβάσεις, καθώς και τα συμβόλαια επαγγελματικής κατάρτισης και απασχόλησης, δημοσιεύονται σε διαφορετικά περιοδικά, ενώ ασχολούνται με τους ίδιους ανθρώπους. Το ίδιο ισχύει και για τις πολιτικές παρεμβάσεις. Στην Αγγλία οργανώνονται εκθέσεις, οδηγίες και διασκέψεις σχετικά με τις εναλλακτικές παροχές, τις χαμηλές επιδόσεις και αξιολογήσεις, τα επιτεύγματα της εργατικής τάξης, τις παροχές σε σχολεία και κολλέγια και οργανώνονται σειρές μαθημάτων που αφορούν την απασχόληση ή την ανεργία των ατόμων που μειονεκτούν (Tomlinson, 2017).

Για την Tomlinson, οι κυβερνήσεις συνεχίζουν να διαχωρίζουν τα παιδιά και τους νέους πάνω στη βάση της "ικανότητας" και κατασκευάζουν την έννοια της ανικανότητας. Στην Αγγλία και τις ΗΠΑ, τα πολλά tests και η έμφαση που δίνεται στα συνεχώς υψηλά πρότυπα, ειδικά σε αστικά σχολεία, οδηγεί σε μεγαλύτερες αποτυχίες. Οι πλειοψηφία των νέων που αποτυγχάνουν σε εξετάσεις και έχουν μεγαλύτερη άγνοια λόγω της υποβάθμισής τους σε χαμηλά επίπεδα εκπαίδευσης, συνεχίζει να βρίσκεται σε άτομα που προέρχονται από χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις, σε άτομα που ανήκουν σε φυλετικές ή εθνοτικές μειονότητες και είναι περισσότερο άνδρες παρά γυναίκες.

Στο παρόν σημείο της εργασίας και της έρευνας στην οποία έχει βασιστεί, μπορούμε να οδηγηθούμε σε ορισμένα συμπεράσματα για τον τρόπο αντίληψης, εννοιολόγησης και χρήσης του όρου «αναπηρία» από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, από το 1981 και μετά.

Τα τελευταία 30 χρόνια ψηφίστηκαν στην Ελλάδα συνολικά τέσσερις νόμοι για την ειδική αγωγή. Κατά την πορεία αυτών των ετών, από την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή, βασική πρόθεση των νομοθετών ήταν να επιφέρουν αλλαγές στο νομοθετικό πλαίσιο ρύθμισης των ζητημάτων εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρίες. Οι προθέσεις της παρεχόμενης ειδικής αγωγής, οι αρχές σύστασης των δομών φοίτησης και ο καθορισμός του μαθητικού πληθυσμού αποτυπώνονται στο περιεχόμενο των σκοπών των νόμων (Ντεροπούλου, 2012).

Σύμφωνα με την Ντεροπούλου (2012), με τον πρώτο νόμο 1143/1981, το περιεχόμενο της ειδικής αγωγής οριοθετείται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο τόσο ως προς την έρευνα, καθώς γίνεται αναφορά στην εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όσο και ως προς την αυτονομία της, καθώς καλείται να αποδεχθεί τους κανόνες της ιατρικής επιστήμης και να λάβει υπόψη της μέτρα κοινωνικής μέριμνας. Η ειδική αγωγή γίνεται αντιληπτή ως η πρακτική, βάση της οποίας θα ενταχθούν ανάλογα με τις δυνατότητές τους τα αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα.

Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η εισήγηση της κατηγοριοποίησης αποκλινουσών ομάδων πληθυσμού έρχεται σε αντίφαση με την ιδέα της ανάγκης για επαγγελματική και κοινωνική ένταξη του ίδιου πληθυσμού.

Στον νόμο 1566/1985, γίνεται εμφανής η αλλαγή ύφους στη γλώσσα με τη χρήση της δημοτικής και την εισαγωγή του νέου για την εποχή όρου άτομα με ειδικές ανάγκες, που αντικαθιστά τον προηγούμενο όρο αποκλίνοντες εκ του φυσιολογικού. Όμως, το εννοιολογικό περιεχόμενο είναι το ίδιο με αυτό του προηγούμενου νόμου 1143/1981. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα (ΦΕΚ 1566/1985, άρθρο 32, παράγραφος 1):

[...] Στα άτομα που έχουν ειδικές ανάγκες παρέχεται ειδική αγωγή και ειδική επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία στα πλαίσια των σκοπών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιδιώκει ιδιαίτερα: α) την ολόπλευρη και αποτελεσματική ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων, β) την ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία, και γ) την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο [...]

Η φράση του Νόμου 1143/1981 «αντίστοιχος προς τας δυνατότητάς των» αντικαθίσταται, από το συντάκτη του Νόμου 1566/1985, από την πρόταση της «ολόπλευρης και αποτελεσματικής ανάπτυξης και αξιοποίησης των δυνατοτήτων και ικανοτήτων». Αντίστοιχα, η πρόταση «ένταξης αυτών εις επαγγελματική δραστηριότητα» αποδίδεται ως «ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία». Τέλος, η φράση «ένταξις αυτών εις την κοινωνικήν ζωήν» αντικαθίσταται στον παρόντα νόμο από την πρόταση «αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο». Για μια ακόμη φορά δίνεται έμφαση στην αναγκαιότητα της ολόπλευρης και αποτελεσματικής ανάπτυξης των ατομικών δυνατοτήτων και ικανοτήτων.

Σύμφωνα με την Ντεροπούλου:

[...] Ένα μέρος του μαθητικού πληθυσμού, που κατηγοριοποιείται ως άτομα με ειδικές ανάγκες, δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς δεν αναπτύσσει ολόπλευρα και αποτελεσματικά δυνατότητες και ικανότητες, δεν συμμετέχει στην παραγωγική διαδικασία, δεν αποδέχεται το κοινωνικό σύνολο, όπως αντίστοιχα και το κοινωνικό σύνολο δεν αποδέχεται το ίδιο. Η χρήση της λέξης αλληλοαποδοχή προσδίδει αδιάκριτα στάσεις διάκρισης και στην ομάδα των ειδικών αναγκών, καθώς της καταλογίζει εξίσου αρνητική στάση και ευθύνη για τη δυσκολία αποδοχής του κοινωνικού συνόλου. Στο αίτημα λοιπόν της εκπαιδευτικής, επαγγελματικής και κοινωνικής ένταξης, ο Νόμος 1566/1985 προτάσσει τις ατομικές ικανότητες ως μεταβλητή ανάπτυξης και κατάκτησης ενταξιακών στόχων [...]

(Ντεροπούλου, 2012, σ. 130).

Στον ίδιο νόμο αναφέρεται ότι η ατομική οργανική, ψυχική και κοινωνική αιτιολογία της ειδικής ανάγκης δυσκολεύει ή παρεμποδίζει τη συμμετοχή στα εκπαιδευτικά, επαγγελματικά και κοινωνικά δρώμενα.

