

Ειδική Εκπαίδευση: Πολιτική και Πρακτική

Ε. Φτιάκα και Σ. Συμεωνίδου

1. Εισαγωγή

Η πολιτική και πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης αποτελούν τομείς έρευνας που συγκεντρώνουν ολοένα και περισσότερο ερευνητικό ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα, οι διαδικασίες που ακολουθούνται για τη διαμόρφωση πολιτικής στην ειδική εκπαίδευση και οι αποφάσεις που λαμβάνονται για την πρακτική εφαρμογή της χαρακτηρίζονται από πολιτικά, οικονομικά και επαγγελματικά κίνητρα. Στο άρθρο αυτό επιχειρείται (α) η κριτική τοποθέτηση απέναντι στις διαδικασίες που ακολουθούνται για την ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και πολιτικής για την ειδική εκπαίδευση, (β) η συζήτηση σχετικά με την κοινωνιολογική πτυχή της πολιτικής και πρακτικής της ειδικής εκπαίδευσης και (γ) η σκιαγράφηση της διάστασης της πολιτικής και πρακτικής της ειδικής εκπαίδευσης.

2. Ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής

Η ανάπτυξη πολιτικής στην ειδική εκπαίδευση αποτελεί μέρος της γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας. Όπως παρατηρεί ο Barton (1988), οι αναλύσεις που γίνονται σχετικά με την πολιτική της ειδικής εκπαίδευσης θα πρέπει να αντιμετωπιστούν ως μέρος της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητο να γίνει αναφορά στα ζητήματα που αφορούν την ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να γίνουν πιο κατανοητές οι διαδικασίες που ακολουθούνται για τη διαμόρφωση πολιτικής για την ειδική εκπαίδευση.

Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας θεωρείται ως μια πολύπλοκη διαδικασία που επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες (White and Crump 1993, Ball 1994). Άλλωστε θα ήταν παράξενο η διαμόρφωση πολιτικής να μην αντιμετωπίζεται ως διαδικασία, αφού μελετώντας κανείς τα στάδια από τα οποία διέρχεται η διαμόρφωσή της μπορεί να καταλήξει σε πολλά συμπεράσματα αναφορικά με πτυχές του θέματος που δεν φαίνονται στο τελικό κείμενο/νόμο που αντικατοπτρίζει αυτό που αρχετοί μπορεί να

θεωρούν πολιτική (Fulcher 1990).

Οι White and Crump (1993), παρουσιάζοντας τις απόψεις του Ball σχετικά με την πολιτική ως διαδικασία, αναφέρουν ότι η διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής περνά μέσα από τρία πολιτικά πλαίσια:

- πλαίσιο επηρεασμού των αποφάσεων από πολιτικές παρεμβάσεις καθώς και από άτομα με ισχύ και συμφέροντα (context of influence).
- πλαίσιο διαμόρφωσης πολιτικής (context of policy production).
- πλαίσιο εφαρμογής της πολιτικής (context of practice).

Είναι γενικά παραδεκτό ότι το στάδιο που προηγείται της διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής, αυτό του επηρεασμού των αποφάσεων, είναι ίσως το πιο σημαντικό (Korppich 1993, White and Crump 1993), αφού σε αυτό πραγματοποιούνται συζητήσεις μεταξύ ατόμων με διαφορετικές επιδιώξεις και διαφορετική ισχύ σε μια προσπάθεια να επηρεάσουν τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής. Είναι ίσως ενδιαφέρον να παρακολουθήσει κανείς τις διεργασίες που γίνονται σε αυτό το στάδιο, σε μια προσπάθεια να επηρεαστούν αυτοί που έχουν την ευθύνη για τη διαμόρφωση πολιτικής και να συνδέσει τις διεργασίες αυτές με την βιβλιογραφία που υπάρχει για το θέμα αυτό.

Σε αυτό το πρώτο στάδιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι απαραίτητη η συλλογή εμπειρικών δεδομένων καθώς και η συμμετοχή των κατάλληλων ατόμων για τη λήψη αποφάσεων (Korppich 1993). Η συμμετοχή των ατόμων στις συζητήσεις που προηγούνται της διαμόρφωσης πολιτικής μπορεί να είναι ενδιαφέρον θέμα για έρευνα αφού, όπως αναφέρει ο Korppich (1993), τίθενται ερωτήματα για τις ιδιότητες αυτών που λαμβάνουν μέρος, τη δημοκρατικότητα ή όχι με την οποία ακούγονται οι απόψεις και την ισχύ που έχει κάθε άτομο που εμπλέκεται σε αυτές τις διαδικασίες.

Ο χαρακτήρας που παίρνει κάθε φορά η συμπεριφορά και η στάση των οργανωμένων συνόλων ή των ατόμων που προσπαθούν να επηρεάσουν με κάποιο τρόπο τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής, οφείλεται συνήθως σε ατομικά ή πολιτικά συμφέροντα (Kurt 1990). Τα άτομα και τα οργανωμένα σύνολα που επιθυμούν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική πολιτική είναι συνήθως άτομα που επηρεάζονται με κάποιο τρόπο από την πολιτική αυτή και που θέλουν να διασφαλίσουν ότι η πολιτική που πρόκειται να διαμορφωθεί θα ανταποκρίνεται στις δικές τους απαιτήσεις και επιδιώξεις. ΣΥΓΓΕΚΡΙΜΕΝΑ, οργανώσεις που έχουν κάποια συμφέροντα να διασφαλίσουν

(interest groups) μπορεί να είναι για παράδειγμα οι οργανώσεις των εκπαιδευτικών και οι οργανώσεις των γονέων (Korppich 1993). Η δράση αυτών των οργανώσεων, η στάση και η δυνατότητα που έχουν να επηρεάζουν τις αποφάσεις, μπορούν να καθορίσουν την τελική πολιτική. Είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς τον τρόπο με τον οποίο θέτει ο Korppich (1993) την άποψή του για το θέμα αυτό:

“Η ομάδα που διαμαρτύρεται περισσότερο ξεχωρίζει από τις άλλες ομάδες που προσπαθούν να διασφαλίσουν τα συμφέροντά τους ... και καθορίζει τις απαιτήσεις της με τον καλύτερο πολιτικά αποδεκτό τρόπο, έχει τις περισσότερες πιθανότητες να αποκτήσει τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα.” (σ. 59)

Κάποιοι από τους αντιπροσώπους των διάφορων οργανώσεων μπορεί να έχουν ίδια ή διαφορετικά συμφέροντα, τα οποία προσπαθούν με διάφορους τρόπους να διασφαλίσουν (Ranson 1990). Βέβαια, δεν πρέπει να αποκλείονται από αυτό το πλαίσιο και τα πολιτικά κόμματα, τα οποία έχουν σημαντικό ρόλο να διαδραματίσουν στο να επηρεάσουν τις αποφάσεις (Kurt 1990), και που σε τελική ανάλυση ίσως να είναι από αυτά που εξαρτάται το αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας. Πάντως, ανεξάρτητα από τα συγκεκριμένα άτομα, οργανώσεις ή πολιτικά κόμματα που εμπλέκονται στην προσπάθεια επηρεασμού των τελικών αποφάσεων, το προσωπικό συμφέρον αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της πολιτικής και όπως αναφέρει ο Korppich (1993):

“Το προσωπικό συμφέρον έχει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση πολιτικής ... Η πολιτική είναι τότε το αποτέλεσμα της δράσης ανταγωνιστικών ομάδων διεκδίκησης συμφερόντων που μάχονται για την απόκτηση ελέγχου και πολιτικής προτεραιότητας σε ένα συνεχές πολιτικό παιχνίδι παζαρέματος και συμβιβασμών.” (σ. 58)

Οι διαδικασίες διαμόρφωσης γνώμης, οι οποίες οδηγούν σε συγκεκριμένες αποφάσεις για τη διαμόρφωση κριτικής, παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και αποτελούν αντικείμενο της επιστήμης της πολιτικής κοινωνιολογίας (Kurt 1990). Με βάση τις αρχές της πολιτικής κοινωνιολογίας, θα μπορούσε κανείς να εξηγήσει μερικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική πολιτική θα μπορούσε να θεωρηθεί σαν μια κοινωνική δραστηριότητα που επηρεάζει ή αλλάζει την κοινωνία, χωρίς όμως να επηρεάζεται μόνο από την εξουσία του κράτους (Kurt 1990). Συνεπώς, τα κίνητρα κάθε ενέργειας που σκοπό έχει τη συμβολή στη διαμόρφωση γνώμης και τη λήψη απόφασης στηρίζονται συ-

χνά σε προσωπικές επιδιώξεις και μπορούν να ερμηνευθούν από τη σκοπιά της πολιτικής κοινωνιολογίας.

