



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της

Φλάγκου Αικατερίνης

ΑΜ: 411/2015224

**«Το εκπαιδευτικό σύστημα ειδικής αγωγής και η
εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη Μεγάλη Βρετανία»**

Επιβλέπουσα: Ασημίνα Τσιμπιδάκη

Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής

ΡΟΔΟΣ 2019

*“There can be no keener revelation
of a society's soul than the way
it treats its kids”*

Nelson Mandela

*«Δεν υπάρχει μεγαλύτερη αποκάλυψη
της ψυχής μιας κοινωνίας από τον τρόπο
που αντιμετωπίζει τα παιδιά της»*

Nelson Mandela

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της πτυχιακής μου εργασίας υπήρξε μια διαδικασία που απαίτησε χρόνο και προσπάθεια. Αισθάνομαι λοιπόν την ανάγκη να εκφράσω ένα ειλικρινές και μεγάλο ευχαριστώ, στην επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Τσιμπιδάκη Ασημίνα, τόσο για το χρόνο που διέθεσε, όσο και για τη στήριξη και την πολύτιμη καθοδήγηση που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια της συνεργασίας μας. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, τους φίλους και τις φίλες μου για την υποστήριξη που μου προσφέρουν στις εύκολες και τις δύσκολες στιγμές.

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες, μέσω των επικυρωμένων Διακηρύξεων της Σαλαμάνκα (1994) και της Σύμβασης του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, προωθείται το μοντέλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education), το οποίο οραματίζεται τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (ε.ε.α. ή/και α.). Στόχος είναι η πλήρης αποδοχή των διαφορετικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών, με εκπαιδευτικούς ικανούς/ικανές να ανταπεξέλθουν στις μαθησιακές ανάγκες και στην ισότιμη μεταχείρισή τους, απουσία διακρίσεων. Η παρούσα εργασία συνιστά μελέτη του εκπαιδευτικού συστήματος ειδικής αγωγής και της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη Μεγάλη Βρετανία (Αγγλία, Σκωτία, Ουαλία). Μέσω της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης, αναλύονται βιβλιογραφικές αναφορές και επιχειρείται η διερεύνηση των συγκλίσεων και των αποκλίσεων που εντοπίζονται στη βασική εκπαίδευση τόσο μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, όσο και των εκπαιδευτικών τους, στις τρεις χώρες, εστιάζοντας στο θεσμικό πλαίσιο, τη χρηματοδότηση, τα συστήματα στήριξης και τις προοπτικές αναφορικά με τα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα. Σύμφωνα με τα ευρήματα, το μοντέλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης κυριαρχεί και στις τρεις χώρες, με τις τοπικές αρχές να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαχείριση και αξιοποίηση των κρατικών πόρων για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να προσανατολίζεται σε ένα ολιστικό μοντέλο συνεχούς επιμόρφωσης.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, ειδική αγωγή και εκπαίδευση, Μεγάλη Βρετανία, συμπερίληψη

Abstract

Over the last decades, through the upheld provisions of Salamanca (1994) and the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, the idea of a school open to anyone, and the simultaneous learning of all students with or without special educational needs or/and disabilities, known as inclusive education, is promoted. Inclusive education aims at fully accepting all different abilities of students, despondence to any kind of learning needs and their equal treatment, without any form of discrimination. This paper is a comparative study of the special education systems and the education of special education teachers in Great Britain (England, Scotland, Wales). Through a qualitative methodological approach, bibliographical references are analysed and attempts are made to explore the convergences and deviations found in basic education for both pupils with special educational needs and/or disabilities and their teachers in three countries, focusing on the institutional framework, funding, support systems and prospects of each system. According to findings, the model of inclusive education dominates in all three countries, while local authorities undertake a key role in managing state resources for people with special educational needs and/or disabilities, and teachers' education to be oriented towards a holistic and continuous model of training.

Keywords: Special education teacher, special needs education, Great Britain, inclusive education

Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Abstract.....	5
Συνοτομογραφίες.....	9
Κεφάλαιο 1 ^ο : Εισαγωγή.....	10
1.1. Διατύπωση του προβλήματος	10
1.2. Βασικός σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.....	11
1.3. Συμβολή της μελέτης στην κεκτημένη γνώση.....	12
1.4. Μεθοδολογία έρευνας	13
1.5. Συνοπτική παρουσίαση της δομής της εργασίας	14
Κεφάλαιο 2 ^ο : Θεωρητικό πλαίσιο	16
2.1. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση	16
2.1.1. Οριοθέτηση της ειδικής αγωγής.....	16
2.1.2. Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	19
2.1.3. Μοντέλα αναπηρίας.....	19
2.1.3.1. Ιατρικό μοντέλο	20
2.1.3.2. Κοινωνικό μοντέλο	21
2.2. Ιστορική αναδρομή της ειδικής αγωγής.....	22
2.2.1. Ειδική αγωγή διεθνώς	22
2.2.2. Νομοθετικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής στην Αγγλία	24
2.2.3. Νομοθετικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής στην Ουαλία	26
2.2.4. Νομοθετικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής στη Σκωτία.....	27
2.3. Ένταξη - ενσωμάτωση – συμπεριληπτική εκπαίδευση	30
2.3.1. Εννοιολογικές διευκρινίσεις	30
2.3.2. Αρχές της συνεκπαίδευσης	33
2.3.3. Μοντέλα συνεκπαίδευσης.....	34
Κεφάλαιο 3 ^ο : Μεθοδολογία	36
3.1. Μεθοδολογική προσέγγιση.....	36
3.1.1. Ανάλυση περιεχομένου.....	36
3.1.2. Συγκριτική μέθοδος	36
3.2. Δείγμα.....	37
Κεφάλαιο 4 ^ο : Εκπαιδευτικά συστήματα.....	38
4.1. Πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο	38

4.2.	Εκπαιδευτικό σύστημα ειδικής αγωγής στην Αγγλία	38
4.2.1.	Οργάνωση και δομή εκπαιδευτικού συστήματος.....	39
4.2.1.1.	Σχολεία γενικής φοίτησης.....	39
4.2.1.1.1.	Εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία	39
4.2.1.1.2.	Πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	40
4.2.1.1.3.	Ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	41
4.2.1.1.4.	Τριτοβάθμια εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση.....	41
4.2.1.2.	Ειδικά σχολεία	42
4.2.1.3.	Εκπαίδευση κατ' οίκον	43
4.2.2.	Χρηματοδότηση.....	44
4.3.	Εκπαιδευτικό σύστημα ειδικής αγωγής στην Ουαλία.....	45
4.3.1	Οργάνωση και δομή εκπαιδευτικού συστήματος.....	45
4.3.1.1	Σχολεία γενικής φοίτησης	46
4.3.1.1.1	Εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία	46
4.3.1.1.2	Πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	47
4.3.1.1.3	Ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	48
4.3.1.1.4	Τριτοβάθμια εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση.....	48
4.3.1.2	Ειδικά σχολεία	49
4.3.1.3	Εκπαίδευση κατ' οίκον	49
4.3.2	Χρηματοδότηση.....	50
4.4.	Εκπαιδευτικό σύστημα ειδικής αγωγής στη Σκωτία	51
4.4.1	Οργάνωση και δομή εκπαιδευτικού συστήματος.....	51
4.4.1.1	Σχολεία γενικής φοίτησης	52
4.4.1.2	Ειδικά σχολεία	53
4.4.1.3	Εκπαίδευση κατ' οίκον	54
4.4.2	Χρηματοδότηση.....	54
	Κεφάλαιο 5 ^ο : Εκπαίδευση εκπαιδευτικών.....	56
5.1.	Εκπαίδευση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Αγγλία.....	56
5.2.	Εκπαίδευση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ουαλία.....	61
5.3.	Εκπαίδευση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη Σκωτία.....	68
	Κεφάλαιο 6 ^ο : Κριτική θεώρηση των εκπαιδευτικών συστημάτων.....	74
6.1.	Συγκριτική αποτίμηση των εκπαιδευτικών συστημάτων ειδικής αγωγής στη Μεγάλη Βρετανία.....	74

6.2. Συγκριτική αποτίμηση της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη Μεγάλη Βρετανία.....	79
Κεφάλαιο 7ο: Τάσεις και προοπτικές στην εκπαίδευση	80
Κεφάλαιο 8ο: Συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	82
8.1. Συμπεράσματα.....	82
8.2. Περιορισμοί της μελέτης.....	82
8.3. Προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση	83
Βιβλιογραφικές αναφορές	85

Συντομογραφίες

ALN Additional Learning Needs

ALNCo Additional Learning Needs Coordinator

DfE Department for Education

Ε. ε. α. ή/και α. Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες

EFA Education For All

EYFS Early Years Foundation Stage

HB Ηνωμένο Βασίλειο

OBR Office for Budget Responsibility

OECD Organisation for Economic Cooperation and Development

QTS Qualified Teacher Status

TQ Teaching Qualification

SEN Special Educational Needs

SENCo Special Educational Needs Coordinator

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF United Nations International Children's Emergency Fund

Κεφάλαιο 1^ο: Εισαγωγή

1.1. Διατύπωση του προβλήματος

Η μελέτη του τρόπου κατάρτισης των εκπαιδευτικών, με σημείο αναφοράς τη διαχείριση των μαθησιακών αναγκών όλων των μαθητών/τριών, αιτιολογείται από την επικρατούσα τάση προς το μοντέλο της συμπερίληψης, το οποίο προωθεί κοινά πλαίσια εκπαίδευσης και ίσες ευκαιρίες για όλους, ανεξαρτήτως αναπηρίας ή επιπρόσθετων μαθησιακών αναγκών (Winter & O' Raw, 2010). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αντιλαμβάνονται τις κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές που διέπουν τις κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα και καλούνται να προσαρμόζονται στις σύγχρονες παιδαγωγικές μεταρρυθμίσεις, επιδιώκοντας συνεχώς ευκαιρίες εκπαίδευσης και επιμόρφωσης (Τσιμπιδάκη, 2018).

Η περίπτωση της Μεγάλης Βρετανίας παρουσιάζει ενδιαφέρον ερευνητικά, καθώς δύναται να μελετηθεί συγκριτικά η εκπαιδευτική πολιτική, με έμφαση στα εκπαιδευτικά συστήματα εκπαίδευσης, τόσο των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, όσο και των εκπαιδευτικών τους, σε τρεις χώρες που υπάγονται στο ίδιο κράτος, το Ηνωμένο Βασίλειο. Ακόμη, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Αγγλία, την Ουαλία και τη Σκωτία, λόγω της γλώσσας, είναι διαπερατό και διεθνοποιημένο. Εξαιτίας της γεωπολιτικής θέσης της Μεγάλης Βρετανίας, καθίσταται δυνατή η σύνδεση των εκπαιδευτικών συστημάτων της, με τάσεις και προοπτικές που αναδεικνύονται αναφορικά με την εκπαίδευση στην Ευρώπη.

Η βιβλιογραφία αναφορικά με τη συγκριτική θεώρηση των εκπαιδευτικών συστημάτων και της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, με άξονα την επιμόρφωσή τους σε ζητήματα ειδικών μαθησιακών αναγκών και αναπηρίας, είναι περιορισμένη. Παρουσιάζει λοιπόν ενδιαφέρον η ενδοκρατική ανασκόπηση και αξιολόγηση της εκπαίδευσης που προσφέρει η Μεγάλη Βρετανία στους/στις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς της, συναρτήσει και του πλαισίου των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών για την ειδική αγωγή.

1.2. Βασικός σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Γενικός σκοπός:

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να παρουσιάσει τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος ειδικής αγωγής, καθώς και να διερευνήσει τον τρόπο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη Μεγάλη Βρετανία, εστιάζοντας στις επικρατούσες σύγχρονες τάσεις, τις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα και τις προοπτικές που αναδεικνύονται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Επιμέρους στόχοι:

- Να καταγράψει και να αξιολογήσει το θεσμικό και νομοθετικό πλαίσιο που διαμορφώνει το εκπαιδευτικό σύστημα ειδικής αγωγής στην Αγγλία, την Ουαλία και τη Σκωτία.
- Να αποσαφηνίσει και να αξιολογήσει τον τρόπο απόκτησης επαγγελματικής κατάρτισης και εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή στη Μεγάλη Βρετανία.
- Να διερευνήσει τις κυρίαρχες τάσεις και προοπτικές που αναδεικνύονται αναφορικά με την εκπαίδευση στην ειδική αγωγή.
- Να εντοπίσει τις συγκλίσεις και τις αποκλίσεις στη βασική εκπαίδευση, τόσο των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, όσο και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στις τρεις χώρες.

Ερευνητικά ερωτήματα:

- *Πώς οριοθετείται το εκπαιδευτικό σύστημα ειδικής αγωγής στην Αγγλία, την Ουαλία και τη Σκωτία;*
- *Πώς υλοποιείται η βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε κάθε μια από τις τρεις χώρες;*
- *Ποιες είναι οι κυρίαρχες τάσεις και προοπτικές που διαφαίνονται στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη Μεγάλη Βρετανία;*
- *Ποια είναι τα κοινά στοιχεία και ποιες οι διαφοροποιήσεις στον τρόπο εκπαίδευσης μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες και των εκπαιδευτικών τους στις τρεις χώρες;*

1.3. Συμβολή της μελέτης στην κεκτημένη γνώση

Αντικείμενο της συγκριτικής έρευνας έχει αποτελέσει ποικιλοτρόπως το πεδίο της γενικής αγωγής, ενώ οι μελέτες συγκριτικής αποτίμησης των εκπαιδευτικών συστημάτων ειδικής αγωγής και της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στον συγκεκριμένο κλάδο είναι πιο περιορισμένη.

Οι Judge και Oreshkina (2004) περιέγραψαν το επίπεδο της εκπαίδευσης των ειδικών παιδαγωγών στο Βέλγιο, τις Ηνωμένες Πολιτείες και τη Ρωσία. Η μεθοδολογία της έρευνάς τους ήταν μικτή, ποιοτική και ποσοτική, με χρήση συνεντεύξεων, παρατηρήσεων και αναλύσεων εγγράφων για την εξέταση των διαφορετικών οπτικών αναφορικά με την προετοιμασία των ειδικών παιδαγωγών. Διαφορές επισημάνθηκαν στα προγράμματα σπουδών των τριών χωρών, οι οποίες αποδόθηκαν στις προσπάθειες εφαρμογής μεταρρυθμίσεων στον τομέα της ειδικής αγωγής, καθώς και στις πολιτιστικές, κοινωνικοπολιτικές και ιστορικές πεποιθήσεις που χαρακτηρίζουν την κάθε χώρα.

Με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ασχολήθηκαν και οι Brownell, Ross, Colon και McCallum (2005). Στην έρευνά τους επιχείρησαν βιβλιογραφική ανασκόπηση της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, εστιάζοντας στην ανάλυση και αξιολόγηση των εκάστοτε προγραμμάτων εκπαίδευσης και της προσφερόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.

Οι Hausstätter και Takala (2008) διεξήγαγαν συγκριτική έρευνα με στόχο την αποσαφήνιση του τρόπου κατάρτισης των ειδικών παιδαγωγών στη Φινλανδία και την Νορβηγία. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν οι αποκλίσεις στα προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στις δύο χώρες, η ύπαρξη της έννοιας της ένταξης σε αυτά και τέλος ο βαθμός στον οποίο οι εθνικές απαιτήσεις αντικατοπτρίζονται στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η επιλογή των συγκεκριμένων χωρών αιτιολογείται από τη γεωγραφική τους εγγύτητα, καθώς και από τις πολιτισμικές τους ομοιότητες.

Μελετητές, τόσο σύγχρονοι, όσο και παλαιότεροι – όπως οι Bray (2003), Grant (2000) & Holmes (1998)- έχουν ασχοληθεί διεξοδικά με θέματα που εμπíπτουν των

εκπαιδευτικών συστημάτων και του τρόπου κατάρτισης των εκπαιδευτικών, με εστίαση στην κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων, στους τρόπους βελτίωσης, ανάπτυξης ή τροποποίησής τους, στην προώθηση πολιτικών και πρακτικών και στην πρόβλεψη της επιτυχίας και των συνεπειών των εκάστοτε εκπαιδευτικών αλλαγών (Fairbrother, 2005).

Σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων διαφόρων χωρών υλοποιείται και από εθνικούς φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, με σκοπό την εφαρμογή μεταρρυθμίσεων ή βελτιώσεων των εγχώριων συστημάτων. Οι φορείς διεθνούς εμβέλειας επιχειρούν μεγάλες συγκριτικές μελέτες για τη συγκέντρωση δεδομένων που αφορούν στην εκπαίδευση, έτσι ώστε να συνταχθούν προτάσεις βελτίωσης προς τους εθνικούς φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ακόμη, συγκριτικές μελέτες διεξάγονται και από άτομα του χώρου της εκπαίδευσης ή της ακαδημαϊκής κοινότητας με σκοπό να γίνουν καλύτερα κατανοητές οι διαδικασίες που διαμορφώνουν τα εκπαιδευτικά φαινόμενα (Fairbrother, 2005).

Τέλος, από την επιστημονική διερεύνηση της διάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος ειδικής αγωγής και της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στη Μεγάλη Βρετανία, καθώς και από την αντίστοιχη συστηματική μελέτη στο διεθνές και ευρωπαϊκό πλαίσιο, θα μπορούσε να ωφεληθεί θεωρητικά και μεθοδολογικά και η Ελλάδα. Τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από τη μελέτη των εθνικών κειμένων θα παρέχουν στοιχεία για τη στρατηγική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών πολιτικών αλλά και ιδέες καθημερινής πρακτικής, που μπορούν να αξιοποιηθούν από τους/τις εμπλεκόμενους/ες με την εκπαίδευση. Μέσω μιας συγκριτικής μελέτης δύναται να προκύψουν πρακτικές που θα μπορούσαν να εμπνεύσουν μια εκπαιδευτική πολιτική, να διευκολύνει τον εντοπισμό αδυναμιών και παραλείψεων του εκπαιδευτικού συστήματος (Μπουζάκης, 1993), να εγείρει προβληματισμούς και να διατηρήσει το διάλογο ανοικτό στον τομέα της εκπαίδευσης τόσο μαθητών/τριών με ε. ε. α. ή/και α., όσο και των εκπαιδευτικών τους.

1.4. Μεθοδολογία έρευνας

Η εργασία συνιστά μία ποιοτική μελέτη, η οποία βασίζεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση. Ως ερευνητική μέθοδος χρησιμοποιείται η ανάλυση περιεχομένου

κειμένων πολιτικής. Τα κείμενα αυτά αποτελούν τα τεκμήρια της έρευνας, τα οποία δημιουργήθηκαν από τον ερευνητή (Βάμβουκας, 2007), αλλά από κρατικούς φορείς και την Ευρωπαϊκή Ένωση και χρησιμεύουν ως υλικό επικοινωνίας για την εξαγωγή συμπερασμάτων στη διερεύνηση του προβλήματος. Στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, το κείμενο μελετάται και συσχετίζεται με κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά δεδομένα. Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994) η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να αξιοποιηθεί στις συγκριτικές διαπολιτισμικές μελέτες. Επιχειρείται αναζήτηση της δομής των συστημάτων εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με ε. ε. α. ή/και α. και των ειδικών παιδαγωγών τους στη Μεγάλη Βρετανία, με σκοπό την κατανόηση της διαμόρφωσής τους, καθώς και την κριτική τους αποτίμηση. Τα κείμενα που μελετήθηκαν είναι επίσημα εθνικά και ευρωπαϊκά κείμενα πολιτικής που καταγράφουν το κανονιστικό πλαίσιο της δομής των εκπαιδευτικών συστημάτων και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

1.5. Συνοπτική παρουσίαση της δομής της εργασίας

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας παρατίθενται η διατύπωση του προβλήματος, ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, συνοπτική αναφορά στη μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε και η συμβολή της παρούσας μελέτης στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο, μέσω του οποίου αποσαφηνίζονται έννοιες που συνδέονται με την εκπαίδευση μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, εισάγουν τον αναγνώστη στην προβληματική της μελέτης και υποβοηθούν στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Αναλυτικότερα, επιχειρείται εννοιολογική προσέγγιση των όρων ειδική αγωγή, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ένταξη, ενσωμάτωση, συνεκπαίδευση, καθώς και συνοπτική παρουσίαση του νομοθετικού πλαισίου στήριξης και προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης τόσο σε διεθνές επίπεδο, όσο και ενδοκρατικά στις τρεις χώρες μελέτης, την Αγγλία, την Ουαλία και τη Σκωτία.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε και το δείγμα που αξιοποιήθηκε κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Ακόμη, γίνεται αναφορά στην ανάλυση περιεχομένου και τη συγκριτική μέθοδο.

Το τέταρτο κεφάλαιο οργανώνεται σε τέσσερις βασικές υποενότητες, εκ των οποίων η πρώτη αφορά στο πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο του Ηνωμένου Βασιλείου, στο οποίο υπάγονται οι επιλεγθείσες χώρες μελέτης, και η δεύτερη, τρίτη και τέταρτη υποενότητα αφορούν στη διάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Αγγλία, την Ουαλία και τη Σκωτία αντίστοιχα. Αναφορικά με τα εκπαιδευτικά συστήματα, παρατίθενται πληροφορίες για τη δομή, την οργάνωση και την χρηματοδότησή τους, με έμφαση στα συμβατικά σχολεία, στα οποία προωθείται πλέον η από κοινού φοίτηση μαθητών/τριών με και χωρίς ε. ε. α. ή/και α., στην προσπάθεια εξάλειψης των προκαταλήψεων και δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που απευθύνεται σε όλους/ες, ανεξαρτήτως των ατομικών τους χαρακτηριστικών.

Το πέμπτο κεφάλαιο εστιάζει στην εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, σε κάθε μία από τις τρεις χώρες, με αναφορές στα προσφερόμενα προγράμματα σπουδών και τα προσόντα που αποκτούν οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί σε σχέση με την αποτελεσματική διαχείριση των μαθητών/τριών με πρόσθετες/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες εντός των σχολικών δομών γενικής φοίτησης.

Στο έκτο κεφάλαιο επιχειρείται συγκριτική αποτίμηση των συστημάτων εκπαίδευσης τόσο των μαθητών/τριών, όσο και των εκπαιδευτικών τους, με στόχο την καταγραφή των συγκλίσεων και των αποκλίσεων των τριών συστημάτων εκπαίδευσης. Ακόμη, με τη χρήση στατιστικών δεδομένων μελετάται ο αριθμός των ειδικών σχολείων που λειτουργούν στη Μεγάλη Βρετανία, ανά χώρα και ανά χρονική περίοδο και ο αριθμός των μαθητών/τριών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία στις τρεις χώρες, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς του 2016-17.

Το έβδομο κεφάλαιο αφορά στις τάσεις και τις προοπτικές που αναδεικνύονται στην Ευρώπη αναφορικά με την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται των ε. ε. α. ή/και α.

Το όγδοο και τελευταίο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα, τους περιορισμούς της μελέτης, καθώς και προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση. Έπονται οι βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα.

Κεφάλαιο 2^ο: Θεωρητικό πλαίσιο

Οι επιστημολογικές και μεθοδολογικές παραδοχές μιας μελέτης, η αποσαφήνιση του προβληματισμού μιας έρευνας και των κυρίαρχων εννοιών που υπαγορεύονται από τα ερευνητικά ερωτήματα, καθορίζονται από το θεωρητικό πλαίσιο. Συνεπώς στην επιστημονική διερεύνηση κάποιου ζητήματος, καταλυτικής σημασίας κρίνεται η επιλογή του κατάλληλου για το θέμα θεωρητικού πλαισίου (Κατσαρός, 2006). Στην παρούσα μελέτη, οι κυρίαρχες έννοιες που αξιοποιούνται για τη διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων είναι οι ακόλουθες: εκπαιδευτικό σύστημα, ειδική αγωγή και εκπαίδευση, μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Συνεπώς, η βιβλιογραφική ανασκόπηση εστιάζει στις προαναφερθέντες έννοιες, καθώς και σε άλλες που σχετίζονται με αυτές, όπως: ένταξη, συνεκπαίδευση, συμπεριληπτική εκπαίδευση, κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Ως «εκπαιδευτικοί οργανισμοί», τα σχολεία καλούνται να αναπροσαρμοστούν, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στα συνεχώς μεταβαλλόμενα εξωτερικά περιβάλλοντα, να εναρμονιστούν με τις τάσεις και τις καινοτομίες και να εξασφαλίσουν τις βέλτιστες συνθήκες φοίτησης και τη μέγιστη απόδοση των μαθητών/τριών τους (OECD, 2016).

2.1. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση

2.1.1. Οριοθέτηση της ειδικής αγωγής

Ο όρος ειδική αγωγή χρησιμοποιείται για την περιγραφή της εκπαίδευσης που παρέχεται στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Παρ' όλα αυτά, απουσία ρητού ορισμού και σαφούς παιδαγωγικής για τη διδασκαλία παιδιών με ε. ε. α. ή/και α., καθίσταται δύσκολη η ακριβής παράθεση ορισμού και για την ειδική αγωγή. Αρκετές είναι οι απόπειρες διατύπωσης ορισμών της έννοιας «ειδική αγωγή», τόσο στη διεθνή, όσο και στην εγχώρια βιβλιογραφία, χωρίς ωστόσο να χαίρουν γενικής αποδοχής, καθώς οι περισσότερες προσεγγίσεις αντανακλούν κατά κύριο λόγο τις κοινωνικο-πολιτισμικές, οικονομικές, εκπαιδευτικές αντιλήψεις και απαιτήσεις του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, χωρίς τη διασύνδεση με τις ατομικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες των παιδιών (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998: 68-69).

Σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη η ειδική αγωγή και εκπαίδευση συνεπάγεται τον σχεδιασμό ειδικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, ικανής να ανταπεξέλθει στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών. Η Tomlinson (1986) επιχειρεί τη διατύπωση ενός ορισμού με κοινωνιολογική υπόσταση, σύμφωνα με τον οποίο, η ειδική αγωγή μελετάται και κατανοείται βάσει των όσων αυτή αποφέρει σε μια συνεχώς αναπτυσσόμενη βιομηχανική κοινωνία και στο εκπαιδευτικό της σύστημα, καθώς και των όσων θετικών αποκομίζει το ειδικά καταρτισμένο προσωπικό που προσφέρει ιατρικές, εκπαιδευτικές υπηρεσίες και εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Κατά τους Fink και Friend (1980) ειδική αγωγή είναι η *«ειδικά σχεδιασμένη εκπαίδευση που ικανοποιεί τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών με μειονεξίες»*. Ως *«ειδικά σχεδιασμένη εκπαίδευση»* ορίζεται το *«σύστημα εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών»*, με το οποίο η πολιτεία αποβλέπει αφενός στην υπερπήδηση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ε. ε. α. ή/και α. και αφετέρου στην ανάπτυξη και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους στον μέγιστο βαθμό.

Στην ελληνική βιβλιογραφία η πρώτη προσπάθεια απόδοσης ορισμού της ειδικής αγωγής ανήκει στην Ιμβριώτη (1939), κατά την οποία η ειδική αγωγή αποτελεί επιστήμη *«που φροντίζει για την μόρφωση, την διδασκαλία και την πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική και ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς»*.

Η Ξηρομερίτη-Τσακλαγκάνου (1984) επισημαίνει πως *«η ειδική εκπαίδευση είναι ένα ηθικό επιχείρημα, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο η κοινωνία (κράτος-έθνος) αντιμετωπίζει με ειδικές παροχές τους μαθητές, των οποίων οι ανάγκες δεν ικανοποιούνται όπως συμβαίνει με τους άλλους μαθητές της πλειοψηφίας. Η ειδική αγωγή ασχολείται με παιδιά που αποτελούν εξαιρέσεις από τον κανόνα, δηλαδή με ειδικά παιδιά, στα οποία η γενική και ομοιογενής εκπαίδευση παρουσιάζεται ως ακατάλληλη»*.

