

Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα- Κριτική Θεώρηση

Λαμπροπούλου Βενέττα* & Παντελιάδου Σουζάνα**

Ο τρόπος που η κοινωνία αντιμετωπίζει τα παιδιά και την εκπαίδευσή τους είναι συνήθως ενδεικτικός του επιπέδου ανάπτυξής της. Αν μελετήσει κανείς την ιστορία της Ειδικής Αγωγής θα παρατηρήσει ότι στην ουσία είναι μια μελέτη της ιστορίας των κοινωνικών αλλαγών και των επιπτώσεων αυτών των αλλαγών στις στάσεις, στην αντιμετώπιση, στην εκπαίδευση και την κοινωνική συμμετοχή των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες. Θα λέγαμε μάλιστα ότι οι αλλαγές στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες δε συνδέονται τόσο με τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες όσο με κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, νομοθετικούς και θρησκευτικούς παράγοντες. Αυτοί οι παράγοντες καθορίζουν **ποιος** εκπαιδεύεται, **πώς** εκπαιδεύεται και **πότε** εκπαιδεύεται. Αυτοί καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και το πόσο διαφέρει η ειδική από τη γενική εκπαίδευση, ποιος διδάσκει στα σχολεία, πόσο οι γονείς εμπλέκονται στη διαδικασία, τι προοπτικές και εφόδια δίνονται στους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες και τι εγγυήσεις για την οικονομική και κοινωνική τους σταθερότητα κ.ο.κ. Οι ίδιοι παράγοντες καθορίζουν ακόμα και την ανάπτυξη της έρευνας και την παραγωγή και εφαρμογή νέας γνώσης στο γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής.

Περίοδοι και Σταθμοί για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα και Διεθνώς

Η ιστορία των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες και της εκπαίδευσής τους, όπως γνωρίζουμε, έχει περάσει διάφορα στάδια αλλαγών με βάση τις κοινωνικές αντιλήψεις κάθε εποχής. Τα πιο διακριτά στάδια θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε τρία: α) το στάδιο της απόρριψης και της κακομεταχείρισης, β) το στάδιο του οίκτου, της περίθαλψης, της προστασίας και της ξεχωριστής εκπαίδευσης και γ) το σημερινό στάδιο της διεκδίκησης ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, συνεκπαίδευσης και ισότιμης συμμετοχής των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία.

* Λαμπροπούλου Βενέττα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών

**Παντελιάδου Σουζάνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Κατά τον αιώνα που πέρασε, σημειώθηκαν πάρα πολλές αλλαγές στις κοινωνικές αντιλήψεις για τους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες και την εκπαίδευσή τους. Από την πλήρη απόρριψη και τη φιλανθρωπική απομόνωση και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε ιδρύματα και άσυλα φτάσαμε στη σημερινή πραγματικότητα της αναγνώρισης και του σεβασμού της διαφορετικότητας, της συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών στην ίδια τάξη ανεξάρτητα από ιδιαιτερότητες και των διεκδικήσεων των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες για κοινωνική συμμετοχή.

A. 1960- 1970: Η Περίοδος της Αμφισβήτησης και της Κριτικής

Ιδιαίτερα σημαντική περίοδος για την Ειδική Αγωγή είναι η περίοδος μετά από το 1960 όταν άρχισε στις Η.Π.Α. και εξαπλώθηκε αργότερα και σε άλλες χώρες έντονη κριτική για την παρεχόμενη ξεχωριστή εκπαίδευση από επιστήμονες του κλάδου (Dunn, 1968). Φαίνεται ότι διάφορα γεγονότα έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην αλλαγή της στάσης της κοινωνίας προς τους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες. Οι κοινωνικές αλλαγές που συντελέστηκαν τη δεκαετία του 1960 μετά από τις μεγάλες κινητοποιήσεις για τα ανθρώπινα και πολιτικά δικαιώματα διαφόρων κοινωνικών ομάδων και μειονοτήτων, είχαν άμεση επίδραση στην εκπαίδευση. Η διαπίστωση ότι σε ειδικά σχολεία στις Η.Π.Α. υπήρχε μεγάλος αριθμός παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες που προέρχονταν από μειονοτικές ομάδες του πληθυσμού (Mooges, 1996) και η απαίτηση ύστερα από αυτό για δίκαιη, ευέλικτη και ισότιμη εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, δημιούργησε τις θεωρητικές προϋποθέσεις για την είσοδο των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Το κίνημα για τα δικαιώματα του παιδιού, συμπεριλαμβανομένου και του παιδιού με ειδικές ανάγκες, η απαίτηση για εκπαιδευτική ισοτιμία και δικαιοσύνη ήταν, επίσης, παράγοντες που επηρέασαν θετικά την εξέλιξη στο χώρο της Ειδικής Αγωγής.

Η απαίτηση από τους ειδικούς στις Η.Π.Α για ενσωμάτωση, και στην Ευρώπη για ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, άνοιξε τη δεκαετία του 1960-1970 έναν έντονο διάλογο στον κλάδο και έδωσε το έναυσμα για νέους ερευνητικούς προσανατολισμούς. Επίσης την εποχή αυτή άρχισε να αναπτύσσεται το αναπηρικό κίνημα σε πάρα

πολλές χώρες. Έτσι την εκπροσώπησή τους την αναλαμβάνουν οι ίδιοι οι άνθρωποι με ειδικές ανάγκες εκτοπίζοντας τη φιλανθρωπική εκπροσώπησή τους από αρτιμελείς «φίλους» των προηγούμενων εποχών. Οι οργανώσεις των γονέων κάνουν, επίσης, την παρουσία τους πιο έντονη και διεκδικητική.

Αυτή είναι και η εποχή που αρχίζει η αμφισβήτηση του επικρατούντος ιατρικού- παθολογικού μοντέλου για την αναπηρία και την εκπαίδευση των παιδιών. Το ιατρικό μοντέλο, που θεωρεί την αναπηρία ως προσωπική τραγωδία, ως ανωμαλία ή ως αρρώστια που μπορεί να θεραπευτεί, γίνεται αντικείμενο έντονης κριτικής από τους ειδικούς και τις οργανώσεις των αναπήρων. Παράλληλα διερευνάται η κοινωνική διάσταση και η ερμηνεία της αναπηρίας. Οι απόψεις των ειδικών «γεμίζουν» τα περιοδικά του κλάδου και απασχολούν έντονα εκπαιδευτικούς, γονείς και ανθρώπους με ειδικές ανάγκες.

Στην Ελλάδα, την περίοδο αυτή της γενικής αμφισβήτησης και του έντονου διαλόγου, επικρατεί ηρεμία. Δε σημειώνεται καμιά δημόσια συζήτηση για ένταξη. Τα φιλανθρωπικά και προνοιακά ιδρύματα και σχολεία είναι τα μόνα που «περιθάλπουν» τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Το Ιατρικό Μοντέλο κυριαρχεί σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο.

