

Οι συντελεστές διαμόρφωσης της ενταξιακής πολιτικής και της σχολικής ψυχολογικής υποστήριξης μαθητών/τριών με αναπηρία στο σχολικό πλαίσιο στην Ελλάδα: Εκτιμήσεις διευθυντών/ντριών των Ειδικών Σχολείων

Ηλίας Βασιλειάδης, Ιωάννης Ρουσσάκης

Εισαγωγή

Ιστορικά η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία είναι άρρηκτα δεμένη με τα ισχύοντα κοινωνικά, πολιτικά, πολιτισμικά και ιστορικά δεδομένα (Vygotsky, 1933/1978/1997· Winzer, 1993). Αυτά επηρεάζουν την κυρίαρχη θεώρηση, και ως εκ τούτου τον σχεδιασμό και την εφαρμογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων για τους μαθητές με αναπηρία, όπως θεσμοθετούνται από την επικρατούσα εκπαιδευτική πολιτική.

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και από τα μέσα της δεκαετίας του '50, το μοντέλο που άρχισε σταδιακά να επικρατεί στις χώρες της Δύσης για την αναπηρία και τις μειονεξίες ήταν το ιατρικό¹, σύμφωνα με το οποίο η αναπηρία συνδέεται με συγκεκριμένη παθολογία και το άτομο ευθύνεται προσωπικά για την ύπαρξή της και τις μειονεξίες που αναπτύσσει (OECD, 1994). Έτσι, οι παρεμβάσεις συνδέονταν με την αποκατάσταση και τη βαθμιαία ενδεχομένως προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του στις περιπτώσεις που αυτό ήταν εφικτό (Mackelprang, Salsgiver & Salsgiver, 2016). Σε πολλές από τις δυτικές χώρες που είχαν υιοθετήσει το ιατρικό μοντέλο στο πλαίσιο του κράτους πρόνοιας, σταδιακά αναπτύχθηκε ένα σύστημα παροχών για την ειδική εκπαίδευση που περιελάμβανε ένα μίγμα εξειδικευμένων θεραπευτικών παρεμβάσεων και υποστηρικτικών διδακτικών μεθόδων οι οποίες υλοποιούνταν αποκλειστικά εντός ειδικών εκπαιδευτικών δομών, ως «χωριστή εκπαίδευση» (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, από τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια να ιδρύονται και σταθερά να αυξάνονται τα ειδικά σχολεία και οι εξειδικευμένες μονάδες ως κύριες δομές παραμο-

1. Το ιατρικό ή ατομικό μοντέλο ή αλλιώς μοντέλο της παθολογίας, θεωρεί την αναπηρία ως προσωπική τραγωδία, ανωμαλία, ασθένεια που πρέπει να θεραπευθεί. Η αναπηρία εδράζει αποκλειστικά σχεδόν στο άτομο, σε οργανικές ή λειτουργικές του μειονεξίες (Vlachou, 1997). Στη χώρα μας επικρατέστερος είναι ο όρος ιατρικό μοντέλο (Κουτάντος, 1999).

νής, εκπαίδευσης και κατάρτισης των παιδιών με αναπηρία που μπορούσαν να έχουν πρόσβαση σε αυτές.

Η ανάπτυξη του αναπηρικού κινήματος, μεταξύ άλλων, από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 στις βορειοευρωπαϊκές χώρες (Ζωνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012), συνέβαλε στην επικράτηση ιδεών που σχετιζόταν με την φιλοσοφία της ομαλοποίησης, σύμφωνα με την οποία θα έπρεπε να καταβληθούν προσπάθειες ώστε τα άτομα με αναπηρίες να αντιμετωπίζονται ισότιμα ως πολίτες, δηλαδή πρώτα ως άτομα και έπειτα ως άτομα με μειονεξίες και ιδιαιτερότητες. Σύμφωνα με την παραπάνω παραδοχή, θα έπρεπε οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες (ΕΕΑ και Α) να απολαμβάνουν ίσα δικαιώματα και ίδιες ευκαιρίες με τους μη ανάπηρους μαθητές. Η εδραίωση και η ηλικιακή επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης συνέβαλε στην ενίσχυση της δυνατότητας πρόσβασης των μαθητών με αναπηρίες στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, σύντομα έγιναν περισσότερο εμφανείς τόσο οι δυσκολίες όσο και οι δυνατότητες των παιδιών με ΕΕΑ και Α ενώ έγιναν προσπάθειες για τον προσδιορισμό των μαθητών που δεν μπορούσαν να ακολουθήσουν τους κυρίαρχους εκπαιδευτικούς ρυθμούς (O'Brien, 2001). Η ξεχωριστή εκπαίδευση ανάπηρων και μη μαθητών αποτέλεσε πεδίο αντιπαράθεσης κυρίως μετά και την ανάπτυξη του κοινωνικού μοντέλου² για την αναπηρία (Oliver, 2009).

Οι σταδιακές μεταβολές που προέκυψαν στις στάσεις και στην ευρύτερη κοινωνική θεώρηση για τις δυνατότητες των ατόμων με αναπηρίες αποτυπώθηκαν και στην αναθεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, με αποτέλεσμα την μείωση των δομών χωριστής εκπαίδευσης και κατάρτισης και την ενίσχυση τη μετάβασης από τα ειδικά σχολεία στην παραμονή σε «ειδικές τάξεις» και «τμήματα της ένταξης» των γενικών σχολείων κατά τη δεκαετία του 1970. Αυτή η «πολιτική της ένταξης» (Τζουριάδου, 1995), έθετε ως στόχο τη δημιουργία των απαραίτητων συνθηκών για τη γνωστική ανάπτυξη και τη συνύπαρξη μαθητών με και χωρίς αναπηρία στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Κυρίαρχο στόχο αποτέλεσε η προώθηση της ισονομίας και των ίσων ευκαιριών μεταξύ των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες και η ανάπτυξη κουλτούρας αποδοχής της διαφορετικότητας (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012· Σούλης, 2008).