Μια άλλη προσέγγιση υποστηρίζει πως η ειδική αγωγή συνιστά *«παιδαγωγική θεραπεία»* και *«κοινωνικοεκπαιδευτικό»* ζήτημα, δηλαδή σύνολο ειδικών χειρισμών, μεθόδων, ειδικών μορφών εργασίας, ειδικών διδακτικών περιεχομένων και υλικού, ειδικού παιδαγωγικού κλίματος και ζωής. Δεν αποβλέπει στην *«επανόρθωση ή*

αποκατάσταση», αλλά «αναπληρώνει, εποικοδομεί» και εν κατακλείδι αποτελεί «εξελικτική βοήθεια και βοήθεια ζωής» (Καλαντζής, 1985: 22-23).

Σύμφωνα με τον Κρουσταλάκη (1994) «Με την ονομασία ειδική αγωγή, εννοούμε τους ιδιαίτερους τρόπους μεταχείρισης και εκπαίδευσης των προαναφερθέντων ατόμων, τα ιδιαίτερα παιδαγωγικά σχήματα με τα οποία ικανοποιούνται οι ιδιαίτερες προσωπικές ανάγκες των νέων ανθρώπων. Η ιδιαίτερη αυτή ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση θα πρέπει να είναι ανάλογη προς την ιδιαιτερότητα κάθε περίπτωσης παιδιού. Στον ευαίσθητο αυτό τομέα πρέπει να εφαρμόζεται κατεξοχήν η αρχή της εξατομίκευσης της αγωγής».

Η ειδική αγωγή ορίζεται από τον Χρηστάκη (1996) ως «συνδυασμός προσαρμογών του προγράμματος, της διδασκαλίας, της υποστήριξης και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μάθησης, με σκοπό την αποτελεσματική αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή. Η αναδιάρθρωση του προγράμματος διδασκαλίας γίνεται κάτω από την ύπαρξη νομικών και εκπαιδευτικών προϋποθέσεων είτε σε ατομικό επίπεδο είτε σε «μικρομαδική βάση» είτε τέλος στο πλαίσιο ολόκληρης της τάξης».

Με τον όρο «ειδική αγωγή» περιγράφονται οι τρόποι διαχείρισης και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, οι οποίοι πρέπει να είναι ανάλογοι της εκάστοτε περίπτωσης, καθώς και τις ειδικές παιδαγωγικές μεθόδους που ενδείκνυνται για τη διαχείριση των πρόσθετων μαθησιακών αναγκών. Πρόκειται για μία «συνολική βοήθεια ζωής» (Κρουσταλάκης, 2000: 12).

Τέλος, σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2012) η ειδική αγωγή περιλαμβάνει ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα και υπηρεσίες με αποδέκτες μαθητές/τριες με ε.ε.α. ή/και α., προσαρμοσμένα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και δυσκολίες κάθε παιδιού. Οι διδασκαλίες υλοποιούνται κατά προτίμηση σε σχολείο γενικής φοίτησης, αλλά εφόσον αυτό δεν είναι εφικτό λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών, γίνονται σε κέντρα ειδικής αγωγής, νοσοκομεία, ή κατ' οίκον.

2.1.2. Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Αντίστοιχα με τον ορισμό της έννοιας της αναπηρίας, δυσκολία συναντάται και στον ορισμό του όρου ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, απουσία ευρύτερης αποδοχής κάποιας περιγραφής στην οποία να αποτυπώνεται ολόπλευρα ο εξελικτικός χαρακτήρας των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, λόγω της επίδρασης σε αυτές των κοινωνικών προτύπων και των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος (Παπάνης, Γιαβρίμης, et al., 2009).

Κάθε κοινωνία έχει διαφορετική αντίληψη και εικόνα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες και για την εκπαίδευσή τους. Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες απόδοσης κάποιου ορισμού. Σε παλαιότερους χαρακτηρισμούς περιλαμβάνονται όροι όπως «ανώμαλα παιδιά», «απροσάρμοστα», «προβληματικά», «άρρωστα». Ο όρος «παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» καθιερώθηκε στην Αγγλία με την εκπαιδευτική πράξη του 1981 (Ρήγα, 1998).

Σε ένα παιδί αναγνωρίζονται συνήθως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν αυτό δεν είναι σε θέση να επωφεληθεί από τη γενική σχολική εκπαίδευση όπως οι συμμαθητές/τριές του, ίδιας ηλικίας, χωρίς πρόσθετη υποστήριξη ή προσαρμογές στη μαθησιακή διαδικασία και το εκπαιδευτικό υλικό. Ως εκ τούτου, οι ε. ε. α. μπορούν να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα αναγκών, συμπεριλαμβανομένων των σωματικών ή διανοητικών αναπηριών, καθώς και γνωστικών ή άλλων μαθησιακών «δυσλειτουργιών» (UNESCO, 2011). Ακόμη, οι ε. ε. α. ή/και α. δεν καθιστούν το άτομο λιγότερο ικανό, αντίθετα ο τρόπος με τον οποίο η κοινωνία ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μπορεί να εδραιώσει τον στιγματισμό και να δημιουργήσει εμπόδια στην κοινωνική του ένταξη, την εκπαίδευση κ. ά. (SC UK Disability Policy, 1998).

2.1.3. Μοντέλα αναπηρίας

Η αναπηρία συνιστά φαινόμενο πολυδιάστατο, για το οποίο έχουν σημειωθεί αντιφάσεις και διάφορες προσεγγίσεις από αρκετούς επιστήμονες. Με τη χρήση του όρου «αναπηρία», συνδέονται ατομικοί παράγοντες και κοινωνικές συμβάσεις. Στην αναζήτηση των γενεσιουργών παραγόντων της αναπηρίας δύναται η προσέγγιση του όρου είτε σε ιατρικό επίπεδο, βάσει των ατομικών χαρακτηριστικών, είτε σε κοινωνικό επίπεδο, βάσει των περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών (Λεπίδα, 2003).

Συνεπώς, τα επικρατέστερα μοντέλα ερμηνείας της αναπηρίας διακρίνονται στο ιατρικό, που προσεγγίζει την αναπηρία ως χαρακτηριστικό του ίδιου του ατόμου, και το κοινωνικό που ερμηνεύει την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή και προωθεί την ιδέα της από κοινού εκπαίδευσης μαθητών/τριών με ή χωρίς ε. ε. α., ή/και α., στοχεύοντας στην αλλαγή της στάσης της κοινωνίας απέναντι στην αναπηρία (Lindsay, 2004).

2.1.3.1. Ιατρικό μοντέλο

Μέχρι τη δεκαετία του 1980 κυρίαρχο μοντέλο αναφορικά με την αναπηρία υπήρξε το ιατρικό, κατά το οποίο, η αναπηρία αποτελεί συνέπεια μιας φυσικής «ελλειμματικής» κατάστασης του σώματος, ούσα ικανή να υποβαθμίσει την ποιότητα ζωής του ατόμου με αναπηρία. Στην ιατρική επιστήμη η αναπηρία αναφέρεται στην ύπαρξη επίκτητης ή συγγενούς λειτουργικής βλάβης, αποτέλεσμα ή κατάλοιπο ασθένειας ή ατυχήματος (Πολυχρονοπούλου & Ζαχαρογεώργα, 1992). Οι ρίζες του ιατρικού μοντέλου ανάγονται στον Διαφωτισμό και τον βιομηχανικό καπιταλισμό, καθώς οι εργάτες ταξινομούνταν στους ικανούς και μη να προσφέρουν στην παραγωγή (Oliver, 2009). Στο παρόν μοντέλο, η αναπηρία συνδέεται με την απώλεια, τη βλάβη ή την απόκλιση από τις «φυσιολογικές» ψυχικές ή βιολογικές λειτουργίες του ανθρώπου (Σούλης, 2008). Συνεπώς, μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση οφείλει να συνδράμει στη βελτίωση της ζωής των ατόμων με αναπηρία, μέσω επενδύσεων στις υπηρεσίες υγείας, σε μια προσπάθεια να αντιμετωπιστεί η αναπηρία μέσω της ιατρικής και να αποκατασταθεί ή να βελτιωθεί η δυσλειτουργία που προκαλείται από τη βλάβη. Τα ιατρικά επαγγέλματα διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στο ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, λόγω της υποστήριξης της θέσης ότι αναπηρία οφείλεται σε φυσικές δυσλειτουργίες των ατόμων και του βιολογικού τους σώματος (Καραγιάννη & Σιδέρη-Ζώνιου, 2006).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (1981), για τα άτομα με αναπηρία που έχει προέλθει από σωματική ή διανοητική βλάβη, υιοθετείται η ακόλουθη ταξινόμηση:

- *Βλάβη: είναι η εμπειρία της απώλειας ή της απόκλισης από το φυσιολογικό που μπορεί να αναφέρεται σε τρία επίπεδα: το ψυχολογικό, το φυσιολογικό και το λειτουργικό.*

- *Αναπηρία*: είναι οποιοσδήποτε περιορισμός στα πλαίσια των φυσιολογικών δραστηριοτήτων του ανθρώπου, που οφείλεται σε γνωστικά, ψυχολογικά ή βιολογικά αίτια.
- *Μειονεξία*: είναι ένα μειονέκτημα που προκύπτει από μια βλάβη ή αναπηρία και περιορίζει ή εμποδίζει την εκπλήρωση ενός ρόλου που είναι αναμενόμενος.

2.1.3.2. Κοινωνικό μοντέλο

Η προσέγγιση της αναπηρίας στο κοινωνικό μοντέλο αντιτίθεται αυτής στο ιατρικό, με την πρώτη να αντιλαμβάνεται και να ερμηνεύει τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία συναρτήσει κοινωνικών παραγόντων και την δεύτερη να αποδίδει την αναπηρία στα ατομικά χαρακτηριστικά των ατόμων που τη φέρουν (Clough, 2000). Στο κοινωνικό μοντέλο η αναπηρία εκλαμβάνεται ως κοινωνική κατασκευή και δεν θεωρείται ειδοποιό ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά μια κατάσταση που κατά κανόνα δημιουργείται από την κοινωνία (Σούλης, 2008). Το κοινωνικό μοντέλο, διέπεται από τη θέση ότι η αναπηρία αποτελεί ένα φαινόμενο με κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές προεκτάσεις που επιδρά καταπιεστικά στις ζωές των ατόμων με αναπηρία και ως εκ τούτου δύναται να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά, μέσω παρεμβάσεων στο κοινωνικο-πολιτισμικό γίγνεσθαι. (Oliver, 2009).

Απαρχές του κοινωνικού μοντέλου εντοπίζονται, θεωρητικά, στη Μεγάλη Βρετανία τη δεκαετία 1970, κατά τη συγκρότηση της Ένωσης Ατόμων με Κινητικές Βλάβες κατά του Διαχωρισμού (Union of Physically Impaired Against Segregation). Η ένωση αμφισβήτησε το ιατρικό μοντέλο, αντιπροτείνοντας τους ακόλουθους ορισμούς:

- *Βλάβη (impairment)*: η απώλεια μέρους ή ολόκληρου άκρου ή ύπαρξη ελαττωματικού άκρου, οργανισμού ή μηχανισμού του σώματος.
- *Αναπηρία (disability)*: η δυσπραγία ή ο περιορισμός της δραστηριότητας που προκαλείται από τους σύγχρονους κοινωνικούς οργανισμούς, οι οποίοι λαμβάνουν ελάχιστα υπόψη τους πώς οι κινητικές βλάβες μπορεί να αποκλείσουν την πρόσβαση σε κάποιον από το σύνολο μιας κοινωνίας.
- *Μειονεξία (handicap)*: θεωρήθηκε μη αξιοσημείωτος όρος και παραλήφθηκε.

Η Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (1975), αποκαλύπτει την πρόθεση των κρατών-μελών του ΟΗΕ να δραστηριοποιηθούν και να

προάγουν το επίπεδο ζωής των ατόμων με αναπηρία. Η Σύμβαση αποσκοπεί στην προστασία και τη διασφάλιση της πλήρους απόλαυσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και θεμελιωδών ελευθεριών από όλα τα άτομα με ή χωρίς «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

2.2. Ιστορική αναδρομή της ειδικής αγωγής

2.2.1. Ειδική αγωγή διεθνώς

Τις τελευταίες δεκαετίες οι σύγχρονες κοινωνίες κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της ένταξης των παιδιών με ε. ε. α. ή/και α. εντός των συμβατικών σχολικών δομών. Η φράση «Ένα σχολείο για όλους» αντικατοπτρίζει τη φιλοσοφία και τις επικρατούσες τάσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης, με πολλές νομοθετικές διατάξεις να έχουν προηγηθεί και συμβάλει στην εγκαθίδρυσή της. Βασικοί σταθμοί σε αυτό το χρονικό διάστημα αποτέλεσαν το Παγκόσμιο Συνέδριο της Ταϊλάνδης και η Παγκόσμια Σύσκεψη της Σαλαμάνκα.

Το Παγκόσμιο Συνέδριο της Ταϊλάνδης έλαβε χώρα το 1990, οργανώθηκε από τη UNICEF, την UNESCO, τα Ηνωμένα Έθνη και την Παγκόσμια Τράπεζα και 155 κράτη και 1500 μη κυβερνητικοί οργανισμοί υπέγραψαν τη συμφωνία «Εκπαίδευση για Όλους μέχρι το 2000» (EFA) με στόχο:

- την επέκταση της προσχολικής αγωγής για παιδιά με ε. ε. α. ή/και α. και πολιτισμική αποστέρηση
- την υποχρεωτική βασική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά
- τη μείωση του αναλφαριθμητισμού κατά 50% μέχρι το 2000
- την παροχή εκπαίδευσης για τη βελτίωση της υγείας, της απασχόλησης και της παραγωγικότητας για όλους/ες τους/τις νέους/ες.

Το 1994 διοργανώθηκε από την UNESCO και την Κυβέρνηση της Ισπανίας Παγκόσμια Σύσκεψη, η οποία οδήγησε στη θέσπιση της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα, στην οποία οι κυβερνήσεις των κρατών καλούνται να:

- θέσουν ως πολιτική και οικονομική προτεραιότητα τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, ώστε αυτά να συμπεριλάβουν όλα τα παιδιά.
- υιοθετήσουν την αρχή της ισοτιμίας στην εκπαίδευση, με την εγγραφή όλων των παιδιών στα γενικά σχολεία.

- αναπτύξουν πιλοτικά προγράμματα και να ευνοήσουν την ανταλλαγή εμπειριών με κράτη που εφαρμόζουν την συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ε. ε. α. ή/και α.
- καθιερώσουν αποκεντρωμένους και συμμετοχικούς μηχανισμούς για τον σχεδιασμό, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μέριμνας των παιδιών με ε. ε. α. ή/και α.
- ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων, των κοινοτήτων και των οργανώσεων των ατόμων με αναπηρία στο σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων αναφορικά με την αποτελεσματική διαχείριση των ε. ε. α. ή/και α.
- εντείνουν την προσπάθεια προώθησης στρατηγικών έγκαιρου εντοπισμού και παρέμβασης στις ε. ε. α. ή/και α.
- διασφαλίσουν ότι η φιλοσοφία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών συμβαδίζει με τη φιλοσοφία του μοντέλου της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, με στόχο την εξάλειψη των προκαταλήψεων (UNESCO, 1994).

Στη Μεγάλη Βρετανία ειδικά σχολεία λειτουργούσαν από τον 18ο αιώνα και μόλις το 1893 άρχισε να θεσπίζεται ειδική νομοθεσία για τα άτομα με ε. ε. α. ή/και α. Το 1928 η Wood Committee επισημαίνει τη σημασία της ενοποίησης γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Το 1974 συγκροτήθηκε η Committee of Enquiry, γνωστή ως επιτροπή Warnock, με σκοπό την αναθεώρηση των εκπαιδευτικών παροχών για παιδιά με πρόσθετες μαθησιακές ανάγκες. Η έκθεση Warnock (1978), επιχειρηματολόγησε υπέρ της ένταξης των παιδιών με ε. ε. α. ή/και α. στα γενικά σχολεία και του περιορισμού των ειδικών σχολικών μονάδων. Επιπρόσθετα, τέθηκε το ζήτημα της εξατομίκευσης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αναγκών βάσει ψυχολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Το 1981 ψηφίστηκε η «Νέα εκπαιδευτική πράξη» σύμφωνα με την οποία:

- οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές ανέλαβαν υπεύθυνο ρόλο για τις εκπαιδευτικές παροχές των παιδιών με ε. ε. α. ή/και α.
- οι γονείς απέκτησαν το δικαίωμα ενεργής συμμετοχής στη διαδικασία για την εκτίμηση της κατάστασης των παιδιών τους και στην απόφαση για τη σχολική τους φοίτηση (Lindsay, 2003).

Η εκπαιδευτική πράξη του 1981 τροποποιήθηκε το 1988 και το 1993. Το 1988, το Υπουργείο Παιδείας ανέλαβε την ευθύνη για την εκπαιδευτική πολιτική, την

ποιότητα εκπαίδευσης των παιδιών με ε. ε. α. ή/και α. και την αξιοποίηση των απαιτούμενων οικονομικών πόρων (Evans & Lunt, 2002). Η τελευταία τροποποίηση, του 1993, υπογράμμισε την ανάγκη εκπαίδευσης των παιδιών με ε. ε. α. ή/και α στο γενικό σχολείο καθώς και την ανάγκη εκπαίδευσης τους με κατάλληλα προγράμματα, μέσω της συνδρομής ειδικού προσωπικού όπου κρίνεται απαραίτητο (Τζουριάδου, 1995).

Στις ΗΠΑ η ειδική αγωγή καθιερώθηκε περί το 1800 και αφορούσε την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες που σχετίζονται με την ακοή και την όραση, η οποία σε κύρια βάση παρεχόταν σε ιδρύματα. Η εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αισθητηριακές αναπηρίες άρχισε να προσφέρεται δημόσια το 1864 με την ίδρυση σχολείων για παιδιά με ακουστικές αναπηρίες στη Βοστώνη, τη Μασαχουσέτη και τη Νέα Υόρκη. Έως το 1920 καθιερώθηκαν τάξεις στις οποίες φοιτούσαν μαθητές/τριες με κινητικές δυσκολίες και διαταραχές λόγου. Το 1948 αναφέρεται ότι μόλις το 12% των παιδιών με ε. ε. α. ή/και α. έχαιρε υποστηρικτικής εκπαίδευσης εντός σχολείων και όχι σε ιδρύματα. Ακολούθησε μια σειρά θέσπισης νόμων, με τον Public Law 89-10 να ψηφίζεται πρώτος το 1964, τον Rehabilitation Act το 1973 δεύτερο και τελευταίο τον νόμο PL 94-142, το 1975 (Education for All Handicapped Children Act-1975). Με αυτές τις νομοθετικές πράξεις επικυρώνεται το δικαίωμα όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από το βαθμό της αναπηρίας τους, στη δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση. Ακόμη, παραχωρείται στους γονείς η δυνατότητα να συμβάλουν στο σχεδιασμό των προγραμμάτων διδασκαλίας των παιδιών τους. Το 1990, ο νόμος PL 94-142 μετονομάστηκε σε Individuals with Disabilities Education Act (Τζουριάδου, 1995).

2.2.2. Νομοθετικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής στην Αγγλία

Το εκπαιδευτικό σύστημα του Ηνωμένου Βασιλείου παρουσιάζει ορισμένες περιφερειακές διαφορές, με χωριστή νομοθεσία για την Αγγλία, τη Βόρεια Ιρλανδία, την Ουαλία και τη Σκωτία. Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται νομοθετικές διατάξεις σχετικές με την προώθηση των δικαιωμάτων των ατόμων με ε. ε. α. ή/και α. στην Αγγλία.

Ο νόμος για το παιδί και την οικογένεια του 2014 (Children and Families Act 2014) αντικαθιστά τους νόμους περί εκπαίδευσης του 1996 και 2000 (Education Act 1996 & Learning and Skills Act 2000). Για την υποστήριξη των ατόμων με ε. ε. α. ή/και

α. αναθέτει καθήκοντα στις τοπικές αρχές, δηλαδή τις διοικητικές περιοχές που είναι υπεύθυνες για την παροχή υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Αγγλία, αλλά και σε άλλους φορείς, όπως αυτούς που εξασφαλίζουν την υγειονομική περίθαλψη. Συγκεκριμένα ο νόμος ορίζει ότι οι τοπικές αρχές οφείλουν να:

- ταυτοποιούν τα παιδιά και τους/τις νέους/νέες με ε. ε. α. ή/και α. (ηλικίας έως 25 ετών).
- αξιολογούν τις ανάγκες εκπαίδευσης, υγείας και μέριμνας των παιδιών και των νέων, αν κρίνεται απαραίτητο, συνυπολογίζοντας εκπαιδευτικούς, ιατρικούς, ψυχολογικούς και λοιπούς παράγοντες.
- προετοιμάζουν επίσημο εξατομικευμένο πρόγραμμα για την εκπαίδευση, την υγεία και τη μέριμνα των ατόμων με ε. ε. α. ή/και α., με διευκρίνηση των συνθηκών υπό τις οποίες αυτό δύναται να υλοποιηθεί (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018a).

Οι τοπικές αρχές οφείλουν να δημοσιεύουν τις παροχές που δύναται να προσφερθούν σε παιδιά και νέους με ε. ε. α. ή/και α. αναφορικά με την παιδεία, την υγεία, την περίθαλψη κ. ά. Ακόμη, υποχρεούνται να τοποθετούν τους/τις μαθητές/τριες με ε. ε. α. ή/και α. που διαθέτουν εξατομικευμένο πρόγραμμα σε γενικά σχολεία ή σε κολλέγια συμπληρωματικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της εφαρμογής του μοντέλου της συμπερίληψης, υπό την προϋπόθεση ότι οι γονείς ή οι νέοι/ες το επιθυμούν και η γενική εκπαίδευση ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Στην περίπτωση που οι γονείς ή οι νέοι/ες επιθυμούν φοίτηση σε συγκεκριμένη σχολική δομή, είτε γενικής, είτε ειδικής αγωγής, πρέπει να πληρούνται τα ακόλουθα:

- καταλληλότητα του σχολικού περιβάλλοντος σε σχέση με την ηλικία, την προσωπικότητα και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες του παιδιού.
- συμβατότητα με την παρεχόμενη εκπαίδευση του σχολικού πλαισίου.
- αποτελεσματική και βιώσιμη χρήση οικονομικών και λοιπών πόρων (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018a).

Οι μαθητές/τριες με ε. ε. α. ή/και α. χωρίς εξατομικευμένο πρόγραμμα ή επίσημη διάγνωση φοιτούν σε δημόσια γενικά σχολεία ή κολλέγια συμπληρωματικής εκπαίδευσης, τα οποία καλούνται να εξασφαλίζουν τις βέλτιστες συνθήκες φοίτησης και να δημοσιεύουν πληροφορίες αναφορικά με την εξέλιξη των μαθητών/τριών αυτών

στους αρμόδιους φορείς (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018a).

Ο νόμος περί ισότητας του 2010 (Equality Act 2010) δεσμεύει τα σχολεία και τις τοπικές αρχές στη μη αντιμετώπιση των μαθητών/τριών με ε. ε. α. ή/και α. με διακρίσεις. Οφείλουν να σχεδιάζονται να εφαρμόζονται τα κατάλληλα μέτρα, ώστε να αποφευχθούν τυχόν μειονεκτήματα, συμπεριλαμβανομένης της διασφάλισης των πόρων που απαιτούνται για την επιπρόσθετη στήριξη των μαθητών/τριών με ε. ε. α. ή/και α. στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπου κρίνεται απαραίτητη. Η Επιτροπή για την Ισότητα και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Equality and Human Rights Commission) παρέχει τεχνική καθοδήγηση στις σχολικές δομές, η οποία άπτεται των καθηκόντων τους, βάσει των όσων ορίζει ο νόμος περί ισότητας (Equality Act). Ακόμη, ο νόμος για το παιδί και την οικογένεια (Children and Families Act) δεσμεύει τις τοπικές αρχές στην παροχή πληροφοριών, συμβουλών και καθοδήγησης στους γονείς και τα παιδιά με ε. ε. α. ή/και α. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018a).

2.2.3. Νομοθετικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής στην Ουαλία

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζεται, εν συντομία, το νομοθετικό πλαίσιο αναφορικά με τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των ατόμων με ε. ε. α. ή/και α. στην Ουαλία.

Πριν από το 1999, το Κοινοβούλιο του ΗΒ ήταν αρμόδιο για τη θέσπιση της νομοθεσίας αναφορικά με την εκπαίδευση και για την Ουαλία. Τα τελευταία χρόνια ωστόσο, η πολιτική για την εκπαίδευση αποτελεί αρμοδιότητα της Ουαλίας. Αποκεντρωμένη εθνική κυβέρνηση δημιουργήθηκε το 1999 στη χώρα και έκτοτε η Ουαλία διαθέτει ισχύ στην εκπαίδευση (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018b).

Ο νόμος περί εκπαίδευσης του 1996 (Education Act 1996) συνιστά τη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ουαλίας και αναθέτει καθήκοντα στις τοπικές αρχές, οι οποίες, όπως προαναφέρθηκε, οφείλουν να:

- ταυτοποιούν τα παιδιά και τους/τις νέους/νέες με ε. ε. α. ή/και α.

- αξιολογούν τις ανάγκες εκπαίδευσης, υγείας και μέριμνας των παιδιών και των νέων, συνυπολογίζοντας εκπαιδευτικούς, ιατρικούς και λοιπούς παράγοντες.
- προετοιμάζουν επίσημο εξατομικευμένο πρόγραμμα για την εκπαίδευση, την υγεία και τη μέριμνα των ατόμων με ε. ε. α. ή/και α., με διευκρίνηση των συνθηκών υπό τις οποίες αυτό δύναται να υλοποιηθεί

Οι τοπικές αρχές καθίστανται υπεύθυνες για τη διασφάλιση παροχής στήριξης στους μαθητές/τριές με ε. ε. α. ή/και α. σύμφωνα με τα παραπάνω (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018b).

Ο νόμος περί μάθησης και δεξιοτήτων του 2000 (Learning and Skills Act 2000) ορίζει την ανάγκη να εντοπιστούν οι ε. ε. α. ή/και α. των εκπαιδευόμενων, μετά την ηλικία των 16 ετών, αν δεν έχει προηγηθεί η αναγνώριση σε νεαρότερη ηλικία. Η κυβέρνηση της Ουαλίας είναι υπεύθυνη για την αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων με ε. ε. α. ή/και α. που έχουν εγκαταλείψει ή πρόκειται να εγκαταλείψουν το σχολείο και για την εξασφάλιση των κατάλληλων παροχών, όπου θεωρείται απαραίτητο (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018b).

Ο νόμος περί ισότητας (Equality Act 2010) δεσμεύει τα σχολεία και τις τοπικές αρχές στην αντιμετώπιση των μαθητών/τριών με ε. ε. α. ή/και α. απουσία διακρίσεων. Οφείλουν να σχεδιάζονται και να εφαρμόζονται τα κατάλληλα μέτρα, ώστε να αποφευχθούν τυχόν εμπόδια. Οι σχολικές δομές σε συνεργασία με τις τοπικές αρχές καλούνται να περατώσουν τις ενέργειες εκείνες που θα διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών με αναπηρία στις εγκαταστάσεις του σχολείου, θα βελτιώσουν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα σπουδών, καθώς και θα δημοσιεύουν γραπτές πληροφορίες με στόχο την ευαισθητοποίηση και την ενημέρωση των πολιτών (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018b).

2.2.4. Νομοθετικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής στη Σκωτία

Η παρούσα ενότητα αφορά νομοθετικές διατάξεις που προασπίζονται τα δικαιώματα των ατόμων με ε. ε. α. ή/και α. στη Σκωτία.

