

Η διαδικασία της ένταξης¹ ως συνέπεια βελτίωσης του σχολείου: αναφορά στην εφαρμογή συγκεκριμένων «δεικτών ποιότητας»

Αναστασία Βλάχου, Δήμητρα Παπαδημητρίου

Εισαγωγή

*"A school should not be a preparation for life.
A school should be life"*

(Elbert Hubbard)

Μία από τις σημαντικότερες προ(σ)κλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες κοινωνίες είναι η εκπαίδευση και η κοινωνικοποίηση των ανάπηρων ατόμων ή των ατόμων με ειδικές ανάγκες με σκοπό την ένταξη και την ενεργητική τους συμμετοχή στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ζωή της κοινωνίας (Clark et al., 1999· Booth, 1995· Cooper, 1993. Ainscow, 1999· Tilstone, υπό έκδοση· Zepeda and Langendach, 1999· Walter-Thomas et al., 2000· Lipsky & Gartner, 1997· Πασιάς, 2000).

Η παρέμβαση των Διεθνών Οργανισμών σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των Ευρωπαϊκών και Διεθνών Κινημάτων των Ανάπηρων Ατόμων έχουν μετατρέψει την ένταξη σε κεντρικό ζήτημα της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής (Πασιάς, 2000· Tilstone, υπο δημοσίευση· Zepeda and Langendach, 1999· Walter-Thomas et al., 2000· Lipsky και Gartner, 1997). Φαίνεται όμως ότι ενώ αποκτάται σε μεγαλύτερο βαθμό ομοφωνία σχετικά με τα δικαιώματα των ανάπηρων μαθητών και των μαθητών με ειδικές ανάγκες να εκπαιδεύονται μαζί με τους συνομηλίκους τους ενυπόχρει η αβεβαιότητα σχετικά με το «πώς» μπορεί κάτι τέτοιο να επιτευχθεί με τον καλύτερο τρόπο (Paul & Ward, 1996· Μπάρδης, 1994). Αυτό συμβαίνει διότι οι παράγοντες και τα στοιχεία που επηρεάζουν τον χώρο της ένταξης είναι τόσα πολλά, που καμία από τις προσεγγίσεις που έχουν προταθεί μέχρι στιγμής δεν μπορεί από μόνη της να εξαντλήσει την ανάλυση των προβλημάτων.

Αν και στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι προσέγ-

γησης της ένταξης ανάλογα με το πώς το σχολείο γίνεται αντιληπτό ως οργανισμός (Barton, 2000· Fulcher, 1989· Tomlinson, 1982· Dessent, 1987· Ainscow, 1991· Skrtic, 1991· Villa et al., 1992· Tilstone, 1998· Ainscow, Hargreaves & Hopkins, 1995· Hopkins, West, Ainscow, Harris & Beresford, 1997· Ainscow, Hopkins, Southworth, & West, 1994· Ainscow, 1999· Φλουρής, 2000· Eisner, 1999), εντούτοις όλες οι προσεγγίσεις στηρίζονται στη διαπίστωση ότι βασική προϋπόθεση για την προώθηση της ένταξης είναι η επανεξέταση του τρόπου λειτουργίας του γενικού σχολείου. Έχει τονιστεί ιδιαίτερα ότι κάθε προσπάθεια προώθησης της ένταξης είναι πρωτίστως υπόθεση *ποιότητας βελτίωσης* του εκπαιδευτικού συστήματος και αυτό διότι η διαδικασία της ένταξης επηρεάζεται άμεσα από τους στόχους, τις αρχές, τις αξίες, τη δομή, τον τρόπο λειτουργίας και την ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών του γενικού σχολείου (Florian, 1998· Ζώνιου-Σιδέρη, 2000· Τζουριάδου, 2000).

Τα συνεχή αιτήματα για την προώθηση της ένταξης σχετίζονται άμεσα και με τη συνεχή ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, όπου παράλληλα με την παράμετρο της ποσότητας (σε δομές και προσωπικό) έχουν καταστήσει σημαντική και την παράμετρο της ποιότητας των σχολικών υπηρεσιών. Για παράδειγμα, στο επίκεντρο της πιο πρόσφατης εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και της πολιτικής για την προώθηση της ένταξης, βρίσκονται θέματα όπως η ανανέωση των σχολικών προγραμμάτων, η εκπαίδευση του προσωπικού, η σχολική διοίκηση, ο τεχνολογικός εξοπλισμός και η εκπαιδευτική διαδικασία. Απώτερος στόχος όλων των παραπάνω είναι η βελτίωση της ποιότητας των προσφερόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ενισχύοντας και αξιοποιώντας στο μέγιστο τις υπάρχουσες εισροές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ωστόσο, το παρόδοξο είναι ότι η υπάρχουσα βιβλιογραφία αδυνατεί να ορίσει με σαφήνεια τον όρο «ποιότητα». Όπως υπογραμμίζουν οι Cheng και Tam (1997), ο εννοιολογικός προσδιορισμός του συγκεκριμένου όρου χαρακτηρίζεται είτε από ασάφεια είτε από συγκρουόμενες προσεγγίσεις. Κάποιοι ορισμοί εστιάζουν στην ποιότητα εισροών, άλλοι στην ποιότητα των εσωτερικών διαδικασιών και άλλοι στην ποιότητα των εκροών του εκάστοτε μικρο- ή μακρο-εκπαιδευτικού συστήματος. Κοινό σημείο όλων των διατυπωμένων θεωρητικών προσεγγίσεων είναι, ωστόσο, ο ισχυρισμός ότι η έννοια της «ποιότητας» είναι μια σύνθετη μεταβλητή και συνεπώς δεν μπορεί να μετρηθεί με την χρήση ενός μεμονωμένου δείκτη (Cameron & Whetten, 1983· Cheng & Tam, 1997· Fuller, 1986).

Αρκετά συχνά ο όρος «ποιότητα» στο σχολικό περιβάλλον συνδέεται εννοιολογικά με το όρο «αποτελεσματικότητα». Η σύνδεση αυτή θεωρείται αποδεκτή στο βαθμό που και οι δύο έννοιες χρησιμοποιούνται για να υποδηλώσουν την απόδοση ή ικανότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος (σχολείου ή εκπαιδευτικού συστήματος) να παράγει εκπαιδευτικές υπηρεσίες και να μπορεί να ανταποκρίνεται ουσιαστικά στις διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες που παρουσιάζουν οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Cheng & Tam, 1997). Η συγκεκριμένη εννοιολογική σύνδεση είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη μελέτη της όρου ποιότητα στο σχολικό περιβάλλον, γιατί επιτρέπει το δανεισμό ή την επιλογή από μια σειρά θεωρητικών μοντέλων που έχουν αναπτυχθεί κατά την διερεύνηση της μεταβλητής της σχολικής αποτελεσματικότητας. Η εργασία των Cameron και Whetten (1983) παρουσιάζει μια συνοπτική περιγραφή των σημαντικότερων μοντέλων όσον αφορά την έννοια της σχολικής ποιότητας. Για παράδειγμα, το μοντέλο των στόχων ορίζει την ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος ως επίτευξη δηλωμένων στόχων, το μοντέλο των εισροών ως εξασφάλιση απαραίτητων πόρων και υποδομών, το μοντέλο των διαδικασιών ως ανάπτυξη ομαλών εσωτερικών διαδικασιών και επικοινωνιακών εκπαιδευτικών εμπειριών και το μοντέλο της ικανοποίησης ως εκπλήρωση των προσδοκιών των σημαντικότερων ομάδων συμφερόντων (Cameron & Whetten, 1983).

