



**Πανεπιστήμιο
Κύπρου**

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

**ΑΠΟΨΕΙΣ, ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΡΟΛΟΣ
ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ
ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΑ ΓΕΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ
ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ**

ΕΛΕΝΗ ΔΑΜΙΑΝΙΔΟΥ

**Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση διδακτορικού τίτλου
σπουδών στο Πανεπιστήμιο Κύπρου**

Μάιος 2015

Ελένη Δαμανίδου

© Ελένη Δαμανίδου, 2015

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Υποψήφια Διδάκτωρ: Ελένη Δαμιανίδου

Τίτλος Διατριβής: Απόψεις, πρακτική και ρόλος των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία της Κύπρου

Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση Διδακτορικού Τίτλου Σπουδών στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής και εγκρίθηκε στις 18 Μαΐου 2015 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Ερευνητική Σύμβουλος: Δρ. Ελένη Φτιάκα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
(Υπογραφή)

Μέλος Επιτροπής: Δρ. Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη, Καθηγήτρια
(Υπογραφή)

Μέλος Επιτροπής: Δρ. Καίσαρας Μαυράτσας, Αναπληρωτής Καθηγητής
(Υπογραφή)

Μέλος Επιτροπής: Δρ. Μαρία Ηλιοφώτου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
(Υπογραφή)

Μέλος Επιτροπής: Δρ. Σιμώνη Συμεωνίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια
(Υπογραφή)

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΥΠΟΨΗΦΙΑΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΟΣ

Η παρούσα διατριβή υποβάλλεται προς συμπλήρωση των απαιτήσεων για απονομή Διδακτορικού Τίτλου Σπουδών του Πανεπιστημίου Κύπρου. Είναι προϊόν πρωτότυπης εργασίας αποκλειστικά δικής μου, εκτός των περιπτώσεων που ρητώς αναφέρονται μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, σημειώσεων ή και άλλων δηλώσεων.

Ελένη Δαμανίδου

.....

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ψήφιση του νόμου 113(I)/1999 φαίνεται να οριοθετεί τις προσπάθειες για εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία εντός των γενικών σχολείων της Κύπρου, αφού ο νόμος αυτός κατοχυρώνει το δικαίωμά τους να εγγράφονται στα σχολεία της γειτονιάς τους και να φοιτούν μαζί με τους συνομήλικούς τους. Παρόλα αυτά, ο τρόπος υλοποίησης του νόμου σε επίπεδο σχολείου και τάξης φαίνεται να είναι προβληματικός. Ως εκ τούτου, σκοπός της παρούσας διατριβής ήταν η διερεύνηση των απόψεων των κύπριων εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία και της εκπαιδευτικής πρακτικής που ακολουθούν, καθώς και του ρόλου που διαδραματίζουν σε σχέση με την ισχύουσα νομοθεσία και την πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού στην Κύπρο. Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν τις απόψεις, την εκπαιδευτική πρακτική και το ρόλο των κύπριων εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία σε σχέση με την πολιτική του ΥΠΠ, τους παράγοντες που τους επηρεάζουν και τις προοπτικές που θεωρούν ότι διανοίγονται για την εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης και κατ' επέκταση της κοινωνίας που σέβεται τη διαφορετικότητα.

Στα πλαίσια αυτά, διεξήχθη συγχρονική μεικτή έρευνα (cross-sectional mixed-method research), δηλαδή έρευνα εντός ενός μεμονωμένου σημείου στο χρόνο, και συγκεκριμένα κατά τη σχολική χρονιά 2013-14, με συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογίας. Ο ερευνητικός σχεδιασμός στηρίχθηκε στο μοντέλο των δύο φάσεων (two-phase model) των Creswell και Plano Clark (2007), σύμφωνα με το οποίο η μεικτή έρευνα πρέπει να γίνει σε δύο διαδοχικές φάσεις, ώστε να δοθούν επεξηγήσεις στα αρχικά ποσοτικά δεδομένα με τα μεθύτερα ποιοτικά. Έτσι, κατά την α' φάση της ερευνητικής διαδικασίας έγινε επισκόπηση ανάμεσα στους κύπριους εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης, χρησιμοποιώντας δομημένο ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για το σκοπό αυτό. Στη συνέχεια, κατά τη β' φάση της έρευνας διερευνήθηκαν σε βάθος τα αποτελέσματα της α' φάσης μέσα από προσωπικές συνεντεύξεις με κύπριους Φιλολόγους και μελέτη των εγκυκλίων της σχολικής χρονιάς 2013-14 που σχετίζονταν με θέματα περί αναπηρίας.

Το δείγμα της α' φάσης αποτέλεσαν 536 εκπαιδευτικοί μέσης εκπαίδευσης, οι οποίοι επιλέχθηκαν με τυχαία στρωματοποιημένη δειγματοληψία. Το δείγμα αυτό φάνηκε να πληροί

τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό. Η ανταποκρισιμότητα ήταν 89%. Στη β' φάση των συνεντεύξεων συμμετείχαν 21 Φιλολόγοι, οι οποίοι επιλέχθηκαν με συνδυασμό δειγματοληψίας τυπικών περιπτώσεων και χιονοστιβάδας. Παράλληλα μελετήθηκαν 17 εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ). Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS. Για τα ποιοτικά δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι της θεματικής και κριτικής ανάλυσης, καθώς και της κριτικής ανάλυσης πολιτικής.

Όπως διαφάνηκε από τα αποτελέσματα των αναλύσεων, οι κύπριοι εκπαιδευτικοί μέσης εκπαίδευσης φαίνονται να είναι ιδιαίτερα επηρεασμένοι από το ιατρικό-φιλανθρωπικό μοντέλο, με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλές προσδοκίες από τους μαθητές με αναπηρία και να δίνουν έμφαση στην κοινωνικοποίησή τους αντί στην εκπλήρωση μαθησιακών στόχων. Έτσι, αντί να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους ούτως ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία και να προάγουν τη μάθηση, ακολουθούν μια τακτική οίκτου και τα βαθμολογούν χαριστικά. Ως αποτέλεσμα ανακυκλώνεται ο φαύλος κύκλος της αποτυχίας και η περιθωριοποίηση των παιδιών με αναπηρία. Κύριοι παράγοντες που ενισχύουν τον αποκλεισμό των παιδιών με αναπηρία φαίνονται να είναι οι ασυνέχειες και οι παραλείψεις όσον αφορά την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΠ, η προχειρότητα με την οποία υλοποιούνται τα προγράμματα ειδικής αγωγής, η εξάρτηση από τους ειδικούς, η έλλειψη επιμόρφωσης, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος, το μονολιθικό αναλυτικό πρόγραμμα και η αναπηροποιητική ρητορική.

Παρόλα αυτά, το άτομο-κλειδί για την εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης φαίνεται να είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει τη δύναμη να αντισταθεί στις πιέσεις και να άρει τους φραγμούς, μέσα από την εκπαιδευτική πρακτική που ακολουθεί εντός της δικής του τάξης. Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητη η διενέργεια παρεμβάσεων ώστε οι εκπαιδευτικοί να μετατραπούν σε φορείς αλλαγής.

ABSTRACT

The passing of the law 113(I)/1999 has marked the efforts for the integration of disabled students in mainstream schools in Cyprus, since with this law their right to attend their neighborhood school together with their peers is recognized. However, the implementation of the law at the school and classroom level seems problematic. In this context, the aim of this dissertation was to explore and understand the views, the practice and the role of Cypriot secondary education teachers regarding the education of disabled students, in relation to the special education law and the government policy in Cyprus. The main research questions comprised the views, the actual everyday practice and the assumed role of secondary education teachers regarding disabled students, the factors that influence their views and practice, and their perspectives regarding the future of inclusive education in Cyprus.

A cross-sectional, explanatory mixed-method research was conducted, based on Creswell and Plano Clark's (2007) two-phase research model. During the first phase, a survey was conducted among Cypriot secondary education teachers. The main research tool was a structured questionnaire that was developed for this purpose. During the second phase, the results of the first phase were further explored through semi-structured interviews with Greek Philology teachers. Moreover, the circulars of the school year 2013-14, which referred to disabled students, were identified and studied in depth. The sample of the first phase consisted of 536 Cypriot secondary education teachers and was selected using a random stratified sampling method. The sample was representative and the response rate reached 89%.

The sample for the second phase consisted of 21 Greek Philology teachers and was selected based on a combination of typical cases and snowball sampling methods. In addition, 17 circulars published by the Ministry of Education and Culture during the academic year 2013-14 were examined. The quantitative data were analyzed using SPSS. The data from the interviews were analyzed using thematic and critical analysis, whereas the circulars were analyzed based on the critical policy analysis method.

Data analysis revealed that the Cypriot secondary education teachers are strongly influenced by the medical-charity model. As a result, they have low expectations from disabled students.

Moreover they emphasize the socialization of disabled students, instead of setting learning goals. Consequently, instead of employing differentiated instruction, so as to respond effectively to the disabled students' needs and to promote learning, secondary education teachers follow a tactic of pity and biased grading. In this framework though, the vicious circle of failure seems to be recycled. Furthermore, the exclusion of disabled children seems to be prompted. Besides the teachers' attitude and practice, the main factors for exclusion comprise the omissions and shortcomings of the official educational policy, the deficiencies of the special education programs, the dominance of the experts, the lack of in-service training, the centralised character of the education system, the restrictive curriculum and the disabling rhetoric.

Despite the gloomy picture, the key factor for the effective implementation of inclusion seems to be the teacher. In fact, teachers have the power to resist the pressures and dismantle the barriers to inclusion, through the teaching practices that they choose to employ within their own classrooms. It is argued then that it is important to enable teachers become agents of change.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

*«Ο ιδανικός δάσκαλος είναι εκείνος που γίνεται γέφυρα
για να περάσει αντίπερα ο μαθητής του.
Κι όταν πια του διευκολύνει το πέρασμα,
αφήνεται χαρούμενα να γκρεμιστεί,
ενθαρρύνοντας το μαθητή του να φτιάξει τις δικές του γέφυρες.»*
N. Καζαντζάκης

Θερμές ευχαριστίες στη δική μου αγαπημένη δασκάλα, Δρ. Ελένη Φτιάκα, η οποία φρόντισε να κτίσει τα πιο γερά, καθάρια και ακλόνητα θεμέλια για να στεριώσω τις δικές μου γέφυρες.

Ευχαριστώ επίσης όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα για τις πλούσιες πληροφορίες και τις μοναδικές εμπειρίες που μοιράστηκαν μαζί μου, τα μέλη της εξεταστικής μου επιτροπής για τις πολύτιμες συμβουλές τους και την ανατροφοδότηση που μου έδωσαν, καθώς και την ομάδα των υποψήφιων διδακτόρων με κατεύθυνση την Ενιαία Εκπαίδευση για την ηθική ενίσχυση και τα εποικοδομητικά τους σχόλια.

ΑΦΙΕΡΩΣΗ

Στα παιδιά μου

Χάρη

Μιχάλη

Αντρέα

Ελένη Δαμανίδου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	iv
Abstract	vi
Ευχαριστίες	viii
Αφιέρωση	ix
Κατάλογος Διαγραμμάτων	xvi
Κατάλογος Πινάκων	xvii
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή	1
Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό υπόβαθρο: το συγκείμενο	8
Το σύγχρονο σχολείο και η παγίδα της ‘αποτελεσματικότητας’	8
Αναπηρία Vs Ανταγωνιστικότητα	12
Η αποσιώπηση της φωνής των ατόμων με αναπηρία	14
Κοινωνικό και ιατρικό-φιλανθρωπικό μοντέλο	15
Τα ζητήματα περί αναπηρίας ως θέμα πολιτικό	17
Κεφάλαιο 3: Η γενική και ειδική εκπαίδευση στην Κύπρο	19
Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου: επιδράσεις και συνιστώσες	19
Η γενική εκπαίδευση στην Κύπρο: ιστορική αναδρομή	24
Εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης στην Κύπρο	28
Πρώτο στάδιο: ίδρυση ειδικών σχολών	29
Πίσω από τις ‘ανιδιοτελείς’ και ‘φιλάνθρωπες’ ενέργειες	33
Δεύτερο στάδιο: δημιουργία καθολικής νομικής θεώρησης	35
Τρίτο στάδιο: ανεπίσημη τακτική ένταξης στα γενικά σχολεία	36
Τέταρτο στάδιο: εφαρμογή της ένταξης και προβληματικά στοιχεία	37
Κύκλος διαμόρφωσης πολιτικής	38
Η ανάπτυξη πολιτικής για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στην Κύπρο	42
Ψήφιση του νόμου 113(I)/1999	44
Πρόνοιες της κυπριακής νομοθεσίας για τα παιδιά με αναπηρία	46
Παραπομπές προς την Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας	48
Τα παιχνίδια επίρριψης ευθυνών	53
Η δυσκολία της αλλαγής	55

Προγράμματα ειδικής αγωγής στη μέση εκπαίδευση	57
Κεφάλαιο 4: Φραγμοί στις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση	61
Η επίδραση του κοινωνικού και ιατρικού-φιλανθρωπικού μοντέλου	61
Η μάχη με το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα	64
Αναλυτικό πρόγραμμα: πίσω από την ωραία εικόνα	68
Η δύναμη της ρητορικής	72
Κεφάλαιο 5: Εκπαιδευτικοί: άγοντες ή αγόμενοι;	75
Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού	75
Ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη των μαθητών	76
Το οξύμωρο σχήμα της αφοσίωσης και της ‘ετικέτας’	77
Συνέπειες της στάσης και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών από τους μαθητές	79
Το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (ξανά και ξανά)	80
Η απογύμνωση των εκπαιδευτικών από την παιδαγωγική δεξιότητα	82
Κεφάλαιο 6: Σύνοψη-οριοθέτηση του προβληματισμού	84
Ανακεφαλαίωση της επιχειρηματολογίας	84
Σκοποί και στόχοι	88
Ερευνητικά ερωτήματα	88
Σημασία, πρωτοτυπία και επιστημονική συνεισφορά της διατριβής	89
Κεφάλαιο 7: Μεθοδολογία	91
Ερευνητικός σχεδιασμός	91
Α΄ φάση της έρευνας	93
Β΄ φάση της έρευνας	93
Τελικός σχεδιασμός	94
Ερευνητικά εργαλεία	94
Ερωτηματολόγιο	95
Πιλοτικό ερωτηματολόγιο (pilot)	96
Τελικό ερωτηματολόγιο	98
Μελέτη αρχειακού υλικού	99
Προσωπική συνέντευξη	100
Δειγματοληψία και δείγμα	101
Ποσοτικό μέρος (α΄ φάση της έρευνας)	101
Ποιοτικό μέρος (β΄ φάση της έρευνας)	103

Δειγματοληπτική μέθοδος για τις συνεντεύξεις	104
Κριτήρια επιλογής συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις	104
Διαδικασία, δεοντολογία, εγκυρότητα και αξιοπιστία	106
Διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων	107
Συνεντεύξεις	108
Εγκυρότητα, αξιοπιστία και γενικευσιμότητα	109
Ανάλυση των δεδομένων	110
Περιγραφική και επαγωγική στατιστική	110
Κριτική ανάλυση πολιτικής	111
Θεματική και κριτική ανάλυση περιεχομένου	112
Κωδικοποίηση των εγκυκλίων	114
Θέματα αξιοπιστίας της κωδικοποίησης	116
Πλαισίωση με μοντέλα	116
Παρουσίαση των αποτελεσμάτων	116
Κεφάλαιο 8: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων	118
Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων στην επισκόπηση	118
Φύλο, θέση, σχολείο, επίπεδο σπουδών και έτη υπηρεσίας	118
Ειδικότητες και ακαδημαϊκό υπόβαθρο των συμμετεχόντων	119
Επιμόρφωση	121
Εμπειρίες με αναπηρία	121
Προφίλ συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις	122
Κεφάλαιο 9: Χαρακτηριστικά: διαφορές και συσχετίσεις	126
Διαφορές ως προς το φύλο	126
Διαφορές ως προς την οργανική θέση	127
Διαφορές ως προς τον τύπο σχολείου	127
Διαφορές ως προς το επίπεδο σπουδών	128
Διαφορές και συσχετίσεις ως προς τα έτη υπηρεσίας	128
Διαφορές ως προς το ακαδημαϊκό υπόβαθρο	129
Διαφορές ως προς την επιμόρφωση	130
Διαφορές ως προς τις εμπειρίες με αναπηρία	131
Συνολική αποτίμηση διαφορών και συσχετίσεων ως προς τα χαρακτηριστικά	133
Κεφάλαιο 10: Κωδικοποίηση ποιοτικών δεδομένων	137

Θέματα, κατηγορίες και υποκατηγορίες	137
Άξονες κριτικής ανάλυσης πολιτικής	138
Κεφάλαιο 11: Απόψεις των εκπαιδευτικών	140
Το αποτελεσματικό σχολείο	140
Το εκπαιδευτικό σύστημα και η λειτουργία του	140
Συσχετίσεις ανάμεσα στις δηλώσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα	141
Παιδιά με αναπηρία: ‘ετικέτες’, στερεότυπα και προκαταλήψεις	143
Συσχετίσεις ανάμεσα στις απόψεις για τα παιδιά με αναπηρία	143
‘Αναγκαία’ μέτρα για τα παιδιά με αναπηρία	145
Συνολική αποτίμηση των απόψεων για το σχολείο και τα παιδιά με αναπηρία	148
Εμβαθύνοντας στα ζητήματα περί εκπαίδευσης σε σχέση με την αναπηρία	149
Οι ‘ετικέτες’ και τα στερεότυπα στην πράξη	152
Αντίφαση ‘λόγων και έργων’	154
Συνέπειες επικράτησης στερεοτύπων και προκαταλήψεων	155
Εγκλεισμός σε ιδρύματα	157
Ερμηνεία της τακτικής του εγκλεισμού	158
Μοντέλα για την αναπηρία	160
Ιατρικό-φιλανθρωπικό μοντέλο	160
Εγκύκλιος για το Ραδιομαραθώνιο	160
Η σίγαση της φωνής των ατόμων με αναπηρία	162
Εγκύκλιος για τον αυτισμό	163
Εγκύκλιος για παροχή διευκολύνσεων στις εξετάσεις	163
Εγκύκλιος με κατευθυντήριες γραμμές	164
Κοινωνικό μοντέλο	166
Κεφάλαιο 12: Νομοθεσία και πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού	169
Ενημέρωση εκπαιδευτικών για την πολιτική περί αναπηρίας στην εκπαίδευση	169
Τα οξύμωρα της παροχής διευκολύνσεων	170
Υπευθυνότητες με και χωρίς ευθύνη	172
Ρόλος Διεύθυνσης στην εφαρμογή των προγραμμάτων	172
Βοηθοί Διευθυντές: τα ‘παιδιά για όλες τις δουλειές’	174
Επιλογή διδασκόντων για τα προγράμματα ειδικής αγωγής	175
Επαρχιακές Επιτροπές: οι λαμβάνοντες τις αποφάσεις	179

Συνδεδεικτοί Λειτουργοί: το πρόβλημα της απουσίας σύνδεσης	179
‘Συνεργασία’ με Εκπαιδευτικό Ψυχολόγο	181
Απόψεις για το ΣΕΑ	181
Προτεραιότητες πολιτικής και προγραμμάτων για τα παιδιά με αναπηρία	183
Κοινωνικοποίηση: η σταθερή προτεραιότητα	183
Πώς (δεν) αποφεύγεται ο ρατσισμός	183
Ενσωμάτωση και ένταξη αντί για ενιαία εκπαίδευση	185
Ασυνέχειες, παραλείψεις και παρατυπίες κατά την εφαρμογή της πολιτικής	185
Δημιουργία τάξεων λιγότερων απαιτήσεων	185
Απόσυρση χωρίς απόσυρση	186
Ο πειθαναγκασμός των γονέων και των παιδιών με αναπηρία	187
Στήριξη ίσον ‘ελάφρυνση’	189
Έλλειψη εποπτείας των προγραμμάτων	189
Προχειρότητα στην αποστολή εγκυκλίων	190
Η ολιγωρία για την υλικοτεχνική υποδομή	191
Πρόγραμμα στήριξης: το μεγάλο πρόβλημα	192
Πολιτική ‘επιείκειας’	197
Πρόγραμμα ειδικών μονάδων	203
Ο μεγάλος απών: ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση	210
Αναγκαίες αλλαγές Vs Συμφέροντα και ισχυροί	215
Κεφάλαιο 13: Πρακτική και ρόλος των εκπαιδευτικών	221
Εκπαιδευτική πρακτική: η ώρα της αλήθειας	221
Συσχετίσεις ανάμεσα στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών	222
Ο αντιφατικός ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού	225
Συσχετίσεις ανάμεσα στις απόψεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού	226
Συνολική αποτίμηση δηλώσεων για την πρακτική και το ρόλο των εκπαιδευτικών	227
Προσδοκίες των εκπαιδευτικών και επιπτώσεις	228
Οι εύκολες λύσεις	229
Η αναβίωση της ευγονικής	232
Οι αντιθέσεις στους ρόλους που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί	234
Κεφάλαιο 14: Επιδρώντες και καθοριστικοί παράγοντες	238
Ο ρόλος των αναπηρικών οργανώσεων	238

Γονείς: ένας ανιδιοτελής αγώνας χωρίς τέλος	240
Ο ρόλος του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος	244
Αναλυτικό πρόγραμμα: τα 'πρέπει'	251
Η παγίδα της ρητορικής και οι παρερμηνείες	254
Κεφάλαιο 15: Προοπτικές για ενιαία εκπαίδευση-κοινωνία	261
Το μέλλον της ενιαίας εκπαίδευσης	261
Η απαισιόδοξη οπτική	261
Η άλλη όψη του νομίσματος	262
Οικοδόμηση της 'ενιαίας' κοινωνίας	263
Σύνοψη των αποτελεσμάτων	267
Κεφάλαιο 16: Συμπεράσματα	274
Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα	274
Απόψεις, πρακτική και ρόλος των εκπαιδευτικών	274
Παράγοντες που επηρεάζουν το ΥΠΠ και τους εκπαιδευτικούς	278
Προοπτικές που διανοίγονται	279
Συμπεράσματα	280
Μοντέλο των τριών ενδεχομένων: διαχωρισμός-ένταξη-ενιαία εκπαίδευση	282
Το προφίλ του κύριου εκπαιδευτικού μέσης εκπαίδευσης	283
Άλλα προβλήματα σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία	285
Εκπαιδευτικό σύστημα	285
Εκπαιδευτικοί	286
Κοινωνία	286
Έρευνα	286
Περιορισμοί	287
Κεφάλαιο 17: Εισηγήσεις	289
Βελτίωση εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από στρατηγικό σχεδιασμό	289
Εκπαιδευτικοί: αγωνιστές και πρωταγωνιστές	292
Εφαρμογή κριτικής παιδαγωγικής	292
Κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών	294
Κριτική εξέταση ρητορικής, θεσμών και νομοθεσίας	294
Διαφοροποίηση διδασκαλίας	295
Η σημασία της ενεργητικής ακρόασης	296

Επίτευξη συνεργασίας με τους γονείς	298
Η κοινωνία ως κοινότητα πρακτικής	299
Η αναγκαιότητα έρευνας	301
Επιλογικά και αντί επιλόγου	302
Βιβλιογραφία	304
Παραρτήματα	329

Ελένη Δαμιανίδου

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

1. Αριθμός παραπομπών μεταξύ 2004-2013	49
2. Κατανομή περιπτώσεων ανά εκπαιδευτική βαθμίδα	50
3. Χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων	119
4. Ακαδημαϊκό υπόβαθρο των συμμετεχόντων	121
5. Προτιμώμενο πρόσωπο ενημέρωσης	122
6. Μοντέλο των τριών ενδεχομένων: διαχωρισμός – ένταξη – ενιαία εκπαίδευση	281

Ελένη Δαμιανίδου

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

1. Λόγοι παραπομπής προς την Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας	50
2. Διαγνώσεις των Εκπαιδευτικών Ψυχολόγων	52
3. Στάδια ανάπτυξης και διανομής του ερωτηματολογίου	96
4. Στρωματοποίηση και αναλογία σχολείων	102
5. Χαρακτηριστικά πληθυσμού και δείγματος	102
6. Ερευνητική διαδικασία	107
7. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων	111
8. Επαγωγική στατιστική ανάλυση των δεδομένων	111
9. Στάδια θεματικής ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων	114
10. Θέματα εγκυκλίων περί αναπηρίας κατά τη σχολική χρονιά 2013-14	115
11. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων	118
12. Ειδικότητες των συμμετεχόντων	120
13. Προφίλ των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις	122
14. Θέματα, κατηγορίες και υποκατηγορίες	137
15. Ανάλυση των εγκυκλίων της σχολικής χρονιάς 2013-14	139
16. Απόψεις για το εκπαιδευτικό σύστημα και τη λειτουργία του	141
17. Απόψεις για τα παιδιά με αναπηρία	143
18. Απόψεις για τα αναγκαία μέτρα για τα παιδιά με αναπηρία	147
19. Εφαρμοσμένη καθημερινή πρακτική σε επίπεδο τάξης	221
20. Απόψεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού	225
21. Συνδυασμένα αποτελέσματα της α΄ και β΄ φάσης της έρευνας	267
22. Προταθέντες όροι	353
23. Αποτελέσματα από το στατιστικό έλεγχο t-test για ανεξάρτητα δείγματα	356
24. Αποτελέσματα από το στατιστικό έλεγχο ANOVA	357
25. Αποτελέσματα από το στατιστικό έλεγχο Pearson correlation	357
26. Αποτελέσματα από το στατιστικό έλεγχο chi-square	359
27. Υποκατηγορίες και δειγματικές νοηματικές μονάδες	362

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη εποχή του νεοφιλελευθερισμού και του καταναλωτισμού, η παιδαγωγική πράξη φαίνεται να καθίσταται μια ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία, αφού η καλλιέργεια του δημοκρατικού πολίτη που σκέφτεται κριτικά και συμπεριφέρεται με κοινωνική υπευθυνότητα αποτελεί προϋπόθεση για την προαγωγή της ισότητας, την άρση των κοινωνικών φραγμών και την εύρυθμη λειτουργία της πολιτείας (Nussbaum, 2009). Ως εκ τούτου, το σχολείο, ως παροχέας της βασικής εκπαίδευσης στα παιδιά και ως κύριος φορέας διαπαιδαγώγησης, μπορεί να θεωρηθεί ως ένας κοινωνικός θεσμός που έχει καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση της κοινωνικής δομής και την πρόοδο της πολιτείας (Ξωχέλλης, 2006· Πυργιωτάκης, 2011· Lonsbury & Apple, 2012· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Επειδή βέβαια μέσα από τον τρόπο λειτουργίας του σύγχρονου σχολείου, τους θεσμούς και την επικρατούσα εκπαιδευτική νομοθεσία ανακυκλώνονται οι κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας, καλλιεργούνται συνειδήσεις και διαμορφώνονται κουλτούρες ούτως ώστε να συντηρηθεί η υφιστάμενη τάξη πραγμάτων και η κοινωνική ιεραρχία, η παιδαγωγική αποτελεί από τη φύση της μια πολιτική πράξη (Καζαμίας, 2005· Giroux, 2011). Αυτό συμβαίνει γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένας πολυσύνθετος και πολύπλοκος κοινωνικός μηχανισμός, ο οποίος εξυπηρετεί αφενός πληθώρα σκοπών, όπως είναι η δημιουργία του δημοκρατικού σχολείου, αλλά και αφετέρου σκοπιμοτήτων, όπως είναι η νομιμοποίηση των στερεοτύπων και ο αποκλεισμός από πρωταγωνιστικούς ρόλους εκείνων των ατόμων που δεν θεωρούνται παραγωγικά (Baglieri & Knopf, 2004· McLaren, 2004· Connor, Gabel, Gallagher & Morton, 2008· Giroux, 2011).

Επομένως, επειδή μέσα από το σχολικό γίνεσθαι παράγονται ιδεολογίες με στόχο τον προσανατολισμό των μαθητών προς συγκεκριμένες κουλτούρες, επιθυμητές συμπεριφορές και παγιωμένες αντιλήψεις που εξυπηρετούν την κοινωνική αναπαραγωγή και εξοπλίζουν την οικονομική μηχανή, η παιδαγωγική πράξη δεν μπορεί να θεωρηθεί μια ουδέτερη διαδικασία (Barton & Armstrong, 2001· Giroux, 2004· Barton, 2008). Ως πολιτική πράξη λοιπόν, η εκπαίδευση αντανakλά τις κυρίαρχες κοινωνικές πρακτικές και δομές-κλειδιά που είναι απαραίτητες για την παραγωγή και αναπαραγωγή των συνθηκών που συντηρούν την υφιστάμενη κοινωνική οργάνωση, ενώ έχει ομαλοποιητική λειτουργία και εργαλειακή στοχοθεσία. Έτσι επικεντρώνεται στην κατασκευή ανθρώπων με χρησιμοθηρικά ιδανικά,

καθώς και στην ενδυνάμωση και επικράτηση όσων ικανοποιούν τις ανάγκες της αγοράς (Armstrong, 2002· Barton, 2004· Giroux, 2005· Apple, 2008· Olmos & Torres, 2009· Giroux, 2011). Εντός αυτού του συγκειμένου, οι προσπάθειες για μεταρρυθμίσεις και αλλαγές, ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να γίνει κατ' ουσία δημοκρατικό και έτσι να απευθύνεται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, διασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες στη μάθηση ανεξαρτήτως διαφορετικότητας, προσκρούουν συχνά σε ισχυρούς φραγμούς, κατασκευασμένους και επιβεβλημένους ως 'επιλεκτική παράδοση' από τις δυνάμεις εξουσίας, οι οποίες και καθορίζουν ποιος τύπος σχολείου θεωρείται αποτελεσματικός, ποια πολιτική πρέπει να ακολουθούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και ποια στάση αναμένεται να τηρεί ο εκπαιδευτικός, ούτως ώστε να αναπαραχθεί με επιτυχία η υφιστάμενη τάξη πραγμάτων και η κοινωνική ιεραρχία (Barton & Armstrong, 2003· Apple, 2008).

Κατά συνέπεια, τα άτομα με αναπηρία, τα οποία με βάση τις ισχύουσες προκαταλήψεις θεωρούνται ανίκανα να ενταχθούν στην οικονομική μηχανή, μη παραγωγικά και 'άχρηστα', παραγκωνίζονται και στερούνται βασικών ανθρώπινων δικαιωμάτων, όπως είναι το δικαίωμα για συμμετοχή στην κοινωνική ζωή και οι ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση (Crawford, 2000· Erevelles, 2005· Giroux, 2010b· Tomlinson, 2012). Σοβαρό εμπόδιο στις προσπάθειες των ατόμων με αναπηρία για πλήρη κοινωνική ένταξη, ισότητα ευκαιριών και επαγγελματική αποκατάσταση φαίνεται να αποτελεί η επικρατούσα επίσημη σχολική πρακτική, η οποία αναπαράγει και ενισχύει μια κοινωνία ελίτ μέσα από τη συμπύκνωση μιας ωφελμιστικά προσανατολισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής (Oliver, 1990, 1996· Armstrong, 1999· Pearson, 2011· Runswick-Cole, 2011). Έτσι, η στέρηση των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και η συνεπακόλουθη υποβάθμιση των ατόμων με αναπηρία οδήγησαν τελικά σε έντονες αντιδράσεις και οργανωμένη κινητοποίηση για κατάργηση της επικρατούσας περιοριστικής ειδικής εκπαίδευσης (special education) και καθιέρωση της δημοκρατικότερης ενιαίας εκπαίδευσης (inclusive education), ώστε να απονεμηθεί κοινωνική δικαιοσύνη και να διασφαλιστεί η ισότητα των ευκαιριών στην ποιοτική εκπαίδευση και στην προσωπική και επαγγελματική ανέλιξη (Oliver & Barnes, 2010· Rioux & Pinto, 2010· Armstrong et al., 2011).

Παρά τον αρχικό ενθουσιασμό όμως για τη δημιουργία ενός σχολείου που θα παρείχε ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά ως θέμα ανθρώπινων δικαιωμάτων (Armstrong, 1999· Barton, 2004· Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012), το πρόβλημα των διακρίσεων εις βάρος των μαθητών με αναπηρία φαίνεται μάλλον να επιδεινώνεται παρά να επιλύεται, ιδιαίτερα μετά τη διεθνοποίηση της οικονομικής κρίσης. Στα πλαίσια αυτά, εξαπλώθηκε και εδραιώθηκε η

αντίληψη ότι τα άτομα τα οποία δεν θεωρούνται ικανά να συνεισφέρουν οικονομικά, δηλαδή τα άτομα με αναπηρία, δεν χρειάζεται να δέχονται ίδιου επιπέδου εκπαίδευση με εκείνους που θεωρείται ότι μπορούν να διαδραματίσουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην οικονομική ανάπτυξη (Young, 2001· Rioux, 2002· Tomlinson, 2003· McLaren, 2004· MacInerney, 2007· Apple, 2008· Tomlinson, 2012). Έτσι, η κυριαρχία του ιεραρχικού συστήματος παραγωγής και η δυναστεία της απόδοσης αξίας και κατανομής των πόρων ανάλογα με το παραγόμενο έργο έχουν ως αποτέλεσμα τη μεταποίηση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, ώστε να συμβαδίζει με τη λογική της αγοράς, καθώς και τον επανακαθορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να εστιάζει στην ανταγωνιστικότητα και στη βαθμολογική επιτυχία, αντί στην ανάπτυξη του πλήρους δυναμικού των μαθητών (Giroux, 2005· De Montlibert, 2007· Ball, 2008).

Σε αντίφαση λοιπόν με τις διεθνείς επιταγές για απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης όσον αφορά τα άτομα με αναπηρία, η οποία αντικατοπτρίζεται μέσα από μια ευρεία γκάμα από χειραφετικές διακηρύξεις, συμβάσεις και στρατηγικές (Waldschmidt, 2009), όπως είναι για παράδειγμα η Διακήρυξη για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (United Nations, 2007) και η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Αναπηρία 2010-2020 (European Commission, 2013), στα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών συνεχίζουν να ενυπάρχουν και να εφαρμόζονται διαχωριστικές πρακτικές (ANED, 2011). Με τον τρόπο αυτό όμως, το δικαίωμα για απρόσκοπτη πρόσβαση στη μάθηση απεμπολείται, ενώ ταυτόχρονα ανακυκλώνεται η αποδυναμωτική τακτική για τα παιδιά με αναπηρία και παρεμποδίζεται η κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξή τους (Leo & Barton, 2006· Edwards, 2009· ANED, 2011· Duncce, 2011).

Πριν αναλυθεί εκτενέστερα το θέμα αυτό, θεωρείται σκόπιμο να δοθούν διευκρινίσεις όσον αφορά την ορολογία που χρησιμοποιείται στην παρούσα διατριβή, ούτως ώστε να αποφευχθούν τυχόν παρανοήσεις και παρερμηνείες. Έτσι, πρέπει να αναφερθεί ότι, παρά το γεγονός ότι η συγγραφέας της παρούσας διατριβής υποστηρίζει την ίση μεταχείριση των φύλων και ενώ αναγνωρίζει ότι η ρητορική διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαίωση των διακρίσεων, για σκοπούς ευμορφίας του κειμένου και ταύτισης με τη συνήθη χρήση του αρσενικού γένους στην ελληνική γλώσσα ως συμπεριληπτικό και των δύο γενών, οι λέξεις 'μαθητής', 'εκπαιδευτικός' και τα παρόμοια περιλαμβάνουν τόσο τα αγόρια/άντρες όσο και τα κορίτσια/γυναίκες, χωρίς να υπονοείται ότι οι πρώτοι υπερτερούν των δευτέρων ή το αντίστροφο.

Επίσης, για σκοπούς συντομίας και αποφυγής πλατειασμού, ο όρος ‘εκπαιδευτικός’ υπονοεί τον ‘κύπριο εκπαιδευτικό μέσης εκπαίδευσης’. Επιπρόσθετα, δεδομένου ότι η παρούσα διατριβή αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ελληνόφωνα σχολεία της μη κατεχόμενης Κύπρου, με τον όρο ‘Κύπριος’ υπονοείται κάθε αυτόχθονας ελληνόφωνος κάτοικος της Κύπρου, ανεξαρτήτως πεποίθησης για την ελληνική ή όχι εθνικότητα των Κυπρίων. Θεωρείται ότι μια τέτοια ενέργεια είναι επιτρεπτή εκ μέρους της ερευνήτριας, αφού σύμφωνα με τις Richards και Armstrong (2011), παρόλο που η εθνικότητα είναι συνήθως αποτέλεσμα αυτοπροσδιορισμού, από την άλλη μπορεί να αποδοθεί σύμφωνα με την κατηγορία στην οποία άλλοι εντάσσουν άτομα ή ομάδες.

Παράλληλα, για λόγους σεβασμού προς το αναπηρικό κίνημα και τις οργανώσεις των ατόμων με αναπηρία (π.χ. ΚΥΣΟΑ, 2009α· ΕΣΑμεΑ, 2013· PWD, 2013), οι οποίες έχουν το δικαίωμα να αποφασίσουν ποια ορολογία αντιπροσωπεύει την ταυτότητά τους, στην παρούσα διατριβή αντί του πιο γνωστού όρου ‘άτομο/μαθητής/παιδί με ειδικές ανάγκες’ προτιμούνται οι όροι ‘άτομο/μαθητής/παιδί με αναπηρία’, με τους οποίους υποδηλώνεται η σημαντικότητα του ατόμου ως προσωπικότητα έναντι της αναπηρίας. Η χρήση των όρων αυτών δεν σημαίνει βέβαια απόρριψη εκ μέρους της ερευνήτριας των όρων ‘ανάπηρο άτομο’, ‘ανάπηρος μαθητής’ και ‘ανάπηρο παιδί’, με τους οποίους υποδηλώνεται, σύμφωνα από μια άλλη οπτική γωνιά, ότι η αναπηρία είναι μέρος της ταυτότητας του ατόμου (Oliver & Barnes, 2012).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει επίσης να τονιστεί ότι η επιλογή του όρου που θα χρησιμοποιείτο στην παρούσα διατριβή ως μετάφραση του ‘inclusion’, ώστε να αποδοθεί η έννοια της παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης στα παιδιά με αναπηρία, η οποία είναι ισότιμη με εκείνη που παρέχεται στα παιδιά χωρίς αναπηρία, αποτέλεσε αντικείμενο έντονου προβληματισμού, αφού στην ελληνόφωνη βιβλιογραφία ο όρος αυτός αναφέρεται ποικιλοτρόπως. Έτσι για παράδειγμα η Ζώνιου-Σιδέρη (2012) αναφέρεται στα ‘ενταξιακά’ σχολεία, τα οποία *«προτάσσονται ως τα πλέον κατάλληλα για την επίτευξη της «Εκπαίδευσης για όλους» (σελ. 1)*, ενώ οι Παντελιάδου και Φιλιππάτου (2013) μιλούν για ‘συνεκπαίδευση’. Από την άλλη, ο Στασινός (2013) προτιμά τον όρο ‘συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση’. Αντίθετα, οι Συμεωνίδου και Φτιάκα (2012) προτείνουν τον όρο ‘ενιαία εκπαίδευση’ ως απόδοση του ‘inclusion’, ενώ χρησιμοποιούν τον όρο ένταξη ως μετάφραση του ‘integration’, υπονοώντας την τοποθέτηση του παιδιού με αναπηρία στο γενικό σχολείο *«με την ευθύνη της όποιας αποτυχίας να βαραίνει το ίδιο το παιδί και όχι το σχολείο» (σελ. 2)*. Μετά από προσεκτική εξέταση λοιπόν όλων των πιο πάνω όρων, για τους σκοπούς της παρούσας διατριβής

προτιμήθηκε να χρησιμοποιηθούν οι όροι ‘ένταξη’ και ‘ενιαία εκπαίδευση’, ως απόδοση των όρων ‘integration’ και ‘inclusion’ αντίστοιχα, όπως χρησιμοποιούνται δηλαδή από τις Συμεωνίδου και Φτιάκα (2012).

Έτσι, η ‘ενιαία εκπαίδευση’ αναφέρεται στο σχολείο που προάγει τη δημοκρατική πολιότητα στην ουσία της, αφού στηρίζεται στην αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως διαφορετικότητας, ενώ αξιοποιεί στο έπακρο όλες τις δυνατότητες των παιδιών (Barton, 2008· Symeonidou & Phtiaka, 2009). Ένα τέτοιο σχολείο παρέχει πρόσβαση σε όλους τους χώρους και τα είδη μάθησης ως αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών, τα οποία αντιμετωπίζονται με σεβασμό και καταξιώνονται μέσα από τη μεγιστοποίηση του διδακτικού χρόνου. Έτσι το ενιαίο σχολείο ουσιαστικά λειτουργεί ως ανοιχτό εργαστήριο μάθησης, το οποίο διανοίγει το δρόμο για μια υψηλής ποιότητας ζωή σε μια κοινωνία που αποδέχεται χωρίς όρους τα άτομα με αναπηρία και εορτάζει τη διαφορετικότητα (Ware, 2004· Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012). Χαρακτηριστικά η Phtiaka¹ (2008) τονίζει:

«Αν μιλούμε για ενιαία εκπαίδευση, δεν υπάρχει χώρος για ‘αν’ και ‘αλλά’ και ‘υπέρ’ και ‘κατά’. Η θέση του κάθε παιδιού είναι εκεί που βρίσκονται οι συνομήλικοί του. [...] Επομένως, όταν μιλούμε για ενιαία εκπαίδευση, δεν αναφερόμαστε σε τίποτα λιγότερο από ένα καινούριο τύπο σχολείου σε ένα καινούριο κόσμο» (σελ. 154).

Στον αντίποδα της ενιαίας εκπαίδευσης βρίσκεται το ‘ειδικό σχολείο’ (special school), το οποίο λειτουργεί με βάση τη φιλοσοφία του διαχωρισμού (segregation), δηλαδή τον κοινωνικό αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρία μέσα από την τοποθέτησή τους σε χώρους κατασκευασμένους ειδικά για άτομα με αναπηρία, εντός των οποίων δεν γίνεται καμία ανάμειξη των ατόμων με και χωρίς αναπηρία (Richards & Armstrong, 2011· Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012). Ο όρος ‘ειδικό σχολείο’ δεν πρέπει να συγχέεται με τον όρο ‘ειδική αγωγή’, ο οποίος στην παρούσα διατριβή χρησιμοποιείται για τα προγράμματα του κυπριακού Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ) που απευθύνονται σε παιδιά με αναπηρία, τα οποία είναι εγγεγραμμένα στα γενικά σχολεία (mainstream schools). Τα ειδικά σχολεία και η ειδική αγωγή εντάσσονται κάτω από την ευρύτερη ομπρέλα της ‘ειδικής εκπαίδευσης’, η οποία στην Κύπρο αποτελεί μία εκ των διευθύνσεων του ΥΠΠ (2015β) και επομένως έχει και την κύρια ευθύνη για το έλεγχο των ειδικών σχολείων και την υλοποίηση των προγραμμάτων

¹ Μετάφραση δική μου από το αγγλικό κείμενο. Το ίδιο ισχύει και για όλα τα παραθέματα που προέρχονται από αγγλική βιβλιογραφία.

εδικής αγωγής. Σύμφωνα με τις Συμεωνίδου και Φτιάκα (2012), η ειδική εκπαίδευση αναφέρεται σε ένα εξειδικευμένο εκπαιδευτικό σύστημα που απευθύνεται σε συγκεκριμένες ομάδες παιδιών και διαφέρει από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα ως προς τις δομές, τους στόχους και το αναλυτικό πρόγραμμα.

Αξιοσημείωτο είναι ότι στην Κύπρο φαίνονται να συνυπάρχουν όλες οι πιο πάνω ιδεολογίες για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, δηλαδή ο διαχωρισμός, η ένταξη και η ενιαία εκπαίδευση. Όπως εξηγούν οι Συμεωνίδου και Φτιάκα (2012):

«Στην Κύπρο έχουμε νομοθεσία και πρακτική ένταξης, ωστόσο δεν καταργούμε το παραδοσιακό καθεστώς διαχωρισμού (ειδικά σχολεία, ειδικές μονάδες, ειδικές τάξεις στήριξης), αλλά προσανατολιζόμαστε στην ενιαία εκπαίδευση (ως θεωρητικοί ερευνητές, αλλά και ως κράτος, μέσω της ανάπτυξης σχετικής ρητορικής που επιβάλλουν οι διεθνείς εξελίξεις)» (σελ. 2-3).

Το ερώτημα που προκύπτει λοιπόν είναι: αφού η Κύπρος συγκαταλέγεται ανάμεσα στις χώρες που μόλις πρόσφατα έχουν προσυπογράψει και επικυρώσει την προαναφερθείσα σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, καθώς και άλλες παρόμοιες συμβάσεις, και επομένως η υλοποίηση της ενιαίας εκπαίδευσης αποτελεί υποχρέωσή της (ANED, 2011), μήπως ο ‘πυρσός’ που θα πυροδοτήσει μια αλυσιδωτή διαγραφή των πρακτικών αποκλεισμού και έτσι θα μετακινήσει το εκπαιδευτικό σύστημα πέρα από την ένταξη δεν βρίσκεται στις επίσημες συμφωνίες αλλά κάπου αλλού, κάπου εντός του σχολείου και σε άμεση σχέση με τον εκπαιδευτικό; Επειδή το ερώτημα αυτό αποτελεί ένα περίπλοκο ζήτημα με πολλές προεκτάσεις, διαφαίνεται η αναγκαιότητα καλύτερης διερεύνησης της εκπαιδευτικής τακτικής που ακολουθείται στην Κύπρο όσον αφορά τη μετάφραση της ιδεολογίας της ενιαίας εκπαίδευσης και την εφαρμογή της νομοθεσίας για τη εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία σε επίπεδο σχολείου και εκπαιδευτικού, ώστε να επαναπροσδιοριστεί ‘πού είμαστε’, αλλά και ‘πού θέλουμε να πάμε’ και κυρίως ‘με ποιον τρόπο’.

Έτσι, στο επόμενο κεφάλαιο επιχειρείται μια εκτενής χαρτογράφηση του συγκεκριμένου της ενιαίας εκπαίδευσης στην Κύπρο, με ανάλυση των χαρακτηριστικών του σύγχρονου σχολείου και περιγραφή της εξέλιξης της γενικής εκπαίδευσης στο κυπριακό συγκείμενο. Ακολουθεί στο τρίτο κεφάλαιο η παρουσίαση της εξέλιξης της ειδικής εκπαίδευσης στην Κύπρο, καθώς και της πολιτικής, της νομοθεσίας και των προγραμμάτων ειδικής αγωγής, με επικέντρωση το τι γίνεται στη μέση εκπαίδευση. Στο τέταρτο και πέμπτο κεφάλαιο εξετάζονται

οι παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Αμέσως μετά, στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται σύνοψη και οριοθέτηση του όλου προβληματισμού, ούτως ώστε να εξαχθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Το έβδομο κεφάλαιο περιλαμβάνει αναλυτικά στοιχεία για την ερευνητική μεθοδολογία, ενώ στο όγδοο κεφάλαιο παρατίθενται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στις δύο φάσεις της έρευνας. Στο κεφάλαιο εννιά παρουσιάζονται διαφορές και συσχετίσεις ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και στο κεφάλαιο δέκα επεξηγείται ο τρόπος κωδικοποίησης των ποιοτικών δεδομένων. Στα επόμενα πέντε κεφάλαια παρουσιάζονται και συζητιούνται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, έχοντας ως κύριους θεματικούς άξονες τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό σύστημα και τη θέση των παιδιών με αναπηρία σε αυτό, την εκπαιδευτική πρακτική που υιοθετούν, το ρόλο που πιστεύουν ότι έχουν, τους παράγοντες που τους επηρεάζουν και τις προοπτικές που πιστεύουν ότι διανοίγονται για την εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης στην Κύπρο. Η παρούσα διατριβή αποπερατώνεται με άλλα δύο κεφάλαια, στα οποία απαντούνται τα ερευνητικά ερωτήματα, εξάγονται συμπεράσματα και προτείνονται εισήγησεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ: ΤΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ

Στο κεφάλαιο αυτό καθώς και μέχρι το έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας με θέματα που αφορούν το σύγχρονο σχολείο, τη γενική και ειδική εκπαίδευση στην Κύπρο, τους φραγμούς στην ένταξη των παιδιών με αναπηρία και το ρόλο των εκπαιδευτικών.

Το σύγχρονο σχολείο και η παγίδα της ‘αποτελεσματικότητας’

Η πτώση των εκπαιδευτικών επιπέδων κατά τα τελευταία χρόνια, όπως τεκμηριώνεται από διεθνείς έρευνες όπως η PISA, η αύξηση της φορολογίας με δικαιολογία την αναγκαιότητα να συντηρηθεί το εύπεπτο σύνθημα του κράτους-πρόνοιας (welfare state) για ‘ισότητα’ –έστω και εικονικά- εκπαιδευτικών ευκαιριών μέσα από τη λειτουργία δημόσιων σχολείων, καθώς και οι δημοσιονομικές πιέσεις, οδήγησαν όχι μόνο σε εκπαιδευτική κρίση, αλλά και σε ανάδυση και επικράτηση του αιτήματος των νεοφιλελευθεριστών για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, περισσότερη έμφαση στην απόκτηση τεχνοοικονομικών γνώσεων και εξειδικευμένων δεξιοτήτων, οι οποίες σε μια εποχή ραγδαίων εξελίξεων και πληροφοριακής έκρηξης θεωρούνται βασικές ούτως ώστε να ενσωματωθεί επιτυχώς το άτομο στη μηχανή της αγοράς και να αξιοποιηθεί ‘κατάλληλα’ για την ανάπτυξη της οικονομίας. Έτσι, σύμφωνα με τις αρχές του νεοφιλελευθερισμού, η αποδοτικότητα του σχολείου πρέπει να αξιολογείται πλέον με μετρήσιμα κριτήρια, με βάση τα οποία στοχοθετείται και κατευθύνεται η εκπαιδευτική πράξη (Allmendinger & Leibfried, 2003· Ζμας, 2005· Duncce, 2011).

Εντός αυτών των νεοφιλελεύθερων πλαισίων, ‘αποτελεσματικό’ θεωρείται εκείνο το σχολείο που εξυπηρετεί τις ανάγκες της αγοράς, έχει ωφελμιστικό προσανατολισμό και δημιουργεί παραγωγικούς ανθρώπους, έτοιμους να καταλάβουν τις προσφερόμενες θέσεις εργασίας και να ανταποκριθούν άμεσα στις απαιτήσεις της σύγχρονης νεοφιλελεύθερης και ανταγωνιστικής κοινωνίας, η οποία κατατάσσει τα άτομα ανάλογα με τη δυνατότητά τους να συνεισφέρουν οικονομικά, ενώ αντικρίζει με επιφύλαξη τους κοινωνικούς αγώνες και τις ανισότητες (Young, 2001· Barton, 2004· Παναγιωτόπουλος, 2004· Davies & Bansel, 2007· Giroux, 2011). Ως εκ τούτου, επιτυχία θεωρείται η κατάκτηση των πρώτων θέσεων σε τυποποιημένες εξετάσεις από ορθολογιστές που λειτουργούν ανταγωνιστικά και μπορούν να

αποστηθίσουν στείρες γνώσεις για να επιτύχουν ψηλές βαθμολογίες σε εξεταστικά δοκίμια, τα οποία αξιολογούν μόνο την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται στην υφιστάμενη τάξη πραγμάτων και ταυτόχρονα να εξυπηρετεί την αγορά εργασίας και τις οικονομικές απαιτήσεις της κοινωνίας (Rioux, 2002· Ball, 2003· Leo & Barton, 2006).

Αυτό βέβαια συμβαίνει γιατί *«κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να λειτουργήσει απομονωμένα από το περιβάλλον στο οποίο ανήκει»* (Ζμας, 2009, σελ. 16). Έτσι, κάτω από την πίεση της ανταγωνιστικά αναπτυσσόμενης παγκόσμιας οικονομίας και της τεχνολογικής και πληροφοριακής έκρηξης, που ακολούθησαν τη βιομηχανική επανάσταση, ο ανθρωπιστικός προσανατολισμός που είχε το σχολείο στην προβιομηχανική κοινωνία του κράτους-πρόνοιας (welfare state) φαίνεται να έχει αλλοιωθεί, οδηγώντας προοδευτικά την εκπαιδευτική διαδικασία σε ένα κρίσιμο και μεταίχμιακό σημείο (Espring-Andersen, 2006· Davies & Bansel, 2007).

Για να επιλυθούν τα προβλήματα αυτά, οι νεοφιλελευθεριστές υποστηρίζουν ότι είναι αναγκαία η ιδιωτικοποίηση, η εφαρμογή των μηχανισμών της αγοράς στην εκπαίδευση, καθώς και η απρόσκοπτη άσκηση της γονικής επιλογής, ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να 'εξυγιανθεί' και να καταστεί αποτελεσματικό, αλλά και να ικανοποιούνται οι εκάστοτε ατομικές ανάγκες και οι επιθυμίες του μαθητή-πελάτη (Ball, 2008· Klees, 2008· West & Ylönen, 2010). Πέραν τούτου, επειδή σύμφωνα με το νεοφιλελευθερισμό η προσωπική ευημερία θεωρείται προσωπική ευθύνη, ενώ κύρια απειλή για τις ατομικές ελευθερίες υποστηρίζεται ότι αποτελεί το ίδιο το κράτος, θεωρείται ότι η πολιτεία πρέπει να ενθαρρύνει την επιχειρηματικότητα και την παραγωγικότητα, καθώς και το κυνήγι του ατομικού συμφέροντος, ούτως ώστε μέσα από τη δημιουργία αποδοτικών ατόμων να μεγιστοποιηθεί η οικονομική παραγωγή και ο πλούτος (Giroux, 2005· Le Grand, 2007).

Ακολουθώντας τις αρχές του νεοφιλελευθερισμού, τα σχολεία αποκτούν προοδευτικά ανταγωνιστικό και εργαλειικό χαρακτήρα, όπως εξάλλου τεκμηριώνεται από την επικρατούσα ρητορική της 'αποδοτικότητας' και της 'αποτελεσματικότητας', καθώς και την κυρίαρχη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών, η οποία γίνεται με βάση τη στιγμιαία απόδοσή τους σε γραπτά διαγωνίσματα και τυποποιημένες εξετάσεις (Παναγιωτόπουλος, 2004· De Montlibert, 2007· Ball, 2008· Europa, 2010). Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα στο νεοφιλελεύθερο κράτος αλλάζει τον παραδοσιακό προσανατολισμό του και αντικαθιστά την κοινωνικοποιητική λειτουργία που είχε παλαιότερα, με τη μετατροπή του σε αναπαραγωγικό κομμάτι του μηχανισμού της αγοράς. Συνεπώς η εκπαίδευση θεωρείται πλέον μια διαδικασία χωρίς

βαθύτερο νόημα που περιστρέφεται γύρω από την εξασφάλιση και βελτίωση της θέσης του ατόμου στο χώρο εργασίας (Davies & Bansel, 2007).

Κατ' επέκταση, τα σχολεία δεν θεωρούνται πια απαραίτητα στοιχεία της συλλογικής ευημερίας, αλλά το μέσο για να επιτευχθεί περισσότερη και τελειότερη παραγωγή εργατών και δημιουργία κεφαλαίου. Έτσι μετατρέπονται σταδιακά σε τεχνοκρατικά εργαστήρια παραγωγής και κατάρτισης διευθυντικών και εκτελεστικών στελεχών, καθώς και εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού (Παναγιωτόπουλος, 2004· Davies & Bansel, 2007). Ένα σχολείο όμως που επικεντρώνεται αποκλειστικά στην επαγγελματική αποκατάσταση έχει ως κύριο στόχο την απόκτηση μετρήσιμων γνώσεων και δεξιοτήτων (Γράβαρης, 2005). Στα πλαίσια αυτά, το αναλυτικό πρόγραμμα αλλοιώνεται, αποκτά δεσμευτικό και χρησιμοθηρικό περιεχόμενο και κατευθύνεται από την επιδίωξη αποτελεσματικότητας, όπως αυτή καθορίζεται από επιλεκτικές νόρμες και αυθαίρετους δείκτες επίδοσης, ούτως ώστε ο μαθητής να καταλαμβάνει υψηλές θέσεις σε τυποποιημένες εξετάσεις και να είναι ανταγωνιστικός στην αγορά εργασίας (Ball, 2008· Klees, 2008). Ως αποτέλεσμα, το σχολείο γίνεται ανταγωνιστικό, αυστηρά επιλεκτικό, και διαχωριστικό, ιδιαίτερα όσον αφορά τις ευάλωτες ομάδες (Edwards, 2009· Duncce, 2011).

Τα κύρια επιχειρήματα των υποστηρικτών του νεοφιλελεύθερου σχολείου συνοψίζονται στον ισχυρισμό ότι ένας τέτοιος σχεδιασμός είναι ο ιδανικός, αφού η εστίαση στην κατάρτιση προσφέρει ασφάλεια στον εκπαιδευτικό, σαφή προσανατολισμό και ξεκάθαρη εκπαιδευτική πορεία, ενώ παράλληλα οι μαθητές αποκτούν τις βασικές γνώσεις που είναι απαραίτητες για να είναι ανταγωνιστικοί στη σύγχρονη αγορά εργασίας (Ζμας, 2005· Ξωχέλλης, 2006· Duncce, 2011). Πέραν τούτου, προβάλλεται ότι εντός ενός τέτοιου συστήματος το άτομο βελτιώνεται, αφού μετατρέπεται σε αυτόνομο, αυτοδύναμο και ενεργητικό πολίτη, με συνείδηση για τις υποχρεώσεις που έχει, όπως είναι για παράδειγμα η ευθύνη για οικονομική αυτοανάπτυξη και επίτευξη προσωπικής και οικογενειακής ευπορίας. Κατ' επέκταση, υποστηρίζεται ότι, επειδή η ευημερία επιδιώκεται μέσα από προσεκτικά υπολογισμένες ατομικές επενδύσεις, σε αντίθεση με τον παθητικό και εξαρτημένο πολίτη του κράτους-πρόνοιας (welfare state) που λειτουργούσε απλά ως αποδέκτης της φροντίδας του κράτους, ο νεοφιλελεύθερος πολίτης είναι δραστήριος και ενεργητικός, ενώ καθορίζει ο ίδιος την εξέλιξη και πρόδοό του (Espring-Andersen, 2006· Davies & Bansel, 2007).

Αντίθετα, σύμφωνα με τους επικριτές του, ο νεοφιλελευθερισμός προωθεί στην πραγματικότητα τον στυγνό ατομικισμό και προάγει τον παραγκωνισμό οποιασδήποτε συλλογικής ευθύνης για το ευπρόσβλητο και περιθωριοποιημένο, αφού παράγει πειθήνια

υποκείμενα, τα οποία ενώ έχουν την ψευδαίσθηση πως δρουν ελεύθερα, παραμένουν ανεπαισθήτως υποταγμένα στις δυνάμεις της αγοράς και εγκλωβίζονται αδιόρατα στην απατηλή γοητεία μιας έντεχνα καλλιεργημένης αλλά επίπλαστης εικόνας ισχύος (Giroux, 2005· Davies & Bansel, 2007). Το νεοφιλελεύθερο σχολείο λοιπόν δέχτηκε τελικά έντονη κριτική για μετατροπή της εκπαίδευσης σε μια μηχανική και χρησιμοθηρική διαδικασία, η οποία καλλιεργεί το στείρο εγκυκλοπαιδισμό, αδυνατεί να τερματίσει την εκπαιδευτική και κοινωνική ανισότητα και οδηγεί σε τελμάτωση της μαθησιακής και παιδαγωγικής διαδικασίας, μέσα από τη μετατροπή του σε φερέφωνο των δυνάμεων εξουσίας (Giroux, 2005· Klees, 2008· Duncce, 2011).

Εκτός αυτού, το παρουσιαζόμενο ως πλεονέκτημα της γονικής επιλογής φαίνεται να επικρέμεται ως δαμόκλειος σπάθη, αφού από τη μια η απόφαση για το είδος και τον τόπο εκπαίδευσης δεν λαμβάνεται από τον πραγματικό χρήστη της υπηρεσίας, ενώ από την άλλη ενδέχεται να εξυπηρετεί μάλλον τις επιθυμίες και τα συμφέροντα των δυνάμεων εξουσίας παρά του ίδιου του παιδιού. Επομένως μπορεί τελικά να αποβεί καταλυτική για την εξέλιξη και την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή (Le Grand, 2007). Παράλληλα, η δημιουργία σχολείων-μαγνητών-ελίτ, ως κύριο χαρακτηριστικό ενός νεοφιλελεύθερου εκπαιδευτικού συστήματος, και ο περιορισμός στην πρόσβαση παιδιών από περιθωριοποιημένες ομάδες φαίνεται να καταδεικνύει την ύπαρξη σοβαρών αντιφάσεων κατά τις μεγάλοσχημες διακηρύξεις για 'ελεύθερη' επιλογή, αλλά και να ανακυκλώνει τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες και τους φραγμούς (Young, 2001· Klitgaard, 2008· Greve, 2009· Angus, 2012).

Πέραν τούτου, λόγω της ανεξέταστης εμμονής για προσέγγιση των δεικτών αποδοτικότητας και επιτυχίας εντός μιας περιοριστικής οπτικής 'παρωπίδων', το νεοφιλελεύθερο σχολείο τείνει να αποδίδει άκριτα τυχόν χαμηλές επιδόσεις των μαθητών σε εγγενή παθογένεια, οικογενειακά προβλήματα και πολιτισμική έλλειψη, αντί να εξετάζει τις δομικές ανισότητες που πιθανόν απορρέουν από το νεοφιλελεύθερο χρησιμοθηρικό αναλυτικό πρόγραμμα και την εκπαιδευτική πολιτική, με αποτέλεσμα να προάγεται ο αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση (MacInerney, 2007· Edwards, 2009).

Συμπερασματικά, η σύγχρονη νεοφιλελεύθερη παιδαγωγική φαίνεται να κατασκευάζει πολίτες που δίνουν έμφαση στην οικονομική επιτυχία με κάθε κόστος, είναι έτοιμοι για σκληρό ανταγωνισμό, χαρακτηρίζονται από ατομικιστικά ιδεώδη και αποσυνδέουν την οικονομία και την αγορά εργασίας από την ηθική. Μια τέτοια παιδαγωγική απορρίπτει την ενσυναίσθηση, την οποία θεωρεί αδυναμία, ενώ παρέχει προνόμια μόνο στους ισχυρούς και τοποθετεί τις

ανάγκες της αγοράς πάνω από την ηθική ευθύνη απέναντι στον άνθρωπο (Vlachou, 2004· Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni & Spandagou, 2006· Giroux, 2010a). Στα πλαίσια αυτά, το σύγχρονο σχολείο φαίνεται να υποστηρίζει διαδικασίες και λειτουργίες που παράγουν και αναπαράγουν τις κοινωνικές διακρίσεις, αφού μέσα από τα μαθήματα, εκτός από γνώσεις, μεταφέρονται άμεσα ή έμμεσα εκείνες οι πολιτισμικές αξίες, οι κοινωνικοί θεσμοί και οι πεποιθήσεις που υπαγορεύονται από τις οριοθετήσεις και τις πρακτικές της νεοφιλελεύθερης κοινωνίας, με βάση πολιτισμικούς και κοινωνικοοικονομικούς στόχους που θεωρούνται σημαντικοί μόνο αν συμβάλλουν στη μεγιστοποίηση της παραγωγικότητας (Armstrong, 1999· Young, 2001· Apple, 2008· Ball, 2008· Giroux, 2011).

Αναπηρία Vs Ανταγωνιστικότητα

Παρά τις ενυπόγραφες και συλλογικές διακηρύξεις σε εθνικό και διεθνές επίπεδο λοιπόν (π.χ. Διακήρυξη της Σαλαμάνκα), οι αποφάσεις για τους μαθητές με αναπηρία λαμβάνονται χωρίς να ερωτηθούν οι ίδιοι, ενώ έχουν ως βασικό κριτήριο μια υποκειμενική αξιολόγηση της ικανότητας για υψηλή απόδοση και επίδοση σε συγκεκριμένα μαθήματα και για επιτυχία σε τυποποιημένες εξετάσεις (Vlachou, 2004). Σε ένα έντονα ανταγωνιστικό και επικριτικό κοινωνικό σύστημα, το οποίο καλλιεργεί το φόβο της αποτυχίας και τη νοοτροπία της παθογένειας και της αχρηστίας, και αναλαμβάνοντας ένα αγώνα καταξίωσης ‘επί ανίσοις όροις’, οι μαθητές με αναπηρία φαίνονται να περιορίζονται στις κατώτερες θέσεις της ιεραρχίας, ενώ η καταδίκη για παραμονή στο περιθώριο ενισχύεται από τη λιγότερη ποιοτικά και ποσοτικά εκπαίδευση που δέχονται ανεξαρτήτως τοποθέτησης, πάντα κατά την κρίση των ‘ειδικών’ (Barton & Armstrong, 2001· Slee, 2001· Strogilos, 2010).

Αξιοσημείωτο βέβαια είναι ότι οι αντιπαραθέσεις και οι διαφωνίες αναφορικά με τον καθορισμό του καταλληλότερου και ‘επωφελέστερου’ για τα παιδιά με αναπηρία σχολικού σχήματος στην πραγματικότητα αντικατοπτρίζουν τις συγκρούσεις των κοινωνικών δυνάμεων για τη χρυσή τομή της επιθυμητής και αποδεκτής μορφής της ιεραρχίας, καθώς και τη διαδικασία καθορισμού και σχηματοποίησης των πολιτικών και εκπαιδευτικών θεσμών από τους ισχυρότερους (Norwich, 2008· Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011). Ως εκ τούτου, στα πλαίσια μιας γενικευμένης επικράτησης διαχωριστικών και ρατσιστικών πρακτικών και ως αποτέλεσμα μιας εργαλειακής οπτικής, υποστηρίζεται ότι τα παιδιά με αναπηρία πρέπει να εγγράφονται σε ειδικά σχολεία, αφού θεωρούνται ανίκανα να παρακολουθήσουν τα μαθήματα

του γενικού σχολείου και να διεκδικήσουν θέσεις στην παραγωγική διαδικασία (Rioux, 2002· Giroux, 2010a, 2010b, 2011).

Κατ' επέκταση, ενώ στα ελιτιστικά γενικά σχολεία παρέχεται ένα ποιοτικό μαθησιακό περιβάλλον όπου προσφέρονται ευκαιρίες ανάπτυξης των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των μαθητών, αντίθετα στο κατασκευασμένο 'ειδικά' για παιδιά με αναπηρία ειδικό σχολείο, το μαθησιακό υλικό κατακερματίζεται, περιορίζεται και τροποποιείται, ώστε να γίνει όχι μόνο ποσοτικά αλλά και ποιοτικά λιγότερο από το υλικό για τους μαθητές χωρίς αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, Καραγιάννη, Ντεροπούλου, Παπασταυρινίδου & Σπανδάγου, 2004· Broderich, Mehta-Parekh, & Reid, 2005· Norwich & Lewis, 2007· Strogilos, 2010). Ως αποτέλεσμα, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Terwell (2005):

«Όλες αυτές οι διαδικασίες υποστυλώνουν, υποστηρίζουν, διευρύνουν και διαιωνίζουν τις υπάρχουσες διαφορές μεταξύ των κατηγοριών, στις οποίες κατατάσσονται οι μαθητές εντός του σχολικού πλαισίου» (σελ. 660).

Τα πράγματα φαίνονται να είναι ακόμα χειρότερα στις χώρες όπου η συνολική επίδοση και απόδοση των μαθητών και του σχολείου καθορίζουν παράλληλα και το ύψος της χρηματοδότησής του. Ως αποτέλεσμα των ισχυρών πιέσεων για βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων και επίτευξη υψηλών επιδόσεων σε τυποποιημένες εθνικές εξετάσεις ώστε τα σχολεία να δικαιούνται να διεκδικήσουν μια αδρή χρηματοδότηση, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα συνήθως επιλέγουν να εγγράψουν μαθητές χωρίς αναπηρία, ενώ οι μαθητές με αναπηρία που θεωρούνται ως μη επικερδής επένδυση απορρίπτονται (Barton & Slee, 1999· Tomlinson, 2003). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Barton και Slee (1999):

«Σε ένα συγκείμενο που προωθεί ολοένα και περισσότερο τον ανταγωνισμό και τον ατομικισμό, η έννοια της σχολικής αποτυχίας έχει καταλήξει συνώνυμη με τη ντροπή και τη μομφή. Όμως, ένας τέτοιος ρατσιστικός τρόπος σκέψης επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική θεωρία και πράξη, αφού τοποθετεί τις αιτίες των προβλημάτων εντός του ατόμου και της οικογένειάς του. Κατ' επέκταση, μέσα από την ανακύκλωση μιας διαχωριστικής ιδεολογίας που υποστηρίζει την εγγενή παθογένεια, οι μαθητές με αναπηρία οδηγούνται στον αποκλεισμό και την καταπίεση, στιγματίζονται και περιθωριοποιούνται» (σελ. 6).

Από τη στιγμή βέβαια που η σχολική αποτυχία θεωρείται έμφυτο χαρακτηριστικό και εγγενές παρεπόμενο της σωματικής βλάβης, τότε ο αποκλεισμός και οι διαχωριστικές πρακτικές τοποθετούνται αναπόφευκτα εντός ενός κατασκευασμένου φαύλου κύκλου

αναπαραγόμενων διακρίσεων, νομιμοποιούνται και συνεχίζουν να διαιωνίζονται. Έτσι αποδυναμώνονται και οι προσπάθειες για ενεργό συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στο σχολικό γίγνεσθαι (Barton & Armstrong, 2001· Graham & Slee, 2008). Πέραν τούτου, η επιδείνωση της κατάστασης της οικονομίας έχει οδηγήσει σε περικοπές στο χώρο της εκπαίδευσης εις βάρος κυρίως των περιθωριοποιημένων ομάδων, αφού συνήθως, εντός ενός εκπαιδευτικού συστήματος που προωθεί τον ανταγωνισμό και την πριμοδότηση των ισχυρών, όπως υπαγορεύεται από την ελιτιστική κοινωνία, περικόπτονται πρώτες οι δαπάνες που αφορούν εκείνους που θεωρούνται κατώτεροι, αδύναμοι, ανίσχυροι και επομένως αχρείαστοι (Giroux, 2010b).

Ως εκ τούτου, το ιεραρχικό σύστημα της παραγωγής και η άνιση κατανομή του πλούτου έχουν οδηγήσει στη λήψη αποφάσεων και σε εκπαιδευτικές πολιτικές που κατευθύνονται από τις οικονομικής χροιάς ανησυχίες μιας δυσπραγούσας αγοράς, ενώ διαμορφώνονται με βάση τις πιέσεις για ανταπόκριση σε ηχηρές λέξεις όπως ‘ανταγωνιστικότητα’ και ‘αποδοτικότητα’, με τις οποίες τονίζεται με εντυπωσιακό τρόπο η ανάγκη για ευθυγράμμιση και εναρμόνιση του σχολείου με τις αρχές του νεοφιλελευθερισμού. Ως αποτέλεσμα, το σύγχρονο σχολείο διαμορφώνει τη μαθησιακή διαδικασία και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων μάλλον με βάση την ανάγκη της αγοράς για οικονομική ανάκαμψη, παρά σύμφωνα με τις ανάγκες των διαφορετικών μαθητών του για παροχή ισότιμης μάθησης και διαφοροποιημένη διδασκαλία (Leo & Barton, 2006· Apple, 2008· Freire, 2009· McLaren, 2010· Παντελιάδου & Φιλίππατου, 2013).

Παραδόξως, η αποδυνάμωση, οι διακρίσεις εις βάρος των παιδιών με αναπηρία και η στέρηση του θεμελιώδους δικαιώματος των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση παρατηρούνται σε πολλά σύγχρονα κράτη, ακόμα και σε εκείνα που δηλώνουν ότι έχουν δημοκρατικό πολίτευμα και φαίνονται να είναι δημοκρατικά (Barton & Armstrong, 2001· Tomlinson, 2003). Ταυτόχρονα, ακόμα και σε σχολεία που ισχυρίζονται ότι εντάσσουν τα παιδιά με αναπηρία, μπορεί να βιωθεί η εμπειρία του αποκλεισμού, αφού το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, το σύστημα αξιολόγησης και οι διαπροσωπικές σχέσεις και πρακτικές περιστρέφονται κατά κανόνα γύρω από την κυρίαρχη κανονικότητα (Barton & Armstrong, 2001· Apple, 2008· Norwich, 2008).

Η αποσιώπηση της φωνής των ατόμων με αναπηρία

Κατά ειρωνικό τρόπο, ακόμα και σε επιτροπές που δηλώνουν ότι στόχο έχουν τη δημιουργία δομών που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία, η φωνή και η δυναμική αντιπροσώπευση των ίδιων των ατόμων με αναπηρία απουσιάζουν. Το ίδιο συμβαίνει και όσον αφορά τα παιδιά με αναπηρία εντός της σχολικής τάξης, στα οποία συχνά δεν δίνεται ιδιαίτερη σημασία ή ευκαιρία να ακουστούν, αφού δεν θεωρούνται δυνάμει ενεργητικά μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά παθητικοί ακροατές και σιωπηλοί δέκτες μιας περιστασιακής και υποτυπώδους διαντίδρασης με τον εκπαιδευτικό (Vlachou, 2004' Messiou, 2006' Barr & Smith, 2009). Έτσι, παρά το γεγονός ότι για να υλοποιηθεί η ενιαία εκπαίδευση απαιτείται εστίαση στην προσωπικότητα του ατόμου αντί στην κατηγορία όπου έχει αυθαίρετα τοποθετηθεί χωρίς να ερωτηθεί, οι δυνάμεις εξουσίας της νεοφιλελεύθερης κοινωνίας και του ατομικισμού καταφέρνουν να καταπνίξουν τη φωνή των ατόμων με αναπηρία και να τα αποδυναμώσουν (Barton, 2005' Messiou, 2006' Slee, 2006' Messiou, 2008' Veck, 2009).

Η εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης όμως προϋποθέτει όχι μόνο ενδυνάμωση της φωνής των ατόμων με αναπηρία αλλά και ενεργητική ακρόαση, η οποία επιτρέπει τη σύνδεση της εκπαιδευτικής πολιτικής με την προσωπικότητα των ατόμων με αναπηρία και όχι με την κατηγορία στην οποία έχουν τοποθετηθεί αυθαίρετα από τρίτους (Veck, 2009). Σύμφωνα με το Veck (2009) η ενεργητική ακρόαση διαδραματίζει ουσιαστικό και καθοριστικό ρόλο, αφού:

«...περιλαμβάνει ένα υπαρξιακό άλμα, μια αναμόρφωση του είναι που μετακινεί τον ακροατή πιο πέρα από την ασφάλεια του οικείου. Απαιτεί λοιπόν ακροατές έτοιμους να προωθήσουν την αλλαγή και να αλλάξουν και οι ίδιοι, σύμφωνα με αυτά που ακούνε» (σελ. 148).

Παρόλα αυτά, σε μια κοινωνία που προάγει τις διακρίσεις και δυσχεραίνει την εκ βαθέων αλλαγή, η σίγαση της φωνής των περιθωριοποιημένων ομάδων και η απροθυμία για ενεργητική ακρόαση αποτελούν συνηθισμένες πρακτικές που υποστυλώνουν τη διαδικασία της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας (Veck, 2009).

Κοινωνικό και ιατρικό-φιλανθρωπικό μοντέλο

Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, το οποίο αποτελεί μαζί με το ιατρικό-φιλανθρωπικό μοντέλο τα δύο μοντέλα στα οποία στηρίχθηκε η παρούσα διατριβή, οι κοινωνικές και οικονομικές διακρίσεις σε βάρος των ατόμων με αναπηρία δεν είναι αποτέλεσμα της συγκεκριμένης αναπηρίας, αλλά των φραγμών που η ίδια η κοινωνία θέτει στη

συμμετοχή τους σε κοινωνικές και οικονομικές δραστηριότητες. Επομένως, ο τρόπος με τον οποίο δομείται η κοινωνία από την πλειοψηφία των μη ανάπηρων μελών της καταλήγει στην καταπίεση και κατ' επέκταση στην παθητικοποίηση και περιθωριοποίηση των ανάπηρων ατόμων, μέσα από φυσικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς, πολιτιστικούς και οικονομικούς φραγμούς (Oliver, 1987, 1990, 2004, 2009).

Αυτός είναι εξάλλου και ο ορισμός που δίνει ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας για την αναπηρία (WHO, 2013):

«Η αναπηρία δεν είναι απλά ένα πρόβλημα υγείας. Είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο που αντανακλά τη διαντίδραση μεταξύ χαρακτηριστικών του σώματος και της κοινωνίας στην οποία ζει το άτομο με αναπηρία. Ως εκ τούτου το ξεπέρασμα των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένα άτομο με αναπηρία απαιτεί παρεμβάσεις για μετακίνηση των φυσικών και κοινωνικών φραγμών» (σελ. 1).

Παράλληλα, η χρήση και η επικράτηση του ιατρικού μοντέλου στην ερμηνεία της αναπηρίας φαίνεται να έχει οδηγήσει την κοινωνική σκέψη σε μια καθοριστική στροφή και επικέντρωση στα στοιχεία εκείνα που καταλογίζουν στην αναπηρία αρνητική χροιά και έλλειψη, πάντα σε σύγκριση με μια επίπλαστη υποκειμενική κανονικότητα. Επειδή λοιπόν η αντίληψη για την αναπηρία περιλαμβάνει εντυπώσεις απώλειας και ανυπόφορης προσωπικής τραγωδίας, τα άτομα με αναπηρία καθορίζονται με βάση μια υποτιθέμενη ανικανότητα και μια κατασκευασμένη αδυναμία συμμετοχής στην κοινωνική ζωή, ενώ θεωρούνται ανίατα ασθενείς, εύθραυστες και παθητικές υπάρξεις που δεν έχουν καμιά δυνατότητα, ούτε καν για αυτοφροντίδα (Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni & Spandagou, 2006· Oliver, 2009). Έτσι, η πηγή και η αιτία των προβλημάτων μεταφέρεται περίτεχνα και τοποθετείται αυθαίρετα εντός του ατόμου με βάση και 'άλλοθι' τη βιολογική πτυχή της αναπηρίας, δικαιολογώντας με αυτό τον τρόπο και νομιμοποιώντας την κατασκευασμένη κοινωνική ανισότητα (Rioux, 2002· Oliver, 2004· Vlachou, 2004).

Ως εκ τούτου, η επικράτηση της ιατρικής λογικής τις τελευταίες δεκαετίες φαίνεται να έχει διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη ζωή των ατόμων με αναπηρία, αφού έχει επηρεάσει τις αποφάσεις, τη νομοθεσία, την οικογένεια και την κοινωνία ως προς τον τρόπο που σκέφτονται και αντιμετωπίζουν την αναπηρία (Campbell, 2009). Η αντίληψη της αναπηρίας λοιπόν ως αναπόφευκτη και τραγική ενδογενής κατάσταση που εκπηγάει από το ίδιο το άτομο αντανακλάται και στην επικρατούσα ρητορική της αναπηρίας, η οποία τονίζει και τρέφει την εικόνα του αδύναμου, διαφορετικού και ανίκανου 'άλλου' (Liasidou, 2007, 2008a· Barr &

Smith, 2009' Grech, 2009). Έτσι, η αναπηρία παρουσιάζεται ως βιολογική δυσλειτουργία, παθολογία και απόκλιση από την κανονικότητα, γι' αυτό και οι άνθρωποι με αναπηρία θεωρούνται αξιολύπητοι και εξαρτώμενοι τόσο από τους ειδικούς που τους παρέχουν ιατρική φροντίδα, ώστε να γίνουν ή τουλάχιστον να φαίνονται κανονικοί, όσο και από τους συνανθρώπους τους που επιδεικνύουν οίκτο και φιλανθρωπία (Rioux, 2002' Oliver, 2004' Zoniou-Sideri et al., 2006' Humpage, 2007' Oliver, 2009).

Τελικά, μέσα από τέτοιες υπόρρητες κοινωνικές διεργασίες, η αναπηρία όχι μόνο υποβαθμίζεται σε αθεράπευτα στερητική μειονεξία, αλλά παράλληλα υπονομεύονται οι ευκαιρίες για ευρύτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές μεταρρυθμίσεις που θα δημιουργούσαν και θα ενίσχυαν την επικράτηση ευνοϊκού κλίματος για την ανάπτυξη μιας κοινωνίας που αντιμετωπίζει με σεβασμό τα άτομα με αναπηρία (Slee, 2001' Phtiaka, 2008).

Τα ζητήματα περί αναπηρίας ως θέμα πολιτικό

Σε ένα ελιτιστικό συγκείμενο λοιπόν, οι δυνάμεις εξουσίας οριοθετούν την άσκηση των δικαιωμάτων και την απόλαυση ωφελημάτων που αφορούν τους πολίτες με τέτοιο τρόπο ώστε τελικά να διαιωνίζονται παρά να καταργούνται οι διακρίσεις εις βάρος των ατόμων με αναπηρία, καθιστώντας έτσι τη νοηματισμένη αλλαγή προβληματική (Rioux, 2002' Giroux, 2011). Ως αποτέλεσμα, παρά τις προσπάθειες των ακτιβιστών με αναπηρία και άλλων μελετητών για άρση των φραγμών και απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης, οι κυρίαρχες αξίες της σύγχρονης ανταγωνιστικής κοινωνίας και τα παγιωμένα ρατσιστικά στερεότυπα, τα οποία διαιωνίζονται μέσα από το σχολείο, συμβάλλουν στη διατήρηση της υφιστάμενης τάξης πραγμάτων και παρεμποδίζουν την εξάλειψη των φραγμών (Barnes, 2007' Apple, 2008' Graham & Slee, 2008' Norwich, 2008' Oliver, 2009).

Έτσι η ιατροκοποίηση των αναγκών του σώματος και του πνεύματος, η μετατροπή της αξιολόγησης σε άσκηση καταπίεσης από τις δυνάμεις εξουσίας, καθώς και το πλήθος των αρνητικών επιπτώσεων που προκύπτουν λόγω του εγκλεισμού σε ειδικά σχολεία χαμηλών προσδοκιών και της απομάκρυνσης των ατόμων με αναπηρία από τις οικογένειές τους, οδήγησαν κατά τη δεκαετία του 1950 στην ανάπτυξη μιας αντι-ηγεμονικής παράδοσης ανάμεσα στις αναπηρικές οργανώσεις (Abberley, 1987' Morris, 1991' Armstrong & Barton, 1999' Oliver, 2009). Κατά συνέπεια, η φαινομενικά απλή αρχικά απαίτηση για ίση μεταχείριση των ατόμων με αναπηρία εξελίχθηκε τελικά σε σκληρό αγώνα και πάλη με τις δυνάμεις εξουσίας, αφού τα ζητήματα γύρω από την αναπηρία φαίνονται να σχετίζονται στενά με

θέματα πολιτικής και αποκλεισμού από την εξουσία, καθώς και με επιδράσεις και επιπτώσεις από και προς την κοινωνία γενικότερα (Tomlinson, 2003· Heenan, 2009· Oliver, 2009).

Ως εκ τούτου, φαίνεται να προκύπτει μια σοβαρή αντίφαση: ενώ θεωρητικά τα κράτη επενδύουν στην παιδεία, της οποίας το ρόλο θεωρούν καθοριστικό για τη διαμόρφωση του δημοκρατικού πολίτη, κι ενώ τα τελευταία χρόνια δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της δημοκρατικής πολιτότητας (Nussbaum, 2006· Barr & Smith, 2009), από την άλλη, τα παιδιά που πραγματικά χρειάζονται στήριξη και πρόσβαση στερούνται στην πράξη των δικαιωμάτων τους και δεν αντιμετωπίζονται δημοκρατικά (Vlachou, 2004· Thrupp & Tomlinson, 2005). Έτσι, μέσα από μια αναποτελεσματική πρακτική ένταξης, η οποία φαίνεται να πηγάζει από την τάση για ελεημοσύνη και οίκτο, και μια σταθερή πολιτική αποκλεισμού από το γενικό σχολείο και τα συνηθισμένα μαθησιακά περιβάλλοντα, τα παιδιά με αναπηρία περιθωριοποιούνται, με σύνηθες πρόσχημα την προστασία τους από το ‘σκληρό κόσμο’ και κυρίως ‘για το καλό τους’ (Rioux, 2002· Barton, 2004· Vlachou, 2004· Graham & Slee, 2008).

Κατά συνέπεια το σύγχρονο σχολείο φαίνεται να κινείται προς δύο αντιθετικά ασύμβατες κατευθύνσεις, αφού από τη μια, μέσα από την εφαρμογή των αρχών της ενιαίας εκπαίδευσης, μπορεί να λειτουργήσει ως η απάντηση στο επικρατούν διαχωριστικό εκπαιδευτικό σύστημα και να συνδράμει καθοριστικά στις προσπάθειες για την αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης, ενώ αντίθετα από την άλλη, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διατηρηθεί και να διαιωιστεί το καθεστώς του αποκλεισμού (Tomlinson, 2003). Ποιο ρόλο λοιπόν από τους δύο προωθεί τελικά το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΓΕΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται περιγραφή του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, καθώς και της εξέλιξης της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, με επικέντρωση στα προγράμματα για παιδιά με αναπηρία στη μέση εκπαίδευση.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου: επιδράσεις και συνιστώσες

Για να γίνει καλύτερα κατανοητή η εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης στην Κύπρο θεωρείται απαραίτητο να γίνει πρώτα μια προσπάθεια επεξήγησης των επιδράσεων και επιρροών που δέχτηκε το εκπαιδευτικό σύστημα στην Κύπρο καθώς εξελισσόταν. Σε γενικές γραμμές, θα μπορούσε να λεχθεί ότι το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να ακολουθεί μια ιδιάζουσα πορεία ανάπτυξης, αφού εξελίχτηκε εντός μιας ταραχώδους ιστορικής περιόδου που περιλαμβάνει την κατάληψη της Κύπρου από τους Τούρκους (1571-1878), την ενοικίαση αρχικά της Κύπρου στους Βρετανούς, τη μετάβαση στη συνέχεια σε καθεστώς αποικιοκρατίας (1878-1960) και τέλος την περίοδο της ανεξαρτησίας από το 1960 και μετά. Παράλληλα γεγονότα-σταθμούς αποτέλεσαν ο απελευθερωτικός αγώνας του 1955-1959, καθώς και η τουρκική εισβολή το 1974 και η συνεπακόλουθη παράνομη κατοχή του 40% του εδάφους της Κυπριακής Δημοκρατίας από τα τουρκικά στρατεύματα (Μαραθεύτης, 1992· Παντελίδου, Χατζηκωστή, Σαββίδου & Κατσώνης, 2006· Περσιάνης, 2006, 2010). Ως αποτέλεσμα αυτού του περίπλοκου ιστορικού, κοινωνικοοικονομικού και πολιτισμικού συγκειμένου, το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα απέκτησε κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία περιγράφονται στη συνέχεια.

Ως αναπόφευκτο παρεπόμενο των ιστορικών περιπετειών της Κύπρου λοιπόν, αλλά και της βαθιάς πεποίθησης μιας μεγάλης μερίδας Κυπρίων για την ελληνική τους καταγωγή, το κύριο χαρακτηριστικό της κυπριακής εκπαίδευσης ήταν και συνεχίζει να είναι η επικράτηση του αλτρωτικού πνεύματος. Το πνεύμα αυτό ενισχύθηκε συστηματικά από την κυρίαρχη πολιτική ρητορική, ενώ εδραιώθηκε και διαιωνίστηκε εύκολα μέσα από την καθημερινή σχολική πρακτική. Διαφαίνεται καθόλα τα στάδια ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσα στους σκοπούς και τους στόχους του σχολείου, τη γλώσσα διδασκαλίας, τη διδακτέα ύλη, αλλά και το αναλυτικό πρόγραμμα. Το αλτρωτικό πνεύμα λοιπόν βιώθηκε ως διακαής πόθος

των Κυπρίων για ένωση της Κύπρου με την Ελλάδα, με αποκορύφωμα το Ενωτικό Δημοψήφισμα το 1950, και εκφράστηκε ως συστηματική καλλιέργεια του ελληνικού ιδεώδους σε όλες τις εκφάνσεις της κουλτούρας και του τρόπου ζωής, καθώς και ως υποχρέωση για έμπρακτη συμμετοχή σε κάθε αγώνα που αναλάμβανε το ελληνικό κράτος (Παντελίδου κ.ά., 2006· Περσιάνης, 2006· Χωρεπίσκοπος Τριμυθούντος Βασίλειος, 2007).

Κάτω από την επίδραση του πνεύματος αυτού, κατά τη διάρκεια της οθωμανικής κυριαρχίας αλλά και της βρετανικής αποικιοκρατίας, οι σχολές που ιδρύθηκαν επωνομάστηκαν ‘ελληνικές’ (π.χ. Ελληνική Σχολή Λευκωσίας το 1812 και Ελληνική Σχολή Λεμεσού το 1819), είχαν αρχαιοελληνικό αρχιτεκτονικό ρυθμό και ελληνικά κλασικά πρότυπα. Λειτουργώντας εντός ενός καθεστώτος κυριαρχίας από ξένες δυνάμεις, οι σχολές αυτές προσπάθησαν να κρατήσουν τις ξένες επιδράσεις μακριά από τον κυπριακό λαό, προάγοντας την πατριδολατρεία μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα και διακηρύττοντας την αναγκαιότητα για προσφορά ελληνοπρεπούς μόρφωσης και καλλιέργεια των μαθητών σύμφωνα με το ελληνοχριστιανικό ιδεώδες. Ως αποτέλεσμα, η εκπαίδευση στην Κύπρο απέκτησε μια έντονα ελληνοκεντρική και πολιτική χροιά, η οποία συνεχίζει να διαποτίζει κάθε πτυχή της ζωής των Κυπρίων μέχρι σήμερα. Έτσι τα σύγχρονα σχολεία της Κύπρου συνεχίζουν να παρέχουν ελληνοκεντρική εκπαίδευση, προωθώντας την αδιαπραγμάτευτη χρήση της ελληνικής γλώσσας στα γραπτά κείμενα, παρά τη χρήση της κυπριακής διαλέκτου στον προφορικό λόγο, και καλλιεργώντας ευλαβικά το ελληνοχριστιανικό ιδεώδες μέσα από τα υποχρεωτικά μαθήματα (π.χ. Αρχαία και Νέα Ελληνικά, Ιστορία, Θρησκευτικά). Αξιοσημείωτο είναι ότι σύμφωνα με στοιχεία του ΥΠΠ (2015δ), το μάθημα των Θρησκευτικών στην Κύπρο κατέχει το 5,5% του ωρολογίου προγράμματος, πολύ πιο πάνω από το μέσο όρο για την Ευρωπαϊκή Ένωση που είναι 3,7%. Διατηρώντας λοιπόν τον ενδόμυχο πόθο για συνένωση της Κύπρου με τη ‘μητέρα–Ελλάδα’, όπως χαρακτηρίζεται από μια μεγάλη μερίδα Κυπρίων το ελληνικό κράτος, τα σύγχρονα σχολεία διενεργούν πανηγυρικές εκδηλώσεις κατά τις εθνικές επετείους, ώστε να υποδαυλίζεται διαρκώς η ανάγκη για εθνικό αγώνα μέχρι να επέλθει η ‘λύτρωση’ (Περσιάνης, 2006· Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2007· Περσιάνης, 2010).

Στα πλαίσια αυτά, ενισχύθηκε παράλληλα η διάκριση του ‘Εμείς’ από τους ‘Άλλους’, η οποία παγιώθηκε ως συμπεριφορά και μετά την ανεξαρτησία της Κύπρου, ενώ φαίνεται να διέπει τον ιδιαίτερο χαρακτήρα και την ψυχοσύνθεση της κυπριακής κοινωνίας μέχρι σήμερα (Μαυράτσας, 1998· Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2007· Μαυράτσας, 2012). Ως ‘Εμείς’ λοιπόν θεωρούνται οι Κύπριοι-Έλληνες, οι οποίοι ως ομοαίματοι και απόγονοι των αρχαίων Ελλήνων

αποτελούν φορείς ενός λαμπρού και ανώτερου πολιτισμού σε σχέση με τους βάρβαρους ‘Άλλους’, δηλαδή τους Τούρκους, τους Βρετανούς και όλους όσους εμπίπτουν στην κατηγορία του ‘πας μη Έλλην’. Αυτή ακριβώς η πολιτισμική ‘ανωτερότητα’ των Κυπρίων θεωρείται εξάλλου ότι ήταν η αιτία για να μετατραπεί το νησί σε αντικείμενο της επιβουλής των ζηλόφθονων και αιμοδιψών ‘Άλλων’, οι οποίοι παρουσιάζονται ως μια σοβαρή απειλή για την εθνική ταυτότητα αφού, όπως αντικατοπτρίζεται εμφανώς στη ρητορική των σχολικών εγχειριδίων και του πολιτικού λόγου, όλες τους οι ενέργειες διαπνέονται από την κακόβουλη επιθυμία όχι μόνο να αφελληνίσουν και να κατακτήσουν το νησί, αλλά και να εξαλείψουν τον απανταχού ελληνισμό (Μαυράτσας, 1998· Περσιάνης, 2006· Χωρεπίσκοπος Τριμυθούντος Βασίλειος, 2007· Μαυράτσας, 2012).

Η ταύτιση των εθνικών οραμάτων με τον αλτρωτισμό, η προσκόλληση της παιδείας στο ελληνοχριστιανικό ιδεώδες και η αδυναμία απεξάρτησης από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κατά τη διάρκεια της δημιουργίας της μετα-ανεξαρτησιακής κυπριακής κοινωνίας, φαίνονται να οδηγούν όμως σε σοβαρές στρεβλώσεις. Ως αποτέλεσμα, οι Κύπριοι καταδικάζονται υπόρρητα στον αυτοεγκλεισμό και στην αδυναμία να εκσυγχρονιστούν και να δημιουργήσουν δική τους ταυτότητα. Παράλληλα αποκλείονται οι επιδράσεις από ξένα στοιχεία, τα οποία είτε δαιμονοποιούνται ως μια βάρβαρη λαίλαπα που απειλεί να διαφθείρει και να αλλοιώσει τον ελληνικό χαρακτήρα της κυπριακής κοινωνίας, είτε απαξιώνονται ως κατώτερα, αφού προέρχονται από τους ‘Άλλους’, και επομένως απορρίπτονται (Μαυράτσας, 1998· Περσιάνης, 2006· Χωρεπίσκοπος Τριμυθούντος Βασίλειος, 2007· Φιλίππου, 2011· Μαυράτσας, 2012).

Η έντονη πολιτισμική και πολιτική αντίσταση του πληθυσμού της Κύπρου απέναντι στον ‘ξένο’ και ανοίκειο ‘Άλλο’ αλλά και η απουσία ουσιαστικής επαφής και σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ κυβερνώντων και κυβερνωμένων φαίνεται να συνέτειναν, τουλάχιστον αρχικά, στην υιοθέτηση πολιτικής προσαρμοσμένης εκπαίδευσης από τους βρετανούς αποικιοκράτες από το 1878 και μετά, όταν η Κύπρος προσφέρθηκε επί ενοικίω στη Βρετανία από την Τουρκία, ως αντάλλαγμα για τη δέσμευσή της πρώτης να διασφαλίσει την ακεραιότητα των τουρκικών κτήσεων στην Ασία που απειλούνταν από τη Ρωσία (Περσιάνης, 2006). Παράλληλα, η εφαρμογή στην Κύπρο μιας διαφορετικής σε σχέση με τις άλλες βρετανικές αποικίες εκπαιδευτικής πολιτικής φαίνεται να σχετίζεται με τις ιδιαίτερες δημογραφικές συνθήκες του νησιού, του οποίου ο πληθυσμός προέρχεται από δύο διαφορετικές γλωσσικά και εθνοτικά κοινότητες και ο οποίος κατά την εποχή της

αποικιοκρατίας ήταν διεσπαρμένος ως επί το πλείστον σε αγροτικές περιοχές και ασχολείτο κυρίως με τη γεωργία (Περσιάνης, 2006· Ιωαννίδης, 2007).

Φαίνεται επίσης να έχει σχέση και με τον ιδιαίτερα χαμηλό προϋπολογισμό της βρετανικής κυβέρνησης για εκπαιδευτικές δαπάνες και ίδρυση σχολείων στο νησί, παρά την επιθυμία των Κυπρίων για ανώτερη εκπαίδευση. Οι ιδιαίτερες αυτές συνθήκες είχαν ως αποτέλεσμα την ενθάρρυνση δημιουργίας κοινοτικών και φυλετικά χωρισμένων σχολείων, την ανάπτυξη γεωργικής εκπαίδευσης και την υποστήριξη της προθυμίας των εύπορων ιδιωτών για παροχή εισφορών για την εκπαίδευση, ώστε να μην επιβαρυνθεί οικονομικά η βρετανική αποικιοκρατική κυβέρνηση. Δεδομένου λοιπόν ότι αποτελούσε τον πιο πλούσιο ίσως χορηγό για τα ελληνόφωνα σχολεία, η Εκκλησία αποκτά την εποχή αυτή μια ιδιαίτερα μεγάλη οικονομική και πολιτική δύναμη και ένα έντονα πρωταγωνιστικό ρόλο στα πολιτικά, πολιτιστικά και κοινωνικά δρώμενα, καθώς και στην καθημερινή ζωή των Κυπρίων. Αυτό εξάλλου τεκμηριώνεται με την ανάδειξη ενός Αρχιεπισκόπου ως ο πρώτος αιρετός και επί τρεις θητείες επανεκλεγείς πρόεδρος της νεοσύστατης κυπριακής δημοκρατίας, δηλαδή από το 1960 και μετά, ο οποίος και παρέμεινε σε αυτή τη θέση μέχρι το θάνατό του το 1977 (Περσιάνης, 2006· Ιωαννίδης, 2007· Χατζηβασιλείου, 2007).

Γεγονός-σταθμό για την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ αποικιοκρατών και κυβερνωμένων αποτέλεσαν τα Οκτωβριανά, όταν οι Κύπριοι εξεγέρθηκαν μαζικά κατά της βρετανικής αποικιοκρατίας, με αφορμή παράπονα που είχαν για τους υψηλούς τελωνειακούς δασμούς και τους φόρους. Η μαζική αυτή εξέγερση του κυπριακού πληθυσμού τον Οκτώβριο του 1931 και τα αιματηρά γεγονότα που ακολούθησαν φαίνεται να επηρέασαν τα εκπαιδευτικά πράγματα, τα οποία άρχισαν να παρεκκλίνουν από την αρχική τους πορεία. Έτσι από αυτό το σημείο και μετά οι Βρετανοί άλλαξαν πολιτική και αποφάσισαν να χρησιμοποιήσουν την εκπαίδευση ως το μέσο δημιουργίας μιας νέας μεσαίας τάξης που θα ήταν πολιτισμικά εξαρτημένη από αυτούς και θα τηρούσε υποστηρικτική στάση απέναντί τους, γεφυρώνοντας έτσι το χάσμα μεταξύ κυβερνώντων και κυβερνωμένων και αποσοβώντας τον κίνδυνο για περαιτέρω αντιδράσεις (Παντελίδου κ.ά., 2006· Περσιάνης, 2006). Για να επιτύχουν αυτό το στόχο, οι κυβερνώντες προσπάθησαν να εφαρμόσουν το βρετανικό ακαδημαϊκό μοντέλο και να καθιερώσουν την αγγλική γλώσσα και κουλτούρα στα σχολεία της Κύπρου. Έτσι, δημιούργησαν ιδιωτικά πολυφυλετικά σχολεία (π.χ. Αγγλική Σχολή Λευκωσίας) ώστε οι μαθητές από τις δύο κοινότητες να συνεκπαιδευούνται και να μάθουν να συμβιώνουν, ενώ

παράλληλα να προετοιμάζονται τυπικά και ιδεολογικά για σπουδές σε βρετανικά πανεπιστήμια (Περσιάνης, 2006).

Στο ίδιο πνεύμα, οι βρετανοί αποικιοκράτες άλλαξαν άρδην και τα αναλυτικά προγράμματα και τις διδακτικές μεθόδους, στοχεύοντας στην εκρίζωση του εθνικισμού, την εξασθένιση του αλυτρωτικού πνεύματος και την τελική κυπριοποίηση του πληθυσμού (Περσιάνης, 2006· Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2007). Για να επιτευχθούν λοιπόν αυτοί οι στόχοι, αφενός εισήχθη ως υποχρεωτικό μάθημα στα σχολεία των δύο κοινοτήτων η αγγλική γλώσσα και αφετέρου στα κυβερνητικά πολυφυλετικά σχολεία εδραιώθηκε ως κύρια γλώσσα διδασκαλίας η αγγλική, η οποία και καθιερώθηκε σιγά-σιγά ως το πιο αποτελεσματικό μέσο πρόσβασης τόσο στα βρετανικά πανεπιστήμια όσο και στη δημόσια υπηρεσία. Παράλληλα, μέσα από τη διεξαγωγή εξετάσεων στην Κύπρο για πιστοποίηση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας καθώς και την παροχή υποτροφιών εκ μέρους της βρετανικής αποικιοκρατικής κυβέρνησης για σπουδές στη Μεγάλη Βρετανία, αυξήθηκε η ροή προς τα βρετανικά πανεπιστήμια και καλλιεργήθηκε έτσι πιο εύκολα η βρετανική κουλτούρα (Περσιάνης, 2006· Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2007).

Πάντως, η οικονομική και κοινωνική επιτυχία που ακολουθούσε τους κύπριους απόφοιτους των βρετανικών πανεπιστημίων οδήγησε τελικά στην καλλιέργεια μιας χρησιμοθηρικής αντίληψης για την παιδεία, καθώς και στην εξιδανίκευση των βρετανικών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία φαίνεται να ανακυκλώνεται μέχρι σήμερα (Περσιάνης, 2006). Παράλληλα, μέσα από την εισαγωγή των κύπριων φοιτητών στη βρετανική κουλτούρα και στο βρετανικό τρόπο ζωής, οικοδομήθηκε και μεταφέρθηκε εν τέλει στην Κύπρο μια καινούρια εκπαιδευτική παράδοση ενός διαφοροποιημένου σε σχέση με το ελληνικό μοντέλο τρόπου λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Περσιάνης, 2006). Σημαντικό ρόλο βέβαια φαίνεται να διαδραμάτισε το γεγονός ότι ενώ στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν αυστηρά συγκεντρωτικό από το 1834 (Μπουζάκης, 1999· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004), στην Κύπρο η εκπαίδευση παρέμεινε για πολλά χρόνια αποκεντρωμένη και θέμα του οποίου το χειρισμό αναλάμβαναν οι δύο κοινότητες, οι οποίες καθόριζαν και τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Περσιάνης, 2006).

Στο σημείο αυτό όμως, χρειάζεται μια λεπτομερέστερη ανάλυση του τρόπου με τον οποίο εξελίχθηκε η γενική εκπαίδευση στην Κύπρο, ούτως ώστε να γίνουν οι απαραίτητες συνδέσεις με την εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης αργότερα.

Η γενική εκπαίδευση στην Κύπρο: ιστορική αναδρομή

Αν και θα μπορούσε να λεχθεί ότι η παροχή εκπαίδευσης στην Κύπρο, όπως και σε άλλες χώρες, χρονολογείται από την αρχαιότητα, μια τέτοια ανάλυση δεν εμπίπτει στους στόχους της παρούσας διατριβής. Επομένως, η ιστορική αναδρομή αναφορικά με τη γενική εκπαίδευση στην Κύπρο θα ξεκινήσει από την Τουρκοκρατία, αφού η περίοδος αυτή φαίνεται να είναι καθοριστική για τη μελλοντική πορεία του νησιού (Παντελίδου κ.ά., 2006). Κατά τα χρόνια της Τουρκοκρατίας (1571-1878) λοιπόν, η ανώτατη αρχή για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χριστιανικής ελληνόφωνης κοινότητας της Κύπρου ήταν η Εκκλησία, η οποία είχε την κύρια αρμοδιότητα για την οργάνωση, τη διοίκηση, την οικονομική στήριξη και το γενικό έλεγχο των σχολείων και επομένως μπορούσε να καθορίσει σε μεγάλο βαθμό τον προσανατολισμό και τους στόχους του σχολείου. Ως αποτέλεσμα, η εκπαίδευση την εποχή αυτή απόκτησε εκκλησιαστικό χαρακτήρα και έντονα θρησκευτικό περιεχόμενο (Περσιάνης, 2010). Τα κύρια διοικητικά και εκτελεστικά όργανα που είχαν την ευθύνη για τα σχολεία την εποχή αυτή ήταν η Γενική Συνέλευση, οι Σχολικές Επιτροπές των Πόλεων και οι Σχολικές Επιτροπές των Κοινοτήτων.

Η Γενική Συνέλευση συνεδρίαζε τακτικά μια φορά το χρόνο. Αποτελείτο από τον Αρχιεπίσκοπο ως πρόεδρο, τέσσερις ιεράρχες, τους δημογέροντες και κάποια αιρετά μέλη, καταδεικνύοντας έτσι την υψηλή θέση που φαίνεται να είχε η ανώτερη τάξη, δηλαδή η Εκκλησία και οι αξιωματούχοι της βρετανικής Κυβέρνησης. Η επιτροπή αυτή είχε την εξουσία να αποφασίζει για την ίδρυση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τη σύνταξη κανονισμών λειτουργίας, τον καθορισμό της γενικής πολιτικής των σχολείων, τον καταρτισμό των προϋπολογισμών, το ύψος των εισφορών της Εκκλησίας και τις αμοιβές των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα έπρεπε να ελέγχει τις Επιτροπές των Πόλεων και Κοινοτήτων. Οι επιτροπές αυτές είχαν έξι αιρετά μέλη, με πρόεδρο τον οικείο Μητροπολίτη. Οι κύριες αρμοδιότητές τους ήταν η εύρυθμη λειτουργία των αστικών σχολείων, η συλλογή εισφορών, καθώς και ο διορισμός και η μισθοδοσία των εκπαιδευτικών. Εκτός από πρόεδρος, ο Μητροπολίτης εκτελούσε επίσης καθήκοντα επαρχιακού επιθεωρητή, πράγμα που φαίνεται να ενισχύει την άποψη για ένα πρωταγωνιστικό και ηγεμονικό ρόλο της Εκκλησίας την εποχή αυτή. Τα σχολεία που βρίσκονταν σε αγροτικές περιοχές διευθύνονταν αντίστοιχα και κατά τον ίδιο τρόπο από τις Σχολικές Επιτροπές των Κοινοτήτων (Μαραθεύτης, 1992· Περσιάνης & Πολυβίου, 1992· Περσιάνης, 2006).

Κατά τη διάρκεια της περιόδου της Αγγλοκρατίας στην Κύπρο (1878-1960), η οποία ακολούθησε την Τουρκοκρατία (1571-1878), διατηρήθηκε αρχικά το ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο φαινόταν να εξυπηρετεί τους Βρετανούς, αφού μετέθετε την ευθύνη για την παροχή εκπαίδευσης και κυρίως για εξεύρεση των απαραίτητων οικονομικών πόρων στις δύο κοινότητες. Ταυτόχρονα, το σύστημα αυτό κατοχύρωνε τη θρησκευτική ελευθερία και των χριστιανών και των μουσουλμάνων κατοίκων της Κύπρου, ενώ παρουσίαζε τις δύο κοινότητες ως θρησκευτικές και όχι ως εθνικές, πράγμα που διευκόλυνε την προσπάθεια των Βρετανών για κυπριοποίηση του πληθυσμού και αποφυγή πυροδότησης διενέξεων φυλετικής αιτιολογίας που θα μπορούσαν ενδεχομένως να λάβουν ανεξέλεγκτες διαστάσεις. Στα πλαίσια αυτά, συνέχισαν να λειτουργούν οι ίδιες επιτροπές όπως και κατά την Τουρκοκρατία, επίσης κάτω από τον έλεγχο της Εκκλησίας. Το 1895, η Γενική Συνέλευση, οι Σχολικές Επιτροπές των Πόλεων και οι Σχολικές Επιτροπές των Κοινοτήτων μετονομάστηκαν αντίστοιχα σε Χριστιανικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, Επαρχιακές Σχολικές Επιτροπές και Χωρητικές Σχολικές Επιτροπές (Περσιάνης, 2010).

Παράλληλα, το Χριστιανικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο έγινε εντεκαμελές, ενώ διαφοροποιήθηκε η σύνθεσή του. Συγκεκριμένα το νέο Συμβούλιο απαρτιζόταν από τον Αρχιγραμματέα της Κυβέρνησης, τον Αρχιεπίσκοπο, τρία μέλη του Νομοθετικού Συμβουλίου και έξι μέλη από τις έξι Επαρχιακές Σχολικές Επιτροπές. Κατά παρόμοιο τρόπο ανάμεσα στα μέλη της κάθε Επαρχιακής Σχολικής Επιτροπής, πέραν του οικείου Μητροπολίτη και τεσσάρων αιρετών μελών συμπεριλήφθηκε επίσης και ο βρετανός Έπαρχος, επιτρέποντας έτσι την υπόθεση ότι οι Βρετανοί ήθελαν να ανακτήσουν τον έλεγχο σε όλους τους τομείς της ζωής των Κυπρίων μέσω της παιδείας. Οι κύριες αρμοδιότητές των Σχολικών Επιτροπών ήταν η διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, η υποβολή εισηγήσεων στην Κυβέρνηση, η εξέταση τυχόν παραπόνων και ο έλεγχος των Χωρητικών Σχολικών Επιτροπών. Επομένως, μπορεί να θεωρηθεί ότι η ενεργός ανάμειξη των Βρετανών στη λειτουργία των Επιτροπών που καθόριζαν τη μορφή και το περιεχόμενο της παιδείας την εποχή της Αγγλοκρατίας μπορούσε να λειτουργήσει περιοριστικά στους στόχους που θα έθετε η Εκκλησία και να αναστείλει ενέργειες που ενδεχομένως ανησυχούσαν ή έθεταν σε κίνδυνο τη βρετανική Κυβέρνηση (Μαραθεύτης, 1992' Περσιάνης & Πολυβίου, 1992' Περσιάνης, 2006, 2010).

Όσον αφορά την Επαρχιακή Σχολική Επιτροπή, αυτή πήρε τελικά το όνομα 'Σχολική Εφορεία', με το οποίο και είναι γνωστή μέχρι σήμερα, αφού συνεχίζει να υπάρχει ως θεσμός. Βέβαια θα πρέπει να σημειωθεί ότι πλέον τα καθήκοντά της Σχολικής Εφορείας περιορίζονται

στην οικονομική και τεχνική στήριξη των σχολείων, ενώ δεν έχουν καμία ανάμειξη στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, πράγμα που αποτελεί ευθύνη πλέον του ΥΠΠ. Όσον αφορά τις Χωρητικές Σχολικές Επιτροπές, τα μέλη τους ήταν αιρετά και είχαν την ευθύνη για το διορισμό και τη μισθοδοσία των δασκάλων, καθώς και για τη συγκέντρωση του ποσού που έπρεπε να καταβληθεί στις οικείες Επαρχιακές Σχολικές Επιτροπές ως τακτική εισφορά. Αν και στις επιτροπές αυτές η συμμετοχή των Βρετανών δεν ήταν υποχρεωτική, ο έλεγχός της δράσης τους ασκείτο έμμεσα από τους Βρετανούς, μέσω της συμμετοχής τους στις ανώτερες Επαρχιακές Σχολικές Επιτροπές (Μαραθεύτης, 1992· Περσιάνης & Πολυβίου, 1992· Περσιάνης, 2006, 2010).

Οι ρυθμίσεις αυτές διατηρήθηκαν μέχρι το 1923 για τη δημοτική και μέχρι το 1961 για τη μέση εκπαίδευση, ενώ ο χαρακτήρας του συστήματος εκπαιδευτικής διοίκησης άρχισε να μετατρέπεται σταδιακά σε συγκεντρωτικό. Έτσι, ο νόμος του 1923, που αφορούσε τη δημοτική εκπαίδευση, στόχευε ξεκάθαρα στην προώθηση του συγκεντρωτισμού ούτως ώστε να επιτυγχάνεται ακόμα καλύτερος έλεγχος των σχολείων από τους Βρετανούς. Με αυτό το νόμο λοιπόν, οι εξουσίες των Επαρχιακών και Χωρητικών Επιτροπών μεταφέρθηκαν στο Χριστιανικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, ενώ ο βρετανός Κυβερνήτης κατοχυρώθηκε ως η ύψιστη εκπαιδευτική αρχή. Στη συνέχεια, με το νόμο του 1933, ο Κυβερνήτης απέκτησε και την ευθύνη για το αναλυτικό πρόγραμμα των Δημοτικών σχολείων. Αντίθετα με τη δημοτική εκπαίδευση, η διοίκηση των σχολείων μέσης εκπαίδευσης κατάφερε να παραμείνει αποκεντρωμένη μέχρι το 1961, όταν πλέον όλο το εκπαιδευτικό σύστημα άλλαξε μορφή λόγω της ανεξαρτησίας της Κύπρου (Μαραθεύτης, 1992· Περσιάνης & Πολυβίου, 1992· Περσιάνης, 2006). Κύρια αιτία για την υιοθέτηση διαφορετικής εκπαιδευτικής πολιτικής όσον αφορά τις δύο βαθμίδες θεωρείται, σύμφωνα με τον Περσιάνη (2006, 2010), το μεγαλύτερο ενδιαφέρον που έδειχναν οι Βρετανοί για ύπαρξη και έλεγχο δημοτικής εκπαίδευσης, η οποία κατά τη γνώμη τους ήταν υπέρ του δέοντος αρκετή για μια φτωχή και υποανάπτυκτη χώρα όπως εθεωρείτο η Κύπρος.

Από την άλλη βέβαια, μπορεί να θεωρηθεί ότι η μέση εκπαίδευση παρέμεινε αποκεντρωμένη μέχρι και την ανεξαρτησία της Κύπρου λόγω της σθεναρής αντίστασης που προέβαλαν οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί μέσης εκπαίδευσης απέναντι στις προσπάθειες των Βρετανών για παρεμβάσεις και έλεγχο, οι οποίες διαφαίνονται μέσα από την ψήφιση περιοριστικών νόμων το 1935 και 1952. Η σχετική ανεξαρτησία της μέσης εκπαίδευσης φαίνεται να ενισχύθηκε και από τη στάση της Εκκλησίας η οποία έβλεπε ως πιο σημαντική για

το μέλλον της Κύπρου τη βαθμίδα αυτή, θεωρώντας ότι διά της φοίτησης στα Γυμνάσια τα στελέχη της θα μπορούσαν να εκπαιδευτούν σύμφωνα με το ελληνοχριστιανικό ιδεώδες, ώστε να μπορέσουν να υπερασπιστούν με θέρμη τα προνόμιά της. Ως εκ τούτου, η Εκκλησία φαίνεται ότι επιθυμούσε διακαώς να διατηρήσει τον έλεγχο της μέσης εκπαίδευσης (Μαραθεύτης, 1992· Περσιάνης & Πολυβίου, 1992· Περσιάνης, 2006· Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2007· Χωρεπίσκοπος Τριμυθούντος Βασίλειος, 2007· Περσιάνης, 2010).

Από το 1961 και μετά, στο ανεξάρτητο πλέον κράτος της Κύπρου και με βάση τις ιδιόμορφες πρόνοιες των Συνθηκών Ζυρίχης-Λονδίνου για συνδυασμό κοινών και ξεχωριστών λειτουργιών για τις δύο κοινότητες, η επιμέλεια των ελληνόφωνων σχολείων της μέσης εκπαίδευσης ανατέθηκε στην Ελληνική Κοινοτική Συνέλευση ενώ των τουρκόφωνων στην Τουρκική Κοινοτική Συνέλευση, ενώ από το 1965 μέχρι σήμερα την επιμέλεια όλων των σχολείων έχει το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ) (Περσιάνης & Πολυβίου, 1992· Περσιάνης, 2006). Σημείο-σταθμό για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου φαίνεται να αποτελεί το 1974, όταν μετά την τουρκική εισβολή, την επακόλουθη προσφυγοποίηση μεγάλου μέρους του κυπριακού πληθυσμού και την παράνομη κατοχή του 40% του κυπριακού εδάφους από τα τουρκικά στρατεύματα οι δύο κοινότητες διαχωρίστηκαν, και λειτουργούν από τότε ανεξάρτητα η μια από την άλλη. Ως αποτέλεσμα, όσον αφορά τα σχολεία που λειτουργούν στη μη κατεχόμενη Κύπρο, προσφέρεται πλέον σύμφωνα με τους ερευνητές καθαρά ελληνόγλωσση και μονοπολιτισμική εκπαίδευση, παρά τη γενικότερη διεθνή τάση για διαπολιτισμική εκπαίδευση (Angelides, Stylianos & Leigh, 2004· Panayiotopoulos & Nicolaidou, 2007· Zembylas, 2010).

Παραδόξως, μετά την ανεξαρτησία της Κύπρου και ακόμα περισσότερο μετά την εισβολή, παρατηρείται μια τάση για σταδιακό απογαλακτισμό και απεξάρτηση από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία αντικατοπτρίζεται στην ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 1972 και στην έκδοση κυπριακών σχολικών βιβλίων (π.χ. Ιστορία της Κύπρου και Κυπριακό Ανθολόγιο), με αποκορύφωμα την ίδρυση του Πανεπιστημίου της Κύπρου το 1989 και την κανονική λειτουργία του από το 1992 μέχρι σήμερα (Περσιάνης, 2006· Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2007· Γεωργίου, 2012· Μπουζάκης, 2012). Βέβαια θα πρέπει να λεχθεί ότι το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ήταν ποτέ απόλυτα ταυτισμένο με το ελληνικό. Αντίθετα, ενώ σε γενικές γραμμές η εφαρμογή στην Κύπρο της ίδιας εκπαιδευτικής πολιτικής με την Ελλάδα θεωρείτο μια επιβεβλημένη ενέργεια, κυρίως όσον αφορά θέματα αναλυτικού προγράμματος και διδακτικό υλικό, πάντα υπήρχαν αφενός αποκλίσεις από το ελληνικό

σύστημα και αφετέρου συγκλίσεις με τη βρετανική εκπαίδευση (π.χ. διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας από το Δημοτικό). Η διάσταση αυτή οδήγησε σταδιακά όχι μόνο σε ενέργειες αποστασιοποίησης από την ελληνική επίδραση αλλά και στην ανάδειξη της ανάγκης για καθολική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, και μάλιστα κατά την εποχή που η Κύπρος με την ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση αποκτούσε παράλληλα και πιο πολυπολιτισμικό και ωφελμιστικό προσανατολισμό (Περσιάνης, 2010).

Αξιοπαρατήρητο πάντως είναι ότι όλα αυτά τα χρόνια κατά τα οποία το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου εξελίσσεται και ωριμάζει, η φιλανθρωπία και οι χρηματικές εισφορές ως θεάρεστο χρέος προς τον ‘πάσχοντα συνάνθρωπο’, ο οποίος θεωρείτο ότι έπρεπε να αποκτήσει και μια βασική ή έστω υποτυπώδη εκπαίδευση, αποτελούσαν έκτοτε καθιερωμένη και επιβεβλημένη τακτική. Αυτή η τακτική επικροτείτο τόσο από τις εκάστοτε τουρκικές και βρετανικές κυβερνήσεις όσο και από την Εκκλησία, ενώ ενισχυόταν μέσα από τις ιδιαίτερες τιμές που αποδίδονταν στους δωρητές και ευεργέτες των σχολείων (π.χ. επονομασία του σχολείου με βάση το όνομα του δωρητή) (Περσιάνης, 2006, 2010). Στα πλαίσια αυτά και με βασικό κίνητρο τη φιλανθρωπία ιδρύονται και τα πρώτα ειδικά σχολεία στην Κύπρο, σηματοδοτώντας την έναρξη της ειδικής εκπαίδευσης (Φτιάκα, 2007).

Εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης στην Κύπρο

Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης στην Κύπρο περιλαμβάνει σύμφωνα με τη Φτιάκα (2007) τέσσερα τρικυμιάδη στάδια, κατά τα οποία ασκούνται διαφορετικές επιδράσεις και πιέσεις ανάλογα με το εκάστοτε ιστορικό, κοινωνικό και οικονομικό συγκείμενο. Μετά από μια μεγάλη περίοδο λοιπόν άσκησης απάνθρωπων πρακτικών που υπαγορεύονταν από τις δεισιδαιμονίες και το φόβο για το διαφορετικό ‘Άλλο’, τόσο στην Κύπρο (π.χ. συνήθεια αποτέφρωσης νεογέννητων με σωματικές δυσμορφίες²) όσο και διεθνώς (π.χ. εγκλεισμός σε ιδρύματα-φυλακές και νομοθετικά κατοχυρωμένη στείρωση ατόμων με νοητική καθυστέρηση, κυρίως γυναικών, για λόγους ευγονικής³) (Φτιάκα, 2007· Oliver & Barnes, 2012· Tomlinson,

² Χαρακτηριστικά η Φτιάκα (2007, σελ. 53) αναφέρει απόσπασμα από την εφημερίδα *Σάλπιγξ* με ημερομηνία 10 Ιουλίου 1885, στο οποίο προτρέπονται οι Κύπριοι «*ωσάκις καμμία γυναίκα γεννήσει κανέν παιδί παραμορφωμένον ή να ομοιάζει κανενός ζώου, να προσέχητε να μην το καίετε ως κάμνετε πάντοτε*», αφού σύμφωνα με απόφαση της τότε βρετανικής Κυβέρνηση μια τέτοια πράξη τιμωρείται αφού «*ισοδυναμεί με φόνον*».

³ Η συνήθεια της θανάτωσης των ατόμων με αναπηρία, ώστε να εξαλειφθεί το ‘μιάσμα’ φαίνεται να αποτελεί παγκόσμιο και διαχρονικό φαινόμενο. Στα πλαίσια αυτά μπορούν να αναφερθούν η βρεφοκτονία των νεογέννητων με αναπηρία στην αρχαία Σπάρτη με κατακρημνισμό τους στον Καιάδα, αλλά και πιο σύγχρονες τακτικές όπως η θανάτωση 270,000 ατόμων με αναπηρία στη χιτλερική Γερμανία, στα πλαίσια μυστικού προγράμματος ευθανασίας που άρχισε το Σεπτέμβρη του 1939, καθώς και η νόμιμη έκτρωση των εμβρύων με αναπηρία σήμερα (Oliver & Barnes, 2012).

2012), η έναρξη της ειδικής εκπαίδευσης στην Κύπρο σηματοδοτείται συμβατικά με την ίδρυση της Σχολής Τυφλών το 1929 (Φτιάκα, 2007).

Πρώτο στάδιο: ίδρυση ειδικών σχολείων. Κατά το πρώτο στάδιο (1929-1979) της ειδικής εκπαίδευσης στην Κύπρο, οι βρετανοί αποικιοκράτες προσπαθούσαν να δημιουργήσουν καλές εντυπώσεις στο κυπριακό λαό, ο οποίος βρισκόταν σε αναβρασμό μετά τη συνθήκη της Λοζάνης το 1925, με βάση την οποία η Κύπρος, εν αντιθέσει της επιθυμίας μιας μεγάλης μερίδας Κυπρίων για πολιτική ένωση Κύπρου-Ελλάδας, δεν δόθηκε στην Ελλάδα, αλλά αντίθετα ανακηρύχθηκε επίσημα βρετανική αποικία (Παντελίδου κ.ά., 2006). Επομένως, κάτω από αυτές τις συνθήκες, η επίδειξη ενδιαφέροντος για τον πάσχοντα κύπριο συνάνθρωπο, μέσα από την ενθάρρυνση μιας ιδιαίτερα γενναιόδωρης φιλανθρωπικής ενέργειας, όπως ήταν η ίδρυση μιας Σχολής Τυφλών, μπορεί να υποτεθεί ότι αποτελούσε μια καλή ασφαλιστική δικλείδα που θα μπορούσε να καταπραΰνει τα συναισθήματα οργής των κατοίκων της Κύπρου. Βέβαια, παρά τις αμφιβολίες για τα πραγματικά κίνητρα πίσω από την ίδρυση της Σχολής Τυφλών, αφού μια τέτοια υπόθεση δεν έχει τεκμηριωθεί, το σχολείο αυτό αποτελεί μια σημαντική μεταστροφή όσον αφορά τις τότε επικρατούσες χαμηλές προσδοκίες από τα άτομα με αναπηρία, τα οποία συνήθως παρέμεναν στο σπίτι, χωρίς καμία εκπαίδευση. Μάλιστα, ενώ αρχικά οι μαθητές της Σχολής Τυφλών ήταν μόνο αγόρια, από το έτος 1947 άρχισαν να εγγράφονται και κορίτσια, πράγμα προοδευτικό για την εποχή αυτή.

Από το 1982 και μετά, το απολυτήριο του Γυμνασίου της Σχολής Τυφλών αναγνωρίστηκε ως ισότιμο με τα υπόλοιπα Γυμνάσια, παρέχοντας έτσι τη δυνατότητα στους απόφοιτους της για περαιτέρω σπουδές, τουλάχιστον από νομικής άποψης, αφού ένα τέτοιο ενδεχόμενο προϋποθέτει και παροχή ισότιμης εκπαίδευσης με τα γενικά σχολεία. Παρά λοιπόν την αναγνώριση του απολυτηρίου της Σχολής, το 1986 το Διοικητικό Συμβούλιο αποφάσισε τη σταδιακή ένταξη όλων των μαθητών της στα γενικά σχολεία και επομένως την κατάργηση του γυμνασιακού της τμήματος. Η στροφή αυτή επιβεβαιώνεται το 1990, όταν αναστάληκε και η λειτουργία του οικοτροφείου της Σχολής, θέτοντας έτσι τέρμα στον εγκλεισμό των παιδιών με προβλήματα όρασης (Σχολή Τυφλών Άγιος Βαρνάβας, 2005).

Πέραν της Σχολής Τυφλών, το 1943 ιδρύθηκε από την αποικιοκρατική κυβέρνηση η Αναμορφωτική Σχολή Λάμπουσας στη Λάπηθο, η οποία λειτούργησε πειραματικά για τρία χρόνια. Αφού κρίθηκε ως αποτελεσματική με την έννοια ότι οι τρόφιμοί της συμμορφώνονταν με τις απαιτήσεις της κοινωνίας και έδειχναν υπακοή, συνέχισε να λειτουργεί κανονικά,

έχοντας ως στόχο «τη μετακίνηση των νεαρών τροφίμων των φυλακών σε ξεχωριστό ίδρυμα από εκείνο των φυλακών της Αθαλάσσης, ώστε να τυγχάνουν εκπαίδευσης και καθοδήγησης παρά τιμωρίας» (Δήμος Λαπήθου, 2013, σελ. 1). Στα πλαίσια της γενικότερης πολιτικής των Βρετανών για κυπριοποίηση του πληθυσμού μέσα από τη λειτουργία κοινών και για τις δύο κοινότητες σχολείων (Περσιάνης, 2006, 2010), όπως εξηγήθηκε προηγουμένως, η Σχολή Λάμπουσας ήταν δικοινοτική και ως προς τους τροφίμους και όσον αφορά το προσωπικό, όπως εξάλλου και η Σχολή Τυφλών. Η λειτουργία της Σχολής Λάμπουσας διακόπηκε απότομα το 1974 λόγω της τουρκικής εισβολής, ενώ επανεκκίνησε το 1979 με δημιουργία νέου κτιρίου στα Πολεμίδια στη Λεμεσό (Δήμος Λαπήθου). Η ενέργεια αυτή όμως φαίνεται να αναζωπυρώνει την τάση για διαχωριστικές πρακτικές και ιδρυματοποίηση, υπόθεση που φαίνεται να επιβεβαιώνεται από την ψήφιση του διαχωριστικού νόμου του 1979 την ίδια περίοδο.

Τελικά η Σχολή έκλεισε το 1986 γιατί, όπως αναφέρεται στην επίσημη ιστοσελίδα του Δήμου Λαπήθου (2013), «η φιλοσοφία για τη μεταχείριση προβληματικών παιδιών άλλαξε και έγινε αντί-ιδρυματική» (σελ. 1), παρόλο που σύμφωνα με την ίδια πηγή:

«Η λειτουργία της Αναμορφωτικής Σχολής Λαπήθου και αργότερα Λαμπούσης, προσφερόταν για να εξυπηρετεί κοινωνικές ανάγκες και βοήθεια στον άνθρωπο για σωστή ένταξη στην κοινωνία σύμφωνα με τις φιλοσοφίες και της ανάγκες μιας εποχής. Τα παιδιά που φοίτησαν στη Σχολή βοηθήθηκαν και ανέπτυξαν μεταξύ τους σχέσεις υγιείς και συναδελφικές και όσο λειτουργούσε η Αναμορφωτική Σχολή Λαπήθου συνέβαλλε ώστε η κοινωνία να γίνεται καλύτερη» (σελ. 1).

Αξιοπρόσεκτη βέβαια είναι η ρατσιστική ρητορική που χρησιμοποιείται στο πιο πάνω παράθεμα με την οποία τα παιδιά της Σχολής κατηγοριοποιούνται και στιγματίζονται ως ‘προβληματικά’, ενώ εντυπωσιακή είναι η αδιαφορία για τα κοινωνικά αίτια της παραβατικής συμπεριφοράς των παιδιών, αλλά και η επιδοκιμασία του διαχωρισμού και του εγκλεισμού των ‘μη κανονικών’ με στόχο την κανονικοποίησή τους. Παρά το κλείσιμο της Αναμορφωτικής Σχολής, οι κτιριακές εγκαταστάσεις και οι αίθουσές της αξιοποιούνται τελικά εποικοδομητικά, μετά από την παραχώρησή τους στην Ξενοδοχειακή ή Γ΄ Τεχνική Σχολή Λεμεσού, η οποία από το 1987 λειτουργεί στο χώρο αυτό (Γ΄ Τεχνική Σχολή Λεμεσού, 2006).

Το 1953 ιδρύθηκε ένα ακόμα ειδικό σχολείο, και συγκεκριμένα η Σχολή Κωφών με πρωτοβουλία του Ροταριανού Ομίλου, ο οποίος ανέλαβε την επίβλεψή της για τρία χρόνια, ενώ από το 1956 η ευθύνη μεταφέρθηκε στην αποικιοκρατική κυβέρνηση (Κουμπάνου & Φτιάκα, 2009’ Σχολή Κωφών, 2013α), η οποία την εποχή αυτή επιδίωκε να μετατρέψει το

εκπαιδευτικό σύστημα σε συγκεντρωτικό και να αποκτήσει τον πλήρη έλεγχο όλων των σχολείων (Περσιάνης, 2006, 2010). Μετά την ανεξαρτησία της Κύπρου, αρμόδιος φορέας για τη διοίκηση της Σχολής ορίστηκε το Υπουργείο Εσωτερικών, ενώ από το 1965 και μετά η Σχολή Κωφών υπάγεται στο ΥΠΠ (Κουμπάνου & Φτιάκα, 2009· Σχολή Κωφών, 2013α). Το διοικητικό συμβούλιο της Σχολής Κωφών ήταν αρχικά δικοινοτικό (Κουμπάνου & Φτιάκα, 2009), επιβεβαιώνοντας τη συνέχιση της πολιτικής κυπριοποίησης του πληθυσμού μέσα από τη σχολική εκπαίδευση σε κοινά για τις δύο κοινότητες σχολεία (Περσιάνης, 2006, 2010), όπως εξάλλου είχε ήδη γίνει ξεκάθαρο μέσα από τη δομή και λειτουργία της Σχολής Τυφλών και της Αναμορφωτικής Σχολής Λαπήθου. Ως εκ τούτου, μπορεί να υποτεθεί ότι και η δημιουργία και χρήση της κυπριακής νοηματικής γλώσσας, η οποία αναγνωρίστηκε επίσημα από τη Βουλή των Αντιπροσώπων με τον Περί της Αναγνώρισης της Κυπριακής Νοηματικής Γλώσσας Νόμου 66(1)2506 και την τροποποίηση 31(1)2008 τον Ιούνιο του 2008 (Σχολή Κωφών, 2013β), αντί της ελληνικής που είναι η επίσημη γλώσσα του κυπριακού κράτους, ίσως δεν ήταν τελικά τόσο τυχαία.

Σημείο-σταθμό για την εξέλιξη της Σχολής Κωφών αποτέλεσε η γενικότερη απαίτηση και τα έντονα διαβήματα του Παγκύπριου Συνδέσμου Γονέων Κωφών, αμέσως μετά τη σύστασή του το 1987, για ένταξη των παιδιών με απώλεια ακοής στα γενικά σχολεία. Σύμφωνα με το Σύνδεσμο, οι γονείς των παιδιών με απώλεια ακοής ήταν δυσαρεστημένοι από το έργο και τον τρόπο λειτουργίας της Σχολής, ενώ αμφισβητούσαν την ποιότητα της διδασκαλίας στη Σχολή Κωφών (Κουμπάνου & Φτιάκα, 2009), η οποία μπορεί να θεωρηθεί ότι αποσκοπούσε στη διατήρηση της κοινωνικής ιεραρχίας και των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας με παροχή λιγότερης ποιοτικά και ποσοτικά εκπαίδευσης σε άτομα που δεν θεωρούνται παραγωγικά (Apple, 2008· Giroux, 2011). Ως αποτέλεσμα των πιέσεων, το 1993 ψηφίζεται ο Περί Ένταξης και Ενσωμάτωσης Κωφών Παιδιών στο Εκπαιδευτικό Σύστημα Νόμος, με τον οποίο θεσμοθετείται η ένταξη των κωφών παιδιών στα γενικά σχολεία (Κουμπάνου & Φτιάκα, 2009).

Πάντως, αν και κατά ένα μέρος δικαιολογημένα, δεδομένης της ανετοιμότητας των γενικών σχολείων για υποδοχή παιδιών με απώλεια ακοής (Κουμπάνου & Φτιάκα, 2009), η ίδια η Σχολή Κωφών δεν φαίνεται να είναι ιδιαίτερα θερμός υποστηρικτής της ένταξης, ιδίως μετά την αναγνώριση του Απολυτήριου της Σχολής Κωφών το 2005 ως ισότιμο με τα απολυτήρια της δημόσιας εκπαίδευσης. Έτσι βλέπει την εγγραφή παιδιών με απώλεια ακοής στα γενικά σχολεία ως «μεγάλη διαρροή» από τη Σχολή, την οποία τα παιδιά «πλήρωσαν πολύ ακριβά» (Σχολή Κωφών, 2013β, σελ. 1). Στα πλαίσια αυτά, η φοίτησή τους στα σχολεία της

γειτονιάς τους θεωρείται επιδοκιμαστέα από τη Σχολή Κωφών (2013β) μόνο όταν συντονίζεται από «ειδικούς εκπαιδευτικούς κωφών» (σελ. 1), αφού φαίνεται να εκλαμβάνεται ως μορφή ειδικής αγωγής.

Χαρακτηριστικά η Σχολή Κωφών (2013β) δηλώνει:

«Το 1990 έγινε η μεγάλη διαρροή των μαθητών της Σχολής Κωφών προς τα γενικά σχολεία. Η ένταξη των παιδιών αυτών έγινε βεβιασμένα. Τα ίδια τα παιδιά δεν ήταν καθόλου έτοιμα γι' αυτή τη μεταπήδηση αλλά ούτε και το σύστημα ήταν έτοιμο να τα δεχτεί. Οι εκπαιδευτικοί ήταν απροετοίμαστοι και καθόλου ενημερωμένοι, δεν υπήρχε καθόλου υλικοτεχνική υποδομή με αποτέλεσμα αρκετά από τα παιδιά να πληρώσουν πολύ ακριβά αυτή την αλλαγή. Πλήρωσαν όμως αυτά τα παιδιά ώστε να ξεκινήσουν να μπαίνουν τα θεμέλια για μια σωστή και επιτυχημένη ένταξη. Στη Δημοτική Εκπαίδευση δεν ήταν τόσο δύσκολα τα προγράμματα αφού υπήρχαν προγράμματα Ειδικής Εκπαίδευσης. Η Μέση Εκπαίδευση όμως δέκτηκε τα κωφά παιδιά χωρίς να έχει καμιά άλλη εμπειρία με προγράμματα Ειδικής Εκπαίδευσης. Αυτό λειτούργησε θετικά αφού εμπιστεύτηκε την όλη οργάνωση των προγραμμάτων της σε ειδικούς εκπαιδευτικούς κωφών» (σελ. 1).

Η έμφαση που δίνεται από τη Σχολή Κωφών στην αυθεντία των ειδικών συνδέεται με την άποψη ότι η ειδική εκπαίδευση εξυπηρετεί μια επικερδή βιομηχανία παραγωγής ειδικών και αναπηροποιεί ολόένα και περισσότερα παιδιά, ούτως ώστε να μεγιστοποιείται η ισχύς που έχουν οι ειδικοί-αυθεντίες και να πολλαπλασιάζονται τα κέρδη που συνεπάγεται η αύξηση του αριθμού των παιδιών με αναπηρία (Tomlinson, 2010).

Λίγα χρόνια μετά την ίδρυση της Σχολής Κωφών, ιδρύθηκε στην Κερύνεια το 1959 το Παιδικό Αναρρωτήριο Κυπριακού Ερυθρού Σταυρού με τη στήριξη του Κυπριακού Ερυθρού Σταυρού, ο οποίος αποτελούσε κατ' ακρίβεια κλάδο του Βρετανικού Ερυθρού Σταυρού, με χαρακτήρα επίσης δικοινοτικό και με στόχο «την ειδική περίθαλψη ασθενών και ανάπηρων παιδιών» (Κυπριακός Ερυθρός Σταυρός, 2013, σελ. 1). Μετά την τουρκική εισβολή και την κατοχή της Κερύνειας από τους Τούρκους, ξεκίνησε να κτίζεται νέο κτίριο στα Πολεμίδια στη Λεμεσό, με βοήθεια του Ύπατου Αρμοστή των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες (UNHCR), το οποίο και λειτούργησε τελικά ως Αναρρωτήριο το 1980 (Κυπριακός Ερυθρός Σταυρός, 2013). Πέντε χρόνια μετά την ίδρυση του Αναρρωτηρίου ξεκίνησε τη λειτουργία του και το Ίδρυμα Προστασίας Καθυστερημένων Ατόμων Λεμεσού, με έτος ίδρυσης το 1964, το οποίο το 1980 μετονομάστηκε σε Άγιο Στέφανο. Το 1993 η Σχολή μεταφέρθηκε σε ιδιόκτητο

κτίριο ειδικά διαρρυθμισμένο για να φιλοξενεί άτομα ετικετοποιημένα ως ‘άτομα με νοητική καθυστέρηση’, ενώ το παμπάλαιο κτίριο στο οποίο αρχικά στεγαζόταν κατεδαφίστηκε λόγω της ακαταλληλότητάς του (Άγιος Στέφανος, 2013).

Όπως διαφαίνεται λοιπόν, κατά το πρώτο στάδιο εξέλιξης της ειδικής εκπαίδευσης στην Κύπρο, παρά την ελλειμματική και αποσπασματική νομοθεσία και την ανυπαρξία ξεκάθαρης φιλοσοφίας γύρω από τα θέματα περί αναπηρίας, παρατηρείται προοδευτική ίδρυση ολοένα και περισσότερων ειδικών σχολείων, τα οποία έχουν ως στόχο μάλλον τη φυσική φροντίδα των παιδιών με αναπηρία και την απόκτηση κοινωνικών και απλών βιοποριστικών δεξιοτήτων (όπως ήταν για παράδειγμα η καλαθοπλεκτική στη Σχολή Τυφλών), αντί την παροχή ισότιμης με τα γενικά σχολεία εκπαίδευσης και παρά το γεγονός ότι τα απολυτήρια κάποιων από τα ειδικά σχολεία αναγνωρίζονται ως ισότιμα με τα γενικά (Φτιάκα, 2007).

Πίσω από τις ‘ανιδιοτελείς’ και ‘φιλόανθρωπες’ ενέργειες. Η πολιτική της ίδρυσης ειδικών σχολείων αφήνει βέβαια περιθώρια για υπόνοιες και ερωτηματικά σχετικά με τα πραγματικά κίνητρα των υπέρμαχών της, αφού σύμφωνα με τον Apple (2008), η ικανοποίηση κάποιων μικρών και ουσιαστικά ασήμαντων διεκδικήσεων των περιθωριοποιημένων και αδύναμων κοινωνικών ομάδων επιτρέπει στους ισχυρούς να αποσοβούν τον κίνδυνο για τυχόν διαμαρτυρίες και να διασφαλίζουν την ανακύκλωση των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας. Από την άλλη βέβαια θα μπορούσε να λεχθεί ότι η πρακτική αυτή φαίνεται να σχετίζεται με τη γενικότερη τάση που παρατηρείται στην Κύπρο από το 1912 για δημιουργία σχολών και τμημάτων που θα εξυπηρετούσαν την επαγγελματική και τεχνική οργάνωση του κράτους (π.χ. Εμπορικές Σχολές και εμπορικά τμήματα στα εξατάξια Γυμνάσια), ενώ παράλληλα θα συνέτειναν στην τεχνολογική ανάπτυξη, την οικονομική πρόοδο και την υλική ευημερία της Κύπρου (Περσιάνης, 2006· Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2007· Κουμπάνου & Φτιάκα, 2009).

Πέραν τούτου, σημαντικό κίνητρο πίσω από τη δραστηριοποίηση για εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία σε ειδικά σχολεία μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι η επικράτηση του ιατρικού-φιλανθρωπικού μοντέλου, το οποίο ενσαρκώνεται με έργα όπως η ίδρυση της Σχολής Κωφών από το Ροταριανό Όμιλο (Φτιάκα, 2007· Κουμπάνου & Φτιάκα, 2009). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η αναπηρία θεωρείται ως μια ανίατη εγγενής παθολογία και πρόβλημα που εκπηγάει από το ίδιο το άτομο. Στα πλαίσια αυτά, τα άτομα με αναπηρία θεωρούνται ανίκανα, παθητικά και αξιολύπητα όντα που χρήζουν ιατρικής βοήθειας για να γίνουν ή τουλάχιστον να φαίνονται ‘κανονικά’. Ως εκ τούτου, η αναπηρία θεωρείται ότι αποτελεί μια προσωπική

τραγωδία, ενώ ο αφόρητος ‘πόνος’ των ατόμων με αναπηρία μπορεί να ανακουφιστεί μόνο με τη φιλανθρωπία και την προσφορά χρημάτων (Oliver, 1990, 1996).

Παρά τον αναχρονιστικό του χαρακτήρα, το μοντέλο αυτό συνεχίζει να διαιώνίζεται και με το πέρας της Αγγλοκρατίας, αφού την προεδρία της Κύπρου αναλαμβάνει ο Αρχιεπίσκοπος Μακάριος Γ΄, ο οποίος ως θρησκευτικός ηγέτης εμποτίζει το εκπαιδευτικό σύστημα με χριστιανικά-φιλευσπλαχνικά ιδανικά, ενώ τονίζει την ηθική υποχρέωση για φιλανθρωπία (Phtiaka, 2008· Περσιάνης, 2010). Εξάλλου, στα πλαίσια της επικράτησης και της νομιμοποίησης του ελληνοχριστιανικού ιδεώδους ως ο κεντρικός άξονας της εσωτερικής και της εκπαιδευτικής πολιτικής, το νέο κυπριακό κράτος που εγκαθιδρύεται το 1960 είναι ένα κράτος-πρόνοιας πλαισιωμένο με θρησκευτικά χρώματα, το οποίο χαρακτηρίζεται εξ ορισμού από ύπαρξη πληθώρας υπηρεσιών κοινωνικής μέριμνας και προώθηση της φιλανθρωπικής δραστηριότητας (Μπουζάκης, 2005· Ιωαννίδης, 2007· Le Grand, 2007· Φτιάκα, 2007· Katz, 2010· Περσιάνης, 2010· West & Ylönen, 2010).

Από μια άλλη οπτική γωνιά βέβαια, η ίδρυση σχολείων ειδικά για άτομα με αναπηρία μπορεί να αποδοθεί σε μια γενικότερη τάση διεθνώς για ‘αποζημίωση’ και αποκατάσταση του αυξημένου λόγω των δύο παγκοσμίων πολέμων αριθμού ατόμων με αναπηρία και της απόδοσης αξίας σε αυτά μέσω της επανόδου τους στην αγορά εργασίας ως επαγγελματικώς καταρτισμένα άτομα, όπως υπαγορεύεται εξάλλου και από την υλιστική θεωρία της αναπηρίας (Oliver, 1990· Barral, 2007· Longmore, 2009· Scotch, 2009· Rose, 2012). Σύμφωνα με την υλιστική προσέγγιση λοιπόν, τα άτομα έχουν αξία μόνο αν είναι παραγωγικά και αν αποτελούν τμήμα του μηχανισμού της αγοράς. Επομένως, οι άνθρωποι με αναπηρία θεωρούνται αχρείαστοι και άχρηστοι, ενώ ο μόνος τρόπος για να αποκτήσουν την επιθυμητή κοινωνική αξία είναι η επαγγελματική εκπαίδευση, ώστε να γίνουν ανταγωνιστικοί και να καταλάβουν κάποιες από τις προσφερόμενες θέσεις εργασίας, έστω και αν είναι χαμηλά αμειβόμενες ή θεωρούνται υποδεέστερες (Priestley, 1998· Barral, 2007· Longmore, 2009· Scotch, 2009· Rose, 2012).

Πέραν τούτου, η ίδρυση ειδικών σχολείων μπορεί να θεωρηθεί ως το οξύμωρο αποτέλεσμα μιας επίσης γενικευμένης ανταπάντησης στα προσηλυτιστικά και δογματικά κηρύγματα της ισχυρής μέχρι σήμερα ευγονικής θεωρίας, όπως ενσαρκώθηκε με το παράδειγμα της Έλεν Κέλλερ (O’Brien & Bundy, 2009· O’Brien, 2011). Αφετέρου μπορεί να υποτεθεί ότι πρόκειται για μια ένδειξη αδυναμίας για χειραφέτηση από τις ευγονικές επιταγές που υπεδείκνυαν αφανισμό των ‘μη κανονικών’ ατόμων. Έτσι, αυτή η αδυναμία ουσιαστικά

μεταφράζεται σε υιοθέτηση μιας λιγότερο ακραίας από τη ‘γενοκτονία’ τακτικής που περιλαμβάνει απομάκρυνση των ατόμων που θεωρούνται ότι παρεκκλίνουν από την κανονικότητα και απομόνωση τους σε ειδικά σχολεία. Μια τέτοια πολιτική, αν και ρατσιστική βέβαια, μπορούσε εύκολα να ευπρεπιστεί αφού ήταν έντεχνα περιβεβλημένη με το εύσημο και ευπαρουσίαστο ένδυμα των ‘ειδικών εκπαιδευτικών λόγων’, δίνοντας, τουλάχιστον εξωτερικά, την εικόνα μιας εύρυθμης λειτουργίας σε πλαίσια έννομης τάξης και ανιδιοτελούς ενδιαφέροντος για τα άτομα με αναπηρία (Κανγκιλέμ, 2007· Dixon, 2008· Foucault, 2010· Stern, 2010· Tomlinson, 2012). Εσωτερικά βέβαια, στην πραγματικότητα τίποτα δεν έχει αλλάξει (Pijl & Frissen, 2009).

Παράλληλα, η διαχωριστική πρακτική της κυπριακής κοινωνίας, η οποία αποκαλύπτεται μέσα από την τοποθέτηση των ‘μη κανονικών’ ατόμων σε ξεχωριστούς χώρους, φαίνεται να σχετίζεται επίσης με την τάση των Κυπρίων να αποδίδουν ιδιότητες μειονεξίας στο διαφορετικό ‘Άλλο’, καθώς και με την αδυναμία δημιουργίας μια ‘ώριμης’ κυπριακής ταυτότητας που θα ήταν αποδεσμευμένη από τον έντονο εθνοκεντρισμό, ώστε να μπορεί να οδηγήσει σε κριτική εξέταση της καθημερινής πρακτικής και κατάρριψη των υφιστάμενων στερεοτύπων (Μαυράτσας, 1998, 2012). Σύμφωνα με το Weber (1997), όταν η διαδικασία κατασκευής του ‘Άλλου’ εμπεριέχει μια αντιθετικότητα των ομοειδών έναντι εμφανώς ετεροειδών ατόμων, τότε εκφράζεται μόνο με αρνητικό τρόπο, δηλαδή ως διαχωρισμός και περιφρόνηση ή ως προληπτικός φόβος απέναντι στον ‘Άλλο’, όπως φαίνεται να συμβαίνει και στην περίπτωση της στάσης της κυπριακής κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρία.

Δεύτερο στάδιο: δημιουργία καθολικής νομικής θεώρησης. Παρά την ύπαρξη προβληματικών στοιχείων όμως, η ειδική εκπαίδευση στην Κύπρο συνεχίζει να εξελίσσεται και να αναδιαμορφώνεται. Ως αποτέλεσμα, κατά το δεύτερο της στάδιο (1979-1988) χαρακτηρίζεται από τη σύνταξη μιας καθολικής, αν και αναχρονιστικής, νομικής θεώρησης για την ειδική εκπαίδευση. Έτσι, με βάση τον Περί Ειδικής Εκπαιδύσεως Νόμο του 1979 (Ν. 47/1979) τα παιδιά με αναπηρία κατηγοριοποιούνται σε ‘δυσπροσάρμοστα, ασκήσιμα, σωματικώς ανάπηρα και εκπαιδευτικώς καθυστερούντα’, ενώ οφείλουν να δέχονται ειδική αγωγή είτε σε σχολές ‘δυσπροσάρμοστων παιδιών, ασκησίμων παιδιών, σωματικώς ανάπηρων παιδιών και εκπαιδευτικώς καθυστερούντων παιδιών’ ή σε ειδικές τάξεις στα γενικά σχολεία, ανάλογα με την περίπτωση (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1979). Παρά το διαχωριστικό

χαρακτήρα του νόμου 47/1979, την περίοδο αυτή ξεκινούν παράλληλα και άτυπα οι πρώτες προσπάθειες για ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία, δηλαδή τοποθέτηση τους στα ίδια σχολεία με τους συμμαθητές τους, μέσα από τη δημιουργία σχολικών μονάδων εντός των γενικών σχολείων, έχοντας ως αρχικό στόχο την κοινωνικοποίηση. Οι βεβαιωμένες αυτές ενέργειες που έγιναν χωρίς να υπάρχει η κατάλληλη υποδομή φαίνονται να σχετίζονται με την έκθεση της Ουνέσκο το 1980, στην οποία εκφράστηκαν επικρίσεις για τον αναχρονιστικό και διαχωριστικό νόμο 47/1979 (Φτιάκα, 2007· Κουμπάνου & Φτιάκα, 2009).

Πάντως, η πραγματικότητα είναι ότι η υπακοή στις προτάσεις διεθνών οργανισμών όπως η Ουνέσκο, οι οποίοι συχνά θεωρούνται ως παγκοσμίου κύρους και εμπέλειας ‘ειδικοί’ στη διαχείριση προβλημάτων και στο σχεδιασμό στρατηγικών για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών, αποτελεί μια συνηθισμένη πρακτική στις αναπτυσσόμενες χώρες όπως η Κύπρος, μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου (Beech, 2009). Πέραν τούτου, μπορεί να υποτεθεί ότι η αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής με στροφή προς τακτικές ένταξης, και επομένως η ασυμφωνία νομοθεσίας, φιλοσοφίας και πρακτικής της ειδικής εκπαίδευσης, εντάσσεται στα πλαίσια μιας γενικότερης προσπάθειας της κυπριακής κυβέρνησης να προσελκύσει τη συμπάθεια του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών και της Ευρώπης, ώστε να εξασφαλιστεί η επιθυμητή στήριξη στα έντονα διαβήματά που έκανε την περίοδο αυτή για επίλυση του εθνικού προβλήματος, κάτω από την ηγεσία ενός νέου προέδρου. Αξιοσημείωτο είναι ότι την περίοδο αυτή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, από το οποίο γίνεται προσπάθεια ‘απογαλακτισμού’, όπως εξηγήθηκε προηγούμενως, ακολουθείτο επίσης διαχωριστική πολιτική με τοποθέτηση των παιδιών με αναπηρία σε ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις, σύμφωνα με τον ελληνικό νόμο 1143/1981 (Μπουζάκης, 2005· Παντελίδου κ.ά., 2006· Strogilos, 2012).

Τρίτο στάδιο: ανεπίσημη πρακτική ένταξης στα γενικά σχολεία. Ως εκ τούτου, κατά το τρίτο στάδιο (1988-1999), παρά το γεγονός ότι ο διαχωριστικός νόμος 47/1979 συνέχισε να ισχύει, υιοθετήθηκε μια ανεπίσημη πρακτική ένταξης στα γενικά σχολεία, η οποία εκφράστηκε πιο επίσημα με ένα Δελτίο Πληροφοριών του ΥΠΠ το 1988 και με μια δεύτερη πιο ξεκάθαρη δημοσίευση το 1996, με τα οποία τονιζόταν η ανάγκη για ένταξη των παιδιών με αναπηρία σε ένα λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον από εκείνο των ειδικών σχολείων, ώστε να μπορέσει η Κύπρος να συμβαδίσει με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες, όπου η ένταξη ήταν ήδη νομοθετικά κατοχυρωμένη (Φτιάκα, 2007). Για παράδειγμα, στη Μεγάλη Βρετανία, από την

επιρροή της οποίας η Κύπρος ως πρώην αποικία δεν έχει ξεφύγει ακόμα (Liasidou, 2008b· McCulloch, 2009), και κάτω από την επίδραση της ιστορικής έκθεσης Warnock το 1978, με την οποία τονίζεται η ανάγκη για αντιμετώπιση των παιδιών με αναπηρία με βασικό κριτήριο το γεγονός ότι πάνω απ' όλα είναι άνθρωποι, ψηφίζονται και τροποποιούνται συνεχώς νόμοι για την ειδική εκπαίδευση (π.χ. Education Act 1981, Children Act 1989 και 1991, UK Disability, Discrimination Act 1995). Στόχος ήταν να μπορέσει η Μεγάλη Βρετανία να συμβαδίσει τελικά με τις αποφάσεις του Διεθνούς Συνεδρίου της Ουνέσκο το 1994 και τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, σύμφωνα με την οποία το σχολείο πρέπει να παρέχει πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως διαφορετικότητας (Hodkinson, 2010· Howie, 2010· Miles & Singal, 2010· Wah, 2010· Liasidou, 2011· Hodkinson, 2012).

Παράλληλα, η δημιουργία μιας νέας τάξης κύπριων διανοούμενων την εποχή αυτή, αποφοίτων πανεπιστημίων από χώρες όπου η ένταξη ήταν νομοθετικά κατοχυρωμένη, μπορεί να υποτεθεί ότι ενθάρρυνε τη σύγκλιση με τα ευρωπαϊκά πρότυπα, καθώς και τις κοινωνικές αλλαγές σε τομείς όπως η εκπαίδευση. Εξάλλου, κατά την τελευταία δεκαετία η τακτική της εναρμόνισης με τις επιταγές της Ευρώπης, φαίνεται να αποτελεί μια γενικότερη πολιτική, κοινωνική και συνδικαλιστική τάση στην Κύπρο (Περσιάνης, 2010· Μπουζάκης, 2012). Στα πλαίσια αυτά, τα ειδικά σχολεία της Κύπρου, και συγκεκριμένα η Σχολή Τυφλών, όπως εξηγήθηκε προηγουμένως, δοκιμάζουν πρακτικές ένταξης των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία, στα οποία δημιουργούνται ειδικές μονάδες, όπου τα παιδιά με αναπηρία εκπαιδεύονται, ενώ ταυτόχρονα είναι χωροχρονικά πιο κοντά στους συνομήλικούς τους. Σημαντικοί παράγοντες που συνέβαλαν στην προώθηση της πολιτικής της τοποθέτησης των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία την περίοδο αυτή φαίνονται να είναι οι προσπάθειες της Παγκύπριας Οργάνωσης Συνδέσμων Γονέων Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες (ΠΟΣΥΓΟΠΕΑ) και οι εκθέσεις-καταπέλτες που υποβλήθηκαν το 1990 και 1992 από τους Μαρκίδη και Κωνσταντινίδη αντίστοιχα, οι οποίοι άσκησαν έντονες πιέσεις στους ιθύνοντες της ειδικής εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας ότι ο διαχωριστικός τρόπος εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία δεν ήταν αποτελεσματικός (Φτιάκα, 2007· Κουμπάνου & Φτιάκα, 2009).

Τέταρτο στάδιο: εφαρμογή της ένταξης και προβληματικά στοιχεία. Παρόλα αυτά, οι προσπάθειες για αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να υλοποιηθεί η ένταξη πρώτα, ως προϋπόθεση για τη μετάβαση στην ενιαία εκπαίδευση αργότερα, φαίνονται να προσκρούουν στη γενική ανετοιμότητα, στην έλλειψη υποδομής και στην κυριαρχία μιας

υποβόσκουσας ρατσιστικής νοοτροπίας, τόσο ανάμεσα στους μαθητές και τους γονείς τους, όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών (Symeonidou, 2002a, 2002b· Phtiaka, 2002, 2003). Κατ' ακρίβεια, η υπερβολικά ταχεία υλοποίηση μιας αλλαγής χωρίς να δημιουργηθεί πρώτα ετοιμότητα και κοινό όραμα και χωρίς συνεργασία ανάμεσα στα άτομα σε όλα τα επίπεδα, ώστε να υπάρξει συνοχή και όσο το δυνατόν μικρότερη αντίσταση, οδηγεί μόνο σε επιφανειακά αποτελέσματα που δεν έχουν διάρκεια, ενώ ταυτόχρονα αυξάνει τις πιθανότητες για αρνητικές αντιδράσεις και αποτυχία της προσπάθειας (Fullan, 2001· Wagner, Kegan, Lahey, Lemons, Garnier, Helsing, Howell & Rasmussen, 2006· Fullan, 2008· Harris, 2009· Wayne, Anthony & Molly, 2012).

