

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/376133324>

Η μεθερμηνεία της νομοθεσίας ως εργαλείο απόσχισης της ευθύνης για επαρκή κρατική χρηματοδότηση στη δημόσια εκπαίδευση: το παράδειγμα της παράλληλης στήριξης

Conference Paper · January 2025

CITATIONS

0

READS

33

1 author:



Vassilios Papadimitriou
Hellenic Open University

36 PUBLICATIONS 113 CITATIONS

SEE PROFILE

Η μεθερμηνεία της νομοθεσίας ως εργαλείο απόσχισης της ευθύνης για επαρκή κρατική χρηματοδότηση στη δημόσια εκπαίδευση: το παράδειγμα της παράλληλης στήριξης

Σύμφωνα με το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο (Νόμος 3699/2008), το γενικό σχολείο έχει την υποχρέωση να προβεί σε όλες τις απαιτούμενες προσαρμογές που θα διευκολύνουν τη φοίτηση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μεταξύ άλλων προβλέπεται η εξατομικευμένη υποστήριξη κάποιων εξ αυτών των μαθητών μέσω του μοντέλου της παράλληλης στήριξης κατόπιν τεκμηριωμένης εισήγησης των διεπιστημονικών ομάδων των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ). Την ευθύνη για την εξατομικευμένη υποστήριξη αναλαμβάνει μια εξειδικευμένη εκπαιδευτικός, η οποία προσλαμβάνεται ως αναπληρώτρια μέσω προγραμμάτων ΕΣΠΑ. Ο αριθμός των εγκεκριμένων από τα ΚΕΔΑΣΥ αιτημάτων διαρκώς αυξάνεται, αλλά το υπουργείο δημιουργεί προσκόμματα στην εφαρμογή αυτού του μοντέλου, διότι αδυνατεί να εξασφαλίσει τους απαιτούμενους πόρους. Ενδεικτικά, λόγω αυτής της πολιτικής επιλογής, το υπουργείο δεν προσέλαβε καμία σχολική χρονιά όσες εκπαιδευτικούς απαιτούνταν για να καλύψουν το σύνολο των εγκεκριμένων αιτημάτων, με αποτέλεσμα κάποιοι μαθητές να μην υποστηρίζονται καθόλου ή να υποστηρίζονται ανεπαρκώς. Το αξιοσημείωτο είναι πως για να τεκμηριώσει αυτή την πολιτική απόφαση το υπουργείο επέλεξε τη μεθερμηνεία της ισχύουσας νομοθεσίας μέσω εγκυκλίων που αναιρούσαν όχι μόνο όσα εφαρμόζονταν τα προηγούμενα χρόνια αλλά και όσα θεωρούνταν δεδομένα από την επιστημονική κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα, βάσει της νέας ερμηνείας του Νόμου 3699/2008 παύει πια η αναλογία 1 μαθητής:1 εκπαιδευτικός. Αντιθέτως, η μια εκπαιδευτικός έχει καθήκον να υποστηρίζει πια το σύνολο των μαθητών που φοιτούν σε ένα σχολείο ή σε μια τάξη σχολείου ή/και σε όμορα σχολεία. Η εργασία καταλήγει στο συμπέρασμα πως η φειδωλή χρηματοδότηση του μοντέλου της παράλληλης στήριξης πλήττει τα μορφωτικά δικαιώματα των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, απειλεί με ανεργία πολλές εξειδικευμένες εκπαιδευτικούς και ανοίγει την κερκόπορτα για την ιδιωτικοποίηση ενός κρίσιμου τομέα της εκπαίδευσης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Νομοθεσία για Παράλληλη Στήριξη (ΠΣ)

Σύμφωνα με το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο (Νόμος 3699/2008), το γενικό σχολείο έχει την ευθύνη να προβεί σε όσες προσαρμογές είναι εφικτό, ώστε να υποστηρίξει τη φοίτηση των μαθητών¹ με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εφεξής ε.ε.α.)². Επιπλέον, για κάποιους από τους μαθητές με διάγνωση αναπηρίας ή/και ε.ε.α. προβλέπεται υποστήριξη μέσω του μοντέλου της παράλληλης στήριξης (εφεξής ΠΣ), υπό την προϋπόθεση ότι θα εγκριθεί το αίτημα από το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (εφεξής ΥΠΑΙΘΑ) (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021). Η ΠΣ θεσμοθετήθηκε αρχικά με το Νόμο 2817 (2000) και ενισχύθηκε από το Νόμο 3699 (2008). Στην παρ.1 του άρθρου 6 του Νόμου 3699 (2008) αναφέρεται ότι η παροχή της ΠΣ καθορίζεται: α) από την ικανότητα του μαθητή να παρακολουθήσει με κατάλληλη ατομική υποστήριξη το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, β) από την απουσία άλλου πλαισίου (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) στην περιοχή φοίτησης και γ) από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπως αυτές έχουν αξιολογηθεί από τις διεπιστημονικές ομάδες των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (εφεξής ΚΕΔΑΣΥ) (Νόμος 4823/2021).