Αρχίζουν όμως να δημιουργούνται οργανώσεις αναπήρων και γονέων, οι οποίες σιγά- σιγά αποκτούν αυτόνομη ύπαρξη και φωνή.

B. Οι Δεκαετίες των Αλλαγών: 1970, 1980

Οι επόμενες δεκαετίες του 1970 και 1980 είναι οι δεκαετίες του εκδημοκρατισμού και των αλλαγών του συστήματος εκπαίδευσης για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Στις Η.Π.Α. και σε πολλές χώρες της Ευρώπης η ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα συνηθισμένα σχολεία κατοχυρώνεται νομοθετικά. Η εκπαίδευση των μαθητών αυτών γίνεται υποχρεωτική από τη νηπιακή ηλικία.

Αναπτύσσονται εναλλακτικά μοντέλα ένταξης και υπάρχει έντονη ερευνητική δραστηριότητα στην αξιολόγηση των μοντέλων αυτών, στην πρόοδο των μαθητών, στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης, στο γραμματισμό, στην έγκαιρη παρέμβαση, στην αξιολόγηση της μάθησης, στη συμμετοχική μάθηση, στη συνεργατική διδασκαλία, στην καταγραφή των στάσεων προς τους αναπήρους και την ένταξη, κλπ. Δημιουργούνται, επίσης, πολλές τοπικές υποστηρικτικές υπηρεσίες. Η κυρίαρχη τάση είναι η ένταξη, αλλά η γενική απαίτηση είναι να υπάρχουν εναλλακτικά μοντέλα και πλαίσια για όλους τους μαθητές ώστε να εξασφαλίζεται το δικαίωμα επιλογής.

Οι εκπαιδευτικοί στις Η.Π.Α. υποχρεούνται από το νόμο να καταρτίζουν ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για κάθε παιδί. Η πρακτική αυτή υιοθετείται και σε άλλες χώρες και καθιερώνεται η συνεχής αξιολόγηση μαθητών και προγραμμάτων. Η συμμετοχή των γονέων στα προγράμματα των παιδιών τους είναι απαραίτητη, ενεργή και νομικά κατοχυρωμένη.

Διατίθενται μεγάλα κονδύλια για έρευνα και ανάπτυξη του τομέα της βοηθητικής τεχνολογίας και οι υπολογιστές ανοίγουν καινούριες προοπτικές για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ένταξη, εκπαιδευτική και κοινωνική, και διαθέτει κονδύλια για την υλοποίηση προγραμμάτων και την πραγματοποίηση ερευνών στα κράτη-μέλη. Τα πρώτα προγράμματα HELIOS φέρνουν σε επαφή πολλούς ειδικούς και εκπροσώπους φορέων αναπήρων και γονέων, οι οποίοι σχεδιάζουν και υλοποιούν κοινά προγράμματα δράσης.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή παρέχεται σε μεταπτυχιακό επίπεδο σε πολλές χώρες. Η βαθιά γνώση του παιδιού και γενικότερα της γενικής εκπαίδευσης σε προπτυχιακό επίπεδο είναι απαραίτητη προϋπόθεση για σπουδές στην Ειδική Αγωγή. Παράλληλα, οι δάσκαλοι της γενικής εκπαίδευσης αρχίζουν να εντάσσονται σε προγράμματα επιμόρφωσης για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες, την αξιολόγηση, την εξατομικευμένη εργασία, τη διοίκηση της τάξης και την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων, κλπ. Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των ειδικών του κλάδου θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής.

Η ορολογία αλλάζει μαζί με τη νοοτροπία και τις κοινωνικές στάσεις. Η ιατρικοποίηση της Ειδικής Αγωγής με τις αρνητικές ταμπέλες (π.χ. γλωσσικές διαταραχές, εγκεφαλική δυσλειτουργία, προβλήματα λόγου-ακοής, συναισθηματικές διαταραχές, κλπ) αποτελεί πλέον παρελθόν σε πολλές χώρες. Τα παραδοσιακά μοντέλα της παθολογίας του ατόμου δε συνδέονται με τη φιλοσοφία της ένταξης. Το παλαιότερο ιατρικό μοντέλο (Wood, 1980, Barton, 1989) σύμφωνα με το οποίο, όπως αναπτύξαμε παραπάνω, η αναπηρία εδράζει στο ίδιο το άτομο, σε οργανικές ή λειτουργικές μειονεξίες που πρέπει να αποκατασταθούν, απορρίπτεται από την πλειοψηφία των ειδικών. Έτσι, ο στόχος της Ειδικής Αγωγής δεν μπορεί πια να είναι η αποκατάσταση με την παρέμβαση στο άτομο, ενώ ο ρόλος του συνηθισμένου σχολείου να παραμένει ο ίδιος. Το παιδί δεν μπορεί και δεν πρέπει να καλείται μετά την παρέμβαση να προσαρμοστεί στις συνθήκες του σχολείου και να ανταποκριθεί στις αμετάβλητες απαιτήσεις του πλαισίου αναφοράς, στο βαθμό που το πλαίσιο αναφοράς δεν αναγνωρίζεται ως παράγοντας συνδημιουργίας της αναπηρίας.

Στην ίδια κατεύθυνση -αν και από διαφορετική αφετηρία- κινείται για τους οπαδούς της ένταξης και το μοντέλο της κοινωνικής παθολογίας (Gliedman & Roth, 1980) το οποίο βρίσκεται επίσης στο στόχαστρο της κριτικής. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η αναπηρία θεωρείται προϊόν κοινωνικών συνθηκών π.χ. πολιτιστική αποστέρηση, προτείνεται όμως πάλι η εφαρμογή μέτρων στο άτομο έτσι ώστε να αποκατασταθεί η μειονεξία και να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του συνηθισμένου σχολείου και για το λόγο αυτό απορρίπτεται. Η φιλοσοφία της ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στηρίζεται σε θεωρήσεις οι οποίες δεν εστιάζουν στις μειονεξίες του ατόμου, αλλά ορίζουν την αναπηρία ως μία αναντιστοιχία μεταξύ του μαθησιακού περιβάλλοντος και των αναγκών των μαθητών.