Το δεύτερο στάδιο καθορισμού εκπαιδευτικής πολιτικής είναι, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η διαμόρφωση πολιτικής (policy making). Στο στάδιο αυτό, η πολιτική φιλοσοφία στην οποία κατέληξαν οι συζητήσεις που προηγήθηκαν μετατρέπεται σε ζείμενο (νομοσχέδιο), το οποίο τελικά θεσμοθετείται (ψηφίζεται σε νόμο) και αποτελεί πλέον την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική ενός κράτους. Αυτοί που καθορίζουν την πολιτική είναι τελικά οι αντιπρόσωποι των διαφόρων οργανώσεων, οι αρμόδιοι της κυβέρνησης και μια ομάδα νομοθετών (Korrich 1993). Αν αναλογιστεί κανείς τις διεργασίες που προηγήθηκαν μέχρι να θεσμοθετηθεί μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική, μπορεί να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η εκπαιδευτική πολιτική ίσως να αντικατοπτρίζει κάτι περισσότερο από το τελικό προϊόν που είναι η νομοθεσία. Όπως υποστηρίζει και η Fulcher (1990), η πολιτική είναι κάτι περισσότερο από ένα κείμενο που παρουσιάζεται ως νομοθεσία. Συνεπώς, επιβεβαιώνεται ότι το τελικό αποτέλεσμα επηρεάζεται από τους παράγοντες εκείνους που διαδραμάτισαν κάποιο ρόλο στον επηρεασμό των αποφάσεων με διάφορους τρόπους.

Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική που προκύπτει από αυτή τη διαδικασία έχει τη μορφή μιας νέας νομοθεσίας αλλά και μιας νέας πολιτικής φιλοσοφίας που κατευθύνει τις προσπάθειες για εφαρμογή της νομοθεσίας αυτής. Αυτό μας οδηγεί στο τρίτο στάδιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, που είναι αυτό της εφαρμογής της νομοθεσίας (White and Crump 1993). Παρά το γεγονός ότι θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι αυτό το στάδιο δεν είναι και τόσο σημαντικό όσο τα προηγούμενα δύο, εντούτοις, η εφαρμογή της νομοθεσίας μπορεί να θεωρηθεί ως εξίσου σημαντικό στάδιο όσο και τα προηγούμενα, αφού από αυτό το στάδιο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό κατά πόσο η πρακτική της πολιτικής θα ανταποκρίνεται στη νέα νομοθεσία ή όχι. Με άλλα λόγια, είναι σε αυτό το στάδιο που διαφαίνεται η πραγματική δέσμευση των ατόμων στη νέα νομοθεσία και από τον τρόπο που την εφαρμόζουν καθορίζεται κατά πόσο η νέα νομοθεσία θα επιφέρει τις αλλαγές για τις οποίες ψηφίστηκε ή όχι (Korrich 1993).

Η εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική είναι αποτέλεσμα πολιτικών ενεργειών και περιλαμβάνουν επιλογές και προτεραιότητες (Barton 1997). Από τη στιγμή που ένα θέμα χαρακτηρίζεται ως πολιτικό, θα πρέπει να τεθούν τα κατάλληλα ερωτήματα για ανάλυσή του. Ερωτήματα για το ποιος κερδίζει τι από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική, πώς επωφελούνται αυτοί που επηρεάζονται από την πολιτική, γιατί επωφελούνται οι συγκεκριμένες

ομάδες ανθρώπων και ποιες συνέπειες έχει αυτό στις ομάδες ανθρώπων που δεν επωφελούνται (Barlton 1997), μπορούν να οδηγήσουν κάποιον σε συμπεράσματα αναφορικά με τη φιλοσοφία που κρύβεται πίσω από την εκπαιδευτική πολιτική. Συνεπώς, επιστρέφουμε ξανά σε αυτό που έχει πολλές φορές διατυπωθεί, ότι δηλαδή η πολιτική είναι κάτι περισσότερο από ένα κείμενο και εξυπηρετεί ίσως συμφέροντα και επιδιώξεις (Fulcher 1989).

Ο καθορισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας εμπερικλείει πολλές πτυχές έρευνας και έχει γίνει αντικείμενο σχολιασμού από πολλούς ερευνητές (Ozga 1990, White and Crump 1993). Συγκεκριμένα, η πολιτική θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με κριτικό πνεύμα σε μια συνεχή προσπάθεια να διασφαλιστεί ότι πραγματικά εξυπηρετεί τα συμφέροντα των παιδιών που αποτελούν μέλη του εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με τους White and Crump (1993), ο Cuban (1990) αναφέρει ότι θα πρέπει συνεχώς να τίθενται ερωτήματα του τύπου: "Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική αντιμετωπίζει τα πραγματικά προβλήματα της εκπαίδευσης;" και "Αυτοί που ασχολούνται με την πρακτική της πολιτικής την εφαρμόζουν όπως αναμένεται από αυτούς να την εφαρμόζουν;" Ο συνεχής έλεγχος της καταλληλότητας της πολιτικής φαίνεται να αποτελεί ένα από τα βασικά σημεία τα οποία οδηγούν εκτός από συμπεράσματα για τη φιλοσοφία που κρύβεται πίσω από την εκπαιδευτική πολιτική και σε άλλου είδους συμπεράσματα. Για παράδειγμα, όταν η εκπαιδευτική πολιτική δεν έχει την κατάλληλη οικονομική ή άλλη υποστήριξη από την κυβέρνηση για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά, οδηγείται κανείς στο συμπέρασμα ότι η κυβέρνηση ίσως να μην θεωρεί σημαντική την εφαρμογή της πολιτικής αυτής ή τουλάχιστον δεν βρίσκεται στις προτεραιότητές της.

Μπορεί κάποιος να αναρωτηθεί γιατί θεωρείται τόσο σημαντικό να θέτει κανείς ερωτήματα για την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας, αφού δεν μπορεί παρά αυτή η πολιτική να έχει ως στόχο το συμφέρον των παιδιών. Τα πράγματα μπορεί να μην είναι και τόσο απλά όσο φαίνονται ή όσο θέλουμε να πιστεύουμε. Η άποψη ότι η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να εξυπηρετεί οικονομικές, κοινωνικές και άλλες επιδιώξεις είναι αρκετά διαδεδομένη (Oliver 1988, Ozga 1990) και αποτελεί ίσως μια από τις σημαντικότερες πτυχές του θέματος αυτού. Συγκεκριμένα, ο Oliver (1988) αναφέρει ότι τα κίνητρα των ενεργειών του κράτους είναι κυρίως οικονομικά, ενώ παρατηρεί ότι η κοινωνική πολιτική του κράτους που χαρακτηρίζεται από την αναγκαιότητα για κοινωνικό έλεγχο επηρεάζει την εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης.

Με αυτά τα δεδομένα, τα ερωτήματα που τίθενται για την εκάστοτε εκ-

παιδευτική πολιτική ενός κράτους γίνονται ακόμα πιο σημαντικά, αφού οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά μπορεί να αποτελέσουν τη βάση για ανάπτυξη κριτικής απέναντι στην εκπαιδευτική πολιτική. Η ανάπτυξη κριτικής στην εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας θα πρέπει να θεωρείται ως μια αναγκαιότητα, με την έννοια ότι αυτή μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται, αν βέβαια αυτό είναι αναγκαίο. Άλλωστε, η εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική έχουν συχνά γίνει αντικείμενα κριτικής (Olivier 1988), σε μια προσπάθεια προβληματισμού για την αναγκαιότητα αλλαγής τους. Οι White and Crump (1993) υποστηρίζουν ότι η πολιτική δεν είναι κάτι στατικό και συνεπώς δεν θα πρέπει ποτέ να θεωρείται ως ένα τελικό προϊόν αλλά ως μια συνεχής διαδικασία.

Συμπερασματικά, η εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα σύμπλεγμα οικονομικών, κοινωνικών και άλλων επιδρώσεων που διαμορφώνεται μέσα από διαδικασίες επηρεασμού των αποφάσεων, καθορισμού της πολιτικής και εφαρμογής της. Μέσα σε αυτό το ευρύτερο πλαίσιο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής εξετάζεται και αναλύεται παρακάτω η ανάπτυξη πολιτικής για την ειδική εκπαίδευση, η οποία εμπερικλείει αρκετά από τα θέματα που έχουν ήδη αναφερθεί πιο πάνω, αλλά αγγίζει και άλλες πτυχές του θέματος που του προσδίδουν ένα μοναδικό ερευνητικό ενδιαφέρον.

3. Ανάπτυξη πολιτικής στην ειδική εκπαίδευση.

Η ανάπτυξη πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης γενικά και στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης ειδικότερα αποτελεί ένα θέμα που απασχολεί ολοένα και περισσότερο τους ερευνητές (Riddell and Brown 1994a). Έχει υποστηριχθεί κατά καιρούς ότι για να κατανοήσουμε τις εξελίξεις που συμβαίνουν στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης και να μπορέσουμε να προκαλέσουμε τις αλλαγές που χρειάζονται, η πολιτική πτυχή θα πρέπει να αποτελέσει το επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος (Barton 1988). Η ανάπτυξη πολιτικής για την ειδική εκπαίδευση μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ανάλογα με τη θεωρητική βάση που προσβύει κάθε θεώρηση (π.χ. πολιτική κοινωνιολογία, κοινωνιολογία κτλ), αλλά θα μπορούσε να εξεταστεί ίσως και από μια άλλη οπτική γωνία που δίνει επίσης έμφαση στη διαδικασία που οδηγεί στη διαμόρφωση πολιτικής. Συγκεκριμένα, ο Ball (1994) υποστηρίζει ότι η ερμηνεία της πολιτικής μπορεί να γίνει

και μέσα από το πρίσμα της πολιτικής - κειμένου (policy as text) και της πολιτικής - διαλόγου (policy as discourse). Με αυτό το δεδομένο θα μπορούσε κανείς να ερμηνεύσει και την ανάπτυξη πολιτικής για την ειδική εκπαίδευση, η οποία χαρακτηρίζεται και από κείμενο και από διάλογο.