Τα ΚΕΔΑΣΥ έχουν την αρμοδιότητα να συστήνουν την καταλληλότερη δομή ή/και μοντέλο υποστήριξης αλλά και τον αριθμό ωρών υποστήριξης την εβδομάδα, με γνώμονα το είδος και το βαθμό της αναπηρίας, ενώ είναι επιφορτισμένα και με τον καταρτισμό εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης (Ευσταθίου, 2017). Εντούτοις, τα ΚΕΔΑΣΥ έχουν δεχθεί κριτική για την ευστοχία των διαγνώσεων αλλά και για το γεγονός ότι όλη η διαδικασία πιστοποίησης συμβαδίζει πλήρως με το ατομικό-ιατρικό μοντέλο αναπηρίας (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2022). Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία που περνά ο μαθητής μέχρι την έκδοση της διάγνωσης είναι κλινική, επειδή επιδιώκεται να εντοπιστούν οι αποκλίσεις του ατόμου από τις νόρμες των συνομήλικων ‘τυπικών’ συμμαθητών του. Ακολούθως, η ένταξη του

¹ Διευκρινίζεται ότι η χρήση του ενός γένους περιλαμβάνει την αναφορά σε πρόσωπα και των δύο φύλων. Αναλυτικότερα επελέγη η λέξη ‘μαθητής’ για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες και η λέξη ‘η εκπαιδευτικός’ για όλους τους εκπαιδευτικούς.

² Παρότι ο γράφων θεωρεί τον όρο ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) συμβατό με το ατομικό-ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, τον χρησιμοποιεί διότι στην εργασία αναφέρεται σε αρκετά σημεία στην ελληνική νομοθεσία, όπου ο όρος αυτός κυριαρχεί.

μαθητή σε κάποια κατηγορία αναπηρίας ή/και ε.ε.α. είναι στιγματιστική (Καραγιάννη, 2014), ενώ η πρόταση για παρακολούθηση εξατομικευμένου προγράμματος ‘αποκατάστασης’ των δυσκολιών συνιστά απόπειρα ομαλοποίησης/κανονικοποίησης των μαθητών με διάγνωση (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2022· Oliver, 2009), την ώρα που το σχολείο της γειτονιάς δεν προβαίνει στις αναγκαίες προσαρμογές για να διευκολύνει την εκπαίδευση όλων των μαθητών στη γενική τάξη (Βλάχου κ.ά., 2012).

Χαρακτηριστικά ΠΣ

Η ΠΣ είναι ένα ιδιότυπο μοντέλο υποστήριξης μιας εκπαιδευτικού προς ένα μαθητή με αναπηρία ή/και ε.ε.α., αλλά δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως μοντέλο συνδιδασκαλίας, τουλάχιστον σύμφωνα με αυτά που αναφέρονται στη σύγχρονη βιβλιογραφία (Mavropalias & Anastasiou, 2016). Περισσότερο πρόκειται για ένα μοντέλο ατομικής υποστήριξης μέσα στη γενική τάξη αποκλειστικά στον μαθητή με αναπηρία ή/και ε.ε.α. Παρότι εφαρμόζεται μέσα στη γενική τάξη, δεν παύει να είναι προϊόν της ειδικής αγωγής (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020), αφού αντιμετωπίζει το μαθητή ως φέρον κάποιο έλλειμμα (Oliver, 2009). Επιπρόσθετα, η αναλογία 1:1 έχει δεχθεί κριτική ότι περισσότερο λειτουργεί ανασταλτικά παρά στην ένταξη του μαθητή στην τάξη και ευρύτερα στη σχολική ζωή (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019). Στον αντίποδα, η ΠΣ έχει συμβάλει στην αύξηση της ορατότητας της αναπηρίας και την υποχώρηση των αρνητικών στερεοτύπων για τους ανάπηρους μέσα στις γενικές τάξεις (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021), αφού όλο και περισσότεροι μαθητές με διάγνωση αναπηρίας ή/και ε.ε.α. δύνανται να φοιτήσουν σε γενικά σχολεία (Παπαδημητρίου, 2023α). Γι’ αυτό το λόγο η ΠΣ θα μπορούσε να θεωρηθεί πιο ‘ανοικτή δομή’ σε σύγκριση με το ΤΕ και ιδιαίτερα με το ειδικό σχολείο (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020), αφού στα σχολεία της γειτονιάς η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού τους είναι αντίστοιχη με εκείνη της κοινωνικής πραγματικότητας (Καραγιάννη, 2018).