Το περιβαλλοντικό μοντέλο (Hegarty, 1987) κερδίζει έδαφος. Σύμφωνα με αυτό, η έμφαση δίνεται στην αλλαγή του σχολείου και στην προσαρμογή του στις ανάγκες του μαθητή με την παροχή ιδιαίτερων μέσων, υλικών, τεχνικών και κατάλληλης διδασκαλίας. Άλλωστε τα τελευταία χρόνια ο ανταγωνισμός στο συνηθισμένο σχολείο έχει αυξηθεί και οι εκπαιδευτικοί συχνά επισημαίνουν τις δυσκολίες ενός μεγάλου αριθμού παιδιών. Η πίεση για μεγαλύτερη επιτυχία στο συνηθισμένο

σχολείο, που είναι μια διεθνής τάση (Semmel, Gerber, & MacMillan, 1994, Zigmond & Semmel, 1988), προκαλεί αναστάτωση και οδηγεί πολλούς μαθητές στην αποτυχία και στην εγκατάλειψη του σχολείου. Το σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει τη νέα αυτή πραγματικότητα με εναλλακτικούς διδακτικούς τρόπους και μέσα, ώστε να μπορέσει να προσφέρει κατάλληλη εκπαίδευση για όλα τα παιδιά.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το κοινωνικό και το ανθρωπολογικό μοντέλο (Canevaro, 1984) η έννοια της αναπηρίας αναδεικνύεται ως μια κοινωνικά δομημένη έννοια. Έτσι, η έμφαση δε δίνεται στις παροχές στο πλαίσιο του συνηθισμένου σχολείου, αλλά στη θετική αλληλεπίδραση και στην αναγνώριση της ταυτότητας του αναπήρου στο συνηθισμένο σχολείο. Οι οργανώσεις των αναπήρων υιοθετούν το κοινωνικό μοντέλο και διεκδικούν έντονα εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη.

Στην Ελλάδα την περίοδο αυτή έχουμε μια έντονη κινητικότητα σε σύγκριση με τις προηγούμενες περιόδους. Για πρώτη φορά η ελληνική πολιτεία και ειδικά το Υπουργείο Παιδείας αναλαμβάνει συστηματικά την ευθύνη της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες με την ψήφιση του νόμου 1143 του 1981. Είναι ο πρώτος νόμος για την Ειδική Αγωγή και προετοιμαζόταν από το 1975! Ο νόμος αυτός ευνοεί την ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση. Το άρθρο 3 αναφέρει ότι η Ειδική Αγωγή παρέχεται μόνον σε ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις και ιδρύματα. Δεν υπάρχει καμιά αναφορά στην ένταξη. Η ονομασία του νόμου είναι χαρακτηριστική της νοοτροπίας της ελληνικής πολιτείας την εποχή εκείνη, ονομάζεται *«νόμος περί Ειδικής Αγωγής, επαγγελματικής εκπαίδευσεως, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων»*. Επίσης χαρακτηριστικός είναι και ο σκοπός του νόμου: *«Σκοπός του παρόντος νόμου είναι η παροχή ειδικής αγωγής; και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσεως εις αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψις μέτρων κοινωνικής μερίμνης και η αντίστοιχος προς τας δυνατότητάς των ένταξις αυτών εις την κοινωνικήν ζωήν κλπ.»* Ο ορισμός των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες είναι ιατρικός. Στα παιδιά με ειδικές ανάγκες περιλαμβάνονται μαθητές από την «κοινωνική αλητεία», χανσενικοί κλπ. Η φοίτηση στο σχολείο που δεν είναι υποχρεωτική για τα ειδικά παιδιά, ενώ είναι για όλα τα άλλα, ορίζεται από την ηλικία των 6 έως 17 ετών.

Φτιάχνεται ένα «Συντονιστικόν και Γνωμοδοτικόν Συμβούλιον Ειδικής Αγωγής» το οποίο απαρτίζεται από τον προϊστάμενο της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής, από έναν ανώτερο υπάλληλο, από έναν σύμβουλο και από τους προϊσταμένους των διευθύνσεων του Υπουργείου Υγείας και του ΟΑΕΔ καθώς και από έναν ειδικό επιστήμονα. Από το συμβούλιο αυτό απουσιάζουν οι άνθρωποι με ειδικές ανάγκες, οι γονείς και οι φορείς που εμπλέκονται στην εκπαίδευσή τους.

Το 1984 δόθηκε στη δημοσιότητα μια νέα πρόταση για νομοσχέδιο. (νόμος 1566). Η πρόταση υποσχόταν ότι θα άλλαζε το αναχρονιστικό πλαίσιο του παλιότερου νόμου. Μια βασική διαφορά ήταν ότι για πρώτη φορά η νομοθεσία για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, ήταν μέρος της νομοθεσίας για τη γενική εκπαίδευση, θέτοντας στην πράξη τις νομοθετικές, διοικητικές τουλάχιστον, προϋποθέσεις για την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Όμως, οι υπόλοιπες αλλαγές ήταν απλά μια δημοτικοποίηση θα έλεγε κανείς του παλιού νόμου. Έτσι, τα αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα μετονομάστηκαν σε άτομα με ειδικές ανάγκες, ενώ ο ορισμός τους παρέμεινε ακριβώς ο ίδιος, ιατρογενής ορισμός.

Ο νόμος λέει επίσης ότι στόχος είναι η ένταξη στην παραγωγική διαδικασία και στην αλληλοαποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο, αντικαθιστώντας το «αντίστοιχος προς τας δυνατότητάς των ένταξις» του προηγούμενου νόμου.

Δημιουργείται το «Συμβούλιο Ειδικής Αγωγής» που αντικαθιστά το Γνωμοδοτικόν που δεν λειτούργησε άλλωστε ποτέ. Στο νέο Συμβούλιο συμμετέχουν και εκπρόσωποι των δευτεροβάθμιων συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών αλλά και εκπρόσωποι γονέων, αναπήρων και επιστημονικών ενώσεων. Το συμβούλιο όμως αυτό έμελλε να έχει την ίδια κατάληξη με το προηγούμενο. Δε λειτούργησε ουσιαστικά ποτέ. Με το νόμο αυξήθηκαν οι οργανικές θέσεις στα σχολεία που βέβαια δεν καλύπτουν τις ανάγκες και υποβαθμίζονται άλλες ειδικότητες εκτός των δασκάλων. Ο νόμος δεν προβλέπει τίποτα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ή την επιμόρφωσή τους. Είναι ενδεικτικό ότι από τις 45 θέσεις συμβούλων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου μόνον η μια προορίζεται για την Ειδική Αγωγή. Οι συνθήκες αυτές βέβαια δεν επιτρέπουν μεγάλες αλλαγές και πρόοδο στο χώρο.