Δεκαπέντε χρόνια αργότερα ψηφίζεται ο επόμενος νόμος ειδικής αγωγής, ο οποίος διαχωρίζεται από τη νομοθεσία της γενικής εκπαίδευσης. Στον νόμο 2817/2000 ο όρος ειδική ανάγκη αντικαθίσταται από τον όρο ειδική εκπαιδευτική ανάγκη. Ειδικότερα στην περιγραφή του σκοπού αυτού του νόμου αναφέρεται (ΦΕΚ 2817/2000, άρθρο 1, παράγραφος 6) ότι:

[...] Στα άτομα που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ειδική εκπαίδευση, η οποία στο πλαίσιο των σκοπών της πρωτοβάθμιας

και δευτεροβάθμιας και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης επιδιώκει ιδιαίτερα: α) την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, β) τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο, γ) την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, δ) την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη [...]

Η ατομική βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών και των μαθητριών αναφέρεται ως ένας από τους σκοπούς της ειδικής εκπαίδευσης ώστε τα άτομα αυτά να ενταχθούν ή να επανενταχθούν στο κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο και να συμβιώσουν με το κοινωνικό σύνολο.

Σύμφωνα με την Ντεροπούλου:

[...] Σημείο ενδιαφέροντος αποτελεί η εισαγωγή ενός νέου όρου, αυτού της ένταξης, αλλά κυρίως της επανένταξης στο κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Διαφαίνεται ότι από τη μακρόχρονη παρελθούσα χρήση του όρου ειδική ανάγκη και της πρακτικής διεύρυνσης των κριτηρίων ετικετοποίησης του μαθητικού πληθυσμού δημιουργήθηκε μια νέα ομάδα μαθητών που προέρχονται από τους κόλπους της γενικής εκπαίδευσης. Η επανένταξη προβάλλεται ως επιδίωξη για τη νεοσυσταθείσα ομάδα των ειδικών αναγκών, στην οποία θα πρέπει να δοθεί, με προϋπόθεση την ατομική βελτίωση, η δυνατότητα ένταξης στο ίδιο σύστημα το οποίο τους απέκλεισε. Η γενική εκπαίδευση εμφανίζεται να βάλλεται από δύο ομάδες ατόμων ελλειμματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που χρήζουν βελτίωσης. Η πρώτη βρίσκεται εκτός του πλαισίου της, ενώ η δεύτερη εκκολάφθηκε στο εσωτερικό της [...]

(Ντεροπούλου, 2012, σ. 132).

Τον Οκτώβριο του 2008, οκτώ χρόνια αργότερα, ψηφίζεται ο τελευταίος Νόμος 3699/2008 της ειδικής αγωγής. Από τον τίτλο του νόμου διαπιστώνεται η μετονομασία της ειδικής αγωγής σε ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο ισχύων έως σήμερα νόμος δεσμεύεται από το πρώτο άρθρο να «διασφαλίζει, σε όλους τους πολίτες με αναπηρία

και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη» (ΦΕΚ 3699/2008, άρθρο 1). Στον νόμο γίνεται αναφορά στη διασφάλιση των ίσων ευκαιριών, την αυτάρκεια και την αυτονομία των ατόμων με αναπηρία και υποστηρίζεται η ένταξή τους.

Σύμφωνα με την Ντεροπούλου (2012), οι νόμοι δεν είναι σε θέση να ερμηνεύσουν την αναπηρία, παρά μόνο αυτούς σχέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος με την αναπηρία.

Εξετάζοντας το σύνολο των νόμων βλέπουμε ότι στον πρώτο νόμο του 1981 εμφανίζονται 12 κατηγορίες μαθητικού πληθυσμού, στον επόμενο νόμο του 1985 διακρίνονται 11 κατηγορίες μαθητών, στο νόμο του 2000 υπάρχουν 10 κατηγορίες και στον τελευταίο νόμο του 2008 παρουσιάζονται 15 κατηγορίες αναπηριών και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Κατηγοριοποίηση του μαθητικού πληθυσμού

Νόμος / Κατηγορίες	1143/1981	1566/1985	2817/2000	3699/2008
1.	Τυφλοί και έχοντες σοβαρές διαταραχές αυτούς οράσεως.	Τυφλοί και όσοι έχουν σοβαρές διαταραχές στην όραση.	Όσοι έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες).	Αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες, με χαμηλή όραση).
2.	Κωφοί, βαρήκοοι και κωφάλαλοι.	Κωφοί και βαρήκοοι.	Όσοι έχουν σοβαρά προβλήματα ακοής (κωφοί, βαρήκοοι).	Αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι).
3.	Οι έχοντες κινητικές διαταραχές (σπαστικοί κ.λπ.).	Όσοι έχουν κινητικές διαταραχές.	Όσοι έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας.	Κινητικές αναπηρίες.
4.				Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα.
5.	Επιληπτικοί.	Επιληπτικοί.		
6.	Χανσενικοί.	Χανσενικοί.		
7.	Οι νοητικώς υστερούντες.	Όσοι έχουν νοητικοί καθυστερήσεις.	Όσοι έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα.	Νοητική αναπηρία.
8.	Οι έχοντες διαταραχές λόγου.	Όσοι εμφανίζουν επιμέρους δυσκολίες στη μάθηση (δυσλεξία, διαταραχή λόγου κ.α.) ή είναι γενικότερα δυσπροσάρμοστοι.	Όσοι έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας.	Διαταραχές λόγου και ομιλίας.

Νόμος / Κατηγορίες	1143/1981	1566/1985	2817/2000	3699/2008
9.	Οι πάσχοντες εκ ψυχικών νόσων.	Όσοι πάσχουν από ψυχικές νόσους και συναισθηματικές αναστολές.		Ψυχικές διαταραχές.
10.			Όσοι παρουσιάζουν αυτισμό ή αυτούς διαταραχές ανάπτυξης.	Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού).
11.				Πολλαπλές αναπηρίες.
12.			Όσοι έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες.	Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας.
13.	Οι διατελούντες ή διατελέσαντες τρόφιμοι ειδικών ιδρυμάτων (ασύλων, κέντρων παιδικής μερίμνης, κ.λπ.) και εμφανίζοντας εκ του λόγου τούτου συναισθηματικές αναστολές και κοινωνική μειονεξείαν, ως και οι ανήλικοι των οποίων διετάχθη δια αποφάσεως δικαστηρίου ανηλίκων η παραπομπή εις θεραπευτικόν ή έτερον κατάλληλον κατάστημα κατ' εφαρμογήν των διατάξεων του άρθρου 123 του Ποινικού Κώδικος.			Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας.
14.	Οι πάσχοντες εξ ασθενειών απαιτουσών μακράν θεραπείαν και παραμονήν εις νοσηλευτικά ιδρύματα, κλινικά ή πρεβεντόρια.	Όσοι πάσχουν από ασθένειες που απαιτούν μακρόχρονη θεραπεία και παραμονή σε νοσηλευτικά ιδρύματα, κλινικές ή πρεβεντόρια.	Όσοι έχουν σοβαρά προβλήματα υγείας.	Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα.
15.	Οι εμφανίζοντες επιμέρους δυσκολίας μάθησως ή γενικότερων σχολικώς δυσπροσάρμοστοι ή σχολικώς ανώριμοι.	Όσοι εμφανίζουν επιμέρους δυσκολίες στη μάθηση (δυσλεξία, διαταραχή λόγου κ.α.) ή είναι γενικότερα δυσπροσάρμοστοι).	Όσοι έχουν ειδικές δυσκολίες μάθησης, αυτούς δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία.	Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αυτούς δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία.

