

Τ.Ε.Ι. ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΜΟΝΑΔΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Σπουδαστές: **ΚΟΚΟΡΑΣ ΧΡΗΣΤΟΣ**
ΑΛΥΣΑΝΔΡΑΤΟΣ ΣΠΥΡΟΣ

Υπεύθυνος Καθηγητής: **κος ΜΑΥΡΕΑΣ ΚΩΝ/ΝΟΣ**

ΚΑΛΑΜΑΤΑ 2003

Οι αντιλήψεις σε μια σύγχρονη προοδευτική κοινωνία για ίσα δικαιώματα, ίση μεταχείριση και ίσες δυνατότητες όλων των πολιτών έρχονται σε αντίθεση τόσο με τις προκαταλήψεις του παρελθόντος όσο και με αυτές που γεννάει ο σύγχρονος τρόπος παραγωγής, και είναι αυτές ακριβώς οι αντιλήψεις που κάνουν επιτακτική την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο κοινωνικό σύνολο και την καταπολέμηση του κάθε είδους προκαταλήψεων.

Στον ελληνικό χώρο, ακόμα και σήμερα, συγκρούονται δύο διαφορετικές αντιλήψεις όσον αφορά το γενικότερο θέμα της ένταξης και της αποκατάστασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Η μια άποψη ξεκινά από την αντίληψη πως τα άτομα με ειδικές ανάγκες έχουν την δυνατότητα να ζήσουν μια ανεξάρτητη και κανονική ζωή.

Η άλλη, που ονομάζεται και ιδεολογία της προστασίας, θεωρεί ότι το να ζήσει το άτομο με ειδικές ανάγκες μια κανονική ζωή (όπως οι μη ανάπηροι) είναι κάτι μη ρεαλιστικό και υποστηρίζει την άποψη της οργάνωσης του ατόμου με ειδικές ανάγκες μέσα σε ομάδες ή οργανώσεις έξω από την κοινωνία των «υγιών».

Αυτές οι δύο απόψεις αντιπροσωπεύουν την εικόνα της σημερινής κοινωνίας σχετικά με τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Οι ισχυρές ρίζες της ιδεολογίας της προστασίας στην κοινωνία παρεμποδίζουν την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο κοινωνικό σύνολο. Ετσι, πολλοί από αυτούς τους ανθρώπους μεγαλώνουν σε ιδρύματα. Τα περισσότερα από αυτά είναι τόποι προστασίας και συντήρησης (φιλανθρωπικά ιδρύματα) που απομονώνουν τους τροφίμους τους από τη κανονική ζωή.

Με βάση την ελληνική και διεθνή πείρα, η εργασία για την ένταξη - των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα πρέπει να αποκλείσει την ιδεολογία της προστασίας και την παρελκόμενη «γκετοποίηση». Σκοπός μας πρέπει να είναι η ένταξη των αναπήρων στο κοινωνικό σύνολο. Ο σκοπός αυτός πηγάζει από τα δικαιώματα του ατόμου σε μια σύγχρονη προοδευτική κοινωνία για κοινωνική περιθαλψη, εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση και για ίση μεταχείριση.

Οι αξίες ενός πολιτισμού δεν είναι στατικές. Αλλάζουν με τις κοινωνικο-οικονομικο-πολιτικές συνθήκες και ακολουθούν την ιστορική εξέλιξη. Οι σημερινές προκαταλήψεις απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες έχουν ιστορική προέλευση και ξεκινούν από πολύ παλιά. Ας θυμηθούμε τις θέσεις του Πλάτωνα στο έργο του «Η Πολιτεία» και τη μεσαιωνική αντίληψη πως ο ανάπηρος πληρώνει για κάποιες αμαρτίες.

Ταυτόχρονα, στη σύγχρονη κοινωνία με την εμπορευματοποίηση των πάντων, οι αξίες του ανθρώπου μετριούνται σύμφωνα με τη δυνατότητα παραγωγής. Οι ανάπηροι, όντας ελάχιστα ενταγμένοι στη διαδικασία παραγωγής, θεωρούνται άνθρωποι μειωμένης αξίας. Το γεγονός πως τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν είναι ενταγμένα στη παραγωγική διαδικασία στο σύνολό τους, σημαίνει πως η παρεχόμενη εκπαίδευση τους δεν είναι αυτή που τους αρμόζει.

Με άλλα λόγια η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο κοινωνικό σύνολο έχει ως αναγκαία προϋπόθεση την ένταξη τους στην εκπαιδευτική διαδικασία με όρους ισοτιμίας. Ο σιδηρούς ιστός της κοινωνικής προκατάληψης μπορεί να διαλυθεί μόνο όταν τα άτομα με ειδικές ανάγκες έχουν τα εφόδια και τα χρησιμοποιούν. Εδώ πρέπει να αποσαφηνίσουμε πως δεν αποκόπτουμε πλήρως μεταξύ τους τις έννοιες της κατοχής και της χρήσης

στο ζήτημα του· εξετάζουμε και από τη σκοπιά του συνόλου. Αυτά τα δύο μεγέθη κινούνται παράλληλα και σε σχετική αναλογία με τον υπόλοιπο πληθυσμό όσο εξακολουθεί να υφίσταται η κοινωνική προκατάληψη. Η χρήση λοιπόν είναι σχέση εξαρτημένη με την κατοχή, η κατοχή αποτελεί τη βάση.

Αυτός είναι ο στόχος και το ζήτημα που επεξεργάζεται αυτή η πραγματεία: Να αποδείξει πως η ειδική εκπαιδευτική διαδικασία στη χώρα μας χωλαίνει, και επομένως αυτό είναι ένα εκ των αιτίων της επαγγελματικής απομόνωσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες άρα και ένα σπουδαίο αίτιο του κοινωνικού εξοβελισμού τους. Επίσης η μελέτη αυτή έχει ως στόχο να γίνει αναδρομή στην ιστορία.

Η εργασία μας έχει χωριστεί σε τέσσερα κεφάλαια.

Στο 1^ο κεφάλαιο επιχειρούμε να ορίσουμε την Ειδική Αγωγή αναδεικνύοντας τη συνθετότητα και την πολυπλευρότητα της. Στο 2^ο κεφάλαιο επιχειρούμε μια ιστορική αναδρομή της Ειδικής Αγωγής όχι αποκλειστικά στη χώρα μας, αλλά εμπλουτισμένη με τις αντίστοιχες αντιλήψεις ανά τον κόσμο στην εκάστοτε εποχή. Στο τρίτο κεφάλαιο ασχολούμαστε με τη θεσμική και νομική οργάνωση της ειδικής αγωγής, ενώ στο τέταρτο μέρος επιχειρούμε μια «ανατομία» στα εκπαιδευτικά και υποστηρικτικά προγράμματα, τις τάσεις που κυριαρχούν αλλά και την κατάσταση της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα με διάφορα θεωρητικά και πρακτικά κριτήρια - συνεπικουρούμενοι από στατιστικά στοιχεία.

Εδώ θα πρέπει να αναφέρουμε πως στην παρούσα εργασία δεν μελετάται το ζήτημα της χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής. Ωστόσο αυτό δεν οφείλεται σε παράλειψη των γραφόντων, αλλά στο γεγονός πως αυτές οι μονάδες δεν απολαμβάνουν οικονομικής αυτοτέλειας, επομένως είναι εκ των πραγμάτων αδύνατο να υπάρχουν οποιουδήποτε είδους

στοιχεία γύρω από αυτό το θέμα - και είναι αλήθεια πως κανείς ερευνητής-συγγραφέας δεν έχει αποτολμήσει ως σήμερα να παρουσιάσει τέτοια στοιχεία.

Ένα σημαντικό μάλιστα χαρακτηριστικό της βιβλιογραφίας γύρω από το θέμα της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι πως, αφ'ενός είναι αξιοσημείωτα μικρή, αφ'ετέρου συνήθως ασχολούνται με μία κατηγορία ατόμων με ειδικές ανάγκες παρουσιάζοντας μάλιστα στοιχεία αντικρουόμενα με άλλων ερευνητών συγγραφέων. Συνήθως άλλωστε ασχολούνται κυρίως με διάφορες ψυχοπαιδαγωγικές μεθόδους ή προσεγγίσεις, κάτι που δεν αφορούσε άμεσα το αντικείμενο της παρούσας εργασίας. Τέλος, όσα από αυτά ασχολούνταν έστω και σε ένα μέρος τους συνολικά με την ειδική εκπαίδευση είχαν στοιχεία παλιά και ελάχιστα.

Προκειμένου να ξεπεράσουμε τις - αντικειμενικές - αυτές δυσκολίες απευθυνθήκαμε στην Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παρά το γεγονός πως από εκεί προμηθευθήκαμε τα στατιστικά στοιχεία που ήταν αναγκαία για την επίτευξη του στόχου της εργασίας μας, οφείλουμε να στηλιτεύσουμε τη συνεχή αδικαιολόγητη έλλειψη συνεργασίας των στελεχών του και την έκδηλη πρόχειρη οργάνωσή του.

Τέλος θα πρέπει να σημειώσουμε πως για την πλειονότητα τους είδους των στατιστικών στοιχείων καθώς και για τον νεότερο νόμο (2817/2000) που ασχολείται με την Ειδική Αγωγή ουδεμία προεργασία υπάρχει και επομένως στερηθήκαμε βοηθημάτων. Χάρη όμως σε όλες τις προαναφερθείσες δυσκολίες έχουμε την χαρά να φιλοξενούμε και να αναλύουμε πρώτοι τα σημαντικά αυτά στοιχεία στην ελληνική βιβλιογραφία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

«Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

Ειδική Αγωγή, όπως ασκείται σήμερα, είναι η προσπάθεια συγκέντρωσης διαφορετικών παιδαγωγικών (συχνά και θεραπευτικών) ειδικοτήτων σ' ένα τομέα όπου ο ασθενής πρέπει να έχει ένα όνομα: ανάπηρος.

Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει μια ενιαία περιγραφή της έννοιας «ανάπηρος» και της έννοιας «αναπηρία». Έτσι, είναι δύσκολο να περιγράψουμε ενιαία και την «παιδαγωγική» που αφορά τους ανάπηρους. Αυτό βέβαια δεν οφείλεται μόνο στο ότι υπάρχουν πολλές θεωρητικές απόψεις και εκτιμήσεις, αλλά κυρίως στο ότι υπάρχουν διαφορετικές μορφές του φαινομένου και στα εκπαιδευτικά μέτρα. Επιπλέον οι παιδαγωγικές απαιτήσεις δεν είναι σε θέση να περιγραφούν ενιαία για όλες τις σωματικές, νοητικές, γλωσσικές, μαθησιακές και άλλες αναπηρίες.

Εδώ δεν υπάρχει ο τυπικός ανάπηρος μιας ειδικευμένης κατεύθυνσης. Ακόμα και στις περιπτώσεις όπου συγκεντρώνονται τυπικές συνηθισμένες υποομάδες, όπως δυσλεκτικοί, στις γλωσσικές αναπηρίες οι σπαστικοί, αζετωτικοί, παραπληγικοί στους σωματικά ανάπηρους, το εύρος της εναλλαγής του φαινομένου παραβλέπεται. Επίσης, αρκετές φορές παραβλέπονται και οι ατομικές ειδικές απαιτήσεις της καθημερινής ζωής και της μάθησης.

Η Ειδική Αγωγή, με την παλαιά της ονομασία «Θεραπευτική Παιδαγωγική» ορίζεται από την Ρόζα Ιμβριώτη ως η «επιστήμη» που φροντίζει για τη μόρφωση, διδασκαλία και πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική και ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς:

1. Αδυναμία στις αισθήσεις (τυφλά παιδιά ή με βλάβες στην όραση, κωφά ή με βλάβες στην ακοή και κωφάλαλα).
2. Σταμάτημα στην εξέλιξη του κεντρικού νευρικού συστήματος (πολύ - μέτρια - λίγο καθυστερημένα παιδιά).
3. Νευροπαθική και ψυχοπαθική σύσταση, σωματικές αρρώστιες, αναπηρία, ελαττώματα που οφείλονται στο περιβάλλον (δύσκολα, απειθάρχιστα παιδιά).¹

Για τον Κ.Καλαντζή, η Ειδική Αγωγή είναι «ένας κύκλος ειδικών χειρισμών και μεθόδων, ειδικών μορφών εργασίας, ειδικών διδακτικών περιεχομένων και ολικού, ειδικού παιδαγωγικού κλίματος και ζωής».²

Επτά χρόνια αργότερα αναφέρει την Ειδική Αγωγή στο ρόλο της νέας βοήθειας. Η «Ειδική Αγωγή» είναι ένας νέος επιστημονικός κλάδος (δεν χρησιμοποιείται πια ο όρος «Θεραπευτική Αγωγή» για να μη συγχέεται με την ιατρική επιστήμη) που με ειδικά μέσα και μεθόδους διδασκαλίας και διαπαιδαγώγησης προσπαθεί να ολοκληρώσει, να ωριμάσει ή να εναρμονίσει, μέσα στα όρια της μορφής και του βαθμού των εξελικτικών δυνατοτήτων, την καθυστερημένη ή διαταραγμένη προσωπικότητα των μειονεκτικών παιδιών και να τα εξοπλίσει με γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να γίνουν ικανά, ανάλογα με τις δυνάμεις τους, να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο και να νιώθουν ευτυχημένα».³

Ο ίδιος, πέντε έτη αργότερα, βλέπει την αναγκαιότητα της ανακατάταξης που προήλθε από τις νέες διαγνωστικές και θεραπευτικές δυνατότητες και ελπίζει για αλλαγές στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Στα γραπτά του δεν αναφέρεται πια ο όρος «Θεραπευτική Παιδαγωγική» και αναφέρει ότι το ίδιο το

¹ Ρ.Ιμπριώτη, «Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά», Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία Α.Ε., 1939, σελ.7.

² Κ.Καλαντζής, «Διδακτική των ειδικών σχολείων. Για νοητικά καθυστερημένα παιδιά», Εκδ. Καραβίας - Ρουσόπουλος, 1972 (1985), σελ.22.

³ Κ.Καλαντζής «Το πρόβλημα των μειονεκτικών παιδιών και εφήβων και η αντιμετώπιση τους».

προβληματικό παιδί δεν είναι «άρρωστος», αλλά άνθρωπος με ειδικές δυσκολίες και ανάγκες και γι' αυτό χρειάζεται την βοήθειά μας. Το «σύμπτωμα» δεν το βλέπει χωριστά απ' τον όλο άνθρωπο. Η στροφή προς την «προσωπικότητα» δημιουργεί την απαίτηση μιας εξελικτικής βοήθειας της καθυστερημένης ή διαταραγμένης προσωπικότητας με σκοπό την καθοδήγηση της και τη βεβαίωση της στη ζωή.

Η Ειδική Αγωγή, λοιπόν, γίνεται «εξελικτική βοήθεια και βοήθεια ζωής» και το Ειδικό σχολείο «Σχολείο Μαθητείας για τη Ζωή». Η νέα αυτή βοήθεια συνειδητοποιήθηκε τώρα ως «κοινωνικοεκπαιδευτικό» πρόβλημα, διακηρύχθηκε ως «ανθρώπινο δικαίωμα» του παιδιού αυτού, και η παροχή της ως «χρέος της κοινωνίας και του κράτους».⁴

Άλλοι πάλι, όπως ο Moor ορίζουν την Ειδική Αγωγή ως «... την επιστήμη της αγωγής αυτών των παιδιών που η εξέλιξή τους βρίσκεται, λόγω των ατομικών και κοινωνικών παραγόντων, σε διαρκή παρακώλυση»,⁵ ή ότι «η Ειδική Αγωγή ασχολείται με παιδιά που αποτελούν εξαιρέσεις από τον κανόνα, δηλαδή με ειδικά παιδιά, στα οποία η γενική και ομοιογενής εκπαίδευση παρουσιάζεται ως ακατάλληλη και ανάρμοστη».⁶

Η Tombison, όπως αναφέρει η Ζώνιου-Σιδέρη, δίνει μια κοινωνιολογική προσέγγιση της Ειδικής Αγωγής και αναφέρει ότι: «Η Ειδική Αγωγή μελετάται και κατανοείται με βάση τις ωφέλειες που φέρνει σε μια αναπτυσσόμενη βιομηχανική κοινωνία, σε ένα μαζικό και ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς επίσης και με βάση τις ωφέλειες που αποκομίζουν το ιατρικό,

Αθήνα 1979, σελ.7.

⁴ ο.π. «Η Ειδική Αγωγή χτες και σήμερα», περ.Νέα Παιδεία, τεύχος 32, 1984, σελ.57-72.

⁵ Αθ.Ζωνίου-Σιδέρη, «Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους», Ελληνικά Γράμματα, 1998, σελ.65.

⁶ Α.Ξηρομερίτη-Τσαγκλατάνου «Ιστορικά σημεία και σύγχρονα προβλήματα της Ειδικής Αγωγής», περ.Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1984, τεύχος 19, σελ.12.

ψυχολογικό, εκπαιδευτικό και άλλο προσωπικό ειδικών που αναμειγνύονται στον τομέα αυτό».⁷

Ο Σανσερέζ αναφέρει ότι «η Ειδική Αγωγή είναι ένα μέτρο που λαμβάνει η πολιτεία για να εξασφαλίσει, συμπληρώνοντας την οικογένεια και συγχρόνως παίρνοντας κι άλλα μέτρα, την εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων που παρουσιάζουν αναπηρίες ή δυσκολίες».⁸

Η Πολυχρονοπούλου αναφέρει ότι «Ειδική Αγωγή σημαίνει ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα συμπεριλαμβανομένων των μαθημάτων Φυσικής, Αισθητικής και Κοινωνικής Αγωγής, προσαρμοσμένα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τις δυσκολίες του παιδιού. Παρέχεται κατά προτίμηση μέσα στην κανονική τάξη ή, αν τούτο δεν ικανοποιεί επαρκώς τις ανάγκες του μαθητή, μέσα σε κέντρο ειδικής αγωγής, σε νοσοκομείο, στο σπίτι ή αλλού, για όσο διάστημα και όπως προβλέπει η συνεχής αξιολόγηση του παιδιού».⁹

Ενας άλλος ορισμός που σήμερα ισχύει σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη, αναφέρει ότι «Ειδική Αγωγή σημαίνει την ειδικά σχεδιασμένη εκπαίδευση που ικανοποιεί τις ιδιαίτερες ανάγκες παιδιών με μειονεξίες. Πιο αναλυτικά, η Ειδική Αγωγή είναι το σύστημα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών που παρέχονται στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες, για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους και για την ανάπτυξη και την πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους».¹⁰

⁷ ο.π. σελ.66.

⁸ Ζ.Σανσερέζ, «Η Ειδική Αγωγή στον διεθνή χώρο», Εκδ.Υπουργείου Πολιτισμού, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα 1986.

⁹ Σ.Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογεωργα «Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες», Εκδ.Ντέφι, 1993, σελ.31.

¹⁰ ΛΥΜΜΑ «Ειδική Αγωγή», στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Εκδ.Ελληνικά Γράμματα 1980, τόμος 3, σελ.1643.

Ο πολυσυζητημένος πρώτος και μοναδικός νόμος (ως το 1981) περί Ειδικής Αγωγής αναφέρει ότι «Σκοπός του παρόντος νόμου είναι η παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης εις αποκλίνοντα του φυσιολογικού άτομα, η λήψις μέτρων κοινωνικής μέριμνας και η αντίστοιχος προς τας δυνατότητας των ένταξης αυτών εις την κοινωνικήν ζωήν και την επαγγελματική δραστηριότητα δια της εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων εν συνδυασμό προς ιατρικά και άλλα κοινωνικά μέτρα».¹¹

Ο Καλαντζής σχολιάζοντας τον παραπάνω νόμο, αναφέρει ότι: Η εμπορευματοποίηση της Ειδικής Αγωγής είναι η άλλη μεγάλη πληγή μας. Δυστυχώς ο Νόμος 1143/81 παρέδωσε την Ειδική Αγωγή στα χέρια της λεγόμενης ιδιωτικής πρωτοβουλίας.¹²

Ο πρόεδρος του Ευρωπαϊκού Συνδέσμου για την Ειδική Εκπαίδευση (E.A.S.E. European Association For Special Education), Ph.Lanoral, ερμηνεύοντας τις ριζικές αλλαγές στο επίπεδο των εννοιών και των αντιλήψεων, επισημαίνει τη διεύρυνση της έννοιας της ειδικής εκπαίδευσης: «Η ειδική εκπαίδευση, επομένως, δεν πρέπει να ορίζεται πλέον από την άποψη του χώρου στον οποίο αυτή λαμβάνει χώρα, αλλά περισσότερο από την άποψη των αναγκών του παιδιού που αυτή σχεδιάζει ν'αντιμετωπίσει.

Εγκαταλείπει κανείς την ιδέα των ξεχωριστών ομάδων παιδιών, τα ανάπηρα και τα μη ανάπηρα, τα πρώτα τα οποία χρειάζονται ειδική εκπαίδευση και τα δεύτερα απλά εκπαίδευση. Καθώς οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται ότι διαμορφώνουν ένα συνεχές (continium) πρόνοιας που εκτείνεται από μια προσωπική part-time βοήθεια σε μόνιμη και μακρόχρονη προσαρμογή του κανονικού (αναλυτικού) προγράμματος (στις ανάγκες του παιδιού) ...

¹¹ Ν.1143/1981. ΦΕΚ 80Α' της 31 Μάρτη 1981.

¹² ο.π. σελ.63.

Ορισμοί της ειδικής εκπαίδευσης με αρνητικό τρόπο και διαμορφωμένοι από την άποψη των ανικανοτήτων των παιδιών δεν είναι χρήσιμοι στην εκπαιδευτική πρακτική, μπορούν να αντικατασταθούν με ορισμούς από την άποψη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και με ορισμούς που αποδίδουν τις ποιότητες ή τα χαρακτηριστικά που καθιστούν την ειδική εκπαίδευση πράγματι «ειδική»:

1. Τα αναγκαία προσόντα και τις εμπειρίες των δασκάλων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.
2. Την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών των παιδιών.

Το να είναι κάποιος μειονεκτικός ή μη δεν εξαρτάται μόνο από την αναπηρία του αλλά, επίσης, από την κοινωνία και το σχολικό σύστημα στο οποίο αυτός ζει. Εξαρτάται από μας ο ορισμός της εκπαιδευτικής βοήθειας που θα πρέπει να προσφέρεται σε όσους έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες». ¹³

Όπως γίνεται φανερό και απ'όσα αναφέρθηκαν συμπεραίνουμε ότι δεν είναι δυνατό να ορίσουμε την Ειδική Αγωγή ενιαία, λόγω των κοινωνικών-πολιτιστικών-εκπαιδευτικών αντιλήψεων που δυσκολεύουν τόσο πολύ την αλλαγή όρων και ταξινομήσεων όσο και το ξεκαθάρισμα των εννοιών «ανάπηρος» «αναπηρία» και «ειδική εκπαίδευση».

Είναι, λοιπόν, το δημιούργημα σύνθετων παραγόντων - κοινωνικών, πολιτιστικών, οικονομικών, πολιτικών, εκπαιδευτικών που συνδέονται περισσότερο με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της ευρύτερης κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος σαν σύνολο, παρά με τις ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού.

¹³ Ph.Lamora *«Η Ειδική Εκπαίδευση σε μια Ευρωπαϊκή Προοπτική»*, στο Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου - Η εμπειρία της Ευρώπης, Πρακτικά 1^{ου} Ευρωπαϊκού Συνεδρίου, εκδ. Guttenberg, Αθήνα, 1993, σελ.99-112.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΙΣΤΟΡΙΚΟ - ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

2.1. Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΩΤΟΓΟΝΗ ΠΕΡΙΟΔΟ ΩΣ ΣΗΜΕΡΑ

2.1.1. ΠΡΩΤΟΓΟΝΗ ΚΑΙ ΑΡΧΑΙΑ ΠΕΡΙΟΔΟΣ

Στις πρωτόγονες κοινωνίες, ο χρόνος ζωής του ατόμου με σωματικές αναπηρίες δεν ξεπερνούσε την βρεφική ηλικία. Στις περισσότερες φυλές επέτρεπαν την θανάτωση του νεογέννητου αν ήταν αδύναμο ή άρρωστο, αν η μητέρα του είχε πεθάνει κατά την διάρκεια του τοκετού ή αν το μωρό είχε γεννηθεί κάτω από δύσκολες και άτυχες συνθήκες.

Σε περιπτώσεις πνευματικής αρρώστιας συνοδευόμενης από πονοκεφάλους ή επιληπτικές κρίσεις, εφαρμοζόταν η βάναυση χειρουργική επέμβαση, σύμφωνα με την οποία αποσχιζόταν μια κυκλική περιοχή του κρανίου με ένα αιχμηρό πέτρινο εργαλείο για να επιτραπεί στο υπεύθυνο για το πρόβλημα πονηρό πνεύμα ν'αποδράσει και να εξαφανιστεί.

Γραπτές μαρτυρίες Κινέζων, Αιγυπτίων και Ελλήνων αποκαλύπτουν πως οι πνευματικές διαταραχές ήταν έργο δαιμόνων που είχαν καταλάβει το άτομο. Κύρια θεραπεία ήταν ο εξορκισμός, μια προσπάθεια απομάκρυνσης του πνεύματος από το σώμα μέσω προσευχών, ξορκιών, μαστιγώματος, πείνας, καθαρτικών και άλλων.

Η κοινωνία της Βαβυλωνίας ήταν γεμάτη από εχθρικούς δαίμονες που κρύβονταν σε χαραμάδες ή γλιστρούσαν κάτω από τις πόρτες και καταλάμβαναν τα θύματα τους με τη μορφή της αρρώστιας ή της τρέλλας όταν οι θεοί ξεχνούσαν ή αρνιόντουσαν να τα προστατέψουν. Γραπτά κείμενα των

Βαβυλωνίων της εποχής εκείνης αφιερώνουν ένα μεγάλο μέρος τους στην περιγραφή μαγικών συνταγών για την εξαφάνιση των δαιμόνων και την προστασία από τα πονηρά πνεύματα.

Οι αρχαίοι Αιγύπτιοι πίστευαν βαθιά στην αθανασία και απαγόρευαν την θανάτωση των βρεφών είτε αυτά ήταν υγιή είτε όχι. Στην αρχαία μάλιστα Αίγυπτο τα τυφλά άτομα πρόσφεραν τις υπηρεσίες τους στην πολιτεία με το να μοιρολογούν τους νεκρούς.

Παραθέτοντας ορισμένα στοιχεία για τον αρχαίο Ελληνικό κόσμο, θα πρέπει να ξεκινήσουμε σημειώνοντας πως ένας εκ των δώδεκα Ολύμπιων Θεών, ο Ηφαιστος, ήταν άτομο με ειδικές ανάγκες (ήταν κουτσός). Η αναπηρία του αυτή του δημιούργησε προβλήματα ήδη από την γέννησή του. Η ίδια η μητέρα του - η Θεά Ηρα - όταν ήταν βρέφος ακόμα, τον πέταξε από τον Ολυμπο επειδή γεννήθηκε χωλός. Οι όσες δυσκολίες που αντιμετώπισε όμως, επ' ουδενί σταθήκαν ανυπέρβλητες. Όπως άλλως τε προείπαμε, κατείχε μία εκ των δώδεκα θέσεων στον Ολυμπο, και βέβαια, νυμφεύθηκε την ωραιότερα Θεά, την Αφροδίτη.

Εδώ θα θέλαμε να τολμήσουμε να «αποκωδικοποιήσουμε» τον συμβολισμό της μυθιστορίας της ζωής του Ηφαίστου. Πιστεύουμε πως αντικατοπτρίζει το πέρασμα των ατόμων με ειδικές ανάγκες από τον παραγκωνισμό στην ενεργή κοινωνική ζωή.

Ο συλλογισμός μας ξεκινά από την εξής αφετηρία: Οι κοινωνικές ομάδες που εξολόθρευαν τα άτομα με ειδικές ανάγκες προφανώς διέπρατταν αυτό λόγω της αντιπαραγωγικότητας των ατόμων αυτών. Αυτό θα γινόταν στις κοινωνικές ομάδες όπου κυριαρχούν τα χαρακτηριστικά της χειρωνακτικής ή/και πολεμοπαγούς οικονομίας - χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας στάσης είναι μια περίοδος της ιστορίας της Σπάρτης -.

Δεν υποστηρίζουμε πως όλες οι κοινωνικές ομάδες με τα άνωθεν χαρακτηριστικά οδηγήθηκαν στις ίδιες εφαρμογές, παρά μόνο πως μόνο σε τέτοιο δοσμένο οικονομικοκοινωνικό περιβάλλον ενυπάρχουν τα σπέρματα της αιτίας. Για αυτό άλλωστε το φαινόμενο αυτό δεν ήταν γενικευμένο στα αρχέγονα φύλα. Άλλες φυλές έδειχναν διαφορετική ιεράρχηση αξιών. Άλλες ανάγκες (κακώς ή καλώς ονομαζόμενες «ψυχικές») υπερτερούσαν της ανάγκης της επάρκειας διατροφής, αυτή δε η ιεράρχηση των αξιών οδηγούσε στην ιεροποίηση του σεβασμού προς τον άρρωστο, παιδί ή τον γέρο.

Εδώ, ας κρατήσουμε αμέσως δύο συμπεράσματα. Πρώτον ότι (χωρίς ψευδωραιοποιήσεις) υπήρχαν πράγματι ιστορικά περιστατικά θυσιασμού των ατόμων με ειδικές ανάγκες για το καλό της Ομάδας (σημειώνοντας πως δεν ασχολούμαστε με την ηθική διάσταση του φαινομένου, εδώ κάνουμε ιστορική παρατήρηση). Δεύτερον, υπάρχουν ενδείξεις πως μια τέτοια στάση δεν ήταν χωρίς αντίλογο· και τον αντιωφελμιστικόν αυτόν αντίλογο τον πραγμάτωσαν διάφορες φυλές, σε διάφορες φάσεις της ιστορίας τους. Πότε;

Μα όταν οι παραγωγικές συνθήκες κι η πνευματική εξέλιξη επέτρεψαν να αναχθή η ανθρώπινη Ζωή σε μια υψηλότερη εμπειρική Αξία.

Ας ξαναδούμε αυτά τα δύο περιστατικά χωριστά. Το ίδιο το παραγωγικό κριτήριο αντεστράφη ως κοινωνική πρακτική μόλις αναπτύχθηκε η τεχνική. Αντί να είναι πολεμιστής, το άτομο με ειδικές ανάγκες γινόταν κατασκευαστής βελών, δορέων, ασπίδων ή αλύτρων - με πολλαπλάσιο παραγωγικό αποτέλεσμα. Δεν είναι λοιπόν καθόλου τυχαίο κατά τη γνώμη μας πως σε τέτοιες περιόδους ένα άτομο με ειδικές ανάγκες έγινε Θεός! Και μάλιστα Θεός της Τεχνικής, αυτός που επεξεργαζόταν τα μέταλλα με τη βοήθεια της Φωτιάς. Η συνεχής προσπάθεια του ανθρώπου να καθυποτάξει την φύση, κοντά σε όλα τα άλλα γνωστά ποιοτικά αποτελέσματα, είχε και ένα παρεπόμενο αποτέλεσμα,

μια ποιοτική φυγόκεντρο θα ονομάζαμε, που επέτρεψε στα άτομα με ειδικές ανάγκες να κινούνται προς μια ισότιμη θέση στα πλαίσια της κοινωνικής ομάδας. Με άλλα λόγια πιστεύουμε πως έτσι αποδεικνύεται ότι όλη αυτή η ιστορική κίνηση αντικατοπτρίζεται στην ζωή του Ηφαιστου.

Αφού αποδείξαμε όπως ευελπιστούμε την θέση μας για τον συμβολισμό του συγκεκριμένου μύθου, συνεχίζοντας θέλουμε να σημειώσουμε πως όπως προείπαμε και η πνευματική εξέλιξη επέτρεψε ώστε να πραγματοποιηθεί η στροφή αυτή. Το βαθμιαία ξύπνημα του νου και η αναίεράρχηση των κοινωνικών συνεισφορών, ανέβασε μια ολόκληρη κατηγορία μειονεκτικών ανθρώπων, τους τυφλούς, στη σεβαστή στάθμη των Μάντεων (για παράδειγμα ο Τειρεσίας) και των Επικών Ποιητών, όπως ήταν ο Ομηρος.

Οι πρώτες μάλιστα αναφορές στον ελλαδικό χώρο έρχονται από τον Ομηρο. Αυτός ξεχωρίζει μορφές μειονεκτικότητας, όπως «κούφος» (ανίκανος), «νήπιος» (κουτός), «αεσίφρων» (νοητικά καθυστερημένος), «νηπύτιος» (τρελλός). Ο ίδιος συνιστά μουσική για εσωτερική ψυχική γαλήνη του αρρώστου, καθώς επίσης και εργασία για την θεραπεία ψυχώσεων. Σαν αρνητές της όποιας θεωρίας περί συμπτωσιολογίας, νιώθουμε την ανάγκη να υποκλιθούμε στην αρχαία αυτή γνώση που τις τελευταίες δεκαετίες μετουσιώνεται σε πράξη και ανδρώνονται οι τομείς της εργασιοθεραπείας και - ελάχιστα ακόμη - της μουσικοθεραπείας. Εξάλλου, ο μυθικός δάσκαλος του Ιπποκράτη Κένταυρος Χείρων σύμφωνα με τη μυθολογία μεταχειρίζονταν το ίδιο αξιοθαύμαστα την ιατρική και μουσική τέχνη.

