

# Οι δομές ειδικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα:

Εισηγήσεις προς την κατεύθυνση της ενταξιακής εκπαίδευσης

Σύντομο εγχειρίδιο Σ.Α.Κ.Ε.Α.



Σ.Α.Κ.Ε.Α.

(2024-2025)

## Περιεχόμενα

|  |           |
|--|-----------|
| <b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>  | <b>4</b>  |
| <b>ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ.....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>ΑΝΑΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΡΟΠΟΥ ΚΑΤΑΝΟΜΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΑ<br/>ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ.....</b> | <b>9</b>  |
| <b>ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ- ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....</b>  | <b>12</b> |
| <b>ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. ....</b>  | <b>15</b> |
| <b>ΕΙΔΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ.....</b>   | <b>18</b> |
| <b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....</b>  | <b>22</b> |
| <b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>   | <b>25</b> |

Σύλλογος Αναπληρωτών Καθηγητών Ειδικής Αγωγής (ΣΑΚΕΑ)



## Οι δομές ειδικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα:

Εισηγήσεις προς την κατεύθυνση της ενταξιακής εκπαίδευσης

Μάρτιος 2025

Πληροφορίες: <https://sakea.gr/>

Επιμέλεια: Το ΔΣ του ΣΑΚΕΑ:

**Πουλπούλογλου Νικόλαος (Πρόεδρος)**

**Λίτσας Ανδρέας (Αντιπρόεδρος)**

**Ναζίρης Ιωάννης (Γενικός Γραμματέας)**

**Κίτσιος Ιωάννης (Γραμματέας Β΄)**

**Ευγενίδου Χρυσούλα (Ταμίας)**

**Κουρπουανίδης Παναγιώτης (Ταμίας Β΄)**

**Καραβία Μαρία (Μέλος ΔΣ)**

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο συγκεκριμένος οδηγός δημιουργήθηκε ως απάντηση στις συμπερασματικές παρατηρήσεις που εισηγήθηκε για την Ελλάδα η Επιτροπή για την παρακολούθηση της Σύμβασης του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία. Στο κείμενο αυτό η Επιτροπή εκφράζει **ανησυχίες** σχετικά με την εφαρμογή του **Άρθρου 24**, επισημαίνοντας ότι η Ελλάδα δεν έχει ακόμη διασφαλίσει πλήρως ένα προσβάσιμο και χωρίς αποκλεισμούς εκπαιδευτικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, τονίζεται η έλλειψη κατάλληλων υποδομών, η απουσία εκπαιδευτικού υλικού και υποστηρικτικών υπηρεσιών, καθώς και το γεγονός ότι η ενταξιακή εκπαίδευση δεν έχει εφαρμοστεί ολοκληρωμένα στην πράξη<sup>1</sup>.

Ο οδηγός του ΣΑΚΕΑ προσπαθεί να καλύψει ένα κενό που έχει σχέση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευσή, καθώς γίνεται **στοχευμένη εστίαση στις δομές ειδικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση**, ένα πεδίο που συχνά παραμένει στη σκιά των γενικότερων συζητήσεων για την ειδική αγωγή και την ενταξιακή εκπαίδευση.

Ο σκοπός του σύντομου αυτού εγχειριδίου είναι η ανάδειξη των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι δομές ειδικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, προκειμένου να συμβάλει στη χάραξη πολιτικών που εναρμονίζονται με τις αρχές της Σύμβασης του ΟΗΕ. Στηριζόμενος στην έρευνα και στις εκθέσεις διάφορων οργανισμών, ο Σ.Α.Κ.Ε.Α. διατυπώνει συγκεκριμένες προτάσεις, ώστε οι δομές ειδικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να κινηθούν πιο κοντά στην ενταξιακή εκπαίδευση που υιοθετεί η χώρα μας (Ν. 4823/2021, αρ. 4).

Όπως, λοιπόν, προκύπτει από εκθέσεις της **Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση**, η οργάνωση και η λειτουργία δομών ειδικής αγωγής και ενταξιακής εκπαίδευσης φαίνεται να λειτουργεί αρκετά ομαλά στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης, όμως δεν συμβαίνει το ίδιο για τη δευτεροβάθμια. Στις ίδιες εκθέσεις επισημαίνονται αφενός ελλείψεις στις αντίστοιχες δομές και αφετέρου πρακτικά προβλήματα που περιορίζουν τις ευκαιρίες συμμετοχής για όλα τα παιδιά<sup>2</sup>.

Στην Ελλάδα αντίστοιχα πολλοί ερευνητές/πολλές ερευνήτριες καθώς και εκθέσεις από τον **Συνήγορο του Πολίτη**<sup>3</sup> και την **Εθνική Συνομοσπονδία των Ατόμων με Αναπηρία**<sup>4</sup> επισημαίνουν μια σειρά από εμπόδια στην προσπάθεια εφαρμογής ποιοτικής εκπαίδευσης για τα παιδιά με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, εξακολουθεί να παραμένει το ερώτημα: **«γιατί πολλά Γυμνάσια και Λύκεια δεν διαθέτουν καθόλου δομές ειδικής εκπαίδευσης και αντίστοιχο εξειδικευμένο προσωπικό που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών;»**

---

<sup>1</sup>Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2019). Committee on the Rights of Persons with Disabilities. Concluding observations on the initial report of Greece.

<sup>2</sup>European Agency, 2006, 2003.

<sup>3</sup>Συνήγορος του Πολίτη, 2022, 2020.

<sup>4</sup>ΕΣΑμεΑ, 2019.

Με γνώμονα τα προαναφερθέντα, ο Σύλλογος Αναπληρωτών Καθηγητών Ειδικής Αγωγής παρουσιάζει τις θέσεις και τις προτάσεις του για κάθε εκπαιδευτική δομή που σχετίζεται με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, ώστε να επιτευχθεί στην πράξη και με τον βέλτιστο τρόπο η ενταξιακή εκπαίδευση και στην Ελλάδα. Στο κείμενο **παρατίθεται ενδεικτική βιβλιογραφία**, ώστε ο αναγνώστης/η αναγνώστρια να μπορεί να ανατρέξει στις ίδιες τις μελέτες για περισσότερες λεπτομέρειες.

## ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ

| Σχ. Έτος  | Α'θμια | Β'θμια |
|-----------|--------|--------|
| 2010-2011 | 21,514 | 467    |
| 2011-2012 | 23,037 | 3,861  |
| 2012-2013 | 21,205 | 4,230  |
| 2013-2014 | 24,146 | 4,934  |
| 2014-2015 | 15,071 | 4,087  |
| 2015-2016 | 19,185 | 5,433  |
| 2016-2017 | 26,924 | 9,854  |
| 2017-2018 | 27,675 | 10,304 |
| 2018-2019 | 26,218 | 10,485 |
| 2019-2020 | 21,798 | 7,681  |
| 2020-2021 | 14,555 | 4,917  |

(Στοιχεία για τον αριθμό των παιδιών που φοίτησαν σε τμήματα ένταξης σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση το διάστημα 2010-2021).

Πηγή: Παπαδημητρίου (2023), σ. 49.

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, **τα παιδιά που παρακολουθούν τμήματα ένταξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι πολύ λιγότερα σε σχέση με ό,τι συμβαίνει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.** Η μείωση αυτή σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές/ορισμένες ερευνήτριες μπορεί να ερμηνευθεί σε σχέση με τον τρόπο λειτουργίας των δομών<sup>5</sup>.

Μόνο το **1/3 των παιδιών που παρακολουθούν τα τμήματα ένταξης στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης συνεχίζουν να φοιτούν στην οικεία δομή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.** Αυτό συμβαίνει, διότι τα τελευταία χρόνια εκδόθηκαν **μόνο δύο (2) εγκύκλιοι που αφορούσαν στην υποβολή προτάσεων για ίδρυση τμημάτων ένταξης** που όριζαν ως προϋποθέσεις για την ολοκλήρωση της αίτησης τη συνεργασία μεταξύ σχολείων και τοπικής αυτοδιοίκησης (δήμων), την αξιοποίηση των ήδη υφιστάμενων τμημάτων ένταξης, καθώς και την ύπαρξη κατάλληλων κτιριακών υποδομών<sup>6</sup>. Ο συνδυασμός όλων αυτών των παραγόντων είναι φυσικό πως δημιουργεί περαιτέρω **κωλυσιεργία στην ολοκλήρωση των διαδικασιών ίδρυσης τμημάτων ένταξης.** Πολλά, δε, **σχολεία επικαλούνται συχνά την έλλειψη διαθέσιμων αιθουσών, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τη νομοθεσία 4368/2016 (αρ. 82)**

<sup>5</sup>Agaliotis, 2016·Lampropoulou&Padeliadou, 2017·Παπαδημητρίου & Τζιβνίκου, 2019.

<sup>6</sup>Αρ.Πρωτ. 36380/Δ3, 2019 & Αρ. Πρωτ.: 48132/Δ3, 2021.