Νόμος / Κατηγορίες	1143/1981	1566/1985	2817/2000	3699/2008
16.	Παν άτομον νηπιακής, παιδικής ή εφηβικής ηλικίας μη υπαγόμενον εις τινά των υπό στοιχεία α. έως ια. Περιπτώσεων, το οποίον παρουσιάζει διαταραχήν αυτούς προσωπικότητας, οιασδήποτε αιτιολογίας.	Κάθε άτομο νηπιακής, παιδικής ή εφηβικής ηλικίας, που δεν ανήκει σε μία από αυτούς προηγούμενες περιπτώσεις και παρουσιάζει διαταραχή αυτούς προσωπικότητας από οποιαδήποτε αιτία.	Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται αυτούς πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από αυτούς προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο αυτούς σχολικής ζωής αυτούς.	Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο αυτούς σχολικής αυτούς ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία αυτούς σχολικής προσαρμογής και μάθησης.
17.				Μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή αυτούς ομάδα. [...] Αυτούς μαθητές αυτούς δεν έχουν εφαρμογή οι λοιπές διατάξεις του παρόντος νόμου.

Ντεροπούλου, 2012, σ. 140-142

Στον νόμο 3699/2008 προστίθενται τρεις νέες κατηγορίες μαθητών που δεν εμφανίζονται στους προηγούμενους (το σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, οι πολλαπλές αναπηρίες και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα). Επίσης επανεμφανίζονται, με διαφορετική διατύπωση από τον πρώτο νόμο 1143/1981, οι μαθητές με παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας.

Το 1996 με το Προεδρικό Διάταγμα 301/1996 (ΦΕΚ 208 Τ. Α' 29-8-1996) καθορίζεται Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής αγωγής (ΠΑΠΕΑ) λαμβάνοντας υπόψη το Νόμο 1566/85 (άρθρο 33, παράγραφος 3) για την εφαρμογή ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων στην Ειδική Αγωγή. Σύμφωνα με την Ντεροπούλου:

[...] η αναφορά στην καταλληλότητα των προγραμμάτων παραπέμπει στην ιατροκατευθυνόμενη αντιμετώπιση των μαθητών, όπου ο βαθμός και το είδος της αναπηρίας καθορίζουν και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και τη δομή φοίτησης. Η διεύρυνση της ταξινόμησης των μαθητών αποσκοπεί στη διατήρηση της ιατρικής προσέγγισης της εκπαίδευσης της αναπηρίας [...]

Στον τελευταίο Νόμο 3699/2008 παρατηρείται μια αλλαγή στη χρήση της γλώσσας προσδιορισμού των αναπηριών. Για την ακρίβεια, εισάγεται η χρήση του όρου «αναπηρία», που αντικαθιστά τους όρους «διαταραχές» και «προβλήματα» των προγενέστερων νόμων (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2. Ορολογία κατηγοριοποίησης μαθητικού πληθυσμού

Νόμος / Κατηγορίες	1143/1981	1566/1985	2817/2000	3699/2008
1.	Τυφλοί και έχοντες σοβαράς διαταραχές της όρασεως.	Τυφλοί και όσοι έχουν σοβαρές διαταραχές στην όραση.	Όσοι έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες).	Αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες, με χαμηλή όραση).
2.	Κωφοί, βαρήκοοι και κωφάλαλοι.	Κωφοί και βαρήκοοι.	Όσοι έχουν σοβαρά προβλήματα ακοής (κωφοί, βαρήκοοι).	Αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι).
3.	Οι έχοντες κινητικές διαταραχές (σπαστικοί, κ.λπ.).	Όσοι έχουν κινητικές διαταραχές.	Όσοι έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας.	Κινητικές αναπηρίες.
4.	Οι νοητικώς υστερούντες.	Όσοι έχουν νοητική καθυστέρηση.	Όσοι έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα.	Νοητική αναπηρία.

Ντεροπούλου, 2012, σ. 146

Η πρώτη μας διαπίστωση είναι πως από την βιβλιογραφία και την προηγούμενη διεθνή έρευνα μπορούμε να συνάγουμε ότι η έννοια της αναπηρίας είναι ορισμένη με αόριστο τρόπο, συμπεριλαμβάνοντας πάρα πολλές ειδικές κατηγορίες ατόμων με αναπηρίες. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται πρόβλημα καθαρότητας και ακρίβειας στις επιστημονικές μελέτες και την πιστοποίηση των πειραματικών αποτελεσμάτων τους. Μπορούμε να υποστηρίξουμε με ασφάλεια πως ακόμη και σήμερα είναι απαραίτητη η περαιτέρω προσπάθεια καλύτερης εννοιολόγησης του όρου «αναπηρία» από την διεθνή επιστημονική κοινότητα. Μια τέτοια ακριβέστερη εννοιολόγηση οφείλει να βρει

καλύτερες λύσεις στα προβλήματα που ανακύπτουν εξαιτίας της ευρύτατης περιοχής διάφορων αναπηριών που καλείται να ικανοποιεί μια τέτοια νέα εννοιολόγηση.

Επακόλουθο αυτής της αοριστίας στην εννοιολόγηση της αναπηρίας είναι και η διαχρονική ασάφεια του ορισμού της στις επίσημες πολιτικές του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Αν και μια κριτική θα ήταν γόνιμη, εν τούτοις δεν θα πρέπει να αποδώσουμε αυτό το χρονίζον ζήτημα μόνο σε μια έλλειψη καλού πολιτικού και εκτελεστικού προγραμματισμού εκ μέρους του Υπουργείου, αν και δυστυχώς αυτό είναι την ίδια στιγμή μια αλήθεια.

Άτομο με αναπηρία θα μπορούσε να είναι εν δυνάμει οποιοδήποτε άτομο που την παρούσα στιγμή θεωρείται «φυσιολογικό». Στο θέμα της αναπηρίας έχουν αναπτυχθεί προσεγγίσεις υπό το πρίσμα διαφορετικών οπτικών που κάποιες αλληλοσυμπληρώνονται και κάποιες άλλες βρίσκονται σε αντίθεση. Σύμφωνα με την προσέγγιση της κοινωνικό-πολιτισμικής κατανόησης της αναπηρίας, ο σχεδιασμός της είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών διεργασιών οι οποίες θα θεωρήσουν την αναπηρία είτε ως κατασκευή, είτε ως μια ξεχωριστή κατηγορία. Η δεκαετία του 1980 χαρακτηρίζεται ως ορόσημο, καθώς πριν από τότε την κυρίαρχη θέση κατείχε το *ιατρικό-ατομικό μοντέλο* το οποίο κατανοεί την αναπηρία μέσα από τη διάσταση της ατομικότητας και βιολογίας, ενώ αργότερα την κυρίαρχη θέση καταλαμβάνει το *κοινωνικό μοντέλο* το οποίο θεωρεί την αναπηρία ως έναν περιορισμό που επιβάλλεται από την κοινωνία.