Σύμφωνα με τον Ball (1994), το κείμενο που αντικατοπτρίζει μια πολιτική είναι αποτέλεσμα συμβιβασμών σε διάφορα στάδια, ενώ η ερμηνεία του κειμένου αυτού παίρνει συχνά διαφορετική μορφή ανάλογα με τα συμφέροντα των ατόμων που επιχειρούν να την ερμηνεύσουν. Κάτι ανάλογο φαίνεται να συμβαίνει και στην πολιτική - κείμενο για την ειδική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η διαμόρφωση του κειμένου (δηλ. της νομοθεσίας) για την ειδική εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως αποτέλεσμα συμβιβασμού διαφόρων συμφερόντων, αφού η άποψη ότι το κείμενο-πολιτική επηρεάζεται από άτομα/οργανώσεις με διαφορετικά συμφέροντα είναι αρκετά διαδεδομένη στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης (Korppich 1993). Εκτός αυτού, η διαφορετική ερμηνεία ενός πολιτικού κειμένου που αναφέρει ο Ball (1994), μπορεί να παρατηρηθεί και στην περίπτωση της πολιτικής - κειμένου για την ειδική εκπαίδευση αφού αυτό που απέδειξε η εμπειρία, τουλάχιστον στο χώρο της Αγγλίας, είναι ότι ελάχιστοι είναι εκείνοι που γνωρίζουν την πολιτική - κείμενο για την ειδική εκπαίδευση. Εκτός αυτού, κατά τη διαδικασία ενημέρωσης των ατόμων που εμπλέκονται στην εφαρμογή του παρατηρούνται αλλαγές στις πραγματικές απαιτήσεις του κειμένου (Fulcher 1989).

Ο διάλογος που πραγματοποιείται σε διάφορα στάδια ανάπτυξης μιας οποιασδήποτε πολιτικής, επηρεάζει τις τελικές αποφάσεις για τη διαμόρφωση πολιτικής (Ball 1994). Η πολιτική - διάλογος θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως προϊόν διαφόρων παραγόντων, οι οποίοι αν εξεταστούν με κριτική διάθεση πιθανόν να οδηγήσουν σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα για τον τρόπο που η πολιτική - διάλογος επηρεάζει τη διαμόρφωση πολιτικής. Ο Ball (1994), προσπαθώντας να διευκρινίσει τον όρο discourse (διάλογος) και τους παράγοντες που τον χαρακτηρίζουν, αναφέρει ότι:

“Οι διάλογοι σχετίζονται με το τι μπορεί να λεχθεί και να γίνει αντικείμενο σκέψης, αλλά επίσης και με το ποιος/α μπορεί να μιλήσει, τότε, πού και με ποια εξουσιοδότηση. Οι διάλογοι εμπεριέχουν το νόημα και τη χρήση των προθέσεων και λέξεων” (σ. 21)

Με αυτές τις παραδοχές, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι η πολιτική - διάλογος αποτελεί σημαντική πτυχή της διαδικασίας ανάπτυξης πολιτικής και για την ειδική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η Fulcher (1989) αναφέρει για το θέμα αυτό ότι ο διάλογος που πραγματοποιείται σε διάφορα πε-

διά συζήτησης, οι απόψεις που εκφράζουν οι συζητητές, ακόμα και ο τρόπος που χρησιμοποιούν τις λέξεις σε κάθε περίπτωση, αποτελούν παράγοντες που καθορίζουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό τις τελικές αποφάσεις για την ανάπτυξη πολιτικής στην ειδική εκπαίδευση. Η πολιτική - διάλογος θα μπορούσε ίσως να ενταχθεί στο πρώτο στάδιο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής που αναφέρθηκε σε προηγούμενο σημείο της εργασίας αυτής, στο οποίο σύμφωνα με τους White and Crump (1993) διενεργείται μια προσπάθεια επηρεασμού των αποφάσεων.

Με βάση την παραδοχή ότι η πολιτική - διάλογος αποτελεί σημαντικό μέρος της διαδικασίας ανάπτυξης πολιτικής, η Fulcher (1989) έχει διαμορφώσει ένα μοντέλο πολιτικής βασισμένο στη θεωρία του διαλόγου (political model of policy based in a theory of discourse). Με βάση το μοντέλο αυτό η Fulcher προσπαθεί να εξηγήσει τις διαδικασίες που επηρεάζουν την ανάπτυξη πολιτικής, δίνοντας έμφαση στην πτυχή πολιτική - διάλογος. Ακολουθεί η περιγραφή του πολιτικού αυτού μοντέλου και επιχειρείται η σύνδεσή του με την ανάπτυξη πολιτικής για την ειδική εκπαίδευση.

Μοντέλο πολιτικής βασισμένο στη θεωρία του διαλόγου



πηγή: Fulcher (1989), σ. 4.

Σύμφωνα με τη Fulcher (1989) κατά τη διαμόρφωση μιας πολιτικής πραγματοποιείται διάλογος σε διάφορα επίπεδα και μεταξύ ατόμων με διαφορετικές ιδιότητες. Η ίδια χρησιμοποιεί τον όρο “arenas” για να ονομάσει τα διάφορα “πεδία” στα οποία λαμβάνουν χώραν οι συζητήσεις αυτές. Η επιλογή του όρου αυτού θα μπορούσε ίσως να χαρακτηριστεί ως αρκετά εύστοχη, αφού υποδηλώνει και την αντίληψη ότι σε αυτά τα πεδία (μάχης) διεξάγονται έντονες συζητήσεις στο τέλος των οποίων ενδεχομένως κάποιοι κερδίζουν και κάποιοι χάνουν. Αυτό συμβαίνει γιατί κατά τη διαμόρφωση πολιτικής για την ειδική εκπαίδευση είναι πιθανόν να διεξάγεται διάλογος μεταξύ των οργανώσεων των εκπαιδευτικών, των ειδικών για την πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης, των κυβερνητικών εκπροσώπων κτλ. Συνεπώς, ο διάλογος μπορεί να πάρει διαφορετική μορφή ανάλογα με τις ιδιότητες των ατόμων που εμπλέκονται κάθε φορά στη συζήτηση και οι αποφάσεις να επηρεαστούν ανάλογα με το πεδίο στο οποίο διεξάγεται η συζήτηση.

Στις συζητήσεις αυτές γίνεται ανταλλαγή απόψεων, κάποτε υπάρχει έντονη αντιπαράθεση μεταξύ των συζητητών και τέλος λαμβάνονται αποφάσεις. Οι απόψεις που εκφράζουν κάθε φορά τα άτομα, πηγάζουν, σύμφωνα με τη Fulcher (1989), από τα βαθύτερα κίνητρα και τους σκοπούς τους και υπάρχει σε αυτές η προσπάθεια να πειστούν και οι ομιλητές που έχουν αντίθετη άποψη. Αναφορικά με το θέμα των πραγματικών κινήτρων αυτών που λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία ανάπτυξης πολιτικής, έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια αρκετές συζητήσεις και αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα συμφέροντα που έχουν επενδύσει αυτοί που επηρεάζονται από την πολιτική της ειδικής εκπαίδευσης επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη πολιτικής για την ειδική εκπαίδευση (Tomlinson 1982, Barton 1988). Συγκεκριμένα, μπορεί οι συντεχνίες των εκπαιδευτικών να υποστηρίζουν ότι ενδιαφέρονται για την πολιτική της ειδικής εκπαίδευσης και ότι ανήκουν “... στην πλευρά των αγέλων” (Darlington 1992, σ. 321), αλλά πιθανόν τα πράγματα να μην είναι ακριβώς έτσι. Με το ίδιο σκεπτικό, οι ειδικοί εκφράζουν το ενδιαφέρον και την ανησυχία τους για την πολιτική της ειδικής εκπαίδευσης, αλλά κανείς δεν μπορεί να είναι σίγουρος ότι πίσω από το ενδιαφέρον τους δεν κρύβονται άλλα κίνητρα, ιδιαίτερα αν αντιπαραθέσει το επιχείρημα της Tomlinson (1990) ότι:

“Δεν υπάρχει λόγος να υποθέτει κανείς ότι οι ειδικοί είναι πιο φιλόανθρωποι ή πιο αλtruιστές από οποιονδήποτε άλλο ... Οι ειδικοί αν και εργοδοτούνται σε περιοχές παγκόσμιου κοινωνικού ενδιαφέροντος, έχουν επίσης επενδύσει συμφέροντα στον καθορισμό των ανα-

γκών των πελατών τους και στην αύξηση των πελατών που εξυπηρετούν." (σ. 260-261)

Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες καθώς και τα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζονται ως μια αδύναμη ομάδα και παρό το γεγονός ότι έχουν σημαντικό ρόλο να διαδραματίσουν στη διαδικασία ανάπτυξης πολιτικής, εντούτοις συχνά δεν εισακούονται (Vaughan 1989). Συνεπώς, η πολιτική - διάλογος που διεξάγεται παρουσία συγκεκριμένων ατόμων και απουσία άλλων, επηρεάζει τη λήψη αποφάσεων για την ειδική εκπαίδευση. Βέβαια, τα κίνητρα των ατόμων, οι επιδιώξεις τους και η στάση τους γενικότερα αναλύονται εις βάθος σε μεταγενέστερο σημείο αυτού του άρθρου και για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμο να μην επεκταθούμε περισσότερο σε αυτό το στάδιο για το θέμα αυτό.

