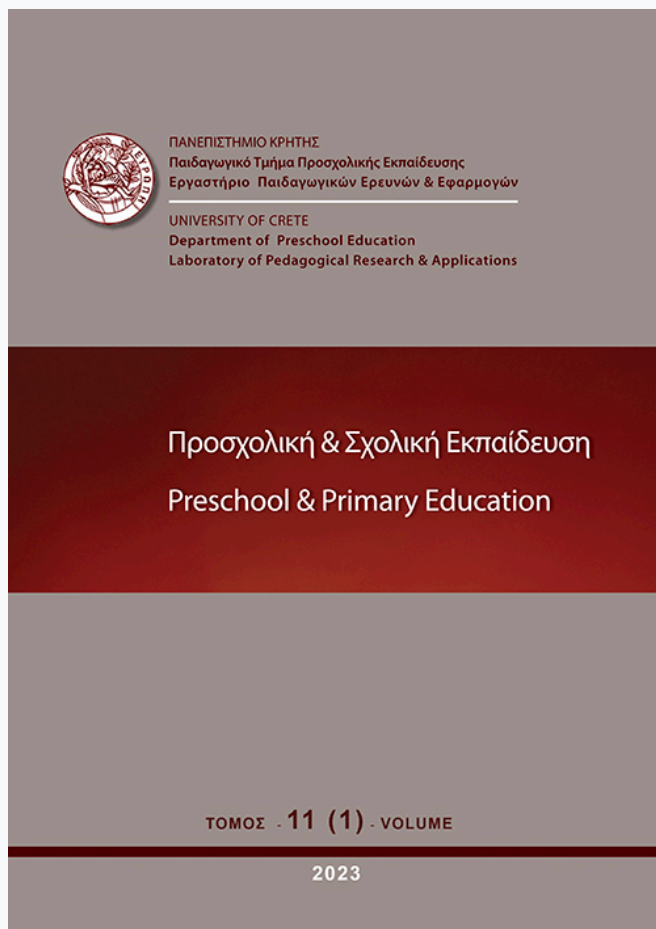


Preschool and Primary Education

Τόμ. 11, Αρ. 1 (2023)

Μάιος 2023



Μελέτη για τους μαθητές που φοίτησαν σε δομές υποστήριξης στη γενική και ειδική εκπαίδευση: ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση

Βασίλειος Παπαδημητρίου

doi: [10.12681/ppej.29998](https://doi.org/10.12681/ppej.29998)

Copyright © 2025, Βασίλειος Παπαδημητρίου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Παπαδημητρίου Β. (2023). Μελέτη για τους μαθητές που φοίτησαν σε δομές υποστήριξης στη γενική και ειδική εκπαίδευση: ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση. *Preschool and Primary Education*, 11(1), 42-58.
<https://doi.org/10.12681/ppej.29998>

Μελέτη για τους μαθητές που φοίτησαν σε δομές υποστήριξης στη γενική και ειδική εκπαίδευση: ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση

Βασίλειος Παπαδημητρίου
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη. Η πλειονότητα των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ελλάδα φοιτούν σε γενικά σχολεία. Κάποιοι εξ αυτών υποστηρίζονται εκεί είτε μέσω του μοντέλου της παράλληλης στήριξης είτε στο τμήμα ένταξης, εφόσον υπάρχει, ενώ ένα μικρό αλλά όχι ευκαταφρόνητο ποσοστό μαθητών φοιτά σε ειδικά σχολεία, τα οποία είναι η πλέον διαχωριστική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Η παρούσα εργασία επεδίωξε να καταγράψει τις τάσεις στους αριθμούς όσων υποστηρίζονταν αφενός μέσω της παράλληλης στήριξης ή των τμημάτων ένταξης στα γενικά σχολεία αφετέρου όσων φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία το διάστημα 2010-2021, ώστε να αξιολογηθεί με ποσοτικά δεδομένα η μακροχρόνια εξέλιξη των τριών αυτών μοντέλων ή/και δομών υποστήριξης. Επιπλέον, διερευνήθηκε η υπόθεση αν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υποστηρίζονταν περισσότεροι μαθητές σε σύγκριση με τη δευτεροβάθμια. Κάποια από τα συγκεντρωτικά δεδομένα δόθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ενώ τα υπόλοιπα ελήφθησαν από την Ελληνική Στατιστική Αρχή. Τα αποτελέσματα έδειξαν δυναμική ανάπτυξη του μοντέλου της παράλληλης στήριξης και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, αφού τα εγκεκριμένα αιτήματα αυξάνονταν κάθε χρόνο. Όσον αφορά στα τμήματα ένταξης, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρατηρήθηκαν διακυμάνσεις, στη δευτεροβάθμια κλιμακωτή αύξηση, εκτός από την τελευταία διετία που υπήρξε ραγδαία πτώση και στις δύο βαθμίδες. Τέλος, στα ειδικά σχολεία αυξήθηκε και στις δύο βαθμίδες ο αριθμός των μαθητών, ενώ στη δευτεροβάθμια ο πληθυσμός τους υπερδιπλασιάστηκε. Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα πως η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το διάστημα 2010-2021 προώθησε την υπό όρους ένταξή τους στα γενικά σχολεία.

Λέξεις κλειδιά: μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; παράλληλη στήριξη; τμήματα ένταξης; ειδικά σχολεία; ένταξη; ειδική αγωγή

Summary. The majority of students with disabilities and/or special educational needs in Greece attend mainstream schools. Some are supported via the parallel support model in mainstream classes. On the other hand, other students may attend, if available, inclusion classes, which are a pull-out provision offered part-time, while a small but not negligible number of students attend special schools, which are the most restricted educational settings. The present long-term study examined the number of students in both educational levels who were supported via the parallel support model, those enrolled in inclusion classes, as well as those who attended special schools during 2010-2021. A hypothesis was examined: that students with disabilities and/or special educational needs supported in primary education were greater in number than those in

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Βασίλειος Παπαδημητρίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάροδος Αριστοτέλους 18, Πάτρα 263 35. e-mail: papadimitriou.vasileios@ac.eap.gr

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education>

secondary education. Some of the aggregate data were provided by the Ministry of Education and Religious Affairs, while the rest were retrieved from the Hellenic Statistical Authority. The results showed that the approved parallel support requests increased every year in both levels of education, indicating a dynamic evolution of this model. For example, the approved parallel support requests in 2019-2020 almost quadrupled in primary education and quintupled in secondary education compared to 2011-2012, which may reflect the intention of the State to control and marginalize more and more students. As for the inclusion classes, the results revealed variations in primary education, while in secondary education there was a continuous increase until 2018-2019. However, a rapid decline was recorded in both levels in the last two years (2019-2021). Those variations reflected the absence of a well-designed long-lasting educational policy for those enrolled in the inclusion classes, although this provision is the most popular for the support of students with disabilities and/or special educational needs within mainstream schools. Finally, the number of students enrolled in special schools, which is the most restrictive educational setting, increased in both levels and this was particularly evident in secondary education where the number of students almost doubled during this period. This finding indicated that the lack of appropriate support within mainstream schools may have led a considerable number of students to attend special schools. The researcher deduced that the implemented inclusion policy for students with disabilities and/or special educational needs in Greece during 2010-2021 was rather conservative and clearly promoted conditional instead of full inclusion. In turn, the maintenance of segregated settings, such as inclusion classes and special schools, is a lethargic approach that hinders the emergence and implementation of more progressive approaches. Finally, the full inclusion vision is currently utopian due to the long-lasting pathogenesis of Greek educational policy and the enduring financial crisis.

Keywords: students with disabilities and/or special educational needs; parallel support; inclusion classes; special schools; inclusion; special education

Εισαγωγή

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (εφεξής ΥΠΑΙΘ) είναι υπεύθυνο για την εκπαίδευση του συνόλου των μαθητών¹ περιλαμβανομένων αυτών με αναπηρία² ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εφεξής ε.ε.α.)³ (Νόμος 3699/2008). Για να υλοποιηθεί η ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο σχολείο της γειτονιάς είναι απαραίτητη προϋπόθεση η παραδοχή ότι υπάρχει ένα σύστημα εκπαίδευσης που υλοποιείται στο γενικό σχολείο (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012). Ωστόσο, το ΥΠΑΙΘ επιμένει διαχρονικά, ανεξαρτήτως κυβερνήσεων, στην ξεχωριστή νομοθέτηση για την ειδική και τη γενική αγωγή σαν να είναι δύο διακριτά συστήματα εκπαίδευσης, μολονότι κάτι τέτοιο συνιστά διάκριση εις βάρος των μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α (Ευσταθίου, 2017). Μάλιστα, στην Ελλάδα συναντάται το οξύμωρο να ψηφίζονται νομοθετήματα που αφορούν την ενταξιακή πολιτική σε νόμους που φέρουν στον τίτλο τον όρο 'ειδική αγωγή'. Μια τέτοια χαρακτηριστική περίπτωση είναι ο Νόμος 3699/2008 που μέχρι σήμερα καθορίζει την υπό όρους ένταξη κάποιων εκ των μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. στα γενικά σχολεία με βασικό γνώμονα το είδος και τον βαθμό της αναπηρίας (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019). Την ευθύνη για την έκδοση γνωματεύσεων αναπηρίας ή/και ε.ε.α. έχει η διεπιστημονική ομάδα των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (εφεξής ΚΕΔΑΣΥ) (Νόμος 4823/2021). Τα ΚΕΔΑΣΥ έχουν, επίσης, επιφορτιστεί με την ευθύνη για τον καταρτισμό εξατομικευμένων

προγραμμάτων παρέμβασης και τη σύσταση του καταλληλότερου μοντέλου υποστήριξης ή/και δομής φοίτησης.