Η αναπηρία δεν αντιμετωπίζεται με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις χώρες και η εμπειρία της αλλάζει σημαντικά ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται το άτομο. Στο Ηνωμένο Βασίλειο θεωρείται βασικά ως κοινωνικό ζήτημα ενώ αντίθετα στην Τουρκία ως ιατρικό. Στις ΗΠΑ, αντιμετωπίζεται ως εξατομικευμένο πρόβλημα εμπλέκοντας την κοινωνία με βάση τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ισότητα των ευκαιριών. Από την άλλη στις σκανδιναβικές χώρες δίνεται έμφαση στην κοινωνική ισότητα.

Όσον αφορά στα θέματα της εκπαίδευσης, στην Αγγλία, στις ΗΠΑ και σε άλλες καπιταλιστικές χώρες, οι κυβερνήσεις ενθαρρύνουν την επέκταση της εκπαίδευσης και κατάρτισης σε ομάδες που πριν είχαν αποκλειστεί ή έτυχαν ελάχιστης προσοχής. Πλέον περιλαμβάνονται στην επίσημη εκπαίδευση, αν και δεν υπάρχουν ξεκάθαρες ιδέες για το τι θα κάνουν με αυτούς τους νέους όταν τελειώσουν το σχολείο (Tomlinson, 2017).

Σύμφωνα με την Tomlinson (2017), οι πολιτικές της ελεύθερης αγοράς που ακολουθήθηκαν τα τελευταία 30 χρόνια στην Αγγλία και στις ΗΠΑ και εφαρμόστηκαν στην εκπαίδευση, έχουν αυξήσει τις ανισότητες στον πλούτο, το εισόδημα και τις ευκαιρίες απασχόλησης. Οι ανισότητες είναι

πολύ σοβαρές για αυτούς που διαθέτουν λίγα ή καθόλου εκπαιδευτικά προσόντα. Το κεφάλαιο στην εκπαίδευση είναι τώρα πια απαραίτητο, μαζί με το οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο.

Παρά την φαινομενική επικράτηση του *κοινωνικού μοντέλου* στις κοινωνικές επιστήμες και στους ακτιβιστές της αναπηρίας διεθνώς, σε χώρες όπως η Ελλάδα οι εκπαιδευτικές πρακτικές επηρεάζονται έντονα ακόμη και σήμερα από το *ιατρικό μοντέλο*, λόγω της κατάταξης των μαθητών με βάση την αναπηρία και όχι τις ειδικές ανάγκες.

Μια ρεαλιστική προσέγγιση στην αναπηρία αναγνωρίζει ότι πρέπει να παρέχεται στους μαθητές με αναπηρίες η καλύτερη δυνατή εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τον τύπο ή τον βαθμό της αναπηρίας. Όμως θα πρέπει να τονίσουμε ότι αυτή η ειδική εκπαίδευση θα πρέπει να αναπτυχθεί σταδιακά, ώστε να είναι αληθινά ειδικά σχεδιασμένη και να είναι σε θέση να προσφέρει μια ιδιαίτερα εντατική, εξατομικευμένη διδασκαλία. Οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και ότι η κοινωνική δικαιοσύνη απαιτεί την ύπαρξη και καλή λειτουργία και των δύο (Anastasiou & Kauffman, 2012).

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με την Tomlinson (2017), καθώς τα μαζικά εκπαιδευτικά συστήματα αναπτύσσονταν, παρατηρήθηκαν σε αυτά πολλές αλλαγές με σκοπό να αντιμετωπιστεί το εξής θέμα: ένας μεγάλος αριθμός παιδιών και νέων ανθρώπων παρουσίασαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπηρίες και χαμηλότερα επιτεύγματα σε σχέση με τους άλλους. Κατά την ίδια, έχουν γραφεί πολλά που θα μπορούσαν να εξηγούν την αδυναμία μάθησης των παιδιών και των νέων. Κυρίως χρησιμοποιούνται οι όροι: ικανός / λιγότερο ικανός και ικανός / μη ικανός. Η ικανότητα για μάθηση και εργασία μπορεί να μετρηθεί μέσω IQ , μέσω γνωστικών και ανταγωνιστικών tests στο σχολείο και υπάρχει ένα όριο στη δυναμική κάθε παιδιού. Οι κυβερνήσεις στα σύγχρονα καπιταλιστικά κράτη πιστεύουν ότι όλοι οι νέοι πρέπει να γίνουν οικονομικά παραγωγικοί, να μην εξαρτώνται από κοινωνικά οφέλη και πιστεύουν ότι τα υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι απαραίτητα για την εθνική οικονομική ανταγωνιστικότητα.

Σύμφωνα με τον Σούλη:

[...] η κατάσταση της εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία στη χώρα μας, παραμένει εξαιρετικά ελλιπής και σε μεγάλο βαθμό αποκαρδιωτική. Έτσι, διαπιστώνουμε ότι σήμερα η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία αναφέρεται σχεδόν αποκλειστικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ελάχιστα στην δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια, ενώ η μέριμνα για επαγγελματική εκπαίδευση είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Επίσης, τα τμήματα ένταξης αποτελούν τον κύριο τύπο αγωγής σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε ποσοστό 73%. Άλλες μορφές εκπαίδευσης όπως η υποστηρικτική διδασκαλία μέσα στην κανονική τάξη ή η συνεργατική διδασκαλία αγνοούνται, με αποτέλεσμα η ένταξη να παραμένει σε θεωρητικό επίπεδο, την ώρα που οι μαθητές παραμένουν περιθωριοποιημένοι σε ξεχωριστές δομές εκπαίδευσης [...] (Σούλης, 2013, σ. 63).

Διαπιστώνουμε ότι το Υπουργείο δεν φαίνεται να υιοθετεί (ή τουλάχιστον να στηρίζει έμμεσα) κάποιο από τα μοντέλα, ούτε όμως φαίνεται να στηρίζει την ακαδημαϊκή έρευνα, εγχώρια και διεθνή, σε ό,τι αφορά σε θέματα κατηγοριοποίησης μαθητών με αναπηρία.