που προβλέπει την υποστήριξη από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής εντός της τάξης της γενικής εκπαίδευσης.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα **πολλά παιδιά να παραμένουν δίχως υποστήριξη στη δεύτερη βαθμίδα της εκπαίδευσης**, καθώς τα τμήματα ένταξης είναι συχνά η μοναδική υποστήριξη που λαμβάνουν από τα γενικά σχολεία τα παιδιά με αναπηρίες, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή με ευαλωτότητες<sup>7</sup>. Επίσης, **πολλά παιδιά αναγκάζονται να αλλάζουν περιοχή**, ώστε να αναζητούν σχολεία όπου υφίστανται τμήματα ένταξης.

Χαρακτηριστική είναι η τρέχουσα σχολική χρονιά (2024-2015), καθώς, όπως προκύπτει και από τα στοιχεία του ακόλουθου πίνακα, στη δευτεροβάθμια λειτουργούν σε ολόκληρη την επικράτεια μόνο 799 Τμήματα Ένταξης, **εν αντιθέσει με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση**, στην οποία λειτουργούν 3017.

| Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.) (2024-25) |                   |                   |
|----------------------------------|-------------------|-------------------|
| Βαθμίδα Εκπαίδευσης              | Α΄θμια Εκπαίδευση | Β΄θμια Εκπαίδευση |
| Σχολεία                          | 9482              | 3264              |
| Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.)           | 3017              | 799               |
| Ποσοστό Τ.Ε. επί τοις %          | 32%               | 24%               |

*(Πίνακας που αναδεικνύει το ποσοστό λειτουργίας των Τμημάτων Ένταξης στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες)*

**Αντίστοιχη είναι η κατάσταση και στα Πρότυπα, στα Πειραματικά και στα Ωνάσεια Σχολεία, στα οποία δεν υφίστανται τμήματα ένταξης.** Το γεγονός αυτό προκαλεί εύλογη ανησυχία, δεδομένου ότι τα εν λόγω σχολεία έχουν ως κύριο στόχο την προαγωγή της αριστείας και την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης, και την παράλληλη συμβολή τους στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης σε διάφορες περιοχές, προσφέροντας στους μαθητές/στις μαθήτριες τη δυνατότητα ακαδημαϊκής και προσωπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, η απουσία τμημάτων ένταξης στα Πρότυπα, Πειραματικά και Ωνάσεια Σχολεία **στερεί από τους μαθητές/τις μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-μαθησιακές δυσκολίες** την ευκαιρία να επωφεληθούν από το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης που προσφέρουν αυτά τα σχολεία. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις αρχές της ισότητας και της μη διάκρισης, όπως αυτές προβλέπονται από τη διεθνή και την εθνική νομοθεσία.

Επιπλέον, πολλοί μαθητές/πολλές μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία διαπρέπουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, φοιτώντας σε απαιτητικές σχολές, όπως η Ιατρική, αξιοποιώντας προσαρμογές στην υποστήριξη και μεθόδους αξιολόγησης, όπως οι προφορικές εξετάσεις. Αυτό αποδεικνύει ότι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή η αναπηρία δεν αποτελούν τροχοπέδη στην ακαδημαϊκή επιτυχία, εφόσον παρέχονται οι κατάλληλες υποστηρικτικές δομές.

<sup>7</sup>Για τη δομή των τμημάτων ένταξης στη Ελλάδα αλλά και τις δυσλειτουργίες που εντοπίζει η έρευνα, βλ. ενδεικτικά: Vlachou, 2006·ΕΣΑμεΑ, 2019· Nteropoulou-Nterou&Slee, 2019·Vlachou, Didaskalou & Argyrakouli, 2006· Vlachou, Didaskalou & Kontofryou, 2015.

Επίσης, όπως επισημαίνει η έρευνα όταν τα παιδιά παρακολουθούν ειδικές δομές μέσα στο σχολείο **συχνά στιγματίζονται** από τους συμμαθητές/τις συμμαθήτριές τους αλλά και από τους/τις εκπαιδευτικούς<sup>8</sup>, γεγονός που **χρειάζεται να ληφθεί υπόψη στον επανασχεδιασμό των τμημάτων ένταξης**.

Στην προσπάθεια τα τμήματα ένταξης να λειτουργήσουν ως θεσμός που δεν στιγματίζει τα παιδιά αλλά υποστηρίζει τις ανάγκες τους, ο σύλλογος μας εισηγείται τα παρακάτω:

- Άμεση **δημιουργία τμημάτων ένταξης σε κάθε Γυμνάσιο, Λύκειο, ΕΠΑΛ** ώστε να μπορούν όλα τα παιδιά να πηγαίνουν στο σχολείο της γειτονιάς, μαζί με τους ομηλικούς τους και να μη δημιουργούνται σχολεία «προνομίουχα» και «μη προνομίουχα». Αυτό μπορεί να γίνει αξιοποιώντας τη **νομοθεσία 4368/2016 (αρ. 82)**.
- **Δημιουργία τμημάτων ένταξης στα Πρότυπα, Πειραματικά και Ωνάσεια Σχολεία, καθώς και στην ίδρυση οργανικών θέσεων Ειδικής Αγωγής σε αυτά.**
- **Να αφαιρεθεί ως προϋπόθεση για την ίδρυση τμημάτων ένταξης ο αριθμός των επίσημων (τριών) αξιολογικών εκθέσεων**, καθώς πολλά παιδιά μολονότι φαίνεται να παρουσιάζουν πρόσθετες ανάγκες υποστήριξης δεν έχουν διαγνωσμένη αναπηρία.
- Πολλές έρευνες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό αναφέρουν στιγματισμό των παιδιών που παρακολουθούν τμήματα ένταξης. Γι' αυτό προτείνουμε **όλα τα τμήματα ένταξης να καταστούν χώρος όπου όλοι οι μαθητές/όλες οι μαθήτριες (ανεξάρτητα από το αν έχουν αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) να μπορούν να τα παρακολουθούν** ως μια επιπλέον εύλογη προσαρμογή στη βάση της παιδαγωγικής της ενταξιακής εκπαίδευσης (**inclusive pedagogy**)<sup>9</sup>.
- Άμεση συμπερίληψη των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης (και της παράλληλης στήριξης) στην Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης, ώστε να αναγνωρίζονται έγκαιρα οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών και οι παρεμβάσεις να γίνονται άμεσα εντός του σχολείου, πριν γίνει παραπομπή των παιδιών στα ΚΕΔΔΑΣΥ.

---

<sup>8</sup>Liasidou & Antoniou, 2013· Vinatea-Elorrieta, Haya-Salmón & Rojas-Pernia, 2025· Demo, et al., 2023.

<sup>9</sup>Florian & Beaton, 2018· Florian, 2015.



## ΑΝΑΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΡΟΠΟΥ ΚΑΤΑΝΟΜΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ

Ο Σύλλογος Αναπληρωτών Καθηγητών Ειδικής Αγωγής (ΣΑΚΕΑ) επισημαίνει την **ανάγκη αναθεώρησης του τρόπου κατανομής των εκπαιδευτικών στα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ)** των Γυμνασίων, ώστε να διασφαλίζεται η αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών/μαθητριών. **Η υφιστάμενη νομοθεσία δεν λαμβάνει υπόψη τη συνολική διάρθρωση του ωρολογίου προγράμματος**, γεγονός που δημιουργεί προκλήσεις τόσο για τους μαθητές/τις μαθήτριες όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς.

### **Νομοθετικό Πλαίσιο και Προβλήματα στην Κατανομή Εκπαιδευτικών:**

Σύμφωνα με την τροπολογία του άρθρου 6 παρ. 1 του νόμου 3699/2008:

*«Στα ΤΕ των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι μαθητές υποστηρίζονται από εκπαιδευτικούς των κλάδων ΠΕ02, ΠΕ03, ΠΕ04 με εξειδίκευση στην ΕΑΕ. Στα ΤΕ των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στις οποίες φοιτούν έως τριακόσιοι (300) μαθητές, τοποθετείται ένας εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ02 και ένας εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ03, ενώ στα ΤΕ των σχολικών μονάδων, στις οποίες φοιτούν περισσότεροι από τριακόσιοι (300) μαθητές, εκ των οποίων τουλάχιστον δεκαπέντε (15) με διαγνωσμένη από αρμόδιο δημόσιο φορέα αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τοποθετούνται ένας εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ02, ένας εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ03 και ένας εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ04...»*

Ωστόσο, **ο αριθμός των θέσεων κατά κλάδο και ειδικότητα που προκύπτει σύμφωνα με τα παραπάνω εδάφια ισοδυναμεί με αριθμό οργανικών θέσεων**, χωρίς όμως να ανταποκρίνεται στις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

### **Διαπιστώσεις σχετικά με την υφιστάμενη κατανομή**

1. **Ανεπαρκής αριθμός φιλολόγων (ΠΕ02):** Τα φιλολογικά μαθήματα καλύπτουν 25 ώρες εβδομαδιαίως στο πρόγραμμα του Γυμνασίου, όμως στα Τμήματα Ένταξης προβλέπεται μόλις ένας φιλόλογος για σχολικές μονάδες έως 300 μαθητές. Ο ίδιος αριθμός διατηρείται και σε μεγαλύτερα σχολεία, παρά τις αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες.
2. **Περιορισμένη στελέχωση με μαθηματικούς (ΠΕ03):** Τα Μαθηματικά καλύπτουν 12 ώρες εβδομαδιαίως, ωστόσο στα ΤΕ προβλέπεται ένας μαθηματικός ανεξάρτητα από το μέγεθος του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές/μαθήτριες σχολείων με περισσότερους από 300 μαθητές λαμβάνουν την ίδια στήριξη με εκείνους μικρότερων σχολικών μονάδων, παρά τις αυξημένες απαιτήσεις.