Την περίοδο από το 1984- 1989 παρατηρείται μια τεράστια σε σύγκριση με τις προηγούμενες περιόδους ανάπτυξη των ειδικών τάξεων. Η ανάπτυξη, όμως, αυτή γίνεται χωρίς επιστημονικό σχεδιασμό και συστηματικό τρόπο. Αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής ήταν να γεμίσουν οι ειδικές τάξεις με παιδιά με μαθησιακά προβλήματα, με διαφορετικές ειδικές ανάγκες, με μειονότητες κλπ. Οι ειδικές τάξεις που είχαν αναπτυχθεί με το νόμο 1143/81 ήταν τάξεις που φοιτούσαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια ολόκληρης της σχολικής περιόδου. Οι νέες ειδικές τάξεις που δημιουργήθηκαν με τον καινούριο νόμο, όμως, ήταν φροντιστηριακές τάξεις και εξυπηρετούσαν βασικά μαθητές της γενικής εκπαίδευσης. Έτσι δημιουργήθηκε σύγχυση που υπάρχει ακόμα και σήμερα. Η σύγχυση αυτή δείχνει τη θεωρητική παλινδρόμηση του Υπουργείου μεταξύ ενός μοντέλου διαχωριστικού και της προοπτικής της ένταξης και της συνεκπαίδευσης.

Οι συνθήκες στα ειδικά σχολεία συνεχίζουν να είναι ιδρυματικές. Το ιατρικό μοντέλο κυριαρχεί. Γίνονται κάποιες μεμονωμένες προσπάθειες έγκαιρης παρέμβασης και συμβουλευτικής γονέων, αλλά η έλλειψη παροχών είναι μεγάλη και η πλειοψηφία των παιδιών και των γονέων τους καταφεύγουν σε ιδιώτες (λογοθεραπευτές, κλπ) ή στο εξωτερικό. Δεν υπάρχουν προγράμματα για παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες.

Το αναπηρικό και γονεϊκό κίνημα παρουσιάζει έντονη κινητικότητα την περίοδο αυτή. Διεκδικεί συμμετοχή στα κέντρα λήψης αποφάσεων και στα συμβούλια των ιδρυμάτων, εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και κοινωνική ένταξη των αναπήρων. Μερικές από αυτές τις διεκδικήσεις κερδίζονται για πρώτη φορά από το αναπηρικό κίνημα. Παράλληλα διοργανώνονται συνέδρια από τους φορείς αυτούς σε συνεργασία με ειδικούς και αρχίζει να ευαισθητοποιείται η κοινή γνώμη. Το θέμα της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες αρχίζει να συζητιέται και στην Ελλάδα.

Στο μεταξύ από το 1975 με νομοθετική ρύθμιση (Ν 227/75- ΦΕΚ 273/4.12.75) είχαν αρχίσει οι πρώτες συστηματικές προσπάθειες εκπαίδευσης δασκάλων στην Ειδική Αγωγή στο Μαράσλειο Διδασκαλείο. Αργότερα το 1983-84 γίνονται κάποια μαθήματα Ειδικής Αγωγής στα προγράμματα επιμόρφωσης των δασκάλων στη ΣΕΛΔΕ- ΣΕΛΕΤΕ και ΣΕΛΜΕ. Είναι η εποχή που λίγοι

επιστήμονες από το χώρο της Ειδικής Αγωγής από την Ελλάδα ή το εξωτερικό αρχίζουν να εμφανίζονται, ορθώνουν επιστημονικό λόγο και διεκδικούν το χώρο που ως τώρα κατείχαν γιατροί, ψυχολόγοι, ψυχίατροι και πολλοί άλλοι αυτοαποκαλούμενοι «ειδικοί» της Ειδικής Αγωγής. Το θέμα των κοινωνικών στάσεων και αντιλήψεων, η αλλαγή της ορολογίας, η εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των αναπήρων, ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης ήταν τα θέματα που άρχισαν να ακούγονται για πρώτη φορά στο Μαράσλειο και στις πρώτες αυτές τάξεις επιμόρφωσης δασκάλων. Παρόλα αυτά η επιμόρφωση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, ακόμα και σήμερα που τα διδασκαλεία αυτά έχουν επεκταθεί σε άλλες πόλεις (Θεσ/νίκη, Πάτρα, κλπ) και έχουν τεθεί υπό τη διοίκηση και την επίβλεψη των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων, είναι αρκετά περιορισμένη και ποσοτικά και ποιοτικά, ενώ η ανάγκη ευρύτερης και πιο ολοκληρωμένης εκπαίδευσης δασκάλων είναι επιτακτική λόγω και των αυξημένων αναγκών για στελέχωση των νέων ειδικών τάξεων και σχολείων.

Με την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων στα Πανεπιστήμια τη δεκαετία του '80 η Ειδική Αγωγή βρίσκει τον επιστημονικό της χώρο και αρχίζει να αναπτύσσεται ως γνωστικό αντικείμενο και στην Ελλάδα. Παρόλα αυτά, η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή δεν αναγνωρίζεται όσο θα έπρεπε από τα Τμήματα αυτά. Αυτό φαίνεται καθαρά από τον αριθμό των μαθημάτων που αφιερώνονται στην Ειδική Αγωγή και τα ελάχιστα μέλη ΔΕΠ (συνήθως ένα άτομο) που υπηρετούν στο χώρο. Επιπρόσθετα, ελάχιστο είναι το ποσοστό μαθημάτων Ειδικής Αγωγής που πραγματικά παρακολουθείται από τους φοιτητές, διότι τα περισσότερα μαθήματα είναι επιλογής και όχι υποχρεωτικά.

Ειδικότερα, και για τα εννέα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης που λειτουργούν, η βασική εκπαίδευση των δασκάλων απαιτεί την επιτυχή παρακολούθηση περίπου 50 μαθημάτων (150 διδακτικών μονάδων) από τα οποία οι φοιτητές παρακολουθούν υποχρεωτικά 1 μόνο μάθημα ειδικής αγωγής, δηλαδή ένα ποσοστό 2% των συνολικών σπουδών. Υπάρχουν και Τμήματα (π.χ. οδηγός σπουδών 1999-2000 στα Π.Τ.Δ.Ε. Βόλου και Αιγαίου) που δεν προσφέρουν κανένα μάθημα

στην Ειδική Αγωγή. Σε ό,τι αφορά στα μαθήματα επιλογής που προσφέρονται ανά κύκλους σπουδών, τα μαθήματα ειδικής αγωγής είναι συνήθως 2-3 και σε ορισμένες περιπτώσεις απουσιάζουν πλήρως.

