

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Διπλωματική εργασία

Τίτλος εργασίας : "Η εκπαιδευτική πολιτική για την Ειδική Εκπαίδευση 1981-2016. Μελέτη των απόψεων της συνδικαλιστικής ηγεσίας της ΔΟΕ."

της

Μαρίας Κοσμά

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: **Ευαγγελία Καλεράντε, αναπλήρωτρια καθηγήτρια**

Εξεταστές: **Αναστασία Αλευριάδου, καθηγήτρια**

Νίκος Φωτόπουλος, επίκουρος καθηγητής

Φλώρινα, Δεκέμβριος 2019

Copyright © Ονοματεπώνυμο, 2015.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Μαρία Κοσμά

A.E.M.: 553

Ηλεκτρονική διεύθυνση: kosma_maria@yahoo.gr

Έτος εισαγωγής: 2015

Κατεύθυνση: Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: " Η εκπαιδευτική πολιτική για την Ειδική Εκπαίδευση 1981-2016. Μελέτη των απόψεων της συνδικαλιστικής ηγεσίας της ΔΟΕ."

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 15 - 12 - 2019

Η δηλούσα

Μαρία Κοσμά

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών με τίτλο : "Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση" του τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Η επαγγελματική μου ιδιότητα ως δασκάλας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε συνδυασμό με το γεγονός ότι κάποια χρόνια έχω δουλέψει στον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης αποτέλεσαν το κίνητρο και το έναυσμα του επιστημονικού ενδιαφέροντος μου για τη μελέτη των απόψεων της ΔΟΕ σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική για την Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση το χρονικό διάστημα από το 1981 μέχρι και το 2016.

Η συγκεκριμένη εργασία έχει εστιάσει το ενδιαφέρον της, όπως ήδη ανέφερα, στη ΔΟΕ, τον συνδικαλιστικό φορέα των δασκάλων και των νηπιαγωγών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διότι εκτός των άλλων, παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον η εξέλιξη της ομοσπονδίας αναφορικά με τις εκπαιδευτικές πολιτικές στον χώρο της Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς δεν έχει μέχρι σήμερα διερευνηθεί.

Εκτός των παραπάνω, θα ήταν πρέπον κλείνοντας να ευχαριστήσω όλους τους διδάσκοντες στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Τέλος, ιδιαίτερος ευχαριστώ για την εξαιρετική συνεργασία και καθοδήγηση την επιβλέπουσα καθηγήτρια, κυρία Ευαγγελία Καλεράντε , όπως ακόμη και τα άλλα δύο μέλη της εξεταστικής επιτροπής.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	4
Περίληψη	6
Abstract.....	7
Κεφαλαιο 1 ^ο : Ιστορική εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη.....	8
1.1 Οι σταθμοί της ειδικής εκπαίδευσης παγκόσμια	8
1.2 Η νομοθεσία της Αμερικής και της Ευρώπης για την ειδική εκπαίδευση	14
Κεφαλαιο 2 ^ο : Ιστορική εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα	18
2.1 Οι περίοδοι της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	18
2.2 Η νομοθεσία της Ελλάδας για την ειδική εκπαίδευση από το 1980 έως σήμερα...21	
Κεφαλαιο 3 ^ο : Ιστορική αναδρομή του ελληνικού συνδικαλιστικού κινήματος.....	26
3.1 Η ιστορική αναδρομή της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας	29
Κεφαλαιο 4 ^ο : Μεθοδολογία	36
4.1 Μέθοδος: Ποιοτική μέθοδος.....	36
4.2 Τεχνική ποιοτικής μεθόδου: Ανάλυση περιεχομένου.....	36
Κεφαλαιο 5 ^ο : Οι θέσεις της ΔΟΕ για την εκπαιδευτική νομοθεσία της ειδικής αγωγής από το 1981-2016	39
κεφαλαιο 6 ^ο : Συζήτηση	46
κεφαλαιο 7 ^ο : Σύνοψη	49
Βιβλιογραφία	52

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των θέσεων της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας της Ελλάδας (ΔΟΕ), δηλαδή της συνδικαλιστικής ομάδας της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους στον τομέα της Ειδικής Αγωγής από το 1981 έως το 2016. Για την πραγματοποίηση της έρευνας επιλέχθηκε ως μέθοδος η ποιοτική και ως τεχνική η ανάλυση περιεχομένου. Προκειμένου να εντοπιστούν τα αιτήματα και οι απόψεις της ΔΟΕ αναφορικά με την Ειδική Αγωγή, ως πηγές ερευνητικού υλικού χρησιμοποιήθηκαν οι νόμοι και τα προεδρικά διατάγματα της Ειδικής Αγωγής, καθώς και το *Διδασκαλικό Βήμα*, το περιοδικό της ΔΟΕ, μέσα από το οποίο προωθεί τα αιτήματα της η ομοσπονδία. Έπειτα, από τη διερεύνηση του ερευνητικού υλικού φάνηκε πως η ΔΟΕ μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1980 δεν είχε εστιάσει την προσοχή της στον τομέα της Ειδικής Αγωγής. Από τα μέσα όμως της δεκαετίας του 1980 και έπειτα, φαίνεται πως εναρμονίστηκε με το ευρωπαϊκό και παγκόσμιο πνεύμα της ισότητας στην εκπαίδευση και έτσι ξεκίνησε να παρουσιάζει ένα περισσότερο διεκδικητικό χαρακτήρα μέσα από τις συνεχείς πιέσεις προς την πολιτεία και τη διαρκή αύξηση των αιτημάτων της προς μια κατεύθυνση μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας.

Λέξεις-Κλειδιά: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος, Ειδική Αγωγή, νόμοι συνδικαλισμός

Abstract

The purpose of this research is to investigate the positions of the Greek Federation of Teachers that is, the Primary education trade union for the Greek state's education policy in the field of special education from 1981 to 2016. For the purpose of this research the qualitative method was selected, content analysis in particular. In order to identify the positions of the Greek Federation of Teachers demands and views on Special Education, the laws and presidential decrees of special education were used as sources of research material, as well as the Teachers' Tribune, the Journal of the federation, through which it promotes its claims. After investigating the research material, it appeared that the federation had not focused its attention on special education until the early 1980s. But since the mid-1980s, it seems to have harmonized with the European and global spirit of equality in education and has thus begun to assert itself as a more assertive character through constant pressures on the state and its continuing demands for the direction of an inclusive culture.

Key-words: Teaching Federation of Greece, special education, union laws, syndicalism

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : Ιστορική εξέλιξη της Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ευρώπη

1.1 Οι σταθμοί της Ειδικής Εκπαίδευσης παγκόσμια

Στις χώρες της Δύσης ήδη από τον 15^ο αιώνα τα άτομα που αντιμετώπιζαν νοητικές, αισθησιοκινητικές, ψυχιατρικές και άλλου είδους παθήσεις απομονώνονταν σε ιδρύματα και σε άσυλα. Η επικρατούσα αντίληψη της κοινωνίας ήταν πως η περιθωριοποίηση και ο κοινωνικός αποκλεισμός των ατόμων αυτών σε ιδρύματα και άσυλα γινόταν για την προστασία των υπολοίπων. Κατά τον 17^ο αιώνα δημιουργήθηκαν στην Ευρώπη τα κοινωνικά ιδρύματα εγκάθειρξης με αστυνομική περιφρούρηση. Σκοπός αυτών των ιδρυμάτων ήταν είτε να προστατεύσουν την κοινωνία από την καταστολή της «επαιτείας» και της «ανεργίας» που θεωρούνταν πηγές κάθε «ανωμαλίας» είτε για να παρέχουν στέγη και τροφή σε ανήμπορους πολίτες. Οι ανάπηροι πολίτες που διέμεναν μέσα στα ιδρύματα στην ουσία εργαζόνταν και αυτό ήταν η δική τους ποινή. Τα χρόνια της Γαλλικής επανάστασης αναδύθηκε η επιστήμη της Ψυχιατρικής. Η ιδεολογία του ψυχιατρικού ασύλου έδινε έμφαση στην αρχή, ότι η νόσος της τρέλας αφορά ένα υποκείμενο, το οποίο έχει όμως ανθρώπινη υπόσταση. Στα ψυχιατρικά άσυλα φιλοξενούνται άτομα, τα οποία θεωρούνταν ανίκανα να φροντίσουν τον εαυτό τους και ταυτόχρονα αποτελούσαν μεγάλη απειλή με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται όπως τα άτομα που έπασχαν από φυματίωση και λέπρα. Στην ουσία στα ψυχιατρικά άσυλα δεν εφαρμοζόταν κάποιου είδους σωματική τιμωρία ή ποινή, αλλά έγινε μία στροφή προς τη διόρθωση και τη θεραπεία των ατόμων μέσα από το πνεύμα του ανθρωπισμού (Στασινός, 2014).

Η απαρχή της διερεύνησης του κλάδου της Ειδικής Αγωγής τοποθετείται από τον 18^ο αιώνα. Αυτή η περίοδος είναι γνωστή και ως ευρωπαϊκή θεμελίωση ή αλλιώς Κλινική και χρονολογείται από το 1800 έως το 1920. Ουσιαστικά πρόκειται για τις πρώτες προσπάθειες των επιστημόνων να προσεγγίσουν και να αναλύσουν τις μαθησιακές δυσκολίες μέσα από τη σύνδεση με διάφορες άλλες καταστάσεις. Ειδικότερα, ο Franz Joseph Gall (1810) εστίασε την προσοχή του σε ασθενείς που ενώ είχαν υποστεί κάποιο εγκεφαλικό ατύχημα και ενώ είχαν ακόμα την ικανότητα να επικοινωνούν μέσω του γραπτού λόγου, δεν μπορούσαν να επικοινωνήσουν προφορικά, κάτι το οποίο ο ίδιος το απέδιδε στο εγκεφαλικό τραύμα (Γκίτσα, 2003).

Την ίδια περίοδο περίπου ο Γάλλος γιατρός Jean Marc Gaspard Itard (1828) έπειτα από την ανακάλυψη του παιδιού του δάσου της Avignon μελέτησε για πρώτη φορά τις μαθησιακές δυσκολίες. Λίγα χρόνια αργότερα ο χειρουργός Paul Broca (1861) διατύπωσε την άποψη ότι η απώλεια των ιδεών, της μνήμης και των λέξεων οφείλονται σε βλάβη του τρίτου αριστερού γωνιώδη έλικα του εγκεφάλου. Στα χρόνια που ακολούθησαν οι Kussmaul (1877), Pringle Morgan (1896) και Hinshelwood (1917) μελέτησαν περιπτώσεις παιδιών που ενώ είχαν φυσιολογική νοημοσύνη και επαρκής όραση αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην ανάγνωση, οι οποίες οφείλονται σε εγκεφαλικές βλάβες στην περιοχή της οπτικής μνήμης των λέξεων και των γραμμάτων (Γκίτσα, 2003).

Έπειτα, σε διάφορες χώρες της Ευρώπης, δημιουργήθηκαν κατά το δεύτερο μισό του 18ου αιώνα τα πρώτα άσυλα και ειδικά σχολεία μέσω ιδιωτικής πρωτοβουλίας για μαθητές με αισθητηριακές ανεπάρκειες. Τα περισσότερα από αυτά τα ιδρύματα λειτουργούσαν ως κέντρα επαγγελματικής εκπαίδευσης, εκ των οποίων τα πρώτα που ιδρύθηκαν από ιδιωτική πρωτοβουλία ήταν κυρίως για άτομα με τύφλωση. Οι μαθητές διδάσκονταν βασικές γνώσεις που αποτελούσαν τμήμα του προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης. Ειδικότερα στη Μεγάλη Βρετανία στα μέσα του δέκατου ένατου αιώνα ιδρύθηκαν δύο σχολεία στα οποία τα παιδιά διδάσκονταν κάποια τέχνη και τη βασική εκπαίδευση της εποχής. Όμως τα άτομα με σωματικές αναπηρίες δεν έλαβαν την κατάλληλη εκπαίδευση, επειδή κυριαρχούσε η αντίληψη πως αυτά τα άτομα δεν ήταν ικανά να εργαστούν. Τα άτομα με σωματικές αναπηρίες οδηγήθηκαν στην ουσία σε εγκλεισμό σε ιδρυματικές δομές και η ευκαιρία για κάποιου είδους εκπαίδευση ήταν στην ευχέρεια των ανθρώπων που διοργάνωναν φιλανθρωπίες (Στασινός, 2014).

Η επόμενη περίοδος αναφέρεται στην Αμερικανική θεμελίωση που διήρκεσε από το 1920 έως το 1960. Σε αυτή την περίοδο οι ερευνητές ασχολήθηκαν με τη διαδικασία της μάθησης σε πληθυσμό μαθητών που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες. Στις αρχές του 20ου αιώνα ο Samuel Orton (1925), ήταν ο πρώτος που υποστήριξε πως τα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή που είχαν φυσιολογικό δείκτη νοημοσύνης αντιμετώπιζαν μία εγκεφαλική λειτουργική βλάβη, την στρεφοσυμβολία, δηλαδή την αντιστροφή των γραμμάτων και των συμβόλων. Έπειτα, οι Heinz-Werner και Strauss (1940) εντόπισαν συγκεκριμένες ανεπάρκειες

της μαθησιακής διαδικασίας, όπως είναι η διάσπαση προσοχής, η υπερκινητικότητα, τα οπτικά και ακουστικά προβλήματα επεξεργασίας των πληροφοριών.

Η μεγαλύτερη κατάκτηση στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα ήταν η καθιέρωση της αρχής υποχρεωτικής φοίτησης όλων των παιδιών και η αρχή της εκπαιδευσιμότητας των μαθητών που αντιμετώπιζαν ανεπάρκειες. Αναφορικά με την πρώτη αρχή εκείνη την περίοδο όλα τα κράτη αποφάσισαν πως όλα τα παιδιά πρέπει να φοιτούν υποχρεωτικά στο σχολείο κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων είτε έχουν είτε δεν έχουν κάποιου είδους ανεπάρκεια. Η εξέλιξη αυτή είχε ως αποτέλεσμα η ιδιωτική και κρατική εκπαιδευτική πολιτική της εποχής εκείνης να βρει τρόπους με τους οποίους θα εντάξουν στο σχολείο τα παιδιά που αντιμετώπιζαν νοητική, φυσική ή οποιαδήποτε άλλη ανεπάρκεια. Ως συνέπεια αυτής της αλλαγής ήταν η αύξηση των μαθητών και η δημιουργία των πρώτων ειδικών σχολείων, τα οποία ανέλαβαν την ευθύνη να εκπαιδεύσουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η δεύτερη αρχή αφορούσε την πεποίθηση πως τα παιδιά με οποιαδήποτε είδους ανεπάρκεια μπορούν να εκπαιδευτούν μέσα από κάποιου είδους συστηματική εκπαίδευση. Τα άτομα πλέον που αντιμετώπιζαν ανεπάρκειες θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν τα κατάλληλα προσαρμοσμένα προγράμματα τόσο της βασικής όσο και της επαγγελματικής κατάρτισης, με σκοπό να εξασφαλίσουν καλύτερες προοπτικές και καλύτερη ποιότητα ζωής (Στασινός, 2014).

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα δημιουργείται η επιστήμη της Υγιεινής του σχολείου ή αλλιώς η επιστήμη της Παιδολογίας, στις μέρες μας γνωστή ως Παιδιατρική. Η ανάπτυξη της σχολικής Υγιεινής είχε ως αποτέλεσμα της θεσμοθέτησης της υποχρεωτικής φοίτησης των παιδιών στο σχολείο. Τα πρώτα συστήματα σχολικής Υγιεινής δημιουργήθηκαν στη Γερμανία το τέλος του δέκατου 19^{ου} αιώνα και στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα δημιουργήθηκαν στη Γαλλία, τη Μεγάλη Βρετανία, το Βέλγιο, την Ελβετία, την Ιταλία και την Ελλάδα. Ειδικότερα στη Γερμανία στις αρχές περίπου του 20^{ου} αιώνα ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Ψυχοπαιδαγωγικού με έδρα τη Λειψία. Στη Γαλλία στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα ιδρύθηκε ένα ευρύ δίκτυο σχολικής Υγιεινής και καθιερώθηκε νομοθετικά το ατομικό δελτίο υγείας, δηλαδή το υγειονομικό δελτίο για κάθε μαθητή που εξελίχθηκε σε δελτίο Εθνικής υγείας του γάλλου πολίτη. Επιπλέον στη Γαλλία ιδρύθηκαν τα υπαίθρια σχολεία και οι υπαίθριες τάξεις για να ενσωματώσουν τα σωματικά αδύνατα παιδιά με έλλειμα βάρους και

ελλιπή ανάπτυξη. Στη Μεγάλη Βρετανία στις αρχές του 1920 λειτουργούσαν περίπου 1.000 υγειονομικά ιδρύματα ανάμεσα στα οποία υπήρχαν υπαίθρια σχολεία για «βραδύνους». Στην Ιταλία την ίδια περίοδο δημιουργήθηκαν υπαίθρια σχολεία και θεσμοθετημένα διδακτήρια μέσω οποίων υπήρξε παρακολούθηση της ψυχοπαθολογίας και της εγκληματικότητας των ανηλίκων. Επιπλέον στην Ιταλία ιδρύθηκαν ειδικά σχολεία, καθώς και σχολεία για παιδιά με σκολίωση και εγκεφαλική παράλυση. Εκείνη την περίοδο στις ΗΠΑ δημιουργήθηκαν πολλές υγειονομικές και ιατρικές υπηρεσίες με υψηλές δαπάνες μέσα από τις οποίες απεικονίζονταν με στατιστικές αναλύσεις το ποσοστό των απωλειών του εργατικού δυναμικού, το οποίο οφείλονταν σε διάφορες νόσους, σε σωματικές και νοητικές ανεπάρκειες (Στασινός, 2014).