Ωστόσο, η πολιτική της ένταξης αποτυπώθηκε στην εφαρμογή της με τρόπο αποσπασματικό, κυρίως γιατί, όπως υποστηρίζεται (Τζουριάδου, 1995) δεν εξασφαλίστηκε η πρόσβαση, ενεργή παρουσία, φοίτηση και συμμετοχή

2. Σύμφωνα με το κοινωνικό ή ενταξιακό μοντέλο η αναπηρία είναι αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο σκέφτονται οι άνθρωποι για αυτήν και της κοινωνικής σημασίας που της αποδίδουν. Η βλάβη θεωρείται μια βιολογική διαφοροποίηση στο πλαίσιο της ανθρώπινης φύσης είναι δηλαδή μια μορφή κανονικότητας. (Oliver, 1996)

όλων των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Από την ενταξιακή διαδικασία φαίνεται πως ωφελήθηκαν κυρίως οι μαθητές με σωματικές αναπηρίες, οριακό νοητικό δυναμικό ή ήπιες μαθησιακές δυσκολίες (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Αντίθετα, οι μαθητές με σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες, γνωστικές δυσκολίες και συναισθηματικές ή και κοινωνικές διαταραχές, υποστηρίζεται ότι βίωσαν στη πράξη μεγαλύτερη απόρριψη στις σχολικές μονάδες γενικής αγωγής απ' ότι προηγουμένως, διότι δεν υπήρχε η κατάλληλη ψυχοπαιδαγωγική στήριξη και δεν ανέπτυξαν ομαλές κοινωνικές σχέσεις κυρίως με τους συνομηλίκους (Clark, Dyson & Millward, 2018). Η πολιτική της ένταξης, σύμφωνα με την παραπάνω προσέγγιση, δεν απέδωσε τα προβλεπόμενα αποτελέσματα, δίνοντας χώρο και επιχειρήματα για την ανάπτυξη της φιλοσοφίας και των τεχνικών της συνεκπαίδευσης (Ainscow & Miles, 2008). Στη διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994, αναγνωρίστηκε ως βασικός στόχος η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε παιδιά, νέους και ενήλικες με αναπηρία αποκλειστικά στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης, όπως ισχύει και για κάθε μαθητή (Ainscow & Miles, 2008).

Η ελληνική πραγματικότητα

Στην Ελλάδα, οι πρώτες νομοθετικές παρεμβάσεις στην κατεύθυνση της θέσπισης της εκπαίδευσης για τα άτομα με ΕΕΑ και Α, γίνονται με το νόμο 1143 του 1981. Ο νόμος αυτός ενίσχυε την ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση. Ακολούθησε ο νόμος 1566 του 1985 όπου για πρώτη φορά η νομοθεσία για την εκπαίδευση των παραπάνω μαθητών ήταν μέρος της νομοθεσίας για τη γενική εκπαίδευση θέτοντας στην πράξη τις διοικητικές προϋποθέσεις για την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο ασκήθηκε κριτική πως οι αλλαγές δεν ήταν αποδοτικές. Ακολούθησε η ψήφιση του νόμου 2817/2000 («Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις») και του νόμου 3699/2008 («Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες») με βασικό σκοπό τη θέσπιση της συνεκπαίδευσης και του «ενός σχολείου για όλους». Σε αυτές τις νομοθετικές πρωτοβουλίες γίνεται αντιληπτή η προσπάθεια αποστασιοποίησης από το ιατρικό μοντέλο και η οποία εκφράζεται με την υιοθέτηση διαφορετικής ορολογίας. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες αναφέρονται ως «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Η έμφαση δεν δίνεται πλέον στην παθογένεια του μαθητή αλλά στις δυσκολίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ταυτόχρονα, στα επιμέρους άρθρα των νόμων γίνεται εμφανής η πρόθεση της πολιτείας για προώθηση της συνεκπαίδευσης. Ως κυρίαρχη παιδαγωγική μέθοδος για την προώθηση του συγκεκριμένου σκοπού προκρίνεται η κα-

τάρτιση ειδικών εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με έμφαση στην ένταξη των μαθητών. Εντούτοις, οι παραπάνω εξαγγελίες δεν είχαν το αναγκαίο ή προσδοκώμενο αντίκρισμα στην εκπαιδευτική πράξη. Σημαντικοί μελετητές του χώρου υποστηρίζουν ότι τα όποια προγράμματα υλοποιήθηκαν (βλ. HELIOS) και σχεδιάστηκαν χωρίς μεθοδολογική συνέπεια και δυνατότητες αξιολόγησης (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Χαρακτηριστικό είναι πως οι παραπάνω προσπάθειες αντιμετωπίστηκαν με βραχυπρόθεσμη προοπτική, αφού η στήριξη αυτών των προγραμμάτων από το Υπουργείο Παιδείας δεν ήταν διαχρονική. Συνέπεια αυτών των δεδομένων ήταν η εδραίωση της απόστασης της «θεωρίας από τη πράξη» (Τζουριάδου, κ.α., 2007), ενώ δεν γενικεύτηκε, ούτε προτυποποιήθηκε, κανένα πρόγραμμα συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρίες.

Νομοθετικά, σταθμό για την εξέλιξη της ειδικής αγωγής αποτελεί η προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας για θέσπιση και εδραίωση της υποστήριξης όλων των μαθητών στο πλαίσιο του γενικού σχολείου με σχολικούς ψυχολόγους. Ο νόμος 4115/2013 («Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις») περιέχει άρθρα που αφορούν τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία αναφέρονται, μεταξύ άλλων, και στη συστηματική εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής ένταξης εντός του σχολικού πλαισίου. Σύμφωνα με το άρθρο 39 του παραπάνω νόμου, τα ειδικά σχολεία μετατρέπονται σε Κέντρα Υποστήριξης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μιας ενότητας σχολικών μονάδων της γενικής δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως βαθμίδας. Οι σχολικές μονάδες που συνθέτουν κάθε ενότητα συνιστούν Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ).

Η λειτουργία των ΣΔΕΥ, ξεκίνησε το σχολικό έτος 2013-2014, και προέβλεπε για πρώτη φορά τη σταθερή παρουσία εντός του σχολικού πλαισίου του σχολικού ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού στη γενική εκπαίδευση. Πέραν των υπολοίπων, στους σκοπούς σύστασης των ΣΔΕΥ είναι η προώθηση της συνεργασίας των εμπλεκόμενων, καθώς και η ανάπτυξη παρεμβάσεων για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο σχολείο των συνομηλίκων τους.

Ωστόσο, ο θεσμός αυτός δεν έχει αξιολογηθεί (τουλάχιστον συστηματικά και επίσημα) ενώ οι ελάχιστες ερευνητικές προσπάθειες αποτίμησής του δεν έχουν παρουσιάσει έως σήμερα ασφαλή δεδομένα. Ο τελευταίος μέχρι σήμερα νόμος, 4547/18 («Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις») προβλέπει την ίδρυση των Κέντρων Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Σ.Υ.), προωθώντας την συγχώνευση δομών και υπηρεσιών που συνδέονται και με την

ένταξη των μαθητών με αναπηρίες, αποβλέποντας στην αποδοτικότερη, συντονισμένη και ολοκληρωμένη παροχή υπηρεσιών ένταξης, και αξιολόγησης. Η εφαρμογή των αλλαγών θα κρίνει στη πράξη το εγχείρημα.