Ο διερευνητικός προσανατολισμός της παρούσας μελέτης δεν επιτρέπει την συστηματική δοκιμασία ενός από τα παραπάνω μοντέλων, άλλωστε κάτι τέτοιο είναι πέραν των στόχων της παρούσας έρευνας. Ωστόσο είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η θεωρητική προσέγγιση της παρούσας έρευνας ταυτίζεται με το μοντέλο της ικανοποίησης των προσδοκιών μιας ομάδας συμφερόντων που κατέχουν σημαντική θέση στη λειτουργία του σχολικού συστήματος, αυτής των εκπαιδευτικών. Η ομάδα αυτή επιλέχθηκε καθώς όπως έχει ήδη τονιστεί τόσο στο χώρο της σχολικής αποτελεσματικότητας όσο και στο χώρο της ένταξης, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις εργασιακές συνθήκες και το πλαίσιο μέσα στο οποίο καλούνται να εργαστούν επηρεάζουν άμεσα τις στάσεις τους τόσο ως προς τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης όσο και ως προς την προώθηση ενταξιακών πρακτικών εκπαίδευσης (Harnett & Naish, 1993· Tilstone, 1998· Ainscow, Hargreaves & Hopkins, 1995· Hopkins, West, Ainscow, Harris & Betesford, 1997). Επιπλέον,

οι αντιλήψεις, οι προσδοκίες, οι αξίες και οι προτεραιότητες των εκπαιδευτικών συμβάλουν άμεσα στην ποιότητα των μαθησιακών εμπειριών όλων των μαθητών και κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί θα επηρεάσουν, το «τι» διδάσκεται, «πώς» διδάσκεται και την αξιολόγηση του τι έχει ήδη διδαχτεί.

(Harnett & Naish, 1993, σελ. 341)

Συνεπώς, ο όρος ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών διερευνάται στη παρούσα μελέτη ως προς το βαθμό τον οποίο οι προσφερόμενες υπηρεσίες των σχολικών μονάδων ικανοποιούν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, οποιαδήποτε προσπάθεια εκπαιδευτικού σχεδιασμού προϋποθέτει τη συστηματική διερεύνηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προσφέρουν οι σημερινές σχολικές μονάδες έτσι όπως αυτή βιώνεται και εκτιμάται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Για το λόγο αυτό, η συγκεκριμένη εργασία στηρίζεται στα αποτελέσματα μίας ευρύτερης ερευνητικής μελέτης που είχε ως στόχο να καταγράψει βασικές διοικητικές παραμέτρους και προσφερόμενες δομές σχετικές με την ειδική αγωγή στις σημερινές σχολικές μονάδες και να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με μία ομάδα «δεικτών ποιότητας»² του σχολείου. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης διερευνητικής μελέτης ερμηνεύονται και συζητούνται ως προς τις σχέσεις αλλά και τις επιπτώσεις τους στην διαδικασία προώθησης εκπαιδευτικών πρακτικών της ένταξης.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Στο δείγμα της έρευνας συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από 6 τυχαία επιλεγμένους νομούς της Ελλάδας (Λακωνίας, Κορινθίας, Αχαΐας, Μαγνησίας, Καρδίτσας, Πιερίας). Συγκεκριμένα, διανεμήθηκαν 1100 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν 350, από τα οποία τα 343 ήταν άρτια συμπληρωμένα και χρησιμοποιήθηκαν στη στατιστική ανάλυση. Το ποσοστό επιστροφής ήταν μέτριο (32%) αλλά αναμενόμενο για περιγραφικές έρευνες ευρείας κλίμακας (Cohen & Manion, 1997).

Συγκεκριμένα, στο δείγμα της έρευνας συμμετείχαν 307 δάσκαλοι (91,1%), 23 εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (6,8%) και 7 δάσκαλοι ειδικής αγωγής (2,1%). Το 36,7% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών ήταν άνδρες και το 63,3% γυναίκες. Όσον αφορά την ηλικία τους, το 30,5% ήταν από 25 έως 35, το 51,3% από 36 έως 45 και μόλις το 18,2% των εκπαιδευτικών ήταν πάνω από 46 ετών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (81,7%) διέθετε εκτεταμένη

εκπαιδευτική εμπειρία (6 έτη και πάνω), η οποία είχε αποκτηθεί μετά από υπηρεσία σε παραπάνω από ένα σχολεία. Το 48,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν απόφοιτοι διετούς ακαδημίας, το 37,1% απόφοιτοι ΑΕΙ, ενώ το 14,8% διέθετε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (69,3%) εργάζονταν σε πολυθέσια σχολεία τα οποία στην πλειοψηφία τους ήταν αυτόνομα εκπαιδευτικά, ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (28,8%) εργάζονταν σε συστεγαζόμενα σχολεία. Το μέγεθος των σχολικών τάξεων στο οποίο δίδασκαν ήταν μέτριο, καθώς το 63,6% των εκπαιδευτικών δίδασκαν σε τάξεις των 15-25 μαθητών, ενώ ένα μικρό ποσοστό (9,4%) δίδασκε σε τάξεις με 26 μαθητές και άνω.

Το δείγμα της έρευνας θεωρείται αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις βασικές δημογραφικές μεταβλητές.

Ερωτηματολόγιο

Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ενός ταχυδρομικού ερωτηματολογίου το οποίο ήταν ανώνυμο και σχεδιάστηκε από τους συγγραφείς της μελέτης για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Η έλλειψη σταθμισμένων ερωτηματολογίων ποιότητας σχολικών μονάδων στη σχετική ελληνική βιβλιογραφία κατέστησε αναγκαία τη δημιουργία της συγκεκριμένης κλίμακας ποιότητας. Το ερωτηματολόγιο συγκροτείται από τρία μέρη: το πρώτο κατέγραφε βασικά δημογραφικά στοιχεία, το επίπεδο εκπαίδευσης και την εργασιακή εμπειρία του ερωτώμενου, το δεύτερο αναφερόταν στη σχολική μονάδα καταγράφοντας βασικές διοικητικές παραμέτρους και προσφερόμενες δομές (οργανικότητα, συστέγαση, μέγεθος και ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού), και το τρίτο μέρος περιελάμβανε μια 7βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1 διαφωνώ απολύτως, 7 συμφωνώ απολύτως) με 44 επιμέρους προτάσεις που περιέγραφαν βασικές παραμέτρους ποιότητας της λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Για το σχεδιασμό της κλίμακας του ερωτηματολογίου έγινε συστηματική ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας και καταγραφή των σημαντικότερων προτεινόμενων δεικτών ποιότητας (Fitz-Gibbon, 1996· Goodwin, 1997· Hawes & Stephens, 1990· Cullingford, 1997· Reynolds & Cuttance, 1992· Hopkins, West, Ainscow, Harris & Beresford 1997), καθώς επίσης και της σχετικής Ελληνικής βιβλιογραφίας, εστιάζοντας κυρίως στα πορίσματα του πειραματικού προγράμματος που έγινε από το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με τίτλο «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμμα-

πισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα» με επιστημονικό υπεύθυνο τον κ. Σολομών.