Η επόμενη περίοδος είναι αυτή της αφετηρίας και τοποθετείται χρονολογικά από το 1960 έως το 1975 όπου γίνεται προσπάθεια για πρώτη φορά να διαχωριστούν οι μαθησιακές δυσκολίες από τη βιολογική και ιατρική διάσταση στην ψυχοπαιδαγωγική διάσταση. Ο Samuel Kirk (1963) είναι ο πατέρας της θεμελίωσης των μαθησιακών δυσκολιών, ο οποίος για πρώτη φορά ανακάλυψε τις διαταραχές που παρουσιάζουν τα παιδιά σχολείο (Kirk, 1972). Την ίδια περίοδο οι Bateman (1964), Johnson και Myklebust (1967) και οι Das Kirby και Jarman (1975) υποστηρίζουν πώς οι εγκεφαλοπάθειες, τα κινητικά προβλήματα, η νοητική υστέρηση και τα προβλήματα όρασης δεν πρέπει να ταυτίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες. Αυτή την περίοδο η πολιτική για τον σταδιακό αποϊδρυματισμό των ατόμων που αντιμετώπιζαν διάφορες αναπτυξιακές διαταραχές αποτελεί σημαντικό σταθμό στη διαδικασία ανάπτυξης του τομέα της Ειδικής Εκπαίδευσης και χρονολογείται από το δεύτερο μισό του προηγούμενου αιώνα κατά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970. Η περιθωριοποίηση και ο κοινωνικός αποκλεισμός των ατόμων δεν είχε τα επιθυμητά αποτελέσματα ως προς την εξέλιξή τους, κάτι το οποίο οφειλόταν και σε μεγάλο βαθμό στον τρόπο διαβίωσης τους μέσα στα ιδρύματα και τα άσυλα. Τα ιδρύματα απέτυχαν να φιλοξενήσουν με τις αρχές του ανθρωπισμού όλους αυτούς τους ανθρώπους με αποτέλεσμα η διαβίωσή τους να είναι απάνθρωπη, αφού πολλές φορές τα άτομα υπόκεινταν σε κακομεταχείριση. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στη Μεγάλη Βρετανία αλλά και σε άλλες αναπτυγμένες χώρες της εποχής ανέδειξαν πως ο εγκλεισμός των ατόμων αυτών είχε σαν αποτέλεσμα την μείωση των εν δυνάμει κοινωνικών τους δεξιοτήτων και την διαταραχή του ψυχικού τους κόσμου. Επιπλέον,

σύμφωνα με τα πορίσματα άλλων ερευνών (Balla, 1976·Zigler, 1973) η παραμονή του ατόμου στο ίδρυμα είχε ως αρνητική συνέπεια την μείωση των νοητικών του ικανοτήτων και κυρίως την λεκτική του νοημοσύνη και την αφαιρετική του σκέψη. Σε αυτή την περίοδο διάχυτη είναι η αντίληψη πως τα παιδιά με ανεπάρκειες πρέπει να φοιτούν στα ίδια σχολεία με τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης, με απώτερο σκοπό να κοινωνικοποιηθούν ομαλά. Επιπλέον, τα παιδιά με ήπιες ανεπάρκειες ξεκίνησαν να διαμένουν με τους γονείς του μόνιμα. Επίσης, δημιουργήθηκαν διάφορες οικιστικές μονάδες με τη μορφή συγκροτημάτων με σπίτια της τοπικής κοινωνίας, στα οποία φιλοξενούνταν παιδιά με νοητικές, σωματικές και άλλες ανεπάρκειες προκειμένου να έρθουν κοντά με την υπόλοιπη κοινωνία. Συνεπώς σε αυτή την περίοδο εμφανίζεται για πρώτη φορά η έννοια της ομαλοποίησης, η οποία αναφέρεται στην κατάσταση στην οποία ένα παιδί το οποίο αποκλίνει θα πρέπει να βρίσκεται μαζί με τον τυπικό πληθυσμό, όσο το δυνατόν περισσότερο, έτσι ώστε να καλλιεργήσει όλες του τις δυνατότητες (Στασινός, 2014).

Η επόμενη περίοδος αφορά την περίοδο της σταθεροποίησης, η οποία διαρκεί από το 1975 έως το 1985 όπου εμφανίζονται πολλές θετικές αλλαγές για την ποιότητα της σχολικής ζωής των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης καθώς και των ίδιων των οικογενειών τους. Αυτή η περίοδος αποτελεί ορόσημο και την εκπαιδευτική αλλαγή στον τομέα της Ειδικής Αγωγής μέσω των παροχών του κράτους σε όλα εκείνα τα παιδιά που έρχονταν αντιμέτωπα με μαθησιακές δυσκολίες (Στασινός, 2014).

Ένας επόμενος πολύ σημαντικός σταθμός της Ειδικής Εκπαίδευσης ήταν η προσέγγιση της ενσωμάτωσης, η οποία εφαρμόστηκε τις τελευταίες δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα στις χώρες της Δύσης. Εκείνη την περίοδο δημιουργήθηκαν τα πρώτα ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις, οι παράλληλες τάξεις και τα τμήματα παράλληλης διδακτικής στήριξης μέσα στο χώρο του γενικού σχολείου. Οι μαθητές που αντιμετώπιζαν νοητικές, φυσικές ή σωματικές ανεπάρκειες φοιτούσαν σε ειδικές τάξεις με προσαρμοσμένο πρόγραμμα σπουδών, ενώ επαφή με τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης έρχονταν κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και των εκδρομών. Αυτή η προσέγγιση όμως αποτελούσε ένα είδος «επίσκεψης» των μαθητών με ιδιαιτερότητες στους χώρους όπου φοιτούσαν παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Στην ουσία δεν εξαλείφθηκε ο διαχωρισμός, οι άνισες ευκαιρίες μάθησης και η ίση μεταχείριση. Σύμφωνα με το Warn Worldnock Report που υποβλήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας

και Επιστημών της Μεγάλης Βρετανίας, η Ειδική Εκπαίδευση για να είναι λειτουργική πρέπει να περιλαμβάνει τρεις μορφές ένταξης. Η πρώτη μορφή είναι η χωρική ένταξη, όπου οι μαθητές που φοιτούν σε ειδικές τάξεις βρίσκονται στο χώρο του γενικού σχολείου. Η δεύτερη μορφή είναι κοινωνική ένταξη, στόχος της οποίας είναι όλοι οι μαθητές τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης να περάσουν χρόνο μεταξύ τους κατά τη διάρκεια του φαγητού, το παιχνιδιού και του θεάτρου. Η τρίτη μορφή και η αρτιότερη όλων είναι η λειτουργική ένταξη, κατά την οποία τα παιδιά με ανεπάρκειες συνεκπαιδεύονται στην ίδια τάξη με τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης και συμμετέχουν σε κοινό σχολικό πρόγραμμα. Η συμμετοχή των μαθητών της μη τυπικής ανάπτυξης στην τάξη μπορεί να είναι είτε ολική είτε μερική ανάλογα με τις δυνατότητές τους (Στασινός, 2014).

Πρέπει να τονιστεί πως αυτή η περίοδος αποτελεί την περίοδο της αμφισβήτησης, η οποία διαρκεί από το 1985 έως και το 2000 μία περίοδος η οποία αποτελείται από έντονο επιστημονικό διάλογο και αντιπαράθεση αναφορικά με τον τρόπο διάγνωσης και διαφοροδιάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών και του τρόπου συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και το γεγονός αν οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα πραγματικό φαινόμενο ή απλά ένα κατασκευάσμα. Κάποιοι επιστήμονες της εποχής διατύπωσαν την άποψη πως οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίστηκαν, καθώς τα παιδιά δεν ήταν έτοιμα να διαχειριστούν τις σχολικές απαιτήσεις, οι οποίες ήταν υπερβολικές για το αναπτυξιακό τους στάδιο, καθώς επίσης η πίεση των γονέων λειτουργούσε αποτρεπτικά για την κατάκτηση της γνώσης (Clay, 1987).

Στην τελευταία περίοδο της αποδόμησης και της επανοικοδόμησης, η οποία ξεκινάει από το 2000 και εκτείνεται μέχρι και σήμερα συνεχίζεται ο επιστημονικός διάλογος για το πώς πρέπει να γίνεται η διάγνωση, η αξιολόγηση και η παρέμβαση σε μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα. Έμφαση δίνεται στη χρήση εναλλακτικών μοντέλων παρέμβασης που έχουν στόχο την έγκαιρη ανίχνευση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007). Πρόκειται για μία νέα φιλοσοφία στην εκπαίδευση που ανθίζει, φέρνοντας ριζικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται η κοινωνία και το κράτος τη διαφορετικότητα. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν έχει ως στόχο να εντάξει τους μαθητές απλά στο ίδιο χωρικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα γίνεται μία προσπάθεια να υπάρξει συμμετοχή όλων των μαθητών στο ίδιο σχολείο, αλλά και στην ίδια τάξη με

κοινό πρόγραμμα σπουδών. Στην ουσία η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στο σύνολο των μαθητών μιας τάξης και εστιάζει στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης προς όλους τους μαθητές με ίση μεταχείριση, ενώ η πρακτική της ένταξης διαφοροποιεί τους μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες, οδηγώντας τους στην ουσία στον στιγματισμό. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ως εκπαιδευτική πολιτική έχει ως στόχο οι μαθητές με σοβαρές δυσκολίες να φοιτούν σε σχολεία της γειτονιάς τους και να έχουν ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης με όλη την κοινότητα. Επιπλέον οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες δεν πρέπει να διαφοροποιούνται, με απώτερο σκοπό να μη στιγματίζονται και να μην απορρίπτονται από τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας και της ευρύτερης κοινωνίας. Επιπρόσθετα τα παιδιά με δυσκολίες θα πρέπει να φοιτούν σε τμήματα ίδιας ηλικίας και της ίδιας τάξης με τους συνομηλικούς τους, με στόχο να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα συνεργατικής μάθησης, η οποία θα διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Αρωγός σε αυτή την προσπάθεια σίγουρα αποτελεί η συνεργασία του εκπαιδευτικού της γενικής εκπαίδευσης με τον ειδικό παιδαγωγό (Sailor, 1991). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ακόμα και σήμερα αποτελεί ένα στοίχημα για όλα τα κράτη-μέλη του κόσμου για έναν κόσμο χωρίς διακρίσεις και ρατσισμό απέναντι σε συνανθρώπους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Στασινός, 2014).

1.2 Η νομοθεσία της Αμερικής και της Ευρώπης για την Ειδική Εκπαίδευση

Μέχρι και το πρόσφατο παρελθόν, στα μέσα της δεκαετίας του 1960, η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν πολύ διαφορετική συγκριτικά με τις μέρες μας. Ειδικότερα, τέσσερα από τα οκτώ εκατομμύρια μαθητών στον κόσμο δεν πήγαιναν σχολείο εξαιτίας των μαθησιακών ανεπαρκειών που αντιμετώπιζαν. Όπως προαναφέρθηκε, οι ελάχιστοι μαθητές που λάμβαναν κάποιου είδους ειδική υπηρεσία συνήθως φοιτούσαν σε χωριστά σχολεία ή πολιτειακά ιδρύματα χωρίς την απαιτούμενη εκπαιδευτική στήριξη τους. Αυτή η κατάσταση είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές να μην καταφέρουν να καλλιεργήσουν όλες εκείνες τις δεξιότητες, που θα τους βοηθούσαν να ενταχθούν λειτουργικά στην κοινωνία (Slavin, 2007).

Το Κογκρέσο των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής το 1975 ψήφισε το Νόμο δημοσίου δικαίου 94-142, δηλαδή την Πράξη περί Εκπαίδευσης των Αναπήρων. Αυτός ο νόμος αποτέλεσε την αρχή για την καταλυτική αλλαγή τόσο της ειδικής, όσο και της γενικής εκπαίδευσης της Αμερικής. Οι πιο ουσιαστικές αλλαγές αυτού του

νόμου ήταν πως κάθε παιδί που αντιμετώπιζε κάποιου είδους ανεπάρκεια δικαιούταν την κατάλληλη μορφή Ειδικής Αγωγής δωρεάν, μέσω κρατικής δαπάνης. Επίσης, μέσω αυτού του νόμου για πρώτη φορά οι γονείς και τα παιδιά που λάμβαναν κάποια υπηρεσία Ειδικής Αγωγής αποκτούσαν αυτόματα και νομικά δικαιώματα, τα οποία δεν διέθεταν πριν (Slavin, 2007).

Ο προηγούμενος νόμος επεκτάθηκε με δύο πολύ σημαντικές νομοθετικές πράξεις. Αναλυτικότερα, το 1986 ο Νόμος δημοσίου δικαίου 99-457 καθιέρωσε το πρόγραμμα παροχών δωρεάν και στα νήπια ηλικίας 3 έως 5 ετών, καθώς επίσης συμπεριέλαβε προγράμματα για βρέφη και νήπια που αντιμετώπιζαν σοβαρές ανεπάρκειες. Έπειτα το 1990, με το νόμο δημοσίου δικαίου 101-476, η ονομασία του αρχικού νόμου 94-142 της Ειδικής Αγωγής «Πράξη περί Εκπαίδευσης των Αναπήρων», αντικαταστάθηκε με την ονομασία «Πράξη περί Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» (IDEA), δίνοντας μεγάλη έμφαση στη συνέχεια των σπουδών των εφήβων που αντιμετώπιζαν κάποια εκπαιδευτική ανάγκη στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Slavin, 2007).

Το 1997, ο Νόμος του δημοσίου δικαίου 105-17 και οι τροποποιήσεις του Νόμου 101-476 «Πράξη περί Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» (IDEA), επαναψηφίζεται για να ισχυροποιήσει τις νέες προσθήκες, ως αποτέλεσμα όλων των προαναφερόμενων νόμων. Οι υψηλότερες μαθησιακές προσδοκίες για τους μαθητές με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης στο σχεδιασμό και στην αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι τοπικές και πολιτειακές αξιολογήσεις και η στήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής αποτελούν τις νέες διατάξεις του νόμου στον τομέα της Ειδικής Αγωγής (Slavin, 2007).

Συνοψίζοντας όλες τις διατάξεις των προαναφερόμενων νόμων, ο Νόμος 101-476 «Πράξη περί Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» (IDEA) αποτελείται από έξι βασικές αρχές. Η πρώτη αρχή είναι η δωρεάν και κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση. Το κράτος με δημόσια δαπάνη παρέχει τις κατάλληλες υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής στα παιδιά που τις έχουν πραγματικά ανάγκη μέσω εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς παράλληλα εξασφαλίζεται η προσχολική, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση για όλα τα παιδιά. Η δεύτερη αρχή αφορά την κατάλληλη αξιολόγηση των μαθητών με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, μέσω της αξιολόγησης, πρέπει να ανιχνεύεται η δυσκολία του μαθητή, να επιλέγεται το σωστό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, να παρακολουθείται η πορεία του με τέτοιο τρόπο που να αποφεύγεται ο φυλετικός και πολιτισμικός διαχωρισμός. Η τρίτη αρχή αναφέρεται στο Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ). Αναλυτικότερα, μέσω αυτού του προγράμματος επιδιώκεται να καταγράφονται οι βραχυπρόθεσμοι και ετήσιοι στόχοι του μαθητή, η υπηρεσία Ειδικής Αγωγής που λαμβάνει, το βαθμό της συμμετοχής του μαθητή σε δραστηριότητες εντός και εκτός της γενικής τάξης, τη μέτρηση της προόδου του μαθητή και την ενημέρωση των γονέων του και τη διαδικασία ενημέρωσης του παιδιού για τα νομικά δικαιώματά του μετά την ενηλικίωσή του. Η τέταρτη αρχή αφορά το ελάχιστο περιοριστικό περιβάλλον. Σύμφωνα με αυτή την αρχή η καταλληλότερη εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι μαζί με τους συνομηλίκους τους της τυπικής ανάπτυξης στη γενική τάξη. Η απομάκρυνση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τη γενική τάξη συντελείται κάτω από ειδικές προϋποθέσεις, εφόσον κριθεί πως η συνεκπαίδευση δεν βοηθάει το μαθητή να προοδεύσει βάσει των στόχων του. Η πέμπτη αρχή αφορά τη συμμετοχή του μαθητή και των γονέων του στη λήψη των αποφάσεων. Αναλυτικότερα, κατά τη διαμόρφωση του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, οι γονείς πρέπει να ειδοποιηθούν, να δώσουν τη συγκατάθεση τους και να ληφθεί σοβαρά η γνώμη τους. Τέλος, η έκτη αρχή αφορά τις διαδικαστικές και ασφαλιστικές δικλίδες, οι οποίες έχουν ως στόχο την πληροφόρηση των γονέων και την εξασφάλιση των δικαιωμάτων τους (Slavin, 2007).

Η δεκαετία του 1990 αποτελεί ορόσημο για την εκπαίδευση, έπειτα από τα αιτήματα κατά των διακρίσεων και των διαφορών. Πιο συγκεκριμένα η «Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων» το 1948, η «Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού» το 1989, η «Σύμβαση Ενάντια στις Διακρίσεις στην Εκπαίδευση» της UNESCO, η «Παγκόσμια Διάσκεψη για την Εκπαίδευση για όλους» το 1990 και οι διακηρύξεις των Ηνωμένων Εθνών περί Ισότητας Ευκαιριών για τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες το 1993 άνοιξαν το δρόμο της εκπαίδευσης για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Αβραμίδης κ. συν., 2013).

