

Διαμόρφωση πολιτικής για την ειδική εκπαίδευση στην Κύπρο: διαπιστώσεις και προεκτάσεις

Συμεωνίδου Σ. & Φτιάκα Ε.

Εισαγωγή

Η διαμόρφωση πολιτικής για την ειδική εκπαίδευση στην Κύπρο απασχολεί την τελευταία δεκαετία την κυπριακή πολιτεία. Στις αρχές της δεκαετίας του '90 άρχισε η διαδικασία διαμόρφωσης ενός νομοσχεδίου για την ειδική εκπαίδευση, το οποίο να ανταποκρίνεται σε γενικές γραμμές στη φιλοσοφία της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο «συννηθισμένο» σχολείο. Η ανάγκη για θεσμοθέτηση της ένταξης με ένα νέο νομοσχέδιο προέκυψε από την ανεπάρκεια του παλιού νόμου του 1979 (ΥΠΠ 1979), με τον οποίο κατοχυρώθηκε η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία και σε ειδικές τάξεις. Πριν από τη σύνταξη ενός νέου νομοσχεδίου, κρίθηκε απαραίτητη η σύσταση μιας επιτροπής μελέτης με πρόεδρο το δικαστικό Γιαννάκη Κωνσταντινίδη. Η επιτροπή μελέτησε την πολιτική και πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης στην Κύπρο και σε άλλες χώρες. Αποτέλεσμα των εργασιών της είναι η «Έκθεση της Ειδικής Επιτροπής για Μελέτη Τρόπων Παροχής Βοήθειας σε Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες» (Κωνσταντινίδη 1992), γνωστή ως έκθεση Κωνσταντινίδη.

Οι σημαντικότερες εισηγήσεις της έκθεσης Κωνσταντινίδη ανταποκρίνονται στις εισηγήσεις του Warnock Report (Nicolaides 1993), της αντίστοιχης έκθεσης που ετοιμάστηκε το 1978 στην Αγγλία.

Με βάση τις εισηγήσεις της έκθεσης Κωνσταντινίδη (1992), ετοιμάστηκε το νομοσχέδιο «Ο Περί Αγωγής Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος του 1995» (ΥΠΠ 1995), το οποίο και αποτέλεσε την πρώτη επίσημη απόπειρα αναθεώρησης του νόμου 47/1979 και το πρώτο νομοσχέδιο με στόχο την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο «συννηθισμένο» σχολείο. Στο συγκεκριμένο νομοσχέδιο διευρύνεται ο ορισμός του παιδιού με ειδικές ανάγκες και υιοθετείται η ιδέα της αποκατηγοριοποίησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με το νέο ορισμό, ένα παιδί θεωρείται παιδί με ειδικές ανάγκες όταν έχει «μαθησιακή ή προσαρμοστική δυσκολία που οφείλεται σε ανεπάρκεια σωματική (συμπεριλαμβανομένων των αισθητηριακών), διανοητική ή ψυχική και που παρίσταται ανάγκη να του παρασχεθεί ειδική βοήθεια» (ΥΠΠ 1995, σ. 2). Στο νομοσχέδιο (ΥΠΠ 1995) υπάρχει πρόνοια πα-

ροχής ειδικής αγωγής από τη στιγμή της γέννησης ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες μέχρι το 18ο έτος της ηλικίας του. Η διεύθυνση του ορίου παροχής ειδικής αγωγής κρίνεται ως ιδιαίτερα θετική πρόνοια, κυρίως επειδή καλύπτει την προσχολική ηλικία, η οποία είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη του παιδιού (Διασέδου και Φτιάκα 1998). Το ίδιο ευρύς ηλικιών για πρόνοια παροχής ειδικής εκπαίδευσης έχει θεσμοθετηθεί και στην Αγγλία και κρίνεται ως ικανοποιητικό (Davie 1989).

Σύμφωνα με το νομοσχέδιο του 1995 (ΥΠΠ 1995), εγκαθιδρύεται ανά επαρχία μ.α. Επιτροπή Ειδικής Αγωγής με πρόεδρο τον Α' Λειτουργό Εκπαίδευσης και μέλη ένα Λειτουργό Ειδικής Αγωγής, ένα εκπαιδευτικό ψυχολόγο, ένα κλινικό ψυχολόγο και ένα κοινωνικό λειτουργό. Η θητεία της Επιτροπής καθορίζεται ως τριετής και τα μέλη διορίζονται από το Υπουργικό Συμβούλιο. Καθήκοντα της Επιτροπής είναι η αξιολόγηση των αναγκών του κάθε παιδιού, το οποίο της γνωστοποιείται ότι ενδέχεται να έχει εκπαιδευτικές ανάγκες (ΥΠΠ 1995). Η Επιτροπή Ειδικής Αγωγής εκτελεί δηλαδή κατά κάποιο τρόπο το έργο που εκτελούν οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές (local education authorities) στην Αγγλία, σύμφωνα με το 1981 Education Act (Solity and Raybould 1988).

Η διαδικασία αξιολόγησης που προτείνεται στο νομοσχέδιο (ΥΠΠ 1995) είναι πανομοιότυπη με αυτήν που προτείνεται στο 1981 Education Act (DES 1981). Προνοεί τη γραπτή προειδοποίηση των γονέων αναφορικά με τη διαδικασία που πρόκειται να ακολουθήσει και δίνει τη δυνατότητα στους γονείς να πάρουν πληροφορίες, αλλά και να παρουσιάσουν τα δικά τους στοιχεία με την κατάσταση του παιδιού τους. Επιτρέπει δε την εξέταση του παιδιού από άτομα άλλων ειδικοτήτων. Η επιτροπή παρουσιάζει υπό μορφή έκθεσης την τελική απόφασή της για τη μορφή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που παρουσιάζει το παιδί και για το είδος της ειδικής αγωγής που κρίνει κατάλληλη για την περίπτωση. Η έκθεση αυτή είναι κάτι ανάλογο με την έκθεση (statement¹) που προνοεί το 1981 Education Act, το οποίο περιλαμβάνει την απόφαση για το είδος της εκπαιδευτικής βοήθειας που κρίνεται ότι χρειάζεται το συγκεκριμένο παιδί (Caldwell 1989). Στο νομοσχέδιο αναφέρεται ότι οι γονείς μπορούν να προβούν σε έγγραφες παραστάσεις αναφορικά με τα σημεία της έκθεσης στα οποία διαφωνούν.

1 Κατά καιρούς έχει εμφανιστεί διασπασία απέναντι σε αυτού του είδους τις εκθέσεις και έχει υποστηριχθεί ότι θα πρέπει να καταργηθούν, γιατί η ύπαρξή τους υπονοεί ότι μόνο τα παιδιά με statement χρειάζονται ειδική βοήθεια (Wedell 1995).