Πάντως, θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην Κύπρο ποτέ δεν ήταν στην πρώτη γραμμή τα θέματα περί δημοκρατικοποίησης της εκπαίδευσης και διασφάλισης της ίσης πρόσβασης στις μαθησιακές ευκαιρίες. Αντίθετα, εκείνο που πάντοτε φαινόταν να αποτελεί προτεραιότητα για την εκάστοτε εξουσία και τα διάφορα πολιτικά κόμματα ήταν πάντα το εθνικό ζήτημα (Περσιάνης, 2010). Ως αποτέλεσμα αυτής της νοοτροπίας, άλλα σημαντικά προβλήματα όπως η ένταξη των παιδιών με αναπηρία δεν φαίνονται να αξιολογούνται ως αρκετά επείγοντα ή κρίσιμα και επομένως δεν αντιμετωπίζονται ως υψίστης σημασίας ούτε και δέχονται τους απαραίτητους και ενδεδειγμένους χειρισμούς. Τελικά, αρκετά πιο αργά από άλλες χώρες, κατά το τέταρτο στάδιο της εξέλιξης της ειδικής εκπαίδευσης στην Κύπρο (1999 και εφεξής), ψηφίζεται ο Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος του 1999 (νόμος 113(I)/1999) και ακολούθως οι τροποποιήσεις του, με τον οποίο κατοχυρώνεται το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία να φοιτούν στο σχολείο της γειτονιάς τους μαζί με τους συνομήλικούς τους, εκτός μεμονωμένων περιπτώσεων (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1999).

Στο σημείο αυτό θεωρείται σκόπιμο να επεξηγηθούν αναλυτικά οι πρόνοιες της ισχύουσας νομοθεσίας για τα παιδιά με αναπηρία, ώστε να καταστεί δυνατή η σύγκριση με την καθημερινή πρακτική που παρατηρείται σήμερα σε επίπεδο σχολείου, τάξης και εκπαιδευτικού, αφού πρώτα παρουσιαστεί το μοντέλο του 'κύκλου διαμόρφωσης πολιτικής' (policy cycle) των Jann και Wegrich (2007), με βάση το οποίο θα γίνει η ανάλυση αυτή.

Κύκλος διαμόρφωσης πολιτικής

Ο κανονιστικός χαρακτήρας που έχει εξ ορισμού η πολιτική έχει αναδείξει τη διαδικασία της πολιτικής ανάλυσης και τη μελέτη της νομοθεσίας ως αναγκαίες για την καλύτερη κατανόηση ενός κοινωνικού φαινομένου (deLeon & Vogenbeck, 2007· Heinelt,

2007). Αν και έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα πολιτικής ανάλυσης κατά καιρούς, οι ερευνητές φαίνονται να συμφωνούν ότι η διαδικασία ανάπτυξης πολιτικής δεν αποτελεί μια στιγμιαία ενέργεια, αλλά εξελίσσεται σε διακριτά στάδια (Jann & Wegrich, 2007). Τα στάδια αυτά, σύμφωνα με το ευρέως διαδεδομένο μοντέλο του 'κύκλου διαμόρφωσης πολιτικής' (policy cycle), όπως περιγράφεται από τους Jann και Wegrich (2007), με βάση τις ιδέες του πρωτοπόρου στο χώρο της πολιτικής επιστήμης Lasswell (1956), ακολουθούν μια κυκλική πορεία. Ο κύκλος αυτός περιλαμβάνει πρώτα τον εντοπισμό προβλημάτων και τη δημιουργία ατζέντας, στη συνέχεια τη μορφοποίηση και ανάπτυξη πολιτικής, ακολούθως τη λήψη αποφάσεων και την εφαρμογή της πολιτικής και τέλος την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς της, ώστε με βάση την παρεχόμενη ανατροφοδότηση να αποφασιστεί κατά πόσον η πολιτική πρέπει να καταργηθεί ή να συνεχιστεί, συνήθως αναθεωρημένη (Birkland, 2007· Jann & Wegrich, 2007· Pülz & Treib, 2007· Sidney, 2007).

Αναλυτικά, το πρώτο στάδιο του κύκλου διαμόρφωσης πολιτικής προϋποθέτει την αναγνώριση ενός κοινωνικού προβλήματος, για την επίλυση του οποίου θεωρείται ότι απαιτείται κρατική παρέμβαση. Στα πλαίσια αυτά, το πρόβλημα εντάσσεται στην ημερήσια διάταξη ή ατζέντα⁴, ώστε να ακολουθήσει διεξοδική εξέτασή του και να αναπτυχθούν σχέδια δράσης (Jann & Wegrich, 2007). Βέβαια, η τοποθέτηση ενός θέματος στην ημερήσια διάταξη δεν σημαίνει απαραίτητα και προώθησή του ούτε και σχηματοποίηση πιθανών λύσεων, ιδιαίτερα στην περίπτωση που συνδέεται με έντονες διαφωνίες και αντιπαραθέσεις. Αυτό συμβαίνει γιατί κατά το στάδιο αυτό σημαντικό ρόλο φαίνονται να διαδραματίζουν τα διάφορα λόμπι, τα οποία ασκούν άμεση ή έμμεση πίεση, ώστε να επηρεάσουν και να κατευθύνουν τις προτεραιότητες που τίθενται παρουσιάζοντας τα θέματα που τους ενδιαφέρουν ως επείγοντα κοινωνικά προβλήματα που χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης, ενώ ταυτόχρονα επιδιώκουν την απόσυρση και απαλοιφή εκείνων που θεωρούν ως μη συμφέροντα και ήσσονος σημασίας (Birkland, 2007· Jann & Wegrich, 2007).

Κατ' ακρίβεια, η ικανότητα μιας ομάδας πίεσης να δράσει μεμονωμένα ή σε συνεργασία με άλλες ομάδες ούτως ώστε να επηρεάσει τη διαμόρφωση πολιτικής δεν είναι απλά μια διαδικασία πειθούς. Αντίθετα, φαίνεται ότι κάποιες ομάδες διαθέτουν εξ ορισμού μεγαλύτερη δύναμη από ότι άλλες και επομένως καθορίζουν κατά μεγάλο μέρος και τις

⁴ Σύμφωνα με τον Birkland (2007), ο όρος ημερήσια διάταξη ή 'ατζέντα' μπορεί να εκληφθεί ως ένας κατάλογος που περιλαμβάνει τρέχοντα προβλήματα, αντιλήψεις για τις αιτίες, σύμβολα και λύσεις, τα οποία απασχολούν το κοινό και την επίσημη εξουσία. Έτσι, μπορεί να εμπεριέχονται απτά θέματα όπως για παράδειγμα μια σειρά από νομοσχέδια προς έγκριση, αλλά και πιο αφηρημένα όπως είναι πιθανές απόψεις σχετικά με το είδος, το μέγεθος και τους πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης ενός προβλήματος (Birkland, 2007).

πολιτικές αποφάσεις. Ως εκ τούτου, κάποια θέματα έχουν πιο πολλές πιθανότητες να ενταχθούν στην ατζέντα επειδή απασχολούν ομάδες με μεγαλύτερη ισχύ. Αντίθετα εκείνα που αφορούν ομάδες ανίσχυρες, ακόμα και αν τοποθετηθούν στον κατάλογο των θεμάτων προς συζήτηση, τελικά δεν συζητιούνται, ιδιαίτερα αν οι ομάδες αυτές είναι περιθωριοποιημένες και έχουν στερηθεί της φωνής. Βέβαια, ακόμα και σε αυτή την περίπτωση, υπάρχουν πάντα ευκαιρίες για αλλαγή της ισχύουσας πολιτικής και ικανοποίηση των αιτημάτων των πιο αδύναμων ομάδων, όπως γίνεται για παράδειγμα όταν επίκεινται εκλογές (Birkland, 2007). Από την άλλη, αξιοσημείωτο είναι ότι σε κάποιες περιπτώσεις οι περιθωριοποιημένες ομάδες απλά αποδέχονται τα πράγματα όπως είναι και δεν αντιδρούν στις επιταγές των ισχυρών, με αποτέλεσμα να διαιωνίζονται οι υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας και η καταπίεση (Birkland, 2007· Apple, 2008).

Κατά το δεύτερο και τρίτο στάδιο, τα εκφρασθέντα προβλήματα, οι προτάσεις και οι απαιτήσεις, οι οποίες όχι μόνο τέθηκαν στην ημερήσια διάταξη αλλά και συζητήθηκαν τελικά, μετατρέπονται σε πολιτικά προγράμματα και αποκτούν συγκεκριμένη μορφή (Jann & Wegrich, 2007). Έτσι, η μορφοποίηση και υιοθέτηση μιας πολιτικής περιλαμβάνει τον καθορισμό στόχων και την εξεύρεση πιθανών εναλλακτικών δράσεων (Sidney, 2007). Για να προχωρήσει η διαδικασία αυτή όμως, πέραν των πολιτικών πιέσεων, καθοριστικό ρόλο φαίνονται να διαδραματίζουν οι υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας, καθώς και το εφικτό της πολιτικής τόσο από άποψη κόστους όσο και σε σχέση με το βαθμό υποστήριξής της από τις διάφορες ομάδες ισχύος. Πέραν τούτου, επίδραση φαίνονται να ασκούν οι τεχνοκράτες που χρησιμοποιούν τη δύναμη του 'ειδικού', καθώς και η γραφειοκρατική ιεραρχία που επηρεάζει τη διαμόρφωση της πολιτικής μέσα από τη χρονοβόρα τακτική της ετοιμασίας πληθώρας εκθέσεων και αναφορών. Παράλληλα, τη μορφοποίηση μιας πολιτικής φαίνονται να επηρεάζουν οι προτάσεις των σύγχρονων δεξαμενών σκέψης και οι επιταγές των διεθνών οργανισμών, οι οποίοι, εντός του επικρατούντος νεοφιλελεύθερου πλαισίου της οικονομίας της γνώσης, προβάλλονται ως αδιαμφισβήτητες αυθεντίες που μονοπωλούν την εμπειρογνομosύνη όσον αφορά θέματα διαμόρφωσης πολιτικής, ενώ παράλληλα προωθούν την ανταλλαγή και μεταφορά επιλεγμένων πολιτικών ιδεών από τη μια χώρα στην άλλη (Dye, 2002· Stone, 2004, 2007· Sidney, 2007).

Βέβαια, η απόφαση για ανάληψη δράσης και ο καταρτισμός προγράμματος δεν συνεπάγεται απαραίτητα και εφαρμογή της πολιτικής σύμφωνα με τις αρχικές προθέσεις του νομοθέτη. Αντίθετα, κατά το τέταρτο στάδιο της υλοποίησης της πολιτικής, το οποίο αποτελεί μια κρίσιμη και μεταίχμιακή βαθμίδα, η καθαυτό πράξη, όπως εκδηλώνεται μέσα από τις

πολιτικές και διοικητικές ενέργειες, συχνά αποκλίνει από τους αρχικούς στόχους που είχαν τεθεί στην ημερήσια διάταξη. Ως εκ τούτου, κάποιες φορές μπορεί να δημιουργηθεί χάσμα μεταξύ της αρχικής πρόθεσης και της τελικής εφαρμογής μιας πολιτικής, το οποίο μπορεί να οδηγήσει στην αλλοίωση, καθυστέρηση ή πλήρη ανατροπή της διαδικασίας υλοποίησής της (O'Toole, 2000· Jann & Wegrich, 2007). Ιδανικά, η υλοποίηση μιας πολιτικής μπορεί να θεωρηθεί επιτυχής όταν εμπεριέχει ως κύρια στοιχεία τα ακόλουθα: α) λεπτομερή κατάρτιση προγράμματος που καθορίζει ποιοι οργανισμοί και πώς θα υλοποιήσουν το πρόγραμμα, καθώς και πώς θα ερμηνευθεί ο νόμος ή το πρόγραμμα, β) ορθή κατανομή των διαθέσιμων χρηματικών και ανθρώπινων πόρων και γ) τρόπο λήψης απόφασης κατά περίπτωση (Jann & Wegrich, 2007).

Μια πολιτική εφαρμόζεται με βάση αποφάσεις που λαμβάνονται είτε από τα πάνω προς τα κάτω ή αντίστροφα (Pülz & Treib, 2007). Στην πρώτη περίπτωση, η απόφαση για εφαρμογή πολιτικής λαμβάνεται από την κεντρική κυβερνώσα αρχή και παρουσιάζει μια γραμμική σχέση με τους τεθέντες στόχους. Επειδή βέβαια όταν η διαδικασία λήψης απόφασης είναι αυτής της μορφής εκείνο που προέχει είναι η υλοποίηση της πολιτικής με ακρίβεια και με βάση ένα προκαθορισμένο πρόγραμμα, συνηθίζεται να σχεδιάζονται αρκετές επιπρόσθετες γραφειοκρατικές διαδικασίες που οριοθετούν και κατευθύνουν φορμαλιστικά τον τρόπο εφαρμογής της πολιτικής. Παράλληλα, λαμβάνεται πρόνοια ούτως ώστε οι υπεύθυνοι για την υλοποίηση της πολιτικής να έχουν επάρκεια πόρων, με τους οποίους να μπορούν να στηρίξουν την εφαρμογή της πολιτικής. Ταυτόχρονα, οι εκτελεστικοί λειτουργοί τοποθετούνται εντός ενός άκαμπτου συστήματος ιεραρχικού ελέγχου και κατανομής αρμοδιοτήτων, ώστε να επιτηρείται στενά η διαδικασία υλοποίησης (Pressman & Wildavsky, 1973).

Αντίθετα, το μοντέλο εφαρμογής πολιτικής με αποφάσεις που λαμβάνονται από τα κάτω προς τα πάνω δίνει έμφαση στη λειτουργία των δικτύων της βάσης, τα οποία αναμειγνύονται ενεργά στη διαδικασία διαμόρφωσης της πολιτικής, καθορίζοντας και το περιεχόμενό της (Pülz & Treib, 2007). Σε αυτή την περίπτωση, οι πολιτικοί ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο 'πολιτική κοινότητα' για να περιγράψουν τις άτυπες διαντιδράσεις, οι οποίες επισυμβαίνουν στα διάκενα ανάμεσα και μεταξύ των κυβερνητικών παραγόντων, των ομάδων συμφερόντων, των αιρετών αξιωματούχων, των διάφορων συνασπισμών, καθώς και άλλων μεμονωμένων οργανισμών και προσώπων (Miller & Demir, 2007).

Δεδομένου ότι, τουλάχιστον θεωρητικά, η διαμόρφωση πολιτικής αποσκοπεί στην επίλυση ενός προβλήματος, κατά το πέμπτο στάδιο γίνεται αξιολόγηση, η οποία συνήθως είναι

τελική. Στα πλαίσια αυτά, η επικέντρωση μεταφέρεται στη διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των σκοπών της πολιτικής, με βάση τον αρχικό σχεδιασμό (Jann & Wegrich, 2007). Από την άλλη, η αξιολόγηση μπορεί και να προηγηθεί της λήψης απόφασης, ειδικά όταν χρειάζεται να διερευνηθούν εκ των προτέρων τα προβλήματα που αναμένεται να ανακύψουν κατά τη διαδικασία εφαρμογής μιας επικείμενης πολιτικής, καθώς και οι επιπτώσεις που προβλέπεται να έχει η πολιτική αυτή, ούτως ώστε να υπάρχουν έτοιμα σχέδια με τρόπους αντιμετώπισης (Jann & Wegrich, 2007· Wollmann, 2007). Τέλος, η αξιολόγηση μπορεί να είναι συντρέχουσα, δηλαδή να έχει ως στόχο τη διόρθωση, την αναθεώρηση και τη διαρκή αναπροσαρμογή της πολιτικής στις εκάστοτε μεταβαλλόμενες συνθήκες και αναφυόμενες ανάγκες.

Όσον αφορά τους αξιολογητές, η αξιολόγηση μπορεί να είναι εσωτερική ή εξωτερική. Στην πρώτη περίπτωση η αξιολόγηση διεξάγεται από τον ίδιο τον οργανισμό, ο οποίος κάνει αυτοαξιολόγηση, ενώ στη δεύτερη περίπτωση γίνεται από εξωτερικούς αξιολογητές (Wollmann, 2007). Βέβαια, η αξιολόγηση δεν πρέπει να τελειώνει με μία επιλογή ανάμεσα στο δίπολο κατάργηση ή αναθεώρηση της πολιτικής. Αντίθετα, πρέπει να συνεξετάζει τα συνειδητά αποτελέσματα σε συνδυασμό με τις απρόβλεπτες συνέπειες που προέκυψαν από την εφαρμογή της πολιτικής. Παράλληλα, μέσω της αξιολόγησης πρέπει να γίνεται ολιστική θεώρηση και ανασκόπηση της εφαρμογής της πολιτικής από διάφορες οπτικές γωνίες. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι δραματικές αλλαγές στην κατάσταση της οικονομίας, η εμφάνιση νέων ιδεών και οι πολιτικοί συνασπισμοί μπορούν να επηρεάσουν καθοριστικά την επιβίωση μιας πολιτικής και να την οδηγήσουν ακόμα και στην πλήρη κατάργησή της (Jann & Wegrich, 2007).

Όπως προκύπτει από τα πιο πάνω, ο κύκλος διαμόρφωσης πολιτικής φαίνεται να αποτελεί ένα χρήσιμο μοντέλο (Wagner, 2007), με βάση το οποίο μπορεί να αναλυθεί και να αξιολογηθεί η διαδικασία διαμόρφωσης και υλοποίησης της νομοθεσίας που αφορά την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στην Κύπρο.

Η ανάπτυξη πολιτικής για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στην Κύπρο

Όπως υποδεικνύεται λοιπόν από το μοντέλο του κύκλου διαμόρφωσης πολιτικής, χαρακτηριστικό του πρώτου σταδίου του κύκλου αυτού αποτελεί η αναγνώριση ενός κοινωνικού προβλήματος που απαιτεί κρατική παρέμβαση για να επιλυθεί (Jann & Wegrich, 2007). Αυτό φαίνεται να συνέβηκε όταν ψηφίστηκε στην Κύπρο ο πρώτος νόμος για τα παιδιά με αναπηρία το 1979, όταν η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία άρχισε να μετασχηματίζεται σε κοινωνική ανάγκη. Ο νόμος αυτός βέβαια ψηφίστηκε αρκετά

καθυστερημένα σε σχέση με άλλες χώρες της Ευρώπης και τις ΗΠΑ, όπου τα ζητήματα ρατσισμού και περιθωριοποίησης βρίσκονταν από πολύ πιο πριν στο επίκεντρο των συζητήσεων. Για παράδειγμα στη Φιλανδία τα παιδιά με αναπηρία μπορούσαν να φοιτούν στα γενικά σχολεία από το 1970, ενώ στις ΗΠΑ με βάση το νόμο «Education for All Handicapped Children Act» τα παιδιά με αναπηρία εντάσσονται στα γενικά σχολεία από το 1975, αν και η ειδική εκπαίδευση στη χώρα αυτή χρονολογείται από το 1900 (Powell, 2009· Jahnukainen, 2011). Αντίθετα με τη διεθνή πρακτική όμως, στην Κύπρο σύμφωνα με τον Περί Ειδικής Εκπαιδύσεως Νόμο (νόμο 47/1979), τα παιδιά με αναπηρία κατατάσσονται αυθαίρετα σε τέσσερις κατηγορίες, οι οποίες δεν επιτρέπουν τη θεώρησή τους ως μαθητές που θα μπορούσαν να ενταχθούν στα γενικά σχολεία (Φτιάκα, 2007).

Με βάση τις κατηγοριοποιήσεις αυτές λοιπόν, τα παιδιά με αναπηρία ετικετοποιούνται και κατηγοριοποιούνται ως ‘δυσπροσάρμοστα’, ‘ασκήσιμα’, ‘σωματικώς ανάπηρα’ και ‘εκπαιδευτικώς καθυστερούντα’ (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1979). Κατά παράδοξο τρόπο βέβαια στην κάθε κατηγορία περιλαμβάνεται πληθώρα διαφορετικών αναγκών (π.χ. τα παιδιά με προβλήματα όρασης και τα παιδιά με προβλήματα ακοής κατηγοριοποιούνται όλα ως παιδιά με σωματικές αναπηρίες), δεν λαμβάνεται καμιά πρόνοια για διαβαθμίσεις ως προς το βαθμό ή το είδος της νοητικής καθυστέρησης (όλα τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση κατηγοριοποιούνται ως ασκήσιμα), ενώ κάποιες κατηγορίες κατ’ ακρίβεια έχουν να κάμουν με προβλήματα συμπεριφοράς και όχι με αναπηρία (όπως ήταν για παράδειγμα τα κατηγοριοποιημένα ως δυσπροσάρμοστα παιδιά). Παρόλα αυτά με βάση τις κατηγορίες αυτές δημιουργούνται και τα ανάλογα ειδικά σχολεία, τα οποία παρέχουν ένα είδος υποτυπώδους και ελλειμματικής εκπαίδευσης στα κατηγοριοποιημένα παιδιά ηλικίας 5 ως 18 χρονών (Φτιάκα, 2007).

Έτσι, σύμφωνα με το νόμο 47/1979 τα παιδιά που με βάση τα πορίσματα της πολυθεματικής εξέτασης και των εισηγήσεων της ψυχοπαιδαγωγικής επιτροπής ετικετοποιούνται ως παιδιά με ειδικές ανάγκες υποχρεούνται να δεχτούν ειδική αγωγή με διαφορετικό πρόγραμμα από εκείνο που ακολουθείται στα γενικά σχολεία, είτε φοιτώντας σε ειδικό σχολείο είτε κατ’ εξαίρεση σε ειδική τάξη. Τα κύρια κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη σύμφωνα με τη νομοθεσία είναι το «γενικό επίπεδο πνευματικής ικανότητας» του παιδιού, «η εμφανής συμπεριφορά, οι δεξιότητες, οι ειδικές δυσχέρειες και οι ελλείψεις», «η εκπαιδευτική επίτευξη», «η επαγγελματική δεξιότητα» και «η εκτίμηση στοιχείων από το ατομικό και

οικογενειακό ιστορικό, τις κλινικές εξετάσεις και τις διάφορες αλληλεπιδράσεις και περιβαλλοντικές συγκυρίες» (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1979, σελ. 836).

Αξιοπρόσεκτο πάντως είναι ότι, όπως αναφέρεται στο νόμο 47/1979, κατά τη δημιουργία της Ψυχοπαιδαγωγικής Συμβουλευτικής Επιτροπής η Παγκύπρια Ομοσπονδία Ελλήνων Δασκάλων (ΠΟΕΔ) έχει δικαίωμα να υποδεικνύει το ένα από τα μέλη της Επιτροπής (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1979). Έτσι, η απουσία αναφοράς στην αντίστοιχη οργάνωση των Εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΕΛΜΕΚ), μπορεί εύλογα να θεωρηθεί ότι υπονοεί πως τα παιδιά με αναπηρία δεν θεωρούνται ικανά να προχωρήσουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αν και πρωτοποριακός λοιπόν για την Κύπρο των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που απέκρυβε συνήθως με ντροπή την ύπαρξη παιδιού με αναπηρία στην οικογένεια, ο νόμος 47/1979 ήταν κατ' ακρίβεια αναχρονιστικός και ρατσιστικός σε σχέση με τα διεθνή δεδομένα και ελλειμματικός όσον αφορά το περιεχόμενό του και επομένως καταπατάται εν τη γενέσει του. Πριν ακόμα συσταθούν δηλαδή οι ψυχοπαιδαγωγικές επιτροπές που προτείνει ο νόμος και πριν ψηφιστούν οι ειδικοί κανονισμοί που τον διέπουν, μια σειρά εκθέσεων-καταπελτών από εσωτερικούς και εξωτερικούς αξιολογητές αναδεικνύουν τις αδυναμίες του και τα κενά του (Φτιάκα, 2007).

Ψήφιση του νόμου 113(Ι)/1999

Σύμφωνα με τον κύκλο διαμόρφωσης πολιτικής, οι πιέσεις αποτελούν αναμενόμενες συμπεριφορές κατά την μετάβαση από το πρώτο στάδιο του κύκλου διαμόρφωσης πολιτικής στο επόμενο, δηλαδή στη μορφοποίηση και ανάπτυξη πολιτικής (Jann & Wegrich, 2007). Στα πλαίσια αυτά, το 1980 εκφράζονται αυστηρές επικρίσεις από την Ουνέσκο για την Κύπρο, ενώ μια δεκαετία μετά δημοσιεύονται οι εκθέσεις Μαρκίδη το 1990 και Κωνσταντινίδη το 1992, στις οποίες επίσης επισημαίνονται οι αδυναμίες της υφιστάμενης νομοθεσίας και προτείνεται η ψήφιση νέας, ούτως ώστε να στηρίζεται ουσιαστικά η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Οι απόψεις αυτές συμπληρώνονται και ξανατονίζονται σε δεύτερη έκθεση της Ουνέσκο το 1993, καθώς και στις εκθέσεις Barnard και Πασχάλη το 1997 (Φτιάκα, 2007). Όπως επεξηγείται από το προαναφερθέν μοντέλο, τέτοιες πιέσεις συνήθως οδηγούν τελικά στην τοποθέτηση του προβλήματος στην ατζέντα ώστε να εξεταστεί και να ετοιμαστούν σχέδια δράσης, ενώ παράλληλα επηρεάζουν τη μορφή που θα πάρει τελικά η πολιτική (Jann & Wegrich, 2007). Κατ' αυτόν τον τρόπο, στο κυπριακό συγκείμενο παρουσιάζονται κατά σειρά το 1995, το 1997 και το 1998 διάφορες εκδοχές ενός καινούριου νομοσχεδίου, το οποίο

ψηφίζεται τελικά σε νόμο με τίτλο ο Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος του 1999, γνωστός και ως νόμος 113(I)/1999 (Φτιάκα, 2007· Κουμπάνου & Φτιάκα, 2009).

Βέβαια, η ψήφιση του νόμου 113(I)/1999 και των συναφών κανονισμών και τροποποιήσεών του, μάλλον ως προϊόν ζυμώσεων και πιέσεων από διάφορα ενδιαφερόμενα μέρη (π.χ. Ουνέσκο ως δεξαμενή σκέψης και διεθνής οργανισμός, καθώς και γονείς ως τοπικό λόμπι πίεσης) παρά ως αυτόβουλη ενέργεια του ΥΠΠ της Κύπρου, είχε τελικά ως αποτέλεσμα να παρατηρείται αποσπασματική και ελλιπής τήρηση των προνοιών του νόμου σε αρκετές περιπτώσεις, με όλες τις αρνητικές επιπτώσεις που συνεπάγεται αυτή η τακτική για τα παιδιά με αναπηρία (Symeonidou, 2002a, 2002b· Jann & Wegrich, 2007· Phtiaka, 2008· Liasidou, 2011). Κατ' ακρίβεια, οι πιέσεις που ασκήθηκαν από τους διεθνείς οργανισμούς διαφαίνονται στην αιτιολόγηση της ψήφισης του νόμου 113(I)/1999, σύμφωνα με την οποία η Βουλή ψήφισε το συγκεκριμένο νόμο, ανάμεσα σε άλλους λόγους, επειδή *«τα δικαιώματα των παιδιών με ειδικές ανάγκες κατοχυρώνονται στις διεθνείς διακηρύξεις και συμβάσεις που έχουν επικυρωθεί από την Κυπριακή Δημοκρατία»* (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1999, σελ. 338).

Θα πρέπει να σημειωθεί βέβαια ότι ο νόμος 113(I)/1999 ψηφίστηκε αφού πρώτα έγιναν αρκετές περικοπές στις θεωρούμενες τότε ως πολυδάπανες αλλαγές (Φτιάκα, 2007). Σύμφωνα με τον κύκλο της διαμόρφωσης πολιτικής, το οικονομικό κόστος αποτελεί καταλυτικό παράγοντα για την επιτυχή υλοποίηση μιας πολιτικής, αφού αν είναι υψηλό μπορεί να την αναστείλει ή να οδηγήσει στη μερική και προβληματική εφαρμογή της, ακόμα και αν υλοποιηθεί τελικά (Stone, 2004, 2007· Sidney, 2007). Αυτό φαίνεται να έγινε και στην Κύπρο κατά την υλοποίηση της ενιαίας εκπαίδευσης, η οποία ξεκίνησε να γίνεται από την αρχή σε πνεύμα περικοπών και οικονομικής λιτότητας. Στα πλαίσια αυτά, δεν φαίνεται να προκαλεί έκπληξη η μετατροπή στη συνέχεια της οικονομικής λιτότητας σε εκπαιδευτική. Παρά τα οικονομικά προβλήματα όμως, από το Σεπτέμβριο του 2001, το ΥΠΠ (2013α) αρχίζει να εφαρμόζει, τουλάχιστον θεωρητικά, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης τον Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμο του 1999 (113(I)/1999) και τις τροποποιήσεις του, δηλαδή τους Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Κανονισμούς του 2001, καθώς και τον Περί Μηχανισμού Έγκαιρης Εντόπισης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Κανονισμό του 2001 (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1999, 2001α, 2001β).

Με αυτόν τον τρόπο η πολιτική για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία περνά στο τρίτο στάδιο του κύκλου διαμόρφωσης πολιτικής, κατά το οποίο αναπτύσσεται και

συγκεκριμενοποιείται (Jann & Wegrich, 2007). Αργότερα βέβαια γίνονται περαιτέρω τροποποιήσεις και προσθήκες στο νόμο, με τις οποίες ρυθμίζονται θέματα που αφορούν τις παγκύπριες εξετάσεις, τα προσωπικά δεδομένα και τη διενέργεια αξιολόγησης των παιδιών με αναπηρία (Βουλή των Αντιπροσώπων, 2007, 2013, 2014). Με βάση το νόμο 113(I)/1999 λοιπόν, κατοχυρώνεται νομοθετικά το δικαίωμα των 'παιδιών με ειδικές ανάγκες', όπως ετικετοποιούνται τα παιδιά με αναπηρία, για φοίτηση στα σχολεία της γειτονιάς τους μαζί με τους συνομήλικούς τους, εκτός «σοβαρών περιπτώσεων», ενώ παράλληλα προβάλλεται η αναγκαιότητα παροχής στήριξης στα παιδιά με αναπηρία, ώστε να έχουν ίσες ευκαιρίες στη μάθηση και στην εκπαίδευση με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1999). Βέβαια, η έναρξη μιας πολιτικής με ετικετοποίηση φαίνεται να είναι ασύμβατη με τη φιλοσοφία της ενιαίας εκπαίδευσης, η οποία στηρίζεται στην ισότιμη και χωρίς διακρίσεις αντιμετώπιση των παιδιών ως διαφορετικές προσωπικότητες που έχουν ίσα δικαιώματα στην μάθηση, και επομένως η φοίτηση των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία τοποθετείται εξ αρχής σε προβληματική βάση, αφού η ενιαία εκπαίδευση εφαρμόζεται ως ένταξη (Oliver & Barnes, 2012).

Πρόνοιες της κυπριακής νομοθεσίας για τα παιδιά με αναπηρία

Κάτω από την επίδραση του ιατρικού-φιλανθρωπικού μοντέλου, το πρόβλημα της ελλιπούς και αποσπασματικής εκπαίδευσης που δέχονται τελικά τα παιδιά με αναπηρία τοποθετείται εντός του παιδιού, το οποίο θεωρείται ότι δεν εκπαιδεύεται γιατί το ίδιο έχει «ανεπάρκειες» και επομένως είναι ανίκανο να χρησιμοποιήσει τις «εκπαιδευτικές διευκολύνσεις» που του προσφέρονται, οι οποίες βέβαια έχουν διαμορφωθεί πάντα με βάση την κυρίαρχη κανονικότητα (Oliver & Barnes, 2012). Συγκεκριμένα, στην κυπριακή νομοθεσία αναφέρονται τα ακόλουθα (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1999):

«Παιδί με ειδικές ανάγκες σημαίνει παιδί που έχει σοβαρή μαθησιακή, λειτουργική ή προσαρμοστική δυσκολία που οφείλεται σε σωματικές (συμπεριλαμβανομένων των αισθητηριακών), διανοητικές ή άλλες γνωστικές ή ψυχικές ανεπάρκειες, και που παρίσταται ανάγκη να του παρασχεθεί ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Ένα παιδί έχει μαθησιακή, ειδική μαθησιακή, λειτουργική ή προσαρμοστική δυσκολία, αν:

- (i) έχει σημαντικά μεγαλύτερη δυσκολία μάθησης ή προσαρμογής σε σύγκριση με την πλειονότητα των παιδιών της ηλικίας του, ή*

- (ii) *έχει ανικανότητα που του αποκλείει τη δυνατότητα ή το παρεμποδίζει να χρησιμοποιεί τις εκπαιδευτικές διευκολύνσεις του είδους που γενικά διαθέτουν τα σχολεία για τα παιδιά της ηλικίας του» (σελ. 339).*

Σαν πρώτο βήμα ούτως ώστε να παρασχεθούν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, η νομοθεσία προνοεί για εκκίνηση διαδικασίας εντοπισμού των παιδιών με αναπηρία, η οποία υποστηρίζεται από τον Περί Μηχανισμού Έγκαιρης Εντόπισης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Κανονισμό του 2001 που τονίζει την υποχρέωση να γνωστοποιούνται χωρίς καθυστέρηση στην Επαρχιακή Επιτροπή όλες οι πιθανές περιπτώσεις παιδιών με αναπηρία. Το αργότερο δύο εβδομάδες μετά την πληροφόρηση της Επαρχιακής Επιτροπής για την ύπαρξη παιδιού με αναπηρία σε κάποιο σχολείο, η νομοθεσία προβλέπει τη δημιουργία πολυθεματικής ομάδας, ενώ πέραν της ενεργοποίησής της μετά από σχετικό αίτημα του γονιού, η Επιτροπή μπορεί να λειτουργήσει και αυτεπάγγελα. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την ίδια νομοθεσία, αν δεν υπάρχει σχετική ιατρική έκθεση, το παιδί πρέπει να παραπεμφθεί στις ιατρικές υπηρεσίες, οι οποίες θα ετοιμάσουν σχετική έκθεση εντός τριάντα ημερών (ΥΠΠ, 2012). Μετά την τροποποίηση του 2014, η πολυθεματική ομάδα περιλαμβάνει *«εγγεγραμμένο ψυχολόγο, ειδικό εκπαιδευτικό, ιατρό, λογοπαθολόγο και οποιοδήποτε άλλο ειδικό απαιτεί η περίπτωση»* (Βουλή των Αντιπροσώπων, 2014, σελ. 657), καταδεικνύοντας έτσι τη διαμόρφωση μιας νομοθεσίας που εξ ορισμού αντίκειται στη φιλοσοφία της ενιαίας εκπαίδευσης, αφού στηρίζεται στο ιατρικό-φιλανθρωπικό μοντέλο και στην αυθεντία των ειδικών (Oliver & Barnes, 2012· Liasidou & Antoniou, 2013).

Όπως ορίζει η νομοθεσία, το παιδί με αναπηρία πρέπει να αξιολογηθεί χωριστά από κάθε ειδικό της πολυθεματικής ομάδας, ενώ ο γονιός δικαιούται να παρευρίσκεται στην αξιολόγηση αν το επιθυμεί. Βέβαια, ακόμα και αν δεν παραστεί ο γονιός, με βάση τους κανονισμούς του 2001, η διαδικασία επιβάλλεται να ολοκληρωθεί το αργότερο σε εξήντα μέρες, ενώ πριν από την εξέταση του παιδιού με αναπηρία, αναμένεται ότι ο γονιός θα ενημερωθεί γραπτώς. Μετά την παραλαβή των εκθέσεων, η περίπτωση πρέπει να συζητηθεί στην επόμενη συνεδρία της Επαρχιακής Επιτροπής και να συνταχθεί σχετική έκθεση εντός δεκαπέντε ημερών, η οποία αναμένεται να επιδοθεί στο γονιό επίσης εντός δεκαπέντε ημερών. Παράλληλα ο γονιός πρέπει να ενημερωθεί για το δικαίωμά του για υποβολή παραστάσεων ή εναλλακτικών προτάσεων. Εκτός από την έκθεση της Επιτροπής, ο γονιός του παιδιού με αναπηρία έχει επίσης δικαίωμα πρόσβασης στο αρχείο του παιδιού του, το οποίο διατηρείται

στην Επαρχιακή Επιτροπή, καθώς και στα πρακτικά των συνεδριάσεων της Επιτροπής που αφορούν το παιδί του (Βουλή των Αντιπροσώπων, 2001β).

Αφού λοιπόν συζητηθούν οι προτάσεις του γονιού, πρέπει να υποβληθεί η τελική έκθεση και να γίνει γνωστοποίηση στο γονιό, καθώς και σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Ο γονιός δικαιούται να υποβάλει ένσταση στην τελική έκθεση εντός τριάντα ημερών, η οποία πρέπει να εξεταστεί επίσης εντός τριάντα ημερών από την ημερομηνία υποβολής της. Η απόφαση της Επιτροπής είναι απαραίτητο να γνωστοποιηθεί στο γονιό, όχι αργότερο από τρεις μήνες από την ημερομηνία υποβολής της ένστασης (Βουλή των Αντιπροσώπων, 2001β). Βέβαια, όλη αυτή η αδικαιολόγητη χρονοτριβή και κωλυσιεργία για μια διαδικασία που σύμφωνα με τη νομοθεσία παίρνει το λιγότερο επτά μήνες, δηλαδή μια ολόκληρη σχολική χρονιά, μέχρι να ολοκληρωθεί, αφήνει υπόνοιες για ολιγωρία και προχειρότητα κατά την ψήφιση και εφαρμογή της νομοθεσίας, αδιαφορία για την παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση και ανεπαρκή ανταπόκριση στις πραγματικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρία (Δαμιανίδου & Φτιάκα, 2012). Από την άλλη, το στάδιο αυτό φαίνεται να ταυτίζεται με το τέταρτο στάδιο του κύκλου διαμόρφωσης πολιτικής, κατά το οποίο ο τρόπος υλοποίησης της πολιτικής μπορεί τελικά να αποκλίνει από την αρχική πρόθεση του νομοθέτη (Jann & Wegrich, 2007).

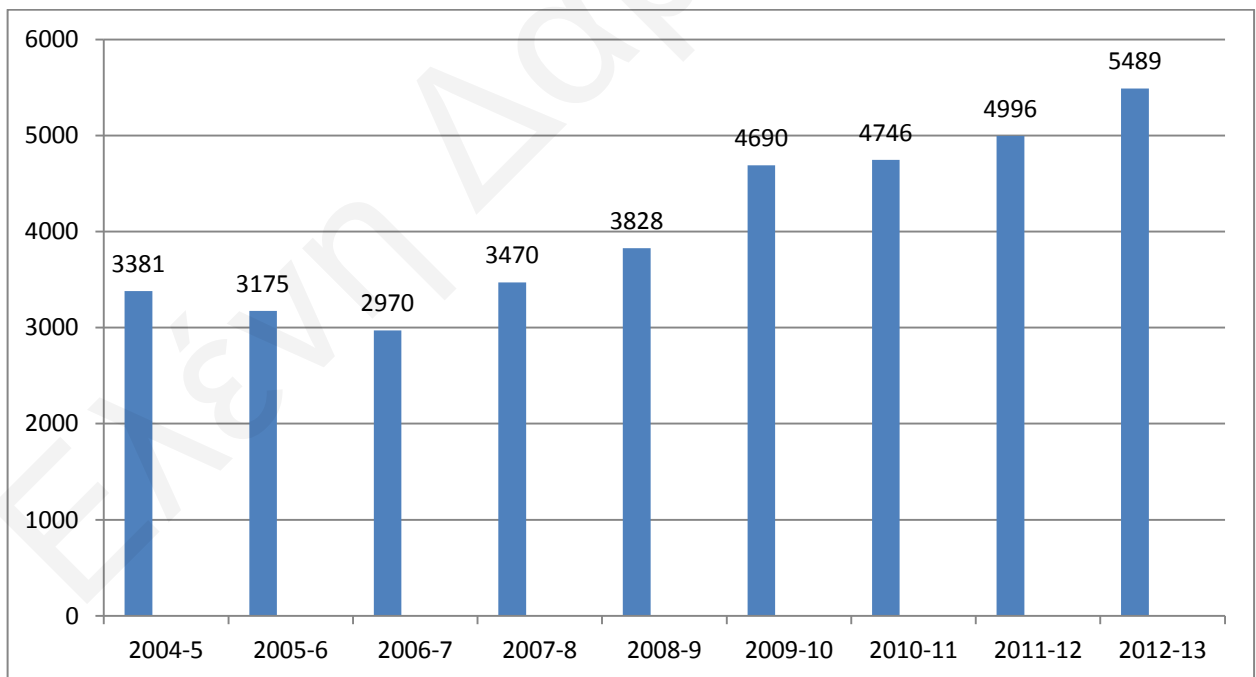
Αξιοσημείωτο πάντως είναι ότι, σύμφωνα με την τελευταία ετήσια έκθεση του ΥΠΠ (2013β), τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται μια αυξητική τάση όσον αφορά τον αριθμό των παραπομπών προς την Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας (ΥΕΨ).

Παραπομπές προς την Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας

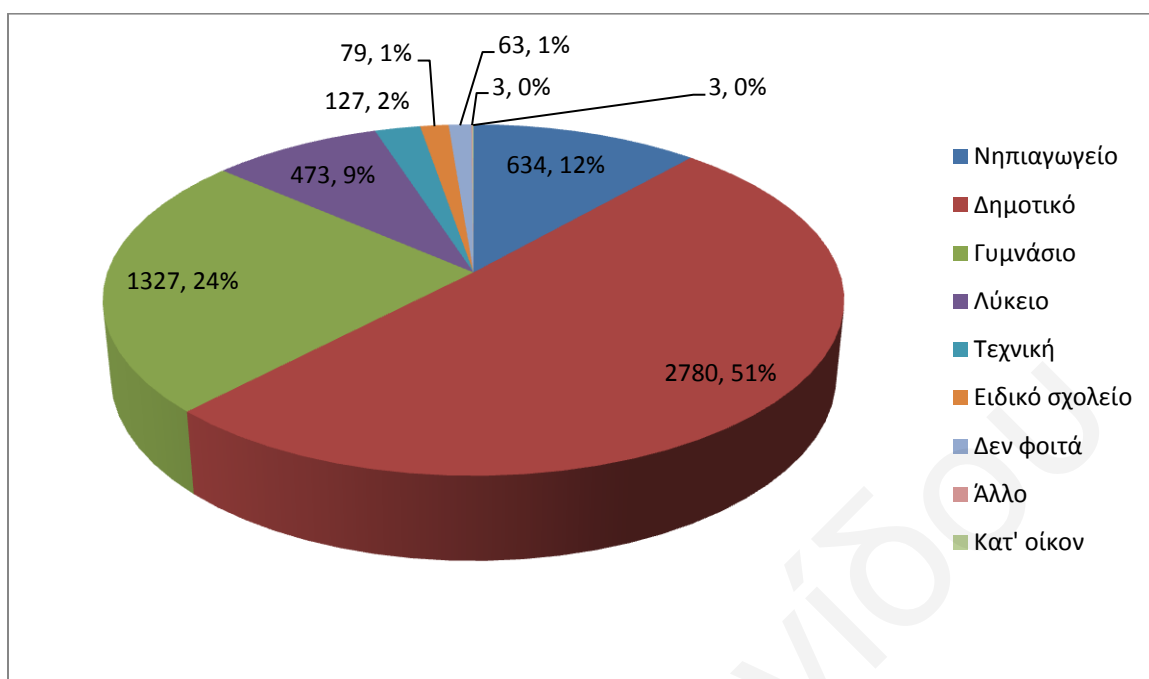
Όπως διαφαίνεται στο διάγραμμα 1, ενώ οι 3381 παραπομπές της σχολικής χρονιάς 2004-5 μειώθηκαν κατά τις σχολικές χρονιές 2005-6 και 2006-7 σε 3175 και 2970 αντίστοιχα, ίσως γιατί κατά τα πρώτα χρόνια υλοποίησης των προγραμμάτων ειδικής αγωγής στα γενικά σχολεία της Κύπρου η συμμετοχή σε αυτά συνεπαγόταν στιγματισμό και περιθωριοποίηση των παιδιών (Messiou, 2008), στη συνέχεια όμως άρχισαν να αυξάνονται με γρήγορους ρυθμούς. Η αύξηση αυτή έφτασε το εντυπωσιακό 50% κατά τη σχολική χρονιά 2012-13, όπου σημειώθηκαν 5489 παραπομπές. Ο αριθμός αυτός μπορεί να θεωρηθεί παράδοξα μεγάλος και υπερβολικός για τα κυπριακά δεδομένα, αφού όπως προκύπτει, σε σύνολο 62,960 μαθητών (13,882 μαθητές στο Νηπιαγωγείο, 23,833 στο Γυμνάσιο, 21,171 στο Λύκειο και 4074 στις Τεχνικές), το 8,7% δηλαδή περίπου το 1/10 των μαθητών θεωρείται ότι χρήζει ειδικής αγωγής.

Κατά αντιφατικό τρόπο, την σχολική χρονιά 2012-13 εργάζονταν στην Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας μόνο 42 εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι, στον κάθε ένα από τους οποίους αναλογούσαν 3500 παιδιά περίπου, εκ των οποίων τα 130 είχαν παραπεμφθεί για αξιολόγηση. Αυτοί οι αριθμοί φαίνονται επίσης υπερβολικοί, αφού είναι ασύμβατοι με τη διενέργεια μιας «επαρκούς αξιολόγησης των αναγκών του παιδιού», όπως καθορίζεται από το νόμο 113(Ι)/1999 (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1999, σελ. 342).

Πάντως, οι περισσότερες παραπομπές έγιναν από σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης (50,6% N=2780), ενώ οι λιγότερες αφορούσαν την κατ' οίκον εκπαίδευση (0.1%, N=3). Κατ' ακρίβεια, όπως διαφαίνεται στο διάγραμμα 2, οι παραπομπές σε επίπεδο Δημοτικού ήταν οι διπλάσιες σε σχέση με τη μέση εκπαίδευση, πράγμα που μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι τα παιδιά που είχαν παραπεμφθεί για αξιολόγηση στο Δημοτικό συνήθως μεταφέρουν τα προγράμματά τους και τις διευκολύνσεις τους και στο Γυμνάσιο. Έτσι, από τις 5489 περιπτώσεις της σχολικής χρονιάς 2013-2014 μόνο το 40.2% (N=2204) ήταν νέες, ενώ το 59.8% (N=3285) ήταν από προηγούμενες χρονιές. Πέραν τούτου, τα δύο τρίτα περίπου αφορούσαν αγόρια (66.6%, N=3686), ενώ μόνο το ένα τρίτο ήταν κορίτσια (33.4%, N=1803).



Διάγραμμα 1. Αριθμός παραπομπών μεταξύ 2004-2013 (Πηγή: ΥΠΠ, 2013β)



Διάγραμμα 2. Κατανομή περιπτώσεων ανά εκπαιδευτική βαθμίδα (Πηγή: ΥΠΠ, 2013β)

Όπως αναφέρεται στην ετήσια έκθεση του ΥΠΠ (2013β), οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους κάποιο παιδί παραπέμφθηκε στην Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας κατά τη σχολική χρονιά 2012-13 ήταν κατά σειρά οι μαθησιακές δυσκολίες (28.7%, N=1578), η ανάγκη επαναξιολόγησης (21.9%, N=1204) και οι συναισθηματικές δυσκολίες (12.8%, N=704). Οι λόγοι παραπομπής με το λεκτικό που χρησιμοποιήθηκε στην έκθεση παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1

Λόγοι παραπομπής προς την Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας

ΛΟΓΟΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Μαθησιακές δυσκολίες/Μαθησιακά προβλήματα	1578	28.7%
Επαναξιολόγηση	1204	21.9%
Συναισθηματικές δυσκολίες/Συναισθηματικά προβλήματα	704	12.8%
Προβλήματα συμπεριφοράς – Επιθετικότητα – Βία	672	12.2%
Υπερκινητικότητα – Δυσκολίες συγκέντρωσης	556	10.1%
Δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο	335	6.1%
Γλωσσικές δυσκολίες/Γλωσσικά προβλήματα	287	5.2%
Προβλήματα υγείας (ασθένειες και σύνδρομα)	221	4.0%
Αποχή από το σχολείο	108	2.0%
Σοβαρό οικογενειακό πρόβλημα	91	1.7%
Χαμηλή αυτοπεποίθηση/αυτοεικόνα/αυτοεκτίμηση	79	1.4%

Δυσλεξία	77	1.4%
Παιδί που δεν φοιτά και θέλει διευθετήσεις χώρου φοίτησης	47	0.9%
Αξιολόγηση νοητικών ικανοτήτων	45	0.8%
Σοβαρό προσωπικό πρόβλημα	43	0.8%
Αισθητηριακά προβλήματα (ακοή και όραση)	34	0.6%
Τραυματικό γεγονός στην οικογένεια	32	0.6%
Απόπειρα αυτοκτονίας	29	0.5%
Κακοποίηση/κακομεταχείριση του παιδιού	26	0.5%
Επανάληψη τάξης	10	0.2%
Αναστολή φοίτησης	8	0.1%
Τραυματικό γεγονός στο σχολείο	6	0.1%
Άλλο	1055	19.2%

Πηγή: ΥΠΠ, 2013β

Αξιοπρόσεκτη είναι η επίδραση του ιατρικού-φιλανθρωπικού μοντέλου στη σχηματοποίηση του πιο πάνω πίνακα, η οποία διαφαίνεται στην επικέντρωση σε ετικέτες (π.χ. ‘υπερκινητικότητα’, ‘σύνδρομα’, ‘δυσλεξία’) καθώς και στην τοποθέτηση του προβλήματος εντός του παιδιού (π.χ. ‘δυσκολία προσαρμογής στο σχολείο’ αντί για δυσκολία του σχολείου να προσαρμοστεί στις ανάγκες του παιδιού) (Oliver & Barnes, 2012). Αξιοσημείωτο επίσης είναι ότι, αν και οι 3285 περιπτώσεις ήταν από προηγούμενες χρονιές, μόνο οι 1204, δηλαδή περίπου το ένα τρίτο μόνο, αφορούσαν επαναξιολόγηση του παιδιού με αναπηρία, παρά το γεγονός ότι σύμφωνα με τη νομοθεσία το παιδί πρέπει να επαναξιολογείται τουλάχιστον ανά έτος (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1999).

Σύμφωνα με την ίδια έκθεση (ΥΠΠ, 2013β), οι πιο συνηθισμένες διαγνώσεις των Εκπαιδευτικών Ψυχολόγων ήταν ότι τα παιδιά είχαν ‘γενικές μαθησιακές δυσκολίες λόγω άλλων παραγόντων’ σε ποσοστό 24.5%, ‘συναισθηματικές δυσκολίες’ σε ποσοστό 20.1%, ‘γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες λόγω διανοητικής έκπτωσης’ σε ποσοστό 13.5% και ‘δυσλεξία’ σε ποσοστό 7.6%. Πέραν της επικράτησης της ιατρικής λογικής που διαφαίνεται στις διαγνώσεις στον πίνακα 2, ιδιαίτερη έκπληξη προκαλεί η απόδοση μαθησιακών δυσκολιών σε ‘διανοητική έκπτωση’, φράση που παραπέμπει συνειρμικά στην επικράτηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων για την αναπηρία και στη δημιουργία ανυπέρβλητων φραγμών στην ένταξη, εντός μιας κοινωνίας που δεν αντέχει την αναπηρία (Zoniou-Sideri et al., 2006), ενώ παράλληλα ελέγχει και αποκλείει τους ‘μη κανονικούς’ (Κανγκιλέμ, 2007· Foucault, 2011). Παράλληλα, ο μεγάλος αριθμός παιδιών με ‘γενικές μαθησιακές δυσκολίες λόγω άλλων παραγόντων’, που αποτελούν το ένα τέταρτο των περιπτώσεων, φαίνεται να δημιουργεί ερωτηματικά κατά πόσον οι ‘άλλοι παράγοντες’ αποτελούν απλά εύσημο

ευφημισμό για κάλυψη της αποτυχίας του σχολείου και των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία (Norwich & Lewis, 2007· Tomlinson, 2012).

Πίνακας 2

Διαγνώσεις των Εκπαιδευτικών Ψυχολόγων

ΔΙΑΓΝΩΣΗ		ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Ειδική μαθησιακή δυσκολία (Δυσλεξία)		429	7.6%
Διαταραχή της ανάγνωσης		12	0.2%
Διαταραχή της γραπτής έκφρασης		101	1.5%
Ειδική δυσκολία στα Μαθηματικά		40	0.7%
Γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες λόγω διανοητικής έκπτωσης		737	13.5%
Γενικές μαθησιακές δυσκολίες λόγω άλλων παραγόντων		1344	24.5%
Σύνδρομο Ντάουν		39	0.7%
Διαταραχές της επικοινωνίας	Διαταραχή γλωσσικής έκφρασης	139	2.5%
	Μεικτή διαταραχή αντίληψης και έκφρασης	39	0.7%
	Φωνολογική διαταραχή/Ομιλίας	54	1.0%
	Ειδική γλωσσική διαταραχή	42	0.8%
Επιλεκτική αλαλία/Βωβότητα		28	0.5%
Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές	Αυτισμός	119	2.3%
	Άσπεργκερ	73	0.9%
Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής - Υπερκινητικότητα	Συνδυασμένος τύπος	314	5.8%
	Απρόσεκτος τύπος	139	2.5%
	Υπερκινητικός/Παρορμητικός τύπος	49	0.9%
Διαταραχή διασπαστικής συμπεριφοράς	Εναντιωματική/προκλητική συμπεριφορά	77	1.4%
	Διαταραχή διαγωγής	54	1.0%
Διαταραχές διάθεσης	Κατάθλιψη	60	1.1%
	Άλλες	63	1.1%
Άγχος αποχωρισμού		21	0.4%
Συναισθηματικές δυσκολίες		1100	20.1%
Διαταραχή των κινητικών δεξιοτήτων		5	0.3%
Επιληψία		68	1.3%

Πηγή: ΥΠΠ, 2013β

Παρά τα προβλήματα και την επικράτηση της ιατρικής λογικής κατά τη θεσμοθέτηση των μέτρων που θεωρείται ότι πρέπει να λαμβάνονται ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες των παιδιών με αναπηρία, η θέσπιση νομοθεσίας που αναγνωρίζει το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία για συνεκπαίδευση μαζί με τους συνομήλικούς τους φαίνεται να αποτελεί σημαντική

πρόοδο, όπως λέχθηκε και πιο πριν, σε σχέση με την παλαιότερη τακτική του εγκλεισμού τους σε ειδικά σχολεία-φυλακές (π.χ. στο Ίδρυμα Προστασίας Καθυστερημένων Ατόμων Λεμεσού, πιο γνωστό ως Άγιος Στέφανος, για το οποίο έχουν ειπωθεί κατά καιρούς από αρνητικά σχόλια μέχρι τρομαχτικές διηγήσεις⁵), όπου επιβλέπονταν ως ‘κατάδικοι’ σε ένα φουκωϊανό Πανοπτικό⁶ (Φτιάκα, 2007).

Τα παιχνίδια επίρριψης ευθυνών

Στο προοίμιο του νόμου 113(I)/1999 αναφέρεται ότι αποτελεί ευθύνη της πολιτείας «η αποφυγή δημιουργίας περιοριστικού περιβάλλοντος» για τα παιδιά με αναπηρία που εντάσσονται στα γενικά σχολεία (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1999, σελ. 338). Η δήλωση αυτή φαίνεται να έρχεται σε αντίφαση με την απλή τοποθέτηση σε κάποιο γενικό σχολείο, αφού μια τέτοια πρακτική μάλλον περιορίζει παρά απελευθερώνει. Ενώ λοιπόν εκφράζεται η πρόθεση για παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση ώστε τα παιδιά με αναπηρία «να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στον ανώτατο δυνατό βαθμό» (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1999, σελ. 338), η ‘ειδική αγωγή και εκπαίδευση’ ταυτίζεται με την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων αντί την επίτευξη μάθησης, με αποτέλεσμα να καθίσταται προβληματική η ανάπτυξη των δυνατοτήτων των παιδιών (Liasidou & Antoniou, 2013). Συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται στο μέρος I του νόμου 113(I)/1999, η ειδική αγωγή και εκπαίδευση περιλαμβάνει:

«μεταξύ άλλων, τη διδασκαλία καθημερινών δεξιοτήτων αυτομέριμνας, ατομικής υγιεινής, διακίνησης, γλωσσικής ανάπτυξης και επικοινωνίας, τη συναισθηματική καλλιέργεια και γενικά την εξασφάλιση όλων των μέσων, εφοδίων και του ανθρώπινου δυναμικού, με σκοπό τη σχολική και κοινωνική ένταξή του και ανεξάρτητη ζωή» (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1999, σελ. 338).

Στον ίδιο νόμο επίσης, τονίζεται ότι η Επαρχιακή Επιτροπή υποχρεούται να καθορίσει το δημόσιο σχολείο, την τάξη, τον αριθμό των παιδιών της τάξης όπου φοιτούν παιδιά με αναπηρία, ο οποίος μπορεί να είναι μειωμένος αν η αναπηρία του παιδιού θεωρηθεί σοβαρή, τις διδακτικές περιόδους των εκπαιδευτικών λειτουργιών που έχουν την ευθύνη της τάξης στην οποία φοιτά το παιδί και το Συνδεδειγμένο Λειτουργό που θα έχει την άμεση ευθύνη για το παιδί (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1999, 2001β). Στην πράξη όμως και κάτω από την εύσημη

⁵ Η προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας σε σχέση με το ίδρυμα Άγιος Στέφανος, παρατίθεται στα αυτοβιογραφικά δεδομένα στο παράρτημα ΙΑ.

⁶ Το Πανοπτικό του Foucault (2011) αποτελεί τύπο κτιρίου-φυλακής που λόγω της κατασκευής του ως είδος ροτόντας επιτρέπει τη συνεχή επίβλεψη των φυλακισμένων.

δικαιολογία της οικονομικής κρίσης, τέτοιες αλλαγές συχνά αναβάλλονται για ένα ακαθόριστο μέλλον ή αποσύρονται εντελώς από την ημερήσια διάταξη, θέτοντας έτσι φραγμούς στις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση (Δαμιανίδου & Φτιάκα, 2012).

Μέσα σε μια εποχή τιμωριτικής διάθεσης που στόχο φαίνεται να έχει τη στέρηση των δικαιωμάτων των ατόμων που ‘εγκληματούν’ επειδή παρεκκλίνουν από την κυρίαρχη κανονικότητα, η ‘ποινή’ αναπλάθεται ως επίρριψη ευθυνών για μια ατομική παθογένεια, η οποία δικαιολογεί και επιβάλλει τον εγκλεισμό και αποκλεισμό του θεωρούμενου ως ‘μη κανονικού’ ατόμου (Foucault, 2011). Έτσι, προτιμάται η λύση της ειδικής μονάδας ή της μερικής φοίτησης στην ειδική τάξη, η οποία εξυπηρετεί το σύστημα, αφού από τη μια απασχολούνται οι άφθονοι σε αριθμό ‘ειδικοί’, ενώ από την άλλη αφήνει την εντύπωση ότι γίνεται ένταξη (Φτιάκα & Συμεωνίδου, 2001· Messiou, 2008· Tomlinson, 2012).

Η λύση των ‘ειδικών’ σύμφωνα με την Tomlinson (2012) δεν είναι τυχαία. Όπως εξηγεί, δεδομένου ότι οι παροχές που συνεπάγεται η ένταξη των παιδιών με αναπηρία έχουν αρκετά μεγάλο κόστος, αφού περιλαμβάνουν εξειδίκευση ατόμων, δημιουργία υποδομών και αγορά υποστηρικτικού υλικού, τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί μια τεράστια βιομηχανία που έχει αναγάγει την παροχή στήριξης στα παιδιά με αναπηρία σε επικερδή επιχείρηση. Η βιομηχανία της ειδικής εκπαίδευσης φαίνεται να στηρίζει ανεπιφύλακτα και να προωθεί την αυθεντία των ειδικών, ώστε να εντοπίζονται και να εντάσσονται στα γενικά σχολεία όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά με ‘ειδικές ανάγκες’ και έτσι να πολλαπλασιάζονται τα κέρδη της (Tomlinson, 2012). Από την άλλη, η προώθηση της παντοδυναμίας των ειδικών φαίνεται να εξυπηρετεί επίσης και το νεοφιλελεύθερο συγκεντρωτικό σύστημα, αφού, μέσα από τη διαμόρφωση ενός νόμου-πανάκειας που μεταθέτει την ευθύνη της εμπειρογνωμοσύνης στους ειδικούς, απελευθερώνεται η εξουσία από την ανάγκη να παρεμβαίνει ξεχωριστά για κάθε περίπτωση, ενώ παράλληλα αποφορτώνεται ο μηχανισμός πολιτικών αποφάσεων που αφορούν παροχές ή παραχωρήσεις σε ευρείες κοινωνικές ομάδες (Λιανός, 2007· Gross, 2008).

Κατά συνέπεια, ενώ σύμφωνα με το νόμο το παιδί με αναπηρία πρέπει να επαναξιολογείται ανά έτος, ή και συχνότερα αν αιτηθεί ο γονιός ή ο Συνδεδειγμένος Λειτουργός, κι ενώ ο τελευταίος οφείλει να ετοιμάζει ανά εξαμηνία ή συχνότερα έκθεση υπό τύπο επαναξιολόγησης για το παιδί με αναπηρία, στην οποία πρέπει να αναφέρονται και οι απόψεις του γονιού (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1999, 2001β), στην πραγματικότητα η φροντίδα των παιδιών με αναπηρία περιορίζεται μόνο στην τυπική και επιφανειακή εκτέλεση εργασιών ρουτίνας, και μάλιστα όπως εξυπηρετείται καλύτερα ο ‘ειδικός’, ενώ ο ανθρώπινος παράγοντας

εργαλειοποιείται, με αποτέλεσμα η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία να καταλήγει στην τελμάτωση και στη δημιουργία ολοένα και μεγαλύτερων κενών (Angelides & Michailidou, 2007· Πιερίδου, 2010). Λόγω λοιπόν της γενικής απροθυμίας για αλλαγές, της καθυστερημένης σε σύγκριση με άλλες χώρες ψήφισης νομοθεσίας, της ελλιπούς υποδομής, της αναβίωσης της θεωρίας της ατομικής παθολογίας μέσω της ρητορικής που χρησιμοποιείται για την αναπηρία και του άκριτου δανεισμού πολιτικών από διαφορετικά κοινωνικο-ιστορικά συγκείμενα όπως η Μεγάλη Βρετανία, το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου φαίνεται ανέτοιμο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ενιαίας εκπαίδευσης και απρόθυμο να προβεί στις αναγκαίες μεταρρυθμίσεις ώστε να υλοποιηθεί η νέα ιδεολογία (Φτιάκα, 2007· Liasidou, 2008b· Symeonidou, 2009b).

Βέβαια, η πολιτική για τα παιδιά με αναπηρία και ο τρόπος υλοποίησής της μέσα από προγράμματα ειδικής αγωγής δεν έχουν ακόμα αξιολογηθεί επαρκώς (Liasidou & Antoniou, 2013), αν και με βάση τις πρόνοιες του νόμου 113(I)/1999 έχει ήδη συσταθεί η Υπηρεσιακή Επιτροπή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, η οποία όχι μόνο οφείλει να αξιολογεί τα προγράμματα, αλλά επίσης πρέπει να διεξάγει σχετικές έρευνες και να υποβάλλει εισηγήσεις στον Υπουργό (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1999). Πάντως, σύμφωνα με τον κύκλο διαμόρφωσης πολιτικής η αξιολόγηση είναι μια άκρως απαραίτητη διαδικασία, ούτως ώστε να εντοπιστούν οι αδυναμίες και τα τρωτά σημεία και έτσι να γίνουν οι απαραίτητες αναθεωρήσεις, καταργήσεις ή μεταρρυθμίσεις για να καταστεί η πολιτική αποτελεσματική (Jann & Wegrich, 2007).

Η δυσκολία της αλλαγής

Βέβαια, μπορεί να θεωρηθεί ότι τα προβλήματα που έχουν παρουσιαστεί οφείλονται μάλλον στις δυσκολίες που συνεπάγεται ο σχεδιασμός και ο συντονισμός μιας πολυσύνθετης και πολύπλοκης διαδικασίας, όπως είναι η υλοποίηση μιας πολιτικής ενιαίας εκπαίδευσης, η οποία προϋποθέτει ριζική αναδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος και αλλαγή φιλοσοφίας (Thrupp & Tomlinson, 2005· Phtiaka, 2008· Κουμπάνου & Φτιάκα, 2009). Από την άλλη, υποστηρίζεται ότι τέτοια προβλήματα αποτελούν ένα σύνθημα παρεπόμενο της διαδικασίας προώθησης μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, που εκφράζεται ως δογματική αντίσταση στην αλλαγή. Παρόλα αυτά, αν και η εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης φαίνεται να αποτελεί προς το παρόν μόνο ένα στόχο, η προσπάθεια ένταξης των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία

στην Κύπρο μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί τη ‘δύσκολη αρχή’ (Φτιάκα, 2007· Liasidou, 2007, 2009, 2011· Strogilos, 2012· Mamas, 2013).

Πάντως, σύμφωνα με τη Liasidou (2007), οι κοινωνικοί δράστες από μόνοι τους δεν μπορούν να αλλάξουν τα πράγματα, εκτός και αν «η ιδεολογική και οργανωσιακή υποδομή του κοινωνικοπολιτικού συστήματος διάκειται ευνοϊκά απέναντι στις συγκεκριμένες αλλαγές» (σελ. 330, μετάφραση δική μου). Κατ’ ακρίβεια, όσο λιγότεροι παράγοντες υποστηρίζουν μια αλλαγή, τόσο πιο μικρή φαίνεται να είναι τελικά η έκτασή της (Fullan, 2001). Χαρακτηριστικά μπορεί να αναφερθεί η ατυχής κατάληξη της πρώτης πρότασης του Πανεπιστημίου Κύπρου το 2008 για αύξηση του ποσοστού εισαγωγής υπεράριθμων φοιτητών με βάση τα αποτελέσματά τους σε διεθνώς αναγνωρισμένες εξετάσεις, όπως τα GCE, αντί μέσω παρακάθησης στις Παγκύπριες εξετάσεις. Η πρόταση αυτή προκάλεσε μείζονα κοινωνική σύγκρουση και αντιδράσεις, κυρίως από τις οργανώσεις των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα τελικά να ναυαγήσει άδοξα (Περσιάνης, 2010). Πάντως αν και οι κύριες αιτίες για την αρνητικότητα που μπορεί να συνοδεύσει μια αλλαγή, όπως ο φόβος για το άγνωστο, η ασάφεια, η δυσκολία και η πολυπλοκότητα της αλλαγής και η πιθανή έλλειψη τεχνικών γνώσεων ή δεξιοτήτων που απαιτούνται για την εφαρμογή της, πιθανόν να δικαιολογούν την εμφάνιση αρνητικών συναισθημάτων, αν αυτά δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα και καίρια, μπορούν να οδηγήσουν σε παλινδρόμηση και εγκατάλειψη της αλλαγής (Roettger, 2006· Erwin & Garman, 2010· Tagg, 2012).

Από την άλλη βέβαια, έρευνες έχουν δείξει ότι η επιτυχία έστω και μιας μικρής μόνο μερίδας εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν αποτελεσματικά μια αλλαγή φαίνεται να λειτουργεί αντισταθμιστικά στο φόβο του καινούριου (Roettger, 2006). Πάντως, η εφαρμογή ριζικών αλλαγών στην Κύπρο, όπως είναι η εφαρμογή των αρχών της ενιαίας εκπαίδευσης, φαίνεται να αποτελεί τελικά ένα περίπλοκο ζήτημα με πολλές προεκτάσεις, αφού σχετίζεται με βαθιά ριζωμένες και παγιωμένες καταστάσεις, που απηχούν παλιές ευαισθησίες, διαφωνίες και διαμάχες, ενώ συναρτάται με πολλαπλά θέματα, όπως είναι η αδυναμία εκσυγχρονισμού της κυπριακής κοινωνίας (Περσιάνης, 2010· Μαυράτσας, 2012). Όπως επισημαίνει ο Περσιάνης (2010), τα στοιχεία που επιτρέπουν να χαρακτηριστεί μια κοινωνία εκσυγχρονισμένη δεν φαίνονται να συνάδουν με την κυπριακή πραγματικότητα:

«Ο εκσυγχρονισμός εκδηλώνεται σε όλες τις πτυχές της ζωής, στην πολιτική (εισάγονται οι δημοκρατικοί θεσμοί, δίνεται σημασία στο άτομο και στα ατομικά δικαιώματα), [...] στην κοινωνική και οικονομική ζωή (υιοθετείται η ιδέα της

αλλαγής και της προόδου και εισάγονται ευρέως μέτρα που επιτρέπουν τη βελτίωση της κοινωνίας και της οικονομίας) και στην καθημερινή ζωή ([...] αλλάζουν οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων)» (σελ. 22).

Ως εκ τούτου, αντί το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου να προσαρμόζεται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία, ώστε να παρέχονται ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, όπως επιβάλλεται από την ιδεολογία της ενιαίας εκπαίδευσης και υποδεικνύεται από τη ρητορική του νόμου 113(I)/1999, τελικά τα παιδιά με αναπηρία αναγκάζονται να προσαρμοστούν αυτά στις ανάγκες ενός διαχωριστικού συστήματος και να συμμετάσχουν σε προγράμματα ειδικής αγωγής, τα οποία κατά κανόνα περιλαμβάνουν απόσυρση του μαθητή με αναπηρία από τη γενική τάξη για να δεκτεί 'ειδική' βοήθεια από ένα 'ειδικό' εκπαιδευτικό, δηλαδή ένταξη (Angelides & Michailidou, 2007· Messiou, 2008· Πιερίδου, 2010· Ιακώβου-Χαραλάμπους, 2010· Strogilos, 2012· Liasidou & Antoniou, 2013). Για να γίνουν καλύτερα αντιληπτές οι αδυναμίες των προγραμμάτων αυτών και η ταυτοποίηση τους μάλλον με την ένταξη παρά την ενιαία εκπαίδευση, περιγράφονται στη συνέχεια συνοπτικά τα προγράμματα ειδικής αγωγής που λειτουργούν στη μέση εκπαίδευση, αφού η παρούσα διατριβή διερευνά θέματα που αφορούν τη βαθμίδα αυτή μόνο.

Προγράμματα ειδικής αγωγής στη μέση εκπαίδευση

Σύμφωνα με το νόμο 113(I)/1999 στα παιδιά με αναπηρία παρέχεται ειδική αγωγή και εκπαίδευση, η οποία σημαίνει:

«την παροχή της αναγκαίας βοήθειας στο παιδί με ειδικές ανάγκες για τη συνολική ανάπτυξή του σε όλους τους τομείς, ιδιαίτερα στον ψυχολογικό, στον κοινωνικό, στον εκπαιδευτικό, συμπεριλαμβανομένων όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης (προδημοτικής, δημοτικής, μέσης, ανώτερης και ανώτατης) και στην προεπαγγελματική και επαγγελματική κατάρτιση στα σχολεία» (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1999, σελ. 338).

Η πρόνοια αυτή έχει μεταφραστεί από τη Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης σε καταρτισμό προγραμμάτων ειδικής αγωγής, των οποίων η υλοποίηση στα γενικά σχολεία ήταν από την αρχή προβληματική, αφού η ενημέρωση για τον τρόπο εφαρμογής τους ήταν ελλιπής και αποσπασματική από την αρχή.

Έτσι, ενώ τα παιδιά με αναπηρία φοιτούσαν ήδη στα γενικά σχολεία από το 1999, όπως προβλεπόταν από το νόμο 113(I)/1999 και τους κανονισμούς του 2001 (Βουλή των

Αντιπροσώπων, 1999, 2001β), δόθηκαν με εγκύκλιο κατευθυντήριες γραμμές για την παροχή διευκολύνσεων στους μαθητές με αναπηρία (dme263) το 2006, δηλαδή με 7 χρόνια καθυστέρηση. Ακολούθως, το 2007 δίνονται με νέα εγκύκλιο περαιτέρω γενικές οδηγίες για τον καταρτισμό των προγραμμάτων στήριξης και τα καθήκοντα των Συνδεδειγμένων Λειτουργών, των διδασκόντων, των υπεύθυνων Βοηθών Διευθυντών για τη στήριξη και των υπεύθυνων των ειδικών μονάδων (dme1088). Στη συνέχεια, το 2008 με άλλες δύο εγκυκλίους δίνονται οδηγίες για το πρόγραμμα ένταξης παιδιών με απώλεια ακοής (dme3428) και διευκρινίζονται καλύτερα τα καθήκοντα των εμπλεκόμενων σε προγράμματα ειδικής αγωγής (dme3590). Δέκα χρόνια μετά (!) την ψήφιση του νόμου 113(I)/1999, δηλαδή το 2009, αποστέλλονται με καινούρια εγκύκλιο πιο συγκεντρωμένες για πρώτη φορά οι κατευθυντήριες γραμμές για όλα τα προγράμματα ειδικής αγωγής στη μέση εκπαίδευση (dme4136), ενώ το 2010 με δύο ακόμα εγκυκλίους συμπληρώνεται η προηγούμενη εγκύκλιος με επεξηγήσεις για το πρόγραμμα της κατ' οίκον εκπαίδευσης (dme4969) και περαιτέρω διευκρινίσεις για τις διευκολύνσεις που δικαιούνται οι μαθητές με αναπηρία (dme4740). Τελικά, το 2013 αποστέλλεται μια τελευταία εγκύκλιος με την οποία ακυρώνονται όλες οι προηγούμενες, ενώ καθορίζονται αναθεωρημένες κατευθυντήριες γραμμές για όλα τα προγράμματα ειδικής αγωγής στη μέση εκπαίδευση (dme6761), με βάση τις οποίες υλοποιούνται τα προγράμματα ειδικής αγωγής μέχρι σήμερα (ΥΠΠ, 2015α). Γι' αυτό εξάλλου η συγκεκριμένη εγκύκλιος μπορεί να θεωρηθεί σταθμός στην πορεία της μέσης εκπαίδευσης για μετάβαση από την ένταξη στην ενιαία εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα, τα προγράμματα ειδικής αγωγής που λειτουργούν στη μέση εκπαίδευση, όπως αναφέρονται στην πιο πάνω εγκύκλιο είναι τα ακόλουθα (για πιο εκτενή αναφορά και περισσότερες λεπτομέρειες βλ. παράρτημα Ι) (ΥΠΠ, 2015β):

- Πρόγραμμα μαθησιακών δυσκολιών: οι μαθητές που συμμετέχουν στο πρόγραμμα αυτό αποσύρονται για παροχή ειδικής αγωγής, γνωστής ως 'στήριξη', ενώ δικαιούνται ανάλογα με την περίπτωση απαλλαγές και διευκολύνσεις.
- Πρόγραμμα ειδικής μονάδας: οι ειδικές μονάδες βρίσκονται στα γενικά σχολεία. Σε αυτές φοιτούν μαθητές με αναπηρία, οι οποίοι είναι τυπικά τοποθετημένοι σε ένα τμήμα του γενικού σχολείου. Δεδομένου ότι τα παιδιά φοιτούν στην ειδική μονάδα με ειδικό καθεστώς, παίρνουν 'πιστοποιητικό παρακολούθησης' αντί απολυτήριο, αφού θεωρούνται 'ακροατές' και επομένως δεν βαθμολογούνται στα μαθήματα της γενικής τάξης και δεν έχουν το δικαίωμα για συνέχιση σπουδών σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

- Πρόγραμμα στήριξης παιδιών με προβλήματα όρασης.
- Πρόγραμμα στήριξης παιδιών με απώλεια ακοής.
- Πρόγραμμα κατ' οίκον εκπαίδευσης: παρέχεται σε παιδιά που νοσηλεύονται σε ενδονοσοκομειακή μονάδα ή έχουν ιατρικά προβλήματα ή προβλήματα ψυχικής υγείας που δεν τους επιτρέπουν να προσέρχονται στο σχολείο.

Οι λειτουργοί που εμπλέκονται στα προγράμματα ειδικής αγωγής είναι ο Υπεύθυνος Βοηθός Διευθυντής, ο Υπεύθυνος Καθηγητής Ειδικής Μονάδας και οι διδάσκοντες στα προγράμματα, τα καθήκοντα των οποίων διευκρινίζονται στην προαναφερθείσα εγκύκλιο με τις κατευθυντήριες οδηγίες (dme6761) (βλ. τα καθήκοντα του κάθε λειτουργού στο παράρτημα Ι) (ΥΠΠ, 2015α). Σύμφωνα με το νόμο 113(Ι)/1999, στα προγράμματα αυτά εμπλέκεται και ο Συνδεδειγμένος Λειτουργός, τα καθήκοντα του οποίου περιγράφονται στο παράρτημα ΙΑ, καθώς και άλλες υπηρεσίες του ΥΠΠ, όπως η Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας και η Υπηρεσία Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1999).

Παρά τις πολλές πρόνοιες του νόμου όμως και την πληθώρα των προγραμμάτων που φαίνονται να αντικατοπτρίζουν μια εικόνα ευρυθμίας, οργάνωσης και άριστης λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού συστήματος που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία, στην πράξη φαίνεται να παρατηρείται ασυμφωνία μεταξύ της δεδηλωμένης επίσημης πολιτικής και της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας που συνεχίζει να υποστυλώνει τον αποκλεισμό και την ανισότητα, μέσα από την κατασκευή και ανακύκλωση των φραγμών στις ίσες ευκαιρίες για ποιοτική μάθηση (Angelides, Stylianiou & Gibbs, 2006· Phtiaka, 2006· Φτιάκα, 2007, 2008· Angelides, Constantinou & Leigh, 2009· Symeonidou, 2009a, 2009b· Liasidou, 2011). Σύμφωνα με τους Pijl και Frissen (2009) ακόμα και αν αλλάξει μια πολιτική στη ρητορική της, αυτό δεν συνεπάγεται και αλλαγή της καθημερινής πρακτικής:

«Η προσπάθεια διασφάλισης των προϋποθέσεων από μόνη της δεν συνεπάγεται απαραίτητα και αλλαγή της καθημερινής σχολικής πρακτικής, της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και της στάσης εκείνων που έχουν ανάμειξη με την ένταξη. Για παράδειγμα μια ξεκάθαρη γραπτή πολιτική μπορεί πραγματικά να αλλάξει τη ρητορική της πολιτικής, αλλά όχι κατ' ανάγκη και την εκπαιδευτική πράξη» (σελ. 367).

Ποιοι είναι όμως οι κύριοι φραγμοί που εμποδίζουν την εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία, όπως διακηρύσσεται τουλάχιστον εν μέρει από το νόμο

113(Ι)/1999, μετατρέποντας τελικά την παροχή εκπαίδευσης στα γενικά σχολεία σε ένταξη παρά σε διασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για τα παιδιά με αναπηρία;

Ελένη Δαμιανίδου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΦΡΑΓΜΟΙ ΣΤΙΣ ΙΣΕΣ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στο κεφάλαιο τέσσερα εξετάζονται οι κύριοι φραγμοί στις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, οι οποίοι περιλαμβάνουν το κοινωνικό και ιατρικό-φιλανθρωπικό μοντέλο, το συγκεντρωτισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, το αναλυτικό πρόγραμμα και τη ρητορική.

Η επίδραση του κοινωνικού και ιατρικού-φιλανθρωπικού μοντέλου

Η προβληματική εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης στην Κύπρο, η οποία έχει μεταφραστεί και υλοποιηθεί ως ένταξη, φαίνεται να σχετίζεται με τα κατεστημένα στερεότυπα, την τάση για στιγματισμό και την παρατεταμένη άγνοια της σύγχρονης προκατειλημμένης και μονολιθικής κυπριακής κοινωνίας, η οποία έχει αναγάγει την αναπηρία σε θέμα ταμπού, ενώ στηρίζει την ερμηνεία της σε μυθεύματα μάλλον και αδιαφορεί για τις εμπειρίες αποκλεισμού που βιώνουν τα άτομα με αναπηρία (Φτιάκα, 2007· Symeonidou, 2009a). Σε ένα κλίμα ισοπεδωτικής αντιμετώπισης και ταύτισης με την αρρώστια και την ανικανότητα, η αναπηρία όχι απλώς έχει κατασκευαστεί αρνητικά μέσα στα χρόνια, αλλά και συνεχίζει να συντηρείται με βάση τις υπόρρητες θεωρίες που αναπόφευκτα την συνοδεύουν (Ware, 2002· Oliver, 2004· Mitra, 2006· Oliver, 2009).

Βέβαια, σε μια κοινωνία που κατά κανόνα δομείται με βάση τις ανάγκες ατόμων χωρίς αναπηρία και διαπλάθεται μέσα από μια μεθοδευμένη και συστηματική διαδικασία καταπίεσης, παθητικοποίησης και περιθωριοποίησης των ατόμων με αναπηρία, η αποικοδόμηση των φραγμών, οι οποίοι διακλαδώνονται σε όλη τη σφαίρα των κοινωνικών συμβάσεων και συστημάτων, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης, φαίνεται να αποτελεί ένα ιδιαίτερο δύσκολο εγχείρημα (Erevelles, 2000· Siminski, 2003· Thomas, 2004· Oliver, 2004· LoBianco & Sheppard-Jones, 2007· Oliver, 2009· Oliver & Barnes, 2010). Από την άλλη, η κοινωνική αδικία και ανισότητα εις βάρος των ατόμων με αναπηρία καλύπτεται μεθοδικά κάτω από το πέπλο μιας έντονης και άοκνης φιλανθρωπικής δραστηριότητας του τύπου Ραδιομαραθώνιος, η οποία όμως, πίσω από την πανηγυρική εικόνα, στην πραγματικότητα προάγει τις διακρίσεις,

υποβιβάζει την αξιοπρέπεια των ατόμων με αναπηρία και αλλοιώνει την υφή των αναγκών τους.

Ως αποτέλεσμα λοιπόν της προβολής πρακτικών οίκτου και συμπεριφορών ελεημοσύνης, η ‘κοινή γνώμη’ διαμορφώνεται και κατευθύνεται περίτεχνα προς την ετικετοποίηση των ατόμων με αναπηρία ως ελλειμματικές και ανολοκλήρωτες υπάρξεις, που δεν έχουν καμιά δυνατότητα ούτε να μάθουν, ούτε και να συνεισφέρουν οικονομικά στη νεοφιλελεύθερη κοινωνία, και επομένως πρέπει να περιθωριοποιούνται (Oliver, 2009· Barnes & Sheldon, 2010· Oliver & Barnes, 2010). Όπως διαφαίνεται λοιπόν, η ανεξέταστη αποδοχή της ύπαρξης παθολογίας σε προσωπικό επίπεδο αντί της κριτικής εξέτασης και κατ’ επέκταση της απόρριψης των δογματικών και υποκειμενικών υποθέσεων του ιατρικού μοντέλου κατασκευάζει τελικά την αναπηρία αρνητικά, ενώ οδηγεί υπόρρητα και αναπόφευκτα στην παθητικοποίηση και την ιδρυματοποίηση των ατόμων με αναπηρία (Oliver, 2004· Vlachou, 2004· Humpage, 2007).

Το εκπαιδευτικό σύστημα πάντως φαίνεται να διαδραματίζει ένα καθοριστικό ρόλο στη διαίωσιση αυτής της νοοτροπίας. Από τη μια, έχει αναντίρρητα τη δυνατότητα να πραγματοποιήσει ρηξικέλευθες δράσεις και να παράσχει τα μέσα και τους τρόπους για αμφισβήτηση και επανεξέταση των παραπλανητικών αντιλήψεων για την αναπηρία που έχουν επικρατήσει στη σύγχρονη κοινωνία και επομένως να διανοίξει τις οδούς για την άρση των φραγμών, παρέχοντας ταυτόχρονα ίσες ευκαιρίες στη μάθηση για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως διαφορετικότητας. Από την άλλη όμως, μπορεί και να λειτουργήσει εντελώς αντίθετα και καταλυτικά και να ενισχύσει τις αναχρονιστικές, καταπιεστικές και ρατσιστικές πεποιθήσεις, συμβάλλοντας έτσι στη διατήρηση, την αναπαραγωγή και την ενίσχυση των φραγμών (Cook, Swain & French, 2001· Beckett, 2009). Εκείνο βέβαια που φαίνεται να γίνεται από το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο και διαμορφώνει τις υπηρεσίες του με βάση τις ανάγκες της αγοράς, και παρά τις κραυγαλέες υποσχέσεις, τους τρανταχτούς λόγους, τους ‘φιλόανθρωπους’ νόμους και τα εντυπωσιακά σχέδια για έργα υποδομής, είναι απλά η αναπαραγωγή μιας κοινωνίας που κυριαρχείται από στερεότυπα και που δεν αντέχει την αναπηρία (Watson & Davis, 2001· McLaren, 2004· Zoniou-Sideri et al., 2006· Kalyva & Agaliotis, 2009).

Επειδή λοιπόν η εκπαίδευση αποτελεί ένα είδος ‘θεραπείας’ που γίνεται πάνω στους μαθητές χωρίς καν να ερωτηθούν, συχνά δεν ανταποκρίνεται στις πραγματικές τους ανάγκες ούτε και στη διαφορετικότητά τους. Έτσι, εντός ενός ανταγωνιστικού κλίματος που φοβάται και απεχθάνεται την αναπηρία και που υποθάλλει το φόβο της αποτυχίας, τη ντροπή και τη

μομφή, ασκώντας αυστηρή κριτική για τη χαμηλή απόδοση, τα παιδιά με αναπηρία αναγκάζονται να εμπλακούν σε μια εξουθενωτική πάλη για να αποκτήσουν αξία και μια θέση στην τάξη (Barton & Armstrong, 2001). Όπως εξηγούν χαρακτηριστικά οι Barton και Slee (1999):

«Σε ένα συγκεκριμένο όπιο γίνονται πανηγυρισμοί όταν εκδηλώνεται ο ανταγωνιστικός ατομικισμός, η ελιτιστική διαλογή και η βαθμολογική επιτυχία, η έννοια ‘αποτυχία’ έχει αναχθεί σε αναπόσπαστο κομμάτι μιας επίσημης ρητορικής ντροπής και μομφής. Αυτός ο τρόπος σκέψης που εστιάζει στην παθολογία και στο ελλειμματικό έχει επηρεάσει την εκπαιδευτική πρακτική, αφού τοποθετεί το πρόβλημα εντός του ατόμου και της οικογένειάς του. [...] Παγιδευμένα σε μια διαδικασία ανακύκλωσης του κατεστημένου, τα παιδιά που ήδη βιώνουν εκτός σχολείου δυσμενείς διακρίσεις και υποβιβασμό έχουν να αντιμετωπίσουν ακόμα χειρότερες πρακτικές αποκλεισμού και περιθωριοποίησης ως μαθητές» (σελ. 6).

Κατά συνέπεια, αφού όπως υπαγορεύεται από το ιατρικό μοντέλο οι αιτίες της αποτυχίας του παιδιού με αναπηρία είναι βιολογικές και επομένως ευθύνεται το ίδιο το παιδί για τις χαμηλές του επιδόσεις, η αδιαφορία του εκπαιδευτικού συστήματος για τα παιδιά με αναπηρία παρουσιάζεται ως εύλογη και δικαιολογημένη, ο φαύλος κύκλος των διακρίσεων συνεχίζεται, οι υφιστάμενες ανισότητες παγιώνονται και αποδυναμώνονται οι προσπάθειες για να προχωρήσει το εκπαιδευτικό σύστημα πέρα από την απλή ένταξη (Barton & Armstrong, 2001). Έτσι, όσον αφορά το θεαθήναι τα δημόσια σχολεία φροντίζουν να διαφημίζουν φωναχτά την εφαρμογή πολιτικής ενιαίας εκπαίδευσης τεκμηριώνοντας την μάλιστα με τις απόψεις και τις γραπτές εκθέσεις των ‘ειδικών’ που τα στελεχώνουν πληθωρικά. Πίσω όμως από τις κοσμητικές και εύηχες προσαρμογές και διακηρύξεις, αυτή ακριβώς η ‘ειδική’ πρακτική απλά επεξεργάζεται μεθοδικά την κατασκευή του ‘Άλλου’, τη σηματοδότηση των ορίων και των ‘πρεπουσών’ με βάση την ικανότητα κοινωνικών θέσεων, αλλά και την απόδοση αξίας πάντα σε σχέση με την κυρίαρχη κανονικότητα (Ware, 2002· Vlachou, 2004· Graham & Slee, 2008).

Μέσα από την καλλιέργεια λοιπόν αφενός του οίκτου και της λύπησης για τα άτομα με αναπηρία και αφετέρου της αριστοθρησίας για τα παιδιά χωρίς αναπηρία, αποκαλύπτεται η επικράτηση μιας κεντρικής ομαλοποιητικής πολιτικής, η οποία, θέτοντας στόχους που απευθύνονται σε μια ολιγάριθμη ελίτ, αποκλείει τελικά τα άτομα με αναπηρία και συντηρεί την αποτυχία, τη χαμηλή αυτοπεποίθηση, τον υποβιβασμό και τη φτώχεια (Armstrong, 2005·

Graham & Slee, 2008· Hart, Dickson, Drummond & McIntyre, 2008). Το χειρότερο βέβαια είναι ότι αυτή η πολιτική του αποκλεισμού δεν είναι απλώς θεωρητική, αλλά αντίθετα ενσαρκώνεται μέσα στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων (Barton & Armstrong, 2001· Apple, 2004· Erevelles, 2005· Apple, 2008), όπως θα επεξηγηθεί καλύτερα στη συνέχεια.

Από την άλλη, σύμφωνα με το Λιανό (2007), η παρατηρούμενη ασυμφωνία θεωρίας και πράξης αποτελεί σύνηθες παρεπόμενο ενός εκπαιδευτικού συστήματος με συγκεντρωτική και νομικιστική δομή, το οποίο εξ ορισμού ευνοεί τη διατήρηση του κατεστημένου, αναχαιτίζει την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα, παρεμβάλλει εμπόδια στις μεταρρυθμίσεις και αναστέλλει καινοτομίες, οι οποίες μάλλον διατυμπανίζονται αντί να υλοποιούνται (Κόνιαρη, 2005· Τύπας & Κατσαρός, 2006). Υποστηρίζεται επίσης ότι τα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα με χαρακτηριστικά όπως τον απρόσωπο προσανατολισμό και το νομικισμό συνήθως δεν ενθαρρύνουν τις αλλαγές (Κόνιαρη, 2005· Gross, 2008· Hoy & Miskel, 2008· Barnes & Sheldon, 2010· Ιορδανίδης, Τσακίριδου & Παραφέστα, 2010). Επομένως θα ήταν εύλογο να θεωρηθεί ότι η δυσκολία υλοποίησης της ενιαίας εκπαίδευσης σχετίζεται με τον κανονιστικό, πολιτικό και κυρωτικό χαρακτήρα του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, το οποίο σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) όχι μόνο καλλιεργεί την υποταγή και τη συμμόρφωση, αλλά ταυτόχρονα προλαμβάνει και καταπνίγει εν τη γενέσει τους τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες.

Η μάχη με το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα

Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, ο καταμερισμός εργασίας και η εξειδίκευση οδηγούν στη δημιουργία ειδικών επαγγελματιών, οι οποίοι όντας απρόσωπα προσανατολισμένοι μπορούν να παίρνουν αντικειμενικές και ορθολογιστικές αποφάσεις βασισμένες καθαρά στα γεγονότα, χωρίς συναισθηματισμούς. Υποστηρίζεται επίσης ότι μέσα από τη δομή μιας ιεραρχικής εξουσίας μπορούν να προσδιοριστούν επακριβώς τα καθήκοντα και οι ευθύνες των εργαζομένων και έτσι να διασφαλιστεί η πειθαρχία και η απρόσκοπτη εκτέλεση των αποφάσεων. Οι διαδικασίες αυτές θεωρείται ότι καθίστανται ακόμα πιο λειτουργικές και αποτελεσματικές όταν υποστηρίζονται από ένα σύστημα λεπτομερών κανόνων και κανονισμών (Collins, 2002· Τύπας & Κατσαρός, 2006· Weber, 2009).

Έτσι, τουλάχιστον θεωρητικά, ο οργανισμός λειτουργεί με σταθερότητα, ομοιομορφία και συγχρονισμό, τα οποία, σε συνδυασμό με τις προοπτικές για προαγωγές, παρέχουν κίνητρα

στους εργαζόμενους να καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια στην εκτέλεση των εργασιών. Ως αποτέλεσμα αυξάνεται η αποδοτικότητα και η αίσθηση της επιτυχίας κατά την εκτέλεση των ρόλων (Hoy & Miskel, 2008' Weber, 2009). Επομένως, σε ένα τέτοιο ιδεατό οργανισμό μεγιστοποιείται η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα και υλοποιούνται οι στόχοι της διοίκησης, αφού οι αφοσιωμένοι και εξειδικευμένοι εργαζόμενοι παίρνουν ορθολογιστικές και κατάλληλες για κάθε περίπτωση αποφάσεις, οι οποίες συγχρονίζονται από την ιεραρχία και υλοποιούνται με πειθαρχία (Σεραφενίδου, 2003' Engesbak & Stubbe, 2008' Weber, 2009).

Επειδή όμως στην πραγματικότητα οι οργανισμοί δεν λειτουργούν με βάση τον ιδανικό τρόπο λειτουργίας, ενώ αποτελούνται από ανθρώπους και είναι ζωντανό οργανισμό, ο συγκεντρωτισμός, ο απρόσωπος προσανατολισμός και ο νομικισμός συχνά συνεπάγονται αρνητικές επιδράσεις και μειώνουν την αποδοτικότητα του οργανισμού (Πασιαρδής, 2004' Κόνιαρη, 2005' Hoy & Miskel, 2008). Τέτοια μοντέλα λοιπόν δέκτηκαν κριτική γιατί δεν φάνηκαν να δίνουν την απαραίτητη προσοχή σε δυσλειτουργικά παρεπόμενα όπως είναι η ανία, το χαμηλό ηθικό, η δυσχέρεια επικοινωνίας, ο φεραλισμός και η αναξιοκρατία, ούτε και στην άτυπη οργάνωση, που όμως αποτελεί σημαντικό συστατικό στοιχείο ενός οργανισμού, με καθοριστικό ρόλο για την αποδοτικότητά του (Πασιαρδής, 2004' Charlton, 2010). Έτσι, τα πιο πάνω χαρακτηριστικά μπορούν να οδηγήσουν στον απανθρωπισμό της εργασίας και στην εργαλειοποίηση του ανθρώπινου παράγοντα, αναχαιτίζοντας την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα και αναστέλλοντας τις καινοτομίες (Τύπας & Κατσαρός, 2006).

Επομένως, η οργάνωση του σχολείου με βάση ένα τέτοιο μοντέλο φαίνεται να αναπαράγει και να νομιμοποιεί τις κυρίαρχες πρακτικές αποκλεισμού και να παγιώνει ένα αυστηρά προκαθορισμένο και περιοριστικό πλαίσιο λειτουργίας, εντός του οποίου μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που στοχεύει στην εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης μπορεί να μην υπάρχει καν ως επιλογή (Rourke, 2001' Preedy, Glatter & Levačic, 2004' Λιανός, 2007' Gross, 2008' Peters, 2010). Επιπρόσθετα, όταν ένα εκπαιδευτικό σύστημα έχει συγκεντρωτική δομή και διακρίνεται από συντηρισμό, προβάλλει ισχυρότερη αντίσταση στην αλλαγή, καθιστώντας την εφαρμογή της δύσκολη ακόμα και αν αυτή σχεδιαστεί καλά (Hoy & Miskel, 2008' Strogilos, 2012). Ως αποτέλεσμα, η τάση για διατήρηση και αναπαραγωγή του κατεστημένου φαίνεται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης, η οποία προϋποθέτει αναμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, της πολιτικής και της πρακτικής και επικέντρωση στην ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών

ανεξαρτήτως διαφορετικότητας και 'κανονικότητας' (Phtiaka, 2008' Centre for the Study of Inclusive Education, 2011' Strogilos, 2012).

Αξιοσημείωτο επίσης είναι ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα που έχει ως προτεραιότητα τη διεκπεραίωση αχρειαστής πολλές φορές γραφειακής εργασίας με συμπλήρωση αναρίθμητων εντύπων σε όλα τα επίπεδα της ιεραρχίας, αντιστρατεύεται στην πραγματικότητα την υλοποίηση της ενιαίας εκπαίδευσης, αφού προκαθορίζει συγκεκριμένα και μονολιθικά προγράμματα, εντός των οποίων τοποθετούνται εκείνοι που οι 'ειδικοί' κρίνουν ότι επιτρέπεται να ενταχθούν (Λιανός, 2007' Gross, 2008' Curcic, Gabel, Zeitlin, Cribaro-DiFatta & Glarner, 2011). Το πρόβλημα αυτό φαίνεται να επιδεινώνεται από την εξάπλωση της εξειδίκευσης σε όλες τις σφαίρες της ανθρώπινης δραστηριότητας, η οποία δείχνει να απειλεί την προσωπική ελευθερία και τους δημοκρατικούς θεσμούς (Κόνιαρη, 2005). Έτσι, οι ειδικοί καταλήγουν να αποτελούν μια ελιτιστική δύναμη που παγώνει τη θέση της και διευρύνει τους σκοπούς της μέσα από αυθαίρετες αποφάσεις που λαμβάνει για τους μαθητές με αναπηρία. Η άσκηση όμως ολοκληρωτικού ελέγχου στη διαμόρφωση, την επεξεργασία και την προώθηση πολιτικής για την αναπηρία, αν και από άτομα περιβεβλημένα με την αίγλη της αυθεντίας, δεν συνεπάγεται απαραίτητα και εξυπηρέτηση του συμφέροντος των μαθητών με αναπηρία (Φτιάκα, 2004' Curcic et al., 2011).

Πέραν τούτου, η πυραμιδοειδής ιεραρχική δομή και η σημαντικότητα της θέσης ως βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου (Πασιαρδής, 2004), αν και θεωρούνται χρήσιμα από κάποιους ερευνητές για σκοπούς ελέγχου, συντονισμού, υπακοής και πειθαρχίας (Collins, 2002' Κόνιαρη, 2005' Engesbak & Stubbe, 2008' Weber, 2009), στην πράξη μπορούν να συνεπάγονται αρνητικά αποτελέσματα, αφού συνδέονται με δυσκολίες στην επικοινωνία, διόγκωση της άσκοπης εργασίας, πολυπλοκότητα και δυστοκία κατά τη λήψη αποφάσεων (Tsiakkiros & Pashiardis, 2002' Waite & Allen, 2003' Lopez, 2010' Pashiardis, Savvides, Lytra & Angelidou, 2011). Επιπρόσθετα, ο απρόσωπος χαρακτήρας ενός τέτοιου συστήματος, ο οποίος εξυπηρετεί τη λήψη ορθολογιστικών αποφάσεων που θεωρητικά είναι ανεπηρέαστες από προσωπικές απόψεις και συναισθηματισμούς (Collins, 2002' Σεραφετινίδου, 2003' Weber, 2009), τελικά μπορεί να οδηγήσει στην επικράτηση ενός άγονου, μηχανιστικού και ψυχρού κλίματος, καθώς και στην υποβάθμιση της ανθρώπινης διάστασης (Κόνιαρη, 2005' Engesbak & Stubbe, 2008' Murphy, 2009).

Τέλος, η ύπαρξη πληθώρας κανόνων και κανονισμών και ο νομικισμός, τα οποία θα μπορούσαν να εξυπηρετήσουν σκοπούς ομοιομορφίας, σταθερότητας και συνέχειας (DeHart-

Davis, 2009a; Weber, 2009), συχνά μετατρέπονται σε ακραίο φορμαλισμό και εγγραφοκρατία (Smith & Larimer, 2004; DeHart-Davis, 2007; Λιανός, 2007; DeHart-Davis, 2009b). Έτσι, η ακαμψία, η τυπολατρία και η οργανωτική δυσμορφία που μπορεί να συνεπάγεται ένα συγκεντρωτικό, νομικιστικό εκπαιδευτικό σύστημα με απρόσωπο προσανατολισμό φαίνονται να έχουν ιδιαίτερα σοβαρές επιπτώσεις στην περίπτωση των μαθητών με αναπηρία, αφού θέτουν φραγμούς στο δικαίωμα για παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, επιβραδύνοντας ή αναχαιτίζοντας τις προσπάθειες για μεταρρυθμίσεις και για υλοποίηση ριζικών αλλαγών, όπως προϋποθέτει η εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης (Gross, 2008; Curcic et al., 2011). Βέβαια, όπως αναφέρει ο Slee (2001), το σχολείο ποτέ δεν απευθυνόταν σε όλους.

Τα προβλήματα αυτά φαίνονται να επιτείνονται από την επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού που συνεπάγεται συρρίκνωση της κριτικής σκέψης, εξάπλωση του καταναλωτισμού και επικέντρωση στην επαγγελματική αποκατάσταση. Ως αποτέλεσμα, αναδύεται ένας νέος οικονομικός δαρβινισμός με επικράτηση εκείνων που μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αγοράς για ανταγωνιστικότητα, ενώ παράλληλα εδραιώνεται ο ρατσισμός και οι διακρίσεις εις βάρος των περιθωριοποιημένων ομάδων και παρατηρείται απομάκρυνση από τις αρχές της δημοκρατικής πολιτότητας (Giroux, 2011). Επειδή όμως η ενιαία εκπαίδευση αναφέρεται εξ ορισμού σε «ένα καινούριο τύπο σχολείου, σε ένα καινούριο κόσμο» (Phtiaka, 2008, σελ. 154), σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα η υλοποίηση αυτού του οράματος καθίσταται προβληματική, ενώ σε συνδυασμό με την άσκηση αρνητικής πίεσης από ισχυρές ομάδες και το συντεχνιασμό, που επίσης χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, δεν επιτρέπεται στις καινοτόμες ιδέες να γίνουν πράξη, ιδιαίτερα αν αυτές συνεπάγονται ανακατανομή της εξουσίας και διάβρωση της ιεραρχικής πυραμίδας (Μπουζάκης, 2012).

Ως εκ τούτου, το σύγχρονο σχολείο στην Κύπρο έχει να αντιμετωπίσει μια ισχυρή πρόκληση: από τη μια πρέπει να είναι λειτουργικό και αποτελεσματικό και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών ανεξαρτήτως διαφορετικότητας, όπως υπαγορεύεται από το νόμο 113(I)/1999 και τις διεθνείς συμβάσεις (Φτιάκα, 2007; Liasidou, 2007; Phtiaka, 2008; Liasidou, 2009; Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012). Από την άλλη όμως πρέπει να περιορίζεται σε ένα στενό φάσμα επιτρεπτών δράσεων και καινοτομιών, αφού λειτουργεί εντός ενός συγκεντρωτικού και κανονιστικού πλαισίου (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000; Πασιαρδής, 2004; Τύπας & Κατσαρός, 2006; Λιανός, 2007; Gross, 2008; Giroux, 2011). Βέβαια, ακόμα και αν η μάχη κερδηθεί και τα παιδιά με αναπηρία τοποθετηθούν τελικά στο γενικό σχολείο για ένταξη, όπως γίνεται σήμερα,

αυτό δεν συνεπάγεται απαραίτητα και αποδοχή τους, αφού ο αποκλεισμός τους επιτυγχάνεται και μέσα από άλλους υπόρρητους τρόπους και συστηματικές μεθοδεύσεις, όπως είναι το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα (Apple, 2008· Barton & Armstrong, 2008· Norwich, 2008).

Αναλυτικό πρόγραμμα: πίσω από την ωραία εικόνα

Το αναλυτικό πρόγραμμα βρίσκεται στον πυρήνα της σχολικής λειτουργίας αφού υποδεικνύει και οργανώνει την επιθυμητή σχολική γνώση, προτείνοντας ταυτόχρονα τρόπους μετάδοσής της (Ρέππας, 2007· Westbury, 2008· Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2009). Σύμφωνα με την Ιωαννίδου-Κουτσελίνη (2001), το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί ένα τελικό ρυθμιστικό κείμενο-προϊόν με πολιτική, ιδεολογική και κοινωνιολογική βάση, το οποίο δηλώνει το είδος του πολίτη που αναμένεται να προκύψει από την εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ένα ουδέτερο κείμενο, αλλά αντίθετα αποτελεί πολιτικοποιημένο μέσο κοινωνικού ελέγχου, το οποίο εξυπηρετεί την αναπαραγωγή της κυρίαρχης κουλτούρας και τη διαίωση της καταπίεσης των μη προνομιούχων (Grundy, 2003· Freire, 2009· Giroux, 2011).

Το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα λοιπόν περιλαμβάνει τη διδακτέα ύλη, τους τρόπους οργάνωσης της τάξης και τις μεθόδους διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων, αλλά και τις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος που τροφοδοτούν και διατηρούν την κοινωνική διαστρωμάτωση και τις σχέσεις εξουσίας (Armstrong, 1999· Erevelles, 2005· Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2009). Ως εκ τούτου, μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα, εκτός από γνώσεις, μεταφέρονται πολιτισμικές αξίες, κοινωνικοί θεσμοί και πεποιθήσεις, αφού η συγκεκριμένη ύλη που επιλέγεται ως διδακτέα ανταποκρίνεται κυρίως στις οριοθετήσεις και στις πρακτικές που υπαγορεύει η συγκεκριμένη κοινωνία, καθώς και στους κοινωνικοοικονομικούς και πολιτισμικούς στόχους που θεωρούνται σημαντικοί και απαραίτητοι για τη διατήρηση της υφιστάμενης τάξης πραγμάτων (Crawford, 2000· Armstrong, 1999· Apple, 2008· Ball, 2008).

Η αναδιαμόρφωση της κοινής λογικής, ώστε να καθιερωθούν ως δημοφιλή τα στοιχεία της ιδεολογίας των κυρίαρχων ομάδων, επιτυγχάνεται μέσα από τη διαδικασία της 'συντηρητικής παλινόρθωσης', με την οποία επιβάλλονται ως 'επιλεκτική παράδοση' οργανωμένα νοήματα και πρακτικές που διαποτίζουν την κοινωνική συνείδηση και εγκιβωτίζουν τη σκέψη και τη συμπεριφορά, κάτω από την κανονιστική επίδραση μηχανισμών ταξινόμησης και επιλεκτικής ενδυνάμωσης (Apple, 2008· McLaren, 2010). Πέραν τούτου, ο ηγεμονικός χαρακτήρας του αναλυτικού προγράμματος έγκειται όχι μόνο σε αυτά που περιλαμβάνει αλλά και σε αυτά που παραλείπει, αφού μέσα από τις αποσιωπήσεις και τα κενά

καθίσταται δυνατή η νομιμοποίηση των ομάδων των οποίων η ύπαρξη και η δράση αναδεικνύεται περισσότερο από ότι των άλλων (Whitty, 2007· Giroux, 2010b).

Βέβαια, το κυρίαρχο σύστημα νοημάτων, αξιών και δράσεων, ως σύνολο ζωντανών πρακτικών και προσδοκιών που προσδιορίζουν τις κατευθύνσεις των ενεργειών του ατόμου και σχηματοποιούν την πραγματικότητα δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί αποκλειστικό προϊόν μιας μοιρολατρικά παθητικής αποδοχής των ηγεμονικών ιδεολογιών που προβάλλονται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Αντίθετα, προκειμένου να διατηρήσουν την ηγεμονία τους, οι κυρίαρχες ομάδες λαμβάνουν υπόψη τις απαιτήσεις και τις ανησυχίες λιγότερο ισχυρών ομάδων, αφού η εύθραυστη ισορροπία μιας επιφανειακής και απρόθυμης συναίνεσης αφήνει περιθώρια για αντι-ηγεμονικές ενέργειες και αντιστάσεις (Apple, 2008· Γούναρη & Γρόλλιος, 2010).

Από την άλλη βέβαια, αν και οι πολιτικές της επίσημης γνώσης παρουσιάζονται ως αποτέλεσμα συμφωνίας σε διάφορα επίπεδα παρά ως απότοκο αυθαίρετης επιβολής των δυνάμεων εξουσίας, επειδή οι συμβιβασμοί δεν γίνονται μεταξύ ίσων, το τι επιλέγεται να προβληθεί τελικά ως κοινωνική πραγματικότητα συνήθως ευνοεί τις κυρίαρχες ομάδες. Επομένως, παρά το γεγονός ότι θεωρητικά όλοι συμμετέχουν στην επιλογή του πολιτισμικού κεφαλαίου και των συμβόλων που θα αναπαραχθούν μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, η πραγματικότητα είναι πως στην πράξη η επίσημη γνώση αποτελεί τελικά έκφραση της κοινωνικής συνείδησης και των επιθυμιών των ισχυρότερων ομάδων (Apple, 2008). Έτσι, μέσα από τη φιλοξενία μια γκάμας ψηγημάτων γνώσης από διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια, μετασχηματίζεται η επίσημη γνώση και αναπλαισιώνεται η διαδικασία συμβολικού έλεγχου, ώστε να δημιουργηθούν αναλυτικά προγράμματα με κανονιστικό πυρήνα και διδακτέα ύλη που συνάδει με την 'επιλεκτική παράδοση', ενώ ταυτόχρονα αποσοβούνται τυχόν αντιδράσεις (Θεριανός, 2007· Ρέππας, 2007· Apple, 2008).

Επομένως τα αναλυτικά προγράμματα όχι μόνο εισάγουν και εθίζουν τα παιδιά στο κοινωνικό και πολιτικό σύστημα που επικρατεί τη δεδομένη στιγμή, αλλά ταυτόχρονα πριμοδοτούν και εξουσιοδοτούν το σύστημα να κατασκευάσει και να διαμορφώσει τα αναλυτικά ούτως ώστε να ανακυκλώνεται αυτή η πρακτική (Apple, 2004· Popkewitz, 2009· Santomé, 2009). Στα πλαίσια αυτά, τα αναλυτικά προγράμματα σχηματοποιούν την αυτοαντίληψη και την ταυτότητα, αλλά και τη συναίσθηση της διαφοράς με τον Άλλο (Erevelles, 2005· Apple, 2008). Επομένως, σε μια κοινωνία που δεν αντέχει την αναπηρία και διαμορφώνει τις υπηρεσίες της με βάση τις ανάγκες της αγοράς, όπως αυτές υπαγορεύονται

από τις ομάδες εξουσίας και τα οικονομικά συμφέροντα των νεοφιλελευθεριστών, εκείνο που θεσμοθετείται και αναπαράγεται τελικά με το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα είναι οι προκαταλήψεις και οι πρακτικές αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία. Έτσι διασφαλίζεται η περιθωριοποίηση εκείνων που δεν θεωρούνται ικανοί να συνεισφέρουν στην παραγωγή, πρακτική που νομιμοποιείται και από το ιατρικό - φιλανθρωπικό μοντέλο, το οποίο παρουσιάζει τους ανθρώπους με αναπηρία ως τραγικές, παθητικές και εύθραυστες υπάρξεις που χρήζουν βοήθειας και φιλανθρωπίας (Slee, 2001· Zoniou-Sideri et al., 2006· Apple, 2008· Kalyva & Agaliotis, 2009).

Το επιβεβλημένο εκ των άνω αναλυτικό πρόγραμμα λοιπόν λειτουργεί ως το μέσο με το οποίο τα σχολεία κατασκευάζουν και συντηρούν την ανισότητα, κατηγοριοποιώντας και διατηρώντας εντός των κατασκευασμένων κατηγοριών τους μαθητές. Αυτό επιτυγχάνεται με την παροχή πρόσβασης σε αναλόγως της κατάταξης ερεθίσματα, γνώσεις, εμπειρίες, συνήθειες, συμπεριφορές και κανόνες, ώστε να επιβάλλονται και οι ανάλογες διαχωριστικές οριοθετήσεις του τύπου 'άτομο με αναπηρία V κανονικό άτομο', καθώς και οι πρακτικές του αποκλεισμού, όπως αυτές καθορίζονται και διαμορφώνονται από το κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό σύστημα (Ahonon, 2001· Erevelles, 2005· Terwell, 2005· Apple, 2005, 2008). Παράλληλα, η κουλτούρα της υποταγής στις δυνάμεις εξουσίας και της περιθωριοποίησης των μη προνομιούχων ενισχύεται και από το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο ενσαρκώνεται στις τυπικές και άτυπες σχολικές δραστηριότητες και σχέσεις, μεταδίδοντας έτσι και εν αγνοία των μαθητών τους σιωπηρούς κανόνες, τις κυρίαρχες αξίες και τις συστηματικές ιδεολογίες που νομιμοποιούν συγκεκριμένες όψεις της κοινωνικής ζωής, της εργασίας και των σχέσεων παραγωγής (Apple, 1986· Πάσουλα, 2004).

Έτσι μέσα από το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα κατασκευάζονται οι εμπειρίες των μαθητών και διαμορφώνεται η συμπεριφορά τους, ενώ η κυρίαρχη κουλτούρα επικυρώνει σιωπηρά την αναπαραγωγή και απαξιώνει τα σώματα γνώσης που δεν εξυπηρετούν τα πολιτικά συμφέροντα της άρχουσας τάξης (McLaren, 2010). Ως εκ τούτου, το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα κατ' ακρίβεια αντικατοπτρίζει εκείνη την προσωπικότητα και εκείνα τα χαρακτηριστικά που οι μαθητές θα απαιτείται να έχουν εσωτερικεύσει και διαμορφώσει για να ενσωματωθούν αργότερα στη 'νεοφιλελευθεριάζουσα' αγορά εργασίας. Επομένως το σχολείο ουσιαστικά αναπαράγει και καλλιεργεί την υπάρχουσα κατανομή της εργασίας και του πλούτου μέσα από την παροχή των γνώσεων που πιστεύεται ότι αναλογούν σε κάθε τάξη ή

ομάδα και τη διαμόρφωση των σχετικών συμπεριφορών, με απώτερο στόχο τη διατήρηση του υφιστάμενου ταξικού διαχωρισμού (Apple, 2005, 2008).

Η τοποθέτηση ανυπέρβλητων φραγμών επιτυγχάνεται επίσης με γλωσσικές μεθοδεύσεις, όπως είναι η επικρατούσα ρητορική των αναλυτικών προγραμμάτων, η οποία αντικαθιστά την ατομική ταυτότητα με νομιμοποιημένες ετικέτες και θεσμοθετημένες κατηγοριοποιήσεις του τύπου ‘δυσπροσάρμοστο’ και ‘ασκήσιμο’ παιδί, πάντα με βάση αυθαίρετους, ομαλοποιητικούς και οικονομικά προσανατολισμένους τρόπους αξιολόγησης, όπως αυτοί διαμορφώνονται από την κοινωνική ιεραρχία και τις δυνάμεις εξουσίας. Εν αντιθέσει λοιπόν των αρχών της ενιαίας εκπαίδευσης, οι οποίες τονίζουν το δικαίωμα για συνεκπαίδευση και παροχή σε όλα τα παιδιά ίσης σε ποσότητα και ποιότητα μάθησης, τα παιδιά με αναπηρία τελικά αποκλείονται και περιθωριοποιούνται (Armstrong, 1999, 2002· Broderich et al., 2005· Erevelles, 2005).

Εκείνο βέβαια που πραγματικά συμβαίνει είναι ότι τα παιδιά με αναπηρία στιγματίζονται, όχι γιατί δεν μπορούν να μάθουν, αλλά απλά και μόνο επειδή αποτυγχάνουν να ακολουθήσουν τους ρυθμούς που επιβάλλονται από το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο και στοιχειοθετεί τη διδασκαλία και τους τρόπους αξιολόγησης των παιδιών με αναπηρία με βάση τους ρυθμούς της κυρίαρχης κανονικότητας. Επομένως, εκείνο που θεωρείται ως ελλειμματικό ή ανεπαρκές γνωστικό επίπεδο των παιδιών με αναπηρία είναι ουσιαστικά και αναπόφευκτα το κατασκευασμένο αποτέλεσμα των αυστηρά δομημένων και δοσμένων εκ των άνω απαιτήσεων ενός ομαλοποιητικού και προσανατολισμένου στη νόρμα αναλυτικού, το οποίο δεν επιλαμβάνεται της διαφορετικότητας (Apple, 2005· Erevelles, 2005· Symeonidou & Mavrou, 2014).

Στα πλαίσια αυτής της νοοτροπίας, υιοθετούνται διαχωριστικές και υποβαθμιστικές πρακτικές, που περιλαμβάνουν τροποποίηση των στόχων και δημιουργία διαφορετικών αναλυτικών προγραμμάτων με λιγότερες απαιτήσεις και επιλεκτικά ελλιπές περιεχόμενο, όταν πρόκειται για παιδιά με αναπηρία (Terwell, 2005). Έτσι, στην περίπτωση αυτή, το μαθησιακό υλικό κατακερματίζεται, περιορίζεται και τροποποιείται, ώστε να γίνει ποιοτικά και ποσοτικά λιγότερο από το υλικό για τους μαθητές χωρίς αναπηρία και να αποτελέσει τελικά μια ελλειμματική εκδοχή του ‘κανονικού’ αναλυτικού προγράμματος και ένα αναλυτικό ‘διαίτης’ (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2004· Broderich et al., 2005· Terwell, 2005· Norwich & Lewis, 2007). Ως αποτέλεσμα λοιπόν μιας περιοριστικής καθοδήγησης προς την απόκτηση στείρας γνώσης και ενός πνεύματος συντήρησης της παραδοσιακής δυαδικότητας του υφιστάμενου αναλυτικού

προγράμματος, αλλοιώνονται και διαγράφονται κύριοι για μια γνήσια δημοκρατική εκπαίδευση στόχοι, όπως είναι η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των παιδιών και της δεξιότητας για ενεργό συμμετοχή σε συλλογικές δραστηριότητες και για γόνιμο διάλογο (Crawford, 2000· Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2004· Symeonidou & Damianidou, 2013).

Επομένως, μέσα από τη νομιμοποίηση και αναπαραγωγή των κοινωνικών κανόνων και των σχέσεων εξουσίας, όπως διαφαίνεται από το περιεχόμενο και το λεκτικό των αναλυτικών, παρεμποδίζεται η δημιουργία και η εδραίωση ενός δημοκρατικού σχολείου που θα μπορεί να παράσχει σε όλα τα παιδιά τη δυνατότητα να διαμορφώσουν και να πετύχουν συλλογικούς σκοπούς, μέσα από μια από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων και των αναφερόμενων ανησυχιών του συνόλου (Erevelles, 2005· Liasidou, 2007). Η πραγματικότητα βέβαια είναι πως οι λέξεις δεν ήταν ποτέ ουδέτερες ούτε κενές σημασίας. Αντίθετα, αποτελούν φορείς υπονοούμενων μηνυμάτων, υπολανθάνουσας εξουσίας και κοινωνικών σχέσεων, ενώ αντικατοπτρίζουν την κυρίαρχη κοινωνική ιδεολογία, η οποία ενσαρκώνεται διά μέσου της καθημερινής ρητορικής (Liasidou, 2007, 2011).

Η δύναμη της ρητορικής

Η ρητορική που συνήθως χρησιμοποιείται για να περιγραφούν γεγονότα και καταστάσεις δεν είναι κενή υπόρρητων μηνυμάτων, αφού αντικατοπτρίζει την κοινωνική δυναμική, τις κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας και τις επικρατούσες αντιλήψεις, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί και ως μηχανισμός αναπαραγωγής, νομιμοποίησης, διατήρησης και τελικής παγίωσής τους (Barr & Smith, 2009· Beckett, 2009). Επομένως, σε μια κοινωνία όπως την κυπριακή, όπου η ταυτότητα αποδίδεται με βάση το βαθμό συμφωνίας της με την ευρεία νόρμα, η αναπηρία απεικονίζεται και περιγράφεται λεκτικά με τρόπους που στιγματίζουν, σημασιοδοτούν αρνητικά και περιθωριοποιούν τα άτομα με αναπηρία, αφού αφαιρούν την ικανότητα και ακυρώνουν τις μελλοντικές προοπτικές τονίζοντας και τρέφοντας την εικόνα του αδύναμου, διαφορετικού και ανίκανου 'Άλλου' (π.χ. με το χαρακτηρισμό ενός παιδιού με νοητική αναπηρία ως 'νταουνάκι', όπως περιγράφεται στα αυτοβιογραφικά δεδομένα στο παράρτημα IB) (Liasidou, 2008a· Grech, 2009).

Παράλληλα, η ερμηνεία της αναπηρίας με όρους που υπονοούν μειονεξία και ανεπάρκεια ως αναπόφευκτες ενδογενείς καταστάσεις που εκπηγάζουν από το ίδιο το άτομο με αναπηρία, έχει ως αποτέλεσμα να υποδηλώνεται και να υποβάλλεται η αναγκαιότητα της κανονικοποίησης του ατόμου με αναπηρία, ώστε να 'δικαιούται' να ενταχθεί στην κοινωνική

ιεραρχία. Για παράδειγμα, η ετικετοποίηση ενός παιδιού ως ‘προβληματικό’ υπονοεί ότι το ίδιο το παιδί προκαλεί το ‘πρόβλημα’, αφαιρώντας έτσι οποιαδήποτε αυτουργία από το κοινωνικό περιβάλλον και αποκρύβοντας την αναπηροποιητική του λειτουργία (Zoniou-Sideri et al., 2006; Barr & Smith, 2009; Symeonidou, 2014).

Κατ’ επέκταση, αφού η κανονικότητα, η ομαλότητα και η πλειοψηφία βρίσκονται συνεχώς υπό έμφαση, σε αντιδιαστολή με το περιθωριακό και ανώμαλο στοιχείο που απεικονίζεται λεκτικά ως χαρακτηριστικό της ανάπηρης μειοψηφίας της κοινωνίας, τα κατεστημένα στερεότυπα και οι ρατσιστικές συμπεριφορές που εκπηγάζουν από αυτά, παρασκευάζονται, ανακατασκευάζονται και διαιωνίζονται, μέσα από τη ρητορική της αναπηρίας, όπως αυτή έχει καθιερωθεί μέσα από την καθημερινότητα. Έτσι, για παράδειγμα ο χαρακτηρισμός μιας τάξης ως ‘κανονική’ υπονοεί ότι η ‘ειδική’ τάξη δεν είναι κανονική, άρα εμπεριέχει το στοιχείο της μη ομαλότητας και της ανεπάρκειας (Slee, 2006; Graham & Slee, 2008). Όπως εξηγεί η Liasidou (2008a):

«Ακόμα και η πιο μικρή και η πιο ασήμαντη λέξη μεταφέρει τις εξανδραποδιστικές επιδράσεις της ρητορικής, φαινόμενο που ισχύει έντονα όσον αφορά την αναπηρία, η οποία αποτελεί ένα πεδίο όπου ζητήματα ετικετοποίησης, στιγματισμού και αθυροστομίας έχουν διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην καταπίεση και περιθωριοποίηση των ατόμων με αναπηρία» (σελ. 484).

Συνεπώς, η διατήρηση μιας ρητορικής, η οποία σχετίζεται με το κανονικό, το ομαλό, το γενικό και την πλειοψηφία, υπογραμμίζει την ύπαρξη περιθωριοποιημένων, μη κανονικών παιδιών με αναπηρία (Graham & Slee, 2008).

Από την άλλη, μια ρητορική που αναφέρεται στην αναπηρία ως ‘το πρόβλημα’ και στα παιδιά με αναπηρία ως ‘τα παιδιά με πρόβλημα’ είναι όχι μόνο ρατσιστική και προσβλητική, αλλά ταυτόχρονα τα καταδικάζει σε μια εκ των προτέρων καθορισμένη αποτυχία (Nicolaidou, Sophocleous & Phtiaka, 2006; Zoniou-Sideri et al., 2006). Κατ’ επέκταση, η κυρίαρχη ρητορική της αναπηρίας έχει οδηγήσει στην κατασκευή μιας ιεραρχίας μαθητών και σε μια διπολική πρακτική αποκλεισμού που κινείται μεταξύ της ομαλοποίησης και ομογενοποίησης των μαθητών από τη μια και της περιθωριοποίησής τους από την άλλη, στην περίπτωση που δεν ενσωματωθούν και υποταχθούν στο υφιστάμενο σχήμα των σχέσεων εξουσίας (Zoniou-Sideri et al., 2006).

Η δυσίτικη οπτική της κανονικότητας και της μη κανονικότητας, της ικανότητας και της ανικανότητας νομιμοποιείται μέσα από γλωσσικές οδούς που υποθέτουν αρνητικές

διαφορές και επιτακτικές ανάγκες, ενώ η οριακή γραμμή χαράσσεται πάντα με βάση το επικρατούν, το οποίο και θεωρείται κανονικό (Brodin & Lindstrand, 2007; Liasidou, 2008a; Foucault, 2010). Ως αποτέλεσμα, τα τετριμμένα στερεότυπα της μειονεξίας και της κατωτερότητας, όπως εκφράζονται μέσα στη ρητορική της αναπηρίας, συνεπάγονται την ταύτιση των παιδιών με αναπηρία με τη σχολική αποτυχία και τη χαμηλή επίδοση και απόδοση (Leo & Barton, 2006).

Παράλληλα, μια ρητορική του οίκτου για την αναπηρία, η οποία εκφράζεται με δηλώσεις του τύπου 'είναι κρίμα το καημένο', εξυπηρετεί τη διατήρηση της υφιστάμενης τάξης πραγμάτων μέσα από μια φαινομενικά φιλανθρωπική ραδιομαραθωνιακή δράση, η οποία όμως στην πραγματικότητα περιορίζει το χώρο για πάλη κατά των διακρίσεων και αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς από την επανεξέταση των φραγμών στη μάθηση και την ίση συμμετοχή, αφού εξισώνει την ευθύνη της κοινωνίας με τη χρηματική αποζημίωση (Phitiaka, 2008; Barr & Smith, 2009). Πέραν τούτου, η σημασιοδότηση της αναπηρίας με αρνητική χροιά υποδηλώνει την ύπαρξη ισχυρών διαχωριστικών ιδεολογιών και αντιλήψεων, οι οποίες αναπόφευκτα περιορίζουν σημαντικά τη δυνατότητα για αποτελεσματική ενταξιακή πρακτική, μέσα από τον εγκλωβισμό των παιδιών με αναπηρία στην απομόνωση (Zoniou-Sideri et al., 2006; Liasidou, 2007).

Είναι όμως πραγματικά τόσο ζοφερό το σκηνικό της ενιαίας εκπαίδευσης στη Κύπρο, ή μήπως ο εκπαιδευτικός αποτελεί τελικά το άτομο-κλειδί, αφού σύμφωνα με το Freire (2009) είναι εκείνος που φαίνεται να καθορίζει το τι τελικά θα γίνει σε επίπεδο τάξης, παρά και πέραν των πιέσεων που δέχεται από το σύστημα;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ: ΑΓΟΝΤΕΣ Ή ΑΓΟΜΕΝΟΙ;

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών και οι παράγοντες που τον επηρεάζουν.

Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007), οι εκπαιδευτικοί σήμερα φαίνονται να έχουν ένα εξαιρετικά σημαντικό, πολυσύνθετο και δύσκολο ρόλο, αφού καλούνται να συμβάλουν ενεργά στην καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων και στην αξιοποίηση και πλήρη ανάπτυξη του δυναμικού των μαθητών, και μάλιστα σε μια ιδιαίτερα απαιτητική εποχή πληροφοριακής έκρηξης και τεχνολογικής προόδου, κατά την οποία η μάθηση ταυτίζεται με την επίτευξη υψηλής βαθμολογίας στις εξετάσεις. Εντός λοιπόν ενός νεοφιλελεύθερου και ορθολογιστικού πλαισίου, ικανός θεωρείται εκείνος ο εκπαιδευτικός που διαδραματίζει μεσολαβητικό και εποπτικό ρόλο κατά τη μετάβαση των μαθητών από το σχολείο στην αγορά εργασίας, διδάσκοντάς τους να μαθαίνουν αυτόνομα και να ανευρίσκουν πληροφορίες και βοηθώντας τους να αποκτήσουν πνεύμα καινοτομίας και επιχειρηματικότητας, ώστε να καταλάβουν με επιτυχία τις κενές θέσεις στην οικονομική μηχανή, συμβάλλοντας έτσι ενεργά στην άνοδο της οικονομίας (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007· ΕΥΡΠΔΙΚΗ, 2008· Ζμας, 2009). Από την άλλη, με βάση τα αποτελέσματα από την έρευνα TALIS, αποτελεσματικός θεωρείται εκείνος ο εκπαιδευτικός που διακρίνεται από επαγγελματισμό δηλαδή αφοσίωση, αυτοπεποίθηση, αξιοπιστία και σεβασμό, επιδεικνύει επιθυμία για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, διερευνά τις πληροφορίες που προσλαμβάνει και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, ενώ έχει ηγετικές ικανότητες, ορθολογική σκέψη ευελιξία, υπευθυνότητα και πάθος για προώθηση της μάθησης (Sheerens, 2010).

Άλλοι ερευνητές βέβαια υποστηρίζουν ότι ένας εκπαιδευτικός είναι αποτελεσματικός όταν έχει επαγγελματική επάρκεια, δηλαδή γνωρίζει καλά το αντικείμενο που πρόκειται να διδάξει και μετατρέπει τη μάθηση σε μια ελκυστική και ενδιαφέρουσα διαδικασία, ενώ παράλληλα έχει ικανότητες αξιολόγησης, κρίσης και διαχείρισης της σχολικής τάξης, μπορεί να επικοινωνεί αποτελεσματικά, είναι συνεργάσιμος και θεωρεί αναγκαία τη διά βίου μάθηση, την έρευνα και την επιμόρφωση. Παράλληλα, θεωρείται ότι ένας αποτελεσματικός

εκπαιδευτικός είναι καλά ενημερωμένος, σκέφτεται κριτικά, είναι ανοικτός σε καινοτομίες, νέες μεθόδους διδασκαλίας και καινούριους τρόπους εργασίας, ενώ αναπτύσσει τις ποιοτικές διαστάσεις της εκπαίδευσης και διαδραματίζει μεσολαβητικό ρόλο μεταξύ του παρελθόντος και του μέλλοντος.

Επιπρόσθετα, συμβάλλει στην κατανόηση του διαφορετικού, απευθύνεται σε όλα τα παιδιά διαφοροποιώντας τη διδασκαλία του, μεγιστοποιεί το διδακτικό χρόνο και δημιουργεί μια παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές, η οποία ενισχύει την αυτενεργό δράση, το ομαδικό πνεύμα και τις δημοκρατικές διαδικασίες (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2006· Ξωχέλλης, 2006· Kyriakides, Creemers & Antoniou, 2009· Kyriakides, Creemers, Antoniou & Demetriou, 2010· Πυργιωτάκης, 2011· Brinkmann, & Twiford, 2012). Κάποια βέβαια χαρακτηριστικά του θεωρούμενου ως ιδανικού εκπαιδευτικού από παλαιότερα, όπως η παιδαγωγική ευαισθησία, η ευσυνειδησία, το χιούμορ, το δημοκρατικό ήθος και η αφοσίωση στο εκπαιδευτικό έργο, θεωρούνται διαχρονικά και παραμένουν υπό έμφαση, ενώ άλλα, όπως η αυταρχικότητα, η δύναμη της αυθεντίας, η από καθέδρας διδασκαλία και η επιβολή μέσω της σωματικής τιμωρίας θεωρούνται από ανεπιτυχή ως απαράδεκτα (Πυργιωτάκης, 2011).

Ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη των μαθητών

Πάντως παρά την ύπαρξη ποικιλίας απόψεων γύρω από το θέμα της σχολικής αποτελεσματικότητας, εκείνο στο οποίο φαίνονται να συμφωνούν οι ερευνητές είναι ότι ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξη και τη μελλοντική εξέλιξη των μαθητών του, αφού είναι το άτομο-κλειδί που πυροδοτεί και διαμεσολαβεί τη γνώση και ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία (Phtiaka, 2002· Θεριανός, 2007· Kyriakides & Creemers, 2008, 2009· Ernst & Rogers, 2009· Sieben & Wallowitz, 2009· Creemers & Kyriakides, 2010). Αυτό οφείλεται κατά μεγάλο μέρος στη δυνατότητα που έχει ο εκπαιδευτικός να δημιουργεί αισθήματα αυτοπεποίθησης και αυτεπάρκειας στους μαθητές του, τα οποία φαίνονται να σχετίζονται στενά με την προσπάθεια που καταβάλλουν για βελτίωση των επιδόσεών τους (Sideridis, Antoniou & Padelidu, 2008· Strogilos, 2012). Ως εκ τούτου, τα παιδιά εκείνα που τοποθετούνται στην κατώτερη βαθμίδα της κλίμακας αναμενόμενων ικανοτήτων και από τα οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλές προσδοκίες, συνήθως κυριεύονται από αμφιβολία για την επάρκειά τους και δυσκολεύονται να μάθουν, αφού θεωρούν τη μάθηση ως ένα μακρινό και απλησίαστο στόχο (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2006· Rubie-Davies, Hattie & Hamilton, 2006· Hallinan, 2008· Hart, Dickson, Drummond & McIntyre, 2008).

Κατά συνέπεια, οι μαθητές με αναπηρία, από τους οποίους συνήθως οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλές προσδοκίες, ακόμα και αν αποφασίσουν να προχωρήσουν σε δευτεροβάθμιες σπουδές, συχνά δεν αποφοιτούν τελικά, παρόλο που το απολυτήριο Μέσης Εκπαίδευσης αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για πρόσβαση στην ανώτερη εκπαίδευση και επιθυμητό προσόν για επαγγελματική αποκατάσταση (Persson, 2008). Αν και λοιπόν συνήθως οι εκπαιδευτικοί έχουν καλές προθέσεις και θα ήθελαν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να μάθουν, στην πράξη και συχνά ακούσια μπορεί να συμβάλουν στην περιθωριοποίηση κάποιων παιδιών και στη σχολική αποτυχία (Sideridis et al., 2008). Αυτό συμβαίνει γιατί οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να θεωρούν ότι η μαθησιακή ικανότητα είναι εγγενής και ανάλογη της αναπηρίας του μαθητή, και επομένως καθορίζει το επίπεδο μάθησης που μπορεί να κατακτήσει κάθε παιδί (Avramidis & Norwich, 2002; Graham & Slee, 2008; Hart et al., 2008; Tuval & Orr, 2009).

Το οξύμωρο σχήμα της αφοσίωσης και της ‘ετικέτας’

Ως αποτέλεσμα αυτής της αντίληψης, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να σκέφτονται με βάση τη νόρμα και να κατηγοριοποιούν τους μαθητές συγκριτικά, σύμφωνα με αυθαίρετες συνεπαγωγές σχετικά με τη νοημοσύνη. Έτσι καταλήγουν να πιστεύουν ότι τα παιδιά με αναπηρία δεν είναι ικανά να μάθουν ότι και τα παιδιά χωρίς αναπηρία. Όταν όμως η μαθησιακή ικανότητα θεωρηθεί έμφυτη και καθοριστική για τη σχολική επιτυχία, οι εκπαιδευτικοί αναπόφευκτα παγιδεύονται σε ένα οξύμωρο σχήμα δεδηλωμένης αφοσίωσης στην προαγωγή της μάθησης και ταυτόχρονα παραίτησης όταν πρόκειται για παιδιά με αναπηρία (Graham & Slee, 2008; Hart et al., 2008). Πέραν τούτου, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο κατά την αναπαραγωγή των ρατσιστικών και διαχωριστικών μοτίβων, αφού ενώ συνήθως πραγματικά επιθυμούν να μεταλαμπαδεύσουν γνώσεις και να ενισχύσουν τη μαθησιακή διαδικασία, όταν έχουν να αντιμετωπίσουν στην πράξη παιδιά με αναπηρία, ενεργούν αντιφατικά και τα αποκλείουν από την ενεργό ανάμειξη στη διαδικασία της μάθησης (Angelides, Vrasidas & Charalambous, 2007).

Επειδή λοιπόν, μέσα από τις συνηθισμένες διαδικασίες μεροληπτικής και προκατειλημμένης αξιολόγησης, οι οποίες στηρίζονται κυρίως σε στιγμιαίες εντυπώσεις, οι μαθητές με αναπηρία ετικετοποιούνται ως ανίκανοι να μάθουν, οι προηγούμενες εμπειρίες και ευκαιρίες μάθησης καθώς και οι ατομικές διαφορές δεν λαμβάνονται υπόψη. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους και ακολουθούν παραδοσιακές

διδασκτικές μεθόδους που απευθύνονται μόνο στην κυρίαρχη κανονικότητα και ικανοποιούν επιλεγμένες μαθησιακές ανάγκες (Hart et al., 2008· Παντελιάδου & Φιλίππατου, 2013). Όπως επισημαίνουν οι Hart et al. (2008):

«Από όλη τη συσσωρευμένη βιβλιογραφία προέκυψε η ιδέα ότι η νοητική ικανότητα είναι εγγενής και καθορισμένη. Παρόλο λοιπόν που η αντίληψη αυτή είναι λανθασμένη και άδικη όσον αφορά την επεξήγηση της ύπαρξης διαφορών στη μάθηση και τη σχολική επιτυχία, ασκεί μια τόσο μεγάλη επίδραση στην εκπαιδευτική πρακτική και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό που τελικά κατ' ακρίβεια προκαλεί ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία εκείνες ακριβώς τις διαφορές που προσπαθεί να επεξηγήσει» (σελ. 21).

Με άλλα λόγια, δεδομένου ότι οι 'ετικέτες' συνοδεύονται από στερεότυπα χαρακτηριστικά και επομένως διαμορφώνουν υπόρρητα τις προσδοκίες και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές που θεωρούνται ανίκανοι να μάθουν, η ετικετοποίηση μπορεί τελικά να αναστείλει τη μεταχείριση του παιδιού ως μια αναπτυσσόμενη και ξεχωριστή προσωπικότητα. Έτσι, μέσα από την προσφορά ποιοτικά και ποσοτικά υποδεέστερης και μη διαφοροποιημένης εκπαίδευσης επηρεάζεται αρνητικά η ένταξη του παιδιού με αναπηρία, καθώς και η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής του (Hart et al., 2008· Hodge & Runswick-Cole, 2008· Παντελιάδου & Φιλίππατου, 2013).

Μέσα από τις υποσυνείδητες αλλά ισχυρές επιδράσεις που έχει λοιπόν η πεποίθηση της έμφυτης μαθησιακής ικανότητας πάνω στην εκπαιδευτική πράξη, στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, στον καθορισμό μεθόδων αξιολόγησης, καθώς και στις προσδοκίες των ίδιων των παιδιών με αναπηρία από τον εαυτό τους, σχηματοποιούνται οι κατηγορίες όπου και τοποθετούνται μεθοδικά τα παιδιά με αναπηρία. Παράλληλα προδιαγράφεται και η συμπεριφορά του κατηγοριοποιημένου παιδιού, το οποίο και τελικά προσαρμόζεται στις χαμηλότερες προσδοκίες του περιβάλλοντος του, επαληθεύοντας τελικά το στιγματισμό του (Armstrong, 2002· Broderich et al., 2005· Nicolaidou et al., 2006· Rubie-Davies et al., 2006· Hart et al., 2008).

Η πραγματικότητα βέβαια είναι πως τα παιδιά με αναπηρία ετικετοποιούνται και στιγματίζονται από τους εκπαιδευτικούς όχι γιατί δεν μπορούν να μάθουν, αλλά επειδή αποτυγχάνουν να ακολουθήσουν τους ρυθμούς που επιβάλλονται από το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο και στοιχειοθετεί τη διδασκαλία και τους τρόπους αξιολόγησης με βάση τους ρυθμούς της κυρίαρχης κανονικότητας. Επομένως, εκείνο που οι

εκπαιδευτικοί θεωρούν ως ελλειμματικό ή ανεπαρκές γνωστικό επίπεδο των παιδιών με αναπηρία είναι ουσιαστικά και αναπόφευκτα το κατασκευασμένο αποτέλεσμα των αυστηρά δομημένων και δοσμένων εκ των άνω απαιτήσεων ενός ομαλοποιητικού και προσανατολισμένου στη νόρμα σχολείου, το οποίο δεν επιλαμβάνεται της διαφορετικότητας (Erevelles, 2005˙ Leo & Barton, 2006˙ Matthews, 2009). Παρόλα αυτά, η ετικετοποίηση μπορεί να εμποδίσει τη θεώρηση του παιδιού ως άτομο με δική του προσωπικότητα, αφού η κατηγορία στην οποία εντάσσεται ένα παιδί περιλαμβάνει συγκεκριμένα στερεότυπα χαρακτηριστικά, τα οποία ανακυκλώνουν τις χαμηλές προσδοκίες και τη διαχωριστική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα όσον αφορά τα παιδιά που τοποθετούνται στις χαμηλότερες βαθμίδες μιας αυθαίρετης κλίμακας ικανοτήτων (Hart et al., 2008˙ Hodge & Runswick-Cole, 2008).

Συνέπειες της στάσης και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών από τους μαθητές

Ως αποτέλεσμα, όταν η παρουσία παιδιών με αναπηρία στη γενική τάξη δεν συνοδεύεται από ενεργό συμμετοχή τους στην ομάδα, λόγω των χαμηλών προσδοκιών του εκπαιδευτικού από αυτά και της ανεπάρκειας του συστήματος να προλάβει τέτοια φαινόμενα, τότε η διαδικασία του αποκλεισμού τους επιταχύνεται αντί να αποδομείται και τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πενιχρά (Hart et al., 2008˙ Persson, 2008˙ Kalyva & Agaliotis, 2009). Κατά αντίθετο τρόπο βέβαια, αν ο εκπαιδευτικός επικεντρωθεί στην προσωπικότητα του παιδιού και όχι στην κατηγορία στην οποία θα το τοποθετήσει και τηρεί θετική στάση απέναντι στην αναπηρία, ενώ ταυτόχρονα διαφοροποιεί τη διδασκαλία του και συμπεριλαμβάνει το παιδί με αναπηρία στις δραστηριότητες που γίνονται στην τάξη, αναθέτοντάς του ισάξιες εργασίες με εκείνες που ανατίθενται στα παιδιά χωρίς αναπηρία, τότε παρουσιάζονται θεαματικά μαθησιακά αποτελέσματα και γίνεται ουσιαστική ένταξη (Martinez, 2003˙ Janney & Snell, 2006˙ Hadjidakou, Petridou & Stylianiou, 2008˙ Hodge & Runswick-Cole, 2008˙ Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Όπως διαφαίνεται λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαδραματίσουν ένα ιδιαίτερα καθοριστικό ρόλο τόσο στην ένταξη όσο και στην ανάπτυξη των μαθητών, αφού εμπλέκονται συνεχώς στη λήψη σημαντικών αποφάσεων που σχετίζονται αφενός με τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας και αφετέρου με την ανάπτυξη της αυτεπάρκειας και της αυτοπεποίθησης των παιδιών (Phtiaka, 2002˙ Ball, 2008˙ Hadjidakou et al., 2008˙ Hodge & Runswick-Cole, 2008). Επομένως, η απλή φυσική τοποθέτηση ενός μαθητή με αναπηρία στο

γενικό σχολείο δεν διασφαλίζει παράλληλα ότι ο μαθητής γίνεται ένα αποδεκτό, ισότιμο και ενεργό μέλος της μαθητικής κοινότητας, αφού για να θεωρηθεί ότι ένα παιδί ανήκει στην ομάδα των συνομηλίκων πρέπει να συμμετέχει σε όλες τις ρουτίνες, τα τελετουργικά και τις δραστηριότητες της τάξης, να μοιράζεται τις ίδιες εργασίες και να διαντιδρά στα ίδια κοινωνικά δίκτυα με τους συμμαθητές του (Janney & Snell, 2006· Papageorgiou, Andreou & Soulis, 2008). Κατ' ακρίβεια, η αποδοχή από την ομάδα και η ανάμειξη με τους συμμαθητές θεωρείται ότι διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό και θετικό ρόλο για τη συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού με αναπηρία. Αντίθετα, η συνεχής απόρριψη και η αρνητική στάση του περιβάλλοντος συχνά προκαθορίζουν και τον κοινωνικό αποκλεισμό κατά την ενήλικη ζωή, ενώ συνδέονται με την εμφάνιση επίμονων προβλημάτων ψυχικής υγείας (Nicolaidou et al., 2006· Kalyva & Agaliotis, 2009).

Έτσι, ακόμα και στην περίπτωση που τα παιδιά με αναπηρία χρειάζονται βοήθεια για να επιτελέσουν μια εργασία, η στήριξη από τους συμμαθητές είναι μια προτιμότερη και πιο αποτελεσματική διαδικασία παρά η παρέμβαση από τον ειδικό δάσκαλο ή το βοηθό εκπαιδευτικό, αφού η συνεργατική μάθηση συνδέεται με καλύτερες επιδόσεις και ανάπτυξη της αυτεπάρκειας του μαθητή με αναπηρία (Janney & Snell, 2006· Bond & Castagnera, 2006). Βέβαια, η πραγματικότητα είναι πως μια στάση του εκπαιδευτικού που οδηγεί μάλλον στον αποκλεισμό παρά στην αποδοχή μπορεί να οφείλεται στην ανεπαρκή κατάρτισή του γύρω από θέματα περί αναπηρίας, καθώς και στην αδυναμία του να εντοπίσει ότι οι αντιλήψεις του είναι αποτέλεσμα προκατάληψης και διαίωνισης των στερεοτύπων (Ernst & Rogers, 2009· Symeonidou & Phtiaka, 2009).

Το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (ξανά και ξανά)

Η έλλειψη πρόσβασης του εκπαιδευτικού στην πληροφόρηση, η απουσία ευκαιριών για την ανάπτυξη διαλόγου με τους ευρύτερους φορείς μια αλλαγής, η ατελής και μη έγκαιρη επιμόρφωσή του γύρω από θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα, η μη εμπλοκή του στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και η ανεπαρκής ηθική και υλική υποστήριξή του σε κρατικό επίπεδο λειτουργούν ανασχετικά στη δράση του και καλλιεργούν τη διάθεση αντίστασης στην αλλαγή και απόρριψης του νέου και μη καθιερωμένου (Κωπτούλα, 2000· Fullan, 2001· Christou, Eliophotou-Menon & Philippou, 2004· Roettger, 2006· Fullan, 2008· Saiti & Eliophotou-Menon, 2009). Πέραν τούτου, η ανεπαρκής εκπαίδευση και επιμόρφωση για θέματα ένταξης παιδιών με αναπηρία φαίνεται να έχει ιδιαίτερα αρνητική επίδραση στην

προθυμία των εκπαιδευτικών να υποδεχτούν στην τάξη τους παιδιά με αναπηρία και να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους (Van Reusen, Shoho & Barner, 2001· Avramidis & Norwich, 2002· Koutrouba, Vamvakari & Steliou, 2006· Ernst & Rogers, 2009).

Κατά παράδοξο τρόπο λοιπόν, ενώ οι εκπαιδευτικοί αφήνονται μόνοι τους, χωρίς στήριξη και απροετοίμαστοι να αντεπεξέλθουν σε ένα ραγδαία μεταβαλλόμενο και συχνά ασαφές εκπαιδευτικό σκηνικό, από την άλλη αναμένεται ότι θα ανταποκριθούν στις αντιφατικές πιέσεις και θα προωθήσουν τις αλλαγές, επιτελώντας στο ακέραιο την αποστολή τους για υποδοχή των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία και για δημιουργία του ενεργού δημοκρατικού πολίτη και της κοινωνίας που σέβεται και εκτιμά τη διαφορετικότητα (Leo & Barton, 2006). Τα προβλήματα φαίνονται να επιτείνονται σε κεντρικό επίπεδο, αφού οι πρωτοβουλίες για ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση συχνά αποκόπτονται από το περιρρέον εκπαιδευτικό συγκείμενο και σχεδιάζονται χωρίς να λαμβάνονται επαρκώς υπόψη οι εμπειρίες και τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, αλλά ούτε και οι απόψεις τους (Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008).

Όπως προκύπτει λοιπόν από προηγούμενες έρευνες (π.χ. Angelides et al., 2006· Koutrouba et al., 2006· Symeonidou & Phtiaka, 2009· Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012· Symeonidou & Phtiaka, 2014), οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο είναι στην πλειονότητα τους ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για να μπορούν να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πρακτικές ενιαίας εκπαίδευσης, όπως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης. Παράλληλα, φαίνονται να υπολείπονται τις αναγκαίες γνώσεις όσον αφορά τους τρόπους δημιουργίας φραγμών, όπως είναι για παράδειγμα η επικόλληση ετικετών και ο στιγματισμός, συμπεριφορές όμως που οδηγούν στον αποκλεισμό των παιδιών με αναπηρία από τη μαθησιακή διαδικασία και τις διαντιδράσεις με το σχολικό περιβάλλον.

Κατά συνέπεια, η προσπάθεια για εφαρμογή προγραμμάτων ειδικής αγωγής και ένταξη των μαθητών με αναπηρία μετατρέπεται τελικά σε μια ιδιαίτερα πολύπλοκη και απαιτητική διαδικασία, αφού αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς να ισορροπήσουν την αποτελεσματικότητα με τη διαφορετικότητα ώστε να μεγιστοποιήσουν τη μάθηση για όλους τους μαθητές, να εξέλθουν μόνοι τους από τον κυκεώνα του συνεχώς μεταβαλλόμενου κοινωνικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και να ανταποκριθούν στις έντονες πιέσεις της αγοράς, προάγοντας παράλληλα τη δημοκρατική πολιτότητα, έστω και αν δεν έχουν εκπαιδευτεί ποτέ πώς να τα επιτύχουν όλα αυτά (Phtiaka, 2002· Ball, 2003· Barton, 2004· Leo & Barton, 2006· Symeonidou & Phtiaka, 2009· Strogilos, 2012· Symeonidou & Phtiaka, 2014).

Πέραν τούτου, ο ιδιάζων τρόπος ερμηνείας της νομοθεσίας για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στην Κύπρο, που υποδεικνύει τη λειτουργία χωριστών ειδικών μονάδων εντός του γενικού σχολείου και νομιμοποιεί την απόσυρση του παιδιού με αναπηρία από τη γενική τάξη για να δεχτεί 'ειδική' βοήθεια από τον ειδικό δάσκαλο, συχνά χωρίς να έχει προηγηθεί η απαραίτητη συνεννόηση με το γενικό δάσκαλο, καθώς και η αδυναμία του κύπριου εκπαιδευτικού σύμφωνα με τον Περσιάνη (2006) να ξεφύγει από το παραδοσιακό και βαθιά ριζωμένο μοντέλο του 'ηθικού αναγεννητή – εθνικού απόστολου – χριστιανού εκπαιδευτικού' και να διαμορφώσει ταυτότητα επαγγελματία δασκάλου που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, περιπλέκει ακόμα περισσότερο τη διδακτική πράξη και αποκλείει τελικά το παιδί με αναπηρία από τις δραστηριότητες της γενικής τάξης (Symeonidou, 2002b· Ιακώβου-Χαραλάμπους, 2010· Πιερίδου, 2010· Strogilos, 2012).

Η απογύμνωση των εκπαιδευτικών από την παιδαγωγική δεξιότητα

Ως αποτέλεσμα λοιπόν της ανεπαρκούς κατάρτισης και προετοιμασίας των εκπαιδευτικών στην Κύπρο, της ελλιπούς υποδομής, του κλειστού και μονολιθικού χαρακτήρα των αναλυτικών προγραμμάτων, της έλλειψης συνεργασίας με τους ειδικούς δασκάλους, της λήψης αποφάσεων για τους εκπαιδευτικούς χωρίς τους εκπαιδευτικούς και των ισχυρών πιέσεων που ασκούνται εκ των άνω για αναπαραγωγή της υφιστάμενης κοινωνικής ιεραρχίας μέσα από το σχολικό γίγνεσθαι, οι εκπαιδευτικοί απογυμνώνονται από την παιδαγωγική τους δεξιότητα, χάνουν τα κίνητρα και την αυτοπεποίθηση τους και μετατρέπονται σε συντηρητικούς σκεπτικιστές που ερμηνεύουν την εκπαιδευτική νομοθεσία από μια περιοριστική οπτική γωνιά και ενεργούν διαχωριστικά, σύμφωνα με τις ισχύουσες αντιλήψεις και τα παγιωμένα στερεότυπα για την αναπηρία (McLaren, 2004· Koutrouba et al., 2008· Symeonidou & Phtiaka, 2009· Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012· Symeonidou & Phtiaka, 2014).

Η διόγκωση όμως της αμφιβολίας για την εφικτότητα της ένταξης φαίνεται να τορπιλίζει τις προσπάθειες για εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης, αφού για να εφαρμοστεί με επιτυχία μια τέτοια αλλαγή, η οποία θίγει πτυχές της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώσουν θετικές στάσεις και να επιδοκιμάσουν την επικείμενη αλλαγή, ούτως ώστε να την υποστηρίξουν τόσο θεωρητικά όσο και σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής (Κωττούλα, 2000· Hall & Hord, 2001). Αντίθετα, ο αρνητισμός και η αποδοκιμασία συνεπάγονται δυσχέρειες και δυσκολία τόσο να ξεκινήσει όσο και να συνεχιστεί η αλλαγή, ενώ παράλληλα ελλοχεύει ο κίνδυνος εγκατάλειψης της προσπάθειας και επανόδου

των εκπαιδευτικών στην προ της αλλαγής 'άνετη ζώνη', όπου δεν υπήρχαν συναισθήματα δυσφορίας (Fullan, 2001· Roettger, 2006· Noell & Gansle, 2009· Starr, 2011).

Ως εκ τούτου, προκύπτει το ακόλουθο ερώτημα: υπάρχει δυνατότητα για έξοδο από τις πρακτικές αποκλεισμού, τις οποίες συνειδητά ή ασυνείδητα υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να καταστεί δυνατή η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για τα παιδιά με αναπηρία;

Ελένη Δαμιανίδου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΝΟΨΗ-ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ

Στο έκτο κεφάλαιο, που αποτελεί και το τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, γίνεται ανακεφαλαίωση της επιχειρηματολογίας, παρουσιάζονται οι σκοποί και στόχοι της διατριβής και τα ερευνητικά ερωτήματα και αναλύεται η σημασία, πρωτοτυπία και επιστημονική συνεισφορά της διατριβής.

Ανακεφαλαίωση της επιχειρηματολογίας

Συνοψίζοντας, παρόλο που τα τελευταία χρόνια έχει επιτευχθεί αρκετή πρόοδος σχετικά με τη θέση και την ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρία και παρά την έμφαση σε διεθνές επίπεδο για ίση μεταχείριση και σεβασμό της διαφορετικότητας, η αναπηρία συνεχίζει να συνεπάγεται διακρίσεις και κοινωνικό αποκλεισμό (Beckett, 2009· Peters & Oliver, 2009). Την ίδια στιγμή λοιπόν που ανακοινώνονται και προσυπογράφονται πλήθος διακηρύξεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία, καθώς και την ανάγκη εφαρμογής της ενιαίας εκπαίδευσης, παράλληλα αναφέρονται, αναπαράγονται και εξαπλώνονται πλήθος κοινωνικές και εκπαιδευτικές πρακτικές που υποστυλώνουν την κοινωνική αδικία, διευρύνουν την ανισότητα και ανακυκλώνουν τις προκαταλήψεις για τα άτομα με αναπηρία (Vlachou, 2004). Με βάση μια υποκειμενική δυνατότητα για συμβολή στην παραγωγική διαδικασία και για επίτευξη ‘αριστείας’ σε τυποποιημένες εξετάσεις, τα άτομα με αναπηρία αξιολογούνται και κατατάσσονται σε μια αυθαίρετη κλίμακα ‘ομαλότητας’, ενώ παραγνωρίζεται η θετική συνεισφορά της διαφορετικότητας και δίνεται έμφαση στη νόρμα (Barton & Armstrong, 2001· Peters & Oliver, 2009· Tomlinson, 2012).

Βέβαια, η άρση των φραγμών, η καταπολέμηση των διακρίσεων και η απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης δεν αποτελούν απλά και ευκόλως επιλυτέα ζητήματα, αφού έχουν να κάνουν με μια μακροχρόνια και επίμονη κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας που θεμελιώνεται και συντηρείται από το ιατρικό και φιλανθρωπικό μοντέλο και την κυρίαρχη αφομοιωτική νεοφιλελεύθερη πολιτική (Barton & Armstrong, 2001· Rioux, 2002· Thomas, 2004· Nikolaidou et al., 2006· Barton, 2008· Peters & Oliver, 2009). Εντός αυτού του συγκεκριμένου, αποτελεσματικό θεωρείται πλέον εκείνο το σχολείο που έχει ωφελιμιστικό προσανατολισμό και κατασκευάζει ανταγωνιστικούς εργάτες, οι οποίοι μπορούν να

ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της αγοράς για παραγωγικό εργατικό δυναμικό (Ball, 2003· Giroux, 2011). Έτσι, τα άτομα με αναπηρία, τα οποία θεωρούνται ανίκανα να συνεισφέρουν στην οικονομία, δέχονται λιγότερη ποιοτικά και ποσοτικά εκπαίδευση, αφού το περιβάλλον τους έχει χαμηλές προσδοκίες από αυτά, ενώ δεν ερωτούνται για τις αποφάσεις που λαμβάνονται από άλλους για αυτά (Zoniou-Sideri et al., 2006· Veck, 2009). Ως αποτέλεσμα, παραμένουν εγκλωβισμένα στις κατώτερες θέσεις της ιεραρχίας και αποκλείονται από την κοινωνική ζωή. Παράλληλα, διαιώνίζονται οι υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας και ανακυκλώνεται η πεποίθηση για την αναγκαιότητα διαχωρισμού των ‘μη κανονικών’, μέσα από την κατασκευή ‘ειδικών’ δομών, καθιστώντας τελικά το θέμα της αναπηρίας ζήτημα πολιτικό (Tomlinson, 2012).

