

Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ



Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ

Ιανουάριος 2003

Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής

Με την συνεργασία του
Δικτύου Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση στην Ευρώπη
ΕΥΡΥΔΙΚΗ

Αυτή η έκθεση έχει συνταχθεί από τον Ευρωπαϊκό Φορέα με την συνεργασία των Εθνικών Μονάδων της Ευρυδίκης (Eurydice). Η έκθεση έχει εκδοθεί με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, Γενική Διεύθυνση Παιδείας και Πολιτισμού.

Αποσπάσματα από την μελέτη επιτρέπεται να χρησιμοποιούνται μόνο εφόσον υπάρχει αναφορά στην πηγή.

Αυτή η αναφορά είναι διαθέσιμη και σε πλήρως εύχρηστη ηλεκτρονική μορφή σε 12 γλώσσες, ώστε να υποστηριχθεί με το καλύτερο τρόπο η πρόσβαση στην πληροφορία.

Όλες οι ηλεκτρονικές εκδοχές της έκθεσης αυτής είναι διαθέσιμες στην ιστοσελίδα του Ευρωπαϊκού Φορέα: www.european-agency.org

Εκδότες: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

ISBN: 87-90591-85-2

Ιανουάριος 2003

Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής
European Agency for Development in Special Needs Education
Østre Stationsvej 33
DK – 5000 Odense C Denmark
Tel: +45 64 41 00
secretariat@european-agency.org
Web: <http://www.european-agency.org>

Γραφείο Βρυξελλών:
3, Avenue Palmerston
B- 1000 Brussels
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
1 ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ: ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΕΝΤΑΞΗΣ)	8
1.1 Κοινά χαρακτηριστικά πολιτικών και πρακτικών εφαρμογών	8
1.2 Ορισμοί ειδικών αναγκών/αναπηρίας	9
1.3 Παροχές για μαθητές με ειδικές ανάγκες.	10
1.4 Ειδικά σχολεία	13
1.5 Επιπρόσθετα θέματα σε σχέση με την ειδική παροχή και την ένταξη.	14
1.5.1 Εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα	14
1.5.2 Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	15
1.5.3 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών	15
1.5.4 Ο ρόλος των γονέων	15
1.5.5 Εμπόδια	17
1.5.6 Μαθητές	17
1.6 Κοινές τάσεις στην Ευρώπη	18
1.6.1 Τάσεις και πρόοδος	18
1.6.2 Προκλήσεις	18
1.7 Συμπερασματικά σχόλια	21
2 Η ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	23
2.1 Πρότυπα χρηματοδότησης.	23
2.1.1 Οι παράμετροι στα πρότυπα χρηματοδότησης	23
2.2 Συστήματα χρηματοδότησης	25
2.3 Απόδοση, αποτελεσματικότητα, στρατηγική συμπεριφορά και ευθύνη	28
2.4 Συμπερασματικά σχόλια	30
3 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	32
3.1 Συνεκπαίδευση/Ένταξη και υποστήριξη δασκάλου	32
3.2 Αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή	37
3.3 Συμπληρωματική κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή.	40

3.4	Συμπερασματικά σχόλια	44
4	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.	45
4.1	ΤΠΕ και πολιτικές Ειδικής Αγωγής.	45
4.2	Ειδικές ΤΠΕ στην υποστήριξη της Ειδικής αγωγής	47
4.3	ΤΠΕ στην κατάρτιση Ειδικής Αγωγής	53
4.4	Ζητήματα εφαρμογής των ΤΠΕ στην Ειδική	54
4.5	Συμπερασματικά σχόλια	58
5.1	Παροχές στα νέα παιδιά και μετάβαση στην προ-σχολική εκπαίδευση	60
5.2	Οι ομάδες Πρώιμης παρέμβασης	62
5.3	Οικονομική υποστήριξη στις οικογένειες.	64
5.4	Συμπερασματικά σχόλια	66
6.1	Περίληψη θεμάτων	67
6.1.1	Πολιτικές και πρακτικές συνεκπαίδευσης/ένταξης	67
6.1.2	Η χρηματοδότηση της Ειδικής Αγωγής.	67
6.1.3	Εκπαιδευτικοί και Ειδική αγωγή.	68
6.1.4	Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)	68
6.1.5	Πρώιμη παρέμβαση	68
6.2	Περισσότερη πληροφόρηση	69
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 ΕΘΝΙΚΟΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΦΟΡΕΑ	70
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 ΕΘΝΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΕΥΡΥΔΙΚΗΣ	72

Πρόλογος

Η έκθεση αυτή έχει συνταχθεί από τον Ευρωπαϊκό Φορέα με την συνεργασία των Εθνικών Μονάδων της Ευρυδίκης (Eurydice). Η συνεργασία μεταξύ του Ευρωπαϊκού Φορέα και της Ευρυδίκης χρονολογείται από το 1999 όταν ζητήθηκε από τον Ευρωπαϊκό Φορέα να παρέχει πληροφορίες για το κεφάλαιο Θ (Ειδική Αγωγή), τμήμα των δεδομένων κλειδιά για την Εκπαίδευση στην Ευρώπη 1999/2000. Η νέα έκδοση περιλαμβάνει επίσης δείκτες, που έχουν δημιουργηθεί στο πλαίσιο της στενής συνεργασίας.

Η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των δύο δικτύων της Ευρυδίκης (Eurydice) και του Ευρωπαϊκού Φορέα έχει βοηθήσει για να είναι εφικτή η έκδοση της θεματικής έκδοσης Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη.

Ειλικρινή ευγνωμοσύνη εκφράζεται στους Εθνικούς Συνεργάτες του Ευρωπαϊκού Φορέα για τη στήριξη και συνεργασία τους στην προετοιμασία αυτής της θεματικής έκδοσης. Ευχαριστίες επίσης απευθύνονται στις Εθνικές Μονάδες της Ευρυδίκης για την συνεισφορά τους, με ιδιαίτερη αναφορά στην συνεισφορά από τις Μονάδες του Βελγίου (Γερμανική κοινότητα), της Κύπρου, της Δημοκρατίας της Τσεχίας, του Λιχτεστάιν, της Λιθουανίας, της Πολωνίας και της Σλοβακίας.



Jorgen Greve

Διευθυντής

Εισαγωγή

Η Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη παρέχει μία περίληψη της σχετικής πληροφόρησης, που έχουν συλλέξει οι Εθνικοί Συνεργάτες του Ευρωπαϊκού Φορέα στους ακόλουθους πέντε τομείς προτεραιότητας της Ειδικής Αγωγής:

- Πολιτικές και Πρακτικές Συνεκπαίδευσης
- Χρηματοδότηση της Ειδικής Αγωγής
- Εκπαιδευτικοί και Ειδική Αγωγή
- Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας στην Ειδική Αγωγή
- Πρώιμη Παρέμβαση

Η πληροφορία έχει συγκεντρωθεί με εθνικές εκθέσεις για κάθε θέμα, που έχουν συντάξει τα μέλη του Ευρωπαϊκού Φορέα μέσω ερωτηματολογίου και σε ορισμένες περιπτώσεις με πρακτικά παραδείγματα. Το έγγραφο έχει εκδοθεί από τον Ευρωπαϊκό Φορέα με την συνεργασία κυρίως των Εθνικών Μονάδων της Ευρυδίκης στις χώρες εκείνες που δεν εκπροσωπούνται στον Ευρωπαϊκό Φορέα. Εντούτοις, το έγγραφο περιλαμβάνει συνεργασία και σχόλια από όλες τις εθνικές μονάδες της Ευρυδίκης.

Ο βασικός στόχος της μελέτης είναι η επέκταση της υπάρχουσας πληροφόρησης στους πέντε τομείς που επικεντρώνεται η έρευνα για να καλύψει περισσότερες χώρες. Το υλικό που ήταν ήδη διαθέσιμο από τις χώρες μέλη του Ευρωπαϊκού Φορέα στάλθηκε στις εθνικές μονάδες της Ευρυδίκης για να διευκολύνει την εργασία τους.

Ειλικρινή ευγνωμοσύνη εκφράζεται στις εθνικές μονάδες του Βελγίου (Γερμανική Κοινότητα), της Κύπρου, της Δημοκρατίας της Τσεχίας, του Λιχτενστάϊν, της Πολωνίας και της Σλοβακίας για την σχετική συνεργασία τους στην έκδοση.

Το έγγραφο αυτό παρουσιάζει μία ανασκόπηση των πέντε βασικών ζητημάτων στις διάφορες χώρες. Πρέπει να σημειωθεί ότι μεγάλο τμήμα της πληροφόρησης παρουσιάζεται σε μορφή πίνακα, που είναι ο καλλίτερος τρόπος να συνοψίσουμε περιγραφική πληροφόρηση. Αυτή η μορφή παρουσίασης δεν πρέπει να εκληφθεί σαν μέσο σύγκρισης των καταστάσεων στις χώρες.

Η έκδοση αυτή δεν αντιμετωπίζει τα ζητήματα της Ειδικής Αγωγής έχοντας υπόψη κάποιο ειδικό ορισμό ή φιλοσοφία. Δεν υπάρχει κοινά αποδεκτή ερμηνεία των όρων αναπηρία, ειδική ανάγκη ή ανεπάρκεια μεταξύ των χωρών. Οι ορισμοί και οι κατηγορίες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ποικίλουν μεταξύ των χωρών. Η προσέγγιση που ακολουθούμε είναι η θεώρηση όλων των ορισμών και απόψεων στις συζητήσεις σχετικά με την πρακτική της ειδικής αγωγής στους πέντε βασικούς τομείς.

Το κεφάλαιο 1 αναφέρεται στην *Ειδική αγωγή στην Ευρώπη, Πολιτικές και Πρακτικές Συνεκπαίδευσης*. Παρουσιάζει ένα συνολικό χαρακτηρισμό των πολιτικών και πρακτικών στις διάφορες χώρες, τους ορισμούς των ειδικών αναγκών/αναπηρίας που χρησιμοποιούνται από τις χώρες, τα είδη παροχών για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα χαρακτηριστικά και τους ρόλους των ειδικών σχολείων, συμπληρωματικά θέματα στις ειδικές παροχές και την ενσωμάτωση, και κοινές τάσεις στην Ευρώπη.

Το Κεφάλαιο 2 παρουσιάζει μία συνολική αναφορά της *Χρηματοδότησης της Ειδικής Αγωγής*. Καλύπτει υπάρχοντα χρηματοδοτικά πρότυπα στις διάφορες χώρες, συστήματα χρηματοδότησης, επάρκεια, αποτελεσματικότητα, στρατηγική συμπεριφορά και ευθύνη σχετικά με τα διαφορετικά χρηματοδοτικά συστήματα.

Το Κεφάλαιο 3 εξετάζει τους *Εκπαιδευτικούς και την Ειδική αγωγή* και περιλαμβάνει την συνεκπαίδευση/ένταξη και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού που

παρέχεται στο δάσκαλο της τάξης, αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή και συμπληρωματική κατάρτιση στην Ειδική αγωγή.

Το Κεφάλαιο 4 παρουσιάζει την Τεχνολογία Επικοινωνίας και Πληροφορίας (ΤΠΕ) στην Ειδική αγωγή. Εξετάζει τις πολιτικές των ΤΠΕ και της Ειδικής Αγωγής στις διάφορες χώρες, ειδική ΤΠΕ υποστήριξη στο πλαίσιο της ειδικής Αγωγής, ΤΠΕ στην κατάρτιση της Ειδικής Αγωγής και ζητήματα σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή.

Το Κεφάλαιο 5 αναφέρεται στην πρόωμη παρέμβαση και εξετάζει τις διαθέσιμες παροχές σε νέα παιδιά και την μετάβαση στην προ-σχολική εκπαίδευση, χαρακτηριστικά των ομάδων πρόωμης παρέμβασης και της οικονομικής υποστήριξης που παρέχεται στις οικογένειες.

Μία ανασκόπηση των σημαντικότερων ζητημάτων που προέκυψαν από την πληροφόρηση στους πέντε αυτούς τομείς μπορεί να βρεθεί στα Τελικά Σχόλια στο τέλος του εγγράφου.

1 Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη: Πολιτικές και Πρακτικές Συνεκπαίδευσης (Ένταξης)

1.1 Κοινά χαρακτηριστικά πολιτικών και πρακτικών εφαρμογών

Η σύγχρονη τάση στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις υποψήφιες χώρες είναι η ανάπτυξη πολιτικής συνεκπαίδευσης (ένταξης) των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς ποικίλο βαθμό υποστήριξης σχετικά με συμπληρωματικό προσωπικό, εκπαιδευτικό υλικό, εκπαίδευση εν ενεργεία προσωπικού και εξοπλισμό

Οι χώρες μπορεί να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες σύμφωνα με την πολιτική τους όσον αφορά την συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες:

- Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις χώρες που αναπτύσσουν πολιτική και πρακτική εφαρμογή που στοχεύει στην ένταξη όλων σχεδόν των μαθητών στην γενική εκπαίδευση (one-track approach). Η πολιτική αυτή υποστηρίζεται από ένα μεγάλο αριθμό υπηρεσιών που επικεντρώνονται στην γενική εκπαίδευση. Αυτή η προσέγγιση συναντάται στην Ισπανία, Ελλάδα, Ιταλία, Πορτογαλία, Σουηδία, Ισλανδία, Νορβηγία και Κύπρο.
- Οι χώρες που ανήκουν στην δεύτερη κατηγορία έχουν μία πολλαπλότητα προσεγγίσεων στην ένταξη (multi-track approach). Προσφέρουν μία ποικιλία υπηρεσιών μεταξύ των δύο συστημάτων (συστήματα γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής). Η Δανία, Γαλλία, Ιρλανδία, Λουξεμβούργο, Αυστρία, Φιλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Λετονία, το Λιχτεστάϊν, η Δημοκρατία της Τσεχίας, η Εστονία, Λιθουανία, Πολωνία, Σλοβακία και η Σλοβενία ανήκουν σε αυτή την κατηγορία.
- Στην τρίτη κατηγορία υπάρχουν δύο ξεχωριστά εκπαιδευτικά συστήματα (two-track approach). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν συνήθως σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις. Γενικά, η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών που είναι επίσημα εγγεγραμμένοι ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν ακολουθούν το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα μαζί με τους μη-ανάπηρους συνομήλικους τους. Τα δύο αυτά συστήματα έχουν (ή έστω είχαν μέχρι πρόσφατα) ξεχωριστή νομοθεσία, με διαφορετικούς νόμους για την γενική εκπαίδευση και την Ειδική Αγωγή. Στην Ελβετία και το Βέλγιο, η Ειδική Αγωγή είναι αρκετά καλά ανεπτυγμένη. Στην Ελβετία, η κατάσταση είναι μάλλον πολύπλοκη: υπάρχει κυρίως διαφορετική νομοθεσία για τα ειδικά σχολεία και τις ειδικές τάξεις (συμπεριλαμβανομένων των ειδικών υπηρεσιών στις γενικές τάξεις). Υπάρχει παράλληλα ένα αρκετά ανεπτυγμένο σύστημα παροχής υπηρεσιών για ειδικές υποστηρικτικές υπηρεσίες στις κανονικές τάξεις – το οποίο φυσικά εξαρτάται από το καντόνι.

Μερικές φορές είναι δύσκολη η ταξινόμηση μιας χώρας με βάση το είδος πολιτικής ένταξης, εξαιτίας των πρόσφατων αλλαγών πολιτικής. Για παράδειγμα, η Γερμανία και οι Κάτω Χώρες μέχρι πρόσφατα ανήκαν στην δεύτερη κατηγορία (σύστημα δύο-τροχών) αλλά μετακινούνται τώρα προς το σύστημα των πολλαπλών τροχών.

Βεβαίως, το στάδιο ανάπτυξης των χωρών όσον αφορά την συνεκπαίδευση ποικίλει πολύ. Στην Σουηδία, Δανία, Ιταλία και Νορβηγία, ξεκάθαρες πολιτικές ένταξης είχαν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί σε ένα πρωταρχικό στάδιο. Στις χώρες

αυτές είχαν ληφθεί σημαντικές νομοθετικές επιλογές πριν πολλά χρόνια: δεν έχουν γίνει σημαντικές αλλαγές τα τελευταία χρόνια. Στις περισσότερες από τις άλλες χώρες αναγνωρίζονται σημαντικές νομοθετικές αλλαγές, μερικές από τις οποίες αναφέρονται κάτωθι:

- Ήδη στα 1980ς, μερικές χώρες προσδιόρισαν το σύστημα Ειδικής Αγωγής σαν σύστημα παροχής εκπαιδευτικού υλικού, πληροφοριών, στήριξης και εφαρμογών για τα γενικά σχολεία. Οι περισσότερες χώρες ακολουθούν αυτή την προσέγγιση σήμερα, όπως η Γερμανία, Φιλανδία, Ελλάδα, Πορτογαλία, Ολλανδία και η Δημοκρατία της Τσεχίας.
- Η δυνατότητα επιλογής που έχουν οι γονείς έχει αποτελέσει αντικείμενο για νομοθετικές αλλαγές στην Αυστρία, τις Κάτω Χώρες, το ΗΒ και την Λιθουανία.
- Η αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων για την αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι ένα θέμα που έχει νομοθετικά ρυθμιστεί στην Φιλανδία (δήμοι), το ΗΒ, τις Κάτω χώρες (ομάδες σχολείων), την Δημοκρατία της Τσεχίας και την Λιθουανία. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, υπάρχει αυξανόμενη τάση χρηματοδότησης των σχολείων από την τοπική εκπαιδευτική αρχή με την δυνατότητα να αποφασίζουν τα ίδια τα σχολεία για τον καλύτερο τρόπο δαπάνης του συνολικού προϋπολογισμού ώστε να αντιμετωπίσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Η αλλαγή χρηματοδότησης της Ειδικής Αγωγής αποτελεί σημαντική καινοτομία στις Κάτω Χώρες.
- Στην Ελβετία η χρηματοδότηση της Ειδικής Αγωγής συζητείται σε πολιτικό επίπεδο: έχει γίνει πρόταση τα καντόνια να έχουν την αρμοδιότητα για την Ειδική Αγωγή (μέχρι τώρα η ομοσπονδία).
- Νομοθεσία σχετικά με την Ειδική Αγωγή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναπτύσσεται τώρα ή έχει πρόσφατα αναπτυχθεί στις Κάτω Χώρες, Αυστρία και Ισπανία.

1.2 Ορισμοί ειδικών αναγκών/αναπηρίας

Όπως αναμενόταν, οι ορισμοί και οι κατηγορίες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και της αναπηρίας ποικίλουν στις διάφορες χώρες. Μερικές χώρες ορίζουν μόνο ένα ή δύο τύπους ειδικών αναγκών (παραδείγματος χάριν η Δανία) . Άλλες ταξινομούν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περισσότερες από 10 κατηγορίες. (Πολωνία). Οι περισσότερες χώρες διακρίνουν 6-10 τύπους ειδικών αναγκών. Στο Λιχενστάϊν δεν υπάρχει διάκριση μεταξύ των τύπων των ειδικών αναγκών, ορίζεται μόνο το είδος στήριξης.

Οι διαφορές αυτές μεταξύ των χωρών είναι στενά συνδεδεμένες με τις διοικητικές, χρηματοδοτικές και νομοθετικές διαδικασίες. Δεν αντανακλούν διαφοροποιήσεις όσον αφορά το περιστατικό και τα είδη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μεταξύ των χωρών.

Σε όλες σχεδόν τις χώρες, το θέμα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι στην ημερήσια διάταξη προς συζήτηση. Ολο και περισσότεροι άνθρωποι έχουν πεισθεί ότι η ιατρική προσέγγιση στο θέμα της 'αναπηρίας' πρέπει να αντικατασταθεί με μία πιο εκπαιδευτική προσέγγιση: το επίκεντρο έχει στραφεί στις συνέπειες της αναπηρίας για την εκπαίδευση. Εντούτοις, την ίδια στιγμή φαίνεται ότι αυτή η προσέγγιση είναι πολύπλοκη, και οι χώρες παλεύουν με την πρακτική εφαρμογή

αυτής της φιλοσοφίας. Παρόλα αυτά, το θέμα αυτό, η περιγραφή της αναπηρίας σε σχέση με τις εκπαιδευτικές συνέπειες, συζητείται στις περισσότερες χώρες.

Σχετικά με την συζήτηση αυτή, όλο και περισσότερες χώρες, αναπτύσσουν τη χρήση αξιολόγησης των μαθητών με ειδικές ανάγκες για την εφαρμογή της κατάλληλης εκπαίδευσης. Αυτό κυρίως γίνεται μέσω εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (διαφορετικοί όροι χρησιμοποιούνται στις διάφορες χώρες, για παράδειγμα, *Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό σχέδιο*).

1.3 Παροχές για μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Η σύγκριση μεταξύ χωρών, ειδικά σε ποσοτικούς δείκτες, είναι πολύ πολύπλοκη στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και της συνεκπαίδευσης. Ειδικότερα όταν ορισμένες χώρες διαθέτουν σχετικά ακριβή δεδομένα και άλλες μόνο συνολικές εκτιμήσεις. Μερικές χώρες δεν μπορούν να παρέχουν ακριβή στοιχεία εξαιτίας του αποκεντρωμένου χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αυτό ισχύει για παράδειγμα στη Σουηδία, Φιλανδία και Δανία. Σε άλλες χώρες ο αριθμός των μαθητών σε ξεχωριστούς χώρους εκπαίδευσης εκτιμάται με βάση ότι σε γενικές γραμμές, οι μαθητές εκπαιδεύονται στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εν τούτοις, καθώς μερικές ειδικές περιοχές ή σχολεία μπορεί πάντα να παρέχουν άλλες λύσεις εκτός από την γενική εκπαίδευση, σε αυτές τις περιπτώσεις, το ποσοστό των μαθητών σε ειδικά σχολεία εκτιμάται ότι είναι κάτω του 0.5%. Ο κάτωθι πίνακας παρουσιάζει μερικές ενδείξεις για την γενική κατάσταση όσον αφορά τα είδη παροχής για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πίνακας 1.1 Παροχές για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες¹

	Αριθμός μαθητών σε ηλικία υποχρεωτικής εκπαίδευσης	Ποσοστό μαθητών με ΕΕΑς	Ποσοστό μαθητών σε ξεχωριστό περιβάλλον ²	Ετος αναφοράς
Αυστρία	848,126	3.2%	1.6%	2000/2001
Βέλγιο (DE)	9,427	2.7%	2.3%	2000/2001
Βέλγιο (F)	680,360	4.0%	4.0%	2000/2001
Βέλγιο (NL) ³	822,666	5.0%	4.9%	2000/2001
Κύπρος	N/A	5.6%	0.7%	2000/2001
Δημοκρατία της Τσεχίας	1,146,607	9.8%	5.0%	2000/2001
Δανία	670,000	11.9%	1.5%	2000/2001
Εστονία	205,367	12.5%	3.4%	2000/2001
Φιλανδία	583,945	17.8%	3.7%	1999
Γαλλία	9,709,000	3.1%	2.6%	1999/2000/2001
Γερμανία	9,159,068	5.3%	4.6%	2000/2001
Ελλάδα	1,439,411	0.9%	< 0.5%	1999/2000
Ουγγαρία	1,191,750	4.1%	3.7%	1999/2000
Ισλανδία	42,320	15.0%	0.9%	2000/2001
Ιρλανδία	575,559	4.2%	1.2%	1999/2000
Ιταλία	8,867,824	1.5%	< 0.5%	2001
Λετονία	294,607	3.7%	3.6%	2000/2001
Λιχτενστάιν	3,813	2.3%	1.8%	2001/2002
Λιθουανία	583,858	9.4%	1.1%	2001/2002
Λουξεμβούργο	57,295	≈ 2.6%	≈ 1.0%	2001/2002
Κάτω Χώρες ⁴	2,200,000	2.1%	1.8%	1999/2000/2001
Νορβηγία	601,826	5.6%	0.5%	2001
Πολωνία	4,410,516	3.5%	2.0%	2000/2001
Πορτογαλία	1,365,830	5.8%	< 0.5%	2000/2001
Σλοβακία	762,111	4.0%	3.4%	2001/2002
Σλοβενία	189,342	4.7%	(:)	2000
Ισπανία	4,541,489	3.7%	0.4%	1999/2000
Σουηδία	1,062,735	2.0%	1.3%	2001
Ελβετία ⁵	807,101	6.0%	6.0%	1999/2000
Ηνωμένο Βασίλειο	9,994,159	3.2%	1.1%	1999/2000

¹ Εκτενέστερη πληροφόρηση σχετικά με στατιστικά στοιχεία στις διάφορες χώρες υπάρχει στην ιστοσελίδα του Ευρωπαϊκού Φορέα www.european-agency.org, στο τμήμα Εθνικών Αναφορών.

² Ο όρος 'ξεχωριστό περιβάλλον' ή 'παροχή' στο κείμενο αναφέρεται στα ειδικά σχολεία και στις ειδικές τάξεις με πλήρες ωράριο (ή σχεδόν πλήρες ωράριο)

³ Στη Φλαμανδική Κοινότητα, υπάρχουν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης για να στηρίξουν την πρακτική διδασκαλία στα σχολεία (π.χ. για μαθητές από μη προνομιούχες οικογένειες, παιδιά προσφύγων κ.λ.π.). Τα σχολεία λαμβάνουν επιπρόσθετη χρηματοδότηση που προορίζεται για αυτό. Ο αριθμός των παιδιών που ανήκουν σε αυτή την ομάδα στόχου δεν περιλαμβάνονται στα στοιχεία των μαθητών με ΕΕΑ. Τα στοιχεία αναφέρονται μόνο σε μαθητές με κινητική αναπηρία, οπτική ανεπάρκεια, απώλεια ακοής, νοητική ανεπάρκεια, με σοβαρή μαθησιακή δυσκολία ή συναισθηματική δυσκολία και δυσκολία συμπεριφοράς.

⁴ Το ποσοστό στις Κάτω Χώρες έχει σημαντικά μειωθεί συγκριτικά με μερικά χρόνια πριν εξαιτίας των νομοθετικών αλλαγών και κανονισμών: μερικοί τύποι ειδικών σχολείων ανήκουν τώρα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα.

⁵ Τα στατιστικά στοιχεία σε εθνικό επίπεδο δεν επιτρέπουν την διαφοροποίηση μεταξύ μαθητών με ΕΕΑ σε ενσωματωμένα και ξεχωριστά περιβάλλοντα (πολλοί ενσωματωμένοι μαθητές με ΕΕΑ δεν μετρούνται ξεχωριστά).

Όπως αναμενόταν, οι αριθμοί ποικίλουν σημαντικά μεταξύ των χωρών. Μερικές χώρες καταγράφουν συνολικά περίπου 1% για όλους τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (παραδείγματος χάριν η Ελλάδα), άλλες καταγράφουν περισσότερα από 10% (Εστονία, Φιλανδία, Ισλανδία και Δανία). Αυτές οι αντιθέσεις στα ποσοστά των καταγεγραμμένων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντανακλούν διαφορές στην νομοθεσία, διαδικασία αξιολόγησης, χρηματοδότηση και παροχή. Βεβαίως, δεν αντανακλούν διαφοροποιήσεις όσον αφορά το περιστατικό των ειδικών αναγκών μεταξύ των χωρών.

Παρέχονται επίσης πληροφορίες για το ποσοστό των μαθητών που εκπαιδεύονται σε ξεχωριστό περιβάλλον (ειδικά σχολεία και τάξεις). Ενώ το γενικό αίσθημα είναι ότι αυτά τα δεδομένα είναι αρκετά αξιόπιστα για την σημερινή κατάσταση, πρέπει να επισημάνουμε το γεγονός ότι τα ποσοστά των μαθητών σε ξεχωριστό περιβάλλον βασίζονται σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες (οι ηλικίες υποχρεωτικής εκπαίδευσης ποικίλουν μεταξύ των χωρών). Λαμβάνοντας όλες τις χώρες μαζί, 2% περίπου όλων των μαθητών στην Ευρώπη φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις (πλήρες ωράριο).

Πίνακας 1.2 Ποσοστό μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σε ξεχωριστό περιβάλλον⁶

< 1%	1-2%	2-4%	> 4%
Κύπρος	Αυστρία	Βέλγιο (DE)	Βέλγιο (Γ)
Ελλάδα	Δανία	Εστόνια	Βέλγιο (ΦΛ)
Ισλανδία	Ιρλανδία	Φιλανδία	Δημοκρατία Τσεχίας
Ιταλία	Λιχτενστάιν	Γαλλία	Γερμανία
Νορβηγία	Λιθουανία	Ουγγαρία	Ελβετία
Πορτογαλία	Λουξεμβούργο	Λετονία	
Ισπανία	Κάτω Χώρες ⁷	Πολωνία	
	Σουηδία	Σλοβακία	
	ΗΒ		

Μερικές χώρες τοποθετούν λιγότερο από 1% όλων των μαθητών σε ξεχωριστά σχολεία και τάξεις, άλλες μέχρι 6% (Ελβετία). Ειδικότερα οι χώρες στην βορειοδυτική Ευρώπη φαίνεται να τοποθετούν μαθητές σε ειδικό περιβάλλον πιο συχνά σε αντίθεση με τις χώρες στην νότιο Ευρώπη και την Σκανδιναβία. Οι διαφοροποιήσεις αυτές δεν είναι εύκολο να αποδοθούν σε παράγοντες σε επίπεδο πολιτικών ή πρακτικών εφαρμογών, αν και μπορεί να σχετίζονται με δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Στην έρευνα *Ενταξη στην Ευρώπη: Παροχές για μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες* (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, Middelfart, 1998)⁸ είχε βρεθεί μια μεγάλη συσχέτιση μεταξύ των ποσοστών των μαθητών σε ξεχωριστά εκπαιδευτικά ιδρύματα και την πυκνότητα πληθυσμού. Η συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ήταν σχετικά μεγάλη 0.60 (N = 15), και ήταν σημαντική στο επίπεδο 0.05. Με

⁶ Βλέπε σημείωση 2.

⁷ Βλέπε σημείωση 4.

⁸ Εκείνοι οι υπολογισμοί περιελάμβαναν μία διαφορετική ομάδα χωρών συγκριτικά με το δείγμα αυτής της μελέτης.

στατιστικούς όρους , το 36% περίπου της ποικιλίας του ποσοστού των μαθητών σε ξεχωριστό περιβάλλον εξηγείται με πληθυσμιακή πυκνότητα.

Αυτή η σχετικά μεγάλη συσχέτιση μπορεί να προκύπτει από το γεγονός ότι σε χώρες με χαμηλή πληθυσμιακή πυκνότητα , ο διαχωρισμός σε ειδικά σχολεία παρουσιάζει σημαντικά μειονεκτήματα. Καταρχάς, στις χώρες αυτές, η εκπαίδευση σε ξεχωριστό εκπαιδευτικό περιβάλλον απαιτεί μεγάλες και χρονοβόρες αποστάσεις σε ταξίδι , γιατί οι μαθητές πρέπει να μεταφέρονται σε άλλες πόλεις. Δεύτερον, δημιουργούνται αρνητικές κοινωνικές επιπτώσεις: οι μαθητές απομακρύνονται από το κοινωνικό τους περιβάλλον και περιορίζεται ο χρόνος με τους φίλους στη γειτονιά τους. Περαιτέρω, τα ειδικά εκπαιδευτικά ιδρύματα σε περιοχές με λίγο πληθυσμό δεν είναι αποτελεσματικά όσον αφορά τις δαπάνες.

Βεβαίως, οι διαφοροποιήσεις σχετικά με την τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες αντανακλά περισσότερα στοιχεία και όχι μόνο την ποικιλία στην πυκνότητα του πληθυσμού. Ορισμένες χώρες έχουν μακρόχρονη παράδοση στην πολιτική και πρακτική συνεκπαίδευσης, ενώ άλλες έχουν μόλις πρόσφατα ξεκινήσει να αναπτύσσουν πολιτική συνεκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, πρέπει να αναγνωρισθεί ότι περισσότεροι ασημαντοι παράγοντες , με παράδειγμα την πυκνότητα του πληθυσμού, μπορεί να παίζουν σημαντικό ρόλο.

1.4 Ειδικά σχολεία

Η μετατροπή των ειδικών σχολείων και ινστιτούτων σε κέντρα εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών (resource centres) αποτελεί μία πολύ κοινή τάση στην Ευρώπη. Οι περισσότερες χώρες αναφέρουν ότι σχεδιάζουν να αναπτύξουν, αναπτύσσουν ή έχουν αναπτύξει ένα δίκτυο κέντρων εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών (resource centres) στην χώρα τους.

Στα κέντρα αυτά δίδονται διάφορα ονόματα και διάφορες αρμοδιότητες. Μερικές χώρες τα ονομάζουν κέντρα γνώσης, άλλες κέντρα εξειδίκευσης ή κέντρα εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών. Γενικά , διακρίνονται οι κάτωθι αρμοδιότητες για τα κέντρα αυτά:

- παροχή κατάρτισης και σειράς μαθημάτων για εκπαιδευτικούς και άλλους επαγγελματίες;
- ανάπτυξη και διάδοση υλικού και μεθόδων;
- στήριξη για γενικά σχολεία και γονείς;
- βραχύχρονη και μερική βοήθεια σε μεμονωμένους μαθητές ;
- υποστήριξη κατά την είσοδο στην αγορά εργασίας

Μερικά από αυτά τα κέντρα έχουν αρμοδιότητες σε εθνικό επίπεδο, ειδικότερα σε σχέση με κάποιες ειδικές ομάδες στόχου (ειδικότερα ήπιας μορφής ειδικές ανάγκες), άλλα κέντρα έχουν ευρύτερες αρμοδιότητες σε περιφερειακό επίπεδο.