Αυτοί που καλούνται να εφαρμόσουν την εξατομικευμένη υποστήριξη στους μαθητές με αναπηρία ή/και ε.ε.α. στη γενική τάξη (Νόμος 2817/2000· ΦΕΚ 2585/2018) είναι οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης (εφεξής ΕΠΣ). Οι ΕΠΣ προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές με συμβάσεις ορισμένου χρόνου αποκλειστικά μέσω συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) και όχι από τον τακτικό προϋπολογισμό, μολονότι καλύπτουν πάγιες και διαρκείς ανάγκες (Κουτσοκλένης & Παπαδημητρίου, 2020· Συνήγορος του

Πολίτη, 2015). Η απουσία μόνιμου προσωπικού καθιστά εξαιρετικά σπάνια τη συνεργασία του ίδιου μαθητή με αναπηρία ή/και ε.ε.α. με τον ίδιο ΕΠΣ για δύο ή περισσότερα διαδοχικά χρόνια, ενώ πολύ συνήθης είναι η μη έγκαιρη τοποθέτηση των αναπληρωτών στα σχολεία από την αρχή του σχολικού έτους, με συνέπεια οι μαθητές με αναπηρία ή/και ε.ε.α. που φοιτούν σε γενικά σχολεία να στερούνται της αναγκαίας εκπαιδευτικής υποστήριξης είτε για κάποιες ημέρες είτε για αρκετούς μήνες (αναλυτικότερα πρβλ. Κουτσοκλένης & Παπαδημητρίου, 2020· Papadimitriou & Koutsoklenis, 2021· Συνήγορος του Πολίτη, 2015). Ακόμα κι όταν τοποθετηθούν, όμως, οι πιστώσεις δεν επαρκούν για την κάλυψη όλων των εγκεκριμένων αιτημάτων, με συνέπεια κάποιοι μαθητές που δικαιούνταν ΠΣ να μείνουν χωρίς κανενός είδους υποστήριξη (Παπαδημητρίου, 2023). Τέλος, όπως ορίζεται στο καθήκοντολόγιο των ΕΠΣ και υλοποιείται ευρέως από τους διευθυντές εκπαίδευσης, μια ΕΠΣ υποστηρίζει περισσότερα από ένα παιδιά που φοιτούσαν σε διαφορετικά τμήματα ή σχολεία (ΦΕΚ 449/2007, σ.9390). Ως επακόλουθο, ανατίθενται περισσότερα του ενός παιδιά σε κάθε ΕΠΣ με πλήρες ωράριο 25 ωρών ή εναλλακτικά προσλαμβάνονται ΕΠΣ με μειωμένο ωράριο μικρότερο ή ίσο των 15 ωρών, με αποτέλεσμα τη μερική υποστήριξη των μαθητών που δικαιούνται ΠΣ (Mavropalias & Anastasiou, 2016).

Το πρόβλημα: η μεθερμηνεία ενός ξεκάθਾਰου νόμου

Λίγο πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2023-2024 εκδόθηκε η εγκύκλιος 93506 /Δ3/25-8-2023, με την οποία το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (ΥΠΑΙΘΑ) καλούσε τους διευθυντές εκπαίδευσης να προβούν στις απαιτούμενες ενέργειες για να μειώσουν τον αριθμό των μαθητών που θα υποστηρίζονται μέσω ΠΣ. Συγκεκριμένα αναφέρεται στην εγκύκλιο: *«Σε τμήμα σχολείου στο οποίο υπάρχει απόφαση έγκρισης ΠΣ-Σ για περισσότερους από έναν/μία μαθητή /τρια, αναλαμβάνει ένας/μία εκπαιδευτικός ΕΑΕ ΠΣ-Σ συνολικά την υποστήριξή τους»*. Αυτή η αναπροσαρμογή είχε άμεση επίπτωση και στον αριθμό προσλήψεων ΕΠΣ, αφού στο ίδιο έγγραφο επισημαίνεται: *«Περαιτέρω, παρακαλείσθε να λάβετε υπόψη τις ανωτέρω διευκρινίσεις κατά την καταγραφή των λειτουργικών κενών για πρόσληψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της με αριθμ. 88588/ΓΔ5/04-08-2023 εγκυκλίου»*. Από το περιεχόμενο της εγκυκλίου διαπιστώνεται πως το ΥΠΑΙΘΑ μεθερμηνεύει δίχως κανένα επιστημονικό έρεισμα τον υφιστάμενο νόμο 3699/2008 με τρόπο που εξυπηρετεί το δραστικό περιορισμό προσλήψεων ΕΠΣ και κατ' επέκταση την έκπτωση των μορφωτικών δικαιωμάτων των μαθητών που δικαιούνται ΠΣ. Στην προσπάθεια να

αιτιολογήσει λογικοφανώς τη μεθερμηνεία, η προαναφερθείσα εγκύκλιος επισημαίνει πως η ΕΠΣ «τοποθετείται σε σχολείο/α, όχι ως «ατομικός εκπαιδευτικός» μαθητών/τριών, αλλά με σκοπό την ένταξή τους στο σχολικό γίνεσθαι, σε γνωστικό, κοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο». Επιπρόσθετα, αναφέρει ότι «η εφαρμογή του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (ΕΠΕ) και η 'εξατομικευμένη υποστήριξη' δεν σημαίνει αποκλειστική διδασκαλία με τη μορφή ένας προς έναν. Η υποστήριξη με τη μορφή 1:1 υπάρχει δυνατότητα να αποτελεί μόνο μέρος της εφαρμογής του ΕΠΕ, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο από την ομάδα σχεδιασμού του».