3. **Έλλειψη εκπαιδευτικών θετικών επιστημών (ΠΕ04) σε μικρότερα σχολεία:** Η Φυσική, η Χημεία, η Βιολογία και η Γεωγραφία διδάσκονται συνολικά 13 ώρες εβδομαδιαίως, όμως στα Τμήματα Ένταξης δεν προβλέπεται καθόλου εκπαιδευτικός ΠΕ04 για σχολεία έως 300 μαθητές.

**Συνέπειες για την εκπαιδευτική διαδικασία:**

- Οι μαθητές /μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γλώσσα δεν λαμβάνουν την υποστήριξη που απαιτείται, καθώς ένας μόνο φιλόλογος δυσκολεύεται να καλύψει τις ανάγκες όλων των τάξεων.
- Η μαθησιακή υποστήριξη στα Μαθηματικά είναι περιορισμένη, ιδιαίτερα σε μεγαλύτερες σχολικές μονάδες όπου ο αριθμός των μαθητών/μαθητριών είναι αυξημένος.
- Η απουσία εκπαιδευτικών θετικών επιστημών στα μικρότερα σχολεία στερεί από τους μαθητές/τις μαθήτριες την αναγκαία εξατομικευμένη βοήθεια, δυσχεραίνοντας την κατανόηση των μαθημάτων Φυσικής, Χημείας, Βιολογίας και Γεωγραφίας.

**Προτάσεις για τη βελτίωση της κατανομής των εκπαιδευτικών στα Τμήματα Ένταξης:**

Για την αποτελεσματική εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών/μαθητριών, ο ΣΑΚΕΑ προτείνει την αναθεώρηση της κατανομής των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη τις πραγματικές ανάγκες των σχολικών μονάδων.

**Για σχολικές μονάδες έως 300 μαθητές:**

- **2 φιλόλογοι (ΠΕ02)**, ώστε να καλύπτονται επαρκώς τα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Αρχαίων Ελληνικών (25 ώρες).
- **1 μαθηματικός (ΠΕ03)**, για την ενίσχυση των μαθητών στο μάθημα των Μαθηματικών (12 ώρες).
- **1 εκπαιδευτικός θετικών επιστημών (ΠΕ04)**, για την υποστήριξη στη Φυσική, Χημεία, Βιολογία και Γεωγραφία (13 ώρες).

**Για σχολικές μονάδες άνω των 300 μαθητών:**

- **3 φιλόλογοι (ΠΕ02)**, ώστε να διασφαλιστεί η ποιοτική στήριξη των μαθητών/μαθητριών στα φιλολογικά μαθήματα (25 ώρες).
- **2 μαθηματικοί (ΠΕ03)**, προκειμένου να καλυφθούν οι αυξημένες ανάγκες υποστήριξης στα Μαθηματικά (12 ώρες).
- **2 εκπαιδευτικοί θετικών επιστημών (ΠΕ04)**, για να εξασφαλιστεί η επαρκής ενίσχυση στα μαθήματα των θετικών επιστημών (13 ώρες).

**Επιπλέον, απαιτείται η δημιουργία οργανικών θέσεων με βάση τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να υπάρχει σταθερό και μόνιμο προσωπικό, γεγονός που θα είναι προς όφελος της ειδικής αγωγής. Η ενίσχυση των σχολικών μονάδων με επιπλέον προσωπικό θα συμβάλει στην αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική στήριξη και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.**

**Η αναθεώρηση της κατανομής των εκπαιδευτικών στα Τμήματα Ένταξης αποτελεί βασικό βήμα για τη διασφάλιση της ποιοτικής και της ισότιμης εκπαίδευσης όλων των μαθητών/μαθητριών.**

## ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ- ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

| Προσλήψεις Αναπληρωτων Εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης (2024-25) |                    |                    |
|--|--------------------|--------------------|
| Βαθμίδα Εκπαίδευσης  | Α΄ Θμια Εκπαίδευση | Β΄ Θμια Εκπαίδευση |
| Προσλήψεις Αναπληρωτών   | 13049              | 3320               |

(Οι προσλήψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών για «Παράλληλη Στήριξη-Συνεκπαίδευση» 2024-25)

Είναι γεγονός ότι ο αριθμός των προσλήψεων στην παράλληλη στήριξη έχει τριπλασιαστεί τα τελευταία χρόνια, γεγονός που εκφράζει τη σαφή πρόθεση του Υπουργείου, ώστε τα περισσότερα παιδιά με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να παρακολουθούν το γενικό σχολείο.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν τον οικείο θεσμό είναι **αποκλειστικά αναπληρωτές**, οι οποίοι συχνά προσλαμβάνονται **στα μέσα της σχολικής χρονιάς και κάθε χρόνο υποστηρίζουν διαφορετικά παιδιά**. Ειδικότερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα παιδιά με αναπηρία υποστηρίζονται για **περιορισμένες ώρες και σε συγκεκριμένα μαθήματα**, καθώς ένας/μία εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης συχνά εξυπηρετεί πολλά παιδιά και έχει παρουσία σε πολλά σχολεία ταυτόχρονα<sup>10</sup>.

Ειδικά για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης είναι συχνά η μόνη εύλογη προσαρμογή που προσφέρεται στα παιδιά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την ίδια στιγμή που σε αρκετές χώρες υπάρχουν εκτός των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης πολλαπλά μέτρα υποστήριξης και εύλογων προσαρμογών για τα παιδιά. Για παράδειγμα, σε κάποιες χώρες εκτός από εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης υπάρχει, επιπλέον, **ο θεσμός των «εκπαιδευτικών ενταξιακής εκπαίδευσης»** (“inclusion teachers, inclusion coaches, inclusion facilitators”) που συντρέχουν τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης, τα παιδιά με αναπηρία και τους γονείς/κηδεμόνες τους<sup>11</sup>.

Επίσης, ο θεσμός της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης με τον τρόπο που εφαρμόζεται **ΔΕΝ μπορεί να συμβάλει προς την κατεύθυνση της ενταξιακής εκπαίδευσης, διότι οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης υπάρχουν απλώς σε συγκεκριμένα σχολεία** και έτσι δεν είναι εύκολο να προωθηθεί η πρακτική της συνδιδασκαλίας και άλλες εύλογες προσαρμογές που είναι προς όφελος όλων των

<sup>10</sup>Για στοιχεία προσλήψεων ανά βαθμίδα εκπαίδευσης για τον θεσμό της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης, με βάση τα επίσημα στοιχεία από το Υπουργείο Παιδείας καθώς και άλλες δυσλειτουργίες που εντοπίστηκαν από την έρευνα αναφορικά με τον τρόπο που οργανώνεται ο οικείος θεσμός, βλ. ενδεικτικά: Παπαδημητρίου & Κουτσοκλήνης, 2020· Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021· Papadimitriou & Koutsoklenis, 2021· Mavropalias & Anastasiou, 2016· Strogilos & Tragoulia, 2013· Παπαδημητρίου, 2023).

<sup>11</sup>Βλ. ενδεικτικά: Pearce, Gray & Campbell-Evans, 2009· Gallagher & Bennett, 2018· Schuh & Jorgensen, 2006.

παιδιών (πχ. έγκαιρος εντοπισμός των παιδιών που βρίσκονται σε κίνδυνο, διαφοροποίηση της διδασκαλίας).