Μερικές χώρες έχουν ήδη αποκτήσει εμπειρία με τα κέντρα εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών (resource centres) (παραδείγματος χάριν Αυστρία, Νορβηγία, Δανία, Σουηδία και Φιλανδία), άλλες εφαρμόζουν τώρα το σύστημα (Κύπρος, Κάτω Χώρες, Γερμανία, Ελλάδα, Πορτογαλία και η Δημοκρατία της Τσεχίας).

Σε μερικές χώρες , τα ειδικά σχολεία είναι υποχρεωμένα να συνεργάζονται με τα γενικά σχολεία της περιοχής (Ισπανία), ή τα ειδικά σχολεία παρέχουν στήριξη ή άλλες υπηρεσίες στα γενικά σχολεία (Βέλγιο, Κάτω Χώρες, Ελλάδα και Ηνωμένο Βασίλειο)

Ο ρόλος των ειδικών σχολείων σχετικά με την ενσωμάτωση είναι στενά συνδεδεμένος με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Σε χώρες όπου δεν υπάρχουν σχεδόν καθόλου ειδικά σχολεία , όπως στην Νορβηγία και Ιταλία, ο ρόλος τους είναι

δομικά περιορισμένος (στην Νορβηγία 20 από τα πρώην κρατικά ειδικά σχολεία, ορίζονται σαν περιφερειακά ή εθνικά κέντρα εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών (resource centres). Στην Κύπρο , ο νόμος του 1999 για την Ειδική Αγωγή απαιτεί τα νέα ειδικά σχολεία να δημιουργούνται εντός των ορίων ενός γενικού σχολείου για να διευκολύνονται οι επαφές και η δικτύωση, καθώς επίσης και η προώθηση της ένταξης όπου είναι εφικτή.

Σε χώρες με ευρύ εκπαιδευτικό σύστημα Ειδικής Αγωγής , τα ειδικά σχολεία εμπλέκονται πιο ενεργά στην διαδικασία ένταξης. Στις χώρες αυτές η συνεργασία μεταξύ της Ειδικής Αγωγής και της γενικής εκπαίδευσης είναι καθοριστική. Εντούτοις, στις χώρες αυτές ακούγονται αντιδράσεις ότι τα ειδικά σχολεία κινδυνεύουν από την διαδικασία ένταξης (για παράδειγμα Βέλγιο, Κάτω Χώρες, Γαλλία)

Αυτό θεωρείται σαν άμεση συνέπεια στο ότι υπάρχει ένα ευρύ σύστημα ειδικής αγωγής: αφενός , η συνεργασία των ειδικών σχολείων στην διαδικασία ένταξης είναι αναγκαία, αφετέρου, η ίδια η διαδικασία ένταξης αποτελεί κίνδυνο για τα ειδικά σχολεία. Παράλληλα, η επίτευξη της ένταξης στις χώρες αυτές είναι δύσκολη, διότι τα γενικά σχολεία συνηθίζουν να μεταφέρουν τα προβλήματά τους σε άλλα τμήματα του σχολικού συστήματος, τα ειδικά σχολεία. Παράλληλα, οι ειδικοί δάσκαλοι και οι άλλοι επαγγελματίες που εργάζονται στην ειδική αγωγή συνήθως θεωρούν τους εαυτούς τους ειδικούς σε θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και πιστεύουν ότι καλύπτουν τις ανάγκες και προκαλούν την έννοια της ένταξης. Είναι ιδιαίτερα δύσκολο να αλλάξει αυτή η δεδομένη κατάσταση.

Βεβαίως, αυτή η μετατροπή εμπεριέχει σημαντικές συνέπειες για την ειδική αγωγή. Εν συντομία, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που έχουν μαθητές πρέπει να μετατραπούν σε δομές στήριξης ή κέντρα εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών για εκπαιδευτικούς, γονείς και άλλους. Η καινούργιά τους δραστηριότητα είναι να παρέχουν στήριξη στα γενικά σχολεία, να αναπτύσσουν εκπαιδευτικό υλικό και μεθόδους, να συλλέγουν πληροφορίες και να τις διοχετεύουν στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς, να φροντίζουν την αναγκαία διασύνδεση μεταξύ εκπαιδευτικών και μη εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και να παρέχουν στήριξη όταν η διαδικασία μετάβασης από το σχολείο στην εργασία λαμβάνει χώρα. Σε μερικές περιπτώσεις ειδικοί εκπαιδευτές και ειδικά σχολεία αναλαμβάνουν βραχύχρονη στήριξη σε μεμονωμένους μαθητές ή ομάδες μαθητών.

1.5 Επιπρόσθετα θέματα σε σχέση με την ειδική παροχή και την ένταξη.

1.5.1 Εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα

Οι περισσότερες χώρες χρησιμοποιούν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Η αναφορά αυτή παρουσιάζει πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο προσαρμόζεται το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, και ποιοί είναι οι αναγκαίοι επιπρόσθετοι πόροι, στόχοι και αποτίμηση της εκπαιδευτικής προσέγγισης. Οι προσαρμογές μπορεί να λάβουν διαφορετικές μορφές και σε μερικές περιπτώσεις , για ειδικές κατηγορίες μαθητών, μπορεί ακόμα να σημαίνουν την εξάλειψη ορισμένων μαθημάτων από το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα.

Σύμφωνα με πρόσφατες απόψεις για την ένταξη έχει δοθεί έμφαση στο γεγονός ότι η ένταξη είναι καταρχάς ένα θέμα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και όχι θέμα τοποθέτησης. Η ένταξη ξεκινά από το δικαίωμα όλων των μαθητών να φοιτούν στην γενική εκπαίδευση. Μερικές χώρες (για παράδειγμα η Ιταλία) έχουν εκφράσει καθαρά αυτή την άποψη με άμεσους νομικούς όρους και έχουν αλλάξει την εκπαιδευτική τους προσέγγιση ώστε να προσφέρουν περισσότερες παροχές στα

πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης. Βεβαίως, οι διαφορετικές προσεγγίσεις είναι στενά συνδεδεμένες με την σημερινή θέση της Ειδικής Αγωγής στις χώρες αυτές.

Οι χώρες που στοχεύουν στην παροχή διευκολύνσεων για τις ΕΕΑ στα πλαίσια του γενικού σχολείου, δίνουν έμφαση στην άποψη ότι το πλαίσιο του αναλυτικού εκπαιδευτικού προγράμματος πρέπει να αφορά όλους τους μαθητές. Βεβαίως, ορισμένες ειδικές προσαρμογές στο αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να θεωρούνται αναγκαίες. Αυτό κυρίως γίνεται με το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Φαίνεται καθαρά από τις περιγραφές των χωρών ότι σχεδόν σε όλες τις χώρες το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παίζει σημαντικό ρόλο στην συνεκπαίδευση. Αποτελεί μία από τις σύγχρονες τάσεις στην Ευρώπη να χρησιμοποιούν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για να προσδιορίσουν τις ανάγκες, τους στόχους και τα μέσα, και να ορίσουν το βαθμό και το είδος προσαρμογής που πρέπει να γίνει στο αναλυτικό πρόγραμμα για να αξιολογηθεί η πρόοδος των μαθητών. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί και σαν 'συμβόλαιο' μεταξύ των διαφόρων 'εμπλεκόμενων': γονείς, δάσκαλοι και άλλοι επαγγελματίες.

1.5.2 Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ένα άλλο θέμα στον τομέα ειδικών αναγκών και αναλυτικού προγράμματος είναι η παροχή για ειδικές ανάγκες στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όπως φαίνεται σε πολλές εκθέσεις των χωρών, η ένταξη σε γενικές γραμμές προοδεύει καλά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά υπάρχουν σημαντικά προβλήματα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Είναι γνωστό ότι η αυξανόμενη εξειδίκευση και οι διαφορετικοί τρόποι οργάνωσης των σχολείων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν σαν αποτέλεσμα να παρουσιάζονται σημαντικές δυσκολίες όσον αφορά την συνεκπαίδευση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναφορά επίσης έγινε στο γεγονός ότι το 'χάσμα' μεταξύ των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των συνομήλικών τους αυξάνεται με την ηλικία.

Πρέπει να τονισθεί ότι οι περισσότερες χώρες 'συμφωνούν' ότι το ζήτημα της ένταξης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρέπει να είναι ένα από τα βασικά θέματα προς συζήτηση. Τομείς με ειδικά προβλήματα είναι η ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η λιγότερο θετική στάση των εκπαιδευτικών.

1.5.3 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών

Συχνά αναφέρεται ότι η στάση των εκπαιδευτικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εμπειρία τους (με μαθητές με ειδικές ανάγκες), την κατάρτισή τους, την υπάρχουσα στήριξη και μερικούς άλλους παράγοντες όπως το μέγεθος της τάξης και ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι καθηγητές εκδηλώνουν λιγότερο ενδιαφέρον να συμπεριλάβουν μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους (ειδικότερα όταν παρουσιάζουν συναισθηματική δυσκολία και δυσκολία συμπεριφοράς).

1.5.4 Ο ρόλος των γονέων

Οι περισσότερες χώρες αναφέρουν ότι σε γενικές γραμμές οι γονείς έχουν θετική στάση στην ένταξη, το ίδιο ισχύει και για την κοινωνία. Βεβαίως, οι στάσεις των γονέων καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπική τους εμπειρία, όπως αναφέρεται για παράδειγμα από την Αυστρία και την Ελλάδα. Επομένως, θετικές

εμπειρίες με την ένταξη είναι σχετικά σπάνιες στις χώρες όπου οι διευκολύνσεις είναι συγκεντρωμένες στο σύστημα Ειδικής Αγωγής και δεν παρέχονται στα γενικά σχολεία. Εντούτοις, εάν τα γενικά σχολεία μπορούν να παρέχουν αυτές τις υπηρεσίες, οι γονείς σε σύντομο χρονικό διάστημα αναπτύσσουν θετική στάση για την ένταξη. (Pijl, Meijer, Hegarty, 1997).⁹

Τα μέσα ενημέρωσης μπορεί να παίζουν σημαντικό ρόλο στο θέμα αυτό (όπως φαίνεται από την εμπειρία της Κύπρου).

Σε χώρες με περισσότερο ξεχωριστό εκπαιδευτικό σύστημα, η πίεση των γονέων αυξάνεται προς την συνεκπαίδευση (για παράδειγμα στο Βέλγιο, Γαλλία, Κάτω χώρες, Γερμανία και Ελβετία). Θετικές στάσεις γονέων αναφέρονται επίσης σε χώρες όπου η ένταξη είναι κοινή πρακτική εφαρμογή. (για παράδειγμα στην Κύπρο, Ελλάδα, Ισπανία, Πορτογαλία, Νορβηγία, Σουηδία). Παράλληλα, οι χώρες αναφέρουν ότι σε περιπτώσεις με πιο σοβαρές ειδικές ανάγκες, οι γονείς (και οι μαθητές) μερικές φορές προτιμούν την Ειδική Αγωγή σε ξεχωριστούς χώρους. Αυτό ισχύει, για παράδειγμα, στην Νορβηγία και την Σουηδία, όπου οι γονείς των κωφών παιδιών θέλουν τα παιδιά τους να έχουν την δυνατότητα επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους στην νοηματική γλώσσα. Αυτό ισχύει επίσης στην Φιλανδία για σοβαρές ειδικές ανάγκες. Στην Ισπανία και Πορτογαλία, μερικοί επιθυμούν την φοίτηση σε ειδικές τάξεις και σχολεία. Μερικοί γονείς και μαθητές πιστεύουν ότι τα ειδικά σχολεία έχουν περισσότερους χρηματικούς πόρους, επάρκεια και εμπειρία από τα γενικά σχολεία, ειδικότερα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και για τις πιο σοβαρές ανάγκες (συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με σοβαρές συναισθηματικές δυσκολίες και δυσκολίες συμπεριφοράς).

Η δυνατότητα επιλογής που έχουν οι γονείς είναι ένα σημαντικό θέμα στην Αυστρία, την Δημοκρατία της Τσεχίας, την Λιθουανία, τις Κάτω Χώρες και το Η.Β. Στις χώρες αυτές, σε γενικές γραμμές, οι γονείς θεωρούν ότι δικαιούνται να εκφράσουν την προτίμηση για το σχολείο που επιθυμούν να φοιτήσουν τα παιδιά τους. Σε άλλες χώρες ο ρόλος των γονέων φαίνεται να είναι αρκετά περιορισμένος. Για παράδειγμα, στην Σλοβακία, ενώ χρειάζεται η γνώμη του γονέα, η απόφαση για την μεταφορά ενός μαθητή σε ειδικό σχολείο λαμβάνεται από τον διευθυντή του ειδικού σχολείου.

Στο Βέλγιο (την Φλαμανδική Κοινότητα) ένα νέο Διάταγμα που αφορά ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση πέρασε από την Βουλή τον Ιούνιο 2002. Ο νέος αυτός νόμος δίνει έμφαση στα δικαιώματα των γονέων και των μαθητών να εγγραφούν στο σχολείο που επιθυμούν. Αναφέρονται επίσης οι λόγοι για τους οποίους τα σχολεία δύναται να αρνηθούν ένα μαθητή. Στο γενικό αυτό πλαίσιο, εφαρμόζονται ειδικοί κανόνες για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η παραπομπή ενός μαθητή με ΕΕΑ σε ένα άλλο (γενικό ή ειδικό) σχολείο πρέπει να βασίζεται σε μια περιγραφή των υπηρεσιών στήριξης του σχολείου και μετά από διαβούλευση με τους γονείς, διαβούλευση και συμβουλή από το κέντρο σχολικής καθοδήγησης και λαμβάνοντας υπόψη τους επιπρόσθετους διαθέσιμους πόρους. Σε περίπτωση άρνησης ή μετακίνησης, τα σχολεία πρέπει να δώσουν γραπτή βεβαίωση στους γονείς και το πρόεδρο μιας επιτροπής σε επίπεδο δήμου ή περιφέρειας (στην οποία εκπροσωπούνται οι γονείς). Σε κάθε περίπτωση οι γονείς ενός παιδιού με ΕΕΑ δεν μπορεί να εξαναγκασθούν να γράψουν το παιδί τους σε ειδικό σχολείο.

⁹ Pijl, S.J., Meijer, C.J.W., Hegarty, S. (eds) (1997) *Inclusive Education, A Global Agenda*, London: Routledge.

Μερικές χώρες, όπως η Γαλλία, αναφέρονται στην επίδραση της αποκέντρωσης στις στάσεις των γονέων: πιστεύεται ότι σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο αναπτύσσεται ευκολότερα η επιρροή των γονέων, και μία στενή επαφή με τις αρμόδιες αρχές μπορεί να διευκολύνει μία θετική αλλαγή. Στην Σουηδία, φαίνεται ότι οι αποφάσεις για την απαραίτητη στήριξη που χρειάζονται οι μαθητές λαμβάνονται σε τοπικό επίπεδο, σε συνεργασία με τους δασκάλους και τους γονείς. Επομένως, έχει ληφθεί η απόφαση ότι οι τοπικές αρχές θα μεταφέρουν ορισμένες αρμοδιότητες και τμήματα της διαδικασίας λήψης αποφάσεων στα τοπικά συμβούλια, στα οποία συνήθως εκπροσωπούνται οι γονείς.

1.5.5 Εμπόδια

Ενας σημαντικός αριθμός παραγόντων μπορεί να μεταφραστεί σε εμπόδια για την ένταξη.

Μερικές χώρες αναφέρονται στην σπουδαιότητα ενός κατάλληλου συστήματος χρηματοδότησης. Υποστηρίζουν ότι το υπάρχον σύστημα χρηματοδότησης δεν προωθεί πρακτικές ένταξης. Το κεφάλαιο 2, τμήμα 2.1 (σελ. 00000) επικεντρώνεται στο θέμα αυτό με περισσότερες λεπτομέρειες.

Δεν είναι μόνο το σύστημα χρηματοδότησης που μπορεί να εμποδίσει διαδικασίες ένταξης, αλλά επίσης η ύπαρξη ενός μεγάλου ξεχωριστού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί από μόνο του εμπόδιο για την συνεκπαίδευση. Όπως φαίνεται παραπάνω, οι χώρες που έχουν ένα σχετικά ευρύ ξεχωριστό εκπαιδευτικό σύστημα, τα ειδικά σχολεία και οι ειδικοί δάσκαλοι μπορεί να αισθάνονται ότι κινδυνεύουν από την διαδικασία ένταξης. Φοβούνται ότι κινδυνεύει η θέση τους. Ειδικότερα στις περιπτώσεις όπου υπάρχουν οικονομικά προβλήματα και τελικά η εργασία τους μπορεί να κινδυνεύει. Σε τέτοιες περιπτώσεις είναι πολύ δύσκολο να υποστηρίξουμε την ένταξη στην βάση εκπαιδευτικών και λογικών επιχειρημάτων.

Άλλοι σημαντικοί παράγοντες που αναφέρθηκαν σχετίζονται με την διαθεσιμότητα επαρκών συνθηκών στήριξης στα γενικά σχολεία. Εάν η γνώση, η εμπειρία, οι στάσεις και το υλικό δεν διατίθενται στα γενικά σχολεία, η επίτευξη της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες θα είναι πολύ δύσκολη. Κατάλληλη επιμόρφωση εκπαιδευτικών (στην αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών και στην κατάρτιση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών) αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ένταξη.

Μερικές χώρες, όπως η Γαλλία, θεωρούν ότι το μέγεθος της τάξης στα γενικά σχολεία αποτελεί αρνητικό παράγοντα για συνεκπαίδευση. Οι χώρες αυτές θεωρούν ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να συμπεριλαμβάνουν μαθητές με ειδικές ανάγκες όταν έχουν ήδη σχετικά φορτωμένο πρόγραμμα.

1.5.6 Μαθητές

Επιπρόσθετα, έχουν αναφερθεί παράγοντες στο επίπεδο των μαθητών. Οι χώρες έχουν δώσει έμφαση στο γεγονός ότι σε ορισμένες περιπτώσεις (κωφοί μαθητές, μαθητές με σοβαρή συναισθηματική δυσκολία και δυσκολία συμπεριφοράς), η συνεκπαίδευση είναι μία πραγματική πρόκληση. Ειδικότερα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

1.6 Κοινές τάσεις στην Ευρώπη

Ποιες είναι οι κοινές τάσεις στην Ευρώπη? Έχει γίνει πρόοδος στο θέμα της Ειδικής Αγωγής? Ποιες είναι οι κύριες προκλήσεις για το μέλλον? Παρακάτω αναφέρονται οι σημαντικότερες εξελίξεις στις Ευρωπαϊκές χώρες τα τελευταία δέκα χρόνια.

1.6.1 Τάσεις και πρόοδος

1. Υπάρχει ένα ρεύμα όπου οι χώρες με ένα ξεκάθαρο σύστημα Ειδικής Αγωγής δύο τροχών (σχετικά ευρύ σύστημα ειδικής αγωγής παράλληλα με την γενική εκπαίδευση) αναπτύσσουν μία συνέχεια υπηρεσιών μεταξύ των δύο συστημάτων. Περαιτέρω, τα ειδικά σχολεία όλο και περισσότερο ορίζονται σαν κέντρα εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών για τα γενικά σχολεία.
2. Νομοθετική πρόοδος σχετικά με την συνεκπαίδευση έχει επιτευχθεί σε πολλές χώρες. Αυτό ισχύει ειδικότερα για τις χώρες που έχουν ένα ευρύ εκπαιδευτικό σύστημα Ειδικής Αγωγής, όπου ανέπτυξαν νέο νομοθετικό πλαίσιο που αφορά τις ΕΕΑ μέσα στο κανονικό σχολείο.
3. Μερικές χώρες έχουν προγραμματίσει την αλλαγή του συστήματος χρηματοδότησης με στόχο να επιτύχουν περισσότερες υπηρεσίες ένταξης. Σε άλλες χώρες, υπάρχει μια αυξανόμενη ενημέρωση για την σπουδαιότητα ενός επαρκούς χρηματοδοτικού συστήματος.
4. Η δυνατότητα επιλογής που δίνεται στο γονέα είναι ένα σημαντικό ζήτημα σε μερικές χώρες τα τελευταία χρόνια. Έχει γίνει προσπάθεια να επιτευχθεί μία λύση περισσότερης ένταξης μέσω αυξανόμενου αριθμού δυνατοτήτων που δίνονται στους γονείς να επιλέξουν το εκπαιδευτικό ίδρυμα για το παιδί τους.
5. Η μετατροπή των ειδικών σχολείων σε κέντρα εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών (resource centres) συνεχίζεται στις περισσότερες χώρες. Σε μερικές άλλες χώρες η μετατροπή αυτή ξεκινάει τώρα.
6. Ο ρόλος του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος στην πρακτική της Ειδικής Αγωγής είναι κοινή τάση στις Ευρωπαϊκές χώρες. Έχει γίνει πρόοδος στο θέμα αυτό.
7. Οι χώρες προσπαθούν να μετακινηθούν από το ψυχο-ιατρικό παράδειγμα σε ένα πιο εκπαιδευτικής κατεύθυνσης ή αλληλοεπίδρασης παράδειγμα. Εντούτοις, προς το παρόν αυτό κυρίως γίνεται σε επίπεδο αλλαγής εννοιών και απόψεων. Η εφαρμογή αυτών των νέων απόψεων στην πρακτική της Ειδικής Αγωγής χρειάζεται ακόμα να αναπτυχθεί.

1.6.2 Προκλήσεις

1. Γενικά, η ένταση μεταξύ, αφενός, της πίεσης που ασκείται στα σχολεία για καλλίτερες επιδόσεις, και αφετέρου, η θέση των ευάλωτων μαθητών, αυξάνεται.

Υπάρχει μία αυξανόμενη προσοχή στην κοινωνία για τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Ένα από τα πλέον σαφή παραδείγματα μπορεί να βρεθεί στην Αγγλία όπου η έκδοση της επίδοσης των μαθητών, σε κάθε σχολείο, στο τέλος της αξιολόγησης κάθε βαθμίδας, συμπεριλαμβανομένης της επίδοσης στις κρατικές εξετάσεις στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (+16), έχει δείξει σημαντική προσοχή και συζήτηση. Τα αποτελέσματα δημοσιεύτηκαν από τον τύπο με την μορφή πίνακα με σειρά βαθμολογίας.

Βεβαίως, δεν μας εκπλήσσει το γεγονός ότι η κοινωνία γενικά ζητάει περισσότερα αποτελέσματα και οφέλη. Σαν αποτέλεσμα, ο τρόπος σκέψης της αγοράς έχει εισαχθεί στην εκπαίδευση και οι γονείς έχουν αρχίσει να συμπεριφέρονται σαν πελάτες. Τα σχολεία έχουν γίνει 'μετρίσιμα' για τα αποτελέσματα που επιτυγχάνουν και υπάρχει μία αυξανόμενη τάση να αξιολογούμε τα σχολεία με βάση τις επιδόσεις τους. Πρέπει να σημειωθεί ότι αυτή η εξέλιξη εμπεριέχει ορισμένους κινδύνους για τους ευάλωτους μαθητές και τους γονείς τους. Πρώτον, οι γονείς των παιδιών που δεν παρουσιάζουν ειδικές ανάγκες θα μπορούσαν να έχουν την τάση να επιλέγουν σχολεία όπου η διαδικασία μάθησης είναι επαρκής και αποτελεσματική, και δεν παρεμποδίζεται από μαθητές που μαθαίνουν αργά ή μαθητές που χρειάζονται περισσότερη προσοχή. Γενικά, οι γονείς επιθυμούν το καλύτερο σχολείο για το παιδί τους.

Δεύτερον, τα σχολεία έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να επιθυμούν μαθητές που συνεισφέρουν σε καλύτερα αποτελέσματα. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες όχι μόνο συνεισφέρουν σε περισσότερη διαφοροποίηση στην τάξη αλλά επίσης σε χαμηλότερα κατά μέσο όρο αποτελέσματα. Αυτοί οι δύο παράγοντες αποτελούν κίνδυνο για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Αυτό συμβαίνει ειδικότερα στα πλαίσια της ελεύθερης επιλογής του σχολείου και την απουσία υποχρέωσης για τα σχολεία να δέχονται όλους μαθητές της περιοχής. Με την έννοια αυτή, η επιθυμία να επιτύχουν καλύτερες επιδόσεις και να συμπεριλάβουν μαθητές με ειδικές ανάγκες μπορεί να είναι αντίθετα. Το δίλημμα αυτό απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή. Μερικές χώρες έχουν επισημάνει αυτό το δίλημμα και αναμένεται και άλλες χώρες να ακολουθήσουν στο άμεσο μέλλον. Είναι ένα θέμα που δημιουργεί ένταση το οποίο πρέπει να αντιμετωπισθεί για να προστατεύσουμε την θέση των ευάλωτων μαθητών.

2. Η θέση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία και η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών πρέπει να παρακολουθείται πιο συστηματικά στην Ευρώπη. Γενικά, πρέπει να αναπτυχθούν οι διαδικασίες παρακολούθησης και αξιολόγησης, και το θέμα της μέτρησης πρέπει να συζητηθεί στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής. Ειδικότερα αυτό θεωρείται απαραίτητο στο σύγχρονο πλαίσιο αυξανόμενης αποκέντρωσης στις περισσότερες χώρες. Μία διαδικασία συστηματικής αξιολόγησης πρέπει να δημιουργηθεί για να ελέγχει αυτές τις εξελίξεις και τα αποτελέσματα. Η παρακολούθηση και η αξιολόγηση είναι ουσιαστικά στοιχεία για να επιτευχθεί η 'μετριομότητα' στην εκπαίδευση, και ειδικότερα στην Ειδική Αγωγή. Πρώτον, θα αντιμετωπίσει μία αυξανόμενη ανάγκη για περισσότερο αποτελεσματική και επαρκή χρήση των δημόσιων δαπανών. Δεύτερον, αυτό ισχύει ειδικότερα στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, οι χρήστες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (ειδικότερα οι μαθητές με ΕΕΑ και οι γονείς τους) πρέπει να πεισθούν ότι οι παρεχόμενες υπηρεσίες είναι καλής ποιότητας: είδη (εξωτερικής) παρακολούθησης, ελέγχου και αξιολόγησης είναι επομένως αναγκαία.

Ακριβώς σε αυτόν τον τομέα μπορεί να παρουσιαστεί ένταση. Μερικές χώρες αναφέρουν ότι η εξέλιξη προς την συνεκπαίδευση απαιτεί μείωση του στιγματισμού και των διαδικασιών αξιολόγησης. Βεβαίως, είναι σημαντικό οι χρηματοδοτήσεις να δαπανούνται όσο το δυνατόν περισσότερο για εκπαιδευτικές διαδικασίες (διδασκαλία, προμήθεια επιπλέον υπηρεσιών και βοήθεια κ.λ.π.) αντί για διάγνωση, αξιολόγηση και δικαστικές διαδικασίες. Εντούτοις, είναι πολύ σημαντικό να παρακολουθούμε και αξιολογούμε την εξέλιξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες, για παράδειγμα να αυξάνουμε την αντιστοιχία μεταξύ αναγκών και υπηρεσιών. Περαιτέρω, οι γονείς πρέπει να ενημερώνονται για την πρόοδο του παιδιού τους.

3. Η ένταξη στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι επίσης ένα θέμα που απαιτεί προσοχή. Η ανάπτυξη δυνατοτήτων για επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και θετική στάση αποτελούν προκλήσεις στο άμεσο μέλλον.

4. Μία γενική εκτίμηση του ποσοστού των μαθητών με ειδικές ανάγκες στις Ευρωπαϊκές χώρες αποκαλύπτει ότι το 2% όλων των μαθητών εκπαιδεύεται σε ξεχωριστό περιβάλλον.

Είναι δύσκολο να αξιολογηθεί ο βαθμός προόδου που έχει επιτευχθεί λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό των μαθητών σε ξεχωριστά ή ενσωματωμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα στις Ευρωπαϊκές χώρες. Εντούτοις, τα τελευταία χρόνια, οι χώρες με ένα σχετικά ευρύ εκπαιδευτικό σύστημα ειδικής αγωγής σε ξεχωριστά εκπαιδευτικά ιδρύματα έδειξαν μία συνεχή αύξηση του ποσοστού των μαθητών που φοιτούν στα ειδικά σχολεία. Αν και δεν διαθέτουμε ακριβή στοιχεία, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι δεν έχει γίνει μεγάλη πρόοδος όσον αφορά την ενσωματωμένη εκπαίδευση σε Ευρωπαϊκό επίπεδο τα τελευταία δέκα χρόνια. Αντίθετα, η πιο αξιόπιστη εκτίμηση τείνει να αποκαλύπτει ότι υπάρχει μία μικρή αύξηση στον διαχωρισμό. Ορισμένες χώρες πρέπει να εφαρμόσουν την πολιτική τους στην πράξη. Εντούτοις, υπάρχει μία γενική βάση για αισιοδοξία, ειδικότερα στις χώρες που είχαν την εμπειρία μιας σημαντικής αύξησης στον αριθμό των μαθητών σε χωριστά εκπαιδευτικά ιδρύματα, και οι οποίες εφαρμόζουν τώρα πολιτικές με υποσχέσεις.

5. Η αρμοδιότητα είναι ένα κεντρικό θέμα στον τομέα της Ειδικής Αγωγής. Στις περισσότερες χώρες η αρμοδιότητα για την Ειδική Αγωγή ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας ή σε άλλες εκπαιδευτικές αρχές. Σε μερικές χώρες εμπλέκονται και άλλα Υπουργεία. Η Γαλλία και η Πορτογαλία είναι ξεκάθαρα παραδείγματα χωρών όπου η αρμοδιότητα για εκπαιδευτικές παροχές για μαθητές με ειδικές ανάγκες μοιράζεται μεταξύ διαφόρων Υπουργείων.

Σε μερικές χώρες, ο διαχωρισμός των αρμοδιοτήτων είναι κυρίως το αποτέλεσμα παράδοσης και έχει ισχυρές ιστορικές ρίζες. Εντούτοις, ένα μειονέκτημα του διαχωρισμού αρμοδιοτήτων είναι το γεγονός ότι προκύπτουν διαφορετικές προσεγγίσεις σχετικά με εκπαιδευτικές καινοτομίες γενικότερα, και ειδικότερα στο θέμα της σχολικής ένταξης.

Ενώ η αλλαγή από το ιατρικό παράδειγμα των ειδικών αναγκών προς πιο μοντέρνα παραδείγματα (για παράδειγμα το εκπαιδευτικό και το παράδειγμα αλληλεπίδρασης σε διάγνωση, αξιολόγηση, αλλά επίσης σε είδη παροχών) έχει μεγάλες πιθανότητες να προκύψει στα πλαίσια της εκπαίδευσης, σε άλλα Υπουργεία μπορεί να είναι αντίθετα. Επιπλέον, φαίνεται ότι η παρακολούθηση, η αξιολόγηση και η συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις παροχές για τις ειδικές

ανάγκες (για παράδειγμα σχετικά με την παροχή και τον αριθμό των μαθητών που εκπαιδεύονται σε αυτόν τον χώρο) είναι πολύπλοκα σε χώρες όπου υπάρχει ένας βαθμός διαχωρισμού αρμοδιοτήτων και διαχείρισης.

Αν και στις περισσότερες χώρες τα Υπουργεία Παιδείας έχουν την αποκλειστική αρμοδιότητα για την Ειδική Αγωγή, υπάρχει μία ξεκάθαρη και διαδεδομένη τάση για αποκέντρωση. Η αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο σε πολλές χώρες. Για παράδειγμα στο ΗΒ, την Δημοκρατία της Τσεχίας και τις Κάτω Χώρες η αποκέντρωση αποτελεί σημαντικό θέμα στην συζήτηση για τις παροχές της ειδικής Αγωγής. Στην Αγγλία υπάρχει μία αυξανόμενη στροφή των χρηματοδοτικών πόρων και της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σε αυτούς που είναι πιο κοντά στο παιδί διότι είναι αποδεδειγμένο ότι εξαιτίας της αυξανόμενης ευελιξίας, φέρει τα καλύτερα αποτελέσματα στον μεγάλο αριθμό μαθητών που χρειάζονται τέτοια στήριξη. Στην δεκαετία του 1990 στην Φιλανδία, ο αριθμός των ειδικών σχολείων μειώθηκε ακολουθώντας μεταρρυθμίσεις διαχείρισης των σχολείων και αποκέντρωσης της διαδικασίας λήψης αποφάσεων στους δήμους. Οι τοπικές δυνάμεις μπορούν ευκολότερα να επηρεάσουν την οργάνωση της ειδικής αγωγής.

Σε άλλες Σκανδιναβικές χώρες (Σουηδία, Δανία και Νορβηγία), η ειδική αγωγή είναι επίσης στενά συνδεδεμένη με την αποκέντρωση. Στις χώρες αυτές η νομοθεσία δίνει στους δήμους την αρμοδιότητα για παροχή εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές που κατοικούν στον δήμο, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους.

Η Γαλλική αναφορά αποκαλύπτει μία σημαντική εξέλιξη στο θέμα της αποκέντρωσης στην Γαλλία. Η εξέλιξη αυτή επιτρέπει περισσότερη προσαρμογή στις τοπικές και περιφερειακές συνθήκες. Υποσχόμενες εξελίξεις μπορεί να επιταχυνθούν σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο. Η πίεση των γονέων αποτελεί παράγοντα διευκόλυνσης.