Τέλος, η εγκύκλιος 93506 /Δ3/25-8-2023 έστειλε δύο ευθέα μηνύματα πίεσης και προς τα ΚΕΔΑΣΥ, ώστε να συγχρονιστούν με τις νέες απαιτήσεις της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΑΙΘΑ. Γι' αυτό το λόγο επέλεξε να αναδείξει αρχικά ως κανόνα μια ούτως ή άλλως σπάνια περίπτωση: «Σε εξαιρετικές μόνο περιπτώσεις το ΚΕΔΑΣΥ, κατά την εισήγησή του προς τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης ... θα τεκμηριώνει με ειδική μνεία την αναγκαιότητα της ταυτόχρονης παρουσίας δύο (2) εκπαιδευτικών ΠΣ-Σ στο ίδιο τμήμα σχολείου». Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, που η υφυπουργός ΥΠΑΙΘΑ, κυρία Μιχαηλίδου, επέλεξε ένα τόσο ακραίο παράδειγμα σε συνέντευξή της στις 15/9/2023 στο ραδιοφωνικό σταθμό ΣΚΑΪ για να το παρουσιάσει σαν ένα πρόβλημα που χρήζει διόρθωσης. Δήλωσε επί λέξει: «Αυτό που γινόταν πολλές φορές παλαιότερα, ήταν ότι υπήρχαν δύο ή τρία παιδιά στο τμήμα με ανάγκες για παράλληλη στήριξη και γινόταν έτσι η παροχή ώστε να υπήρχαν 2-3 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μαζί με το δάσκαλο, σύνολο τέσσερις! Αυτό δεν είναι σωστό ούτε για την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά ούτε... για το ίδιο το παιδί με την αναπηρία. Το παιδί με την αναπηρία χρειάζεται κάποιον να το βοηθάει εκπαιδευτικά, δε χρειάζεται κάποιον να γίνει η σκιά του...». (για απομαγνητοφώνηση της δήλωσης πρβλ The press project, 2023, από 19:45 μέχρι 20:23). Η εικόνα που παρουσίασε η υφυπουργός συνιστά διαστρέβλωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Το παράδειγμα που επικαλείται είναι εξαιρετικά σπάνιο, ενώ στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων συνέβαινε ακριβώς το αντίστροφο· μια ΕΠΣ υποστήριζε περισσότερα από ένα παιδιά σε διαφορετικές τάξεις του ίδιου ή/και άλλου σχολείου (Mavropalias & Anastasiou, 2016), όπως άλλωστε προβλέπεται και από το καθηκοντολόγιο (ΦΕΚ 449/2007). Το δεύτερο μήνυμα αφορά τις ώρες που θα προτείνουν τα ΚΕΔΑΣΥ για ΠΣ. Συγκεκριμένα η εγκύκλιος αναφέρει «Επίσης, ο δυναμικός και εξελίξιμος χαρακτήρας του προγράμματος σημαίνει ότι υπάρχει δυνατότητα να τροποποιούνται, ανάλογα, και οι απαιτούμενες ώρες υποστήριξης, με