Σημαντική είναι η πρόνοια για διορισμό «συνδεδειγμένων λειτουργών», οι οποίοι αναλαμβάνουν να πληροφορούν τους γονείς για θέματα ειδικής αγωγής του παιδιού τους, να διασφαλίζουν ότι η παροχή ειδικής αγωγής γίνεται με τρόπο επιθυμητό και να μεταφέρουν στους αρμόδιους τυχόν αίτημα των γονιών για επαναξιολόγηση του παιδιού τους. Ο ρόλος του «συνδεδειγμένου λειτουργού» θα μπορούσε να παραλληλιστεί με το ρόλο του «special educational needs coordinator», γνωστού ως SENCO (Bowers 1993), που προνοεί στην Αγγλία ο Code of Practice (DfE 1994). Σύμφωνα με τον Bowers (1993), ο SENCO είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση και τον διακανονισμό των διαδικασιών που αφορούν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες του σχολείου για το οποίο είναι υπεύθυνος. Ωστόσο, στο νομοσχέδιο (ΥΠΠ 1995) γίνεται πρόνοια για διορισμό μερικών «συνδεδειγμένων λειτουργών» ανά επαρχία και όχι ανά σχολείο, όπως συμβαίνει με τον διορισμό των SENCO στην Αγγλία. Αυτό δημιουργεί το πρόβλημα ότι τελικά οι συνδεδειγμένοι λειτουργοί δεν θα ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του ρόλου τους, λόγω του μικρού αριθμού τους. Σύμφωνα με το ίδιο νομοσχέδιο (ΥΠΠ 1995), το Υπουργικό Συμβούλιο θα πρέπει να μεριμνά για την πρόσληψη του αναγκαίου προσωπικού του κάθε σχολείου, να εξασφαλίζει τον κατάλληλο εξοπλισμό και υποδομή για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και να εργάζεται για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην εκπαίδευσή τους. Είναι προφανές ότι λόγω του κεντρικού αυτού ελέγχου, η λήψη αποφάσεων για τις ανάγκες του κάθε σχολείου πιθανόν να μην ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες του, ενώ ο ρόλος που ο συνδεδειγμένος λειτουργός θα μπορούσε να διαδραματίσει σε αυτή τη διαδικασία υποβαθμίζεται αρκετά.

Άλλη σημαντική πρόνοια του νομοσχεδίου (ΥΠΠ 1995) είναι η σύσταση επταμελούς Συμβουλίου Ειδικής Αγωγής, καθήκον του οποίου θα είναι να μελετά γενικά θέματα ειδικής αγωγής και να αναπτύσσει σχέδια ανάπτυξης ειδικής αγωγής. Η δράση του Συμβουλίου Ειδικής Αγωγής θα μπορούσε να είναι ιδιαίτερα θετική στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα αν σε αυτό εμπλέκονται τα κατάλληλα άτομα. Για το γενικό συντονισμό των προσπαθειών, ο νόμος προνοεί την ίδρυση Συντονιστικής Υπηρεσιακής Επιτροπής, η οποία θα συνεργάζεται με διάφορες υπηρεσίες για ανάπτυξη κοινών προγραμμάτων στην ειδική εκπαίδευση (π.χ. με την Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, την Υπηρεσία Επαγγελματικού Προσανατολισμού και την Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας). Η Υπηρεσιακή Συντονιστική Επιτροπή ελέγχει και εξουσιοδοτείται να αξιολογεί τα εκπαιδευτικά προγράμματα των ειδικών σχολών, διεξάγει επιστημονικές έρευνες σε θέματα ειδικής

εκπαίδευσης και υποβάλλει εισηγήσεις προς τον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ 1995). Η πρόνοια για τη συστάση Υπηρεσιακής Συντονιστικής Επιτροπής με τα καθήκοντα που προαναφέρθηκαν φαίνεται ότι θα συμβάλει στην καλύτερη πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης.

Σημειώνεται τέλος ότι με το νομοσχέδιο αυτό (ΥΠΠ 1995), εκτός από το νόμο του 1979 καταργούνται και ο «Περί της Ένταξης και Ενσωμάτωσης Κωφών Παιδιών στο Εκπαιδευτικό Σύστημα Νόμος» (Ν. 61(1)/93), ο «Περί Σχολής Τυφλών Άγιος Βαρνάβας (Μεταβίβαση) Νόμος, Κεφ. 168», που ισχύει από το 1957, και οποιοδήποτε άλλοι επιμέρους νόμοι σχετικοί με την ειδική εκπαίδευση. Η ύπαρξη εξαιδιευμένων νόμων για την ειδική εκπαίδευση έδινε για αρκετά χρόνια προνομιακά δικαιώματα στα άτομα με προβλήματα όρασης, καθώς και στα άτομα με προβλήματα ακοής, έναντι ατόμων με άλλες αναπηρίες. Κατάργηση των νόμων αυτών λόγω της ψήφισης ενός ολοκληρωμένου νομοσχεδίου για την ειδική εκπαίδευση θα μπορούσε ίσως να προκαλέσει τις αντιδράσεις των οργανώσεων που υπερασπίζονται τα δικαιώματα των κατηγοριών αυτών. Ωστόσο, η πρόνοια αυτή φαίνεται ότι είναι απαραίτητη, για να μπορέσει να τεθεί υπό ενιαία θεώρηση όλο το φάσμα των ειδικών αναγκών.

Το νομοσχέδιο «ο Περί Αγωγής Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος του 1995» (ΥΠΠ 1995) ολοκληρώθηκε το 1995. Αντί όμως να ακολουθήσει την ενδεδειγμένη διαδικασία και να ψηφιστεί σε νομοθεσία, τροποποιήθηκε και επανεμφανίστηκε ως «Νομοσχέδιο με τίτλο ο Περί Αγωγής Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος του 1997», το οποίο είχε την ίδια τύχη. Ένα χρόνο αργότερα μετά από επιπρόσθετες τροποποιήσεις προσέκυψε το «Νομοσχέδιο με τίτλο ο Περί Αγωγής Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος του 1998», το οποίο κατατέθηκε τον Απρίλιο του 1998 στην Κυπριακή Βουλή των Αντιπροσώπων προς ψήφιση.

Με αφορμή τις αλλεπάλληλες αυτές τροποποιήσεις και με βάση τη θέση ότι η διαμόρφωση νομοθεσίας για την ειδική εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών και άλλων κινήτρων (Tomlinson 1982, Fulcher 1989), είναι ενδιαφέρον να εντοπίσει κανείς τις τροποποιήσεις που έγιναν στο αρχικό νομοσχέδιο, για να ανακαλύψει τους λόγους που πιθανόν να οδήγησαν σ' αυτές. Με αυτό το σχετικό σχεδιάστηκε και διεξήχθη ποιοτική έρευνα, μέρος της οποίας παρουσιάζεται στο άρθρο αυτό.