Συνοψίζοντας, η κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα μοιάζει να «τρέχει» πίσω από τις επιστημονικές και κοινωνικές εξελίξεις, να «αντιγράφει» ενταξιακά μοντέλα και να διογκώνει την γραφειοκρατία χωρίς να ακολουθείται συστηματικά και μεθοδικά κάποια συγκεκριμένη επιστημονική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Βασιλειάδης & Σιδεράς, 2012). Παρόλες τις διακηρύξεις γίνεται φανερό πως ισχύει αυτό που χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Ζώνιου-Σιδέρη και η Βλάχου (2006: 1) «υπάρχει μεγάλη απόσταση μεταξύ των ισχυρών φωνών και των αδύνατων πρακτικών».

Η παραπάνω διαπίστωση αποτυπώνεται ξεκάθαρα στην υπάρχουσα νομοθεσία και στο τρόπο χάραξης και εφαρμογής της κυρίαρχης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Διερεύνηση των προβληματισμών των διευθυντών σχολικών μονάδων ΕΑΕ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η καταγραφή και ανάδειξη των διαπιστώσεων και των προβληματισμών των διευθυντών των ειδικών σχολείων αναφορικά με την προώθηση της συνεκπαίδευσης και της σχολικής ψυχολογικής υποστήριξης στο πλαίσιο της σύγχρονης ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα της ειδικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, αυτό που επιχείρησε η έρευνα ήταν να διερευνήσει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης τη μετατροπή των ειδικών σχολείων σε Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (ΣΔΕΥ) καθώς και τη λειτουργία των ειδικών σχολείων ως συντονιστικών κέντρων των Επιτροπών, Διαγνωστικής, Εκπαιδευτικής, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ).

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας αφορούν τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών/τριών ειδικής αγωγής αναφορικά με α) τη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης και τη λειτουργία των νέων θεσμών (π.χ. του ΚΕΣΥ) στο σχολικό πλαίσιο και β) τους συντελεστές διαμόρφωσης και καθορισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ειδική αγωγή.

Με βάση τους επιμέρους στόχους της έρευνας διαμορφώθηκαν και τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία ήταν τα εξής:

Σε ότι αφορά τη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης και τη λειτουργία των νέων θεσμών στο σχολικό πλαίσιο.

- Πώς προσδιορίζεται η συνεκπαίδευση στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον;
- Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι ενταξιακές εφαρμογές για τους μαθητές με αναπηρία στη σχολική καθημερινότητα;

- Πώς αποτιμώνται;

Σε ότι αφορά τους συντελεστές διαμόρφωσης και καθορισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ειδική αγωγή.

- Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι συντελεστές διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ειδική αγωγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
- Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του Υπουργείου; Των στελεχών της εκπαίδευσης; Των διευθυντών; Των εκπαιδευτικών; Του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού; Των γονέων;

Μέθοδος

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας κρίθηκε ως πιο αποτελεσματική η αξιοποίηση της ποιοτικής μεθόδου, αφενός λόγω του ευέλικτου τρόπου υλοποίησής της και της αποτελεσματικότερης προσέγγισης του θέματος και αφετέρου λόγω του περιορισμένου δείγματος και των ιδιαιτεροτήτων των λειτουργιών των ειδικών σχολείων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με την διερεύνηση και αξιολόγηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων γυναικών και των ανδρών διευθυντών γίνεται προσπάθεια αποτύπωσης των εμπειριών τους και των απόψεών τους στην παρούσα χρονική περίοδο χωρίς την πρόθεση γενίκευσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Wetherell & Still, 1998).

Ερευνητικό εργαλείο- Συλλογή δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, έγιναν ημιδομημένες συνεντεύξεις με 12 διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής. Οι συνεντεύξεις ήταν διερευνητικές, καθώς στόχος ήταν οι εκτιμήσεις των ερωτώμενων αναφορικά με την εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική στο χώρο της ειδικής αγωγής. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του οδηγού συνέντευξης μελετήθηκαν άλλες παρόμοιες έρευνες, κυρίως σε χώρες της Ευρώπης (Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2013), ενώ διεξήχθη δοκιμαστική εφαρμογή κατά την πιλοτική φάση ερευνητικής διαδικασίας. Ακολούθως, διασφαλίστηκε το κριτήριο αξιοπιστίας της μακράς εμπειρίας και επαφής, με τη μέθοδο της παρατεταμένης ενασχόλησης. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως υπήρξε εκτεταμένη επαγγελματική παρουσία ενός εκ των ερευνητών σε σχολικές δομές ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, για τον έλεγχο της εγκυρότητας του οδηγού συνέντευξης, αυτός παρουσιάστηκε σε έναν σχολικό ψυχολόγο και σε μια εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, χωρίς να αναφερθεί ο σκοπός της έρευνας, με σκοπό να διαπιστωθεί εάν ο οδηγός μπορεί να διερευνήσει πεποιθήσεις αναφορικά με την κυρίαρχη

εκπαιδευτική πολιτική στην ειδική αγωγή. Επιπλέον, για τον ίδιο λόγο τα κείμενα των συνεντεύξεων ελέγχθηκαν από τους συμμετέχοντες, οι οποίοι ανέφεραν πως δεν παρερμηνεύτηκαν οι απόψεις τους, ενισχύοντας έτσι την εγκυρότητα των δεδομένων της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2003).

Αναφορικά με την εγκυρότητα εφαρμόστηκαν:

α) Η μεταβιβασιμότητα-γενικευσιμότητα ή γενικευτική ισχύς: Αναφορικά με την μεταβιβασιμότητα δόθηκε η δυνατότητα ενδεδειγμένης ανάλυσης και παράθεσης της ερευνητικής διαδικασίας, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα στο καθένα να προσδιορίζει αν τα στοιχεία αυτά αποτυπώνονται. Ακολουθήθηκε η περιεκτική επεξεργασία των δεδομένων με τη συμπερίληψη του συνόλου των ποιοτικών δεδομένων στην ανάλυση και όχι μόνο αυτών που οδηγούν σε επιθυμητές ερμηνείες και συμπεράσματα.

β) Η επιβεβαιωσιμότητα: Σχετικά με την επιβεβαιωσιμότητα κρατήθηκαν ως αρχειακό υλικό: 1) ο οδηγός συνεντεύξεων, κείμενα και αρχείο των συνεντεύξεων καθώς και οι σημειώσεις του ερευνητή 2) οι κατηγορίες και ο κατάλογος κωδικοποίησης. 3) η οργάνωση και ιεράρχηση κατηγοριών, η εξήγηση εννοιών, τα αποτελέσματα, τα συμπεράσματα και η εξήγηση της δομής αυτών (αρχεία για έλεγχο από άλλους ερευνητές).