Από τις σημαντικότερες θεσμικές πολιτικές στην ιστορία της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν η συνδιάσκεψη της UNESCO στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας το 1994. Σε αυτή τη συνδιάσκεψη νομοθετήθηκε για πρώτη

φορά το δικαίωμα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτούν στα γενικά σχολεία μαζί με τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης, με απώτερο σκοπό να εξαλειφθεί η περιθωριοποίηση και η διάκριση που είχαν υποστεί στο παρελθόν (Αβραμίδης κ. συν., 2013).

Σε αυτή τη συνδιάσκεψη κατέστη σαφές πως όλα τα κράτη πρέπει να αναπτύξουν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πολιτικές συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών (Αβραμίδης κ. συν., 2013). Ειδικότερα, στόχοι όλων των κρατών πρέπει να είναι οι εξής:

- Πολιτική και οικονομική προτεραιότητα στη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων
- Να υιοθετήσουν την αρχή της ισότητας στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά
- Να ανταλλάσουν απόψεις και εμπειρίες με άλλα κράτη που εφάρμοσαν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση
- Να καθιερώσουν μηχανισμούς σχεδιασμού, παρακολούθησης και αξιολόγησης της παρεχόμενης εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- Να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων, των Κοινοτήτων και των Οργανώσεων των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για το σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη φροντίδα των ατόμων αυτών
- Να εντατικοποιούν τον έγκαιρο εντοπισμό και την παρέμβαση
- Να διασφαλίσουν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ως προς τους στόχους της Ειδικής Αγωγής σε «ένα σχολείο για όλους»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : Ιστορική εξέλιξη της Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

2.1 Οι περίοδοι της Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η ιστορική εξέλιξη Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα διήλθε από τρία κύρια στάδια, τα οποία ήταν αποτέλεσμα των αντιλήψεων της κοινωνίας. Το πρώτο στάδιο ήταν αυτό της απόρριψης ή της κακομεταχείρισης, το οποίο είχε ως χρονικό σημείο αναφοράς την εποχή του Καιάδα στην Αρχαία Σπάρτη. Όπως φημιολογείται οι Αρχαίοι Σπαρτιάτες έριχναν τα ανάπηρα και καχεκτικά βρέφη στον Καιάδα προκειμένου να προστατέψουν και να διασφαλίσουν την ευγονική τους φυλή. Το επόμενο στάδιο ήταν αυτό του οίκτου, κατά το οποίο τα άτομα με ειδικές ανάγκες ζούσαν έγκλειστα στα ιδρύματα και τα άσυλα, όντας μόνιμα απομονωμένα από την υπόλοιπη κοινωνία. Αυτή την περίοδο δεν υπήρχε καμία κρατική μέριμνα για την εκπαίδευση τους, η οποία εξαρτιόταν αποκλειστικά από τις φιλανθρωπίες. Το τρίτο και το πιο σημαντικό στάδιο είναι των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και ίση συμμετοχή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην αγορά εργασίας και στην ευρύτερη κοινωνία. Αυτό το στάδιο τοποθετείται χρονικά στην σύγχρονη εποχή και είναι αποτέλεσμα διεκδίκησης πολλών κοινωνικών κινημάτων που ανέδειξαν την αξία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της διαφορετικότητας (Στασινός, 2014).

Η μέριμνα για την Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα απαριθμεί περίπου κάτι περισσότερο από έναν αιώνα. Υπήρξαν αρκετοί λόγοι για τους οποίους η εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στη χώρα μας προχώρησε με αργά βήματα. Ειδικότερα οι ασταθείς πολιτικές και κοινωνικό-οικονομικές καταστάσεις ως αποτέλεσμα του 1^{ου} Παγκοσμίου Πολέμου, της Μικρασιατικής καταστροφής, του 2^{ου} Παγκοσμίου Πολέμου, των δύο διδακτοριών του 1936 του 1967, ο εμφύλιος πόλεμος καθώς και η πολιτική επιρροή των συντηρητικών κυβερνήσεων μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1970 επιβράδυναν την ανάπτυξη μιας σοβαρής εκπαιδευτικής πολιτικής των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, η έλλειψη διοικητικής εκπαιδευτικής πολιτικής του ιδιωτικού και δημόσιου φορέα για την Ειδική Εκπαίδευση, η διασπορά των συναφών υπηρεσιών σε διαφορετικά υπουργεία, η έλλειψη στατιστικών στοιχείων για το χώρο της Ειδικής Αγωγής, η έλλειψη ειδικών καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών και ειδικού προσωπικού σε θέματα Ειδικής Εκπαίδευσης, καθώς και η στάση της προκατάληψης προφανώς λόγω κακής

πληροφόρησης, επηρέαζε τους γονείς αλλά και ολόκληρη την ελληνική κοινωνία απέναντι στα άτομα με ανεπάρκειες ή διαταραχές (Στασινός, 2011).

Ο «Οίκος Τυφλών» είναι το πρώτο ίδρυμα στην Ελλάδα το οποίο λειτούργησε από το 1906/1907 μέσω ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Πρόκειται για μία σχολή για άτομα με τύφλωση στην οποία η πρώτη διευθύντρια ήταν η μεγάλη παιδαγωγός Αικατερίνη Λασκαρίδου, η οποία και επιμορφώθηκε και ειδικεύτηκε σε θέματα τύφλωσης σε διάφορα πανεπιστήμια της Ευρώπης (Ζωνίου-Σιδέρη, 2011). Κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου και συγκεκριμένα το 1918 ιδρύθηκαν το «Εμπειρικό Αναμορφωτικό Κατάστημα Στοιχειώδους και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως Θηλέων Αθηνών», το «Αναμορφωτικό Κατάστημα Αρρένων Αθηνών» και το «Αναμορφωτικό Κατάστημα Στοιχειώδους και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως Αρρένων Κορυδαλλού». Αργότερα το 1925 ιδρύθηκαν η «Αγροτική Φυλακή Ανηλίκων Κασσαβέτειας Βόλου», η «Γενική Εταιρεία προς Προστασίαν της Παιδικής και Εφηβικής Ηλικίας» και το «Παιδαγωγικόν Ινστιτούτον Αθηνών» (Στασινός, 2014).

Με την είσοδο της νέας δεκαετίας του 1930 δημιουργήθηκε η «Εταιρεία Προστασίας Ανηλίκων» και ο «Εθνικός Οίκος Τυφλών». Την ίδια χρονική περίοδο ιδρύθηκαν τα Δικαστήρια Ανηλίκων. Το 1937, το Υπουργείο Παιδείας ίδρυσε στην Καισαριανή το «Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον Αθηνών» (ΠΕΣΑ) και παράλληλα δημιουργήθηκε η «Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκαταστάσεως Αναπήρων Παίδων» (ΕΛΕΠΑΑΠ). Το ΠΕΣΑ αποτέλεσε το πρώτο ειδικό σχολείο που ανέλαβε την εκπαίδευση παιδιών με νοητική υστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές και πολιτισμική αποστέρηση. Η Ρόζα Ιμβριώτη υπήρξε η πρώτη διευθύντρια του εν λόγω σχολείου, η οποία θεωρείται μια από τις πιο πνευματώδεις μορφές της Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η συνεισφορά του ΠΕΣΑ στον χώρο της Ειδικής Αγωγής αποτέλεσε αναμφισβήτητα την τομή για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, μετά τη δημιουργία του ΠΕΣΑ δρομολογήθηκε η ίδρυση περισσότερων ειδικών σχολείων, οι πολίτες της Αθήνας ενημερώθηκαν ορθά για το σκοπό της Ειδικής Εκπαίδευσης, το κράτος αναγνώρισε την ανάγκη για τη δημιουργία διαγνωστικών και συμβουλευτικών κέντρων, τα οποία θα αναλάμβαναν την σωστή ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και διεξήχθησαν για πρώτη φορά επιδημιολογικές μελέτες και έρευνες για τον ελληνικό πληθυσμό (Κρουσταλάκης, 2000· Στασινός, 2014).

Στην συνέχεια εξαιτίας του 2^{ου} Παγκοσμίου Πολέμου, της γερμανικής κατοχής και του εμφυλίου πολέμου που ξέσπασε στην Ελλάδα το όραμα για την θεσμοθέτηση της Ειδικής Εκπαίδευσης και Αγωγής σταμάτησε άδοξα. Μετά το τέλος του 2^{ου} Παγκοσμίου Πολέμου το κράτος εστίασε το ενδιαφέρον του στη φυσική και ψυχική υγεία των παιδιών με σκοπό να επουλώσει τις τραυματικές συνέπειες του πολέμου. Αργότερα τη δεκαετία του 1950 ιδρύθηκαν τα «Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα», το «Πρότυπον Ειδικόν Εκπαιδευτήριον Κωφών και Βαρηκόων» και το «Κέντρον Αποκατάστασεως Αναπήρων Παίδων Βούλας». Το 1957 ιδρύθηκε η «Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού» και το 1964 το «Κέντρον Ψυχικής Υγιεινής» στην Αθήνα, το οποίο προσέφερε θεραπεία σε παιδιά και εφήβους με ανεπάρκειες ή διαταραχές. Στη συνέχεια ιδρύθηκε η «Πολυκλινική Αθηνών», το «Μιχαλήνειο» στον Πειραιά και το 1958 το «Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφαλάλων Θεσσαλονίκης». Την ίδια περίοδο ιδρύθηκε το «Νευροψυχιατρικόν Νοσοκομείον Παίδων» Νταού Πεντέλης μέσω κρατικής πρωτοβουλίας (Στασινός, 2014).

Το Υπουργείο Πρόνοιας σε συνεργασία με ιδιωτικούς φορείς ίδρυσαν τα πρώτα φιλανθρωπικά ιδρύματα κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960. Τα πιο γνωστά ιδρύματα εκείνης της περιόδου ήταν το Κέντρον Θεραπευτικής Παιδαγωγικής «Το ΣΤΟΥΠΑΘΕΙΟΝ» στο Χαλάνδρι της Αττικής (1962), το «Ψυχολογικόν Κέντρον Βορείου Ελλάδος» (1962) και το Ίδρυμα Απροσάρμοστων Παιδιών «Η Θεοτόκος» στους Αγίους Αναργύρους (1964). Το «ΣΤΟΥΠΑΘΕΙΟΝ» ήταν το πρώτο ημερήσιο κέντρο εκπαίδευσης παιδιών με νοητική υστέρηση, του οποίου διευθυντής ήταν ο Κώστας Καλαντζής, ο πρώτος εμπνευστής (πατέρας) της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Ελλάδας (Κρουσταλάκης, 2000).

Εξαιτίας της επτάχρονης δικτατορίας που ακολούθησε το κράτος έδειξε μία απροθυμία ή έλλειψη σχεδίου για να θεσμοθετήσει την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Τα φιλανθρωπικά ιδρύματα και τα σχολεία που ιδρύθηκαν κατά τη διάρκεια της δικτατορίας οφείλονταν σε ιδιωτικές πρωτοβουλίες. Το 1967 ιδρύθηκε το «Κέντρον Εκπαιδεύσεως Σπαστικών Παίδων» και το 1969 ιδρύθηκε και λειτούργησε το «Υπουργείο Παιδείας Γραφείον Ειδικής Εκπαιδεύσεως», ως αποτέλεσμα της πίεσης των γονέων, οι οποίοι απαιτούσαν κρατική εκπαίδευση για τα παιδιά τους, τα οποία είχαν διαγνωστεί με νοητική υστέρηση. Για το σκοπό αυτό ιδρύθηκαν 45 ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες, οι οποίες στεγάστηκαν στα Πρότυπα

Δημοτικά Σχολεία στα οποία φοιτούσαν παιδιά τυπικής ανάπτυξης, τα οποία λειτουργούσαν στις έδρες των τότε παιδαγωγικών ακαδημιών ανά την ελληνική επικράτεια. Το 1969 ιδρύθηκε το «Σωφρονιστικόν Κατάστημα Αρρένων μετεφηβικής ηλικίας» στην Κασσαβέτεια Βόλου καθώς και το παράρτημα της ΕΛΕΠΑΑΠ στη Θεσσαλονίκη. Το 1971 ιδρύθηκε το «ΣΙΚΙΑΡΙΔΕΙΟΝ» Ίδρυμα Απροσάρμοστων Παιδών, ενώ το 1972 ιδρύθηκε η «Εταιρεία Προστασίας Σπαστικών Παιδών». Τέλος, το 1979 ιδρύθηκε το «Κέντρον Εκπαιδύσεως και Αποκαταστάσεως Τυφλών» στην Αθήνα. Η δεκαετία του 1980 που θα ακολουθήσει, θα αποτελέσει ορόσημο για την δημόσια Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (Στασινός, 2014).

2.2 Η νομοθεσία της Ελλάδας για την Ειδική Εκπαίδευση από το 1980 έως σήμερα

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 η πρώτη σοσιαλιστική κυβέρνηση εκδήλωσε το ενδιαφέρον της για την ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα με το Νόμο 1143/1981. Πρόκειται για το νόμο « Περὶ Ειδικής Αγωγής ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσεως, απασχόλησης και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων των εκ του φυσιολογικού και των άλλων τινών διατάξεων». Πρόθεσή της ήταν η δημιουργία μιας εκπαίδευσης ίσων ευκαιριών ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την αμοιβαία αποδοχή όλων των παιδιών με απώτερο σκοπό την ενεργό κοινωνική ζωή τους (Σούλης, 2008).

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο νόμο α) το Υπουργείο Παιδείας είναι υπεύθυνο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, για την επαγγελματική κατάρτιση ειδικών παιδαγωγών για το σύνολο των μαθητών και των νέων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) η φοίτηση των μαθητών στα ειδικά σχολεία είναι εν δυνάμει πλέον υποχρεωτική για όλα τα παιδιά με προβλήματα μάθησης από την ηλικία των 6 έως 17 ετών, γ) η Ειδική Εκπαίδευση και Αγωγή πρέπει να παρέχεται σε διάφορα πλαίσια ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών, όπως είναι τα ειδικά σχολεία, οι ειδικές τάξεις σε κανονικά σχολεία, τα ειδικά επαγγελματικά σχολεία και οι επαγγελματικές μονάδες σε νοσοκομεία και σε ψυχιατρεία ή ακόμα και το σπίτι του παιδιού και τέλος δ) θεσπίστηκαν τέσσερις θέσεις επιθεωρητών Ειδικής Αγωγής (Στασινός, 2014).

Όμως, παρόλη την προσπάθεια το εγχείρημα ήταν αναποτελεσματικό, καθώς δεν υπήρξε σωστός και μεθοδικός σχεδιασμός. Ειδικότερα, ο συγκεκριμένος νόμος διαχώριζε τους μαθητές σε «φυσιολογικούς» και «αποκλίνοντες» και επιπλέον οι

«αποκλίνοντες» μαθητές διαχωρίζονταν ανάλογα με το είδος των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν και φοιτούσαν σε χωριστά τμήματα από τους μαθητές της τυπκής ανάπτυξης. Αυτή η πολιτική είχε ως αποτέλεσμα στην ουσία τα παιδιά να διαχωρίζονται ακόμα περισσότερο και να στιγματίζονται, αντί να συνεκπαιδεύονται όλα μαζί στην ίδια τάξη. Συνεπώς η παρούσα πολιτική απέτυχε να διαμορφώσει ένα σχολείο για όλους και στην ουσία χάθηκε μία ευκαιρία να οδηγηθεί η Ελλάδα σε μία ενταξιακή κατεύθυνση για την Ειδική Αγωγή (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Στη συνέχεια ακολούθησαν οι διατάξεις του Προεδρικού Διατάγματος 603/ (ΦΕΚ 117/21.09.1982). Αυτές οι διατάξεις στην ουσία διαχώρισαν για ακόμα μία φορά τη Γενική από την Ειδική Εκπαίδευση του νομού 1143, καθώς στην ουσία καθόριζαν τους τύπους των μονάδων Ειδικής Αγωγής. Οι τύποι των ειδικών μονάδων ήταν είτε ειδικές τάξεις, είτε τμήματα Ειδικής Αγωγής στα οποία φοιτούσαν οι «αποκλίνοντες» μαθητές, οι οποίοι όμως εγγράφονταν στο γενικό σχολείο λαμβάνοντας τα αντίστοιχα απολυτήρια. Κατά το σχολικό έτος 1984-1985 το Υπουργείο Παιδείας θέτοντας σε εφαρμογή το Προεδρικό Διάταγμα 603/1982 ίδρυσε 25 ειδικές τάξεις μέσα στο χώρο των γενικών σχολείων. Η πολιτική του συγκεκριμένου διατάγματος ήταν η μερική φοίτηση μαθητών στις ειδικές τάξεις με σκοπό να ξεπεράσουν τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στη γενική τάξη. Το συγκεκριμένο διάταγμα ήταν απόρροια των αιτημάτων των αναπήρων αλλά και των γονέων για την κοινωνική και σχολική ένταξη των παιδιών τους στα γενικά σχολεία, καθώς και της μετριοπαθούς προσπάθειας της πολιτείας να ακολουθήσει το ρεύμα της Ευρώπης και του κόσμου σε σχέση που τα θέματα της Ειδικής Εκπαίδευσης και αγωγής (Σούλης, 2008).