Θεωρείται αναγκαίο να προσαρμόσουμε τις εθνικές πολιτικές στις ποικίλες περιφερειακές συνθήκες. Υπάρχει επίσης η επιθυμία για μία ξεκάθαρη και στενή συνεργασία με όλους τους υπεύθυνους πρωταγωνιστές.

Φαίνεται ότι η αποκέντρωση αποτελεί ένα κεντρικό θέμα στην παροχή της ειδικής αγωγής και ότι οι τοπικές και περιφερειακές αρμοδιότητες μπορούν να προωθήσουν ενσωματωμένες πρακτικές.

1.7 Συμπερασματικά σχόλια

Το κεφάλαιο αυτό περιελάμβανε μία σύντομη ανασκόπηση των βασικών χαρακτηριστικών σχετικά με την πρόοδο πολιτικών συνεκπαίδευσης και πρακτικών στην Ευρώπη. Τα σημαντικότερα θέματα του κεφαλαίου συνοψίζονται κάτωθι:

➤ **Πολιτικές συνεκπαίδευσης(ένταξης) :** Οι χώρες μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες σύμφωνα με την πολιτική τους για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

(a) Η πρώτη κατηγορία (προσέγγιση ενός τροχού) περιλαμβάνει τις χώρες που αναπτύσσουν πολιτική και πρακτικές εφαρμογές που στοχεύουν στην ένταξη όλων σχεδόν των μαθητών στην γενική εκπαίδευση. Αυτό το είδος της ένταξης υποστηρίζεται από ένα ευρύ φάσμα υπηρεσιών που επικεντρώνονται στο γενικό σχολείο.

(b) Οι χώρες που ανήκουν στην δεύτερη κατηγορία (προσέγγιση πολλαπλών τροχών) έχουν μία πολλαπλότητα προσεγγίσεων στην ένταξη. Προσφέρουν μία ποικιλία υπηρεσιών μεταξύ των δύο συστημάτων, την γενική εκπαίδευση και την Ειδική Αγωγή.

(c) Στην τρίτη κατηγορία (προσέγγιση δύο τροχών) υπάρχουν δύο ανεξάρτητα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι μαθητές με ΕΕΑ συνήθως φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις. Γενικά, η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών που είναι επισήμως καταγεγραμμένοι ότι έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν ακολουθούν το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα όπως οι μη ανάπηροι συνομήλικοί τους.

- **Ορισμοί και κατηγορίες:** οι ορισμοί και οι κατηγορίες για τις ειδικές ανάγκες και την αναπηρία ποικίλουν μεταξύ των χωρών. Μερικές χώρες ορίζουν μόνο ένα ή δύο τύπους ειδικών αναγκών. Άλλες κατατάσσουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες σε περισσότερες από δέκα κατηγορίες. Οι περισσότερες χώρες ταξινομούν έξι έως δέκα τύπους ειδικών αναγκών.
- **Παροχές για μαθητές με ειδικές ανάγκες:** Οι ποσοτικοί δείκτες είναι πολύπλοκοι στον τομέα της ειδικής αγωγής και της ένταξης. Το ποσοστό των εγγεγραμμένων μαθητών που έχουν ειδικές ανάγκες ποικίλει σημαντικά μεταξύ των χωρών. Μερικές χώρες καταγράφουν περίπου 1% όλων των μαθητών, άλλες καταγράφουν περισσότερο από 10%. Οι διαφορές αυτές στο ποσοστό των καταγεγραμμένων μαθητών μεταξύ των χωρών αντανακλούν τις διαφορές στις διαδικασίες αξιολόγησης, στις χρηματοδοτικές διευθετήσεις και στις παροχές. Βεβαίως δεν αντανακλούν διαφορές στο περιστατικό των ειδικών αναγκών μεταξύ των χωρών. Λαμβάνοντας όλες τις χώρες μαζί, περίπου 2.1% όλων των μαθητών στην Ευρώπη εκπαιδεύονται σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις (με πλήρες ωράριο)
- **Ειδικά σχολεία:** η μετατροπή των ειδικών σχολείων και ινστιτούτων σε κέντρα εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών (resource centres) είναι μία πολύ κοινή τάση στην Ευρώπη. Σχεδόν όλες οι χώρες αναφέρουν ότι σχεδιάζουν να αναπτύξουν, αναπτύσσουν ή έχουν ήδη αναπτύξει ένα δίκτυο κέντρων εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών (resource centres) στην χώρα τους. Αυτή η κατάσταση έχει σημαντικές συνέπειες για την Ειδική Αγωγή. Εν συντομία, η ειδική αγωγή πρέπει να αλλάξει από ένα εκπαιδευτικό ινστιτούτο που στηρίζεται στον μαθητή σε μία δομή στήριξης ή σε ένα κέντρο εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών (resource centre) για εκπαιδευτικούς, γονείς και άλλους.
- **Επιπρόσθετα θέματα:** Οι περισσότερες χώρες χρησιμοποιούν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Φαίνεται από τις περιγραφές των χωρών ότι, σε όλες σχεδόν τις χώρες η ανάπτυξη των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων παίζει σημαντικό ρόλο στην Ειδική Αγωγή στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης. Εξυπηρετεί και τα δύο, σαν μία έκφραση και προσδιορισμό του βαθμού και τύπου προσαρμογής του αναλυτικού εκπαιδευτικού προγράμματος και σαν εργαλείο για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί σαν 'συμβόλαιο' μεταξύ των διαφόρων εμπλεκομένων: γονείς, εκπαιδευτικοί και άλλοι επαγγελματίες.

2 Η χρηματοδότηση της Ειδικής Αγωγής

Οι χρηματικοί πόροι αποτελούν ουσιαστικό στοιχείο της ένταξης. Εάν μία χώρα προωθή την συνεκπαίδευση, η νομοθεσία και ειδικότερα οι χρηματοδοτικοί κανόνες πρέπει να είναι προσαρμοσμένοι σε αυτό το σκοπό. Εάν οι κανόνες αυτοί δεν ακολουθούν τους ειδικούς σκοπούς, τότε οι πιθανότητες επίτευξης των στόχων είναι πολύ μικρές. Με την έννοια αυτή, η χρηματοδότηση αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα στην επίτευξη της ένταξης. Οι περιγραφές των χωρών δείχνουν καθαρά ότι το χρηματοδοτικό σύστημα μπορεί να παρεμποδίσει την διαδικασία συνεκπαίδευσης/ένταξης.

Σε μερικές χώρες η χρηματοδότηση δεν συνδέεται με τους μαθητές αλλά με το εκπαιδευτικό ίδρυμα που φοιτούν οι μαθητές. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι η παραπομπή στα ειδικά σχολεία ανταμείβεται. Το να κρατούν μαθητές με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία ή να τα παραπέμπουν από τα ειδικά σχολεία στα γενικά σχολεία δεν ενθαρρύνεται επαρκώς. Επομένως, με τέτοια συστήματα, επιβραβεύεται ο διαχωρισμός, ενώ η συνεκπαίδευση αποθαρρύνεται.

Ένα ξεχωριστό σύστημα εμπεριέχει ότι η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες αναλαμβάνεται από ειδικούς εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες. Ο διαχωρισμός αυτός έχει αρκετές αρνητικές επιπτώσεις: η απαιτούμενη βοήθεια εξαρτάται από ένα ειδικό σχολείο το οποίο συχνά έχει σαν αποτέλεσμα όλο και περισσότεροι μαθητές να πηγαίνουν σε ειδικά σχολεία. Στην περίπτωση αυτή η Ειδική Αγωγή αποτελεί μία ενδιαφέρουσα εναλλακτική λύση, και διαθέτει όλες τις απαραίτητες υπηρεσίες για επιπλέον βοήθεια.

2.1 Πρότυπα χρηματοδότησης.

Όταν συζητάμε κανονισμούς χρηματοδότησης, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας πολλά ζητήματα. Τα συστήματα χρηματοδότησης επηρεάζουν την ευελιξία των σχολείων στο να κάνουν ειδικές παροχές, μπορεί να απαιτούν διαδικασίες τυπικού προσδιορισμού, μπορεί να δημιουργούν γραφειοκρατία, να εγείρουν ζητήματα ευθύνης και ελέγχου (προϋπολογισμού), να επηρεάζουν την θέση των γονέων και μπορεί να προωθούν την ανάγκη για αποκέντρωση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων.

Κάθε τρόπος χρηματοδότησης παροχών για ειδικές ανάγκες προσδοκάται να έχει ορισμένα θετικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, η χρηματοδότηση που βασίζεται σε πρότυπα εφάπαξ ποσού είναι περισσότερο ευέλικτη και αποφεύγει γραφειοκρατικές διαδικασίες, ενώ ο προϋπολογισμός που συνδέεται με τον μαθητή ενδυναμώνει τους γονείς, καλλιεργεί υπευθυνότητα και προωθεί ίση πρόσβαση στην κατάλληλη εκπαίδευση.

Νέα χρηματοδοτικά συστήματα θα αποτελούν πάντα ένα συμβιβασμό μεταξύ όλων των απόψεων, ένας αριθμός των οποίων αναλύονται στο κάτωθι τμήμα.

2.1.1 Οι παράμετροι στα πρότυπα χρηματοδότησης

Κάθε υπάρχον ή πρόσφατα αναπτυσσόμενο πρότυπο χρηματοδότησης μπορεί να περιγραφεί με μία σειρά παραμέτρων. Εδώ χρησιμοποιούνται δύο βασικοί παράμετροι για την ανάλυση: ο προορισμός (ποιος λαμβάνει τα χρήματα) και οι συνθήκες (δείκτες) της χρηματοδότησης.

1. ΠΡΟΟΡΙΣΜΟΣ

Η παράμετρος αυτή είναι αρκετά σημαντική σε συζητήσεις για την ένταξη. Σαν θέμα αρχής, οι χρηματοδοτικοί πόροι μπορεί να κατανέμονται με διάφορους τρόπους. Καταρχάς μπορεί να κατανέμονται στους πελάτες του εκπαιδευτικού συστήματος: τους μαθητές και/η τους γονείς. Τα σχολεία μπορεί επίσης να λαμβάνουν χρηματοδοτήσεις. Από αυτή την άποψη υπάρχουν δύο δυνατότητες: ειδικά σχολεία ή γενικά σχολεία. Μία άλλη δυνατότητα είναι να δίδονται χρήματα σε ομάδες σχολείων ή άλλα περιφερειακά ιδρύματα όπως σχολικά συμβουλευτικά κέντρα. Χρηματοδοτικοί πόροι μπορεί επίσης να κατανέμονται στους δήμους ή τις περιφέρειες.

2. ΔΕΙΚΤΕΣ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ

Συνήθως διακρίνονται τρεις βασικές κατηγορίες δεικτών : με βάση τις ανάγκες (*input*), με βάση τις δραστηριότητες (*throughput*), με βάση τα αποτελέσματα (*output*).

- (a) Το πρώτο πρότυπο χρηματοδότησης (*Input funding*) ισχύει όταν η χρηματοδότηση βασίζεται, για παράδειγμα, στην προσδιορισμένη ανάγκη κάθε επιπέδου προορισμού, όπως ο αριθμός των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε ένα σχολείο, δήμο ή περιφέρεια. Η χρηματοδότηση μπορεί επίσης να προσδιορισθεί σε σχέση με τα ποσοστά παραπομπής, τα χαμηλά επιτεύγματα, τον αριθμό των μειονεκτούντων μαθητών και λοιπά. Το βασικό στοιχείο είναι ότι η χρηματοδότηση βασίζεται στις (εκφραζόμενες ή μετρημένες) ανάγκες.
- (b) Το δεύτερο μοντέλο χρηματοδότησης με βάση τις δραστηριότητες, βασίζεται στις λειτουργίες ή δραστηριότητες που πρέπει να γίνουν ή αναπτυχθούν. Δεν βασίζεται στις ανάγκες, αλλά μάλλον στις υπηρεσίες που παρέχονται από ένα σχολείο, δήμο ή περιφέρεια. Οι χρηματοδοτήσεις δίδονται με την προϋπόθεση ότι ειδικές υπηρεσίες θα αναπτυχθούν ή διατηρηθούν. Τα σχολεία, οι δήμοι ή οι περιφέρειες αντιμετωπίζονται ισότιμα: οι χρηματοδοτήσεις βασίζονται σε συνολικές εγγραφές ή σε άλλους δείκτες πληθυσμού. Βεβαίως, ορισμένες συνθήκες αποτελεσμάτων μπορεί να περιλαμβάνονται σε αυτό το πρότυπο, αλλά η ίδια η χρηματοδότηση δεν στηρίζεται σε αποτελέσματα. Ο έλεγχος και η υπευθυνότητα μπορεί να παίζουν σημαντικό ρόλο στο πρότυπο αυτό, όπως και στα άλλα πρότυπα.
- (c) Στην τρίτη περίπτωση, τα χρήματα κατανέμονται με βάση τα αποτελέσματα: για παράδειγμα, τον αριθμό των μαθητών που έχουν παραπεμφθεί (όσο χαμηλότερος ο αριθμός τόσο περισσότερα χρήματα) ή τα επιτεύγματα (επιπρόσθετη αξία: καλλίτερα αποτελέσματα, περισσότερα χρήματα.) τα αποτελέσματα μπορεί να προσδιοριστούν με βάση την άθροιση των διαφορετικών επιπέδων, όπως αναφέρεται παραπάνω.

Φαίνεται καθαρά ότι τα τρία αυτά πρότυπα έχουν εντελώς διαφορετικά κίνητρα. Ένα σύστημα που βασίζεται στις ανάγκες εμπεριέχει μία επιβράβευση για τις υπάρχουσες και τις ανάγκες που δημιουργούνται, το σύστημα που βασίζεται στα αποτελέσματα προωθεί την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων, και το πρότυπο που βασίζεται στις λειτουργίες, δεν ενισχύει εισαγωγή ή αποτελέσματα, αλλά προσπαθεί να δημιουργήσει υπηρεσίες.

Τα τρία αυτά πρότυπα μπορεί επίσης να έχουν τις επιδράσεις της αρνητικής τους πλευράς και να οδηγήσουν σε απρόσμενες ή προσδοκούμενες στρατηγικές συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, το πρότυπο αποτελεσμάτων μπορεί να ενισχύσει την

παραπομπή των μαθητών που αναμένεται να έχουν χαμηλούς βαθμούς σε άλλα τμήματα του συστήματος. Από την άλλη πλευρά, η εισαγόμενη χρηματοδότηση με βάση τις χαμηλές επιδόσεις ενισχύει τις ίδιες τις χαμηλές επιδόσεις: γιατί αναμένεται μεγαλύτερη χρηματοδότηση. Τελικά, η χρηματοδότηση που βασίζεται στις λειτουργίες μπορεί να οδηγήσει σε έλλειψη δραστηριότητας και αδράνεια, εξαιτίας του γεγονότος ότι ανεξάρτητα από τις δραστηριότητες, θα υπάρχουν χρηματοδοτήσεις.

Συνδιασμός διαφορετικών δεικτών είναι επίσης δυνατόν, όπως η χρηματοδότηση που στηρίζεται στις λειτουργίες συνδιασμένη με έλεγχο αποτελεσμάτων. Οι χαμηλές επιδόσεις θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σαν ένας μηχανισμός διόρθωσης για την χρηματοδότηση με βάση τις λειτουργίες για την επόμενη περίοδο.

Τα ακόλουθα κεφάλαια αναλύουν τα συστήματα χρηματοδότησης στις διάφορες χώρες, με βάση τις δύο παραμέτρους που έχουν συζητηθεί καθώς επίσης και τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των συστημάτων.

2.2 Συστήματα χρηματοδότησης

Στις χώρες της Ευρώπης, διακρίνονται διαφορετικά πρότυπα χρηματοδότησης της Ειδικής Αγωγής. Εντούτοις, είναι αδύνατο να ταξινομήσουμε τις συμμετέχουσες χώρες σε μερικές ξεκάθαρες κατηγορίες: στις περισσότερες χώρες συνειπάρχουν διαφορετικά χρηματοδοτικά πρότυπα που απευθύνονται σε διαφορετικές ομάδες μαθητών με ειδικές ανάγκες. Επιπροσθέτως, στις χώρες όπου υπάρχει μεγάλη αποκέντρωση, χρησιμοποιούνται διαφορετικά χρηματοδοτικά πρότυπα από τις περιφερειακές αρχές. Σε μερικές χώρες (πχ Γαλλία και Πορτογαλία) διαφορετικά Υπουργεία εμπλέκονται στην εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ, το οποίο μπορεί να έχει σαν αποτέλεσμα διαφορετικές προσεγγίσεις στο θέμα της χρηματοδότησης της Ειδικής Αγωγής. Τελικά, επειδή η χρηματοδότηση των ενσωματωμένων παροχών συνήθως διαφέρει από την χρηματοδότηση των ειδικών παροχών σε ξεχωριστά ιδρύματα, είναι αδύνατο να χαρακτηρίσεις μία χώρα με βάση μία μόνο φόρμουλα ή σύστημα.

Σαν αποτέλεσμα, η συζήτηση για τα διαφορετικά πρότυπα χρηματοδότησης δεν βασίζεται σε συγκρίσεις μεταξύ των χωρών αλλά μεταξύ των προτύπων. Κάτωθεν αναφέρονται οι χώρες παραπλεύρως με τα διαφορετικά πρότυπα: δεν πρέπει να ερμηνευθεί σαν μία προσπάθεια να αναδείξουμε τα βασικά πρότυπα χρηματοδότησης των χωρών αλλά μάλλον σαν μία επεξήγηση που μπορεί να βρεθεί κάθε πρότυπο.

Το πρώτο πρότυπο είναι αυτό που χρησιμοποιείται σε χώρες με σχετικά υψηλό ποσοστό μαθητών σε ξεχωριστά εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπου τα ειδικά σχολεία χρηματοδοτούνται από κεντρικές κυβερνήσεις με βάση τον αριθμό των μαθητών με ΕΕΑ και την σοβαρότητα της αναπηρίας. Το πρότυπο αυτό τυπικά περιγράφεται σαν πρότυπο χρηματοδότησης που βασίζεται στις ανάγκες σε επίπεδο ειδικού σχολείου. Για να αναφερθούμε στο θεωρητικό πλαίσιο που χρησιμοποιείται εδώ, αυτό το πρότυπο είναι ένα πρότυπο με βάση τις ανάγκες (*input model*): η χρηματοδότηση βασίζεται στο βαθμό αναγκών. Οι κυβερνήσεις χρηματοδοτούν ειδικά σχολεία με βάση τις ανάγκες τους. Οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων συνήθως λαμβάνονται από τις περιφερειακές ή τις σχολικές επιτροπές.

Οι χώρες που χρησιμοποιούν αυτό τον τύπο χρηματοδότησης σε επίπεδο ειδικού σχολείου είναι η Αυστρία, Βέλγιο, Γαλλία, Γερμανία, Ιρλανδία, Κάτω Χώρες και Ελβετία. Χώρες με σχετικά χαμηλό ποσοστό μαθητών σε ειδικά σχολεία ή τάξεις μπορεί επίσης να χρησιμοποιούν ένα κεντρικό πρότυπο χρηματοδότησης των ειδικών σχολείων που βασίζεται στις ανάγκες. Επομένως, στην Κύπρο, στο Λουξεμβούργο, στο Λιχτεστάιν, στην Ισπανία και (έστω σε ένα μικρό μέρος) της Σουηδίας, το

σύστημα ειδικών σχολείων χρηματοδοτείται από την κεντρική κυβέρνηση με βάση τον αριθμό μαθητών και τις αναπηρίες.

Στο δεύτερο πρότυπο, η κεντρική Κυβέρνηση κατανέμει χρήματα στους δήμους μέσω ενός εφάπαξ ποσού (με πιθανές προσαρμογές για κοινωνικό-οικονομικές διαφορές) και οι δήμοι έχουν την κύρια αρμοδιότητα να κατανέμουν τις χρηματοδοτήσεις σε χαμηλότερα επίπεδα. Το πρώτο βήμα μπορεί να χαρακτηριστεί με ένα πρότυπο χρηματοδότησης που στηρίζεται στις λειτουργίες: χρηματοδοτήσεις κατανέμονται στους δήμους ανεξάρτητα από τον αριθμό των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Όσον αφορά το δεύτερο βήμα, μπορεί να χρησιμοποιηθούν οι δείκτες που βασίζονται στις ανάγκες, αλλά επίσης και άλλα είδη διαδικασιών κατανομής. Οι χώρες που επικεντρώνονται σε αυτό το είδος αποκεντρωμένης χρηματοδότησης των ειδικών αναγκών είναι η Δανία, Φιλανδία, Ελλάδα, Ισλανδία, Νορβηγία και Σουηδία. Στις περιπτώσεις αυτές οι δήμοι αποφασίζουν για τον τρόπο που θα χρησιμοποιηθούν οι χρηματοδοτήσεις για την Ειδική Αγωγή και για τον βαθμό χρηματοδότησης.

Στην Δανία, Ισλανδία, Νορβηγία, και Σουηδία η ακόλουθη αρχή εμπεριέχεται στο χρηματοδοτικό σύστημα: όσο περισσότερους πόρους κατανέμουν οι δήμοι σε ξεχωριστές παροχές, όπως ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις, τόσο λιγότεροι πόροι διατίθενται για ενσωματωμένες υπηρεσίες. Στην Λιθουανία, οι αρμόδιοι σχεδιασμού πολιτικής σχεδιάζουν να εισάγουν ένα παρόμοιο σύστημα στο άμεσο μέλλον.

Στις χώρες που ισχύει αυτό το πρότυπο (για παράδειγμα στην Δανία και Νορβηγία) τα σχολικά κέντρα εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών γενικά παίζουν αποφασιστικό ρόλο στην διαδικασία κατανομής χρημάτων.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, διαφορετικοί δείκτες και διαδικασίες μπορεί να χρησιμοποιούνται για την διαδικασία κατανομής χρημάτων από τους δήμους στα σχολεία.: σε μερικές χώρες τα πρότυπα που στηρίζονται στις λειτουργίες χρησιμοποιούνται επίσης σε αυτό το στάδιο. Για παράδειγμα, στην Σουηδία, μερικοί δήμοι κατανέμουν χρήματα για την Ειδική Αγωγή στα σχολεία, ανεξάρτητα από τις ανάγκες των σχολείων. Εντούτοις, τις περισσότερες φορές, ο δείκτης που σχετίζεται με τις ανάγκες χρησιμοποιείται επίσης σε αυτό το στάδιο της διαδικασίας.

Στο τρίτο πρότυπο, η χρηματοδότηση δεν δίνεται στους δήμους αλλά σε υψηλότερο βαθμό διακυβέρνησης όπως περιφέρειες, επαρχίες, νομούς, σύνολο σχολείων κ.λ.π. Η Ειδική Αγωγή χρηματοδοτείται εμμέσως από την κεντρική Κυβέρνηση μέσω άλλων αρχών που έχουν την κύρια αρμοδιότητα για την Ειδική Αγωγή. Αυτό το πρότυπο χρησιμοποιείται, για παράδειγμα, στην Δανία, (για τις περισσότερο σοβαρές ειδικές ανάγκες), την Γαλλία (για ενσωματωμένες υπηρεσίες), την Ελλάδα, την Δημοκρατία της Τσεχίας, την Σλοβακία, την Πολωνία και Ιταλία.. Στις Κάτω Χώρες εισήχθη πρόσφατα για ηπιότερες ειδικές ανάγκες: οι πόροι που διατίθενται στους μαθητές αυτούς δίνονται σε ομάδες σχολείων με βάση το χρηματοδοτικό πρότυπο που στηρίζεται στις λειτουργίες. Ομάδες που αποτελούνται από γενικά και ειδικά σχολεία λαμβάνουν χρήματα για ειδικές παροχές ανεξάρτητα από τον αριθμό των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Στο ΗΒ, η αρμοδιότητα για να αποφασίζει τον βαθμό χρηματοδότησης ώστε να αντιμετωπισθούν οι ανάγκες της Ειδικής Αγωγής, ανήκει καταρχάς στο επίπεδο της τοπικής εκπαιδευτικής αρχής.

Σε μερικές χώρες, οι χρηματοδοτήσεις είναι συνδεδεμένες με τους μαθητές: ο προϋπολογισμός για την ειδική αγωγή βασίζεται στο είδος αναπηρίας, και οι γονείς μπορούν να επιλέξουν που επιθυμούν να εκπαιδευτεί το παιδί τους. Αυτό μπορεί να περιγραφεί σαν πρότυπο που βασίζεται στα αποτελέσματα ή τις ανάγκες σε επίπεδο

μαθητή: όσο περισσότερες ανάγκες έχει ο μαθητής τόσο περισσότερα χρήματα είναι συνδεδεμένα με αυτές.

Το πρότυπο αυτό όπου ο προϋπολογισμός είναι συνδεδεμένος με τον μαθητή μπορεί να βρεθεί στην Αυστρία (για καταγεγραμμένους μαθητές), το ΗΒ (για μέρος των χρηματοδοτήσεων στα πλαίσια της κρατικής διαδικασίας) , στην Γαλλία (διαδικασία ΣΕΑ) , την Δημοκρατία της Τσεχίας κι το Λουξεμβούργο. Το σύστημα αυτό αναμένεται να εισαχθεί στις Κάτω Χώρες για τις σοβαρές ειδικές ανάγκες. Στο Βέλγιο (την Φλαμανδική Κοινότητα) , το Υπουργείο Πρόνοιας πειραματίζεται με την διανομή προϋπολογισμών για προσωπική βοήθεια. Σε μερικές περιπτώσεις χρηματοδότησης μαθητών με αυτόν τον τρόπο , τα χρήματα χρησιμοποιούνται από μερικούς γονείς για να καλύψουν την ανάγκη για στήριξη του παιδιού τους στα κανονικά σχολεία.

Σε λίγες χώρες οι αρχές βασίζουν έστω ένα τμήμα της χρηματοδότησης της Ειδικής Αγωγής στην αντίληψη ή υπόθεση ότι ελαφρές μορφές ειδικών αναγκών είναι ισότιμα εξαπλωμένα στα σχολεία. Άλλες χώρες πιστεύουν ότι κάθε γενικό σχολείο απαιτεί ένα ποσό χρηματοδότησης για τις ειδικές ανάγκες για να εκπαιδεύει τους μαθητές αυτούς επαρκώς: στις περιπτώσεις αυτές , η χρηματοδότηση των γενικών σχολείων αποτελείται από ένα σταθερό προϋπολογισμό για την Ειδική Αγωγή ανεξάρτητα από τον αριθμό των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία.

Το πρότυπο αυτό – ή τουλάχιστον τμήμα του προτύπου χρηματοδότησης της Ειδικής Αγωγής – μπορεί να χαρακτηριστεί σαν ένα σύστημα χρηματοδότησης που στηρίζεται στις λειτουργίες σε επίπεδο σχολείου. Αυτές οι προσεγγίσεις χρηματοδότησης ελαφρών μορφών ειδικών αναγκών μπορούν να βρεθούν , για παράδειγμα, στην Αυστρία (ορισμένο ποσό βασισμένο στον συνολικό αριθμό μαθητών σε ένα σχολείο) , την Δανία (μερικοί δήμοι) και την Σουηδία (μερικοί δήμοι). Στις Κάτω Χώρες αυτό το πρότυπο χρηματοδότησης που στηρίζεται στις λειτουργίες χρησιμοποιείται για την χρηματοδότηση της ειδικής Αγωγής (για τις ελαφριές μορφές ειδικών αναγκών) σε επίπεδο ομάδας σχολείων. Στο Βέλγιο (την Φλαμανδική Κοινότητα), επιπρόσθετη χρηματοδότηση για τον συντονισμό της Ειδικής Αγωγής , που βασίζεται στον αριθμό των μαθητών, θα εισαχθεί στα γενικά δημοτικά σχολεία το σχολικό έτος 2002/2003.

Οι περιγραφές της χρηματοδότησης της Ειδικής Αγωγής στις χώρες αποκαλύπτουν ότι επί του παρόντος τα πρότυπα χρηματοδότησης βρίσκονται υπό αναβάθμιση. Σε μερικές χώρες αναμένονται ή έχουν πρόσφατα τεθεί σε εφαρμογή βασικές μεταρρυθμίσεις:

- Στις Κάτω Χώρες, η χρηματοδότηση των παροχών για ελαφριές και περισσότερο σοβαρές ανάγκες θα αλλάξει δραστικά . Το πρότυπο που βασίζεται στις ανάγκες σε επίπεδο σχολείου (το ειδικό σχολείο χρηματοδοτείται με βάση τον αριθμό των μαθητών) θα αντικατασταθεί από ένα πρότυπο που βασίζεται στις δραστηριότητες για τις ελαφριές ειδικές ανάγκες (διαμέσου της χρηματοδότησης ομάδας σχολείων, το οποίο έχει ήδη εφαρμοστεί) και ένα μοντέλο που βασίζεται στο αποτέλεσμα σε επίπεδο μαθητή: ο προϋπολογισμός που συνδέεται με τον μαθητή.
- Στην Λιθουανία, ένα νέο πρότυπο χρηματοδότησης συζητείται τώρα; σε αυτό το πρότυπο, χρήματα θα δοθούν με βάση τις δραστηριότητες όπως χρησιμοποιείται σε διάφορες Σκανδιναβικές χώρες.
- Στο Λιχενστάϊν, το πρότυπο χρηματοδότησης έχει αλλάξει πρόσφατα: το κόστος για τις ειδικές παροχές μοιράζεται μεταξύ του κράτους και των δήμων (50%

έκαστος). Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα λιγότερη αντίσταση από τους δήμους στο θέμα της ένταξης.

- Στη Δημοκρατία της Τσεχίας, οι περιφερειακές αρχές αποφασίζουν για τη χρηματοδότηση κάθε ενσωματωμένου μαθητή. Το ποσό της χρηματοδότησης εξαρτάται από την γνώμη του ειδικού σχετικά με τις ανάγκες του μαθητή. Εντούτοις, σε γενικές γραμμές οι μαθητές λαμβάνουν λιγότερα από το ποσόν που θα ελάμβαναν σε ένα ειδικό σχολείο
- Στην Αυστρία, το μοντέλο του προϋπολογισμού που συνδέεται με τον μαθητή θεωρείται υπεύθυνο για τον ανεπιθύμητο στιγματισμό και τον προϋπολογισμό της Ειδικής Αγωγής και αποτέλεσε εμπόδιο στο να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην πρόληψη.
- Στη Γερμανία, η σύγχρονη συζήτηση επικεντρώνεται στο ζήτημα της αποκέντρωσης και της αυτονομίας των σχολείων. Η αίσθηση είναι όλο και περισσότερο ότι η αποκέντρωση μπορεί να προωθήσει πρακτικές ένταξης και ότι περισσότερη αρμοδιότητα σε χαμηλότερα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος θα επηρέαζαν θετικά τον σκοπό της πολιτικής για περισσότερη ένταξη.
- Στην Ιρλανδία, έγινε πρόσφατα μία σημαντική έκθεση από τον Υπουργό Παιδείας και Επιστημών σχετικά με το αυτόματο δικαίωμα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε κανονικά σχολεία σε πόρους για την εκπαίδευση και την φροντίδα των παιδιών. Αυτό θεωρείται ότι υποστηρίζει την υπόσχεση της Κυβέρνησης να ενθαρρύνει την μέγιστη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- Στο Βέλγιο, (την Φλαμανδική Κοινότητα) , το σύστημα χρηματοδότησης συζητείται και αναμένονται στο μέλλον νέες παρεμβάσεις πολιτικής.
- Στην Ελβετία, μία αλλαγή στην χρηματοδότηση των περισσότερο σοβαρών μορφών ΕΕΑ συζητείται σε πολιτικό επίπεδο. Η αρμοδιότητα για χρηματοδότηση θα μεταφερθεί εξολοκλήρου στις εκπαιδευτικές αρχές (διότι μέχρι σήμερα εξασφαλίζονται από εκπαιδευτικές αρχές και κοινωνικές υπηρεσίες, όπως η κοινωνική ασφάλιση), το οποίο επίσης οδηγεί στην αποκέντρωση της χρηματοδότησης. Ενώ , μία μοναδική χρηματοδοτική αρχή για τα εκπαιδευτικά θέματα είναι ευπρόσδεκτη , υπάρχουν φόβοι κατά πόσο το σημερινό υψηλό επίπεδο χρηματοδότησης μπορεί να διατηρηθεί με το νέο σύστημα.

2.3 Απόδοση, αποτελεσματικότητα, στρατηγική συμπεριφορά και ευθύνη

Μερικές χώρες αναφέρουν ότι το σύστημα χρηματοδότησης είναι υπεύθυνο για μία αύξηση στον αριθμό των μαθητών με ειδικές ανάγκες (για παράδειγμα, Αυστρία), άλλες (για παράδειγμα, το Βέλγιο, η Γερμανία, η Λιθουανία, και οι Κάτω Χώρες) θεωρούν το χρηματοδοτικό σύστημα σαν εμπόδιο σε περισσότερο ενσωματωμένες πρακτικές. Στο Λιχτεστάιν το χρηματοδοτικό σύστημα έχει αλλάξει ώστε να προωθήσει διαδικασίες ένταξης και να αποφευχθεί αρνητική στρατηγική συμπεριφορά.