Με βάση το γενικό σκοπό, τους επιμέρους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν οι θεματικοί άξονες και οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης. Αρχικά, υπήρχε μια ομάδα ερωτήσεων αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία κάθε ερωτώμενου, τις γραμματικές του γνώσεις, τις εμπειρίες του αναφορικά με την ειδική αγωγή και τις παρεχόμενες υπηρεσίες. Πέρα από τα δημογραφικά στοιχεία, οι θεματικοί άξονες στους οποίους βασίστηκαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης και συντάχθηκε ο οδηγός της συνέντευξης ήταν οι ακόλουθοι:

Οδηγός Συνέντευξης

Φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης και η λειτουργία των νεών θεσμών στο σχολικό πλαίσιο.

1. Ποια η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης και ποιες οι ενταξιακές πρακτικές στο ελληνικό σχολείο;
2. Ποια η ιστορική διαδρομή;
3. Ποιο το κυρίαρχο μοντέλο για την αναπηρία στην Ελλάδα;
4. Ποια η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στη σχολική καθημερινότητα; Πως αποτιμάται η έως τώρα πορεία;

Συντελεστές διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ειδική αγωγή.

1. Ποιοι οι συντελεστές διαμόρφωσης και εφαρμογής της εκπαιδευτικής

- πολιτικής για τους μαθητές με αναπηρία; Πως επηρεάζουν την εφαρμογή της στο σχολικό πλαίσιο;
2. Ποιος ο ρόλος του Υπουργείου, των αρμόδιων φορέων και των στελεχών εκπαίδευσης;
 3. Ποιος ο ρόλος του Διευθυντή/ντριας;
 4. Ποιος ο ρόλος της σχολικής κοινότητας;
 5. Ποιος ο ρόλος των εκπαιδευτικών;
 6. Ποιος ο ρόλος του ψυχολόγου;
 7. Ποιος ο ρόλος των γονέων;

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν κατά τη σχολική χρονιά 2017-2018, έπειτα από προκαθορισμένα ραντεβού απογευματινών ωρών, σε χώρους που διασφάλιζαν την ιδιωτικότητα και το απόρρητο της διαδικασίας. Όλες οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν με τη συναίνεση των συμμετεχόντων. Η μέση διάρκεια κάθε συνέντευξης υπολογίζεται σε 18'. Κατά την απομαγνητοφώνηση, η μεταγραφή του υλικού έγινε αυτολεξεί και σημειώθηκε κάθε στοιχείο που θα μπορούσε να αφορά τη συμπεριφορά του ερωτώμενου.

Μέθοδος ανάλυσης

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου διότι διευκολύνει τη συστηματική και ποιοτική προσπέλαση των μηνυμάτων των συνεντεύξεων. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου ενισχύει την άποψη ότι τα κείμενα που αποτελούν το προς ανάλυση υλικό λειτουργούν μέσα σε συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτικό, ιστορικό και ιδεολογικό πλαίσιο και αποτυπώνουν τις εκτιμήσεις συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων ή τάξεων (Krippendorff, 2018).

Τη συλλογή των δεδομένων ακολουθεί ο ορισμός των τεχνικών ανάλυσης. Ως μονάδα ανάλυσης επιλέχθηκε η μονάδα καταγραφής. Ως μονάδα καταγραφής προσδιορίστηκε το θέμα, το οποίο ενδείκνυται για έρευνες που αφορούν την αποτύπωση πεποιθήσεων και στάσεων (Stemler, 2001). Επίσης, η χρήση του θέματος ως μονάδας καταγραφής θεωρείται κατάλληλη για τη διεξοδική διερεύνηση και για την ανάδειξη όσο το δυνατόν περισσότερων πλευρών του υπό εξέταση θέματος. Ακολούθως, συγκροτήθηκε το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών. Με τη μέθοδο της διαρκούς σύγκρισης διερευνήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των κατηγοριών και στις περιπτώσεις όπου διαπιστώθηκε επικάλυψη ανάμεσα σε δύο κατηγορίες συγχωνεύτηκαν οι μικρότερες κατηγορίες σε μια μεγαλύτερη. Μέσω της δόμησης περιεχομένου τα δεδομένα αποδελτιώθηκαν με βάση τις μονάδες ανάλυσης, ταξινομήθηκαν κατά κατηγορία και υποκατηγορία και με την τεχνική της παράφρασης έγινε ταξινόμηση σε (υπό)κατηγορία (Krippendorff, 2018).

Τέλος, για την ενίσχυση της αξιοπιστία του τρόπου κατηγοριοποίησης ακολουθήσε η ανάλυση δεδομένων και από άλλον ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2003). Έτσι, παρουσιάστηκαν τα κριτήρια της κωδικογράφησης και ορίστηκε ακόμα μία κωδικογράφος. Ο ερευνητής και η κωδικογράφος ανέλυσαν ξεχωριστά ο καθένας αλλά με τα ίδια κριτήρια κωδικογράφησης. Έγινε κατάταξη του υλικού ανά κατηγορία και υπό κατηγορία. Η αξιοπιστία ελέγχθηκε με τη μέθοδο του διπλού ελέγχου (test-test) και βασίστηκε στη συμφωνία μεταξύ κωδικογράφων. Ο ελάχιστος βαθμός συμφωνίας στην ταξινόμηση των δελτίων αν κατηγορία-υποκατηγορία ανάμεσα στον ερευνητή και τον κωδικογράφο εκτιμήθηκε στο 0,89. Η συμφωνία υπολογίστηκε με βάση το τύπο $V2=2M/Ne+N1$, όπου Μ είναι ο αριθμός των δελτίων στην ταξινόμηση των οποίων υπάρχει συμφωνία, Ne είναι το σύνολο των δελτίων που ταξινόμησε ο ερευνητής ανά κατηγορία-υποκατηγορία και N1 το σύνολο των δελτίων που ταξινόμησε ο κωδικογράφος. Ο συνολικός βαθμός συμφωνίας μεταξύ των 2 ήταν 0,92, βαθμός αρκετά ικανοποιητικός (Stemler, 2001).

Το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών με βάση το οποίο επιχειρήθηκε η ανάλυση είναι το ακόλουθο:

Επαγωγικό σύστημα κατηγοριών

1. Σχολική κουλτούρα- Ρόλος διευθυντή/ντριας
 - 1.1. Παραδοσιακή σχολική κουλτούρα
 - 1.2. Ενταξιακή σχολική κουλτούρα
2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών
 - 2.1. Προσωπικές αξίες
 - 2.2. Εκπαιδευτικό στυλ
 - 2.3. Προηγούμενες εμπειρίες
 - 2.4. Συνεργασία με συναδέλφους
 - 2.5. Συνεργασία με Διευθυντή/ντρια
 - 2.6. Νοηματοδότηση κυρίαρχης εκπαιδευτικής πολιτικής-Βελτίωση και αλλαγές

Ανάλυση δεδομένων και ερμηνεία αποτελεσμάτων

Παρακάτω παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης ανά κατηγορία και υπό κατηγορία. Για λόγους δεοντολογίας στις παραθέσεις των αποσπασμάτων των συνεντεύξεων χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα.