Οι επικρίσεις που δέχθηκε ο παραπάνω νόμος, η εναρμόνιση με τα μέτρα ένταξης που έλαβαν τα περισσότερα Ευρωπαϊκά κράτη εκείνη την περίοδο, καθώς και η αυξανόμενη πίεση του αναπηρικού κινήματος έφεραν στο προσκήνιο την ψήφιση του νόμου 1566/1985. Ο συγκεκριμένος νόμος είχε ως σκοπό να αναθεωρήσει το αναχρονιστικό πλαίσιο του προηγούμενου νόμου, δίνοντας έμφαση στην αποδοχή των ατόμων με αναπηρία και στην ένταξη τους στην παραγωγική διαδικασία. Στο κεφάλαιο 10 του εν λόγω νόμου στις διατάξεις 32-35 ενσωματώνονται για πρώτη φορά θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, τα οποία αφορούν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σύμφωνα με τις σχετικές διατάξεις του νόμου: α) υπήρχε δυνατότητα ίδρυσης ειδικών τάξεων στα γενικά σχολεία για παιδιά με ήπια νοητική υστέρηση, β) ο χώρος της Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης εμπλουτίζεται με νέο ειδικευμένο προσωπικό, όπως είναι οι σχολικοί ψυχολόγοι, οι λογοθεραπευτές, οι εργοθεραπευτές και οι κοινωνικοί λειτουργοί, γ) ιδρύονται νέα ειδικά σχολεία για παιδιά με φυσικές ανεπάρκειες, δ) ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες εξοπλίζονται με νέα εκπαιδευτικά μέσα στα οποία περιλαμβάνονται οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές για πρώτη φορά και ε) διοργανώνονται ενημερώσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους σκοπούς και τη σχολική πρακτική αναφορικά με την Ειδική Εκπαίδευση (Σούλης, 2008).

Όμως, και αυτός ο νόμος επιδέχεται έντονη κριτική. Αρχικά, δεν προβλέπει τίποτα για την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής και πιο συγκεκριμένα ενταξιακής πρακτικής. Επιπλέον, δεν κατοχυρώνει νομικά την υποχρεωτικότητα της φοίτησης των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο, σε αντίθεση με τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης, οι οποίοι υποχρεούνται να φοιτούν στο δημοτικό και το γυμνάσιο. Επιπρόσθετα, συνεχίζει να διαχωρίζει την εκπαίδευση σε Γενική και Ειδική, κατηγοριοποιώντας τις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής ανάλογα με το είδος της αναπηρίας (Στασινός, 2014).

Ο επόμενος Νόμος 2817/2000 αποτελεί μια πιο ουσιαστική χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με τους προηγούμενους, καθώς θεσμοθετεί για πρώτη φορά την ένταξη. Στο άρθρο 11 του εν λόγω νόμου οι ειδικές τάξεις μετονομάζονται σε τμήματα ένταξης. Σύμφωνα με αυτό το νόμο άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων. Ο συγκεκριμένος νόμος προβλέπει πως η διάγνωση πρέπει να γίνεται μέσω μιας διεπιστημονικής αξιολόγησης από τα θεσμικά κέντρα διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ). Παρόλη την πολιτική της ενταξιακής κατεύθυνσης, το κράτος δεν μερίμνησε ούτε αυτή τη φορά για την υποχρεωτικότητα της φοίτησης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ούτε για την κοινωνική ένταξη τους και ούτε για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Μια πολύ σημαντική υπουργική απόφαση που ακολούθησε μετά τον προαναφερόμενο νόμο ήταν η «Ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους των

σχολείων Ειδικής Αγωγής και τα τμήματα ένταξης (1319/τ.Γ/10.10.2002). Σύμφωνα με αυτήν την υπουργική απόφαση νομιμοποιείται η δυνατότητα του ειδικού παιδαγωγού να υποστηρίζει το μαθητή με ειδική εκπαιδευτική ανάγκη στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Σε παρόμοια τροχιά η υπουργική απόφαση, η οποία αναφέρεται στο καθηκοντολόγιο και στις αρμοδιότητες του προσωπικού που εργάζεται στις ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες, τονίζεται πως το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να συνεργάζεται με το προσωπικό της Γενικής εκπαίδευσης και πως ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης πρέπει να συναποφασίζει με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης το εξειδικευμένο πρόγραμμα του μαθητή με σκοπό την προώθηση της σχολικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης του (28915/Γ6(3)/ΦΕΚ. 449/τ.Β/3.4.2007) (Λαμπροπούλου, 2011).

Ο τελευταίος νόμος για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα είναι ο Ν. 3699/2008 με την ονομασία «Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Όπως φαίνεται και από την ονομασία του νόμου, αντικαθίσταται ο μέχρι πρότινος όρος «Ειδική Αγωγή» σε «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», δίνοντας με αυτό τον τρόπο έμφαση στη λειτουργικότητα και τη δυνατότητα των ατόμων για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και όχι στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο η Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση θεωρείται «ως το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαδεδομένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Στασινός, 2014).

Κατά τη συγκεκριμένη νομοθεσία οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προβλέπεται να στηρίζονται εκπαιδευτικά μέχρι το 23^ο έτος της ηλικίας τους με την παροχή κατάλληλων υπηρεσιών ανάλογα με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Ειδικότερα, ειδικοί εκπαιδευτικοί, φυσικοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολογικοί αναλαμβάνουν να στηρίξουν ψυχοπαιδαγωγικά και εκπαιδευτικά τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Στασινός, 2014).

Πρόθεση του παρόντος νόμου ήταν η παροχή ίσων ευκαιριών για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνική και ανεξάρτητη διαβίωση, στην οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη μόρφωση και στην κοινωνική επαγγελματική ένταξη. Ο εν λόγω νόμος τονίζει πως η διάγνωση πρέπει να γίνεται

από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ), τα οποία αποτελούνται από μια διεπιστημονική ομάδα, στην οποία συνεργάζονται ένας εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας ή της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ένας παιδοψυχίατρος ή παιδίατρος ή νευρολόγος με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία, ένας κοινωνικός λειτουργός, ένας ψυχολόγος και ένας λογοθεραπευτής (Στασινός, 2014).

Επίσης, ο συγκεκριμένος νόμος προβλέπει την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Εκπαίδευσης και Αγωγής, τα οποία υλοποιούνται στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), τα οποία βρίσκονται σε όλους τους νομούς. Την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε) αναλαμβάνουν οι σχολικοί ψυχολόγοι, οι οποίοι λειτουργούν ως μέντορες για την επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική εξέλιξη των προγραμμάτων σπουδών. Τέλος, παρέχονται κίνητρα για την ίδρυση μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας στα πανεπιστήμια της χώρας (Στασινός, 2014).

Συμπερασματικά, κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει τη φιλόδοξη προσπάθεια του ελληνικού κράτους κατά την περίοδο του 2008 για μία κατεύθυνση προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ο προαναφερόμενος νόμος προσπάθησε να αμβλύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες, να περιορίσει τα εμπόδια μάθησης για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να παρέχει ίσα δικαιώματα σε όλα τα παιδιά. Δυστυχώς η έναρξη της οικονομικής και δημοσιονομικής κατάστασης στην οποία επήλθε η χώρα μας είχε ως αποτέλεσμα να σταματήσει η εκπαιδευτική πολιτική για μια εκπαίδευση ίση προς όλους. Τα χρόνια της κρίσης που ακολούθησαν έθεσαν σε δεύτερη μοίρα την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στη χώρα μας, καθώς ο χάρτης των προτεραιοτήτων άλλαξε ριζικά. Όμως, η εκπαιδευτική κοινότητα δεν πρέπει να ησυχάζεται, αντιθέτως πρέπει σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων να θέσει εξ αρχής ένα νέο σχεδιασμό για την εκπαίδευση, στα θεμέλια του οποίου πρέπει να υπάρχουν οι αρχές της συμπεριληπτικής μάθησης (Στασινός, 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Ιστορική αναδρομή του ελληνικού συνδικαλιστικού κινήματος

Το συνδικαλιστικό κίνημα στην Ελλάδα δεν έχει αποτελέσει το επίκεντρο της ερευνητικής προσπάθειας σε ότι αφορά την ερμηνευτική οπτική του θεσμού, αλλά οι ελάχιστες έρευνες που έχουν υλοποιηθεί αναφορικά με τον εκπαιδευτικό συνδικαλισμό εστιάζουν περισσότερο στην ιστορική αναδρομή του θεσμού. Η ελλιπής ερευνητική προσέγγιση του θεσμού του εκπαιδευτικού συνδικαλισμού οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ασταθή οικονομική και πολιτική κατάσταση της Ελλάδας με αποτέλεσμα στην πάροδο του χρόνου οι ενέργειες του εκπαιδευτικού συνδικαλισμού να μην έχουν διοχετευθεί στην κοινωνία (Ταρενίδου, 2010).

Ο ελληνικός εκπαιδευτικός συνδικαλισμός οριοθετείται μεταξύ δύο χρονικών περιόδων, εκ των οποίων η πρώτη αφορά τα έτη 1872 έως 1922 και η δεύτερη από το 1922 έως και σήμερα. Το εκπαιδευτικό συνδικαλιστικό κίνημα είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Την πρώτη περίοδο το συνδικαλιστικό κίνημα εκφράστηκε μέσα από συνεχιζόμενα αιτήματα που είχαν ως απώτερο σκοπό την στήριξη των οικονομικά ασθενέστερων, ως απόρροια της επανάστασης του 1862, της εκθρόνισης του Όθωνα, του Συντάγματος του 1864, την εισαγωγή του κοινοβουλευτικού συστήματος από τον Τρικούπη και τη νομισματική κρίση του 1879 (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1994). Όμως, αργότερα απέκτησε έναν περισσότερο διεκδικητικό και επιθετικό χαρακτήρα (Γκούτος, 2001).

Η πρώτη περίοδος του ελληνικού εκπαιδευτικού συνδικαλισμού που ξεκινάει το 1872 και ολοκληρώνεται το 1922 δεν αποτελεί μία αυθαίρετη ημερομηνία, αλλά την επίσημη ημερομηνία ίδρυσης του πρώτου συνδικαλιστικού συλλόγου της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συνεπώς, το 1872 ιδρύθηκε ο Ελληνικός Διδακταλικός Σύλλογος (ΕΔΣ) στην Αθήνα, στον οποίο ιδρυτικά μέλη ήταν δάσκαλοι, ελληνοδιδάσκαλοι και εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με πρωτεργάτες τους Μιστριώτη και Βρατσάνο, οι οποίοι ανήκαν στο πολιτικό τόξο του συντηρητισμού. Σκοπός του ΕΔΣ ήταν η βελτίωση της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η Ίδρυση Σχολής για την επιμόρφωση δασκάλων με θέμα τις νέες εκπαιδευτικές μεθόδους και η οικονομική ενίσχυση των αποχωρούντων μελών είτε λόγω γήρατος είτε λόγω ασθένειας (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1994).

Ο ΕΔΣ πέτυχε πολύ σημαντικές αξιώσεις στον κλάδο της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, πρότεινε την παιδαγωγική κατάρτιση των παιδαγωγών και τη δημιουργία ενός παιδαγωγικού φροντιστηρίου, στο οποίο θα φοιτούσαν όλοι οι φοιτητές της

Φιλοσοφικής Σχολής (Φούκας, 2005). Επίσης, διεκδίκησε και πέτυχε την αύξηση των κονδυλίων για την εκπαίδευση (Δημαράς 1973), ίδρυσε το διδασκαλικό μετοχικό ταμείο από το οποίο πληρώνονταν οι εκπαιδευτικοί (Ανδρέου, 1999), κατάφερε να στείλει τρεις υποτρόφους παιδαγωγούς στη Γερμανία για παιδαγωγικές σπουδές και συνέβαλε στην αγορά οικοπέδου στο οποίο ιδρύθηκε των διδασκαλείο Αθηνών γνωστό σήμερα ως Μαράσλειο διδασκαλείο (Μπενιάτα & Τσαπάλης, 2011). Τέλος, ίδρυσε διδασκαλία στην Τρίπολη, στην Κέρκυρα και στη Λάρισα (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1994). Η σημαντικότερη συνδικαλιστική του παρέμβαση που στέφθηκε με επιτυχία ήταν η έντονη αντίδραση και αντίθεση του με το Νόμο «Περί των Εφημεριών του Κράτους και Περί Δημοδιδασκάλων». Μέσω του συγκεκριμένου νόμου το κράτος φιλοδοξούσε να παραχωρήσει τη λειτουργία της δημοτικής εκπαίδευσης στον κλήρο. Ο νόμος αυτός αποσύρθηκε και δεν εφαρμόστηκε ποτέ έπειτα από την έντονη αντίδραση του ΕΔΣ. Επίσης, λόγω της έντονης πίεσης του ΕΔΣ η μισθοδοσία των δασκάλων μεταφέρθηκε στις υπηρεσίες τους κράτους, από τις υπηρεσίες των δήμων (Ανδρέου, 1995). Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός συνδικαλιστικός φορέας διατήρησε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης μέχρι το 1888. Έπειτα από τη συνέλευση του 1889 αποφασίστηκε η διάλυση, καθώς υπήρχαν διάφορες φωνές που υποστήριζαν πως δεν μπορούσε πλέον να υποστηρίξει όλες τις βαθμίδες. Το 1900 διαλύεται και επανιδρύεται με νέο καταστατικό και παρόλο που υποστηρίζει στην εκπροσώπηση όλων των δασκάλων, στην ουσία εξυπηρετούν τα συμφέροντα των καθηγητών της μέσης εκπαίδευσης, των καθηγητών των πανεπιστημίων και τα ανώτερα στελέχη στην εκπαιδευτική ιεραρχία (Ταρενίδου, 2010).

Ο επόμενος εκπαιδευτικός συνδικαλιστικός φορέας ήταν ο σύνδεσμος Ελλήνων δημοδιδασκάλων, ο οποίος ιδρύθηκε το 1887 από νέους δάσκαλους (Ανδρέου, 1995). Σκοπός του ήταν η υλική και ηθική βελτίωση των δασκάλων, η κοινωνική ανύψωση της δημοτικής εκπαίδευσης και η ανάγκη να ομαλοποιηθούν τα προβλήματα που είχαν προκύψει από τη συνύπαρξη όλων των βαθμίδων του προηγούμενου συνδικαλιστικού μορφώματος του ΕΔΣ. Σύμφωνα με το καταστατικό του Συνδέσμου Ελλήνων Δημοδιδασκάλων από το 1893 και ύστερα σκοπός του συνδέσμου ήταν ο συνεχής διάλογος όλων των εμπλεκόμενων μελών για την επιστήμη της μεθοδολογίας της Παιδαγωγικής και οι εκδόσεις παιδαγωγικών συγγραφέων και συγγραμμάτων (Γκούτος, 1988).

Ο Σύνδεσμος Ελλήνων Δημοδιδασκάλων πέτυχε επίσης μια σειρά από ευνοϊκά μέτρα για τον κλάδο της εκπαίδευσης. Αρχικά, το 1895 συνέβαλε καθοριστικά για την μισθοδοσία των δασκάλων από κρατικά κονδύλια και όχι την καταχώρηση των μισθών από τους δήμους. Επίσης, το 1904 ο σύνδεσμος κατάφερε να συμβάλλει καθοριστικά στην απόσυρση ενός νομοσχεδίου, το οποίο είχε μεθοδεύσει τη συγχώνευση των ελληνικών και των δημοτικών σχολείων, κάτι που θα είχε ως αποτέλεσμα μαζικές απολύσεις πολλών δασκάλων (Ανδρέου, 1995). Όμως, το 1905 δεν κατάφερε να αποτρέψει το Νόμο ΓΣΗ', με βάση τον οποίο ο αριθμός των δασκάλων θα καθοριζόταν με κριτήριο τον τύπο και την οργανικότητα του σχολείου, εκτός από τους νομούς και τους μεγάλους δήμους. Αυτός ο νόμος είχε ως συνέπεια 800 δάσκαλοι να μην λάβουν υπηρεσία. Συνεπώς, πολλοί εκπαιδευτικοί απογοητεύτηκαν από αυτή τη δυσμενή κατάσταση και άσκησαν έντονη κριτική για την αναποτελεσματικότητα του συνδέσμου, υποστηρίζοντας πως ο Σύνδεσμος Ελλήνων Δημοδιδασκάλων δεν υπερασπίστηκε τον κλάδο ολικά. Συνεπώς, κατά την περίοδο 1900 αρκετοί δάσκαλοι αποχώρησαν από τον Σύνδεσμο Ελλήνων Δημοδιδασκάλων και ως απόρροια ιδρύθηκαν κατά τόπους «επαρχιακοί» σύνδεσμοι δασκάλων, οι οποίοι όμως απέτυχαν να ισχυροποιήσουν τη συνδικαλιστική τους δράση, τόσο γιατί περιορίστηκαν μόνο στην έκδοση περιοδικών, όσο και γιατί η εξαρτώμενη σχέση τους με τους τοπικούς κοινοτάρχες, δημάρχους και πολιτικούς λειτούργησαν ως τροχοπέδη στην αυτονομία τους (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1994).

Ο επόμενος εκπαιδευτικός συνδικαλιστικός σταθμός είναι η Ένωση των Απανταχού Ελλήνων Δημοδιδασκάλων Αμφοτέρων των Φύλων, η οποία ιδρύθηκε το 1908 με ιδρυτικό μέλος τον παιδαγωγό Αριστοτέλη Κουρτίδη και είχε ως όραμα τη δημιουργία ενός ενιαίου πανελλαδικού σωματείου που θα αποτελούνταν από τοπικούς συλλόγους δασκάλων. Σκοπός της Ένωσης ήταν να αντιληφθεί η κοινωνία τη σημασία της Δημοτικής εκπαίδευσης και την ανάγκη βελτίωσης τόσο αυτής όσο και των λειτουργιών της. Επιπλέον, η ένωση ήταν αντίθετη στη δημιουργία τριών νέων μονατάξιων διδασκαλείων για τη φοίτηση νέων δασκάλων σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη και Ιωάννινα το 1913, καθώς υποστήριξε πως αυτή η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα δημιουργούσε έντονο ανταγωνισμό μεταξύ των υποψηφίων δασκάλων (Ανδρέου, 1995).

Τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα έγιναν προσπάθειες δημιουργίας νέων συνδικαλιστικών εκπαιδευτικών φορέων, ανάμεσα στους οποίους ήταν η Γενική Ένωση Δημοδιδασκάλων Ελλάδος, η οποία ιδρύθηκε το 1917 και η Πανελλήνιος

Ένωση, η οποία ιδρύθηκε το 1919. Όμως, κανένας από τους παραπάνω εκπαιδευτικούς συνδικαλιστικούς φορείς δεν είχε διάρκεια και συσπείρωση, καθώς επηρεαζόταν και εξαρτιόταν σε μεγάλο βαθμό από εξωτερικές παρεμβάσεις. Ύστερα από τις παραπάνω συνδικαλιστικές απόπειρες για τη συσπείρωση του εκπαιδευτικού κινήματος, το έδαφος γίνεται γόνιμο για την ίδρυση της διδασκαλικής ομοσπονδίας της Ελλάδας το 1922 (ΔΟΕ), στην οποία θα γίνει εκτενής ιστορική αναφορά στο επόμενο υποκεφάλαιο (Μαυροκορδάτος, 1988).

3.1 Η ιστορική αναδρομή της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας

Η ίδρυση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (ΔΟΕ) το 1922 αποτελεί την αρχή της δεύτερης περιόδου του ελληνικού εκπαιδευτικού συνδικαλισμού. Το ιδρυτικό συνέδριο πραγματοποιήθηκε στις 21 Ιουνίου του 1921, στο οποίο συμμετείχαν αντιπρόσωποι από είκοσι περιφέρειες με κοινό αίτημα την αυτοδιάλυση του συνδέσμου Ελλήνων Δημοδιδασκάλων και της Γενικής Ένωσης, με σκοπό να μην υπάρξει περίπτωση ο εκπαιδευτικός συνδικαλισμός να κατακερματιστεί σε μικρότερες ομάδες πίεσης. Η έδρα της ΔΟΕ έλαβε μέρος στη Χαλκίδα με πρώτο νεοεκλεγέντα πρόεδρο προσωρινής διοίκησης τον Αντώνη Καραγιάννη. Οι αποφάσεις που πάρθηκαν στο πρώτο συνέδριο αφορούσαν την έκδοση του περιοδικού *Ερμής*, το οποίο θα είχε ως σκοπό την αποτύπωση του δημοσιογραφικού οργάνου της Ομοσπονδίας και την προετοιμασία του πρώτου συνεδρίου στις 3 Μαρτίου του 1922. Το έτος 1924 εκδίδεται για πρώτη φορά το επίσημο δημοσιογραφικό όργανο της ΔΟΕ, το *Διδασκαλικό Βήμα* μέσω του οποίου η ΔΟΕ προσπαθεί να αποτυπώσει τις απόψεις της για τα εκπαιδευτικά δρώμενα, δημοσιεύοντας τες σε όλη την επικράτεια (Ανδρέου, 1995).

Έπειτα από συνεχείς αλλαγές του καταστατικού της ΔΟΕ το 1929 προσδιορίζονται με μεγαλύτερη ακρίβεια οι στόχοι της. Ειδικότερα, η ΔΟΕ φιλοδοξεί να βελτιώσει το ρόλο του δημοτικού δασκάλου, να υπερασπιστεί τα συμφέροντα του λαϊκού σχολείου, να συγκεντρώνει τις απόψεις όλων των μελών, να συγκρατεί και να συνεργάζεται με ενώσεις των δημοσίων υπαλλήλων του εξωτερικού, να διοργανώνει συγκεντρώσεις και να ενημερώνει την κοινή γνώμη σχετικά με την ουσία της δημόσιας εκπαίδευσης. Μέσα στα πρώτα χρόνια της ίδρυσης της ΔΟΕ, η εκπαιδευτική συνδικαλιστική οργάνωση κατάφερε να πετύχει την οικονομική εξομοίωση των δασκάλων με τους υπόλοιπους δημοσίους υπαλλήλους και τη

θεσμοθέτηση της μετεκπαίδευσης δασκάλων από το Πανεπιστήμιο Αθηνών (Κατσαντώνης, 1981).

Στην αρχή η πολιτική πλεύση της ΔΟΕ κατά την περίοδο της ίδρυσης της αποπνέει ένα συντηρητικό πνεύμα, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την άποψή της πως τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου πρέπει να συντάσσονται στη μικτή γλώσσα (Ανδρέου, 1995). Όμως, στη Θ' Γενική Συνέλευση εμφανίζονται οι πρώτες διασπαστικές προσπάθειες. Μία σειρά αντιπροσώπων από δώδεκα συλλόγους δηλώνουν τη δυσαρέσκεια τους, καθώς θεωρούν πως η ΔΟΕ μετατρέπεται και επικαλείται κομμουνιστικές απόψεις. Ειδικότερα, αυτοί οι σύλλογοι, οι οποίοι υπερασπίζονται το καθαρευουσιάνικο γλωσσικό προσανατολισμό, τονίζουν ότι η δημοτική γλώσσα δεν υφίσταται και θεωρούν ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917 οδήγησε στη δημιουργία μιας γενιάς αγράμματων και ασυνάρτητων αναρχικών. Αυτές οι αντιδράσεις είχαν ως αποτέλεσμα τη διαγραφή των συλλόγων της Ηλείας και της Φθιώτιδας, οι οποίες θεωρήθηκαν οι βασικές εστίες αντίδρασης (Ανδρέου, 1995).

Κατά την περίοδο διακυβέρνησης της χώρας από τον Ελευθέριο Βενιζέλο η ΔΟΕ κατάφερε να ικανοποιήσει τα αιτήματα της αναφορικά με τους διορισμούς και με τους μισθούς των δασκάλων. Όμως διακήρυττε συνεχώς τον έντονο προβληματισμό της και την αντίθεσή της για την καθιέρωση της καθαρεύουσας γλώσσας στην εκπαίδευση, κάτι το οποίο είχε στα σκαριά ο υπουργός παιδείας των φιλελευθέρων Θεολόγος Νικολούδης. Ο ίδιος σχεδίασε και πέτυχε τη διάσπαση της ΔΟΕ και την καθαίρεση της διοίκησης της, με σκοπό τη δημιουργία ενός συνδικαλιστικού φορέα φιλικά διακείμενου στην άποψη της κυβέρνησης πως η γλώσσα της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η καθαρεύουσα (Αθανασιάδης, 2007).

Κατά την περίοδο της δικτατορίας του Ιωάννη Μεταξά διαλύθηκαν όλες οι οργανώσεις των δημοσίων υπαλλήλων μεταξύ των οποίων και η ΔΟΕ. Παρόλο που έγιναν πολλές προσπάθειες για την επανίδρυση της κατά τη διάρκεια της κατοχής, η ΔΟΕ επανιδρύθηκε ξανά στην ΙΗ' Γενική Συνέλευση το 1945 μετά την απελευθέρωση της χώρας από τον γερμανικό ζυγό. Όμως στα χρόνια που ακολούθησαν η ΔΟΕ δεν κατάφερε να εδραιωθεί, καθώς η έλλειψη ενότητας και το κλίμα του αντικομμουνισμού διέκοπτε οποιαδήποτε απόπειρα συστηματικής διεκδίκησης των εκπαιδευτικών δρώμενων. Σε γενικές γραμμές από το 1945 και έπειτα η ΔΟΕ διατηρούσε φιλοκυβερνητική στάση όντας ένας παθητικός δέκτης των κυβερνητικών εντολών (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1994).

Την επόμενη περίοδο κατά τη διάρκεια διακυβέρνησής της χώρας από την Εθνική Ριζοσπαστική Ένωση (ΕΡΕ) επί πρωθυπουργίας του Κωνσταντίνου Καραμανλή η ΔΟΕ αποφάσισε και προχώρησε σε απεργία διαρκείας με κύριο αίτημα την αναβάθμιση του μισθού των εκπαιδευτικών. Παρόλη την προσπάθεια η απεργία έληξε με άδοξο τρόπο, καθώς η κυβέρνηση αποφάσισε την πολιτική επιστράτευση των δασκάλων. Αργότερα με την άνοδο στην εξουσία της Ένωσης Κέντρου με πρωθυπουργό τον Γεώργιο Παπανδρέου ικανοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό τα οικονομικά, μισθολογικά και βαθμολογικά αιτήματα και στην ουσία ξεκίνησε μία νέα περίοδος για την ΔΟΕ, η οποία περίοδος απαριθμεί από τη μεταπολίτευση έως και σήμερα μία μακρά χρονική περίοδο έντονης διεκδίκησης (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1994).

Στις μέρες μας η ΔΟΕ έχει έδρα την Αθήνα και αποτελεί Ένωση όλων των Συλλόγων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ή Συλλόγων Δασκάλων και Νηπιαγωγών της Ελλάδας, των Συλλόγων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ή των Συλλόγων Ελλήνων Δασκάλων και Νηπιαγωγών του Εξωτερικού. Ειδικότερα, βάσει του πιο πρόσφατου καταστατικού της ΔΟΕ, σκοπός της είναι:

- Ο συντονισμός και η ενιαία κατεύθυνση των προσπαθειών όλων των συλλόγων που τη συγκροτούν για τη βελτίωση της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, την ηθική και υλική εξύψωση το λειτουργών της και την προάσπιση και προαγωγή των επαγγελματικών και υλικών συμφερόντων του κλάδου
- Η συμβολή της στη βελτίωση της όλης Παιδείας του ελληνικού λαού
- Η προώθηση της συνεργασίας και της αλληλεγγύης μεταξύ των Δημοσίων Υπαλλήλων και των εργαζομένων γενικότερα
- Η προάσπιση των συνδικαλιστικών ελευθεριών της δημοκρατίας, της εθνικής ανεξαρτησίας και της ειρήνης
- Η έκφραση γνώμης για θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος καθώς και η συμμετοχή της στις κοινές προσπάθειες για την αντιμετώπιση τους
- Η καλλιέργεια του συνδικαλιστικού ενδιαφέροντος και η ταξική συνείδηση των εργαζομένων
- Η προάσπιση και επέκταση του δικαιώματος για ενεργό συμμετοχή των εργαζομένων στη Γενική Εκπαίδευση στα κέντρα λήψης αποφάσεων

Προκειμένου η ΔΟΕ να καταφέρει την πραγματοποίηση όλων των προηγούμενων σκοπών χρησιμοποιεί τα ακόλουθα μέσα:

- Συγκεντρώνει τις γνώμες και αποφάσεις των Συλλόγων μελών της, τις επεξεργάζεται, τις προβάλλει δημοσιογραφικά και τις συζητεί σε Γενικές Συνελεύσεις και Συνέδρια
- Διεξάγει και καθοδηγεί αγώνες για την κατοχύρωση και διεύρυνση κατακτήσεων του κλάδου με διαμαρτυρίες, καταγγελίες, ψηφίσματα, απεργίες και όλα τα πρόσφορα μέσα
- Διαφωτίζει και ενημερώνει την κοινή γνώμη στο εσωτερικό και εξωτερικό και τα όργανα της Πολιτείας για την εθνική, πολιτιστική και κοινωνική αποστολή των λειτουργών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και για εκπαιδευτικά ζητήματα, με διαλέξεις, δημοσιεύματα σε εφημερίδες και περιοδικά, με συνέδρια, δημόσιες συζητήσεις, με ραδιοφωνικές και τηλεοπτικές εκπομπές, με βιβλία, φυλλάδια και εγκυκλίους και με άλλα πρόσφορα μέσα
- Επικοινωνεί και συνεργάζεται με εκπαιδευτικές, επιστημονικές και συνδικαλιστικές οργανώσεις του εξωτερικού με σκοπό την παρακολούθηση των διεθνών εξελίξεων, στα θέματα των εργαζομένων, της Παιδείας και της ειρήνης
- Συνεργάζεται με κάθε οργάνωση που επιδιώκει τη βελτίωση της εκπαίδευσης και την ανύψωση του μορφωτικού επιπέδου του Ελληνικού Λαού
- Εκδίδει δημοσιογραφικό όργανο *"ΤΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΟ ΒΗΜΑ"* και επιστημονικό περιοδικό με τίτλο *"ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ"*. Μπορεί ακόμη να προβαίνει και σε άλλες εκδόσεις για την επιστημονική και επαγγελματική ενημέρωση των μελών της και της κοινής γνώμης, καθώς και σχολικού περιοδικού
- Οργανώνει συγκεντρώσεις, συνέδρια, σεμινάρια, περιοδείες και αποστολές στο εσωτερικό και εξωτερικό
- Μπορεί να συνεργάζεται με κλαδικές ενώσεις και Ομοσπονδίες Δημοσίων Υπαλλήλων και να συμμετέχει σε ευρύτερους συνδικαλιστικούς οργανισμούς για την αποτελεσματικότερη επίδιωξη των σκοπών της, σε πανδημοσιούπαλληλική βάση
- Συνεργάζεται με συνδικαλιστικές οργανώσεις των εργαζομένων γενικότερα
- Συνεργάζεται με την τοπική αυτοδιοίκηση, φορείς γονέων και κηδεμόνων, πολιτιστικούς φορείς κ.λ.π., για την προώθηση θεμάτων κοινού ενδιαφέροντος

- Μετά από αποφάσεις της Γενικής Συνέλευσης μπορεί να γίνει μέλος εκπαιδευτικών, επιστημονικών και συνδικαλιστικών οργανώσεων του εξωτερικού¹.

Όπως προαναφέρθηκε παραπάνω η ΔΟΕ αποτελεί μέλος πολύ σημαντικών συνεταιριστικών οργανώσεων σε διεθνές επίπεδο. Ειδικότερα η ΔΟΕ ανήκει στην ETUCE (European Trade Union Committee For Education), δηλαδή την Ευρωπαϊκή συνδικαλιστική επιτροπή για την εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη επιτροπή αποτελεί μία εκπαιδευτική συνδικαλιστική ένωση, η οποία προωθεί και υπερασπίζεται το δικαίωμα των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Η ίδια ιδρύθηκε το 1977 και εκπροσωπεί 132 εκπαιδευτικές συνδικαλιστικές ενώσεις με 45 χώρες 27 εκ των οποίων ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι βασικότεροι στόχοι της ευρωπαϊκής επιτροπής είναι οι εξής:

- Η ανάπτυξη και η διατήρηση θετικών σχέσεων του οργανισμού στην Ευρώπη του εκπροσωπεί εκπαιδευτικά συμφέροντα
- Η προώθηση και ανάπτυξη ισχυρών ανεξάρτητων και δημοκρατικών εκπαιδευτικών συνεταιριστικών οργανώσεων
- Η συμβολή, η χάραξη και η προώθηση εκπαιδευτικής πολιτικής στο συμβούλιο της Ευρώπης
- Η εκπροσώπηση όλων των μελών της επιτροπής στις ευρωπαϊκές συναντήσεις²

Επίσης η ΔΟΕ είναι μέλος της EI (Education International), δηλαδή της Εκπαιδευτικής Διεθνούς κρατικής οργάνωσης της οποίας η δράση επηρέασε τα εκπαιδευτικά δρώμενα τα τελευταία 28 χρόνια. Οι κυριότεροι στόχοι της Εκπαιδευτικής Διεθνούς είναι οι εξής:

- Η προώθηση της αρχής της ισότητας στην εκπαίδευση
- Η εκπροσώπηση των συμφερόντων των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων

¹<http://doe.gr/wp>

[content/uploads/2017/09/%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%94%CE%9F%CE%95.pdf](http://doe.gr/wp-content/uploads/2017/09/%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%94%CE%9F%CE%95.pdf)

² http://etuce.homestead.com/ETUCE_AboutETUCE.html

- Η διαφύλαξη των εκπαιδευτικών οργάνων από την ανάπτυξη στρατιωτικών, ξενοφοβικών και κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων
- Η διαφύλαξη και υπεράσπιση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών³

Με βάση όλες τις παραπάνω πληροφορίες αναφορικά με τη συνεργασία της ΔΟΕ με διάφορους διεθνείς οργανισμούς εκπαίδευσης διαφαίνεται πως η ΔΟΕ έχει θέσει γερά θεμέλια ως συνδικαλιστικός φορέας της Ελλάδας με ευρωπαϊκό όραμα. Η παραπάνω πρακτική έχει ως σκοπό να θέσει τον ελληνικό εκπαιδευτικό συνδικαλισμό σε θέση ισχύος τόσο εντός της Ελλάδας όσο και εκτός υπερασπίζοντας και διεκδικώντας τα εκπαιδευτικά κεκτημένα σε διεθνές επίπεδο.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαίο να παρουσιαστεί ο σκοπός, ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Πιο συγκεκριμένα σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διαφανεί η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για την Ειδική Αγωγή από το 1981 έως και το 2016 τόσο υπό το βλέμμα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, όσο και από την οπτική της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας της Ελλάδας, δηλαδή του συνδικαλιστικού φορέα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στόχος της εργασίας είναι να παρουσιαστούν οι θέσεις και οι στάσεις της ΔΟΕ για την ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία στον τομέα της Ειδικής Αγωγής. Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα εξής:

- Οι θέσεις της ΔΟΕ για το νόμο Ν. 1143/1981 - ΦΕΚ. 80 -Α- 31-3-1981 «Περί Ειδικής Αγωγής ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης & κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων» λήφθηκαν σοβαρά υπόψη από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων;
- Οι θέσεις της ΔΟΕ για το νόμο Ν. 1566/1985 - ΦΕΚ. 167 -Α- 30-9-1985 «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» λήφθηκαν σοβαρά υπόψη από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων;
- Οι θέσεις της ΔΟΕ για το νόμο Ν. 2817/2000 - ΦΕΚ. 78 -Α- 14-3-2000 «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» λήφθηκαν σοβαρά υπόψη από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων;

³ <http://www.eiie.org./en/websections/>

- Οι θέσεις της ΔΟΕ για το νόμο 2008 - Ν. 3699/2008 - ΦΕΚ. 199 -Α- 2-10-2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» λήφθηκαν σοβαρά υπόψη από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Μεθοδολογία

4.1 Μέθοδος: Ποιοτική μέθοδος

Ο όρος «μέθοδος» αναφέρεται στη λογική διαδικασία που ακολουθεί το ανθρώπινο πνεύμα για να προσεγγίσει την πραγματικότητα και τη γνώση της αλήθειας. Η κατάλληλη επιλογή της μεθόδου και κατ' επέκταση της τεχνικής έχει να κάνει σε πολύ μεγάλο βαθμό με τη φύση του προβλήματος και το σκοπό για την ενδελεχή διερεύνηση του. Οποιοσδήποτε επιθυμεί να σχεδιάσει μία ερευνητική πρόταση, θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη του ότι η μέθοδος και η τεχνική που θα χρησιμοποιήσει θα πρέπει να οδηγούν σε αξιόπιστα αποτελέσματα, δηλαδή τα αποτελέσματα να μην είναι προϊόντα προκαταλήψεων ή υπεραπλουστεύσεων, κάτι το οποίο θα χαρακτηρίσει την έρευνα ως μειωμένης επιστημονικής αξίας (Βάμβουκας, 2007).