εισήγηση του ΚΕΔΑΣΥ». Καθίσταται σαφές πως το ΥΠΑΙΘΑ πιέζει τις διεπιστημονικές επιτροπές των ΚΕΔΑΣΥ να είναι στο εξής φειδωλές ως προς τις ώρες υποστήριξης που θα προτείνουν στις διαγνώσεις θέτοντας ως προτεραιότητα τη διαχείριση των οικονομικών πόρων και όχι την εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών που δικαιούνται ΠΣ.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η εργασία αυτή αποσκοπεί στην ανάδειξη των σκόπιμων στρεβλών παρερμηνειών του ισχύοντος νόμου 3699/2008 που καθορίζει το πλαίσιο εφαρμογής της ΠΣ. Μέχρι και τη σχολική χρονιά 2022-2023 αδιάλειπτα, η ΠΣ ερμηνευόταν ως ένα μοντέλο ατομικής υποστήριξης των μαθητών που τη δικαιούνταν βάσει των διαγνώσεων των ΚΕΔΑΣΥ. Συγκεκριμένα στην παράγραφο 1 του άρθρου 6 του Νόμου 3699 (2008) αναφέρεται ότι η παροχή της ΠΣ καθορίζεται *‘α) από την ικανότητα του μαθητή να παρακολουθήσει με κατάλληλη ατομική υποστήριξη...’*. Επιπρόσθετα, με βάση την ισχύουσα νομοθεσία καθίσταται σαφές ότι κατόπιν αιτήματος των γονέων τα ΚΕΔΑΣΥ παρέχουν το δικαίωμα ΠΣ σε μαθητές, όχι σε τμήματα ή σχολεία (Νόμος 4823/2021). Συνεπώς, είναι πασίδηλο ότι η νέα εγκύκλιος 93506 /Δ3/25-8-2023 που ισχυρίζεται ότι η ΕΠΣ *‘«τοποθετείται σε σχολείο/α, όχι ως «ατομικός εκπαιδευτικός» μαθητών/τριών, αλλά με σκοπό την ένταξή τους στο σχολικό γίγνεσθαι, σε γνωστικό, κοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο»’* αντιφάσκει πλήρως με το περιεχόμενο των προαναφερθέντων χωρίων δύο εν ισχύ νόμων, ενώ δεν επαληθεύεται από κάποια επιστημονική αναφορά. Ουσιαστικά εδώ έχει επιτελεστεί μια μεθερμηνεία του υφιστάμενου νόμου μέσω μιας εγκυκλίου, χωρίς το ΥΠΑΙΘΑ να νιώσει την υποχρέωση να προβεί σε ρύθμιση, ενδεχομένως μέσω κάποιας τροπολογίας, ώστε να εδραιώσει νομοθετικά την πρόθεσή της για αλλαγή του τρόπου λειτουργίας της ΠΣ αλλά και του καθηκοντολογίου των ΕΠΣ. Μάλιστα η απόπειρα να τοποθετείται ο ΕΠΣ σε σχολική μονάδα και όχι ανά μαθητή επιστρέφει από το χρονοντούλαπο της ιστορίας, αφού η ίδια ακριβώς πρόθεση είχε εκφραστεί στο προσχέδιο ενός νόμου επί θητείας Αρβανιτόπουλου, το οποίο είχε αποσυρθεί μετά από έντονες αντιδράσεις (Παρεμβάσεις, 2023α). Με αυτό τον τρόπο προέκυψε μια νέα συνθήκη, αφού η μια ΕΠΣ αντιστοιχεί όχι πια σε ένα μαθητή αλλά σε τουλάχιστον ένα τμήμα/τάξη ή σχολείο, με συνέπεια είτε να τοποθετούνται όλοι οι μαθητές που δικαιούνται ΠΣ σε ένα τμήμα είτε να υποστηρίζονται ακόμα λιγότερες ώρες σε σύγκριση με το παρελθόν.

Βάσει όσων αναπτύχθηκαν παραπάνω, είναι προφανές πως το ίδιο το ΥΠΑΙΘΑ δεν εξασφαλίζει την συνταγματικά κατοχυρωμένη ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση για τους μαθητές που δικαιούνται ΠΣ, αφού συναρτά την παροχή επιπλέον υποστήριξης μέσω ΕΠΣ από την ύπαρξη κονδυλίων ΕΣΠΑ (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020· Συνήγορος του Πολίτη, 2015) αντί να μεριμνά για την κάλυψη του συνολικού κόστους από τον κρατικό προϋπολογισμό, ώστε να ικανοποιούνται όλα ανεξαιρέτως τα αιτήματα ΠΣ για τον αριθμό των ωρών που προβλέπουν οι διεπιστημονικές ομάδες των ΚΕΔΑΣΥ. Επιπρόσθετα, η αναφορά στην εγκύκλιο περί δυνατότητας τροποποίησης των ωρών υποστήριξης μπορεί να εκληφθεί ως απόπειρα ελέγχου των διεπιστημονικών ομάδων των ΚΕΔΑΣΥ, ώστε να μην αποφασίζουν με αμιγή επιστημονικά κριτήρια τις ώρες υποστήριξης, αλλά να συνυπολογίζουν πόσες ώρες είναι δυνητικά εφικτή η υποστήριξη από ΕΠΣ ελλείψει κονδυλίων. Είναι πρόδηλο πως μέσω αυτών των δηλώσεων επιδιώκεται ο περιορισμός του αριθμού των διαγνώσεων που προτείνουν ΠΣ ή/και η προσαρμογή προς τα κάτω του αριθμού των ωρών υποστήριξης ανά μαθητή που δικαιούται ΠΣ, με απώτερο σκοπό να χρειάζονται λιγότερες προσλήψεις ΕΠΣ. Συνοψίζοντας, η παρέμβαση του ΥΠΑΙΘΑ μέσω της εγκυκλίου ήρθε να υπενθυμίσει πως όλη η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα υπόκειται σε λογικές δημοσιονομικού κόστους (Σολάκη, 2016). Παράλληλα, τέτοια επίσημα κείμενα εμμέσως πλην σαφώς εκφοβίζουν την κοινή γνώμη συνδέοντας συνειρμικά το κόστος για εκπαιδευτικές παροχές με τον κίνδυνο για εκτροχιασμό των δημόσιων οικονομικών.