Στη βάση των **διευκρινιστικών οδηγιών που εξέδωσε το Υπουργείο Παιδείας** με θέμα: «Οδηγίες-κατευθύνσεις για τη λειτουργία των θεσμών ενταξιακής εκπαίδευσης», που αφορούν και στον θεσμό της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης (εγκύκλιος 138415/Δ3, 2023), οι εισηγήσεις του συλλόγου μας, που στηρίζονται στη διεθνή έρευνα, είναι οι εξής:

### **Ενδυνάμωση του θεσμού της παράλληλης στήριξης**

- Παροχή παράλληλης στήριξης για όσα παιδιά έχουν ανάγκη (εξατομικευμένης) υποστήριξης στο γενικό σχολείο, σύμφωνα με τις αξιολογικές εκθέσεις των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.
- Δημιουργία οργανικών θέσεων για τον θεσμό της παράλληλης στήριξης. Ειδικότερα, ο ΣΑΚΕΑ εισηγείται τη **δημιουργία οργανικών θέσεων στην παράλληλη στήριξη με τη διάθεση των μόνιμων εκπαιδευτικών στο ΠΥΣΔΕ ανά διεύθυνση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**, ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να υποστηρίζονται από εξειδικευμένους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι οποίοι/οι οποίες **δεν θα αλλάζουν κάθε χρόνο**. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να διασφαλιστεί η συνέχεια και η συνέπεια στην υποστήριξη των μαθητών και μαθητριών για τους οποίους/τις οποίες το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. εισηγείται παράλληλη στήριξη. Αντιθέτως, η εναλλαγή εκπαιδευτικών κάθε σχολική χρονιά διαταράσσει την προσαρμογή των παιδιών, δημιουργεί εκπαιδευτικά κενά και καθυστερεί την πρόοδό τους, καθώς ο κάθε νέος εκπαιδευτικός χρειάζεται χρόνο για να κατανοήσει τις ανάγκες των παιδιών και να διαμορφώσει αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Επιπλέον, η ύπαρξη μόνιμων εκπαιδευτικών στη διάθεση του ΠΥΣΔΕ **εξασφαλίζει τη σωστή κατανομή τους με βάση τις ανάγκες της περιοχής, αποφεύγοντας καθυστερήσεις στις τοποθετήσεις** και διασφαλίζοντας ότι κάθε παιδί θα λαμβάνει άμεσα την υποστήριξη που χρειάζεται. Έτσι, ενισχύεται η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διασφαλίζεται το δικαίωμα των μαθητών/μαθητριών σε μια συνεχή και αποτελεσματική εκπαιδευτική εμπειρία.
- Υποστήριξη των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης για όλες τις διδακτικές ώρες, σύμφωνα με ό,τι προβλέπεται από τις εκθέσεις αξιολόγησης των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.
- Μεγαλύτερη έμφαση στην αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών για όσα παιδιά δεν εντοπίζονται στο Δημοτικό σχολείο.
- Δημιουργία ενός καινούργιου θεσμού: **«Εκπαιδευτικός Ενταξιακής εκπαίδευσης»**, ο οποίος θα λειτουργεί ως **συνεπικουρία στο έργο του Εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης**. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ενταξιακής εκπαίδευσης θα διατίθεται στο σχολείο και συγκεκριμένα σε τάξη, ώστε όλα τα σχολεία και όλες οι τάξεις να έχουν εκπαιδευτικούς με ειδικευση στην ειδική αγωγή και στην ενταξιακή εκπαίδευση και να μπορούν να συνεργάζονται σε σταθερή βάση με τους καθηγητές/τις καθηγήτριες της γενικής. Οι εκπαιδευτικοί ενταξιακής εκπαίδευσης θα συνεργάζονται υποχρεωτικά με ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, γονείς/κηδεμόνες και τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., συμβάλλοντας στην πρώιμη παρέμβαση και ενισχύοντας

παρεμβάσεις για τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο (at risk). Συνάμα, θα μπορεί να προβαίνει στο πλαίσιο της ΕΔΥ σε αξιολογήσεις μαθητών και μαθητριών που δεν έχουν λάβει αξιολογική έκθεση από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

- Συνεχής **επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων μερών** (εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, διευθυντών/διευθυντριών σχολείων, συμβούλων εκπαίδευσης, διευθυντών/διευθυντριών εκπαίδευσης), με **εναλλακτικούς τρόπους** που δίνουν ευκαιρίες συμμετοχής στη βάση της συμμετοχής παιδιών<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup>Βλ. ενδεικτικά: Messiou et al., 2025· Vinatea-Elorrieta, Haya-Salmón & Rojas-Pernia, 2025· Messiou & Ainscow, 2020.

## ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

Ο ΣΑΚΕΑ αναγνωρίζει τις προσπάθειες των τελευταίων ετών ώστε τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. να στελεχωθούν με μόνιμο προσωπικό, ώστε να μετασηματισθούν σε δομές που συνεργάζονται με τους γονείς/κηδεμόνες, τα παιδιά και τους/τις εκπαιδευτικούς μέσα από την ενίσχυση του συμβουλευτικού τους χαρακτήρα. Παρ' όλα αυτά, όπως εντοπίζει και η έρευνα, εξακολουθούν να καταγράφονται σημαντικές ελλείψεις στη στελέχωση του προσωπικού των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ, ενώ ταυτόχρονα παρατηρούνται προβλήματα στον τρόπο οργάνωσης, λειτουργίας και διαθεσιμότητας πόρων, τα οποία φαίνεται να διακυβεύουν την εγκυρότητα της αξιολογικής διαδικασίας, δημιουργώντας καθυστερήσεις στην έκδοση των αξιολογικών εκθέσεων<sup>13</sup>.

Αρχικά, είναι σημαντική (παιδαγωγική) παράλειψη το γεγονός ότι δεν υπάρχουν στην ελληνική γλώσσα σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης παιδιών για εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως αντίστοιχα συμβαίνει με τις τάξεις του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού. Παράλληλα, μολονότι στο παρελθόν έχουν σημειωθεί αξιόλογες επιμορφώσεις για τους/τις ψυχολόγους που εργάζονταν στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., δε συνέβη ποτέ το ίδιο για τους/τις εκπαιδευτικούς που έχουν, επίσης, πολύ σημαντικό ρόλο στη διαδικασία σύνταξης και διαμόρφωσης της αξιολογικής έκθεσης.

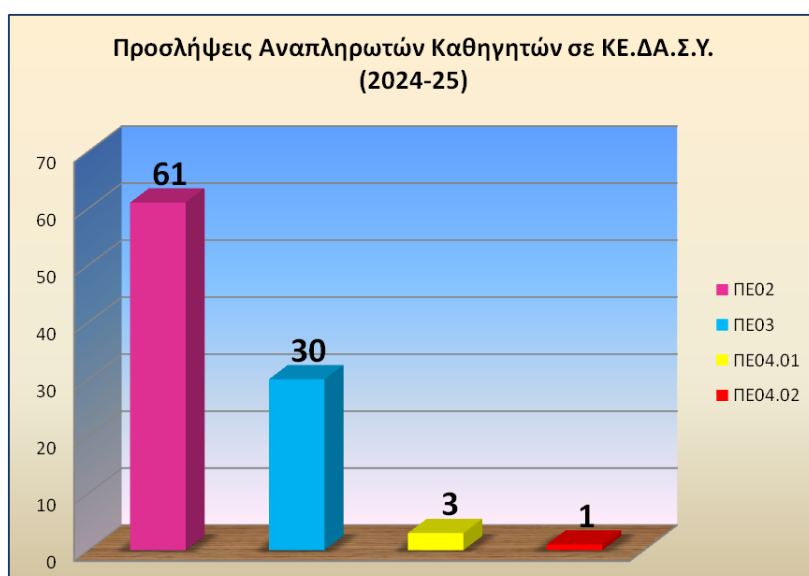
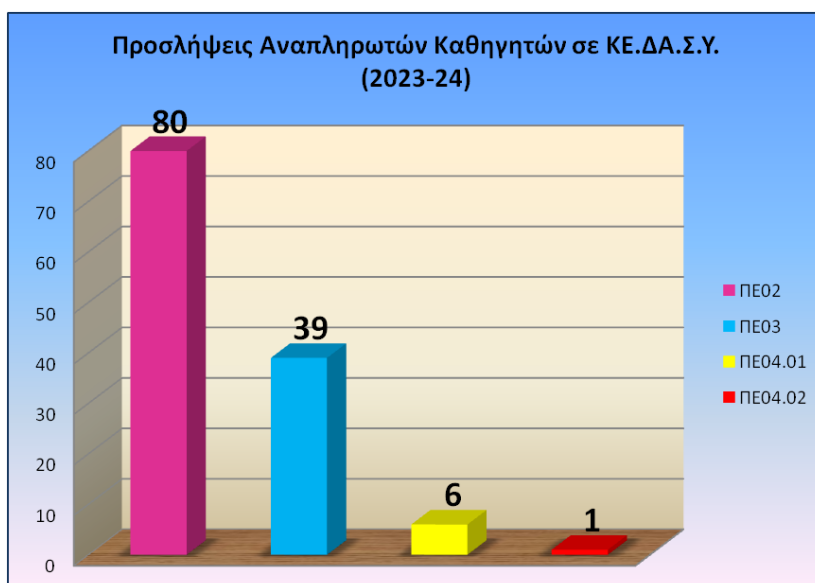
Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στις διαδικασίες αξιολόγησης, πολύ συχνά ορισμένοι μαθητές/ορισμένες μαθήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που προσέρχονται στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. εξετάζονται αποκλειστικά από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, για τα παιδιά που επίκειται να εισέλθουν στη μέση εκπαίδευση (Ε' και ΣΤ' Δημοτικού), που το έγγραφο της έκθεσης του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. συχνά παραμένει το ίδιο στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, η αξιολόγησή τους γίνεται συχνά αποκλειστικά από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, οι οικείες εκθέσεις έχουν μόνιμη ισχύ, ενώ οι προτάσεις του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. αφορούν σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα. Αυτό, όμως, έχει ως αποτέλεσμα οι αξιολογικές εκθέσεις να μην είναι εύκολα αξιοποιήσιμες από το προσωπικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφού τα αντίστοιχα έγγραφα είτε δε γίνονται πλήρως κατανοητά είτε δεν είναι εφαρμόσιμα στη μέση εκπαίδευση.