Μεθοδολογία

Για τη συλλογή δεδομένων έγινε συνδυασμός δύο μεθοδολογικών τεχνι-

κών. Αυτό κρίθηκε αναγκαίο ώστε να διασφαλιστεί η προϋπόθεση που θέτουν οι Clough and Barton (1995) για την επιλογή μεθόδων έρευνας που να ευνοούν την κριτική σκέψη και τοποθέτηση απέναντι στο θέμα που εξετάζεται. Θεωρήθηκε αναγκαία η διεξαγωγή συνεντεύξεων τόσο με άτομα που είχαν πρόσβαση στη διαδικασία διαμόρφωσης και τροποποίησης του νομοσχεδίου, όσο και με άτομα που είχαν αποκλειστεί από αυτήν. Παράλληλα μελετήθηκε το σχετικό αρχχειακό υλικό.

Συνεντεύξεις

Η συλλογή δεδομένων υπό μορφή συνεντεύξεων διήρκησε συνολικά τέσσερις μήνες (Ιανουάριος - Μάιος 1998). Τα ερωτήματα που υποβάλλονταν στους επτά συμμετέχοντες στην έρευνα βασιζόνταν κατά κύριο λόγο σε άξονα ερωτήσεων που ετοιμάστηκε εκ των προτέρων. Οι συνεντεύξεις καθορίζονταν εκ των προτέρων με ραντεβού και πραγματοποιούνταν ως επί το πλείστον στο χώρο εργασίας των συμμετεχόντων, χωρίς την παρουσία τρίτων. Αξίζει να αναφερθεί ότι εκτός από ένα άτομο οι υπόλοιποι συμμετέχοντες έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για χρήση μαγνητοφώνου κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμαινόταν από 45' - 90'.

Η επιλογή των ατόμων για τη διεξαγωγή συνεντεύξεων στηρίχθηκε σε τρία κριτήρια:

- (α) την ιδιότητά τους (άτομα με ειδικές ανάγκες, γονείς, ειδικοί, εκπρόσωποι του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού),
- (β) τον βαθμό εμπλοκής τους στις διαδικασίες διαμόρφωσης πολιτικής για την ειδική εκπαίδευση στην Κύπρο (συμμετοχή στις επιτροπές για διαμόρφωση νομοσχεδίων) και
- (γ) τη συγκατάθεσή τους να δώσουν συνέντευξη.

Διευκρινίζεται ότι οι απόψεις των συμμετεχόντων παρουσιάζονται με ψευδώνυμο για να προστατευθεί η ανωνυμία τους, αλλά με την πραγματική τους ιδιότητα για να διευκολυνθεί η ερμηνεία των θέσεών τους.

Αρχχειακό Υλικό

Βασικό αρχχειακό υλικό αποτέλεσαν τα τρία διαδοχικά νομοσχέδια για την Ειδική Εκπαίδευση (ΥΠΠ 1995, ΥΠΠ 1997, ΥΠΠ 1998). Εκτός αυτών, μελετήθηκε η έκθεση Κωνσταντινίδη (1992), η οποία αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη του πρώτου νομοσχεδίου για την Ειδική Εκπαίδευση, ενώ σημαντικό ρόλο θεωρήθηκε ότι διαδραμάτισαν οι εκθέσεις που ετοιμάστηκαν

κατά καιρούς από ξένους παρατηρητές που μελέτησαν την πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης στην Κύπρο (βλέπε Benvenuto 1980, Hansen 1993, Barnard 1997). Τέλος, λόγω του περιορισμένου υλικού που υπάρχει στην κυπριακή βιβλιογραφία σχετικά με την ανάπτυξη πολιτικής για την ειδική εκπαίδευση, κρίθηκε απαραίτητη η αξιοποίηση οποιουδήποτε άλλου ανέκδοτου υλικού που θεωρήθηκε ότι συνέβαλλε στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τα θέματα που αναπτύχθηκαν στη μελέτη αυτή, όπως για παράδειγμα ενημερωτικά φυλλάδια συνδέσμων και οργανώσεων που σχετίζονται με το θέμα προς διερεύνηση.

Αποτελέσματα

Ανάμεσα στις τροποποιήσεις που έγιναν στο νομοσχέδιο του 1995, για να φτάσουμε στα νομοσχέδια του 1997 και του 1998, συναντά κανείς έξι βασικές τροποποιήσεις που αφορούν τα ακόλουθα:

1. Αριθμός μαθητών/τριών σε κάθε τάξη
2. Ευθύνη της πολιτείας κατά την προσχολική ηλικία
3. Διευθέτηση συναντήσεων εκπαιδευτικού με γονείς παιδιού με ειδικές ανάγκες και ειδικού
4. Διορισμός μελών Συμβουλίου Ειδικής Αγωγής
5. Ρόλος Περιπατητικής Υπηρεσίας
6. Μεταβατική Περίοδος για την εφαρμογή της νέας νομοθεσίας

Παρακάτω παρουσιάζονται και αναλύονται δύο από τα παραπάνω θέματα².

1. Τροποποιήσεις που αφορούν τον αριθμό μαθητών/τριών σε κάθε τάξη.

Στο νομοσχέδιο του 1995 (ΥΠΠ 1995) αναφέρεται ότι ο αριθμός των μαθητών/τριών σε τάξη στην οποία φοιτά άτομο με ειδικές ανάγκες δεν θα υπερβαίνει τους 24, ενώ στα νομοσχέδια 1997 και 1998 (ΥΠΠ 1997, ΥΠΠ 1998) δεν αναφέρεται συγκεκριμένος αριθμός, αλλά δίνεται η δικαιοδοσία στον/στην Υπουργό Παιδείας να αποφασίζει για τον αριθμό των μαθητών στην κάθε τάξη. Στο ίδιο πνεύμα είναι και η τροποποίηση σχετικά με τον αριθμό των παιδιών μιας ειδικής τάξης, αφού στο νομοσχέδιο του 1995 (ΥΠΠ 1995) αναφέρεται ο αριθμός 6, ενώ στα νομοσχέδια 1997 και 1998

2 Λόγω αλλαγής της πολιτικής του περιοδικού αναφορικά με το μέγεθος των άρθρων, αναγκαστήκαμε να αφαιρέσουμε τα σημεία του άρθρου που αναφέρονταν στις υπόλοιπες τροποποιήσεις.

(ΥΠΠ 1995, ΥΠΠ 1997) αναφέρεται και πάλι ότι ο/η Υπουργός Παιδείας αποφασίζει για τον αριθμό. Το σκεπτικό που κρύβεται πίσω από αυτές τις αλλαγές ερμηνεύεται ως εξής από τα άτομα που ρωτήθηκαν:

Ε - ... Ποιο νομίζετε είναι το σκεπτικό των τροποποιήσεων αυτών;

Λ - (γελιά ειρωνικά) Αυτό είναι καθαρό ότι προσπαθούν να προστατέψουν την παιδεία από κάθε πλευρά, εξαρτάται από τις δυνατότητες που θα έχουν. Δηλαδή αν είναι 40 τα παιδιά και δεν έχουν προσωπικό, ο Υπουργός θα αποφασίσει 40!»