Η αποκεντρωμένη κυβέρνηση της Σκωτίας φέρει ευθύνες που συνδέονται με την υγεία, την εκπαίδευση, τη δικαιοσύνη και το περιβάλλον. Ορισμένες δικαιοδοσίες ωστόσο ανήκουν αποκλειστικά στην κυβέρνηση του Ηνωμένου Βασιλείου, όπως τα

πεδία της μετανάστευσης, της εξωτερικής πολιτικής και της άμυνας. Στο δυναμικό της κυβέρνησης της Σκωτίας απασχολούνται ο/η γραμματέας του υπουργικού συμβουλίου για την εκπαίδευση (Cabinet Secretary) και υπουργοί παιδείας (Learning Directorate και Advanced Learning και Science Directorate). Η κυβέρνηση της Σκωτίας είναι υπεύθυνη για την ανάπτυξη εθνικής πολιτικής και, όποτε κρίνεται αναγκαίο, για τη θέσπιση κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου για τη διασφάλιση της εφαρμογής της. Η παροχή επιπρόσθετης στήριξης των μαθητών/τριών με ε. ε. α. ή/και α. περιλαμβάνεται στις αρμοδιότητες του Learning Directorate (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018c).

Ο νόμος περί εκπαίδευσης του 1980 (Education -Scotland- Act 1980) ορίζει τη σχολική εκπαίδευση ως μια προοδευτική διαδικασία που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των μαθητών/τριών, δεδομένων παραγόντων όπως η ηλικία, οι ικανότητες και δεξιότητές τους. Ο νόμος του 2000 για τα πρότυπα στα σχολεία της Σκωτίας (Standards in Scotland's Schools etc. Act 2000) ορίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να προσανατολίζεται στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, των ταλέντων και των ψυχικών και σωματικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών στο μέγιστο βαθμό. Ακόμη, μέσω του συγκεκριμένου νόμου, υποστηρίζεται το δικαίωμα των γονέων στην ικανότητα επιλογής και των γενικών σχολείων φοίτησης για τα παιδιά τους με ε. ε. α. ή/και α. Οι φορείς της εκπαίδευσης οφείλουν να παρέχουν κατάρτιση στα παιδιά με ε. ε. α. ή/και α. σχολικής ηλικίας εντός των συνήθων ρυθμίσεων, με εξαιρέσεις στην περίπτωση που εναλλακτικές λύσεις εξυπηρετούν καλύτερα τις ανάγκες του παιδιού (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018c).

Ο νόμος περί εκπαίδευσης του 2002 (Education Act 2002) επιζητά από κάθε εκπαιδευτικό θεσμό την υιοθέτηση κάποιας στρατηγικής αξιολόγησης. Αυτή η στρατηγική υλοποιείται σε περίοδο διάρκειας τριών ετών και θέτει τις ακόλουθες βάσεις για τους τρόπους βελτίωσης του θεσμού:

- πρόσβαση και εμπλοκή των ατόμων με ε. ε. α. ή/και α. στα προσφερόμενα μαθήματα και το πρόγραμμα σπουδών.
- εύκολη προσβασιμότητα, φυσική παρουσία και μετακίνηση των ατόμων με αναπηρία στους χώρους της σχολική δομής.
- παροχή πληροφοριών ενημερωτικού περιεχομένου για τις ε. ε. α. ή/και α. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018c).

Ο νόμος του 2004 περί εκπαίδευσης και πρόσθετης στήριξης για τη μάθηση στη Σκωτία (Education -Additional Support for Learning- Scotland Act 2004) ορίζει καθήκοντα στις εκπαιδευτικές αρχές της Σκωτίας -συγκεκριμένα στις 32 περιοχές τοπικών συμβουλίων που είναι αρμόδιες για την παροχή υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη Σκωτία. Ο νόμος προβλέπει ότι οι εκπαιδευτικές αρχές πρέπει:

- να εντοπίζουν και να αξιολογούν τα παιδιά και τους/τις νέους/νέες με πρόσθετες μαθησιακές ανάγκες ή και αναπηρίες.
- να παρέχουν την πρόσθετη υποστήριξη που απαιτείται για κάθε παιδί ή νεαρό άτομο με ε. ε. α. ή/και α.
- να επανεξετάζουν τόσο τις ε. ε. α. που έχουν εντοπιστεί, όσο και την επάρκεια της υποστήριξης που παρέχεται για την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών κάθε παιδιού.
- να προετοιμάσουν εξατομικευμένο πρόγραμμα στήριξης για τους μαθητές/τριες που πληρούν ορισμένα κριτήρια, το οποίο να παρακολουθείται τακτικά.

Οι φορείς της εκπαίδευσης καλούνται στην καταγραφή και τη δημοσίευση συγκεκριμένων πληροφοριών, στους αρμόδιους φορείς, αναφορικά με τις πρακτικές στήριξης που αξιοποιούν για τη βελτίωση της σχολικής ζωής των μαθητών/τριών τους με ε. ε. α. ή/και α. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018c).

Ο νόμος περί ισότητας του 2010 (Equality Act 2010) καλεί τις τοπικές αρχές και τους εκπαιδευτικούς θεσμούς στην προσπάθεια εξάλειψης διακρίσεων αναφορικά με χαρακτηριστικά όπως η αναπηρία, ο σεξουαλικός προσανατολισμός και η εθνικότητα. Στην προσπάθεια αυτή περιλαμβάνεται και η υιοθέτηση του μοντέλου της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018c).

Ο νόμος του 2014 για τα παιδιά και τους/τις νέους/νέες (Children and Young People -Scotland- Act 2014) καθιστά τους/τις υπουργούς, ως διορισμένα πρόσωπα, υπεύθυνους/ες να συντονίζουν τις υπηρεσίες υποστήριξης των νεαρών ατόμων με ε. ε. α. ή/και α., να διασφαλίζουν τις συνθήκες επίβλεψης των εξατομικευμένων προγραμμάτων στήριξης και να ευαισθητοποιούν τους πολίτες αναφορικά με τα

δικαιώματα των παιδιών. Ακόμη, η παρούσα νομοθετική ρύθμιση θέτει τα θεμέλια δημιουργίας του μοντέλου άσκησης των δικαιωμάτων κάθε παιδιού GIRFEC (Getting it right for every child), το οποίο συνδράμει στην εύρεση των στοιχείων εκείνων που επηρεάζουν θετικά τα παιδιά και εν συνεχεία στην αξιοποίησή τους για τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης παιδιών με ε. ε. α. ή/και α. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018c).

Τέλος, ο νόμος περί εκπαίδευσης του 2016 (Education -Scotland- Act 2016) έχει πολυ-λειτουργικό χαρακτήρα και περιλαμβάνει συνδυασμό μεταρρυθμίσεων της εκπαίδευσης στη Σκωτία. Αναλυτικότερα, εισάγονται μέτρα που αποσκοπούν:

- στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών/τριων που προέρχονται από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.
- στη διεύρυνση της πρόσβασης στη βασική εκπαίδευση και
- την επέκταση των δικαιωμάτων των μαθητών/τριών με πρόσθετες ανάγκες στήριξης (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018c).

2.3. Ένταξη - ενσωμάτωση – συμπεριληπτική εκπαίδευση

2.3.1 Εννοιολογικές διευκρινίσεις

Κατά τη διάρκεια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης παρατηρήθηκε σύγχυση και ταύτιση των όρων «ένταξη» (integration), «ενσωμάτωση» (incorporation) και «συμπερίληψη» (inclusive education) και λόγω αυτού στην παρούσα ενότητα επιχειρείται εννοιολογική αποσαφήνιση των προαναφερθέντων εννοιών. Μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης παρουσιάζουν οι όροι «ένταξη» και «ενσωμάτωση». Η φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην ορολογία της παιδαγωγικής επιστήμης είναι πιο πρόσφατη.

Οι διαφορές των εννοιών της «ένταξης» και της «ενσωμάτωσης» εντοπίζονται τόσο στην χρονική περίοδο της εμφάνισής τους, όσο και στις ποικίλες ερμηνείες που τους αποδίδονται από τους ερευνητές. Η εμφάνιση του όρου της «ένταξης» προηγείται της εμφάνισης του όρου της «ενσωμάτωσης» και έπεται των μεταπολεμικών δεκαετιών. Ο όρος της «ενσωμάτωσης» εισάγεται στα τέλη της δεκαετίας του '70, ενώ ο όρος της «συμπερίληψης» εμφανίζεται τη δεκαετία του '90 και εκφράζει την ανάγκη αναδιατύπωσης του ορισμού και του περιεχομένου της έννοιας «παιδιά με ειδικές

ανάγκες», της αναδιαμόρφωσης του ρόλου που το σχολείο διαδραματίζει στην αποτελεσματική διαχείρισή τους και της εγκαθίδρυσης ενός μοντέλου εκπαίδευσης απαλλαγμένου από διακρίσεις και προκαταλήψεις (Ainscow, 1998).

Η ένταξη των μαθητών/τριών με ε. ε. α. ή/και α. στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να μεταφραστεί σε τρεις λειτουργικές μορφές:

- τη χωρική ένταξη, στην οποία οι μαθητές/τριες με ε. ε. α. ή/και α. εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο με τους υπόλοιπους μαθητές/τριες χωρίς ε. ε. α. ή/και α., αλλά σε ξεχωριστές μονάδες ή κτίρια, με αποτέλεσμα την περιορισμένη αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ομάδων.
- την κοινωνική ένταξη, στην οποία οι ομάδες των μαθητών/τριών με ε. ε. α. ή/και α. εκπαιδεύονται σε χωριστές τάξεις και αλληλεπιδρούν με τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριές τους μόνο κατά τη διάρκεια κοινών δραστηριοτήτων, δηλαδή στα διαλείμματα, τις σχολικές γιορτές, τις εκδρομές, κ.ά. και
- τη λειτουργική ένταξη, κατά την οποία οι μαθητές/τριες με και χωρίς ε. ε. α. ή/και α. συμμετέχουν από κοινού σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες, με τους μαθητές με πρόσθετες μαθησιακές ανάγκες να παρακολουθούν εξατομικευμένο παιδαγωγικό πρόγραμμα σε τάξη γενικής φοίτησης (Warnock, 1982).

Η «ενσωμάτωση» (mainstreaming) εισάγεται στο λεξιλόγιο της εκπαίδευσης από τις Η.Π.Α και περιγράφει την ευθύνη των φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας έναντι της εκπαίδευσης παιδιών και νέων με ε. ε. α. ή/και α., προκειμένου να αποφευχθεί ο αποκλεισμός και η στοχοποίησή τους από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό. Με τον όρο «ενσωμάτωση» διασφαλίζεται τόσο η τοποθέτηση των ατόμων αυτών σε σχολικά πλαίσια γενικού φοίτησης, όσο και η ενεργή συμμετοχή τους στις εκάστοτε εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες (Χαρουπιάς, 2003).

Οι δύο έννοιες διαχωρίζονται και από τον Κόμπο (1992), ο οποίος αναφέρει ότι η ενσωμάτωση προϋποθέτει την ένταξη. Αναλυτικότερα ορίζει τις δύο έννοιες ως εξής:

- Η ένταξη αντιπροσωπεύει την εγγραφή και τη φοίτηση παιδιών με ε. ε. α. ή/και α. εντός των συμβατικών σχολικών δομών γενικής φοίτησης, ενώ
- η ενσωμάτωση αντικατοπτρίζει την πλήρη εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των μαθητών/τριών με ε. ε. α. ή/και α. στη σχολική τους τάξη.

Ένας ακόμη ερευνητής που διακρίνει εννοιολογικές διαφορές ανάμεσα στις δύο έννοιες και υποστηρίζει ότι η «ένταξη» προηγείται της «ενσωμάτωσης» είναι ο Τσιναρέλης (1993). Συγκεκριμένα αναφέρει ότι:

- η ένταξη σηματοδοτεί την απόδοση καθορισμένης θέσης και ρόλου στα άτομα με ε. ε. α. ή/και α. εντός μιας ομάδας που έχει ήδη διαμορφωθεί. Τα άτομα που απαρτίζουν την ομάδα χαίρουν διαφορετικών κοινωνικών, βιολογικών, ψυχολογικών ή οικονομικών χαρακτηριστικών, ενώ διασφαλίζεται η παροχή στήριξης στα άτομα που τη χρειάζονται προκειμένου να διατηρηθεί ο ρόλος και η θέση τους.
- η ενσωμάτωση συνεπάγεται την αποδοχή ενός ατόμου από μια ομάδα και το αντίστροφο. Κοινωνικές σχέσεις αναπτύσσονται απουσία παροχής πρόσθετης στήριξης, είτε από παράγοντα εντός της ομάδας, είτε από εξωτερικό.

Ο Κυπριωτάκης (2001) αναφέρει την «ενσωμάτωση» ως την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών μιας ομάδας και όχι ως απλή προσαρμογή και αφομοίωση του ατόμου με ε. ε. α. ή/και α. σε αυτήν, επισημαίνοντας τη σημασία των διαδικασιών κοινωνικοποίησης που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης.

Ο Χρηστάκης (2011) επισημαίνει ότι η «ενσωμάτωση» είναι ένας πολυσύνθετος όρος που φέρει δυναμικά χαρακτηριστικά. Χαρακτηρίζει την ένταξη ενός/μιας μαθητή/τριας γόνιμη στο σχολικό περιβάλλον, όταν έχει επιτευχθεί η ισότιμη και ενεργή συμμετοχή του/της στις διάφορες κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, με παράλληλη ικανοποίηση των ατομικών του/της αναγκών και βελτίωση της ζωής του/της.

Κάθε παιδί οφείλει να απολαμβάνει το θεμελιώδες δικαίωμα συμμετοχής στην εκπαίδευση. Η «συμπερίληψη» (inclusion) αντικαθιστά παλαιότερους όρους όπως «ένταξη» (integration) και «ενσωμάτωση» (incorporation) και αντιπροσωπεύει μια καινούργια τάση στην εκπαίδευση, με στόχο τη συνεχή βελτίωση των συνθηκών της σχολικής καθημερινότητας όλων των μαθητών/τριών. Η «συνεκπαίδευση» παιδιών με και χωρίς ε. ε. α. ή/και α. διαμορφώνει το απαιτούμενο πλαίσιο και τις διδακτικές πρακτικές που εκλαμβάνουν τις ατομικές διαφορές όχι ως εμπόδιο ή πρόβλημα, αλλά

ως ευκαιρία διάνθησης της μαθησιακής διαδικασίας (UNESCO, 1994). Το αναλυτικό πρόγραμμα, οι μέθοδοι και οι τεχνικές διδασκαλίας καλούνται να προσαρμόζονται με ευέλικτο τρόπο, κατά περίπτωση και στο βαθμό που απαιτείται, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών (Ζησιμόπουλος, 2011).

Τον Ιούνιο του 1994, με την επικύρωση της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα από ενενήντα δύο κυβερνήσεις και είκοσι πέντε διεθνείς οργανισμούς, διατυπώθηκε η αναγκαιότητα της δημιουργίας μιας «εκπαίδευσης για όλους» (UNESCO, 1994). Μεταξύ άλλων αναφέρεται ότι *«τα σχολεία πρέπει να υποδέχονται όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις φυσικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες ικανότητές τους. Αυτό συμπεριλαμβάνει τόσο παιδιά με ε. ε. α. ή/και α., όσο και παιδιά με εξαιρετικές δεξιότητες, παιδιά από γλωσσικές, πολιτισμικές ή εθνικές μειονότητες, καθώς και παιδιά από υποβαθμισμένες, περιθωριοποιημένες ομάδες ή περιοχές»*. Παράλληλα στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα αναδεικνύεται ο αγγλικός όρος inclusion, ο οποίος στα ελληνικά αποδίδεται με τους όρους «συμπερίληψη», «συμπεριληπτική εκπαίδευση», «ισότιμη συνεκπαίδευση» κ. ά., προωθώντας αποδοχή και σεβασμό έναντι όλων των ατόμων, με ή χωρίς ε. ε. α. ή/και α. (Πολυχρονοπούλου & Ζαχαρογεώργα, 1993)

Ο Porter (1997) ορίζει την «συνεκπαίδευση» ως ένα σύστημα στο οποίο τα παιδιά με ε. ε. α. ή/και α. εκπαιδεύονται μαζί με τους/τις συνομήλικούς τους εντός των τυπικών σχολικών δομών της περιοχής τους, ενώ τους παρέχεται εξατομικευμένη υποστηρικτική διδασκαλία, βάσει των δυνατοτήτων και των αναγκών τους.

Τέλος, στην «συνεκπαίδευση» αναφέρονται και οι Corbett & Slee (2000), θεωρώντας την δημόσια και πολιτική διακήρυξη της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση, για την εδραίωση της οποίας απαιτείται συνεχής προσπάθεια.

2.3.2 Αρχές της συνεκπαίδευσης

Κάθε σχολείο που συμβαδίζει με τη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης, καλείται στην πλήρη αποδοχή των διαφορετικών ικανοτήτων των παιδιών, στην προσαρμογή στις μαθησιακές τους ανάγκες και στην ισότιμη μεταχείρισή τους, απουσία διακρίσεων. Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά με ε. ε. α. ή/και α. πρέπει να αντιμετωπίζονται ως κομμάτι του

μαθητικού πληθυσμού και όχι ως υποομάδα, η οποία χρήζει ειδικής μεταχείρισης (Smith et. al., 1998).

Οι αρχές της συνεκπαίδευσης μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Αναγνώριση του δικαιώματος της από κοινού εκπαίδευσης όλων των μαθητών/τριών, με ή χωρίς ε. ε. α. ή/και α., σε σχολείο γενικής φοίτησης.
- Εξάλειψη της περιθωριοποίησης των μαθητών/τριών με ε. ε. α. ή/και α. μέσω της συμμετοχής τους στις σχολικές δραστηριότητες των σχολείων τους.
- Ανάπτυξη και καθιέρωση μιας μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής, ικανής να παρέχει επιτυχώς μόρφωση σε όλους/ες τους/τις μαθητευόμενους/ες.
- Καλλιέργεια της κουλτούρας της διαφορετικότητας, ώστε αυτή να διέπει το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον που πλαισιώνει το σχολείο.
- Βελτίωση των συνθηκών μάθησης και της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων, ενέργειες που ωφελούν τόσο τους μαθητές/τριες, όσο και τους/τις εκπαιδευτικούς.
- Αποδοχή της θέσης ότι η συνεκπαίδευση δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη μετέπειτα κοινωνική ένταξη των ατόμων με ε. ε. α. ή/και α. (Mastropieri et. al., 2001).

Εν κατακλείδι, οι βασικές αρχές που διέπουν τη φιλοσοφία του μοντέλου της συμπερίληψης, υπαγορεύουν ότι όλοι οι μαθητές/τριες με ε. ε. α. ή/και α. αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της γενικής εκπαίδευσης και χαίρουν εκτίμησης στο σύνολο της προσωπικότητάς τους (Πατσίδου-Ηλιάδου, 2011). Η εκπαίδευση οφείλει να απευθύνεται σε όλους τους/τις μαθητές/τριες και να χαρακτηρίζεται από συνεχή και συνειδητή προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων μελών, αποσκοπώντας στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους/ες και αποδέχεται τη διαφορετικότητα (Σούλης, 2008).

2.3.3 Μοντέλα συνεκπαίδευσης

Ο Norwich (2000) έχει καταγράψει τέσσερα μοντέλα συνεκπαίδευσης, τα οποία θεωρούνται επικρατέστερα: το μοντέλο πλήρους συνεκπαίδευσης (Full Inclusion), το μοντέλο συμμετοχής όλων των παιδιών στην ίδια τάξη (Focus on participating in the same place), το μοντέλο έμφασης στις ατομικές ανάγκες (Focus on individual needs)

και το περιοριστικό μοντέλο συνεκπαίδευσης (choice limited inclusion).

Αναλυτικότερα:

- Το μοντέλο πλήρους συνεκπαίδευσης προωθεί την τοποθέτηση των παιδιών με ε. ε. α. ή/και α. εντός των γενικών τάξεων, καθώς θεωρείται ότι έτσι εξασφαλίζονται καταλληλότερες συνθήκες για την εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Στόχος είναι η αρμονική συνύπαρξη όλων των μαθητών/τριών ανεξάρτητα της διαφορετικότητάς τους.
- Στο μοντέλο συμμετοχής όλων των παιδιών στην ίδια τάξη προτείνεται η διακοπή της λειτουργίας ειδικών σχολείων και η αποκλειστική φοίτηση όλων των μαθητών/τριών σε γενικές τάξεις, με επιπρόσθετη βοήθεια για τις μαθησιακές δυσκολίες να προσφέρεται σε τάξεις υποστήριξης, όποτε κρίνεται απαραίτητο.
- Το μοντέλο έμφασης στις ατομικές ανάγκες αποδέχεται μεν τη λειτουργία ειδικών σχολείων σε περιορισμένο βαθμό δε, και με την προϋπόθεση ότι η φοίτηση παιδιών με ε. ε. α. ή/και α. σε ειδικές σχολικές μονάδες αποτελεί επιλογή σε περιπτώσεις που επηρεάζεται η ακαδημαϊκή επίδοση και η κοινωνική συμπεριφορά των υπολοίπων μαθητών/τριών.
- Στο περιοριστικό μοντέλο προωθείται κυρίως η τοποθέτηση παιδιών με ε. ε. α. ή/και α. σε ειδικά σχολεία, καθώς εκεί θα πλαισιώνονται από παιδιά με παρόμοιες ιδιαιτερότητες και δεν θα υπόκεινται σε συγκρίσεις με τους/τις μαθητές/τριες χωρίς ε. ε. α. ή/και α. (Norwich, 2000).

Κεφάλαιο 3^ο: Μεθοδολογία

3.1. Μεθοδολογική προσέγγιση

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται συγκριτική μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής με έμφαση στα εκπαιδευτικά συστήματα ειδικής αγωγής και την κατάρτιση εκπαιδευτικών σε τρεις χώρες, την Αγγλία, την Ουαλία και τη Σκωτία. Η επιλογή μεθόδου για μια μελέτη καθορίζεται από την ίδια τη φύση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ζαμπέτα, 1994). Σύμφωνα με τους Archer (1984) και Μαυρογιώργο (1986) η εκπαιδευτική πολιτική σχετίζεται με την αλληλεπίδραση εκπαίδευσης και κοινωνίας. Συνεπώς, για την κατανόηση και την ερμηνεία της, οφείλουν να συνυπολογιστούν όλοι οι τομείς που συνθέτουν την κοινωνική πραγματικότητα, όπως οικονομικοί, κοινωνικοί, εκπαιδευτικοί και πολιτικοί.

Επιλεγείσα μέθοδος στην παρούσα έρευνα είναι η ποιοτική. Για την άντληση των δεδομένων αξιοποιήθηκαν η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου και η συγκριτική μέθοδος.

3.1.1. Ανάλυση περιεχομένου

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, αξιοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (*content analysis*). Μέσω της ανάλυσης περιεχομένου αναφορά γίνεται κυρίως σε τεκμήρια γραπτής λεκτικής επικοινωνίας, με στόχο την «αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας γραπτού ή προφορικού λόγου» και τελική επιδίωξη την ερμηνεία (Berelson, 1948 στον Landsheere G. D., 1979: 7). Η συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδος παρέχει τη δυνατότητα διαχείρισης δεδομένων μεγάλου όγκου, εξασφαλίζει αντικειμενικότητα και εγκυρότητα, είναι συστηματική, καθιστά εφικτή τη συνέργεια με άλλες μεθόδους και τέλος μπορεί να ανιχνεύσει τάσεις και προοπτικές.

3.1.2. Συγκριτική μέθοδος

Για τη σύγκριση του θεσμικού πλαισίου που καθορίζει την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και τον τρόπο κατάρτισης των εκπαιδευτικών στις τρεις χώρες, αξιοποιείται η συγκριτική μέθοδος, η οποία είναι ταυτόχρονα περιγραφική και ερμηνευτική. Ο περιγραφικός χαρακτήρας της μεθόδου σχετίζεται με την προσπάθεια του ερευνητή να συλλέξει και να εκθέσει τις απαραίτητες πληροφορίες για το προς

εξέταση φαινόμενο, ενώ ο ερμηνευτικός της χαρακτήρας αναφέρεται στην προσπάθεια του ερευνητή να αναλύσει την εξέλιξη του φαινομένου, να την ερμηνεύσει, να ανακαλύψει τις αιτίες που την προκαλούν και να προβλέψει την πιθανή πορεία του (Ευαγγελόπουλος, 1992).

3.2. Δείγμα

Η έρευνα επικεντρώθηκε στη μελέτη θεσμικών κειμένων, περιόδου 2008-2019, τα οποία αφορούν στις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές σε σχέση με τη δομή και την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Στόχος είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με την ισχύουσα κατάσταση. Τα θεσμικά αυτά κείμενα έχουν εκδοθεί από το συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση αξιοποιήθηκαν ιστοσελίδες επίσημων φορέων, ευρωπαϊκών και μη. Ενδεικτικά: UNESCO, European Agency for Development in Special Needs Education, Eurydice, OECD κ.ά. Κατά την αναζήτηση χρησιμοποιήθηκαν λέξεις κλειδιά όπως *Initial training in special education, Teacher training, Teacher education cross-country analyses, Special education, Europe, Great Britain, England, Scotland, Wales, Educational systems, Legislation of special education in Europe*, οι οποίες συνδυάστηκαν με κάθε πιθανό συνδυασμό.

Το δίκτυο Ευρυδίκη συμβάλλει στη βελτίωση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, μέσω ποιοτικής πληροφόρησης για ένα ευρύ φάσμα τομέων που άπτονται της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής. Με τη στήριξη εθνικών μονάδων που εδρεύουν σε περισσότερες από 35 χώρες, το δίκτυο παρέχει περιγραφές των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, εκπονεί συγκριτικές θεματικές μελέτες και παρουσιάζει χρήσιμους δείκτες και στατιστικές. Στις εκθέσεις του καταγράφεται ο τρόπος με τον οποίο οι χώρες αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα. Το δίκτυο Ευρυδίκη ιδρύθηκε το 1980 από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και τα κράτη-μέλη με στόχο την προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης. Συμμετέχουν όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ καθώς και αναπτυσσόμενες χώρες που καλύπτονται από το πρόγραμμα Erasmus+. Το δίκτυο Ευρυδίκη (Eurydice) συνεργάζεται με διεθνείς και Ευρωπαϊκούς οργανισμούς όπως: Eurostat (Στατιστική Υπηρεσία των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων), OECD (Οργανισμός για την οικονομική συνεργασία και ανάπτυξη, το Συμβούλιο της Ευρώπης και η UNESCO (Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών) (Eurydice, 2018).

Κεφάλαιο 4^ο: Εκπαιδευτικά συστήματα

4.1. Πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο

Το Ηνωμένο Βασίλειο συνίσταται από τη Μεγάλη Βρετανία (Αγγλία, Ουαλία, Σκωτία) και τη Βόρεια Ιρλανδία, είναι κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, χωρίς ωστόσο να ανήκει στην Ευρωζώνη, καθώς διατηρεί ως νόμισμα τη στερλίνα. Τρεις από τις τέσσερις χώρες, η Ουαλία, η Σκωτία και η Βόρεια Ιρλανδία, είναι εξουσιοδοτημένες να διαχειρίζονται τις εγχώριες υποθέσεις τους, ενώ η Αγγλία δεν διαθέτει αποκεντρωμένη κυβέρνηση (Eurydice, 2019a).