Γ. 1990- Σήμερα: Συνεκπαίδευση- Σεβασμός στη Διαφορετικότητα και Κοινωνική Συμμετοχή

Από το 1990 η Ειδική Αγωγή φαίνεται ότι μπαίνει σε μια καινούρια εποχή έντονων διεκδικήσεων για ριζοσπαστικές αλλαγές, τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία. Οι οργανώσεις των αναπήρων αποκτούν ιδιαίτερη κινητικότητα παγκοσμίως. Έχει γίνει πλέον κατανοητό από όλους τους ότι το πρόβλημα των αναπήρων δεν πηγάζει από τους φυσικούς ή τους νοητικούς τους περιορισμούς, αλλά από την κοινωνική αντίδραση προς τους ανάπηρους. Η αντίδραση αυτή της κοινωνίας ευθύνεται για τον κοινωνικό αποκλεισμό τους. Ο αγώνας τους, λοιπόν, προσανατολίζεται όχι στην αναζήτηση της θεραπείας, αλλά στη διεκδίκηση **του δικαιώματος να είναι διαφορετικοί και να είναι σεβαστή αυτή τους η διαφορετικότητα**. Οι διεκδικήσεις αυτές του αναπηρικού κινήματος προκαλούν έντονες αλλαγές στην Ειδική Αγωγή. Έτσι σε αντίθεση με προηγούμενες εποχές, όπου οι αλλαγές προερχόντουσαν από τις πρωτοβουλίες ειδικών, την εποχή δηλαδή της παθολογίας από γιατρούς και ψυχολόγους και την εποχή της ένταξης από εκπαιδευτικούς και κοινωνιολόγους, τώρα παρόλο που οι ειδικοί συνεχίζουν να εμπλέκονται, οι αλλαγές καθορίζονται κύρια από την πίεση των άμεσα ενδιαφερόμενων για τη ζωή και την εκπαίδευσή τους. Οι απαιτήσεις τους δε βασίζονται πια σε επιστημονικά επιχειρήματα, αλλά σε επιχειρήματα του κινήματος για ανθρώπινα δικαιώματα.

Η αναπηρία επαναπροσδιορίζεται ως κοινωνικός ρατσισμός και κοινωνική αδικία, την οποία οι ανάπηροι δεν είναι διατεθειμένοι να δεχτούν. Απαιτούν παροχές **όχι πια για την ανικανότητά τους αλλά για την κοινωνική τους συμμετοχή** (Hasler, 1996). Έμφαση δίνεται στην ενδυνάμωση των αναπήρων και στον αγώνα τους για κοινωνική συμμετοχή. Σεβασμός στη διαφορετικότητα, ισοτιμία, συμμετοχή και προσπελασιμότητα σε όλους τους τομείς της ζωής είναι αρχές που πρέπει να γίνουν αποδεκτές και να βρουν εφαρμογές στην κοινωνία και το σχολείο. Το γενικό σχολείο αντί να παρέχει προγράμματα ένταξης για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να αναδιοργανωθεί έτσι

ώστε να εκπαιδεύει ταυτόχρονα όλα τα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες. **Συνεκπαίδευση** (inclusion) και όχι ένταξη είναι το αίτημα των καιρών. Σύμφωνα με την αντίληψη της συνεκπαίδευσης τουλάχιστον με βάση τους αρχικούς της εκφραστές (Stainback & Stainback, 1990; Fuchs & Fuchs, 1994;), η ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση πρέπει να καταργηθεί και όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να διδάσκονται στη γενική εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι η γενική εκπαίδευση θα πρέπει να επαναπροσδιορίσει τους στόχους της, θα πρέπει να περιορίσει την έμφαση στην ακαδημαϊκή, μόνο, πρόοδο των παιδιών, θα πρέπει να αλλάξει τα αναλυτικά προγράμματα και να δώσει έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Η αναπηρία θα πρέπει να θεωρηθεί από το σχολείο ως ένα χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης.

Σαν αποτέλεσμα των απαιτήσεων για συνεκπαίδευση οι νομοθεσίες στις Η.Π.Α. και σε άλλες χώρες διευρύνονται και βελτιώνονται. Η υποχρεωτική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά αρχίζει από την πρώιμη ηλικία και προχωράει ως και πέρα από την ενηλικίωση. Η έννοια της δια βίου εκπαίδευσης κερδίζει έδαφος. Οι δάσκαλοι καλούνται να ανταποκριθούν στο καινούριο τους έργο, της εκπαίδευσης μαθητών με πολλές διαφορετικότητες στην τάξη τους. Γι' αυτό η εκπαίδευσή τους αναβαθμίζεται συνεχώς με καλά σχεδιασμένα προγράμματα σπουδών και με συνεχή επιμορφωτικά σεμινάρια. Η συμμετοχική μάθηση, η ενδυνάμωση των δασκάλων, η χρήση της τεχνολογίας, οι εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης είναι θέματα εξέτασης και πρακτικής εφαρμογής στα κοινά σχολεία και τις τάξεις για όλα τα παιδιά.

Στην επιστημονική κοινότητα και μεταξύ των εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής αναπτύσσεται έντονη συζήτηση για το θέμα της συνεκπαίδευσης. Οι υπέρμαχοι της συνεκπαίδευσης ζητούν την αντικατάσταση του όρου «Ειδική Αγωγή» με τον όρο «Συνεκπαίδευση». Πολλοί ερευνητές, όμως, γνωρίζοντας την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να εξασφαλίσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την πλήρη ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα κοινά σχολεία της γειτονιάς τους και φοβούμενοι ότι θα χαθούν οι ως τώρα κατακτήσεις και παροχές, έχουν εκφράσει τις επιφυλάξεις τους για το θεσμό αυτό (Cole and Meyer, 1991, Bunch, 1994, Moores, 1996). Ειδικά για κάποιες κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες, όπως για παράδειγμα για τους κωφούς μαθητές, οι

επιφυλάξεις των ειδικών για την πλήρη ένταξή τους σε κοινές τάξεις με ακούοντες μαθητές είναι έντονες (Kyle, 1993, Stinson and Lang, 1994, McCartney, 1994, Lampropoulou, 1995). Οι ειδικοί αυτοί υποστηρίζουν ότι η αίγλη γύρω από την ιδέα της συνεκπαίδευσης και της πλήρους ένταξης έχει παρασύρει πολλούς, οι οποίοι στηρίζουν τις απόψεις τους για το θεσμό αυτό σε συναισθηματικές και θεωρητικές βάσεις και όχι σε εμπειρικά δεδομένα (Yell, 1995). Η αντίληψη, όμως, της εξασφάλισης των μέσων για πραγματική συνύπαρξη, η έννοια της εκπαιδευτικής και κοινωνικής συμμετοχής και του σεβασμού της διαφορετικότητας έχει ευρεία αποδοχή από τον κλάδο διεθνώς.