Πέρα από τις ενστάσεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με την ευστοχία των διαγνώσεων (Καραγιάννη, 2017· Slee, 2020), αφενός η διαδικασία πιστοποίησης της βλάβης και η κατηγοριοποίηση βάσει του ιατρικού μοντέλου αναπηρίας αφετέρου οι προτάσεις για βελτίωση των δυσκολιών μέσω εξατομικευμένων προγραμμάτων καταδεικνύουν μια απόπειρα ομαλοποίησης/ κανονικοποίησης της ζωής αυτών των μαθητών, αφού η αναπηρία ερμηνεύεται ως σωματική ή νοητική μειονεξία του ατόμου και όχι ως ένα κοινωνικό φαινόμενο (Καραγιάννη, 2017, 2018). Ως επακόλουθο αυτής της προσέγγισης, ο μαθητής που λαμβάνει διάγνωση αναπηρίας ή/ και ε.ε.α. από τα ΚΕΔΑΣΥ καλείται να προσαρμοστεί στις συνθήκες και τις απαιτήσεις του γενικού σχολείου, την ώρα που το σχολείο δεν είναι σε θέση να εγγυηθεί την εκπαίδευση όλων των μαθητών στη γενική τάξη (Βλάχου κ.ά., 2012).

Μοντέλα και δομές υποστήριξης των μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. στην Ελλάδα

Σύμφωνα με το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο (Νόμος 3699/2008), το γενικό σχολείο έχει την ευθύνη να προβεί σε όσες προσαρμογές είναι εφικτό, ώστε να υποστηρίξει τη φοίτηση των μαθητών με αναπηρία ή/ και ε.ε.α. Επιπλέον, εφόσον το γενικό σχολείο διαθέτει τμήμα ένταξης (εφεξής ΤΕ), οι μαθητές μπορούν να συνεργάζονται με τις εκπαιδευτικούς του ΤΕ (Μουταβελής, 2015). Εναλλακτικά, κάποιος μαθητής με αναπηρία ή/ και ε.ε.α. μπορεί να υποστηρίζονται μέσω του μοντέλου της παράλληλης στήριξης (εφεξής ΠΣ), υπό την προϋπόθεση ότι θα εγκριθεί το αίτημα από το ΥΠΑΙΘ (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021). Ταυτόχρονα, η νομοθεσία αφήνει πάντα ανοικτό το ενδεχόμενο φοίτησης στα ειδικά σχολεία για όσους μαθητές δεν ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των γενικών (Νόμος 3699/2008).

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικότερες πληροφορίες για την παράλληλη στήριξη, τα τμήματα ένταξης και τα ειδικά σχολεία.

Παράλληλη Στήριξη (ΠΣ)

Η ΠΣ θεσμοθετήθηκε αρχικά με τον Νόμο 2817/2000 και ενισχύθηκε από τον Νόμο 3699/2008. Στην παρ.1 του άρθρου 6 του 3699/2008 αναφέρεται ότι η παροχή της ΠΣ καθορίζεται: α) από την ικανότητα του μαθητή να παρακολουθήσει με κατάλληλη ατομική υποστήριξη το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, β) από την απουσία άλλου πλαισίου (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) στην περιοχή φοίτησης, και γ) από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπως αυτές έχουν αξιολογηθεί από το ΚΕΔΑΣΥ. Από αυτό το χωρίο είναι προφανής η επίδραση του ιατρικού μοντέλου στο νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την ΠΣ, αφού ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ένα άτομο με ελλείμματα, ειδικές ανάγκες και περιορισμένες δυνατότητες που, αν πληροί συγκεκριμένες προϋποθέσεις, μπορεί να υποστηριχθεί από κάποια 'ειδική' μέσα στη γενική τάξη (Papadimitriou & Koutsoklenis, 2021). Εκτός αυτού, η ΠΣ ως μοντέλο υποστήριξης έχει σημαντικά μειονεκτήματα. Αναλυτικότερα, έχει υποστηριχθεί πως οι δύο εκπαιδευτικοί (τάξης και ΠΣ) δυσκολεύονται να συνεργαστούν, επειδή το νομοθετικό πλαίσιο και το καθηκοντολόγιο είναι ανελαστικά και δυσχεραίνουν τη συνεργασία τους (Κωτούλας, 2016). Επιπρόσθετα, δεν έχουν ενημερωθεί και επιμορφωθεί επαρκώς γύρω από επιτυχείς μεθόδους συνδιδασκαλίας (Κωτούλας, 2017), με αποτέλεσμα η ΠΣ να έχει αποκτήσει στην καθημερινή πράξη στατικό χαρακτήρα. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός ΠΣ παρέχει υποστήριξη αποκλειστικά στον μαθητή με αναπηρία ή/ και ε.ε.α., με αποτέλεσμα να μην εναλλάσσονται ουσιαστικά οι ρόλοι των δύο εκπαιδευτικών επί ωφελεία όλων των μαθητών της τάξης (Mavropalias & Anastasiou, 2016). Επιπρόσθετα, η ασφυκτική αναλογία 1:1 έχει δεχθεί κριτική ότι περισσότερο λειτουργεί ανασταλτικά παρά

συμβάλλει στην ένταξη του μαθητή στην τάξη και ευρύτερα στη σχολική ζωή (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως τα προηγούμενα χρόνια το ΥΠΑΙΘ δεν ενέκρινε το σύνολο των αιτημάτων για ΠΣ, με συνέπεια κάποιοι μαθητές που δικαιούνταν ΠΣ να μείνουν χωρίς κανενός είδους υποστήριξη (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020), ενώ πολλά από τα αιτήματα δεν ικανοποιήθηκαν έγκαιρα από την αρχή της χρονιάς (Paradimitriou & Koutsoklenis, 2021).

Από την άλλη πλευρά, η ΠΣ θεωρείται πιο 'ανοικτή δομή' σε σύγκριση με το ΤΕ και ιδιαίτερα με το ειδικό σχολείο, επειδή παρέχεται αποκλειστικά εντός της γενικής τάξης (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020). Επιπλέον, έχει καταγραφεί πως, προϊόντος του χρόνου, όλο και περισσότεροι μαθητές υποστηρίζονται μέσω αυτού του μοντέλου (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020). Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές με αναπηρία ή/και ε.ε.α. καθίστανται πιο 'ορατοί' μέσα στα γενικά σχολεία, ενώ η καθημερινή αλληλεπίδραση ωφελεί τόσο τα ανάπηρα όσο και τα μη ανάπηρα άτομα συμβάλλοντας στην άρση των στερεοτύπων (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Τμήματα Ένταξης

Στην Ελλάδα τα πρώτα ΤΕ ιδρύθηκαν σε κάποια γενικά σχολεία στις αρχές της δεκαετίας του 1980, με σκοπό να λειτουργήσουν ως χώροι υποδοχής μαθητών με συγκεκριμένες αναπηρίες ή/και ε.ε.α. που ειδάλως προοριζόνταν να φοιτήσουν σε ειδικά σχολεία (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Πρόκειται για μια δομή υποστήριξης εντός του γενικού σχολείου, αλλά σε αίθουσα εκτός της γενικής τάξης (Vlachou, 2006), όπου μπορούν να φοιτούν κατά προτεραιότητα μαθητές με διάγνωση αναπηρίας ή/και ε.ε.α. αλλά και μαθητές χωρίς διάγνωση, αρκεί να υπάρχει η σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων και της συντονίστριας εκπαιδευτικού έργου (Νόμος 3699/2008). Το ΤΕ λειτουργεί παράλληλα με το πρόγραμμα της γενικής τάξης, με σκοπό την άμβλυση των δυσκολιών μέσω προγραμμάτων παρέμβασης (Βλάχου κ.α., 2012). Επομένως, τις ώρες που οι μαθητές βρίσκονται στο ΤΕ χάνουν το μάθημα που διεξάγεται εκείνη την ώρα στη γενική τάξη (Παπαδημητρίου & Παπαδημητρίου, 2010). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπάρχει μια εξειδικευμένη εκπαιδευτικός, ενώ στη δευτεροβάθμια οι μαθητές υποστηρίζονται στα θεωρητικά μαθήματα από μια φιλόλογο και στα μαθήματα θετικών επιστημών από μια μαθηματικό ή/και μια εκπαιδευτικό φυσικών επιστημών (Παπαδημητρίου & Παπαδημητρίου, 2010). Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές γίνεται κάποιες ώρες την εβδομάδα συνήθως σε ολιγομελείς ομάδες 2-4 ατόμων (Μουταβελής, 2015). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια η νομοθεσία έδωσε τη δυνατότητα στην εκπαιδευτικό του ΤΕ να υποστηρίζει τους μαθητές με αναπηρία ή/και ε.ε.α. εντός της γενικής τάξης εφαρμόζοντας διαφοροποιημένη διδασκαλία σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της τάξης, ενώ η παρέμβαση εκτός τάξης συνίσταται μόνο εφόσον το επιβάλλουν οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (πρβλ άρθρο 82 του Νόμου 4368/2016). Το πόσο συχνά εφαρμόζεται αυτή η εναλλακτική, όμως, δεν έχει μέχρι σήμερα ερευνηθεί.

Το ΤΕ αναφέρεται ως το κυρίαρχο μοντέλο υποστήριξης και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (Μουταβελής, 2015 · Παπαδημητρίου & Τζιβινίκου, 2019). Ενδεικτικά, το 2019-2020 το 43,3% των μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. που φοιτούσαν σε γενικά σχολεία παρακολουθούσε ΤΕ, το 10,7% υποστηριζόταν μέσω ΠΣ, ενώ το 41,2% δεν είχε καμία άλλη υποστήριξη εκτός από τη δασκάλα της τάξης (Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας Ε.Σ.Α.μεΑ., 2021). Στον αντίποδα, το ΤΕ έχει δικαιολογημένα επικριθεί ότι αντανάκλα την εφαρμογή παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων ειδικής αγωγής στο περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης και αναπαράγει την εκπαιδευτική πολιτική του διαχωρισμού (Καραγιάννη, 2018 · Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019). Με άλλα λόγια, με τον τρόπο που λειτουργεί δεν υπηρετεί την ένταξη αλλά την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. (Vlachou, 2006), αφού επιδιώκει την 'ομαλοποίησή' τους μέσα σε ένα σχολικό πλαίσιο όπου ουσιαστικά δεν έχει αλλάξει τίποτα (Βλάχου κ.α., 2012), παρά μόνο ίσως ο χώρος όπου παρέχεται αυτή η υποστήριξη, όπως αναλύθηκε παραπάνω. Τέλος, μέχρι σήμερα δεν έχει υλοποιηθεί μια ολιστική

μελέτη που να αξιολογεί την αποτελεσματικότητα ή/και την καταλληλότητα αυτού του μοντέλου υποστήριξης για τους μαθητές, μολονότι η σημασία αυτής της έρευνας έχει επισημανθεί εδώ και χρόνια (Zoniou-Sideri et al., 2006).