Λεωνίδας Χαρίτου,
πατέρας παιδιού με ειδικές ανάγκες,
Φεβρουάριος 1998.

«Πιστεύω ότι αυτά είναι κριτήρια που δεν έχουν καμιά σχέση με την ειδική εκπαίδευση».

Πέτρος Χρίστου,
άτομο με ειδικές ανάγκες,
Φεβρουάριος 1998.

Μελετώντας τις απαντήσεις που δόθηκαν, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες αλλά και οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι σε θέση να υποθέσουν με μεγάλη πιθανότητα ασφάλειας το σκεπτικό τέτοιων τροποποιήσεων. Είναι δε πράγματι πολύ πιθανόν ότι τα κίνητρα δεν έχουν καμιά σχέση με την ειδική εκπαίδευση και υπαγορεύονται από οικονομικά κριτήρια ή έλλειψη πολιτικής βούλησης για πρόσληψη του απαιτούμενου προσωπικού που θα απαιτούσε η θεσμοθέτηση ενός συγκεκριμένου αριθμού μαθητών στην τάξη. Ωστόσο, οι τροποποιήσεις στη νομοθεσία δεν θα έπρεπε να προσκρούουν σε τέτοια εμπόδια, αφού σύμφωνα με τον Hansen (1993), το θέμα της μείωσης των μαθητών στην τάξη είναι ουσιαστικής σημασίας για την όσο το δυνατόν καλύτερη αντιμετώπιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Οι απαντήσεις που έδωσαν κυβερνητικοί παράγοντες για το ίδιο θέμα επαληθεύουν τις απόψεις της Fulcher (1989), σύμφωνα με τις οποίες οι κυβερνήσεις προσπαθούν πάντοτε να περιορίζουν το οικονομικό κόστος των αλλαγών που προτείνουν στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, η προσπάθειά τους αυτή συχνά οδηγεί σε αποτυχία της καινοτομίας που εισηγούνται (βλέπε Education Act 1981, Solity 1992). Είναι πολύ πιθανόν ότι το ίδιο θα συμβεί και στην περίπτωσή μας.

Τα πράγματα περιπλέκονται ακόμα περισσότερο όταν ανακαλύπτει κανείς ότι πέρα από τα οικονομικά κίνητρα υπάρχουν και άλλα που αφορούν ωφελήματα που πιθανόν να διεκδικήσουν οι οργανωμένοι εκπαιδευτικοί στο μέλλον:

«Υπήρξαν δύο ειδών ενστάσεις: η μία έλεγε ότι (το νομοσχέδιο του 1995) είναι ακριβό... η άλλη ένσταση όμως ήταν ότι ενδεχομένως σε 5-10 χρόνια να πέσει ο αριθμός σε κάθε τάξη και να έχουμε για παράδειγμα 25 παιδιά, άρα γιατί να καθορίζει 24 για παράδειγμα ο νόμος; Η ιδέα ήταν ότι εκεί που υπάρχει παιδί με ειδικές ανάγκες, τότε να μειώνεται ο αριθμός των παιδιών σε κάθε τάξη.»

Άννα Αρτεμίου,

Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας,
Φεβρουάριος 1998.

Το σκεπτικό εδώ είναι ότι εκτός από το κόστος που θα είχε η νομική κατοχύρωση του αριθμού 24 αναφορικά με το ανώτατο όριο μαθητών σε τάξη με παιδί με ειδικές ανάγκες, θα είχε άμεσο αντίκτυπο στη μελλοντική εξασφάλιση των δικαιωμάτων που πιθανόν να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί μέσω του συνδικαλιστικού τους κινήματος. Στην Κύπρο ο ανώτατος αριθμός των παιδιών για κάθε τάξη δημοτικού σχολείου σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία είναι 34 μαθητές. Η τροποποίηση εδώ ερμηνεύεται ως εξής: Αν μελλοντικά η συνδικαλιστική οργάνωση των εκπαιδευτικών επιτύχει τη μείωση αυτού του αριθμού σε 25 για παράδειγμα, τότε οι εκπαιδευτικοί που έχουν στην τάξη τους ένα παιδί με ειδικές ανάγκες θα βρεθούν με 24 παιδιά, ενώ θα μπορούσαν να έχουν πολύ λιγότερα.

Είναι φανερό ότι το πιο πάνω σκεπτικό στηρίζεται στην πλεονεκτικότερη (σε σχέση με τη σημερινή) θέση, στην οποία πιθανόν να βρίσκονται μελλοντικά οι εκπαιδευτικοί. Αυτό όμως θα μπορούσε να θεωρηθεί ως άστοχο επιχείρημα, αφού σε περίπτωση που θα άλλαζε το ανώτατο όριο μαθητών σε κάθε τάξη, θα μπορούσε εύκολα να αλλάξει και το ανώτατο όριο μαθητών σε τάξη στην οποία φοιτά παιδί με ειδικές ανάγκες. Με αυτά δεν υποστηρίζεται ο αριθμός 24 ως ο ιδανικότερος, αλλά τονίζεται το γεγονός ότι το σκεπτικό που στηρίζεται σε τέτοιας μορφής μελλοντολογία θα πρέπει να δημιουργεί ανησυχίες σε αυτούς που επηρεάζονται από την πολιτική και την πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης. Αν οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν τόσο πρώιμα για την απώλεια ωφελημάτων που ακόμα δεν έχουν εξασφαλίσει, πόσο μάλλον θα ενδιαφέρονται να διασφαλίσουν τη θέση τους, φέροντας

ίσως αντιρρήσεις στο νέο ρόλο που θα απαιτήσει από αυτούς μια νέα νομοθετική ρύθμιση για την ειδική εκπαίδευση.