Επιπλέον, η μεθερμηνεία του Νόμου 3699/2008 μέσω της εγκυκλίου 93506 /Δ3/25-8-2023 μοιάζει με απόπειρα μεταφοράς των μοντέλων των ειδικών τάξεων (όπως ενδεικτικά συμβαίνει στην Αυστρία) χωρίς, όμως, τη διαρκή παρουσία δυο εκπαιδευτικών στην τάξη (περισσότερα πρβλ στο Παπαδημητρίου, 2023β). Η επιχειρούμενη σύμπτυξη πολλών μαθητών που δικαιούνται ΠΣ σε μια τάξη συνεπάγεται λιγότερες θέσεις εργασίας ΕΠΣ, αφού μέχρι πρότινος οι μαθητές κατανέμονταν σε περισσότερα τμήματα και επακόλουθα χρειαζόνταν περισσότεροι ΕΠΣ για τον ίδιο αριθμό παιδιών. Ταυτόχρονα δημιουργεί εξουθενωτικές συνθήκες εργασίας για όσες εκπαιδευτικούς διδάσκουν μέσα σε αυτές τις τάξεις, επειδή χρειάζεται να υποστηρίζουν πια πολύ περισσότερους μαθητές σε σύγκριση με το παρελθόν χωρίς επαρκή εφόδια και επιμόρφωση σε μοντέλα συνδιδασκαλίας. Επιπρόσθετα, μειώνεται το θετικό αποτύπωμα της αύξησης της ορατότητας της αναπηρίας στο γενικό σχολείο, καθώς μέχρι πρότινος η ορθολογικότερη κατανομή των

μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. σε περισσότερα τμήματα διευκόλυνε την αλληλεπίδραση περισσότερων μη ανάπηρων μαθητών με ανάπηρους μαθητές. Απεναντίας, με τη νέα συνθήκη είναι αυξημένος ο κίνδυνος να στοχοποιηθούν οι μαθητές με διάγνωση ως υπεύθυνοι για προβλήματα που ανακύπτουν στη μαθησιακή διαδικασία εντός της τάξης, αφού θα ενισχυθεί η στρεβλή εικόνα, προϊόν του ατομικού—ιατρικού μοντέλου, πως η φοίτηση μαθητών με ‘ελλείμματα’ επηρεάζει αρνητικά τη συνολική εικόνα του τμήματος. Καταλήγοντας, η εγκύκλιος δημιούργησε περισσότερα προβλήματα από αυτά που υποτίθεται επιχείρησε να λύσει. Αυτό που χρειάζεται είναι η νομοθέτηση μοντέλων συνδιδασκαλίας που θα περιλαμβάνει δύο σταθερές εκπαιδευτικούς (ενδεικτική παράθεση τέτοιων μοντέλων στο Manropalias & Anastasiou, 2016). Ενδεικτικά, ο αναβιβασμός της ΕΠΣ από ατομικό βοηθό σε δεύτερη ισότιμη δασκάλα μέσα στην τάξη θα ήταν ιδιαίτερα επωφελής, διότι θα μπορούσαν να υλοποιήσουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας μέσω της εναλλαγής ρόλων, ώστε να αποφεύγεται ο στιγματισμός των μαθητών που έχουν διάγνωση.

Μια τελευταία διάσταση των συνεπειών από τη μεθερμηνεία του Νόμου 3699/2008 ως προς την εφαρμογή της ΠΣ αφορά την ενθάρρυνση της εισόδου των ιδιωτών μέσα στο δημόσιο σχολείο μέσω του ειδικού βοηθού ως απόρροια της εσκεμμένης μη έγκαιρης κάλυψης των αιτημάτων ΠΣ ή ακόμα χειρότερα της μη χορήγησης ΠΣ σε όσους μαθητές τη δικαιούνται (για ανάλυση των στρεβλώσεων σχετικά με την πρόσληψη ΕΠΣ πρβλ Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020). Αναλυτικότερα, τη σχολική χρονιά 2023-2024 υπολογίζεται πως μετά την πρώτη φάση προσλήψεων ΕΠΣ έμειναν χωρίς καθόλου υποστήριξη περίπου 6,000 παιδιά, τα οποία είτε θα μείνουν χωρίς καμία υποστήριξη είτε θα μοιραστούν την ΠΣ με κάποιο άλλο μαθητή που ήδη έχει, με συνέπεια αμφότεροι να έχουν λιγότερη υποστήριξη την εβδομάδα από αυτή που προβλέπουν οι διαγνώσεις των ΚΕΔΑΣΥ, ή οι οικογένειές τους θα επωμιστούν άλλο ένα κόστος και θα στραφούν σε ειδικό βοηθό (Μάστορας, 2023).