2.1.2. ΚΛΑΣΙΚΗ, ΕΛΛΗΝΙΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΡΩΜΑΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ

Στην κλασσική εποχή οι μόνες αναφορές που έχουμε είναι από τον Δημόκριτο ο οποίος απαιτούσε αγωγή για όλους χωρίς διάκριση. Έδινε δε έμφαση στη διδασκαλία και όχι στη φύση του ατόμου.¹

Οι Αθηναίοι είναι οι μόνοι στην αρχαία Ελλάδα που έβαλαν ενεργητικό νόμο «για τους αδύνατους». Αδύνατος χαρακτηριζόταν κάθε πολίτης που είχε περιουσία μικρότερη από τρεις μυες και τέτοια αναπηρία που να μην του επιτρέπει να εργάζεται για να κερδίζει τα απαραίτητα για τη ζωή του. Η εξέταση των πολιτών για την έγκριση του επιδόματος γινόταν από τη βουλή. Στην Αθήνα λοιπόν ψηφίστηκε επίδομα για τους ανάπηρους γιατί η τύχη θεωρούνταν κοινή για όλους και στα κακά και στα αγαθά.²

Οι Έλληνες πίστευαν πως την πνευματική ασθένεια προκαλούσαν οι Θεοί κλέβοντας το μυαλό του ανθρώπου. Η θεραπεία του ασθενούς γινόταν σε ιερούς ναούς μέσω θρησκευτικών τελετών. Τα ιεροθεραπευτήρια των ψυχικά αρρώστων και των νοητικά καθυστερημένων της εποχής εκείνης είναι από τα πρώτα της Ιστορίας. Τέτοιο υπήρξε το Αμφιαράειο του Ωρωπού όπου η θεραπεία γινόταν με υπνωτισμό και φάρμακα.³ Επίσης, αναφορές στο Μαντείο του Δία στη Λιβαδειά (Τριφώνιο) μας βεβαιώνουν ότι γινόταν προσπάθεια απελευθέρωσης των ψυχικά αρρώστων μέσω αποσυγκέντρωσης και τρομοκράτησης.⁴

Ο Πλάτων στην «Πολιτεία» τοποθετείται αρνητικά απέναντι στους ανάπηρους. Το υποστηρίζει ο Πλάτων στην Ε΄ Πολιτεία, στον διάλογο του

¹ Αθ. Ζωνίου-Σιδέρη, *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*, Εκδ.Ελληνικά γράμματα, 1998, σελ.75.

² Ι.Σκανδάλης, *Τα καθυστερημένα άτομα στην Ελληνική κοινωνία*, Ιωάννινα 1982, σελ.35.

³ Σ. Πολυχρονοπούλου, *Παιδιά και Εφηβοί με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Αθήνα 1995, σελ.38.

⁴ Αθ. Ζωνίου-Σιδέρη, ο.π., σελ.74.

Σωκράτη και του Γλαύκωνα: «... κι όσα τύχει και γεννηθούν ανάπηρα θα τα κρύψουν σ'απόμακρο και μυστικό μέρος, γιατί έτσι πρέπει να κάνουν». Ανθρωπος τρελός να μην γυρίζει στην πόλη, λέει ο Πλάτων. Οι συγγενείς του να τον κρατήσουν στο σπίτι με όποιο τρόπο νομίζουν, διαφορετικά θα πληρώσουν πρόστιμο. Τα ανάπηρα άτομα λοιπόν, δεν έχουν θέση στην Πλατωνική κοινωνία.⁵

Ο Αριστοτέλης, γιος γιατρού, μαθητής του Πλάτωνα, καταπιάστηκε με όλα τα προβλήματα του ανθρώπινου βίου. Κατά τον Αριστοτέλη, κάθε άνθρωπος πρέπει να είναι μέλος της ανθρώπινης κοινωνίας, γιατί διαφορετικά μένει να είναι ή Θεός ή θηρίο. Δίδαξε πως ο κάθε άνθρωπος πλάστηκε με ατομικές διαφορές, σωματικές και ψυχικές κι ότι η ψυχή και το σώμα είναι δεμένα, κι όταν το σώμα «πάθει» τότε βλάπτεται και η ψυχική υγεία και αντίστροφα. Συμβουλεύει τους πολίτες να μην περιπαίζουν τον ανάπηρο αλλά να τον ελευούν. Ασχολείται ιδιαίτερα με τους τυφλούς και τους κωφούς και προτείνει κοινό σχολείο για όλα τα παιδιά.⁶

Ο Ιπποκράτης όμως ήταν ο πρώτος που κίνησε το εκκρεμές από τη θέση της δαιμονολογίας προς την επιστημονική θεώρηση και θεραπεία της αναπηρίας. Σύμφωνα με τον Ιπποκράτη δεν είναι ο Θεός που βλάπτει το σώμα, αλλά η αρρώστια. Ο Ιπποκράτης ασχολήθηκε με τα καθυστερημένα άτομα και τα ψυχικά άρρωστα. Έκανε διαγνώσεις, μελέτησε κι ερεύνησε τα αίτια των προβλημάτων, εφάρμοσε θεραπείες με διάφορα φάρμακα και τρόπους και γενικά κατέληξε σε αξιοσημείωτα ακόμα και για την εποχή μας συμπεράσματα κι αποτελέσματα.⁷

Παρ'ότι οι μεγάλοι φιλόσοφοι Ιπποκράτης και Αριστοτέλης θεωρούνται οι πρώτοι μεγάλοι άνδρες που έθεσαν τις βάσεις της Ειδικής Αγωγής, η

⁵ Σ.Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογεωργα, ο.π., σελ.38.

⁶ Αθ.Ζωνίου-Σιδέρη, ο.π., σελ.75.

ανθρώπινη διαμάχη πάνω στο θέμα της φυσικής ενάντια στην υπερφυσική αιτιολογία της αναπηρίας συνεχίστηκε για δύο χιλιάδες ακόμα χρόνια.

Κατά τη Ρωμαϊκή εποχή το ανάπηρο άτομο δεν γνώρισε καμιά ιδιαίτερη αντιμετώπιση. Στα μέσα όμως του πρώτου αιώνα π.Χ. ο Ασκληπιάδης υποστήριξε την ανθρώπινη μεταχείριση του πνευματικά αρρώστου προτείνοντας θεραπείες όπως η υδροθεραπεία, μασάζ, ηλιοθεραπεία, άσκηση και αποχή από το κρέας. Εναντιώθηκε έντονα στην τοποθέτηση του ασθενούς σε σκοτεινά κελιά και υπόγεια μπουντρούμια. Αντίθετα όμως, άλλοι «ειδικοί», όπως ο Celsus πρότειναν θεραπευτικές μεθόδους όπως ξύρισμα της κεφαλής, κλείσιμο σε απόλυτο σκοτάδι, χρήση ναρκωτικών φαρμάκων και αφαίμαξη.⁸

2.1.3. ΜΕΣΑΙΩΝΑΣ

Το συναισθηματικά διαταραγμένο άτομο θεωρείται τώρα, περισσότερο από ποτέ, κτήμα του σατανά. Η επιστήμη την εποχή αυτή αντιμετωπίζεται με εχθρότητα, η δε ψυχιατρική έχει γίνει πλέον η μελέτη των τρόπων και μέσων του πονηρού πνεύματος. Το μεσαιωνικό μυαλό της Δυτικής Ευρώπης είναι γεμάτο δεισιδαιμονίες.

Το Δεκέμβριο του 1484, ο Πάπας ο Innocent VIII ανέθεσε σε δύο Δομινικανούς καλόγηρους το διωγμό των αιρετικών. Εγγραψε μάλιστα και εγχειρίδιο για τον ευκολότερο εντοπισμό των αιρετικών. Σύμφωνα μ' αυτόν τον οδηγό, εκατοντάδες χιλιάδες με συναισθηματικές διαταραχές και άλλες μειονεξίες αναγνωρίστηκαν ως αιρετικά, βασανίστηκαν και κήκκαν στη φωτιά.¹

Και όσες θεραπευτικές μέθοδοι υπήρξαν τότε, ήταν μέσα στο πνεύμα των καιρών. Οι εξορκισμοί και η αφαίμαξη λειτουργούσαν ως πανάκεια. Οι αλχημιστές προσπαθούσαν να βρουν τα «μυστικά φάρμακα», τα *arcana* με

⁷ Σ. Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογεωργα, ο.π., σελ.38.

⁸ ο.π., σελ.39.

βάση τον ζωδιακό κύκλο και την κίνηση των πλανητών. Ο Παράκελσος, για παράδειγμα θεωρούσε πως ένα δακτυλίδι από ήλεκτρο θεράπευε τους επιληπτικούς.²

Την ίδια εποχή, στην Βυζαντινή Αυτοκρατορία τα πράγματα είναι καλύτερα συγκριτικά. Η βυζαντινή εποχή, εποχή της «πρόνοιας», δείχνει μια τάση προς τα φιλανθρωπικά έργα με την ίδρυση πτωχοκομείων, γηροκομείων, ορφανοτροφείων, λωβοκομείων, τυφλοκομείων και ασύλων ανιάτων.³

Στην Δυτική Ευρώπη η κατάσταση αρχίζει να αλλάζει κατά την διάρκεια της Αναγέννησης. Τον 16^ο και τον 17^ο αιώνα εμφανίστηκε μια τάση για επιστημονική εξήγηση των προβλημάτων, για φιλανθρωπία και ανθρωπισμό, για ενδιαφέρον της πολιτείας για την ευημερία του πολίτη, για φροντίδα και εκπαίδευση. Στις αρχές του 17^{ου} αιώνα εμφανίστηκαν οι πρώτοι ειδικοί δάσκαλοι, για κωφά παιδιά αριστοκρατικής καταγωγής.

Το 1690 ο John Locke προσπάθησε να ξεχωρίσει τη νοητική υστέρηση από την πνευματική διαταραχή, ενώ ήδη από το 1591 ο Swinburne πρότεινε ορισμένα τεστ για τη διάγνωση της νοητικής υστέρησης. Το 1651 κατασκευάστηκαν στην Γερμανία οι πρώτες πλάκες γραφής για τους τυφλούς. Επίσης, αυτή την περίοδο αναπτύχθηκαν οι πρώτες τεχνικές επικοινωνίας για τα κωφά άτομα (Bonnet).⁴ Μένοντας σ'αυτά τα χρόνια βλέπουμε τον Johan Aenes Combinus να υποστηρίζει την εκπαίδευση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Υποστηρίζεται μάλιστα πως ο Combinus ήταν ο πρώτος που αργότερα επηρέασε όλους τους παιδαγωγούς που ασχολήθηκαν με τη «Θεραπευτική Παιδαγωγική» και θεωρείται πως υπήρξε ο πρώτος παιδαγωγός

¹ ο.π., σελ.39.

² Θ.Πελεγρίνης, *Μάγοι της φιλοσοφίας*, Ελληνικά γράμματα 1997, σελ.186.

³ Αθ.Ζωνίου-Σιδέρη, ο.π., σελ.75.

⁴ Σ.Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογεωργα, ο.π.,σελ.39.

που αναγνώρισε την αναγκαιότητα της αγωγής των καθυστερημένων ανθρώπων.⁵

2.1.4. 18^{ος} ΑΙΩΝΑΣ

Ως απαρχή της επιστημονικής θεραπευτικής αναζήτησης θα μπορούσε να θεωρηθεί ο 18^{ος} αιώνας, όπου σημειώθηκε μια αυξημένη τάση στην κατεύθυνση της «Θεραπευτικής Παιδαγωγικής». Οι τομείς που επίσης ασχολήθηκαν με τη Θεραπευτική Παιδαγωγική είναι η Θεολογία και η Ιατρική.

Η Γαλλική Επανάσταση ήταν η αιτία της σταδιακής επισκίασης του κόσμου των δαιμόνων. Η Γαλλική επανάσταση ξύπνησε τη συνείδηση του ατόμου για κοινωνική υπευθυνότητα κι ακόμα περισσότερο τη συναίσθηση της ευθύνης της πολιτείας απέναντι στα μέλη της συμπεριλαμβανομένων των παιδιών και των αναπήρων. Γάλλοι γιατροί όπως ο Phillippe Pinel ήταν οι πρώτοι που επηρέασαν αυτή την αφύπνιση με τις θεραπευτικές μεθόδους που εφάρμοσαν σε πνευματικά άρρωστα άτομα. Το 1760 λειτούργησε το πρώτο σχολείο για κωφούς στο Παρίσι υπό την εποπτεία του Abbe de l'Erbe.

2.1.5. 19^{ος} ΑΙΩΝΑΣ

Κατά τον 19^ο αιώνα οι γιατροί εξακολουθούν να δίνουν έμφαση στην ανατομία και φυσιολογία, ενώ θεωρούν την πνευματική διαταραχή ως αποτέλεσμα κάποιας ασθένειας του εγκεφάλου. Εξακολουθούν λοιπόν να εναντιώνονται στη ψυχοθεραπεία και ν'αρνούνται τις ψυχολογικές ερμηνείες των συναισθηματικών διαταραχών.

Τον ίδιο βέβαια αιώνα έγιναν και οι πρώτες προσπάθειες ώστε να αλλάξουν αυτές οι αντιλήψεις, με την παρέμβαση σπουδαίων παιδαγωγών και

⁵ Αθ.Ζωνίου-Σιδέρη, ο.π.,σελ.70.

ψυχολόγων όπως ο Freud, η Dorothea Dix (Η.Π.Α.), ο Ferrus (Γαλλία) και άλλοι.¹

Το 1829 ο Luis Braille προσαρμόσε στις ανάγκες των τυφλών ένα πρώην στρατιωτικό κώδικα γραφής. Το καινούργιο αυτό σύστημα γραφής ονομάστηκε αργότερα Μπράιλ.

Ο Alexander Graham Bell ανακάλυψε το τηλέφωνο ανοίγοντας καινούργια κανάλια επικοινωνίας με το κωφό άτομο. Με τη βοήθεια του βελτιώθηκαν αισθητά τα ακουστικά βαρηκοΐας.

Ο 19^{ος} αιώνας αποτελεί σταθμό στην ιστορία της Ειδικής Αγωγής λόγω του έργου Jean Mare Gaspard Itard. Η συνεισφορά του Itard στον κλάδο άρχισε στο δάσος της Aveyrou στη νότιο Γαλλία το 1799 όταν κυνηγοί του χωριού έπιασαν ένα άγριο αγόρι δώδεκα ετών. Το αγόρι που προφανώς είχε περάσει το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του μέσα στο δάσος, είχε την εμφάνιση και τη συμπεριφορά άγριου θηρίου. Ο Itard ανέλαβε την εκπαίδευσή του. Παρά τις όποιες βελτιώσεις του Victor, η πρόοδός του δεν ήταν η αναμενόμενη. Τελικά φαίνεται πως επρόκειτο για ένα παιδί με σοβαρή νοητική υστέρηση.

Η ιστορία της Ειδικής Αγωγής αναγνωρίζει εν τούτοις πολλά στον Itard διότι υπήρξε ο πρώτος που απέδειξε ότι ακόμα κι ένα άτομο με βαριά νοητική υστέρηση μπορεί να βοηθηθεί να βελτιώσει τις δυνατότητές του μέσω της ειδικής εκπαίδευσης. Το έργο του θεωρήθηκε πως είναι κάτι πολύ περισσότερο από ένα φιλόδοξο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διότι αντανάκλα μια ιδεολογία κι αισιοδοξία που επηρέασαν πολύ θετικά τη στάση της κοινωνίας απέναντι στα ανάπηρα άτομα. Το έργο του, εν τέλει αντανάκλα τα πιστεύω της εποχής που ακολούθησε τη Γαλλική Επανάσταση.

Στις ιστορικές αναφορές της Παιδαγωγικής ο Hard χαρακτηρίζεται συχνά ως ο πατέρας της Ειδικής Αγωγής. Άλλοι όμως υποστηρίζουν πως αυτός ο

¹ Σ.Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογεωργα, ο.π., σελ.40.

τίτλος θα έπρεπε να έχει αποδοθεί στον Pestalozzi, γιατί αυτός δεν περιορίστηκε στο να εμπλουτίσει την επιστήμη της αγωγής, αλλά επηρέασε σε πολύ μεγάλο βαθμό την παιδαγωγική των «κωφαλάλων», των παραμελημένων και των νοητικά καθυστερημένων παιδιών. Αξίζει να σημειωθεί πως ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο «νοητικά καθυστερημένος» αντί του «βλάκας» και του «ηλίθιος» που χρησιμοποιούνταν ως τότε.²

Στους παιδαγωγούς που στηρίχθηκαν σε μεγάλο βαθμό στις ιδέες του Pestalozzi ανήκει και ο Θεολόγος Milde. Λόγω της θέσης του, ως καθηγητής παιδαγωγικής, είχε την δυνατότητα να συμβάλλει στην διάδοση αυτών των παιδαγωγικών απόψεων. Ασχολήθηκε επισταμένα με την εγκληματικότητα των παιδιών και των εφήβων. Αν και καθολικός ιερέας, άσκησε κριτική στην Εκκλησία, όσον αφορά στις απόψεις της για τους φυλακισμένους και τα μειονεκτικά παιδιά, και ο ίδιος βρέθηκε πιο κοντά στις ανθρωπιστικές απόψεις του Καντ.³

Ενδιαφέρον έχουν και οι απόψεις των φιλοσόφων της εποχής, όπως για παράδειγμα ο Hoffbauer, ο οποίος ασχολείται με την έρευνα για τις ψυχικές αρρώστιες και τις συγγενείς καταστάσεις, με την παθολογία και την αγωγή των νοητικά καθυστερημένων, καθώς και ο Rosen Krauz, ο οποίος στην Παιδαγωγική του ως σύστημα απαιτεί η αγωγή των «υγιών» να συμπληρωθεί και με την αγωγή των άρρωστων μαθητών. Στο βιβλίο του «Η αισθητική του άσχημου» οι «ανώμαλοι» και «παραμορφωμένοι» ανήκουν στο αρνητικά ωραίο ως απαραίτητο συμπλήρωμα του θετικά ωραίου, που και τα δύο μαζί συνθέτουν μετά το όλον.⁴

² Αθ.Ζωνίου-Σιδέρη,ο.π., σελ.72.

³ Αθ.Ζωνίου-Σιδέρη, ο.π., σελ.73.

⁴ ο.π., σελ.73.

Συνοψίζοντας μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι τρεις ήταν οι κύριες πηγές επιρροής που καθόριζαν τον όλο κοινωνικό-παιδαγωγικό ρόλο των ανάπηρων ατόμων: Γιατροί, Θεολόγοι και Παιδαγωγοί, Φιλόσοφοι. Δεν είναι όμως δυνατόν να γίνει σαφής διαχωρισμός μεταξύ των κύκλων επιρροής. Παρόλο που η Παιδαγωγική παρουσιάστηκε περισσότερο ως ιδιαίτερο πεδίο, στην πραγματικότητα δεν υπήρχε ακόμα ένας θεωρητικός κλάδος όπως στην περίπτωση της Θεολογίας ή της Ιατρικής. Οσον αφορά στην ειδική παιδαγωγική με τη σημερινή της έννοια δεν μπορεί να γίνει λόγος. Ήταν η εποχή της ίδρυσης των ιδρυμάτων, ακόμα και των θεσμών του στόχου ως κύρια κατεύθυνση την περίθαλψη.⁵

2.1.6. 20ος ΑΙΩΝΑΣ

Η αναζήτηση διαγνωστικών κριτηρίων για την αναγνώριση και κατηγοριοποίηση των ειδικών αναγκών άρχισε συστηματικά στις αρχές του 20ού αιώνα.

Στη Γαλλία, το 1904 το υπουργείο Παιδείας ανάθεσε στο Bluet το σχεδιασμό κριτηρίων για τη διάγνωση παιδιών με νοητική υστέρηση με σκοπό τη τοποθέτησή τους σε ειδικές τάξεις. Η πρώτη ειδική τάξη για νοητικά καθυστερημένα παιδιά που λειτούργησε έξω από το χώρο του ιδρύματος ιδρύθηκε στη Γερμανία το 1860. Το 1905 λειτουργούσαν ήδη 492 ειδικές τάξεις σε 180 πόλεις, με συνολικό αριθμό παιδιών 10.000.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής ειδικές τάξεις ιδρύθηκαν το 1875 και μέχρι το 1991 λειτουργούσαν δημόσια προγράμματα ειδικών τάξεων σε 99 πόλεις. Ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά προικισμένα καταρτίστηκαν ιδιαίτερα στις ΗΠΑ και στη Γερμανία.

Το 1920 και 1930 η ιατρική επιστήμη άρχισε να μελετά συστηματικά το σύνδρομο Down, τις βλάβες του εγκεφάλου κατά τη γέννηση και τις ενδοκρινολογικές διαταραχές που σχετίζονται με τη νοητική υστέρηση.

Η επιστημονική μελέτη της συμπεριφοράς των ζώων και του ανθρώπου άρχισε επίσης τον 20ο αιώνα. Είναι γνωστό το έργο του Ivan Pavlov στη Σοβιετική Ενωση και του Watson στις Η.Π.Α.

Ο πρώτος και ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος συνεισέφεραν θετικά στην διερεύνηση της αιτιολογίας αλλά και στην κατανόηση της αναπηρίας λόγω κυρίως:

α) της υποχρεωτικής εξέτασης της νοητικής κατάστασης των νεοσύλλεκτων και

β) της επιστροφής αυτών που ο πόλεμος κατέστησε σωματικά ανάπηρους.¹

Έτσι, σε λιγότερο από ενάμισυ αιώνα άλλαξε τελείως η αντιμετώπιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ποτέ πριν στην ιστορία του ανθρώπου, τόσο πολλοί φορείς, υπηρεσίες και άτομα δεν συνεργάστηκαν για την ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου όπως έγινε στην περίπτωση της Ειδικής Αγωγής.

⁵ Αθ. Ζωνίου-Σιδέρη, ο.π., σελ. 74.

¹ ο.π., σελ. 45.

2.2. Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΜΕΤΑ ΤΟ 1900

Η νεοελληνική εποχή, από το 1821 μέχρι και το 1900 ασχολείται πιο έντονα με τη θέσπιση μέτρων για τη δημόσια υγιεινή και την ανάπτυξη κοινωνικής πρόνοιας και αντίληψης ιδιαίτερα κατά την περίοδο που κυβέρνησε ο Ιωάννης Καποδίστριας.¹

Κατά την Οθωνική περίοδο συνεχίζεται η ίδια κοινωνική πολιτική με σύγχρονη προσπάθεια για την οργάνωση των υγειονομικών υπηρεσιών. Τα μέτρα που πάρθηκαν σ' αυτή την περίοδο, ανάμεσα σε άλλα, αφορούσαν και την περίθαλψη των αναπήρων, την προστασία των ανίκανων για εργασία και άλλα. Χαρακτηριστικό βέβαια και αυτής της εποχής είναι η τάση για ίδρυση φιλανθρωπικών ιδρυμάτων υπό την καθοδήγηση της Εκκλησίας, η οποία εξασφάλιζε την προστασία και την περίθαλψη των πασχόντων. Για την εκπαίδευση των ανάπηρων ατόμων δεν υπάρχουν ιδιαίτερες παιδαγωγικές απόψεις. Η αγωγή παραμένει στο πλαίσιο των γενικών σχολείων χωρίς καμιά ιδιαίτερη μέριμνα για τα μειονεκτικά παιδιά.²

Ο 20ος αιώνας αρχίζει για την Ειδική Αγωγή με την ίδρυση Ειδικών Σχολείων και Ιδρυμάτων, με στόχο την προστασία, την εκπαίδευση και την περίθαλψη, με βάση τις επικρατούσες κοινωνικές συνθήκες της εποχής. Εδώ πρέπει να σημειώσουμε πως πρόκειται λοιπόν για κλειστή προστασία, ιδρυματική περίθαλψη και εκπαίδευση με την παροχή πρακτικών βασικών γνώσεων. Την περίοδο αυτή, τις δραστηριότητες γύρω από τον χώρο των αναπήρων τις υιοθετεί και τις ελέγχει η ιδιωτική πρωτοβουλία με κύριο χαρακτηριστικό της απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες τον οίκτο, κάτι που ήταν και το χαρακτηριστικό της τότε ελληνικής κοινωνίας.

¹ Δ. Σταδινός, *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Gutenberg 1991, σελ. 19.

² Αθ. Ζωνίου-Σιδέρη, ο.π., σελ. 76.

Το 1906 ιδρύεται με τη προσπάθεια δύο λογίων της εποχής, του Δημήτριου Βικέλα και του Γεώργιου Δροσίνη φιλανθρωπική εταιρεία στην Καλλιθέα με την επωνυμία «Οίκος Τυφλών».³ Ως στόχο είχε την προστασία, εκπαίδευση και περίθαλψη των τυφλών παιδιών, ηλικίας 7-18 ετών. Πρώτη διευθύντρια του «Οίκου Τυφλών» είναι η Ειρήνη Λασκαρίδου, που είχε ειδικευθεί στην εκπαίδευση και αποκατάσταση των τυφλών σε ξένα πανεπιστήμια. Ως πρώτη στέγαση του ιδρύματος χρησιμοποιήθηκε το σπίτι της διευθύντριάς του. Μάλιστα, αυτή η ίδια ήταν που εισήγαγε και εφάρμοσε το σύστημα γραφής των τυφλών, το σύστημα Braille στην Ελλάδα.⁴ Η αρχή της εκπαίδευσης του ιδρύματος έγινε με ένα ειδικό νηπιαγωγείο δίχρονης παρακολούθησης ακολουθώντας το Φροεμπελιανό θεωρητικό σύστημα εκπαίδευσης. Ήταν η επιρροή της μεγάλης παιδαγωγού Αικατερίνης Λασκαρίδου στην κόρη της Ειρήνη που προφανώς οδήγησε σε αυτό το σύστημα εκπαίδευσης.⁵ Το 1928 λειτούργησαν τέσσερις πλήρες τάξεις του δημοτικού που στη συνέχεια έγινε εξατάξιο. Το εκπαιδευτικό αυτό ίδρυμα κρίθηκε ισάξιο παρόμοιων ιδρυμάτων της Γερμανίας, Αυστρίας, Σουηδίας και Αγγλίας.⁶

Το 1923 ιδρύθηκε το Εθνικό Σχολείο Κωφών στην Αθήνα. Εκεί ξεχώρισε ο Εμμανουήλ Λαμπαδάριος, γιατρός που αφιέρωσε πάρα πολύ χρόνο στην εκπαίδευση του ανάπηρου και ιδιαίτερα στην εκτίμηση των ψυχοπαιδαγωγικών ικανοτήτων και προβλημάτων τους.⁷

³ Δ.Στασινός ο.π., σελ.28-29.

⁴ Αθ.Ζωνίου - Σιδέρη, ο.π., σελ.77.

⁵ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ-ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ-ΛΕΞΙΚΟ, Εκδ.Ελληνικά Γράμματα 1990, τόμος 5^{ος}, σελ.2861 όπως και Κυριαζοπούλου-Βαλινάκη Π. «ΝΗΠΙΑΓΩΓΙΚΗ. ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ», Εκδ.Αφοι Βλάσση 1977, σελ.231-240.

⁶ Σ.Πολυχρονοπούλου Ζαχαρογεωργα, ο.π., σελ.46.

⁷ ο.π., σελ.47.

Την ίδια περίπου περίοδο άρχισε και η πρώτη κίνηση ιδιωτικής πρωτοβουλίας για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των κωφών στην Ελλάδα. Έτσι, ιδρύεται το φιλανθρωπικό ίδρυμα «Οίκος Κωφαλάων Χαραλάμπους και Ελένης Σπηλιοπούλου». Το ίδρυμα αυτό άρχισε να λειτουργεί μετά το 1937.

Το ίδιο έτος ιδρύεται το «Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφαλάων» το οποίο λειτουργεί ως σήμερα. Η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθήθηκε στο ίδρυμα ήταν η προφορική, η χειλεανάγνωση και η «ακουστική».

Τον Ιανουάριο του 1937 ειδικός εκπαιδευτικός νόμος επιτρέπει την ίδρυση εκπαιδευτικών μονάδων για το νοητικά καθυστερημένο παιδί, το συναισθηματικά διαταραγμένο και το παιδί με πολιτισμική αποστέρωση.⁸ Ως τότε τα άτομα με Νοητική καθυστέρηση θεωρούνταν «υπολειπόμενα»⁹ των άλλων τόσο από εκπαιδευτικής όσο και ανθρωπιστικής σκοπιάς - και ανάλογη συνεπώς ήταν και η στάση της πολιτείας.

Εξαίρεση αποτελεί η πρόταση του Δ.Γληνού που στο περιοδικό «Αναγέννηση» διατυπώνει πρόταση που αφορούσε στην Ειδική Αγωγή: «Να λάβει πρόνοια το Κράτος για τα απαραίτητα περισχολικά ιδρύματα, νηπιατροφεία, παιδοκομεία, εξοχικά σχολεία, παιδικές εξοχές, παιδικά σανατόρια, τάξεις για καθυστερημένα παιδιά, σχολικά λουτρά κ.λπ.»¹⁰

Έτσι λοιπόν, με το νόμο 453/1937 ιδρύθηκε το «Ειδικόν Σχολείον Ανωμάλων και Καθυστερημένων Παίδων». Μετά από παρέμβαση της Ρόζας Ιμβριώτη (με δική της πρωτοβουλία ιδρύθηκε το Ειδικό Σχολείο), η οποία αναφέρει ότι είναι «περιττό να πούμε το Ειδικό Σχολείο), η οποία αναφέρει ότι είναι «περιττό να πούμε πόσο απάνθρωπο και αντικοινωνικό είναι το όνομα

⁸ ο.π., σελ.47.

⁹ Α.Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Τεκμήρια ιστορίας, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη 1986.

¹⁰ Δ.Γληνός, *«Δημοκρατία και Παιδεία το Εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα»*, στο: Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, εκδ.Προοδευτική Παιδεία 1966, σελ.30.

Σχολείου Ανωμάλων και Καθυστερημένων Παίδων», ο νεότερος Νόμος 1049/1938 ονόμασε το Σχολείο «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών».¹¹

Η ίδρυση του Πρότυπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών σηματοδοτεί για την Ελλάδα την αρχή μιας θεσμοθετημένης ειδικής αγωγής. Η διευθύντριά του, Ρόζα Ιμβριώτη, θεωρείται η μητέρα της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα. Το σχολείο ήταν ό,τι πιο προωθημένο από εκπαιδευτικής σκοπιάς μπορούσε να γίνει στον ελλαδικό αλλά και στον ευρωπαϊκό χώρο. Ο Καλαντζής αναφέρει για το σχολείο: «Το «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο» το έζησα ... Το Σχολείο αυτό ήταν ένα αληθινό μοντέλο ... Ο,τι μοντέρνο υπήρχε τότε στον κόσμο, από τον Keruscheusteinerg, τον Dewey, τον Decroly, τη Montessori και άλλους, μπήκε στο πρόγραμμά του και στο διδακτικό εξοπλισμό του ... δεν είχε να ζηλέψει τίποτα απ'τα Πρότυπα Ειδικά Σχολεία της Ευρώπης»¹²

Η αντίληψη της κοινωνίας για την εκπαιδευτική παροχή στα άτομα με νοητική καθυστέρηση φαίνεται και από τις εκφραζόμενες απόψεις όσον αφορά στη προσφορά των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στο κοινωνικό σύνολο. Αναφερόταν ότι «πρόκειται για βοηθητικά μέλη της Κοινωνίας, που μόνο κάτω από καθοδήγηση και επίβλεψη είναι δυνατό να εργαστούν. Δεν πρόκειται το νόημα της ζωής που κερδίζουμε όλοι με την πείρα και την εργασία να φωτίσει τα βάθη της ψυχής τους δεν θα γίνουν ποτέ οι άνθρωποι που θα αντικρύζουν με ασφάλεια και σταθερότητα τη ζωή. Το ξέρουμε, ότι είναι τα άτομα που κινούνται και παίρνουν την έκφραση, το χρώμα ... του περιβάλλοντος που ζουν. Αλλά απ'αυτό ακριβώς είναι η μεγάλη ευθύνη όλων μας για την ασφάλεια του κοινωνικού συνόλου».¹³ Παρ'όλες τις αντιφάσεις και τις δυσκολίες της εποχής,

¹¹ Αθ.Ζωνίου-Σιδέρη, ο.π., σελ.79.

¹² Κ.Καλαντζής, «Η Ειδική Αγωγή χτες και σήμερα», Περ. Νέα Παιδεία, 1984, τεύχος 32, σελ.57-72.