Στην παρούσα εργασία η μέθοδος που επιλέχθηκε για την ανάλυση του θέματος είναι η ποιοτική. Οι ποιοτικές μέθοδοι «έχουν στόχο την αποκάλυψη σχέσεων ή συσχετισμών ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα και κοινωνικές ομάδες, την περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση κοινωνικών διαδικασιών, τη διατύπωση ή αναδιατύπωση υποθέσεων και θεωρητικών θέσεων για το κοινωνικό γίνεσθαι και τη διακρίβωση κοινωνικών σχέσεων θέσεων και ρόλων». Η ποιοτική μέθοδος κρίνεται κατάλληλη όταν ο ερευνητής επιδιώκει να δώσει νόημα σε κοινωνικές δράσεις που λαμβάνουν μέρος σε ένα συγκεκριμένο χώρο. Επειδή το θέμα της παρούσας εργασίας είναι οι θέσεις της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας για τη νομοθεσία του κράτους στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, κρίθηκε πως η ποιοτική μέθοδος είναι η καταλληλότερη για να αξιολογήσει και να διερευνήσει σε βάθος τις τοποθετήσεις της ΔΟΕ από το 1981 έως και σήμερα (Βάμβουκας, 2007).

4.2 Τεχνική ποιοτικής μεθόδου: Ανάλυση περιεχομένου

Ο όρος «τεχνική» αναφέρεται στον ιδιαίτερο τρόπο εφαρμογής μιας μεθόδου για την επίτευξη ενώ συγκεκριμένο στόχου. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως τεχνική ποιοτικής μεθόδου η ανάλυση περιεχομένου (content analysis). Στην καθημερινότητά μας προσπαθούμε συνεχώς να αναλύσουμε σύμβολα γλωσσικά και μη, εικόνες ή ακόμα και να αποκρυπτογραφήσουμε κάτι που με την πρώτη ματιά δεν είναι εμφανές, προκειμένου να επικοινωνήσουμε με τους άλλους ανθρώπους και να λειτουργήσουν ως μέλη μιας κοινωνικής ομάδας. Παρόλα αυτά, οι καθημερινές

αναλύσεις περιεχομένου γίνονται με διαισθητικό τρόπο, κάτι το οποίο πολλές φορές έχει ως αποτέλεσμα την επιρροή τόσο της διάθεσης όσο και των προδιαθέσεων μας σε σχέση με τις πεποιθήσεις, τα στερεότυπα και τη γενικότερη προσωπικότητα του ερευνητή (Κυριαζή, 2009).

Αντίθετα, η χρήση της ανάλυσης περιεχομένου στην επιστημονική έρευνα αποτελεί μία συστηματική διαδικασία που ακολουθεί μία συγκεκριμένη τεχνική. Η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιείται κατά κανόνα στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες με σκοπό να μελετήσει κείμενα στα πλαίσια μιας επιστημονικής έρευνας. Μέσω της ανάλυσης περιεχομένου επιδιώκεται να καταγραφεί το «τι λέγεται», ενώ παράλληλα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την καταγραφή και αξιολόγηση ποιοτικών στοιχείων που αναφέρονται στο νόημα και στις αναφορές κάποιων άλλων στοιχείων, κάτι το οποίο δεν μπορεί να επεξεργαστεί και να αναλυθεί μέσω της ποσοτικής μεθόδου (Κοντάκος, 2004). Πιο συγκεκριμένα μορφές μελέτης ανάλυση περιεχομένου είναι τα βιβλία, τα περιοδικά, οι ιστοσελίδες, τα ποιήματα, οι εφημερίδες, τα τραγούδια, οι πίνακες ζωγραφικής, οι επιστολές, τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, οι νόμοι του Συντάγματος ή κάθε συστατικό του και κάθε συλλογή όλων αυτών (Babbie, 2011). Όπως τονίζει ο Scott «Η ανάλυση κειμένου προϋποθέτει το μεσολαβητικό διάλογο ανάμεσα στο πλαίσιο αναφοράς του ερευνητή και εκείνων που παρήγαγαν το κείμενο. Ο σκοπός αυτού του διαλόγου είναι να μπορέσουμε να κινηθούμε στο πλαίσιο του ερευνητικού κέντρου, εντός του οποίου κατανοούμε ένα κείμενο, κατανοώντας το πλαίσιο που το παρήγαγε αρχικά, και να γνωρίζουμε την αξία αυτού του πλαισίου κατανοώντας το κείμενο. Το πλαίσιο αναφοράς του ερευνητή γίνεται εφιαλτήριο για την είσοδο μας σε αυτό τον κύκλο, έτσι που ο κύκλος έρχεται να κλείσει μέσα του το διάλογο ανάμεσα στον ερευνητή και στο κείμενο» (Mason, 2004, σελ.167).

Στην παρούσα μελέτη προκειμένου να διατυπωθούν οι απόψεις της ΔΟΕ για την εκπαιδευτική νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής από το 1981 έως σήμερα ως μονάδες ανάλυσης χρησιμοποιήθηκαν οι νόμοι, τα προεδρικά διατάγματα και το *Διδασκαλικό Βήμα* μέσω του οποίου προκύπτουν η θέση της ΔΟΕ για τους νόμους και τα προεδρικά διατάγματα. Όπως όλες οι τεχνικές συλλογής δεδομένων έτσι και η ανάλυση περιεχομένου έχει τόσο πλεονεκτήματα όσο και μειονεκτήματα. Ειδικότερα τα πλεονεκτήματα της είναι η εξοικονόμηση χρόνου και χρήματος, καθώς είναι πολύ εύκολο για τον ερευνητή να βρει και να αξιολογήσει μόνος του το περιεχόμενο που επιθυμεί, η άμεση διόρθωση σφαλμάτων, καθώς εύκολα μπορεί να επαληθευθεί η

ύπαρξη κάποιου τυχόν λάθους, η δυνατότητα ανάλυση περιεχομένου μέσα στη χρονική πορεία και το γεγονός πως σπάνια μπορεί να παρερμηνευθούν ή να αλλοιωθούν τα αποτελέσματα της καθώς τα κείμενα που διερευνά προϋπάρχουν. Από την άλλη πλευρά όμως η συγκεκριμένη τεχνική περιορίζεται απλά στην εξέταση καταγεγραμμένων επικοινωνιών και απόψεων και όχι σε πιο σύγχρονες απόψεις και τάσεις που αποκαλύπτουν σχέσεις (Babbie, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Οι θέσεις της ΔΟΕ για την εκπαιδευτική νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής από το 1981-2016

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι να παρουσιαστούν με χρονολογική σειρά οι θέσεις της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στο χώρο της Ειδικής Αγωγής από το 1981 έως και το 2016. Ειδικότερα, θα διατυπωθούν οι απόψεις της ΔΟΕ αναφορικά με τους εκάστοτε νόμους του ελληνικού κράτους. Όπως προαναφέρθηκε η πρώτη απόπειρα του ελληνικού κράτους για τη νομοθετική θέσπιση της Ειδικής Αγωγής είναι αυτή με το νόμο «Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων» (1981 - Ν. 1143/1981 - ΦΕΚ. 80 -Α- 31-3-1981). Η ΔΟΕ όπως φαίνεται από τη μελέτη των πηγών μέχρι και το 1983 δεν είχε εστιάσει την προσοχή της στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης. Όμως το Μάρτιο του 1983 η ΔΟΕ στρέφει το ενδιαφέρον της για πρώτη φορά σε ζητήματα που αφορούσαν την Ειδική Αγωγή εστιάζοντας στο διδακτικό προσωπικό της, στα ειδικά σχολεία και στα αναλυτικά προγράμματα. Εκείνη τη χρονική περίοδο αποφασίζει τη συγκρότηση της Επιτροπής Ειδικής Αγωγής. Σκοπός της επιτροπής θα ήταν η οργάνωση υπο-επιτροπών, οι οποίες θα μελετούσαν συγκεκριμένα θέματα, προβλήματα και ανάγκες που θα προέκυπταν από το χώρο της Ειδικής Αγωγής. Η σύσταση της συγκεκριμένης επιτροπής θα αποτελούνταν από δασκάλους και νηπιαγωγούς που εργάζονταν σε ειδικά σχολεία, καθώς επίσης και από εκπαιδευόμενους στο τμήμα Ειδικής Αγωγής του ΜΔΔΕ. Κίνητρο της ΔΟΕ ήταν η σωστή πληροφόρηση και η άμεση ενημέρωση όλων των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η ειδική εκπαιδευτική κοινότητα, με σκοπό να οργανωθεί και να μεθοδεύσει πιέσεις και παρεμβάσεις στους αρμόδιους φορείς (*Διδασκαλικό Βήμα* 931/1983, σελ.15).

Το 1984 η ΔΟΕ με χαρακτηριστικό άρθρο της στο *Διδασκαλικό Βήμα* με τίτλο «Έτσι θέλει ο κλάδος στην εκπαίδευση» διατυπώνει τις θέσεις της αναφορικά με το αμέσως επόμενο νομοσχέδιο «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις'» (1985 - Ν. 1566/1985 - ΦΕΚ. 167 -Α- 30-9-1985) που βρίσκεται σε διαδικασία διαβούλευσης και κατάρτισης. Σε αυτό το άρθρο αναφέρεται επί λέξη « Ιδρύεται Εθνικό Συμβούλιο Ειδικής Αγωγής και η αγωγή των παιδιών με ειδικές ανάγκες εντάσσεται στη γενική αγωγή», κάτι το οποίο βρίσκει σύμφωνη τη ΔΟΕ (*Διδασκαλικό Βήμα* 950/1984, σελ.8), ενώ

παράλληλα τονίζεται πως «η ΔΟΕ δεν είναι σε θέση να προτείνει συγκεκριμένα μέτρα» για αυτό και ζητά από τους αρμόδιους προς τη νομοθέτηση να προβλέψουν «μία πολύ πιο γενναία αντιμετώπιση των ειδικών παιδιών για λόγους ανθρωπιστικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς». Η ΔΟΕ επισημαίνει στο κράτος πως εκείνη την περίοδο τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπολογίζονται 200.000 και το κράτος διαθέτει μόνο εννέα νηπιαγωγούς, οι οποίες δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες. Για πρώτη φορά με έντονο λόγο η ΔΟΕ τονίζει πως πρέπει να υπάρξει η επένδυση στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία άτομα αν μείνουν εκτός της εκπαιδευτικής κοινότητας θα «κοστίσουν» πολλαπλάσια και ποικιλότροπα στο μέλλον (*Διδασκαλικό Βήμα*, 950/1984, σελ. 12). Έκτοτε η ΔΟΕ αναφέρεται συχνά και σε ζητήματα που έχουν να κάνουν με την ανάγκη επιμόρφωσης των ειδικών παιδαγωγών αλλά και σε θέματα που αφορούν την οικονομική του στήριξη, καθώς υποστηρίζει πως οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν στηρίξει σε πολύ μεγάλο βαθμό την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και το κράτος οφείλει να τους ανταμείψει τόσο υλικά όσο και ηθικά (*Διδασκαλικό Βήμα*, 959/1984, σελ.6). Το καλοκαίρι του 1986 κατά τη διάρκεια της 55ης Γενικής Συνέλευσης της ΔΟΕ προτείνεται ξανά η σύσταση της επιτροπής Ειδικής Αγωγής για να ξεκινήσει επί της ουσίας η συζήτηση για την αναβάθμιση της Ειδικής Αγωγής (*Διδασκαλικό Βήμα*, 984/1986, σελ. 10).

Το 1986 η ΔΟΕ για πρώτη φορά διοργανώνει και συμμετέχει σε 24ωρη απεργιακή κινητοποίηση, με σκοπό να διεκδικήσει μεταξύ άλλων και την αύξηση του αριθμού των σχολικών συμβούλων Ειδικής Αγωγής (*Διδασκαλικό Βήμα*, 984/1986, σελ. 10). Έπειτα, στην 56η γενική τακτική συνέλευση του 1987 η ΔΟΕ θέτει ως αιτήματα την ενίσχυση της Ειδικής Αγωγής, τη δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων για όλους τους τύπους των ειδικών σχολείων (*Διδασκαλικό Βήμα*, 991/1987, σελ. 3), τη δημιουργία ειδικών τάξεων σε όλα τα πολυθέσια σχολεία και την αύξηση των ειδικών σχολικών μονάδων για όλα τα παιδιά με σωματικές και πνευματικές αναπηρίες (*Διδασκαλικό Βήμα*, 994/1987, σελ. 7).

Το διοικητικό συμβούλιο της ΔΟΕ στην εισήγηση του κατά τη διάρκεια της 57ης Τακτικής Γενικής Συνέλευσης θέτει μία σειρά αιτημάτων μεταξύ των οποίων είναι τα εξής: α) αύξηση των σχολικών συμβούλων Ειδικής Αγωγής, β) ίδρυση ειδικών τάξεων σε κάθε εξαθέσιο και άνω σχολείο, γ) δημιουργία στην έδρα κάθε νόμου ειδικής εκπαιδευτικής μονάδας για βαριές περιπτώσεις, δ) αύξηση των θέσεων των ειδικών ειδικοτήτων όπως ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών,

εργασιοθεραπευτών, λογοθεραπευτών κτλ), ε) βελτίωση της μετεκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής, στ) σύνταξη ειδικού αναλυτικού προγράμματος, βοηθητικών βιβλίων και βοηθητικού παιδαγωγικού υλικού και η) ενίσχυση και επέκταση συγχρόνως επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στόχος της Ειδικής Αγωγής ορίζεται σύμφωνα με τη ΔΟΕ η σχολική αγωγή, η επαγγελματική εκπαίδευση και η πλήρης κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ευρύτερη κοινότητα. Όλα τα παραπάνω αποτελούν το διεκδικητικό πλαίσιο της ΔΟΕ για την Ειδική Αγωγή στα χρόνια που ακολούθησαν (*Διδασκαλικό Βήμα*, 999/1988, σελ. 5/*Διδασκαλικό Βήμα*, 1004/1988, σελ. 56/*Διδασκαλικό Βήμα*, 1015/1989, σελ. 7).

Κατά το έτος 1995 και ενώ βρίσκεται υπό κατάρτιση ένα νέο σχέδιο νόμου για την Ειδική Αγωγή η ΔΟΕ σε σύντομη εισήγηση της συζητά και ζητά από τους συλλόγους προτάσεις επί του νομοσχεδίου, ενώ παράλληλα τονίζει πως η ισότητα των ευκαιριών των ατόμων με ειδικές ανάγκες, η σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση τους και η αλληλοαποδοχή τους αποτελούν στόχους όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Παράλληλα, η ΔΟΕ τονίζει πως Ειδική Αγωγή θα πρέπει να είναι αποκλειστική ευθύνη του κράτους, ώστε τα προβλήματα των ατόμων αυτών δεν γίνονται αντικείμενα φιλανθρωπίας ή ακόμα και εμπορευματοποίησης (*Διδασκαλικό Βήμα*, 1075/1995, σελ. 24). Επιπλέον στο διεκδικητικό πλαίσιο της ΔΟΕ για την Ειδική Αγωγή συμπεριλαμβάνονται μια σειρά από αιτήματα, τα οποία είναι τα εξής: α) ίδρυση Κέντρου Διάγνωσης Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) στην έδρα κάθε νομού, β) προώθηση διατάξεων που αφορούν την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, γ) η ίδρυση ειδικών τεχνικών και επαγγελματικών σχολών ισότιμες με το γυμνάσιο, δ) η ενεργοποίηση του Συμβουλίου Ειδικής Αγωγής σύμφωνα με τον νόμο 1566/1985, ε) η φοίτηση στο νήπιο σε ειδικά νηπιαγωγεία να γίνει υποχρεωτική, στ) η αναγωγή μαθημάτων ανά δάσκαλο από 8 προς 1 που ισχύει να γίνει 6 προς 1, η) οι Μονάδες Ειδικής Αγωγής να διατηρήσουν το ειδικό προσωπικό που είναι αναγκαία για τη λειτουργία του με παράλληλα διορισμό ειδικού και στα ΚΔΑΥ, θ) να εκδοθούν για την Ειδική Αγωγή κατάλληλα βοηθητικά βιβλία, ι) να μην θίγονται κυριαρχικά εργασιακά και οικονομικά δικαιώματα όσων εργάζονται σε ειδικά σχολεία και ειδικές τάξεις, κ) να εμπλουτιστεί η εκπαίδευση με καινούργιες ειδικότητες με οργανική θέση όπως είναι οι εργοθεραπευτές, οι φυσιοθεραπευτές, οι μουσικοθεραπευτές κ.α και λ) να μη δοθεί η δυνατότητα σε ιδιώτες και φορείς να αποκτούν άδεια λειτουργίας κέντρων Ειδικής Αγωγής διατηρώντας το δημόσιο

δωρεάν χαρακτήρα της εκπαίδευσης πράγμα που είναι υποχρέωσή της πολιτείας (*Διδασκαλικό Βήμα*, 1076/1995, σελ. 4).