Ειδικά σχολεία

Όπως αναφέρει η Ντεροπούλου-Ντέρου (2012), τα ειδικά σχολεία δημιουργήθηκαν με τον Νόμο 1143/1981, ενώ ο Νόμος 1566/1985 καθόριζε τον τρόπο λειτουργίας τους. Ο Νόμος 2817/2000 προέβλεπε ότι οι μαθητές με αναπηρία ή/και ε.ε.α. μπορούν να φοιτούν στα γενικά σχολεία, εκτός αν το ΚΕΔΑΣΥ εισηγηθεί διαφορετικά λόγω του τύπου ή της σοβαρότητας της αναπηρίας. Η νομοθεσία τα επόμενα χρόνια μέχρι και σήμερα δεν άλλαξε κάτι δραστικά, με αποτέλεσμα τα ειδικά σχολεία και στις δύο βαθμίδες να συνεχίζουν να λειτουργούν ως μια διαχωριστική δομή εκπαίδευσης για όσα παιδιά κρίνεται πως δεν τα καταφέρνουν στα γενικά σχολεία (Ντεροπούλου-Ντερου & Slee, 2019). Επιπλέον, ποτέ μέχρι σήμερα δεν έχει αξιολογηθεί ο τρόπος λειτουργίας ή/και η αποτελεσματικότητά τους (Ευσταθίου, 2017). Αντιθέτως, η έκθεση των Παπαδάτου κ.ά. (χ.χ. όπ. αναφ. στο Ευσταθίου, 2017) κατέδειξε ότι ένα μικρό δείγμα μαθητών που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία είχαν επιδόσεις χαμηλότερες του αναμενομένου σε κοινωνικό, γνωστικό και μαθησιακό επίπεδο. Αυτά τα ευρήματα, που επισημαίνονται με ιδιαίτερη επιφύλαξη και έχουν πολύ χαμηλή γενικευσιμότητα, συμβαδίζουν με την άποψη ότι η παροχή ποιοτικότερης εκπαίδευσης στα ειδικά σχολεία είναι μια αναπόδευκτη εικασία που ενισχύει τη διατήρηση διαχωριστικών δομών εκπαίδευσης (Waddington & Reed, 2017), αλλά και με τον ισχυρισμό πως ο διαχωρισμός κοστίζει σε κοινωνικό επίπεδο (Slee, 2020).

Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα εργασία επεδίωξε να καταγράψει τις τάσεις στους αριθμούς όσων υποστηρίζονταν αφενός μέσω της ΠΣ ή των ΤΕ στα γενικά σχολεία, αφετέρου όσων φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία το διάστημα 2010-2021, ώστε να αξιολογηθεί με ποσοτικά δεδομένα η διαχρονική εξέλιξη των τριών αυτών μοντέλων ή/και δομών υποστήριξης (πρώτος ερευνητικός σκοπός). Απώτερος στόχος της εργασίας ήταν να εξετάσει αν μπορεί να επιβεβαιωθεί μέσω ποσοτικών δεδομένων ο ισχυρισμός ότι τα μοντέλα και οι δομές υποστήριξης που έχουν αναφορά στην ειδική αγωγή έχουν βαθιές ρίζες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ντεροπούλου-Ντερου & Slee, 2019).

Συμπληρωματικά, η εργασία αυτή συνέκρινε τον αριθμό όσων υποστηρίχθηκαν μέσω ΠΣ ή ΤΕ στα γενικά σχολεία ή φοίτησαν σε ειδικά σχολεία στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, για να διαπιστώσει αν ο αριθμός όσων υποστηρίχθηκαν στην πρωτοβάθμια ήταν μεγαλύτερος σε σύγκριση με τον αριθμό όσων υποστηρίχθηκαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (δεύτερος ερευνητικός σκοπός). Ως εφελτήριο για το δεύτερο σκέλος της εργασίας στάθηκε το εύρημα ότι υποστηρίζονταν πολύ περισσότεροι μαθητές μέσω ΠΣ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σύγκριση με τη δευτεροβάθμια (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020) αλλά και το γεγονός ότι οι μαθητές με αναπηρία ή/και ε.ε.α. επαναξιολογούνται από τα ΚΕΔΑΣΥ κατά τη μετάβαση από τη μια βαθμίδα στην επόμενη (Νόμος 4823/2021).

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Αρχικά, τον Σεπτέμβριο του 2021 ο ερευνητής απευθύνθηκε στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ) μέσω ηλεκτρονικού αιτήματος ζητώντας να του χορηγηθούν κατ' έτος και ανά βαθμίδα εκπαίδευσης για την περίοδο 2010-2021 στοιχεία σχετικά με το συνολικό αριθμό: α) των αιτημάτων ΠΣ που εγκρίθηκαν, β) των μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. που φοιτούσαν στα ΤΕ των γενικών σχολείων, γ) των μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. που φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία, δ) των μαθητών με διάγνωση αναπηρίας ή/και ε.ε.α. που

φοιτούσαν σε γενικά σχολεία και υποστηρίζονταν με ιδιωτική παράλληλη στήριξη ή δεν είχαν καμία υποστήριξη, ε) των μαθητών χωρίς διάγνωση που φοιτούσαν στα ΤΕ χωρίς υποστήριξη. Η Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του ΥΠΑΙΘ αποκρίθηκε εντός του προβλεπόμενου ορίου των δύο μηνών και απέστειλε ηλεκτρονικά όσα στοιχεία, κατά δήλωσή της, μπορούσε να διαθέσει.

Πιο συγκεκριμένα, για την ΠΣ έστειλαν δεδομένα για την πενταετία 2014-2019. Για το διάστημα 2010-2014 ο ερευνητής πήρε στοιχεία από την Ελληνική Στατιστική Αρχή, όπως τα επεξεργάστηκε και τα δημοσίευσε το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (εφεξής ΚΑΝΕΠ) της ΓΣΕΕ (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2018). Για το σχολικό έτος 2019-2020 ο ερευνητής στηρίχθηκε στο 10^ο Δελτίο Στατιστικής Πληροφόρησης του Παρατηρητηρίου Θεμάτων Αναπηρίας Ε.Σ.Α.μεΑ. (2021) που περιελάμβανε στοιχεία από τη βάση δεδομένων του ΥΠΑΙΘ MySchool. Τέλος, για το σχολικό έτος 2020-2021 βασίστηκε σε απάντηση που έδωσε το ΥΠΑΙΘ σε κοινοβουλευτική ερώτηση (Βούγιας, 2021). Εκεί, όμως, αναφερόταν μόνο το άθροισμα των μαθητών που υποστηρίχθηκαν με ΠΣ και στις δύο βαθμίδες. Εξαιτίας αυτού του κενού, ο ερευνητής προέβη σε στατιστική εκτίμηση για τον αριθμό των εγκεκριμένων αιτημάτων ΠΣ ανά βαθμίδα, όπως παρουσιάζεται αναλυτικά παρακάτω στα αποτελέσματα. Όσον αφορά τον αριθμό των μαθητών που φοιτούσαν στα ΤΕ, η Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του ΥΠΑΙΘ έδωσε στοιχεία για την εξαετία 2015-2021, ενώ για τα ειδικά σχολεία έδωσε στοιχεία για την πενταετία 2016-2021. Τα υπόλοιπα στοιχεία για τα ειδικά σχολεία και τα ΤΕ αντλήθηκαν από τη βάση δεδομένων για την εκπαίδευση της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στην έκθεση της ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ (2018).

Αντιθέτως, η Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του ΥΠΑΙΘ δεν παρείχε δεδομένα σχετικά με τον αριθμό των μαθητών που φοιτούσαν στα γενικά σχολεία και είχαν ιδιωτική ΠΣ και για τον αριθμό των παιδιών που δεν υποστηρίζονταν μέσω ΠΣ ή σε ΤΕ, αν και είχαν διάγνωση αναπηρίας ή/και ε.ε.α (ζητούμενο δ). Τέλος, χορήγησε πληροφορίες για τον αριθμό όσων φοιτούσαν στα ΤΕ χωρίς διάγνωση μόνο για την τετραετία 2017-2021, ωστόσο αντίστοιχα δεδομένα για το διάστημα 2010-2016 δεν υπήρχαν διαθέσιμα από κάποια άλλη έγκυρη πηγή, οπότε ο ερευνητής αποφάσισε να μην τα εντάξει στην έρευνα (ζητούμενο ε).

Για την επεξεργασία των δεδομένων και τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το SPSS 24.

Αποτελέσματα

Παρακάτω ακολουθεί η παρουσίαση των δεδομένων για το διάστημα 2010-2021 στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν τον αριθμό των μαθητών που υποστηρίχθηκαν στα γενικά σχολεία μέσω ΠΣ. Ακολουθούν τα αποτελέσματα για τον αριθμό των μαθητών που φοιτούσαν στα ΤΕ, ενώ τελευταία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τους μαθητές που φοίτησαν σε ειδικά σχολεία. Πρέπει να επισημανθεί πως οι τιμές 1-11 στον οριζόντιο άξονα των γραφημάτων αντιστοιχούν στα σχολικά έτη. Έτσι η τιμή 1 αντιστοιχεί στο 2010-2011, η τιμή 4 στο 2013-2014, η τιμή 7 στο 2016-2017 και η τιμή 11 στο 2020-2021.

Οι προσαρμογές των τάσεων μέσω των εξισώσεων που έγιναν είναι οι βέλτιστες, δηλαδή όσο πιο κοντά στο 1 είναι η τιμή του R^2 τόσο καλύτερη είναι η προσαρμογή της εξίσωσης στα δεδομένα.