Στην Ελλάδα τη σημερινή εποχή της συνεκπαίδευσης, των έντονων αναζητήσεων και προβληματισμών διεθνώς, όχι μόνο για τη θέση των αναπήρων στην κοινωνία αλλά και για τον επαναπροσδιορισμό του ίδιου του ρόλου και του περιεχομένου της Ειδικής Αγωγής, επικρατούν συνθήκες που θυμίζουν παλαιότερες εποχές. Τα ειδικά σχολεία λειτουργούν με τον ίδιο περίπου τρόπο όπως παλιά. Ιδρύονται ειδικές τάξεις και ακόμα ειδικά προπτυχιακά τμήματα εκπαίδευσης δασκάλων, ενώ λείπει ο διάλογος για το θέμα της συνεκπαίδευσης. Το παθολογικό μοντέλο της αναπηρίας έχει ακόμα έντονη την παρουσία του σε ολόκληρο το χώρο, Υπουργεία, σχολεία, ειδικές τάξεις και τμήματα εκπαίδευσης δασκάλων Ειδικής Αγωγής!!! Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το παρακάτω απόσπασμα από τον Οδηγό Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας: *«Αποστολή του Τμήματος είναι η κατάρτιση ειδικών επιστημόνων που θα ασχοληθούν με την εκπαίδευση των ατόμων με εκ γενετής ή επίκτητες, μόνιμες ή παροδικές σωματικές, αισθητηριακές και ψυχοπνευματικές αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες, που δεν τους επιτρέπουν να ακολουθήσουν το ρυθμό και τον τρόπο της σχολικής εκπαίδευσης των άλλων παιδιών».*

Χαρακτηριστικό, επίσης, παράδειγμα είναι και η ονομασία γνωστικών αντικειμένων των υπό προκήρυξη θέσεων ΔΕΠ του ιδίου Τμήματος όπως «Διαταραχές του Οπτικού και του Ακουστικού Συστήματος- Αποκατάσταση». Από τη θέση αυτή και λόγω ειδικότητας θα θέλαμε να διαβεβαιώσουμε το καινούριο Τμήμα της Ειδικής Αγωγής αλλά και τους φοιτητές του ότι το κύριο χαρακτηριστικό των κωφών παιδιών (αλλά και των τυφλών) δεν είναι οι διαταραχές του ακουστικού

τους συστήματος, αλλά οι διαταραχές του εκπαιδευτικού εκείνου συστήματος που δεν επιτρέπει άλλη πρόσβαση στην πληροφόρηση εκτός από την ακουστική.

Φαίνεται ότι στην Ελλάδα οι μεγάλες καθυστερήσεις που παρατηρούνται στην εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής τόσο φιλοσοφικά όσο και δομικά οφείλονται ίσως στο ιστορικό της ξεχωριστής εκπαίδευσης. Όπως είδαμε, το Υπουργείο Παιδείας με το νόμο 1566/85, αντί να δημιουργήσει προϋποθέσεις για την ανάπτυξη εναλλακτικών μοντέλων ένταξης, προώθησε κύρια το μοντέλο των ειδικών και φροντιστηριακών τάξεων. Πολύ αργότερα σε σχέση με άλλες χώρες και με αφορμή διάφορους εξωτερικούς παράγοντες, όπως τα προγράμματα HELIOS, άρχισε να συζητιέται η ένταξη και να δοκιμάζονται κάποια άλλα μοντέλα σε πολύ περιορισμένο επίπεδο, που στόχευαν στην τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες, και κυρίως των τυφλών παιδιών, σε κοινές τάξεις με άλλα παιδιά (Λιοδάκης, 1991). Παρόλα αυτά ακόμη και αυτές οι μεμονωμένες προσπάθειες αντιμετωπίστηκαν πρόχειρα και με βραχυπρόθεσμη προοπτική, αφού η στήριξη αυτών των προγραμμάτων από το Υπουργείο Παιδείας ήταν ελλιπής και τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι δάσκαλοι στην υλοποίηση των προγραμμάτων ένταξης μεγάλα, ενώ τα αποτελέσματα από αυτά τα πρωτοποριακά προγράμματα δεν έγιναν ευρέως γνωστά στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ωστόσο ακόμα και στις ειδικές τάξεις υπάρχουν σοβαρές ελλείψεις σε υποστηρικτικές δομές και παροχές (Παντελιάδου, 1995, Λαμπροπούλου, 1996). Αυτές οι ελλείψεις οδηγούν πολλούς μαθητές, ακόμα και χωρίς σοβαρές ειδικές ανάγκες, στα ειδικά σχολεία. Τα ειδικά σχολεία, όμως, στη χώρα μας αντιμετωπίζουν επίσης σοβαρά προβλήματα και ελλείψεις σε ειδικευμένο προσωπικό, υπηρεσίες και προγράμματα (Λαμπροπούλου, 1997).

Στη γενική εκπαίδευση υπάρχουν αρκετά προβλήματα για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι προετοιμασμένη για την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος με το ενιαίο και ανελαστικό εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας, η διδακτική προσέγγιση της μετωπικής διδασκαλίας και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών αφήνουν πολύ λίγα περιθώρια για εξατομικευμένο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και διδασκαλίας (Παντελιάδου, 1995, Λαμπροπούλου, 1997,

Lampropoulou, 1995). Σύμφωνα με έρευνές μας, οι δάσκαλοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιούν στη συντριπτική πλειοψηφία τους (73,6%) τη μετωπική διδασκαλία, αντιμετωπίζοντας όλους τους μαθητές ως ενιαία ομάδα, αποκλείοντας έτσι κάθε πιθανότητα εξατομίκευσης και προσαρμογής της διδασκαλίας. Η μετάδοση της γνώσης στηρίζεται σε παραδοσιακά μέσα όπως η παράδοση (71,9%) και το σχολικό βιβλίο (28,1%), εγείροντας ερωτηματικά για τη δυνατότητα των μαθητών με ειδικές ανάγκες να παρακολουθήσουν μια διδασκαλία που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, στο ίδιο επίπεδο και με βάση το σχολικό βιβλίο. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο ελλειπής εξοπλισμός σε Η/Υ των σχολείων και η έλλειψη εποπτικών μέσων (Padeliadu, 1996, Lampropoulou, 1995) η απροθυμία των εκπαιδευτικών για προσαρμογές και οι χωροταξικές ελλείψεις από τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Padeliadu, 1996) δημιουργούν σοβαρά εμπόδια για την ανάπτυξη προγραμμάτων ένταξης και συνεκπαίδευσης για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Προβλήματα προσπελασιμότητας και έλλειψη ειδικών βοηθημάτων υπάρχουν και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Τέλος, οι στάσεις των δασκάλων, σύμφωνα με έρευνές μας, προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και την ένταξή τους είναι αρνητικές. Οι ελλείψεις που έχουν σε γνώσεις σε συνδυασμό με την έλλειψη οργανωμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης δασκάλων, αποτελούν τους κυριότερους παράγοντες υποβάθμισης της παρεχόμενης Ειδικής Αγωγής. Άλλωστε και οι ίδιοι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θεωρούν ότι η εκπαίδευσή τους είναι υποβαθμισμένη και πιστεύουν ότι ο κυριότερος παράγοντας γι' αυτή την κατάσταση είναι η έλλειψη ειδικών γνώσεων από τους δασκάλους τους (Lampropoulou, 1995, Λαμπροπούλου, 1997).