Ο επόμενος σημαντικός νόμος της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα με ονομασία «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» είναι ο (2000 - Ν. 2817/2000 - ΦΕΚ. 78 -Α- 14-3-2000). Πριν την ψήφιση του εν λόγω νόμου η ΔΟΕ τόνισε πως οι θετικές με την Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση διατάξεις του νόμου 1566/1985 δεν έχουν ακόμα ενεργοποιηθεί και εφαρμοστεί και πως το διεκδικητικό της πλαίσιο αφορά: α) το δημόσιο χαρακτήρα της Ειδικής Αγωγής, β) την αύξηση των πόρων, γ) την βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, δ) μείωση της αναλογίας μαθητών ανά εκπαιδευτικό, ε) ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, στ) αύξηση των θέσεων των σχολικών συμβούλων Ειδικής Αγωγής και η) θεσμοθέτηση κατεύθυνσης Ειδικής Αγωγής στα παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων με σκοπό η Ειδική Αγωγή να αντιμετωπίζεται ως αναπόσπαστο μέρος της γενικής ελληνικής εκπαίδευσης (*Διδασκαλικό Βήμα*, 1087/1997, σελ. 12). Στην επόμενη Τακτική Γενική Συνέλευση που ακολούθησε στα παραπάνω αιτήματα προστίθεται και η καταγραφή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να μπορέσει να δημιουργηθεί ένα σχέδιο αντιμετώπισης στο φαινόμενο της σχολικής διαρροής (*Διδασκαλικό Βήμα*, 1089/1997, σελ.30), ενώ παράλληλα η ΔΟΕ στις 2 και 3 Μαρτίου του 2000 λίγο πριν τη ψήφιση του νέου νόμου καταφεύγει σε 48ωρη απεργία ζητώντας με διεκδικητικό τρόπο την ενίσχυση του τομέα της Ειδικής Αγωγής (*Διδασκαλικό Βήμα*, 1101/1999, σελ.2).

Έπειτα από τη ψήφιση του νόμου «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (2000 - Ν. 2817/2000 - ΦΕΚ. 78 -Α- 14-3-2000) η ΔΟΕ παρόλο που αναγνώρισε την προσπάθεια του κράτους να συμβάλει στην ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής συνέχισε να διεκδικεί τα αιτήματα της για τον εκσυγχρονισμό και τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Πέρα από τα προαναφερθέντα αιτήματα πριν την ψήφιση του παραπάνω νόμου, η ΔΟΕ επέμεινε στην διατύπωση ερωτημάτων τα οποία είναι τα εξής: α) ενεργοποίηση του Συμβουλίου Ειδικής Αγωγής, το οποίο παρόλο που έχει νομοθετηθεί από το 1985 δεν έχει εφαρμοστεί μέχρι το 2000, β) εκπόνηση κατάλληλων ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για έκδοση που χρειάζεται ειδικών τεχνικών βιβλίων, γ) διεύθυνση της σχολικής ηλικίας προς τα κάτω προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα Ειδικής Αγωγής όσο το δυνατόν νωρίτερα δηλαδή από το 3ο έτος της ηλικίας του παιδιού, δ) θέσπιση εγκυρότερες αλλά και εγκυρότητα της διαδικασίας διάγνωσης και προβλημάτων που παρουσιάζουν τα

παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ε) στελέχωση της Ειδικής Αγωγής τόσο με το κατάλληλο καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και με το προβλεπόμενο ειδικό επιστημονικό προσωπικό, στ) εξοπλισμό των μονάδων Ειδικής Αγωγής με σύγχρονα μέσα διδασκαλίας όπως οι νέες τεχνολογίες και πληροφορική και η) δημιουργία κέντρων Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης για παιδιά που δεν μπορούν να ενταχθούν στις κανονικές τάξεις και τα οποία συστεγάζονται με τα κανονικά σχολεία (*Διδασκαλικό Βήμα*, 1103/2000,σελ. 10).

Έντονη ήταν η αντίδραση της ΔΟΕ στη ψήφιση του νόμου 3194/2003 κατά την οποία το κράτος δεν της έδωσε τη δυνατότητα να εκφράσει την άποψή της και να τοποθετηθεί, όπως γινόταν στους προηγούμενους νόμους. Επιπλέον, η ΔΟΕ με επίσημο αίτημα της προς το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων ζητά την τροποποίηση του νόμου που αφορά την επιλογή εκπαιδευτικού προσωπικού, προτείνοντας να επιλέγονται μόνο στη διαδικασία πρόσληψης οι εκπαιδευτικοί που έχουν μετεκπαιδευτεί σε διετείς μεταπτυχιακές επιμορφώσεις σε σχέση με την Ειδική Αγωγή και όχι να απαξιώνεται το βασικό τους πτυχίο, προς όφελος πτυχιούχων άσχετων τμημάτων – π.χ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής – στους οποίους δίνεται η δυνατότητα από τον ίδιο νόμο να εργαστούν και ως Νοσηλευτές, ή και κατόχων μεταπτυχιακών στην Ειδική Αγωγή, των οποίων το κύριο πτυχίο τους είναι άσχετο με το λειτούργημα του ειδικού εκπαιδευτικού (*Διδασκαλικό Βήμα*, 1126/2004, σελ. 6).

Τον Απρίλη του 2008 η ΔΟΕ καλείται να εκφράσει τις απόψεις της σε σχέση με το νέο νομοσχέδιο για την Ειδική Αγωγή. Η ΔΟΕ λαμβάνοντας υπόψη της τη Διεθνή Συνθήκη για τα δικαιώματα του παιδιού, τα πορίσματα των συνδικαλιστικών και επιστημονικών συνεδρίων, τα μέχρι πρότινος κεκτημένα στον τομέα της Ειδικής Αγωγής, και το συνέδριο που έλαβε μέρος στη Σαλαμάνκα για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατέληξε στα εξής συμπεράσματα αναφορικά με το νόμο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων: α) ο νόμος δεν διασφαλίζει το δημόσιο και δωρεάν χαρακτήρα της Ειδικής Αγωγής, β) ο νόμος δεν δίνει έμφαση στον περίεργο χαρακτήρα της Ειδικής Αγωγής αλλά εστιάζει στο ιατρικό μοντέλο και όχι στο εκπαιδευτικό μοντέλο για την ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, γ) δεν διασφαλίζεται υλικοτεχνική υποδομή, δ) δεν καταπολεμάται η σχολική διαρροή και κοινωνικός αποκλεισμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ε) δεν διασφαλίζεται η πολιτική κοινωνική ένταξη των ΑΜΕΑ, στ) δίνει ιδιαίτερη σημασία στη συνεχή αξιολόγηση των μαθητών κάτι το οποίο δεν συνάδει

με τον εμπορικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, η) προωθεί τη διάλυση των εργασιακών σχέσεων, καθώς υποβοηθά την πρόσληψη ωρομίσθιων, οι οποίοι έχουν μόνο ως κατάρτιση σεμινάρια 400 ωρών, θ) αμφισβητεί και απαξιώνει πλήρως τη διετή μετεκπαίδευση των δασκάλων και την υπάρχουσα εμπειρία σε ΣΜΑΕ και Τ.Ε, ι) δημιουργεί ένα υδροκέφαλο κεντρικό όργανο τα ΚΕΔΔΥ, στα όποια φορτώνει πολλές αρμοδιότητες υποβαθμίζοντας στις διαδικασίες διεπιστημονικής αξιολόγησης, κ) παραπέμπει σε επιχειρησιακά προγράμματα για την κάλυψη των αναγκών αντί να προϋποθέτει την ύπαρξη κρατικού προϋπολογισμού και λ) επιμένει στη διατήρηση των ειδικών υπηρεσιακών συμβουλίων και τονώνει το συγκεντρωτισμό. Για όλους τους παραπάνω λόγους η ΔΟΕ ζήτησε την απόσυρση του νομοσχεδίου, καθώς το θεώρησε αντιπαιδαγωγικό, αντικοινωνικό και ταξικό, δημιουργώντας ένα κλίμα ρήξης και απόστασης μεταξύ του υπουργείου και της Ομοσπονδίας (*Διδασκαλικό Βήμα*, 1145/2008, σελ. 12).

Μετά την ψήφιση του τελευταίου νόμου της Ειδικής Αγωγής «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές ανάγκες» (2008 - Ν. 3699/2008 - ΦΕΚ. 199 -Α- 2-10-2008) όπου και εκπληρώθηκαν κάποια από τα αιτήματα της ΔΟΕ μέχρι και το 2013 ο συνδικαλιστικός λόγος της περιορίζεται στην κατάργηση των σεμιναρίων της Ειδικής Αγωγής γνωστά ως σεμινάρια 400 ωρών (*Διδασκαλικό Βήμα*, 1148/2009, σελ 5). Ειδικότερα, στην 82^η Γενική Συνέλευση της, διεκδίκησε:

- Να λήξει η ομηρία των συναδέλφων αναπληρωτών.
- Να γίνει διαγωνισμός ΑΣΕΠ για τους αποφοίτους των Π.Τ.Ε.Α.
- Να ισχύσει στους πίνακες αναπληρωτών Ειδικής Αγωγής το ίδιο θεσμικό πλαίσιο που ισχύει για όλους τους αναπληρωτές της Δημόσιας Εκπαίδευσης
- Να αλλάξει τώρα η καταστροφική διάταξη του Ν.3699/2008 όπου οι διδακτορικοί/μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών προηγούνται του βασικού τίτλου σπουδών της Ειδικής Αγωγής και της προϋπηρεσίας
- Άμεση πρόσληψη ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού σε όλες τις Σ.Μ.Ε.Α
- Αντιμετώπιση των καταστροφικών συνεπειών των προβλέψεων του άρ. 39 του Ν. 4115/2013, με την εφαρμογή κανονιστικού πλαισίου που θα αξιοποιεί την εμπειρία των ΚΕΔΔΥ και θα εμπλέκει όλες τις ειδικότητες ΕΕΠ στην υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο.

- Ισότιμη αντιμετώπιση σε όλα τα θέματα όλων των εργαζομένων στην Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση και ιδιαίτερα όσον αφορά την υπηρεσιακή εξέλιξη, την δυνατότητα κατάληψης θέσεων ευθύνης.
- Επιμόρφωση, εισαγωγική και δια βίου σε θέματα και μεθόδους Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης για όλο το προσωπικό.
- Λήψη μέτρων για την μεταφορά των μαθητών στα ειδικά σχολεία.
- Ενίσχυση και όχι διάλυση των ΚΕΔΔΥ με εργαλεία διαφοροδιάγνωσης για άμεση διάγνωση και πρόωπη διάγνωση για όλα τα παιδιά με αναπηρία.
- Οι υπηρεσιακές μεταβολές να γίνονται μόνο από το Κ.Υ.Σ.Π.Ε. και το Κ.Υ.Σ.Δ.Ε με παράλληλη κατάργηση των ΥΣΕΕΠ και ΠΥΣΕΕΠ.
- Επαναλειτουργία μετεκπαίδευσης και για την Ειδική Αγωγή.
- Λήψη όλων των απαραίτητων μέτρων ώστε οι οικογένειες των ΑμΕΑ και των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, να μην καταβάλλουν ούτε ένα ευρώ από την τσέπη τους για διάγνωση, διαφοροδιάγνωση, συμβουλευτική και αντιμετώπιση.
- Παράλληλα το νέο Διοικητικό Συμβούλιο της ΔΟΕ προχωρά ένα βήμα παραπάνω και θα καταθέσει στο Υπουργείο Παιδείας πρόταση - αίτημα να ισχύσει για τους πίνακες των αναπληρωτών το ίδιο θεσμικό πλαίσιο που ισχύει και για όλους τους αναπληρωτές και να μην προηγηθούν οι κάτοχοι μεταπτυχιακών αμφιβόλου ποιότητας (*Διδασκαλικό Βήμα*, 1164/2013, σελ. 3).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: Συζήτηση

Σκοπός της παρούσα εργασίας ήταν να συγκεντρωθούν οι απόψεις της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας της Ελλάδας (ΔΟΕ) για την εκπαιδευτική πολιτικής της ελληνικής πολιτείας στο χώρο της Ειδικής Αγωγής από το 1981 έως το 2016. Η συγκέντρωση του υλικού προς διερεύνηση προήλθε από τους νόμους και τα προεδρικά διατάγματα, προκειμένου να διατυπωθούν οι εκπαιδευτικές εξελίξεις, οι οποίες ήταν προϊόν κρατικής και νομοθετικής πρωτοβουλίας και οι απόψεις της ΔΟΕ συγκεντρώθηκαν από το *Διδασκαλικό Βήμα*, το επίσημο περιοδικό της, στο οποίο διατυπώνονται τα αιτήματα και οι αποφάσεις της ομοσπονδίας.

Εστιάζοντας κανείς στον τρόπο με τον οποίο η ΔΟΕ επικοινωνεί και συνδιαμορφώνει εκπαιδευτική πολιτική με το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων θα παρατηρήσει μία τεράστια αλλαγή μεταξύ των περιόδων 1981-1989 και από το 1989 μέχρι και το 2016. Κατά την περίοδο 1981-1989 η σχέση της ΔΟΕ με το κράτος παρουσιάζει εμφανή αλλά και διστακτικά χαρακτηριστικά συνδιαμόρφωσης πολιτικής στο πλαίσιο του νεοκορπορατιστικού προτύπου με έντονη τη διάθεση για διάλογο και εναλλαγή γρήγορων αιτημάτων με σκοπό τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Η ΔΟΕ αρχίζει να διατυπώνει τις στάσεις της και τις απόψεις για τα νομοσχέδια, καθώς της δίνεται από το κράτος ο απαραίτητος χρόνος πριν τη ψήφιση του νομοσχεδίου για να μελετήσει το νόμο και να προτείνει αλλαγές ή τροποποιήσεις. Ειδικότερα, όσον αφορά το Ν. 1143/1981 - ΦΕΚ. 80 -Α- 31-3-1981 «Περί Ειδικής Αγωγής ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης & κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων» στην ουσία η ΔΟΕ δεν συμμετείχε ενεργά, καθώς ακόμα ο κλάδος δεν είχε οργανωθεί ούτε εκπαιδευτικά μέσω των νομοθετικών παρεμβάσεων του κράτους, ούτε συνδικαλιστικά μέσω της άσκησης πίεσης της ΔΟΕ. Από το 1981 έως και το 1983 η ΔΟΕ παρατηρούσε προσεχτικά μεν αλλά από απόσταση δε τις εξελίξεις της Ειδικής Αγωγής, αναδεικνύοντας μόνο την ανάγκη σύστασης επιτροπών για την ανάδειξη των θεμάτων και των προβλημάτων της Ειδικής Αγωγής (*Διδασκαλικό Βήμα*, 931/1983, σελ15).

Αναφορικά με το νόμο Ν. 1566/1985 - ΦΕΚ. 167 -Α- 30-9-1985 «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» η ΔΟΕ τόνισε στο κράτος πως υπάρχει μεγάλη ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, η

Ομοσπονδία ανέφερε με έντονο τρόπο πως πρέπει το κράτος να μεριμνήσει για την υποχρεωτική και δημόσια εκπαίδευση όλων των μαθητών ανεξαρτήτως της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν, κάτι το οποίο θα φέρει πολλαπλά οφέλη στο ίδιο το κράτος (*Διδασκαλικό Βήμα*, 950/1984, σελ. 12). Παρόλες τις τοποθετήσεις της ΔΟΕ ο συγκεκριμένος νόμος δεν συμπεριέλαβε την υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ούτε μερίμνησε για την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Στασινός, 2014).

Την αμέσως επόμενη περίοδο από το 1989 έως και σήμερα η συνδικαλιστική δράση της ΔΟΕ περιορίζεται στην συντήρηση και η περιχαράκωση των κεκτημένων εκπαιδευτικών αιτημάτων της, παρουσιάζοντας ένα περιεχόμενο αμυντικό αλλά που εκφέρεται με επιθετική διάθεση απέναντι στο υπουργείο. Όμως το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων δεν δίνει πάντα το δικαίωμα στη ΔΟΕ στην συνδιαμόρφωση της πολιτικής στον τομέα της Ειδικής Αγωγής με αποτέλεσμα η ΔΟΕ με έντονο λόγο να διαμαρτύρεται και να συνεχίζει την κατάθεση αιτημάτων χωρίς όμως κάποιο ιδιαίτερο αντίκρισμα από τη μεριά του Υπουργείου. Αυτή η πρακτική έχει ως αποτέλεσμα τη δυσλειτουργική επικοινωνία της ΔΟΕ με το κράτος, με αποτέλεσμα λόγω της παγκοσμιοποίησης, των νέων πολιτικών ανακατατάξεων και της οικονομικής κρίσης που έπληξε την Ελλάδα το όραμα για ένα σύγχρονο, αποτελεσματικό και ευέλικτο σχολείο να παραμένει ως αίτημα στα πρακτικά της ΔΟΕ.