Η Ντεροπούλου αναφέρει:

[...] Αποτιμώντας τη νομοθεσία της ειδικής αγωγής από το 1981 έως σήμερα, παρατηρούμε συνολικά την πρόθεση ελέγχου του μαθητικού πληθυσμού με αναπηρίες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ιδιαίτερα στους δύο τελευταίους νόμους της ειδικής αγωγής, τον 2817/2000 και τον 3699/2008, επιχειρείται ο εκσυγχρονισμός του ελέγχου με τη θεσμοθέτηση εκπαιδευτικών διαγνωστικών φορέων (ΚΔΑΥ και ΚΕΔΔΥ αντίστοιχα). Η μετάθεση των αρμοδιοτήτων διάγνωσης από τους φορείς υγείας σε εκπαιδευτικούς φορείς δεν προβάλλει ως πράξη αποϊατρικοποίησης-χειραφέτησης της ειδικής αγωγής, αλλά ως πράξη θεραπευτικής αντιμετώπισης της γενικής εκπαίδευσης. Στην τελευταία τριακονταετία η ειδική αγωγή δεν αποκόπτεται από την ιατρική αυθεντία, αλλά αντίθετα ενισχύει την ιεραρχική τους σχέση. Ένα παράδειγμα που ενισχύει το επιχείρημα της πρόθεσης χειραγώγησης του ενταξιακού λόγου είναι η θεσμοθετημένη οριοθέτηση και κατηγοριοποίηση της αναπηρίας [...] (Ντεροπούλου, 2012, σ. 138)

Σύμφωνα με την Βόμβα (2012), η ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (Ε. Α.) στην Ελλάδα μπορεί να χωριστεί σε δύο περιόδους. Στην περίοδο που παρέχεται μέσα στα φιλανθρωπικά ιδρύματα, η οποία διαρκεί από τις αρχές του 20ου αιώνα μέχρι και το 1975 και την περίοδο της κρατικής παρέμβασης, η οποία διαρκεί από το 1975 μέχρι σήμερα. Ένα από τα χαρακτηριστικά της περιόδου από το 1975 μέχρι σήμερα, η οποία ονομάστηκε Μεταπολίτευση, είναι η ανάπτυξη του κράτους πρόνοιας, κυρίως μετά το 1981 και την άνοδο του ΠΑ.ΣΟ.Κ στην εξουσία. Πιο συγκεκριμένα:

[...] Την ίδια περίοδο, αναπτύσσεται στην Ελλάδα, η Ε. Α. αφ' ενός ως ένα διακριτό υποσύστημα της Εκπαίδευσης, στη βάση του ατομικού-ιατρικού μοντέλου, το οποίο υποστηρίζει ότι η αναπηρία είναι απόρροια της οργανικής βλάβης και η αντιμετώπιση της πρέπει να γίνεται σε ξεχωριστές δομές από αυτές της γενικής εκπαίδευσης και αφ' ετέρου η διαδικασία ένταξης- ενσωμάτωσης, κυρίως ως θεωρία και λιγότερο ως πρακτική εφαρμογή, η οποία στηρίζεται στο κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, το οποίο υποστηρίζει ότι η αναπηρία δεν είναι αποτέλεσμα της σωματικής παθολογίας αλλά της κοινωνικής

οργάνωσης και η αντιμετώπιση της πρέπει να γίνεται στις δομές της Γενικής Εκπαίδευσης [...] (Βόμβα, 2013, σ. 324).

Η Βόμβα (2012) αναφέρει ότι η σύγκριση των νομοσχεδίων και των τελικών κειμένων των νόμων αποδεικνύει ότι οι κυβερνητικές επιλογές σε συντριπτικό ποσοστό επικυρώνονται από την ελληνική βουλή. Τα κόμματα δρουν ως ενιαίοι φορείς και είναι επόμενο οι βουλευτές του κόμματος που έχει την πλειοψηφία να μην στρέφονται ενάντια στις επιλογές της κυβέρνησης. Δύο βασικά επιχειρήματα, στα οποία στηρίζονται οι κυβερνήσεις αλλά και η αξιωματική αντιπολίτευση (ΠΑΣΟΚ ή Ν. Δ.) για να δικαιολογήσουν τις αλλαγές που επιχειρούνται, κυρίως μετά τη δεκαετία του 1990, είναι ότι ο εκσυγχρονισμός του νομοθετικού πλαισίου για την Ε. Α. απορρέει: α) από τις υποχρεώσεις της Ελλάδας λόγω της συμμετοχής της στην Ευρωπαϊκή Ένωση και β) από τις εξελίξεις στην επιστήμη και την εκπαιδευτική πολιτική, είτε της Ευρωπαϊκής Ένωσης, είτε διεθνώς.

Ένα χαρακτηριστικό που διαρρέει όλη τη νομοθεσία της Ε. Α. είναι η προχειρότητα στη διατύπωση και η αδιαφορία με την οποία αντιμετωπίζουν σε πολλές περιπτώσεις, κυρίως οι κυβερνήσεις και λιγότερο τα αντιπολιτευόμενα κόμματα, τα θέματα της αναπηρίας. Οι αναφορές στην ένταξη και την ενσωμάτωση ακυρώνονται από τις διατάξεις των νόμων για τον ορισμό «ποιοι θεωρούνται άτομα με αναπηρίες», από τον τρόπο, με τον οποίο γίνεται η ταξινόμηση και από την πρόβλεψη για τα εξατομικευμένα προγράμματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι το μοναδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ε. Α. στηρίζεται και αυτό στις παραδοχές του ατομικού\ιατρικού μοντέλου.

Η Μαρκαντώνη υποστηρίζει ότι το ατομικό μοντέλο είχε καθοριστική επίδραση στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, γιατί οδήγησε λανθασμένα στην λογική του διαχωρισμού των ανάπηρων μαθητών από τους μη ανάπηρους. Έτσι, η Ειδική Αγωγή υιοθετήθηκε ως ξεχωριστός κλάδος της εκπαίδευσης, ιδρύθηκαν ειδικά σχολεία για τους ανάπηρους μαθητές με προσωπικό ειδικής αγωγής και υιοθετήθηκαν διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα. Η Μαρκαντώνη αναφέρει:

[...] Αργότερα, όμως, με την ανάπτυξη του κοινωνικού μοντέλου και τις δράσεις των κινημάτων των αναπήρων αναδύθηκε η ανάγκη μετατόπισης του ενδιαφέροντος από την ατομική παθολογία προς την αναζήτηση των ανεπαρκειών του εκπαιδευτικού συστήματος και σταδιακά τονίστηκε το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία ώστε να γίνουν δεκτά στη γενική αγωγή. Επομένως, με βάση την κοινωνική θεώρηση της αναπηρίας απαιτείται εκ βάθρων αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να γίνει

περισσότερο ενταξιακό προς τους μαθητές με αναπηρία [...] (Μαρκαντώνη, 2016, σ. 94)

Σύμφωνα με τον Σούλη:

[...] Φαίνεται ότι οι θεωρίες που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί σχετικά με την αναπηρία δεν έχουν αποτελέσει τη βάση ώστε να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα και τα άτομα με αναπηρία να ζουν με ποιότητα όπως κάθε συμπολίτης τους. Επιβάλλεται επομένως ο επαναπροσδιορισμός της αναπηρίας [...] (Σούλης, 2013, σ.15).

Ο Σούλης (2013) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση, ως εργαλείο κοινωνικοποίησης θα μπορούσε να συμβάλλει στη δημιουργία μιας νέας αντίληψης για την αναπηρία. Για το λόγο αυτό, προτείνει τη δημιουργία ενός νέου, εκπαιδευτικού μοντέλου το οποίο:

[...] θα αντιλαμβάνεται την αναπηρία τόσο ως συνέπεια της μειωμένης συμμετοχής του ατόμου στην εκπαιδευτική και πολιτισμική δράση του κοινωνικού συνόλου, όσο και στην απόρριψη της προσωπικής του κουλτούρας, επειδή αυτή θεωρείται ότι διαφοροποιείται από την κυρίαρχη πλειοψηφική κουλτούρα του συνόλου. Στο πλαίσιο του νέου αυτού μοντέλου, η εκπαιδευτική πραγματικότητα συμβαδίζει με, -και αποδέχεται την-, κοινωνική πραγματικότητα, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι η διαφορετικότητα των ατόμων [...] (Σούλης, 2013, σ.15).

