



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

---

ΠΜΣ ‘‘Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και από  
Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)’’

***“ Πολιτικές και πρακτικές της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στο  
ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Οι απόψεις των Σχολικών Συμβούλων  
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ”***

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

*Πεπόνη Αγγελική*

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

*Επιβλέπουσα: Τσατσαρώνη Άννα*

*Μέλη: Καρακατσάνη Δέσποινα & Μπαγάκης Γεώργιος*

Κόρινθος, 2017

Copyright © Αγγελική Πεπόνη, 2017.

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.

## Περίληψη

Η συμπερίληψη, καθώς κερδίζει δυναμική σε παγκόσμιο επίπεδο ως εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική που αντανακλά αξίες, οι οποίες αμφισβητούν τους τρόπους με τους οποίους διαγωνίζονται μέσω της εκπαίδευσης οι διακρίσεις, και μέσω της οποίας θα δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών, λαμβάνει αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον και στην Ελλάδα. Διαπιστώθηκε ωστόσο, ότι δεν έχουν εκπονηθεί έρευνες που πραγματεύονται τις σχετικές αντιλήψεις και εμπειρίες των στελεχών της εκπαίδευσης. Έτσι, η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία διερευνά τις αντιλήψεις και τις στάσεις των Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και τις εμπειρίες τους βάσει των εκφάνσεων του ρόλου τους, επιχειρώντας να αναδείξει τα εμπόδια και τις προοπτικές προώθησής της στην Ελλάδα.

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας συλλέχθηκαν πρωτογενή δεδομένα μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων σε δώδεκα Σχολικούς Συμβούλους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από οκτώ νομούς της Ελλάδας.

Από τα ευρήματα της μελέτης προέκυψε ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι έχουν αναπτύξει κάποιες αντικρουόμενες αντιλήψεις σχετικά με την συμπερίληψη. Μέσω της διερεύνησης των απόψεων και εμπειριών τους ανάλογα με τις αρμοδιότητές τους, αναδύθηκε μια σειρά παραγόντων οι οποίοι θα μπορούσαν να προωθήσουν την συμπερίληψη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αρχικά, η μεταρρύθμιση της εκπαιδευτικής πολιτικής ώστε να προχωρήσει πέραν της θεσμοθέτησης επιπρόσθετων δομών υποστήριξης και στην ουσιαστική αναμόρφωση του συστήματος και των βαθύτερων δομών του που θέτουν εμπόδια στην ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών. Ακόμα, κρίσιμης σημασίας θα ήταν η ανάπτυξη μιας κοινής γλώσσας για την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση τόσο σε επίπεδο ακαδημαϊκού λόγου, όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής δράσης καθώς και η οργάνωση από την πολιτεία στοχευμένων και συστηματικών επιμορφώσεων για τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, βοηθητικά θα δρούσε η επαναπροσέγγιση του θεσμικού πλαισίου δράσης των στελεχών της εκπαίδευσης, μεταξύ αυτών και των Σχολικών Συμβούλων, ώστε να προσφέρει στήριξη και να επιτρέπει την ουσιαστικότερη συνεργασία τους σε τοπικό επίπεδο.

**Λέξεις κλειδιά:** συμπερίληψη, συμπεριληπτική εκπαίδευση, Σχολικοί Σύμβουλοι, διαφορετικότητα, εκπαιδευτική πολιτική

## **Abstract**

As inclusion gains momentum; worldwide as an educational policy and practice reflecting values that challenge the ways in which education perpetuates discrimination and through which the circumstances will be created to accommodate the needs of all students, it receives a growing research interest in Greece as well. It was noticed however, that no research has been conducted regarding the perceptions and experiences of members of education administration. This thesis investigates the perceptions and attitudes of School Advisors of Primary Education regarding inclusive education and their experiences with regards to the basic manifestations of their role. In recording their views, it is attempted to highlight their perspective as well as the obstacles they see in the promotion of inclusive educations in the Greek context.

In order to fulfil the purpose of the study, primary data were collected through conducting semi-structured interviews with twelve School Advisors of Primary Education working in eight prefectures of Greece.

Our research shows that the School Advisors hold some conflicting views about inclusive education. Through the exploration of their views and experiences in accordance with their role, there emerged as factors that could enhance the promotion of inclusion in the Greek education system the development of a common language for inclusion at the academics' as well as the practitioners' level; the organisation from the state of targeted and systematic in-service trainings for teachers; the reform of educational policy in such a way as to allow moving beyond establishing extra forms of support for targeted groups of students to the substantive reform of the deeper structures which pose difficulties in the full participation of all students; and the reforming of the legislative framework defining the activity of all agents of education administration in each region, therefore also of School Advisors, so as deeper synergies are allowed to develop and appropriate support is offered to schools.

**Key words:** inclusion, inclusive education, school advisors, diversity, educational policy

## Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα αυτής της εργασίας, καθηγήτρια Άννα Τσατσαρώνη, για την κατανόησή της στις ιδιαίτερες συνθήκες διεκπεραίωσης της εργασίας από πλευράς μου και την καθοδήγησή της καθ' όλη την διάρκεια του σχεδιασμού και της υλοποίησής της. Επίσης, θα ήθελα ευχαριστήσω την κ. Αντιγόνη Σαρακινιώτη για την συμβολή της και όλους τους διδάσκοντες του παρόντος μεταπτυχιακού προγράμματος.

Ακόμα, είμαι ευγνώμων στους γονείς μου, Βαγγέλη και Μαρία για όλες τις θυσίες τους, την ανιδιοτελή τους αγάπη, την συνεχή τους υποστήριξη και συμπαράσταση και σ' αυτή μου την προσπάθεια. Αυτή η διπλωματική, όπως και πολλά άλλα πράγματα στην ζωή μου, δεν θα είχαν ολοκληρωθεί χωρίς την αρωγή τους.

Επίσης, ευχαριστώ τον σύντροφό μου και τους φίλους μου, σε Σκωτία και Ελλάδα, για την καθημερινή ανοχή, κατανόηση και ενθάρρυνσή τους που εκτιμώ απεριόριστα.

Τέλος, νιώθω πως χρωστώ ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους Σχολικούς Συμβούλους που δέχθηκαν να αφιερώσουν τον χρόνο τους και να μοιραστούν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους, ώστε να ολοκληρωθεί αυτή η έρευνα. Η προθυμία τους να αφήσουν να μάθουμε από τις εμπειρίες τους, είναι δηλωτική της αφοσίωσής τους στην δουλειά τους και την εκπαίδευση.

## Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	2
Abstract.....	3
Ευχαριστίες.....	4
Πίνακας περιεχομένων .....	5
Εισαγωγή .....	7
1. Θεωρητική τεκμηρίωση της έρευνας .....	11
1.1. Συμπερίληψη και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση.....	11
1.2. Η απόδοση του όρου inclusion στην Ελληνική γλώσσα .....	14
1.3. Η κατανόηση της διαφορετικότητας.....	16
1.4. Συμπεριληπτική πρακτική και παιδαγωγική.....	19
2. Πολιτικές για την συμπεριληπτική εκπαίδευση .....	23
2.1. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο.....	23
2.2. Πολιτικές για την συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	28
2.2.1. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση .....	32
2.2.2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	34
2.2.3. Λοιπά εκπαιδευτικά μέτρα για την συμπερίληψη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση .....	37
3. Ο θεσμός και ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων .....	39
4. Μεθοδολογία της έρευνας.....	43
4.1. Ερευνητικοί στόχοι .....	43
4.2. Φιλοσοφικές παραδοχές και μεθοδολογία .....	43
4.3. Ερευνητικό εργαλείο.....	45
4.4. Δείγμα και δειγματοληψία .....	46
4.5. Συλλογή πρωτογενών δεδομένων .....	47
4.6. Ανάλυση δεδομένων .....	48
4.7. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας.....	49
5. Ευρήματα και συζήτηση .....	51

5.1.	Απόψεις και αντιλήψεις Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση.....	51
5.1.1.	Συμπεριληπτική εκπαίδευση .....	51
5.1.2.	Συμπεριληπτική πρακτική .....	54
5.2.	Εμπειρίες και απόψεις που πηγάζουν από τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου ως επιστημονικού και παιδαγωγικού καθοδηγητή .....	58
5.3.	Εμπειρίες και απόψεις που πηγάζουν από τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου ως επιμορφωτή.....	64
5.4.	Εμπειρίες και απόψεις που πηγάζουν από τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου ως διαχειριστή της εκπαιδευτικής πολιτικής .....	67
5.5.	Η συμβολή των Σχολικών Συμβούλων στην προώθηση της συμπερίληψης στο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα .....	73
6.	Συμπεράσματα και επίλογος .....	76
6.1.	Βασικά συμπεράσματα της έρευνας .....	76
6.2.	Περιορισμοί .....	82
6.3.	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	82
	Βιβλιογραφία .....	84
	Παραρτήματα .....	93
	Παράρτημα I: Οδηγός συνέντευξης.....	93
	Παράρτημα II: Προφίλ συμμετεχόντων .....	97
	Παράρτημα III: Απομαγνητοφώνηση μίας εκ των συνεντεύξεων.....	98

## Εισαγωγή

Η πολυπλοκότητα και η διαφορετικότητα που χαρακτηρίζουν την σύγχρονη κοινωνία, συνθέτουν σημαντικές προκλήσεις για το σχολείο του σήμερα όσον αφορά την επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης για όλους τους μαθητές του. Οι εκπαιδευτικοί και ο θεσμός του σχολείου οφείλουν να ανταποκριθούν στις συνεχείς αλλαγές του ευρύτερου κοινωνικού, πολιτικού και πολιτισμικού τοπίου. Κατά την προσπάθεια αυτή γεννιούνται νέα ερωτήματα σχετικά με την εκπαιδευτική ισότητα που απαιτούν βαθύτερη σκέψη και ανανεωμένες θεωρήσεις του τι σημαίνει για τα σχολεία η ενασχόληση με την διαφορετικότητα που σήμερα έχει περισσότερες αποχρώσεις από ποτέ (Keddie, 2012).

Στον επιστημονικό λόγο έχουν αναπτυχθεί πολλές και διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις που ασχολούνται με την εκπαιδευτική πρόκληση της διαχείρισης της διαφορετικότητας. Εντούτοις, φαίνεται πως υπάρχει μια κοινή συνισταμένη μεταξύ όλων των σύγχρονων θεωριών πάνω σε ένα θεμελιώδες ζήτημα: την μετάβαση από την καταπίεση, απόκρυψη ή αγνόηση προς την αναγνώριση και αναστοχαστική (reflective) διαχείριση της διαφορετικότητας (Govaris, Kaldi & Papadopoulos, 2013).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education), ως μια από αυτές τις θεωρητικές προσεγγίσεις προτείνει μια πολυεπίπεδη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως παράγοντα κλειδί για την προώθηση της συνοχής των κοινωνιών που χαρακτηρίζονται όλο και περισσότερο από την διαφορετικότητα (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2010). Αντικαθιστώντας παλαιότερους όρους όπως η ενσωμάτωση (integration), η συμπεριληπτική εκπαίδευση ήρθε να εκφράσει έναν νέο πολιτικό προσανατολισμό συνεχούς βελτίωσης του σχολείου προτάσσοντας τις αρχές της ισοτιμίας και ισότητας και αξίες όπως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, στα δικαιώματα και τις ανάγκες όλων των παιδιών χωρίς καμιά εξαίρεση (Ημέλλου, 2011). Ο λόγος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εδράζεται στην ιδέα ότι η εκπαίδευση κάθε παιδιού σε σχολεία που διαμορφώνουν μηχανισμούς υποστήριξης της μάθησης για κάθε μαθητή είναι θεμελιώδες δικαίωμα σε μια δίκαιη κοινωνία (UNESCO, 1994) και έρχεται να διαμορφώσει πλαίσια και διδακτικές πρακτικές που αντιλαμβάνονται τις ατομικές διαφορές όχι ως πρόβλημα, αλλά ως ευκαιρία για εμπλουτισμό της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας στα σχολεία της γειτονιάς (Corbett & Slee, 2002; Lindsay, 2003).



Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, αν και έχει κυριαρχήσει στο τοπίο των εκπαιδευτικών πολιτικών σε παγκόσμιο επίπεδο τα τελευταία χρόνια, δεν παύει να αποτελεί μια πολύπλοκη έννοια που μπορεί να έχει μια ποικιλία ερμηνειών και εφαρμογών (Lindsay, 2003). Παράλληλα, παρατηρείται μια προσπάθεια ισορρόπησης, από πλευράς των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων, συμπεριλαμβανομένου και του ελληνικού, ανάμεσα στον μετασχηματισμό των μηχανισμών του σχολείου που αναπαράγουν διάφορες μορφές ανισότητας ώστε τα σχολεία να μπορέσουν να αγκαλιάσουν την διαφορετικότητα του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού, και στην εναρμόνιση με τις πολιτικές της αγοράς που δίνουν έμφαση στην μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και προωθούν τον ανταγωνισμό. Έτσι, δεν αποτελεί σπάνιο φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία να καλούνται να μεταφράσουν σε πράξη τα θεσμικά πλαίσια, που μπορεί να χαρακτηρίζονται από αντιφατικότητα, με αποτέλεσμα τόσο οι προσωπικές αντιλήψεις των επαγγελματιών της εκπαίδευσης όσο και ο αντίστοιχος θεσμικός και πολιτικός λόγος να επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο με τον οποίο η συμπερίληψη ενεργοποιείται σε κάθε συγκεκριμένο.

Στην Ελλάδα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση συγκεντρώνει όλο και μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, ωστόσο παραμένει ένα πεδίο, η διερεύνηση του οποίου ξεκίνησε σχετικά πρόσφατα. Μόλις τα τελευταία χρόνια άρχισε η συμπερίληψη να εμφανίζεται ως όρος αλλά και ως αντίληψη περί της εκπαίδευσης που επηρεάζει τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών πολιτικών και παρεμβάσεων. Και ενώ μέχρι τώρα η έρευνα έχει στραφεί σε μεγάλο βαθμό στην χαρτογράφηση των απόψεων, στάσεων και αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών, καθώς και τους παράγοντες που συμβάλουν στην διαμόρφωσή τους (βλ. Batsiou et al, 2008; Fyssa, Vlachou & Avramidis, 2014; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014; Zoniou- Sideri & Vlachou, 2006; Avramidis & Kalyva, 2007; Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008; Coutsocostas & Alborz, 2010), τα φώτα της πολύ λιγότερο έχουν πέσει πάνω στις αντιλήψεις άλλων εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εντοπίζοντας το συγκεκριμένο βιβλιογραφικό και ερευνητικό κενό του πεδίου στο ελληνικό συγκεκριμένο και προσδοκώντας ως ένα βαθμό να το καλύψει, η παρούσα μελέτη έστρεψε τον φακό της στη χαρτογράφηση των αντιλήψεων, στάσεων και εμπειριών των στελεχών της εκπαίδευσης σε ζητήματα σχετικά με την συμπερίληψη. Πιο συγκεκριμένα, εφόσον καμία έρευνα δεν βρέθηκε με πληθυσμό-στόχο τα στελέχη της εκπαίδευσης, επιλέχθηκε το ενδιαφέρον της εργασίας αυτής να εστιαστεί στις στάσεις και τις αντιλήψεις των

Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στις απόψεις που έχουν διαμορφώσει για την συμπερίληψη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τις διαφορετικές εκφάνσεις του ρόλου τους.

Σε σχέση με άλλα στελέχη της εκπαίδευσης, επιλέχθηκαν ως πληθυσμός της έρευνας οι Σχολικοί Σύμβουλοι καθώς είναι εκπαιδευτικοί με πολυετή εμπειρία, αυξημένων τυπικών προσόντων και υπηρετούν έναν μακρόβιο θεσμό που τέθηκε σε ισχύ από το νόμο 1304/1982, πριν 25 χρόνια. Επιπρόσθετα, ο ρόλος τους μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μόνο ως πολυσχιδής θα μπορούσε να χαρακτηριστεί. Σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, τους έχουν ανατεθεί ρόλοι όπως αυτός του επιμορφωτή, συντονιστή, προγραμματιστή, αξιολογητή και συνεργάτη της διοίκησης, γεγονός που τους καθιστά κρίκο ανάμεσα στην διοικητική και στην παιδαγωγική πλευρά της εκπαίδευσης (Stamelos & Bartzakli, 2013). Όλα τα παραπάνω επιτρέπουν στους Σχολικούς Συμβούλους να έχουν μια πανοραμική θέαση της ελληνικής εκπαίδευσης και επομένως μέσα από τις εμπειρίες τους βάσει των εκφάνσεων του ρόλου τους, είναι δυνατόν να χαρτογραφηθούν οι προϋποθέσεις, τα εμπόδια και οι προοπτικές της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμα, το γεγονός ότι είναι υπεύθυνοι για την παιδαγωγική και επιστημονική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, άρα είναι σε θέση να επηρεάζουν τις αντιλήψεις εκατοντάδων εκπαιδευτικών, καθιστά την διερεύνηση των δικών τους στάσεων και αντιλήψεων επιτακτική ανάγκη.

Συνοπτικά, λοιπόν, η παρούσα μελέτη στοχεύει, πρώτον, να καταγράψει τις αντιλήψεις των σχολικών συμβουλών περί συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και δεύτερον, να χαρτογραφήσει τις προϋποθέσεις, τα εμπόδια και τις προοπτικές της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έτσι όπως αυτά διαφαίνονται από τις εμπειρίες και τις απόψεις τους ανάλογα με τις εκφάνσεις του ρόλου τους.

Τα ερωτήματα αυτά θα επιχειρηθεί να απαντηθούν με φόντο, πρώτον, τις σύγχρονες θεωρήσεις για την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Να σημειωθεί πως εδώ, δεν μπαίνει στο επίκεντρο η μελέτη των πρακτικών, αντιλήψεων και πολιτικών για την σχολική ένταξη μιας συγκεκριμένης ομάδας παιδιών στο ελληνικό γενικό σχολείο (βλ. Αθανάσογλου, 2014; Πασχαλίδου, 2016; Kanoumi, 2016; Tsakiridou & Poluzoroulou, 2014; Vlachou & Fyssa, 2016), αλλά περισσότερο το ερώτημα πώς το ελληνικό σχολείο

υποδέχεται την εν γένει διαφορετικότητα των μαθητών του. Δεύτερον, με φόντο τις υφιστάμενες ελληνικές πολιτικές για την συμπερίληψη και το κατά πόσο αυτές είναι σε θέση όντως να προωθήσουν αιτήματα πάνω στα οποία θεμελιώνεται η ιδέα της συμπερίληψης όπως κοινωνική δικαιοσύνη και αποδοχή της διαφορετικότητας.

## 1. Θεωρητική τεκμηρίωση της έρευνας

### 1.1. Συμπερίληψη και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Η σκέψη γύρω από την κοινωνική και εκπαιδευτική συμπερίληψη έχει γίνει ένα από τα κυριότερα ενδιαφέροντα των πολιτικών παγκοσμίως. Μέχρι σχετικά πρόσφατα ο διαχωρισμός σε είδη της εκπαίδευσης ήταν πολύ καλά εδραιωμένος στην ιδέα “διαφορετικά είδη εκπαίδευσης για διαφορετικά είδη παιδιών” (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011:29). Καθώς όμως αυτού του τύπου οι κατηγορικοί αλλά και κατηγορηματικοί διαχωρισμοί αμφισβητήθηκαν, το ενδιαφέρον στράφηκε στους τρόπους με τους οποίους μπορούν όλοι οι μαθητές να συνυπάρξουν, να συμμετάσχουν ενεργά και να εκπαιδευθούν σε ένα γενικό σχολείο που αγκαλιάζει την διαφορετικότητά τους. Αυτή η προσπάθεια αρχικά εκφράστηκε μέσω του ρεύματος της ενσωμάτωσης, πολύ γρήγορα ωστόσο η ενσωμάτωση κατακρίθηκε για την τοποθέτηση της ευθύνης της προσαρμογής σε ένα σχολικό περιβάλλον που θα παραμένει αμετάβλητο στο παιδί, γεγονός που έχει πολλές και σημαντικές συνέπειες (Corbett & Slee, 2002). Κυρίως από αυτό το σημείο κριτικής έγινε κατανοητό πως το βάρος πρέπει να μετατοπιστεί στον τρόπο που η εκπαίδευση μπορεί να δομηθεί ώστε να δώσει συνοχή στις σημερινές κοινωνίες της διαφορετικότητας (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011). Έτσι, αναδύθηκε το σύγχρονο εκπαιδευτικό όραμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ως το πιο αποτελεσματικό μέσο προς την επίτευξη της εκπαίδευσης για όλους, την καταπολέμηση των διακρίσεων και την οικοδόμηση μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς (Παπαπέτρου κ.α., 2013).

Πιο συγκεκριμένα, ο όρος ‘inclusion’ (συμπερίληψη) καθιερώθηκε μέσα από το διεθνές συνέδριο ‘Education for All’ (UNESCO, 1990) που προώθησε την ιδέα της ‘εκπαίδευσης για όλους’, πλαισιωμένη από την οπτική της κοινωνικής δικαιοσύνης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ο όρος ‘inclusive education’ (συμπεριληπτική εκπαίδευση) ως βασικός στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής και το πλαίσιο για την επίτευξή του, εδραιώθηκε μέσα από το παγκόσμιο συνέδριο της UNESCO για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες (UNESCO, 1994). Παρά το γεγονός ότι είναι μια αντίληψη περί της εκπαίδευσης που αναπτύχθηκε σχετικά πρόσφατα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση ενσωματώνει ιδέες και επιχειρήματα που διαπραγματεύεται η εκπαιδευτική κοινότητα για πολλά χρόνια. Αντανακλά αξίες που θέτουν υπό αμφισβήτηση τους τρόπους με τους οποίους αναπαράγονται και

διδιωνίζονται οι κοινωνικές ανισότητες που αφορούν περιθωριοποιημένες ομάδες μαθητών που βρίσκονται σε ένα ευρύτερο φάσμα δυνατοτήτων, χαρακτηριστικών, αναπτυξιακής πορείας και κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου (Liasidou, 2012).

Και ενώ η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει γίνει μια φράση με διεθνή αναγνώριση (Booth and Ainscow, 1998), έχει παρατηρηθεί και καταγραφεί πολλάκις στην βιβλιογραφία του πεδίου ότι ανάλογα με τον τόπο, τον χρόνο, ή ακόμα και τον συγγραφέα μπορεί να γίνει αντιληπτή με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους και να σημαίνει πολλά διαφορετικά πράγματα (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2010; Slee, 2008; Runswick-Cole, 2011). Προφανώς, η κάθε εννοιολογική σύλληψη προσδίδει στον όρο διαφορετικό πρόσημο, από την στιγμή που η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να ιδωθεί ως το αντίθετο του αποκλεισμού (Clough, 2005), συνώνυμο της ενσωμάτωσης ή/και υποκατάστατο της ειδικής εκπαίδευσης (βλ. Corbett and Slee, 2002, Booth and Ainscow, 1998) ή απλώς ως μέσο για κοινωνική δικαιοσύνη (UNESCO, 1990). Το γεγονός αυτό οδήγησε τους Armstrong, Armstrong & Spandagou (2010) να εκφράσουν τον φόβο πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να φτάσει να σημαίνει τα πάντα και τίποτα, ταυτόχρονα.

Οι Ainscow, Booth και Dyson (2006) αναγνωρίζοντας την δυσκολία ορισμού της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης πρότειναν την διάκριση των ορισμών, μεταξύ άλλων, σε “περιορισμένους” και “ευρείς”. Οι περιορισμένοι ορισμοί αναφέρονται στην προώθηση της συμπερίληψης μιας συγκεκριμένης ομάδας μαθητών μέσα στην γενική εκπαίδευση, ενώ οι ευρείς ορισμοί δεν εστιάζουν σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών αλλά στην διαφορετικότητα εν γένει, και τον τρόπο που τα σχολεία οφείλουν να ανταποκριθούν στην διαφορετικότητα όλων των μαθητών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας<sup>1</sup>.

Σύμφωνα με την UNESCO (2005), λοιπόν, τέσσερα είναι τα βασικά χαρακτηριστικά που κυριαρχούν στους περισσότερους ορισμούς της εκπαιδευτικής συμπερίληψης:

---

<sup>1</sup> Η αντίληψη της συμπερίληψης με τον ευρύ αυτό τρόπο συνάδει με την θέασή της ως μιας δύναμης μεταρρύθμισης που στοχεύει στην αναδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος, άρα επιτρέπει και την χαρτογράφηση των προϋποθέσεων και εμποδίων της εφαρμογής της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που αποτελεί έναν εκ των στόχων της έρευνας αυτής. Έτσι, στην παρούσα διπλωματική εργασία υιοθετείται ο ευρύς τρόπος κατανόησης της συμπερίληψης και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και κατά αυτό τον τρόπο θα σκιαγραφηθεί και παρακάτω. Κατά συνέπεια, εδώ δεν θα αποτελέσει κάποια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών σημείο αναφοράς, αλλά θα χρησιμοποιείται ο όρος διαφορετικότητα.

- Η συμπερίληψη είναι μια διαδικασία και πρέπει να γίνεται κατανοητή σαν μια ατέρμονη αναζήτηση καλύτερων τρόπων για να ανταποκριθούμε στην διαφορετικότητα, να μάθουμε να ζούμε με την διαφορετικότητα και να μαθαίνουμε από αυτή.
- Η συμπερίληψη σχετίζεται με την ταυτοποίηση και αφαίρεση εμποδίων.
- Η συμπερίληψη σχετίζεται με την παρουσία, την συμμετοχή και τα επιτεύγματα όλων των μαθητών.
- Η συμπερίληψη τοποθετεί μεγαλύτερη έμφαση στις ομάδες των μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο περιθωριοποίησης και αποκλεισμού.

Αυτό που γίνεται κατανοητό από τα παραπάνω είναι πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν έχει να κάνει μόνο με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή οποιαδήποτε άλλη ομάδα μαθητών, αλλά με τον τρόπο που πρέπει να αλλάξουν τα σχολεία και οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης ώστε να διασφαλιστεί ότι κανένα παιδί δεν βρίσκεται στο περιθώριο (Runswick-Cole, 2011). Υπό αυτή την έννοια, η έμφαση της συμπερίληψης πρέπει να εστιάζεται στην αλλαγή των σχολείων, της κουλτούρας και των πρακτικών τους, ώστε η συμπερίληψη να μην εκπέσει σε ένα ζήτημα γεωγραφίας, δηλαδή ζήτημα του πού εκπαίδευεται ένα παιδί, στο γενικό ή το ειδικό σχολείο (Armstrong & Barton, 2007). Οι τελευταίοι μας πληροφορούν πως η συμπερίληψη δεν είναι η τοποθέτηση όλων των παιδιών σε ένα σύστημα που παραμένει αμετάβλητο. Θα πρέπει να μας απασχολεί το πώς, το πού, το γιατί και με ποιες συνέπειες θα εκπαιδεύουμε όλα τα παιδιά.

Όπως υποστηρίζουν οι Armstrong και Barton (2007:6),

*“Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν είναι ένας σκοπός αλλά το μέσο για ένα σκοπό. Σχετίζεται με τη συμβολή στην πραγμάτωση μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας, που θα έχει ως αίτημα τα ανθρώπινα δικαιώματα να αποτελούν κεντρικό συστατικό της χάραξης πολιτικών. Έτσι, το ζήτημα που τίθεται είναι κυρίως για τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισοτιμία, την κοινωνική δικαιοσύνη και τον αγώνα για μια κοινωνία δίχως διακρίσεις. Αυτές οι αρχές βρίσκονται στην καρδιά της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής.”*

Σύμφωνα με την Smith (2006) οι περισσότεροι ορισμοί είναι περιγραφικοί, σαν τον παραπάνω, ακόμα όμως κι αν δεν είναι εύκολο να καταλήξουμε σε έναν τελικό ορισμό για το περιεχόμενο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, είναι δυνατόν να αναγνωρίσουμε

τις αρχές και τα χαρακτηριστικά της. Έτσι συμπερασματικά, σύμφωνα με την Smith (2006), τους Αγγελίδη και Χατζησωτηρίου (2013), και τον Artiles και τους συνεργάτες του (2006) η συμπερίληψη έχει να κάνει με το να προσδίδουμε αξία στην διαφορετικότητα, και να εφαρμόζουμε τις αρχές της για όλους τους μαθητές, όχι μόνο για όσους κινδυνεύουν με αποκλεισμό. Είναι βασισμένη σε ένα τρόπο μάθησης και διδασκαλίας που μπορεί να περιγραφεί ως κοινωνικά κονστρουκτιβιστικός και ολιστικός. Είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις αρχές της ισότητας, της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης τόσο στον εκπαιδευτικό, όσο και στον ευρύτερο κοινωνικό τομέα. Το σημαντικότερο, όμως, είναι ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια συνεχής διαδικασία και όχι ένα στάδιο το οποίο μπορούμε να φτάσουμε σε μια συγκεκριμένη στιγμή.

## 1.2. Η δυσκολία απόδοσης του όρου *inclusion* στην Ελληνική γλώσσα

Στην σχετική ελληνική βιβλιογραφία έχει υπάρξει αρκετή συζήτηση γύρω από την απόδοση των όρων ‘*inclusive education*’ και ‘*inclusion*’ στην ελληνική γλώσσα. Όπως αναφέρουν οι Αγγελίδης και Χατζησωτηρίου (2013), “κάποιοι μεταφράζουν τον όρο ως ‘συνεκπαίδευση’ (π.χ. Τάφα, 1998), άλλοι ως ‘σχολική ενσωμάτωση’ (π.χ. Παντελιάδου, 1992) ενώ κάποιοι άλλοι δεν τον μεταφράζουν καθόλου και τον χρησιμοποιούν στα αγγλικά (π.χ. Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideris, 2000)”. Ακόμα, στα πλαίσια της βιβλιογραφικής επισκόπησης που διεξήχθη για την έρευνα παρατηρήθηκε η χρήση του όρου ‘ισότιμη συνεκπαίδευση’ (π.χ. Χαρουπιάς, 2003). Όμως οι όροι που χρησιμοποιούνται συχνότερα και φαίνεται να κυριαρχούν στο πεδίο είναι αυτοί της ‘ένταξης’ / ‘ενταξιακής εκπαίδευσης’ και πιο πρόσφατα της ‘συμπερίληψης’ / ‘συμπεριληπτικής εκπαίδευσης’.

Όλοι οι παραπάνω όροι μπορεί να χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τον όρο ‘*inclusion*’, ως συνώνυμες λέξεις, συχνά εναλλακτικά και να υπονοούν παρόμοιες φιλοσοφίες και πρακτικές, ωστόσο δεν είναι το ίδιο. Ακόμα και αν ήταν όμως, θα έπρεπε να είχαμε αναπτύξει μια κοινή και σαφώς καθορισμένη ορολογία για το πεδίο, εφόσον η χρήση διαφορετικών όρων για να εκφραστεί μια έννοια μόνο αρνητικές συνέπειες θα μπορούσε να έχει. Σύμφωνα με την Dialektaki (2014) η σύγχυση που

επικρατεί μπορεί να οδηγήσει σε παρεξηγήσεις μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα, με το περιεχόμενο των όρων να γίνεται ασαφές και την κατανόησή τους να παραμένει σε ένα γενικευμένο επίπεδο.

Στην παρούσα εργασία κρίθηκε ότι δεν θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν οι όροι ‘συνεκπαίδευση’ και ‘ισότιμη συνεκπαίδευση’ για δύο βασικούς λόγους. Πρώτον, ο όρος ‘συνεκπαίδευση’ φαίνεται να χρησιμοποιείται στο ελληνικό θεσμικό πλαίσιο αποκλειστικά για να σηματοδοτήσει την εκπαίδευση μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (εφεξής ΕΕΑ) ή αναπηρία σε ένα κοινό πλαίσιο με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό. Σε χαρακτηριστικό απόσπασμα του Ν. 3699/2008 αναφέρεται: “...τη λειτουργικότητα και τη συμμετοχή του κάθε μαθητή με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης με τους μαθητές του γενικού εκπαιδευτικού πλαισίου”. Η χρήση και των δύο όρων συναντάται κυρίως σε έρευνες και ακαδημαϊκά κείμενα που έχουν στο επίκεντρο την ομάδα των μαθητών με ΕΕΑ ή αναπηρία (βλ. Ημέλλου, 2016, 2011; Dialektaki, 2014; Τζίμας & Λαμπροπούλου, 2007) και όχι για άλλες μαθητικές ομάδες. Δεύτερον, το γεγονός ότι είναι σύνθετες λέξεις με δεύτερο συνθετικό την εκπαίδευση, δίνει την εντύπωση πως η συμπερίληψη αφορά μόνο την εκπαίδευση, απογυμνώνοντάς την από τις κοινωνικές της προεκτάσεις.

Με τον όρο ένταξη γίνεται η επίσημη μετάφραση του όρου ‘inclusion’ από τα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (εφεξής Ε.Ε.). Κυριότερα, ο όρος αυτός φαίνεται να είναι ο πιο διαδεδομένος στην ελληνική βιβλιογραφία και να χρησιμοποιείται για το μακρύτερο χρονικό διάστημα, και μάλιστα από τους πιο γνωστούς Έλληνες ακαδημαϊκούς του πεδίου όπως η Ζώνιου-Σιδέρη, αφού έτσι πρωτοσυστήθηκε στην ελληνική πραγματικότητα ο όρος inclusion (βλ. Ζώνιου-Σιδέρη, 2004, 2012). Ωστόσο, ακριβώς επειδή είναι ο παλαιότερος όρος, ενδέχεται να έχει συνδεθεί πολύ περισσότερο στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών με μια πιο αναχρονιστική κατανόηση του ‘inclusion’ που αφορά την ένταξη κυρίως των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο.

Αντίθετα ο όρος συμπερίληψη, ως νεότερος στο πεδίο, θα μπορούσε να θεωρηθεί ακόμα “παρθένο έδαφος” και έτσι πιο εύκολα να αποδώσει τις αποχρώσεις του όρου ‘inclusion’, οι οποίες εδραιώθηκαν πιο σύγχρονα, με τις κοινωνικές του προεκτάσεις και την ενασχόλησή του με την διαφορετικότητα και όχι συγκεκριμένες ομάδες μαθητών. Έτσι, η ερευνήτρια ασπάζεται την πεποίθηση των Αγγελίδη και



Χατζησωτηρίου (2013) ότι το περιεχόμενο του όρου ‘inclusion’ αποδίδεται πιο ολοκληρωμένα από την μετάφρασή του ως ‘συμπερίληψη’ γιατί η ιδέα της συμπερίληψης μπορεί να πάει και πέρα από τα σχολεία στην κοινωνική συμπερίληψη, κάτι που δεν μπορούν να κάνουν οι όροι συνεκπαίδευση και σχολική ενσωμάτωση. Επίσης, ο όρος συμπερίληψη σχετίζεται και καλύπτει ένα μεγαλύτερο εύρος θεμάτων, επίκαιρων στις μέρες μας, όπως θέματα ισότητας, αντιρατσισμού και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, σε αυτή την εργασία χρησιμοποιούνται οι παρακάτω αποδόσεις των αγγλικών όρων στα ελληνικά: ‘αφομοίωση’ για τον όρο ‘assimilation’, ‘ενσωμάτωση’ για τον όρο ‘integration’ και ‘συμπερίληψη’ και ‘συμπεριληπτική εκπαίδευση’ για τους όρους ‘inclusion’ και ‘inclusive education’.

### 1.3. Η κατανόηση της διαφορετικότητας

Ο Rayner (2007) υποστηρίζει πως στην καλύτερη κατανόηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλει η ανάλυση του τρόπου που η κοινωνία αντιλαμβάνεται την αναπηρία. Όπως είναι λογικό, υφίσταται ένα φάσμα αντιλήψεων για την αναπηρία που έχουν οργανωθεί και παρουσιαστεί ως μοντέλα στην βιβλιογραφία, ωστόσο το κυρίαρχο δίπολο συμπληρώνουν το ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο (Rayner, 2007; Poplin, 1988; Glazzard, 2013).

