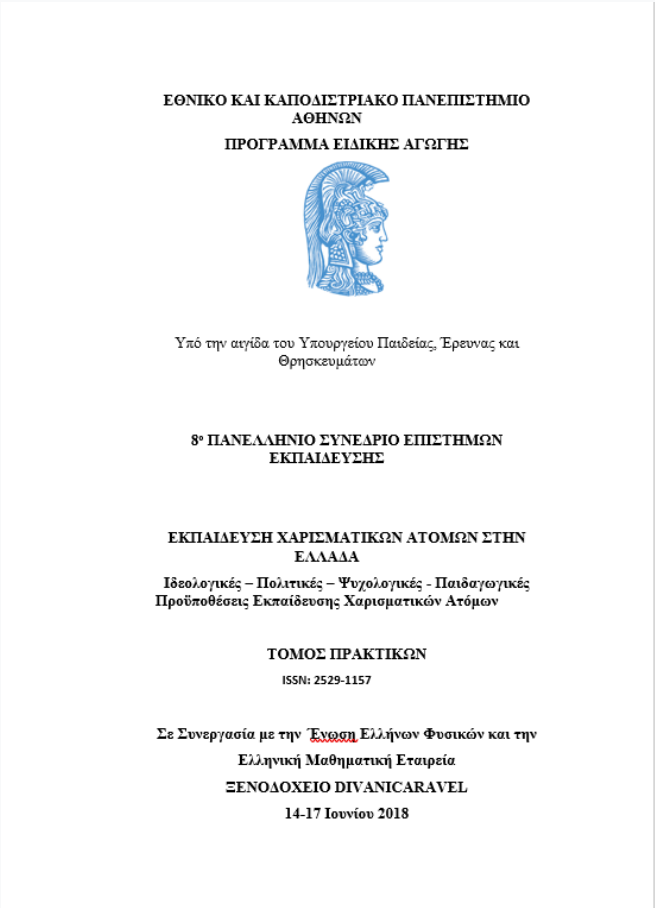
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2018)

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Ιδεολογικές – Πολιτικές – Ψυχολογικές - Παιδαγωγικές Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία

ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL

14-17 Ιουνίου 2018

Από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε) στη Συμπερίληψη: Η εκπαιδευτική πολιτική της Συμπερίληψης των «ΑΛΛΩΝ» και τα πλεονεκτήματα της στους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α)

Θεανώ Χριστίδου, Μαρία Χριστίδου

doi: 10.12681/edusc.2816

Βιβλιογραφική αναφορά:

Χριστίδου Θ., & Χριστίδου Μ. (2020). Από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε) στη Συμπερίληψη: Η εκπαιδευτική πολιτική της Συμπερίληψης των «ΑΛΛΩΝ» και τα πλεονεκτήματα της στους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *8*, 1275–1287. https://doi.org/10.12681/edusc.2816

Από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε) στη Συμπερίληψη: Η εκπαιδευτική πολιτική της Συμπερίληψης των «ΑΛΛΩΝ» και τα πλεονεκτήματα της στους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α)

Χριστίδου Θεανώ[1] & Χριστίδου Μαρία[2]
1.Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Πατρών Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία και Πανεπιστήμιο Λευκωσίας Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών
annixristidou@hotmail.com

2. Δασκάλα Γενικής Αγωγής, Δημοτικό Σχολείο Ακρολίμνης, Γιαννιτσά
christidou_maria@hotmail.com

Περίληψη

Η Συμπερίληψη, αντιτιθέμενη σε αφομοιωτικά ημίμετρα προηγούμενων πολιτικών, εμφανίστηκε στο σύγχρονο νεωτερισμό σε μια προσπάθεια εκρίζωσης των πιέσεων αποκλεισμού που βίωναν τα παιδιά με αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α). Σήμερα, η Συμπερίληψη αναγνωρίζεται ως παιδαγωγικό εργαλείο κοινωνικο-γνωστικής ενθάρρυνσης όλων των μαθητών (με και χωρίς αναπηρίες) για την προώθηση της οποίας καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός. Ως εκ τούτου, η συγκεκριμένη μελέτη επιχειρεί διαμέσου της κριτικής επισκόπησης της βιβλιογραφίας να παρουσιάσει τα διάχυτα οφέλη της Συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρίες τόσο για τα παιδιά της θεωρούμενης ως μη τυπικής ανάπτυξης όσο και για τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους σε μια προσπάθεια να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς και συνάμα να προσανατολίσει την κουλτούρα, την πολιτική και την πρακτική τους σε άξονες πιο συμπεριληπτικούς. Υποστηρίζεται πως μια τέτοια ουμανιστική προσέγγιση προς τη διαφορετικότητα δε θα ευνοήσει μοναχά την κοινωνικο-γνωστική ενθάρρυνση του συνόλου των μαθητών αλλά επίσης και τον κοινωνικά δίκαιο μετασχηματισμό του σύγχρονου σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: ειδική αγωγή και εκπαίδευση; συμπερίληψη/συμπεριληπτική εκπαίδευση; συμπεριληπτικές τάξεις; μαθητές με και χωρίς αναπηρίες; κοινωνικά και ακαδημαϊκά οφέλη; κοινωνικά δίκαιο σχολείο

Abstract

Inclusion, opposed to half-measures of assimilation of previous policies, appeared in contemporary modernity in an attempt to eradicate the socio-academic exclusionary pressures that experienced children with disabilities or Special Educational Needs (S.E.N). Today, Inclusion is recognized as a pedagogical tool for socio-cognitive encouragement of all students (with and without disabilities) for the promotion of which teacher has a decisive role. Therefore, this research attempts through the critical review of the literature to present the diffused benefits of Inclusion of pupils with disabilities, both for children considered as non having typical development and their typical developing peers, in an effort to inform the teachers and orientate at the same time their culture, policy and practice on more inclusive axes. It is argued that such a humanistic

approach to diversity will not only favor the socio-cognitive encouragement of all pupils but also the socially just transformation of the modern school.