Έχει ήδη αναφερθεί ότι ο καθορισμός του αριθμού των παιδιών σε κάθε τάξη μπορεί να μην αποτελεί κατάλληλη διευθέτηση του ζητήματος, παρόλο που θα αποτελούσε ασφαλιστική δικλείδα για τη διαφύλαξη των δικαιωμάτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Το ερώτημα που τίθεται είναι μήπως θα μπορούσε να γίνει μία διαφορετική διεύθυνση έτσι ώστε να διασφαλίζεται ο μικρός αριθμός παιδιών σε κάθε τάξη, χωρίς να απαιτούνται τεράστιοι οικονομικοί πόροι. Με άλλα λόγια, θα μπορούσε να οριστεί ένα ανώτατο όριο μαθητών σε κάθε τάξη, το οποίο να διαφοροποιείται όταν οι περιστάσεις το απαιτούν. Αυτή είναι και μια από τις εισηγήσεις που κάνει η Benveniste (1980) στην έκθεσή της για την ειδική εκπαίδευση στην Κύπρο. Στην παρακάτω άποψη επισημαίνεται η πρόταση αυτή, ενώ ταυτόχρονα εκφράζονται ανησυχίες που προκύπτουν από την απουσία ενός ανώτατου ορίου πέρα από το οποίο ούτε ο Υπουργός να μπορεί να παρέμβει:

Α - ... το ζήτημα είναι αν θα έπρεπε να υπάρχει ένα ελάχιστο ή ένα μέγιστο όριο πέραν του οποίου ούτε ο ίδιος ο Υπουργός δεν θα μπορούσε να πάει, αλλά αυτά σας λέω είναι ζητήματα πολιτικής. Δηλαδή είναι σαφώς συνδυασμένα με τη δαπάνη, το κόστος. Δηλαδή αν πει ένας ότι οι τάξεις θα έχουν 20 μαθητές και όχι 24, θα σημαίνει ότι πρέπει να δημιουργηθεί ένας μεγάλος αριθμός τάξεων, νέων δασκάλων κτλ. Αυτό δεν είναι νομικό ζήτημα.

Ε - Δεν είναι όμως νομικό ζήτημα με την έννοια ότι δεν κατοχυρώνει τα δικαιώματα των παιδιών με ειδικές ανάγκες; Για παράδειγμα οι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες δεν θα μπορούν να διεκδικήσουν μείωση των μαθητών σε μια τάξη 30 παιδιών, γιατί δεν θα έχουν νομική κατοχύρωση.

Α - Αν θα αφεθεί στον Υπουργό, δεν θα έχουν.

Ανδρέας Ιωαννίδης,
μέλος Ειδικής Επιτροπής για
Μελέτη Τρόπων Παροχής Βοήθειας,
Ιανουάριος 1998.

Στις τροποποιήσεις που αναφέρθηκαν μέχρι τώρα αναφέρεται ότι ο/η Υπουργός Παιδείας είναι αυτός/ή που θα αποφασίζει για τον αριθμό των μαθητών στις τάξεις που φοιτούν άτομα με ειδικές ανάγκες (ΥΠΠ 1997, ΥΠΠ 1998). Αυτή η εξέλιξη φανερώνει επίσης το συγκεντρωτισμό που το

Υπουργείο Παιδείας θέλει να εξασφαλίσει ώστε να μπορεί να αποφασίζει για τον αριθμό των μαθητών σε κάθε τάξη, ανάλογα με τις δυνατότητες που ήδη έχει σε προσωπικό. Ωστόσο η συγκέντρωση εξουσίας στα χέρια του/της Υπουργού Παιδείας δεν θα μπορούσε να αποτελέσει λύση στο πρόβλημα, αφού το πιο πιθανό είναι ότι θα είναι πρακτικά αδύνατο ο/η Υπουργός να επαλαμβάνεται ενός μεγάλου αριθμού αποφάσεων αυτού του είδους. Αυτό άλλωστε επισημαίνεται και στην πιο κάτω άποψη:

Ε - Το θέμα του/της Υπουργού Παιδείας; Νομίζετε ότι είναι πρακτικό για κάθε τάξη να αποφασίζει ο/η Υπουργός τον αριθμό των μαθητών;

Α - Όχι. Δηλαδή όταν θα έρθει ο Σεπτέμβρης θα πάρουν απόφαση τι θα κάνουν; Μέχρι να το μελετήσουν και να αποφασίσουν, θα τελειώσει η σχολική χρονιά.

Πέτρος Χρίστου,
άτομο με ειδικές ανάγκες,
Φεβρουάριος 1998.

Η Φτιάκα (1998) επισημαίνει επίσης ότι με αυτή τη διευθέτηση η τελική απόφαση αφήνεται στα χέρια ενός ατόμου, του/της Υπουργού, χωρίς τη δυνατότητα ελέγχου των αποφάσεων που θα ληφθούν. Συνεπώς, συνεχίζει η Φτιάκα (1998), αν ο/η Υπουργός κάνει λάθος ή είναι παραπληροφορημένος/η, δεν θα υπάρχει η ευκαιρία να ληφθεί έγκαιρα η κατάλληλη απόφαση. Ωστόσο οι υπηρεσιακοί παράγοντες φαίνεται να πιστεύουν ότι τα πράγματα δεν λειτουργούν πάντα όπως προνοεί η νομοθεσία και μάλλον κάποια άλλη διευθέτηση θα γίνει:

Ε - Πώς θα μπορεί ο Υπουργός να αποφασίζει για τόσες περιπτώσεις;

Α - Στην ουσία θα αποφασίζει ο επιθεωρητής ή θα κάνουν εισηγήσεις οι Ψυχοπαιδαγωγικές Επιτροπές. Δεν μπορεί ο Υπουργός.

Μάριος Νικολάου,
σύμβουλος ειδικής εκπαίδευσης
παρά το διευθυντή δημοτικής,
Μάιος 1998.

Α - Ο Υπουργός δεν θα αποφασίζει μόνος του. Θα ήταν καλύτερο να εισηγείτο και η Ψυχοπαιδαγωγική Επιτροπή μείωση ή όχι του αριθ-

μού. Δεν το λέει έτσι μέσα:

Ε - Όχι, λέει μόνο ότι αποφασίζει ο Υπουργός.

Α - Ναι, αλλά δεν λέει αφού λάβει υπόψιν τις εισηγήσεις της Ψυχοπαιδαγωγικής Επιτροπής;

Ε - Όχι.

Α - Δεν το ξέρω.

Κώστας Σαββίδης,
μέλος των δύο επιτροπών
για καταρτισμό νομοσχεδίου,
Μάρτιος 1998

Βέβαια, οι απαντήσεις αυτές δίνουν την εντύπωση ότι η πρόνοια αυτή, αν τελικά παραμείνει ως έχει, δεν θα εμπλέκει απ'ευθείας τον/την Υπουργό σε αυτού του είδους τις αποφάσεις, αλλά μάλλον κάποιον άλλο φορέα, π.χ. την Ψυχοπαιδαγωγική Επιτροπή. Διερωτάται όμως πώς θα διαμορφωθεί ο ρόλος της Ψυχοπαιδαγωγικής Επιτροπής³, στην οποία ανατίθενται αυτές οι αρμοδιότητες. Το αξιοσημείωτο είναι ότι η επιτροπή αυτή δεν αναφέρεται σε κανένα από τα τρία νομοσχέδια, ενώ την ευθύνη για αξιολόγηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες έχει, με βάση τα νομοσχέδια, η Επιτροπή Ειδικής Αγωγής. Όλα αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τελικά τις αποφάσεις για τη μείωση του αριθμού των μαθητών σε κάθε τάξη δεν θα τις παίρνει ο/η Υπουργός, αλλά ένα άλλο σώμα, το οποίο πιθανόν να κατονομαστεί από υπηρεσιακούς παράγοντες. Όποια λύση κι αν δοθεί όμως φαίνεται ότι τελικά θα προωθείται μια γραφειοκρατική διαδικασία λήψης αποφάσεων, η οποία δεν θα βοηθά στη λήψη ευέλικτων και λειτουργικών αποφάσεων (Riddell and Brown 1994).