Η αρχική κλίμακα περιελάμβανε 56 προτάσεις ποιότητας, οι οποίες εξετάστηκαν, κατά την πιλοτική δοκιμασία, από πάνελ ειδικών σε θέματα ποσοτικής μεθοδολογίας και ομάδα οχτώ εκπαιδευτικών όσον αφορά την εγκυρότητα αντιπροσωπευτικού περιεχομένου. Οι ομάδες αυτές συνέστησαν τον περιορισμό της κλίμακας σε 44 προτάσεις, και πρότειναν, σε συμφωνία με τη σχετική βιβλιογραφία, την ομαδοποίηση τους σε τέσσερις ευρύτερους δείκτες ποιότητας: (1) Διαθέσιμα Μέσα και Πόροι, (2) Πρόγραμμα Σπουδών, (3) Διοίκηση του Σχολείου, (4) Εξωτερικές και Εσωτερικές Σχέσεις. Οι παραπάνω τέσσερις τομείς έχουν επισημανθεί για την αναγκαιότητα διερεύνησής τους και από σειρά θεωρητικών και εμπειρικών μελετών στο χώρο της ένταξης (Tilstone, υπο-δημοσίευση Tilstone, 1998· Ainscow, Hargreaves & Hopkins, 1995· Hopkins, West, Ainscow, Harris & Beresford, 1997). Αυτό αποτέλεσε και ένα από τα βασικότερα κριτήρια επιλογής και εστίασης της συγκεκριμένης μελέτης σε αυτούς τους τομείς.

Ακολούθησε δεύτερη πιλοτική δοκιμασία σε μικρό δείγμα εκπαιδευτικών (N=35) για τον έλεγχο της αξιοπιστίας της κλίμακας. Για το σκοπό αυτό μετρήθηκε ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας (internal consistency) Cronbach Alpha, όπου εξετάζει το βαθμό συμφωνίας μεταξύ των μετρήσεων σε κάθε έναν από τους δείκτες. Οι σχετικές τιμές εσωτερικής συνέπειας για κάθε δείκτη ήταν: Διαθέσιμα μέσα και πόροι, 84, Πρόγραμμα σπουδών, 88, Διοίκηση του σχολείου, 96 και Εξωτερικές και εσωτερικές σχέσεις, 82. Οι τιμές εσωτερικής συνέπειας είναι σύμφωνες με αυτές που προτείνει η βιβλιογραφία για ερωτηματολόγια που περιλαμβάνουν κλίμακες (Bryson, 1989· DeVellis, 1991).

Ανάλυση και αποτελέσματα

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS και υπολογίστηκαν συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες για τις βασικές διοικητικές παραμέτρους που σχετίζονται με τη σύνθεση των μαθητών. Ακόμη, υπολογίστηκαν μέσες τιμές τυπικές αποκλίσεις για τους τέσσερις συγκεντρωτικούς δείκτες (βλέπε Σχήμα 1) καθώς και για κάθε επιμέρους κριτήριο ποιότητας της σχολικής μονάδας (βλέπε Πίνακα 1 έως 3).

Σχετικά με τη σύνθεση των μαθητών των σχολικών μονάδων, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (91%) δήλωσαν ότι στις τάξεις τους φοιτούσαν από 1 μέχρι και 5 αλλοδαποί μαθητές, ενώ μόνο το 3,8% δήλωσε

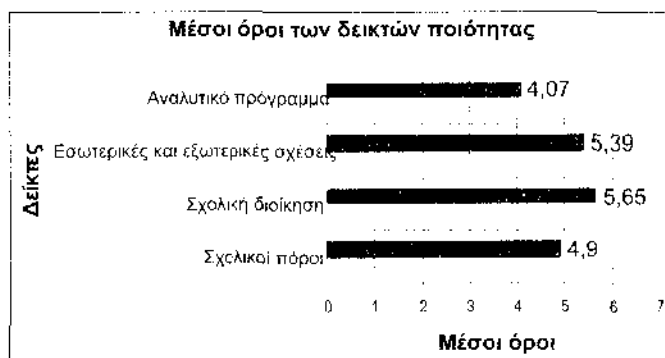
ότι δεν είχαν κανέναν άλλοδαπό μαθητή. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι σε σύνολο 5.400 μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το 8,17% ήταν άλλοδαποί μαθητές, από τους οποίους η συντριπτική πλειοψηφία (79,4%) προέρχονταν από την Αλβανία. Τα τμήματα υποδοχής ήταν ελάχιστα καθώς μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών 19,7% δήλωσε ότι στο σχολείο τους υπήρχε αντίστοιχη δομή.

Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (78%) δήλωσαν ότι στις τάξεις τους είχαν από 1 μέχρι και 5 μαθητές με ειδικές ανάγκες. Από το σύνολο των μαθητών που χαρακτηριζόνταν ως έχοντες ειδικές ανάγκες το 61,5% θεωρείται ότι έχει μαθησιακές δυσκολίες (από τους οποίους το 81,7% είναι χωρίς διάγνωση) και το 22,2% ότι αντιμετωπίζει προβλήματα συμπεριφοράς (το 85,7% χωρίς διάγνωση). Η πλειοψηφία των παραπάνω μαθητών είτε εκπαιδεύονταν στις γενικές τάξεις χωρίς καμία επιπλέον στήριξη, είτε μεταφέρονταν σε τάξεις αναδιπλώσης όπως είναι τα τμήματα ένταξης. Το ποσοστό των παιδιών με οργανικές αναπηρίες στα γενικά σχολεία ήταν ελάχιστο: 5% με προβλήματα όρασης, 3,9% με διαγνωσμένη νοητική καθυστέρηση, 1,3% με προβλήματα ακοής και 0,9% με κινητικές δυσκολίες.