Τον περασμένο Μάρτιο, λίγο πριν τις εκλογές και μετά από 15 χρόνια αναμονής, ψηφίστηκε ο νέος νόμος 2817 για την Ειδική Αγωγή μετά από ελάχιστο δημόσιο διάλογο και προβολή, με πάρα πολλές ασάφειες και επιλογές που παραπέμπονται σε υπουργικά διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις. Για παράδειγμα, ενώ η έμφαση παραμένει στην ένταξη, δεν προβλέπεται κανένα συγκεκριμένο μέτρο για τη στήριξη των μαθητών και των δασκάλων στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Παράλληλα εντατικοποιείται το συνηθισμένο σχολείο οδηγώντας περισσότερα παιδιά στην αποτυχία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η πρόσφατη αλλαγή στη δευτεροβάθμια

εκπαίδευση με τις πολλές δοκιμασίες, όπου δεν υπάρχει καμία πρόβλεψη για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στη βαθμίδα αυτή.

Συνοπτικά, με αφορμή την ψήφιση του νέου νόμου αν παρακολουθήσουμε την ιστορική εξέλιξη της νομοθεσίας της Ειδικής Αγωγής, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μια χρονική καθυστέρηση ανάμεσα στις απαιτήσεις και τις δυνατότητες των καιρών και στις νομοθετικές ρυθμίσεις. Για παράδειγμα, όταν παγκόσμια υιοθετείται η πολιτική της ένταξης, εμείς επαναεδραιώνουμε τα ειδικά σχολεία, όταν από την ένταξη και τις ειδικές ανάγκες περνούμε στη λογική της συνεκπαίδευσης, εμείς δημιουργούμε ραγδαία ειδικές τάξεις χωρίς καμία στήριξη ή στρατηγική μετεξέλιξης. Εάν κανείς αναζητήσει τα αίτια για αυτή τη χρονική καθυστέρηση, είναι πολύ πιθανό να τα εντοπίσει στον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζονται, μεθοδεύονται και αποφασίζονται οι νομοθετικές αλλαγές. Στο πλαίσιο του σχεδιασμού σχεδόν πάντοτε απουσιάζουν οι επιστήμονες του χώρου που έχουν τη δυνατότητα τουλάχιστον να ενημερώσουν και να προτείνουν με βάση τη γνώση και τη διεθνή εμπειρία. Δυστυχώς συχνά το πρόβλημα δεν είναι μόνο πρόβλημα έλλειψης διάθεσης για τροποποιήσεις αλλά και έλλειψης γνώσεων.

Εκείνο που επίσης παρατηρείται στη νομοθεσία είναι η απουσία μακροπρόθεσμων στόχων και η έλλειψη στρατηγικής για την εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής. Πού θέλουμε να είμαστε μετά από 10 ή 20 χρόνια; Εάν δεν σχεδιάζουμε όμως μακροπρόθεσμα είναι αδύνατον να αναλύσουμε τους μακροπρόθεσμους στόχους μας σε συνεκτικούς βραχυπρόθεσμους. Η έλλειψη αυτών των συγκεκριμένων στόχων μας οδηγεί σε πλήρη αδυναμία αξιολόγησης και αποτίμησης των προηγούμενων ρυθμίσεων. Διότι βέβαια δεν είναι δυνατόν να αποφασίσουμε εάν μια ρύθμιση ήταν καλή ή όχι, χωρίς να την αξιολογήσουμε με βάση το τι θέλαμε να επιτύχουμε ποιος ήταν δηλαδή ο στόχος μας. Αυτή η αδυναμία κριτικής αποτίμησης για το παρελθόν δημιουργεί εξαιρετικά επισφαλείς συνθήκες και για το μέλλον. Η κατάσταση αυτή επιτείνεται όταν οι γενικοί νόμοι πρέπει να συγκεκριμενοποιηθούν με αποσπασματικές ρυθμίσεις, τύπου διαταγμάτων, εγκυκλίων και υπουργικών αποφάσεων. Χρειαζόμαστε στην Ειδική Αγωγή σαφείς βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους πάνω στους οποίους θα σχεδιάσουμε. Πρέπει να γίνει σαφές ότι κάθε

αλλαγή νομοθεσίας δεν είναι από μόνη της θετική εξέλιξη. Καθώς επίσης και κάθε αλλαγή δεν σημαίνει και εκ βάθρων ανατροπή.

Είναι φανερό ότι η επιτυχία ενός νομοσχεδίου κρίνεται τελικά από τη διάθεση και τη δυνατότητα αυτών που θα κληθούν να το εφαρμόσουν. Αυτή η διάθεση όμως είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη συμμετοχή όλων των παραγόντων στη λήψη αποφάσεων. Αυτή η απλή αρχή δε φαίνεται να λαμβάνεται υπόψη στο νόμο, εφόσον σχεδόν όλες οι αποφάσεις σχετικά με την εφαρμογή και το ποιοτικό περιεχόμενο των διατάξεων αποφασίζονται από τον Υπουργό Παιδείας. Ειδικά η συμμετοχή των γονέων αλλά και των οργανώσεων των αναπήρων τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού της νομοθεσίας όσο και σε επίπεδο εφαρμογής της Ειδικής Αγωγής είναι ελλιπέστατη επιστρέφοντας την Ειδική Αγωγή σε πολύ παλαιότερες εποχές.

Παρόλα αυτά, υπάρχουν αρκετά θετικά στοιχεία και διατάξεις στον καινούριο νόμο. Για παράδειγμα, η δημιουργία των διαγνωστικών και συμβουλευτικών κέντρων σε Νομαρχιακό επίπεδο (ΚΔΑΥ). Αρκεί οι νέες αυτές δομές να δημιουργηθούν σύντομα και σωστά, να στελεχωθούν με κατάλληλο προσωπικό και να καλύψουν τις τεράστιες ανάγκες για έγκαιρη παρέμβαση και οικογενειακή συμβουλευτική. Στις θετικές εξελίξεις είναι και η γενικότερη ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης και η ευρύτερη αποδοχή των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες από την ελληνική κοινωνία. Το αναπηρικό κίνημα είναι καλύτερα οργανωμένο και περισσότερο διεκδικητικό.