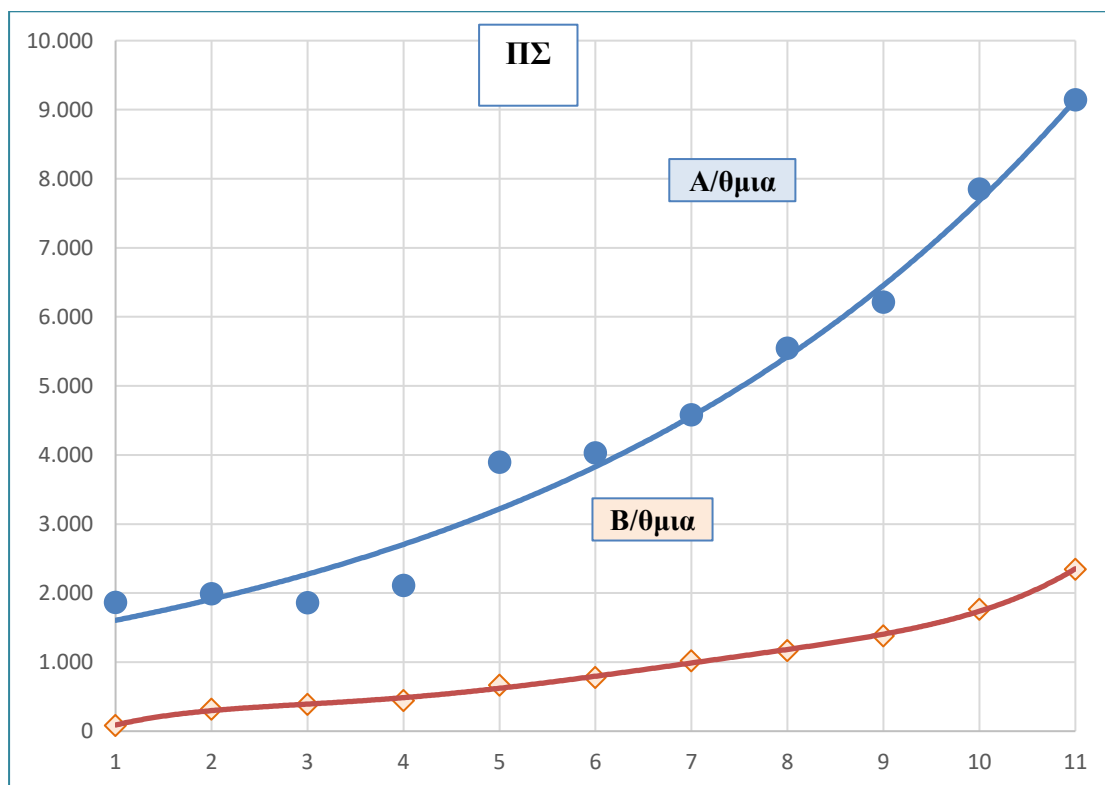
Ο Πίνακας 1 και το Γράφημα 1 δείχνουν τον αριθμό των εγκεκριμένων από το ΥΠΑΙΘ αιτημάτων ΠΣ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Οι προσαρμογές των τάσεων στην ΠΣ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπολογίστηκαν σε $R^2=98,1\%$ και στη δευτεροβάθμια σε $R^2=99,8\%$ αντίστοιχα. Ο Πίνακας 1 και το Γράφημα 1 έδειξαν αύξηση κάθε έτος στον αριθμό των εγκεκριμένων αιτημάτων ΠΣ και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Μόνη εξαίρεση η πολύ μικρή μείωση που παρατηρήθηκε το 2012-2013 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε

σύγκριση με το ακριβώς προηγούμενο σχολικό έτος. Ενδεικτικά, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το 2011-2012 εγκρίθηκαν 1.992 αιτήματα, το 2015-2016 ο αριθμός αυτός ουσιαστικά διπλασιάστηκε, ενώ το 2019-2020 σχεδόν τετραπλασιάστηκε σε σύγκριση με το 2011-2012 (7.850). Ομοίως στη δευτεροβάθμια το 2011-2012 εγκρίθηκαν 318 αιτήματα, το 2015-2016 ο αριθμός υπερδιπλασιάστηκε (776 εγκρίσεις), ενώ το 2019-2020 εγκρίθηκαν 5,6 φορές περισσότερα αιτήματα σε σύγκριση με το 2011-2012 (1.766 εγκεκριμένα αιτήματα). Ωστόσο, είναι εμφανές πως τα εγκεκριμένα αιτήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν διαχρονικά πολύ λιγότερα κάθε σχολικό έτος σε σύγκριση με την πρωτοβάθμια. Για παράδειγμα το 2011-2012 ήταν περίπου 6,3 φορές λιγότερα, το 2015-2016 ήταν 5,2 φορές λιγότερα, ενώ το 2019-2020 4,4 φορές λιγότερα.

Πίνακας 1 Στοιχεία για τις εγκρίσεις αιτημάτων για παράλληλη στήριξη (ΠΣ) στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά το διάστημα 2010-2021.

Σχ. Έτος	Α'θμια	Β'θμια
2010-2011	1.867	82
2011-2012	1.992	318
2012-2013	1.860	389
2013-2014	2.113	443
2014-2015	3.899	665
2015-2016	4.031	776
2016-2017	4.583	1.017
2017-2018	5.546	1.165
2018-2019	6.217	1.382
2019-2020	7.850	1.766
2020-2021	9.143	2.344



Γράφημα 1 Αριθμός εγκεκριμένων αιτημάτων για παράλληλη στήριξη (ΠΣ) στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά το διάστημα 2010-2021.

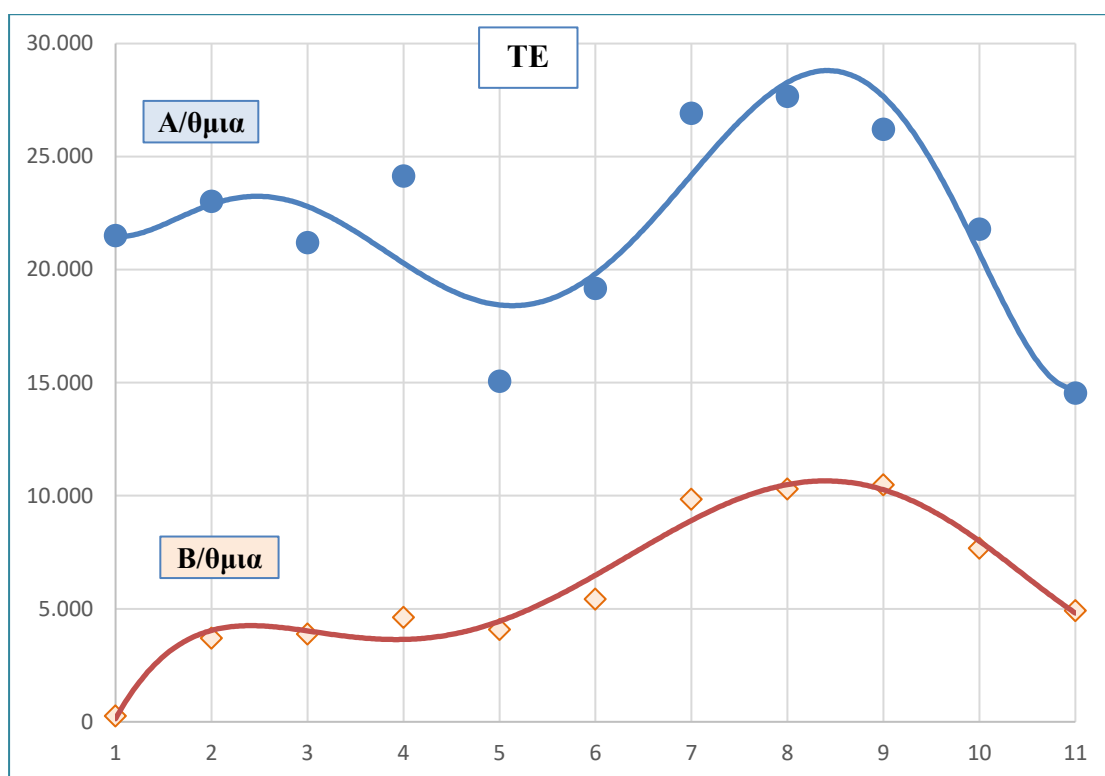
Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως ο ερευνητής προχώρησε σε στατιστική εκτίμηση για τον αριθμό των εγκεκριμένων αιτημάτων ΠΣ και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης το 2020-2021, μιας και δε δόθηκαν αυτά τα δεδομένα από το ΥΠΑΙΘ. Αντ' αυτού εντόπισε μόνο τον συνολικό αριθμό των εγκεκριμένων αιτημάτων ΠΣ και για τις δύο βαθμίδες (11.487) από την απάντηση της υφυπουργού ΥΠΑΙΘ σε κοινοβουλευτική ερώτηση (Βούγιας, 2021). Και για τις δύο βαθμίδες η καλύτερη προσαρμογή εκτίμησης ήταν η εκθετική ($R^2 = 98,1\%$ για την πρωτοβάθμια και πολυωνυμική πέμπτου βαθμού με $R^2 = 99,8\%$ για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Για τα αιτήματα που αφορούσαν τους μαθητές της πρωτοβάθμιας η εξίσωση που προέκυψε ήταν: εγκεκριμένα αιτήματα = $1348,5 * e^{(0,174 * \text{έτος})}$, άρα: εγκεκριμένα αιτήματα = $1348,5 * e^{(0,174 * 11)} = 9.143$ εγκεκριμένα αιτήματα. Η στατιστική εκτίμηση για τα εγκεκριμένα αιτήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν: $11.487 - 9.143 = 2.344$ εγκεκριμένα αιτήματα σε τάξη μεγέθους.

Ακολούθως ο Πίνακας 2 και το γράφημα 2 παρουσιάζουν τον αριθμό των μαθητών που φοίτησαν σε ΤΕ γενικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 2 Στοιχεία για τον αριθμό μαθητών που φοίτησαν σε τμήματα ένταξης (ΤΕ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά το διάστημα 2010-2021.