Κάτω από την επίδραση αυτού του σκεπτικού, άρχισαν να ιδρύονται στην Κύπρο από το 1929 και μετά οι πρώτες ειδικές σχολές, οι οποίες μάλλον ανακύκλωναν την περιθωριοποίηση και την απομόνωση των τροφίμων και μαθητών τους αντί να βελτιώνουν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα (Φτιάκα, 2007). Από τη δεκαετία του 1980 όμως, στα πλαίσια μιας γενικότερης κινητοποίησης για αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης και για εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης, ξεκίνησαν και στην Κύπρο οι προσπάθειες για απεγκλωβισμό από τέτοιες διαχωριστικές πρακτικές. Έτσι, μέσα σε ένα κυκλώνα πολιτικών αλλαγών (από την αποικιοκρατία στην ανεξαρτησία και ακολούθως στην τουρκική εισβολή και κατοχή), προσωπικών φιλοδοξιών, αυξημένων γονικών απαιτήσεων, επιδράσεων από το ιατρικό-φιλανθρωπικό μοντέλο και το ελληνοχριστιανικό ιδεώδες ως κύρια χαρακτηριστικά του μονοπολιτισμικού κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και έντονων πιέσεων από εσωτερικούς και εξωτερικούς φορείς (π.χ. εκθέσεις της UNESCO του 1993 και 1997, γονείς, ερευνητές) το κυπριακό κράτος εξαναγκάστηκε να προχωρήσει βιαστικά και υπερβολικά γρήγορα στην αντικατάσταση της επικρατούσας διαχωριστικής εκπαιδευτικής πολιτικής με την ένταξη, χωρίς πρώτα να έχει θεμελιωθεί η απαραίτητη ιδεολογία που θα στήριζε μια τέτοια ριζική αλλαγή, ώστε να συμβαδίσει με τις διεθνείς επιταγές. Έτσι ο βελτιωμένος νόμος 113(I)/1999, με τον οποίο θεσμοθετήθηκε η φοίτηση των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία, αν και με αρκετά τρωτά σημεία, αντικατέστησε επίσημα τον αναχρονιστικό και διαχωριστικό νόμο του 1979 (Symeonidou, 2002· Phtiaka, 2008· Περσιάνης, 2010· Mamas, 2013).

Παρόλα αυτά, αντί για ενιαία εκπαίδευση όπως διακηρύσσει η νομοθεσία ότι επιδιώκει να εφαρμόσει μέσα από τα προγράμματα ειδικής αγωγής που υλοποιούνται σήμερα, στα

σχολεία της Κύπρου γίνεται κατ' ακρίβεια ένταξη, η οποία ακόμα και σε αυτή τη μορφή συνοδεύεται από αρκετά προβληματικά στοιχεία (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012). Αυτή η προβληματική εφαρμογή της ένταξης και η αδυναμία μετάβασης στην ενιαία εκπαίδευση φαίνονται να σχετίζονται με την ανεπαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών για θέματα και πρακτικές που αφορούν παιδιά με αναπηρία, την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και υποστηρικτικών ομάδων, το μονολιθικό αναλυτικό πρόγραμμα που αναπαράγει τις κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας και την υφιστάμενη τάξη πραγμάτων, καθώς και τη γενική ανετοιμότητα υποδοχής παιδιών με αναπηρία που παρατηρείται τόσο σε σχολικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Magiati et al., 2002' Koutrouba et al., 2006' Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006' Liasidou, 2007' Φτιάκα, 2007' Phtiaka, 2008' Ernst & Rogers, 2009' Κουμπάνου & Φτιάκα, 2009).

Επιπρόσθετα, η προβληματική κατάσταση φαίνεται να ενισχύεται από το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου που δεν ευνοεί μεταρρυθμίσεις, από τη αρνητική στάση, κυρίως λόγω άγνοιας και προκατάληψης, που τηρεί ο κοινωνικός περίγυρος των παιδιών με αναπηρία, καθώς και από την επικρατούσα διαχωριστική ρητορική (Κόνιαρη, 2005' Liasidou, 2008a, 2008b' Φτιάκα, 2007' Gross, 2008' Strogilos, 2012). Ως αποτέλεσμα, η διαμάχη μεταξύ των υποστηρικτών και πολεμιών της ενιαίας εκπαίδευσης παραμένει ακόμα ζωντανή, με τους πρώτους να υποστηρίζουν τη φοίτηση των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία ώστε να συνεκπαιδούνται με τους συμμαθητές τους επί ίσοις όροις, και τους δεύτερους να επιμένουν ότι η καλύτερη επιλογή προς το συμφέρον των παιδιών με αναπηρία είναι τα ειδικά σχολεία και ο διαχωρισμός (Norwich, 2002' Koutrouba et al., 2006' Φτιάκα, 2007).

Πάντως, ακόμα και αν οι μαθητές με αναπηρία τοποθετηθούν τελικά στα γενικά σχολεία, επειδή κατά κανόνα αποσύρονται από τη γενική τάξη, ούτως ώστε να δεχτούν 'ειδικά' μαθήματα, σύμφωνα με τις αποφάσεις της ελιτιστικής κοινωνίας 'των ειδικών', στην πράξη ούτως ή άλλως τελικά περιθωριοποιούνται (Barton & Slee, 1999' Frederickson & Furnham, 2004' Tomlinson, 2012). Επειδή λοιπόν το εκπαιδευτικό σύστημα κατ' ακρίβεια εξυπηρετεί την αναπαραγωγή της κοινωνικής ιεραρχίας και την ισχυροποίηση των δυνάμεων εξουσίας, μέσα από τη μεταφορά της επίσημης γνώσης και την αδρανοποίηση των πιο αδύναμων και θεωρούμενων ως μη παραγωγικών ατόμων, σε όλη αυτή τη διαδικασία του αποκλεισμού των παιδιών με αναπηρία, το σύγχρονο σχολείο φαίνεται να έχει πρωταγωνιστικό ρόλο (Giroux, 2004' Apple, 2008' Giroux, 2011).

Συnergός φαίνεται να είναι –συνήθως χωρίς να το συνειδητοποιεί– ο εκπαιδευτικός, ο οποίος δέχεται πιέσεις από το συγκεντρωτικό και απρόσωπο εκπαιδευτικό σύστημα και τη νεοφιλελεύθερη κοινωνία να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας για δημιουργία παραγωγικού και πειθήνιου εργατικού δυναμικού (Giroux, 2004· McLaren, 2010· Giroux, 2011). Ως αποτέλεσμα των πιέσεων αυτών και όντας απομονωμένος σε κυψελοειδείς δομές μιας κοινωνικά κατασκευασμένης και παγιωμένης στερεότυπης αντίληψης για την αναπηρία από την οποία δυσκολεύεται να απαλλαγεί, καθώς και απογυμνωμένος από την αναγκαία κατάρτιση και την παιδαγωγική του δεξιότητα, ο εκπαιδευτικός φαίνεται να είναι αδύναμος να χειριστεί τη διαφορετικότητα και να λειτουργήσει χειραφετικά (Symeonidou & Phtiaka, 2009· Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012).

Από την άλλη όμως, αν ο εκπαιδευτικός καταστεί ικανός να εντοπίσει και να αναγνωρίσει τις πρακτικές αποκλεισμού ασκώντας κριτική παιδαγωγική, τότε μπορεί και να αποτελέσει τελικά το άτομο-κλειδί για την εξάλειψή τους. Μέσα από την υιοθέτηση κριτικής στάσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να απελευθερωθεί από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, πρώτα ο ίδιος, και ακολούθως να απελευθερώσει τους μαθητές του, ώστε η τάξη του να σκέφτεται και να ενεργεί με βάση τις αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης (Freire, 2009· Strogilos, 2012). Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός ‘ομορφαίνει’ την ανθρώπινη παρουσία στον κόσμο, αφού καλλιεργεί την κριτική ικανότητα, το σεβασμό και τη δημοκρατική πολιτότητα, ενώ συντελεί στην απόκτηση σφαιρικής κατανόησης της πραγματικότητας και στη θεμελίωση ενός σχολείου που λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης, καθώς και μιας κοινωνίας που αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα και αγωνίζεται για την απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης (Giroux, 2004· Freire, 2009· McLaren, 2010· Giroux, 2011· Strogilos, 2012).

Αυτό μπορεί να συμβεί γιατί ο εκπαιδευτικός, είναι εκείνος που τελικά επιλέγει και καθορίζει το τι ακριβώς θα κάμει στη δική του τάξη, τι θα προσφέρει, πώς και σε ποιους μαθητές, ενώ πάντα έχει την ευχέρεια να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του ώστε να απευθύνεται σε όλα τα παιδιά. Εξάλλου, ακόμα και σε συνθήκες ισχυρής πίεσης από την κοινωνία και παραλογισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, ο εκπαιδευτικός πάντα μπορεί να αντισταθεί και να οριοθετήσει τις επιδράσεις που θα επιτρέψει στον εαυτό του και στους μαθητές του να δεχτούν, ούτως ώστε να δημιουργήσει ένα θετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον που προάγει τη μάθηση και σέβεται τη διαφορετικότητα (Hart et al., 2008· Hodge & Runswick-Cole, 2008· Ernst & Rogers, 2009· Kyriakides et al., 2010· Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Λόγω της σημαντικότητας του ρόλου του εκπαιδευτικού λοιπόν στην παροχή ισότιμης ποιοτικά εκπαίδευσης στα παιδιά με αναπηρία και της δυνατότητάς του για άρση των πρακτικών αποκλεισμού, αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τη στάση και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των παιδιών με αναπηρία (π.χ. Koutrouba et al., 2008· Ernst & Rogers, 2009· Gokdere, 2012· Lalvani, 2013). Κάποιες μελέτες μάλιστα έχουν εστιάσει ειδικά στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. Angelides et al., 2006· Koutrouba et al., 2006· Symeonidou & Phtiaka, 2009· Liasidou & Antoniou, 2013). Επειδή όμως οι έρευνες που αφορούν την Κύπρο περιορίζονται κυρίως στο χώρο της δημοτικής εκπαίδευσης, ενώ μέχρι σήμερα δεν έχει γίνει επαρκής αξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο υλοποιείται η ένταξη στη μέση εκπαίδευση, προκύπτει η αναγκαιότητα για επέκταση και εμπλουτισμό των ερευνητικών ευρημάτων με δεδομένα από το χώρο της μέσης εκπαίδευσης. Εξάλλου, το δικαίωμα για εκπαίδευση και οι ίσες ευκαιρίες στη μάθηση αφορούν όχι μόνο το Δημοτικό αλλά και το Γυμνάσιο, το Λύκειο και τις Τεχνικές Σχολές, ενώ παράλληλα η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία επίσης αποτελεί δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία, προϋποθέτει απολυτήριο Λυκείου ή Τεχνικής Σχολής.

Σκοποί και στόχοι

Οι σκοποί της παρούσας διατριβής είναι:

- Η διερεύνηση των απόψεων των κύπριων εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, της εκπαιδευτικής πρακτικής που ακολουθούν σε επίπεδο σχολείου και τάξης και του ρόλου που θεωρούν ότι διαδραματίζουν στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία, σε σχέση με τη σχετική ισχύουσα νομοθεσία και την πολιτική του ΥΠΠ.
- Ο εντοπισμός και η κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την πολιτική του ΥΠΠ και τις απόψεις και την πρακτική των εκπαιδευτικών.
- Η διερεύνηση των προοπτικών που διανοίγονται σχετικά με την εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης από την οπτική γωνιά των εκπαιδευτικών.

Με αυτό τον τρόπο αναμένεται να εξαχθούν θεωρητικές συνεπαγωγές ώστε να γίνει δυνατός ο σχεδιασμός στρατηγικών και παρεμβάσεων, με τις οποίες να επιτευχθεί η έξοδος από τις πρακτικές αποκλεισμού. Κατ' επέκταση, επιδιώκεται να ενισχυθούν οι προσπάθειες που γίνονται για ποιοτική εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, άρση των διακρίσεων και απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση.

Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα πιο πάνω, προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις, η εκπαιδευτική πρακτική και ο ρόλος των κύπριων εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία της Κύπρου, σε σχέση με την ισχύουσα νομοθεσία και την πολιτική του ΥΠΠ για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία;
2. Πώς επηρεάζονται η πολιτική του ΥΠΠ, οι απόψεις και η εκπαιδευτική πρακτική των κύπριων εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης όσον αφορά τα παιδιά με αναπηρία από α) το ιατρικό-φιλανθρωπικό μοντέλο, β) τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, γ) το αναλυτικό πρόγραμμα, δ) τη ρητορική και ε) άλλους παράγοντες;
3. Ποιες προοπτικές πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί μέσης εκπαίδευσης ότι διανοίγονται σχετικά με την εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης στην Κύπρο;

Σημασία, πρωτοτυπία και επιστημονική συνεισφορά της διατριβής

Η παρούσα διατριβή θεωρείται σημαντική αφού η διασφάλιση των ίσων ευκαιριών στη μάθηση για τα παιδιά με αναπηρία αποτελεί θέμα απονομής κοινωνικής δικαιοσύνης με παγκόσμια εμβέλεια, καθώς και επιτακτική ανάγκη τόσο σε διεθνές όσο και τοπικό επίπεδο, ιδιαίτερα μετά την επικύρωση από την Κύπρο της Σύμβασης του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, με την οποία δεσμεύεται να κατοχυρώσει το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία για ποιοτική εκπαίδευση.

Η πρωτοτυπία της παρούσας διατριβής έγκειται στο γεγονός ότι διαπραγματεύεται το θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία στη μέση εκπαίδευση στην Κύπρο, για το οποίο δεν υπάρχει άλλη σχετική έρευνα τόσο μεγάλης έκτασης, αφού η υπάρχουσα βιβλιογραφία γύρω από το θέμα αυτό περιορίζεται κυρίως στο χώρο της δημοτικής εκπαίδευσης. Στα πλαίσια αυτά καθίσταται αναγκαίος ο εμπλουτισμός των ερευνητικών ευρημάτων με δεδομένα από το χώρο της μέσης εκπαίδευσης, ώστε να δημιουργηθούν οι απαραίτητες διασυνδέσεις ανάμεσα στις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Παράλληλα, τα δεδομένα από την παρούσα διατριβή θεωρούνται πρωτότυπα και για το διεθνή επιστημονικό χώρο, αφού αφορούν μια χώρα με ιδιάζοντα και μοναδικά χαρακτηριστικά (π.χ. ημικατεχόμενη και πρώην αποικία), αλλά παράλληλα και ένα εταίρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και επομένως μπορούν να αποβούν χρήσιμα για συγκριτικές μελέτες.

Τέλος, η παρουσία διατριβή αποτελεί επιστημονική συνεισφορά αφού ενισχύει την υπάρχουσα γνώση γύρω από την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός, ενώ επιτρέπει την εξαγωγή συνεπαγωγών ώστε να καταστεί δυνατός ο σχεδιασμός στρατηγικών και παρεμβάσεων, με τις οποίες να επιτευχθεί η έξοδος από τις πρακτικές αποκλεισμού και να εφαρμοστεί η ενιαία εκπαίδευση.

Ελένη Δαμιανίδου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στα πρώτα έξι κεφάλαια της παρούσας διατριβής έγινε μια ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας γύρω από τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου σχολείου, καθώς και την εξέλιξη της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης στην Κύπρο, με αναφορά στη επικρατούσα πολιτική και την ισχύουσα νομοθεσία. Επεξηγήθηκαν επίσης οι κύριοι φραγμοί στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, που φαίνονται να επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική πρακτική. Ακολούθως, εξετάστηκε ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή του νεοφιλελευθερισμού και των αυξημένων πιέσεων για καλύτερες επιδόσεις των μαθητών. Τέλος, διατυπώθηκαν οι στόχοι της έρευνας, καθορίστηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και αναλύθηκε η επιστημονική συνεισφορά της παρούσας διατριβής. Στη συνέχεια στο κεφάλαιο αυτό, περιγράφονται ο ερευνητικός σχεδιασμός, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, ο τρόπος δειγματοληψίας και το δείγμα, η διαδικασία που ακολουθήθηκε και ο τρόπος που αναλύθηκαν τα δεδομένα, ενώ παράλληλα εξετάζονται θέματα δεοντολογίας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας που έπρεπε να προσεχθούν.

Ερευνητικός σχεδιασμός

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, απαιτείτο συγκέντρωση και περιγραφή όσο το δυνατόν περισσότερων στοιχείων που σχετίζονταν με τη φύση και την ουσία του υπό διερεύνηση φαινομένου, ούτως ώστε να καταστεί δυνατός ο εντοπισμός των τάσεων, να γίνει κατανοητή η ερμηνεία που δίνουν τα άτομα στη δράση τους και να ανακαλυφθούν τα σύνολα των νοημάτων που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να αντιληφθούν τον κόσμο τους και να προσδιορίσουν τη συμπεριφορά τους μέσα σε αυτόν. Στα πλαίσια αυτά, θεωρήθηκε ότι η έρευνα έπρεπε να είναι διερευνητική-περιγραφική (exploratory-descriptive research), αφού με αυτό τον τρόπο θα ήταν δυνατό να εξεταστούν άτομα, ομάδες, θεσμοί και στοιχεία, προκειμένου να γίνει περιγραφή, σύγκριση, αντιπαραβολή, ανάλυση και ερμηνεία προσώπων και γεγονότων (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Δεδομένου ότι είχε εντοπιστεί ένα χάσμα στην υφιστάμενη βιβλιογραφία, αφού οι έρευνες για τους μαθητές με αναπηρία στην Κύπρο αφορούσαν κυρίως τη δημοτική εκπαίδευση, ενώ δεν βρέθηκαν επαρκή στοιχεία αξιολόγησης των προγραμμάτων που

λειτουργούν στη μέση εκπαίδευση για τα παιδιά με αναπηρία, θεωρήθηκε αναγκαίο να συλλεχθούν πληροφορίες τόσο σε πλάτος όσο και βάθος, ώστε να γίνει καλύτερα κατανοητή η διαδικασία της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία στη μέση εκπαίδευση σε διάφορα επίπεδα, με κύριο σημείο αναφοράς τον εκπαιδευτικό. Κρίθηκε ότι ο στόχος αυτός μπορούσε να επιτευχθεί με μια μεικτή έρευνα (mixed-method research), η οποία θα επέτρεπε την ανάπτυξη και σκιαγράφηση μιας πιο σύνθετης και σφαιρικής εικόνας του υπό εξέταση φαινομένου (Creswell & Plano Clark, 2007). Εξάλλου, ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογίας μπορούσε να επιτελέσει λειτουργία τριγωνοποίησης (triangulation) με την οποία θα βελτιωνόταν η εγκυρότητα, ενώ παράλληλα θα διασφαλιζόνταν τα πλεονεκτήματα και των δύο προσεγγίσεων (Robson, 2002; Creswell, 2011).

Αφού εξετάστηκαν όλες οι επιλογές μεικτής μεθοδολογίας, προτιμήθηκε ο σχεδιασμός 'μεικτής μεθόδου επεξήγησης' (mixed-method explanatory research), ο οποίος είναι επίσης γνωστός ως 'μοντέλο δύο φάσεων' (two-phase model) των Creswell και Plano Clark (2007). Το μοντέλο αυτό προτείνει συγκέντρωση πρώτα ποσοτικών και ακολούθως ποιοτικών δεδομένων, ώστε να επεξηγηθούν καλύτερα και να αναλυθούν σε βάθος τα ποσοτικά αποτελέσματα, ενώ παράλληλα τα δεδομένα από τη μια πηγή να προάγουν, να αναπτύσσουν και να συμπληρώνουν αυτά που συλλέγονται μέσω της άλλης μεθόδου. Το σκεπτικό πίσω από το μοντέλο των δύο φάσεων είναι ότι τα ποσοτικά δεδομένα δίνουν μια γενική εικόνα του διερευνώμενου φαινομένου, η οποία όμως χρήζει περαιτέρω ανάλυσης μέσα από συλλογή ποιοτικών δεδομένων, ούτως ώστε η αρχική εικόνα να βελτιωθεί, να επεκταθεί και να αναλυθεί σε μεγαλύτερο βάθος (Creswell, 2011).

Σύμφωνα με τους Cohen et al. (2008), η ποσοτική μεθοδολογία εξυπηρετεί:

«...την περιγραφή της φύσης των υπάρχουσών συνθηκών και τον εντοπισμό σταθερών, με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι συνθήκες και να προσδιοριστούν οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα» (σελ. 290).

Πέραν τούτου, με τη χρήση ποσοτικής μεθοδολογίας μπορούν να γίνουν συγκρίσεις και γενικεύσεις και να εντοπιστούν τα θέματα που χρήζουν βαθύτερης διερεύνησης (Creswell, 2011). Έτσι, για να διαμορφωθεί κατ' αρχάς μια πιο γενική εικόνα του τι συμβαίνει στο χώρο της μέσης εκπαίδευσης, ποιες είναι οι τάσεις, οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις, οι συμπεριφορές και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών αυτής της βαθμίδας στην Κύπρο, θεωρήθηκε ότι έπρεπε να χρησιμοποιηθούν ποσοτικές μέθοδοι.

Α΄ φάση της έρευνας. Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα λοιπόν, κρίθηκε ότι σε πρώτη φάση έπρεπε να γίνει επισκόπηση (survey), ώστε να διερευνηθεί ένα ευρύ πεδίο ζητημάτων και να εξεταστούν χαρακτηριστικά προϊόντα γενικευσιμότητας. Η έρευνα επισκόπησης αποτελεί μια ευρέως διαδεδομένη μέθοδο συλλογής πληροφοριών, η οποία χρησιμοποιείται για την περιγραφή, σύγκριση και επεξήγηση της γνώσης, των συναισθημάτων, των αξιών, των προτιμήσεων και της συμπεριφοράς σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο καθώς και σε σχέση με μια πολιτική. Επομένως φαινόταν να συνάδει με την ανάγκη για συγκέντρωση στοιχείων γύρω από τις απόψεις και την πρακτική των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης σε σχέση με την πολιτική της ενιαίας εκπαίδευσης (Mitchell, 2007· Fink, 2009). Εκτός αυτού, η επισκόπηση αποτελεί μια οικονομική και αποδοτική μέθοδο συγκέντρωσης όγκου δεδομένων και εκπροσώπησης ενός μεγάλου πληθυσμού-στόχου, όπως ήταν οι 6169 εκπαιδευτικοί μέσης εκπαίδευσης στην Κύπρο (ΥΠΠ, 2012). Παράλληλα, παρέχει τη δυνατότητα για εξαγωγή περιγραφικών, συμπερασματικών και επεξηγηματικών αποτελεσμάτων, ενώ μπορεί να χειριστεί παράγοντες-κλειδιά και μεταβλητές, ώστε να αποκομίσει συχνότητες, να συγκεντρώσει τυποποιημένα δεδομένα και να εξακριβώσει συσχετισμούς, πράγμα που θα ήταν χρήσιμο για την ανάδειξη των θεμάτων που έπρεπε να συζητηθούν στην επόμενη φάση (Coolican, 2002· Cohen et al., 2008).

Β΄ φάση της έρευνας. Αντίθετα, κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας, στόχος ήταν η βαθύτερη ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν στην πρώτη φάση και ο εμπλουτισμός τους με νέα στοιχεία και προσωπικές εμπειρίες που πιθανόν ήθελαν να μεταφέρουν οι συμμετέχοντες (Creswell & Plano Clark, 2007). Επομένως, χρησιμοποιήθηκε ποιοτική μεθοδολογία, η οποία αποτελεί το βασικό τρόπο ανάδυσης και μετάδοσης μοναδικών εμπειριών (Φτιάκα, 2003), ενώ συμπληρώνει και διευκρινίζει τα ποσοτικά δεδομένα δια μέσου της φωνής ατόμων που έχουν προσωπική εμπειρία του φαινομένου στο συγκεκριμένο του (Creswell & Plano Clark, 2007). Κατ' ακρίβεια, σύμφωνα με τη Φτιάκα (2003), με την ποιοτική έρευνα μπορεί να δοθεί φωνή:

«... σε άτομα που απουσιάζουν, που η φωνή τους πρέπει να ακουστεί, και που τη φωνή αυτή την άκουσες πιθανώς εσύ (ως ερευνητής ή ερευνήτρια) να υψώνεται σε τόνους αγωνίας. Και την αγωνία αυτή ΠΡΕΠΕΙ να την μεταδώσεις στα πορίσματα της ερευνητικής μελέτης» (σελ. 86).

Επιπρόσθετα, με την ποιοτική έρευνα μπορούν να εντοπιστούν τοπικοί, θεσμικοί και μικρής κλίμακας παράγοντες και μεταβλητές, ώστε να γίνει απεικόνιση της ιδιαιτερότητας, της συνθετότητας και της δυναμικής μιας κατάστασης, αλλά και να δοθούν εξηγήσεις για συμβάντα και για ανθρώπινες συμπεριφορές (Creswell, 2011), στοιχεία που βρίσκονταν σε απόλυτη ταύτιση με τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Επομένως, η ποιοτική προσέγγιση ήταν απαραίτητη, ούτως ώστε να καταστεί δυνατή μια πιο ζωντανή αναπαράσταση της πραγματικότητας, καθώς και σύγκριση με τη θεωρία, ενώ παράλληλα να συγκεντρωθούν μοναδικές και προσωπικές πληροφορίες που ενώ ήταν αναγκαίες για την εξαγωγή συμπερασμάτων, δεν θα μπορούσαν να συλλεχθούν με ποσοτικούς τρόπους (Robson, 2002· Creswell & Plano Clark, 2007· Rapley, 2007· Cohen et al., 2008). Έτσι κατά τη φάση αυτή, πέραν των διευκρινίσεων για τα θέματα της α΄ φάσης δόθηκε έμφαση στη συζήτηση του ρόλου που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν και των προοπτικών που πιστεύουν ότι διανοίγονται για την εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης.

Τελικός σχεδιασμός. Αν και μια διαχρονική έρευνα (longitudinal research) θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμη βέβαια, αφού θα μπορούσε να εντοπίσει πιθανές αιτιακές σχέσεις και να προσφέρει την ευκαιρία για καλύτερη παρατήρηση των τάσεων και διάκριση των πραγματικών αλλαγών από τα τυχαία συμβάντα (Cohen et al., 2008), για λόγους χρονικών και οικονομικών περιορισμών μια τέτοια προσπάθεια δεν ήταν δυνατή. Έτσι προτιμήθηκε η συγχρονική έρευνα (cross-sectional research), αφού αυτό το είδος μελέτης θεωρείται λιγότερο δαπανηρό, παράγει πορίσματα πιο γρήγορα –πράγμα σημαντικό για την εκπόνηση διδακτορικών διατριβών-, είναι λιγότερο πιθανό να δέχεται επιδράσεις ελέγχου, μπορεί να σκιαγραφήσει τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου πληθυσμού σε ένα ή περισσότερα μεμονωμένα σημεία στο χρόνο και είναι πιο πιθανόν να εξασφαλίσει τη συνεργασία των συμμετεχόντων, αφού δεν υπάρχει δέσμευση για συνέχιση της συμμετοχής τους στο μέλλον (Cohen et al., 2008· Creswell, 2011). Ως εκ τούτου η έρευνα μορφοποιήθηκε σε συγχρονική μεικτή έρευνα επεξήγησης δύο φάσεων (cross-sectional mixed-method two-phase explanatory research).

Ερευνητικά εργαλεία

Δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα έγινε με συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογίας, χρησιμοποιήθηκαν διάφορα ερευνητικά εργαλεία, ώστε να σχηματισθεί μια όσο το δυνατόν πιο σφαιρική και ακριβής εικόνα, τόσο σε εύρος όσο και σε βάθος.

Ερωτηματολόγιο. Για να διερευνηθούν λοιπόν οι απόψεις, οι τάσεις, η πρακτική και οι στάσεις των εκπαιδευτικών και να δημιουργηθούν θεματικοί άξονες για περαιτέρω διερεύνηση, διασφαλίζοντας παράλληλα την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας, έπρεπε να συλλεχθεί όγκος δεδομένων (Creswell, 2011). Έτσι κρίθηκε σκόπιμο να δοθεί προκατασκευασμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελεί ένα εύχρηστο, εύληπτο και σχετικά εύκολο στην ανάλυση εργαλείο, με το οποίο μπορούν να συγκεντρωθούν πολλά δεδομένα γρήγορα, ενώ αποτελεί σύνηθες εργαλείο για τις έρευνες επισκόπησης (Robson, 2002· Cohen et al., 2008). Βέβαια, το ερωτηματολόγιο έπρεπε να μπορεί να συμπληρωθεί εύκολα και γρήγορα από τους συμμετέχοντες και να ελαχιστοποιεί τα πιθανά σφάλματα, καθώς και να είναι αξιόπιστο, έγκυρο και απλό, ώστε να προάγει την ακρίβεια στη συλλογή των πληροφοριών και να έχει υψηλό δείκτη ανταποκρισιμότητας (response rate). Έπρεπε επίσης να είναι σαφές, απαλλαγμένο από αοριστίες, να κεντρίζει το ενδιαφέρον, να ενθαρρύνει τη συνεργασία και να εκμαιεύει απαντήσεις όσο το δυνατόν πλησιέστερες στην αλήθεια, ενώ παράλληλα να συμφωνεί με την ηθική δεοντολογία και τη νομοθεσία. Ως εκ τούτου αποφασίστηκε το ερωτηματολόγιο να είναι δομημένο. Έτσι, αν και οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου συνάδουν με μεγαλύτερο πλούτο πληροφοριών, προτιμήθηκαν τελικά οι ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες είναι πιο εύκολο να απαντηθούν, να κωδικοποιηθούν και να αναλυθούν και επιδέχονται ομοιόμορφο χειρισμό, ενώ ταυτόχρονα σχετίζονται με υψηλότερο δείκτη ανταποκρισιμότητας (Javeau, 2000· Coolican, 2004).

Σύμφωνα με τον Creswell (2011), όσον αφορά το ερωτηματολόγιο που θα χρησιμοποιηθεί, ο ερευνητής έχει την επιλογή να αναπτύξει ένα δικό του ή να εντοπίσει ένα έτοιμο ερωτηματολόγιο, το οποίο να χρησιμοποιήσει όπως είναι ή ακόμα και να το τροποποιήσει αν χρειάζεται. Δεδομένου ότι σκοπός της παρούσας διατριβής δεν ήταν η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου, προτιμήθηκε η δεύτερη επιλογή, δηλαδή ο εντοπισμός ενός ερωτηματολογίου που είχε δοθεί σε εκπαιδευτικούς πρόσφατα και ήταν έγκυρο και αξιόπιστο. Έτσι, έγινε αναζήτηση σε δημοσιευμένα άρθρα και βιβλία που εξέταζαν στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών, ώστε να εξευρεθεί το καταλληλότερο ερωτηματολόγιο.

Αφού έγινε προσεκτική εξέταση των ευρεθέντων εργαλείων, αποφασίστηκε να γίνει συνδυασμός ερωτήσεων από τα ερωτηματολόγια των Van Reusen, Shoho και Barker (2001) και των Συμεωνίδου και Φτιάκα (2012), καθώς και χρήση μέρους της κλίμακας TATIS των Cullen, Gregory και Noto (2010), τα οποία είχαν υψηλό δείκτη αξιοπιστίας, ενώ ήταν

διαθέσιμα στους ερευνητές που ήθελαν να τα χρησιμοποιήσουν. Κάποιες από τις ερωτήσεις που επιλέχθηκαν να συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο τροποποιήθηκαν, ούτως ώστε να αντικατοπτρίζουν τα υπό εξέταση ερευνητικά ερωτήματα, να συνάδουν με τους σκοπούς της έρευνας και να αφορούν το συγκεκριμένο πληθυσμό των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης. Καταβλήθηκε επίσης προσπάθεια το ερωτηματολόγιο να μην είναι μεγάλο, αφού σύμφωνα με τον Hutchinson (2004), ένα μικρότερο και πιο συμμαζεμένο ερωτηματολόγιο συνδέεται με υψηλότερο δείκτη ανταποκρισιμότητας.

Το τελικό ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο παράρτημα Α, ενώ η διαδικασία ανάπτυξης και διανομής του ερωτηματολογίου παρουσιάζεται συνοπτικά στον πίνακα 3 στη συνέχεια.

Πίνακας 3

Στάδια ανάπτυξης και διανομής του ερωτηματολογίου

ΣΤΑΔΙΟ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΣΤΟΧΟΣ
1	Ανασκόπηση προηγούμενων ερευνών	Εύρεση αξιόπιστου και έγκυρου ερωτηματολογίου
2	Κατασκευή προκαταρκτικού ερωτηματολογίου	Επίτευξη καταλληλότητας για εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης
3	Πιλοτική δοκιμή του αρχικού ερωτηματολογίου	Αξιολόγηση και έλεγχος της καταλληλότητας και της σαφήνειας του ερωτηματολογίου
4	Αναδιαμόρφωση – κατασκευή βελτιωμένου εργαλείου	Επίτευξη ευχρηστίας του εργαλείου και αύξηση της ανταποκρισιμότητας
5	Διανομή του ερωτηματολογίου στο δείγμα	Τήρηση ερευνητικής δεοντολογίας (αωνυμία, συνειδητή συναίνεση, εμπιστευτικότητα)
6	Συλλογή και κωδικοποίηση του ερωτηματολογίου	Ακριβής και ορθή συγκέντρωση δεδομένων και πληροφοριών
7	Ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων	Περιγραφή των χαρακτηριστικών του δείγματος και έλεγχος υποθέσεων (διαφορές – συσχετίσεις)

Πιλοτικό ερωτηματολόγιο (pilot). Η καταλληλότητα του ερωτηματολογίου για το συγκεκριμένο πληθυσμό και η ευκρίνεια των ερωτήσεων ελέγχθηκαν πρώτα πιλοτικά ώστε να γίνουν οι απαραίτητες αλλαγές που θα πρότειναν οι συμμετέχοντες για να είναι το ερωτηματολόγιο κατανοητό και έτσι να προάγει την ανταποκρισιμότητα (Javeau, 2000· Lewin, 2005· Mitchell & Jolley, 2007· Fink, 2009). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι για λόγους σεβασμού προς το αναπηρικό κίνημα, όπως επεξηγήθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, κατά την πιλοτική φάση η ερευνήτρια χρησιμοποίησε τον όρο ‘παιδιά με αναπηρία’ για τις δηλώσεις του μέρους Β.2 (π.χ. αντί ‘συνήθως έχω λιγότερες απαιτήσεις από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης μου’ η αρχική δήλωση ήταν

‘συνήθως έχω λιγότερες απαιτήσεις από τα παιδιά με αναπηρία σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης μου’).

Παράλληλα στο μέρος Β.3 του πιλοτικού ερωτηματολογίου τα παιδιά με αναπηρία δεν ήταν κατηγοριοποιημένα, αφού η ερευνήτρια διαφωνεί με την ετικετοποίηση των παιδιών με αναπηρία. Δηλαδή αντί να δίνονται οι επιλογές ‘νοητική καθυστέρηση’, ‘σωματικές αναπηρίες’, ‘προβλήματα συμπεριφοράς’ και ‘μαθησιακές δυσκολίες’ όπως έγινε στο τελικό ερωτηματολόγιο, αρχικά οι συμμετέχοντες είχαν την επιλογή να απαντήσουν γενικά για προτεινόμενα μέτρα σχετικά με τα παιδιά με αναπηρία επιλέγοντας ανάμεσα στο ‘ναι’ ή στο ‘όχι’. Παρόλα αυτά, στην πιλοτική φάση αποτέλεσε γενική απαίτηση των 58 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αφενός να αλλάξουν οι όροι και αφετέρου να προστεθούν κατηγορίες στο μέρος Β.3, αφού όπως επεξηγήθηκε από τους συμμετέχοντες η λέξη αναπηρία τούς παρέπεμπε σε κινητικά προβλήματα.

Πέραν τούτου, αν και η πλειονότητά των συμμετεχόντων στην πιλοτική φάση ζήτησε να χρησιμοποιηθεί ο πιο γνωστός και καθιερωμένος από τη νομοθεσία όρος ‘παιδιά με ειδικές ανάγκες’, αντί για ‘παιδιά με αναπηρία’, επειδή δεν υπήρξε ομοφωνία ανάμεσα στους συμμετέχοντες, στο τελικό ερωτηματολόγιο συμπεριλήφθηκε η ερώτηση Β1 ούτως ώστε να παρασχεθεί η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να προτείνουν ένα άλλο δικό τους όρο. Η ερώτηση αυτή διαμορφώθηκε ως «*Θα θέλατε να προτείνετε κάποιο άλλο όρο αντί ‘παιδιά με ειδικές ανάγκες’;*» σε συνδυασμό με ένα δεύτερο σκέλος για όσους απαντούσαν θετικά, δηλαδή «*Αν απαντήσατε ΝΑΙ παρακαλώ σημειώστε τον όρο*». Όσον αφορά τις κατηγορίες που ζητήθηκαν, συμπεριλήφθηκαν όλες όσες προτάθηκαν από τους συμμετέχοντες στην πιλοτική φάση, δηλαδή παιδιά με «*νοητική καθυστέρηση*», «*σωματικές αναπηρίες*», «*προβλήματα συμπεριφοράς*» και «*μαθησιακές δυσκολίες*». Με τον όρο ‘νοητική καθυστέρηση’ οι συμμετέχοντες στην πιλοτική φάση εννοούσαν τα παιδιά με σύνδρομο Down, ενώ ως ‘σωματικές αναπηρίες’ θεωρήθηκαν τα παιδιά με προβλήματα όρασης, ακοής και κίνησης. Κάτω από την ομπρέλα ‘προβλήματα συμπεριφοράς’ τοποθετήθηκαν περιπτώσεις όπως ΔΕΠΥ και παραβατική συμπεριφορά λόγω ψυχολογικών προβλημάτων. Τέλος, ως ‘μαθησιακές δυσκολίες’ θεωρήθηκαν οι ετικέτες του τύπου ‘δυσλεξία’.

Για λόγους αποφυγής της σύγχυσης λοιπόν που πιθανόν να ακολουθούσε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο δεν θα ήταν γραμμένο στη ‘γλώσσα’ που ‘καταλάβαιναν’ οι συμμετέχοντες, και που θα οδηγούσε στην εξαγωγή λανθασμένων συμπερασμάτων, καθώς και για να αυξηθεί η ανταποκρισιμότητα με παράθεση ερωτήσεων που δεν χρειάζονταν περαιτέρω

επεξηγήσεις, στο τελικό ερωτηματολόγιο έγιναν όλες οι αλλαγές που ζητήθηκαν κατά την πιλοτική φάση. Εξάλλου, η τροποποίηση των αρχικών ερωτήσεων, ώστε να γίνουν καλύτερα κατανοητές από τους συμμετέχοντες αποτελεί πρώτιστο στόχο της κατασκευής και διανομής πιλοτικού ερωτηματολογίου, πριν να διεξαχθεί η κυρίως έρευνα (Robson, 2002; Cohen et al., 2008; Creswell, 2011). Παρόλο βέβαια που στο τελικό ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε ο όρος ‘παιδιά με ειδικές ανάγκες’, για λόγους σεβασμού προς το αναπηρικό κίνημα και σύμφωνα με τις επιθυμίες των ίδιων των ατόμων με αναπηρία, η ορολογία που χρησιμοποιείται στην παρούσα διατριβή τόσο στο εισαγωγικό μέρος όσο και στην ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι ‘παιδιά με αναπηρία’.

Τελικό ερωτηματολόγιο. Το τελικό ερωτηματολόγιο περιέλαβε δύο μέρη (βλ. παράρτημα Α). Στο πρώτο μέρος ζητούνταν πληροφορίες για τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Όπως προτείνεται από τον Javeau (2000), στόχος του μέρους αυτού έπρεπε να είναι η συγκέντρωση πληροφοριών και δεδομένων από τα ακόλουθα πεδία:

- Προσωπικό πεδίο των ατόμων (π.χ. επίπεδο μόρφωσης).
- Πεδίο του άμεσου περιβάλλοντός τους (π.χ. είδος σχολείου και οργανική θέση).
- Πεδίο συμπεριφοράς τους (π.χ. ανάληψη μαθημάτων στήριξης).

Το δεύτερο μέρος αποτελείτο από υποκειμενικές κρίσεις πάνω σε γεγονότα, ιδέες, συμβάντα ή άτομα και ενδείξεις γύρω από το επίπεδο γνώσεων των συμμετεχόντων, όπως προτείνεται από τον Javeau (2000). Στα πλαίσια αυτά, το δεύτερο μέρος αποτελείτο από τα ακόλουθα:

- Δηλώσεις σχετικά με τις απόψεις και την εφαρμοσμένη πρακτική των εκπαιδευτικών, για τις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνταν να δηλώσουν σε κλίμακα τύπου Likert το επίπεδο συμφωνίας τους με τις δηλώσεις αυτές, με πέντε διαβαθμίσεις που ξεκινούσαν από το ‘διαφωνώ απόλυτα’ μέχρι το ‘συμφωνώ απόλυτα’ (δειγματική δήλωση: ‘Το σύγχρονο σχολείο προσφέρει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση σε όλα τα παιδιά’).
- Μια διχοτομική ερώτηση σχετικά με τον όρο ‘παιδιά με ειδικές ανάγκες’, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρυνθούν να πάρουν ξεκάθαρη θέση, δεδομένου ότι η ρητορική αντικατοπτρίζει στάσεις και πολιτικές (Liasidou, 2008a).
- Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, οι οποίες αποσκοπούσαν στην περαιτέρω διασαφήνιση των απόψεων των εκπαιδευτικών, καθώς και σε μια αρχική χαρτογράφηση των προοπτικών που διανοίγονται για την υλοποίηση της ενιαίας εκπαίδευσης στη μέση

εκπαίδευση στην Κύπρο (δειγματική ερώτηση: ‘Αποτελεσματικό είναι εκείνο το σχολείο που...’ με δυνατότητα επιλογής όσων απαντήσεων ήθελαν οι συμμετέχοντες από 4 προτεινόμενες).

Μελέτη αρχειακού υλικού. Για να γίνει καλύτερα κατανοητή η ιδεολογία που καθοδηγεί τις ενέργειες του ΥΠΠ μελετήθηκε αρχειακό υλικό, δηλαδή οι εγκύκλιοι που δημοσιεύτηκαν από τη Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης κατά τη σχολική χρονιά 2013-14, σε συνεξέταση με τη σχετική εκπαιδευτική νομοθεσία όπου χρειαζόταν, ώστε αφενός να εντοπιστούν οι υπόρρητες δυνάμεις εξουσίας, καθώς και η ρητορική και η ‘λογική’ πίσω από τη διαμόρφωση της συγκεκριμένης πολιτικής, ενώ παράλληλα να υπάρξει μια βάση για σύγκριση με την πρακτική των εκπαιδευτικών (Robson, 2002· Rapley, 2007). Η σχολική χρονιά 2013-14 μπορεί να θεωρηθεί ορόσημο για την ένταξη αφού κατά τη χρονιά αυτή κωδικοποιούνται και επισημοποιούνται με σχετική εγκύκλιο (dme6761) όλα τα προγράμματα που λειτουργούν στη μέση εκπαίδευση για τα παιδιά με αναπηρία, ενώ καθορίζονται οι στόχοι και οι γενικοί κανονισμοί λειτουργίας τους, με βάση τους οποίους πρέπει να ρυθμίζεται και η διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών και η πολιτική του σχολείου (ΥΠΠ, 2015α). Αν και θα ήταν πιο χρήσιμη βέβαια μια διαχρονική μελέτη των εγκυκλίων, για λόγους πίεσης χρόνου και ανάγκης περιορισμού της παρούσας διατριβής, δεν επιχειρήθηκε μια τέτοια διερεύνηση.

Σύμφωνα με τους Day (1993) και Robson (2002), η μελέτη υφιστάμενων αρχείων και εγγράφων μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο συμπληρωματικό εργαλείο και μια πλούσια πηγή πληροφοριών, ειδικά όταν η έρευνα διεξάγεται σε δημόσιους οργανισμούς, όπως είναι για παράδειγμα το σχολείο. Αν και ο στόχος της μελέτης αρχειακού υλικού συνήθως δεν είναι να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, η πραγματικότητα είναι πως τέτοιο υλικό μπορεί να φωτίσει σκοτεινές πτυχές και να αποκαλύψει άλλες, που δεν θα μπορούσαν να ανασυρθούν στην επιφάνεια με άλλο τρόπο. Πέραν τούτου, τα έγγραφα αποτελούν μια καλή πηγή δεδομένων, αφού είναι γραμμένα στη γλώσσα των συμμετεχόντων, εμπεριέχουν οικείες τους λέξεις και είναι έτοιμα για ανάλυση, χωρίς να χρειάζονται μεταγραφή όπως οι συνεντεύξεις. Επομένως μπορεί να θεωρηθεί ότι η μελέτη αρχειακού υλικού δύναται να αποβεί εξαιρετικά χρήσιμη, ειδικά αν λειτουργεί επικουρικά με άλλες μεθόδους (Day, 1993· Robson, 2002· Creswell, 2011).

Προσωπική συνέντευξη. Για να γίνει βέβαια πληρέστερα αντιληπτή και να περιγραφεί με ακρίβεια η πρακτική των εκπαιδευτικών, ο ρόλος που θεωρούν ότι έχουν και οι προοπτικές που πιστεύουν ότι διανοίγονται για την εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης, απαιτείτο να δοθεί έμφαση στην προσέγγιση της γνώσης ως παραγώγου των ατόμων και των μεταξύ τους συζητήσεων. Ως εκ τούτου, χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο η προσωπική συνέντευξη, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να συζητήσουν τις ερμηνείες τους για τον κόσμο και να εκφράσουν το δικό τους τρόπο προσέγγισης της πραγματικότητας, όπως βιώθηκε και διαμορφώθηκε μέσα από το προσωπικό τους πρίσμα (Kvale, 2007· Cohen et al., 2008). Στην περίπτωση των ποιοτικών ερευνών, η συνέντευξη αποτελεί ένα από τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα εργαλεία, αφού επιτρέπει την ανάσυρση πλούτου πληροφοριών και την σε βάθος επεξεργασία τους (Peräkylä, 2005).

Παρόλο που η αδόμητη συνέντευξη θα μπορούσε να προσφέρει πιο αυθόρμητες και αυθεντικές απαντήσεις, ο κίνδυνος για παρέκκλιση από τους σκοπούς της έρευνας, ο οποίος ελλοχεύει όταν η συζήτηση είναι εντελώς ελεύθερη, οδήγησε στην απόρριψη αυτού του ερευνητικού εργαλείου. Από την άλλη πλευρά, η πλήρως δομημένη συνέντευξη επίσης απορρίφθηκε, αφού, λόγω των αυστηρά προκαθορισμένων τόσο λεκτικά όσο και δομικά ερωτήσεων από τις οποίες και πρέπει να αποτελείται, έχει ως αποτέλεσμα να στερείται της φυσικότητας μιας συνηθισμένης ανθρώπινης συζήτησης (Robson, 2002· Coolican, 2004· Fontana & Frey, 2005).

Έτσι τελικά προτιμήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία συνδυάζει τα πλεονεκτήματα των δυο άλλων ειδών συνέντευξης, δηλαδή τη φυσικότητα και την ευελιξία από τη μια, καθώς και το προκαθορισμένο πλαίσιο εντός του οποίου τίθενται συγκεκριμένες και προετοιμασμένες από πριν, αν και ελεύθερα διατυπωμένες και σε ευέλικτη σειρά, ερωτήσεις. Με άλλα λόγια, με την ημιδομημένη συνέντευξη καθίσταται δυνατή η κάλυψη των κύριων θεμάτων μέσα σε κλίμα άνεσης και αβίαστης, ανεπίσημης (αν και σχετικά καθοδηγούμενης) και φυσικής συζήτησης, ενώ υπάρχει πιο μεγάλη ευελιξία, πιο πολύ βάθος, καλύτερο ξεκαθάρισμα των πιθανών παρερμηνειών, πιο αρμονικό κλίμα και μεγαλύτερη πιθανότητα για απροσδόκητες και μη αναμενόμενες απαντήσεις (Robson, 2002· Coolican, 2004· Fontana & Frey, 2005). Το πρωτόκολλο που αναπτύχθηκε για τους σκοπούς της συνέντευξης παρατίθεται στο παράρτημα Η.

Χρησιμοποιώντας λοιπόν περισσότερα του ενός εργαλεία συλλογής δεδομένων, δηλαδή ερωτηματολόγιο, αρχειακό υλικό και συνεντεύξεις, καθώς και συνδυασμό ποσοτικής και

ποιοτικής μεθοδολογίας, κατέστη δυνατή η τριγωνοποίηση (triangulation), η οποία θεωρείται ότι βελτιώνει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία μιας έρευνας (Robson, 2002).

Δειγματοληψία και δείγμα

Ποσοτικό μέρος (α΄ φάση της έρευνας). Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι 6169 εκπαιδευτικοί μέσης εκπαίδευσης της Κύπρου (ΥΠΠ, 2012). Σύμφωνα με τους σχετικούς πίνακες των Cohen et al. (2008, σελ. 153), για να μπορούν να γίνουν γενικεύσεις, με επίπεδο εμπιστοσύνης 95%, έπρεπε να επιλεγούν με τυχαίο τρόπο τουλάχιστον 362 άτομα. Επειδή ο πληθυσμός ήταν μεγάλος και εκτενώς διασκορπισμένος και επομένως η επιλογή ενός απλού τυχαίου δείγματος εμπειρείχε προβλήματα διαχείρισης, χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος δειγματοληψίας η στρωματοποιημένη δειγματοληψία, η οποία χρησιμοποιείται συχνά σε εκπαιδευτικές έρευνες (Mitchell & Jolley, 2007). Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει επιλογή δείγματος με τυχαίο και αναλογικό τρόπο από όλα τα στρώματα του πληθυσμού υπό μελέτη, ώστε να μην υποαντιπροσωπεύεται κάποια κατηγορία πληθυσμού (Cohen et al., 2008).

Ως εκ τούτου τα σχολεία της Κύπρου κατανεμήθηκαν σε στρώματα, ανάλογα με το είδος τους, δηλαδή Γυμνάσια, Λύκεια, Τεχνικές Σχολές και Εσπερινά σχολεία. Αυτό θεωρήθηκε αναγκαίο γιατί τα προγράμματα ειδικής αγωγής που εφαρμόζονται σε κάθε τύπο σχολείου είναι διαφορετικά, ενώ κάποιες ειδικότητες υπηρετούν μόνο σε ένα είδος σχολείου. Για παράδειγμα, οι Μηχανικοί Αυτοκινήτων υπηρετούν μόνο σε Τεχνικές Σχολές και επομένως οι Τεχνικές Σχολές αποτελούν ένα ξεχωριστό στρώμα. Πέραν τούτου, με βάση την προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας κατά τα 25 χρόνια υπηρεσίας της, στην Κύπρο οι εκπαιδευτικοί συνηθίζεται να τοποθετούνται και να μετακινούνται στους ίδιους τύπους σχολείων. Αν για παράδειγμα κάποιος εκπαιδευτικός υπηρετήσει για αρκετά χρόνια σε Γυμνάσιο, τότε μετακινείται πάλι σε Γυμνάσιο. Επομένως και τα Γυμνάσια και τα Λύκεια αποτελούσαν δύο διαφορετικά στρώματα. Τέλος, τα Εσπερινά σχολεία θεωρήθηκε ότι αποτελούσαν ξεχωριστό στρώμα, αφού λειτουργούν με διαφοροποιημένους κανονισμούς και σε διαφορετικές ώρες σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης, καθώς και με διαφορετικό ηλικιακά μαθητικό πληθυσμό.

Δεν θεωρήθηκε αναγκαίο να γίνει στρωματοποίηση σύμφωνα με την περιοχή στην οποία βρίσκονταν τα σχολεία, δηλαδή αν ήταν αστική περιοχή ή ύπαιθρος, ούτε και την επαρχία, αφού οι συχνές μετακινήσεις και μεταθέσεις των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης, η υποχρέωση για υπηρεσία εκτός έδρας και η υποχρεωτική αλλαγή σχολείου κάθε οκτώ χρόνια

το μέγιστο συνεπάγονται στελέχωση των σχολείων με εκπαιδευτικούς από διάφορες επαρχίες, καθώς και συνεχή ανανέωση του προσωπικού. Με βάση τα κριτήρια αυτά, επιλέγηκαν τυχαία με κλήρωση και αναλογικά τα σχολεία από κάθε στρώμα που θα συμπεριλαμβάνονταν στο δείγμα. Όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 4 πιο κάτω, κληρώθηκαν εννέα Γυμνάσια, έξι Λύκεια, δύο Τεχνικές Σχολές και ένα Εσπερινό σχολείο, στο προσωπικό των οποίων θα δίνονταν τα ερωτηματολόγια. Αν και ο αριθμός των εκπαιδευτικών στους οποίους θα δίνονταν τα ερωτηματολόγια ήταν μεγαλύτερος από όσο χρειαζόταν, αυτό έγινε για να διασφαλιστεί ότι θα συγκεντρώνονταν τουλάχιστον 362 ερωτηματολόγια, ώστε να μπορούν να γίνουν γενικεύσεις. Ο στόχος αυτός επιτεύχθηκε, αφού τελικά συγκεντρώθηκαν 536 ερωτηματολόγια.

Πίνακας 4

Στρωματοποίηση και αναλογία σχολείων

ΕΙΔΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	ΔΕΙΓΜΑ	ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ
Γυμνάσια	65	9	224
Λύκεια	39	6	198
Τεχνικές Σχολές	12	2	93
Εσπερινά σχολεία	6	1	17

Πηγή: ΥΠΠ (2013β)

Βέβαια, για να γίνουν γενικεύσεις έπρεπε το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό, δηλαδή να έχει τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται, τα οποία παρουσιάζονται στον πίνακα 5.

Πίνακας 5

Χαρακτηριστικά πληθυσμού και δείγματος

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΟ		ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ		ΔΕΙΓΜΑ	
		Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό
Φύλο	Άντρες	2340	37%	209	39%
	Γυναίκες	3947	63%	327	61%
Θέση	Διευθυντική ομάδα	1074	17%	77	15%
	Απλοί καθηγητές	5213	83%	452	85%

Πηγή: Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (ΕΕΥ) (2014)

Όπως προκύπτει λοιπόν από τον πιο πάνω πίνακα, η αναλογία φύλου και οργανικής θέσης που είχε το δείγμα ήταν περίπου η ίδια με την αναλογία των χαρακτηριστικών αυτών

στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών. Πέραν τούτου, ο μέσος όρος των ετών υπηρεσίας του δείγματος ήταν 13.86 έτη, χαρακτηριστικό που συνάδει με τον αντίστοιχο μέσο όρο για τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης για την ίδια χρονική περίοδο, ο οποίος σύμφωνα με την έρευνα TALIS είναι τα 13 χρόνια (ΥΠΠ, 2014). Δεδομένου λοιπόν ότι το δείγμα ήταν τυχαίο και αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης Κύπρου μπορούν να γίνουν γενικεύσεις.

Ποιοτικό μέρος (β' φάση της έρευνας). Για να γίνει καλύτερα κατανοητό το συγκείμενο και να διασταυρωθεί η πολιτική πρόθεση με την εφαρμοσμένη πράξη, σύμφωνα με τον κύκλο της διαμόρφωσης πολιτικής, και να δοθούν επεξηγήσεις για την ύπαρξη προβλημάτων σε επίπεδο εφαρμογής (Clarke, 2007; Jann, & Wegrich, 2007), έπρεπε να εξεταστεί η τρέχουσα εκπαιδευτική πολιτική γύρω από θέματα παιδιών με αναπηρία. Πέραν της τριγωνοποίησης που θα επιτυγχανόταν με τη συγκέντρωση και διερεύνηση του αρχειακού υλικού, μέσα από αυτή τη διαδικασία θα μπορούσε να διαπιστωθεί κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί εφάρμοζαν αυτά που υποδεικνύονταν ως επίσημη πολιτική του ΥΠΠ (Creswell, 2011). Κύρια κριτήρια για την επιλογή εκείνων των εγγράφων που θα ήταν χρήσιμα για τους σκοπούς της έρευνας αποτέλεσαν τα ακόλουθα:

- Η δυνατότητα να παρέχονται μέσα από τα έγγραφα επαρκείς πληροφορίες για την τρέχουσα επίσημη πολιτική του ΥΠΠ σε σχέση με τα παιδιά με αναπηρία.
- Τα έγγραφα να αφορούν τη μέση εκπαίδευση, ώστε να συνάδουν με τους σκοπούς της έρευνας.
- Τα έγγραφα να είναι προσβάσιμα, ακριβή και ολοκληρωμένα.

Δεδομένου ότι η επίσημη τρέχουσα πολιτική ενός δημόσιου οργανισμού εκφράζεται μέσα από τα έγγραφα που εκδίδει σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Clarke, 2007), αποφασίστηκε ότι θα έπρεπε να συγκεντρωθούν και να μελετηθούν όλες οι εγκυκλίαι που θα εκδίδονταν από τη Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2013-14 σε σχέση με θέματα παιδιών με αναπηρία. Κατ' ακρίβεια, μέσα από τη συμπερίληψη όλων των εγκυκλίων μιας πλήρους σχολικής χρονιάς, δηλαδή από την 1^η Σεπτεμβρίου 2013 μέχρι τις 31 Αυγούστου 2014, μπορούσε να διασφαλιστεί η αρχή του 'αρχειακού δεσμού', ώστε να μπορεί να θεωρηθεί ότι το αρχείο αυτό αποτελούσε αξιόπιστη και έγκυρη πηγή. Ο αρχειακός δεσμός αναφέρεται στο σύνολο των τεκμηρίων που φυλάσσει ή παράγει ένα ορισμένο φυσικό ή νομικό πρόσωπο στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του σε μια

δεδομένη χρονική περίοδο με αρχή και τέλος (π.χ. μια σχολική χρονιά), το οποίο πρέπει να μένει συγκεντρωμένο σε μια ενότητα και να μην διαιρείται ή αναμειγνύεται με τα τεκμήρια άλλων προσώπων, ενώ τα ολοκληρωμένα σύνολα τεκμηρίων θα πρέπει να διατηρούν την αρχική τους ταξινόμηση, όπως αυτή αποδόθηκε από τον παραγωγό του αρχείου (Μπάγιας, 1999), πράγμα που συμφωνούσε με την τακτική που ακολουθήθηκε από την ερευνήτρια.

Δειγματοληπτική μέθοδος για τις συνεντεύξεις. Όσον αφορά την επιλογή των ατόμων που θα συμμετείχαν στη διαδικασία των προσωπικών συνεντεύξεων, χρησιμοποιήθηκε σκόπιμη δειγματοληψία. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, η οποία και συνίσταται για τις ποιοτικές έρευνες, ο ερευνητής επιλέγει εκ προθέσεως άτομα, τα οποία αναμένεται να τον βοηθήσουν να κατανοήσει καλύτερα το υπό εξέταση φαινόμενο, εξασφαλίζοντας παράλληλα πλούτο πληροφοριών. Μετά από προσεκτική εξέταση των διάφορων τεχνικών σκόπιμης δειγματοληψίας, προτιμήθηκε η δειγματοληψία τυπικών περιπτώσεων, αφού με την τεχνική αυτή μπορούσε να καταστεί δυνατός ο εντοπισμός και η περιγραφή των κύριων χαρακτηριστικών του φαινομένου και να αποφευχθεί η απόρριψη πληροφοριών στη βάση του επιχειρήματος ότι η συλλογή έγινε από ειδικές ή αποκλίνουσες περιπτώσεις (Cohen et al., 2008; Creswell, 2011). Παράλληλα, για να εντοπιστούν πιο εύκολα οι συμμετέχοντες έγινε συνδυασμός με δειγματοληψία χιονοστιβάδας, ώστε να εξευρεθούν εκείνα τα άτομα που θα μπορούσαν να μεταδώσουν τις περισσότερες και πιο πλούσιες πληροφορίες, αλλά τα οποία πιθανόν δεν γνώριζε η ερευνήτρια. Έτσι, αρχικά έγινε προσέγγιση κάποιων εκπαιδευτικών με τους οποίους γνωριζόταν προσωπικά η ερευνήτρια και στη συνέχεια τα άτομα αυτά υπέδειξαν άλλους εκπαιδευτικούς που θα μπορούσαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και ούτω καθεξής (Mitchell & Jolley, 2007; Creswell, 2011).

Κριτήρια επιλογής συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις. Κατά την τελική επιλογή των ατόμων που θα έδιναν συνεντεύξεις δόθηκε προσοχή στα χαρακτηριστικά τους, ώστε να συμπεριληφθούν και άντρες και γυναίκες με διαφορετικά έτη υπηρεσίας, καθώς και εκπαιδευτικοί με και χωρίς προαγωγή, δηλαδή απλοί καθηγητές, Βοηθοί Διευθυντές και Διευθυντές, όπως εξάλλου ήταν και τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού. Έτσι θα μπορούσαν να καλυφθούν όλες οι πιθανές οπτικές γωνίες, οι οποίες ίσως να διέφεραν ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας και τα καθήκοντα, αφού κάποιες υπευθυνότητες αφορούσαν μόνο συγκεκριμένες

θέσεις (π.χ. Υπεύθυνος Τμήματος μπορεί να είναι μόνο ένας απλός καθηγητής). Πέραν τούτου, οι συμμετέχοντες έπρεπε να πληρούν τα ακόλουθα κριτήρια:

- Να είναι μάχιμοι εκπαιδευτικοί μέσης εκπαίδευσης ούτως ώστε οι αφηγήσεις τους να συνάδουν με τους σκοπούς της έρευνας.
- Να επιθυμούν να συμμετάσχουν στην έρευνα, όπως εξάλλου υπαγορεύεται από τους κανόνες της ερευνητικής δεοντολογίας.
- Να έχουν εμπειρία με μαθητές με αναπηρία ούτως ώστε να είναι σε θέση να παραθέσουν απόψεις προερχόμενες από άμεση επαφή και ίδια αντίληψη περί του θέματος.
- Να είναι όλοι της ίδιας ειδικότητας, ούτως ώστε να περιοριστούν οι μεταβλητές που θα έπρεπε να ελεγχθούν αν οι συμμετέχοντες ήταν από διαφορετικές ειδικότητες.
- Η ειδικότητα των συμμετεχόντων να είναι η Ελληνική Φιλολογία.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι το τελευταίο κριτήριο ήταν αποτέλεσμα προσεχτικής και βαθύτερης σπουδής σχετικά με τα αναγκαία κριτήρια που θα έπρεπε να χρησιμοποιηθούν για την επιλογή του δείγματος των συνεντεύξεων. Έτσι, το τελευταίο αυτό κριτήριο θεωρήθηκε απαραίτητο για τους ακόλουθους λόγους:

- Οι Φιλολόγοι αποτελούν την πρώτη σε αριθμό ειδικότητα μέσης εκπαίδευσης, αφού από τους 6169 εκπαιδευτικούς της μέσης κατά τη σχολική χρονιά 2012-13 οι 1660, δηλαδή το 27%, ήταν Φιλολόγοι, ακολουθούμενοι από πολύ μικρότερο αριθμό Μαθηματικών (648 εκπαιδευτικοί) και Αγγλικών (427 εκπαιδευτικοί) (ΥΠΠ, 2013β).
- Είναι τα άτομα που αναλαμβάνουν τις περισσότερες ώρες που παρέχονται για στήριξη των παιδιών με αναπηρία στα δημόσια σχολεία, αφού κατά κανόνα οι ώρες αυτές δίνονται για ενίσχυση στα Νέα Ελληνικά και στα Μαθηματικά. Σε γενικές γραμμές, οι Φιλολόγοι εμπλέκονται ενεργά στα υφιστάμενα προγράμματα ειδικής αγωγής στη μέση εκπαίδευση, αφού τα Νέα Ελληνικά αποτελούν το κύριο μάθημα που εμπεριέχεται σε όλα τα προγράμματα αυτά. Αξιοσημείωτο είναι ότι ο υπεύθυνος Βοηθός Διευθυντής για τα προγράμματα ειδικής αγωγής που λειτουργούν στη μέση εκπαίδευση είναι κατά κανόνα Φιλολόγος. Επομένως οι Φιλολόγοι φαίνονται να γνωρίζουν καλύτερα από άλλες ειδικότητες τι γίνεται στον τομέα αυτό και έτσι είναι σε θέση να μεταφέρουν πληροφορίες εκ των έδων.
- Η ιδιότητα του Φιλολόγου συνεπάγεται ακαδημαϊκό υπόβαθρο που σχετίζεται με κοινωνικά, φιλοσοφικά και ανθρωπιστικά θέματα και αξίες, όπως είναι για παράδειγμα

τα θέματα ίσων δικαιωμάτων και η δημοκρατική πολιτότητα που σχετίζονται άμεσα με την αναπηρία. Παράλληλα οι φιλόλογοι έχουν τη δυνατότητα για ελεύθερη επιλογή κειμένων με τέτοιο περιεχόμενο, τα οποία μπορούν να διδάξουν ως ‘άγνωστα δοκίμια’ στα πλαίσια του μαθήματος των Νέων Ελληνικών. Επομένως οι Φιλολόγοι είναι εκείνοι που μπορούν να καλλιεργήσουν πιο εύκολα στους μαθητές μια θετική στάση απέναντι στην αναπηρία, δεδομένου βέβαια ότι χρησιμοποιούν και τα κατάλληλα διδακτικά μέσα.

- Οι Φιλολόγοι περνούν περισσότερο χρόνο με τους μαθητές τους από ότι άλλες ειδικότητες, αφού, σύμφωνα με τα υφιστάμενα αναλυτικά προγράμματα, τα δικά τους αντικείμενα απαιτούν περισσότερες διδακτικές περιόδους από ότι άλλα αντικείμενα όπως είναι για παράδειγμα η Μουσική και η Τέχνη. Για το λόγο αυτό εξάλλου οι Φιλολόγοι είναι και εκείνοι που αναλαμβάνουν συνήθως τα καθήκοντα του Υπεύθυνου Τμήματος (τα καθήκοντα αυτά περιγράφονται στο παράρτημα Θ). Όπως προκύπτει λοιπόν, οι Φιλολόγοι φαίνονται να έχουν την ευχέρεια να γνωρίσουν καλύτερα τους μαθητές τους σε σχέση με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, καθώς και να συζητήσουν μαζί τους ποικιλία θεμάτων που πιθανόν τους προβληματίζουν, συμπεριλαμβανομένης και της αναπηρίας.
- Τέλος, δεδομένου ότι και η ειδικότητα της ερευνήτριας είναι η Ελληνική Φιλολογία, η επιλογή Φιλολόγων για συνεντεύξεις διάνοιγε την προοπτική για ταύτιση του ενός με τον άλλο και επομένως μεγαλύτερη άνεση και καλύτερη κατανόηση των όσων θα λέγονταν.

Με βάση τα πιο πάνω κριτήρια, επιλέχθηκαν 21 μάχιμοι εκπαιδευτικοί με ειδικότητα την Ελληνική Φιλολογία, με τους οποίους διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις. Περισσότερα στοιχεία για τους συμμετέχοντες τόσο στη β΄ όσο και στην α΄ φάση παρατίθενται στο επόμενο κεφάλαιο.

Διαδικασία, δεοντολογία, εγκυρότητα και αξιοπιστία

Η παρούσα έρευνα ξεκίνησε με την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2013-2014, δηλαδή την 1η Σεπτεμβρίου 2013 και τερματίστηκε με το τέλος της, δηλαδή στις 31 Αυγούστου 2014. Θεωρήθηκε ότι έπρεπε να ακολουθηθεί το σχολικό και όχι το ημερολογιακό έτος, ώστε να διασφαλιστεί ότι το προσωπικό των σχολείων, το οποίο απάντησε τα ερωτηματολόγια και από το οποίο θα επιλέγονταν οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις, θα ήταν το ίδιο καθόλη τη

διάρκεια της έρευνας, πράγμα που θα συνέβαλε στη βελτίωση της εγκυρότητας (Cohen et al., 2008· Creswell, 2011), ενώ παράλληλα θα διασφαλιζόταν ο ‘αρχαιακός δεσμός’, όπως επεξηγήθηκε προηγουμένως (Μπάγιας, 1999). Η πρώτη φάση της έρευνας, δηλαδή το ποσοτικό μέρος, έλαβε χώρα κατά το πρώτο τετράμηνο, ενώ η δεύτερη φάση, κατά την οποία συγκεντρώθηκαν τα ποιοτικά δεδομένα, ξεκίνησε με το τέλος του πρώτου τετραμήνου και διήρκησε όλο το δεύτερο τετράμηνο. Η ερευνητική διαδικασία παρουσιάζεται συνοπτικά στον πίνακα 6.

Πίνακας 6

Ερευνητική διαδικασία

ΣΧΟΛΙΚΗ ΧΡΟΝΙΑ 2013-14						
ΦΑΣΗ Ι (α΄ τετράμηνο)				ΦΑΣΗ ΙΙ (β΄ τετράμηνο)		
Ποσοτικά δεδομένα				Ποιοτικά δεδομένα		
Συλλογή	Ανάλυση	Αποτελέσματα		Συλλογή	Ανάλυση	Αποτελέσματα
Έρευνα επισκόπησης	Περιγραφική και επαγωγική στατιστική	Αριθμητικά δεδομένα που χρειάζονται επεξήγηση	⇒	Συνεντεύξεις Μελέτη αρχαιακού υλικού	Θεματική και κριτική ανάλυση	Επεξήγηση ποσοτικών δεδομένων με τα ποιοτικά
Πλάτος		Τριγωνοποίηση		Βάθος		

Διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων. Πριν να ξεκινήσει η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων, πρώτα ζητήθηκε έγκριση από τη Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης και ακολούθως έγινε τηλεφωνική επικοινωνία με όλους τους Διευθυντές των σχολείων, τα οποία είχαν κληρωθεί να αποτελέσουν το δείγμα της έρευνας. Στόχος ήταν να δοθούν επεξηγήσεις για τους ερευνητικούς σκοπούς και τη διαδικασία που θα ακολουθείτο και να εξασφαλιστεί η σχετική άδεια εισόδου στο σχολείο για να διανεμηθούν τα ερωτηματολόγια. Η μέρα της επίσκεψης συμφωνείτο από κοινού με τη Διεύθυνση και την ερευνήτρια, ενώ διευκρινιζόταν ότι τα ερωτηματολόγια θα δίνονταν και θα απαντιόνταν σε ώρα τακτικής ή έκτακτης συνεδρίας του Καθηγητικού Συλλόγου, ώστε να διασφαλιστεί η όσον το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Robson, 2002· Cohen et al., 2008).

Αφού η Διεύθυνση του σχολείου αποδεχόταν, η ερευνήτρια πήγαινε στο σχολείο τη συμπεφωνημένη μέρα και έδινε τα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς, μετά την απαραίτητη ενημέρωση, ώστε να διασφαλιστεί η συνειδητή συναίνεση (informed consent). Στα πλαίσια αυτά, δίνονταν και διαβεβαιώσεις για την τήρηση των κανόνων ερευνητικής δεοντολογίας, δηλαδή την προστασία της ανωνυμίας και την τήρηση εμπιστευτικότητας. Οι

εκπαιδευτικοί ενημερώνονταν επίσης ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν επί εθελοντικής βάσης, ενώ όσοι από αυτούς δεν ήθελαν να συμμετάσχουν μπορούσαν να επιστρέψουν το ερωτηματολόγιό τους ασυμπλήρωτο. Παράλληλα, όσοι επιθυμούσαν να πληροφορηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούσαν να δώσουν μια διεύθυνση ηλεκτρονικού ή προσωπικού ταχυδρομείου, αποκόπτοντας το εξώφυλλο του ερωτηματολογίου, ώστε να τους αποσταλεί σχετικό αντίγραφο, χωρίς να παραβιάζεται η ανωνυμία τους (Christians, 2005· BPS, 2006). Συνολικά, δόθηκαν 600 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν 536, δηλαδή ο δείκτης ανταποκρισιμότητας ήταν 89%.

Συνεντεύξεις. Παρόμοια τακτική σεβασμού της ερευνητικής δεοντολογίας τηρήθηκε και κατά τη διεξαγωγή των προσωπικών συνεντεύξεων, οι οποίες γίνονταν σε τόπο, μέρα και ώρα που επέλεγαν οι συμμετέχοντες. Οι ερωτήσεις είχαν ετοιμαστεί από πριν με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας, ώστε να υπάρχει ένα γενικό πλαίσιο εντός του οποίου η ερευνήτρια θα μπορούσε να κινηθεί με ευελιξία (Coolican, 2004). Με βάση την ερευνητική δεοντολογία, οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν από την αρχή για το σκοπό των συνεντεύξεων και για την προτιθέμενη χρήση των πληροφοριών που θα λαμβάνονταν, ενώ συμφωνούσαν με τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης (Burgess, 1989· Coolican, 2004· Christians, 2005). Επιπρόσθετα, η ερευνήτρια έδινε την επιλογή στους συμμετέχοντες να αποσυρθούν όποια στιγμή θα ήθελαν ή να μην απαντήσουν σε όποια ερώτηση θα τους έκανε να αισθανθούν άβολα (BPS, 2006).

Πέραν τούτου, έγινε προσπάθεια για αποφυγή συχνών λαθών που παρατηρούνται στις συνεντεύξεις, όπως είναι το επικριτικό ή πιεστικό κλίμα, οι διπλές ερωτήσεις (double-barrelled), η σκόπιμη καθοδήγηση, καθώς και τα πολύπλοκα και ασαφή ερωτήματα (Robson, 2002· Cohen et al., 2008). Μάλιστα πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων που θα χρησιμοποιούνταν στην ανάλυση των δεδομένων έγινε πιλοτική δοκιμή με δύο μάχιμους εκπαιδευτικούς, ένα άντρα και μια γυναίκα, με τους οποίους η ερευνήτρια συνδεόταν φιλικά. Στόχος ήταν να δοθεί ανατροφοδότηση ώστε να μειωθούν εμπόδια και αδιέξοδα, δηλαδή να συνηθίσει η ερευνήτρια να τηρεί ουδέτερη στάση απέναντι στα λεχθέντα, να μην εκμεταλλεύεται τη θέση ισχύος στην οποία θα βρισκόταν κατά τις συνεντεύξεις και να μην αφήνει την υπόνοια ότι ανάμενε κάποια συγκεκριμένη απάντηση στις ερωτήσεις που θα έθετε.

Με αυτό τον τρόπο, θεωρείται ότι αποφεύχθηκαν κατά μεγάλο μέρος φαινόμενα όπως η ανταπόκριση στις προσδοκίες του ερευνητή (demand characteristics and researcher

expectancies) και στις κοινωνικές επιθυμίες (social desirability), τα οποία οδηγούν τα αποτελέσματα σε προκατάληψη (bias) (Robson, 2002· Kvale, 2007· Merrill & West, 2009). Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων παρείχεται τακτική ανατροφοδότηση στους συμμετέχοντες και δινόταν προειδοποίηση για την επικείμενη αλλαγή του θέματος, ενώ τίθεντο διευκρινιστικές ερωτήσεις (probes and follow-ups) ώστε να γίνει συζήτηση σε βάθος. Λήφθηκε επίσης μέριμνα ώστε ο χώρος διεξαγωγής των συνεντεύξεων να είναι ήσυχος και να υπάρχει αρκετός χρόνος διαθέσιμος, δημιουργώντας έτσι ευνοϊκές περιβαλλοντικές συνθήκες (Coolican, 2004).

Αφού έγινε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, οι οποίες είχαν διάρκεια από 50' ως 90' περίπου η καθεμιά, τα λεχθέντα κωδικοποιήθηκαν και διαβάστηκαν επανειλημμένα, ώστε να καταστεί δυνατή η καλύτερη κατανόηση τους. Έτσι, διαγράφηκαν οι πιθανοί θεματικοί άξονες, βρέθηκαν παραδείγματα για τα φαινόμενα που αναδύονταν και αναλύθηκαν προσεκτικά, ώστε να μορφοποιηθούν οι κατηγορίες και να εντοπιστούν πιθανά μοτίβα (Kvale, 2007· Creswell, 2011). Ταυτόχρονα, γινόταν προσπάθεια για συστηματική καταγραφή των σημαντικών σημείων και τήρηση σημειώσεων, ώστε να αποφευχθεί η οποιαδήποτε παρερμηνεία και παρανόηση. Στην περίπτωση που χρειαζόνταν περαιτέρω διευκρινίσεις, η ερευνήτρια επικοινωνούσε ξανά με τους συμμετέχοντες, ώστε να αποδοθεί πιστά αυτό που ακριβώς ήθελαν να μεταδώσουν. Με αυτό τον τρόπο κατέστη δυνατός ο συγκερασμός της προσωπικής ιστορίας με τα συλλογικά βιώματα, καθώς και η σύνδεση με την υπάρχουσα θεωρία (Robson, 2002· Rapley, 2007· Merrill and West, 2009).

Τα πρόχειρα κείμενα δόθηκαν στους συμμετέχοντες για έγκριση και στη συνέχεια, κατόπιν προφορικής συμφωνίας με αυτούς, χρησιμοποιήθηκαν για τους σκοπούς της παρούσας διατριβής (Robson, 2002). Δεδομένου βέβαια ότι είχαν δοθεί προφορικές διαβεβαιώσεις για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα που θα τηρείτο, όλοι οι συμμετέχοντες παρουσιάζονται με ψευδώνυμα, ενώ δεν αναφέρεται κανένα από τα ονόματα των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα (BPS, 2006· Creswell, 2011). Σε γενικές γραμμές, καθόλη τη διάρκεια της έρευνας τηρήθηκαν ως βασικές αρχές η αντικειμενικότητα, η ειλικρίνεια και η διαφάνεια εκ μέρους της ερευνήτριας (Mitchell & Jolley, 2007).

Εγκυρότητα, αξιοπιστία και γενικευσιμότητα. Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν στρατηγικές που εξουδετερώνουν τις συνηθισμένες απειλές της εγκυρότητας, δηλαδή την προκατάληψη του ερευνητή ή του

ερωτώμενου. Τέτοιες στρατηγικές επικύρωσης των ευρημάτων ήταν η τριγωνοποίηση, ο έλεγχος μελών (member checking), δηλαδή ο έλεγχος της ακρίβειας της αναφοράς από κάποιους από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, καθώς και η κριτική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση από άλλους διδακτορικούς φοιτητές (peer debriefing) (Robson, 2002· Cohen et al., 2008· Creswell, 2011). Πέραν τούτου, τα ερωτηματολόγια που χρησίμευσαν ως βάση για το τελικό ερωτηματολόγιο ήταν σταθμισμένα, ενώ έγινε πιλοτικός έλεγχος και αναδιαμόρφωσή του πριν να δοθεί στους συμμετέχοντες. Παράλληλα, καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια να επιτευχθεί ακρίβεια και διαφάνεια στην περιγραφή των δεδομένων με την παράθεση αυτούσιων αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις για τα ποιοτικά δεδομένα και αριθμητικών μέτρων για τα ποσοτικά. Εξάλλου, χρησιμοποιώντας μεικτή μεθοδολογία έγινε τριγωνοποίηση (Robson, 2002· Flick, 2007· Cohen et al., 2008· Creswell, 2011).

Δεδομένου ότι έγινε τυχαία επιλογή του δείγματος της α΄ φάσης και το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην επισκόπηση ήταν αντιπροσωπευτικό, μπορεί να λεχθεί ότι τα αποτελέσματα του ποσοτικού μέρους μπορούν να γενικευτούν. Από την άλλη, όταν η έρευνα είναι ποιοτική, δεν επιδιώκεται εξωτερική γενικευσιμότητα ούτε και επιλογή ενός μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων. Ως εκ τούτου, στόχος του ποιοτικού μέρους ήταν η εσωτερική γενικευσιμότητα, δηλαδή η πλήρης, άρτια και σε βάθος κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου, ώστε να μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα που να αφορούν παρόμοιες περιπτώσεις (Robson, 2002· Coolican, 2004· Creswell, 2011). Παρόλα αυτά, η ποικιλία στα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα επιτρέπει 'θεωρητική' γενικευσιμότητα, αφού σύμφωνα με το Robson (2002), τα δεδομένα που συλλέχθηκαν διακρίνονται από μια υψηλού βαθμού καθολικότητα, η οποία επιτρέπει την προέκταση σε άλλα συγκείμενα ή καταστάσεις.

Ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση το είδος τους, δηλαδή αν ήταν ποσοτικά ή ποιοτικά, όπως περιγράφεται στη συνέχεια.

Περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας το στατιστικό πακέτο SPSS, το οποίο αποτελεί το πιο συνηθισμένο πρόγραμμα ανάλυσης δεδομένων για τις κοινωνικές επιστήμες, ενώ θεωρείται ότι εξάγει ακριβή αποτελέσματα (Field, 2009). Στόχος ήταν να περιγραφούν οι απόψεις και η

πρακτική των συμμετεχόντων με μέτρα κεντρικής τάσης και μεταβλητότητας, καθώς και να ελεγχθούν υποθέσεις και να εξεταστούν επαγωγικά πιθανές συσχετίσεις και διαφορές με παραμετρικούς και μη παραμετρικούς ελέγχους, ανάλογα με το είδος των μεταβλητών και το βαθμό ικανοποίησης των προϋποθέσεων που απαιτούνταν για κάθε έλεγχο (Field, 2009; Fink, 2009). Οι αναλύσεις που έγιναν παρουσιάζονται στους πίνακες 7 και 8.

Πίνακας 7

Περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ		
Μέτρο		Παράδειγμα
Μέτρα κεντρικής τάσης	Επικρατούσα τιμή	Δήλωση 1
	Μέση τιμή	Χρόνια υπηρεσίας
Μέτρα διασποράς	Εύρος	Χρόνια υπηρεσίας
	Τυπική απόκλιση	Χρόνια υπηρεσίας
Συχνότητα		Φύλο
Κατανομή		Χρόνια υπηρεσίας

Πίνακας 8

Επαγωγική στατιστική ανάλυση των δεδομένων

ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ		
Έλεγχος	Κριτήριο	Προϋποθέσεις
Παραμετρικός	T-test ANOVA Pearson correlation	Τυχαίο δείγμα Μία ή δύο αριθμητικές μεταβλητές ανάλογα Κανονική κατανομή Ανεξαρτησία χαρακτηριστικών των ομάδων Ισότητα των διασπορών
Μη παραμετρικός	Chi-square	Κατηγορικές μεταβλητές Κάθε περίπτωση σε ένα κελί του πίνακα μόνο Η συχνότητα σε κάθε κελί να είναι πάνω από 5

Οι κώδικες που χρησιμοποιήθηκαν για την καταγραφή των δεδομένων παρατίθενται στο παράρτημα Β, ενώ στο παράρτημα Γ επισυνάπτονται δειγματικά κάποια από τα αποτελέσματα του SPSS.

Κριτική ανάλυση πολιτικής. Σε αντίθεση με τα ποσοτικά δεδομένα, στόχος κατά την ανάλυση του αρχειακού υλικού ήταν να καταστεί δυνατός ο εντοπισμός της επικρατούσας ρητορικής και των σχέσεων εξουσίας που αντικατοπτρίζονταν στα κείμενα (Sadovnik, 2007; Cohen et al., 2008; Giroux, 2011). Στα πλαίσια αυτά, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της κριτικής

ανάλυσης πολιτικής (critical policy analysis), η οποία αποτελεί ένα ιδιαίτερο τρόπο θέασης κειμένων που αναφέρονται σε πολιτικές, όπως είναι για παράδειγμα οι εγκύκλιοι του ΥΠΠ (Gibb & Walker, 2011). Με τη μέθοδο αυτή μπορούν να αποκαλυφθούν τα κίνητρα και οι επιδράσεις καθόλα τα στάδια του κύκλου διαμόρφωσης πολιτικής και επομένως μπορεί να επιτευχθεί μια καλύτερη και βαθύτερη κατανόηση των προθέσεων και των πιέσεων που σχετίζονται με την υλοποίησή της (Walker, 2009).

Αξιοσημείωτο είναι ότι, αν και όσοι ερευνητές χρησιμοποιούν τη μέθοδο της κριτικής ανάλυσης πολιτικής δεν στηρίζονται στα ίδια φιλοσοφικά και μεθοδολογικά παραδείγματα και υιοθετούν διαφορετικές οντολογικές και επιστημολογικές θέσεις, παρατηρείται μια γενικότερη σύγκλιση στην άποψη ότι με τη μέθοδο αυτή πρέπει να αποκαλύπτεται η ουσία της πολιτικής, καθώς και να διερευνάται και να αποικοδομείται το 'πολιτικό', ώστε να διαχωριστεί στα συνθετικά του μέρη (Gil, 1992· Troyna, 1994). Επομένως ο ερευνητής που στηρίζεται στον κύκλο διαμόρφωσης πολιτικής κατ' ακρίβεια επιδιώκει να διεισδύσει βαθύτερα στη διαδικασία διαμόρφωσης της πολιτικής και να αποκαλύψει τη φύση της και τις σκοπιμότητες που εμπεριέχει, συσχετίζοντάς την με το εκάστοτε συγκείμενο και έχοντας ως παραμέτρους τα συμφέροντα, τις ασυνέχειες, τις παραλείψεις, τους συμβιβασμούς και τις εξαιρέσεις, ούτως ώστε να χαρτογραφήσει το πεδίο εντός του οποίου μια πολιτική μεταφράζεται σε πράξη (Ball, 1990· Whitty, 2002).

Δεδομένου βέβαια ότι η ρητορική αποτελεί ένα ιδιαίτερα ισχυρό εργαλείο που έχει τη δύναμη να παγιώσει, να ανακυκλώσει ή ακόμα και να ακυρώσει καταστάσεις, κατά την κριτική ανάλυση πολιτικής συνίσταται να εξετάζονται παράλληλα ρητορικά στοιχεία όπως η επιλογή των λέξεων, οι αντιφάσεις, οι ταξινομήσεις, οι παρερμηνείες και οι προεκτάσεις (Fairclough, 2003, 2006· Gibb & Walker, 2011).

Θεματική και κριτική ανάλυση περιεχομένου. Όσον αφορά την ανάλυση των συνεντεύξεων, ως πιο κατάλληλη μέθοδος ανάλυσης θεωρήθηκε η θεματική και κριτική ανάλυση περιεχομένου (critical content analysis), η οποία επιτρέπει να συζητηθούν κριτικά τα κύρια θέματα και τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα (Robson, 2002· Φτιάκα, 2008). Σύμφωνα με τους Merrill and West (2009, σελ. 130) η θεματική ανάλυση θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη μέθοδος ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, αφού με αυτό τον τρόπο:

«... μπορούν να εξευρεθούν μοτίβα και να διαμορφωθεί θεωρία, η οποία βοηθά στην καλύτερη κατανόηση και αντίληψη του συγκεκριμένου».

Κατ' ακρίβεια, η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης αποσκοπεί στην εξαγωγή νοήματος μέσα από τα δεδομένα του κειμένου και είναι αρκετά επίπονη και χρονοβόρα, αφού απαιτεί χωρισμό του κειμένου σε τμήματα, προσδιορισμό και απόδοση κωδικών στα τμήματα των πληροφοριών, μείωση της επικάλυψης και του πλεονασμού των κωδικών αν υπάρχει και τέλος συγκέντρωση των κωδικών σε θέματα. Ως εκ τούτου πρόκειται για μια επαγωγική διαδικασία περιορισμού των δεδομένων σε εκείνα που είναι κατάλληλα για χρήση και συνάδουν με τους σκοπούς της έρευνας (Creswell, 2011).

Παράλληλα, η υιοθέτηση στρατηγικής συγκερασμού θεματικής και κριτικής ανάλυσης οδήγησε την ερευνήτρια στην ανάγκη όχι μόνο περιγραφής της υπάρχουσας κατάστασης αλλά και κριτικής ερμηνείας της, μέσα από μια πιο διεισδυτική ματιά στα πιθανά αίτια και τις επιδιώξεις, καθώς και σε μια αποτίμηση της νομιμότητάς της, όπως προέκυψε μέσα από την εξέταση των συμφερόντων και των ιδεολογιών που λειτουργούσαν και αναπαράγονταν στο συγκεκριμένο συγκείμενο (Cohen et al., 2008). Έτσι, κατά την ανάλυση των δεδομένων εξετάστηκαν τόσο οι εκάστοτε σχέσεις όσο και οι επιδράσεις από το κοινωνικοπολιτικό και ιστορικό συγκείμενο, αφήνοντας ταυτόχρονα περιθώρια αναστοχασμού, ώστε η διαδικασία να είναι εποικοδομητική και να αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα (Age, 2011· Jacobs, 2014). Παράλληλα, διερευνήθηκαν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εμφανίστηκαν προβλήματα στη διαδικασία της παροχής εκπαίδευσης στα παιδιά με αναπηρία, καθώς και η σχέση τους με την καθημερινή ζωή, όπως αυτή διαμορφώθηκε από τη λειτουργία των δυνάμεων εξουσίας και ενσαρκώθηκε κατά τη διαντίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Oliver, 1996· Giroux, 2004).

Βέβαια, το πιο σημαντικό πρόβλημα κατά τη θεματική και κριτική ανάλυση του περιεχομένου είναι ο περιορισμός των δεδομένων και η κατάταξή τους σε ένα μικρό αριθμό κατηγοριών, οι οποίες δεν πρέπει να αλληλοεπικαλύπτονται, καθώς και η πιθανότητα κάποιες λέξεις ή προτάσεις να εμπεριέχουν ασάφεια ή πολλαπλά και παράλληλα νοήματα (Weber, 1990). Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών αποφασίστηκε να ακολουθηθούν τα πιο κάτω στάδια, τα οποία παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα 9. Ακολουθώντας την πιο κάτω διαδικασία έγινε κατορθωτή η κωδικοποίηση των συνεντεύξεων και η ομαδοποίηση των κατηγοριών σε ευρύτερα θέματα.

Ως αποτέλεσμα, μέσα από μια σε πλάτος και βάθος διερεύνηση του στενότερου και ευρύτερου ιστορικού και κοινωνικού συγκειμένου, των σχέσεων εξουσίας που φαίνονταν να επικρατούν, καθώς και των στάσεων και των πεποιθήσεων των άμεσα εμπλεκόμενων, κατέστη

δυνατόν να γίνει καλύτερα κατανοητός ο ρόλος των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, να εντοπιστούν τα μελανά σημεία καθώς και τυχόν θετικά στοιχεία, αλλά και να ξεκαθαρίσουν οι πιθανές προοπτικές για το μέλλον, ενώ ταυτόχρονα να συντεθεί μια ατζέντα για αλλαγή της κατάστασης (Phtiaka, 2008· Symeonidou, 2009· Giroux, 2010b).

Πίνακας 9

Στάδια θεματικής ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων

ΣΤΑΔΙΟ	ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ
1	Καθορισμός μονάδων ανάλυσης: προτάσεις και παράγραφοι
2	Δημιουργία κατηγοριών και υποκατηγοριών με βάση τις νοηματικές μονάδες
3	Ομαδοποίηση των κατηγοριών σε ευρύτερα θέματα
4	Πιλοτική κωδικοποίηση δείγματος του συνολικού κειμένου
5	Αξιολόγηση της ακρίβειας και καταλληλότητας του κώδικα και διορθώσεις
6	Κωδικοποίηση όλου του κειμένου
7	Τελική αξιολόγηση

Πηγή: Weber, 1990· Graneheim & Lundman, 2004· Elo et al., 2014

Κωδικοποίηση των εγκυκλίων. Κατά τη σχολική χρονιά 2013-14 εκδόθηκαν 554 εγκύκλιοι από τη Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (ΥΠΠ, 2015α). Παρά *‘την έλλειψη εκπαιδευτικών με επάρκεια στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες’*, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας TALIS που παρουσιάζονται σε Δελτίο Τύπου ημερομηνίας 7 Ιουλίου 2014 του ΥΠΠ (2014), και ενώ σύμφωνα με το νόμο 113(Ι)/1999 οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενημερώνονται πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς με σεμινάρια και διαλέξεις για θέματα ειδικής αγωγής (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1999), μόνο οι 17 από αυτές αφορούσαν θέματα ειδικής αγωγής, δηλαδή ποσοστό περίπου 3% όλων των εγκυκλίων της σχολικής χρονιάς 2013-14.

Για την κωδικοποίηση των εγκυκλίων χρησιμοποιήθηκαν οι παράμετροι που προτείνονται με βάση τη μέθοδο της κριτικής ανάλυσης πολιτικής. Έτσι έγινε προσπάθεια εντοπισμού σημείων όπου να διαφαίνονται α) τα συμφέροντα των ομάδων που ικανοποιούνται από τη συγκεκριμένη εγκύκλιο, β) οι ασυνέχειες όσον αφορά την υλοποίηση της ένταξης στα γενικά σχολεία, γ) οι παραλείψεις που πιθανόν υπονοούν σκοπιμότητα και σχέσεις εξουσίας, δ) οι συμβιβασμοί που έπρεπε να γίνουν για να υλοποιηθεί το περιεχόμενο της κάθε εγκυκλίου και ε) οι εξαιρέσεις που πιθανόν να αντικατόπτριζαν σκοπιμότητες (Ball, 1990· Gibb &

Walker, 2011). Παράλληλα, για κάθε εγκύκλιο εξετάστηκε η ρητορική, δηλαδή α) η επιλογή των λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν στις εγκυκλίους, β) οι αντιφάσεις που πιθανόν προέκυπταν από τη χρήση συγκεκριμένων λέξεων, γ) οι ταξινομήσεις που συνεπάγονταν οι λέξεις, δ) οι παρερμηνείες των λέξεων και ε) οι προεκτάσεις που ακολουθούσαν τη συγκεκριμένη ρητορική (Fairclough, 2003, 2006).

Όλοι οι τίτλοι των εγκυκλίων που αφορούσαν θέματα περί αναπηρίας παρουσιάζονται στον πίνακα 10 πιο κάτω. Το περιεχόμενο των εγκυκλίων αναλύεται στο επόμενο κεφάλαιο.

Πίνακας 10

Θέματα εγκυκλίων περί αναπηρίας κατά τη σχολική χρονιά 2013-14

A/A	ΤΙΤΛΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ
1	Διοργάνωση ημερίδας για εκπαιδευτικούς Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε σχολεία όπου φοιτούν παιδιά με οπτική αναπηρία.	dme6721
2	Σεμινάριο για επιμόρφωση εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στο πρόγραμμα ένταξης παιδιών με απώλειας ακοής, στη Μέση Γενική και Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση.	dme6722
3	Κατευθυντήριες γραμμές για τα Προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Αλφαριθμητισμού.	dme6761
4	Αίθουσες διδασκαλίας, ειδικές αίθουσες/εργαστήρια και διευκολύνσεις για απρόσκοπτη διακίνηση, δραστηριότητα, εξάσκηση, ψυχαγωγία και γενικά για την ικανοποίηση των ατομικών αναγκών των μαθητών με ειδικές ανάγκες.	dme6762
5	Ραδιομαραθώνιος 2013 (19-21 Οκτωβρίου 2013).	dme6775
6	Εβδομάδα επισκέψεων στη Σχολή Τυφλών.	dme6818
7	Διαδικασία αιτήσεως μαθητή για απαλλαγή από μάθημα.	dme6841
8	4 ^ο Σεμινάριο Ειδικής Φυσικής Αγωγής με τίτλο «Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες – Ο ρόλος της Φυσικής Αγωγής».	dme6851
9	Διδασκαλία Κυπριακής Νοηματικής Γλώσσας (ΚΝΓ) σε ομάδες παιδιών με απώλεια ακοής Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης στα πλαίσια των Επιμορφωτικών Κέντρων.	dme6884
10	Παροχή διευκολύνσεων σε άτομα με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια των Παγκύπριων Εξετάσεων 2014.	dme6965
11	Σεμινάρια επιμόρφωσης Ειδικής Εκπαίδευσης προς: α) Υπεύθυνους καθηγητές Ειδικών Μονάδων Μέσης Γενικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης, β) Σχολικούς Βοηθού/Συνοδούς σχολείων Μέσης Γενικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης.	dme7004
12	Διάλεξη σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με απώλεια ακοής.	dme7125
13	Εκστρατεία ενημέρωσης και οικονομικής ενίσχυσης του Συνδέσμου για άτομα με αυτισμό.	dme7157
14	Μεταφορά ατομικού φακέλου παιδιών με ειδικές ανάγκες από ένα σχολείο σε άλλο.	dme7180

15	Παροχή διευκολύνσεων σε άτομα με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια των Παγκύπριων εξετάσεων 2014.	dme7186
16	Ημερίδες με στόχο την ενημέρωση γονέων ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΑμΕΑ) για τις υφιστάμενες δομές, μετά την ολοκλήρωση της φοίτησης των παιδιών τους από δημόσιο σχολείο.	dme7192
17	Εγγραφή μαθητών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Α΄ τάξη των Τεχνικών Σχολών.	dme7254

Θέματα αξιοπιστίας της κωδικοποίησης. Δεδομένου ότι δεν ήταν δυνατή η κωδικοποίηση από περισσότερους του ενός ερευνητές ούτως ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των πολλαπλών κωδικοθετών (intercoder reliability), καταβλήθηκε προσπάθεια για επίτευξη ακρίβειας και σταθερότητας καθόλη τη διαδικασία, με επανακωδικοποίηση τυχαίων αποσπασμάτων από την ίδια την ερευνήτρια, πρακτική η οποία αυξάνει την αξιοπιστία στην περίπτωση της θεματικής ανάλυσης (Weber, 1990).

Πλαισίωση με μοντέλα. Με στόχο την επίτευξη ορθότητας και ακρίβειας όσον αφορά την εξαγωγή συμπερασμάτων από το αρχειακό υλικό, χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο του ‘κύκλου διαμόρφωσης πολιτικής’ (policy cycle model), όπως περιγράφεται από τους Jann και Wegrich (2007). Κατ’ ακρίβεια, τα μοντέλα αποτελούν ένα δόκιμο τρόπο πλαισίωσης ενός φαινομένου, αφού αν και δεν μπορούν να δώσουν απόλυτες και αδιαμφισβήτητες εξηγήσεις, μπορούν όμως να βοηθήσουν να γίνει πιο κατανοητό το φαινόμενο αυτό (Oliver, 1996). Στα πλαίσια αυτά, χρησιμοποιήθηκαν επίσης ως θεωρητικό πλαίσιο το κοινωνικό και το ιατρικό-φιλανθρωπικό μοντέλο για την αναπηρία (Oliver, 1987, 1990, 2004, 2009).

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα ακολούθησε το μοντέλο των δύο φάσεων (Creswell & Plano Clark, 2007), σύμφωνα με το οποίο τα ποσοτικά δεδομένα δίνουν μια γενική εικόνα του διερευνώμενου φαινομένου, η οποία όμως χρήζει περαιτέρω ανάλυσης μέσα από συλλογή ποιοτικών δεδομένων για να καταστεί δυνατή η βελτίωση, η επέκταση και η βαθύτερη ανάλυση της αρχικής εικόνας (Creswell, 2011), θεωρήθηκε ότι τα ποσοτικά δεδομένα έπρεπε να παρουσιαστούν και να συζητηθούν σε συνδυασμό με τα ποιοτικά, ούτως ώστε να επιτευχθεί ο πιο πάνω στόχος. Με βάση το σκεπτικό αυτό, στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και τα αποτελέσματα από την επαγωγική στατιστική όσον αφορά τα χαρακτηριστικά αυτά. Αμέσως μετά ακολουθεί η παρουσίαση των

κύριων θεμάτων, κατηγοριών και υποκατηγοριών που προέκυψαν κατά τη θεματική και κριτική ανάλυση περιεχομένου και την κριτική ανάλυση πολιτικής.

Ελένη Δαμιανίδου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην επισκόπηση, δηλαδή το φύλο, η οργανική τους θέση, ο τύπος σχολείου στον οποίο υπηρετούσαν, το επίπεδο σπουδών τους, το ακαδημαϊκό τους υπόβαθρο και η οικειότητά τους με την αναπηρία ως αποτέλεσμα της ύπαρξης ή όχι ατόμων με αναπηρία στον επαγγελματικό ή οικογενειακό τους περιβάλλον. Στη συνέχεια, παρατίθενται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις, δηλαδή τα χρόνια υπηρεσίας, η παρούσα υπηρεσία και προϋπηρεσία τους και οι εμπειρίες τους με παιδιά με αναπηρία.

Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων στην επισκόπηση

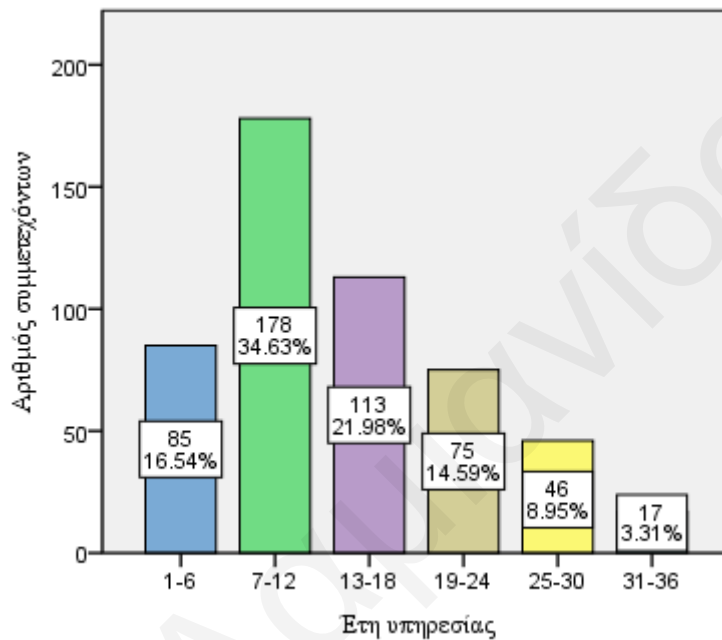
Φύλο, θέση, σχολείο, επίπεδο σπουδών και έτη υπηρεσίας. Στην επισκόπηση έλαβαν μέρος 536 εκπαιδευτικοί μέσης εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 209 ήταν άντρες (39%) και οι 327 γυναίκες (61%). Από αυτούς οι περισσότεροι (85%) ήταν απλοί καθηγητές. Το 42% των συμμετεχόντων υπηρετούσαν σε Γυμνάσιο, το 37% σε Λύκειο, το 18% σε Τεχνική Σχολή και το 3% σε Εσπερινό. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δεν είχαν προχωρήσει σε μεταπτυχιακές σπουδές (59%), ενώ ελάχιστοι ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου (4%). Τα κύρια δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην επισκόπηση συνοψίζονται στον πίνακα 11.

Πίνακας 11

Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ		ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Φύλο	Άντρας	209	39%
	Γυναίκα	327	61%
Θέση	Καθηγητής/τρια	452	85%
	Διευθυντική ομάδα	77	15%
Είδος σχολείου	Γυμνάσιο	224	42%
	Λύκειο	198	37%
	Τεχνική Σχολή	93	18%
	Εσπερινό	17	3%
Επίπεδο σπουδών	Πτυχίο	315	59%
	Μάστερ	198	37%
	Διδακτορικό	21	4%

Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων, αυτά κυμαίνονταν από 1 μέχρι 36 έτη. Ο μέσος όρος των ετών υπηρεσίας ήταν 13.86 έτη (Τ.Α.=7.78), όπως περίπου και ο μέσος όρος των ετών υπηρεσίας του πληθυσμού, ο οποίος σύμφωνα με την έρευνα TALIS ήταν 13 έτη (ΥΠΠ, 2014). Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 3, μετά από την ομαδοποίηση ανά 6 έτη υπηρεσίας, το ένα τρίτο περίπου των συμμετεχόντων είχαν από 7 μέχρι 12 έτη υπηρεσίας.



Διάγραμμα 3. Χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων

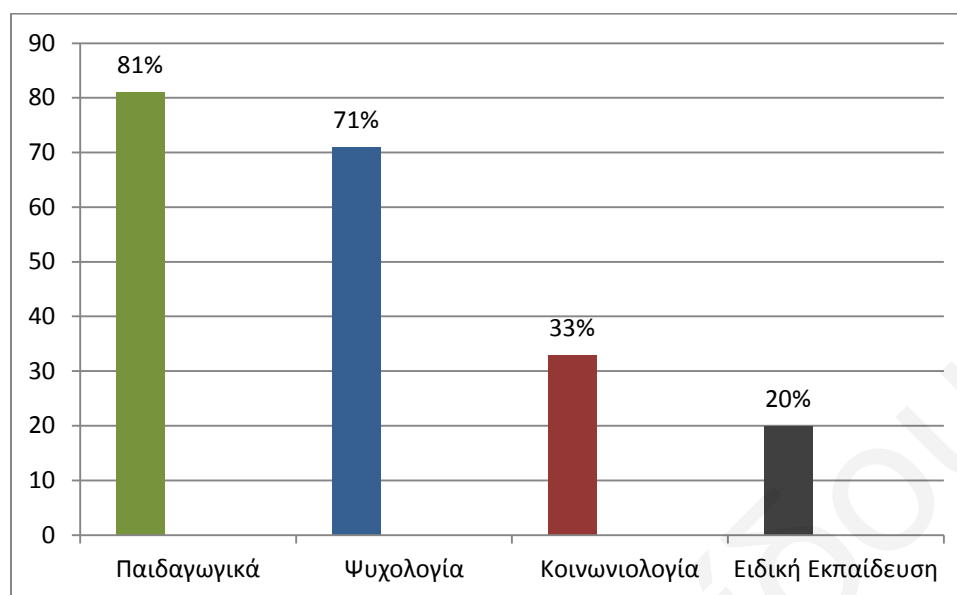
Ειδικότητες και ακαδημαϊκό υπόβαθρο των συμμετεχόντων. Η πιο συχνή ειδικότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν η Ελληνική Φιλολογία (29.3%), με δεύτερη ειδικότητα τα Μαθηματικά (9.5%) και τρίτη τα Αγγλικά (7.4%). Το ποσοστό αυτό μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό, αφού σύμφωνα με την ετήσια έκθεση του ΥΠΠ (2013), αυτές είναι και οι τρεις πιο συχνές ειδικότητες που παρατηρούνται στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης στην Κύπρο με τα ίδια περίπου ποσοστά. Συγκεκριμένα το 2013, οι Φιλολόγοι αποτελούσαν το 28% του εκπαιδευτικού πληθυσμού, οι Μαθηματικοί το 11% και οι Αγγλικοί το 7% (ΥΠΠ, 2013). Όλες οι ειδικότητες που δήλωσαν οι συμμετέχοντες παρουσιάζονται στον πίνακα 12.

Πίνακας 12

Ειδικότητες των συμμετεχόντων

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Φιλολόγος	157	29.3%
Μαθηματικός	51	9.5%
Αγγλικά	40	7.4%
Πληροφορική	25	4.6%
Φυσικός	24	4.4%
Εμποριολόγος	22	4.1%
Φυσική Αγωγή	18	3.3%
Θεολόγος	17	3.1%
Χημικός	13	2.4%
Σχεδιασμός και Τεχνολογία	13	2.4%
Γαλλικά	12	2.4%
Μηχανολογία	11	2.0%
Σύμβουλος Επαγγελματικής Αγωγής (ΣΕΑ)	9	1.7%
Οικιακή Οικονομία	9	1.7%
Τέχνη	9	1.7%
Βιολόγος	7	1.3%
Άλλες ξένες γλώσσες	6	1.3%
Μουσικός	5	1.1%
Ηλεκτρολογία	5	1.1%
Ξενοδοχειακά	3	0.6%
Μηχανικός Αυτοκινήτων	3	0.6%
Θεατρολόγος	2	0.4%
Γραφικές Τέχνες	2	0.4%
Γεωγραφία	2	0.4%
Αρχιτεκτονικό σχέδιο	2	0.4%
Αργυροχοΐα-Χρυσοχοΐα	2	0.4%
Ευλουργικά-Καλλιτεχνικά	2	0.4%

Από τα θέματα που άπτονται της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία, τα πιο κοινά θέματα που είχαν παρακολουθήσει οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της προπτυχιακής τους κατάρτισης ήταν τα Παιδαγωγικά και τα θέματα Ψυχολογίας (81% και 71% των συμμετεχόντων αντίστοιχα). Αντίθετα, όπως φαίνεται στο διάγραμμα 4, η Κοινωνιολογία και τα θέματα Ειδικής Εκπαίδευσης είχαν τύχει λιγότερης παρακολούθησης (33% και 20% των συμμετεχόντων αντίστοιχα).

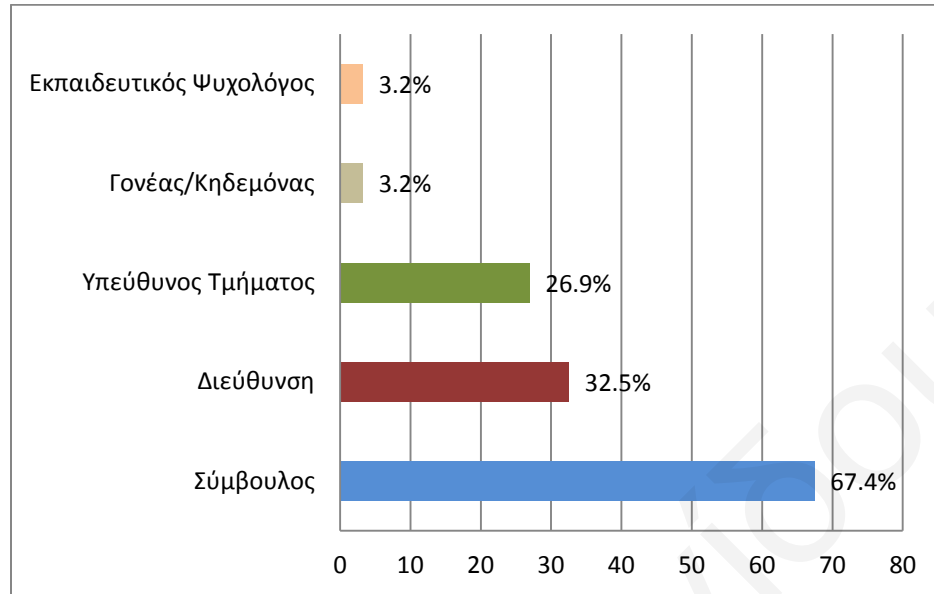


Διάγραμμα 4. Ακαδημαϊκό υπόβαθρο των συμμετεχόντων

Επιμόρφωση. Οι μισοί από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δεν είχαν τύχει καμιάς ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με αναπηρία (47.4%, N=254). Μάλιστα, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θα ήθελαν περισσότερη επιμόρφωση γύρω από το θέμα αυτό (82.3%, N=441),

Εμπειρίες με αναπηρία. Περίπου οι μισοί από τους συμμετέχοντες (50.2%, N=269) δήλωσαν ότι έχουν διδάξει μαθήματα στήριξης ενίοτε. Πέραν τούτου, στους περισσότερους (71.1%, N=381) έχει τύχει να διδάξουν σε τάξη με παιδιά με αναπηρία. Αξιοσημείωτο επίσης είναι ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών έχει εργαστεί και σε σχολείο όπου λειτουργούσε ειδική μονάδα (66.2%, N=355). Παράλληλα, κατά τη σχολική χρονιά όπου διεξήχθη η έρευνα, δηλαδή το 2013-14, υπήρχαν παιδιά με αναπηρία στα σχολεία των περισσότερων συμμετεχόντων (67.4%, N=361). Όσον αφορά τις εμπειρίες των συμμετεχόντων με άτομα με αναπηρία στην προσωπική τους ζωή, οι περισσότεροι από αυτούς δεν είχαν κάποιο άτομο με αναπηρία στην οικογένειά τους (89.7%, N=471).

Στην περίπτωση που θα υποψιάζονταν ότι υπάρχει κάποιο παιδί με αναπηρία στην τάξη τους, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θα ενημέρωναν κατά σειρά προτίμησης το ΣΕΑ (67.4%, N=361), τη Διεύθυνση (32.5%, N=174) και τον Υπεύθυνο Τμήματος (26.9%, N=144). Αντίθετα, όπως φαίνεται στο διάγραμμα 5, ελάχιστοι δηλώνουν ότι θα ενημέρωναν το γονέα/κηδεμόνα του παιδιού (3.2%, N=17) ή τον Εκπαιδευτικό Ψυχολόγο (3.2%, N=17).



Διάγραμμα 5. Προτιμώμενο πρόσωπο ενημέρωσης

Προφίλ συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις

Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στη β' φάση της έρευνας παρουσιάζονται στον πίνακα 13 ομαδοποιημένα με βάση την οργανική θέση και με φθίνουσα σειρά ετών υπηρεσίας.

Πίνακας 13

Προφίλ των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις

ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ				
Ψευδώνυμο	Χρόνια υπηρεσίας	Τύπος σχολείου	Κωδικός	Εμπειρίες με παιδιά με αναπηρία
Μάριος	34	Τώρα είναι: Λύκειο Υπηρέτησε σε: Λύκειο	Δ1	Υπηρεσία σε σχολείο με ειδική μονάδα. Παιδιά με αναπηρία στο σχολείο. Ακροατές στο σχολείο.
Τρύφωνας	33	Τώρα είναι: Γυμνάσιο Υπηρέτησε σε: Γυμνάσιο Λύκειο	Δ2	Υπηρεσία σε σχολείο με ειδική μονάδα. Παιδιά με αναπηρία στο σχολείο. Ακροατές στο σχολείο.
ΒΟΗΘΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ				
Ψευδώνυμο	Χρόνια υπηρεσίας	Τύπος σχολείου	Κωδικός	Εμπειρίες με παιδιά με αναπηρία
Ελισάβετ	31	Τώρα είναι:	ΒΔ1	Υπεύθυνη Ειδικής Αγωγής και

		Γυμνάσιο Υπηρέτησε σε: Γυμνάσιο		Αλφαριθμητισμού. Μαθήματα στήριξης. Παιδιά με αναπηρία στην τάξη. Υπηρεσία σε σχολείο με ειδική μονάδα. Ακροατές στην τάξη.
Μιχάλης	30	Τώρα είναι: Γυμνάσιο Υπηρέτησε σε: Ελλάδα Γυμνάσιο Λύκειο Εσπερινό	BΔ2	Παιδιά με αναπηρία στην τάξη. Υπηρεσία σε σχολείο με ειδική μονάδα. Ακροατές στην τάξη.
Νάσια	29	Τώρα είναι: Λύκειο Υπηρέτησε σε: Γυμνάσιο Λύκειο	BΔ3	Παιδιά με αναπηρία στην τάξη. Μαθήματα στήριξης. Υπηρεσία σε σχολείο με ειδική μονάδα.
Ρένα	28	Τώρα είναι: Λύκειο Υπηρέτησε σε: Γυμνάσιο Λύκειο Τεχνική	BΔ4	Υπεύθυνη Ειδικής Αγωγής και Αλφαριθμητισμού. Υπεύθυνη Βοηθός Διευθύντρια για την ειδική μονάδα. Υπηρεσία σε σχολείο με ειδική μονάδα. Παιδιά με αναπηρία στην τάξη. Ακροατές στην τάξη.
Εύη	25	Τώρα είναι: Λύκειο Υπηρέτησε σε: Νηπιαγωγείο Δημοτικό Γυμνάσιο Λύκειο	BΔ5	Υπεύθυνη Ειδικής Αγωγής και Αλφαριθμητισμού. Μαθήματα στήριξης. Παιδιά με αναπηρία στην τάξη. Υπηρεσία σε σχολείο με ειδική μονάδα. Ακροατές στην τάξη.

ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ

Ψευδώνυμο	Χρόνια υπηρεσίας	Τύπος σχολείου	Κωδικός	Εμπειρίες με παιδιά με αναπηρία
Αντρέας	29	Τώρα είναι: Λύκειο Υπηρέτησε σε: Ελλάδα Γυμνάσιο Λύκειο	K1	Μαθήματα στήριξης. Παιδιά με υπερκινητικότητα και προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη. Ακροατές στην τάξη.
Χρυσάνθη	27	Τώρα είναι: Γυμνάσιο Υπηρέτησε σε: Γυμνάσιο	K2	Μαθήματα αλφαριθμητισμού. Παιδιά με αναπηρία στην τάξη. Υπηρεσία σε σχολείο με ειδική μονάδα. Ακροατές στην τάξη.

Γιάννης	24	Τώρα είναι: Γυμνάσιο Υπηρέτησε σε: Γυμνάσιο Λύκειο Τεχνική Εσπερινό	K3	Παιδιά με αναπηρία στην τάξη. Υπηρεσία σε σχολείο με ειδική μονάδα. Μαθήματα στήριξης.
Αλίκη	23	Τώρα είναι: Γυμνάσιο Υπηρέτησε σε: Ελλάδα Γυμνάσιο Λύκειο Εσπερινό	K4	Μαθήματα στήριξης. Παιδιά με αναπηρία στην τάξη.
Χρυστάλλα	19	Τώρα είναι: Λύκειο Υπηρέτησε σε: Λύκειο	K5	Μαθήματα στήριξης. Παιδιά με αναπηρία στην τάξη. Ακροατές στην τάξη.
Παναγιώτα	18	Τώρα είναι: Τεχνική Υπηρέτησε σε: Γυμνάσιο Λύκειο Τεχνική Εσπερινό	K6	Μαθήματα στήριξης. Παιδιά με αναπηρία στην τάξη.
Ανθή	13	Τώρα είναι: Εσπερινό Υπηρέτησε σε: Νηπιαγωγείο Δημοτικό Γυμνάσιο Λύκειο	K7	Διδασκαλία σε παιδιά με απώλεια ακοής στο Γυμνάσιο. Μαθήματα στήριξης σε παιδιά με απώλεια ακοής στο Λύκειο. Ακροατές ⁷ στην τάξη. Μαθητές με σχολικό συνοδό.
Ζήνα	12	Τώρα είναι: Λύκειο Υπηρέτησε σε: Γυμνάσιο Λύκειο	K8	Υπεύθυνη ειδικής μονάδας. Παιδιά με αναπηρία στην τάξη. Ακροατές στην τάξη.
Δήμητρα	10	Τώρα είναι: Γυμνάσιο Υπηρέτησε σε: Γυμνάσιο Λύκειο Τεχνική	K9	Παιδιά με αναπηρία στην τάξη (Υδροκεφαλισμός, κώφωση, επιληψία, προβλήματα όρασης, Asperger). Υπηρεσία σε ειδική μονάδα. Μαθήματα στήριξης. Μαθήματα αλφαριθμητισμού. Ακροατές στην τάξη.
Ελεάνα	9	Τώρα είναι:	K10	Μαθήματα στήριξης.

⁷ Δηλαδή μαθητές οι οποίοι παρακολουθούν το μάθημα, είναι εγγεγραμμένοι στο συγκεκριμένο σχολείο αλλά δεν βαθμολογούνται και επομένως δεν δικαιούνται απολυτήριο αλλά απλώς βεβαίωση φοίτησης.

		Γυμνάσιο Υπηρέτησε σε: Γυμνάσιο		Παιδιά με αναπηρία στην τάξη.
Γιούλα	8	Τώρα είναι: Γυμνάσιο Υπηρέτησε σε: Γυμνάσιο Λύκειο	K11	Μαθήματα στήριξης. Μαθήματα αλφαριθμητισμού. Παιδιά με αναπηρία στην τάξη.
Λάμπρος	8	Τώρα είναι: Γυμνάσιο Υπηρέτησε σε: Γυμνάσιο Λύκειο Τεχνική Εσπερινό	K12	Μαθήματα στήριξης. Παιδιά με αναπηρία στην τάξη. Υπηρεσία σε ειδική μονάδα. Ακροατές στην τάξη.
Λένια	7	Τώρα είναι: Λύκειο Υπηρέτησε σε: Γυμνάσιο Λύκειο Τεχνική	K13	Μαθήματα στήριξης. Μαθήματα αλφαριθμητισμού. Παιδιά με αναπηρία στην τάξη. Υπηρεσία σε σχολείο με ειδική μονάδα. Ακροατές στην τάξη.
ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΙ				
Ψευδώνυμο	Χρόνια υπηρεσίας	Τύπος σχολείου	Κωδικός	Εμπειρίες με παιδιά με αναπηρία
Αναστάσης	20	Τώρα είναι: Απόσπαση ως Συνδεδετικός Λειτουργός Υπηρέτησε σε: Γυμνάσιο Λύκειο	ΣΛ1	Συνδεδετικός Λειτουργός. Υπηρεσία σε ειδική μονάδα.

Λόγω της ποικιλίας των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, θεωρήθηκε ότι έπρεπε να ελεγχθούν πιθανές διαφορές και συσχετίσεις ως προς τα χαρακτηριστικά τους, οι οποίες παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο, ενώ στο παράρτημα Στ τα ίδια αποτελέσματα παρουσιάζονται συγκεντρωμένα σε πίνακες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ: ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τους στατιστικούς ελέγχους t-test για ανεξάρτητα δείγματα, ANOVA, Pearson correlation και chi-square ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην επισκόπηση.

Διαφορές ως προς το φύλο

Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα των αναλύσεων, όσον αφορά το φύλο, οι άντρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνονται να έχουν σε γενικές γραμμές περίπου τις ίδιες απόψεις. Παρόλα αυτά σε κάποια σημεία παρατηρήθηκε διάσταση απόψεων, με τις γυναίκες να δηλώνουν μεγαλύτερα επίπεδα συμφωνίας από ότι οι άντρες, στις δηλώσεις ότι:

- Τα υποχρεωτικά σεμινάρια που γίνονται δύο φορές το χρόνο από τους επιθεωρητές δεν έχουν καμιά πρακτική χρησιμότητα (M.O.= 3.73, $t=-2.373$, $p<0.05$).
 - Τα παιδιά της τάξης τους πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε φιλανθρωπικές δραστηριότητες του τύπου Ραδιομαραθώνιος (M.O.= 4.21, $t=-3.025$, $p<0.01$).
- Αντίθετα, οι άντρες δηλώνουν μεγαλύτερα επίπεδα συμφωνίας με τη δήλωση ότι:
- Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι δυσλειτουργικό (M.O.= 3.72, $t=2.302$, $p<0.05$).

Παράλληλα, βρέθηκε ότι μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών από ότι αντρών δηλώνει ότι κάνει τα ακόλουθα:

- Ενημερώνει πρώτα το ΣΕΑ του σχολείου για την πιθανότητα ύπαρξης παιδιού με αναπηρία στην τάξη τους ($\chi^2=7.773$, $p<0.01$, 71.9% γυναίκες έναντι 60.3% άντρες).
- Θεωρεί ότι, αν και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν πρέπει να εγγράφονται σε ειδικό σχολείο ($\chi^2=3.920$, $p<0.05$, 88.4% γυναίκες έναντι 82.3% άντρες), πρέπει όμως να λύνουν πιο εύκολες ασκήσεις και πιο εύκολα διαγωνίσματα από ότι τα άλλα παιδιά ($\chi^2=12.511$, $p<0.01$, 82.9% γυναίκες έναντι 69.9% άντρες και 80.1% γυναίκες έναντι 64.6% άντρες αντίστοιχα).
- Θεωρεί ότι τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες δεν πρέπει να έχουν πιο εύκολες ασκήσεις ($\chi^2=12.100$, $p<0.01$, 90.8% των γυναικών έναντι 69.9% των αντρών) ούτε πιο εύκολα διαγωνίσματα από ότι τα άλλα παιδιά ($\chi^2=8.355$, $p<0.01$, 91.1% των γυναικών

έναντι 82.8% των αντρών), αν και υποστηρίζει ότι πρέπει να φοιτούν στο γενικό σχολείο ($\chi^2=5.170$, $p<0.05$, 66.7% των γυναικών έναντι 56.9% των αντρών).

- Πιστεύει ότι τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς δεν πρέπει να μπαίνουν στη γενική τάξη ούτε και ως ακροατές ($\chi^2=4.965$, $p<0.05$, 96.3% έναντι 91.9%)
Αντίθετα, μεγαλύτερο ποσοστό αντρών παρά γυναικών δηλώνει ότι κάνει τα ακόλουθα:
- Πιστεύει ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση δεν πρέπει να μπαίνουν στη γενική τάξη ούτε και ως ακροατές ($\chi^2=5.261$, $p<0.05$, 66.5% έναντι 56.6%).

Διαφορές ως προς την οργανική θέση

Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν και όσον αφορά την οργανική θέση των συμμετεχόντων. Έτσι, η διευθυντική ομάδα φαίνεται να είναι πιο θετική από τους απλούς καθηγητές όσον αφορά τις δηλώσεις ότι:

- Για να είναι αποτελεσματικός ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιμορφώνεται (M.O.= 4.58, $t=-3.372$, $p<0.01$).
- Δεν έχει δυσκολία χειρισμού των παιδιών με αναπηρία (M.O.= 2.61, $t=2.006$, $p<0.05$).
- Οι αποφάσεις του σχολείου δεν πρέπει να ανακαλούνται έστω κι αν οι γονείς διαφωνούν (M.O.= 2, $t=2.831$, $p<0.01$).

Παράλληλα, μεγαλύτερο ποσοστό ατόμων που ανήκουν στη διευθυντική ομάδα (Δ.Ο.) παρά απλοί καθηγητές (Α.Κ.) θεωρούν ότι:

- Στην περίπτωση που ένας εκπαιδευτικός υποψιάζεται ότι υπάρχει παιδί με αναπηρία στην τάξη του πρέπει να ενημερώνει πρώτα τη Διεύθυνση και όχι το ΣΕΑ (53.2% Δ.Ο. έναντι 29.2% Α.Κ., $\chi^2=17.281$, $p<0.01$ και 85.7% Δ.Ο. έναντι 71% Α.Κ. αντίστοιχα, $\chi^2=7.236$, $p<0.01$),

Αντίθετα, μεγαλύτερο ποσοστό απλών καθηγητών παρά της διευθυντικής ομάδας πιστεύει ότι:

- Τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες δεν πρέπει να βαθμολογούνται επιεικώς (90.5% Α.Κ. έναντι 81.6% Δ.Ο. $\chi^2=4.006$, $p<0.05$),

Διαφορές ως προς τον τύπο σχολείου

Από την άλλη, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους διάφορους τύπους σχολείων (Γυμνάσιο, Λύκειο, Τεχνική, Εσπερινό). Συγκεκριμένα, διαφορές παρατηρήθηκαν στη δήλωση ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι ενοχλητικά, με την οποία οι

καθηγητές του Λυκείου διαφωνούν πιο έντονα από τους καθηγητές του Γυμνασίου (M.O.= 2.51 και 2.87 αντίστοιχα, $F=5.550$, $p<0.01$). Οι καθηγητές Λυκείου διαφωνούν επίσης πιο έντονα από τους καθηγητές του Εσπερινού ότι όταν υπάρχει παιδί με αναπηρία στην τάξη το μάθημα επηρεάζεται αρνητικά (M.O.= 2.34 και 3.00 αντίστοιχα, $F=2.727$, $p<0.05$).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρξαν ακόμα και μεταξύ καθηγητών του Γυμνασίου και Τεχνικής, αφού οι πρώτοι αποφεύγουν λιγότερο να πάρουν μαθήματα σε τάξεις όπου υπάρχουν παιδιά με αναπηρία (M.O.= 1.70 και 2.09 αντίστοιχα, $F=5.119$, $p<0.01$). Πέραν τούτου, οι καθηγητές του Γυμνασίου παρά της Τεχνικής ενθαρρύνουν περισσότερο τα παιδιά να συμμετέχουν σε φιλανθρωπικές δραστηριότητες (M.O.= 4.22 και 3.95 αντίστοιχα, $F=2.807$, $p<0.05$).

Επιπρόσθετα, υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά τις απαιτήσεις από τα παιδιά με αναπηρία, οι οποίες είναι πιο λίγες όταν πρόκειται για καθηγητές Γυμνασίου παρά Λυκείου ή Τεχνικής (M.O.= 3.97, 3.82 και 3.46 αντίστοιχα, $F=7.464$, $p<0.01$).

Διαφορές ως προς το επίπεδο σπουδών

Διαφορές βρέθηκαν και όσον αφορά τα επίπεδα σπουδών των εκπαιδευτικών (Πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί με πτυχίο παρά Μάστερ έχουν λιγότερες απαιτήσεις από τους μαθητές με αναπηρία (M.O.= 2.99 και 2.67 αντίστοιχα, $F=3.717$, $p<0.05$), ενώ εκείνοι που έχουν Μάστερ διαφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από εκείνους που έχουν πτυχίο μόνο όσον αφορά την άποψη ότι ο λόγος που ένας μαθητής έχει χαμηλές επιδόσεις είναι γιατί δεν διαβάζει (M.O.= 2.67 και 2.99 αντίστοιχα, $F=5.229$, $p<0.01$).

Διαφορές και συσχετίσεις ως προς τα έτη υπηρεσίας

Με βάση το στατιστικό έλεγχο ANOVA, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους μαθητές ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους, με τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται προς το τέλος της καριέρας τους να έχουν λιγότερες απαιτήσεις από ότι εκείνοι που μόλις ξεκινούν ($F=2.591$, $p<0.05$). Πέραν τούτου με βάση το στατιστικό έλεγχο Pearson, βρέθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με τη δήλωση B.2.8 ότι όταν οι γονείς διαφωνούν με μια απόφαση του σχολείου για το παιδί τους, τότε η απόφαση αυτή πρέπει να ανακαλείται ($r=-0.09$, $p<0.05$). Επιπρόσθετα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τη δήλωση B.2.19 ότι ο εκπαιδευτικός συνήθως

έχει λιγότερες απαιτήσεις από τα παιδιά με αναπηρία σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης ($r=0.119$, $p<0.01$).

Με άλλα λόγια, όσο περισσότερα χρόνια υπηρεσίας έχει ένας εκπαιδευτικός τόσο λιγότερες απαιτήσεις φαίνεται να έχει από τα παιδιά με αναπηρία και τόσο λιγότερο φαίνεται να λαμβάνει υπόψη του τη θέση των γονιών⁸.

Διαφορές ως προς το ακαδημαϊκό υπόβαθρο

Με βάση τα αποτελέσματα από τους στατιστικούς ελέγχους, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν παρακολουθήσει ή όχι συναφή με την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία θέματα σε προπτυχιακό επίπεδο. Έτσι, εκείνοι που δεν είχαν μαθήματα Ψυχολογίας ή Παιδαγωγικά συμφωνούν περισσότερο ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι δυσλειτουργικό (M.O.= 3.79, $t=-2.810$, $p<0.01$ και M.O.=3.78 αντίστοιχα, $t=-2.002$, $p<0.05$), ενώ όσοι δεν είχαν μαθήματα Ψυχολογίας ακολουθούν πιο πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα (M.O.= 3.52, $t=-2.840$, $p<0.01$). Από την άλλη, εκείνοι που είχαν Ψυχολογία ή Κοινωνιολογία συμφωνούν περισσότερο ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να αλλάξει τις απόψεις των μαθητών του αν το προσπαθήσει μεθοδικά (M.O.= 3.89, $t=2.398$, $p<0.05$ και M.O.=3.94, $t=2.054$, $p<0.05$ αντίστοιχα), ενώ οι πρώτοι ανησυχούν λιγότερο κατά πόσο μπορούν να χειριστούν τα παιδιά με αναπηρία (M.O.= 2.78, $t=2.058$, $p<0.05$).

Παράλληλα, εκείνοι που είχαν διδαχθεί Παιδαγωγικά ενθαρρύνουν περισσότερο τα παιδιά της τάξης τους να συμμετέχουν σε φιλανθρωπίες (M.O.= 4.16, $t=2.140$, $p<0.05$) και αποφεύγουν λιγότερο να πάρουν μαθήματα σε τάξεις όπου υπάρχουν παιδιά με αναπηρία (M.O.= 1.78, $t=-2.897$, $p<0.01$). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν ασχοληθεί με θέματα Ειδικής Εκπαίδευσης σε προπτυχιακό επίπεδο διαφωνούν σε πιο μεγάλο βαθμό με τις δηλώσεις ότι το σχολείο σήμερα προσφέρει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση (M.O.= 2.55, $t=-1.987$, $p<0.05$), τα παιδιά με αναπηρία είναι ενοχλητικά (M.O.= 2.46, $t=-3.180$, $p<0.01$) ή επηρεάζουν το μάθημα αρνητικά (M.O.= 2.22, $t=-2.709$, $p<0.01$) και ότι τα σχολεία είναι προετοιμασμένα για να υποδεχτούν παιδιά με αναπηρία (M.O.= 2.11, $t=-2.076$, $p<0.05$), ενώ δεν συνηθίζουν να ρωτούν τους γονείς για τον τρόπο χειρισμού των παιδιών τους σε μεγαλύτερο βαθμό (M.O.= 2.58, $t=-2.721$, $p<0.01$). Αντίθετα, εκείνοι που δεν είχαν έρθει σε επαφή με θέματα Ειδικής

⁸ Για όλες τις συσχετίσεις η ερμηνεία ισχύει και για το αντίστροφο, το οποίο όμως παραλείπεται ώστε να αποφευχθεί ο πλατεϊασμός και η αχρείαστη επανάληψη. Π.χ. στη συγκεκριμένη περίπτωση υπονοείται επίσης ότι όσο λιγότερα χρόνια υπηρεσίας έχει ένας εκπαιδευτικός, τόσο περισσότερες προσδοκίες έχει από τα παιδιά με αναπηρία και τόσο περισσότερο λαμβάνει υπόψη του τη θέση των γονιών. Ως εκ τούτου, παρακαλούνται οι αναγνώστες να θεωρήσουν ότι για όλες τις ερμηνείες ισχύει και η αντίστροφη τους.

Εκπαίδευσης πιστεύουν πιο έντονα ότι τα παιδιά με αναπηρία που γράφουν καλά σε ένα διαγώνισμα είναι αξιοθαύμαστα (M.O.= 4.01, $t=-2.155$, $p<0.05$) και έχουν λιγότερες απαιτήσεις από αυτά (M.O.= 3.86, $t=-2.313$, $p<0.05$).

Παράλληλα, μεγαλύτερο ποσοστό ατόμων που έκαναν Παιδαγωγικά κατά τη διάρκεια των σπουδών τους πιστεύουν ότι τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς δεν πρέπει να εγγράφονται στο ειδικό σχολείο και ότι πρέπει να δίνονται πιο εύκολα διαγωνίσματα στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (80% έναντι 69%, $\chi^2=5.781$, $p<0.05$ και 76.4% έναντι 64% αντίστοιχα, $\chi^2=6.487$, $p<0.05$). Από την άλλη, μεγαλύτερο ποσοστό ατόμων χωρίς Παιδαγωγικά πιστεύει ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση δεν πρέπει να μπαίνουν σε ειδική μονάδα και ότι τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες δεν χρειάζονται στήριξη (51% έναντι 48.4%, $\chi^2=9.173$, $p<0.05$ και 85% έναντι 72.9% αντίστοιχα, $\chi^2=5.649$, $p<0.05$). Πέραν τούτου, εκείνοι που δεν είχαν διδαχθεί θέματα Ειδικής Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους πιστεύουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από εκείνους που είχαν τέτοια θέματα ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση δεν πρέπει να παίρνουν υψηλότερους βαθμούς από ότι αξίζουν (62.1% έναντι 49.5%, $\chi^2=5.649$, $p<0.05$).

Διαφορές ως προς την επιμόρφωση

Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν και ανάμεσα στα άτομα που είχαν επιμορφωθεί σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με αναπηρία και εκείνων που δεν είχαν επιμορφωθεί. Συγκεκριμένα, εκείνοι που είχαν επιμορφωθεί σχετικά με το θέμα ήταν πιο θετικοί από εκείνους που δεν είχαν επιμορφωθεί όσον αφορά τις δηλώσεις ότι:

- Ο τρόπος που είναι δομημένο το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου δεν επιτρέπει πρωτοβουλίες (M.O.= 3.80, $t=-2.333$, $p<0.05$),
- Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν πρέπει να εγγράφονται σε ειδικό σχολείο (89.8% έναντι 82.2%, $\chi^2=6.153$, $p<0.05$).

Αντίθετα, εκείνοι που δεν είχαν επιμόρφωση υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από εκείνους που είχαν επιμόρφωση ότι:

- Δεν χρειάζεται να συμβουλευονται τους γονείς για τον τρόπο χειρισμού των παιδιών τους (M.O.= 2.60, $t=-2.588$, $p<0.05$).

Επιπρόσθετα βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα άτομα που θα ήθελαν περισσότερη επιμόρφωση για τις μεθόδους διδασκαλίας παιδιών με αναπηρία και

εκείνους που δεν επιθυμούσαν τέτοια επιμόρφωση. Έτσι, εκείνοι που ζητούν επιμόρφωση είναι πιο θετικοί όσον αφορά τις δηλώσεις ότι:

- Για να είναι αποτελεσματικός ένας εκπαιδευτικός πρέπει να επιμορφώνεται συστηματικά (M.O.= 4.37, $t=2.405$, $p<0.05$).
- Είναι καλό τα παιδιά να συμμετέχουν σε φιλανθρωπικές δραστηριότητες (M.O.= 4.18, $t=3.053$, $p<0.01$).
- Δεν αποφεύγουν να πάρουν τάξη που έχει παιδιά με αναπηρία (M.O.= 1.78, $t=-2.535$, $p<0.05$).

Αντίθετα, είναι πιο αρνητικοί όσον αφορά τις δηλώσεις ότι:

- Ο κύριος λόγος που δεν αποδίδει ένας μαθητής είναι γιατί δεν διαβάζει (M.O.= 2.82, $t=-2.322$, $p<0.05$)
- Τα παιδιά με αναπηρία επηρεάζουν το μάθημα αρνητικά (M.O.= 2.37, $t=-3.711$, $p<0.01$).

Παράλληλα, τα άτομα που αισθάνονται ότι χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από εκείνους που θεωρούν ότι δεν χρειάζονται επιμόρφωση ότι:

- Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να έχουν πιο εύκολες ασκήσεις, πιο εύκολα διαγωνίσματα και ατομική στήριξη (77.3% έναντι 58.3%, $\chi^2=11.148$, $p<0.01$, 80.7% έναντι 64.3%, $\chi^2=13.322$, $p<0.01$ και 80% έναντι 63.1%, $\chi^2=11.565$, $p<0.01$ αντίστοιχα).
- Τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες πρέπει να φοιτούν στο γενικό σχολείο (65.3% έναντι 53.6%, $\chi^2=4.189$, $p<0.05$).

Αντίθετα τα άτομα που δεν θέλουν να επιμορφωθούν θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι εκείνους που ζητούν επιμόρφωση ότι:

- Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν πρέπει να φοιτούν στο γενικό σχολείο (60.7% έναντι 47.2%, $\chi^2=5.182$, $p<0.05$)
- Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς ή νοητική καθυστέρηση δεν χρειάζονται στήριξη (75% έναντι 61%, $\chi^2=5.951$, $p<0.05$ και 70.2% έναντι 57.6%, $\chi^2=4.684$, $p<0.05$).

Διαφορές ως προς τις εμπειρίες με την αναπηρία

Με βάση την ανάλυση των δεδομένων, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που είχαν διδάξει ενίοτε μαθήματα στήριξης και σε εκείνους που δεν είχαν διδάξει ποτέ τέτοια μαθήματα. Έτσι, οι πρώτοι εκφράζουν πιο έντονη διαφωνία με την άποψη ότι οι αποφάσεις του σχολείου πρέπει να ανακαλούνται όταν οι γονείς διαφωνούν (M.O.= 2.14, $t=-1.986$, $p<0.05$), ενώ δεν συνηθίζουν να ρωτούν τους γονείς πώς να χειριστούν τα παιδιά τους σε μεγαλύτερο βαθμό (M.O.= 2.72, $t=-2.396$, $p<0.05$). Πέραν τούτου, διαφορετική έμφαση σε συγκεκριμένα μέτρα δόθηκε από τους εκπαιδευτικούς που είχαν διδασκαλία μαθημάτων στήριξης στο ενεργητικό τους σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν. Έτσι μεγαλύτερο ποσοστό εκείνων που δεν είχαν μαθήματα στήριξης πιστεύει ότι τα μαθήματα αυτά είναι αχρείαστα (68.4% έναντι 36.1%, $\chi^2=8.377$, $p<0.01$). Αντίθετα μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που είχαν μαθήματα στήριξης πιστεύει ότι τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς δεν πρέπει να εγγράφονται σε ειδικά σχολεία (81.4% έναντι 73.6%, $\chi^2=4.554$, $p<0.05$).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων όπου υπήρχαν παιδιά με αναπηρία συμφωνούν σε μεγαλύτερο ποσοστό από εκείνους των οποίων τα σχολεία δεν έχουν παιδιά με αναπηρία ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση δεν πρέπει να παίρνουν υψηλότερους βαθμούς από ότι αξίζουν (63.4% έναντι 51.9%). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παιδιά με αναπηρία στην τάξη τους πιστεύουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι εκείνοι που δεν διδάσκουν σε τάξεις με παιδιά με αναπηρία ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να εγγράφονται στο γενικό σχολείο και να έχουν πιο εύκολες ασκήσεις από ότι τα άλλα παιδιά (54.1% έναντι 40.7% και 80.6% έναντι 71% αντίστοιχα). Επιπρόσθετα, τα άτομα που είχαν διδάξει σε τάξεις όπου υπήρχαν παιδιά με αναπηρία έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν τέτοια εμπειρία όσον αφορά τη δήλωση ότι δεν αποφεύγουν να πάρουν μαθήματα σε τάξεις με παιδιά με αναπηρία, για την οποία εκφράζονται πιο θετικά (M.O.= 1.77, $t=-2.633$, $p<0.01$). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί που έχουν άτομο με αναπηρία στην οικογένεια διαφέρουν από εκείνους που δεν έχουν άτομο με αναπηρία στο οικογενειακό τους περιβάλλον, αφού δεν αποφεύγουν να πάρουν μαθήματα σε τάξεις όπου υπάρχουν παιδιά με αναπηρία πιο αποφασιστικά (M.O.= 1.58, $t=-2.242$, $p<0.05$).

Παρατηρήθηκε ακόμα ότι μεγαλύτερο ποσοστό ατόμων που έχουν εργαστεί σε σχολείο όπου λειτουργούσε σχολική μονάδα παρά εκείνα που δεν είχαν τέτοια εμπειρία πιστεύουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν πρέπει να είναι ακροατές, ενώ πρέπει να λύνουν πιο εύκολα διαγωνίσματα από τα άλλα παιδιά (85.6% έναντι 77.1%, $\chi^2=6.084$, $p<0.05$ και 77.5%

έναντι 67.6%, $\chi^2=6.045$, $p<0.05$ αντίστοιχα). Από την άλλη, οι δεύτεροι πιστεύουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους πρώτους ότι δεν πρέπει να γίνεται χαριστική βαθμολόγηση ούτε στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, ούτε στα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς ούτε στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (65.9% έναντι 56.1%, $\chi^2=4.801$, $p<0.05$, 96.6% έναντι 89.6, $\chi^2=8.035$, $p<0.01$ και 72.1% έναντι 60.3%%, $\chi^2=7.194$, $p<0.01$). Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των ατόμων που έχουν εργαστεί σε σχολείο όπου λειτουργούσε ειδική μονάδα και των ατόμων που δεν είχαν τέτοια εμπειρία αφορούσαν επίσης τις απόψεις ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι δυσλειτουργικό και ότι το σύγχρονο σχολείο προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης, με τα άτομα χωρίς εμπειρία ειδικής μονάδας να συμφωνούν πιο πολύ με τη πρώτη άποψη (M.O.= 3.72, $t=-1.991$, $p<0.05$) και να διαφωνούν περισσότερο με τη δεύτερη (M.O.= 2.59, $t=2.278$, $p<0.05$)

Φάνηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί που ενημερώνουν πρώτα το Διευθυντή για την πιθανότητα ύπαρξης παιδιού με αναπηρία στην τάξη τους δηλώνουν πιο έντονα ότι δεν δυσκολεύονται να χειριστούν παιδιά με αναπηρία (M.O.= 2.65, $t=-2.762$, $p<0.01$), ότι ενθαρρύνουν τα παιδιά της τάξης τους να συμμετέχουν σε φιλανθρωπίες (M.O.= 4.23, $t=-2.100$, $p<0.05$) και ότι έχουν λιγότερες απαιτήσεις από τα παιδιά με αναπηρία (M.O.= 3.95, $t=2.506$, $p<0.05$). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί που ενημερώνουν πρώτα το ΣΕΑ υποστηρίζουν πιο έντονα ότι για να είναι αποτελεσματικοί χρειάζονται συστηματική επιμόρφωση (M.O.=4.37, $t=2.051$, $p<0.05$), ενώ εκείνοι που ενημερώνουν πρώτα το γονιό πιστεύουν πιο έντονα ότι η κυπριακή κοινωνία δεν είναι προκατειλημμένη απέναντι στα άτομα με αναπηρία (M.O.= 2.82, $t=-2.567$, $p<0.05$). Αυτοί που ενημερώνουν πρώτα τον Υπεύθυνο Τμήματος υποστηρίζουν πιο έντονα ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι δυσλειτουργικό (M.O.= 4.12, $t=2.120$, $p<0.05$), ενώ εκείνοι που δεν ενημερώνουν πρώτα τον Υπεύθυνο Τμήματος πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι πρέπει να επιμορφώνονται για να είναι αποτελεσματικοί (M.O.= 4.35, $t=3.016$, $p<0.01$).

Συνολική αποτίμηση διαφορών και συσχετίσεων ως προς τα χαρακτηριστικά

Όπως προκύπτει από τα πιο πάνω λοιπόν, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Γυμνάσιο φαίνονται να είναι περισσότερο επηρεασμένες από το ιατρικό-φιλανθρωπικό μοντέλο και να τηρούν πιο αρνητική στάση για θέματα που αφορούν τη μάθηση και τη νόση κυρίως, καθώς και την επιμόρφωση που προσφέρεται από το ΥΠΠ, σε σχέση με τους άντρες. Αν και τα θέματα κοινωνικού φύλου, δεν εμπίπτουν στους σκοπούς της παρούσας διατριβής,

απλώς ενδεικτικά, μπορούν να αναφερθούν οι απόψεις των Martin (2008) και Chenier (2009) ότι η έντονη φιλανθρωπική δραστηριότητα αποτέλεσε για τις γυναίκες το μέσο με το οποίο μπόρεσαν να υπερβούν τους περιορισμούς της τάξης και του φύλου, αφού αναλάμβαναν ρόλους ισχύος, ενώ παράλληλα διατηρούσαν μια υψηλή κοινωνική θέση.

Αντίθετα, εκείνο που απασχολεί περισσότερο τους άντρες εκπαιδευτικούς φαίνεται να είναι το εκπαιδευτικό σύστημα, από το οποίο δηλώνουν δυσαρεστημένοι. Όσον αφορά θέματα λήψης αποφάσεων, διαχείρισης τάξης και επιμόρφωσης, η διευθυντική ομάδα, ανεξάρτητα από το φύλο, φαίνεται να τηρεί μια πιο άκαμπτη και ηγετοκεντρική στάση σε σχέση με τους απλούς καθηγητές. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Γυμνάσιο φαίνονται να τηρούν μια πιο αρνητική στάση από εκείνους που εργάζονται σε Λύκειο, Τεχνική Σχολή και Εσπερινό σχολείο απέναντι στα παιδιά με αναπηρία, αν και δεν αποφεύγουν να πάρουν μαθήματα σε τάξη που έχει παιδιά με αναπηρία, ίσως γιατί ο μεγαλύτερος αριθμός παιδιών με αναπηρία στο Γυμνάσιο σύμφωνα με τα στοιχεία του ΥΠΠ (2013β), έχει οδηγήσει σε μεγαλύτερη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την αναπηρία.

Δεν αποφεύγουν να διδάξουν σε τάξεις με παιδιά με αναπηρία και οι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπειρίες με παιδιά με αναπηρία σε επίπεδο σχολείου, τάξης και ειδικής μονάδας, αν και έχουν χαμηλότερες προσδοκίες από αυτά. Χαμηλές προσδοκίες από τα παιδιά με αναπηρία, καθώς και προσκόλληση στο ιατρικό-φιλανθρωπικό μοντέλο φαίνονται να έχουν επίσης οι εκπαιδευτικοί που ενημερώνουν το Διευθυντή πρώτα για την ύπαρξη παιδιών με αναπηρία στην τάξη τους αντί το ΣΕΑ. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Γυμνάσιο, με πολλά χρόνια υπηρεσίας και χωρίς μεταπτυχιακό, φαίνονται να έχουν τις χαμηλότερες προσδοκίες για τα παιδιά με αναπηρία.

Η στάση αυτή φαίνεται να εξηγείται από το γεγονός ότι στα Γυμνάσια φοιτά διπλάσιος αριθμός παιδιών με αναπηρία σε σχέση με τα Λύκεια και τις Τεχνικές Σχολές (24%, 9% και 12% των περιπτώσεων αντίστοιχα) (ΥΠΠ, 2013), ενώ η φοίτηση στο Γυμνάσιο είναι υποχρεωτική. Έτσι, η ύπαρξη περισσότερων παιδιών με αναπηρία σε κάθε τάξη συνεπάγεται αυξημένες απαιτήσεις από τον εκπαιδευτικό για διαφοροποιημένη διδασκαλία, μέθοδο με την οποία δεν είναι πάντα εξοικειωμένοι οι εκπαιδευτικοί (Tomlinson, Brimijoin & Narvaez, 2008· Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2012). Από την άλλη, η αύξηση των ετών υπηρεσίας φαίνεται να συνεπάγεται σύμφωνα με τη βιβλιογραφία επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση πιθανή αδιαφορία για τις ανάγκες των μαθητών του (Koruklu, Feyzioglu & Ozenoglu-Kiremit, 2012).

Από την άλλη, η απουσία προπτυχιακής κατάρτισης στην Ψυχολογία και στα Παιδαγωγικά φαίνεται να συνδέεται με προσκόλληση του εκπαιδευτικού στον αναλυτικό πρόγραμμα και μετάθεση της ευθύνης για τις ανεπάρκειες που παρατηρούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίθετα, η προπτυχιακή κατάρτιση στην Ψυχολογία και στην Κοινωνιολογία συνεπάγεται μεγαλύτερη εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού στην ικανότητά του να χειριστεί την τάξη του και να επηρεάσει τους μαθητές του. Όπως ήταν βέβαια αναμενόμενο, η παρακολούθηση θεμάτων Ειδικής Εκπαίδευσης σε προπτυχιακό επίπεδο φαίνεται να συνεπάγεται ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στα παιδιά με αναπηρία και δημιουργία περισσότερων προσδοκιών από αυτά. Αντίθετα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν διδάξει ποτέ μαθήματα στήριξης είναι κι εναντίον του όλου προγράμματος.

Επιπρόσθετα, προέκυψε ότι η επιμόρφωση οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν τη συνειδητοποίηση της καταπίεσής τους από το εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση την ανάγκη χειραφέτησής τους, καθώς και την ανάπτυξη στάσης αποδοχής των παιδιών με αναπηρία. Από την άλλη, η παραδοχή ότι ένας εκπαιδευτικός χρειάζεται περισσότερη επιμόρφωση, αν και φάνηκε να συνδέεται με προσκόλληση στο ιατρικό-φιλανθρωπικό μοντέλο, σχετίζεται όμως και με μεγαλύτερη επιθυμία για ουσιαστική βοήθεια των παιδιών με αναπηρία. Επομένως, θα μπορούσε να λεχθεί ότι η κατάλληλη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση θα μπορούσε να έχει σημαντικά αποτελέσματα την εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης (Day, 2003). Βέβαια, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται ακόμα πιο επείγουσα στην περίπτωση εκείνων που νιώθουν ότι δεν την χρειάζονται, αφού η στάση αυτή φαίνεται να συνεπάγεται αρνητικότητα απέναντι στα παιδιά με αναπηρία και επομένως μπορεί να λειτουργήσει ως φραγμός στην ένταξη (Symeonidou & Phtiaka, 2009, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Με βάση την κριτική και θεματική ανάλυση περιεχομένου και την κριτική ανάλυση πολιτικής προέκυψαν θέματα, κατηγορίες και υποκατηγορίες για τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις και άξονες για τις εγκυκλίους, όπως παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Θέματα, κατηγορίες και υποκατηγορίες

Τα θέματα, οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες που προέκυψαν παρουσιάζονται στον πίνακα 14, ενώ δειγματικές νοηματικές μονάδες για κάθε υποκατηγορία παρουσιάζονται στο παράρτημα Ζ. Το πρώτο θέμα που ανασύρθηκε μέσα από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων ήταν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και για τα παιδιά με αναπηρίες και την εκπαίδευσή τους. Στα πλαίσια αυτά συζητήθηκε ο τρόπος λειτουργίας του κυπριακού σχολείου και ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ όσον αφορά τα παιδιά με αναπηρία αναφέρθηκαν θέματα ‘ετικετών’, στερεοτύπων, προκαταλήψεων και εγκλεισμού σε ιδρύματα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών φάνηκαν να επεξηγούνται με βάση το ιατρικό-φιλανθρωπικό και το κοινωνικό μοντέλο.

Το επόμενο θέμα που προέκυψε ήταν ζητήματα νομοθεσίας και πολιτικής σε επίπεδο Υπουργείου Παιδείας και σχολικής μονάδας. Έτσι συζητήθηκαν ζητήματα που αφορούσαν την πολιτική και τα προγράμματα ειδικής αγωγής, τις ευθύνες και τις υπευθυνότητες για θέματα ειδικής εκπαίδευσης, τις παρατηρούμενες ασυνέχειες και παραλείψεις εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας και το επίμαχο ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας θίχτηκε ιδιαίτερα ο τρόπος που υλοποιούνται τα προγράμματα στήριξης και της ειδικής μονάδας και η συνήθεια της τήρησης πολιτικής επιείκειας όταν πρόκειται για παιδιά με αναπηρία. Η ενότητα αυτή συμπληρώθηκε με ζητήματα συγκρούσεων, δηλαδή τη διάσταση και τις αντιφάσεις ανάμεσα στις αλλαγές που θεωρούνται αναγκαίες και τα κυρίαρχα συμφέροντα, τα οποία παρεμβαίνουν στη διαδικασία αυτή.

Βέβαια, ιδιαίτερα σημαντικό θεματικό άξονα αποτέλεσε ο ρόλος και η πρακτική των εκπαιδευτικών με επικέντρωση στο είδος της πρακτικής που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί καθώς και στον πραγματικό και δυνατό τους ρόλο. Παράλληλα, ενδιαφέρον συγκέντρωσε και το θέμα των επιδράσεων από εξωγενείς παράγοντες όπως οι αναπηρικές οργανώσεις και οι

γονείς, καθώς και από συστημικούς παράγοντες όπως ο συγκεντρωτικός τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και το αναλυτικό πρόγραμμα. Πέραν τούτου εξετάστηκε το θέμα της ρητορικής με τις παρερμηνείες και ερμηνείες που παρατηρούνται γύρω από την αναπηρία και την ένταξη. Τέλος, ξεχωριστό θεματικό άξονα αποτέλεσαν οι θετικές και αρνητικές προοπτικές που διανοίγονται για το μέλλον της ενιαίας εκπαίδευσης και της ‘ενιαίας’ κοινωνίας, σε συνδυασμό με εισηγήσεις από τους εκπαιδευτικούς για βελτιώσεις.

Πίνακας 14

Θέματα, κατηγορίες και υποκατηγορίες

ΘΕΜΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ
ΑΠΟΨΕΙΣ	Σχολείο – Εκπαιδευτικό σύστημα	Λειτουργία
		Χαρακτήρας
	Παιδιά με αναπηρία και εκπαίδευσή τους	‘Ετικέτες’
		Στερεότυπα και προκαταλήψεις
		Εγκλεισμός σε ιδρύματα
	Μοντέλα για την αναπηρία	Ιατρικό-Φιλανθρωπικό μοντέλο
Κοινωνικό μοντέλο		
ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ	Υπουργείο Παιδείας	Πολιτική και προγράμματα
		Ευθύνες και υπευθυνότητες
		Ασυνέχειες και παραλείψεις
		Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση
	Σχολική μονάδα	Προγράμματα στήριξης
		Πολιτική επιείκειας
		Πρόγραμμα ειδικής μονάδας
	Συγκρούσεις	Αναγκαίες αλλαγές
		Συμφέροντα
	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	Ρόλος
Δυνατός		
Πρακτική		Θετική
		Αρνητική
ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ	Εξωγενείς παράγοντες	Αναπηρικές οργανώσεις
		Γονείς
	Συστημικοί παράγοντες	Συγκεντρωτισμός
		Αναλυτικό πρόγραμμα
ΡΗΤΟΡΙΚΗ	Ερμηνείες	Αναπηρία
		Ενιαία εκπαίδευση
	Παρερμηνείες	Αναπηρία
		Ενιαία εκπαίδευση
ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ	Ενιαία εκπαίδευση	Θετικές
		Αρνητικές
		Εισηγήσεις
	‘Ενιαία’ κοινωνία	Θετικές

		Αρνητικές
		Εισηγήσεις

Άξονες κριτικής ανάλυσης πολιτικής

Στον πίνακα 15 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι χαρακτηριστικές φράσεις που εντοπίστηκαν μέσα στις 17 εγκυκλίους που διαπραγματεύταν θέματα περί αναπηρίας, σε σχέση με τις παραμέτρους που αναφέρθηκαν στη μεθοδολογία, δηλαδή τα συμφέροντα, τις ασυνέχειες, τις παραλείψεις, τους συμβιβασμούς και τις εξαιρέσεις, καθώς και τη ρητορική.

Ο πίνακας 15 μπορεί να διαβαστεί είτε κάθετα είτε οριζόντια. Σε κάθετη ανάγνωση παρουσιάζονται όλες οι παράμετροι ανάλυσης και η ρητορική για κάθε μια εγκύκλιο ξεχωριστά, δίνοντας έτσι μια πιο σφαιρική εικόνα του υπόρρητου περιεχομένου της συγκεκριμένης εγκυκλίου. Αντίθετα, με οριζόντια ανάγνωση μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή η κάθε μια παράμετρος και η ρητορική μεμονωμένα και στις προεκτάσεις τους, όπως αντικατοπτρίζονται μέσα σε όλες τις εγκυκλίους, ενώ παράλληλα παρέχεται η δυνατότητα για συγκρίσεις μεταξύ των εγκυκλίων.