Τα μοντέλα κατανόησης της αναπηρίας θα αναλυθούν περισσότερο παρακάτω καθώς αποτελούν ένα χρήσιμο φακό μέσα από τον οποίο μπορούμε να εξετάσουμε τις συμπεριληπτικές πρακτικές και πολιτικές. Εδώ πρέπει να τονιστεί πως αν και αρχικά αναπτυχθήκαν για την αναπηρία, πολύ συχνά γίνεται χρήση τους ως μοντέλα κατανόησης της διαφορετικότητας εν γένει, και ως τέτοια θα χρησιμοποιηθούν και σε στην παρούσα εργασία. Βιβλιογραφικά, βλέπουμε να χρησιμοποιούνται σε έρευνες σχετικά με την συμπερίληψη των δίγλωσσων μαθητών (π.χ. Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2015), μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά περιβάλλοντα (π.χ. Keddie, 2012), μαθητών με ΕΕΑ (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011) ή μαθητών που ανήκουν σε φυλετικές μειονότητες (Glazzard, 2013). Όπως χαρακτηριστικά εξηγεί ο Gilborn (2015), αυτό συμβαίνει γιατί οι έννοιες

αναπηρία, φυλή, φύλο και κοινωνικό στρώμα έχουν πολλά κοινά. Όλα υποτίθεται ότι είναι σχετικά προφανή και αμετάβλητα, αλλά στην πραγματικότητα είναι κοινωνικά κατασκευασμένες κατηγορίες που βρίσκονται υπό συνεχή αμφισβήτηση και πολλές φορές επαναπροσδιορίζονται. Επίσης, ιστορικά έχουν χρησιμοποιηθεί για να καθορίσουν, περιθωριοποιήσουν και καταπιέσουν, αφού στο συλλογικό συνειδητό έχουν καταχωρηθεί ως ατομικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με την ταυτότητα του κάθε ανθρώπου. Επομένως, ο σύγχρονος λόγος περί συμπεριληπτικής εκπαίδευσης οφείλει να λαμβάνει υπ' όψιν έννοιες όπως η αλληλοδιαπλοκή, σύμφωνα με τις οποίες η αναπηρία νοείται σε συνδυασμό με ζητήματα φυλής, κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου και φύλου (Liasidou, 2012).

Το ιατρικό μοντέλο (medical model), το οποίο συχνά στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία απαντάται και ως 'deficit model', παίρνει ως δεδομένο ότι η παθολογία ή η διαταραχή αποτελεί την βάση για να ορίσουμε την αναπηρία. Σύμφωνα με αυτό τον συλλογισμό, η εκπαίδευση έχει ως στόχο να ταυτοποιήσει ποιος είναι φυσιολογικός και ποιος όχι, για να τους μεταχειριστεί με διαφορετικό τρόπο (Smith, 2006). Κάθε δυσκολία νοείται με όρους αίτιου και αιτιατού, ως εκ τούτου η αξιολόγηση μέσα από τεστ και η διάγνωση φαντάζουν μονόδρομος, σε μια παρέμβαση που θέτει ως στόχο την θεραπεία του προβλήματος που μπορεί να έχει ένας μαθητής ή την αποκατάσταση κάποιου ελλείμματός του (Rayner, 2007).

Αν και το ιατρικό μοντέλο φαίνεται να έχει κυριαρχήσει στο παρελθόν τον εκπαιδευτικό τρόπο σκέψης και την φιλανθρωπική δράση, ταυτόχρονα έχει γίνει πόλος άσκησης κριτικής για μια πληθώρα ζητημάτων (Corbett and Slee, 2002). Κυριότερο ίσως ζήτημα, από εκπαιδευτικής άποψης, είναι η δημιουργία της εντύπωσης ότι απαιτείται η γνώση ενός ειδήμονα για κάθε ειδική ομάδα παιδιών (Lindsay, 2003), απόρροια της οποίας είναι και η αντίληψη πως ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένος και ούτε μπορεί να είναι υπεύθυνος για την εκπαίδευση όλων των μαθητών (Florian & Black-Hawkins, 2011). Ο Adams και οι συνεργάτες του (2000, στο Rayner, 2007) υποστηρίζουν πως αυτό το μοντέλο είναι σύμφυτο με τις αντιλήψεις της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης και ενισχύεται από θεωρίες μάθησης που νομιμοποιούν την κατηγοριοποίηση των παιδιών, η διάγνωση των οποίων λειτουργεί σαν στίγμα. Ακόμα, σημαντική αδυναμία είναι η ντετερμινιστική έμφαση που δίνεται στο δυναμικό του παιδιού, τονίζοντας τα "ελαττωματικά"

χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, υποτιμώντας τον αντίκτυπο που έχουν κοινωνικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες και εντοπίζοντας τη ρίζα της ενδεχόμενης “αποτυχίας” στο ίδιο το παιδί και όχι στο περιβάλλον του (Lindsay, 2003).

Το κοινωνικό μοντέλο προσέφερε ένα εναλλακτικό παράδειγμα ερμηνείας της διαφορετικότητας, συμβατό με τις αντιλήψεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτό η αναπηρία είναι μια κοινωνική κατασκευή που σχηματίζεται μέσα από τις αξίες και τις πεποιθήσεις όσων δρουν στο ευρύτερο πεδίο της εκπαίδευσης (Thomas & Vaughan, 2004). Για τον Lindsay (2003), το μοντέλο αυτό δεν ήταν παρά μια επιβεβλημένη, από τις ντετερμινιστικές υφιστάμενες πρακτικές, εξέλιξη. Οι Thomas και Vaughan (2004) συμφωνώντας με αυτή την οπτική, τονίζουν πως γεννήθηκε ως αντίδραση στα στεγανά της εκπαίδευσης, στην διαγνωστική αξιολόγηση και στο συμπεριφορισμό, και δεν εντοπίζει ελλείμματα στα παιδιά ως άτομα αλλά στον τρόπο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Βασικό σημείο κριτικής του κοινωνικού μοντέλου αποτελεί το ότι, ενίοτε, πηγαίνει στο άλλο άκρο, παραβλέποντας όλους τους παράγοντες που σχετίζονται με την φύση του παιδιού και την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον. Το μοντέλο αυτό ενδυναμώνει την κοινωνική ταυτότητα και συνδέεται άμεσα με την συμπεριληπτική εκπαίδευση και την πρόταση φοίτησης των ανάπηρων παιδιών στα γενικά σχολεία. Ωστόσο, αποτυγχάνει να αναγνωρίσει ότι η παρακολούθηση του γενικού σχολείου μπορεί να είναι ένα δικαίωμα που κάποιοι μαθητές δεν επιθυμούν να εξασκήσουν, όπως και έχει συχνά συμβεί με παιδιά της κοινότητας κωφών (Booth and Ainscow, 1998; Armstrong, Armstrong, and Spandagou, 2010).

Μπορεί να ειπωθεί πως δεν είναι ούτε ενιαίος, ούτε απλός ο τρόπος που μπορούμε να αντιληφθούμε έννοιες όπως το δικαίωμα ή η διαφορετικότητα, και την δράση που σχετίζεται με αυτά. Για παράδειγμα, ο Slee (2008) υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει χώρος για συμβιβασμό μεταξύ της φιλοδοξίας για κοινωνική δικαιοσύνη διαμέσου της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και των αντιλήψεων που πρεσβεύει το ιατρικό μοντέλο. Τέτοιου είδους δηλώσεις έχουν συχνά παρερμηνευτεί ως καθολική απόρριψη κάθε μη κονστρουκτιβιστικής θεωρίας μάθησης όπως ο συμπεριφορισμός, ή ακόμα και ως απόρριψη της λειτουργίας των ειδικών σχολείων. Ως προς αυτό, έρχονται να απαντήσουν οι Booth και Ainscow (1998) πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν μπορεί να συμβεί χωρίς την ανάθεση κάποιων μαθητών σε ειδικές εκπαιδευτικές

κατηγορίες ιδίως εφόσον η κατηγοριοποίηση μπορεί να μην σημαίνει απαραίτητα και την αρνητική προσοχή μιας “ταμπέλας” που αποδίδεται στους μαθητές, αλλά να γίνει μέσο διεκδίκησης των δικαιωμάτων τους.

Τέτοιου είδους διαφωνίες, καταδεικνύουν γλαφυρά πως τα δύο παραπάνω μοντέλα στην πραγματικότητα δεν μπορούν και δεν θα έπρεπε να κυριαρχήσουν ολοκληρωτικά την εκπαιδευτική πρακτική. Το φάσμα νοημάτων που αντιπροσωπεύει κάθε μοντέλο γίνεται ορατό τόσο στις εκπαιδευτικές πολιτικές για την συμπερίληψη, όσο και τις συμπεριληπτικές πρακτικές (Lindsay, 2003).

#### 1.4. Συμπεριληπτική πρακτική και παιδαγωγική

Η κυριαρχούσα τάση να κινούμαστε από τον ιατρικό προς την κοινωνικό τρόπο κατανόησης της διαφορετικότητας εξελίσσεται παράλληλα με την απομάκρυνση από την ενσωμάτωση και την πορεία προς την συμπερίληψη (Rayner, 2007). Η ενσωμάτωση, που κυριάρχησε κατά την δεκαετία του 1980 και 1990, αν και ήταν το πρώτο βήμα για να περάσουμε από την άρνηση στην κατανόηση της διαφορετικότητας, επέβαλε μια σειρά από περιορισμούς στην ενεργή συμμετοχή διαφορετικών ομάδων μαθητών στο σχολείο (UNESCO, 2005). Σύμφωνα με τους Armstrong, Armstrong και Spandagou (2010) οι περιορισμοί αυτοί σχετίζονται με τρεις κύριες παραδοχές της ενσωμάτωσης. Πρώτον, ότι υπάρχει ένα όριο στο επίπεδο της εκπαίδευσης που μπορούν ορισμένοι μαθητές να φτάσουν, λόγω του τύπου της αναπηρίας/διαφορετικότητάς τους. Δεύτερον, ότι για να καλυφθούν οι διαφορετικές ανάγκες διάφορων ομάδων μαθητών, πρέπει να υπάρχει ένα σύνθετο σύστημα αναγνώρισης και αξιολόγησης βασισμένο στα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς. Τρίτον, ότι απαιτούνται ειδικές μορφές διδασκαλίας και πρόνοιας για ορισμένους μαθητές, οι οποίες για να εφαρμοστούν συχνά προϋποθέτουν την απομάκρυνσή τους από την γενική τάξη.

Είναι προφανές, λοιπόν, ότι η κύρια δυσκολία του εγχειρήματος της ενσωμάτωσης ήταν ότι η μεταφορά των μαθητών από την ειδική στην γενική εκπαίδευση δεν συνοδεύτηκε από οργανικές και συστημικές αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, τις

παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τη κουλτούρα. Αυτή η διαπίστωση καθιστά σαφές ότι πρόοδος πιθανότατα θα σημειωθεί μόνο αν αναγνωρίσουμε ότι οι δυσκολίες που βιώνουν οι μαθητές πηγάζουν από τους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία είναι οργανωμένα και της παιδαγωγικές μεθόδους που εφαρμόζονται (UNESCO, 2005). Έτσι, η ρητορική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προτείνει ότι τα σχολεία πρέπει να μεταρρυθμιστούν και οι πρακτικές πρέπει να βελτιωθούν ώστε να ανταποκρίνονται θετικά στην διαφορετικότητα των μαθητών, βλέποντας τις ατομικές διαφορές όχι ως έλλειμμα και πρόβλημα που πρέπει να λυθεί, αλλά σαν ευκαιρίες για τον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας και της σχολικής εμπειρίας.

Στις σημερινές σχολικές αίθουσες που είναι ακόμα δομημένες με βάση “τον μύθο της ‘ομοιογένειας λόγω ηλικίας’ των μαθητών”, κάθονται δίπλα-δίπλα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ταλαντούχα παιδιά, μαθητές που η μητρική τους δεν είναι τα ελληνικά, μαθητές με χαμηλές επιδόσεις λόγω μιας σειράς σύνθετων λόγων, μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά ή οικονομικά περιβάλλοντα ή και τα δύο, μαθητές και των δύο φύλων, μαθητές με ή χωρίς κίνητρα, μαθητές που ανήκουν σε δύο ή τρεις από τις παραπάνω κατηγορίες, μαθητές με επιδόσεις που πλησιάζουν τις αναμενόμενες της τάξης στην οποία φοιτούν και μαθητές με ποικίλα ενδιαφέροντα και προτιμώμενο τρόπο μάθησης (Tomlinson et al., 2003:120). Αυτό καθιστά την συμπεριληπτική πρακτική μια αναγκαιότητα.

Τι συνιστά όμως συμπεριληπτική πρακτική; Συμπεριληπτική πρακτική είναι οι δράσεις των ανθρώπων για να δώσουν νόημα στην συμπεριληπτική εκπαίδευση (Florian, 2009). Η ανάπτυξη της μέσα στα σχολεία έχει αποδειχτεί μια μεγάλη πρόκληση: αυτό κυρίως λόγω των πολλαπλών ερμηνειών της συμπερίληψης και των τρόπων πραγμάτωσής της, καθώς εν τη απουσία καθαρής κατανόησής της, όλες οι δράσεις θα μπορούσαν να περάσουν ως συμπεριληπτικές (Slee, 2008).

Ακολουθώντας τον Alexander (2004), η λέξη «παιδαγωγική» σηματοδοτεί την γνώση και τις δεξιότητες που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να πάρουν αποφάσεις σχετικά με τις πρακτικές τους. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναζητά τα παιδιά να μην είναι μόνο παρόντα στο σχολείο αλλά να έχουν την δυνατότητα να συμμετέχουν στην μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τις Florian και Spratt (2013), η συμπεριληπτική πρακτική προϋποθέτει την θεωρητική κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι μαθητές μαθαίνουν και των αλληλένδετων ζητημάτων της κοινωνικής

δικαιοσύνης που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των παιδιών. Ακόμα, βασίζεται στην πεποίθηση πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παίρνουν συνειδητές αποφάσεις αφού οι συνειδητές ενέργειες όσον αφορά την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας περνούν μηνύματα και αξίες που υπερβαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος. Έτσι, φτάνουν στο συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός που είναι αφοσιωμένος στην συμπεριληπτική παιδαγωγική πρέπει να δεχτεί και την ευθύνη της μάθησης όλων των παιδιών στην τάξη του.

Μία βασική πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να υιοθετήσουν συμπεριληπτικές πρακτικές, είναι πώς θα σεβαστούν αλλά και θα ανταποκριθούν στις ατομικές διαφορές με έναν τρόπο που να συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές και όχι να τους αποκλείει από όλα όσα είναι συνήθως διαθέσιμα στην καθημερινή ζωή μέσα στην τάξη (Florian, 2009). Η αντιμετώπιση αυτής της πρόκλησης βάζει ψηλά τον πήχη για την συμπεριληπτική πρακτική καθώς η επέκταση κάθε παιδαγωγικής δραστηριότητας με τρόπο που θα αφορά όλους τους μαθητές, είναι ένα σύνθετο εγχείρημα. Απαιτεί αλλαγή στην διδασκαλία από μια προσέγγιση που δουλεύει για τους περισσότερους μαθητές και δίνει κάτι πρόσθετο ή διαφορετικό για όσους μαθητές δυσκολεύονται, προς μία προσέγγιση που βασίζεται στην ανάπτυξη μιας πλούσιας μαθησιακής κοινότητας που χαρακτηρίζεται από μαθησιακές ευκαιρίες που θα γίνονται διαθέσιμες σε όλους (Florian & Black-Hawkins, 2011). Η δεύτερη προσέγγιση είναι αυτή που θα μειώσει το στίγμα που συνοδεύει πολλές ομάδες μαθητών, θα μειώσει την ανάγκη για διαγνωστικές διαδικασίες και τις πιέσεις του αποκλεισμού και θα επιτρέψει σε όλους τους μαθητές την ισότιμη συμμετοχή τους σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής, -με τον όρο ισότιμη συμμετοχή να σημαίνει να μαθαίνει κανείς δίπλα σε άλλους και να συνεργάζεται μαζί τους, δημιουργώντας κοινές εμπειρίες (Booth & Ainscow, 2011)-. Για να γίνει όμως αυτό, υπεύθυνος δεν είναι ο δάσκαλος σαν μονάδα, αφού απαιτείται παράλληλα η ύπαρξη ενός ευέλικτου αναλυτικού προγράμματος και μιας συνεχόμενης μετεκπαίδευσης (UNESCO, 2005).

Σύμφωνα με τους Booth και Ainscow (2011), η αλλαγή δεν φτάνει να γίνει μόνο στην τάξη, αλλά θα πρέπει να αφορά όλο το σχολείο. Προτείνουν λοιπόν τρεις αλληλένδετες διαστάσεις αλλαγών που πρέπει να γίνουν σε επίπεδο σχολείου: εξέλιξη των συμπεριληπτικών πρακτικών, δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας, παραγωγή συμπεριληπτικών πολιτικών. Η δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας περιλαμβάνει

την οικοδόμηση κοινότητας μέσα στο σχολείο και την καθιέρωση συμπεριληπτικών αξιών ώστε να δημιουργηθεί ένα ασφαλές, συνεργατικό κλίμα αποδοχής που δίνει αξία σε όλους και κυβερνά τις πολιτικές και τις πρακτικές. Η παραγωγή συμπεριληπτικών πολιτικών περιλαμβάνει την ανάπτυξη ενός σχολείου για όλους, την οργάνωση της υποστήριξης της διαφορετικότητας και ότι όλα τα σχέδια του σχολείου διαπνέονται από την συμπερίληψη και περιλαμβάνουν στρατηγικές για την αλλαγή των κακώς κειμένων. Τέλος, η εξέλιξη των συμπεριληπτικών πρακτικών περιλαμβάνει την ενορχήστρωση της μάθησης και την κινητοποίηση όλων των πόρων του σχολείου (υλικών και ανθρώπινων) με τρόπο που να αντανακλά την υποστήριξη προς την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών.

## 2. Πολιτικές για την συμπεριληπτική εκπαίδευση

### 2.1. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο

Η παγκοσμιοποίηση εμφανίζεται ως βασικός παράγοντας σύνδεσης με την εξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών. Σε επίπεδο εκπαίδευσης, η εθνική εκπαιδευτική πολιτική φαίνεται να επηρεάζεται τόσο από τους προσανατολισμούς υπερεθνικών οργανισμών (π.χ. UN, UNESCO, OECD, World Bank) όσο και από την δημιουργία υπερεθνικών μορφωμάτων (π.χ. E.E.) (Διπλάρη, 2011). Μια από τις πολιτικές που έχουν προωθηθεί σε μεγάλο βαθμό μέσα από διακηρύξεις, πλαίσια δράσης και πολιτικές υπερεθνικών οργανισμών, είναι και η συμπερίληψη. Έτσι, χωρίς την τοποθέτηση της συμπερίληψης σε ένα παγκόσμιο και ευρωπαϊκό επίπεδο δεν είναι δυνατόν να κατανοήσουμε τις απόπειρες που έχουν γίνει από την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για υιοθέτηση της ρητορικής της. Αυτό γίνεται προφανέστερο ιδίως αν λάβουμε υπ' όψιν το σχόλιο της Ζώνιου-Σιδέρη (2004) ότι στη Ελλάδα η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν προέκυψε ούτε ως απάντηση στο αίτημα κοινωνικής δικαιοσύνης, ούτε μέσω της προώθησης των δικαιωμάτων των ανάπηρων παιδιών για εκπαίδευση, αλλά από την ανάγκη εναρμόνισης της ελληνικής πολιτικής με τις αντίστοιχες παγκόσμιες και ευρωπαϊκές.

Ήδη από το τέλος του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών μέσα από μια σειρά διακηρύξεων υποστήριξε τα ανθρώπινα, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά δικαιώματα<sup>2</sup>, προωθώντας την εξάλειψη των φυλετικών διακρίσεων<sup>3</sup>, υποστηρίζοντας την εξάλειψη των διακρίσεων βάσει φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων, εθνικής ή κοινωνικής καταγωγής, ιδιοκτησίας γέννησης, ή άλλης κατάστασης<sup>4</sup>, τα δικαιώματα των παιδιών<sup>5</sup> και τα

---

<sup>2</sup> Universal Declaration of Human Rights

[http://www.un.org/en/udhrbook/pdf/udhr\\_booklet\\_en\\_web.pdf](http://www.un.org/en/udhrbook/pdf/udhr_booklet_en_web.pdf)

<sup>3</sup> International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination

<https://treaties.un.org/doc/publication/mtdsg/volume%20i/chapter%20iv/iv-2.en.pdf>

<sup>4</sup> International Covenant on Civil and Political Rights

<https://treaties.un.org/doc/publication/unts/volume%20999/volume-999-i-14668-english.pdf>

<sup>5</sup> Convention on the Rights of the Child <http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>



δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες<sup>6</sup>. Ο θεμέλιος λίθος για την συμπερίληψη όμως μπήκε στην ‘Παγκόσμια Διακήρυξη για την Εκπαίδευση για Όλους’ (World Declaration on Education for All’ από τον Εκπαιδευτικό, Επιστημονικό και Πολιτισμικό Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO) το 1990.

Στο πλαίσιο δράσης Εκπαίδευση για Όλους (UNESCO, 1990:3), εκφράστηκαν μια σειρά από μεγαλόπνοους στόχους, πλαισιωμένους από την ρητορική των δικαιωμάτων, κυριότερος εκ των οποίων ορίστηκε το να μπορεί “κάθε άνθρωπος, παιδί, νέος και ενήλικας να ωφελείται από εκπαιδευτικές ευκαιρίες σχεδιασμένες με βάση τις μαθησιακές του ανάγκες”. Μέσα από την διακήρυξη αυτή τονίστηκε η αναγκαιότητα και προωθήθηκαν ιδέες όπως η δια βίου εκπαίδευση, η διεπιστημονικότητα, η διάθεση ποικίλων διαδρομών μάθησης ως αποτέλεσμα της αναγνώρισης ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες του καθενός είναι διαφορετικές και η δυνατότητα πρόσβασης όλων στην δημοτική εκπαίδευση. Ακόμα, η λογική της διακήρυξης βασίστηκε στην συνειδητοποίηση ότι χρειάζεται μια ανανεωμένη και πιο διευρυμένη θεώρηση της εκπαίδευσης προκειμένου να επιτευχθεί οι παραπάνω στόχοι, αλλά και μια σειρά από προαπαιτούμενα όπως η ανάπτυξη πολιτικών που να στηρίζουν τους στόχους αυτούς, η παροχή πόρων και η ενδυνάμωση μιας παγκόσμιας αλληλεγγύης.

Ενώ όντως η ‘Εκπαίδευση για όλους’ εισήγαγε μια διευρυμένη οπτική της εκπαίδευσης, όπως φιλοδοξούσε, με αναφορές στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση, τονίζοντας τις κοινωνικές προεκτάσεις της, ορίζοντάς την ως δυναμική διαδικασία, δέχθηκε και ορισμένες κριτικές (Opertti, Brady & Duncombe, 2009). Κάποια βασικά σημεία που έχουν αποτελέσει αιτίες προβληματισμού- αν θεωρήσουμε ότι ένας εκ των βασικών στόχων είναι η δημιουργία μιας παγκόσμιας πιο συμπεριληπτικής και ισότιμης κοινωνίας- είναι η ανάδειξη ως βασικού στόχου περισσότερο της πρόσβασης παρά της ισοτιμίας και της ποιότητας στην εκπαίδευση, η εκτενής αναφορά στην αναγκαιότητα της εκπαίδευσης αλλά παντελής έλλειψη αναφορών για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και η έλλειψη αναγνώρισης της πολιτικής πραγματικότητας μέσα στην στοχοθεσία (Opertti, Brady & Duncombe, 2009).

Επόμενο σημείο σταθμός για την εδραίωση της συμπερίληψης ως παγκόσμιας πολιτικής υπήρξε η ‘Δήλωση και το Πλαίσιο Δράσης της Σαλαμάνκα για την Ειδική

---

<sup>6</sup> Convention on the Rights of Persons with Disabilities  
<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

Αγωγή' (Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education) (UNESCO, 1994). Και εδώ βλέπουμε τον λόγο περί της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης να πλαισιώνεται από την ρητορική των δικαιωμάτων: “ το δικαίωμα του κάθε παιδιού στην εκπαίδευση είναι θεμελιώδες, και σε κάθε παιδί πρέπει να δίνεται η ευκαιρία να καταφέρει και να διατηρήσει ένα αποδεκτό επίπεδο μάθησης (UNESCO 1994:viii). Η σημαντικότητα της Δήλωσης της Σαλαμάνκα έγκειται στην αναγνώριση της συμπερίληψης ως τον καλύτερο τρόπο μάθησης για όλους τους μαθητές και στην προώθηση της ιδέας ότι η ταυτοποίηση των προσωπικών αναγκών και δυνατοτήτων των μαθητών, η μαθητοκεντρική προσέγγιση και η μετατροπή των γενικών σχολείων σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα είναι ζωτικής σημασίας (Hardy & Woodcock, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, στη Δήλωση αναφέρεται ότι κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες. Έτσι τα εκπαιδευτικά συστήματα και προγράμματα θα πρέπει να ανασχεδιάζονται με τρόπο που να λαμβάνουν υπ' όψιν την διαφορετικότητα των χαρακτηριστικών και των αναγκών. Ακόμα, αναφέρεται πως οι μαθητές με ΕΕΑ θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στα γενικά σχολεία και τα γενικά σχολεία της γειτονιάς τους θα πρέπει να είναι σε θέση να καλύπτουν τις ανάγκες τους. Αυτό κυρίως γιατί τα σχολεία με συμπεριληπτικό προσανατολισμό ορίζονται ως το πιο αποτελεσματικό μέσο για την καταπολέμηση των διακρίσεων, την δημιουργία φιλόξενων κοινοτήτων, την οικοδόμηση μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας και την επίτευξη της εκπαίδευσης για όλους. Τονίζεται επίσης, πως τα σχολεία αυτά θα μπορούν να παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση για την πλειοψηφία των μαθητών και να βελτιώνουν την αποδοτικότητα, από πλευράς κόστους, όλου του εκπαιδευτικού συστήματος (UNESCO 1994:viii-ix).

Σύμφωνα με τους Hardy και Woodcock (2015), μια τέτοια ρητή και περιεκτική οριοθέτηση είναι το πρώτο βήμα για την αναγνώριση των διαφορετικών αναγκών και ικανοτήτων ως ένα εγγενές μέρος του ιστού της σχολικής εκπαίδευσης. Η αναμφισβήτητη εστίαση της UNESCO σε όλους τους μαθητές δεν αντανακλά απλώς τη περιορισμένη επίδραση των περισσότερο νεοφιλελεύθερων επιρροών σε αυτή την χρονική στιγμή, αλλά εξακολουθεί να λειτουργεί ως προπύργιο ενάντια σε περισσότερο νεοφιλελεύθερες πολιτικές επιρροές ακόμα και σήμερα.

Τέλος, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν τα κείμενα της UNESCO με τίτλο ‘Κατευθυντήριες γραμμές για την συμπερίληψη: Διασφάλιση της πρόσβασης στην

εκπαίδευση για όλους' (UNESCO, 2005) και 'Κατευθυντήριες γραμμές για την πολιτική της συμπερίληψης στην εκπαίδευση' (UNESCO, 2009). Στο πρώτο κείμενο γίνεται μια προσπάθεια για ορισμό της συμπερίληψης και διευκρίνησης της σύγχυσης που έχει προκύψει μέσω του ορισμού των στοιχείων που μπορεί να δώσουν συμπεριληπτικό χαρακτήρα στην εκπαίδευση και στο σχολείο. Παράλληλα, η συμπερίληψη δεν πλαισιώνεται μόνο από την ρητορική των δικαιωμάτων αλλά και από τον λόγο της ποιότητας στην εκπαίδευση και της οικονομικής αποδοτικότητας. Σαφέστερα, στηλιτεύεται το γεγονός ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση συχνά γίνεται αντιληπτή και μετριέται ως τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών και άλλων ποσοτικών μέτρων. Αναφέρεται επίσης πως σε ορισμένες περιπτώσεις, τα ιδιωτικοποιημένα συστήματα εκπαίδευσης επικεντρώνονται στις υποδομές, τεχνολογία και εγκαταστάσεις που στοχεύουν στην εξασφάλιση της 'άνεσης' στους μαθητές. Επομένως, αυτές γίνονται παράμετροι της ποιότητας και όχι του 'περιεχομένου και της αξίας' της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η ποιότητα είναι κάτι περισσότερο από αυτό και συνεπάγεται ένα σχολικό σύστημα όπου όλα τα παιδιά είναι ευπρόσδεκτα και όπου η ποικιλομορφία και η ευελιξία θεωρούνται σημαντικά συστατικά για την προσωπική ανάπτυξη όλων των μαθητών (UNESCO, 2005:16).

Ακόμα, γίνεται αναφορά στην μεγάλη συχνότητα που τίθενται ερωτήματα σχετικά με το κόστος της εκπαίδευσης των παραδοσιακά αποκλεισμένων ομάδων. Σύμφωνα με την ρητορική της UNESCO, λανθασμένα η φιλοξενία όλων των μαθητών γίνεται αντιληπτή ως κοστοβόρα, όταν συχνά απαιτούνται μόνο μικρές προσαρμογές. Επιπλέον, υπάρχει ο κίνδυνος, με την ιδιωτικοποίηση, η εκπαίδευση να γίνεται όλο και περισσότερο 'εμπορικό' εγχείρημα. Αυτό, μπορεί με τη σειρά του, να οδηγήσει σε 'περικοπές δαπανών' σε περιοχές που είναι απαραίτητες για την εκπαιδευτική πρόσβαση για όλους. Οι 'Κατευθυντήριες γραμμές για την συμπερίληψη: Διασφάλιση της πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλους' καταλήγει στο συμπέρασμα πως αν υιοθετήσουμε μια ολιστική προοπτική της κοινωνίας, είναι πιο σημαντικό να μας προβληματίζει το κόστος για την κοινωνία όταν δεν παρέχει εκπαίδευση για όλα τα παιδιά (UNESCO, 2005:18).

Στο κείμενο 'Κατευθυντήριες γραμμές για την πολιτική της συμπερίληψης στην εκπαίδευση' αναφέρεται πως όχι μόνο οι μαθητές πρέπει να συμπεριληφθούν στα γενικά σχολεία όπως ορίστηκε στην Δήλωση της Σαλαμάνκα αλλά ότι τα σχολεία

πρέπει να λειτουργούν ως συμπεριληπτικοί 'χώροι' για να υποστηρίξουν επαρκώς όλες τις ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, τα εμπόδια στην ένταξη μπορούν να μειωθούν μέσω της ενεργού συνεργασίας μεταξύ των όσων χαράσσουν τις πολιτικές, του εκπαιδευτικού δυναμικού και άλλων εμπλεκόμενων, συμπεριλαμβανομένης της ενεργού συμμετοχής μελών της τοπικής κοινότητας, όπως είναι οι πολιτικοί και θρησκευτικοί ηγέτες, οι τοπικοί εκπρόσωποι της εκπαίδευσης και τα μέσα ενημέρωσης (UNESCO, 2009:14).

Οι Hardy και Woodcock (2015) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το σύνολο της πολιτικής της UNESCO συμβάλλει στην προώθηση μιας διεθνούς ατζέντας για την συμπεριληπτική εκπαίδευση όλων των μαθητών και ταυτόχρονα συνεισφέρει τα μέγιστα στο να τεθούν υπό αμφισβήτηση περισσότερο νεοφιλελεύθερες επιρροές. Επίσης, αποτελούν έναν δείκτη που υποδεικνύει εάν και πώς τα διάφορα κράτη ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν τις αρχές της συμπερίληψης ή όχι. Τέτοιες πολιτικές ενθαρρύνουν τη δέσμευση των πολιτικών ιθυνόντων, των εκπαιδευτικών στα σχολεία, των οικογενειών και των τοπικών κοινοτήτων σε αυτό το σημαντικό και δύσκολο έργο.

Ωστόσο αυτός δεν είναι ο μόνος τρόπος για να γίνει αντιληπτή η συμπερίληψη. Για παράδειγμα ο OECD υποστηρίζει επίσης πολιτικές σχολικής εκπαίδευσης που θα μπορούσαν να γίνουν κατανοητές ως συμπεριληπτικές και προάγουσες της ισοτιμίας. Όμως, οι πολιτικές της συμπερίληψης δεν φαίνεται να προωθούνται με την λογική της UNESCO, αλλά αντικατοπτρίζουν περισσότερο οικονομικές λογικές και έννοιες όπως του ανθρώπινου κεφαλαίου, από τις οποίες εμφορείται ο οργανισμός. Αυτό είναι εμφανές στην κυριαρχία των εννοιών συμπερίληψης σε σχέση με την ισότητα και την ισοτιμία - ένα βασικό μέλημα του ΟΟΣΑ στο βαθμό που η ισότητα ερμηνεύεται ως δείκτης της οικονομικής παραγωγικότητας (Hardy και Woodcock, 2015). Η έκθεση του ΟΟΣΑ (2012) για την ισοτιμία και την ποιότητα στην εκπαίδευση ('Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools') πλαισιώνει τα ζητήματα σε σχέση με την συμπερίληψη όπως το ζήτημα της ισοτιμίας με την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την οικονομική παραγωγικότητα.

*“Η μείωση της σχολικής αποτυχίας [...] μπορεί επίσης να συμβάλει στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη. Πράγματι, τα εκπαιδευτικά συστήματα με τις υψηλότερες επιδόσεις σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ είναι εκείνα που συνδυάζουν την ποιότητα με την ισοτιμία. Ισοτιμία στην εκπαίδευση σημαίνει*

*ότι οι προσωπικές ή κοινωνικές συνθήκες, όπως το φύλο, η εθνική καταγωγή ή το οικογενειακό ιστορικό δεν αποτελούν εμπόδια στην επίτευξη εκπαιδευτικού δυναμικού (δικαιοσύνη) και ότι όλα τα άτομα κατακτούν τουλάχιστον ένα βασικό ελάχιστο επίπεδο δεξιοτήτων (συμπερίληψη). Σε αυτά τα εκπαιδευτικά συστήματα, η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν δεξιότητες υψηλού επιπέδου, ανεξάρτητα από τις προσωπικές και κοινωνικοοικονομικές τους συνθήκες.”* (OECD 2012:9)

Οι ιδεολογίες της αγοράς, που φαίνονται μέσα από οργανισμούς όπως ο OECD, έχουν συμβάλει στην ανάπτυξη συγχρόνων εκδοχών του ‘ιδανικού μαθητή’ που αντιμετωπίζεται ως ανθρώπινος πόρος (Liasidou, 2012). Από αυτήν την λογική ίσως δεν απέχει και η Ε.Ε., όπου η απόδοση προτεραιότητας στην ποιότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης είναι ζωτικής σημασίας για την ανταγωνιστικότητα και τη διατήρηση του κοινωνικού μοντέλου της Ε.Ε. (Διπλάρη, 2011).

Την ιδεολογική βάση των επιλογών για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης μπορεί να την προσεγγίσει κανείς από δυο διαφορετικές προοπτικές. Η πρώτη θεωρεί την βελτίωση ως αναγκαιότητα για την κοινωνική και την ανθρώπινη ανάπτυξη και λειτουργεί κατά κύριο λόγο σε ανθρωποκεντρική βάση. Η δεύτερη τίθεται ως απαίτηση και αποτέλεσμα της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας (Δάρρα, 2002, στο Διπλάρη, 2011). Αντίστοιχα, από την μία ο λόγος περί της συμπερίληψης και της κοινωνικής δικαιοσύνης προτάσσει ως αναγκαιότητα την αλλαγή των συστημάτων που διαιωνίζουν τον αποκλεισμό και την εξέταση του τρόπου με τον οποίο τα σχολεία αξιολογούν περισσότερο συγκεκριμένες μαθητικές ταυτότητες σε σχέση με άλλες. Από την άλλη, οι στόχοι του συγχρόνου σχολείου ευθυγραμμίζονται με τις απαιτήσεις της παγκόσμιας οικονομίας που προτάσσουν την αποτελεσματικότητα και τον ανταγωνισμό (Liasidou, 2012).