Αναφορικά με το νόμο Ν. 2817/2000 - ΦΕΚ. 78 -Α- 14-3-2000 «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» η ΔΟΕ συνεχίζει να απαιτεί την υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές της Ειδικής Αγωγής. Επιπλέον, τονίζει την ανάγκη δημιουργίας Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης των μαθητών σε κάθε περιφέρεια. Ο νόμος συμπεριέλαβε αυτά τα αιτήματα της Ομοσπονδίας στις διατάξεις του, όμως δεν συμπεριέλαβε το πάγιο αίτημα για την υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης όλων των μαθητών (*Διδασκαλικό Βήμα*, 1076/1995, σελ. 4).

Αναφορικά με το νόμο 2008 - Ν. 3699/2008 - ΦΕΚ. 199 -Α- 2-10-2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» πολλά από τα διαχρονικά αιτήματα της ΔΟΕ εκπληρώθηκαν, χωρίς όμως να υπάρχει ουσιαστικός διάλογος μεταξύ του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για τα νέα ζητήματα της Ειδικής Αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, αυτός ο

νόμος προέβλεπε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα και την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Παράλληλα όμως ο συγκεκριμένος νόμος έδινε το δικαίωμα σε εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακά στην ειδική αγωγή να προηγούνται στους πίνακες αναπληρωτών για πρόσληψη στις δομές της ειδικής αγωγής σε σχέση με τους απόφοιτους των κλασικών τμημάτων της Ειδικής Αγωγής. Επιπλέον, έδινε το δικαίωμα σε εκπαιδευτικούς με σεμινάρια 400 ωρών να προσλαμβάνονται επίσης ως αναπληρωτές, εφόσον εξαντλούνταν ο πίνακας της ειδικής αγωγής. Αυτές οι διατάξεις μέχρι και σήμερα καταπολεμούνται από τη ΔΟΕ, καθώς η ομοσπονδία θεωρεί πως η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να παρέχεται από εξειδικευμένους επιστήμονες με βασικές σπουδές στην Ειδική Αγωγή (*Διδασκαλικό Βήμα*, 1198/2009, σελ. 5).

Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου η ΔΟΕ συνεχίζει να διεκδικεί μέσω των γόνιμων παρεμβάσεων της προς το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων τη βελτίωση της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από το 1989 μέχρι και σήμερα στο διεκδικητικό της πλαίσιο έχει ξεχωριστή μνεία για τα πολυεπίπεδα αιτήματα της στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, δίνοντας μεγάλη έμφαση στην μείωση του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στην ανάγκη για ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών και εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής φιλικά διακείμενης προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Σούλης, 2008).

Σε αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαίο να παρουσιαστούν και οι περιορισμοί της παρούσας εργασίας. Αρχικά, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης εργασίας προήλθαν μόνο από το *Διδασκαλικό Βήμα*, ως μοναδική πηγή άντλησης των πληροφοριών, καθώς δεν κατέστη σαφές να συγκεντρωθούν και άλλα έγγραφα της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας της Ελλάδας (π.χ. αιτήματα γενικών συνελεύσεων). Επιπλέον, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν είναι δυνατό να γενικευθούν, καθώς αποτελούν μια σύνθεση και σύγκριση των νομοσχεδίων για την Ειδική Αγωγή και των γενικότερων αιτημάτων της ΔΟΕ για τον κλάδο της Ειδικής Αγωγής, κάτι το οποίο δεν μπορεί να εξηγήσει το λόγο που οι δύο φορείς στην πάροδο των χρόνων σταμάτησαν να αλληλοεπιδρούν ουσιαστικά και να συνδιαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική. Γι' αυτούς τους λόγους θα ήταν πολύ ενδιαφέρουσα ιδέα να διευρυνθούν στο μέλλον οι απόψεις των μελών της ΔΟΕ από

το 1981 έως και σήμερα οι λόγοι για του οποίους θεωρούν πως δεν λειτούργησε η συνεργασία τους με το κράτος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: Σύνοψη

Ο όρος εκπαιδευτική πολιτική παραπέμπει τόσο σε διαδικασίες και σε πρακτικές του κράτους όσο όμως και των ομάδων που συνδέονται με το χώρο της εκπαίδευσης, με απώτερο σκοπό να δίνουν έμφαση στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος στη σύγχρονη κοινωνία και στους θεσμούς που περιβάλλονται γύρω από αυτό (Παπαδούρης, 2004). Σύμφωνα με τη Ζαμπέτα (1994, σελ. 107) «η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται μέσω μιας διαπραγμάτευσης συμφερόντων, η οποία διεξάγεται είτε στο εσωτερικό των εκπαιδευτικών θεσμών είτε γενικότερα στην κοινωνία. Το κράτος δρα ως διαμεσολαβητής συγκρούσεων και κρίσεων και με αναφορά με μία ισορροπία δυνάμεων που διαμορφώνονται κάθε φορά κοινωνικά. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι το κράτος μεσολαβεί ως ουδέτερος παράγοντας. Αντίθετα, μέσα στο κράτος εκφράζει τα συμφέροντα και ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνονται τελικά εκπαιδευτικές πολιτικές σε μεγάλο βαθμό τα εκφράζει». Πέρα όμως από το κράτος και τους νόμους για την Ειδική Αγωγή από το 1981 έως το 2016, οι θέσεις της ΔΟΕ ως μιας ομάδας πίεσης και συμφερόντων που σκοπό έχει τη συνδικαλιστική δράση για την ανύψωση της φωνής των δασκάλων και των νηπιαγωγών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν αντίκρισμα από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων; Όπως φάνηκε από τη συζήτηση που έγινε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η ΔΟΕ προσπάθησε να συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση των νομοθετικών παρεμβάσεων στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Όμως, παρόλο που της δινόταν η ευκαιρία να αποτυπώσει τις απόψεις της για τα νομοσχέδια, αρκετές φορές δεν λαμβάνονταν υπόψη από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, ειδικά από το 2000 και έπειτα. Κάποια πάγια αιτήματα της ετεροχρονισμένα εκπληρώθηκαν από το κράτος, ενώ κάποια άλλα όχι, παρά τον έντονο διεκδικητικό της χαρακτήρα. Παρόλα αυτά, μέχρι και σήμερα συνεχίζει να ασκεί πίεση στο κράτος, αναφορικά με τα θέματα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Εύκολα μπορεί να διαπιστώσει κανείς πως στην Ελλάδα οι πρώτες προσπάθειες δημιουργίας νομοσχεδίων για την βελτίωση της ζωής των ατόμων με εκπαιδευτικές ανάγκες δεν επέφεραν την αναμενόμενη αλλαγή. Αυτό το αποτέλεσμα επήλθε γιατί δεν υπήρξε σωστή επιστημονική και συστηματική οργάνωση και

μετέπειτα σχεδιασμός, καθώς για αρκετά χρόνια απουσίαζε ο διάλογος με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς για την εφαρμογή της συμπερίληψης όλων των μαθητών στο ίδιο σχολείο. Για πολλά χρόνια οι μεταρρυθμίσεις είχαν τη μορφή αντίμεταρρυθμίσεων, καθώς κάθε νέα μεταρρύθμιση άλλαζε την προηγούμενη χωρίς όμως στην ουσία να εξελίσσεται ο χώρος της Ειδικής Αγωγής. Τα ειδικά σχολεία και ειδικές τάξεις συνέχιζαν να λειτουργούν ως ιδρύματα ακόμα και μετά την εφαρμογή του νόμου 1143/81. Φαίνεται πως το υπουργείο δεν ήταν σε θέση ακόμα να νομοθετήσει υπέρ του εκπαιδευτικού μοντέλου της Ειδικής Αγωγής και να διαγράψει δια παντός το ιατρικό μοντέλο της Ειδικής Αγωγής, το οποίο έδινε έμφαση στην αναπηρία του ατόμου, αποκλείοντας το από το κοινωνικό γίνεσθαι. Η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελούσε επίσης τροχοπέδη για την εφαρμογή μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας, κάτι το οποίο όμως δεν πρέπει να βαρύνει τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τις τοποθετήσεις της ΔΟΕ, αλλά την αδυναμία που έχει το κράτος να νομοθετήσει με σαφήνεια και με στοχοθεσία τον τρόπο με τον οποίο θα ενταχθούν και θα συμπεριληφθούν τα παιδιά στο σχολείο. Οι νόμοι που ακολούθησαν αναμφισβήτητα αποτελούσαν καλύτερες απόπειρες και εκδοχές μεταρρύθμισης, όμως όπως προαναφέρθηκε μέσα από τις θέσεις της ΔΟΕ ποτέ δεν εφαρμόστηκαν πλήρως. Σήμερα που η Ελλάδα ακόμα αντιμετωπίζει την οικονομική κρίση ο χώρος της εκπαίδευσης γενικότερα αλλά και της Ειδικής Αγωγής ειδικότερα έχει μετατοπιστεί σε δεύτερο πλάνο στην πολιτική ατζέντα της χώρας.

Συμπερασματικά, κανείς δεν μπορεί να εκμηδενίσει τη σημαντική απόσταση που έχει διανύσει η ελληνική εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή από το 1981 έως και σήμερα. Η Ελλάδα προσπάθησε να συμπορευτεί με τα ευρωπαϊκά και παγκόσμια δεδομένα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και να εκσυγχρονίσει το εκπαιδευτικό σύστημα με όραμα την ευρωπαϊκή προοπτική και τις διεθνείς συνθήκες, οι οποίες υπερτονίζουν την άρση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση και το δικαίωμα όλων των ατόμων ανεξαρτήτως διαφορών και ικανοτήτων να εκπαιδευτούν σε ένα σχολείο για όλους. Όμως, διάφοροι παράγοντες όπως είναι, η οικονομική κρίση, η έλλειψη επιστημονικού σχεδιασμού, η ελλιπής επικοινωνία όλων των εμπλεκόμενων φορέων της Ειδικής Αγωγής (κράτος, συνδικαλιστικές οργανώσεις, γονείς, εκπαιδευτικοί και μαθητές) και οι αέναες μεταρρυθμίσεις χωρίς ουσία στο χώρο της Ειδικής Αγωγής υπονομεύουν τη δημιουργία μιας ουσιαστικής και ποιοτικής μεταρρύθμισης που θα αμβλύνει τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες. Αναντίρρητα, τόσο η ελληνική

πολιτεία, όσο και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις της εκπαίδευσης θα πρέπει στο άμεσο μέλλον να συνδιαμορφώσουν ένα γόνιμο πλαίσιο διαλόγου με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, με σκοπό την ανύψωση ολόκληρης της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αβραμίδης, Η., Αντωνίου, Α.Σ., Γκαράνης, Α., Γουδήρας, Δ., Ευσταθίου, Μ., Δαραής, Κ., Ζυμβρακάκης, Ι., Καμπόλη, Γ., Κούκουτα, Α., Κουσουρέτα, Ν., Λιόντου, Γ., Μεσσαριτάκη, Β., Μπακοπούλου, Γ., Νάνου, Α., Πανέρα, Α.Ξ., Πατσίδου, Μ., Σούλης, Σ., Συμεωνίδου, Σ., Τσιπούρας, Σ., Φτιάκα, Ε., Χαριοπολίτου, Α. Σαρίδου, Χ. (2013). *Από την Ειδική Αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Θεσσαλονίκη: ΓΡΑΦΗΜΑ.
- Αθανασιάδης, Χ. (2007). Εκπαιδευτικά συνδικάτα και Βενιζελική εκπαιδευτική πολιτική (1928-32). Στο: Βαρουχάκη, Βάλια & Βατσάκη, Αργυρώ (επιμ.), *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθέριου Βενιζέλου* (σελ. 133-141). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ανδρέου, Α. (1995). *Όψεις του συνδικαλισμού των δασκάλων, -ισσων (1872 - 1927)*. Αθήνα: Λιβάνης
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέα Σύνορα-Α.Α Λιβάνη.
- Βάμβουκας Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα : Γρηγόρης
- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα. Γ, Αθήνα: Κριτική*.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1994). *Το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Ο ρόλος της ΟΛΜΕ και της ΔΟΕ στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976*. Αθήνα: Πατάκης
- Γκίτσα, Ε. (2003). *Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση
- Γκούτος, Χ. (1988). *Ο συνδικαλισμός στο ελληνικό κράτος, 1834-1914*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Ε.Ε.Ε. – Δ.Ε.Ν.
- Γκούτος, Χ. (2001). *Ο συνδικαλισμός στην Αθήνα το 1891*. Αθήνα: Σάκουλας
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.

- Κατσαντώνης Γ. (1981). *Οι δάσκαλοι στους αγώνες για ψωμί, παιδιά, ελευθερία*. Αθήνα
- Κοντάκος, Α. (2009). *Χρονολόγιο ιστορίας της εκπαίδευσης*. Άτροπος-Περιβολάκι: Αθήνα
- Κρουσταλάκης, Γ. Σ. (2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπροπούλου, Β. (2011). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Κωφό παιδί*.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). *Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα-Κριτική θεώρηση*. Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, 12-14.
- Μαυροκορδάτος, Γ. (1988). *Μεταξύ Πιτυοκάμπη και Προκρούστη: οι επαγγελματικές οργανώσεις στη σημερινή Ελλάδα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπενιάτα, Ε. & Τσάπαλης, Γ. (2011). *Ο πρώτος Ελληνικός Διδακταλικός Σύλλογος. Παιδαγωγικές απόψεις και θεσμικές παρεμβάσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής*. Αθήνα: Οικονόμος.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο .
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2014). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ταρενίδου, Ε. (2010). *Ο ρόλος της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη

Φούκας, Β. (2005). *Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1837-1910). Αναζητήσεις, θέσεις, προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση

Balla, D. (1976). Relationship of institution size to quality of care: A review of the literature. *American Journal of Mental Deficiency*, 81(2), 117-124.

Bateman, B. (1964). Learning disabilities—Yesterday, today, and tomorrow. *Exceptional Children*, 31(4), 167-177.

Broca, P. (1861). Remarks on the seat of the faculty of articulated language, following an observation of aphemia (loss of speech). *Bulletin de la Société Anatomique*, 6, 330-57.

Clay, M. (1987). Implementing Reading Recovery: Systemic adaptations to an educational innovation. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 22(1), 35-58.

Das, J. P., Kirby, J., & Jarman, R. F. (1975). Simultaneous and successive synthesis: An alternative model for cognitive abilities. *Psychological Bulletin* 82(1), 87-103

Gall, F. J (1810). *Anatomie et physiologie du système nerveux en général et du cerveau en particulier*. Atlas. F. Schoell.

Hinshelwood, J. (1917). Congenital word-blindness. *The Lancet*, 190(4922), 980.

Kirk, S. A. (1972). Ethnic differences in psycholinguistic abilities. *Exceptional children*, 39(2), 112-118.

Kirk, S. A. & Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29(2), 73-78.

Orton, S. T. (1925). Word-blindness in school children. *Archives of Neurology & Psychiatry*, 14(5), 581-615.

Sailor, W. (1991). Special education in the restructured school. *Remedial and Special Education*, 12(6), 8-22.

Werner, H., & Strauss, A. A. (1940). Causal factors in low performance. *American Journal of Mental Deficiency*, 45, 213-218.

Warnock Committee. (1978). Special educational needs: The Warnock report. DES, London. Morgan, W. P. (1896). A case of congenital word blindness. *British medical journal*, 2(1871), 1378.

Zigler, E. F., & Child, I. L. (1973). *Socialization and personality development*. Addison-Wesley.

Νόμοι και Προεδρικά Διατάγματα για την Ειδική Αγωγή

N. 1143/1981 - ΦΕΚ. 80 -Α- 31-3-1981 «Περί Ειδικής Αγωγής ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης & κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων»

N. 1566/1985 - ΦΕΚ. 167 -Α- 30-9-1985 «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

N. 2817/2000 - ΦΕΚ. 78 -Α- 14-3-2000 «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

2008 - N. 3699/2008 - ΦΕΚ. 199 -Α- 2-10-2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

N. 3194\18-11-2003- ΦΕΚ. 267\Α\20-11-2003 «Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις»

Π.Δ. 603/1982 - ΦΕΚ. 117 -Α- 21-9-1982 «Οργάνωση και λειτουργία των μονάδων Ειδικής Αγωγής»

Ιστοσελίδες

<http://doe.gr/>

http://etuce.homestead.com/ETUCE_AboutETUCE.html

<http://www.eiie.org./en/websections/>

Τεύχη Διδασκαλικού Βήματος

Διδασκαλικό Βήμα, 931/1983

Διδασκαλικό Βήμα, 950/1984

Διδασκαλικό Βήμα, 959/1984
Διδασκαλικό Βήμα, 984/1986
Διδασκαλικό Βήμα, 991/1987
Διδασκαλικό Βήμα, 994/1987
Διδασκαλικό Βήμα, 999/1988
Διδασκαλικό Βήμα, 1004/1988
Διδασκαλικό Βήμα, 1015/1989
Διδασκαλικό Βήμα, 1075/1995
Διδασκαλικό Βήμα, 1076/1995
Διδασκαλικό Βήμα, 1087/1997
Διδασκαλικό Βήμα, 1089/1997
Διδασκαλικό Βήμα, 1101/1999
Διδασκαλικό Βήμα, 1103/2000
Διδασκαλικό Βήμα, 1126/2004
Διδασκαλικό Βήμα, 1145/2008
Διδασκαλικό Βήμα, 1148/2009
Διδασκαλικό Βήμα, 1164/2013