Πίνακας 15

Ανάλυση των εγκυκλίων της σχολικής χρονιάς 2013-14

ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ						
ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	ΕΓΚΥΚΛΙΟΣ					
	1) dme6721	2) dme6722	3) dme6761	4) dme6762	5) dme6775	6) dme6818
Συμφέροντα	Διοργάνωση από τη Σχολή Τυφλών	Διοργάνωση από τη Σχολή Κωφών	Πιέσεις: διεθνείς οργανισμοί και αναπηρικό κίνημα	Πιέσεις: διεθνείς οργανισμοί και αναπηρικό κίνημα	Προβολή μιας φιλάνθρωπης αρχής που ενδιαφέρεται	Διοργάνωση από τη Σχολή Τυφλών
Ασυνέχειες	Γνωριμία με δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία και εξειδικευμένες προσεγγίσεις σε σχολικά θέματα, χωρίς όμως συνέχεια του σεμιναρίου	Προσπάθεια κάλυψης πολλών πτυχών (φιλοσοφία, παθολογία, ψυχολογία, κοινωνικές διαστάσεις) σε δύο μέρες μόνο σεμιναρίου	Επιλογή διδασκόντων με βάση αυστηρά κριτήρια όμως μόνο από το υφιστάμενο προσωπικό και από τους απλούς καθηγητές	Καθυστερημένη και μεμονωμένη διερεύνηση της ύπαρξης των απαραίτητων αιθουσών	Μεμονωμένη δραστηριότητα, με υπερβολικές διαστάσεις, με την οποία διαφωνούν οι αναπηρικές οργανώσεις	
Παραλείψεις	Εθελοντικό σεμινάριο αν και οι μαθητές με οπτική αναπηρία ήδη φοιτούν στα σχολεία	Προϋπόθεση για διδασκαλία σε παιδιά με απώλεια ακοής, χωρίς όμως έλεγχο των εκπαιδευτικών ή αξιολόγηση των αποτελεσμάτων	Δεν υπάρχει πρόνοια για συστηματικό έλεγχο ή αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των προγραμμάτων	Ενδιαφέρει ο αριθμός των αιθουσών και όχι αν είναι λειτουργικές	Απευθύνεται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια) και στους Συνδέσμους Γονέων, αλλά δεν λαμβάνεται υπόψη η φωνή των ίδιων των ατόμων με αναπηρία	
Συμβιβασμοί	Χρειάζεται να δοθεί άδεια	Χρειάζεται να γίνουν διευθετή-	Διευκολύνσεις κατά περίπτωση	Προσπάθεια κάλυψης	Πέραν της οικονομικής	Ενημέρωση μόνο για τα

	παρακολούθησης από τους Διευθυντές	σεις από τη Διεύθυνση του σχολείου και να δοθεί άδεια παρακολούθησης		βιολογικών αναγκών	εισφοράς προτείνεται και η παροχή ηθικής διαρκούς συμπαράστασης	σχολεία που επιθυμούν
Εξαιρέσεις	Ημερομηνίας 20 Αυγούστου και διεξαγωγή του σεμιναρίου πριν την έναρξη των μαθημάτων, όμως μόνο στη Λευκωσία (Σχολή Τυφλών)	Σεμινάρια σε δύο πόλεις (Λευκωσία και Λεμεσός) με ομαδοποίηση των συμμετεχόντων	Ο μαθητής αποσύρεται από μάθημα από το οποίο έχει απαλλαχθεί ή σε εξαιρετικές περιπτώσεις από οποιοδήποτε άλλο μάθημα	Απευθύνεται μόνο στη μέση γενική εκπαίδευση	Διευκόλυνση των εκπαιδευτικών και των μαθητών να συμμετάσχουν στο Ραδιομαραθώνιο, σε αντίθεση με τα σεμινάρια	Διαφορετική μέρα για τα σχολεία όπου φοιτούν μαθητές με οπτική αναπηρία
ΡΗΤΟΡΙΚΗ	‘μαθητές με οπτική αναπηρία’ ‘επιπτώσεων της αναπηρίας στον εκπαιδευτικό και κοινωνικό τομέα’ ‘δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία’ ‘εξειδικευμένες προσεγγίσεις’	‘μέσα στα πλαίσια του νόμου’ ‘παιδιά με απώλεια ακοής’ ‘να κάνουν τις απαραίτητες διευθετήσεις’	‘ίσες ευκαιρίες για συμμετοχή και επιβράβευση των παιδιών της Ειδικής Αγωγής’ ‘δεν πρόκειται να υπάρξει η παραμικρή ανεκτικότητα στο θέμα’ (δηλ. ρατσισμού, περιθωριοποίησης ή απομόνωσης) ‘ο μαθητής αποσύρεται για παροχή ειδικής εκπαίδευσης’ ‘ώστε να επιτυγχάνεται η μέγιστη, κατά το	‘αίθουσες για την ικανοποίηση των ατομικών αναγκών’ ‘μαθητών με ειδικές ανάγκες’	‘ένας θεσμός με υψηλούς στόχους’ ‘με μεγάλες συγκινήσεις’ ‘πέραν από την οικονομική εισφορά’ ‘κατάρριψη της προκατάληψης’ ‘ηθική συμπαράσταση προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες’	‘το έργο το οποίο επιτελεί η Σχολή Τυφλών’

			<p>δυνατόν, αξιοποίηση των διαθέσιμων περιόδων' 'οι μαθητές εντάσσονται σε μαθήματα που μπορούν να ανταποκριθούν' 'στα εργαστηριακά μαθήματα εντάσσονται στα εργαστήρια'</p>			
--	--	--	--	--	--	--

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	ΕΓΚΥΚΛΙΟΣ					
	7) dme6841	8) dme6851	9) dme6884	10) dme6965	11) dme7004	12) dme7125
Συμφέροντα	Συγκεντρωτικό σύστημα και ιεραρχική δομή εξουσίας	Ειδικό Φυσικής Αγωγής	Αναπηρικές οργανώσεις (με απώλεια ακοής)	Συγκεντρωτικό σύστημα και ιεραρχική δομή εξουσίας	Πιέσεις: διεθνείς οργανισμοί και αναπηρικό κίνημα	Διοργάνωση από τη Σχολή Κωφών
Ασυνέχειες	Αφορά μόνο τη σχολική χρονιά 2013-14	Αφορά μόνο καθηγητές Φυσικής Αγωγής και είναι μεμονωμένο σεμινάριο	Προσφέρεται το επίπεδο 1,3 και 4 άλλα όχι το επίπεδο 2	Παρά τις αποφάσεις των ΕΕΕΑΕ, απαιτείται νέα αίτηση και προσκόμιση δικαιολογητικών από τον υποψήφιο	Στο μέσο της σχολικής χρονιάς, μεμονωμένο σεμινάριο, μόνο για εμπλεκόμενους στις Ειδικές Μονάδες	Μεμονωμένη διάλεξη, εντός της Σχολής Κωφών
Παραλείψεις		Δεν προσφέρεται κάτι ανάλογο για άλλες ειδικότητες	Μόνο για παιδιά με απώλεια ακοής, όχι για εκπαιδευτικούς		Καμία πρόνοια για τα άλλα προγράμματα Ειδικής Αγωγής	Είναι στα Αγγλικά με περίληψη στα Ελληνικά

Συμβιβασμοί	Η αίτηση για απαλλαγή γίνεται μόνο μέσω του σχολείου	Προσαρμογή του πρακτικού μέρους σε εξειδικευμένες ασκήσεις για συγκεκριμένες δυσκολίες	Η μεταφορά αποτελεί ευθύνη των γονιών	Απαίτηση για συγκέντρωση δικαιολογητικών από διάφορους φορείς		
Εξαιρέσεις	Κάθε περίπτωση εξετάζεται χωριστά	Εκτός από καθηγητές μπορούν να δηλώσουν συμμετοχή και άλλα άτομα	Χωρίς δίδακτρα	Απαιτείται έλεγχος από το ΣΕΑ	Μόνο για καθηγητές Ειδικών Μονάδων και σχολικούς συνοδούς	
ΡΗΤΟΡΙΚΗ	‘αιτήσεις οι οποίες δεν υποβάλλονται με τη χρήση του συγκεκριμένου εντύπου ή δεν είναι πλήρως και ορθά συμπληρωμένες δεν θα μελετούνται’	‘εξειδικευμένες ασκήσεις για κάθε δυσκολία’	‘μετά τη μεγάλη επιτυχία των προηγούμενων χρόνων’ ‘τα μαθήματα θα γίνονται από αναγνωρισμένους εκπαιδευτές’	‘οι ενδιαφερόμενοι υποψήφιοι για εξασφάλιση διευκολύνσεων’	‘μέσα στα πλαίσια του νόμου’	‘απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και άλλους ειδικούς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση παιδιών με απώλεια ακοής’

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	ΕΓΚΥΚΛΙΟΣ					
	13) dme7157	14) dme7180	15) dme7186	16) dme7192	17) dme7254	
Συμφέροντα	Αναπηρικές οργανώσεις (για αυτισμό)	Γραφειοκρατικό σύστημα και κανονισμοί	Γραφειοκρατικό σύστημα και κανονισμοί	Οργανώσεις γονέων (ΠΟΣΥΓΟΠΕΑ)	Γραφειοκρατικό σύστημα και ειδικοί	
Ασυνέχειες	Μεμονωμένη δραστηριότητα	Προσπάθεια παροχής αποτελεσματικής		Ενημέρωση μόνο για δομές ημερήσιας		

		ειδικής αγωγής με τροποποίηση εντύπου		φροντίδας και απασχόλησης ενήλικων ΑμεΑ		
Παραλείψεις	Οδικός έρανος μόνο χωρίς σχετικές διαλέξεις			Αφορά μόνο γονείς και παιδιά, όχι εκπαιδευτικούς		
Συμβιβασμοί	Φιλανθρωπικό μοντέλο		Ιατρικό μοντέλο		Εγγραφή σε Τεχνική μόνο με απόφαση των ΕΕΕΑΕ	
Εξαιρέσεις	Αποστολή ενημερωτικού υλικού κατόπιν ζήτησης					
ΡΗΤΟΡΙΚΗ	‘εκστρατεία ενημέρωσης και οικονομικής ενίσχυσης του Συνδέσμου’	‘σύμφωνα με τις διατάξεις του Νόμου’	‘αίθουσες κοντά σε χώρους υγιεινής’ ‘ένας τουλάχιστον αναπληρωτής επιτηρητής για χειρισμό περιπτώσεων έκτακτης ανάγκης’	‘μετά την ολοκλήρωση της φοίτησής τους’	‘τα παιδιά της Ειδικής Αγωγής που είναι σε θέση να φοιτήσουν στις Τεχνικές Σχολές’	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11

ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά το αποτελεσματικό σχολείο, το εκπαιδευτικό σύστημα, τα παιδιά με αναπηρία και την εκπαίδευσή τους. Δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα έγινε με βάση το μοντέλο των δύο φάσεων (two-phase model) των Creswell και Plano Clark (2007) πρώτα παρουσιάζονται τα ποσοτικά δεδομένα, τα οποία ακολούθως σχολιάζονται με βάση τη βιβλιογραφία και τέλος επεξηγούνται με βάση τα ποιοτικά δεδομένα. Η ίδια τακτική ακολουθείται και στο κεφάλαιο δεκατέσσερα, το οποίο επίσης περιλαμβάνει, πέραν των ποιοτικών, και ποσοτικά δεδομένα.

Το αποτελεσματικό σχολείο

Κατά γενική ομοφωνία σύμφωνα με τους συμμετέχοντες ως αποτελεσματικό θεωρείται εκείνο το σχολείο που 'δημιουργεί πολίτες οι οποίοι συμπεριφέρονται σύμφωνα με τους κοινωνικούς κανόνες' (80.2%, N=429). Επιπρόσθετα, περίπου οι μισοί από τους συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι αποτελεσματικό είναι εκείνο το σχολείο που 'εφοδιάζει τους μαθητές με τα απαραίτητα προσόντα για να βρουν εργασία' (49.9%, N=267), ενώ το ένα τρίτο περίπου των συμμετεχόντων προσθέτουν ως κριτήριο αποτελεσματικότητας την ικανότητα του σχολείου να 'προετοιμάζει τους μαθητές κατάλληλα για να γράψουν καλά στις εξετάσεις' (34.2%, N=183). Παρόλα αυτά, αξιοσημείωτο είναι ότι ένα 20.9% των συμμετεχόντων (N=121) θεωρεί ότι αποτελεσματικό είναι ένα άλλο είδος σχολείου, δηλαδή εκείνο που σύμφωνα με την πλειοψηφία στοχεύει στην καλλιέργεια του δημοκρατικού, κριτικά σκεπτόμενου και ενεργού πολίτη, ο οποίος ενστερνίζεται ανθρωπιστικές αξίες όπως ο σεβασμός της διαφορετικότητας, είναι δημιουργικός και έχει μάθει πώς να μαθαίνει (όλες οι απαντήσεις που δόθηκαν για το 'άλλο' είδος αποτελεσματικού σχολείου παρατίθενται στο παράρτημα Δ).

Το εκπαιδευτικό σύστημα και η λειτουργία του

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου διερευνήθηκαν στο μέρος Β.2 με τις δηλώσεις 1, 2, 3, 6, 8 και 14. Όπως διαφάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων, περίπου οι μισοί από τους συμμετέχοντες πιστεύουν ότι το σύγχρονο

σχολείο δεν προσφέρει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση (49.6%), ενώ η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι δυσλειτουργικό (63.2%), δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένο για να υποδεχτεί παιδιά με αναπηρία (68.9%) και δεν αφήνει περιθώρια στους εκπαιδευτικούς να πάρουν πρωτοβουλίες (66.9%). Αξιοσημείωτο είναι ότι ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων (69.8%) θεωρεί ως πρώτιστο χρέος του σχολείου την καλλιέργεια του ελληνοχριστιανικού ιδεώδους. Ένα μεγάλο επίσης ποσοστό των εκπαιδευτικών (66.4%) θεωρεί ότι η λήψη αποφάσεων για τους μαθητές είναι κάτι που αφορά μόνο το σχολείο και ως εκ τούτου δεν πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις του γονιού.

Στον πίνακα 16 που ακολουθεί, παρουσιάζονται συγκεντρωμένες οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό σύστημα και τη λειτουργία του, ενώ για σκοπούς καλύτερης κατανόησης των αποτελεσμάτων, οι επιλογές ‘Συμφωνώ’ και ‘Συμφωνώ απόλυτα’ έχουν συγχωνευθεί σε Σ/ΣΑ. Το ίδιο έγινε και με τις δηλώσεις ‘Διαφωνώ’ και ‘Διαφωνώ απόλυτα’, οι οποίες παρουσιάζονται ως Δ/ΔΑ. Η ενδιάμεση δήλωση ‘Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ’ (ΟΥ) παρέμεινε ως είχε. Το ίδιο γίνεται και για τους επόμενους πίνακες του ίδιου μέρους του ερωτηματολογίου, οι οποίοι παρουσιάζονται σε αυτό ή τα επόμενα κεφάλαια.

Πίνακας 16

Απόψεις για το εκπαιδευτικό σύστημα και τη λειτουργία του

ΔΗΛΩΣΗ	Δ/ΔΑ		ΟΥ		Σ/ΣΑ	
	N	%	N	%	N	%
1. Το σύγχρονο σχολείο προσφέρει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση σε όλα τα παιδιά.	263	49.6%	100	18.9%	167	31.5%
2. Πιστεύω ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι δυσλειτουργικό.	99	18.5%	98	18.3%	338	63.2%
3. Είναι χρέος όλων των σχολείων της Κύπρου να καλλιεργούν το ελληνοχριστιανικό ιδεώδες.	66	12.5%	94	17.8%	369	69.8%
6. Ο τρόπος που είναι δομημένο το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου δεν αφήνει τους εκπαιδευτικούς να πάρουν πρωτοβουλίες.	81	15.3%	94	17.8%	353	66.9%
8. Όταν οι γονείς διαφωνούν με μια απόφαση του σχολείου για το παιδί τους, τότε η απόφαση αυτή πρέπει να ανακαλείται.	348	66.4%	119	22.7%	57	10.9%
14. Τα περισσότερα σχολεία είναι επαρκώς προετοιμασμένα για να παρέχουν ό, τι χρειάζεται ένα παιδί με ειδικές ανάγκες.	366	68.9%	107	20.2%	58	10.9%

Συσχετίσεις ανάμεσα στις δηλώσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα. Με βάση το στατιστικό έλεγχο Pearson βρέθηκαν να υπάρχουν θετικές και αρνητικές συσχετίσεις ανάμεσα

στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, πράγμα που δείχνει κάποιες γενικότερες τάσεις. Έτσι, πέραν των συσχετίσεων που αναφέρθηκαν προηγουμένως, βρέθηκε επίσης ότι η δήλωση 2 (‘Πιστεύω ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι δυσλειτουργικό’) έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με τη δήλωση 1 (‘Το σύγχρονο σχολείο προσφέρει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση σε όλα τα παιδιά’) ($r=-0.311$, $p<0.01$). Αυτό σημαίνει ότι όσοι πιστεύουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι δυσλειτουργικό πιστεύουν επίσης ότι το σύγχρονο σχολείο δεν προσφέρει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση.

Παράλληλα, η δήλωση 6 (‘Ο τρόπος που είναι δομημένο το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου δεν αφήνει τους εκπαιδευτικούς να πάρουν πρωτοβουλίες’) βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με τη δήλωση 1 (‘Το σύγχρονο σχολείο προσφέρει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση σε όλα τα παιδιά’) ($r=-0.169$, $p<0.01$). Βρέθηκε επίσης στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τις δηλώσεις 2 (‘Πιστεύω ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι δυσλειτουργικό’) ($r=0.337$, $p<0.01$) και 5 (‘Για να είναι αποτελεσματικός ένας εκπαιδευτικός πρέπει να επιμορφώνεται συστηματικά’) ($r=0.118$, $p<0.01$). Με άλλα λόγια, όσοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν αφήνονται να πάρουν πρωτοβουλίες λόγω της δομής του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος υποστηρίζουν επίσης ότι το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα είναι δυσλειτουργικό και ότι το σύγχρονο σχολείο δεν προσφέρει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση. Υποστηρίζουν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφώνονται συστηματικά για να είναι αποτελεσματικοί.

Τέλος, η δήλωση B.2.14 (‘Τα περισσότερα σχολεία είναι επαρκώς προετοιμασμένα για να παρέχουν ό, τι χρειάζεται ένα παιδί με ειδικές ανάγκες’) βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τις δηλώσεις 1 (‘Το σύγχρονο σχολείο προσφέρει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση σε όλα τα παιδιά’) ($r=0.229$, $p<0.01$), 9 (‘Ο κύριος λόγος που ένας μαθητής έχει χαμηλές επιδόσεις είναι γιατί δεν διαβάζει αρκετά’) ($r=0.232$, $p<0.01$) και 12 (‘Όταν υπάρχει παιδί με ειδικές ανάγκες στην τάξη τότε το μάθημα επηρεάζεται αρνητικά’) ($r=0.088$, $p<0.05$). Επιπρόσθετα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με τις δηλώσεις 2 (‘Πιστεύω ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι δυσλειτουργικό’) ($r=-0.244$, $p<0.01$), 5 (‘Για να είναι αποτελεσματικός ένας εκπαιδευτικός πρέπει να επιμορφώνεται συστηματικά’) ($r=-0.168$, $p<0.01$) και 13 (‘Πιστεύω ότι η κυπριακή κοινωνία είναι προκατειλημμένη απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες’) ($r=-0.193$, $p<0.01$). Ως εκ τούτου, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν πως τα σχολεία μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία πιστεύουν επίσης ότι το σύγχρονο σχολείο προσφέρει ίσες

ευκαιρίες στη μάθηση και δεν είναι δυσλειτουργικό, ενώ δεν υπάρχει κοινωνική προκατάληψη απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Πέραν τούτου, υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με αναπηρία επηρεάζουν το μάθημα αρνητικά και ότι οι μαθητές έχουν χαμηλές επιδόσεις επειδή δεν διαβάζουν, ενώ οι ίδιοι δεν χρειάζονται καμιά επιμόρφωση για να είναι αποτελεσματικοί.

Παιδιά με αναπηρία: ‘ετικέτες’, στερεότυπα και προκαταλήψεις

Οι απόψεις των συμμετεχόντων για τα παιδιά με αναπηρία διερευνήθηκαν με τις δηλώσεις 10, 11, 12 και 13 του μέρους Β.2 και τις ερωτήσεις του μέρους Β.3. Όσον αφορά το μέρος Β.2, περίπου οι μισοί συμμετέχοντες (45.2%) δήλωσαν ότι τα παιδιά με αναπηρία συνήθως δεν ενοχλούν την ώρα του μαθήματος και ότι το μάθημα δεν επηρεάζεται αρνητικά από την ύπαρξή τους στην τάξη (58.4%). Παρόλα αυτά, ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών είχε αντίθετες απόψεις (21.4% και 13.8% αντίστοιχα). Παράλληλα, πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι η κυπριακή κοινωνία είναι προκατειλημμένη απέναντι στα άτομα με αναπηρία (57.3%). Αξιοπρόσεκτο είναι ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (75.3%) θεωρεί άξιο θαυμασμού ένα παιδί με αναπηρία που καταφέρνει να γράψει πάνω από τη βάση σε ένα διαγώνισμα. Οι απόψεις των συμμετεχόντων για τα παιδιά με αναπηρία παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα 17 στη συνέχεια.

Πίνακας 17

Απόψεις για παιδιά με αναπηρία

ΔΗΛΩΣΗ	Δ/ΔΑ		ΟΥ		Σ/ΣΑ	
	N	%	N	%	N	%
10. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συνήθως ενοχλούν την ώρα του μαθήματος.	238	45.2%	176	32.8%	113	21.4%
11. Είναι πραγματικά αξιοθαύμαστο ένα παιδί με ειδικές ανάγκες που καταφέρνει να γράψει πάνω από τη βάση σε ένα διαγώνισμα.	43	8.1%	88	16.6%	399	75.3%
12. Όταν υπάρχει παιδί με ειδικές ανάγκες στην τάξη τότε το μάθημα επηρεάζεται αρνητικά.	314	59.4%	142	26.8%	73	13.8%
13. Πιστεύω ότι η κυπριακή κοινωνία είναι προκατειλημμένη απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες.	120	22.6%	107	20.2%	304	57.3%

Συσχετίσεις ανάμεσα στις απόψεις για τα παιδιά με αναπηρία. Με βάση το στατιστικό έλεγχο Pearson, βρέθηκε ότι η δήλωση 10 (‘Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συνήθως ενοχλούν την ώρα του μαθήματος’) έχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με τη

δήλωση 5 (‘Για να είναι αποτελεσματικός ένας εκπαιδευτικός πρέπει να επιμορφώνεται συστηματικά’) ($r=-0.123$, $p<0.01$) και στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τη δήλωση 9 (‘Ο κύριος λόγος που ένας μαθητής έχει χαμηλές επιδόσεις είναι γιατί δεν διαβάζει αρκετά’) ($r=0.135$, $p<0.01$). Δηλαδή εκείνοι που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με αναπηρία είναι ενοχλητικά στο μάθημα πιστεύουν επίσης ότι οι μαθητές έχουν χαμηλές επιδόσεις γιατί δεν διαβάζουν και ότι ο εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται επιμόρφωση για να είναι αποτελεσματικός.

Από την άλλη, βρέθηκε ότι η δήλωση 11 (‘Είναι πραγματικά αξιοθαύμαστο ένα παιδί με ειδικές ανάγκες που καταφέρνει να γράψει πάνω από τη βάση σε ένα διαγώνισμα’) έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τις δηλώσεις 3 (‘Είναι χρέος όλων των σχολείων της Κύπρου να καλλιεργούν το ελληνοχριστιανικό ιδεώδες’) ($r=0.139$, $p<0.01$), 4 (‘Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αλλάξει τις αντιλήψεις των μαθητών του αν το προσπαθήσει μεθοδικά’) ($r=0.162$, $p<0.01$), 8 (‘Όταν οι γονείς διαφωνούν με μια απόφαση του σχολείου για το παιδί τους, τότε η απόφαση αυτή πρέπει να ανακαλείται’) ($r=0.155$, $p<0.01$), 9 (‘Ο κύριος λόγος που ένας μαθητής έχει χαμηλές επιδόσεις είναι γιατί δεν διαβάζει αρκετά’) ($r=0.160$, $p<0.01$) και 10 (‘Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συνήθως ενοχλούν την ώρα του μαθήματος’) ($r=0.144$, $p<0.01$). Δηλαδή, εκείνοι που πιστεύουν ότι θα ήταν απίθανο ένα παιδί με αναπηρία να πάει καλά σε ένα διαγώνισμα πιστεύουν επίσης ότι τα παιδιά με αναπηρία είναι ενοχλητικά στο μάθημα και ότι οι αδύνατοι μαθητές αποτυγχάνουν επειδή δεν διαβάζουν. Επίσης υποστηρίζουν ότι τα σχολεία πρέπει να καλλιεργούν το ελληνοχριστιανικό ιδεώδες, ότι πρέπει λαμβάνουν υπόψη τις επιθυμίες των γονέων και ότι οι ίδιοι μπορούν να επιδράσουν στις απόψεις των μαθητών τους.

Όσον αφορά τη δήλωση 12 (‘Όταν υπάρχει παιδί με ειδικές ανάγκες στην τάξη τότε το μάθημα επηρεάζεται αρνητικά’), βρέθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με τη δήλωση 5 (‘Για να είναι αποτελεσματικός ένας εκπαιδευτικός πρέπει να επιμορφώνεται συστηματικά’) ($r=-0.092$, $p<0.05$) και στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τη δήλωση 7 (‘Τα υποχρεωτικά σεμινάρια που γίνονται δύο φορές το χρόνο από τους επιθεωρητές δεν έχουν καμιά πρακτική χρησιμότητα’) ($r=0.116$, $p<0.01$), 9 (‘Ο κύριος λόγος που ένας μαθητής έχει χαμηλές επιδόσεις είναι γιατί δεν διαβάζει αρκετά’) ($r=0.115$, $p<0.05$) και 10 (‘Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συνήθως ενοχλούν την ώρα του μαθήματος’) ($r=0.518$, $p<0.01$). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι η παρουσία παιδιού με αναπηρία στην τάξη επηρεάζει αρνητικά το μάθημα πιστεύουν επίσης ότι τα παιδιά με αναπηρία συνήθως ενοχλούν και ότι ένας μαθητής είναι αδύνατος επειδή δεν διαβάζει. Παράλληλα θεωρούν ότι δεν

χρειάζονται επιμόρφωση για να είναι αποτελεσματικοί και ότι τα σεμινάρια των επιθεωρητών δεν είναι χρήσιμα.

Για τη δήλωση 13 ('Πιστεύω ότι η κυπριακή κοινωνία είναι προκατειλημμένη απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες'), βρέθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με τη δήλωση 1 ('Το σύγχρονο σχολείο προσφέρει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση σε όλα τα παιδιά') ($r=-0.204$, $p<0.01$) και στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τη δήλωση 2 ('Πιστεύω ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι δυσλειτουργικό') ($r=0.178$, $p<0.01$), 6 ('Ο τρόπος που είναι δομημένο το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου δεν αφήνει τους εκπαιδευτικούς να πάρουν πρωτοβουλίες') ($r=0.156$, $p<0.01$), 7 ('Τα υποχρεωτικά σεμινάρια που γίνονται δύο φορές το χρόνο από τους επιθεωρητές δεν έχουν καμιά πρακτική χρησιμότητα') ($r=0.160$, $p<0.01$) και 10 ('Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συνήθως ενοχλούν την ώρα του μαθήματος') ($r=0.092$, $p<0.05$) και 11 ($r=0.089$, $p<0.05$). Δηλαδή εκείνοι που πιστεύουν ότι υπάρχει προκατάληψη στην Κύπρο για τα άτομα με αναπηρία πιστεύουν επίσης ότι το σχολείο δεν προσφέρει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση, είναι δυσλειτουργικό, δεν επιτρέπει πρωτοβουλίες και δεν οργανώνει χρήσιμα σεμινάρια. Παράλληλα, πιστεύουν ότι τα παιδιά με αναπηρία είναι ενοχλητικά στο μάθημα.

'Αναγκαία' μέτρα για τα παιδιά με αναπηρία

Στο μέρος B.3, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να δηλώσουν ποια μέτρα θεωρούν ότι πρέπει να λαμβάνονται για τα παιδιά με αναπηρία, ανάλογα με την κατηγορία στην οποία είχαν τοποθετηθεί τα παιδιά κατά την πιλοτική φάση της παρούσας έρευνας. Έτσι, για τα 'παιδιά με νοητική καθυστέρηση' οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το πιο κατάλληλο μέτρο που πρέπει να λαμβάνεται είναι η φοίτησή τους σε ειδικό σχολείο (76.3%). Παράλληλα, πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς προτείνουν επίσης φοίτησή τους σε ειδική μονάδα (50.7%), πιο εύκολες ασκήσεις και διαγωνίσματα (54.3% και 52.2%) και προαγωγή στην επόμενη τάξη άσχετα από την επίδοσή τους (54.7%). Ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών πιστεύει ότι τα 'παιδιά με νοητική καθυστέρηση' πρέπει να παρακολουθούνται συστηματικά από ένα ειδικό (67.9%), ο οποίος θα ετοιμάζει και το ημερήσιο πρόγραμμά τους (66%). Τέλος, ένα επίσης μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν λιγότερες απαιτήσεις από τα 'παιδιά με νοητική καθυστέρηση' σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά (69.2%) και να δίνουν προτεραιότητα στην κοινωνικοποίησή τους (67.9%).

Όσον αφορά τα ‘παιδιά με σωματικές αναπηρίες’, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν πρέπει να φοιτούν σε ειδικό σχολείο (81.3%), αλλά στο γενικό (62.9%), ενώ θεωρούν ότι πρέπει να δέχονται στήριξη ώστε να μπορέσουν να φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο (68.7%), απόψεις που είναι εντελώς αντίθετες όταν πρόκειται για τα ‘παιδιά με νοητική καθυστέρηση’ ή ‘προβλήματα συμπεριφοράς’. Από την άλλη, πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες πιστεύουν ότι και για τα ‘παιδιά με σωματικές αναπηρίες’, όπως και για τα ‘παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς’ και ‘μαθησιακές δυσκολίες’ πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στην κοινωνικοποίησή τους (58.8%, 57.3% και 49.8% αντίστοιχα).

Επιπρόσθετα, τόσο για τα ‘παιδιά με σωματικές αναπηρίες’ όσο και για τα ‘παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς’ η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων πιστεύει ότι δεν πρέπει να δίνονται πιο εύκολες ασκήσεις (86.8% και 89.6% αντίστοιχα) ή πιο εύκολα διαγωνίσματα (87.9% και 91% αντίστοιχα), ούτε και πιο ψηλοί βαθμοί από ότι αξίζουν (83% και 82% αντίστοιχα). Αντίθετα, αρκετοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα ‘παιδιά με νοητική καθυστέρηση’ και ‘μαθησιακές δυσκολίες’ πρέπει να βαθμολογούνται με επιείκεια (40.5% και 35.8% αντίστοιχα).

Το πιο σημαντικό μέτρο που θεωρούν οι συμμετέχοντες ότι πρέπει να λαμβάνεται στην περίπτωση των ‘παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς’ είναι η συστηματική παρακολούθηση από έναν ειδικό (74.1%), όπως εξάλλου είχε ειπωθεί και για τα ‘παιδιά με νοητική καθυστέρηση’. Αν και οι περισσότεροι συμμετέχοντες διαφωνούν με τη φοίτηση των ‘παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς’ σε ειδικό σχολείο ή ειδική μονάδα (78% και 69.2% αντίστοιχα), δεν συμφωνούν ούτε και με τη φοίτησή τους στο γενικό σχολείο (61.6%) ή τη χαριστική προαγωγή τους στην επόμενη τάξη (91.4%).

Αντίθετα, στην περίπτωση των ‘παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες’, ως το πιο σημαντικό μέτρο θεωρείται η παροχή ατομικής στήριξης καθημερινά (76.9%), πράγμα που δεν θεωρείται εξίσου σημαντικό όταν πρόκειται για ‘παιδιά με νοητική καθυστέρηση’ (40.1%), ‘με προβλήματα συμπεριφοράς’ (36.9%) ή ‘με σωματικές αναπηρίες’ (24.8%). Σημαντικά μέτρα για τα ‘παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες’ θεωρούνται επίσης οι πιο εύκολες ασκήσεις (77.8%), τα πιο εύκολα διαγωνίσματα (74.1%) και οι λιγότερες απαιτήσεις από τα άλλα παιδιά (60.6%), σε αντίθεση με τα ‘παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς’ για τα οποία το 85.8% των συμμετεχόντων έχει τις ίδιες απαιτήσεις όπως και με τα υπόλοιπα παιδιά.

Αν και το 79.1% των συμμετεχόντων θεωρεί ότι τα ‘παιδιά με νοητική καθυστέρηση’ δεν πρέπει να εγγράφονται στο γενικό σχολείο, όταν πρόκειται για ‘παιδιά με μαθησιακές

δυσκολίες' οι απόψεις διαφοροποιούνται. Έτσι περίπου οι μισοί συμμετέχοντες (50.4%) θεωρούν ότι τα 'παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες' μπορούν να φοιτήσουν στο ίδιο σχολείο με τα άλλα παιδιά, αν και κατά τη γνώμη τους χρειάζονται παράλληλα παρακολούθηση από ένα ειδικό (52.6%), ο οποίος και θα καθορίζει το ημερήσιο πρόγραμμά τους (51.1%). Αξιοσημείωτο είναι ότι το μέτρο αυτό όπως και η φοίτηση σε ειδική μονάδα θεωρούνται από αρκετά ως πολύ σημαντικά για όλες τις κατηγορίες αναπηρίας, σε αντίθεση με την τακτική της τοποθέτησης ενός παιδιού στη θέση του 'ακροατή', η οποία θεωρείται απαραίτητη μόνο στην περίπτωση των 'παιδιών με νοητική καθυστέρηση' (39.6%).

Πάντως σε γενικές γραμμές οι συμμετέχοντες δεν φαίνονται να συμφωνούν ότι τα παιδιά πρέπει να ερωτούνται για τα μέτρα που προτιμούν, σε ποσοστό 58.2% όταν πρόκειται για 'παιδιά με σωματικές αναπηρίες', 59.1% για 'παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες', 60.4% για 'παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς' και 70% για 'παιδιά με νοητική καθυστέρηση'. Οι απόψεις αυτές συνοψίζονται στον πίνακα 18.

Πίνακας 18

Απόψεις για τα αναγκαία μέτρα για τα παιδιά με αναπηρία

ΑΝΑΓΚΑΙΑ ΜΕΤΡΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ							
	Νοητική καθυστέρηση		Σωματικές αναπηρίες		Προβλήματα συμπεριφοράς		Μαθησιακές δυσκολίες	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1.Φοίτηση σε ειδικό σχολείο για παιδιά με ειδικές ανάγκες	409	76.3%	100	18.7%	118	22.0%	75	14.0%
2.Φοίτηση σε ειδική μονάδα στο γενικό σχολείο.	272	50.7%	120	22.4%	165	30.8%	149	37.1%
3.Να είναι απλώς ακροατές στο γενικό σχολείο.	212	39.6%	36	6.7%	29	5.4%	92	17.2%
4.Φοίτηση στο γενικό σχολείο με τα παιδιά της ηλικίας τους.	112	20.9%	337	62.9%	206	38.4%	270	50.4%
5.Παροχή στήριξης κάποιες ώρες καθημερινά.	215	40.1%	133	24.8%	198	36.9%	412	76.9%
6.Πιο εύκολες ασκήσεις από αυτές που δίνονται στα άλλα παιδιά.	291	54.3%	71	13.2%	56	10.4%	417	77.8%
7.Πιο εύκολα διαγωνίσματα από αυτά που γίνονται για τα άλλα παιδιά.	280	52.2%	65	12.1%	48	9.0%	397	74.1%
8.Πιο ψηλούς βαθμούς από ότι αξίζουν για να νιώθουν ωραία.	217	40.5%	91	17.0%	43	8.0%	192	35.8%

9.Προαγωγή στην επόμενη τάξη άσχετα από την επίδοσή τους.	293	54.7%	117	21.8%	46	8.6%	195	36.4%
10.Συστηματική παρακολούθηση από ένα ειδικό.	364	67.9%	173	32.3%	397	74.1%	282	52.6%
11.Ημερήσιο πρόγραμμα καθορισμένο από ένα ειδικό.	354	66.0%	137	25.6%	250	46.6%	274	51.1%
12.Λιγότερες απαιτήσεις από ότι για τα άλλα παιδιά.	371	69.2%	130	24.3%	76	14.2%	325	60.6%
13.Να είναι προτεραιότητα η κοινωνικοποίησή τους.	364	67.9%	315	58.8%	307	57.3%	267	49.8%
14.Να ερωτούνται τα ίδια τα παιδιά ποια μέτρα θα προτιμούσαν.	161	30.0%	224	41.8%	212	39.6%	219	40.9%
15.Στήριξη για να φοιτήσουν σε πανεπιστήμιο.	126	23.5%	368	68.7%	178	33.2%	266	49.6%

Συνολική αποτίμηση των απόψεων για το σχολείο και τα παιδιά με αναπηρία

Οι πιο πάνω απόψεις των εκπαιδευτικών καταδεικνύουν πόσο εδραιωμένα είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις για τα παιδιά με αναπηρία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, αντικατοπτρίζουν μια γενικότερη τάση των εκπαιδευτικών για παραγνώριση της φωνής των περιθωριοποιημένων ομάδων, στάση που διαφάνηκε ότι επίσης ισχύει όταν πρόκειται για τη γνώμη των γονιών. Πάντως, ο πιο μεγάλος ρατσισμός και η πιο έντονα διαχωριστική νοοτροπία παρατηρείται όσον αφορά τα ‘παιδιά με νοητική καθυστέρηση’ και ‘προβλήματα συμπεριφοράς’, για τα οποία, όπως φάνηκε, προτιμάται η λύση του ‘ειδικού σχολείου’ και του ‘ειδικού εκπαιδευτικού’. Επομένως, προκύπτει η σημαντικότητα και η αναγκαιότητα διενέργειας παρεμβάσεων και καλύτερης ενημέρωσης των εκπαιδευτικών ούτως ώστε να αλλάξουν στάση και να αποβάλουν τις στερεότυπες αντιλήψεις (Symeonidou & Phtiaka, 2009· 2012).

Παράλληλα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνονται να παραπέμπουν σε ανακύκλωση των σχέσεων εξουσίας μέσα από τη λειτουργία του σχολείου και να αντικατοπτρίζουν την επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση, ο οποίος συνεπάγεται διαμόρφωση του αναλυτικού και της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες της αγοράς για δημιουργία παραγωγικών εργατών με ωφελιμιστικά ιδανικά (Giroux, 2005· Davies & Bansel, 2007· Apple, 2008). Από την άλλη, η ύπαρξη μερίδας εκπαιδευτικών που διαβλέπουν τη σημασία του δημοκρατικού σχολείου φαίνεται να επιτρέπει αισιοδοξία για σταδιακή

υιοθέτηση από τους εκπαιδευτικούς κριτικής στάσης απέναντι στα σχολικά δρώμενα και άσκησης κριτικής παιδαγωγικής (Apple, 2008· Nussbaum, 2009).

Η μετάβαση σε ένα πιο προοδευτικό επίπεδο όπου θα ασκείται κριτική δεν φαίνεται να αποτελεί μια εύκολη διαδικασία αφού, σύμφωνα με τον Περσιάνη (2010), η κυπριακή κοινωνία φαίνεται να δυσκολεύεται να εκσυγχρονιστεί και να μεταβεί σε ένα διαφορετικό τρόπο χειραφετημένης σκέψης. Η δυσκολία αυτή, κατά τη γνώμη του Περσιάνη (2010), οφείλεται στην προσκόλλησή των Κυπρίων στο ελληνοχριστιανικό ιδεώδες, η καλλιέργεια του οποίου όμως σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς φαίνεται να αποτελεί επιβεβλημένη προτεραιότητα του σχολείου. Στα πλαίσια αυτά μπορεί να υποθεθεί ότι η αλλαγή από μια αναχρονιστική αλλά παραδοσιακή διαχωριστική εκπαιδευτική πρακτική προς μια προοδευτική μορφή εκπαίδευσης, όπως είναι η ενιαία εκπαίδευση, όταν επιδιώκεται να γίνει εντός μιας κοινωνίας που δεν μπορεί να εκσυγχρονιστεί, αποτελεί κατ' ακρίβεια ουτοπία. Από την άλλη, η δυσκολία των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης μπορεί σύμφωνα με τους Ajodhia-Andrews και Frankel (2010) να εξηγηθεί από την αποθάρρυνση της πρωτοβουλίας, τη δυσλειτουργία και την ανεπαρκή προετοιμασία του συστήματος, που δεν επιτρέπει αποκόλληση από το συντηρητισμό και απελευθέρωση από το συγκεντρωτισμό που χαρακτηρίζει το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα (Πασιαρδής, 2004).

Εμβαθύνοντας στα ζητήματα περί εκπαίδευσης σε σχέση με την αναπηρία

Όπως εξηγεί ο Μάριος, ο συντηρητισμός και ο συγκεντρωτισμός αποτελούν τα πιο σοβαρά προβλήματα που παρακωλύουν την αποτελεσματικότητα του κυπριακού σχολείου:

«Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι απηρχαιωμένο, συγκεντρωτικό και συντηρητικό. Όλα τα δυσκολεύει. Δεν βοηθά. Και ειλικρινά πιστεύω ότι όλα εναπόκεινται στη σχολική μονάδα και στο Διευθυντή. Μην περιμένετε πολλά πράγματα από το κέντρο. Από το Διευθυντή αν είναι λίγο ανοιχτόμυαλος και είναι υπέρ της αυτονομίας και είναι ηγέτης, τότε έχουμε λιγότερα προβλήματα. Το σύστημα πρέπει να αλλάξει εξ ολοκλήρου, να υπάρξει αυτονομία του σχολείου για να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα.» (Μάριος–Δ1, Λύκειο, 34 χρ.υ.)

Η Αλίκη, η Λένια και ο Αντρέας συμπληρώνουν ότι σε ένα τέτοιο σύστημα όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται από τους λίγους, ενώ οι πολλοί πιέζονται να συμφωνήσουν, ο εκπαιδευτικός αποδυναμώνεται, στερείται της πρωτοβουλίας και απομονώνεται:

«Όταν νιώσω το σύστημα υπό μορφή διαδικασιών, κανονισμών ότι με πνίγει, δεν μπορώ. Οι περισσότεροι όμως το κάνουν.» (Αντρέας–Κ1, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

«Στην Κύπρο έχουμε ολιγαρχία. Οπότε ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να κάμει τίποτε. Οι λίγοι αποφασίζουν και οι πολλοί αναγκαστικά συμφωνούν γιατί ‘στου κουφού την πόρτα όσο θέλεις βρόντα’. Είμαι πολύ απογοητευμένη από το σύστημα. Θα ήθελα μια έντονη αλλαγή.» (Αλίκη–Κ4, Γυμνάσιο, 23 χρ.υ.)

Ως αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός χάνει τον ενθουσιασμό του και οδηγείται στην επαγγελματική εξουθένωση, η οποία όμως συνεπάγεται μειωμένο ενδιαφέρον για τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών (Koruklu, Feyzioglu & Ozenoglu-Kiremit, 2012):

«Και σιγά-σιγά σε απορροφά το σύστημα και χάνεις τον ενθουσιασμό σου.» (Λένια–Κ13, Λύκειο, 7 χρ.υ.)

«Και χρόνο με το χρόνο κουράζεσαι. Φτάνεις σε μια μονομέρεια και δεν έχεις πια την ενέργεια που πρέπει για να μπεις στην τάξη.» (Αντρέας–Κ1, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

«Ήδη κουράζει τον εκπαιδευτικό η τάξη, έχει γραπτά, έχει γιορτές, θα έρθει ο επιθεωρητής, είναι υπεύθυνος τμήματος, να κάμει και κανένα θέατρο, δεν έχει χρόνο να ασχοληθεί με τούτα τα παιδιά. Ασχολείται με εκείνους που θα πάνε στο Α και στο Β. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να έχει αποτελέσματα, να γίνουν όλα με τους τύπους, και κάπου τούτη η αυστηρή προσήλωση να κάμω εκείνα που μου αναθέσαν, δένει τα χέρια του εκπαιδευτικού και δεν τον αφήνει να δουλέψει με βάση τους δικούς του στόχους. Δηλαδή αν πεις θα προσπαθήσω να κάμω τους μαθητές μου παραπάνω ανθρώπους και ας μάθουν λιγότερα γράμματα, σε κάποια φάση θα δεις ότι έμεινες πίσω και θα σου ζητήσουν το λόγο. Οπότε γίνεσαι ένας εκπαιδευτικός που κάνεις ότι σου λένε και εκτελείς εντολές για να μην σου κάμουν παρατήρηση. Και κάπου αυτό το πράγμα γίνεται όλο και πιο έντονα και μένεις στον τύπο και δεν σε ενδιαφέρει η ουσία.» (Γιάννης–Κ3, Γυμνάσιο, 24 χρ.υ.)

Η έλλειψη ενδιαφέροντος αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα, αφού όπως εξηγεί ο Αντρέας, μόνο όταν ο εκπαιδευτικός διαντιδράσει διαλεκτικά και δεξιωθεί τους μαθητές του, μόνο τότε μπορεί να πει ότι κάνει ‘αγωγή’:

«Όταν έχει το μαθητή κρυμμένο, μέσα στη σκιά δεν θα βγάλεις απαντήσεις, δεν θα ξυπνήσει. Πρέπει να βγάλει ενέργεια, κίνηση μέσα στην τάξη. Πρέπει να του επιτρέψεις κάποια πράγματα. Να τον δεξιωθείς σαν οντότητα, σαν άνθρωπο,

χωρίς να τον βλέπεις σαν αντικείμενο χρήσης. Η έννοια της αγωγής να πάρει σάρκα και οστά. Δηλαδή επιδρώ σε μια ψυχή, σε μια οντότητα. Δεν είναι απλά τιμωρία ή έπαινος, συμμόρφωση ή μη συμμόρφωση.» (Αντρέας–Κ1, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

Ο Λάμπρος και η Χρυσάνθη τονίζουν επίσης τα προβλήματα που δημιουργούνται από την έλλειψη της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής:

«Αν το πάρουμε στον υλικό τομέα, νομίζω δεν υπάρχει η υλικοτεχνική υποδομή για να φιλοξενήσει τούτα τα μωρά.» (Λάμπρος–Κ12, Λύκειο, 7 χρ.υ.)

«Το πρόβλημα είναι ότι στα σχολεία δεν υπάρχει σωστή υποδομή για τούτα τα μωρά. Οι ειδικές αίθουσες θα έπρεπε να έχουν μέσα πιο πολλά πράγματα. Για παράδειγμα η αίθουσα του αλφαριθμητισμού είναι μια σκέτη αίθουσα. Δεν είναι εξοπλισμένη. Και πρέπει να το παλέψεις εσύ για να σου φέρουν κάποια πράγματα να μπορείς να κάνεις καλύτερα το μάθημα σου.» (Χρυσάνθη–Κ2, Γυμνάσιο, 27 χρ.υ.)

Η έλλειψη υποδομής επεκτείνεται σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στο διδακτικό υλικό και στα άτομα που είναι πρόθυμα να παράσχουν βοήθεια:

«Αντίθετα, για τα άλλα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τώρα μόνοι μας προσπαθούμε να τα καταφέρουμε, αλλά χωρίς να έχουμε κάτι να μας βοηθήσει. Ούτε αναλυτικό ούτε τίποτα.» (Αλίκη–Κ4, Γυμνάσιο, 23 χρ.υ.)

«Και δεν είχα καμιά βοήθεια από κανένα. Ούτε επιμόρφωση, ούτε υλικό. Μόνο αν έβρισκες κάτι από πιο παλιούς που εκάναν στήριξη, που και πάλι εκείνοι το έβρισκαν μόνοι τους.» (Ελισάβετ–ΒΔ1, Γυμνάσιο, 31 χρ.υ.)

Σημαντικό επίσης είναι ότι λόγω των στερεότυπων αντιλήψεων που επικρατούν φαίνεται να χάνεται η ευκαιρία για επίτευξη συνεργασίας με τους γονείς, παρά τις θετικές επιπτώσεις που θα μπορούσε να έχει μια τέτοια συνεργασία τόσο για το μαθητή, όσο και για το σχολείο γενικότερα (Gill, Morgan & Reid, 2013), όπως εξάλλου εξηγεί η Εύη:

«Αν ένα μωρό είναι ευσυνειδήτο και αν υπάρχει συνεργασία με τους γονιούς τα μωρά της στήριξης προχωρούν. Και ανεβαίνουν πολλά σκαλοπάτια πιο πάνω από εκεί που τα έπιασες. Είναι πολλοί παράγοντες που συντελούν σε τούτο. Καλοί καθηγητές, γονείς που ενδιαφέρονται, τα ερεθίσματα που παίρνει από το περιβάλλον, αλλά και το μωρό το ίδιο.» (Εύη–ΒΔ5, Λύκειο, 25 χρ.υ.)

Γι' αυτό εξάλλου και η Ανθή θεωρεί ότι χρειάζονται ριζικές αλλαγές για να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά με αναπηρία:

«Αν δεν αλλάζουν τα πράγματα ριζικά, από τα αναλυτικά, τους εκπαιδευτικούς, υποδομές, τα πάντα, δεν βοηθούμε τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.» (Ανθή–Κ7, Εσπερινό, 13 χρ.υ.)

Νοείται βέβαια ότι ανάμεσα στις ριζικές αλλαγές περιλαμβάνεται και η διάλυση των 'ετικετών' και των στερεοτύπων που συνοδεύουν τους μαθητές με αναπηρία.

Οι 'ετικέτες και τα στερεότυπα στην πράξη

Μια συνηθισμένη 'ετικέτα' που επικολλούν οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά με αναπηρία είναι το στίγμα του 'ενοχλητικού'. Η Χρυσάνθη εξηγεί τι γίνεται σε αυτή την περίπτωση:

«Όταν έχεις παιδί της στήριξης μέσα στην τάξη εξαρτάται από το πρόβλημα που έχει. Όταν είναι απλά αδύνατο και δεν είναι ενοχλητικό, δεν είναι πρόβλημα. Το χειρίζεσαι όπως όλα τα αδύνατα μωρά. Προσπαθείς του δίνεις καμιά πιο εύκολη εργασία να κάνει να απασχολείται, αλλά δεν έχει πάντα αποτέλεσμα. Και στο διαγώνισμα του βάζεις και μερικές εύκολες ασκήσεις να πάρει το 8, το 10 να ανεβεί η αυτοπεποίθησή του. Το πρόβλημα είναι όταν είναι ενοχλητικό. Εκεί είναι πραγματικά πολύ δύσκολο. Είναι και λίγο ψυχοφθόρο τούτο, διότι από τη μια δένεσαι με τούτα τα μωρά, αλλά από την άλλη κουράζεσαι. Διότι δεν υπάρχει υπόβαθρο και προσπαθείς να χτίσεις, να χτίσεις, να χτίσεις.» (Χρυσάνθη–Κ2, Γυμνάσιο, 27 χρ.υ.)

Εξίσου συνηθισμένο στερεότυπο φαίνεται να αποτελεί η πεποίθηση ότι τα παιδιά με αναπηρία, αν και μπορούν να έχουν βελτίωση μέσα από την εκπαίδευση, δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες όπως και τα παιδιά χωρίς αναπηρία, ούτε μπορούν να προσεγγίσουν την κυρίαρχη κανονικότητα, όπως εξηγεί η Νάσια:

«Πιστεύω ότι η εκπαίδευση, ακόμα και σε περιπτώσεις βαριάς μορφής, μπορεί να τους βοηθήσει να προοδεύσουν. Να φτάσουν κάπου, να αυτοσυντηρούνται. Δεν θα μπορέσει να γίνει σαν τους άλλους, αλλά θα κάμει βήματα προόδου.» (Νάσια–ΒΔ3, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

Όπως αναφέρει η Χρυστάλλα, ειδικά στην περίπτωση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση η εκπαίδευση θεωρείται περιττή:

«Τούτα τα μωρά με ειδικές ανάγκες τι να την κάμουν τη στήριξη. Αφού δεν καταλαβαίνουν τίποτε. Έπρεπε να είναι απλά μέσα στην τάξη, να τα αποδεκτούν οι άλλοι, για κοινωνικοποίηση και φτάνει. Να κάμουν βελτίωση, πού; – σαν άνθρωποι.» (Χρυστάλλα–Κ5, Λύκειο, 19 χρ.υ.)

Έτσι σύμφωνα με την Αλίκη, τα γενικά σχολεία δεν ωφελούν τα παιδιά με αναπηρία, ενώ η Χρυστάλλα επιμένει ότι η στήριξη ειδικά για τα ‘παιδιά με νοητική καθυστέρηση’ είναι χάσιμο χρόνου και χρημάτων:

«Για παράδειγμα τα μωρά με νοητική καθυστέρηση μέσα στο γενικό σχολείο δεν τους προσφέρουν τίποτε απολύτως μέσα στο σχολείο. Είναι παραμελημένα τελείως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ποιος είναι εξειδικευμένος; Ειδικά στη νοητική καθυστέρηση! Είναι κρίμα. Τα φέρνουν τάχα για λόγους κοινωνικοποίησης αλλά δεν κοινωνικοποιούνται.» (Αλίκη–Κ4, Γυμνάσιο, 23 χρ.υ.)

«Όχι να με βάλουν να κάμω Ιστορία σε παιδί με νοητική υστέρηση! Το θεωρούσα ότι πήγαινε η ώρα μου έτσι και η δική μου και του μωρού! Η στήριξη είναι απλώς εκεί γιατί την ζητούν οι γονιοί. Πιστεύω ότι η στήριξη ειδικά για τα μωρά με νοητική υστέρηση είναι το μεγαλύτερο λάθος που γίνεται. Ένα σωρό λεφτά πεταμένα.» (Χρυστάλλα–Κ5, Λύκειο, 19 χρ.υ.)

Αντίθετα, όπως λέει η Ανθή, οι σωματικές αναπηρίες είναι οι μόνες που γίνονται πιο εύκολα αποδεκτές από τους εκπαιδευτικούς, αφού κατά τη γνώμη τους δεν συνεπάγονται διανοητικά προβλήματα. Αυτή η πεποίθηση φαίνεται να καθορίζει και τη στάση που θα τηρήσει τελικά ο εκπαιδευτικός απέναντι στο παιδί:

«Θυμούμαι ότι μου είχαν δώσει συμβουλή όταν μιλώ στο Νίκο που ήταν κωφός να μην έχω γυρισμένη την πλάτη μου για να μπορεί να κάνει χειλανάγνωση. Μου είπαν να μην αγχώνομαι γιατί είναι πάρα πολύ έξυπνο το μωρό και ότι θα τα πιάνει αμέσως.» (Ανθή–Κ7, Εσπερινό, 13 χρ.υ.)

Επομένως, η επικράτηση αρνητικών στερεοτύπων για την αναπηρία, η επιδημία του στιγματισμού των διαφορετικών ατόμων και η διογκούμενη άγνοια των εκπαιδευτικών φαίνονται να έχουν αναγάγει την αναπηρία σε θέμα ταμπού και να έχουν καταστήσει την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία στην Κύπρο μια προβληματική διαδικασία (Φτιάκα, 2007· Symeonidou, 2009a). Έτσι, σε ένα κλίμα ισοπεδωτικής αντιμετώπισης η κανονικότητα, η ομαλότητα και η πλειοψηφία βρίσκονται συνεχώς υπό

έμφαση, σε αντιδιαστολή με τη μειοψηφία των ‘μη κανονικών’ ατόμων με αναπηρία, ενώ τα κατεστημένα στερεότυπα και οι ρατσιστικές συμπεριφορές που εκπηγάζουν από αυτά, παρασκευάζονται, ανακατασκευάζονται και διαιωνίζονται, μέσα από την καθημερινή κοινωνική και σχολική πρακτική, συμβάλλοντας στη διατήρηση της υφιστάμενης τάξης πραγμάτων και της κοινωνικής ιεραρχίας και παρεμποδίζοντας την εξάλειψη των φραγμών (Ware, 2002· Oliver, 2004, 2009· Slee, 2006· Graham & Slee, 2008· Norwich, 2008).

Κάτω από αυτές τις επιδράσεις, δεν προκαλεί εντύπωση ότι ο Λάμπρος θεωρεί ότι την πιο καλή λύση για την εκπαίδευση των παιδιών με διανοητική αναπηρία αποτελεί η ειδική μονάδα:

«Για τις πιο βαριές περιπτώσεις θεωρώ ότι είναι καλύτερη η ειδική μονάδα, γιατί μέσα στη γενική τάξη δεν μπορούν να λειτουργήσουν, μόνο σε ελάχιστο βαθμό. Είναι καλύτερα να είναι σε ένα ειδικό τμήμα, αλλά με καθηγητές που έχουν την ανάλογη επιμόρφωση. Νομίζω το μεγαλύτερο εμπόδιο για την ένταξη είναι το κατά πόσον ο ίδιος ο μαθητής με ειδικές ανάγκες μπορεί να αντεπεξέλθει και σε πόσο βαθμό. Νομίζω εξαρτάται πολλές φορές και από το πρόβλημα του κάθε μαθητή.» (Λάμπρος–K12, Λύκειο, 7 χρ.υ.)

Αντίφαση ‘λόγων και έργων’.

Κατά παράδοξο τρόπο λοιπόν, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνονται να διακατέχονται οι ίδιοι από προκαταλήψεις και να ανακυκλώνουν τα στερεότυπα για την αναπηρία, πιστεύουν όμως ότι τα πράγματα έχουν βελτιωθεί σε σχέση με το παρελθόν και ότι τα παιδιά με αναπηρία αντιμετωπίζουν λιγότερο ρατσισμό σήμερα:

«Στο σχολείο δεν υπάρχει καμιά υποτίμηση ούτε στιγματισμός για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αλλάζαν τα πράγματα. Ούτε ντρέπονται οι ίδιοι πια να πουν ‘πάω στήριξη’.» (Αντρέας–K1, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

«Στην πράξη δεν νιώθουν άβολα τούτα τα παιδιά που αποσύρονται. Δεν νιώθουν ότι στιγματίζονται. Ούτε οι άλλοι, ούτε οι ίδιοι, δεν βιώνουν τη διαφορετικότητα, ίσως είναι επειδή το συνήθισαν, δεν φαίνεται τόσο έντονα. Και τους κάνουν παρέα, μια χαρά, δεν υπάρχει καμιά διαφορά.» (Μιχάλης–BΔ2, Γυμνάσιο, 30 χρ.υ.)

«Σε γενικές γραμμές οι σχέσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες και των συμμαθητών τους ήταν πολύ καλές. Εσυνειδητοποιούσαν ότι δεν θα κοροϊδέψουν,

ότι θα συμπεριφερθούν καλά. Υπήρχαν βέβαια και πολύ μεμονωμένες περιπτώσεις που μπορεί να κοροϊδεύαν, αλλά πολύ σπάνιες περιπτώσεις.» (Λάμπρος–Κ12, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

«Και επειδή έβαλε την τάξη μας ανάμεσα στις κανονικές τάξεις, έμαθαν και τα άλλα παιδιά και αποδέχονται τα μωρά της μονάδας. Μάλιστα πολλές φορές τα διαλείμματα έρχονται τα μωρά της κανονικής τάξης στη μονάδα και κάθονται εδώ μαζί τους, τους αρέσει. Και όταν πηγαίνουν στην κανονική τάξη για ένταξη έχουν καλές σχέσεις, κάθονται μαζί τους, ούτε ενοχλούν, είναι μια χαρά. Νομίζω η κοινωνία μας γενικά άλλαξε, είναι καλύτερα τα πράγματα. Και οι γονείς, δεν ντρέπονται πλέον να παρουσιάσουν ένα μωρό με πρόβλημα.» (Ζήνα–Κ8, Λύκειο, 12 χρ.υ.)

Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο χαρακτηρισμός της γενικής τάξης ως ‘κανονική’ από τη Ζήνα ουσιαστικά αντιφάσκει με τη δήλωσή της ότι δεν υπάρχουν διακρίσεις, αφού ένας τέτοιος χαρακτηρισμός υποδηλώνει την ύπαρξη ‘μη κανονικής’ τάξης, στην οποία φοιτούν ‘μη κανονικά’ άτομα (Κανγκιλέμ, 2007). Παράλληλα, οι ρατσιστικές ετικέτες ‘μωρό με πρόβλημα’ και ‘μωρά της μονάδας’ που φαίνονται να έχουν χαρακτηί πέραν των ορίων του συνειδητού, καταδεικνύουν σε πόσο βάθος εκτείνονται οι ρατσιστικές αντιλήψεις και επομένως πόσο δύσκολο είναι να ξεριζωθούν. Η υπόθεση αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνεται και μέσα από τα λόγια της Νάσιας, η οποία αν και υποστηρίζει ότι οι ρατσιστικές διακρίσεις δεν αποτελούν πια συνηθισμένο φαινόμενο, δηλώνει παράλληλα ότι τα παιδιά με αναπηρία είναι απομονωμένα, πράγμα που κατ’ ακρίβεια υπονοεί στιγματισμό και διάκριση (Richards & Armstrong, 2011):

«Τα εμπόδια που μπορεί να αντιμετωπίσει ένα παιδί με ειδικές ανάγκες στο σχολείο είναι η απομόνωση, να μην έχει φίλους, να αισθανθεί τη διαφορετικότητα, σε πολύ ακραίες περιπτώσεις μπορεί να δεχτεί ρατσιστικές διακρίσεις, εκείνο που βλέπω συνήθως είναι ότι δεν τους έχουν μέσα στην παρέα τους.» (Νάσια–ΒΔ3, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

Συνέπειες επικράτησης στερεοτύπων και προκαταλήψεων

Σύμφωνα με τους Oliver και Barnes (2012), ο τρόπος που ορίζεται η αναπηρία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ένταξη των ατόμων με αναπηρία, αφού τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις μετατρέπονται τελικά σε πολιτική. Έτσι, αν η αναπηρία ερμηνεύεται με βάση το ιατρικό-φιλανθρωπικό μοντέλο, τότε και η πολιτική δίνει έμφαση στην αποζημίωση,

αντί στην άρση των φραγμών. Ως αποτέλεσμα η αναπηρία από κοινωνικά κατασκευασμένη μετατρέπεται σε κοινωνικά θεμελιωμένη. Επομένως, το πρόβλημα δεν έγκειται πλέον απλά στην ύπαρξη προκαταλήψεων, αλλά στη θεσμοποίηση μιας ρατσιστικής κοινωνικής πρακτικής, η οποία είναι και πιο δύσκολο να αντιμετωπιστεί.

Η ουσία επομένως είναι να ανασκευασθούν άμεσα οι προκαταλήψεις ώστε να καταπολεμηθεί ο ρατσισμός και να αρθούν οι φραγμοί στην ένταξη πριν θεσμοποιηθούν (Zoniou-Sideri et al., 2006; Oliver & Barnes, 2012), όπως ακριβώς αναφέρει ο Αντρέας:

«Ο πιο σοβαρός φραγμός στην ένταξη νομίζω είναι η προκατάληψη. Εκείνος που κάνει την ειδική αγωγή πρέπει να προσπεράσει την προκατάληψη, πρέπει να του μιλάς σαν να και είναι ένας συνηθισμένος άνθρωπος. Πρέπει να του δίνεις σημασία και αξία. Αν πάω με προκατάληψη ότι είναι άταχτος, είναι βλάκας, είναι οι άχρηστοι, είναι οι αυτοί, έχασες το παιχνίδι. Είναι θέμα προσδοκιών. Βέβαια στα παιδιά με ειδικές ανάγκες οι προσδοκίες δεν είναι τόσο νοητικά, όσο να τον αποδεκτείς. Δηλαδή ότι είσαι οντότητα, είσαι ύπαρξη, έχεις δυνατότητες αλλά δεν ξέρω πώς θα εκφράσω αυτές τις ικανότητες. Αλλά σε αποδέχομαι. Γιατί όταν μάθεις ότι ένα παιδί είναι έτσι αυτόματα το απορρίπτεις. Άρα πρέπει να αρθεί η προκατάληψη και η υποτίμηση. Εκείνο είναι το σημαντικό. Πρέπει να αλλάξουμε πρώτα εμείς.» (Αντρέας-Κ1, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

Από την άλλη όμως, η πιο κάτω ρατσιστική και προσβλητική δήλωση μιας εκπαιδευτικού δείχνει ότι υπάρχει ακόμα πολύς δρόμος μέχρι την πλήρη κατάρριψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων:

«Πιστεύω ότι η στήριξη ειδικά για τα μωρά με νοητική υστέρηση είναι το μεγαλύτερο λάθος που γίνεται. Ένα σωρό λεφτά πεταμένα. Τα μωρά με νοητική υστέρηση το πολύ να εκάναν μόνο Οικογενειακή Αγωγή, να μάθουν να καθαρίζονται, γιατί είναι βρώμικοι, είναι γεμάτοι ψείρες. Τούτα τα μωρά θέλουν ειδικό δάσκαλο.» (Χρυστάλλα-Κ5, Λύκειο, 19 χρ.υ.)

Τέτοιες δηλώσεις βέβαια προσβάλλουν όχι μόνο τα παιδιά με αναπηρία, αλλά και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, του οποίου η ολιγωρία, ο ελλιπής προγραμματισμός, η απουσία ελέγχου και οι ανεπαρκείς παρεμβάσεις επιτρέπουν στους λειτουργούς του να σκέφτονται και να εκφράζονται με το συγκεκριμένο απαξιωτικό και αντιδεοντολογικό τρόπο που εντείνει τον αποκλεισμό και παραπέμπει με ταχύτητα σε πρακτικές διαχωρισμού.

Εγκλεισμός σε ιδρύματα

Έτσι, παρά την κατοχύρωση με διεθνείς διακηρύξεις του δικαιώματος των παιδιών με αναπηρία για φοίτηση στο σχολείο της γειτονιάς τους, στην Κύπρο λειτουργούν μέχρι σήμερα ειδικά σχολεία και ιδρύματα, όπως είναι για παράδειγμα το Ειδικό Σχολείο Λευκωσίας (2015) για «*μαθητές/τριες ηλικίας 6-18/21 ετών που παρουσιάζουν προβλήματα στον ψυχοκινητικό, στο μαθησιακό και στον συναισθηματικό-προσαρμοστικό τομέα*» (σελ. 1). Η τακτική του αποκλεισμού μέσα από τον εγκλεισμό σε ένα ίδρυμα νομιμοποιείται μέσα από τις διατάξεις του νόμου 113(I)/1999, σύμφωνα με τον οποίο ένα παιδί εγγράφεται σε ειδικό σχολείο:

«αν κρίνεται, σύμφωνα με τις διατάξεις του παρόντος νόμου και κατόπιν συνεννόησης με τους γονείς, ότι η ειδική αγωγή και εκπαίδευση που προσδιορίστηκε για το παιδί τους δεν μπορεί να παρασχεθεί σε σχολείο» (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1999, σελ. 340).

Κάτω από την επίδραση μιας γενικευμένης επικράτησης διαχωριστικών και ρατσιστικών πρακτικών και ως αποτέλεσμα μιας εργαλειακής οπτικής (Rioux, 2002; Giroux, 2010a, 2010b, 2011), κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν την τακτική αυτή αποτελεσματική και ωφέλιμη, αφού, όπως πιστεύουν, εκεί τα παιδιά δέχονται εξειδικευμένη και επομένως 'κατάλληλη' φροντίδα και βοήθεια:

«Νομίζω τα ειδικά σχολεία προσφέρουν παραπάνω βοήθεια. Πρέπει να είσαι εκπαιδευμένος για να μπορείς να προσφέρεις αυτό που πρέπει. Η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες πρέπει να γίνεται μόνο από εξειδικευμένα άτομα. Γιατί μπορεί να έχουμε την αγάπη και την καλή διάθεση, αλλά αν δεν ξέρεις, αν δεν είσαι εκπαιδευμένος, πώς θα τους προσφέρεις τη βοήθεια που χρειάζονται; Δεν είμαστε οι κατάλληλοι νομίζω. Ενώ στα ειδικά σχολεία που έχουν εκπαιδευμένο προσωπικό τους μαθαίνουν πάρα πολλά πράγματα, ξέρουν πώς να τους χειριστούν.» (Αλίκη-K4, Γυμνάσιο, 23 χρ.υ.)

«Πιστεύω ότι για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες το πιο αποτελεσματικό είναι οι ειδικές σχολές. Πρώτον γιατί υπάρχει ο ειδικός εξοπλισμός που είναι κάτι πάρα πολύ σημαντικό. Αν λειτουργούσε όπως θα έπρεπε να λειτουργήσει, να είναι πολύ ωραίο να ενσωματωθούν. Επειδή είμαστε Κύπρο όμως και δεν γίνεται αυτό το πράγμα, θεωρώ ότι οι ειδικές σχολές από τη στιγμή που είναι πλήρως εξοπλισμένες και καταλλήλως φυσικά, θεωρώ ότι είναι καλύτερο.» (Λένια-K13, Λύκειο, 7 χρ.υ.)

Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί όμως δείχνουν να αμφιταλαντεύονται σχετικά με το πού πρέπει να τοποθετούνται τα παιδιά με αναπηρία, πράγμα που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (π.χ. Norwich, 2008) αποτελεί μέχρι σήμερα επίμαχο σημείο διαφωνίας και συζητήσεων ανάμεσα στα ενδιαφερόμενα μέρη:

«Το σωστό είναι να συνεχίσουν τα προγράμματα να γίνονται όπως γίνονται μέχρι τώρα μέσα στα σχολεία. Διότι αν απομονωθεί στο ειδικό σχολείο δεν μπορεί να έχει οποιαδήποτε άλλη επίδραση από τους άλλους μαθητές του σχολείου προς το καλύτερο. Είναι βέβαια και θέμα ανοχής από τους άλλους μαθητές. Διότι αν δεν υπάρχει ανοχή τότε τα αποτελέσματα είναι αρνητικά. Παλαιότερα τους κοροϊδεύαν. Σήμερα έχουν βελτιωθεί τα πράγματα, έχει καλλιεργηθεί η ανοχή. Υπάρχουν πολλά παιδιά που τους βοηθούν. Από την άλλη αν πετάξουμε τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη τότε θα χαθούν. Νομίζω η καλύτερη λύση είναι της ειδικής μονάδας.» (Τρύφωνας-Δ2, Γυμνάσιο, 33 χρ.υ.)

Αξιοσημείωτο είναι ότι ο Τρύφωνας στο πιο πάνω απόσπασμα μιλά για ‘ανοχή’ και όχι για αποδοχή της διαφορετικότητας, και επομένως δεν προκαλεί εντύπωση ότι κάτω από την επίδραση της ρητορικής αυτής καταλήγει στη λύση της ειδικής μονάδας, αφού δεν φαίνεται να συνειδητοποιεί ότι η φοίτηση των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία αποτελεί θέμα απονομής κοινωνικής δικαιοσύνης και όχι ζήτημα ‘ανοχής’ του ‘μη κανονικού’ (Oliver & Barnes, 2012).

Βέβαια, υπάρχει και μια μερίδα εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι ο εγκλεισμός σε ιδρύματα δεν βοηθά και ότι τα παιδιά με αναπηρία πρέπει να φοιτούν στα γενικά σχολεία, κυρίως για λόγους κοινωνικοποίησης παρά μάθησης:

«Η ιδρυματοποίηση δεν βοηθά. Αφού βλέπουμε ότι τα άλλα τα παιδιά τους αποδέχονται έστω κι αν δεν κάνουν παρέα μαζί τους.» (Νάσια-ΒΔ3, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

«Πιστεύω ότι πιο ωφέλιμο για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν είναι το ειδικό σχολείο αλλά να εντάσσονται στο κοινωνικό σύνολο. Όσον αφορά την κοινωνικοποίηση. Όσον αφορά τη μάθηση όμως αμφιβάλλω, το γνωστικό μέρος, τη μόρφωση.» (Λάμπρος-Κ12, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

Ερμηνεία της τακτικής του εγκλεισμού

Το γεγονός ότι ο εγκλεισμός των παιδιών με αναπηρία σε ιδρύματα, και επομένως η ιατρικοποίηση των αναγκών του σώματος και του πνεύματος, καθώς και η μετατροπή της αξιολόγησης σε άσκηση καταπίεσης από τις δυνάμεις εξουσίας, έχουν αρκετούς υποστηρικτές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, πάντα με πρόσχημα την προστασία τους από το ‘σκληρό κόσμο’ και κυρίως ‘για το καλό τους’ αποτελεί ένα ιδιαίτερα ανησυχητικό φαινόμενο (Abberley, 1987· Morris, 1991· Armstrong & Barton, 1999· Rioux, 2002· Barton, 2004· Vlachou, 2004· Zoniou-Sideri et al., 2006· Graham & Slee, 2008· Oliver, 2009). Παρά το γεγονός λοιπόν ότι στο κατασκευασμένο ‘ειδικά’ για παιδιά με αναπηρία ειδικό σχολείο, το μαθησιακό υλικό κατακερματίζεται, περιορίζεται και τροποποιείται, ώστε να γίνει όχι μόνο ποσοτικά αλλά και ποιοτικά λιγότερο από το υλικό για τους μαθητές χωρίς αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2004· Norwich & Lewis, 2007· Strogilos, 2010), στην Κύπρο παρατηρείται ακόμα ρατσιστική νοοτροπία, ειδικά για τα ‘παιδιά με νοητική καθυστέρηση’, τα οποία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα έπρεπε να φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή στην ειδική μονάδα, ενώ στα γενικά σχολεία θεωρείται ότι μπορούν να φοιτήσουν μόνο τα ‘παιδιά με σωματικές αναπηρίες’ ή ‘μαθησιακές δυσκολίες’.

Κατά βάθος λοιπόν, τέτοιες συζητήσεις σχετικά με τον καταλληλότερο και ‘επωφελέστερο’ χώρο, όπου πρέπει να τοποθετούνται τα παιδιά με αναπηρία, φαίνονται να αντικατοπτρίζουν στην πραγματικότητα τις συγκρούσεις των κοινωνικών δυνάμεων για τη διαμόρφωση της ιεραρχίας και τη σχηματοποίηση των πολιτικών και εκπαιδευτικών θεσμών σύμφωνα με τα συμφέροντα των ισχυρότερων, ώστε να μην διαταράσσεται η υφιστάμενη τάξη πραγμάτων (Armstrong et al., 2011· Norwich, 2008). Έτσι, παρά την τοποθέτηση των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία, οι σχολικές πρακτικές που εφαρμόζονται δεν φαίνονται να εξυπηρετούν την ικανοποίηση των αναγκών τους, αφού ακόμα και αν τα παιδιά ενταχθούν, αποσύρονται από την τάξη των ‘κανονικών’ μαθητών και την κοινότητα της άρχουσας τάξης, με τη δικαιολογία της ‘στήριξης’ ή της μερικής τοποθέτησης σε ειδική μονάδα, η οποία στην πορεία μπορεί να εξελιχθεί σε πλήρη, ούτως ώστε να διασφαλιστεί η καθαρότητα του ‘κανονικού’ μαθητικού πληθυσμού (Hodkinson, 2012).

Στα πλαίσια αυτά όμως, αναιρείται αυτόματα η μετάβαση από την ένταξη στην ενιαία εκπαίδευση, η οποία σημαίνει πλήρη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης και προσαρμογή του σχολείου στις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών, ούτως ώστε τα παιδιά με αναπηρία να μπορούν να παρακολουθούν απρόσκοπτα όλα τα μαθήματα μαζί με τους συμμαθητές τους (Richards & Armstrong, 2011).

Μοντέλα για την αναπηρία

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με αναπηρία και την εκπαίδευσή τους μπορούν να εξηγηθούν με βάση το ιατρικό-φιλανθρωπικό και το κοινωνικό μοντέλο για την αναπηρία.

Ιατρικό – Φιλανθρωπικό μοντέλο. Η επικράτηση της ιατρικής λογικής τις τελευταίες δεκαετίες φαίνεται να έχει διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη ζωή των ατόμων με αναπηρία, αφού έχει επηρεάσει τις αποφάσεις, τη νομοθεσία, την οικογένεια και την κοινωνία ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν την αναπηρία (Campbell, 2009). Έτσι, η αναπαράσταση της αναπηρίας ως μια βιολογική και παθολογική δυσλειτουργία που αποκλίνει από την κανονικότητα, έχει οδηγήσει στην ταύτισή της με την απόλυτη εξάρτηση από συνεχή ιατρική φροντίδα και φιλεύσπλαχνη φιλανθρωπία, ενώ συνοδεύεται από έντονο οίκτο και λύπηση για την αφόρητη δυστυχία μιας παντελούς ανικανότητας (Rioux, 2002· Oliver, 2004, 2009· Zoniou-Sideri et al., 2006· Humpage, 2007).

Εγκύκλιος για Ραδιομαραθώνιο. Εντός αυτού του συγκεκριμένου, το ΥΠΠ υιοθετεί και αναπαράγει την αναπηροποιητική φιλοσοφία του ιατρικού-φιλανθρωπικού μοντέλου με την εγκύκλιο *‘Ραδιομαραθώνιος 2013 (19-21 Οκτωβρίου 2013)’* (dme6775), όπου διακηρύσσει με στόμφο ότι:

«Ο Ραδιομαραθώνιος, ένας θεσμός με ψηλούς στόχους, με πολλά μηνύματα και μεγάλες συγκινήσεις, έχει καθιερωθεί στη συνείδηση του κόσμου, ιδιαίτερα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, των εκπαιδευτικών και των μαθητών όλων των βαθμίδων. Για την επιτυχία και του φετινού 24^{ου} Ραδιομαραθωνίου, που διοργανώνεται στις 19-21 Οκτωβρίου 2013, παρακαλείσθε να ενθαρρύνετε και ταυτόχρονα να διευκολύνετε τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές των σχολικών μονάδων να έχουν ενεργό εθελοντική εμπλοκή στις διάφορες εκδηλώσεις, οι οποίες θα πραγματοποιηθούν στα πλαίσια του θεσμού αυτού» (σελ. 1).

Προτάσσοντας λοιπόν ένα πομπώδες προοίμιο με το οποίο τονίζεται ο χριστιανικός-φιλόανθρωπος χαρακτήρας του κράτους (Περσιάνης, 2006), το ΥΠΠ προτρέπει τους εκπαιδευτικούς και μαθητές και των τριών βαθμίδων να συμμετάσχουν ενεργά σε ένα εξιδανικευμένο και ωραιοποιημένο Ραδιομαραθώνιο, ο οποίος υποτίθεται ότι γίνεται για τα παιδιά με αναπηρία, παρά τη διαφωνία των αναπηρικών οργανώσεων για την όλη εκδήλωση

και ενώ το περιεχόμενό της είναι κατ' ακρίβεια προσβλητικό, αφού ταυτίζει τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία με τη χρηματική αποζημίωση (Phtiaka, 2008).

Ενώ λοιπόν όταν πρόκειται για συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια το ΥΠΠ απαιτεί τη διενέργεια σωρείας διευθετήσεων για να επιτραπεί σε ένα εκπαιδευτικό να λάβει μέρος, όπως απαιτείται για παράδειγμα στην εγκύκλιο για την ημερίδα για τα παιδιά με οπτική αναπηρία (dme6721⁹), καθώς και στην εγκύκλιο για το σεμινάριο για παιδιά με προβλήματα ακοής (dme6722), στην περίπτωση του Ραδιομαραθωνίου και της προβολής που συνεπάγεται από τα ΜΜΕ, όχι μόνο παρέχεται κάθε διευκόλυνση, αλλά και ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί να συμμετάσχουν. Στα πλαίσια αυτά δεν προκαλεί καμία έκπληξη το γεγονός ότι, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τα παιδιά της τάξης τους να συμμετάσχουν στο Ραδιομαραθώνιο και σε άλλες φιλανθρωπικές δραστηριότητες (83.5%). Επομένως, θα μπορούσε να υποτεθεί, ότι στροφή του ΥΠΠ προς την καλλιέργεια του σεβασμού της διαφορετικότητας και την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών με αναπηρία αντί για επίδειξη φιλανθρωπίας, αν γινόταν εξίσου μεθοδικά και στοχευμένα, ίσως θα μπορούσε να ήταν εξίσου αποτελεσματική.

Βέβαια, εντός ενός εκπαιδευτικού συστήματος που είναι εμποτισμένο με ιδανικά που περιλαμβάνουν την ηθική υποχρέωση για έμπρακτη συμπαράσταση στον πάσχοντα συνάνθρωπο, ενώ προωθεί με θέρμη τη φιλανθρωπική δραστηριότητα, αφού έχει ως κεντρικό άξονα το ελληνοχριστιανικό ιδεώδες (Ιωαννίδης, 2007· Phtiaka, 2008· Περισιάνης, 2010), όπως εξάλλου θεωρεί και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας (69.8%) ότι πρέπει να γίνεται, μια τέτοια στροφή δεν αποτελεί μια εύκολη διαδικασία. Έτσι, το ΥΠΠ φροντίζει να παρουσιάζει την εικόνα μιας διοικούσας αρχής με κοινωφελή δράση και ανθρωπιστικά κίνητρα, η οποία διαφημίζεται με την αποστολή της εγκυκλίου αυτής (dme6775) σε κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα της Κύπρου και σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (δηλαδή δημόσια και ιδιωτικά Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια, Τεχνικές και Πανεπιστήμια), ενώ παράλληλα η κραναγαλέα και συναισθηματικά φορτισμένη εγκύκλιος για το Ραδιομαραθώνιο (dme6775) κοινοποιείται σε όλες τις συνδικαλιστικές οργανώσεις καθώς και τους Συνδέσμους Γονέων. Ανάμεσα στους παραλήπτες δεν περιλαμβάνονται οι αναπηρικές οργανώσεις –θα μπορούσε να υποτεθεί σκόπιμα-, οι οποίες διαφωνούν με την ιδέα του Ραδιομαραθωνίου και καταδικάζουν την όλη εκδήλωση ως υποτιμητική για τα άτομα με αναπηρία (π.χ. Παγκύπρια Οργάνωση

⁹ Όλες οι εγκύκλιοι βρίσκονται αναρτημένες στην επίσημη ιστοσελίδα του ΥΠΠ, στο <http://www.moec.gov.cy/>.

Τυφλών, 2012). Παρά το γεγονός λοιπόν ότι το αναπηρικό κίνημα δεν επικροτεί τη φιλανθρωπία και τον οίκτο, δεν φαίνεται να λαμβάνεται καθόλου υπόψη.

Η σίγαση της φωνής των ατόμων με αναπηρία. Βέβαια η σίγαση της φωνής των περιθωριοποιημένων και ασθενέστερων κοινωνικών ομάδων αποτελεί συνηθισμένο φαινόμενο καθώς εκτυλίσσονται τα παιχνίδια εξουσίας, αφού εξυπηρετεί τη διαίωνηση των υφιστάμενων σχέσεων και τη διατήρηση της ιεραρχίας (Apple, 2008). Κατά ειρωνικό τρόπο λοιπόν, ακόμα και σε επιτροπές που δηλώνουν ότι στόχο έχουν τη δημιουργία ενταξιακών δομών και που αποφασίζουν για τα άτομα με αναπηρία, η φωνή και η δυναμική αντιπροσώπευση των ίδιων των ατόμων με αναπηρία απουσιάζει (π.χ. Γραφείο Ειδικής Αγωγής). Το ίδιο φαίνεται να συμβαίνει και εντός της σχολικής τάξης όπου συχνά οι εκπαιδευτικοί αγνοούν τα παιδιά με αναπηρία και δεν τους δίνουν την ευκαιρία να ακουστούν, θεωρώντας τα παθητικούς ακροατές και σιωπηλούς δέκτες μιας περιστασιακής και υποτυπώδους διαντίδρασης με τον εκπαιδευτικό (Vlachou, 2004· Messiou, 2006· Barr & Smith, 2009), όπως εξάλλου επιβεβαιώνεται από την άποψη της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων ότι τα παιδιά με αναπηρία δεν πρέπει να ερωτούνται για τα μέτρα που θέλουν να ληφθούν γι' αυτά.

Όπως επεξηγεί η Χρυστάλλα οι εκπαιδευτικοί δεν απευθύνουν ερωτήσεις στα παιδιά με αναπηρία γιατί πιστεύουν ότι δεν θα απαντήσουν:

«Πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι προσεκτικός. Εγώ για παράδειγμα τους κοιτάζω. Τους ρωτάς, αλλά ξέρεις ότι δεν θα σου απαντήσουν. Είναι καλύτερα να μην τους ρωτάς. Να τους δείξεις ότι τους εντάσσεις μέσα στο μάθημα, με άλλους τρόπους. Δηλαδή να τους μιλήσεις, να τους δώσεις σημασία. Να γράφουν την ώρα που γράφεις στον πίνακα, να συμμετέχουν με τούτο τον τρόπο.» (Χρυστάλλα–Κ5, Λύκειο, 19 χρ.υ.)

Αντί λοιπόν της διερεύνησης του τι θέλουν τα ίδια τα άτομα με αναπηρία, η Ανθή, προχωρώντας ένα βήμα πιο πέρα από την πιο πάνω εγκύκλιο και ανακυκλώνοντας την ιδέα της φιλευσπλαχνίας, αντικαθιστά το διάλογο με τη διοργάνωση φιλανθρωπικής επίσκεψης σε ίδρυμα με τους μαθητές της, με την οποία πέτυχε να αποκαλύψει την τραγικότητα του 'προβλήματος' και να προβάλει την αδυναμία των παιδιών με αναπηρία να διαντιδράσουν με τα άτομα χωρίς αναπηρία. Στα πλαίσια ευπρεπισμού, το ιατρικό-φιλανθρωπικό μοντέλο ωραιοποιείται ρητορικά και μετατρέπεται σε 'εβδομάδα κοινωνικής αλληλεγγύης':

«Είχαμε κανονίσει με μια ομάδα παιδιών να πάμε στο Αναρρωτήριο του Ερυθρού Σταυρού στα πλαίσια της εβδομάδας κοινωνικής αλληλεγγύης. Οι μαθήτριες

φυσικά ήταν στα όρια της ηλικίας που ήταν ώριμες να αντιμετωπίσουν αυτά που εβλέπαν, γιατί δεν είναι εύκολο πράγμα να βλέπεις σοβαρές καταστάσεις, παραπληγικά μωρά, τετραπληγικά, να βγάζουν κραυγές, να σε κοιτάζουν περίεργα, και θυμάμαι ότι ήταν πάρα πολύ συγκινημένες, ίσως να μην έτυχε να ζαναεπισκεφτούν ένα τέτοιο ίδρυμα, συγκινημένες και από την άλλη κατενθουσιασμένες που είχαν την ευκαιρία να έρθουν κοντά με τούτη την ομάδα ανθρώπων.» (Ανθή–Κ7, Εσπερινό, 13 χρ.υ.)

Εγκύκλιος για τον αυτισμό. Στα πλαίσια της ίδιας φιλοσοφίας για την ανάγκη επίδειξης φιλανθρωπίας προς τον αξιολύπητο συνάνθρωπο ‘που υποφέρει’, ακολουθεί πέντε μήνες μετά η εγκύκλιος ‘Εκστρατεία ενημέρωσης και οικονομικής ενίσχυσης του Συνδέσμου για άτομα με αυτισμό’ (dme7157), με την οποία η διεξαγωγή οδικού εράνου από τον Σύνδεσμο για Άτομα με Αυτισμό Κύπρου, με τη συμμετοχή εθελοντών εκπαιδευτικών και μαθητών κατόπιν σχετικής άδειας του ΥΠΠ, ταυτίζεται με την ενημέρωση για τα άτομα με αυτισμό, ενώ η οικονομική ενίσχυση προβάλλεται ως η ενδεδειγμένη αντιμετώπιση των ατόμων με αυτισμό. Η ειρωνεία βέβαια είναι ότι η ενημέρωση, η οποία θα έπρεπε να ήταν και η προτεραιότητα του Συνδέσμου, ώστε να καταπολεμηθεί ο ρατσισμός και να αρθούν οι προκαταλήψεις, δεν φαίνεται να αποτελεί πρώτιστό του στόχο. Αντίθετα, προτεραιότητα φαίνεται να αποτελεί η συγκέντρωση χρημάτων με το συνηθισμένο και επαινετό από την κοινωνία της Κύπρου τρόπο, ο οποίος ενθαρρύνεται με θέρμη από ένα κράτος που παραμένει προσκολλημένο σε παρωχημένα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού κράτους-πρόνοιας (welfare state), ενώ παράλληλα αρνείται να εκσυγχρονιστεί (Περσιάνης, 2010· Μαυράτσας, 2012). Έτσι, ενώ ο οδικός έρανος θεωρείται δεδομένος, όπως αναφέρεται στην εγκύκλιο, η διαφώτιση του κοινού γίνεται με αποστολή ενημερωτικού υλικού, εφόσον βέβαια και εάν ζητηθεί.

Εγκύκλιος για παροχή διευκολύνσεων στις εξετάσεις. Κινούμενο στο ίδιο πνεύμα αντιμετώπισης της αναπηρίας ως μια αφόρητη παθογένεια που χρήζει ιατρικής βοήθειας και συνεχούς ελέγχου από τους ‘κανονικούς’, ώστε το άτομο με αναπηρία να μπορεί να επιβιώσει (Oliver, 2004, 2009· Zoniou-Sideri et al., 2006· Humpage, 2007), το ΥΠΠ με την εγκύκλιο ‘Παροχή διευκολύνσεων σε άτομα με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια των Παγκύπριων εξετάσεων 2014’ (dme7186) ενισχύει περαιτέρω την ιατρικοποίηση των αναγκών των παιδιών με αναπηρία. Έτσι παρά το γεγονός ότι η κατοχύρωση και η διασαφήνιση των διευκολύνσεων που δικαιούνται τα παιδιά με αναπηρία αποτελεί ένα πολύ σημαντικό βήμα προς τη διασφάλιση των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και κατ’ επέκταση την αγορά εργασίας και

ενώ αποτελεί μεγάλη πρόοδο σε σχέση με την παλαιότερη τακτική εγκλεισμού τους σε ειδικά σχολεία όπου στερούνταν της βασικής μόρφωσης (Ware, 2004· Φτιάκα, 2007), ως πρώτη προτεραιότητα για τα παιδιά με αναπηρία κατά τις Παγκύπριες εξετάσεις θεωρείται η τοποθέτησή τους σε αίθουσες «*κοντά σε χώρο υγιεινής*» (σελ. 1), ενώ εκτός από τους δύο επιτηρητές που πρέπει να βρίσκονται απαραίτητα μέσα στην αίθουσα την ώρα της εξέτασης, θα πρέπει να οριστεί και ένας τουλάχιστον αναπληρωτής επιτηρητής, ο οποίος πρέπει να βρίσκεται συνεχώς έξω από την αίθουσα «*για χειρισμό των περιπτώσεων έκτακτης ανάγκης*» (σελ. 1).

Μέσα από την προβολή τέτοιων δραστηριοτήτων όμως, ενισχύεται η άποψη ότι τα άτομα με αναπηρία αποτελούν αξιολύπητες και παθητικές υπάρξεις και ελλειμματικές εκδοχές της κυρίαρχης κανονικότητας, ενώ χρήζουν ιατρικής βοήθειας και συνεχούς παρακολούθησης, αφού δεν θεωρούνται ικανά ούτε καν για αυτοφροντίδα, απλά και μόνο επειδή είναι άτομα με αναπηρία (Oliver, 1990, 1996). Πέραν τούτου, στην ίδια εγκύκλιο για τις Παγκύπριες εξετάσεις (dme7186) η 'πάθηση' από την οποία θεωρείται ότι 'υποφέρουν' τα παιδιά με αναπηρία, αποκτά και ετικέτα, η οποία διευρύνεται και γενικοποιείται με την τοποθέτηση όλων των παιδιών που έχουν διευκολύνσεις, δηλαδή των παιδιών με αναπηρία, στην ίδια αίθουσα που φέρει το διακριτικό αριθμό «1» για όλα τα εξεταστικά κέντρα. Για παράδειγμα, ο 'Κωδικός Διευκόλυνσης 5' σημαίνει 'Απαλλαγή από ακρόαση/ κατανόηση κειμένου' με όλες τις στερεότυπες προεκτάσεις. Αν και το άτομο κατά κανόνα δημιουργεί την ταυτότητά του σε αντιδιαστολή με το διαφορετικό Άλλο (Jandt & Tanno, 2001), οι νομιμοποιημένες ετικέτες και οι θεσμοθετημένες κατηγοριοποιήσεις αυτού του τύπου ή του τύπου 'παιδιά της στήριξης' και 'παιδιά της μονάδας', όπως ονομάζονται από τους συμμετέχοντες και τους εκπαιδευτικούς γενικότερα τα παιδιά με αναπηρία, ή 'παιδιά της ειδικής αγωγής' όπως αναφέρονται στις εγκυκλίους (π.χ. 'Κατευθυντήριες γραμμές για τα Προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Αλφαριθμητισμού', dme6761) αντικαθιστούν τελικά την ατομική ταυτότητα με στερεότυπα και προκαταλήψεις και οδηγούν στον αποκλεισμό και στην περιθωριοποίηση (Armstrong, 1999, 2002· Broderich et al., 2005· Erevelles, 2005).

Εγκύκλιος με κατευθυντήριες γραμμές. Η διαιώνιση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων για μια υποτιθέμενη έμφυτη ανικανότητα των παιδιών με αναπηρία να μάθουν ότι και τα παιδιά χωρίς αναπηρίες φαίνεται να ενισχύεται και μέσα από την εγκύκλιο 'Κατευθυντήριες γραμμές για τα προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Αλφαριθμητισμού' (dme6761), σύμφωνα με την οποία στα παιδιά με αναπηρία πρέπει να παρέχεται ποιοτικά και ποσοτικά

λιγότερη εκπαίδευση με ένα αναλυτικό 'διαίτησ', ενώ τα εξεταστικά δοκίμια για την αξιολόγησή τους πρέπει να είναι τροποποιημένα και απλοποιημένα ούτως ώστε απλά να περνούν στην επόμενη τάξη, χωρίς απαραίτητα να έχουν επιτευχθεί οι μαθησιακοί στόχοι που επιδιώκονται για τους υπόλοιπους μαθητές:

«Η διδασκαλία στο πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής βασίζεται στην ύλη της τάξης αλλά σε απλοποιημένη μορφή (ανάλογα πάντα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή). Δίνεται σημασία στην κάλυψη των απλών θεμάτων των διαγωνισμάτων ή τελικών εξεταστικών δοκιμίων, ώστε οι μαθητές να επιτυγχάνουν ικανοποιητική για την προαγωγή τους βαθμολογία» (σελ. 7).

Σύμφωνα με την ίδια εγκύκλιο, το σκεπτικό πίσω από την πρακτική αυτή είναι η νομοθέτηση της δωρεάν και υποχρεωτικής εκπαίδευσης, υπονοώντας ότι τα παιδιά με αναπηρία εγγράφονται στο γενικό σχολείο απλά γιατί είναι υποχρεωμένα να το κάμουν και όχι γιατί μπορούν να μάθουν. Επομένως και τα σχολεία θα πρέπει να τα βοηθήσουν να φέρουν εις πέρας τη συγκεκριμένη υποχρέωση, ενώ στα πλαίσια του ιατρικού-φιλανθρωπικού μοντέλου οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να στηρίζουν συναισθηματικά τα παιδιά με αναπηρία και να ενισχύσουν μια μειωθείσα ακριβώς λόγω αυτών των χαμηλών προσδοκιών του περιβάλλοντος αυτοεικόνα:

«Η αξιολόγηση των παιδιών της Ειδικής Αγωγής θα πρέπει να αντιμετωπίζεται στα πλαίσια της φιλοσοφίας της δωρεάν και υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της θέσης ότι για αυτούς τους μαθητές η συναισθηματική στήριξη και η ενίσχυση της αυτοεικόνας τους είναι η πρώτη εκπαιδευτική προτεραιότητα. Καθοριστική σημασία στην τελική αξιολόγηση αυτών των παιδιών πρέπει να έχει η πρόοδος τους στο πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής – Στήριξης» (σελ. 7).

Ως αποτέλεσμα της επίδρασης του ιατρικού-φιλανθρωπικού μοντέλου λοιπόν, η απομόνωση και ο αποκλεισμός αποτελούν συνηθισμένα φαινόμενα, έστω και αν τα παιδιά με αναπηρία συνήθως δεν είναι πλέον τοποθετημένα σε ιδρύματα (Oliver, 1990, 1996):

«Εκείνο που άλλαξε δηλαδή είναι ότι τους βγάλαμε από το ίδρυμα, τους βγάλαμε στα σχολεία, αλλά ως εκεί. Μόνο κοινωνικοποίηση.» (Νάσια–ΒΔ3, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

Αυτό συμβαίνει γιατί η συνήθεια της απόσυρσης των παιδιών με αναπηρία για παροχή προγραμμάτων ειδικής αγωγής αποτελεί κατ' ακρίβεια ανακύκλωση του ιατρικού μοντέλου, αφού παραγνωρίζεται ο ρόλος του περιβάλλοντος στην κατασκευή της αναπηρίας και δίνεται

έμφαση στο 'πρόβλημα' που έχει το παιδί, το οποίο και πάει κάπου αλλού, εκτός της γενικής τάξης, για παροχή 'θεραπείας' από τους ειδικούς (Richards & Armstrong, 2012). Έτσι, η κοινωνία μπορεί κατ' ακρίβεια να λειτουργήσει 'αναπηροποιητικά' και να αποκλείσει τα παιδιά με αναπηρία.

Κοινωνικό μοντέλο. Ενώ λοιπόν το ιατρικό μοντέλο θέτει σχέση αιτίας-αιτιατού μεταξύ της ατομικής παθολογίας και της αναπηρίας, αντίθετα το κοινωνικό μοντέλο, αν και δεν καταρρίπτει την άποψη για ύπαρξη μειονεξίας, θεωρεί όμως ότι οι κοινωνικές και οικονομικές διακρίσεις σε βάρος των ατόμων με αναπηρία δεν είναι αποτέλεσμα της συγκεκριμένης αναπηρίας, αλλά των φραγμών που η ίδια η κοινωνία θέτει στη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στις κοινωνικές και οικονομικές δραστηριότητες. Επομένως, ο τρόπος με τον οποίο είναι δομημένη η κοινωνία από την πλειοψηφία των μελών της που είναι άτομα χωρίς αναπηρίες καταλήγει στην καταπίεση και κατ' επέκταση στην παθητικοποίηση και περιθωριοποίηση των ατόμων με αναπηρία, μέσα από φυσικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς, πολιτιστικούς και οικονομικούς φραγμούς (Oliver, 1987, 1990, 1996· Erevelles, 2000· Mitra, 2006· Humpage, 2007).

Κινούμενος στο πνεύμα του κοινωνικού μοντέλου για την αναπηρία, ο Αντρέας αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Εφόσον θέλουμε να λεγόμαστε άνθρωποι με αλληλεγγύη και αγάπη πρέπει να δώσουμε στα παιδιά με ειδικές ανάγκες ό,τι χρειάζονται. Δηλαδή αν είναι κατανόηση, κατανόηση. Αν είναι ίσες ευκαιρίες, ίσες ευκαιρίες. Και αυτό να το κάμουμε παντού, και στην εργασία, όχι μόνο μέσα στο σχολείο και μετά να τους εγκαταλείψουμε, δηλαδή βιτρίνα εκεί και μετά κλειστό μέσα σε ένα δωμάτιο και να κλαίει και να υποφέρει το παιδί. Η κοινωνία πρέπει να έχει θεσμούς και λειτουργούς. Όμως εδώ υστερούμε. Ποιος θα πάει μετά να δει ένα τέτοιο μωρό στα 20 στα 25 τι γίνεται. Θέλει πολλή δουλειά.» (Αντρέας-Κ1, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

Το οξύμωρο είναι ότι, με βάση τα λεγόμενα της Χρυστάλλας, η περιθωριοποίηση και η απουσία ενδιαφέροντος για τα άτομα με αναπηρία αποδίδονται στο γεγονός ότι τα ίδια τα άτομα με αναπηρία δεν θέλουν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που έχουν και όχι στην κοινωνία και τις ενέργειές της, με τις οποίες κατασκευάζεται η αναπηρία:

«Ένας ανάπηρος άνθρωπος έχει δυνατότητες όταν θέλει. Η κοινωνία πολλές φορές έρχεται ως ένας ανασταλτικός παράγοντας, αλλά αν το θέλουν τα ίδια τα άτομα μπορούν.» (Χρυστάλλα-Κ5, Λύκειο, 19 χρ.υ.)

Η δήλωση αυτή καταδεικνύει τις δυσκολίες άρσης των φραγμών, όταν τα άτομα χωρίς αναπηρία αφενός δεν συνειδητοποιούν την ευθύνη που έχουν απέναντι στην περιθωριοποίηση των ατόμων με αναπηρία και αφετέρου μεταθέτουν το πρόβλημα εντός του ατόμου αντί στην κοινωνία και τους θεσμούς της (Oliver, 1987, 1990, 1996).

Επειδή όμως συχνά τα άτομα χωρίς αναπηρίες δυσκολεύονται να αντιληφθούν την καταπίεση που ασκείται και τους φραγμούς που υψώνονται για τα άτομα με αναπηρία, γι' αυτό και ο αγώνας των ατόμων με αναπηρία πρέπει να στοχεύει στη χειραφέτηση τους μέσα από κοινωνικές αλλαγές, όπως είναι για παράδειγμα η εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης, και όχι στην πάσει θυσία αποκατάσταση της σωματικής τους ακεραιότητας, όπως υπαγορεύει το ιατρικό μοντέλο, ώστε να γίνουν ή να φαίνονται 'κανονικοί', ή στη φιλανθρωπία και τον οίκτο, ώστε να αποζημιωθεί το άτομο με αναπηρία για την κοινωνικά κατασκευασμένη απομόνωση, τον αποκλεισμό του και τη στέρηση της πρόσβασής του στην κοινωνική ζωή (Oliver, 1990, 1996· Thomas, 2004· LoBianco & Sheppard-Jones, 2007· Matthews, 2009· Oliver and Barnes, 2010).

Τελικά, μέσα από τέτοιες υπόρρητες κοινωνικές διεργασίες, όχι μόνο υποβαθμίζεται η αναπηρία σε αθεράπευτα στερητική μειονεξία, αλλά παράλληλα υπονομεύονται οι ευκαιρίες για ευρύτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές μεταρρυθμίσεις που θα δημιουργούσαν και θα ενίσχυαν την επικράτηση ευνοϊκού κλίματος για την ανάπτυξη μιας κοινωνίας που αντιμετωπίζει με σεβασμό τα άτομα με αναπηρία (Slee, 2001· Phtiaka, 2008). Αυτό φαίνεται να συμβαίνει σύμφωνα με το Γιάννη στην περίπτωση της ειδικής μονάδας:

«Νομίζω ο πιο σοβαρός φραγμός στην ένταξη είναι ότι τούτα τα παιδιά νιώθουν σαν ένα ξένο σώμα στο σχολείο. Το νιώθουν σαν ένστικτο ότι είναι διαφορετικοί από τους άλλους. Τούτος ο ρατσισμός, ο κοινωνικός αποκλεισμός, θεωρείται ως μια κοινωνική ομάδα που μειονεκτεί από τις άλλες. Στο σχολείο το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι τα άλλα τα παιδιά, όταν θα σταθούν μαζί τους, 'τούτα είναι τα παιδιά της μονάδας', τούτο είναι ήδη ρατσισμός, ταπέλα. Τους θεωρούν μια άλλη κατηγορία μαθητών που δεν θα κάμουν παρέα μαζί τους.» (Γιάννης-Κ3, Γυμνάσιο, 24 χρ.υ.)

Οι ανεπαρκείς και αφιλόξενες κοινωνικές δομές αποτελούν εξάλλου σύμφωνα με το Μάριο και τη Ρένα ένα ιδιαίτερα σοβαρό φραγμό στην ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο κοινωνικό σύνολο, ακόμα και μετά την ολοκλήρωση της φοίτησής τους στο σχολείο:

«Είχαμε κοριτσάκι που τέλειωσε πέρσι και μας παρακάλεσε και αυτό και οι γονείς του να μείνει ακόμα ένα χρόνο. Νομίζω το πρόβλημα της πολιτείας είναι ακριβώς αυτό: τι γίνονται και τι κάμνουμε εμείς γι' αυτά τα μωρά μετά τα 18. Είναι ευτυχισμένα, περνούν ωραία στο σχολείο. Μετά τι γίνεται; Εδώ είναι οι αδυναμίες της πολιτείας. Εκεί πρέπει να στοχεύσουμε.» (Μάριος-Δ1, Λύκειο, 34 χρ.υ.)

«Δεν είμαι πολύ αισιόδοξη για το μέλλον των παιδιών με ειδικές ανάγκες, γιατί από τη στιγμή που φεύγουν από το σχολείο, δεν έχει τίποτε για τούτα τα μωρά. Είναι οι γονείς που το παλεύουν. Πρέπει να ληφθούν πολιτικές αποφάσεις.» (Ρένα-ΒΔ4, Λύκειο, 28 χρ.υ.)

Από την άλλη βέβαια, η ανετοιμότητα της κυπριακής κοινωνίας να υποδεχτεί άτομα με αναπηρία, η οποία σύμφωνα με πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζεται από προκατάληψη απέναντι στα άτομα με αναπηρία (57.3%), μπορεί να θεωρηθεί ότι σχετίζεται με τακτικές και τάσεις που παρατηρούνται στο σχολείο. Αυτό συμβαίνει γιατί η εκπαίδευση αναπαράγει και ανακυκλώνει τις υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας και την 'επιλεκτική παράδοση' μέσα από τη διαδικασία της συντηρητικής παλινόρθωσης και την επίσημη γνώση που μεταφέρεται στα παιδιά με τα μαθήματα και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, όπως υπαγορεύεται από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική (Apple, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ

ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύεται η πολιτική του ΥΠΠ για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, η οποία διαφαίνεται και θεσμοθετείται στα επίσημα έγγραφα που εκδίδει, όπως είναι οι εγκύκλιοι, καθώς και στα διάφορα προγράμματα που υλοποιεί για τα παιδιά με αναπηρία, τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Ενημέρωση εκπαιδευτικών για την πολιτική περί αναπηρίας στην εκπαίδευση

Θα μπορούσε να λεχθεί ότι το πιο σημαντικό έγγραφο για την κατανόηση της επίσημης πολιτικής του ΥΠΠ κατά τη σχολική χρονιά 2013-14 και τη διερεύνηση του τρόπου εφαρμογής της μέσα από τα υφιστάμενα προγράμματα για τα παιδιά με αναπηρία αποτελεί η εγκύκλιος 'Κατευθυντήριες γραμμές για τα προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Αλφαριθμητισμού'¹⁰ (dme6761), με την οποία έστω και καθυστερημένα (δηλαδή 14 ολόκληρα χρόνια μετά την ψήφιση του νόμου 113(Ι)/1999!), δίνονται επιτέλους πιο ξεκάθαρες οδηγίες και βασικές κατευθυντήριες γραμμές για τους τρόπους με τους οποίους μεταφράζεται η πρόνοια του νόμου 113(Ι)/1999 για παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά με αναπηρία σε επίπεδο σχολικών προγραμμάτων. Στην ίδια εγκύκλιο γίνεται επίσης σύσταση να ενημερωθούν σχετικά οι Καθηγητικοί Σύλλογοι, πράγμα που βέβαια δεν μπορεί να θεωρηθεί επαρκές για ένα τόσο πολύπλοκο ζήτημα. Παρόλα αυτά, μπορεί να θεωρηθεί ότι η συγκεκριμένη εγκύκλιος αποτελεί ορόσημο για την πορεία προς την εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης στην Κύπρο και ένα σημαντικό βήμα μπροστά.

Η παροχή οδηγιών για τον ενδεδειγμένο τρόπο υλοποίησης των προγραμμάτων ειδικής αγωγής του ΥΠΠ φαίνεται να αποτελεί γενικότερη απαίτηση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι οποίοι στην πλειονότητά τους δήλωσαν ότι χρειάζονται καλύτερη καθοδήγηση από το ΥΠΠ (82.3%). Χαρακτηριστικά η Γιούλα εξηγεί:

«Να υπάρχει μια καθοδήγηση από το Υπουργείο Παιδείας ότι οι καθηγητές π.χ. που αναλαμβάνουν τη στήριξη πρέπει να κάνουν τούτο, τούτο και τούτο. Και

¹⁰ Λόγω των συχνών αναφορών της ερευνήτριας στη συγκεκριμένη εγκύκλιο, το περιεχόμενό της παρατίθεται στο παράρτημα Ι. Στο παράρτημα αυτό δεν έχουν συμπεριληφθεί τα έντυπα που επισυνάπτονται με τη συγκεκριμένη εγκύκλιο, τα οποία μπορούν να ανακτηθούν από την επίσημη ιστοσελίδα του ΥΠΠ (<http://www.moec.gov.cy/>).

κάποιος να ελέγχει τι διδάσκεται και αν διδάσκεται. Και αν αναλάβουν κάποιοι καθηγητές να μην αλλάζουν. Δηλαδή όχι ανάλαβα τούτη τη χρονιά στήριξη αλλά την άλλη χρονιά πιάνω αλφαριθμητισμό. Ο καθένας να έχει το πόστο του για να μπορεί να κάμει σωστή δουλειά.» (Γιούλα–Κ11, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

Τα οξύμωρα της παροχής διευκολύνσεων

Για τους ίδιους λόγους και με την ίδια καθυστέρηση, επίσης σημαντικό έγγραφο θεωρείται η εγκύκλιος 'Παροχή διευκολύνσεων σε άτομα με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια των Παγκύπριων Εξετάσεων 2014' (dme7186), με την οποία διευκρινίζονται και κωδικοποιούνται οι διευκολύνσεις που δικαιούνται τα παιδιά με αναπηρία, το περιεχόμενό τους και οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για να παρέχονται. Η εγκύκλιος για τις διευκολύνσεις (dme7186) αποτελεί επιστέγασμα του Τροποποιητικού Νόμου Περί Διεξαγωγής των Παγκύπριων Εξετάσεων 51(I) του 2007 (Βουλή των Αντιπροσώπων, 2007), σύμφωνα με τον οποίο τα παιδιά με αναπηρία δικαιούνται να λαμβάνουν διευκολύνσεις που καθορίζονται από τις Επαρχιακές Επιτροπές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΕΕΑΕ), κατά τις προαγωγικές, απολυτήριες και Παγκύπριες εξετάσεις. Αν και ο νόμος 51(I)/2007 ψηφίστηκε επίσης αρκετά αργοπορημένα, αφού ο νόμος για την ένταξη είχε τεθεί σε ισχύ από το 1999, ενώ τα παιδιά με αναπηρία φοιτούσαν ήδη –άτυπα τουλάχιστον- στα γενικά σχολεία από πολύ πιο πριν (Φτιάκα, 2007), οι διευκρινίσεις αυτές φαίνονται να αποτελούν ένα εξίσου σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση της διασφάλισης των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, αφού η αυθαίρετη ερμηνεία μιας νομοθεσίας από κάτω προς τα πάνω μπορεί να συνεπάγεται παρερμηνείες και επομένως τελικά να καταπατήσει παρά να διασφαλίσει τα δικαιώματα των ατόμων στα οποία αναφέρεται (Jann & Wegrich, 2007· Miller & Demir, 2007· O'Toole, 2000).

Βέβαια, σύμφωνα με την Αλίκη, ακόμα και όταν εγκρίνονται διευκολύνσεις αυτό δεν συνεπάγεται ότι παρέχονται και στην πράξη. Με βάση τον κύκλο διαμόρφωσης πολιτικής, η απόφαση για ανάληψη δράσης και ο καταρτισμός προγράμματος δεν συνεπάγεται απαραίτητα και εφαρμογή της πολιτικής σύμφωνα με τις αρχικές προθέσεις του νομοθέτη. Αν βέβαια η καθαυτό πράξη, όπως εκδηλώνεται μέσα από τις πολιτικές και διοικητικές ενέργειες, αποκλίνει σημαντικά από τους αρχικούς στόχους που είχαν τεθεί στην ατζέντα, δημιουργώντας χάσμα μεταξύ αρχικής πρόθεσης και τελικής εφαρμογής μιας πολιτικής, αυτό μπορεί να οδηγήσει στην αλλοίωση, καθυστέρηση ή πλήρη ανατροπή της διαδικασίας υλοποίησής της (O'Toole, 2000· Jann & Wegrich, 2007).

Στα πλαίσια αυτά, η Αλίκη εξηγεί ένα τέτοιο χάσμα που φαίνεται να δημιουργείται κατά την προσπάθεια παροχής διευκολύνσεων:

«Ξέρω ποια μωρά έχουν πρόβλημα στην τάξη μου. Υπάρχουν κάποιες διευκολύνσεις, δηλαδή όταν γράφουν έχουν παραπάνω χρόνο στο γραπτό, διορθώνουμε με επιείκεια το γραπτό... Κανονικά έπρεπε να είναι και διαφορετικό γραπτό, αλλά εγώ δεν το εφάρμοσα για το λόγο ότι επειδή το επίπεδο όλων των μαθητών ήταν πολύ χαμηλό, έφτιαχνα ένα εύκολο διαγώνισμα για όλους τους μαθητές. Αλλά, περισσότερος χρόνος δεν είναι εφικτό βέβαια. Γράφουν διαγώνισμα. Χτυπά το κουδούνι. Και ο μαθητής έχει άλλο μάθημα, και εγώ έχω άλλο και πρέπει να πάω. Δηλαδή ο μαθητής μπορεί να μην είναι τόσο μεγάλο πρόβλημα, ζητά από τον επόμενο καθηγητή δεκαπέντε λεπτά παραπάνω. Εγώ όμως που πρέπει να μπω σε άλλο τμήμα να διδάξω; Τι θα γίνει; Ο μόνος τρόπος είναι αυτός, να τον κουβαλήσω σε άλλη τάξη. Υπάρχουν σοβαρά κενά στο σύστημα.» (Αλίκη-K4, Γυμνάσιο, 23 χρ.υ.)

Από την άλλη η προχειρότητα και η βιασύνη με την οποία διαφαίνεται ότι καταρτίστηκε ο νόμος 51(I)/2007 –ίσως βέβαια λόγω πιέσεων από τις οργανώσεις των γονιών ή την ανάγκη εναρμόνισης με τις διεθνείς συμβάσεις τις οποίες έχει προσυπογράψει η Κύπρος, καθώς και η απουσία διορατικότητας, αποτελούν αναμενόμενα παρεπόμενα όταν δεν ακολουθούνται τα απαραίτητα στάδια από τα οποία πρέπει να περνά η διαμόρφωση μιας πολιτικής. Έτσι σύμφωνα με τον κύκλο διαμόρφωσης πολιτικής, ακόμα και αν η τοποθέτηση του θέματος των διευκολύνσεων στην ατζέντα ήταν αποτέλεσμα των πιέσεων από τα διάφορα λόμπι, το θέμα αυτό θα έπρεπε να συζητηθεί πρώτα διεξοδικά και να εξεταστεί η εφικτότητά του, ενώ μετά την εφαρμογή του θα έπρεπε να αξιολογηθεί (Birkland, 2007· Jann & Wegrich, 2007), ενέργειες που δεν φαίνονται να έχουν γίνει. Το πιο ανησυχητικό βέβαια είναι ότι λόγω των παιχνιδιών των δυνάμεων εξουσίας και της επιβολής μιας αδιαμφισβήτητης επίσημης γνώσης, η οποία μετατρέπεται τελικά σε ‘επιλεκτική παράδοση’, συχνά οι περιθωριοποιημένες ομάδες δεν συνειδητοποιούν την καταπίεσή τους και δεν αντιδρούν και επομένως οι διαχωριστικές δομές συνεχίζουν να διαιωνίζονται (Birkland, 2007· Apple, 2008).

Παρά το γεγονός λοιπόν ότι υπάρχουν ακόμα αρκετά προβλήματα που δεν έχουν διευθετηθεί, η συγκέντρωση των υφιστάμενων προγραμμάτων σε μια εγκύκλιο μπορεί να θεωρηθεί ένα σημαντικό βήμα προς τη θεώρηση των προγραμμάτων της ειδικής αγωγής ως ένα ενιαίο σύνολο. Έτσι, σύμφωνα με την εγκύκλιο με τις κατευθυντήριες γραμμές (dme6761),

‘ειδική αγωγή και εκπαίδευση’ σημαίνει σχεδιασμό και εφαρμογή προγραμμάτων με την επωνυμία ‘Προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Αλφαριθμητισμού’. Όπως εξηγείται στην εγκύκλιο, κάτω από αυτή την ομπρέλα περιλαμβάνονται α) το πρόγραμμα μαθησιακών δυσκολιών, β) το πρόγραμμα ειδικής μονάδας, γ) το πρόγραμμα στήριξης παιδιών με προβλήματα όρασης, δ) το πρόγραμμα στήριξης παιδιών με απώλεια ακοής, ε) το πρόγραμμα κατ’ οίκον εκπαίδευσης και στ) το πρόγραμμα αλφαριθμητισμού, ενώ όλα τα προγράμματα υλοποιούνται με ανάθεση εξειδικευμένων καθηκόντων σε εκπαιδευτικούς και σε λειτουργούς του ΥΠΠ. Τέτοιες θέσεις που αποσκοπούν στην ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών με αναπηρία περιλαμβάνουν τον Προϊστάμενο Ειδικής Αγωγής, τους Εκπαιδευτικούς Ψυχολόγους, τους Συνδεδειγμένους Λειτουργούς, τους υπεύθυνους για την Ειδική Αγωγή Βοηθούς Διευθυντές, τους υπεύθυνους καθηγητές ειδικής μονάδας, τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν τα παιδιά με αναπηρία, είτε στη γενική τάξη είτε σε μικρές ομάδες στήριξης και τη Διεύθυνση του σχολείου που έχει τη γενική εποπτεία.

Υπευθυνότητες με και χωρίς ευθύνη

Η ονοματοθεσία προγραμμάτων και η κατανομή υπευθυνοτήτων δεν συνεπάγεται απαραίτητα και ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών με αναπηρία, όπως θεωρητικά ήταν και η πρόθεση του νόμου 113(Ι)/1999, και επομένως χρειάζεται πιο προσεκτική διερεύνηση, ώστε να αποκαλυφθεί το τι γίνεται τελικά στην πράξη, ξεκινώντας από εκείνους που φαίνονται να έχουν τις κύριες ευθύνες.

Ρόλος Διεύθυνσης στην εφαρμογή των προγραμμάτων. Έτσι, σύμφωνα με την εγκύκλιο με τις κατευθυντήριες γραμμές (dme6761) στόχο του ΥΠΠ αποτελεί η ‘ορθή λειτουργία’ (σελ. 1) των προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής, η οποία θεωρείται ότι αποτελεί ‘τυπική’ (σελ. 1) ευθύνη της Διεύθυνσης, ενώ για την επιτυχία των προγραμμάτων θεωρείται ότι έχει ευθύνη όλη η σχολική μονάδα. Στα πλαίσια αυτά, το ΥΠΠ συνιστά να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των καθηγητών που εμπλέκονται στα προγράμματα Ειδικής Αγωγής και των διδασκόντων, αφού όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, βελτιώνεται η σχολική αποτελεσματικότητα και παρουσιάζονται καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Πυργιωτάκης, 2011).

Όπως αναφέρθηκε λοιπόν από τους συμμετέχοντες, η πραγματικότητα είναι ότι σε κάποια σχολεία φαίνεται να υπάρχει καλή εποπτεία των πιο πάνω προγραμμάτων και διαρκής

στήριξη από τη Διεύθυνση, ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν παιδιά με αναπηρία στη γενική τάξη και σε προγράμματα στήριξης συνεργάζονται στενά και βοηθούν ο ένας τον άλλο να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του προγράμματος και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών:

«Ο Διευθυντής παίζει πολύ ρόλο. Αν θα πάει μια τάξη μια εκδρομή θα πάρει και τη μονάδα. Και όποια δραστηριότητα κάμει το σχολείο, λέει να συμμετέχει και η μονάδα. Δείχνει πολύ ενδιαφέρον.» (Ζήνα–Κ8, Λύκειο, 12 χρ.υ.)

«Ένιωθα εντελώς χαμένη. Διάβαζα μόνη μου για να βρω τρόπο να τα βγάλω πέρα και ό,τι βοήθεια μου έδιναν οι γονείς. Στη στήριξη συνεννοούμουν με τους διδάσκοντες, μου έλεγαν πού να στρέψω το ενδιαφέρον μου, ποιες είναι οι αδυναμίες τους, δεν μπορούσα να λειτουργήσω χωρίς τη συμβολή των καθηγητών. Πάλι να έκανα ό,τι σκεφτώ, δεν γίνεται, ούτε είναι σωστό.» (Δήμητρα–Κ9, Γυμνάσιο, 10 χρ.υ.)

«Νομίζω δεν χρειάζονται ειδικοί. Διότι το σχολείο είναι σαν μια οικογένεια, είναι καλύτερο τα προβλήματα και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να τα χειρίζονται οι καθηγητές τους και ο Σύμβουλος που είναι κοντά τους και τα ξέρουν. Ο ειδικός που πάει κι έρχεται σε διάφορα σχολεία, δεν ζει την κουλτούρα του σχολείου, δεν μπορεί να έχει άποψη για το τι γίνεται στο σχολείο. Ενώ ο καθηγητής του σχολείου, θα φύγει από την τάξη ή τη στήριξη ή τη μονάδα και θα πάει στο Σύλλογο και θα βρει τους άλλους καθηγητές και θα κουβεντιάσουν και θα δουν όλοι μαζί τι θα κάμουν για κάθε περίπτωση. Υπάρχει συνεργασία.» (Μιχάλης–ΒΔ2, Γυμνάσιο, 30 χρ.υ.)

Αντίθετα όμως, για κάποια άλλα σχολεία αναφέρθηκε μια γενικότερη αρνητική και αδιάφορη στάση, και απουσία συνεργασίας τόσο μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και σε σχέση με τη Διεύθυνση. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε:

«Νιώθω πολύ έντονα ότι ο εκπαιδευτικός είναι μόνος του. Δεν έχει στήριξη από πουθενά. Μπορείς να απευθυνθείς στη Διεύθυνση; Δεν μπορείς. Η Διεύθυνση δεν μπορεί να σου προσφέρει βοήθεια για το πώς να χειριστείς παιδιά με ειδικές ανάγκες. Η Διεύθυνση είναι για άλλα θέματα. Τι γίνεται τελικά; Ο ένας ρωτά τον άλλο. Η Σύμβουλος πόσους να προλάβει; Αν και βοηθά πάρα πολύ. Ο Σχολικός Ψυχολόγος και ο Συνδεδειγμένος Λειτουργός δεν τον βλέπουμε, αφού δεν έρχεται. Κι

όταν έρθει καμιά φορά, είμαστε τόσοι πολλοί που γίνεται χαμός.» (Αλίκη–Κ4, Γυμνάσιο, 23 χρ.υ.)

«Γιατί ο καθένας είναι κλεισμένος μέσα στο καβούκι του, περιχαρακωμένος, ο εκπαιδευτικός από εκεί, ο Ψυχολόγος από εδώ. Αλλά δυστυχώς ο καθένας κάνει ατομική κατανάλωση. Δεν υπάρχει συνεργασία. Και δεν θα τον παραπέμψω στον Ψυχολόγο για να απαλλαγώ από την ευθύνη μου. Θα αναλάβουμε και οι δυο για να χαρούμε μαζί ότι κάποια πράγματα πετύχαμε. Αυτή είναι η έννοια της διαμόρφωσης και της αλληλεπίδρασης. Όχι να περιμένω στην τύχη να γίνουν κάποια πράγματα.» (Αντρέας–Κ1, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

«Επειδή δεν έκανα μάθημα στην τάξη του μωρού που το είχα για στήριξη προσπάθησα να έχω επικοινωνία με την καθηγήτρια του να μου πει τι να κάμω, αλλά εκείνη μου είπε να κάμω ό, τι θέλω. Καμία επικοινωνία, καμία συνεργασία.» (Ελεάνα–Κ10, Γυμνάσιο, 9 χρ.υ.)

Βοηθοί Διευθυντές: τα ‘παιδιά για όλες τις δουλειές’. Όσον αφορά τους Βοηθούς Διευθυντές που αναλαμβάνουν την ευθύνη των προγραμμάτων ειδικής αγωγής, σύμφωνα με την εγκύκλιο με τις κατευθυντήριες γραμμές (dme6761), επειδή «ο φόρτος των καθηκόντων του Βοηθού Διευθυντή Υπεύθυνου Ειδικής Αγωγής και Αλφαριθμητισμού είναι μεγάλος» (σελ. 4) και επομένως απαιτείται πολύς χρόνος για την εκτέλεσή τους, θα πρέπει να συνεπάγεται ανάθεση λιγότερων επιπρόσθετων καθηκόντων για το Βοηθό Διευθυντή που τα αναλαμβάνει. Παρόλα αυτά, όπως καταγγέλλουν οι Βοηθοί Διευθυντές που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις, στην πράξη δεν λαμβάνεται υπόψη η επισήμανση αυτή:

«Κανονικά ο Βοηθός που είναι υπεύθυνος της στήριξης έχει μειωμένα καθήκοντα αλλά τούτο δεν γίνεται ποτέ. Έχεις και τα διοικητικά σου κανονικά και τη στήριξη, οπότε αναγκαστικά δεν κάνεις όλα όσα πρέπει, γιατί είναι το μόνο κομμάτι που δεν γίνεται κανένας έλεγχος. Οι Διευθυντές δεν ασχολούνται με την ειδική αγωγή, το αφήνουν στον υπεύθυνο Βοηθό. Το κάνουν αναγκαστικά μόνο αν έρθουν οι γονείς και φωνάζουν για κάτι.» (Ελισάβετ–ΒΔ1, Γυμνάσιο, 31, χρ.υ.)

Έτσι ενώ οι Βοηθοί Διευθυντές θα έπρεπε να συνεπικουρούν την επιτυχή υλοποίηση των προγραμμάτων ειδικής αγωγής, η επιφόρτιση τους με άλλα καθήκοντα, καθώς και η έλλειψη ανατροφοδότησης φαίνονται να λειτουργούν ανασταλτικά στην επιθυμία τους για

ανταπόκριση στις ευθύνες που συνεπάγεται αυτό το καθήκον από τη μια, ενώ από την άλλη υποβαθμίζεται η σημαντικότητα της όλης διαδικασίας. Όπως εξηγεί η Νάσια:

«Υπάρχει πολλή γραφειοκρατία, πολλή δουλειά για το Βοηθό που πιάνει την υπευθυνότητα της ειδικής αγωγής. Ένα σωρό έντυπα να συμπληρώσεις, εκθέσεις, πάρα πολλή δουλειά συνέχεια. Και το θέμα είναι ότι όση δουλειά και να κάνεις δεν τα βλέπει κανένας, ούτε και γίνεται κάποια ανατροφοδότηση.» (Νάσια–ΒΔ3, Λύκειο, 29, χρ.υ.)

Αρνητικά φαίνεται επίσης να λειτουργεί και το γεγονός ότι ενώ σύμφωνα με την εγκύκλιο με τις κατευθυντήριες γραμμές (dme6761) ο Βοηθός Διευθυντής Υπεύθυνος για την Ειδική Αγωγή πρέπει να έχει «συνεχή σεμιναριακή επιμόρφωση» (σελ. 4), το ΥΠΠ κατά τη σχολική χρονιά 2013-14 και τις προηγούμενες δεν οργάνωσε ούτε ένα σεμινάριο για θέματα ειδικής εκπαίδευσης που να αφορά τους Βοηθούς Διευθυντές.

Επιλογή διδασκόντων για τα προγράμματα ειδικής αγωγής. Στην εγκύκλιο με τις κατευθυντήριες γραμμές (dme6761) συστήνεται επίσης επιλογή των διδασκόντων με *‘αυστηρά κριτήρια με βάση το συμφέρον των μαθητών Ειδικής Αγωγής’* (σελ. 4), ενώ αναφέρεται ότι οι καθηγητές της στήριξης πρέπει να είναι οι διδάσκοντες του αντίστοιχου μαθήματος στο τμήμα του μαθητή. Σε κάποιες περιπτώσεις λοιπόν αυτή είναι και η βασική προϋπόθεση για να αναλάβει κάποιος τη στήριξη, αφού όπως εξηγούν η Εύη και η Ελισάβετ έτσι εξυπηρετείται καλύτερα το συμφέρον του μαθητή:

«Ο καθηγητής της στήριξης πρέπει να είναι ο καθηγητής της τάξης για να ξέρει τι γίνεται με το μωρό μέσα στην τάξη και ποιες ανάγκες έχει. Αν είναι διαφορετικός μπορεί να μην υπάρχει συνεργασία και επομένως να μην βοηθείται το μωρό όπως πρέπει.» (Εύη–ΒΔ5, Λύκειο, 25 χρ.υ.)

«Υπάρχει εγκύκλιος που λέει ότι ο καθηγητής που κάνει μάθημα σε τάξη με παιδιά της στήριξης κάνει και τη στήριξη. Αυτό συνήθως γίνεται στο Γυμνάσιο επειδή δεν έχουμε επιλεγόμενα, εκτός αν δεν ταιριάζει, για παράδειγμα όταν ένας καθηγητής είναι σπασμένος σε δύο ή περισσότερα σχολεία, ή όταν δεν βγαίνει το πρόγραμμα.» (Ελισάβετ–ΒΔ1, Γυμνάσιο, 31, χρ.υ.)

Πάντως, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, όταν δεν εξυπηρετείται το πρόγραμμα ή ακόμα και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, η νομοθεσία παραβλέπεται και το πρόγραμμα ρυθμίζεται διαφορετικά, χωρίς να εξετάζεται απαραίτητα ποιο είναι το συμφέρον του μαθητή και αν ο

καθηγητής είναι ο κατάλληλος, παρά τις συστάσεις της εγκυκλίου με τις κατευθυντήριες γραμμές (dme6761):

«Εγώ έτυχε να κάνω στήριξη σε μαθητή που δεν του έκανα στο τμήμα κι όταν πήγα στη συντονίστρια και της το είπα 'ότι δεν γίνεται να του κάνω στήριξη χωρίς να του κάνω μάθημα', μου είπε 'δεν βγαίνει το πρόγραμμα, ήρθες στα μέσα του Σεπτεμβρη, αυτό έχεις αυτό θα πάρεις'.» (Λένια–Κ13, Λύκειο, 7 χρ.υ.)

«Κανονικά εκείνος που κάνει τη στήριξη πρέπει να είναι ο καθηγητής που κάνει το μάθημα στην τάξη. Αλλά αυτό δεν γίνεται, γίνεται όπως βολεύει το πρόγραμμα, και όχι μόνο το πρόγραμμα του σχολείου, αλλά και το πρόγραμμα του εκπαιδευτικού, να σχολάνει την ώρα που θέλει, να κάμει μάθημα την ώρα που θέλει. Και πολλές φορές πάει 10 λεπτά μετά, κάνουν 10 λεπτά και φεύγουν.» (Νάσια–ΒΔ3, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

«Λόγω του γραφειοκρατικού χαρακτήρα του συστήματος εκείνο που τους ενδιαφέρει είναι να βγει το πρόγραμμα. Όπως βολεύει. Όχι οι άνθρωποι.» (Δήμητρα–Κ9, Γυμνάσιο, 10 χρ.υ.)

«Γιατί δεν τους κάνω μάθημα στην τάξη, οπότε ούτε τους ξέρω, ούτε με ξέρουν, άσε που φέτος δεν διδάσκω καν το μάθημα αυτό! Όταν διαμαρτυρήθηκα και τους είπα ότι δεν γίνεται να κάνω στήριξη σε μαθητές που δεν τους έχω στην τάξη, μου είπαν 'έτσι βγαίνει το πρόγραμμα'.» (Παναγιώτα–Κ6, Τεχνική Σχολή, 18 χρ.υ.)

Από την άλλη, σύμφωνα με τη Γιούλα, η ανάληψη της στήριξης από τον ίδιο καθηγητή που κάνει μάθημα στο μαθητή στη γενική τάξη δεν συνεπάγεται πάντα και βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ή αύξηση του ενδιαφέροντος του μαθητή:

«Η προϋπόθεση για να πάρεις στήριξη είναι να κάνεις μάθημα του μωρού και στην τάξη που είναι. Αυτό έχει και θετικά και αρνητικά, δηλαδή θετικά είναι ότι μπορείς να κερδίσεις την εκτίμηση τους και να προσπαθούν περισσότερο μέσα στην τάξη για να σου δείξουν την εκτίμηση τους προς εσένα, και το αρνητικό ότι μπορεί να μην κάνουν τίποτα μέσα στην τάξη γιατί μετά ξέρουν πως θα πάνε στη στήριξη και θα τους τα πεις.» (Γιούλα–Κ11, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

Έτσι, υποστηρίζεται ότι η επίτευξη βέλτιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων εξαρτάται μάλλον από τον τρόπο διδασκαλίας που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός και όχι από τον αριθμό των ωρών που διδάσκει το μάθημα στο συγκεκριμένο μαθητή (Creemers & Kyriakides, 2010). Στα πλαίσια αυτά, η Εύη πιστεύει ότι:

«Εξαρτάται από τον καθηγητή που αναλαμβάνει τη στήριξη. Για να κερδίσουν τα μωρά και να παν ένα σκαλοπάτι πιο πάνω, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που πρέπει να λειτουργήσουν σωστά. Πρέπει να λειτουργεί η ομάδα σωστά, να είναι εξατομικευμένη η μάθηση, όχι να είναι ομαδική και ο καθένας με το δικό του πρόβλημα, εκεί δεν κερδίζουν απολύτως τίποτε, πρέπει ο διδάσκων καθηγητής της στήριξης να επιλέγεται σωστά από το Διευθυντή και τον Υπεύθυνο της Ειδικής Αγωγής, να του γίνονται συχνές συστάσεις τι πρέπει να γίνεται και να έχει και τη στήριξη του Βοηθού». (Εύη–ΒΔ5, Λύκειο, 25 χρ.υ.)

Το πιο σημαντικό κριτήριο βέβαια, σύμφωνα με την εγκύκλιο με τις κατευθυντήριες γραμμές (dme6761), για την επιλογή των εκπαιδευτικών που θα εμπλακούν στα προγράμματα ειδικής αγωγής είναι να «διακρίνονται για την ευαισθησία τους σε θέματα Ειδικής Αγωγής και το ενδιαφέρον τους», να πιστεύουν ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στη μάθηση και ότι η παιδεία «αντισταθμίζει κοινωνικές ανισότητες και περιβαλλοντικές ανεπάρκειες» και να είναι παιδαγωγικά καταρτισμένοι και αποτελεσματικοί στη διδασκαλία μαθημάτων στήριξης, αν και η απόσυρση από την τάξη αποτελεί κατ' ακρίβεια παραβίαση του δικαιώματος για μάθηση με τους συμμαθητές (Richards & Armstrong, 2011).

Πάντως, όπως ανέφεραν οι συμμετέχοντες, συνήθως τα άτομα που ζητούν τη στήριξη είναι πραγματικά και άτομα που ενδιαφέρονται για τα παιδιά με αναπηρία:

«Για να ασχοληθείς με τούτα τα μωρά πρέπει να σου αρέσει. Εγώ έχω και άτομα με ειδικές ανάγκες στην οικογένεια και ξέρω.» (Ζήνα–Κ8, Λύκειο, 12 χρ.υ.)

«Στην αρχή ζήτησα εγώ τη στήριξη γιατί ήθελα να βοηθήσω τα μωρά, τώρα μου δίνουν κάθε χρόνο. Έχω δύο ή τρία μωρά μαζί και τους κάνω στήριξη δύο φορές την εβδομάδα. Συνήθως εντοπίζουμε τις αδυναμίες τους ποιες είναι και δουλεύουμε πάνω σε αυτές.» (Αντρέας–Κ1, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

«Μου αρέσει να έχω στήριξη γιατί δένεσαι πιο πολύ με τα παιδιά. Ενώ ο αλφαριθμητισμός είναι η τάξη αλλά απλά σε μικρότερο τμήμα. Δεν μπορείς να ασχοληθείς πιο ενδελεχώς με το πρόβλημα του μωρού.» (Γιούλα–Κ11, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

Η επιλογή των καθηγητών φαίνεται να γίνεται με ακόμα πιο πολλή προσοχή και με κύριο κριτήριο τις δεξιότητές τους και την 'αγάπη' τους για τα παιδιά με αναπηρία, όταν ο Διευθυντής δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα προγράμματα ειδικής αγωγής,:

«Η ευθύνη για την επιλογή των καθηγητών που θα διδάξουν στη μονάδα ανήκει στο Διευθυντή και στο Συντονιστή των προγραμμάτων. Διαλέγουμε να είναι άνθρωποι που αγαπούν αυτό που κάνουν. Να είναι σίγουροι ότι αγαπούν τα παιδιά της μονάδας. Και να θέλουν να παίζουν γιατί έχει υπόψη ότι αυτά είναι παιδιά. Δεν είναι πρωτίστως ακαδημαϊκές γνώσεις που χρειάζονται αλλά θέλουν και αγάπη, θέλουν επικοινωνία, θέλουν προσοχή. Θα πρέπει να αναλάβει κάποιος που έχει δεξιότητες ειδικές. Αυτοί που το αγαπούν θέλουν να είναι και στη μονάδα. Αυτοί που δεν το αγαπούν δεν θέλουν. Από την ώρα που κάποιος το θεωρήσει ως ώρα χαλάρωσης και ξεκούρασης, παρά να κάνω μάθημα ας πάω να παίξω με τη μονάδα, αυτοί δεν κάνουν για να είναι εκεί. Πρέπει να είναι άνθρωποι που αφιερώνουν χρόνο και την ψυχή τους γι' αυτά τα μωρά. Να δουλεύουν πιο πολύ από ένα κανονικό μάθημα. Αλλά τους αρέσει. Το αγαπούν.»
(Μάριος–Δ1, Λύκειο, 34 χρ.υ.)

Η πραγματικότητα βέβαια είναι ότι δεν θέλουν όλοι οι καθηγητές να αναλάβουν μαθήματα στήριξης:

«Εγώ απόφευγα να πάρω μαθήματα στήριξης. Ήθελα να κάνω τη διαφορά. Και έβλεπα ότι αυτό το πράγμα έτσι όπως γινόταν δεν λειτουργούσε. Είχα μαθητή που δεν έκανε τίποτε. Και έλεγα 'μα τώρα τι κάνω; Αύριο αυτός θα βγει στην κοινωνία και δεν θα ξέρει τίποτε!' Ένιωθα ευθύνη. Και δεν είχα καμιά βοήθεια από κανένα. Ούτε επιμόρφωση, ούτε υλικό.» (Ελισάβετ–ΒΔ1, Γυμνάσιο, 31, χρ.υ.)

Από την άλλη, σε κάποιες περιπτώσεις κάποιοι εκπαιδευτικοί κάνουν μαθήματα στήριξης αν και δεν το θέλουν πραγματικά, είτε επειδή το σχολείο αποφάσισε έτσι, είτε για προσωπικούς ομορφοτυπικούς λόγους:

«Οι καθηγητές δεν είναι πάντα εκπαιδευμένοι για να κάνουν στήριξη. Ελάχιστοι είναι. Αυτό είναι πρόβλημα. Είναι ό, τι καθηγητές έχεις μπροστά σου που θα πάρουν τη στήριξη και όχι απαραίτητα αυτοί που είναι εκπαιδευμένοι ή αυτοί που θέλουν και έχουν και ικανότητες.» (Ελισάβετ–ΒΔ1, Γυμνάσιο, 31, χρ.υ.)

«Τώρα πιάνω τη στήριξη για να έχω και τη μείωση, να μην μπαίνω τόσες ώρες σε τάξη. Εκτός από μωρά με νοητική υστέρηση. Δεν μπορώ με αυτά τα μωρά διότι δεν καταλαβαίνουν, ό, τι και να τους πεις ό, τι και να κάμεις δεν πρόκειται να μάθουν.» (Χρυστάλλα–Κ5, Λύκειο, 19 χρ.υ.)

Επαρχιακές Επιτροπές: οι λαμβάνοντες τις αποφάσεις. Αξιοσημείωτο βέβαια είναι ότι εκείνος που αποφασίζει τελικά για το πώς και με τι θα εξελιχθεί η μαθησιακή διαδικασία δεν είναι ο εκπαιδευτικός που τα διδάσκει, αλλά η ΕΕΕΑΕ:

«Οι διδάσκοντες καθηγητές στα τμήματα αυτών των παιδιών μπορούν να εφαρμόζουν εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης και να ετοιμάζουν διαφοροποιημένο υλικό σύμφωνα με τις αποφάσεις της ΕΕΕΑΕ και τις δυνατότητες των παιδιών του προγράμματος ΕΑΕ» (σελ. 7).

Η ειρωνεία είναι ότι ενώ οι ΕΕΕΑΕ παίρνουν σημαντικές αποφάσεις που φαίνονται να επηρεάζουν καθοριστικά το μέλλον των παιδιών με αναπηρία μέσα από τον καθορισμό του μαθησιακού υλικού που τα αφορά, από αυτές απουσιάζει η φωνή των ατόμων με αναπηρία, αφού αποτελούνται από το Γενικό Διευθυντή του ΥΠΠ, τους Διευθυντές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, τον Προϊστάμενο της Υπηρεσίας Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, τον Επιθεωρητή Ειδικής Εκπαίδευσης, το Διευθυντή των Υπηρεσιών Ψυχικής Υγείας και το Διευθυντή του Τμήματος Υπηρεσιών Κοινωνικής Ευημερίας (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1999), άτομα δηλαδή που πόρρω απέχουν από το διδακτικό έργο και τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρία.

Συνδεδειγμένοι Λειτουργοί: το πρόβλημα της απουσίας σύνδεσης. Όσον αφορά τους Συνδεδειγμένους Λειτουργούς, οι οποίοι σύμφωνα με το νόμο 113(Ι)/1999 και τις τροποποιήσεις του, υποχρεούνται να έχουν τακτική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, να παρακολουθούν συστηματικά τα παιδιά με αναπηρία στα γενικά σχολεία και να ετοιμάζουν τακτικές εκθέσεις για την πρόοδο τους, στις οποίες να αναφέρουν και τις απόψεις των γονιών, αναφέρθηκαν εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις. Από τη μια λοιπόν, όπως υποστηρίζει ένας εκπαιδευτικός που είναι αποσπασμένος σε αυτή τη θέση, υπάρχει τακτική επικοινωνία μαζί με τους εκπαιδευτικούς και γίνονται όλα όσα προβλέπονται από τη νομοθεσία:

«Στα σχολεία πάμε πάρα πολύ τακτικά, έχουμε συχνή επικοινωνία, και δειγματικές θα κάμουμε στις μονάδες και υλικό θα δώσουμε, είμαστε on call. Όποτε μας χρειαστεί ένα σχολείο θα πάμε. Κι αν ένα σχολείο δεν μας χρειαστεί θα πάμε από μόνοι μας. Η τουλάχιστον όταν ξεκινήσουν τα σχολεία θα πρέπει να πάμε σε όλα, και σε εκείνα που δεν έχουν ειδική μονάδα. Όταν έχουμε καταγγελίες ή αναφορές, θα πάω στο σχολείο, θα μιλήσω με το συνάδελφο, θα κάμω πολυθεματική ομάδα, θα καλέσω δηλαδή τον Εκπαιδευτικό Ψυχολόγο του

σχολείου, το Σύμβουλο τον Υπεύθυνο καθηγητή, ενδεχομένως και αρκετούς καθηγητές από την παιδαγωγική ομάδα, θα μιλήσουμε μαζί, θα δούμε πώς βλέπει ο καθένας το μαθητή, μέσα στην τάξη τι μπορούμε να κάμουμε για να βοηθήσουμε, όλοι μαζί. Μότο μου πολλά μυαλά καλύτερα από ένα. Λειτουργούμε ως ομάδα.» (Αναστάσης–ΣΛ1, Απόσπαση, 20 χρ.υ.)

Με τη δήλωση αυτή φαίνεται να συμφωνεί μόνο η Δήμητρα, τουλάχιστον μερικώς, πράγμα που δημιουργεί ερωτηματικά για τη γενικευσιμότητα της προηγούμενης δήλωσης του Αναστάση:

«Ο ρόλος του Συνδεδειγμένου Λειτουργού είναι πολύ σημαντικός. Εμένα με βοήθησε πάρα πολύ. Όχι τόσο σε υλικό, όσο στο να μου πει τι να κάμω. Οποτε τον ήθελα τον έπαιρνα τηλέφωνο είχα και το κινητό του και μου εξηγούσε πώς να προχωρήσω. Δεν είναι όμως όλοι έτσι. Κάποιοι δεν εμφανίζονται καθόλου ή δεν απαντούν τα τηλέφωνα.» (Δήμητρα–Κ9, Γυμνάσιο, 10 χρ.υ.)

Κατ' ακρίβεια, οι πιο πολλοί από τους συμμετέχοντες φαίνονται να έχουν αρνητική άποψη για τους Συνδεδειγμένους Λειτουργούς. Έτσι εκφράζουν παράπονα για αδιαφορία και περιορισμό των σπάνιων επισκέψεων των Συνδεδειγμένων Λειτουργών μόνο στα τυπικά:

«Ο Συνδεδειγμένος Λειτουργός δεν ερχόταν σχεδόν καθόλου. Μια ή δυο φορές το χρόνο. Μας ρωτούσε για την κατάσταση του παιδιού, βασικά η πρώτη επίσκεψη ήταν σαν ενημέρωση για το πρόβλημα του μωρού και η δεύτερη επίσκεψη ήταν πώς τα πάμε εμείς με το μωρό. Τούτο ήταν και φτάνει. Δεν υπήρχε βοήθεια, απλά ήταν η ενημέρωση στην αρχή.» (Ανθή–Κ7, Εσπερινό, 13 χρ.υ.)

«Ο Συνδεδειγμένος Λειτουργός ήρθε μια φορά στην αρχή του χρόνου, δεν μας είπε και τίποτε, να το προσέχουμε το μωρό, αυτά. Τι σημαίνει 'συνδεδειγμένος'; Με ποιον με σύνδεσε; Που κάθομαι εγώ σε μια καρέκλα και γράφω μια ωραία έκθεση που δεν την διαβάζει κανένας; Και πως γράφω την έκθεση δεν υπάρχει κανένας λόγος. Έλα κύριε Συνδεδειγμένε και δες.» (Χρυστάλλα–Κ5, Λύκειο, 19 χρ.υ.)

Ακόμα και στην περίπτωση που ζητούν βοήθεια, οι εκπαιδευτικοί καταγγέλλουν ότι οι Συνδεδειγμένοι Λειτουργοί δεν δείχνουν το απαραίτητο ενδιαφέρον, όπως εξάλλου θα έπρεπε να κάνουν με βάση τις πρόνοιες του νόμου (Βουλή των Αντιπροσώπων, 2001β):

«Ο Συνδεδειγμένος Λειτουργός έρχεται ένα 20λεπτο το μεγάλο διάλειμμα, μας λέει 'εντάξει ξέρετε πώς θα αντιμετωπίσετε τα πράγματα, να μην σας τρώω το χρόνο σας, έχετε απορίες;', 'ναι', τις γράφει στο χάσει-δευτέρι και ποτέ δεν λύνονται.

Δεν μας λέει πώς θα λύσω τούτο το πρόβλημα, πώς θα συμπεριφερτώ, γιατί έχει κάποιους συνάδελφους που πρώτη φορά πιάνουν στήριξη.» (Γιούλα–Κ11, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

«Οι Συνδεδεικτοί Λειτουργοί έρχονταν μια-δυο φορές το χρόνο, απλά για να δουν τυπικά τι εκάναμε. Δεν μας έλεγαν τίποτε, απλά το αφήναν πάνω μας, ούτε έκαναν κανένα έλεγχο τι γίνεται, μας έλεγαν ‘το αφήνουμε πάνω στον εκπαιδευτικό. Είναι ελεύθερος να κάμει ό, τι νομίζει ό, τι χρειάζονται τα παιδιά’. Και τους λέγαμε ‘μα σίγουρα, δεν πρέπει να μας δώσει κάποιες κατευθυντήριες γραμμές το Υπουργείο;’. Και μας είπαν ότι δεν υπάρχει αναλυτικό, οπότε ‘κάνετε ό, τι νομίζετε’.» (Λάμπρος–Κ12, Λύκειο, 7 χρ.υ.)

‘Συνεργασία’ με Εκπαιδευτικό Ψυχολόγο. Τα ίδια παράπονα εκφράστηκαν και για τον Εκπαιδευτικό Ψυχολόγο, εξηγώντας κατά ένα μέρος γιατί το 63.2% των συμμετεχόντων πιστεύει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι δυσλειτουργικό:

«Ήρθε μόνο πέρσι μια φορά ο Εκπαιδευτικός Ψυχολόγος να μας κάμει ενημέρωση και να συζητήσουμε τα προβλήματα της στήριξης, του είπαμε τις δυσκολίες, αλλά δεν άλλαξε κάτι, ούτε και ξαναήρθε. Δηλαδή να γίνει το τυπικό, να υπάρχει ο θεσμός αλλά από εκεί και πέρα αν λειτουργεί άλλη ιστορία, δεν νοιάζει κανέναν.» (Γιάννης–Κ3, Γυμνάσιο, 24 χρ.υ.)

Όπως εξήγησε ο Αναστάσης, ο κύριος λόγος για τον οποίο ο Εκπαιδευτικός Ψυχολόγος δεν ανταποκρίνεται άμεσα όπως θα έπρεπε να γίνεται σύμφωνα με τους νόμους 113(Ι)/1999 και 186/2001 (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1999, 2001β) είναι γιατί πάντα έχει ένα υπερφορτωμένο πρόγραμμα:

«Για να καταλάβεις ένας Εκπαιδευτικός Ψυχολόγος έχει γύρω στους 3000 μαθητές περίπου, καταλάβεις ότι δεν είναι εύκολο πράγμα να γίνει αξιολόγηση εύκολα και τάχιστα και να βγει απόφαση.» (Αναστάσης–ΣΛ1, Απόσπαση, 20 χρ.υ.)

Αξιοσημείωτο βέβαια είναι ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι θα ήθελαν να μπορούσαν να μιλήσουν με τον Εκπαιδευτικό Ψυχολόγο:

«Χρειάζεται υπομονή. Δεν θα δεις αποτελέσματα από τον πρώτο μήνα. Δηλαδή εγώ αν είχα ένα Ψυχολόγο να μοιραστώ το βάρος, να τον ρωτήσω ‘τι πρέπει να

κάμω;’, τούτο το παιδί είναι έτσι, τούτο αλλιώς. Χρειάζεται επιστημονική κατάρτιση. Και να φιλέψουμε.» (Αντρέας–Κ1, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

«Σε τούτο το σημείο, ναι, ήθελα μια στήριξη από κάποιο Ψυχολόγο ας πούμε. Πώς θα συμπεριφερθώ σε τούτο το μαθητή που μου λέει συνέχεια ‘βαριέμαι’. Πώς θα τον πείσω;» (Αλίκη–Κ4, Γυμνάσιο, 23 χρ.υ.)

Απόψεις για το ΣΕΑ. Αντίθετα, όσον αφορά το ΣΕΑ τονίστηκε ότι φαίνεται να διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, αφού σύμφωνα με τη νομοθεσία είναι εκείνος που αναλαμβάνει την έγκαιρη προώθηση της διαδικασίας όταν εντοπιστεί ένα παιδί που χρειάζεται να παραπεμφθεί στην Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, ενώ παράλληλα ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τα υπάρχοντα παιδιά με αναπηρία και τις ανάγκες τους και συμμετέχει στις διάφορες σχετικές επιτροπές. Γι’ αυτό το λόγο εξάλλου, όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί στην α’ φάση της έρευνας, συνήθως καταφεύγουν στο ΣΕΑ πρώτα (67.4%) και μετά στη Διεύθυνση (32.5%) όταν υποψιαστούν ότι υπάρχει κάποιο παιδί με αναπηρία στην τάξη τους, αφού ο ΣΕΑ θεωρείται πιο αρμόδιος για τέτοια θέματα. Έτσι η στενή συνεργασία του Συμβούλου με τους εκπαιδευτικούς θεωρείται απαραίτητη:

«Ο Σύμβουλος παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Πρέπει να γίνεται ενημέρωση έγκαιρα όμως. Γιατί χωρίς να ξέρω εγώ τι έχει τούτο το μωρό πρέπει να περάσουν κι ένα σωρό μαθήματα και πόσοι μήνες για να το αντιληφθείς. Προσωπικά θα ήθελα να ξέρω ποιο είναι το πρόβλημα για να μπορέσω να παράσχω την κατάλληλη βοήθεια.» (Ανθή–Κ7, Εσπερινό, 13 χρ.υ.)

«Η Σύμβουλος παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Όμως σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό. Αν δεν πάω εγώ να της πω ότι εντόπισα τούτο το μωρό με το τάδε πρόβλημα, πού ξέρει τι γίνεται μέσα στην τάξη; Πρέπει να υπάρχει άμεση συνεργασία των εκπαιδευτικών με το Σύμβουλο. Διαφορετικά από μόνος του δεν μπορεί να κάμει κάτι. Για παράδειγμα φέτος που εντόπισα 3-4 μωρά που δεν ήταν μέσα στη στήριξη, μου είπε η Σύμβουλος ‘φέρε μου μερικά γραπτά’, εκάλεσε τους γονείς, τους είπε το πρόβλημα, ‘είσαστε δεχτοί’ και πήρε την έγκριση των γονέων, και μετά ξεκινά διαδικασία να εγκριθεί.» (Γιούλα–Κ11, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

«Είναι πολύ σημαντικό επίσης να είναι καλός ο Σύμβουλος, καταρτισμένος και να ενδιαφέρεται. Θα έπρεπε επίσης να υπάρχουν περισσότεροι Σύμβουλοι στα σχολεία για να προλαβαίνουν.» (Τρύφωνας–Δ2, Γυμνάσιο, 33 χρ.υ.)

Προτεραιότητες πολιτικής και προγραμμάτων για τα παιδιά με αναπηρία

Κοινωνικοποίηση: η σταθερή προτεραιότητα. Αν και πρωταρχικό στόχο της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία πρέπει να αποτελεί η παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση (Ware, 2002· Barton, 2005· Slee, 2006), προτεραιότητα του ΥΠΠ, με βάση την εγκύκλιο με τις κατευθυντήριες οδηγίες (dme6761), φαίνεται να αποτελεί η παροχή ίσων ευκαιριών για *‘συμμετοχή και επιβράβευση των παιδιών της Ειδικής Αγωγής στις διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου, π.χ. σε σχολικούς εορτασμούς, θέατρο, χορωδία κλπ.’* (σελ. 1). Μια τέτοια τακτική όμως αποτελεί παρερμηνεία των διεθνών διακηρύξεων (π.χ. Διακήρυξη της Σαλαμάνκα) για ένταξη των παιδιών με αναπηρία (Howie, 2010· Hodgkinson, 2010, 2012), ενώ από την άλλη φαίνεται να αντικατοπτρίζει και να διαιωνίζει τα κυρίαρχα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις για μια ελλειμματική και γεμάτη ανεπάρκειες μαθητική ιδιότητα όταν πρόκειται για παιδιά με αναπηρία, η οποία αδυνατεί να προσεγγίσει την κυρίαρχη κανονικότητα και γι’ αυτό και θεωρείται ότι πρέπει να περιορίζεται σε δευτερεύοντες και υποδεέστερους ρόλους κομπάρσου (Barton & Armstrong, 2001· Slee, 2001· Vlachou, 2004· Strogilos, 2010). Αφού λοιπόν, όπως λέχθηκε προηγουμένως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να συμφωνεί ότι για όλα τα παιδιά με αναπηρία η προτεραιότητα πρέπει να είναι η κοινωνικοποίησή τους, μπορεί να θεωρηθεί ότι η μάθηση εκλαμβάνεται ως δευτερεύων στόχος.

Πώς (δεν) αποφεύγεται ο ρατσισμός. Στην ίδια εγκύκλιο με τις κατευθυντήριες γραμμές (dme6761) γίνεται σύσταση για αποφυγή ρατσιστικής συμπεριφοράς που πιθανόν συνεπάγεται περιθωριοποίηση και απομόνωση των παιδιών με αναπηρία:

«Επίσης πρέπει να καταδικάζεται οποιαδήποτε μορφή ρατσισμού, περιθωριοποίησης ή απομόνωσής τους, με το σαφές μήνυμα ότι δεν πρόκειται να υπάρξει η παραμικρή ανεκτικότητα στο θέμα» (σελ. 1).

Παρά τις θετικές προθέσεις του νομοθέτη όμως, η τακτική της απόσυρσης των παιδιών με αναπηρία για παροχή ειδικής εκπαίδευσης και η τοποθέτησή τους σε ειδικές μονάδες αποτελούν κατ’ ακρίβεια στίγμα και ρατσιστική πρακτική, η οποία ενισχύει τον αποκλεισμό των παιδιών με αναπηρία, ενώ αντίκειται εξ ορισμού στις αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης, η οποία προϋποθέτει παροχή ίσων ευκαιριών για συνεκπαίδευση στον ίδιο χώρο με τα παιδιά χωρίς αναπηρίες (Richards & Armstrong, 2011· Oliver & Barnes, 2012).