Επιπλέον, είναι εξίσου σημαντικό ότι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης **απουσιάζουν και από τις Ειδικές Διαγνωστικές Επιτροπές Αξιολόγησης (Ε.Δ.Ε.Α.)**, καθιστώντας πιο δύσκολο το έργο της επιτροπής επαναξιολόγησης των παιδιών της οικείας βαθμίδας.

Μάλιστα, είναι σημαντικό τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. να στελεχώνονται από μόνιμο προσωπικό, ώστε να διασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία τους, καθώς, όπως φαίνεται και στα ακόλουθα γραφήματα, η λειτουργία τους στηρίζεται εν πολλοίς σε αναπληρωτές.

---

<sup>13</sup>Anastasiou & Polychronopoulou, 2009· Lampropoulou & Padelidou, 2017· Τζιβνίκου & Κουτσοκόστα, 2011.



(Γραφήματα που αναδεικνύουν τις προσλήψεις αναπληρωτών κατά τα σχολικά έτη 2023-24, 2024-25)

Για όλους τους παραπάνω λόγους ο ΣΑΚΕΑ εισηγείται:

- Κάλυψη όλων των **οργανικών θέσεων** για τους/τις εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., όπως προβλέπει η νομοθεσία 5094/2024 (αρ. 165).
- Τη μέριμνα του Υπουργείου Παιδείας και του **Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τη δημιουργία (σταθμισμένων) εργαλείων και μεθόδων αξιολόγησης**, προσαρμοσμένων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- **Οι μαθητές/μαθήτριες Γυμνασίων και Λυκείων που προσέρχονται στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. να αξιολογούνται ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**
- Για τους μαθητές/ τις μαθήτριες της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού που προσέρχονται στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., στην αντίστοιχη διεπιστημονική ομάδα να υπάρχει



**ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΑ ΚΑΙ εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.**

- **Επιμόρφωση** όλων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. στις διαδικασίες αξιολόγησης για τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο (at risk students).
- Άμεση νομοθέτηση που θα περιλαμβάνει τη **θεσμοθετημένη συνεργασία** μεταξύ των **σχολείων** και των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα **ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.**
- **Συμμετοχή εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Ε.Δ.Ε.Α.**, για περιπτώσεις που αφορούν σε μαθητές/μαθήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- **Συμμετοχή ενός/μιας εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής εντός των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ)**, που να λειτουργούν, όπως οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί, **ήτοι ανεξάρτητα από τον σχολικό οργανισμό** και κατά τα πρότυπα του εκπαιδευτικού ενταξιακής εκπαίδευσης (inclusion teacher).
- **Κατάργηση της μόνιμης ισχύος των αξιολογικών εκθέσεων των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.**, που παραπέμπει άμεσα στο **ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας**, στη βάση μιας διαδικασίας επαναξιολόγησης ανά τρία (3) έτη, ώστε να σχεδιάζονται εκ νέου προγράμματα παρέμβασης στη βάση της εξέλιξης που σημειώνουν τα παιδιά.

## ΕΙΔΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Πίνακας 1. Πλήθος σχολικών μονάδων κατά Βαθμίδα Εκπαίδευσης, Τύπο Σχολικής Μονάδας και Περιφέρεια

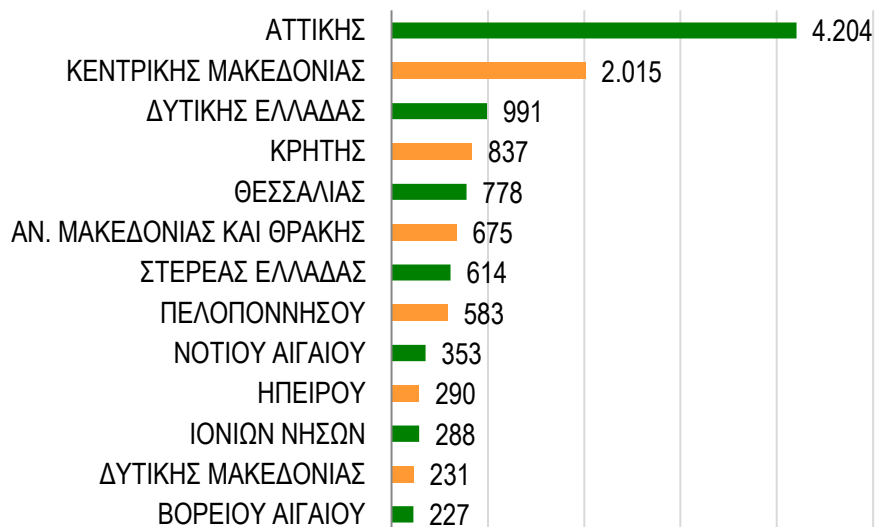
| Βαθμίδα Εκπαίδευσης και Τύπος Σχολικής Μονάδας        |                         |            |
|---|-------------------------|------------|
| Βαθμίδα και Τύπος Σχολικής Μονάδας                    | Πλήθος σχολικών μονάδων |            |
|   | 2021/2022               | 2022/2023  |
| Ειδικό Νηπιαγωγείο                                    | 120                     | 123        |
| Ειδικό Δημοτικό                                       | 182                     | 181        |
| <b>ΣΥΝΟΛΟ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</b>                | <b>302</b>              | <b>304</b> |
| Ειδικό Γυμνάσιο                                       | 13                      | 6          |
| Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο                         | 56                      | 63         |
| Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΕΕΕΚ) | 93                      | 93         |
| Ειδικό Λύκειο   | 7                       | 3          |
| Ειδικό Επαγγελματικό Λύκειο                           | 51                      | 55         |
| <b>ΣΥΝΟΛΟ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</b>              | <b>220</b>              | <b>220</b> |

(Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ, 2025., έρευνα σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, λήξη σχολικού έτους 2022-2023).

Η προσπάθεια εφαρμογής της ενταξιακής εκπαίδευσης που ακολουθεί η Ελλάδα (Ν. 4823/2021, αρ. 4) προϋποθέτει **επανασχεδιασμό του ρόλου και της δομής των ειδικών σχολείων**. Γι' αυτό αναγνωρίζουμε το **δικαίωμα της κατάλληλης εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά** και τις περιπτώσεις παιδιών που τα ίδια και οι οικογένειές τους επιθυμούν να φοιτήσουν σε ειδικά σχολεία, καθώς τα γενικά σχολεία δεν έχουν ακόμη αναδιοργανωθεί κατάλληλα, ώστε να μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών/μαθητριών. Τα ειδικά σχολεία, όμως, στην Ελλάδα αντιμετωπίζουν σημαντικά ζητήματα **κτιριακών υποδομών**, με αποτέλεσμα ορισμένα εξ αυτών να κλείνουν και τα **παιδιά απλώς να «μοιράζονται»** σε άλλες δομές ή ακόμη και να διακόπτουν τη φοίτησή τους από την εκπαίδευση (πχ. η περίπτωση του Ε.Ε.Ε.Κ. Πυλαίας στη Θεσσαλονίκη).

Παράλληλα, σημαντικές είναι οι ελλείψεις ή και οι στρεβλώσεις που παρατηρούνται στον **διαμοιρασμό του προσωπικού**. Συγκεκριμένα, ενώ τα Ε.Ε.Ε.Κ. και τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ αποτελούν δομές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, **συχνά αυτά στελεχώνονται, από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**. Επίσης, η **απουσία επαρκούς ειδικού βοηθητικού προσωπικού δημιουργεί σημαντικά κενά στον τρόπο λειτουργίας των ειδικών σχολείων**, τα οποία δεν μπορούν να καλυφθούν πάντοτε από τους λίγους/τις λίγες εκπαιδευτικούς που εργάζονται στις ειδικές αυτές δομές.

## Πλήθος μαθητών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία στις 13 περιφέρειες της χώρας (Σχ. Έτος 2019-20)



(Πηγή: Υπουργείο Παιδείας, ΠΣ MySchool (ημ. εξαγωγής 30/07/2020) / Επεξεργασία: Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας-Ε.Σ.Α.μεΑ).