Ολοκληρώνοντας το μοντέλο της, η Fulcher (1989) αναφέρει ότι κοινό στοιχείο όλων των διαλογικών συζητήσεων είναι ότι χαρακτηρίζονται από τον διαφορετικό τρόπο που ο κάθε ομιλητής χρησιμοποιεί τη γλώσσα ανάλογα με τους στόχους του, ενώ μερικές φορές παρατηρείται το φαινόμενο στην ίδια έννοια (π.χ. ένταξη) να δίνεται διαφορετική ερμηνεία από τον κάθε ομιλητή. Συνεπώς, η χρήση της γλώσσας με τρόπο που να εξυπηρετεί τα κίνητρα αυτού που την χρησιμοποιεί αποτελεί μέρος του πολιτικού παιχνιδιού και είναι ίσως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για τη διαμόρφωση πολιτικής στην ειδική εκπαίδευση. Άλλωστε όταν διεξάγεται διάλογος μεταξύ ατόμων με διαφορετικές επιδιώξεις είναι μάλλον αναπόφευκτο να επιχειρείται η χρήση της γλώσσας με τρόπο που να προωθεί τη διασφάλιση των αναγκών των ατόμων που εμπλέκονται στο διάλογο.

Η πολιτική για την ειδική εκπαίδευση είναι μέρος τόσο της εκπαιδευτικής όσο και της κοινωνικής πολιτικής κάθε κυβέρνησης (Oliver 1988). Με άλλα λόγια, η πολιτική για την ειδική εκπαίδευση δεν αποτελεί ή τουλάχιστον δεν θα έπρεπε να αποτελεί ξεχωριστή πολιτική από αυτήν που αναπτύσσει η κάθε κυβέρνηση για το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, είναι γενικά παραδεκτό ότι η πολιτική που ανέπτυξαν διάφορες χώρες για την ειδική εκπαίδευση δεν προσβύει πάντοτε ό,τι θα έπρεπε να προσβύει μια τέτοια πολιτική (Bines 1989). Επιπλέον, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, γίνεται λόγος για επηρεασμό των αποφάσεων από άτομα με ισχύ αλλά και συμφέροντα στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης (Tomlinson 1982, Cole 1990). Κρίνεται λοιπόν απαραίτητο να αναλυθεί η κοινωνιολογική πτυχή του θέματος ανάπτυξης και εφαρμογής της πολιτικής για την ειδική εκπαίδευση, υπό το

πρίσμα της οποίας μπορούν ερμηνευθούν πολλά από τα φαινόμενα που επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων για το θέμα αυτό.

4. Πολιτική και Πρακτική της Ειδικής Εκπαίδευσης: Η Κοινωνιολογική Πτυχή

Παλαιότερα, επικρατούσε η αντίληψη ότι το ενδιαφέρον για την ειδική εκπαίδευση προέκυπτε από τον ανθρωπισμό και την φιλανθρωπία που επιδείκνυαν διάφορα άτομα και αργότερα από το ενδιαφέρον των ιδίων των ειδικών. Οι Riddell et al. (1994) αναφέρουν σχετικά ότι:

“Κάποια εποχή πολλά από τα συγγράμματα για την ειδική εκπαίδευση έτειναν να είναι περιγραφικά παρά αναλυτικά και αντικατόπτριζαν την πεποίθηση ότι η αντιμετώπιση των παιδιών με τέτοιες (ειδικές) ανάγκες αναπτύχθηκε ως αποτέλεσμα ανθρωπιστικού ενδιαφέροντος, πρώτα από φιλάνθρωπους και μετά από ειδικούς στον τομέα της εκπαίδευσης.” (σ. 113)

Σήμερα όμως, η άποψη ότι τα ανθρωπιστικά κίνητρα φιλάνθρωπων ατόμων και το ενδιαφέρον των ειδικών ήταν τα μοναδικά κίνητρα που ώθησαν την κοινωνία να ασχοληθεί με το θέμα των ειδικών αναγκών, αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό. Αρκετοί σύγχρονοι κοινωνιολόγοι είναι υποστηρικτές της άποψης ότι η πολιτική και πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης έχει διαμορφωθεί με τρόπο που να εξυπηρετεί τα συμφέροντα που έχουν επενδύσει ειδικοί (professionals) για την παροχή ειδικής εκπαιδευτικής βοήθειας, με κυριότερη ίσως εκπρόσωπο της προσέγγισης αυτής την Tomlinson (1982).

Πριν την ανάλυση της πιο πάνω άποψης, κρίνεται σκόπιμη η αναφορά στην κοινωνιολογία και ειδικότερα στα ερευνητικά ενδιαφέροντα των κοινωνιολόγων στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Phtiaka (1997), οι κοινωνιολόγοι ενδιαφέρονται για την πολιτική της ειδικής εκπαίδευσης και τη φιλοσοφία που τη διέπει, εγείρουν νέα ερωτήματα και θέματα προς προβληματισμό. Εκτός αυτού, οι κοινωνιολόγοι κρατούν κριτική στάση απέναντι στις εξελίξεις στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στην πολιτική και την εφαρμογή της ειδικής εκπαίδευσης (Phtiaka 1997). Ο Meighan (1986), αναφερόμενος γενικά στα ενδιαφέροντα των κοινωνιολόγων σημειώνει ότι:

“Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η περιέργεια που καταλαμβάνει τον κάθε κοινωνιολόγο μπροστά από μια κλειστή πόρτα πίσω από

την οποία υπάρχουν ανθρώπινες φωνές. Αν είναι καλός κοινωνιολόγος, θα θέλει να προσπαθήσει να ανοίξει αυτή την πόρτα, να κατανοήσει αυτές τις φωνές.” (σ. 9)

Σε ένα χώρο όπως αυτόν της ειδικής εκπαίδευσης είναι πιθανόν να υπάρχουν αρκετές “κλειστές πόρτες”, πίσω από τις οποίες οι κοινωνιολόγοι προσπαθούν να αναγνωρίσουν “φωνές”, ιδεολογίες, αντιπαραθέσεις και πιθανά συμφέροντα ατόμων που επηρεάζουν την πολιτική και πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης. Κάποιοι μπορεί να έχουν επενδύσει πολλά στην ειδική εκπαίδευση. Συνεπώς, οι κοινωνιολόγοι έχουν σημαντικό ρόλο να διαδραματίσουν στην ειδική εκπαίδευση και η συμμετοχή τους είναι καθοριστική για την εγκαθίδρυση διαλόγου και ισορροπίας (Phtiaka 1997) αλλά και για τη μεταβίβαση στο κοινό της κριτικής τοποθέτησης με την οποία θα πρέπει κανείς να αντιμετωπίζει τις εξελίξεις στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης. Είναι πιθανόν ότι οι αποφάσεις για θέματα ειδικής εκπαίδευσης λαμβάνονται από άτομα που μπορεί να θεωρούν ότι δεν έχουν να λογοδοτήσουν σε κανένα για τα κίνητρό τους. Ο Bowers παρατηρεί ότι υπάρχει και η πεποίθηση ότι “κάποια πράγματα είναι καλύτερα να διορθώνονται από υπαλλήλους πίσω από κλειστές πόρτες” (Bowers 1993, σ. 73). Όμως, τα πράγματα δεν θα πρέπει να είναι έτσι. Οι περισσότεροι κοινωνιολόγοι, επιστρατεύοντας το σκεπτικισμό και τη διάθεση κριτικής που τους χαρακτηρίζει, προσπαθούν να αποδείξουν το αντίθετο.

Η Tomlinson (1982) επιστημαίνει ότι υπάρχει η ανάγκη να αποκτήσουμε την ευρεία προοπτική της κοινωνικής πτυχής στην πολιτική και πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης και υποστηρίζει ότι η ειδική εκπαίδευση όπως έχει διαμορφωθεί δεν είναι προϊόν φιλανθρωπίας και συναίσθημάτων ανθρωπισμού, αλλά αποτέλεσμα των συμφερόντων των ειδικών στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η Tomlinson (1982) παρατηρεί ότι:

“Η ανάπτυξη της ειδικής εκπαίδευσης δεν χαρακτηρίζεται ως η προσοδευτική εκδήλωση φιλανθρωπιών/ανθρωπιστικών ενεργειών, αλλά ως μια αγώνα ανταγωνιστικών συμφερόντων των ειδικών.” (σ. 6)

Έχει ήδη αναφερθεί ότι στις μέρες μας είναι αρκετά διαδεδομένη η άποψη ότι η ειδική εκπαίδευση έχει επηρεαστεί από τα συμφέροντα ατόμων που ασχολούνται με την παροχή ειδικής βοήθειας στα άτομα με ειδικές ανάγκες και δεν είναι απλά αποτέλεσμα φιλανθρωπίας. Η άποψη ότι αυτοί που ασχολούνται με την ειδική εκπαίδευση έχουν επενδύσει σε αυτήν συμφέροντα και για το λόγο αυτό θέλουν να διατηρήσουν το status quo (Barton and Smith 1989) αποκτά ολοένα και περισσότερο έδαφος.