Στο σημείο αυτό αξίζει να παρατεθεί η γλαφυρή περιγραφή του Γιάννη, η οποία συνοψίζει και αντικατοπτρίζει τη γενική διάθεση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και την πραγματική καθημερινή πρακτική, η οποία δεν μπορεί να θεωρηθεί μη ρατσιστική:

«Πιστεύω ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν μπορούν να είναι μέσα στις τάξεις. Έρχονται και βαριούνται και θέλουν να φύγουν. Ειδικά τα μωρά της μονάδας. Τους φέρνουν κάποιες ώρες μέσα στην τάξη. Εκείνη την ώρα το μωρό δεν μπορούσε να κάμει τίποτε. Ένωθε ότι ήταν ένα ξένο σώμα μέσα στα υπόλοιπα παιδιά και δεν έβλεπε την ώρα να φύγει. Συνήθως τα βάζουμε να κάθονται μπροστά, δεν τα βάζουμε στη μέση μέσα στον πυρήνα για καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος, να μην τα ενοχλούν τα άλλα παιδιά και να μην ενοχλούν ούτε εκείνα. Τα φέρνουν τελευταία ώρα συνήθως για να τα ξεφορτωθούν και λίγο οι συνοδοί τους και οι εκπαιδευτές τους. Ο συνοδός φέρνει το μωρό στην τάξη και το περιμένει να τελειώσει για να το αναλάβει. Τις περισσότερες φορές τα μωρά βαριούνται στην τάξη και βιάζονταν να φύγουν. Είχαν και το προνόμιο να ζητούν άδεια να φύγουν πιο γρήγορα, οπότε σηκώνονταν στα μισά και έφευγαν και γι' αυτό ο συνοδός τους ήταν συνέχεια έξω για να τα παραλάβει. Εδείχναν ότι δεν μπορούσαν να είναι στην τάξη. Αν τους έδινες κανένα φυλλάδιο καμιά εργασία, δεν μπορούσαν να την κάμουν όπως τα άλλα τα παιδιά. Ήταν το ίδιο για όλους το φυλλάδιο, το δίνουμε απλά για να έχουν κάτι να κάμουν. Μας τους έφερναν και τελευταία ώρα, ήταν ήδη κουρασμένα, δεν είχαμε καμιά απαίτηση. Δεν είχαν καμιά διάθεση να κοινωνικοποιηθούν. Εκαταλαβαίναν ότι ο χώρος τους ήταν άλλος και απλώς εκείνη την ώρα έρχονταν εκεί γιατί έτσι τους έλεγαν να κάμουν. Τα μωρά ήταν περασμένα στον κατάλογο της τάξης, αλλά τις περισσότερες ώρες ήταν στη μονάδα. Δεν είχαν ούτε βιβλία ούτε τετράδια ούτε έπιαναν βαθμό. Δεν έρχονταν δηλαδή και να τους είναι ευχάριστο το περιβάλλον της τάξης μαζί με τα άλλα τα παιδιά. Τα έβλεπες ότι δεν επερνούσαν καλά. Ήταν ήδη ξεκομμένα από τους άλλους. Στις εκδρομές πηγαίναν μόνοι τους. Αλλά στις γιορτές πολλοί καθηγητές τα εβάζαν, στη χορωδία συνήθως ή κανένα ποίημα. Έτσι για τον τύπο.» (Γιάννης–Κ3, Γυμνάσιο, 24 χρ.υ.)

Το πιο αντιφατικό βέβαια είναι ότι παρά την αντιμετώπιση των πιο πάνω παιδιών ως κοινωνικά παράσιτα που προκαλούν απέχθεια και δυσφορία στους 'κανονικούς', η ευθύνη για την

απομόνωση και περιθωριοποίηση τους επιρρίπτεται στα ίδια τα παιδιά, τα οποία σύμφωνα με το Γιάννη δεν θέλουν να κοινωνικοποιηθούν.

Ενσωμάτωση και ένταξη αντί για ενιαία εκπαίδευση. Η ειρωνεία λοιπόν είναι ότι, αν και σε σχέση με την παλαιότερη αυστηρά διαχωριστική πρακτική της τοποθέτησης σε ειδικά σχολεία ή του εγκλεισμού στο σπίτι (Φτιάκα, 2007), έχει σημειωθεί αξιοσημείωτη πρόοδος στον τομέα της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία, όπως διαφαίνεται στο σχεδιασμό εξειδικευμένων και επικουρικών προγραμμάτων όπως η κατ' οίκον εκπαίδευση, καθώς και στη διενέργεια παρεμβάσεων όπως η παροχή πρόσθετου χρόνου εξέτασης, ώστε να βελτιωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών με αναπηρία σε πλαίσια που διασφαλίζουν τις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, από την άλλη τα ίδια τα προγράμματα ενθαρρύνουν την ενσωμάτωση και την ένταξη παρά την ενιαία εκπαίδευση. Παράλληλα, ακόμα και αν παραβλεφθεί αυτό το στοιχείο, συχνά παρατηρείται αποσπασματική εφαρμογή τους και μια ασυνέχεια στα μέτρα που λαμβάνονται, με αποτέλεσμα να ακυρώνονται τυχόν καλές προθέσεις.

Ασυνέχειες, παραλείψεις και παρατυπίες κατά την εφαρμογή της πολιτικής του ΥΠΠ

Έτσι μπορεί να λεχθεί ότι, παρά την προσπάθεια για τακτοποίηση, διευκρίνιση και ομοιόμορφη εφαρμογή των προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής, καθώς και κωδικοποίηση των σχετικών κανονισμών, μέσα από την εγκύκλιο με τις κατευθυντήριες γραμμές και την εγκύκλιο για τις διευκολύνσεις (dme6761 και dme7186), οι σοβαρές παραλείψεις και ασυνέχειες που συνεχίζουν να παρατηρούνται, αντιστρατεύονται την εφαρμογή μιας πολιτικής που να υποστηρίζει ουσιαστικά και να ενισχύει δυναμικά την 'επί ίσοις όροις' ποιοτική εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία της Κύπρου

Δημιουργία τάξεων λιγότερων απαιτήσεων. Σύμφωνα με την εγκύκλιο με τις κατευθυντήριες γραμμές (dme6761) η απόσυρση του μαθητή 'για παροχή ειδικής εκπαίδευσης' δεν πρέπει να γίνεται με τυχαίο τρόπο, αλλά 'οποσδήποτε' από μάθημα από το οποίο έχει απαλλαχθεί, ή μόνο 'σε εξαιρετικές περιπτώσεις' (σελ. 2) από κάποιο άλλο μάθημα. Σε αυτή την περίπτωση πρέπει να προηγείται εισήγηση της ομάδας Ειδικής Αγωγής του σχολείου (δηλαδή Βοηθός Διευθυντής υπεύθυνος Ειδικής Αγωγής, ΣΕΑ και Προγραμματιστής), στην οποία πρέπει να συμμετέχει και ο Συνδεδειγμένος Λειτουργός, ενώ παράλληλα να γίνεται

ενημέρωση του γονιού. Απαράβατος όρος παραμένει ότι ο μαθητής που πάει στη στήριξη δεν αποσύρεται ποτέ από μονώωρα μαθήματα. Επειδή η μη παρακολούθηση μονώωρου μαθήματος συνεπάγεται στασιμότητα του μαθητή λόγω απουσιών, η πρόνοια για μη απόσυρση από μονώωρο κατά κανόνα τηρείται. Αντίθετα όσον αφορά τις άλλες πρόνοιες φαίνονται να παρουσιάζονται σοβαρές δυσκολίες:

«Άλλο πρόβλημα είναι να βγάλεις το πρόγραμμα. Διότι τους απαλλάσσουν τώρα από Αρχαία και Γαλλικά και υποτίθεται ότι εκείνη την ώρα πρέπει να γίνεται η ώρα της στήριξης. Το θέμα είναι ότι δεν ταιριάζει να γίνει πάντα έτσι. Και το μεγάλο πρόβλημα είναι του Προγραμματιστή. Γιατί για να φεύγουν οι μαθητές από τα Ελληνικά και τα Γαλλικά πρέπει να βγάλει συνδιδασκαλίες και εκεί. Και πώς θα το κάμει τούτο; Αφού δεν έχει τόσους καθηγητές για να το κάμει τούτο. Οπότε συμβιβάζονται, το ξέρουν και οι πιο πάνω μας, τουλάχιστον προσπαθούμε να μην τους βγάζουμε από εξεταζόμενα, αλλά γίνεται μύλος. Φτιάχνεις το ένα, χαλά το άλλο. Και όχι μόνο τούτο. Το σχολείο μας ήταν και πρότυπο και είχαμε μόνο δώρα, οπότε δεν μπορούσε να σπάσει τα δώρα για να το βάλει τούτο, και έρχονταν μετά οι καθηγητές και φωνάζαν 'δεν βοηθά η στήριξη' διότι έπρεπε να βγαίνει από άλλα μαθήματα.» (Ελισάβετ–ΒΔ1, Γυμνάσιο, 31, χρ.υ.)

Έτσι, σε κάποια σχολεία, για να μπορέσει να βγει το πρόγραμμα όσο πιο εύκολα και ανώδυνα γίνεται, οι μαθητές που δέχονται στήριξη τοποθετούνται όλοι μαζί στο ίδιο τμήμα με αποτέλεσμα να δημιουργούνται 'ειδικές' τάξεις, χαμηλότερου επιπέδου και λιγότερων απαιτήσεων:

«Συνήθως βάζουν τα παιδιά της στήριξης στην ίδια τάξη για να βγαίνει το πρόγραμμα. Οπότε δημιουργούνται τάξεις δύο ταχυτήτων. Δεν πρέπει να μπαίνουν όλοι μαζί σε μια τάξη.» (Χρυσάνθη–Κ2, Γυμνάσιο, 27 χρ.υ.)

Απόσυρση χωρίς απόσυρση. Πέραν τούτου, σύμφωνα με την Ελισάβετ, επίσης σοβαρό πρόβλημα φαίνεται να δημιουργείται από την οδηγία στην εγκύκλιο με τις κατευθυντήριες γραμμές (dme6761) ότι, αν δεν είναι δυνατή η απόσυρση του μαθητή με αναπηρία από μάθημα από το οποίο είναι απαλλαγμένος, τότε αποσύρεται από μάθημα από το οποίο δεν είναι απαλλαγμένος, ενώ την ώρα που θα έπρεπε να είχε αποσυρθεί παραμένει στην τάξη, χωρίς όμως να αξιολογείται. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν τα ακόλουθα:

« Και αν δεν τους έβγαζες από εκείνα τα μαθήματα που είχαν απαλλαγή, την ώρα του μαθήματος εκάναν το βίο αβίωτο του συναδέλφου. Δεν μπορείς να φανταστείς το τι γινόταν μέσα στην τάξη. Διότι εμέναν μέσα στην τάξη αλλά ήταν απαλλαγμένοι από το μάθημα. Οπότε επειδή ξέραν ότι δεν θα πιάσουν βαθμό γινόταν το σώσε.» (Ελισάβετ–ΒΔ1, Γυμνάσιο, 31, χρ.υ.)

Η σοβαρή αυτή παρατυπία πάντως καταδεικνύει την παράλειψη διενέργειας στρατηγικού σχεδιασμού, την απουσία στόχων και την ανυπαρξία πιθανών εναλλακτικών δράσεων, τα οποία έπρεπε να γίνουν κατά το δεύτερο στάδιο του κύκλου διαμόρφωσης πολιτικής, ώστε να διασφαλιστεί η συνέχεια και η αποτελεσματικότητα της πολιτικής (Sidney, 2007). Επομένως, μπορεί να θεωρηθεί ότι κατά το στάδιο αυτό είτε έδρασαν πρόχειρα οι τεχνοκράτες που χρησιμοποιούν τη δύναμη του ‘ειδικού’ και η γραφειοκρατική ιεραρχία που επηρεάζει τη διαμόρφωση της πολιτικής με την ετοιμασία πληθώρας –συχνά αχρειαστων-εκθέσεων και αναφορών, ως αυθεντίες που μονοπωλούν την εμπειρογνωμοσύνη (Dye, 2002· Sidney, 2007· Stone, 2004, 2007), είτε οι ομάδες εξουσίας, αν και ενέταξαν το θέμα των προγραμμάτων ειδικής αγωγής στην ατζέντα, τελικά το προσπέρασαν βιαστικά, αφού αφορούσε περιθωριοποιημένες ομάδες και επομένως δεν κρίθηκε σημαντικό (Birkland, 2007).

Έτσι μπορεί να υποθεθεί ότι δόθηκε ανεξέταστα μια πρόχειρη λύση, ώστε από τη μια να ικανοποιηθούν οι αδύναμες ομάδες και να άρουν τις πιέσεις, πιστεύοντας ότι συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, και από την άλλη να παραμείνουν οι σχέσεις εξουσίας ως έχουν, αφού μια πολιτική η οποία ουσιαστικά δεν αποτελεί έκφραση της κοινωνικής συνείδησης και των επιθυμιών των καταπιεσμένων ομάδων δεν μπορεί να συμβάλει ούτε στη βελτίωση της θέσης τους, ούτε στη χειραφέτηση τους (Apple, 2008). Παρά τη σημαντικότητα λοιπόν της ενίσχυσης της φωνής των ατόμων με αναπηρία, αφού είναι οι καθαυτό γνώστες της εμπειρίας της αναπηρίας και των φραγμών που δημιουργεί η κοινωνία, οι λειτουργοί του συστήματος δεν είναι πάντα πρόθυμοι να ακούσουν τι έχουν να πουν οι μαθητές (Barton, 2005· Messiou, 2006, 2008· Slee, 2006· Veck, 2009), όπως εξάλλου διαφάνηκε κατά την α’ φάση της έρευνας.

Ο πειθαναγκασμός των γονέων και των παιδιών με αναπηρία. Στην περίπτωση απουσιών του μαθητή από τα μαθήματα στήριξης ή άρνησής του να τα παρακολουθήσει, σύμφωνα με τις οδηγίες της εγκυκλίου με τις κατευθυντήριες γραμμές (dme6761), πρέπει να ενημερώνονται άμεσα και οι γονείς και ο Συνδετικός Λειτουργός. Σε γενικές γραμμές η

τακτική αυτή φαίνεται να ακολουθείται, όχι τόσο από σεβασμό στις απόψεις του γονιού, αλλά γιατί σύμφωνα με τη νομοθεσία η παροχή στήριξης ή άλλου προγράμματος ειδικής αγωγής ή οποιαδήποτε άλλη παρέμβαση δεν μπορεί να υλοποιηθεί αν δεν δοθεί έγκριση από το γονιό. Παρόλα αυτά, η ύπαρξη νομοθεσίας δεν συνεπάγεται ότι και το σχολείο δεν χρησιμοποιεί κάθε μέσο προκειμένου να πείσει το γονιό να υπακούσει. Στα πλαίσια αυτά, ο Τρύφωνας αναφέρει:

«Για να προχωρήσει μια υπόθεση πρέπει να συμφωνήσουν και οι γονείς και οι μαθητές. Έχει μαθητές που δεν συνεργάζονται. Και εκεί είναι το δύσκολο. Και έχει και γονείς που στην αρχή αντιστέκονται και μετά συνεργάζονται γιατί εκατάλαβαν ότι είναι για το καλό του παιδιού τους. Και έχει και γονείς που πιστεύουν ότι το παιδί τους είναι εντάξει και δεν θέλουν να ακούσουν. Αν το παιδί δεν θέλει να πάει στο πρόγραμμα που το βάζουμε και δημιουργεί πρόβλημα, είχαμε δύο τέτοιες περιπτώσεις, το είπα και στους γονείς ότι το παιδί θα φύγει και θα πάει σε άλλο σχολείο.» (Τρύφωνας–Δ2, Γυμνάσιο, 33 χρ.υ.)

Βέβαια, η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς και η άσκηση πίεσης σε αυτούς, ώστε να συμφωνήσουν έστω και απρόθυμα με τις επιταγές του σχολείου, αν και αποτελεί ένα συχνό και πολύπλοκο φαινόμενο που αντικατοπτρίζει τις σχέσεις εξουσίας και την κυρίαρχη κουλτούρα, δυσχεραίνει τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας και επηρεάζει αρνητικά την επίδοση και συμπεριφορά του μαθητή (Bastiani, 2003· Whalley & the Pen Green Centre Team, 2007· Gill, Morgan & Reid, 2013· Reece, Staudt & Ogle, 2013). Αξιοσημείωτο πάντως είναι ότι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα από την επισκόπηση, λιγότερο από το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών (29.1%) πρώτα συζητούν με το γονιό και μετά αποφασίζουν τι θα κάμουν με ένα μαθητή, ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (66.4%) πιστεύουν ότι οι γονείς δεν πρέπει να έχουν λόγο στις αποφάσεις που λαμβάνονται από το σχολείο για τα παιδιά τους.

Έτσι, ακόμα και όταν οι λόγοι που ένα παιδί δεν θέλει να πηγαίνει στη στήριξη είναι σοβαροί, η φωνή του δεν ακούγεται, αλλά η απόφαση του σχολείου επιβάλλεται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο:

«Υπάρχουν παιδιά που δεν θέλουν να πάνε στη στήριξη γιατί δεν θέλουν να στιγματιστούν, δεν θέλουν να τους βλέπουν οι άλλοι. Επειδή πάνε σε ειδικούς χώρους. Και χρειαζόμαστε αγώνα για να τον πείσουμε. Μπορεί να δέχονται οι γονείς και το παιδί να αντιδρά 'δεν θέλω να φύγω από την Τέχνη να μου κάμεις στήριξη Μαθηματικά'. Εδώ είναι που χρειάζεται η καλή πολιτική του σχολείου, η Σύμβουλος για να πείσουμε το παιδί να πάει. Νομίζω η προκατάληψη είναι

περισσότερο από τους ίδιους όχι από τους άλλους.» (Μάριος-Δ1, Λύκειο, 34 χρ.υ.)

Η στάση αυτή όμως φαίνεται να αντιστρατεύεται την πορεία προς την εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης, η οποία προϋποθέτει προσεκτική ακρόαση της φωνής των παιδιών με αναπηρία (Veck, 2009· Bond & Agnew, 2013), τακτική που φαίνεται να είναι ασύμβατη με ένα σχολείο, του οποίου η αποτελεσματικότητα κρίνεται σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς από το κατά πόσον δημιουργεί πολίτες που συμπεριφέρονται σύμφωνα με τους κοινωνικούς κανόνες (80.2%) και επομένως κατ' επέκταση δεν αντιδρούν.

Στήριξη ίσον 'ελάφρυνση'. Πέραν τούτου, με βάση την ίδια εγκύκλιο με τις κατευθυντήριες γραμμές (dme6761), το πρόγραμμα της στήριξης αποτελεί μάθημα γι' αυτό και έχει την ίδια ημερομηνία έναρξης και λήξης όπως και τα άλλα μαθήματα. Παρόλα αυτά, αρκετοί εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν την ώρα της στήριξης ως 'ελάφρυνση' ή ως ώρα για διάλειμμα:

«Εκείνοι που αναλαμβάνουν την ειδική αγωγή πρέπει να θέλουν και να μπορούν. Όχι επειδή εμείναν κάποιες ώρες να λείει ο Βοηθός πιάστα εσύ και τέλος. Τούτες οι τακτικές του παρελθόντος πρέπει να σβήσουν. Παλαιότερα υπήρχε κι εκείνο το 'δώσε μου και δύο ώρες στήριξη για αποφόρτωση'. Δεν είναι σωστό τούτο. Η στήριξη δεν είναι αποφόρτωση. Θέλει προετοιμασία. Και πρέπει να προσέξουν οι Βοηθοί πού δίνουν τις ώρες. Γι' αυτό υπάρχει και το δελτίο συμπλήρωσης της ύλης. Όχι γιατί θέλουμε να ελέγξουμε το συνάδελφο, αλλά για να ξέρουμε ότι σίγουρα κάτι γίνεται!» (Αναστάσης-ΣΔ1, Απόσπαση, 20 χρ.υ.)

«Πάνε να πιάσουν στήριξη κάποιιοι για μείωση ωρών και για αποφόρτωση εργασίας. Δεν γίνεται να πιάνει τη στήριξη ένα άτομο που δεν ενδιαφέρεται καθόλου για τούτα τα μωρά και να παίρνει και τον καφέ του μαζί του την ώρα του μαθήματος ή να καθυστερεί και δέκα λεπτά να πάει στο μάθημα.» (Χρυσάνθη-K2, Γυμνάσιο, 27 χρ.υ.)

Έλλειψη εποπτείας των προγραμμάτων. Η κατάσταση αυτή φαίνεται να ενισχύεται από την αδιαφορία που δείχνουν οι Επιθεωρητές για τα μαθήματα στήριξης, τα οποία αν και σύμφωνα με την εγκύκλιο με τις κατευθυντήριες γραμμές (dme6761) πρέπει να υπόκεινται σε

αξιολόγηση από τους Επιθεωρητές, δεν αξιολογούνται, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθήματα στήριξης να το κάνουν σε πνεύμα εκπαιδευτικής ‘λιτότητας’:

«Ο έλεγχος που γίνεται από τους δήθεν Συνδετικούς Λειτουργούς που είναι Φιλολόγοι αποσπασμένοι χωρίς εκπαίδευση και χωρίς να είναι ειδικοί είναι ‘κλάφτα Χαράλαμπε’. Δεν ενδιαφέρει κανένα. Μία ή δύο φορές το χρόνο να επικοινωνήσει μαζί σου, απλά για τα γραφειοκρατικά, χωρίς να ασκήσει κανένα έλεγχο, και αν ο Βοηθός της Ειδικής Αγωγής είναι καλός και φροντίζει για το καλό των μωρών καλώς.» (Εύη–ΒΔ5, Λύκειο, 25 χρ.υ.)

«Οι επιθεωρητές δεν ενδιαφέρονται καθόλου για το τι γίνεται στη μονάδα ή στη στήριξη. Τους έχουν φορτώσει με τόσα ανούσια καθήκοντα από το Υπουργείο, που έρχονται τρεχτοί να κάμουν απλά μια αξιολόγηση κι εκείνη στην τάξη.» (Μάριος–Δ1, Λύκειο, 34 χρ.υ.)

«Νομίζω φταίει η νοοτροπία των εκπαιδευτικών. Εγώ τους ακούω ότι θέλουν να πιάσουν τη μονάδα για να μην κάνουν τίποτε. Ενώ εκεί κανονικά θα έπρεπε να κάνουν πιο πολλή δουλειά.» (Λένια–Κ13, Λύκειο, 7 χρ.υ.)

Επειδή όμως, σύμφωνα με τον κύκλο διαμόρφωσης πολιτικής, όταν μια πολιτική εφαρμόζεται με βάση αποφάσεις που λαμβάνονται από τα πάνω προς τα κάτω, όπως συμβαίνει στην περίπτωση του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου (Πασιαρδής, 2004), απαιτείται η τοποθέτηση εκτελεστικών λειτουργών εντός ενός συστήματος διεξοδικού ελέγχου και προσεκτικής κατανομής αρμοδιοτήτων, ώστε να επιτηρείται στενά η διαδικασία υλοποίησης και κατ’ επέκταση η υλοποίησή της να αποβεί επιτυχής (Pressman & Wildavsky, 1973· Pülz & Treib, 2007), η ολιγωρία των αρμοδίων στην περίπτωση των προγραμμάτων ειδικής αγωγής και η απουσία εποπτείας του τρόπου υλοποίησής τους φαίνεται να προκαθορίζει κατά μεγάλο μέρος και την αποτυχία των προγραμμάτων αυτών.

Προχειρότητα στην αποστολή εγκυκλίων. Πέραν της γενικότερης δυσλειτουργίας και αναποτελεσματικότητας που συνεπάγονται όλες αυτές οι ασυνέχειες και παραλείψεις του ΥΠΠ, φαίνεται να παρακωλύεται τελικά η προσπάθεια ενοποίησης και οργάνωσης των επί μέρους κανόνων, κατευθύνσεων, οδηγιών και κανονισμών σε ένα ενιαίο σύνολο. Παρόλο λοιπόν που η αποστολή της πολυσέλιδης εγκυκλίου με τις κατευθυντήριες οδηγίες (dme6761) στην αρχή της σχολικής χρονιάς αποτελεί ένα σημαντικό βήμα, αφού –έστω και καθυστερημένα- εμπεριέχει και περιγράφει συνοπτικά όλα τα προγράμματα ειδικής αγωγής,

ενώ μαζί με την εγκύκλιο επισυνάπτονται και διάφορα έντυπα που πρέπει να συμπληρώνονται κατά περίπτωση, από την άλλη, η εγκύκλιος αυτή δεν φαίνεται να αποτελεί προϊόν προσεκτικής και στοχευμένης μελέτης, όπως θα έπρεπε με βάση τον κύκλο διαμόρφωσης πολιτικής (Jann & Wegrich, 2007).

Έτσι, επικυρώνοντας μια τακτική επανειλημμένης προχειρότητας, το ΥΠΠ συνεχίζει να στέλνει συμπληρωματικές εγκυκλίους για θέματα που θα έπρεπε να είχαν συμπεριληφθεί στην αρχική εγκύκλιο (dme6761), όπως είναι για παράδειγμα το θέμα της αίτησης για απαλλαγή από μάθημα (εγκύκλιος dme6841), καθιστώντας έτσι την εγκύκλιο με τις κατευθυντήριες γραμμές (dme6761) αποσπασματική και ανολοκλήρωτη. Αξιοσημείωτο επίσης είναι ότι, παρόλο που η εγκύκλιος για την απαλλαγή από μάθημα (dme6841) αναφέρεται σε μια διαδικασία που θα συνεχίσει να γίνεται και τις επόμενες χρονιές, αφού κάθε σχολική χρονιά εγγράφονται νέοι μαθητές και επομένως πιθανόν να υπάρξουν νέες αιτήσεις απαλλαγών από μαθήματα, κατά παράδοξο τρόπο αφορά μόνο τη σχολική χρονιά 2013-14, ενώ στάλθηκε πάνω από ένα μήνα μετά την έναρξη των μαθημάτων, δηλαδή στις 14 Οκτωβρίου 2014.

Κατά παρόμοιο τρόπο, ερωτηματικά φαίνεται επίσης να δημιουργεί η αποστολή δύο εγκυκλίων, με το ίδιο ακριβώς θέμα, δηλαδή την παροχή διευκολύνσεων κατά τις Παγκύπριες εξετάσεις, σε δύο ασυνεχείς και ασύνδετες χρονικές στιγμές, η πρώτη στις 28 Νοεμβρίου 2013 και η δεύτερη στις 24 Απριλίου 2014 (εγκύκλιος dme6995 και dme7186), αφήνοντας υπόνοιες ότι η δεύτερη στάλθηκε για να καλυφθούν οι παραλείψεις και ασυνέχειες της πρώτης. Η τακτική της ασυνεχούς πρακτικής και των σπασμωδικών και ασύνδετων ενεργειών, χωρίς να έχει προηγηθεί στρατηγικός σχεδιασμός όπως θα έπρεπε, ούτως ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να είναι προετοιμασμένο, όχι μόνο για το επιθυμητό, αλλά και για το πιθανό και το δυνατόν (Davies & Ellison, 2003), διαφαίνεται επίσης στην εγκύκλιο για τη διδασκαλία της κυπριακής νοηματικής (dme6884), με την οποία δηλώνεται ότι προσφέρονται δωρεάν μαθήματα εκμάθησης της κυπριακής νοηματικής γλώσσας σε παιδιά με απώλεια ακοής.

Ενώ λοιπόν προσφέρονται τα επίπεδα 1, 3 και 4, το επίπεδο 2 παραλείπεται, ενώ η ευθύνη της μεταφοράς των παιδιών στο χώρο των μαθημάτων ανατίθεται στους γονείς. Κατά παρόμοιο τρόπο, το σεμινάριο για τις μαθησιακές δυσκολίες, αν και είναι ανοιχτό για όποιον επιθυμεί να το παρακολουθήσει και περιλαμβάνει εκτός από θεωρία και πρακτική, πράγμα που εξάλλου αποτελούσε και γενικότερη απαίτηση των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις, αφορά αποκλειστικά τη Φυσική Αγωγή και περιλαμβάνει μόνο εξειδικευμένες ασκήσεις (εγκύκλιος dme6851), ενώ το σεμινάριο για τις ειδικές μονάδες γίνεται στο μέσο της σχολικής χρονιάς και

αφορά μόνο τους υπεύθυνους καθηγητές και τους σχολικούς συνοδούς (εγκύκλιος dme7004), παρόλου που ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει εργαστεί σε σχολείο όπου λειτουργούσε ειδική μονάδα (66.2%).

Η ολιγορία για την υλικοτεχνική υποδομή. Παρόμοια ασυνέχεια παρατηρείται επίσης όσον αφορά τη μέριμνα για την ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής στα γενικά σχολεία που να συνάδει με τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία, όπως προνοείται από το νόμο 113(Ι)/1999 και που αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη μετάβαση στην ενιαία εκπαίδευση, η οποία απαιτεί αλλαγές στον περιβάλλον του παιδιού με αναπηρία ώστε να διευκολύνεται η πρόσβασή του στις ίσες ευκαιρίες στη μάθηση (Richards & Armstrong, 2011). Όπως δήλωσε λοιπόν η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (68.9%) κατά την α' φάση της έρευνας, στα περισσότερα σχολεία δεν υπήρχε η απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή, με αποτέλεσμα τα σχολεία να είναι ανεπαρκώς προετοιμασμένα για να υποδεχτούν παιδιά με αναπηρία και να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες τους. Παρόλα αυτά, το ΥΠΠ με την εγκύκλιο για την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή (dme6762) ερμηνεύει την υποχρέωση του για διασφάλιση σχολικών χώρων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία ως απλή διερεύνηση του αριθμού των αιθουσών και των κοινόχρηστων χώρων που υπάρχουν, με βάση μια υποκειμενική άποψη των Διευθυντών, χωρίς να καθοριστούν κριτήρια αξιολόγησης της καταλληλότητας, κι ενώ έχουν περάσει 15 ολόκληρα χρόνια μετά την ψήφιση του νόμου 113(Ι)/1999 και θεωρητικά το σημείο αυτό θα έπρεπε να είχε ήδη διευθετηθεί.

Παράλληλα, το γεγονός ότι η εγκύκλιος αυτή δεν αποστάληκε σε Τεχνικές Σχολές φαίνεται να υποδηλώνει ότι τα παιδιά με αναπηρία δεν θεωρούνται ικανά να εγγραφούν σε αυτό τον τύπο σχολείου και επομένως οι Τεχνικές Σχολές δεν χρειάζεται να έχουν την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή. Η άποψη αυτή φαίνεται να τεκμηριώνεται από τη εγκύκλιο για την εγγραφή μαθητών με αναπηρία στις Τεχνικές Σχολές (dme7254) με την οποία δηλώνεται ότι η εγγραφή παιδιών με αναπηρίες στις Τεχνικές Σχολές επιτρέπεται μόνο αν η ΕΕΕΑΕ έχει αποφασίσει ότι τα παιδιά «είναι σε θέση να φοιτήσουν στις Τεχνικές Σχολές» (σελ. 1). Επομένως, δεν είναι τυχαίο ότι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα από τη στατιστική ανάλυση, τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών (63.2%) πιστεύουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι δυσλειτουργικό. Στα πλαίσια αυτά, δεν προκαλεί εντύπωση ότι δυσλειτουργίες παρατηρούνται και κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων ειδικής αγωγής, ξεκινώντας από το πιο διαδεδομένο, δηλαδή το πρόγραμμα μαθησιακών δυσκολιών, γνωστό ως 'στήριξη'.

Πρόγραμμα στήριξης: το μεγάλο πρόβλημα

Το πρόγραμμα ειδικής αγωγής που φαίνεται να προβληματίζει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς είναι η στήριξη, αφού, αν και κατ' ακρίβεια το ίδιο το πρόγραμμα όπως εξηγήθηκε προηγουμένως αποτελεί διαχωριστική πρακτική (Richards & Armstrong, 2011), τα πολλά προβλήματα που συνεπάγεται ο τρόπος υλοποίησής του φαίνονται να έχουν οδηγήσει το πρόγραμμα σε τελμάτωση. Έτσι, παρόλο που σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι κάποια παιδιά, όπως τα 'παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες', χρειάζονται στήριξη και μάλιστα καθημερινά, και ενώ τα πρώτα χρόνια η στήριξη παρέχόταν επί ατομικής βάσεως και είχε σύμφωνα με τους συμμετέχοντες αποτέλεσμα, στη συνέχεια, με πρόσχημα την οικονομική κρίση και τις περικοπές, τα παιδιά που συμμετέχουν στο πρόγραμμα κατά τα τελευταία χρόνια ομαδοποιούνται με μέγιστο αριθμό τους οκτώ μαθητές σε κάθε ομάδα:

«Τα πρώτα χρόνια που λειτουργούσε η ειδική αγωγή είχε αποτέλεσμα. Ήταν εξατομικευμένο το μάθημα, το πολύ δύο μωρά, με ένα καθηγητή. Και πράγματι γινόταν δουλειά. Τα μωρά τα έπαιρνες και τα εδούλευες ατομικά και ανεβαίναν τουλάχιστον ένα σκαλοπάτι και μαθησιακά και συναισθηματικά τα βοηθούσες, ανάλογα με το πρόβλημα. Ο καθηγητής είχε μια άριστη επαφή. Τα τελευταία δύο χρόνια έγιναν ομαδικά τα γκρουπ, λόγω των περικοπών, άρχισαν τέσσερις-πέντε, κάθε μωρό με διαφορετικό πρόβλημα, και γίνεται ένας χαμός μέσα στην τάξη, ο καθηγητής ποιον να προλάβει να βοηθήσει, ακόμα και τη θέληση να έχει δεν προλαβαίνει. Εγώ κατέγραφα τα πάντα, ήμουν πολύ καυστική στις εκθέσεις μου, αλλά ποιος να τα λάβει υπόψη του, από το ένα αυτί μπαίνουν και από το άλλο βγαίνουν. Δεν έχει κανένα αποτέλεσμα.» (Εύη-ΒΔ5, Λύκειο, 25 χρ.υ.)

Αυτή η τακτική της τυχαίας ομαδοποίησης, και μάλιστα πάλι όπως εξυπηρετείται καλύτερα το πρόγραμμα, φαίνεται να έχει αρνητικές επιπτώσεις για τη δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, αφού όχι μόνο είναι πολλά τα παιδιά, αλλά επίσης προέρχονται από διαφορετικά τμήματα και έχουν διαφορετικές ανάγκες:

«Και το πρόβλημα είναι ότι τα παιδιά της στήριξης είναι πάρα πολλά. Παλαιότερα δεν ήταν έτσι. Στη στήριξη πήγαιναν μόνο εκείνα που είχαν πολύ σοβαρά προβλήματα και τα στήριζες τα καθένα ατομικά και πιο πολλές ώρες. Τώρα, μετά την οικονομική κρίση και τις περικοπές που έγιναν, οι ομάδες εμεγαλώσαν, έγιναν

έξι-εφτά μαθητές και δεν γίνεται στήριξη. Διότι δεν έχουν ούτε ομοιογενή προβλήματα. Υπάρχουν περιπτώσεις που αν τους πιάσεις ένα-ένα θα κάμεις διαφορά. Όταν όμως είναι σε μια τάξη όλοι, οκτώ παιδιά, ο καθένας με τα δικά του προβλήματα, τι να κάμεις.» (Ελισάβετ–ΒΔ1, Γυμνάσιο, 31, χρ.υ.)

«Έχουμε μεγάλα προβλήματα με τη στήριξη επειδή είναι μεγάλες οι ομάδες, έξι-εφτά άτομα, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, και είναι ανομοιογενείς οι ομάδες αυτές με διαφορετικά προβλήματα.» (Αναστάσης–ΣΛ1, Απόσπαση, 20 χρ.υ.)

Βέβαια, όταν ο εκπαιδευτικός της στήριξης είναι εκείνος που κάνει το μάθημα στην τάξη, ή όταν για κάποιους λόγους, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση των παιδιών με απώλεια ακοής, ο μαθητής κάνει ατομικό μάθημα τότε τα πράγματα σύμφωνα με τους συμμετέχοντες είναι καλύτερα:

«Υπήρχε μεγάλη απόκλιση στους μαθητές της στήριξης. Υπήρχαν παιδιά που δεν ήξεραν να γράψουν τίποτε και άλλοι που απλά ήταν αδύνατοι. Ήταν συνήθως τέσσερα-πέντε παιδιά, ήταν όπως την τάξη που έχεις διάφορα επίπεδα το ίδιο και εκεί. Το πιο βοηθητικό ήταν ότι τους έκανα και μάθημα στην τάξη, οπότε ήξερα τι γινόταν. Στην τάξη δυσκολεύονταν αλλά στο μάθημα της στήριξης επροσπαθούσαν παραπάνω. Είχα και περίπτωση που του έκανα μόνου του και ήταν καλύτερα γιατί ο μαθητής ένιωθε ότι έπρεπε να προσπαθήσει παραπάνω, δεν κοίταζε δεξιά και αριστερά και να τον ενοχλήσουν στη διαδικασία να μάθει κάτι. Το καλύτερο είναι να υπάρχουν επίπεδα.» (Γιάννης–Κ3, Γυμνάσιο, 24 χρ.υ.)

«Φέτος είχαμε δύο κωφά παιδιά και τα κωφά είναι τα μόνα παιδιά που παρά την οικονομική κρίση εξακολουθούν να έχουν ώρες μόνοι τους. Ήταν ένα παιδί της Γ' μόνο του και παρόλο που είχε άλλη ομάδα στήριξης η Γ' πραγματικά ήταν μόνος του. Αυτά είναι μωρά για τα οποία έχει πραγματικά αντίκρισμα η στήριξη. Και χαίρουμουν που άκουα τους συναδέλφους για τη βελτίωση που έκανε.» (Ελισάβετ–ΒΔ1, Γυμνάσιο, 31, χρ.υ.)

Πρόβλημα επίσης δημιουργείται αφού τα παιδιά έρχονται με 'ετικέτες' και κατηγοριοποιημένα από το Δημοτικό, με αποτέλεσμα να διαιωνίζονται και να ανακυκλώνονται τα στερεότυπα με βάση την κατηγορία στην οποία έχουν ήδη τοποθετηθεί:

«Και το άλλο λάθος είναι ότι αποφασίζεται από το Δημοτικό αν το μωρό θα μπει στη στήριξη ή στον αλφαριθμητισμό. Το επιθυμητό και το ευκαίριο θα ήταν αν τον πρώτο μήνα ήταν προετοιμασία η πρώτη τάξη Γυμνασίου, για να δεις ποια μωρά

δεν θα έπρεπε να είναι στην τάξη σου και όχι να έρχονται ταπειλωμένα από το Δημοτικό.» (Γιούλα–Κ11, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

Από την άλλη, αναφέρονται και περιπτώσεις παιδιών που όπως είπαν οι συμμετέχοντες θα έπρεπε να είναι στο πρόγραμμα στήριξης, αλλά δεν έχουν εντοπιστεί ακόμα λόγω του χάσματος που υπάρχει μεταξύ Γυμνασίου και Λυκείου όσον αφορά τα προγράμματα ειδικής αγωγής, ή επειδή οι γονείς τους διαφωνούν με το πρόγραμμα, με αποτέλεσμα να στερούνται τις παροχές που δικαιούνται:

«Υπάρχουν μωρά που θα έπρεπε να είναι στη στήριξη αλλά δεν ενδιαφέρθηκε κανένας να κάμει τη διαδικασία για να γίνει παραπομπή. Και χάνονται μέσα στο πλήθος τα μωρά. Είχαμε περίπτωση που ο μαθητής έμεινε στην ίδια τάξη και μετά να ανακαλύψουμε ότι το μωρό είχε πρόβλημα. Υπάρχει ένα κενό μεταξύ Γυμνασίου και Λυκείου διότι αν ένα μωρό είναι σε πρόγραμμα αλφαριθμητισμού στο Γυμνάσιο δεν μπορεί να συνεχίσει στο Λύκειο αφού δεν υπάρχει τέτοιο πρόγραμμα. Και πρέπει να γίνει νέα διαδικασία για να μπει στη στήριξη αν χρειάζεται βοήθεια, πράγμα που δεν γίνεται πάντα.» (Εύη–ΒΔ5, Λύκειο, 25 χρ.υ.)

Ως αποτέλεσμα του επιφανειακού τρόπου με τον οποίο υλοποιείται το πρόγραμμα, καθώς και των πολλών περικοπών και περιορισμών, όπως πιστεύουν οι συμμετέχοντες η ώρα της στήριξης δεν αξιοποιείται όπως θα έπρεπε:

«Είναι τόσοι πολλοί που δεν προλαβαίνω να ασχοληθώ μαζί τους. Γιατί πρέπει να κάμω αυτά που λέει το αναλυτικό. Όχι αυτά που έχει ανάγκη ο μαθητής. Και πρέπει παράλληλα να καλύψω και το συναισθηματικό τομέα και τον κοινωνικό και να αξιοποιήσω τις ιδιαίτερες ικανότητες που έχει ο κάθε μαθητής. Αυτό είναι αδύνατον με μια ώρα την εβδομάδα που κάνει στήριξη. Τι να γράψω στο έντυπο; Γράφω ψέματα! Πώς να κάμει διαφορά με μια ώρα τη βδομάδα; Και αν έρθει και αν δεν χαθεί η ώρα.» (Παναγιώτα–Κ6, Τεχνική Σχολή, 18 χρ.υ.)

«Κάποια παιδιά της στήριξης θέλουν να εκμεταλλεύονται το κάθε λεπτό για μάθημα και άλλα για μη μάθημα. Είχα μια περίπτωση μαθητή που δεν ήθελε να κάνει μάθημα, εδοκίμασα τα πάντα, αλλά δεν έφερνε βιβλία, δεν έφερνε τετράδια, κι ό, τι κι αν του έλεγα μου απαντούσε ‘ου, κύριε, δεν βαριέσαι τώρα να κάμουμε μάθημα’ και δεν προσπαθούσε να κάμει τίποτε.» (Λάμπρος–Κ12, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

Βέβαια σημαντικός λόγος που φαίνεται να σχετίζεται με το πρόβλημα των ανομοιογενών ομάδων είναι η αύξηση του αριθμού των μαθητών που παραπέμπονται στην Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας για αξιολόγηση, οι οποίες από τη σχολική χρονιά 2004-5 μέχρι τη σχολική χρονιά 2012-13 αυξήθηκαν κατά 50% (ΥΠΠ, 2013β). Σε συνδυασμό με την αύξηση των τελικών εγκρίσεων για παροχή ειδικής αγωγής, προκύπτουν ερωτηματικά για τους λόγους που παρατηρείται αυτή η μεγάλη αύξηση:

«Πρώτον είναι πολλοί. Και είναι απαράδεκτα πολλοί, δεν ξέρω πώς τους δίνουν εγκρίσεις από το Γραφείο Ειδικής Αγωγής, αρκετοί από τούτους δεν θα έπρεπε να είναι μέσα στη στήριξη για να μπορούν να ωφεληθούν εκείνοι που πραγματικά χρειάζονται βοήθεια. Έρχονται μαθητές οι οποίοι απλώς είναι αδύνατοι σε κάποια μαθήματα.» (Ελισάβετ-ΒΔ1, Γυμνάσιο, 31, χρ.υ.)

«Γίνεται όμως σωστή αξιολόγηση τούτων των μωρών γιατί είναι στη στήριξη; Ή όποιος δεν μπορεί να γράψει ή να διαβάσει άτε πάει στη στήριξη.» (Γιούλα-Κ11, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

Όπως ερμηνεύουν το φαινόμενο αυτό οι συμμετέχοντες από τη μεριά τους, πολλοί γονείς επιδιώκουν να μπαίνουν τα παιδιά τους στο πρόγραμμα στήριξης αφού αυτό συνεπάγεται και παροχή διευκολύνσεων για τις εξετάσεις και επομένως αύξηση των πιθανοτήτων των παιδιών τους να εξασφαλίσουν θέση σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα:

«Ο λόγος που οι γονιοί θέλουν να μπει το παιδί τους στη στήριξη είναι πρώτον γιατί επέρασε το μήνυμα ότι όταν είσαι στη στήριξη περνάς, το δεύτερο για να είναι οι καθηγητές πιο επιεικείς με τους βαθμούς. Μου είπε η μητέρα εκείνου του παιδιού 'έχουμε όνειρα να πάει να σπουδάσει, να γίνει κάτι, θέλουμε βοήθεια για τις Παγκύπριες', επειδή τα προνόμια που έχουν τα παιδιά της στήριξης τα παίρνουν και στο Λύκειο και το πιο σημαντικό δεν λαμβάνονται υπόψη τα ορθογραφικά, και στις Παγκύπριες. Οπότε αμέσως να οι δύο μονάδες πάνω της ορθογραφίας για το μαθητή της στήριξης στις Παγκύπριες. Και επιείκεια στα γραπτά του στο σχολείο. Φέτος το ανακάλυψα, μου το είπαν οι γονείς έτσι στο ψυχρό. Έχει μαθητές που έρχονται στη στήριξη για να μην πηγαίνουν στην τάξη, δεν ανοίγαν βιβλίο ούτε εγράφαν και πηγαίναν απλά για να τους περνούν στην επόμενη τάξη.» (Ελισάβετ-ΒΔ1, Γυμνάσιο, 31, χρ.υ.)

Αυτή η τακτική όμως φαίνεται να αντιστρατεύεται την επίτευξη μάθησης, αφού συχνά, όπως πιστεύουν οι συμμετέχοντες, στις ομάδες δεν εντάσσονται μόνο τα παιδιά που πραγματικά χρειάζονται στήριξη και που θέλουν να την έχουν:

«Υπάρχουν δύο κατηγορίες παιδιών στη στήριξη. Εκείνοι που είναι γιατί τους περνούν και εκείνοι που είναι εκεί γιατί πραγματικά έχουν πρόβλημα και χρειάζονται βοήθεια.» (Δήμητρα–Κ9, Γυμνάσιο, 10 χρ.υ.)

«Πάρα πολλά θεωρούν ότι η στήριξη είναι ένας ωραίος τρόπος για να περνάς τις τάξεις. Άσε που όποτε θέλουν έρχονται, τους τρέχουμε από πίσω ώσπου να καταφέρουμε να ξεκινήσουμε, υπάρχουν κάποιοι που δεν κολλά τίποτε, τίποτε. Και ακόμα και να τους αφήσεις ανεξεταστέους ξέρουν ότι θα περάσουν το Σεπτέμβρη. Οπότε δεν τους νοιάζει τίποτε. Πρέπει να καταλάβουν ότι ναι μεν το κράτος μου δίνει αυτή την ευκαιρία, αλλά πρέπει κι εγώ να δουλέψω. Γιατί ξέρουν ότι δεν δουλεύουμε αλλά παρόλο που δεν δουλεύουμε αμειβόμαστε.» (Ελισάβετ–ΒΔ1, Γυμνάσιο, 31, χρ.υ.)

Πάντως, η καταγγελία των εκπαιδευτικών για εκμετάλλευση της πρόνοιας για διευκολύνσεις μέσα από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα της στήριξης φαίνεται να μην είναι αβάσιμη, αφού σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία του ΥΠΠ (2015γ), παρά τη μείωση της τάξης του 12% στον αριθμό των υποψηφίων σε σχέση με το 2012 (από 9633 υποψήφιοι το 2012 δήλωσαν συμμετοχή στις εξετάσεις του 2015 μόνο 8619 υποψήφιοι), παρατηρείται καλπάζουσα αύξηση του αριθμού των αιτητών για διευκολύνσεις, η οποία έχει φτάσει το 24% κατά το 2015 σε σύγκριση με το 2012 (οι 585 αιτητές διευκολύνσεων το 2012 έγιναν 724 το 2015).

Πολιτική ‘επιείκειας’

Σε συνδυασμό με τις πιο πάνω δυσλειτουργίες, σημαντικό πρόβλημα δημιουργείται από τη επιείκεια την οποία οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν στη βαθμολογία των μαθητών που δέχονται στήριξη, αφού συχνά οι μαθητές έρχονται στο πρόγραμμα απλά και μόνο για να έχουν προνομακική μεταχείριση κατά την αξιολόγησή τους:

«Είχα μαθητές που έβλεπα ότι δεν έπρεπε να είναι στη στήριξη, απλά είχαν κάποιο κινητικό πρόβλημα, αλλά ήταν του Α και έρχονταν στη στήριξη. Και όταν τους το είπα, μου είπαν ότι θέλουν να είναι στη στήριξη γιατί βαριούνται μέσα

στην τάξη και γιατί τους κάνουν μάθημα μόνους τους, ενώ όσοι είναι της στήριξης πιάνουν πιο καλούς βαθμούς.» (Λένια–Κ13, Λύκειο, 7 χρ.υ.)

Μάλιστα, η επιείκεια αυτή επεκτείνεται και στη χατιρική προαγωγή των μαθητών στην επόμενη τάξη:

«Οι διδάσκοντες γνωρίζουν ότι αυτό το παιδί είναι της στήριξης, οπότε θα το λάβουν υπόψη τους και στο διαγώνισμα και στο βαθμό. Ακόμα και αν πάει ανεξεταστέος το Σεπτέμβρη θα το λάβει υπόψη του ο Σύλλογος και θα τον περάσει.» (Μάριος–Δ1, Λύκειο, 34 χρ.υ.)

«Εκείνο που γίνεται για τα παιδιά της στήριξης στην τάξη είναι να μπαίνει βαθμός με επιείκεια για να μπορούν να περάσουν τις εξετάσεις έστω και με μονάδα.» (Ρένα–ΒΔ4, Λύκειο, 28 χρ.υ.)

«Έχουμε φέτος δύο μαθητές στη στήριξη που δεν έχουν κανένα πρόβλημα νοητικό, απλά σωματικό, κάτι στην κίνηση. Αλλά είναι πανέξυπνοι. Και εκμεταλλεύτηκαν την κατάσταση που έχουν πρόβλημα για να πηγαίνουν στη στήριξη, να μην διαβάζουν και να τους περνούμε. Τα μωρά της στήριξης πάντα έχουν ευνοϊκή μεταχείριση, είμαστε πάντα επιεικείς στη βαθμολογία για να μπορούν να αντεπεξέλθουν. Για να καταλάβεις αυτοί έμειναν από απουσίες. Και πάλι τους πήραμε το Σεπτέμβρη.» (Χρυστάλλα–Κ5, Λύκειο, 19 χρ.υ.)

Εξάλλου, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ειδικά στην περίπτωση των ‘παιδιών με νοητική καθυστέρηση’ και ‘μαθησιακές δυσκολίες’, που αποτελούν και τον πιο συχνό λόγο παραπομπής στην Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας (ΥΠΠ, 2013β), πρέπει να δίνονται πιο εύκολες ασκήσεις και πιο εύκολα διαγωνίσματα από τα υπόλοιπα παιδιά, ενώ πρέπει να προάγονται στην επόμενη τάξη, άσχετα από την επίδοσή τους.

Η τακτική της επιείκειας φαίνεται να εκπηγάει από την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι η νοημοσύνη είναι εγγενής και κατανεμημένη μόνο στους ‘κανονικούς’ μαθητές και αφού καμία παρέμβαση δεν μπορεί να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών με αναπηρία (Graham & Slee, 2008; Hart et al., 2008), πρέπει αυτοί να αντιμετωπίζονται διαφορετικά:

«Ένα παιδί με ειδικές ανάγκες είναι λογικό να έχει διαφορετική μεταχείριση μέσα στην τάξη διότι είναι παιδί με ειδικές ανάγκες. Νομίζω δεν θα τον αποπάρεις, δεν θα του θυμώσεις, δεν θα τον κάμεις να στεναχωρηθεί, ίσως να είναι και κακό

μερικές φορές, ξέρεις, βάζαμε και τα όρια μας, αλλά όχι με τον ίδιο τρόπο που βάζαμε τα όρια μας με τους μαθητές τους κανονικούς.» (Λάμπρος–Κ12, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

«Σου λέω στη στήριξη βελτιώθηκαν στην αυτοπεποίθηση, στο να γράφουν ποσοτικά περισσότερα και λίγο πιο στρωτά, με περισσότερη σαφήνεια, να καταλαβαίνουν τις ερωτήσεις, να μάθουν να απαντούν μια ερώτηση. Κερδίζουν σε αυτοεκτίμηση, κοινωνικοποίηση, αγαπούν λίγο παραπάνω το σχολείο, έχουν κάποιους μικρούς στόχους να παίρνουν κάποιο καλύτερο βαθμό, αλλά ως εκεί. Δεν θα γίνει η κοπερνίκεια στροφή και να πουν 'α τώρα βρήκα τα φώτα της μάθησης και θα βελτιωθώ'!» (Αντρέας–Κ1, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

«Εμείς απλώς δίνουμε φυλλάδια του Δημοτικού για να καλύψουμε τα κενά τους. Με τη στήριξη βελτιώνεται ένα μωρό, αλλά να φτάσει τους άλλους είναι λίγο δύσκολο. Εξαρτάται βέβαια από το λόγο που είναι στη στήριξη. Αν είναι λόγω ανωριμότητας, τότε ναι μπορεί να κάμει διαφορά.» (Γιούλα–Κ11, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

Ως εκ τούτου, αντί οι εκπαιδευτικοί να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους, πράγμα που εξάλλου απαιτεί καταβολή προσπάθειας (Tomlinson et al., 2008· Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013), προτιμούν να χαρακτηρίσουν το μαθητή με μια βαθμολογία που είναι μεν αντιπροσωπευτική του επιπέδου που θα είχε φτάσει αν γινόταν διαφοροποίηση, αλλά όχι εκείνου του επιπέδου στο οποίο πραγματικά βρίσκεται:

«Αντίθετα τα παιδιά της στήριξης κάποια είναι ικανοποιημένα κάποια περνούν δύσκολα, γιατί μπορεί να τους δίνεται η προσοχή και η αγάπη που χρειάζονται την ώρα της στήριξης, αλλά πολλοί συνάδελφοι δεν κατανοούν ότι καλά χρειάζονται μόνο στα ελληνικά και στα μαθηματικά και όχι στα άλλα μαθήματα; Άρα δεξ το με κατανόηση, στο κάτω κάτω είναι δουλειά δική σου. Κάμε πέντε-έξι φυλλάδια διαφορετικά, πιάσ' τον το διάλειμμα. Και η αλήθεια να λέγεται αντιμετωπίζουν πάρα πολλά προβλήματα σε όλα τα υπόλοιπα μαθήματα. Κι εδώ δεν κάμνει σωστά τη δουλειά του ο καθηγητής. Αφού γνωρίζεις ότι είναι πίσω γιατί έχει κάποιο πρόβλημα κάμε κάτι διαφορετικό. Και είναι τούτο που έστειλε και εγκύκλιο το Υπουργείο για τη διαφοροποίηση αλλά πολλοί συνάδελφοι δεν έχουν καταλάβει τι είναι διαφοροποίηση. Εκείνο που με ενοχλεί, βλέπω συχνά μια συγκρουσιακή

σχέση μεταξύ καθηγητών και μαθητών. Και τούτο το πράγμα διαλύει. Διαλύει τη μάθηση.» (Αναστάσης–ΣΛ1, Απόσπαση, 20 χρ.υ.)

Στο ίδιο πνεύμα, αντί να γίνει διαφοροποιημένο διαγώνισμα, ακολουθείται η εύκολη λύση με ένα πιο απλό διαγώνισμα και μια χατιρική βαθμολογία, οπότε δεν διαμαρτύρεται κανένας:

«Το διαγώνισμα είναι το ίδιο για όλους και για τους μαθητές της στήριξης. Όμως με βάση τις εντολές του Υπουργείου πρέπει να υπάρχει διαβάθμιση ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να πάρουν 8. Οπότε αυτό το λαμβάνω υπόψη μου και κάνω ένα τόσο απλό διαγώνισμα ως τις οκτώ μονάδες που να μπορούν να το απαντήσουν και τα μωρά της στήριξης. Και μετά η βαθμολογία που τους βάζω είναι πιο επιεικής και εγώ και οι άλλοι καθηγητές. Και στο τέλος του χρόνου αν ένα παιδί υστερεί σε ένα μάθημα η Σύμβουλος επιμένει ότι είναι της στήριξης και πρέπει να βοηθηθεί και τον περνούμε.» (Γιούλα–Κ11, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

«Όταν αξιολογείς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες σίγουρα εκτιμάς το γεγονός ότι προσπαθούν. Αλλά και όταν δεν προσπαθούν σίγουρα τους περνάς λόγω των καταστάσεων. Φυσικά δεν σου λέει κανένας κόψε τον ή πέρασε τον, αλλά είναι άγραφος κανόνας. Είμαστε πιο επιεικείς.» (Λάμπρος–Κ12, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

Βέβαια από την άλλη, όπως καταγγέλλουν οι εκπαιδευτικοί, δεν υπάρχει καμιά γραπτή οδηγία ούτε και κατευθυντήριες γραμμές για το πώς πρέπει να γίνεται η στήριξη και πού πρέπει να αποσκοπεί:

«Δεν υπάρχει αναλυτικό για τη στήριξη, ούτε οδηγίες. Εγώ τους κάνω ελληνικά, αλλά αν έχει διαγώνισμα Ιστορία θα του κάμω Ιστορία. Ή αν έχει Αρχαία. Επαφίεται στον καθηγητή. Τούτο ίσως να είναι και λίγο παράνομο που κάμνω, αλλά εφόσον μου το ζητούν εγώ πιστεύω ότι πρέπει να τους το δώσω. Εγώ πιστεύω ότι έπρεπε να υπάρχει μια κατευθυντήρια γραμμή. Δηλαδή η στήριξη πρέπει να στοχεύσει, στόχους. Δεν λέμε ότι πρέπει να μας δώσουν ύλη, πρέπει να μας δώσουν στόχους όμως. Δηλαδή πήρες εκείνο το μωρό. Τι στόχους πρέπει να καλύψω. Να καλύψω τα κενά του Δημοτικού και πώς να τα καλύψω; Καλύπτονται; Δύο ώρες την εβδομάδα καλύπτονται; Είμαστε πολύ εκτός πραγματικότητας. Πρέπει να είσαι καθημερινά κοντά στο μωρό για να γίνει δουλειά. Δύο ώρες την εβδομάδα τι να καλύψεις. Ή την ύλη του Δημοτικού, ή την ύλη του Γυμνασίου ή την ύλη του διαγωνίσματος που για το μωρό της στήριξης για

να καλυφθεί χρειάζεται δύο εβδομάδες. Οπότε επαφίεται στον καθένα πώς καταλαβαίνει τη στήριξη. Μπορεί και να το καταλάβει ως 40 λεπτά συζήτηση και τίποτε άλλο. Άλλος μπορεί να το εκλάβει ότι του βάζω μια ταινία και εντάζει.» (Γιούλα–Κ11, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

Πάντως, αν και η υπέρμετρη βοήθεια κατά τα διαγωνίσματα και η επιεικής βαθμολόγηση αποτελούν κατ' ακρίβεια άنيση μεταχείριση των μαθητών, αφού εκείνο που αξιολογείται είναι το επίπεδο μιας κοινωνικά κατασκευασμένης ανικανότητας, στα πλαίσια της επικράτησης του ιατρικού-φιλανθρωπικού μοντέλου που επιβάλλει επίδειξη φιλευσπλαχνίας με υλικές παροχές προς τα άτομα με αναπηρία (Oliver, 1990,1996) και η οποία καλλιεργείται συστηματικά στα σχολεία με το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και δραστηριότητες του τύπου Ραδιομαραθώνιος (Apple, 2008· Giroux, 2011· Mamas, 2013), οι υπόλοιποι μαθητές δεν φαίνονται να ενοχλούνται:

«Στα διαγωνίσματα πήγαιναν από πάνω τους και τους έλεγα τις απαντήσεις. Αφού δεν ξέραν τίποτε. Δεν θα εγράφαν τίποτε, τους έλεγα δυο-τρεις απαντήσεις, να βγει ένα τέσσερα, άτε ένα πέντε να σπάσει η πέτρα, για να δικαιολογήσω το 10 που τους έβαζα στο τετράμηνο. Τους συμμαθητές τους δεν τους ένοιαζε. Καμιά αντίδραση, το ήξεραν ότι τους βοηθήσαμε για να περάσουν. Έτσι κι αλλιώς κάθονταν σε μια γωνιά, αν τους έκανε κανένας παρέα, καλώς. Και τα ίδια τα παιδιά νιώθουν το πρόβλημα τους, δεν αναζητούν την παρέα των άλλων τα ίδια τα μωρά. Πώς θα γίνει, αφού δεν εταιριάζαν, δεν μπορούσε να υπάρχει επικοινωνία! Ένα μωρό όταν είναι νοητικά μια χαρά, πώς μπορεί να ανεχτεί ένα άλλο μωρό, πόση ώρα. Είναι σαν να κάνει παρέα το πουλί με τη γάτα! Δεν γίνεται, είναι παράξενος συνδυασμός, δεν μπορεί να γίνει. Το μωρό που το κάνει αυτό πιστεύω ότι πρέπει να νιώθει πολλές ενοχές μέσα του και το κάνει για να νιώθει κοινωνικό, ότι στήριξε ένα άλλο μωρό με τούτα τα προβλήματα, και είναι εκεί και βοηθά και κάνει.» (Χρυστάλλα–Κ5, Λύκειο, 19 χρ.υ.)

Αν και η αδιαφορία των παιδιών χωρίς αναπηρίες για την προνομακή μεταχείριση των παιδιών που δέχονται μαθήματα στήριξης δείχνει να είναι σε αντίφαση με τη σύγχρονη νεοφιλελεύθερη κοινωνία της φιλοδοξίας και της ανταγωνιστικότητας (Davies & Bansel, 2007· Giroux, 2005), ίσως οφείλεται στην πεποίθηση ότι τα παιδιά που συμμετέχουν στο πρόγραμμα της στήριξης είναι καταδικασμένα στη σχολική αποτυχία και στον περιορισμό στις κατώτερες θέσεις της κοινωνικής και επαγγελματικής ιεραρχίας, παρά τα προνόμια που τους δίνονται.

Αυτό συμβαίνει γιατί η γνώση που τους προσφέρεται είναι τεμαχισμένη και αποσπασματική, ενώ κατά παράδοξο τρόπο στις εξετάσεις αξιολογούνται με βάση τη γνώση που αναλογεί στην κυρίαρχη κανονικότητα (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2004· Broderich et al., 2005· Terwell, 2005· Norwich & Lewis, 2007), όσο αντιφατικό κι αν ακούγεται αυτό:

«Και η τραγική ειρωνεία ποια είναι, ότι τούτα τα μωρά της στήριξης έρχονται στο τέλος, εξεταστική περίοδο και έχουν το ίδιο γραπτό με μωρά που δεν έχουν πρόβλημα! Πώς είναι δυνατόν! Αφού ξέρεις ότι τα μωρά τούτα δεν μπορούν, σου λεν κάμε του διαφορετική ύλη, μην του την κάμεις όλη, ε πώς μετά θα γράψουν τι ίδιο γραπτό, δεν μπορούν. Πρέπει να έχουν ειδικά εξεταστικά δοκίμια. Δεν γίνεται να περιμένουμε από τα μωρά να καλύψουν τα κενά τους και να περιμένουμε ότι θα βελτιωθούν όταν έχουν το ίδιο εξεταστικό δοκίμιο ενώ δεν είναι το ίδιο μέσα στην τάξη. Και η επιείκεια που μας λένε να δείχνουμε δεν είναι λύση». (Γιούλα-Κ11, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

«Το σχολείο βοηθά τα παιδιά της στήριξης και στη βαθμολογία και ο Σύλλογος στο τέλος. Κάποιοι δηλώνουν για Παγκύπριες, αλλά δεν περνούν, τα αποτελέσματα είναι απογοητευτικά.» (Τρύφωνας-Δ2, Γυμνάσιο, 33 χρ.υ.)

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, σημαντικό ρόλο για την παρέκκλιση του προγράμματος και της σκοπιμότητάς του από τις αρχικές του προθέσεις φαίνονται να διαδραματίζουν οι ΣΕΑ, οι οποίοι καταγγέλλονται ότι έχουν μια λανθασμένη αντίληψη του τι πρέπει να θεωρείται πραγματικά βοήθεια προς ένα μαθητή:

«Θεωρώ ότι χαλαρώσαμε πάρα πολύ, με τις πολλές διευκολύνσεις, δικαιολογούμε τα πάντα, και βρίσκω συνεταιίρους σε τούτο όλο τους Συμβούλους του σχολείου, οι οποίοι έχουν για κάθε μαθητή να σου πουν και μια καλή κουβέντα και ένα ελαφρυντικό. Αύριο όμως που θα βγουν στην κοινωνία δεν έχει ελαφρυντικά, κι ούτε ένα Σύμβουλο να τους νταντεύει. Και πρέπει ο καθένας να μάθει τις υποχρεώσεις τους.» (Λένια-Κ13, Λύκειο, 7 χρ.υ.)

«Μόνο η Σύμβουλος στη συνεδρία να πει 'τούτο το μωρό έχει πρόβλημα, βοηθάτε το να περάσει'. Αλλά μέχρι εκεί. Να βοηθηθεί να περάσει, όχι να βοηθηθεί να μάθει. Το παιδί να βοηθηθεί ουσιαστικά στις δυσκολίες του πιστεύω δεν γίνεται ούτε και έγινε ποτέ. Δηλαδή αυτό που θεωρείται βοήθεια είναι να του βάλεις βαθμό να περάσει, ή να μην του βάλεις κοσμία.» (Νάσια-ΒΔ3, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

Πέραν τούτου βέβαια, η γενικότερη πολιτική που ακολουθείται σε ένα σχολείο σχετικά με τη στήριξη και γενικά όλα τα προγράμματα ειδικής αγωγής χαράζεται από το Διευθυντή και επομένως εκείνος είναι που τελικά αποφασίζει αν θα τηρείται στάση υπερβολικής ή ‘λελογισμένης’ επιείκειας:

«Ο Διευθυντής παίζει σημαντικό ρόλο. Θα μπορούσε να έχει από πιο κοντά τους καθηγητές που θα μπαίνουν στο τμήμα που έχει μωρό με ειδικές ανάγκες, πιο πολύ ενημέρωση, μαθήματα επιμόρφωσης.» (Ανθή–Κ7, Εσπερινό, 13 χρ.υ.)

«Εξαρτάται από τη Διεύθυνση αν θα περνούν χατιρικά ένα μωρό της στήριξης. Είναι πολιτική της Διεύθυνσης. Πέρσι ο Διευθυντής ήθελε να βλέπει τα γραπτά και να του δικαιολογούμε το βαθμό που βάζαμε στα μωρά της στήριξης. Στο σχολείο που ήμουν φέτος που ήταν ο χωριανός του χωριανού, ο κουμπάρος του κουμπάρου, τούτη η μικρή κλειστή κοινωνία, μήπως και κακοφανήσω τον ξάδερφο μου ήταν τούτο το μάνα μου τα μωρά τα καημένα. Με αποτέλεσμα να κάνουμε δώρο τους βαθμούς κι εμείς που ήμασταν ξένοι μέναμε εκτεθειμένοι.» (Δήμητρα–Κ9, Γυμνάσιο, 10 χρ.υ.)

«Όταν ο Διευθυντής ενδιαφέρεται βοηθά και το δικό μας έργο. Είναι ηθική βοήθεια. Ξέρουμε ότι όταν του ζητήσουμε κάτι θα το πάρουμε για τους μαθητές της ειδικής αγωγής.» (Λάμπρος–Κ12, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

Πέραν του προγράμματος της στήριξης, ασυνέχειες και παραλείψεις φαίνονται να παρατηρούνται και όσον αφορά τη λειτουργία των ειδικών μονάδων, οι οποίες επίσης αποτελούν πρακτική διαχωρισμού (Richards & Armstrong, 2011).

Πρόγραμμα ειδικών μονάδων

Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένας από τους Διευθυντές που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, οι ειδικές μονάδες στα γενικά σχολεία αυξάνονται με γρήγορους ρυθμούς, πράγμα που κατά τη γνώμη του αποτελεί καλή πρακτική:

«Είμαι περήφανος να πω ότι το σχολείο μας εδώ και κάποια χρόνια έχει ειδική μονάδα για παιδιά με ειδικές ανάγκες, με ειδικά προβλήματα. Και παρά τους ενδοιασμούς που κάποιοι είχαν όταν πήραμε την απόφαση, εντούτοις λειτουργεί κατά τρόπον υποδειγματικό. Έχουμε εξαιρετικά αποτελέσματα. Και είμαι χαρούμενος διότι έχουμε μωρά της μονάδας εδώ.» (Μάριος–Δ1, Λύκειο, 34 χρ.υ.)

Βέβαια δεν υποδέχονται όλοι με τον ίδιο ενθουσιασμό τη δημιουργία ειδικής μονάδας στα σχολεία τους, όχι γιατί είναι εναντίον της διαχωριστικής πρακτικής που αντικατοπτρίζει (Richards & Armstrong, 2011), αλλά ακριβώς για τους αντίθετους λόγους:

«Εμάς στο σχολείο μας επρόκειτο να λειτουργήσει ειδική μονάδα με τη νέα σχολική χρονιά. Ήρθε ο Συνδεδειγμένος Λειτουργός την τελευταία μέρα πριν να κλείσουμε, νομίζω ήταν μια ώρα πριν να σχολάσουμε, να μας 'ενημερώσει σχετικά'. Και σηκώθηκε ο Διευθυντής και του είπε ότι ήταν εντελώς ακατάλληλος και ο τρόπος και ο χρόνος που έγινε, γιατί πρώτα έπρεπε να ενημερωθούμε εις βάθος και να δούμε μια-μια τις περιπτώσεις των μωρών, τι χρειάζονται και τι πρέπει να κάμουμε, και μετά να αναλάβουμε κάτι τέτοιο. Ήμασταν εντελώς απροετοίμαστοι. Πολλοί συνάδελφοι αντιδράσαν και είπαν ότι 'εμείς δεν είμαστε ειδικοί, δεν ξέρουμε πώς να κάμουμε μάθημα σε τούτα τα μωρά, και γιατί δεν τα παίρνουν σε ένα ίδρυμα για το καλό τους, γιατί θα νιώθουν και στιγματισμένα μέσα στη μονάδα, θα τα περιθωριοποιήσουν οι συμμαθητές τους και θα τα κοροϊδεύουν'.

Με βάση την εγκύκλιο με τις κατευθυντήριες γραμμές (dme6761), όλοι οι διδάσκοντες στην ειδική μονάδα επιλέγονται με ειδικά κριτήρια και «επιμορφώνονται σχετικά» (σελ. 4). Παρόλα αυτά, όπως δήλωσε ο Λάμπρος, την ειδική μονάδα αναλαμβάνουν συχνά άτομα που δεν έχουν καμία επιμόρφωση, ούτε καν πείρα σε θέματα διδασκαλίας, αφού είναι πρωτοδιόριστοι:

«Την πρώτη χρονιά που διορίστηκα μόλις πήγα στο σχολείο μου είπαν 'θα πιάσεις την ειδική μονάδα και την Γ' Λυκείου'. Πήγα να τους πω 'μα είναι σωστό, μόλις διορίστηκα, δεν έχω γνώσεις' και μου είπαν 'αυτά θα πάρεις'. Και μου έδωσαν τη μονάδα χωρίς να έχω καμία εμπειρία και καμία επιμόρφωση. Ένιωθα άγχος και ανασφάλεια, 'τι διδάσκω, τι κάνω, είμαι σωστός;' Γιατί δεν είχα καμία εκπαίδευση πώς να χειριστώ τα παιδιά, ούτε και αναλυτικό για να ξέρω τι να κάμω. Θα ήθελα να είχα περισσότερες γνώσεις πάνω σε αυτά τα θέματα, πώς να διαχειριστώ καταστάσεις, αλλά και στο γνωστικό τομέα, τι να διδάξω.»
(Λάμπρος–K12, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

Πέραν τούτου, σύμφωνα με την ίδια εγκύκλιο, οι μαθητές αποσύρονται «οπωσδήποτε από τα εξεταζόμενα μαθήματα» (σελ. 5) για παροχή ειδικής εκπαίδευσης στην ειδική μονάδα, ενώ στη γενική τάξη παρακολουθούν μαθήματα για τα οποία κρίνεται ότι «μπορούν να

ανταποκριθούν, προάγουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και καλλιεργούν και αναπτύσσουν τις ατομικές» (σελ. 5), δηλαδή Οικιακή Οικονομία, Τέχνη, Μουσική, Γυμναστική, Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές και Τεχνολογία, ενώ όταν πρόκειται για εργαστηριακά μαθήματα πηγαίνουν στα εργαστήρια. Το πρόγραμμα αυτό βέβαια μπορεί να τροποποιηθεί όπως κρίνεται από το Γραφείο Ειδικής Αγωγής, με τη δικαιολογία ότι αυτό γίνεται «σύμφωνα με τις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών» (σελ. 5).

Ως αποτέλεσμα, εκείνο που γίνεται τελικά στην πράξη, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, είναι να ρυθμίζεται το πρόγραμμα όπως βολεύει καλύτερα το σχολείο από άποψη εύρυθμης λειτουργίας και όχι με βάση τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, με πρόφαση ότι με αυτό τον τρόπο τα παιδιά είναι πιο χαρούμενα, αφού δεν έχουν το άγχος του διαβάσματος, ενώ αποφεύγονται ενδεχόμενα πειθαρχικά προβλήματα:

«Σκοπός της μονάδας είναι να μάθουν να αυτοσυντηρούνται και η κοινωνικοποίηση. Να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες και πρακτικά πράγματα. Οι μαθητές θέλουν να έρθουν στη μονάδα, είναι χαρούμενοι εδώ. Μας τηλεφωνούν το καλοκαίρι και ρωτούν ‘κυρία πότε θα ανοίξουμε’. Είχα μωρά που πήγαιναν στη στήριξη και ήταν αγχωμένα, πριν να υπάρχουν οι μονάδες τούτα τα μωρά πήγαιναν στήριξη, και διάβαζαν όλη μέρα χωρίς κανένα αποτέλεσμα. Ενώ εδώ ανεβαίνει η αυτοπεποίθηση τους, κάνουν διαφορά, μαθαίνουν πράγματα και δεν αγχώνονται, ούτε εκείνα ούτε οι γονείς τους. Έχουν ένα πλούσιο πρόγραμμα, τους παίρνουμε σε επαγγελματικούς χώρους δύο φορές την εβδομάδα, κάνουμε ένα σωρό δραστηριότητες και είναι χαρούμενα. Υπάρχουν και τρεις συνοδοί, βοηθούν πάρα πολύ.» (Ζήνα–Κ8, Λύκειο, 12 χρ.υ.)

«Υπήρχαν παιδιά της μονάδας που δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν όλο το μάθημα στην τάξη, οπότε τους αλλάζαμε το πρόγραμμα. Έκαναν δηλαδή παραπάνω Γυμναστική ή Τέχνη και έμεναν λιγότερο μέσα στην τάξη. Πρέπει επίσης να πω ότι τα παιδιά αυτής της κατηγορίας ήταν και τρομερά ανήσυχα μέσα στην τάξη. Οπότε με το να τα βάζουμε λιγότερο μέσα στην τάξη είχε αποτέλεσμα.» (Τρύφωνας–Δ2, Γυμνάσιο, 33 χρ.υ.)

Βέβαια, σύμφωνα με τη Δήμητρα η ‘χαρά’ των παιδιών που φοιτούν στην ειδική μονάδα οφείλεται κατ’ ακρίβεια στη μη συνειδητοποίηση της καταπίεσής τους:

«Τα μωρά που είναι στη μονάδα θέλουν να είναι εκεί. Είναι πολύ χαρούμενα. Έχει σημασία βέβαια αν αντιλαμβάνονται το πρόβλημα τους ή όχι. Είχα παιδί που

δεν καταλάβαινε τι είχε και όλη μέρα ήταν χαρούμενο, έκανε αστεία και ήταν πολύ ευτυχισμένο. Είχα όμως και μια κορούδα η οποία επειδή καταλάβαινε το πρόβλημα της ήταν πιο μελαγχολική, πιο ντροπαλή, ένιωθε πως ήταν διαφορετική.» (Δήμητρα–Κ9, Γυμνάσιο, 10 χρ.υ.)

Από την άλλη, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες η πρόνοια για προεπαγγελματική εκπαίδευση των μαθητών της ειδικής μονάδας φαίνεται να υλοποιείται με αρκετή επιτυχία. Όπως προνοείται στην εγκύκλιο dne6761 (‘Κατευθυντήριες γραμμές για τα προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Αλφαριθμητισμού’), στις μονάδες που λειτουργούν στα Λύκεια, οι μαθητές φοιτούν για τρεις μέρες στο σχολείο, ενώ τις άλλες μέρες παρακολουθούν ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκτός σχολείου, ώστε να επιτευχθεί «η ομαλή μετάβαση από το σχολικό στον επαγγελματικό χώρο» (σελ. 5). Σε αντίθεση με τα προβλήματα που αναφέρθηκαν για τα άλλα προγράμματα, ο συγκεκριμένος στόχος φαίνεται να επιτελείται, αφού όπως περιέγραψαν οι εκπαιδευτικοί, τα παιδιά που φοιτούν σε ειδικές μονάδες, έχουν ενταχθεί με επιτυχία σε επαγγελματικούς χώρους.

«Έχουμε ειδικές μονάδες στα Λύκεια και στην Τεχνική. Το όραμα μας είναι να βγούμε και προς τα έξω. Οι μαθητές των Λυκείων και της Τεχνικής δύο με τρεις μέρες είναι στο σχολείο και άλλες δύο στον εργασιακό χώρο. Φέτος θα πηγαίνουν τη μια μέρα στο Ταχυδρομείο, θα βοηθούν τους ταχυδρόμους να βάζουν τα γράμματα μέσα στους σάκκους και ότι άλλο μπορούν να κάμουν και την άλλη μέρα θα πηγαίνουν στο δασικό φυτώριο. Επίσης έχουμε έρθει σε επαφή με το ΤΕΠΑΚ και ήδη εργάζεται εκεί μια απόφοιτος μας της ειδικής μονάδας. Είναι αυτό που λέμε και στο Γραφείο Ευημερίας. Αντί να πιάνουν εκείνο το βοήθημα που είναι σαν ζητιανιά, ας επιχορηγούν τις υπηρεσίες και να πηγαίνουν εκεί.» (Αναστάσης–ΣΛ1, Απόσπαση, 20 χρ.υ.)

Βέβαια, θα μπορούσε να λεχθεί ότι με την τακτική αυτή το σχολείο ουσιαστικά αναπαράγει και καλλιεργεί την υπάρχουσα κατανομή της εργασίας και του πλούτου μέσα από την παροχή των γνώσεων που πιστεύεται ότι αναλογούν σε κάθε τάξη ή ομάδα και τη διαμόρφωση των σχετικών συμπεριφορών, με απώτερο στόχο τη διατήρηση του υφιστάμενου ταξικού διαχωρισμού (Apple, 2005, 2008). Έτσι, στη συγκεκριμένη περίπτωση ο κατακερματισμός του αναλυτικού προγράμματος και η προσφορά λιγότερης ποιοτικά και ποσοτικά γνώσης, όπως αναφέρουν οι συμμετέχοντες, φαίνεται να οδηγεί στην τοποθέτηση των παιδιών που φοιτούν στην ειδική μονάδα στις χαμηλότερες θέσεις της ιεραρχίας (Ζώνιου-

Σιδέρη κ.ά., 2004· Broderich et al., 2005· Terwell, 2005· Norwich & Lewis, 2007), αφού τα καταδικάζει να μην δικαιούνται απολυτήριο:

«Τα παιδιά της μονάδας την ώρα που πάνε στην τάξη δεν κάνουν τίποτα. Ως προς τη μάθηση δηλαδή την ώρα που πάνε στην τάξη δεν αλλάζει τίποτε. Διότι η μάθηση δεν είναι όπως τα συγκοινωνούντα δοχεία, τους βάζεις μαζί και μαθαίνουν. Απλώς βλέπουν τα άλλα παιδιά στην τάξη, για την κοινωνικοποίηση, οπότε είναι καλό.» (Μιχάλης–ΒΔ2, Γυμνάσιο, 30 χρ.υ.)

«Επίσης ένα άλλο πρόβλημα που είναι πολύ σημαντικό, δεν δίνεται απολυτήριο στους μαθητές που φοιτούν στην ειδική μονάδα. Ενώ ο νόμος μέσα προνοεί για απολυτήριο με παρατηρήσεις δεν δίνεται διότι παρακολουθούν άλλο αναλυτικό πρόγραμμα.» (Αναστάσης–ΣΛ1, Απόσπαση, 20 χρ.υ.)

Από την άλλη διχασμένες φαίνονται να είναι οι απόψεις για τα αποτελέσματα της λειτουργίας της ειδικής μονάδας όσον αφορά την κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρία. Έτσι κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η ειδική μονάδα ασκεί θετική επίδραση στα παιδιά με αναπηρία κυρίως όσον αφορά το συναισθηματικό τομέα:

«Είχα μια μαθήτρια που ήταν στην ειδική μονάδα κι ερχόταν στην τάξη μου κάποιες ώρες. Νομίζω η μονάδα είχε θετική επίδραση πάνω της κυρίως στο συναισθηματικό τομέα.» (Αντρέας–Κ1, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

«Είναι πολύ σημαντικό τούτα τα άτομα της ειδικής αγωγής να αποκτήσουν δεξιότητες επιβίωσης καθημερινής. Όλα αυτά είναι στο άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα. Στην ειδική μονάδα τα παιδιά είναι χαρούμενα. Δεν έχουν το άγχος της αποτυχίας. Τα βλέπεις ότι προσπαθούν και καταφέρνουν και έτσι ασκούν τις δυνάμεις τους – το κίνημα τους, τη μαγειρική τους.» (Αναστάσης–ΣΛ1, Απόσπαση, 20 χρ.υ.)

Υποστηρίζεται επίσης ότι παρατηρούνται βελτιώσεις και όσον αφορά την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών που φοιτούν στη μονάδα, οι οποίες βέβαια πόρρω απέχουν από πραγματικά μαθησιακά αποτελέσματα:

«Τα παιδιά της μονάδας παρακολουθούν με τους άλλους τα μαθήματα που θέλουν. Για παράδειγμα Μουσική. Έχουμε ένα ευέλικτο πρόγραμμα. Κάνουν κατασκευές, κάνουν τέχνη. Το Πάσχα κάνουν λαμπάδες τις οποίες πωλούν στα άλλα παιδιά για τα έξοδα της μονάδας. Δηλαδή είναι ενταγμένοι στη σχολική ζωή. Βλέπουμε τεράστια βελτίωση στην ψυχολογική τους κατάσταση μέσα στη μονάδα,

σε σημείο που είναι ενθουσιασμένοι οι γονείς. Έχουν αλλάξει τα παιδιά τους, έγιναν κοινωνικά, ήταν παιδιά που ήρθαν εδώ και δεν μιλούσαν. Έχουν πάρει αέρα, έχουν αλλάξει, έγιναν κοινωνικά, και έχουν μάθει και κάτι. Είναι καλύτερη η μονάδα παρά το ειδικό σχολείο διότι αποφεύγεται το στίγμα. Εδώ είναι μαζί με τους συνομήλικους τους, στο ίδιο σχολείο και μαθαίνουν και κάτι. Εντάξει μπορεί να μην πετύχαμε την πλήρη ένταξη, το απόλυτο, αλλά είναι προτιμότερο αυτό παρά την απομόνωση.» (Μάριος-Δ1, Λύκειο, 34 χρ.υ.)

Βέβαια, η φοίτηση ενός παιδιού στην ειδική μονάδα δεν συνεπάγεται ότι το παιδί δεν είναι απομονωμένο απλά και μόνο επειδή η μονάδα βρίσκεται εντός του γενικού σχολείου. Έτσι, κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ειδική μονάδα στιγματίζει και απομονώνει τα παιδιά:

«Θεωρώ ότι τα μωρά στη μονάδα αδικούνται. Είναι καλή ιδέα το να ενσωματωθούν, αλλά δεν θεωρώ ότι ενσωματώνονται. Είχα παιδιά στην τάξη μου που ήταν της μονάδας, τα διαλείμματα εκάθονταν μόνες τους, ήταν απομονωμένες, είναι η κουλτούρα μας νομίζω, 'είναι της μονάδας!', όχι μόνο των μαθητών αλλά και των καθηγητών.» (Λένια-K13, Λύκειο, 7 χρ.υ.)

«Αυτή η μαθήτρια ήταν απομονωμένη. Την έβλεπα πολλές φορές να περπατά μόνη της, σκυφτή. Ενώ το άλλο το κωφό μωρό όχι. Έκανε παρέα με όλους. Ήταν πιο κοινωνικός. Νομίζω πολλές φορές οι μαθητές δεν κάνουν παρέα με τα παιδιά της μονάδας διότι αν το κάμουν θα τους απορρίψουν οι φίλοι τους.» (Ανθή-K7, Εσπερινό, 13 χρ.υ.)

Τέλος οι πιο επιφυλακτικοί θεωρούν ότι η ειδική μονάδα μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των σχέσεων και του χαρακτήρα των παιδιών, αλλά όχι ιδιαίτερα:

«Όπως εφάνηκε από την ειδική μονάδα, ήταν δύο παράλληλες ομάδες, που όμως λειτουργούσε μέσα στο σχολείο. Μπορεί να μην υπήρχε άμεση συνεργασία, να κάμουν πράγματα μαζί, αλλά ήταν σαν δυο παράλληλοι κόσμοι που δεν ενοχλούσε ο ένας τον άλλο, και όταν έρχονταν σε επαφή αντιμετώπιζε ο ένας τον άλλον αξιοπρεπώς.» (Λάμπρος-K12, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

«Η μονάδα είναι σε ειδικό χώρο εδώ στο σχολείο, είναι σε μία αίθουσα, έχουν την ίδια αυλή, γιατί ο στόχος είναι να κοινωνικοποιηθούν, δεν θα κάμουμε γκέτο που θα βάλουμε μόνα τους τα μωρά, είναι η ίδια αυλή, το ίδιο διάλειμμα, θέλουμε να εμπλακούν, να κάμουν παρέες, να παίζουν με τα άλλα παιδιά. Υπάρχει ανάμειξη

το διάλειμμα, αλλά μην φανταστείς εκ των πραγμάτων ότι υπάρχει τεράστια ανάμειξη, υπάρχει τεράστια αγάπη των άλλων παιδιών προς τα παιδιά, αλλά όταν έρθει η ώρα να παίξουν ή να κάμουν κάτι, τελικά μπορεί τα παιδιά να είναι μόνα τους, παρά το γεγονός ότι εμείς εδώ τους έχουμε δώσει τόση ελευθερία, τόσο αέρα. Κάνουν μεταξύ τους πολύ παρέα, τα παιδιά τα άλλα τους πλησιάζουν, τους ενισχύουν, αλλά πάντα υπάρχει μια δυσκολία. Δεν μπορείς να φανταστείς πόση αγάπη και κατανόηση έχουν γι' αυτά τα παιδιά. Και τους ωφελεί και τους άλλους, γιατί γίνονται πιο σεμνοί, δεν έχουν υπεροψία και αναπτύσσουν και μεταξύ τους αλληλεγγύη.» (Μάριος-Δ1, Λύκειο, 34 χρ.υ.)

Βέβαια κάποιες φορές, το τι θα γίνει τελικά στην τάξη είναι απλά θέμα καλής πρακτικής και πρωτοβουλίας του εκπαιδευτικού:

«Με εκείνα τα μωρά εδούλεψα και στη μονάδα, και μάλιστα εδουλέψαμε πολύ ωραία. Κάναμε κατασκευές, πάντα με βάση την επικαιρότητα, και μαθαίνουν και κάτι. Και το πιο σημαντικό ήταν χαρούμενα. Αντίθετα τα μωρά της μονάδας μέσα στην τάξη ούτε ότι υπήρχαν μέσα στην τάξη. Κάθονταν στη γωνιά πίσω και δεν τους έδινε κανείς σημασία. Ήταν απλά εκεί, απλά αναπνέαν. Και πρότεινα στα παιδιά της τάξης 'κάθε Παρασκευή που έρχονται τα παιδιά της μονάδας, θέλω τρία άτομα που να κάθονται μαζί τους για να έρθουν κι αυτά πιο μπροστά'. Εξεπλάγηκα. Σηκώσαν τα χέρια τους γύρω στα επτά άτομα. Πραγματικά δεν το περίμενα. Και είδα τεράστια διαφορά, σε σημείο που αρχίσαν να μου απαντούν και στο μάθημα. Και ενθουσιάστηκα και ανέβηκε πολύ η αυτοπεποίθησή του. Και μου είπε και η συνοδός τους ότι είναι ενθουσιασμένοι και περιμένουν να έρθει η Παρασκευή για να έρθουν να κάμουν μάθημα. Για να είμαι ειλικρινής με βοήθησε και το Μάστερ, ήταν εκείνη την εποχή που το κάναμε, και ήταν μέσα στις ιδέες που είχα μάθει. Δυστυχώς όμως αν και ήταν μια απλή κίνηση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν το κάνουν και μάλιστα θέλουν και το συνοδό μέσα στην τάξη εκείνη την ώρα, που εντείνει ακόμα περισσότερο την απομόνωση.» (Λένια, Κ13-Λύκειο, 7 χρ.υ.)

Επομένως, καταδεικνύεται η σημασία της επιμόρφωσης και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης για την ανάπτυξη κριτικής στάσης των εκπαιδευτικών, ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους, φτάνει να προσπαθήσουν (Day, 2003· Πυργιωτάκης, 2011).

Ο μεγάλος απόν: ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση

Κατά παράδοξο τρόπο λοιπόν, ενώ οι εκπαιδευτικοί φαίνονται σε γενικές γραμμές να αφήνονται μόνοι τους, χωρίς στήριξη και απροετοίμαστοι να αντεπεξέλθουν σε ένα ραγδαία μεταβαλλόμενο και συχνά ασαφές εκπαιδευτικό σκηνικό (Leo & Barton, 2006), από την άλλη οι εκάστοτε ιθύνοντες αναμένουν ότι θα ανταποκριθούν με επιτυχία στις αντιφατικές πιέσεις και θα προωθήσουν αυτά που αποφασίζονται εκ των άνω, παρά τις ασυνέχειες και παραλείψεις του συστήματος. Έτσι, όσον αφορά την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, αν και περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί μέχρι τη σχολική χρονιά 2013-14 δεν είχαν καμία επιμόρφωση για θέματα παιδιών με αναπηρία (47.4%) και ενώ στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση (82.3%), αφού πιστεύουν ότι μόνο όταν ένας εκπαιδευτικός επιμορφώνεται συστηματικά μπορεί να καταστεί αποτελεσματικός (91.1%), το ΥΠΠ δεν φαίνεται πρόθυμο να αναπτύξει επαγγελματικά και να βελτιώσει τους εκπαιδευτικούς, όπως εξάλλου συστήνεται από την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007).

Η τακτική αυτή αποτελεί σοβαρή παράλειψη, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για θέματα χειρισμού των παιδιών με αναπηρία, αφού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν είχαν τέτοια επιμόρφωση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (80%) και επομένως αισθάνονται ανέτοιμοι να χειριστούν παιδιά με αναπηρία, παρόλο που οι περισσότεροι είχαν παιδιά με αναπηρία στην τάξη τους (71.1%) και είχαν εργαστεί σε σχολείο με ειδική μονάδα (66.2%), ενώ περίπου οι μισοί είχαν διδάξει μαθήματα στήριξης (50.2%). Στα πλαίσια αυτά, οι συμμετέχοντες εξήγησαν ότι η απουσία επιμόρφωσης αποτελεί πηγή άγχους για τον εκπαιδευτικό :

«Εγώ δεν νιώθω ικανός να πάω εκεί γιατί δεν είχα καμιά κατάρτιση. Θα έπρεπε να υπάρχουν επιμορφωτικά προγράμματα και κάποια μαθήματα για όλους τους καθηγητές για να καταρτιστούμε.» (Γιάννης-Κ3, Γυμνάσιο, 24 χρ.υ.)

«Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο αλλά πιστεύω θέλουμε επιμόρφωση. Προσωπικά εγώ που δουλεύω τόσα χρόνια στη δημόσια εκπαίδευση δεν είχα καμιά επιμόρφωση και πάντα έχω αλφαβητισμό ή στήριξη. Θα ήθελα να είχα και θεωρητική και πρακτική επιμόρφωση.» (Ελεάνα-Κ10, Γυμνάσιο, 9 χρ.υ.)

«Και μου έδωσαν τη μονάδα χωρίς να έχω καμιά εμπειρία και καμία επιμόρφωση. Ένιωθα άγχος και ανασφάλεια, ‘τι διδάσκω, τι κάνω, είμαι σωστός;’ Γιατί δεν είχα καμιά εκπαίδευση πώς να χειριστώ τα παιδιά, ούτε και αναλυτικό για να ξέρω τι να κάμω. Θα ήθελα να είχα περισσότερες γνώσεις πάνω σε αυτά τα θέματα, πώς να διαχειριστώ καταστάσεις, αλλά και στο γνωστικό τομέα, τι να διδάξω.» (Λάμπρος–Κ12, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

Αξιοσημείωτο πάντως είναι ότι, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, οι εκπαιδευτικοί που είχαν θέματα Ειδικής Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους έχουν λιγότερο ρατσιστικές απόψεις όσον αφορά τα παιδιά με αναπηρία (π.χ. θεωρούν ότι τα παιδιά με αναπηρία δεν ενοχλούν όταν είναι στη γενική τάξη). Πάντως, λόγω ακριβώς της απουσίας επιμόρφωσης, συχνά οι εκπαιδευτικοί είναι σε απόγνωση, αφού δεν ξέρουν πώς να χειριστούν αποτελεσματικά κάποιες δύσκολες καταστάσεις. Έτσι, το ένα τρίτο περίπου των εκπαιδευτικών (32.6%) παραδέχεται ότι υπήρξαν περιπτώσεις που δεν μπορούσε να χειριστεί ένα παιδί με αναπηρία στην τάξη του. Τέτοια μηνύματα απόγνωσης και αδιεξόδου μεταφέρθηκαν από το Λάμπρο και την Εύη:

«Δηλαδή το μίνιμουμ που πρέπει να γίνει είναι να έχει ο καθένας την επιμόρφωση του. Δεν γίνεται να πηγαίνεις χωρίς τίποτε. Το έπαθα εγώ την πρώτη χρονιά. Είχα όλη την καλή διάθεση, με αγαπούσαν, μου το έλεγαν και οι γονείς, αλλά υπήρχαν περιπτώσεις που δεν ήξερα τι να κάμω και πώς να τους χειριστώ. Ένιωθα πολύ άβολα εκείνες τις στιγμές, τι πρέπει να πω, τι πρέπει να κάμω, γίνονταν κάποια πράγματα που έρχομουν κι εγώ σε αμηχανία. Το αντιμετώπιζα με πολύ διαφορετικό τρόπο από ότι όταν ήταν στην τάξη. Στην τάξη μπορούσα να θυμώσω, να κάμω, αλλά εκεί δεν ήξερα πώς να αντιδράσω, π.χ. σε περίπτωση βίας, μου έτυχε παιδί με σχιζοφρένεια να κτυπά τα πράγματα πάνω κάτω και να μην ξέρω τι να κάμω.» (Λάμπρος–Κ12, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

«Δημιουργούνται σοβαρά προβλήματα στο σχολείο τα οποία αντιμετωπίζονται με προχειρότητες. Έρχεται μια φορά η Ομάδα Άμεσης Παρέμβασης όταν τους καλέσουμε γιατί τα πράγματα έφτασαν στο απροχώρητο, μας στέλνουν και υλικό έτσι τυπικά, αλλά δεν μας εξηγούν ούτε τι να κάμουμε, ούτε πώς να το κάμουμε και δεν έχουμε και καμιά κατάρτιση για να το κάμουμε μόνοι μας.» (Εύη–ΒΔ5, Λύκειο, 25 χρ.υ.)

Αν και αποτελεί κοινή παραδοχή λοιπόν σχεδόν όλων των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης ότι μόνο μέσα από επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταστούν ικανοί να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία και να είναι αποτελεσματικοί (91.1%), δεν υπήρξε συμφωνία ανάμεσα στους συμμετέχοντες όσον αφορά τον ιδανικό χρόνο, την επιθυμητή διάρκεια και το περιεχόμενο τέτοιων επιμορφωτικών σεμιναρίων. Ανάμεσα σε άλλα λοιπόν, οι συμμετέχοντες πρότειναν τα ακόλουθα:

«Χρειαζόμαστε επιμόρφωση που να μας λέει πώς να διδάζουμε τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τι να τα διδάζουμε, πώς να τα χειριστούμε τα παιδιά με ψυχολογικά προβλήματα που δεν θέλουν να μάθουν και η χαρά τους είναι να μην αφήνουν τους άλλους να μάθουν, τι να κάμουμε σε μια τάξη που έχουν όλοι πρόβλημα, ποιον να αφήσεις και ποιον να βοηθήσεις. Συγκεκριμένα πράγματα! Η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται αρχές του χρόνου για εκείνους που αναλαμβάνουν τη στήριξη. Και όχι Σάββατα που τα κάνουν τελευταίως, γιατί έχουμε και οικογένεια.» (Ελισάβετ–ΒΔ1, Γυμνάσιο, 31, χρ.υ.)

«Για να λυθεί το πρόβλημα θεωρώ απαραίτητη την επιμόρφωση, άκρως απαραίτητη, τη συνεργασία με ειδικούς, με ανθρώπους που ξέρουν να αντιμετωπίζουν τέτοιες περιπτώσεις. Αφού μου δίνεις έτσι ευθύνη, είναι πάρα πολύ καλό να ξέρω. Επιμόρφωση και μετά επίβλεψη και αξιολόγηση. Απαραίτητο. Κάτι που δεν γίνεται. Θα ήταν καλό η επιμόρφωση να μην είναι σε ώρα σχολείου, ώστε εκείνος που θα το κάμει να είναι γιατί το θέλει. Μπορεί να αξιοποιηθεί και το διήμερο του εκπαιδευτικού, Σαββατοκυρίακα και απογεύματα.» (Λένια–Κ13, Λύκειο, 7 χρ.υ.)

Αξιοσημείωτο είναι ότι αρκετοί από τους συμμετέχοντες ζητούν πιο πρακτικό περιεχόμενο και ανταλλαγή εμπειριών:

«Για μένα που έχω ένα σωρό υποχρεώσεις και μικρά παιδιά είναι δύσκολο να πάω να παρακολουθήσω ένα σεμινάριο. Θα μου πεις μα θα σου χρειαστεί στο μέλλον, και ναι θα επωφεληθώ, αλλά είναι και το θέμα χρόνου. Μόνο το διήμερο του εκπαιδευτικού θα μπορούσα να παρακολουθήσω ή σε σχολικό χρόνο. Και να είναι πρακτικό, με τις θεωρίες μπουχτήσαμε πια. Θέλουμε πιο απτά πράγματα.» (Ανθή–Κ7, Εσπερινό, 13 χρ.υ.)

«Θα ήταν όμως καλό να επιμορφωνόμαστε εκείνες τις δεκαπέντε μέρες του Ιούνη που δεν έχουμε τίποτε άλλο να κάμουμε και καθόμαστε ή στο διήμερο του

εκπαιδευτικού. Και τα σεμινάρια να είναι πρακτικά. Να ανταλλάσσουμε εμπειρίες, 'εγώ έκαμα τούτο και πέτυχε, εσύ πώς το αντιμετώπισες; Τι έκαμες; Πώς το είδες; '» (Αντρέας-Κ1, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

«Θα ήταν χρήσιμο να παρακολουθήσουμε σεμινάρια με βιωματικά εργαστήρια. Να μας δίνουν περιπτώσεις και να συζητούμε τι νομίζουμε ότι συμβαίνει και τι θα εκάναμε. Πρέπει να παρακολουθήσουν όλοι οι εκπαιδευτικοί τέτοια σεμινάρια.» (Εύη-ΒΔ5, Λύκειο, 25 χρ.υ.)

Βέβαια, σύμφωνα με τη Ζήνα και την Εύη, ακόμα και όταν το ΥΠΠ δεν προσφέρει τις ευκαιρίες επιμόρφωσης που θα έπρεπε, πάντα υπάρχουν σεμινάρια από άλλους φορείς (π.χ. Κυπριακός Όμιλος Ενιαίας Εκπαίδευσης (ΚΟΕΕ), Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου), τα οποία θα μπορούσε κάποιος που θέλει να επιμορφωθεί να πάει να παρακολουθήσει:

«Αν έχεις συνείδηση και θέλεις να προσφέρεις, τότε θα πας να παρακολουθήσεις σεμινάρια. Γιατί όταν μπεις σε αυτό το χώρο καταλαβαίνεις ότι χρειάζεσαι επιμόρφωση. Και θέλει πολλή δουλειά να ετοιμάσεις υλικό γιατί δεν υπάρχει τίποτε έτοιμο. Μόνοι μας αποφασίζουμε τι θα κάμουμε.» (Ζήνα-Κ8, Λύκειο, 12 χρ.υ.)

«Όποτε είχε προαιρετικά σεμινάρια για θέματα ειδικής αγωγής πάντα τα παρακολουθούσα. Ήταν πολύ βοηθητικά.» (Εύη-ΒΔ5, Λύκειο, 25 χρ.υ.)

Παρά λοιπόν την ανάγκη τακτικής και συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί και να βελτιώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και παρόλο που η ανεπαρκής εκπαίδευση και επιμόρφωση για θέματα παιδιών με αναπηρία φαίνεται να έχει ιδιαίτερα αρνητική επίδραση στην προθυμία των εκπαιδευτικών να υποδεχτούν στην τάξη τους παιδιά με αναπηρία και να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους (Van Reusen et al., 2001· Avramidis & Norwich, 2002· Koutrouba et al., 2006· Ernst & Rogers, 2009), καθόλη τη σχολική χρονιά 2013-14, το ΥΠΠ διοργάνωσε μόνο τέσσερα επιμορφωτικά σεμινάρια για θέματα χειρισμού παιδιών με αναπηρία. Έτσι, αν και αρκετά παιδιά με οπτική αναπηρία φοιτούσαν ήδη στα σχολεία μέσης εκπαίδευσης και επομένως οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να τύχγαναν συνεχούς επιμόρφωσης, το ΥΠΠ διοργάνωσε μονάχα ένα σεμινάριο για την περίπτωση αυτή και μάλιστα επί εθελοντικής βάσης (εγκύκλιος dme6721).

Όπως εξηγεί η Ελεάνα όμως, το πρόβλημα της ανεπαρκούς επιμόρφωσης για τα συγκεκριμένα παιδιά αποβαίνει ιδιαίτερα σοβαρό, αφού ο εκπαιδευτικός προσπαθεί

απεγνωσμένα να ανακαλύψει τρόπο να τα διδάξει, δεδομένου ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είχαν κανένα μάθημα για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (80%):

«Μου έδωσαν στήριξη και είχα μωρά με προβλήματα όρασης. Ένιωθα σαν να με ρίζαν στον ωκεανό χωρίς σωσίβιο. Δεν είχα ξαναδιδάξει τη συγκεκριμένη τάξη, ούτε ήξερα πώς να χειριστώ το μωρό. Και δεν είχα καμιά βοήθεια ούτε από συναδέλφους, ούτε και ήρθε καμιά φορά στο σχολείο ο Συνδετικός Λειτουργός. Δεν μας ενημερώνουν καθόλου.» (Ελεάνα–Κ10, Γυμνάσιο, 9 χρ.υ.)

Κατά παρόμοιο τρόπο, ενώ με βάση τους κανονισμούς που περιγράφονται στην εγκύκλιο με τις κατευθυντήριες γραμμές (dme6761) οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν παιδιά με απώλεια ακοής θα πρέπει να έχουν παρακολουθήσει υποχρεωτικά τα σχετικά σεμινάρια της Σχολής Κωφών, ώστε να είναι ενημερωμένοι για τον ιδιαίτερο τρόπο διδασκαλίας που απαιτείται για τα παιδιά με απώλεια ακοής (π.χ. χρήση νοηματικής), το συγκεκριμένο σεμινάριο προσφέρθηκε μόνο μια φορά, ενώ ο περιορισμός πληθώρας θεμάτων σε ένα μόνο διήμερο δεν εγγυάται απαραίτητα και την εμπέδωση τους ή την απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων, ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να χειριστεί αποτελεσματικά τα παιδιά με απώλεια ακοής, μετά την παρακολούθηση του σεμιναρίου.

Στα ίδια πλαίσια επιμορφωτικής λιτότητας, προσφέρθηκε επίσης από το ΥΠΠ ένα μόνο σεμινάριο για την ειδική Φυσική Αγωγή (εγκύκλιος dme6851) και ένα για τις ειδικές μονάδες (εγκύκλιος dme7004), ενώ πέραν των γενικών κατευθυντήριων γραμμών που στάλθηκαν με την εγκύκλιο dme6761, δεν έγινε καμιά άλλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για άλλα θέματα περί αναπηρίας κατά τη σχολική χρονιά 2013-14, ούτε και καμιά άλλη οργανωμένη ενημέρωση για τα υφιστάμενα προγράμματα ειδικής αγωγής και αλφαριθμητισμού. Έτσι, παρά τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα επιμορφωτικών σεμιναρίων, τα οποία ενημερώνουν για κρίσιμα θέματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς, όπως ήταν για παράδειγμα οι εκπαιδευτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις της οπτικής αναπηρίας, ή οι δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία για την εκπαίδευση ατόμων με οπτική αναπηρία και οι εξειδικευμένες προσεγγίσεις σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες όπως τα Μαθηματικά (εγκύκλιος dme6721), τα σεμινάρια κατά τη σχολική χρονιά 2013-14 όχι μόνο προσφέρθηκαν άπαξ, αλλά ταυτόχρονα ήταν αποκομμένα από το γενικότερο εκπαιδευτικό συγκείμενο. Πέραν τούτου, σύμφωνα με την πλειονότητα των εκπαιδευτικών κατά την α' φάση της έρευνας, ακόμα και τα

υποχρεωτικά σεμινάρια που γίνονται από τους Επιθεωρητές δύο φορές το χρόνο δεν φαίνονται να έχουν καμία πρακτική χρησιμότητα (59.9%).

Βέβαια, σοβαρές παραλείψεις και ασυνέχειες παρατηρούνται όχι μόνο όσον αφορά την επιμόρφωση που προσφέρεται από το ΥΠΠ, αλλά και τις ευκαιρίες για επιμόρφωση που παρέχονται από εξωτερικούς φορείς σε συνεργασία με το ΥΠΠ. Έτσι, από τη Σχολή Κωφών προσφέρθηκε μόνο μια διάλεξη για θέματα εκπαίδευσης παιδιών με απώλεια ακοής κατά τη σχολική χρονιά 2013-14, η οποία όμως ήταν στα Αγγλικά (εγκύκλιος dme7125), ενώ η προσφορά δωρεάν μαθημάτων εκμάθησης της κυπριακής νοηματικής αφορούσε μόνο τα παιδιά με απώλεια ακοής και όχι τους εκπαιδευτικούς (εγκύκλιος dme6884). Οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να αγνοούνται επίσης και από την ΠΟΣΥΓΟΠΕΑ, αφού η ενημέρωση σχετικά με τις υφιστάμενες δομές που προσφέρονται στα παιδιά με αναπηρία, αφού ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στο γενικό σχολείο, αφορούσε μόνο τους γονείς των παιδιών με αναπηρία (εγκύκλιος dme7192), ενώ εξίσου σοβαρή παράλειψη αποτελεί στην ίδια εγκύκλιο η μη αναφορά σε σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως ενδεχόμενο για τους απόφοιτους με αναπηρία, παρά το γεγονός ότι ένας από τους στόχους των προγραμμάτων ειδικής αγωγής είναι και η διασφάλιση ίσων ευκαιριών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Αναγκαίες αλλαγές Vs Συμφέροντα και ισχυροί

Παρά τις ατέλειες των προγραμμάτων ειδικής αγωγής και τις παραλείψεις και ασυνέχειες της πολιτικής του ΥΠΠ, που παραπέμπουν στην ενσωμάτωση και την ένταξη παρά στην ενιαία εκπαίδευση, δηλαδή στην προσαρμογή του παιδιού στο εκπαιδευτικό σύστημα αντί της προσαρμογής του συστήματος στις ανάγκες του παιδιού (Tomlinson, 2012), θεωρούνται σημαντική πρόοδος σε σχέση τον αναχρονιστικό νόμο του 1979 και τις προηγούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές (Φτιάκα, 2007). Εξάλλου, σύμφωνα με την εγκύκλιο με τις κατευθυντήριες γραμμές (dme6761), για κάποιες περιπτώσεις παιδιών με αναπηρία όπως τα παιδιά με απώλεια ακοής, γίνεται ήδη τροποποίηση του περιβάλλοντος της τάξης ώστε να συνάδει με τις ανάγκες του παιδιού (π.χ. μπαίνει χαλί στο δάπεδο που απορροφά τους θορύβους), οπότε σε αυτή την περίπτωση φαίνεται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα προσαρμόζεται στο τι χρειάζεται το παιδί με αναπηρία. Επομένως μπορεί να θεωρηθεί ότι τέτοιες αναγκαίες αλλαγές μπορούν να υλοποιηθούν σε μεγαλύτερο εύρος στο μέλλον, ούτως ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων ανεξαιρέτως των παιδιών με αναπηρία.

Για να αλλάξουν λοιπόν τα πράγματα, κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να γίνεται καλύτερη αξιολόγηση των μαθητών που εγκρίνονται για προγράμματα ειδικής αγωγής:

«Για να λειτουργήσει η στήριξη πρέπει να μπαίνουν μόνο τα μωρά που πραγματικά έχουν πρόβλημα και που θέλουν να μπαίνουν γιατί θέλουν να μάθουν κάτι κι όχι για να έχουν διευκολύνσεις και για να περνούν πιο εύκολα.» (Ελεάνα–Κ10, Γυμνάσιο, 9 χρ.υ.)

«Ο στόχος μας είναι κανένα παιδί που χρειάζεται στήριξη να μην μείνει χωρίς στήριξη. Αλλά γίνονται λάθη. Πολλές φορές έρχεται ένα παιδί που θα έπρεπε να είχε βοήθεια από το Γυμνάσιο αλλά τίποτα. Και εδώ ακριβώς είναι που το σύστημα νοσεί. Φταίει και το σχολείο, φταίνε και οι γονείς. Ο μόνος που δεν φταίει αλλά πληρώνει είναι το παιδί. Βέβαια υπάρχει και το ανάποδο. Υπάρχουν γονείς που διεκδικούν χωρίς να έχει κάτι το παιδί για να ωφεληθούν από τις παροχές που θα έχει το παιδί για να μπει στο πανεπιστήμιο. Και θέλει πολλή προσοχή και αυστηρότητα ώστε να μην πέσουμε σε αυτή την παγίδα.» (Μάριος, Δ1–Λύκειο, 34 χρ.υ.)

Άλλοι εκπαιδευτικοί προτείνουν πιο ριζοσπαστικές λύσεις που περιλαμβάνουν κατάργηση της ώρας της στήριξης και μείωση του αριθμού των μαθητών στην τάξη, ώστε η στήριξη να γίνεται στα πλαίσια του γενικού μαθήματος. Αυτό εξάλλου αποτελεί και πρόνοια των κανονισμών του ΥΠΠ (2012), για την ειδική εκπαίδευση, σύμφωνα με τους οποίους η Επαρχιακή Επιτροπή μπορεί να αποφασίσει μείωση του αριθμού των μαθητών στο τμήμα, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών με αναπηρία που φοιτούν σε αυτό. Παράλληλα σημαντικός κρίνεται και ο ρόλος που θα μπορούσε να έχει και ένας δεύτερος εκπαιδευτικός στην τάξη, καθώς και η αλλαγή της κουλτούρας του εκπαιδευτικού, αφού αυτό που αποκλείει τελικά το μαθητή δεν είναι η αναπηρία του, αλλά η περιοριστική προσέγγιση του εκπαιδευτικού (Richards & Armstrong, 2011). Έτσι αναφέρθηκε:

«Αν τα μωρά στην τάξη ήταν πιο λίγα, δεκατέσσερα-δεκαπέντε, και θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να δουλεύουν μέσα στην τάξη και να μην βγαίνουν από την τάξη αλλά να τα αναλαμβάνει ο καθηγητής της τάξης και να δουλεύει εξατομικευμένα.» (Εύη–ΒΔ5, Λύκειο, 25 χρ.υ.)

«Σε αυτό το σχολείο είμαστε τριάντα καθηγητές που κάνουμε στήριξη από πέντε-έξι ώρες ο καθένας. Θα μπορούσε αντί να με βάζουν να κάνω στήριξη σε έξι-εφτά μαθητές από διάφορα τμήματα και μένα και τους άλλους καθηγητές, να

μοιράζεται το τμήμα εκείνη την ώρα και τα παιδιά να κάνουν το μάθημα τους στην τάξη με τους άλλους συμμαθητές τους.» (Παναγιώτα–Κ6, Τεχνική Σχολή, 18 χρ.υ.)

«Η βάση για να γίνουν αλλαγές είναι ο εκπαιδευτικός και να μειωθεί ο αριθμός των μαθητών μέσα στην τάξη. Είναι σημαντικό για μένα να καταλάβει το Υπουργείο ότι η μεταρρύθμιση δεν κρύβεται στην αλλαγή των βιβλίων. Το πιο σημαντικό είναι να γίνει ουσιαστική μεταρρύθμιση, να καταλάβουμε ποιος είναι ο στόχος μας μέσα στα σχολεία, να υπάρξουν τα εθνικά επίπεδα, να ξέρει ο γονιός ότι τελειώνοντας το παιδί του την τάξη του θα πρέπει να γνωρίζει αυτά και αυτά και αυτά. Να' χουν δημοσιευτεί, όχι να τα ξέρουμε εμείς κι εμείς. Επίσης να μπει ο θεσμός του δεύτερου καθηγητή μέσα στην τάξη όταν έχει άτομα με ειδικές ανάγκες και να προσπαθήσουμε να αλλάξουμε την κουλτούρα. Τι πάει να πει να είμαι καθηγητής, τι πάει να πει να διδάσκω.» (Αναστάσης–ΣΛ1, Απόσπαση, 20 χρ.υ.)

Βέβαια, με την ιδέα του δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη δεν φαίνονται να συμφωνούν όλοι οι εκπαιδευτικοί, παρά το γεγονός ότι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η παρουσία του συνήθως σχετίζεται με βελτίωση του μαθησιακού κλίματος, μεγιστοποίηση του διδακτικού χρόνου και καλύτερα αποτελέσματα όσον αφορά την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών (Symeonidou, 2002a; Frederickson & Cline, 2009; Farrell, 2011; Richards & Armstrong, 2011):

«Νομίζω ο δεύτερος εκπαιδευτικός στην τάξη δεν μπορεί να λειτουργήσει όπως είναι τα πράγματα σήμερα. Χρειάζεται κατάλληλη διαρρύθμιση και υποδομές που δυστυχώς δεν υπάρχουν, συνεργασία και οργάνωση του μαθήματος. Και πρέπει να γίνεται με τρόπο που οι μαθητές να μην νιώθουν ότι υπάρχει και άλλος εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη.» (Δήμητρα–Κ9, Γυμνάσιο, 10 χρ.υ.)

«Δεν θα μου άρεσε να έχω δεύτερο εκπαιδευτικό στην τάξη, δεν θα ένιωθα άνετα, εκτός αν ήταν κάποιο άτομο που ξέρω και θα μπορούσα να συνεργαστώ μαζί του.» (Ελεάνα–Κ10, Γυμνάσιο, 9 χρ.υ.)

Παρόλη τη σοβαρότητα των πιο πάνω προβλημάτων, η πιο σημαντική παράλειψη για τους εκπαιδευτικούς είναι ότι δεν έχει γίνει ακόμα καμία αξιολόγηση του προγράμματος, ώστε να διερευνηθεί η σχέση κόστους-αποτελέσματος. Πάντως, η απουσία τόσο συντρέχουσας όσο και τελικής αξιολόγησης αποτελεί ένα ιδιαίτερα αρνητικό παράγοντα σύμφωνα με τον κύκλο

διαμόρφωση πολιτικής, ο οποίος δεν επιτρέπει τον έγκαιρο εντοπισμό των προβλημάτων και το σχεδιασμό βελτιώσεων, ούτως ώστε, μέσα από τις απαραίτητες μεταρρυθμίσεις και τροποποιήσεις, το πρόγραμμα να καταστεί πιο αποτελεσματικό (Birkland, 2007· Jann & Wegrich, 2007· Pülz & Treib, 2007· Sidney, 2007). Όπως δήλωσαν οι συμμετέχοντες:

«Και δεν έγινε ποτέ καμιά αξιολόγηση της στήριξης. Δηλαδή έγινε αυτό το πράγμα. Εληφθήκαν τούτα τα μέτρα. Δηλαδή είπαν ότι τούτα τα παιδιά θα είναι στη στήριξη. Μετά όμως είδαν αν βελτιώθηκε η κατάσταση αυτών των παιδιών; Και τι εκάμαμε στο τέλος της ημέρας; Δίνονται πάρα πολλά λεφτά και δεν ξέρουμε αν πράγματι γίνεται δουλειά! Ή σωστή δουλειά! Και γιατί να πρέπει να χάσει ή τα αγγλικά του ή τα γαλλικά του. Ποιος μου λέει ότι στη γλώσσα δεν είναι καλός. Και γιατί να πρέπει να τα χάσει και να πληρώσει ο γονιός για να τα κάμει το απόγευμα.» (Γιούλα–Κ11, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

«Δεν έχουν γίνει κάποιες μελέτες που να αποδεικνύουν ότι βοηθά τούτο το πράγμα που γίνεται με τη στήριξη. Ενώ δίνονται πολλά χρήματα, το αντίκρισμα δεν είναι τόσο σημαντικό όσο τα έξοδα που κάνει το κράτος. Οι ώρες της στήριξης είναι συνήθως χαμένες. Δεν θα ήταν έτσι αν γινόταν σωστή επιλογή των εκπαιδευτικών, καλός έλεγχος και ενημέρωση γενικά στο σχολείο όσον αφορά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Και πρέπει να γίνει και κάποια στατιστική έρευνα, εβοηθήθηκαν, δεν εβοηθήθηκαν, τι γίνεται;» (Νάσια–ΒΔ3, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

Το πιο αντιφατικό βέβαια σύμφωνα με το Μιχάλη είναι ότι οι πεφωτισμένοι ‘ειδικοί’ έκριναν ότι τα παιδιά που συμμετέχουν στο πρόγραμμα στήριξης μπορούν να είναι στην τάξη για κάποια μαθήματα ενώ για άλλα όχι, αποφασίζοντας εκείνοι αυθαίρετα ποια πρέπει να είναι, χωρίς να ρωτήσουν ποτέ τα ίδια τα παιδιά, όντας αλάνθαστοι ως ‘ειδικοί’:

«Νομίζω ότι τα έξοδα είναι πολλά και τα αποτελέσματα πενιχρά για τούτα τα προγράμματα. Στο κάτω-κάτω αφού για τα άλλα τα μαθήματα γίνεται να είναι όλοι μέσα στην ίδια τάξη, γιατί για τα Ελληνικά και τα Μαθηματικά να θεωρείται ότι δεν μπορεί να είναι στην ίδια τάξη με τους άλλους.» (Μιχάλης–ΒΔ2, Γυμνάσιο, 30 χρ.υ.)

Πάντως η μετάθεση της ευθύνης της λήψης απόφασης στους ειδικούς φαίνεται να αποτελεί γενικότερη τάση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, όπως διαφάνηκε κατά την α΄ φάση της έρευνας.

Από την άλλη, αφού τα έξοδα που γίνονται για να υλοποιηθούν τα προγράμματα ειδικής αγωγής δεν φαίνονται να είναι ανάλογα με το μαθησιακό κέρδος των μαθητών, μπορεί να θεωρηθεί ότι εκείνοι που επωφελούνται από τα προγράμματα αυτά είναι τελικά κάποιοι άλλοι. Σύμφωνα με την Tomlinson (2012), τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί μια τεράστια βιομηχανία της ειδικής εκπαίδευσης που έχει αναγάγει την παροχή στήριξης στα παιδιά με αναπηρία σε επικερδή επιχείρηση και επομένως προωθεί τον εντοπισμό από τους ειδικούς όσο το δυνατόν περισσότερων παιδιών με ‘ειδικές ανάγκες’, καθώς και την ένταξή τους στα γενικά σχολεία, ώστε τα κέρδη της να πολλαπλασιάζονται μέσα από τον υλικότεχνικό εξοπλισμό των σχολείων και τις διευθετήσεις που πρέπει να γίνουν για διεξαγωγή ειδικών προγραμμάτων. Από την άλλη, η προώθηση της παντοδυναμίας των ειδικών φαίνεται να εξυπηρετεί επίσης και το γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού, μέσα από τη διαμόρφωση ενός νόμου-πανάκειας που μεταθέτει την ευθύνη της εμπειρογνομosύνης στους ειδικούς, απελευθερώνεται η εξουσία από την ανάγκη να παρεμβαίνει ξεχωριστά για κάθε περίπτωση, ενώ παράλληλα αποφορτώνεται ο μηχανισμός πολιτικών αποφάσεων που αφορούν παροχές ή παραχωρήσεις σε ευρύτερες κοινωνικές ομάδες (Λιανός, 2007; Gross, 2008).

Η άποψη για εξυπηρέτηση συμφερόντων πίσω από τη λειτουργία των προγραμμάτων ειδικής αγωγής φαίνεται να επιβεβαιώνεται από εκπαιδευτικό που πήρε μέρος στις συνεντεύξεις και ο οποίος ήταν πρώην μέλος της ΟΕΛΜΕΚ:

«Η ΟΕΛΜΕΚ δεν ασχολήθηκε ποτέ με αυτά τα θέματα γιατί ασχολείται με συνδικαλιστικά. Ούτε αυτά τα προγράμματα δυσκόλευαν το έργο των εκπαιδευτικών να χρειαστεί να επέμβει η οργάνωση, αντίθετα τα δέχονταν οι εκπαιδευτικοί διότι είχαν ωφέλειες. Έπαιρναν παραπάνω ώρες ο κάθε κλάδος και ευκολυνόταν το πρόγραμμα κάθε καθηγητή που είχε τούτα τα προγράμματα. Η στήριξη θεωρείται πιο εύκολη για τον καθηγητή. Διότι γλιτώνει τμήμα ολόκληρο, διόρθωμα, διαγωνίσματα, γίνεται πόλεμος για τη στήριξη. Ότι γίνεται μάθημα, γίνεται. Αλλά ποιο το αποτέλεσμα; Αφού τούτα τα παιδιά, τι θα γίνει επιστήμονας; Για τούτα τα παιδιά η στήριξη θα ήταν κατανοητό να είναι ψυχολογική. Τούτο το αποτέλεσμα είναι σωστό, τούτη η προσέγγιση. Αλλά η εκπαιδευτική στήριξη, όπου και να πάει, αν τα καταφέρει και ξέρει κάτι παραπάνω ποιο το όφελος; Αφού πάλι είναι πιο κάτω. Ό, τι και να κάμεις, δεν θα πετύχει. Αφού δεν θα μάθει. Τούτη η κατηγορία μαθητών δεν μπορεί να συναγωνιστεί τους άλλους για πανεπιστήμιο.

Οπότε και πώς έμαθε κάτι παραπάνω τι έγινε.» (Μιχάλης-ΒΔ2, Γυμνάσιο, 30 χρ.υ.)

Όπως προκύπτει λοιπόν από τα λεγόμενα του Μιχάλη, τελικά το πρόγραμμα της στήριξης συνεχίζει να λειτουργεί, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί το θεωρούν άσκοπο, όντας πεπεισμένοι ότι τα παιδιά με αναπηρία έχουν μειωμένες δυνατότητες, απλά και μόνο επειδή εξυπηρετούνται οι εκπαιδευτικοί από συνδικαλιστική άποψη. Βέβαια, ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατ' ακρίβεια είναι άλλος.

Ελένη Δαμιανίδου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13

ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται η εκπαιδευτική πρακτική και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στην Κύπρο.

Εκπαιδευτική πρακτική: η ώρα της αλήθειας

Το τι κάνουν στην πράξη οι κύπριοι εκπαιδευτικοί μέσης εκπαίδευσης, διερευνήθηκε μέσα από τις δηλώσεις 15, 16, 17, 18, 19 και 20 του μέρους Β.2, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 19. Έτσι οι εκπαιδευτικοί στη μεγάλη τους πλειοψηφία δηλώνουν ότι δεν αποφεύγουν να αναλάβουν μια τάξη που έχει μέσα μαθητές με αναπηρία (82.5%). Δεν ξεκαθαρίζουν όμως κατά πόσον δυσκολεύονται να χειριστούν παιδιά με αναπηρία, αφού το 41% των συμμετεχόντων ισχυρίζεται ότι δεν έχει δυσκολία χειρισμού, το 32.6% παραδέχεται ότι έχει, ενώ το 26.4% τηρεί ουδέτερη στάση. Παρά τη σύγχυση που φαίνεται να επικρατεί όσον αφορά το χειρισμό των παιδιών με αναπηρία, μόνο το ένα τέταρτο των συμμετεχόντων συμβουλεύεται το γονιό για τον ενδεδειγμένο τρόπο χειρισμού του παιδιού του (29.1%). Πάντως, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι έχει λιγότερες απαιτήσεις από τα παιδιά με αναπηρία (76.7%), ενώ επίσης ενθαρρύνει τα παιδιά της τάξης να συμμετέχουν σε φιλανθρωπικές δραστηριότητες του τύπου Ραδιομαραθώνιος (83.5%). Παράλληλα, περίπου οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι ακολουθούν πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα κατά την ώρα της εκπαιδευτικής πράξης (50.9%).

Πίνακας 19

Εφαρμοσμένη καθημερινή πρακτική σε επίπεδο τάξης

ΔΗΛΩΣΗ	Δ/ΔΑ		ΟΥ		Σ/ΣΑ	
	N	%	N	%	N	%
15. Αν ξέρω ότι υπάρχει παιδί με ειδικές ανάγκες σε μια τάξη τότε αποφεύγω να πάρω μαθήματα σε εκείνη την τάξη.	433	82.5%	69	13.1%	23	4.4%
16. Μου έτυχε να δυσκολεύομαι να χειριστώ ένα παιδί με ειδικές ανάγκες στην τάξη μου.	214	41.0%	138	26.4%	170	32.06%
17. Ενθαρρύνω τα παιδιά της τάξης μου να συμμετέχουν σε φιλανθρωπικές δραστηριότητες όπως ο Ραδιομαραθώνιος.	18	3.4%	69	13.9%	440	83.5%

18. Ακολουθώ πιστά αυτά που λέει το αναλυτικό πρόγραμμα ότι πρέπει να διδάξω.	123	23.2%	137	25.8%	270	50.9%
19. Συνήθως έχω λιγότερες απαιτήσεις από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης μου.	56	10.5%	68	12.8%	408	76.7%
20. Συνήθως ρωτώ πρώτα τους γονείς και μετά αποφασίζω πώς θα χειριστώ κάποιο μαθητή.	222	41.7%	156	29.3%	155	29.1%

Συσχετίσεις ανάμεσα στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών. Όλες οι πιο πάνω δηλώσεις ελέγχθηκαν με το στατιστικό έλεγχο Pearson για ύπαρξη πιθανών συσχετίσεων. Έτσι, για τη δήλωση 15 (‘Αν ξέρω ότι υπάρχει παιδί με ειδικές ανάγκες σε μια τάξη τότε αποφεύγω να πάρω μαθήματα σε εκείνη την τάξη’) βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με τη δήλωση 5 (‘Για να είναι αποτελεσματικός ένας εκπαιδευτικός πρέπει να επιμορφώνεται συστηματικά’) ($r=-0.183$, $p<0.01$) και στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τις δηλώσεις 10 (‘Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συνήθως ενοχλούν την ώρα του μαθήματος’) ($r=0.209$, $p<0.01$) και 12 (‘Όταν υπάρχει παιδί με ειδικές ανάγκες στην τάξη τότε το μάθημα επηρεάζεται αρνητικά’) ($r=0.313$, $p<0.01$). Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί που αποφεύγουν να διδάξουν σε τάξεις με παιδιά με αναπηρία πιστεύουν ότι τα παιδιά με αναπηρία είναι ενοχλητικά και επηρεάζουν αρνητικά το μάθημα, ενώ θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζονται επιμόρφωση για να είναι αποτελεσματικοί.

Επιπρόσθετα, για τη δήλωση 16 (‘Μου έτυχε να δυσκολεύομαι να χειριστώ ένα παιδί με ειδικές ανάγκες στην τάξη μου’) βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τις δηλώσεις 2 (‘Πιστεύω ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι δυσλειτουργικό’) ($r=0.097$, $p<0.05$), 4 (‘Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αλλάξει τις αντιλήψεις των μαθητών του αν το προσπαθήσει μεθοδικά’) ($r=0.093$, $p<0.05$), 10 (‘Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συνήθως ενοχλούν την ώρα του μαθήματος’) ($r=0.224$, $p<0.01$), 12 (‘Όταν υπάρχει παιδί με ειδικές ανάγκες στην τάξη τότε το μάθημα επηρεάζεται αρνητικά’) ($r=0.249$, $p<0.01$), 13 (‘Πιστεύω ότι η κυπριακή κοινωνία είναι προκατειλημμένη απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες’) ($r=0.114$, $p<0.01$) και 15 (‘Αν ξέρω ότι υπάρχει παιδί με ειδικές ανάγκες σε μια τάξη τότε αποφεύγω να πάρω μαθήματα σε εκείνη την τάξη’) ($r=0.233$, $p<0.01$). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που δυσκολεύονται να χειριστούν τα παιδιά με αναπηρία, πιστεύουν ότι τα παιδιά με αναπηρία είναι ενοχλητικά και επηρεάζουν το μάθημα αρνητικά, ενώ αποφεύγουν να πάρουν μάθημα σε εκείνη την τάξη. Επίσης, πιστεύουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα

δυσλειτουργεί. Παράλληλα, θεωρούν ότι μπορούν να αλλάξουν τις αντιλήψεις των μαθητών τους αν το θέλουν.

Όσον αφορά τη δήλωση 17 ('Ενθαρρύνω τα παιδιά της τάξης μου να συμμετέχουν σε φιλανθρωπικές δραστηριότητες όπως ο Ραδιομαραθώνιος') βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τις δηλώσεις 5 ('Για να είναι αποτελεσματικός ένας εκπαιδευτικός πρέπει να επιμορφώνεται συστηματικά') ($r=0.289$, $p<0.01$), 6 ('Ο τρόπος που είναι δομημένο το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου δεν αφήνει τους εκπαιδευτικούς να πάρουν πρωτοβουλίες') ($r=0.100$, $p<0.05$) και 11 ('Είναι πραγματικά αξιοθαύμαστο ένα παιδί με ειδικές ανάγκες που καταφέρνει να γράψει πάνω από τη βάση σε ένα διαγώνισμα') ($r=0.162$, $p<0.01$). Παράλληλα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με τις δηλώσεις 9 ('Ο κύριος λόγος που ένας μαθητής έχει χαμηλές επιδόσεις είναι γιατί δεν διαβάζει αρκετά') ($r=-0.101$, $p<0.05$), 12 ('Όταν υπάρχει παιδί με ειδικές ανάγκες στην τάξη τότε το μάθημα επηρεάζεται αρνητικά') ($r=-0.156$, $p<0.01$), 14 ('Τα περισσότερα σχολεία είναι επαρκώς προετοιμασμένα για να παρέχουν ό, τι χρειάζεται ένα παιδί με ειδικές ανάγκες') ($r=-0.099$, $p<0.05$), 15 ('Αν ξέρω ότι υπάρχει παιδί με ειδικές ανάγκες σε μια τάξη τότε αποφεύγω να πάρω μαθήματα σε εκείνη την τάξη') ($r=-0.142$, $p<0.01$) και 16 ('Μου έτυχε να δυσκολεύομαι να χειριστώ ένα παιδί με ειδικές ανάγκες στην τάξη μου') ($r=-0.12$, $p<0.01$). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που προωθούν το φιλανθρωπικό μοντέλο δεν αποφεύγουν τις τάξεις με παιδιά με αναπηρία ούτε και δυσκολεύονται να τα χειριστούν, ενώ πιστεύουν ότι το μάθημα δεν επηρεάζεται αρνητικά από την παρουσία τους. Παράλληλα πιστεύουν ότι τα σχολεία δεν έχουν την υποδομή που απαιτείται για παιδιά με αναπηρία και δεν επιτρέπουν πρωτοβουλίες, ενώ οι ίδιοι χρειάζονται επιμόρφωση για να είναι αποτελεσματικοί. Πέραν τούτου υποστηρίζουν ότι η χαμηλή επίδοση δεν οφείλεται στην ανεπαρκή μελέτη εκ μέρους το μαθητή, ενώ δεν έχουν ψηλές προσδοκίες από τα παιδιά με αναπηρία.

Επιπρόσθετα, η δήλωση 18 ('Ακολουθώ πιστά αυτά που λέει το αναλυτικό πρόγραμμα ότι πρέπει να διδάξω') βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τις δηλώσεις 1 ('Το σύγχρονο σχολείο προσφέρει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση σε όλα τα παιδιά') ($r=0.173$, $p<0.01$), 9 ('Ο κύριος λόγος που ένας μαθητής έχει χαμηλές επιδόσεις είναι γιατί δεν διαβάζει αρκετά') ($r=0.168$, $p<0.01$) και 12 ('Όταν υπάρχει παιδί με ειδικές ανάγκες στην τάξη τότε το μάθημα επηρεάζεται αρνητικά') ($r=0.162$, $p<0.01$). Βρέθηκε επίσης στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με τις δηλώσεις 2 ('Πιστεύω ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι δυσλειτουργικό') ($r=-0.125$, $p<0.01$) και 7 ('Τα υποχρεωτικά σεμινάρια που

γίνονται δύο φορές το χρόνο από τους επιθεωρητές δεν έχουν καμιά πρακτική χρησιμότητα') ($r=-0.100$, $p<0.05$). Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα πιστεύουν ότι το σχολείο προσφέρει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση και δεν είναι δυσλειτουργικό, ενώ τα σεμινάρια των επιθεωρητών είναι χρήσιμα. Παράλληλα πιστεύουν ότι όταν υπάρχει παιδί με αναπηρία στη τάξη το μάθημα επηρεάζεται αρνητικά και ότι οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών οφείλονται στο μη ικανοποιητικό διάβασμα.

Για τη δήλωση 19 ('Συνήθως έχω λιγότερες απαιτήσεις από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης μου') εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τις δηλώσεις 9 ('Ο κύριος λόγος που ένας μαθητής έχει χαμηλές επιδόσεις είναι γιατί δεν διαβάζει αρκετά') ($r=0.091$, $p<0.05$), 10 ('Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συνήθως ενοχλούν την ώρα του μαθήματος') ($r=0.190$, $p<0.01$), 11 ('Είναι πραγματικά αξιοθαύμαστο ένα παιδί με ειδικές ανάγκες που καταφέρνει να γράψει πάνω από τη βάση σε ένα διαγώνισμα') ($r=0.325$, $p<0.01$), 12 ('Όταν υπάρχει παιδί με ειδικές ανάγκες στην τάξη τότε το μάθημα επηρεάζεται αρνητικά') ($r=0.160$, $p<0.01$), 17 ('Ενθαρρύνω τα παιδιά της τάξης μου να συμμετέχουν σε φιλανθρωπικές δραστηριότητες όπως ο Ραδιομαραθώνιος') ($r=0.119$, $p<0.01$) και 18 ('Ακολουθώ πιστά αυτά που λέει το αναλυτικό πρόγραμμα ότι πρέπει να διδάξω') ($r=0.117$, $p<0.01$). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που έχουν λιγότερες απαιτήσεις από τα παιδιά με αναπηρία πιστεύουν ότι οι μαθητές έχουν χαμηλές επιδόσεις γιατί δεν διαβάζουν. Πιστεύουν επίσης ότι τα παιδιά με αναπηρία είναι ενοχλητικά, επηρεάζουν αρνητικά το μάθημα και δεν μπορούν να αποδώσουν όσο τα άλλα παιδιά. Παράλληλα ενθαρρύνουν τη συμμετοχή σε φιλανθρωπίες τύπου Ραδιομαραθώνιος και ακολουθούν πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα.

Τέλος, η δήλωση 20 ('Συνήθως ρωτώ πρώτα τους γονείς και μετά αποφασίζω πώς θα χειριστώ κάποιο μαθητή') βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τις δηλώσεις 8 ('Όταν οι γονείς διαφωνούν με μια απόφαση του σχολείου για το παιδί τους, τότε η απόφαση αυτή πρέπει να ανακαλείται') ($r=0.211$, $p<0.01$), 10 ('Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συνήθως ενοχλούν την ώρα του μαθήματος') ($r=0.096$, $p<0.05$), 11 ('Είναι πραγματικά αξιοθαύμαστο ένα παιδί με ειδικές ανάγκες που καταφέρνει να γράψει πάνω από τη βάση σε ένα διαγώνισμα') ($r=0.325$, $p<0.01$), 12 ('Όταν υπάρχει παιδί με ειδικές ανάγκες στην τάξη τότε το μάθημα επηρεάζεται αρνητικά') ($r=0.159$, $p<0.01$), 14 ('Τα περισσότερα σχολεία είναι επαρκώς προετοιμασμένα για να παρέχουν ό, τι χρειάζεται ένα παιδί με ειδικές ανάγκες') ($r=0.097$, $p<0.05$), 15 ('Αν ξέρω ότι υπάρχει παιδί με ειδικές ανάγκες σε μια τάξη τότε

αποφεύγω να πάρω μαθήματα σε εκείνη την τάξη') ($r=0.092$, $p<0.05$), 16 ('Μου έτυχε να δυσκολεύομαι να χειριστώ ένα παιδί με ειδικές ανάγκες στην τάξη μου') ($r=0.130$, $p<0.01$) και 19 ('Συνήθως έχω λιγότερες απαιτήσεις από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης μου') ($r=0.191$, $p<0.01$). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που συμβουλεύονται τους γονείς κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης αποφεύγουν να πάρουν μαθήματα σε τάξη με παιδιά με αναπηρία, δυσκολεύονται να τα χειριστούν και έχουν λιγότερες απαιτήσεις από αυτά αφού θεωρούν ότι δεν μπορούν να αποδώσουν στα διαγωνίσματα. Πέραν τούτου, πιστεύουν ότι τα παιδιά με αναπηρία είναι ενοχλητικά και επηρεάζουν αρνητικά το μάθημα. Παράλληλα υποστηρίζουν ότι τα σχολεία είναι επαρκώς προετοιμασμένα για να υποδεχτούν παιδιά με αναπηρία.

Ο αντιφατικός ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού

Οι απόψεις των συμμετεχόντων για το ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού διερευνήθηκαν με τις δηλώσεις 4, 5, 7 και 9 του μέρους Β.2. Όπως διαφάνηκε, στη μεγάλη τους πλειοψηφία οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός αφού κατά τη γνώμη τους έχει τη δύναμη να αλλάξει τις απόψεις των μαθητών του (74.5%). Βέβαια, για να είναι ένας εκπαιδευτικός αποτελεσματικός σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι χρειάζεται συστηματική επιμόρφωση (91.1%), αν και πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς επισημαίνουν ότι τα υποχρεωτικά σεμινάρια που οργανώνονται από το ΥΠΠ δύο φορές ετησίως δεν έχουν καμιά πρακτική χρησιμότητα (59.9%). Η σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού φαίνεται να αντικατοπτρίζεται επίσης και στην απόρριψη ή την τήρηση ουδέτερης στάσης όσον αφορά την άποψη ότι ο λόγος που ένας μαθητής έχει χαμηλές επιδόσεις είναι γιατί δεν διαβάζει αρκετά, από το 45% και 23.1% των συμμετεχόντων αντίστοιχα, στάση που πιθανόν υποδηλώνει ανάληψη της ευθύνης για τις επιδόσεις των μαθητών τουλάχιστον κατά ένα μέρος από τον περιβάλλον του μαθητή. Από την άλλη, το ένα τρίτο περίπου των συμμετεχόντων θεωρεί κύριο υπεύθυνο το μαθητή για τις επιδόσεις του (31.9%), καταδεικνύοντας έτσι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καταλήξει πού οφείλεται η αποτυχία των μαθητών τους. Οι πιο πάνω απόψεις των συμμετεχόντων για το ρόλο του εκπαιδευτικού παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα 20.

Πίνακας 20

Απόψεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού

ΔΗΛΩΣΗ	Δ/ΔΑ		ΟΥ		Σ/ΣΑ	
	N	%	N	%	N	%
4. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αλλάξει τις αντιλήψεις των μαθητών του αν το προσπαθήσει μεθοδικά.	35	6.6%	100	18.9%	394	74.5%
5. Για να είναι αποτελεσματικός ένας εκπαιδευτικός πρέπει να επιμορφώνεται συστηματικά.	9	1.7%	38	7.2%	481	91.1%
7. Τα υποχρεωτικά σεμινάρια που γίνονται δυο φορές το χρόνο από τους επιθεωρητές δεν έχουν καμιά πρακτική χρησιμότητα.	103	19.4%	110	20.7%	318	59.9%
9. Ο κύριος λόγος που ένας μαθητής έχει χαμηλές επιδόσεις είναι γιατί δεν διαβάζει.	238	45.2%	122	23.1%	169	31.9%

Συσχετίσεις ανάμεσα στις απόψεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού. Με βάση το στατιστικό έλεγχο Pearson, βρέθηκε ότι η δήλωση 4 (‘Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αλλάξει τις αντιλήψεις των μαθητών του αν το προσπαθήσει μεθοδικά’) έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τη δήλωση 1 (‘Το σύγχρονο σχολείο προσφέρει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση σε όλα τα παιδιά’) ($r=0.088$, $p<0.05$) και τη δήλωση 5 (‘Για να είναι αποτελεσματικός ένας εκπαιδευτικός πρέπει να επιμορφώνεται συστηματικά’) ($r=0.14$, $p<0.01$), καθώς και στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με τη δήλωση 2 (‘Πιστεύω ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι δυσλειτουργικό’) ($r=-0.095$, $p<0.05$). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι μπορούν να αλλάξουν τις αντιλήψεις των μαθητών τους πιστεύουν επίσης ότι το σχολείο προσφέρει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση, ότι η αποτελεσματικότητα είναι θέμα επιμόρφωσης και ότι το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι δυσλειτουργικό.

Όσον αφορά τη δήλωση 7 (‘Τα υποχρεωτικά σεμινάρια που γίνονται δύο φορές το χρόνο από τους επιθεωρητές δεν έχουν καμιά πρακτική χρησιμότητα’), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με τη δήλωση 1 (‘Το σύγχρονο σχολείο προσφέρει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση σε όλα τα παιδιά’) ($r=-0.210$, $p<0.01$) και 6 (‘Ο τρόπος που είναι δομημένο το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου δεν αφήνει τους εκπαιδευτικούς να πάρουν πρωτοβουλίες’) ($r=-0.230$, $p<0.01$). Βρέθηκε επίσης στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τη δήλωση 2 (‘Πιστεύω ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι δυσλειτουργικό’) ($r=0.244$, $p<0.01$). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι τα σεμινάρια των επιθεωρητών δεν είναι χρήσιμα πιστεύουν επίσης ότι το σχολείο δεν προσφέρει ίσες ευκαιρίες

στη μάθηση και ότι είναι δυσλειτουργικό. Παρόλα αυτά θεωρούν ότι αφήνει περιθώρια για πρωτοβουλίες.

Πέραν τούτου, βρέθηκε ότι η δήλωση 9 (‘Ο κύριος λόγος που ένας μαθητής έχει χαμηλές επιδόσεις είναι γιατί δεν διαβάζει αρκετά’) έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τη δήλωση 1 (‘Το σύγχρονο σχολείο προσφέρει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση σε όλα τα παιδιά’) ($r=0.170$, $p<0.01$). Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι οι χαμηλές επιδόσεις οφείλονται στο ανεπαρκές διάβασμα πιστεύουν επίσης ότι το σχολείο προσφέρει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση.

Συνολική αποτίμηση δηλώσεων για την πρακτική και το ρόλο των εκπαιδευτικών

Όπως προκύπτει από τα πιο πάνω, αν και οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να είναι αρκετά εξοικειωμένοι με το θέμα της αναπηρίας, αφού δεν αποφεύγουν τις τάξεις που έχουν παιδιά με αναπηρία, όμως δεν είναι σίγουροι αν μπορούν να τα χειριστούν, πράγμα που πιθανόν σχετίζεται με την έλλειψη επιμόρφωσης που αναφέρθηκε προηγουμένως. Παρόλα αυτά, αντί να συμβουλευονται τους γονείς, οι οποίοι αποτελούν τους καθαυτό γνώστες για την προσωπικότητα και τις ανάγκες του παιδιού τους (Phtiaka, 2001· Ware, 2006), φαίνονται να βυθίζονται στην αδυναμία τους να εντοπίσουν το τι ακριβώς πρέπει να κάμουν, ενώ βρίσκουν ως ασφαλιστική δικλείδα την πιστή τήρηση αυτών που υπαγορεύει το αναλυτικό πρόγραμμα, ανακυκλώνοντας έτσι τις υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας (Giroux, 2011).

Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι ο ρόλος τους στη διαδικασία της μάθησης είναι σημαντικός, πράγμα που βρίσκεται σε συμφωνία με τα ευρήματα ερευνητών, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών (Kyriakides & Creemers, 2008, 2009· Ernst & Rogers, 2009· Sieben & Wallowitz, 2009). Από την άλλη όμως φαίνονται να προβληματίζονται για το ποιος φταίει για τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών και να μην αποδίδουν πια τις αιτίες μόνο στο ανεπαρκές διάβασμα. Κατ’ ακρίβεια, μέσα από τις χαμηλές προσδοκίες που δηλώνουν ότι έχουν για τα παιδιά με αναπηρία και την προσκόλλησή τους στο ιατρικό-φιλανθρωπικό μοντέλο διαιωνίζουν –συχνά χωρίς να το συνειδητοποιούν- το φαύλο κύκλο της αποτυχίας των παιδιών με αναπηρία μέσω μιας αυτοεκπληρούμενης προφητείας και επομένως μπορεί να υποτεθεί ότι είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν τελικά και την κύρια ευθύνη για τη σχολική αποτυχία (Hart et al., 2008· Hodge & Runswick-Cole, 2008).

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που διακατέχονται από στερεότυπα και προκαταλήψεις πιστεύουν επίσης σε μια ωραιοποιημένη εκδοχή ενός σχολείου που φαίνεται να λειτουργεί υποδειγματικά, σύμφωνα με τους τύπους και το φιλανθρωπικό ιδεώδες. Με αυτό τον τρόπο όμως αγνοούν την ουσία της ενιαίας εκπαίδευσης που είναι η μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων των μαθητών μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση, ενώ μεταθέτουν τις αδυναμίες από το σύστημα στο μαθητή. Παράλληλα, η διαπλοκή των ζητημάτων που σχετίζονται με την εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης φαίνεται να περιπλέκεται ακόμα περισσότερο, αφού οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν αποτελεσματική την επιμόρφωση και επομένως θα ήταν δεκτικοί κάποιας παρέμβασης, δεν έχουν εντοπίσει τις ανισότητες που υπάρχουν στην εκπαίδευση και τις δυσλειτουργίες του συστήματος και επομένως καθίσταται δύσκολο να επιδιώξουν την αλλαγή ή να διαφοροποιήσουν τις προσδοκίες που έχουν από τα παιδιά με αναπηρία.

Προσδοκίες των εκπαιδευτικών και επιπτώσεις

Σε συμφωνία με τα ευρήματα από άλλες έρευνες, στις οποίες βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να θεωρούν ότι η μαθησιακή ικανότητα είναι εγγενής και ανάλογη της αναπηρίας του μαθητή, και επομένως καθορίζει το επίπεδο μάθησης που μπορεί να κατακτήσει κάθε παιδί (Avramidis & Norwich, 2002· Graham & Slee, 2008· Hart et al., 2008· Tuval & Orr, 2009), οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις ανέφεραν ότι τα παιδιά με αναπηρία στη γενική τάξη δεν μπορούν ή δεν θέλουν να μάθουν:

«Αρνούνταν να μάθουν! Δηλαδή τους παρακαλούσα, τους κρατούσα με νύχια και με δόντια, με ασκήσεις και με φυλλάδια, για να τους πείσω ότι πρέπει να κάμουμε κάτι. Είχαν μια μόνιμη άρνηση. ‘Βαριέμαι’ ήταν η μόνιμη λέξη που μου έλεγαν.»
(Αλίκη–Κ4, Γυμνάσιο, 23 χρ.υ.)

«Έχω ένα μαθητή με ειδικές ανάγκες φέτος στην τάξη μου. Είναι έξυπνος, αντιλαμβάνεται, αλλά δεν προσπαθεί. Δεν διαβάζει.» (Νάσια–ΒΔ3, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

«Επειδή τούτοι οι μαθητές της στήριξης είναι αδύναμοι, είναι πιο χαμηλά, δεν γίνονται άλματα, ούτε επαναστατικές αλλαγές, δηλαδή να πουν ‘α εγώ τώρα άλλαξα τρόπο ζωής, ως τώρα τα έβλεπα λανθασμένα και θέλω να μάθω, να γίνω, να σπουδάσω’.» (Αντρέας, Κ1–Λύκειο, 29 χρ.υ.)

Στα πλαίσια αυτά, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τα παιδιά με αναπηρία είναι χαμηλές. Ο Λάμπρος και η Χρυσάνθη εξήγησαν τι ακριβώς κάνουν:

«Στο γνωστικό επίπεδο σίγουρα οι προσδοκίες μας από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι πιο χαμηλές. Ό, τι μάθει είναι κέρδος που λέμε. Σίγουρα δεν έχεις τις ίδιες απαιτήσεις ούτε στο γνωστικό ούτε σε άλλο τομέα.» (Λάμπρος–Κ12, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

«Είναι και λίγο ψυχοφθόρο τούτο, διότι από τη μια δένεσαι με τούτα τα μωρά, αλλά από την άλλη κουράζεσαι. Διότι δεν υπάρχει υπόβαθρο και προσπαθείς να χτίσεις, να χτίσεις, να χτίσεις.» (Χρυσάνθη–Κ2, Γυμνάσιο, 27 χρ.υ.)

Επειδή βέβαια συνήθως η αξιολόγηση και ο χαρακτηρισμός των μαθητών στηρίζονται σε στιγμιαίες εντυπώσεις και σε μονολιθικά εξεταστικά δοκίμια, η στάση αυτή φαίνεται να συνεπάγεται αρνητικές επιπτώσεις για τα παιδιά με αναπηρία και να τα καταδικάζει στο φαύλο κύκλο της αποτυχίας, αφού, όπως λέχθηκε και προηγουμένως, στα πλαίσια μιας αυτοεκπληρούμενης προφητείας τα παιδιά από τα οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλές προσδοκίες αρχίζουν να αμφιβάλλουν για τις ικανότητές τους και τελικά δεν μαθαίνουν, επαληθεύοντας έτσι το στιγματισμό τους. Αυτό συμβαίνει, όχι γιατί πραγματικά δεν μπορούν να μάθουν, αλλά γιατί έχουν μειωμένη αυτοπεποίθηση και λιγότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και επομένως αποφασίζουν ότι η μάθηση αποτελεί ένα μακρινό και απλησίαστο στόχο, τον οποίο δεν θα μπορέσουν ποτέ να φτάσουν (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2006· Rubie-Davies et al., 2006· Hallinan, 2008· Hart et al., 2008).

Οι εύκολες λύσεις

Κατ' επέκταση, σε τέτοιες περιπτώσεις ο εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν χρειάζεται να κάνουν διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αλλά αντίθετα ακολουθούν παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους που απευθύνονται μόνο στην κυρίαρχη κανονικότητα και ικανοποιούν επιλεγμένες μαθησιακές ανάγκες, πάντα με βάση εκείνο που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως επιθυμητό γνωστικό επίπεδο (Erevelles, 2005· Hart et al., 2008· Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Έτσι οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τα προβλήματα συμπεριφοράς ως εγγενή και σταθερά χαρακτηριστικά του μαθητή, αντί ως ένα υπόρρητο μήνυμα ότι χρειάζονται βοήθεια και διαφορετικές διδακτικές μεθόδους για να μπορέσουν να μάθουν (Veck, 2009· Bond & Agnew, 2013· Robinson, 2014):

«Εκείνο που με δυσκολεύει είναι τα υπερκινητικά παιδιά. Θεέ μου! Είχα μέσα στην τάξη μου υπερκινητικά παιδιά και ασταμάτητα μέσα στην τάξη, από την ώρα που θα μπαίναμε μέχρι την ώρα που θα βγαίναμε, δηλαδή από το πρωί μέχρι το μεσημέρι, δεν σταματούν να μιλούν, δεν σταματούν να σηκώνονται από τη θέση τους και να πηγαίνουν και να έρχονται, πολλές φορές που περιορίζονται ακόμα και πάνω στην καρέκλα πάλι κάποιες κινήσεις θα κάνουν, εκείνοι με δυσκολεύουν αφάνταστα. Προσπαθώ να τους χειρίζομαι με καλό τρόπο, αλλά τίποτε, δεν θα αλλάξει ποτέ ο μαθητής που είναι έτσι. Με τίποτε.» (Αλίκη–Κ4, Γυμνάσιο, 23 χρ.υ.)

Παρόλο λοιπόν που οι μαθητές γίνονται ενοχλητικοί όταν οι διδακτικές μέθοδοι δεν ανταποκρίνονται στο μαθησιακό τους προφίλ και στη μαθησιακή τους ετοιμότητα και επομένως δεν μπορούν να κατανοήσουν το μάθημα, (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013), αντί οι εκπαιδευτικοί να προσπαθήσουν να προσεγγίσουν το μαθητή διαφορετικά, όπως αναφέρει η Ελισάβετ, καταφεύγουν στην εύκολη λύση της αποπομπής από την τάξη, πρακτική όμως που ενισχύει τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίησή τους, ενώ παράλληλα διακόπτει τη μαθησιακή διαδικασία:

«Σε κάποιες περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να κάμουν μάθημα γιατί το παιδί με ειδικές ανάγκες είναι ενοχλητικό, μπορεί να τον βγάλουν έξω από την τάξη ή να τον αφήνουν να βγει για να κάμει το δικό του και να γυρίζει μόνος τους.» (Ελισάβετ–ΒΔ1, Γυμνάσιο, 31 χρ.υ.)

Βέβαια, ακόμα και όταν τα παιδιά με αναπηρία παραμένουν στη γενική τάξη, αν η παρουσία τους δεν συνοδεύεται από ενεργό συμμετοχή τους στην ομάδα, τότε η διαδικασία του αποκλεισμού τους επιταχύνεται αντί να αποδομείται και τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πενιχρά (Hart et al., 2008· Persson, 2008· Kalyva & Agaliotis, 2009). Κατά αντίθετο τρόπο βέβαια, αν ο εκπαιδευτικός επικεντρωθεί στην προσωπικότητα του παιδιού και όχι στην κατηγορία στην οποία θα το τοποθετήσει και τηρεί θετική στάση απέναντι στην αναπηρία, ενώ ταυτόχρονα διαφοροποιεί τη διδασκαλία του και συμπεριλαμβάνει το παιδί με αναπηρία στις δραστηριότητες που γίνονται στην τάξη, αναθέτοντάς του ισάξιες εργασίες με εκείνες που ανατίθενται στα παιδιά χωρίς αναπηρία, τότε παρουσιάζονται θεαματικά μαθησιακά αποτελέσματα (Martinez, 2003· Janney & Snell, 2006· Hadjidakou et al., 2008· Hodge & Runswick-Cole, 2008· Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Επομένως, η απλή φυσική τοποθέτηση ενός μαθητή με αναπηρία στο γενικό σχολείο, όπως φαίνεται να γίνεται στα σχολεία μέσης εκπαίδευσης στην Κύπρο, δεν συνεπάγεται απαραίτητα ότι ο μαθητής θα αποτελέσει και μέλος της μαθητικής κοινότητας, αφού μια τέτοια ιδιότητα προϋποθέτει συμμετοχή σε όλες τις ρουτίνες, τα τελετουργικά και τις δραστηριότητες της τάξης, καθώς και ενεργό συμμετοχή στα κοινωνικά δίκτυα σε επίπεδο σχολείου και τάξης (Janney & Snell, 2006; Papageorgiou et al., 2008). Ως εκ τούτου, μια ‘εκπαιδευτική’ πρακτική που εστιάζει στην απλή συμμετοχή ενός παιδιού με αναπηρία στις σχολικές εκδηλώσεις δεν αποτελεί επαρκή προϋπόθεση για αποδοχή της διαφορετικότητας:

«Στο σχολείο τα βάζουν και συμμετέχουν σε δραστηριότητες, σχολικές γιορτές και τα λοιπά, χορεύουν, τραγουδούν, αλλά μέχρι εκεί. Είναι ειδική ομάδα, θέλουν αγάπη. Όταν είναι μέσα στην τάξη χάνονται.» (Χρυσάνθη–Κ2, Γυμνάσιο, 27 χρ.υ.)