Ο Σούλης συμπληρώνει ότι:

[...] Σύμφωνα με αυτό το εκπαιδευτικό μοντέλο, το άτομο με αναπηρία είναι δημιουργός και φορέας κουλτούρας. Το κεντρικό αυτό αξίωμα συνεπάγεται ότι η κοινωνία και πολιτεία οφείλουν να οργανώσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις δομές τους, ώστε να παρέχουν σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές την ευκαιρία να αναδείξουν και να αξιοποιήσουν την κουλτούρα αυτή, με όρους απόλυτης ισοτιμίας και σεβασμού στην προσωπικότητά τους, η οποία δεν απαξιώνεται πλέον από την υπεροχή της πλειοψηφίας των "φυσιολογικών" [...] (Σούλης, 2013, σ. 16).

Προκειμένου για τη χάραξη μιας καλύτερης, δικαιότερης και πιο αποτελεσματικής πολιτικής που αφορά στην ειδική εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία, πιστεύουμε πως έχουμε σήμερα ανάγκη από μία μάλλον εκλεκτικιστική προσέγγιση του προβλήματος, στην οποία θα γίνεται απόπειρα να συνδυαστούν τα θετικά του μοντέλου της *κοινωνικής κατασκευής* και του *πολυπολιτισμικού-μειονοτικού* μοντέλου. Θεωρούμε το *ατομικό-ιατρικό* μοντέλο ξεπερασμένο από την έρευνα και την ιστορία, συνεπώς δεν θα ασχοληθούμε άλλο με αυτό. Πιο συγκεκριμένα, οι αναπηρίες πρέπει να αντιμετωπίζονται ως «κοινωνικοποιημένες βιολογικές καταστάσεις» και ως πολιτισμικοί παράγοντες και διαφορές (Anastasiou *et al.*, 2016, σ. 5). Επίσης οι άνθρωποι με αναπηρίες δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα, καθώς οι αναπηρίες διαφέρουν πολύ ως προς το είδος και τον βαθμό της έντασής τους. Είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε τη διάκριση ανάμεσα στη *σωματική βλάβη* και την *κοινωνική κατάσταση* μέσα στην οποία εκδηλώνεται η βλάβη. Υπό συγκεκριμένες συνθήκες, οι οποίες τείνουν να είναι ο κανόνας, είναι η κοινωνική κατάσταση μέσα στην οποία εκδηλώνεται «φυσικά» μια βλάβη που γεννά αυτό που ονομάζουμε «αναπηρία». Οφείλουμε να επιχειρήσουμε μια υπεύθυνα πολυδιάστατη κατανόηση των αναπηριών, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη διευκρίνιση μιας ενοποιημένης σχέσης μεταξύ των βιολογικών και πολιτισμικών, ατομικών και κοινωνικών, ψυχολογικών και συμπεριφορικών, εγγενών και εξωτερικών παραγόντων που επηρεάζουν τις ζωές των ανθρώπων με αναπηρία. Η Tomlinson (1982) υποστηρίζει ότι πρέπει να επανεξετάσουμε αυτήν την κατάσταση, ώστε να αποφύγουμε το μεγάλο λάθος να εξαλείψουμε έναν καλό θεσμό, όπως είναι η ειδική εκπαίδευση, προς όφελος μιας ομοιόμορφης εκπαίδευσης, αναποτελεσματικής και ακατάλληλης για τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες.

Η Tomlinson θεωρεί ότι τα άτομα που είναι δέκτες της ταμπέλας της αναπηρίας, των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών καθώς και αυτοί που επιτυγχάνουν λίγα ή συνδυάζουν αυτά τα χαρακτηριστικά, αποτελούν περίπου το ένα τρίτο του συνόλου των νέων στο εκπαιδευτικό σύστημα και θα λάβουν κάποια μορφή εκπαίδευσης μέχρι τα 18 τους χρόνια. Το κατά πόσο θα ενσωματωθούν στις τοπικές και εθνικές οικονομίες είναι σωστά ένα μεγάλο ζήτημα στον 21ο αιώνα, δεδομένου ότι οι κοινωνικές ιεραρχίες και οι πεποιθήσεις όσο αφορά την ικανότητα και μη ικανότητα, είναι πιθανό να συνεχίζουν να μένουν αμετάβλητες για πολύ καιρό (Tomlinson, 2017).

Η ρητορική ότι τα παιδιά είναι ανεπαρκή, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί αποτυγχάνουν, η κοινωνική κινητικότητα έχει σταματήσει και το ότι οι νέοι που επιτυγχάνουν λίγα είναι καταστροφικοί και έχουν έλλειψη δεξιοτήτων, είναι επακόλουθα κυβερνητικών πολιτικών και όχι κάποιου ελλείμματος που έχουν τα άτομα. Οι θετικές πολιτικές θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στην

ανάπτυξη μια οικονομίας και κοινωνίας η οποία θα δίνει δουλειά σε όλους ανεξάρτητα τι μπορούν να πετύχουν, θα σέβεται τους εργαζόμενους σε όποιο επίπεδο εργασίας βρίσκονται, θα δίνει αξιοπρεπείς μισθούς και θα φροντίζει αυτούς που μπορεί να μην είναι ικανοί για εργασία όμως είναι άξιοι πολίτες. Όταν οι κυβερνήσεις και οι σύμβουλοί τους ισχυρίζονται ότι θέλουν να δημιουργήσουν "εκπαιδευτικά συστήματα παγκόσμιας κλάσης", το ερώτημα πρέπει να είναι για ποιον κόσμο θα μπορούσε να γίνει αυτό (Tomlinson, 2017).

Διατηρούμε την ελπίδα πως εργασίες όπως η παρούσα μπορούν να αποτελέσουν ταπεινή έναρξη μιας νέας, επίκαιρης και εμπεριστατωμένης έρευνας πάνω στα ζητήματα ορισμού της «αναπηρίας», τόσο για το ελληνικό, όσο και για το διεθνές συγκείμενο. Ταυτόχρονα, θεωρούμε επιτακτική την ανάγκη επέκτασης των παρόντων συμπερασμάτων και σε άλλες ερευνητικές δομές οι οποίες θα είναι σε καλή επικοινωνία με τα κέντρα λήψεως πολιτικών αποφάσεων που αφορούν στη ζωή και την κάλυψη των αναγκών των ατόμων με αναπηρία. Επόμενο βήμα είναι η περαιτέρω εξομάλυνση των πολιτικών που ακολουθούνται από τους φορείς που κλίνονται να τους εφαρμόσουν. Το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων οφείλει να ακούσει το πνεύμα των καιρών και να επιχειρήσει την εναρμόνισή του τόσο με τα διεθνή στάνταρ, όσο και με τα νέα συμπεράσματα της διεθνούς έρευνας. Τέλος, αν και μπορεί να ακούγεται ιδιαίτερα φιλόδοξο στην τωρινή στιγμή της κρίσης που ταλανίζει τη χώρα, οφείλουμε να καταδείξουμε την ανάγκη μιας ουσιαστικότερης πολιτικής για την έρευνα από την μεριά του ελληνικού κράτους. Ίσως ιδιαίτερα λόγω της κρίσης, είναι σημαντικό να είμαστε πιο τολμηροί στο όραμά μας για μια ισόνομη και δίκαιη κοινωνία.