Το Γραφείο Ευθύνης για τον Προϋπολογισμό (OBR) είναι ο επίσημος ανεξάρτητος φορολογικός «παρατηρητής» για το Ηνωμένο Βασίλειο. Βάσει νόμου καλείται να εκπονεί κάθε χρόνο δύο οικονομικές προβλέψεις στις οποίες περιλαμβάνονται οι αντίκτυποι των φορολογικών μέτρων που έχουν ανακοινωθεί από τον/την Υπουργό Οικονομικών. Η επισκόπηση της οικονομικής και δημοσιονομικής προοπτικής του OBR τον Οκτώβριο του 2018, παρουσιάζει μια σχετικά σταθερή μικρή πορεία οικονομικής ανάπτυξης μέχρι το 2022/23 -της τάξης του 1,5% κάθε χρόνο- και μια σταδιακή περαιτέρω μείωση του δημοσιονομικού ελλείμματος και του καθαρού χρέους του ΑΕΠ. Οι στατιστικές δημόσιων δαπανών του Υπουργείου Οικονομικών για το Νοέμβριο του 2018 δείχνουν ότι οι δαπάνες για την εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο ανήλθαν σε 4,3% το 2017/18 σε σύγκριση με 4,0% το 1997/98. Οι αλλαγές αυτές αντικατοπτρίζουν ένα συνδυασμό δημογραφικών στοιχείων και πολιτικών προτεραιοτήτων των διαδοχικών κυβερνήσεων (Eurydice, 2019b).

4.2. Εκπαιδευτικό σύστημα ειδικής αγωγής στην Αγγλία

Οι μαθητές/μαθήτριες με ε. ε. α. ή/και α. φοιτούν είτε σε σχολεία γενικής φοίτησης (δημόσια/ιδιωτικά) στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, είτε σε σχολεία ειδικής αγωγής. Ακόμη, πιθανή είναι η επιλογή της κατ' οίκον εκπαίδευσης.

Το σχολικό σύστημα στην Αγγλία χαρακτηρίζεται από ένα «διπλό σύστημα» δημόσιων σχολείων. Αυτό περιλαμβάνει τα υποστηριζόμενα σχολεία (maintained schools) που χρηματοδοτούνται από την κεντρική κυβέρνηση μέσω της τοπικής αρχής και τις ακαδημίες (academies) οι οποίες είναι ανεξάρτητα χρηματοδοτούμενα σχολεία με άμεση χρηματοδότηση από την κυβέρνηση.

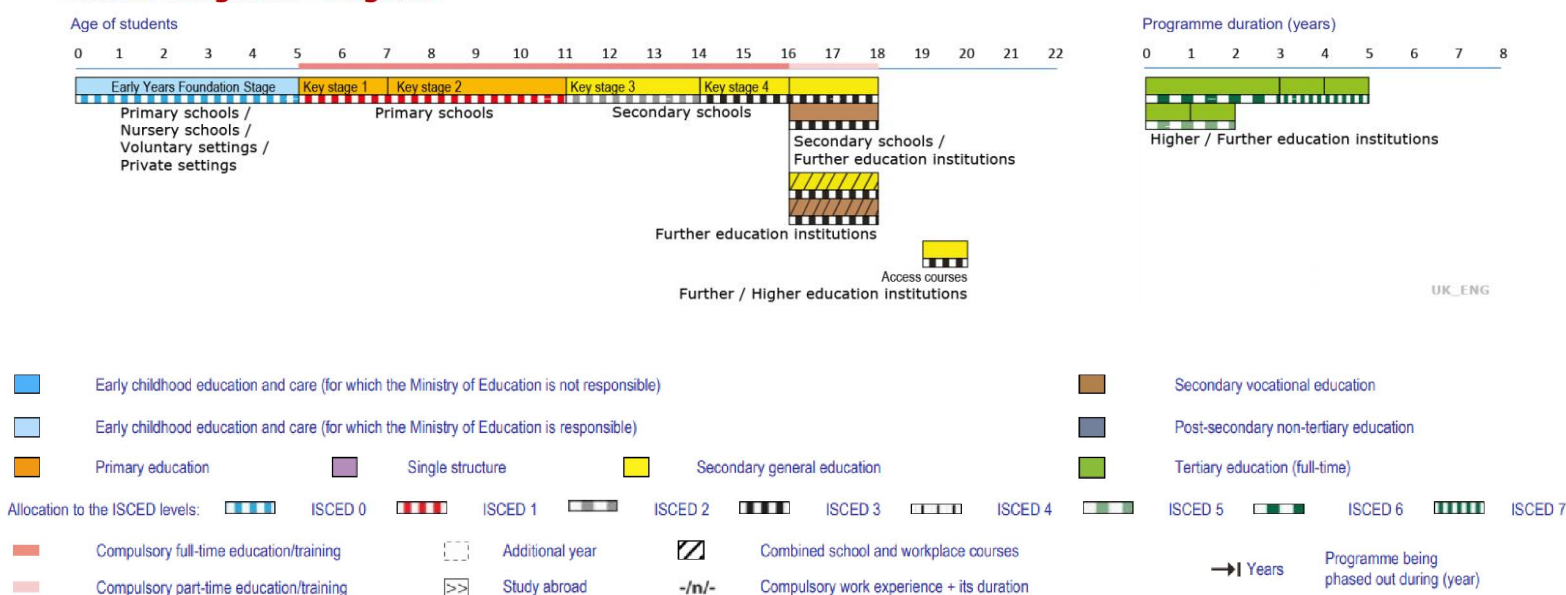
Ενώ το Υπουργείο Παιδείας (DfE) έχει τη γενική ευθύνη για το εκπαιδευτικό σύστημα στην Αγγλία για όλα τα επίπεδα σπουδών με υποστήριξη από κεντρικά και τοπικά όργανα λήψης αποφάσεων, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που χρηματοδοτούνται από το δημόσιο σε όλα τα επίπεδα απολαμβάνουν υψηλό βαθμό αυτονομίας που αντισταθμίζεται από ένα ισχυρό σύστημα λογοδοσίας (Eurydice, 2018c).

Αξίζει ακόμη να αναφερθεί ότι η Αγγλία διαθέτει μια ισχυρή παράδοση ιδιωτικής εκπαίδευσης (Eurydice, 2018c).

4.2.1. Οργάνωση και δομή εκπαιδευτικού συστήματος

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας περιλαμβάνει την προσχολική (προαιρετική), την πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια (υποχρεωτική), την ανώτερη δευτεροβάθμια (προαιρετική), την τριτοβάθμια (προαιρετική) εκπαίδευση καθώς και προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης ενηλίκων (Eurydice, 2018d).

United Kingdom – England



Εικόνα 1: European Commission/EACEA/Eurydice, 2018.

4.2.1.1.1. Εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία

Η εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία δεν είναι υποχρεωτική και διαρκεί μέχρι την ηλικία των 5 ετών. Η παροχή μερικής φοίτησης είναι δωρεάν για όλα τα παιδιά από την ηλικία των 3 ετών, με τα υιοθετημένα, τα ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες παιδιά, να δικαιούνται τη συγκεκριμένη παροχή από την ηλικία των 2 ετών. Η μερική απασχόληση προσφέρεται 15 και 30 ώρες αντίστοιχα για 38 εβδομάδες ετησίως. Οι γονείς παιδιών ηλικίας μικρότερης των 3 ετών, που δεν πληρούν τα παραπάνω κριτήρια, μπορούν να καταφύγουν σε λύσεις επί πληρωμή, όπως οι ημερήσιοι ιδιωτικοί παιδικοί σταθμοί. Η εκπαίδευση καθίσταται υποχρεωτική μετά τα πέμπτα γενέθλια του παιδιού (από τον Σεπτέμβριο, τον Ιανουάριο ή τον Απρίλιο). Ωστόσο, προβλέπεται ότι όλα τα παιδιά συμμετέχουν στο σχολείο το Σεπτέμβριο μετά τα τέταρτα γενέθλιά τους (Eurydice, 2018d).

Όλες οι κρατικά χρηματοδοτούμενες δομές προσχολικής εκπαίδευσης οφείλουν να συμβαδίζουν με το θεσμοθετημένο πλαίσιο για την εκπαίδευση στην Προσχολική ηλικία, *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage*, το οποίο απέκτησε νομοθετική ισχύ, με τις μεταρρυθμίσεις του *Νόμου Παιδικής Πρόνοιας, Childcare Act 2006*, με το οποίο τίθενται οι απαιτήσεις της εκπαίδευσης και ανάπτυξης, αναφορικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τους εκπαιδευτικούς στόχους για την προσχολική ηλικία και τις διατάξεις αξιολόγησης (Eurydice, 2019d).

4.2.1.1.2. Πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η Υποχρεωτική εκπαίδευση στην Αγγλία συνίσταται από την πρωτοβάθμια, η οποία απευθύνεται σε μαθητές/τριες ηλικίας 5 έως 11 ετών και από την κατώτερη δευτεροβάθμια, στην οποία φοιτούν μαθητές/τριες που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 11-16 ετών. Η πλειονότητα των παιδιών φοιτούν σε δημόσια χρηματοδοτούμενα σχολεία, τα οποία διαχωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες: τα υποστηριζόμενα σχολεία (maintained schools) και τις ακαδημίες (academies), με την πρώτη να λαμβάνει, μέσω της τοπικής αρχής, χρηματοδότηση από την κεντρική κυβέρνηση και την δεύτερη να χρηματοδοτείται άμεσα, χωρίς τη διαμεσολάβηση της τοπικής αρχής, και να χαίρει ελευθεριών αναφορικά με οργανωτικά θέματα και το πρόγραμμα σπουδών. Επιπρόσθετα, προσφέρονται ως εναλλακτικές επιλογές, η φοίτηση σε ιδιωτικό σχολείο ή η παρακολούθηση κατ' οίκον μαθημάτων, χωρίς να απαιτείται έγκριση από τις τοπικές αρχές. Σχεδόν όλα τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι μικτής φοίτησης, και το ένα τρίτο αυτών είναι θρησκευτικά (Eurydice, 2018d). Τα σχολεία της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι είτε μικτά, είτε αρρένων/θηλέων, με περίπου το ένα πέμπτο εξ αυτών να είναι θρησκευτικά. Τέλος, ενώ τα περισσότερα σχολεία θέτουν ακαδημαϊκά κριτήρια φοίτησης (comprehensive

schools), υπάρχουν και αυτά που προϋποθέτουν ακαδημαϊκές ικανότητες (grammar schools) (Eurydice, 2018d).

4.2.1.1.3. Ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η φοίτηση στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι διετής, αφορά μαθητές/τριες ηλικίας 16 ετών και τα σχολεία είναι γενικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι νέοι/νέες που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 16-18 ετών, υποχρεούνται να συμμετέχουν είτε σε πλήρους απασχόλησης εκπαίδευση/επαγγελματική κατάρτιση, είτε σε μερικής απασχόλησης εκπαίδευση/επαγγελματική κατάρτιση (τουλάχιστον 20 ωρών σε εβδομαδιαία βάση), είτε σε εκπαίδευση μέσω πρακτικής άσκησης/εργασίας (Eurydice, 2018d).

4.2.1.1.4. Τριτοβάθμια εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελείται από αυτοδιοικούμενα, ανεξάρτητα ιδρύματα, τα οποία έχουν εξουσιοδοτηθεί να δομούν το περιεχόμενο των μαθημάτων τους και να απονέμουν τίτλους σπουδών. Κατά κανόνα απευθύνονται σε άτομα ηλικίας 18 ετών και άνω. Η διάρκεια φοίτησης μεταβάλλεται ανάλογα με το πρόγραμμα σπουδών. Απαιτούνται δύο έτη πλήρους φοίτησης για προγράμματα μικρής διάρκειας, τρία ή τέσσερα έτη πλήρους φοίτησης για πτυχία Bachelor και τουλάχιστον ένα έτος πλήρους φοίτησης για την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (Eurydice, 2018d).

Πέρα από τη φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, διατίθεται και ένα ευρύ φάσμα επαγγελματικών προγραμμάτων, σχεδιασμένων για την προετοιμασία ενηλίκων, άνω των 19 ετών, για τη μελλοντική τους σταδιοδρομία και εργασία, παρέχοντάς τους εξειδίκευση και απαραίτητες δεξιότητες. Τα προγράμματα αυτά συνήθως οδηγούν σε προσόντα αναγνωρισμένα από το Regulated Qualifications Framework (RQF). Ένα μεγάλο ποσοστό της υποστηριζόμενης από την Κυβέρνηση επαγγελματικής μάθησης, άπτεται στο πλαίσιο της μαθητείας. Η επαγγελματική κατάρτιση δύναται να χρηματοδοτείται από τους/τις εκάστοτε εργοδότες, μέσω εκπαίδευσης εντός της επιχείρησης ή μέσω ανεξάρτητων φορέων. Κύριους φορείς παροχής συμπληρωματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για ενήλικες συνιστούν τα κολλέγια, τα οποία είναι συνήθως αυτοδιοικούμενα. Η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να περιλαμβάνει τυπική και επίσημη μάθηση ή και μη (Eurydice, 2018d).

4.2.1.2. Ειδικά σχολεία

Τα παιδιά που εκπαιδεύονται σε ειδικά σχολεία έχουν λάβει επίσημη διάγνωση για τις ε. ε. α. ή/και α. τους, καθώς και εξατομικευμένο πρόγραμμα για την αποτελεσματική τους διαχείριση. Δεδομένων των συνθηκών τα σχολικά περιβάλλοντα γενικής φοίτησης δεν ανταποκρίνονται στις μαθησιακές τους ανάγκες, και ακολούθως επιλέγεται η φοίτησή τους σε ειδικές σχολικές δομές. Οι τύποι των διαθέσιμων δομών ειδικής αγωγής για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ποικίλλουν ανά περιοχή. Ορισμένα εξ αυτών είναι τα υποστηριζόμενα από τις τοπικές αρχές, τα ανεξάρτητα σχολεία και οι ακαδημίες. Δυνατότητα φοίτησης έχουν μαθητές/τριες ηλικίας τριών έως δεκαεννέα ετών, με κάποιες δομές να δέχονται ως ανώτατο ηλικιακό όριο των μαθητευόμενων τους τα εικοσιπέντε έτη (SchoolRun, 2018a).

Αναγνωρίζονται τέσσερις κύριες κατηγορίες ειδικών σχολείων, βάσει εξειδίκευσης στη στήριξη πρόσθετων μαθησιακών αναγκών:

- επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης
- νόησης και μάθησης
- ψυχικής, συναισθηματικής και κοινωνικής υγείας
- αισθητηριακών και σωματικών αναγκών (SchoolRun, 2018a).

Όλα τα υποστηριζόμενα σχολεία από τις τοπικές υποχρεούνται να ακολουθούν τα εθνικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών, κανόνας που δεν εξαιρεί τα ειδικά σχολεία του συγκεκριμένου τύπου. Τα ειδικά σχολεία που δεν συνδέονται με τις τοπικές αρχές, όπως οι ακαδημίες και τα ανεξάρτητα σχολεία, δεν υποχρεούνται στην υλοποίηση των διδασκαλιών τους σύμφωνα με τα προτεινόμενα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, έχοντας την ευχέρεια να διαμορφώσουν τη σχολική καθημερινότητα των μαθητευόμενων τους κατά βούληση (SchoolRun, 2018a).

Στην απόφαση επιλογής σχολικής δομής γενικής ή ειδικής φοίτησης συνδράμουν πληθώρα παραγόντων, όπως οι κοινωνιογνωστικές ανάγκες του παιδιού, η ηλικία του, η βαθμίδα εκπαίδευσης, τα διαθέσιμα σχολεία που είναι συμβατά με τα εκάστοτε ζητήματα απόστασης και εύκολης μετακίνησης από και προς την οικεία του παιδιού κ. ά. Στα πλεονεκτήματα επιλογής ειδικού σχολείου αναφέρονται τα ολιγομελή τμήματα και η μικρότερη αναλογία μαθητών/τριών ανά εκπαιδευτικό, η εμπειρία και η κατάρτιση των εργαζόμενων αναφορικά με τις ε. ε. α. ή/και α., η συναναστροφή και

αλληλεπίδραση με παιδιά αντίστοιχης ηλικίας και μαθησιακών αναγκών και η καταλληλότητα των υλικοτεχνικών υποδομών. Στον αντίποδα, τα μειονεκτήματα που ενδεχομένως να ακολουθήσουν την επιλογή ενός ειδικού σχολείου σχετίζονται με το πιο περιορισμένο πρόγραμμα σπουδών, την απόσταση και τη μετακίνηση, την έλλειψη κοινωνικοποίησης με συνομήλικους χωρίς ε. ε. α. ή/και α. κ. ά. (SchoolRun, 2018a).

4.2.1.3. Εκπαίδευση κατ' οίκον

Στην Αγγλία μπορεί η εκπαίδευση να είναι υποχρεωτική, ωστόσο το πλαίσιο και ο χώρος εκπαίδευσης δεν είναι περιοριστικά. Κατά συνέπεια γίνονται δεκτοί, με νομική κατοχύρωση, και εναλλακτικοί τρόποι εκπαίδευσης, όπως η εκπαίδευση κατ' οίκον, για την παροχή της οποίας δεν απαιτούνται ειδικές παιδαγωγικές γνώσεις, προσόντα ή προϋπηρεσία στον τομέα της εκπαίδευσης. Ακόμη, δεν είναι υποχρεωτική η σύμπτωση με τα προτεινόμενα εθνικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών, αρκεί να διασφαλίζεται η παροχή κατάλληλης και ολοκληρωμένης εκπαίδευσης στους/στις μαθητευόμενους/ες, με ή χωρίς ε. ε. α. ή/και α. (SchoolRun, 2018b).

Στην περίπτωση που ο/η μαθητής/τρια έχει εγγραφεί ή παρακολουθήσει μαθήματα σε σχολείο διοικούμενο από τις τοπικές αρχές, απαιτείται ενημέρωση και συγκατάθεση του/της διευθυντή/τριας, ώστε να κινηθούν οι απαιτούμενες διαδικασίες που θα επιτρέψουν στους/στις μαθητές/τριες την παρακολούθηση μαθημάτων στην οικεία τους. Σε περίπτωση φοίτησης σε ειδικό σχολείο απαιτείται η συγκατάθεση των τοπικών αρχών για τη διακοπή της (SchoolRun, 2018b).

Με τη διακοπή της παρακολούθησης μαθημάτων εντός των συμβατικών σχολικών δομών, γενικών ή ειδικών, πιθανόν, θα ζητηθεί από τους γονείς/κηδεμόνες, μέσω των τοπικών αρχών, πλάνο των ενεργειών που θα ακολουθηθούν κατά τη διάρκεια της κατ' οίκον εκπαίδευσης. Ακόμη, οι τοπικές αρχές πρέπει να ενημερωθούν στην περίπτωση που οι μαθητευόμενοι/ες έχουν εξατομικευμένο πρόγραμμα για τη διαχείριση των ε. ε. α. ή/και α. τους, ώστε να διερευνηθεί αν ενδείκνυται ο τρόπος στήριξής τους. Η διαδικασία αυτή δύναται να υλοποιηθεί είτε μέσω συνάντησης, εντός ή εκτός οικείας, με κάποιον/α επαγγελματία που επιλέγεται από τις τοπικές αρχές, είτε μέσω γραπτών εγγράφων, όπως δείγματα από τις εργασίες των παιδιών στο σπίτι. Δεν προβλέπεται υποχρεωτική επιθεώρηση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, ωστόσο αρκετές τοπικές αρχές επιδιώκουν την

αξιολόγηση της προσφερόμενης εκπαίδευσης στο σπίτι, μέσω επισκέψεων ετήσιας βάσης. Αν οι μαθητές/τριες έχουν επίσημη διάγνωση ε. ε. α. ή/και α. οι αρχές υποχρεούνται στην επίβλεψη της εξέλιξής τους, ώστε να διασφαλίζεται ότι η εκπαίδευση που λαμβάνουν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους (SchoolRun, 2018b).

Εφόσον η κατ' οίκον εκπαίδευση προτείνεται από το εξατομικευμένο πρόγραμμα για τη στήριξη των πρόσθετων μαθησιακών αναγκών του παιδιού, η οικογένεια δύναται να αιτηθεί οικονομικής στήριξης. Η χρηματοδότηση όμως εμπίπτει στις αρμοδιότητες των τοπικών αρχών, οι οποίες βάσει των διαθέσιμων πόρων θα αποφασίσουν αν μπορούν να διαθέτουν κάποιο ποσό χρημάτων. Αν το αίτημα οικονομικής στήριξης γίνει τελικά αποδεκτό, η διάθεσή της ελέγχεται μέσω των αποδεικτικών στοιχείων των πληρωμών, τουλάχιστον μια φορά στη διάρκεια του πρώτου τριμήνου μετά την παροχή της (SchoolRun, 2018b).

4.2.2. Χρηματοδότηση

Οι τοπικές αρχές λαμβάνουν τα απαιτούμενα χρήματα για τη λειτουργία των σχολείων που υπάγονται σε αυτές, μέσω της επιχορήγησης DSG (dedicated schools grant), η οποία χορηγείται από το Υπουργείο Παιδείας (DfE). Η κατανομή της χρηματοδότησης στα σχολεία εναπόκειται σε κάθε τοπική αρχή, βάσει τοπικών -συγκεκριμένων και προκαθορισμένων- κριτηρίων. Στη συνέχεια, τα διοικητικά όργανα των εκάστοτε σχολείων καλούνται να αποφασίσουν τον τρόπο με τον οποίο θα δαπανηθούν οι διαθέσιμοι πόροι τους. Στα κριτήρια κατανομής των οικονομικών πόρων περιλαμβάνονται δείκτες αναφορικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες μαθητών/τριών. Το μεγαλύτερο μέρος της χρηματοδότησης DSG παρέχεται για τη διασφάλιση παροχής της πρόσθετης στήριξης που απαιτείται για τη στήριξη των μαθητών με ε. ε. α. ή/και α., εντός σχολικών δομών που ακολουθούν τη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018d).

Οι τοπικές αρχές αρχικά καθορίζουν, βάσει προϋπολογισμού, το συνολικό ποσό των χρημάτων που απαιτείται για την εκπαίδευση, συνυπολογίζοντας δαπάνες όπως τα τέλη των ειδικών σχολείων, τις υπηρεσίες υποστήριξης των ε. ε. α. ή/και α., καθώς και τα έξοδα για μαθητές/τριες με μαθησιακές ανάγκες υψηλού επιπέδου. Εν συνεχεία, αποφασίζουν το ποσό που θα μεταβιβαστεί σε κάθε σχολείο, τμήμα του οποίου

προορίζεται για την παροχή πρόσθετης υποστήριξης σε μαθητές με ε. ε. α. ή/και α. εντός της εκάστοτε σχολική δομής. Τα περισσότερα σχολεία λαμβάνουν επαρκή χρηματοδότηση για να παρέχουν την απαιτούμενη στήριξη στους/στις μαθητές/τριές τους με ε. ε. α. ή/και α., παροχή που κοστίζει μέχρι και 6.000 στερλίνες ετησίως. Δύναται η διεκδίκηση επιπρόσθετης χρηματοδότησης από τις τοπικές αρχές, σε περίπτωση που οι μαθητές/τριες που χρήζουν μαθησιακής στήριξης είναι περισσότεροι/ες αυτών που έχουν προβλεφθεί στον αρχικό προϋπολογισμό. Εναπόκειται στα διοικητικά όργανα και τους/τις διευθυντές/διευθύντριες κάθε σχολείου να αποφασίσουν τον τρόπο με τον οποίο θα αξιοποιηθεί η χρηματοδότηση, ώστε να χαίρουν μαθησιακής στήριξης όσοι/ες μαθητές/τριες την χρειάζονται (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018d).

Οι ειδικές σχολικές μονάδες λαμβάνουν 10.000 στερλίνες ετησίως. Οι τοπικές αρχές παρέχουν συμπληρωματική χρηματοδότηση για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες με υψηλές μαθησιακές ανάγκες που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και εξειδικευμένα κολέγια, ώστε να καλυφθεί το κόστος πρόσθετης υποστήριξης. Το σύστημα χρηματοδότησης των πιο απαιτητικών μαθησιακών αναγκών καλύπτει τους μαθητές/τριες μέχρι την ηλικία των 24 ετών (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018d).

4.3. Εκπαιδευτικό σύστημα ειδικής αγωγής στην Ουαλία

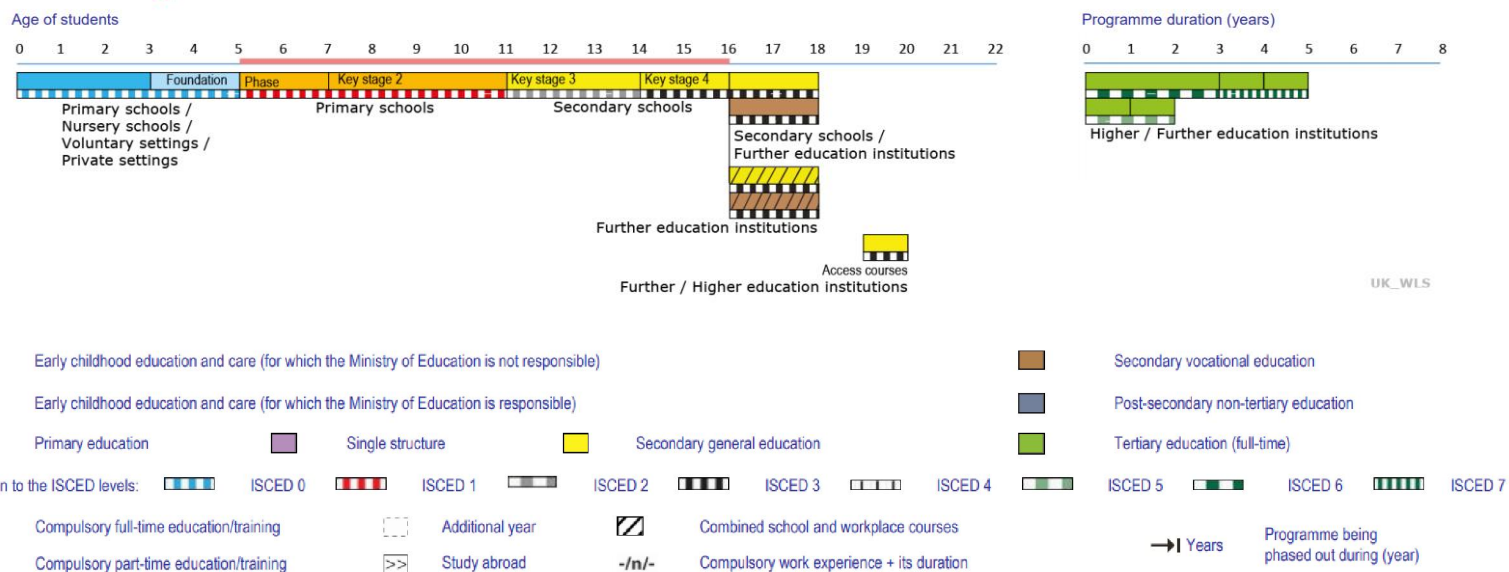
Οι μαθητές/μαθήτριες με ε. ε. α. ή/και α. φοιτούν είτε σε σχολεία γενικής φοίτησης (δημόσια/ιδιωτικά), είτε σε σχολεία ειδικής αγωγής. Ακόμη, πιθανή είναι η επιλογή της κατ' οίκον εκπαίδευσης.

Η κυβέρνηση της Ουαλίας έχει τη γενική ευθύνη για τις εθνικές πολιτικές αναφορικά με το εκπαιδευτικό σύστημα, με τον Υπουργό Παιδείας να χαίρει ηγετικού ρόλου (Eurydice, 2018e).

4.3.1 Οργάνωση και δομή εκπαιδευτικού συστήματος

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ουαλίας περιλαμβάνει την προσχολική (προαιρετική), την πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια (υποχρεωτική), την ανώτερη δευτεροβάθμια (προαιρετική), την τριτοβάθμια (προαιρετική) εκπαίδευση καθώς και προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης ενηλίκων (Eurydice, 2018e).

United Kingdom – Wales



Εικόνα 2: European Commission/EACEA/Eurydice, 2018.