1. Σχολική κουλτούρα-Ρόλος διευθυντή/ντριας

1.1. Παραδοσιακή σχολική κουλτούρα

Οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων αναφέρουν στη μεγάλη πλειοψηφία τους πως ο σπουδαιότερος συντελεστής για τη προώθηση ή όχι των ενταξιακών διαδικασιών είναι η σχολική κουλτούρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα. Στις συνεντεύξεις τους, οι ερωτώμενοι αναφέρονται κυρίως σε δύο χαρακτηριστικά της:

Πρώτον, την διακρίνουν σε παραδοσιακή ή ιατροκεντρική και σε ενταξιακή. Δεύτερον, συνδέουν αυτόν τον χαρακτηρισμό με την παραδοσιακή/τυποκεντρική και την δημοκρατική συνεργατική σχολική κουλτούρα αντίστοιχα.

«Πότε έχω δει να προχωρά η ένταξη; Όταν είχα σύλλογο δυνατό. Τι πάει να πει δυνατός; Όχι να κάνουν ό,τι λέω εγώ, αλλά να καταμερίζουμε από κοινού τις αρμοδιότητες, να υπάρχει συνεργασία και άμιλλα, να μη μαλώνουν για το ωράριο και τις εφημερίες».

«Η σχολική κουλτούρα είναι ο καθοριστικότερος παράγοντας για την ανάπτυξη της ένταξης. Όταν είναι μακριά από το ιατρικό μοντέλο και τον ρόλο των ειδικών δίνει φτερά σε όλους μας» (Γιάννα).

«Ναι, η κουλτούρα του σχολείου φτιάχνεται με τα χρόνια, με τα σταθερά πρόσωπα... όταν είναι δημοκρατική γίνονται αλλαγές και καινοτομίες, όταν είναι συντηρητική αποτελεί τροχοπέδη... συντηρητική σημαίνει ο καθένας αυστηρά τις προβλεπόμενες αρμοδιότητές του» (Ανδρέας).

1.2 Ενταξιακή σχολική κουλτούρα

Πολλοί ερωτώμενοι εκτιμούν πως στις περιπτώσεις όπου επικρατεί στη σχολική μονάδα η ενταξιακή κουλτούρα, διευκολύνει το έργο τους και «συμπαρασύρει» θετικά και εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν συμμερίζονταν αρχικά την ενταξιακή οπτική.

«Τώρα η κουλτούρα του σχολείου... πφφ ίσως ο πιο σημαντικός παράγοντας σε όσα κάνουμε κουβέντα. Είναι το όλο που συνθέτει τα επιμέρους νομίζω. Όταν πριν χρόνια εφαρμόζαμε το πρόγραμμα για τη συνύπαρξη είχαμε τέτοιο κλίμα στο σχολείο... πώς να το πω; Ακόμα και ο πιο άσχετος κινητοποιήθηκε, το κλίμα μας τράβηξε όλους προς τα πάνω, απάνω από τις δυνατότητές μας» (Παντελής).
«Όλοι μας γινόμαστε αγνώριστοι... όταν υπάρχει (ενν. η ενταξιακή κουλτούρα) μπορούμε καλύτερα με τα παιδιά τους γονείς, τους συναδέλφους» (Αλεξάνδρα).

2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

2.1. Προσωπικές αξίες

Η πλειονότητα των ερωτώμενων διευθυντών/τριών θεωρούν πως οι ενταξιακές πολιτικές στο χώρο της ειδικής αγωγής προωθούνται και εφαρμόζονται στη πράξη εφόσον το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας διέπεται

από τις ίδιες αρχές και αξίες που προάγουν τις μη ανταγωνιστικές σχέσεις και ενισχύουν τη κουλτούρα της κοινωνικής αλληλεγγύης.

«Να υπάρχει φιλότιμο, καλή προαίρεση και στοιχειώδης διαθεσιμότητα. Αυτά ζητώ. Στο σχολείο μας όποιος δεν λειτουργεί έτσι ζορίζεται. Ναι, υπάρχουν κοινές αξίες. Θέλεις να τις πεις ανθρώπινες, συναδελφικές; Όχι όμως για να περνάμε καλά. Όχι, όχι. Για να υπηρετούμε το μαθητή και ο ένας τον άλλο. Για εμένα αυτό είναι ένταξη» (Αποστόλης).

«Δε θέλει θεωρίες και πολλά πολλά, πίστη και μεθοδικότητα στις αρχές της ένταξης όλων των μαθητών» (Πέτρος.)

Όλοι οι διευθυντές/ντριες επισημαίνουν πως στις περιπτώσεις που ο σύλλογος διδασκόντων δεν μοιράζεται κοινές αξίες και παιδαγωγικά ιδανικά οι δυσκολίες για τον διευθυντή/ντρια στην εφαρμογή της προβλεπόμενης ενταξιακής πολιτικής για τους μαθητές με αναπηρία είναι πολλές και στη πράξη δεν ακολουθείται μια ενιαία προσέγγιση.

«Στις περιπτώσεις που δεν υπάρχει κοινός κώδικας επικοινωνίας, το έχω ζήσει σε σχολείο, γίνεται το έλα να δεις, τι ένταξη και τι συνεκπαίδευση... ο καθένας για τον εαυτό του». (Λευτέρης).

2.2. Εκπαιδευτικό στυλ

Αρκετοί συμμετέχοντες εκτιμούν πως, όταν ο κυρίαρχος προσανατολισμός του εκπαιδευτικού στη τάξη δεν είναι μονοδιάστατα γνωσιοκεντρικός, αλλά αντίθετα, εστιάζει και στη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη κάθε μαθητή, τότε η ένταξη των μαθητών με αναπηρία ενισχύεται στη σχολική καθημερινότητα.

«Φυσικά και εδώ [εννοείται στο ειδικό σχολείο] προτεραιότητα έχουν η ανάπτυξη τους συναισθήματος και η κοινωνικοποίηση των μαθητών. Μ' αυτό τον τρόπο προχωρά η ένταξη» (Παντελής).

«Αν μείνουμε στο γράψε σβήσε μόνο δεν κάνουμε τίποτα. Αναπαράγουμε την ανεπάρκεια του συστήματος, τη δική μας και τις δυσκολίες των μαθητών. Ένταξη σημαίνει ολιστική διαχείριση του μαθητή, όχι μόνο γνωστική» (Γιώτα).

2.3. Προηγούμενες εμπειρίες

Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες εκφράζουν την άποψη πως η αποδοτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης από την πλευρά των εκπαιδευτικών επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις προηγούμενες θετικές εμπειρίες τους αναφορικά με τις διαδικασίες ένταξης. Αντίθετα, στις περιπτώσεις που οι εμπειρίες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δεν είναι θετικές παρατηρείται έντονη σύγχυση και απροθυμία στην υλοποίηση ενταξιακών προγραμμάτων που νοηματοδοτούνται ως επιπλέον φόρτος εργασίας.