2. Αφαίρεση των προνοιών του νομοσχεδίου που αφορούσαν την ευθύνη της πολιτείας κατά την προσχολική ηλικία του παιδιού.

Οι σημαντικότερες όμως τροποποιήσεις που έγιναν από το ένα νομοσχέδιο στο άλλο είναι αυτές που αφορούν την ευθύνη του κράτους κατά την προσχολική ηλικία. Συγκεκριμένα, στο νομοσχέδιο του 1995 (ΥΠΠ 1995) αναφέρεται ότι η ευθύνη του κράτους για την αντιμετώπιση των ειδικών

3 Ο ρόλος της Ψυχοπαιδαγωγικής Επιτροπής, ως έχει τώρα, είναι η διάγνωση και αξιολόγηση των ειδικών αναγκών των παιδιών που παραπέμπονται σ'αυτήν.

αναγκών αρχίζει από τη γέννηση του παιδιού. Αυτή η διευθέτηση κρίνεται ως η πιο ικανοποιητική και η πιο αποτελεσματική, αν λάβει κανείς υπόψη ότι όσο πιο νωρίς αρχίζει η αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών τόσο καλύτερα είναι τα αποτελέσματα για το ίδιο το παιδί (Bruder 1997, Διακίδου και Φτιάκα 1998). Στο νομοσχέδιο του 1997 (ΥΠΠ 1997), η ευθύνη του κράτους αρχίζει από την ηλικία των 3 ετών και οι λόγοι γι' αυτή την τροποποίηση φαίνεται να είναι και πάλι οικονομικοί. Αυτό που είναι εντελώς απαράδεκτο όμως είναι ο προσδιορισμός στο νομοσχέδιο 1998 (ΥΠΠ 1998) της κρατικής ευθύνης από την ηλικία των 6 ετών (ηλικία εισδοχής του παιδιού στο σχολείο), πράγμα που φανερώνει ότι το κράτος απαλλάσσεται εντελώς των ευθυνών της έγκαιρης αντιμετώπισης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Σημειώνουμε εδώ ότι αυτή η απόφαση αποτελεί οπισθοδρόμηση εφόσον στη νομοθεσία του 1979, που θα καταργηθεί με το νέο νόμο, η ευθύνη του κράτους αρχίζει από την ηλικία των 5 ετών. Επιπλέον πρέπει να σχολιάσουμε ότι η προσχολική εκπαίδευση δεν είναι κατοχυρωμένη και υποχρεωτική για κανένα παιδί στην Κύπρο μέχρι την ηλικία των 4 ετών. Δικαιολογημένα λοιπόν η Φτιάκα (1998) διερωτάται: «Ποια η ευθύνη της πολιτείας από τη γέννηση μέχρι την εγγραφή στο δημοτικό σχολείο και πώς υλοποιείται;»

Η χαρακτηριστική πια εξήγηση ότι είναι οικονομικά τα κριτήρια που οδήγησαν σε αυτή την τροποποίηση δεν δικαιολογεί τα τετελεσμένα που δημιουργούνται με το νομοσχέδιο αυτό:

«Αυτό δεν είναι θέμα του Υπουργείου Παιδείας. Το Υπουργείο Παιδείας καθόρισε στάση και είπε ότι η φροντίδα πρέπει να αρχίζει από τα 0 χρόνια. Απ' εκεί και πέρα υπάρχουν οι οικονομικοί λόγοι που είπαμε προηγουμένως για τους οποίους το Υπουργείο Παιδείας δεν μπορεί να αναλάβει ευθύνη. Εκεί υπάρχουν άλλοι παράγοντες και μπορεί να γράψετε ότι οι λόγοι είναι οικονομικοί. Έρχεται το κράτος και λέει ότι εγώ δεν μπορώ να αναλάβω το κόστος. Είμαστε ημικατεχόμενοι, χρειάζονται πολλά έξοδα για να γίνει αυτό το πράγμα. Αυτά τα πράγματα τα βλέπουν οι τεχνοκράτες, το Γραφείο Προγραμματισμού. Το κάθε νομοσχέδιο περνά από οικονομική επεξεργασία και όταν δουν ότι είναι πολλά τα λεφτά, τα αφαιρούν.»

Κώστας Σαββίδης,
μέλος των δύο επιτροπών
για καταρτισμό νομοσχεδίου,
Μάρτιος 1998

Οι Διακίδου και Φτιάκα (1998) επισημαίνουν ότι η προσχολική ηλικία είναι η πιο κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδος για όλα τα παιδιά. Στις περιπτώσεις παιδιών με ειδικές ανάγκες όμως η περίοδος αυτή είναι συχνά καθοριστική, αφού το είδος της στήριξης που θα παρασχεθεί είναι αυτό που θα καθορίσει αν ένα παιδί θα χάσει ή θα κερδίσει τη μάχη (Διακίδου και Φτιάκα 1998, Φτιάκα 1998). Συνεπώς, ο οικονομικός παράγοντας δεν θα έπρεπε επ' ουδενί λόγω να αποτελεί εμπόδιο στη θεσμοθέτηση της παροχής προσχολικής αγωγής από το κράτος. Άλλωστε, σύμφωνα με τη Φτιάκα (1998), αν οι δυνατότητες ενός παιδιού δεν καλλιεργηθούν και αξιοποιηθούν από τα πρώτα χρόνια της ζωής του, αυτό παραμένει εξαρτημένο από την πολιτεία, η οποία μπορεί να ξοδεύει μέχρι και 1200 ΛΚ το μήνα για τη συντήρησή του. Με αυτό το σκεπτικό, ακόμη και αν η πολιτεία χρησιμοποιήσει καθαρά οικονομικά κριτήρια, θα πρέπει να φροντίσει για την όσο το δυνατόν πιο οργανωμένη προσχολική αγωγή από την ηλικία των 0 ετών, με στόχο να αξιοποιήσει τις εκπαιδευτικές και άλλες δυνατότητες των παιδιών, ώστε τα άτομα αυτά να μπορέσουν να ζήσουν αυτόνομα, χωρίς να εξαρτώνται από την πολιτεία και τους φορολογούμενους.