## 2.2. Πολιτικές για την συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, τα πρώτα βήματα προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση, αν και δεν γινόταν χρήση του όρου, άρχισαν ήδη από τις αρχές του 1990 και ήταν διστακτικά (Batsiou *et al.*, 2008), ωστόσο έκτοτε η ιδέα της κερδίζει συνεχώς έδαφος (Fyssa,

Vlachou & Avramidis, 2014). Η ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ξεκίνησε από την ανάγκη συμπερίληψης των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία της γειτονιάς και σε πολύ μεγάλο βαθμό έχει τροφοδοτηθεί από τα συνέδρια διεθνών οργανισμών που έχουν υπερασπιστεί εκπαιδευτικές και ανθρωπιστικές αξίες (UN, 2006) και προσέφεραν κατευθυντήριες γραμμές για την εφαρμογή συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών πολιτικών (UNESCO, 2009). Οι ίδιοι διεθνείς οργανισμοί παραδέχονται πως αν και η συμπεριληπτική εκπαίδευση “όπως την γνωρίζουμε σήμερα, έχει τις ρίζες της στην ειδική αγωγή” (UNESCO, 2005:9), πλέον δεν είναι παρά ένας συνεχής αγώνας για την δημιουργία ενός σχολείου που θα βασίζεται στην αρχή της ισοτιμίας και θα ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στα δικαιώματα και στις ανάγκες όλων των παιδιών ανεξαρτήτως του φύλου, της νοητικής και σωματικής ικανότητας, εθνικότητας, κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, χρώματος του δέρματος ή και των ματιών. Ενδεικτικό της προσπάθειας για εξέταση των όρων διαφορετικότητα και συμπερίληψη υπό έναν πιο πλατύ φακό, είναι το γεγονός ότι το 2009 προστέθηκαν η θρησκεία και ο σεξουαλικός προσανατολισμός (UNESCO, 2009).

Ενώ στις διεθνείς πολιτικές εμφανίζεται έντονα το αίτημα για την προώθηση της συμπερίληψης στα σχολεία, το τι ακριβώς είναι η συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπως έχει ήδη αναφερθεί, δεν είναι ακόμα καθαρό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να ποικίλλει ο βαθμός στον οποίο η συμπερίληψη αποτελεί μια ουσιαστική αναζήτηση στις εκπαιδευτικές πολιτικές των διαφορετικών χωρών, ειδικά σε ένα νεοφιλελεύθερο συγκείμενο (Hardy & Woodcock, 2014). Οι Armstrong, Armstrong και Spandagou (2010) παρατηρώντας την παρούσα κατάσταση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παγκοσμίως, διαπιστώνουν πως τα αιτήματα για κοινωνική δικαιοσύνη που εκφράστηκαν μέσα από αυτή έχουν αποτύχει να βρουν χώρο μέσα στις σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές. Παράλληλα, στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα που αγωνίζονται για την εύρεση τρόπου διαχείρισης της διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού τους, η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει τάση να περιορίζεται σε ένα νέο όνομα για την ειδική αγωγή. Η Sideri και οι συνεργάτες της (2005) υποστηρίζουν ότι σε μεγάλο βαθμό αυτό έχει γίνει και στην Ελλάδα, όπου θεσμοί και δομές απλώς μετονομάστηκαν για να ταιριάζουν με την ρητορική της συμπερίληψης, ωστόσο δεν μεταρρυθμίστηκαν.

Η συμπερίληψη και η συμπεριληπτική εκπαίδευση, ως πιο πρόσφατοι, δεν είναι όροι που απαντώνται στην ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία, αυτοί καθ' αυτοί.

Παράλληλα, αυτή η εργασία, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, δεν έχει σκοπό να εξετάσει την συμπερίληψη συγκεκριμένων ομάδων μαθητών, χρησιμοποιώντας για αυτό τον σκοπό τον όρο διαφορετικότητα ως μια γενικότερη αναφορά σε περιθωριοποιημένες ομάδες μαθητών που βρίσκονται σε ένα ευρύτερο φάσμα δυνατοτήτων, χαρακτηριστικών, αναπτυξιακής πορείας και κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου (Liasidou, 2012). Ο συνδυασμός αυτών των παραγόντων δημιουργεί μια δυσκολία στην επιλογή των εκπαιδευτικών πολιτικών που θα πρέπει να εξεταστούν. Ως εκ τούτου θα γίνει αναφορά στις πολιτικές που αφορούν την άρση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, δηλαδή πολιτικές που έχουν χαραχθεί για την αντιμετώπιση της ανισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών (Spinthourakis et al., 2008).

Πριν συνεχίσουμε όμως με την παράθεση των πολιτικών που σχετίζονται με την συμπερίληψη στην Ελλάδα, είναι σημαντικό να δοθεί το συγκείμενο μέσα στο οποίο έχουν χαραχθεί και εφαρμόζονται, κάνοντας μια σύντομη αναφορά στα βασικά χαρακτηριστικά το ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραδοσιακά είναι συγκεντρωτικό με μια από-πάνω-προς-τα-κάτω δομή λήψης αποφάσεων. Μετά από αρκετές αποτυχημένες απόπειρες διανομής εξουσιών και ευθυνών, ο διαμοιρασμός της λήψης αποφάσεων ακόμα βρίσκεται ανάμεσα σε αυτούς που παίρνουν αποφάσεις και αυτούς που καλούνται να τις υλοποιήσουν (Tsatsaroni et al., 2011). Το γεγονός ότι το υπουργείο παιδείας κεντρικά καθορίζει όλες τις εκπαιδευτικές πολιτικές, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια, τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και την πρόσληψη εκπαιδευτικών, αφενός είναι δηλωτικό του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος και αφετέρου μιας άρρητης επιδίωξης της ομοιομορφίας (Strogilos, 2012). Μια ακόμα σημαντική διάσταση αποτελεί το γεγονός ότι λίγες πρωτοβουλίες εκπαιδευτικής πολιτικής και ανάπτυξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων αναλαμβάνονται χωρίς εξωτερική χρηματοδότηση και κίνητρο. Υπ' αυτή την έννοια, τέτοιες πρωτοβουλίες συνήθως προέρχονται και ελέγχονται από την Ε.Ε. (Spinthourakis et al., 2008).

Ιστορικά, λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, τα σχολεία έχουν εξελιχθεί με ομοιόμορφο τρόπο με τις παιδαγωγικές πρακτικές να χαρακτηρίζονται ως παραδοσιακές, δηλαδή κυρίως δασκαλοκεντρικές και απευθυνόμενες στον μέσο μαθητή (Tsatsaroni et al., 2011). Συνολικά, το ελληνικό

εκπαιδευτικό σύστημα έχει χαρακτήρα ανταγωνιστικό και είναι ακαδημαϊκά προσανατολισμένο με έμφαση στις εξετάσεις και την απόκτηση τυπικών προσόντων (Sideri et al., 2005). Αν και τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν έχουν ουσιαστικά αλλάξει, από το 2000 και έπειτα σημειώνεται κάποια πρόοδος, επαγόμενη κυρίως από την εισαγωγή νέων αναλυτικών προγραμμάτων, σχολικών εγχειρίδιων, εκπαιδευτικών υλικών και προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης εκπαιδευτικών (Tsatsaroni et al., 2011).

Τα νέα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, διαμορφώθηκαν έτσι ώστε να πλησιάσουν τις σύγχρονες Ευρωπαϊκές πολιτικές σχετικά με την χρήση της εκπαίδευσης για την δημιουργία της κοινωνίας της γνώσης και την ανταγωνιστικότητα της οικονομίας όπως αυτές διαφάνηκαν στην Λισσαβόνα (2000)<sup>7</sup>, και φιλοδοξούσαν να φέρουν μια συνολική αλλαγή, εισάγοντας νέες παιδαγωγικές πρακτικές και προσεγγίσεις της γνώσης. Είναι αναλυτικά προγράμματα που βασίζονται στην διατύπωση εκπαιδευτικών στόχων και προβλέπουν εκπαιδευτικές διαδικασίες που διευκολύνουν την διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, την βιωματική, την ανακαλυπτική και την συνεργατική μάθηση. Τα νέα αναλυτικά προγράμματα ενισχύθηκαν από την πολιτική του 'Νέου Σχολείου', που προέβλεπε την τοποθέτηση του μαθητή στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα όμως υιοθετήθηκε και ένας πιο γρήγορος βηματισμός προς την γνώση, ο οποίος έκανε πολύ δύσκολη την εφαρμογή των νέων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων για τους εκπαιδευτικούς και απομάκρυνε την προοπτική για συμπερίληψη.

Τέλος, η Spinthourakis και οι συνεργάτες της (2008) σημειώνουν πως η εκπαιδευτική πυραμίδα στην Ελλάδα σχηματίζεται όπως και στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με προοδευτική μείωση της ροής των μαθητών καθώς κινούμαστε ανοδικά στην εκπαιδευτική σκάλα. Όλοι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία της πρόσβασης στην τυπική εκπαίδευση, ωστόσο πολύ λιγότεροι συμπληρώνουν την δεκαετή υποχρεωτική φοίτηση. Ακόμα, όταν λαμβάνεται υπόψη η διάσταση της συμμετοχής, που είναι ενδεικτική της συμπερίληψης ή του αποκλεισμού, διαπιστώνονται άνισα ποσοστά σε όλα τα ακόλουθα κριτήρια: κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, γεωγραφική περιοχή, αστική-αγροτική περιοχή, φύλο και εθνο-πολιτισμικό υπόβαθρο.

---

<sup>7</sup>[http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)



### 2.2.1. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση

Όπως προαναφέρθηκε, η προώθηση της ιδέας της ένταξης για τους μαθητές με αναπηρία στην Ελλάδα δεν προέκυψε από τις διεκδικήσεις των αντίστοιχων κινημάτων αλλά από την ανάγκη ευθυγράμμισης της εκπαιδευτικής πολιτικής με τις πολιτικές που επικρατούσαν σε άλλα κράτη της Ε.Ε. (Ζώνιου Σιδέρη, 2005) Η ευθυγράμμιση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα με την διεθνή τάση προς την συμπερίληψη μπορεί να εντοπιστεί χρονικά στην περίοδο από το 2000 και μετά, όπου με την ψήφιση του Νόμου 2817/2000<sup>8</sup> το γενικό σχολείο ορίζεται ως “φυσικό” πλαίσιο φοίτησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ζώνιου Σιδέρη, 2012). Ακόμα, στον ίδιο νόμο, ο όρος ειδικές ανάγκες αντικαθίσταται με τον όρο ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ειδικά τμήματα μεταρρυθμίζονται, ή απλώς μετονομάζονται σε τμήματα ένταξης, ωστόσο η λειτουργία τους παραμένει η ίδια χωρίς να έχει προηγηθεί έρευνα για την αποδοτικότητά τους (Sideri et al., 2005). Με αυτό το νόμο επίσης ιδρύεται τμήμα ειδικής αγωγής στο καταργηθέν πλέον Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Με τον νόμο 3699/2008<sup>9</sup> εισάγεται επισήμως στην ελληνική νομοθεσία ο διεθνής ορισμός για την αναπηρία, επισημαίνεται ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία και ο όρος ειδική αγωγή αντικαθίσταται από τον όρο ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, ορίζεται πως οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες θα υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, ο οποίος θα συνεργάζεται με τα οικεία Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (εφεξής ΚΕΔΔΥ) και τον σχολικό σύμβουλο ειδικής και γενικής αγωγής. Ακόμα, η ίδια νομοθεσία ορίζει ότι η “παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση” θα λαμβάνει χώρα στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου και θα εφαρμόζεται από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, θα παρέχεται σε μαθητές που μπορούν να ανταποκριθούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη στο αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης και σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (εφεξής ΕΑΕ) ή όταν η παράλληλη στήριξη προτείνεται από το ΚΕΔΔΥ. Ακόμα, μαθητές χωρίς γνωμάτευση από διαγνωστικό φορέα, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής, μπορούν να φοιτούν σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα

<sup>8</sup> Εκπαίδευση των ατόμων με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.

<https://nomoi.info/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%91-78-2000.html>

<sup>9</sup> Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ)

<https://nomoi.info/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%91-199-2008-%CF%83%CE%B5%CE%BB-1.html>

στελεχωμένα τμήματα ένταξης. Για μαθητές με ήπιες μορφές ΕΕΑ η φοίτηση στα τμήματα ένταξης δεν θα υπερβαίνει τις δεκαπέντε (15) διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως. Για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα ακολουθείται εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ και μπορεί να είναι ανεξάρτητο από το κοινό, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Τέλος, στα τμήματα που φοιτούν μαθητές με αναπηρία και ΕΕΑ πρέπει να μειώνεται αναλογικά ο αριθμός των μαθητών και οι παραπάνω μαθητές να κατανέμονται εξίσου στα τμήματα της ίδιας τάξης.

Στην Ελλάδα, η μετονομασία ειδικών τμημάτων σε τμήματα ένταξης ήταν ένας από τους τρόπους που η εκπαιδευτική πολιτική ανταποκρίθηκε στο πρόσταγμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Ν. 2817/2000). Στην ίδια νομοθεσία που εισήγαγε τα τμήματα ένταξης, θεσμοθετήθηκε επίσης μια σύνθετη γραφειοκρατική αξιολόγηση για την ταυτοποίηση των μαθητών με αναπηρία ή ΕΕΑ. Αυτή η διαδικασία ενδυναμώνει την κυριαρχία των αντιλήψεων που συνάδουν με το ιατρικό μοντέλο, απαιτώντας από τους μαθητές να ανήκουν σε μια από τις κατηγορίες αναπηρίας πριν τους διατεθεί εκπαιδευτική μέριμνα στη μορφή πρόσθετης υποστήριξης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στην πράξη, τα τμήματα ένταξης συνέχισαν να λειτουργούν ως μια δομή που απομακρύνει τα παιδιά αυτά από την γενική τάξη για ένα σημαντικό κομμάτι της σχολικού χρόνου. Αυτή η δομή “ρυθμίζει” την διαχείριση ενός μέρους του μαθητικού πληθυσμού και βοηθά στο να μην “μολυνθεί” η γενική εκπαιδευτική πράξη με “παρεμβάσεις και διαφοροποιήσεις ειδικής αγωγής” (Zoniou-Sideri et al., 2005).

Η κυριαρχία του μοντέλου που βλέπει την αναπηρία ως ελάττωμα ενισχύεται λοιπόν από τον πλέον πρόσφατο νόμο περί ειδικής αγωγής. Παρά την κοινή, πλέον, παραδοχή ότι η αναπηρία είναι ένα φυσιολογικό μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης (Ν. 3699/2008, άρθρο 1), λίγο πιο κάτω ο νομοθέτης αυτοαναιρείται δηλώνοντας ότι “το είδος και ο βαθμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών προσδιορίζουν τη μορφή, τον τύπο και την κατηγορία των σχολικών μονάδων ΕΑΕ” στον οποίο θα φοιτούν οι μαθητές (Ν. 3699/2008, άρθρο 2).

## 2.2.2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

### Παιδιά Μεταναστών

Μέχρι την δεκαετία 1990, η Ελλάδα θεωρούνταν μια σχετικά ομοιογενής κοινωνία, ωστόσο από τότε μέχρι σήμερα νέες πολιτικές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες μεταμόρφωσαν την Ελλάδα σε μια χώρα υποδοχής. Την δεκαετία του 1990 ένα μέρος Ελλήνων μεταναστών άρχισαν να επαναπατρίζονται, εγκαταστάθηκαν μετανάστες από την Ανατολική Ευρώπη μετά την διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης και Αλβανοί πολίτες, ενώ ένας μεγάλος αριθμός μεταναστών από την Ασία και Αφρική είτε περνούν είτε εγκαθίστανται στην χώρα.

Ο Νόμος 2413/1996<sup>10</sup> υπήρξε το πρώτο βήμα προς για την επίσημη αναγνώριση μειονοτικών ομάδων και ομάδων μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών και η πρώτη προσπάθεια ανταπόκρισης στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες μέσω της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο, σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης “είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες”. Με τον νόμο αυτό ορίστηκε η λειτουργία διαπολιτισμικών σχολείων, όπου πάνω από το 45% του μαθητικού πληθυσμού αποτελείται από μειονοτικές ομάδες. (Kazamias & Roussakis, 2003). Τα διαπολιτισμικά σχολεία υιοθετούν το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά διατηρούν την δυνατότητα διαμόρφωσής του με τέτοιο τρόπο που να καλύπτει τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και πολιτισμικές ανάγκες των μαθητών του. Ωστόσο, η πλειοψηφία των μαθητών φοιτούν σε γενικά σχολεία, όπου οργανώνονται τμήματα υποδοχής που λειτουργούν σε δύο επίπεδα εντατικής διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας (Spinthourakis et al., 2008). Παράλληλα, έχουν λειτουργήσει μια σειρά σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων<sup>11</sup>.

Αν και τελικός στόχος της είναι η αρμονική ένταξη των μαθητών που φοιτούν είτε σε τμήματα υποδοχής στα γενικά σχολεία είτε σε διαπολιτισμικά σχολεία, η νομοθεσία

<sup>10</sup> Η ελληνική παιδεία στο Εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις  
<https://nomoi.info/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%91-124-1996-%CF%83%CE%B5%CE%BB-1.html>

<sup>11</sup> Το πρόγραμμα εκπαίδευσης παλλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών  
[http://kapodistriako.uoa.gr/stories/print.php?id=109\\_th\\_01](http://kapodistriako.uoa.gr/stories/print.php?id=109_th_01)  
Πολιτισμική ετερότητα, ιδιότητα του πολίτη και δημοκρατία: εμπειρίες, πρακτικές και προοπτικές  
<http://www.keda.uoa.gr/epam/>  
Περισσότερες πληροφορίες για σχετικές δράσεις <http://www.diapolis.auth.gr/>

ορίζει την διαπολιτισμική εκπαίδευση σε σχέση με κοινωνικές ομάδες που διαφέρουν από την νόρμα και όχι σαν μια εκπαιδευτική στάση που θα εφαρμόζεται σε όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού συστήματος. Κατ' αυτόν τον τρόπο προδίδει ότι η πολιτισμική ετερότητα, ως ένα βαθμό, γίνεται αντιληπτή μέσα από το ιατρικό μοντέλο, δηλαδή γίνεται αντιληπτή ως ένα πρόβλημα προς λύση. Αν και ορισμένες διατάξεις, όπως η μείωση του ωραρίου των εκπαιδευτικών και η δυνατότητα αναμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος ήταν κινήσεις προς την σωστή κατεύθυνση (Gropas and Triandafyllidou, 2011), το θεσμικό πλαίσιο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί πιο συμπεριληπτικό αν οι ρυθμίσεις προέβλεπαν κοινές εκπαιδευτικές πολιτικές για τα διαπολιτισμικά και τα γενικά σχολεία. Η ίδρυση ξεχωριστών διαπολιτισμικών σχολείων αποτελεί μια πολιτική που προβλέπει τον διαχωρισμό των μαθητών με βάση τα χαρακτηριστικά τους, άρα όπως και στην περίπτωση των ειδικών σχολείων ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος αυτά τα σχολεία αντί να δράσουν ενάντια, να αναπαράξουν τον κοινωνικό αποκλεισμό ορισμένων ομάδων μαθητών (Tsaliki, 2012).

### Παιδιά Ρομά

Στην Ελλάδα οι Ρομά βρίσκονται ανάμεσα στις πιο φτωχές και περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες, με πληθώρα ερευνών να επιβεβαιώνουν χαμηλά επίπεδα φοίτησης και σχολικών επιδόσεων (Spinthourakis et al., 2008). Οι Ρομά θεωρούνται Έλληνες χωρίς ξεχωριστή εθνική ταυτότητα και δεν αναγνωρίζονται ως εθνική ή γλωσσική μειονότητα, όμως ταυτοποιούνται ως κοινωνικά ευάλωτη ομάδα (Pavlou et al., 2009). Τα κυριότερα βήματα για την Εκπαίδευση των Ρομά έγιναν τον 1996 με τον νόμο 2413/1996<sup>12</sup>. Τότε έγινε η πρώτη επίσημη προσπάθεια αναγνώρισης της ύπαρξης ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες και ξεκίνησε και η φοίτηση των παιδιών Ρομά στα τμήματα υποδοχής που λειτουργούν στα γενικά σχολεία με στόχο να βελτιωθούν οι επιδόσεις τους στην ανάγνωση και γραφή (Dimitrakopoulos, 2004).

Ακόμα, ειδικότερα εκπαιδευτικά μέτρα έχουν ληφθεί για την βελτίωση των ποσοστών εγγραφής και φοίτησης των παιδιών Ρομά, όπως για παράδειγμα με την θεσμοθέτηση επιδόματος εγγραφής στην δημοτική εκπαίδευση (Dimitrakopoulos, 2004). Τέλος, εκπαιδευτικά προγράμματα συγχρηματοδοτούμενα από την Ευρωπαϊκή Ένωση και συνεργαζόμενα με Ελληνικά πανεπιστήμια εφαρμόζονται ανά την

<sup>12</sup> Για περισσότερες πληροφορίες βλ. [http://dim-diapol-falir.att.sch.gr/n\\_2413\\_96.htm](http://dim-diapol-falir.att.sch.gr/n_2413_96.htm)

επικράτεια<sup>13</sup>. Μέσα από αυτά έγιναν σημαντικά βήματα, όπως η παρακολούθηση της εκπαιδευτικής κατάστασης των παιδιών Ρομά, η δημιουργία πρόσθετου εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού και σεμινάρια ευαισθητοποίησης των τοπικών κοινωνιών (Pavlou et al., 2009).

Σε μεγάλο βαθμό τόσο το νομοθετικό πλαίσιο όσο και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται δεν έχουν καταφέρει να εξασφαλίσουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για τα παιδιά Ρομά. Στην πράξη η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης δεν κατάφερε να άρει την λογική της αφομοίωσης που αγνοεί την πολιτισμική και εθνική ταυτότητα των παιδιών Ρομά και αποτυγχάνει να συμπεριλάβει τα παιδιά αυτά, ώστε να γίνουν ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας (Gropas & Triandafyllidou, 2011).

### Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης

Η μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης είναι η μόνη επίσημα αναγνωρισμένη από το Ελληνικό κράτος μειονότητα στην Ελλάδα και γενικά έχει υπάρξει απομονωμένη και οικονομικά καταπιεσμένη για δεκαετίες. Πληθυσμιακά δεν διακρίνεται για την ομοιογένειά της, με εξαίρεση την θρησκεία, και υπολογίζεται ότι αριθμεί 80.000 με 100.000 μέλη. Πιο αναλυτικά, με σημείο αναφοράς την ομιλούμενη γλώσσα και την κουλτούρα διακρίνονται τρεις υποομάδες: οι Τουρκογενείς που μιλούν την Τουρκική (50%), οι Πομάκοι που μιλούν την Πομακική (35%) και οι Ρομά που μιλούν την Ρομανί (15%)<sup>14</sup>. Ως Μειονοτική Εκπαίδευση ορίζεται ένα σύνολο σχολείων τα οποία λειτουργούν μόνο στην περιοχή της Θράκης, έχουν ειδικό καθεστώς, και απευθύνονται αποκλειστικά στα παιδιά της μειονότητας (Δημάση, Παπασταμάτης και Στόγιος, χ.χ).

Το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την λειτουργία της μειονοτικής εκπαίδευσης τοποθετείται σε επίπεδο διεθνών και διακρατικών σχέσεων μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, συνθηκών και συμβάσεων και εθνικού δικαίου της Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα προσδιορίζεται στα Ελληνοτουρκικά πρωτόκολλα του 1954 και 1968,

<sup>13</sup> Ένταξη και Εκπαίδευση παιδιών Ρομά <http://www.keda.uoa.gr/roma/>.

Ακόμα υλοποιούνται και προγράμματα σε συνεργασία του υπουργείου παιδείας και ανεξάρτητων ομάδων προστασίας δικαιωμάτων, χρηματοδοτούμενα και πάλι από την Ε.Ε. π.χ. [http://www.i-red.eu/resources/projects-files/programmata\\_entaxis\\_paidion\\_roma.pdf](http://www.i-red.eu/resources/projects-files/programmata_entaxis_paidion_roma.pdf)

<sup>14</sup> Στοιχεία από το Υπουργείο Εξωτερικών, Υπηρεσία Ενημέρωσης: Η μουσουλμανική Μειονότητα Της Θράκης <http://www.hri.org/MFA/foreign/musmingr.htm>

ενώ η λειτουργία των μειονοτικών σχολείων ρυθμίζεται από τον Νόμο 19/1972 και 694/1979. Διακριτικό χαρακτηριστικό της ισχύουσας νομοθεσίας είναι ότι δίνει έμφαση στην δημοτική εκπαίδευση και ελάχιστες αναφορές γίνονται για τις επόμενες βαθμίδες, ενώ σημαντικό χαρακτηριστικό αποτελεί και η εθνοκεντρική εκπαιδευτική ιδεολογία που την διέπει (Spinthourakis et al., 2008).

Στα παιδιά της μειονότητας δίνεται η επιλογή να φοιτήσουν στα μειονοτικά ή τα γενικά σχολεία. Η συντριπτική πλειοψηφία επιλέγει τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία, όπου ακολουθείται δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα, με διδασκαλία στην Ελληνική και την Τουρκική γλώσσα<sup>15</sup>. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία συνεχόμενη αύξηση εγγραφής στα γενικά γυμνάσια (Δημάση, Παπασταμάτης και Στόγιος, χ.χ).

Επίσης από το 1997 αναπτυχθήκαν και υλοποιήθηκαν διαδοχικά εκπαιδευτικά προγράμματα, με κυριότερο το Πρόγραμμα εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων όπου προβλέπονταν η διερεύνηση των αναγκών της μουσουλμανική κοινότητας, η δημιουργία σχολικών βιβλίων και εκπαιδευτικού υλικού και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών<sup>16</sup>. Ακόμα, πολιτικές όπως αυτή του 1995 που επέτρεπε ένα ποσοστό μουσουλμάνων μαθητών να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς εξετάσεις, ενθαρρύνοντας του μαθητές να αποφοιτήσουν από το λύκειο για να έχουν την ευκαιρία φοίτησης στο πανεπιστήμιο (Spinthourakis et al., 2008), σίγουρα έχουν συμπεριληπτικό πρόσημο.

### 2.2.3. Λοιπά εκπαιδευτικά μέτρα για την συμπερίληψη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

#### Ολοήμερο νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο

Το 1997 μεταξύ πολλών αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα ιδρύεται και ο θεσμός του ολοήμερου δημοτικού σχολείου και νηπιαγωγείου. Το ολοήμερο νηπιαγωγείο στοχεύει στην αναβάθμιση της προσχολικής αγωγής και την ολοκληρωμένη

---

<sup>15</sup> Ουσιαστικά το δίγλωσσο πρόγραμμα οριστικοποιήθηκε από το 1968 και προβλέπει Μαθήματα στο Μειονοτικό Δημοτικό Σχολείο

Στα Ελληνικά: Ελληνική γλώσσα, Ιστορία, Γεωγραφία, Αγωγή του Πολίτη, μελέτη περιβάλλοντος  
Στα Τουρκικά: Τουρκική γλώσσα, θρησκευτικά, μαθηματικά, τεχνικά, φυσική (Δημάση,

Παπασταμάτης & Στόγιος, χ.χ).

<sup>16</sup> Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής μειονότητας <http://www.museduc.gr/el/>

προετοιμασία των νηπίων για το δημοτικό σχολείο (Ν. 2525/1997, άρθρο 3)<sup>17</sup>. Το ολόημερο δημοτικό προέβλεπε προαιρετικά προγράμματα μελέτης μαθημάτων της επόμενης μέρας και δημιουργικής απασχόλησης, και προαιρετικά προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Ν. 2525/1997, άρθρο 4). Σκοπός ήταν να ενισχυθεί η κρατική μέριμνα ώστε να μειωθούν οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές διακρίσεις και να ενισχυθούν και οι εργαζόμενοι γονείς μέσω του διευρυμένου ωραρίου λειτουργίας και του εμπλουτισμού του εκπαιδευτικού προγράμματος (Spinthourakis et al., 2008).

Ωστόσο, ο τρόπος που τελικά εφαρμόστηκε το ολόημερο σχολείο, παρά τις θετικές αλλαγές που ευαγγελιζόταν, δεν πέτυχε να πείσει την ελληνική οικογένεια και την εκπαιδευτική κοινότητα για τον παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό του ρόλο, καθώς δεν κατάφερε να αποτελέσει ένα σύγχρονο αναβαθμισμένο σχολείο με αυτοδύναμη ταυτότητα και καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα (Μπούργος, 2012). Έτσι το 2010 με το «Νέο σχολείο: Πρώτα ο μαθητής»<sup>18</sup> η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας εισήγαγε το Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ). Εκεί ορίστηκε, μεταξύ άλλων, πως η μαθησιακή διαδικασία θα ολοκληρώνεται στο σχολείο, η διδασκαλία της πληροφορικής και των ξένων γλωσσών θα οδηγούν σε πιστοποίηση μέσα από το σχολείο, ο περιορισμός της παραπαιδείας και ο εμπλουτισμός του ωρολόγιου προγράμματος με επιπλέον διδακτικά αντικείμενα και εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Ο ρόλος της θεσμοθέτησης των σχολείων ΕΑΕΠ αναφέρεται ρητά πως είναι αντισταθμιστικός αφού τελικός σκοπός του είναι να κατοχυρωθεί η ουσιαστική ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και να αμβλυθούν οι κοινωνικές ανισότητες, ευνοώντας μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Ωστόσο, στην λειτουργία τους, τα σχολεία αυτά φαίνεται πως δεν καταφέρνουν το στόχο του αρχικού σχεδιασμού τους, με δυσκολίες ακόμα και σε θεσμικό επίπεδο όπου τίθεται η προϋπόθεση της δυναμικότητας του σχολείου, με τα εξαθέσια και πάνω σχολεία να μπορούν να γίνουν ΕΑΕΠ, γεγονός που αποκλείει από τα οφέλη του παιδιά από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα που φοιτούν σε ολιγοθέσια σχολεία (Μπούργος, 2012).

---

<sup>17</sup> Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις <https://nomoi.info/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%91-188-1997-%CF%83%CE%B5%CE%BB-3.html>

<sup>18</sup> Νέο σχολείο: Πρώτα ο μαθητής (2010) <http://1dim-aei-thess.thess.sch.gr/neo%20sxoieio.pdf>

### 3. Ο θεσμός και ο ρόλος των σχολικών συμβούλων

Ως στελέχη της εκπαίδευσης θεωρούνται τα πρόσωπα που έχουν διοικητική, πειθαρχική, εποπτική και καθοδηγητική θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με την υφιστάμενη νομοθεσία πρόκειται για τους διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων, τους υπεύθυνους εκπαιδευτικών θεμάτων των διευθύνσεων, τους προϊσταμένους των διευθύνσεων και των γραφείων της εκπαίδευσης, τους σχολικούς συμβούλους και τους συμβούλους εκπαίδευσης του εξωτερικού (Ανδρέου & Μαντζούφας, 1999, στο Βοζαΐτης, 2015).

Ειδικότερα, ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, που αποτελεί τον ενδιαφέρον την παρούσας εργασίας, καθιερώθηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το 1982 με τον Νόμο 1304/1982<sup>19</sup> και υπήρξε η διάδοχη κατάσταση του προϋπάρχοντα θεσμού του επιθεωρητή. Το αίτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας για την κατάργηση του επιθεωρητισμού υπήρξε επιτακτικό καθώς ο θεσμός είχε συνδεθεί με τον αυταρχισμό, την αντιδημοκρατική επικοινωνία και το αυταρχικό πνεύμα του κράτους και ταυτόχρονα διαφαινόταν η ανάγκη διαχωρισμού του διοικητικού και παιδαγωγικού ρόλου που συγκεντρώνονταν στα χέρια των επιθεωρητών (Παναγόπουλος, 2012). Ο νεοσύστατος τότε θεσμός, που μετράει πλέον 35 χρόνια, θεωρήθηκε ως αλλαγή δομικού χαρακτήρα για την εκπαίδευση και αποτέλεσε την απάντηση στο μακροχρόνιο αίτημα των εκπαιδευτικών για δημοκρατία και κοινωνική δικαιοσύνη (Παναγόπουλος, 2012). Επίσης, θεωρήθηκε ότι ενισχύει την προώθηση της εκπαιδευτικής έρευνας στο καθημερινό παιδαγωγικό έργο, καθώς και την ανάπτυξη μιας «συμβουλευτικής» σχέσης Σχολικού Συμβούλου και εκπαιδευτικού, η οποία συνίσταται στη μεταξύ τους γνήσια και πιστή συνεργασία (Καραμητόπουλος, 2015). Ο ιδρυτικός νόμος του θεσμού ικανοποίησε το μακροχρόνιο αίτημα των εκπαιδευτικών περί διαχωρισμού του έργου του επιθεωρητή: τα διοικητικά καθήκοντα ανατέθηκαν στους Διευθυντές Εκπαίδευσης και τους Προϊσταμένους των Γραφείων, ενώ τα καθήκοντα για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ανατέθηκαν στο νέο θεσμό των Σχολικών Συμβούλων (Παναγόπουλος, 2012).

<sup>19</sup> Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις <https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-144-1982-paidagwghk-kathodhgsh-dioikhsh-n1304-klimaka.pdf>



Σύμφωνα με τον αρχικό νόμο 1304/1982 ίδρυσης του θεσμού, το έργο του Σχολικού Συμβούλου συνίσταται στην επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση, τη συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, ο Σχολικός Σύμβουλος οφείλει να συνεργάζεται με το διδακτικό προσωπικό, τους διευθυντές και τους προϊστάμενους της περιφέρειάς του. Επίσης, έχει καθήκον να αντιμετωπίζει προβλήματα διδακτικής και αγωγής, να επισκέπτεται τα σχολεία και να οργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια. Τα επόμενα χρόνια εκδόθηκαν διάφορα νομοθετικά κείμενα που σκοπό είχαν τον λεπτομερέστερο καθορισμό του καθηκοντολόγιου και των αρμοδιοτήτων του θεσμού, ωστόσο στην πλειονότητά τους ήταν γενικόλογα και σε μεγάλο βαθμό επαναλαμβάνονταν (Φουρκιώτη, 2012).

Την πιο πρόσφατη νομοθετική πράξη<sup>20</sup> που ορίζει τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις των Σχολικών Συμβούλων αποτελεί η Υπουργική Απόφαση 1340/2002 (άρθρα 7-73)<sup>21</sup>, όπου ορίζεται τον συνολικό πλαίσιο λειτουργίας και δράσης του θεσμού. Πιο συγκεκριμένα, για τους συμβούλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο άρθρο 7 των γενικών διατάξεων αναφέρεται ότι: έχουν την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών μιας ορισμένης εκπαιδευτικής περιφέρειας, ενθαρρύνουν κάθε προσπάθεια για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης, συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών των σχολείων της περιοχής τους, έχουν την αρμοδιότητα της παιδαγωγικής καθοδήγησης προγραμμάτων αντισταθμιστικού χαρακτήρα, τα οποία εφαρμόζονται στα σχολεία ευθύνης τους.

Στο άρθρο 8 αναφέρεται ότι το έργο του Σχολικού Συμβούλου περιλαμβάνει την συνεχή φροντίδα για την υποστήριξη στις καθημερινές διδακτικές ανάγκες, για την ανάληψη πρωτοβουλιών με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας σε κάθε μάθημα, σύμφωνα με τις επιταγές της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής θεωρίας και διδακτικής

---

<sup>20</sup> Με εξαίρεση το προεδρικό διάταγμα 152/2013 με τίτλο «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (<https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-240-2013-axiologhsh-ekpaidevtikwn-pd-152-klimaka.pdf>), το οποίο όμως δεν θα αναλυθεί περαιτέρω εδώ, καθώς η διάσταση του αξιολογητή ως ενός από τους ρόλους του σχολικού συμβούλου δεν εξετάζεται σε αυτή την εργασία.