Βέβαια, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι δεν ενστερνίζονται όλοι τις πιο πάνω απόψεις ή τουλάχιστον δεν τις υπερασπίζονται όλοι με το ίδιο πάθος. Σύμφωνα με τον Adams (1990), μπορεί πίσω από τη διαμόρφωση της ειδικής εκπαίδευσης να κρύβονται τα συμφέροντα των ειδικών, όμως το ενδιαφέρον, η φροντίδα και ο ανθρωπισμός έχουν διαδραματίσει κάποιο ρόλο. Αυτό κάνει την κοινωνιολογική προσέγγιση σχετική, με την έννοια ότι δεν μπορεί κανείς να αποκλείσει την ύπαρξη ανθρωπιστικών κινήτρων σε κάποιο βαθμό στην όλη πορεία που ακολούθησε η διαμόρφωση της ειδικής εκπαίδευσης. Η Phtiaka (1997) άλλωστε παρατηρεί ότι άσχετα από συμφέροντα και πολιτικές φιλοδοξίες, δεν μπορούμε να πούμε ότι δεν εκδηλώθηκε πραγματικό ενδιαφέρον για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες από κάποιες ομάδες ανθρώπων που δεν είχαν συμφέροντα να εξυπηρετήσουν.

Σύμφωνα με τον Adams (1990), υπάρχει η άποψη ότι πίσω από τη διαμόρφωση της ειδικής εκπαίδευσης βρίσκεται η αποφασιστικότητα των πιο προνομιούχων της κοινωνίας μας να προστατέψουν τα συμφέροντά τους. Αν θεωρηθεί ότι προνομιούχοι μιας κοινωνίας μπορούν να θεωρηθούν αυτοί που έχουν τη δύναμη να λαμβάνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων για τη διαμόρφωση της πολιτικής και πρακτικής της ειδικής εκπαίδευσης, τότε θα μπορούσε κανείς να συμπεράνει ότι η πολιτική και πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης επηρεάστηκε και επηρεάζεται και από ειδικούς που πιθανόν να έχουν κάποια συμφέροντα να διασφαλίσουν στο χώρο αυτό.

Με δεδομένη την κοινωνιολογική πτυχή του θέματος της διαμόρφωσης της ειδικής εκπαίδευσης, κρίνεται απαραίτητο να εξεταστεί πώς η διαμόρφωση της νομοθεσίας σε πρώτο στάδιο, αλλά και η εφαρμογή της σε δεύτερο στάδιο επηρεάζονται από πιθανά συμφέροντα που έχουν επενδύσει σε αυτό το χώρο οι ειδικοί.

Η ανάλυση της πολιτικής της εκπαίδευσης αλλά και της ειδικής εκπαίδευσης ειδικότερα, είναι ένας πολύ δύσκολος τομέας και για να καταλήξει κανείς σε συμπεράσματα αναφορικά με τη διαμόρφωσή της και απαιτείται συστηματική έρευνα διαφόρων πτυχών του θέματος. Σύμφωνα με την Tomlinson (1982), κρίνεται ως εξαιρετικά σημαντική η κατανόηση της ιδεολογίας που επικρατεί και η κατανόηση της δύναμης που έχουν οι διάφορες ομάδες στο να επηρεάζουν τις διαπραγματεύσεις και τις αποφάσεις που λαμβάνονται στον τομέα των ειδικών αναγκών. Αναφέρει χαρακτηριστικά η Tomlinson (1982):

“Μια προϋπόθεση για να κατανοήσει κανείς την εφαρμογή και αλλαγή στην πολιτική και πρακτική σε οποιοδήποτε τομέα του κρα-

τικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι μια προσεκτική ανάλυση της πολιτικής της εκπαίδευσης και του ιδεολογικού πλαισίου μέσα στο οποίο διαμορφώνονται πολιτικές - και η μελέτη των κοινωνικών ομάδων που προσπαθούν να διασφαλίσουν τα συμφέροντά τους και που έχουν ποικίλους βαθμούς πρόσβασης στη διαδικασία των εκπαιδευτικών διαπραγματεύσεων και ποικίλους βαθμούς δύναμης για να επηρεάσουν τα γεγονότα.” (σ. xiii)

Οι Tomlinson και Barton (1984) στους Riddell et al. (1994), αναφέρουν επίσης ότι τα κίνητρα αυτών που διαμορφώνουν την πολιτική είναι ένα σύνολο κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών παραγόντων που μπορεί να εξυπηρετούν κυρίως τις “ανάγκες” της ευρύτερης κοινωνίας, του εκπαιδευτικού συστήματος και των ειδικών που εργάζονται στο σύστημα, παρά τις “ανάγκες” των παιδιών. Συνεπώς, η διαμόρφωση πολιτικής δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια απλή διαδικασία που μοναδικό σκοπό έχει την ικανοποίηση των ειδικών αναγκών που αντιμετωπίζουν κάποια παιδιά, αλλά ίσως θα έπρεπε να σχολιάζεται με περισσότερο σκεπτικισμό και κριτική διάθεση, αφού είναι αποτέλεσμα ενός συνόλου κινήτρων.

Τα άτομα που μπορούν να επηρεάσουν τη λήψη αποφάσεων στο θέμα της ειδικής εκπαίδευσης μπορεί να είναι οι πολιτικοί, οι αρμόδιοι του εκπαιδευτικού συστήματος, οι ειδικοί και οι άμεσα ενδιαφερόμενοι (Adams 1990). Αυτά τα άτομα έχουν λόγο κατά τη διαμόρφωση της νομοθεσίας για την ειδική εκπαίδευση. Βέβαια, η δύναμη που έχουν τα άτομα αυτά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων κυμαίνεται από ελάχιστη για κάποιους μέχρι πολύ μεγάλη για μερικούς άλλους (Callhoun et al. 1994). Η Tomlinson (1982) αναφέρει χαρακτηριστικά για το θέμα αυτό:

“Οι αλλαγές στη μορφή, οργάνωση και πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης δεν είναι το αποτέλεσμα μυστηριωδών διαδικασιών αξιολόγησης, ούτε είναι οι φιλάνθρωπες προσαρμογές σε νέες κοινωνικές απαιτήσεις. Η αλλαγή συμβαίνει γιατί ορισμένοι άνθρωποι θέλουν να συμβεί και γιατί αυτοί μπορούν να επιβάλουν τους στόχους και τις αποψεις τους σε άλλους ... Έτσι οι αλλαγές στη νομοθεσία που σχετίζεται με την ειδική εκπαίδευση ... συμβαίνουν ως αποτέλεσμα σκόπιμων αποφάσεων από ανθρώπους που έχουν τη δύναμη να τις λάβουν.” (σ. 6)

Συνεπώς, τίποτα δεν είναι τυχαίο στον τρόπο που εξελίσσονται τα πράγματα στην ειδική εκπαίδευση. Οι νομοθεσίες που αναπτύχθηκαν κατά καιρούς για την ειδική εκπαίδευση ίσως τελικά να μην διαμορφώθηκαν απλά και μόνο

επειδή κάποιοι ενδιαφέρθηκαν για τη θεσμοθέτηση των δικαιωμάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η μορφή που πήραν οι νομοθεσίες της ειδικής εκπαίδευσης κατά καιρούς φέρουν, κατά πάσα πιθανότητα, τη σφραγίδα εκείνων που είχαν τη μεγαλύτερη ευθύνη στη διαμόρφωσή τους και κουβαλούν την ιδεολογία τους. Άλλωστε, όπως αναφέρει και η Tomlinson (1982) κάποια άτομα έχουν τη δύναμη να νομιμοποιούν και να διατηρούν την ισχύ τους.

Από τη στιγμή που έχει υποστηριχθεί η επίδραση διαφόρων ατόμων στη διαμόρφωση της επίσημης πολιτικής για την ειδική εκπαίδευση, δεν θα μπορούσε παρά να γίνει λόγος και για την πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης, η οποία θα μπορούσε ίσως να αποτελεί ένα χώρο στον οποίο κάποια άτομα δρουν με περισσότερη δύναμη. Όπως έχει αναφερθεί, η πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης εξαρτάται από τους πολιτικούς, τους ειδικούς, τους εκπαιδευτικούς και τα άτομα που στελεχώνουν τις εμπλεκόμενες υπηρεσίες (Fulcher 1989). Ιδιαίτερο κοινωνιολογικό ενδιαφέρον φαίνεται ωστόσο να παρουσιάζει ο ρόλος των ειδικών, αφού έχει κατά καιρούς υποστηριχθεί ότι η πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης επηρεάζεται από συμφέροντα που οι ειδικοί έχουν επενδύσει στο χώρο των ειδικών αναγκών (Tomlinson 1990).

Η απόφαση για τον τρόπο με τον οποίο θα παρασχεθεί η ειδική βοήθεια στα παιδιά με ειδικές ανάγκες εμπερικλείει εκτός από πολιτικά διλήμματα και διλήμματα κοινωνικά και οικονομικά. Με βάση τη δήλωση αυτή, θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι και οι ειδικοί, οι οποίοι καλούνται να διαδραματίσουν ένα καθοριστικό ρόλο στην πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης, καταλήγουν σε αποφάσεις μέσα από αυτά τα κοινωνικοοικονομικά διλήμματα στα οποία βρίσκονται. Βέβαια, αυτό που μένει να αναλυθεί είναι ποιο μέρος των εμπλεκόμενων στη σχέση ειδικού και παιδιού με ειδικές ανάγκες ευνοούν σε μεγαλύτερο βαθμό οι τελικές τους αποφάσεις.