Σχετικά με τους δείκτες ποιότητας, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 1, οι σχετικές απόψεις των εκπαιδευτικών κυμαίνονται σε σχετικά χαμηλά επίπεδα όσον αφορά τις παραμέτρους *αναλυτικό πρόγραμμα και σχολικοί πόροι*, ενώ σχετικά υψηλότερες είναι οι εκτιμήσεις που έχουν για τη *σχολική διοίκηση* και τις *σχέσεις τους στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου*. Οι αναλύσεις διακύμανσης για τη περαιτέρω διερεύνηση των αποτελεσμάτων, όσον αφορά τη μεταβλητή του αναλυτικού προγράμματος, έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στην αντίστοιχη μέση τιμή, με βάση τις ανεξάρτητες μεταβλητές της ηλικίας ($F=8,695$, $p<,00$) και της επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών ($F=4,599$, $p<0,05$), ενώ δεν παρατηρήθηκαν αντίστοιχες διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο και το επίπεδο εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τις απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για την *επάρκεια των σχολικών πόρων των εκπαιδευτικών μονάδων*, οι χαμηλότερες μέσες τιμές αφορούσαν θέματα *σχολικών χώρων*, *εξοπλισμού* και *οικονομικών πόρων* (4,47, 4,46 και 4,68 αντίστοιχως) ενώ ελαφρώς υψηλότερες ήταν οι αντίστοιχες μέσες τιμές για την *καταλληλότητα* και την *ασφάλεια των διδασκόμενων χώρων* (βλέπε Πίνακα 1).

Σχήμα 1



Πίνακας 1.

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κριτηρίων ποιότητας όσον αφορά στους σχολικούς πόρους

Σχολικοί Πόροι	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	N
Επάρκεια σχολικών χώρων	4,47	1,89	339
Καταλληλότητα χώρων	5,22	1,67	336
Ασφάλεια χώρων	5,20	1,62	336
Επάρκεια σχολικού εξοπλισμού	4,46	1,85	335
Επάρκεια οικονομικών πόρων	4,68	1,80	339
Ανταπόκριση της σχολικής επιτροπής	5,12	1,75	333

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η χαμηλότερη μέση τιμή του συγκεκριμένου δείγματος αφορούσε το συγκεντρωτικό δείκτη ποιότητας με θέμα το *αναλυτικό πρόγραμμα* (4,07). Βρέθηκε ότι το συγκεκριμένο δείγμα έχει ιδιαίτερα αρνητικές απόψεις για τρία από τα επιμέρους κριτήρια που σχετίζονται με τον συγκεκριμένο δείκτη: α) κάλυψη σύγχρονων κοινωνικών ζητημάτων (3,47), β) ευελιξία στην αξιολόγηση (3,58) και γ) διευκόλυνση της μάθησης όλων των μαθητών (3,93). Ακόμη τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται σε μεγαλύτερες τάξεις εκφράζουν πιο αρνητικές απόψεις για τα θέματα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους των μικρότερων τάξεων. Για την περαιτέρω ανάλυση των αποτελεσμάτων που αφορούσαν την μεταβλητή του

αναλυτικό προγράμματος, χρησιμοποιήθηκε η πολυμεταβλητή (MANOVA) ανάλυση διακύμανσης με επτά παράγοντες που αφορούσαν το συγκεκριμένο δείκτη επί 3 υποομάδες εκπαιδευτικών με βάση την τάξη διδασκαλίας (πρώτη και δεύτερα, τρίτη και τετάρτη, πέμπτη και έκτη). Από την ανάλυση αυτή δεν διαπιστώθηκε σημαντική επίδραση της τάξης στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα (Wilks Lambda = ,940, $p < ,369$). Ωστόσο, από τη μονομεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) των επιμέρους κριτηρίων ποιότητας που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δασκάλων διαφορετικών τάξεων για δύο από τα έξι κριτήρια ποιότητας: σαφήνεια στόχων και επάρκεια χρόνου διδασκαλίας.

Πίνακας 2

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις και one way ANOVA για το δείκτη αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ανά ομάδες δασκάλων διαφορετικών τάξεων

	Συνολικό Δείγμα	Δάσκαλοι Α & Β	Δάσκαλοι Γ & Δ	Δάσκαλοι Ε & ΣΤ	F	Sig ^a
Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	MO (TA)	MO (TA)	MO (TA)	MO (TA)		
Σαφήνεια στόχων	4,61 (1,72)	4,91 (1,69)	4,38 (1,79)	4,52 (1,74)	3,775	,024*
Αρμονική σύνδεση στόχων και κριτηρίων αξιολόγησης	4,50 (1,66)	4,59 (1,67)	4,36 (1,80)	4,26 (1,69)	1,474	,231
Διευκόλυνση της μάθησης όλων των μαθητών	3,93 (1,88)	4,11 (1,84)	3,95 (1,95)	3,47 (1,87)	2,933	,055
Επάρκεια χρόνου διδασκαλίας	4,03 (2,01)	4,35 (1,84)	3,97 (2,18)	3,60 (2,05)	3,195	,043*
Κάλυψη σύγχρονων κοινωνικών ζητημάτων	3,47 (1,86)	3,66 (1,85)	3,49 (1,90)	3,27 (1,82)	1,569	,210
Ενέλιξη στους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών	3,58 (1,67)	3,79 (1,65)	3,49 (1,68)	3,45 (1,68)	1,207	,301
Προσαρμογή του προγράμματος στις τοπικές ιδιαιτερότητες	4,22 (4,65)	4,43 (1,48)	4,13 (1,67)	3,99 (1,78)	2,538	,081
N	271	92	87	93		

* $p < ,05$

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ήταν συγκριτικά θετικότερες για **τη διοίκηση των σχολικών μονάδων** που υπηρετούν. Οι υψηλότερες μέσες τιμές παρατηρήθηκαν στα κριτήρια που αφορούσαν την πρόσβαση των εκπαιδευτικών στον εξοπλισμό (Μ.Ο.6,05, Τ.Α.1,31, Ν.337) και στην κατάρτιση και υλοποίηση του ετήσιου προγραμματισμού δραστηριοτήτων (Μ.Ο.6,28, Τ.Α.1,10, Ν.336). Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν επιφυλάξεις για την ικανότητα των σχολικών μονάδων να συνυπολογίζουν τις απόψεις των μαθητών τους (Μ.Ο.4,54, Τ.Α.1,75, Ν.330) και να αξιοποιούν επαρκώς τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών τους (Μ.Ο. 5,28, Τ.Α. 1,77, Ν. 337). Ωστόσο, οι απόψεις του δείγματος για τα περισσότερα θέματα που αφορούσαν τη διοίκηση του σχολείου ήταν θετικές.

Τέλος, ο δείκτης **εξωτερικές και εσωτερικές σχέσεις** ανέδειξε τόσο θετικές όσο και σχετικά αρνητικές απόψεις. Οι μέσες τιμές των εννέα επιμέρους κριτηρίων που μετρήθηκαν κυμάνθηκαν από 3,82 έως 6,40. Συγκριτικά χαμηλότερες μέσες τιμές παρατηρήθηκαν για τις εξωτερικές σχέσεις του σχολείου και ιδιαίτερα για τις δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ των σχολείων (4,67) και με τα κέντρα ψυχικής υγιεινής (3,82). Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ιδιαίτερα θετικές απόψεις για τις εσωτερικές συνεργασίες των σχολικών μονάδων (βλέπε Πίνακα 3).