<sup>21</sup> Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων  
<https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-1340-2002-kathikonta-armodiotites-stelexwn-ekpaideysis-klimaka.pdf>

μεθοδολογίας και για την ενθάρρυνση της εφαρμογής νέων αποτελεσματικότερων μεθόδων διδασκαλίας και τη χρήση σύγχρονων μέσων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Οι κύριες λειτουργίες του έργου του είναι πέντε:

-διαχειρίζεται την εκπαιδευτική πολιτική και υποστηρίζει την εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών. Έχει ως αρμοδιότητα να γίνεται κατανοητό το περιεχόμενο και η φιλοσοφία των καινοτομιών για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους. Αποτυπώνει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, επισημαίνει τις αδυναμίες της εφαρμογής και προτείνει λύσεις·

- ως προγραμματιστής του εκπαιδευτικού έργου, προτείνει πρόγραμμα εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών ή φροντίζει για την εφαρμογή παρακολουθεί και συντονίζει τον προτεινόμενο προγραμματισμό. Συμμετέχει στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, ενθαρρύνει και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και συνεργάζεται μαζί τους για την εφαρμογή του κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους·

-ως επιμορφωτής των εκπαιδευτικών, αναλαμβάνει ο ίδιος πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, συμμετέχει στα επιμορφωτικά προγράμματα των σχολών επιμόρφωσης καθώς και του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.). Ενθαρρύνει, υποστηρίζει και καθοδηγεί τις ενδοσχολικές προσπάθειες επιμόρφωσης·

-συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, όπως ορίζει η κείμενη νομοθεσία. Σκοπός εν γένει της αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης είναι η επισήμανση αδυναμιών και δυσκολιών στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, η παροχή βοήθειας για την αναίρεσή τους, η ενίσχυση πρωτοβουλιών και η δημιουργία θετικών κινήτρων στην εκπαίδευση·

-όταν διαπιστώνει ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αδυναμία στην άσκηση εκπαιδευτικού έργου, παράλληλα με τη σύνταξη της υπηρεσιακής έκθεσης, προτείνει να εφαρμοστεί πρόγραμμα επιμόρφωσης, αναλυτικά σε κάθε έναν από αυτούς. Η πρόταση έχει ως σκοπό να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη βελτίωση στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο από αυτούς τους εκπαιδευτικούς.

Συνοψίζοντας<sup>22</sup>, οι Σχολικοί Σύμβουλοι φαίνεται να έχουν επιφορτιστεί με έναν «υπέρ-ρόλο» (Φουρκιώτη, 2012), ο οποίος συγκεντρώνει ένα σημαντικό αριθμό

---

<sup>22</sup> Στο ίδιο νομοθέτημα ακολουθούν άρθρα, τα οποία ορίζουν καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς (άρθρο 9), τους διευθυντές των σχολικών

αρμοδιοτήτων, τις οποίες αδυνατεί να εφαρμόσει στο ακέραιο. Είναι οφθαλμοφανές ότι το έργο του Σχολικού Συμβούλου περιλαμβάνει πολλές και διαφορετικές μεταξύ τους διαστάσεις, οι οποίες συνθέτουν ένα πολύπλοκο σύνολο. Το εγχείρημα του Καραμητόπουλου (2015) να αποδώσει με επίθετα τους ρόλους των Σχολικών Συμβούλων καταλήγει σε ένα εντυπωσιακό αποτέλεσμα: διαχειριστικός, υποστηρικτικός, προγραμματιστικός, επιμορφωτικός, αξιολογικός, σχεδιαστικός, εισηγητικός, καθοδηγητικός και ενίοτε διοικητικός και εποπτικός! Επίσης, έχει ενδιαφέρον το γεγονός ότι από το 1982 και την θέσπιση του θεσμού μέχρι και σήμερα τα ουσιαστικά καθήκοντα των σχολικών συμβούλων παραμένουν σχετικά αμετάβλητα (Μπαρτζακλή, 2010).

Η Μπαρτζακλή (2010) κάνοντας μια ανασκόπηση των αλλαγών που θεσπίστηκαν σε σχέση με τα κριτήρια της επιλογής των Σχολικών Συμβούλων μέσα στην διάρκεια των χρόνων του θεσμού καταλήγει πως μπορεί κανείς να υποθέσει ότι αυτό που ενδιαφέρει την εκάστοτε κυβέρνηση είναι η θέσπιση των δικών της κριτηρίων επιλογής. Η τακτική μείωσης ή αύξησης από νόμο σε νόμο της μοριοδότησης της εκπαιδευτικής υπηρεσίας, του εκπαιδευτικού έργου, των χρόνων υπηρεσίας, του συγγραφικού έργου και των τυπικών προσόντων έρχεται ίσως να υποστηρίζει τα λεγόμενα της.

---

μονάδων και τους συλλόγους των διδασκόντων (άρθρο 10) τους διευθυντές εκπαίδευσης και προϊσταμένους γραφείων εκπαίδευσης (άρθρο 11), με άλλους φορείς (άρθρο 12) και τις ειδικές υποχρεώσεις τους (άρθρο 13), που δεν κρίνεται σκόπιμο στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας να αναλυθούν περεταίρω.

## 4. Μεθοδολογία της έρευνας

### 4.1. Ερευνητικοί στόχοι

Η παρούσα έρευνα στοχεύει αφενός να καταγράψει τις αντιλήψεις των σχολικών συμβούλων περί συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και αφετέρου, να χαρτογραφήσει τις προϋποθέσεις, τα εμπόδια και τις προοπτικές της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έτσι όπως αυτά διαφαίνονται από τις εκφάνσεις του ρόλου τους.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα μέσα από τα οποία θα επιτευχθεί ο σκοπός της έρευνας τίθενται ως εξής:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των σχολικών συμβούλων σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση;
- Ποιες είναι οι απόψεις και εμπειρίες των σχολικών συμβούλων σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση στη Ελλάδα, όπως αυτές διαμορφώνονται ανάλογα με τις εκφάνσεις του ρόλου τους;

### 4.2. Φιλοσοφικές παραδοχές και μεθοδολογία

Σε μια προσπάθεια να ακολουθήσουμε την οπτική της απόρριψης του “μεθοδολογισμού”, στενή αντίληψη των μεθόδων και τεχνικών και παραμέληση των οντολογικών/επιστημολογικών ζητημάτων (Rawolle and Lingard, 2013), κατά τον σχεδιασμό της έρευνας δόθηκε έμφαση τόσο στην οντολογία και επιστημολογία, όσο και στην μεθοδολογία και μέθοδο, καθώς αυτή είναι η αλληλουχία των αλληλένδετων πεποιθήσεων, για τις οποίες πρέπει να διερωτάται ο ερευνητής (Creswell, 2007).

Με τον όρο μεθοδολογία αναφερόμαστε στις διαδικασίες που ακολουθούνται κατά την διάρκεια μιας έρευνας, οι οποίες αντανakλούν συγκεκριμένες οντολογικές και επιστημολογικές θεωρήσεις (Arthur *et al.*, 2012). Με άλλα λόγια, μεθοδολογία είναι «η στρατηγική πίσω από την επιλογή και την χρήση συγκεκριμένων μεθόδων» σε συνδυασμό με την φύση τους θέματος και του ευρύτερου πεδίου που βρίσκεται υπό έρευνα (Neuman, 2000).

Στην παρούσα έρευνα υιοθετείται η ποιοτική μεθοδολογία και η επιλογή αυτή πηγάζει από τον συνδυασμό της απόφασης της ερευνήτριας να ακολουθήσει το παράδειγμα της νατουραλιστικής έρευνας και των ακόλουθων φιλοσοφικών της πεποιθήσεων (Guba, 1994) με την φύση του θέματος που βρίσκεται υπό έρευνα και των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί.

Η οντολογία αναφέρεται στον τρόπο που κατανοούμε την φύση της πραγματικότητας, επομένως υφίσταται ένα φάσμα οντολογικών θέσεων που μπορεί να πάρει ο ερευνητής (Arthur et al., 2012). Υπό αυτή την έννοια, ο Guba (1994) τοποθετεί τον ρεαλισμό στο ένα άκρο και τον σχετικισμό στο άλλο. Σύμφωνα με την ρασιοναλιστική/ρεαλιστική στάση, υπάρχει μία και μοναδική πραγματικότητα, ενώ σύμφωνα με τον σχετικισμό και την νατουραλιστική αντίληψη υπάρχουν πολλές πραγματικότητες, αφού η πραγματικότητα δεν είναι κάτι άλλο παρά «άυλες νοητές κατασκευές που εδράζονται στις εμπειρίες και την κοινωνία, που είναι τοπικές και έχουν πολύ συγκεκριμένη φύση (Guba, 1994:110). Το γεγονός ότι η έρευνα αυτή επιδιώκει να διερευνήσει τις απόψεις και εμπειρίες ενός συγκεκριμένου συνόλου ανθρώπων με βασικό κριτήριο την επαγγελματική τους ταυτότητα, υποδεικνύει ότι είναι βασισμένη στην πεποίθηση ότι υπάρχουν πολλαπλές πραγματικότητες που κατασκευάζονται από ανθρώπους ανάλογα με τις κοινωνικές τους καταβολές και εμπειρίες, μια πεποίθηση που έχει τις ρίζες της στον σχετικισμό.

Ο όρος της επιστημολογίας αναφέρεται στην θεωρία της γνώσης που ενημερώνει την έρευνα, και μπορεί να γίνει επίσης κατανοητή ως ένα φάσμα θέσεων, στα δυο άκρα του οποίου βρίσκονται ο θετικισμός και η ερμηνευτική προσέγγιση (Arthur et al., 2012). Οι επιστημολογικές πεποιθήσεις διαφαίνονται μέσα από μια ποικιλία παραδοχών του ερευνητή, όπως το κατά πόσο θεωρεί ότι μπορεί και οφείλει να είναι υποκειμενικός ή αντικειμενικός και στην φύση των συμπερασμάτων που στοχεύει να εξάγει (Guba, 1981). Σύμφωνα με τον τελευταίο, ο θετικισμός, ορίζει ότι η σχέση ερευνητή και ερευνώμενου γίνεται αντιληπτή ως ανεξάρτητη και η εξαγωγή γενικών και ελεύθερων συγκείμενων συμπερασμάτων είναι δυνατή, ενώ η ερμηνευτική προσέγγιση, ορίζει πως η σχέση ερευνητή/ερευνώμενου είναι μια σχέση αλληλεξάρτησης και η εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων είναι αδύνατη.

Για αυτή την έρευνα, υιοθετήθηκε η ερμηνευτική προσέγγιση. Εφόσον ως στόχος της τέθηκε η διερεύνηση των απόψεων, στάσεων και εμπειριών των Σχολικών

Συμβούλων, ήταν δεδομένο ότι η ερευνήτρια θα ανέπτυσσε μια σχέση με τους ερευνώμενους σε τέτοιο βαθμό που να της επιτραπεί όχι μόνο να καταγράψει αλλά και να κατανοήσει και ως ένα βαθμό να ερμηνεύσει τα λεγόμενά τους μέσα σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Έτσι, τα συμπεράσματα που θα προέρχονταν από αυτή την έρευνα είναι σε μεγάλο βαθμό εξαρτημένα από το συγκεκριμένο και η οποιαδήποτε απόπειρα γενίκευσής τους θα αποδεικνύονταν τουλάχιστον προβληματική. Ακόμα, ο επιστημολογικός θετικισμός θα ήταν ασύμβατος με το εγχείρημα καθώς ο ρόλος του ερευνητή δεν ήταν ούτε να παρατηρήσει φαινόμενα με αντικειμενικότητα, ούτε να επιδιώξει την γενίκευση.

Η Merriam (2002:3) υποστηρίζει πως, σε αντίθεση με την θετικιστική ποσοτική έρευνα, “η πραγματικότητα δεν είναι καθορισμένη, μοναδική και μετρήσιμη” για την ποιοτική έρευνα, γεγονός που την καθιστά κατάλληλη μεθοδολογία για αυτή την έρευνα. Η επιλογή λοιπόν, να ακολουθηθεί μια ποιοτική μεθοδολογία, ήταν επιβεβλημένη καθώς είναι η μόνη που μπορεί να δώσει βαθιά πληροφόρηση σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι Σχολικοί Σύμβουλοι την συμπερίληψη και κατανοούν την λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως προς αυτή. Είναι αυτή που παρέχει πρόσβαση στην υποκειμενική εμπειρία και οπτική τους και στα υποκειμενικά τους νοήματα, μέσω της συλλογής πλούσιων περιγραφών τους (Creswell, 2009). Επίσης, η ποιοτική μεθοδολογία έχει χρησιμοποιηθεί από ένα μεγάλο μέρος των ερευνών με παρόμοια ερευνητικά ερωτήματα αλλά διαφορετικό πληθυσμό-στόχο (Fyssa, Vlachou & Avramidis, 2014; Vlachou, Karadimou & Koutsogeorgou, 2016; Mavropalias & Anastasiou, 2015).

#### 4.3. Ερευνητικό εργαλείο

Ο στόχος της παρούσας έρευνας υπηρετείται καλύτερα από την χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης ως εργαλείο για την συλλογή πρωτογενών δεδομένων. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις που διεξήχθησαν επέτρεψαν στην ερευνήτρια να αναπτύξει μια λίστα θεμάτων και αντίστοιχων ερωτήσεων ανοιχτού τύπου που έπρεπε να καλυφθούν (βλ. Παράρτημα Ι). Επίσης, ταυτόχρονα, της επέτρεψαν να ακολουθεί τις τοπικές πορείες της συζήτησης αν αυτές απομακρύνονταν από τον προκατασκευασμένο οδηγό της συνέντευξης, σε περιπτώσεις που φαινόταν κατάλληλο να διερευνηθεί

επιπρόσθετα θέματα που έθεσαν οι συνεντευξιζόμενοι (Creswell, 2007). Ακόμα, η επιλογή των ημιδομημένων συνεντεύξεων παρείχε περισσότερη ευελιξία κατά την διάρκεια της διαδικασίας, ώστε να αλλάζει η σειρά των ερωτήσεων όποτε κρίθηκε αναγκαίο, να ζητηθούν περισσότερες εξηγήσεις πάνω στις απαντήσεις που δόθηκαν και να παραλειφθούν ερωτήσεις που απαντήθηκαν εν τη ρύμη του λόγου ήδη, ώστε να μην γίνεται κουραστική η διαδικασία.

Κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων η ερευνήτρια κατέβαλε κάθε δυνατή προσπάθεια να κρατήσει ένα ουδέτερο, μη επικριτικό ύφος και στάση ώστε να ελαχιστοποιηθεί η πιθανότητα να προκαταβάλει ή να οδηγήσει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ή ακόμα και κάθε προκατάληψη που μπορεί να προκύψει από την τάση των ανθρώπων να λένε αυτό που πιστεύουν ότι ο άλλος θέλει να ακούσει (Ritchie & Lewis, 2014).

#### 4.4. Δείγμα και δειγματοληψία

Στην ποιοτική έρευνα, οι ερευνητές συνήθως δεν αποσκοπούν στο να εξάγουν συμπεράσματα για ολόκληρο τον πληθυσμό, πολύ περισσότερο αναζητούν να αποκτήσουν ενόραση σε συγκεκριμένα κοινωνικά και εκπαιδευτικά φαινόμενα που λαμβάνουν χώρα σε ένα συγκεκριμένο συγκείμενο (Merriam, 2002). Έτσι, η επιλογή του δείγματος εδώ, βασίστηκε στον σκοπό της έρευνας και στα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (Ritchie & Lewis, 2014). Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο δειγματοληψίας, που ονομάζεται purposive sampling (Cohen, Manion & Morrison, 2007), οι συμμετέχοντες επιλέγονται εσκεμμένα, έτσι ώστε να παράγουν τα πιο σχετικά δεδομένα με βάση το θέμα (Neuman, 2000). Το να επιλεγθεί έτσι το δείγμα έδωσε την δυνατότητα μιας εις βάθος εξερεύνησης και κατανόησης των θεμάτων που πραγματεύεται η έρευνα, ακριβώς επειδή το δείγμα συναντά τα κοινωνικό-δημογραφικά κριτήρια και τις αντίστοιχες εμπειρίες (Ritchie and Lewis, 2014).

Ο πληθυσμός στόχος της έρευνας ήταν όλοι εν ενεργεία Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Για να γίνει πιο σαφές το προφίλ αυτού του επαγγελματικού κλάδου, ανά την Ελλάδα υπηρετούν συνολικά ως Σχολικοί Σύμβουλοι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 388 εκπαιδευτικοί. Αναλυτικότερα, υπάρχουν τριακόσιες (300) θέσεις σχολικών συμβούλων Δημοτικής Εκπαίδευσης, εβδομήντα (70)

θέσεις σχολικών συμβούλων Προσχολικής Εκπαίδευσης και δέκα οκτώ (18) θέσεις σχολικών συμβούλων Ειδικής Αγωγής<sup>23</sup>. Από αυτόν τον συνολικό πληθυσμό αφαιρέθηκαν οι Σχολικοί Σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής καθώς στόχος της έρευνας ήταν να ασχοληθούμε με την διαφορετικότητα ως γενικό όρο, και να μην εξειδικευτεί σε κάποια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών.

Έτσι, χρησιμοποιώντας τα παραπάνω κριτήρια, επιλέχθηκαν δώδεκα (12) Σχολικοί Σύμβουλοι Δημοτικής και Προσχολικής Αγωγής. Από την στιγμή που στο purposive sampling, ο ερευνητής συνήθως “handpicks” τους συμμετέχοντες (Cohen, Manion and Morrison, 2007), το δείγμα ήταν σχετικά περιορισμένο σε σχέση με τον συνολικό πληθυσμό. Έγινε προσπάθεια έτσι ώστε το δείγμα να είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό όσον αφορά την υπηρεσία τους στην δημοτική και προσχολική εκπαίδευση (8 συμμετέχοντες δημοτικής εκπαίδευσης και 4 προσχολικής εκπαίδευσης), τα χρόνια που υπηρετούν ως σχολικοί σύμβουλοι (από 3 ως 10 χρόνια), την περιφέρεια στην οποία υπηρετούν (εκπροσωπήθηκαν 7 νομοί), την περιοχή όπου υπηρετούν (αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές), περιφέρεια και κέντρο (2 από την Αθήνα και 10 από περιφερειακούς νομούς) και τέλος, την ειδίκευση του ανώτερου πτυχίου τους (2 ειδική αγωγή, 3 διαπολιτισμική αγωγή και 8 άλλες ειδικεύσεις)<sup>24</sup>.

#### 4.5. Συλλογή πρωτογενών δεδομένων

Οι συνεντεύξεις ελήφθησαν κατά τους μήνες Ιούνιο και Ιούλιο του 2017. Πριν την διεξαγωγή των συνεντεύξεων προηγήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη προκειμένου να ελεγχθεί το εργαλείο, να βρεθούν εγκαίρως οι αδυναμίες και να διορθωθούν. Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν από 40 λεπτά ως 75 λεπτά, με τον μέσο όρο διάρκειας να κινείται στα 60 λεπτά.

Πέντε (5) από τις συνεντεύξεις διεξήχθησαν μέσω Skype™, το οποίο θεωρείται η αμέσως καλύτερη εναλλακτική μετά την πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξη (Hanna, 2012). Το Skype™ επιλέχθηκε σαν μέσο για την διεξαγωγή των συνεντεύξεων με

---

<sup>23</sup> Τα στοιχεία αυτά είναι δημοσιευμένα στο προσωπικό ιστολόγιο του αιρετού στο ΚΥΣΠΕ Δημήτριου Μπράτη ([http://educationnewsgr.blogspot.gr/2011/08/blog-post\\_2407.html](http://educationnewsgr.blogspot.gr/2011/08/blog-post_2407.html)) και επιβεβαιώνεται από την Υπουργική Απόφαση του 2012 ([http://www.pess.gr/attachments/article/60/2012-01-13\\_SxolikoιSymvovloyoi\\_pe\\_a2012.pdf](http://www.pess.gr/attachments/article/60/2012-01-13_SxolikoιSymvovloyoi_pe_a2012.pdf)).

<sup>24</sup> Για περισσότερες πληροφορίες για το δείγμα βλ. Παράρτημα II.



Σχολικούς Συμβούλους που υπηρετούν και μένουν σε απομακρυσμένους νομούς, λόγω της γεωγραφικής ευελιξίας και της ευκολίας πρόσβασης που προσφέρει, διευκολύνοντας την σύγχρονη και σε πραγματικό χρόνο αλληλεπίδραση, επιτρέποντας στον ερευνητή και τον συνεντευξιζόμενο να έχουν μια παρόμοια με την από κοντά εμπειρία και ελαχιστοποιώντας τις πιθανότητες να χαθεί η αίσθηση της διαπροσωπικής επικοινωνίας (Hanna, 2012). Οι υπόλοιπες επτά (7) συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης.

Για την μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων μέσω Skype™ χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό CallNote που επιτρέπει την φωνητική και οπτική καταγραφή της συνομιλίας, ενώ οι διά ζώσης συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τα εργαλεία των Windows10. Τέλος, η ηχογράφηση έγινε με την συγκατάθεση και την άδεια όλων των συμμετεχόντων.

#### 4.6. Ανάλυση δεδομένων

Στην ποιοτική έρευνα, η ανάλυση των δεδομένων ασχολείται με την κατανόηση των πληροφοριών που παρέχονται από τους συμμετέχοντες σε σχέση με τα θέματα που ερωτώνται, αλλά και να αναγνωρίζει και να κατηγοριοποιεί αναδυόμενα θέματα και μοτίβα (Cohen, Manion and Manson, 2007). Εδώ, ο στόχος ήταν να συλληφθούν και να αναλυθούν οι ποικίλοι υποκειμενικοί τρόποι που οι Σχολικοί Σύμβουλοι μέσα από τον ρόλο τους αντιλαμβάνονται την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και την εφαρμογή της, ώστε τα τελικά αποτελέσματα της έρευνας να βασιστούν σε πρωτογενή δεδομένα. Έτσι, επιλέχθηκε μια ερμηνευτική, επαγωγική προσέγγιση, διότι μια ανάλυση δεδομένων οδηγούμενη από υποθέσεις μπορεί να εμποδίζει την ανάδυση ορισμένων πολύτιμων θεμάτων και ευρημάτων.

Σε αυτή την έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης για να κατηγοριοποιηθούν τα δεδομένα σε θεματικές και έτσι να αποκαλυφθούν η δομή και τα χαρακτηριστικά τους (Neuman, 2000). Αυτή διαδικασία άρχισε με την λήψη των συνεντεύξεων για την συλλογή των πρωτογενών δεδομένων, ενώ πριν την ανάλυσή τους έγινε η απομαγνητοφώνηση από την ίδια την ερευνήτρια, διαδικασία που αν και υπήρξε χρονοβόρα παρείχε την ευκαιρία της εξοικείωσης με τα δεδομένα. Ακολούθησε η κατάτμηση των δεδομένων που προέκυψαν σε θεματικές, από τις οποίες προέκυψαν ευρύτερα μοτίβα και τελικά η σύγκριση και ερμηνεία τους με βάση την υπάρχουσα

βιβλιογραφία (Creswell, 2009). Η ανάλυση των δεδομένων και η απόπειρα να γίνει μια πρώτη ερμηνεία τους συμπληρώθηκε από πρόσθετες ανέκδοτες συζητήσεις μεταξύ του ερευνητή και την πλειονότητα των συμμετεχόντων που έγιναν πριν και μετά τις ηχογραφημένες συζητήσεις. Κατά την διάρκεια της ανάλυσης, καταβλήθηκε μεγάλη και συνεχής προσπάθεια να διαπιστωθούν και να αναδειχθούν οι αντιτιθέμενες απόψεις, εμπειρίες και αναφορές για να ενισχυθεί η εγκυρότητα της έρευνας (Arthur et al., 2012).

#### 4.7. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Τα ζητήματα δεοντολογίας στην ποιοτική έρευνα αφορούν κυρίως το σώμα των ηθικών αρχών και αξιών που διέπουν την έρευνα αλλά και την καταλληλότητα της συμπεριφοράς του ερευνητή απέναντι στους συμμετέχοντες (Hammersley & Traianou, 2012). Ειδικά σε αυτή τη ποιοτική έρευνα, όπου η επιστημολογική της στάση συνεπάγεται την στενή σχέση μεταξύ ερευνήτριας και συμμετεχόντων, τα ζητήματα δεοντολογίας διαδραματίζουν έναν πιο σημαίνοντα ρόλο (Merriam, 2002). Έτσι η ερευνήτρια φρόντισε εξ αρχής να αποστείλει σε όλους τους συμμετέχοντες γραπτή πρόσκληση συμμετοχής, συνοδευόμενη από ένα κείμενο όπου γνωστοποιούσε τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του ερευνητή και των συμμετεχόντων, παρείχε την εγγύηση πως η ταυτότητά τους δεν θα αποκαλυφθεί με κανένα τρόπο αλλά και η διαχείριση των δεδομένων τους θα γίνει με απόλυτη εχεμύθεια. Ακόμα, φρόντισε να αποστείλει την σχάρα με τους άξονες των ερωτημάτων που θα καλούνταν να απαντήσουν, ώστε αφενός να μην βρεθούν προ εκπλήξεως και να είναι σε θέση να απαντούν με επαρκή τρόπο στα ερευνητικά ερωτήματα αλλά ταυτόχρονα να μην είναι σε θέση να προετοιμάσουν τις απαντήσεις τους σε τέτοιο βαθμό που θα προέκυπταν αλλοιωμένα πρωτογενή δεδομένα, αυξάνοντας έτσι την αξιοπιστία της έρευνας (Arthur et al., 2012).

Ένας ακόμα τρόπος διευθέτησης των ζητημάτων ερευνητικής δεοντολογίας ήταν η λήψη συγκατάθεσης των συμμετεχόντων για την ηχογράφηση των λεγομένων τους, αφού πρώτα ενημερώθηκαν για την αναγκαιότητά της. Δεν παραλήφθηκε επίσης να τονιστεί, πως διατηρούν το δικαίωμα να εγκαταλείψουν την συνέντευξη σε

οποιαδήποτε στιγμή και για οποιοδήποτε λόγο ή να μην απαντήσουν σε ερωτήματα, μέσα σένα κλίμα κατανόησης και εχεμύθειας.

Τέλος, η ερευνήτρια με συναίσθηση της ευθύνης του γεγονότος ότι παρά την ανάπτυξη κωδίκων ηθικής ερευνητικής πρακτικής, η τελική ευθύνη και πραγματική ευθύνη δεοντολογικής συμπεριφοράς επαφίεται στον ίδιο τον ερευνητή και την ακεραιότητά του (Neuman, 2000), προσπάθησε να αποδώσει με κάθε δυνατή ακρίβεια το περιεχόμενο των λεγόμενων των συμμετεχόντων και να τα ερμηνεύσει ανάλογα. Έτσι, πρότεινε να αποστείλει τα αποτελέσματα της έρευνάς της σε όλους τους συμμετέχοντες και ανέλαβε την υποχρέωση να το κάνει για όσους συμφώνησαν.

## 5. Ευρήματα και συζήτηση

### 5.1. Απόψεις και αντιλήψεις Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

#### 5.1.1. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο τι εκείνοι θεωρούν ως συμπεριληπτική εκπαίδευση, φάνηκε πως κυρίαρχο μέλημά τους ήταν να αναφερθούν σε ποιες ομάδες μαθητών αφορά, από την πρώτη κιόλας πρόταση. Πιο συγκεκριμένα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων, οχτώ από τους δώδεκα, ανέφερε πως η συμπερίληψη αφορά όλους τους μαθητές και πολλοί ένιωσαν την ανάγκη να επεκταθούν με φράσεις όπως *“ανεξαρτήτως ικανοτήτων δυσκολιών ή προέλευσης”* (Σ.Σ. 12), *“παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και με όλες τις ιδιαιτερότητες που μπορεί να έχουν”* (Σ.Σ. 9). Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι τρεις από τους συνεντευξιαζόμενους θέλησαν να δώσουν έμφαση στο ότι

*“...δεν αφορά μόνο την ειδική αγωγή... Υπάρχει κόσμος που πιστεύει ότι η διαφορετικότητα δεν αφορά κάποιον άλλο, μόνο τις Ε.Ε.Α.”* (Σ.Σ. 5)

γεγονός που προδίδει πως αυτή είναι μια αντίληψη που απαντάται ευρέως στον χώρο και οι ίδιοι θέλησαν να διαχωρίσουν την θέση τους. Αυτό επιβεβαιώθηκε και μέσα από το δείγμα αυτής της έρευνας αφού ένας ερωτώμενος, χαρακτηριστικά, όρισε την συμπεριληπτική εκπαίδευση ως την

*“εκπαιδευτική εκείνη πρόταση που ορίζει πως όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ΑμεΑ, θα φοιτούν στο γενικό σχολείο ”* (Σ.Σ. 1)

Η συγκεκριμένη αντίληψη μάλλον θα λέγαμε πως συντάσσεται με τον λόγο περί συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως αυτός αρθρωνόταν στο αρχικό του στάδιο. Είναι γεγονός πως η συμπερίληψη έχει αναδυθεί μέσα από την ειδική αγωγή, ωστόσο εξελικτικά έχει αποκτήσει διαφορετική και πιο διευρυμένη σημασία, μέρος της οποίας είναι η παραδοχή πως αφορά το σύνολο των μαθητών που εκπαιδεύονται μέσα σε ένα σχολείο (Booth & Ainscow, 1998). Ωστόσο ακόμα και αν η πεποίθηση αυτή εκφράζεται ρητά μόνο από τον πιο πάνω Σ.Σ., θα πρέπει να αναφερθεί πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε διαφορές αποστροφές του λόγου της φάνερωνε με άρρητο τρόπο ότι δεν απέχει από την πεποίθηση αυτή.

Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί η διαφωνία ενός εκ των Σ.Σ. με τον όρο συμπερίληψη για δύο λόγους.

*“ Πρώτα-πρώτα [...]δεν χρησιμοποιούμε τόσο εύκολα τον όρο συμπερίληψη αλλά χρησιμοποιούμε τον όρο ένταξη και συνεκπαίδευση. Και αυτό γιατί όταν λέμε συμπερίληψη εννοούμε παιδιά με ειδικές ανάγκες; Παιδιά προσφύγων; Παιδιά Ρομά; Κατά την δική μου άποψη πρέπει να περιλαμβάνει αυτός ο όρος και να απευθύνεται σε παιδιά με ειδικές ανάγκες γιατί τα παιδιά των προσφύγων είναι που προέκυψε τώρα είναι άλλη περίπτωση, τα παιδιά των μεταναστών άλλη και τα παιδιά Ρομά άλλη. Αυτές είναι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Δηλαδή εσείς τα βάζετε όλα μαζί. ”*

*“ ... Το ρήμα συμπεριλαμβάνω σημαίνει ότι τα είχαμε κάπου πάρα πέρα και τρέχουμε τώρα για να τα συμπεριλάβουμε στα κανονικά σχολεία. Ότι δηλαδή το σχολείο περιλαμβάνει τα νορμάλ παιδιά, ενώ τα άλλα δεν τα περιλαμβάνει και τώρα θα έπρεπε να τα συμπεριλαμβάνει, πράγμα που δεν ισχύει. ” (Σ.Σ. 3)*

Παρόλο που ο όρος ένταξη έχει να κάνει παραδοσιακά με παιδιά με Ε.Ε.Α και αναπηρία, η διεθνής αλλά και η ελληνική βιβλιογραφία περί της συμπερίληψης και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης διαπραγματεύονται όλο και περισσότερο τον όρο της διαφορετικότητας χωρίς αυτή να καταταμείται σε κατηγορίες ακριβώς επειδή η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και προσπαθεί να δράσει πάνω από τα στεγανά της κατηγοριοποίησης των μαθητών και του στιγματισμού τους (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011).

Η σύγχυση αυτή δεν αποτελεί έκπληξη αν αναλογιστούμε πως αν και η συμπεριληπτική εκπαίδευση κερδίζει συνεχώς έδαφος ως αντίληψη περί της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ως εκπαιδευτική πολιτική, δεν έχει σταματήσει να αποτελεί και ένα πολύπλοκο και αμφιλεγόμενο ζήτημα. Η έννοια του όρου μπορεί να γίνει αντιληπτή με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, με τους Armstrong, Armstrong & Spandagou (2010) να εκφράζουν τον φόβο πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να καταλήξει να σημαίνει την ίδια στιγμή τα πάντα και τίποτα. Ταυτόχρονα, στην Ελλάδα η σύγχυση εντείνεται με την απόδοση του όρου “inclusion” και “inclusive education” (Αγαλιώτης, 2013). Η σύγχυση αυτή διακρίθηκε στα λεγόμενα των Σ.Σ. που έλαβαν μέρος σε αυτή την έρευνα. Ενδεικτικά, μία εκ των συμμετεχόντων θέλησε να

γίνει αναφορά στον αγγλικό όρο προκειμένου να καταστεί σαφές ότι μιλάμε για την ίδια έννοια.

*“Εσύ αναφέρεσαι στο inclusion, έτσι;”* (Σ.Σ. 5)

Χαρακτηριστικό είναι ότι η συντριπτική πλειοψηφία των Σ.Σ., όχι μόνο δεν εξέφρασαν κάποια αντίθεση με την χρήση των όρων ένταξη και συμπερίληψη, όπως στην περίπτωση του Σ.Σ.3, αλλά τους χρησιμοποιούσαν εναλλάξ, ενώ πολλοί από αυτούς χρησιμοποίησαν τον όρο ένταξη ως σημείο αναφοράς για να περιγράψουν τι θεωρούν ότι είναι η συμπερίληψη. Είναι φανερό λοιπόν ότι στην κοινή αντίληψη οι δύο αυτοί όροι, σε μεγάλο βαθμό, δεν διαφοροποιούνται, με πολλούς Σ.Σ. να τονίζουν πως η συμπερίληψη είναι ένας νεοεισαχθείς όρος στο λεξιλόγιό τους που φαίνεται να γίνεται κατανοητός είτε ως μια εξέλιξη ή/και διεύρυνση της ένταξης.

*“...θα το δώσω ως προέκταση της ένταξης. Κατ’ εμέ είναι μια πιο ολοκληρωμένη ένταξη που πιάνει όλα τα επίπεδα γιατί πολλές φορές αυτό που λέμε ένταξη είναι σε μεμονωμένες πρακτικές. Στην συμπερίληψη, [προχωρά]πέραν των μεμονωμένων πρακτικών...”* (Σ.Σ. 5)

Ωστόσο δεν είναι μόνο οι έννοιες της ένταξης και συμπερίληψης που δεν φαίνεται να είναι οριοθετημένες στην κατανόηση των συμμετεχόντων. Επτά εκ των συμμετεχόντων, ως συνώνυμη λέξη της συμπερίληψης χρησιμοποίησαν την συνεκπαίδευση, γεγονός που έχει παρατηρηθεί και στην ελληνική βιβλιογραφία, όπου το περιεχόμενο των όρων ποικίλλει ανάλογα με τον συγγραφέα (βλ. Αγαλιώτης, 2013; Διαλεκτάκη, 2014). Μελετώντας όμως την ελληνική νομοθεσία (Ν. 3699/2008)<sup>25</sup> γίνεται φανερό πως ο όρος συνεκπαίδευση αφορά την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή ΕΕΑ με τους μαθητές του γενικού σχολείου, και καμία άλλη ομάδα μαθητών, άρα δεν θα μπορούσε να είναι συνώνυμος της συμπερίληψης.

---

<sup>25</sup> Χαρακτηριστικά αποσπάσματα του Ν. 3699/2008 που καταδεικνύουν ότι η συνεκπαίδευση αφορά την εκπαίδευση μαθητών με ΕΕΑ ή αναπηρία σε ένα κοινό πλαίσιο με την γενική τάξη/σχολείο: “Στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και κατά τη συνεκπαίδευση στα γενικά σχολεία...”, “...μπορούν να υποστηρίξουν τη λειτουργικότητα και τη συμμετοχή του κάθε μαθητή με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης με τους μαθητές του γενικού εκπαιδευτικού πλαισίου”, “Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών”

Συνολικά, από την μία φαίνεται να επικρατεί μια αβεβαιότητα γύρω από το περιεχόμενο και την χρήση των όρων που σχετίζονται με το πεδίο, την οποία δεν δίστασαν να εκφράσουν άμεσα τρεις συμμετέχοντες.