Όσοι γονείς το επιθυμούν ή εξαναγκάζονται λόγω των προβλημάτων εφαρμογής της ΠΣ επιτρέπεται να προσλάβουν κάποιον ιδιώτη ειδικό βοηθό. Αυτό προβλέπεται νομοθετικά ήδη από τον Νόμο 3699/2008, δηλαδή τον ίδιο νόμο που εδραίωσε την ΠΣ, και ενδυναμώθηκε από το Νόμο 4186/2013, όπου ουσιαστικά ο ειδικός βοηθός παρουσιάστηκε μεθοδευμένα σαν έσχατη λύση για την άσκηση του δικαιώματος του παιδιού να έχει υποστήριξη μέσα στη γενική τάξη (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2022). Οι δύο νομοθετικές ρυθμίσεις εισήχθησαν σε περιόδους που κυβερνούσε η

συντηρητική κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας, η οποία φρόντισε να δημιουργήσει τις ρωγμές για την είσοδο επιχειρηματικών ή/και ιδιωτικών συμφερόντων (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2022), εντούτοις καμία εκ των αυτοαποκαλούμενων προοδευτικών παρατάξεων που κυβέρνησαν μέχρι σήμερα, ήτοι ΠΑΣΟΚ και ΣΥΡΙΖΑ, δεν κατάργησε τον ιδιώτη ειδικό βοηθό. Πρακτικά, όλες ανεξαιρέτως οι κυβερνήσεις εκούσια υπηρέτησαν τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του ΟΟΣΑ για μείωση της κρατικής δαπάνης (Γρόλλιος & Λιάμπας, 2021· Σολάκη, 2016) και μετακύλησαν ασύστολα την ευθύνη στους γονείς των μαθητών για κάτι που οφείλει συνταγματικά να παρέχει δωρεάν, φροντίζοντας μάλιστα αυτό να κατοχυρωθεί νομικά. Αυτοί οι βοηθοί συνιστούν μια ομάδα ανασφάλιστων εργαζομένων που δεν λογοδοτούν στο σύλλογο διδασκόντων όπως οι ΕΠΣ (Παρεμβάσεις, 2023β), αλλά αναλαμβάνουν με ευτελή αμοιβή να καλύψουν ως πρόσωπα σταθερής αναφοράς για το μαθητή συχνά όλη τη γκάμα των αναγκών του, είτε πρόκειται για μαθησιακές, είτε ακόμα για αυτοεξυπηρέτηση ή χορήγηση φαρμάκων λογοδοτώντας στους εργοδότες-γονείς (αναλυτικότερα για τη γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση μέσω του θεσμού του ειδικού βοηθού πρβλ την εμβριθή ανάλυση στο Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2022, σελ. 262).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η ηγεσία του ΥΠΑΙΘΑ φάνηκε να αιφνιδιάζεται ή να δυσαρεστείται από τη διαρκή αύξηση των εγκεκριμένων αιτημάτων για ΠΣ για το σχολικό έτος 2023-2024, αφού τα κονδύλια ΕΣΠΑ έδειχναν να μην επαρκούν για την πρόσληψη όσων ΕΠΣ απαιτούνταν για την πλήρη κάλυψη των ωρών υποστήριξης που πρότειναν οι διεπιστημονικές ομάδες των ΚΕΔΑΣΥ. Το αξιοσημείωτο είναι ότι αντί να προβεί σε νομοθετικές αλλαγές, φρόντισε μέσω μιας εγκυκλίου να διαστρεβλώσει όχι μόνο το περιεχόμενο του νόμου αλλά και πληθώρα επιστημονικών ερευνών, για να μεθερμηνευτεί ο τρόπος λειτουργίας του υποστηρικτικού μοντέλου της ΠΣ. Ενδεχομένως, το ΥΠΑΙΘΑ δεν έχει προβεί σε κάποια νομοθετική ρύθμιση για να μην επηρεαστεί η χρηματοδότηση της ΠΣ μέσω των συγχρηματοδοτούμενων από την Ευρωπαϊκή Ένωση κονδυλίων ΕΣΠΑ. Από την άλλη πλευρά, η επιμονή όλων των κυβερνήσεων των τελευταίων 15 ετών να μην εντάσσουν την ΠΣ στον κρατικό προϋπολογισμό, όπως έχει ζητηθεί (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020· Συνήγορος του Πολίτη, 2015), καταδεικνύει την επιλογή να εφαρμόζουν με ελάχιστα κρατικά κονδύλια μια πολιτική που φαινομενικά έχει κοινωνικό προσωπείο.

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται πως η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια εξαρτάται πλήρως από τα νεοφιλελεύθερα προστάγματα κυβερνήσεων και υπερκυβερνητικών φορέων, όπως ο ΟΟΣΑ, που ζυγίζουν τις ανάγκες των μαθητών όχι με εκπαιδευτικά και κοινωνικά κριτήρια αλλά με δημοσιονομικά οδηγώντας εντέλει αφενός στην υποχώρηση του κοινωνικού κράτους (Γρόλλιος & Λιάμπας, 2021) αφετέρου στην εισχώρηση ιδιωτών στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2022).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βλάχου, Α. Διδασκάλου, Ε., & Παπανάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου (Επιμ.). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σ. 65-89). Πεδίο.

Γρόλλιος, Γ., & Λιάμπας, Τ. (2021). Η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική της Νέας Δημοκρατίας. *Κριτική Εκπαίδευση*, (2), 14-29.