Πίνακας 3

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κριτηρίων ποιότητας όσον αφορά τις εξωτερικές και εσωτερικές σχέσεις του σχολείου

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	N
Εξωτερικές σχέσεις	5,04	1,23	340
Συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους	5,21	1,81	339
Συνεργασία διδασκόντων και συλλόγου γονέων	5,37	1,60	339
Σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και γονέων	5,81	1,06	338
Σχέσεις με άλλα σχολεία	4,67	1,75	324
Συνεργασίες με κοινωνικούς φορείς	5,17	1,72	332
Συνεργασίες με κέντρα ψυχικής υγιεινής	3,82	2,06	311
Εσωτερικές σχέσεις	6,22	0,92	337
Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	6,11	1,24	336
Σχέσεις συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων	6,40	0,86	331
Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και ειδικού παιδαγωγού	6,12	1,06	179

Ερμηνεία των αποτελεσμάτων - Συζήτηση

Από την αρχή της συζήτησης θεωρούμε σημαντικό να τονίσουμε το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν τα δεδομένα που σχετίζονται με τη σύνθεση των μαθητών σε συνδυασμό με τις προσφερόμενες δομές στήριξης της διαφορετικότητας στα σχολεία. Τα συγκεκριμένα ποσοστά φοίτησης των αλλοδαπών (8,17%) στα ελληνικά σχολεία συγκλίνουν με τα αποτελέσματα ευρύτερης ερευνητικής μελέτης, όπου βρέθηκε ότι κατά το σχολικό έτος 1991-1992 ο αλλοδαπός μαθητικός πληθυσμός αποτελούσε περίπου το 6% του συνολικά μαθητικού πληθυσμού δημόσιας εκπαίδευσης της Ελλάδας (τα 4/5 των αλλοδαπών μαθητών φοιτούν στην Π.Ε. και μόλις το 1/5 στη Δ.Ε) (Παπακωνσταντίνου και Δελλασούδας, 1997). Ωστόσο, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα τμήματα υποδοχής ήταν ελάχιστα, καθώς οι περισσότεροι αλλοδαποί μαθητές είτε εκπαιδεύονταν στις γενικές τάξεις χωρίς καμία πρόσθετη στήριξη, είτε μεταφέρονταν για κάποιες ώρες της ημέρας στις ειδικές τάξεις (παρα την αντίθετη Νομοθετική Διάταξη 2817/2000).

Η έρευνα κατέγραψε επίσης ένα ποσοστό παιδιών με ειδικές ανάγκες (9,9%) το οποίο συμφωνεί με τα διεθνή στατιστικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία περίπου 8-10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού σε κάποια στιγμή της σχολικής του πορείας θα χαρακτηριστεί ως πληθυσμός με «ειδικές ανάγκες» (Tilstone, Florian & Rose, 1998). Αντίθετα το συνολικό ποσοστό των παιδιών με οργανικές αναπηρίες στα γενικά σχολεία ήταν ελάχιστο, γεγονός που δηλώνει τον περιορισμένο και περιοριστικό τρόπο με τον οποίο εξακολουθεί να εφαρμόζεται η ένταξη. Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών που χαρακτηρίζονταν ως έχοντες ειδικές ανάγκες (76,45%) δεν είχαν διάγνωση και κατατάσσονταν στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή σε αυτούς που αντιμετώπιζαν προβλήματα συμπεριφοράς. Το τελευταίο εύρημα δεν αποτελεί φαινόμενο αποκλειστικό της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ενώ έχει ήδη επισημανθεί, από σειρά θεωρητικών και ερευνητικών μελετών, ο ρόλος και η λειτουργία του σχολείου στην κοινωνική και εκπαιδευτική κατασκευή των ειδικών αναγκών και ιδιαίτερα των μαθησιακών δυσκολιών και των προβλημάτων συμπεριφοράς (Fulcher, 1999· Booth, 1995· Ζώνιου-Σιδέρη, 2000· Τζουριάδου, 2000).

Σχετικά με την ποιότητα υπηρεσιών των σχολικών μονάδων, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις τους, σχετίζονταν είτε με θέματα πόρων (κυρίως σχολικών χώρων, εξοπλισμού και οικονομικών πόρων) είτε με θέματα αναλυτικού προγράμματος ιδιαίτερα δε όσον αφορά την κάλυψη

σύγχρονων κοινωνικών ζητημάτων, την επάρκεια χρόνου διδασκαλίας και τη δυνατότητα διευκόλυνσης της μάθησης όλων των μαθητών.

Η έλλειψη εξοπλισμού και πόρων έχει, επισημανθεί και σε άλλες ερευνητικές μελέτες ότι αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις έχει χρησιμοποιηθεί ως ένας από τους λόγους που παρεμποδίζουν την προώθηση της ένταξης στα γενικά σχολεία (Fulcher, 1997· Ainscow, Hopkins, Southworth & West, 1994· Καίλα, Πολεμικός & Φιλίππου, 1994). Άλλες ερευνητικές μελέτες έχουν δείξει διαφορετικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, ως προς την ένταξη, σε εκτεταμένες μελέτες, που συμπεριλάμβαναν περισσότερες από πενήντα χώρες, ο Ainscow και οι συνεργάτες του (1997) με έκπληξη διαπίστωσαν ότι η διάθεση των υλικών μέσων, αν και πολύ χρήσιμη, σπάνια συνιστούσε τον παράγοντα-κλειδί για τη δημιουργία τάξεων όπου θα μπορούν να εκπαιδεύονται παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, μία πλήρης αξιολόγηση 187 ερευνών που έγιναν στις Η.Π.Α, σχετικά με παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στη σχολική επίδοση, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι δαπάνες δεν εμφανίζουν συστηματική σχέση προς τις επιδόσεις των μαθητών (Hanushek, 1989). Το συμπέρασμα που συνάγεται από τα διαθέσιμα ερευνητικά πορίσματα του Hanushek σχετικά με τη χαμηλή αποτελεσματικότητα των οικονομικών πόρων δεν πρέπει, όπως μερικές φορές συμβαίνει, να ερμηνευτεί με την έννοια ότι ο εξοπλισμός του σχολείου δεν έχει καμία σημασία για την ποιότητα του. Όπως επισημαίνει ο Weib (1997) «μία εύλογη εξήγηση για την ευρύτητα, σε αμερικανικές έρευνες, διαπιστωμένη χαμηλή αποτελεσματικότητα του σχολικού εξοπλισμού είναι ενδεχομένως το γεγονός ότι στις Η.Π.Α. –όπως πιθανώς και σε άλλες βιομηχανικές κοινωνίες– επιτεύχθηκαν τόσο υψηλά επίπεδα εξοπλισμού των σχολείων, ώστε από μία επιπλέον βελτίωσή τους δεν αναμένεται σχεδόν καμία ποιοτική βελτίωση» (σελ. 285). Αντίθετα, σε χαμηλά επίπεδα εξοπλισμού, η αύξηση των εφοδίων έχει μεγάλες ποιοτικές επιπτώσεις, όπως δείχνουν εμπειρικές έρευνες από μη βιομηχανικά ανεπτυγμένες χώρες (Fuller, 1987).