Σχ. Έτος	Α'θμια	Β'θμια
2010-2011	21.514	467
2011-2012	23.037	3.861
2012-2013	21.205	4.230
2013-2014	24.146	4.934
2014-2015	15.071	4.087
2015-2016	19.185	5.433
2016-2017	26.924	9.854
2017-2018	27.675	10.304
2018-2019	26.218	10.485
2019-2020	21.798	7.681
2020-2021	14.555	4.917

Οι προσαρμογές των τάσεων στα ΤΕ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπολογίστηκαν σε $R^2 = 79,0\%$, ενώ στη δευτεροβάθμια ήταν $R^2 = 96,7\%$ αντίστοιχα. Στον Πίνακα 2, αλλά κυρίως από το Γράφημα 2, φαίνονται οι αξιοσημείωτες διακυμάνσεις στον αριθμό των μαθητών που φοιτούσαν σε ΤΕ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, το 2010-2011 φοιτούσαν 23.037 και με μικρές διακυμάνσεις ο αριθμός τους έφτασε τους 24.146 το 2013-2014 για να ακολουθήσει αισθητή μείωση την επόμενη διετία. Αναλυτικότερα, το 2014-2015 καταγράφηκαν 9.075 λιγότεροι μαθητές σε σύγκριση με την προηγούμενη χρονιά και το 2015-2016 σχεδόν 5.000 λιγότεροι μαθητές σε σύγκριση με το 2013-2014. Το 2017-2018 εμφανίστηκε η μέγιστη τιμή (27.675 μαθητές). Το 2019-2020 εντοπίστηκε νέα σημαντική μείωση στους 21.798, ενώ το έτος 2020-2021 η πτώση ήταν 41,1% σε σύγκριση με το 2017-2018 (14.555 μαθητές). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξαρχής επισημαίνεται πως ο ερευνητής είναι πολύ επιφυλακτικός για τον εξαιρετικά μικρό αριθμό των 467 μαθητών που αναφέρονται πως φοίτησαν στα ΤΕ το 2010-2011 (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2018, σελ. 13-14) και είναι ισχυρή η πιθανότητα να υπάρχει κάποιο σφάλμα στη συλλογή ή την επεξεργασία των δεδομένων σε αυτό το σημείο. Ο αριθμός των μαθητών που φοιτούσαν σε ΤΕ έβαινε διαρκώς αυξανόμενος μέχρι και το 2018-2019, όταν παρατηρήθηκε η μέγιστη τιμή (10.485 μαθητές), ωστόσο την επόμενη διετία παρατηρήθηκε σημαντική μείωση. Πιο συγκεκριμένα οι 10.485 του 2018-2019 έγιναν 7.681 το 2019-2020 (-26,7%) και 4.917 το 2020-2021 (-53,1%).



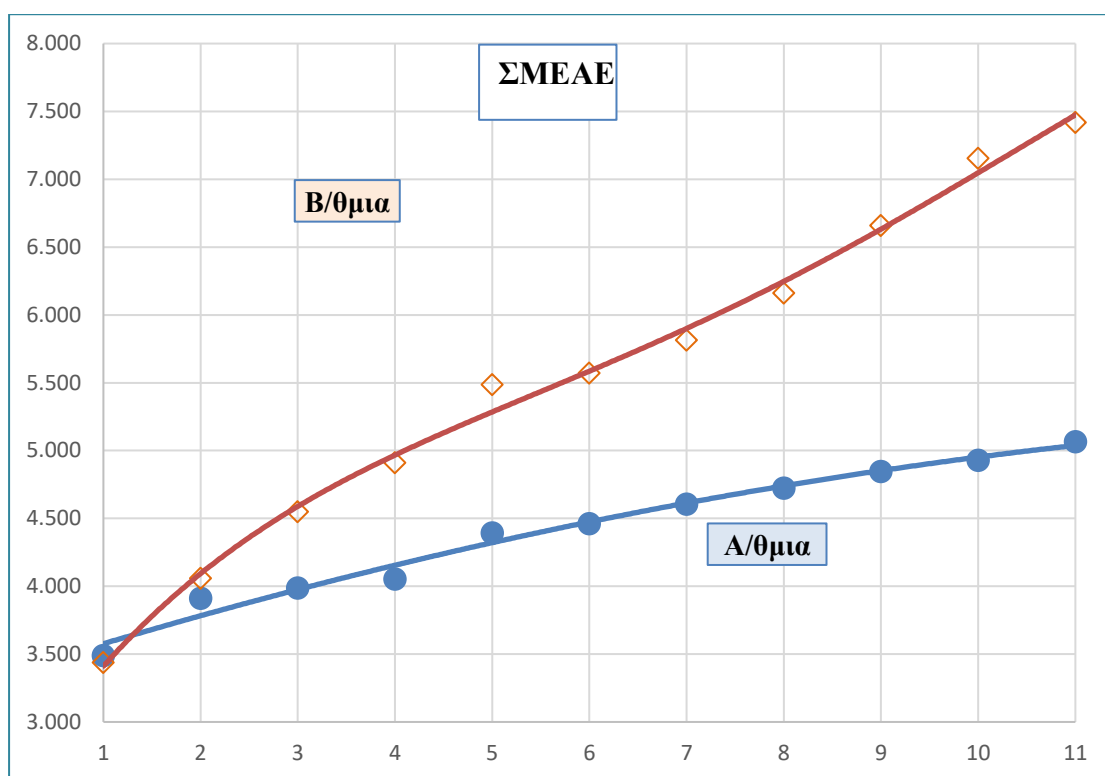
Γράφημα 2 Αριθμός μαθητών που φοίτησαν σε τμήματα ένταξης (ΤΕ) πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά τα σχολικά έτη 2010-2021.

Όσον αφορά τη σύγκριση μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές που φοιτούσαν σε ΤΕ ήταν διαχρονικά πολύ λιγότεροι κάθε σχολικό έτος σε σύγκριση με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ενδεικτικά, το 2011-2012 ήταν σχεδόν 6 φορές λιγότεροι, το 2016-2017 2,7 φορές λιγότεροι και το 2020-2021 σχεδόν 3 φορές λιγότεροι.

Ο Πίνακας και το Γράφημα 3 παρουσιάζουν τον αριθμό των μαθητών που φοίτησαν σε ειδικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 3 Στοιχεία για τον αριθμό μαθητών που φοίτησαν σε ειδικά σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά το διάστημα 2010-2021.

Σχ. Έτος	Α'θμια	Β'θμια
2010-2011	3.491	3.439
2011-2012	3.914	4.060
2012-2013	3.988	4.551
2013-2014	4.055	4.911
2014-2015	4.394	5.488
2015-2016	4.464	5.573
2016-2017	4.607	5.814
2017-2018	4.725	6.162
2018-2019	4.847	6.659
2019-2020	4.930	7.155
2020-2021	5.067	7.420



Γράφημα 3 Αριθμός μαθητών που φοίτησαν σε ειδικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά τα σχολικά έτη 2010-2021.

Οι προσαρμογές των τάσεων στα ειδικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπολογίστηκαν σε $R^2= 98,3\%$, ενώ στη δευτεροβάθμια $R^2= 99,5\%$ αντίστοιχα. Ο Πίνακας 3 και το Γράφημα 3 έδειξαν πως υπήρχε κάθε έτος μια μικρή αύξηση στον αριθμό των μαθητών που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το σχολικό έτος 2011-2012 φοιτούσαν 3.914 μαθητές και ο αριθμός παρέμεινε σχεδόν σταθερός για την επόμενη τριετία. Το 2014-2015 έφτασε στους 4.394, ενώ από το 2015-2016 μέχρι το 2020-2021 υπήρχε μικρή αύξηση κάθε έτος φτάνοντας το 2021 στους 5.067. Ο συνολικός αριθμός των μαθητών που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αυξήθηκε κατά 45,1% στο διάστημα μεταξύ 2010-2021. Την ίδια στιγμή, ο πληθυσμός των μαθητών στα ειδικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα στο ίδιο διάστημα υπερδιπλασιάστηκε. Αναλυτικότερα, το σχολικό έτος 2010-2011 φοιτούσαν 3.439, το 2014-2015 έφτασαν τους 5.488 και το 2020-2021 τους 7.420.

Επίσης, είναι άξιο αναφοράς πως οι μαθητές στα ειδικά σχολεία της δευτεροβάθμιας από το 2011-2012 και μετά ήταν κάθε έτος περισσότεροι σε σύγκριση με τους μαθητές σε αντίστοιχες δομές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με τη μεταξύ τους διαφορά να μεγαλώνει διαρκώς προϋπόντος του χρόνου. Παραδειγματος χάρη, το 2011-2012 ήταν ελάχιστα περισσότεροι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (4.060 έναντι 3.914 στην πρωτοβάθμια), το 2015-2016 ήταν περισσότεροι κατά 24,8%, ενώ το 2020-2021 η διαφορά έφτασε το 46,8%.

Συζήτηση

Στο πρώτο σκέλος της εργασίας εξετάστηκε η εξέλιξη του αριθμού των μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. όσων υποστηρίζονταν αφενός μέσω της ΠΣ ή των ΤΕ στα γενικά σχολεία, αφετέρου όσων φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία το διάστημα 2010-2021 στις δύο

βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια - δευτεροβάθμια). Στη συνέχεια, εξετάστηκε αν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υποστηρίχθηκαν περισσότεροι μαθητές μέσω των τριών αυτών μοντέλων ή/και δομών υποστήριξης σε σύγκριση με τη δευτεροβάθμια (δεύτερη ερευνητική υπόθεση).