Το πρώτο σαφές αποτέλεσμα στην μελέτη αυτή είναι ότι στις χώρες όπου το χρηματοδοτικό σύστημα χαρακτηρίζεται σαν ένα χρηματοδοτικό πρότυπο απευθείας χρηματοδότησης των ειδικών σχολείων με βάση τις ανάγκες (περισσότεροι μαθητές στα ειδικά σχολεία , περισσότεροι χρηματοδοτικοί πόροι), ακούγονται οι περισσότερες αρνητικές φωνές. Χώρες όπως η Αυστρία, οι Κάτω Χώρες, το Βέλγιο

(η Γαλλική και η Φλαμανδική Κοινότητα) και η Γαλλία αναφέρουν τα διαφορετικά είδη στρατηγικής συμπεριφοράς εντός του εκπαιδευτικού τομέα (από γονείς, εκπαιδευτικούς ή άλλους συμμετέχοντες). Αυτά τα είδη στρατηγικής συμπεριφοράς μπορεί να έχουν σαν αποτέλεσμα σε λιγότερη ένταξη, περισσότερο στιγματισμό και σε αύξηση του κόστους. Ένα σημαντικό ποσό χρημάτων δαπανάται σε μη – εκπαιδευτικά ζητήματα όπως διαδικασίες, διαγνώσεις κ.λ.π. Δεν αποτελεί έκπληξη ότι οι χώρες αυτές αυτοπροσδιορίζονται με την ομάδα των χωρών που έχουν σχετικά υψηλό ποσοστό μαθητών με ειδικές ανάγκες σε ξεχωριστά εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Με αρκετή σαφήνεια, μερικές από αυτές τις χώρες αναφέρουν ότι το χρηματοδοτικό σύστημα επηρεάζει αρνητικά την πολιτική ένταξης. Για μερικές χώρες (για παράδειγμα , τις Κάτω χώρες) αυτό το εύρημα είναι ο κύριος λόγος για μία δραστική αλλαγή του χρηματοδοτικού συστήματος Ειδικής Αγωγής.

Άλλες χώρες επίσης αναφέρονται σε είδη στρατηγικής συμπεριφοράς. Τα είδη αυτά στρατηγικής συμπεριφοράς μπορούμε να συνοψίσουμε όπως κάτωθι:

- Οι γονείς θέλουν όσο το δυνατόν περισσότερους πόρους για τα παιδιά τους με ειδικές ανάγκες;
- Επιπρόσθετα, τα ειδικά και τα γενικά σχολεία θέλουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερη χρηματοδότηση;
- Εντούτοις, τα σχολεία γενικά προτιμούν τις χρηματοδοτήσεις και όχι τους μαθητές που είναι δύσκολοι να χειριστούν

Το *δεύτερο εύρημα* είναι ότι οι χώρες με μεγάλο σύστημα αποκέντρωσης, όπου ο δήμος έχει την κύρια αρμοδιότητα για την οργάνωση της Ειδικής Αγωγής, γενικά αναφέρουν θετικά αποτελέσματα του συστήματος. Χώρες όπως η Ισλανδία, Νορβηγία, Σουηδία, Φιλανδία και Δανία δεν αναφέρουν σχεδόν καθόλου αρνητικά αποτελέσματα για το σύστημα και είναι γενικά ικανοποιημένοι με το χρηματοδοτικό σύστημά τους. Συστήματα όπου οι δήμοι αποφασίζουν με βάση την πληροφόρηση από την στήριξη στο σχολείο ή τα συμβουλευτικά κέντρα, και όπου η διάθεση περισσότερων πόρων σε ξεχωριστά εκπαιδευτικά ιδρύματα επηρεάζουν άμεσα το ποσό χρηματοδότησης των γενικών σχολείων , φαίνεται ότι είναι πολύ αποτελεσματικά όσον αφορά την επίτευξη ένταξης.

Εντούτοις, αυτές οι πολύ αποκεντρωμένες χώρες δίνουν έμφαση σε μία αρνητική πλευρά, ότι οι διαφορές μεταξύ των περιφερειών μπορεί να είναι πολύ σημαντικές , σαν αποτέλεσμα οι συνθήκες μπορεί να διαφοροποιούνται για τους γονείς με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συνοπτικά, η αποκέντρωση γενικά αντιμετωπίζεται σαν μία σημαντική προϋπόθεση για την ένταξη. Χώρες όπως η Σουηδία, Γαλλία και Νορβηγία το δηλώνουν με περισσότερο ή λιγότερο σαφήνεια. Ακριβώς αυτό το επιχείρημα διεγείρει την συζήτηση για περισσότερο αποκέντρωση στην Γερμανία επίσης.

Ο προϋπολογισμός που συνδέεται με τον μαθητή (μαθητικός προϋπολογισμός), όπως χρησιμοποιείται στην Αυστρία, φαίνεται επίσης να έχει μερικά φανερά μειονεκτήματα. Μερικές φορές τα γενικά σχολεία επιδεικνύουν μεγάλη επιθυμία να έχουν αυτούς τους μαθητές (και τους προϋπολογισμούς τους) στα σχολεία τους για να μπορέσουν να χωρίσουν τις υπάρχουσες τάξεις σε μικρότερες. Εντούτοις, φαίνεται να προτιμούν τους μαθητές εκείνους (με τους προϋπολογισμούς) που δεν επιβαρύνουν με πρόσθετη εργασία. Επιπλέον, οι γονείς πάντα θα προσπαθούν για να προσφέρουν τις καλλίτερες δυνατότητες στο παιδί τους και σαν αποτέλεσμα θα προσπαθούν πάντα να εξασφαλίσουν τους περισσότερους διαθέσιμους χρηματικούς πόρους για τη χρηματοδότηση της Ειδικής Αγωγής.

Αυτό το σύστημα του μαθητικού προϋπολογισμού δεν ενδείκνυται βέβαια για μαθητές με ήπιας μορφής ειδικές ανάγκες. Στην πράξη, μόνο τα σαφώς

προκαθορισμένα κριτήρια είναι χρήσιμα εάν οι χρηματικοί πόροι δεσμεύονται από τους μαθητές. Σε περίπτωση που η αξιοποίησή τους δεν είναι δυνατή, είναι προφανές ότι δεν συνιστάται η χρήση του μαθητικού προϋπολογισμού. Είναι γενικά επιθυμητό να κατανέμονται οι χρηματικοί πόροι στην ίδια την Ειδική Αγωγή (σε ένα ενσωματωμένο πλαίσιο), παρά σε γραφειοκρατικές διαδικασίες όπως διάγνωση, κατηγοριοποίηση, άσκηση έφεσης και δικαστική διεκδίκηση.

Είναι επίσης ενδιαφέρον ότι μερικές χώρες αναφέρουν ότι η αποτελεσματικότητα του συστήματός τους είναι αρκετά υψηλή (δεν σπαταλούνται οι πόροι) και ότι μερικές από αυτές τις χώρες το εξηγούν αναφέροντας ότι το κόστος για αξιολόγηση, διάγνωση και για διαδικασίες πληρώνονται από άλλους πόρους και όχι τον εκπαιδευτικό προϋπολογισμό. Θα μπορούσε να θεωρηθεί λίγο αφελές να μην αξιολογήσουμε αυτό το κόστος καθότι αποτελεί τμήμα του συνολικού συστήματος χρηματοδότησης. Είναι προφανές ότι τέτοια κόστη πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όταν αξιολογούμε το χρηματοδοτικό σύστημα στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής. Το γεγονός ότι οι χώρες δεν θεωρούν αυτό σαν τμήμα του εκπαιδευτικού προϋπολογισμού δεν σημαίνει απαραίτητως ότι οι διαδικασίες τους είναι επαρκείς.

Σχετικά με το θέμα της ευθύνης, πρέπει να αναφερθεί ότι σε καμία από τις συμμετέχουσες χώρες δεν είναι σύνηθες για τα σχολεία να οφείλουν να αναφέρουν τι έχουν επιτύχει με τον προϋπολογισμό τους για την Ειδική Αγωγή. Αν και σε μερικές χώρες επιθεωρήσεις είναι αρκετά συνήθεις, αυτές κυρίως αφορούν τις προσπάθειες των σχολείων σχετικά με εκπαιδευτικές διευθετήσεις και ζητήματα, αλλά σπάνια με το αποτέλεσμα αυτών των προσπαθειών. Η έμφαση είναι κυρίως στον τύπο διευθέτησης και παρέμβασης και στον τρόπο που διεξάγονται, αλλά ποτέ στα αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν.

Μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι διαδικασίες αξιολόγησης και παρακολούθησης στις χώρες μπορεί να βελτιωθούν στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής. Καταρχάς είναι σημαντικό να εγγυηθούμε και καλλιεργήσουμε μία επαρκή και αποτελεσματική δαπάνη των δημόσιων χρηματοδοτήσεων. Κατά δεύτερον, φαίνεται απαραίτητο να δώσουμε στους πελάτες του εκπαιδευτικού συστήματος (μαθητές με ειδικές ανάγκες και οι γονείς τους) μία σαφή επίδειξη ότι η εκπαίδευση στα πλαίσια των γενικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (συμπεριλαμβανομένων όλων των επιπρόσθετων υπηρεσιών και στήριξης) είναι υψηλής ποιότητας. Φαίνεται ότι το γνώρισμα των χρηματοδοτήσεων της Ειδικής Αγωγής, οι μέθοδοι ελέγχου και η αποτελεσματική παρακολούθηση και αξιολόγηση, αποτελούν εσωτερικά στοιχεία ενός επαρκούς συστήματος χρηματοδότησης στον τομέα της Ειδικής Αγωγής.

2.4 Συμπερασματικά σχόλια

Το κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνει μία συνοπτική ανάλυση αρκετών προτύπων χρηματοδότησης που εφαρμόζονται σε διαφορετικές χώρες στην Ευρώπη. Τα ακόλουθα θέματα φαίνεται να δουλεύουν καλά στην πράξη:

- Στο πρώτο στάδιο της διαδικασίας κατανομής χρημάτων οι περιφέρειες πρέπει να αντιμετωπίζονται ισότιμα, με την προϋπόθεση ότι λαμβάνεται υπόψη η προσαρμογή με βάση τις διαφορές στην κοινωνικό-οικονομική σύνθεση στις διάφορες περιφέρειες. Δεν υπάρχει απόδειξη ότι η επικράτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαφέρει μεταξύ των περιφερειών όταν οι κοινωνικο-οικονομικές διαφορές έχουν ήδη ληφθεί υπόψη. Οι χρηματικοί πόροι μπορούν επομένως να κατανεμηθούν με βάση τον συνολικό αριθμό των εγγεγραμμένων μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή μερικούς άλλους δείκτες πληθυσμού.

- Η τοπική ή περιφερειακή οργάνωση αποφασίζει για τον τρόπο κατανομής των κονδυλίων και ποιοι μαθητές δικαιούνται περίθαλψη από τις ειδικές υπηρεσίες. Κατά προτίμηση, η τοπική οργάνωση διαθέτει ανεξάρτητη εμπειρία στον τομέα των ειδικών αναγκών και δύναται να εφαρμόσει και να διατηρήσει στρατηγικές και υπηρεσίες για να παρέχει Ειδική Αγωγή σε αυτούς που το χρειάζονται. Ακόμη, εάν το προσωπικό της τοπικής οργάνωσης είναι επίσης τακτικοί επισκέπτες στα κανονικά σχολεία , μερικός έλεγχος μπορεί εύκολα να γίνει όσον αφορά την χρήση του προϋπολογισμού.
- Ένα μικρότερο και ορισμένο τμήμα του προϋπολογισμού μπορεί να διατεθεί σε όλα τα σχολεία ανεξάρτητα από τις ανάγκες (βασισμένο στην υπόθεση ότι κάθε σχολείο πρέπει να έχει τουλάχιστον μερικές υπηρεσίες για μαθητές με ειδικές ανάγκες), ενώ ένα άλλο (ευέλικτο και περισσότερο ουσιαστικό) τμήμα του προϋπολογισμού μπορεί να μοιράζεται μεταξύ των σχολείων στην βάση μιας ανεξάρτητης αξιολόγησης των αναγκών. Αυτό φαίνεται να είναι ένα υποσχόμενο χρηματοδοτικό πρότυπο , ειδικότερα εάν μερικά στοιχεία χρηματοδότησης βάση αποτελεσμάτων έχουν ενσωματωθεί. Χαμηλά αποτελέσματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν πιθανή διόρθωση του προϋπολογισμού για την επόμενη περίοδο. Εντούτοις, κάποιος βαθμός διαχρονικής σταθερότητας του προϋπολογισμού είναι σημαντικό.
- Είναι προφανές ότι η συνεκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί ευκολότερα στα πλαίσια ενός αποκεντρωτικού συστήματος χρηματοδότησης , από ότι σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα. Από την πλευρά του συγκεντρωτικά προκαθορισμένου σχεδίου, θα δινόταν μεγάλη έμφαση στα οργανωτικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου συστήματος χωρίς να υλοποιηθούν πρακτικές εφαρμογές συνεκπαίδευσης. Οι τοπικοί οργανισμοί που διαθέτουν μερική αυτονομία μπορεί να είναι πολύ πιο κατάλληλοι ώστε να διαμορφώσουν το σύστημα. Έτσι, ένα αποκεντρωμένο σύστημα σε πολλές περιπτώσεις αποδίδει πιο αποτελεσματικά και έχει λιγότερες πιθανότητες ανεπιθύμητων μορφών στρατηγικής συμπεριφοράς. Παρόλα αυτά, είναι προφανές ότι οι προσδοκώμενοι στόχοι θα πρέπει να προσδιορίζονται με σαφήνεια από την κεντρική κυβέρνηση. Αρμόδιοι οργανισμοί για την επίτευξη των προαναφερόμενων στόχων θεωρούνται οι τοπικοί οργανισμοί
- Σε ένα αποκεντρωμένο σύστημα ο θεσμός της υπευθυνότητας αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα. Οι αποδέκτες του εκπαιδευτικού συστήματος και οι φορολογούμενοι γενικά δικαιούνται να γνωρίζουν τον τρόπο που κατανέμονται οι χρηματικοί πόροι και τον σκοπό που εξυπηρετούν. Έτσι μερικές διαδικασίες ελέγχου , επιθεώρησης και αξιολόγησης αποτελούν αναπόφευκτα στοιχεία των συστημάτων χρηματοδότησης. Συγκρινόμενα με πιο συγκεντρωτικές επιλογές, τα αποκεντρωμένα συστήματα χρειάζονται περισσότερο έλεγχο και αξιολόγηση. Έτσι, η ανεξαρτοποιημένη αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες αποτελεί μέρος των συγκεκριμένων συστημάτων.

3 Εκπαιδευτικοί και Ειδική Αγωγή

3.1 Συνεκπαίδευση/Ένταξη και υποστήριξη δασκάλου

Οι δάσκαλοι της τάξης παίζουν ρόλο κλειδί σε σχέση με την εργασία που πρέπει να γίνει με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν ενταχθεί σε κανονικά σχολεία. Είναι υπεύθυνοι για όλους τους μαθητές. Σε περίπτωση ανάγκης, υποστήριξη κυρίως δίδεται από ειδικό δάσκαλο στο γενικό σχολείο – εντός ή εκτός της αίθουσας διδασκαλίας.

Μία σαφής διάκριση εμφανίζεται μεταξύ, αφενός, των χωρών όπου η υποστήριξη παρέχεται από ένα ειδικό που ανήκει στο προσωπικό του σχολείου και, αφετέρου εκείνων όπου η υποστήριξη παρέχεται από ένα ειδικό επαγγελματία εξωτερικό του σχολείου. Σε αυτή την περίπτωση, τα ειδικά σχολεία, μέσω των δασκάλων τους, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην υποστήριξη των ενταγμένων μαθητών και των δασκάλων της τάξης. Αυτή η κατάσταση είναι ευθυγραμμισμένη με την τάση των ειδικών σχολείων να λειτουργούν όλο και περισσότερο σαν κέντρα εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών (resource centres). Χρειάζεται να ειπωθεί ότι σε μερικές χώρες (παραδείγματος χάριν στην Σουηδία), συνυπάρχουν και τα δύο είδη υποστήριξης.

Η υποστήριξη απευθύνεται και στους δύο μαθητές και δασκάλους, αλλά το κύριο βάρος είναι ακόμα στον μαθητή, αν και μερικές χώρες σαφώς δηλώνουν ότι προτεραιότητα δίνεται στην εργασία με τους δασκάλους της τάξης. Η υποστήριξη που απευθύνεται στους δασκάλους της τάξης μπορεί να θεωρηθεί σαν μία τάση, αλλά δεν εφαρμόζεται ακόμα.

Όσον αφορά την υποστήριξη στους μαθητές, εφαρμόζεται στο σχολείο με μεγάλη ευελιξία, εξαρτώμενη από τους διαθέσιμους πόρους και τις ανάγκες των μαθητών. Η υποστήριξη διατίθεται εντός ή εκτός της αίθουσας διδασκαλίας. Τα βασικά είδη υποστήριξης που διατίθενται για τους δασκάλους περιλαμβάνουν τα παρακάτω:

- πληροφόρηση;
- συλλογή εκπαιδευτικού υλικού;
- ανάπτυξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων;
- Οργάνωση επιμορφωτικών συνεδριών κατάρτισης

Εξωτερικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες, που βρίσκονται εκτός του γενικού σχολείου, μπορεί επίσης να παρέμβουν διαθέτοντας ποικίλους τύπους υποστήριξης στους μαθητές, δασκάλους και γονείς. Μπορεί να είναι ειδικά σχολεία, τοπικά, περιφερειακά ή εθνικά κέντρα εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών (resource centres), τοπικές εκπαιδευτικές ομάδες υποστήριξης ή ομάδες σχολείων.

Αυτή είναι η κατάσταση στις περισσότερες χώρες όσον αφορά την ένταξη. Εντούτοις, άλλες υπηρεσίες εκτός της εκπαίδευσης εμπλέκονται επίσης στην υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε συνεργασία με τους δασκάλους της τάξης των γενικών σχολείων. Περιλαμβάνουν υπηρεσίες υποστήριξης, κυρίως υπηρεσίες υγείας (μέσω ιατρικού προσωπικού και διαφορετικών θεραπειών) και κοινωνικές υπηρεσίες, όπως επίσης εθελοντικές οργανώσεις. Το ποσό παρεχόμενης βοήθειας ποικίλει πολύ από την μία χώρα στην άλλη και ο βαθμός της παρέμβασης των υπηρεσιών (εκτός της εκπαίδευσης) είναι πολύ ανισότιμος.

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει πληροφορίες για την παροχή διαφορετικών ειδών εκπαιδευτικής υποστήριξης στους δασκάλους της τάξης σε διάφορες χώρες. Η πληροφορία καλύπτει διαφορετικούς τύπους επαγγελματικών υπηρεσιών υπεύθυνους για την παροχή υποστήριξης σε γενικές τάξεις καθώς επίσης και διαφορετικές οργανώσεις ή ιδρύματα με τα οποία συνδέονται οι επαγγελματίες υποστήριξης.

Πίνακας 3.1 Διαφορετικά είδη εκπαιδευτικής υποστήριξης στους δασκάλους της τάξης

Χώρα	Τύποι επαγγελματιών και υπηρεσιών
Αυστρία	Η υποστήριξη κυρίως παρέχεται από ειδικούς δασκάλους ειδικών σχολείων ή υπηρεσιών που επισκέπτονται τα σχολεία. Υποστηρίζουν και τους δύο ,τον δάσκαλο της τάξης και τον μαθητή. Οι δάσκαλοι της τάξης και οι ειδικοί εργάζονται σαν ομάδα , κάνοντας από κοινού τον σχεδιασμό και την οργάνωση της εκπαιδευτικής εργασίας. Οι επαγγελματίες από υπηρεσίες που επισκέπτονται τα σχολεία μπορεί να προσφέρουν προσωρινή άμεση υποστήριξη σε ενταγμένους μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές αναπηρίες.
Βέλγιο	Η υποστήριξη παρέχεται κυρίως από ειδικούς δασκάλους ειδικών σχολείων και κέντρων καθοδήγησης μαθητών. Παρέχουν πληροφορίες, συμβουλές και υποστήριξη στον δάσκαλο της τάξης. Είναι πιθανόν να βρεθούν θεραπευτικοί δάσκαλοι που εργάζονται σαν μέλη του προσωπικού του σχολείου. Κυρίως υποστηρίζουν μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες μικρής διάρκειας αλλά όλο και περισσότερο παρέχουν απευθείας υποστήριξη στον δάσκαλο της τάξης και το σχολείο, προσπαθώντας να συντονίσουν την παροχή της υποστήριξης, μεθόδους εργασίας και εκπαιδευτικά προγράμματα.
Κύπρος	Η υποστήριξη παρέχεται από ειδικούς εκπαιδευτικούς μερικώς ή ολικώς ...στο σχολείο ή από εξειδικευμένο προσωπικό, όπως λογοθεραπευτές, που διαθέτουν ειδικό χρόνο σε κάθε σχολείο. Εκτός σχολείου , κεντρικές υπηρεσίες, όπως επιθεωρητές, συντονιστές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ή κοινωνικές υπηρεσίες και υπηρεσίες υγείας, παρέχουν επίσης την αναγκαία υποστήριξη.
Δημοκρατία της Τσεχίας	Η υποστήριξη παρέχεται κυρίως από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς ή άλλους επαγγελματίες , όπως ψυχολόγους. Παρέχουν συμβουλές και υποστήριξη στους δασκάλους της τάξης, τους γονείς και απευθείας υποστήριξη στον ενταγμένο μαθητή. Υποστήριξη παρέχεται μέσω ειδικών εκπαιδευτικών κέντρων ή κέντρα παροχής παιδαγωγικών και ψυχολογικών συμβουλών με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή. Αυτά τα κέντρα εξειδικευμένων συμβουλών και καθοδήγησης είναι υπεύθυνα να καθορίσουν, να προτείνουν και να παρέχουν υποστήριξη , καθώς και να αναπτύξουν το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε στενή συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης, τους γονείς και τον μαθητή (σύμφωνα με την αναπηρία του μαθητή και το επίπεδο ενεργούς συμμετοχής).
Δανία	Υποστήριξη κυρίως παρέχεται από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο προσωπικό του σχολείου. Συνεργάζονται εντός της τάξης με τον δάσκαλο της τάξης σε βάση μερικής απασχόλησης. ‘Ομαδική διδασκαλία’ εκτός της τάξης είναι μία άλλη δυνατότητα όταν ο μαθητής χρειάζεται συνεχή υποστήριξη σε περισσότερα από ένα αντικείμενα. Τοπικές παιδαγωγικές ψυχολογικές υπηρεσίες είναι υπεύθυνες για να καθορίσουν, προτείνουν και παρακολουθήσουν το τύπο υποστήριξης που πρέπει να παρέχεται στον μαθητή σε στενή συνεργασία με το γενικό σχολείο.
Αγγλία και Ουαλία	Όλα τα σχολεία έχουν ορίσει ένα μέλος του προσωπικού ως συντονιστή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με μεγάλες αρμοδιότητες, που αναφέρονται στον Κώδικα Πρακτικής των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (DfES, 2001),

	<p>συμπεριλαμβανομένου: επίβλεψη παροχών, παρακολούθηση της προόδου του μαθητή, διασύνδεση με τους γονείς και εξωτερικές υπηρεσίες, και υποστήριξη συναδέλφων. Υποστήριξη παρέχεται επίσης από εξωτερικές υπηρεσίες – ειδικές υπηρεσίες υποστήριξης (από το τμήμα εκπαίδευσης και την αρχή υγείας) , συναδέλφους σε άλλα σχολεία και προσωπικό άλλων τοπικών εκπαιδευτικών αρχών. Περιπατητικό προσωπικό εργάζεται όλο και περισσότερο με τους εκπαιδευτικούς , για να αναπτύξει προσέγγιση διδασκαλίας και στρατηγικές μέσα στο σχολείο , από ότι απευθείας με τους μαθητές.</p>
Φιλανδία	<p>Υποστήριξη κυρίως παρέχεται από ειδικό εκπαιδευτικό που εργάζεται σαν μέλος του προσωπικού του σχολείου. Ένας συμβουλευτικός εκπαιδευτικός, σχολικός κοινωνικός λειτουργός ή σχολική νοσοκόμα, εξαρτάται από την τοπική εκπαιδευτική αρχή , μπορεί επίσης να παρέχει υποστήριξη στο σχολείο γενικά, στον εκπαιδευτικό και/η στον μαθητή. Μια ομάδα πρόνοιας για τον μαθητή έχει δημιουργηθεί που εμπλέκει τον μαθητή, τους γονείς , όλους τους εκπαιδευτικούς και οποιανδήποτε άλλο ειδικό που ασχολείται με την προετοιμασία του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για να εφαρμοστεί στο γενικό σχολείο. Υπάρχει επίσης ‘μία ομάδα υποστήριξης του μαθητή’ που περιλαμβάνει όλους τους επαγγελματίες και τον διευθυντή του σχολείου για να διασφαλίσει καλές εκπαιδευτικές συνθήκες και πρόοδο.</p>

Χώρα	Τύποι επαγγελματιών και υπηρεσιών
Γαλλία	<p>Υποστήριξη κυρίως παρέχεται από ειδικούς επαγγελματίες ποικίλων υπηρεσιών. Υποστηρίζουν ενταγμένους μαθητές σε βραχύχρονη ή μακρόχρονη βάση. Επίσης βοηθούν τον εκπαιδευτικό της τάξης και το προσωπικό του σχολείου. Ειδικοί εκπαιδευτικοί από ειδικά δίκτυα υποστήριξης παρέχουν επίσης υποστήριξη σε μαθητές που παρουσιάζουν παροδικές ή μόνιμες μαθησιακές δυσκολίες.</p>
Γερμανία	<p>Υποστήριξη κυρίως παρέχεται από ειδικό εκπαιδευτικό ειδικού σχολείου ή κοινωνικής υπηρεσίας. Η υποστήριξη ποικίλει και περιλαμβάνει μέτρα πρόληψης, κοινές εκπαιδευτικές δράσεις σε κανονικά σχολεία, εκπαιδευτική συνεργασία μεταξύ ειδικών και γενικών σχολείων κ.λ.π. Μπορεί επίσης να υπάρχει δάσκαλος στήριξης σαν μέλος του προσωπικού του σχολείου. Είναι κυρίως εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση σε προβλήματα συμπεριφοράς ή γλώσσας. Εργάζονται κυρίως με μαθητές εντός ή εκτός της αίθουσας διδασκαλίας σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθητή.</p>
Ελλάδα	<p>Υποστήριξη κυρίως παρέχεται από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό ειδικού σχολείου. Η εργασία τους περιλαμβάνει απευθείας βοήθεια στον μαθητή, βοήθεια στον εκπαιδευτικό με ποικιλία εκπαιδευτικού υλικού και διαφοροποιώντας το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα – ενημερώνοντας τους άλλους μαθητές και διασφαλίζοντας καλή συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας.</p>
Ισλανδία	<p>Υποστήριξη κυρίως παρέχεται από εκπαιδευτικό θεραπευτή που εργάζεται στο προσωπικό του σχολείου. Άλλοι τύποι υποστήριξης επίσης παρέχονται από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους ή άλλους επαγγελματίες από τους τοπικούς δήμους. Παρέχουν γενικές συμβουλές στο αναλυτικό πρόγραμμα και στην διδασκαλία των βασικών μαθημάτων, καθοδήγηση μαθητών και ψυχολογικές συμβουλές. Ο στόχος τους είναι να υποστηρίξουν εκπαιδευτικού και διευθυντές στην καθημερινή εργασία του σχολείου και στην βελτίωση του σχολείου.</p>

Ιρλανδία	Υποστήριξη μπορεί να παρέχεται από ένα ειδικό εκπαιδευτικό που εργάζεται σαν μέλος του προσωπικού του σχολείου. Χειρίζονται τους μαθητές που έχουν αξιολογημένες μαθησιακές δυσκολίες. Υποστήριξη μπορεί επίσης να παρέχεται από θεραπευτή εκπαιδευτικό μέλος του προσωπικού του σχολείου. Ο βασικός τους στόχος είναι να εργάζονται με μαθητές που έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση και τα μαθηματικά. Όλα τα δημοτικά και γυμνάσια διαθέτουν τέτοιους εκπαιδευτικούς. Ένας άλλος τύπος υποστήριξης είναι ένας επισκέπτης εκπαιδευτικός από την Υπηρεσία Επισκεπτών εκπαιδευτικών (Τμήμα Εκπαίδευσης). Εργάζονται με μεμονομένους μαθητές , εντός και εκτός της αίθουσας διδασκαλίας, και συμβουλεύουν τους εκπαιδευτικούς σε προσεγγίσεις μάθησης, μεθοδολογίας, προγραμμάτων και πόρων. Παρέχουν επίσης υποστήριξη στους γονείς. Η Ψυχολογική Υπηρεσία του Τμήματος Εκπαίδευσης και Επιστημών παρέχει αξιολόγηση και συμβουλευτικές παροχές για γενικά σχολεία με έμφαση σε μαθητές με συναισθηματική δυσκολία και δυσκολία συμπεριφοράς και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.
Ιταλία	Υποστήριξη κυρίως παρέχεται από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό που εργάζεται σαν μέλος του προσωπικού του σχολείου. Λειτουργούν σαν εκπαιδευτικοί τάξης, παρέχοντας υποστήριξη στα γενικά σχολεία αφού πάρουν την έγκριση του γονέα. Οι δάσκαλοι στήριξης μοιράζονται την ευθύνη με τον εκπαιδευτικό της τάξης σχετικά με την εργασία που πρέπει να γίνει με όλους τους μαθητές. Εφαρμογή του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος είναι ένα από τα βασικά καθήκοντά τους. Επίσης υποστηρίζουν μαθητές μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, οι μαθητές με αναπηρίες δεν πρέπει να βγαίνουν από την τάξη εκτός και αν θεωρείται εντελώς αναγκαίο
Λιχτεστάϊν	Υποστήριξη κυρίως παρέχεται από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό ειδικού σχολείου. Κυρίως παρέχουν στήριξη σε μαθητές αλλά επίσης σε εκπαιδευτικούς και γονείς.

Χώρα	Τύποι επαγγελματιών και υπηρεσιών
Λιθουανία	Υποστήριξη κυρίως παρέχεται από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, σχολικούς ψυχολόγους, κοινωνικούς παιδαγωγούς ειδικών σχολείων ή παιδαγωγικών ψυχολογικών υπηρεσιών. Οι εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί παρέχουν στον δάσκαλο της τάξης πληροφόρηση και πρακτική στήριξη: αναπτύσσοντας εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, συλλέγοντας εκπαιδευτικό υλικό κ.λ.π. Υποστήριξη μπορεί επίσης να παρέχεται από θεραπευτή εκπαιδευτικό , λογοθεραπευτή, σχολικούς ψυχολόγους που εργάζονται στο προσωπικό του σχολείου. Αυτές οι εξειδικεύσεις διατίθενται κυρίως σε γενικά σχολεία σε μεγάλες πόλεις . Υπάρχει ακόμα έλλειψη ειδικών στις αγροτικές περιοχές. Οι παιδαγωγικές ψυχολογικές υπηρεσίες σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο παρέχουν αξιολόγηση των μαθητών και καθοδήγηση για εκπαίδευση των ενταγμένων μαθητών.
Λουξεμβούργο	Υποστήριξη κυρίως παρέχεται από ειδικούς επαγγελματίες στήριξης του SREA (Περιπατητικό Θεραπευτικό Τμήμα) . Είναι επαγγελματίες στην εκπαίδευση και αποκατάσταση και μοιράζονται την ευθύνη με τον δάσκαλο της τάξης σχετικά με την απευθείας στήριξη στον μαθητή. Οι δάσκαλοι της τάξης είναι πάντα υπεύθυνοι για την οργάνωση της τάξης.
Κάτω Χώρες	Υποστήριξη κυρίως παρέχεται από δάσκαλο στήριξης ειδικού σχολείου. Εργάζονται με τον δάσκαλο της τάξης για να αναπτύξουν εκπαιδευτικά

	προγράμματα, να ετοιμάσουν και παρέχουν επιπρόσθετο υλικό, να εργάζονται ατομικά με μαθητές και να επικοινωνούν με γονείς. Υποστήριξη μπορεί επίσης να παρέχεται μέσω γενικών σχολείων με εμπειρία στην ένταξη. Η υποστήριξη επικεντρώνεται σε πληροφόρηση σε δασκάλους, αξιολόγηση και παροχή διδακτικού υλικού. Ο δάσκαλος στήριξης μπορεί επίσης να είναι ένας από τους γενικούς δασκάλους παρέχοντας απευθείας βοήθεια και στήριξη στον μαθητή.
Νορβηγία	Υποστήριξη κυρίως παρέχεται από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό που εργάζεται σαν μέλος του προσωπικού του σχολείου. Συνεργάζεται με τον δάσκαλο της τάξης με μερική ή ολική απασχόληση. Υποστήριξη μπορεί επίσης να παρέχεται από ένα βοηθό στην αίθουσα διδασκαλίας. Υπάρχει στενή συνεργασία μεταξύ των τριών. Οι τοπικές εκπαιδευτικές ψυχολογικές υπηρεσίες είναι αυτές που συμβουλεύουν το σχολείο και τους γονείς για το περιεχόμενο και την οργάνωση της εκπαίδευσης που απαιτείται για τον μαθητή. Είναι οι άνθρωποι που είναι κυρίως υπεύθυνοι για να συμβουλεύουν τους εκπαιδευτικούς για την καθημερινή τους εργασία.
Πολωνία	Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με ανάπηρους μαθητές λαμβάνουν υποστήριξη από το Εθνικό Κέντρο Ψυχολογικής και Παιδαγωγικής Υποστήριξης ή από τα περιφερειακά Κέντρα Διδακτικής Μεθοδολογίας. Τα κέντρα αυτά παρέχουν τμήματα κατάρτισης για εκπαιδευτικούς. Τα γενικά σχολεία είναι για να παρέχουν ψυχολογική και παιδαγωγική υποστήριξη σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, οργανώνοντας, παραδείγματος χάριν, θεραπευτικές τάξεις.
Πορτογαλία	Υποστήριξη παρέχεται κυρίως από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, ή άλλους επαγγελματίες είτε από τις τοπικές ομάδες υποστήριξης ή από μέλη του προσωπικού του σχολείου. Η εθνική πολιτική δίνει προτεραιότητα στην δεύτερη περίπτωση. Ο στόχος είναι να δημιουργηθούν συντονισμένες ομάδες που θα παρέχουν καθοδήγηση στους δασκάλους της τάξης. Συνεργάζονται με τον διευθυντή και το σχολείο για να οργανώσουν την απαραίτητη εκπαιδευτική υποστήριξη, συνεργάζονται με τον δάσκαλο της τάξης για να ξανά-οργανώσουν το αναλυτικό πρόγραμμα με ένα ευέλικτο τρόπο, να διευκολύνουν διαφοροποίηση εκπαιδευτικών μεθόδων και στρατηγικών, να υποστηρίξουν εκπαιδευτικούς και μαθητές και να συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική καινοτομία.
Ισπανία	Υποστήριξη κυρίως παρέχεται από ειδικό δάσκαλο στήριξης που εργάζεται σαν μέλος του προσωπικού του σχολείου. Εργάζονται σε δημοτικά και γυμνάσια και παίζουν σημαντικό ρόλο με τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό, σχεδιάζοντας μαζί την διαφοροποίηση του αναλυτικού εκπαιδευτικού προγράμματος και την εφαρμογή του. Υποστηρίζουν επίσης τις οικογένειες και εργάζονται σε συνεργασία με άλλους επαγγελματίες. Ένας άλλος τύπος υποστήριξης είναι ο θεραπευτικός δάσκαλος, για διδακτική υποστήριξη, παρών σε όλα τα δημοτικά σχολεία. Υποστήριξη μπορεί επίσης να παρέχεται από τοπικές ομάδες ψυχολογικής παιδαγωγικής υποστήριξης. Είναι υπεύθυνες για την αξιολόγηση των μαθητών, συμβουλεύοντας τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό του σχολείου για τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν, ακολουθώντας την πρόοδο των μαθητών και εμπλέκοντας τις οικογένειες.