4.3.1.1 Σχολεία γενικής φοίτησης

4.3.1.1.1 Εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία

Η φάση θεμελίωσης (Foundation Phase) καλύπτει την ηλικιακή ομάδα 3 έως 7 ετών. Η εκπαίδευση καθίσταται υποχρεωτική μετά τα πέμπτα γενέθλια ενός παιδιού. Τα παιδιά ηλικίας 3 έως 4 ετών στην παρούσα φάση δικαιούνται 10 ώρες εβδομαδιαίας δωρεάν εκπαίδευσης για 38 εβδομάδες του έτους. Από το Σεπτέμβριο του 2017, 6 από τις 22 τοπικές αρχές της Ουαλίας αύξησαν αυτό το δικαίωμα σε 30 ώρες την εβδομάδα για 48 εβδομάδες του έτους, τροποποίηση που αφορά παιδιά ηλικίας 3-4 ετών των οποίων οι γονείς εργάζονται (Eurydice, 2018e).

Δεν προβλέπεται παροχή δωρεάν εκπαίδευσης σε παιδιά μικρότερα των 3 ετών, αν και οι γονείς/κηδεμόνες μπορούν να καταφύγουν σε λύσεις επί πληρωμή, όπως είναι οι ιδιωτικοί βρεφονηπιακοί ή παιδικοί σταθμοί. Στο πλαίσιο του προγράμματος Flying Start της ουαλικής κυβέρνησης, προσφέρεται δωρεάν φύλαξη παιδιών ηλικίας 2 έως 3 ετών σε ορισμένες από τις λιγότερο ευνοημένες περιοχές της Ουαλίας, για 12,5 ώρες την εβδομάδα, με το πρόγραμμα να έχει συνολική διάρκεια 39 εβδομάδες (Eurydice, 2018e).

Το θεσμοθετημένο πρόγραμμα σπουδών για τη φάση της θεμελίωσης παρέχει ένα άτυπο σύστημα μάθησης βασισμένο στο δομημένο παιχνίδι, σε πρακτικές δραστηριότητες και τη διερεύνηση για όλα τα παιδιά ηλικίας 3-7 ετών, σε σχολικές δομές διοικούμενες από τις τοπικές αρχές και μη. Η φάση αυτή υπόκειται μεταρρυθμίσεων εντός του χρονικού διαστήματος μεταξύ του 2018 και του 2020, καθώς η κυβέρνηση της Ουαλίας αναπτύσσει νέο πρόγραμμα σπουδών για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών ηλικίας 3 έως 16 ετών, το οποίο θα τεθεί υπό εφαρμογή το 2022 (Eurydice, 2018e).

4.3.1.1.2 Πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης διαρκεί από την ηλικία των 5 μέχρι την ηλικία των 16 ετών, με τους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών να διασφαλίζουν ότι τους παρέχεται η απαιτούμενη κατάρτιση, συνθήκη που κατοχυρώνεται από τον νόμο περί εκπαίδευσης του 1996 (Education Act 1996) (Eurydice, 2018e).

Τα διοικούμενα από τις τοπικές αρχές σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας υποχρεούνται να ακολουθούν τα ισχύοντα εθνικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών, σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές/τριες ηλικίας:

- 7 έως 11 ετών φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
- 11 έως 14 ετών φοιτούν στην κατώτερη δευτεροβάθμια και
- 14 έως 16 ετών φοιτούν στην ανώτερη δευτεροβάθμια (Eurydice, 2018e).

Παρόλο που το ηλικιακό εύρος που καλύπτεται από τα επιμέρους σχολεία προσαρμόζεται ενδεχομένως από τις τοπικές αρχές, όλα τα σχολεία κατηγοριοποιούνται, σύμφωνα με τη νομοθεσία, είτε ως σχολεία πρωτοβάθμιας είτε δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι μαθητές/τριες μεταβαίνουν από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην ηλικία των 11 ετών και, όταν φτάνουν στο τέλος της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, λαμβάνουν εθνικώς αναγνωρισμένα προσόντα (Eurydice, 2018e).

Όλα τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τα περισσότερα σχολεία της δευτεροβάθμιας είναι μικτής φοίτησης. Ένα μικρό ποσοστό των σχολείων της Ουαλίας αντιπροσωπεύεται από τα σχολεία εκκλησιαστικής φοίτησης. Αναφορικά με

τη γλώσσα διδασκαλίας, η χρήση των αγγλικών και της ουαλικής διαλέκτου συνιστά την νόρμα, ενώ η αποκλειστική χρήση της ουαλικής είναι περιορισμένη (Eurydice, 2018e).

4.3.1.1.3 Ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η εκπαίδευση των μαθητών/τριών ηλικίας 16 έως 18/19 ετών δεν είναι υποχρεωτική. Στην ηλικία των 16 ετών, ανάλογα με τη διαθεσιμότητα των σχολικών δομών στην περιοχή τους και τις δικές τους προτιμήσεις, οι νέοι/ες μπορούν να συνεχίσουν τη φοίτησή τους στο ίδιο σχολείο, με την προϋπόθεση ότι προσφέρονται τμήματα που αντιστοιχούν στην ηλικία των 18/19 ετών. Τα σχολεία προσφέρουν ακαδημαϊκά προγράμματα, καθώς και περιορισμένο εύρος μαθημάτων επαγγελματικής κατάρτισης. Για τους/τις μαθητές/τριες που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική εκπαίδευση, συνήθως είναι η μετάβαση σε κολλέγιο πρόσθετης εκπαίδευσης (further education college) στην ηλικία των 16 ετών (Eurydice, 2018e).

4.3.1.1.4 Τριτοβάθμια εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελείται από αυτοδιοικούμενα, ανεξάρτητα ιδρύματα, τα οποία έχουν εξουσιοδοτηθεί να δομούν το περιεχόμενο των μαθημάτων τους και να απονέμουν τίτλους σπουδών. Κατά κανόνα απευθύνονται σε άτομα ηλικίας 18 ετών και άνω. Η διάρκεια φοίτησης μεταβάλλεται ανάλογα με το πρόγραμμα σπουδών. Απαιτούνται δύο έτη πλήρους φοίτησης για προγράμματα μικρής διάρκειας, τρία ή τέσσερα έτη πλήρους φοίτησης για πτυχία Bachelor και τουλάχιστον ένα έτος πλήρους φοίτησης για την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (Eurydice, 2018e).

Πέρα από τη φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, διατίθεται και ένα ευρύ φάσμα επαγγελματικών προγραμμάτων, σχεδιασμένων για την προετοιμασία ενηλίκων, άνω των 19 ετών, για τη μελλοντική τους σταδιοδρομία και εργασία, παρέχοντάς τους εξειδίκευση και απαραίτητες δεξιότητες. Τα προγράμματα αυτά συνήθως οδηγούν σε προσόντα αναγνωρισμένα από το Credit and Qualifications Framework for Wales (CQFW). Ένα μεγάλο ποσοστό της υποστηριζόμενης από την Κυβέρνηση επαγγελματικής μάθησης, άπτεται στο πλαίσιο της μαθητείας. Η επαγγελματική κατάρτιση δύναται να χρηματοδοτείται από τους/τις εκάστοτε εργοδότες, μέσω εκπαίδευσης εντός της επιχείρησης ή από ανεξάρτητων φορέων. Κύριους φορείς παροχής συμπληρωματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για ενήλικες

συνιστούν τα κολλέγια, τα οποία είναι συνήθως αυτοδιοικούμενα. Η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να περιλαμβάνει τυπική και επίσημη μάθηση ή και μη (Eurydice, 2018e).

4.3.1.2 Ειδικά σχολεία

Ισχύει ό,τι έχει αναφερθεί στην υποενότητα 4.2.1.2.

4.3.1.3 Εκπαίδευση κατ' οίκον

Από το 2010, έχει υπάρξει αύξηση της τάξεως του 56% της κατ' οίκον εκπαίδευσης στην Ουαλία, στην οποία το νομοθετικό πλαίσιο ορίζει ότι *«οι γονείς κάθε παιδιού ηλικίας που εμπίπτει της υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης, οφείλουν να εξασφαλίζουν ότι του/της παρέχεται πλήρης και αποτελεσματική εκπαίδευση, βάσει της ηλικίας, της προσωπικότητας, των ικανοτήτων του/της, των ειδικών μαθησιακών αναγκών σε περίπτωση που υπάρχουν, είτε μέσω της φοίτησης σε σχολική δομή, είτε με οποιονδήποτε εγκεκριμένο τρόπο»*. Συνεπώς, δύναται η επιλογή της κατ' οίκον εκπαίδευσης, για την παροχή της οποίας δεν απαιτούνται ειδικές παιδαγωγικές γνώσεις, προσόντα ή προϋπηρεσία στον τομέα της εκπαίδευσης και δεν καθίσταται υποχρεωτική η σύμπτωση με τα προτεινόμενα εθνικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών, αρκεί να διασφαλίζεται κατάλληλη και ολοκληρωμένη εκπαίδευση στους/στις μαθητευόμενους/ες, με ή χωρίς ε. ε. α. ή/και α. (SchoolRun, 2018c).

Στην περίπτωση που ο/η μαθητής/τρια έχει εγγραφεί ή παρακολουθήσει μαθήματα σε σχολείο διοικούμενο από τις τοπικές αρχές, απαιτείται ενημέρωση και συγκατάθεση του/της διευθυντή/τριας, ώστε να κινηθούν οι απαιτούμενες διαδικασίες που θα επιτρέψουν στους μαθητές/τριες την παρακολούθηση μαθημάτων στην οικεία τους. Σε περίπτωση φοίτησης σε ειδικό σχολείο απαιτείται η συγκατάθεση των τοπικών αρχών για τη διακοπή της. Συνάμα, δύναται η επιλογή συνδυασμού μερικής φοίτησης στο σχολείο και κατ' οίκον εκπαίδευσης, αρκεί να υπάρχει η σύμφωνη γνώμη του/της διευθυντή/τριας του σχολείου και των τοπικών αρχών (SchoolRun, 2018c).

Με τη διακοπή παρακολούθησης μαθημάτων εντός των συμβατικών σχολικών δομών, γενικών ή ειδικών, πιθανόν, θα ζητηθεί από τους γονείς/κηδεμόνες, μέσω των τοπικών αρχών, πλάνο των ενεργειών που θα ακολουθηθούν κατά τη διάρκεια της κατ' οίκον εκπαίδευσης, καθώς και μια συνάντηση, εντός ή εκτός οικείας, με κάποιον/α

επαγγελματία για τον από κοινού προγραμματισμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης που θα λαμβάνει χώρα εκτός του συμβατικού σχολικού χώρου (SchoolRun, 2018c).

Δεν απαιτείται βάσει νομοθετικής διάταξης, ωστόσο προτείνεται η επίβλεψη της παρεχόμενης στήριξης στους/στις μαθητευόμενους/ες από τις τοπικές αρχές σε ετήσια βάση, για να διασφαλίζεται η επάρκεια και η ποιότητα της κατάρτισης των μαθητών/τριών που παρακολουθούν μαθήματα στο σπίτι τους. Η συχνότητα και το είδος καθοδήγησης και επίβλεψης της διαδικασίας καθορίζεται έπειτα από συνεργασία των γονέων με τους αρμόδιους φορείς (SchoolRun, 2018c).

4.3.2 Χρηματοδότηση

Η χρηματοδότηση για την υποχρεωτική εκπαίδευση παρέχεται στα σχολεία της Ουαλίας κυρίως από την κυβέρνηση της χώρας μέσω της επιχορήγησης RSG (Revenue Support Grant). Στις τοπικές αρχές της χώρας παρέχεται περίπου το 80% της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, καθώς εκτιμάται από την κυβέρνηση ότι εκείνες έχουν καλύτερη επίγνωση των τοπικών αναγκών και περιστάσεων και συνεπώς είναι σε θέση να χρηματοδοτούν τις σχολικές δομές αναλόγως. Ακόμη, καθίστανται υπεύθυνες να συντονίσουν τη συνεργασία με φορείς που ενδιαφέρονται να καταρτιστούν, με πρόγραμμα τριετούς βάσης, στην ανάπτυξη ενός γενικού μηχανισμού διασφάλισης συντονισμένης παροχής υπηρεσιών για παιδιά και νέους/ες με πρόσθετες μαθησιακές ανάγκες (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018e).

Μόλις διανεμηθεί η επιχορήγηση στις τοπικές αρχές, βάσει τοπικών - συγκεκριμένων και προκαθορισμένων- κριτηρίων, τίθενται οι προϋπολογισμοί του απαιτούμενου ποσού χρημάτων για κάθε σχολείο. Οι κανονισμοί απαιτούν το 70% της χρηματοδότησης των προϋπολογισμών των σχολείων να διανέμεται βάσει του αριθμού των μαθητών/τριών που φοιτούν στο εκάστοτε σχολείο. Οι αρχές έχουν τη διακριτική ευχέρεια να καταναείμουν το υπόλοιπο 30%, βάσει ευρέος φάσματος παραγόντων, συνυπολογίζοντας τις εκάστοτε σχολικές συνθήκες. Από τη στιγμή που τα σχολεία λαμβάνουν το ποσό χρημάτων που τους αντιστοιχεί από τις τοπικές αρχές, εναπόκειται στα διοικητικά όργανα και τους/τις διευθυντές/διευθύντριες κάθε σχολείου να αποφασίσουν τον τρόπο με τον οποίο θα αξιοποιηθεί η χρηματοδότηση, δεδομένων

των αναγκών και των περιστάσεων (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018e).

Οι τοπικές αρχές ουσιαστικά χρηματοδοτούν την παροχή στήριξης στους/στις μαθητές/τριες με πρόσθετες μαθησιακές ανάγκες μέσω των καθορισμένων προϋπολογισμών που παρέχουν στα σχολεία φοίτησής τους (τμήματος της επιχορήγησης RSG της κυβέρνησης), αλλά και μέσω πόρων των τοπικών αρχών που δεν καλύπτονται από την κυβέρνηση (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018e).

Οι εξουσιοδοτημένοι σχολικοί προϋπολογισμοί είναι τα ποσά χρημάτων που κάθε τοπική αρχή διαθέτει απευθείας σε κάθε σχολική δομή στην αρχή κάθε έτους. Σε αυτά τα χρήματα ενσωματώνεται και το ποσό που εικονικά θα αξιοποιηθεί για την παροχή στήριξης σε μαθητές/τριες όλων των βαθμίδων με πρόσθετες μαθησιακές ανάγκες. Συνεπώς, ο προϋπολογισμός αυτός είναι μηδενικός για τις ειδικές σχολικές δομές, δεδομένης της ήδη εξατομικευμένης εκπαίδευσης που παρέχεται στους/ις μαθητές/τριες που φοιτούν σε αυτές. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι δαπάνες που σχετίζονται με τον εικονικό προϋπολογισμό που διατίθεται στα σχολεία γενικής φοίτησης για την εκπαίδευση των μαθητών με ε. ε. α. ή/και α., διπλασιάστηκαν μεταξύ 2002 και 2015 (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018e).

4.4. Εκπαιδευτικό σύστημα ειδικής αγωγής στη Σκωτία

Οι μαθητές/μαθήτριες με ε. ε. α. ή/και α. φοιτούν είτε σε σχολεία γενικής φοίτησης (δημόσια/ιδιωτικά), είτε σε σχολεία ειδικής αγωγής. Ακόμη, πιθανή είναι η επιλογή της κατ' οίκον εκπαίδευσης.

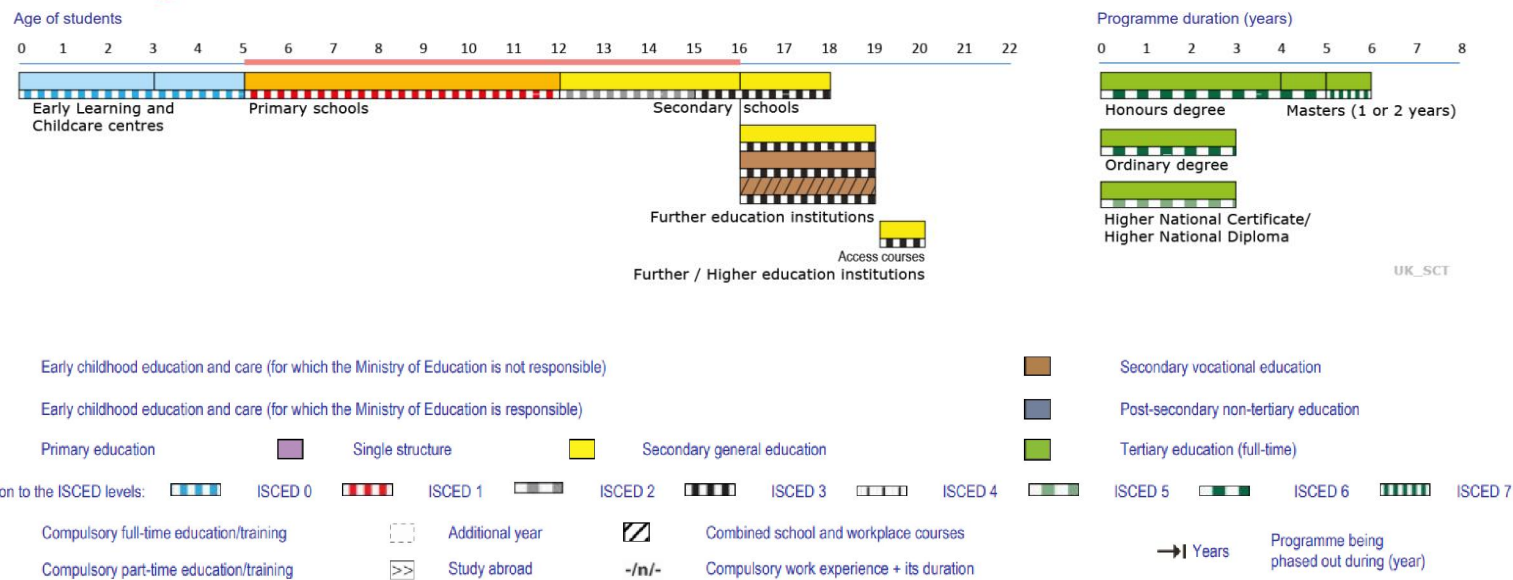
Η κυβέρνηση της Σκωτίας επιμελείται των εγχώριων ζητημάτων αναφορικά με την εκπαίδευση των μαθητών/τριών της (Eurydice, 2018f).

4.4.1 Οργάνωση και δομή εκπαιδευτικού συστήματος

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Σκωτίας περιλαμβάνει την προσχολική (προαιρετική), την πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια (υποχρεωτική), την τριτοβάθμια (προαιρετική)

εκπαίδευση καθώς και προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης ενηλίκων (Eurydice, 2018f).

United Kingdom – Scotland



Εικόνα 3: European Commission/EACEA/Eurydice, 2018.

4.4.1.1 Σχολεία γενικής φοίτησης

Σύμφωνα με τον νόμο του 1980 περί εκπαίδευσης (Education -Scotland- Act 1980), οι γονείς ή κηδεμόνες είναι νομικά υπεύθυνοι για την εξασφάλιση της αποτελεσματικής εκπαίδευσης των παιδιών τους, ηλικίας από 5 έως 16 ετών, βάσει της ηλικίας, της προσωπικότητας και των ικανοτήτων τους, συνθήκη που τηρείται είτε με διασφάλιση της φοίτησης των παιδιών τους στο σχολείο, είτε μέσω εναλλακτικών, όπως η κατ' οίκον εκπαίδευση. Το κράτος παρέχει δωρεάν εκπαίδευση, μέσω δημόσιων σχολείων και υποστηρικτών υπηρεσιών, τα οποία διοικούνται από τις τοπικές αρχές. Δύναται και η επιλογή φοίτησης σε ανεξάρτητα (ιδιωτικά) σχολεία, για τα οποία πληρώνονται δίδακτρα (Eurydice, 2018f).

Πολλά παιδιά φοιτούν, χωρίς να είναι υποχρεωτικό, σε ιδρύματα προσχολικής εκπαίδευσης, προτού εισαχθούν στην πρωτοβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση στην ηλικία των 5 ετών. Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της σχολικής ζωής συνεχίζεται με την εισαγωγή των μαθητών/τριών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, περίπου στην ηλικία των 12 ετών. Στην ηλικία των 16 ετών η εκπαίδευση είναι προαιρετική και οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να εγκαταλείψουν το σχολείο, με την πλειοψηφία

ωστόσο, να παραμένει στο σχολικό περιβάλλον για ένα ή δύο επιπλέον έτη, πριν επιλέξει την είσοδο στην αγορά εργασίας, την επαγγελματική κατάρτιση μέσω μαθητείας, ή τη φοίτηση σε κολέγια ή ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης (Eurydice, 2018f).

Τα σχολεία υποχρεούνται από τον νόμο να εγγράφουν σε επίσημες λίστες τα ονόματα όλων των μαθητευόμενων τους, να καταγράφουν την παρουσία ή την απουσία τους κάθε ημέρα της σχολικής χρονιάς και να ενημερώνουν τις τοπικές αρχές, οι οποίες επιμελούνται της διερεύνησης των λόγων πολλών μη δικαιολογημένων απουσιών. Οι γονείς καλούνται να αιτιολογήσουν τις απουσίες των παιδιών τους μέσω επιστολής, καθώς η αδικαιολόγητη και μεγάλης διάρκειας απουσία από το σχολείο είναι πράξη ποινικά διώξιμη (Eurydice, 2018f).

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται οι βαθμίδες της εκπαίδευσης στη Σκωτία, ανά την ηλικία των μαθητευόμενων και των εκάστοτε εκπαιδευτικών ιδρυμάτων/φορέων:

Ηλικία (έτη)	Βαθμίδα	Εκπαιδευτικό ίδρυμα
2/3 με 5	Προσχολική εκπαίδευση (προαιρετική)	Εγκαταστάσεις δημόσιες/ιδιωτικές
5 με 12	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (υποχρεωτική)	Primary schools
12 με 16	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (υποχρεωτική)	Secondary schools
16 με 18	Ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (προαιρετική)	Secondary schools
16+	Επαγγελματική κατάρτιση/μαθητεία (προαιρετική)	Ανεξάρτητοι φορείς/κολέγια
17+	Ανώτατη/τριτοβάθμια εκπαίδευση (προαιρετική)	Πανεπιστήμια/κολέγια

4.4.1.2 Ειδικά σχολεία

Ισχύει ό,τι έχει αναφερθεί στην υποενότητα 4.2.1.2.

4.4.1.3 Εκπαίδευση κατ' οίκον

Κατά τη νομοθεσία, δύναται η επιλογή της κατ' οίκον εκπαίδευσης και στη Σκωτία, είτε ο/η μαθητής/τρια έχει φοιτήσει σε κάποια γενική ή ειδική σχολική δομή, είτε όχι. Δεν απαιτείται η τήρηση του προτεινόμενου αναλυτικού προγράμματος σπουδών στη διδασκαλία, ούτε διδακτική επάρκεια, ή άλλα καθορισμένα προσόντα για να μπορέσει κάποιος/α να υιοθετήσει τον ρόλο του/της παιδαγωγού στην παρούσα εκπαιδευτική διαδικασία (SchoolRun, 2018d).

Η διαδικασία με την οποία πρέπει να ειδοποιηθούν οι τοπικές αρχές σχετικά με την πρόθεση των γονέων να προσφέρουν εκπαίδευση κατ' οίκον, διαφέρει ανάλογα με τις περιστάσεις. Εάν το παιδί φοιτά ήδη σε δημόσιο σχολείο για τη διακοπή της φοίτησής του πρέπει να υπάρξει η σύμφωνη γνώμη των τοπικών αρχών. Εάν η φοίτηση του δεν έχει ξεκινήσει, βρίσκεται στη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή υλοποιείται σε ανεξάρτητο σχολείο, δεν απαιτείται ενημέρωση των φορέων για τη διακοπή της φοίτησης. Ο νόμος ισχύει για μαθητές/τριες με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, είτε παρακολουθούν σε γενική, είτε ειδική σχολική δομή (SchoolRun, 2018d).

Νομικά οι γονείς/κηδεμόνες που έχουν επιλέξει αυτή τη μέθοδο εκπαίδευσης των παιδιών τους δεν υποχρεούνται να παρουσιάσουν τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό που έχουν σχεδιάσει. Παρ' όλα αυτά, προτείνεται η συνεργασία με τις τοπικές αρχές για τη διασφάλιση παροχής των καλύτερων δυνατών συνθηκών φοίτησης εκτός του συμβατικού σχολικού πλαισίου, μέσω συνάντησης με επαρκώς καταρτισμένα άτομα του κλάδου (SchoolRun, 2018d).

4.4.2 Χρηματοδότηση

Στη Σκωτία, οι τοπικές αρχές λαμβάνουν χρηματοδότηση από την κυβέρνηση της χώρας και από τη φορολόγηση των πολιτών. Κατόπιν, κάθε τοπική αρχή αποφασίζει πόσα χρήματα χρειάζεται να δαπανηθούν από τα έσοδά της για την εκπαίδευση, δεδομένης της εκπλήρωσης των καθηκόντων της βάσει νόμου (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018f).

Το 2015, οι φορείς της εκπαίδευσης δαπάνησαν 4,8 δισεκατομμύρια στερλίνες για την εκπαίδευση, εκ των οποίων 579 εκατομμύρια δαπανήθηκαν για την παροχή πρόσθετης μαθησιακής στήριξης στα παιδιά και τους/τις νέους/ες που την χρειάζονταν. Κάθε χρόνο, οι τοπικές αρχές πρέπει να δημοσιεύουν σύνοψη των αποδεικτικών των οικονομικών συναλλαγών τους και οι γονείς δικαιούνται αντίγραφο (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018f).

Ο νόμος περί εκπαίδευσης του 2016 (Education -Scotland- Act 2016) εισήγαγε μια στοχοθετημένη πρωτοβουλία (Attainment Scotland Fund) που επικεντρώνεται στη στήριξη των μαθητών/τριών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων της Σκωτίας. Έθεσε επίσης κριτήρια επιλογής μαθητών/τριών για προσφορά δωρεάν σχολικών γευμάτων, μεταρρυθμίσεις που σχετίζονται με τον νόμο περί ευημερίας του 2007 (Welfare Reform Act 2007) και τον νόμο για τα παιδιά και τους νέους του 2014 (Children and Young People -Scotland- Act 2014) (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018f).

Κεφάλαιο 5^ο: Εκπαίδευση εκπαιδευτικών

5.1. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Αγγλία

Η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην Αγγλία υλοποιείται με ποικίλους τρόπους, με πληθώρα φορέων να παρέχουν τη δυνατότητα απόκτησης διδακτικής επάρκειας. Καθορισμένα ωστόσο, είναι τα πρότυπα κριτήρια τα οποία οφείλουν να πληρούνται από τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από τον τρόπο απόκτησης της επαγγελματικής τους κατάρτισης και εκπαίδευσης.

Το QTS (Qualified Teacher Status) αποτελεί επαγγελματική διαπίστευση, βάσει προτύπων που έχουν οριστεί από τον Υπουργό Προεδρίας της Κυβέρνησης (Secretary of State). Καθορίζει το ελάχιστο επίπεδο πρακτικής άσκησης που αναμένεται από τους/τις εκπαιδευτικούς και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τον διορισμό τους σε σχολεία διοικούμενα από τις τοπικές αρχές, με σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών να κατέχει τη συγκεκριμένη διαπίστευση. Το QTS είναι ανεξάρτητο του γνωστικού αντικείμενου και της ηλικιακής βαθμίδας των μαθητών/τριών, συνεπώς οι εκπαιδευτικοί με QTS μπορούν νόμιμα να απασχολούνται επαγγελματικά και να διδάσκουν οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο και κάθε ηλικιακό εύρος (3-19) σε υποστηριζόμενα σχολεία (maintained schools). Εντούτοις, αν και όχι εντός κανονιστικού πλαισίου, συνήθως είναι ο διορισμός εκπαιδευτικών εξειδικευμένων στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο και την ηλικιακή βαθμίδα των μαθητευόμενων (Eurydice, 2018g).