Στην ΠΣ διαπιστώθηκε μια αξιοσημείωτη ετήσια αύξηση στον αριθμό των εγκεκριμένων αιτημάτων ΠΣ και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, εκτός από μια πολύ μικρή μείωση σε σύγκριση με την προηγούμενη χρονιά στην πρωτοβάθμια το σχολικό έτος 2012-2013. Για παράδειγμα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 2019-2020 ο αριθμός όσων υποστηρίχθηκαν μέσω ΠΣ σχεδόν τετραπλασιάστηκε σε σύγκριση με το 2011-2012, ενώ αντίστοιχα στη δευτεροβάθμια ήταν παραπάνω από πενταπλάσιος. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν πλήρως με τα ευρήματα των Παπαδημητρίου και Κουτσοκλένη (2020) εκτός από μια παράμετρο. Αναλυτικότερα, οι Παπαδημητρίου και Κουτσοκλένης (2020) παρατήρησαν μια στασιμότητα στον αριθμό των αιτημάτων που εγκρίθηκαν την πενταετία 2014-2019. Η παρούσα έρευνα κατέδειξε πως η ανάπτυξη του μοντέλου αυτού είναι δυναμική διαχρονικά, ιδίως την τελευταία τριετία (2018-2021). Ο ολοένα και μεγαλύτερος αριθμός εγκεκριμένων αιτημάτων ΠΣ κάθε χρόνο σε αυτή την έρευνα φανέρωσε τη διεύρυνση του θεσμού που επακόλουθα οδήγησε στην αύξηση της 'ορατότητας' της αναπηρίας μέσα στη γενική τάξη (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Η αύξηση της 'ορατότητας', όμως, δεν είναι αρκετή, αφού χρειάζεται να συνοδευτεί από αλλαγές στον τρόπο εφαρμογής της ΠΣ. Για παράδειγμα, κρίνεται απαραίτητη η απεμπλοκή από τη συνθήκη 1 εκπαιδευτικός ΠΣ: 1 μαθητής, ώστε οι εκπαιδευτικοί της τάξης και της ΠΣ να υποστηρίζουν το σύνολο των μαθητών της τάξης. Επιπλέον, είναι αναγκαίο οι μαθητές να υποστηρίζονται όχι από αναπληρώτριες ΕΣΠΑ αλλά από μόνιμο σταθερό προσωπικό που θα έχει επαγγελματική εμπειρία και εξειδικευμένη εκπαίδευση πάνω σε αυτό το μοντέλο υποστήριξης (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021). Υπό ένα διαφορετικό πρίσμα, η σημαντική αυτή αύξηση στην έγκριση αιτημάτων ΠΣ μπορεί να ερμηνευθεί ως προϊόν του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου (Νόμος 3699/2008) που ενθάρρυνε την περαιτέρω κατηγοριοποίηση και κατασκευή αναπηριών και ε.ε.α. Αυτή η κυρίαρχη θεσμική πρακτική αναπτύχθηκε και λειτούργησε ως μηχανισμός ελέγχου και περιθωριοποίησης ολοένα και περισσότερων μαθητών (Καραγιάννη, 2017, 2018). Ως προς τον αριθμό των αιτημάτων ΠΣ που εγκρίθηκαν στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, η σύγκριση αποκάλυψε πως οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υποστηρίχθηκαν ήταν διαχρονικά πολύ λιγότεροι κάθε σχολικό έτος. Αυτή η μεγάλη αναντιστοιχία ίσως οφείλεται στην επιλογή του ΥΠΑΙΘ για παροχή υποστήριξης σε μεγαλύτερο αριθμό παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με στόχο την πρόωπη και έγκαιρη αντιμετώπιση των δυσκολιών μέσα στη γενική τάξη. Για παράδειγμα, η παρέμβαση σε μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας μέχρι την ηλικία των οκτώ ετών θεωρείται κομβική, διότι μετά την ηλικία αυτή μειώνονται σημαντικά οι πιθανότητες άμβλυνσης των μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση (Μουζάκη, 2009). Μια άλλη ερμηνεία αφορά τη μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο, η οποία συνιστά ένα ορόσημο για τη συνέχιση της υποστήριξης αρκετών μαθητών. Την αρμοδιότητα αυτή είχαν τα ΚΕΔΑΣΥ, τα οποία καλούνταν να επαναξιολογήσουν την πρόοδο του μαθητή και να προτείνουν τη δομή φοίτησης αλλά και το είδος της υποστήριξης (Νόμος 4823/2021) μέσω μιας διαδικασίας που παραπέμπει στην προσέγγιση της αναπηρίας βάσει του ιατρικού μοντέλου (Καραγιάννη, 2017). Η στατιστικά σημαντική μείωση του αριθμού των εγκεκριμένων αιτημάτων διαχρονικά φανέρωσε πως τα ΚΕΔΑΣΥ δε θεωρούσαν την ΠΣ απαραίτητη για όλους όσοι μετέβαιναν στην επόμενη βαθμίδα. Απεναντίας, τα ΚΕΔΑΣΥ, αφού πρώτα κατηγοριοποίησαν από μικρή ηλικία βάσει του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας αυτούς τους μαθητές και έλεγχαν διαρκώς την πορεία τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ξαφνικά στη μετάβαση προς τη δευτεροβάθμια απέσυραν την υποστήριξη μέσω ΠΣ για ένα σημαντικό ποσοστό εξ αυτών δίνοντάς τους ουσιαστικά τρεις επιλογές. Όσοι εξ αυτών επρόκειτο να συνεχίσουν τη φοίτησή τους στο γενικό σχολείο χωρίς το είδος της υποστήριξης που είχαν συνηθίσει στην πρωτοβάθμια

εκπαίδευση επωμίστηκαν συγχρόνως την ευθύνη να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Την ίδια ώρα το γενικό σχολείο από την πλευρά του είναι πολύ πιθανό ότι δεν άλλαξε κάτι δομικό για να διευκολύνει τη φοίτησή τους (Βλάχου κ.α., 2012) ανοίγοντας, με αυτό τον τρόπο, τον δρόμο προς τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό και, κατ' επέκταση, προς τη μαθητική διαρροή. Η εναλλακτική λύση ήταν η εξεύρεση ιδιωτικής ΠΣ με το κόστος να επιβαρύνει εξ ολοκλήρου τους γονείς (Paradimitriou & Koutsoklenis, 2021). Η τελευταία επιλογή, ιδίως για όσους μαθητές υπήρχαν χαμηλές προσδοκίες μετά την επαναξιολόγηση, ήταν η απομάκρυνση από το σχολείο της γειτονιάς και η εγγραφή στην πλέον διαχωριστική δομή του ειδικού σχολείου.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τα ΤΕ. Ως προς τον αριθμό των μαθητών που φοιτούσαν σε ΤΕ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η ανάλυση κατέδειξε αξιοσημείωτες διακυμάνσεις. Μεταξύ 2010-2014 ο αριθμός παρέμεινε ουσιαστικά στάσιμος (περίπου 23.000-24.000 μαθητές), την επόμενη διετία ακολούθησε μια αισθητή μείωση, ακολούθησε μεγάλη άνοδος την τριετία 2016-2019 (οι 27.675 το 2017-2018 ήταν η μέγιστη τιμή όλου του διαστήματος που μελετήθηκε), ενώ τη διετία 2019-2021 καταγράφηκε νέα σημαντική μείωση που το 2020-2021 έφτασε το 45,5% σε σύγκριση με το 2018-2019. Συνεπώς, επαληθεύθηκε πως το ΤΕ ήταν αριθμητικά το κυρίαρχο μοντέλο υποστήριξης και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (Παπαδημητρίου & Τζιβινίκου, 2019), αλλά δεν επιβεβαιώθηκαν τα ευρήματα μιας παλιότερης έρευνας σύμφωνα με τα οποία ωφελούνται ολοένα και περισσότεροι μαθητές (Zoniou-Sideri et al., 2006). Αντιθέτως, οι διακυμάνσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση περισσότερο αντικατόπριζαν την έλλειψη μιας συνεκτικής και μακρόπνοης εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με την υποστήριξη μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α., έστω και εκτός γενικής τάξης. Αυτό θα μπορούσε μερικώς να αποδοθεί στο ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό αναπηρωτριών εκπαιδευτικών (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2018) που είχε ως αποτέλεσμα να μη στελεχώνονται πάντα όλα τα ΤΕ είτε λόγω των τοποθετήσεων του προσωπικού σε άλλες σχολικές μονάδες βάσει προτεραιοτήτων που έθετε η διοίκηση είτε λόγω έλλειψης αρκετών πιστώσεων, αφού το χρονικό διάστημα που μελετήσαμε συνέπεσε με την οικονομική κρίση και την επιβολή μνημονιακών πολιτικών λιτότητας. Από την άλλη πλευρά, αυτή η διακύμανση μπορεί να σημαίνει πως τα ΤΕ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργούσαν με τη λογική της 'περιστρεφόμενης πόρτας', με την έννοια ότι οι μαθητές μπορούσαν να μπαίνουν ή να βγαίνουν από τα ΤΕ όποτε αυτό κρινόταν απαραίτητο. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να υποστηριζόταν στο ΤΕ για κάποια χρόνια και μετά να διακοπτόταν η φοίτησή του. Όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο αριθμός όσων φοιτούσαν σε ΤΕ διαρκώς αυξανόταν μέχρι και το 2018-2019, όταν παρατηρήθηκε η μέγιστη τιμή (10.485 μαθητές), αλλά ακολούθησε σημαντική μείωση που το 2020-2021 ξεπέρασε το 50% σε σύγκριση με το 2018-2019. Σε αντίθεση με την πρωτοβάθμια και παρά την οικονομική κρίση, το ΥΠΑΙΘ έδειξε ομολογουμένως μεγαλύτερη συνέπεια στην υποστήριξη των μαθητών στα ΤΕ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο ότι η εξεύρεση αυτών των αριθμών πιστώσεων ανά έτος για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενδεχομένως ήταν πιο εφικτή για το ΥΠΑΙΘ σε σύγκριση με την πολυπληθέστερη πρωτοβάθμια. Αντιθέτως, απαιτείται χρόνος και περισσότερα στοιχεία για να αποσαφηνιστεί αν η μεγάλη μείωση που παρατηρήθηκε την τελευταία διετία (2019-2021) και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης ήταν εσκεμμένη ή συγκυριακή. Όσον αφορά τη σύγκριση μεταξύ των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι στη δευτεροβάθμια οι μαθητές που φοιτούσαν σε ΤΕ ήταν διαχρονικά πολύ λιγότεροι κάθε σχολικό έτος, όπως ακριβώς συνέβη και με την ΠΣ. Αυτό το εύρημα δείχνει ότι η συνέχιση της υποστήριξης σε ΤΕ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξαρτήθηκε σημαντικά όχι μόνο από τις προτάσεις που εμπεριέχονταν στην επαναξιολόγηση των ΚΕΔΑΣΥ αλλά και από τη διαθεσιμότητα τμημάτων ένταξης στα γυμνάσια και λύκεια των περιοχών που φοιτούσαν οι μαθητές. Επομένως, όσοι μαθητές με αναπηρία ή/και ε.ε.α. εγγράφηκαν σε γενικά σχολεία χωρίς ΤΕ ή κάποιας άλλης μορφής υποστήριξη είναι πιθανό να ήρθαν