¹³ Ρ.Ιμβριώτη, «Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά» Εκδ.Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία Α.Ε.,

η ίδρυση του Πρότυπου Ειδικού Σχολείου στάθηκε μία σημαντική αφετηρία και ένας μεγάλος σταθμός στην πορεία εξέλιξης των Ειδικών Σχολείων στην Ελλάδα. Είναι η πρώτη φορά που εφαρμόζονται παιδαγωγικές και ψυχολογικές αρχές και μέθοδοι που φέρνουν στην κοινωνική και εκπαιδευτική σκηνή το πρόβλημα της εκπαίδευσης των νοητικά καθυστερημένων παιδιών.¹⁴

Ο ίδιος νόμος που θεσμοθέτησε το πρώτο αυτό Ειδικό Σχολείο στην Αθήνα, προέβλεπε και την ίδρυση παρόμοιων σχολείων τόσο στην Αθήνα όσο και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας. Ο επιδιωκόμενος στόχος ήταν ο ίδιος με αυτόν των γενικών σχολείων, με τη διαφορά ότι λαμβάνονταν υπ' όψη οι θεραπευτικές ανάγκες και η βραδεία νοητική εξέλιξη των παιδιών. Αποκλειόταν η φοίτηση στο Ειδικό Σχολείο σε κωφούς, τυφλούς, κωφάλαλους, επιληπτικούς και πάσχοντες από μεταδοτικές ασθένειες.

Παρόλες τις νομοθετικές ρυθμίσεις, το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο στην Καισαριανή λειτούργησε μόνο με τις προσωπικές πρωτοβουλίες και το ζήλο των πρώτων παιδαγωγών και της διευθύντριας του. «ΤΙΠΟΤΕ δεν υπήρχε για να βοηθήσει, ούτε κοινωνική πολιτική, ούτε κοινωνική παραδοχή ούτε ειδικές επιστήμες».¹⁵ Αντίθετα, «οι μεγάλοι αστοί γιατροί και παιδαγωγοί, όλο σχεδόν το πανεπιστημιακό κατεστημένο, «χλεύαζε» το Σχολείο και τη δημιουργό του».¹⁶ Δυστυχώς, όμως, αυτό το Σχολείο που «είναι και σήμερα ακόμα το πρότυπο παράδειγμα για όλους εμάς που ασχολούμαστε με την Ειδική Αγωγή»¹⁷, το «χτύπησε η πολιτική μισαλλοδοξία, όχι μόνο κυνηγώντας τη διευθύντριά του και τους δασκάλους του, αλλά καίγονται ακόμα όσα χαρτιά

1937, σελ.147.

¹⁴ Αθ.Ζωνίου-Σιδέρη, ο.π., σελ.82.

¹⁵ Κ.Καλαντζής, *Η Ειδική Αγωγή χτες και σήμερα*, Περ.Νέα Παιδεία, 1984, τεύχος 32, σελ.59.

¹⁶ Κ.Καλαντζής, *Στον αστερισμό του Δημήτρη Γληνού*, Εκδ.Δίπτυχο 1985, σελ.123.

¹⁷ Αθ.Ζωνίου-Σιδέρη, ο.π., σελ.84.

μείναν που δείχνανε την πολύτιμη πείρα του στους νέους ειδικούς δασκάλους».¹⁸

Το Σχολείο έκλεισε το 1940. Μετά την απελευθέρωση η διευθύντρια του προσπάθησε να το επαναλειτουργήσει, το 1945 όμως στάλθηκε εξορία.

Το ίδιο χρονικό διάστημα με πρωτοβουλία ιδιωτών και σε συνεργασία με το Αμερικανικό Ίδρυμα «Εγγύς Ανατολή» ιδρύθηκε το 1957 η Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παιδιών (ΕΛΕΠΑΑΠ) στην Αθήνα. Η Εταιρεία είχε ως στόχο την αντιμετώπιση των προβλημάτων των σωματικά αναπήρων παιδιών από τη βρεφική ηλικία μέχρι το 16^ο έτος της ηλικίας τους. Οργάνωσε και λειτούργησε πρότυπο Φυσικοθεραπευτικό Κέντρο με τη συμπαράσταση της Διεθνούς Εταιρείας Προστασίας Αναπήρων Παίδων, το οποίο ήταν και το πρώτο φυσικοθεραπευτήριο στην Ελλάδα. Στον ίδιο χώρο με το Φυσικοθεραπευτήριο λειτούργησε, σχεδόν ταυτόχρονα, και το «Ειδικόν Σχολείον Αναπήρων Παίδων».

Το σημαντικότερο επίτευγμα για την περίοδο αυτή, ακόμα και για σήμερα, είναι η πρόταση για οργάνωση των σχολείων αυτών «επί τη βάσει των νεωτάτων οργανισμών της αλλοδαπής εις τρόπον ώστε ουδείς ανάπηρος να μένει άνεργος και παράσιτος της κοινωνίας»¹⁹ και ως παράδειγμα για τη μελέτη είχαν την Γερμανία, τη Γαλλία και την Ιταλία.

Με το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου, η Ελλάδα είχε χάσει το 30% του εθνικού της πλούτου και το 7 ως 8% του πληθυσμού της. Το 70% των εκπαιδευτικών είχαν σκοτωθεί ή πεθάνει από την πείνα και πολλοί άλλοι είχαν αρρωστήσει απ'όσα είχαν υποφέρει κατά τη διάρκεια του πολέμου. Εκατοντάδες μαθητές είχαν εγκαταλείψει το σχολείο, η δε οργάνωση και

¹⁸ Κ. Καλαντζής, ο.π., σελ.59.

¹⁹ Αθ.Ζωνίου-Σιδέρη, ο.π., σελ.86.

διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος ήταν χαώδης.²⁰ Έτσι, για τα επόμενα χρόνια η αγωγή των αναπήρων παιδιών ασκείται από την ιδιωτική πρωτοβουλία και συνήθως υπό ιδρυματική μορφή.²¹

Το 1953 μια ομάδα νέων επιστημόνων, οι περισσότεροι πολιτικά κυνηγημένοι, κάτω από την κάλυψη και βοήθεια του Μορφωτικού Συλλόγου «Αθήναιο» ίδρυσαν τον πρώτο Ιατροπαιδαγωγικό Συμβουλευτικό Σταθμό και την Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού.²²

Το 1962 ιδρύεται το πρώτο στην Ελλάδα Κέντρο Θεραπευτικής Παιδαγωγικής για ασκήσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά, το «Στουπάθειο», με σκοπό να αποτελέσει ένα κέντρο προβολής, μελέτης και σοβαρής, πολύπλευρης αντιμετώπισης του νοητικά καθυστερημένου παιδιού, με διευθυντή τον Κώστα Καλαντζή, που θεωρείται ως θεμελιωτής της Ειδικής Αγωγής.²³

Στη συνέχεια, έχουμε την ίδρυση αρκετών ιδρυμάτων - Ειδικών Σχολείων. Η ιδιωτική πρωτοβουλία συνεχίζει με την μορφή των ιδρυμάτων. Έτσι ιδρύονται το ίδρυμα Προστασίας Απροσάρμοστων Παιδών «Η Θεοτόκος», το «Ψυχολογικό Κέντρο Βορείου Ελλάδος» και το ίδρυμα απροσάρμοστων παιδών «Σικιαρίδειον».

Το 1945 το ΥΠΕΠΘ ίδρυσε την Κεντρική Υπηρεσία Ειδικής Αγωγής που το 1976 έγινε με προεδρικό διάταγμα Κέντρο Ειδικής Αγωγής. Το 1969 λειτούργησε στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Δ.Δ.Ε.) το πρώτο τμήμα Ειδικής Αγωγής για την μετεκπαίδευση των δασκάλων που ήθελαν να εργαστούν με «ειδικά παιδιά», το οποίο το 1975 έγινε διετές με το νόμο 227/75.

²⁰ Σ. Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογεωργα, ο.π., σελ.47.

²¹ Αθ. Ζωνίου-Σιδέρη, ο.π., σελ.86.

²² ο.π., σελ.87.

²³ ο.π., σελ.87.

Το 1972 και 1973 ιδρύθηκαν 43 ειδικά σχολεία σε όλη τη χώρα για παιδιά με νοητική υστέρηση και το 1975, η Αναθεωρητική Βουλή των Ελλήνων κατοχύρωσε συνταγματικά με το άρθρο 21 το δικαίωμα εκπαίδευσης του «προβληματικού ατόμου».

Το 1974 συντάχθηκε το πρώτο «Σχέδιο Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος» για εκπαιδεύσιμα νοητικά καθυστερημένα και το 1981 εκδόθηκε ο νόμος 1143 για την «Ειδική Αγωγή, ειδική επαγγελματική εκπαίδευση κι αποκατάσταση, και κοινωνική μέριμνα ατόμων που αποκλίνουν του φυσιολογικού». Το ίδιο έτος διορίστηκαν οι πρώτοι Επιθεωρητές Ειδικών Σχολείων.

Το 1985, με το Νόμο 1566 για τη «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» η Ειδική Αγωγή ενσωματώνεται στο κανονικό εκπαιδευτικό σύστημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΘΕΣΜΙΚΗ ΚΑΙ ΝΟΜΙΚΗ ΚΑΤΟΧΥΡΩΣΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η γένεση, ανάπτυξη, καλλιέργεια και ενίσχυση προκαταλήψεων και στερεοτύπων αφορά πρωταρχικά σε μηχανισμούς κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, οι οποίοι είναι σε θέση να παράγουν και να αναπαράγουν προκαταλήψεις και στερεότυπα μηχανισμοί κοινωνικοποίησης θεσμοθετημένοι ή μη μπορούν ανάλογα με το ποιόν, την κατεύθυνση και το περιεχόμενο της παρέμβασής τους να παράγουν, να ενισχύσουν, να συντηρήσουν, να αποδυναμώσουν και να καταργήσουν τις όποιες κοινωνικές συμπεριφορές εκδηλώνουν ή απορρέουν από κοινωνική προκατάληψη. Σ'αυτούς τους μηχανισμούς εντάσσονται και οι Νομοθετικές Ρυθμίσεις που άπτονται του προσανατολισμού και του περιεχομένου του Κοινωνικού Κράτους και του Κράτους Πρόνοιας. Στο ίδιο πλαίσιο μιλώντας θα πρέπει να σημειώσουμε πως η αντίληψη και η φιλοσοφία του κοινωνικού κράτους φανερώνεται στη στάση και πρακτική της κοινωνίας και του κράτους αυτού απέναντι στις ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού. Εκδήλωση και έκφραση αυτής της στάσης αποτελούν και οι θεσπιζόμενες νομοθετικές ρυθμίσεις, που σηματοδοτούν και προσδιορίζουν το κοινωνικό και πολιτικό ήθος και ύφος, πρακτική, κυρίως όμως τη φιλοσοφία του κράτους και των φορέων του, πολιτική που επηρεάζει σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό και την κοινωνική συμπεριφορά.

Η Παιδεία, το πολιτιστικό επίπεδο, η κοινωνική ζωή και το πολιτικό θεσμικό πλαίσιο είναι τομείς που επηρεάζουν και επηρεάζονται από τις νομοθετικές αντιλήψεις μιας οργανωμένης κοινωνίας. Λειτουργεί δηλαδή ένα πλαίσιο δράσης και ανάδρασης, τροφοδοσίας και ανατροφοδοσίας, στάσεων

και αντιλήψεων, αξιών και συμπεριφορών, πυρήνας των οποίων, σ' ένα πλαίσιο όπως περιγράψαμε είναι η νομοθετική θεσμική αντίληψη.

Μελετώντας λοιπόν κανείς τη Νομοθεσία που ισχύει για μια μεγάλη περίοδο σε ένα κράτος και αφορά τη ζωή και την εξέλιξη μιας κοινωνικής ομάδας, όπως είναι τα άτομα με ειδικές ανάγκες, μπορεί να εξακριβώσει σε ποιο επίπεδο κάθε φορά βρίσκεται ο προσανατολισμός και οι επιδιωκόμενοι κοινωνικοί στόχοι. Έτσι θα επιδιώξουμε αναλύοντας την εκάστοτε ισχύουσα Νομοθεσία από το 1950 ως σήμερα, να καταδείξουμε τις όποιες πλευρές ενός πολυσύνθετου κοινωνικού ζητήματος που η πορεία του αντικατοπτρίζει τους κάθε φορά επικρατούντες κοινωνικούς όρους.

Μπορούμε να χωρίσουμε τις περιόδους από το 1951 ως το 1981 και από το 1981 ως σήμερα.

1. 1951-1981: ΠΡΩΤΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

Το θεσμικό νομοθετικό πλαίσιο παρεμβάσεων του κράτους σ'ένα κοινωνικό ζήτημα κατά κανόνα δεν είναι απαλλαγμένο από την ευρύτερη κοινωνικοπολιτική κατάσταση που επικρατεί στο εσωτερικό της χώρας και από τη συνολική λειτουργία του πολιτικού συστήματος.

Έτσι θα πρέπει να σημειώσουμε εξ'αρχής πως η περίοδος αυτή, ιδιαίτερα η πρώτη φάση της περιόδου (1951-1974) εντάσσεται σε μία χρονική στιγμή όπου το ελληνικό πολιτικό σύστημα ήταν δέσμιο της μετεμφυλιακής πολιτικής κατάστασης, των δομών, αντιλήψεων και συμπεριφορών του μετεμφυλιακού κράτους, πράγμα που σήμαινε συντηρητικότερη αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων, σχεδόν ανύπαρκτη δομή και λειτουργία Κοινωνικού Κράτους και ένα δημοκρατικό πλαίσιο που όταν δεν ήταν κατηγορημένο, ήταν συρρικνωμένο.

Οι θεσμικές και νομοθετικές παρεμβάσεις της πρώτης περιόδου είναι λίγες, εκφράζουν δε και ένα διστακτικότατο βήμα για ανάληψη από μεριάς του Κράτους υποχρεώσεων και ευθυνών.

Ο πρώτος νόμος που ψηφίζεται είναι ο 1904/81¹ ο οποίος αφορά την εκπαίδευση των τυφλών και την επιδοματική πολιτική. Ο Νόμος αυτός, έξω από κάποιες λεκτικές αναφορές, δεν υποχρέωνε την Πολιτεία σε συγκεκριμένη ανάληψη ευθυνών· ο πρώτος αυτός νόμος, και κατά το ένα μέρος του, ως προς μια μορφή επιδοματικής πολιτικής, έτυχε εφαρμογής 15 έτη αργότερα.

Τον ίδιο χρόνο με σχετικό διάταγμα, παρέχεται για πρώτη φορά η θεωρητική δυνατότητα στους τυφλούς να μπορούν να φοιτούν στα κοινά γυμνάσια. Αυτό, δηλαδή, που είχε απαιτήσει το 1882 ο Ιόνιος βουλευτής

¹ ΝΟΜΟΣ 1904/1951 «ΠΕΡΙ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΤΥΦΛΩΝ».

Ανδρέας Παλατιανός, είχε, κατ'αρχήν και κατ'ελάχιστον, γίνει δεκτό από την Ελληνική Πολιτεία το 1951, με τη πάροδο δηλαδή 70 χρόνων.² Τέλος της δεκαετίας του '50 συστήνεται η Επιτροπή Παιδείας με την υπ'αριθμόν 42400 της 14.6.1957 απόφαση του προέδρου της Ελληνικής Κυβέρνησης, με σκοπό τη μελέτη των προβλημάτων της Παιδείας και των συναφών προς αυτήν θεμάτων. Στα τότε πορίσματα της επιτροπής βρίσκει κανείς ελάχιστες αναφορές για το χώρο της Ειδικής Αγωγής. Αφορούσαν δε σε θέματα όπως οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι δάσκαλοι στο σχολείο από τις «προβληματικές περιπτώσεις», και η «πνευματική καθυστέρηση» των παιδιών που κατά την άποψή τους οφειλόταν «εις τους δυσμενείς όρους διαβίωσής των».³

Η Επιτροπή Παιδείας, ένα χρόνο μετά, ακολουθώντας τις παιδαγωγικές τάσεις της εποχής, προτείνει σε επίπεδο σχολικής πρακτικής το διαχωρισμό της κανονικής και της ειδικής εκπαίδευσης. Οσον αφορά ειδικά θέματα της εκπαίδευσης συμπεραίνει ότι η εκπαίδευση των μειονεκτικών παιδιών έχει ήδη καθυστερήσει πολύ στην Ελλάδα και πρέπει να ληφθούν άμεσα μέτρα για την αγωγή των αναπήρων σε συνδυασμό με την επαγγελματική τους κατάρτιση.⁴ Τα πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας και οι γενικότερες παιδαγωγικές αντιλήψεις της εποχής εκείνης σιγμάτισαν την Ειδική Αγωγή ως - και την Μεταπολίτευση - άρα, μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι αυτή τη περίοδο αρχίζει και η θεσμοθέτηση της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα.

Ως το τέλος της δεκαετίας του 1960, ο τομέας της ειδικής εκπαίδευσης παρέμεινε για το επίσημο Κράτος «terra incognita».⁵ Το 1969, μετά από πίεση

² Π.Κουρουμπλής, «Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΘΕΣΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ», στο: ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ - ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ, Επιμέλεια ΚΑΪΛΑ Μ. - ΠΟΛΕΜΙΚΟΣ Ν. - ΦΙΛΙΠΠΟΥ Γ., Ελληνικά Γράμματα, 1995, ΤΟΜΟΣ Α', σελ.70.

³ Αθ.Ζωνίου-Σιδέρη, ο.π.

⁴ Αθ.Ζωνίου-Σιδέρη, ο.π., σελ.91.

⁵ Ι.Παρασκευοπούλου., «Αγωγή των νοητικώς καθυστερημένων» ΟΕΔΒ, ΑΘΗΝΑ 1977, σελ.8.

τόσο των γονιών ατόμων με ειδικές ανάγκες όσο και των ίδιων των αναπήρων παρωθήθηκε· η τότε κυβέρνηση ν'αποφασίσει την ίδρυση «Γραφείου Ειδικής Εκπαιδεύσεως» στο Υπουργείο Παιδείας.⁶ Σκοπός του Γραφείου⁷ ήταν η «μελέτη των θεμάτων των εχόντων σχέσιν με τα παιδιά, τα οποία αδυνατούν να φοιτήσουν εις κανονικά σχολεία ή να ωφεληθούν από το πρόγραμμα μαθημάτων και των μεθόδων διδασκαλίας αυτών, είτε λόγω σωματικής, είτε πνευματικής ατελείας, ελλείψεως, ασθενείας ή βλάβης».⁸

Τα πρώτα μέτρα που πρότειναν οι υπεύθυνοι του Γραφείου Ειδικής Εκπαίδευσης αφορούσαν: α) στην οργάνωση Σεμιναρίου Θεραπευτικής Παιδαγωγικής στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης που αργότερα προήχθη σε Τμήμα Ειδικής Αγωγής για την προπαρασκευή ειδικών παιδαγωγών, β) στην ίδρυση ενός μικρού αριθμού Ειδικών Σχολείων στις έδρες των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και σε μεγάλα αστικά κέντρα για την εκπαίδευση των νοητικά καθυστερημένων παιδιών, γ) στην εκπόνηση ενός αναλυτικού προγράμματος για τα Ειδικά Σχολεία, δ) στην εισαγωγή του μαθήματος της αγωγής των νοητικά καθυστερημένων στο διδακτικό πρόγραμμα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, και ε) στη σύσταση επιτροπής για τη μελέτη και σύνταξη έκθεσης γύρω από την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα.

Παρόλο που το πλέγμα των μέτρων αυτών φαίνεται να χαρακτηρίζεται από κάποια ευρύτητα στόχων και ενεργειών του επίσημου Κράτους για βελτίωση της τραγικής κατάστασης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα, η πραγματικότητα «είναι, αναμφίβολα, διαμετρικά αντίθετη. Η έλλειψη ρεαλιστικής πολιτικής εκ μέρους του Υπουργείου σ'επίπεδο οργάνωσης και προγραμματισμού υλικοτεχνικής υποδομής και αναγκαίου (ειδικού) εκπαιδευτικού προσωπικού σε

⁶ Δ.Στασινός, «Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα», Gutenberg, ΑΘΗΝΑ 1991, σελ.194.

⁷ Το Γ.Ε.Ε.ιδρύθηκε με την υπ'αριθμόν (0)491/1.8.1969 ΦΕΚ 490B απόφαση.

συνδυασμό με την παρατηρούμενη προκατάληψη του ευρύτερου κοινωνικού περιγύρου για τ' άτομα αυτά είχε ως αποτέλεσμα τα εν λόγω μέτρα στην ουσία να μην προσεγγίσουν το πρόβλημα αλλά να το περιπλέξουν ακόμη περισσότερο».⁹

Ετσι λοιπόν έχουμε μια πρώτη ένδειξη κρατικής θεσμοθετημένης παρέμβασης στην ελληνική νομολογία στις αρχές της δεκαετίας του 1970.

Ως το 1974, από τα παραπάνω σχολεία λειτούργησαν πολύ λίγα, κι αυτά ως μονοθέσια ή διθέσια. Επίσης, έγινε πολύς θόρυβος για έρευνες και προγραμματισμούς χωρίς όμως να αλλάξει τίποτα.¹⁰

Μετά την μεταπολίτευση άρχισε να διαφαίνεται κάποιο ενδιαφέρον από το επίσημο κράτος για τη συστηματική και προγραμματισμένη ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής. Ετσι, η μεταδιδακτορική βουλή των Ελλήνων κατοχύρωσε συνταγματικά τα «δικαιώματα του μειονεκτικού παιδιού» με το άρθρο 16 (παρ.4)/74 του Συντάγματος, και πήρε ορισμένα διοικητικά και νομοθετικά μέτρα για την υλοποίηση της παραπάνω συνταγματικής κατοχύρωσης. Στη συνέχεια, το 1975, συγκροτείται η πρώτη «Επιτροπή Μελέτης και Προγραμματισμού της Ειδικής Αγωγής» στο Υπουργείο Παιδείας, που, βάσει των προτάσεών της υλοποιούνται σε σύντομο χρονικό διάστημα οι παρακάτω θεσμικές αλλαγές στο χώρο της Ειδικής Αγωγής: α) η επέκταση της ειδικής μετεκπαίδευσης των δασκάλων από μονοετής σε διετή. Παράλληλα, εισάγονται στο αναλυτικό πρόγραμμα και μαθήματα άλλων ειδικοτήτων, β) Η «αναβάθμιση» του Γραφείου Ειδικής Εκπαιδεύσεως σε Τμήμα Ειδικής Αγωγής και αργότερα σε Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής,¹¹ γ) εισάγεται για πρώτη φορά ο

⁸ Δ.Στασινός, ο.π., σελ.196.

⁹ Δ.Στασινός, ο.π., σελ.197.

¹⁰ Αθ.Ζωνίου-Σιδέρη, ο.π., σελ.92.

¹¹ Π.Δ.147 της 15 Μαρτίου 1976 (ΦΕΚ 56Α) «Περί Οργανισμού της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων».

θεσμός του ειδικού επιθεωρητή με τον νόμο 309/1976 (άρθρο 22 «Περί Γενικής Εκπαιδεύσεως»).

Ταυτόχρονα, η επιτροπή άρχισε την επεξεργασία και τη σύνταξη ενός σχεδίου νόμου για την ειδική εκπαίδευση. Η πολυπλοκότητα, όμως του προβλήματος των μειονεκτικών παιδιών οδηγούν την τότε κυβέρνηση στη σύσταση και δεύτερης ομάδας εργασίας με στόχο την τελική ολοκλήρωση του νόμου για την Ειδική Αγωγή.

Τα κύρια θέματα ανάπτυξης μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του '80, αφορούσαν στη φύση, τους στόχους και τις προϋποθέσεις υλοποίησης αυτού του θεσμού.

Όσον αφορά στη φύση της Ειδικής Αγωγής επικρατούσε η αντίληψη του εκπαιδευτικού μας συστήματος, με δική της δομική υπόσταση και δικό της εκπαιδευτικό προγραμματισμό. Οι στόχοι της συγκεντρώνονταν στην παροχή Ειδικής Αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στα «αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα», και στη λήψη κοινωνικής μέριμνας. Οι νόμοι που αναφερόντουσαν στην επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, είτε ήταν πρωτύστεροι, όπως ο Νόμος 612/77 με τον οποίο παρέχεται πλήρης σύνταξη γήρατος στα 15 χρόνια στους εργαζόμενους τυφλούς - που παρά το θετικό του χαρακτήρα είναι ένα νομοθέτημα που θεσπίζεται πριν να έχει ψηφιστεί νόμος που να θέτει τα πλαίσια της επαγγελματικής κατάρτισης, είτε ήταν εν πολλοίς άσφαιροι, όπως ο Νόμος 963/79 που δεν θεσμοθετούσε υποχρεώσεις του Κράτους και δεν κατήργησε νομοθετημένες αναχρονιστικές αντιλήψεις όπως εκείνη που εμπεριέχετο στον Δημοσιουπαλληλικό Κώδικα, που απαιτούσε την ύπαρξη αρτιμέλειας προκειμένου να διοριστεί κανείς στο Δημόσιο.

Οι παραπάνω αντιλήψεις για τη θεσμική λειτουργία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα κατοχυρώνονται με τον πρώτο νόμο για την Ειδική Αγωγή που ψηφίστηκε ομόφωνα από την βουλή των Ελλήνων το 1981.

Όπως αναφέρει ο Στασινός,¹² ο νόμος αυτός: α) Οριοθετεί εννοιολογικά τον (κατά κόρον) χρησιμοποιούμενο όρο «αποκλίνοντα άτομα», β) Προσδιορίζει τις κατηγορίες στις οποίες εγγράφονται τα άτομα αυτά, γ) Ορίζει ότι η ειδική εκπαίδευση (σ' επίπεδο προσχολικής, δημοτικής και μέσης βαθμίδας) και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση παρέχονται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, δ) Προβλέπει τις ειδικές σχολικές δομές του θεσμού (ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις ή τμήματα ή ομάδες), ε) Ορίζει ως υποχρεωτική τη φοίτηση των ατόμων αυτών (ηλικίας 6-17 ετών), στ) Μεταβιβάζει στο ΥΠΕΠΘ την αποκλειστική ευθύνη για τη λειτουργία του θεσμού (σ' επίπεδο εκπαιδευτικό και διαγνωστικό-συμβουλευτικό), ζ) Εξασφαλίζει το συντονισμό δράσης των συναρμόδιων φορέων της ειδικής εκπαίδευσης (προβλέπεται η σύσταση «Συντονιστικού και Γνωμοδοτικού Συμβουλίου Ειδικής Αγωγής»), η) Συνιστά, κατά κλάδους, θέσεις εκπαιδευτικού και λοιπού προσωπικού καθώς και θέσεις νέων κλάδων, θ) Προσδιορίζει τις δυνατότητες εκπαίδευσης κι επιμόρφωσης του προσωπικού, ι) Υλοποιεί την επαγγελματική ένταξη των ατόμων αυτών θέτοντας σ' εφαρμογή παλαιότερους νόμους· και ια) Προβλέπει τη σύσταση τεσσάρων θέσεων ειδικών επιθεωρητών στο τομέα αυτό.

Ο νόμος 1143/81 δέχτηκε έντονη κριτική από ειδικούς, ακόμα και από τον Πρόεδρο της αρμόδιας επιτροπής για την προετοιμασία του νόμου, τον Καλαντζή Κωνσταντίνο. Στο σχέδιο νόμου, που ετοίμασε η επιτροπή, έγιναν τέτοιες τροποποιήσεις που η τελική μορφή του νόμου που ψηφίστηκε έφερε σε δύσκολη θέση τον πρόεδρό της.¹³ Ο ίδιος παρατηρεί ότι: «... ο Νόμος 1143/81

¹² Δ. Στασινός, ο.π., σελ.236-237.

¹³ Αθ. Ζωνίου-Σιδέρη, ο.π., σελ.94.

παρέδωσε την Ειδική Αγωγή στα χέρια της λεγόμενης ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Το Υπουργείο Παιδείας της τότε κυβέρνησης απάλειψε όλες τις προοδευτικές επεμβάσεις, έβαλε ακόμα και προσωπικές διατάξεις - φωτογραφίες και το έφερε σαν ένα προεκλογικό πυροτέχνημα το '80 στη Βουλή».¹⁴

Από τα παραπάνω φαίνονται οι εκπαιδευτικές αντιλήψεις της τότε κυβερνητικής πολιτικής που θέλει την Ειδική Αγωγή εντελώς αποκομμένη από το όλο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Η υλοποίηση τέτοιων εκπαιδευτικών πολιτικών ιδεολογιών οδηγεί τα ανάπηρα παιδιά σε στιγματισμό και περιθωριοποίηση.

Φαίνεται ότι ο νόμος αυτός συνιστούσε αφ' ενός μεν μια προφύλαξη των «κανονικών» παιδιών στη διδακτική διαδικασία από τις «παρενοχλήσεις» των ανάπηρων παιδιών και αφ' ετέρου τον κοινωνικό εφησυχασμό. Οι αντιδράσεις στο Νόμο ήταν ποικίλες, ιδιαίτερα από ειδικούς εκπαιδευτικούς που η κριτική τους εντοπίζεται ιδιαίτερα στο θέμα της περιθωριοποίησης των ανάπηρων ατόμων αλλά και στην περιθωριοποίηση της ίδιας της Ειδικής Αγωγής από τη γενική εκπαίδευση. Διατυπώσεις όπως: «... ο Νόμος 1143 περιλαμβάνει και τέτοιες κατηγορίες, που όχι μόνο εντείνουν το διαχωρισμό ανάμεσα στο φυσιολογικό και μη φυσιολογικό άτομο, αλλά συμβάλλουν και στην περιθωριοποίηση ενός μεγάλου αριθμού παιδιών και εφήβων» ή «ο Νόμος 1143 δεν είναι ένας νόμος που θα λύσει και θα τακτοποιήσει τα προβλήματα στο χώρο της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα ... όχι μόνο εντείνει και διαχωρίζει τα φυσιολογικά από τα άτομα με ειδικές ανάγκες, αλλά τοποθετεί αυτά τα τελευταία στο περιθώριο, γιατί εμποδίζει την κανονική τους εκπαίδευση».¹⁵

Επίσης διατυπώθηκαν για τον ορισμό του «φυσιολογικού» και το διαχωρισμό των Ελληνόπουλων σε κατηγορίες ερωτήματα όπως: «Ποιος άλλος

¹⁴ Κ.Καλαντζή, «Η Ειδική Αγωγή Χτες και Σήμερα», Νέα Παιδεία, τεύχος 39, 1984, σελ.63.

¹⁵ Αθ.Ζωνίου-Σιδέρη, ο.π., σελ.95-96.

νόμος εκπαίδευσης δεν χωρίζει τα Ελληνόπουλα σε διάφορες κατηγορίες και έτσι έχουν «αντίστοιχα των δυνατοτήτων τους» δικαιώματα; Πως να μην ντρεπόμαστε όταν ορίζουμε ποιοι συνάνθρωποι «αποκλίνουν εκ του φυσιολογικού» και δογματικά δηλώνουμε ότι γνωρίζουμε τον ορισμό του «φυσιολογικού»;¹⁶

¹⁶ Α.Ζαρομερίτη-Τσαγκανάκου, «Σκέψεις και προβληματισμοί γύρω από την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα», «Σύγχρονη Εκπαίδευση», τεύχος 16, 1984, σελ.90-93.

2. 1981-2002: ΔΕΥΤΕΡΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

Η πρώτη κυβέρνηση στην Ελλάδα μετά το 1981 αποφάσισε να αναθεωρήσει το υπάρχον θεσμοθετημένο πλαίσιο της Ειδικής Εκπαίδευσης (δηλαδή το Νόμο 1143/1981) και να το προσαρμόσει σύμφωνα με τη δική της πολιτική βούληση και εκπαιδευτική πολιτική. Έτσι, τον Ιανουάριο του 1984, ο τότε Υπουργός Παιδείας έδωσε στη δημοσιότητα σχέδιο νόμου για τη δομή και λειτουργία της Γενικής Εκπαίδευσης. Ένα κεφάλαιο (Κεφάλαιο Ι, άρθρα 32-36) αυτού του σχεδίου νόμου ήταν αφιερωμένο στον θεσμό της Ειδικής Εκπαίδευσης. Η πρόθεση αυτή της τότε κυβέρνησης να ενσωματώσει τις προβλεπόμενες νομοθετικές ρυθμίσεις και τροποποιήσεις στο όλο νομοθετικό πλέγμα, που αφορούσε την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας, ήταν αδιαμφισβήτητα μια καινοτομία και μια τομή στην κρατούσα αντίληψη που «πριμοδοτούσε» τον παραγκωνισμό και την περιθωριοποίηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες ακόμα και σε επίπεδο νομοθετικής πρακτικής.