Η Tomlinson (1990) υποστηρίζει ότι οι ειδικοί έχουν επενδύσει συμφέροντα στην επέκταση και ανάπτυξη της ειδικής εκπαίδευσης και έχουν τη δύναμη να καθορίζουν και να επηρεάζουν τις ζωές και το μέλλον των παιδιών αυτών. Απαιτούν από τους πελάτες τους να τους εμπιστεύονται λόγω των γνώσεών τους, πείθουν ότι η κρίση και η συμβουλή τους είναι η πιο σωστή και κατορθώνουν να δίνουν την εικόνα ότι υπηρετούν το καλό, χωρίς οι ίδιοι να έχουν συμφέροντα (Tomlinson 1982). Με άλλα λόγια, οι ειδικοί έχουν δημιουργήσει μια εικόνα για την ιδιότητά τους, η οποία πιθανόν να μην ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα ή να περικλείει ένα μέρος της αλήθειας. Άλλωστε η Tomlinson (1982) επιμένει ότι:

“Η ειδική εκπαίδευση διαχέεται από μια ιδεολογία φιλανθρωπίας

και ανθρωπισμού, η οποία παρέχει ένα ηθικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται οι ειδικοί.” (σ. 5)

Έχοντας υπόψιν αυτές τις απόψεις, καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα ότι πρέπει να βλέπουμε με σκεπτικισμό τους ειδικούς που λένε ότι εργάζονται εκ μέρους και προς το συμφέρον των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Βέβαια, η πεποίθηση ότι οι ειδικοί έχουν μόνο συμφέροντα να ικανοποιήσουν στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης δεν θα πρέπει να θεωρείται δεδομένη. Ίσως θα πρέπει κάθε συμπεριφορά να εξετάζεται στο συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται, και η κατάληξη σε συμπεράσματα να γίνεται αφού ληφθούν υπόψιν διάφορες παράμετροι της συμπεριφοράς των ειδικών ως σύνολο και ως άτομα.

5. Διάσταση πολιτικής και πρακτικής

Η πολιτική και η πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την παροχή της κατάλληλης βοήθειας στα άτομα με ειδικές ανάγκες αποκτά ολοένα και μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον και είναι ένας πολλά υποσχόμενος τομέας έρευνας (Riddell and Brown 1994a). Ωστόσο, σύμφωνα με την Tomlinson (1994) λίγη έρευνα και ανάλυση έχει γίνει γύρω από την ανάπτυξη της πολιτικής και των αλλαγών που πρέπει να γίνουν στην πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης. Το ερευνητικό ενδιαφέρον που άρχισε να αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια σχετικά με τη διάσταση πολιτικής και πρακτικής στην ειδική εκπαίδευση προέκυψε ίσως από την εμπειρία των τελευταίων χρόνων στον τομέα της εφαρμογής της επίσημης πολιτικής που κατοχυρωνόταν νομοθετικά από καιρού εις καιρόν. Έρευνες που έγιναν στην Αγγλία λίγα χρόνια μετά την εφαρμογή σημαντικών νόμων για την ειδική εκπαίδευση όπως είναι το 1981 Education Act, έδειξαν ότι η πολιτική που εκφράζει κάθε φορά κάποια νομοθεσία δεν βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με τον τρόπο που εφαρμόζεται (βλέπε έρευνα Wedell et al. 1987).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η διαμόρφωση πολιτικής επηρεάζεται συχνά από συμφέροντα που έχουν επενδύσει κάποιοι σε διάφορους τομείς και θεσμοθετείται με την ψήφιση των σχετικών νόμων στη βουλή. Ωστόσο, η διαμόρφωση πολιτικής δεν αποτελεί και το τελευταίο στάδιο της όλης διαδικασίας. Η εφαρμογή της νομοθεσίας, ή με άλλα λόγια η πρακτική της πολιτικής, αποτελεί το δεύτερο και εξίσου σημαντικό στάδιο της διαδικασίας. Ο όρος πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης περιλαμβάνει τόσο τις διαδικασίες

και τις διευθετήσεις εκείνες που γίνονται για την αποτελεσματική εφαρμογή μιας νομοθετικής αλλαγής (Fulcher 1989, Welton 1989), όσο και τις πραγματικές αλλαγές στη στάση των ατόμων που καλούνται να εφαρμόσουν τη νέα νομοθεσία (Vaughan 1989).

Η σημασία της πρακτικής της ειδικής εκπαίδευσης έχει διατυπωθεί επανηλμένα από μελετητές, οι οποίοι και υποστηρίζουν την ουσιαστική συμβολή της στην αξιοποίηση μιας νέας νομοθεσίας (Fulcher 1989, Rayner 1994). Η νομοθεσία θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως η αφετηρία για μια σειρά αλλαγών που θα πρέπει να γίνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ή/και έξω από αυτό, ώστε η εφαρμογή της νέας νομοθεσίας να επιφέρει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον Welton (1989), ο νόμος μπορεί να έχει κανονισμούς και να καθοδηγεί, να διατυπώνει τα καθήκοντα των ειδικών και άλλων υπευθύνων, να διασφαλίζει τα δικαιώματα και το συμφέρον των ατόμων, όμως ο νόμος δεν διασφαλίζει ότι τα πράγματα θα είναι έτσι. Με άλλα λόγια, ο νόμος δεν αρκεί για την αποτελεσματική πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης, αλλά χρειάζεται δέσμευση και συνεχείς πρωτοβουλίες ώστε οι προοπτικές για την ειδική εκπαίδευση να είναι καλύτερες. Επιθυμητά αποτελέσματα στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης έχουμε μόνο όταν “η πολιτική μεταφράζεται σε πρακτική που αποδίδει έτσι ώστε να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα” (Rayner 1994, σ. 172).

Η πρακτική εφαρμογή μιας νομοθεσίας και συγκεκριμένα μιας νομοθεσίας για την ειδική εκπαίδευση, θα πρέπει να συνοδεύεται από καινοτομίες και διαφοροποιήσεις σε διάφορους τομείς. Απαιτεί επίσης τη λήψη αποφάσεων κατόπιν μελέτης των προνοιών του νόμου και προγραμματισμένες ενέργειες και ρυθμίσεις - οικονομική ενίσχυση, ενημέρωση των εμπλεκόμενων, ίδρυση νέων υπηρεσιών ή/και αναδιοργάνωση των υφιστάμενων κτλ. (Fulcher 1989). Για να ανταποκριθεί η εφαρμογή μιας νέας νομοθεσίας σε όλες αυτές τις παραμέτρους, επιβάλλεται στη διαδικασία εφαρμογής μιας νέας νομοθεσίας να εμπλέκονται ειδικοί στον τομέα της πρακτικής εφαρμογής ενός νόμου, τους οποίους η κυβέρνηση θα πρέπει να συμβουλευεται (Davie 1993). Ο Davie (1993), θέλοντας να τονίσει τη σημασία που έχει η εμπλοκή των ειδικών στον τομέα της πρακτικής εφαρμογής ενός νόμου αναφέρει ότι:

“Αν αυτοί (οι ειδικοί για την εφαρμογή ενός νόμου) δεν συμμετέχουν, δεν έχουν τα μέσα και τη δέσμευση για την αλλαγή, η πραγματικότητα της πρακτικής από τα αρχικά στάδια είναι πολύ πιθανόν να είναι μια ωχρή σκιά αυτού που πραγματικά θα μπορούσε να είναι.”
(σ. 11)

Η άποψη που επικρατεί σήμερα για το θέμα της πολιτικής και πρακτικής της ειδικής εκπαίδευσης είναι ότι η πολιτική είναι διαφορετική, αλλά εξίσου σημαντική με την πρακτική και εξαρτάται από ένα σύνολο παραγόντων (Fulcher 1989, Massie 1992, Rayner 1994, Riddell and Brown 1994b). Παρακάτω εξετάζονται αρκετοί από τους παράγοντες αυτούς και τεκμηριώνονται με παραδείγματα από την πρακτική συγκεκριμένων νομοθεσιών.

Συγκεκριμένα, η εφαρμογή ενός νέου νόμου που προνοεί αλλαγές στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης απαιτεί συχνά οικονομική ενίσχυση από πλευράς της κυβέρνησης, ώστε να επιτύχει στους διάφορους τομείς που καλείται να εξυπηρετήσει. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του 1981 Education Act στην Αγγλία, ο οποίος για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά απαιτούνταν αρκετή οικονομική στήριξη από το κράτος, η οποία δεν δόθηκε (Davie 1989, Vaughan 1989). Συγκεκριμένα, η πολιτική της ένταξης, η διαδικασία αξιολόγησης και η αναγκαιότητα για σύσταση νέων υπηρεσιών αποτελούν μόνο μέρος του οικονομικού κόστους του νόμου αυτού. Αποτέλεσμα της απουσίας οικονομικής ενίσχυσης από το κράτος ήταν η εφαρμογή του νόμου να μην ανταποκρίνεται στις πρόνοιες του νόμου και επομένως η πρόκληση διάστασης πολιτικής και πρακτικής να είναι εμφανής και μάλιστα να ενεργεί αρνητικά στην εφαρμογή ενός νόμου αρκετά προοδευτικού για την εποχή.