«Τις χρονιές που έχω συναδέλφους (ενν. εκπαιδευτικούς) που έχουν βιώσει τι σημαίνει ένταξη στην πράξη μπορώ να σχεδιάσω και να εφαρμόσω πολλά. Τα χέρια μου είναι ελεύθερα. Αν πάλι όχι, αν ήταν κάπου και νόμιζαν πως έκαναν ένταξη...πφφ, αυτοί είναι οι χειρότεροι, έχουν άσχημες εμπειρίες, η ημιμάθεια είναι χειρότερη της αμάθειας» (Μίλτος). «Είναι προϋπόθεση να έχουμε εμπειρίες βοηθητικές από την ένταξη, όχι απλά κατάρτιση και θεωρητικό υπόβαθρο» (Γιώτα).

2.4.Συνεργασία με συναδέλφους

Όλοι οι ερωτώμενοι διευθυντές/ντριες θεωρούν πως σημαντική προϋπόθεση για την εφαρμογή τις σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής στο χώρο της ειδικής αγωγής είναι η ουσιαστική και αποδοτική συνεργασία των εκπαιδευτικών .

«Μιλάμε για συνεργασία, όχι επιβαλλόμενη από τα πάνω, αλλά γιατί εμάς τους εκπαιδευτικούς μας ανακουφίζει η εφαρμογή της ένταξης» (Λευτέρης). «Αν στον σύλλογο δεν υπάρχει κλίμα αυθεντικής συνεργασίας, δεν μπορεί να προχωρήσει τίποτα».(Παντελής).

2.5.Συνεργασία με Διευθυντή/τρια

Κάποιοι ερωτώμενοι θεωρούν πως η επιβολή από μεριάς τους ως διευθυντές, αναγκαστικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών για την προώθηση των πολιτικών της ένταξης οδηγεί σε αντίθετα αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο διευθυντής/ντρια προσπαθεί να τους εξαναγκάσει σε συμμετέχουν σε διαδικασίες που δεν τους βρίσκουν σύμφωνους, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ουσιαστική συνεργασία και οι σχέσεις των συναδέλφων να μη χαρακτηρίζονται ως βοηθητικές.

Από την άλλη, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκτιμά πως στις περιπτώσεις που δεν λειτουργούν ως διευθυντές γραφειοκρατικά, αλλά δίνουν τη δυνατότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, η συνεργασία όλων κρίνεται ως περισσότερο αποδοτική και αποτελεσματική σχετικά και με την προώθηση των πολιτικών ένταξης.

«Φταίμε και εμείς πολλές φορές, οι διευθυντές. Προσπαθούμε να επιβληθούμε στους συναδέλφους λες και είναι το σχολείο επιχείρησή μας. Τα σχολεία δεν ανήκει σε κανέναν, το υπηρετούμε. Όταν κάνουμε τα αφεντικά δεν υπάρχει καμία συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών» (Παντελής).

«Όταν καθένας νιώθει πως ανήκει εδώ στο σχολείο, τότε μπορούμε να συνεργαστούμε. Για να γίνει αυτό όμως, προϋπόθεση είναι, εμείς να δίνουμε πρωτοβουλίες, αρμοδιότητες και χώρο για έκφραση. Έτσι αλλάζει η εκπαιδευτική πολιτική στη πράξη» (Στέλιος).

2.6. Νοηματοδότηση κυρίαρχης εκπαιδευτικής πολιτικής-Βελτίωση και αλλαγές

Τα βασικά εμπόδια για την απρόσκοπτη εφαρμογή των πολιτικών της ένταξης, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία, συνδέονται με την αντίφαση ανάμεσα στις εξαγγελίες του Υπουργείου και στις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας. Οι διευθυντές δηλώνουν πως οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί πολλές φορές καλούνται να λειτουργήσουν αποκλειστικά με βάση τις προσωπικές τους δυνατότητες και φιλοδοξίες, γεγονός που δεν προάγει την ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας. Για την περαιτέρω ανάπτυξη των δομών υποστήριξης καταλήγουν πως χρειάζεται περισσότερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Μερικοί ερωτώμενοι μάλιστα, αναφέρουν πως ενώ το Υπουργείο επαγγέλλεται την εφαρμογή του κοινωνικού μοντέλου, στη πράξη ενισχύει το ατομικό-ιατρικό μοντέλο.

«Να τα λέμε ως έχουν; Υπάρχει απόσταση θεωρίας με πράξη. Η νύχτα με τη μέρα. Το υπουργείο μπορεί να λέει ό,τι θέλει. Στην πράξη οι εκπαιδευτικοί είναι μόνοι να κάνουν ό,τι καταλαβαίνουν...τα λέω σκληρά αλλά έτσι είναι...ο καθένας λειτουργεί με το φιλότιμο, αν υπάρχει και φυσικά καταλήγουν ο καθένας να ενδιαφέρεται για τον εαυτό του» (Στέλιος).

«Επι της ουσίας όπως ήταν πριν μια δεκαετία, τίποτα δεν έχει αλλάξει στη φιλοσοφία...ιατροκεντρισμός και δασκαλοκεντρισμός και για να πιάνουν τόπο όλες οι προσπάθειες χρειάζεται συνεργασία, βελτίωση της επαφής μας » (Μίλτος).

Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνδέονται με τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα άλλων σχετικών ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, η βιβλιογραφική ανασκόπηση επιβεβαιώνει την σπουδαιότητα της κυρίαρχης σχολικής κουλτούρας ως βασικού συντελεστή για την προώθηση «ενός σχολείου για όλους». Τα ερευνητικά ευρήματα επισημαίνουν πως το μοντέλο της ενταξιακής σχολικής κουλτούρας επιχειρεί να καθιστά κάθε μαθητή ενεργό ώστε να ανταπεξέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία με τους ρυθμούς που του επιτρέπουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και οι κλίσεις του. Επομένως, αφενός παρέχεται η δυνατότητα σε μαθητές με μέτριες ή χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις να φτάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους και αφετέρου, οι μαθητές με αναπηρία δέχονται εποικοδομητική υποστήριξη από το εκπαιδευτικό προσωπικό (Carrington & Elkins, 2002). Με την υιοθέτηση της ενταξιακής σχολικής κουλτούρας μπορεί να προωθηθεί η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης, εντός ενός

πλαισίου που επικρατεί ο σεβασμός και η αποδοχή μεταξύ όλων των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, και σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας που παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο, στη σχολική μονάδα όπου η ενταξιακή κουλτούρα είναι κυρίαρχη ως αξία και ως πρακτική σε εκπαιδευτικούς, μαθητές αλλά και σε όλους τους εμπλεκόμενους στο σχολικό περιβάλλον, δίδεται η ευκαιρία συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων και ανάπτυξης αμοιβαίου σεβασμού και αναπτύσσονται βελτιωμένες εκπαιδευτικές προοπτικές. Μια τέτοια προσέγγιση δίνει την ευκαιρία στα σχολεία αυτά να κινηθούν πέρα από τα όρια της παραδοσιακής οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας, αλλά ταυτόχρονα απαιτεί διαδικασίες αποδόμησης και ανακατασκευής των κατεστημένων σχέσεων, πεποιθήσεων και πρακτικών. Έτσι, το σχολείο θέτει ως βασικό στόχο την προετοιμασία του κάθε μαθητή για ενεργητική σχολική συμμετοχή, τον καλεί να συμμετέχει ισότιμα στη σχολική καθημερινότητα, να επικοινωνεί, να συνδιαμορφώνει, να οργανώνει και να θέτει προβληματισμούς και προτάσεις τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο (Σούλης, 2008).