Οι σχετικές διατάξεις του εν λόγω νόμου υπήρξαν την περίοδο εκείνη αντικείμενο κριτικής εκ μέρους των ειδικών που επεσήμαναν τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές του όψεις. Η δε μελέτη των άρθρων οδηγεί τον αναγνώστη στη διαπίστωση πως το μεγαλύτερο μέρος δεν είναι παρά μια μεταγλωττισμένη μορφή των διατάξεων του προηγούμενου Νόμου 1143 του 1981.¹⁷

Τα θετικά στοιχεία του νόμου συμπυκνώνονται στα εξής σημεία: α) η σταδιακή δημοσιοποίηση των ειδικών σχολείων, β) η υιοθέτηση της αρχής της ενσωμάτωσης (mainstreaming) των παιδιών με ειδικές ανάγκες στον κορμό των συνηθισμένων σχολείων, γ) η επιμήκυνση του χρόνου υποχρεωτικής τους

¹⁷ Ν.1566/30.9.85 (ΦΕΚ 167 Α'), «Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ΣΤΑΣΙΝΟΣ, ο.π..σελ.239, ΖΩΝΙΟΥ ΣΙΔΕΡΗ, ο.π.σελ.97.

φοίτησης σε σχολεία, δ) η εισαγωγή στις ειδικές σχολικές μονάδες μαθημάτων ξένης γλώσσας, ε) η μεταβίβαση στο Υπουργείο Παιδείας της αποκλειστικής ευθύνης για θέματα στοιχειώδους εκπαίδευσης, επαγγελματικής εκπαίδευσης και αποκατάστασης των ατόμων αυτών, στ) η ίδρυση πανεπιστημιακής σχολής λογοθεραπευτών, ζ) η εκτύπωση διδακτικών βιβλίων για τυφλούς στο σύστημα γραφής Braille. Τα αρνητικά στοιχεία των διατάξεων του εν λόγω νόμου αφορούν: α) την πολιτική υπερσυγκεντρωτισμού του Υπουργείου Παιδείας στη λήψη αποφάσεων για το θεσμό της Ειδικής Εκπαίδευσης που συγκαλύπτεται, απ' το θεσμοθετούμενο «εισηγητικό» ρόλο των συναρμόδιων εκπαιδευτικών οργάνων (ουσιαστικά ρόλο «βιτρίνας») και τη «συμβολική» λαϊκή συμμετοχή, β) την ελλιπή και, σε αρκετές περιπτώσεις λαθεμένη εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου σε θέματα, όπως αυθαίρετη «κατηγοριοποίηση» ατόμων, αναντιστοιχία στόχων της Ειδικής Εκπαίδευσης και εκείνων της κανονικής («τακτικής») εκπαίδευσης, υπαγωγή του ιατροδιαγνωστικού - συμβουλευτικού έργου στις αρμοδιότητες του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Πρόνοιας, επικάλυψη και σύγχυση στο έργο των σχολικών συμβούλων κανονικής και ειδικής εκπαίδευσης.

Παρά όλες τις υποσχέσεις που το ΥΠΕΠΘ έδωσε δημόσια - πως δηλαδή θα λάβει υπ' όψη τις επισημάνσεις και προτάσεις για βελτίωση των διατάξεων του νόμου -, προχώρησε τελικά στην επιψήφιση του χωρίς να επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές στο προσχέδιο που είχε θέσει προηγουμένως στην δημοσιότητα.¹⁸

Ετσι, κατά την άποψη του ΥΠΕΠΘ η ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική: α) εμπεριέχει τα στοιχεία εκείνα, τα οποία «θα στηρίξουν τη βαθμιαία και συστηματική ανάπτυξη του πολύπτυχου αυτού τομέα» και β)

¹⁸ Δ. Στασινόζ, ο.π., σελ.239.

πρεσβεύει ότι «τούτο αναμφίβολα αποτελεί το δεύτερο ιστορικό βήμα στην εξελικτική πορεία του τομέα της Ειδικής Αγωγής που σίγουρα συμβάλλει στην γενικότερη αναγνώριση της σπουδαιότητας και της αναγκαιότητας του τομέα αυτού της εκπαίδευσης και της ευθύνης όλων για την ανάπτυξή τους.¹⁹ Τα περισσότερα άρθρα του άνωθεν νόμου απαιτούσαν για την ισχύ τους προεδρικά διατάγματα τα οποία ποτέ δεν εξεδόθηκαν. Τα λίγα σχέδια προεδρικών διαταγμάτων που δόθηκαν στη δημοσιότητα και προβλέπονταν από το Ν.1566/1985 αφορούσαν κυρίως στην οργάνωση και λειτουργία των νηπιαγωγείων, δημοτικών σχολείων, γυμνασίων και λυκείων. Οι αναφορές για την Ειδική Αγωγή παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας ήταν αποσπασματικές και επιφανειακές.²⁰

Δύο χρόνια πριν ψηφίστηκε ο νόμος 2817/2000²¹ για την «εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις». Το τελικό κείμενο του νόμου εμφανίσθηκε ύστερα από σωρεία σχεδίων νόμων - πάνω από επτά - που είχαν έλθει προς συζήτηση στη Βουλή - πριν ακόμα από το 1995, όπου ήλθε στη δημοσιότητα το πρώτο σχέδιο νόμου και αναμενόταν το λεγόμενο «τρίτο ιστορικό βήμα»²² υπήρχε η ελπίδα ότι οι προοπτικές ανάπτυξης του τομέα Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα θα ήταν ευσίωνες.

Κύρια προϋπόθεση γι' αυτό ήταν η μελέτη των καταγραφών και προτάσεων σχετικά με τις αδυναμίες και ελλείψεις που κατά καιρούς καταγράφηκαν και προτάθηκαν. Σε αυτή τη περίπτωση ο προτεινόμενος νόμος - πλαίσιο «Ειδική Εκπαίδευση, Αγωγή προσώπων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» που δόθηκε στη δημοσιότητα προς συζήτηση δεν θα είχε προκαλέσει

¹⁹ Βλ. ΥΠΕΠΘ. *Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής*, Εκδ.ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1986, σελ.8 και αντίστοιχα.

²⁰ Αθ.Ζωνίου-Σιδέρη, ο.π., σελ.97.

²¹ Ν.2817/14.3.2000 (Α' 78)

²² Αθ.Ζωνίου-Σιδέρη, ο.π., σελ.98

τόσες αντιδράσεις από τους περισσότερους εμπλεκόμενους φορείς.²³ Οι εργαζόμενοι στις μονάδες

Ειδικής Αγωγής αντέδρασαν άμεσα με μαζικές συγκεντρώσεις, με ενημερωτικές συνεντεύξεις στον τύπο και την τηλεόραση και με εκλογή Συντονιστικής Επιτροπής. Η Συντονιστική Επιτροπή αυτή σημείωσε με αφορμή το Σχέδιο Νόμου: «Το ΥΠΕΠΘ λειτούργησε για μίαν ακόμη φορά αιφνιδιαστικά, άδικα και μονομερώς. Αντί να προχωρήσει σε μια ουσιαστική και επιστημονική διερεύνηση της δραστηριότητας των μονάδων Ειδικής αγωγής και εξ αυτού του γεγονότος να συναγάγει συμπεράσματα, κατέφυγε και πάλι στον ερασιτεχνισμό, τον εντυπωσιασμό και την επιλεκτικότητα. Το Σ.Ν. (σ.σ.Σχέδιο Νόμου) όφειλε να λάβει υπόψιν του το «πρωτογενές υλικό» των μονάδων Ειδικής Αγωγής και να καταλήξει σε θεωρητικές γενικεύσεις και πρακτικές λύσεις αφού καταρχήν απευθυνθεί στους εκπαιδευτικούς και όλες τις ειδικότητες».²⁴

Η εκτίμησή μας είναι πως οι φόβοι και οι αντιδράσεις που εκφράστηκαν έτσι όπως αναφέραμε δυστυχώς επιβεβαιώθηκε εκ των υστέρων πως όντως συνέτρεχε λόγος για την εκδήλωσή τους. Χωρίς να αρκούμαστε τις βελτιώσεις του νόμου αυτού, πιστεύουμε πως συνολικά διαιωνίζει τα προβλήματα που ήδη έχουν ανιχνευθεί στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, και αυτό όταν δεν τα διογκώνει.

Ακρογωνιαίος λίθος της συλλογιστικής μας αποτελεί η παράλειψη για ακόμη μια φορά του ορισμού της ειδικής εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες ως υποχρεωτική. Αυτό αποτελεί παράβαση του Συντάγματος της Ελλάδας και συγκεκριμένα του άρθρου 16, παράγραφος 4 και άρθρο 21 και άρθρο 31 παράγραφοι 2 και 3 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού²⁵ και της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα (1994) για την Ειδική Αγωγή. Ο Νόμος 1566/1985 ανέφερε ότι με Προεδρικό Διάταγμα «μπορεί να γίνει

²³ ο.π., σελ.99

²⁴ ο.π., σελ.99

υποχρεωτική η φοίτηση των α.μ.ε.α» (άρθρο 33, παράγραφος 2). Αυτή η διάταξη δεν καταργήθηκε με τον καινούργιο νόμο, Προεδρικό Διάταγμα ουδέποτε εκδόθηκε, άρα εξακολουθεί να ισχύει. Κατά τη γνώμη μας αυτό αποτελεί «νομιμοποίηση» του σχολικού αποκλεισμού.

Το περισσότερο προβεβλημένο μέρος του εξεταζόμενου νόμου αποτελεί η ίδρυση των Κέντρων Διάγνωσης - Αξιολόγησης - Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) τα οποία υπάγονται απευθείας στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ως την ισχύ του νόμου το έργο αυτό επιτελούσαν οι Ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες οι οποίες αρκούσαν στην διάγνωση και δεν επαρκούσαν. Την θέση τους παίρνουν τα ΚΔΑΥ με κύρια διαφοροποίηση πως αυτά συν τοις άλλοις θα παρεμβαίνουν.

Η καινοτομία των ΚΔΑΥ φαίνεται στο γεγονός πως θα υπάρχει αποσπασμένος εκπαιδευτικός ο οποίος θα στηρίζει περιπτώσεις παιδιών με ειδικές ανάγκες και στα γενικά σχολεία. Ο ρόλος του όμως αυτός που πραγματικά κρίνεται σημαντικότερος ακυρώνεται στην πράξη διότι υπαγορεύεται να υπάρχει ένας μόνο εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε κάθε ΚΔΑΥ για μια σειρά αρμοδιότητες. Εδώ πρέπει να διευκρινίσουμε πως τα Κέντρα Διάγνωσης - Αξιολόγησης - Υποστήριξης ιδρύονται στις έδρες των νομών. Αμέσως αντιλαμβάνεται κανείς είναι φύσει αδύνατο να επιτελέσει το έργο του ο μοναδικός εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υπάλληλος του ΚΔΑΥ, για παράδειγμα στη Νομαρχία Αθηνών.

Στόχος του ΚΔΑΥ είναι «η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως εκείνων, που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών των γονέων και της κοινωνίας».²⁶

²⁵ Ν.2101/1992, ΦΕΚ 192, τ.Α΄

²⁶ Νόμος 2817/2000 (Α΄ 78)

Οι κυριότερες αρμοδιότητες των ΚΔΑΥ έτσι όπως προσδιορίζονται από το νόμο είναι οι εξής: α) Την έρευνα για τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών σχολικής και προσχολικής ηλικίας, β) Την εισήγηση για την εγγραφή, κατάταξη και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα καθώς και την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών, γ) Την εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης και δημιουργικής απασχόλησης, δ) Την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο διδακτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ε) Τον καθορισμό του είδους των τεχνικών βοηθημάτων και οργάνων που έχει το παιδί στο σχολείο ή στο σπίτι, και ζ) Την εισήγηση για την κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Οι αρμοδιότητες των ΚΔΑΥ όπως βλέπουμε είναι σημαντικές και θετικές, όμως, όπως προείπαμε η δράση του περιορίζεται πρακτικά από τις ελάχιστες θέσεις εκπαιδευτικού και λοιπού επιστημονικού προσωπικού. Φαίνεται πως σαν επιστημονικό υπόβαθρο χρησιμοποιούνται τα συμπεράσματα της Παγκόσμιας Συνδιάσκεψης της UNESCO για τα Ατομα με Ειδικές Ανάγκες που έγινε στην Σαλαμάνκα της Ισπανίας το 1994. Οι τάσεις που διαφαίνονται εκεί, γίνεται προσπάθεια να εφαρμοστούν εδώ, χωρίς όμως να λαμβάνονται οι προϋποθέσεις που η ίδια η συνδιάσκεψη έβαζε. Αυτή η προχειρότητα όμως, πρακτικά δεν οδηγεί πουθενά αλλού παρά στην υπονόμηση του θεσμού της Ειδικής Αγωγής. Για να γίνει περισσότερο εμφανής και κατανοητή η κριτική μας, αναφέρουμε το προσωπικό που προβλέπεται να υπηρετεί στα ΚΔΑΥ σύμφωνα με την τέταρτη παράγραφο του δεύτερου άρθρου: α) Σε κάθε ΚΔΑΥ των νομών Αργολίδας, Αρτας, Βοιωτίας,

Γρεβενών, Δράμας, Ευρυτανίας, Ζακύνθου, Θεσπρωτίας, Καστοριάς, Κεφαλληνίας, Κιλκίς, Λακωνίας, Λασιθίου, Λευκάδας, Ξάνθης, Πρέβεζας, Ρεθύμνου, Σάμου, Φλώρινας, Φωκίδας, Χαλκιδικής και Χίου:

- αα) Ενας (1) Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
- ββ) Ενας (1) Εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- γγ) Ενας (1) Ψυχολόγος
- δδ) Ενας (1) Κοινωνικός λειτουργός

β) Σε κάθε Κ.Δ.Α.Υ. των Νομαρχιών Ανατολικής Αττικής, Δυτικής Αττικής και Πειραιά και των Νομών Αιτωλοακαρνανίας, Δωδεκανήσου, Εβρου, Εύβοιας, Ηλείας, Ημαθίας, Καβάλας, Καρδίτσας, Κορινθίας, Μαγνησίας, Μεσσηνίας, Πέλλας, Πιερίας, Σερρών, Τρικάλων και Χανίων.

- αα) Ενας (1) Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
- ββ) Ενας (1) Εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- γγ) Δύο (2) Ψυχολόγοι
- δδ) Δύο (2) Κοινωνικοί λειτουργοί

γ) Σε κάθε Κ.Δ.Α.Υ. των νομών Αρκαδίας, Αχαΐας, Ηρακλείου, Ιωαννίνων, Κέρκυρας, Κοζάνης, Κυκλάδων, Λάρισας, Λέσβου, Ροδόπης και Φθιώτιδας που λειτουργούν στην Εδρα Διοικητικής Περιφέρειας:

- αα) Ενας (1) Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
- ββ) Ενας (1) Εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- γγ) Ενας (1) Εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής
- δδ) Ενας (1) Θεραπευτής του λόγου
- εε) Τρεις (3) Ψυχολόγοι
- στστ) Ενας (1) Παιδοψυχίατρος

ζζ) Ένας (1) Φυσικοθεραπευτής

ηη) Τρεις (3) Κοινωνικοί λειτουργοί

δ) Στο ΚΔΑΥ της Νομαρχίας Αθηνών και του Νομού Θεσσαλονίκης:

αα) Ένας (1) Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

ββ) Ένας (1) Εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

γγ) Ένας (1) Εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής

δδ) Δύο (2) Θεραπευτές του λόγου

εε) Τρεις (3) Ψυχολόγοι

σστ) Ένας (1) Παιδοψυχίατρος

ζζ) Δύο (2) Φυσικοθεραπευτές

ηη) Τέσσερις (4) Κοινωνικοί λειτουργοί

ε) Τοποθετούνται επιπλέον και υπηρετούν:

Στο Κ.Δ.Α.Υ. της Νομαρχίας Αθηνών:

αα) Δύο (2) Ειδικοί στον επαγγελματικό προσανατολισμό των τυφλών

ββ) Δύο (2) Ειδικοί στην κινητικότητα, τον προσανατολισμό και τις δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης των τυφλών και

γγ) Δύο (2) Ειδικοί στη νοηματική γλώσσα των κωφών και βαρήκων

Στο ΚΔΑΥ της Νομαρχίας Θεσσαλονίκης:

αα) Ένας (1) Ειδικός στον επαγγελματικό προσανατολισμό

ββ) Ένας (1) Ειδικός στην κινητικότητα των τυφλών και

γγ) Ένας (1) Ειδικός στη νοηματική γλώσσα των κωφών και βαρήκων

Είναι λοιπόν φανερό πως το πλήθος του προσωπικού που προβλέπει ο νόμος ώστε να στελεχωθούν τα Κέντρα Διάγνωσης - Αξιολόγησης - Υποστήριξης είναι τόσο μικρό, οπότε στη πράξη, με μαθηματική ακρίβεια, θα είναι αδύνατο να διατελέσουν το σκοπό τους. Είναι μάλιστα απαραίτητο να σημειώσουμε πως στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν υπάρχουν ειδικευμένοι εκπαιδευτικοί και ούτε προβλέπεται από το νόμο. Βέβαια, τα ΚΔΑΥ θα στελεχωθούν με εκπαιδευτικούς που κατέχουν τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών ή αναγνωρισμένο και ισότιμο τίτλο Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος της αλλοδαπής, όμως, εφόσον δεν υπάρχει Τμήμα Ειδικής Αγωγής Α.Ε.Ι. της ημεδαπής πως θα στελεχωθούν οι σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης; Είναι μια ακόμα σοβαρή και αδικαιολόγητη παράλειψη των νομοθετών που διακινδυνώνει αυτή την προβληματική κατάσταση στην Ειδική Αγωγή της χώρας.

Ένα ακόμη αξιοπρόσεκτο σημείο του νόμου είναι εκείνο σύμφωνα με το οποίο συνίσταται η συγκρότηση Υπηρεσιακού Συμβουλίου Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΥΣΕΕΠ).²⁷ Το Υπηρεσιακό αυτό Συμβούλιο είναι αρμόδιο για θέματα επιλογής των υποψηφίων για διορισμό, υπηρεσιακής κατάστασης και πειθαρχικού δικαίου του Ειδικού εκπαιδευτικού και του βοηθητικού Ειδικού Προσωπικού που υπηρετεί στα Κ.Δ.Α.Υ. και στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ). Το Υπηρεσιακό Συμβούλιο Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού αποτελείται:

α) από τον Πρόεδρο του Κεντρικού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αναπληρούμενο από τον Αντιπρόεδρο του ίδιου Συμβουλίου,

²⁷ Ν.2817/2000, άρθρο 2, παράγραφος 13-16 (Α'78)

β) από τον Πρόεδρο του Κεντρικού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αναπληρούμενο από τον Αντιπρόεδρο του ίδιου Συμβουλίου,

γ) από ένα μέλος του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού Ειδικής Αγωγής, αναπληρούμενο από άλλο μέλος του ίδιου προσωπικού, που ορίζονται με την απόφαση συγκρότησης,

δ) από δύο αιρετά μέλη του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού Ειδικής Αγωγής, αναπληρούμενα από αναπληρωματικά αιρετά μέλη.

Οι αρμοδιότητες του ΥΣΕΕΠ διευρύνονται στο άρθρο 4 παράγραφος Α' εδάφια 9 και 4, παράγραφος Β' εδάφια 1, 2 και 3 καθώς και στο άρθρο 5 παράγραφος 2 κι αφορούν την ρύθμιση θεμάτων που αφορούν επαγγελματικά δικαιώματα των νηπιαγωγών ειδικής αγωγής, των δασκάλων ειδικής αγωγής και των καθηγητών Ειδικής Αγωγής καθώς και τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς τους ρόλους.

Μια αναμφισβήτητα θετική διάταξη του νόμου είναι εκείνη που αναφέρεται στην ίδρυση Τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.²⁸ Αυτό αποτελούσε πάγιο αίτημα του αναπηρικού κινήματος που είδε επιτέλους πραγμάτωση. Έτσι λοιπόν σύμφωνα με το νόμο, συνίσταται έβδομη θέση Αντιπροέδρου στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ο οποίος και προεδρεύει του Τμήματος Ειδικής Αγωγής. Συνιστώνται επίσης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, μία θέση συμβούλου ειδικής αγωγής, μία θέση μόνιμου παρέδρου ειδικότητας ειδικής αγωγής και έξι θέσεις παρέδρων με θητεία, των οποίων οι ειδικότητες είναι αντίστοιχες με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και προσδιορίζονται με την προκήρυξη που εκδίδεται για την πλήρωση των κενών θέσεων.

²⁸ Ν.2817/2000, άρθρο 2, παράγραφος 17-20

Για το διορισμό στις θέσεις παρέδρων με θητεία απαιτείται πτυχίο αντίστοιχης ειδικότητας ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της ημεδαπής ή ισότιμο και αντίστοιχο πτυχίο ιδρύματος της αλλοδαπής, μεταπτυχιακές σπουδές στο αντικείμενο της ειδικότητας και πενταετής τουλάχιστον εμπειρία στην ειδική αγωγή. Έργο του Τμήματος Ειδικής Αγωγής είναι:

α) Η επιστημονική έρευνα, μελέτη και τεκμηρίωση όλων των θεμάτων της ειδικής αγωγής και η υποβολή προτάσεων για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ειδική αγωγή.

β) Ο σχεδιασμός και η υποστήριξη ανάπτυξης προγραμμάτων επιμόρφωσης του προσωπικού της Ειδικής Αγωγής σε συνεργασία με το αρμόδιο Τμήμα Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) και τα Τμήματα Ειδικής Αγωγής των Α.Ε.Ι.

γ) Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και η εκπόνηση του διδακτικού υλικού και λοιπού υποστηρικτικού υλικού για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

δ) Η αξιολόγηση των προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής σε συνεργασία με το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

ε) Η προώθηση και εφαρμογή της σύγχρονης τεχνολογίας στην Ειδική Αγωγή.

στ) Η επιστημονική υποστήριξη του έργου των σχολικών συμβούλων της Ειδικής Αγωγής και των προγραμμάτων σχολικής ενσωμάτωσης.

ζ) Η συνεργασία με επιστημονικούς φορείς και οργανώσεις του εσωτερικού με σκοπό την προώθηση των θεμάτων της Ειδικής Αγωγής.

Πρέπει ακόμη να συμπληρώσουμε πως στις συνεδριάσεις του Τμήματος Ειδικής Αγωγής μπορεί να μετέχουν με ψήφο:

α) Ένας εκπρόσωπος του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας, β) ένας εκπρόσωπος της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (Ε.ΣΑ.Ε.Α.) και γ) ένας εκπρόσωπος της Πανελληνίας Ομοσπονδίας Σωματείων Γονέων και Κηδεμόνων Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (Π.Ο.Γ.Κ.Α.Μ.Ε.Α.) που προέρχονται από τις πλέον αντιπροσωπευτικές οργανώσεις και ορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Η ίδρυση Τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο πιστεύουμε πως αποτελεί καινοτόμα πράξη, όμως αυτό δεν εξασφαλίζει και την εύρυθμη λειτουργία ούτε κανείς μπορεί να υποστηρίξει πως θα επιτελέσει στους σκοπούς του - αυτό είναι κάτι που θα γίνει φανερό με τον χρόνο. Η συγκρότησή του όμως κατ'αρχήν αποτελεί θετικό βήμα.

Στα αρνητικά σημεία του νόμου, εκτός αυτών που ήδη αναφερθήκαμε, χρεώνεται και το γεγονός πως δεν καταργεί και συνεχίζει να υπολογίζει τις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής που λειτουργούν ως ενιαίες σχολικές μονάδες. Αυτό έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις σύγχρονες διεθνείς παιδαγωγικές αντιλήψεις, σύμφωνα με τις οποίες καταδικάζονται και οι τύποι σχολείων ειδικής αγωγής που λειτουργούν ως ιδρύματα και μονάδες εγκλεισμού μόνο παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ο νόμος αυτός θα έπρεπε να επιβάλλει τη συστέγαση των Σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής με σχολεία γενικής αγωγής και να προβλέπει ρητά την υποχρέωση των διευθυντών και των συλλόγων διδασκόντων των αντίστοιχων σχολείων να εφαρμόζουν προγράμματα ένταξης και ενσωμάτωσης όπως γνωστικού, πολιτιστικού, αθλητικού, ψυχαγωγικού περιεχομένου.

Επίσης, συνεχίζοντας στο πνεύμα της αναντιστοιχίας με τις σύγχρονες διεθνείς τάσεις, δεν προάγει σε κανένα μέρος του την φοίτηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, εφόσον δεν προσδιορίζει συγκεκριμένες

πρακτικές ή υποχρεώσεις του Κράτους προς αυτή την κατεύθυνση. Όμως, δεν φαίνεται από πουθενά να προωθείται και ο θεσμός των ειδικών τάξεων, αφού του πιο προωθημένου θεσμού ένταξης στην Ελλάδα, αφού στις διατάξεις του δεν αναφέρεται πουθενά ίδρυση νέων ούτε στη πρωτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης, όπου υπάρχει σημαντική έλλειψη στα νηπιαγωγεία όπως θα δούμε σε επόμενο κεφάλαιο, ούτε στη δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης όπου και αυτή αντιμετωπίζει τεράστιο πρόβλημα. Το ίδιο ισχύει και για την ειδική επαγγελματική εκπαίδευση, όπου δεν προβλέπεται ίδρυση νέων μονάδων και έτσι συνεχίζει να μένει άλυτο ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα της Ειδικής Αγωγής.

Αν σε αυτά προσθέσουμε και το γεγονός πως πληθώρα διατάξεων απαιτούν Προεδρικό Διάταγμα για την υλοποίησή τους, όπως λόγου χάρη η σημαντικότερη διάταξη για την αύξηση σχολικών συμβούλων ειδικής αγωγής, μπορούμε να σχηματίσουμε καθ'ολοκληρίαν την εικόνα της νομικής πλευράς της Ειδικής Εκπαίδευσης στη χώρα μας, που αποτελεί βασικό υλικό, θεμέλιο για τις πρακτικές εφαρμογές. Εξ'άλλου, είναι γνωστό πως και ο προηγούμενος νόμος του 1985 απαιτούσε σωρεία Προεδρικών Διαταγμάτων τα οποία ποτέ δεν εξεδόθησαν.

Αποκλείοντας κάθε σκέψη που θα δικαιολογούσε τα κενά του νόμου με την άγνοια των νομοθετών, πιστεύουμε πως είναι φανερή η απροθυμία και αδιαφορία του Κράτους απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιστεύουμε ότι οι βελτιώσεις διαχρονικά των εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων με ειδικές ανάγκες οφείλονται στο βάρος των πιέσεων του μέσα από το βαθμιαίο ξύπνημα της συλλογικής συνείδησής του.

Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε πως ο Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής (Π.Ε.Σ.Ε.Α) έσπευσε να καταδικάσει το νόμο

2817/2000: «Ο Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής έχει ως βασική φιλοσοφία του την ΕΝΤΑΞΗ και την ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ενιαίο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς διακρίσεις, κατηγοριοποιήσεις και αποκλεισμούς.

Η Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση αφορά 200.000 ως 220.000 παιδιά σ'ολόκληρη τη χώρα. Σήμερα είναι ενταγμένα στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής της Α΄θ/μιας και Β΄θ/μιας Εκπαίδευσης 13.593 παιδιά. Απαιτούνται μακρόπνοες πολιτικές και θεσμικές πρωτοβουλίες για να ενταχθούν δύο εκατοντάδες χιλιάδες παιδιά στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι νέες νομοθετικές ρυθμίσεις δεν αντιμετωπίζουν το οξύ πρόβλημα του σχολικού αποκλεισμού».²⁹ Το κείμενο αυτό κοινοποιήθηκε στους Υπουργό και Υφυπουργό Παιδείας, στα πολιτικά κόμματα και τους βουλευτές, στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και στην Ο.Λ.Μ.Ε.

²⁹ Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής (Π.Ε.Σ.Ε.Α), Αθήνα, 15 Φεβρουαρίου 2000, Αριθμός Πρωτοκόλου 124.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ:

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης υποστηρίζει μια μη κατηγοριακή προσέγγιση των ειδικών αναγκών, κι αυτό γιατί έχει διαπιστωθεί ότι οι κατηγορίες δεν μας βοηθούν να κατανοήσουμε τα προβλήματα των παιδιών με ειδικές ανάγκες κι ότι είναι ανεπαρκείς για την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού προτύπου. Παρόλα αυτά, η πλειοψηφία των ειδικών προγραμμάτων που παρέχονται στα παιδιά συνεχίζουν να οργανώνονται σε πολλές χώρες με βάση το διαχωρισμό σε κατηγορίες. Έχουμε έτσι Ειδικά σχολεία για μαθητές με νοητική υστέρηση, κινητικές αναπηρίες κ.λπ. ή υποστηρικτικά προγράμματα για παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, περιοδεύοντες δασκάλους για τυφλά και μερικώς βλέποντα κ.λπ.

Έχουν επίσης δημοσιευτεί πολλές θεωρίες με θέμα το πρότυπο υπηρεσιών ενός πλήρους προγράμματος ειδικής εκπαίδευσης όπως είναι των M.Reynolds (1962), E.Devo (1970), B.Earheart - M.Weishahu (1976), O. Hausen (1991), R.U.Lierde (1991) και άλλων.¹

Στο κεφάλαιο όμως αυτό δεν περιοριζόμαστε στη παρουσίαση πρότυπων υποστηρικτικών συστημάτων ειδικής αγωγής, αλλά περιγράφουμε και συζητάμε όλες τις μορφές εκπαιδευτικών και υποστηρικτικών προγραμμάτων που προσφέρονται σήμερα στις ευρωπαϊκές και άλλες προηγμένες χώρες, τις σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές

¹ Σ.Πολυχρονοπούλου Ζαχαρογεωργα, ο.π., σελ.47.

ανάγκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε σε Πανελλαδικό κυρίως επίπεδο.

4.1. ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Τα παιδιά σχολικής ηλικίας με ειδικές ανάγκες είναι δυνατόν να δεχθούν εκπαιδευτική και ειδική υποστηρικτική βοήθεια μέσω ενός ευρέως φάσματος προγραμμάτων, τα βασικότερα από τα οποία είναι τα εξής:

- Μέσα στη συνηθισμένη τάξη
- Σε ειδικά τμήματα μέσα στα κοινά σχολεία
- Σε ξεχωριστές ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες
- Σε μη εκπαιδευτικά ιδρύματα

4.1.1. ΣΕ ΣΥΝΗΘΙΣΜΕΝΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Στην περίπτωση αυτή ο δάσκαλος ή ο καθηγητής είναι ο κύριος υπεύθυνος για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα όλων των μαθητών της τάξης, σύμφωνα με τις οδηγίες και του κανονισμού του σχολείου και του αρμόδιου υπουργού. Το μοντέλο αυτό μπορεί να υλοποιηθεί με τις εξής μορφές:

- (α) Δίχως την παροχή βοήθειας από ειδικό (ειδικό εκπαιδευτικό ή άλλο ειδικό υποστηρικτή)
- (β) Με συνδιδασκαλία
- (γ) Με τη παροχή βοήθειας από περιοδεύοντα ειδικό
- (δ) Με τη παροχή βοήθειας από ειδική υποστηρικτική ομάδα

α. Δίχως την παροχή ειδικής βοήθειας

Στην περίπτωση αυτή η ειδική βοήθεια παρέχεται στο παιδί μόνο από τον εκπαιδευτικό της συνηθισμένης τάξης και οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία του προγράμματος είναι οι εξής:

- Τοποθέτηση μικρού αριθμού παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στην ίδια τάξη. Ο ακριβής αριθμός των παιδιών με προβλήματα που εντάσσονται στην κοινή τάξη εξαρτάται κυρίως από το είδος και τον βαθμό των ειδικών αναγκών τους, καθώς κι από τον αριθμό και το είδος των μαθησιακών και συμπεριφορικών δυσκολιών που παρουσιάζουν τα παιδιά της συνηθισμένης τάξης.
- Ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση ή επιμόρφωση του δασκάλου ή του καθηγητή σε θέματα αξιολόγησης κι αντιμετώπιση παιδιών με προβλήματα μάθησης ή / και συμπεριφοράς.

Οι περισσότεροι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης της χώρας κι όλοι σχεδόν οι καθηγητές δεν έχουν εκπαιδευτεί σε θέματα ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα πανελλαδικής έρευνας οι Έλληνες δάσκαλοι νιώθουν στην πλειοψηφία τους ανασφαλείς κι ανεπαρκείς όταν καλούνται ν'αντιμετωπίσουν παιδί με αναπηρία μέσα στη συνηθισμένη τάξη. Επιπλέον, αυτό που ζητούν από ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης είναι συνήθως μια «έτοιμη συνταγή» αντιμετώπισης του προβλήματος, κάτι που δείχνει πόσο απέχουν από την ορθή νοοτροπία.