Επιπλέον, η εφαρμογή μιας νέας νομοθεσίας στην ειδική εκπαίδευση είναι δυνατόν να απαιτεί τη δημιουργία νέων υπηρεσιών οι οποίες να ανταποκρίνονται στις πρόνοιες του νέου νόμου ή την αναδιοργάνωση και προσαρμογή των υφιστάμενων υπηρεσιών (Davie 1993). Ωστόσο, αναφέρει ο Davie (1993), οι κυβερνήσεις πολλές φορές δεν προχωρούν στην ίδρυση και στήριξη των απαιτούμενων υπηρεσιών που απαιτούνται για την αποτελεσματική εφαρμογή του νόμου. Συνεπώς, η εφαρμογή της θεσμοθετημένης πολιτικής που ως κυβερνήσεις προσβέβουν γίνεται ανέφικτη και δεν επιφέρει τα αποτελέσματα που θα ανέμενε κανείς. Ο Corker (1992), αναφερόμενος στην περίπτωση της Αγγλίας παρατηρεί ότι μεγάλος αριθμός υπηρεσιών που θα έπρεπε να προσφέρει το κράτος ώστε να ανταποκρίνεται στις πρόνοιες της νομοθεσίας για την ειδική εκπαίδευση προσφέρονται από εθελοντικές οργανώσεις, οι οποίες ωστόσο δεν έχουν την αναμενόμενη στήριξη από την κυβέρνηση.

Η εφαρμογή μιας νομοθεσίας ειδικής εκπαίδευσης που επιφέρει καινοτομίες στο χώρο της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες (και επιβάλλει για παράδειγμα τη μεταφορά από το ειδικό σχολείο στο “συννηθισμένο” ή την εφαρμογή του θεσμού του ενιαίου σχολείου κτλ.) απαιτεί την υπεύθυ-

νη εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που καλούνται να την εφαρμόσουν (Adams 1990), δεδομένου ότι δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί τις απαραίτητες γνώσεις για την εφαρμογή ενός νέου νόμου. Ωστόσο, αυτή η βασική διαδικασία που αφορά την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και που θα ανέμενε κανείς ότι θα αποτελούσε το κύριο μέλημα κάθε κυβέρνησης που ενδιαφέρεται πραγματικά για την αποτελεσματική εφαρμογή του νόμου προς το συμφέρον των ατόμων για τα οποία δημιουργήθηκε, δεν αποτέλεσε προτεραιότητα της αγγλικής κυβέρνησης μετά την εφαρμογή του 1981 Education Act (Bines 1989). Σύμφωνα με τον Bines (1989), ένα μοντέλο εκπαίδευσης των δασκάλων είναι απαραίτητο και πρέπει να στηρίζεται στη σχέση θεωρίας, πολιτικής και πράξης. Αυτού του είδους η προσέγγιση θα είχε ως αποτέλεσμα την ολοκληρωμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών για να ανταποκριθούν στις ανάγκες του νέου τους ρόλου, αφού θα είναι ενήμεροι τόσο για τις απαιτήσεις του νόμου, όσο και για τον τρόπο που θα συμβάλουν στην πρακτική εφαρμογή του.

Για την επιτυχή εφαρμογή ενός νόμου που έχει ως βάση του την ένταξη, απαιτείται η βελτίωση της πρακτικής της ειδικής εκπαίδευσης στον τομέα της ανάπτυξης στάσεων. Συγκεκριμένα, τα άτομα χρειάζεται να αλλάξουν για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του νέου νόμου (Davie 1993) που απαιτεί ισότιμη μεταχείριση όλων των παιδιών και εξατομικευμένη προσέγγιση ανάλογα με τις ειδικές ή λιγότερο ειδικές ανάγκες κάθε παιδιού. Βασική θεωρείται και η ανάπτυξη των κατάλληλων στάσεων από πλευράς των εκπαιδευτικών, αφού όπως αναφέρουν και οι Riddell and Brown (1994b), αυτοί διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται η επίσημη πολιτική, επομένως απαιτείται η ανάπτυξη θετικής στάσης από αυτούς. Βέβαια, η αλλαγή στάσεων δεν επέρχεται μόνο με την εκπαίδευση ή την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (η οποία δεν γίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό), αλλά είναι μια μακροχρόνια διαδικασία και εξαρτάται κατά πολύ από τα ίδια τα άτομα που υπηρετούν την εκπαίδευση, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις τους. Ωστόσο, αυτό δεν απαλλάσσει το κράτος από την ευθύνη που έχει να αναπτύξει τις απαιτούμενες διαδικασίες για προσέγγιση των ατόμων που ασχολούνται με την εκπαίδευση αλλά και των ατόμων που στελεχώνουν τις υπηρεσίες που σχετίζονται με την ειδική εκπαίδευση (π.χ. στην Αγγλία οι κοινωνικές υπηρεσίες, οι υπηρεσίες υγείας και η τοπική αυτοδιοίκηση), με σκοπό την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στο θέμα των ειδικών αναγκών.

Άλλωστε, σύμφωνα με τη Fulcher (1989), “οι εκπαιδευτικές πρακτικές εί-

ναι πολιτικές και ηθικές” (σ. 8). Συνεπώς η ανάπτυξη των κατάλληλων στάσεων από πλευράς των ατόμων που καλούνται να εφαρμόσουν μια νέα νομοθεσία για την ειδική εκπαίδευση εμπερικλείει και την ηθική, ως παράγοντα θετικής στάσης απέναντι στην αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών στα πλαίσια της εφαρμογής του νόμου. Ακόμα και οι νόμοι που στοχεύουν στη μείωση της ανισότητας, δεν μπορούν να διασφαλίσουν ότι τα δικαιώματα γίνονται σεβαστά στην πράξη (Barton and Smith 1989), αφού η απουσία των κατάλληλων στάσεων των ατόμων που καλούνται να ενεργήσουν με τρόπο που να διασφαλίζουν αυτά τα δικαιώματα μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία χάσματος μεταξύ πολιτικής και πρακτικής.

Κατά την εφαρμογή κάποιου νέου νόμου είναι δυνατόν να υπάρχουν προβλήματα επικοινωνίας (Davie 1993) που προκύπτουν είτε από έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των αρμόδιων ατόμων/υπηρεσιών, είτε από απουσία ενημέρωσης για το νέο έργο που απαιτείται να διεκπεραιώσουν τα άτομα/υπηρεσίες με βάση το νέο νόμο. Κάτι ανάλογο συνέβηκε και κατά την εφαρμογή του 1981 Education Act στην Αγγλία, όπου σύμφωνα με την Candappa (1986) παρατηρήθηκε έλλειψη συνεργασίας των κοινωνικών υπηρεσιών με τις υπηρεσίες υγείας και τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές (local education authorities). Ο Davie (1993) αναφερόμενος στο ίδιο θέμα παρατηρεί ότι τα άτομα που στελέχωναν τις κοινωνικές υπηρεσίες δεν είχαν ενημερωθεί για το νέο έργο που καλούνταν να διαδραματίσουν και δεν ήταν σίγουροι για το ρόλο τους, που άλλωστε σπάνια καλούνταν να διαδραματίσουν. Συνεπώς, κάθε εμπλεκόμενη υπηρεσία απαιτείται να είναι πλήρως ενημερωμένη για τις απαιτήσεις που προκύπτουν από το νέο νόμο και το νέο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει.

Οι δυσκολίες που είναι δυνατόν να προκύψουν από τη μεταφορά ενός νέου νόμου στην πράξη είναι πάρα πολλές και συχνά υποτιμούνται από τους πολιτικούς, τους ερευνητές και τους διευθυντές των σχολείων (Fulcher 1989). Κάτι ανάλογο υποστηρίζει και ο Mittler (1993) αναφερόμενος στην πολύ περιορισμένη επίγνωση από πλευράς της κυβέρνησης για τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν από την εφαρμογή ενός νόμου που προκαλεί αλλαγές στο χώρο της πρακτικής της ειδικής εκπαίδευσης. Βέβαια, στις απόψεις της Fulcher (1989) και του Mittler (1993) για υποτίμηση των δυσκολιών εφαρμογής ενός νόμου από την πλευρά των πολιτικών και της κυβέρνησης, θα μπορούσε να αντισταχθεί η άποψη ότι οι πολιτικοί γνωρίζουν ίσως ότι η εφαρμογή μιας νομοθεσίας απαιτεί την αντιμετώπιση πολλών δυσκολιών, αλλά αρκούνται στην ψήφιση και υποστήριξη του νόμου γιατί αυ-

τό συμβάλλει στη δημόσια εικόνα που θέλουν να δημιουργήσουν. Μια τέτοια στάση ίσως να στοχεύει στη γνωστοποίηση στο κοινό του ενδιαφέροντος της κυβέρνησης και της πολιτικής ηγεσίας για το θέμα της ειδικής εκπαίδευσης, ώστε να δίνεται προς τα έξω η εικόνα ότι κράτος και πολιτική ηγεσία ενδιαφέρονται για το θέμα. Ωστόσο, ο πραγματικός σκοπός θα έπρεπε να ήταν η επίδειξη ενδιαφέροντος ώστε να γίνουν οι ενέργειες εκείνες που θα πρέπει να ακολουθήσουν την εφαρμογή του νέου νόμου.