*“Πιο παλιά αυτό το λέγαμε ένταξη, ενσωμάτωση, συνεκπαίδευση... το λέγαμε με διάφορους όρους , φαντάζομαι ότι αυτό έχει εξελιχθεί τώρα και λέγεται συμπερίληψη.”* (Σ.Σ. 11)

Από την άλλη, δύο Σ.Σ. έδειξαν να έχουν βαθύτερη κατανόηση των ειδοποιών διαφορών που υπάρχουν ανάμεσα στην συμπερίληψη και στην ενσωμάτωση με φράσεις όπως:

*“... δεν έχουμε φτάσει ακόμα στην αποδοχή και την συμπερίληψη, βρισκόμαστε μάλλον στην ενσωμάτωση”* (Σ.Σ. 8)

Όλοι οι Σ.Σ. λοιπόν όρισαν την συμπεριληπτική εκπαίδευση ως την διαδικασία/ εκπαιδευτική πρόταση/ τάση/ προσέγγιση που επιτρέπει στις ομάδες μαθητών που αναφέρθηκαν πιο πάνω την πρόσβαση/ ένταξη/ ομαλή προσαρμογή/ συμμετοχή/ φοίτηση στο γενικό σχολείο/ κοινό πλαίσιο/ εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μισοί εκ των συμμετεχόντων έδωσαν τις βασικές διαστάσεις την συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αρκούμενοι σε τέτοιου τύπου σύντομους και περιεκτικούς ορισμούς, όπως ο παρακάτω:

*“[Την εκπαίδευση] που δίνει την δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να λειτουργούν στο ίδιο πλαίσιο”* (Σ.Σ. 2)

Το υπόλοιπο μισό του δείγματος θέλησε να επεκταθεί κι σε άλλες πτυχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που έχουν καταγραφεί στην βιβλιογραφία (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2010; Booth & Ainscow, 1998; Corbett and Slee, 2002), όπως την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών, την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την διαμόρφωση ισότιμων σχέσεων και όχι μόνο την παροχή ίσων ευκαιριών και τις κοινωνικές προεκτάσεις που μπορεί να έχει η συμπερίληψη.

### 5.1.2. Συμπεριληπτική πρακτική

Ερωτώμενοι οι συμμετέχοντες ποιες πρακτικές εντός τάξης θεωρούν συμπεριληπτικές, στην πλειονότητά τους αναφέρθηκαν στην διαφοροποιημένη

διδασκαλία. Σύμφωνα με τους Tomlinson et al. (2003), διαφοροποιημένη παιδαγωγική είναι η τροποποίηση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας ώστε να απαντά στην ευρεία γκάμα του βαθμού ετοιμότητας, ενδιαφέροντος και τρόπου μάθησης όλων των μαθητών και ταυτόχρονα να μεγιστοποιεί τις ευκαιρίες μάθησής τους μέσω δράσεων όπως η τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων, των διδακτικών μεθόδων και των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Από τον ορισμό αυτόν φαίνεται όντως ότι η διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσπαθεί να απαντήσει στα αιτήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, τα οποία τίθενται προ του σημερινού εκπαιδευτικού και υπ' αυτή την έννοια θεωρείται μια συμπεριληπτική προσέγγιση της διδασκαλίας.

Αμέσως πιο συχνή αναφορά, κατά σειρά που παρουσιάζονται, έγινε στην διαβαθμισμένη δυσκολία στα υλικά και τα φύλλα εργασίας, στα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και την εξατομικευμένη διδασκαλία, στην έμφαση στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και την κοινωνικοποίηση των μαθητών, στην συνεργασία και αλληλοκατανόηση σε περιπτώσεις που διδάσκουν δύο εκπαιδευτικοί στην τάξη (π.χ. παράλληλη στήριξη), στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, στην αναγνώριση των ιδιαίτερων αναγκών του μαθητή εκ μέρους του εκπαιδευτικού και στη χρήση νέων τεχνολογιών.

Ενώ στην πλειοψηφία τους οι προαναφερθείσες πρακτικές συνάδουν με την συμπερίληψη, πρέπει να αναφέρουμε πως βιβλιογραφικά έχει ασκηθεί κριτική στην δημιουργία υλικού διαβαθμισμένης δυσκολίας. Οι Florian και Black-Hawkins (2011) αναφέρουν ότι τέτοιες πρακτικές αφήνουν έκθετους τους μαθητές σε αποφάσεις και δράσεις εκπαιδευτικών που μπορεί να έχουν ντετερμινιστικές αντιλήψεις για τις δυνατότητές τους και, έτσι, ακόμα και άθελά τους, να επιβάλλουν όρια στους μαθητές μέσω των χαμηλών προσδοκιών τους. Ακόμα, οι Tsatsaroni et al. (2011), αναφέρουν πως η εκμετάλλευση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση για την προώθηση της ισότητας, αν και είναι ένα πρωτοποριακό εγχείρημα, μπορεί να περιοριστεί από την υπόθεση ότι η τεχνολογία είναι κοινωνικά ουδέτερη.

Τέλος, όλοι οι ερωτηθέντες τόνισαν πως αυτού του τύπου οι πρακτικές, αν και πολύ χρήσιμες, δεν μπορούν μόνες τους να επιφέρουν την αλλαγή προς ένα πιο συμπεριληπτικό σύστημα εκπαίδευσης. Υπήρξαν πολλές αναφορές από πολλούς συμμετέχοντες στην ανάγκη εφαρμογής τους συστηματικά και συνολικά προκειμένου να αποδώσουν καρπούς.



*“...πρέπει να διαπερνά όλες τις πτυχές ενός κοινωνικού οργανισμού, όπως είναι το σχολείο, και όχι να εφαρμόζονται μεμονωμένα.”* (Σ.Σ. 10)

*“Δεν πρόκειται για μια ώρα μαθηματικών. Πρόκειται για μια διαφορετική οπτική στην εκπαίδευση.”* (Σ.Σ. 2)

Αυτό, κατά τους Ainscow, Booth και Dyson (2006), δείχνει πως έχουν κατά νου έναν ευρύτερο ορισμό για την συμπερίληψη, ο οποίος δεν αφορά μόνο την προώθηση δικαιωμάτων συγκεκριμένων ομάδων μαθητών, αλλά βλέπει την συμπερίληψη ως φορέα συνολικότερων μεταρρυθμίσεων σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Μόνο τρεις εκ των ερωτηθέντων ανέφεραν ότι οι συμπεριληπτικές πρακτικές μπορούν να σταθούν μόνες τους, με την λογική ότι στόχο αποτελεί η συμπερίληψη να είναι μια φιλοσοφία που διαπερνά τα πάντα, όμως εφόσον αυτό δεν είναι πάντα εφικτό, τότε μπορούμε απλά να χρησιμοποιούμε συμπεριληπτικές πρακτικές ή στρατηγικές.

Όσον αφορά τις συμπεριληπτικές πρακτικές εκτός διδακτικής αίθουσας, οι συμμετέχοντες στην πλειονότητά τους έδωσαν έμφαση στην δημιουργία κλίματος συνεργασίας και συνεννόησης όλων των εμπλεκόμενων ώστε να μπορούν οι μαθητές να υποστηριχτούν με οργανωμένο τρόπο. Ακόμα, έγινε ευρύτατη αναφορά στην καλλιέργεια της συμπεριληπτικής κουλτούρας, όχι μόνο στο σχολείο αλλά και στη κοινωνία γενικότερα, ωστόσο κανείς δεν επεκτάθηκε πέραν των περιγραφών του τι θεωρούν κουλτούρα συμπερίληψης, στο πώς μπορεί να επιτευχθεί αυτός ο στόχος. Ακόμα, έγιναν αναφορές στον ανθρωπιστικό χαρακτήρα που θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, έτσι ώστε να εκπαιδευτούν τα παιδιά στο σεβασμό της διαφορετικότητας, ενός στοιχείου εγγενούς σε κάθε κοινωνία. Για παράδειγμα:

*“Συμπεριληπτική είναι η πρακτική του να μην υπάρχει ορθόδοξη προσευχή αλλά ένα τραγούδι που να αφορά όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το σε ποιο θεό πιστεύουν.”* (Σ.Σ. 2)

Άξιο λόγου είναι ότι στην συντριπτική πλειοψηφία τους, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η σχολική επιτυχία και ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των παιδιών μπορεί να επιτευχθεί μέσα από το σχολείο και την εκπαιδευτική διαδικασία, αν αυτή είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Για την ακρίβεια, ενώ συνυπολογίζουν το δυναμικό του κάθε μαθητή και το κοινωνικό κεφάλαιο που φέρει, όλοι τονίζουν πως αν το περιβάλλον της τάξης διαμορφωθεί κατάλληλα, ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός

προσεγγίζει το παιδί είναι αποδοτικός, η ύπαρξη υποστήριξης και οργάνωσης είναι συνεχής και τίθενται ρεαλιστικοί στόχοι, τότε κάθε παιδί μπορεί να τα καταφέρει.

Αυτού του είδους οι πεποιθήσεις καταδεικνύουν, πως οι περισσότεροι Σ.Σ. κατανοούν τη διαφορετικότητα μέσα από το κοινωνικό μοντέλο, δηλαδή πιστεύουν ότι δεν είναι η διαφορετικότητα του κάθε παιδιού που το εκτρέπει από μια επιτυχημένη σχολική πορεία, αλλά ο τρόπος οργάνωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων (Rayner, 2007). Βέβαια, το παραπάνω συμπέρασμα θα μπορούσε να πει κάποιος ότι έρχεται σε αντίθεση με το γεγονός ότι κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων το ζήτημα της διάγνωσης των μαθητών τέθηκε αρκετές φορές, από αρκετούς συμμετέχοντες και μάλιστα σαν ένα από τα σημαντικά θέματα που επηρεάζουν τις διαδικασίες της συμπερίληψης με πολλαπλούς τρόπους. Ωστόσο, μια εξήγηση που μπορεί να δοθεί είναι ότι το νομοθετικό πλαίσιο της χώρας είναι σε ένα μεγάλο βαθμό επηρεασμένο από το ιατρικό μοντέλο, θέτοντας το είδος και τον βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού ως μέτρο για την υποστήριξη που μπορεί να λάβει (Ν. 3699/2008) και αναγκάζοντας έτσι όλους τους εμπλεκόμενους να το ανάγουν σε μείζον ζήτημα.

Αυτό που παρουσιάζει ακόμα περισσότερο ενδιαφέρον είναι ότι στέκονται κριτικά απέναντι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και παρατηρούν ότι δεν συνιστά εύφορο έδαφος για την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών. Στηλιτεύουν το σύστημα για την έλλειψη οργάνωσης, έλλειψη ξεκάθαρης τοποθέτησης στόχων και για την προσήλωσή του στην ακαδημαϊκή γνώση, παράγοντες που υποσκάπτουν την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Χαρακτηριστικά:

*“Αν δεν υπάρχει αυτό τότε πού να χτίσεις; Με ένα τρόπο άναρχο; Αν δεν αλλάζει και εξελίσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητή τότε αυτός βρίσκεται σε σύγχυση. Τι του ζητάμε; Να αγωνιστεί προς ποια κατεύθυνση;”* (Σ.Σ. 7)

*“Νομίζω ότι πρώτα από όλα θα πρέπει να ορίσουμε ποιο είναι το ζητούμενο της εκπαίδευσης και μετά να σκεφτούμε τι θέλουμε να κάνουμε με αυτά τα παιδιά. Αν το ζητούμενο της εκπαίδευσης είναι να φτάσουν τα παιδιά στο μέσο όρο, τότε θα είναι κάπως δύσκολο. Αν το ζητούμενο είναι τα παιδιά να μείνουν στο σχολείο, να συνεχίσουν, να είναι καλά και να τα προστατεύει το σχολείο μαθαίνοντάς τους πράγματα, να βρίσκουν κάτι ενδιαφέρον στο σχολείο, θεωρώ*

*ότι τότε γίνεται. Είναι ανάλογα το σκοπό της εκπαίδευσης που θέτουμε κάθε φορά και εκεί το έχουμε χάσει εμείς λίγο.”* (Σ.Σ. 4)

*“Το ελληνικό σύστημα, έτσι όπως λειτουργεί, σε μεγάλο βαθμό συντελεί στο να μην υπάρχει σχολική επιτυχία για τα διαφορετικά παιδιά. [...] εκεί που χωλαίνει είναι στο να αναδειξεί τα θετικά. Για παράδειγμα, τα παιδιά από τις ανατολικές χώρες είναι καλά στα αθλήματα. Άλλα παιδιά είναι καλά στις τέχνες.”* (Σ.Σ. 5)

## 5.2. Εμπειρίες και απόψεις που πηγάζουν από τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου ως επιστημονικού και παιδαγωγικού καθοδηγητή

Στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί εγείρουν συχνά ζητήματα σε σχέση με την συμπερίληψη, οι Σ.Σ., στο σύνολό τους, απάντησαν με ιδιαίτερα εμφατικό τρόπο, χρησιμοποιώντας εκφράσεις όπως “*εννοείται*,” “*πολύ συχνά*”, “*ε, βέβαια*”, “*καθημερινά*”, “*φυσικά και εγείρουν*” κ.λ.π. Δύο από τους συμμετέχοντες, πριν απαντήσουν, ξεκαθάρισαν πως οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν την λέξη συμπερίληψη γιατί δεν την γνωρίζουν, όμως τους απασχολούν τα σχετικά ζητήματα. Στην πλειονότητά τους, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι πιο συχνά εγείρονται ζητήματα σχετικά με την ομάδα των παιδιών με Ε.Ε.Α., για την οποία οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ανεπάρκεια γνώσης για το πώς θα την εντάξουν, δυσκολία στο να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους, αδυναμία διαχείρισης της συμπεριφοράς τους και ζητούν κατάρτιση. Αξιοσημείωτο είναι ότι μόνο δύο Σ.Σ., οι οποίοι υπηρετούν στην Αθήνα, μετέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί εγείρουν ζητήματα σε σχέση με παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και παιδιά από άλλες χώρες,

Ακόμα, πέντε από τους Σ.Σ. που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ότι συχνά απασχολεί τους εκπαιδευτικούς η ανεπάρκεια και η δυσλειτουργία των υποστηρικτικών δομών και τέσσερις ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί ζητούν συμβουλές για την συνεργασία ή αναφέρουν προβλήματα με τους συναδέλφους τους της ειδικής αγωγής που υπηρετούν ως παράλληλη στήριξη. Επίσης, τέσσερις μετέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί ζητούν συμβουλές για το πώς να συμπεριλάβουν όλα τα παιδιά και, τέλος, τρεις ανέφεραν ότι τα πιο συχνά θέματα συζήτησης με τους εκπαιδευτικούς

στρέφονται γύρω από το αίτημα ενεργοποίησης των διαδικασιών διάγνωσης των μαθητών.

Πολλοί λίγοι Σ.Σ. μετέφεραν τα αισθήματα που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο αυτοί που το έκαναν χρησιμοποίησαν τα ρήματα: “αγωνιούν”, “δυσανασχετούν”, “διαμαρτύρονται”, “νιώθουν πως δεν έχουν αντοχές”, “νιώθουν ανήμποροι και εγκαταλειμμένοι από την πολιτεία”. Το γεγονός ότι τους απασχολεί μια σειρά ζητημάτων που άπτονται της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε τέτοιο βαθμό ώστε να είναι μείζον θέμα συζήτησης θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα σημαντικό βήμα που επιβεβαιώνει ότι έχει αρχίσει να συντελείται μια μετάβαση από την καταπίεση ή την αγνόηση της διαφορετικότητας προς την αναγνώρισή της και την προσπάθεια για διαχείρισή της (Govaris, Kaldi & Papadopoulos, 2013). Ωστόσο, τα αισθήματα που προκαλούνται στους εκπαιδευτικούς κατά την προσπάθειά τους είναι, το λιγότερο, άξια προβληματισμού, δηλωτικά μη καλής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και ενδεικτικά του ότι οι διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα στα σχολεία για την συμπερίληψη των μαθητών πάσχουν. Ωστόσο, όπως ανέφεραν τέσσερις συμμετέχοντες και διατυπώθηκε με χαρακτηριστικό τρόπο από έναν από αυτούς,

*“Υπάρχει ένα κομμάτι εκπαιδευτικών, ευτυχώς ένα μικρό ποσοστό, που έχει ακόμη ως δεύτερη σκέψη ή ως δεύτερη κουβέντα, [όταν] μιλάει για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, ‘μα δεν πρέπει να πάνε σε ένα άλλο σχολείο; Γιατί είναι εδώ;’”* (Σ.Σ. 2)

Ακόμα, οι περισσότεροι Σ.Σ. διαπίστωσαν ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, αναφορικά με την διαχείριση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών τους, πηγάζουν από τις πιέσεις που ασκεί το βαρυφορτωμένο από πλευράς γνωστικών στόχων αναλυτικό πρόγραμμα, την έλλειψη επιστημονικού προσωπικού με το οποίο να συνεργάζονται σε συστηματική βάση, την έλλειψη εξειδικευμένης γνώσης που τους κάνει να δρουν διαισθητικά και πειραματιζόμενοι, τον μεγάλο αριθμό μαθητών μέσα στην τάξη και την έλλειψη χρόνου. Μία εκ των ερωτηθέντων επισήμανε πως μια επιπρόσθετη δυσκολία για τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής προκύπτει

*“...όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι μαθητές τους αλλά δεν ξέρουν [οι εκπαιδευτικοί] ποιες ανάγκες πηγάζουν από εγγενείς δυσκολίες και ποιες είναι απλά επειδή το παιδί βιώνει αλλαγές στην ζωή του ερχόμενο πρώτη φορά στο σχολείο.”* (Σ.Σ. 10)

Ορισμένοι, περί το ένα τρίτο των συμμετεχόντων, επιχείρησαν μια δεύτερη ανάγνωση στα πράγματα και εκτίμησαν πως τα βαθύτερα αίτια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε ορισμένες περιπτώσεις πηγάζουν από τις αντιλήψεις τους και την στάση τους απέναντι στην διαφορετικότητα, καθώς και τις αξίες και την κουλτούρα που έχουν ως άνθρωποι, όχι μόνο ως εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, αναφέρθηκε ότι αποτελεί τροχοπέδη η αδυναμία σύλληψης της συμπερίληψης στο σύνολό της και η αποδοχή της ευθύνης που τους αναλογεί στην επίτευξή της. Ακόμα, η επιλογή ή όχι συμπεριληπτικών πρακτικών και μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να αναχθεί σε πολλούς παράγοντες (βλ. Zoniou- Sideri & Vlachou, 2006; Batsiou et al., 2008; Fyssa, Vlachou & Avramidis, 2014), εντούτοις από τους συμμετέχοντες αναφέρθηκαν δύο εξ αυτών ως πηγές δυσκολιών για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν τις ανάγκες των μαθητών τους: η συνήθεια του *“να διδάσκουμε με τον τρόπο που διδαχθήκαμε”* (Σ.Σ. 7) και το ότι *“βαδίζουν στην πεπατημένη”* (Σ.Σ. 1). Τέλος, το γεγονός ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία και άλλες συμπεριληπτικές πρακτικές απαιτούν *“πολλή δουλειά και προετοιμασία”* αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς που τις *“δοκιμάζουν αλλά δεν τις υιοθετούν”* (Σ.Σ. 4) που κατά συνέπεια δεν μπορούν να βρουν αποδοτικούς τρόπους να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους.

Όλοι οι Σ.Σ. διαπιστώνουν ότι υφίσταται μεγάλη απόκλιση ως προς τον τρόπο που χειρίζονται τα ζητήματα της διαφορετικότητας και τις στρατηγικές που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των διαφορετικών ομάδων μαθητών.

*“Ένας εκπαιδευτικός έχει βγάλει ήδη ως πυθία την απόφαση για το παιδί. Τι θα γίνει, τι θα κάνει. Άλλος εκπαιδευτικός θεωρεί ότι αν βοηθήσει αυτό το παιδί θα αλλάξει τον κόσμο, βλέπεις να προσπαθεί πάρα πολύ.”* (Σ.Σ. 4)

Τις διαφορές αυτές τις αποδίδουν πρωτίστως στην εξειδικευμένη γνώση, και ειδικότερα στο είδος και το επίπεδο της εκπαίδευσης και κατάρτισης του εκπαιδευτικού, με μία εκ των συμμετεχόντων να διαφωνεί, λέγοντας ότι *“η διαφορά δεν οφείλεται στο ότι οι μεν ήξεραν 5 τεχνικές διδασκαλίας παραπάνω από τους δε”* (Σ.Σ. 11). Ακόμα, η διακύμανση αυτή αποδόθηκε στο σύστημα αξιών του εκπαιδευτικού-ανθρώπου, στην αντίληψη, στον επαγγελματισμό και στην ευαισθητοποίησή του, με μια εκ των συμμετεχόντων να εκφράζει την αντίρρησή της, υποστηρίζοντας πως

*“χρειάζεται γνώση και ανάπτυξη δεξιοτήτων. Μπορεί να έχουμε πολύ ευαίσθητους εκπαιδευτικούς, αλλά δεν είναι θέμα οίκτου και λύπησης, αλλά να ξέρεις τι πρέπει να κάνεις” (Σ.Σ. 12).*

Την ίδια απόκλιση όμως διαπιστώνουν-όχι μόνο σε επίπεδο μεμονωμένων εκπαιδευτικών- αλλά και σε επίπεδο σχολικών μονάδων. Η ερμηνεία που δόθηκε για αυτή τη διαφοροποίηση βασίστηκε από την συντριπτική πλειοψηφία στην κουλτούρα που έχει αναπτυχθεί σε κάθε σχολική μονάδα και στο κατά πόσο αυτή προσπαθεί να προωθήσει τις αξίες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Συμπληρωματικά, αναφέρθηκαν πως σημαντικό ρόλο παίζουν ο διευθυντής του σχολείου, αν το σχολείο στελεχώνεται κυρίως από αναπληρωτές ή μόνιμους εκπαιδευτικούς και αν επικρατεί κλίμα συνεργασίας και συνεννόησης έτσι ώστε να μπορέσει να χαραχθεί μια κοινή στρατηγική και να τεθούν κοινοί στόχοι και προτεραιότητες. Στα παραπάνω προστίθεται μία ακόμα διάσταση, συγκεκριμένα για τα νηπιαγωγεία και τις μικρές σχολικές μονάδες, που δίνουν την δυνατότητα [στους εκπαιδευτικούς] να γνωρίζονται πιο εύκολα και να διαμορφώνουν μία κοινή γραμμή (Σ.Σ. 10). Τέλος,

*“παίζει ρόλο, λόγω της τοποθεσίας που βρίσκεται, πόσο εξοικειωμένη είναι η μεγαλύτερη μερίδα του μαθητικού και ευρύτερου πληθυσμού με την διαφορετικότητα. Υπάρχουν σχολικές μονάδες που για χρόνια ολόκληρα υποδέχονταν μεγάλους πληθυσμούς Ρομά. Άλλες μονάδες που υποδέχθηκαν μεγάλο αριθμό μεταναστών πρώτης και δεύτερης τώρα γενιάς. Μονάδες που συστεγάζονται με ειδικά σχολεία. Εκεί υπάρχει μια εξοικείωση και μια ενημέρωση παραπάνω, έχουν δρομολογηθεί προγράμματα.” (Σ.Σ. 8)*

Ποιες είναι όμως οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση μέσα από τα μάτια των Σχολικών Συμβούλων που συμμετείχαν στην ερευνά αυτή;

Μιλώντας για την πλειοψηφία, και όχι για όλο το σώμα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις περιφέρειές τους, οι συμμετέχοντες κατέθεσαν πως οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την διαφορετικότητα ορισμένων μαθητών περισσότερο ως πρόβλημα μέσα στην τάξη παρά σαν μια ευκαιρία για τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι στην ρητορική της συντριπτικής πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών η διαφορετικότητα είναι πλούτος και συχνά γίνονται συζητήσεις για την

προαγωγή της αποδοχής της, στην πράξη όμως, τα παιδιά πολλές φορές αντιμετωπίζονται ως πρόβλημα.

*“Περισσότερο το αντιλαμβάνονται ως πρόβλημα γιατί δυσκολεύει την δουλειά τους.”* (Σ.Σ. 3)

Μια αντίληψη που είναι επίσης ευρέως διαδομένη, φαίνεται να είναι αυτή που θέλει τη φοίτηση όλων το παιδιών σε μία τάξη να επηρεάζει αρνητικά τις σχολικές επιδόσεις των διαφόρων ομάδων παιδιών. Από πολλές έρευνες έχει γίνει αναφορά σε αυτή την αντίληψη των εκπαιδευτικών τόσο στην Ελλάδα ( Zoniou- Sideri & Vlachou, 2006), όσο και στο εξωτερικό (Avramidis & Norwich, 2002) παρόλο που η αλήθεια του περιεχομένου της έχει καταρριφθεί (Rayner, 2007).

*“Πολλοί εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας, θα το εντόπιζα εγώ, οι οποίοι δεν έχουν εντυφώσει [...] θεωρούν ότι ένα παιδί με ειδικές ανάγκες που φοιτά στην τάξη τους επιβραδύνει όλη την πορεία των μαθητών και αποτελεί ανασχετικό παράγοντα στην περαιτέρω βελτίωση της ομάδας και της τάξης. Αυτό με κάποιο τρόπο περνάει και στους γονείς και πάει λέγοντας.”* (Σ.Σ. 1)

Ίσως για αυτό και η πλειονότητα των Σ.Σ. του δείγματος την καυτηρίασε, ωστόσο δύο από τους συμμετέχοντες φάνηκε να την συμερίζονται ως ένα βαθμό, και ένας πλήρως.

Ακόμα, οι περισσότεροι Σ.Σ. ανέφεραν πως τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με έναν εργαλειακό τρόπο την συμπερίληψη, δηλαδή αναζητώντας πρακτικές διαχείρισης, πώς θα επιλύσουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα.

*“Ως τεχνική το βλέπουν, όχι ως φιλοσοφία. Ορισμένες φορές το αντιλαμβάνονται ως τέχνασμα. ‘θέλουν να κλείσουν τα ειδικά σχολεία και να τα φέρουν όλα να τα παλεύουμε εμείς εδώ πέρα’. Ως τέχνασμα του υπουργείου για να κόψουν τα οικονομικά. Δυστυχώς.”* (Σ.Σ. 4)

Μία εκ των Σ.Σ. το ερμήνευσε λέγοντας πως υπάρχουν πολλές ελλείψεις και σε υλικό και ανθρώπινο δυναμικό που θα μπορούσαν να διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία να περάσει σε ένα άλλο επίπεδο. Στις παρούσες συνθήκες όμως, οι ελλείψεις αυτές αναγκάζουν τους εκπαιδευτικούς να ψάχνουν γρήγορες λύσεις, δηλαδή να αναζητούν μια απλή και γρήγορη στρατηγική και να μην απασχολούνται με την ευρύτερη εικόνα.

Η παραπάνω αντίληψη τους οδηγεί στο να επικεντρώνονται περισσότερο στην αναζήτηση τρόπων διαχείρισης ώστε να αποφεύγονται οι εντάσεις παρά να δομήσουν διαδικασίες ουσιαστικής συνύπαρξης. Η πλειονότητα των Σ.Σ. ανέφερε πως οι εκπαιδευτικοί θα κάνουν μια προσπάθεια προσαρμογής της διαδικασίας στα μέτρα των αναγκών των μαθητών, αλλά αυτό μπορεί σε περιπτώσεις, όπου υπάρχει μια εγκαθιδρυμένη κουλτούρα, είτε να σημαίνει ότι αφήνουν το μαθησιακό περιβάλλον άθικτο και απλά μετριάζουν τις προσδοκίες τους, είτε ότι προσπαθούν να προσαρμόσουν τον μαθητή σε αυτό που θεωρείται κανονικότητα.

Τέλος, πιο συγκεκριμένα για τα παιδιά με Ε.Ε.Α έγινε μια ενδιαφέρουσα παρατήρηση.

*“Για παιδιά που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, που τα ελληνικά δεν είναι η μητρική τους, για παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες θεωρούν ότι ο δάσκαλος της γενικής τάξης μπορεί να οργανώσει έτσι την τάξη του ώστε να βρίσκονται τα παιδιά στην τάξη και να υπάρχει και συμπερίληψη και είναι και ευθύνη του. Εκεί που υπάρχει θέμα είναι με παιδιά με μεγάλες Ε.Ε.Α., με διαταραχές συμπεριφοράς. Πιο εύκολα αποδεχόμαστε μέσα στην τάξη παιδί με οριακή νοημοσύνη και σύνδρομο Down από ότι ένα παιδί που είναι στο φάσμα και όχι λειτουργικό.”* (Σ.Σ. 8)

Αυτό, κατά την Ζώνιου-Σιδέρη (2012) φανερώνει πως οι ιδεολογικοί μηχανισμοί του εκπαιδευτικού συστήματος δεν αμφισβητούνται από τους εκπαιδευτικούς, και έτσι οι Ε.Ε.Α. καταλήγουν να παίζουν τον ρόλο του ορίου που μπορεί να φτάσει το σχολείο στην αντιμετώπιση της διαφορετικότητας των μαθητών. Άλλοι Σ.Σ. ήταν πιο κάθετοι υποστηρίζοντας πως οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν θεωρούν τον εαυτό τους αρμόδιο για ζητήματα που άπτονται όλων των παιδιών με Ε.Ε.Α.. Καυτηρίασαν το γεγονός και ότι πολλές φορές αυτό φανερώνεται με άκομψο τρόπο, για παράδειγμα αρνούμενοι να αναλάβουν μια τάξη λόγω του μαθησιακού προφίλ των μαθητών που φοιτούν σε αυτή. Άλλοι πάλι το έθεσαν πιο ήπια, υποστηρίζοντας ότι πολλοί εκπαιδευτικοί βλέπουν το ζήτημα ευρύτερα ως αποτέλεσμα μιας συσχέτισης παραγόντων συνεργασίας, ανταλλαγής ιδεών και εμπειριών για να βοηθήσουν τα παιδιά. Σε κάθε περίπτωση, παραμένει γεγονός ότι βρεθήκαμε προ του ιδίου ευρήματος: οι εκπαιδευτικοί πρώτον δεν νιώθουν αρκετά καταρτισμένοι, και δεύτερον δεν νιώθουν ότι είναι κομμάτι των



ευθυνών τους η εκπαίδευση των παιδιών που έχουν διαγνωστεί με Ε.Ε.Α. και λαμβάνουν πρόσθετη υποστήριξη.

*“Θεωρούν ότι είναι θέμα των δασκάλων που διδάσκουν στα τμήματα ένταξης και των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης.”* (Σ.Σ. 1)

Οι Zoniou- Sideri & Vlachou (2006), έφτασαν στο ίδιο εύρημα και αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, ειδικά στα δημοτικά σχολεία, έχουν μια μακρά εμπειρία της ένταξης των παιδιών με Ε.Ε.Α. σε ξεχωριστούς χώρους όπως είναι τμήματα ένταξης, όπου η ευθύνη της εκπαίδευσης των παιδιών βαραίνει τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Ομοίως, αναμένουν να λειτουργούν τα πράγματα και στην συμπερίληψη, με τους ειδικούς παιδαγωγούς και τους ψυχολόγους να είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών και παιδαγωγικών.

### 5.3. Εμπειρίες και απόψεις που πηγάζουν από τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου ως επιμορφωτή

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για ζητήματα που άπτονται της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τους ερωτηθέντες Σ.Σ. χαρακτηρίστηκαν ως μεγάλες και διαρκείς. Μάλιστα στην πλειονότητά τους, οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ζητούν να επιμορφωθούν πάνω σε τέτοια ζητήματα. Εξάιρεση αποτέλεσε μια Σ.Σ. που έχει υπ' ευθύνη της μια περιφέρεια απαρτιζόμενη από αγροτικές περιοχές και κυρίως αναπληρωτές δασκάλους. Μια λογική εξήγηση θα μπορούσε να είναι ότι οι αναπληρωτές, έχοντας λιγότερα χρόνια εμπειρίας ή και κανένα, απασχολούνται περισσότερο με άλλα ζητήματα.

Σαφέστερα, πέντε εκ των συμμετεχόντων ανέφεραν πως οι εκπαιδευτικοί αποζητούν *‘καλές και δοκιμασμένες πρακτικές’*. Οι ίδιοι οι Σ.Σ. έκριναν ότι χρειάζονται *‘επιμορφώσεις πρακτικού περιεχομένου με απτά παραδείγματα’*, στο κομμάτι της αναγνώρισης των γνωρισμάτων των παιδιών με αναπηρία ώστε να μπορούν να δομούν αποτελεσματικότερες προσεγγίσεις. Ακόμα, έκριναν αναγκαία την επιμόρφωση στον σχεδιασμό και την τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά και την δημιουργία πλάνων διδασκαλίας με λιγότερη έμφαση στους ακαδημαϊκούς στόχους.

Ένας τρίτος τομέας που θα μπορούσαν να εστιαστούν οι επιμορφώσεις αποτελεί η διαχείριση των αναγκών των οικογενειών τόσο των παιδιών με διαφορετικότητα, όσο και των υπολοίπων. Τέλος, αναφέρθηκαν ως πιο επιδραστικές οι επιμορφώσεις που θα στοχεύουν στην αλλαγή νοοτροπίας και αντιλήψεων και στην προώθηση της κουλτούρας της διάχυσης καλών πρακτικών.

Παρατηρήθηκε ότι πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες έδωσαν μεγάλη έμφαση στην πρακτική και βιωματική πλευρά των σεμιναρίων.

*“Υπάρχει εκπαιδευτικός που κάνει την συμπερίληψη πράξη μέσα στην τάξη του. Γιατί να μην πάμε να τον δούμε; Να δούμε πώς γίνεται το πρόγραμμα συνεχώς. [...] όχι μόνο να τις [διαδικασίες συμπερίληψης και πρακτικές συμπερίληψης] ακούν. Να τις βιώσουν κιόλας.”* (Σ.Σ. 6)

Το γεγονός ότι μόνο ένας Σ.Σ. θεώρησε ότι θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωση στις γενικές αρχές, ενώ αντίθετα τονίστηκε ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες συγκεντρώνονται γύρω από την υιοθέτηση πρακτικών, με μια πρώτη ματιά μπορεί να προκαλεί έκπληξη. Αυτό γιατί σχεδόν σύσσωμο το δείγμα των Σ.Σ. νωρίτερα είχαν διαπιστώσει έλλειμμα κατανόησης του ευρύτερου πλαισίου των αλλαγών που επιδιώκονται μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και των ευρύτερων στόχων της. Επιχειρώντας μία δεύτερη ανάγνωση, μπορούμε να το ερμηνεύσουμε, ως ένα βαθμό, αν παρατηρήσουμε αφενός ότι τα αιτήματα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση περιστρέφονται γύρω από θέματα πρακτικής. Αφετέρου, παρατηρώντας ότι οι επιμορφώσεις των Σ.Σ. πρέπει να ανταποκρίνονται σε αυτά τα αιτήματα γιατί αυτό μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στην ανακούφιση της αγωνίας των εκπαιδευτικών αλλά και στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους. Όπως γλαφυρά παρουσιάζεται από μία συμμετέχουσα στην έρευνα:

*“... Αλλά χρειαζόμαστε πρακτικές που να λειτουργούν σε μια τάξη με πολλά διαφορετικά παιδιά. Ακούν με ενδιαφέρον και το θεωρητικό κομμάτι, αλλά αυτό που βγαίνει πολύ έντονα στις συζητήσεις, ‘ναι αλλά εγώ τι κάνω με αυτό; Πείτε μου τώρα, εγώ για αυτό το συγκεκριμένο, τι κάνω; Μη μου λέτε άλλο. Έχω αυτό και πείτε μου τι να κάνω.’ Και αυτό δεν είναι παράλογο. Γιατί αν ο εκπαιδευτικός βοηθηθεί να λύσει το πρόβλημα που αντιμετωπίζει, μετά πιο εύκολα θα αναπτύξει θετική στάση. Όσο δεν επιλύεται αυτό που τον απασχολεί σε καθημερινή βάση, τόσο αποκλείεται να αποκτήσει και θετική στάση έναντι της συμπερίληψης”* (Σ.Σ. 8)

Όλοι οι Σ.Σ. επισήμαναν ότι ακόμα και αν δεν το ζητούσαν οι εκπαιδευτικοί των περιφερειών τους, οι ίδιοι θα προχωρούσαν σε σχετικές επιμορφωτικές δράσεις διότι θεωρούν ότι σε κάθε περίπτωση θα έρχονταν ως απάντηση σε ανάγκες που είναι άρρητες και λανθάνουσες και ο Σ.Σ. *“χρειάζεται να υπολογίζει και τις ρητές και τις ανάγκες που δεν λέγονται γιατί ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί ντρέπονται ή διστάζουν, αλλά και ως λύση σε αδιέξοδα”* που γνωρίζουν ότι υπάρχουν γιατί τα έχουν βιώσει και οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί. Ακόμα, θα προχωρούσαν σε αυτή την επιλογή καθώς πιστεύουν ότι η συμπερίληψη είναι ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό ζήτημα που αφορά μια μεγάλη μερίδα του πληθυσμού και *“ως επιστήμονες”* δεν γίνεται οι εκπαιδευτικοί να μην είναι ενήμεροι.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να πούμε, ότι το θέμα των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι βαρύνουσας σημασίας για όλους τους Σ.Σ. που πήραν μέρος στην έρευνα, καθώς όλοι μέσα στην ροή του λόγου τους -και σε κομμάτια συζήτησης που το θέμα αυτό δεν είχε τεθεί από την ερευνήτρια- έκαναν πολλές και συχνές αναφορές στην ανάγκη ύπαρξης επιμορφωτικής παρέμβασης. Πολύ συχνά απέδιδαν στάσεις εκπαιδευτικών που απέχουν κατά την γνώμη τους από το ιδεώδες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην έλλειψη πιο οργανωμένων, συστηματικών και στοχευμένων επιμορφώσεων. Επίσης, όλοι είχαν να περιγράψουν σειρά από επιμορφωτικές παρεμβάσεις που έχουν αναλάβει σχετικά με το θέμα, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι όντως θεωρούν ως προτεραιότητα την μεταρρύθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να πλησιάσει περισσότερο στο να αποτελέσει *“ένα σχολείο για όλους”*. Επιπλέον, δείχνει πως η επιμορφωτική διάσταση του ρόλου τους ως Σ.Σ. τους απασχολεί σε μεγάλο βαθμό.