β. Με συνδιδασκαλία

Στα πλαίσια αυτού του μοντέλου ο ειδικός ή υποστηρικτικός εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της τάξης για ορισμένες ώρες την εβδομάδα ή για ορισμένα μαθήματα. Κι ενώ οι δύο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν από κοινού τις δραστηριότητες της τάξης, ο ειδικός επικεντρώνει

το έργο του περισσότερο στους μαθητές με ειδικές ανάγκες, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στην αποφυγή ετικετοποίησης του μαθητή. Γι' αυτό, εκτός από την ατομική βοήθεια που δέχεται το παιδί μέσω της εξατομικευμένης διδασκαλίας, εκπαιδεύεται επίσης μέσα σε μικρή ομάδα, άλλοτε από το συνηθισμένο δάσκαλο κι άλλοτε από τον ειδικό. Τούτο σημαίνει ότι ο τελευταίος βοηθάει όχι μόνο τα δύο ή περισσότερα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αλλά και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Αποφεύγεται έτσι ο στιγματισμός του παιδιού ως ειδικού.

γ. Με την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από περιοδεύοντα εκπαιδευτικό ή άλλο ειδικό

Σ' αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός έχει και πάλι όλη την ευθύνη της τάξης, αλλά υποστηρίζεται από τον περιεδρεύοντα ειδικό, ο οποίος μπορεί να είναι δάσκαλος ή καθηγητής, αλλά και λογοθεραπευτής, σχολικός, ψυχολόγος ή άλλος ειδικός. Ο περιοδεύων εκπαιδευτικός έχει συνήθως ειδική εκπαίδευση σε θέματα αξιολόγησης και αντιμετώπισης μιας συγκεκριμένης κατηγορίας ειδικών αναγκών. Μπορεί έτσι να είναι ειδικός στην εκπαίδευση κωφών και βαρήκων ή τυφλών και μερικώς βλεπόντων, για παράδειγμα. Βοηθάει το παιδί σε τακτά χρονικά διαστήματα είτε ατομικά είτε σε μικρές ομάδες μέσα στην τάξη.

Ο περιοδεύων βοηθάει επίσης τον εκπαιδευτικό συνάδελφό του να κατανοήσει το πρόβλημα του παιδιού, να αξιολογήσει την πρόοδό του, να επιλέξει και να χρησιμοποιήσει σωστά τα κατάλληλα διδακτικά μέσα και όργανα για την διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθητή. Ο ίδιος ο περιοδεύων προμηθεύει συχνά τον εκπαιδευτικό της τάξης με το κατάλληλο διδακτικό υλικό.

δ. Με την βοήθεια ειδικής υποστηρικτικής ομάδας

Η ειδική υποστηρικτική ομάδα περιλαμβάνει συνήθως ένα σχολικό ψυχολόγο και δύο σχολικούς συμβούλους (ένα της ειδικής αγωγής και ένα της γενικής εκπαίδευσης). Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να συμπεριλάβει έναν δάσκαλο ή καθηγητή ειδικής τάξης, ένα λογοπεδικό ή άλλο ειδικό. Η ομάδα είναι υπεύθυνη για τη συμβουλευτική υποστήριξη και βοήθεια παιδιών και εκπαιδευτικών ενός συγκεκριμένου αριθμού σχολείων ή μιας συγκεκριμένης περιοχής.

Η ομάδα είναι δυνατόν να συναντήσει τον εκπαιδευτικό που την καλεί, τον διευθυντή του σχολείου, το παιδί και τους γονείς όσες φορές κριθεί σκόπιμο. Το πρόγραμμα αυτό δεν βασίζεται στην παροχή «εξωτερικής βοήθειας» στο παιδί· αντίθετα, στοχεύει στο να «εκμεταλλευθεί» και να χρησιμοποιήσει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την εμπειρία του δασκάλου της συγκεκριμένης τάξης. Η ομάδα στοχεύει στο να βοηθάει τον εκπαιδευτικό ως εξής:

- Να κατανοήσει την φύση του προβλήματος εξετάζοντας το από διαφορετικές πλευρές όπως είναι εκείνη του σχολικού ψυχολόγου, του ειδικού παιδαγωγού, του γονέα κ.λπ.
- Να δεχτεί το παιδί με το πρόβλημά του.
- Να ακολουθήσει τις πρακτικές υποδείξεις, οδηγίες και προτάσεις της ομάδας για εναλλακτικές λύσεις εκπαίδευσης του παιδιού μέσα στην τάξη, μειώνοντας έτσι τις πιθανότητες παραπομπής του σε μονάδα ειδικής αγωγής.

Η ειδική υποστηρικτική ομάδα ενημερώνεται για την πρόοδο του μαθητή, παρακολουθεί και στηρίζει αν χρειαστεί το έργο του εκπαιδευτικού σε τακτά χρονικά διαστήματα.

4.1.2. ΣΕ ΕΙΔΙΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥΝ ΜΕΣΑ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ

ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Τα προγράμματα αυτά υλοποιούνται συνήθως με τις εξής μορφές:

α. Με την ένταξη του παιδιού στη συνηθισμένη τάξη για το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής ημέρας

Η μορφή αυτή είναι γνωστή στην Αμερική ως resource room program, στην Μεγάλη Βρετανία ως remedial class και σε πολλές άλλες χώρες ως ειδική αίθουσα αναφοράς ή ως πρόγραμμα απόσυρσης (withdrawal program). Τέτοιου είδους ειδικά τμήματα λειτουργούν στην Ελλάδα με την ονομασία «ειδικές τάξεις». Σύμφωνα με τα προγράμματα αυτά, το παιδί απομακρύνεται προσωρινά από την τάξη του για να δεχτεί βοήθεια στην ειδική, πέντε ή λιγότερες ώρες την εβδομάδα, από εκπαιδευτικό ειδικευμένο στην Ειδική Αγωγή.

Σε ορισμένους μαθητές παρέχεται ειδική βοήθεια για μερικούς μήνες ενώ σε άλλους για πολύ μεγαλύτερη βοήθεια. Η ομάδα της ειδικής τάξης αποτελείται συνήθως από 2 ως 6 παιδιά. Κύριος στόχος του προγράμματος είναι η πλήρης και όσο το δυνατόν συντομότερη ένταξη του παιδιού μέσα στη συνηθισμένη τάξη. Η επιτυχία του εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την συνεργασία μεταξύ του ειδικού εκπαιδευτικού και του διδακτικού προσωπικού του σχολείου.

Το μοντέλο της ειδικής τάξης εφαρμόζεται σε πολλές χώρες για παιδιά με κάθε είδους ειδικές ανάγκες. Το παιδί έτσι παραμένει στην συνηθισμένη τάξη και δέχεται ειδική βοήθεια έξω απ'αυτή από τον υποστηρικτικό εκπαιδευτικό λογοπεδικό ή από άλλο ειδικό.

Η εμπειρία πείθει πως το μοντέλο αυτό δεν αφαιρεί το στίγμα του «ειδικού» από το παιδί στην Ελληνική τουλάχιστον πραγματικότητα. Η ελληνική ονομασία του «ειδική τάξη» και η φανερή απομάκρυνσή του μαθητή από το φυσικό σχολικό του χώρο, καταλήγει στην ετικετοποίηση και το στιγματισμό του. Είναι γεγονός όμως πως για διάφορες κατηγορίες παιδιών με «ειδικές» ανάγκες και μιλάμε για περιπτώσεις βαρέων προβλημάτων κρίνεται αναγκαία η φοίτησή τους εκεί. Η ενσωμάτωση άλλωστε δεν επιτυγχάνεται μόνο με την τοποθέτηση ενός παιδιού μέσα στη συνηθισμένη τάξη. Η ενσωμάτωση δεν πρέπει να γίνει αυτοσκοπός μόνο και μόνο για ν'αποφευχθεί ο στιγματισμός, αδιαφορώντας για το αν η βοήθεια που δέχεται το παιδί είναι ουσιαστική.²

Στο σημείο αυτό πρέπει ν'αναφερθεί ότι στη χώρα μας λειτουργεί ένα παρόμοιο υποστηρικτικό πρόγραμμα για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες με την ονομασία «ενισχυτική διδασκαλία». Στα πλαίσια αυτού του μοντέλου ο μαθητής δέχεται επιπλέον βοήθεια για λίγες ώρες την εβδομάδα από δάσκαλο της γενικής εκπαίδευσης. Τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας συγκροτούνται έπειτα από εισήγηση του διευθυντή του σχολείου, εποπτεύονται από τους σχολικούς συμβούλους της Γενικής Εκπαίδευσης και καταργούνται δίχως ιδιαίτερη διδασκαλία. Για παράδειγμα, δεν χρειάζεται η έκδοση Προεδρικού Διατάγματος όπως συμβαίνει στην περίπτωση της ειδικής τάξης. Λειτουργούν ανάλογα με τις ανάγκες του σχολείου σε όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους

² Σταμάτης (1976,σελ.111).

ή για ορισμένο χρονικό διάστημα, μετά το τέλος της σχολικής ημέρας ή σε ξεχωριστή αίθουσα κατά την διάρκεια των μαθημάτων.

Η καθιέρωση του θεσμού της Ενισχυτικής Διδασκαλίας έγινε από το ΥΠΕΠΘ με νόμο.³ Η πειραματική εφαρμογή προγραμμάτων ΕΔ έχει ήδη αρχίσει από τις αρχές του 1989 με εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ⁴ που υλοποιούσε το σχετικό νόμο.

Σε έκθεση⁵ δοκιμαστικής εφαρμογής προγραμμάτων ΕΔ στην περιφέρεια κατά το σχολικό έτος 1988-89 (την ευθύνη είχε σχολικός σύμβολος Γενικής Εκπαίδευσης) διατυπώνεται η άποψη «ότι ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας έρχεται να δώσει λύσεις σ'ένα σοβαρό εκπαιδευτικό και κοινωνικό πρόβλημα, το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών και της σχολικής αποτυχίας, και γ'αυτό χαιρετίζεται απ'όλους και προτείνεται η ενίσχυση και η σταδιακή επέκταση και γενίκευσή του, ώστε να καταπολεμηθεί στις ρίζες του και το πρόβλημα του λειτουργικού αναλφαβητισμού που είναι πρόβλημα κοινωνικό και εθνικό».

Παρά την αισιόδοξη πρόταση του σχολικού συμβούλου και συντάκτη της εν λόγω έκθεσης, διατηρούμε ορισμένες επιφυλάξεις για τ'αποτελέσματα μιας τέτοιας προσπάθειας που συμπυκνώνονται στα εξής σημεία:

α) πως είναι δυνατό με τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου από τους δασκάλους συνηθισμένων τάξεων και της ΕΔ και χωρίς την συνδρομή ιατροδιαγνωστικής ομάδας να προβεί κανείς στην ακριβή διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού και, κατά συνέπεια, στην κατάρτιση ανάλογων προγραμμάτων παρέμβασης;

³ Ν.1824/30.12.1988

⁴ Εγκ.Γ1/13/49/12.1.1989

⁵ Β.Κοντογιώργου (1989), *Έκθεση επί της δοκιμαστικής εφαρμογής προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας στην περιφέρεια Ηπείρου κατά το σχολικό έτος 1988-89*. Εκδ.Ιωάννινα,1990, σελ.20.

β) είναι από παιδαγωγική άποψη θεμιτό η υλοποίηση των όποιων θεραπευτικών προγραμμάτων να επαφίεται στις «καλές υπηρεσίες» αναπληρωτών δασκάλων, οι οποίοι, κατά τεκμήριο, και ειδίκευση δεν έχουν στον τομέα των μαθησιακών προβλημάτων αλλά και στερούνται ανάλογης διδακτικής πείρας;

Η άποψή μας, επομένως, είναι: α) Να τηρούνται αυστηρές επιστημονικές διαδικασίες διάγνωσης παρόμοιων περιπτώσεων με τη συνεργασία συναρμόδιων ειδικών, β) Να καταρτίζονται τα προγράμματα ΕΔ με αφετηρία και γνώμονα τις διαγνωστικές διαδικασίες και προτάσεις, γ) Η εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών να γίνεται από ειδικά καταρτισμένο και επαρκώς έμπειρο διδακτικό προσωπικό με τη συνεργασία των δασκάλων της τάξης.

β. Με την ένταξη του παιδιού στη συνηθισμένη τάξη για λίγες ώρες την εβδομάδα

Το μοντέλο αυτό μπορεί να υλοποιηθεί με διάφορες μορφές ως εξής:

- Σε ειδικά τμήματα που λειτουργούν μέσα στο κοινό σχολείο και
- σε ειδικά μονοθέσια ή διθέσια σχολεία που συστεγάζονται με το κοινό

Στις περιπτώσεις αυτές, τα παιδιά με τις ειδικές ανάγκες βρίσκονται όλη ή σχεδόν όλη τη σχολική ημέρα μέσα στις ειδικές τάξεις. Οπου κι όποτε είναι δυνατόν συνδιδάσκονται με τα άλλα παιδιά. Κατά τα άλλα έρχονται σε επαφή με τα παιδιά των «κοινών» τάξεων κατά την ώρα του διαλείμματος, της εκδρομής, της σχολικής γιορτής και άλλων σχολικών δραστηριοτήτων.

Η ειδική τάξη αυτού του τύπου δέχεται παντού αυστηρή κριτική. Το σοβαρό μειονέκτημα που της αποδίδεται είναι ότι διατρέχει τον κίνδυνο να

θεωρηθεί σαν ένα μικρό ειδικό σχολείο μέσα στο άλλο σχολείο και να απορριφθεί κανονικά από το ίδιο σχολείο και τους γονείς.⁶

Το μειονέκτημα αυτό μπορεί να δημιουργήσει και να οδηγήσει σε μόνιμες καταστάσεις όπως σ' αυτές του διαχωρισμού, της ετικέτας (του στίγματος), της αύξησης των ειδικών μαθητών, της δυσκολίας για ένταξη.⁷

Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο νόμος 1566/85 υιοθετεί για πρώτη φορά την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε γενικά σχολεία με τη λειτουργία των «ειδικών τάξεων» και με απώτερο σκοπό την εγκατάλειψη ίδρυσης σχολείων. Τις Ειδικές Τάξεις τις επισκέπτονται συνήθως παιδιά με ελαφρά νοητική ανεπάρκεια ή παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς να τους εξασφαλίζεται η εξατομικευμένη διδασκαλία. Παιδιά με μέτριες ή και πιο βαριές αναπηρίες αποκλείονται, και μ' αυτό το τρόπο αποκλείεται εκ των προτέρων και κάθε προσπάθεια «ενσωμάτωσης» που θέλει ο παραπάνω νόμος.⁸

Για την ίδρυση των Ειδικών Τάξεων ο Καλαντζής⁹ (1984) αναφέρει: «Ας αποφύγουμε ... την ίδρυση και λειτουργία τέτοιων τάξεων που σαν άκαμπτοι, κλειστοί «ενιαύσιοι κύκλοι», διακριτικοί και διαβαθμισμένοι αυστηρά, καθώς θα βαίνουν παράλληλα από τις κανονικές τάξεις, σιγά-σιγά και μοιραία θα δημιουργούν ένα χωριστό «Ειδικό Σχολείο μέσα στο γενικό σχολείο ...».

Ότι η διαχωριστική αυτή εκπαίδευση δεν φέρνει θετικά αποτελέσματα αναφέρεται συχνά και από την UNESCO.¹⁰

⁶ Κ.Χρηστάκης «Θέματα Ειδικής Αγωγής: Η Ειδική Τάξη - Εννοια - Φιλοσοφία - Οργάνωση», Εκδ. Τελέθριον, Αθήνα, 1994, σελ.82.

⁷ Αθ.Ζωνίου-Σιδέρη, Αθήνα, 113.

⁸ Αθ.Ζωνίου-Σιδέρη, Αθήνα, 114.

⁹ Κ.Καλαντζής «Η Ειδική Αγωγή Χτες και Σήμερα», Περ. Νέα Παιδεία, τεύχος 32, σελ.67.

¹⁰ Βλ. Ουνέσκο. «Η ένταξη των ατόμων με αναπηρίες στο κανονικό σχολείο», μετ. Παπαδόπουλος Μ., Παιδί-Υγεία-Κοινωνία. Σύνδεσμος Ψυχολόγων Κύπρου, επιμ. Παπαδόπουλος Μ., 1991, στο: Παπαδόπουλος Μ., «Ειδική εκπαίδευση: από το σχολικό διαχωρισμό στη σχολική ένταξη (σύγχρονες αντιλήψεις για την πρόληψη της νοητικής αναπηρίας και το ρόλο του σχολείου)», περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 82-83, σελ. 77-85, 1995 (79).

Έχει καταδειχθεί από βραχύχρονες και μακρόχρονες έρευνες που ασχολήθηκαν μ' αυτό το θέμα ότι τ' αποτελέσματα που επιτυγχάνουν τα άτομα με αναπηρίες που φοιτούν στα ειδικά σχολεία δεν είναι καλύτερα από αυτά των ατόμων με αναπηρίες που είναι ενταγμένα σε κανονικές τάξεις. Η ειδική τάξη ή το ειδικό σχολείο τείνει να επιβάλλει εκ των προτέρων μια απαισιόδοξη εικόνα των ικανοτήτων του παιδιού, γεγονός το οποίο επιδρά αρνητικά στις πιθανότητες επιτυχίας του αφού θα έχει τάσεις να υιοθετήσει αυτή την αρνητική εικόνα.

Είναι προφανές πως η UNESCO αναφέρει αυτό που στην Παιδαγωγική Επιστήμη ονομάζεται Φαινόμενο «Πυγμαλίων».

4.1.3. Σε ξεχωριστές εκπαιδευτικές μονάδες

Η παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής σε ξεχωριστές εκπαιδευτικές μονάδες μπορεί να λάβει δύο κυρίως μορφές:

- του ειδικού σχολείου που στεγάζεται σε ανεξάρτητο διδακτήριο χωρίς οικοτροφείο και
- του ειδικού σχολείου που στεγάζεται σε ανεξάρτητο διδακτήριο με οικοτροφείο

α. Ειδικό ημερήσιο σχολείο

Οι μαθητές που φοιτούν σε απομονωμένα ειδικά ημερήσια σχολεία κατοικούν συνήθως σε περιοχές που απέχουν πολύ απ' το σχολείο τους. Μεταφέρονται έτσι από τη γειτονιά τους στο σχολείο και αντίστροφα με σχολικά αυτοκίνητα, διανύοντας καθημερινά μεγάλες αποστάσεις.

Το ελληνικό ειδικό σχολείο εξυπηρετεί συνήθως συγκεκριμένη κατηγορία παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ιδρύονται έτσι και λειτουργούν ειδικές σχολικές

μονάδες για νοητικά καθυστερημένα παιδιά, για κωφά και βαρήκοα, για τυφλά και μερικώς βλέποντα, για κινητικά ανάπηρα.

β. Ειδικό Σχολείο με οικοτροφείο

Στο ειδικό σχολείο-οικοτροφείο τα παιδιά μένουν στο ίδρυμα, όλο το εικοσιτετράωρο, αποκομμένα από το περιβάλλον των συνηθισμένων παιδιών, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν συχνά τα γνωστά συμπτώματα του ιδρυματισμού (έλλειψη ενδιαφέροντος για σχολική μάθηση, αντικοινωνική συμπεριφορά κ.λπ.).¹¹

Ο αριθμός των παραπάνω μονάδων έχει σημαντικά περιοριστεί την τελευταία δεκαετία σε όλες τις ευρωπαϊκές και προηγμένες χώρες του κόσμου. Στην Ελλάδα λειτουργούν κυρίως ειδικά σχολεία-οικοτροφεία για παιδιά και έφηβους με προβλήματα όρασης και παιδιά με προβλήματα ακοής.

Ο λόγος του περιορισμού των Ειδικών σχολείων είναι πως καλλιεργούν το υπαρκτό κλίμα των προκαταλήψεων που έχει ως συνέπεια την διάκριση, την περιθωριοποίηση ως και τον στιγματισμό. Ότι δηλαδή δημιουργεί ή «νομιμοποιεί» η ειδική τάξη, στον μέγιστο όμως βαθμό.

Όπως αναφέρει ο Καλαντζής¹²: «Η μεγάλη ανάπτυξη των Ειδικών σχολείων του εκπαιδευσιμου τύπου είναι δείγμα «κοινωνικής απόρριψης»! Τα γενικά σχολεία «επιλέγουν» παντού τους έξυπνους και αριστούχους. Για τους «κακούς» μαθητές δεν μένει παρά ο «αποθέτης» του Ειδικού σχολείου.

Συν τοις άλλοις, πρέπει να λάβουμε υπ' όψην πως η ομάδα, σ' αυτή την περίπτωση το ειδικό σχολείο ή η ειδική τάξη, λειτουργεί ως σημείο αναφοράς για τα μέλη (μαθητές). Στην τάξη κάθε πράξη μαθητή αποτελεί ερέθισμα ή κίνητρο για την πράξη του άλλου: Με την πάροδο του χρόνου και με βάση τις

¹¹ Σ. Πολυχρονοπούλου Ζαχαρογεωργα, ο.π., σελ.47.

¹² ο.π., 57-72

εμπειρίες, που ο «κανονικός» ή ο «ειδικός» μαθητής αποκτά μέσα στην ομάδα-τάξη του (δυναμική της ομάδας-σχολικής τάξης) ή στον ευρύτερο κοινωνικό του περίγυρο, διαμορφώνεται η συμπεριφορά του (ανάδραση).¹³

4.1.4. ΣΕ ΜΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ

α. Σε Ειδικά Σχολεία, ειδικές τάξεις ή τμήματα που λειτουργούν

μέσα σε νοσοκομεία, κλινικές ή θεραπευτικά καταστήματα ενηλίκων

Στις περιπτώσεις αυτές οι μαθητές παραμένουν για θεραπεία και εκπαίδευση στις παραπάνω μονάδες για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα. Είναι παιδιά και έφηβοι με χρόνιες παθήσεις και προβλήματα που απαιτούν συστηματική βοήθεια κι εντατική υποστήριξη από ιατρικές και παραϊατρικές υπηρεσίες. Εκπαιδεύονται έτσι μέσα σε πλαίσια «ειδικά» παρ'ότι η νοημοσύνη και οι σχολικές τους δεξιότητες είναι συχνά ανάλογες με την ηλικία τους και το σχολικό επίπεδο της τάξης τους.

β. Στο σπίτι

Σε ορισμένες περιπτώσεις ειδικών αναγκών (π.χ. τετραπληγίες, παραπληγίες, καταστάσεις ανάρρωσης κ.α.) η διδασκαλία γίνεται στο σπίτι. Συγχρόνως παρέχεται συμβουλευτική υποστήριξη και καθοδήγηση στην οικογένεια από τον εκπαιδευτικό, τον ψυχολόγο ή άλλα μέλη της ειδικής υποστηρικτικής ομάδας, για την καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού.

¹³ Κυπριωτάκης, *Συνεκπαίδευση «ειδικών» και «κανονικών» παιδιών, στο ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ*, Επιμέλεια Μ.Καϊζα - Ν.Πολεμικός-Γ.Φιλίππου, Ελληνικά Γράμματα, σελ.779.

4.2. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ

Οι περισσότεροι ειδικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν σήμερα πως τα παιδιά πρέπει να εκπαιδεύονται «σ'ένα περιβάλλον χωρίς φραγμούς και διαχωριστικές γραμμές μέσα στο οποίο να μπορούν ν'αναπτύσσονται με βάση την παροχή ίσων ευκαιριών για μάθηση».¹ Η περίφημη έκθεση της επιτροπής Warnock πάνω στην οποία βασίστηκε ο αγγλικός νόμος περί ειδικής αγωγής του 1981 και έγινε πηγή έμπνευσης για όλη σχεδόν την Ευρώπη, υποστηρίζει ότι:²

Η αρχή της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες η οποία στο Ηνωμένο Βασίλειο αναφέρεται ως **ένταξη** στις Ηνωμένες Πολιτείες ως **ενσωμάτωση** και στις Σκανδιναβικές χώρες και στον Καναδά είναι γνωστή ως η πιο πλατιά κίνηση της ομαδοποίησης, αποτελεί «ειδική έκφραση των απόλυτων πια πίστης μας ότι όσο είναι ανθρώπινα δυνατό, όλα τα άτομα πρέπει να έχουν το μερίδιό τους στις ευκαιρίες για ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση ... Παράλληλα, κάνουμε εντελώς σαφή την αμετάκλητη απόφασή μας να πολεμήσουμε την άποψη για εκπαίδευση των «ειδικών» και των συνηθισμένων παιδιών σαν ν'αποτελούν δύο διαφορετικές ομάδες παιδιών. Υποστηρίζουμε ολόψυχα την αρχή της παροχής κοινών προγραμμάτων για όλα τα παιδιά».

Αυτή η κίνηση, γνωστή και στην Ελλάδα ως «ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές ανάγκες» και τελευταία ως «ένταξη» αποτελεί το κυριότερο χαρακτηριστικό των σύγχρονων τάσεων εκπαίδευσης και τονίζει το δικαίωμα κάθε παιδιού να γίνει αποδεκτό μέσα στο συνηθισμένο σχολείο.

¹ Χ.Κομπάς. *Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με Ε.Α. στα Δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους*, 1992, Εκδ.Βιβλία για όλους.

² Σ.Πολυχρονοπούλου Ζαχαρογεωργα, *Παιδιά και Εφηβοί*.

Οι όροι ενσωμάτωση και ένταξη χρησιμοποιούνται συχνά ως ταυτόσημοι στον ελληνικό χώρο. Ορισμένοι όμως υποστηρίζουν ότι η ένταξη δεν σημαίνει ενσωμάτωση διότι η τελευταία είναι το επιτυχημένο αποτέλεσμα της ένταξης που οδηγεί στην πλήρη κοινωνικοποίηση του παιδιού.³

Η ενσωμάτωση αν νοηθεί ως στόχος περιλαμβάνει όλες τις προσπάθειες που μπορούν να γίνουν για να βοηθηθούν τα παιδιά και οι έφηβοι με ειδικές ανάγκες ν'αναπτύξουν τις ικανότητές τους και την προσωπικότητά τους ώστε να εκπληρώσουν το ρόλο τους στην κοινωνία με το μεγαλύτερο δυνατό βαθμό αυτονομίας.

Κατά άλλη έννοια, η ενσωμάτωση ως μεθοδολογικό διάβημα επιτρέπει την παροχή ιδιαίτερης παιδαγωγικής υποστήριξης, χωρίς διαχωρισμό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ευνοώντας στο μέγιστο βαθμό την κοινή διαβίωση και συνεργασία μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, για παράδειγμα, υπό τη μορφή εκπαίδευσης μέσα στην ίδια τάξη.

Σύμφωνα λοιπόν με την αρχή της ενσωμάτωσης οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών πρέπει ν'αντιμετωπίζονται μέσα στα πλαίσια της ισότητας των ευκαιριών και της κατάργησης των διακρίσεων.

Η εξίσωση ευκαιριών αναφέρεται στη διαδικασία μέσα από την οποία τα ποικίλα συστήματα της κοινωνίας (το φυσικό περιβάλλον, οι υπηρεσίες, οι δραστηριότητες, η πληροφόρηση κ.λπ.) γίνονται προσιτά σε όλους, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Η αρχή για ίσα δικαιώματα σε άτομα με και χωρίς αναπηρία υπονοεί πως οι ανάγκες όλων των ανθρώπων είναι ίσης σημασίας κι ότι πρέπει ν'αποτελούν τη βάση για τη διαμόρφωση της κοινωνίας.

³ Κ.Χρηστάκης «Η κοινωνική ενσωμάτωση ατόμου με ειδικές ανάγκες», Σχολείο και Ζωή, τ.4-6, σελ.22-24.

Όλοι οι πόροι διαβίωσης πρέπει να χρησιμοποιούνται με τέτοιο τρόπο που να παρέχουν σε όλους ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες για συμμετοχή. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα να λαμβάνουν τη βοήθεια και υποστήριξη που χρειάζονται μέσα στις καθιερωμένες δομές εκπαίδευσης, υγείας και όλων των κοινωνικών υπηρεσιών. Να παραμένουν μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον και στις κοινωνίες που ζουν κι όχι ν'απομακρύνονται απ'αυτές.

Η σχολική, κοινωνική και οικονομική ένταξη επιτρέπει στα άτομα με ειδικές ανάγκες να αναπτύξουν στο μέγιστο τις ικανότητές τους συμβάλλοντας έτσι στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας χωρίς στεγανά, διακρίσεις και διαχωριστικές γραμμές. Μιας κοινωνίας που τους αντιλαμβάνεται, τους νιώθει και τους αντιμετωπίζει ως ισότιμους πολίτες και ολοκληρωμένες προσωπικότητες.

Η ενσωμάτωση στο χώρο της εκπαίδευσης είναι η κύρια προϋπόθεση πρόσβασης σε όλες τις δραστηριότητες και σε όλους τους χώρους της κοινωνικής ζωής. Η εκπαίδευση άλλωστε «θεωρήθηκε επί μακρόν κύριο όχημα της ισότητας των ευκαιριών ... και η δημοκρατική πρόσβαση των παιδιών στα σχολεία όλων των βαθμίδων ... άλλαξε τη ζωή πολλών ατόμων και οδήγησε σε μια πιο ανοικτή κοινωνία ... Ο αγώνας όμως για να καταστούν τα σχολεία ναυαρχίδες της ισότητας των ευκαιριών πρέπει να συνεχιστεί».⁴

Από τις αρχές του 1980 η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει θέσει ως προτεραιότητα τη σχολική ένταξη. Οι υποχρεώσεις που έχουν λάβει τα κράτη μέλη πάνω σ' αυτό το θέμα περιλαμβάνει κυρίως τα εξής μέτρα:

- Την εξάλειψη των υλικών εμποδίων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες στην καθημερινή τους ζωή προκειμένου

να διευκολυνθεί η κινητικότητα τους και η πρόσβαση στο σχολείο.

- Την σωστή προετοιμασία (αρχική εκπαίδευση κι επιμόρφωση) των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής καθώς και την εξασφάλιση διαρκούς κατάρτισης αυτών.
- Την ευαισθητοποίηση του οικογενειακού σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος.⁵

Σήμερα η σχολική ένταξη φαίνεται πως ενθαρρύνεται σε όλα τα κράτη μέλη της Ένωσης, αλλά σε διαφορετικούς βαθμούς. Σ'ορισμένες περιπτώσεις ενσωματώνονται παιδιά με οποιαδήποτε ειδική ανάγκη, ενώ σε άλλες, η ενσωμάτωση περιορίζεται σε ορισμένες μορφές των ειδικών αναγκών. Σε άλλες πάλι γίνονται προσπάθειες να ενισχυθούν και να διευρυνθούν οι εμπειρίες ενσωμάτωσης που υπήρξαν πειραματικές και που μπορούν στη συνέχεια να μεταφερθούν ως πρότυπα (Βλ. Κοινοτικό πρόγραμμα HELIOS σ'αυτό το κεφάλαιο). Όλες αυτές οι επιλογές μετατρέπονται σε διαφορετικές μορφές ενσωμάτωσης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα των διάφορων χωρών. Έτσι έχουμε:

- Χωροταξική ενσωμάτωση που περιορίζεται στην απλή παρουσία των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στο συνηθισμένο σχολείο και που αποτελεί βέβαια τη χαμηλότερη βαθμίδα σχολικής ενσωμάτωσης.
- Κοινωνική ενσωμάτωση που περιλαμβάνει δραστηριότητες που αυξάνουν την επικοινωνία κι επαφή ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς ανάγκες. Αυτή η μορφή ένταξης που «χαρίζει» στο παιδί κοινωνική αποδοχή δίχως όμως να του δίνει την ευκαιρία ν'αναπτύξει πλήρως το νοητικό δυναμικό του δεν εκπληρώνει τον κύριο σκοπό της ενσωμάτωσης.

⁴ Πράσινη Βίβλος, Ευρωπαϊκή Επιτροπή 1994, σ.23.

- Διδακτική ενσωμάτωση κατά την οποία το παιδί εκπαιδεύεται μέσα στη συνηθισμένη τάξη συμμετέχοντας στην ίδια διδακτική διαδικασία με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης (Δίχως αυτό να σημαίνει πως διδάσκεται με τον ίδιο τρόπο ή ότι το μαθησιακό του επίπεδο είναι απαραίτητα το ίδιο με το επίπεδο των συμμαθητών του).

Εχοντας υπόψη τις μορφές εκπαιδευτικών και υποστηρικτικών προγραμμάτων για παιδιά με ειδικές ανάγκες που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο αυτό, μπορούμε να πούμε πως προσφέρονται πολλές επιλογές για την εφαρμογή διαφορετικών μορφών ενσωμάτωσης. Έτσι για παράδειγμα, ένας χαμηλός βαθμός ενσωμάτωσης μπορεί να επιτευχθεί με την ελάχιστη επαφή παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες μέσω ενός σχολείου συστεγαζόμενου με το κοινό, μεγαλύτερη ενσωμάτωση μέσω μιας ειδικής τάξης που λειτουργεί μέσα σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης και πλήρης ενσωμάτωση μέσα στη συνηθισμένη τάξη με παροχή συμβουλευτικής ή ειδικής υποστηρικτικής βοήθειας στον εκπαιδευτικό της τάξης.