Χώρες	Τύποι επαγγελματιών και υπηρεσιών.
Σουηδία	Υποστήριξη κυρίως παρέχεται από ειδικό δάσκαλο που εργάζεται σαν μέλος του προσωπικού του σχολείου. Οι δήμοι είναι υπεύθυνοι για την παροχή και χρηματοδότηση της υποστήριξης στα σχολεία. Εάν χρειάζεται, υποστήριξη για να αποκτηθεί γνώση στους δήμους, μπορεί να παρέχεται σε εθνικό επίπεδο

	μέσω του Σουηδικού Ινστιτούτου Ειδικής Αγωγής.
Ελβετία	Υποστήριξη κυρίως παρέχεται από δασκάλους στήριξης , ειδικούς εκπαιδευτικούς ή ειδικούς επαγγελματίες ειδικών ή γενικών σχολείων (ελαφριές μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών) . Παρέχουν υποστήριξη σε ενσωματωμένους μαθητές και στους δασκάλους τους.

3.2 Αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή

Οι δάσκαλοι της τάξης θεωρούνται από όλες τις χώρες σαν οι βασικοί επαγγελματίες υπεύθυνοι για την εκπαίδευση όλων των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται να αποκτήσουν την απαραίτητη γνώση και επιδεξιότητες για να αντιμετωπίσουν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Είναι σημαντικό να αναφερθούμε στο είδος της κατάρτισης που προσφέρεται σε όλους τους μελλοντικούς δασκάλους της τάξης κατά την διάρκεια της αρχικής κατάρτισης τους στην ειδική αγωγή

Όλες οι χώρες αναφέρονται στο γεγονός ότι οι δάσκαλοι της τάξης λαμβάνουν κάποιο είδος υποχρεωτικής κατάρτισης σχετικά με μαθητές με ειδικές ανάγκες κατά την διάρκεια της αρχικής τους κατάρτισης. Αυτό πρέπει να το δούμε σαν μία θετική επίδραση στις υπευθυνότητες των δασκάλων όσον αφορά τις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Παρέχει στους μελλοντικούς δασκάλους ευρύτερη βάση πληροφόρησης και τουλάχιστον κάποιο είδος βασικής γνώσης για την ποικιλία των αναγκών των μαθητών τις οποίες μπορεί να αντιμετωπίσουν αργότερα. Εντούτοις, τα δεδομένα δίνουν την εντύπωση ότι αυτή η κατάρτιση είναι συνήθως πολύ γενική , ασαφής ή ανεπαρκής, με περιορισμένη πρακτική εμπειρία και μπορεί να μην ικανοποιήσει τις επαγγελματικές ανάγκες των δασκάλων αργότερα.

Η υποχρεωτική κατάρτιση στην ειδική αγωγή ποικίλει πολύ σε διάρκεια, περιεχόμενο και οργάνωση. Είναι προφανές ότι η αρχική κατάρτιση των δασκάλων δεν μπορεί να επιχειρήσει να καλύψει την τεράστια έκταση των αναγκών των εκπαιδευτικών. Αλλά είναι επίσης προφανές ότι διαφορές όσον αφορά το περιεχόμενο της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών αντανακλά, σε κάποιο βαθμό, τις διαφορές σχετικά με τις πολιτικές ένταξης σε διαφορετικές χώρες. Η αρχική κατάρτιση στην ειδική αγωγή φαίνεται να παρέχεται με τρεις τρόπους:

- παρέχοντας γενικές πληροφορίες που είναι η περίπτωση σε όλες τις χώρες, αλλά που φαίνεται να είναι περιορισμένης χρήσης για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς;
- παρέχοντας ειδικά μαθήματα σε μερικές χώρες, αυτό φαίνεται να διασφαλίζει καλλίτερη γνώση στις ειδικές ανάγκες αν και οι διαφορές στο περιεχόμενο και στην διάρκεια είναι αρκετά μεγάλες μεταξύ των χωρών;
- διαπερνώντας όλα τα μαθήματα σε περιορισμένο αριθμό χωρών, αυτή η περίπτωση αναφέρεται από τις Κάτω Χώρες, την Νορβηγία, την Αγγλία και την Ουαλία.

Σε μερικές χώρες (την Δημοκρατία της Τσεχίας, την Γερμανία, την Σλοβακία και την Ισπανία) ειδική κατάρτιση προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς με την μορφή αρχικής κατάρτισης.

Κάποιο είδος αρχικής κατάρτισης στην Ειδική αγωγή επίσης προτείνεται, παράλληλα, σαν επιλογή σε μεγάλο αριθμό χωρών.

Ο ακόλουθος πίνακας συνοψίζει τις δυνατότητες κατάρτισης σε διαφορετικές χώρες , σχετικά με την Ειδική Αγωγή κατά την διάρκεια της αρχικής κατάρτισης για

όλους τους δασκάλους της τάξης. Η πληροφόρηση επικεντρώνεται στην κατάρτιση των μελλοντικών γενικών δασκάλων που εργάζονται στην πρωτοβάθμια και αρχική δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Πίνακας 3.2 Υποχρεωτική αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή για δασκάλους της τάξης, διάρκεια και κύρια χαρακτηριστικά .

Χώρα	Διάρκεια και βασικά χαρακτηριστικά
Αυστρία	Η έκταση στην οποία παρέχεται πληροφόρηση για ειδικές ανάγκες εξαρτάται από το αυτόνομο αναλυτικό πρόγραμμα των ποικίλων παιδαγωγικών ακαδημιών στις εννέα ομοσπονδιακές επαρχίες . Ποικίλει από αρκετές διαλέξεις την βδομάδα μέχρι ειδικά προγράμματα και επιπρόσθετη προαιρετική κατάρτιση που καλύπτει όλο το φάσμα της ενσωματωμένης παιδαγωγικής.
Βέλγιο	Η αρχική κατάρτιση περιλαμβάνει γενική πληροφόρηση και βασική γνώση στην Ειδική Αγωγή. Πρακτική κατάρτιση ακολουθεί κατά την διάρκεια του τελευταίου χρόνου. Στο τέλος της αρχικής κατάρτισης αναμένεται οι δάσκαλοι να διαθέτουν την αναγκαία ικανότητα να εργασθούν σε ειδικό σχολείο ή την απαραίτητη γνώση και δεξιότητες να χειριστούν ενσωματωμένους μαθητές στην γενική εκπαίδευση.
Κύπρος	Η αρχική κατάρτιση είναι ένα τετραετές τμήμα στο πανεπιστήμιο. Προσφέρει ένα υποχρεωτικό και ένα προαιρετικό ...στην Ειδική Αγωγή που παρέχει βασική πληροφόρηση στις ειδικές ανάγκες και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις , σαν συμπλήρωμα στα άλλα μαθήματα της αρχικής κατάρτισης. Το προσωπικό ενθαρρύνεται να παρακολουθεί αυτά τα μαθήματα και σεμινάρια για να εμπλουτίσει τις γνώσεις του.
Δημοκρατία της Τσεχίας	Για δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εξαρτάται από το πανεπιστήμιο, η αρχική κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή προσφέρεται σε όλους τους δασκάλους της τάξης, και συνήθως αντιστοιχεί σε 2-3 ώρες παράδοσης την βδομάδα για 1-2 εξάμηνα. Η κατάρτιση περιλαμβάνει γενικές πληροφορίες σε θέματα αναπηρίας. Αρχική κατάρτιση σε ειδικές ανάγκες δεν συνηθίζεται για δασκάλους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσιο, λύκειο), εξαρτάται από το πανεπιστήμιο. Το περιεχόμενο είναι παρόμοιο με αυτό που προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης., 10- εξάμηνο πλήρως εξειδικευμένες πανεπιστημιακές σπουδές παρέχοντας επαγγελματικές γνώσεις στην Ειδική Αγωγή οργανώνονται επίσης. Οι απόφοιτοι εργάζονται επίσης ως δάσκαλοι τάξης.
Δανία	Η αρχική κατάρτιση αντιστοιχεί σε μάθημα 40 ωρών. Συνήθως είναι προαιρετικό. Ο σκοπός είναι να αποκτηθεί εξειδικευμένη γνώση σχετικά με τις ειδικές ανάγκες , προλαμβάνοντας/ εμποδίζοντας και θεραπεύοντας τις δυσκολίες που προκύπτουν από αυτές τις ανάγκες.
Αγγλία και Ουαλία	Ενσωματωμένα στο πρόγραμμα υπάρχουν στοιχεία επάρκειας σχετικά με την Ειδική Αγωγή. Πρότυπα για Ποιοτική Κατάσταση δασκάλου δημιουργούν τις μικρότερες απαιτήσεις για την κατάρτιση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτά περιλαμβάνουν γνώση των γενικών διαδικασιών που θα ακολουθηθούν για προσδιορισμό, αξιολόγηση και αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στην γενική εκπαίδευση.
Φιλανδία	Οι εκπαιδευτικοί της τάξης στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν 1½–2 εβδομάδες μελέτης. Αυτό περιλαμβάνει παραδόσεις, πρακτική εργασία και επισκέψεις σε σχολεία. Στο γυμνάσιο , οι δάσκαλοι ακολουθούν μία βδομάδα μαθημάτων , κυρίως μέσω παραδόσεων. Εξαρτάται από το πανεπιστήμιο, είναι δυνατό να επιλέξεις την Ειδική Αγωγή σαν κυρίως μάθημα κατά την διάρκεια της αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας απευθείας το δίπλωμα του ειδικού δασκάλου.

Γαλλία	Η αρχική κατάρτιση αντιστοιχεί σε κατάρτιση 42 ωρών. Περιλαμβάνει πληροφορίες στην διδασκαλία μαθητών που παρουσιάζουν αναπηρίες, αρρώστιες ή άλλα προβλήματα.
---------------	--

Χώρα	Διάρκεια και βασικά χαρακτηριστικά
Γερμανία	Δύο δυνατότητες προσφέρονται στους μελλοντικούς δασκάλους: (1) εξειδικευμένη κατάρτιση μπορεί να λάβει την μορφή αρχικής κατάρτισης 4.5 ετών , ή 9 εξαμήνων, στο πανεπιστήμιο συν δύο χρόνια πρακτικής κατάρτισης σε σχολείο, ή (2) όλοι οι δάσκαλοι τάξης αποκτούν στοιχεία ικανότητας σε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του προγράμματος αρχικής κατάρτισης.
Ελλάδα	Η αρχική κατάρτιση περιλαμβάνει μαθήματα ειδικής αγωγής και μαθησιακές δυσκολίες και επισκέψεις σε σχολεία. Δεν ισχύουν κεντρικές Υπουργικές υποδείξεις και/ή κανονισμοί για το αναλυτικό πρόγραμμα της αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτών , διότι κάθε πανεπιστήμιο είναι ανεξάρτητο όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα. Εχει ιδρυθεί ένα νέο τμήμα στο πανεπιστήμιο της Θεσσαλίας , στον Βόλο που καταρτίζει ειδικούς δασκάλους.
Ισλανδία	Η αρχική κατάρτιση αντιστοιχεί σε μάθημα 30 ωρών για ένα χρόνο.
Ιρλανδία	Η αρχική κατάρτιση περιλαμβάνει ένα γενικό πρόγραμμα 30 ωρών και το λιγότερο δύο βδομάδες πρακτική κατάρτιση σε ειδικό εκπαιδευτικό ίδρυμα. Η έμφαση είναι στην παρατήρηση και αξιολόγηση.
Ιταλία	Η αρχική κατάρτιση παρέχει γενικές πληροφορίες σε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους δασκάλους.
Λιθουανία	Η αρχική κατάρτιση εκπαιδευτών παρέχει 1-4 βαθμούς στην Ειδική Αγωγή σε παιδαγωγικά πανεπιστήμια . Μετά την αποφοίτηση από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές μπορούν να αρχίσουν να σπουδάζουν Ειδική Αγωγή για πρώτο πτυχίο , ακολουθούμενο από ένα μεταπτυχιακό στο πανεπιστήμιο.
Λουξεμβούργο	Η αρχική κατάρτιση εκπαιδευτών περιλαμβάνει πληροφόρηση στην Ειδική Αγωγή που παρέχεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς της προ-σχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει πρακτική εξάσκηση για ένα χρόνο κατά την διάρκεια του δεύτερου έτους κατάρτισης.
Κάτω Χώρες	Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καλύπτονται σε όλο το γενικό πρόγραμμα κατάρτισης. Η κατάρτιση περιλαμβάνει μία εισαγωγή στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες.
Νορβηγία	Η αρχική κατάρτιση εκπαιδευτών περιλαμβάνεται στα κανονικά παιδαγωγικά μαθήματα για μισό χρόνο. Όλοι οι δάσκαλοι λαμβάνουν εισαγωγικά μαθήματα στην Ειδική Αγωγή και υποστηρικτικές υπηρεσίες
Πορτογαλία	Η αρχική κατάρτιση εκπαιδευτών αντιστοιχεί σε μάθημα 30 ωρών ενός έτους και περιλαμβάνει γενική πληροφόρηση στην ποικιλία των μαθητών, ειδικές ανάγκες, προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και στην εργασία με τους γονείς..
Σλοβακία	Η αρχική κατάρτιση εκπαιδευτών είναι 10 εξάμηνα μερικού ή ολικού χρόνου σπουδών παρέχοντας επαγγελματικές δεξιότητες. Εξειδικευμένη κατάρτιση προτείνεται σαν είδος αρχικής κατάρτισης. Πρέπει να περάσουν μία διαδικασία εισαγωγής.
Ισπανία	Δύο δυνατότητες προσφέρονται στους μελλοντικούς δασκάλους: (1) εξειδικευμένη

	κατάρτιση μπορεί να πάρει την μορφή αρχικής κατάρτισης για τρία χρόνια, ή (2) όλοι οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν ένα μάθημα 80 ωρών σε μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές ανάγκες. Κάθε πανεπιστήμιο έχει την ελευθερία να δημιουργήσει το δικό του πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη τον ελάχιστο αριθμό ωρών που αναφέρεται απάνω. Αυτό περιλαμβάνει ακαδημαϊκά και θεωρητικά ζητήματα και πρακτική διδασκαλία.
Σουηδία	Η Ειδική Αγωγή είναι τομέας προτεραιότητας στην αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών και περιλαμβάνεται στα γενικά εκπαιδευτικά μαθήματα. Το μέγεθος και το περιεχόμενο αυτών των μαθημάτων (όπως για όλα τα μαθήματα) ποικίλει μεταξύ των διαφόρων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
Ελβετία	Η αρχική κατάρτιση εκπαιδευτών πρέπει να περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων στοιχείων, μαθήματα εκπαιδευτικής επιστήμης περιλαμβανομένων θεμάτων της Ειδικής Αγωγής. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών απαιτεί τρία χρόνια σπουδών σε Διεθνή Πρότυπο Ταξινόμησης της Εκπαίδευση σε επίπεδο 5. Οι λεπτομέρειες ποικίλουν σε διαφορετικά ιδρύματα κατάρτισης.

3.3 Συμπληρωματική κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή.

Η συμπληρωματική κατάρτιση αφορά τους εκπαιδευτικούς εκείνους που επιθυμούν να εργαστούν με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ειδικά ή γενικά σχολεία.

Συνήθως λαμβάνει χώρα μετά την αρχική κατάρτιση. Σε χώρες όπως , παραδείγματος χάριν, το Βέλγιο, τη Γαλλία ή την Ιταλία, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αρχίσουν επιπρόσθετη κατάρτιση αμέσως μόλις τελειώσουν την αρχική κατάρτιση, εντούτοις, σε άλλες χώρες , είναι απαραίτητο να έχουν εργασθεί πριν στον γενικό σύστημα και στην πλειοψηφία των περιπτώσεων αυτών επιβάλλεται ένα ελάχιστο χρονικό διάστημα . Σε χώρες όπως η Αυστρία, Δανία, Γερμανία και οι Κάτω χώρες ισχύουν και οι δύο περιπτώσεις .

Η συμπληρωματική κατάρτιση είναι υποχρεωτική μόνο σε λίγες χώρες, στην πλειοψηφία των χωρών προσφέρεται σαν επιλογή, αλλά σε πολλές περιπτώσεις συνιστάται έντονα. Στις χώρες που η συμπληρωματική κατάρτιση είναι υποχρεωτική , κυρίως καλύπτει ειδική κατάρτιση σχετικά με διάφορα είδη αναπηρίας, π.χ. οπτική ανεπάρκεια ή απώλεια ακοής. Οσον αφορά τις υπόλοιπες χώρες , στην πράξη, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται και ενθαρρύνονται να ακολουθήσουν κατάρτιση σε βάθος για να αποκτήσουν ή διατηρήσουν την εργασία τους ή για να πάρουν προαγωγή. Ένα περαιτέρω στοιχείο χρειάζεται να συζητηθεί: ένας βελτιωμένος μισθός ή επαγγελματικό προφίλ που έχουν την εμπειρία οι ειδικοί δάσκαλοι , όπως στο Βέλγιο (Γαλλική και Φλαμανδική Κοινότητες) , Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα ή Κάτω χώρες. Αυτό δίνει ένα επιπρόσθετο κίνητρο στους εκπαιδευτικούς να ακολουθούν μία τέτοια επιπρόσθετη κατάρτιση.

Η διάρκεια και των δύο, υποχρεωτικής και επιλογής συμπληρωματικής κατάρτισης ποικίλει πολύ. Μπορεί να αποτελείται από ένα επιπρόσθετο χρόνο εξειδικευμένης κατάρτισης καλύπτοντας ένα ειδικό είδος αναπηρίας, ή μπορεί να καλύπτει μία ευρύτερη εξειδίκευση και να διαρκεί 2-4 έτη (και οι δύο περιπτώσεις οδηγούν σε δίπλωμα)

Κατά πόσον οι σπουδές που ακολουθούν είναι γενικές ή ειδικές για ένα ειδικό τύπο αναπηρίας, η πλειοψηφία των χωρών προσφέρουν και τις δύο δυνατότητες. Η Γερμανία και το Λουξεμβούργο φαίνεται να προσφέρουν το υψηλότερο επίπεδο εξειδίκευσης.

Ο κάτωθι πίνακας συνοψίζει την κατάσταση σε διάφορες χώρες σχετικά με την συμπληρωματική κατάρτιση που προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς. Καλύπτει τις ακόλουθες προϋποθέσεις : απαιτούμενη επαγγελματική εμπειρία και διάρκεια, βάση

(υποχρεωτική ή προαιρετική) και διάρκεια, καθώς επίσης και μία σύντομη περιγραφή του είδους των σπουδών.

Πίνακας 3.3 Συμπληρωματική κατάρτιση εκπαιδευτών

Χώρα	Προϋποθέσεις, βάση, περιγραφή του τύπου κατάρτισης.
Αυστρία	Επαγγελματική κατάρτιση δεν απαιτείται πάντα. Η συμπληρωματική κατάρτιση δεν είναι στην πραγματικότητα υποχρεωτική, αλλά στους εκπαιδευτικούς με επιπρόσθετα προσόντα στον τομέα των ειδικών αναγκών δίνεται επαγγελματική προτεραιότητα. Η συμπληρωματική κατάρτιση περιλαμβάνει ειδικά προσόντα που απαιτούνται για την εργασία με μαθητές με οπτική ανεπάρκεια, απώλεια ακοής, κινητική αναπηρία ή προβλήματα ομιλίας και σοβαρές δυσκολίες συμπεριφοράς και με μαθητές σε νοσοκομεία..
Βέλγιο	Επαγγελματική εμπειρία δεν απαιτείται. Η συμπληρωματική κατάρτιση είναι προαιρετική και διαρκεί από 1 έως 2 έτη ή 140 ώρες γενικής κατάρτισης και 420 ώρες πρακτικής σε σχολεία (,,σε μεγάλο αριθμό ετών). Περιλαμβάνει γενική γνώση για τεχνικές μάθησης, προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και ειδική γνώση σε ειδικές αναπηρίες (οπτική, προφορική, νοητική κ.λ.π.) και τεχνικές, π.χ. νοηματική γλώσσα. Ακόμα και αν είναι προαιρετική , τα περισσότερα ειδικά σχολεία θέλουν το προσωπικό τους να παρακολουθήσουν αυτή την κατάρτιση κατά την διάρκεια των πρώτων χρόνων εργασίας.
Κύπρος	Η επαγγελματική εμπειρία δεν απαιτείται. Δεν υπάρχει συμπληρωματική κατάρτιση στην Κύπρο (αυτοί που επιθυμούν να εξειδικευθούν μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα σε πανεπιστήμια εκτός Κύπρου. Εντούτοις, όλοι οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να παρακολουθήσουν τοπικά προαιρετικά σεμινάρια και μαθήματα κατάρτισης που αφορούν την Ειδική Αγωγή. (δεν οδηγούν σε μεταπτυχιακά προσόντα)

Χώρα	Προϋποθέσεις, βάση, περιγραφή του τύπου κατάρτισης
Δημοκρατία Τσεχίας	Δεν απαιτείται επαγγελματική εμπειρία. Η συμπληρωματική κατάρτιση είναι υποχρεωτική και ποικίλει από 2 σε 3 έτη. Εξειδικευμένα τμήματα περιλαμβάνουν γενικά και ειδικά μαθήματα και ειδική κατάρτιση για ένα είδος αναπηρίας με βάση την επιλογή του εκπαιδευτικού π.χ. μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα ομιλίας κ.λ.π.
Δανία	Απαιτείται επαγγελματική εμπειρία: 2 έτη εργασίας σε σχολείο για σπουδές σε επίπεδο διπλώματος και 5 έτη για σπουδές σε επίπεδο μεταπτυχιακών. Δεν απαιτείται επαγγελματική εμπειρία για μικρής διάρκειας τμήματα. Είναι προαιρετικό και ποικίλει από 40 ώρες έως 1½ έτος. Περιλαμβάνει γενικά και ειδικά μαθήματα που αφορούν την Ειδική Αγωγή.
Αγγλία και Ουαλία	Ένα έτος επαγγελματικής εμπειρίας απαιτείται πριν την συμπληρωματική κατάρτιση. Ειδική κατάρτιση είναι υποχρεωτική για εξειδικευμένους δασκάλους των κωφών και αυτών που ειδικεύονται εργαζόμενοι με μαθητές με οπτική ανεπάρκεια. Όλα τα άλλα είδη επαγγελματικής εξέλιξης στην Ειδική αγωγή είναι εθελοντική αν και πολλοί πρακτικοί που εργάζονται σε αυτό τον τομέα θα παρακολουθήσουν τμήματα , συνήθως σε επίπεδο πτυχίου ή διπλώματος (π.χ. σε σχέση με προβλήματα αυτιστικών ή μαθησιακές δυσκολίες) και σχεδόν όλοι θα παρακολουθήσουν μικρής διάρκειας τμήματα και κατάρτιση που δεν οδηγεί σε απόκτηση διπλώματος.
Φιλανδία	Δεν απαιτείται επαγγελματική εμπειρία, αλλά η επαγγελματική εμπειρία χρησιμοποιείται σαν δείκτης για την επιλογή των μαθητών. Η συμπληρωματική κατάρτιση είναι

	υποχρεωτική και διαρκεί από 1 έως 1½ έτη (35 βδομάδες σπουδών) . Εφαρμόζεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς από το προ-σχολικό επίπεδο έως το λύκειο . Περιλαμβάνει ειδική κατάρτιση για ειδικούς δασκάλους της τάξης που ασχολούνται με μαθητές που παρουσιάζουν οπτική ανεπάρκεια, απώλεια ακοής, κινητική αναπηρία ή νοητική ανεπάρκεια. Υποχρεωτική γενική κατάρτιση παρέχεται στους δασκάλους στήριξης.
Γαλλία	Επαγγελματική εμπειρία δεν απαιτείται αλλά συνιστάται για τον ειδικό εκπαιδευτικό να αποκτήσει την βεβαίωση δεξιοτήτων για εκπαιδευτική προσαρμογή και ενσωματωμένες δραστηριότητες. Η συμπληρωματική κατάρτιση είναι προαιρετική, διαρκεί 2 έτη και περιλαμβάνει ένα από επτά προαιρετικά μαθήματα σχετικά με διαφορετικούς τύπους δυσκολιών των μαθητών. Περιλαμβάνει γενική και ειδική κατάρτιση σύμφωνα με διαφορετικά είδη αναπηρίας και καλύπτει θεωρητική και πρακτική κατάρτιση.
Γερμανία	Απαιτείται δύο χρόνια επαγγελματικής εργασίας. Η συμπληρωματική κατάρτιση είναι υποχρεωτική και διαρκεί δύο έτη. Περιλαμβάνει ειδική κατάρτιση σε δύο βασικά μαθήματα: μαθησιακές δυσκολίες και νοητική ανεπάρκεια, οπτική ανεπάρκεια και προβλήματα συμπεριφοράς κ.λ.π..
Ελλάδα	Απαιτούνται πέντε έτη επαγγελματικής εμπειρίας. Η συμπληρωματική κατάρτιση είναι υποχρεωτική , διαρκεί 2 έτη και στοχεύει σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Απαιτείται μία εξέταση εισόδου και περιλαμβάνει κατάρτιση σε μαθησιακές δυσκολίες. Ειδική κατάρτιση σε οπτική ανεπάρκεια, απώλεια ακοής, και φυσική αναπηρία είναι προαιρετική. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να συμμετέχουν σε μαθήματα κατάρτισης 40 ωρών , παρέχοντάς τους γενική πληροφόρηση στην Ειδική αγωγή.
Ισλανδία	Απαιτούνται δύο έτη επαγγελματικής εμπειρίας. Η συμπληρωματική κατάρτιση είναι προαιρετική και ποικίλει από 1 έως 2 έτη. Περιλαμβάνει γενική κατάρτιση σε μαθησιακές δυσκολίες και προσαρμογή του Εθνικού αναλυτικού Προγράμματος. Περαιτέρω προαιρετική κατάρτιση προσφέρεται σε ειδικές περιοχές , όπως η οπτική ανεπάρκεια και η απώλεια ακοής.
Ιρλανδία	Απαιτούνται από 2 έως τρία χρόνια επαγγελματικής κατάρτισης. Η συμπληρωματική κατάρτιση είναι προαιρετική και διαρκεί για ένα έτος. Περιλαμβάνει γενική κατάρτιση για δασκάλους στήριξης ή για αυτούς που εργάζονται σε ειδικές τάξεις. Υπάρχει γενική κατάρτιση σε μαθησιακές δυσκολίες για δασκάλους στήριξης και ειδική κατάρτιση για επισκέπτες δασκάλους ή για αυτούς που εργάζονται με μαθητές που έχουν απώλεια ακοής. Ένα μονοετές τμήμα εφαρμόζεται που απευθύνεται σε δασκάλους ειδικών τάξεων και δασκάλους στήριξης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Χώρα	Προϋποθέσεις, βάση, περιγραφή του τύπου κατάρτισης
Ιταλία	Δεν απαιτείται επαγγελματική εμπειρία. Οι ειδικοί εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ακολουθήσουν ένα υποχρεωτικό τμήμα μονοετές στο πανεπιστήμιο που καλύπτει θεωρητική και πρακτική κατάρτιση. Η θεωρητική κατάρτιση παρέχεται στο πανεπιστήμιο και η πρακτική κατάρτιση γίνεται στα τοπικά σχολεία. Ένα προαιρετικό επιπρόσθετο εξάμηνο προσφέρεται για εκπαιδευτικούς που εργάζονται με κωφούς ή τυφλούς μαθητές ή για περαιτέρω εξειδίκευση.
Λιθουανία	Δεν απαιτείται πάντα επαγγελματική εμπειρία. Ειδική εκπαίδευση και κατάρτιση σχετικά με ένα τύπο αναπηρίας είναι διαθέσιμη σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Επιπρόσθετη εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή είναι επίσης διαθέσιμη για κάθε εν ενεργεία εκπαιδευτικό.
Λουξεμβούργο	Δεν απαιτείται πάντα επαγγελματική εμπειρία. Η συμπληρωματική κατάρτιση είναι

	προαιρετική και διαρκεί για ένα έτος. Περιλαμβάνει ειδική συμπληρωματική κατάρτιση σύμφωνα με τον τύπο αναπηρίας.
Κάτω Χώρες	Επαγγελματική εμπειρία δεν απαιτείται αλλά συνιστάται. Συμπληρωματική κατάρτιση είναι προαιρετική , διαρκεί 2 έτη μερικού χρόνου και περιλαμβάνει θεωρητική και πρακτική κατάρτιση που εστιάζεται σε διαφορετικά είδη αναπηρίας και διαφορετικούς σκοπούς/εργασίες στην Ειδική Αγωγή. Στην πράξη η συμπληρωματική κατάρτιση απαιτείται για εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ειδικά σχολεία, έχουν ελαφρώς υψηλότερο μισθό και θεωρούνται με περισσότερα προσόντα στην αγορά εργασίας. Professional experience is recommended but not required.
Νορβηγία	Η συμπληρωματική κατάρτιση είναι προαιρετική και ποικίλει από 1 έως 4 έτη ολικού ή μερικού χρόνου. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει γενική και ειδική κατάρτιση στην εργασία της ειδικής Αγωγής , πρόληψη και παροχή συμβουλών.
Πολωνία	Δεν απαιτείται επαγγελματική εμπειρία. Η συμπληρωματική κατάρτιση είναι ευρεία και περιλαμβάνει ένα 5-ετές μεταπτυχιακό πτυχίο για εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή, 3 εξάμηνα μεταπτυχιακών σπουδών απευθυνόμενο σε εκπαιδευτικούς που έχουν αποκτήσει μεταπτυχιακό τίτλο , ο βασικός σκοπός είναι να τους προετοιμάσει για να διδάξουν. Η τρίτη επιλογή είναι δύο-εξάμηνα σπουδών που προσφέρεται σε όσους διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (με προετοιμασία για διδασκαλία) που στοχεύουν να εργασθούν ή εργάζονται ήδη σε σχολεία όπου μαθητές με αναπηρία είναι μερικώς ή ολικώς ενσωματωμένοι.
Πορτογαλία	Απαιτείται δύο έτη επαγγελματικής εμπειρίας. Η συμπληρωματική κατάρτιση είναι υποχρεωτική , διαρκεί 2 έτη και περιλαμβάνει γενική και ειδική κατάρτιση , θεωρητική και πρακτική κατάρτιση. Αρκετές περιοχές ειδικής κατάρτισης προσφέρονται. Είναι υποχρεωτική για όλους τους ειδικούς εκπαιδευτικούς.
Σλοβακία	Δεν απαιτείται επαγγελματική εμπειρία. Μια διαδικασία εισαγωγής πρέπει να περάσουν για να προχωρήσουν με την συμπληρωματική κατάρτιση που διαρκεί τέσσερα εξάμηνα μερικής ή ολικής απασχόλησης. Ειδική κατάρτιση για κάθε είδος αναπηρίας παρέχεται σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ειδικά σχολεία, περιλαμβανομένων παιδαγωγικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων. Το ίδιο ισχύει για εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε γενικά σχολεία με ενσωματωμένους μαθητές.
Ισπανία	Επαγγελματική εμπειρία δεν απαιτείται καθώς η συμπληρωματική κατάρτιση μπορεί να είναι τμήμα της αρχικής κατάρτισης στην εκπαίδευση. Η συμπληρωματική κατάρτιση σκοπεύει σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε ειδικά σχολεία ή σε γενικά σχολεία. Είναι υποχρεωτική και διαρκεί 3 έτη. Περιλαμβάνει γενική κατάρτιση σε μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες. Παρέχεται επίσης ειδική κατάρτιση για εκπαιδευτικούς που εργάζονται με μαθητές με απώλεια ακοής.
Σουηδία	Δεν απαιτείται επαγγελματική εμπειρία. Η Ειδική Αγωγή περιλαμβάνεται στην αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών. Η συμπληρωματική κατάρτιση περιλαμβάνει πρακτική γνώση για διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες καθώς επίσης στρατηγικές για δασκάλους στήριξης. Η κατάρτιση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών είναι υποχρεωτική για όλους τους εκπαιδευτικούς
Ελβετία	Δεν απαιτείται επαγγελματική εμπειρία. Η συμπληρωματική κατάρτιση είναι υποχρεωτική και διαρκεί 2 έτη πλήρους ωραρίου (ή περισσότερα μερικού ωραρίου) . Εξειδικευμένη ή επιπρόσθετη κατάρτιση συνιστάται, ειδικά για οπτική ανεπάρκεια και απώλεια ακοής.