αντιμέτωποι με τις αυξημένες απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με μόνα όπλα στη φαρέτρα τους τη μεγάλη ατομική προσπάθεια και τη στήριξη από την οικογένειά τους. Σε περίπτωση, όμως, που αυτή η προσπάθεια δε στεφόταν με επιτυχία, αυξάνονταν οι πιθανότητες του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, που με τη σειρά του οδήγησε στην έξοδο από το γενικό σχολείο ή στη φοίτηση σε ειδικό σχολείο. Μια άλλη πιθανή εξήγηση του μειωμένου αριθμού μπορεί να συσχετίζεται με τον τρόπο που λειτουργούσαν τα ΤΕ. Πιο συγκεκριμένα, τις ώρες που η εκπαιδευτικός του ΤΕ δε βρισκόταν μέσα στη γενική τάξη, όπως προβλέπει το άρθρο 82 του Νόμου 4368/2016, αλλά συνεργαζόταν με τους μαθητές στην αίθουσα του ΤΕ για να βελτιώσουν επιμέρους τομείς στους οποίους δυσκολεύονταν, οι μαθητές έχαναν την παράδοση των μαθημάτων στην τάξη και συχνά δημιουργούσαν κενά ή δεν αντεπεξέρχονταν επαρκώς στην επόμενη παράδοση του μαθήματος από το οποίο απουσίαζαν (Παπαδημητρίου & Παπαδημητρίου, 2010). Έτσι, το 'τμήμα ένταξης' λειτουργούσε περισσότερο ως 'τμήμα απ-ένταξης'. Δεδομένου ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι απαιτήσεις είναι υψηλότερες, τα γνωστικά αντικείμενα ποικίλα και το άγχος της βαθμοθηρίας μεγάλο, ίσως κάποιοι εξ όσων φοιτούσαν στα ΤΕ να απέρριψαν την εκτός της τάξης υποστήριξη, επειδή προτιμούσαν να μένουν στη γενική τάξη προσπαθώντας να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Τέλος, η διαφορά μπορεί να αποδοθεί μερικώς στην απροθυμία των εφήβων μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. να βγαίνουν εκτός γενικής τάξης φοβούμενοι το στιγματισμό ή/και τα αρνητικά σχόλια των συμμαθητών τους (Shevlin & Banks, 2021).

Το τελευταίο κομμάτι της Συζήτησης αφορά τα αποτελέσματα για τον αριθμό των μαθητών που φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία, όπου διαπιστώθηκε μια σημαντική αύξηση του πληθυσμού και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης αλλά ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια. Αναλυτικότερα, η αύξηση στην πρωτοβάθμια ήταν μικρή κατ' έτος, αλλά μεταξύ 2010-2021 έφτασε το 45,1%. Στο ίδιο διάστημα ο πληθυσμός όσων φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία της δευτεροβάθμιας υπερδιπλασιάστηκε. Επίσης, είναι αξιοσημείωτο ότι, σε αντίθεση με ό,τι διαπιστώθηκε για την ΠΣ και τα ΤΕ, οι μαθητές στα ειδικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 2011-2012 και μετά ήταν κάθε έτος περισσότεροι σε σύγκριση με τον πληθυσμό που φοιτούσε στα ειδικά νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία, με τη μεταξύ τους διαφορά να μεγαλώνει διαρκώς προϋπάρχοντος του χρόνου. Αυτό το εύρημα μπορεί να οφείλεται στο ότι οι μαθητές που εγγράφονταν εξ αρχής σε ειδικό σχολείο, ήταν πιο πιθανό να παρέμειναν σε αυτές τις δομές καθ' όλη τη διάρκεια της μαθητικής τους πορείας (Shevlin & Banks, 2021). Επιπλέον, η διαρκής ετήσια αύξηση, ιδίως στη δευτεροβάθμια, επιβεβαιώνει την άποψη ότι δεν ήταν καθόλου διασφαλισμένη η θέση αρκετών μαθητών στο γενικό σχολείο (Slee, 2020), αφού κάποιοι εξ όσων δεν ανταποκρίνονταν στις απαιτήσεις των γενικών ωθούνταν στα ειδικά. Ένας κρίσιμος παράγοντας που ευθύνεται για αυτή τη διαρροή ίσως ήταν τα ΚΕΔΑΣΥ, τα οποία εκ του νόμου έχουν την αρμοδιότητα να συστήνουν την καταλληλότερη δομή ή/και μοντέλο υποστήριξης συχνά με βασικό κριτήριο το είδος της διάγνωσης (Βλάχου κ.ά., 2012). Μετά την πρώτη αξιολόγηση, τις περισσότερες φορές ακολουθεί επαναξιολόγηση στην έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου, ενόψει της φοίτησης στο γυμνάσιο, ενώ ορόσημο θεωρείται και η τρίτη τάξη γυμνασίου, αφού τότε τελειώνει η εντεκάχρονη υποχρεωτική φοίτηση και σε αρκετές γνωματεύσεις προτείνεται ο τύπος λυκείου όπου θα φοιτήσει ο μαθητής με αναπηρία ή/και ε.ε.α. Με άλλα λόγια, τα ΚΕΔΑΣΥ, που με τον τρόπο λειτουργίας τους εμφορούνται από την προσέγγιση του ιατρικού μοντέλου (Καραγιάννη, 2017), κρατούσαν διαρκώς ανοικτή την 'εναλλακτική' του ειδικού σχολείου για ένα σημαντικό αριθμό παιδιών. Μια διαφορετική ερμηνεία αφορά τους γονείς που ίσως αποφάσισαν να μετεγγράψουν τα παιδιά τους από το σχολείο της γειτονιάς στα ειδικά σχολεία, θέτοντας σε δεύτερη μοίρα τις συνέπειες από τον διαχωρισμό αυτό στην ψυχοκοινωνική εξέλιξη των μαθητών, είτε διότι δεν υπήρχε ΤΕ σε κάθε σχολείο της γειτονιάς, αφού κάτι τέτοιο δεν προβλέπεται από τη νομοθεσία, είτε διότι δεν εγκρίθηκε καθόλου ή δεν εγκρίθηκε έγκαιρα το αίτημα για ΠΣ (Papadimitriou & Koutsoklenis, 2021). Τέλος, το

ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα και η προσήλωση του γενικού σχολείου στην ύλη και στις εξετάσεις, ιδίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Tsakalou et al., 2020), δημιούργησε ένα πιεστικό πλαίσιο για αρκετούς μαθητές με αναπηρία ή/και ε.ε.α. που δεν είχαν την αναγκαία υποστήριξη ώστε να ανταποκριθούν επαρκώς στις σχετικές απαιτήσεις.

Συμπέρασμα

Η εργασία αυτή κατέδειξε με ποσοτικά δεδομένα την πορεία των τριών βασικών μοντέλων ή/και δομών υποστήριξης που προβλέπει η κείμενη νομοθεσία για την υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. από το 2010 έως το 2021. Το ΤΕ, που θεωρείται διαχρονικά το κυρίαρχο μοντέλο υποστήριξης και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (Παπαδημητρίου & Τζιβνίκου, 2019), παρέμεινε κραταιό, παρότι τα τελευταία δύο χρόνια ο πληθυσμός όσων φοιτούσαν εκεί ήταν αισθητά μικρότερος και στις δύο βαθμίδες. Την ίδια ώρα, το μοντέλο που φάνηκε να αναπτύσσεται ραγδαία στο διάστημα που ερευνήθηκε ήταν η ΠΣ, ενώ παρατηρήθηκε αύξηση στον αριθμό των μαθητών που εγγράφονταν στα ειδικά σχολεία, ιδίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από τα ευρήματα της έρευνας μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα πως τα μοντέλα και οι δομές με αναφορά στην ειδική αγωγή έχουν εδραιωθεί μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με αποτέλεσμα το ΥΠΑΙΘ να απορρίπτει την εκδοχή της πλήρους ένταξης και να προκρίνει την ένταξη υπό προϋποθέσεις (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019).

Ομολογουμένως, οι διαχρονικές παθογένειες της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και η αρνητική τρέχουσα οικονομική συγκυρία καθιστούν το εγχείρημα της πλήρους ένταξης προσώρας ουτοπικό, ωστόσο αναντίρρητα απαιτούνται αλλαγές που θα ταρακουνήσουν τα λιμνάζοντα ύδατα. Για παράδειγμα, η διατήρηση διαχωριστικών δομών, όπως είναι τα ΤΕ και τα ειδικά σχολεία, είναι μια 'ληθαργική προσέγγιση' που εμποδίζει την ανάδειξη και εφαρμογή πιο προοδευτικών προσεγγίσεων (Shevlin & Banks, 2021). Η λύση για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές με αναπηρία ή/και ε.ε.α. βρίσκεται στην ολοκληρωτική αναμόρφωση του γενικού σχολείου (Kefallinou et al., 2020). Βασικές προϋποθέσεις για την υλοποίηση τέτοιων δομικών αλλαγών είναι η γενναία κρατική χρηματοδότηση και οι ριζικές αναπροσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις διδακτικές μεθόδους, στην αξιολόγηση του τελικού προϊόντος αλλά και στο περιβάλλον μάθησης, ώστε να εξυπηρετούνται οι εξατομικευμένες ανάγκες του συνόλου των μαθητών (Tomlinson, 2010). Το ίδιο σημαντική είναι η επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών αλλά και η εκπαίδευση των φοιτητριών των παιδαγωγικών και καθηγητικών σχολών, ώστε να αναθεωρήσουν στάσεις και αντιλήψεις (Symeonidou & Phtiaka, 2014).