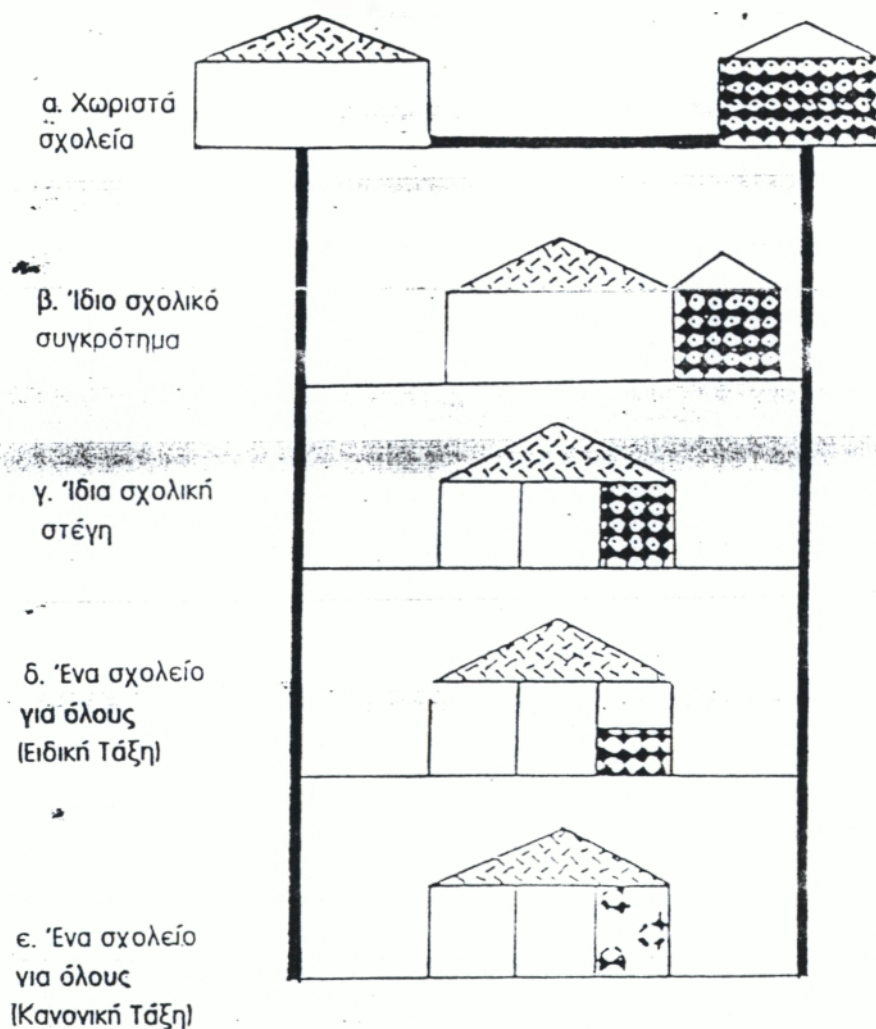
⁵ Σ.Πολυχρονοπούλου- Ζαχαρογεωργα, ο.π., σελ. 102.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Τύποι σχολικής ενσωμάτωσης στην Ελλάδα

ΠΙΝΑΚΑΣ 4
Τύποι σχολικής ενσωμάτωσης στην Ελλάδα

8



ΠΗΓΗ: Φ. ΣΤΑΘΗΣ, ΘΕΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, Εκδ «ΕΛΛΗΝ», 1994.

- α. Ειδικό σχολείο απομονωμένο, στεγαζόμενο σε ανεξάρτητο διδακτήριο, σε απομακρυσμένες συνήθως περιοχές.
- β. Συστέγαση ειδικού σχολείου και σχολείου γενικής εκπαίδευσης.
- γ. Ειδικό τμήμα που λειτουργεί μέσα στο κοινό σχολείο, με μαθητές που βρίσκονται όλες ή σχεδόν όλες τις σχολικές ώρες μέσα στο τμήμα αυτό.
- δ. Ειδική τάξη μέσα στο συνηθισμένο σχολείο, με μαθητές που παρακολουθούν το ειδικό αυτό πρόγραμμα μερικές μόνο ώρες την εβδομάδα.
- ε. Πλήρης σχολική ενσωμάτωση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

5.1. Η ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΣΗΜΕΡΑ

Το ΥΠΕΠΘ, από τη σχολική χρονιά 1983-84, άρχισε να υλοποιεί τη στρατηγική της σχολικής ενσωμάτωσης για παιδιά με ειδικές ανάγκες και ιδιαίτερα γι'αυτά με μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι εγκατέλειψε την ως τότε ακολουθούμενη πρακτική της ίδρυσης ειδικών σχολείων για παρόμοιες περιπτώσεις με το σκεπτικό ότι αυτό που προέχει στο προκείμενο είναι η καλλιέργεια ενός κλίματος «κοινωνικής αλληλοαποδοχής» και «η προετοιμασία (του παιδιού) για το πέρασμα από το σχολείο στην ενεργό ζωή με επιτυχία».¹ Οι δύο αυτοί άξονες του σκεπτικού του ΥΠΕΠΘ αντί να οδηγήσουν στην πρακτική της πλήρους ενσωμάτωσης, αντικατοπτρίστηκαν στην πρακτική, που το ίδιο υιοθέτησε της ίδρυσης ειδικών τάξεων, ο αριθμός των οποίων επαυξήθηκε σημαντικά από τότε. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα σήμερα να είναι και το μοναδικό μοντέλο σχολικής ένταξης. Σημειώνεται πως ο λόγος που παρώθησε το ΥΠΕΠΘ προς αυτή την κατεύθυνση ήταν η διαπίστωση ότι «στο πλείστον από τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν σχετικά μικρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και είναι ενταγμένα στο μαθητικό δυναμικό των κανονικών σχολείων σε ποσοστό μεγαλύτερο του 90%».² Η εκπαιδευτική πολιτική και φιλοσοφία του ΥΠΕΠΘ είναι πως πρέπει τα παιδιά αυτά να «παραμείνουν ενσωματωμένα (στα κανονικά σχολεία), αλλά όχι κατ'ανάγκη και κατά τύχη, παρά με την οργανωμένη φροντίδα της παροχής ειδικής αγωγής και εκπαιδευτικής βοήθειας με ειδικά ατομικά ή μικροομαδικά

¹ Βλ. ΥΠΕΠΘ (ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ), Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1986.

² Στο ίδιο, σελ.14, ο.π.

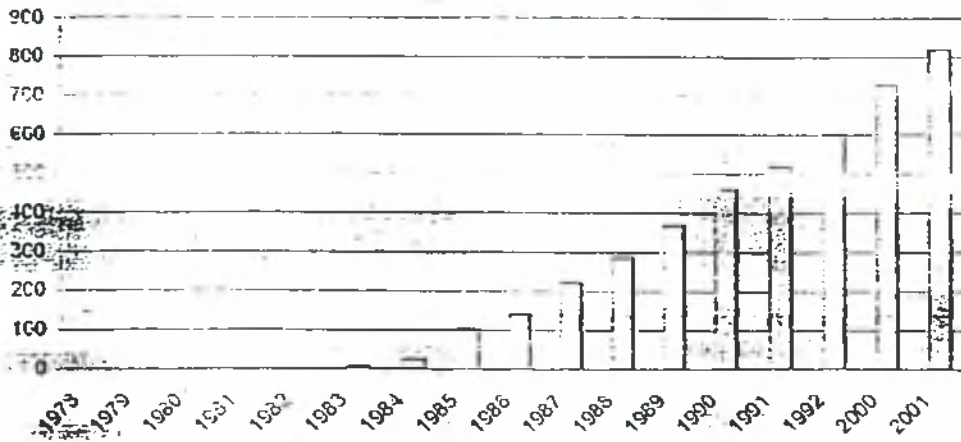
εκπαιδευτικά προγράμματα, που να χειρίζονται όλοι οι εκπαιδευτικοί, σε συνεργασία με τους πιο ειδικευμένους και τους σχολικούς συμβούλους και μάλιστα εκείνους της Ειδικής Αγωγής».³ Η άποψή μας είναι πως τα παραπάνω αναφερθέντα στο Δελτίο Ειδικής Αγωγής, δεν είναι παρά λόγια πατηλά που προσπάθησαν να κρύψουν τα υπαρκτά προβλήματα. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στην πραγματικότητα ήταν και είναι «κατά τύχην» στα κανονικά σχολεία. Η φυσική παρουσία τους εκεί δεν ταυτίζεται με την έννοια της ενσωμάτωσης. Πως είναι δυνατόν να μιλούμε για ενσωμάτωση χωρίς προηγουμένως να υπάρξει μελέτη αλλά και καμιά από τις προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες; Όμως, ακόμη και σήμερα, ακόμη λοιπόν και μετά από τον νόμο 2817/2000, τα προβλήματα, τηρουμένων των αναλογιών, παραμένουν. Πιστεύουμε πως η σοβαρότητα του θέματος επιβάλλει την πλήρη του σε (δοσμένα) θεωρητικά σχήματα προσαρμοσμένα στην ελληνική πραγματικότητα που να επιτρέπουν ένα ρεαλιστικό εκπαιδευτικό προγραμματισμό.

4. ΠΟΡΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ 1978-2000



ο ίδιο, σελ. 14, ο.π.

ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ 1978/2001



ΠΗΓΗ: ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΑΔΗΜΟΣΙΕΥΤΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΑΠΟΓΡΑΦΗΣ 1999-2000

ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ 1978-2001

ΠΗΓΗ: ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΑΔΗΜΟΣΙΕΥΤΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
ΑΠΟΓΡΑΦΗΣ 1999-2000

5.2. ΣΜΕΑ ΚΑΤΑ ΒΑΘΜΙΔΑ ΚΑΙ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ

Α. ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Σήμερα στην Ελλάδα λειτουργούν 1017 Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ)¹. Αυτές κατανέμονται σε 197 αμιγή Σχολεία Ειδικής Αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε 820 Τμήματα Ενταξης.

Στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργούν 39 νηπιαγωγεία και 146 δημοτικά σχολεία που καλύπτουν τις περισσότερες κατηγορίες αναπηριών.

Στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργούν 7 Γυμνάσια και Λύκεια για κωφά και βαρήκοα παιδιά και για παιδιά με κινητικές δυσκολίες και 5 Τεχνικές Σχολές Ειδικής Αγωγής.

Πέραν των αμιγών σχολείων ειδικής αγωγής λειτουργούν επίσης 782 τμήματα Ενταξης μέσα σε κοινά Δημοτικά Σχολεία, 23 σε κοινά νηπιαγωγεία και 15 Τμήματα Ενταξης μέσα σε Γυμνάσια και Λύκεια.

Πρέπει να σημειωθεί ότι οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής είναι κατανεμημένες σε όλη τη Χώρα.

Ο ακόλουθος πίνακας παρουσιάζει αναλυτικότερα τον αριθμό των ΣΜΕΑ κατά βαθμίδα και κατά κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.²

¹ ΣΜΕΑ: Σχολεία Ειδικής αγωγής όλων των βαθμίδων και κατηγοριών και Τμήματα Ενταξης.

² Συμπεριλαμβανόμενα στοιχεία όλων των πινάκων προέρχονται από την απογραφή που διενήργησε η Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής το σχολικό έτος 1999-2000. Ο αριθμός των σχολικών μονάδων αυξήθηκε κατά τον Σεπτέμβρη του 2000, οπότε ο πάνω πίνακας απεικονίζει την τρέχουσα σχολική χρονιά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΣΜΕΑ ΚΑΤΑ ΒΑΘΜΙΔΑ ΚΑΙ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ

Α/Α	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΒΑΘΜΙΔΕΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ							ΣΥΝΟΛΟ
		ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ		ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠ		ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔ			
		Ε Ν	ΤΜ.ΕΝΤ	Ε.Δ.	ΤΜ.ΕΝΤ	ΕΙΔ.Γ/Λ	ΤΕΣΕΑ	ΤΜ.ΕΝΤΑΣ	
1	ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	11	21	46	776			2	856
2	ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤ	11		69	1		1	2	84
3	ΠΡΟΒΛ ΟΡΑΣΗΣ	2		4	2				8
4	ΠΡΟΒ ΑΚΟΗΣ	6	2	10	3	3	3	8	35
5	ΚΙΝΗΤΙΚΑ ΠΡΟΒ	5		6		4	1	3	19
6	ΑΥΤΙΣΜΟΣ			2					2
7	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜ ΔΙΑΤ.	1		1					2
8	ΜΑΘ ΔΥΣ-ΑΥΤ-ΝΚ			2					2
9	ΝΚ-ΜΑΘ ΔΥΣΚ			1					1
10	ΝΚ.-ΣΥΝΑΙΣΔΙΑΤ			1					1
11	ΝΚ-ΑΥΤΙΣ	1							1
12	ΝΟΣΗΛΕΥΟΜΕΝΟΙ	2		4					6
	ΣΥΝΟΛΟ ΣΜΕΑ 197 Ε.ΣΧ. 320 ΤΜ.ΕΝΤ.	39	23	146	732	7	5	16	1017

ΠΗΓΗ: ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΑΔΗΜΟΣΙΕΥΤΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΣΧΗΜΑ 1

ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΤΑΞΕΩΝ 1978-2002

Αν η ραγδαία αύξηση των Ειδικών Σχολείων και τάξεων που έγινε τα τελευταία χρόνια χωρίς καμιά υποδομή στην Ελλάδα γινόταν από μια δεκαπενταετία πριν, θα ήταν ίσως δικαιολογημένη.³

Σήμερα, έχοντας υπόψην τα αποτελέσματα παρόμοιων προσπαθειών στην Ευρώπη, τέτοιου είδους αποφάσεις εκ μέρους του ΥΠΕΠΘ θα έπρεπε να μας προβληματίσουν.⁴ Ιδιαίτερα στην Ελλάδα που δεν είχαμε τις κατάλληλες προϋποθέσεις τόσο σε επιστημονικό-εκπαιδευτικό επίπεδο όσο και στην απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή. Ο Διευθυντής της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής του ΥΠΕΠΘ κατά τη διάρκεια 1984-1999, Στ.Νικόδημος, που έχει συμβάλει ουσιαστικά στην όλη σημερινή κατάσταση, σε ομιλία του αναφέρει ότι «... αν και ο αριθμός των ειδικών σχολείων και τάξεων είναι σχετικά εντυπωσιακός, η λειτουργία τους δεν είναι εξίσου εντυπωσιακή, λόγω ελλιπούς οργάνωσης και συνεργασίας των αρμοδίων, έλλειψης κατάλληλων διδακτικών μέσων και περιορισμένης επιστημονικής καθοδήγησης από τους ελάχιστους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής».⁵

Ένα σημαντικό συμπέρασμα που έχουμε κοιτάζοντας τον πίνακα 2 είναι πως, παρόλο που διεθνώς είναι αποδεκτό ότι από το νηπιαγωγείο πρέπει να ξεκινά η ειδική αγωγή, τα ειδικά νηπιαγωγεία και οι ειδικές τάξεις νηπιαγωγείων είναι ελάχιστες στην Ελλάδα, και μάλιστα δεν καλύπτουν όλες τις κατηγορίες. Το ίδιο συμβαίνει και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με αποτέλεσμα πολλά από αυτά τα παιδιά να ξαναγυρίσουν ανεκπαιδευτα στα σπίτια τους.

³ ΠΗΓΗ

⁴ Αθ.-Ζωνίου-Σιδέρη

⁵ Στ.Νικόδημος, *Παιδιά με ΕΑ ...*

5.3. ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΑ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Ο αριθμός των παιδιών σχολικής ηλικίας που χρήζει Ειδικής Αγωγής δεν είναι στατιστικά-ερευνητικά εξακριβωμένος λόγω του ότι μέχρι σήμερα δεν έχει γίνει καμιά έρευνα αλλά και καταγραφή σε πανελλαδικό επίπεδο. Τα στοιχεία που κατά καιρούς αναφέρονται αφ' ενός μεν ποικίλουν από ερευνητή σε ερευνητή, αφ' ετέρου δε καλύπτουν μόνο ορισμένες κατηγορίες αναπηριών και όχι όλο το φάσμα των ειδικών αναγκών.

Βάσει των διεθνών στατιστικών στοιχείων ο αριθμός των παιδιών με Ειδικές Ανάγκες πρέπει και στην Ελλάδα να ανέρχεται στο 15% του μαθητικού πληθυσμού. Το ποσοστό αυτό βασίζεται στον ορισμό που πρότεινε η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας και τον οποίο αποδέχθηκε και υπέγραψε και η Ελλάδα.¹ Παραταύτα, το Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής του ΥΠΕΠΘ (1994) τους υπολογίζει στο 10%.

Με βάση τα ποσοστά μειονεξίας που είναι δεκτά στον διεθνή χώρο, μπορούμε να δεχτούμε για την Ελλάδα τα στοιχεία του Πίνακα 3, σύμφωνα με τα οποία ο αριθμός παιδιών και εφήβων ηλικίας 3-19 ετών με ειδικές ανάγκες είναι τουλάχιστον 289.000 (14,16% του μαθητικού πληθυσμού). Όπως προαναφέραμε, το Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής (1994) αναφέρεται στο ποσοστό του 10%, ήτοι τους υπολογίζει σε 180.000. Όπως μας πληροφορεί αυτό το παραπάνω Δελτίο, οι περισσότεροι από αυτούς τους μαθητές βρίσκονται μέσα στα συνηθισμένα σχολεία. Τούτο όπως θα δούμε στην συνέχεια δεν σημαίνει πως η Πολιτεία παρέχει σ' αυτά τα παιδιά ειδική βοήθεια και υποστήριξη.

¹ Αθ. Ζωνίου-Σιδέρη, Αθήνα, *Ατομα με Ειδικές Ανάγκες*.

Σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων οι μαθητές στους οποίους παρέχεται ειδική αγωγή στην Ελλάδα δεν ξεπερνά τις 15.000 (βλ.Πίνακα 4). Διαπιστώνεται έτσι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών με ειδικές ανάγκες δεν εξυπηρετείται ούτε από δημόσιο, αλλά ούτε κι από ιδιωτικούς φορείς. Για την ακρίβεια, κατά την απογραφή του σχολικού έτους 1999-2000, βρέθηκαν εγγεγραμμένα στις 918 Σχολικές Μονάδες Ειδικής αγωγής 13.595 μαθητές.² Ο αριθμός αυτός αποτελεί το 7,5% των 180.000 παιδιών μαθητικής ηλικίας που υπολογίζεται από το ΥΠΕΠΘ ότι υπάρχουν σήμερα στη χώρα.

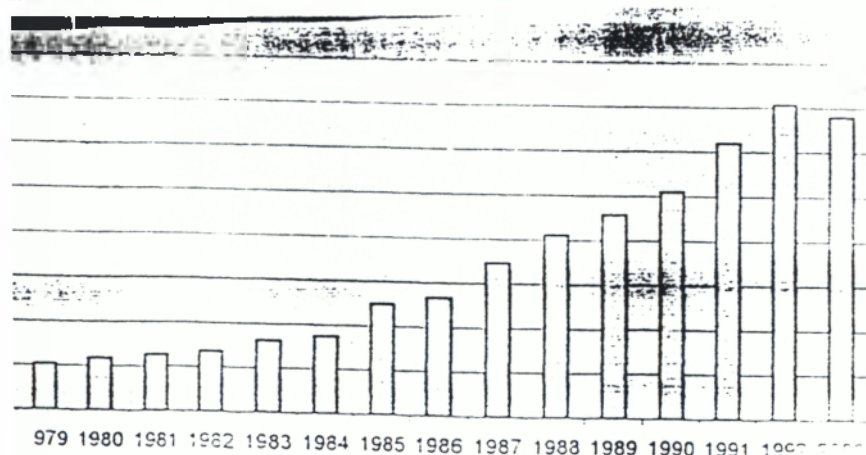
Πρέπει να επισημάνουμε πάλι πως ο αριθμός των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως αυτές ορίζονται από το νόμο της ειδικής αγωγής, που φοιτούν σε κοινά σχολεία παραμένει αδιευκρίνιστος. Πρέπει ακόμη να σημειωθεί ότι στον αριθμό των παιδιών που φοιτούν είτε σε σχολεία ειδικής αγωγής είτε σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης πρέπει να προστεθεί και ο αριθμός των παιδιών με ειδικές ανάγκες που λόγω της φύσεως αλλά και του βαθμού της αναπηρίας τους δεν είναι δυνατό να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα παιδιά αυτά είναι ενταγμένα σε εκπαιδευτήρια αρμοδιότητας του Υπουργείου Υγείας - Πρόνοιας ή παραμένουν χωρίς καμιά εκπαιδευτική μέριμνα στα σπίτια τους.

² Αδημοσίευτα στοιχεία της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3³

ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ, ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΑ ΔΙΕΘΝΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ		
ΕΙΔΟΣ ΜΕΙΟΝΕΞΙΑΣ	3-19 ΕΤΩΝ	% ΤΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ	2.000	0,1
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΚΟΗΣ	10.000	0,5
ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ	60.000	3,0
ΣΩΜΑΤΙΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ	10.000	0,5
ΣΥΝ/ΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ	40.000	2,0
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΛΟΓΟΥ	60.000	3,0
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	100.000	5,0
ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ	1.200	0,06
ΣΥΝΟΛΟ	283.200	14,16

ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΜΕΑ 1978-2000⁴



³ ΠΗΓΗ: ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ ΖΑΧΑΡΟΓΕΩΡΓΑ, ο.π.σελ. 114.

⁴ ΠΗΓΗ: ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟΓΡΑΦΗΣ 1999-2000, ΑΔΗΜΟΣΙΕΥΤΑ.

Ο προσδιορισμός των αναπηριών ή των μαθησιακών δυσκολιών ανήκε, μέχρι την ψήφιση του νέου νόμου για την ειδική αγωγή (2817/2000) στην αρμοδιότητα των Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων και των Πρωτοβάθμιων ή Δευτεροβάθμιων Υγειονομικών Επιτροπών αρμοδιότητας του Υπουργείου Υγείας-Πρόνοιας. Ο μεγάλος όμως αριθμός των αιτήσεων για εξέταση σε σχέση με τις περιορισμένες δυνατότητες των μονάδων αυτών, αλλά και η δυσχέρεια μετακίνησης των παιδιών σε μεγάλα αστικά κέντρα, η αρνητική πολλές φορές στάση των γονέων και άλλοι δευτερογενείς παράγοντες στάθηκαν ανασταλτικοί για τον προσδιορισμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μεγαλύτερου αριθμού μαθητών.⁵ Μετά την ψήφιση του νόμου 2817 η αρμοδιότητα των διαγνώσεων περιήλθε στην αρμοδιότητα ειδικών Διαγνωστικών Κέντρων του Υπουργείου Παιδείας (ΚΔΑΥ) χωρίς να αποκλείεται και η συμβολή στην διαδικασία διάγνωσης και των ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων του Υπουργείου Υγείας- Πρόνοιας.

⁵ Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, Δημοσίευτα Στοιχεία.

**5.4. ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΝΑ ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ
ΚΑΙ ΒΑΘΜΙΔΑ ΣΜΕΑ**

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ	ΕΙΔΙΚΗ ΤΑΞΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ/ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ/ ΓΥΜΝΑΣΙΟ/ΛΥΚΕΙΟ		ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΓΝΩΣΗ Sum	ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΧΩΡΙΣ ΔΙΑΓΝΩΣΗ Sum	ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΑΓΚΗ Sum
ΑΘΗΝΑ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	20	637	57	694
	ΕΤ-ΔΗΜ	147	482	1884	2366
	ΕΙΔ-ΝΗΠ	6	49	0	49
	ΕΙΔ-Γ-Λ	9	327	57	384
	ΕΤ-ΝΗΠ	5	17	4	21
	ΕΤ-Γ/Λ	1	46	0	46
ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	2	70	0	70
	ΕΤ-ΔΗΜ	2	12	8	20
ΑΝ ΑΤΤΙΚΗ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	4	160	11	171
	ΕΤ-ΔΗΜ	17	42	238	280
	ΕΙΔ-ΝΗΠ	2	36	0	36
	ΕΤ-ΝΗΠ	3	0	13	13
ΑΡΓΟΛΙΔΑ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	1	39	1	40
	ΕΤ-ΔΗΜ	1	0	17	17
ΑΡΚΑΔΙΑ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	1	13	0	13
	ΕΤ-ΔΗΜ	6	4	53	57
ΑΡΤΑ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	1	0	16	16
	ΕΤ-ΔΗΜ	6	5	61	66
ΑΧΑΪΑ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	6	94	0	94
	ΕΤ-ΔΗΜ	5	3	50	58
	ΕΙΔ-ΝΠΠ	2	7	0	7
	ΕΤ-Γ/Λ	2	16	0	16
ΒΟΙΩΤΙΑ	ΕΙΔ-ΜΕΠ	2	31	0	31
	ΕΤ-ΔΗΜ	21	11	288	299
	ΕΙΔ-ΔΗΜ	1	1	0	1
ΓΡΕΒΕΝΑ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	1	6	1	7
	ΕΤ-Γ/Λ	1	0	53	53

ΔΡΑΜΑ-ΚΑΒΑΛΑ-ΞΑΝΘΗ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	4	66	0	66
	ΕΤ-ΔΗΜ	13	106	77	133
	ΕΙΔ-ΔΗΜ	3	10	0	12
ΔΥΤ ΑΤΤΙΚΗ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	2	82	7	89
	ΕΤ-ΔΗΜ	13	11	206	217
ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΟΥ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	4	14	55	69
	ΕΤ-ΔΗΜ	18	10	339	349
ΕΒΡΟΣ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	3	48	3	51
	ΕΙΔ-ΝΗΠ	1	3	0	3
ΕΥΒΟΙΑ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	2	47	0	47
	ΕΤ-ΔΗΜ	21	12	267	279
	ΕΙΔ-ΔΗΜ	1	7	0	7
ΕΥΡΥΤΑΝΙΑ	ΕΤ-ΔΗΜ	4	16	27	43
ΖΑΚΥΝΘΟΣ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	1	22	4	26
	ΕΤ-ΔΗΜ	3	5	45	50
ΗΛΕΙΑ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	2	17	15	32
	ΕΤ-ΔΗΜ	13	11	174	185
ΗΜΑΘΙΑ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	3	46	24	70
	ΕΤ-ΔΗΜ	10	14	119	133
ΗΡΑΚΛΕΙΟ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	5	70	8	78
	ΕΤ-ΔΗΜ	23	23	334	357
	ΕΙΔ-ΝΗΠ	1	4	0	4
	ΕΤ-Γ/Λ	1	6	0	6
ΘΕΣΠΡΩΤΙΑ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	1	4	0	4
	ΕΤ-ΔΗΜ	1	1	5	6
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	15	193	69	252
	ΕΤ-ΔΗΜ	42	190	216	406
	ΕΙΔ-ΝΗΠ	8	23	20	43
	ΕΙΔ-Γ-Λ	3	58	2	60
	ΕΤ-ΝΗΠ	7	14	3	17
	ΕΤ-Γ/Λ	1	16	0	16
ΙΩΑΝΝΙΝΑ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	7	65	0	65
	ΕΤ-ΔΗΜ	14	12	144	136
	ΕΙΔ-ΝΗΠ	2	15	0	15
	ΕΤ-Γ/Λ	2	10	0	10

ΚΑΡΔΙΤΣΑ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	1	10	0	10
	ΕΤ-ΔΗΜ	6	7	79	36
	ΕΙΔ-ΝΗΠ	1	0	1	1
ΚΑΣΤΟΡΙΑ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	1	17	0	17
	ΕΤ-ΔΗΜ	12	8	157	165
ΚΕΡΚΥΡΑ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	1	21	0	21
	ΕΤ-ΔΗΜ	3	16	24	40
	ΕΙΔ-ΝΗΠ	1	6	0	6
ΚΕΦΑΛΛΗΝΙΑ-ΙΘΑΚΗ	ΕΤ-ΔΗΜ	7	8	54	62
ΚΙΑΚΙΣ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	1	1	16	17
	ΕΤ-ΔΗΜ	7	4	69	73
	ΕΤ-ΝΗΠ	1	2	1	3
ΚΟΖΑΝΗ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	2	21	5	26
	ΕΤ-ΔΗΜ	14	13	175	188
	ΕΙΔ-ΝΗΠ	1	3	0	3
ΚΟΡΙΝΘΙΑ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	1	2	26	29
	ΕΤ-ΔΗΜ	9	5	99	104
	ΕΤ-ΝΗΠ	1	6	0	6
ΚΥΚΛΑΔΕΣ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	2	20	0	20
	ΕΤ-ΔΗΜ	14	10	176	186
ΛΑΚΩΝΙΑ	ΕΤ-ΔΗΜ	8	8	111	119
ΛΑΡΙΣΑ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	2	43	0	43
	ΕΤ-ΔΗΜ	4	21	16	37
	ΕΙΔ-ΝΗΠ	1	11	0	11
ΛΑΣΙΘΙ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	3	45	0	45
	ΕΤ-ΔΗΜ	15	35	209	244
ΛΕΣΒΟΣ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	1	12	6	13
	ΕΤ-ΔΗΜ	19	11	262	273
ΛΕΥΚΑΔΑ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	1	4	0	4
	ΕΤ-ΔΗΜ	1	2	0	2
ΜΑΓΝΗΣΙΑ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	5	52	22	74
	ΕΤ-ΔΗΜ	14	8	176	134
	ΕΙΔ-ΔΗΜ	2	1	1	5
ΜΕΣΣΗΝΙΑ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	1	36	0	36
	ΕΤ-ΔΗΜ	5	26	26	52

	ΕΤ-Γ/Λ	1	7	0	7
ΠΕΙΡΑΙΑΣ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	3	156	13	171
	ΕΤ-ΔΗΜ	44	153	605	753
	ΕΙΔ-ΔΗΜ	3	20	0	20
ΠΕΛΛΑ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	3	70	2	72
	ΕΤ-ΔΗΜ	26	13	341	354
	ΕΙΔ-ΝΗΠ	1	3	0	3
ΠΙΕΡΙΑ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	1	24	0	24
	ΕΤ-ΔΗΜ	10	19	63	32
	ΕΙΔ-ΝΗΠ	1	2	0	2
ΠΡΕΒΕΖΑ	ΕΙΔ-ΝΗΠ	1	11	0	11
	ΕΤ-ΔΗΜ	5	2	64	66
ΡΕΥΘΜΝΟ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	1	20	0	20
	ΕΤ-ΔΗΜ	3	6	27	33
ΡΟΔΟΠΗ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	1	10	0	10
ΣΑΜΟΣ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	1	24	0	24
	ΕΤ-ΔΗΜ	9	14	114	128
ΣΕΡΡΕΣ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	2	43	0	43
	ΕΤ-ΔΗΜ	7	33	49	82
	ΕΙΔ-ΝΗΠ	1	3	0	3
ΤΡΙΚΑΛΑ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	2	25	2	27
	ΕΤ-ΔΗΜ	3	19	12	31
ΦΘΙΩΤΙΔΑ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	2	49	5	54
	ΕΤ-ΔΗΜ	10	3	143	151
ΦΛΩΡΙΝΑ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	2	14	0	14
	ΕΤ-ΔΗΜ	6	0	86	86
ΦΩΚΙΔΑΣ	ΕΤ-ΔΗΜ	4	3	36	39
ΧΑΛΚΙΔΙΚΗ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	1	12	0	12
	ΕΤ-ΔΗΜ	12	16	118	134
ΧΑΝΙΑ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	3	21	6	27
	ΕΤ-ΔΗΜ	23	17	305	322
	ΕΙΔ-ΝΗΠ	1	3	0	3
ΧΙΟΣ	ΕΙΔ-ΔΗΜ	1	13	1	14
	ΕΤ-ΔΗΜ	15	0	199	203

ΠΗΓΗ: ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΑΔΗΜΟΣΙΕΥΤΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ,
σχολικό έτος 1999-2000

Από τον πίνακα 5 διαπιστώνουμε την ανισόμετρη ανάπτυξη που εκφράζεται κυρίως στην ειδική αγωγή που ασκείται στα νηπιαγωγεία και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για παράδειγμα, διαπιστώνουμε πως στην Κρήτη υπάρχουν μόλις 2 ειδικά νηπιαγωγεία, ένα στο νομό Χανίων και ένα στο νομό Ηρακλείου, που εξυπηρετούν 7 παιδιά! Στο νομό Ροδόπης, η Ειδική Αγωγή εξαντλείται σε ένα ειδικό δημοτικό, που εξυπηρετεί 10 παιδιά. Από την άλλη πλευρά, ακόμα και μέσα στην Αθήνα διαπιστώνουμε πως υπάρχει μόλις μία ειδική τάξη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην οποία εξυπηρετούνται 416 παιδιά. Η ειδική αγωγή σε αυτή την περίπτωση αυτοκαταργείται, αφού καλείται ένας παιδαγωγός να ασχοληθεί ταυτόχρονα με τέτοιο πλήθος μαθητών, που όπως καταλαβαίνουμε δεν μπορεί να ασκήσει ούτε αποτελεσματικά ούτε αποδοτικά το έργο του. Το αυτό ισχύει και για τα ειδικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πάλι στην Αθήνα, όπου σε 9 μονάδες εξυπηρετούνται 384 παιδιά, δηλαδή περίπου 15 παιδιά ανά τάξη. Εδώ πρέπει να αναφέρουμε πως σύμφωνα με ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις σε μια ειδική τάξη δεν πρέπει να φοιτούν πάνω από 7 παιδιά με ειδικές ανάγκες.⁶

Ομαδοποιώντας τα στοιχεία, βγάζουμε τα εξής συμπεράσματα:

- *ΕΙΔΙΚΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ. ΕΙΔΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ:*

Όσον αφορά τα ειδικά νηπιαγωγεία, βλέπουμε πως υπάρχουν 40 νηπιαγωγεία στους 52 νομούς. Τα 28 όμως ειδικά νηπιαγωγεία είναι στην υπερνομαρχία Αττικής (8), στον νομό Θεσσαλονίκης (8), Πειραιά (3), Αρκαδίας (3), Αχαΐας (2), Ιωαννίνων (2) και Μαγνησίας (2). Άλλοι 12 νομοί έχουν από ένα ειδικό νηπιαγωγείο. Οι υπόλοιποι 20 νομοί δεν διαθέτουν κανένα ειδικό νηπιαγωγείο. Λαμβάνοντας υπ' όψη τις τάσεις που κυριαρχούν στην σύγχρονη εποχή, όπως αυτές αναλύθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο, θα λέγαμε πως έτσι κι αλλιώς ο θεσμός των ειδικών σχολείων (άρα και νηπιαγωγείων) τείνει

⁶ ΣΤΑΘΗΣ

στο να ελαχιστοποιηθεί, αν όχι εκμηδενιστεί. Ταυτόχρονα όμως, συνοδεύεται από την αύξηση της ειδικής διδασκαλίας μέσα στη συνηθισμένη τάξη. Όπως έχει προαναφερθεί, κάτι τέτοιο δεν έχει υλοποιηθεί έστω στο ελάχιστο στον ελληνικό χώρο. Επομένως, τα στοιχεία αυτά είναι συγκρίσιμα μόνο με τα στοιχεία που αφορούν τις ειδικές τάξεις (νηπιαγωγείου στην περίπτωση που εξετάζουμε), τον προοδευτικότερο θεσμό ειδικής αγωγής στην χώρα μας. Οι ειδικές τάξεις νηπιαγωγείου λοιπόν όπως προκύπτουν είναι (17) οι 15 εκ των οποίων είναι στην Αττική (8) και στο νομό Θεσσαλονίκης (7)! Οι 47 από τους 52 νομούς της χώρας δεν έχουν καμιά ειδική τάξη νηπιαγωγείου. Οι ειδικές τάξεις νηπιαγωγείου, λοιπόν, είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Στην εκπαιδευτική βαθμίδα αυτή φαίνεται να κυριαρχεί το - αντιδραστικό - μοντέλο που κυριαρχούσε στην Ελλάδα ως τις αρχές της δεκαετίας του 1980.