Πάντως, κάποιοι εκπαιδευτικοί φαίνονται να δυσκολεύονται να δημιουργήσουν θετικό μαθησιακό κλίμα και κουλτούρα σεβασμού στη διαφορετικότητα όταν υπάρχουν παιδιά με αναπηρία στη γενική τάξη. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε:

«Οι μαθητές της τάξης επηρεάζονται όταν υπάρχει παιδί με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους. Δηλαδή σε μια τάξη που προσπαθούμε να μεταδώσουμε γνώση και παιδεία και τα λοιπά, αν έχεις μια περίπτωση που δεν σε αφήνει να κάμεις το μάθημά σου, και κανονικός μαθητής να είναι στην ουσία, και πόσον μάλλον όταν είναι μαθητής που δεν μπορείς να του θυμώσεις, δεν μπορείς να τον αποβάλεις, δεν μπορείς να τον βγάλεις έξω, που δεν μπορείς να του συμπεριφερθείς ως πούμε ‘τόρα είσαι λάθος, φεύγεις, θα πάεις στο Βοηθό’, να φοβηθεί, ‘θα σου κάμω γραπτή’, πώς θα αντιδράσεις. Θα γίνει μάθημα; Κι οι άλλοι θα πανηγυρίζουν, ωραία έχασαμε το μάθημα!» (Λάμπρος–Κ12, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

«Το ότι βάζουμε τα παιδιά με ειδικές ανάγκες σε τάξεις μεικτής ικανότητας κατά τη γνώμη μου δεν είναι σωστό. Διότι και τον άριστο αδικούμε και τον αδύνατο αδικούμε. Μπορεί ο καθηγητής να καλύψει τις ανάγκες είκοσι-δύο ατόμων, ενώ υπάρχουν μέσα και παιδιά της στήριξης και παιδιά μέτριου επιπέδου και άριστου; Ούτε ο άριστος δικαιώνεται, ούτε ο μέτριος, ούτε ο αδύνατος. Έχουμε πρόβλημα. Ειλικρινά το σύστημα δεν πάει καθόλου καλά. Αν υπάρχουν δύο άτομα μέσα στην τάξη σου που δεν θέλουν να κάμουν μάθημα δεν κάμνεις μάθημα όσο ικανότατος και να είσαι εκπαιδευτικός. Σε αποπροσανατολίζουν, σου δημιουργούν συνέχεια

προβλήματα, ή έχει μωρά που δεν μπορούν να πειθαρχήσουν.» (Γιούλα–Κ11, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

Η αναβίωση της ευγονικής

Ως εκ τούτου, σε πνεύμα αναβίωσης της ευγονικής θεωρίας (Oliver & Barnes, 2012· Tomlinson, 2012), κάποιοι εκπαιδευτικοί προτείνουν ως καλύτερη λύση το διαχωρισμό των μαθητών με βάση τις ικανότητές τους:

«Το καλύτερο είναι να χωρίζονται οι τάξεις με τα επίπεδα των μαθητών. Διότι αν βάλουμε ένα μωρό με ειδικές ανάγκες με ένα άριστο, το μωρό θα νιώσει κόμπλεξ ότι δεν μπορεί να τον φτάσει. Από την άλλη δεν μπορείς να πιάνεις μόνο δύο μονάδες που είναι του Α όταν έχεις πολλούς αδύνατους. Αναγκαστικά ρίχνεις το επίπεδο. Και ο άριστος βαριέται όταν του ξανακάνεις τα ίδια πράγματα, ‘κυρία μα να το ξαναπούμε’ σου λέει. Θα το ξαναπώ για το μέτριο και τον αδύνατο. Ο άριστος δεν το χρειάζεται. Ο μέτριος ίσως να τον βοηθήσω να φτάσει στο Β, αλλά ο αδύνατος δεν μπορεί να αντεπεξέλθει και εκείνος με ειδικές ανάγκες με τίποτε.» (Γιούλα–Κ11, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

Άλλοι βέβαια έχουν τις αμφιβολίες τους για την αποτελεσματικότητα αυτής της πρακτικής. Χαρακτηριστικά ο Αντρέας αναφέρει:

«Είναι δύσκολο να αποφασίσεις πού πρέπει να είναι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Από τη μια όταν είναι όλοι μαζί μέσα στην τάξη κοινωνικοποιούνται, βιώνουν την εμπειρία ότι όλοι οι άνθρωποι είμαστε το ίδιο, ότι συνεργαζόμαστε, μπορεί όμως να αναπτύξει και κάποιο αυτισμό, κάποιο απομονωτισμό, δεν ξέρω, είναι δίκοπο μαχαίρι. Όμως αν τα βάλω σε ζυγαριά, έστω κι εκείνη η κοινωνικοποίηση, ότι κάποια παιδιά μπορούν να μιλούν μαζί του, είναι κέρδος, οπότε σε τάξεις μεικτής ικανότητας είναι καλύτερα. Από την άλλη, θέλουμε να φαίνεται ότι νοιαζόμαστε για τους άλλους. Οπότε το να τους βάλουμε όλους μαζί είναι το επιφανειακό. Όμως έχει θεραπευτικό αποτέλεσμα; Αν επιτεύχθηκε θεραπεία τότε είναι ίσες ευκαιρίες στην μάθηση. Αν όχι είναι όπως την κινούμενη άμμο. Τώρα όσον αφορά τις ίσες ευκαιρίες στην κοινωνικοποίηση, την ανθρωπινότητα, ότι είμαστε όλοι άνθρωποι, ναι εκείνο γίνεται. Επομένως νομίζω η χρυσή τομή είναι τούτο που γίνεται. Παράλληλα. Δηλαδή κάποιες ώρες ενσωματωμένος στην τάξη και κάποιες ώρες εξειδικευμένη διδασκαλία.» (Αντρέας–Κ1, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

Πάντως, μια τακτική που ισχυρίζεται ότι προωθεί τις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, όπως συμβαίνει με το νόμο 113(I)/1999, ενώ μεταφράζεται ως απουσία παρά παρουσία των μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη φαίνεται να αυτοαναιρείται εκ προοιμίου (Hodkinson, 2012). Αξιοσημείωτο είναι ότι η αποδοχή από την ομάδα και η ενεργός συμμετοχή στις δραστηριότητες των συνομηλίκων θεωρείται ότι είναι απαραίτητες για την υγιή συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού με αναπηρία. Αντίθετα, η απορριπτική στάση και η αρνητικότητα του περιβάλλοντος συνεπάγονται αποκλεισμό τόσο κατά τη σχολική ηλικία όσο και κατά την ενήλικη ζωή, ενώ συνοδεύονται από διαταραγμένη ψυχική υγεία (Nicolaidou et al., 2006· Kalyva & Agaliotis, 2009).

Παρόλα αυτά, μια στάση του εκπαιδευτικού που συνεπάγεται αποκλεισμό των μαθητών με αναπηρία μπορεί να οφείλεται σε έλλειψη κατάρτισής του γύρω από θέματα περί αναπηρίας, καθώς και στην αδυναμία του να εντοπίσει ότι οι αντιλήψεις του είναι αποτέλεσμα προκατάληψης και διαιώνισης των στερεοτύπων (Ernst & Rogers, 2009· Symeonidou & Phtiaka, 2009), πράγμα που εξάλλου διαφάνηκε έντονα τόσο στην παρούσα έρευνα όσο και σε προηγούμενες (π.χ. Angelides et al., 2006· Koutrouba et al., 2006· Symeonidou & Phtiaka, 2009, 2014· Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012). Όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί:

«Ένας καθηγητής από μόνος του τι μπορεί να κάμει... Κι εγώ είχα όλη την καλή διάθεση να βοηθήσω το κάθε παιδί που είχα. Αλλά και οι γνώσεις μας σε τούτο το θέμα αφού είναι περιορισμένες. Δεν νομίζω ότι υπάρχει καθηγητής που δεν θέλει να βοηθήσει. Εγώ δεν ήξερα τον τρόπο. Και μέχρι σήμερα και κάποια άλλη περίπτωση να μου τύχει, πιστεύω εντάξει δεν θα είμαι αγχωμένη με τα χρόνια υπηρεσίας που έχω, αλλά πάλι θα νιώθω ότι δεν θα μπορώ να βοηθήσω όπως πρέπει.» (Ανθή–Κ7, Εσπερινό, 13 χρ.υ.)

«Νομίζω όλοι οι καθηγητές θέλουν να βοηθήσουν τους μαθητές. Όμως έχουν επίγνωση; Νομίζω δεν έχουν συνειδητοποιήσει την έκταση και το βάθος των προβλημάτων, διότι υπάρχει η νοοτροπία να είσαι σιωπηλός, να σου γράψω στο διαγώνισμα σου και από εκεί και πέρα δεν με νοιάζει. Τούτο κάνει μεγάλη ζημιά. Γενικά στην Κύπρο δεν υπάρχει τούτο το να' χεις την καλή σχέση με το μαθητή και λόγω τούτης της καλής σχέσης να δημιουργείται η αγάπη για τη γνώση.» (Αντρέας–Κ1, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

«Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν βοηθά καθόλου αυτές τις περιπτώσεις. Διότι είναι παραδοσιακό και ουσιαστικά δεν εκπαιδεύτηκαμε ούτε καν για τάξεις μεικτής

ικανότητας, πόσο μάλλον για προβληματικά μωρά. Αφού ακόμα κι εγώ που νιώθω ότι έχω το ταλέντο να διδάξω, να κάμω, ακόμα κι εγώ δυσκολεύομαι.»
(Χρυστάλλα–Κ5, Λύκειο, 19 χρ.υ.)

Και εδώ ακριβώς έγκειται η τραγικότητα της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία, αφού εκείνοι οι οποίοι θα μπορούσαν να εφαρμόσουν την ενιαία εκπαίδευση και να αλλάξουν τα πράγματα, στερούνται της παιδαγωγικής τους δεξιότητας λόγω της ανεπάρκειας, των παραλείψεων και των παρανοήσεων του συστήματος που αλλοιώνουν και ακυρώνουν τελικά το χειραφετικό και ενδυναμωτικό ρόλο των εκπαιδευτικών (Richards & Armstrong, 2011· Oliver & Barnes, 2012· Tomlinson, 2012).

Οι αντιθέσεις στους ρόλους που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί

Στα πλαίσια αυτά, κάποιοι εκπαιδευτικοί φαίνονται να απεμπολούν τον παιδευτικό τους ρόλο, να αδιαφορούν για τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία στην τάξη και να ασχολούνται μόνο με τα παιδιά χωρίς αναπηρίες. Έτσι, η Χρυστάλλα και ο Αντρέας αποκαλύπτουν ότι:

«Πώς μπορώ εγώ να ασχοληθώ με ένα μωρό με νοητική υστέρηση μέσα στην τάξη μου, όταν πρέπει να κάμω Ελύτη και Σεφέρη. Εγώ προσωπικά και άλλοι συνάδελφοι δεν ασχολούμαι με τα παιδιά της στήριξης μέσα στην τάξη.»
(Χρυστάλλα–Κ5, Λύκειο, 19 χρ.υ.)

«Όταν έχω παιδί με ειδικές ανάγκες στην τάξη μου μπορεί να πάω κοντά του να του εξηγήσω, αλλά κακά τα ψέματα, σε παίρνει η ροή. Δηλαδή δεν θα πάω συστηματικά και σταθερά να του δώσω πέντε λεπτά, αν και έχει μεγάλη επίδραση να πας κοντά του, να του εξηγήσεις ‘μάννα μου, μην το φοβάσαι και είναι τούτο που λέει η ερώτηση’, να σου πω κάτι, τούτο το κάνω στα διαγωνίσματα.»
(Αντρέας–Κ1, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

Αντίθετα, κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί φαίνονται να δείχνουν ενδιαφέρον και να προσπαθούν να διαδραματίσουν υποστηρικτικό ρόλο για τα παιδιά με αναπηρία στην τάξη τους, αν και σύμφωνα με την Εύη υπάρχουν εκπαιδευτικοί που λειτουργούν ακόμα και εντελώς αντιπαιδαγωγικά:

«Τα πιο πολλά μωρά είναι ήσυχα δεν ενοχλούν μέσα στην τάξη. Και πρέπει να πιστέψεις σε τούτα τα μωρά, να τα βοηθήσεις. Οι περισσότεροι καθηγητές είναι ευαισθητοποιημένοι και χαίρονται με την πρόοδο που κάνουν τούτα τα μωρά.»

Υπάρχουν όμως κι εκπαιδευτικοί που είναι σκληροί. Δεν τους νοιάζει για τούτα τα μωρά και δεν κάνουν κάτι για να τα βοηθήσουν.» (Εύη–ΒΔ5, Λύκειο, 25 χρ.υ.)

Σε αρκετές περιπτώσεις πάντως ακόμα και εκείνοι που φαίνονται να δείχνουν ενδιαφέρον για τα παιδιά με αναπηρία, έχουν χαμηλές προσδοκίες από αυτά και επομένως το ‘ενδιαφέρον’ τους καταλήγει τελικά σε ρόλο κατασκευαστή της αναπηρίας:

«Κι εσύ από τη μια πρέπει να μην μειώσεις τη διάθεση σου, αλλά και να καταλάβεις ότι τα μωρά δεν είναι όλα φτιαγμένα για θεωρητικά και πανεπιστήμια και να το δεκτούμε αυτό το πράγμα. Ίσως μια μικρή βελτίωση στην κατανόηση, αλλά δεν θα περιμένουμε ότι θα πάει στην ανάλυση και στη σύνθεση. Πρέπει να είμαστε ρεαλιστές, να μας διακρίνει παιδαγωγικός ρεαλισμός διότι δεν πρόκειται να πάνε πιο πάνω. Να μπορούμε στο ουσιώδες. Τούτο το μωρό πώς το ζυπνάς να γνωρίσει λίγα πράγματα. Δηλαδή από εκεί που είναι στο 0, να πάει στο 1 στο 2. Οπότε ακριβώς το πρόβλημα είναι μέσα μας. Πρέπει να κάμουμε τα παιδιά να καταλάβουν ότι είναι διαφορετικά και ότι η μόρφωση θα έρθει με άλλο τρόπο. Δεν είναι ανάγκη να είναι ποσοτικά ότι απαντώ σε μια ερώτηση.» (Αντρέας–Κ1, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

Όπως εξηγούν οι Richards και Armstrong (2011), όταν τα παιδιά με αναπηρία που συνήθως αποσύρονται για στήριξη παραμείνουν για κάποιιο λόγο στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί συνήθως δεν ασχολούνται μαζί τους, αφού θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός τομέας αφορά το άτομο που παρέχει τη στήριξη και δεν εμπίπτει στα πλαίσια του δικού τους ρόλου. Ακόμα και αν θεωρηθεί λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές έχουν καλές προθέσεις και προσπαθούν να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους, συχνά λόγω των εσφαλμένων αντιλήψεών τους για τους παράγοντες που σχετίζονται με τη μάθηση και για τη φύση των καθηκόντων τους, μπορεί τελικά να υιοθετήσουν αποδυναμωτικό ρόλο και να συμβάλουν στη σχολική αποτυχία (Angelides et al., 2007· Sideridis et al., 2008). Ο Αντρέας αναφέρει:

«Δεν επιδρά καμιά μέθοδος πάνω τους. Δεν υπάρχει ο τρόπος να τον χειριστείς, να του δώσεις τα μπράβο, τα μπόνους και τους επαίνους του, υποτίθεται ότι σύμφωνα με τη συμπεριφοριστική θεωρία τούτα έχουν κάποια επίδραση, αλλά πρέπει να τον αγγίζει εκείνη η στιγμή που κάνεις το μάθημα και να επιδράσεις πάνω του. Ακόμα και τότε όμως δεν ξέρεις αν έχει μακροπρόθεσμα οφέλη, φοβάσαι ότι είναι ρευστά ή προσωρινά, ότι είναι για τη στιγμή, τις ώρες και τις

μέρες που το κάνεις γίνονται κάποιες αλλαγές, κάνει όρεξη να διαβάσει να γράψει στο διαγώνισμα, αλλά είναι αποσπασματικό τούτο πολλές φορές. Εξαρτάται και από τον εκπαιδευτικό βέβαια. Αλλά, τα τείχη είναι πολλά. Αντιστέκονται. Δεν είναι εύκολο να μπουν στο δρόμο της μάθησης. Είναι κάτι το αποκομμένο. Την άλλη φορά που θα έρθει ξεκινάς από το μηδέν πάλι.» (Αντρέας-Κ1, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

Συχνά μάλιστα οι εκπαιδευτικοί εκλογικεύουν την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία και να υλοποιήσουν αποτελεσματικά το ρόλο τους ως παιδαγωγοί, προβάλλοντας το επιχείρημα ότι ο χειρισμός των παιδιών με αναπηρία είναι θέμα που απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις από ένα ειδικό. Στα πλαίσια αυτά θεωρούν ότι η ενασχόληση με τα παιδιά με αναπηρία δεν συνάδει με την αποστολή τους, η οποία σύμφωνα με το Γιάννη απευθύνεται στην κυρίαρχη κανονικότητα και δεν έχει συναισθηματικό χαρακτήρα, όπως υποστηρίζεται ότι πρέπει να έχει στην περίπτωση των παιδιών με αναπηρία:

«Τούτα τα μωρά χρειάζονται πιο εξειδικευμένη βοήθεια. Κάποιον που να είναι μόνο για τούτα, να ειδικευτεί μόνο γι' αυτά και τα μωρά να ξέρουν ότι έχουν ειδικό καθηγητή. Γιατί παραπάνω τούτα τα παιδιά θέλουν άλλου είδους στήριξη, συναισθηματική, όχι τόσο γνωσιολογική. Να ικανοποιήσει δηλαδή τούτες τις ανάγκες τους, τις συναισθηματικές. Γιατί είναι και θέμα αδυναμίας, δεν μπορούν να μάθουν πολλά πράγματα. Ούτε μπορούν να κάμουν σαράντα λεπτά μάθημα, θέλουν να κάμουν και κάτι άλλο να ξεκουραστούν. Δηλαδή όσο και να προσπαθήσει κάποιος, όσο ειδικός και να είναι, δεν θα τους κάμει καμιά φορά μαθητές του επιπέδου του Α, του Β, δεν θα φτάσουν ποτέ εκεί.» (Γιάννης-Κ3, Γυμνάσιο, 24 χρ.υ.)

Αντίθετα, σύμφωνα με την Αλίκη, η ψυχολογική στήριξη των παιδιών με αναπηρία αποτελεί μέρος του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος όμως δεν επιτελείται, όχι γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν θέλουν, αλλά επειδή καταβάλλονται από την πληθώρα των καθηκόντων και των πιέσεων που δέχονται καθημερινά:

«Είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Γιατί τούτα τα μωρά έχουν περισσότερο ανάγκη από ηθική και ψυχολογική στήριξη. Και αν ο εκπαιδευτικός πρέπει να ασχοληθεί μαζί τους πολύ περισσότερο από τα άλλα τα μωρά, αλλά όμως και το μωρό θα γαντζώσει πάνω του. Οπότε το θέμα είναι πόσο χρόνο του αφήνει, πόσο περιθώριο του αφήνει ο σχολικός χώρος για να μπορεί να το

βοηθήσει εκείνο το μωρό. Τι; Τι να πρωτοκάνεις; Γραπτά, εκδηλώσεις, έξτρα ώρες και ό, τι άλλο θα προκύψει στην πορεία.» (Αλίκη–Κ4, Γυμνάσιο, 23 χρ.υ.)

Εκείνο που πρέπει να προβληματίσει περισσότερο βέβαια είναι ότι, όταν ο εκπαιδευτικός εξουθενωθεί επαγγελματικά, τότε παραιτείται και τελικά συμβιβάζεται (Πυργιωτάκης, 2011):

«Οπότε γίνεσαι ένας εκπαιδευτικός που κάνεις ότι σου λένε και εκτελείς εντολές για να μην σου κάμουν παρατήρηση. Και κάπου αυτό το πράγμα γίνεται όλο και πιο έντονα και μένεις στον τύπο και δεν σε ενδιαφέρει η ουσία.» (Γιάννης–Κ3, Γυμνάσιο, 24 χρ.υ.)

Όπως προκύπτει λοιπόν, οι κύπριοι εκπαιδευτικοί δεν φαίνονται να έχουν ξεκαθαρίσει ποιος είναι ακριβώς ο ρόλος τους όταν πρόκειται για παιδιά με αναπηρία, πράγμα που φαίνεται να δυσκολεύει τη διαδικασία της μετάβασης από την ένταξη στην ενιαία εκπαίδευση και να περιπλέκει την εκπαιδευτική πρακτική σε επίπεδο τάξης. Επομένως, το θέμα της 'πράξης' δεν μπορεί να εξεταστεί μεμονωμένα, αλλά πρέπει να ληφθεί υπόψη τυχόν επίδραση εξωγενών και συστημικών παραγόντων που αποβαίνουν καθοριστικοί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14

ΕΠΙΔΡΩΝΤΕΣ ΚΑΙ ΚΑΘΟΡΙΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται παράγοντες που φαίνονται να επιδρούν στη διαμόρφωση πολιτικής για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, καθώς και στις απόψεις που έχουν και την πρακτική που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. Τέτοιοι καθοριστικοί παράγοντες είναι οι αναπηρικές οργανώσεις, οι γονείς, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος, το αναλυτικό πρόγραμμα και η ρητορική.

Ο ρόλος των αναπηρικών οργανώσεων

Παρόλο που το αναπηρικό κίνημα στην Κύπρο εμφανίστηκε και αναπτύχθηκε αργοπορημένα (Symeonidou, 2009a), η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ότι οι αναπηρικές οργανώσεις φαίνονται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο κατά την προσπάθεια μετάβασης από την ένταξη στην ενιαία εκπαίδευση. Σύμφωνα λοιπόν με τη διακήρυξη της Κυπριακής Συνομοσπονδίας Οργανώσεων Αναπήρων (ΚΥΣΟΑ, 2009a), στόχος της οργάνωσης είναι η *‘λήψη θετικών μέτρων υπέρ των ατόμων με αναπηρία, τα οποία είναι αναγκαία προϋπόθεση ένταξης’* (σελ. 1). Έτσι, η έντονη δραστηριοποίηση της ΚΥΣΟΑ κατά τα τελευταία χρόνια, η οποία αντικατοπτρίζεται στην τακτική αποστολή υπομνημάτων, την επίδοση αιτημάτων στους κατόχους θέσεων εξουσίας και τις συλλογικές διαμαρτυρίες (ΚΥΣΟΑ, 2009β), φαίνεται να ασκεί πίεση στο ΥΠΠ, το οποίο προσπαθεί να δείξει ενδιαφέρον για την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών με αναπηρία και την ποιοτική εκπαίδευσή τους στα γενικά σχολεία με τις εγκυκλίους που εκδίδει, στις οποίες αντικατροπτρίζεται η επίσημη του πολιτική.

Όπως προκύπτει από τις εγκυκλίους λοιπόν, η πολιτική του ΥΠΠ σε σχέση με το χειρισμό των παιδιών με αναπηρία, φαίνεται να περιλαμβάνει μια πιο προνομιακή μεταχείριση των παιδιών με οπτική αναπηρία ή με απώλεια ακοής, για τα οποία σύμφωνα με τις εγκυκλίους *‘Διοργάνωση ημερίδας για εκπαιδευτικούς Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε σχολεία όπου φοιτούν παιδιά με οπτική αναπηρία’* (dme6721), *‘Σεμινάριο για επιμόρφωση εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στο πρόγραμμα ένταξης παιδιών με απώλεια ακοής, στη Μέση Γενική και Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση’* (dme6722) και *‘Κατευθυντήριες γραμμές για τα Προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Αλφαριθμητισμού’* (dme6761), τα επιμορφωτικά σεμινάρια προς τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε παιδιά με οπτική

αναπηρία και απώλεια ακοής γίνονται κάθε χρόνο και μάλιστα πριν την έναρξη των μαθημάτων, σε αντίθεση με το σεμινάριο της Ειδικής Φυσικής Αγωγής που έγινε για μια και μόνη φορά στις 16 Νοεμβρίου (εγκύκλιος dme6851) και το σεμινάριο για τους υπεύθυνους καθηγητές ειδικών μονάδων και τους σχολικούς συνοδούς που έγινε επίσης για μια και μόνη φορά κατά το διήμερο του εκπαιδευτικού, δηλαδή στις 21 και 22 Ιανουαρίου (εγκύκλιος dme7004).

Πέραν τούτου, όπως αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς τα μαθήματα στήριξης για τα παιδιά με οπτική αναπηρία και απώλεια ακοής προσφέρονται σε ατομικό επίπεδο, σε αντίθεση με άλλες μορφές αναπηρίας που τα μαθήματα στήριξης γίνονται σε ομάδες. Παράλληλα, η υλικοτεχνική υποδομή που απαιτείται για τα παιδιά με οπτική αναπηρία ή με απώλεια ακοής συνήθως υπάρχει στα σχολεία της φοίτησής τους, σε αντίθεση με άλλο υλικό που απαιτείται για άλλου είδους αναπηρίες. Αυτή η 'ιδιαίτερη' μεταχείριση πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι τα άτομα με οπτική αναπηρία ή απώλεια ακοής θεωρούν ότι αποτελούν μια ξεχωριστή κοινότητα που διαφέρει θετικά από τις άλλες κατηγορίες αναπηρίας. Μάλιστα τα άτομα με απώλεια ακοής υποστηρίζουν ότι απλά ανήκουν σε μια ξεχωριστή γλωσσική μειονότητα που 'μιλά' τη νοηματική γλώσσα (Oliver & Barnes, 2012· Σχολή Κωφών, 2015).

Η αλήθεια βέβαια είναι ότι κάτω από την ομπρέλα της ΚΥΣΟΑ, η Ομοσπονδία Κωφών Κύπρου αποτελεί μια ξεχωριστή αναπηρική οργάνωση με διαφορετικές επιμέρους διεκδικήσεις, όπως εξάλλου και η Παγκύπρια Οργάνωση Τυφλών (ΚΥΣΟΑ, 2009γ), ενώ είναι οι μόνες αναπηρίες στην Κύπρο για τις οποίες υπάρχει εξειδικευμένη Σχολή με αναγνωρισμένο απολυτήριο, το οποίο θεωρείται ισότιμο με εκείνο των γενικών σχολείων (Σχολή Κωφών, 2015). Στα πλαίσια αυτά λοιπόν, το ΥΠΠ φαίνεται να προωθεί τις δράσεις ειδικά των Σχολών αυτών, καθώς και τα συμφέροντα των συγκεκριμένων ομάδων, μέσα από τακτική ενημέρωση των εκπαιδευτικών για διαλέξεις και επισκέψεις που γίνονται στις Σχολές, καθώς και για άλλα σχετικά προγράμματα όπως η εκμάθηση της κυπριακής νοηματικής γλώσσας (εγκύκλιοι dme7125, dme6818 και dme6884 αντίστοιχα).

Παράλληλα, έντονη επίδραση στη διαμόρφωση της πολιτικής που θέλει να δείχνει ότι ακολουθεί το ΥΠΠ φαίνονται να ασκούν οι αποφάσεις διεθνών οργανισμών όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) και η Ουνέσκο για ζητήματα περί αναπηρίας, καθώς και οι συμβάσεις που προσυπογράφει και κυρώνει η Κυπριακή Δημοκρατία, κάτω από την επίδραση ενός δραστηριοποιημένου αναπηρικού κινήματος σε διεθνές επίπεδο. Έτσι η ξαφνική προσπάθεια

για οργάνωση των προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής και Αλφαριθμητισμού, καθώς και οι βεβαιωμένες διευκρινίσεις των διαδικασιών που αφορούν την ένταξη των παιδιών με αναπηρία (εγκύκλιοι dme6761, dme6841, dme6965, dme 7180 και dme7186) πιθανόν απορρέουν από τη δέσμευση της Κύπρου ως χώρα-μέλος της ΕΕ να εφαρμόσει την Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Αναπηρία 2010-2020, με την οποία δηλώνεται ότι προωθείται η δημιουργία μιας Ευρώπης χωρίς φραγμούς (European Commission, 2013), καθώς και τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, με την οποία καθορίζονται τα ελάχιστα αποδεκτά επίπεδα για μια ευρεία γκάμα που αφορά πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, ενώ τονίζεται η ανάγκη για ίσες ευκαιρίες στη μάθηση (United Nations, 2007).

Αξιοσημείωτο βέβαια είναι ότι, κατά παράδοξο τρόπο, ενώ στην ιστοσελίδα του ΥΠΠ (2015β) για την ειδική εκπαίδευση κάτω από τον τίτλο ‘Δράσεις’ υπάρχει μια υπερσύνδεση (link) με το τίτλο ‘Σύμβαση ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία’, όταν επιλεγεί αυτή η υπερσύνδεση εμφανίζεται μια νέα σελίδα με τον ίδιο τίτλο και με τη σημείωση ότι η σελίδα είναι ‘υπό κατασκευή’, πράγμα που ενισχύει την υπόθεση για προσπάθεια εντυπωσιασμού εκ μέρους του ΥΠΠ, ώστε μέσα από την ωραία εικόνα να καλυφθούν οι προχειρότητες και οι παραλείψεις που παρατηρούνται.

Πάντως, όπως αναφέρθηκε και προηγούμενως, οι εκπαιδευτικοί διάκεινται πιο ευνοϊκά απέναντι στα παιδιά με απώλεια ακοής σε σύγκριση με άλλες μορφές αναπηρίας, καταδεικνύοντας έτσι ότι η έντονη δραστηριοποίηση της Ομοσπονδίας Κωφών Κύπρου είχε τελικά θετική επίδραση στην εκπαιδευτική πρακτική. Η καθοριστική επίδραση των οργανώσεων των ατόμων με απώλεια ακοής επιβεβαιώνεται και από την Εύη:

«Ο έλεγχος που γίνεται για τα μωρά με προβλήματα ακοής είναι άριστος. Είναι και η Σχολή Κωφών και ο σύνδεσμος που έχουν που τα στηρίζει. Για να καταλάβεις και τα μαθήματα της στήριξης τα κάνουν μόνο τους, όχι σε ομάδες όπως οι άλλοι.» (Εύη–ΒΔ5, Λύκειο, 25 χρ.υ.)

Γονείς: ένας ανιδιοτελής αγώνας χωρίς τέλος

Από την άλλη, η πολιτική του ΥΠΠ και η πρακτική των εκπαιδευτικών φαίνονται να επηρεάζονται επίσης από τους οργανωμένους γονείς των παιδιών με αναπηρία, οι οποίοι ασκούν πιέσεις το τελευταίο διάστημα, ζητώντας να δίνονται ‘ίσες ευκαιρίες ώστε τα άτομα με αναπηρία να ασκούν τα δικαιώματά τους και να μπορούν να ανταποκρίνονται στο ρόλο και τις

υποχρεώσεις τους ως πολίτες' (ΠΟΣΥΓΟΠΕΑ, 2013, σελ. 1). Ως αποτέλεσμα των πιέσεων αυτών, το ΥΠΠ φροντίζει να αποστείλει τις εγκυκλίους 'Κατευθυντήριες γραμμές για τα προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Αλφαριθμητισμού' (dme6761), 'Διαδικασία αιτήσεως μαθητή για απαλλαγή από μάθημα' (dme6841), 'Παροχή διευκολύνσεων σε άτομα με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια των Παγκύπριων Εξετάσεων 2014' (dme6965 και dme7186), με τις οποίες δείχνει ότι υποστηρίζει και προωθεί την ένταξη των παιδιών με αναπηρία, ενώ παράλληλα παρουσιάζεται ότι ενδιαφέρεται για την καταλληλότητα της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων (εγκύκλιος dme6762) και προσφέρει σεμινάρια επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς (εγκύκλιοι dme6721, dme6722, dme6851 και dme7004). Επιπρόσθετα, οι γονείς έχουν το δικαίωμα να παρευρίσκονται στις συναντήσεις των 'ειδικών' που αφορούν το παιδί τους (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1999).

Πάντως, όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς δεν αποτελούν πια παθητικά στοιχεία μιας μονόπλευρης διαντίδρασης με τους εκπαιδευτικούς, αλλά διεκδικούν αυτά που θεωρούν ότι είναι καλύτερα για τα παιδιά τους. Μπορεί να θεωρηθεί λοιπόν ότι αυτό το φαινόμενο αποτελεί θετική εξέλιξη για την ένταξη των παιδιών με αναπηρία, αφού όταν οι γονείς αποκλείονται από την εκπαιδευτική διαδικασία, τα παιδιά αντιμετωπίζονται μάλλον ως ένα άθροισμα αποκλίσεων από την κανονικότητα παρά ως προσωπικότητες (Ware, 2006). Ως αποτέλεσμα, το πιο δύσκολο κομμάτι του να είναι κανείς γονέας παιδιού με αναπηρία αποτελούν οι συναντήσεις με τους 'ειδικούς', οι οποίες εκτυλίσσονται σε ένα συγκεκριμένο που αντιμετωπίζει την αναπηρία ως προσωπική τραγωδία για την οικογένεια και το 'καημένο' το παιδί με αναπηρία (MacArthur, 2004· Hodge & Runswick-Cole, 2008).

Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργαστούν με τους γονείς, τότε δημιουργούνται 'συμμαχίες' προς όφελος των παιδιών (Vincent, 2000· Russell, 2011). Όπως αναφέρει ο Γιάννης λοιπόν:

« Απλώς κάποιοι γονείς που θέλουν τα παιδιά τους να είναι καλά και όταν δεν τραβούν λόγω είτε νοητικής καθυστέρησης είτε χαμηλής ικανότητας, επιδιώκουν να έρχονται τα παιδιά τους σε τούτα τα προγράμματα στήριξης γιατί πιστεύουν ότι θα βοηθηθούν. Θέλουν το καλό του παιδιού τους και μάλιστα έρχονται και ρωτούν τακτικά και συνεργάζονται μαζί μας.» (Γιάννης-Κ3, Γυμνάσιο, 24 χρ.υ.)

Επειδή λοιπόν η δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας αποτελεί προϋπόθεση για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και απόδοσης και καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού μακροπρόθεσμα, η επίτευξη συνεργασίας

γονέων και εκπαιδευτικών φαίνεται να αποτελεί μια αναγκαιότητα (Phtiaka, 2006· Russell, 2011). Αυτό εξάλλου δήλωσαν και οι εκπαιδευτικοί:

«Νομίζω το πιο σημαντικό ρόλο τον παίζει η οικογένεια. Είναι το Α και το Ω η οικογένεια. Άσε που λένε είναι το σχολείο και τα λοιπά. Όταν το μωρό δεν μάθει από νωρίς κάποια πράγματα, δεν μπορεί μετά να μπει κανένας πάνω του. Υπάρχουν πολλά παιδιά που είναι απομονωμένα εξαιτίας της οικογένειας.»
(Δήμητρα–Κ9, Γυμνάσιο, 10 χρ.υ.)

«Δεν μπορείς να βγάλεις συμπέρασμα για ένα μωρό αν δεν ακούσεις τους γονείς.»
(Ρένα–ΒΔ4, Λύκειο, 28 χρ.υ.)

«Θέλω να έρχεται ο γονιός να του κάμω μια ενημέρωση, τι γίνεται το παιδί του. Το να έρθει ο γονιός είναι κάτι που το θέλει και το ίδιο το παιδί. Νιώθει το παιδί μια πιο πολλή ασφάλεια για το χώρο που πάει. Είναι πολύ σημαντικό στο θέμα τούτο να νιώσει ότι έχει το γονιό δίπλα του, ότι με βοηθά και ο γονιός. Με στηρίζει και ο γονιός εκτός από τον καθηγητή μου. διότι η εφηβεία είναι σοβαρή περίοδος της ζωής, που θα μάθεις, που θα κάμεις, που θα αποκτήσεις εμπειρίες.»
(Γιάννης–Κ3, Γυμνάσιο, 24 χρ.υ.)

Παρόλα αυτά σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρούνται συγκρούσεις, αφού οι γονείς δεν συμφωνούν πάντα με τις απόψεις του σχολείου. Όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί:

«Πολλές φορές είναι οι γονείς προκατειλημμένοι. Είχα περίπτωση που εντόπισα ότι το μωρό είχε πρόβλημα και καλέσαμε το γονιό να το συζητήσουμε. Ενώ στην αρχή είπε 'ναι, να βάλουμε το μωρό κάπου να βοηθηθεί' όταν της είπαμε ότι πρέπει να καλέσουμε τον Εκπαιδευτικό Ψυχολόγο για να προχωρήσει η διαδικασία είπε 'όχι, εμένα το μωρό μου δεν είναι τρελλό!'.» (Ελισάβετ–ΒΔ1, Γυμνάσιο, 31, χρ.υ.)

«Τα πάντα ξεκινούν από το σπίτι. Αν ο γονιός αποδεκτεί το πρόβλημα και κινηθεί εγκαίρως, και συνεργάζεται μαζί μας, δηλαδή με το σχολείο και το Γραφείο Ειδικής Αγωγής, τα αποτελέσματα είναι θεαματικά. Αν ο γονιός φωνάζει, ορύεται, δεν κατανοεί, κατηγορεί, δεν δέχεται, υποβαθμίζει πρόβλημα του παιδιού του, δεν κατανοεί τη δυναμική που μπορεί να βγάλει ένα πρόβλημα, τότε το παιχνίδι χάνεται.» (Αναστάσης–ΣΔ1, Απόσπαση, 20 χρ.υ.)

Όπως βρέθηκε σε έρευνες, οι γονείς συχνά αισθάνονται ότι πιέζονται να συμφωνήσουν με αυτά που εισηγούνται οι εκπαιδευτικοί ως 'ειδικοί', ενώ δεν τους επιτρέπεται να διατηρούν

και να εκφέρουν άποψη (Rogers, 2007· Hodge & Runswick-Cole, 2008· Πιερίδου, 2010). Από τη μεριά τους βέβαια οι εκπαιδευτικοί συνήθως εκφράζουν την πεποίθηση ότι οι γονείς ανακατεύονται υπερβολικά στα σχολικά ζητήματα, ενώ, όπως υποστηρίζουν, θα έπρεπε να συμφωνούν πάντα με τις αποφάσεις του σχολείου (Bæck, 2010). Ως αποτέλεσμα, οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας συχνά μετατρέπονται σε ένα πεδίο μάχης, καθιστώντας έτσι την επίτευξη συνεργασίας προβληματική (Hodge & Runswick-Cole, 2008).

Όταν παρουσιαστούν διαφωνίες λοιπόν με τους γονείς, η τακτική που ακολουθεί συνήθως το σχολείο, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, είναι να προσπαθεί να τους πείσει να συμβιβαστούν και να αποδεχτούν αυτό που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως σωστό, αφού όπως διαφάνηκε στην α' φάση της έρευνας οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν αναγκαίο να λαμβάνουν υπόψη τους τις απόψεις των γονιών. Έτσι, συχνά οι γονείς καταλήγουν να μην έχουν άλλη επιλογή από την υπακοή στην ετυμηγορία του συστήματος (Phtiaka, 2001· Batsiou, Bebetos, Panteli & Antoniou, 2008). Όπως εξήγησαν λοιπόν οι συμμετέχοντες:

«Υπάρχουν γονείς που δυσκολεύονται να αποδεχτούν το πρόβλημα και 'το παιδί μου είναι μια χαρά γιατί να το βάλουν εκεί'. Οπότε αν αυτό συγκρούεται με τα χαρτιά που έχουμε από τους ψυχολόγους, τους ψυχιάτρους και τα λοιπά, τότε προσπαθούμε να ενημερώσουμε το γονιό, να τον πείσουμε, χωρίς να προσβάλλουμε κανένα και στο τέλος να γίνει αυτό που είναι καλό για το παιδί. Αν πρέπει να μπει στη μονάδα, να μπει. Μπορεί στο Γυμνάσιο να μην έκαναν τη δουλειά που πρέπει να εκάμαν. Μπορεί και να οφείλεται σε αμέλεια του γονιού. Αν όμως εμείς διαπιστώσουμε το πρόβλημα, τότε ξεκινούμε τη διαδικασία για να μπει στη μονάδα.» (Μάριος–Δ1, Λύκειο, 34 χρ.υ.)

«Πολλές φορές συναντούμε πρόβλημα με τους γονείς. Δεν δέχονται ότι έχει πρόβλημα το μωρό τους και δεν θέλουν να πάει στη Μονάδα. Με τη στήριξη έχουμε το αντίθετο πρόβλημα. Έχουμε πολλούς γονιούς που θέλουν να βάλουν το μωρό τους στη στήριξη ενώ δεν έπρεπε, αλλά επειδή είχαν την εντύπωση ότι έτσι θα περάσει την τάξη.» (Ελεάνα–K10, Γυμνάσιο, 9 χρ.υ.)

Βέβαια, αν δεν επέλθει συμφωνία, η νομοθεσία προστατεύει το γονιό, οπότε τελικά γίνεται εκείνο που θέλει ο γονιός, νοουμένου ότι έχει το ψυχικό σθένος να επιμένει, αφού δέχεται έντονη κριτική από τους εκπαιδευτικούς:

«Έχουμε πάρα πολλά μωρά που έρχονται από το Δημοτικό και δεν τα είχε εντοπίσει κάποιος. Πρέπει να θέλει ο γονιός όμως γιατί αν δεν θέλει έχουμε

προβλήματα. Αφήνουμε το μωρό μέσα στη γενική τάξη, αλλά αφού δεν καταλαβαίνει ως πόσο να κάθεται και να μην καταλάβει.» (Αναστάσης–ΣΛ1, Απόσπαση, 20 χρ.υ.)

Σε άλλες περιπτώσεις, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη καθορίζεται από τη στάση που αναμένει να τηρήσουν οι γονείς και από την κριτική που κατά πάσα πιθανότητα θα του ασκήσουν:

«Είναι πολύ λεπτές οι ισορροπίες, ειδικά όταν οι γονείς είναι και λίγο έτσι, επεμβαίνουν, και αυτό με τραβά πίσω όσον αφορά θέματα χειραφέτησης και καταπίεσης. Δεν ξέρω πώς θα το πάρουν οι γονείς. Ότι τους ξεσηκώνω δηλαδή. Και από την άλλη να μην το παίρνουν οι γονείς ότι στιγματίζω τα δικά τους τα μωρά. Νομίζω η κοινωνία μας δεν είναι έτοιμη για κάτι τέτοιο.» (Δήμητρα–Κ9, Γυμνάσιο, 10 χρ.υ.)

Επομένως σε γενικές γραμμές, το να είναι κανείς γονέας παιδιού με αναπηρία στην Κύπρο σήμερα δεν είναι μια εύκολη υπόθεση, αφού το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο εντάσσονται τα παιδιά με αναπηρία δεν προωθεί τη μετάβαση από την ένταξη στην ενιαία εκπαίδευση, ούτε τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, αποτρέποντας έτσι τυχόν αλλαγές που προέρχονται από πρωτοβουλίες των γονέων (Symeonidou, 2002· Koutrouba et al., 2006· Batsiou et al., 2008· French & Swain, 2008).

Αυτό συμβαίνει γιατί, σύμφωνα με τον Bæck (2010), η απειλή για τερματισμό του μονοπωλίου των εκπαιδευτικών, η οποία απορρέει από ένα ευρύτερο πολιτικό κίνημα προς την κατεύθυνση της ισχυροποίησης των γονέων, παρωθεί τους εκπαιδευτικούς να οριοθετήσουν άμεσα και να αποτρέψουν αμετάκλητα την ανάμειξη των γονέων στο σχολείο, ώστε να διατηρήσουν τη θέση ισχύος που έχουν (Ware, 2002· Oliver, 2004, 2009· Slee, 2006· Graham & Slee, 2008· Norwich, 2008). Εξάλλου, η τάση για διατήρηση μιας ιεραρχικής εξουσίας αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος με απρόσωπο προσανατολισμό, όπως είναι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου (Πασιαρδής, 2004).

Ο ρόλος του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος

Η συγκεντρωτική και ιεραρχική δομή αποτελούν κύρια χαρακτηριστικά του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο λειτουργεί με απρόσωπο προσανατολισμό και με βάση πληθώρα κανόνων και κανονισμών (Πασιαρδής, 2004). Ένα τέτοιο σύστημα λοιπόν

διακατέχεται απο φορμαλισμό, εγγραφοκρατία και εργαλειοποίηση του ανθρώπινου παράγοντα, ενώ αναχαιτίζει την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα και αναστέλλει τις καινοτομίες (Τύπας & Κατσαρός, 2006· Charlton, 2010). Στα πλαίσια αυτά, όπως διαφαίνεται στις εγκυκλίους για την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων για παιδιά με οπτική αναπηρία ή απώλεια ακοής (dme6721 και dme6722), η ιεραρχική εξουσία φαίνεται να λειτουργεί ανασταλτικά, αφού προϋπόθεση για τη συμμετοχή είναι η παροχή άδειας από τη Διεύθυνση και η διενέργεια διευθετήσεων, παρόλο που τα συγκεκριμένα σεμινάρια διεξάγονται σε περίοδο που δεν έχουν αρχίσει ακόμα τα μαθήματα, σε αντίθεση με τη συμμετοχή στο Ραδιομαραθώνιο, για την οποία δεν χρειάζονται τέτοιες διευθετήσεις. Νοείται βέβαια ότι δεν λαμβάνεται καμία πρόνοια και ούτε καν εξετάζεται ως ενδεχόμενο να παρακολουθήσουν τα σεμινάρια όλοι οι εκπαιδευτικοί, αφού μια τέτοια πρακτική θα αναστάτωνε τον παγιωμένο τρόπο λειτουργίας του σχολείου και επομένως δεν ευνοείται από ένα εκπαιδευτικό σύστημα που εκ των πραγμάτων είναι δύσκαμπτο και δεν επιτρέπει καμία παρέκκλιση από τους κανονισμούς (Rourke, 2001· Preedy, Glatter & Levačic, 2004· Λιανός, 2007· Gross, 2008· Peters, 2010).

Από την άλλη, η αυστηρή προσήλωση στους κανονισμούς και ο απρόσωπος προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου διαφαίνονται στην εγκύκλιο 'Παροχή διευκολύνσεων σε άτομα με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια των Παγκύπριων εξετάσεων 2014' (dme7186), με την οποία οι διευκρινίσεις για τις διευκολύνσεις που δικαιούνται τα παιδιά με αναπηρία παρουσιάζονται αριθμημένες σε μορφή απρόσωπης και αυστηρής λίστας και μάλιστα με κωδικούς (π.χ. Μικρά διαλείμματα: Κωδικός Διευκόλυνσης 7), οι οποίοι θα μπορούσαν εύκολα να μετατραπούν σε ετικέτες για τα παιδιά με αναπηρία που δίνουν εξετάσεις και να ενισχύσουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις (Zoniou-Sideri et al., 2006· Barr & Smith, 2009).

Πέραν τούτου, εντός ενός απρόσωπου εκπαιδευτικού συστήματος παρατηρούνται δυσλειτουργίες στην επικοινωνία, αδιαφορία και ρουτινοποίηση της εργασίας, που συχνά οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην ανία και την επαγγελματική εξουθένωση (Τύπας & Κατσαρός, 2006· Λιανός, 2007). Χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν:

«Είναι γραφειοκρατικό το σύστημα μας, τούτο μας σκοτώνει, είναι η τροχοπέδη. Όλα, τα έντυπα, οι διαδικασίες, η απουσία επικοινωνίας, όλα.» (Αλίκη-Κ4, Γυμνάσιο, 23 χρ.υ.)

«Είναι οι κανονισμοί στεγνοί, διεκπεραιώσιμοι, τους κάνουν, τι θα μας πει ο επιθεωρητής. Τα κίνητρα μας δεν είναι η προσφορά αλλά η θέση μας. Πόσοι θα παν σχολείο το Σεπτέμβρη με έρωτα παιδαγωγικό; Δεν θα δεις ανθρώπους που να έχουν όραμα, θέληση για εκείνα τα παιδιά κάτι να γίνει. Ούτε συνεργαζόμαστε. Δεν ακούει ο ένας τον άλλο. Απλά εκείνο που έχει ο καθένας μέσα στο μυαλό του θέλει να το πει. Και χρόνο με το χρόνο κουράζεσαι. Φτάνεις σε μια μονομέρεια και δεν έχεις πια την ενέργεια που πρέπει για να μπει στην τάξη.» (Αντρέας–Κ1, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

Εκτός αυτού στην εγκύκλιο 'Κατευθυντήριες γραμμές για τα προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Αλφαριθμητισμού' (dme6761), αναδεικνύεται η αυθεντία των ειδικών. Έτσι, το διαφοροποιημένο υλικό που προτρέπονται οι εκπαιδευτικοί να ετοιμάσουν, «θα πρέπει να είναι σύμφωνο με τις αποφάσεις της ΕΕΕΑΕ» (σελ. 7), παρόλο που οι αποφάσεις αυτές αφορούν γενικές οδηγίες για το είδος της ειδικής αγωγής που πρέπει να δέχεται ένα παιδί με αναπηρία και όχι τον τρόπο ετοιμασίας διδακτικού υλικού για την κάθε περίπτωση. Παράλληλα, η έμφαση στην αυθεντία των ειδικών φαίνεται επίσης στην εγκύκλιο 'Παροχή διευκολύνσεων σε άτομα με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια των Παγκύπριων Εξετάσεων 2014' (dme6965), με την οποία επιβάλλεται η εξέταση της αίτησης των υποψήφιων μαθητών από τους Συμβούλους ώστε «πριν υποβληθεί το αίτημα να ελέγχεται η πληρότητά του» (σελ 1). Η πεποίθηση των εκπαιδευτικών για την 'αξία' των ειδικών διαφάνηκε επίσης στις συνεντεύξεις:

«Πρέπει να είσαι εκπαιδευμένος για να μπορείς να προσφέρεις αυτό που πρέπει. Η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες πρέπει να γίνεται μόνο από εξειδικευμένα άτομα.» (Αλίκη–Κ4, Γυμνάσιο, 23 χρ.υ.)

Πάντως, η επικέντρωση στην εγγραφοκρατία και η συμπλήρωση αναρίθμητων εντύπων φαίνονται να λειτουργούν ανασταλτικά στη γρήγορη αποπεράτωση των εργασιών και να αποπροσανατολίζουν από την ουσία (Λιανός, 2007' Gross, 2008' Curcic et al., 2011). Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί το πιο ενοχλητικό είναι ότι παρά το γεγονός ότι συμπληρώνουν ανελλιπώς σωρεία εγγράφων, δεν παίρνουν πίσω καμία ανατροφοδότηση:

«Έχουμε ένα σωρό έντυπα να συμπληρώσουμε. Πολλή διαδικασία. Χρονοβόρα. Αφού για να κάμουμε μια έκθεση του παιδιού μας πήρε δυο μέρες. Και κάθε μέρα συμπληρώνεις άλλο έντυπο. Τι έκαμα, την ύλη μου. Δεν ξέρω πού καταλήγουν όλα αυτά τα έντυπα και αν τα βλέπει κανένας. Πάντως εγώ δεν είχα ποτέ μέχρι τώρα καμιά ανατροφοδότηση.» (Γιούλα–Κ11, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

«Συμπληρώναμε ένα έντυπο κάθε φορά τι ύλη διδάσκαμε στα παιδιά και στο τέλος του τετραμήνου κάναμε γραπτή αναφορά για την πρόοδο του μαθητή στο συναισθηματικό και γνωσιολογικό τομέα. Μετά τα παραδίδαμε στον υπεύθυνο του προγράμματος και δεν ξέρω πού πήγαιναν μετά. Δεν είχα καμία ανατροφοδότηση.» (Γιάννης–Κ3, Γυμνάσιο, 24 χρ.υ.)

Βέβαια, ο Μιχάλης και ο Λάμπρος πιστεύουν ότι η εντυποκρατία και το χαρτοβασίλειο αποτελούν τρόπους συγκάλυψης των παραλείψεων και των κακώς κειμένων του συστήματος:

«Η επικέντρωση στο να συμπληρώσεις τα έντυπα και να δείξεις την ωραία εικόνα που σου ζητούν ώστε να μην χρειαστεί να δώσεις εξηγήσεις, αποσυντονίζουν και απομακρύνουν από την ουσία που είναι το τι έμαθε και τι μαθαίνει ο μαθητής.» (Μιχάλης–ΒΔ2, Γυμνάσιο, 30 χρ.υ.)

«Και τα έντυπα που πρέπει να συμπληρώσεις είναι ένα σωρό για τον κάθε μαθητή και το ερώτημα είναι τα διαβάζει κανένας; Ίσως για να νιώθουμε και να νιώθει και το Υπουργείο ότι οι καθηγητές έχουμε τις αποδείξεις ότι γινόταν μια δουλειά ας το πούμε; Μπορεί να είναι έτσι. Να νιώθουμε ότι σε τούτο το τομέα ότι εκάμαμε και κάτι, γραπτώς εννοώ, ότι κάνουμε κάτι καθημερινά. Νομίζω για να είναι και καλυμμένο το σχολείο. Γιατί ό, τι και να γράψουμε δεν αλλάζει κάτι.» (Λάμπρος–Κ12, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

Πέραν των εντύπων που υπάρχουν στο Γραφείο Ειδικής Αγωγής και εκείνων που πρέπει να συμπληρώνονται και να αποστέλλονται όταν γίνεται παραπομπή, όπως υποδεικνύεται από την εγκύκλιο 'Κατευθυντήριες γραμμές για τα προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Αλφαριθμητισμού' (dme6761), πρέπει παράλληλα να τηρείται ατομικός φάκελος για κάθε παιδί με αναπηρία στο σχολείο που φοιτά, ο οποίος πρέπει να περιέχει τις αποφάσεις της ΕΕΕΑΕ, αντίγραφο του ατομικού δελτίου του παιδιού, αξιολογήσεις για κάθε τετράμηνο, ενδεικτικές εργασίες, διαγωνίσματα του μαθητή και ό, τι άλλο κριθεί αναγκαίο. Ο φάκελος αυτός μεταφέρεται από το Γυμνάσιο στο Λύκειο ή στην Τεχνική που θα φοιτήσει ο μαθητής, αφού βέβαια συμπληρωθούν τα σχετικά έντυπα. Πέραν τούτου σε ειδικές περιπτώσεις, πρέπει να τηρείται επίσης ειδικός φάκελος με το εκπαιδευτικό και άλλο υλικό κάθε μέρας, για όλα τα μαθήματα ή εκδηλώσεις του σχολείου, ο οποίος παραλαμβάνεται από τους γονείς κάθε μεσημέρι, αν το επιθυμούν. Επίσης, πρέπει να καταγράφονται τα πρακτικά όλων των Πολυθεματικών Συναντήσεων, τα οποία πρέπει να πολλαπλασιάζονται και να αποστέλλονται σε όλους τους εμπλεκόμενους.

Όπως προκύπτει λοιπόν μια τέτοια τακτική έχει ως συνέπεια τη διόγκωση της άσκοπης εργασίας, την απόδοση πολυπλοκότητας στις καθημερινές εργασίες και τη δυστοκία κατά τη λήψη αποφάσεων (Tsiakkiros & Pashiardis, 2002· Waite & Allen, 2003· Lopez, 2010). Ως αποτέλεσμα, η δυσκαμψία, ο φεραλισμός και η δυσλειτουργία που παρατηρούνται στα συγκεντρωτικά και ιεραρχικά συστήματα, μπορούν να παρεισφρήσουν στη σύλληψη και υλοποίηση μιας αναγκαίας αλλά και ριζοσπαστικής μεταρρύθμισης, όπως είναι η εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης, και τελικά να την αναστείλουν (Λιανός, 2007· Gross, 2008). Κατ' ακρίβεια, σε ένα τέτοιο σύστημα δεν αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες για μεταρρυθμίσεις, παρά μόνο αν απαιτούνται για να επιλυθεί κάποιο πρόβλημα γενικής φύσης (Λιανός, 2007).

Η μετάθεση του ενδιαφέροντος στη συμπλήρωση αναρίθμητων εντύπων, με τα οποία βέβαια μπορεί να στοιχειοθετηθεί και να αποδειχτεί το 'ενδιαφέρον' του ΥΠΠ για τα παιδιά με αναπηρία, φαίνεται από τον αριθμό των εντύπων που επισυνάπτονται στις 17 εγκυκλίους που αφορούσαν θέματα περί αναπηρίας κατά τη σχολική χρονιά 2013-14. Έτσι, στην εγκύκλιο *'Κατευθυντήριες γραμμές για τα προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Αλφαριθμητισμού'* (dme6761) επισυνάπτονται τέσσερα έντυπα, ενώ επίσης επισυνάπτονται από ένα έντυπο στις εγκυκλίους *'Αίθουσες διδασκαλίας, ειδικές αίθουσες/εργαστήρια και διευκολύνσεις για απρόσκοπτη διακίνηση, δραστηριότητα, εξάσκηση, ψυχαγωγία και γενικά για την ικανοποίηση των ατομικών αναγκών των μαθητών με ειδικές ανάγκες'* (dme6762), *'Διαδικασία αιτήσεως μαθητή για απαλλαγή από μάθημα'* (dme6841), *'4^ο Σεμινάριο Ειδικής Φυσικής Αγωγής με τίτλο «Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες – Ο ρόλος της Φυσικής Αγωγής»'* (dme6851), *'Διδασκαλία Κυπριακής Νοηματικής Γλώσσας (ΚΝΓ) σε ομάδες παιδιών με απώλεια ακοής Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης στα πλαίσια των Επιμορφωτικών Κέντρων'* (dme6884), *'Σεμινάρια επιμόρφωσης Ειδικής Εκπαίδευσης προς: α) Υπεύθυνους καθηγητές Ειδικών Μονάδων Μέσης Γενικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης, β) Σχολικούς Βοηθού/Συνοδούς σχολείων Μέσης Γενικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης'* (dme7004) και *'Μεταφορά ατομικού φακέλου παιδιών με ειδικές ανάγκες από ένα σχολείο σε άλλο'* (dme7180), σύνολο 10 έντυπα για 17 εγκυκλίους.

Η ειρωνεία βέβαια είναι ότι ακόμα κι όταν έχουν συμπληρωθεί όλα τα απαιτούμενα έντυπα και έχουν βγει οι αποφάσεις της ΕΕΕΑΕ, όταν ο μαθητής με αναπηρία θέλει να δώσει Παγκύπριες Εξετάσεις, σύμφωνα με την εγκύκλιο για τις διευκολύνσεις στις Παγκύπριες εξετάσεις (dme6965) απαιτείται νέα διαδικασία, ώστε να συγκεντρωθούν ξανά «όλα τα αναγκαία δικαιολογητικά από όλους τους αρμόδιους φορείς» (σελ. 1). Η τακτική αυτή βέβαια δημιουργεί πολλά ερωτηματικά για την αξιοπιστία των εγκριθέντων διευκολύνσεων για όλες

τις άλλες εξετάσεις. Το πιο τραγικό πάντως είναι ότι, όπως αναφέρεται στην εγκύκλιο 'Μεταφορά ατομικού φακέλου παιδιών με ειδικές ανάγκες από ένα σχολείο σε άλλο' (dme7180), η συμπλήρωση ολοένα και περισσότερων και 'καλύτερων' εντύπων ταυτίζεται με την παροχή αποτελεσματικής αγωγής στα παιδιά με αναπηρία. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται στην εγκύκλιο αυτή:

«οι τροποποιήσεις στο νέο έντυπο έγιναν σύμφωνα με τις διατάξεις του περι Επεξεργασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα (Προστασία του Ατόμου) Νόμου (Ν. 138) (Ι) 2001 με στόχο την αποτελεσματική παροχή της ειδικής αγωγής» (σελ. 1).

Η πολυπλοκότητα που προσδίδει στις διαδικασίες ο συγκεντρωτισμός και η ιεραρχία διαφαίνεται πιο καθαρά στην εγκύκλιο 'Διαδικασία αιτήσεως μαθητή για απαλλαγή από μάθημα' (dme6841), με την οποία μια αίτηση που θα μπορούσε να υποβληθεί ακολουθώντας μια απλή διαδικασία, απευθείας στον αρμόδιο φορέα, μετατρέπεται τελικά σε Οδύσσεια. Έτσι για να αιτηθεί ένας μαθητής απαλλαγή από μάθημα πρέπει να συμπληρωθεί πρώτα το νέο έντυπο που επισυνάπτεται με την εγκύκλιο από το γονέα/κηδεμόνα, ακολούθως να υπογραφεί από το Διευθυντή, να φωτοτυπηθεί, να επισυναφθούν φωτοτυπίες όλων των δικαιολογητικών, να παραμείνει στο σχολείο μέχρι να συγκεντρωθούν όλες οι παρόμοιες αιτήσεις και να αποσταλεί τελικά μαζί με τις άλλες αιτήσεις μέχρι μια συγκεκριμένη προθεσμία. Αν ζητείται απαλλαγή για περισσότερα από ένα μαθήματα πρέπει να συμπληρωθεί ξεχωριστό έντυπο για κάθε μάθημα και να επισυναφθούν εκ νέου τα δικαιολογητικά. Νοείται ότι σε περίπτωση που από λάθος του σχολείου δεν συμπληρωθεί το σωστό έντυπο, ή η αίτηση αποσταλεί εκπρόθεσμα, δεν εξετάζεται καν το αίτημα απαλλαγής. Κατά ειρωνικό τρόπο, η απαλλαγή σύμφωνα με την πιο πάνω εγκύκλιο ισχύει μόνο για μια σχολική χρονιά, ενώ την επόμενη χρονιά θα πρέπει να ξαναγίνει η ίδια διαδικασία, έστω και αν ο μαθητής ζητά για παράδειγμα απαλλαγή από τα Θρησκευτικά επειδή είναι αλλόθρησκος, ή απαλλαγή από τη Φυσική Αγωγή επειδή είναι τετραπληγικός.

Βέβαια, σύμφωνα με κάποιους εκπαιδευτικούς, ο Διευθυντής μπορεί να τα 'βάλει' – τουλάχιστον μέχρι ενός σημείου- με το σύστημα:

«Το γραφειοκρατικό είναι και στην καλή διάθεση του Διευθυντή το πώς και τι θα κρατήσει από τη γραφειοκρατία. Αν ο Διευθυντής αναλαμβάνει και παίρνει και κάποιες πρωτοβουλίες και είναι έτσι και πιο ανοιχτός, μπορούν να γίνουν πάρα πολλά πράγματα και δεν θα το πάρει κανείς είδηση. Γιατί ναι μεν είμαστε

γραφειοκράτες και είναι πάρα πολύ συγκεντρωτικό το σύστημα, αλλά δεν ξέρει κανένας τι γίνεται. Φτάνει να συμπληρώνεις τα έντυπα. Και τα βλέπει και κανένας;» (Λένια–Κ13, Λύκειο, 7 χρ.υ.)

Αν και λοιπόν οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να βρίσκουν τελικά τρόπους να αντεπεξέλθουν στις γραφειοκρατικές εργασίες, το πιο σοβαρό πρόβλημα που φαίνεται να προκύπτει είναι οι μεγάλες καθυστερήσεις που παρατηρούνται σε όλες τις διαδικασίες. Όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί:

«Το σύστημα μας είναι γραφειοκρατικό. Δηλαδή για να βήξεις θέλεις και έντυπο. Το μεγάλο πρόβλημα είναι με τις διαδικασίες, ώσπου να πάει το μήνυμα και να ρθει το χαμπάρι, μου έτυχε να αναφέρω κάτι, επέρασε ο χρόνος και ούτε ξέρω αν έγινε τίποτε.» (Χρυστάλλα–Κ5, Λύκειο, 19 χρ.υ.)

«Υπάρχει πρόβλημα με τη γραφειοκρατία. Όταν αποτάθηκα μια φορά στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία για ένα θέμα, από την αρχή του χρόνου η απάντηση ήρθε στο τέλος της χρονιάς. Στην Κύπρο κινούνται πολύ αργά τα πράγματα.» (Ανθή–Κ7, Εσπερινό, 13 χρ.υ.)

«Νομίζω η δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος δεν βοηθά όσον αφορά τις διαδικασίες. Είναι αρκετά δύσκαμπτο, μέχρι να λειτουργήσει, να αποφασιστεί, δηλαδή και που ακούω πολλές φορές για μωρά στήριξης μέχρι να εγκριθούν μπορεί να περάσει και η μισή χρονιά μερικές φορές.» (Λάμπρος–Κ12, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

Το πιο ανησυχητικό βέβαια είναι ότι μια τέτοια χρονοτριβή επηρεάζει αρνητικά το μαθητή με αναπηρία:

«Υπάρχει σοβαρό πρόβλημα με τη γραφειοκρατία και τις καθυστερήσεις. Είχαμε μαθήτρια που έπρεπε να μπει στη στήριξη και κάμαμε τις σχετικές αιτήσεις με τους γονείς για να προχωρήσει η διαδικασία. Ο Ψυχολόγος έκαμε ένα χρόνο να έρθει στο σχολείο! Και η μαθήτρια δεν μπορούσε να έχει τις διευκολύνσεις που δικαιούτο στις εξετάσεις, ούτε και στήριξη.» (Εύη–ΒΔ5, Λύκειο, 25 χρ.υ.)

Ως εκ τούτου, η απλοποίηση και συντόμευση των διαδικασιών φαίνεται να αποτελεί πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών:

«Για να μπορέσει να μπει ένας μαθητής να γίνει της ειδικής αγωγής, είναι μια χρονοβόρα διαδικασία. Είναι τούτο το δύσκολο. Πρέπει να γίνουν πιο συνοπτικές οι διαδικασίες, να αλλάζουν. Δηλαδή πρέπει να γίνει η αξιολόγηση από τον

Εκπαιδευτικό Ψυχολόγο, αξιολόγηση από το σχολείο φυσικά, από το σχολείο όπως καταλαβαίνεις είναι εύκολο να γίνει, αλλά ο Εκπαιδευτικός Ψυχολόγος όταν έχει 3,4 και 5, πάρα πολλά σχολεία, για να καταλάβεις ένας Εκπαιδευτικός Ψυχολόγος έχει γύρω στους 3000 μαθητές περίπου, καταλάβεις ότι δεν είναι εύκολο πράγμα να γίνει αξιολόγηση, εύκολα και τάχιστα και να βγει απόφαση. Γι' αυτό για μας είναι πάρα πολύ σημαντικό να τα καταφέρουμε τούτη τη διάρκεια να την περιορίσουμε. Δηλαδή από τον εντοπισμό του μαθητή στο σχολείο μέχρι την αξιολόγηση του τουλάχιστον να μην περνά ένας και ενάμιση χρόνος. Δηλαδή μέσα στο τρίμηνο, τετράμηνο, εξάμηνο να τελειώνει.» (Αναστάσης-ΣΛ1, Απόσπαση, 20 χρ.υ.)

Αναλυτικό πρόγραμμα: τα 'πρέπει'

Πέραν του συγκεντρωτισμού και της ιεραρχίας, κανονιστικό επίσης χαρακτήρα έχει και το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο βρίσκεται στον πυρήνα της εκπαιδευτικής λειτουργίας αφού υποδεικνύει και οργανώνει την επιθυμητή σχολική γνώση, προτείνοντας ταυτόχρονα τρόπους μετάδοσής της (Ρέππας, 2007· Westbury, 2008· Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2009). Σήμερα πάντως θεωρείται ότι η αποτυχία να επιτευχθεί μάθηση δεν είναι θέμα ανικανότητας του μαθητή, αλλά διαντίδρασής του με το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, το οποίο συνήθως είναι δομημένο με τρόπο που δεν παρέχει την ευελιξία που χρειάζεται ο εκπαιδευτικός για να μπορεί να απευθύνεται σε όλα τα παιδιά (Norwich & Lewis, 2007· Μανγρού & Symeonidou, 2014). Όπως ανέφεραν οι συμμετέχοντες:

«Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ότι χειρότερο! Είναι πάρα πολλή η ύλη, πολλά πράγματα, πάρα πολλά και στο τέλος δεν μαθαίνουν τίποτε. Ούτε μπορείς να κάμεις ωραίο μάθημα. Όσες φορές δοκιμάσαμε, δεν μπορείς. Είναι χρονοβόρο. Είναι παρά πολλά και τα βαρέθηκαν όλα. Εγώ βέβαια πάω με κριτήριο τους μαθητές μου. Πάω αργά, να μάθουν όλοι κάτι, και θέλει ας βγει θέλει ας μην βγει η ύλη. Βέβαια υπάρχει μια δέσμευση, δεν μπορείς να το κάμεις απόλυτα, γιατί τα τμήματα πρέπει να συμβαδίζουν. Και πάντα έχουμε το άγχος της ύλης. Όμως αν αφιερώνεις λίγο χρόνο, αγνοώντας το αναλυτικό, και κάνεις ερωτήσεις τους μαθητές σου και γίνεται συζήτηση και ερωτήσεις κρίσεως, ερεθίζεις το μαθητή και τον κάνεις να σκεφτεί.» (Αλίκη-K4, Γυμνάσιο, 23 χρ.υ.)

«Το αναλυτικό πρόγραμμα δεν σε αφήνει να καλλιεργήσεις την κριτική σκέψη. Απλά προσπαθείς μέσα από τη Λογοτεχνία ή την Ιστορία, να φέρεις τα δικά του δεδομένα στο σήμερα να το δουν και λίγο από κριτική άποψη. Οι μαθητές δεν μπορούν να αναγνωρίσουν μόνοι τους τα πράγματα που τους υποδουλώνουν. Πρέπει κάποιος να τους καθοδηγεί.» (Γιούλα–Κ11, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

Πέραν τούτου, μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα, εκτός από γνώσεις, μεταφέρονται πολιτισμικές αξίες, κοινωνικοί θεσμοί και πεποιθήσεις, ούτως ώστε να διατηρείται η υφιστάμενη τάξη πραγμάτων (Armstrong, 1999· Crawford, 2000· Ball, 2008· Apple, 2008). Έτσι, ο ηγεμονικός χαρακτήρας του αναλυτικού προγράμματος έγκειται όχι τόσο σε αυτά που περιλαμβάνει αλλά κυρίως στις αποσιωπήσεις και στα κενά, αφού οι παραλείψεις έχουν ως αποτέλεσμα να νομιμοποιούνται οι ομάδες των οποίων η δράση υπερτονίζεται και προβάλλεται κατά κόρον (Whitty, 2007· Giroux, 2010b). Στα πλαίσια αυτά ο Γιάννης αναφέρει:

«Θα ήταν μεγάλο λάθος να τα αποκλείσουμε από το σχολείο τα μωρά τούτα. Διότι η συναναστροφή με τους συνομήλικους είναι κάτι που είναι ανθρώπινο δικαίωμα, δεν πρέπει με κανένα τρόπο να τα αποκλείσουμε. Εκείνο που θα έπρεπε να κάμουν τα σχολεία είναι να εκπονήσουν προγράμματα που τα παιδιά τούτα να βοηθηθούν στο να καταλάβουν ότι εντάξει, διαφέρουμε από τους άλλους, αλλά αποδεκτείτε μας. Αυτά τα θέματα θα έπρεπε να είναι ενταγμένα στο αναλυτικό πρόγραμμα, όχι μόνο στους γενικούς στόχους, αλλά πώς προωθείς αυτό το θέμα. Δηλαδή βάλε κάτω να γίνουν πέντε-έξι μαθήματα, πέντε-έξι δράσεις και δραστηριότητες που να προωθούν τούτο το στόχο.» (Γιάννης–Κ3, Γυμνάσιο, 24 χρ.υ.)

Βέβαια, αν και η περιοριστική και υποχρεωτική δρομολόγηση του υφιστάμενου αναλυτικού προγράμματος προς την απόκτηση στείρας γνώσης και την απομνημόνευση φαίνεται να αλλοιώνει και να διαγράφει την αυθεντική δημοκρατική εκπαίδευση που στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των παιδιών και της δεξιότητας για συλλογική δράση και γόνιμο διάλογο (Crawford, 2000· Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2004· Symeonidou & Damianidou, 2013), κι ενώ σύμφωνα με τα αποτελέσματα από τη στατική ανάλυση περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί ακολουθούν πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα (50.9%), άλλοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι βρίσκουν τρόπους για να ασκήσουν κριτική παιδαγωγική και να μιλήσουν για θέματα περί αναπηρίας, καταδεικνύοντας ότι την ώρα της πράξης είναι ο εκπαιδευτικός που

αποφασίζει τι θα διδάξει τελικά στη δική του τάξη και αν θα παραμείνει παγιδευμένος στο αναλυτικό πρόγραμμα:

«Πάντα έβρισκα ώρα με τον τρόπο μου να εξηγώ στους μαθητές μου ότι υπάρχει κάτι το διαφορετικό με τούτα τα μωρά, ότι δεν βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο με σας σε κάποια θέματα, τούτο όμως δεν σημαίνει ότι πρέπει να τους αντιμετωπίζετε με τρόπο διαφορετικό, χρειάζεται να δείχνετε περισσότερη ευαισθησία σε έτσι θέματα.» (Δήμητρα–Κ9, Γυμνάσιο, 10 χρ.υ.)

«Όταν δεν ήταν μπροστά τούτα τα μωρά, πάντα φρόντιζα άσχετα με το τι λείει το αναλυτικό, να τους πω πέντε πράγματα, να τους ευαισθητοποιήσω. Νομίζω ότι οι περισσότεροι μαθητές είναι ευαισθητοποιημένοι, οι εκπαιδευτικοί όχι και τόσο.» (Ελισάβετ–ΒΔ1, Γυμνάσιο, 31, χρ.υ.)

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες χρησιμοποιούν ως μέσο τα κείμενα, τα οποία όπως έχει βρεθεί σε έρευνες μπορούν να συμβάλουν στην αλλαγή των πεποιθήσεων των μαθητών (Symeonidou & Damianidou, 2013):

«Εδώ και δύο χρόνια κάνουμε ένα δοκίμιο στην τάξη που μιλά για τους τυφλούς και σχολιάζουμε κάποια πράγματα. Δεν είναι μέσα σε κάποιο σχολικό βιβλίο, εγώ το βρήκα, είναι ένα κομμάτι της ύλης που πρέπει να διδάξω στην Γ' Λυκείου, έχει να κάνει με την τεχνολογία και τα προγράμματα στους υπολογιστές για τυφλούς. Βέβαια δεν μπορώ να επεκταθώ γιατί στο κάθε δοκίμιο αν πεις να παραβλέψεις και να ασχοληθείς με παρακλάδια τότε δεν προλαβαίνεις με τίποτε την ύλη σου.» (Ανθή–Κ7, Εσπερινό, 13 χρ.υ.)

«Και μέσα από το μάθημα και μέσα από παραδείγματα που μπορεί να μας συμβαίνουν στην πραγματική ζωή το ζητούμενο είναι να αποκτήσουν και κάτι παραπάνω από τις παπαγαλίστικες γνώσεις, να' χουν και μια δική τους κριτική σκέψη. Βεβαίως τούτο το πράγμα νομίζω είναι από τα πιο σημαντικά στην εκπαίδευση. Όταν το επιδιώξεις μπορείς να το καταφέρεις. Και με τα νέα αναλυτικά ο σκοπός τους είναι τούτος υποτίθεται, στο Γυμνάσιο τουλάχιστον.» (Λάμπρος–Κ12, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

Με αυτό τον τρόπο οι συμμετέχοντες προσπαθούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να συνειδητοποιήσουν την καταπίεσή τους ώστε να χειραφετηθούν:

«Προσπαθώ να μην τους δίνω έτοιμη τροφή, να βάζω κάποιους προβληματισμούς, να σκέφτονται και να παρέχεται και η γνώση και να καλλιεργείται και η κριτική σκέψη.» (Νάσια–ΒΔ3, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

«Θεωρώ ότι το Α και το Ω της επιτυχίας μου ως δασκάλα της χρονιάς είναι να ανοίξω το πνεύμα των παιδιών, να τους μάθω να κρίνουν. Δεν το έκαμα τούτο, ένιωσα ότι δεν επέτυχα τίποτε. Ας έρθει κι ο Επιθεωρητής. Γι' αυτό δεν πιάνω κατευθύνσεις, για να μπορώ να το κάνω τούτο. Τους κάνω να καταλάβουν κοινωνικά και πολιτικά πόσο αρνιά είναι κι εκείνοι κι οι άλλοι και πώς να σταματήσουν να είναι με τον τρόπο τους. Πρώτα απ' όλα τους λέω ότι πρέπει να μάθουν για να μπορούν να ρωτούν και να αμφιβάλλουν.» (Χρυστάλλα–Κ5, Λύκειο, 19 χρ.υ.)

Βέβαια, όπως τονίζει ο Αντρέας, η χειραφέτηση των μαθητών δεν είναι μια εύκολη υπόθεση, αφού έχουν συνηθίσει την καταπίεσή τους:

«Και οι ίδιοι οι μαθητές όταν θέλεις να επικοινωνείς αντιδρούν. Σου λένε 'εμείς εμάθαμε να αντιγράφουμε από τον πίνακα, να είμαστε απλά προβατάκια, ωχ, ησυχία κι ηρεμία! Θέλεις να μας κάμεις να σκεφτούμε και να συμμετέχουμε;'' Κατάλαβες; Είναι δύσκολα τούτα τα πράγματα. Και πιστεύω είναι όλοι οι καθηγητές στην Κύπρο που κάνουν έτσι. Γιατί έχουν πιέσεις, από το Διευθυντή, τους Βοηθούς πολλές φορές, τον Επιθεωρητή και τόσους άλλους.» (Αντρέας–Κ1, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

Από την άλλη, για να επιτευχθεί η απελευθέρωση από τις δυνάμεις εξουσίας πρέπει να ασκηθεί κριτική και στη ρητορική, πάνω στην οποία οικοδομείται η επίσημη γνώση (Apple, 2008' Beckett, 2009).

Η παγίδα της ρητορικής και οι παρερμηνείες

Η ρητορική αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο αναπαραγωγής, νομιμοποίησης, διατήρησης και τελικής παγίωσης της υφιστάμενης κοινωνικής δυναμικής, των κυρίαρχων σχέσεων εξουσίας και των κοινών αντιλήψεων (Barr & Smith, 2009' Beckett, 2009). Έτσι, κατά την μορφοποίηση μιας πολιτικής τα ενδόμυχα κίνητρα και οι πραγματικές προθέσεις δεν βρίσκονται στο κείμενο ως σύνολο αλλά πίσω από τις μεμονωμένες λέξεις και φράσεις που επιλέγονται να συμπεριληφθούν. Επομένως, για να γίνουν αντιληπτές οι σχέσεις εξουσίας, οι παγιωμένες θέσεις και οι σκοπιμότητες που κρύβονται πίσω από ένα πολιτικό κείμενο πρέπει

να εξεταστεί η επιλογή των λέξεων, οι αντιφάσεις, οι ταξινομήσεις, οι παρερμηνείες και οι προεκτάσεις (Fairclough, 2003, 2006).

Όσον αφορά την επιλογή των λέξεων λοιπόν, στις εγκυκλίους των οποίων το περιεχόμενο έχει διαμορφωθεί από τη Σχολή Τυφλών και τη Σχολή Κωφών, δηλαδή από οργανισμούς που σχετίζονται άμεσα με το αναπηρικό κίνημα και επομένως γνωρίζουν τη δύναμη που έχει η ρητορική ως μεσολαβητής για αλλαγή, επιλέγονται οι όροι *‘μαθητές με οπτική αναπηρία’* (εγκύκλιοι dme6721 και dme6818) και *‘παιδιά με απώλεια ακοής’* (εγκύκλιοι dme6722, dme6884 και dme7125). Αντίθετα, στις εγκυκλίους του ΥΠΠ, χρησιμοποιούνται ανεξέταστα οι όροι *‘μαθητές με ειδικές ανάγκες’* και *‘παιδιά της Ειδικής Αγωγής’* (εγκύκλιος dme6761, dme6762, dme6775, dme6965, dme7004, dme7180, dme7186, dme7192 και dme7254), με τους οποίους επιτυγχάνεται ανακύκλωση της αναπαράστασης της αναπηρίας ως μειονεξία, ανεπάρκεια και αναπόφευκτη ενδογενής κατάσταση που εκπηγάει από το ίδιο το άτομο με αναπηρία. Ως αποτέλεσμα υποδηλώνεται και υποβάλλεται η αναγκαιότητα κανονικοποίησης του ατόμου με αναπηρία, ώστε να *‘δικαιούται’* να ενταχθεί στην κοινωνική ιεραρχία (Zoniou-Sideri et al., 2006· Barr & Smith, 2009).

Κατ’ αυτόν τον τρόπο, ο όρος *‘ειδικές’* υπονοεί την ανάγκη ειδικού για αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών με αναπηρία. Αυτή η ερμηνεία όμως έχει αρνητικές επιπτώσεις για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος αμφιβάλλει για τις ικανότητές του, αισθάνεται να θίγεται η επαγγελματική του ταυτότητα και να αμφισβητείται η αυτεπάρκειά του και επομένως γίνεται υπέρμαχος της λύσης του ειδικού σχολείου (Richards & Armstrong, 2011). Επίσης, ο όρος *‘ανάγκες’* επηρεάζει τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού, αφού δεν υποδεικνύει τις μαθησιακές προϋποθέσεις και τοποθετεί το πρόβλημα εντός του παιδιού που πρώτιστα έχει ανάγκες, με αποτέλεσμα να μην εξετάζεται ποια πρακτική ακολουθεί ο εκπαιδευτικός και αν αυτή ανταποκρίνεται στο μαθησιακό προφίλ του μαθητή. Επομένως η χρήση του όρου *‘ειδικές ανάγκες’* αντί να διαγράψει τις αρνητικές συνέπειες των κατηγοριών, πολλαπλασίασε τελικά τα προβλήματα (Richards & Armstrong, 2011· Florian & Spratt, 2013).

Αξιοπρόσεκτο βέβαια είναι ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες φαίνονται να είναι ευχαριστημένοι από τον όρο *‘παιδιά με ειδικές ανάγκες’* (61.6%, N=316), διακτινίζοντας έτσι την αναπηροποιητική ρητορική του ιατρικού–φιλανθρωπικού μοντέλου. Από την άλλη βέβαια, το ένα τρίτο των συμμετεχόντων (38.4%, N=197) θα προτιμούσε τη χρήση κάποιου άλλου όρου αντί τον καθιερωμένο όρο *‘παιδιά με ειδικές ανάγκες’* και συγκεκριμένα το χαρακτηρισμό *‘παιδιά με ειδικές ικανότητες’* (21.8%, N=117). Άλλοι όροι που προτάθηκαν

επίσης από τους συμμετέχοντες ήταν ‘παιδιά με ιδιαιτερότητες’ (2.9%, N=16), ‘παιδιά με ειδικές δεξιότητες’ (0.7%, N=4) και ‘παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες’ (0.7%, N=4). Όλοι οι όροι που προτάθηκαν παρατίθενται στο παράρτημα Ε. Βέβαια, όπως είχε εξ αρχής διαφανεί από το πιλοτικό ερωτηματολόγιο, οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο δεν φαίνονται να είναι εξοικειωμένοι με όρους που ανάγουν σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και σεβασμού προς το αναπηρικό κίνημα (Liasidou, 2007, 2008a).

Έτσι, αφού μέσα από τη ρητορική η ανεπάρκεια μετατοπίζεται από το σύστημα και τοποθετείται εντός του ατόμου, το κράτος παύει να έχει υποχρέωση προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία. Κατ’ επέκταση, ανακυκλώνει ανεμπόδιστα και εκλογικευμένα τις κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας, καθηλώνοντας τα παιδιά με αναπηρία στις κατώτερες θέσεις της ιεραρχίας και διασπείροντας έντεχνα την ψευδαίσθηση για ύπαρξη συνεχούς μέριμνας για αυτά, προβάλλοντας με στόμφο το Ραδιομαραθώνιο ως ‘*θεσμό με υψηλούς στόχους*’ και ‘*μεγάλες συγκινήσεις*’ (εγκύκλιος dme6775) και αντικαθιστώντας έτσι τις υποχρεώσεις του κράτους προς τα άτομα με αναπηρία με τη φιλανθρωπία. Βέβαια, η αδυναμία αναγνώρισης των φραγμών αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη μετάβαση από την ένταξη στην ενιαία εκπαίδευση, αφού μόνο αν γίνουν κατανοητοί οι φραγμοί μπορούν και αν αρθούν (Hodkinson, 2010· Richards & Armstrong, 2011).

Από την άλλη, η καταδίκη στην κοινωνική και πνευματική στασιμότητα των παιδιών που φοιτούν σε ειδικές μονάδες, αφού δεν παίρνουν απολυτήριο, καλύπτεται περίτεχνα με την αναφορά στην ‘*ολοκλήρωση της φοίτησής τους*’ (εγκύκλιος για την ενημέρωση γονέων παιδιών με αναπηρία, dme7192), με την οποία επιτυγχάνεται η απαραίτητη παραπλάνηση και επομένως η απουσία αντίδρασης των γονέων για τις ελλειμματικές εκπαιδευτικές παροχές προς τα παιδιά με αναπηρία. Πέραν τούτου, η διεξαγωγή προγραμμάτων όπως η διδασκαλία της κυπριακής νοηματικής διαφημίζεται ως ‘*μεγάλη επιτυχία*’ (εγκύκλιος για μαθήματα νοηματικής, dme6884), ώστε να τονιστεί μια πλασματική δραστηριοποίηση του ΥΠΠ, έστω και αν η υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν αποσπασματική και αποτέλεσμα των πιέσεων από τη Σχολή Κωφών, η οποία είχε και την κύρια ευθύνη για το πρόγραμμα.

Παρά την προσπάθεια του ΥΠΠ όμως να παρουσιάσει μια ωραία εικόνα μιας αρχής που ενδιαφέρεται για τα παιδιά με αναπηρία, που επιλαμβάνεται της διαφορετικότητας και ενεργεί σύμφωνα με τις οδηγίες τις ΕΕ, οι αντιφάσεις που εντοπίζονται μέσα στη ρητορική των εγκυκλίων αποκαλύπτουν μια προσπάθεια συγκάλυψης της αναπηροποιητικής πολιτικής του

ΥΠΠ. Έτσι, στην εγκύκλιο με τις κατευθυντήριες γραμμές (dme6761) δηλώνεται ότι τα σχολεία πρέπει να καταδικάζουν οποιαδήποτε μορφή ρατσισμού, περιθωριοποίησης ή απομόνωσης καθιστώντας σαφές το μήνυμα ότι *‘δεν πρόκειται να υπάρξει η παραμικρή ανεκτικότητα στο θέμα’*. Την ίδια στιγμή όμως ο πρώτος που περιθωριοποιεί, απομονώνει και αντιμετωπίζει ρατσιστικά τα παιδιά με αναπηρία είναι το ΥΠΠ μέσα από τη διευκρίνιση στην ίδια εγκύκλιο ότι *‘εκπαιδευτική’* προτεραιότητα *‘γι’ αυτούς τους μαθητές’* πρέπει να αποτελεί η συναισθηματική στήριξη και η ενίσχυση της αυτοεικόνας τους και ότι σημασία πρέπει να δίνεται στην κάλυψη απλών θεμάτων. Παράλληλα, η περιθωριοποίηση επιτυγχάνεται και μέσα από την υπολειτουργία και τον αποπροσανατολισμό των προγραμμάτων ειδικής αγωγής, των οποίων ο στόχος παραμένει ασαφής και η αξιολόγηση ανύπαρκτη, ενώ οι οποιεσδήποτε αλλαγές γίνονται ώστε να εξυπηρετείται καλύτερα το σύστημα παρά να ικανοποιούνται οι ανάγκες των παιδιών με αναπηρία (π.χ. στήριξη σε ομάδες εκτός τάξης αντί δεύτερος εκπαιδευτικός στην τάξη).

Έτσι, ενώ οι εκπαιδευτικοί προτρέπονται με την εγκύκλιο με τις κατευθυντήριες οδηγίες (dme6761) να μεριμνούν *‘ώστε να επιτυγχάνεται η μέγιστη αξιοποίηση των διαθέσιμων περιόδων’*, η προτροπή αυτή ακυρώνεται εν τη γενέσει της, αφού διευκρινίζεται ότι αυτό μπορεί να γίνει *‘κατά το δυνατόν’*. Η ίδια προχειρότητα και ο επιφανειακός χειρισμός των ζητημάτων που αφορούν παιδιά με αναπηρία διαφαίνεται και στην εγκύκλιο για τις διευκολύνσεις (dme6965), με την οποία προτρέπονται *‘οι ενδιαφερόμενοι υποψήφιοι για εξασφάλιση διευκολύνσεων’* και όχι *‘οι δικαιούχοι διευκολύνσεων’* να αποστείλουν τη σχετική αίτηση και τα ανάλογα δικαιολογητικά, ενώ σύμφωνα με την εγκύκλιο για τη μεταφορά του ατομικού φακέλου (dme7180) η *‘αποτελεσματική παροχή ειδικής αγωγής’* μπορεί να επιτευχθεί με τις *‘τροποποιήσεις στο νέο έντυπο’* για τη μεταφορά του ατομικού φακέλου των *‘παιδιών με ειδικές ανάγκες’*. Τα ερωτηματικά γύρω από το σκεπτικό και τις πραγματικές προθέσεις πίσω από τις ενέργειες του ΥΠΠ ενισχύονται επίσης από την εντοπισθείσα προτροπή για *‘κατάρριψη της προκατάληψης’* και *‘ηθική συμπαράσταση προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες’*, η οποία σύμφωνα με την εγκύκλιο για το Ραδιομαραθώνιο (dme6775) μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη συμμετοχή στο Ραδιομαραθώνιο, παρόλο που οι ίδιες οι αναπηρικές οργανώσεις υποστηρίζουν εντελώς το αντίθετο (Παγκύπρια Οργάνωση Τυφλών, 2012).

Επιπρόσθετα, η παραγνώριση της ουσίας του αναπηρικού κινήματος φαίνεται και μέσα στην εγκύκλιο για την επιμόρφωση σχετικά με τα παιδιά με οπτική αναπηρία (dme6721) με την οποία συζητούνται οι επιπτώσεις *‘της αναπηρίας στον εκπαιδευτικό και κοινωνικό τομέα’*

αντί οι επιπτώσεις του εκπαιδευτικού και κοινωνικού τομέα στην αναπηρία. Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο οι κοινωνικές και οικονομικές διακρίσεις σε βάρος των ατόμων με αναπηρία δεν είναι αποτέλεσμα της συγκεκριμένης αναπηρίας, αλλά των φραγμών που η ίδια η κοινωνία θέτει στη συμμετοχή τους σε κοινωνικές και οικονομικές δραστηριότητες (Oliver, 2004, 2009). Σε ένα κλίμα λοιπόν ισοπεδωτικής αντιμετώπισης και ταύτισης με την αρρώστια και την ανικανότητα, η αναπηρία όχι απλώς έχει κατασκευαστεί αρνητικά μέσα στα χρόνια, αλλά και έχει ταξινομηθεί στις χαμηλότερες θέσεις της ιεραρχίας, ενώ η ταξινόμηση αυτή φαίνεται να συντηρείται από την επικρατούσα ρητορική (Ware, 2002· Mitra, 2006· Liasidou, 2007, 2011).

Έτσι με βάση τις εγκυκλίους του ΥΠΠ, οι μαθητές της ειδικής μονάδας *‘εντάσσονται σε μαθήματα που μπορούν να ανταποκριθούν’* και επομένως μπορεί να θεωρηθεί ότι τοποθετούνται στη χαμηλότερη βαθμίδα. Ακολουθούν *‘τα παιδιά της Ειδικής Αγωγής’* για τα οποία θεωρείται ότι είναι αρκετό να υπάρχουν απλώς *‘ίσες ευκαιρίες για συμμετοχή και επιβράβευση στις διάφορες εκδηλώσεις’*, ενώ δικαιούνται να *‘λαμβάνουν διευκολύνσεις’* (εγκύκλιος με τις κατευθυντήριες γραμμές, dme6761) και να φοιτήσουν στην Τεχνική Σχολή αν η ΕΕΕΑΕ αποφασίσει ότι *‘είναι σε θέση να φοιτήσουν’* εκεί (εγκύκλιος για εγγραφή στις Τεχνικές Σχολές, dme7254), αν και η αξιολόγηση τους πρέπει να αντιμετωπίζεται *‘στα πλαίσια της φιλοσοφίας της δωρεάν και υποχρεωτικής εκπαίδευσης’* (εγκύκλιος με τις κατευθυντήριες γραμμές, dme6761), πάντα *‘σύμφωνα με τις διατάξεις’* και *‘μέσα στα πλαίσια του νόμου’* (εγκύκλιοι για σεμινάρια και για μεταφορά ατομικού φακέλου, dme6722, dme7004 και dme7180), ο οποίος φαίνεται να συντηρεί το διαχωρισμό καθώς ορίζει ότι *‘ο μαθητής αποσύρεται για παροχή ειδικής εκπαίδευσης’* (εγκύκλιος με κατευθυντήριες γραμμές, dme6761).

Τοποθετημένοι εντός ενός *‘Πανοπτικού’* του Foucault (2011) λοιπόν, οι μαθητές με αναπηρία ελέγχονται από *‘εκπαιδευτικούς και άλλους ειδικούς’* (εγκύκλιος για διάλεξη σχετικά με παιδιά με απώλεια ακοής, dme7125), οι οποίοι έχουν και τον τελικό λόγο για τα διάφορα αιτήματά τους ενώ, ως *‘ειδικοί’* και κάτοχοι θέσεων εξουσίας, μπορούν να τα απορρίψουν απλώς επειδή έχουν αποφασίσει ότι *‘αιτήσεις οι οποίες δεν υποβάλλονται με τη χρήση του συγκεκριμένου εντύπου ή δεν είναι πλήρως και ορθά συμπληρωμένες δεν θα μελετούνται’* (εγκύκλιος για απαλλαγή από μάθημα, dme6841). Έτσι, οι ειδικοί καταλήγουν να αποτελούν μια ελιτιστική δύναμη που παγιώνει τη θέση της και διευρύνει τους σκοπούς της μέσα από αυθαίρετες αποφάσεις που λαμβάνει για τους μαθητές με αναπηρία, καθώς και ασκώντας

ολοκληρωτικό έλεγχο στη διαμόρφωση, την επεξεργασία και την προώθηση πολιτικής για την αναπηρία, χωρίς βέβαια να εξυπηρετείται απαραίτητα και το συμφέρον των μαθητών με αναπηρία (Φτιάκα, 2004· Curcic et al., 2011).

Από την άλλη βέβαια, μπορεί να υποθεθεί ότι η ασυμφωνία μεταξύ θεωρίας και πράξης οφείλεται σε παρερμηνείες και λανθασμένη αντίληψη της έννοιας της ένταξης και της ουσίας της ενιαίας εκπαίδευσης (Florian & Spratt, 2013). Έτσι οι οδηγίες της εγκυκλίου dme6761 ότι *‘οι μαθητές εντάσσονται σε μαθήματα που μπορούν να ανταποκριθούν’* ενώ *‘στα εργαστηριακά μαθήματα εντάσσονται στα εργαστήρια’* οδηγεί στο συμπέρασμα ότι για το ΥΠΠ και τους λειτουργούς του η τοποθέτηση ενός παιδιού με αναπηρία εντός του γενικού σχολείου θεωρείται αρκετή, αποκαλύπτοντας έτσι ότι η πολιτική του ΥΠΠ έχει διαμορφωθεί σε εντελώς λάθος βάση. Όπως επιβεβαιώνεται και από τους συμμετέχοντες, πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι όταν ένα παιδί με αναπηρία τοποθετείται σε ένα γενικό σχολείο τότε πρέπει να αποφασίσει να συνυπάρξει με τους άλλους, και επομένως να προσαρμοστεί στις ανάγκες του συστήματος, αντί το σύστημα να προσαρμοστεί στις ανάγκες του παιδιού, ενώ επικρατεί σύγχυση με τον όρο *‘ενιαία εκπαίδευση’*, ο οποίος ταυτίζεται με την ένταξη:

«Ένταξη σημαίνει να μπορεί να συνυπάρξει ένα παιδί με ειδικές ανάγκες στο σχολείο με τα άλλα παιδιά. Η ένταξη είναι θέμα θέλησης από το ίδιο το παιδί, να το αποφασίσει το ίδιο. Είναι επίσης θέμα και το πώς θα τον μπάσουν στο τμήμα, να καταλάβει ‘ε, και τι έγινε’, να τον βάλεις σιγά-σιγά, τούτο είναι σημαντικό, και το πώς θα κάμεις και τους συμμαθητές τους να τον δεκτούν.» (Γιούλα–Κ11, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

«Ένταξη σημαίνει να είναι ένα μωρό με τους άλλους και να κάνει πράγματα με τους άλλους.» (Ελεάνα–Κ10, Γυμνάσιο, 9 χρ.υ.)

«Ενιαία εκπαίδευση σημαίνει ένα παιδί με ειδικές ανάγκες να είναι στο σχολείο μαζί με όλους.» (Ελισάβετ–ΒΔ1, Γυμνάσιο, 31, χρ.υ.)

Με βάση την ίδια λογική, το ΥΠΠ θεωρεί ότι η κατασκευή και η χρήση εξειδικευμένων αιθουσών, οι οποίες κατά προτίμηση βρίσκονται *‘κοντά σε χώρους υγιεινής’*, συνεπάγονται *‘ικανοποίηση των ατομικών αναγκών’* των παιδιών με αναπηρία, οι οποίες κάτω από την επίδραση του ιατρικού-φιλανθρωπικού μοντέλου ταυτίζονται με τις βιολογικές. Ως αποτέλεσμα θεωρείται ότι τα παιδιά με αναπηρία χρειάζονται *‘εξειδικευμένες ασκήσεις’* Φυσικής Αγωγής με τις οποίες αναμένεται να αντιμετωπιστούν οι μαθησιακές δυσκολίες (εγκύκλιος για σεμινάρια Φυσικής Αγωγής, dme6851) και *‘εξειδικευμένες προσεγγίσεις’* με

αξιοποίηση της τεχνολογίας (εγκύκλιος για σεμινάρια σχετικά με παιδιά με οπτική αναπηρία, dme6721), ενώ εκείνο που απαιτείται κατά τη διενέργεια των σχολικών εξετάσεων είναι επιπρόσθετοι επιτηρητές *‘για χειρισμό περιπτώσεων έκτακτης ανάγκης’* (εγκύκλιος για διευκολύνσεις, dme7186). Βέβαια, το πιο επικίνδυνο όσον αφορά τις παρερμηνείες είναι ότι έχουν υπόρρητες προεκτάσεις (Liasidou, 2008a; Grech, 2009).

Συνοψίζοντας, η οικοδόμηση της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία στην Κύπρο πάνω στα θεμέλια του ιατρικού-φιλανθρωπικού μοντέλου φαίνεται να συνεπάγεται διαίωσιση της αυθεντίας των ειδικών, ανακύκλωση των διαχωριστικών πρακτικών και αναβίωση του ρατσισμού και των προκαταλήψεων, με αποτέλεσμα την εδραίωση των ανισοτήτων και του αποκλεισμού (Oliver, 2009; Barnes & Sheldon, 2010; Oliver & Barnes, 2010). Πέραν τούτου, ο *ιδιάζων* τρόπος ερμηνείας των αρχών της ενιαίας εκπαίδευσης, ο οποίος υποδεικνύει απλή τοποθέτηση ενός παιδιού με αναπηρία στη γενική τάξη, απόσυρση του παιδιού με αναπηρία από τη γενική τάξη για να δεχτεί *‘ειδική’* βοήθεια από τον ειδικό εκπαιδευτικό και λειτουργία χωριστών ειδικών μονάδων εντός του γενικού σχολείου, σε συνδυασμό με την αδυναμία του κύριου εκπαιδευτικού σύμφωνα με τον Περσιάνη (2006) να ξεφύγει από το παραδοσιακό και βαθιά ριζωμένο μοντέλο του *‘ηθικού αναγεννητή – εθνικού απόστολου – χριστιανού εκπαιδευτικού’* και να διαμορφώσει ταυτότητα επαγγελματία δασκάλου που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, περιπλέκει ακόμα περισσότερο τη διδακτική πράξη και αποκλείει τελικά το παιδί με αναπηρία από τις δραστηριότητες της γενικής τάξης, ακόμα και τις ώρες που βρίσκεται εκεί (Symeonidou, 2002b; Ιακώβου-Χαραλάμπους, 2010; Πιερίδου, 2010; Strogilos, 2012). Ποιες είναι λοιπόν οι προοπτικές που διανοίγονται για την εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης και την υλοποίηση της *‘ενιαίας κοινωνίας σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς’*;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 15

ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΕΝΙΑΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι προοπτικές που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι διανοίγονται για το μέλλον της ενιαίας εκπαίδευσης στην Κύπρο και τη δημιουργία της ‘ενιαίας’ κοινωνίας.

Το μέλλον της ενιαίας εκπαίδευσης

Η διόγκωση της αμφιβολίας για το εφικτό της εφαρμογής της ενιαίας εκπαίδευσης φαίνεται να αντιστρατεύεται τις προσπάθειες για υλοποίησή της, αφού για να εφαρμοστεί με επιτυχία μια εκπαιδευτική αλλαγή, ιδιαίτερα όταν θίγει πτυχές της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι εκπαιδευτικοί να έχουν διαμορφώσει θετικές στάσεις και να έχουν επιδοκιμάσει την επικείμενη αλλαγή, ούτως ώστε να την υποστηρίξουν τόσο θεωρητικά όσο και σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής (Κωττούλα, 2000· Hall & Hord, 2001).

Η απαισιόδοξη οπτική. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες είναι απαισιόδοχοι για το μέλλον της ενιαίας εκπαίδευσης, αφού οι απαραίτητες προϋποθέσεις της, δηλαδή η ισότητα ευκαιριών, οι κατάλληλες υποδομές, το εξειδικευμένο και επιμορφωμένο προσωπικό, φαίνονται να απουσιάζουν. Στα ίδια πλαίσια περίπου οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς (49.6%) πιστεύουν ότι δεν υπάρχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, ενώ ακόμα περισσότεροι θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι δυσλειτουργικό (63.2%). Παράλληλα, η έμφαση που δίνεται από το εκπαιδευτικό σύστημα στην τοποθέτηση των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία και όχι στην παροχή της ίδιας εκπαίδευσης με τα παιδιά χωρίς αναπηρία, φαίνεται να καθιστά την ενιαία εκπαίδευση ένα μακρινό όραμα (Hodkinson, 2012).

Η Αλίκη και η Δήμητρα εξήγησαν πόσο σημαντικό είναι το γεγονός ότι κατά τη γνώμη τους δεν παρέχονται ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και για ποιους λόγους φαίνεται να συμβαίνει αυτό:

«Στην Κύπρο δεν υπάρχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Όταν τα παιδιά τούτα με ειδικές ανάγκες δεν έχουν την απαραίτητη στήριξη και την προσφορά από ειδικούς και τα βάζουν μέσα σε ένα σχολείο, τα ρίχνουν εκεί τάχα για να είναι κοινωνικοποιημένα, αλλά στην πραγματικότητα πάνε χαμένα μέσα στο γενικό σχολείο και σε εκείνο το σχολικό περιβάλλον, τότε δεν υπάρχουν ίσες ευκαιρίες.

Ποιος τους στηρίζει αυτούς; Πού είναι το κράτος; Άρα δεν υπάρχουν ίσες ευκαιρίες.» (Αλίκη–Κ4, Γυμνάσιο, 23 χρ.υ.)

«Δεν υπάρχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση γιατί δεν υπάρχουν υποδομές, δεν υπάρχει εξειδικευμένο προσωπικό, δεν υπάρχει επιμόρφωση. Είναι το ίδιο ένα μωρό που απλώς είναι πάνω στο καροτσάκι, με μια συνοδό και μια εκπαιδευτικό φιλόλογο που δεν έχει καμιά επιμόρφωση και δεν ξέρει τι να κάμει;» (Δήμητρα–Κ9, Γυμνάσιο, 10 χρ.υ.)

Αν και θα πρέπει να γίνουν ριζικές αλλαγές λοιπόν σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο για να αλλάξουν τα πράγματα (Oliver & Barnes, 2012), η υφιστάμενη δομή και ο τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος σύμφωνα με το Μιχάλη και τη Νάσια δεν φαίνονται να βοηθούν:

«Πρέπει να γίνουν αλλαγές, να γίνουν τομές. Το να τα βλέπουμε από μακριά και να τα διαπιστώνουμε, δεν γίνεται κάτι. Πρέπει να γίνουν αλλαγές και από την πολιτική ηγεσία και από την οργάνωση των καθηγητών. Η οργάνωση είναι κομματικοποιημένη, όλες οι παρατάξεις, με αποτέλεσμα να εξυπηρετούνται συγκεκριμένα συμφέροντα. Διότι τούτοι οι άνθρωποι έχουν περισσότερο όφελος από την ιδιότητα τους ως μέλη του κόμματος παρά ως καθηγητές. Για τα παιδιά τους, τις προαγωγές του, άρα τι του συμφέρει, να κοντραριστεί, ή να προχωρήσει όπως του λένε;» (Μιχάλης–ΒΔ2, Γυμνάσιο, 30 χρ.υ.)

«Νομίζω ο εκπαιδευτικός της Κύπρου δεν μπορεί να κάμει πολλά για να αλλάξει τα πράγματα. Υπάρχουν και τα προσωπικά συμφέροντα, ο καθένας προσπαθεί να προχωρήσει, να πιάσει προαγωγή, έχει πολλά άλλα που πρέπει να κάμει μέσα στο σχολείο, ένα σωρό καθήκοντα, που ακόμα και ευαισθησία να έχει, δεν έχει το χρόνο.» (Νάσια–ΒΔ3, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

Η άλλη όψη του νομίσματος. Από την άλλη, σε σύγκριση με το γινόταν στο παρελθόν, ακόμα και σε αναπτυγμένες χώρες όπως η Σουηδία, όπου από το 1934 μέχρι το 1975 στερώθηκαν 63,000 άτομα με νοητική καθυστέρηση για λόγους ευγονικής (Oliver & Barnes, 2012), σήμερα τα πράγματα έχουν βελτιωθεί κατά πολύ, οπότε σύμφωνα με τη Χρυσάνθη μπορεί να υποτεθεί ότι θα συνεχιστεί η ανοδική πορεία και η πρόοδος:

«Αν συγκρίνουμε με παλαιότερα που τούτα τα μωρά δεν πήγαιναν σχολείο και ήταν παρατημένα, ούτε φροντισμένα πολλές φορές από το σπίτι τους, έγινε μεγάλη πρόοδος.» (Χρυσάνθη–Κ2, Γυμνάσιο, 27 χρ.υ.)

Βέβαια, για να επιτευχθεί ουσιαστική βελτίωση και να εφαρμοστεί η ενιαία εκπαίδευση, πρέπει σύμφωνα με τη Γιούλα να δοθεί φωνή στα παιδιά με αναπηρία και να αξιοποιηθούν τα κείμενα που ενισχύουν την καλλιέργεια αξιών:

«Για να καλλιεργήσεις μια θετική στάση απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορείς να το κάμεις αν εσύ εξισώσεις εκείνα τα παιδιά της στήριξης μέσα στην τάξη, να τους δώσεις το λόγο να μιλήσουν να κάμουν, ώστε να αποδεχτούν και τα μωρά τα άλλα ‘α, ξέρεις δεν απέχουν οι ιδέες τους τούτων από τις δικές μας άρα δεν είναι τόσο το πρόβλημα’. Έτσι για να μειώσεις λίγο το χάσμα που δημιουργείται με τούτο το α, είσαι της στήριξης ή είσαι κανονικό παιδί. Και μέσω των μαθημάτων που προσφέρονται για καλλιέργεια αξιών. Στα Νέα Ελληνικά για παράδειγμα προσφέρονται τέτοια κείμενα.» (Γιούλα–Κ11, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

Αν και η εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης λοιπόν δεν θεωρείται ακατόρθωτη για κάποιους από τους συμμετέχοντες, δεν αποτελεί όμως μια εύκολη διαδικασία, αφού σύμφωνα με τον Αντρέα προϋποθέτει αλλαγή του ίδιου του εκπαιδευτικού:

«Πρέπει να αλλάξουμε πρώτα εμείς. Να δούμε το μαθητή ως οντότητα. Να δεις τα συμφέροντα, τις ανάγκες του. Όταν το κάνουμε όλοι θα γίνουμε παιδαγωγοί. Αλλά δεν το κάνουμε γιατί θα επιβαρυνθούμε με παραπάνω δουλειά. Και οι παραπάνω θέλουν την ησυχία τους. Εμάθαν με το αυταρχικό σχολείο – τιμωρία ή έπαινος. Δεν είναι εύκολο να αλλάξουμε γιατί πρέπει πρώτα να διαλύσεις τα αίτια της δικής σου διαμόρφωσης, να ξεχάσεις πώς έγινες εσύ, και να δεις γυμνά τα παιδιά τώρα τι ανάγκες έχουν.» (Αντρέας–Κ1, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

Όπως αναφέρουν οι Richards και Armstrong (2011), η ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών με αναπηρία μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση δεν αποτελεί απαραίτητα μια δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία. Αν οι εκπαιδευτικοί θεωρήσουν ότι όλα τα παιδιά, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, έχουν όλα τις δικές τους ‘ειδικές ανάγκες’, τότε μπορούν να αναιρέσουν τα εμπόδια και να επιτύχουν ουσιαστική μάθηση.

Οικοδόμηση της ‘ενιαίας’ κοινωνίας

Κατά παρόμοιο τρόπο, όσον αφορά την οικοδόμηση της ενιαίας κοινωνίας κάποιοι συμμετέχοντες είναι απαισιόδοξοι, γιατί πιστεύουν ότι σε γενικές γραμμές οι μαθητές σήμερα δεν έχουν ανθρωπιστικές αξίες ούτε και άποψη, ή ακόμα και αν δείξουν ευαισθησία αυτή είναι περιστασιακή:

«Οι μαθητές μας σε γενικές γραμμές είναι αντικοινωνικοί. Αυτή είναι η γενική μου παρατήρηση. Ναι μεν υπάρχουν μαθητές με ευαισθησίες, αλλά οι παραπάνω είναι αντικοινωνικοί. Εδώ με κανονικούς συμμαθητές δεν τους δέχονται και δεν είναι εύκολοι στις γνωριμίες και στις παρέες, καθόλου. Έχουν ένα φίλο και εκείνον θέλουν, κανένα άλλο. Είναι πιόνια των γονιών και φανατισμένοι από μικρή ηλικία δυστυχώς. Και δεν δέχονται τίποτε. Δεν μπορείς να τους αλλάξεις. Εγώ δοκίμασα να τους κάμω να το καταλάβουν, αλλά τίποτα.» (Αλίκη–Κ4, Γυμνάσιο, 23 χρ.υ.)

«Βέβαια τα παιδιά σήμερα έχουν περισσότερη ευαισθησία από ότι παλαιότερα, αλλά είναι πρόσκαιρη, δηλαδή περιστασιακή. Δηλαδή μπορεί να το βοηθήσει, αλλά δεν δείχνει την ευαισθησία που θα ήθελαν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.» (Νάσια–ΒΔ3, Λύκειο, 29 χρ.υ.)

Παράλληλα, η απαισιοδοξία των συμμετεχόντων μεγεθύνεται, επειδή βλέπουν ότι δεν υπάρχει καμιά μέριμνα για τα παιδιά με αναπηρία αφού ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στο σχολείο, ενώ η κοινωνία φαίνεται να νοσεί:

«Δεν είμαι πολύ αισιόδοξη για το μέλλον των παιδιών με ειδικές ανάγκες, γιατί από τη στιγμή που φεύγουν από το σχολείο, δεν έχει τίποτε για τούτα τα μωρά.» (Ρένα–ΒΔ4, Λύκειο, 28 χρ.υ.)

«Χρειάζονται να γίνουν έρευνες για να δούμε που νοσεί το σύστημα. Αν δυσλειτουργεί η κοινωνία δυσλειτουργεί και το σχολείο.» (Μιχάλης–ΒΔ2, Γυμνάσιο, 30 χρ.υ.)

Από την άλλη, κάποιοι συμμετέχοντες βλέπουν ένα πιο θετικό μέλλον, γιατί πιστεύουν ότι οι νέοι σήμερα είναι λιγότερο ρατσιστές και αποδέχονται πιο εύκολα τα άτομα με αναπηρία.

«Νομίζω παλαιότερα βλέπαμε πιο ρατσιστικά το θέμα και ήταν πιο απομονωμένα αυτά τα παιδιά. Πιστεύω η νεολαία σήμερα είναι σε πιο καλό δρόμο, σκέφτεται πιο σωστά για τούτα τα θέματα. Είναι πιο ανοιχτόμυαλοι. Πιστεύω τους αποδέχονται πιο εύκολα.» (Ανθή–Κ7, Εσπερινό, 13 χρ.υ.)

«Άλλαξε ο τρόπος που η κοινωνία βλέπει τούτα τα μωρά, ο τρόπος που οι γονιοί βλέπουν τούτα τα μωρά, παλιά τα έκρυβαν.» (Εύη–ΒΔ5, Λύκειο, 25 χρ.υ.)

«Τα παιδιά κερδίζουν όταν είναι με το σύνολο, γιατί τους βλέπουν ότι είναι διαφορετικοί, τους αποδέχονται, τους κάνουν παρέα, τούτο είναι πολύ σημαντικό.» (Χρυσάνθη–Κ2, Γυμνάσιο, 27 χρ.υ.)

Ακόμα πιο ελπιδοφόρο είναι ότι αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ο τρόπος που είναι δομημένο το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου δεν αφήνει τους εκπαιδευτικούς να πάρουν πρωτοβουλίες (66.9%), παρόλα αυτά πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να αλλάξει τις αντιλήψεις των μαθητών του αν το προσπαθήσει μεθοδικά (74.5%). Το κλειδί λοιπόν για την εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης και κατ' επέκταση της 'ενιαίας' κοινωνίας φαίνεται να βρίσκεται στα χέρια του εκπαιδευτικού, αφού για να αλλάξει η κοινωνία πρέπει πρώτα να αλλάξει το σχολείο και για να αλλάξει το σχολείο πρέπει να δράσει και να αλλάξει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, πρώτα στο δικό του χώρο ατομικά και ακολούθως να διαμορφώσει το ευρύτερο σύστημα με συλλογική προσπάθεια (Freire, 1970, 2009).

Αυτό αποτελεί σύμφωνα με τους συμμετέχοντες έναν εφικτό στόχο γιατί ο εκπαιδευτικός έχει μεγάλη δύναμη, ιδιαίτερα αν δρα συλλογικά και καλλιεργεί την κριτική σκέψη, και επομένως είναι εκείνος που καθορίζει κατά μεγάλο μέρος το μέλλον:

«Για να αλλάξει η κοινωνία πρέπει να ξεκινήσουμε από το σχολείο. Αν αναπτύξουμε την κριτική σκέψη και το σεβασμό στη διαφορετικότητα τότε η κοινωνία θα αρχίσει να αποδέχεται τα άτομα με ειδικές ανάγκες.» (Παναγιώτα–Κ6, Τεχνική Σχολή, 18 χρ.υ.)

«Δεν ακούγονται ούτε οι εκπαιδευτικοί ούτε οι Επιθεωρητές. Όμως ένας καλός, εμπνευσμένος εκπαιδευτικός μπορεί να κάμει αλλαγές στο δικό του χώρο.» (Μιχάλης–ΒΔ2, Γυμνάσιο, 30 χρ.υ.)

«Ο εκπαιδευτικός μπορεί να πάρει πρωτοβουλίες μέχρι ενός σημείου και αν γίνονται μεμονωμένα δεν έχεις αποτέλεσμα. Αν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, αν τούτο το κάνουν πέντε-έξι άτομα σε κάθε σχολείο, να προσπαθήσεις να κάμεις κάτι, εκεί θα έχεις διαφορά.» (Λένια–Κ13, Λύκειο, 7 χρ.υ.)

«Νομίζω ο εκπαιδευτικός έχει μεγάλη δύναμη.» (Λάμπρος–Κ12, Γυμνάσιο, 8 χρ.υ.)

Πέραν τούτου, αισιόδοξα μηνύματα αφήνει το γεγονός ότι, αν και ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων θεωρεί ως αποτελεσματικό εκείνο το σχολείο που 'δημιουργεί πολίτες οι οποίοι συμπεριφέρονται σύμφωνα με τους κοινωνικούς κανόνες' και πιστεύει ότι

στόχος του σχολείου πρέπει να είναι η καλλιέργεια του ελληνοχριστιανικού ιδεώδους, περίπου το ένα πέμπτο των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η αποτελεσματικότητα ταυτίζεται με τη δημοκρατική πολιτότητα, την κριτική σκέψη και την απελευθέρωση από τις δυνάμεις που καταπιέζουν τον άνθρωπο, επιτρέποντας το συμπέρασμα ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που έχουν συνειδητοποιήσει τη χειραφετική δύναμη της κριτικής παιδαγωγικής και την ανάγκη σεβασμού της διαφορετικότητας.

Με βάση λοιπόν τους εμπνευσμένους εκπαιδευτικούς, αποτελεσματικό θεωρείται εκείνο το σχολείο που:

«Δημιουργεί πολίτες ελεύθερους με κριτική σκέψη.» (Ερωτηματολόγιο 47)

«Προετοιμάζει τους μαθητές να γίνουν άνθρωποι που να σέβονται τη διαφορετικότητα των άλλων και να θεωρούν όλους τους ανθρώπους ίσους.» (Ερωτηματολόγιο 110)

«Καλλιεργεί στους μαθητές ιδανικά και αξίες, αλλά και την πεποίθηση ότι με επιμονή και θέληση μπορούν να υλοποιήσουν τους στόχους τους.» (Ερωτηματολόγιο 180)

«Βοηθά τους μαθητές να γίνουν ενεργοί πολίτες και να αποκτήσουν κριτική ικανότητα.» (Ερωτηματολόγιο 195)

«Προσφέρει καθολική και γενική ανθρωποκεντρική παιδεία.» (Ερωτηματολόγιο 416)

«Προετοιμάζει υπεύθυνους υγιή σκεφτόμενους πολίτες, μακριά από τις μικροπολιτικές των πολιτικών και την προκατάληψη από οπουδήποτε και αν προέρχεται.» (Ερωτηματολόγιο 472)

«Το σχολείο που διαπλάθει καλλιεργημένους πολίτες με κριτική σκέψη, με έντονο το ανθρωπιστικό πνεύμα, την ελεύθερη βούληση, ολοκληρωμένες προσωπικότητες έτοιμες να αντεπεξέλθουν στις όποιες προκλήσεις και προβλήματα.» (Ερωτηματολόγιο 516)

«Δημιουργεί ανθρώπους με αρχές, όνειρα, στόχους και τους δίνει τα εφόδια για να τα πραγματοποιήσουν.» (Ερωτηματολόγιο 527)

Παράλληλα, επίσης ελπιδοφόρο στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι το ένα τρίτο των συμμετεχόντων δεν είναι ευχαριστημένοι από τον όρο ‘παιδιά με ειδικές ανάγκες’ και θα επιθυμούσαν ένα πιο θετικό όρο, πράγμα που δείχνει ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί έχουν επίγνωση του αναπηροποιητικού χαρακτήρα της ρητορικής. Επομένως μπορεί να υποθεθεί ότι ανάμεσα

στους εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης Κύπρου υπάρχει ένας πυρήνας ‘διανοητών’ εκπαιδευτικών, όπως τους ονομάζει ο Giroux (2011), οι οποίοι αποτελούν ενεργούς κατασκευαστές των δικών τους αντιδράσεων, αφού ξεπερνούν την αποσπασματική κατανόηση που τους υποδουλώνει, απομυθοποιούν την επίπλαστη συνείδηση που διαστρεβλώνει τα γεγονότα και συλλαμβάνουν την πραγματικότητα ως διαρκές γίνεσθαι, εντός του οποίου κατέχουν θέση απελευθερωμένου δημιουργού που αναγνωρίζει και ανασυνθέτει τον εαυτό του και τον κόσμο, με όραμα και ελπίδα για το μέλλον (Fischman & McLaren, 2005· Ayers, Quinn, Stovall & Scheirn, 2008· Freire, 2009).

Σύνοψη των αποτελεσμάτων

Στον πίνακα 21 που ακολουθεί συνοψίζονται συνδυασμένα τα αποτελέσματα από την α΄ φάση της έρευνας με τις διευκρινήσεις και επεξηγήσεις που δόθηκαν κατά τη β΄ φάση της έρευνας, καταλήγοντας βαθμηδόν στο συμπέρασμα ότι ο παράγοντας-κλειδί για την εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.

Πίνακας 21

Συνδυασμένα αποτελέσματα της α΄ και β΄ φάσης της έρευνας

Α΄ ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΠΛΑΤΟΣ	B΄ ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΒΑΘΟΣ
ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	
Οι απόψεις για την παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση δίστανται.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Οι εκπαιδευτικοί που είναι προσκολλημένοι στο ιατρικό-φιλανθρωπικό μοντέλο και στην ιδρυματοποίηση πιστεύουν ότι παρέχονται ίσες ευκαιρίες στη μάθηση, αφού τα παιδιά με αναπηρία θεωρούνται ανίκανα να μάθουν και επομένως θα έπρεπε να είναι σε ιδρύματα ‘για το καλό τους’. ➤ Αντίθετα εκείνοι που τηρούν κριτική στάση απέναντι στα στερεότυπα και στον τρόπο λειτουργίας των προγραμμάτων ειδικής αγωγής υποστηρίζουν ότι οι ευκαιρίες στη μάθηση δεν είναι ίσες, αφού τα σύγχρονα σχολεία ουσιαστικά δεν προσφέρουν τίποτα στα παιδιά με αναπηρία.
Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δυσλειτουργικό.	➤ Ευθύνες επιρρίπτονται στο συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, ο οποίος συνεπάγεται

	<p>δυσκολίες στην επικοινωνία ανάμεσα στα ιεραρχικά επίπεδα, εγγραφοκρατία, γραφειοκρατία και αδικαιολόγητες καθυστερήσεις.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ως αποτέλεσμα υπονομεύονται οι ευκαιρίες για ευρύτερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που θα ενίσχυαν την επικράτηση ευνοϊκού κλίματος για την ανάπτυξη ενός σχολείου και μιας κοινωνίας που αντιμετωπίζει με σεβασμό τα άτομα με αναπηρία. ➤ Τα άτομα που βρίσκονται σε θέσεις-κλειδιά (π.χ. Συνδεδειγμένος Λειτουργός, Εκπαιδευτικός Ψυχολόγος και Επιθεωρητής) φαίνονται να μην ανταποκρίνονται με συνέπεια στα καθήκοντά τους όσον αφορά τα προγράμματα ειδικής αγωγής. ➤ Έχουν δημιουργηθεί 'ειδικές τάξεις', χαμηλότερου επιπέδου και λιγότερων απαιτήσεων. ➤ Ο τρόπος υλοποίησης των προγραμμάτων ειδικής αγωγής δεν εποπτεύεται ικανοποιητικά. ➤ Οι πολλοί περιορισμοί λόγω της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος έχουν ως αποτέλεσμα τα προγράμματα ειδικής αγωγής να εφαρμόζονται με προχειρότητα.
Είναι χρέος όλων των σχολείων να καλλιεργούν το ελληνοχριστιανικό ιδεώδες.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι εμποτισμένο με ιδανικά όπως η φιλευσπλαχνία και η ηθική υποχρέωση για έμπρακτη συμπαράσταση στον 'πάσχοντα' συνάνθρωπο και επομένως προωθεί με θέρμη τη φιλανθρωπική δραστηριότητα. ➤ Το ΥΠΠ φροντίζει να παρουσιάζει την εικόνα μιας διοικούσας αρχής με κοινωφελή δράση, υψηλά ιδανικά και ανθρωπιστικά κίνητρα και έτσι καλλιεργεί τη φιλανθρωπία και την αποζημίωση της αναπηρίας με χρηματικές εισφορές.
Ο τρόπος που είναι δομημένο το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου δεν αφήνει τους εκπαιδευτικούς να πάρουν πρωτοβουλίες.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος και η ιεραρχική εξουσία ασκούν πιέσεις στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εγκλωβίζονται στο συντηρητισμό και στα στερεότυπα.
Ακόμα και όταν οι γονείς διαφωνούν με μια	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Υπάρχει έλλειψη συνεργασίας με τους

<p>απόφαση του σχολείου για το παιδί τους, η απόφαση αυτή δεν πρέπει να ανακαλείται.</p>	<p>γονείς και άσκηση πίεσης για να συμφωνήσουν με τις επιταγές του σχολείου, έστω και απρόθυμα.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Οι υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας και η κυρίαρχη κουλτούρα δυσχεραίνει την επίτευξη συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας και επηρεάζει αρνητικά την επίδοση και τη συμπεριφορά του μαθητή.
<p>ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ</p>	
<p>Τα παιδιά με αναπηρία συνήθως δεν ενοχλούν την ώρα του μαθήματος.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Τα παιδιά με αναπηρία είναι περιθωριοποιημένα και χωρίς φωνή εντός της γενικής τάξης, αποτελώντας παθητικούς δέκτες μιας περιστασιακής και υποτυπώδους διαντίδρασης με τον εκπαιδευτικό.
<p>Όταν υπάρχει παιδί με αναπηρία στην τάξη, το μάθημα δεν επηρεάζεται αρνητικά.</p>	
<p>Ένα παιδί με αναπηρία που καταφέρνει να γράψει πάνω από τη βάση σε ένα διαγώνισμα είναι αξιοθαύμαστο.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών λόγω της επικράτησης του ιατρικού-φιλανθρωπικού μοντέλου αναπαράγουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις για τη αναπηρία μέσω μιας αυτοεκπληρούμενης προφητείας.
<p>Η κυπριακή κοινωνία είναι προκατειλημμένη απέναντι στα άτομα με αναπηρία.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ο τρόπος με τον οποίο είναι δομημένη η κοινωνία καταλήγει στην καταπίεση και κατ' επέκταση στην παθητικοποίηση και περιθωριοποίηση των ατόμων με αναπηρία, μέσα από φραγμούς που η κοινωνία κατασκευάζει. ➤ Φαίνεται να σχετίζεται με την πρακτική που ακολουθείται στο σχολείο, αφού η εκπαίδευση αναπαράγει και ανακυκλώνει τα παγιωμένα κοινωνικά στερεότυπα.
<p>Τα περισσότερα σχολεία δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένα για να παρέχουν ό, τι χρειάζεται ένα παιδί με αναπηρία.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Οι ανεπαρκείς και αφιλόξενες σχολικές δομές αποτελούν ένα ιδιαίτερα σοβαρό φραγμό στην ένταξη των παιδιών με αναπηρία, ακόμα και με την αποφοίτησή τους από το σχολείο. ➤ Τα προγράμματα ειδικής αγωγής εφαρμόζονται αποσπασματικά ώστε να εξυπηρετείται πρώτιστα το σχολείο παρά να ικανοποιούνται πλήρως οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρία. ➤ Το ΥΠΠ δείχνει ολιγωρία όσον αφορά τη διασφάλιση της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής, όπως προνοείται από τη νομοθεσία.
<p>Για όλα τα παιδιά με αναπηρία πρέπει να</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Η αυθαίρετη ερμηνεία της νομοθεσίας από

<p>δίνεται προτεραιότητα στην κοινωνικοποίηση τους.</p>	<p>το ΥΠΠ και τους εκπαιδευτικούς συνεπάγεται παρερμηνείες, με αποτέλεσμα τελικά να καταπατούνται παρά να διασφαλίζονται τα δικαιώματα των ατόμων τα οποία επιδιώκει η νομοθεσία να προστατεύσει.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Η απόφαση για ανάληψη δράσης και ο καταρτισμός προγράμματος δεν συνεπάγεται απαραίτητα και εφαρμογή της πολιτικής σύμφωνα με τις αρχικές προθέσεις του νομοθέτη.
<p>Τα παιδιά με αναπηρία δεν πρέπει να ερωτούνται για τα μέτρα που πρέπει να λαμβάνονται γι' αυτά.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Η σίγαση της φωνής των περιθωριοποιημένων και ασθενέστερων κοινωνικών ομάδων αποτελεί συνηθισμένο φαινόμενο καθώς εξελίσσονται τα παιχνίδια εξουσίας, αφού εξυπηρετεί τη διαίωνιση των υφιστάμενων σχέσεων και τη διατήρηση της ιεραρχίας. ➤ Συχνά οι εκπαιδευτικοί αγνοούν τα παιδιά με αναπηρία εντός της σχολικής τάξης και δεν τους δίνουν την ευκαιρία να ακουστούν, αφού τα θεωρούν παθητικούς ακροατές και σιωπηλούς δέκτες μιας περιστασιακής και υποτυπώδους διαντίδρασης με τον εκπαιδευτικό.
<p>Τα 'παιδιά με νοητική καθυστέρηση' πρέπει να φοιτούν σε ειδικό σχολείο ή ειδική μονάδα, να έχουν πιο εύκολες ασκήσεις από τους άλλους, να προάγονται στην επόμενη τάξη άσχετα από την επίδοσή τους και να παρακολουθούνται από ένα ειδικό, ενώ οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν λιγότερες απαιτήσεις από αυτά .</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Τα 'άτομα με νοητική καθυστέρηση' αποτελούν ελλειμματικές εκδοχές της κυρίαρχης κανονικότητας. ➤ Οι νομιμοποιημένες ετικέτες και οι θεσμοθετημένες κατηγοριοποιήσεις αντικαθιστούν τελικά την ατομική ταυτότητα με στερεότυπα και προκαταλήψεις και οδηγούν στον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση. ➤ Η ιδρυματοποίηση έχει αρκετούς υποστηρικτές, οι οποίοι προβάλλουν το πρόσχημα ότι πρόκειται 'για το καλό' των παιδιών με αναπηρία.
<p>Τα 'παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες' πρέπει να φοιτούν στο γενικό σχολείο, να παρακολουθούν μαθήματα στήριξης, να λύνουν πιο εύκολες ασκήσεις και διαγωνίσματα και να παρακολουθούνται από ειδικούς, ενώ οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν λιγότερες απαιτήσεις από αυτά.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Στα πλαίσια της ιατρικής λογικής υποστηρίζεται ότι εκείνο που χρειάζονται τα παιδιά με αναπηρία είναι περισσότερους ειδικούς, οι οποίοι θεωρούνται ως πιο κατάλληλοι για παροχή θεραπείας.
<p>Τα 'παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς' πρέπει να παρακολουθούνται από ένα ειδικό.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Η ειδικοκρατία και η πεποίθηση της εγγενούς παθογένειας μεταφέρει το πρόβλημα εντός του παιδιού με αναπηρία. ➤ Αντικατοπτρίζονται οι συγκρούσεις για τη

	<p>διαμόρφωση της ιεραρχίας και η τοποθέτηση των ατόμων με αναπηρία στο πιο χαμηλό σκαλί.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ακολουθείται πολιτική υπέρμετρης επιείκειας και χαριστικής προαγωγής στην επόμενη τάξη, αντί διαφοροποίηση της διδασκαλίας. ➤ Ενισχύεται η βιομηχανία της ειδικής αγωγής.
Τα 'παιδιά με σωματικές αναπηρίες' πρέπει να φοιτούν στο γενικό σχολείο και να στηρίζονται για να φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Οι σωματικές αναπηρίες αποτελούν μια ξεχωριστή κατηγορία αναπηρίας, αφού δεν συνδέονται με νοητική καθυστέρηση. ➤ Τα 'παιδιά με σωματικές αναπηρίες' αντιμετωπίζονται όπως και τα παιδιά χωρίς αναπηρίες από μαθησιακής άποψης.
ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	
Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αλλάξει τις αντιλήψεις των μαθητών του αν το προσπαθήσει μεθοδικά.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τη διαμεσολαβητή της γνώσης και επιλέγει τι τελικά θα διδάξει στους μαθητές του, παρά τους περιορισμούς του αναλυτικού προγράμματος.
Για να είναι αποτελεσματικός ένας εκπαιδευτικός πρέπει να επιμορφώνεται συστηματικά.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Οι εκπαιδευτικοί αφήνονται μόνοι τους, χωρίς στήριξη και απροετοίμαστοι να αντεπεξέλθουν σε ένα ραγδαία μεταβαλλόμενο και ασαφές σκηνικό. ➤ Το ΥΠΠ φαίνεται απρόθυμο να αναπτύξει επαγγελματικά και να βελτιώσει τους εκπαιδευτικούς ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί όσον αφορά τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες. ➤ Η επιμόρφωση συνδέεται με μεγαλύτερη προθυμία των εκπαιδευτικών να υποδεχτούν παιδιά με αναπηρία στην τάξη τους.
Τα υποχρεωτικά σεμινάρια που γίνονται δυο φορές το χρόνο από τους επιθεωρητές δεν έχουν καμιά πρακτική χρησιμότητα.	
Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία.	
Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαρκή κατάρτιση σχετικά με θέματα ειδικής αγωγής.	
Οι απόψεις για τις χαμηλές επιδόσεις ενός μαθητή ως αποτέλεσμα ανεπαρκούς διαβάσματος δίστανται.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα για την ανικανότητα ενός μαθητή με αναπηρία να μάθει επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι τοποθετούν το πρόβλημα της μη μάθησης εντός του μαθητή. ➤ Αντίθετα, κάποιοι εκπαιδευτικοί ασκούν αυτοκριτική και εξετάζουν την επίδραση του περιβάλλοντος στην επίτευξη μάθησης.
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ	
Ακόμα κι αν υπάρχει παιδί με αναπηρία σε μια τάξη, οι εκπαιδευτικοί δεν αποφεύγουν να	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Η παρουσία παιδιών με αναπηρία στη γενική τάξη δεν συνοδεύεται από ενεργό

<p>πάρουν μαθήματα σε εκείνη την τάξη.</p>	<p>συμμετοχή τους στην ομάδα.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Οι εκπαιδευτικοί δεν ασχολούνται με τα παιδιά με αναπηρία την ώρα που βρίσκονται μέσα στη γενική τάξη. ➤ Τα μαθήματα για τα παιδιά με αναπηρία και τα προγράμματα ειδικής αγωγής διεξάγονται σε πνεύμα εκπαιδευτικής 'λιτότητας'.
<p>Οι απόψεις για δυσκολία χειρισμού ενός παιδιού με αναπηρία δίστανται.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Κάποιοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανασφάλεια και αδυναμία να χειριστούν παιδιά με αναπηρία λόγω περιορισμένων γνώσεων και ανεπαρκούς στήριξης. ➤ Αντίθετα κάποιοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο έτοιμοι να διαντιδράσουν με παιδιά με αναπηρία, αντλώντας ικανοποίηση από την εκπαιδευτική σχέση.
<p>Οι εκπαιδευτικοί έχουν λιγότερες απαιτήσεις από τα παιδιά με αναπηρία σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Αφού τα παιδιά με αναπηρία θεωρούνται ότι αδυνατούν να προσεγγίσουν την κυρίαρχη κανονικότητα, υποστηρίζεται ότι πρέπει να περιορίζονται σε δευτερεύοντες και υποδεέστερους ρόλους κομπάρσου, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν λιγότερες απαιτήσεις από αυτά. ➤ Δίνεται έμφαση μάλλον στη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στις καλλιτεχνικές εκδηλώσεις του σχολείου παρά στη δραστηριοποίησή τους εντός της τάξης και στην εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία.
<p>Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τα παιδιά της τάξης τους να συμμετέχουν σε φιλανθρωπικές δραστηριότητες όπως ο Ραδιομαραθώνιος.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Η αναπαράσταση της αναπηρίας ως μια βιολογική και παθολογική δυσλειτουργία που αποκλίνει από την κανονικότητα έχει οδηγήσει στην ταύτισή της με την απόλυτη εξάρτηση από συνεχή ιατρική φροντίδα και φιλεύσπλαχνη φιλανθρωπία, η οποία συνοδεύεται από έντονο οίκτο και λύπηση για την αφόρητη δυστυχία μιας παντελούς ανικανότητας. ➤ Το ΥΠΠ υιοθετεί και αναπαράγει τη φιλοσοφία του ιατρικού-φιλανθρωπικού μοντέλου μέσα από τις εγκυκλίους. ➤ Κινούμενο σε πνεύμα αντιμετώπισης της αναπηρίας ως μιας εγγενούς ασθένειας το ΥΠΠ ιατροποιεί τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία.
<p>Οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν πιστά αυτά που λέει το αναλυτικό πρόγραμμα ότι πρέπει να διδάξουν.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Στην περίπτωση των παιδιών με αναπηρία το αναλυτικό πρόγραμμα τεμαχίζεται και τροποποιείται με αποτέλεσμα να

	<p>προσφέρεται λιγότερη ποιοτικά και ποσοτικά γνώση που οδηγεί στην ανακύκλωση του φαύλου κύκλου της αποτυχίας για τα παιδιά με αναπηρία.</p> <p>➤ Οι εκπαιδευτικοί καταβάλλονται από την προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και τις πιέσεις που δέχονται με αποτέλεσμα να χάνουν τον ενθουσιασμό τους και τη διάθεσή τους για διαφοροποίηση της διδασκαλίας ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί.</p>
Οι εκπαιδευτικοί δεν ρωτούν τους γονείς πώς θα χειριστούν κάποιο μαθητή.	<p>➤ Η απειλή για τερματισμό του 'μονοπωλίου' των εκπαιδευτικών παρωθεί τους εκπαιδευτικούς να οριοθετήσουν άμεσα και να αποτρέψουν αμετάκλητα την ανάμειξη των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία.</p>



ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ	
ΑΠΑΙΣΙΟΔΟΞΕΣ	ΑΙΣΙΟΔΟΞΕΣ
<p>Η ενιαία εκπαίδευση και η 'ενιαία' κοινωνία αποτελούν ουτοπία γιατί:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Δεν υπάρχουν οι απαραίτητες υποδομές • Δεν γίνεται επαρκής επιμόρφωση • Δεν υπάρχει εξειδικευμένο προσωπικό • Η υφιστάμενη δομή και ο τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος δεν βοηθούν • Οι μαθητές και η κοινωνία δεν έχουν ανθρωπιστικές αξίες • Δεν υπάρχει μέριμνα για τα παιδιά με αναπηρία αφού αποφοιτήσουν 	<p>Η ενιαία εκπαίδευση και η 'ενιαία' κοινωνία αποτελούν εφικτό στόχο γιατί:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Τα πράγματα έχουν βελτιωθεί πολύ σε σύγκριση με το τι γινόταν παλαιότερα • Η αλλαγή είναι εφικτή αν δοθεί φωνή στα άτομα με αναπηρία και αλλάξει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός τη στάση του • Οι νέοι είναι λιγότερο ρατσιστές από ότι ήταν παλαιότερα • Η κοινωνία αποδέχεται πιο εύκολα τα άτομα με αναπηρία • Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που έχουν συνειδητοποιήσει τη δύναμη της κριτικής παιδαγωγικής.



ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ-ΚΛΕΙΔΙ: Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ
<p>➤ Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που αποφασίζει τι θα κάμει στη δική του τάξη και πώς θα υλοποιήσει τα προγράμματα ειδικής αγωγής, παρά και πέραν των πιέσεων που δέχεται από το σύστημα, και επομένως έχει τη δύναμη να λειτουργήσει χειραφετικά και να υλοποιήσει το όραμα της ενιαίας εκπαίδευσης και κατ' επέκταση της 'ενιαίας' κοινωνίας, ως απελευθερωμένος δημιουργός που αναγνωρίζει και ανασυνθέτει τον εαυτό του και τον κόσμο, με όραμα και ελπίδα για το μέλλον.</p>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 16

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό δίνονται απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και παρουσιάζονται τα κύρια συμπεράσματα της έρευνας.

Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα

Απόψεις, πρακτική και ρόλος των εκπαιδευτικών. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εξέταζε τις απόψεις, την εκπαιδευτική πρακτική και το ρόλο των κύριων εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία σε σχέση με την ισχύουσα νομοθεσία και την πολιτική του ΥΠΠ. Με βάση τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί λένε ότι **τα παιδιά με αναπηρία είναι ευπρόσδεκτα στα γενικά σχολεία**, πράγμα που εξάλλου αποτελεί και πρόθεση του νόμου 113(I)/1999 και των τροποποιήσεών του, καθώς και του ΥΠΠ, όπως διαφάνηκε μέσα από την ανάλυση του αρχειακού υλικού. Πέραν τούτου, αν και πιστεύουν ότι υπάρχουν κάποια παιδιά με αναπηρία τα οποία είναι ενοχλητικά και παρεμποδίζουν το μάθημα, θεωρούν ότι τα περισσότερα από αυτά κάθονται ήσυχα μέσα στην τάξη και δεν ενοχλούν. Επίσης θεωρούν ότι σε γενικές γραμμές **τα παιδιά με αναπηρία είναι αποδεκτά από τους συμμαθητές τους**, δεν αντιμετωπίζουν ρατσισμό και δεν στιγματίζονται επειδή παρακολουθούν προγράμματα ειδικής αγωγής, όπως γινόταν παλαιότερα, με ελάχιστες εξαιρέσεις.

Έτσι υποστηρίζουν ότι σήμερα δεν υπάρχει προκατάληψη απέναντι στα παιδιά με αναπηρία, αν και όπως διαφάνηκε στις συνεντεύξεις, οι ίδιοι **οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται με στερεότυπα όταν μιλούν γι' αυτά**. Παρόλο που κάποιοι από αυτούς πιστεύουν ότι τα παιδιά με αναπηρία θα έπρεπε να φοιτούν σε ειδικά σχολεία, προβάλλοντας τη δικαιολογία ότι εκεί υπάρχει ειδικευμένο προσωπικό και κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή που δεν υπάρχει στο γενικό σχολείο και επομένως στα ειδικά σχολεία τα παιδιά βοηθούνται περισσότερο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί **συμφωνούν ότι είναι καλύτερα τα παιδιά με αναπηρία να εγγράφονται στα γενικά σχολεία, κυρίως για σκοπούς κοινωνικοποίησης**. Αυτό εξάλλου διαφάνηκε ότι **είναι και η πολιτική του ΥΠΠ**, σύμφωνα με το αρχειακό υλικό, παρά τη δέσμευση της Κύπρου για υλοποίηση της Σύμβασης του ΟΗΕ του 2006 για τα δικαιώματα των

ατόμων με αναπηρία, ένα από τα οποία είναι και οι ίσες ευκαιρίες στη μάθηση μέσα από την προώθηση της ενιαίας εκπαίδευσης.

Ενώ όμως ο αριθμός των παιδιών με αναπηρία που εγγράφονται στα σχολεία μέσης εκπαίδευσης παρουσιάζει αυξητικές τάσεις και παρά τις διεθνείς συμβάσεις για την ενιαία εκπαίδευση ως θέμα απονομής κοινωνικής δικαιοσύνης και διασφάλισης ίσων ευκαιριών στη μάθηση, όπως προέκυψε από την επισκόπηση και τις συνεντεύξεις, **οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι έχουν χαμηλές προσδοκίες από τα παιδιά με αναπηρία** και δεν τους δίνουν ιδιαίτερη σημασία την ώρα του μαθήματος στην τάξη, ενώ σύμφωνα με τα λεγόμενά τους **δεν κάνουν διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους**. Πέραν τούτου, στα πλαίσια μιας κακώς νοούμενης φιλανθρωπίας, αναφέρουν ότι **είναι υπερβολικά επιεικείς στη βαθμολόγηση και ενεργούν χαριστικά** όταν πρόκειται για παιδιά με αναπηρία, τόσο κατά τα διαγωνίσματα όσον και κατά τις αποφάσεις που λαμβάνονται για την προαγωγή στην επόμενη τάξη. Την ίδια στάση λένε ότι τηρούν και κατά την ώρα που διδάσκουν στο πλαίσιο των προγραμμάτων ειδικής αγωγής, τα οποία μάλιστα θεωρούνται από αρκετούς εκπαιδευτικούς ως **‘ελάφρυνση’**. Βέβαια, υπάρχουν και κάποιοι εκπαιδευτικοί που παίρνουν στα σοβαρά τα προγράμματα ειδικής αγωγής και προσπαθούν να βοηθήσουν τα παιδιά με αναπηρία να βελτιώσουν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα.

Ακόμα και αυτοί οι εκπαιδευτικοί όμως φαίνεται ότι έχουν γενικά χαμηλές προσδοκίες από τα παιδιά με αναπηρία και πιστεύουν ότι δεν θα μπορέσουν ποτέ να έρθουν στο ίδιο επίπεδο με τους άλλους μαθητές. Όπως προκύπτει λοιπόν, αν και η πρόθεση των εκπαιδευτικών είναι να βοηθήσουν τους μαθητές με αναπηρία, **η πρακτική τους σε επίπεδο τάξης φαίνεται να παρουσιάζει ασυμφωνίες με τη βασική αρχή της ενιαίας εκπαίδευσης για ίσες ευκαιρίες στη μάθηση**, ενώ η πρακτική του αποκλεισμού φαίνεται να ενισχύεται από τα προγράμματα ειδικής αγωγής που υλοποιεί το ΥΠΠ. Έτσι, με βάση τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, αντί το σύστημα να προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία, **υποχρεώνεται ο μαθητής να προσαρμοστεί στο σύστημα**. Οι κύριες δικαιολογίες που φαίνονται να προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί για τις πρακτικές αποκλεισμού είναι η **έλλειψη επιμόρφωσης** που οδηγεί σε ανεπαρκείς γνώσεις και επομένως αδυναμία χειρισμού των παιδιών με αναπηρία, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας που συνεπάγεται έλλειψη χρόνου, **το αναλυτικό πρόγραμμα που δεν αφήνει περιθώρια για παρεκκλίσεις** και οι γονείς, οι οποίοι κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών παρεμβαίνουν στο έργο του σχολείου.

Η ανεπαρκής καθημερινή πρακτική σε επίπεδο εκπαιδευτικού φαίνεται να σχετίζεται με τις ασυνέχειες και παραλείψεις που παρατηρούνται όσον αφορά την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΠ, όπως αυτή αντικατοπτρίζεται στις εγκυκλίους και την εκπαιδευτική νομοθεσία που μελετήθηκαν. Έτσι, με βάση το αρχειακό υλικό και τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, εκείνο που φαίνεται να χαρακτηρίζει τα προγράμματα ειδικής αγωγής, είναι η προχειρότητα και η αποσπασματικότητα. Όπως πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί, τα περισσότερα προβλήματα παρατηρούνται όσον αφορά το πρόγραμμα της στήριξης, λόγω της δημιουργίας μεγάλων και ανομοιογενών ομάδων μαθητών, της απουσίας οδηγίων και κατευθυντήριων γραμμών και του περιορισμού της στήριξης σε μία ώρα εβδομαδιαίως για το Λύκειο και δύο για το Γυμνάσιο. Αν και σύμφωνα με αυτά που είπαν οι εκπαιδευτικοί το πρόγραμμα της στήριξης φαίνεται να μην έχει αποτελέσματα και να καθίσταται μια ιδιαίτερα πολύπλοκη διαδικασία εντός της πληθώρας περιορισμών που επιβάλλονται από τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου σήμερα και τα συμφέροντα των εκπαιδευτικών, όμως λέχθηκε ότι αποτελεί πρώτη ζήτηση ανάμεσα στους γονείς των μαθητών με αναπηρία, αφού όπως αποκαλύφθηκε από τους εκπαιδευτικούς συνεπάγεται διευκολύνσεις και επομένως ευκολότερη πρόσβαση στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αρνητικά εκφράστηκαν επίσης οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την επιμόρφωσή τους, η οποία παρά την αναγκαιότητά της ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι αποτελεσματικοί, είναι επίσης ανεπαρκής και αποσπασματική. Από την άλλη, τα πιο πολλά θετικά σχόλια από πλευράς εκπαιδευτικών συγκεντρώνει το πρόγραμμα της ειδικής μονάδας, αφού σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς εκεί τα παιδιά νιώθουν χαρούμενα, παρά το γεγονός ότι η ειδική μονάδα αποτελεί κατ' ακρίβεια τροποποιημένη εκδοχή του ειδικού σχολείου και έχει περιθωριοποιητικό χαρακτήρα. Επομένως το μόνο που φαίνεται να γίνεται με βάση το νόμο 113(Ι) και τις τροποποιήσεις του είναι η εγγραφή των μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία, η ανοχή της παρουσίας τους στο σχολικό χώρο και η συμμετοχή τους σε προγράμματα ειδικής αγωγής, ενώ ο εκπαιδευτικός υιοθετεί το ρόλο του διεκπεραιωτή μιας αποσπασματικής πολιτικής που βασίζεται σε διαχωριστική ιδεολογία. Αντίθετα εκείνο που δεν γίνεται είναι η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και η ποιοτική εκπαίδευση των μαθητών, όπως έπρεπε να ήταν και ο στόχος του νόμου, σύμφωνα με τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα. Ως εκ τούτου, το μέλλον των παιδιών με αναπηρία φαίνεται να επηρεάζεται σοβαρά, αφού μέσα από τον κατακερματισμό των προγραμμάτων και την προσφορά

υποδεέστερης εκπαίδευσης καταδικάζονται στο φαύλο κύκλο της αποτυχίας και στον περιορισμό τους στις κατώτερες θέσεις της ιεραρχίας.

Το πιο ανησυχητικό βέβαια είναι ότι **υπάρχουν άτομα που δεν ενοχλούνται από αυτή την κατάσταση**. Αυτό συμβαίνει γιατί, όπως λέχθηκε, οι μαθητές με αναπηρία απολαμβάνουν την προνομιακή τους μεταχείριση, οι γονείς των παιδιών με αναπηρία αισθάνονται στην πλειοψηφία τους ικανοποιημένοι από την υψηλή βαθμολογία και την προαγωγή των παιδιών τους στην επόμενη τάξη, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να διδάσκουν σε τάξεις στήριξης όπου οι μαθητές είναι σημαντικά λιγότεροι και δεν έχουν απαιτήσεις, η ΟΕΛΜΕΚ είναι ικανοποιημένη αφού τα προγράμματα ειδικής αγωγής συνεπάγονται περισσότερους διορισμούς και πιο εύκολο πρόγραμμα για τους εκπαιδευτικούς, ενώ τα παιδιά χωρίς αναπηρίες και η κοινωνία είναι χαρούμενα γιατί βρίσκουν την ευκαιρία να κάνουν πράξη το δόγμα της φιλανθρωπίας, όπως έδειξε η μελέτη του αρχαιακού υλικού ότι υποβάλλεται από το σχολείο και το κράτος να γίνεται, ενώ συνεχίζουν να βρίσκονται στις ψηλότερες θέσεις της ιεραρχίας.

Παρά τον ατελή και επιζήμιο για τα παιδιά με αναπηρία τρόπο με τον οποίο υλοποιείται ο νόμος 113(I)/1999 και οι τροποποιήσεις του, όπως είπαν οι εκπαιδευτικοί **δεν έχει γίνει καμιά αξιολόγηση των προγραμμάτων ειδικής αγωγής μέχρι σήμερα, ούτε και των εκπαιδευτικών που τα υλοποιούν**. Παράλληλα, όπως διαφάνηκε από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, παρατηρούνται σοβαρές παρερμηνείες, οι οποίες αποπροσανατολίζουν τους εκπαιδευτικούς και εντείνουν τις πρακτικές αποκλεισμού (Florian & Spratt, 2013). Τέτοιες παρερμηνείες αποτελούν η **ταύτιση της ενιαίας εκπαίδευσης με την απλή τοποθέτηση ενός παιδιού με αναπηρία στο γενικό σχολείο, η ερμηνεία της διαφοροποίησης ως υπαγόρευση των απαντήσεων του διαγωνίσματος, η εξίσωση της ειδικής μονάδας με το ειδικό σχολείο και τις πρακτικές που ακολουθούνταν σε αυτό, η μετάφραση της στήριξης σε χατιρική βαθμολογία και προαγωγή στην επόμενη τάξη και η χρήση του όρου ‘παιδί με ειδικές ανάγκες’ ως συνώνυμη με το ‘παιδί χωρίς μαθησιακές ανάγκες’**. Σε συνδυασμό με το γεγονός ότι, παρόλα αυτά, δεν φαίνεται να υπάρχει δυσαρέσκεια ή αρνητικές αντιδράσεις, και έχοντας ως δικαιολογία τις περικοπές λόγω οικονομικής κρίσης, τα προγράμματα ειδικής αγωγής αντί να βελτιώνονται, τεμαχίζονται, αλλοιώνονται και υποβαθμίζονται ούτως ώστε να εξυπηρετούνται τα συμφέροντα των δυνάμεων εξουσίας, έστω και αν αυτά συγκρούονται με τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρία.

Παράγοντες που επηρεάζουν το ΥΠΠ και τους εκπαιδευτικούς. Το δεύτερο ερώτημα αφορούσε τις επιδράσεις που φαίνονται να σχετίζονται με την πολιτική που υιοθετεί το ΥΠΠ, καθώς και τις απόψεις και την εκπαιδευτική πρακτική των εκπαιδευτικών όσον αφορά τους μαθητές με αναπηρία από παράγοντες όπως το ιατρικό-φιλανθρωπικό μοντέλο, ο τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, το αναλυτικό πρόγραμμα, η ρητορική, καθώς και άλλους παράγοντες που θα εντοπίζονταν μέσα από τις συνεντεύξεις. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων, οι απόψεις, η πρακτική και ο ρόλος των εκπαιδευτικών φαίνονται να επηρεάζονται από την επικράτηση **του ιατρικού-φιλανθρωπικού μοντέλου**, το οποίο αναπαράγεται και διαιώνεται μέσα από την εδραίωση του ελληνοχριστιανικού ιδεώδους, που αποτελεί και το βασικό άξονα της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Κύπρο.

Η ιδέα της εξάρτησης από τους άλλους, η οποία καλλιεργείται μέσα από το ιατρικό-φιλανθρωπικό μοντέλο, κατασκευάζει την αναπηρία ως πρόβλημα, ενώ ταυτόχρονα η αναπηροποιητική νομοθεσία και πολιτική νομιμοποιούν και ενθαρρύνουν την εξάρτηση. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την προβολή και **ενθάρρυνση φιλανθρωπικών δραστηριοτήτων** όπως ο Ραδιομαραθώνιος, όπως αποκαλύφθηκε από το αρχειακό υλικό, καθώς και μέσα από τη **δημιουργία πελατειακών σχέσεων με τους ειδικούς**, οι οποίοι με βάση αυτά που λέχθηκαν ανάγονται σε αυθεντίες με αποκλειστική εξουσία και μονοπώλιο της διαδικασίας λήψης αποφάσεων (Oliver & Barnes, 2012). Στα πλαίσια αυτά, **τα παιδιά με αναπηρία αντιμετωπίζονται ως παθητικές και τραγικές υπάρξεις, χωρίς δυνατότητες**, που χρήζουν φιλευσπλαχνίας με τη μορφή της χαριστικής προαγωγής και απόλυσης, ως αποζημίωση για την αφόρητη δυστυχία που θεωρείται ότι βιώνουν, ενώ η ψυχολογία της εξάρτησης εδραιώνεται και διευρύνεται μέσα από πρακτικές που υποδεικνύουν την αδυναμία του μαθητή με αναπηρία και εντείνουν τον αποκλεισμό, όπως είναι για παράδειγμα το πρόγραμμα της στήριξης ή της ειδικής μονάδας.

Με βάση τη μελέτη από το αρχειακό υλικό, τα δεδομένα από την επισκόπηση και τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, η παραγνώριση των πραγματικών αναγκών των παιδιών με αναπηρία και η επικέντρωση στη φιλανθρωπία έχουν οδηγήσει **σε προχειρότητα όσον αφορά το σχεδιασμό προγραμμάτων ειδικής αγωγής**, των οποίων η υλοποίηση **δυσχεραίνεται περαιτέρω από το συγκεντρωτικό, ιεραρχικό και απρόσωπο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος** της Κύπρου, που συνεπάγεται χρονοτριβή, αδικαιολόγητες καθυστερήσεις, έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των ιεραρχικών βαθμίδων και επικέντρωση στη

συμπλήρωση αχρειαστων εντύπων, αντί στην ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών με αναπηρία. Παράλληλα, οι ασυνέχειες και οι παραλείψεις των προγραμμάτων ειδικής αγωγής φαίνονται να σχετίζονται με **τα ανολοκλήρωτα στάδια του κύκλου διαμόρφωσης πολιτικής και τη βεβιασμένη μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο**, καθώς και με την **άρνηση ακρόασης της φωνής των ίδιων των ατόμων με αναπηρία**.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, επίσης **σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει το αναλυτικό πρόγραμμα**, το οποίο διαιωνίζει και ανακυκλώνει τις υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας μέσα από τον καθορισμό της γνώσης που προβάλλεται ως νόμιμη και επιθυμητή. Παράλληλα, με βάση το αρχαιακό υλικό, ο αποκλεισμός των παιδιών με αναπηρία φαίνεται να υποστηρίζεται από την **επικρατούσα αναπηροποιητική ρητορική**, η οποία **αναπαράγεται μέσα από τις εγκυκλίους**, καθώς και από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που επικρατούν, παρά τον ισχυρισμό των εκπαιδευτικών για το αντίθετο και παρόλο που με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η υπόθεση για την **ύπαρξη τακτικής «ενταξιακού αποκλεισμού»**, όπως χαρακτηρίζει ο Hodgkinson (2012, σελ. 678) την **ασυμφωνία λόγων και έργων** στην περίπτωση των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με αυτά που ειπώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, **η εκπαιδευτική πρακτική επηρεάζεται από τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους**, το κλίμα και την κουλτούρα συνεργασίας που υπάρχει στο σχολείο, την αδυναμία των εκπαιδευτικών να κάμουν αυτοκριτική, **τη βιομηχανία της ειδικής αγωγής που συντελεί στην αύξηση του αριθμού των εγκρίσεων**, τις **παρεμβάσεις των ΣΕΑ** και την **αδιαφορία των Συνδεδειγμένων Λειτουργών και των Επιθεωρητών**, ενώ το τι γίνεται σε επίπεδο σχολείου φαίνεται να καθορίζεται από την πολιτική που χαράζει ο Διευθυντής.

Από την άλλη, **θετικά φαίνονται να επηρεάζουν οι αναπηρικές οργανώσεις** με τις πιέσεις που ασκούν στο ΥΠΠ, **οι διεθνείς συμβάσεις** και οι διακηρύξεις που κατευθύνουν την εκπαιδευτική πολιτική προς την αναγνώριση και κατοχύρωση των δικαιωμάτων των παιδιών με αναπηρία, καθώς **και οι οργανωμένοι γονείς**, οι οποίοι τα τελευταία χρόνια διεκδικούν πιο έντονα ίσες ευκαιρίες στη μάθηση για όλα τα παιδιά. Βέβαια, όπως φάνηκε από την επισκόπηση, **το σχολείο δεν φαίνεται να επιδιώκει τη συνεργασία με τους γονείς**, παρά μόνο αν οι γονείς συμφωνούν με τις επιθυμίες του σχολείου.