Τέλος, να αναφερθούμε στο γεγονός ότι οχτώ από τους Σ.Σ. ανέφεραν ότι θα χρειάζονταν υποστήριξη στον ρόλο τους ως επιμορφωτές, συγκεκριμένα αναφορικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση, ενώ οι υπόλοιποι ανέφεραν ότι θα καλωσόριζαν μια τέτοια προοπτική. Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι δεν έχουν τυπικά προσόντα σχετικά με την συμπερίληψη και σχεδόν στο σύνολό τους ανέφεραν ότι βασίζονται στην αυτομόρφωση για την ενημέρωσή τους. Αυτή την διαδικασία θεωρούν ότι έχουν τα εργαλεία και την επιστημοσύνη να ολοκληρώσουν λόγω της εμπειρίας τους ως διδάκτορες και της πίστης τους στην δια βίου εκπαίδευση. Ωστόσο, παρατηρήθηκε από έναν Σ.Σ. ότι αυτό ενδέχεται να μην είναι αρκετό και σίγουρα δεν είναι συστηματικό. Ακόμα η ανάγκη για υποστήριξή τους θα γίνει εντονότερη σύμφωνα με μία

συμμετέχουσα, αν η συμπερίληψη γίνει αποδεκτή ως επίσημη πολιτική του κράτους, γεγονός που θα απαιτήσει διευρυμένη ενημέρωση για τους τρόπους υποστήριξής της. Χαρακτηριστικά:

*“...πιστεύω στη δια βίου εκπαίδευση. Ναι, το θεωρώ σημαντικό και γιατί οι κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες του συγχρόνου σχολείου το απαιτούν. Σίγουρα και εγώ στην ίδια μοίρα με τους δασκάλους. Αν και χρόνια με απασχολεί, έχω πολλά κενά και εγώ η ίδια. Ειδικά για τους συμβούλους πρέπει να γίνουν σεμινάρια. Η ιδέα της συμπερίληψης πρέπει να τα διαπερνά όλα, όλοι μαζί να μπούμε σε αυτό.”* (Σ.Σ. 12)

Προτάθηκε από τους συμμετέχοντες να υπάρχει μια επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης με ένα κεντρικό και συστηματικό χαρακτήρα από την πολιτεία με την μορφή σεμιναρίων και εργαστηρίων που θα τους παρέχει γνώσεις για πιο ‘ειδικά θέματα’, όπως τα χαρακτήρισαν. Στα πιο ειδικά θέματα αναφέρθηκαν ζητήματα γνωριμίας με άλλες κουλτούρες για να μπορέσουν να διώξουν τις δικές τους προκαταλήψεις και κατ’ επέκταση των εκπαιδευτικών, ανάπτυξη καλών πρακτικών σε σχέση με την συμπερίληψη παιδιών με Ε.Ε.Α. και μελέτες περίπτωσης. Ακόμα προτάθηκε η “*συνεργατική επιμόρφωση*”, η αλληλοϋποστήριξη μέσω ενός δικτύου είτε σε επίπεδο στελεχών της εκπαίδευσης είτε σε επίπεδο τοπικό με σχολικούς συμβούλους και εκπαιδευτικούς, όπου θα παρέχεται ανατροφοδότηση και διάχυση καλών πρακτικών σε θέματα αλλαγής των υπαρχουσών συνθηκών και προτάσεων για παρεμβάσεις στο θεσμικό πλαίσιο.

#### 5.4. Εμπειρίες και απόψεις που πηγάζουν από τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου ως διαχειριστή της εκπαιδευτικής πολιτικής

Γενικά διαπιστώθηκε από τους Σ.Σ. της έρευνας ότι στον τομέα της ανάπτυξης συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πολιτικής βαίνουμε προς το καλύτερο, αλλά έχουμε πολύ δρόμο να διανύσουμε όσον αφορά την προσπάθεια κάλυψης των αναγκών όλων των μαθητών. Εξετάζοντας το ισχύον θεσμικό πλαίσιο εντοπίστηκε ένα φάσμα απόψεων από τους Σ.Σ.: από το ότι “*θέλει γενική αναμόρφωση και προσαρμογή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα*” μέχρι ότι απλώς “*έχει κενά που απλά δεν βοηθούν την*

εφαρμογή της ιδέας της συμπερίληψης”, με την πλειονότητα των συμμετεχόντων να παίρνουν θέση προς το πρώτο άκρο του φάσματος.

Θετικά σχολιάστηκαν τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται κατά καιρούς και συνιστούν μεγάλη διαφορά, όπως για παράδειγμα αυτά για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων. Ταυτόχρονα στηλιτεύτηκε η παροδική δράση τους και το γεγονός ότι πηγάζουν από τις χρηματοδοτήσεις της Ε.Ε. και όχι του ελληνικού κράτους, πράγμα που σημαίνει ότι όταν αυτές σταματήσουν απότομα θα σταματήσουν και τα προγράμματα. Ακόμα, από μια μερίδα των Σ.Σ. υποστηρίχτηκε ότι δομές όπως τα τμήματα ένταξης, η παράλληλη στήριξη και τα τμήματα υποδοχής καλύπτουν κάποιες από τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών, αλλά σίγουρα όχι όλες.

Οι συμμετέχοντες διαπίστωσαν μια σειρά από κενά στο παρόν θεσμικό πλαίσιο. Αρχικά, έθιξαν το δικαίωμα απόφασης των γονέων για τα παιδιά τους που έχουν διαγνωστεί με ΕΕΑ για το αν θα φοιτήσουν σε ειδικό ή γενικό σχολείο, από την στιγμή που “οι γονείς είναι ανενημέρωτοι”. Αναφέρθηκε, επίσης, πως “ο αποσπασματικός χαρακτήρας” του δεν συμβάλει στην συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων. Ακόμα, ως κενά διαπιστώθηκαν η μη θεσμοθέτηση τμημάτων υποδοχής για τα νηπιαγωγεία ενώ υποδέχονται μεγάλο πληθυσμό αλλόγλωσσων παιδιών, ο περιορισμένος αριθμός τμημάτων ένταξης σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών που θα μπορούσαν να επωφεληθούν από αυτά και, κυρίως, η μη πρόβλεψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ειδικά για τις δομές που στελεχώνονται συνήθως “με αναπληρωτές που μπορεί να δουλεύουν και για πρώτη φορά”. Τέλος, αναφέρθηκε και η έλλειψη εκπαιδευτικής πολιτικής και δομών για την φοίτηση των ταλαντούχων παιδιών. Σύμφωνα με μία συμμετέχουσα όλα αυτά τα κενά στην νομοθεσία δυσκολεύουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης γιατί συνδιαμορφώνουν

*“ τις κοινωνικές κατασκευές του φυσιολογικού. Η ελληνική σημαία λέει ότι ο φυσιολογικός είναι αυτός που είναι Έλληνας. Η προσευχή λέει ότι ο φυσιολογικός είναι χριστιανός. Η μη ύπαρξη του αλέτα αναπήρων, η μη ύπαρξη σήματος ανάπηρων στις θέσεις για παρκάρισμα έξω από το σχολείο δείχνει ότι φυσιολογικός είναι αυτός που περπατάει. Άρρητα το δείχνει. Μόνο και μόνο που δεν υπάρχουν αυτά τα στοιχειώδη, βάζει εμπόδια.” (Σ.Σ 2)*

Ο κατάλογος των εμποδίων που αναφέρθηκαν και διαπιστώθηκαν ως απόρροια, άμεσα ή έμμεσα, των πολιτικών που εφαρμόζονται και του γενικού θεσμικού πλαισίου είναι ανησυχητικά μακρύς. Πιο συγκεκριμένα:

-Υπάρχει μια πολυνομία που δημιουργεί πολλές φορές συγχύσεις και δεν μπορεί να εφαρμοστεί και ενίοτε οδηγεί στην εφαρμογή αντικρουόμενων πολιτικών. Για παράδειγμα, τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με Ε.Ε.Α. και φοιτούν στα τμήματα ένταξης, περνούν μεγάλο κομμάτι του χρόνου τους εκτός της γενικής τάξης, σε αντίθεση με τα παιδιά που υποστηρίζονται από την παράλληλη στήριξη και μένουν εντός γενικής τάξης. Αυτό εκπέμπει αντικρουόμενα μηνύματα για το πού θα πρέπει να εκπαιδεύονται τα παιδιά με Ε.Ε.Α.

-Έλλειψη ενημέρωσης της κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας ώστε να ασκούνται λιγότερες πιέσεις στο σχολείο, πράγμα που γίνεται ακόμα κι αν δεν είναι ορατό

-Έλλειψη ενημέρωσης των γονέων για τις πολιτικές που εφαρμόζονται στα σχολεία και την στάση που κρατά το σχολείο για ζητήματα σχετικά με την συμπερίληψη

-Οι μέθοδοι διδασκαλίας που ακολουθούνται από ένα σεβαστό μέρος των εκπαιδευτικών δεν βοηθούν στην σωστή εφαρμογή των ΔΕΠΣ και ΑΠΣ και δεν συνάδουν με τις αρχές της συμπερίληψης

-Το γεγονός ότι δεν υπάρχει επιλογή μεταξύ σχολικών εγχειρίδιων υποσκάπτει την λειτουργία του ανοιχτού αναλυτικού προγράμματος, όπως είναι τα ΔΕΠΣ και ΑΠΣ. Επίσης διαπιστώνεται έλλειψη πρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού που να υποστηρίζει την μάθηση όλων των παιδιών

-Ο ακαδημαϊκός προσανατολισμός των αναλυτικών προγραμμάτων και μιας μερίδας των εκπαιδευτικών και των γονέων

-Μη έγκαιρη στελέχωση των δομών αλλά και υποστελέχωσή τους

-Μη συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων

-Μη ύπαρξη μόνιμου διορισμένου υποστηρικτικού προσωπικού

-Η αποσπασματική εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων

-Το γεγονός ότι η χρηματοδότηση σχεδόν όλων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε πολύ μεγάλο βαθμό έρχεται από την Ε.Ε.. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να σταματούν όταν σταματά η χρηματοδότηση ενώ μπορεί να μην έχουν καταφέρει τους στόχους τους.

Συνολικά, μέσα από τις παραλείψεις και την προβληματική εφαρμογή του, θα λέγαμε ότι οι Σ.Σ. σύμβουλοι δίνουν μια εικόνα ενός διάτρητου θεσμικού πλαισίου για την συμπερίληψη που *“ήρθε αργά και έχει αποσπασματικό χαρακτήρα”* ( Σε αυτό πρέπει να προσθέσουμε ότι δεν διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις στις αναφορές των συμμετεχόντων ανάλογα με τον τόπο που υπηρετούν ή το αν υπηρετούν σε αγροτικές ή αστικές περιοχές, γεγονός που μας οδηγεί να πιστέψουμε, ότι οι δυσκολίες αυτές έχουν καθολικό χαρακτήρα. Ωστόσο, σημειώνουμε ότι η μετάφραση των αρχών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε πολιτικές δεν αποτελεί εύκολο έργο για πολλές χώρες ανά το κόσμο (Glazzard, 2015).

Πιο συγκεκριμένα στην Ελλάδα, δεν βοηθά το γεγονός ότι δεν υπάρχει καθολική πολιτική που να θέτει ως στόχο την συμπερίληψη αλλά περισσότερο πολιτικές που είναι στοχευμένες για κάθε είδους διαφορετικότητα (π.χ. διαπολιτισμική εκπαίδευση, ειδική εκπαίδευση κλπ.). Κατά την άποψη όλων των Σ.Σ. πλην ενός, όλες αυτές οι πολιτικές θα μπορούσαν να στεγάζονται υπό την συμπερίληψη, ώστε τα παιδιά να μην στιγματίζονται, να μην ομαδοποιούνται και να μην στέλνεται το μήνυμα ότι η συμπερίληψη αφορά μόνο τους διαφορετικούς μαθητές και όχι όλους. Έτσι θα λυνόταν το πρόβλημα της πολυνομίας και *“των εγκυκλίων διατάξεων που αντιβαίνουν η μία την άλλη”*, το γεγονός ότι *“τα εκπαιδευτικά προγράμματα εφαρμόζονται για λίγο και μετά ξεφουσκώνουν”* και μόνο έτσι θα *“σχηματίζονταν πραγματική κουλτούρα και θα καλύπτονταν τα κενά”*.

Μάλιστα περιγράφεται ως ανάγκη να υπάρχει μια γενικότερη πολιτική για να ορίζει τι γίνεται στην γενική τάξη σε σχέση με όλα τα παιδιά και όχι να υπάρχει μόνο θεσμικό πλαίσιο που να προβλέπει πρόσθετη υποστήριξη αντισταθμιστικού χαρακτήρα. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει μια γενική αρχή στην οποία να εντάσσονται οι διάφορες πολιτικές για τις ομάδες παιδιών, δείχνει πως δεν υπάρχει η κουλτούρα της συμπερίληψης πίσω από την χάραξη των πολιτικών που υπάρχουν ήδη. Ακόμα, μετά την διαπίστωση ότι υπάρχει μια *“κοινή φιλοσοφία πίσω από όλες αυτές τις πολιτικές”*, το κενό της δημιουργίας μια πολιτικής που απερίφραστα να θέτει την συμπερίληψη ως

γενική αρχή του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ήγειρε υποψίες έλλειψης πολιτικής βούλησης. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν

*“Η εξειδίκευση θα πρέπει να είναι στον τρόπο υποστήριξης, όχι στις γενικές αρχές που θα πρέπει να ισχύουν στην γενική τάξη.”* (Σ.Σ. 8)

*“Όταν φτιάχνεις ειδικό νόμο για το ένα παιδί και για το άλλο σημαίνει ότι το βλέπεις εσύ διαφορετικά σαν πολιτεία άρα είναι δηλωτικό ότι αυτά τα παιδιά δεν μπορείς να τα δεις χωρίς ταμπέλες.”* (Σ.Σ. 1)

*“Η νομοθεσία για το αναλυτικό πρόγραμμα δεν λέει ότι μέσα στους στόχους είναι κι αυτό. Που λέει στο αναλυτικό πρόγραμμα ότι χρειάζεται η ένταξη. Ότι η επίτευξη των στόχων χρειάζεται και για τους τσιγγάνους.”* (Σ.Σ. 6)

Η προαγωγή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ιεραρχείται στις πρώτες θέσεις των πολιτικών για την εκπαίδευση τόσο της Ε.Ε., αποτελώντας προτεραιότητα στρατηγικής για την “Ευρώπη 202”<sup>26</sup>, όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο με την διακήρυξη “Education 2030”. Με ένασμμα αυτά τα δεδομένα, και έχοντας υπ’ όψιν ότι η Ελλάδα είναι και μέλος της Ε.Ε. αλλά και μια από τις χώρες που έχουν συνυπογράψει μια σειρά διακηρύξεων και πλαισίων δράσης σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση συμπεριλαμβανομένης και της “Education 2030”, τέθηκε η ερώτηση στους Σ.Σ. πού, κατά την γνώμη τους, τοποθετεί η ελληνική πολιτεία την συμπεριληπτική εκπαίδευση σε σχέση με τις προτεραιότητες της για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κατά πόσο είναι ορατή η επίδραση των διεθνών πολιτικών στο ελληνικό σύστημα.

Δύο πιστεύουν ότι τοποθετείται ψηλά στην λίστα των προτεραιοτήτων, ωστόσο η οικονομική κατάσταση της χώρας δεν επιτρέπει και αντίστοιχη δράση που να το αποδεικνύει. Πέντε ανέφεραν πως γίνονται βήματα προς την σωστή κατεύθυνση αλλά δεν είναι αρκετά, δύο πως μόνο στην ρητορική την τοποθετεί ως προτεραιότητα ενώ στην πράξη δεν δρα ανάλογα, ενώ μόνο μία συμμετέχουσα θεωρεί ότι η συμπερίληψη δεν είναι καν στην λίστα των προτεραιοτήτων. Τέλος, σύμφωνα με ένα συμμετέχοντα να αναφέρει

*“Η πολιτεία αξιολογεί την συμπερίληψη ανάλογα με την χρηματοδότηση που παίρνει από την ευρωπαϊκή ένωση.”* (Σ.Σ. 6)

<sup>26</sup> [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework\\_en](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en)



Οι ίδιοι, ωστόσο, στο σύνολό τους απάντησαν πως θα την έθεταν ως πρώτη προτεραιότητα ή ανάμεσα στις πρώτες προτεραιότητες γιατί

*“...αυτό είναι το μεγαλύτερο διακύβευμα όλων των εποχών για την εκπαίδευση: να φτιάξουμε ένα σχολείο για όλους. Όλα τα υπόλοιπα, μπορούν να έπονται. Αλλά η κύρια κατεύθυνση μιας ευνομούμενης και δικαιοκρατούμενης πολιτείας πρέπει να είναι αυτή. Η ένταξη όλων των παιδιών στο γενικό σχολείο και η υποστήριξή τους.”* (Σ.Σ. 1)

*“...την θεωρώ απαραίτητη και μονόδρομο, χωρίς αυτή δεν μπορούμε να μιλάμε για ένα σύγχρονο δημόσιο σχολείο.”* (Σ.Σ. 10)

Για τη συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων η επιρροή των διεθνών πολιτικών είναι ορατή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς αναγνωρίζουν ότι αυτό δεν λειτουργεί σε κενό. Μία μόνο συμμετέχουσα υποστήριξε το αντίθετο, η οποία υπηρετεί σε μια αγροτική περιφέρεια της Ελλάδας. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες παρόλο που διαπίστωσαν διάσταση μεταξύ της φιλοσοφίας που διέπει τις διεθνείς πολιτικές που προωθούν την αποδοχή της διαφορετικότητας (π.χ. UNESCO), τις διεθνείς πολιτικές που πιέζουν για αύξηση των επιδόσεων των μαθητών (π.χ. ΟΟΣΑ) και τις ευρωπαϊκές πολιτικές που ταυτόχρονα ζητούν να προωθηθεί η συμπερίληψη αλλά και να έχουν μια πιο νεοφιλελεύθερη ματιά πάνω στην εκπαίδευση, υποστήριξαν ότι και δύο οπτικές είναι χρήσιμες και είναι ανάγκη να συγκεραστούν με κάποιο τρόπο. Τονίστηκε όμως ότι αυτό αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα, αφ' ης στιγμής πρέπει και να λειτουργούμε στο πλαίσιο όλων αυτών των πολιτικών που συνήθως είναι αντιφατικές και σπανιότερα συμπληρωματικές, αλλά και ως εκπαιδευτικό σύστημα να μην πνίξουμε τις δικές μας ιδιαιτερότητες. Επίσης, αναφέρθηκε πως δεν έχει σημασία από πού προέρχονται οι πολιτικές καθώς μερικές φορές τα όρια είναι δυσδιάκριτα, αρκεί να καλύπτουν τις ανάγκες.

*“Δεν θα σταθώ στο από πού έρχονται και πώς χαρακτηρίζονται οι πολιτικές. Το θέμα είναι να καλυφθούν οι ανθρώπινες ανάγκες.[...] Ή να βάλουμε και το θέμα της αξιολόγησης. Είναι μια πίεση που είναι νεοφιλελεύθερη ή μια πραγματική ανάγκη;”* (Σ.Σ. 12)

Δύο Σ.Σ., ωστόσο, διαφώνησαν κάθετα με τους υπόλοιπους υποστηρίζοντας ότι οι πολιτικές που προωθούν την συνεχή βελτίωση των επιδόσεων και βλέπουν την

εκπαίδευση με οικονομικούς όρους έχουν νεοφιλελεύθερο πρόσημο και είναι ασύμβατες με τις αρχές της συμπερίληψης.

*“Αυτές οι προσεγγίσεις είναι νεοφιλελεύθερες και άδικες για μένα. [...] Η ρύθμιση της εκπαίδευσης με βάση τις επιδόσεις δεν νομίζω ότι μπορεί να επιφέρει την βελτίωση της εκπαίδευσης.”* (Σ.Σ. 6)

*“...είναι επίφαση η ιστορία της συμπερίληψης αν εφαρμόζεις νεοφιλελεύθερη πολιτική. Μπορεί να λες ότι το εφαρμόζεις παράλληλα με τα άλλα, αλλά θα είναι απλώς ρητορική. Είναι αντίφαση. Ο νεοφιλελευθερισμός δεν πάει παρέα με την συμπερίληψη. Πάει παρέα με την αριστεία, με τον ανταγωνισμό, δηλαδή με την ανισότητα.”* (Σ.Σ. 2)

### 5.5. Η συμβολή των Σχολικών Συμβούλων στην προώθηση της συμπερίληψης στο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Συνολικά οι Σ.Σ. που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα αναγνωρίζουν ότι τα εμπόδια στην συμπεριληπτική εκπαίδευση περιστρέφονται γύρω από τέσσερις βασικούς άξονες.

- την έλλειψη κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την συμπερίληψη, τα κενά στις ήδη υπάρχουσες πολιτικές, και την έλλειψη καθαρής κατεύθυνσης και στόχων των πολιτικών
- την έλλειψη ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης του κοινωνικού συνόλου και των γονέων για ζητήματα που αφορούν την διαφορετικότητα και τους στόχους του σχολείου εν γένει
- τις αντιλήψεις, την έλλειψη γνώσης και κουλτούρας συμπερίληψης από πλευράς των εκπαιδευτικών αλλά και των στελεχών της εκπαίδευσης, που κάνει επιτακτική την ανάγκη για μαζική επιμόρφωση
- και κυριότερο κατά την άποψη των περισσότερων ερωτηθέντων, την έλλειψη οικονομικών πόρων που επηρεάζει άμεσα και σε όλα τα επίπεδα όλα τα παραπάνω αλλά και συνολικά την λειτουργία του συστήματος.

Από τα παραπάνω, μέσω του ρόλου τους μπορούν να επηρεάσουν κυρίως τα σημεία της επιμόρφωσης, πράγμα που επιχειρούν, όπως φάνηκε και από την ανάλυση του 3.2, και την καλλιέργεια κουλτούρας, θέμα που θίχτηκε μαζικά από τους συμμετέχοντες αλλά όχι σε βάθος. Οι περισσότεροι πιστεύουν ότι ο ρόλος τους θα μπορούσε να είναι πιο αποφασιστικός, ωστόσο σε κάποιο βαθμό περιορίζεται από τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, που δημιουργεί αγκυλώσεις που φαίνονται αζεπέραστες (Σ.Σ. 7). Αντίθετα,

*“Οι τοπικές πολιτικές μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικές. Ξεπηδούν από τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες τις τοπικές. Επομένως, μπορούν να λειτουργήσουν ταχύτερα και αποτελεσματικότερα.”* (Σ.Σ. 8)

Τονίστηκε ακόμα, ότι αν το υπουργείο χαράζει κάποια πλαίσια σχετικής οργανωτικής, διοικητικής και παιδαγωγικής αυτονομίας οι τοπικές πολιτικές θα μπορούσαν να αποτελούν λύση στην μη *στείρα αντιγραφή* των κατευθύνσεων των διεθνών πολιτικών, αλλά ουσιαστικής προσαρμογής τους στο επίπεδο της χώρας.

Πιο συγκεκριμένα, επισημάνθηκε ότι σε τοπικό επίπεδο τα στελέχη της εκπαίδευσης μπορούν να αναγνωρίσουν και να καλύψουν τις ανάγκες για την υλοποίηση της συμπερίληψης, όμως το έργο τους δυσχεραίνεται από παράγοντες όπως η *“προαιρετικότητα”* δηλαδή ότι η πολιτεία δεν έχει κάνει νόμο του κράτους την εφαρμογή της συμπερίληψης ώστε να έχουν μεγαλύτερη δικαιοδοσία στην εφαρμογή της, ότι δεν παρέχει στις περιφερειακές υπηρεσίες *αποφασιστική αρμοδιότητα* που αν συνοδεύταν από την κατάλληλη υποστήριξη και χρηματοδότησή τους θα μεγέθυνε σημαντικά το περιθώριο παρέμβασης, και από το γεγονός ότι πολλές φορές οι περιφέρειες είναι μεγάλες και το έργο τους *πολλαπλό με αποτέλεσμα να μην προλαβαίνουν*. Για παράδειγμα:

*“Όχι δεν έχουμε ελευθερία κινήσεων. Αν δεν υπάρχει στήριξη από πάνω και βγω εγώ να κάνω μόνη μου μια δράση που να τη λέω συμπερίληψη θα πουν ‘μμμ... έλα τώρα αμπελοφιλοσοφίες’, ενώ αν υπάρχει μια γενικότερη στήριξη, μια ομπρέλα από πάνω θα με καλύψει και μένα να μπορέσω να κάνω καλύτερα τις δράσεις. Όταν είναι αρνητικός ο εκπαιδευτικός πρέπει να φαίνεται πως είναι μια δράση που πρέπει να γίνει”.* (Σ.Σ. 11)

Και ενώ, με την παραπάνω άποψη διαφώνησαν πολλοί Σ.Σ. λέγοντας ότι έχουν ελευθερία κινήσεων για ένα εύρος δράσεων, όπως την επιρροή κουλτούρας και την επιμόρφωση, όλοι συμφώνησαν στην έλλειψη υποστήριξης και ότι το εύρος αυτό θα μπορούσε να είναι πολύ μεγαλύτερο.

*“...πολλές φορές τα στελέχη έχουν την διάθεση να βοηθήσουν όμως δεν έχουν την δυνατότητα. Όχι τόσο γιατί λειτουργεί απαγορευτικά το συγκεντρωτικό σύστημα, κυρίως επειδή δεν λειτουργεί υποστηρικτικά.”* (Σ.Σ. 9)

Ωστόσο, δόθηκε έμφαση στο ότι η ελευθερία αυτή θα πρέπει να συνοδεύεται από κάποιου είδους λογοδοσία και να παραχωρηθεί αφού έχουν δοθεί εχέγγυα υπευθυνότητας όσων την αναλαμβάνουν γιατί *έχουμε μάθει να λειτουργούμε με βάση τον συγκεντρωτισμό* και μια τέτοια αλλαγή δε θα σημάνει απαραίτητα παραπάνω παραγωγικότητα.

Για να αυξηθεί η επιρροή τους, οι Σ.Σ. του δείγματος πρότειναν μια σειρά αλλαγών. Αρχικά να ανανεωθεί ο θεσμός του σχολικού συμβούλου που δεν έχει τροποποιηθεί σημαντικά από το 1982, οπότε και ιδρύθηκε. Συγκεκριμένα, να θεσμοθετηθεί ο θεσμός του μέντορα που σε ορισμένες περιπτώσεις θα είχε μεγάλο αντίκτυπο και θα ολοκλήρωνε την δράση των Σ.Σ., να δημιουργηθούν συλλογικότητες όπου θα προωθείται η ανατροφοδότηση και θα καλλιεργείται κοινή κουλτούρα που θα δρά ως κοινή βάση συνεννόησης, να θεσμοθετηθεί κάποιου είδους λογοδοσία που δεν θα έχει ελεγκτικό και τιμωρητικό χαρακτήρα αλλά θα εντοπίζει παραλείψεις και θα δρα υποστηρικτικά, να υπάρξει διανομή ευθυνών και ρόλων σε τοπικό επίπεδο που θα επιτρέψουν την δημιουργία διεπιστημονικών ομάδων που θα λειτουργούν άμεσα και αποτελεσματικά, και τέλος να επανεξεταστούν τα κριτήρια επιλογής των στελεχών.

## 6. Συμπεράσματα και επίλογος

### 6.1. Βασικά συμπεράσματα της έρευνας

Το πρώτο που παρατηρήθηκε και είναι σίγουρα άξιο σχολιασμού είναι η σύγχυση και η αβεβαιότητα σχετικά με την ορολογία του πεδίου. Λέξεις όπως ένταξη, συμπερίληψη και συνεκπαίδευση φάνηκε πως χρησιμοποιούνται συχνά, χωρίς να είναι καθαρό πάντα το περιεχόμενο που τους αποδίδεται. Το γεγονός αυτό παρατηρείται και στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία με πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα ότι οι όροι ‘ένταξη’ και ‘συμπερίληψη’ χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τον ένα και τον αυτόν όρο, ‘inclusion’. Άρα δεν προκαλεί έκπληξη το φαινόμενο αυτό ίσως να ερμηνεύεται απλά ως μια προέκταση της ίδιας σύγχυσης που επικρατεί στο πεδίο και σε επίπεδο ακαδημαϊκού λόγου. Φέρνει ωστόσο στην επιφάνεια την επιτακτική ανάγκη για την δημιουργία ενός κοινού λεξιλογίου στον ελληνικό χώρο, ώστε τουλάχιστον να μην μεγεθύνεται η ήδη υπάρχουσα δυσκολία ορισμού της συμπερίληψης που παρατηρείται ούτως ή άλλως και σε παγκόσμιο επίπεδο.

Ακόμα, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως οι Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν έχουν σχηματίσει κάποιες αντικρουόμενες αντιλήψεις αναφορικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Για παράδειγμα, σχεδόν το σύνολο των συμμετεχόντων αναγνώρισε πως χωρίς συστημικές αλλαγές δεν μπορεί να επιτευχθεί μια στροφή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προς την συμπερίληψη. Η παραπάνω διαπίστωση προδίδει πως έχουν κατά νου έναν ευρύτερο τρόπο κατανόησης της συμπερίληψης, που την ορίζει κυρίως ως μια δύναμη αναθεώρησης της οργάνωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων ώστε να μην διαιωνίζονται οι διακρίσεις και να επιτευχθεί η ισοτιμία (Armstrong, Armstrong & Spandagoy, 2010). Ταυτόχρονα, οι περισσότεροι όρισαν την συμπερίληψη με βάση τις ομάδες παιδιών των οποίων τα δικαιώματα θα προωθούνταν από ένα συμπεριληπτικό σύστημα, γεγονός που προδίδει έναν πιο περιορισμένο τρόπο αντίληψης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η κατανόηση της συμπερίληψης κατ’ αυτόν τον τρόπο ενέχει κινδύνους σύμφωνα με την Ζώνιου-Σιδέρη (2012:4-5) που υποστηρίζει πως από την στιγμή που θέτουμε το ερώτημα του ποιον αφορά η ένταξη συσκοτίζουμε αυτό που πραγματικά συμβαίνει, δηλαδή “την ύπαρξη ενός ιδιότυπου χρηματιστηρίου ειδικών αναγκών στο οποίο, μέσω της νομοθετικής κατάδειξης και της

θεσμικής αναγνώρισης, διαφορετικές κάθε φορά ανάγκες αποκτούν μεγαλύτερη αξία ως προς το είδος και την έκταση της παροχής”.

Το ίδιο φάνηκε να συμβαίνει και με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την διαφορετικότητα των μαθητών. Από την μία, η συντριπτική πλειοψηφία εξέφρασε την πεποίθηση πως αν το σχολείο προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών όλα τα παιδιά μπορούν να έχουν μια επιτυχημένη πορεία σε αυτό. Αυτή η άποψη προδίδει πως εντοπίζουν τις δυσκολίες των μαθητών στον τρόπο που είναι δομημένο το σύστημα, και την διαφορετικότητά τους όχι ως κάποιου είδους ατομικό έλλειμμα αλλά μια κοινωνική κατασκευή. Και οι δύο παραπάνω αντιλήψεις ευθυγραμμίζονται απόλυτα με το κοινωνικό μοντέλο κατανόησης της διαφορετικότητας. Από την άλλη, επίσης μια σημαντική πλειοψηφία φάνηκε να αποδέχεται πως ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης δεν είναι εξοπλισμένος για να διδάξει όλα τα παιδιά που μπορεί να βρεθούν μέσα σε αυτή, άποψη που πηγάζει από το ιατρικό μοντέλο κατανόησης της διαφορετικότητας.

Τα παραπάνω φανερώνουν μάλλον μια όχι και τόσο καθαρή και σε βάθος κατανόηση όλων των πτυχών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Πρέπει όμως να πούμε ότι ενώ οι αντίστοιχες έρευνες που διεξήχθησαν στον πληθυσμό των Ελλήνων εκπαιδευτικών καταλήγουν πως οι αντιλήψεις τους σε μεγάλο βαθμό είναι αφομοιωτικές (Zoniou- Sideri & Vlachou, 2006; Batsiou et al., 2008 ), στην παρούσα έρευνα εντοπίστηκαν περισσότερο αντιλήψεις συμπεριληπτικές. Οι συμμετέχοντες φάνηκε σε μεγάλο βαθμό να έχουν επεξεργαστεί το θεωρητικό υπόβαθρο με το οποίο είναι συνδεδεμένη, βλέποντάς την όχι σαν ένα ζήτημα γεωγραφίας, δηλαδή αν θα εκπαιδεύονται τα παιδιά σε ειδικά σχολεία ή γενικά (Armstrong & Barton, 2007), αλλά εξετάζοντας κριτικά την δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και κατά πόσο επιτρέπει την ενεργή συμμετοχή και όχι απλά την πρόσβαση σε όλους τους μαθητές. Έτσι, δεν την αντιμετωπίζουν ως ένα ακόμα διαχειριστικό εργαλείο και ως αυτοσκοπό αλλά κάνουν συνδέσεις με τις κοινωνικές προεκτάσεις της.

Όσον αφορά τις εμπειρίες τους από τον ρόλο τους ως επιστημονικοί και παιδαγωγικοί καθοδηγητές, οι Σχολικοί Σύμβουλοι που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα ανέφεραν ότι ζητήματα που άπτονται της συμπερίληψης να μην απασχολούν τους εκπαιδευτικούς, συνήθως όμως όχι με θετικό τρόπο. Περιγράφουν μια εικόνα εκπαιδευτικών που, στην πλειονότητά τους και σε καμία περίπτωση καθολικά, έχουν διαμορφώσει απόψεις και επιλέγουν πρακτικές που συνάδουν περισσότερο με την

αφομοίωση και λιγότερο με την συμπερίληψη. Θεωρούν ότι δυσκολεύει την δουλειά τους, τους προκαλεί αισθήματα αγωνίας και το κυριότερο εγκατάλειψης από την πολιτεία και την αντιμετωπίζουν εργαλειακά. Όπως συνηθίζεται στον λόγο περί της συμπερίληψης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να αναλώνονται στην άκριτη υιοθέτηση του λόγου περί διαφορετικότητας και σε πρακτικές διαχείρισης, αναζητώντας όμως στην πραγματικότητα απλά πρακτικές που να δουλεύουν καλύτερα στις τάξεις.