- *ΕΙΔΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ - ΕΙΔΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ:*

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του πίνακα 5 τα ειδικά δημοτικά είναι 136 και οι ειδικές τάξεις δημοτικών είναι 722. Η γεωγραφική κατανομή τους εμφανίζεται αρκετά καλή. Οι περιπτώσεις «αδικημένων» νομών φαίνονται να είναι ελάχιστες. Πιο συγκεκριμένα, ο νομός Ρεθύμνου και Δωδεκανήσου στερούνται ειδικών τάξεων, η Αργολίδα, ο νομός Ηρακλείου και η Λέσβος έχουν μόνο μια ειδική τάξη. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση λοιπόν η εφαρμοζόμενη πολιτική στον τομέα της γεωγραφικής κατανομής των ΣΜΕΑ είναι αποτελεσματική. Αλλωστε, όπως μπορούμε να δούμε στον πίνακα 2, το επόμενο σχολικό έτος τα ειδικά σχολεία αυξήθηκαν κατά 10 μονάδες και οι ειδικές τάξεις αυξήθηκαν κατά 60. Δυστυχώς τα δοσμένα στοιχεία δεν μας επιτρέπουν να γνωρίζουμε σε ποιες περιοχές πραγματοποιήθηκε ενίσχυση.

Σε αυτό το σημείο, θα θέλαμε να επαναλάβουμε πως οι πολιτικές του διαχωρισμού των παιδιών με ειδικές ανάγκες από τα «κανονικά» παιδιά στην εποχή μας σε διεθνές επίπεδο έχουν καταδικαστεί για τον «στιγματισμό» που προκαλούν. Η σύγχρονη τάση για ειδική διδασκαλία μέσα στην κανονική τάξη πρέπει να γίνει πράξη και στον Ελληνικό χώρο, που σημαίνει πως ο μεγάλος αριθμός ειδικών τάξεων κάθε άλλο παρά σημείο εύρυθμης λειτουργίας αποτελεί.

- *ΕΙΔΙΚΑ ΓΥΜΝΑΣΙΑ / ΛΥΚΕΙΑ - ΕΙΔΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ/ΛΥΚΕΙΩΝ*

Ως προκύπτει από τον πίνακα 5, τα ειδικά σχολεία δευτεροβάθμιας είναι 12. Τα 9 από αυτά είναι στην Αθήνα και τα 3 στη Θεσσαλονίκη, που σημαίνει πως κανείς άλλος νομός δεν διαθέτει Ειδικό Γυμνάσιο ή Λύκειο. Οι ειδικές τάξεις Γυμνασίων-Λυκείων σε όλη την Ελλάδα είναι μόλις 8 (Από 2 έχουν η Αχαΐα και τα Ιωάννινα και από 1 έχουν η Αθήνα, το Ηράκλειο, η Θεσσαλονίκη και η Μεσσηνία). Βλέπουμε λοιπόν πως τα ειδικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα προπύργια του κοινωνικού ρατσισμού, να είναι περισσότερα από τον προοδευτικότερο συγκριτικά θεσμό των ειδικών τάξεων, παρά την υιοθετημένη πολιτική που αναλύεται προφανώς μόνο στα χαρτιά. Και βέβαια, δεν πρέπει να διαφύγει της αντίληψής μας ένα ακόμη σημαντικό συμπέρασμα. Όλα εκείνα τα παιδιά που φοιτούν σε ειδικές τάξεις του δημοτικού, ανεξάρτητα της ποιότητας της ειδικής αγωγής που απολαμβάνουν, εισερχόμενα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση ουσιαστικά εγκαταλείπονται. Η ειδική αγωγή σε αυτή την βαθμίδα εκπαίδευσης είναι ανύπαρκτη, με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να εγκαταλείπουν την εκπαίδευση, εξόριστα και αποδιωγμένα από την εκπαιδευτική μας διαδικασία.

5.5. ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΣΧΟΛΙΚΩΝ

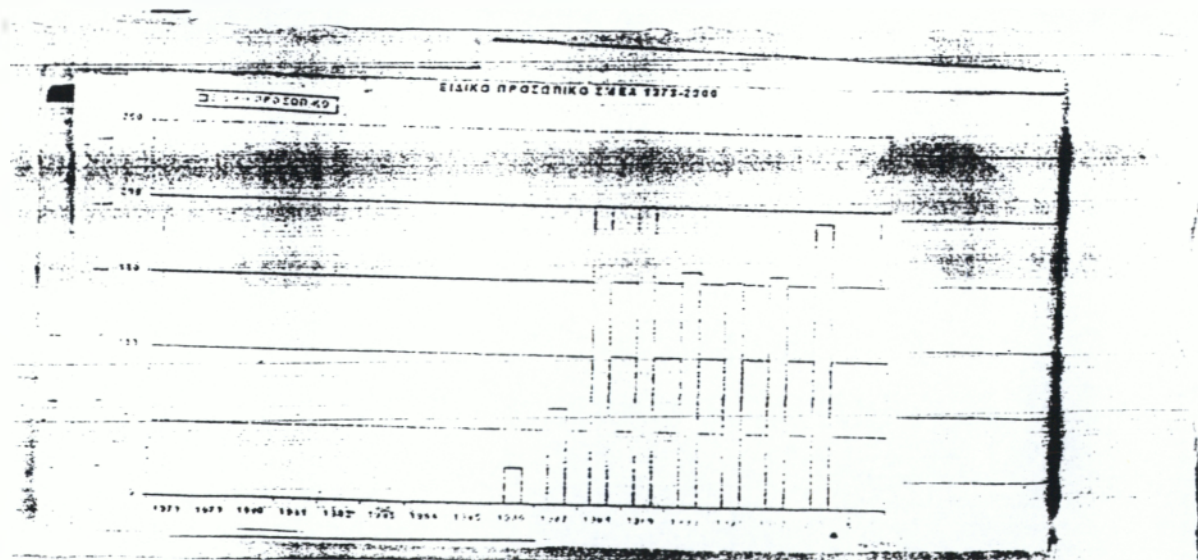
ΜΟΝΑΔΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΣΜΕΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 6⁷

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΑΝΑ ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠ/ΣΗΣ	ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΕΚΠ/ΚΟΙ ΜΕ ΟΡΓΑΝΙΚΗ ΘΕΣΗ	ΕΚΠ/ΚΟΙ ΜΕ ΑΠΟΣΠΑΣΗ	ΕΚΠ/ΚΟΙ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ	ΕΚΠ/ΚΟΙ ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΙ	ΕΚΠ/ΚΟΙ ΤΟΠΟΘΕΤΗΜΕΝΟΙ ΜΕ ΑΛΛΟ ΤΡΟΠΟ	ΣΥΝΟΛΟ	ΣΥΝ ΕΚΠΑΙΔ ΚΑΙ ΕΙΔ ΠΡΟΣΩΠ
ΕΙΔΙΚΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ	234	40	13	2	0	1	56	62
ΕΙΔΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ	2897	497	167	19	16	57	766	1009
ΕΙΔΙΚΑ Γ/ΛΥΤΕΣΣΕΑ	444	103	32	44	17	20	216	257
ΕΙΔΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	61	14	4	0	0	0	18	18
ΕΙΔΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ	9858	423	277	5	1	0	706	706
ΕΙΔΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΣΤ Β/ΒΑΘΜΙΑ	101	75	22	17	1	0	115	119
ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ: 1877								
ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΙΔΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ: 294*								

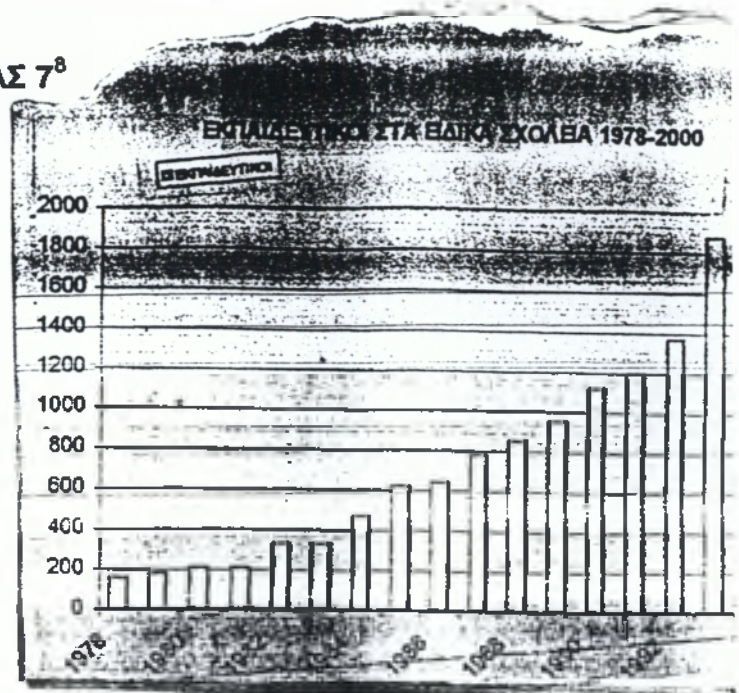


* ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΕΙΔΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΠΕΡΙΛΑΜΒΑΝΕΤΑΙ ΚΑΙ Ο ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ Ε.Π. ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΟΡΓΑΝΙΚΗ ΘΕΣΗ (ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ, ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΙ, ΔΙΟΡΙΣΜΕΝΟΙ ΑΠΟ ΦΟΡΕΙΣ)

⁷ ΠΗΓΗ: ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΑΔΗΜΟΣΙΕΥΤΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 7⁸

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	
ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ	87
ΔΑΣΚΑΛΟΙ	1327
ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	463
ΣΥΝΟΛΟ	1877
ΕΙΔΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	
ΟΡΓΑΝΙΚΗ ΘΕΣΗ	
ΨΥΧΟΛΟΓΟΙ	64
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΙ	84
ΕΡΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΕΣ	31
ΦΥΣΙΟΘΕΡΑΠΕΥΤΕΣ	32
ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΕΣ	37
ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΝΟΣΗΛΕΥΤΕΣ	46
ΣΥΝΟΛΟ	294



α. ΕΙΔΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ

Από τον πίνακα 7 βλέπουμε, σε συνάρτηση με τον πίνακα 6 πόσο περιορισμένο είναι το ειδικό προσωπικό στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Το πρόβλημα είναι πιο εμφανές ιδιαίτερα όσον αφορά τους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς διότι οι υπηρεσίες τους είναι αναγκαίες για κάθε είδους εκπαιδευτική ανάγκη. Και όμως, για 13.595 μαθητές με ειδικές ανάγκες που υποτίθεται πως απολαμβάνουν ειδικής αγωγής, υπάρχουν 64 σχολικοί ψυχολόγοι και 84 κοινωνικοί λειτουργοί. Με άλλα λόγια, το ειδικό προσωπικό είναι λίγο ακόμα και για το 7,5% των παιδιών με ειδικές ανάγκες που - θεωρητικά - είναι υπό ειδική αγωγή. Αλλά δεν είναι μόνο η αύξηση του ειδικού προσωπικού που επιβάλλεται να γίνει. Κατά τη γνώμη μας πρέπει να προστεθούν και άλλες ειδικότητες κοντά σε αυτές που προβλέπει ο νόμος 1566/85⁹, γιατί αυτές δεν καλύπτουν όλο το φάσμα των απαραίτητων υποστηρικτικών υπηρεσιών στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης. Στις ειδικότητες αυτές κρίνουμε πως πρέπει να προστεθούν και άλλες, όπως του ακουολόγου, του μουσικοθεραπευτή, του διερμηνέα της

⁸ ΠΗΓΗ: ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ο.π.

⁹ «ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ».

νοηματικής γλώσσας, του τεχνολόγου εκπαιδευτή, του εκπαιδευτικού κινητικότητας και του τεχνίτη εκπαιδευτή.

β. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ

Στις Σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) διδάσκουν συνολικά 1877 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από αυτούς - σύμφωνα με τα στοιχεία που λάβαμε από την Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής - μόνο οι 831 δηλ. το 44,3% του συνόλου έχουν μετεκπαιδευτεί στο Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Μαρασλείου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΜΔΔΕ) σε θέματα ειδικής αγωγής. Αυτό σημαίνει πως το 65,7 των εκπαιδευτικών δεν έχει ουδεμία εξειδικευμένη γνώση πάνω στο αντικείμενό του, μιας και το Μαρασλείο Διδασκαλείο είναι το μοναδικό που προσφέρει γνώσεις σε αυτόν τον τομέα στην Ελλάδα!

Το ανωτέρω ποσοστό αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφού για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν λειτουργούν αντίστοιχα προγράμματα. Επίσης, από τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης μόνο 11 (0,6%) είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου και 52 (2,8%) Master, σε θέματα Ειδικής αγωγής.¹⁰

Είναι αυτονόητο ότι τα ποσοστά εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής σε θέματα εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ιδιαίτερα περιορισμένα σε βαθμό που δημιουργούν έντονο πρόβλημα στον τομέα.

¹⁰ Απογραφή ΔΕΑ σχολικού έτους 1999-2000, Δημοσίευτα στοιχεία.

γ. ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Με το Προεδρικό Διάταγμα 71/89 (ΦΕΚ 34/14-2-89 τ.Α') οι θέσεις Σχολικών Συμβούλων Ειδικής Αγωγής από 8 έγιναν 16. Με την απόφαση Φ35411/17/ΔΙ/5381 (ΦΕΚ 553/21-7-89 τ.Β') ορίστηκε η έδρα και η περιφέρεια των σχολικών συμβούλων ειδικής αγωγής στην οποία υπάγονται οι μονάδες ειδικής αγωγής. Ο ορισμός έγινε ως εξής:

1^η περιφέρεια, με έδρα την Αθήνα, στην οποία υπάγονται όλες οι Μονάδες Ειδικής Αγωγής της νομαρχίας Αθηνών.

2^η περιφέρεια, με έδρα την Αγία Παρασκευή, στην οποία υπάγονται οι Μονάδες Ειδικής Αγωγής της νομαρχίας Ανατολικής Αττικής.

3^η περιφέρεια, με έδρα το Αιγάλεω, στην οποία υπάγονται οι Μονάδες Ειδικής Αγωγής της νομαρχίας Δυτικής Αττικής.

4^η περιφέρεια, με έδρα τον Πειραιά, στην οποία υπάγονται μέρος των Μονάδων Ειδικής Αγωγής της νομαρχίας Πειραιά.

5^η περιφέρεια, με έδρα την Πάτρα, στην οποία υπάγονται οι Μονάδες Ειδικής Αγωγής των νομών Αχαΐας, Ηλείας, Αιτωλοακαρνανίας, Ζακύνθου και Κεφαλληνίας.

6^η περιφέρεια, με έδρα τα Ιωάννινα, στην οποία υπάγονται οι Μονάδες Ειδικής Αγωγής των νομών Ιωαννίνων, Θεσπρωτίας, Πρέβεζας, Αρτας, Κέρκυρας και Λευκάδας.

7^η περιφέρεια, με έδρα τη Θεσσαλονίκη, στην οποία υπάγονται μέρος των Μονάδων Ειδικής Αγωγής του νομού Θεσσαλονίκης και οι Μονάδες Ειδικής Αγωγής των νομών Χαλκιδικής και Κιλκίς.

8^η περιφέρεια, με έδρα την Καβάλα, στην οποία υπάγονται οι Μονάδες Ειδικής Αγωγής των νομών Καβάλας, Σερρών, Δράμας, Ξάνθης, Ροδόπης και Εβρου.

9^η περιφέρεια, με έδρα τον Πειραιά, στην οποία υπάγονται μέρος των μονάδων Ειδικής Αγωγής της νομαρχίας Πειραιά και οι μονάδες ειδικής αγωγής του νομού Κυκλάδων.

10^η περιφέρεια, με έδρα τη Θεσσαλονίκη, στην οποία υπάγονται μέρος των μονάδων Ειδικής Αγωγής του νομού Θεσσαλονίκης και οι Μονάδες Ειδικής Αγωγής των νομών Πιερίας, Ημαθίας και Πέλλας.

11^η περιφέρεια, με έδρα τη Λάρισα, στην οποία υπάγονται οι μονάδες Ειδικής Αγωγής των νομών Λάρισας, Μαγνησίας, Καρδίτσας και Τρικάλων.

12^η περιφέρεια, με έδρα την Τρίπολη, στην οποία υπάγονται οι Μονάδες Ειδικής Αγωγής των νομών Αρκαδίας, Κορινθίας, Αργολίδας, Λακωνίας και Μεσσηνίας.

13^η περιφέρεια, με έδρα τη Λαμία, στην οποία υπάγονται οι μονάδες Ειδικής Αγωγής των νομών Φθιώτιδας, Βοιωτίας, Ευβοίας, Φωκίδας και Ευρυτανίας.

14^η περιφέρεια, με έδρα την Κοζάνη, στην οποία υπάγονται οι Μονάδες Ειδικής Αγωγής των νομών Κοζάνης, Καστοριάς, Φλώρινας και Γρεβενών.

15^η περιφέρεια, με έδρα την Μυτιλήνη, στην οποία υπάγονται οι Μονάδες Ειδικής Αγωγής των νομών Λέσβου, Χίου, Σάμου και Δωδεκανήσου.

16^η περιφέρεια, με έδρα το Ηράκλειο, στην οποία υπάγονται οι Μονάδες Ειδικής Αγωγής των νομών Ηρακλείου, Χανίων, Λασιθίου και Ρεθύμνου.

Το έργο του σχολικού συμβούλου ειδικής εκπαίδευσης στο γενικό του περίγραμμα ταυτίζεται, τουλάχιστο σ'επίπεδο νομοθετικό, μ'εκείνο του σχολικού συμβούλου σε κανονικά σχολεία. Με άλλα λόγια, τούτο αφορά την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και της συμμετοχής του στο έργο της αξιολόγησης και της επιμόρφωσης των δασκάλων Ειδικής Αγωγής καθώς και στην ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της Ειδικής Εκπαίδευσης.

Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων Ειδικής Εκπαίδευσης, όπως άλλωστε και εκείνων σε κανονικά σχολεία, καθορίστηκαν με το Προεδρικό Διάταγμα 21/29 Μαΐου 1984 (ΦΕΚ 77Α') και συμπυκνώνονται στα εξής σημεία: συνεργασία με το διευθυντικό και διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές των σχολείων της περιοχής τους, ενθάρρυνση των δασκάλων ν' αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και δραστηριότητες για την αντιμετώπιση επιμέρους σχολικών προβλημάτων, οργάνωση εκπαιδευτικών συσκέψεων και σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς της δικαιοδοσίας τους, τακτικές επισκέψεις σε σχολεία και συζήτηση με δασκάλους για την παιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές ανάγκες, παρακολούθηση της λειτουργίας των σχολικών βιβλιοθηκών, ενημέρωση των δασκάλων γύρω από σύγχρονα επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα, προώθηση και ενίσχυση ερευνητικών προσπαθειών εκ μέρους των ειδικών εκπαιδευτικών.

Παρόλο που τα καθήκοντα των σχολικών συμβούλων ειδικής εκπαίδευσης έχουν προσδιοριστεί με το παραπάνω Προεδρικό Διάταγμα, το έργο τους, ωστόσο, εξακολουθεί να είναι δυσχερές και νεφελώδες. Και αυτό γιατί υπάρχει, κατά τη γνώμη μας, άνιση γεωγραφική κατανομή των περιοχών με τις μονάδες ειδικής αγωγής της δικαιοδοσίας τους πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα να παρατηρείται σήμερα ένας σαφής διαχωρισμός μεταξύ «προνομιακών» περιοχών επιστημονικής και παιδαγωγικής εποπτείας (για παράδειγμα, τα προάστια των Αθηνών) και «μη προνομιακών» (ή παραμεθόριων) περιοχών (για παράδειγμα η 6^η περιφέρεια που περιλαμβάνει τους νομούς Ιωαννίνων, Θεσπρωτίας, Πρέβεζας, Αρτας, Κέρκυρας και Λευκάδας) όπου οι μετακινήσεις των συμβούλων είναι πράγματι δυσχερείς. Από την άλλη, οι σχολικοί σύμβουλοι ειδικής εκπαίδευσης φαίνεται να επιτελούν το έργο τους χωρίς δική τους καθοδήγηση. Η διαπίστωση μας αυτή επιβεβαιώνεται με τα παρακάτω αποσπάσματα γενικών εκθέσεων σχολικών

συμβούλων ειδικής εκπαίδευσης που κατά καιρούς υποβλήθηκαν στο ΥΠΕΠΘ.¹¹

«Όλα αυτά τα ανέφερα για να τονίσω απλά ένα πράγμα· ότι δεν έχουμε συνηθίσει εμείς οι Έλληνες στη συστηματική αξιολόγηση του έργου που κάνουμε και αρκούμαστε συνήθως σε γενικότητες όπως: «Τα παιδιά πράγματι προόδευσαν» ή «βοηθήθηκαν αρκετά». Μη κάνοντας όμως συστηματική αξιολόγηση, δεν εκμεταλλευόμαστε την πολύτιμη εμπειρία μας».¹²

«Στην πράξη όμως το πιθανότερο που θα συμβεί είναι το εξής: Αν δεν δουλεύει το σχολείο ή ο δάσκαλος και ο σύμβουλος επιδιώξει να λάβει δραστικά μέτρα, θα κατηγορηθεί για υπερβάλλοντα ζήλο και αντιδημοκρατικό (αντισυναδελφικό, αντιδιδασκαλικό) πνεύμα. Ποιος θα τον δικαιολογήσει; Ο λόγος (η θέση) σήμερα του συμβούλου έχει πέραση μόνον όταν οι δάσκαλοι συμφωνούν με τις απόψεις του. Αλλά το πρόβλημα δεν είναι μ'εκείνους που συμφωνούν· είναι με όσους αδιαφορούν».¹³ (Η υπογράμμιση είναι του σχολικού συμβούλου).

Από εκθέσεις άλλων σχολικών συμβούλων προς το ΥΠΕΠΘ διαπιστώνει κανείς ότι πράγματι «δεν έχουν καμιά υποστήριξη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που υπολειτουργεί».¹⁴ Σημειώνουμε εδώ ότι και τυπικά και ουσιαστικά ο σχολικός σύμβουλος αποτελεί (ή πρέπει να αποτελεί) το συνδεδετικό κρίκο μεταξύ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (στο οποίο άλλωστε ανήκει) και της ειδικής σχολικής πράξης που συντελείται τόσο στα αστικά κέντρα όσο και στη περιφέρεια.

¹¹ Π.Μπαρδής, *Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, στο: Ατομα με Ειδικές Ανάγκες*. Επιμέλεια: Μακαίλα-Πολεμικού-Φιλίππου, Β' Τόμος, σελ.745.

¹² Χ.Μπιρτσάς, *Ετήσια γενική έκθεση*, Αθήνα 1984, σελ.10.

¹³ Του ίδιου, ο.π.,σελ.10.

¹⁴ Δ.Λιοδάκης, *Συνοπτική έκθεση για την κατάσταση της ειδικής αγωγής σε επίπεδο περιφέρειας. Προβλήματα - Προτάσεις*, Πειραιάς 1989, σελ.2.

5.6. ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ο εξοπλισμός των μονάδων ειδικής εκπαίδευσης εξαντλείται σχεδόν στο σύνολό του στον εξοπλισμό που διαθέτουν τα ειδικά σχολεία. Οι ειδικές τάξεις στερούνται ειδικού εξοπλισμού. Όπως πληροφορηθήκαμε από τον Διευθυντή της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής κύριο Καρακίδα ύστερα από προσωπική συνομιλία, ο όποιος εξοπλισμός στις ειδικές τάξεις υπάρχει χάρη στις προσωπικές πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και των γονέων. Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό σε αυτές τις περιπτώσεις αναφερόμαστε μόνο σε απόλυτα βασικό εξοπλισμό, όπως ακουστικά βαρηκοΐας και συστήματα εκμάθησης της γλώσσας BRAILLE. Ο αριθμός τέτοιου είδους βοηθημάτων δεν έχει γίνει καμιά προσπάθεια να καταγραφεί. Το μοναδικό πρόγραμμα εξοπλισμού σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής που αφορά και τις ειδικές τάξεις όταν το πρόγραμμα εξοπλισμού των εργαστηρίων του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού με Η/Υ. Το πρόγραμμα αυτό υλοποιήθηκε μέσω του 2^{ου} Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης 136 Η/Υ εστάλησαν σε 88 Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, από τις οποίες μόνο 11 είναι τμήματα ένταξης!¹

Για ακόμα μια φορά λοιπόν, συνειδητοποιούμε πως η αλλαγή στον χώρο της Ειδικής Αγωγής στην χώρα μας την τελευταία εικοσαετία ήταν κυρίως ποσοτική και πολύ λιγότερο ποιοτική.

Ενας από τους βασικότερους λόγους που οδηγούν σε αυτή την κατάσταση, κατά τους γράφοντες, είναι η έλλειψη οικονομικής αυτοτέλειας των Μονάδων Ειδικής Αγωγής. Οι περισσότερες εξαρτώνται οικονομικά από το «κανονικό» σχολείο με το οποίο συνεργάζονται. «Έτσι, κάθε φορά που ο Διευθυντής του Ειδικού Σχολείου χρειάζεται χρήματα για να αντιμετωπίσει

¹ Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, ο.π.

λειτουργικές ανάγκες της Μονάδας του, και είναι τόσες πολλές και ιδιόμορφες, είναι υποχρεωμένος να καταφύγει στο συνάδελφό του του κανονικού σχολείου. Η έλλειψη όμως κατανόησης από μέρους του συναδέλφου του, ως και οι περιορισμένες δυνατότητες του προϋπολογισμού του κανονικού σχολείου, δεν επιτρέπουν την ικανοποίηση του αιτήματός του. Έτσι οι Μονάδες Ειδικής Αγωγής, ιδιαίτερα στην επαρχία, δεν διαθέτουν την ανάλογη υλικοτεχνική υποδομή και το απαραίτητο παιδαγωγικό υλικό λόγω έλλειψης χρημάτων.²

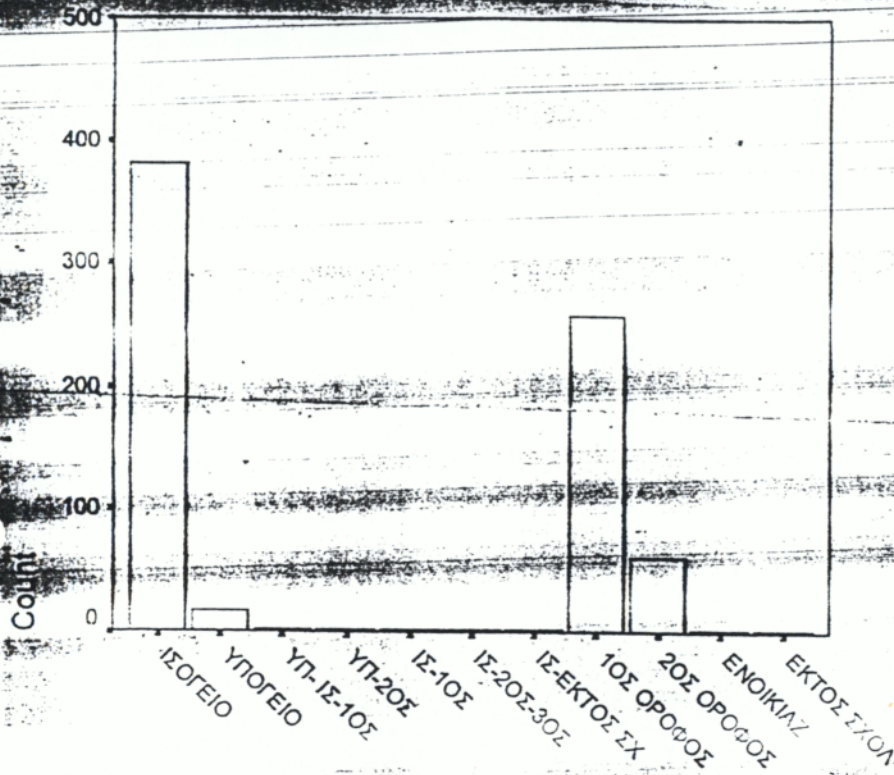
Πιστεύουμε λοιπόν πως οι Μονάδες Ειδικής Αγωγής θα πρέπει να ανεξαρτοποιηθούν από τον προϋπολογισμό των «κανονικών» σχολείων και η χρηματοδότησή τους να είναι αυτονόητη ώστε να αντιμετωπίζουν με ευχέρεια τις λειτουργικές τους ανάγκες.

Η μοναδική λοιπόν έρευνα για την υλικοτεχνική υποδομή που αφορά και τις ειδικές τάξεις (τμήματα ένταξης) έχει γίνει από την Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και αναφέρεται μόνο στην κτιριακή υποδομή. Η αυτή έρευνα αφορά και τα ειδικά σχολεία, για τα οποία έχει γίνει μια επιπλέον έρευνα που ασχολείται με (αρχιτεκτονικές) ειδικές διευκολύνσεις. Σημειώνουμε και τονίζουμε εδώ την παντελή έλλειψη καταγραφής άλλων τομέων υλικοτεχνικής υποδομής, όπως αυτούς που αφορούν οπτικοακουστικά μέσα και εκπαιδευτικό υλικό. Τα αποτελέσματα των ερευνών που προαναφέρθηκαν μπορούμε να ελέγξουμε στους κάτωθι πίνακες.