Η αναφορά των συμμετεχόντων στην αναγκαιότητα υλοποίησης προγραμματιζόμενων ένταξης με σαφή μεθοδολογία, οργάνωση και διακριτούς ρόλους, ενισχύεται και από τη βιβλιογραφική έρευνα (Vlachou, Didaskalou & Kontofryou, 2015). Οι διευθυντές/ντρίες δηλώνουν ότι κομβικής σημασίας ζήτημα που επηρέασε την «ιδεολογική» τους μετατόπιση αναφορικά με τις δυνατότητες ένταξης των μαθητών με αναπηρία, ήταν η θετική αλληλεπίδραση και η εξοικείωσή τους με τη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα. Η εξοικείωση με τους μαθητές αυτούς συνέβαλε στην ανάπτυξη σχέσεων με τους παραπάνω μαθητές αλλά και των υπολοίπων μαθητών μαζί τους (Arbeiter & Hartley, 2002). Σύμφωνα με τους Waldron, Leskey και Pacchiano (1999) οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της εκπαίδευσης οι οποίοι εφαρμόζουν προγράμματα ένταξης τα οποία έχουν σχεδιαστεί και αξιολογηθεί βήμα-βήμα, εμφανίζονται να έχουν θετικότερες στάσεις αναφορικά με τις διαδικασίες ένταξης για τους μαθητές τους οποίους αυτές αφορούν. Το παραπάνω συμπέρασμα επιβεβαιώνουν και άλλες συναφείς έρευνες που αναφέρουν ότι η επιθυμία των εκπαιδευτικών για εμπλοκή σε προγράμματα ένταξης μαθητών με αναπηρίες μεγιστοποιείται όταν οι ίδιοι έχουν συμμετάσχει σε ποιοτικά, αποδοτικά και εξειδικευμένα προγράμματα συνεκπαίδευσης (Stanovich, 1999).

Επιπρόσθετα, σύγχρονες έρευνες (Murawski, 2012) επιβεβαιώνουν τις εκτιμήσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με τη σπουδαιότητα της συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων στις ενταξιακές διαδικασίες ως προβλεπτικό παράγοντα αποδοτικής ένταξης των μαθητών με αναπηρία. Η εγκαθίδρυση της ένταξης των μαθητών με αναπηρία συνδέεται άμεσα με τη καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στο εκπαιδευτικό και επιστημονικό προσωπικό

που εμπλέκεται στην διαδικασία. Η σημασία του τρόπου επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκομένων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και των νοοτροπιών που αναπτύσσονται, έγκειται στο γεγονός πως το πνεύμα της συνεκπαίδευσης για την αναπηρία δεν προκύπτει ως αποτέλεσμα μόνο των απαιτήσεων και των πιέσεων του άμεσου περιβάλλοντος αλλά και των νοοτροπιών, πεποιθήσεων, αξιών, συνηθειών και τρόπων δράσης που διαμορφώνονται στις κοινότητες των εκπαιδευτικών που χρειάστηκε να διαχειριστούν παρόμοιες απαιτήσεις και πιέσεις κατά τη διάρκεια κάθε σχολικής χρονιάς. Ουσιαστικά, η νοοτροπία που αναπτύσσεται μεταφέρει τις ιστορικά διαμορφωμένες και κοινά αποδεκτές λύσεις της κοινότητας στα νέα και άπειρα μέλη της, διαμορφώνοντας έτσι ένα αποδεκτό πλαίσιο επαγγελματικής μάθησης (Hargreaves & Fullan, 1995).

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και τα στελέχη που συμμετείχαν στην έρευνα συνδέουν την ανάπτυξη της ενταξιακής κουλτούρας στο σχολικό πλαίσιο με την ανάπτυξη αποδοτικής συνεργασίας ανάμεσα στο διοικητικό προσωπικό και τους εκπαιδευτικούς. Η θέση αυτή ενισχύεται και από άλλες ερευνητικές διαπιστώσεις: Ιδιαίτερα με αυτές που υποστηρίζουν ότι η ουσιαστική συνεργασία εντός του σχολικού πλαισίου αποβλέπει στην αυτονομία και την αυτενέργεια των εμπλεκομένων ενώ οι επιβαλλόμενες σχέσεις συνεργασίας συνδέονται με τη γραφειοκρατία και επιδιώκουν εξασφαλίσουν την τυποποίηση της συνεργασίας (Υφαντή, 2011). Στα παραδοσιακά οργανωμένα σχολεία οι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης. Αντίθετα, στο πλαίσιο ενός ενταξιακού σχολείου αναπτύσσονται αυθεντικές αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς και τα παιδιά. (Kugelmass, 2001).

Συμπεράσματα

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων καθώς και η σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύουν την κοινή πεποίθηση όλων των συμμετεχόντων πως ο βασικότερος παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά την εφαρμογή ή όχι ενταξιακών πρακτικών στις σχολικές μονάδες είναι η κυρίαρχη σχολική κουλτούρα. Η σχολική κουλτούρα χαρακτηρίζεται και ως «εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική» για κάθε σχολικό πλαίσιο και φαίνεται να προσδιορίζεται από δυο βασικές, αντιθετικές μεταξύ τους, κατευθύνσεις. Η πρώτη, η παραδοσιακή σχολική κουλτούρα, συνδέεται με την ανάπτυξη προσωπικών κινήτρων για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, με την καλλιέργεια του ατομισμού και των προσωπικών επιλογών προς ενίσχυση του ανταγωνισμού και της σύνδεσης με την αγορά εργασίας. Τα πορίσματα της έρευνας συνδέουν τις παραπάνω αρχές με το κυρίαρχο κλίμα στο σχολείο που έχει ως χαρακτηριστικό την αποτροπή της εδραίωσης της φιλοσοφίας της ένταξης και της ουσιαστικής από κοινού εκπαίδευσης των μαθη-

τών με αναπηρία με τους υπόλοιπους μαθητές. Αντιθέτως, τα αποτελέσματα της έρευνας που παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο επιβεβαιώνουν πως στις σχολικές μονάδες όπου το κυρίαρχο κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών και η άσκηση της διοίκησης συνδέονται με τις αρχές της συντροφικότητας, της αλληλοβοήθειας και του επιμερισμού των ευθυνών, η διαχείριση των μαθητών και των ζητημάτων συνύπαρξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες και μη, διευθετείται με τρόπο ανακουφιστικό και ωφέλιμο για όλους, συμβάλλοντας στη χειραφέτηση του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού.