Παρόλα αυτά, περισσότερο και από τον εξοπλισμό, ο πιο σημαντικός ίσως παράγοντας που επηρεάζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατ'επέκταση την προώθηση της ένταξης είναι τα θέματα που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Δανίας, όπου γίνονται μια σειρά από προσπάθειες να απεγκλωβιστούν από την έμφαση που παραδοσιακά δινόταν σε θέματα πόρων και να εστιάσουν την προσοχή τους στην αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων

για να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες και οι δυνατότητες μιας ευρύτερης γκάμας μαθητών, περιλαμβανομένων και των ανάπηρων μαθητών και των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Νομοθετική Πράξη: Act on the Folkeskole, 1990).

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης ανέδειξαν ότι οι πιο αρνητικές απόψεις των εκπαιδευτικών συνδέονταν με το αναλυτικό πρόγραμμα. Το εύρημα αυτό ήταν αναμενόμενο αφού έχει ήδη επισημανθεί ότι το αναλυτικό πρόγραμμα στη σημερινή του μορφή αντιμετωπίζεται περισσότερο ως αυτοσκοπός παρά ως το πλαίσιο μέσα στο οποίο οδηγούμε τους μαθητές στη γνώση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Ιδιαίτερα αρνητικές απόψεις για το αναλυτικό πρόγραμμα και συγκεκριμένα για την έλλειψη σαφήνειας στόχων και χρόνου διδασκαλίας της ύλης εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους των μικρότερων τάξεων. Μία πιθανή ερμηνεία της αυξημένης δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών των μεγαλύτερων τάξεων μπορεί να δοθεί και από τα αποτελέσματα μιας πρόσφατης ερευνητικής μελέτης που έγινε έχοντας ως στόχο την ανάλυση του επιδιωκόμενου και εφαρμοσμένου Α.Π. της Στ' δημοτικού (Παпанελοπούλου, 2002). Η μελέτη αυτή έδειξε ότι α) υπάρχει έλλειψη συμβατότητας και ευθυγράμμισης ανάμεσα στο επιδιωκόμενο και εφαρμοσμένο πρόγραμμα, όσον αφορά τους στόχους και τις προτεραιότητές τους ως προς την ανάπτυξη του πολυνοητικού δυναμικού του μαθητή, και β) το αναλυτικό πρόγραμμα παθαίνει εγκλωβισμό σε έναν «παραδοσιακό μονολιθισμό» και λειτουργεί ως «κλίνη του Προκρούστη», καθώς λαμβάνει υπόψη του δύο μόνο από τις διαστάσεις της πολυνοητικής φύσης του μαθητή (δηλ. τη λογικομαθηματική και γλωσσική νοημοσύνη), τις οποίες χρησιμοποιεί ως μονόδρομο στην προσέλαση της σχολικής γνώσης, ενώ ταυτόχρονα καθηλώνει όλες τις υπόλοιπες σε ατροφία με αποτέλεσμα να μην παρέχονται «ίσες ευκαιρίες» σε εκείνους τους μαθητές που διαθέτουν κάποιους από τους υπόλοιπους τύπους νοημοσύνης (σελ. 416-417).

Οι παραπάνω κανονιστικές διαδικασίες στηρίζονται σ' ένα ιδεατό, άρα ανύπαρκτο, αδιαφοροποίητο σύνολο μαθητών που είναι εκ των προτέρων καθορισμένο ότι, εφόσον βρίσκονται στη συγκεκριμένη τάξη, θα έπρεπε να γνωρίζουν ό,τι ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα (Κουτσελίνη, 1997). Βέβαια το τι γίνεται όταν οι μαθητές δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν, φαίνεται από τη ραγδαία αύξηση των ειδικών τάξεων/τετημέτων ένταξης, σε μία εποχή μάλιστα που η ειδική αγωγή είναι προσανατολισμένη στην κοινή αγωγή όλων των μαθητών (αξίζει να επαναληφθεί ότι η συντριπτική πλειοψηφία

των παιδιών που εκπαιδεύονται στα τμήματα ένταξης δεν έχουν καμία μορφή οργανικής βλάβης).

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ιδιαίτερα θετικές αποψεις τόσο για τη διοίκηση όσο και για τις εσωτερικές συνεργασίες των σχολικών μονάδων. Μία πιθανή ερμηνεία των θετικών απόψεων απέναντι στη διοίκηση θα ήταν ότι όντως τα ζητήματα που ανακύπτουν στα σχολεία αντιμετωπίζονται με αποτελεσματικό τρόπο από την διοίκηση. Η πιο πιθανή όμως ερμηνεία σχετίζεται με τον ασφυκτικά περιορισμένο ρόλο του/της Διευθυντή/τριας και την έλλειψη διευρυνμένων εμπειριών από θεσμικά μέτρα και αρχές σχολικής διοίκησης. Όπως αναφέρει και ο Σουμέλης (1999), η διοίκηση των σχολείων στηρίζεται σχεδόν εξ ολοκλήρου στην προσωπικότητα του Διευθυντή, που συνήθως δεν επαρκεί για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάζονται στο επίπεδο σχολείου. Πολύ περισσότερο βεβαίως, αν ζητηθεί από το διευθυντή η ανάληψη πρωτοβουλιών για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας, που προϋποθέτει αυξημένη θεσμική αυτονομία και εξειδικευμένες γνώσεις. Έχει ήδη επισημανθεί ότι παρά το σημαντικό βαθμό διοικητικής αποκέντρωσης, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει τα χαρακτηριστικά ενός πολιτικά συγκεντρωτικού συστήματος (Λαΐνας, 1993). Μέσα σε ένα τέτοιο πολιτικά συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, έστω και με σημαντικό βαθμό διοικητικής αποκέντρωσης, είναι αναμενόμενο οι αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορούν στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης, δηλαδή στον ουσιαστικό πυρήνα της εκπαίδευσης, να λαμβάνονται από τα κεντρικά όργανα (Λαΐνας, 1993, σελ. 257-258). Τόσο η διαδικασία της ένταξης όσο και άλλες πρωτοβουλίες βελτίωσης της σχολικής ποιότητας ή/και αποτελεσματικότητας προϋποθέτουν αποτελεσματική ηγεσία, συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε διαφορετικά επίπεδα και συνεργατικό σχεδιασμό³ ανάμεσα σε όλα τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας.

Συμπεράσματα

Στο άρθρο αυτό υποστηρίχθηκε η άποψη ότι κάθε προσπάθεια προώθησης της ένταξης, είναι πρωτίστως υπόθεση ποιοτικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Florian, 1998). Αυτό σημαίνει ότι α) η βελτίωση των γενικών συνθηκών ενός σχολείου βοηθάει το προσωπικό να ανταποκρίνεται καλύτερα στα προβλήματα των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση και β) οι μεθοδολογικές και οργανωτικές αλλαγές που γίνονται για να αντιμετωπιστούν αυτά τα μαθητικά προβλήματα που έχουν δυσκολίες στην εκπαίδευση.