Πίνακας 2. Εγγεγραμμένοι μαθητές και διδακτικό προσωπικό κατά Βαθμίδα Εκπαίδευσης, Τύπο Σχολικής Μονάδας και Περιφέρεια

| Βαθμίδα και Τύπος Σχολικής Μονάδας                    | Βαθμίδα και Τύπος Σχολικής Μονάδας |               |              |                                  |              |              |
|---|------------------------------------|---------------|--------------|----------------------------------|--------------|--------------|
|   | Εγγεγραμμένοι Μαθητές              |               |              | Διδακτικό προσωπικό <sup>1</sup> |              |              |
|   | 2021/22                            | 2022/23       | Μεταβολή (%) | 2021/22                          | 2022/23      | Μεταβολή (%) |
| Ειδικό Νηπιαγωγείο                                    | 831                                | 990           | 19,1         | 350                              | 341          | -2,6         |
| Ειδικό Δημοτικό                                       | 4.344                              | 4.527         | 4,2          | 2.145                            | 2.091        | -2,5         |
| <b>ΣΥΝΟΛΟ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</b>                | <b>5.175</b>                       | <b>5.517</b>  | <b>6,6</b>   | <b>2.495</b>                     | <b>2.432</b> | <b>-2,5</b>  |
| Ειδικό Γυμνάσιο                                       | 357                                | 246           | -31,1        | 137                              | 97           | -29,2        |
| Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο                         | 1.846                              | 1.998         | 8,2          | 1.023                            | 1.259        | 23,1         |
| Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΕΕΕΚ) | 3.576                              | 3.606         | 0,8          | 1.530                            | 1.621        | 5,9          |
| Ειδικό Λύκειο   | 118                                | 83            | -29,7        | 33                               | 32           | -3,0         |
| Ειδικό Επαγγελματικό Λύκειο                           | 1.528                              | 1.531         | 0,2          | 42                               | 20           | -52,4        |
| <b>ΣΥΝΟΛΟ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</b>              | <b>7.425</b>                       | <b>7.464</b>  | <b>0,5</b>   | <b>2.765</b>                     | <b>3.029</b> | <b>9,5</b>   |
| <b>ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ</b>                                  | <b>12.600</b>                      | <b>12.981</b> | <b>3,0</b>   | <b>5.260</b>                     | <b>5.461</b> | <b>3,8</b>   |

(Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ, 2025., έρευνα σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, λήξη σχολικού έτους 2022-2023).

Κάτι εξίσου σημαντικό είναι ότι τα ειδικά σχολεία λειτουργούν αμιγώς σε πλαίσιο διαχωρισμού σε σχέση με το σύστημα της γενικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα τα παιδιά να απομονώνονται από τους συνομήλικούς τους και έτσι να ελαχιστοποιούνται οι ευκαιρίες για την κοινωνική τους ένταξη, τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα, μετά από τη φοίτησή τους<sup>14</sup>. Αυτό συμβαίνει, διότι δεν

<sup>14</sup>Για τη κριτική που ασκείται στον τρόπο που λειτουργούν τα ειδικά σχολεία στην Ελλάδα, βλ. ενδεικτικά: Ζώνιου-Σιδέρη, 1998, 2009·Καραγιάννη & Κουτσοκλήνης, 2023.

ενθαρρύνονται συνεργασίες με άλλα σχολεία ή για το ότι οι επισκέψεις που κατά καιρούς γίνονται από τα γενικά σχολεία σε κάποια δομή ειδικής εκπαίδευσης δεν οργανώνονται σε πλαίσιο διαλεκτικών αλληλεπιδράσεων, αλλά προσεγγίζονται περισσότερο με την οπτική της ενίσχυσης της διαφορετικότητας ή και του οίκτου<sup>15</sup>.

Ένα ακόμη σημαντικό πρόβλημα είναι το ότι οι **απολυτήριοι τίτλοι των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. δεν θεωρούνται ισοδύναμοι με τα απολυτήρια Γενικής ή Επαγγελματικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**. Ο τίτλος που αποδίδουν αναγνωρίζεται ως τυπικό πιστοποιητικό ειδικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ενώ δεν προσφέρει πρόσβαση σε ανώτερη εκπαίδευση, ούτε παρέχει τα ίδια επαγγελματικά δικαιώματα με τα απολυτήρια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, οι απόφοιτοι έχουν περιορισμένα επαγγελματικά δικαιώματα και, επίσης, δεν έχουν δικαίωμα μετεκπαίδευσης, για παράδειγμα στα ΙΕΚ, γεγονός που δημιουργεί αφενός περιορισμούς στην προσωπική ανέλιξη των ατόμων με αναπηρία και αφετέρου κοινωνικό αποκλεισμό. Ας σημειωθεί ακόμη πως για τα παιδιά που παρακολουθούν τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. **δεν υπάρχουν σχολικά εγχειρίδια και τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα είναι πάνω από είκοσι (20) ετών**, γεγονός που καθιστά ακόμη πιο δύσκολο το έργο των εκπαιδευτικών. Εξίσου μεγάλες δυσκολίες εντοπίζονται και για τους/τις εκπαιδευτικούς και τα παιδιά των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ όπου η παρουσία της **τράπεζας θεμάτων** φαίνεται να δημιουργεί δυσκολίες στην ανάγκη της **διαφοροποίησης** της διδασκαλίας.

Γι' αυτούς τους λόγους ο ΣΑΚΕΑ εισηγείται τα εξής:

- **Κανένα κλείσιμο ειδικού σχολείου** που δημιουργεί διαμοιρασμό των παιδιών σε περιοχές μακριά από τον τόπο κατοικίας τους.
- **«Πρωτόκολλα συνεργασίας»** μεταξύ γενικών και ειδικών σχολείων, με σκοπό την ανταλλαγή της εμπειρογνομosύνης τους.
- **Πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος της «διπλής εγγραφής» των παιδιών με αναπηρία**, η οποία θα επιτρέπει να περάσουν χρόνο τόσο στα γενικά όσο και στα ειδικά σχολεία, πρόταση που υιοθετείται και από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση (European Agency)<sup>16</sup>.
- **Αναβάθμιση των απολυτηρίων των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.,** ώστε να εξασφαλίζουν πλήρη επαγγελματικά και εκπαιδευτικά δικαιώματα, με αντιστοίχιση στα επίπεδα πιστοποίησης του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων (EQF), όπως αυτά ορίζονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Δικαίωμα εγγραφής των παιδιών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλες τις ΕΠΑΣ της ΔΥΠΑ, ανάλογα με την ειδικότητα που έχουν επιλέξει στα ΕΕΕΕΚ.
- Σταδιακή μετατροπή των ειδικών σχολείων σε: **ΟΛΟΗΜΕΡΑ (ΕΙΔΙΚΑ) ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**, που θα παρέχουν επαγγελματικές δεξιότητές και, ταυτόχρονα, άλλες (εκπαιδευτικές) υπηρεσίες στα παιδιά που έχουν επιπρόσθετες ανάγκες υποστήριξης.
- Τοποθέτηση **ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ (μόνιμων) εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.**, δεδομένου ότι αποτελούν δομή δευτεροβάθμιας και όχι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

<sup>15</sup> Βλ. ενδεικτικά: Καραγιάννη & Κουτσοκλήνης (2023).

<sup>16</sup>European Agency for Development in Special Needs Education (2013).

- Δημιουργία **οργανικών θέσεων σε ειδικά σχολεία**, ώστε να μπορούν να οργανώνονται σε σταθερή βάση εξατομικευμένες παρεμβάσεις για τους μαθητές και τις μαθήτριες με αυξημένες ανάγκες υποστήριξης.
- **Επαναφορά επιδόματος** για όσους και όσες εκπαιδευτικούς εργάζονται σε ειδικά σχολεία.
- Δημιουργία **παιδαγωγικού υλικού από το Ι.Ε.Π.** για τα άτομα με αναπηρία.
- Δημιουργία **σχολικών εγχειριδίων για τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.** στη βάση των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και για **όλα τα γνωστικά αντικείμενα**.
- **Επικαιροποίηση του πλαισίου αναλυτικών προγραμμάτων** ειδικής αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α), με παράλληλη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού από το Ι.Ε.Π.
- **Κατάργηση της τράπεζας θεμάτων** για τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.
- Ανέγερση καινούργιων **κτιριακών υποδομών** με τον απαραίτητο υλικοτεχνικό εξοπλισμό.