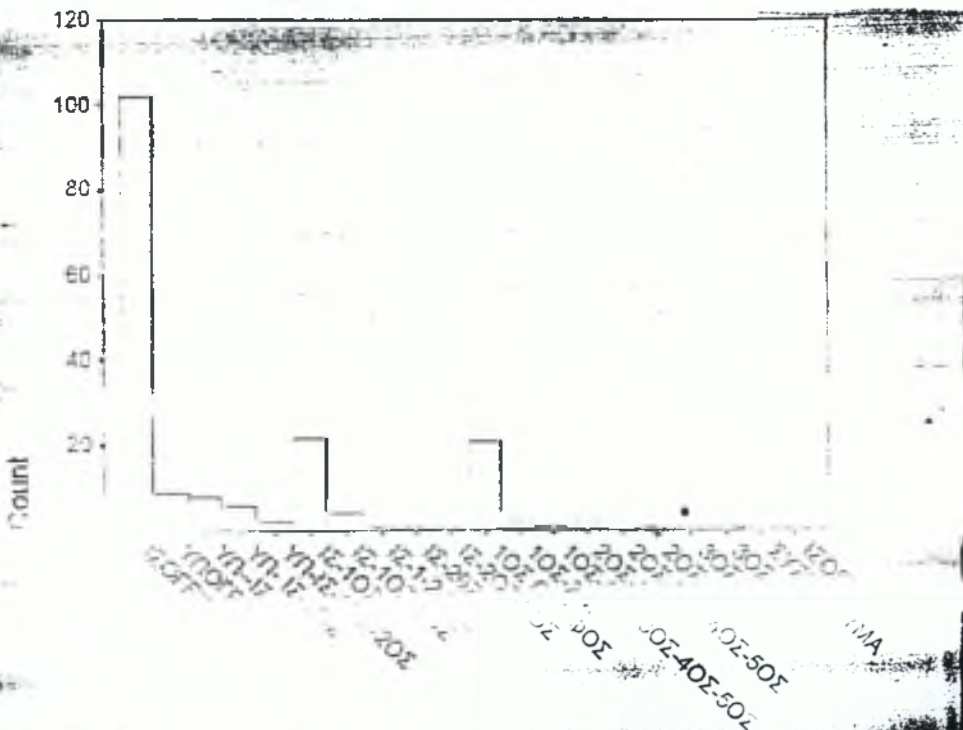
² Μπαρδής, ο.π., σελ.747.

ΕΚΤΙΡΙΑΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ ΧΩΡΟΙ ΛΕΠΤΟΥΡΓΙΑΣ ΣΜΕΑ

ΕΙΔΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ (ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ)



ΕΙΔΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ



ΕΙΔΙΚΕΣ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΕΙΣ³

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	720	78,4	78,4	78,4
KAMINIA	113	12,3	78,4	90,7
ΡΑΜΠΕΣ	31	3,4	12,3	94,1
P-ET	16	1,7	3,4	95,9
P-ET-AN	3	3	1,7	96,2
P-ET-A-ΑΔ	5	5	3	96,7
P-ET-ΑΔ	3	3	5	97,1
P-AN	7	8	3	97,8
P-A-ΑΔ	1	1	8	97,9
P-ΑΔ	1	1	1	98,0
ET	6	7	1	98,7
ET-AN	5	5	7	99,2
ET-AN-ΑΔ	1	1	5	99,3
ET-ΑΔ	1	1	1	99,5
ΑΝΕΛΚΥΣΤΗΡΕΣ	2	2	1	99,7
ΛΟΙΠΕΣ	1	1	1	99,8
ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΕΙΣ				
KAMMIA	2	2	2	100,00
Total	918	100,0	100,0	

ΣΤΕΓΑΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	722	78,6	78,6	78,6
ΙΔΙΟΚΤΗΤΟ	2	2	2	78,9
ΚΤΙΡΙΟ				
ΙΔ-ΣΥΣ-ΑΥΛ	22	2,4	2,4	81,3
ΙΔ-ΑΥΛ	30	3,3	3,3	84,5
ΣΥΣΤΕΓΑΣΗ	29	3,2	3,2	87,7
ΣΥΣ-ΑΥΛ-	54	5,9	5,9	93,6
ΣΥΣ-ΑΥΛ-	10	1,1	1,1	94,7
ΙΔΡ				
ΣΥΣ-ΙΔΡΙ	6	7	7	95,3
ΑΥ-ΙΔΡ	11	1,2	1,2	96,5
ΣΤΕΓ ΣΕ	24	2,6	2,6	99,1
ΕΓΚ				
ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ				
ΑΚΑΤΑΛ.	1	1	1	99,2
ΧΩΡΟΣ				
ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ	4	4	4	99,7
ΔΗΜΟΥ-ΑΥ	3	3	3	100,0
Total	918	100,00	100,0	

³ - ΔΕΝ ΔΙΕΡΕΥΝΗΘΗΚΕ ΤΟ ΘΕΜΑ ΤΗΣ ΣΤΕΓΑΣΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΕΩΝ ΣΤΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ. Ρ: ΡΑΜΠΕΣ, ΑΝ: ΑΝΕΛΚΥΣΤΗΡΕΣ, ΕΤ: ΕΙΔΙΚΕΣ ΤΟΥΑΛΕΤΕΣ, ΑΔ: ΛΟΙΠΕΣ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΕΙΣ.

5.7. ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΡΟΒΟΛΗΣ ΤΟΥΣ

Το πρόγραμμα HELIOS C Handicaped people in Europe Living Independently in an Open Society - Ανάπηρα άτομα στην Ευρώπη που ζουν ανεξάρτητα σε μια ανοικτή κοινωνία¹ είναι ένα τετραετές πρόγραμμα δράσης υπέρ των ατόμων με ειδικές ανάγκες που υιοθετήθηκε από το Συμβούλιο Υπουργών των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.). Με την κοινή ονομασία Helios ανέπτυξε δραστηριότητες για την προώθηση της αυτόνομης διαβίωσης για όλα τα ανάπηρα άτομα. Μια σημαντική πτυχή του είναι η δημιουργία μιας κοινής βάσης πάνω στην οποία η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θα στηριχτεί για να ενθαρρύνει και να αναπτύξει μια πολιτική που θα λάβει τη μορφή προτάσεων στους διάφορους τομείς κλειδιά.²

Το πρόγραμμα HELIOS 1 (1988-1994) υλοποίησε διάφορες δραστηριότητες οικονομικής και κοινωνικής ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες που ζουν στο εσωτερικό της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Οι δραστηριότητες αυτές διεξήχθησαν σε τοπικό επίπεδο (local area) με το σκοπό να προωθηθούν στη συνέχεια σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο (wide area). Οργανώθηκαν σε τρία διαφορετικά δίκτυα: (α) εκπαιδευτική ένταξη, (β) οικονομική ένταξη και (γ) κοινωνική ένταξη.

Το Helios αποτέλεσε το σημείο συνδέσμου όπου συγκεντρώθηκαν οι εργασίες των τριών δικτύων. Συνέδεσε με άλλα λόγια μια κοινοτική προσέγγιση που βασίστηκε στις καλύτερες καινοτόμες εμπειρίες κάθε κράτους μέλους της Ε.Ε. Στα πλαίσια του Helios 1 λειτούργησαν με την

¹ Vanderhbeghen, *Ευρωπαϊκά προγράμματα και άτομα με ειδικές ανάγκες, στο Ατομα με Ειδικές Ανάγκες*, Επιμέλεια ο.π.σελ.856.

² Σ. Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογεωργα, ο.π., σελ.118.

καθοδήγηση και την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας καινοτομικά προγράμματα ενσωμάτωσης παιδιών με ειδικές ανάγκες σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Υλοποιήθηκαν για παράδειγμα στον Πειραιά προγράμματα πλήρους σχολικής ένταξης για κωφά και βαρήκοα, καθώς και για παιδιά με προβλήματα όρασης. Τα αποτελέσματα όμως των προγραμμάτων που λειτούργησαν στα πλαίσια του HELIOS 1 στην Ελλάδα, δεν προβλήθηκαν κατάλληλα και δεν έγιναν γνωστά στον εκπαιδευτικό κόσμο, στους γονείς και γενικά στο ευρύ κοινό, μ'αποτέλεσμα να μην έχουν την αναμενόμενη υποστήριξη και επέκταση σε άλλες περιοχές της χώρας. Εν τούτοις το πρόγραμμα συνεχίζεται με την χρηματοδότηση της κοινότητας ως Helios II.

Στόχος του HELIOS II είναι η προώθηση της ισότητας των ευκαιριών και η σχολική, κοινωνική και οικονομική ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στα πλαίσια του προγράμματος συγκροτήθηκαν σ'ευρωπαϊκό επίπεδο δεκατρείς θεματικές ομάδες για την μελέτη όλων των πλευρών της ενσωμάτωσης. Μία από τις κυριότερες λειτουργικές πτυχές του HELIOS II είναι οι δραστηριότητες ανταλλαγών και πληροφόρηση. Σκοπός τους είναι η εντόπιση, ανάλυση, προσδιορισμός και μελέτη των καινοτόμων και αποτελεσματικών πρακτικών στα κράτη μέλη, με απώτερο στόχο τη διασφάλιση της διάδοσης των αποτελεσμάτων σε τοπικό και εθνικό επίπεδο. Χάρη σ'αυτές τις ανταλλαγές δημιουργείται ένας τόπος συζήτησης, προβληματισμού και μελέτης σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Forum) και δίνεται έμφαση στις καλές πρακτικές και στη διασπορά τους σ'όλες τις χώρες της Ευρώπης. Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθοδηγεί και εποπτεύει τις παρακάτω δώδεκα θεματικές ομάδες μελέτης:

- Πρώιμη εκπαιδευτική φροντίδα

- Η εκπαίδευση στις διάφορες βαθμίδες
- Η πολυσχιδής φύση της ενσωμάτωσης
- Νέες τεχνολογίες
- Ο ρόλος του δασκάλου και ο ρόλος του υποστηρικτή δασκάλου
- Ειδική και ενιαία εκπαίδευση για κωφά και βαρήκοα άτομα
- Εξατομίκευση των ειδικών προγραμμάτων
- Ο ρόλος των υποστηρικτικών κέντρων
- Ειδική εκπαίδευση: συνεργασία και μετάβαση σ'ένα ανοικτό περιβάλλον
- Η μετάβαση στα διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης
- Δευτεροβάθμια εκπαίδευση
- Κατάρτιση και προετοιμασία για ανεξάρτητη διαβίωση
- Ανώτατη εκπαίδευση

Οι δραστηριότητες ανταλλαγών και πληροφόρησης αποτελούν μια από τις λειτουργικές πτυχές της κοινοτικής αυτής πρωτοβουλίας. Στόχος της είναι, όπως προαναφέρθηκε, να εντοπίσουν και ν'αναλύσουν τις καινοτόμες και αποτελεσματικές πρακτικές στα κράτη μέλη. Για την επίτευξη ενός τόσο σημαντικού στόχου και με βάση την ελληνική εμπειρία από το HELIOS I σχεδιάστηκε η λειτουργία ενός μόνιμου συστήματος υπό την μορφήν Τράπεζας Πληροφοριών που στοχεύει περισσότερο - προς το παρόν - στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν παιδιά με ειδικές ανάγκες. Εάν αυτό το πρόγραμμα καταφερθεί να λειτουργήσει ολοκληρωμένα, πιστεύουμε πως θα επιτευχθεί η διάδοση και η προβολή των καλών πρακτικών και θα ενισχυθεί ο διάλογος για την προώθηση του θεσμού της ενσωμάτωσης.

5.8. Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ενώ τα μοντέλα υπηρεσιών για άτομα με ειδικές ανάγκες αλλάζουν (λιγότερο ή περισσότερο) επηρεαζόμενα από την αρχή της κοινωνικής ένταξης και την κίνηση για ανεξάρτητη διαβίωση, στην Ελλάδα η προετοιμασία για την επαγγελματική εκπαίδευση και την παραγωγική διαδικασία δεν έχει λάβει ακόμα την απαιτούμενη προτεραιότητα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Ένα από τα πιο σοβαρά μειονεκτήματα του Ελληνικού σχολείου είναι η σχεδόν πλήρης αποξένωσή του από την προεπαγγελματική εκπαίδευση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. «Τα ελληνικά σχολικά προγράμματα και η εκπαιδευτική κουλτούρα που τα διέπει παραμένουν αρκετά παραδοσιακά με έντονο ακαδημαϊκό εγκυκλοπαιδικό και γλωσσοκεντρικό προσανατολισμό».¹

Οι σχολικές δραστηριότητες που αφορούν μη γνωστικούς στόχους και αποσκοπούν στην ανάπτυξη της ψυχοσυναισθηματικής, ψυχοκινητικής και κοινωνικής πλευράς της προσωπικότητας του παιδιού είναι υποβαθμισμένες. Η παροχή κάποιας τεχνολογικής παιδείας και προεπαγγελματικής κατάρτισης είναι σχεδόν ανύπαρκτη.²

Εδώ κατ'αρχήν θα θέλαμε να θυμίσουμε, πως, όπως δείξαμε σε προηγούμενο μέρος του κεφαλαίου, για τους περισσότερους εφήβους με ειδικές ανάγκες η πόρτα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι κλειστοί.

Για εκείνους τους λίγους που καταφέρνουν να παρακολουθήσουν την δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο συνδυασμός με την μελλοντική επαγγελματική

¹ Α.Καζαμιάς, «Η εκπαίδευση στη Νέα Ευρώπη», Εκδ.Αθανασόπουλος και Παπαδήμας, 1994.

² Μ.Κασσωτάκης, *Η Ελληνική εκπαίδευση και η Ενιαία Ευρώπη, στο Η Ελληνική Εκπαίδευση στο κοινοτικό πλαίσιο*, Εκδ.Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών, 1990, σελ.39.

ενασχόληση γίνεται μέσω του διδασκόμενου επαγγελματικού προσανατολισμού. Όμως, ο επαγγελματικός προσανατολισμός, ως πρόγραμμα θεμελιώδες για την ομαλή μετάβαση του έφηβου στην ενηλικίωση και την παραγωγική διαδικασία, παρέχεται όχι μόνο από ανεπαρκώς καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, αλλά καταλαμβάνει και ελάχιστο μέρος του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου. Όπως αναφέρεται, ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός περιορίζεται κυρίως στην μαζική πληροφόρηση των μαθητών για τις δυνατότητες συνέχισης των σπουδών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και σε γενική περιγραφή των επαγγελμάτων. Απευθύνεται σε άτομα που δεν έχουν καμιά επαγγελματική εμπειρία ή έστω ένα επαγγελματικό προϊδεασμό και γίνεται από ανθρώπους που δεν έχουν εκπαιδευτεί για το έργο αυτό.³

Η γνώμη των γραφόντων είναι πως ο ειδικός σύμβουλος θα μπορούσε να βοηθήσει αυτά τα παιδιά να γνωρίσουν σε βάθος τον εαυτό τους, να δεχτούν τους περιορισμούς τους, ν'αξιολογήσουν τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους και να δουν πως αυτά τα χαρακτηριστικά συνδέονται με τον κόσμο της εργασίας.

Βέβαια, ο έφηβος μπορεί να επιλέξει την είσοδό του σε μια ειδική επαγγελματική σχολή. Οι περισσότερες από αυτές όμως χαρακτηρίζονται από την αρχή της απομόνωσης και όχι της ενσωμάτωσης και περιέχουν κυρίως τα παρακάτω δύο βασικά στάδια:

α. Αξιολόγηση των δυσκολιών και των ικανοτήτων των εφήβων: Σε αυτό το στάδιο παρατηρείται συνήθως μια χρονοβόρα προσπάθεια νοομετρικού ελέγχου που αποτελεί συχνά το κύριο σημείο της αξιολόγησης και εγγραφής του μαθητή στις περισσότερες ειδικές επαγγελματικές σχολές της χώρας μας. Οι διεθνείς όμως έρευνες αποδεικνύουν ότι τα τεστ νοημοσύνης έχουν

³ Καζαμιάς, ο.π.

περιορισμένη αξία ως μέτρα πρόβλεψης για επαγγελματική εκπαίδευση και ένταξη στην παραγωγική διαδικασία.⁴ Αυτό που πρέπει να γνωρίζουμε δεν είναι μόνο οι βασικές δεξιότητες του μαθητή, αλλά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και οι εμπειρίες του, που προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις μελλοντικές προσεγγίσεις τα ενδιαφέροντα και τη περαιτέρω μάθηση.

β. Εκπαίδευση σε ένα επάγγελμα. Το στάδιο αυτό αποτελεί τον πυρήνα της επαγγελματικής εκπαίδευσης εφήβων ή ενηλίκων. Ένα από τα βασικά προβλήματα που παρουσιάζει όσον αφορά στην ελληνική πραγματικότητα είναι η έλλειψη μαθητείας. Η μαθητεία αναφέρεται στην άσκηση του επαγγέλματος μέσα ή έξω από το χώρο της σχολής, πράγμα που δεν εφαρμόζεται στις περισσότερες ειδικές επαγγελματικά σχολές της χώρας συστηματικά.

⁴ Λ. Δελλασούδας, «Η Ειδική Επαγγελματική Κατάρτιση», δημοσιεύματα περιοδικού «Παρουσία», Αθήνα 1992.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στην εργασία μας αυτή επιχειρήσαμε την «ανατομία» του θεσμού της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα και αναλύοντας τις εκπαιδευτικές διοικητικές πρακτικές να αναδείξουμε τα προβλήματα του τομέα. Προκειμένου να κατανοήσουμε το θέμα ολιστικά, λάβαμε υπ'όψιν διάφορες παραμέτρους (κοινωνιολογικές, τροχوپαιδαγωγικές, ιστορικές) στο βαθμό που αυτές υπηρετούσαν το ζητούμενο. Τα στοιχεία που εκθέσαμε μας επιτρέπουν να προβούμε σε ορισμένες διαπιστώσεις επικεντρώνοντας στην τελευταία φάση της ιστορικής διαδρομής της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα, έτσι όπως συμβατικά την οριοθετήσαμε με βάση ορισμένα συναφή γεγονότα, τα οποία κατά τη γνώμη μας υπογραμμίζουν την έμφαση που κάθε φορά προσδίδεται στην εξελικτική πορεία της Ειδικής Αγωγής στην χώρα μας.

Η πορεία της Ειδικής Αγωγής τη μεταπολιτευτική περίοδο είναι συναρτημένη με ορισμένα ιστορικά σημεία που ως ένα βαθμό παροσδιόρισαν το περιεχόμενο και τον παραπέρα προσανατολισμό της. Μια σημαντική κατάκτηση του παιδιού με ειδικές ανάγκες στον τόπο μας, τη δεκαετία του 1970 ήταν η συνταγματική κατοχύρωση του δικαιώματός του για δωρεάν παιδεία στα κρατικά εκπαιδευτήρια όλων των βαθμίδων. Το Κράτος, επομένως, όφειλε να προβεί σε αναγκαίες νομοθετικές ρυθμίσεις ώστε να υπάρξει η δυνατότητα προσαρμογής του (συνηθισμένου) σχολικού προγράμματος στις ειδικές ανάγκες (εκπαιδευτικές και κοινωνικές) του παιδιού αυτού. Αυτό επιτεύχθηκε στις αρχές περίπου της δεκαετίας του 1980 με την ψήφιση του (πρώτου) νόμου για την ειδική αγωγή. Όμως, ο νόμος 1143/81 στην ουσία παρέδωσε την ειδική εκπαίδευση στα χέρια της λεγόμενης ιδιωτικής πρωτοβουλίας και έτσι αποκόπηκε σχεδόν η ειδική αγωγή

απο την γενική εκπαίδευση αφού και οι επόμενοι νόμοι που ψηφίστικαν δεν κατάφεραν σημαντικές αλλαγές.

Συμπαιρένουμε λοιπόν απο την εργασία αυτή οτι το πρόβλημα ξεκινά απο την αντίληψη που επικρατεί ότι το άτομο με ειδικές ανάγκες δεν μπορεί να έχει μία κανονική ζωή (όπως οι μη ανάπηροι) μέσα στην κοινωνία των <<υγιών>>. Η αντίληψη αυτή επικρατεί πολύ περισσότερο στη σύγχρονη κοινωνία σήμερα με την εμπορευματοποίηση των πάντων , όπου οι αξίες των ανθρώπων μετριούνται σύμφωνα με τη δυνατότητα παραγωγής.

Επομένως η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο κοινωνικό σύνολο απαιτεί την ένταξή τους στην διαδικασία παραγωγής η οποία με τη σειρά της για να επιτευχθεί απαιτεί συστηματική ειδική εκπαίδευση.

Δυστηχώς καταλήγουμε στο συμπέρασμα οτι η συστηματική και σωστή εκπαίδευση των ατόμων αυτών γίνεται μόνο με ιδιωτική πρωτοβουλία η οποία όμως έχει αρκετά μεγάλο κόστος και είναι λίγοι αυτοί που μπορούν να ανταπεξέλθουν με αποτέλεσμα η πλειοψηφία των ατόμων αυτών να μένει ανεκπαιδευτη και να περιθωριοποιούνται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ph.L.amorag «*Η Ειδική Εκπαίδευση σε μια Ευρωπαϊκή Προοπτική*», στο Μαθησιακές Vanderhbeghen. *Ευρωπαϊκά προγράμματα και άτομα με ειδικές ανάγκες, στο Ατομα με Ειδικές Ανάγκες*, Επιμέλεια
- Α.Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Τεκμήρια ιστορίας. Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη 1986.
- Α.Ζαρομερίτη-Τσαγκανάκου, «*Σκέψεις και προβληματισμοί γύρω από την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα*», «Σύγχρονη Εκπαίδευση».
- Α.Καζαμιάς, «*Η εκπαίδευση στη Νέα Ευρώπη*», Εκδ.Αθανασόπουλος και Παπαδήμας, 1994.
- Α.Ξηρομερίτη-Τσαγκλατάνου «*Ιστορικά σημεία και σύγχρονα προβλήματα της Ειδικής Αγωγής*», περ.Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1984.
- Αθ.Ζωνίου-Σιδέρη, «*Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*», Ελληνικά Γράμματα, 1998.
- Απογραφή ΔΕΑ σχολικού έτους 1999-2000, Δημοσιεύτα στοιχεία.
- Β.Κοντογιώργου (1989), *Εκθεση επί της δοκιμαστικής εφαρμογής προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας στην περιφέρεια Ηπείρου κατά το σχολικό έτος 1988-89*. Εκδ.Ιωάννινα,1990.
- Βλ. ΥΠΕΠΘ (ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ), Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1986. (ΠΗΓΗ: ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΑΔΗΜΟΣΙΕΥΤΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟΓΡΑΦΗΣ 1999-2000)
- Βλ.Ουνέσκο. «*Η ένταξη των ατόμων με αναπηρίες στο κανονικό σχολείο*», μετ.Παπαδόπουλος Μ., Παιδί-Υγεία-Κοινωνία. Σύνδεσμος Ψυχολόγων Κύπρου, επιμ.Παπαδόπουλος Μ., 1991, στο: Παπαδόπουλος Μ., «*Ειδική εκπαίδευση: από το σχολικό διαχωρισμό στη σχολική ένταξη (σύγχρονες αντιλήψεις για την πρόληψη της νοητικής αναπηρίας και το ρόλο του σχολείου)*», περ.Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 82-83, σελ.77-85, 1995 (79).

Δ.Γληνός, «Δημοκρατία και Παιδεία το Εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα», στο: Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, εκδ.Προοδευτική Παιδεία 1966.

Δ.Λιοδάκης, Συνοπτική έκθεση για την κατάσταση της ειδικής αγωγής σε επίπεδο περιφέρειας Προβλήματα - Προτάσεις, Πειραιάς 1989, σελ.2.

Δ.Σταδινός, Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, Gutenberg 1991.

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ο.π. «ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ».

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟΓΡΑΦΗΣ 1999-2000, ΑΔΗΜΟΣΙΕΥΤΑ.

Εγκ.Γ1/13/49/12.1.1989

Εκδ. Καραβίας - Ρουσόπουλος, 1972 (1985).

Ζ.Σανζερές, «Η Ειδική Αγωγή στον διεθνή χώρο», Εκδ.Υπουργείου Πολιτισμού, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα 1986.

Θ.Πελεgrίνης, Μάγοι της φιλοσοφίας, Ελληνικά γράμματα 1997.

Ι.Παρασκευοπούλου., «Αγωγή των νοητικώς καθυστερημένων» ΟΕΔΒ, ΑΘΗΝΑ 1977.

Ι.Σκανδάλης, Τα καθυστερημένα άτομα στην Ελληνική κοινωνία, Ιωάννινα 1982.

Κ.Καλαντζής, «Διδακτική των ειδικών σχολείων. Για νοητικά καθυστερημένα παιδιά»,

Κ.Καλαντζής, Στον αστερισμό του Δημήτρη Γληνού, Εκδ.Δίπτυχο 1985.

Κ.Χρηστάκης «Η κοινωνική ενσωμάτωση ατόμου με ειδικές ανάγκες», Σχολείο και Ζωή.

Κ.Χρηστάκης «Θέματα Ειδικής Αγωγής: Η Ειδική Τάξη - Εννοια - Φιλοσοφία - Οργάνωση» Εκδ. Τελέθριον, Αθήνα, 1994.

Καλαντζής «Το πρόβλημα των μειονεκτικών παιδιών και εφήβων και η αντιμετώπιση τους» Αθήνα 1979.«Η Ειδική Αγωγή χτες και σήμερα», περ.Νέα Παιδεία, τεύχος 32, 1984.

Κυπριωτάκης, *Συνεκπαίδευση «ειδικών» και «κανονικών» παιδιών, στο ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ*. Επιμέλεια Μ.Καϊζα - Ν.Πολεμικός-Γ.Φιλίππου, Ελληνικά Γράμματα.¹

Λ.Δελλασούδας, *«Η Ειδική Επαγγελματική Κατάρτιση»*, δημοσιεύματα περιοδικού

ΛΥΜΜΑ *«Ειδική Αγωγή»*, στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια. Εκδ.Ελληνικά Γράμματα 1980.

Μ.Κασσωτάκης, *Η Ελληνική εκπαίδευση και η Ενιαία Ευρώπη, στο Η Ελληνική Εκπαίδευση στο κοινοτικό πλαίσιο*, Εκδ.Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών, 1990.

Ν.1143/1981. ΦΕΚ 80Α΄ της 31 Μάρτη 1981.

Ν.1566/30.9.85 (ΦΕΚ 167 Α΄), *«Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»*, ΣΤΑΣΙΝΟΣ,, ΖΩΝΙΟΥ ΣΙΔΕΡΗ. Βλ. ΥΠΕΠΘ. Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, Εκδ.ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1986.

Ν.1824/30.12.1988

Ν.2101/1992, ΦΕΚ 192, τ.Α΄

Ν.2817/14.3.2000 (Α΄ 78)

Ν.2817/2000, άρθρο 2, παράγραφος 13-16 (Α΄78)

Ν.2817/2000, άρθρο 2, παράγραφος 17-20

ΝΟΜΟΣ 1904/1951 *«ΠΕΡΙ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΤΥΦΛΩΝ»*.

Νόμος 2817/2000 (Α΄ 78)

Π.Κουρουμπλής, *«Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΘΕΣΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ»*, στο: ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ - ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ, Επιμέλεια ΚΑΪΛΑ Μ. - ΠΟΛΕΜΙΚΟΣ Ν. - ΦΙΛΙΠΠΟΥ Γ., Ελληνικά Γράμματα, 1995, ΤΟΜΟΣ Α

Π.Μπαρδης, *Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, στο: Ατομα με Ειδικές Ανάγκες*. Επιμέλεια: Μακαΐλα-Πολεμικού-Φιλίππου.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ-ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ-ΛΕΞΙΚΟ. Εκδ.Ελληνικά Γράμματα 1990, όπως και Κυριαζοπούλου-Βαλινάκη Π. «*ΝΗΠΙΑΓΩΓΙΚΗ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ*», Εκδ.Αφοι Βλάσση 1977, σελ.231-240.

Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής (Π.Ε.Σ.Ε.Α). Αθήνα, 15 Φεβρουαρίου 2000. Αριθμός Πρωτοκόλου 124.

ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ ΖΑΧΑΡΟΓΕΩΡΓΑ, ο.π.σελ.114.

Πράσινη Βίβλος, Ευρωπαϊκή Επιτροπή 1994. (ΠΗΓΗ: Φ.ΣΤΑΘΗΣ, ΘΕΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, Εκδ. «ΕΛΛΗΝ», 1994.)

Ρ.Ιμβριώτη, «*Ανόμαλα και καθυστερημένα παιδιά*», Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία Α.Ε., 1939.

Σ. Πολυχρονοπούλου, *Παιδιά και Εφηβοί με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Αθήνα 1995.

Σ.Πολυχρονοπούλου Ζαχαρογεωργα, *Παιδιά και Εφηβοί*.

Σ.Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογεωργα «*Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες*», Εκδ.Ντέφι, 1993.

ΣΜΕΑ: Σχολεία Ειδικής αγωγής όλων των βαθμίδων και κατηγοριών και Τμήματα Ενταξης. (Συμπεριλαμβανόμενα στοιχεία όλων των πινάκων προέρχονται από την απογραφή που διενήργησε η Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής το σχολικό έτος 1999-2000. Ο αριθμός των σχολικών μονάδων αυξήθηκε κατά τον Σεπτέμβρη του 2000, οπότε ο πάνω πίνακας απεικονίζει την τρέχουσα σχολική χρονιά.)

Στ.Νικοδημος, *Παιδιά με ΕΑ ..*

Σταμάτης (1976).

Χ.Κομπάς, *Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με Ε.Α. στα Δημοτικά σχολεία και*

Χ.Μπιρτσάς, *Ετήσια γενική έκθεση*, Αθήνα 1984.

BIBΛΙΑ

ΚΑΛΑΝΤΖΗΣ Κ <<Διδακτική των ειδικών σχολείων>>, 1973.

ΚΑΡΑΚΟΙΔΑΣ Κ <<Σχολική ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πάτρα 1995.

ΚΡΟΥΣΤΑΛΑΚΗΣ Γ <<Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες , εκδ GUTENBERG. 1994.

ΚΥΠΡΙΩΤΑΚΗΣ ΑΝΤΩΝΗΣ << Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους>>.

ΜΑΤΙΝΟΠΟΥΛΟΥ Χ <<Σημερινή κατάσταση της επαγγελματικής απασχόλησης των νοητικά υστερούντων ατόμων, ίδρυμα ερευνών για το παιδί , Αθήνα 1988.

ΝΙΤΣΟΠΟΥΛΟΣ Κ <<Ειδικά πνευματικά καθυστερημένα άτομα>>.

ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ Σ <<Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή , Θεσσαλονίκη 2000.

ΣΤΑΘΗΣ Φ <<Θέματα ειδικής αγωγής >>.

ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ

ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ	ΑΡΘΡΟ	ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ	
ΞΗΡΟΜΕΡΙΤΗ ΤΣΑΚΛΑΓΚΑΝΟΥ	ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΣΗΜΕΙΑ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	19 198
ΠΑΠΑΔΡΟΣΟΣ	ΕΙΔΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	ΕΠΕΙΔΗ Η ΔΙΑΦΟΡΑ ΕΙΝΑΙ ΔΙΚΑΙΩΜΑ	19,2 198
ΚΑΛΑΝΤΖΗ	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΟ ΚΑΝ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΕΠΕΙΔΗ Η ΔΙΑΦΟΡΑ ΕΙΝΑΙ ΔΙΚΑΙΩΜΑ	31,3 198
ΜΠΕΝΕΚΟΥ Ε	ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΑΜΕΑ ΣΤΟ ΚΑΝ.ΣΧΟΛΕΙΟ	ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	14 1984
ΧΡΗΣΤΑΚΗΣ Κ	ΚΟΙΝΩΝΙΚ	ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΖΩΗ	4,6 1989
ΤΣΙΝΑΡΕΛΗΣ	Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΑΜΕΑ	ΔΙΑΦΟΡΑ	46,47 1993

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

«Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΙΣΤΟΡΙΚΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

2.1. Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ Ε.Α. ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΩΤΟΓΟΝΗ ΠΕΡΙΟΔΟ ΕΩΣ ΣΗΜΕΡΑ

2.1.1. ΠΡΩΤΟΓΟΝΗ ΚΑΙ ΑΡΧΑΙΑ ΠΕΡΙΟΔΟΣ

2.1.2. ΚΛΑΣΣΙΚΗ ΕΛΛΗΝΙΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΡΩΜΑΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ

2.1.3. ΜΕΣΑΙΩΝΑΣ

2.1.4. 18^{ος} ΑΙΩΝΑΣ

2.1.5. 19^{ος} ΑΙΩΝΑΣ

2.1.6. 20^{ος} ΑΙΩΝΑΣ

2.2. Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΜΕΤΑ ΤΟ 1900

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΘΕΣΜΙΚΗ ΚΑΙ ΝΟΜΙΚΗ ΚΑΤΟΧΥΡΩΣΗ ΤΗΣ

ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

3.1. ΠΡΩΤΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ (1951-1981)

3.2. ΔΕΥΤΕΡΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ (1981-2002)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

- 4.1. ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
 - 4.1.1. ΣΕ ΣΥΝΗΘΙΣΜΕΝΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
 - 4.1.2. ΣΕ ΕΙΔΙΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥΝ ΜΕΣΑ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
 - 4.1.3. ΣΕ ΞΕΧΩΡΙΣΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ
 - 4.1.4. ΣΕ ΜΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ
- 4.2. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

- 5.1. Η ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ
- 5.2. ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΤΑ ΒΑΘΜΙΔΑ ΚΑΙ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ
- 5.3. ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ
- 5.4. ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΜΟΝΑΔΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΝΑ ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΒΑΘΜΙΔΑ Σ.Μ.Ε.Α.
- 5.5. ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

5.6

ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5.7. ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΡΟΒΟΛΗΣ ΤΟΥΣ

5.8. Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ
ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