ση είναι συγχρόνως ωφέλιμες για όλους τους μαθητές.

Με βάση τα παραπάνω, η συγκεκριμένη μελέτη είχε ως στόχο την ανάλυση των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό εφαρμογής συγκεκριμένων δεικτών ποιότητας στις σχολικές μονάδες όπου εργάζονται. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε σε δείκτες ποιότητας που αναφέρονται σε τέσσερις γενικότερους τομείς της εκπαίδευσης: στους σχολικούς πόρους, στο αναλυτικό πρόγραμμα, στη σχολική διοίκηση και στις εσωτερικές και εξωτερικές συνεργασίες. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν μερικά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους σχολικούς πόρους και ιδιαίτερα με τους σχολικούς χώρους και τον υλικό εξοπλισμό καθώς επίσης και με το αναλυτικό πρόγραμμα, ιδιαίτερα όσον αφορά τη διευκόλυνση της μάθησης όλων των μαθητών και την ευελιξία ως προς τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών. Τα προβλήματα διευρύνονται στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού όπου οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν επιπρόσθετα προβλήματα που σχετίζονται με την έλλειψη σαφήνειας των στόχων και του χρόνου διδασκαλίας. Πιο θετικές ήταν οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη σχολική διοίκηση και τις εσωτερικές και εξωτερικές σχέσεις συνεργασίας. Όπως επισημάνθηκε όμως και στη συζήτηση των αποτελεσμάτων, αυτά τα τελευταία ευρήματα χρειάζονται μεγαλύτερη ανάλυση ως προς το περιεχόμενο τόσο των παραμέτρων διοίκησης που θεωρούνται ως ικανοποιητικές όσο και ως προς τη φύση και την υφή των σχέσεων συνεργασίας. Όλα τα παραπάνω αποτελέσματα συζητήθηκαν και σε σχέση με την προώθηση πρακτικών ένταξης στο γενικό σχολείο.

Τέλος, θεωρούμε σημαντικό να τονίσουμε ότι τόσο οι χρησιμοποιούμενοι δείκτες όσο και οι αντίστοιχοι τομείς απέχουν πολύ από το να εξαντλήσουν τη σχολική πραγματικότητα και πολύ περισσότερο τη διαδικασία της ένταξης. Αυτό άλλωστε θα ήταν ανέφικτο σε μελέτες μικρού επιπέδου (*micro-scale research*), καθώς η σχολική πραγματικότητα είναι σύνθετη, περίπλοκη, χαρακτηρίζεται από μία σειρά συγκυριακών συναρτήσεων, και βέβαια προσδιορίζεται ή/και αλλάζει διαρκώς από μία πληθώρα εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων (Ball, 1997). Είναι επίσης πιθανό ότι καθώς οδεύουμε προς μια ολοένα και πιο τεχνολογική εποχή, οι απόψεις μας για την παιδαγωγική θα συνεχίζουν να αλλάζουν. Παρόλα αυτά, τα συνεχιζόμενα αιτήματα για την παροχή ενός πιο αποτελεσματικού περιβάλλοντος στη σχολική αίθουσα θα αποτελούν το έναυσμα για να κατανοήσουμε με ποιους τρόπους μπορούμε να δημιουργήσουμε σχολεία που θα μπορούν να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες όλων των μαθητών/τριων, συμπεριλαμβανομέ-

νων και αυτών που χαρακτηρίζονται ως μαθητές με ειδικές ανάγκες. Η πρό(σ)κληση για τους δασκάλους και τους ερευνητές είναι σαφής.

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

1. Στην εισήγηση αυτή αποφεύγουμε τη χρήση του όρου «συνεκπαιδευση» (μετάφραση του αγγλικού όρου inclusion-inclusive education) διότι, όπως αναφέρει και η Ζώνιου-Σιδέρη (2000: 40), όταν οι κοινωνικές, εκπαιδευτικές και πολιτικές συνθήκες δεν έχουν ωριμάσει, η «μεταφύτευση» ενός ξένου όρου και ενός ξένου μοντέλου το οποίο αναδόχησε μέσα από συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές και πολιτικές ανάγκες και διαδικασίες άλλων χωρών έχει κυρίως αρνητικές συνέπειες... Επιπλέον, στην Ελλάδα, η διαδικασία της ένταξης δεν έχει εφαρμοστεί ευρέως και δεν συνοδεύεται από αρνητική εμπειρία όπως σε άλλες χώρες της Ευρώπης. Επομένως, χρησιμοποιούμε τον όρο «ένταξη», λαμβάνοντας όμως υπόψη τις εμπειρίες αλλά και τις αναποτελεσματικές πρακτικές που συνδέθηκαν με την εφαρμογή της ένταξης και που οδήγησαν άλλες χώρες της Ευρώπης στην ανάπτυξη ενός καινούριου θεωρητικού μοντέλου προσέγγισης της εκπαίδευσης των ανάπηρων μαθητών και των μαθητών με ειδικές ανάγκες.
2. Τόσο η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση όσο και ο, πρακτικές μέτρησής της μέσω «κριτηρίων» και «δεικτών» αποτελούν πολύπλοκα και αμφιλεγόμενα θέματα. Παρόλο που θεωρούμε το θέμα αυτό πολύ σημαντικό εντούτοις μία σχετική κριτική ανάλυση των παραπάνω όρων και διαδικασιών ξεφεύγει από το σκοπό και το πλαίσιο αυτής της εισήγησης ενώ αποτελεί θέμα ανάλυσης σε επόμενα κείμενα των συγγραφέων.
3. Ο συνεργατικός σχεδιασμός θα πρέπει να ελεγχθεί στην ανάλυση των τρόπων με τους οποίους τα σχολεία θα μπορέσουν να γίνουν πιο αποτελεσματικά στην ανάπτυξη ομαδικών συνεργατικών προσεγγίσεων για την εφαρμογή προακτικών ένταξης. Από αρκετές μελέτες που έγιναν επί του θέματος φαίνεται ότι είναι αποφασιστικής σημασίας οι δάσκαλοι να ενθαρρύνονται να οργανώνουν τη διδασκαλία τους σε συνεργασία με τους συνιδέلفους τους, ώστε να αλληλοσυμπληρώνονται και να αλληλοβοηθούνται στη διερεύνηση νέων τάσεων στο επάγγελμά τους (Ainscow, 1997).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Ainscow, M. (1997). «Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαιδευσης», στο Τάσια, Ε. (επιμ.) *Συνεκπαιδευση Παιδιών με και χωρίς Προβλήματα Μάθησης και Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτσελίνη, Μ. (1997). «Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές των αναλυτικών προγραμμάτων: Η εγγυρητότά τους για την εκπαίδευση του 21ου αιώνα». *Νέα Παιδεία*, 83, 35-49.
- Κυπριωτάκης, Α. (1994). «Συνεκπαιδευση 'ειδικών' και 'κανονικών'» στο Καίλα, Μ., Πολεμικός, Ν., & Φιλίππου, Γ. (επιμ.) *Ατομα με Ειδικές Ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Λαίνας, Θ. (1993). «Διοίκηση της εκπαίδευσης και αναλυτικά προγράμματα», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 254-294.
- Μπάροδης, Π. (1994). «Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες: Περιεχόμενο και φιλοσοφία της ενσωμάτωσης», στο Καϊά, Μ., Πολιμνός, Ν., & Φιλίππου, Γ. (επιμ.) *Ατομα με Ειδικές Ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπακωνσταντίνου, Θ. και Δελλασούδας, Α. (1997). «Η προβληματική της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας», στο Βάμβουκας, Μ.Ι. & Χουρδάκης, Α.Γ. (επιμ.) *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πασιάς, Γ. (2000). «Σύγχρονες τάσεις και πολιτικές της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση», στο Καραπέτσας, Α., Βλάχος, Φ., & Βλάχου, Α. (επιμ.) *Το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής και οι Οριζόντες του στον 21ο Αιώνα*. Βόλος.
- Σουμέλης, Κ. (1999). «Από τη σχολική αποτυχία στη σχολική αποτελεσματικότητα», στο Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (επιμ.) *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σολωμών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαγελοπούλου, Ε. (2002). *Πόλλα πλάι τύποι νοημοσύνης: Θεωρία-εφαρμογή και προοπτικές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος: Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή.
- Tilstone, C. (υπό δημοσίευση) Πολιτικές πρακτικές: Η διαδικασία της συνεκπαίδευσης μέσα από την εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο.
- Τζουριάδου, Μ. (2000). «Παιδιά με ειδικές ανάγκες στο περιβάριο της σχολικής ζωής: Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας», στο Κυπριωτάκης, Α. (επιμ.) *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπίου Κρήτης.
- Φλουρής, Γ. (2000). «Αναζητώντας την 'εκπαιδευτική οικολογία' των παιδιών με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες στην κοινωνία της γνώσης» στο Καραπέτσας, Α., Βλάχος, Φ., & Βλάχου, Α. (επιμ.) *Το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής και οι Οριζόντες του στον 21ο Αιώνα*. Βόλος.
- Weib, M. (1997). «Αποτελεσματικότητα της χρήσης των οικονομικών πόρων και λειτουργία της αγοράς στην εκπαίδευση». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 26, 279-297.