Η ίδρυση Μεταπτυχιακών Τμημάτων στην Ειδική Αγωγή σε Παιδαγωγικά Τμήματα Αθηνών, Πάτρας και Θεσσαλονίκης είναι μια πολύ θετική εξέλιξη και καλύπτει μια πραγματική ανάγκη. Η διάθεση πόρων για την ανάπτυξη της έρευνας στην Ειδική Αγωγή στη χώρα μας με την υποστήριξη και της Ε.Ε. είναι επίσης μια θετική εξέλιξη. Από το 1990 αρκετά κοινοτικά κονδύλια διατίθενται για την κατάρτιση, την επιμόρφωση και την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού που αφορά τους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες. Παρόλο που και εδώ υπάρχουν προβλήματα σχετικά με το σχεδιασμό εθνικής στρατηγικής για την αποτελεσματικότερη απορρόφηση των κονδυλίων αυτών υπέρ των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες και παρόλο που διάφοροι άσχετοι με το χώρο προσπάθησαν, και μερικές φορές κατάφεραν, να ωφεληθούν από τα κονδύλια αυτά, πολλοί ειδικοί αλλά και οι ίδιοι οι

εκπρόσωποι των γονέων και των αναπήρων ανέλαβαν την υλοποίηση σημαντικών προγραμμάτων με πολύ θετικά αποτελέσματα για το χώρο της Ειδικής Αγωγής. Πολλά Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων υλοποιούν ερευνητικά και επιμορφωτικά προγράμματα που στοχεύουν στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στα προγράμματα αυτά συμμετέχουν και οι οργανώσεις των αναπήρων συμβάλλοντας έτσι στην επιτυχία τους. Ένα πρόσφατο παράδειγμα ήταν τα προγράμματα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ που υλοποιήθηκαν με επιτυχία από πολλούς φορείς των αναπήρων και συναδέλφους της Ειδικής Αγωγής από τα Πανεπιστήμια σε συνεργασία με το ΥΠ.Ε.Π.Θ. Τα αποτελέσματα αυτών των προγραμμάτων θα πρέπει να αξιοποιηθούν από την πολιτεία κατάλληλα. Επίσης θα πρέπει να συνεχιστεί η έρευνα και να αναπτυχθούν καινούρια προγράμματα. Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί σε τομείς όπου οι ελλείψεις είναι τεράστιες, όπως στην ανάπτυξη προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης, επαγγελματικής εκπαίδευσης, δημιουργίας υποστηρικτικών δομών και προσπελασιμότητας, εκπαιδευτικών υλικών, τεχνολογικών βοηθημάτων για ανεξάρτητη διαβίωση και συνεχιζόμενη εκπαίδευση, προγραμμάτων εκπαίδευσης και εξειδίκευσης εκπαιδευτικών, ειδικών του χώρου, κλπ. Ο ρόλος της Διεύθυνσης της Ειδικής Αγωγής του ΥΠ.Ε.Π.Θ. θα πρέπει να αναβαθμιστεί και σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τα Πανεπιστήμια, τους εκπαιδευτικούς και ειδικούς του χώρου και το αναπηρικό κίνημα να αναπτύξει κοινά προγράμματα δράσης ώστε να ξεπεραστούν οι δυσκολίες και να δημιουργηθούν καλύτερες συνθήκες για τους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες και την εκπαίδευσή τους.

Βιβλιογραφία

- Barton, L. (1989). *Disability and Labour Market: A socio-political perspective. Integration at Work*. Rotterdam: Pedagogisch Instituut.
- Bunch, G. (1994). An Interpretation of Full Inclusion. *American Annals of the Deaf*, 139 (2), 150-152.
- Canevaro, A. (1984). Lessons from the periphery. *Prospects*, XIV, 3, 327, Paris: Unesco.
- Cole, A. and Meyer, L. (1991). Social Integration and Severe Disabilities: A Longitudinal Analysis of Child Outcomes, *The Journal of Special Education*, 25 (3), 340- 352.
- Dunn, L.M. (1968). Special Education for the mildly retarded - Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-22.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60 (4), 294-309.
- Gliedman, J. & Roth, W. (1980). *The Unexpected Minority. Handicapped Children in America*. New York: Harcourt Brace, Jovanovich.
- Hasler, G. (1996). Development in the disabled people's movement. In J. Swain, V. Finkelstein, S. French and M. Oliver, *Disabling Barriers- Enabling Environments*. London: Sage Publ. Ltd.
- Hegarty, S. (1987). *Meeting special educational needs in the ordinary school*. London: Cassell.
- Kyle, J. (1993). Integration of deaf children. *European Journal of Special Needs Education*, 8 (3), 201-220.
- Lampropoulou, V. (1995). The Integration of Deaf Children in Greece: Results of a Needs Assessment Study. In Weisel, A. (Ed.), *Proceedings of the 18th International Congress on Education of the Deaf* Vol.1. Tel- Aviv, Israel.
- Λαμπροπούλου, Β. (1996). Η φοίτηση των κωφών και βαρηκόων μαθητών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Προβλήματα, ανάγκες, προοπτικές. Παρουσίαση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Πατρών, 23-26 Μαΐου.
- Λαμπροπούλου, Β. (1997). Οι απόψεις και οι εμπειρίες των κωφών μαθητών από τη φοίτησή τους σε σχολεία ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 93, 60-69.

- Λιοδάκης, Δ. (1991). *Υλοποίηση του Προγράμματος Σχολικής Ενσωμάτωσης Τυφλών Μαθητών*. Έκθεση στη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- McCartney, B. D. (1994). Inclusion as a Practical Matter. *American Annals of the Deaf*, 139 (2), 161-162.
- Moore, D. (1996). *Educating the Deaf: Psychology, principles and practices* (4th). Boston: Houghton Mifflin.
- Παντελιάδου, Σ. (1995). Η θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνηθισμένη τάξη: μια ερευνητική προσέγγιση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 90-96.
- Padeliadu, S. (1996). The readiness of the Greek educational system regarding school integration of children with special needs. Παρουσίαση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Πατρών, 23-26 Μαΐου.
- Semmel, M.I., Gerber, M.M., & MacMillan, L.D. (1994). Twenty-five years after Dunn's article: A legacy of policy analysis research in special education. *The Journal of Special Education*, 27, 481-495.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stinson, M. S. and Lang, H. (1994). Full Inclusion: A Path for Integration or Isolation? *American Annals of the Deaf*, 139 (2), 156-159.
- Wood, P.H.N. (1980). Appreciating the consequences of disease: The international classification of impairments, disabilities, and handicaps. *WHO Chronicle*, 34, 376-380.
- Yell, M. L. (1995). Least Restrictive Environment, Inclusion, and Students with Disabilities: A Legal Analysis. *The Journal of Special Education*, 28 (4), 389-404.
- Zigmond, N., & Semmel, M.I. (1988). Educating the Nation's handicapped children. In K Lloyd (Ed.), *Risking American Education Competitiveness in a global economy: Federal Education and training policies, 1980-1990*. Arlington, VA: Center for Educational Competitiveness.