Τελικά, χρειάζεται να αναφερθεί ότι όλες οι χώρες παρέχουν κατάρτιση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών κυρίως σε εθελοντική βάση. Λαμβάνει χώρα σε σχολεία, σε

κέντρα εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών ή σε ιδρύματα κατάρτισης. Τα μαθήματα των εν ενεργεία εκπαιδευτικών είναι πολύ ευέλικτα και διαφέρουν πολύ από την μία χώρα στην άλλη. Αποτελεί ένα από τα πλέον χρήσιμα μέσα που συχνά χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη των δασκάλων της τάξης που εργάζονται με μαθητές με ειδικές ανάγκες ενσωματωμένους στην γενική εκπαίδευση.

3.4 Συμπερασματικά σχόλια

Το κεφάλαιο αυτό παρέχει μία γενική ανασκόπηση που αφορά την υποστήριξη και την κατάρτιση που παρέχεται στους δασκάλους της τάξης που εργάζονται με μαθητές με ειδικές ανάγκες. Τα κάτωθι ζητήματα πρέπει να επισημανθούν :

➤ *Ενσωμάτωση και υποστήριξη του δασκάλου*

- (a) Οι δάσκαλοι της τάξης είναι οι επαγγελματίες που είναι υπεύθυνοι για όλους τους μαθητές , συμπεριλαμβανομένων αυτών με ειδικές ανάγκες. Σε περίπτωση ανάγκης, υποστήριξη στους δασκάλους της τάξης κυρίως παρέχεται από ειδικούς δασκάλους μέσα από το γενικό σχολείο. Μπορεί να είναι μέλη του προσωπικού του σχολείου ή να σχετίζονται με εξωτερικές υπηρεσίες (π.χ. ειδικά σχολεία) . Συμπληρωματικά με τους ειδικούς δασκάλους , σε ορισμένες χώρες θεραπευτικοί δάσκαλοι υποστηρίζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και άλλα μέλη του προσωπικού.
- (b) Η υποστήριξη ακόμα επικεντρώνεται κυρίως σε απευθείας εργασία με τον μαθητή. Απευθείας υποστήριξη στον εκπαιδευτικό είναι μάλλον ακόμα μία τάση από ένα γεγονός που συμβαίνει, αν και αναγνωρίζεται ότι είναι ο κύριος σκοπός. Η υποστήριξη που προσφέρεται σε εκπαιδευτικούς αφορά πληροφόρηση στις ατομικές ανάγκες του μαθητή, επιλογή διδακτικού υλικού, ανάπτυξη εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος και οργάνωση /μαθημάτων κατάρτισης

Κατάρτιση εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή::

- (a) Όλοι οι δάσκαλοι της τάξης λαμβάνουν κάποιο είδος υποχρεωτικής κατάρτισης στην Ειδική Αγωγή κατά την διάρκεια της αρχικής κατάρτισης. Η προσφερόμενη κατάρτιση είναι συνήθως πολύ γενική, ασαφής ή ανεπαρκής με περιορισμένη πρακτική εμπειρία σύμφωνα με τις μελλοντικές ανάγκες του εκπαιδευτικού.
- (b) Οι δάσκαλοι , που επιθυμούν να εργασθούν με μαθητές με ειδικές ανάγκες , πρέπει να ακολουθήσουν συμπληρωματική κατάρτιση, συνήθως μετά την αρχική τους κατάρτιση. Στην πλειοψηφία των χωρών , η συμπληρωματική κατάρτιση είναι προαιρετική αλλά συνιστάται έντονα.
- (c) Μερικές χώρες θεωρούν την συμπληρωματική κατάρτιση σαν τμήμα της κατάρτισης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Κυρίως παρέχεται σε εθελοντική βάση. Η ευελιξία είναι το βασικό χαρακτηριστικό που σχετίζεται με την κατάρτιση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και εμφανίζεται να είναι ένα από τα πιο χρήσιμα μέσα υποστήριξης για τους δασκάλους της τάξης που εργάζονται με μαθητές με ειδικές ανάγκες.

4 Τεχνολογία Επικοινωνίας και Πληροφορίας στην Ειδική Αγωγή.

Η ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) αποτελεί σήμερα ένα από τα πρώτα θέματα στην ημερήσια διάταξη της πολιτικής σε όλες σχεδόν τις Ευρωπαϊκές χώρες, καθώς και στην ίδια την Ευρωπαϊκή Ένωση. Το ηλεκτρονικό Ευρωπαϊκό Επιχειρησιακό Πρόγραμμα (2000) (*eEurope Action Plan -2000*) της Ευρωπαϊκής Ένωσης, περιγράφει τις ενέργειες που απαιτούνται για την μετάβαση στην Κοινωνία της Πληροφορίας και υπογραμμίζει καθαρά τον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση στην πραγματοποίηση της μετάβασης αυτής. Η μελέτη του ΟΟΣΑ «να αλλάζουμε: οι ΤΠΕ στα σχολεία» (2001) δείχνει πολύ καθαρά με ποιο τρόπο οι ΤΠΕ έχουν τη δυνατότητα να μεταμορφώσουν τα σχολεία και την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών.

Εν τούτοις, η χρήση των ΤΠΕ στο περιβάλλον της Ειδικής Αγωγής δεν λαμβάνεται πάντα υπόψη σαν πρωτεύον θέμα στην ημερήσια διάταξη και η πρόσβαση σε κατάλληλες ΤΠΕ λύσεις για μερικούς μαθητές με ειδικές ανάγκες, τις οικογένειές τους και τους δασκάλους τους, είναι συχνά προβληματική. Επομένως ειδικές στρατηγικές και ενέργειες πρέπει να ληφθούν για να επιτευχθεί η πρόσβαση σε κατάλληλες ΤΠΕ για όλους τους μαθητές στην Ευρώπη.

Ο σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι να παρέχει σε βάθος πληροφόρηση για την κατάσταση στις χώρες, να προσδιορίσει τις προθέσεις στις ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή στις χώρες, καθώς επίσης και να εξάγει βασικά ζητήματα και να επισημάνει πιθανές επιπτώσεις σε θέματα σχετικά με την πολιτική και την πρακτική εφαρμογή.

4.1 ΤΠΕ και πολιτικές Ειδικής Αγωγής.

Οι ΤΠΕ πολιτικές αποτελούν γενικά μία ειδική αναφορά σε εθνικό επίπεδο στις αρχές, τις προθέσεις, τα μέσα, τους στόχους και το σχετικό χρονοδιάγραμμα σχετικά με τις ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή. Οι βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι των εθνικών πολιτικών για τις ΤΠΕ στα εκπαιδευτικά συστήματα επιβάλλουν την άμεση παροχή της υποδομής σε μηχανικό εξοπλισμό και λογισμικό (*hardware and software*) σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Οι πολιτικές και οι πόροι επηρεάζουν επίσης την πρόσβαση των καθηγητών στην κατάρτιση, υποστήριξη και πληροφόρηση γύρω από τις ΤΠΕ. Οι διαφορετικοί τομείς ενδιαφέροντος των ΤΠΕ πολιτικών σε εθνικό επίπεδο φαίνεται να καλύπτουν πέντε τομείς:

1. υποδομή (εξαρτήματα υπολογιστή, λογισμικό και πρόσβαση στο Διαδίκτυο) ;
2. υποστήριξη πρακτικών;
3. κατάρτιση;
4. συνεργασία/έρευνα;
5. αξιολόγηση

Διαφορετική έμφαση δίνεται στα θέματα αυτά. Στον κάτωθι πίνακα περιγράφονται οι πολιτικοί διακανονισμοί για κάθε χώρα.

Πίνακας 4.1 ΤΠΕ διευθετήσεις πολιτικής στις Ευρωπαϊκές χώρες

Στοιχεία της πολιτικής των ΤΠΕ	Απόδειξη στην
<p>Γενική πολιτική- όχι ειδικά για την Ειδική Αγωγή</p> <p>Ειδικές πολιτικές για ΤΠΕ που περιλαμβάνουν αναφορές και στόχους στους πέντε τομείς</p>	<p>Αυστρία, Βέλγιο, Κύπρος (αναπτύσσεται), Δημοκρατία Τσεχίας, Δανία, Φιλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ισλανδία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Κάτω χώρες, Νορβηγία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ισπανία, Σουηδία, Η.Β.</p>
<p>Η γενικότερη πολιτική ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση προωθεί την παροχή ίσων ευκαιριών για εκπαίδευση γύρω από και μέσα από τις ΤΠΕ.</p>	<p>Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), Δανία, Φιλανδία, Ισλανδία, Νορβηγία, Σουηδία</p>
<p>Σαν μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι ΤΠΕ συμπεριλαμβάνονται μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα που ισχύει για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.</p>	<p>Αυστρία, Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), Κύπρος (εφαρμόζεται μόνο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στα ειδικά σχολεία), Δημοκρατία της Τσεχίας, Γαλλία, Ισλανδία, Νορβηγία, Πολωνία, Σουηδία, ΗΒ.</p>
<p>Διαφορετικοί φορείς φέρουν την ευθύνη για την υλοποίηση των πολιτικών</p>	<p>Αυστρία, Βέλγιο, Δανία, Φιλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ισλανδία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Κάτω Χώρες, Νορβηγία, Πορτογαλία, Ισπανία, Σουηδία, Ελβετία, ΗΒ</p>
<p>Εφαρμόζεται μια μορφή αξιολόγησης των γενικών ΤΠΕ πολιτικών</p>	<p>Αυστρία, Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), Δανία, Φιλανδία, Ελλάδα, Ιρλανδία, Κάτω Χώρες, Νορβηγία, Πορτογαλία, Ισπανία (σε περιφερειακό επίπεδο), Σουηδία, Ελβετία, ΗΒ</p>
<p>Οι ΤΠΕ έχουν ενταχθεί σαν ένα ιδιαίτερο στοιχείο της εθνικής νομοθεσίας για τις αναπηρίες και την Ειδική Αγωγή.</p>	<p>Κύπρος, Πορτογαλία, Σλοβακία</p>
<p>Η πολιτική εφαρμόζεται και αξιολογείται μέσα από ειδικά ΤΠΕ προγράμματα σε εθνικό επίπεδο.</p>	<p>Δημοκρατία της Τσεχίας, Λιθουανία, Νορβηγία</p>
<p>Οι πολιτικές έχουν άμεση επίδραση στην πρόσβαση του εκπαιδευτικού στην κατάρτιση, υποστήριξη και πληροφόρηση γύρω από τις ΤΠΕ.</p>	<p>Αυστρία, Βέλγιο, Κύπρος, Δημοκρατία της Τσεχίας, Δανία, Φιλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ισλανδία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Κάτω Χώρες, Νορβηγία, Πορτογαλία, Ισπανία, Σουηδία, Ελβετία, ΗΒ</p>

Οι περισσότερες χώρες συμφωνούν ότι η πρόσβαση σε κατάλληλες ΤΠΕ μπορεί να μειώσει τις ανισότητες στην εκπαίδευση και ότι οι ΤΠΕ μπορεί να γίνουν ένα ισχυρό εργαλείο υποστήριξης της εκπαιδευτικής ένταξης. Αντίθετα, η ακατάλληλη ή περιορισμένη πρόσβαση στις ΤΠΕ μπορεί να αυξήσει τις ανισότητες στην εκπαίδευση που αντιμετωπίζουν ορισμένοι μαθητές συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ο ψηφιακός διαχωρισμός που θα μπορούσε πιθανόν να αναπτυχθεί μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων (Ευρυδίκη, 2001) μπορεί να θεωρηθεί ως εξαιρετικά σημαντικός για τον τομέα της Ειδικής Αγωγής.

Οι χώρες προτείνουν ότι ο ρόλος των υπευθύνων για την χάραξη σχετικής με τις ΤΠΕ πολιτικής πρέπει να είναι:

- η προώθηση της βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ;
- η εξασφάλιση επαρκούς υποδομής σε μηχανικό εξοπλισμό και λογισμικό για όλους τους μαθητές;
- η προώθηση της έρευνας, καινοτομιών και της ανταλλαγής γνώσεων και εμπειριών;
- η συνειδητοποίηση των πλεονεκτημάτων των ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή από την εκπαιδευτική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία.

Οι στόχοι αυτοί μπορεί να επιτευχθούν μέσα από τη γενική και την ειδική πολιτική Ειδικής Αγωγής, τα σχέδια και προγράμματά της.

Μπορεί να υποστηριχθεί ότι υπάρχει μία ανάγκη μετατόπισης του επίκεντρου των ΤΠΕ στις πολιτικές και τα προγράμματα της Ειδικής Αγωγής. Προηγουμένως έχει δοθεί η έμφαση στους τρόπους (υποδομή σε εξοπλισμό και εμπειρία) που μπορούν να κάνουν τις ΤΠΕ να εφαρμοστούν πιο αποτελεσματικά στην Ειδική Αγωγή. Οι περισσότερες χώρες φαίνεται να ερευνούν τώρα τον τρόπο με το οποίο η έμφαση στην πολιτική να δοθεί στα αποτελέσματα – στους σκοπούς και στόχους της χρήσης των ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή και όχι μόνο στους τρόπους χρήσης των ΤΠΕ. Μια τέτοια επικέντρωση θα βοηθήσει τις συζητήσεις γύρω από την δημιουργία της κατάλληλης υποδομής, αλλά θα επικεντρώσει ακόμη περισσότερο στο γιατί και πώς οι ΤΠΕ μπορούν να χρησιμοποιηθούν καταλληλότερα σε διαφορετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Επομένως μία τέτοια μετατόπιση της έμφασης θα βοηθούσε να επικεντρωθεί η προσοχή μας στο να χρησιμοποιούμε τις ΤΠΕ για τη μάθηση σε διαφορετικά περιβάλλοντα από το να μάθουμε απλά να τις χρησιμοποιούμε με διαφορετικούς τρόπους. Η γνήσια ένταξη στις ΤΠΕ στο αναλυτικό πρόγραμμα για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες θα πραγματοποιηθεί μόνο όταν γίνουν κατανοητές οι δυνατότητες των ΤΠΕ ως εργαλείο μάθησης και αυτό ίσως χρειαστεί περισσότερες ειδικές πολιτικές ντιρεκτίβες από ότι υπάρχει απόδειξη ότι χρησιμοποιούνται στις χώρες τώρα.

4.2 Ειδικές ΤΠΕ στην υποστήριξη της Ειδικής αγωγής

Υπάρχει ποικιλία διαφορετικών δυνατοτήτων διευθετήσεων υποστήριξης για τα ΤΠΕ στο περιβάλλον της Ειδικής Αγωγής στις χώρες: υπηρεσίες, κέντρα, πόροι και άνθρωποι. Δεν κατευθύνονται μόνο από πολιτική, αλλά επίσης από υπάρχουσες πρακτικές και υπηρεσίες υποστήριξης στις χώρες.

Η έμφαση στον κάτωθι πίνακα δίνεται στην περιγραφή των τύπων παροχής που διατίθενται στο περιβάλλον της Ειδικής Αγωγής.

Πίνακας 4.2 Τύποι ειδικών ΤΠΕ στην υποστήριξη της ειδικής Αγωγής

Τύπος υποστήριξης	Παρέχονται
Εθνικοί φορείς ειδικοί για τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση	Ισλανδία, Ιρλανδία, Νορβηγία, Σουηδία, Ελβετία, ΗΒ
Υπηρεσίες άμεσης υποστήριξης σε εκπαιδευτικούς και μαθητές μέσα στο χώρο της Ειδικής Αγωγής.	Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), Δανία, Σουηδία, ΗΒ
Ειδικά κέντρα εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντλήσουν συμβουλές, πληροφορίες και υλικό	Δημοκρατία της Τσεχίας, Δανία, Φιλανδία, Γαλλία, Γερμανία (μερικά κρατίδια), Ελλάδα, Ισλανδία, Ιρλανδία, Λιθουανία, Λουξεμβούργο, Νορβηγία, Πορτογαλία, Ισπανία, Σουηδία, ΗΒ
Εξειδικευμένη υποστήριξη που παρέχεται από ειδικά σχολεία	Κύπρος
Εξειδικευμένες ομάδες εργασίας σε εθνικό και/η περιφερειακό επίπεδο	Αυστρία, Πορτογαλία
Ειδικό ηλεκτρονικό τόπο και δίκτυα διασύνδεσης	Αυστρία, Βέλγιο (Γαλλική Κοινότητα), Δανία, Φιλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ισλανδία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Κάτω Χώρες, Νορβηγία, Πορτογαλία, Ισπανία, Σουηδία, Ελβετία, ΗΒ
Ενδοσχολική υποστήριξη	Αυστρία, Βέλγιο, Κύπρος (αναπτύσσεται), Δημοκρατία της Τσεχίας, Δανία, Φιλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ισλανδία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Κάτω Χώρες, Νορβηγία, Πορτογαλία, Ισπανία, Σουηδία, ΗΒ*

* Οι περισσότερες χώρες πρότειναν ότι τα σχολεία θα έπρεπε να διαθέτουν προσωπικό με εξειδίκευση που θα λειτουργούν σαν ΤΠΕ –συντονιστές , αλλά το προσωπικό αυτό δεν ήταν απαραίτητως το ίδιο με εκείνους που είχαν εξειδίκευση στις ΕΕΑ.

Οι δομές στήριξης φαίνεται να είναι αρκετά ευέλικτες και να αλληλοσυνδέονται στις χώρες, συνήθως διαθέτοντας μια ποικιλία δυνατοτήτων στους δασκάλους. Η ενδοσχολική στήριξη προτείνεται σαν πολύ σημαντική για την εργασία των δασκάλων της τάξης, αλλά φαίνεται ότι αποτελεί ένα τομέα που χρειάζεται προσοχή.

Οι κάτωθι δύο πίνακες παρουσιάζουν τους παράγοντες που θεωρούνται οι αδυναμίες και τα προτερήματα (αντίστοιχα) στα υπάρχοντα συστήματα υποστήριξης στις χώρες.

Πίνακας 4.3 Διαπιστωμένες αδυναμίες των ΤΠΕ στην υποστήριξη της Ειδικής αγωγής

Διαπιστωμένες αδυναμίες	Αναγνωρισμένες από
Καταμερισμός των αρμοδιοτήτων για την υλοποίηση των πολιτικών	Αυστρία, Κύπρος
Προβλήματα στη συνειδητοποίηση των πλεονεκτημάτων και των δυνατοτήτων των ΤΠΕ- σε επίπεδο χάραξης πολιτικής και εφαρμογής της	Κύπρος, Πορτογαλία, Ελβετία
Ελλειψη πληροφόρησης για τις ανάγκες και απαιτήσεις των σχολείων και των μαθητών πάνω στις οποίες θα βασίζονταν οι πρωτοβουλίες πολιτικής	Κάτω Χώρες
Περιορισμένη οικονομική υποστήριξη της εκπαιδευτικής παροχής ή χρηματοδότηση που δεν είχε σαν στόχο την κάλυψη αναγκών	Αυστρία, Κύπρος, Γαλλία, Ιρλανδία, Κάτω Χώρες, Η.Β.
Ελλειψη κατάρτισης ειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, περιορισμένη ευελιξία στις ευκαιρίες κατάρτισης.	Αυστρία, Δημοκρατία Τσεχίας, Φιλανδία, Γερμανία, Ελλάδα, Ιρλανδία, Ελβετία, Ισπανία
Περιορισμένη διαθεσιμότητα σε μηχανικό εξοπλισμό και λογισμικό	Αυστρία, Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), Κύπρος, Γερμανία, Λιθουανία, Κάτω Χώρες, Πορτογαλία, Ισπανία
Απουσία επίσημης εθνικής δομής υποστήριξης για τις ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή	Βέλγιο (Φλαμανδική κοινότητα), Κύπρος, Ισλανδία, Λιθουανία
Ανομοιογένεια στην πρόσβαση σε ειδικές γνώσεις σε περιφερειακό επίπεδο (συμπεριλαμβανομένης του συγκεντρωτισμού/ συγκέντρωσης... όλων των υπηρεσιών σε μία περιοχή π.χ. την πρωτεύουσα)	Αυστρία, Κύπρος, Δανία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ιρλανδία, Νορβηγία, Πορτογαλία, Ισπανία, Η.Β.
Περιορισμένες διαθέσιμες πηγές εξειδικευμένης (κυρίως online) πληροφόρησης	Κύπρος, Ελλάδα, Κάτω Χώρες, Πορτογαλία
Γεωγραφική απομόνωση των εκπαιδευτικών	Πορτογαλία
Ελλειψη πληροφόρησης για τις εφαρμογές των ΤΠΕ στην ειδική Αγωγή	Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), Δημοκρατία Τσεχίας, Λιθουανία, Νορβηγία, Σουηδία

Πίνακας 4.4 Διαπιστωμένα προτερήματα των ΤΠΕ στην υποστήριξη της Ειδικής Αγωγής

Διαπιστωμένα προτερήματα	Αναγνωρισμένα από
Ενταξη των ΤΠΕ στους βασικούς στόχους της Ειδικής Αγωγής στο πλαίσιο γενικών εκπαιδευτικών πολιτικών	Δημοκρατία της Τσεχίας, Λιθουανία
Εφαρμογή σε τοπικό επίπεδο που δύναται να προσδιορίσει ανάγκες και να κατευθύνει τους πόρους	Δανία, Νορβηγία, Πορτογαλία, Ισπανία, Σουηδία
Στερεές δομές υποστήριξης των εκπαιδευτικών	Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), Δανία, Ιρλανδία, Ισπανία, Σουηδία
Ενταξη των ΤΠΕ σε εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα των μαθητών	Κύπρος (όπου υπάρχουν υπηρεσίες), Φιλανδία, Πορτογαλία
Δυνατότητα για επιπρόσθετη ΤΠΕ χρηματοδότηση σε περίπτωση ανάγκης, κατόπιν αίτησης προς τις Αρχές	Κύπρος, Γαλλία, Ιρλανδία, Νορβηγία
Υψηλή αναλογία προσωπικού στον τομέα των ΤΠΕ γενικά	Ελλάδα
Πρόσβαση στην παγκόσμια πληροφόρηση διαμέσου του Διαδικτύου	Αυστρία, Βέλγιο, Κύπρος, Δανία, Φιλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ισλανδία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Κάτω Χώρες, Νορβηγία, Πορτογαλία, Ισπανία, Σουηδία, ΗΒ
Ειδικά προγράμματα και πρωτοβουλίες	Αυστρία, Κύπρος, Δημοκρατία της Τσεχίας, Ελλάδα, Ισλανδία, Ιρλανδία, Λιθουανία, Νορβηγία, Πορτογαλία, Σουηδία
Τα δικαιώματα των μαθητών για μια κατάλληλη πολιτική ΤΠΕ σαν θεωρητικό πλαίσιο αρχών	Νορβηγία
(Ισχύουσα ή επικείμενη)Ειδική νομοθεσία για τις αναπηρίες και την Ειδική Αγωγή που θα προωθήσει την ένταξη των ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή.	ΗΒ (SENDA, 2001)

Μπορεί να παρατηρηθεί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, αυτά τα θετικά σημεία είναι συχνά οι παράγοντες που αντιμετωπίζουν τις προαναφερθείσες αδυναμίες (βλέπε Πίνακα 4.3). Οι αδυναμίες είναι συνήθως περιοχές ‘έλλειψης...’ από αποτυχία στις υπάρχουσες δομές.

Γενικά, οι κατάλληλες υποστηρικτικές δομές για την υλοποίηση της ένταξης των ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή θεωρείται τόσο σημαντική για πολλούς εκπαιδευτικούς, όσο

η ύπαρξη εξοπλισμού και λογισμικού προς χρήση. Αυτό είναι κάτι που τονίζεται από όλες τις χώρες με τον ένα ή τον άλλο τρόπο.

Κατάλληλη υποστήριξη είναι καθοριστική για τον εκπαιδευτικό εάν πρέπει να χρησιμοποιήσει τις ΤΠΕ για να αντιμετωπίσει τις ατομικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Στους κάτωθι πίνακες παρουσιάζονται οι ειδικοί παράγοντες που φαίνεται να εμποδίζουν ή στηρίζουν μια τέτοια χρήση.

Πίνακα 4.5 Παράγοντες που εμποδίζουν την χρήση των ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή από τον εκπαιδευτικό.

Αρνητικοί παράγοντες	Αναγνωρισμένοι από
Ελλειψη αυτοπεποίθησης από πλευράς των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή ΤΠΕ	Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), Δημοκρατία της Τσεχίας, Γερμανία, Ισλανδία, Λιθουανία, Νορβηγία, Πορτογαλία, Ισπανία, ΗΒ
Ελλειψη ανταλλαγής πληροφοριών, κοινών εμπειριών σε επίπεδο σχολικής μονάδας αλλά και ανάμεσα σε σχολικές μονάδες	Αυστρία, Κύπρος, Δανία, Γαλλία, Γερμανία, Λιθουανία, Κάτω Χώρες, Ελβετία
Περιορισμένη δυνατότητα των σχολείων για ειδικό εξοπλισμό και λογισμικό και/ή σε αναβάθμιση του ήδη υπάρχοντος	Αυστρία, Κύπρος, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ισλανδία, Ιρλανδία, Λιθουανία, Νορβηγία, Πορτογαλία, Ισπανία, Σουηδία
Πρόσβαση σε υποστήριξη και πληροφόρηση από εμπειρογνώμονες σε επίπεδο σχολικής μονάδας	Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), Κύπρος, Δημοκρατία της Τσεχίας, Γερμανία, Ελλάδα, Ισλανδία, Ιρλανδία, Λιθουανία, Νορβηγία
Απουσία ξεκάθαρης θέσης μέσα στα σχέδια ανάπτυξης της σχολικής μονάδας	Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), Κύπρος, Δανία, Γερμανία, Λιθουανία
Ελλειψη παροχής κατόπιν αξιολόγησης των αναγκών των μαθητών	Κύπρος, Λιθουανία, ΗΒ
Ανελαστικές οργανωτικές δομές του σχολείου	Κύπρος (Απόδειξη υπάρχει στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης αλλά όχι στα ειδικά σχολεία), Νορβηγία, Πορτογαλία
Προβλήματα στη χρήση ΤΠΕ λόγω ηλικίας και φύλου	Αυστρία, Δημοκρατία της Τσεχίας, Δανία
Αρνητική στάση προς τις αλλαγές γενικά και ειδικά στην αλλαγή που έφεραν οι ΤΠΕ	Δανία, Γερμανία, Λιθουανία, Πορτογαλία

Περιορισμένη διαθεσιμότητα ή πρόσβαση σε ΤΠΕ κατάρτιση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών	Φιλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Ιρλανδία, Λιθουανία, Νορβηγία, Ισπανία, Σουηδία
Περιορισμένη συμμετοχή στην συνεχιζόμενη κατάρτιση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών	Δανία, Ιρλανδία
Ελλειψη συντονισμού στις πηγές υποστήριξης, πληροφόρησης και συμβουλευτικής	Κύπρος, Ιρλανδία, ΗΒ
Ελλειψη εμπειρογνομόνων ΤΠΕ και/η ενδιαφέροντος του ειδικευμένου προσωπικού υποστήριξης στην Ειδική Αγωγή (π.χ. ψυχολόγων)	Νορβηγία, Πορτογαλία
Περιορισμένες δυνατότητες εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των πορισμάτων των ερευνών.	Σουηδία
Περιορισμένος αριθμός εξειδικευμένων σε ΕΕΑ εκπαιδευτικών που δύνανται να εφαρμόσουν γενικά ΤΠΕ	Δημοκρατία της Τσεχίας, Λιθουανία

Πίνακας 4.6 Παράγοντες που υποστηρίζουν τον εκπαιδευτικό στην χρήση των ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή

Ευνοϊκοί παράγοντες	Αναγνωρισμένοι από
Ξεκάθαρη πολιτική για τις ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή στο σχολείο	Ιρλανδία
Συμμετοχή και υποστήριξη των επικεφαλής των σχολικών μονάδων	Αυστρία, Κύπρος, Ισλανδία, Νορβηγία
Εισαγωγή μαθημάτων που βασίζονται σε ΤΠΕ στο αναλυτικό πρόγραμμα της Ειδικής Αγωγής	Δημοκρατία Τσεχίας, Λιθουανία
Κατάλληλος μηχανικός εξοπλισμός, λογισμικό και υποστήριξη σε επίπεδο σχολείου και σχολικής τάξης	Δημοκρατία της Τσεχίας, Ελλάδα, Ισλανδία, Ιρλανδία, Νορβηγία, Ισπανία, Σουηδία
Δυνατότητα πρόσβασης σε ειδική κατάρτιση για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών	Κύπρος, Δημοκρατία της Τσεχίας, Ιρλανδία, Νορβηγία, Ισπανία, ΗΒ

Ειδική ενημέρωση και παραδείγματα από την πρακτική άλλων εκπαιδευτικών	Δημοκρατία της Τσεχίας, Δανία, Κάτω Χώρες, Νορβηγία, Πορτογαλία, Ισπανία, Σουηδία
Συνεργασία των εκπαιδευτικών και ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων	Κύπρος, Δανία, Γερμανία, Ισπανία, Σουηδία
Κίνητρα σε εκπαιδευτικούς για μεγαλύτερη συμμετοχή και ικανότητα χρήσης των ΤΠΕ	Κύπρος, Δανία, Γερμανία, Ελλάδα, Ισλανδία, Λιθουανία, Πορτογαλία, Σουηδία
Θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή των ΤΠΕ, όσον αφορά στην μάθηση και/ή στη συμμετοχή των μαθητών	Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), Δανία, Γαλλία, Γερμανία, Ιρλανδία, Λιθουανία, Νορβηγία, Σουηδία
Μεγαλύτερη χρήση των ΤΠΕ στο σπίτι, από τους γονείς, και στην κοινωνία γενικότερα	Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), Κύπρος, Δανία, Φιλανδία, Ελλάδα, Σουηδία
Συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων που παρουσιάζουν οι νέες στρατηγικές διδασκαλίας μέσα από την εφαρμογή των ΤΠΕ	Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), Κύπρος, Γαλλία, Λουξεμβούργο, Πορτογαλία, Σουηδία
Μεγαλύτερη γνώση που προκύπτει από τα θετικά σημεία των ΤΠΕ σε όλες τις βαθμίδες της εκπαιδευτικής παροχής (συμπεριλαμβανομένων και αυτών που λαμβάνουν τις πολιτικές αποφάσεις)	Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), Κύπρος, Λιθουανία, Νορβηγία, Σουηδία
Περιφερειακός συντονισμός όλων των μορφών ΤΠΕ στην υποστήριξη της Ειδικής Αγωγής.	ΗΒ

Υποστήριξη σε εκπαιδευτικούς στην χρήση ειδικών ΤΠΕ μπορεί να παρέχεται σε εθνικό, περιφερειακό, τοπικό επίπεδο ή σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή κολεγίου. Ενώ αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μία σειρά ευέλικτης μορφών υπηρεσιών πληροφόρησης, παροχής συμβουλών και πρακτικής υποστήριξης, παρουσιάζει επίσης προβλήματα σχετικά με τον διαχωρισμό αρμοδιοτήτων, δυσκολίες πρόσβασης σε χρηματοδοτήσεις και μελλοντική έλλειψη συντονισμού στην παροχή υπηρεσιών. Ο συντονισμός και η εκλογίκευση της στήριξης, φαίνεται να είναι πολύ σημαντική.

4.3 ΤΠΕ στην κατάρτιση Ειδικής Αγωγής

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην επαρκή χρήση των ΤΠΕ χρειάζεται να γίνεται κατά την διάρκεια της αρχικής κατάρτισης καθώς επίσης και της συνεχιζόμενης κατάρτισης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Ο κάτωθι πίνακας δείχνει τις διευθετήσεις κατάρτισης για ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή στις χώρες.