Ξενογλώσση

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. & West, M. (1994). *Creating the conditions for school improvement*. London: David Fulton.
- Ainscow, M., Hargreaves, P., & Hopkins, D. (1995). "Mapping the progress of change in schools", *Evaluation and Research in Education*, 9(2), 75-90.
- Ainscow, M. (1991) (ed) *Effective schools for all*. London: David Fulton
- Ball, S. (1997) "Good school/bad school: Paradox and fabrication", *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), 317-336.
- Booth, T. (1995). "Mapping inclusion and exclusion: concepts for all?" in Clark, C., Dyson.

- A. & Millward, A. (eds) *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton.
- Bryson, A. (1989) *Research methods and organizational studies*. London, Unwin Hyman.
- Cameron, K., & Whetten, D. (1983). *Organizational effectiveness: A comparison of multiple models*. NY: Academic Press.
- Chengm C.Y., & Tam, M. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 22-31.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Robson, S. (1999). "Inclusive education and schools as organizations", *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 37-51.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Research methods of education*. London, Routledge
- Cooper, P. (1993). *Effective schools for disaffected students*. London: Routledge.
- Cullingford, C. (ed) (1997). *Assessment vs evaluation*. London: Cassell.
- Dessent, T. (1987). *Making the ordinary school special*. London: Falmer Press.
- DeVellis, R. (1991) *Scale development: theory and applications*, Newbury Park, CA, Sage.
- Eister, E. (1999). "Educational reform and the ecology of schooling", in Ornstein, A. & Behar-Horenstein, L. (eds) *Contemporary Issues in Curriculum*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fitz-Gibbon, C. (1996). *Monitoring education: indicators, quality and effectiveness*. London: Cassell.
- Florian, L. (1998). "Inclusive practice: What, why and how?", in Tilstone, C., Florian, L., & Rose, R. (eds) *Promoting Inclusive Practice*. London: Routledge.
- Fulcher, G. (1989) *Disabling policies? A comparative approach to education policy and disability*. Lewes: The Falmer Press
- Fuller, F. (1987). "What school factors raise achievement in the Third World?", *Review of Educational Research*, 57(3), 255-292.
- Fuller, B. (1987). Defining school quality. In Hannaway, J., & Lockheed, M.E. (Eds.), *The contribution of social science to educational policy and practice*, CA: McCutchan.
- Goodwin, A. (ed) (1997). *Assessment for equity and inclusion*. London: Routledge.
- Hanushek, E. (1989). "The impact of differential expenditures on school performance", *Educational Researcher*, 18(4), 45-65.
- Hartnett, A. & Naish, M. (1993). "Democracy, teachers and the struggle for education: an essay in the political economy of teacher education", *Curriculum Studies*, 1(3), 335-348.
- Hawes, H. & Stephens, D. (1990). *Questions of quality*. London: Longman.
- Hopkins, D., West, M., Ainscow, M., Harris, A. & Beresford, J. (1997). *Creating the conditions for classroom improvement*. London: David Fulton.
- Lipsky, D. & Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*. Maryland: Paul H. Brookes
- Paul, P.V. & Ward, M. F. (1996). "Inclusion paradigms in conflict", *Theory into Practice*, 35(1), 4-11.
- Reynolds, D. & Cuttance, P. (eds) (1992) *School effectiveness*. London: Cassell.
- Skrlic, T. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love
- Tilstone, C. (1998). "Movements towards the mainstream", in Tilstone, C., Florian, L. & Rose, R. (eds.) *Promoting Inclusive Practice*. London: Routledge.
- Vila, R., Thousand, J., Stainback, W. & Stainback, S. (eds) (1992). *Restructuring for caring*

and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools. Baltimore: Paul H. Brookes.

Walter-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V. & Williams, B. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs.* New York: Allyn and Bacon.

Zepeda, S. & Langendach, M. (1999) *Special programs in regular schools: Historical foundations, standards and contemporary issues.* New York: Allyn and Bacon.

Abstract

Since most of the principles that provide the foundation of inclusion are almost identical to those that underlie school reform, inclusion is not really present, or authentic, or effective unless it is developed as part of standards-based, whole school reform efforts. Based on the above assumption the results presented in this paper are part of a wider research concerning teachers' assessment of the degree to which certain quality indices were applied in their school units. The analysis focused on the examination of indices related to four broad areas: school resources, curriculum, school management and internal-external relationships. The results were discussed in terms of their implications for promoting more inclusive practices within ordinary school communities.

Αναστασία Βλάχου

Λέκτορας Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τμήμα Ειδικής Αγωγής

Αργοναυτών και Φιλελλήνων, Βόλος, 38221,

Τηλ: 04210-49997, Fax: 04210-74799,

e-mail:anavlachou@uth.gr

Δήμητρα Παπαδημητρίου

Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Πατρών

e-mail: dpapadim3@hotmail.com