Προοπτικές που διανοίγονται. Το τρίτο ερώτημα αφορούσε τις προοπτικές που διανοίγονται για την εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης και κατ' επέκταση την υλοποίηση της ενιαίας κοινωνίας. Με βάση τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων, προκύπτει **ένα**

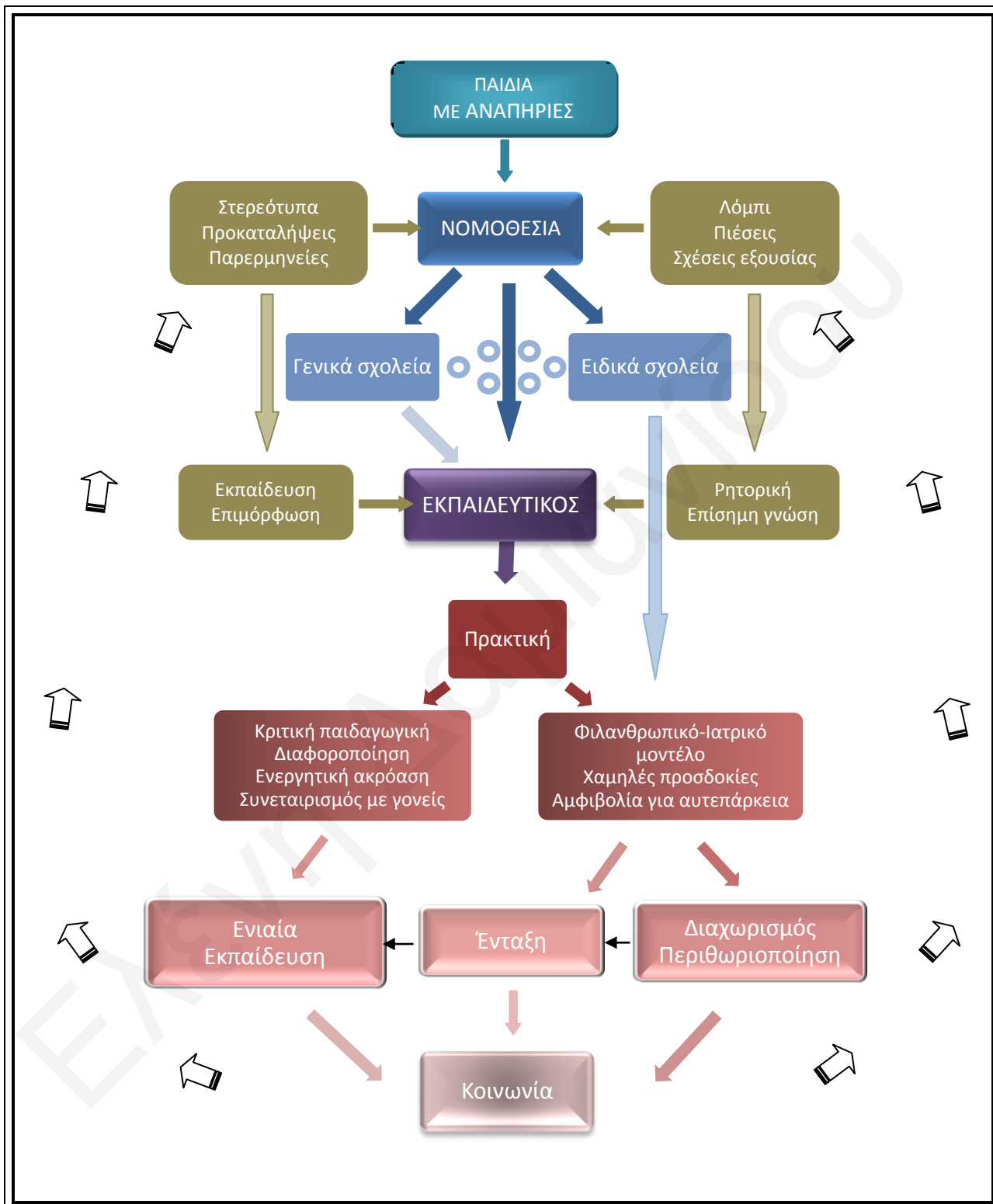
αντιφατικό σκηνικό. Έτσι, **κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι απαισιόδοξοι** και πιστεύουν ότι η ενιαία εκπαίδευση και η κοινωνία που αποδέχεται τη διαφορετικότητα αποτελούν ένα μακρινό όραμα, αφού δεν υπάρχουν οι απαραίτητες υποδομές, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι δυσλειτουργικό και δεν γίνεται επιμόρφωση, ενώ οι νέοι που θα αποτελέσουν τη μελλοντική κοινωνία είναι ρατσιστές και αδιάφοροι για τα κοινωνικά προβλήματα. Από την άλλη, **υπάρχει και η αισιόδοξη οπτική**, σύμφωνα με την οποία τα πράγματα έχουν βελτιωθεί κατά πολύ σε σύγκριση με το παρελθόν και επομένως αναμένεται ότι θα συνεχίσουν να βελτιώνονται.

Έτσι, **ο πιο σημαντικός παράγοντας** που φαίνεται να διαγράφει το τι θα γίνει τελικά με την εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης **είναι ο εκπαιδευτικός**, ο οποίος σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς καθορίζει και το τι θα κάμει σε επίπεδο τάξης, ποιου τη γνώση θα μεταφέρει στους μαθητές του, ποιους τελικά θα ακούσει, πόσο θα μείνει προσκολλημένος στην επίσημη γνώση που προωθείται από το αναλυτικό πρόγραμμα και πώς θα υλοποιήσει τα προγράμματα ειδικής αγωγής και τη νομοθεσία. Από τη στιγμή λοιπόν που σύμφωνα με τα λεχθέντα **υπάρχουν εμπνευσμένοι εκπαιδευτικοί**, οι οποίοι υπερβαίνουν τους περιορισμούς του συστήματος, ασκούν κριτική και προσπαθούν να χειραφετήσουν τους μαθητές τους, τότε μπορεί να λεχθεί ότι **η ενιαία εκπαίδευση και η ‘ενιαία’ κοινωνία δεν αποτελούν ένα απραγματοποίητο όραμα, αλλά ένα επιτεύξιμο στόχο.**

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στην Κύπρο φαίνεται να αποτελεί ένα πολύπλοκο ζήτημα με πολλές προεκτάσεις, αφού συνυπάρχουν ταυτόχρονα πρακτικές διαχωρισμού, ένταξης και πρόθεσης για ενιαία εκπαίδευση. Το τι τελικά εφαρμόζεται από τις τρεις πιο πάνω επιλογές έχει να κάμει με την εκπαιδευτική πρακτική που αποφασίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ότι θέλει να ακολουθήσει, ως αποτέλεσμα αυτόβουλης απόφασης για αποδοχή ή απόρριψη των επιδράσεων που δέχεται διαρκώς από το συγκείμενο εντός του οποίου δρα.

Στα πλαίσια αυτά, προκύπτει το ακόλουθο μοντέλο των τριών ενδεχομένων, δηλαδή διαχωρισμός – ένταξη – ενιαία εκπαίδευση, το οποίο έχει ως επίκεντρο τον εκπαιδευτικό και τη δράση του. Το μοντέλο των τριών ενδεχομένων παρουσιάζεται στο διάγραμμα 6.



Διάγραμμα 6. Μοντέλο των τριών ενδεχομένων: διαχωρισμός – ένταξη – ενιαία εκπαίδευση

Μοντέλο των τριών ενδεχομένων: διαχωρισμός-ένταξη-ενιαία εκπαίδευση. Όπως διαφαίνεται στο πιο πάνω μοντέλο, η ύπαρξη παιδιών με αναπηρία και η ανάγκη καθιέρωσης πολιτικής σχετικά με την εκπαίδευσή τους οδήγησε στη θέσπιση νομοθεσίας, η οποία καθορίζει τον τύπο σχολείου που θεωρείται πιο κατάλληλος γι' αυτά. Έτσι προτείνονται ως λύσεις είτε το ειδικό είτε το γενικό σχολείο, ανάλογα με τα στερεότυπα που κυριαρχούν στη συγκεκριμένη κοινωνία, τις προσδοκίες του περιβάλλοντος, και τον τρόπο ερμηνείας της αναπηρίας, καθώς και τις προτεραιότητες που προβάλλονται από τα κυρίαρχα λόμπι, τις πιέσεις που ασκούνται από τους διάφορους φορείς και τις υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας, οι οποίες επιδιώκουν διαίωνιση της ιεραρχίας. Μεταξύ των ειδικών και των γενικών σχολείων ενυπάρχουν ενδιάμεσες δομές όπως η ειδική τάξη και η ειδική μονάδα.

Η περίπτωση του ειδικού σχολείου, η οποία αποτελούσε και πάγια τακτική στην Κύπρο πριν μερικά χρόνια, συνεπάγεται περιθωριοποίηση, εγκλεισμό σε ιδρύματα και αποκλεισμό των παιδιών με αναπηρία. Η πρακτική αυτή αναφύεται από μια κοινωνία διαχωριστική και προκατειλημμένη που συνεχίζει να ανακυκλώνεται και να αναπαράγεται μέσω της αποδυνάμωσης των ατόμων με αναπηρία, τα οποία καθηλώνονται στις κατώτερες θέσεις της ιεραρχίας λόγω της υποδεέστερης και ελλειμματικής εκπαίδευσης που δέχονται στα σχολεία αυτά. Αντίθετα, η τοποθέτηση ενός παιδιού με αναπηρία στο γενικό σχολείο διανοίγει διττές προοπτικές, ανάλογα με τη διδακτική πρακτική και τη στάση που επιλέγει να τηρήσει ο εκπαιδευτικός, οι οποίες καθορίζονται με βάση την εκπαίδευση και την επιμόρφωση που είχε, καθώς και την επικρατούσα ρητορική και την επίσημη γνώση που μεταφέρεται διά μέσου του σχολείου και του κρυφού αναλυτικού.

Αν λοιπόν ο εκπαιδευτικός παραμείνει προσκολλημένος στο ιατρικό-φιλανθρωπικό μοντέλο και εγκλωβισμένος στην αμφιβολία για την αυτεπάρκειά του, ενώ έχει χαμηλές προσδοκίες από τα παιδιά με αναπηρία, τότε οδηγείται σε πρακτικές διαχωρισμού ή ένταξης και έτσι συμβάλλει στην ανακύκλωση της περιθωριοποιητικής και αναπηροποιητικής κοινωνίας. Αντίθετα, αν ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει κριτική παιδαγωγική, διαφοροποιεί τη διδασκαλία του, ακούει ενεργητικά τους μαθητές και επιδιώκει τη συνεργασία με τους γονείς, τότε μπορεί να εφαρμοστεί η ενιαία εκπαίδευση. Ως αποτέλεσμα δημιουργείται η 'ενιαία' κοινωνία, η οποία σέβεται και εκτιμά τη διαφορετικότητα, την οποία τελικά και θεσμοθετεί.

Επομένως, προκύπτει το συμπέρασμα ότι **ο παράγοντας-κλειδί για την εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης φαίνεται να είναι ο εκπαιδευτικός**, αφού όπως διαφάνηκε από την έρευνα, παρά την ύπαρξη νομοθεσίας που δεν προάγει την ενιαία εκπαίδευση, την απλή

τοποθέτηση των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία που αποτελεί ένταξη και τη λειτουργία προγραμμάτων ειδικής αγωγής που ενισχύουν το διαχωρισμό, εκείνος που αποφασίζει τελικά αν θα γίνει ή αν δεν θα γίνει ουσιαστική στήριξη, αν θα δοθεί σημασία ή όχι στα παιδιά με αναπηρία εντός της γενικής τάξης, αν τα παιδιά που φοιτούν στην ειδική μονάδα θα έχουν συμμετοχή ή όχι στη μάθηση και αν τα παιδιά με και χωρίς αναπηρία θα ακουστούν και θα χειραφετηθούν ή όχι, είναι τελικά ο εκπαιδευτικός, παρά και πέραν των πιέσεων και των επιδράσεων που δέχεται από το περιβάλλον του και των περιορισμών που επιβάλλονται από το συγκεντρωτικό και απρόσωπο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου και τις αποφάσεις των ‘ειδικών’. Όπως προκύπτει λοιπόν, **ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός και καταλυτικός**, αφού ανάλογα με τη δράση του και την πρακτική που ακολουθεί μπορεί να διακόψει ή να επιταχύνει την αναπηροποιητική πορεία της κοινωνίας, να άρει ή να εντείνει τον αποκλεισμό των παιδιών με αναπηρία και να οικοδομήσει ή να συνθλίψει την ‘ενιαία’ κοινωνία, **καθορίζοντας έτσι και το μέλλον των παιδιών με αναπηρία.**

Ως εκ τούτου θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να γίνουν πρωτεργάτες και πρωτοπόροι διανοητές που θα επιφέρουν την αλλαγή και θα υλοποιήσουν το όραμα της ενιαίας εκπαίδευσης και κατ’ επέκταση της ενιαίας κοινωνίας. Εξάλλου, σύμφωνα με το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας των Creemers και Kyriakides (2010), αν και η επιτυχία των μαθητών είναι αποτέλεσμα επιδράσεων και αλληλεπιδράσεων σε πολλαπλά επίπεδα, με κύριους παράγοντες το μαθητή, τον εκπαιδευτικό, τη σχολική μονάδα και το εκπαιδευτικό σύστημα, ο μόνος από τους τέσσερις παράγοντες που μπορεί πιο εύκολα να βελτιωθεί μέσα από τις κατάλληλες παρεμβάσεις και επομένως να καθορίσει και τη σχολική αποτελεσματικότητα είναι ο εκπαιδευτικός (Kyriakides et al., 2010).

Ποιο είναι όμως το προφίλ του κύπριου εκπαιδευτικού;

Το προφίλ του κύπριου εκπαιδευτικού μέσης εκπαίδευσης. Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ο κύπριος εκπαιδευτικός μέσης εκπαίδευσης σήμερα έχει περίπου 14 χρόνια υπηρεσίας και είναι κάτοχος πτυχίου μόνο. Έχει πλούσια εμπειρία με τα παιδιά με αναπηρία, αφού έχει εργαστεί σε σχολείο όπου λειτουργούσε ειδική μονάδα, ενώ τόσο στο σχολείο του όσο και στην τάξη του υπάρχουν παιδιά με αναπηρία. Βέβαια, στερείται των δεξιοτήτων διδασκαλίας παιδιών με αναπηρία, αφού αν και έχει διδάξει μαθήματα στήριξης, δεν είχε καμία επιμόρφωση πάνω σε θέματα περί αναπηρίας, παρόλο που κατά τη

διάρκεια των σπουδών του είχε διδαχθεί ενίοτε Ψυχολογία και Παιδαγωγικά, όχι όμως θέματα ένταξης ή ενιαίας εκπαίδευσης.

Ο ίδιος αναγνωρίζει αυτή την έλλειψη και ζητά περισσότερη επιμόρφωση, την οποία συνδέει με την αποτελεσματικότητα. Δεν θέλει όμως η επιμόρφωση να προέρχεται από τα υποχρεωτικά σεμινάρια των Επιθεωρητών, αφού πιστεύει ότι αυτά δεν έχουν καμιά πρακτική χρησιμότητα. Πάντως, είναι ευχαριστημένος με τον όρο ‘παιδιά με ειδικές ανάγκες’, πράγμα που σύμφωνα με τις Richards και Armstrong (2011) δείχνει αποδοχή του ιατρικού-φιλανθρωπικού μοντέλου, όπως επιβεβαιώνεται εξάλλου από το γεγονός ότι κατά κανόνα ενθαρρύνει τα παιδιά της τάξης του να συμμετέχουν σε φιλανθρωπικές δραστηριότητες όπως ο Ραδιομαραθώνιος. Παρά τη γενικότερη άγνοιά του για θέματα περί αναπηρίας, αν υποψιαστεί ότι υπάρχει παιδί με αναπηρία στην τάξη θα ενημερώσει πρώτα το ΣΕΑ, στα πλαίσια υποστήριξης της αυθεντίας των ειδικών που προάγει η ισχύουσα νομοθεσία.

Όσον αφορά τις απόψεις του για τη δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, ο κύριος εκπαιδευτικός μέσης εκπαίδευσης δεν είναι ευχαριστημένος, αφού πιστεύει ότι αυτό είναι δυσλειτουργικό, δεν αφήνει τους εκπαιδευτικούς να πάρουν πρωτοβουλίες και δεν προσφέρει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση, ενώ δεν έχει προετοιμαστεί επαρκώς για να υποδεχτεί παιδιά με αναπηρία. Παρόλα αυτά, ο ίδιος ακολουθεί πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα και υποστηρίζει ότι χρέος του σχολείου είναι να καλλιεργήσει το ελληνοχριστιανικό ιδεώδες, όπως εκ παραδόσεως γίνεται στην Κύπρο, το οποίο όμως συνδέεται με τη διαιώνιση του ιατρικού-φιλανθρωπικού μοντέλου. Θεωρεί ότι το σχολείο είναι αποτελεσματικό όταν δημιουργεί πολίτες που συμπεριφέρονται σύμφωνα με αυτά που υπαγορεύει η κοινωνία. Επιπρόσθετα, πιστεύει ότι οι γονείς δεν πρέπει να αναμειγνύονται στις σχολικές αποφάσεις, ενώ ο ίδιος δεν ρωτά τους γονείς πώς να χειριστεί τους μαθητές του. Από την άλλη έχει επίγνωση του καθοριστικού ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει, αφού έχει την πεποίθηση ότι ένας εκπαιδευτικός έχει τη δύναμη να αλλάξει τις αντιλήψεις των μαθητών του, αν βέβαια το προσπαθήσει.

Πέραν τούτου, ο κύριος εκπαιδευτικός μέσης εκπαίδευσης δεν αποδίδει τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών στο ανεπαρκές διάβασμα, δείχνοντας έτσι ότι αναγνωρίζει την ύπαρξη άλλων παραγόντων που παρεμβαίνουν στη μαθησιακή διαδικασία. Όσον αφορά τα παιδιά με αναπηρία θεωρεί ότι δεν ενοχλούν, ούτε επηρεάζουν αρνητικά το μάθημα, επομένως δεν προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι δεν αποφεύγει να αναλάβει τάξη στην οποία φοιτά παιδί με αναπηρία, ούτε και δυσκολεύεται να χειριστεί τα παιδιά με αναπηρία. Από την άλλη όμως έχει

λιγότερες απαιτήσεις από αυτά και θεωρεί απίθανο να καταφέρουν να γράψουν πάνω από τη βάση σε ένα διαγώνισμα, ενώ οι απαιτήσεις τους μειώνονται ακόμα περισσότερο ανάλογα με τις κατηγορίες στις οποίες τοποθετεί τα παιδιά με αναπηρία. Έτσι πιστεύει ότι τα 'παιδιά με νοητική καθυστέρηση' πρέπει να φοιτούν είτε σε ειδικό σχολείο είτε σε ειδική μονάδα, ενώ έχει χαμηλές προσδοκίες από αυτά, τα αντιμετωπίζει χαριστικά και υποστηρίζει ότι είναι καλύτερα να τα αναλαμβάνουν οι ειδικοί. Από ειδικούς θεωρεί επίσης ότι πρέπει να παρακολουθούνται και τα 'παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς' και 'μαθησιακές δυσκολίες', ενώ τα τελευταία πρέπει επίσης να αντιμετωπίζονται χαριστικά, αφού κατά τη γνώμη του έχουν μειωμένες δυνατότητες.

Σε γενικές γραμμές πάντως, **ο κύριος εκπαιδευτικός μέσης εκπαίδευσης πιστεύει ότι η προτεραιότητα για όλα τα παιδιά με αναπηρία είναι η κοινωνικοποίησή τους**, ενώ από τα μόνα παιδιά με αναπηρία που αναμένει ότι μπορούν να φοιτήσουν στο Πανεπιστήμιο είναι τα 'παιδιά με σωματικές αναπηρίες'. Με βάση τα πιο πάνω λοιπόν μπορεί να θεωρηθεί ότι ο κύριος εκπαιδευτικός μέσης εκπαίδευσης **χρησιμοποιεί παρεμβάσεις ώστε να βελτιώσει τη στάση του απέναντι στα παιδιά με αναπηρία για να καταστεί δυνατή η εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης**.

Άλλα προβλήματα

Όπως προκύπτει από τα πιο πάνω, τα κύρια προβλήματα που φαίνονται να παραμένουν άλλα και τα οποία όμως θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν μέσα από παρεμβάσεις και σχέδια δράσης αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα, τους εκπαιδευτικούς, την κοινωνία και το πεδίο της έρευνας, όπως επεξηγείται στη συνέχεια.

Εκπαιδευτικό σύστημα. Τα κύρια προβλήματα όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να αφορούν τον προγραμματισμό και την πολιτική του ΥΠΠ που χαρακτηρίζονται από αποσπασματικότητα και προχειρότητα. Πέραν του γεγονότος ότι τα προγράμματα ειδικής αγωγής έρχονται εξ ορισμού σε αντίφαση με την αρχή της ενιαίας εκπαίδευσης για συνεκπαίδευση των παιδιών επί ίσοις όροις, παράλληλα διακρίνονται από ρευστότητα και ερμηνεύονται σύμφωνα με την αντίληψη του εκάστοτε εκπαιδευτικού που αναλαμβάνει να τα υλοποιήσει. Εκτός αυτού, η συνήθεια της απόσυρσης των μαθητών με αναπηρία από τη γενική τάξη σε ειδικούς χώρους για ειδική αγωγή δεν φαίνεται να είναι αποτελεσματική, αφού όπως διαφάνηκε δεν συδέεται ούτε με βελτίωση των επιδόσεων, ούτε με την ευημερία των μαθητών.

Ως αποτέλεσμα, δυσχεραίνεται η μετάβαση από την ένταξη στην ενιαία εκπαίδευση. Παράλληλα, προβλήματα φαίνονται να αναφύονται από την προώθηση του ιατρικού-φιλανθρωπικού μοντέλου μέσα από τις εγκυκλίους που αποστέλλει το ΥΠΠ και το ελληνοχριστιανικό ιδεώδες που καλλιεργείται μετά μανίας στα σχολεία, αφού η υιοθέτηση μιας τέτοιας στάσης συνεπάγεται ενίσχυση του μοντέλου της εξάρτησης και προώθηση του φιλανθρωπίας και του οίκτου.

Εκπαιδευτικοί. Προβλήματα φαίνονται να προκύπτουν επίσης από τη στάση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διακατέχονται από αμφιβολίες για την ικανότητα τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία και να βελτιώσουν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα και δυσκολεύονται να αποδεσμευτούν από τις πιέσεις του αναλυτικού προγράμματος και το εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα δείχνουν ότι έχουν χαμηλές προσδοκίες από τα παιδιά με αναπηρία, εκφράζονται με στερεότυπα όταν μιλούν για αυτά και ενεργούν αυθαίρετα και αντιεπαγγελματικά όσον αφορά την ενθάρρυνση της συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, την εκπαίδευση και την αξιολόγηση τους. Ως εκ τούτου, αποτελεσματικοί μέθοδοι διδασκαλίας όπως η διαφοροποίηση αποτελούν μάλλον την εξαίρεση παρά τον κανόνα, ενώ παρατηρείται απομάκρυνση από τις αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης.

Κοινωνία. Ως προέκταση των προβλημάτων που παρατηρούνται σε επίπεδο σχολείου και εκπαιδευτικού, η φοίτηση του μαθητή με αναπηρία στο σχολείο και η ζωή του μετά από αυτό δεν φαίνονται να συνδέονται. Έτσι η φοίτηση στο γενικό σχολείο δεν αποτελεί εχέγγυο αναγνώρισης του ατόμου με αναπηρία ως ένα ισότιμο μέλος της κοινωνίας που διαδραματίζει ενεργό ρόλο στην κοινωνική ζωή, ούτε και συνεπάγεται τη δημιουργία μιας κοινωνίας που ξέρει όχι μόνο να σέβεται αλλά και να εκτιμά τη διαφορετικότητα.

Έρευνα. Αν και η λειτουργία προγραμμάτων ειδικής αγωγής που στηρίζονται στην απόσυρση παρά στην εκπαίδευση αποτελεί από μόνη της μια προβληματική διαδικασία, συνεχίζει να υπολείπεται η αναγκαία αξιολόγηση των υφιστάμενων προγραμμάτων ειδικής αγωγής και η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της παρακολούθησης τέτοιων προγραμμάτων και της σχολικής επίδοσης των παιδιών με αναπηρία, καθώς και των συνολικών σχολικών και κοινωνικών τους επιτευγμάτων συγχρονικά και διαχρονικά, ώστε να διαφανεί πώς τα

προγράμματα αυτά μπορούν να διαφοροποιηθούν, έχοντας πάντα ως πυξίδα τη σταδιακή μετάβαση από την ένταξη στην ενιαία εκπαίδευση.

Με βάση τα πιο πάνω προβλήματα, στο επόμενο κεφάλαιο προτείνονται αλλαγές και βελτιώσεις που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα, τους εκπαιδευτικούς, την κοινωνία και την έρευνα.

Περιορισμοί

Στα πλαίσια της επίγνωσης για ύπαρξη σημείων στην παρούσα διατριβή που θα μπορούσαν να βελτιωθούν, όπως εξάλλου συμβαίνει με κάθε έρευνα, κύριους περιορισμούς της παρούσας διατριβής αποτελούν τα ακόλουθα:

- Παρά τη χρησιμότητα που θα είχε μια πιο ευρεία έρευνα που θα συμπεριλάμβανε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης καθώς και τον ιδιωτικό τομέα πέραν του δημοσίου, λόγω χρονικών και οικονομικών περιορισμών και πρακτικών δυσκολιών, η παρούσα έρευνα διεξήχθη μόνο σε δημόσια σχολεία μέσης εκπαίδευσης, πράγμα που δεν επέτρεψε συγκρίσεις.
- Για λόγους που περιγράφονται πιο πάνω, οι συνεντεύξεις έγιναν μόνο με Φιλολόγους. Ως αποτέλεσμα, δεν έχουν συμπεριληφθεί απόψεις εκπαιδευτικών που δεν εμπλέκονται άμεσα σε προγράμματα ειδικής αγωγής και στήριξης στα δημόσια σχολεία της Κύπρου και που θα μπορούσαν να συμπληρώσουν τις εμπειρίες των συμμετεχόντων με την οπτική γωνία του εξωτερικού και αμέτοχου παρατηρητή.
- Παρά το γεγονός ότι η ερευνήτρια πιστεύει ότι η φωνή των ίδιων των μαθητών με αναπηρία αποτελεί την πιο σημαντική πηγή για κατανόηση της εμπειρίας της αναπηρίας, αφού αυτοί αποτελούν τους καθαυτό δέκτες των προγραμμάτων που εφαρμόζονται στα σχολεία, ενώ παράλληλα έχουν το δικαίωμα να ακουστούν (Armstrong & Barton, 1999· Barton, 2005), επειδή μια τέτοια πρακτική δεν συνέπιπτε με τους σκοπούς της παρούσας διατριβής, δεν ζητήθηκαν οι απόψεις των ίδιων των μαθητών με αναπηρία ούτε και των γονέων τους.
- Δεν εξετάστηκαν σε περισσότερο βάθος περιπτώσεις σχολείων όπου ο αριθμός των μαθητών με αναπηρία παρουσιάζεται ιδιαίτερα αυξημένος, αφού το γεγονός αυτό αποκαλύφθηκε εκ των υστέρων και ενώ είχε προχωρήσει αρκετά η ερευνητική διαδικασία. Επειδή όμως το συγκεκριμένο φαινόμενο κρίθηκε ότι χρήζει περαιτέρω

διερεύνησης, θεωρείται καλό να προγραμματιστεί νέα έρευνα κατά την οποία θα εξεταστούν καλύτερα τέτοιες περιπτώσεις.

- Αν και το γεγονός ότι η ίδια η ερευνήτρια είναι μάχιμη εκπαιδευτικός με ειδικότητα την Ελληνική Φιλολογία απέβη καθοριστικός παράγοντας ώστε να έχει άμεση και γρήγορη πρόσβαση στους συμμετέχοντες και ενώ το γεγονός αυτό διευκόλυνε σημαντικά τη διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων και αύξησε την ανταποκρισιμότητα, η παρουσία της μπορεί να έχει συντελέσει στην εμφάνιση του φαινομένου Hawthorne, σύμφωνα με τον οποίο οι συμμετέχοντες αποδίδουν καλύτερα επειδή γνωρίζουν ότι είναι αντικείμενο παρατήρησης και επειδή θέλουν να ευχαριστήσουν τον ερευνητή (Coolican, 2004).
- Επειδή η έρευνα ήταν συγχρονική, δεν εξετάστηκαν οι σχετικές εγκύκλιοι διαχρονικά, αν και μια τέτοια προσπάθεια ίσως να έριχνε περισσότερο φως στις αλλαγές και εξελίξεις όσον αφορά την επίσημη πολιτική του ΥΠΠ Κύπρου.

Για να αρθούν οι πιο πάνω περιορισμοί, στο κεφάλαιο που ακολουθεί προτείνονται περαιτέρω έρευνες, κάποιες από τις οποίες προγραμματίζονται να γίνουν σε μεταγενέστερο στάδιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 17

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Στο τελευταίο κεφάλαιο γίνονται εισηγήσεις για την επίλυση των προβλημάτων που παραμένουν άλυτα, μέσα από αλλαγές και βελτιώσεις που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα, τους εκπαιδευτικούς, την κοινωνία και το πεδίο της έρευνας. Τέλος παρατίθεται το γενικό μήνυμα που αναδύεται μέσα από την παρούσα διατριβή ως επίλογος.

Βελτίωση εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από στρατηγικό σχεδιασμό

Ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου έχει διέλθει μέσα από πολλές αλλαγές από την ανεξαρτησία της Κύπρου μέχρι σήμερα (π.χ. μείωση αριθμού μαθητών στην τάξη, ολοήμερο σχολείο, Ενιαίο Λύκειο), εκείνο που παραμένει το ίδιο καθόλη αυτή την πορεία είναι η δυσκολία μέσα από την οποία εφαρμοζόνται οι αλλαγές, καθώς και η εμφάνιση αρκετών προβληματικών σημείων κατά την εξέλιξη της διαδικασίας της αλλαγής. Αυτό φαίνεται να οφείλεται στη βιαστική, μιμητική και εξαναγκαστική υλοποίηση προτάσεων, συχνά χωρίς να έχει προηγηθεί ούτε σχετική έρευνα ούτε ενημέρωση των άμεσα ενδιαφερομένων (Πασιαρδής, 2004· Κυθραιώτης, 2012). Έτσι, αν και το δικαίωμα των παιδιών σε ίσες ευκαιρίες μάθησης έχει θεσμοθετηθεί από το 1999, όπως διαφάνηκε από την παρούσα έρευνα, ακόμα και σήμερα δεν φαίνεται να παρέχονται ίδιες σε ποιότητα ευκαιρίες μάθησης στα παιδιά με αναπηρία που εντάσσονται στα γενικά σχολεία, όπως και στα παιδιά χωρίς αναπηρία, ενώ η υλοποίηση των προνοιών της νομοθεσίας για την εκπαίδευση των ανάπηρων παιδιών γίνεται πρόχειρα και αποσπασματικά, με αποτέλεσμα να ενισχύεται αντί να άρεται ο αποκλεισμός.

Επομένως, αν και δεν υπάρχουν έτοιμες και μαγικές συνταγές για επιτυχή αλλαγή και ενσωμάτωση νέων διαδικασιών (Fullan, 2001), όπως είναι η υλοποίηση της ενιαίας εκπαίδευσης, δεδομένης της πολυπλοκότητας της διαδικασίας, εκείνο που φαίνεται να αυξάνει τις πιθανότητες για την επιτυχή υλοποίηση μιας τέτοιας δραστηρικής αλλαγής είναι η ενδεδειγμένη προετοιμασία της και ο προσεκτικός στρατηγικός σχεδιασμός (Davies & Ellison, 2003· Hoy & Miskel, 2008). Στα πλαίσια αυτά, προτείνεται ανάληψη στρατηγικής διοίκησης με βάση το μοντέλο των Johnson και Scholes (1993), το οποίο περιλαμβάνει στρατηγική ανάλυση, στρατηγική επιλογή και εφαρμογή της στρατηγικής που κρίνεται εκάστοτε ως πιο κατάλληλη (Tsiakkios & Pashiardis, 2002). Η στρατηγική ανάλυση αποτελεί απαραίτητο πρώτο βήμα για

την υιοθέτηση στρατηγικού σχεδιασμού, ώστε να εφαρμοστεί η ενιαία εκπαίδευση. Στοχεύοντας στον εντοπισμό της τρέχουσας θέσης του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και στη διερεύνηση των επιδράσεων που δέχεται το σύστημα από το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον (Tsiakkiros & Pashiardis, 2002), μπορούν να εντοπιστούν τα στοιχεία εκείνα που δυσχεραίνουν την υλοποίηση του νόμου 113(I)/1999.

Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος θεωρείται αναγκαία η δημιουργία κεντρικής διερευνητικής επιτροπής με αντιπροσώπους από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και από άλλους εμπλεκόμενους φορείς (UNESCO, 2010· Higgins, Weiner & Young, 2012), όπως η ΠΟΓΥΣΟΠΕΑ και η ΚΥΣΟΑ, ώστε να ακουστεί και η ίδια η φωνή των ατόμων με αναπηρία και των γονέων τους (Veck, 2009· Oliver & Barnes, 2012). Στα πλαίσια αυτά, χρησιμοποιώντας έγκυρα εργαλεία όπως την ανάλυση PESTE για τον εντοπισμό των παραγόντων που επηρεάζουν το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και τη δυνατότητα εφαρμογής της ενιαίας εκπαίδευσης, καθώς και την ανάλυση SWOT για την ανίχνευση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων, καθώς και των ευκαιριών και των απειλών που ενυπάρχουν, μπορεί να καθοριστεί 'πού βρίσκεται' το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και 'πού θέλουμε να πάει' (Davies & Ellison, 2003).

Από την άλλη, αν και το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, μπορούν να αξιοποιηθούν εισηγήσεις σε ευρύτερο επίπεδο ώστε να επιλεγούν οι βέλτιστες στρατηγικές. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από τη διεξαγωγή ανοικτού διαλόγου με άτομα με αναπηρία σε σεμινάρια και ημερίδες, στα οποία θα δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις απόψεις και ανησυχίες τους, ώστε αφενός να αντιμετωπιστούν οι αντιστάσεις και να δημιουργηθούν οι συνθήκες για αποδοχή της ιδεολογίας της ενιαίας εκπαίδευσης, πράγμα που θα διευκολύνει τη διαδικασία της αλλαγής (Hoy & Miskel, 2008), ενώ αφετέρου, μέσα από την άμεση εμπλοκή τους στο στρατηγικό σχεδιασμό να ξεκαθαριστεί ο ρόλος τους και να ενισχυθεί η δέσμευσή τους για προσπάθεια εφαρμογής των αρχών της ενιαίας εκπαίδευσης και υιοθέτηση διδακτικών μεθόδων που διασφαλίζουν τις ίσες ευκαιρίες στη μάθηση (Hambright & Diamantes, 2004· Johnston, 2012). Βέβαια, για να έχει διάρκεια και επιτυχία ο στρατηγικός σχεδιασμός, είναι ανάγκη οι σχολικές μονάδες να έχουν επαρκή στήριξη και καθοδήγηση. Επομένως, πέραν των επιμορφωτικών σεμιναρίων (Yildirim, 2010), απαιτείται να δοθούν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς και να καλλιεργηθεί κουλτούρα εμπιστοσύνης, ώστε να ενισχυθεί και να διασφαλιστεί η αφοσίωση τους στην ικανοποίηση των

αναγκών των παιδιών με αναπηρία, ενώ παράλληλα να μειωθεί η αντίσταση στην αλλαγή (Hambright & Diamantes, 2004· Starr, 2011· Tagg, 2012).

Απαιτείται επίσης προσεκτική κατάρτιση του προϋπολογισμού και ορθή κατανομή των διαθέσιμων πόρων στις σχολικές μονάδες, οι οποίες οφείλουν να μεταφράσουν τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους σε οικονομικά δεδομένα, τηρώντας παράλληλα προτεραιότητες ώστε να παραμείνουν εντός των στενών οικονομικών ορίων που επιβάλλονται από την τρέχουσα δυσπραγία του κυπριακού κράτους (Hayward, 2008· UNESCO, 2010). Βέβαια, για να εντοπιστούν εγκαίρως τυχόν αδυναμίες, χρειάζεται να γίνεται συνεχής διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση, ώστε να λαμβάνονται διορθωτικά μέτρα και να αναπροσαρμόζονται τα προγράμματα για να είναι κατάλληλα, εφαρμόσιμα και αποδεκτά. Τέλος, μέσω της αξιολόγησης πρέπει να γίνεται ολιστική θεώρηση και ανασκόπηση της εφαρμογής της πολιτικής από διάφορες οπτικές γωνίες (Jann & Wegrich, 2007· Chang, 2008· Yong-Lyun, 2011).

Κατ' ακρίβεια, η υλοποίηση μιας νέας πολιτικής της ενιαίας εκπαίδευσης, η οποία θα επικεντρώνεται στην προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες του μαθητή ως θέμα απονομής κοινωνικής δικαιοσύνης παρά ως φιλανθρωπία, θα μπορεί να θεωρηθεί επιτυχής όταν θα εμπεριέχει ως κύρια στοιχεία τα ακόλουθα: α) λεπτομερή καταρτισμό προγράμματος που θα καθορίζει ποιοι και πώς θα υλοποιήσουν τα διάφορα προγράμματα, καθώς και πώς θα ερμηνευθεί ο νόμος, β) ορθή κατανομή των διαθέσιμων χρηματικών και ανθρώπινων πόρων και γ) τρόπο λήψης απόφασης με βάση την εκάστοτε περίπτωση (Jann & Wegrich, 2007). Με αυτό τον τρόπο, οι σχολικές μονάδες θα είναι σε θέση να προετοιμάζουν τους μαθητές τους για τις μελλοντικές προκλήσεις λειτουργώντας ως κοινότητες μάθησης, εντός των οποίων οι μαθητές με και χωρίς αναπηρίες θα μεγιστοποιούν τις δυνατότητές τους για δημιουργία και επιτυχία, μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουν και αλληλεπιδρώντας κριτικά, πράγμα που αποτελεί και τον απώτερο στόχο του στρατηγικού σχεδιασμού στην εκπαίδευση (Hoy & Miskel, 2007· Hargreaves, 2009· Fernandez, 2011).

Κατά την προσπάθεια αυτή απαιτείται βέβαια ιδιαίτερη προσοχή, αφού υπάρχει η πιθανότητα τα προβλήματα που εντοπίζονται να θεωρηθούν τεράστια και δυσεπίλυτα και επομένως τελικά να μην σχεδιαστούν καν τρόποι επίλυσής τους (Giroux, 2011). Από την άλλη, οι δυνάμεις εξουσίας συνήθως δεν ανέχονται την εκδήλωση επιθυμίας για αλλαγή ούτε και την έκφραση κριτικής, ενώ οι ίδιοι οι μηχανισμοί αυτοάμυνας και αυτοπροστασίας του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος τις καταπνίγουν εν τη γενέσει τους (Λιανός, 2007).

Απαραίτητη προϋπόθεση λοιπόν, για να εξαλειφθούν οι πρακτικές αποκλεισμού είναι η συνεχής και επίμονη άσκηση κριτικής παιδαγωγικής, αφού η λειτουργία της αγοράς εργασίας, οι παραγωγικές διαδικασίες και το κοινωνικό γίνεσθαι, ως παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελούν δυναμικά και σύνθετα φαινόμενα που δεν μπορούν να αγνοηθούν (Giroux, 2004).

Εκπαιδευτικοί: αγωνιστές και πρωταγωνιστές.

Η πραγματικότητα είναι ότι, παρά τους εσωτερικούς και εξωτερικούς περιορισμούς και τις πιέσεις που δέχεται ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, πάντα υπάρχουν περιθώρια αντισυμβατικής εκπαιδευτικής πρακτικής, αφού η διαμεσολάβηση της διδακτέας ύλης από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και η ερμηνεία της με βάση προσωπικές αντιλήψεις και εμπειρίες συντελούν στην εξασθένηση της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2001, 2010· Whitty, 2007· Westbury, 2008). Αυτό συμβαίνει γιατί ο εκπαιδευτικός φαίνεται να διατηρεί σημαντική δύναμη για να αντισταθεί στις ηγεμονικές και εργαλειακές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού κρατά την αυτονομία του –τουλάχιστον εν μέρει- εντός της δικής του τάξης, έχοντας την ευχέρεια να επιλέξει με ποιο τρόπο και τι ακριβώς θα διδάξει στους μαθητές του (Grundy, 2003).

Εφαρμογή κριτικής παιδαγωγικής. Για να καταστεί λοιπόν δυνατή η αποσύνδεση της παιδαγωγικής από τη διαδικασία νομιμοποίησης του αποκλεισμού απαιτείται επαναπροσδιορισμός του ρόλου της, έτσι ώστε να αποτελεί πρακτική ελευθερίας με πολιτικό και ηθικό χαρακτήρα. Μια τέτοια παιδαγωγική επικεντρώνεται στη διαμόρφωση κουλτούρας κριτικής και υποστηρίζει την απόκτηση ταυτότητας, γνώσεων και αξιών που είναι απαραίτητες για την εγκαθίδρυση μιας ουσιαστικής δημοκρατίας, η οποία σέβεται τους πολίτες της και κατοχυρώνει τα δικαιώματά τους ανεξαρτήτως ικανότητας και διαφορετικότητας (Kymlicka, 2002· Giroux, 2010a).

Στα πλαίσια αυτά, διαμορφώνονται κριτικά σκεπτόμενα άτομα, τα οποία διαλέγονται με την ιστορία και εμβαθύνουν πέραν των στενών ορίων του παρόντος, στοχεύοντας στη δημιουργία του μέλλοντος και του κοινωνικού γίνεσθαι, ως μέρος της ευρύτερης αποστολής ενός πληροφορημένου δημοκρατικού πολίτη (Ζμας, 2005· Ξωχέλλης, 2006· Giroux, 2010a). Βέβαια, σύμφωνα με τον Giroux (2004) η σύνδεση της κριτικής παιδαγωγικής με τη δημοκρατικοποίηση αποτελεί μια πρόκληση αφού προϋποθέτει:

«...ανάληψη νέων αγώνων, δημιουργία καινούριου λεξιλογίου και τοποθέτηση σε νέες θέσεις, οι οποίες επιτρέπουν στους ανθρώπους από όλα τα επίπεδα να εξελιχθούν σε κάτι περισσότερο από αυτό που ήδη είναι, να διερωτηθούν για το ποιο τελικά είναι εντός του συγκεκριμένου θεσμικού και κοινωνικού συγκειμένου και να σκεφτούν τι μπορεί να υπονοείται από την αναδιαμόρφωση των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας και καταπίεσης» (σελ. 35).

Ως εκ τούτου, μέσα από την κριτική ανάλυση, την ηθική κρίση και την ενασχόληση με θέματα δικαιοσύνης, αξιών και ισχύος, η κριτική παιδαγωγική ξεφεύγει από τα πλαίσια της επικρατούσας μονολιθικής εκπαίδευσης, η οποία θέλει τον εκπαιδευτικό να είναι ένα πειθήνιο όργανο που δέχεται αδιαμαρτύρητα και ενστερνίζεται παθητικά αυτά που του σερβίρονται, και αποβαίνει το μέσο για κατάκτηση της εσωτερικής ελευθερίας και αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης (McLaren, 2010· Giroux, 2011).

Ουσιαστικά λοιπόν, η κριτική παιδαγωγική μπορεί να αποτελέσει την απάντηση στις πρακτικές αποκλεισμού, αφού παρέχει τα εργαλεία που μπορούν να συνεργήσουν στην άρση των φραγμών, στην εξασθένιση των προκαταλήψεων και κατ' επέκταση στην κατάργηση των διακρίσεων εις βάρος ομάδων που θεωρείται ότι μειονεκτούν (MacInerney, 2007· Giroux, 2011). Επειδή λοιπόν η κριτική παιδαγωγική θέτει ερωτήματα σχετικά με το ποιοι κατέχουν την ισχύ και πώς οι δυνάμεις εξουσίας ελέγχουν και καθορίζουν τα συγκείμενα της μάθησης, τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τις κοινωνικές αξίες, μπορεί να αποκαλύψει την ουσία του προβλήματος και να συμβάλει στο ξερίζωμα των βαθύτερων αιτιών (Giroux, 2010a, 2011).

Πέραν τούτου, μέσα από την κριτική παιδαγωγική ο εκπαιδευτικός μαθαίνει όχι μόνο να συνδέει τη σχολική πράξη με τις προσωπικές του ιστορίες, εμπειρίες και πόρους, αλλά και να ανταποκρίνεται σε ευρύτερα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, να αμφισβητεί τα κυρίαρχα στερεότυπα και να αναγνωρίζει τη σημαντικότητα των κοινωνικών αγώνων και διεκδικήσεων (Τσιαντής, 2003· Θεοδωρίδης, 2008· Giroux, 2010a, 2011). Έτσι δημιουργούνται δημοκρατικοί εκπαιδευτικοί που αντιμάχονται το μονοπώλιο της εξουσίας των ειδικών, παρεμβαίνουν στην άσκηση της πολιτικής, αγωνίζονται με πάθος για την ισότιμη μεταχείριση όλων των ατόμων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και χαρακτηρίζονται από υψηλό αίσθημα κοινωνικής δέσμευσης και ευθύνης, οι οποίες είναι απαραίτητες για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, όπως είναι οι διακρίσεις εις βάρος των ανάπηρων ατόμων (Nussbaum, 2006· Giroux, 2010a).

Επομένως αυτοί που θέλουν να διδάξουν πρέπει να τολμούν να διαμαρτύρονται υπέρ των μαθητών τους και κατά της ιδεολογικής συσκώτισης, να αγαπούν και να σκέφτονται, ώστε

να βοηθούν τους μαθητές να αντιλαμβάνονται τη στενή συνάφεια της ουσιαστικής γνώσης με τον αυτοκαθορισμό και τη δύναμη που συνεπάγεται αυτή η σχέση (Corbett, 2004· Giroux, 2004· Freire, 2009). Αποβάλλοντας λοιπόν την κουλτούρα της σιωπής και υποβάλλοντας σε κριτική διερεύνηση την πραγματικότητα ώστε να αποκαλύψουν τους λόγους διαμόρφωσής της και να αποικοδομήσουν τους μύθους που αλλοτριώνουν τις ανάγκες τους και παραμορφώνουν τις συνθήκες της ύπαρξής τους, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις ανησυχίες τους για να ενδυναμωθούν διανοητικά και να θέσουν ερωτηματικά για τις αιτίες των προβληματικών καταστάσεων. Έτσι καθίστανται ικανοί να αναγνωρίσουν και να αντιμετωπίσουν την καταπίεσή τους, να αμφισβητήσουν τις δυνάμεις εξουσίας και να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους κατά τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής αρχικά, ενώ στη συνέχεια μπορούν να προωθήσουν τη χειραφέτηση εκείνων των μαθητών που εκ παραδόσεως κρατούνται στο περιθώριο σιωπηλοί, ενδυναμώνοντας τη φωνή τους (Giroux, 2004· Whitty, 2007· Freire, 2009).

Κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Βέβαια, για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, επιβάλλεται συστηματική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, καθώς και παροχή επαρκούς στήριξης, ώστε να μπορούν να αναλάβουν το ρόλο του διανοητή εκπαιδευτικού που έχει επίγνωση του κοινωνικοπολιτικού χαρακτήρα της γνώσης, αμφισβητεί πρώτα ο ίδιος τις πλάνες των ηγεμονικών ιδεολογιών και επαναχαρτογραφεί τους τρόπους παραγωγής της γνώσης, ώστε να μπορεί να μετασχηματίζει τις καταστάσεις κυριαρχίας σε χειραφετικές πρακτικές, ενώ ταυτόχρονα γίνεται και μαθητής, αυτοβελτιώνεται και εξελίσσεται, αφού καθώς διδάσκει αναγνωρίζει τη γνώση που έχει αποκτήσει και ανασύρει στην επιφάνεια αβεβαιότητες και πλάνες, επανεξετάζοντας και επαναπροσδιορίζοντας διαρκώς τις απόψεις του (Κουτσελίνη, 1997· Stenhouse, 2003· Hooks, 2010). Βέβαια, σύμφωνα με τους Avramidis, Bayless και Burden (2000), η εκπαίδευση για θέματα περί αναπηρίας φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματική όταν γίνεται κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών των εκπαιδευτικών παρά ως ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση αφού διοριστούν στα σχολεία.

Κριτική εξέταση ρητορικής, θεσμών και νομοθεσίας. Από την άλλη, η υιοθέτηση κριτικής παιδαγωγικής δεν είναι μια εύκολη υπόθεση, αφού η πραγματική κατανομή της ισχύος όπως καθορίζεται από τις δυνάμεις εξουσίας και το νεοφιλελευθερισμό, συχνά

βρίσκεται έντεχνα συγκαλυμμένη υπό το πέπλο παραπλανητικών υποσχέσεων, επικείμενων αλλαγών και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, τουλάχιστον στα χαρτιά (Καζαμιάς, 2005· De Montlibert, 2007· Giroux, 2011). Γι' αυτό το λόγο, απαιτείται κριτική εξέταση και σε βάθος ανάλυση της επικρατούσας ρητορικής, των θεσμών και της νομοθεσίας, όπως εμφανίζονται στα σχετικά κείμενα, καθώς και των κοινωνικών σχέσεων και της ισχύουσας ιδεολογίας. Έτσι, μπορεί να ανασυρθεί στην επιφάνεια η πραγματικότητα και να αποκαλυφθεί ο τρόπος με τον οποίο η κατοχή ισχύος επιδρά τόσο σε συμβολικό όσο και θεσμικό επίπεδο και καθορίζει το ρόλο και τα αποτελέσματα της παιδαγωγικής πράξης (Ζαμπέτα, 1993· Giroux, 2011). Κατά συνέπεια, μέσα από την κριτική παιδαγωγική, το σχολείο μπορεί να μετατραπεί σε ένα ανθρώπινο εργαστήρι δημοκρατικής πολιτότητας, όπου ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη θέση του για να εφαρμόσει και να μεταλαμπαδεύσει πρακτικές εσωτερικής ελευθερίας, ενώ παράλληλα αντικρίζει κριτικά τα γραπτά κείμενα και τις θεωρίες που διοχετεύονται μέσα από τα διάφορα κοινωνικά κανάλια (Nussbaum, 2006· Giroux, 2011).

Σύμφωνα με τον Giroux (2004) πάντως, οποιαδήποτε θεμιτή μορφή παιδαγωγικής και αντίστασης πρέπει να σκιαγραφεί *«...τον τρόπο με τον οποίο η γνώση, οι αξίες, οι επιθυμίες και το κοινωνικό γίνεσθαι εμπλέκονται πάντα στα παιχνίδια με τις σχέσεις εξουσίας»* (σελ. 34). Στα πλαίσια αυτά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντιληφθεί την ευθύνη που έχει για την εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης, αφού η φοίτηση των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες στο ίδιο σχολείο φαίνεται να αποτελεί το μοναδικό τρόπο διασφάλισης του δικαιώματος όλων των παιδιών για ίσες ευκαιρίες στη μάθηση (Moore, 2011). Κατ' ακρίβεια, ο εκπαιδευτικός στο γενικό σχολείο μπορεί να έχει καθοριστική επίδραση όσον αφορά την επίδοση των μαθητών του, ενώ η στάση που τηρεί απέναντι στο διαχωρισμό, στην ένταξη και στην ενιαία εκπαίδευση φαίνεται να καθορίζει και τι από τα πιο πάνω τελικά θα εφαρμοστεί (Van Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma & Rouse, 2007).

Επομένως, ένας καλά καταρτισμένος εκπαιδευτικός που ασκεί κριτική παιδαγωγική και έχει και την ανάλογη στήριξη από το σύστημα μπορεί να θεωρηθεί ως ο πλέον αρμόδιος για να αναπτύξει το πλήρες δυναμικό των μαθητών του, ανεξαρτήτως διαφορετικότητας και αναπηρίας (Gregory & Noto, 2012). Ως εκ τούτου, καταδεικνύεται η σημασία της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης για την ανάπτυξη κριτικής στάσης και χειραφέτησης των εκπαιδευτικών, ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους, αρκεί να το προσπαθήσουν (Day, 2003· Πυργιωτάκης, 2011).

Διαφοροποίηση διδασκαλίας. Σύμφωνα με το Martinez (2003), οι πυρηνικές αξίες της ενιαίας εκπαίδευσης είναι η θετική στάση απέναντι στη φοίτηση των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία, η πεποίθηση για διδακτική αυτεπάρκεια, καθώς και η επιθυμία και ικανότητα για διαφοροποίηση της διδασκαλίας ούτως ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού. Βέβαια, όπως υποστηρίζουν οι Avramidis και Norwich (2002), οι εκπαιδευτικοί στη μέση εκπαίδευση είναι λιγότερο πρόθυμοι να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους από ότι οι δάσκαλοι στο δημοτικό σχολείο, αφού λόγω της εξειδίκευσής τους σε μεμονωμένα διδακτικά αντικείμενα τείνουν να επικεντρώνονται σε αυτό που θέλουν να διδάξουν παρά να ενδιαφέρονται πώς να επιτευχθούν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές ως ολότητα. Παρόλα αυτά, ένας εκπαιδευτικός που ασκεί κριτική παιδαγωγική αναγνωρίζει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα και οι μονολιθικοί μέθοδοι διδασκαλίας αποκλείουν τους μαθητές με αναπηρία και επομένως συμβάλλουν στη διαιώνιση της καταπίεσής τους (Nussbaum, 2006· Giroux, 2011).

Αντίθετα, ένας εκπαιδευτικός που διαφοροποιεί τη διδασκαλία του δημιουργεί μια διαδραστική κατάσταση με το μαθητή του, μέσα από την οποία ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες και μοναδικές ανάγκες του, ενώ ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και φτάνει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του (Tomlinson, 1999). Η διαφοροποίηση δεν πρέπει βέβαια να συγχύζεται με την τροποποίηση, η οποία αποτελεί σημαντική απλοποίηση ή και αφαίρεση συγκεκριμένων ενοτήτων του αναλυτικού προγράμματος, αφού η πρακτική αυτή μακροχρόνια λειτουργεί αρνητικά όσον αφορά την πρόοδο των παιδιών με αναπηρία (Thurlow, 2002). Έτσι, σε μικρο-επίπεδο τάξης, η διαφοροποίηση προϋποθέτει ότι κατά την κατάρτιση των μαθησιακών στόχων της τάξης ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των μαθητών του, δηλαδή τη μαθησιακή τους ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ του καθενός, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις κλίσεις τους, καθώς και τους διδακτικούς στόχους που έχει, τις πρακτικές διδασκαλίας που θεωρεί κατάλληλες για τους συγκεκριμένους μαθητές και τις επιλογές αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Tomlinson et al., 2008· Παντελιάδου & Φιλίππату, 2013).

Η σημασία της ενεργητικής ακρόασης. Από την άλλη, για να γνωρίσει ο εκπαιδευτικός το μαθητή του θα πρέπει να τον ακούει ενεργητικά. Η ενεργητική ακρόαση αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να αντιληφθεί την οπτική των μαθητών του, τις ενδόμυχες σκέψεις τους και τα κρυμμένα μηνύματα πίσω από

τη συμπεριφορά τους (Veck, 2009· Bond & Agnew, 2013· Robinson, 2014). Μάλιστα, σύμφωνα με τη Διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να εκφράσουν τις απόψεις τους για όλα τα θέματα που τα επηρεάζουν (Selman, 2009· Kallio, 2012· Bond & Agnew, 2013). Επιπρόσθετα, η ενδυνάμωση της φωνής των παιδιών με αναπηρία και η ενεργητική ακρόαση αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την υλοποίηση της ενιαίας εκπαίδευσης (Veck, 2009· Bond & Agnew, 2013). Αφού λοιπόν η ενιαία εκπαίδευση αναφέρεται σε ένα τύπο σχολείου που προάγει τη δημοκρατική πολιτικότητα και λειτουργεί με βάση την αρχή για παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως διαφορετικότητας, σε ένα τέτοιο σχολείο οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να υψώσουν τη φωνή τους, ενώ παράλληλα τους ακούνε προσεκτικά (Barton & Slee, 1999· Symeonidou & Phtiaka, 2009· Veck, 2009).

Εφόσον η τακτική της ενεργητικής ακρόασης συνδέεται με τη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί που ακούνε τους μαθητές τους μπορούν να διατηρήσουν ένα θετικό μαθησιακό κλίμα στην τάξη τους (Selman, 2009). Κατ' ακρίβεια, ενεργητική ακρόαση σημαίνει δέσμευση του εκπαιδευτικού να ακούσει πράγματα που μπορεί να είναι ενοχλητικά και να λάβει υπόψη του τις σκέψεις και τα αισθήματα των μαθητών του, καθώς και προθυμία να ανταποκριθεί σε αυτά που τον ρωτούν. Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί ακούνε επειδή αποδέχονται ότι δεν είναι παντογνώστες και ότι οι μαθητές τους έχουν κάτι σημαντικό να πουν (Scratchley, 2004· Selman, 2009· Hart, 2010· Bond & Agnew, 2013). Έτσι οι εκπαιδευτικοί είναι διαθέσιμοι για τους μαθητές που θέλουν να μιλήσουν, ενώ τους ενθαρρύνουν να εκφραστούν ελεύθερα και ειλικρινώς, χωρίς να είναι επικριτικοί (Scratchley, 2004). Επιπρόσθετα, ξεκινούν οι ίδιοι το διάλογο κάνοντας ερωτήσεις στους μαθητές τους. Παράλληλα ακολουθούν πρακτικές σύμφωνα με τις αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης και έτσι προσεγγίζουν τον κάθε μαθητή διαφορετικά, ανάλογα με τις ανάγκες του (Selman, 2009· Hart, 2010· Tay-Lim & Lim, 2013· Bond & Agnew, 2013).

Από την άλλη, όταν δεν επιτρέπεται στους μαθητές να μιλήσουν, τότε αυτοί μετατρέπονται σε δοχεία υποδοχής γνώσεων αντί για συνέταιρους στη μαθησιακή διαδικασία. Με αυτό τον τρόπο όμως, στερούνται της ευκαιρίας να συνεισφέρουν και να εμπλουτίσουν την κοινή γνώση, αλλά και να αμφισβητήσουν το χαρακτήρα του σχολείου. Επομένως, χάνουν την αίσθηση του ανήκειν και νιώθουν αλλοτριωμένοι και αποκλεισμένοι, ενώ οι αρνητικές εμπειρίες τους από το σχολείο πολλαπλασιάζονται. Ως αποτέλεσμα μπορεί να εκδηλωθούν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς (Christensen & James, 2008· Selman, 2009· Veck, 2009·

Robinson, 2014). Αντίθετα, η ενεργητική ακρόαση φαίνεται να συνδέεται με καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Ακούγοντας τους μαθητές και τα σχόλιά τους για τον τρόπο διδασκαλίας και τις τακτικές που χρησιμοποιούν στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν τις μεθόδους τους στις ανάγκες των μαθητών τους, ενώ μπορούν να καταλάβουν τους λόγους συμπεριφοράς των μαθητών τους και να τους ελέγξουν. Κατ' αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές γίνονται αμοιβαία υπεύθυνοι για την επιτυχή διεξαγωγή μιας διαδικασίας αλληλοσεβασμού και αποδοχής, μέσα από την οποία ωριμάζουν και οι δύο (Freire, 1970). Παράλληλα, οι μαθητές που ενθαρρύνονται να ισχυροποιήσουν τη φωνή τους μαθαίνουν να σκέφτονται κριτικά και να εκφράζουν τεκμηριωμένες απόψεις, ενώ αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, καθώς και ότι ανήκουν στην ομάδα της τάξης (Selman, 2009· Hart, 2010).

Επίτευξη συνεργασίας με τους γονείς. Από την άλλη, εξίσου σημαντική είναι η ενεργητική ακρόαση και των γονιών των παιδιών με αναπηρία. Κατ' ακρίβεια οι γονείς, όντας οι ίδιοι ειδικοί όσον αφορά τα παιδιά τους, φαίνονται να είναι σε θέση να φροντίσουν τα παιδιά τους καλύτερα από τους ειδικούς, ενώ είναι ικανοί όχι μόνο να δέχονται αλλά και να παρέχουν υπηρεσίες, καθώς και να μοιράζονται τις ευθύνες για αυτά (Phtiaka, 1999· Todd, 2003). Από την άλλη βέβαια, αν και οι γονείς αποτελούν μια πολύτιμη και ανεξάντλητη πηγή πληροφοριών, η οποία τροφοδοτείται από την αγάπη χωρίς όρους για τα παιδιά τους, και παρά το γεγονός ότι επιθυμούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, κάποιες φορές χρειάζονται στήριξη και επαγγελματική πληροφόρηση, ώστε σύμφωνα με την Phtiaka (1999) *«να γίνουν ακόμα καλύτεροι γονείς, αξιοποιώντας τους δικούς τους εσωτερικούς πόρους»* (σελ. 105).

Κατ' ακρίβεια, οι στενές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων που δίνουν έμφαση στην επίτευξη κοινών στόχων και στην ανταλλαγή ιδεών μπορούν να συμβάλλουν στην προώθηση των αρχών της ενιαίας εκπαίδευσης, την ευημερία και την αποτελεσματική εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία (Ware, 1994· Veck, 2009· Gill et al., 2013). Αν οι εκπαιδευτικοί λοιπόν ενδιαφερθούν λίγο περισσότερο για τα παιδιά ως προσωπικότητες παρά να ασχολούνται με την κατηγορία στην οποία θα τα εντάξουν, τότε μπορούν να προκύψουν θετικές εμπειρίες και γεματές νόημα σχέσεις με τους γονείς, οι οποίοι μπορούν να προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες εκ των ένδον για τα παιδιά και τις ανάγκες τους. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διευκολύνουν την πρόσβαση των παιδιών σε πόρους και στήριξη.

Έτσι τα παιδιά θα έχουν και από τις δύο πλευρές συμμάχους που θα εργάζονται συνεργατικά, με θετικά αποτελέσματα σε όλα τα επίπεδα (Hodge & Runswick-Cole, 2008· Richards & Armstrong, 2011).

Είναι βέβαια απαραίτητο να αναγνωριστεί ότι η αλλαγή δεν είναι μια εύκολη υπόθεση, ούτε επέρχεται από τη μια στιγμή στην άλλη, ιδιαίτερα όταν προϋποθέτει τερματισμό της περιθωριοποίησης των ανάπηρων παιδιών και των οικογενειών τους και άρση των διακρίσεων, μέσα από την αλλαγή του σχολείου ως όλον και την εδραίωση της ‘ενιαίας’ κοινωνίας που σέβεται και εκτιμά τη διαφορετικότητα και η οποία θα υποδεχτεί το παιδί με αναπηρία μετά την αποφοίτησή του.

Η κοινωνία ως κοινότητα πρακτικής

Όπως προτείνεται από το κοινωνικο-πολιτισμικό μοντέλο του Wenger (2008), η μάθηση μιας συμπεριφοράς ή μιας στάσης δεν αποτελεί μια εξατομικευμένη διαδικασία, ούτε μπορεί να διαχωριστεί από το εξωτερικό περιβάλλον. Αντίθετα, τοποθετείται στο συγκείμενο των εμπειριών και της συμμετοχής σε κοινότητες πρακτικής (communities of practice), οι οποίες δημιουργούνται μέσα στο πέρασμα του χρόνου καθώς υιοθετούν συγκεκριμένες συμπεριφορές που αντικατοπτρίζουν το κοινωνικό γίνεσθαι (Wenger, 2008). Έτσι οι κοινότητες πρακτικής δημιουργούνται μέσα από τη συλλογική μάθηση και τη συμμετοχική πολιτισμική πρακτική. Επομένως η γνώση αποτελεί ενεργητική εμπλοκή και συμμετοχή στον κόσμο, με τα οποία η ατομική εμπειρία αποκτά νόημα. Τα μέλη μιας κοινότητας πρακτικής συμμετέχουν ενεργά σε κοινωνικές ομάδες, όπου συσχετίζονται και αλληλοσυνδέονται. Επομένως η συμμετοχή είναι και προσωπική και κοινωνική, ενώ διανοίγει την προοπτική για ανάπτυξη μιας ταυτότητας συμμετοχής, η οποία μορφοποιεί τις εμπειρίες των ατόμων και της κοινότητας στην οποία ανήκουν (Wenger, 2000, 2008· Chang, Chen & Li, 2008).

Πέραν της κοινότητας και της ταυτότητας, τα άλλα δύο βασικά συστατικά της κοινωνικής συμμετοχής ως μαθησιακή διαδικασία αποτελούν το νόημα και η πρακτική. Το νόημα δεν παράγεται έτσι απλά εκ του μηδενός, αλλά όντας κομμάτι των ανθρώπινων σχέσεων αποτελεί προϊόν διαπραγματεύσεων. Κατ’ επέκταση, το να ζει κανείς ‘νοηματισμένα’ προϋποθέτει να επηρεάζει και ταυτόχρονα να επηρεάζεται. Η διαπραγμάτευση του νοήματος είναι κάτι που δεν τελειώνει ποτέ, αφού συνεχώς εμφανίζονται νέες καταστάσεις που επιβάλλουν περαιτέρω διαπραγματεύσεις και επομένως συνεχώς δημιουργείται και αναδιαμορφώνεται ένα καινούριο νόημα (Wenger, 2000, 2008). Ως εκ τούτου, ακόμα και αν η

κοινωνία, είναι δομημένη πάνω στο ιατρικό-φιλανθρωπικό μοντέλο και επομένως είναι αναπηροποιητική, το νόημα της αναπηρίας δεν αποτελεί μια παγιωμένη κατάσταση, αλλά πάντα μπορεί να γίνει αντικείμενο επαναδιαπραγμάτευσης και να επαναπροσδιοριστεί στα πλαίσια του μοντέλου ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Έτσι, η κοινότητα πρακτικής μπορεί να αναδιαμορφώσει τη συμπεριφορά της και να καθορίσει την ταυτότητά της με βάση την πεποίθηση για το δικαίωμα όλων των ανθρώπων για ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στην εκπαίδευση, στην εργασία και στην κοινωνική ζωή, ώστε να υλοποιηθεί η ενιαία κοινωνία ως δημοκρατική κοινότητα πρακτικής (Oliver & Barnes, 2012).

Κατ' ακρίβεια, τα μέλη μιας κοινότητας μορφοποιούν τις εμπειρίες τους παράγοντας αντικείμενα με συνοχή διά μέσου της διαδικασίας της 'πραγμοποίησης' (ratification). Στα πλαίσια αυτά, δημιουργούνται σημεία εστίασης, με βάση τα οποία γίνεται η διαπραγμάτευση του νοήματος. Επομένως, η 'πραγμοποίηση' αποτελεί κεντρικό χαρακτηριστικό κάθε πρακτικής, αφού διευκολύνει νέες μορφές κατανόησης, αν και σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να είναι παραπλανητική (Wenger, 2008). Αυτό συμβαίνει για παράδειγμα στην περίπτωση της αναπαράστασης της αναπηρίας ως ένα τραγικό συμβάν που καθηλώνει ολόκληρη την ύπαρξη και συνεπάγεται ανικανότητα και πλήρη εξάρτηση από τους άλλους για πάντα (Oliver, 1990, 1996).

Η πρακτική βέβαια έχει πάντα κοινωνικό χαρακτήρα. Επομένως διεξάγεται απαραίτητα σε ένα κοινωνικο-ιστορικό συγκείμενο που δίνει δομή και σημασία στην καθημερινή συμπεριφορά (Wenger, 2008). Έτσι, περιλαμβάνει όλα τα κοινά σύμβολα, τις καθιερωμένες τελετουργίες και τις συνήθειες αναπαραστάσεις, οι οποίες αποτελούν το συνεκτικό στοιχείο μιας κοινότητας. Επειδή όμως το νόημά τους είναι αντικείμενο συνεχούς διαπραγμάτευσης από την κοινότητα, οι ιδέες και η πρακτική μιας κοινότητας πάντα μπορούν να αλλάξουν (Kelly, 2006· Wenger, 2008). Ως εκ τούτου και η ταυτότητα έχει μια διάσταση προσωρινότητας, αφού οι άνθρωποι πάντα βρίσκονται σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη τροχιά μάθησης, η οποία αλλάζει ανάλογα αυτό που είναι και αυτό που κάνουν (Wenger, 2000, 2008· Peck et al., 2009).

Με βάση αυτό το σκεπτικό λοιπόν, η 'ενιαία' κοινωνία δεν αποτελεί ένα απραγματοποίητο όραμα, αλλά μια εφικτή πραγματικότητα, φτάνει να αποδοθεί ένα νέο νόημα στην αναπηρία μέσα από τις διαπραγματεύσεις και την 'πραγμοποίηση' που επισυμβαίνουν διαρκώς στην κάθε κοινότητα πρακτικής. Αυτός είναι εξάλλου και ο στόχος του αναπηρικού κινήματος, τόσο στην Κύπρο όσο και διεθνώς (ΚΥΣΟΑ, 2009α' PWD, 2013). Στα πλαίσια αυτά, περαιτέρω έρευνα που θα μπορούσε να αποκαλύψει τις ρατσιστικές αναπαραστάσεις της

αναπηρίας και να τις επαναφέρει για διαπραγμάτευση και απόδοση νέου νοήματος στις κοινότητες πρακτικής θα ήταν πολύ βοηθητική.

Η αναγκαιότητα έρευνας

Δεδομένου ότι μέσα από τη παρούσα διατριβή δεν έχουν εξαντληθεί όλα τα θέματα που σχετίζονται με την εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης και το ρόλο των εκπαιδευτικών, προκύπτουν οι πιο κάτω ερευνητικές προτάσεις, μελέτες και εκθέσεις (Cohen et al., 2008; Creswell, 2011), αφού μόνο όταν αναγνωριστούν και γίνουν κατανοητοί οι φραγμοί, είναι δυνατόν και να αρθούν (Richards & Armstrong, 2011). Εφόσον λοιπόν η συμπεριφορά και επομένως τα δεδομένα του ερευνητή είναι κοινωνικά ενταγμένα σε ένα πλαίσιο και συνδέονται νοηματικά με αυτό, για να γίνει καλύτερα κατανοητός ο τρόπος υλοποίησης των προγραμμάτων ειδικής αγωγής και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμη μια εθνογραφική έρευνα με επιτόπια συλλογή δεδομένων.

Πέραν τούτου, προκειμένου να θεμελιωθούν τα γεγονότα και να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με παλαιότερα συμβάντα σε σχέση με την ειδική αγωγή στη μέση εκπαίδευση, ώστε να εξηγηθεί καλύτερα το παρελθόν στο πλαίσιο μιας οπτικής που να τονίζει κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές και πνευματικές παραμέτρους, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και να διερευνηθεί η υπάρχουσα ιστορική έρευνα. Παράλληλα θα μπορούσαν να μελετηθούν επιλεγμένοι παράγοντες, όπως είναι για παράδειγμα η επίδραση του ιατρικού-φιλανθρωπικού μοντέλου μέσα στο χρόνο, με μελέτη τάσης, ώστε να καθιερωθούν μοντέλα αλλαγής με βάση αυτά που έχουν ήδη συμβεί, προκειμένου να προβλεφθεί τι είναι πιθανόν να συμβεί στο μέλλον.

Από την άλλη, σημαντικές πληροφορίες μπορούν να συγκεντρωθούν μέσα από μελέτες περίπτωσης παιδιών με αναπηρία που συμμετέχουν σε προγράμματα στήριξης και ειδικής μονάδας, καθώς και των εκπαιδευτικών που τα διδάσκουν. Τέτοιες μελέτες θεωρούνται ιδιαίτερα χρήσιμες αφού επιτρέπουν να σκιαγραφηθεί το πώς είναι να βρίσκεται κανείς σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, αλλά και να γίνει καλύτερα κατανοητή η πραγματικότητα και να παραχθεί μια πιο 'πυκνή' περιγραφή των βιωμάτων, των σκέψεων και των συναισθημάτων των συμμετεχόντων. Μεγάλης χρησιμότητας φαίνεται να είναι ακόμα μια συγκριτική έρευνα, ώστε να διερευνηθεί η ύπαρξη διαφορών και ομοιοτήτων όσον αφορά τον τρόπο υλοποίησης της ισχύουσας νομοθεσίας και το ρόλο του εκπαιδευτικού είτε ανάμεσα στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες της Κύπρου, είτε ανάμεσα σε διάφορες χώρες.

Τέλος, ιδιαίτερης πρακτικής χρησιμότητας ώστε να επιλυθούν άμεσα τα προβλήματα που παρουσιάζονται κατά την υλοποίηση της ενιαίας εκπαίδευσης φαίνεται να είναι η έρευνα δράσης. Αυτή η ερευνητική μεθοδολογία χρησιμοποιείται συνήθως σε ένα περιβάλλον όπου ένα πρόβλημα που εμπλέκει άτομα, έργα και διεργασίες χρειάζεται επείγοντως λύση ή όπου η αλλαγή ενός χαρακτηριστικού μπορεί να επιφέρει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα (Robson, 2002). Έτσι μια έρευνα δράσης για τη μετάφραση της ιδεολογίας της ενιαίας εκπαίδευσης σε πρακτική ένταξης μπορεί να επιληφθεί καίριων ζητημάτων, όπως είναι για παράδειγμα η περίπτωση των προγραμμάτων στήριξης και των προβλημάτων τα οποία συνεπάγονται, ή η τοποθέτηση δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Μέσα από τέτοιες έρευνες λοιπόν, αναμένεται ότι θα δοθούν απαντήσεις σε ερωτήματα που δεν κατέστη δυνατόν να απαντηθούν με την παρούσα διατριβή, ενώ παράλληλα μπορούν να εμπλουτιστούν τα δεδομένα της παρούσας έρευνας με νέα ευρήματα.

Επιλογικά και αντί επιλόγου

Εν κατακλείδι, μια πολιτική και μια ρητορική της ελπίδας (Barton, 2010), όπως υποστηρίζεται και θωρακίζεται από την κριτική παιδαγωγική (Freire, 1970· Giroux, 2011), φαίνεται να αποτελεί την καθοριστική και ουσιαστική απάντηση στις απαισιόδοξες προβλέψεις για το μέλλον της ενιαίας εκπαίδευσης, αφού μέσα από αυτή μπορεί να υλοποιηθεί το όραμα για μετατόπιση των στόχων της εκπαίδευσης προς την κατάργηση των διακρίσεων και την απονομή ίσων ευκαιριών στη μάθηση, εντός μιας σχολικής κοινότητας μάθησης και μιας 'ενιαίας' κοινωνίας που υποστηρίζουν την απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης και αξιοποιούν τις διαφορετικές εμπειρίες και υπόβαθρα, με πρωταγωνιστή και καθοδηγητή τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (MacInerney, 2007· Barton, 2010· Tomlinson, 2010· Giroux, 2011).

Εκκολαπτήριο σεβασμού και εκτίμησης της διαφορετικότητας αποτελεί το δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο, στο οποίο φοιτούν όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά και προετοιμάζονται μαζί για το κοινό τους μέλλον σε μια καινούρια κοινωνία, όπου κανένα παιδί και κανένας άνθρωπος «δεν αποκλείεται, δεν περιθωριοποιείται, δεν στιγματίζεται, δεν περιφρονείται και δεν δυστυχεί εξαιτίας κάποιας ιδιαιτερότητας» (Καζαμιάς, 2012, σελ. 46). Έτσι, εντός αυτού του συγκειμένου αναπηρία θεωρείται η δυσκολία να διδάξει κανείς και όχι να μάθει (Richards & Armstrong, 2011).

Στα πλαίσια μιας τέτοιας παιδαγωγικής λοιπόν, παρέχεται πληθώρα πιθανών ερμηνειών σχετικά με τα κοινότυπα στερεότυπα και τις επικρατούσες προκαταλήψεις, από τις οποίες τόσο

ο εκπαιδευτικός όσο και ο μαθητής θα επιλέξει εκείνες που τον διευκολύνουν να αναλύσει τις αλληλεπιδράσεις, να ασκήσει αυτοκριτική και να αμφισβητήσει τις δυνάμεις εξουσίας, αλλά και να επαναπροσδιορίσει και να διεκδικήσει αφενός ένα ρόλο εταίρου κατά τη διαμόρφωση πολιτικής και αφετέρου το ρόλο του πρωταγωνιστή κατά την ώρα της πράξης. Έτσι, η εξουσία που έχει εξ ορισμού ο εκπαιδευτικός μέσα στη δική του τάξη στην ουσία λειτουργεί υπέρ των ομάδων που υφίστανται καταπίεση, αφού χρησιμοποιείται για να επέμβει δραστικά και να διαμορφώσει το χρόνο και το χώρο ούτως ώστε όλοι οι μαθητές να αντιμετωπίζονται δίκαια και να έχουν ίσες ευκαιρίες στη μάθηση (Giroux, 2004; Nussbaum, 2009). Γιατί, όπως έγραψε κι ο Νίκος Καζαντζάκης, *«ο ιδανικός δάσκαλος είναι εκείνος που γίνεται γέφυρα για να περάσει αντίπερα ο μαθητής του. Κι όταν πια του διευκολύνει το πέρασμα, αφήνεται χαρούμενα να γκρεμιστεί, ενθαρρύνοντας το μαθητή του να φτιάξει τις δικές του γέφυρες»*.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Άγιος Στέφανος (2013). Ιστορικό. Ανακτήθηκε στις 30 Δεκεμβρίου 2013, από http://agiostefanos.com.cy/?page_id=17

Βουλή των Αντιπροσώπων. (1979). Ο περί Ειδικής Εκπαιδευσεως Νόμος του 47/79 (Επίσημη Εφημερίδα της Κυβέρνησης, αρ. 1523, 01/06/1979). Λευκωσία: Κυβερνητικό Τυπογραφείο.

Βουλή των Αντιπροσώπων. (1999). Ο περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος 113(I)/1999 (Επίσημη Εφημερίδα της Κυβέρνησης, αρ. 3340, 28/07/1999). Λευκωσία: Κυβερνητικό Τυπογραφείο.

Βουλή των Αντιπροσώπων. (2001α). Νόμος που Τροποποιεί τον περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος 69(I)/2001 (Επίσημη Εφημερίδα της Κυβέρνησης, αρ. 3496, 04/05/2001). Λευκωσία: Κυβερνητικό Τυπογραφείο.

Βουλή των Αντιπροσώπων. (2001β). Ο περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος 186/2001 (Επίσημη Εφημερίδα της Κυβέρνησης, αρ. 3497, 04/05/2001). Λευκωσία: Κυβερνητικό Τυπογραφείο.

Βουλή των Αντιπροσώπων. (2007). Τροποποιητικός Νόμος Περί Διεξαγωγής των Παγκύπριων Εξετάσεων 51(I)/2007 (Επίσημη Εφημερίδα της Κυβέρνησης, αρ. 4123, 18/05/2007). Λευκωσία: Κυβερνητικό Τυπογραφείο.

Βουλή των Αντιπροσώπων. (2013). Οι περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Τροποποιητικοί Κανονισμοί του 2013 416/2013 (Επίσημη Εφημερίδα της Κυβέρνησης, αρ. 4737, 06/12/2013). Λευκωσία: Κυβερνητικό Τυπογραφείο.

Βουλή των Αντιπροσώπων. (2014). Νόμος που τροποποιεί τους περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμους του 1999 και 2001 (Επίσημη Εφημερίδα της Κυβέρνησης, αρ. 4450, 30/06/2014). Λευκωσία: Κυβερνητικό Τυπογραφείο.

Γ' Τεχνική Σχολή Λεμεσού (2006). Το ιστορικό της Γ' Τεχνικής Σχολής Λεμεσού. Ανακτήθηκε στις 30 Δεκεμβρίου 2013, από <http://www2.cytanet.com.cy/tech-hts-lim/IstorikoGR1.htm>

Γεωργίου, Α. (2012). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου και η Παιδαγωγική Ακαδημία: μια σύντομη ιστορική αναδρομή και μερικές παρατηρήσεις. Στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, *Η κυπριακή εκπαίδευση από το 1960 μέχρι το 2010* (σελ. 83-96). Λευκωσία: Κώνος.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (2010). Εισαγωγή. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων* (σελ. 1-61). Αθήνα: Gutenberg.

Γράβαρης, Δ. Ν. (2005). Από το κράτος στο κράτος. Στο Δ. Ν. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: Μεταξύ κράτους και αγοράς* (σελ. 27-50). Αθήνα: Σαββάλας.

Δαμιανίδου, Ε. & Φτιάκα, Ε. (2012). Η κρίση στην υλοποίηση της ενιαίας εκπαίδευσης: η μάχη με τη γραφειοκρατία. Στο Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, *Η Κρίση και ο ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία*. Λευκωσία: ΠΕΚ.

Δήμος Λαπήθου (2013). Σχολή Λάμπουσας. Ανακτήθηκε στις 30 Δεκεμβρίου 2013, από <http://www.lapithos.org.cy/default.aspx?articleID=2923>

Ειδικό Σχολείο Λευκωσίας (2015). Μαθητές. Ανακτήθηκε στις 6 Μαρτίου 2015, από <http://eid-aidiko-lef.schools.ac.cy/index.php?id=mathites>

Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (ΕΕΥ) (2014). Ετήσια έκθεση 2013. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2014, από <http://www.eey.gov.cy/www.eey.gov.cy/LinkClick.aspx?fileticket=cXeuiz6M8w%3d&tabid=64&mid=419>

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007). *Ανακοίνωση: Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*. Βρυξέλλες.

ΕΣΑμεΑ (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία) (2013). Ποιοι είμαστε. Ανακτήθηκε στις 28 Δεκεμβρίου 2013 από http://www.esaea.gr/index.php?module=pagemaster&PAGE_user_op=view_page&PAGE_id=8&thms=1

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ (2008). Επίπεδα αυτονομίας και ευθύνες των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη. Βέλγιο: Ευρωπαϊκή Μονάδα ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ.

Ζαμπέτα, Ε. (1993). Η εκπαίδευση ως κοινωνική πολιτική του κράτους: Συγκρότηση και επαναδιαπραγμάτευση πολιτικών. Στο Π. Γετίμης & Δ. Ν. Γραβάρης (επιμ.), *Κοινωνικό κράτος και κοινωνική πολιτική: η σύγχρονη προβληματική* (σελ. 223-253). Αθήνα: Θεμέλιο.

Ζμας, Α. (2005). Η μόρφωση υπό το πρίσμα της «παιδαγωγούσας διδασκαλίας». *Επιστήμες της Αγωγής, 1*, 115-125.

Ζμας, Α. (2009). Επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών: ευρωπαϊκές εξελίξεις και επιταγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 48*, 7-24.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) (2004). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Ενταξιακή Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη στη Σύγχρονη Εποχή: Ερωτήματα και Προβληματισμοί. Στο Πρακτικά 12^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, *Η κρίση και ο ρόλος της παιδαγωγικής: θεσμοί, αξίες, κοινωνία*. Λευκωσία: ΠΕΚ.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου, Ε., Παπασταυρινίδου, Ε. & Σπανδάγου, Η. (2004). Χαρτογράφηση της σχέσης εκπαιδευτικού και αναλυτικού προγράμματος. Ανακτήθηκε στις 17 Οκτωβρίου 2010, από www.pi-schools.gr

Θεοδωρίδης, Α. (2008). Το ήθος της θνητότητας ως θεμέλιο της δημοκρατικής αγωγής. Στο Κ. Βουδούρη (εκδ.), *Παιδεία: Η εκπαίδευση στην εποχή της οικουμενικότητας* (σελ. 64-78). Αθήνα: Εκδόσεις Ιωνία.

Θεριανός, Κ. (2007). Διαθεματικότητα, σχολική γνώση και εκπαιδευτικοί. Στο Χ. Κάτσικας & Κ. Θεριανός (επιμ.), *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία στο σχολείο* (σελ. 55-80). Αθήνα: Gutenberg.

Ιακώβου-Χαραλάμπους, Μ. & Φτιάκα, Ε. (2010). Σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής: αυθεντική στρατηγική ένταξης ή κατασκευή συναίνεσης; Στο Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου, *Πρακτικά Συνεδρίου 4 και 5 Ιουνίου 2010* (σελ. 43-44). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Ιορδανίδης, Γ., Τσακιδίδου, Ε. & Παραφέστα, Σ. (2010). Γραφειοκρατικές δομές στο δημοτικό σχολείο ως συντελεστές προώθησης ή αναστολής του έργου των εκπαιδευτικών και της λειτουργίας του. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 58*, 235-258.

- Ιωαννίδης, Κ. (2007). Η εκκλησία της Κύπρου τον 20^ο αιώνα. Στο Γ. Προδρόμου (Επιμ.), *Η Κύπρος τον 20^ο αιώνα* (σελ. 19-38). Λευκωσία: Δήμος Λευκωσίας.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη προγραμμάτων – Θεωρία – Έρευνα – Πράξη*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας – μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2007). Εκπαιδευτική πολιτική και αναλυτικά προγράμματα στην Κύπρο: από τον 20^ο στον 21^ο αιώνα. Στο Γ. Προδρόμου (Επιμ.), *Η Κύπρος τον 20^ο αιώνα* (σελ. 39-54). Λευκωσία: Δήμος Λευκωσίας.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2009). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2010). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και το αναλυτικό πρόγραμμα: μια κριτική προσέγγιση. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 14, 95-112.
- Καζαμιάς, Α. (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτικές κουλτούρες. Στο Δ. Ν. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: Μεταξύ κράτους και αγοράς* (σελ. 89-111). Αθήνα: Σαββάλας.
- Καζαμιάς, Α. (2012). Δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία στην κυπριακή πολιτεία: Ιστορικο-συγκριτική κριτική θεώρηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, 2004-2010. Στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, *Η κυπριακή εκπαίδευση από το 1960 μέχρι το 2010* (σελ. 27-58). Λευκωσία: Κώνος.
- Κόνιαρη, Μ. (2005). *Δόμηση και άσκηση γραφειοκρατικής εξουσίας*. Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Κουμπάνου, Α. & Φτιάκα, Ε. (2009). *Από το περιθώριο στο μάτι του κυκλώνα: Η εκπαίδευση των κωφών στην Κύπρο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουτσελίνη, Μ. (1997). Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές των αναλυτικών προγραμμάτων: Η εγκυρότητα τους για εκπαίδευση που προσανατολίζεται στον 21^ο αιώνα. *Νέα Παιδεία*, 83, 35-49.
- Κυθραιώτης, Α. (2012). Η φύση της αλλαγής στους σύγχρονους οργανισμούς. Στο Π. Πασιαρδής (επιμ.), *Τόμος Ι: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση* (σελ. 1-28). Λευκωσία: Άνοιχτο Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κυπριακός Ερυθρός Σταυρός (2013). Παιδικό Αναρρωτήριο Κυπριακού Ερυθρού Σταυρού. Ανακτήθηκε στις 30 Δεκεμβρίου 2013, από <http://www.redcross.org.cy/cgi-bin/hweb?-A=8&-V=kidshome>
- ΚΥΣΟΑ (Κυπριακή Συνομοσπονδία Οργανώσεων Αναπήρων) (2009α). Όραμα. Ανακτήθηκε στις 28 Δεκεμβρίου 2014 από <http://www.kysoa.org.cy/kysoa/page.php?pageID=7&mpath=/2/3>
- ΚΥΣΟΑ (Κυπριακή Συνομοσπονδία Οργανώσεων Αναπήρων) (2009β). Διεκδικήσεις - Υπομνήματα. Ανακτήθηκε στις 7 Φεβρουαρίου 2015 από <http://www.kysoa.org.cy/kysoa/page.php?pageID=25&mpath=/24>

ΚΥΣΟΑ (Κυπριακή Συνομοσπονδία Οργανώσεων Αναπήρων) (2009γ). Οργανώσεις μέλη ΚΥΣΟΑ. Ανακτήθηκε στις 7 Φεβρουαρίου 2015 από <http://www.kysoa.org.cy/kysoa/page.php?pageID=20&mpath=/22>

Κωττούλα, Μ. (2000). *Ενιαίο Σχολείο και Εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Λιανός, Α. (2007). *Η γραφειοκρατία στον αστερισμό της ύστερης νεωτερικότητας και η λανθάνουσα γοητεία του μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Μαραθεύτης, Μ. (1992). *Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα: σταθμοί και θέματα*. Λευκωσία: ΘΕΟΠΡΕΣ.

Μαυράτσας, Κ. (1998). *Όψεις του ελληνικού εθνικισμού στην Κύπρο: Ιδεολογικές αντιπαραθέσεις και η κοινωνική κατασκευή της ελληνοκυπριακής ταυτότητας 1974-1996*. Αθήνα: Κατάρτι.

Μαυράτσας, Κ. (2012). *Η κοινωνία των χώρκατων: Η πολιτισμική και η πολιτική υπανάπτυξη των Ελληνοκυπρίων στις απαρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Παπαζήση.

Μπάγιας, Α. (1999). *Αρχαιονομία: βασικές έννοιες και αρχές* (2^η εκδ.). Αθήνα: Κριτική.

Μπουζάκης, Σ. (1999). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2005). Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα απέναντι στην ευρωπαϊκή πρόκληση. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική Ι* (σελ. 71-90). Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2012). Η εκπαίδευση στην Ελλάδα και στην Κύπρο ανάμεσα στον εθνοκεντρισμό και τον ευρωπαϊσμό: μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση. Στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, *Η κυπριακή εκπαίδευση από το 1960 μέχρι το 2010* (σελ. 71-83). Λευκωσία: Κώνος.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

ΟΕΛΜΕΚ (2011). *Οι περί λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης Κανονισμοί του 1990 έως το 2011 και των Δημοσίων Εσπερινών Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης Κανονισμοί του 1990 έως 2010*. Λευκωσία: Negresco Ltd.

Παγκύπρια Οργάνωση Τυφλών (2012). Να καταργηθεί ο Ραδιομαραθώνιος. Ανακτήθηκε στις 8 Μαρτίου 2015, από <http://www.inewsgr.com/173/pagkypria-organosi-tyflon-na-katargitheio-radiomarathonios.htm>

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2004). *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος. Οι προτάσεις του Πιέρ Μπουρντιέ*. Αθήνα: Νήσος.

Παντελιάδου, Σ. & Φιλίππατου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

Παντελίδου, Α., Χατζηκωστή, Κ., Σαββίδου, Χ. & Κατσώνης, Κ. (2006). *Ιστορία της Κύπρου Μεσαιωνική – Νεότερη*. ΥΑΠ: Λευκωσία.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*; Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πάσουλα, Ε. (2004). Άτυπο ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και παραπλήσιοι όροι: προσεγγίσεις και διασαφηνίσεις. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σελ. 100-108). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Περσιάνης, Π. (2006). *Συγκριτική ιστορία της εκπαίδευσης της Κύπρου (1800-2004)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Περσιάνης, Π. (2010). *Τα πολιτικά της εκπαίδευσης στην Κύπρο: κατά τους τελευταίους δυο αιώνες (1812-2009)*. Λευκωσία: Παπαζήση ΑΕΒΕ.
- Περσιάνης, Π. & Πολυβίου, Π. (1992). *Ιστορία της εκπαίδευσης στην Κύπρο: κείμενα και πηγές*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Πιερίδου, Μ. (2010). Οι επιπτώσεις των ειδικών μονάδων στην ένταξη παιδιών με αναπηρίες: Μια μελέτη περίπτωσης στην Κύπρο. Στο *Πρακτικά 11ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία: ΠΕΚ.
- ΠΟΣΥΓΟΠΕΑ (Παγκύπρια Συνομοσπονδία Συνδέσμων Γονέων Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες) (2013). Οικοσελία. Ανακτήθηκε στις 10 Φεβρουαρίου 2015 από <http://posygopea.org.cy/>
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ρέππας, Χ. (2007). Για το Ενιαίο Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών: Μια προσπάθεια κριτικής αποτίμησης των νέων προγραμμάτων. Στο Χ. Κάτσικας & Κ. Θεριανός (επιμ.), *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία στο σχολείο* (σελ. 13-54). Αθήνα: Gutenberg.
- Σεραφετινίδου, Μ. (2003). *Το φαινόμενο της γραφειοκρατίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020: για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο - ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Συμεωνίδου, Σ. (2005). Τι σημαίνει να είσαι ανάπηρος στην Κύπρο; Ερμηνεύοντας τις ιστορίες ζωής των ανάπηρων ακτιβιστών. Στο Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, *Η αρχή της μη διάκρισης και των ίσων ευκαιριών για τα άτομα με αναπηρία: στρατηγική, προτεραιότητες και ο ρόλος των οργανώσεων ατόμων με αναπηρία*. Λευκωσία: Γιαλλούρης & Co.
- Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2012). *Εκπαίδευση για την ένταξη: από την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σχολή Κωφών (2013α). Διοικητικό Συμβούλιο Σχολής Κωφών. Ανακτήθηκε στις 30 Δεκεμβρίου 2013, από <http://eid-scholi-kofon-lef.schools.ac.cy/index.php?id=dioiketiko-sumbouliao-scoles-koron>
- Σχολή Κωφών (2013β). Το σχολείο μας. Ανακτήθηκε στις 30 Δεκεμβρίου 2013, από http://eid-scholi-kofon-lef.schools.ac.cy/index.php?id=scholeio_mas
- Σχολή Κωφών (2015). Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 14 Φεβρουαρίου 2015 από <http://eid-scholi-kofon-lef.schools.ac.cy/index.php?id=ekpedeusi>
- Σχολή Τυφλών Άγιος Βαρνάβας (2005). Ιστορικό Σχολής Τυφλών Άγιος Βαρνάβας. Ανακτήθηκε στις 30 Δεκεμβρίου 2013, από <http://eid-scholi-tyflon-lef.schools.ac.cy/>

- Τσιαντής, Γ. (2003). Το αίτημα της άμεσης δημοκρατίας στην εποχή της παγκοσμιοποίησης: προς μια ηλεκτρονική ή εικονική δημοκρατία; Στο Κ. Βουδούρη (εκδ.), *Πόλις, κοσμόπολις και παγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ιωνία.
- Τύπας, Γ. & Κατσαρός, Γ. (2006). *Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη: από τη Γραφειοκρατία και την Επιστημονική Διοίκηση στη Σύγχρονη Οργανωτική Θεωρία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ) (2012). *Ετήσια έκθεση 2012*. Λευκωσία: ΥΠΠ.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ) (2013α). Ειδική Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 5 Ιανουαρίου 2012, από <http://www.moec.gov.cy/eidiki/index.html>
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ) (2013β). *Ετήσια έκθεση 2013*. Λευκωσία: ΥΠΠ.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ) (2014). Δελτίο Τύπου: Παρουσίαση αποτελεσμάτων της Διεθνούς Έρευνας για τη Διδασκαλία και Μάθηση – Teaching and Learning International Survey (TALIS 2013). Ανακτήθηκε στις 10 Ιουλίου 2014, από http://www.moec.gov.cy/anakoinoseis/2014/pdf/2014_07_07_Parousiasi_apotelesmaton_THA_LIS_2013.pdf
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ) (2015α). Εγκύκλιοι. Ανακτήθηκε στις 16 Ιανουαρίου 2015, από <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Circulars/Index.aspx?diefthinsiid=dme>
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ) (2015β). Ειδική Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 6 Μαρτίου 2015, από http://www.moec.gov.cy/eidiki_ekpaidefsi/index.html
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ) (2015γ). Οι Παγκύπριες εξετάσεις σε αριθμούς. Ανακτήθηκε στις 12 Μαΐου 2015, από http://www.moec.gov.cy/anakoinoseis/2015/pdf/2015_05_11_anakoinosi_statistika_stoicheia_pagkypires_exetaseis_2015.pdf
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ) (2015δ). Εφαρμογή νέου ωρολογίου προγράμματος στη μέση εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 12 Μαΐου 2015, από http://egkyklioi.moec.gov.cy/Circular_items/ShowCircular_itemsTable2.aspx?CircularId=dme7706
- Φιλίππου, Λ. (2011). *Η διαλεκτική του κυπριακού λόγου*. Λευκωσία: Εν Τύποις.
- Φτιάκα, Ε. (2003). Ένα ταξίδι στη γνώση: Ποιοτική μεθοδολογία και έρευνα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 132-133, 85-92.
- Φτιάκα, Ε. (2007). *Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Φτιάκα, Ε. (2008). Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο μέσα από τα μάτια των γονιών: επιτυχίες, προβλήματα και συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Στο Ε. Φτιάκα, *Περάστε για ένα καφέ: Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας* (σελ. 123-167). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Φτιάκα, Ε. & Συμεωνίδου, Σ. (2001). Ειδική εκπαίδευση: πολιτική και πρακτική. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 81-104.
- Χατζηβασιλείου, Ε. (2007). Η πολιτική εξέλιξη της Κύπρου στον 20^ο αιώνα. Στο Γ. Προδρόμου (Επιμ.), *Η Κύπρος τον 20^ο αιώνα* (σελ. 137-157). Λευκωσία: Δήμος Λευκωσίας.
- Χωρεπίσκοπος Τριμυθούντος Βασίλειος (2007). Εκκλησία και εκπαίδευση: Ιστορία και προοπτικές. Στο Γ. Προδρόμου (Επιμ.), *Η Κύπρος τον 20^ο αιώνα* (σελ. 1-18). Λευκωσία: Δήμος Λευκωσίας.

Ξένη

- Abberley, P. (1987). The concept of oppression and the development of a social theory of disability. *Disability, Handicap and Society*, 2(1), 5-19.
- Academic Network of European Disability experts (ANED) (2011). *Inclusive education for young disabled people in Europe: trends, issues and challenges*. Leeds: University of Leeds.
- Age, L. J. (2011). Grounded Theory Methodology: Positivism, Hermeneutics, and Pragmatism. *The Qualitative Report*, 16(6), 1599-1615.
- Ahonen, S. (2001). Politics of identity through history curriculum: narratives of the past for social exclusion - or inclusion? *Journal of Curriculum Studies*, 33(2), 179-194.
- Ajodhia-Andrews, A. & Frankel, E. (2010). Inclusive education in Guyana: a call for change. *International Journal of Special Education*, 25(1), 126-144.
- Allmendinger, J. & Leibfried, S. (2003). Education and the welfare state: the four worlds of competence production. *Journal of European Social Policy*, 13(1), 63-81.
- ANED (2011). *Annual activity report*. Leeds: University of Leeds.
- Angelides, P. & Michailidou, A. (2007). Exploring the role of 'special units' in Cyprus schools: a case study. *International Journal of Special Education*, 22(2), 86-94.
- Angelides, P., Constantinou, C. & Leigh, J. (2009). The role of paraprofessionals in developing inclusive education in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 75-89.
- Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 22, 513-522.
- Angelides, P., Stylianou, T. & Leigh, J. (2004). Multicultural education in Cyprus: a pot of multicultural assimilation? *Intercultural Education*, 15(3), 307-315.
- Angelides, P., Vrasidas, C. & Charalambous, C. (2007). Teachers' Practice as a Marginalization Factor in the Process for Inclusive Education in Cyprus. *The Journal of the International Association of Special Education*, 8(1), 20-30.
- Angus, L. (2012). Teaching within and against the circle of privilege: reforming teachers, reforming schools. *Journal of Education Policy*, 27(2), 231-251.
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Apple, M. (2004). Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy*, 18, 12-44.
- Apple, M. (2005). The other side of the hidden curriculum: Correspondence theories and the labor process. *Interchange*, 11(3), 5-22.
- Apple, M. (2008). *Επίσημη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Armstrong, D. (2005). Reinventing 'inclusion': New Labour and the cultural politics of special education. *Oxford Review of Education*, 31(1), 135-151.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Armstrong, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 75-87.

- Armstrong, F. (2002). Managing difference: inclusion, performance and power. *Critical Quarterly*, 44(4), 51-56.
- Armstrong, F., & Barton, L. (1999). *Disability, human rights and education*. Buckingham: Open University Press.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Avramidis, E., Bayless, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20, 191-211.
- Ayers, W., Quinn, T., Stovall, D. O. & Scheirn, L. (2008). Teachers' experience of curriculum: Policy, pedagogy, and situation. In F. M. Connelly, M. F. He & J. Phillion (Eds.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 282-302). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bæck, U.-D. K. (2010). We are the professionals: a study of teachers' views on parental involvement in school. *British journal of Sociology of Education*, 28(1), 55-68.
- Baglieri, S. & Knopf, J. H. (2004). Normalizing Difference in Inclusive Teaching. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 525-529.
- Ball, S. J. (1990). *Politics and policy making in education: Explorations in policy sociology*. London/New York: Routledge.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. (2008). *Education reform*. Berkshire: Open University Press.
- Barnes, C. (1997). A legacy of oppression: a history of disability in western culture. In L. Barton and M. Oliver (Eds.), *Disability studies: past, present and future* (p. 3-24). Leeds: The Disability Press.
- Barnes, C. (2007). Disability Activism and the Struggle for Change: Disability, Policy and Politics in the UK. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2(3), 203-221.
- Barnes, C. & Sheldon, A. (2010). Disability, politics and poverty in a majority world context. *Disability & Society*, 25(7), 771-782.
- Barr, S. & Smith, R. (2009). Towards educational inclusion in a transforming society: some lessons from community relations and special needs education in Northern Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 211-230.
- Barral, C. (2007). Disabled Persons' Associations in France. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 9(3-4), 214-236.
- Barton, L. (2004). The politics of special education: a necessary or irrelevant approach? In L. Ware (Ed.), *Ideology & the Politics of (In)Exclusion* (pp. 63-75). New York: Peter Lang Publishing.
- Barton, L. (2005). Emancipatory research and disabled people: some observations and questions. *Educational Review*, 57(3), 317-327.
- Barton, L. (2008). Εκπαίδευση και ο αγώνας για αλλαγή: η αναγκαιότητα μιας κριτικής πολιτικής της ελπίδας. Στο Ε. Φτιάκα (Εκδ.), *Περάστε για ένα καφέ: σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας* (σελ. 21-38). Αθήνα: Ταξιδευτής.

- Barton, L. (2010). Response. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 643-650.
- Barton, L. & Armstrong, F. (2001). Disability Education and Inclusion: Cross-cultural issues and dilemmas. In G. Albrecht, K. Seelman & M. Bury (Eds.), *International Handbook of Disability Studies* (pp. 693-710). London: Sage Publications.
- Barton, L. & Armstrong, F. (2003). Engaging with disabling policies. *Research in Education*, 70, 37-49.
- Barton, L. & Slee, R. (1999). Competition, selection and inclusive education: some observations. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 3-12.
- Bastiani, J. (2003). *Materials for schools: Involving parents, raising achievement*. London: DfES.
- 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), 201-219.
- Beckett, A. E. (2009). 'Challenging disabling attitudes, building an inclusive society': considering the role of education in encouraging non-disabled children to develop positive attitudes towards disabled people. *British Journal of Sociology of Education*, 30(3), 317-329.
- Beech, J. (2009). Who is strolling through the global garden? International agencies and educational transfer. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 341-357). New York: Springer.
- Birkland, T. A. (2007). Agenda setting in public policy. In F. Fischer, G. J. Miller & M. S. Sidney, *Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics and Methods* (pp. 63-78). Florida: CRC Press.
- Bond, E. & Agnew, S. (2013). Shout out Suffolk! How one county council is taking young people's views seriously. *Educational Journal*, 164, 10-15.
- Bond, R. & Castagnera, E. (2006). Peer support and inclusive education: An underutilized resource. *Theory into Practice*, 45(3), 224-229.
- Brinkmann, J. & Twiford, T. (2012). Voices from the Field: Skill Sets Needed for Effective Collaboration and Co-Teaching. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(3), 1-13.
- BPS - British Psychological Society (2006). *Code of Ethics and Conduct*. Leicester: British Psychological Society.
- Broderich, A., Mehta-Parekh, H. & Reid, K. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory into Practice*, 44(3), 194-202.
- Brodin, J & Lindstrand, P. (2007). Perspectives of a school for all. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 133-145.
- Burgess, R. G. (Ed.) (1989). *The ethics of educational research*. East Sussex: The Falmer Press.
- Campbell, F. K. (2009). Medical education and disability studies. *Journal of Medical Humanities*, 30(4), 221-235.
- Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) (2011). What is inclusion? Ανακτήθηκε στις 15 Δεκεμβρίου 2011, από <http://www.csie.org.uk/inclusion/what.shtml>

- Chang, G. C. (2008). *Strategic planning in education: some concepts and methods*. Paper presented at the Symposium on Directions in Educational Planning, UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP), Paris, 3-4 July.
- Chang, C., Chen, G. & Li, L. (2008). Constructing a community of practice to improve coursework activity. *Computers & Education*, 50(1), 235-247.
- Charlton, B. G. (2010). The cancer of bureaucracy: How it will destroy science, medicine, education; and eventually everything else. *Medical Matters*, 74, 961-965.
- Chenier, E. (2009). Class, gender and the social standard: the Montreal Junior League, 1912-1939. *Canadian Historical Review*, 90(4), 671-710.
- Christensen, P. & James, A. (eds.) (2008). *Research with children: Perspectives & Practices*. London: Routledge.
- Christians, C. G. (2005). Ethics and politics in qualitative research. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd edn.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Christou, C., Eliophotou-Menon, M. & Philippou, G. (2004). Teachers' concerns regarding the adoption of a new mathematics curriculum: An application of CBAM. *Educational Studies in Mathematics*, 57(2), 157-176.
- Clarke, S. E. (2007). Context-sensitive policy methods. In F. Fischer, G. J. Miller & M. S. Sidney, *Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics and Methods* (pp. 443-461). Florida: CRC Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Collins, R. (2002). *Max Weber*. Αθήνα: Πατάκη.
- Connor, D. J., Gabel, S. L., Gallagher, D. J. & Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education: implications for theory, research, and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5), 44-457.
- Cook, T., Swain, J. & French, S. (2001). Voices from segregated schooling: towards an inclusive educational system. *Disability and Society*, 16(2), 293-310.
- Coolican, H. (2004). *Research Methods and Statistics in Psychology* (4th edn.). London: Hodder & Stoughton.
- Corbett, J. (2004). *Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σύγχρονη εποχή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Corker, M. & Shakespeare, T. (2002). Mapping the terrain. In M. Corker and T. Shakespeare (Eds.), *Disability/Postmodernity* (p. 1-17). London: Continuum.
- Crawford, K. (2000). Constructing Curriculum Guidance 4: The politics of textual inclusion and exclusion. *Educational Studies*, 26(1), 49-65.
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2010). Using the Dynamic Model to develop an evidence-based and theory-driven approach to school improvement. *Irish Educational Studies*, 29(1), 5-23.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Cullen, J. P., Gregory, J. L. & Noto, L. A. (2010). *The Teacher Attitudes Towards Inclusion Scale (TATIS): Technical Report*. USA: Eastern Educational Research Association.
- Curcic, S., Gabel, S. L., Zeitlin, V., Cribaro-DiFatta, S. & Glarner, C. (2011). Policy and challenges of building schools as inclusive communities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 117-133.
- Davies, B. & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247–259.
- Davies, B. & Davies, B. J. (2009). Strategic leadership. In B. Davies (ed.), *The essentials of school leadership* (pp. 13-36). London: SAGE.
- Davies, B. & Ellison, L. (2003). *The new strategic direction and development of the school: Key frameworks for school improvement planning* (2nd edn.). London: Routledge.
- De Montlibert, C. (2007). Οι ευρωπαϊκές μεταρρυθμίσεις για το πανεπιστήμιο και την έρευνα. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 14, 119–139.
- DeHart-Davis, L. (2007). The unbureaucratic personality. *Public Administration Review*, 67(5), 892-903.
- DeHart-Davis, L. (2009a). Green Tape and Public Employee Rule Abidance: Why Organizational Rule Attributes Matter. *Public Administration Review*, 69(5), 902-910.
- DeHart-Davis, L. (2009b). Green tape: A theory of effective organizational rules. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19(2), 361-384.
- deLeon, P. & Vogenbeck, D. (2007). The policy sciences at the crossroads. In F. Fischer, G. J. Miller & M. S. Sidney, *Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics and Methods* (pp. 3-14). Florida: CRC Press.
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Dixon, D. P. (2008). Informed Consent or Institutionalized Eugenics? How the Medical Profession Encourages Abortion of Fetuses with Down Syndrome. *Issues in Law & Medicine*, 24(1), 3-59.
- Duncea, L. (2011). *Θεωρία του Δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Dye, T. R. (2002). *Understanding public policy*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Edwards, K. (2009). Disenfranchised Not Deficient: How the (Neoliberal) State Disenfranchises Young People. *Australian Journal of Social Issues*, 44(1), 23-37.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: a focus on trustworthiness. *SAGE Open*, January-March 2014, 1-10.
- Engesbak, H. & Stubbe, T. A. (2008). Bureaucratic response to policy change: implementation of adult education policy in Norway. *International Journal of Lifelong Education*, 27(1), 19–34.
- Erevelles, N. (2000). Educating unruly bodies: critical pedagogy, disability studies and the politics of schooling. *Educational Theory*, 50(1), 25-47.

- Erevelles, N. (2005). Understanding curriculum as normalizing text: disability studies meet curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 421-439.
- Ernst, C. & Rogers, M. R. (2009). Development of the Inclusion Attitude Scale for High School Teachers. *Journal of Applied School Psychology*, 25(3), 305-322.
- Erwin, D. G. & Garman, A. N. (2010). Resistance to organizational change: linking research and practice. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(1), 39-56.
- Espring-Andersen, G. (2006). *Γιατί χρειαζόμαστε ένα νέο κοινωνικό κράτος*. Αθήνα: Διόνικος.
- Europa (2010). Σύνοψη της νομοθεσίας της ΕΕ - Διαδικασία της Μπολόνιας: Δημιουργία του χώρου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 21 Οκτωβρίου 2012, από το http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_el.htm
- European Commission (2013). Justice: European Disability Strategy 2010-2020. Ανακτήθηκε στις 10 Φεβρουαρίου 2015 από http://ec.europa.eu/justice/discrimination/disabilities/disability-strategy/index_en.htm
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London/New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2006). *Language and globalization*. London/New York: Routledge.
- Farrell, M. (2011). *The effective teacher's guide to behavioural and emotional disorders* (2nd edn.). Oxon: Routledge.
- Fawcett, B. (1998). Disability and social work: Applications from poststructuralism, postmodernism and feminism. *British Journal of Social Work*, 28, 263-277.
- Fernandez, K. E. (2011). Evaluating School Improvement Plans and Their Affect on Academic Performance. *Educational Policy*, 25(2), 338-367.
- Fink, A. (2009). *How to conduct surveys: a step-by-step guide* (4th edn.). Thousand Oaks: Sage.
- Fischman, G. E. & McLaren, P. (2005). Rethinking Critical Pedagogy and the Gramscian and Freirean Legacies: From Organic to Committed Intellectuals or Critical Pedagogy, Commitment, and Praxis. *Cultural Studies/Critical Methodologies*, 5(4), 425-446.
- Flick, U. (2007). *Managing quality in qualitative research*. London: Sage Publications.
- Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.
- Fontana, A. & Frey, J. H. (2005). The Interview: From natural stance to political involvement. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd edn.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Foucault, M. (2010). *Οι μη κανονικοί*. Αθήνα: Εστία.
- Foucault, M. (2011). *Επιτήρηση και τιμωρία*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Frederickson, N. & Cline, T. (2009). *Special educational needs, inclusion and diversity* (2nd edn.). Berkshire: Open University Press.
- Frederickson, N. L. & Furnham, A. F. (2004). Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: Differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 391-410.

- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Publishing.
- Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- French, S. & Swain, J. (2008). There but for fortune. In S. French & J. Swain (Eds.), *Disability on Equal Terms* (pp. 7-20). London: Sage.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd edn.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change*. San Francisco: Jossey-Boss.
- Gibb, T. & Walker, J. (2011). Educating for a high skills society? The landscape of federal employment, training and lifelong learning policy in Canada. *Journal of Education Policy*, 26(3), 381-398.
- Gil, D. G. (1992). *Unravelling social policy: Theory, analysis, and political action towards social equality*. Rochester: Schenkman Books.
- Gill, E., Morgan, S. & Reid, K. (2013). *Better behavior through home-school relations: using values-based education to promote positive learning*. Oxon: Routledge.
- Giroux, H. A. (2004). Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 31-47.
- Giroux, H. A. (2005). The Terror of Neoliberalism: Rethinking the Significance of Cultural Politics. *College Literature*, 32(1), 1-19.
- Giroux, H. A. (2010a). Bare Pedagogy and the Scourge of Neoliberalism: Rethinking Higher Education as a Democratic. *The Educational Forum*, 74(3), 184-196.
- Giroux, H. A. (2010b). Dumbing Down Teachers: Rethinking the Crisis of Public Education and the Demise of the Social State. *The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 32, 339-381.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Gokdere, M. (2012). A Comparative Study of the Attitude, Concern, and Interaction Levels of Elementary School Teachers and Teacher Candidates towards Inclusive Education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2800-2806.
- Graham, L. J. & Slee, R. (2008). An illusory interiority: interrogating the discourse/s of illusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nursing Education Today*, 24, 105-112.
- Grech, S. (2009). Disability, poverty and development: critical reflections on the majority world debate. *Disability and Society*, 24(6), 771-784.
- Greve, B. (2009). Can Choice in Welfare States Be Equitable? *Social Policy and Administration*, 43(6), 543-556.
- Gross, J. (2008). *Beating Bureaucracy in Special Educational Needs*. London: Routledge/NASEN.
- Grundy, S. (2003). *Αναλυτικό πρόγραμμα: προϊόν ή πράξις*. Αθήνα: Σαβάλλας.

- Hadjikakou, K., Petridou, L. & Stylianou, C. (2008). The academic and social inclusion of oral deaf and hard-of-hearing children in Cyprus secondary general education: investigating the perspectives of the stakeholders. *European Journal of Special Needs Education*, 23(1), 17-29.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2001). *Implementing change: Patterns, principles and potholes*. Boston: Allyn & Bacon
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on student's attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283.
- Hambright, G. & Diamantes, T. (2004). Definitions, Benefits, and Barriers of K-12 Educational Strategic Planning. *Journal of Instructional Psychology*, 31(3), 233-239.
- Hargreaves, A. (2009). Pedagogical and educational change for sustainable knowledge societies. In R. Cowen & A. Kazamias, *International Handbook of Comparative Education* (pp. 943-958). London: Springer.
- Harris, A. (2009). Big change question: does politics help or hinder education change? *Journal of Educational Change*, 10, 63-67.
- Hart, R. (2010). Classroom behaviour management: educational psychologists' views on effective practice. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(4), 353-371.
- Hart, S. D., Dickson, A., Drummond, M. & McIntyre, D. (2008). What's wrong with ability learning? In S. D. Hart, A. Dickson, M. Drummond & D. McIntyre, *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.
- Hayward, F. M. (2008). Strategic Planning for Higher Education in Developing Countries: Challenges and Lessons. *Planning for Higher Education*, 36(3), 5-21.
- Heinelt, H. (2007). Do policies determine politics? In F. Fischer, G. J. Miller & M. S. Sidney, *Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics and Methods* (pp. 109-119). Florida: CRC Press.
- Higgins, M. C., Weiner, J. & Young, L. (2012). Implementation teams: A new lever for organizational change. *Journal of Organizational Behavior*, 33(3), 366-388.
- Ho, C. (2011). Respecting the Presence of Others: School Micropublics and Everyday Multiculturalism. *Journal of Intercultural Studies*, 32(6), 603-606.
- Hodge, N. & Runswick-Cole, K. (2008). Problematizing parent-professional partnerships in education. *Disability and Society*, 23(6), 637-647.
- Hodkinson, A. (2010). Inclusive and special education in the English educational system: historical perspectives, recent developments and future challenges. *British Journal of Special Education*, 37(2), 61-67.
- Hodkinson, A. (2012) 'All present and correct?' Exclusionary inclusion within the English educational system. *Disability & Society*, 27(5), 675-688.
- Howie, D. (2010). A comparative study of the positioning of children with special educational needs in the legislation of Britain, New Zealand and the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 755-776.
- Hooks, B. (2010). Παιδαγωγική δεσμευμένη σε αρχές. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων* (σελ. 411-419). Αθήνα: Gutenberg.

- Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: theory, research and practice* (8th edn.). New York: McGraw-Hill Inc.
- Humpage, L. (2007). Models of disability, work and welfare in Australia. *Social Policy and Administration*, 41(3), 215-231.
- Hutchinson, S. (2004). Survey research. In K. deMarrais & S. Lapan (Eds.), *Survey research in foundations for research: Methods for inquiry in education and the social sciences* (pp. 283). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Israeli, L. (2011). 'The Other' - a threat or a resource? Polar interpretations of two children's stories: 'The ugly duckling' by H.C. Andersen and 'Raspberry Juice' by H. Shenhav. *Journal of Peace Education*, 8(1), 1-17.
- Jacobs, A. (2014). Critical hermeneutics and higher education: a perspective on texts, meaning and institutional culture. *South African Journal of Philosophy*, 33(3), 297-310.
- Jahnukainen, M. (2011). Different Strategies, Different Outcomes? The History and Trends of the Inclusive and Special Education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 489-502.
- Jandt, F. E. & Tanno, D. V. (2001). Decoding domination, encoding self-determination: Intercultural communication research processes. *The Harvard Journal of Communications*, 12, 119-135.
- Jann, W. & Wegrich, K. (2007). Theories of the policy cycle. In F. Fischer, G. J. Miller & M. S. Sidney, *Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics and Methods* (pp. 43-62). Florida: CRC Press.
- Janney, R. & Snell, M. (2006). Modifying schoolwork in inclusive classrooms. *Theory into Practice*, 45(3), 215-223.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Johnson, G. & Scholes, K. (1993). *Exploring corporate strategy – Text and cases* (3rd edn.). Hertfordshire: Prentice Hall.
- Johnston, W. F. (2012). Documenting strategic intent and progress with action plans. *International Schools Journal*, 31(2), 61-68.
- Kalyva, E. & Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 213-220.
- Κανγκιλέμ, Ζ. (2007). *Το κανονικό και το παθολογικό*. Αθήνα: Νήσος.
- Katz, M. B. (2010). Public education as welfare. *Dissent*, 57(3), 52-56.
- Kallio, K. P. (2012). Desubjugating Childhoods by Listening to the Child's Voice and Childhoods at Play. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, 11(1), 81-109.
- Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32(4), 505-519.
- Klees, S. J. (2008). Neoliberalism and education revisited. *Globalisation, Societies and Education*, 6(4), 409-414.

- Klitgaard, M. B. (2008). School Vouchers and the New Politics of the Welfare State. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 21(4), 479-498.
- Koruklu, N., Feyzioglu, B. & Ozenoglu-Kiremit, H. (2012). Teachers' burnout levels in terms of some variables. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 1823-1830.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 381-394
- 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), 413-421.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. London: Sage Publications.
- Kymlicka, W. (2002). *Contemporary political philosophy* (2nd edn.). Oxford: University Press.
- Kyriakides, L., & Creemers, B. P. M. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom level factors upon student achievement: A study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19, 183-306.
- Kyriakides, L., & Creemers, B. P. M. (2009). The effects of teacher factors on different outcomes: Two studies testing the validity of the dynamic model. *Effective Education*, 1, 61-86.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M. & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(1), 12-23.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., Antoniou, P. & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807-830.
- Lalvani, P. (2013). Privilege, Compromise, or Social Justice: Teachers' Conceptualizations of Inclusive Education. *Disability & Society*, 28(1), 14-27.
- Lasswell, H. D. (1956). *The decision process: seven categories of functional analysis*. College Park: University of Maryland Press.
- Le Grand, J. (2007). *Κίνητρα, δράσεις και δημόσια πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Leo, E. & Barton, L. (2006). Inclusion, diversity and leadership: perspectives, possibilities and contradictions. *Educational Management Administration and Policy*, 34(2), 167-180.
- Lewin, C. (2005). Elementary quantitative methods. In B. Somekh and C. Lewin (Eds.), *Research Methods in the Social Sciences* (pp. 215-225). London: SAGE Publications.
- Liasidou, A. (2007). Inclusive educational policies and the feasibility of educational change: the case of Cyprus. *International Studies in Sociology of Education*, 17(4), 329-347.
- Liasidou, A. (2008a). Critical discourse analysis and inclusive education policies: The power to exclude. *Journal of Education Policy*, 23(5), 483-500.
- Liasidou, A. (2008b). Politics of inclusive education policy-making: the case of Cyprus 4784 (excluding references). *International Journal of Inclusive Education*, 12(3), 229-241.

- Liasidou, A. (2009). Critical Policy Research and Special Education Policymaking: A Policy Trajectory Approach. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 7(1), 106-130.
- Liasidou, A. (2011). Unequal power relations and inclusive education policy making: a discursive analytic approach. *Educational Policy*, 25(6), 887-907.
- Liasidou, A. & Antoniou, A. (2013). A special teacher for a special child? (Re)considering the role of the special education teacher within the context of an inclusive education reform agenda. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 494-506.
- LoBianco, A. F. & Sheppard-Jones, K. (2007). Perceptions of Disability as Related to Medical and Social Factors. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(1), 1-13.
- Longmore, P. K. (2009). Making Disability an Essential Part of American History. *OAH Magazine of History*, 23(3), 11-15.
- Lonsbury, J. & Apple, M. (2012). Understanding the limits and possibilities of schools reform. *Educational Policy*, 26(5), 759-773.
- Lopez, R. (2010). Corruption and its Implications in Education: Historical Perspectives and its Effects at the Local District. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 25, 16-24.
- MacArthur, J. (2004). Tensions and conflicts: experiences in parent and professional worlds. In L. Ware (Ed.), *Ideology and the Politics of (In)Exclusion* (pp. 167-182). New York: Peter Lang.
- MacInerney, P. (2007). From Naive Optimism to Robust Hope: Sustaining a commitment to social justice in schools and teacher education in neoliberal times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(3), 257-272
- Magiati, I., Dockrell, J. E. & Logotheti, A. (2002). Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 409-430.
- Mamas, C. (2013). Understanding inclusion in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 480-493.
- Martin, M. (2008). Single women and philanthropy: a case study of women's associational life in Bristol, 1880-1914. *Women's History Review*, 17(3), 395-417.
- Martinez, R. (2003). Impact of a graduate class on attitudes toward inclusion perceived teaching efficacy and knowledge about adapting instruction for children with disabilities in inclusive settings. *Teacher Development*, 7 (3), 473-494.
- Matthews, N. (2009). Teaching the 'invisible' disabled students in the classroom: disclosure, inclusion and the social model of disability. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 229-239.
- Mavrou, K. & Symeonidou, S. (2014). Employing the principles of universal design for learning to deconstruct the Greek-Cypriot new national curriculum. *International Journal of Inclusive Education*, 18(9), 918-933.
- McCulloch, G. (2009). Empires and education: The British Empire. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 169-179). New York: Springer.

- McLaren, P. (2010). Κριτική παιδαγωγική: μια επισκόπηση. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων* (σελ. 279-330). Αθήνα: Gutenberg.
- Merrill, B. and West, L. (2009). *Using biographical methods in Social Research*. London: Sage Publications.
- Messiou, K. (2006). Understanding marginalization in education: The voice of children. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 305-318.
- Messiou, K. (2008). Encouraging children to think in more inclusive ways. *British Journal of Special Education*, 35(1), 26-32.
- Miles, S. & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15.
- Miller, H. T. & Demir, T. (2007). Policy communities. In F. Fischer, G. J. Miller & M. S. Sidney, *Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics and Methods* (pp. 137-147). Florida: CRC Press.
- Mitchell, J. (2007). The use (and misuse) of surveys in policy analysis. In F. Fischer, G. J. Miller & M. S. Sidney, *Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics and Methods* (pp. 369-379). Florida: CRC Press.
- Mitchell, M. L. & Jolley, J. M. (2007). *Research Design Explained* (6th edn.). USA: Thomson Wadsworth.
- Mitra, S. (2006). The Capability Approach and Disability. *Journal of Disability Policy Studies*, 16(4), 236-247.
- Moore, D. E. (2011). Waist deep in the big muddy: The individuals with disabilities education act (IDEA) and no child left behind (NCLB). *American Annals of the Deaf*, 155(5), 523-525.
- Morris, J. (1991). *Pride against prejudice: Transforming attitudes to disability*. London: Wone's Press.
- Murphy, M. (2009). Bureaucracy and its limits: accountability and rationality in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 30(6), 683-695.
- Murphy, J. W. & Perez, F. M. (2002). A Postmodern Analysis of Disabilities. *Journal of Social Work in Disability and Rehabilitation*, 1(3), 61-72.
- Nicolaidou, M., Sophocleous, A. & Phtiaka, H. (2006). Promoting inclusive practices in primary schools in Cyprus: empowering pupils to build supportive networks. *European Journal of Special Needs Education*, 21(3), 251-267.
- Noell, G. H. & Gansle, K. A. (2009). Moving from good ideas in educational systems change to sustainable program implementation: Coming to terms with some of the realities. *Psychology in the Schools*, 46(1), 79-89.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.
- Norwich, B. & Lewis, A. (2007). How specialized is teaching children with disabilities and difficulties? *Journal of Curriculum Studies*, 39(2), 127-150.
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385-395.

- Nussbaum, M. (2009). Education for profit, education for freedom. *Liberal Education*, 95(3), 6-13.
- O'Brien, G. V. (2011). Eugenics, Genetics, and the Minority Group Model of Disabilities: Implications for Social Work Advocacy. *Social Work*, 56(4), 347-354.
- O'Brien, G. V. & Bundy, M. E. (2009). Reaching Beyond the "Moron": Eugenic Control of Secondary Disability Groups. *Journal of Sociology & Social Welfare*, 36(4), 153-171.
- O'Toole, L. J. (2000). Research on policy implementation: assessment and prospects. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19(2), 263-288.
- Oliver, M. (1987). *Social Work with Disabled People*. London: Macmillan.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability*. Hampshire: Palgrave.
- Oliver, M. (2004). *Understanding disability: from theory to practice* (2nd edn.). Basingstoke: Macmillan.
- Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και πολιτική*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Oliver, M. & Barnes, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 547-560.
- Oliver, M. & Barnes, C. (2012). *The new politics of disablement*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Olmos, L. E. & Torres, C. A. (2009). Theories of the state, educational expansion, development, and globalizations: Marxian and critical approaches. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 73-86). New York: Springer.
- Panayiotopoulos, C. & Nicolaidou, M. (2007). At a crossroads of civilizations: multicultural educational provision in Cyprus through the lens of a case study. *Intercultural Education*, 18(1), 65-79.
- Papageorgiou, D., Andreou, Y. & Soulis, S. (2008). The evaluation of a ten-week programme in Cyprus to integrate children with multiple disabilities and visual impairments into a mainstream primary school. *Support for Learning*, 23(1), 19-25.
- Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E. & Angelidou, K. (2011). Successful School Leadership in Rural Contexts: The Case of Cyprus. *Educational Management Administration and Leadership*, 39(5), 536-553.
- Pearson, S. (2011). Narrowing the Gap between 'Intention and Reality': The Case of Special Educational Needs Governors in English Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(6), 695-711.
- Peck, C., Gallucci, C., Sloan, T. & Lippincott, A. (2009). Organizational learning and program renewal in teacher education: A socio-cultural theory of learning, innovation and change. *Educational Research Review*, 4(1), 16-25.
- Peräkylä, A. (2005). Analyzing talk and text. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd edn.). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Persson, B. (2008). On other people's terms: school encounters' with disabled students. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 337-347.
- Peters, G. (2010). *The politics of bureaucracy: introduction to public administration* (6th edn.). London: Routledge.
- Peters, S. & Oliver, M. A. (2009). Achieving quality and equity through inclusive education in an era of high-stakes testing. *Prospects*, 39, 265-279.
- Phtiaka, H. (1999). Parental education in Cyprus: Past, present and future. *International Studies in Sociology of Education*, 9(1), 95-107.
- Phtiaka, H. (2001). Cyprus: special education and home school 'partnership'. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6(2), 141-167.
- Phtiaka, H. (2002). Teacher education for a new world. *International Studies in Sociology of Education*, 12(3), 353-374.
- Phtiaka, H. (2006). From separation to integration: parental assessment of State intervention. *International Studies in Sociology of Education*, 16(3), 175-189.
- Phtiaka, H. (2008). Educating the Other: a journey in Cyprus time and space. In L. Barton & F. Armstrong (Eds), *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp. 147-162). Dodrecht: Springer Books.
- Pijl, S. Y. & Frisson, P. (2009). What policymakers can do to make education inclusive. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(3), 366-377.
- Powell, J. (2009). To segregate or to separate? Special Education expansion and divergence in the United States and Germany. *Comparative Education Review*, 53(2), 161-187.
- Popkewitz, T. S. (2009). Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory: the reason of reason. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), 301-319.
- Preedy, M., Glatter, R. & Levačić, R. (Eds.) (2004). *Educational management: Strategy, quality and resources*. Berkshire: Open University Press.
- Pressman, J. & Wildavsky, A. (1973). *Implementation: How great expectations are dashed in Oakland*. Berkeley: University of California Press,
- Priestley, M. (1998). Constructions and Creations: Idealism, materialism and disability theory. *Disability and Society*, 13(1), 75-94.
- Pülzl, H. & Treib, O. (2007). Implementing public policy. In F. Fischer, G. J. Miller & M. S. Sidney, *Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics and Methods* (pp. 89-107). Florida: CRC Press.
- PWD (People With Disability) (2013). Terminology used by PWDA. Ανακτήθηκε στις 28 Δεκεμβρίου 2013 από <http://www.pwd.org.au/student-section/terminology-used-by-pwda.html>
- Rapley, T. (2007). *Doing conversation, discourse and document analysis*. London: Sage Publications.
- Reece, C. A., Staudt, M. & Ogle, A. (2013). Lessons learned from a neighborhood-based collaboration to increase parent engagement. *School Community Journal*, 23(2), 207-225.
- Richards, G. & Armstrong, F. (2011). *Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: key issues for new teachers*. Oxon: Routledge.

- Rioux, M. (2002). Disability, citizenship and rights in a changing world. In C. Barnes, M. Oliver & L. Barton (Eds.), *Disabilities Studies Today* (pp. 210-227). Cambridge: Polity Press.
- Rioux, M. H. & Pinto, P. C. (2010). A time for the universal right to education: back to basics. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 621-642.
- Robinson, J. V. (2014). Dilemmas and deliberations in reflexive ethnographic research. *Ethnography and Education*, 9(2), 196-209.
- Robson, C. (2002). *Real World Research* (2nd edn.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Roettger, C. (2006). Change from the heart. *The Journal for Quality and Participation*, 29(2), 18-20.
- Rogers, C. (2007). Experiencing an inclusive education: parents and their children with 'special educational needs'. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 55-68.
- Rose, S. F. (2012). The Right to a College Education? The G.I. Bill, Public Law 16, and Disabled Veterans. *Journal of Policy History*, 24(1), 26-52.
- Rourke, F. E. (2001). Public bureaucracy. *Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 12519-12521.
- Rubie-Davies, C., Hattie, J. & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 429-444.
- Runswick-Cole, K. (2011). Time to end the bias towards inclusive education. *British Journal of Special Education*, 38(3), 112-119.
- Russel, P. (2011). Building brighter futures for all children: education, disability, social policy and the family. In S. Haines & D. Ruebain (Eds.), *Education, Disability and Social Policy* (pp. 105-129). Bristol: Policy Press.
- Sadovnik, A. R. (2007). Qualitative research and public policy. In F. Fischer, G. J. Miller & M. S. Sidney, *Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics and Methods* (pp. 417-427). Florida: CRC Press.
- Saiti, A. & Eliophotou-Menon, M. (2009). Educational decision making in a centralised system: the case of Greece. *International Journal of Educational Management*, 23(6), 446-455.
- Santomé, J. T. (2009). The Trojan Horse of curricular contents. In M. W. Apple, W. Au and L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 64-79). New York: Routledge.
- Scotch, R. K. (2009). "Nothing About Us Without Us": Disability Rights in America. *OAH Magazine of History*, 23(3), 17-22.
- Scratchley, M. J. (2004). Whose knowledge is of most worth? The importance of listening to the voice of the learner. *Waikato Journal of Education*, 10, 99-116.
- Selman, E. (2009) 'Lessons learned: student voice at a school for students experiencing social, emotional and behavioural difficulties', *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(1), 33-48.
- Sheerens, J. (Ed.) (2010). *Teachers Professional Development: Europe in international comparison*. Belgium: European Union.

- Sideridis, G., Antoniou, F. & Padeliadu, S. (2008). Teacher Biases in the Identification of Learning Disabilities: An Application of the Logistic Multilevel Model. *Learning Disability Quarterly*, 31(4), 199-209.
- Sidney, M. S. (2007). Policy formulation: design and tools. In F. Fischer, G. J. Miller & M. S. Sidney, *Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics and Methods* (pp. 79-87). Florida: CRC Press.
- Sieben, N. & Wallowitz, L. (2009). "Watch What You Teach": A First-Year Teacher Refuses to Play It Safe. *English Journal*, 98(4), 44-49.
- Siminski, P. (2003). Patterns of disability and norms of participation through the life course: empirical support for a social model of disability. *Disability and Society*, 18(6), 707-718.
- Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2/3), 167-177.
- Slee, R. (2006). Limits to and possibilities for educational reform. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 109-119.
- Smith, K. B. & Larimer, C. W. (2004). A Mixed Relationship: Bureaucracy and School Performance. *Public Administration Review*, 64(6), 728-736.
- Starr, K. (2011). Principals and the Politics of Resistance to Change. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(6), 646-660.
- Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Stern, A. M. (2010). Improving Hoosiers. *Indiana Magazine of History*, 106(3), 219-223.
- Stone, D. (2004). Transfer agents and global networks in the 'transnationalisation' of policy. *Journal of European Public Policy*, 11(3), 545-566.
- Stone, D. (2007). Public policy analysis and think tanks. In F. Fischer, G. J. Miller & M. S. Sidney, *Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics and Methods* (pp. 149-157). Florida: CRC Press.
- Strogilos, V. (2012). The cultural understanding of inclusion and its development within a centralised system. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1241-1258.
- Symeonidou, S. (2002a). The changing role of the support teacher and the case of Cyprus: the opportunity for a cooperative teaching approach. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 149-159.
- Symeonidou, S. (2002b). A critical consideration of current values on the education of disabled children. *International Journal of Inclusive Education*, 6(3), 217-229.
- Symeonidou, S. (2009a). The experience of disability activism through the development of the disability movement: how do disabled activists find their way in politics? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 11(1), 17-34.
- Symeonidou, S. (2009b). Trapped in our past: the price we have to pay for our cultural disability inheritance. *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 565-579.
- Symeonidou, S. (2014). New policies, old ideas: the question of disability assessment systems and social policy, *Disability & Society*, 29(8), 1260-1274.

- Symeonidou, S. & Damianidou, E. (2013). Enriching the subject of Greek Literature with the experience of the 'other': an approach that fosters citizenship education in Cyprus. *International Journal of Inclusive Education*, 17:7, 732-752.
- Symeonidou, S. & Mavrou, K. (2014). Deconstructing the Greek-Cypriot new national curriculum: to what extent are disabled children considered in the 'humane and democratic school' of Cyprus? *Disability & Society*, 29(2), 303-316.
- Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25, 543-550.
- Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2014). 'My colleagues wear blinkers . . . If they were trained, they would understand better'. Reflections on teacher education on inclusion in Cyprus. *Journal of Research in Special Educational Needs*, DOI: 10.1111/1471-3802.2012.01234.
- Tagg, J. (2012). Why Does the Faculty Resist Change?, *Change: The Magazine of Higher Learning*, 44(1), 6-15.
- Tay-Lim, J. and Lim, S. (2013). Privileging Younger Children's Voices in Research: Use of Drawings and a Co-Construction Process. *International Journal of Qualitative Methods*, 12, 65-83.
- Terwell, J. (2005). Curriculum differentiation: multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 653-670.
- Thurlow, M. (2002). Positive educational results for all students: the promise of standards-based reform. *Remedial and Special Education*, 23(4), 195-202.
- Thomas, C. (2004). How is disability understood? An examination of sociological approaches. *Disability and Society*, 19(6), 569-583.
- Thrupp, M. & Tomlinson, S. (2005). Introduction: education policy, social justice and 'complex hope'. *British Educational Research Journal*, 31(5), 549-556.
- Todd, L. (2003). Disability and the restructuring of welfare: the problem of partnership with parents. *International Journal of Inclusive Education*, 7(3), 281-296.
- Tomlinson, S. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, S. (2003). New Labour and Education. *Children & Society*, 17(3), 195-204.
- Tomlinson, S. (2010). A tribute to Len Barton. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 537-546.
- Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267-286.
- Tomlinson, C., Brimijoin, K. & Narvaez, L. (2008). *The Differentiated School: Making Revolutionary Changes in Teaching and Learning*. USA: ASCD.
- Troyna, B. 1994. Critical social research and education policy. *British Journal of Educational Studies*, 42(2), 70-84.
- Tsiakkuros, A. & Pashiardis, P. (2002). Strategic planning and education: the case of Cyprus. *The International Journal of Educational Management*, 16(1), 6-17.

- Tuval, S. & Orr, E. (2009). Social representations of inclusion and stratification: ethnographic research within two Israeli elementary schools. *Disability and Society*, 24(4), 503-516.
- UNESCO (2010). *Strategic Planning: Concept and rationale*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- United Nations (2007). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Ανακτήθηκε στις 10 Φεβρουαρίου 2015, από <http://www.un.org/disabilities/default.asp?navid=13&pid=150>
- Van Laarhoven, T., Munk, D., Lynch, K., Bosma, J. & Rouse, J. (2007). A model for preparing special and general education pre-service teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education*, 58, 440-455.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84, 7-21.
- Veck, W. (2009). Listening to include. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 141-155.
- Vincent, C. (2000). *Including Parents? Education, citizenship and parental agency*. Buckingham: Open University Press.
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21.
- Wagner, P. (2007). Public policy, social science and the state: an historical perspective. In F. Fischer, G. J. Miller & M. S. Sidney, *Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics and Methods* (pp. 29-40). Florida: CRC Press.
- Wagner, T., Kegan, R., Lahey, L., Lemons, R. W., Garnier, J., Helsing, D., Howell, A. & Rasmussen, H. T. (2006). *Change leadership*. San Francisco: Jossey-Boss.
- Wah, L. L. (2010). Different Strategies for Embracing Inclusive Education: A Snap Shot of Individual Cases from Three Countries. *International Journal of Special Education*, 25(3), 98-109.
- Waite, D. & Allen, D. (2003). Corruption and Abuse of Power in Educational Administration. *The Urban Review*, 35(4), 281-296.
- Waldschmidt, A. (2009). Disability policy of the European Union: the supranational level. *ALTER, European Journal of Disability*, 3, 8-23.
- Walker, J. (2009). A window of opportunity for critical policy analysis in education? In R. Desjardins and K. Rubenson (Eds.), *Research of vs research for education policy: In an era of transnational policy-making* (Chapter 9). Saarbrücken: VDM Verlag.
- Ware, L. P. (1994). Contextual barriers to collaboration. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 5(4), 339-358.
- Ware, L. (2002). Amoral conversation on disability: risking the personal in educational contexts. *Hypatia*, 17(3), 143-172.
- Ware, L. (2004). The politics of critical ideology: a pedagogy of critical hope. In L. Ware (Ed.), *Ideology & the Politics of (In)Exclusion* (pp. 183-203). New York: Peter Lang Publishing.
- Ware, L. (2006). Diego's life without her. *Equity & Excellence in Education*, 39, 124-126.

- Watson, N. and Davis, S. (2001). Where are the children's experiences? Analysing social and cultural exclusion in 'special' and 'mainstream' schools. *Disability and Society*, 16(5), 671-684.
- Wayne, M., Anthony, B. & Molly, W. (2012). Change Forces: Implementing Change in a Secondary School for the Common Good. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 133, 1-26.
- Weber, M. (1997). *Εθνοτικές σχέσεις και πολιτικές κοινότητες*. Αθήνα: Κένταυρος.
- Weber, M. (2009). *Οικονομία και κοινωνία: Κοινωνιολογία της εξουσίας*. Αθήνα: Σαβάλλας.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (2nd edn.). Newbury Park: Sage Publications.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225-246.
- Wenger, E. (2008). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- West, A. & Ylönen, A. (2010). Market oriented school reform in England and Finland: school choice, finance and governance. *Educational Studies*, 36(1), 1-12.
- Westbury, I. (2008). Making curricula: Why do states make curricula and how? In F. M. Connelly, M. F. He & J. Phillion (Eds.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 45-65). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Whalley, M. & the Pen Green Centre Team (2007). *Involving parents in their children's learning*. London: Paul Chapman Publishing.
- Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy: Studies in the sociology and politics of education*. London/Thousand Oaks: Paul Chapman/Sage.
- Whitty, G. (2007). *Κοινωνιολογία και σχολική γνώση: Θεωρία, έρευνα, πολιτική του αναλυτικού προγράμματος*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- WHO (2013). Health topics: Disabilities. Ανακτήθηκε στις 29 Δεκεμβρίου 2013 από <http://www.who.int/topics/disabilities/en/>
- Wollmann, H. (2007). Policy evaluation and evaluation research. In F. Fischer, G. J. Miller & M. S. Sidney, *Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics and Methods* (pp. 393-402). Florida: CRC Press.
- Yildirim, N. (2010). Increasing Effectiveness of Strategic Planning Seminars through Learning Style. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(4), 12-24.
- Young, I. M. (2001). Equality of whom? Social groups and judgements of injustice. *Journal of Political Philosophy*, 9(1), 1-18.
- Zembylas, M. (2010). Teachers' emotional experiences of growing diversity and multiculturalism in schools and the prospects of an ethic of discomfort. *Teachers and Teaching*, 16(6), 703-716.
- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P. & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 279-291.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

A. Τελικό ερωτηματολόγιο	330
B. Έντυπο κωδικοποίησης ερωτηματολογίου	335
Γ. Δειγματικά αποτελέσματα SPSS	339
Δ. Διευκρινιστικές απαντήσεις ερώτησης Β.4.Δ	345
Ε. Προταθέντες όροι	352
Στ. Στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα	355
Z. Δειγματικές νοηματικές μονάδες	361
Η. Πρωτόκολλο συνέντευξης	369
Θ. Καθήκοντα Υπεύθυνου Τμήματος	372
Ι. Εγκύκλιος dne6761	375
ΙΑ. Καθήκοντα Συνδεδειγμένου Λειτουργού	397
ΙΒ. Αυτοβιογραφικά δεδομένα	400

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α
ΤΕΛΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ελένη Δαμανίδου

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι,

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Κύπρου. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και ο ρόλος των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης στην υλοποίηση της ενιαίας εκπαίδευσης. Η συμμετοχή σας είναι πολύ σημαντική για την επίτευξη του σκοπού της παρούσας έρευνας. Γι' αυτό σας παρακαλώ να βοηθήσετε ώστε να εξαχθούν έγκυρα συμπεράσματα, απαντώντας το πιο κάτω ΑΝΩΝΥΜΟ ερωτηματολόγιο με ειλικρίνεια.

Αν επιθυμείτε να συμμετάσχετε στην έρευνα, παρακαλώ συμπληρώστε το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα. Η συμπλήρωσή του απαιτεί περίπου 10 λεπτά. Οι οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου βρίσκονται στην αρχή κάθε μέρους. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Αν θέλετε να προσθέσετε κάτι, παρακαλώ χρησιμοποιείτε το πίσω μέρος της τελευταίας σελίδας. Όλες οι απαντήσεις θα τηρηθούν εμπιστευτικές.

Σε περίπτωση που θέλετε αντίγραφο των αποτελεσμάτων συμπληρώστε παρακαλώ το όνομά σας και μια διεύθυνση επικοινωνίας πιο κάτω. Σε αυτή την περίπτωση, η σελίδα με τα στοιχεία σας θα κρατηθεί χωριστά από τις απαντήσεις σας, ώστε να προστατευτεί η ανωνυμία σας και να τηρηθεί η εμπιστευτικότητα.

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ!

Ελένη Δαμιανίδου, Φιλολόγος

Τηλ. 99652992

Email: damianidou.eleni@ucy.ac.cy

Παρακαλώ συμπληρώστε το όνομά σας και μια διεύθυνση επικοινωνίας ΜΟΝΟ αν επιθυμείτε να σας αποσταλεί αντίγραφο των απαντήσεων, διαφορετικά αφήστε τον πιο κάτω χώρο κενό.

Όνομα:

Διεύθυνση επικοινωνίας:

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Παρακαλώ σημειώστε ✓ ή συμπληρώστε ανάλογα τα πιο κάτω στοιχεία.

1. Φύλο: Άντρας Γυναίκα
2. Θέση: Καθηγητής/τρια Διευθυντική ομάδα (B.Δ. / B.Δ. Α / Διευθυντής/τρια)
3. Ειδικότητα:
4. Είδος σχολείου: Γυμνάσιο Λύκειο Τεχνική Εσπερινό
5. Χρόνια υπηρεσίας μέχρι τις 31/08/2014:
6. Επίπεδο σπουδών: Πτυχίο Μάστερ Διδακτορικό
7. Έχετε αναλάβει ποτέ μαθήματα στήριξης; Ναι Όχι
8. Έχετε τύχει οποιασδήποτε επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία σε παιδιά με ειδικές ανάγκες; Ναι Όχι
9. Θα θέλατε να είχατε περισσότερη επιμόρφωση σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες; Ναι Όχι
10. Έχετε εργαστεί ποτέ σε σχολείο όπου λειτουργούσε ειδική μονάδα; Ναι Όχι
11. Στο σχολείο που εργάζεστε φέτος υπάρχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες; Ναι Όχι
12. Έχετε διδάξει σε τάξεις όπου υπήρχαν παιδιά με ειδικές ανάγκες; Ναι Όχι
13. Σημειώστε όσα από τα ακόλουθα θέματα έχετε παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των σπουδών σας:
Ψυχολογία Παιδαγωγικά Κοινωνιολογία Θέματα Ειδικής Εκπαίδευσης
14. Υπάρχει κάποιο άτομο με ειδικές ανάγκες στην οικογένειά σας; Ναι Όχι
15. Στο σχολείο όπου υπηρετείτε ποιον ενημερώνετε πρώτα αν υποψιαστείτε ότι υπάρχει παιδί με ειδικές ανάγκες στην τάξη σας;
Διεύθυνση Σύμβουλο Γονιό Ψυχολόγο Υπεύθυνο τμήματος Άλλο

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

1. Θα θέλατε να προτείνετε κάποιο άλλο όρο αντί 'παιδιά με ειδικές ανάγκες'; Ναι Όχι
Αν απαντήσατε ΝΑΙ παρακαλώ σημειώστε τον όρο:
.....

2. Παρακαλώ σημειώστε με \surd το επίπεδο συμφωνίας σας με τις δηλώσεις στην επόμενη σελίδα. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Τα αρχικά σημαίνουν: ΔΑ=Διαφωνώ απόλυτα, Δ=Διαφωνώ, ΟΥ=Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, Σ=Συμφωνώ, ΣΑ=Συμφωνώ απόλυτα

ΔΗΛΩΣΗ	ΔΑ	Δ	ΟΥ	Σ	ΣΑ
1.Το σύγχρονο σχολείο προσφέρει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση σε όλα τα παιδιά.					
2.Πιστεύω ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι δυσλειτουργικό.					
3.Είναι χρέος όλων των σχολείων της Κύπρου να καλλιεργούν το ελληνοχριστιανικό ιδεώδες.					
4.Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αλλάξει τις αντιλήψεις των μαθητών του αν το προσπαθήσει μεθοδικά.					
5.Για να είναι αποτελεσματικός ένας εκπαιδευτικός πρέπει να επιμορφώνεται συστηματικά.					
6.Ο τρόπος που είναι δομημένο το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου δεν αφήνει τους εκπαιδευτικούς να πάρουν πρωτοβουλίες.					
7.Τα υποχρεωτικά σεμινάρια που γίνονται δύο φορές το χρόνο από τους επιθεωρητές δεν έχουν καμιά πρακτική χρησιμότητα.					
8.Όταν οι γονείς διαφωνούν με μια απόφαση του σχολείου για το παιδί τους, τότε η απόφαση αυτή πρέπει να ανακαλείται.					
9.Ο κύριος λόγος που ένας μαθητής έχει χαμηλές επιδόσεις είναι γιατί δεν διαβάζει αρκετά.					
10.Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συνήθως ενοχλούν την ώρα του μαθήματος.					
11.Είναι πραγματικά αξιοθαύμαστο ένα παιδί με ειδικές ανάγκες που καταφέρνει να γράψει πάνω από τη βάση σε ένα διαγώνισμα.					
12.Όταν υπάρχει παιδί με ειδικές ανάγκες στην τάξη τότε το μάθημα επηρεάζεται αρνητικά.					
13.Πιστεύω ότι η κυπριακή κοινωνία είναι προκατειλημμένη απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες.					
14.Τα περισσότερα σχολεία είναι επαρκώς προετοιμασμένα για να παρέχουν ό, τι χρειάζεται ένα παιδί με ειδικές ανάγκες.					
15.Αν ξέρω ότι υπάρχει παιδί με ειδικές ανάγκες σε μια τάξη τότε αποφεύγω να πάρω μαθήματα σε εκείνη την τάξη.					
16.Μου έτυχε να δυσκολεύομαι να χειριστώ ένα παιδί με ειδικές ανάγκες στην τάξη μου.					
17.Ενθαρρύνω τα παιδιά της τάξης μου να συμμετέχουν σε φιλανθρωπικές δραστηριότητες όπως ο Ραδιομαραθώνιος.					
18.Ακολουθώ πιστά αυτά που λέει το αναλυτικό πρόγραμμα ότι πρέπει να διδάξω.					
19.Συνήθως έχω λιγότερες απαιτήσεις από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης μου.					
20.Συνήθως ρωτώ πρώτα τους γονείς και μετά αποφασίζω πώς θα χειριστώ κάποιο μαθητή.					

3. Παρακαλώ σημειώστε με \surd όσα από τα ακόλουθα μέτρα πιστεύετε ότι πρέπει να λαμβάνονται για τα παιδιά με τις πιο κάτω ειδικές ανάγκες. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

Προτεινόμενα Μέτρα	Παιδιά με:			
	Νοητική καθυστέρηση	Σωματικές αναπηρίες	Προβλήματα συμπεριφοράς	Μαθησιακές δυσκολίες
1.Φοίτηση σε ειδικό σχολείο για παιδιά με ειδικές ανάγκες.				
2.Φοίτηση σε ειδική μονάδα στο γενικό σχολείο.				
3.Να είναι απλώς ακροατές στο γενικό σχολείο.				
4.Φοίτηση στο γενικό σχολείο με τα παιδιά της ηλικίας τους.				
5.Παροχή ατομικής στήριξης κάποιες ώρες καθημερινά.				
6.Πιο εύκολες ασκήσεις από αυτές που δίνονται στα άλλα παιδιά.				
7.Πιο εύκολα διαγωνίσματα από αυτά που γίνονται για τα άλλα παιδιά.				
8.Πιο ψηλούς βαθμούς από ότι αξίζουν, για να νιώθουν ωραία.				
9.Προαγωγή στην επόμενη τάξη, άσχετα από την επίδοσή τους.				
10.Συστηματική παρακολούθηση από ένα ειδικό.				
11.Ημερήσιο πρόγραμμα καθορισμένο από ένα ειδικό.				
12.Λιγότερες απαιτήσεις από ότι για τα άλλα παιδιά.				
13.Να δίνεται προτεραιότητα στην κοινωνικοποίησή τους.				
14.Να ερωτούνται τα ίδια τα παιδιά ποια μέτρα θα προτιμούσαν.				
15.Στήριξη για να φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο.				

4. Παρακαλώ κυκλώστε όσες από τις πιο κάτω δηλώσεις θεωρείτε ότι ισχύουν.

Αποτελεσματικό είναι εκείνο το σχολείο που:

Α. Προετοιμάζει τους μαθητές κατάλληλα για να γράψουν καλά στις εξετάσεις.

Β. Δημιουργεί πολίτες που συμπεριφέρονται σύμφωνα με τους κοινωνικούς κανόνες.

Γ. Εφοδιάζει τους μαθητές με τα απαραίτητα προσόντα για να βρουν εργασία.

Δ. Άλλο (παρακαλώ διευκρινίστε τι)

.....

ΤΕΛΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β
ΕΝΤΥΠΟ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Ελένη Δαμανίδου

ΕΝΤΥΠΟ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

A/A	ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΟΝΟΜΑ	ΚΩΔΙΚΟΙ
A1	Φύλο	Fylo	Άντρας=1, Γυναίκα=0
A2	Θέση	Thesi	Καθηγητής=1, Διευθυντική Ομάδα=2
A3	Ειδικότητα	Eidikotita	Ξεχωριστό έντυπο
A4	Είδος σχολείου	Sxoleio	Γυμνάσιο=1, Λύκειο=2, Τεχνική=3, Εσπερινό=4
A5	Χρόνια υπηρεσίας	Ypiresia	1-5=1, 6-10=2, 11-15=3, 16-20=4, 21-25=5, 26 και πάνω=6
A6	Επίπεδο σπουδών	Spoudes	Πτυχίο=1, Μάστερ=2, Διδακτορικό=3
A7	Μαθήματα στήριξης	Stiriksi	Ναι=1, Όχι=0
A8	Είχε επιμόρφωση	Epimorfosi	Ναι=1, Όχι=0
A9	Θέλει επιμόρφωση	Theleierimo	Ναι=1, Όχι=0
A10	Ήταν σε ειδική μονάδα	Eidikimona	Ναι=1, Όχι=0
A11	Σχολείο με παιδιά ΜΕΑ	Schoolmea	Ναι=1, Όχι=0
A12	Σε τάξη με παιδιά ΜΕΑ	Classmea	Ναι=1, Όχι=0
A13	Θέματα σπουδών	Modules	Ψυχολογία, Παιδαγωγικά, Κοινωνιολογία, Θέματα ειδικής αγωγής: Ναι=1, Όχι=0
A14	ΑΜΕΑ στην οικογένεια	Familymea	Ναι=1, Όχι=0
A15	Πρώτος ενημέρωση	Enimerosi	Διεύθυνση, ΣΕΑ, Γονέας, Ψυχολόγος, Υ.Τ, Άλλος: Ναι=1, Όχι=0
B	Άλλος όρος	Allosoros	Ναι=1, Όχι=0
B1	Δήλωση 1	Dilosi1	ΔΑ=1, Δ=2, ΟΥ=3, Σ=4, ΣΑ=5
B2	Δήλωση 2	Dilosi 2	ΔΑ=1, Δ=2, ΟΥ=3, Σ=4, ΣΑ=5
B3	Δήλωση 3	Dilosi 3	ΔΑ=1, Δ=2, ΟΥ=3, Σ=4, ΣΑ=5
B4	Δήλωση 4	Dilosi 4	ΔΑ=1, Δ=2, ΟΥ=3, Σ=4, ΣΑ=5
B5	Δήλωση 5	Dilosi 5	ΔΑ=1, Δ=2, ΟΥ=3, Σ=4, ΣΑ=5
B6	Δήλωση 6	Dilosi 6	ΔΑ=1, Δ=2, ΟΥ=3, Σ=4, ΣΑ=5
B7	Δήλωση 7	Dilosi 7	ΔΑ=1, Δ=2, ΟΥ=3, Σ=4, ΣΑ=5
B8	Δήλωση 8	Dilosi 8	ΔΑ=1, Δ=2, ΟΥ=3, Σ=4, ΣΑ=5
B9	Δήλωση 9	Dilosi 9	ΔΑ=1, Δ=2, ΟΥ=3, Σ=4, ΣΑ=5
B10	Δήλωση 10	Dilosi 10	ΔΑ=1, Δ=2, ΟΥ=3, Σ=4, ΣΑ=5
B11	Δήλωση 11	Dilosi 11	ΔΑ=1, Δ=2, ΟΥ=3, Σ=4, ΣΑ=5
B12	Δήλωση 12	Dilosi 12	ΔΑ=1, Δ=2, ΟΥ=3, Σ=4, ΣΑ=5
B13	Δήλωση 13	Dilosi 13	ΔΑ=1, Δ=2, ΟΥ=3, Σ=4, ΣΑ=5
B14	Δήλωση 14	Dilosi 14	ΔΑ=1, Δ=2, ΟΥ=3, Σ=4, ΣΑ=5

B15	Δήλωση 15	Dilosi 15	ΔΑ=1, Δ=2, ΟΥ=3, Σ=4, ΣΑ=5			
B16	Δήλωση 16	Dilosi 16	ΔΑ=1, Δ=2, ΟΥ=3, Σ=4, ΣΑ=5			
B17	Δήλωση 17	Dilosi 17	ΔΑ=1, Δ=2, ΟΥ=3, Σ=4, ΣΑ=5			
B18	Δήλωση 18	Dilosi 18	ΔΑ=1, Δ=2, ΟΥ=3, Σ=4, ΣΑ=5			
B19	Δήλωση 19	Dilosi 19	ΔΑ=1, Δ=2, ΟΥ=3, Σ=4, ΣΑ=5			
B20	Δήλωση 20	Dilosi 20	ΔΑ=1, Δ=2, ΟΥ=3, Σ=4, ΣΑ=5			
Γ1	Μέτρο 1	Metro1	α) Ναι=1, Όχι=0	β) Ναι=1, Όχι=0	γ) Ναι=1, Όχι=0	δ) Ναι=1, Όχι=0
Γ2	Μέτρο 2	Metro2	α) Ναι=1, Όχι=0	β) Ναι=1, Όχι=0	γ) Ναι=1, Όχι=0	δ) Ναι=1, Όχι=0
Γ3	Μέτρο 3	Metro3	α) Ναι=1, Όχι=0	β) Ναι=1, Όχι=0	γ) Ναι=1, Όχι=0	δ) Ναι=1, Όχι=0
Γ4	Μέτρο 4	Metro4	α) Ναι=1, Όχι=0	β) Ναι=1, Όχι=0	γ) Ναι=1, Όχι=0	δ) Ναι=1, Όχι=0
Γ5	Μέτρο 5	Metro5	α) Ναι=1, Όχι=0	β) Ναι=1, Όχι=0	γ) Ναι=1, Όχι=0	δ) Ναι=1, Όχι=0
Γ6	Μέτρο 6	Metro6	α) Ναι=1, Όχι=0	β) Ναι=1, Όχι=0	γ) Ναι=1, Όχι=0	δ) Ναι=1, Όχι=0
Γ7	Μέτρο 7	Metro7	α) Ναι=1, Όχι=0	β) Ναι=1, Όχι=0	γ) Ναι=1, Όχι=0	δ) Ναι=1, Όχι=0
Γ8	Μέτρο 8	Metro8	α) Ναι=1, Όχι=0	β) Ναι=1, Όχι=0	γ) Ναι=1, Όχι=0	δ) Ναι=1, Όχι=0
Γ9	Μέτρο 9	Metro9	α) Ναι=1, Όχι=0	β) Ναι=1, Όχι=0	γ) Ναι=1, Όχι=0	δ) Ναι=1, Όχι=0
Γ10	Μέτρο 10	Metro10	α) Ναι=1, Όχι=0	β) Ναι=1, Όχι=0	γ) Ναι=1, Όχι=0	δ) Ναι=1, Όχι=0
Γ11	Μέτρο 11	Metro11	α) Ναι=1, Όχι=0	β) Ναι=1, Όχι=0	γ) Ναι=1, Όχι=0	δ) Ναι=1, Όχι=0
Γ12	Μέτρο 12	Metro12	α) Ναι=1, Όχι=0	β) Ναι=1, Όχι=0	γ) Ναι=1, Όχι=0	δ) Ναι=1, Όχι=0
Γ13	Μέτρο 13	Metro13	α) Ναι=1, Όχι=0	β) Ναι=1, Όχι=0	γ) Ναι=1, Όχι=0	δ) Ναι=1, Όχι=0
Γ14	Μέτρο 14	Metro14	α) Ναι=1, Όχι=0	β) Ναι=1, Όχι=0	γ) Ναι=1, Όχι=0	δ) Ναι=1, Όχι=0
Γ15	Μέτρο 15	Metro15	α) Ναι=1, Όχι=0	β) Ναι=1, Όχι=0	γ) Ναι=1, Όχι=0	δ) Ναι=1, Όχι=0
Δ	Αποτελεσματικό σχολείο	Apoteleschol	Α=1, Β=2, Γ=3, Δ=4			

Άλλος

όρος

(B1):.....