Όσον αφορά τις προτάσεις που θα μπορούσαν να γίνουν για μελλοντικές έρευνες, αρχικά θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν οι πραγματικοί λόγοι για τους οποίους υπήρξε αυτό το έλλειμμα στην νομοθεσία που αφορά στην εννοιολόγηση του όρου αναπηρία. Θα πρέπει επίσης να διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους οι εισηγητές κατέθεταν τα συγκεκριμένα νομοσχέδια στη Βουλή, όπως επίσης και τις ειδικές περιστάσεις μέσα στις οποίες οι βουλευτές υπερψήφισαν την σχετική νομοθεσία για την ειδική αγωγή και την αναπηρία. Είναι ενδιαφέρον να δούμε το κατά πόσο οι βουλευτές που στήριζαν τις συγκεκριμένες προτάσεις γνώριζαν σε βάθος την ύπαρξη των μοντέλων αναπηρίας, το εάν ακολουθούσαν μια συγκεκριμένη και ξεκάθαρη πολιτική ή αν υπήρχε άγνοια στα θέματα της αναπηρίας.

Ακόμα θα μπορούσε να εξεταστεί το κατά πόσο οι βουλευτές γνώριζαν τότε ή αν γνωρίζουν σήμερα το γεγονός ότι στα θέματα της αναπηρίας έχει πλέον δοθεί προτεραιότητα στο ιατρικό

μοντέλο, όπως επίσης αν είναι σύμφωνοι με αυτή την πολιτική στάση. Σε περίπτωση που διαφωνούν με αυτή, είναι άξιο διερεύνησης το εάν διαθέτουν την κατάλληλη πολιτική βούληση ώστε να υπάρξουν αλλαγές. Τελικά, θα πρέπει να εξεταστεί ο συνολικός πολιτικός σχεδιασμός του υπουργείου παιδείας στα θέματα της αναπηρίας στο μέλλον.

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anastasiou, D. & Kauffman, J. M. 2011. A social constructionist approach to disability: Implications for special education. *International Journal of Council for Exceptional Children*, 77(33), 367-384.
- Anastasiou, D. & Kauffman, J. M. 2013. The social model of disability: Dichotomy between impairment and disability. *International Journal of Medicine and Philosophy*, 38, 441-459.
- Anastasiou, D. & Kauffman, J. M. 2013. Disability as Cultural Difference Implications for Special Education.: *International Journal of Remedial and Special Education*. 33 (3), 139-149
- Anastasiou, D., Kauffman, J. M. & Michail, D. 2016. Disability in Multicultural Theory: Conceptual and Social Justice Issues. *International Journal of Disability Policy Studies*. 27 (I), 3-12
- Angharad E. Beckett & Tom Campbell. 2015. The Social Model of disability as an oppositional device. *International Journal of Disability & Society*, 30 (2), 270-283.
- Βόμβα Κυριακή, 2012. Η Νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής από τον 1143\1981 έως τον 3699\2008. Νομοθετικές αλλαγές και θέσεις των κομμάτων για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Eleftheriou P., Stamou A., Alevriadou A. & Tsakiridou E. 2013. A comparative study of representations about disability in primary school children's drawings: A sociosemiotic approach. *International Journal of Social Semiotics*, 23 (5), 663-674.
- Ζωνιού-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ.). 2012. Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης. Αθήνα: Πεδίο.
- Froestad J., & Ravneberg B. 2006. Education Policy, The Norwegian Unitary School and the social construction of disability. *International Journal of Scandinavian Journal of History*, 31 (2), 119–143.
- Καραγιάννη, Π., Ζώνιου-Σιδέρη, Α. 2006. «Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Θεωρία και ερευνητική πρακτική. Αντιφάσεις και ερωτήματα», *Μακεδόν*, 15, 223-232.
- Καραγιάννη, Γ. (επιμ.). 2014. Οι σπουδές για την αναπηρία σήμερα. Συλλογικός τόμος. Μτφ: Μαρτίνα Κόφφα. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Koca-Atabey M. 2013. A personal validation of the social nature of disability: different environments, different experiences. *International Journal of Disability & Society*, 28 (7), 1027-1031.
- Μαρκαντώνη, Στέλλα. 2016. Πολιτικές εκπαιδευτικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης των ατόμων με αναπηρία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. 62. 92-103.

- McKay, G. 2002. The disappearance of disability? Thoughts on a changing culture. *British Journal of Special Education*, 29, 159-163.
- Oliver M. 2013. The Social Model of disability: Thirty years on. *International Journal of Disability & Society*, 28 (7), 1024-1026.
- Oliver M. 2009. Αναπηρία και πολιτική. Μτφ: Θάλεια Μπεκερίδου. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Oliver M. 2009. Αναπηρία και πολιτική (Καραγιάννη, Γ., επιμ.). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Παναγιώτου, Μ., Τσιάνικα, Β., Συμεωνίδου Σ. 2012. *Η αναπηρία στην κοινωνία και στο σχολείο: Αντώνης Ρέλλας σκηνοθέτης-πολίτης με αναπηρία*. Πρακτικά του 12ου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 8-9 Ιουνίου 2012, Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πέρρα, Μ. 2015. Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Πτυχιακή εργασία στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Thomas C. 2004. Rescuing a social relational understanding of disability. *International Journal of Scandinavian Journal of Disability Research*, 6 (1).
- Tomlinson, S. 2017. *A sociology of special and inclusive education: Exploring the manufacture of inability*. Taylor & Francis.
- Tomlinson S. 2015. *Is a sociology of special and inclusive education possible?* Department of Education, University of Oxford, Oxford, UK. Published online: 18 Mar 2015.
- Sartori G. 2004. *Σημαιολογία, έννοιες, συγκριτική μέθοδος*. Σεφεριάδης, Σ.Ι. (επιμ.) Αθήνα: Παπαζήσης.
- Shakespeare T. 1996. Disability, identity and difference. In *Exploring the divide*, Colin Barnes and Geof Mercer (eds), pp. 94–113. Leeds: The Disability Press,.
- Shakespeare T. 1993. Disabled people's self organization: a new social movement? *International Journal of Disability, Handicap & Society*, 8 (3), 254-255.
- Σούλης, Γ. Σπυρίδω. 2013. *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α.)
- Williams Simon J. 1999. Is anybody there? Critical realism, chronic illness and the disability debate. *International Journal Sociology of Health & Illness*, 21(26), 797-819.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Σύνδεσμοι στο διαδίκτυο των επίσημων κειμένων της ελληνικής νομοθεσίας (1981 – 2016) που σχετίζονται με την αναπηρία και την ειδική αγωγή