Το QTS απονέμεται από το Υπουργείο Παιδείας (DfE), μετά την ενημέρωση του εκάστοτε διαπιστευμένου φορέα κατάρτισης εκπαιδευτικών αναφορικά με την επάρκεια των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών στα καθορισμένα κριτήρια. Το QTS αποτελεί επαγγελματική διαπίστευση και όχι ακαδημαϊκό προσόν. Βάσει νόμου, τα υποστηριζόμενα σχολεία καλούνται να εξασφαλίζουν την ύπαρξη QTS των εκπαιδευτικών που απασχολούν. Περιορισμένες είναι οι εξαιρέσεις στην μη υποχρεωτική διαπίστευση των εκπαιδευτικών με QTS, με ενδεικτικές περιπτώσεις την πρόσληψη εκπαιδευτικών με σπουδές εκτός Αγγλίας στα υποστηριζόμενα σχολεία και τη δυνατότητα των ακαδημιών, από τον Αύγουστο του 2012, απασχόλησης εκπαιδευτικών χωρίς QTS, βάσει δικής τους κρίσης και εμπιστοσύνης στα προσόντα

και την εξειδίκευση των εργαζόμενων τους. Ωστόσο, ακόμη και στις ακαδημίες, οι συντονιστές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (SENCO) πρέπει να έχουν QTS.

Η μέθοδος αξιολόγησης του QTS καθορίζεται από τον εκάστοτε φορέα παροχής κατάρτισης, ώστε να διασφαλίζεται ότι το περιεχόμενο, η δομή, η παροχή και η αξιολόγηση των προγραμμάτων έχουν σχεδιαστεί έτσι ώστε οι ασκούμενοι/ες εκπαιδευτικοί να πληρούν όλα τα καθορισμένα πρότυπα των διδασκόντων καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους και ότι κανένας εκπαιδευόμενος δεν συνιστάται για την απονομή του QTS μέχρι να πληροί όλα τα καθορισμένα πρότυπα (Eurydice, 2018g).

Υπάρχουν εθνικά πρότυπα για τους/τις πρόσφατα καταρτισμένους/ες εκπαιδευτικούς, με συγκεκριμένες αναφορές τη διδασκαλία σε μαθητές/τριες με ε. ε. α. ή/και α. Τα ισχύοντα πρότυπα κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Qualified Teacher Standards) περιλαμβάνουν δύο συγκεκριμένα προσόντα που σχετίζονται με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση (TDA, 2005):

- Q19. Γνώση και παροχή αποτελεσματικής εξατομικευμένης φροντίδας για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες των οποίων η αγγλική γλώσσα δεν είναι η μητρική και αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, καθώς και ικανότητα επίγνωσης της ποικιλομορφίας της τάξης και εφαρμογής πρακτικών που προάγουν την ισότητα και την ένταξη όλων των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Q20. Γνώση και κατανόηση των ρόλων συναδέλφων εκπαιδευτικών που φέρουν συγκεκριμένες ευθύνες, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που είναι υπεύθυνοι/ες για τους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες και άλλες ατομικές ανάγκες μάθησης.

Ωστόσο, και άλλα πρότυπα κατάρτισης σχετίζονται με τη διδασκαλία μαθητών/τριών με ε. ε. α. ή/και α., με την προϋπόθεση ότι οι μαθητές/τριες εντάσσονται στη γενική εκπαίδευση. Αυτά αφορούν στην ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σχέσεων που στηρίζονται στον σεβασμό και την ενθάρρυνση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Q1), στη δέσμευση έναντι της συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς (Q6), στην αφοσίωση στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη (Q7), στη δυνατότητα εφαρμογής πληθώρας μεθόδων διδασκαλίας και στρατηγικών διαχείρισης συμπεριφοράς, κατάλληλα προσαρμοσμένων στις μαθησιακές ανάγκες των

μαθητών/τριών, με παροχή ευκαιριών σε όλους τους μαθητές/τριες (Q10), στην ικανότητα αξιολόγησης των μαθητών/τριών με ποικίλες προσεγγίσεις (Q12), στην κατανόηση του τρόπου ανάπτυξης των παιδιών και επίγνωσης της προόδου τους συναρτήσει ποικίλων αναπτυξιακών, κοινωνικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών και γλωσσικών επιδράσεων (Q18) και τέλος, στην ικανότητα διαχείρισης των μαθητών/τριών στην εργασία τους σε ατομικό, ομαδικό, είτε συλλογικό επίπεδο (Q25) (Norwich, 2010).

Η ακαδημαϊκή πιστοποίηση στην εκπαίδευση, για παράδειγμα μέσω πτυχίου ή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, απονέμεται με την επιτυχή ολοκλήρωση των περισσότερων προγραμμάτων που οδηγούν στην απόκτηση QTS. Η ακαδημαϊκή πιστοποίηση ωστόσο, διαφοροποιείται από το ελάχιστο επίπεδο πρακτικής άσκησης που απαιτείται από τους/τις εκπαιδευτικούς, δηλαδή το QTS, καθώς απονέμεται από κάποιο πανεπιστήμιο ή άλλο ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης, εξουσιοδοτημένου στην εξειδίκευση με απόκτηση ακαδημαϊκού τίτλου. Τα μοντέλα που κυριαρχούν στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι δύο, το συντρέχον (concurrent model) και το διαδοχικό (consecutive model) (Eurydice, 2018g):

- Στο συντρέχον μοντέλο η θεωρητική και πρακτική επαγγελματική κατάρτιση, παρέχεται ταυτόχρονα με τη γενική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Απαιτούμενος τίτλος για τη συμμετοχή σε τέτοιο πρόγραμμα κατάρτισης είναι το απολυτήριο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και, σε κάποιες περιπτώσεις, το πιστοποιητικό ικανότητας για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η εισαγωγή πραγματοποιείται και μέσω άλλων εφαρμοζόμενων διαδικασιών επιλογής (EACEA, 2015). Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει συνήθως ένα ενιαίο τριετές ή τετραετές πρόγραμμα σπουδών που οδηγεί στην απονομή πτυχίου στην Εκπαίδευση (BEd) με QTS ή τις Τέχνες (BA) ή τις Φυσικές Επιστήμες (BSc) με QTS. Οι τίτλοι αυτοί αντιστοιχούν στο επίπεδο πτυχίου Bachelor με τιμητική διάκριση. Η διαφορά μεταξύ ενός πτυχίου στην Εκπαίδευση (BEd) και των πτυχίων στις Τέχνες (BA) ή τις Φυσικές Επιστήμες (BSc), είναι ότι συνήθως ένα πρόγραμμα που οδηγεί σε ένα BEd επικεντρώνεται στη μελέτη της εκπαίδευσης και προσανατολίζεται στη διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ ένα πρόγραμμα σπουδών που οδηγεί σε BA ή BSc με QTS επικεντρώνεται σε έναν πιο ειδικό κλάδο και προσανατολίζεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

- Στο διαδοχικό μοντέλο η θεωρητική και πρακτική επαγγελματική κατάρτιση έπεται της γενικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Οι φοιτητές που παρακολουθούν πρόγραμμα ανώτατης εκπαίδευσης για συγκεκριμένο πεδίο σπουδών προχωρούν, σε επόμενο στάδιο, στην επαγγελματική κατάρτιση. Η επαγγελματική κατάρτιση εφοδιάζει τους/τις υποψήφιους/ες με τις θεωρητικές και πρακτικές δεξιότητες που απαιτούνται για το έργο του εκπαιδευτικού. Δεν περιλαμβάνει ακαδημαϊκή γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας. Πέραν των μαθημάτων ψυχολογίας και διδακτικών μεθόδων, προτείνεται η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών σε σχολείο (EACEA, 2015). Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει κυρίως μεταπτυχιακές σπουδές στην Εκπαίδευση (PGCE). Το ακαδημαϊκό επίπεδο του PGCE μπορεί να θεωρηθεί είτε ισοδύναμο του τελευταίου έτους ενός πτυχίου (με διάκριση), είτε ενός μεταπτυχιακού ή, συνήθως, μπορεί να ενσωματώνει ενότητες καθενός από τα προαναφερθέντα επίπεδα.

Κατά παράδοση, οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ακολουθούν το συντρέχον μοντέλο, ενώ οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας, το διαδοχικό μοντέλο. Ωστόσο, πλέον η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είτε της πρωτοβάθμιας, είτε της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμμετέχει και σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Το Υπουργείο Παιδείας (DfE) αναφέρει, για την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ότι η απογραφή αριθμού ασκούμενων εκπαιδευτικών του 2017-18 δείχνει ότι 12.905 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εισήλθαν σε μεταπτυχιακά προγράμματα, συγκριτικά με τους 4.615 που εισήλθαν το ίδιο χρονικό διάστημα σε προπτυχιακά προγράμματα (Eurydice, 2018g).

Εκτός των δύο μοντέλων που πρωταγωνιστούν στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στην Αγγλία δύναται η επιλογή του προγράμματος αξιολόγησης Assessment Only (AO), το οποίο απευθύνεται σε όσους/ες έχουν περιστασιακή εμπειρία εργασίας σε σχολείο του Ηνωμένου Βασιλείου, όπως ανειδίκευτοι εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτικοί ανεξάρτητων ιδιωτικών σχολείων, εξασφαλίζοντας τα απαιτούμενα QTS, χωρίς επιπρόσθετη εκπαίδευση (Eurydice, 2018).

Όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί μέσω της βασικής τους εκπαίδευσης μούνται στην κατανόηση των μαθησιακών αναγκών όλων των μαθητών/τριών τους, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.

Η απασχόληση εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες θέσεις εργασίας που αφορούν στη διδασκαλία μαθητών με ε. ε. α. ή/και α., ενδεχομένως να απαιτεί επιπρόσθετη εξειδίκευση. Αυτή η εξειδίκευση αποκτάται συνήθως μέσω πρακτικής άσκησης μερικούς απασχόλησης, συχνά παράλληλα με την πρώτη εργασιακή τους εμπειρία. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μαθητών/τριών με αισθητηριακές αναπηρίες, οπτικές, ακουστικές ή πολλαπλές, καλούνται να πληρούν επιπρόσθετα των QTS προσόντα εξειδίκευσης, τα οποία εγκρίνονται από το Υπουργείο Παιδείας (DfE).

Ένα από τα προγράμματα που εισήγαγε ο κυβερνητικός οργανισμός για την κατάρτιση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών TDA (Training and Development Agency), εμπλέκει όλους/ες τους εκπαιδευόμενους μεταπτυχιακών προγραμμάτων στην Εκπαίδευση στην εξατομικευμένη διδασκαλία ενός παιδιού με επίσημη διάγνωση ειδικών μαθησιακών αναγκών ή/και αναπηρίας, στο γνωστικό τους αντικείμενο αν είναι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο αν είναι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτή η διαδικασία οφείλει να τελείται υπό την εποπτεία εκπαιδευτικού με εξειδίκευση στις ε. ε. α. ή/και α. (SENCo) και του συντονιστή εκπαιδευτικού που αντιστοιχεί σε κάθε πρωτοδιοριζόμενος/η εκπαιδευτικό στην Αγγλία (Norwich, 2010).

Όλα τα συμβατικά σχολεία οφείλουν να απασχολούν έναν εξειδικευμένο εκπαιδευτικό (με QTS) που ορίζεται ως συντονιστής ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (SENCo), ώστε να υπάρχει επίβλεψη των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Στις αρμοδιότητες ενός/μιας SENCo περιλαμβάνονται η υποστήριξη των εκπαιδευτικών μαθητών/τριών με ε. ε. α. ή/και α., η συνδιδασκαλία, η εξατομικευμένη διδασκαλία κ.ά. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018). Στην περίπτωση που κάποιος/α εκπαιδευτικός SENCo έχει διοριστεί μετά την 1η Σεπτεμβρίου του 2008 χωρίς να έχει ήδη συμπληρώσει τουλάχιστον δώδεκα μήνες εμπειρίας στο ρόλο του, καλείται να επιτύχει στην απόκτηση του εθνικού τίτλου του συντονιστή εκπαιδευτικού ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, εντός τριών ετών από το διορισμό του/της. Η διαδικασία απόκτησης του τίτλου τυπικά απαιτεί ένα χρόνο για να ολοκληρωθεί με εργασία μερικούς απασχόλησης. Τα συγκεκριμένα κριτήρια, QTS και πρόσθετη κατάρτιση, αφορούν στην εργασία των SENCo, τόσο στις ακαδημίες, όσο και στα υποστηριζόμενα σχολεία (Eurydice, 2018g).

5.2. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ουαλία

Η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και στην Ουαλία υλοποιείται με ποικίλους τρόπους, με πληθώρα φορέων να παρέχουν τη δυνατότητα απόκτησης διδακτικής επάρκειας. Καθορισμένα ωστόσο, είναι τα πρότυπα κριτήρια τα οποία οφείλουν να πληρούνται από τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από τον τρόπο απόκτησης της επαγγελματικής τους κατάρτισης και εκπαίδευσης.

Η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών οφείλει να ανταποκρίνεται στις πολιτικές και στρατηγικές ενίσχυσης της κυβέρνησης της Ουαλίας αναφορικά με τις έννοιες της ένταξης και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επιδιώκεται η βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών στα παιδιά, έτσι ώστε να εξασφαλίζονται τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα για τους μαθητευόμενους, τις επιχειρήσεις και τους εργοδότες, όπως ορίζεται σε έγγραφο του 2001 'The Learning Country'. Βασικοί στόχοι του είναι η προώθηση υψηλών προσδοκιών και επιδόσεων όλων των μαθητευόμενων και η αποτελεσματική ρύθμιση, επιθεώρηση και στήριξή τους, διασφαλίζοντας την παροχή ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά και τους νέους στην αρχή της ζωής τους, όπως και την καλύτερη δυνατή βάση για τη μελλοντική τους ανάπτυξη, προωθώντας τη συμπερίληψη, αμβλύνοντας τη μειονεξία προσφοράς εκπαιδευτικών ευκαιριών, μέσω της διάθεσης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ουαλίας, άρτια εκπαιδευμένων επαγγελματιών, που υποστηρίζονται και αναπτύσσονται για να προσφέρουν στους/στις μαθητές/μαθήτριά τους. Η κυβέρνηση της Ουαλίας πορεύεται με τον σχεδιασμό πιλοτικών προγραμμάτων ενημέρωσης αναφορικά με τις μελλοντικές εξελίξεις και προβλέψεις, συμπεριλαμβανομένης της στενής συνεργασίας της με τους υπεύθυνους για την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018g).

Κατά παράδοση, οι εκπαιδευόμενοι/ες εκπαιδευτικοί έχουν λάβει καθοδήγηση σχετικά με τη διαχείριση της διδασκαλίας παιδιών με ε. ε. α. ή/και α. Αυτή η γνώση περιλαμβάνεται σε ξεχωριστά τμήματα στον Κώδικα Πρακτικής του 2002 (Code of Practice) και στη νομοθεσία, παρέχοντας τριβή με αρκετούς τύπους ειδικών και επιπρόσθετων μαθησιακών αναγκών, όπως είναι ο αυτισμός, οι γενικές μαθησιακές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Με την υιοθέτηση του όρου επιπρόσθετες μαθησιακές ανάγκες (ALN) και του ευρύτερου ορισμού του μοντέλου

της συμπερίληψης, οι φορείς κατάρτισης των εκπαιδευτικών οφείλουν να τους/τις προετοιμάζουν ικανούς/ές να ανταπεξέλθουν σε όλες τις ομάδες παιδιών και νέων που ενδεχομένως να χρήζουν επιπρόσθετης στήριξης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να κατανοήσουν σε βάθος τον όρο των επιπρόσθετων μαθησιακών αναγκών και ως εκ τούτου να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στην έκφραση εκπαίδευση για «όλα τα παιδιά» (Roberts & Watkins, 2010).

Οι φοιτητές/τριες εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδούνται με τρόπο που θα συνδέει την ανταπόκρισή τους απέναντι στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών τους με την ισχύουσα νομοθεσία περί ίσων ευκαιριών, συνυπολογίζοντας την ηλικία, την αναπηρία, το φύλο, τη φυλή, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και τον σεξουαλικό προσανατολισμό για την εξάλειψη των διακρίσεων και της παρενόχλησης, έναντι της προώθησης θετικών στάσεων και ίσων ευκαιριών, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής πορείας των παιδιών. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν την ικανότητα να εμπνέουν σε κάθε μαθητευόμενο/η την ανάπτυξη προσωπικής και πολιτιστικής ταυτότητας, δεκτικής προς τους άλλους. Το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να σχεδιάζεται με τρόπο που οξύνει τη ροπή προς τη γνώση, τις δεξιότητες, τις αξίες και τις στάσεις που θα επιτρέψουν στους μαθητές/τριες να είναι ενεργά και κριτικά σκεπτόμενα μέλη στην πολυπολιτισμική κοινωνία της Ουαλίας (Roberts & Watkins, 2010).

Οι απαιτήσεις για την είσοδο των φοιτητών/τριών σε φορείς επαγγελματικής κατάρτισης αναφορικά με την εκπαίδευση δεν αναφέρουν ρητά προσόντα σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η κυβέρνηση της Ουαλίας με την εγκύκλιο 'Becoming a Qualified Teacher: Handbook of Guidance' (2009), αριθ. 017/2009, επισημαίνει ότι ο στόχος των απαιτήσεων αναφορικά με την είσοδο των ασκούμενων στον τομέα της εκπαίδευσης, είναι να εξασφαλιστεί η καταλληλότητά τους και η ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν στο μέλλον στα πρότυπα QTS. Όλοι/Όλες οι υποψήφιοι/ες που γίνονται δεκτοί/ές για κατάρτιση συμμετέχουν σε ομαδική ή ατομική συνέντευξη (Roberts & Watkins, 2010).

Η συνολική διάρκεια των πρακτικών ασκήσεων είναι καθορισμένη και είναι εμφανές ότι η εκπαίδευση ενός έτους δεν επαρκεί για να γίνουν αντιληπτές έννοιες όπως αυτές των επιπρόσθετων μαθησιακών αναγκών. Αναμένεται, ωστόσο, ότι τα

σχολεία αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην κατάρτιση των φοιτητών/τριών εκπαιδευτικών, με τη διάθεση της πρακτικής της μεντορείας, αναφορικά με τη διδασκαλία μαθητών/τριών με ευρύ φάσμα ικανοτήτων και αναγκών. Αυτοί/ές οι μέντορες εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους φορείς κατάρτισης των εκπαιδευτικών, λαμβάνουν τον ρόλο της αξιολόγησης, παρέχοντας στοιχεία για την πρόοδο των εκπαιδευόμενων αναφορικά με τα καθορισμένα πρότυπα εκπαίδευσης. Τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης χρηματοδοτούν τα σχολεία για τις ημέρες της πρακτικής των φοιτητών/τριών. Αυτό συμβαίνει εντός του πλαισίου των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, με τα σχολεία να μην έχουν καμία υποχρέωση να λαμβάνουν εκπαιδευόμενους ή να επιτελούν πρόσθετη εργασία εκτός από εκείνη που αναφέρεται στις συμβάσεις εταιρικής σχέσης με τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018g).

Το περιεχόμενο των μαθημάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δεν καθορίζεται συγκεκριμένα από την κυβέρνηση της Ουαλίας, οπότε αυτό παρέχει κάποια ελευθερία στους φορείς κατάρτισης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, προκειμένου ο εκάστοτε εκπαιδευτικός φορέας να εγκριθεί ως αναγνωρισμένος και να αποκτήσει την κατάλληλη άδεια, καλείται να αποδείξει, μέσω μιας διαδικασίας επιθεώρησης και επικύρωσης, ότι τα μαθήματά τους μπορούν να αποδώσουν αποτελέσματα σύμφωνα με τα πρότυπα της κυβέρνησης της Ουαλίας για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Το περιεχόμενο οριοθετείται συνεπώς από πρότυπα, αλλά οι φορείς μπορούν να συμπεριλάβουν εμπειρίες και προγράμματα σπουδών που θεωρούν πολύτιμα για τους εκπαιδευόμενους/ες. Αυτά τα πρότυπα ακολουθούνται για όλα τα μαθήματα στην Ουαλία και ενημερώνονται τακτικά για να αντικατοπτρίζουν τις πρόσφατες αλλαγές και πρακτικές στην εκπαίδευση, μετά από μια ευρεία διαδικασία διαβούλευσης, συμπεριλαμβανομένων των υπηρεσιών της ουαλικής κυβέρνησης, των σχολείων, των πανεπιστημίων και των σχετικών φορέων εκπαίδευσης (Roberts & Watkins, 2010).

Το QTS (Qualified Teacher Status) αποτελεί επαγγελματική διαπίστευση, βάσει προτύπων που έχουν οριστεί από την Κυβέρνηση της Ουαλίας (2009). Καθορίζει το ελάχιστο επίπεδο πρακτικής άσκησης που αναμένεται από τους/τις εκπαιδευτικούς και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τον διορισμό τους σε σχολεία διοικούμενα από τις τοπικές αρχές. Το QTS είναι ανεξάρτητο του γνωστικού αντικείμενου και της

ηλικιακής βαθμίδας των μαθητών/τριών, συνεπώς οι εκπαιδευτικοί με QTS μπορούν νόμιμα να απασχολούνται επαγγελματικά και να διδάσκουν οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο και κάθε ηλικιακό εύρος (3-19) σε υποστηριζόμενα σχολεία (maintained schools). Εντούτοις, αν και όχι εντός κανονιστικού πλαισίου, συνήθως είναι ο διορισμός εκπαιδευτικών εξειδικευμένων στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο και την ηλικιακή βαθμίδα των μαθητευόμενων (Eurydice, 2018h). Τα πρότυπα κριτήρια για την απόκτηση QTS διακρίνονται σε τρεις αλληλοσυνδεόμενες κατηγορίες:

- S1: Επαγγελματικές αξίες και πρακτικές: αυτά τα πρότυπα περιγράφουν τις στάσεις και την αφοσίωση που αναμένονται από τον/την κάθε υποψήφιο/α εκπαιδευτικό.
- S2: Γνώση και κατανόηση: τα πρότυπα αυτά απαιτούν από τους/τις πρόσφατα καταρτισμένους/ες εκπαιδευτικούς αυτοπεποίθηση και εγκυρότητα στα μαθήματα που διδάσκουν, καθώς και σαφή αντίληψη του τρόπου με τον οποίο όλοι/ες οι μαθητές/τριες πρέπει να εξελίσσονται, συναρτήσει των προσδοκιών τους.
- S3: Διδασκαλία: τα πρότυπα αυτά αφορούν δεξιότητες αναφορικά με το σχεδιασμό, την αξιολόγηση, τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης (Roberts & Watkins, 2010).

Τα πρότυπα για την απόκτηση QTS εμφυσούν στους/στις εκπαιδευτικούς την ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία, προσαρμοσμένη στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών τους, ώστε να εξασφαλίζεται η καλύτερη δυνατή απόδοση όλων των εκπαιδευόμενων τους. Ακόμη, η παρούσα επαγγελματική διαπίστευση απαιτεί από τους/τις εκπαιδευτικούς την κατανόηση της ευθύνης που φέρουν αναφορικά με την εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών τους, με ή χωρίς ε. ε. α. ή/και α., όντας/ούσες ικανοί/ές να αποζητούν εξειδικευμένη βοήθεια από κατάλληλους φορείς, όποτε κρίνεται απαραίτητο (Eurydice, 2018h).

Για την απόκτηση QTS οι εκπαιδευόμενοι/ες εκπαιδευτικοί πρέπει να πληρούν τα ακαδημαϊκά πρότυπα με βαθμό στο επίπεδο 6, με την αξιολόγηση να υλοποιείται μέσω εργασιών και προσωπικής μελέτης. Οι φορείς κατάρτισης αποφασίζουν την πληρότητα των υποψηφίων έναντι των προτύπων, μέσω της ακαδημαϊκής πορείας τους στα προσφερόμενα μαθήματα ή της πρακτικής τους άσκησης στα σχολεία (Roberts & Watkins, 2010). Η μέθοδος αξιολόγησης για την απόκτηση QTS καθορίζεται από τον εκάστοτε φορέα κατάρτισης εκπαιδευτικών, ώστε να διασφαλίζεται ότι το

περιεχόμενο, η δομή, η παράδοση και η αξιολόγηση των προγραμμάτων έχουν σχεδιαστεί με τρόπο που να επιτρέπει στους/στις εκπαιδευόμενους/ες εκπαιδευτικούς να πληρούν όλα τα πρότυπα για την απόκτηση QTS, καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους. Ακόμη, με αυτό τον τρόπο για την απονομή QTS προτείνονται μόνο όσοι εκπαιδευτικοί πληρούν όλα τα πρότυπα κριτήρια (Eurydice, 2018h).

Η ακαδημαϊκή πιστοποίηση στην εκπαίδευση, για παράδειγμα μέσω πτυχίου ή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, απονέμεται με την επιτυχή ολοκλήρωση των περισσότερων προγραμμάτων που οδηγούν στην απόκτηση QTS. Οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί δύνανται να ολοκληρώσουν την αρχική τους εκπαίδευση σε ένα από τα τρία περιφερειακά πανεπιστημιακά κέντρα ή σε πρόγραμμα κατάρτισης εκπαιδευτικών με παράλληλη εργασία σε κάποιο σχολείο. Όλοι οι τύποι των προσφερόμενων προγραμμάτων εκπαίδευσης περιλαμβάνουν υψηλό ποσοστό πρακτικής άσκησης σε σχολεία. Τα μοντέλα που κυριαρχούν στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ουαλία, όπως και στην Αγγλία, είναι δύο, το συντρέχον (concurrent model) και το διαδοχικό (consecutive model) (Eurydice, 2018h):

- Στο συντρέχον μοντέλο η θεωρητική και πρακτική επαγγελματική κατάρτιση, παρέχεται ταυτόχρονα με τη γενική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Απαιτούμενος τίτλος για τη συμμετοχή σε τέτοιο πρόγραμμα κατάρτισης είναι το απολυτήριο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και, σε κάποιες περιπτώσεις, το πιστοποιητικό ικανότητας για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η εισαγωγή πραγματοποιείται και μέσω άλλων εφαρμοζόμενων διαδικασιών επιλογής (EACEA, 2015). Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει συνήθως ένα ενιαίο τριετές ή τετραετές πρόγραμμα σπουδών που οδηγεί στην απονομή πτυχίου στην Εκπαίδευση (BEd) με QTS ή τις Τέχνες (BA) ή τις Φυσικές Επιστήμες (BSc) με QTS. Οι τίτλοι αυτοί αντιστοιχούν στο επίπεδο πτυχίου Bachelor με τιμητική διάκριση. Η διαφορά μεταξύ ενός πτυχίου στην Εκπαίδευση (BEd) και των πτυχίων στις Τέχνες (BA) ή τις Φυσικές Επιστήμες (BSc), είναι ότι συνήθως ένα πρόγραμμα που οδηγεί σε ένα BEd επικεντρώνεται στη μελέτη της εκπαίδευσης και προσανατολίζεται στη διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ ένα πρόγραμμα σπουδών που οδηγεί σε BA ή BSc με QTS επικεντρώνεται σε έναν πιο ειδικό κλάδο και προσανατολίζεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

- Στο διαδοχικό μοντέλο η θεωρητική και πρακτική επαγγελματική κατάρτιση έπεται της γενικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Οι φοιτητές που παρακολουθούν πρόγραμμα ανώτατης εκπαίδευσης για συγκεκριμένο πεδίο σπουδών προχωρούν, σε επόμενο στάδιο, στην επαγγελματική κατάρτιση. Η επαγγελματική κατάρτιση εφοδιάζει τους/τις υποψήφιους/ες με τις θεωρητικές και πρακτικές δεξιότητες που απαιτούνται για το έργο του εκπαιδευτικού. Δεν περιλαμβάνει ακαδημαϊκή γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας. Πέραν των μαθημάτων ψυχολογίας και διδακτικών μεθόδων, προτείνεται η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών σε σχολείο (EACEA, 2015). Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει κυρίως μεταπτυχιακές σπουδές στην Εκπαίδευση (PGCE). Το ακαδημαϊκό επίπεδο του PGCE μπορεί να θεωρηθεί είτε ισοδύναμο του τελευταίου έτους ενός πτυχίου (με διάκριση), είτε ενός μεταπτυχιακού ή, συνήθως, μπορεί να ενσωματώνει ενότητες καθενός από τα προαναφερθέντα επίπεδα.