Επιπλέον, οι εκτιμήσεις των διευθυντών/ντριών συνδέουν την ουσιαστική εφαρμογή των ενταξιακών πρακτικών στη τάξη από τη μεριά των εκπαιδευτικών, κυρίως με την ποιότητα των προηγούμενων εμπειριών τους αναφορικά με τους μαθητές με αναπηρία. Στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η παιδαγωγική τους σχέση με τους μαθητές με αναπηρία χαρακτηρίστηκε από συγκεκριμένες και καλά προσδιορισμένες μεθοδολογικές αρχές και τεχνικές, από ρεαλιστική στοχοθεσία και αποδοτική συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους, τότε οι στάσεις και οι απόψεις τους για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ένταξης είναι θετική και βοηθητική. Από την άλλη, στις περιπτώσεις που οι αναφερόμενες εμπειρίες των εκπαιδευτικών δεν είναι θετικές, εμφανίζεται ως επακόλουθο να μην είναι «θερμές» ούτε και οι εκτιμήσεις τους για την αναδυόμενη ενταξιακή πολιτική. Προκύπτει μάλιστα, πως οι αρνητικές εμπειρίες συνδέονται με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε δράσεις χωρίς οργάνωση, συντονισμό και επιστημονική καθοδήγηση που χαρακτηρίζονταν από εμπειρισμό και «καλές προθέσεις».

Τα ευρήματα της μελέτης συζητώνται ως πιθανή πηγή ανατροφοδότησης τόσο των εμπλεκόμενων στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και των διευθυντών/ντριών και των εκπαιδευτικών και του ρόλου που αυτοί μπορούν να αναλάβουν σε ένα αντίστοιχο πλαίσιο.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38(1), 15-34.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Arbeiter, S., & Hartley, S. (2002). Teachers' and pupils' experiences of integrated education in Uganda. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(1), 61-78.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education.

- International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79.
- Carrington, S., & Elkins, J. (2002). Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 1-16.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (2018). *Towards inclusive schools?* Routledge.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2008). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκη.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Kugelmass, J. W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International journal of inclusive education*, 5(1), 47-65.
- Mackelprang, R. W., Salsgiver, R. O., & Salsgiver, R. (2016). *Disability: A diversity model approach in human service practice*. Oxford University Press.
- Murawski, W. W. (2012). 10 Tips for using co-planning time more efficiently. *Teaching Exceptional Children*, 44(4), 8-15.
- O'Brien, L. M. (2001). Juggling Scarves or Inclusion for What? Young Children with Special Needs in an Era of School 'Reform'. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(3), 309-320.
- OECD. (1994). *The integration of disabled children into mainstream education: ambitions, theories and practices*. Paris : OECD
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Basingstock: Macmillan.
- Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και πολιτική*. Αθήνα: Επίκεντρο
- Stanovich, P. (1999). Conversation about inclusion. *Teaching Exceptional Children*, 31(6), 54-58.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical assessment, research & evaluation*, 7(17), 137-146.
- Vlachou, A. (1997). *Struggles for inclusive education: An ethnographic study*. Buckingham: Open University Press.
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Kontofryou, M. (2015). Roles, duties and challenges of special/support teachers at secondary education: implications for promoting inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 551- 564.
- Vygotsky, L. S. (1933/1978/1997). *Νοус στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Waldron, N. L., McLeskey, J., & Pacchiano, D. (1999). Giving teachers a voice: teachers' perspectives regarding elementary inclusive school programs.

- Teacher Education & Special Education*, 22 (3), 141-153.
- Wetherell, M., & Still, A. (1998). Realism and relativism. In R. Sapsford, A. Still, M. Wetherell, D. Miell, & R. Stevens (Eds.), *Theory and social psychology* (pp.99-114). London: Sage Publications.
- Winzer, M. A. (1993). *The history of special education: From isolation to integration*. Gallaudet: University Press.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 379-394.
- Βασιλειάδης, Η., & Σιδεράς, Δ., (2012). Κοινωνική ένταξη και εφαρμογές στη σχολική καθημερινότητα. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 56, 73-84.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Α. Βλάχου (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 11-27). Αθήνα: Πεδίο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κουτάντος, Δ. (1999α). Κριτική Θεώρηση: Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με οπτικά προβλήματα και η εκπαιδευτική έρευνα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 109, 43-50.
- Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα-Κριτική θεώρηση. Στο Α. Κυπριωτάκης, (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου ειδικής αγωγής. Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ., Μπάρμπας, Γ., Γαλάνη, Θ., Ευκαρπίδης, Π., Μαρκίδου, Ε., Παπαθανασίου, Ε., Χαρίση, Α., & Χατζηβασιλείου, Α. (2007). Η διαδικασία της ενσωμάτωσης σε τμήματα ένταξης δημοτικών σχολείων. Στο *Πανευρωπαϊκό συνέδριο. Η ευρωπαϊκή διάσταση της ειδικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη.
- Υφαντή, Α., (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνη.

Abstract

International tendencies and the dominant educational policy that is associated with special education is focusing on integration practices and the promotion of inclusive education. The purpose of the given investigation was to imprint

the thoughts of principals of special education school settings, regarding the currently applied educational status of special education in Greece. The researchers, through semi-structured interviews, aimed to designate the factors that contribute to forming the inclusion politics in general education classrooms of students with some form of disability. The content analysis of the data that were collected by the investigators, lead them in the conclusion that it is of high importance to consider the school culture as a significant factor of the degree of which students with disabilities can be included in general education and the quality of the cooperation that will be developed through the principles and the educational staff.

Key-words: Disability and educational policy, Principals of special education schools, Inclusion of students with disabilities, School culture.

Ηλίας Βασιλειάδης

Π.Τ.Δ.Ε.-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Καρδιά Δ. Θέρμης ΤΘ 131, 575 00
Τηλ.: 6973612847
E-mail: ilvasileiadis@uth.gr

Ιωάννης Ρουσσάκης

Επικ. Καθηγητής Π.Τ.Ε.Α.-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αργοναυτών & Φιλελλήνων, 382 21, Βόλος
Τηλ.: 2421074782
E-mail: yiannis.roussakis@uth.gr