Συμπεράσματα

Έχουμε εξετάσει με κάποια λεπτομέρεια δύο από τις έξι βασικές τροποποιήσεις που έγιναν στα νομοσχέδια για την ειδική εκπαίδευση από το 1995 μέχρι το 1998. Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το σύνολο των βασικών τροποποιήσεων, συμπεριλαμβανόμενων και αυτών που δεν σχολιάστηκαν εκτενώς σε αυτό το άρθρο, φανερώνουν συγκεκριμένη οικονομική και τεχνοκρατική φιλοσοφία. Οι γονείς γνωρίζουν ότι οι περισσότερες από τις αλλαγές είναι εις βάρος των παιδιών τους, γιατί γνωρίζουν ποια είναι τα πραγματικά προβλήματα και μπορούν να προβλέψουν ότι τέτοιου είδους διευθετήσεις δεν θα εξυπηρετήσουν κανένα. Οι ενδοϋπηρεσιακοί παράγοντες δίνουν διπλωματικές απαντήσεις, βλέπουν τις ατέλειες αλλά είναι αισιόδοξοι:

Ε - Νομίζετε ότι οι τροποποιήσεις αυτές είναι εις βάρος των παιδιών με ειδικές ανάγκες;

Α - Είμαι αισιόδοξος, αλλά δεν ωραιοποιώ τα πράγματα. Υπάρχουν ορισμένες ατέλειες και να φέρεις τους καλύτερους νομικούς, πάλι θα υπάρξουν ατέλειες. Αλλά εγώ τουλάχιστον βλέπω ότι είναι ένα καλό πλαίσιο που μπορεί να λειτουργήσει. Μπορεί να έχει ατέλειες, αλλά στην πορεία μπορεί να γίνουν και διαφοροποιήσεις. Αλλά υπάρ-

χει ακόμα η ευκαιρία το νομοσχέδιο να συζητηθεί στη βουλή, εκείνοι που έχουν διαφορετικές απόψεις να πάνε και να επιχειρηματολογήσουν, να πουν τις απόψεις τους και μπορεί να γίνουν αλλαγές.

Κώστας Σαββίδης,
μέλος των δύο επιτροπών
για καταρτισμό νομοσχεδίου,
Μάρτιος 1998

Το πρόβλημα βέβαια συνίσταται στο ότι οι «ατέλειες» που παρουσιάζει το νομοσχέδιο του 1998 (ΥΠΠ 1998), το οποίο προωθείται για ψήφιση, δεν οφείλονται στην έλλειψη ικανοτήτων των νομικών που το έφτιαξαν, αλλά στην πολιτική απόφαση για τη διαμόρφωση ενός όσο το δυνατό οικονομικότερου νομοσχεδίου. Το γεγονός ότι ο οικονομικός παράγοντας αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες ανησυχίες των κυβερνήσεων (Fulcher 1989) δεν αποτελεί έκπληξη. Αυτό που πράγματι αποτελεί έκπληξη είναι το ασφυκτικά στενό οικονομικό σκεπτικό το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί. Φαίνεται να μην λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι μια σωστή εκπαιδευτική πολιτική μακροπρόθεσμα επιφέρει θετικά και μόνο αποτελέσματα στην οικονομία μιας χώρας. Υπήρξαν σε κάποιο στάδιο της διαδικασίας διαμόρφωσης του νομοσχεδίου παράγοντες που θα μπορούσαν να προτάξουν αυτά τα επιχειρήματα; Πόσο χαμηλά στις προτεραιότητες μιας κυβέρνησης μπορεί να είναι τέλος πάντων η ειδική εκπαίδευση και η εκπαίδευση γενικότερα;

Η άποψη της Βλάχου (1988) ότι η πολιτική της ειδικής εκπαίδευσης συνδέεται με μια σειρά παιδαγωγικών, πολιτικών, οικονομικών, θεωρητικών και πρακτικών διαστάσεων, φαίνεται ότι θα μπορούσε να βρει εφαρμογή στην κυπριακή πραγματικότητα. Όμως είναι φανερό ότι το βάρος της έμφασης δίνεται κυρίως στην οικονομική και πολιτική διάσταση, αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα την παιδαγωγική, θεωρητική και πρακτική διάσταση. Παραβλέπουμε έτσι ότι με αυτό το σκεπτικό οδηγούμαστε στην ψήφιση ενός νόμου που να στερείται διαμορφωμένης εκπαιδευτικής φιλοσοφίας ανταποκρινόμενης σε σύγχρονα δεδομένα και - ακόμα χειρότερα - να στερείται αξιοπιστίας και λειτουργικότητας.

Στην προσπάθεια να διαπιστωθεί ποιες άλλες εξηγήσεις δίνονται για το σκεπτικό που οδήγησε στις τροποποιήσεις που αναφέρθηκαν, διατυπώθηκε ρητά από τους συνομιλητές μας ότι η απουσία συγκεκριμένων ομάδων από τα πεδία συζητήσεων και λήψεως αποφάσεων επηρέασε τη φύση των αλλαγών:

Ε - Εκτός από τους οικονομικούς λόγους που επισημάνετε ότι μπορεί να ευθύνονταν για τις αλλαγές αυτές, ποιοι άλλοι λόγοι μπορεί να συνέβαλαν;

Α - ... Ότι δεν υπήρχαν οι κατάλληλοι φορείς για να πιέσουν. Αν ήταν, πιστεύω θα έβαζαν πιο συγκεκριμένα θέματα, τόσο οι ειδικοί δάσκαλοι που γνωρίζουν τι γίνεται με την ένταξη όσο και οι γονείς που δραστηριοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια ...

Πέτρος Χρίστου,
άτομο με ειδικές ανάγκες,
Φεβρουάριος 1998.

Η Fulcher (1989) επισημαίνει ότι τα πεδία λήψεως αποφάσεων αποτελούν τους χώρους εκείνους στους οποίους άτομα με διαφορετικές ιδιότητες προσπαθούν να κατοχυρώσουν τις επιδιώξεις τους με γνώμονα πάντα να καθησυχαστούν οι «ισχυρότεροι παίκτες» (σ. 4). Στην περίπτωση της διαδικασίας που ακολουθήθηκε για τροποποίηση του νομοσχεδίου, αποδεικνύεται ότι οι «ισχυρότεροι παίκτες» δεν ήταν ούτε οι γονείς ούτε τα άτομα με ειδικές ανάγκες και συνεπώς οι ομάδες αυτές αποκλείστηκαν από μια διαδικασία της οποίας τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να επηρεάσουν. Αυτό δεν είναι τυχαίο. Η παρουσία τους εκεί θα δυσχέραινε το έργο εκείνων που πήραν τις τελικές αποφάσεις και πρέπει να υποθέσουμε ότι εκείνοι ήταν που κατά πάσα πιθανότητα αποφάσισαν για τον αποκλεισμό τους από τα πεδία διαμόρφωσης πολιτικής.