Όπως τονίστηκε και παραπάνω, αυτά ισχύουν για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς και όχι όλους, καθώς οι Σχολικοί Σύμβουλοι εντοπίζουν έντονες διαφοροποιήσεις στις στάσεις και τις μεθόδους τους όσον αφορά την διαχείριση της διαφορετικότητας, τόσο σε επίπεδο σχολικών μονάδων, όσο και σε επίπεδο μεμονωμένων εκπαιδευτικών. Οι διαφορές των σχολικών μονάδων αποδόθηκαν από τους συμμετέχοντες σε μεγάλο βαθμό στην έλλειψη κουλτούρας συμπερίληψης στα σχολεία. Ο Ainscow (2016) κατέληξε πως κοινές συμπεριληπτικές πρακτικές μέσα σε μία σχολική μονάδα δεν μπορούν να αναπτυχθούν αν δεν υπάρχει διάχυση καλών πρακτικών, ανάπτυξη μια κοινής γλώσσας και όταν εκλείπουν μορφές ηγεσίας που προωθούν κοινές αξίες και δεσμεύσεις. Αφενός λοιπόν η σημαντικότητα της σχολικής κουλτούρας και της ηγεσίας στην εκπαίδευση, που συνδέεται και με πολλά άλλα εκπαιδευτικά ζητήματα, αναδεικνύεται από την παρούσα έρευνα ως ιδιαίτερος σημαντικές και για την προώθηση της συμπερίληψης. Αφετέρου, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τα στοιχεία αυτά μάλλον προς το παρόν εκλείπουν από την πλειονότητα των ελληνικών σχολείων.

Οι διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών αποδίδονται στις προσωπικές αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην διαφορετικότητα όχι μόνο ως επαγγελματίες, αλλά και ως άνθρωποι. Ωστόσο, οι στρεβλές αντιλήψεις εκπαιδευτικών σε κάποια ζητήματα αποδόθηκαν από τους Σχολικούς Συμβούλους κυρίως στην έλλειψη επιμορφωτικών προγραμμάτων από την πολιτεία. Είναι γνωστό ότι η συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης (όχι απαραίτητως της πολιτείας αλλά από ιδιωτικούς φορείς), επηρεάζει με άμεσο τρόπο τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τόσο απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση συνολικά, όσο και απέναντι στις διαφορετικές ομάδες παιδιών που φοιτούν στις τάξεις τους (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014; Avramidis & Kalyva, 2007; Coutsokostas & Albroz, 2010).

Το γεγονός αυτό καθιστά τις επιμορφωτικές δράσεις των Σχολικών Συμβούλων πολύ σημαντικές, γεγονός που προφανώς συνειδητοποιούν και οι ίδιοι αφού από τις απαντήσεις τους φάνηκε να δίνουν βαρύνουσα σημασία στον ρόλο τους ως επιμορφωτές. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποζητούν την επιμόρφωση σε ζητήματα που άπτονται της συμπερίληψης και οι Σχολικοί Σύμβουλοι με την σειρά τους ανέφεραν την συμπερίληψη ως ένα από τα θέματα που βρίσκεται σταθερά τα τελευταία χρόνια πολύ ψηλά στην ατζέντα των επιμορφώσεών τους. Ανεξάρτητα με το πώς αποτύπωσε και ιεράρχησε ο κάθε συμμετέχοντας τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς του, όλοι είχαν μια ξεκάθαρη εικόνα των επιμορφωτικών παρεμβάσεων που προτίθενται να υλοποιήσουν και των στόχων τους, όπως επίσης ξεκάθαροι ήταν στο ότι η συμπερίληψη είναι μια οπτική της εκπαίδευσης που αξίζει να προωθηθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ακόμα, οι Σχολικοί Σύμβουλοι που συμμετείχαν ανέφεραν ότι θα υποδέχονταν πολύ θετικά μια ενδεχόμενη υποστήριξη στον ρόλο τους ως επιμορφωτές. Αυτό δεν εντοπίζεται τόσο στο γνωστικό επίπεδο, για το οποίο έχουν τα εργαλεία και φροντίζουν να καλύψουν με την αυτομόρφωση, αλλά κυρίως για να αναπτυχθεί μια κοινή γλώσσα πρακτικής μεταξύ τους και μεταξύ όλων των στελεχών της εκπαίδευσης. Έτσι, είναι πιθανόν να υπάρξουν πιο ολοκληρωμένες και συντονισμένες δράσεις που θα μπορέσουν να φέρουν αμεσότερα αποτελέσματα.

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από το ρόλο τους ως διαχειριστές της εκπαιδευτικής πολιτικής στο επίπεδο των περιφερειών τους είναι πολύ σημαντικά. Αρχικά, οι περισσότεροι στηλίτευσαν το γεγονός ότι δεν μπορεί να προχωρήσουμε σε ουσιαστικότερα επίπεδα συμπερίληψης αν δεν αφήσουμε πίσω την λογική της θεσμοθέτησης επιπρόσθετων προγραμμάτων που βγάζουν τα παιδιά από την τάξη<sup>27</sup> για να τους παρασχεθεί υποστήριξη, όπως γίνεται με τα τμήματα ένταξης και υποδοχής, καθώς αυτά κινούνται πολύ περισσότερο στην λογική της ενσωμάτωσης, δηλαδή να “διορθώσουν τον μαθητή” πριν τον τοποθετήσουν οριστικά στην γενική τάξη, και πολύ λιγότερο στην λογική της συμπερίληψης (Fyssa, Vlachou & Avramidis, 2014). Έτσι, η πρόσθετη στήριξη που τους προσφέρεται δεν συμβάλλει, απαραίτητα, στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους ενώ στο σημερινό γενικό σχολείο εξακολουθούν να ταξινομούν τους

---

<sup>27</sup>Τα προγράμματα αυτά είναι γνωστά στην παγκόσμια βιβλιογραφία ως pull-out programmes.



μαθητές, με βάση το μαθησιακό τους προφίλ, σε ξεχωριστές δομές (Ζώνου–Σιδέρη, 2009; 2004).

Ταυτόχρονα, το γεγονός ότι οι παρεμβάσεις σε εκάστοτε ομάδες μαθητών στόχων έχουν διαχρονικά επιχειρηθεί μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία έχουν ημερομηνία λήξης, και όχι με έναν πιο μόνιμο και οργανωμένο τρόπο, αναδείχθηκε ως σημαντικό εμπόδιο στην αλλαγή. Η ιδέα ότι αυτή η μορφή πρόνοιας (provision) έρχεται ως κάτι διαφορετικό μέσα στο σχολείο και δεν ανήκει στο κυρίως σώμα του επιβεβαιώνεται από την λέξη ‘πρόγραμμα’ και προδίδει αντιλήψεις που δεν βλέπουν την συμπερίληψη ως μια διαδικασία αναθεώρησης της εκπαίδευσης (Slee, 2001, στο Strogilos, 2012). Οι διαφορετικές πολιτικές που θεσπίζονται και στοχεύουν σε συγκεκριμένους μαθητικούς πληθυσμούς(π.χ. διαπολιτισμική εκπαίδευση, ειδική αγωγή και εκπαίδευση) αλλά δεν θεσπίζουν τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν μέσα στο γενικό σχολείο, αφήνουν μια σειρά από θεσμικά κενά καθώς κινούνται σε ένα επιφανειακό επίπεδο αλλαγής δομών και αφήνουν τις βαθιές δομές, όπως το περιεχόμενο της γνώσης που προσφέρεται, ανεπηρέαστες (Strogilos, 2012). Έτσι συρρικνώνεται η δυνατότητα μετασχηματισμού των αντιλήψεων που κυριαρχούν στις σχολικές κοινότητες αλλά και των ευρύτερων κοινωνικών αντιλήψεων, με αποτέλεσμα να εντείνονται οι κοινωνικές πιέσεις που δέχονται το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί στην επιλογή των πρακτικών τους, πιέσεις ορατές κατά τους περισσότερους Σχολικούς Συμβούλους.

Συνεπώς, το θεσμικό πλαίσιο θα ήταν πιο χρήσιμο να κινηθεί στο επίπεδο αλλαγών ώστε να μην γίνεται απαιτητό από όλους τους μαθητές να βρουν τον “χώρο” τους σε οργανισμούς, δομές και αναλυτικά προγράμματα που παραμένουν ανεπηρέαστα (Corbett and Slee, 2002). Παράλληλα, χρειάζεται να προωθηθεί η ενεργή συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, ενδυναμώνοντας τη σχέση γονέων-σχολείου, ώστε όλοι μαζί να συνεισφέρουν θετικά στην πορεία των μαθητών, αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές να συμμετέχουν στην διαμόρφωση των σχολείων που φοιτούν.

Μπορούμε να πούμε πως και σε παγκόσμιο επίπεδο η μετάφραση των αρχών της συμπερίληψης σε εκπαιδευτικές πολιτικές, δεν ήταν εύκολη διαδικασία, με τον Slee (2004, στο Ζώνου-Σιδέρη, 2012:2) να επισημαίνει: “Αν και με κάποιο δισταγμό, τείνω να υποστηρίξω την άποψη ότι, πράγματι η ενταξιακή εκπαίδευση διατρέχει τον κίνδυνο να μεταβληθεί σε στρεβλό θεωρητικό σχέδιο. Όσο περισσότερο η ένταξη γίνεται η

συνήθης εκπαιδευτική πολιτική, τόσο μεγαλύτερος προβάλλει ο κίνδυνος να μεταλλαχθεί σε μια νεοφιλελεύθερη άμορφη μάζα, ικανή να προσαρμόζεται σε οποιοδήποτε θεωρητικό ή ιδεολογικό σχήμα”.

Σύμφωνα με τους Σχολικούς Συμβούλους, το ελληνικό σύστημα δεν απομακρύνεται από την κατάσταση που περιγράφει ο Slee, αλλά κινείται προς αυτή την κατεύθυνση, όντας ανήμπορο να συνδυάσει τις παγκόσμιες τάσεις για συνεχή βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών και άλλων παρόμοιων αλλαγών, που προωθούνται από παγκόσμιους οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ, με την συμπερίληψη στο μέτρο που αυτό είναι δυνατό. Παράλληλα στην Ελλάδα το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κινούνταν στην λογική ‘μεταρρύθμισης για την μεταρρύθμιση’ και όχι ‘δομικής μεταρρύθμισης’ σημαίνει ότι οι προσπάθειες εκσυγχρονισμού και εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος δεν έχουν επιτύχει ακόμα για κάποιες εκφάνσεις του, για παράδειγμα παραμένει συγκεντρωτικό (Spinthourakis et al., 2008).

Αυτό το χαρακτηριστικό του συστήματος φαίνεται να θέτει εμπόδια στην προώθηση της συμπερίληψης, καθώς δεν είναι θεσμοθετημένη μια σχετική αυτονομία σε τοπικό επίπεδο που θα μπορούσε να προσφέρει εντοπισμένες λύσεις, πράγμα που οι περισσότεροι συμμετέχοντες βλέπουν ως απαραίτητο. Ενώ, οι ίδιοι θεωρούν ότι έχουν ελευθερία κινήσεων και αποφάσεων, εκλείπει η συνεργασία μεταξύ των στελεχών της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι και τα υπόλοιπα στελέχη μπορεί να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις υπάρχουσες ανάγκες αλλά δεν έχουν ούτε τους οικονομικούς πόρους, ούτε αποφασιστικές αρμοδιότητες που θα διευκόλυναν την δράση τους. Το αποτέλεσμα φαίνεται να είναι ότι έχουμε στελέχη της εκπαίδευσης, όπως οι Σχολικοί Σύμβουλοι, που θεωρούν την συμπερίληψη πρώτη προτεραιότητα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και έχουν αναπτύξει ένα σφαιρικό τρόπο αντίληψης της που θα επέτρεπε την προώθησή της σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό αν ξεπερνούσαν εμπόδια που οφείλονται στο τρόπο διοικητικής οργάνωσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Συμπερασματικά λοιπόν, ως σημαντικοί παράγοντες για την προώθηση της συμπερίληψης στο ελληνικό συγκείμενο αναδύθηκαν:

-η ανάπτυξη μια κοινής γλώσσας για την συμπεριληπτική εκπαίδευση τόσο σε επίπεδο ακαδημαϊκού λόγου, όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής δράσης

- η οργάνωση από την πολιτεία εστιασμένων και συστηματικών επιμορφώσεων για τους εκπαιδευτικούς
- η μεταρρύθμιση της εκπαιδευτικής πολιτικής ώστε να προχωρήσει -πέραν της θεσμοθέτησης επιπρόσθετων δομών υποστήριξης -και στην ουσιαστική αναμόρφωση του συστήματος και των βαθύτερων δομών του που θέτουν εμπόδια στην ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών
- η επαναπροσέγγιση του θεσμικού πλαισίου δράσης των Σχολικών Συμβούλων, ώστε να τους προσφέρει κάποια πρόσθετη στήριξη και ουσιαστικότερη συνεργασία με τα υπόλοιπα στελέχη της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο.

## 6.2. Περιορισμοί

Όπως σε κάθε ποιοτική έρευνα όπου ο ερευνητής έρχεται σε στενή επαφή με τους συνεντευξιζόμενους, παρόλα τα μέτρα που μπορεί να έχουν ληφθεί για να διασφαλίσουν την αξιοπιστία της έρευνας όπως αυτά περιγράφηκαν στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, παραμένει πάντα πιθανό να υπάρχουν στοιχεία μεροληψίας. Ακόμα, λόγω απειρίας της ερευνήτριας, μπορεί κάποια ερευνητικά ευρήματα να μην αναδείχθηκαν. Τέλος, αν και καταβλήθηκαν προσπάθειες το δείγμα των συμμετεχόντων να είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό, στην έρευνα αυτή συμμετείχαν Σχολικοί Σύμβουλοι γενικής εκπαίδευσης που υπηρετούν στην Πελοπόννησο, την Αττική και την Κρήτη. Αυτό σημαίνει ότι δεν συμπεριελήφθησαν περιοχές, από όπου οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να δώσουν πιθανά διαφορετικές οπτικές, όπως για παράδειγμα στην Θράκη.

## 6.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Επειδή στη παρούσα έρευνα η καταγραφή των στάσεων και των αντιλήψεων των σχολικών συμβούλων για την συμπερίληψη έγινε σε συνδυασμό με άλλα ερευνητικά ερωτήματα κατέστη δυνατόν να δοθεί μόνο το γενικό περίγραμμα τους. Έτσι, θα είχε πολύ ενδιαφέρον να γίνει μια πιο εκτεταμένη, ίσως ποσοτική, έρευνα με αυτό το ερώτημα και πληθυσμό στόχο σχολικούς συμβούλους πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και τους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής.

Ακόμα, από την έρευνα αυτή προέκυψε πως οι Σχολικοί Σύμβουλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δίνουν βαρύνουσα σημασία στον ρόλο τους ως επιμορφωτές. Ελλείπει άλλων επιμορφωτικών προγραμμάτων από την πολιτεία για την συμπεριληπτική εκπαίδευση, θα ήταν χρήσιμο να ερευνηθεί η επίδρασή τους στις αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Εδώ δεν κρίθηκε σκόπιμη η διερεύνηση του ρόλου του Σχολικού Συμβούλου ως αξιολογητή διότι αυτό το ακανθώδες για το ελληνικό σύστημα, ζήτημα της αξιολόγησης είναι πολύ μεγάλο και έχει πολλές διαστάσεις για να ενταχθεί στην παρούσα έρευνα. Ωστόσο, θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθούν οι απόψεις τους για το κατά πόσο η αξιολόγηση θα βοηθούσε στην προώθηση της συμπερίληψης, ιδίως αν στο μέλλον μπει σε λειτουργία ο θεσμοθετημένος ρόλος τους ως αξιολογητές.

Τέλος, η διερεύνηση των απόψεων και στάσεων και άλλων στελεχών της εκπαίδευσης συνολικότερα, κυρίως διευθυντών αλλά και υπεύθυνων των περιφερειακών διευθύνσεων, θα πλαισίωναν την παρούσα έρευνα και θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ευρύτερα και ακόμα πιο χρήσιμα συμπεράσματα.

## Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *NZ J Educ Stud*, 51, pp. 143–155.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*. 10(4-5), pp. 296-308.
- Alexander, R. (2004) Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary education, *Cambridge Journal of Education*, 34(1), pp. 7–33.
- Armstrong, A., Armstrong, D. & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: International policy and practice*. London: Sage.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance?. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), pp. 29-39.
- Armstrong, F. & Barton, L. (2007). Policy, Experience and Change and the Challenge of Inclusive Education; The case of England. In L. Barton & F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive Education*. Dordrecht: Springer.
- Arthur, J., Waring, M., Coe, R. & Hedges, L. (2012). *Research Methods and Methodologies in Education*. London: Sage.
- Artiles, A.J., Harris-Murri, N. and Rostenberg, D. (2006). Inclusion as social justice: critical notes on discourses, assumptions, and the road ahead". *Theory into Practice*, 45(3), pp. 260-268.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), pp. 367-389.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

- Αγαλιώτης, Ι. (2013). Προϋποθέσεις και προοπτικές της επιτυχούς εκπαιδευτικής και κοινωνικής συμπερίληψης μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 51, σ.σ. 15-19.
- Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 51, σ.σ. 10-14.
- Αθανάσογλου, Ε. (2014). Στάσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής δημοτικής εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) – Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμό (Υ.Λ.Α.) (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα:  
<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16248/1/AthanasoglouEleniMsc2014.pdf> ).
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), pp. 201-219.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. & Ainscow, M. (Eds.). (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Βοζαΐτης, Γ.Ν. (2015). Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, Ελλάδα).
- Clough, P. (2005). Exclusive tendencies: concepts, consciousness and curriculum in the project of inclusion, in Nind, M., Rix, J., Sheehy, K. & Simmons K. (Eds.) *Curriculum and pedagogy in inclusive education: values into practice* (pp.73-81). Abingdon: Routledge Falmer.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

- Corbett, J. and Slee, R. (2002). An international conversation on inclusive education, in F. Armstrong, D. Armstrong, and L. Barton (Eds.), *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 133-146). London: David Fulton Publishers.
- Coutsocostas, G.G. & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), pp. 149-164.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. London: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative and mixed methods approaches*. London: Sage.
- Dialektaki, K. (2014). Conceptualising inclusion as a practice: A critical analysis of the Greek SEN laws and the 'inclusive classes' within a Greek mainstream primary school. (Doctoral thesis, University of Exeter. Exeter, UK).
- Dimitrakopoulos, I.N. (2004). *Analytical Report on Education: National Focal Point for Greece*. ANTIGONE – Information and Documentation Centre: Athens. <file:///C:/Users/aggeliki/Downloads/285-R4-EDU-EL.pdf> (πρόσβαση στις 12/07/2017).
- Δημάση, Μ., Παπασταμάτης, Α. & Στόγιος, Ι. (χ.χ.). Μουσουλμανική Μειονότητα στη Θράκη: Εκπαιδευτικοί προβληματισμοί. <https://drive.google.com/file/d/0B2NiknHTKChreWl6T2dlSDQ5YVvk/view> (πρόσβαση στις 19/08/2017).
- Διπλάρη, Χ. (2014). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην οργάνωση, τη διοίκηση και την εποπτεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο παράδειγμα της Ελλάδας, της Ισπανίας και της Γαλλίας (Δεκαετία 1980-2010): Μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, Ελλάδα).
- Florian, L & Spratt, J (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), pp. 119-135.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), pp. 813-828.

- Florian, L. (2009). Towards inclusive pedagogy. In: P. Hick, R. Kershner & P. Farrell (Eds.) *Psychology for inclusive education: new directions in theory and practice* (pp. 38-51). London: Routledge Falmer.
- Fyssa, A., Vlachou, A. & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), pp. 223-237.
- Φουρκιώτη, Ε. (2012). *Η επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης στην Ελλάδα: το παράδειγμα των Σχολικών Συμβούλων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Gilborn, D. (2015). Intersectionality, Critical Race Theory, and the Primacy of Racism: Race, Class, Gender, and Disability in Education, *Qualitative Inquiry*, 21(3), pp. 277–287.
- Gkaintartzi, A., Kiliari A. & Tsokalidou, R. (2015). ‘Invisible’ bilingualism – ‘invisible’ language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), pp. 60-72.
- Glazzard, J. (2013). A critical interrogation of the contemporary discourses associated with inclusive education in England, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(3), pp. 182-188.
- Govaris, C., Kaldi, S. & Papadopoulos, A. (2013). School Acculturation in Greek Primary Schools: A Comparative Study Between Students with an Immigrant Background and Native Students. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 7(3), pp. 131-148.
- Gropas, R. & Triandafyllidou, A. (2011). Greek Education Policy and the Challenge of Migration: An "Intercultural" View of Assimilation. *Race, Ethnicity and Education*, 14(3), pp. 399-419.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks CA: Sage.
- Guba, E.G. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries, *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), pp. 75–91.



- Hammersley, M. & Traianou, A. (2012). Ethics and Educational Research, *British Educational Research Association* on-line resource. <http://www.learnersfirst.net/private/wp-content/uploads/Ethics-and-Educational-Research.pdf> (πρόσβαση στις 18/82017).
- Hanna, P. (2012). Using internet technologies (such as Skype) as a research medium: a research note. *Qualitative Research*, 12(2), pp. 239-242.
- Hardy, I. & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), p.p. 141-164.
- Ημέλλου, Ο. (2011). Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Στο ΥΠΔΒΜΘ-ΕΥΕ, (2011). *Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, (σ. 28-54).
- Ημέλλου, Ο. (2016). Διαφοροποίηση της διεργασίας διδασκαλίας - μάθησης ή καθολικός σχεδιασμός με σκοπό τη μάθηση; Πρότυπα επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού σε ένα σχολείο για όλους τους μαθητές. Θεωρία και Πράξη στην εκπαίδευση, 1, σ.σ. 52-70.
- Kavoumi, K. (2016). Primary School Teachers' Perceptions on Inclusive Education for Students with Mental Disabilities (Master's thesis, Stockholm University, Stockholm, Sweden: <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:971629/FULLTEXT01.pdf>).
- Keddie, A. (2012). Pursuing justice for refugee students: addressing issues of cultural (mis)recognition. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), pp. 1295-1310.
- Koutrouba, K., Vamvakari M. & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance, *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), pp. 413-421.
- Καραμητόπουλος, Θ. (2015). Ο ρόλος και το έργο των σχολικών συμβούλων στο πλαίσιο του προεδρικού διατάγματος 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, Ελλάδα.)

- Liasidou, A. (2012). Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), pp. 168-184.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive Education: a critical perspective. *British Journal of special education*, 30(1), pp. 3-12.
- Mavropalias, T. & Anastasiou, D. (2015). What does the greek model of parallel support have to say about co-teaching?. *Teaching and Teacher Education*, 60, pp. 224-233.
- Merriam, S. (2002). *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Μπαρτζάκη, Μ. (2010). Εκπαιδευτική πολιτική για την ποιότητα της εκπαίδευσης: ο σχολικός σύμβουλος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, Ελλάδα).
- Μπούργος, Η. (2012). Τα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ): Η περίπτωση του νομού Ηλείας (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, Ελλάδα).
- Neuman, W. L. (2000). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn and Bacon.
- OECD (1998). *Making the curriculum work*. [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/making-the-curriculum-work\\_9789264163829-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/making-the-curriculum-work_9789264163829-en#page1) (Πρόσβαση στις 25/08/2017).
- Pavlou M., Lykovardi, K., Hormovitis, D. & Prokopi, I. (2009). *Housing conditions of Roma and Travellers in Greece: Vicious Circles & Consolidated Myths*. I-RED Institute for Equality and Diversity. [http://www.i-red.eu/resources/publications-files/hlhr-kemo-i-red\\_romahousing\\_greece2009.pdf](http://www.i-red.eu/resources/publications-files/hlhr-kemo-i-red_romahousing_greece2009.pdf) (πρόσβαση στις 12/07/2017).
- Poplin, M. S. (1988). The Reductionistic Fallacy in Learning Disabilities: Replicating the Past by Reducing the Present, *Journal of learning disabilities*, 21(7), pp. 389-400.
- Παναγόπουλος, Α. (2012). Το σύστημα εποπτείας και ελέγχου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση του σχολικού συμβούλου και οι θέσεις τις ΔΟΕ για τον θεσμό. (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, Ελλάδα).

- Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίτζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ. & Υφαντή, Ε. (2013, Ιούλιος). Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Εργασία που παρουσιάστηκε στο εργαστήριο Λογοθεραπείας-Συμβουλευτικής του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Καμένα Βούρλα, Ελλάδα.
- Πασχαλίδου, Δ. (2016). Απόψεις εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης στην κοινωνικοποίηση μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα).
- Rawolle, S. & Lingard, B. (2013). Bourdieu and educational research: Thinking tools, relational thinking, beyond epistemological innocence, in Murphy, M. (Ed.) *Social theory and education research: understanding Foucault, Habermass, Bourdieu and Derrida* (pp. 117-137). Oxon: Routledge.
- Rayner, S. (2007). *Managing special and inclusive education*. London: Sage Publications.
- Ritchie, J. and Lewis, J. (Eds.) (2014). *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers*. Trowbridge, Wiltshire: SAGE Publications.
- Runswick-Cole, K. (2011). Time to end the bias towards inclusive education?, *British Journal of special education*, 38(3), pp. 113-9.
- Slee, R. (2008). Beyond special and regular schooling? An inclusive reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 18, pp. 99–116.
- Smith, C. M. M. (2006). Principals of inclusion: implications for able learners, in C. M. M. Smith (ed.) *Including the gifted and talented: Making inclusion work for more gifted and able learners* (pp. 3-21). Abington: Routledge.
- Spinthourakis, J.A., Karatzia-Stavlioti, E., Lempesi, G.E. & Papadimitriou, I. (2008). Educational Policies that Address Social Inequality, Country Report: Greece. Retrieved from European Commission Department of Education and Culture, EPASI website: <http://www.epasi.eu/epasi.eu/CountryReportGR.pdf> (πρόσβαση στις 16/8/2017).

- Stamelos, G. & Bartzakli, M. (2013). 'Good practice' school advisors in Greek education: the difficulty in linking collaborative networks, communities of practice and quality culture. *Teacher Development*, 17(4), pp. 448-464.
- Strogilos, V. (2012). The cultural understanding of inclusion and its development within a centralised system. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), pp. 1241-1258.
- Thomas, G. & Vaughan, M. (2004). *Inclusive education: readings and reflections*. Maidenhead: Open University Press.
- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon T.R., Brimijoin, K., Conover, L.A. & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), pp. 119-145.
- Tsakiridou, H. & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), pp. 208-218.
- Tsaliki, E. (2012). Intercultural education in Greece: the case of thirteen primary schools. (Doctoral thesis, University of London: Institute of Education, London, UK).
- Tsatsaroni, A., Vrettos, I., Kyridis, A., Katsis, A. & Linardos, P. (2011). *Greece: Country Background Report*. O.E.C.D. Project, Overcoming School Failure. Policies that work.
- Τζίμας, Γ. & Λαμπροπούλου, Α. (2007, Μάιος). Από την ενσωμάτωση στην ένταξη και στην συνεκπαίδευση κωφών παιδιών στο κοινό σχολείο. Εργασία παρουσιασμένη στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, Ελλάδα.
- UN (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities, <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> (πρόσβαση στις 29/7/2017).
- UNESCO (1990). World Declaration on Education for All and Framework for Action to meet Basic Learning Needs, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf> (πρόσβαση στις 1/8/2017).

- UNESCO (1994). The Salamanca statement and Framework for action on Special Needs Education, [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) (πρόσβαση στις 29/7/2017).
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> (πρόσβαση στις 29/7/2017).
- UNESCO (2009). Policy Guidelines on inclusion in education, <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (πρόσβαση στις 29/7/2017).
- Vlachou, A. & Fyssa, A. (2016). 'Inclusion in Practice': Programme Practices in Mainstream Preschool Classrooms and Associations with Context and Teacher Characteristics. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(5), pp. 529-544.
- Vlachou, A., Karadimou, S. & Koutsogeorgou, E. (2016) Exploring the views and beliefs of parents of typically developing children about inclusion and inclusive education. *Educational Research*, 58(4), pp. 384-399.
- Χαρούπιας, Α. (2003). Η Ισότιμη Συνεκπαίδευση. [http://imm.demokritos.gr/epeaek/library\\_attach/20041261621220.charoupiasp2-1.pdf](http://imm.demokritos.gr/epeaek/library_attach/20041261621220.charoupiasp2-1.pdf) (πρόσβαση στις 02/09/2017).
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), pp. 379-94.
- Zoniou-Sideri, A., Karagianni, P., Deropoulou-Derou, E. & Spandagou, I. (2005, August). Inclusive Classes in Greece: New Names, Old Institutions. Paper presented at Inclusive and Supportive Education Congress, Glasgow, Scotland.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επίμ). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία*. (σελ. 29-54). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Ενταξιακή εκπαίδευση & κοινωνική δικαιοσύνη στη σύγχρονη εποχή. Ερωτήματα και προβληματισμοί. Εργασία παρουσιασμένη στο 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.

## Παραρτήματα

### Παράρτημα I: Οδηγός συνέντευξης

Η παρούσα ερευνητική μελέτη διεξάγεται στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση.

Ενδεικτικά, στη σύγχρονη βιβλιογραφία, ο όρος «συμπερίληψη» αναφέρεται σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό κίνημα που έχει τις ρίζες του στην διεκδίκηση του δικαιώματος όλων των παιδιών να εκπαιδεύονται στο σχολείο της γειτονιάς τους. Το ζήτημα αυτό απασχολεί την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής θεωρίας, όσο και εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής. Αν και είναι μια σχετικά πρόσφατη θεώρηση των πραγμάτων, εντούτοις, ενσωματώνει ιδέες που εδώ και χρόνια απασχολούν την εκπαίδευση, όπως ισότητα ευκαιριών, κοινωνική δικαιοσύνη και αποδοχή της διαφορετικότητας σε σχέση με όλες τις ομάδες περιθωριοποιημένων μαθητών όλου του φάσματος των δυνατοτήτων, χαρακτηριστικών ανάπτυξης και κοινωνικοοικονομικών περιστάσεων. Πιο πρόσφατα, ζητήματα που αφορούν στην συμπερίληψη, συχνά αναφερόμενη και ως ένταξη ή συνεκπαίδευση, άρχισαν να απασχολούν και την Ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα. Έτσι, είναι πολύ σημαντικό να καταγραφούν και οι δικές σας απόψεις, στάσεις και εμπειρίες για την συμπερίληψη, λόγω του ιδιαίτερα σημαντικού ρόλου του Σχολικού Συμβούλου στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Πριν συναινέσετε να συνεχίσουμε με την συνέντευξη, θα ήθελα να ζητήσω την άδειά σας προκειμένου να ηχογραφηθεί η συζήτησή μας. Είθισται σε τέτοιου είδους έρευνες οι συζητήσεις να ηχογραφούνται έτσι ώστε να μπορεί ο ερευνητής να αποδώσει με πλήρη ακρίβεια τα όσα έχουν ειπωθεί. Ωστόσο, είμαι σε θέση να διασφαλίσω ότι όλα τα δεδομένα θα είναι μόνο στην δική μου διάθεση καθώς και της επιβλέπουσας καθηγήτριάς μου. Κανένα στοιχείο της ταυτότητάς σας δεν θα δημοσιευθεί στην

διπλωματική μου εργασία, οι ηχογραφημένες συνεντεύξεις θα καταστραφούν αμέσως μόλις απομαγνητοφωνηθούν και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να μην γίνουν φανερά τα στοιχεία σας.

Η συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα είναι εθελοντική. Σε περίπτωση που αποφασίσετε να συμμετέχετε, διατηρείτε συνεχώς το δικαίωμά σας να σταματήσετε οποιαδήποτε στιγμή.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων.

### **Δημογραφικά στοιχεία**

1. Φύλο  
Γυναίκα       Άνδρας
2. Ηλικία \_\_\_\_\_
3. Νομός που ανήκει η περιφέρεια \_\_\_\_\_ και  
Αγροτική περιοχή       Ημιαστική περιοχή       Αστική περιοχή
4. Χρόνια εργασιακής εμπειρίας ως σχολικός σύμβουλος \_\_\_\_\_
5. Προσχολική εκπαίδευση       Δημοτική εκπαίδευση
6. Ανώτερο πτυχίο σπουδών  
Μεταπτυχιακό       Διδακτορικό       Ειδίκευση \_\_\_\_\_

### **Ανίχνευση προσωπικών αντιλήψεων και στάσεων για την συμπερίληψη**

1. Αρχικά, θα ήθελα να μου περιγράψετε εσείς, τι θεωρείτε συμπεριληπτική εκπαίδευση;
2. Θα μπορούσατε να μου αναφέρετε κάποιες πρακτικές μέσα στο σχολείο και στην τάξη που εσείς θεωρείτε συμπεριληπτικές;
3. Πιστεύετε ότι η συμπερίληψη μπορεί να εφαρμοστεί μεμονωμένα, για παράδειγμα σε ορισμένα μαθήματα μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα;  
Θα λέγατε πως πρόκειται για μια άλλη αντίληψη της εκπαίδευσης συνολικότερα;
4. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι σχολική επιτυχία των παιδιών με διαφορετικότητα ή που προέρχονται από ευάλωτες ομάδες εξαρτώνται από τα ίδια τα παιδιά και σε ποιον βαθμό από την ανταπόκριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις ανάγκες τους;

## **Εμπειρίες, απόψεις και πρακτικές ανάλογα με τις εκφάνσεις του ρόλου του Σχολικού Συμβούλου**

### *Επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση*

1. Εγείρουν οι εκπαιδευτικοί συχνά ζητήματα σχετικά με την συμπερίληψη;  
Ποια ζητήματα σας αναφέρουν πιο συχνά;
2. Τι βλέπετε να τους δυσκολεύει περισσότερο στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναφορικά με τη διαχείριση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών τους;
3. Πως αξιολογείτε τον τρόπο που διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των οικογενειών όλων των ομάδων παιδιών;
4. Έχετε εντοπίσει διαφορές μεταξύ του διδακτικού προσωπικού διαφορετικών σχολείων - ή και μεμονωμένων εκπαιδευτικών εντός του ίδιου σχολείου - ως προς τον τρόπο που χειρίζονται τα ζητήματα της διαφορετικότητας και ως προς τις στρατηγικές που αναπτύσσουν προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των διαφορετικών ομάδων μαθητών;  
Σε τι νομίζετε ότι οφείλονται αυτές οι διαφορές;
5. Από την επαφή που έχετε με τους εκπαιδευτικούς, ποιες θεωρείτε ότι είναι οι αντιλήψεις τους για την συμπερίληψη; Τι θα λέγατε για τα παρακάτω;
  - Αντιλαμβάνονται την διαφορετικότητα των μαθητών ως πρόβλημα ή πλούτο;
  - Θεωρούν την συμπερίληψη ως μια συνεχή δυναμική διαδικασία ή την αντιμετωπίζουν πιο εργαλειακά;
  - Πιστεύουν ότι η φοίτηση όλων το παιδιών σε μία τάξη επηρεάζει αρνητικά τις σχολικές επιδόσεις των διαφόρων ομάδων παιδιών;
  - Επιχειρούν να προσαρμόσουν τους μαθητές στην κανονικότητα του σχολικού περιβάλλοντος ή το σχολικό περιβάλλον στις ανάγκες του κάθε παιδιού;
  - Πιστεύουν πως οι μαθητές με διαφορετικότητα είναι περισσότερο ευθύνη άλλων εξειδικευμένων επαγγελματιών και εκπαιδευτικών της ειδικής εκπαίδευσης και λιγότερο ευθύνη του εκπαιδευτικού της τάξης;

### *Επιμορφωτικές αρμοδιότητες*

6. Ποιες θα λέγατε ότι είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς σας σε σχέση με την συμπερίληψη;
7. Ακόμα κι αν δεν το ζητούν οι εκπαιδευτικοί, εσείς θα περιλαμβάνατε στην επιμορφωτική σας ατζέντα την συμπεριληπτική εκπαίδευση;



Μπορείτε να μου δώσετε μερικά παραδείγματα επιμορφωτικών δράσεων που έχετε ή σκοπεύετε να οργανώσετε/υλοποιήσετε;

8. Θεωρείτε ότι χρειάζεστε υποστήριξη του συμβουλευτικού σας ρόλου με νέες γνώσεις σχετικά με το θέμα της συμπερίληψης;  
Αν ναι, σε ποια θέματα και με ποιον τρόπο;

### *Διαχείριση εκπαιδευτικής πολιτικής*

9. Πιστεύετε ότι το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων και οι πολιτικές που εφαρμόζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών με διαφορετικότητα;  
Στην πράξη, εντοπίζετε προβλήματα;  
Ποια από αυτά θεωρείτε σημαντικότερο εμπόδιο για την συμπερίληψη;
10. Κατά τη γνώμη σας, ενισχύουν το διακύβευμα της δημιουργίας ενός σχολείου για όλους οι διαφοροποιήσεις που θέτουν οι πολιτικές για διαπολιτισμική εκπαίδευση, ειδική αγωγή κτλ.;  
Θεωρείτε ότι αυτές οι πολιτικές θα μπορούσαν να συνυπάρξουν κάτω από την ομπρέλα της συμπερίληψης;
11. Πού νομίζετε ότι τοποθετεί η πολιτεία την συμπερίληψη σε σχέση με τις άλλες προτεραιότητες που θέτει για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;  
Εσείς που θα την κατατάσσατε;
12. Είναι για εσάς ορατή και η επίδραση διεθνών πολιτικών όπως η πίεση για την συνεχή βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;  
Αν ναι, πως βλέπετε αυτή την συνύπαρξή τους με πολιτικές για την συμπερίληψη;

### **Αποτίμηση των πολιτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης**

1. Συμπερασματικά, ποια ζητήματα βλέπετε ως τα μεγαλύτερα εμπόδια για την συμπερίληψη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
2. Θεωρείτε ότι στις συνθήκες παγκοσμιοποίησης η πολιτεία είναι σε θέση να δώσει αποτελεσματικές λύσεις;  
Νομίζετε ότι χρειάζονται περισσότερο τοπικές, εντοπισμένες ρυθμίσεις και διευθετήσεις;
3. Σε ποιο βαθμό το ελληνικό, συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης θεωρείτε ότι επιτρέπει στα στελέχη της εκπαίδευσης να αναλάβουν δράσεις στο τοπικό πλαίσιο της εκπαίδευσης για την συμπερίληψη;
4. Ποιες αλλαγές θεωρείτε ότι χρειάζονται ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική δομή- με διοικητικό ή εκπαιδευτικό ρόλο- να μπορούν να συμβάλλουν στην επιτυχή εφαρμογή της ιδέας της συμπερίληψης;

5. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι που θεωρείτε σημαντικό και δεν ερωτηθήκατε σχετικά;

## Παράρτημα II: Προφίλ συμμετεχόντων

	Αστική/ Ημιαστική/ Αγροτική περιοχή	Ηλικία	Φύλο	Έτη υπηρεσίας ως Σ.Σ.	Προσχολική/ Δημοτική Εκπαίδευση	Ανώτερο επίπεδο σπουδών
Σχολικός Σύμβουλος 1	Αστική	53	Ανδρας	14	Δημοτική	Διδακτορικό
Σχολικός Σύμβουλος 2	Αστική	50	Γυναίκα	9	Δημοτική	Διδακτορικό
Σχολικός Σύμβουλος 3	Ημιαστική/ Αγροτική	55	Ανδρας	10	Δημοτική	Διδακτορικό
Σχολικός Σύμβουλος 4	Αγροτική	50	Γυναίκα	5	Δημοτική	Διδακτορικό
Σχολικός Σύμβουλος 5	Αστική/ Ημιαστική/ Αγροτική	53	Γυναίκα	8	Προσχολική	Διδακτορικό
Σχολικός Σύμβουλος 6	Αστική	54	Ανδρας	3	Δημοτική	Διδακτορικό
Σχολικός Σύμβουλος 7	Αστική/ Ημιαστική	51	Γυναίκα	6	Δημοτική	Διδακτορικό
Σχολικός Σύμβουλος 8	Αστική	49	Γυναίκα	6	Δημοτική	Διδακτορικό
Σχολικός Σύμβουλος 9	Αστική/ Ημιαστική/ Αγροτική	55	Γυναίκα	4	Προσχολική	Διδακτορικό
Σχολικός Σύμβουλος 10	Αστική/ Ημιαστική/ Αγροτική	52	Γυναίκα	5	Προσχολική	Μεταπτυχιακό
Σχολικός Σύμβουλος	Αστική/ Ημιαστική	49	Γυναίκα	3	Δημοτική	Διδακτορικό

<b>11</b>						
<b>Σχολικός Σύμβουλος 12</b>	Αστική/ Ημιαστική/ Αγροτική	62	Γυναίκα	10	Προσχολική	Διδακτορικό

Οι συμμετέχοντες υπηρετούν στους νομούς:  
Αττικής, Αργολίδας, Αρκαδίας, Ηρακλείου, Κορινθίας, Λακωνίας, Χανίων

### Παράρτημα III: Απομαγνητοφώνηση μίας εκ των συνεντεύξεων

**Ωραία. Ας ξεκινήσουμε με τον πρώτο άξονα ερωτήσεων. Μπορείτε να μου πείτε αρχικά εσείς τι θεωρείτε συμπεριληπτική εκπαίδευση;**

...Δεν αφορά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αυτά μόνο, αλλά και όλα τα άλλα σε εισαγωγικά διαφορετικά παιδιά. Τους πρόσφυγες, τα Ρομά, τους μετανάστες, τα παιδιά με κάποιου είδους αναπηρία, όχι νοητικό πρόβλημα. Όλα τα παιδιά να είναι μέσα σε μια τάξη και αυτό που γίνεται εκεί μέσα να αρέσει σε όλα. Έτσι απλά θα το έλεγα.