- 1981 - Ν. 1143/1981 - ΦΕΚ. 80 -Α- 31-3-1981 «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων»: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%201143%20-1981-%20FEK.%2050%20-31-3-1981.pdf
- 1983 - Π.Δ. 137/1983 - ΦΕΚ. 60 -Α- 11-5-1983 «Ίδρυση Σχολής Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Ε.Ε.)»: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomothesia_%20E-A_SMEA_KDAY/P.D.%20137%20-1983-%20FEK.%2060%20-A-%2011-5-1983.pdf
- 1985 - Ν. 1566/1985 - ΦΕΚ. 167 -Α- 30-9-1985 «Δομή και λειτουργία της Α'θμιας και Β'θμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/n1566.pdf
- 1995 - Π.Δ. 8/1995 - ΦΕΚ. 3 -Α- 10-1-1995 «Αξιολόγηση μαθητών του Δημοτικού Σχολείου»: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Axiologisi_AMEA/P.D.%208%20-1995-%20FEK.%203%20-A-%2010-1-95.pdf
- 1996 - Π.Δ. 301/1996 - ΦΕΚ. 208 -Α- 29-8-1996 «Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής»: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomothesia_%20E-A_SMEA_KDAY/P.D.%20301%20-1996-%20FEK.%20208%20-A-%2029-8-1996.pdf
- 1998 - Π.Δ. 246/1998 - ΦΕΚ 183 -Α- 31-7-1998 «Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου», Άρθρο 30: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Axiologisi_AMEA/P.D.%20246%20-1998-%20FEK.%20183%20-A-%2031-7-1998.pdf
- 1998 - Ν. 2643/1998 - ΦΕΚ. 220 -Α- 28-9-1998 «Μέριμνα για την απασχόληση προσώπων ειδικών κατηγοριών κ.ά.δ.»: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Ekp_Themata/N.%202643%20-1998-%20FEK.%20220%20-A-%2028-9-1998.pdf
- 2000 - Ν. 2817/2000 - ΦΕΚ. 78 -Α- 14-3-2000 «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%202817%20-%202000%20-%20FEK.%2078%20-A-%2014-3-2000.pdf

- 2001 - Π.Δ. 86/2001 - ΦΕΚ. 73 -Α- 12-4-2001 «Αξιολόγηση μαθητών Ενιαίου Λυκείου - Εξέταση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Άρθρο 27»:
http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Axiologisi_AMEA/P.D.%2086%20-2001-%20FEK.%2073%20-A-%2012-4-2001.pdf
- 2001 - Απόφ. - ΦΕΚ. 594 -Β- 21-5-2001 «Καθορισμός τρόπου εξέτασης ατόμων με έλλειψη φυσικών σωματικών δεξιοτήτων»:
http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Axiologisi_AMEA/APOF.%202001%20-%20FEK.%20594%20-B-%2021-5-2001.pdf
- 2001 - Απόφ. - ΦΕΚ. 1503 -Β- 8-11-2001 «Κανονισμός λειτουργίας ΚΔΑΥ των ατόμων με ειδικές ανάγκες και καθορισμός καθηκόντων-υποχρεώσεων του προσωπικού Αυτού»:
http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomothesia_%20E-A_SMEA_KDAY/APOF.%202001%20-%20FEK.%201503%20-B-%208-11-2001.pdf
- 2001 - Απόφ. - ΦΕΚ. 1640 -Β- 10-12-2001 «Ίδρυση και Προαγωγή ΣΜΕΑ στην Α/θμια/ Β/θμια. Αύξηση θέσεων Προσωπικού»:
http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomothesia_%20E-A_SMEA_KDAY/APOF.%202001%20-FEK.%201640%20-B-%2010-12-2001.pdf
- 2002 - Απόφ. - ΦΕΚ. 1319 -Β- 10-10-2002 «Ένταξη, φοίτηση, αποφοίτηση ατόμων με ειδ. εκπαιδευτικές ανάγκες σε ΣΜΕΑ και Τμήματα Ένταξης»:
http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomothesia_%20E-A_SMEA_KDAY/APOF.%202002%20-%20FEK.%201319%20-B-%2010-10-2002.pdf
- 2007 - Π.Δ. 71/2007 - ΦΕΚ. 85 -Α- 24-4-2007 «Αξιολόγηση Μαθητών Α' τάξης ΕΠΑΛ», Εξέταση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Άρθρο 18:
http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Axiologisi_AMEA/P.D.%2071%20-2007-%20FEK.%2085%20-A-%2024-4-2007.pdf
- 2008 - Π.Δ. 50/2008 - ΦΕΚ. 81 -Α- 8-5-2008 «Φοίτηση-αξιολόγηση μαθητών του Επαγγελματικού Λυκείου ΕΠΑΛ» - Εξέταση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Άρθρο 19:
http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Axiologisi_AMEA/P.D.%2050%20-2008-%20FEK.%2081%20-A-%208-5-2008.pdf
- 2008 - Π.Δ. 51/2008 - ΦΕΚ. 82 -Α- 8-5-2008 «Φοίτηση-αξιολόγηση μαθητών των Επαγγελματικών Σχολών ΕΠΑΣ» - Εξέταση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Άρθρο 17:
http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Axiologisi_AMEA/P.D.%2051%20-2008-%20FEK.%2082%20-A-%208-5-2008.pdf
- 2008 - Ν. 3699/2008 - ΦΕΚ. 199 -Α- 2-10-2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»:

http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%203699%20-%202008%20-%20FEK.%20199%20-A-%202-10-2008.pdf

- 2009 - Π.Δ. 12/2009 - ΦΕΚ. 22 -Α- 13-2-2009 «Τροποποίηση 60/2006: Αξιολόγηση μαθητών Ενιαίου Λυκείου- ΦΕΚ. 65 Α», Άρθρο 2:

http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Axiologisi_AMEA/P.D.%2012%20-2009-%20FEK.%2022%20-A-%2013-2-2009.pdf

- 2010 –Απόφ.23519 /Γ2/01- 03 - 2010 ΦΕΚ. 258 «Ενδοσχολικές εξετάσεις, των μαθητών των ΕΠΑ.Λ. και των ΕΠΑ.Σ. με αναπηρία και με ε.ε.α.»:

http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Axiologisi_AMEA/2010-fek-258-apof-23519-15-3-2010.pdf

- 2013 – Ν. 4186/17-09-2013 ΦΕΚ. 193 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις»:

<http://www.proseggisi.gr/wp-content/uploads/2013/12/169215543-%CE%9D-4186-17-92013-%CE%91%CE%A1%CE%98%CE%A1%CE%9F-28-%CE%98%CE%95%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%91-%CE%95-%CE%91.pdf>

- 2016 - Ν. 4368/21-2-2016 ΦΕΚ. Α/21 «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις»:

<https://www.forin.gr/laws/law/3451/metra-gia-thn-epitaxunsh-tou-kubernhtikou-ergou-kai-alles-diatakseis#!/?article=22837>