Εκτός της πανεπιστημιακής κατάρτισης και της εκπαίδευσης μέσω εργασίας που οδηγούν στην απόκτηση QTS, υποψήφιοι/ες στην Ουαλία μπορούν να γίνουν εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, λαμβάνοντας πιστοποιητικό ανώτερης εκπαίδευσης, με πλήρη φοίτηση ενός έτους (ή διετή φοίτηση μερικής απασχόλησης) στο πανεπιστήμιο της Νότιας Ουαλίας. Η παιδαγωγική επάρκεια μπορεί να αποκτηθεί στα γνωστικά αντικείμενα των Μαθηματικών, των Φυσικών Επιστημών, των ΤΠΕ και του σχεδίου. Δεν καθορίζονται κριτήρια εισόδου στο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, αρκεί οι υποψήφιοι/ες να επιδείξουν κατάλληλα επίπεδα δεξιοτήτων γραμματισμού και αριθμητικής κατά τη διάρκεια της διαδικασίας υποβολής αίτησης (Eurydice, 2018h).

Από το 2017 στα πρότυπα κριτήρια για τη διδασκαλία και την ηγεσία (Professional Standards for Teaching and Leadership) δεν υπάρχει ρητή αναφορά στον όρο ε. ε. α. ή/και α., καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταπεξέλθουν σε όλες τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών τους, όποιες και αν είναι αυτές. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που πρόκειται να διδάξουν μαθητές/τριες με πιο εξειδικευμένες ανάγκες πρέπει να κατέχουν την αντίστοιχη εξειδίκευση, μέσω πρόσθετης κατάρτισης είτε πλήρους, είτε μερικής απασχόλησης. Επιπρόσθετη κατάρτιση απαιτείται για τη στήριξη μαθητευόμενων μερικούς ή ολικής τύφλωσης ή κώφωσης, ή ατόμων με συγκεκριμένες ιατρικές παθήσεις (Eurydice, 2018h).

Όλα τα σχολεία πρέπει να απασχολούν ένα μέλος του προσωπικού τους ως επιστημονικά υπεύθυνο εκπαιδευτικό, με QTS, για μαθητές/τριες με επιπρόσθετες/ειδικές μαθησιακές ανάγκες ή/και αναπηρίες (συνήθως αναφέρεται ως ALNCo). Στις αρμοδιότητες του/της ALNCo περιλαμβάνονται η υποστήριξη των εκπαιδευτικών μαθητών/τριών με ε. ε. α. ή/και α., η συνδιδασκαλία, η εξατομικευμένη διδασκαλία κ.ά. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018g).

Στοιχεία αναφορικά με την εξοικείωση των φοιτητών/τριών εκπαιδευτικών με τις επιπρόσθετες μαθησιακές ανάγκες, υποδεικνύουν ότι αυτή προκύπτει κυρίως μέσω της εργασίας τους στα σχολεία, παρόλο που πληθώρα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν συμπληρωματικά. Στα σχολικά αποδεικτικά στοιχεία θα μπορούσε να περιλαμβάνεται η δημιουργία σχεδίων διδασκαλίας με αποδέκτες μαθητές/τριες, με ή χωρίς, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, παρουσία ή απουσία υποστήριξης εξειδικευμένου προσωπικού. Ακόμη, οι φοιτητές/τριες θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τις θέσεις τους αναφορικά με τις ε. ε. α. ή/και α. μέσω συζητήσεων με τους/τις υπεύθυνους/ες εκπαιδευτικούς της πρακτικής άσκησης στο σχολείο ή τους ALNCo, με ενδεικτικά θέματα τη συμπληρωματική υποστήριξη ενός παιδιού με ε. ε. α. ή/και α. εντός συμπεριληπτικού πλαισίου ή τη μελέτη περίπτωσης παιδιού με ε. ε. α. ή/και α., επισημαίνοντας την ανάγκη προσφοράς στήριξης με αυτοπεποίθηση και διακριτικότητα (Roberts & Watkins, 2010).

Οι υπεύθυνοι/ες εκπαιδευτικοί για την διεκπεραίωση των πρακτικών ασκήσεων σε σχολεία αξιολογούν συνεχώς τους φοιτητές/τριες, συγκεντρώνοντας στοιχεία που σχετίζονται με τα πρότυπα κριτήρια, και τους παρέχουν επίσης γραπτή και προφορική ανατροφοδότηση, βάσει ενοτήτων που σχετίζονται με τον προγραμματισμό, τη διδασκαλία, την αξιολόγηση και τις στάσεις. Σε όλες τις περιπτώσεις, ελέγχεται, μέσω καταγραφής, η ανταπόκριση του/της εκπαιδευόμενου/ης σε ζητήματα αναφορικά με τη διαχείριση των επιπρόσθετων και ειδικών μαθησιακών αναγκών και στη συνέχεια παρέχεται ανατροφοδότηση, συμπεριλαμβανομένων των σημείων βελτίωσης. Η παιδαγωγική διαφοροποίηση θεωρείται αναπόσπαστο τμήμα του συνολικού σχεδιασμού, της διδασκαλίας, της οργάνωσης και της αξιολόγησης της τάξης. Τέλος, αναμένεται η ικανότητα των εν δυνάμει εκπαιδευτικών, να καταγράφουν την πρόοδο των μαθητών/τριών τους, τόσο σε ατομικό, όσο και σε ομαδικό επίπεδο, με τον

σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας να εμπίπτει των ενδιαφερόντων και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ολομέλειας της τάξης (Roberts & Watkins, 2010).

5.3. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη Σκωτία

Υπάρχουν μόνο δύο τρόποι απόκτησης επαγγελματικής κατάρτισης στον κλάδο της εκπαίδευσης στη Σκωτία, σύμφωνα με τα δύο μοντέλα απόκτησης παιδαγωγικής επάρκειας, το συντρέχον και το διαδοχικό. Η είσοδος των υποψήφιων εκπαιδευτικών και στα δύο μοντέλα συνιστά μια ανταγωνιστική διαδικασία, με περισσότερους φοιτητές/τριες να υποβάλλουν αίτηση από αυτούς/ές που τελικά γίνονται δεκτοί. Στο πλαίσιο της διαδικασίας επιλογής, αρκετά πανεπιστήμια διερευνούν τις απόψεις και τις πεποιθήσεις των υποψηφίων αναφορικά με ερωτήσεις που άπτονται ανθρωπιστικών ζητημάτων κατά τη διάρκεια συνέντευξης. Ωστόσο, εξαιτίας της απομακρυσμένης θέσης τόσο των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, όσο και πολλών φοιτητών/τριών, προσφέρεται και η δυνατότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή της μικτής εκπαίδευσης, δια ζώσης και εξ αποστάσεως, εναλλακτικές που προσφέρονται από πανεπιστήμια, όπως το ανοικτό πανεπιστήμιο (Florian, 2010).

Επαγγελματική κατάρτιση και παιδαγωγική επάρκεια δύναται να αποκτηθεί με φοίτηση σε εννέα πανεπιστήμια πόλεων της Σκωτίας: στο Αμπερντίν, το Νταντί, το Εδιμβούργο, τη Γλασκώβη, στα Χάιλαντς, στο Στέρλινγκ, στο Στραθκλάιντ, καθώς και στο πανεπιστήμιο δυτικής Σκωτίας και το ανοικτό πανεπιστήμιο (Eurydice, 2018i).

Τα μοντέλα που κυριαρχούν στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Σκωτία, όπως στην Αγγλία και την Ουαλία, είναι δύο, το συντρέχον (concurrent model) και το διαδοχικό (consecutive model):

- Στο συντρέχον μοντέλο οι φοιτητές/τριες ακολουθούν τετραετές πρόγραμμα σπουδών που οδηγεί στην απονομή πτυχίου στην Εκπαίδευση (BEd), τίτλος που συνεπάγεται την απαιτούμενη πιστοποίηση για διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ή πτυχίου στις ειδικότητες της Μουσικής, της Πληροφορικής ή της Φυσικής Αγωγής, τίτλοι που συνεπάγονται την απαιτούμενη πιστοποίηση για διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- Στο διαδοχικό μοντέλο οι φοιτητές/τριες περατώνουν μεταπτυχιακές σπουδές στην Εκπαίδευση (PGCE), τίτλος που εξασφαλίζει την απαιτούμενη επαγγελματική

πιστοποίηση διδασκόντων τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Απαραίτητη προϋπόθεση για την εισαγωγή σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών αποτελεί η ολοκλήρωση σπουδών προπτυχιακού επιπέδου (Eurydice, 2018i).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών αποκτάται είτε με πτυχίο παιδαγωγικών στην εκπαίδευση της αντίστοιχης βαθμίδας, είτε με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Σε ό,τι αφορά την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να είναι κάτοχοι ακαδημαϊκού πτυχίου στο αντικείμενό τους και μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην εκπαίδευση, εναλλακτικά, η βασική εκπαίδευση στο αντικείμενό τους, πρέπει να περιλαμβάνει και τη διδακτική του, εξασφαλίζοντας την παιδαγωγική τους επάρκεια (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018h).

Η διδασκαλία σε σχολείο που υπάγεται στις τοπικές αρχές προϋποθέτει συνεργασία των εκπαιδευτικών με το Γενικό Διδακτικό Συμβούλιο της Σκωτίας (General Teaching Council for Scotland), εκτός της επαγγελματικής διαπίστευσης TQ (Teacher Qualification), καθώς ο συγκεκριμένος φορέας καθορίζει τα SITE (Standards for Initial Teacher Education), δηλαδή τα πρότυπα κριτήρια που πρέπει να πληρούνται για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Σε αυτά περιλαμβάνονται στοιχεία άμεσα συνδεδεμένα με την ανάπτυξη των προσόντων εκείνων που απαιτούνται για την εργασία των εκπαιδευτικών σε σχολεία που ακολουθούν το μοντέλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η εγγραφή των εκπαιδευτικών στο Γενικό Διδακτικό Συμβούλιο της Σκωτίας (GTCS) πρέπει να προηγείται της πρόσληψής τους από τις τοπικές αρχές της Σκωτίας (European Agency for Special Needs and Inclusive Education; Eurydice, 2018).

Η απαιτούμενη διάρκεια πρακτικής άσκησης σε σχολεία για τα εκάστοτε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών κατηγοριοποιείται ως εξής:

- Τα προγράμματα σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (συντρέχον μοντέλο) που οδηγούν σε επαγγελματική διαπίστευση στην εκπαίδευση (TQ) οφείλουν να περιλαμβάνουν 4 ακαδημαϊκά έτη πλήρους φοίτησης. Τουλάχιστον 30 εβδομάδες (1050 ώρες) πρέπει να αφιερώνονται στην τοποθέτηση

των εκπαιδευόμενων σε σχολικό περιβάλλον, χρονικό διάστημα που μεταφράζεται στο 21% του συνολικού χρόνου επαγγελματικής κατάρτισης.

- Τα προγράμματα σπουδών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (διαδοχικό μοντέλο) που οδηγούν σε επαγγελματική διαπίστευση στην εκπαίδευση (TQ) οφείλουν να περιλαμβάνουν τουλάχιστον 3,5 ακαδημαϊκά έτη πλήρους φοίτησης, εκ των οποίων τουλάχιστον 18 εβδομάδες (630 ώρες) να αφιερώνονται στην τοποθέτηση των εκπαιδευόμενων σε σχολικό περιβάλλον, χρονικό διάστημα που μεταφράζεται στο 14% του συνολικού χρόνου επαγγελματικής κατάρτισης.
- Μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών (PGDE) συνήθως απονέμονται με φοίτηση διάρκειας ενός έτους (36 εβδομάδες). Οι εβδομάδες που αντιστοιχούν στο πανεπιστήμιο και αυτές στο σχολικό περιβάλλον είναι ισόποσα μοιρασμένες, με 18 εβδομάδες σε κάθε εκπαιδευτική δομή. 18 εβδομάδες σε σχολικό περιβάλλον αντιστοιχούν σε 630 ώρες εργασίας, χρονικό διάστημα που μεταφράζεται στο 50% του συνολικού χρόνου επαγγελματικής κατάρτισης (Eurydice, 2018i).

Εξεταστές εκτός των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων διασφαλίζουν, μέσω αξιολογήσεων, τη ποιότητα του συνολικού περιεχομένου και των διαδικασιών όλων των προγραμμάτων, εστιάζοντας και στο σχετικό περιεχόμενο και τις διαδικασίες που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επιπλέον, το πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών κάθε πανεπιστημίου υπόκειται σε έλεγχο από την HMIE (Her Majesty's Inspectorate of Education). Εντός ευρύτερου πλαισίου, το έργο των πανεπιστημίων παρακολουθείται από τον Οργανισμό διασφάλισης ποιότητας ανώτερων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (QAA) και τον θεσμό αριστείας στον τομέα της έρευνας (Research Excellence Framework) (Eurydice, 2018i).

Όπως και σε άλλες χώρες του Ηνωμένου Βασιλείου, στη Σκωτία, στα προγράμματα αρχικής κατάρτισης των εν δυνάμει εκπαιδευτικών, δεν προσφέρονται ακαδημαϊκά μαθήματα που να αποσκοπούν στην προετοιμασία τους για αναζήτηση εργασίας στην ειδική αγωγή. Οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται ώστε να εργάζονται αποτελεσματικά σε γενικά σχολεία, όντας/ούσες ικανοί/ές να διαχειρίζονται τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών που θα απαρτίσουν τις τάξεις στις οποίες θα διδάξουν (Florian, 2010).

Στην περίπτωση διδασκαλίας παιδιών με αναπηρίες που σχετίζονται με την ακοή ή την όραση, απαιτείται αντίστοιχη επιμόρφωση, συνεχεία της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, μέσω μεταπτυχιακού διπλώματος ή πιστοποιητικού. Στα πανεπιστήμια της Σκωτίας προσφέρονται πολυάριθμα μαθήματα σε μεταπτυχιακό επίπεδο, σε διάφορους κλάδους που αφορούν στη μαθησιακή και συμπεριφορική στήριξη μαθητών/τριών (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018h).

Πολλά σχολεία διαθέτουν εκπαιδευτικούς που παρέχουν μαθησιακή υποστήριξη σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ή και αναπηρίες. Η εξειδίκευση σε αυτόν τον τομέα επιτυγχάνεται μέσω παρακολούθησης μαθημάτων στο πλαίσιο επαγγελματικής μάθησης μακράς διάρκειας. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί συνεισφέρουν με πολλούς τρόπους στη μαθησιακή διαδικασία, είτε με υποστήριξη των καθηγητών/τριών τάξεων για διασφάλιση της υλοποίησης του προγράμματος σπουδών, είτε με συνδιδασκαλία σε μαθήματα, είτε με άμεση εργασία με τα παιδιά και τους νέους. Ακόμη, μπορούν να συντονίσουν τη στήριξη που παρέχεται στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018h).

Όλοι οι φορείς κατάρτισης των εκπαιδευτικών συνεργάζονται με συναδέλφους, με κάποιους/ες από αυτούς/ές να διδάσκουν συγκεκριμένες θεματικές ενότητες και μαθήματα και άλλους/ες να ειδικεύονται στις ειδικές/επιπρόσθετες μαθησιακές ανάγκες ή/και αναπηρίες, τη συμπερίληψη, την ισότητα και τη διαφορετικότητα. Αν και τα προγράμματα ποικίλλουν και καθένα εξ αυτών περιλαμβάνει ξεχωριστά επί μέρους στοιχεία, κάθε ακαδημαϊκό μάθημα καλύπτει πτυχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όπως η αναπηρία, το φύλο, η φυλή, η κοινωνική τάξη κ.ά. (Florian, 2010).

Πρόκληση αποτελεί για τους φορείς επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών η εξασφάλιση ακαδημαϊκού χρόνου, δεδομένου του περιορισμένου αριθμού διαθέσιμων μαθημάτων στα προγράμματα σπουδών, ώστε να καθίσταται δυνατή η τριβή των φοιτητών/τριών με τα ακόλουθα: διεύρυνση των γνώσεών τους επί του μοντέλου της συμπερίληψης, αμφισβήτηση των υποθέσεών τους, εξέταση του ευρύτερου ορισμού της συμπερίληψης και της σημασίας του για τη διδασκαλία, τη μάθηση, το πρόγραμμα σπουδών και το σύνολο της σχολικής ζωής των μαθητών/τριών

και των επαγγελματιών που απασχολούνται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Florian, 2010).

Οι φορείς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη Σκωτία αναγνωρίζουν και καλούνται να αντιμετωπίσουν δυο κυρίαρχες, αντικρουόμενες τάσεις στην εκπαίδευση: αφενός την κατηγοριοποίηση των ειδικών/επιπρόσθετων εκπαιδευτικών αναγκών, αφετέρου τις αναδύμενες έννοιες και πρακτικές του μοντέλου της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στην πράξη, θέματα που σχετίζονται με τις επιπρόσθετες μαθησιακές ανάγκες και τη συμπερίληψη συχνά συνδέονται μεταξύ τους στα προσφερόμενα ακαδημαϊκά μαθήματα. Για παράδειγμα, στο πανεπιστήμιο της Δυτικής Σκωτίας, οι φοιτητές/τριες χαίρουν πολλών αναφορών σχετικών με τη συμπερίληψη. Αυτές οι αναφορές κυμαίνονται από την εξερεύνηση θεωρητικών και φιλοσοφικών θεμάτων έως τις πρακτικές, την παιδαγωγική, το πρόγραμμα σπουδών και την αξιολόγηση, στο πλαίσιο διαχείρισης, σε επίπεδο συμπερίληψης, συγκεκριμένων θεματικών των ειδικών μαθησιακών αναγκών, όπως η δυσλεξία, οι διαταραχές του αυτιστικού φάσματος, οι κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, η χαρισματικότητα και η υψηλή νοημοσύνη, αλλά και τα διάφορα θέματα ισότητας σχετικών με τη φυλή, το φύλο και την κοινωνική τάξη (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018h).

Το Πανεπιστήμιο του Στραθκλάιντ έχει υιοθετήσει ένα μοντέλο «δικαιωμάτων» που αντιμετωπίζει ισάξια όλα τα άτομα. Στο πλαίσιο φοίτησης σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών αναφορικά με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η ενασχόληση με τη δυσλεξία μελετάται ως συνιστώσα του γλωσσικού συστήματος. Όλοι/ες οι φοιτητές/τριες λαμβάνουν γνώση πληροφοριών σχετικά με τις επιπρόσθετες μαθησιακές ανάγκες. Κατά τη διάρκεια φοίτησης σε πρόγραμμα σπουδών για απόκτηση πτυχίου που επιτρέπει την απασχόληση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (BEd) προσφέρονται αντίστοιχες αναφορές καθ' όλη τη διάρκεια της τετραετούς φοίτησης, με το πρώτο έτος να επικεντρώνεται στην εκμάθηση και αξιολόγηση στρατηγικών ανάγνωσης. Αυτές οι ενότητες εμπεριέχουν θέματα σχετικά τη δυσλεξία. Στο δεύτερο έτος επιχειρείται η ευρύτερη εκτίμηση και κατανόηση των ειδικών/επιπρόσθετων μαθησιακών αναγκών μέσω της διάταξης για τις Σπουδές στην Εκπαίδευση, με την ενότητα «Πλαίσια διδασκαλίας και εμπόδια στη μάθηση» ('Contexts of Teaching and Barriers to Learning'). Αυτά τα θέματα αναπτύσσονται

περαιτέρω μέσω των διαθέσιμων επιλεγόμενων μαθημάτων του τρίτου και του τέταρτου έτους φοίτησης (Florian, 2010).

Και στα επτά πανεπιστημιακά προγράμματα αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, οι φοιτητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να εντρυφήσουν στη συνεργασία, τη συζήτηση και τον στοχασμό αναφορικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης, με αποτέλεσμα τη διερεύνηση θεμάτων που άπτονται των πρακτικών συνεργασίας στην εκπαίδευση. Σε κάθε θεσμό, αυτό υλοποιείται τόσο σε ανεπίσημο επίπεδο, μέσω διαλέξεων, σεμιναρίων, ομαδικής εργασίας και προσωπικής μελέτης των εκπαιδευόμενων, είτε σε πιο τυπικό επίπεδο, μέσω ομαδικών παρουσιάσεων που εμπίπτουν σε συγκεκριμένες πρακτικές ένταξης (Florian, 2010).

Παρόλο που τα περισσότερα πανεπιστήμια δεν παρακολουθούν, επίσημα, την πορεία των φοιτητών/τριών που αποφοιτούν από το τμήμα, ορισμένα εξ αυτών έχουν δημιουργήσει δίκτυα προσφάτως καταρτισμένων εκπαιδευτικών. Άλλα πανεπιστήμια αναζητούν άτυπα τις απόψεις των αποφοίτων τους και διεξάγουν έρευνες, μία φορά ανά 6 έτη, με δείγμα απόφοιτους και εργοδότες, διευθυντές σχολείων, το Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών, άλλους ειδικούς εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, με ερωτήσεις σχετικές με τις δεξιότητες και τα προσόντα που αποκτήθηκαν στη διάρκεια της περιόδου που μελετάται. Ζητούνται συστάσεις σχετικά με τον τρόπο βελτίωσης του περιεχομένου και της οργάνωσης των προγραμμάτων σπουδών, οι οποίες συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών και στην καταλληλότερη προσαρμογή τους σε πραγματικές καταστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεδομένης της διαφορετικότητας των μαθητών/τριών που απαρτίζουν τις σχολικές τάξεις (Florian, 2010).

Κεφάλαιο 6^ο: Κριτική θεώρηση των εκπαιδευτικών συστημάτων

6.1. Συγκριτική αποτίμηση των εκπαιδευτικών συστημάτων ειδικής αγωγής στη Μεγάλη Βρετανία

Η δομή και οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων ειδικής αγωγής, αναφορικά με τα γενικά σχολεία φοίτησης τα οποία καλούνται σε λειτουργία βάσει του μοντέλου συνεκπαίδευσης μαθητών/τριών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, παρουσιάζονται συνοπτικά στον ακόλουθο πίνακα.

	Ηλικία	Βαθμίδα	Σχολικές Δομές
Αγγλία	2/3-5	Προσχολική	Εγκαταστάσεις δημόσιες/ιδιωτικές
	5-11	Πρωτοβάθμια	Primary schools
	11-16	Κατώτερη Δευτεροβάθμια	Secondary schools
	16-18	Ανώτερη Δευτεροβάθμια	Secondary schools/colleges
Ουαλία	2/3-5	Προσχολική	Εγκαταστάσεις δημόσιες/ιδιωτικές
	5-11	Πρωτοβάθμια	Primary schools
	11-16	Κατώτερη Δευτεροβάθμια	Secondary schools
	16-18	Ανώτερη Δευτεροβάθμια	Secondary schools/colleges
Σκωτία	2/3-5	Προσχολική	Εγκαταστάσεις δημόσιες/ιδιωτικές
	5-12	Πρωτοβάθμια	Primary schools
	12-16	Δευτεροβάθμια	Secondary schools
	16-18	Ανώτερη δευτεροβάθμια	Secondary schools

Δεν εντοπίζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις στη διάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων των τριών χωρών, εκτός ίσως από τις μικρές διαφορές αναφορικά με τις ηλικιακές ομάδες σε σχέση με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές βαθμίδες. Πιο συγκεκριμένα, η Αγγλία με την Ουαλία οργανώνουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα με πανομοιότυπο τρόπο. Η Σκωτία διαχωρίζει το ηλικιακό εύρος λίγο διαφορετικά από τις άλλες δύο χώρες, με την πρωτοβάθμια να απευθύνεται σε μαθητές/τριες 5 έως 12 ετών και τη δευτεροβάθμια σε μαθητές/τριες 12 έως 16 ετών, έναντι των ηλικιακών ομάδων 5 έως 11 και 11 έως 16 ετών για τις αντίστοιχες βαθμίδες που υιοθετούνται από τις άλλες δύο χώρες.

Αναφορικά με τη λειτουργία των ειδικών σχολικών μονάδων στις τρεις χώρες της Μεγάλης Βρετανίας, δεν παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις στη δομή και την οργάνωσή τους. Συνοπτικά, τα παιδιά που εκπαιδεύονται σε ειδικά σχολεία στην Αγγλία, την Ουαλία και τη Σκωτία, έχουν λάβει επίσημη διάγνωση για τις ε. ε. α. ή/και α. τους, καθώς και εξατομικευμένο πρόγραμμα για την αποτελεσματική τους διαχείριση, στο οποίο προτείνεται ότι τα σχολικά περιβάλλοντα γενικής φοίτησης δεν ανταποκρίνονται στις μαθησιακές τους ανάγκες, και ακολούθως επιλέγεται η φοίτησή τους σε ειδικές σχολικές δομές. Αναγνωρίζονται τέσσερις κύριες κατηγορίες ειδικών σχολείων, βάσει εξειδίκευσης στη στήριξη πρόσθετων μαθησιακών αναγκών. Οι σχολικές δομές που διαχειρίζονται εκπαιδευτικές ανάγκες που σχετίζονται με την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση, με τη νόηση και τη μάθηση, με αισθητηριακές και σωματικές ανάγκες και με τη ψυχική, συναισθηματική και κοινωνική υγεία. Οι τύποι των διαθέσιμων δομών ειδικής αγωγής για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ποικίλλουν ανά περιοχή. Όλα τα υποστηριζόμενα σχολεία από τις τοπικές υποχρεούνται να ακολουθούν τα εθνικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών, κανόνας που δεν εξαιρεί τα ειδικά σχολεία του συγκεκριμένου τύπου. Δυνατότητα φοίτησης έχουν μαθητές/τριες ηλικίας 3 έως 19 ετών, με κάποιες δομές να δέχονται ως ανώτατο ηλικιακό όριο των μαθητευόμενων τους τα 25 έτη.

Ακόμη, και στις τρεις χώρες της Μεγάλης Βρετανίας, μπορεί η εκπαίδευση να είναι υποχρεωτική, ωστόσο το πλαίσιο και ο χώρος εκπαίδευσης δεν είναι περιοριστικά. Κατά συνέπεια γίνονται δεκτοί, με νομική κατοχύρωση, και εναλλακτικοί τρόποι εκπαίδευσης, όπως η εκπαίδευση κατ' οίκον, για την παροχή της οποίας δεν απαιτούνται ειδικές παιδαγωγικές γνώσεις, προσόντα ή προϋπηρεσία στον

τομέα της εκπαίδευσης και δεν είναι υποχρεωτική η σύμπτωση με τα προτεινόμενα εθνικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών, αρκεί να διασφαλίζεται η παροχή κατάλληλης και ολοκληρωμένης εκπαίδευσης στους/στις μαθητευόμενους/ες, με ή χωρίς ε. ε. α. ή/και α.