**Μιας και μιλήσατε για τάξη, θα θέλατε να μου αναφέρετε κάποιες πρακτικές, εντός και εκτός σχολικής τάξης, που να θεωρείτε συμπεριληπτικές;**

Συμπεριληπτική είναι η παράλληλη στήριξη αν υπάρχει, τα τμήματα ένταξης... για μένα όμως είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία η οποία δεν εφαρμόζεται και δεν έχει διασαφηνιστεί ακριβώς. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι κάτι άλλο από το να κάνεις το μάθημα έτσι ώστε να παίρνουν μέρος όλα τα παιδιά. Θεωρούν ότι το καλύτερο είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία. Αυτό βλέπω εγώ στην δική μου περιφέρεια.

**Πιστεύετε ότι η συμπερίληψη μπορεί να εφαρμοστεί μεμονωμένα, για παράδειγμα σε ορισμένα μαθήματα μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα; Θα λέγατε πως πρόκειται για μια άλλη αντίληψη της εκπαίδευσης συνολικότερα;**

Όχι, είναι αυτό που σου είπα πριν. Ο,τιδήποτε γίνεται μέσα στο σχολείο πρέπει να αφορά, να αρέσει και να συμμετέχουν όλα τα παιδιά. Άρα δεν μπορούμε να εστιάσουμε σε ένα αντικείμενο π.χ. στα μαθηματικά και όχι στην γυμναστική. Πρέπει να διέπει όλη την εκπαίδευση.

**Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι σχολική επιτυχία όλων των παιδιών με διαφορετικότητα, ανεξάρτητα με το ποια είναι αυτή, εξαρτάται από τα ίδια τα**

**παιδιά και σε ποιον βαθμό από την ανταπόκριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις ανάγκες τους;**

Αν το σχολείο προσαρμοστεί και πλησιάσει τα παιδιά και προσπαθήσει να τα ανεβάσει, θεωρώ ότι εξαρτάται από την εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν είμαι σίγουρη ότι μπορώ να δώσω μια απάντηση ξεκάθαρη εδώ. Αν έχουν κάποια ελλείμματα δεν θα φτάσουν στο επίπεδο των άλλων παιδιών, αν αυτό είναι το ζητούμενο της εκπαίδευσης. Νομίζω ότι πρώτα από όλα θα πρέπει να ορίσουμε και να καθορίσουμε ποιο είναι το ζητούμενο της εκπαίδευσης και μετά να σκεφτούμε τι θέλουμε να κάνουμε με αυτά τα παιδιά. Αν το ζητούμενο της εκπαίδευσης είναι να φτάσουν τα παιδιά στο μέσο όρο, τότε θα είναι κάπως δύσκολο. Αν το ζητούμενο της εκπαίδευσης είναι τα παιδιά να μείνουν στο σχολείο, να μην φύγουν να συνεχίσουν, να είναι καλά και να τα προστατεύει το σχολείο μαθαίνοντάς τους πράγματα, να βρίσκουν κάτι ενδιαφέρον στο σχολείο, θεωρώ ότι τότε γίνεται. Είναι ανάλογα το σκοπό της εκπαίδευσης που τίθεται κάθε φορά και εκεί δεν το έχουμε ξεκαθαρίσει. Μιλώντας για συμπερίληψη...

**Θεωρείτε ότι η πραγμάτωση ενός συστήματος που θα διαπνέεται μόνο από τις αξίες της συμπερίληψης όπως αποδοχή της διαφορετικότητας, προώθηση των δικαιωμάτων όλων των παιδιών, άρση του αποκλεισμού αποτελεί μια ουτοπία;**

Απαιτείται να αποδεχθούμε το διαφορετικό. Να πω τώρα ότι αυτό μπορεί να γίνει πραγματικότητα, θεωρώ ότι είναι πολύ δύσκολο. Εδώ δεν μπορούμε να αποδεχθούμε τον ίδιο μας τον εαυτό, πώς να αποδεχθούμε τον άλλο που είναι και πολύ διαφορετικός από εμάς; Θεωρώ ότι έχει να κάνει με την κουλτούρα των ανθρώπων, των εκπαιδευτικών. Έχουμε προκαταλήψεις, όλοι. Για να σου δώσω μια απάντηση πάντως, θα έλεγα ότι είναι μια ουτοπία, είναι πολύ δύσκολο! Πρέπει να αλλάξει η κουλτούρα όλων μας!

**Άρα, αν κατάλαβα καλά, μιλάτε και για το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, όχι μόνο για το σχολείο;**

Ναι, ναι.

**Πάμε στο δεύτερο άξονα που αφορά κάποιες απόψεις που έχετε σχηματίσει σύμφωνα με τις διάφορες εκφάνσεις του ρόλου σας. Το πρώτο κομμάτι λοιπόν αφορά την επιστημονική και την παιδαγωγική καθοδήγηση. Θα ήθελα να μου πείτε αν εγείρουν οι εκπαιδευτικοί συχνά ζητήματά που σχετίζονται με την συμπερίληψη και ποια είναι αυτά.**

Συχνά οι εκπαιδευτικοί δυσανασχετούν για παιδιά με προβλήματα μέσα στην τάξη. Πως θα γίνει να φύγουν τα παιδιά αυτά από την τάξη να πάνε σε ένα ειδικό σχολείο ή να αναλάβει κάποιος εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης αυτό το παιδί. Δείχνουν αδυναμία. Στην δική μου περιφέρεια έχει πολλούς νεοδιόριστους. Είναι πολλοί νέοι άνθρωποι και δυσανασχετούν. Όταν βλέπεις νέους ανθρώπους να μην αποδέχονται το διαφορετικό πόσο περισσότερο κάποιος που έχουν 30 χρόνια υπηρεσίας. Δυσανασχετούν και οι δυο ηλικίες. Οι μεγάλοι γιατί τους κουράζει και οι μικροί γιατί δεν γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν. Υπάρχουν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που δυσανασχετούν όταν έχουν παράλληλη στήριξη. Δεν τους αρέσει να τους παρακολουθούν την ώρα που κάνουν μάθημα.

#### **Το βλέπουν ως παρακολούθηση;**

Ναι. Θεωρούν ότι παρακολουθούνται και κρίνονται συγχρόνως ή θεωρούν ότι από την στιγμή που υπάρχει η παράλληλη στήριξη μέσα ότι αυτοί δεν έχουν καμία εμπλοκή, καμία ευθύνη και δεν δείχνουν κανένα ενδιαφέρον. Παύουν να είναι οι δάσκαλοι του παιδιού. Όταν μιλάμε για την διαφοροποιημένη, θεωρούν ότι θέλει πάρα πολύ δουλειά και δεν έχουν άδικο σε αυτό. Θέλει πολλή προετοιμασία. Λίγοι και συγκεκριμένοι την δοκιμάζουν αλλά δεν την υιοθετούν.

#### **Άρα τι βλέπετε να τους δυσκολεύει περισσότερο στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναφορικά με τη διαχείριση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών τους;**

Ο χρόνος που αφιερώνουν. Η έλλειψη γνώσεων και η κουλτούρα και το ότι κάποια πράγματα δεν τα δέχονται. Για παράδειγμα, «το Αλβανάκι είναι υποχρεωμένο να μιλά ελληνικά, γιατί εγώ πρέπει να το πλησιάσω;» Όταν ρωτήσεις: «αν ήταν αυτό το παιδί ήταν Αγγλάκι τι θα γινόταν; Αν ήταν Γερμανάκι;» «Αν ήταν Γερμανάκι κάπως θα το φρόντιζα, κάτι θα γινόταν.» Δεν υπάρχει επιχείρημα για αυτό. Κάτι πρέπει να γίνει και για αυτό το παιδί που δεν μιλάει την γλώσσα. Εντάξει δεν υπάρχει τμήμα υποδοχής, δεν έχω στην περιφέρειά μου.

#### **Αναφερθήκατε στην έλλειψη χρόνου, εννοείτε χρόνο προετοιμασίας ή χρόνο μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα;**

Προετοιμασίας, και να αφιερώσει περισσότερο χρόνο στα παιδιά που έχουν περισσότερες ανάγκες μέσα στην τάξη. Όταν έχει 25 παιδιά λέει ότι έχει έλλειψη χρόνου και δεν προλαβαίνει να αφιερώσει χρόνο.

**Πως αξιολογείτε τον τρόπο που διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των οικογενειών όλων των ομάδων παιδιών;**

Δείχνει κατανόηση ο εκπαιδευτικός. Αλλά έχω ακούσει και φράσεις «ξέρουμε πού θα καταντήσει αυτό το παιδί». Δεν προσπαθεί να πραγματοποιήσει κάποια αλλαγή για αυτό το παιδί. Παρατείνεται συχνά. Εκεί που θα προσπαθήσει και θα βοηθήσει είναι όταν έχουν παιδιά που τα χαρακτηρίζουν φτωχά. Αυτά που είναι από πολύ χαμηλή κοινωνική τάξη, από πολύ χαμηλό εισόδημα. Εκεί, ο οίκτος, πες Αγγελική, ή το ότι προέρχεται και ο εκπαιδευτικός από ανάλογη τάξη.... Βλέπω μια παραπάνω προσπάθεια. Στην μαθησιακή δυσκολία περιμένουν να πάρουν μια διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ, και μετά τι θα γίνει; Τμήματα ένταξης δεν έχουν όλα τα σχολεία, παράλληλη στήριξη δεν μπορεί να δοθεί για όλα τα παιδιά. Άρα περιμένουν την γνωμάτευση για να αποενοχοποιηθούν, να αφήσουν τις τύψεις που προφανώς ή πιθανόν, δεν μπορώ να ξέρω, έχουν. Δεν ξέρω αν σου απάντησα. Γιατί λέω πολλά και μετά ξεχνάω την ερώτηση. (γέλια)

**Είναι πολύ ενδιαφέροντα αυτά που λέτε, απλά ήθελα να ρωτήσω αν πιστεύετε ότι δρουν υποστηρικτικά προς τις οικογένειες.**

Αν καταφέρουν να έρθουν αυτοί οι γονείς στο σχολείο, θεωρώ ότι θα ενημερώσουν, θα δώσουν οδηγίες. Συχνά όμως αυτοί οι γονείς δεν έρχονται στο σχολείο και θα καλέσει μια, δυο και μετά παραιτείται. Αν έρθουν όμως όλοι θα δώσουν σημασία σε αυτό τον τομέα.

**Έχετε εντοπίσει διαφορές μεταξύ του διδακτικού προσωπικού διαφορετικών σχολείων - ή και μεμονωμένων εκπαιδευτικών εντός του ιδίου σχολείου - ως προς τον τρόπο που χειρίζονται τα ζητήματα της διαφορετικότητας και ως προς τις στρατηγικές που αναπτύσσουν προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των διαφορετικών ομάδων μαθητών;**

Ναι ευτυχώς (γελάει)! Βλέπω τεράστιες διαφορές. Ένας εκπαιδευτικός έχει βγάλει ήδη, ως πυθιά, την απόφαση για το παιδί τι θα γίνει, τι θα κάνει. Άλλος εκπαιδευτικός, θεωρεί ότι αν βοηθήσει αυτό το παιδί θα αλλάξει τον κόσμο, βλέπεις να προσπαθεί πάρα πολύ.

**Σε τι νομίζετε ότι οφείλονται αυτές οι διαφορές;**

Τέτοιες διαφορές οφείλονται στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού- ανθρώπου. Μπορεί να έχει να κάνει και με τα χρόνια υπηρεσίας, ο παλιός εκπαιδευτικός ίσως είναι

κουρασμένος, έχει περισσότερες εμπειρίες, δεν είναι αισιόδοξος. Αλλά έχει να κάνει με τον άνθρωπο νομίζω και την δύναμή του, ο οποίος επηρεάζεται από τον περιβάλλον και από τους γύρω του.

**Βλέπετε διαφορές από σχολική μονάδα σε σχολική μονάδα; Εκεί που οφείλονται οι διαφορές;**

Ίσως είναι το μέρος. Αν βρίσκεται η σχολική μονάδα σε ένα μέρος που υπάρχουν μόνο μετανάστες ή Ρομά, τότε θα πρέπει για να επιβιώσουν οι εκπαιδευτικοί εκείνοι, θα πρέπει να αποδεχτούν σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές τους. Αν βρισκόμαστε σε μία σχολική μονάδα όπου οι μισοί μαθητές είναι παιδιά δημοσίων υπαλλήλων ή τέλος πάντων λίγο ανώτερης τάξης, εκεί πάνε λίγο προς τα πάνω οι εκπαιδευτικοί.

**Από την επαφή που έχετε με τους εκπαιδευτικούς, θα ήθελα να σας κάνω κάποιες ερωτήσεις για το ποιες θεωρείτε εσείς ότι είναι οι αντιλήψεις τους για την συμπερίληψη. Κατά πλειοψηφία, καθώς καταλαβαίνω ότι θα υπάρχουν πολλές διαφορετικές περιπτώσεις εκπαιδευτικών. Αντιλαμβάνονται την διαφορετικότητα των μαθητών ως πρόβλημα ή πλούτο;**

Πλειοψηφικά, θεωρώ ότι το βλέπουν ως πρόβλημα. Δεν το θεωρούν πλεονέκτημα. Υπάρχουν πολλές άλλες περιπτώσεις αλλά οι περισσότεροι λένε «αν έχω δυο τρεις διαφορετικούς μέσα στην τάξη θα μου χαλάσει το τμήμα».

**Θεωρούν την συμπερίληψη ως μια συνεχή δυναμική διαδικασία ή την αντιμετωπίζουν πιο εργαλειακά;**

Μάλλον το δεύτερο νομίζω ότι είναι. Ως τεχνική το βλέπουν, όχι ως φιλοσοφία. Και να σου πω και κάτι άλλο; Ορισμένες φορές το αντιλαμβάνονται ως τέχνασμα. «θέλουν να κλείσουν τα ειδικά σχολεία και να τα φέρουν όλα να τα παλεύουμε εμείς εδώ πέρα». Το έχω ακούσει κι αυτό. Δυστυχώς.

**Πιστεύουν ότι η φοίτηση όλων το παιδιών σε μία τάξη επηρεάζει αρνητικά τις σχολικές επιδόσεις των διαφόρων ομάδων παιδιών;**

Ναι, βέβαια. «Γιατί θα πρέπει να ασχοληθώ με την Ελενίτσα που δεν ξέρει να διαβάσει και θα αφήσω τον πρόωρο αναγνώστη που θα βαρεθεί να ακούει τα ίδια και τα ίδια». Άρα το πιστεύουν. Δεν θέλουν να έχουν διαφορετικά επίπεδα και έντονες διαφορετικότητες στην τάξη τους. Και όταν πεις πως όλοι είμαστε διαφορετικοί, αυτό το αρνούνται. Θα σου πουν «εμείς είμαστε από εδώ και αυτοί είναι από εκεί». Σε κοιτούν περίεργα, ότι τους λες μια σοφιστεία εκείνη την στιγμή.

**Παρατηρείτε πιο συχνά να προσπαθούν να προσαρμόσουν τους μαθητές στην κανονικότητα του σχολικού περιβάλλοντος ή να επιχειρούν παρεμβάσεις στο σχολικό περιβάλλον για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού;**

Η τάση είναι να προσαρμοστούν τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον και στις υποχρεώσεις που έχουν ως μαθητές. Δεν συμβαίνει το δεύτερο. Τα παιδιά πρέπει να μπουν σε ένα καλούπι, να κάνουν αυτό που πρέπει να γίνει.

**Αν και το συζητήσαμε και πιο πριν, πιστεύουν πως οι μαθητές με διαφορετικότητα είναι περισσότερο ευθύνη άλλων εξειδικευμένων επαγγελματιών και εκπαιδευτικών της ειδικής εκπαίδευσης και λιγότερο ευθύνη του εκπαιδευτικού της τάξης;**

«Εγώ δεν έχω εξειδίκευση, δεν είναι δική μου ευθύνη».

**Αφού πιστεύουν ότι δεν έχουν την εξειδίκευση, την ζητούν μέσω της επιμόρφωσης;**  
Όχι, οι δικοί μου δεν ζητούν. Προσπαθώ να το περάσω με πλάγιο τρόπο. Σε μια επιμόρφωση για τα μαθηματικά θα προσπαθήσω να δείξω πώς γίνεται και το μάθημα με διαφοροποιημένη διδασκαλία. Από κει μάλιστα εμπνεύστηκε και μία δασκάλα και μια ολόκληρη ενότητα με διαφοροποιημένη και την παρουσίασε μετά. Αλλά να μου ζητήσουν, κάνοντας την διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών, συμπερίληψη και μόνο, όχι.

**Ας μην χρησιμοποιούν τον όρο, αυτό αλλά ζητούν πράγματα που άπτονται....**

Το μόνο που είναι σχετικό και ζητούν είναι διαχείριση τάξης. «Πως θα διαχειριστώ τις διαφορετικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη και να μπορώ να κάνω το μάθημά μου». Έτσι μεταφράζω εγώ την διαχείριση σχολικής τάξης. Αυτό το ζητούν.

**Ποιες θα λέγατε ότι είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς σας σε σχέση με την συμπερίληψη;**

Νομίζω ότι δεν μπορεί να γίνει μια επιμόρφωση για τη συμπερίληψη σε μια μέρα, σε μια ημερίδα από το πρωί στις 8-2. Το δικό μας πλαίσιο είναι κάπως περίεργο. Θα πρέπει να γίνει μια επιμόρφωση δυο φορές τον χρόνο. Τόσο μπορώ να κλείσω μια τάξη, να πάρω τους εκπαιδευτικούς μιας τάξης και να τους επιμορφώσω. Ας πούμε ότι τους επιμορφώνω και τις δύο μέρες πάνω σε θέματα συμπερίληψης, αποδοχής της διαφορετικότητας κλπ. Δεν νομίζω ότι φτάνει. Έχω σκεφτεί να κάνουμε βιωματικά, παιχνίδια εμπιστοσύνης, αποδοχής, να μιλήσουμε θεωρητικά. Το έκανα και στην αρχή που ήμουν σύμβουλος αλλά είδα ότι δεν άλλαξε ο τρόπος σκέψης τους μέσα στην τάξη



μετά. Βέβαια, το δικό μου το πρόβλημα είναι ότι κάθε χρόνο αλλάζουν οι εκπαιδευτικοί μου, είναι αναπληρωτές όλοι σχεδόν.

**Που σημαίνει ότι δεν μπορείτε να δομήσετε κάποιο πλάνο παρέμβασης;**

Ότι κάνω σε ένα χρόνο, και ξανά πάλι από την αρχή. Όπως ο Σίσυφος. Θα μου πεις και πάλι, θα μπορούσα. Αλλά προτιμώ να προσαρμόζομαι, μέχρι ένα σημείο, στις δικές τους ανάγκες και απαιτήσεις.

**Δίνετε λοιπόν προτεραιότητα σε πράγματα που ζητούν οι ίδιοι;**

Ναι.

**Μπορείτε να μου δώσετε μερικά παραδείγματα επιμορφωτικών δράσεων που έχετε οργανώσετε ή που σκοπεύετε να υλοποιήσετε στην περιφέρειά σας;**

Μια επιμορφωτική δράση ήταν «γνωρίζω τον εαυτό μου και τους άλλους». Ήταν βιωματικά για την αποδοχή της διαφορετικότητας. Για παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες κυρίως. Και το άλλο ήταν στα μαθηματικά που ζήτησαν οι ίδιοι επιμόρφωση να προσθέσω μια ώρα για την διαφοροποιημένη διδασκαλία των μαθητών.

**Θεωρείτε ότι χρειάζεστε υποστήριξη του συμβουλευτικού σας ρόλου με νέες γνώσεις σχετικά με το θέμα της συμπερίληψης; Σε ποια θέματα και με ποιον τρόπο;**

Ναι, χρειάζομαι. Και εγώ ότι ξέρω το ξέρω από τα διαβάσματα μου, δεν έχω ούτε επιμορφωθεί ούτε εκπαιδευτεί. Και όταν πήγαινα στο πανεπιστήμιο δεν γνώριζα καν αυτό τον όρο. Τότε ασχολούμασταν με την διαπολιτισμικότητα. Φυσικά και θέλω και επιμόρφωση και υποστήριξη. Η ζωή είναι ωραία όταν μαθαίνουμε συνέχεια.

**Σε ποια θέματα;**

Σε θέματα επαγγελματιών. Δεν γνωρίζω πολλά πράγματα για την ειδική αγωγή ούτε για τον τρόπο που σκέφτεται ένας άνθρωπος ο οποίος είναι πρόσφυγας, δεν ξέρω την κουλτούρα ενός Ρομά, δεν ξέρω πώς ζει την ζωή του ένας μουσουλμάνος. Άρα από την στιγμή που δεν γνωρίζω, όλα αυτά τα πράγματα μπορεί να έχω την καλή θέληση να αποδεχτώ το διαφορετικό, αλλά οι προκαταλήψεις δεν φεύγουν. Κάπου θα πρέπει να δουλέψουμε τον εαυτό μας.

**Με ποιον τρόπο θα μπορούσατε να έχετε αυτή την υποστήριξη;**

Θα μπορούσε να γίνει μια επιμόρφωση από το υπουργείο, κάποιο σεμινάριο να παρακολουθήσω, ή αλλιώς να κάνω παρέα με τέτοιους ανθρώπους (γέλια).

**Πάμε και στο τελευταίο κομμάτι που αφορά την διαχείριση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πιστεύετε ότι το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων και οι πολιτικές που εφαρμόζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών με διαφορετικότητα; Στην πράξη, εντοπίζετε προβλήματα; Ποια από αυτά θεωρείτε σημαντικότερο εμπόδιο για την συμπερίληψη;**

Δεν ανταποκρίνεται καθόλου. Εντάξει υπάρχουν θεσμοί και υποστηρικτικές δομές. Κάποιοι έχουν και πολύ κόσμο στην αρμοδιότητά τους. Παραδείγματος χάρη το ΚΕΔΔΥ στ.. [όνομα πόλης] έχει να περιμένουν 2000 παιδιά. Η παράλληλη στήριξη δεν εφαρμόζεται σωστά. Στα τμήματα ένταξης πάνε εκπαιδευτικοί που δεν έχουν ξαναδουλέψει και μερικοί είναι και γενικής αγωγής. Ακόμα και τα βιβλία δημιουργούν προβλήματα στα παιδιά που δεν έχουν πρόβλημα, χωρίζουν την ήρα από το στάρι. Θα μου πεις είναι μόνο ένα εργαλείο, αλλά όταν έχεις ένα πρωτοδιόριστο δεν μπορείς να απαιτήσεις να φτιάξει και δικό του υλικό. Τα βιβλία είναι γραμμένα για παιδιά που ζουν μέσα στην Αθήνα, και μάλιστα στο κέντρο, ούτε καν στα περίχωρα. Πόσο μάλλον για τα παιδιά που ζούνε σε χωριά πάνω στο βουνό, για τα παιδιά βοσκών στα μονοθέσια σχολεία. Άρα, λένε πολλά ωραία λόγια οι θεσμοί αλλά δεν ανταποκρίνονται στο τέλος της μέρας.

**Κατά τη γνώμη σας, ενισχύουν το διακύβευμα της δημιουργίας ενός σχολείου για όλους οι διαφοροποιήσεις που θέτουν οι πολιτικές για διαπολιτισμική εκπαίδευση, ειδική αγωγή κτλ.; Θεωρείτε ότι αυτές οι πολιτικές θα μπορούσαν να συνυπάρξουν κάτω από την ομπρέλα της συμπερίληψης;**

Εγώ δέχομαι ότι όλα τα παιδιά πρέπει να είναι σε ένα σχολείο, και ότι ο καθένας έχει να δώσει από κάτι, τότε θα μπορούσε να γίνει η ομπρέλα της συμπερίληψης. Το θέμα αν θέλουν οι πολιτικές. Και θεωρώ ότι δεν θέλουν.

**Πως το εννοείτε αυτό;**

Δεν θέλουν όλοι να μουν κάτω από μια ομπρέλα. Δεν θέλει το ίδιο το σχολείο να μουν όλα τα παιδιά μέσα. Θα θέλουν οι ίδιοι;

**Εσείς θα συμφωνούσατε με κάτι τέτοιο;**

Νομίζω ότι θα λειτουργούσε καλύτερα για όλα τα παιδιά. Αν το σχολείο είναι ένας μικρόκοσμος της κοινωνίας, το παιδί θα πρέπει να βλέπει το διαφορετικό από την στιγμή που πάει στο σχολείο για να το αποδεχθεί. Δεν γίνεται ξαφνικά στα 18 σου να

δεις νέγρο, θα αισθανθείς φόβο. Όταν λοιπόν ένα παιδί θα δει έναν τυφλό έξω στην κοινωνία, ούτε να τον λυπηθεί ούτε να πει «τι είναι αυτό;». Πρέπει να γνωρίζει ότι όλοι οι άνθρωποι έχουμε να δώσουμε στην κοινωνία. Και να μάθουν και τα παιδιά που δεν έχουν κανένα πρόβλημα να δίνουν, γιατί ορισμένες φορές δεν ξέρουν να δίνουν. Εν τέλει η συμπερίληψη αφορά και αυτά τα παιδιά.

**Πού νομίζετε ότι τοποθετεί η πολιτεία την συμπερίληψη σε σχέση με τις άλλες προτεραιότητες που θέτει για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;**

Δεν ξέρω να σου πω! Νομίζω δεν την τοποθετεί κάπου (γέλια)! Υπάρχει ως όρος, τον χρησιμοποιούμε όταν θέλουμε να κάνουμε τους καλούς. Γίνομαι αιρετική; (γέλια). Δεν νομίζω ότι με τις πράξεις της υποστηρίζει την συμπερίληψη. Θα μπορούσε κάποιος να πει ότι το ότι έγιναν όλα τα σχολεία ολοήμερα πέρσι, είναι ένα μέτρο που βοηθά στην συμπερίληψη. Προσπαθεί να δώσει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, να πάει ειδικότητες σε όλες τις τάξεις. Δεν το κάνει για αυτό. Αν το έκανε για αυτό θα είχε διαφορετικό σκεπτικό συνολικότερα, το κάνει για άλλους λόγους. Για λόγους οικονομίας ίσως, ένα απλοϊκό...

**Εσείς που θα την τοποθετούσατε;**

Ναι, θα την τοποθετούσα πρώτη.... Χωρίς όμως να είμαι.... Το σχολείο να είναι για όλα τα παιδιά... άπαξ και το πούμε αυτό τότε έρχεται πρώτη. Από την στιγμή που θέλω σαν δασκάλα το σχολείο να είναι για όλα τα παιδιά και κάθε παιδί να βρίσκει ένα κομμάτι του εαυτού του στο σχολείο, κάτι να του αρέσει και να μένει το σχολείο. Τότε είναι πρώτο. Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι άλλο που θα ήταν πρώτο. Προσπαθώ να σκεφτώ κάτι άλλο που θα έβαζα πρώτο, για να είμαι όσο το δυνατό πιο ειλικρινής, αλλά δεν βρίσκω κάτι άλλο. Για μένα. Θέλω το παιδί να είναι στο σχολείο και να είναι ευχαριστημένο που είναι στο σχολείο. Να μην του δημιουργεί προβλήματα, να του λύνει προβλήματα.

**Είναι για εσάς ορατή και η επίδραση διεθνών πολιτικών όπως η πίεση για την συνεχή βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα; Αν ναι, πως βλέπετε αυτή την συνύπαρξη τους με πολιτικές για την συμπερίληψη;**

Στην περιοχή μου συμβαίνουν αυτά. Είναι 24 χωριά πάνω στο βουνό. Θα σου πω όμως ότι οι γονείς θέλουν να μάθουν τα παιδιά τους γράμματα, να γίνουν κάποιοι.

**Συμπερασματικά, ποια ζητήματα βλέπετε ως τα μεγαλύτερα εμπόδια για την συμπερίληψη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;**

Νομίζω ότι πρέπει να ξεκαθαρίσει τι εκπαίδευση θέλει. Για ποιο λόγο εκπαιδεύει τους πολίτες. Να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς γιατί η έλλειψη επιμόρφωσης δημιουργεί αρκετά θέματα στην συμπερίληψη και όχι μόνο. Θα πρέπει να φροντίσει όλες οι δομές να λειτουργούν στις 12 του Σεπτεμβρίου. Το αναλυτικό πρόγραμμα να τροποποιηθεί και να δώσουμε περισσότερη σημασία στο συναίσθημα και όχι στην ύλη. Να δοθεί χρόνος στον εκπαιδευτικό να γνωρίσει τον μαθητή και στον μαθητή να γνωρίσει τον εκπαιδευτικό. Ίσως τα εγχειρίδια να αλλάζανε, να γινόταν κάποια προσαρμογή.

**Νομίζετε ότι θα βοηθούσαν περισσότερο τοπικές, εντοπισμένες ρυθμίσεις και διευθετήσεις;**

Η πολιτεία μπορεί να θέλει, όμως την διδασκαλία την κάνει ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός κουβαλάει ένα κόσμο που δεν το ελέγχει το κάθε υπουργείο. Για αυτό σε ό,τι έχει να κάνει με την κουλτούρα, και ας πούμε ότι θέλει το υπουργείο, αν δεν αλλάξει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός... Αλλά και οι γονείς... ο εκπαιδευτικός είναι μόνος του στην τάξη και κάνει αυτό που θεωρεί αυτός καλό, σωστό, δεν τον ελέγχει κανένας.

**Σε ποιο βαθμό το ελληνικό, συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης θεωρείτε ότι επιτρέπει σήμερα στα στελέχη της εκπαίδευσης να αναλάβουν δράσεις στο τοπικό πλαίσιο της εκπαίδευσης για την συμπερίληψη;**

Έχουμε σχετική ελευθερία, θα ήθελα και περισσότερη. Όμως ξέρεις, για να μου δώσεις μεγαλύτερη ελευθερία θα πρέπει να σου αποδείξω ότι είμαι και υπεύθυνη να την χειριστώ σωστά. Δεν θεωρώ λοιπόν ότι είναι ο σχολικός σύμβουλος απαραίτητα σωστά εκπαιδευμένος να διαχειριστεί περισσότερη ελευθερία. Θα σου δώσω ένα παράδειγμα. Εγώ σου παραπονέθηκα πριν ότι έχω δυο μέρες επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς. Δεν ξέρω να σου πω για να είμαι ειλικρινής, αν είχα 20 μέρες επιμόρφωσης, τι θα έκανα. Δεν έχω επιμορφωθεί για να γίνω σχολικός σύμβουλος.

**Αν δηλαδή η παραπάνω ελευθερία θα σήμαινε και παραπάνω παραγωγικότητα;**

Βεβαία! Γιατί για να με εμπιστευτείς και να με αφήσεις ελεύθερη πρέπει να σου έχω αποδείξει ότι είμαι υπεύθυνη ή να με έχεις εκπαιδέσει να είμαι υπεύθυνη. Άρα ζητάμε ελευθερία, αλλά είμαστε υπεύθυνοι να την χειριστούμε;

**Ποιες αλλαγές θεωρείτε ότι χρειάζονται ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική δομή- με διοικητικό ή εκπαιδευτικό ρόλο- να μπορούν να συμβάλλουν στην επιτυχή εφαρμογή της ιδέας της συμπερίληψης;**

Το να αποδεχτούμε όλοι τους διπλανούς μας. Είναι δύσκολο. Ας ξεκινούσαμε από αυτό.

**Τελειώσαμε! Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο; Κάτι που δεν ερωτηθήκατε;**

Όχι. Βρήκα πολύ ενδιαφέρουσα την συζήτηση αυτή. Εύχομαι ότι καλύτερο.

**Σας ευχαριστώ πάρα πολύ!**