Πίνακας 4.7 Διευθετήσεις κατάρτισης για ΤΠΕ στην Ειδική αγωγή

Μορφές κατάρτισης	Διαθέσιμες
Οι ΤΠΕ είναι τμήμα της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών	Αυστρία, Βέλγιο, Κύπρος, Δημοκρατία της Τσεχίας, Δανία, Φιλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ισλανδία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λιθουανία, Λουξεμβούργο, Κάτω Χώρες, Νορβηγία, Πορτογαλία, Ισπανία, Σουηδία, ΗΒ
Κατάρτιση στην χρήση των ΤΠΕ για την αντιμετώπιση των ΕΕΑ αποτελεί τμήμα της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών	Αυστρία, Δημοκρατία της Τσεχίας*
Κατάρτιση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε μαθήματα ΤΠΕ	Αυστρία, Βέλγιο, Κύπρος, Δανία, Φιλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ισλανδία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λιθουανία, Λουξεμβούργο, Κάτω Χώρες, Νορβηγία, Πορτογαλία, Ισπανία, Σουηδία, ΗΒ
Ειδική κατάρτιση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στην εφαρμογή των ΤΠΕ για την αντιμετώπιση των ΕΕΑ αναγκών	Αυστρία (διαφοροποιήσεις μεταξύ των περιφερειών), Δανία, Κύπρος (αναπτύσσεται ένα καινούργιο πρόγραμμα κατάρτισης), Γαλλία, Γερμανία (διαφοροποιήσεις μεταξύ των κρατιδίων), Ελλάδα (κατάρτιση εξ αποστάσεως), Ιρλανδία, Λιθουανία, Ισπανία, Σουηδία και ΗΒ

* Στην Δημοκρατία της Τσεχίας , τα πανεπιστήμια και οι σχολές έχουν απόλυτη αυτονομία στον καθορισμό των προγραμμάτων εκπαίδευσης και ενώ δεν υπάρχει επίσημη καθοδήγηση για την ένταξη των ΤΠΕ στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, υπάρχει ευελιξία για να συμβεί αυτό.

Σε όλες τις περιπτώσεις κατάρτισης, η κατάρτιση γενικότερα πρέπει να στοχεύει στην βοήθεια των εκπαιδευτικών να περιλαμβάνουν ΤΠΕ στην καθημερινή τους πρακτική και ειδικότερα στα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα των μαθητών. Η ΤΠΕ κατάρτιση στις βασικές ανάγκες να είναι πιο ευέλικτη και να λαμβάνει υπόψη τις ατομικές ανάγκες του εκπαιδευτικού. Επιπροσθέτως , κάθε κατάρτιση στην χρήση των ΤΠΕ οφείλει να εξετάζει μεθοδολογίες, διδακτικές και την οργάνωση της μάθησης με ξεκάθαρες συνδέσεις μεταξύ της θεωρίας και της πρακτικής.

Οι ΤΠΕ στην ειδική αγωγή πρέπει επίσης να είναι το επίκεντρο της ειδικής κατάρτισης- για δασκάλους στήριξης ΕΕΑ ή δασκάλους στήριξης σε ΤΠΕ. Το θέμα έλλειψης κατάρτισης γενικότερα στην ειδική αγωγή σημαίνει ότι δεν είναι λογικό να περιμένουμε οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν επαρκώς τα ΤΠΕ στην ειδική αγωγή εάν αρχικώς δεν έχουν εκπαιδευτεί στην ειδική αγωγή.

4.4 Ζητήματα εφαρμογής των ΤΠΕ στην Ειδική

Οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται για να καλύψουν μια σειρά λειτουργιών στον τομέα της Ειδικής Αγωγής. Μπορεί να χρησιμοποιηθούν σαν ένα:

- εργαλείο διδασκαλίας;
- εργαλείο μάθησης;
- περιβάλλον μάθησης;
- εργαλείο επικοινωνίας;
- θεραπευτικό βοήθημα;

- διαγνωστικό βοήθημα;
- εργαλείο για διοικητικούς σκοπούς

Επιπροσθέτως, η προοπτική των ΤΠΕ σαν μία εξατομικευμένη υποστηρικτική τεχνολογία (ή προσαρμοσμένη) για να αντιμετωπίσει τις φυσικές, αισθητηριακές ή πνευματικές ανάγκες, είναι τεράστια.

Οι χώρες παρουσιάζουν ένα φάσμα από θέματα που επηρεάζουν την εφαρμογή των ΤΠΕ στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής. Κάθε χώρα διαφέρει στο είδος και στην έμφαση που δίνεται στα ζητήματα που έχουν προσδιοριστεί στην χώρα, αλλά από την πληροφόρηση που παρουσιάζεται είναι δυνατόν να προσδιορίσουμε ένα αριθμό κοινών θεμάτων όπου υπάρχουν αποδεδειγμένα ζητήματα: υποδομή (μηχανικός εξοπλισμός, λογισμικό, πρόσβαση στο Διαδίκτυο) ; συνδέσεις με την εκπαιδευτική θεωρία (παιδαγωγική) ; θέματα σε επίπεδο εκπαιδευτικών και ζητήματα σε επίπεδο μαθητών. Οι κάτωθι πίνακες αφορούν τα διάφορα ζητήματα σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή.

Πίνακας 4.8 Υποδομή – μηχανικός εξοπλισμός, λογισμικό και πρόσβαση στο Διαδίκτυο

Παράγοντες που επηρεάζουν	Εχουν αναφερθεί από
Πρόσβαση σε κατάλληλη ΤΠ σε επίπεδο σχολείου και μαθητή: μηχανικός εξοπλισμός, λογισμικό, πρόσβαση στο Διαδίκτυο και χρηματοδότηση λειτουργικών εξόδων	Αυστρία, Βέλγιο, Κύπρος, Δανία, Φιλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ισλανδία, Νορβηγία, Πορτογαλία, Ισπανία, Σουηδία, ΗΒ
Πρόσβαση σε κατάλληλα προσαρμοσμένο ή διαμορφωμένο μηχανικό εξοπλισμό	Κύπρος, Γερμανία, Ισλανδία, Νορβηγία
Πρόσβαση σε λογισμικό που αντιμετωπίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών	Αυστρία, Κύπρος, Ελλάδα, Ισλανδία, Νορβηγία, Ισπανία, Σουηδία
Πρόσβαση σε υλικό του Διαδικτύου σχεδιασμένο για μαθητές με διαφορετικά είδη ειδικών αναγκών	Κύπρος, Ελλάδα, Νορβηγία, Σουηδία

Πίνακας 4.9 Συνδέσεις με εκπαιδευτική θεωρία (παιδαγωγική)

Παράγοντες που επηρεάζουν	Εχουν αναφερθεί από
Ανάπτυξη μεθόδων για την χρήση των ΤΠΕ σαν παιδαγωγικό βοήθημα για την διδασκαλία όλων των μαθητών	Κύπρος, Γερμανία, Νορβηγία, Σουηδία
Διάδοση της πληροφορίας σχετικά με την αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ στα μαθησιακά περιβάλλοντα και την καλή παιδαγωγική πρακτική	Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), Κύπρος, Ισλανδία, Λιθουανία, Νορβηγία, Ισπανία, Σουηδία, ΗΒ
ΤΠΕ μέθοδοι χρήσης προσαρμοσμένοι στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των διαφόρων χωρών	Κύπρος, Ελλάδα, Ισλανδία

Οι ΤΠΕ παρέχουν περισσότερη ή επιπρόσθετη αξία στην εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών με ειδικές ανάγκες	Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), Κύπρος, Γαλλία, Λιθουανία, Ισπανία, Σουηδία
Οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται για να στηρίζουν μια ιδιαίτερη εκπαιδευτική φιλοσοφία, π.χ. σχολείο για όλους	Κύπρος, Σουηδία
Οι ΤΠΕ αποτελούν τμήμα των ειδικών εκπαιδευτικών παροχών, όπου κάθε σχολείο αναπτύσσει τις δικές του απόψεις για την καλλίτερη χρήση των ΤΠΕ ώστε να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των μαθητών του.	Γερμανία

Ο στόχος των ΤΠΕ στο περιβάλλον της Ειδικής Αγωγής θα μπορούσε να θεωρηθεί η αντιμετώπιση των ατομικών αναγκών των μαθητών με ΕΕΑ μέσω μιάς κατάλληλης προσωπικής τεχνικής υποδομής. Η παροχή κατάλληλης τεχνικής υποδομής απαιτεί την θεώρηση των βασικών αρχών της μάθησης και της διδασκαλίας καθώς επίσης και του προσδιορισμού των εξατομικευμένων προσεγγίσεων και ειδών μάθησης.

Πίνακας 4.10 Ζητήματα σε επίπεδο εκπαιδευτικού

Παράγοντες που επηρεάζουν	Έχουν εντοπισθεί
Ικανοποιητική υποδομή και διαθεσιμότητα καλής ποιότητας ΤΠΕ εκπαιδευτικού υλικού δεν εγγυώνται αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ στα σχολεία	Αυστρία, Βέλγιο, Κύπρος, Δανία, Φιλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ισλανδία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Κάτω Χώρες, Νορβηγία, Πορτογαλία, Ισπανία, Σουηδία, ΗΒ
Υπάρχουν πολλά προβλήματα που συνδέονται με την έλλειψη γνώσης και εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ	Αυστρία, Βέλγιο, Κύπρος, Δανία, Φιλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ισλανδία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λιθουανία, Λουξεμβούργο, Κάτω Χώρες, Νορβηγία, Πορτογαλία, Ισπανία, Σουηδία, ΗΒ
Εξασφάλιση επαρκών μορφών κατάρτισης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή (αρχική και συνεχιζόμενη κατάρτιση)	Αυστρία, Βέλγιο, Κύπρος, Δανία, Φιλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ισλανδία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Κάτω Χώρες, Νορβηγία, Πορτογαλία, Ισπανία, Σουηδία, ΗΒ
Σε όλα τα προγράμματα κατάρτισης , η κατάρτιση πρέπει να στοχεύει στην διευκόλυνση των εκπαιδευτικών να συμπεριλάβουν ΤΠΕ στην καθημερινή πρακτική και στα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα των μαθητών.	Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), Δανία, Γαλλία, Γερμανία, Σουηδία
Υπάρχουν παράγοντες που σχετίζονται με τις στάσεις για την συμμετοχή σε εξειδικευμένη κατάρτιση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και επιπτώσεις στην εφαρμογή	Βέλγιο (Γερμανόφωνη Κοινότητα), Κύπρος, Δανία

νέων μεθόδων διδασκαλίας	
Η εφαρμογή των ΤΠΕ στην διαδικασία ανάπτυξης και διοίκησης του σχολείου απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή	Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), Κύπρος, Γερμανία
Το θέμα της έλλειψης κατάρτισης στην Ειδική Αγωγή γενικότερα	Κύπρος, Ιρλανδία
Υπάρχουν προβλήματα που συνδέονται με την πρόσβαση στην εξειδικευμένη πληροφόρηση για εκπαιδευτικούς με μαθητές με ΕΕΑ.	Αυστρία, Βέλγιο(Γαλλόφωνη και γερμανόφωνη Κοινότητες), Κύπρος, Δανία, Φιλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ισλανδία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Κάτω Χώρες, Νορβηγία, Πορτογαλία, Ισπανία, Σουηδία, ΗΒ

Για να μπορέσουν οι ΤΠΕ στον τομέα της Ειδικής Αγωγής να καλύψουν τις δυνατότητές τους, οι εκπαιδευτικοί απαιτούν πρόσβαση σε περισσότερο εξειδικευμένη γνώση και χρειάζεται περισσότερο συστηματική συνεργασία μεταξύ των διαφόρων επαγγελματιών που υποστηρίζουν με διάφορους τρόπους τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με μαθητές με ΕΕΑ. Η εφαρμογή των ΤΠΕ στην διαδικασία ανάπτυξης και διοίκησης του σχολείου πρέπει να σχεδιασθεί και εφαρμοσθεί πολύ προσεκτικά.

Οι ΤΠΕ στις υποστηρικτικές υπηρεσίες της Ειδικής Αγωγής πρέπει να βελτιωθούν, το ίδιο ισχύει και για τις διαδικασίες μάθησης, δίνοντας στους εκπαιδευτικούς και στους άλλους επαγγελματίες χρόνο και ευκαιρίες για συνεργασία, προωθώντας καθοδήγηση και επαγγελματικές συμβουλές όσο το δυνατόν πιο κοντά στο εργασιακό περιβάλλον.

Πίνακας 4.11 Ζητήματα σε επίπεδο μαθητή

Παράγοντες που επηρεάζουν	Έχουν εντοπισθεί
Καθώς ορισμένες έννοιες όπως 'μάθηση για την μάθηση', 'διαβίου μάθηση' και 'εξ αποστάσεως μάθηση' γίνονται όλο και περισσότερο αποδεκτές, η παραδοσιακή εκπαιδευτική μεθοδολογία χρειάζεται να αλλάξει δραστικά για όλους τους μαθητές και αυτούς που εργάζονται με αυτούς	Αυστρία, Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), Κύπρος, Γερμανία, Ελλάδα, Λιθουανία, Λουξεμβούργο, Σουηδία
Η παροχή διαφορετικών μορφών υποστήριξης δεν είναι πάντα η κατάλληλη ή συγκρίσιμη μεταξύ των περιοχών	Ελλάδα, Ισλανδία, Ιρλανδία, Σουηδία, ΗΒ
Υπάρχουν εμπόδια που συνδέονται με την παρουσίαση της πληροφόρησης στο Διαδίκτυο για μαθητές με ειδικές ανάγκες _ σε επίπεδο περιεχόμενο και γλώσσα	Αυστρία, Κύπρος, Γαλλία, Ελλάδα

Η πρόσβαση σε διαφορετικά είδη ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι πραγματικότητα για πολλούς μαθητές με ΕΕΑ, αλλά όχι για όλους. Ισότητες ευκαιρίες στην ΤΠΕ πρόσβαση μέσω κατάλληλης υποδομής, ειδική ΤΠΕ υποστήριξη, έμπειροι εκπαιδευτικοί αποτελούν ακόμα ένα στόχο που πρέπει να εργασθούμε για να επιτευχθεί στην Ευρώπη

4.5 Συμπερασματικά σχόλια

Τα κάτωθι θέματα φαίνεται να αποτελούν σημεία για περαιτέρω θεώρηση:

- Μία σημαντική τάση που προκύπτει από την εξέταση των απόψεων όλων των χωρών είναι ο βαθμός συμφωνίας που υπάρχει μεταξύ των χωρών σχετικά με τα θέματα προτεραιότητας για συζήτηση.
- Μπορεί να υποστηριχθεί ότι υπάρχει μία ανάγκη μετατόπισης του επίκεντρου των ΤΠΕ στις πολιτικές και τα προγράμματα της Ειδικής Αγωγής. Προηγουμένως έχει δοθεί η έμφαση στους τρόπους (υποδομή σε εξοπλισμό και εμπειρία) που μπορούν να κάνουν τις ΤΠΕ να εφαρμοστούν πιο αποτελεσματικά στην Ειδική Αγωγή. Οι περισσότερες χώρες φαίνεται να ερευνούν τώρα τον τρόπο με το οποίο η έμφαση στην πολιτική να δοθεί στα αποτελέσματα – στους σκοπούς και στόχους της χρήσης των ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή και όχι μόνο στους τρόπους χρήσης των ΤΠΕ. Μια τέτοια επικέντρωση θα βοηθήσει τις συζητήσεις γύρω από την δημιουργία της κατάλληλης υποδομής, αλλά θα επικεντρώσει ακόμη περισσότερο στο γιατί και πώς οι ΤΠΕ μπορούν να χρησιμοποιηθούν καταλληλότερα σε διαφορετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Επομένως μία τέτοια μετατόπιση της έμφασης θα βοηθούσε να επικεντρωθεί η προσοχή μας στο να χρησιμοποιούμε τις ΤΠΕ για τη μάθηση σε διαφορετικά περιβάλλοντα από το να μάθουμε απλά να τις χρησιμοποιούμε με διαφορετικούς τρόπους. Η γνήσια ένταξη στις ΤΠΕ στο αναλυτικό πρόγραμμα για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες θα πραγματοποιηθεί μόνο όταν γίνουν κατανοητές οι δυνατότητες των ΤΠΕ ως εργαλείο μάθησης .
- Ενώ δίνεται έμφαση στην παροχή βασικής ΤΠΕ υποδομής όσον αφορά την ποιότητα του μηχανικού εξοπλισμού και του λογισμικού , άλλα σημαντικά ζητήματα αφορούν την ανάπτυξη ξεκάθαρης ,αποδεδειγμένης άποψης για την χρήση ΤΠΕ σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και τον εφοδιασμό των εκπαιδευτικών με τις αναγκαίες δεξιότητες και αίσθημα ικανότητας για να εφαρμοστεί αυτή η λογική στην πράξη.
- Η ανάπτυξη της θεωρίας για την χρήση ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή φαίνεται ότι θα προωθηθεί εάν υπάρχουν ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών ομάδων των εμπλεκόμενων (μαθητές και οι οικογένειές τους, εκπαιδευτικοί, επαγγελματίες στήριξης και ερευνητές) σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Περαιτέρω, αναφέρθηκε η δυνατότητα προώθησης ουσιαστικής συνεργασίας με συναντήσεις και ανταλλαγές πρόσωπο με πρόσωπο . Η δύναμη των ΤΠΕ σαν εργαλείο επικοινωνίας και μάθησης ενισχύεται από τις προσωπικές επαφές και ανταλλαγές των ειδικών σε ΕΕΑ και ΤΠΕ.

- Τελικά, ενώ υπάρχει πληροφόρηση για την χρήση των ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή σε εθνικό και διεθνές επίπεδο , δεν υπάρχει πάντα πληροφόρηση για τον σωστό τύπο, μορφή και επίκεντρο - δεν έχει ακόμα δημιουργηθεί και διανεμηθεί. Θεωρείται σημαντικό οι αρχές για την πρόσβαση στην πληροφόρηση για όλους να εφαρμοστούν στην πληροφόρηση που ήδη υπάρχει καθώς επίσης και στην πληροφόρηση που θα δημιουργηθεί. Ξεκάθαρη πληροφόρηση για τις ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ και των εκπαιδευτικών τους σαν χρήστες ΤΠΕ πρέπει να ενημερώσει την τεχνολογική ανάπτυξη καθώς επίσης την διαμόρφωση και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.

5 Πρώιμη Παρέμβαση

Η έννοια της πρώιμης παρέμβασης λαμβάνει υπόψη δύο αλληλένδετες πλευρές: την ηλικία του παιδιού και την ίδια την ενέργεια. Αυτή η ενέργεια μπορεί να αρχίσει με την γέννηση του παιδιού ή στα πρώτα χρόνια της ζωής, πριν το παιδί αρχίσει την σχολική εκπαίδευση. Η πρώιμη παρέμβαση θεωρείται σαν μια σειρά όλων των απαραίτητων παρεμβάσεων και μέτρων – κοινωνικών, ιατρικών, ψυχολογικών και εκπαιδευτικών – που στοχεύουν στα παιδιά και στις οικογένειες, για να αντιμετωπίσουν τις ειδικές ανάγκες των παιδιών που παρουσιάζουν ή έχουν ρίσκο κάποιου βαθμού καθυστέρησης στην ανάπτυξη (Ευρωπαϊκός φορέας, 1998).

Οι μελέτες στο θέμα αυτό υπογραμμίζουν την σπουδαιότητα να υπάρχουν ξεκάθαροι στόχοι σχετικά με τον σκοπό της πρώιμης παρέμβασης, το οποίο σημαίνει, να παρέχει πρώιμη διάγνωση, να εμποδίζει περαιτέρω δυσκολίες και να καθοδηγεί το παιδί και το περιβάλλον του όσο χρειάζεται. Τρία σημαντικά θέματα αναφέρονται: η πρώιμη παρέμβαση αφορά την νεαρή ηλικία (κυρίως από την γέννηση μέχρι την ηλικία των τριών ετών), για αυτό δεν πρέπει να μπερδεύεται με την προσχολική εκπαίδευση, η πρώιμη παρέμβαση σημαίνει πολυδιάστατη προσέγγιση (εμπλέκονται αρκετές ειδικότητες που χρειάζεται να εργασθούν μαζί) και επίσης μία οικολογική προσέγγιση (το επίκεντρο δεν είναι πλέον μόνο το παιδί αλλά το παιδί, η οικογένεια και η κοινότητα) (Peterander, 1996).

Γενικά, η κατάσταση στις διάφορες χώρες αντιστοιχεί σε αυτή την έννοια και τους στόχους, αλλά περιλαμβάνει διαφορές που σχετίζονται με την κάθε χώρα.

5.1 Παροχές στα νέα παιδιά και μετάβαση στην προ-σχολική εκπαίδευση

Η ηλικία κατά την οποία τα παιδιά εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα καθορίζει την ηλικία που οι υπηρεσίες πρώιμης παρέμβασης αρχίζουν να παρέχουν υποστήριξη. Στις περισσότερες χώρες, οι υπηρεσίες αυτές αναλαμβάνουν τα παιδιά από την γέννηση μέχρι την ηλικία των τριών ετών και σε λίγες χώρες τα παιδιά παρακολουθούνται μέχρι την ηλικία των έξι ετών, σε στενή συνεργασία με το εκπαιδευτικό σύστημα.

Αυτό είναι πολύ σημαντικό από την πλευρά της εκπαίδευσης, γιατί έχει να κάνει με την διάθεση μέτρων υποστήριξης ή εκπαιδευτικής παρέμβασης αμέσως όταν αναφερθεί ή προσδιοριστεί η ανάγκη.

Σε ένα αριθμό χωρών, τα παιδιά περιλαμβάνονται στο εκπαιδευτικό σύστημα στην ηλικία των τριών ή τεσσάρων ετών. Σε μερικές άλλες, η είσοδος στο εκπαιδευτικό σύστημα λαμβάνει χώρα νωρίτερα. Πριν την είσοδό τους σε δημοτικά σχολεία, τα παιδιά μπορούν να παρακολουθήσουν διάφορους τύπους 'προ-σχολικής' εκπαίδευσης (ιδρύματα ή κέντρα) που καλύπτουν όλες τις απαραίτητες παροχές για παιδιά πριν παρακολουθήσουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα κέντρα αυτά ή τα ιδρύματα ποικίλουν πολύ. Οι κύριες διαφορές μεταξύ αυτών σχετίζονται με τα προσόντα του προσωπικού τους – στην εκπαίδευση ή άλλου, και την υπηρεσία με την οποία είναι συνδεδεμένα – εκπαίδευση ή άλλη. Μπορούν να ομαδοποιηθούν ως ακολούθως:

- Αφενός, υπάρχουν νηπιαγωγεία, κέντρα ημερήσιας φροντίδας και κέντρα παιχνιδιού, τα οποία γενικά δεν ανήκουν στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας και το προσωπικό τους δεν διαθέτει προσόντα στην εκπαίδευση
- Μαζί με αυτά τα κέντρα ημερήσιας φροντίδας και παιχνιδιού, μπορεί να υπάρχουν μη-σχολικά ιδρύματα με εκπαιδευτική κατεύθυνση που δέχονται παιδιά πολύ μικρής ηλικίας μέχρι την ηλικία που πηγαίνουν στο δημοτικό

σχολείο. Όπως και στην περίπτωση των κέντρων ημερήσιας φροντίδας, αυτά τα μη-σχολικά ιδρύματα γενικά δεν ανήκουν στην αρμοδιότητα των υπηρεσιών που είναι υπεύθυνες για την εκπαίδευση, αν και το προσωπικό που εργάζεται με τα παιδιά έχει προσόντα στην εκπαίδευση.

- Τελικά υπάρχουν *σχολεία*. Αυτά ανήκουν απευθείας στην αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών αρχών, και το προσωπικό που εργάζεται με τα παιδιά έχει απαραίτητα προσόντα στην εκπαίδευση.

Ο κάτωθι πίνακας παρουσιάζει καταστάσεις στις διάφορες χώρες.

Πίνακας 5.1 Προσχολικά περιβάλλοντα που παρέχονται σε παιδιά πριν την υποχρεωτική εκπαίδευση

	Νηπιαγωγεία/ ημερήσια φροντίδα	Ιδρύματα με εκπαιδευτικό προσανατολισμό	Σχολεία
Από την γέννηση	Δημοκρατία της Τσεχίας, Κύπρος, Ελλάδα, Λιθουανία, Ισπανία	Δημοκρατία της Τσεχίας, Νορβηγία	Λιθουανία
3 μηνών	Βέλγιο, Δανία, Αγγλία, Γαλλία, Γερμανία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Κάτω Χώρες, Ισπανία, Ελβετία		Ισπανία
6 μηνών		Δανία, Φιλανδία	
1 έτους	Γερμανία	Ιταλία, Σουηδία	Εστονία, Ισλανδία, Λετονία
2–2.5 ετών			Βέλγιο(Γαλλική και Φλαμανδική Κοινότητες), Δημοκρατία της Τσεχίας, Γαλλία**
3 ετών		Αυστρία, Γερμανία, Πολωνία, Πορτογαλία, Σλοβακία	Κύπρος, Αγγλία, Ιταλία, Πορτογαλία, Βέλγιο (Γερμανόφωνη Κοινότητα)
4 years ετών		Ελβετία	Ελλάδα, Ιρλανδία, Λουξεμβούργο, κάτω Χώρες
5 ετών			Γερμανία*

* Σε μερικά κρατίδια, παιδιά ηλικίας 5 ετών μπορούν να ενταχθούν σε σχολεία , όταν το επιτρέπει η συναισθηματική, φυσική και νοητική ανάπτυξή τους .

** Σε τομείς εκπαιδευτικής προτεραιότητας.

Πηγή: Ευρυδίκη και εθνικά δεδομένα

Σε σχέση με την επιλογή των προ-σχολικών ιδρυμάτων, οι γονείς στις περισσότερες χώρες δικαιούνται να επιλέξουν το προ-σχολικό κέντρο που τους ταιριάζει καλύτερα. Παρόλα αυτά, μπορεί να υπάρξουν προβλήματα όταν τα κέντρα είναι ιδιωτικά ή δεν ανήκουν στην περιοχή που κατοικεί η οικογένεια. Στην πράξη, η επιλογή μπορεί να περιορισθεί εάν το κέντρο στο οποίο έγινε η αίτηση ισχυρισθεί ότι δεν διαθέτει τους πόρους που μπορεί να χρειαστεί το παιδί, αν αρνηθεί να δεχθεί το παιδί ή αν υπάρχει λίστα αναμονής. Λίστες αναμονής έχουν αναφερθεί από την Αυστρία, Αγγλία, Γερμανία, Ισλανδία, Λιθουανία, τις Κάτω χώρες, Νορβηγία, Πορτογαλία και Ελβετία.

Σε μερικές χώρες, δίνεται προτεραιότητα στην πρόσβαση σε εκπαιδευτικά κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης σε παιδιά με αναπηρίες, αν και δεν υπάρχουν ειδικά μέτρα που να τους παρέχονται. Σε αυτή την περίπτωση ανήκει η Αγγλία, Γερμανία, Ισλανδία, Νορβηγία, Ισπανία, Σουηδία και οι Κάτω Χώρες. Στις χώρες όπου η υποχρεωτική εκπαίδευση αρχίζει στην ηλικία των πέντε, τα παιδιά με αναπηρίες συνήθως παρακολουθούν σχολείο από την ηλικία των δύομισή ή τριών ετών.

Στη Δημοκρατία της Τσεχίας, υπάρχει η τάση να προσφέρουν προ-σχολική εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά πριν αρχίσουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στα παιδιά με ειδικές ανάγκες στους γενικούς παιδικούς σταθμούς και στους ειδικούς παιδικούς σταθμούς. Σε ειδικές περιπτώσεις, παιδιά κάτω των τριών ετών γίνονται δεκτά στην προσχολική εκπαίδευση. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα σε ειδική εκπαιδευτική και επαγγελματική υποστήριξη.

Σε μερικά κρατίδια στη Γερμανία το προσχολικό σύστημα ανήκει πλήρως στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Κοινωνικών Υποθέσεων. Παιδιά από τριών ως έξι ετών μπορούν να παρακολουθούν παιδικούς σταθμούς και έχουν πρόσφατα αποκτήσει εκατό τις εκατό το δικαίωμα σε μία θέση στον παιδικό σταθμό.

Στην Ιταλία, τα παιδιά με αναπηρίες έχουν το δικαίωμα να παρακολουθούν προσχολική εκπαίδευση μαζί με τα παιδιά που δεν έχουν αναπηρίες. Υποστήριξη πρέπει να παρέχεται από ειδικό εκπαιδευτικό μαζί με άλλους επαγγελματίες από την τοπική δομή υγείας, και πρέπει να εξασφαλίζεται συνεχή παρακολούθηση από το ένα εκπαιδευτικό επίπεδο στο άλλο.

Στην Σουηδία, όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην φροντίδα. Αυτά με ειδικές ανάγκες έχουν δικαίωμα σε ειδική υποστήριξη.

Σε πολλές χώρες, η πρόωρη αποδοχή των παιδιών σε προσχολικά ιδρύματα δηλώνει την σημασία καλής συνεργασίας μεταξύ των υπηρεσιών και ομάδων πρώιμης παρέμβασης και των ποικίλων προσχολικών κέντρων για να εξασφαλίσουν συνέχεια της εργασίας που γίνεται με παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αυτή η συνέχεια πρέπει να εξασφαλισθεί για να αποφευχθούν κενά που οφείλονται στην ηλικία ή διοικητικές αιτίες και σχετίζονται με τις υπηρεσίες που είναι υπεύθυνες για την παροχή φροντίδας στο παιδί. Σημαίνει επίσης ότι η πληροφόρηση και οι επιδεξιότητες θα περάσουν στις περαιτέρω ομάδες που αναλαμβάνουν την φροντίδα του παιδιού.

5.2 Οι ομάδες Πρώιμης παρέμβασης

Τρία θέματα πρέπει να αναφερθούν σχετικά με τις ομάδες πρώιμης παρέμβασης: καθήκοντα ή λειτουργίες, σύσταση και μοντέλα.

Οι χώρες αναφέρονται στο γεγονός ότι το βασικό καθήκον των ομάδων πρώιμης παρέμβασης είναι να στηρίζουν καταρχάς το παιδί και κατά δεύτερον την οικογένεια. Η επιλογή των μέτρων που θα ληφθούν θα εξαρτηθούν από τις ανάγκες και των δύο του παιδιού και της οικογένειας.

- *Εργασία με την οικογένεια αποτελεί ένα θεμελιακό στοιχείο που καλύπτει τομείς όπως παροχή πληροφόρησης, προσανατολισμό και καθοδήγηση, υποστήριξη και κατάρτιση*
- *Εργασία με το παιδί είναι πολύπλοκη όχι μόνο όσο αφορά το περιεχόμενο, αλλά επίσης και στον τρόπο που παρέχεται. Περιλαμβάνει υποστήριξη για την ολοκληρωτική ανάπτυξη του παιδιού, μέτρα πρόληψης και εκπαιδευτικά μέτρα που είναι διαθέσιμα για να βοηθήσουν την διαδικασία μετάβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Υπάρχουν ποικίλα μέτρα υποστήριξης που έχουν επιλεγεί, έτσι ώστε να αντανakλούν τις ολικές απαιτήσεις για την φροντίδα του παιδιού*

Αυτά είναι τα μέτρα τα οποία πρέπει να γίνουν κατανοητά από την πλευρά της βοήθειας προς το παιδί για να αποκτήσει την ανεξαρτησία του – να βοηθήσουμε το παιδί να βοηθήσει τον εαυτόν του. Αυτή είναι μία προσέγγιση που προσπαθεί να αποφύγει εξωτερικά προγράμματα που το παιδί και η οικογένεια αντλαμβάνονται σαν κάτι που τους επιβάλλεται και απέχει αρκετά από τα ενδιαφέροντά τους. Με βάση τους επαγγελματίες που εργάζονται στον τομέα της πρώιμης παρέμβασης, τα καλλίτερα αποτελέσματα επιτυγχάνονται όταν λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και το κέντρο ενδιαφέροντος και των δύο του παιδιού και της οικογένειας. Ποικίλες μέθοδοι, που χρησιμοποιούνται στον χώρο της πρώιμης παρέμβασης, ακολουθούν αυτή τη γραμμή. Αυτό σημαίνει ότι η εργασία πρέπει να βασίζεται σε αυτό που είναι δυνατό: δεξιότητες και ικανότητες, από το να αρχίζουμε από αυτό που δεν είναι δυνατό: ανικανότητες.

Επαγγελματίες από διάφορες χώρες ανέφεραν μία ποικιλία από μέτρα υποστήριξης. Λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες, αλλά εξαρτώνται επίσης από διαθέσιμους πόρους σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο.

Αναφέρθηκαν τέσσερα πιθανές καταστάσεις υποστήριξης. Υποστήριξη μπορεί να παρέχεται στο σπίτι, σε εξωτερικές ή ημερήσιες κλινικές, σε υπηρεσίες πρώιμης παρέμβασης ή σε προ-πρωτοβάθμιους χώρους (όπως, κέντρα ημερήσιας φροντίδας, παιδικοί σταθμοί ή προ-σχολικά κέντρα).

Υποστήριξη των βρεφών στο σπίτι αναφέρεται ειδικότερα από όλες τις χώρες, αλλά υπάρχει μία τάση να γίνει η πρώτη επιλογή για φροντίδα στις διάφορες χώρες. Στις Κάτω χώρες για μεγάλο χρονικό διάστημα η υποστήριξη πρώιμης παρέμβασης ήταν διαθέσιμη σε ειδικά κέντρα όπου τα παιδιά μπορούσαν να μείνουν για μέρες, ή ακόμα να διαμένουν εκεί. Τώρα η πρώτη παρέμβαση επικεντρώνεται στο να διαμένουν τα παιδιά στην οικογένεια διασφαλίζοντας την παροχή της απαραίτητης υποστήριξης εκεί.