Σε σχέση με τους οικονομικούς πόρους που επενδύονται στην ανάπτυξη και την ομαλή λειτουργία της εκπαίδευσης, και στις τρεις χώρες οι κυβερνήσεις χρηματοδοτούν τις τοπικές αρχές, οι οποίες εν συνεχεία βάσει κριτηρίων διαμοιράζουν το εκάστοτε χρηματικό ποσό στις σχολικές δομές, συνυπολογίζοντας παράγοντες όπως ο συνολικός αριθμός μαθητών/τριών που φοιτούν σε κάθε σχολική δομή και η ανάγκη πρόσθετης στήριξης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή/και αναπηριών, στο πλαίσιο των σχολείων που λειτουργούν σύμφωνα με το μοντέλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Παρατηρείται δηλαδή, έμπρακτη στήριξη, μέσω επένδυσης σημαντικών ποσών για τη στήριξη πρόσθετων μαθησιακών αναγκών, της συνεκπαίδευσης μαθητών/τριών με και χωρίς ε. ε. α. ή/και α. εντός του ίδιου σχολικού πλαισίου, με παρόμοιο τρόπο και στις τρεις χώρες.

Στους πίνακες που ακολουθούν επιχειρείται συγκριτική αποτίμηση της εφαρμογής πρακτικών της συμπερίληψης στα τρία εκπαιδευτικά συστήματα μέσω της παρουσίασης στατιστικών δεδομένων που προκύπτουν από τη σύνθεση στοιχείων αναφορικά με τον αριθμό των ειδικών σχολικών δομών που λειτουργούν στη Μεγάλη Βρετανία, ανά χώρα και ανά χρονική περίοδο, το χρονικό διάστημα 2000-2017, και τον αριθμό των μαθητών/τριών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία στις τρεις χώρες, την Αγγλία, την Ουαλία και τη Σκωτία, το χρονικό διάστημα 2016-2017. Τα στοιχεία αυτά έχουν συλλεχθεί από τις επίσημες ιστοσελίδες των κυβερνήσεων των τριών χωρών. Συγκεκριμένα, από τις ακόλουθες: Department for Education, Welsh Government και Scottish Government.

	2000/01	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Αγγλία	1.175 στα 25.744 0,046%	1.032 στα 24.328 0,042%	1.033 στα 24.347 0,042%	1.040 στα 24.317 0,043%	1.039 στα 24.288 0,043%	1.037 στα 24.281 0,043%
Ουαλία	45 στα 2.030 0,022%	42 στα 1.724 0,024%	42 στα 1.703 0,025%	39 στα 1.661 0,023%	39 στα 1.640 0,024%	39 στα 1.617 0,024%
Σκωτία	230 στα 5.610 <u>0,040%</u>	155 στα 5.135 0,030%	149 στα 5.073 0,029%	145 στα 5.004 0,029%	144 στα 5.036 0,028%	141 στα 5.045 <u>0,028%</u>

Αξίζει να αναφερθεί ότι το ακαδημαϊκό έτος 2016-17, από τις τρεις χώρες, το μικρότερο ποσοστό λειτουργίας ειδικών σχολικών μονάδων έναντι του συνολικού αριθμού σχολείων που λειτουργούν ανά χώρα, ανήκει στην Ουαλία και είναι της τάξεως του 0,024%, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό ανήκει στην Αγγλία και είναι της τάξεως του 0,043%.

Ακόμη, τη μεγαλύτερη μείωση στη λειτουργία ειδικών σχολείων σε σχέση με το σύνολο γενικών και ειδικών σχολικών δομών, κατά το χρονικό διάστημα 2000 με 2017 έχει επιτύχει η Σκωτία, με το 0,040% του 2000 να μειώνεται σε 0,028%, σημειώνοντας μείωση της τάξεως του 0,012% στη διάρκεια 17 ακαδημαϊκών ετών.

2016/17

109.900

Αγγλία

στους/στις 8.669.100

0,013%

4700

Ουαλία

στους/στις 475.900

0,010%

6700

Σκωτία

στους/στις 781.400

0,009%

Στη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2016-17 παρατηρείται ότι το μικρότερο ποσοστό μαθητών/τριών που φοιτούν σε ειδικές σχολικές δομές, σε σχέση με το σύνολο των μαθητών/τριών που φοιτούν σε όλες τις σχολικές μονάδες, γενικές και ειδικές, της εκάστοτε χώρας, ανήκει στη Σκωτία και είναι της τάξεως του 0,009%, ενώ το μεγαλύτερο ανήκει στην Αγγλία και είναι της τάξεως του 0,013%.

Η Αγγλία, η Σκωτία και η Ουαλία έχουν υιοθετήσει την πολιτική και τη φιλοσοφία του συμπεριληπτικού μοντέλου εκπαίδευσης, καταβάλλοντας ειλικρινή προσπάθεια για τη διασφάλιση των βέλτιστων συνθηκών φοίτησης για όλα τα παιδιά, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Εξασφαλίζουν την παροχή πρόσθετης στήριξης στα παιδιά που την έχουν ανάγκη, γεγονός που διαφαίνεται και από τα χρηματικά ποσά που δαπανούνται από τις εκάστοτε κυβερνήσεις για αυτό το σκοπό.

6.2. Συγκριτική αποτίμηση της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη Μεγάλη Βρετανία

Η αρχική κατάρτιση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η οποία είναι κοινή και στις τρεις χώρες της Μεγάλης Βρετανίας και προσανατολίζεται προς ένα ενοποιημένο και ολιστικό σύστημα που προετοιμάζει τους/τις εκπαιδευτικούς με στόχο την αποτελεσματική εργασία τους σε συμπεριληπτικά σχολικά περιβάλλοντα, παρουσιάζεται συνοπτικά στον ακόλουθο πίνακα.

	«Συντρέχον» μοντέλο (concurrent model)	«Διαδοχικό» μοντέλο (consecutive model)
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Πτυχίο 4ετούς φοίτησης (οι κάτοχοι διδάσκουν και στην Προσχολική Εκπαίδευση)	Μεταπτυχιακός τίτλος Σπουδών (1 έτους)
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Πτυχίο 4ετούς φοίτησης (εξειδίκευση σε κάποιο αντικείμενο και τη διδακτική του)	

Η βασική διαφορά που εντοπίζεται στα συστήματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι ότι στη Σκωτία, πέραν των τρόπων που αναφέρονται στον πίνακα, δεν υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι απόκτησης επαγγελματικής κατάρτισης και διδακτικής επάρκειας, ενώ στην Αγγλία και την Ουαλία δύνανται και εναλλακτικές οδοί. Πιο συγκεκριμένα, στην Αγγλία προσφέρεται το πρόγραμμα Assessment Only (AO), το οποίο απευθύνεται σε όσους/ες έχουν περιστασιακή εμπειρία εργασίας σε σχολείο του ΗΒ (ανειδίκευτοι εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτικοί ανεξάρτητων –ιδιωτικών- σχολείων) και μέσω αυτού εξασφαλίζονται τα απαιτούμενα QTS, χωρίς επιπρόσθετη εκπαίδευση. Στην Ουαλία υπάρχει η δυνατότητα απόκτησης του Πιστοποιητικού Ανώτερης Εκπαίδευσης, το οποίο εξασφαλίζει την εισαγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προσφέρεται σε Πανεπιστήμιο της Νότιας Ουαλίας και επιτρέπει την απόκτηση παιδαγωγικής επάρκειας στα Μαθηματικά, τις Φυσικές Επιστήμες, την Πληροφορική και το σχέδιο, με φοίτηση ενός έτους (ή 2 μερικής απασχόλησης).

Κεφάλαιο 7^ο: Τάσεις και προοπτικές στην εκπαίδευση

Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η μετέπειτα προσπάθεια αναζήτησης πρόσθετης επαγγελματικής κατάρτισης, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που υιοθετεί και προωθεί τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Forlin, 2010). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οφείλει να υλοποιείται βάσει ενός σύνθετου, συλλογικού, πολύ-μεθοδικού και κοινωνικά προσανατολισμένου παιδαγωγικού μοντέλου, παράλληλα εστιασμένου στην έρευνα και την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων επαγγελματιών (Robinson, 2017).

Στη βάση των πρακτικών της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας τοποθετούνται οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ακολουθεί το μοντέλο της συμπερίληψης δεν δύναται να προωθεί το χάσμα στην κατάρτιση γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών. Η κατάλληλη βασική εκπαίδευση και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλων επαγγελματιών εκλαμβάνεται ως βασικός παράγοντας επιτυχίας των πρακτικών εφαρμογών της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014).

Ζωτικής σημασίας κρίνεται η εισαγωγή των πολιτικών εκείνων που θα αποτελέσουν πρόδρομο για την ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού φάσματος, το οποίο θα προετοιμάζει κατάλληλα τους/τις εκπαιδευτικούς στην αποτελεσματική διαχείριση της πληθώρας των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών των μαθητών/τριών τους με ή χωρίς ε. ε. α. ή/και α. Συνεπώς, για την ανάπτυξη σχολείων που υιοθετούν συμπεριληπτικές πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας, καθώς και της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε ζητήματα συμπερίληψης, απαιτείται συστημική μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών προς την αντίστοιχη κατεύθυνση. Οι κύκλοι μαθημάτων της βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής οφείλουν να ακολουθούν την προσέγγιση ενός ενοποιημένου μοντέλου, όπου τα ζητήματα ένταξης και διαφορετικότητας αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι τους για όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από τις ηλικίες και τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία εξειδικεύονται (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014).

Η βιβλιογραφία αναδεικνύει την ανάγκη κατάλληλης προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, ειδικών ή γενικών, όλων των βαθμίδων, έτσι ώστε να τους επιτρέπεται η εργασία σε ολοένα και πιο συμπεριληπτικά περιβάλλοντα. Αυτή η προετοιμασία προαπαιτεί την απόκτηση ορισμένων στάσεων και αξιών αναφορικά με ζητήματα συμπερίληψης, καθώς γνώσεων και τις δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη διδασκαλία σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από την ετερογένεια, τόσο σε σχέση με το διδακτικό προσωπικό, όσο και με το μαθητικό κοινό (Watkins & Donnelly, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμβαδίζουν με τις τέσσερις θεμελιώδεις αξίες προβάλλονται μέσω της φιλοσοφίας και της πολιτικής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης:

- Σεβασμός στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών, η οποία πρέπει να εκλαμβάνεται ως πλεονέκτημα για την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Υποστήριξη όλων των μαθητών/τριών, με τους/τις εκπαιδευτικούς να έχουν υψηλές προσδοκίες για την επίτευξη στόχων ακαδημαϊκής, πρακτικής και κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης από όλα τα μέλη που απαρτίζουν τα σύγχρονα ετερογενή σχολικά τμήματα.
- Συνεργασία και ομαδικότητα, γνωρίσματα που πρέπει να χαρακτηρίζουν όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς μέσω της επικοινωνίας με τους γονείς/κηδεμόνες, τις οικογένειες και άλλους επαγγελματίες, η διδακτική πρακτική καθίσταται αποτελεσματικότερη.
- Προσωπική επαγγελματική εξέλιξη, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της συνεχούς προσπάθειας για τη διαρκή εκπαίδευση και μάθηση από τους/τις εκπαιδευτικούς (European Agency for Development in Special Needs Education, 2014).

Κεφάλαιο 8^ο: Συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

8.1. Συμπεράσματα

- Η Αγγλία, η Ουαλία και η Σκωτία προσπαθούν έμπρακτα να ακολουθήσουν τη φιλοσοφία της συμπερίληψης, κάτι που διαφαίνεται από τα χρηματικά ποσά που επενδύονται από την κάθε χώρα στην προσπάθεια στήριξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες που φοιτούν σε γενικές σχολικές μονάδες.
- Η δομή και οργάνωση των εκάστοτε εκπαιδευτικών συστημάτων δεν διαφέρει σημαντικά.
- Η Σκωτία έχει επιτύχει τη μεγαλύτερη μείωση ειδικών σχολείων από τις τρεις χώρες (0,012%) το χρονικό διάστημα 2000-17. Ακόμη, διαθέτει το μικρότερο ποσοστό φοίτησης παιδιών σε ειδικά σχολεία το ακαδημαϊκό έτος 2016-17 (0,009%).
- Η βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής διαφοροποιείται ελάχιστα στις τρεις χώρες και προσανατολίζεται στην προετοιμασία των εν δυνάμει εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική διαχείριση όλων των μαθησιακών αναγκών που εντοπίζονται στα ετερογενή σχολικά τμήματα στα οποία θα κληθούν να διδάξουν.

8.2. Περιορισμοί της μελέτης

Περιορισμοί αναφαίνονται στις ερευνητικές προσπάθειες, συνεπώς κρίνεται αναγκαία η επισήμανση των περιορισμών της παρούσας εργασίας.

Η μελέτη στηρίζεται αποκλειστικά στην ανάλυση γραπτών κειμένων, κυρίως επίσημων φορέων εκπαιδευτικής πολιτικής, ευρωπαϊκής και διεθνούς εμβέλειας, απουσία άλλων μεθοδολογικών εργαλείων, όπως ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων κ. ά., αποκλείοντας τη συμβολή ποσοτικών δεδομένων που οδηγούν σε στατιστική σημαντικότητα. Ωστόσο, στο έκτο κεφάλαιο, επιχειρείται συγκριτική αποτίμηση της εφαρμογής πρακτικών της συμπερίληψης στα τρία εκπαιδευτικά συστήματα, με τη χρήση πινάκων, μέσω της παρουσίασης στατιστικών δεδομένων που προκύπτουν από τη σύνθεση στοιχείων αναφορικά με τον αριθμό των ειδικών σχολείων που

λειτουργούν στη Μεγάλη Βρετανία, ανά χώρα και ανά χρονική περίοδο, το χρονικό διάστημα 2000-2017, και τον αριθμό των μαθητών/τριών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία στις τρεις χώρες, την Αγγλία, την Ουαλία και τη Σκωτία, το χρονικό διάστημα 2016-2017. Τα στοιχεία αυτά έχουν συλλεχθεί από τις επίσημες ιστοσελίδες των κυβερνήσεων των τριών χωρών.

8.3. Προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση

Οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφορμή για μελλοντική διερεύνηση. Ενδεικτικά, μικτή μεθοδολογία, ποιοτική και ποσοτική, και αξιοποίηση μεγαλύτερου όγκου δεδομένων συνεπάγονται μεγαλύτερο περιθώριο στατιστικής ανάλυσης και συσχετισμού των μεταβλητών, παρέχοντας το έναυσμα για την απάντηση περισσότερων ερευνητικών ερωτημάτων που άπτονται της πρακτικής εφαρμογής του μοντέλου της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη Μεγάλη Βρετανία την τελευταία δεκαετία. Τέτοια ερωτήματα δύναται να αφορούν στο ποσοστό μαθητών/τριών με ε. ε. α. ή/και α. που εκπαιδεύονται σε γενικά, ειδικά σχολεία ή κατ' οίκον, συναρτήσει του φύλου τους, της ηλικίας, της κοινωνικής κατάστασης, του είδους και του έτους επίσημης/ανεπίσημης διάγνωσης της ειδικής μαθησιακής ανάγκης ή/και αναπηρίας, της απόδοσής των μαθητών/τριων στην εκπαιδευτική δομή φοίτησης, βάσει εξατομικευμένου προγράμματος αν αυτό διατίθεται, του μορφωτικού επιπέδου των γονέων/κηδεμόνων κ. ά. Τα αποτελέσματα μπορούν να αναδείξουν τα σημεία στα οποία η εφαρμογή του μοντέλου της συμπερίληψης χρήζει μεταρρυθμίσεων, εξασφαλίζοντας τις βέλτιστες συνθήκες στο σχολικό περιβάλλον για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, με ή χωρίς ε. ε. α. ή/και α. Τέτοιες μεταρρυθμίσεις μπορούν να αφορούν στη στήριξη συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων με παιδιά με ε. ε. α. ή/και α, την πιθανή αναδιαμόρφωση των υλικοτεχνικών υποδομών των σχολικών χώρων, την τροποποίηση στα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών στα γενικά σχολεία φοίτησης, με στόχο την αποτελεσματικότερη διαχείριση κάθε τύπου μαθησιακής ανάγκης ή/και αναπηρίας στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης κ. ά.

Ακόμη, θα μπορούσαν να ερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής όλων των βαθμίδων στις τρεις χώρες, αναφορικά με την ικανοποίησή τους από την εκπαίδευση και κατάρτισή τους, σε σχέση με καταστάσεις που καλούνται να αντιμετωπίζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως τη διαχείριση

των ειδικών/επιπρόσθετων μαθησιακών αναγκών μαθητών/τριών, την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας κ. ά. Η συγκριτική μελέτη, σε συνδυασμό με αξιολογήσεις από επίσημους φορείς των προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών, δύναται, ενδεχομένως, να αναδείξουν θέσεις για τη βελτίωση των προγραμμάτων κατάρτισης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με καίρια θέματα ανθρωπιστικού ενδιαφέροντος, όπως η αναπηρία, το φύλο, ο σεξουαλικός προσανατολισμός των μαθητών/τριών.

Τέλος, προτείνεται η διεξαγωγή συγκριτικής μελέτης των εκπαιδευτικών συστημάτων και του τρόπου κατάρτισης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής των χωρών του Ηνωμένου Βασιλείου, με χώρες τόσο εντός, όσο και εκτός Ευρώπης, με στόχο την ανάδειξη στοιχείων αναφορικά με τη στρατηγική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών πολιτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Βάμβουκας, Ι. Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Η΄ Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.

Cohen L. & Manion L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Ευαγγελόπουλος, Σ. (1992). Συγκριτική μέθοδος, στο: *Παιδαγωγική – Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 4427-4428.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΕΑ/Ευρυδίκη, 2015. *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις, και Πολιτικές*. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp3492a>, ανάκτηση 19/04/2019).

Fink, A. & Friend M. (1980). *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζαμπέτα, Π. (1994) *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989*. Αθήνα: εκδόσεις Θεμέλιο.

Ζησιμόπουλος, Δ. (2011). *Διδακτικές πανεπιστημιακές σημειώσεις για το μάθημα «Παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης. Στρατηγικές υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο»*. Πάτρα: ΠΤΔΕ.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιμβριώτη, Ρ. (1938, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος). Η εργασία του Προτύπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών» (1937-1938), π. *Σχολική Υγιεινή*, Έτος Γ΄, τχ. 18-19, σ. 17-30.

Καλαντζής, Κ. (1985). *Διδακτική των ειδικών σχολείων για νοητικά και καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα.

Καραγιάννη, Π., Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2006). *Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Θεωρία και ερευνητική πρακτική. Αντιφάσεις και ερωτήματα*. Αθήνα: Πεδίο.

Κατσαρός, Ι. (2006). *Σχολική μονάδα και τοπική αυτοδιοίκηση: Ένα νέο πλαίσιο Δράσης για το διευθυντή-σύγχρονο ηγέτη* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα.

Κόμπος, Χ. (1992). *Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.

Κρουσταλάκης, Γ. (1994). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο-ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση*. Αθήνα.

Κρουσταλάκης, Γ. (2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα: Ιδιωτική.

Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική: ένα σχολείο για όλα τα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λεπίδα, Σ. (2003). *Η στάση των Ευρωπαίων πολιτών απέναντι στα άτομα αναπηρία*.

Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) (1993). *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ. Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρογιώργος, Γ. (1986). Εκπαιδευτική αλλαγή και κοινωνική αλλαγή: ανάγνωση της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας, *Παιδαγωγική Έρευνα*, τ. 30, 46-47.

Ξηρομερίτη-Τσακλαγκάνου, Α. (1984). Ιστορικά σημεία και σύγχρονα προβλήματα της αγωγής. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* (19), σσ. 12-16.

Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και πολιτική*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., Βίκη, Α. (2009). *Καινοτόμες προσεγγίσεις στην ειδική αγωγή. Εκπαιδευτική έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Αθήνα: Σιδέρη.

Πατσίδου-Ηλιάδου, Μ. (2011). *Η προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογεώργα, Σ. (1992). *Η αναγκαιότητα εκπαίδευσης των εφήβων με νοητική υστέρηση σε θέματα κοινωνικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Αθανασόπουλος και Παπαδάμης.

Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογεώργα, Σ. (1993). *Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική του ΥΠΕΠΘ για την παροχή της υπηρεσιών ειδικής αγωγής σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Προτάσεις για την εφαρμογή της σχολικής ενσωμάτωσης*. Νέα Παιδεία.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012), *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ρήγα, Α. (1998). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Στο Ε. Τάφα, *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης* (Τόμ. Β'). Αθήνα: Gutenberg.

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Προμηθεύς.

Τσιμπιδάκη, Α. (2018). Εκπαίδευση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής: Το παράδειγμα της Ελλάδας και της Ιταλίας. Εισήγηση στο 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον», 23-25 Νοεμβρίου 2018, Πάτρα.

UNESCO (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την ειδική αγωγή*. Αθήνα: Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO.

Χαρουπιάς, Α. (2003). *Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων*. Ιωάννινα και Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ και ΕΡΕΘΑ .

Χρηστάκης, Κ. (1996). *Σύγχρονες απόψεις για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΑμΕΑ)*. Στο *Εισηγήσεις σε επιμορφωτικό σεμινάριο για τους σχολικούς συμβούλους όλων των βαθμίδων*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Διάδραση.

Ξενόγλωσση

Ainscow, M. (1998). *Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorizing in the special needs field*. London: Routledge.

Archer, M. (1984). *Education Politics: a Model for their Analysis* in McNay, I & Ozga, J. (επιμ) *Policy Making in Education: The Breakdown of Consensus*, New York, Open University Set Books, Pergamon Press.

Berelson, B. (1971). *Content Analysis in communication research*. New York: Hafner Publishing Company.

Bray, M. (2003). *Comparative education: continuing traditions, new challenges, and new paradigms*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Brownell, M., Ross, D., Colon, E., & McCallum, C. (2005). *Critical Features of Special Education Teacher Preparation: “A Comparison with General Teacher Education.”* *Journal of Special Education*, 38(4), 242–252.

Clough, P. (2000). *Theories of inclusive education. A students' guide*, p. 14.

Corbett, J., Slee, R. (2000). *An international conversation on inclusive education in* Armstrong, F. Armstrong, D., Barton, L. *Inclusive education; Policy, contexts and Comparative perspectives*. London: David Fulton.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018a). Country information for UK (England)-Legislation and policy. (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <https://www.european-agency.org/country-information/uk-england/legislation-and-policy>, ανάκτηση 15/04/19).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018b). Country information for UK (Wales)-Legislation and policy. (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <https://www.european-agency.org/country-information/uk-wales/legislation-and-policy>, ανάκτηση 15/04/19).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018c). Country information for UK (Scotland)-Legislation and policy. (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <https://www.european-agency.org/country-information/uk-scotland/legislation-and-policy>, ανάκτηση 15/04/19).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018d). Country information for UK (England)-Financing of inclusive education systems. (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <https://www.european-agency.org/country-information/uk-england/financing-of-inclusive-education-systems>, ανάκτηση 10/04/19).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018e). Country information for UK (Wales)-Financing of inclusive education systems. (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <https://www.european-agency.org/country-information/uk-wales/financing-of-inclusive-education-systems>, ανάκτηση 10/04/19).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018f). Country information for UK (Scotland)-Financing of inclusive education systems. (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <https://www.european-agency.org/country-information/uk-scotland/financing-of-inclusive-education-systems>, ανάκτηση 10/04/19).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018g). Country information for UK (Wales)-Teacher education for inclusive education. (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <https://www.european-agency.org/country-information/uk-wales/teacher-education-for-inclusive-education>, ανάκτηση 12/04/19).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018h). Country information for UK (Scotland)-Teacher education for inclusive education. (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <https://www.european-agency.org/country-information/uk-scotland/teacher-education-for-inclusive-education>, ανάκτηση 12/04/19).

European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. *The Structure of the European Education Systems 2018/19: Schematic Diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/the_structure_of_the_european_education_systems_2018_19.pdf, ανάκτηση 02/05/2019).

Eurydice (2019a). United Kingdom–England: Historical Development (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/historical-development-93_en, ανάκτηση 19/04/2019).

Eurydice (2019b). United Kingdom–England: Political and Economic Situation (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/political-andeconomic-situation-93_en, ανάκτηση 19/04/2019).

Eurydice (2018c). United Kingdom–England: Organisation and governance (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdomengland_en, ανάκτηση 19/04/2019).

Eurydice (2018d). United Kingdom–England: Organisation of the Education System and of its Structure (διαθέσιμο στο διαδίκτυο https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-93_en, ανάκτηση 19/04/2019).

Eurydice (2018e). United Kingdom–Wales: Organisation of the Education System and of its Structure (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-96_en, ανάκτηση 19/04/2019).

Eurydice (2018f). United Kingdom–Scotland: Organisation of the Education System and of its Structure (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-95_en, ανάκτηση 19/04/2019).

Eurydice (2018g). United Kingdom–England: Teachers and Education Staff (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-90_en, ανάκτηση 19/04/2019).

Eurydice (2018h). United Kingdom–Wales: Teachers and Education Staff (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-93_en, ανάκτηση 19/04/2019).

Eurydice (2018i). United Kingdom–Scotland: Teachers and Education Staff (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-92_en, ανάκτηση 19/04/2019).

Evans, J. L. (2002). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education* (17).

Fairbrother, G. P. (2005). Comparison to What End? Maximizing the Potential of Comparative Education Research. *Comparative Education*, 41(1), 5–24.

Florian, L. (2010). Teacher education for inclusion country report-Scotland. UK: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Forlin, C. (Ed) (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Oxon: Routledge.

Grant, N. (2000). Tasks for comparative education in the new millennium, *Comparative Education*, 36(3), 309-317.

Hausstätter, R., & Takala, M. (2008). The core of special teacher education: A comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 121–134.

Holmes, B. (1998). *Problems in education: a comparative approach* London: Routledge.

Judge, S., & Oreshkina, M. (2004). Special Education Teacher Preparation in Belgium, Russia, and United States: A Comparative Study. *Teacher Education and Special Education*, 27(3), 240–250.

Matropieri, M. S. (2001). *How to summarize single- participant research: ideas and applications*. Exceptionality.

Norwich, B. (2000). Inclusion education. From Concepts, values and critique to practice. In D. Daniels, *Special education re -formed. Beyond rhetoric*; London: Falmer Press.

Norwich, B. (2010) A response to ‘Special Educational Needs: A New Look’ in Terzi, L. (ed.) (2010) *Special Educational Needs: A New Look*. London: Continuum

Lindsay, G. (2004). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education* (30), 3-12.

OECD, (2016). *What makes a school a learning organisation?* (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf> ανακτήθηκε 20/04/2019).

Porter, G. (1997). *What we know about school inclusion, in Centre for educational research and innovation, implementing inclusive education*. Paris: OECD Publications.

Roberts, H., Watkins M. (2010). *Teacher education for inclusion country report-Wales*. UK: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Robinson, D. (2017). *Developing the effectiveness of teacher education for inclusion. Paper presented at the Global Conference of Educational Research*. University of South Florida, Sarasota-Manatee, Fl, USA, 22nd-25th May.

SchoolRun (2018a) *What is a special school?* (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <https://www.theschoolrun.com/what-is-a-special-school>, ανάκτηση 04/04/2019).

SchoolRun (2018b) *Home education in England* (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <https://www.theschoolrun.com/home-education-legislation-england>, ανάκτηση 04/04/2019).

SchoolRun (2018c) *Home education in Wales* (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <https://www.theschoolrun.com/home-education-law-wales>, ανάκτηση 04/04/2019).

SchoolRun (2018d) *Home education in Scotland* (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <https://www.theschoolrun.com/home-education-law-scotland>, ανάκτηση 04/04/2019).

Smith, T., Polloway, E., Patton, J., Dowdy, C. (1998). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston: Allyn & Bacon.

Tomlinson, S. (1986). *Special Educational Needs in the ordinary School*. London: P.C.P Education Series.

Warnock, N. (1982). *Department of education and science in special education need: report of the committee of enquire into the education of handicapped children and young people*. London: HMSO.

Watkins, A., & Donnelly, V. (2014). Core values as the basis for teacher education for inclusion. *Global Education Review*, 1(1), 76-92.

Winter, E. & O'Raw, P. (2010). *Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. National Council for Special Education: ICEP Europe.