.....

Αποτελεσματικό σχολείο (B4):

.....

.....

.....

ΕΝΤΥΠΟ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΚΩΔΙΚΟΣ
Αγγλικά	1
Φυσική Αγωγή	2
Θεολόγος	3
Φιλολόγος	4
Γαλλικά	5
Πληροφορική	6
Μαθηματικός	7
Θεατρολόγος	8
Εμποριολόγος-Οικονομικά	9
Φυσικός	10
ΣΕΑ (Σύμβουλος Επαγγελματικής Αγωγής)	11
Χημικός	12
Τέχνη	13
Σχεδιασμός και Τεχνολογία	14
Βιολογία	15
Οικιακή Οικονομία	16
Μουσική	17
Ξενοδοχειακά	18
Γραφικές Τέχνες	19
Γεωγραφία	20
Αρχιτεκτονικό-Τεχνικό Σχέδιο	21
Μηχανολόγος	22
Μηχανικός Αυτοκινήτων	23
Ξυλουργική-Επιπλοία	24
Τούρκικα	25
Ρωσικά	26
Γλώσσες	27
Αργυροχοΐα-Χρυσοχοΐα	28
Ισπανικά	29
Ιταλικά	30
Καλλιτεχνικές Σπουδές	31
Ηλεκτρολογία	32

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ
ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ SPSS

Ελένη Δαμιανίδου

ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ

Epipedo spoudon

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ptyxio	315	58.8	59.0	59.0
	Master	198	36.9	37.1	96.1
	PhD	21	3.9	3.9	100.0
	Total	534	99.6	100.0	
Missing	99	2	.4		
Total		536	100.0		

New Dilosi1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Symfono	263	49.1	49.6	49.6
	Oudeteros	100	18.7	18.9	68.5
	Diafono	167	31.2	31.5	100.0
	Total	530	98.9	100.0	
Missing	System	6	1.1		
Total		536	100.0		

ANOVA

Test of Homogeneity of Variances

Ta paidia MEA enoxloun to mathima

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.097	3	519	.350

ANOVA

Ta paidia MEA enoxloun to mathima

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	14.427	3	4.809	5.550	.001
Within Groups	449.692	519	.866		
Total	464.119	522			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Ta paidia MEA enoxloun to mathima

Tukey HSD

(I) Eidos sxoleiou	(J) Eidos sxoleiou	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Gymnasio	Lykeio	.356*	.092	.001	.12	.59
	Techniki	.138	.115	.630	-.16	.43
	Esperino	-.131	.241	.948	-.75	.49
Lykeio	Gymnasio	-.356*	.092	.001	-.59	-.12
	Techniki	-.218	.117	.248	-.52	.08
	Esperino	-.487	.242	.185	-1.11	.14
Techniki	Gymnasio	-.138	.115	.630	-.43	.16
	Lykeio	.218	.117	.248	-.08	.52
	Esperino	-.269	.252	.710	-.92	.38
Esperino	Gymnasio	.131	.241	.948	-.49	.75
	Lykeio	.487	.242	.185	-.14	1.11
	Techniki	.269	.252	.710	-.38	.92

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Ta paidia MEA enoxloun to mathima

Tukey HSD

Eidos sxoleiou	N	Subset for alpha = 0.05
		1
Lykeio	193	2.51
Techniki	93	2.73
Gymnasio	221	2.87
Esperino	16	3.00
Sig.		.051

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 48.217.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Chi – square

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Fylo * Se eidiko sxolio MD	536	100.0%	0	0.0%	536	100.0%

Fylo * Se eidiko sxolio MD Crosstabulation

		Se eidiko sxolio MD		Total	
		Oxi	Nai		
Fylo	Gynaika	Count	289	38	327
		Expected Count	281.2	45.8	327.0
		% within Fylo	88.4%	11.6%	100.0%
Antras		Count	172	37	209
		Expected Count	179.8	29.2	209.0
		% within Fylo	82.3%	17.7%	100.0%
Total		Count	461	75	536
		Expected Count	461.0	75.0	536.0
		% within Fylo	86.0%	14.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3.920 ^a	1	.048		
Continuity Correction ^b	3.431	1	.064		
Likelihood Ratio	3.843	1	.050		
Fisher's Exact Test				.055	.033
Linear-by-Linear Association	3.913	1	.048		
N of Valid Cases	536				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 29.24.

b. Computed only for a 2x2 table

Pearson Correlation

Correlations

		Xronia ypiresias	Ligoteres apaitiseis apo ta paidia MEA	Otan diafonoun oi goneis na anakaleitai mia apofasi
Xronia ypiresias	Pearson Correlation	1	.119**	-.090*
	Sig. (2-tailed)		.007	.044
	N	514	510	503
Ligoteres apaitiseis apo ta paidia MEA	Pearson Correlation	.119**	1	-.003
	Sig. (2-tailed)	.007		.952
	N	510	532	521
Otan diafonoun oi goneis na anakaleitai mia apofasi	Pearson Correlation	-.090*	-.003	1
	Sig. (2-tailed)	.044	.952	
	N	503	521	524

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Independent samples t-test

Group Statistics

	Fylo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
To ekpaideftiko systima einai dysleitourgiko	Gynaika	326	3.51	1.022	.057
	Antras	209	3.72	1.060	.073

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
To ekpaideftiko systima einai dysleitourgiko	Equal variances assumed	.001	.977	-2.321	533	.021	-.213	.092	-.394	-.033
	Equal variances not assumed			-2.302	431.544	.022	-.213	.093	-.395	-.031

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ
ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΕΡΩΤΗΣΗΣ Β.4.Δ

Ελένη Δαμανίδου

ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

Οι συμμετέχοντες που επέλεξαν την τέταρτη επιλογή (δηλαδή 'Άλλο') στη δήλωση 'Αποτελεσματικό είναι εκείνο το σχολείο που:' έδωσαν τις ακόλουθες διευκρινίσεις για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει κατά τη γνώμη τους το αποτελεσματικό σχολείο:

- Συνεργατικότητα, αλληλοσεβασμός, κοινωνική ευθύνη, αλτρουισμός (A/A 17).
- Οι μαθητές αποφοιτούν με επαρκείς ικανότητες, γλωσσικές και νοητικές (A/A 34).
- Εμφυσά την αγάπη για τον εαυτό και τη μάθηση (A/A 39).
- Τους κάνει έντιμους και δημοκρατικούς πολίτες (A/A 46).
- Δημιουργεί πολίτες ελεύθερους με κριτική σκέψη (A/A 47).
- Αποτελεσματικό σχολείο είναι το σχολείο που μαθαίνει τους μαθητές πώς να μαθαίνουν ΓΙΑ ΠΑΝΤΑ! (A/A 49).
- Δημιουργεί πολίτες με ανθρωπιά και ηθική και συναίσθημα (A/A 50).
- Καλλιεργεί, αναπτύσσει δεξιότητες, ολοκληρώνει ηθικοπνευματικά τους μαθητές (A/A 56).
- Διδάσκει το ήθος και τις αξίες (A/A 66).
- Κριτική σκέψη (A/A 72).
- Δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά (A/A 90).
- Αρχές – ηθική καλλιέργεια – κριτική – κριτική σκέψη (A/A 105).
- Δίνει πολλές επιλογές στους μαθητές του αναλόγως των δυνατοτήτων του (A/A 109).
- Προετοιμάζει τους μαθητές να γίνουν άνθρωποι που να σέβονται τη διαφορετικότητα των άλλων και να θεωρούν όλους τους ανθρώπους ίσους (A/A 110).
- Αναπτύσσει ήθος, ευπρέπεια, σεβασμό (A/A 113).
- Τους κοινωνικοποιεί και τους προετοιμάζει για πολίτες δημοκρατικούς (A/A 115).
- Προάγουν την κριτική σκέψη (A/A 116).
- Να αγαπούν την ελληνορθόδοξη παράδοση και να γίνουν σωστοί άνθρωποι (A/A 120).
- Δημιουργεί ελεύθερους, υπεύθυνους και γενναίους πολίτες (A/A 131).
- Να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες της ζωής, να γίνουν χρήσιμοι στην κοινωνία, έχοντας αξίες και ιδανικά (A/A 137).
- Μορφώνει τόσο κοινωνικά όσο και πνευματικά (A/A 140).

- Εφοδιάζει τους μαθητές με τα απαραίτητα προσόντα για να ενταχθούν λειτουργικά στην κοινωνία (A/A 147).
- Διάφορα άλλα (A/A 151).
- Να γίνουν ηθικοί και ενάρετοι πολίτες (A/A 171).
- Βγάζει σωστούς και ηθικούς ανθρώπους (A/A 172).
- Αύξηση εκπαιδευτικών/περιβαλλοντικών εκδρομών (A/A 178).
- Καλλιεργεί το ήθος και το έθος (A/A 179).
- Καλλιεργεί στους μαθητές ιδανικά και αξίες, αλλά και την πεποίθηση ότι με επιμονή και θέληση μπορούν να υλοποιήσουν τους στόχους τους (A/A 180).
- Δημοκρατικό, ελεύθερο, φιλειρηνικό σχολείο (A/A 184).
- Δημοκρατικό (A/A 185).
- Προάγει την ισότητα – ισονομία – δημοκρατία (A/A 192).
- Δημοκρατικές αρχές, ανθρωπιστικές αξίες (A/A 193).
- Εκτός από τις γνώσεις, ενδυνάμωση των κοινωνικών – συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών (A/A 194).
- Βοηθά τους μαθητές να γίνουν ενεργοί πολίτες και να αποκτήσουν κριτική ικανότητα (A/A 195).
- Καλλιεργεί ελεύθερους ανθρώπους με αναζητήσεις πνευματικές (A/A 198).
- Τους διδάσκει σωστά τη χριστιανοσύνη (A/A 200).
- Μαθαίνει τους μαθητές να μαθαίνουν (A/A 201).
- Ολοκληρωμένα άτομα και ισχυρές προσωπικότητες (A/A 202).
- Αναπτύσσει κριτική σκέψη (A/A 204).
- Να σκέπτονται ελεύθερα και να επιλύουν τα προβλήματά τους μόνοι (A/A 205).
- Συνδυασμός και των τριών πιο πάνω (A/A 215).
- Ενεργό και δημοκρατικό πολίτη (A/A 216).
- Δημιουργεί πολίτες δημιουργικούς με κριτική σκέψη (A/A 218).
- Δημιουργεί πολίτες που μπορούν να μαθαίνουν συνεχώς και να είναι ολοκληρωμένοι χαρακτήρες με σφαιρική μόρφωση (A/A 219).
- Ολοκλήρωση της προσωπικότητας τους με ηθικές αξίες, αρχές, ιδεώδη (A/A 221).
- Δημιουργεί ανθρώπους σκεπτόμενους με κριτική διάθεση που να αγαπούν τους ανθρώπους (A/A 222).

- Εφοδιάζει τους μαθητές με τα απαραίτητα προσόντα για να γίνουν σωστοί και δημιουργικοί πολίτες (A/A 223).
- Το σχολείο στο οποίο οι μαθητές συμμορφώνονται με τους κανονισμούς και ο καθηγητής/τρια μπορεί να διεκπεραιώσει το μάθημά του χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς. Το σχολείο στο οποίο επικρατεί σεβασμός είτε στη διαφορετικότητα είτε στους θεσμούς και στις αξίες (A/A 226).
- Αναπτύσσει ανθρώπους με κοινωνικό, ηθικό και τέλος μορφωτικό επίπεδο (A/A 229).
- Διαμορφώνει πολίτες έχοντας ολοκληρωμένη προσωπικότητα και παράλληλα τα κατάλληλα εφόδια για να μπορούν να αντεπεξέλθουν στον ανταγωνισμό της αγοράς εργασίας (A/A 230).
- Να τους κάμει ανθρώπους που να εκδηλώνουν υγιείς συμπεριφοράς και να αναπτύσσουν σωστές διαπροσωπικές σχέσεις (A/A 231).
- Να γίνουν άνθρωποι (A/A 239).
- Προετοιμάζει ανθρώπους δημιουργικούς και ευτυχισμένους (A/A 248).
- Τους κάνει σωστούς ανθρώπους (A/A 256).
- Εκφράζονται δημιουργικά και παραγωγικά (A/A 270).
- Άβουλα όντα που παπαγαλίζουν (A/A 279).
- Ισορροπία μεταξύ πνευματικής, ηθικής, διανοητικής και σωματικής ανάπτυξης (A/A 295).
- Προσφέρει ανθρωπιστική παιδεία (A/A 299).
- Δημιουργεί σωστές και ολοκληρωμένες προσωπικότητες (A/A 300).
- Προετοιμάζει τους μαθητές να ανταποκριθούν στις ανάγκες της κοινωνίας (A/A 301).
- Να καλλιεργεί την κριτική προσέγγιση και όχι την παπαγαλία (A/A 310).
- Δίνει ευκαιρίες να αναδείξουν τα προσόντα και τα talέντα τους (A/A 315).
- Να γίνουν υπεύθυνα και δημοκρατικά άτομα (A/A 317).
- Δημιουργεί πολίτες που νοιάζονται για το συνάνθρωπό τους (A/A 324).
- Καλλιεργεί δημοκρατικούς και ελεύθερα σκεπτόμενους πολίτες (A/A 326).
- Εν Χριστώ πνευματική καλλιέργεια (A/A 328).
- Καλλιεργεί το ήθος την κριτική σκέψη και διαμορφώνει δυνατές προσωπικότητες (A/A 341).

- Δημιουργεί ενεργούς και ευαίσθητους πολίτες με δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της κοινωνικής τους πραγματικότητας (A/A 343).
- Δημιουργεί ενεργούς πολίτες (A/A 349).
- Βοηθά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και στην προετοιμασία τους για ομαλή ένταξη στην κοινωνία (A/A 350).
- Βγάζει σωστούς ανθρώπους στην κοινωνία (A/A 351).
- Προετοιμάζει τους μαθητές να γίνουν ολοκληρωμένοι άνθρωποι (A/A 353).
- Να καλλιεργεί ανθρώπους με ψηλή αυτοπεποίθηση (A/A 356).
- Καλλιεργεί και εφοδιάζει τους μαθητές με τις απαραίτητες γνώσεις, στάσεις, αντιλήψεις και δεξιότητες έτσι ώστε να αντιμετωπίζουν με επιτυχία το μελλοντικό κοινωνικό και επαγγελματικό τους περιβάλλον (A/A 365).
- Ενεργοί πολίτες (A/A 366).
- Δημιουργεί δημιουργικούς δημοκρατικούς πολίτες (A/A 371).
- Σωστοί στη συμπεριφορά μαθητές και αυριανοί πολίτες (A/A 378).
- Να είναι άνθρωποι με λογική και συναίσθημα και αξίες (A/A 381).
- Δημιουργία δημοκρατικών πολιτών ικανών να κρίνουν (A/A 387).
- Να είναι πάνω από όλα άτομα που σέβονται τους συνανθρώπους τους και να έχουν συμπεριφορά, ευγένεια και σωστούς τρόπους συμπεριφοράς (A/A 393).
- Μαθαίνει τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά (A/A 394).
- Ηθικές αξίες εκτός από γενικές δεξιότητες (A/A 405).
- Προσφέρει καθολική και γενική ανθρωποκεντρική παιδεία (A/A 416).
- Βοηθά τον κάθε μαθητή να χρησιμοποιεί και να επεκτείνει τις δυνατότητες του (A/A 417).
- Να προσφέρει «ΠΑΙΔΕΙΑ» (A/A 420).
- Εφοδιάζει τα παιδιά με τα απαραίτητα εφόδια, καλλιεργεί δεξιότητες, ικανότητες, αξίες, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες της ζωής γενικά, όχι μόνο στην εργασία (A/A 423).
- Μορφώνει ολόπλευρα το μαθητή (γνώσεις και συμπεριφορά για να ενταχθεί ομαλά στην κοινωνία (A/A 429).
- Σφαιρική καλλιέργεια του νέου ανθρώπου (A/A 430).
- Καλλιεργεί τη σωστή συμπεριφορά και το σεβασμό (A/A 433).

- Να διαμορφώνει χαρακτήρες και να δίνει όσα εφόδια αδυνατεί να δώσει η οικογένεια (A/A 461).
- Διαμόρφωση κριτικής σκέψης και της ικανότητας διατύπωσης της άποψης τους σε κοινωνικά φαινόμενα αλλά και σε επαγγελματικά διλήμματα (A/A 466).
- Προετοιμάζει υπεύθυνους υγιά σκεφτόμενους πολίτες, μακριά από τις μικροπολιτικές των πολιτικών και την προκατάληψη από οπουδήποτε και αν προέρχεται (ρατσισμός και ειδικά τον συντηρητισμό της Εκκλησίας) (A/A 472).
- Προάγει τη μάθηση και τη δημιουργικότητα, αντιμετωπίζει αποτελεσματικά την παραβατικότητα, στηρίζει και ενισχύει παιδιά με προβλήματα οικογενειακά, οικονομικά, υγείας και παιδιά με ειδικές ανάγκες (A/A 474).
- Δημιουργεί ελεύθερους και δημοκρατικούς πολίτες που ξέρουν τα δικαιώματα αλλά και τις υποχρεώσεις τους (A/A 485).
- Παρέχει γενικές γνώσεις σε όλα τα μαθήματα (A/A 489).
- Το σχολείο πρέπει να τους δώσει τα εφόδια για να μπορέσουν να ζήσουν, να βρουν εργασία, να έχουν καλές κοινωνικές σχέσεις και να είναι ικανοί να δημιουργήσουν καλές οικογένειες (A/A 490).
- Βελτιώνει τη διαδικασία μάθησης (A/A 496).
- Εφοδιάζει τους μαθητές με γνώσεις και δεξιότητες σε πολλά διαφορετικά θέματα, προάγει την ανεκτικότητα, την κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας, εκπαιδεύει την ομαδική εργασία και συνεργασία, προωθεί τον εθελοντισμό και τη φιλανθρωπία (A/A 499).
- Δημιουργεί άτομα που έχουν κάποιες αρχές/αξίες στη ζωή τους (A/A 504).
- Προάγει το ήθος (A/A 506).
- Δημιουργεί κριτικά σκεπτόμενους πολίτες (A/A 510).
- Δημιουργεί ανθρώπους με αξίες, ιδανικά, ικανότητες, μόρφωση και ήθος (A/A 515).
- Το σχολείο που διαπλάθει καλλιεργημένους πολίτες με κριτική σκέψη, με έντονο το ανθρωπιστικό πνεύμα, την ελεύθερη βούληση, ολοκληρωμένες προσωπικότητες έτοιμες να αντεπεξέλθουν στις όποιες προκλήσεις και προβλήματα (A/A 516).
- Να είναι πάνω απ' όλα άνθρωποι (A/A 525).
- Δημιουργεί ανθρώπους με αρχές, όνειρα, στόχους και τους δίνει τα εφόδια για να τα πραγματοποιήσουν (A/A 527).

- Να σκέφτονται κριτικά αλλά και εποικοδομητικά και να μπορούν να επιβιώσουν με επιτυχία βασισμένοι σε παραδεκτές αρχές (Α/Α 534).

Ελένη Δαμιανίδου

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε
ΠΡΟΤΑΘΕΝΤΕΣ ΟΡΟΙ

Ελένη Δαμανίδου

ΠΡΟΤΑΘΕΝΤΕΣ ΟΡΟΙ

Αντί του όρου ‘παιδιά με ειδικές ανάγκες’ κάποιοι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι προτιμούν τους όρους που παρατίθενται στον πιο κάτω πίνακα 22.

Πίνακας 22

Προταθέντες όροι

ΟΡΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ
Παιδιά με ειδικές ικανότητες	115
Παιδιά με νοητική υστέρηση	16
Δεν ξέρω	14
Παιδιά με ειδικές δεξιότητες	4
Παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες	4
Χαρισματικά παιδιά	3
Παιδιά με ειδικά χαρίσματα	3
Παιδιά με ειδικές ικανότητες και δεξιότητες	2
Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	2
Παιδιά με ειδικές ικανότητες ή με ειδικά ενδιαφέροντα	2
Παιδιά με νοητική υστέρηση	1
Παιδιά με ξεχωριστές δυνατότητες	1
Παιδιά χρειαζόμενα ειδική προσέγγιση	1
Ξεχωριστά παιδιά	1
Διαφορετικά παιδιά	1
Παιδιά με περισσότερες ανάγκες	1
Παιδιά με εναλλακτικές ανάγκες μάθησης	1
Παιδιά με ιδιαιτερότητες παροχών	1
Παιδιά με διαφορετικές ανάγκες	1
Παιδιά με ικανότητες	1
Παιδιά στήριξης	1
Παιδιά με ειδική αντίληψη	1
Παιδιά με ανάγκη για πολλή αγάπη	1
Παιδιά που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής	1
Παιδιά με ειδικές δεξιότητες και ιδιαιτερότητες	1
Παιδιά με ειδικά προτερήματα	1
Παιδιά που προσπαθούν να μάθουν	1
Απλά ‘τα παιδιά’	1
Παιδιά με ειδικές ικανότητες – ειδικά χαρίσματα	1
Παιδιά της ιδιαίτερης αγάπης μας	1
Παιδιά με ειδική φροντίδα	1
Παιδιά που χρειάζονται ξεχωριστή/ειδική αντιμετώπιση	1
Παιδιά με ειδικές ικανότητες και με ειδικές απαιτήσεις	1
Παιδιά με ειδικές δυσκολίες	1
Ιδιαίτερα παιδιά	1

Ειδικά προσόντα	1
Παιδιά με χαρισματικές ανάγκες	1
Παιδιά με απεριόριστες ικανότητες	1

Ελένη Δαμιανίδου

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Στ
ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ελένη Δαμανίδου

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ύπαρξη πιθανών διαφορών ανάμεσα στις ομάδες των συμμετεχόντων εξετάστηκε με το στατιστικό κριτήριο t όταν η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν δίτιμη και με το στατιστικό κριτήριο F όταν είχε από 3 επίπεδα και πάνω. Τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα από τους στατιστικούς ελέγχους t -test για ανεξάρτητα δείγματα και ANOVA παρουσιάζονται στους πίνακες 23 και 24.

Πίνακας 23

Αποτελέσματα από το στατιστικό έλεγχο t -test για ανεξάρτητα δείγματα

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	t	p-value
Φύλο	Δήλωση B.2	2.302	p<0.05
Φύλο	Δήλωση B.7	-2.373	p<0.05
Φύλο	Δήλωση B.17	-3.025	p<0.01
Θέση	Δήλωση B.5	-3.372	p<0.01
Θέση	Δήλωση B.8	2.831	p<0.01
Θέση	Δήλωση B.16	2.006	p<0.05
Έχει κάμει μαθήματα στήριξης	Δήλωση B.8	-1.986	p<0.05
Έχει κάμει μαθήματα στήριξης	Δήλωση B.20	-2.396	p<0.05
Είχε επιμόρφωση	Δήλωση B.6	-2.333	p<0.05
Είχε επιμόρφωση	Δήλωση B.10	-2.588	p<0.05
Ζητά περισσότερη επιμόρφωση	Δήλωση B.5	2.405	p<0.05
Ζητά περισσότερη επιμόρφωση	Δήλωση B.9	-2.322	p<0.05
Ζητά περισσότερη επιμόρφωση	Δήλωση B.12	-3.711	p<0.01
Ζητά περισσότερη επιμόρφωση	Δήλωση B.15	-2.535	p<0.05
Ζητά περισσότερη επιμόρφωση	Δήλωση B.17	3.053	p<0.01
Σε σχολείο με ειδική μονάδα	Δήλωση B.1	2.278	p<0.05
Σε σχολείο με ειδική μονάδα	Δήλωση B.2	-1.991	p<0.05
Είχε τάξη με παιδιά με αναπηρία	Δήλωση B.15	-2.633	p<0.01
Έκαμε ψυχολογία	Δήλωση B.2	-2.810	p<0.01
Έκαμε ψυχολογία	Δήλωση B.4	2.398	p<0.05
Έκαμε ψυχολογία	Δήλωση B.16	2.058	p<0.05
Έκαμε ψυχολογία	Δήλωση B.18	-2.840	p<0.01
Έκαμε παιδαγωγικά	Δήλωση B.2	-2.002	p<0.05
Έκαμε παιδαγωγικά	Δήλωση B.15	-2.897	p<0.01
Έκαμε παιδαγωγικά	Δήλωση B.17	2.140	p<0.05
Έκαμε κοινωνιολογία	Δήλωση B.4	2.054	p<0.05
Έκαμε θέματα ειδικής αγωγής	Δήλωση B.1	-1.987	p<0.05
Έκαμε θέματα ειδικής αγωγής	Δήλωση B.10	-3.180	p<0.01
Έκαμε θέματα ειδικής αγωγής	Δήλωση B.11	-2.155	p<0.05
Έκαμε θέματα ειδικής αγωγής	Δήλωση B.12	-2.709	p<0.01
Έκαμε θέματα ειδικής αγωγής	Δήλωση B.14	-2.076	p<0.05

Έκαμε θέματα ειδικής αγωγής	Δήλωση B.19	-2.313	p<0.05
Έκαμε θέματα ειδικής αγωγής	Δήλωση B.20	-2.721	p<0.01
Άτομο με αναπηρία στην οικογένεια	Δήλωση B.15	-2.242	p<0.05
Ενημέρωση: Διευθυντής	Δήλωση B.16	-2.762	p<0.01
Ενημέρωση: Διευθυντής	Δήλωση B.17	2.100	p<0.05
Ενημέρωση: Διευθυντής	Δήλωση B.19	2.506	p<0.05
Ενημέρωση: Σύμβουλος	Δήλωση B.5	2.051	p<0.05
Ενημέρωση: Γονιός	Δήλωση B.13	-2.567	p<0.05
Ενημέρωση: Υπεύθυνος Τμήματος	Δήλωση B.2	2.120	p<0.05
Ενημέρωση: Υπεύθυνος Τμήματος	Δήλωση B.5	-3.016	p<0.01
Ενημέρωση: Υπεύθυνος Τμήματος	Δήλωση B.18	-2.928	p<0.01

Πίνακας 24

Αποτελέσματα από το στατιστικό έλεγχο ANOVA

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	F	p-value
Είδος σχολείου	Δήλωση B.10	5.550	p<0.01
Είδος σχολείου	Δήλωση B.12	2.727	p<0.05
Είδος σχολείου	Δήλωση B.15	5.119	p<0.01
Είδος σχολείου	Δήλωση B.17	2.807	p<0.05
Είδος σχολείου	Δήλωση B.19	7.464	p<0.01
Επίπεδο σπουδών	Δήλωση B.9	5.229	p<0.01
Επίπεδο σπουδών	Δήλωση B.19	3.717	p<0.05
Χρόνια υπηρεσίας	Δήλωση B.19	2.591	p<0.05

Η ύπαρξη πιθανών συσχετίσεων ελέγχθηκε με το συντελεστή συσχέτισης Pearson. Οι συσχετίσεις που βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές αφορούσαν τις πιο κάτω μεταβλητές που παρουσιάζονται στον πίνακα 25:

Πίνακας 25

Αποτελέσματα από το στατιστικό έλεγχο Pearson correlation

ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΘΕΤΙΚΗ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ	ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ
Δήλωση 1. Το σύγχρονο σχολείο προσφέρει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση σε όλα τα παιδιά.	Δήλωση 4, 9, 14, 18	Δήλωση 2, 6, 7, 13
Δήλωση 2. Πιστεύω ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι δυσλειτουργικό.	Δήλωση 7, 13, 14, 16	Δήλωση 1, 4, 18
Δήλωση 3. Είναι χρέος όλων των σχολείων της Κύπρου να καλλιεργούν το ελληνοχριστιανικό ιδεώδες.	Δήλωση 11	

Δήλωση 4.Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αλλάξει τις αντιλήψεις των μαθητών του αν το προσπαθήσει μεθοδικά.	Δήλωση 1, 5, 11, 16	Δήλωση 2
Δήλωση 5.Για να είναι αποτελεσματικός ένας εκπαιδευτικός πρέπει να επιμορφώνεται συστηματικά.	Δήλωση 4, 17	Δήλωση 10, 12, 14, 15
Δήλωση 6.Ο τρόπος που είναι δομημένο το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου δεν αφήνει τους εκπαιδευτικούς να πάρουν πρωτοβουλίες.	Δήλωση 2, 5, 7, 13, 17	Δήλωση 1
Δήλωση 7.Τα υποχρεωτικά σεμινάρια που γίνονται δύο φορές το χρόνο από τους επιθεωρητές δεν έχουν καμιά πρακτική χρησιμότητα.	Δήλωση 2, 6, 12, 13	Δήλωση 1, 18
Δήλωση 8.Όταν οι γονείς διαφωνούν με μια απόφαση του σχολείου για το παιδί τους, τότε η απόφαση αυτή πρέπει να ανακαλείται.	Δήλωση 11, 20	Χρόνια υπηρεσίας
Δήλωση 9.Ο κύριος λόγος που ένας μαθητής έχει χαμηλές επιδόσεις είναι γιατί δεν διαβάζει αρκετά.	Δήλωση 1, 11, 12, 14, 19	Δήλωση 17
Δήλωση 10.Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συνήθως ενοχλούν την ώρα του μαθήματος.	Δήλωση 9, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 20	Δήλωση 5, 18
Δήλωση 11.Είναι πραγματικά αξιοθαύμαστο ένα παιδί με ειδικές ανάγκες που καταφέρνει να γράψει πάνω από τη βάση σε ένα διαγώνισμα.	Δήλωση 3, 4, 8, 9, 10, 13, 17, 19, 20	
Δήλωση 12.Όταν υπάρχει παιδί με ειδικές ανάγκες στην τάξη τότε το μάθημα επηρεάζεται αρνητικά.	Δήλωση 7, 9, 10, 14, 15, 16, 18, 19, 20	Δήλωση 5, 17
Δήλωση 13.Πιστεύω ότι η κυπριακή κοινωνία είναι προκατελιημμένη απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες.	Δήλωση 2, 6, 7, 10, 11, 16	Δήλωση 1, 14
Δήλωση 14.Τα περισσότερα σχολεία είναι επαρκώς προετοιμασμένα για να παρέχουν ό, τι χρειάζεται ένα παιδί με ειδικές ανάγκες.	Δήλωση 1, 9, 12, 20	Δήλωση 2, 5, 13, 17
Δήλωση 15.Αν ξέρω ότι υπάρχει παιδί με ειδικές ανάγκες σε μια τάξη τότε αποφεύγω να πάρω μαθήματα σε εκείνη την τάξη.	Δήλωση 10, 12, 16, 20	Δήλωση 5, 17
Δήλωση 16.Μου έτυχε να δυσκολεύομαι να χειριστώ ένα παιδί με ειδικές ανάγκες στην τάξη μου.	Δήλωση 2, 4, 10, 12, 13, 15, 20	Δήλωση 17
Δήλωση 17.Ενθαρρύνω τα παιδιά της τάξης μου να συμμετέχουν σε φιλανθρωπικές δραστηριότητες όπως ο Ραδιομαραθώνιος.	Δήλωση 5, 6, 11, 19	Δήλωση 9, 12, 14, 15, 16

Δήλωση 18.Ακολουθώ πιστά αυτά που λέει το αναλυτικό πρόγραμμα ότι πρέπει να διδάξω.	Δήλωση 1, 12, 19	Δήλωση 2, 7, 10
Δήλωση 19.Συνήθως έχω λιγότερες απαιτήσεις από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης μου.	Δήλωση 9, 10, 11, 12, 17, 18, 20, Χρόνια υπηρεσίας	
Δήλωση 20.Συνήθως ρωτώ πρώτα τους γονείς και μετά αποφασίζω πώς θα χειριστώ κάποιο μαθητή.	Δήλωση 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 19	
Χρόνια υπηρεσίας	Δήλωση 19	Δήλωση 8

Για να εξεταστεί πιθανή ύπαρξη σχέσης μεταξύ των κατηγορικών μεταβλητών (π.χ. φύλο) χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 . Βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών που παρουσιάζονται στον πίνακα 26 πιο κάτω.

Πίνακας 26

Αποτελέσματα από το στατιστικό έλεγχο *chi-square*

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ		χ^2	p-value
Φύλο	Ενημέρωση: ΣΕΑ	7.773	p<0.01
Φύλο	Σε ειδικό σχολείο (ΜΔ)	3.920	p<0.05
Φύλο	Ακροατές (ΝΚ)	5.261	p<0.05
Φύλο	Ακροατές (ΠΣ)	4.965	p<0.05
Φύλο	Σε γενικό σχολείο (ΣΑ)	5.170	p<0.05
Φύλο	Εύκολες ασκήσεις (ΣΑ)	12.100	p<0.01
Φύλο	Εύκολες ασκήσεις (ΜΔ)	12.511	p<0.01
Φύλο	Εύκολο διαγώνισμα (ΣΑ)	8.355	p<0.01
Φύλο	Εύκολο διαγώνισμα (ΜΔ)	16.008	p<0.01
Θέση	Ενημέρωση: Διεύθυνση	17.281	p<0.01
Θέση	Ενημέρωση: Υ.Τ.	7.236	p<0.01
Θέση	Ψηλούς βαθμούς (ΣΑ)	4.006	p<0.05
Μαθήματα στήριξης	Σε ειδικό σχολείο (ΠΣ)	4.554	p<0.05
Μαθήματα στήριξης	Ατομική στήριξη (ΠΣ)	8.377	p<0.01
Είχε επιμόρφωση	Σε ειδικό σχολείο (ΜΔ)	6.153	p<0.05
Ζητά επιμόρφωση	Σε γενικό σχολείο (ΣΑ)	4.189	p<0.05
Ζητά επιμόρφωση	Σε γενικό σχολείο (ΜΔ)	5.182	p<0.05
Ζητά επιμόρφωση	Ατομική στήριξη (ΝΚ)	4.684	p<0.05
Ζητά επιμόρφωση	Ατομική στήριξη (ΠΣ)	5.951	p<0.05
Ζητά επιμόρφωση	Ατομική στήριξη (ΜΔ)	11.565	p<0.01
Ζητά επιμόρφωση	Εύκολες ασκήσεις (ΜΔ)	11.148	p<0.01
Ζητά επιμόρφωση	Εύκολο διαγώνισμα (ΜΔ)	13.322	p<0.01
Υπήρχε ειδική μονάδα	Ακροατές (ΜΔ)	6.084	p<0.05
Υπήρχε ειδική μονάδα	Εύκολο διαγώνισμα (ΜΔ)	6.045	p<0.05

Υπήρχε ειδική μονάδα	Ψηλούς βαθμούς (NK)	4.801	p<0.05
Υπήρχε ειδική μονάδα	Ψηλούς βαθμούς (ΠΣ)	8.035	p<0.01
Υπήρχε ειδική μονάδα	Ψηλούς βαθμούς (ΜΔ)	7.194	p<0.01
Σχολείο με παιδιά ΜεΑ	Ψηλούς βαθμούς (NK)	6.243	p<0.05
Τάξη με παιδιά ΜεΑ	Σε γενικό σχολείο (ΜΔ)	7.520	p<0.01
Τάξη με παιδιά ΜεΑ	Εύκολες ασκήσεις (ΜΔ)	5.564	p<0.05
Έκαμε Παιδαγωγικά	Σε ειδικό σχολείο (ΠΣ)	5.781	p<0.05
Έκαμε Παιδαγωγικά	Σε ειδική μονάδα (NK)	9.173	p<0.05
Έκαμε Παιδαγωγικά	Ατομική στήριξη (ΣΑ)	5.649	p<0.05
Έκαμε Παιδαγωγικά	Εύκολο διαγώνισμα (ΜΔ)	6.487	p<0.05
Έκαμε Ειδική Αγωγή	Ψηλούς βαθμούς (NK)	5.649	p<0.05

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ
ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΕΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ

Ελένη Δαμανίδου

ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΕΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ

Στον πίνακα 27 παρουσιάζονται δειγματικές νοηματικές μονάδες για κάθε μια από τις υποκατηγορίες που βρέθηκαν κατά τη θεματική ανάλυση.

Πίνακας 27

Υποκατηγορίες και δειγματικές νοηματικές μονάδες

ΣΧΟΛΕΙΟ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ		
ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ		ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΕΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ: ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΙ
1	Λειτουργία	Ο Διευθυντής παίζει πολύ ρόλο. Αν θα πάει μια τάξη μια εκδρομή θα πάρει και τη μονάδα. Και όποια δραστηριότητα κάμει το σχολείο, λέει να συμμετέχει και η μονάδα. Δείχνει πολύ ενδιαφέρον. Και επειδή έβαλε την τάξη μας ανάμεσα στις κανονικές τάξεις, έμαθαν και τα άλλα παιδιά και αποδέχονται τα μωρά της μονάδας. Μάλιστα πολλές φορές τα διαλείμματα έρχονται τα μωρά της κανονικής τάξης στη μονάδα και κάθονται εδώ μαζί τους, τους αρέσει. Και όταν πηγαίνουν στην κανονική τάξη για ένταξη έχουν καλές σχέσεις, κάθονται μαζί τους, ούτε ενοχλούν, είναι μια χαρά. ΖΗΝΑ
2	Χαρακτήρας	Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι απηρχαιωμένο, συγκεντρωτικό και συντηρητικό. Όλα τα δυσκολεύει. Δεν βοηθά. Και ειλικρινά πιστεύω ότι όλα εναπόκεινται στη σχολική μονάδα και στο Διευθυντή. Μην περιμένετε πολλά πράγματα από το κέντρο. Από το Διευθυντή αν είναι λίγο ανοιχτόμυαλος και είναι υπέρ της αυτονομίας και είναι ηγέτης, τότε έχουμε λιγότερα προβλήματα. Το σύστημα πρέπει να αλλάξει εξ ολοκλήρου, να υπάρξει αυτονομία του σχολείου για να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα. ΜΑΡΙΟΣ
ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥΣ		
ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ		ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΕΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ: ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΙ
1	‘Ετικέτες’	Νομίζω ο πιο σοβαρός φραγμός στην ένταξη είναι ότι τούτα τα παιδιά νιώθουν σαν ένα ξένο σώμα στο σχολείο. Το νιώθουν σαν ένστικτο ότι είναι διαφορετικοί από τους άλλους. Τούτος ο ρατσισμός, ο κοινωνικός αποκλεισμός, θεωρείται ως μια κοινωνική ομάδα που μειονεκτεί από τις άλλες. Στο σχολείο το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι τα άλλα τα παιδιά, όταν θα σταθούν μαζί τους, ‘τούτα είναι τα παιδιά της μονάδας’, τούτο είναι ήδη ρατσισμός, ταπέλα. Τους θεωρούν μια άλλη κατηγορία μαθητών που δεν θα κάμουν παρέα μαζί τους. ΓΙΑΝΝΗΣ
2	Στερεότυπα και προκαταλήψεις	Τα μωρά με νοητική υστέρηση το πολύ να εκάναν μόνο Οικογενειακή Αγωγή, να μάθουν να καθαρίζονται, γιατί είναι βρώμικοι, είναι γεμάτοι ψείρες. Τούτα τα μωρά θέλουν ειδικό δάσκαλο. Γενικά τα μωρά με ειδικές ανάγκες πρέπει να εκπαιδεύονται από ειδικούς

		δάσκαλους. Να είναι στα σχολεία, μέσα στις τάξεις, αλλά να φεύγουν κάποιες ώρες και να κάνουν μαθήματα με ειδικούς. Είναι λογικός αδύνατον. Πώς μπορώ εγώ να ασχοληθώ με ένα μωρό με νοητική υστέρηση μέσα στην τάξη μου, όταν πρέπει να κάμω Ελύτη και Σεφέρη. Εγώ προσωπικά και άλλοι συνάδελφοι δεν ασχολούμαι με τα παιδιά της στήριξης μέσα στην τάξη. Απλά στη στήριξη έκανα τα ίδια πιο απλά, δεν έβγαινε τίποτε, αφού ξέρω ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν ούτε με πιο χαμηλό επίπεδο. ΧΡΥΣΤΑΛΛΑ
3	Εγκλεισμός σε ιδρύματα	Πιστεύω ότι για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες το πιο αποτελεσματικό είναι οι ειδικές σχολές. Πρώτον γιατί υπάρχει ο ειδικός εξοπλισμός που είναι κάτι πάρα πολύ σημαντικό. Αν λειτουργούσε όπως θα έπρεπε να λειτουργήσει, ναι είναι πολύ ωραίο να ενσωματωθούν. Επειδή είμαστε Κύπρο όμως και δεν γίνεται αυτό το πράγμα, θεωρώ ότι οι ειδικές σχολές από τη στιγμή που είναι πλήρως εξοπλισμένες και καταλλήλως φυσικά, θεωρώ ότι είναι καλύτερο. ΛΕΝΙΑ
ΜΟΝΤΕΛΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ		
ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ		ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΕΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ: ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΙ
1	Ιατρικό – Φιλανθρωπικό μοντέλο	Είχαμε κανονίσει με μια ομάδα παιδιών να πάμε στο Αναρρωτήριο του Ερυθρού Σταυρού στα πλαίσια της εβδομάδας κοινωνικής αλληλεγγύης. Οι μαθήτριες φυσικά ήταν στα όρια της ηλικίας που ήταν ώριμες να αντιμετωπίσουν αυτά που εβλέπαν, γιατί δεν είναι εύκολο πράγμα να βλέπεις σοβαρές καταστάσεις, παραπληγικά μωρά, τετραπληγικά, να βγάζουν κραυγές, να σε κοιτάζουν περίεργα, και θυμάμαι ότι ήταν πάρα πολύ συγκινημένες, ίσως να μην έτυχε να ξαναεπισκεφτούν ένα τέτοιο ίδρυμα, συγκινημένες και από την άλλη κατενθουσιασμένες που είχαν την ευκαιρία να έρθουν κοντά με τούτη την ομάδα ανθρώπων. ΑΝΘΗ
2	Κοινωνικό μοντέλο	Εφόσον θέλουμε να λεγόμαστε άνθρωποι με αλληλεγγύη και αγάπη πρέπει να δώσουμε στα παιδιά με ειδικές ανάγκες ότι χρειάζονται. Δηλαδή αν είναι κατανόηση, κατανόηση. Αν είναι ίσες ευκαιρίες, ίσες ευκαιρίες. Και αυτό να το κάμουμε παντού, και στην εργασία, όχι μόνο μέσα στο σχολείο και μετά να τους εγκαταλείψουμε, δηλαδή βιτρίνα εκεί και μετά κλειστό μέσα σε ένα δωμάτιο και να κλαίει και να υποφέρει το παιδί. Η κοινωνία πρέπει να έχει θεσμούς και λειτουργούς. Όμως εδώ υστερούμε. Ποιος θα πάει μετά να δει ένα τέτοιο μωρό στα 20 στα 25 τι γίνεται. Θέλει πολλή δουλειά. ΑΝΤΡΕΑΣ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ		
ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ		ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΕΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ: ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΙ
1	Πολιτική και προγράμματα	Δεν υπάρχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Φαινομενικά φαίνεται ότι το κράτος βοηθά, φαίνεται και στον κόσμο και στους καθηγητές ότι είναι υπέρμετρη, πέραν του δέοντος η βοήθεια, ότι βλέπουμε το δέντρο και αφήνουμε το δάσος, ότι ξοδεύονται, σπαταλούνται

		<p>χρήματα, παν χαμένα, και λοιπά και λοιπά. Φαινομενικά είναι τούτο. Άρα θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχουμε ίσες ευκαιρίες. Αλλά, από τη στιγμή που δεν γίνεται σωστή δουλειά στην πραγματικότητα δεν υπάρχουν ίσες ευκαιρίες. Ίσες ευκαιρίες θα ήταν να κάμει κάποια βήματα προόδου το κάθε παιδί ανάλογα με το πρόβλημα που αντιμετωπίζει και να μπορεί να είναι ως ένα σημείο ανάλογα με το πρόβλημα του αυτάρκης.</p> <p>ΝΑΣΙΑ</p>
2	Ευθύνες και υπευθυνότητες	<p>Θεωρώ ότι χαλαρώσαμε πάρα πολύ, με τις πολλές διευκολύνσεις, δικαιολογούμε τα πάντα, και βρίσκω συνεταίρους σε τούτο όλο τους Συμβούλους του σχολείου, οι οποίοι έχουν για κάθε μαθητή να σου πουν και μια καλή κουβέντα και ένα ελαφρυντικό. Αύριο όμως που θα βγουν στην κοινωνία δεν έχει ελαφρυντικά, κι ούτε ένα Σύμβουλο να τους νταντεύει. Και πρέπει ο καθένας να μάθει τις υποχρεώσεις τους.</p> <p>ΛΕΝΙΑ</p>
3	Ασυνέχειες και παραλείψεις	<p>Και δεν έγινε ποτέ καμιά αξιολόγηση της στήριξης. Δηλαδή έγινε αυτό το πράγμα. Εληφθήκαν τούτα τα μέτρα. Δηλαδή είπαν ότι τούτα τα παιδιά θα είναι στη στήριξη. Μετά όμως είδαν αν βελτιώθηκε η κατάσταση αυτών των παιδιών; Και τι εκάμαμε στο τέλος της ημέρας; Δίνονται πάρα πολλά λεφτά και δεν ξέρουμε αν πράγματι γίνεται δουλειά! Ή σωστή δουλειά! Και γιατί να πρέπει να χάσει ή τα αγγλικά του ή τα γαλλικά του. Ποιος μου λέει ότι στη γλώσσα δεν είναι καλός. Και γιατί να πρέπει να τα χάσει και να πληρώσει ο γονιός για να τα κάμει το απόγευμα.</p> <p>ΓΙΟΥΛΑ</p>
4	Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση	<p>Δεν είχα καμιά επιμόρφωση για παιδιά με ειδικές ανάγκες, μόνο για τα κωφά και μάλιστα πολύ καλή επιμόρφωση. Φεύγαμε από το σχολείο σε εργάσιμη μέρα και ερχόταν από τη Λευκωσία κλιμάκιο και μας έκαναν μαθήματα, ήταν πολύ χρήσιμα, έχω τα φυλλάδια ακόμα και τις σημειώσεις. Μας έμαθαν πολλά πράγματα. Αντίθετα, για τα άλλα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τώρα μόνοι μας προσπαθούμε να τα καταφέρουμε, αλλά χωρίς να έχουμε κάτι να μας βοηθήσει.</p> <p>ΑΛΙΚΗ</p>
ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ		
ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ		ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΕΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ: ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΙ
1	Προγράμματα στήριξης	<p>Εγώ απόφευγα να πάρω μαθήματα στήριξης. Ήθελα να κάνω τη διαφορά. Και έβλεπα ότι αυτό το πράγμα έτσι όπως γινόταν δεν λειτουργούσε. Είχα μαθητή που δεν έκανε τίποτε. Και έλεγα ‘μα τώρα τι κάνω; Αύριο αυτός θα βγει στην κοινωνία και δεν θα ξέρει τίποτε!’ Ένιωθα ευθύνη. Και δεν είχα καμιά βοήθεια από κανένα. Ούτε επιμόρφωση, ούτε υλικό.</p> <p>ΕΛΙΣΑΒΕΤ</p>
2	Πολιτική ‘επιείκειας’	<p>Εκείνο που γίνεται για τα παιδιά της στήριξης στην τάξη είναι να μπαίνει βαθμός με επιείκεια για να μπορούν να περάσουν τις εξετάσεις έστω και με μονάδα.</p> <p>PENA</p>
3	Πρόγραμμα	<p>Με εκείνα τα μωρά εδούλεγα και στη μονάδα, και μάλιστα</p>

	ειδικής μονάδας	εδουλέψαμε πολύ ωραία. Κάναμε κατασκευές, πάντα με βάση την επικαιρότητα, και μαθαίνουν και κάτι. Και το πιο σημαντικό ήταν χαρούμενα. Αντίθετα τα μωρά της μονάδας μέσα στην τάξη ούτε ότι υπήρχαν μέσα στην τάξη. Κάθονταν στη γωνιά πίσω και δεν τους έδινε κανείς σημασία. Ήταν απλά εκεί, απλά αναπνέαν. ΛΕΝΙΑ
ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ		
ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ		ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΕΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ: ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΙ
1	Αναγκαίες αλλαγές	Για να λυθεί το πρόβλημα θεωρώ απαραίτητη την επιμόρφωση, άκρως απαραίτητη, τη συνεργασία με ειδικούς, με ανθρώπους που ξέρουν να αντιμετωπίζουν τέτοιες περιπτώσεις. Αφού μου δίνεις έτσι ευθύνη, είναι πάρα πολύ καλό να ξέρω. Επιμόρφωση και μετά επίβλεψη και αξιολόγηση. Απαραίτητο. Κάτι που δεν γίνεται. ΛΕΝΙΑ
2	Συμφέροντα	Η ΟΕΛΜΕΚ δεν ασχολήθηκε ποτέ με αυτά τα θέματα γιατί ασχολείται με συνδικαλιστικά. Ούτε αυτά τα προγράμματα εδυσκολεύαν το έργο των εκπαιδευτικών να χρειαστεί να επέμβει η οργάνωση, αντίθετα τα εδέχονταν οι εκπαιδευτικοί διότι είχαν ωφέλειες. Έπαιρναν παραπάνω ώρες ο κάθε κλάδος και ευκολυνόταν το πρόγραμμα κάθε καθηγητή που είχε τούτα τα προγράμματα. Η στήριξη θεωρείται πιο εύκολη για τον καθηγητή. Διότι γλιτώνει τμήμα ολόκληρο, διόρθωμα, διαγωνίσματα, γίνεται πόλεμος για τη στήριξη. ΜΙΧΑΛΗΣ
ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ		
ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ		ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΕΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ: ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΙ
1	Πραγματικός	Δεν ξέρεις τι μπορεί να σου τύχει κάθε χρόνο. Πάω σε ένα σχολείο και ξέρω τι πρόβλημα θα έχω; Νομίζω πρέπει να γίνει ένας διαχωρισμός. Δεν μπορεί ένας φιλόλογος να παίζει το ρόλο του ειδικού. Δεν είναι τούτη η ειδικότητα μου. Άρα με αποπροσανατολίζεις. Πού να δώσω σημασία; Είναι καλύτερα να αναλαμβάνουν κάποιοι ειδικοί. ΔΗΜΗΤΡΑ
2	Δυνατός	Η δουλειά μας είναι μια δουλειά που δεν πρέπει να έχεις σταθερή άποψη ποιο είναι το σωστό και ποιο είναι το λάθος. Περιμένεις και λες άστα πράγματα να ρέουν, να γίνονται και μην κρίνεις απόλυτα τούτος είναι καλός τούτος είναι κακός. Καλός κακός χρειάζεται εκπαίδευση. Πρέπει να σπάσουν τούτοι οι δυϊσμοί, σωστό-λάθος, ηθικό-ανήθικο, για να μπορέσεις να δεις την εικόνα του μαθητή καθαρά. ΑΝΤΡΕΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ		
ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ		ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΕΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ: ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΙ
1	Θετική	Και πρέπει να πιστέψεις σε τούτα τα μωρά, να τα βοηθήσεις. Οι περισσότεροι καθηγητές είναι ευαισθητοποιημένοι και χαίρονται με

		την πρόοδο που κάνουν τούτα τα μωρά. ΕΥΗ
2	Αρνητική	Είναι παραμελημένα τελείως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ποιος είναι εξειδικευμένος; Ειδικά στη νοητική καθυστέρηση! Είναι κρίμα. Τα φέρνουν τάχα για λόγους κοινωνικοποίησης αλλά δεν κοινωνικοποιούνται. ΑΛΙΚΗ
ΕΞΩΓΕΝΕΙΣ ΚΑΘΟΡΙΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ		
ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ		ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΕΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ: ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΙ
1	Αναπηρικές οργανώσεις	Ο έλεγχος που γίνεται για τα μωρά με προβλήματα ακοής είναι άριστος. Είναι και η Σχολή Κωφών και ο σύνδεσμος που έχουν που τα στηρίζει. Για να καταλάβεις και τα μαθήματα της στήριξης τα κάνουν μόνα τους, όχι σε ομάδες όπως οι άλλοι. ΕΥΗ
2	Γονείς	Για να προχωρήσει μια υπόθεση πρέπει να συμφωνήσουν και οι γονείς και οι μαθητές. Έχει μαθητές που δεν συνεργάζονται. Και εκεί είναι το δύσκολο. Και έχει και γονείς που στην αρχή αντιστέκονται και μετά συνεργάζονται γιατί εκατάλαβαν ότι είναι για το καλό του παιδιού τους. Και έχει και γονείς που πιστεύουν ότι το παιδί τους είναι εντάξει και δεν θέλουν να ακούσουν. Αν το παιδί δεν θέλει να πάει στο πρόγραμμα που το βάζουμε και δημιουργεί πρόβλημα, είχαμε δύο τέτοιες περιπτώσεις, το είπα και στους γονείς ότι το παιδί θα φύγει και θα πάει σε άλλο σχολείο. ΤΡΥΦΩΝΑΣ
ΣΥΣΤΗΜΙΚΟΙ ΚΑΘΟΡΙΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ		
ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ		ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΕΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ: ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΙ
1	Συγκεντρωτισμός	Το γραφειοκρατικό είναι και στην καλή διάθεση του Διευθυντή το πώς και τι θα κρατήσει από τη γραφειοκρατία. Αν ο Διευθυντής αναλαμβάνει και παίρνει και κάποιες πρωτοβουλίες και είναι έτσι και πιο ανοιχτός, μπορούν να γίνουν πάρα πολλά πράγματα και δεν θα πάρει κανείς είδηση. Γιατί ναι μεν είμαστε γραφειοκράτες και είναι πάρα πολύ συγκεντρωτικό το σύστημα, αλλά δεν ξέρει κανένας τι γίνεται. Φτάνει να συμπληρώνεις τα έντυπα. Και τα βλέπει και κανένας; ΛΕΝΙΑ
2	Αναλυτικό πρόγραμμα	Εδώ και δύο χρόνια κάνουμε ένα δοκίμιο στην τάξη που μιλά για τους τυφλούς και σχολιάζουμε κάποια πράγματα. Δεν είναι μέσα σε κάποιο σχολικό βιβλίο, εγώ το βρήκα, είναι ένα κομμάτι της ύλης που πρέπει να διδάξω στην Γ΄ Λυκείου, έχει να κάμει με την τεχνολογία και τα προγράμματα στους υπολογιστές για τυφλούς. Βέβαια δεν μπορώ να επεκταθώ γιατί στο κάθε δοκίμιο αν πεις να παραβλέψεις και να ασχοληθείς με παρακλάδια τότε δεν προλαβαίνεις με τίποτε την ύλη σου. ΑΝΘΗ
ΕΡΜΗΝΕΙΕΣ-ΠΑΡΕΡΜΗΝΕΙΕΣ		

ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ		ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΕΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ
1	Αναπηρία	Όταν ένα παιδί έχει ειδικές ανάγκες το πρόβλημα δεν διορθώνεται ποτέ απόλυτα. Μπορεί να βελτιωθεί βέβαια. Ακόμα και τα μωρά με σύνδρομο Ντάουν, όταν τα πιάσεις μόνα τους μπορούν να επικοινωνούν, αποκτάς μια σχέση πιο στενή, νιώθουν ότι αξίζουν, αλλά σε μαθησιακό επίπεδο δεν βελτιώνονται. ΧΡΥΣΑΝΘΗ
2	Ενιαία εκπαίδευση	Ένταξη σημαίνει να είναι ένα μωρό με τους άλλους και να κάνει πράγματα με τους άλλους. ΕΛΕΑΝΑ
ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ		
ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ		ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΕΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ
1	Ενιαία εκπαίδευση: Θετικές	Για να κερδίσουν τα μωρά και να παν ένα σκαλοπάτι πιο πάνω, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που πρέπει να λειτουργήσουν σωστά. Πρέπει να λειτουργεί η ομάδα σωστά, να είναι εξατομικευμένη η μάθηση, όχι να είναι ομαδική και ο καθένας με το δικό του πρόβλημα, εκεί δεν κερδίζουν απολύτως τίποτε, πρέπει ο διδάσκων καθηγητής της στήριξης να επιλέγεται σωστά από το Διευθυντή και τον Υπεύθυνο της Ειδικής Αγωγής, να του γίνονται συχνές συστάσεις τι πρέπει να γίνονται και να έχει και τη στήριξη του Βοηθού, και αν θα λειτουργήσουν ομαδικά να μπαίνουν μωρά που έχουν κοινά προβλήματα. Αλλιώς δεν λειτουργεί σωστά. Και δεν βοηθούμε καθόλου. Το μόνο που τους προσφέρουμε είναι συναισθηματική στήριξη. Αν ο Σύμβουλος είναι καλός, αν ο Βοηθός είναι καλός και αν ο Διευθυντής συνεργάζεται με τούτους τους δυο τότε γίνεται καλή δουλειά. ΕΥΗ
2	Ενιαία εκπαίδευση: Αρνητικές	Πρέπει να γίνουν αλλαγές, να γίνουν τομές. Το να τα βλέπουμε από μακριά και να τα διαπιστώνουμε, δεν γίνεται κάτι. Πρέπει να γίνουν αλλαγές και από την πολιτική ηγεσία και από την οργάνωση των καθηγητών. Η οργάνωση είναι κομματικοποιημένη, όλες οι παρατάξεις, με αποτέλεσμα να εξυπηρετούνται συγκεκριμένα συμφέροντα. Διότι τούτοι οι άνθρωποι έχουν περισσότερο όφελος από την ιδιότητα τους ως μέλη του κόμματος παρά ως καθηγητές. Για τα παιδιά τους, τις προαγωγές του, άρα τι του συμφέρει, να κοντραριστεί, ή να προχωρήσει όπως του λένε; ΜΙΧΑΛΗΣ
3	Ενιαία εκπαίδευση: Εισηγήσεις	Η βάση για να γίνουν αλλαγές είναι ο εκπαιδευτικός και να μειωθεί ο αριθμός των μαθητών μέσα στην τάξη. Είναι σημαντικό για μένα να καταλάβει το Υπουργείο ότι η μεταρρύθμιση δεν κρύβεται στην αλλαγή των βιβλίων. Το πιο σημαντικό είναι να γίνει ουσιαστική μεταρρύθμιση, να καταλάβουμε ποιος είναι ο στόχος μας μέσα στα σχολεία, να υπάρξουν τα εθνικά επίπεδα, να ξέρει ο γονιός ότι τελειώνοντας το παιδί του την τάξη του θα πρέπει να γνωρίζει αυτά και αυτά και αυτά. Να' χουν δημοσιευτεί, όχι να τα ξέρουμε εμείς κι εμείς. Επίσης να μπει ο θεσμός του δεύτερου καθηγητή μέσα στην τάξη όταν έχει άτομα με ειδικές ανάγκες και να προσπαθήσουμε να

		αλλάξουμε την κουλτούρα. Τι πάει να πει να είμαι καθηγητής, τι πάει να πει να διδάσκω. ΑΝΑΣΤΑΣΗΣ
4	Ενιαία κοινωνία: Θετικές	Πιστεύω η νεολαία σήμερα είναι σε πιο καλό δρόμο, σκέφτεται πιο σωστά για τούτα τα θέματα. Είναι πιο ανοιχτόμυαλοι. Πιστεύω τους αποδέχονται πιο εύκολα. ΑΝΘΗ
5	Ενιαία κοινωνία: Αρνητικές	Δεν είμαι πολύ αισιόδοξη για το μέλλον των παιδιών με ειδικές ανάγκες, γιατί από τη στιγμή που φεύγουν από το σχολείο, δεν έχει τίποτε για τούτα τα μωρά. Είναι οι γονείς που το παλεύουν. Πρέπει να ληφθούν πολιτικές αποφάσεις. ΡΕΝΑ
6	Ενιαία κοινωνία: Εισηγήσεις	Για να αλλάξει η κοινωνία πρέπει να ξεκινήσουμε από το σχολείο. Αν αναπτύξουμε την κριτική σκέψη και το σεβασμό στη διαφορετικότητα τότε η κοινωνία θα αρχίσει να αποδέχεται τα άτομα με ειδικές ανάγκες. ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η
ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Ελένη Δαμανίδου

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Εισαγωγή: συστάσεις, σκοπός της έρευνας, δεοντολογία
2. Βιογραφικά στοιχεία: σπουδές, έτη υπηρεσίας, τύπος σχολείου, οργανική θέση, φίλοι/ συγγενείς με αναπηρία, κατάρτιση/επιμόρφωση/μεταπτυχιακό για αναπηρία
3. Συμπεριφορά:
 - Τι μαθήματα διδάσκει φέτος, σε ποιες τάξεις, γιατί
 - Ποιες μειώσεις ωρών έχει, πώς έγινε η κατανομή
 - Τι επιλέγει συνήθως
4. Εμπειρίες (φέτος και παλαιότερα)
 - Περιβάλλον σχολείου, συνάδελφοι, διευθυντής
 - Περιβάλλον τάξης, μαθητές
 - Παιδιά με αναπηρία
 - Μαθήματα στήριξης
 - Σχολική μονάδα
 - Ειδικά σχολεία
5. Απόψεις
 - Εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία (πού, πώς από ποιους)
 - Ρόλος εκπαιδευτικού
 - Ρόλος συμμαθητών
 - Ρόλος εκπαιδευτικού συστήματος
 - Γραφειοκρατία
 - Ειδικοί
 - Συνδετικός Λειτουργός
 - Διευθυντής
 - ΣΕΑ
 - Αναλυτικό πρόγραμμα

- Αποτελεσματικό σχολείο
- Ρητορική
- Φραγμοί στην ένταξη

6. Αξίες

- Αναπηρία
- Δημοκρατική πολιτότητα
- Ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση
- Χειραφέτηση – κριτική παιδαγωγική

7. Συναισθήματα

- Ευχάριστες στιγμές
- Δυσάρεστες στιγμές
- Προβληματικές καταστάσεις
- Φόβοι, αγωνίες, ανησυχίες

8. Γνώσεις

- Ανάγκες – δυνατότητες παιδιών με αναπηρία
- Διδασκαλία παιδιών με αναπηρία – διαφοροποίηση – αξιολόγηση
- Δυνατότητες και τρόποι παρέμβασης εκπαιδευτικού
- Αναπηρικό κίνημα
- Νομοθεσία ειδικής εκπαίδευσης
- Διαδικασία εντοπισμού παιδιών με αναπηρία
- Υπάρχοντα κενά γνώσεων – τι χρειάζονται να μάθουν

9. Ό, τι θα ήθελε να προσθέσει

10. Κλείσιμο – ευχαριστίες

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ
ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΥΠΕΥΘΥΝΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ

Ελένη Δαμιανίδου

ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΥΠΕΥΘΥΝΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ

Σύμφωνα με την υφιστάμενη εκπαιδευτική νομοθεσία Κ.Δ.Π 168/2001 και Κ.Δ.Π 297/2009, τα καθήκοντα του Υπεύθυνου Τμήματος είναι τα ακόλουθα (ΟΕΛΜΕΚ, 2011):

(1) Από το Διευθυντή, σε συνεργασία με τους Βοηθούς Διευθυντές, ορίζονται καθηγητές ή εκπαιδευτές Υπεύθυνοι Τμήματος, οι οποίοι έχουν τα πιο κάτω καθήκοντα:

(α) Έχουν τη γενική ευθύνη του τμήματος και το οργανώνουν σε μαθητική κοινότητα με βάση τις αρχές της δημοκρατικής διοίκησης και σύμφωνα με το καταστατικό των Μαθητικών Συμβουλίων.

(β) Παρακολουθούν τη διαγωγή, την επιμέλεια, την επίδοση και την τακτική φοίτηση των μαθητών σε όλα τα μαθήματα.

(γ) Συνεργάζονται στενά με τους διδάσκοντες στο τμήμα και διερευνούν σε συνεργασία με το Συμβούλιο του τμήματος θέματα που έχουν σχέση με την επιμέλεια, την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών του και φροντίζουν για τη λήψη συλλογικών αποφάσεων για βελτίωση των μαθητών σε αυτούς τους τομείς.

(δ) Σε συνεργασία με το Συμβούλιο του τμήματος κατανέμουν αρμοδιότητες και ευθύνες στους μαθητές του τμήματος (επιμελητής, επιτροπή πρόνοιας, επιτροπή καθαριότητας και εξωραϊσμού της αίθουσας, επιτροπή εκδηλώσεων και πινακίδας, υπεύθυνος για τη φύλαξη και συμπλήρωση του βιβλίου της ύλης, κλπ.).

(ε) Φροντίζουν να είναι ενημερωμένοι για την οικογενειακή και οικονομική κατάσταση και την προσωπικότητα των μαθητών του τμήματος χωρίς να παραβιάζουν οποιαδήποτε ατομικά δικαιώματα.

(στ) Οργανώνουν συσκέψεις των γονιών των μαθητών, σε συνεννόηση με το Διευθυντή, στις οποίες συζητούνται θέματα αγωγής, πειθαρχίας και προόδου των μαθητών.

(ζ) Επιδίδουν τα δελτία προόδου.

(η) Μετέχουν στις συνεδρίες του Πειθαρχικού Συμβουλίου στις περιπτώσεις που εξετάζεται παράπτωμα μαθητή του τμήματος.

(2) Στα Ενιαία Λύκεια όπως λειτουργούν μετά την επέκταση του θεσμού από τη σχολική χρονιά 2000-2001, και στις Τεχνικές Σχολές από τη σχολική χρονιά 2001-2002, ο Υπεύθυνος Τμήματος έχει, πέραν των όσων καθορίζονται στην παράγραφο (1), τα ακόλουθα επιπλέον καθήκοντα:

(α) Παρακολουθεί και αξιολογεί το φάκελο εργασίας των μαθητών του τμήματός του μέσα στα πλαίσια του Προγράμματος Δράση-Δημιουργικότητα και Κοινωνική Προσφορά.

(β) Συντονίζει την παιδαγωγική ομάδα που αποτελείται από το σύνολο των διδασκόντων στο τμήμα και εισηγείται μέτρα που αφορούν εξειδικευμένες περιπτώσεις μαθητών που έχουν ανάγκη ενισχυτικής διδασκαλίας, ψυχολογικής στήριξης, στήριξης σε θέματα αγωγής και μέτρα βελτίωσης της αυτοεικόνας του μαθητή.

(γ) Αναλαμβάνει την ευθύνη της οργάνωσης των δραστηριοτήτων του τμήματος και την αξιολόγηση της πορείας του.

(δ) Αναλαμβάνει την ευθύνη εφαρμογής των εσωτερικών κανονισμών του σχολείου που συναποφασίζονται από τους καθηγητές και τη Διεύθυνση του σχολείου.

(ε) Έχει την ευθύνη επικοινωνίας με τους γονείς για θέματα επίδοσης και αγωγής.

(στ) Αναλαμβάνει να παρακολουθεί καθημερινά τις απουσίες των μαθητών, να διερευνά τους λόγους της απουσίας, να επικοινωνεί με τους μαθητές και τους γονείς τους για το θέμα αυτό, να μεριμνά ώστε να καταχωρούνται οι απουσίες, να τις δικαιολογεί και να παρουσιάζει την εικόνα του τμήματός τους στις συνεδρίες του Καθηγητικού Συλλόγου όταν εξετάζονται θέματα απουσιών.

Νοείται ότι για τον καθορισμό υπεύθυνου τμήματος σε κάποια τάξη λαμβάνονται υπόψη τα ακόλουθα κριτήρια:

(i) Ο συνολικός αριθμός των ωρών που διδάσκει στην τάξη.

(ii) Ο συνολικός αριθμός που διδάσκει στο τμήμα.

(iii) Η επιμόρφωση κατά τα τελευταία πέντε χρόνια.

(iv) Η πλήρης απασχόληση στο σχολείο όπου θα αναλάβει υπεύθυνος τμήματος.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι
ΕΓΚΥΚΛΙΟΣ ΔΜΕ6761

Ελένη Δαμανίδου



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
Αρ. Φακ.: 7.1.10.2/4
Αρ. Τηλ.: 22800632, 22809521
Αρ. Φαξ: 22806326

E-mail: edekiagogi@gmail.com

04 Σεπτεμβρίου 2013

Διευθυντές/ντριες
Σχολείων Μέσης Γενικής
και Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

Θέμα: Κατευθυντήριες γραμμές για τα Προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Αλφαριθμητισμού

Αναφορικά με το πιο πάνω θέμα, παρακαλείστε όπως ενημερώσετε τον Καθηγητικό Σύλλογο σχετικά με τα προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Αλφαριθμητισμού σε τακτική συνεδρία του Καθηγητικού Συλλόγου. Διευκρινίζεται ότι στα προγράμματα αυτά περιλαμβάνονται:

- Πρόγραμμα Μαθησιακών Δυσκολιών,
- Πρόγραμμα Ειδικής Μονάδας,
- Πρόγραμμα Στήριξης παιδιών με προβλήματα Όρασης,
- Πρόγραμμα Στήριξης παιδιών με απώλεια Ακοής,
- Πρόγραμμα Κατ' οίκον εκπαίδευσης,
- Πρόγραμμα Αλφαριθμητισμού

Η ορθή λειτουργία των Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής αποτελεί τυπική ευθύνη της Διεύθυνσης του σχολείου. Ουσιαστικά όμως η επιτυχία τους αποτελεί ευθύνη ολόκληρης της σχολικής μονάδας. Γι' αυτό απαιτείται στενή συνεργασία καθηγητών/τριών των Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής και όλων των διδασκόντων στις τάξεις των παιδιών που μετέχουν σε αυτά τα προγράμματα.

Πρέπει να γίνεται προσπάθεια ώστε να υπάρχουν ίσες ευκαιρίες για συμμετοχή και επιβράβευση των παιδιών της Ειδικής Αγωγής στις διάφορες εκδηλώσεις π.χ. σε σχολικούς εορτασμούς, θέατρο, χορωδία κλπ. Επίσης, πρέπει να καταδικάζεται οποιαδήποτε μορφή ρατσισμού, περιθωριοποίησης ή απομόνωσής τους, με το σαφές μήνυμα ότι δεν πρόκειται να υπάρξει η παραμικρή ανεκτικότητα στο θέμα.

Σε περίπτωση προβλήματος πρέπει να ενημερώνεται αμέσως ο υπεύθυνος για την Ειδική

Αγωγή Βοηθός Διευθυντής, ο καθηγητής ΣΕΑ και ο Συνδεδειγμένος Λειτουργός. Όπου κρίνεται αναγκαίο να ενημερώνεται και ο Προϊστάμενος Ειδικής Αγωγής Μέσης Εκπαίδευσης.

Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, πρέπει να ληφθεί πρόνοια για τα ακόλουθα:

A. Πρόγραμμα Μαθησιακών Δυσκολιών και Ειδικών Μονάδων

1. Καταρτισμός Προγράμματος Στήριξης:

Καταρτίζεται ειδικό πρόγραμμα για τις ώρες Στήριξης, το οποίο θα αναρτηθεί στην πινακίδα του σχολείου και αποστέλλεται επίσης στο Γραφείο Ειδικής Αγωγής Μέσης Εκπαίδευσης.

α. Για τον καταρτισμό του ωρολόγιου προγράμματος λαμβάνονται αυστηρά υπόψη τα ακόλουθα:

- ο μαθητής αποσύρεται για παροχή ειδικής εκπαίδευσης οπωσδήποτε από τα μαθήματα από τα οποία απαλλάσσεται ή σε εξαιρετικές περιπτώσεις από οποιοδήποτε άλλο μάθημα, κατά προτίμηση μη εξεταζόμενο, νοουμένου ότι το εισηγείται η ομάδα Ειδικής Αγωγής του σχολείου (ΒΔ Υπεύθυνος Ειδικής Αγωγής, καθηγητής ΣΕΑ, Προγραμματιστής) με τη συμμετοχή του Συνδεδειγμένου Λειτουργού. Σε τέτοια περίπτωση πρέπει να ενημερώνεται ο γονέας/κηδεμόνας.
- Δεν αποσύρεται από μονόωρα μαθήματα (εκτός κι αν υπάρχει απόφαση για απαλλαγή)

β. Η πλήρης εφαρμογή του καθορισμένου προγράμματος των ωρών Στήριξης, το οποίο και υπόκειται σε επιθεώρηση από τους Επιθεωρητές, όπως όλα τα άλλα μαθήματα, είναι απόλυτη ευθύνη των Διευθυντών.

Οποιαδήποτε αλλαγή πρέπει να κοινοποιείται στο ΥΠΠ. Σε περίπτωση κατά την οποία μαθητής ή μαθήτρια δεν παρουσιάζεται στα μαθήματα Στήριξης, πρέπει η Διεύθυνση του σχολείου να ενημερώνει αμέσως τους γονείς και το Συνδεδειγμένο Λειτουργό του Σχολείου. Το ίδιο πρέπει να γίνεται όταν ο μαθητής απουσιάζει συστηματικά από το σχολείο ή όταν αρνείται να παρακολουθήσει το πρόγραμμα του σχολείου, κατά τις ώρες λειτουργίας του.

γ. Οι ώρες Στήριξης αποτελούν διδακτικές περιόδους και δεν πρέπει να χάνονται παρά μόνο για κοινές δραστηριότητες του σχολείου. Σε περιπτώσεις διαγωνισμάτων πρέπει να γίνονται οι ανάλογες αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα ή διευθετήσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων καθηγητών. Εάν είναι αναγκαία η αλλαγή περιόδου Στήριξης, πρέπει:

- ⇒ να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη το μάθημα από το οποίο θα αποσυρθεί τη συγκεκριμένη περίοδο ο μαθητής,
- ⇒ να ενημερώνεται ο καθηγητής του τμήματος για την απουσία του μαθητή, και
- ⇒ να ενημερώνεται ο μαθητής για την ενότητα που έχει παραδοθεί κατά την απουσία του, το υλικό που έχει δοθεί και την κατ' οίκον εργασία που έχει ανατεθεί.

Τα μαθήματα Στήριξης αρχίζουν με την έναρξη των μαθημάτων και τερματίζονται κανονικά με το τέλος του σχολικού έτους, όπως και τα υπόλοιπα μαθήματα.

δ. Απαλλαγές:

Οι μαθητές της Ειδικής Αγωγής, με απόφαση της Επαρχιακής Επιτροπής Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, είναι δυνατό να απαλλάσσονται από τη 2^η Ξένη Γλώσσα, από την Αρχαιογνωσία (εξ ολοκλήρου) και, σε μερικές περιπτώσεις, από άλλα μαθήματα λόγω αναπηρίας ή για άλλους ειδικούς λόγους.

Αν για κάποιους λόγους ο μαθητής δεν αποσυρθεί από το μάθημα από το οποίο απαλλάσσεται, τότε παραμένει στην τάξη χωρίς να αξιολογείται.

ε. Απουσίες: Για τις απουσίες των μαθητών Ειδικής Αγωγής ισχύουν οι «Κανονισμοί Λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης».

στ. Παροχή Διευκολύνσεων:

Είναι ευθύνη της Διεύθυνσης του σχολείου (Βοηθού Διευθυντή Υπεύθυνου Ειδικής Αγωγής) να παρέχονται στα παιδιά όλες οι ειδικές διευκολύνσεις, όπως έχουν αποφασισθεί από τις Επαρχιακές Επιτροπές και να ενημερώνονται όλοι οι εμπλεκόμενοι καθηγητές σχετικά με το ποιοι μαθητές της ΕΕΕΑΕ λαμβάνουν διευκολύνσεις. Σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, η ΕΕΕΑΕ, δυνατό να παραχωρεί όλες ή μερικές από τις πιο κάτω διευκολύνσεις:

- Πρόσθετος χρόνος εξέτασης, ανάλογος των αναγκών της κάθε περίπτωσης.
- Περίοδοι ανάπαυσης ή υπό εποπτεία διαλείμματα εντός ή εκτός της αίθουσας εξετάσεων.
- Εναλλακτικοί Τρόποι πρόσβασης στα εξεταστικά δοκίμια. Όπου χρειάζεται, γίνονται διαφοροποιήσεις της οπτικής παρουσίασης του εξεταστικού δοκιμίου, οι οποίες περιλαμβάνουν:

(α) Ποσοστιαία μεγέθυνση των γραμμάτων του εξεταστικού δοκιμίου, ανάλογα με την περίπτωση,

(β) Μεταγλώττιση, σε και από Braille, από λειτουργούς της Σχολής Τυφλών,

(γ) Χρήση οθόνης αφής,

(δ) Ανάγνωση των ερωτήσεων στους υποψηφίους σε περιπτώσεις όπου η πρόσβαση στο εξεταστικό δοκίμιο είναι αδύνατη,

(ε) Νοηματική υποβολή ή χειλανάγνωση των ερωτήσεων για κωφούς υποψηφίους, από ειδικούς εκπαιδευτικούς κωφών,

(στ) Χρήση ειδικών ενισχυτών για δοκίμια ακρόασης-κατανόησης για κωφούς υποψηφίους,

(ζ) Χρήση ηχογραφημένων ερωτήσεων. Η διαφοροποίηση αυτή επιτρέπεται σε εξαιρετικές περιπτώσεις και μόνον όταν δεν υπάρχει άλλος τρόπος υποστήριξης των υποψηφίων,

(η) Απλοποίηση της γλωσσικής διατύπωσης του εξεταστικού δοκιμίου, νοουμένου ότι αυτό δεν προδιαγράφει την απάντηση.

- Εναλλακτικοί τρόποι παρουσίασης απαντήσεων: Δύναται να επιτρέπεται (α) η χρήση μηχανικών ή τεχνολογικών μέσων, εξαιρουμένων των ορθογραφικών, ηλεκτρονικών πηγών αναφοράς ή παρόμοιων ηλεκτρονικών μέσων, από εξεταζομένους, οι οποίοι δεν είναι ικανοί να γράψουν ή δυσκολεύονται να γράψουν ή χρειάζονται υποστήριξη κατά τη διάρκεια της εξέτασης, (β) η χρήση «μεταγραφέα» μόνο σε περιπτώσεις όπου οι απαντήσεις δεν μπορούν να δοθούν διαφορετικά. Σε τέτοια περίπτωση η καταγραφή

των απαντήσεων γίνεται επί λέξει στην παρουσία παρατηρητή. Νοείται ότι ο χρόνος καταγραφής των απαντήσεων από το μεταγραφέα δεν αφαιρείται από το συνολικό χρόνο της εξέτασης.

- Επιείκεια στα συντακτικά και ορθογραφικά λάθη. Σε περίπτωση που η ορθογραφία, η στίξη και η γραμματική αποτελούν αντικείμενο εξέτασης, παραχωρείται εξαίρεση από τη βαθμολόγησή τους και γίνεται προσαρμογή της βαθμολογίας, ως αντιστάθμισμα.

2. Επιλογή των καθηγητών Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής:

Η επιλογή των καθηγητών/τριών πρέπει να γίνεται με αυστηρά κριτήρια, με βάση το συμφέρον των μαθητών Ειδικής Αγωγής, ώστε να επιτυγχάνεται η μέγιστη, κατά το δυνατό, αξιοποίηση των διαθέσιμων, προς τούτο, περιόδων.

Η επιλογή των καθηγητών Στήριξης και Ειδικών Μονάδων γίνεται από τη Διεύθυνση του σχολείου σε συνεργασία με το Συνδετικό Λειτουργό.

Οι καθηγητές Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής πρέπει να επιλέγονται, κατά το δυνατό, με βάση τα πιο κάτω κριτήρια:

α) να διακρίνονται για την ευαισθησία τους σε θέματα Ειδικής Αγωγής και το ενδιαφέρον τους να εργασθούν με παιδιά με Ειδικές Ανάγκες, β) να διακρίνονται για την παιδαγωγική τους φιλοσοφία και την πεποίθηση ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στη μάθηση μέσα στο γενικό σχολείο και ότι η παιδεία αντισταθμίζει κοινωνικές ανισότητες και περιβαλλοντικές ανεπάρκειες, γ) τη σχεσιακή και εμψυχωτική τους ικανότητα, δ) την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τα ειδικά τους προσόντα, και ε) την αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία των μαθημάτων Στήριξης.

Πρέπει να ληφθεί πρόνοια ώστε οι καθηγητές της Στήριξης να είναι και οι διδάσκοντες του αντίστοιχου μαθήματος στο τμήμα του μαθητή. Αν αυτό είναι αδύνατο να εφαρμοστεί, ζητείται έγκριση από τον Προϊστάμενο Ειδικής Αγωγής. Στις ειδικές αυτές περιπτώσεις ο καθηγητής του προγράμματος, με ευθύνη και της Διεύθυνσης, συντονίζεται και συνεργάζεται με τον καθηγητή του τμήματος. Και οι δύο καθηγητές συμμετέχουν στις συνεδρίες των Παιδαγωγικών Ομάδων του τμήματος του παιδιού, καθώς και στις πολυθεματικές συναντήσεις.

Οι Βοηθοί Διευθυντές δεν αναλαμβάνουν διδασκαλία σε Προγράμματα Ειδικής Αγωγής, παρά μόνο εάν διδάσκουν το συγκεκριμένο μάθημα στο τμήμα του μαθητή. Στις περιπτώσεις αυτές πρέπει να ζητείται έγκριση από τον Προϊστάμενο Ειδικής Αγωγής.

Ο Διευθυντής του σχολείου ορίζει από την αρχή της σχολικής χρονιάς ένα Βοηθό Διευθυντή ως Υπεύθυνο Ειδικής Αγωγής και Αλφαριθμητισμού. Να ληφθούν σοβαρά υπόψη, κατά την ανάθεση των καθηκόντων Ειδικής Αγωγής στο Βοηθό Διευθυντή, η ευαισθησία του σε θέματα Ειδικής Αγωγής, η σχεσιακή και εμψυχωτική του ικανότητα, η παιδαγωγική του κατάρτιση (συνεχής σεμιναριακή επιμόρφωση σε θέματα Ειδικής Αγωγής) και τα ειδικά του προσόντα.

Τονίζεται ότι ο φόρτος των καθηκόντων του ΒΔ Υπεύθυνου Ειδικής Αγωγής και Αλφαριθμητισμού είναι μεγάλος και απαιτείται πολύς χρόνος για την εκτέλεσή τους. Αυτό πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά το διαμοιρασμό των υπόλοιπων καθηκόντων.

3. Ειδικές Μονάδες

Η φοίτηση παιδιού με ειδικές ανάγκες, για το οποίο προσδιορίζεται ειδική αγωγή και εκπαίδευση από την ΕΕΕΑΕ, γίνεται και σε Ειδική Μονάδα που λειτουργεί σε συνηθισμένο σχολείο.

Στις ειδικές μονάδες μπορούν να ενταχθούν από 2 μέχρι 8 μαθητές μετά από απόφαση της Επαρχιακής Επιτροπής Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας φοιτούν με ειδικό καθεστώς και λαμβάνουν « Πιστοποιητικό Παρακολούθησης». Η προσέγγιση στις Μονάδες αυτές γίνεται διαθεματικά και οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται σχετικά. Για την εξυπηρέτηση των αναγκών και την ασφάλεια των μαθητών των ειδικών μονάδων εργοδοτούνται σχολικοί βοηθοί.

I. Καταρτισμός Προγράμματος Ειδικής Μονάδας στη Μέση Εκπαίδευση

Το πρόγραμμα της Ειδικής Μονάδας, αφού καταρτιστεί, να αναρτηθεί στην πινακίδα του σχολείου και να αποσταλεί επίσης στο Γραφείο Ειδικής Αγωγής Μέσης Εκπαίδευσης.

Για τον καταρτισμό του ωρολόγιου προγράμματος πρέπει να ληφθούν αυστηρά υπόψη οι πιο κάτω παράμετροι.

- οι μαθητές εντάσσονται όλοι σε ένα τμήμα του γενικού σχολείου, ανάλογα με την τάξη τους
- οι μαθητές αποσύρονται για παροχή ειδικής εκπαίδευσης στην Ειδική Μονάδα οπωσδήποτε από τα εξεταζόμενα μαθήματα
- οι μαθητές εντάσσονται σε μαθήματα που μπορούν να ανταποκριθούν, προάγουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, και καλλιεργούν και αναπτύσσουν τις ατομικές τους δεξιότητες. Ως εκ τούτου εντάσσονται στα εξής μαθήματα: Οικιακή Οικονομία, Τέχνη, Μουσική, Γυμναστική, Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές, Τεχνολογία.
- Οι μαθητές στα εργαστηριακά μαθήματα εντάσσονται στα εργαστήρια.

Σημειώνεται ότι οι ώρες της Μονάδας:

- ανατίθενται σε ένα καθηγητή για κάθε ειδικότητα. Αποφεύγεται να ορίζονται εκπαιδευτικοί οι οποίοι απασχολούνται μερικώς στο σχολείο,
- αποτελούν διδακτικές περιόδους και δεν πρέπει να χάνονται παρά μόνο για κοινές δραστηριότητες του σχολείου

Οι διδάσκοντες στις Ειδικές Μονάδες οφείλουν να συμμετέχουν στους συντονισμούς των Ειδικών Μονάδων και, σε περίπτωση που αδυνατούν λόγω άλλων καθηκόντων, έχουν την ευθύνη να ενημερώνονται από τον Υπεύθυνο της Ειδικής Μονάδας.

Όλοι οι διδάσκοντες οφείλουν να τηρούν ατομικό φάκελο για τον κάθε μαθητή με το εκπαιδευτικό υλικό

II. Στη Μέση Εκπαίδευση λειτουργούν δύο τύποι μονάδων:

α) Οι Μονάδες που λειτουργούν στα Γυμνάσια με 32 περιόδους στήριξης τη βδομάδα, σε ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα (Ειδική Μονάδα). Στην Ειδική Μονάδα οι μαθητές παρακολουθούν τα πιο κάτω μαθήματα: Φιλολογικά, Μαθηματικά, Οικιακή Οικονομία,

Σχεδιασμός και Τεχνολογία, Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές, Τέχνη, Μουσική, Φυσική Αγωγή. Το πρόγραμμα μαθημάτων δύναται να τροποποιηθεί αναλόγως από το Γραφείο Ειδικής Αγωγής, σύμφωνα με τις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών.

β) Οι Μονάδες που λειτουργούν στα Λύκεια με ειδικό πρόγραμμα μεικτής φοίτησης σε Ειδική Μονάδα ως εξής: τρεις μέρες φοίτησης στο σχολείο και δύο μέρες παρακολούθησης ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος σε χώρους εκτός σχολείου, στις περιπτώσεις που αυτό εξυπηρετεί τις ανάγκες των μαθητών και είναι εφικτό.

Στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού των προγραμμάτων της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στη Μέση Εκπαίδευση εντάσσεται και το πιο πάνω πρόγραμμα (Προεπαγγελματική Εκπαίδευση) των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Μέλημα αυτής της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής αποτελεί η ομαλή μετάβαση των εν λόγω μαθητών από το σχολικό στον επαγγελματικό χώρο.

Στόχοι του προγράμματος είναι:

- η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών με Ειδικές Ανάγκες,
- η κοινωνικοποίησή τους,
- η συναισθηματική τους ασφάλεια και
- η απόκτηση δεξιοτήτων που θα τους βοηθήσουν στη μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση και στη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία.

Το ημερήσιο πρόγραμμα εκτός σχολείου καταρτίζεται ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν κάθε φορά στους χώρους εκτός σχολείου, αφού καταγραφούν οι παρατηρήσεις από τους επόπτες-εκπαιδευτικούς, σχετικά με τη συμπεριφορά και τις δεξιότητες των παιδιών.

Οι Μονάδες στα Λύκεια λειτουργούν με 25 περιόδους στήριξης τη βδομάδα, σε ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα (Ειδική Μονάδα). Στην Ειδική Μονάδα οι μαθητές παρακολουθούν τα πιο κάτω μαθήματα: Φιλολογικά, Μαθηματικά, Οικογενειακή Αγωγή, Σχεδιασμό και Τεχνολογία, Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές, Τέχνη, Μουσική, Φυσική Αγωγή, Φωτογραφία/Θέατρο. Το πρόγραμμα μαθημάτων δύναται να τροποποιηθεί αναλόγως από το Γραφείο Ειδικής Αγωγής, σύμφωνα με τις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών.

III. Στη Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση λειτουργούν δύο τύποι προγραμμάτων ειδικής φοίτησης.

Πρωταρχικοί στόχοι και των δυο ειδικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται στις Τεχνικές Σχολές είναι: η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών με Ειδικές Ανάγκες, η κοινωνικοποίησή τους, η συναισθηματική τους ασφάλεια και η απόκτηση δεξιοτήτων που θα τους βοηθήσουν στην ανεξάρτητη διαβίωση, στη μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση και στην ομαλή μετάβαση από το σχολικό στον επαγγελματικό χώρο.

α) Οι Ειδικές Μονάδες που λειτουργούν στον Κλάδο Ξενοδοχειακών

Οι Ειδικές Μονάδες στον Κλάδο Ξενοδοχειακών λειτουργούν με 4 περιόδους ένταξης στο μάθημα Τραπεζοκομίας και 31 περιόδους στήριξης την εβδομάδα, από καθηγητές κάθε ειδικότητας, σε ειδικά εξοπλισμένα εργαστήρια της σχολής, στα πιο κάτω μαθήματα:

Φιλολογικά, Μαθηματικά, Επαγγελματική Αγωγή, Υγιεινή, Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές, Τέχνη, Μουσική, Φυσική Αγωγή, Μαγειρική, Τραπεζοκομία, Πρακτική Εργασία, Κατασκευή Κοσμημάτων, Καλλιτεχνικές Δημιουργίες.

β) Ειδικό πρόγραμμα φοίτησης στον Κλάδο Κομμωτικής

Οι μαθητές εντάσσονται σε εργαστηριακά και τεχνολογικά μαθήματα σε ειδικά εξοπλισμένα εργαστήρια της σχολής στη συνηθισμένη τάξη (25 διδακτικές περιόδους) και τις υπόλοιπες 10 διδακτικές περιόδους στηρίζονται από καθηγητές κάθε ειδικότητας, στα πιο κάτω μαθήματα: Φιλολογικά, Μαθηματικά, Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές, Φυσική Αγωγή, Αγγλικά.

4. Ατομικός Φάκελος Μαθητή

Ο Υπεύθυνος Βοηθός Διευθυντής των Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής πρέπει να τηρεί στο γραφείο του ατομικό φάκελο για κάθε παιδί της Ειδικής Αγωγής με τις αποφάσεις της Επαρχιακής Επιτροπής Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΕΕΑΕ), αντίγραφο του ατομικού δελτίου, τις αξιολογήσεις τετραμήνων, ενδεικτικές εργασίες, διαγωνίσματα του μαθητή και ό,τι άλλο κριθεί αναγκαίο.

Οι ατομικοί φάκελοι των μαθητών Ειδικής Αγωγής και Αλφαριθμητισμού της Γ' τάξης Γυμνασίου προς Λύκειο και Τεχνικές Σχολές, θα αποστέλλονται απευθείας στα σχολεία που θα φοιτήσουν οι μαθητές κάθε τέλος της σχολικής χρονιάς (μέσα Ιουνίου), συμπληρωμένοι με τα απαραίτητα δεδομένα, αφού υπογραφεί η σχετική υπεύθυνη δήλωση (ΕΝΤΥΠΟ 1) από τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών. Σχολεία τα οποία δεν έχουν αποστείλει ακόμη τους ατομικούς φακέλους να το διευθετήσουν άμεσα.

5. Τήρηση Ειδικού Ενημερωτικού Φακέλου (ειδικές περιπτώσεις)

Ο Υπεύθυνος Βοηθός Διευθυντής των Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής πρέπει να τηρεί για το συγκεκριμένο μαθητή Ειδικής Αγωγής Ειδικό Ενημερωτικό Φάκελο με το εκπαιδευτικό και άλλο υλικό κάθε μέρας για όλα τα μαθήματα ή εκδηλώσεις του σχολείου. Οι γονείς πρέπει να ενημερωθούν από την αρχή της σχολικής χρονιάς για την ύπαρξη του φακέλου αυτού και να τον παραλαμβάνουν κάθε μεσημέρι, εάν το επιθυμούν.

6. Συντονισμοί - Πολυθεματικές ή άλλες Συναντήσεις:

Ο Υπεύθυνος Βοηθός Ειδικής Αγωγής πρέπει να καταγράφει τα πρακτικά των Πολυθεματικών ή άλλων Συναντήσεων (με διδάσκοντες, γονείς, μαθητές, καθηγητή ΣΕΑ, ΣΛ ή άλλους ειδικούς, όταν το απαιτεί η περίπτωση) που αφορούν σε παιδιά Ειδικής Αγωγής και να ενημερώνει όλους τους εμπλεκόμενους για τα πρακτικά/ αποφάσεις των συναντήσεων αυτών.

7. Αξιολόγηση των μαθητών των προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής

Η αξιολόγηση των παιδιών της Ειδικής Αγωγής θα πρέπει να αντιμετωπίζεται στα πλαίσια της φιλοσοφίας της δωρεάν και υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της θέσης ότι για αυτούς τους μαθητές η συναισθηματική στήριξη και η ενίσχυση της αυτοεικόνας τους είναι η πρώτη εκπαιδευτική προτεραιότητα. Καθοριστική σημασία στην τελική αξιολόγηση αυτών των παιδιών θα πρέπει να έχει η πρόοδος τους στο Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής - Στήριξης.

Οι διδάσκοντες καθηγητές στα τμήματα αυτών των παιδιών (ανεξαρτήτως ειδικότητας) μπορούν να εφαρμόζουν εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης (εργασίες/project, έμφαση στην προφορική επίδοση κλπ) και να ετοιμάζουν διαφοροποιημένο υλικό σύμφωνα με τις αποφάσεις της ΕΕΕΑΕ και τις δυνατότητες των παιδιών του προγράμματος ΕΑΕ.

Η διδασκαλία στο πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής βασίζεται στην ύλη της τάξης αλλά σε απλοποιημένη μορφή (ανάλογα πάντα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή). Δίνεται σημασία στην κάλυψη των απλών θεμάτων των διαγωνισμάτων ή τελικών εξεταστικών δοκιμίων, ώστε οι μαθητές να επιτυγχάνουν ικανοποιητική για την προαγωγή τους βαθμολογία.

8. Έντυπο Ατομικής Αξιολόγησης Μαθητή

Το επισυναπτόμενο έντυπο Ατομικής Αξιολόγησης Μαθητή (ENTΥΠΟ 2) συμπληρώνεται από τους διδάσκοντες σε Προγράμματα Στήριξης Παιδιών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην αρχή κάθε σχολικού έτους, μετά από μια πρώτη αξιολόγηση του μαθητή και στη συνέχεια στο τέλος κάθε τετραμήνου. Αξιολογούνται το ενδιαφέρον και η πρόοδος του μαθητή, πάντα σε σχέση με τον εαυτό του. Τα έντυπα φυλάγονται από τον Υπεύθυνο Βοηθό Διευθυντή Ειδικής Αγωγής στον ατομικό φάκελο του μαθητή. Τα έντυπα αυτά μπορεί να ζητηθούν οποιαδήποτε στιγμή από τις Διευθύνσεις Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης για ενημέρωση.

Β. Πρόγραμμα παιδιών με απώλεια Ακοής

Για την οργάνωση και λειτουργία του Προγράμματος Ένταξης παιδιών με απώλεια Ακοής παρακαλώ όπως ακολουθούνται οι οδηγίες της εγκυκλίου ημερομηνίας 25/8/2008 με θέμα: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης παιδιών με απώλεια Ακοής στη Μέση και Τεχνική Εκπαίδευση (αρ.εγκ. ΔΠΕ 3421). Για τις ειδικές διευκολύνσεις των παιδιών με απώλεια Ακοής κατά τις εξετάσεις βλέπετε πιο κάτω στο θέμα: «Τελικές Εξετάσεις Ιουνίου, Ανεξετάσεις Σεπτεμβρίου και Κατατακτήριες Εξετάσεις».

Γ. Πρόγραμμα Αλφαριθμητισμού

Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού στοχεύοντας στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και την πρόληψη του σχολικού και συνακόλουθα του κοινωνικού αποκλεισμού λειτουργεί, μεταξύ των άλλων μέτρων που εφαρμόζει, Πρόγραμμα Λειτουργικού Αλφαριθμητισμού ενσωματωμένο στο γενικό σχολικό πρόγραμμα. Για την αποτελεσματικότερη λειτουργία και την ποιοτική βελτίωση του πιο πάνω Προγράμματος υπενθυμίζουμε και αποσαφηνίζουμε τα πιο κάτω:

1. Γενικοί σκοποί του Προγράμματος Αλφαριθμητισμού:

- Η διασφάλιση του θεμελιώδους ανθρώπινου δικαιώματος στην εκπαίδευση των λειτουργικά αναλφάβητων μαθητών.
- Η πρόληψη του σχολικού και συνακόλουθα κοινωνικού αποκλεισμού με όλες τις

αρνητικές για το άτομο και την κοινωνία συνέπειες: περιθωριοποίηση, παραβατικότητα, αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές, χρήση και κατάχρηση ουσιών και τέλος εξάρτηση, προβλήματα ψυχικής και σωματικής υγείας.

2. Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Η καλλιέργεια και η ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων γραφής, ανάγνωσης, αριθμητικής.
- Η κατανόηση κειμένου.
- Η διευκόλυνση και ανάπτυξη ικανότητας για προσωπική έκφραση, κρίση, δημιουργικότητα, συζήτηση και επικοινωνία.
- Η ενίσχυση της αυτοεικόνας και η συναισθηματική στήριξη του μαθητή.
- Η διευκόλυνση και ανάπτυξη ικανότητας προσαρμογής στο σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

3. Ευθύνη του Προγράμματος:

Η ορθή λειτουργία του Προγράμματος Αλφαριθμητισμού αποτελεί τυπική ευθύνη της Διεύθυνσης του σχολείου. Ουσιαστικά όμως αποτελεί ευθύνη ολόκληρης της σχολικής μονάδας. Όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου πρέπει να εμπλέκονται διευρύνοντας και επισημαίνοντας τις ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα των λειτουργικά αναλφάβητων μαθητών/τριών και να τα αξιοποιούν ώστε αυτοί/ές να μετέχουν στη σχολική ζωή. Ο αλφαριθμητισμός έχει μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας, αν ξεκινά από την περιοχή ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και κλίσεων του παιδιού και δεν τυποποιηθεί-περιοριστεί στις περιόδους Αλφαριθμητισμού. Γι' αυτό απαιτείται στενή συνεργασία καθηγητών/τριών Αλφαριθμητισμού και των διδασκόντων στις τάξεις των παιδιών.

4. Επιλογή των καθηγητών Αλφαριθμητισμού:

Η επιλογή των καθηγητών/τριών Αλφαριθμητισμού πρέπει να γίνεται, με αυστηρά κριτήρια, ώστε να επιτυγχάνεται η πλήρης αξιοποίηση των περιόδων αυτών, για τις οποίες δαπανούνται μεγάλα χρηματικά ποσά. Η επιλογή τους γίνεται από τη Διεύθυνση του σχολείου και επικυρώνεται από τον Καθηγητικό Σύλλογο, όπως προνοούν οι κανονισμοί λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων.

Επιπρόσθετα, για την επιλογή των καθηγητών/τριών Αλφαριθμητισμού πρέπει να λαμβάνονται, κατά το δυνατό, τα πιο κάτω κριτήρια:

- το προσωπικό τους ενδιαφέρον για να εργαστούν με μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες,
- την παιδαγωγική τους φιλοσοφία και την πεποίθηση ότι όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα στη μάθηση μέσα στο γενικό σχολείο και ότι η παιδεία αντισταθμίζει κοινωνικές ανισότητες και περιβαλλοντικές ανεπάρκειες,
- τη σχεσιακή και την εμπυχωτική τους ικανότητα,
- την παιδαγωγική τους κατάρτιση και σεμιναριακή επιμόρφωση,
- τα ειδικά προσόντα (μετεκπαίδευση) που ίσως διαθέτουν, και
- την αποδοτικότητά τους στη διδασκαλία του Αλφαριθμητισμού.

5. Επιλογή μαθητών για το Πρόγραμμα:

Ομάδα Α΄ τάξης: Σύμφωνα με απόφαση της Αρμόδιας Αρχής, όλοι οι μαθητές υποβάλλονται σε εξέταση (ειδικό δοκίμιο για διάγνωση του λειτουργικού αναλφαβητισμού) στη Στ΄ Δημοτικού. Τα ονόματα μαθητών που πιθανόν να αντιμετωπίσουν προβλήματα Αλφαβητισμού σας κοινοποιούνται τον Ιούνιο κάθε σχολικής χρονιάς. Ο Υπεύθυνος Βοηθός Διευθυντής Ειδικής Αγωγής και Αλφαβητισμού καλείται να προχωρήσει άμεσα στην οργάνωση των ομάδων για το πρόγραμμα Αλφαβητισμού που θα λειτουργήσει την επόμενη σχολική χρονιά.

Ομάδες Β΄ και Γ΄ τάξης: Σ΄ αυτές εντάσσονται οι μαθητές που παρακολουθούσαν το Πρόγραμμα Αλφαβητισμού και την προηγούμενη σχολική χρονιά, καθώς και μαθητές για τους οποίους έχουν διαπιστωθεί σοβαρές αδυναμίες στα Ελληνικά και Μαθηματικά από τους διδάσκοντες καθηγητές, σε συνεργασία με τους καθηγητές Αλφαβητισμού και το Συνδεδειγμένο Λειτουργό Αλφαβητισμού (μετά από έγκριση των γονέων).

Στις ομάδες Αλφαβητισμού δεν εντάσσονται αλλόγλωσσοι μαθητές ή παιδιά που εμπίπτουν στα πλαίσια του νόμου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

6. Οργάνωση Προγράμματος:

- Με ευθύνη του Υπεύθυνου Βοηθού Διευθυντή, γίνεται ενημέρωση των γονέων, για να εγκρίνουν την ένταξη των παιδιών τους στο Πρόγραμμα. Για επιβεβαίωση της έγκρισής τους αλλά και για κατοχύρωση του σχολείου, στέλλονται συστημένες επιστολές στο σπίτι για υπογραφή.
- Οι μαθητές του προγράμματος συγκεντρώνονται σε δύο ή τρία τμήματα (ανάλογα με τον αριθμό τμημάτων του σχολείου). Να αποφεύγεται η τοποθέτηση στα τμήματα αυτά μαθητών που ανήκουν σε άλλα Προγράμματα Ειδικής Αγωγής.
- Σε κάθε ομάδα Αλφαβητισμού εντάσσονται από έξι μέχρι δέκα μαθητές/τριες, οι οποίοι διδάσκονται Ελληνικά και Μαθηματικά. Όλες τις περιόδους των Ελληνικών και των Μαθηματικών τις αναλαμβάνουν ΕΝΑΣ Φιλολόγος και ΕΝΑΣ Μαθηματικός αντίστοιχα.

7. Ώρες Προγράμματος: Στο πρόγραμμα Αλφαβητισμού οι μαθητές διδάσκονται:

Α΄ τάξη: 5 περίοδοι Νέα Ελληνικά και 4 περίοδοι Μαθηματικά

Β΄ τάξη: 5 περίοδοι Νέα Ελληνικά και 3 περίοδοι Μαθηματικά

Γ΄ τάξη: 5 περίοδοι Νέα Ελληνικά και 4 περίοδοι Μαθηματικά

Οι μαθητές του Προγράμματος Αλφαβητισμού ΑΠΟΣΥΡΟΝΤΑΙ από το τμήμα τους από τις περιόδους των αντίστοιχων μαθημάτων.

8. Έντυπο Ατομικής Αξιολόγησης Μαθητή

Το επισυναπτόμενο έντυπο (ΑΑΜ) Ατομικής Αξιολόγησης Μαθητή (ΕΝΤΥΠΟ 3) συμπληρώνεται από τους διδάσκοντες στο Πρόγραμμα Αλφαβητισμού στο τέλος κάθε τετραμήνου (τέλος Ιανουαρίου και αρχές Ιουνίου), για να αξιολογούνται το ενδιαφέρον και η πρόοδος του μαθητή, σε σχέση με το αρχικό του επίπεδο. Μετά τη συμπλήρωσή του το έντυπο

θα φωτοτυπείται, το πρωτότυπο θα αποστέλλεται ταχυδρομικώς στον Υπεύθυνο Συνδεδειγμένο Λειτουργό Αλφαριθμητισμού του σχολείου και το αντίγραφο του θα φυλάγεται στον ατομικό φάκελο του μαθητή στο γραφείο του Υπεύθυνου Βοηθού Διευθυντή.

9. Ατομικός Φάκελος Μαθητή

Ο Υπεύθυνος Βοηθός Διευθυντής πρέπει να τηρεί στο γραφείο του ατομικό φάκελο για κάθε παιδί με τις αξιολογήσεις των τετραμήνων, ενδεικτικές εργασίες, διαγωνίσματα του μαθητή και ό,τι άλλο κριθεί αναγκαίο.

10. Αξιολόγηση των μαθητών του προγράμματος Αλφαριθμητισμού:

Η αξιολόγηση των παιδιών αυτών θα πρέπει να αντιμετωπίζεται στα πλαίσια της φιλοσοφίας της δωρεάν και υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της θέσης ότι για αυτούς τους μαθητές ο αλφαριθμητισμός είναι η πρώτη εκπαιδευτική προτεραιότητα. Καθοριστική σημασία στην τελική αξιολόγηση αυτών των παιδιών θα πρέπει να έχει η προσπάθεια και η πρόοδος τους στο Πρόγραμμα Αλφαριθμητισμού. Οι διδάσκοντες στα τμήματα αυτών των παιδιών (ανεξαρτήτως ειδικότητας) πρέπει να συνεργάζονται με τους διδάσκοντες στο Πρόγραμμα Αλφαριθμητισμού, ώστε να μπορούν εφαρμόζουν εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης (εργασίες/project, έμφαση στην προφορική επίδοση κλπ) και να ετοιμάζουν διαφοροποιημένο υλικό, σύμφωνα με τις δυνατότητες των παιδιών του προγράμματος.

Στα Νέα Ελληνικά και Μαθηματικά, οι μαθητές του Προγράμματος θα αξιολογούνται και θα βαθμολογούνται από τους αντίστοιχους καθηγητές Αλφαριθμητισμού, οι οποίοι υποχρεούνται να συμμετέχουν στους συντονισμούς των Παιδαγωγικών Ομάδων των αντίστοιχων τμημάτων.

Δ. Καθήκοντα Εμπλεκόμενων σε Προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης / Αλφαριθμητισμού:

α. Καθήκοντα Βοηθού Διευθυντή, Υπεύθυνου Ειδικής Αγωγής και Αλφαριθμητισμού:

I. Σχετικά με το Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

1. Διοικητική ευθύνη εφαρμογής των ωρών στήριξης, απαλλαγών και διευκολύνσεων των μαθητών.
2. Συνεχής επικοινωνία – συνεργασία και αλληλοενημέρωση με Συνδεδειγμένο Λειτουργό (Σ.Λ.) και καθηγητή Συμβουλευτικής Αγωγής για τυχόν προβλήματα που κατά καιρούς αναφύονται.
3. Ευθύνη για την τήρηση / έλεγχο του Βιβλίου Έγλης και για τη συμπλήρωση του εντύπου Ατομικής Αξιολόγησης Μαθητή (ΕΝΤΥΠΟ 2) από τους διδάσκοντες καθηγητές σε Προγράμματα ΕΑΕ, στην αρχή κάθε σχολικού έτους και στο τέλος κάθε τετραμήνου. Στη συνέχεια ο ΒΔ μελετά όλα τα έντυπα αξιολόγησης των μαθητών και στις περιπτώσεις που κρίνει ότι κάποια θέματα χρήζουν παρέμβασης ενημερώνει το ΣΛ.
4. Τήρηση ατομικού φακέλου με τις αποφάσεις της ΕΕΕΑΕ για τον κάθε μαθητή,

αντίγραφο του ατομικού δελτίου, πρόγραμμα στήριξης του μαθητή (ωρολόγιο), αξιολογήσεις τετραμήνων, ενδεικτικές εργασίες, διαγωνίσματα του μαθητή και ό,τι άλλο κριθεί αναγκαίο.

5. Τήρηση ειδικού ενημερωτικού φακέλου για τον κάθε μαθητή (ειδικές περιπτώσεις) με το εκπαιδευτικό και άλλο υλικό κάθε μέρας για παραλαβή από τους γονείς.
6. Συμμετοχή στις πολυθεματικές συναντήσεις που αφορούν στους μαθητές της ΕΕΕΑΕ.
7. Έλεγχος ώστε να μη χάνονται οι ώρες στήριξης παρά μόνο για κοινές δραστηριότητες του σχολείου. Σε περιπτώσεις διαγωνισμάτων πρέπει να γίνονται οι ανάλογες αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα.
8. Συντονισμός των διδασκόντων στα προγράμματα ΕΑΕ με τους διδάσκοντες στο τμήμα του μαθητή ΕΑΕ.
9. Οργάνωση, τουλάχιστον ανά τετράμηνο, συντονισμών / πολυθεματικών συναντήσεων που αφορούν σε παιδιά ΕΑΕ, με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (γονείς, εκπαιδευτικό ψυχολόγο, Σ.Λ., Β.Δ., ΣΕΑ, διδάσκοντες, μαθητές ΕΑΕ), τήρηση ημερολογίου και πρακτικών των συναντήσεων αυτών προς ενημέρωση όλων των εμπλεκομένων.
10. Καταγραφή αναγκών υλικοτεχνικής υποδομής και εκπαιδευτικού υλικού και αποστολή τους στο Γραφείο Ειδικής Αγωγής της Μ.Ε.
11. Επίβλεψη για τη δημιουργία τράπεζας θεματικών ενοτήτων και φροντίδα εμπλουτισμού της με σκοπό τη συνέχισή της και τις επόμενες σχολικές χρονιές.

II. Σχετικά με το Πρόγραμμα Αλφαριθμητισμού:

1. Διοικητική ευθύνη για την οργάνωση και εφαρμογή του προγράμματος Αλφαριθμητισμού.
2. Ενημέρωση των γονέων για την ένταξη των παιδιών τους στο Πρόγραμμα Αλφαριθμητισμού και εξασφάλιση της γραπτής συγκατάθεσής τους.
3. Ενημέρωση του Σ.Λ. για τυχόν προβλήματα που κατά καιρούς αναφύονται.
4. Τήρηση ατομικού φακέλου για τον κάθε μαθητή με αντίγραφο του ατομικού δελτίου, επιστολή συγκατάθεσης γονέα / κηδεμόνα για την ένταξη του μαθητή στο πρόγραμμα Αλφαριθμητισμού, αξιολογήσεις τετραμήνων, ενδεικτικές εργασίες, διαγωνίσματα του μαθητή και ό,τι άλλο κριθεί αναγκαίο.
5. Ευθύνη για την τήρηση / έλεγχο του Βιβλίου Ύλης και για τη συμπλήρωση του εντύπου (ΑΑΜ) Ατομικής Αξιολόγησης Μαθητή στο τέλος κάθε τετραμήνου από τους διδάσκοντες καθηγητές σε Προγράμματα Αλφαριθμητισμού.
6. Οργάνωση συναντήσεων με τους εμπλεκόμενους σε Προγράμματα Αλφαριθμητισμού (γονείς, εκπαιδευτικό ψυχολόγο, Σ.Λ., Β.Δ., ΣΕΑ, διδάσκοντες τμήματος ή ομάδων αλφαριθμητισμού, μαθητές), τήρηση ημερολογίου και πρακτικών των συναντήσεων αυτών προς ενημέρωση όλων των εμπλεκομένων.
7. Επίβλεψη για τη δημιουργία τράπεζας θεματικών ενοτήτων και φροντίδα εμπλουτισμού

της με σκοπό τη συνέχισή της και τις επόμενες σχολικές χρονιές.

β. Εμπλοκή Καθηγητή Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής

Η εμπλοκή του Καθηγητή Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής σε θέματα Ειδικής Αγωγής είναι ουσιαστική, αφού μπορεί να συμβάλει στη συναισθηματική στήριξη των παιδιών με Ειδικές Ανάγκες, την κοινωνικοποίησή τους και την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Ως εκ τούτου επιβάλλεται η στενή συνεργασία του καθηγητή ΣΕΑ με τον υπεύθυνο Β.Δ. Ειδικής Αγωγής, το Σ.Λ. και όλους τους εμπλεκόμενους.

γ. Καθήκοντα Υπεύθυνου Καθηγητή Ειδικής Μονάδας:

1. Μηνιαίος συντονισμός των διδασκόντων του τμήματος και της Μονάδας.
2. Καταγραφή πρακτικών των συντονισμών και ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών της Μονάδας.
3. Καταγραφή εξοπλισμού και εκπαιδευτικού υλικού που υπάρχει στις Μονάδες.
4. Δημιουργία τράπεζας θεματικών ενοτήτων και φροντίδα εμπλουτισμού της με σκοπό τη συνέχισή της και τις επόμενες σχολικές χρονιές.
5. Οργάνωση, τουλάχιστον ανά τετράμηνο, πολυθεματικών συναντήσεων με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (γονείς, εκπαιδευτικό ψυχολόγο, Σ.Λ., Βοηθό Διευθυντή, Σύμβουλο, διδάσκοντες Μονάδας).
6. Καταγραφή αναγκών υλικοτεχνικής υποδομής και εκπαιδευτικού υλικού και αποστολή τους στο Γραφείο Ειδικής Αγωγής Μέσης Εκπαίδευσης.
7. Διαχείριση των κονδυλίων της Ειδικής Αγωγής για εκπαιδευτικό υλικό.
8. Φροντίδα για την τήρηση ατομικών φακέλων.
9. Μέριμνα για την εμπλοκή των μαθητών της Ειδικής Μονάδας σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου και της τάξης.
10. Πραγματοποίηση εβδομαδιαίας παιδαγωγικής συνάντησης με τους μαθητές πάνω σε οποιαδήποτε θέματα μπορεί να προκύψουν.
11. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση μαθητή, όποτε αυτό ζητηθεί από την ΕΕΕΑΕ.

δ. Καθήκοντα διδασκόντων σε Προγράμματα: α) Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) και β) Αλφαριθμητισμού:

1. Τήρηση ατομικού φακέλου (πορτοφόλιο) με τις εργασίες του μαθητή.
2. Τήρηση αρχείου με την πρώτη αξιολόγηση του γνωσιολογικού επιπέδου του μαθητή, τους στόχους και τον προγραμματισμό των μαθημάτων.

3. Τήρηση Βιβλίου Ύλης.
4. Επαναξιολόγηση του μαθητή ανά τετράμηνο εκτός κι αν ζητηθεί νωρίτερα από κάποιο φορέα.
5. Ενημέρωσή του για την περίπτωση του μαθητή που διδάσκει, στα πλαίσια του Προγράμματος ΕΑΕ και Αλφαριθμητισμού, από το Σύμβουλο, τον Υπεύθυνο Τμήματος, Σ.Λ. ή/ και Εκπαιδευτικό Ψυχολόγο (για μαθητές ΕΑΕ).
6. Συνεργασία και συντονισμός με διδάσκοντες καθηγητές (όλων των ειδικοτήτων) του τμήματος του μαθητή για αλληλοενημέρωση.
7. Συνεργασία με Εκπαιδευτικό Ψυχολόγο, Σ.Λ. ΕΑΕ ή Αλφαριθμητισμού.
8. Συμμετοχή στους συντονισμούς / παιδαγωγικές ομάδες τετραμήνων του τμήματος των μαθητών ΕΑΕ ή Αλφαριθμητισμού.
7. Ενημέρωση ΒΔ, Υπεύθυνου ΕΑΕ /Αλφαριθμητισμού για την πορεία του μαθητή, την παρουσία και συμμετοχή του στο μάθημα και για οποιοδήποτε άλλο πρόβλημα προκύψει.
10. Αξιολόγηση και βαθμολόγηση των μαθητών του Αλφαριθμητισμού από τους καθηγητές Αλφαριθμητισμού.
11. Συμμετοχή των καθηγητών Αλφαριθμητισμού στην προετοιμασία των εξεταστικών δοκιμίων για τις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις _υμνασίου και διόρθωση των δοκιμίων των παιδιών του Αλφαριθμητισμού.

Ε. Κατ' οίκον εκπαίδευση

Αναφορικά με το πιο πάνω θέμα και σύμφωνα με τον Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νομό του 1999 (Π.3.2) «Στα παιδιά με ειδικές ανάγκες της δημοτικής και της μέσης εκπαίδευσης που για λόγους υγείας δεν μπορούν για μακρύ χρονικό διάστημα να παρακολουθούν το κανονικό πρόγραμμα μαθημάτων στο σχολείο δυνατό να εξασφαλίζεται εκπαίδευση με άλλο τρόπο. Η παρακολούθηση μαθημάτων εκτός του σχολείου θεωρείται μέρος του κανονικού προγράμματος μαθημάτων στις κανονικές τάξεις που είναι εγγεγραμμένα τα παιδιά».

Ειδικότερα για το πρόγραμμα της Κατ' οίκον εκπαίδευσης πληροφορείστε τα εξής:

Η κατ' οίκον εκπαίδευση παρέχεται στις πιο κάτω περιπτώσεις:

- **Περίπτωση 1:** κατ' οίκον εκπαίδευση παιδιών που νοσηλεύονται στην Ενδονοσοκομειακή Μονάδα Νοσηλείας του ΝΑΜ III. Το αίτημα γίνεται από την Ενδονοσοκομειακή Μονάδα νοσηλείας εφήβων με σοβαρά ψυχοκοινωνικά προβλήματα.
- **Περίπτωση 2:** κατ' οίκον εκπαίδευση παιδιών τα οποία έχουν φάκελο ΕΕΕΑΕ και παρουσιάζουν ιατρικά προβλήματα (π.χ. διάγνωση καρκίνου, καρδιοπάθειες,

χειρουργικές επεμβάσεις, σωματικοί τραυματισμοί, άλλες σωματικές ασθένειες, ανορεξία κτλ).

- **Περίπτωση 3:** κατ' οίκον εκπαίδευση παιδιών τα οποία δεν έχουν φάκελο ΕΕΕΑΕ και παρουσιάζουν ιατρικά προβλήματα (π.χ. διάγνωση καρκίνου, καρδιοπάθειες, χειρουργικές επεμβάσεις, σωματικοί τραυματισμοί, άλλες σωματικές ασθένειες, ανορεξία κτλ).
- **Περίπτωση 4:** περιπτώσεις παιδιών με προβλήματα ψυχικής υγείας, έντονα προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικά, δυσκολίας προσαρμογής στο σχολικό χώρο κτλ, που απαιτούν οπωσδήποτε την εκ των προτέρων αξιολόγηση και εισήγηση από τους ειδικούς των ΕΕΕΑΕ.

Για τις πιο πάνω περιπτώσεις να ακολουθούνται οι εξής διαδικασίες:

Για τις Περιπτώσεις 1 και 2:

α) Υποβολή των εισηγήσεων για κατ' οίκον εκπαίδευση από την Ενδονοσοκομειακή Μονάδα Νοσηλείας (περίπτωση 1) ή τη Διεύθυνση του σχολείου ή τους γονείς με επισύναψη ιατρικής βεβαίωσης (περίπτωση 2) προς τις ΕΕΕΑΕ (κοινοποίηση στο Γραφείο Ειδικής Αγωγής Μ.Ε.) για λήψη απόφασης.

β) Άμεση προώθηση του αιτήματος από το γραφείο Ειδικής Αγωγής Μ.Ε. προς τη ΓΔ (μέσω ΔΜΕ) για έγκριση της δαπάνης για κατ' οίκον εκπαίδευση χωρίς να περιμένει τη λήψη απόφασης από ΕΕΕΑΕ.

γ) Καθορισμός των περιόδων και μαθημάτων κατ' οίκον εκπαίδευσης σε συνεργασία του Γραφείου Ειδικής Αγωγής με το σχολείο και το Συνδεδειγμένο Λειτουργό.

δ) Ενημέρωση της Διεύθυνσης των σχολείων από το Γραφείο Ειδικής Αγωγής ΜΕ για επιλογή εκπαιδευτικών και αγορά υπηρεσιών. (βλ. εγκύκλιο (αρ.δμε 6620) ημερομηνίας 22 Απριλίου 2013 με θέμα: Αμοιβή για Κατ' οίκον εκπαίδευση και Ενισχυτική διδασκαλία)

ε) Ειδοποίηση των εκπαιδευτικών για άμεση έναρξη των μαθημάτων.

Για την περίπτωση 3:

Λαμβάνοντας υπόψη τον Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης με ειδικές Ανάγκες Νόμο του 1999, τα παιδιά με προβλήματα Υγείας δεν φαίνεται να εμπίπτουν στον όρο «παιδί με Ειδικές Ανάγκες». Συνεπώς δεν χρίζουν «ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης», αλλά λόγω της αναγκαστικής απουσίας τους από το σχολείο τη συγκεκριμένη περίοδο για λόγους υγείας, χρίζουν κάλυψης των εκπαιδευτικών τους αναγκών στα εξεταζόμενα μαθήματα, όπως προβλέπονται στα αναλυτικά προγράμματα του Γενικού Δημόσιου Σχολείου.

Ως εκ τούτου η απόφαση για κατ' οίκον εκπαίδευση λαμβάνεται άμεσα από τη Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης και όχι μετά από εισήγηση της ΕΕΕΑΕ, με την ακόλουθη διαδικασία:

α) Υποβολή των εισηγήσεων για κατ' οίκον εκπαίδευση από τη Διεύθυνση του σχολείου

φοίτησης του παιδιού ή τους γονείς (προσκόμιση ιατρικού πιστοποιητικού) προς την οικεία Διεύθυνση.

β) Καθορισμός των περιόδων και μαθημάτων κατ' οίκον εκπαίδευσης σε συνεργασία με το σχολείο και το Συνδεδειγμένο Λειτουργό.

γ) Αποστολή απόφασης για παροχή κατ' οίκον εκπαίδευσης από τη Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης προς τη ΓΔ για έγκριση της δαπάνης.

δ) Αποστολή γραπτών οδηγιών από το Γραφείο Ειδικής Αγωγής προς τις Διευθύνσεις των σχολείων για άμεση επιλογή εκπαιδευτικών και αγορά υπηρεσιών.

ε) Ειδοποίηση των εκπαιδευτικών για άμεση έναρξη των μαθημάτων.

Περίπτωση 4: Οι περιπτώσεις αυτές παραπέμπονται άμεσα στην ΕΕΕΑΕ για διερεύνηση, αξιολόγηση ή επαναξιολόγηση. Η κατ' οίκον εκπαίδευσή τους αρχίζει μόνο αφού υπάρξει σχετική εισήγηση της

ΕΕΕΑΕ. Η εισήγηση της ΕΕΕΑΕ εγκρίνεται από τη Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης η οποία, ακολούθως, την αποστέλλει στη ΓΔ για έγκριση της δαπάνης. Τέλος, ενημερώνονται τα σχολεία για εφαρμογή της απόφασης.

Σημειώνεται ότι οι περιπτώσεις **1** και **2** είναι περιπτώσεις με ιατρικά προβλήματα, που δεν μπορεί να αμφισβητηθεί η ανάγκη παραμονής των παιδιών εκτός σχολείου για θεραπεία, καθώς και περιπτώσεις που ήδη νοσηλεύονται στην ενδονοσοκομειακή μονάδα νοσηλείας εφήβων με σοβαρά ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Ως εκ τούτου θεωρείται βέβαιη η έκδοση εισήγησης για παροχή κατ' οίκον από την ΕΕΕΑΕ. Για τις περιπτώσεις αυτές είναι δυνατόν να επιταχυνθούν οι διαδικασίες, ώστε η έναρξη της κατ' οίκον εκπαίδευσης να γίνεται πριν την εισήγηση της ΕΕΕΑΕ (όπως προαναφέρθηκε), για να μη χάνεται σημαντικός χρόνος εκπαίδευσης των παιδιών.

Η περίπτωση **3** δεν εμπίπτει στις περιπτώσεις που χειρίζεται η ΕΕΕΑΕ.

- Ο χώρος και χρόνος διεξαγωγής των μαθημάτων καθορίζεται σε συνεργασία με τους γονείς και μπορεί να είναι είτε ο χώρος νοσηλείας του παιδιού είτε το σπίτι κατά τις απογευματινές ή και πρωινές ώρες (στις περιπτώσεις που ο καθηγητής δεν είναι διορισμένος σε σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης). Στις περιπτώσεις που το παιδί για κάποιο διάστημα δεν μπορεί να παρακολουθήσει τα μαθήματα, για λόγους υγείας, τότε ο εκπαιδευτικός αναπληρώνει σ' άλλη χρονική περίοδο τις ώρες που έχει χάσει ο μαθητής.
- Εξετάσεις παιδιού με ειδικές ανάγκες, όπου χρειάζεται, γίνονται, εκτός των καθορισμένων εξεταστικών κέντρων, σε χώρους όπως το σπίτι του εξεταζομένου, νοσοκομείο ή οποιοδήποτε άλλο τόπο κριθεί επιβεβλημένο από το Διευθυντή του οικείου Τμήματος του Υπουργείου, νοουμένου ότι εξασφαλίζεται η απαιτούμενη ασφάλεια και υπάρχουν εχέγγυα επιτήρησης και διαφύλαξης του αδιάβλητου των εξετάσεων.

- Η επιλογή των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν την κατ' οίκον εκπαίδευση γίνεται μετά από έρευνα που διεξάγει ο Διευθυντής του σχολείου, αρχικά ανάμεσα στους διδάσκοντες καθηγητές του παιδιού, ενώ στις περιπτώσεις που αδυνατούν οι συγκεκριμένοι, την εκπαίδευση αναλαμβάνουν άλλοι διαθέσιμοι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Στις περιπτώσεις που δεν μπορούν να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, τότε επιλέγονται καθηγητές από άλλα σχολεία. Σ' αυτή τη διαδικασία οι γονείς μετέχουν ενεργά και τυγχάνουν πλήρους ενημέρωσης.

Λόγω της ιδιαιτερότητας των περιπτώσεων που χρήζουν κατ' οίκον εκπαίδευσης και της ιδιαίτερης ευαισθησίας που πιθανόν να έχουν οι μαθητές, η επιλογή των καθηγητών πρέπει να γίνεται με προσοχή και να λαμβάνονται υπόψη, κατά το δυνατό πέραν της παιδαγωγικής τους κατάρτισης (που εξυπακούεται), τα πιο κάτω κριτήρια:

α) η ευαισθησία τους σε θέματα Ειδικής Αγωγής και το ενδιαφέρον τους να εργασθούν με τις ιδιαίτερες αυτές περιπτώσεις, γ) η σχεσιακή και εμπνευστική τους ικανότητα, δ) η αποδοχή τους από τον ίδιο το μαθητή, ε) προηγούμενη εμπειρία που αξιολογήθηκε θετικά

- Για την παροχή της κατ' οίκον ακολουθείται η διαδικασία αγοράς υπηρεσιών. Για κάθε εκπαιδευτικό που θα προσφέρει υπηρεσίες θα πρέπει να υπογράφεται σχετική «ΣΥΜΒΑΣΗ» (βλ. εγκύκλιο (αρ.δμε 6620) ημερομηνίας 22 Απριλίου 2013 με θέμα: Αμοιβή για Κατ' οίκον εκπαίδευση και Ενισχυτική διδασκαλία).
- Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν την κατ' οίκον εκπαίδευση του μαθητή συμπληρώνουν ειδικό έντυπο (ΕΝΤΥΠΟ 4) το οποίο υπογράφεται από το γονέα και το Διευθυντή του σχολείου και αποστέλλεται στο γραφείο Ειδικής Αγωγής Μ.Ε. από όπου προωθείται στο Λογιστήριο για την πληρωμή των εκπαιδευτικών.
- Η κατ' οίκον εκπαίδευση περιλαμβάνει συνήθως τα εξεταζόμενα μαθήματα, και σε εξαιρετικές περιπτώσεις άλλα μαθήματα για ειδικούς λόγους.
- Σχετικά με τα μη εξεταζόμενα μαθήματα ή στα εξεταζόμενα στα οποία ο μαθητής/τρια δε λαμβάνει κατ' οίκον εκπαίδευση, η εξεταστέα ύλη και η αξιολόγηση, που μπορεί να είναι είτε γραπτή, είτε προφορική ή ακόμη σε μορφή Project, ορίζονται σε συμφωνία με τον εκπαιδευτικό, το γονέα και το παιδί.
- Όσο αφορά στα εξεταζόμενα μαθήματα η αξιολόγηση γίνεται από τον καθηγητή που αναλαμβάνει την κατ' οίκον εκπαίδευση του μαθητή σε συνεργασία με τον καθηγητή της τάξης, στις περιπτώσεις που δεν είναι το ίδιο πρόσωπο.
- Νοείται ότι για θέματα απουσιών και προαγωγής των παιδιών στην επόμενη τάξη εφαρμόζονται οι κανονισμοί λειτουργίας του σχολείου. Το θέμα μπορεί να παραπεμφθεί και στην ολομέλεια του Καθηγητικού Συλλόγου για λήψη των τελικών αποφάσεων, εάν αυτό χρειαστεί.

Στις τελικές εξετάσεις παρέχονται στους μαθητές με κατ' οίκον εκπαίδευση διευκολύνσεις, αν έχουν σχετική απόφαση της ΕΕΕΑΕ, όπως και στους υπόλοιπους μαθητές της Ειδικής Αγωγής. Τα εξεταστικά δοκίμια διορθώνονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης (εκτός εάν ο μαθητής παρακάθεται σε παγκύπριες εξετάσεις).

Στ. Τελικές Εξετάσεις Ιουνίου, Ανεξετάσεις Σεπτεμβρίου και Κατατακτήριες Εξετάσεις

- i. Διευκολύνσεις μαθητών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
- ii. Διευκολύνσεις μαθητών Προγράμματος Αλφαριθμητισμού
- iii. Διευκολύνσεις μαθητών με απώλεια Ακοής

Αναφορικά με τα πιο πάνω θέματα πληροφορείστε τα ακόλουθα:

- Πριν την έναρξη της εκάστοτε εξεταστικής περιόδου πρέπει να ενημερωθούν όλοι οι εμπλεκόμενοι καθηγητές σχετικά με το ποιοι μαθητές της Ειδικής Αγωγής δικαιούνται διευκολύνσεις στις τελικές εξετάσεις Γυμνασίων, Λυκείων και Τεχνικών Σχολών και ποιες είναι αυτές, ώστε να γίνουν οι απαραίτητες ενέργειες για υλοποίησή τους.
- Τονίζεται ότι οι διευκολύνσεις αφορούν σε ΟΛΑ τα εξεταζόμενα μαθήματα, καθώς και στα μη εξεταζόμενα μαθήματα που πιθανόν να αποτύχουν οι μαθητές Ειδικής Αγωγής, Αλφαριθμητισμού και μαθητές με απώλεια ακοής.
- Επισημαίνεται επίσης ότι επιβάλλεται η διαβάθμιση των εξεταστικών δοκιμίων, ώστε να δίνεται η δυνατότητα σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως επιπέδου, να επιτυγχάνουν στις τελικές εξετάσεις.
- Οι διευκολύνσεις, κατά τη διάρκεια των εξετάσεων:
 - α. Παρέχονται ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών της Ειδικής Αγωγής.
 - β. Σε καμιά περίπτωση δεν προσφέρουν στον εξεταζόμενο οποιοδήποτε πλεονέκτημα ή προβάδισμα ή προνομιακή μεταχείριση έναντι των κανονικώς εξεταζόμενων υποψηφίων.
 - γ. Βασίζονται στη διασφάλιση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και του αδιάβλητου της εξέτασης.

Για τον τρόπο παραχώρησης των διευκολύνσεων για σκοπούς πρόσβασης παρακαλείστε όπως ακολουθείτε τις οδηγίες της Υπηρεσίας Εξετάσεων ΥΠΠ όπως αυτές αναφέρονται στις σχετικές εγκυκλίους της υπηρεσίας.

i. Διευκολύνσεις μαθητών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

1. Μεταγραφείας για καταγραφή των απαντήσεων καθ' υπαγόρευση των εξεταζομένων

- Παραχωρείται ξεχωριστή αίθουσα με δυο επιτηρητές για κάθε παιδί στο οποίο έχει παραχωρηθεί η διευκόλυνση αυτή.
- Ο επιτηρητής που θα εκτελεί καθήκοντα μεταγραφέα θα πρέπει να είναι καθηγητής/τρια ειδικότητας του εξεταζόμενου μαθήματος, ενώ ο/η άλλος/η καθηγητής/τρια θα εκτελεί καθήκοντα «επιτηρητή/παρατηρητή» για το μεταγραφέα, ώστε να καταγράφει πιστά όσα του υπαγορεύει το παιδί.

- Στις περιπτώσεις που είναι αδύνατο ο μεταγραφέας να είναι καθηγητής/τρια της ειδικότητας του εξεταζόμενου μαθήματος, τότε καθήκοντα μεταγραφέα μπορεί να εκτελέσει καθηγητής/τρια παρεμφερούς ειδικότητας.
- Ο μαθητής θα πρέπει να γνωρίζει εκ των προτέρων τον/την καθηγητή/τρια που θα εκτελέσει καθήκοντα μεταγραφέα.
- Οι εμπλεκόμενοι καθηγητές/τριες πρέπει να ενημερώνονται έγκαιρα.
- Στην περίπτωση που επιπρόσθετα με τη διευκόλυνση του μεταγραφέα παρέχεται στο μαθητή και η διευκόλυνση της απλοποίησης του εξεταστικού δοκιμίου ακολουθούνται οι οδηγίες που αφορούν στη διευκόλυνση αυτή στο σημείο Α4, αλλά την απλοποίηση αναλαμβάνει ο μεταγραφέας.

2. Μικρά Διαλείμματα

- Η παραχώρηση της διευκόλυνσης αυτής γίνεται με τρόπο που να μην επηρεάζεται ο συνολικός χρόνος εξέτασης του μαθήματος. Στο παιδί που έχει παραχωρηθεί η διευκόλυνση μόνο των διαλειμμάτων, αυτά παραχωρούνται στο χρονικό σημείο κατά τη διάρκεια της εξέτασης που θα ζητηθεί από το παιδί.
- Ο συνολικός χρόνος των παραχωρούμενων διαλειμμάτων δεν θα πρέπει να υπερβαίνει τα 30 λεπτά.
- Στις περιπτώσεις που στον εξεταζόμενο έχει παραχωρηθεί επιπλέον και η παράταση χρόνου, ο χρόνος των διαλειμμάτων δεν αφαιρείται από την παράταση χρόνου. Ως εκ τούτου η εξέταση μπορεί να παραταθεί μέχρι και 60 λεπτά.

3. Επιπρόσθετος Χρόνος εξέτασης:

Ο χρόνος καθορίζεται στο 20% του παρεχόμενου για την εξέταση χρόνου εξέτασης. Σε γενικές γραμμές ορίζεται περίπου σε 20 λεπτά (πέραν του χρόνου κατά τον οποίο ο μαθητής πιθανόν να τυγχάνει διευκόλυνσης για απλοποίηση της γλωσσικής διατύπωσης ή/και μικρών διαλειμμάτων), αλλά μπορεί να αυξηθεί μέχρι και 30 λεπτά ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή.

4. Ανάγνωση και απλοποίηση της γλωσσικής διατύπωσης του εξεταστικού δοκιμίου:

- Για τους μαθητές Ειδικής Αγωγής, που τυγχάνουν της διευκόλυνσης αυτής καθορίζεται ξεχωριστή αίθουσα εξετάσεων από αυτήν που έχει ορισθεί για τα τμήματά τους.
- Για τη διατήρηση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων, στην αίθουσα αυτή ορίζονται δύο επιτηρητές/τριες. Ο/η ένας/μία από αυτούς, ο οποίος θα αναλάβει και την απλοποίηση, πρέπει να είναι καθηγητής/τρια της ειδικότητας του εξεταζόμενου μαθήματος.

Οι μαθητές Ειδικής Αγωγής, αφού παραλάβουν το γραπτό τους, αφήνονται για ένα εύλογο χρονικό διάστημα (10-15 λεπτών) ανάλογα με την έκταση του εξεταστικού δοκιμίου, να

διαβάσουν τα θέματα και να υπογραμμίσουν τα σημεία που δεν κατανοούν.

Στη συνέχεια ο/η καθηγητής/τρια ειδικότητας, σε χρόνο 15 λεπτών, διαβάζει μεγαλόφωνα στους μαθητές το εξεταστικό δοκίμιο και δίνει οδηγίες και επεξηγήσεις στα σημεία που θα υποδειχθούν από τους εξεταζομένους, κατά τρόπο όμως που δεν προδιαγράφεται η απάντηση και δεν αλλοιώνεται το δοκίμιο.

Ο/η καθηγητής/τρια παραμένει στην αίθουσα και είναι στη διάθεση των μαθητών, καθ' όλη τη διάρκεια της εξέτασης, για συμπληρωματικές επεξηγήσεις ή διευκρινίσεις.

Τονίζεται ότι η επεξήγηση των λέξεων για το άγνωστο κείμενο του εξεταστικού δοκιμίου των Νέων Ελληνικών δεν αφορά στις λέξεις που αποτελούν αντικείμενο εξέτασης στις λεξιλογικές ασκήσεις.

Σημειώνεται ότι τα 15 λεπτά που διατίθενται για τη διαδικασία απλοποίησης από τον καθηγητή, δεν υπολογίζονται στο χρόνο εξέτασης. Προστίθενται στο συνολικό χρόνο εξέτασης του μαθήματος και είναι επιπρόσθετα της παράτασης χρόνου που τυχόν να δικαιούνται κάποιοι μαθητές.

5. Απαλλαγή από την ορθογραφία, τη στίξη και τη γραμματική: Στις περιπτώσεις αυτές παρέχεται προσαρμογή βαθμολογίας ως αντιστάθμισμα.

Χρήση υπολογιστικής μηχανής: Σε όλους τους μαθητές Ειδικής Αγωγής θα παρέχεται η διευκόλυνση της χρήσης υπολογιστικής μηχανής κατά τη διάρκεια των τελικών εξετάσεων.

ii. Διευκολύνσεις μαθητών Προγράμματος Αλφαριθμητισμού

Υπενθυμίζουμε ότι οι καθηγητές Αλφαριθμητισμού πρέπει να συμμετέχουν στην ετοιμασία των εξεταστικών δοκιμίων για τις Προαγωγικές και Απολυτήριες Εξετάσεις Γυμνασίου και να αναλαμβάνουν τη διόρθωση των δοκιμίων των παιδιών του Αλφαριθμητισμού. Επισημαίνεται ότι επιβάλλεται η διαβάθμιση των εξεταστικών δοκιμίων, ώστε να δίνεται η δυνατότητα σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως επιπέδου, να επιτυγχάνουν στις τελικές εξετάσεις.

Απλοποίηση της γλωσσικής διατύπωσης:

Στις τελικές εξετάσεις οι μαθητές του Προγράμματος Αλφαριθμητισμού μπαίνουν σε προκαθορισμένη αίθουσα, διαφορετική από αυτήν που έχει ορισθεί για το τμήμα τους, σε όλα τα εξεταζόμενα μαθήματα.

Οι μαθητές Αλφαριθμητισμού, αφού παραλάβουν το γραπτό τους, αφήνονται για ένα εύλογο χρονικό διάστημα (10-15 λεπτών), ανάλογα με την έκταση του εξεταστικού δοκιμίου, να διαβάσουν τα θέματα και να υπογραμμίσουν τα σημεία που δεν κατανοούν. Στη συνέχεια ο/η καθηγητής/τρια Αλφαριθμητισμού, σε χρόνο 15 λεπτών, διαβάζει μεγαλόφωνα στους μαθητές το εξεταστικό δοκίμιο και δίνει οδηγίες και επεξηγήσεις στα σημεία που θα υποδειχθούν από τους εξεταζομένους, κατά τρόπο όμως που δεν προδιαγράφεται η απάντηση και δεν αλλοιώνεται το δοκίμιο. Ο χρόνος εξέτασης ξεκινάει από το σημείο που τελειώνει η προφορική απλοποίηση. Οι μαθητές δικαιούνται να υποβάλλουν ερωτήσεις και κατά τη διάρκεια της εξέτασης.

Χρήση υπολογιστικής μηχανής:

Σε όλους τους μαθητές Αλφαριθμητισμού θα παρέχεται η διευκόλυνση της χρήσης υπολογιστικής μηχανής κατά τη διάρκεια των τελικών εξετάσεων.

iii) Διευκολύνσεις μαθητών με απώλεια ακοής

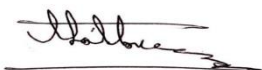
- Όλοι οι μαθητές με απώλεια ακοής εισέρχονται στην αίθουσα εξέτασης, που καθορίζεται από τη διεύθυνση του σχολείου ειδικά για τα παιδιά με απώλεια ακοής.
- Ο ένας από τους δύο επιτηρητές, ο οποίος θα αναλάβει τη διευκόλυνση της απλοποίησης πρέπει να είναι ο καθηγητής/τρια της ειδικότητας του εξεταζόμενου μαθήματος, ο/η οποίος/α διδάσκει το μάθημα αυτό στη στήριξη παιδιών με απώλεια ακοής. Στις περιπτώσεις μαθητών με απώλεια ακοής που δε λαμβάνουν στήριξη, την απλοποίηση αναλαμβάνει ο καθηγητής της αντίστοιχης ειδικότητας που διδάσκει στο τμήμα των παιδιών.
- Κατά τα πρώτα 30 λεπτά της εξέτασης οι μαθητές διαβάζουν τα θέματα και σημειώνουν τις άγνωστες λέξεις.
- Ακολούθως, για 15 λεπτά, ο καθηγητής ειδικότητας, στην παρουσία του επιτηρητή, επεξηγεί λέξεις που υποδεικνύονται από τους μαθητές (νοουμένου ότι δεν προδιαγράφεται η απάντηση και δεν αλλοιώνεται το δοκίμιο).
- Ο καθηγητής παραμένει στην αίθουσα μαζί με τους μαθητές και είναι στη διάθεσή τους, καθ' όλη τη διάρκεια της εξέτασης, για συμπληρωματικές επεξηγήσεις ή διευκρινίσεις.

Τονίζεται ότι η επεξήγηση των λέξεων για το άγνωστο κείμενο του εξεταστικού δοκιμίου των Νέων Ελληνικών δεν αφορά στις λέξεις που αποτελούν αντικείμενο εξέτασης στις λεξιλογικές ασκήσεις.

Σημειώνεται ότι τα 15 λεπτά που διατίθενται για τη διαδικασία απλοποίησης είναι επιπρόσθετα του χρόνου εξέτασης του μαθήματος (προστίθενται στο συνολικό χρόνο εξέτασης του μαθήματος και είναι επιπρόσθετα της παράτασης χρόνου που δίνεται στους μαθητές).

Χρήση υπολογιστικής μηχανής: Σε όλους τους μαθητές με απώλεια ακοής θα παρέχεται η διευκόλυνση της χρήσης υπολογιστικής μηχανής κατά τη διάρκεια των τελικών εξετάσεων.

Για οποιοδήποτε διευκρινίσεις ή απορίες παρακαλούμε όπως επικοινωνείτε με το γραφείο Ειδικής Αγωγής Μέσης Εκπαίδευσης στα τηλέφωνα: 22800632, 22809521.



Σάββας Αντωνίου
Αν. Διευθυντής Μέσης Εκπαίδευση



Ηλίας Μαρκάτζης
Διευθυντής Μέσης Τεχνικής
και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΑ
ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ

Ελένη Δαμανίδου

ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ

Σύμφωνα με το νόμο 186/2001, οι Συνδεδεικτοί Λειτουργοί ορίζονται από τον Υπουργό και έχουν τα πιο κάτω καθήκοντα (Βουλή των Αντιπροσώπων, 2001β):

- Παραλαβή της έκθεσης της Επαρχιακής Επιτροπής ή της Κεντρικής Επιτροπής, ανάλογα με την περίπτωση, η οποία περιέχει όλες τις εισηγήσεις για τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του παιδιού.
- Καταρτισμό σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς του παιδιού εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης και παρακολούθησης της εξέλιξης του παιδιού στη βάση των αξιολογημένων αναγκών του.
- Καταγραφή του εξατομικευμένου προγράμματος αγωγής και εκπαίδευσης του παιδιού σε ειδικό έντυπο που εγκρίνεται από το Διευθυντή του οικείου τμήματος του Υπουργείου, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στην αγωγή και εκπαίδευση του παιδιού.
- Παροχή στήριξης και καθοδήγησης στα ίδια τα παιδιά και στους γονείς τους σχετικά με το ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης του παιδιού τους.
- Μέριμνα για την εξασφάλιση των αναγκών μέσω, διευκολύνσεων, εξοπλισμού και σύγχρονης τεχνολογίας και των απαλλαγών του παιδιού από διάφορα μαθήματα, σε συνεργασία με τους γονείς του παιδιού και με το διευθυντή κάθε συνηθισμένου σχολείου, ο οποίος συντάσσει και υποβάλλει στο Διευθυντή του οικείου τμήματος του Υπουργείου, με κοινοποίηση στην Επαρχιακή Επιτροπή, γραπτή αναφορά σχετικά με εκπαιδευτικό ή άλλο επιστημονικό ή βοηθητικό προσωπικό, διευκολύνσεις, εξοπλισμό ή κτιριακές διαρρυθμίσεις που χρειάζονται για αποτελεσματική παροχή της προσδιορισθείσας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στο σχολείο του.
- Συνεργασία με τη Διεύθυνση του σχολείου, το διδακτικό προσωπικό και κάθε άλλο εμπλεκόμενο, με στόχο την αποτελεσματική παροχή της προσδιορισθείσας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, την επίλυση προβλημάτων που αναφέρονται και την παροχή κάθε βοήθειας στα πλαίσια της έννοιας της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.
- Σύνταξη και υποβολή προς την Επαρχιακή Επιτροπή, μέσω του οικείου επιθεωρητή του σχολείου τουλάχιστον ανά εξαμηνία, σύντομων εκθέσεων υπό τύπο επαναξιολόγησης, αναφορικά με κάθε παιδί για το οποίο έχουν ευθύνη, και οι οποίες περιλαμβάνουν

αναφορά στις απόψεις του γονέα του παιδιού, της Διεύθυνσης, του σχολείου, του διδακτικού προσωπικού και κάθε άλλου εμπλεκόμενου στην παροχή της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στο κάθε παιδί.

- Ετοιμασία εισηγήσεων προς την Επαρχιακή Επιτροπή για συχνότερη επαναξιολόγηση συγκεκριμένων παιδιών με ειδικές ανάγκες ύστερα από αιτιολογημένο αίτημα του γονέα ή του ιδίου.
- Συντονισμό των διαφόρων ειδικών εκπαιδευτικών στην παροχή ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Ελένη Δαμιανίδου

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΒ
ΑΥΤΟΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Ελένη Δαμανίδου

ΑΥΤΟΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΔΕΛΟΜΕΝΑ

Η προσωπική βίωση γεγονότων και καταστάσεων αποτελεί μια πολύτιμη πηγή πληροφοριών ιδιαίτερα όταν οι εμπειρίες αυτές εκτυλίσσονται σε ένα ραγδαία μεταβαλλόμενο συγκείμενο και κάτω από την επίδραση αντιφατικών και αντικρουόμενων παραγόντων, όπως συνέβηκε και στη δική μου περίπτωση. Στα πλαίσια αυτά, μπορώ να πω ότι αποτελώ ζωντανό παράδειγμα της καθοριστικής επίδρασης που μπορεί να ασκήσει η στοχευμένη ενημέρωση γύρω από θέματα-ταμπού όπως είναι η αναπηρία και τα στερεότυπα που την συνοδεύουν, αφού ενώ προσωπικά ξεκίνησα από την πεποίθηση για την αναγκαιότητα του διαχωρισμού, κατάληξα να υποστηρίζω την ενιαία εκπαίδευση ως θέμα απονομής κοινωνικής δικαιοσύνης. Πώς έγινε λοιπόν αυτό;

Η πρώτη μου γνωριμία με την αναπηρία έγινε όταν ήμουν στο Δημοτικό. Όχι εντός του σχολείου βέβαια, αφού εκείνη την εποχή τα παιδιά με αναπηρία δεν πήγαιναν σχολείο, αλλά έμεναν κρυμμένα στο σπίτι, ώστε να μην δίνεται αφορμή για σχόλια από την κοινωνία για την αδυναμία των γονέων να φέρουν στον κόσμο ένα ‘κανονικό’ παιδί. Η εμπειρία μου λοιπόν με την ξαδέρφη μου τη Θεοδώρα μπορώ να πω ότι ήταν τρομαχτική. Αν και ήταν μικρότερή μου, ήταν πιο χεροδύναμη από μένα και πιο επιθετική. Οπότε κάθε φορά που πηγαίναμε στο χωριό και ήξερα πως θα ήταν κι εκείνη εκεί, ένιωθα άγχος και τον τρόμο να με κυριεύει, αφού η Θεοδώρα συνήθιζε να αρπάζει το μπρίκι του καφέ και να το χτυπά στο κεφάλι μου, την ώρα που εγώ ήμουν απασχολημένη με κάτι άλλο. Το πρώτο μάθημα που πήρα λοιπόν τότε ήταν ότι τα παιδιά με αναπηρία είναι απολίτιστα, άγρια και επιθετικά, αλλά σύμφωνα με τους γονείς μου πρέπει να τα λυπόμαστε και να κάνουμε υπομονή αφού δεν φταίνε αυτά για το ‘κατάντημά’ τους.

Η πεποίθησή μου ότι τα άτομα με αναπηρία ήταν είδος ζώου, ενισχύθηκε στη συνέχεια από τις εμπειρίες μου με το ίδρυμα Άγιος Στέφανος, το οποίο ήταν κτισμένο στον παραλιακό δρόμο της πόλης που κατοικούσα. Ήταν ένα ίδρυμα επίσης τρομαχτικό, περιφραγμένο με ψηλά σκουριασμένα κάγκελα, τοίχους μαυρισμένους από την υγρασία και τη μούχλα, παραθυρόφυλλα που κρέμονταν επικίνδυνα, μια γενική σαπίλα και αποσάθρωση που ξεκινούσε με την είσοδο στο κτίριο και δεν έφευγε ποτέ, αφού εμπότιζε βαθιά και κατακυριεύε όποιον τολμούσε να μπει εκεί. Τα παιδιά που ήταν εγκλεισμένα σε αυτή τη φυλακή μαζεύονταν συνήθως στα κάγκελα και σκαρφάλωναν σαν τα μαϊμουδάκια, προσπαθώντας να ξεφύγουν από τη μούχλα που τα έπνιγε και να αγγίξουν τη ζωή που ανοιγόταν δίπλα τους,

αλλά ταυτόχρονα και τόσο μακριά τους. Ο κόσμος που περνούσε τα κοροΐδευε ή τα λυπόταν. Μόνο. Κανένας τότε δεν τολμούσε ούτε καν να σκεφτεί πως αυτά τα παράξενα και απεχθή 'όντα' μπορούσαν να ζήσουν με εμάς, τους καλύτερους, τους κανονικούς, τους τέλειους.

Έτσι το δεύτερο μάθημα ήταν ότι τα άτομα με αναπηρία δεν μπορούν να ζουν με τους 'κανονικούς' ανθρώπους. Μάλιστα, όλοι οι συγγενείς μιλούσαν με ενθουσιασμό για το 'σχολείο' αυτό, στο οποίο τα παιδιά με αναπηρία περνούσαν 'υπέροχα', μάθαιναν να αυτοεξυπηρετούνται και έκαναν χειροτεχνίες, τις οποίες οι υπεύθυνοι του ιδρύματος πωλούσαν φυσικά –για τα έξοδα του ιδρύματος όπως έλεγαν- και που αγόραζε ο κόσμος, πάλι φυσικά, ως ένδειξη αγάπης και συμπόνιας για το 'πρόβλημα' των παιδιών. Μάθημα τρίτο λοιπόν: αντί να κάνεις κάτι για να αλλάξεις τα πράγματα, δώσε λεφτά – ΑΥΤΑ δεν χρειάζονται κάτι άλλο.

Φεύγοντας για σπουδές, έσβησα από τη μνήμη μου τον Άγιο Στεφάνο. Εξάλλου, η απουσία της αναπηρίας από την καθημερινή μου ζωή και τις συναναστροφές μου έστρεψε την προσοχή μου σε άλλα θέματα, πιο σημαντικά όπως νόμιζα τότε. Ποτέ δεν μου είχε περάσει από το μυαλό ότι πέραν της ξαδέρφης μου, την οποία φρόντιζα να μην πολυσυναντώ, υπάρχουν και άλλα άτομα με αναπηρία και, πάνω απ' όλα, με προσωπικότητα και δυνατότητες.

Έτσι, η επόμενη μου ιδιαίτερα σοκαριστική συνάντηση με την αναπηρία ήταν όταν διορίστηκα δασκάλα στα Δημοτικά. Ήταν το 1990, όταν δηλαδή είχαν ξεκινήσει οι προσπάθειες για ανεπίσημη ένταξη των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία. Τότε γνώρισα την Εβελίνα, η οποία επίσης αποτελούσε φόβο και τρόμο για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι την θεωρούσαν επιθετική, απείθαρχη, ακοινωνήτη και 'πρόβλημα' για όλους. Η πρώτη αντίδραση του διδακτικού προσωπικού ήταν να καλέσουμε τον Εκπαιδευτικό Ψυχολόγο για να τον πείσουμε ότι η Εβελίνα έπρεπε να φύγει, για το καλό το δικό της και των άλλων παιδιών φυσικά – όχι γιατί εμείς ήμασταν ανίκανοι να την χειριστούμε και να ανταποκριθούμε στις ανάγκες της!

Εκείνη η χρονιά ήταν πραγματικά δύσκολη. Θυμάμαι τη δασκάλα που την είχε στην τάξη της, να έρχεται κάθε μέρα στο γραφείο των δασκάλων και να κλαίει. Πραγματικά ήταν σε αδιέξοδο, αφού ο Ψυχολόγος αποφάνθηκε ότι η Εβελίνα είχε κάμει πρόοδο και επομένως έπρεπε να παραμείνει εκεί που ήταν, ενώ η δασκάλα της δεν μπορούσε ή δεν ήθελε να προσπαθήσει να την πλησιάσει με κανένα τρόπο. Εξάλλου, κανένας δεν της είχε πει τι θα μπορούσε να κάνει, ούτε σε εκείνην ούτε και το σχολείο. Το μόνο που μας είχαν αναφέρει την πρώτη μέρα στο σχολείο ήταν ότι θα έρθει μια 'προβληματική' να γραφτεί και ότι 'ήταν κρίμα'. Έτσι η Γεωργία αφέθηκε εντελώς μόνη της, απροετοίμαστη και αβοήθητη να τα

βγάλεϊ πέρα, ενώ οι υπόλοιποι απλά χαιρόμασταν που η Εβελίνα δεν ήταν στη δική μας τάξη. Μάθημα τέταρτο: φρόντισε να παίρνεις τάξη χωρίς παιδιά με αναπηρία γιατί ΑΥΤΑ είναι πρόβλημα!.

Όταν επιτέλους διορίστηκα το 1996 στη μέση εκπαίδευση ανακουφίστηκα! Εκεί δεν υπήρχαν παιδιά με αναπηρία. Εξάλλου, όπως με είχαν διδάξει οι σοφοί του Καποδιστριακού, τα παιδιά με αναπηρία ΔΕΝ μπορούν να μάθουν. Άρα δεν χρειάζονται εκπαίδευση, απλά να μάθουν να αυτοσυντηρούνται και να συμπεριφέρονται πειθαρχημένα, πράγμα που είχε μάθει να κάνει ακόμα και η ξαδέρφη μου. Όταν λοιπόν στο σχολείο που εργαζόμουν γράφτηκε κάποτε η Κούλα, τότε ήταν που άρχισα να αμφιβάλω γι' αυτά που μέχρι τότε θεωρούσα δόγμα και να συνειδητοποιώ την παραπλάνησή μου και τα παιχνίδια που παίζονταν γύρω μου. Η Κούλα λοιπόν μπορούσε να μάθει! Και μάλιστα θα έδινε και Παγκύπριες εξετάσεις. Είχε βέβαια κάποιες αδυναμίες, αλλά μάλλον αυτό οφειλόταν στις συχνές απουσίες της λόγω τακτικών επισκέψεων στο γιατρό. Μάθημα πέμπτο και απίστευτο: τελικά τα άτομα με αναπηρία κάτι μπορούν να μάθουν. Και όχι μόνο η Κούλα, αλλά και ο Αντρέας και η Αντωνία και ο Παναγιώτης και ο Αλέκος που είχα ως μαθητές είτε στη στήριξη είτε στη γενική τάξη ενίοτε.

Έτσι άρχισα να διερωτούμαι γιατί τόσο καιρό μου έλεγαν ότι τα παιδιά με αναπηρία ήταν προβληματικά και, κυρίως, γιατί αφέθηκα να πειστώ ότι δεν έχουν καμία δυνατότητα. Και επιτέλους άρχισα να αμφιβάλω και να προβληματίζομαι. Και να ανοίγω τα μάτια μου που τόσο καιρό ήταν κλειστά με παρωπίδες. Μάθημα έκτο και σημαντικό: μην πιστεύεις αυτά που σου σερβίρονται – σκέψου πρώτα από ποιους και γιατί σερβίρονται.

Τελικά κατέληξα στο μεταπτυχιακό της Ενιαίας Εκπαίδευσης. Εκεί ξεκαθάρισαν όλα. Κατάλαβα τα παιχνίδια, τη δύναμη της εξουσίας, την καταπίεση, την πλάνη και ένιωσα πως ήμουν ξανά στον Άγιο Στέφανο, αυτή τη φορά από μέσα, να παλεύω να σκαρφαλώσω στα κάγκελα ΜΑΖΙ με τα άλλα παιδιά, τα οποία ήταν κι εκείνα απλώς παιδιά που δικαιούνταν εκπαίδευση και φίλους που θα επέλεγαν τα ίδια. Και τότε πήρα το τελευταίο και πιο σπουδαίο μάθημα: κάμε κάτι, η σιωπή δεν θα αλλάξει ποτέ τα πράγματα.

Και έτσι οδηγήθηκα σε αυτή τη διατριβή. Για να κάμω κάτι, για να αλλάξω τα πράγματα. Και είμαι σίγουρη πλέον πως αυτό είναι εφικτό. Η δική μου στροφή των 360° σημαίνει πώς θα ακολουθήσουν κι άλλοι.