Υπάρχει εμφανής απογοήτευση από την πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης σε αρκετές χώρες. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες που έγιναν για την εφαρμογή του 1981 Education Act στην Αγγλία (Wedell et al. 1987). Συνεπώς, επιβάλλεται η ανάπτυξη έρευνας γύρω από το θέμα της πρακτικής της ειδικής εκπαίδευσης, με σκοπό τον εντοπισμό των στοιχείων που θα πρέπει να διέπουν την πρακτική της πολιτικής για την ειδική εκπαίδευση. Άλλωστε, αυτό εισηγείται και η Tomlinson (1994), η οποία εντοπίζει τη σημασία που έχει η πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης και αναφέρει την αναγκαιότητα της έρευνας στο θέμα αυτό.

Όλα συγκλίνουν στη σημασία που έχει η πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης, παρά η ίδια η νομοθεσία. Άλλωστε, όπως αναφέρει και ο Lewis Carter Jones: "Οποιοσδήποτε ανόητος μπορεί να περάσει μια νομοθεσία από τη βουλή, αλλά η δυσκολία έγκειται στο να θέσει αυτό το νόμο σε εφαρμογή" (Massie 1992, σ. 52). Ωστόσο, η δήλωση αυτή φαίνεται να παραγνωρίζει σε κάποιο βαθμό τη σημασία της νομοθεσίας για να δώσει έμφαση στη σημασία της πρακτικής, όμως στην ουσία η ανάπτυξη πολιτικής και πρακτικής της ειδικής εκπαίδευσης θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως εξίσου σημαντικές πτυχές του ίδιου θέματος.

6. Επίλογος

Είναι φανερό ότι η ανάπτυξη πολιτικής και πρακτικής στην ειδική εκπαίδευση διέρχεται μέσα από διαδικασίες που δεν διέπονται πάντοτε από αρχές που στηρίζονται στην παιδαγωγική επιστήμη και δεν στηρίζονται πάντοτε στη διασφάλιση των ανθρωπινων δικαιωμάτων. Είναι λοιπόν απαραίτητη η κριτική στάση απέναντι στις εξελίξεις που καθορίζουν την ανάπτυξη πολιτικής και πρακτικής της ειδικής εκπαίδευσης ενός τόπου, δεδομένης της καθοριστικής σημασίας που έχουν αυτές οι αποφάσεις στα άτομα για τα οποία λαμβάνονται. Ο συνυπολογισμός των στοιχείων που επηρεάζουν την ανά-

πτυξη πολιτικής στην ειδική εκπαίδευση, καθώς και των στοιχείων που καθορίζουν την πρακτική εφαρμογή μιας συγκεκριμένης πολιτικής κρίνεται απαραίτητος, έτσι ώστε να γίνει δυνατή η παρέμβαση των ενδιαφερομένων ατόμων/ομάδων στις διαδικασίες διαμόρφωσης πολιτικής με τρόπο εποικοδομητικό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, F. J. (1990). *Special education in the 1990s*. London: Longman.
- Ball, J. S. (1994). *Education Reform*. Buckingham: Open University Press.
- Barton, L. (1988). *The Politics of Special Educational Needs: An Introduction*. In Barton, L. (Ed). *The Politics of Special Educational Needs*. London: The Falmer Press.
- Barton, L. and Smith, M. (1989). *Equality, Rights and Primary Education*. In Roaf, C. and Bines, H. (Eds) *Needs, Rights and Opportunities*. London: The Falmer Press.
- Barton, L. (1997). Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic? *Inclusive Education*, Vol. 1, No. 3, pp. 23:-242.
- Bines, H. (1989). *Developing a Special Professionalism: Perspectives and Practices in Teacher Training*. In Roaf, C. and Bines, H. (Eds) *Needs, Rights and Opportunities*. London: The Falmer Press.
- Bowers, T. (1993) *Funding Special Education*. In Visser, J. and Upton, G. (Eds). *Special Education in Britain after: Warnock*. London: David Fulton Publishers.
- Calhoun, G., Light, D. and Keller, S. (1994). *Sociology*. New York: McGraw Hill Inc.
- Candappa, M. (1986). Special Educational Needs: The 1981 Act and People with a Mental Handicap. *Journal of Education Policy*, Vol. 3, No. 1, pp. 59-69.
- Cole, T. (1990). The History of Special Education: Social Control or Humanitarian Progress? *British Journal of Special Education*. Vol. 15, No. 3, pp. 101-107.
- Corker, M. (1992). *Empowering the Voluntary Sector*. In Booth, T., Swann W., Masterton, M. and Potts, P. (Eds). *Learning for All 2: Policies for Diversity in Education*. London: Routledge in association with the Open University Press.
- Darlington, S. (1992). *A Union View of Special Education Policy*. In Booth, T., Swann W., Masterton, M. and Potts, P. (Eds). *Learning for All 2: Policies for Diversity in Education*. London: Routledge in association with the Open University Press.
- Davie, R. (1993). *Interdisciplinary Perspectives on Assessment*. In Wolfendale, S. (Ed). *Assessing Special Educational Needs*. London: Cassell.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies? A Comparative Approach to Education Policy and Disability*. London: The Falmer Press.
- Fulcher, G. (1990). Students with Special Educational Needs: Lessons from Comparisons. *Journal of Education Policy*. Vol. 5, No. 4, pp. 347-358.
- Koppich, E. J. (1993). The Politics of Policy Making for Children. *Politics of Education Association Yearbook*, pp. 51-62.

- Kurt, L. (1990). *Πολιτική Κοινωνιολογία*. Μετάφραση: Φώτης Καραβέσης. Αθήνα: εκδόσεις Παρατηρητής.
- Massie, B. (1992). Fighting for a New Act. *British Journal of Special Education*, Vol. 19, No. 2, p. 52.
- Meighan, R. (1986). *A sociology of Educating*. London: Cassell.
- Mittler, P. (1993). *Special Needs at the Crossroads*. In Visser, J. and Upton, G. (Eds). *Special Education in Britain after Warnock*. London: David Fulton Publishers.
- Ozga, J. (1990). Policy Research and Policy Theory: A Comment on Fitz and Halpin. *Journal of Education Policy*. Vol. 5, No. 4, pp. 359-362.
- Oliver, M. (1988). *The Social and Political Context of Education Policy: The Case of Special Needs*. In Barton, L. (Ed). *The Politics of Special Educational Needs*. London: The Falmer Press.
- Phtiaka, H. (1997). *Special Kids for Special Treatment? How special do you need to be to find yourself in a special school?* London: The Falmer Press.
- Ranson, S. (1990). *From 1944 to 1988: Education, Citizenship and Democracy*. In Flude, M. And Hammer, M. (Eds). *The Education Reform Act 1988. Its Origins and Implications*. London: The Falmer Press.
- Rayner, S. (1994). Restructuring Reform: Choice and Change in Special Education. *British Journal of Special Education*, Vol. 21, No. 4, pp. 169-173.
- Riddell, S., Brown, S. and Duffield, S. (1994). *Conflicts of Policies and Models. The Case of Specific Learning Difficulties*. In Riddell, S. and Brown, S. (Eds). London: Routledge.
- Riddell, S. and Brown, S. (1994a). *The Impact of Policy on Practice and Thinking*. In Riddell, S. and Brown, S. (Eds). *Special Educational Needs Policy in the 1990s. Warnock in the Market Place*. London: Routledge.
- Riddell, S. and Brown, S. (1994b). *Special Educational Needs Provision in the United Kingdom - The Policy Context*. In Riddell, S. and Brown, S. (Eds). *Special Educational Needs Policy in the 1990s. Warnock in the Market Place*. London: Routledge.
- Tomlinson, S. (1982). *A Sociology of Special Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Tomlinson, S. (1990). *Professionals and ESN (M) Education*. In Swann, W. (Ed). *The Practice of Special Education*. London: Basil Blackwell in association with the Open University Press.
- Tomlinson, S. (1994). *Preface*. In Riddell, S. And Brown, S. (Eds) *Special Educational Needs Policy in the 1990s. Warnock in the market place*. London: Routledge.
- Vaughan, M. (1989). *Parents, Children and Legal Framework*. In Roaf, C. and Bines, H. (Eds) *Needs, Rights and Opportunities*. London: The Falmer Press.
- Wedell, K., Welton, J., Evans, J. and Goacher, B. (1987). Policy and Provision under the 1981 Act. *British Journal of Special Education*. Vol. 14, No. 2, pp. 50-53.
- Wellon, J. (1989). *Incrementalism to Catastrophe Theory: A Policy for Children with Special Educational Needs*. In Roaf, C. and Bines, H. (Eds) *Needs, Rights and Opportunities*. London: The Falmer Press.
- White, C. and Crump, S. (1993). Education and the three "P"s: Policy, Politics and Practice. A Review of the work of S. J. Ball. *British Journal of Sociology and Education*. Vol. 14, No. 4, pp. 415-429.

ABSTRACT

This article refers to the procedures and factors that contribute to the formation of special education policy and practice. It also discusses the differences between special education policy and special education practice, and it points out the elements which need to be considered so that educational policy is successfully converted into educational practice in the area of special education.

Ελένη Φτιάκα

Πανεπιστήμιο Κύπρου

Τ.Θ. 537 1678 Λευκωσία

Κύπρος

e-mail: Helen@zeus.cc.ucy.ac.cy

Σιμώνη Συμεωνίδου

δασκάλα ειδικής εκπαίδευσης

Μυστρά 5

2019 Στρόβολος

Λευκωσία

Κύπρος

ssymeo@cytanet.com.cy