Εγκύκλιος 93506 /Δ3/25-8-2023. *Εγκύκλιος προϋποθέσεων και διαδικασιών: α) για την έγκριση παράλληλης στήριξης συνεκπαίδευσης από εκπαιδευτικό, β) για την έγκριση στήριξης από Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό και γ) για την έγκριση στήριξης από Σχολικό Νοσηλευτή, μαθητών/τριών για το διδακτικό έτος 2023-2024.*

Ευσταθίου, Μ. (2017). Το νόημα και η εφαρμογή της συμπεριληπτικής και ενταξιακής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου & Ι. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου πανελλήνιου συνέδριου πανελλήνιας ένωσης σχολικών συμβούλων: το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης* (τόμος, Β, σ. 858-871). <https://www.pess.gr/synedria/4-synedrio/praktikasinedriwn.html>

Καραγιάννη, Γ. (2014) Σπουδές για την Αναπηρία και Παιδαγωγική της Ένταξης. Στο C. Barnes, M. Oliver & L. Barton. (επιμ.). *Οι σπουδές για την αναπηρία σήμερα* (σελ. 9-38). Επίκεντρο.

Καραγιάννη, Γ., Κουτσοκλένης, Α. (2022). *Σπουδές για την Αναπηρία και Παιδαγωγική της Ένταξης* [Προπτυχιακό Εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Koutsoklenis, A., & Papadimitriou, V. (2021). Special education provision in Greek mainstream classrooms: teachers' characteristics and recruitment procedures in parallel support. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. doi:10.1080/13603116.2021.1942565

Μάστορας, Ν. (2023). *Παράλληλη Στήριξη: Αφήνουν «ακάλυπτα» 6.000 παιδιά! Έντονες αντιδράσεις γονιών και εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε στις 8/10/2023 από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/427067_parallili-stirixi-afinoyn-akalypta-6000-paidia-entones-antidraseis-gonion-kai

Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). What does the Greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education*, 60, 224-233. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.014>

Νόμος 2817 (2000). *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*.

Νόμος 3699 (2008). *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*.

Νόμος 4186 (2013). *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις*.

Νόμος 4823 (2021). *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*.

Nteropoulou-Nterou, E., & Slee, R. (2019). A critical consideration of the changing conditions of schooling for students with disabilities in Greece and the fragility of international in local contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 891-907. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623331>

Παπαδημητρίου, Β. (2023α). Μελέτη για τους μαθητές που φοίτησαν σε δομές υποστήριξης στη γενική και ειδική εκπαίδευση: ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση. *Preschool and Primary Education*, 11(1), 42-58.

Παπαδημητρίου, Β. (2023β υπό έκδοση). Συγκεντρωτικά στοιχεία για τη φοίτηση μαθητών στα τμήματα ένταξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μεταξύ 2017-2021. *Preschool and Primary Education*, 11(2).

Παπαδημητρίου, Β., & Κουτσοκλένης, Α. (2020). Αποτίμηση της εξέλιξης της παράλληλης στήριξης την πενταετία 2014-2019 μέσω συγκεντρωτικών δεδομένων. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 98-117.

Papadimitriou, V., & Koutsoklenis, A. (2021). The extent of late hiring in special education: a report on the Greek institution of parallel support. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.2010670>

Παρεμβάσεις (2023α). *Σχολεία: Το Υπουργείο Παιδείας επιχειρεί δραματικές ανατροπές στην ειδική αγωγή*. Ανακτήθηκε 30/10/2023 από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/430821_ypourgeio-paideias-proctoimazei-sobares-antidrastikes-anatropes-stin-eidiki-agogi

Παρεμβάσεις (2023β). *Παρεμβάσεις ΠΕ: ΥΠΑΙΘΑ, Πιερρακάκης και Μιχαηλίδου οδηγούν σε απόγνωση γονείς μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκφοβίζουν συλλόγους διδασκόντων, κατακρεουργούν μορφωτικά δικαιώματα αναπήρων*. Ανακτήθηκε 20/09/2023 από: <https://www.paremvasis.gr/?p=9938>

Σολάκη, Μ. (2016). Δαπάνες Εκπαίδευσης: Μία Συγκριτική Καταγραφή Ανάμεσα σε Ελλάδα και Ευρώπη. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 575-580.

Συνήγορος του Πολίτη (2015). *Προβλήματα στην υλοποίηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Ν.3094/2003*. Αθήνα. Ανακτήθηκε 20/09/2023 από: <https://www.synigoros.gr/resources/porisma-eidikh-agwgh.pdf>

The press project (2023). *Ανασκόπηση S10e03: Παράλληλη Στήριξη*. Ανακτήθηκε στις 6/10/2023 από https://www.youtube.com/watch?v=F_Z97AJfzjw

ΦΕΚ 449 (2007). *Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων α) του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης), και σε προγράμματα ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη και παροχή διδασκαλίας στο σπίτι) β) του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού, που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.*