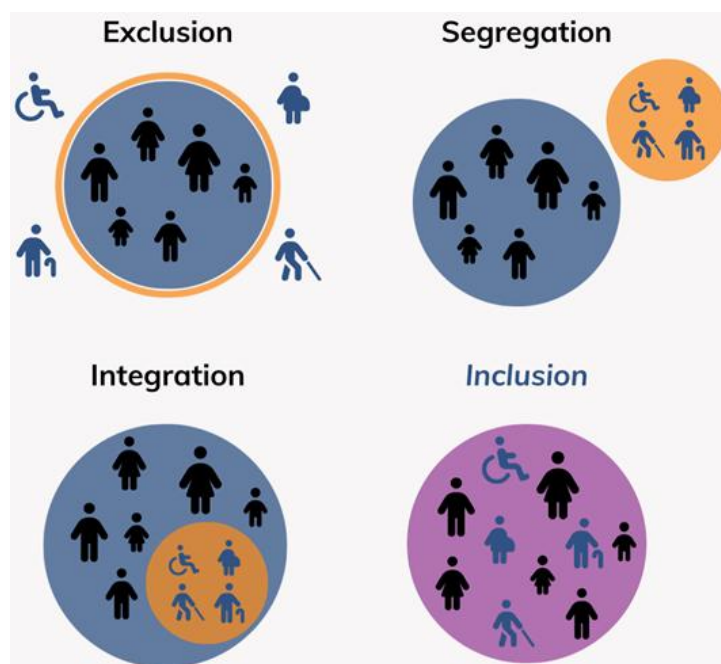
**Πίνακας 3. Εγγεγραμμένοι μαθητές κατά κατηγορία ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης<sup>2</sup> και φύλο**

| Κατηγορία ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης                  | Εγγεγραμμένοι Μαθητές |              |              |               |              |              |
|--|-----------------------|--------------|--------------|---------------|--------------|--------------|
|  | 2021/2022             |              |              | 2022/2023     |              |              |
|  | Σύνολο                | Άρρενες      | Θήλεις       | Σύνολο        | Άρρενες      | Θήλεις       |
| Μαθησιακές δυσκολίες                                     | 891                   | 606          | 285          | 867           | 576          | 291          |
| Τυφλοί ή αμβλύωπες                                       | 149                   | 91           | 58           | 170           | 104          | 66           |
| Κωφοί ή βαρήκοοι   | 287                   | 181          | 106          | 269           | 167          | 102          |
| Νοητική υστέρηση   | 3.858                 | 2.358        | 1.500        | 3.985         | 2.466        | 1.519        |
| Αυτισμός   | 4.530                 | 3.511        | 1.019        | 4.949         | 3.828        | 1.121        |
| Κινητικά Προβλήματα                                      | 435                   | 255          | 180          | 445           | 257          | 188          |
| Συναισθηματικά Κοινωνικά και Ψυχικά προβλήματα           | 619                   | 400          | 219          | 558           | 353          | 205          |
| Διαταραχή Ελλειμματικής προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) | 144                   | 126          | 18           | 133           | 112          | 21           |
| Πολλαπλές Αναπηρίες                                      | 1.687                 | 953          | 734          | 1.605         | 934          | 671          |
| <b>ΣΥΝΟΛΟ</b>  | <b>12.600</b>         | <b>8.481</b> | <b>4.119</b> | <b>12.981</b> | <b>8.797</b> | <b>4.184</b> |

(Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ, 2025., έρευνα σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, λήξη σχολικού έτους 2022-2023).

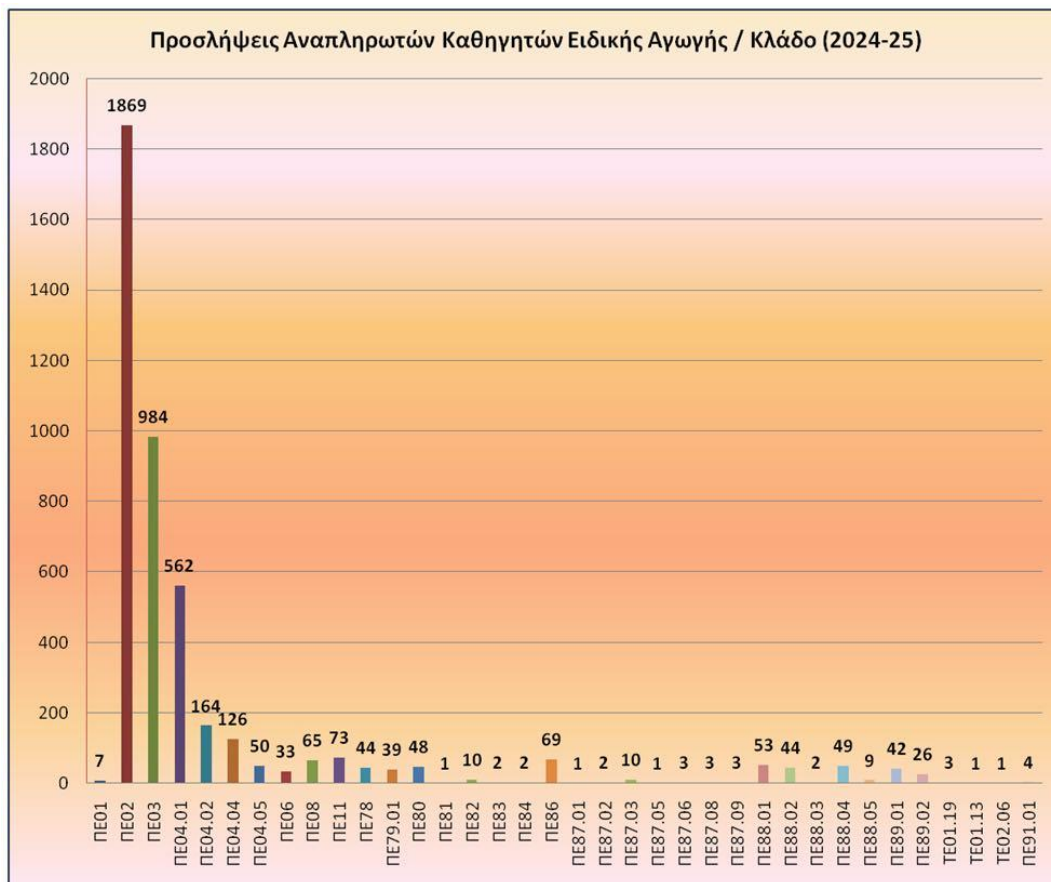
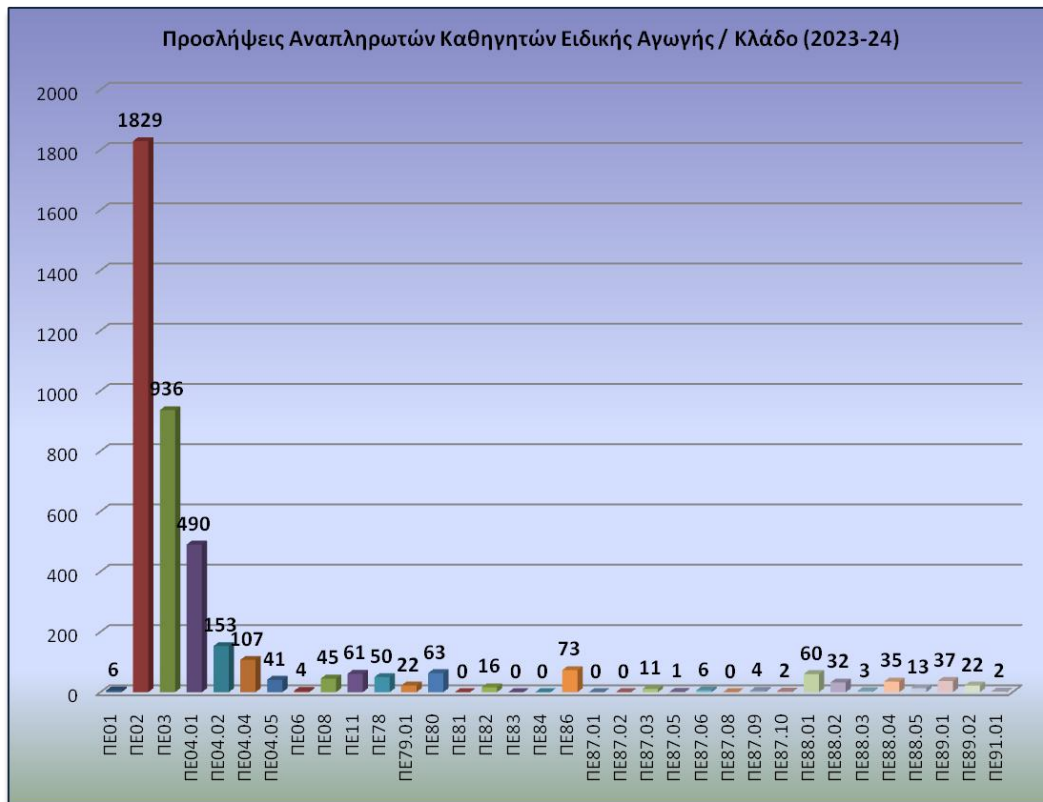
## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Λαμβάνοντας υπόψιν μας τα προαναφερθέντα προκύπτει εύλογα το συμπέρασμα πως η Ειδική Αγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας, αν και κινείται προς τη σωστή κατεύθυνση, έχει να αντιμετωπίσει ακόμα αρκετές **προκλήσεις** και **στρεβλώσεις**, ώστε να μπορεί να γίνεται λόγος για ενταξιακή εκπαίδευση κατά τα δυτικά πρότυπα.