Υποστήριξη μπορεί επίσης να παρέχεται από υπηρεσίες πρώιμης παρέμβασης. Η υποστήριξη αυτή μπορεί να παρέχεται σε ειδικά κέντρα για κάποιους τύπους αναπηρίας. Και τα δύο, οι υπηρεσίες πρώιμης παρέμβασης και οι εξωτερικές ή ημερήσιες κλινικές βρίσκονται όσο το δυνατόν πιο κοντά στο σπίτι της οικογένειας. Αλλά στην Γερμανία, εξαιτίας της ομοσπονδιακής της δομής, υπάρχουν διαφορετικά συστήματα. Σε μερικά κρατίδια πρώτη παρέμβαση παρέχεται από κοινωνικο-παιδιατρικά κέντρα (με ιατρικό προσανατολισμό), αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις είναι οργανωμένη σε ειδικά κέντρα πρώιμης παρέμβασης, 50% της στήριξης παρέχεται στο κέντρο, και το άλλο 50% στο σπίτι.

Στη Λιθουανία, ειδικές υπηρεσίες, που εξαρτώνται από τις υγειονομικές αρχές, παίζουν σημαντικό ρόλο.

Στην Ισπανία, υγειονομικές υπηρεσίες κυρίως παρέχονται σε νεογέννητα παιδιά ή σε αυτά που χρειάζονται μακρόχρονη διαμονή σε νοσοκομείο. Από το 2000 πρώτη προτεραιότητα έχει δοθεί στην στήριξη στο σπίτι ή σε εκπαιδευτικά κέντρα.

Στην Δημοκρατία της Τσεχίας, υπηρεσίες πρώιμης παρέμβασης παρέχονται επίσης από εθελοντικές οργανώσεις.

Υποστήριξη μπορεί επίσης να παρέχεται σε προ-πρωτοβάθμιους χώρους όπως αναφέρεται από ένα αριθμό χωρών. Σε αυτό το είδος στήριξης δίνεται ιδιαίτερη έμφαση από χώρες που εγγράφουν τα παιδιά στο σχολείο σε μικρή ηλικία.

Υποστήριξη παρέχεται από ομάδες πρώιμης παρέμβασης στοχεύοντας και στους δύο το παιδί και το προσωπικό που εργάζεται σε αυτά τα κέντρα. Η διαδικασία αυτή είναι η αρχή προετοιμασίας για την μετάβαση που θα λάβει χώρα στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών δομών των χωρών στο οποίο το παιδί θα εγγραφεί αργότερα.

Μια ειδική κατάσταση υπάρχει στην Πολωνία, με πρώιμες τάξεις υποστήριξης για παιδιά και τις οικογένειές τους. Κάθε τάξη περιλαμβάνει δύο ως τρία παιδιά και τους γονείς τους. Αυτό μπορεί να οργανωθεί στο σπίτι ή σε ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες. Τα παιδιά είναι τουλάχιστον τριών ετών.

Καμία από τις δυνατότητες που αναφέρονται παραπάνω δεν αποκλείει τις άλλες. Όλοι οι συνδυασμοί είναι δυνατοί, και εξαρτώνται από την ηλικία και τις ανάγκες των παιδιών. Στην Ιταλία, παραδείγματος χάριν, υποστήριξη μπορεί να δίνεται στο σπίτι, σε ημερήσιες κλινικές, σε προ-πρωτοβάθμιους χώρους ή σε ειδικές υπηρεσίες (για σοβαρές αναπηρίες) βάση της κατάστασης του παιδιού. Κάθε παρέμβαση θα απαιτεί πάντα συμμετοχή και άδεια των γονιών.

Η σύσταση των ομάδων αναφέρεται από όλες τις χώρες σαν διεπιστημονικές, με συμμετοχή διαφορετικών επαγγελματιών και αρμοδιοτήτων. Η βασική διαφορά μεταξύ των χωρών φαίνεται να σχετίζεται στο βαθμό στον οποίο επαγγελματίες από τον χώρο της εκπαίδευσης εμπλέκονται στις ομάδες, και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν για να εξασφαλιστεί καλή συνεργασία και συντονισμός μεταξύ των επαγγελματιών.

Κοιτάζοντας πως οι διαφορετικές υπάρχουσες ομάδες είναι οργανωμένες για να πληρούν τα καθήκοντά τους, μπορούν να προσδιοριστούν τρία μοντέλα:

- Ένα 'τοπικό' και αποκεντρωμένο μοντέλο, στο οποίο η παροχή και ο συντονισμός των υπηρεσιών διασφαλίζεται από τις τοπικές αρχές (δήμοι). Αυτό κυρίως βρίσκεται στις Νορδικές χώρες
- Ένα 'ειδικό' μοντέλο, στο οποίο πολύ εξειδικευμένες υπηρεσίες και κέντρα πρώιμης παρέμβασης παρέχονται και προσφέρονται στα παιδιά και στις οικογένειές τους. Κυρίως εξαρτώνται από κοινωνικές και υγειονομικές αρχές, ακόμα και αν εμπλέκεται η εκπαίδευση. Αυτό ισχύει σε χώρες όπως η Γαλλία και η Γερμανία.
- Ένα τρίτο μοντέλο μπορεί να ονομασθεί 'ενδο-υπηρεσία'. Βασίζεται σε συμφωνία και συνεργασία μεταξύ διαφορετικών τοπικών, περιφερειακών ή ακόμα εθνικών υπηρεσιών. Η εκπαίδευση εμπλέκεται πλήρως σε αυτό το μοντέλο. Αυτό ισχύει σε χώρες όπως η Πορτογαλία.

5.3 Οικονομική υποστήριξη στις οικογένειες.

Πληροφόρηση στις οικογένειες αποτελεί ένα πολύ σημαντικό καθήκον το οποίο πρέπει να θεσπιστεί όσο το δυνατόν πιο νωρίς. Η πληροφόρηση πρέπει να είναι σαφής, κατανοητή και ολοκληρωμένη. Περιλαμβάνει ποικίλες πλευρές.: αναφέρεται

στα προβλήματα που έχουν αποκαλυφθεί ή στα μελλοντικά, την έκταση, την διαδικασία που πρέπει να ακολουθηθεί και τους περιορισμούς.

Επιπροσθέτως, περιλαμβάνει όλη την πληροφόρηση για τα δικαιώματα των γονιών και την οικονομική βοήθεια που οι γονείς μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να απαιτήσουν επιδόματα. Οι οικογένειες σε διάφορες χώρες δικαιούνται διαφορετικά είδη οικονομικής υποστήριξης που διανέμεται από τις κοινωνικές ή υγειονομικές υπηρεσίες. Γενικά, λαμβάνει τη μορφή αυξανόμενων οικογενειακών επιδομάτων, τα οποία δικαιούνται όλοι οι γονείς με παιδιά. Τα ποσά που παρέχονται ποικίλουν πολύ, και εξαρτάται από το εισόδημα των γονιών και πάνω από όλα από τον βαθμό αναπηρίας και ανεξαρτησίας του παιδιού. Στις Νορδικές χώρες κατανέμονται παραπάνω επιδόματα στις οικογένειες που δεν εξαρτώνται από το εισόδημα των γονιών. Στην Αυστρία, για παράδειγμα, η οικονομική υποστήριξη μπορεί να φθάσει στο μέγιστο ποσό των 1,531.54 Euro τον μήνα και εξαρτάται από τον βαθμό αναπηρίας του παιδιού και τον αριθμό ωρών που χρειάζεται για ειδική φροντίδα 9από 50 ως περισσότερες από 180 ώρες τον μήνα)

Η οικονομική υποστήριξη μπορεί επίσης να καλύπτει *επιπρόσθετα έξοδα*, τα οποία οι γονείς δαπανούν για την φροντίδα του παιδιού τους. Σε μερικές χώρες, αυτό το είδος επιπρόσθετων εξόδων διατίθεται από τις υγειονομικές υπηρεσίες ή ασφαλιστικές εταιρείες, όπως για παράδειγμα στην Γερμανία. Τα ποσά ορίζονται από αυτές τις εταιρείες ή τις δημόσιες υπηρεσίες, λαμβάνοντας υπόψη τη φροντίδα που απαιτεί το παιδί. Αρκετές χώρες ανέφεραν επίσης οικονομική βοήθεια για την κάλυψη ποικίλων δαπανών που προκύπτουν σαν αποτέλεσμα των δυσκολιών του παιδιού. Αυτό περιλαμβάνει τεχνικά βοηθήματα, που χρησιμοποιούνται για δραστηριότητες στην καθημερινή ζωή (π.χ. μετακίνηση, ταξίδι, σπίτι) ή για την εκπαίδευση του παιδιού. Αυτά διατίθενται δωρεάν, τουλάχιστον μερικώς, σε όλες τις χώρες. Στο Λουξεμβούργο, για παράδειγμα, οι γονείς λαμβάνουν ένα επιπρόσθετο συμπληρωματικό ποσό κατά την διάρκεια ζωής του παιδιού. Στις Κάτω Χώρες αυτά τα επιπρόσθετα έξοδα παρέχονται από τους δήμους και οι οικογένειες μπορούν επίσης να κάνουν αίτηση για ένα αποκαλούμενο προϋπολογισμό που συνδέεται με τον πελάτη για να ...την βοήθεια και την νοσηλεία στο σπίτι.

Άλλα οικονομικά βοηθήματα λαμβάνουν την μορφή απευθείας οικονομικής βοήθειας στην οικογένεια, στην περίπτωση αυτή σε έναν από τους γονείς, που θα παραμείνει στο σπίτι για να φροντίσει το παιδί μετά την γέννηση για ποικίλο χρόνο (το περισσότερο δύο χρόνια), σε σχέση με την ανάγκη του παιδιού. Αυτό θεωρείται σαν μισθός ή αντικατάσταση των ημερομισθίων που διατίθενται στον γονιό που παραμένει στο σπίτι, ο οποίος διατηρεί τα κοινωνικά του/της δικαιώματα όσον αφορά την ασφάλεια υγείας κ.λ.π. Αυτό ισχύει στις Νορδικές χώρες, Γερμανία και Λουξεμβούργο. Στην Δημοκρατία της Τσεχίας γονείς χωρίς εργασία, ή με μερική εργασία επειδή χρειάζεται να φροντίζουν το παιδί τους, δικαιούνται οικογενειακά επιδόματα μέχρι το παιδί να γίνει εφτά ετών.

Οι οικογένειες στις περισσότερες χώρες ωφελούνται από φορολογικές μειώσεις. Η μείωση αυτή λαμβάνει υπόψη το γεγονός ότι γενικά οι οικογένειες με ανάπηρα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίσουν υψηλότερα έξοδα από άλλες οικογένειες. Η φορολογική αυτή μείωση σχετίζεται με την αναπηρία και ορίζεται λαμβάνοντας υπόψη τις ίδιες συνθήκες με αυτές που χρησιμοποιούνται για αυξημένα οικογενειακά επιδόματα. Παραδείγματος χάριν, , στο Βέλγιο ή στην Ελλάδα το παιδί πρέπει να έχει 66% ή 67% (αντιστοίχως) μείωση φυσικής ή πνευματικής ικανότητα για να ωφεληθεί από αυτά τα βοηθήματα.

Υπάρχουν πλεονεκτήματα που δίνονται στους γονείς σε σχέση με τις συνθήκες *διαβίωσης και εργασίας*. Στην Ιταλία, παραδείγματος χάριν, δίνεται προτεραιότητα

στην οικογένεια για την διάθεση εργατικής κατοικίας. Εάν οι γονείς εργάζονται στον δημόσιο τομέα , τους δίνεται προτεραιότητα όταν επιλέγουν τον χώρο εργασίας, ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά στο σπίτι, έχουν επίσης προτεραιότητα στις μεταθέσεις και επίσης δικαιούνται σε 3 πληρωμένες μέρες απουσίας τον μήνα, βάσει του νόμου 104/92. Στην Κύπρο, οι εργαζόμενοι στον δημόσιο τομέα έχουν επίσης προτεραιότητα στην επιλογή του χώρου εργασίας. Δωρεάν ή μειωμένη δαπάνη μεταφοράς αναφέρεται από όλες τις χώρες.

Ένα τελικό στοιχείο που πρέπει να αναφερθεί είναι οι ανάδοχες οικογένειες. Είναι ένα είδος υποστήριξης που προσφέρεται στις οικογένειες από δημόσιες ή ιδιωτικές υπηρεσίες. Δεν ισχύει σε όλες τις χώρες αλλά αυτή η υπηρεσία έχει αυξανόμενη ζήτηση , ειδικότερα στην περίπτωση των οικογενειών με σοβαρά ανάπηρα παιδιά. Οι οικογένειες επιλέγονται προσεχτικά. Δεν σχετίζονται με την οικογένεια του παιδιού, αλλά αναλαμβάνουν το παιδί για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Μπορεί για μία μέρα, μια βδομάδα ή ένα Σαββατοκυριακό, για να ξεκουραστούν οι γονείς, για να είναι μόνοι μεταξύ τους ή να επικεντρωθούν στους άλλους αδελφούς ή αδελφές. Αυτό αποτελεί κοινή πρακτική στην Δανία, Κάτω Χώρες Νορβηγία και Σουηδία. Εμφανίζεται σε ειδικές καταστάσεις στην Γαλλία, Γερμανία, Ισλανδία, Ιταλία και Λουξεμβούργο. Μπορεί επίσης να βρεθεί στην Αγγλία και Ουαλία., και εξαρτάται από διαθεσιμότητα πόρων. Στην Λιθουανία τέτοιο είδος στήριξης της οικογένειας παρέχεται μόνο από ιδιωτικές υπηρεσίες.

Υπάρχουν και άλλα προγράμματα: στοχεύουν στο ίδιο πράγμα – να αφαιρέσουν από τους γονείς μερικό φόρτο εργασίας. Σε μερικές χώρες μπορεί να είναι η περίπτωση ότι τα παιδιά τοποθετούνται για μικρό χρονικό διάστημα σε ανάδοχη οικογένεια. Περιλαμβάνει επίσης την δυνατότητα ποικίλες οργανώσεις να αναλαμβάνουν τα παιδιά κατά την διάρκεια των διακοπών, και προσφέρουν ποικιλία δραστηριοτήτων.

5.4 Συμπερασματικά σχόλια

Η πρώτη παρέμβαση περιλαμβάνει όλες τις απαραίτητες παρεμβάσεις και μέτρα που επικεντρώνονται στο παιδί και στην οικογένειά τους, να αντιμετωπίσει τις ειδικές ανάγκες των παιδιών που παρουσιάζουν ή κινδυνεύουν να παρουσιάσουν κάποιο βαθμό αναπτυξιακής καθυστέρησης.

- Η πρώτη παρέμβαση αφορά νηπιακή ηλικία , και δεν πρέπει να συγχέεται μερδεύεται με την προσχολική εκπαίδευση. Μια καλή συνεργασία μεταξύ των υπηρεσιών πρώιμης παρέμβασης και εκπαίδευσης χρειάζεται να διασφαλιστεί για να εξασφαλιστεί μία σωστή μετάβαση από την πρώτη παρέμβαση στην εκπαίδευση.
- Η Πρώιμη παρέμβαση συνεπάγεται διεπιστημονικότητα: επαγγελματίες από διαφορετικές επιστήμες εμπλέκονται και χρειάζεται να εργασθούν μαζί Μπορεί να ανήκουν σε διαφορετικές αρχές: υγεία, κοινωνικές υπηρεσίες, εκπαίδευση. Συντονισμός και μοίρασμα αρμοδιοτήτων είναι απαραίτητο.
- Οι ομάδες πρώιμης παρέμβασης δεν επικεντρώνονται πλέον μόνο στο παιδί, αλλά λαμβάνουν υπόψη την οικογένεια και την κοινότητα.
- Οι οικογένειες χρειάζονται να λαμβάνουν εκτενή και ξεκάθαρη πληροφόρηση για τα προβλήματα του παιδιού καθώς επίσης και όλα τα είδη της απαιτούμενης υποστήριξης. Η οικονομική στήριξη στην οικογένεια φαίνεται να είναι ένα ουσιαστικό μέτρο στήριξης που επιτρέπει στις οικογένειες να αντιμετωπίσουν επαρκώς τις δαπάνες που δημιουργούν οι ανάγκες του παιδιού.

6 Τελικά σχόλια

Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΑ ΟΠΟΥ ΠΕΡΙΛΑΜΒΑΝΕΙ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗΝ ΓΕΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΕΙΝΑΙ ΜΙΑ ΕΥΑΙΣΘΗΤΗ ΠΕΡΙΟΧΗ ΠΟΥ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΝΑ ΤΟ ΧΕΙΡΙΣΤΟΥΜΕ ΜΕ ΠΛΗΡΗ ΣΕΒΑΣΜΟ ΣΤΙΣ ΠΟΙΚΙΛΕΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΧΩΡΩΝ, ΤΟΥΣ ΠΟΡΟΥΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ.

Όλες οι χώρες προσπαθούν να παρέχουν την καλλίτερη δυνατή εκπαίδευση για τους μαθητές τους με βάση τη ατομική κατάσταση και προωθούν ίσες ευκαιρίες και ποιότητα στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές.

6.1 Περίληψη θεμάτων

Αυτή η μελέτη παρουσιάζει σχετικά ζητήματα που έχουν αναφερθεί από τις χώρες στις εθνικές εκθέσεις, αναφορικά με τους πέντε τομείς που καλύπτονται από τη μελέτη.

6.1.1 Πολιτικές και πρακτικές συνεκπαίδευσης/ένταξης

Διαφορετικές καταστάσεις μπορούν να εντοπισθούν μεταξύ των χωρών σχετικά με (α) την πολιτική τους όσον αφορά την συνεκπαίδευση/ένταξη (από εκτεταμένη ένταξη και προσφορά πολλαπλών προσεγγίσεων, ή σε ξεκάθαρο διαχωρισμό μεταξύ του γενικού και ειδικού εκπαιδευτικού συστήματος) ; (β) τους ορισμούς και τις κατηγορίες των ειδικών αναγκών και της αναπηρίας και συνεπώς τον αριθμό των εγγεγραμμένων μαθητών με ειδικές ανάγκες (από 1% σε περισσότερο από 10%) και διαφοροποιήσεις στο ποσοστό των μαθητών σε ξεχωριστό περιβάλλον (από λιγότερο από 1% σε περισσότερο από 5%).

Επίσης, εμφανίζονται κοινές τάσεις μεταξύ των χωρών: (α) η μετατροπή των ειδικών σχολείων σε κέντρα εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών; (β) η ανάπτυξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες ενταγμένων σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

6.1.2 Η χρηματοδότηση της Ειδικής Αγωγής.

Η πληροφόρηση φαίνεται να αποδεικνύει ότι η χρηματοδότηση της ειδικής αγωγής αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που καθορίζουν την ενσωμάτωση. Εάν οι χρηματοδοτικοί πόροι δεν κατανεμηθούν σύμφωνα με μία συγκεκριμένη χάραξη πολιτικής, η ενσωμάτωση αυτή δεν μπορεί να υλοποιηθεί στην πράξη. Οι μηχανισμοί χρηματοδότησης σε πολλές περιπτώσεις δικαιολογούν την ασυμβατότητα που υπάρχει ανάμεσα στη χάραξη μιας γενικής πολιτικής και στην πρακτική οργάνωση και εφαρμογή της. Στην πραγματικότητα, η χρηματοδότηση μπορεί να θεωρηθεί ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για την περαιτέρω ανάπτυξη διαφόρων πρακτικών εφαρμογών ενσωμάτωσης.

Η μεγαλύτερη κριτική ασκείται στις χώρες όπου το σύστημα χρηματοδότησης χαρακτηρίζεται από ένα πρότυπο χρηματοδότησης για τα ειδικά σχολεία που βασίζεται στις ανάγκες. (περισσότεροι μαθητές στα ειδικά σχολεία – περισσότεροι χρηματοδοτικοί πόροι). Οι συγκεκριμένες χώρες προσανατολίζονται προς διαφορετικούς τύπους στρατηγικής συμπεριφοράς στον εκπαιδευτικό τομέα (από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς ή άλλους φορείς). Υπάρχει πιθανότητα αυτοί οι

τύποι στρατηγικής συμπεριφοράς να οδηγήσουν σε ενσωμάτωση μικρότερης εμπέλειας, εντονότερο στιγματισμό και αυξανόμενα έξοδα.

Οι χώρες με ισχυρό σύστημα αποκέντρωσης - όπου η περιφέρεια ή ο δήμος φέρουν την κύρια ευθύνη για την οργάνωση της Ειδικής Αγωγής, αναφέρουν σε γενικές γραμμές, θετικά αποτελέσματα από το σύστημα που εφαρμόζεται στη χώρα τους. Τα πιο αποτελεσματικά συστήματα ως προς την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης είναι αυτά στα οποία οι δήμοι λαβαίνουν τις αποφάσεις τους σύμφωνα με τις πληροφορίες που έχουν από τις σχολικές υπηρεσίες υποστήριξης ή τα συμβουλευτικά κέντρα καθώς και αυτά στα οποία η διάθεση του μεγαλύτερου μέρους των χρηματικών πόρων απευθείας στα ξεχωριστά ιδρύματα επηρεάζει το ποσό που πρόκειται να διατεθεί για τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

6.1.3 Εκπαιδευτικοί και Ειδική αγωγή.

Οι δάσκαλοι της τάξης είναι υπεύθυνοι για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με ειδικές ανάγκες. Σε περίπτωση ανάγκης, θα παρέχεται κάποιο είδος υποστήριξης. Στην πλειοψηφία των χωρών, η απευθείας υποστήριξη των εκπαιδευτικών είναι ακόμα μάλλον μία τάση από μία πραγματικότητα και η υποστήριξη ακόμα κυρίως επικεντρώνεται στην απευθείας εργασία με τον μαθητή.

Σε όλες τις χώρες, οι δάσκαλοι της τάξης λαμβάνουν κάποιο είδος γενικής κατάρτισης στην Ειδική αγωγή κατά την διάρκεια της αρχικής κατάρτισης. Συμπληρωματική κατάρτιση, για να γίνει κάποιος ειδικός είναι προαιρετική στην πλειοψηφία των χωρών. Κατάρτιση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών φαίνεται να οργανώνεται με ένα ευέλικτο τρόπο και να παρέχει χρήσιμη υποστήριξη στους δασκάλους της τάξης.

6.1.4 Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)

Οι πληροφορίες που παρέχονται από τις χώρες επισημαίνουν ότι υπάρχει ανάγκη μετατόπισης του επίκεντρου των ΤΠΕ στην πολιτική και στα προγράμματα της Ειδικής Αγωγής. Εμφασης πρέπει να δοθεί στον στόχο και στον σκοπό των ΤΠΕ στην Ειδική Αγωγή και όχι μόνο στους τρόπους χρήσης των ΤΠΕ. Αυτό θα βοηθούσε να επικεντρωθεί η προσοχή μας στο να χρησιμοποιούμε τις ΤΠΕ για τη μάθηση σε διαφορετικά περιβάλλοντα από το να μάθουμε απλά να τις χρησιμοποιούμε με διαφορετικούς τρόπους.

Αυτό θα το διευκόλυναν οι αυξημένες ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των διαφόρων πρωταγωνιστών από το χώρο της Ειδικής Αγωγής και τους ΤΠΕ ειδικούς.

Θεωρείται σημαντικό οι αρχές της πρόσβαση στην πληροφόρηση για όλους να ισχύουν για την πληροφόρηση που ήδη υπάρχει καθώς επίσης και για εκείνη που θα δημιουργηθεί.

6.1.5 Πρώιμη παρέμβαση

Αποτελεσματική πρώιμη παρέμβαση βασίζεται (α) στην καλή συνεργασία μεταξύ των υπηρεσιών πρώιμης παρέμβασης και εκπαίδευσης, (β) σε καλά συντονισμένες διεπιστημονικές ομάδες που έχουν από κοινού αρμοδιότητες (γ) επαγγελματικό επίκεντρο όχι μόνο στο παιδί αλλά στην οικογένεια και την κοινότητα, (δ) στην παροχή εκτεταμένης και ξεκάθαρης πληροφόρησης στις οικογένειες για όλα τα

θέματα που αφορούν το παιδί καθώς επίσης και πρόσβαση σε κάθε είδος απαιτούμενης υποστήριξης, συμπεριλαμβανομένης της οικονομικής υποστήριξης.

6.2 Περισσότερη πληροφόρηση

Για όσους ενδιαφέρονται για ειδική και εκτεταμένη πληροφόρηση σχετικά με τις καταστάσεις στις χώρες και/ή για ένα από τους τομείς της έκθεσης, περισσότερο λεπτομερή πληροφόρηση υπάρχει σε διάφορα τμήματα της Ιστοσελίδας του Ευρωπαϊκού Φορέα www.european-agency.org: *Εθνικές Αναφορές, Εκδόσεις του Φορέα και Εθνικές Σελίδες* και στο νέο ηλεκτρονικό τμήμα: *Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη – Εθνικές Εκθέσεις* από της μονάδες της Ευρυδικής στο Βέλγιο (Γερμανόφωνη Κοινότητα), Κύπρος, Δημοκρατία της Τσεχίας, Λιχτενστάϊν, Πολωνία και Σλοβακία.

Λεπτομερή πληροφόρηση σχετικά με την κατάσταση και οργάνωση του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος στις διάφορες χώρες και ειδικότερα στους τομείς που περιλαμβάνονται σε αυτή τη μελέτη υπάρχουν στην ιστοσελίδα της Ευρυδικής : www.eurydice.org.

Επίσης παρέχει συγκριτικές μελέτες σε διάφορα θέματα όπως διδασκαλία ξένων γλωσσών, την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ή εκπαίδευση εκπαιδευτών και μία λεπτομερή έκθεση για την χρηματοδότηση της εκπαίδευσης στην Ευρώπη συμπεριλαμβάνοντας ένα κεφάλαιο που επικεντρώνεται στην διάθεση ειδικών κονδυλίων στα σχολεία για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Η τράπεζα δεδομένων Eurybase (www.eurybase.org) της Ευρυδικής παρέχει λεπτομερή πληροφόρηση για εκπαιδευτικά συστήματα και επίσης περιλαμβάνει ένα κεφάλαιο για κάθε συμμετέχουσα χώρα ειδικά για την Ειδική Αγωγή.

Παράρτημα 1 Εθνικοί Συνεργάτες του Ευρωπαϊκού Φορέα

Austria

Ms. Irene MOSER irene.moser@aon.at
Pädagogisches Institut des Bundes

Belgium (Flemish speaking community)

Mr. Theo MARDULIER theo.mardulier@ond.vlaanderen.be
Department of Education, Secretariaat-generaal

Belgium (French speaking community)

Ms. Thérèse SIMON therese.simon@skynet.be
EPESCF

Denmark

Mr. Poul Erik PAGAARD poul.erik.pagaard@uvm.dk
Danish Ministry of Education

Finland

Ms. Minna SAULIO minna.saulio@oph.fi
National Board of Education

France

Mr. Pierre Henri VINAY cnefeidiradj@education.gouv.fr
Ms. Nel SAUMONT brex@cnefei.fr
Centre National d'Études et de Formation pour l'Enfance Inadaptée

Germany

Ms. Anette HAUSOTTER a.hausotter@t-online.de
IPT 22 - BIS Beratungsstelle für Integration

Greece

Mr. Konstantinos KARAKOUIDAS t08deal@ypepth.gr
Department of Special Needs Education, Ministry of National Education
With the contribution of Ms. Venetta LAMPROPOULOU v.lampropoulou@upatras.gr

Iceland

Ms. Bryndis SIGURJÓNSDOTTÍR brysi@ismennt.is
Borgarholtsskóla

Ireland

Mr. Peadar MCCANN maccannap@educ.irlgov.ie
Inspectorate, Department of Education

Italy

Ms. Paola TINAGLI (Acting) paola.tinagli@istruzione.it
Ministry of Education

Luxembourg

Ms. Jeanne ZETTINGER srea@pt.lu

Service ré-éducatif ambulatoire

Netherlands

Mr. Sip Jan PIJL
Instituut voor Orthopedagogiek

s.j.pijl@ppsw.rug.nl

Norway

Ms. Gry HAMMER NEANDER
Norwegian Board of Education

Gry.Hammer.Neander@ls.no

Portugal

Mr. Vitor MORGADO
Department for Basic Education

vitor.morgado@deb.min-edu.pt

Spain

Ms. Victoria ALONSO GUTIÉRREZ
Ministerio de Educación, Cultura y Deportes
With the contribution of
Ms. Marisa HORTELANO ORTEGA

victoria.alonso@educ.mec.es

marisa.hortelano@educ.mec.es

Sweden

Ms. Lena THORSSON
Specialpedagogiska institutet

lena.thorsson@sit.se

Switzerland

Mr. Peter WALTHER-MÜLLER
Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SCH)

peter.walther@szh.ch

United Kingdom

Ms. Felicity FLETCHER-CAMPBELL
National Foundation for Educational Research

f.f-campbell@nfer.ac.uk

Παράρτημα 2 Εθνικές Μονάδες Ευρυδίκης

Eurydice European Unit

Avenue Louise 240 B-1050 Brussels

(<http://www.eurydice.org>)

National Eurydice Units

European Union

Austria

Eurydice – Informationsstelle

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur – Abt. I/6b

Minoritenplatz 5

1014 Wien

Belgium

Unité francophone d'Eurydice

Ministère de la Communauté française

Direction générale des Relations internationales

Boulevard Leopold II, 44 – Bureau 6A/002

1080 Bruxelles

Vlaamse Eurydice-Eenheid

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Departement Onderwijs

Afdeling Beleidscoördinatie

Hendrik Consciencegebouw 5 C 11

Koning Albert II – laan 15

1210 Brussel

Agentur Eurydice

Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft

Agentur für Europäische Programme

Quartum Centre

Hütte 79 / Bk 28

4700 Eupen

With the contribution of Mr. Leonhard Schiffllers

Denmark

Eurydice's Informationskontor i Danmark

Institutionsstyrelsen

Undervisningsministeriet

Frederiksholms Kanal 25 D

1220 København K

Finland

Eurydice Finland

National Board of Education

Hakaniemenkatu 2

P.O. Box 380
00530 Helsinki

France

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale
Délégation aux relations internationales et à la coopération
Centre de ressources pour l'Information internationale
110, rue de Grenelle
75357 Paris

Greece

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Direction of European Union
Mitropoleos 15
10185 Athens
With the contribution of Ms. Antigoni Faragoulitaki

Ireland

Eurydice Unit
International Section
Department of Education and Science
Marlborough Street
Dublin 1

Italy

Unità di Eurydice
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – c/o INDIRE
Via Buonarroti 10
50122 Firenze

Luxembourg

Unité d'Eurydice
Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (CEDIES)
280, Route de Longwy
1940 Luxembourg

Netherlands

Eurydice Eenheid Nederland
Afdeling Informatiediensten D073
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
Postbus 25000 - Europaweg 4
2700 LZ Zoetermeer

Portugal

Unidade de Eurydice
Ministério da Educação
Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento (DAPP)
Av. 24 de Julho 134

1350 Lisboa

Spain

Unidad de Eurydice
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa
c/General Oraá 55
28006 Madrid

With the contribution of Mr. Javier Alfaya and Mr. Alberto Alcalá.

Sweden

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Drottninggatan 16
10333 Stockholm

United Kingdom

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire SL1 2DQ

Eurydice Unit Scotland
The Scottish Executive Education Department
International Relations Branch
Area 1-B (CP), Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
With the contribution of Mr. John Mitchell and Mr. Douglas Ansdell.

EFTA/EEA Countries

Iceland

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Sölvholsgata 4
150 Reykjavik

Liechtenstein

National Unit of Eurydice
Schulamnt
Herrengasse 2
9490 Vaduz

Norway

Eurydice Unit
Norway Ministry of Education,
Research and Church Affairs
P.O. Box 8119 Dep. - Akersgaten 44
0032 Oslo

Υποψήφιος Χώρος

Bulgaria

Eurydice Unit
Equivalence and Information Centre, International Relations Department
Ministry of Education and Science
2A, Knjaz Dondukov Bld
1000 Sofia

Cyprus

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia

Czech Republic

Eurydice Unit
Institute for Information on Education – ÚIV/IIE
Senovážné nám. 26
11006Praha 06
With the contribution of Ms. Stanislava Brožová and Ms. Květa Goulliová (National Eurydice Unit) and Ms. Zuzana Kaprová (Ministry of Education, Youth and Sports).

Estonia

Eurydice Unit
Ministry of Education
Tallinn Office
11 Tonismägi St.
15192 Tallinn

Hungary

Eurydice Unit
Ministry of Education
Szalay u. 10-14
1054 Budapest

Latvia

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Department of European Integration & Co-ordination of International Assistance Programmes
Valnu 2
1050 Riga

Lithuania

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano 2/7
2691 Vilnius

Malta

Education Officer (Statistics)
Eurydice Unit
Department of Planning and Development
Education Division
Floriana CMR 02

Poland

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribution of the Unit in co-operation with the Ministry of National Education and Sport.

Romania

Eurydice Unit
Socrates National Agency
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
70626 Bucharest

Slovak Republic

Slovak Academic Association for International Co-operation
Eurydice Unit
Staré grunty 52
842 44 Bratislava

Slovenia

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Office for School Education of the Republic of Slovenia
Trubarjeva 5
1000 Ljubljana