Επίλογος

Η ψήφιση μιας νομοθεσίας η οποία θα κατοχυρώνει την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο «συνηθισμένο» σχολείο κρίνεται πλέον αναγκαία για την κυπριακή πραγματικότητα. Δεδομένου ότι η πρακτική της ένταξης έχει αρχίσει να εφαρμόζεται ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '80 (Hansen 1993, Barnard 1997), απαιτείται πλέον η νομική κατοχύρωση της ώστε να αποτελέσει επίσημη πολιτική του κράτους. Αυτό που θα πρέπει να απασχολεί όλους μας στο χώρο της εκπαίδευσης είναι οι ενέργειες που θα ακολουθήσουν αυτή τη νομοθεσία, συμπεριλαμβανομένων και των ρυθμίσεων που θα πρέπει να γίνουν για την αποτελεσματική εφαρμογή της. Το επόμενο βήμα θα πρέπει να είναι η μετάβαση από μια διαχωριστική νομοθεσία ειδικής εκπαίδευσης σε μια ενιαία εκπαιδευτική νομοθε-

σία, η οποία να κατοχυρώνει το δικαίωμα που έχουν στην εκπαίδευση όλα τα παιδιά, με ή χωρίς ειδικές ανάγκες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική:

- Βλάχου, Α. (1998). *Η Παιδαγωγική της Ένταξης ως Εξέλιξη της Ειδικής Παιδαγωγικής Σκέψης και Ηρώξης*: Παρουσίαση στην Ημερίδα του Κυπριακού Ομίλου Ειδικής Εκπαίδευσης (Κ.Ο.Ε.Ε.), Λευκωσία, 9 Μαΐου 1998, Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Δασακίδου, Ε. και Φτιάκα, Ε. (1988). Νηπιακή Εκπαίδευση ή Φροντίδα; Ένα Παιδαγωγικό Δίλημμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Λφ. 27/98, σ. 7-30.
- Κωνσταντινίδη, Ι. (1992). *Έκθεση Ειδικής Επιτροπής για Μελέτη Τρόπων Παροχής Βοήθειας σε Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (1979). *Νόμος περί Ειδικής Εκπαίδευσης* (Ν. 47/1979). Λευκωσία.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (1995). *Νομοσχέδιο με τίτλο: «Ο Περί Αγωγής Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος του 1995»*. Λευκωσία.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (1997). *Νομοσχέδιο με τίτλο: «Ο Περί Αγωγής Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος του 1997»*. Λευκωσία.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (1998). *Νομοσχέδιο με τίτλο: «Ο Περί Αγωγής Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος του 1998»*. Λευκωσία.
- Φτιάκα, Ε. (1998). Παιδιά ενός κατώτερου νόμου: Μια κριτική ματιά στο νομοσχέδιο για την ειδική εκπαίδευση. *Εφημερίδα «Ο Φιλελεύθερος»*, Κυριακή 10/5/98, στήλη Ακαδημαϊκά, σ. 10.

Αγγλική:

- Barnard, A. L. (1997). *Report to the Ministry of Education of Cyprus: Integration of Children with Special Educational Needs*. Newcastle Upon Tyne.
- Baron, R. S., Kerr, N. L., Miller, N. (1992). *Group Process. Group Decision, Group Action*. Buckingham: Open University Press.
- Benevento, J. (1980). *Special Education: Report Prepared for the Government of Cyprus by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco)*. Paris.
- Bowers, T. (1993) Funding Special Education. In Visser, J. and Upton, G. (Eds). *Special Education in Britain after Warnock*. London: David Fulton Publishers.
- Bruder, M. B. (1997). Η Εξασφάλιση της Έγκαιρης Παρέμβασης και της Ειδικής Προσχολικής Εκπαίδευσης σε Προσχολικά Κέντρα της Τοπικής Κοινότητας. Χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής παροχής υπηρεσιών. Στης Ευφράτας Τάκα (Εκδ). *Συνεκπαίδευση Παιδιών με και χωρίς Προβλήματα Μάθησης και Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Caldwell, P. (1989). The Education Act 1981: A Current View. In Bowers, T. (Ed). *Managing Special Needs*. London: Open University Press.

- Clough, P. and Barton, L. (1995). Introduction: Self and the Research Act. In Clough, P. and Barton, L. (Eds). *Making Difficulties. Research and the Construction of SEN*. London: Paul Chapman Publishing.
- Davie, R. (1989). Special Educational Needs. Policy into Practice. In Evans, R. (Ed). *Special Educational Needs. Policy and Practice*. London: Blackwell Education in association with the National Association for Remedial Education.
- Department of Education and Science (1981). *Education Act 1981*. London: HMSO.
- Department for Education (1994). *The Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs*. London: HMSO.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies? A Comparative Approach to Education Policy and Disability*. London: The Falmer Press.
- Hansen, J. (1993). *Cyprus Educational Service for Handicapped Students: Report from a UNESCO mission to Cyprus*. Denmark.
- Nicolaides, S. (1993). *Problems Associated with the Integration of Children with Special Needs in Cypriot Primary Schools*. Unpublished MEd thesis. University of Nottingham.
- Riddell, S. and Brown, S. (1994). Special Educational Needs Provision in the United Kingdom - The Policy Context. In Riddell, S. and Brown, S. (Eds). *Special Educational Needs Policy in the 1990s. Warnock in the Market Place*. London: Routledge.
- Solity, J. (1992). *Special Education*. London: Cassell.
- Solity, J. and Raybould, E. (1988). *A Teacher's Guide to Special Educational Needs: a positive response to the 1981 Education Act*. London: Open University Press.
- Tomlinson, S. (1982). *A Sociology of Special Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Vaughan, M. (1989). Parents, Children and Legal Framework. In Roaf, C. and Bines, H. (Eds) *Needs, Rights and Opportunities*. London: The Falmer Press.
- Wedell, K. (1995). Making Inclusive Education Ordinary. *British Journal of Special Education*, Vol. 22, No. 3, pp. 100-104.

Abstract

The article presents a research describing the efforts for policy formation on special education in Cyprus in order to legitimate current practice of integration. Data collection involved documents analysis and interviews of seven persons, representatives of the groups of people actively involved in the consultation process. This research aimed to reveal the reasons for the amendments of the 1995 White Paper that resulted to the 1997 and 1998 White Papers. It is suggested that these amendments were the result of both financial limitations of the state and the absence of disabled people and parents of disabled children from the decision-making arenas. Two of the six basic amendments are analysed in depth, while at the same time, the necessity for an inclusive educational policy is pointed out.

Σ. Συμεωνίδου
Δασκάλα Ειδικής Αγωγής
Μυστιρά 5
Στρόβολος 2019 Λευκωσία
Κύπρος
τηλ. 357 2 492637
e-mail: Ssymeo@mail.cytanet.com.cy

Ε. Φτιάκα
Επίκουρη Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας
της Εκπαίδευσης και Ενιαίας Εκπαίδευσης
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
Πανεπιστήμιο Κύπρου
Τ.Θ. 205 37
1678 Λευκωσία
Κύπρος