Όπως καθίσταται σαφές και στην ανωτέρω **εικόνα**, η πλήρης επίτευξη της συμπερίληψης – ενταξιακής εκπαίδευσης (inclusion) αποτελεί μια αέναη διαδικασία που προϋποθέτει διαρκή εγρήγορση και προσπάθεια, ώστε σταδιακά να παρέχεται σε κάθε παιδί με αναπηρία η δυνατότητα να φοιτά στο σχολείο της γειτονιάς του. Προς αυτήν τη κατεύθυνση **ο Σ.Α.Κ.Ε.Α. φιλοδοξεί να σταθεί πολύτιμος αρωγός με τις προτάσεις και τις εισηγήσεις του**, οι οποίες δεν στηρίζονται μόνο στις μελέτες και στη διεθνή βιβλιογραφία, αλλά αποτελούν συχνά καρπό της άμεσης επαφής των μελών του με τη σχολική πραγματικότητα και τις δυστοκίες που τη διέπουν. Η δημιουργία οργανικών θέσεων σε κάθε δομή ειδικής αγωγής, ώστε αυτές να στελεχώνονται από σταθερό και μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελεί αδήριτη ανάγκη, καθώς παρά τους χιλιάδες διορισμούς των τελευταίων ετών, οι ανάγκες παραμένουν ακόμα αρκετά υψηλές. Όπως αναδεικνύεται και στα παρακάτω γραφήματα, η Ειδική Αγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στηρίζεται εν πολλοίς στους αναπληρωτές, γεγονός που δυσχεραίνει την ομαλή λειτουργία της.





(Γραφήματα που αναδεικνύουν τις προσλήψεις αναπληρωτών καθηγητών στις δομές ΕΑΕ κατά τα έτη 2023-24, 2024-25)

Οι μόνιμοι διορισμοί σε συνδυασμό με τις σχετικές εισηγήσεις μας για κάθε δομή, όπως αναλύονται παραπάνω, μπορούν να συνδράμουν στη βελτίωση και στην πιο αποτελεσματική λειτουργία τους. Άλλωστε, **τόσο εμείς οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, όσο και η ίδια η πολιτεία έχουμε χρέος να συνεργαστούμε και να συνασπιστούμε**, ώστε να διασφαλίσουμε για κάθε παιδί με αναπηρία ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες τις αναγκαίες προϋποθέσεις για μια ισότιμη και άνευ διακρίσεων εκπαίδευση και ως εκ τούτου να μπορεί ουσιαστικά να γίνεται λόγος για **ενταξιακή εκπαίδευση**<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup>Για τη σε βάθος κατανόηση της ενταξιακής εκπαίδευσης, βλ. ενδεικτικά τα μεταφρασμένα στην ελληνική γλώσσα έργα των Slee (2020) και Graham (2023), τα οποία παρέχουν τεκμηριωμένες θεωρητικές προσεγγίσεις και σύγχρονες πρακτικές εφαρμογές για το πεδίο.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Agaliotis, I. (2016). Historical and Contemporary Perspectives of Learning Disabilities in Greece. *Learning Disabilities-A Contemporary Journal*, 14 (1), 63-70.
2. Anastasiou, D. & Polychronopoulou, S. (2009). Identification and overidentification of specific learning disabilities (dyslexia) in Greece. *Learning Disability* 32 (2), 55-69.
3. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2019). Committee on the Rights of Persons with Disabilities. Concluding observations on the initial report of Greece.
4. Demo, H., Nes, K., Somby, H. M., Frizzarin, A., & Dal Zovo, S. (2023). In and out of class—what is the meaning for inclusive schools? Teachers’ opinions on push-and pull-out in Italy and Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19.
5. European Agency for Development in Special Needs Education (2003). In C.J.W. Meijer, (Ed.), *Inclusive education and classroom practices*. Middelfart: Denmark.
6. European Agency for Development in Special Needs Education (2006). Στο C. Meijer, V. Soriano&A. Watkins (μτφρ. Μάρη Κυριαζοπούλου), *Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη* (τ. 2), *Παροχές στη μετα-πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Θεματική Έκδοση.
7. European Agency for Development in Special Needs Education (2013). *Organisation of Provision to Support Inclusive Education – Literature Review*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
8. Florian, L. & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (8), 870-884.
9. Florian, L. (2015). Conceptualising Inclusive Pedagogy: The Inclusive Pedagogical Approach in Action. In J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith & L. Florian (Eds.), *Inclusive Pedagogy Across the Curriculum*, *International*

*Perspectives on Inclusive Education*, 7 (pp. 11-24). Emerald Group Publishing Limited.

10. Gallagher, T. L., & Bennett, S. M. (2018). The six “P” model: principles of coaching for inclusion coaches. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7 (1), 19-34.
11. Graham, L. (2023). *Ενταξιακή εκπαίδευση για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα, θεωρία, πολιτική και πρακτική* (Κ. Γούλα, μτφρ.; Α. Βλάχου, επιμ.). Αθήνα: Πεδίο.
12. Koutsoklenis, A., & Papadimitriou, V. (2021). Special education provision in Greek mainstream classrooms: teachers’ characteristics and recruitment procedures in parallel support. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16.
13. Lampropoulou, V. & Padelidou, S. (2017). Inclusive education: The Greek experience. In C. O’Hanlon (ed.), *Inclusive Education in Europe* (pp. 49-60). London: Routledge.
14. Liasidou, A., & Antoniou, A. (2013). A special teacher for a special child? (Re) considering the role of the special education teacher within the context of an inclusive education reform agenda. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (4), 494-506.
15. Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). What does the greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education*, 60, 224-233.
16. Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British educational research journal*, 46 (3), 670-687.
17. Messiou, K., de los Reyes, E. J., Potnis, C., Dong, P., & Rwang, V. K. (2025). Student voice: bringing about change in primary schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1-16.
18. Papadimitriou, V., & Koutsoklenis, A. (2021). The Extent of Late Hiring in Special Education: A Report on the Greek Institution of Parallel Support. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-11.

19. Pearce, M., Gray, J., & Campbell-Evans, G. (2009). The Inclusive Secondary Teacher: The Leaders' Perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 34 (6), 101-119.
20. Schuh, M. C., & Jorgensen, C. M. (200). From Special Education Teacher to Inclusion Facilitator. *The Inclusion Facilitator Guide*, 1-23.
21. Slee, R. (2020). *Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι νεκρή, απλώς μυρίζει περίεργα* (Α. Κοσσυφόγλου, μτφρ.; Α. Κουτσοκλένης, επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
22. Strogilos, V. & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and Collaborative Practices in Co-taught Classrooms: Roles for Teachers and Parents. *Teaching and Teacher Education*, 35, 81-91.
23. Vinatea-Elorrieta, A., Haya-Salmón, I., & Rojas-Pernia, S. (2025). The voices of learners with intellectual disabilities: putting their experiences on the agendas of educational professionals. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1-19.
24. Vlachou, A., Didaskalou, E., & Argyrakouli, E. (2006). Preferences of students with general learning difficulties for different service delivery modes. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (2), 201-216.
25. Vlachou, A., Didaskalou, E., & Kontofryou, M. (2015). Roles, duties and challenges of special/support teachers at secondary education: implications for promoting inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 30 (4), 551-564.
26. Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education* 10 (1), 39-58.
27. Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (2019). 5ο δελτίο στατιστικής πληροφόρησης της Ε.Σ.Α.μεΑ.: Στοιχεία για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αθήνα: Ε.Σ.Α.μεΑ.
28. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

29. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). Ένταξη, εκπαίδευση και κοινωνική πολιτική. Διεθνές Συνέδριο: Αναπηρία και Πολιτική της Ένταξης.
30. Καραγιάννη, Γ., & Κουτσοκλένης, Α. (2023). *Σπουδές για την αναπηρία και Παιδαγωγική της Ένταξης*. Αθήνα: Κάλλιπος.
31. Παπαδημητρίου, & Τζιβνίκου (2019). Τμήματα Ένταξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: κριτική θεώρηση των διαδικασιών και μέσων αξιολόγησης και παρέμβασης που υιοθετούνται. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 9, 565-578.
32. Παπαδημητρίου, Β. (2023). Μελέτη για τους μαθητές και τις μαθήτριες που φοίτησαν σε δομές υποστήριξης στη γενική και ειδική εκπαίδευση: ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Προσχολική και σχολική εκπαίδευση. *Preschool and Primary Education*, 11 (1), 42-58.
33. Παπαδημητρίου, Β., & Κουτσοκλένης, Α. (2020). Αποτίμηση της Εξέλιξης της Παράλληλης Στήριξης την Πενταετία 2014-2019 μέσω Συγκεντρωτικών Δεδομένων. *Επιστήμες Αγωγής*, (2), 98-117.
34. Συνήγορος του πολίτη (2020). Ειδική έκθεση των ατόμων με αναπηρία. Στο: [https://www.synigoros-solidarity.gr/solidarity/assets/uploads/2024/01/2020-ekthesi\\_stp\\_ohedikaiomata\\_amea.pdf](https://www.synigoros-solidarity.gr/solidarity/assets/uploads/2024/01/2020-ekthesi_stp_ohedikaiomata_amea.pdf).
35. Συνήγορος του πολίτη. Πόρισμα, Προσκόμματα στην εκπαιδευτική ένταξη μαθητριών και μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο: <https://www.synigorosolidarity.gr/solidarity/assets/uploads/2024/06/14092022-porisma-eidiki-agogi.pdf>
36. Τζιβνίκου, Σ. & Κουτσοκώστα, Β. (2011). Τμήματα Ένταξης: Από τη διαχείριση της διαφορετικότητας στην αποδοχή της ποικιλότητας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 15, 55-69.