Όπως είναι αναμενόμενο, αυτή η εργασία έχει σημαντικούς περιορισμούς, αφού εξέτασε την εξέλιξη των δομών και μοντέλων υποστήριξης των μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. μόνο μέσω ποσοτικών δεδομένων. Είναι αυτονόητο πως χρειάζονται επιπρόσθετες πληροφορίες από έρευνες που θα εστιάσουν σε ποιοτικές μεταβλητές, όπως ενδεικτικά είναι η αξιολόγηση του τρόπου λειτουργίας των ΤΕ και της ΠΣ και η επίδραση που έχουν στην εξέλιξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α., για να σχηματιστεί πληρέστερη εικόνα. Επιπλέον, θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον να μελετηθεί η δομή όπου φοιτούν οι μαθητές ή το μοντέλο υποστήριξης που τους παρέχεται ανάλογα με το είδος της διάγνωσης σε κάθε βαθμίδα. Θα ήταν εξίσου χρήσιμο να γνωρίζουμε αφενός πόσοι μαθητές και με τι είδος διάγνωσης συνεχίζουν να υποστηρίζονται με τον ίδιο τρόπο κατά τη μετάβασή τους από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αφετέρου τι χαρακτηριστικά έχουν οι μαθητές για τους οποίους αποφασίζεται άλλου είδους υποστήριξη ή δομής φοίτησης κατά τη μετάβασή τους στην επόμενη βαθμίδα. Τέλος, προτείνεται η διεξαγωγή μιας έρευνας σχετικά με τον αριθμό και το είδος της διάγνωσης όσων φοιτούν στα γενικά σχολεία υποστηριζόμενοι μέσω ιδιωτικής ΠΣ και όσων φοιτούν στα γενικά σχολεία αλλά δεν υποστηρίζονται μέσω ΠΣ ή στο ΤΕ.

Σημειώσεις

1. Διευκρινίζεται ότι η χρήση του ενός γένους περιλαμβάνει την αναφορά σε πρόσωπα και των δύο φύλων. Αναλυτικότερα επελέγη η λέξη 'μαθητής' για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες και η λέξη 'η εκπαιδευτικός' για όλους τους εκπαιδευτικούς.
2. Το ελληνικό αναπηρικό κίνημα, παρότι ανήκει στο ευρωπαϊκό, επέλεξε να συμβαδίσει με το αμερικανικό υιοθετώντας τον όρο 'άτομα με αναπηρία'. Απεναντίας, το ευρωπαϊκό προτιμά τη λέξη *ανάπηροι* που εστιάζει στην κοινωνική πτυχή της υπάρχουσας βλάβης παρά στην ιατρική (Καραγιάννη, 2017).
3. Παρότι ο γράφων θεωρεί τον όρο ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) συμβατό με το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, τον χρησιμοποιεί διότι στην εργασία αναφέρεται σε αρκετά σημεία στην ελληνική νομοθεσία, όπου ο όρος αυτός κυριαρχεί

Αναφορές

- Βλάχου, Α. Διδασκάλου, Ε., & Παπανάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου (Επιμ.). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σ. 65-89). Πεδίο.
- Βούγιας, Β. (2021). *Παράλληλη Στήριξη: παράθεση στοιχείων 6 ετών-εγκρίσεις-προσλήψεις-η διαδικασία*. <https://www.especial.gr/parallili-sthri3h-parathesi-stoixeivn-6-etwn-egkriseis-proslipseis-i-diadikasia/>
- Ευσταθίου, Μ. (2017). Το νόημα και η εφαρμογή της συμπεριληπτικής και ενταξιακής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου & Ι. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου πανελλήνιου συνέδριου πανελληνίας ένωσης σχολικών συμβούλων: το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης* (τόμος Β, σ. 858-871). <https://www.pess.gr/synedria/4-synedrio/praktika-sinedriwn.html>
- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 279-291. <https://doi.org/10.1080/13603110500256046>
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394. <https://doi.org/10.1080/13603110500430690>
- KANEΠ-ΓΣΕΕ (2018). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης 2017-2018. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια ειδική αγωγή & εκπαίδευση. Μέρος Β: το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2007-2016)*. https://www.kanepgsee.gr/wp-content/uploads/2018/11/ΕΤΕΚ_2017-2018_B.pdf
- Καραγιάννη, Γ. (2017). *Η αναπηρία στην Ελλάδα της κρίσης*. Gutenberg
- Καραγιάννη, Γ. (2018). Μαρξισμός, αναπηρία και εκπαίδευση. *Τετράδια Μαρξισμού*, 6, 145-156.
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: a review of the literature. *Prospects*, 49(3), 135-152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Koutsoklenis, A., & Papadimitriou, V. (2021). Special education provision in Greek mainstream classrooms: teachers' characteristics and recruitment procedures in parallel support. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. doi:10.1080/13603116.2021.1942565
- Κωτούλας, Β., (2016). Η άποψη των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για την αποτελεσματικότητα των πολιτικών συνεκπαίδευσης. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Α. Τσιβάς & Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου πανελλήνιου συνέδριου πανελληνίας*

- ένωσης σχολικών συμβούλων: προοπτικές για ένα σύγχρονο & δημοκρατικό σχολείο (τόμος Β, σ. 704-714). <https://www.pess.gr/synedria/2-synedrio/praktika-sinedriwn.html>
- Κωτούλας, Β. (2017). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους όρους που επηρεάζουν τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πορεία προς το δημοκρατικό σχολείο. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου & Π. Ορφανός (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου πανελληνίου συνέδριου πανελληνίας ένωσης σχολικών συμβούλων: προοπτικές για ένα σύγχρονο & δημοκρατικό σχολείο* (τόμος Γ, σ. 175-186). <https://www.pess.gr/synedria/3-synedrio/praktika-sinedriwn.html>
- Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). What does the Greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education*, 60, 224-233. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.014>
- Μουζάκη, Α. (2009). Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση: σύγχρονες προσεγγίσεις πρόληψης και παρέμβασης. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές: στρατηγικές παρέμβασης* (σ. 407-428). Τόπος.
- Μουταβελής, Α. Γ., (2015). Συγκριτική μελέτη και αξιολόγηση σχετικά με τη δόμηση προγραμμάτων τμήματος ένταξης. Στο Α. Μουταβελής (Επιμ.), *3ο πανελλήνιο συνέδριο ειδικής αγωγής με διεθνή συμμετοχή. Διλήμματα και προοπτικές στην ειδική εκπαίδευση*(τ. Α', σ. 13-27). Εκδόσεις Γρηγόρης
- Νόμος 2817 (2000).*Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.*
- Νόμος 3699 (2008).*Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*
- Νόμος 4368 (2016).*Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις.*
- Νόμος 4823 (2021). *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.*
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σ. 123-151). Πεδίο.
- Nteropoulou-Nterou, E., & Slee, R. (2019). A critical consideration of the changing conditions of schooling for students with disabilities in Greece and the fragility of international in local contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 891-907. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623331>
- Παπαδημητρίου, Α., & Παπαδημητρίου, Β. (2010). Η λειτουργία των τμημάτων ένταξης στην Ελλάδα. Στο Γ. Παπαδάτος, Α.-Σ. Αντωνίου, Α. Μπαστέα & Π. Τρακαδάς (Επιμ.), *Πρακτικά του 2ου πανελληνίου συνέδριου επιστημών εκπαίδευσης*(τ. Β', σ. 206-213). Κισσός.
- Παπαδημητρίου, Β., & Κουτσοκλένης, Α. (2020). Αποτίμηση της εξέλιξης της παράλληλης στήριξης την πενταετία 2014-2019 μέσω συγκεντρωτικών δεδομένων. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 98-117.
- Παπαδημητρίου, Π., & Τζιβνίκου, Σ. (2019). Τμήματα ένταξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: κριτική θεώρηση των διαδικασιών και μέσων αξιολόγησης και παρέμβασης που υιοθετούνται. Στο Γ. Παπαδάτος, Α. Μπαστέα & Γ. Κουμέντος (Επιμ.), *Πρακτικά του 9ου πανελληνίου συνέδριου επιστημών εκπαίδευσης* (τ. Θ', σ. 565-578). <https://doi.org/10.12681/edusc.3156>
- Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας Ε.Σ.Α.μεΑ. (2021). 10^ο δελτίο στατιστικής πληροφόρησης: «στοιχεία για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία η/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». <https://www.esamea.gr/publications/others/5293-10o-deltio-statistikis-pli-roforisis-toixeia-gia-tin-ekpaideysi-ton-mathiton-me-anapiria-i-kai-eidikes-ekpaideytikes-anagkes>
- Papadimitriou, V., & Koutsoklenis, A. (2021). The extent of late hiring in special education: a report on the Greek institution of parallel support. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.2010670>

- Shevlin, M., & Banks, J. (2021). Inclusion at a crossroads: dismantling Ireland's system of special education. *Education Sciences*, 11(4), 161-171. <https://doi.org/10.3390/educsci11040161>
- Slee, R. (2020). *Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι νεκρή, αλλά μυρίζει περίεργα* (Α. Κουτσοκλένης, Επιμ., Α. Κοσφολόγου, Μτφρ.). Gutenberg.
- Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2012). *Εκπαίδευση για την ένταξη: από την έρευνα στην πράξη*. Πεδίο.
- Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2014). 'My colleagues wear blinkers... If they were trained, they would understand better'. Reflections on teacher education on inclusion in Cyprus. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(2), 110-119. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01234.x>
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου - Φορσιέ, Μτφρ.). Γρηγόρης.
- Tsakalou, D., Hamilton, L., & Brown, J. (2020). Institutional narratives and the struggle for inclusive communities in the Greek context. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 395-413. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1464605>
- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58. <https://doi.org/10.1080/13603110500221586>
- Waddington, E. M., & Reed, P. (2017). Comparison of the effects of mainstream and special school on national curriculum outcomes in children with autism spectrum disorder: an archive-based analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(2), 132-142. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12368>

Παρελήφθη: 23.3.2022, Αναθεωρήθηκε: 16.9.2022, Εγκρίθηκε: 16.9.2022