Keywords: special education; inclusion/inclusive education; inclusive classrooms; children with and without disabilities; social and academic benefits; socially just school

Εισαγωγή

Η Ειδική Αγωγή χρίστηκε σε αυτόνομη επιστημονική οντότητα κατά την έναρξη του 20ου αιώνα σε μια προσπάθεια αναζήτησης και ορισμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του ατόμου με σκοπό την πάταξη των μέχρι τότε υφιστάμενων πολιτικών ασυλοποίησης και ιδρυματισμού που βίωναν οι μαθητές με σοβαρά ελλείμματα. Στα μέσα, εντούτοις, του 20ου αιώνα ο επαναπροσδιορισμός των ατομικών αναγκών από «ειδικές» σε «εκπαιδευτικές» προκάλεσε την επικέντρωση της εκπαιδευτικής ατζέντας των αναπτυγμένων βιομηχανικά κρατών στην θεσμοθέτηση ενταξιακών πολιτικών και πολιτικών ενσωμάτωσης, αποβλέποντας στη διεύρυνση της κοινωνικής προσαρμογής των παιδιών με αναπηρίες (Στασινός, 2016). Βέβαια, η ίδρυση ειδικών μονάδων ή τάξεων συστεγαζόμενων από τα συνήθη γενικά σχολεία γρήγορα διεύρυνε υπό τη θεσμική αιγίδα το χάσμα μεταξύ «ειδικού»-«κανονικού», ωθώντας στην ουσία τα παιδιά με αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α) στη στέρηση εμπειριών κοινωνικής και γνωστικής ενθάρρυνσης (Αγγελίδης, 2011; Στασινός,2016). Εκλειπόμενες ολοκληρωτικού ανθρωπιστικού οράματος και χρηστικότητας, οι ομόλογες πρακτικές κατέληξαν σε εκπαιδευτική φενάκη καθώς όχι μόνο δεν μπόρεσαν να εξασφαλίσουν στους μαθητές τους τις «*a priori προϋποθέσεις κατάλληλης διδασκαλίας και μάθησης*» αλλά ούτε και τις απαραίτητες συνθήκες για την «*de facto δημιουργία ενός κλίματος κοινωνικής αποδοχής*» από το γενικό σχολείο (Στασινός, 2016, σ.53). Στην πραγματικότητα η διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών φάνηκε να ακολουθεί τους στόχους της γενικής εκπαίδευσης, η οποία όμως παρέμενε κατά πολύ αμετάτρεπτη απέναντι στα νέα δεδομένα (Vislie, 2003; Spence, 2010).

Πριν την ολοκλήρωση του 20ου αιώνα, ο ελλειμματικός χαρακτήρας της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε) άρχισε να επανακαθορίζεται και να διανύει μια εποχή έντονων αλλαγών, οι οποίες τροφοδοτήθηκαν κάτω από το πλαίσιο των καταγγελτικών διεκδικήσεων των Κινημάτων των Αναπήρων αλλά και των Παγκόσμιων Διασκέψεων (Unesco, 1990; 1994) για δικαίωμα του παιδιού στη διαφορετικότητα, την ποιοτική εκπαίδευση και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Ως απόρροια των παραπάνω, εγέρθηκε το όραμα της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε), της πλήρους δηλαδή φοίτησης και συμμετοχής όλων των μαθητών, με και χωρίς πνευματικές, σωματικές, αισθητηριακές, μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες, στο σχολείο της γειτονιάς τους. Επιδιωκόμενος σκοπός της εν λόγω εκπαιδευτικής πολιτικής τέθηκε η εκρίζωση των κοινωνικών διακρίσεων και η οικοδόμηση απελευθερωμένων από τα δεσμά του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης κοινωνικο-εκπαιδευτικών συστημάτων (Unesco, 1990; 1994; 2005; Kearney,2009; Αγγελίδης, 2011).

Αποστασιοποιημένη από τα αφομοιωτικά ημίμετρα προηγούμενων πολιτικών, η Σ.Ε θέτει ως αξιακή και οργανωσιακή βάση των σχολείων την πραγμάτωση ριζικών αλλαγών προκειμένου η ετερότητα των μαθητών να μπορέσει να «καλωσοριστεί» σε επίπεδο σχολείου και κοινωνίας (Booth & Ainscow,2002). Δεν αποτελεί μια μεμονωμένη αλλαγή αλλά μια ολιστική προσέγγιση προσωποκεντρικού χαρακτήρα σύμφωνα με την οποία όλοι οι μαθητές δικαιούνται αλλά και μπορούν να προσεγγίσουν

το μέγιστο δυνητικό τους ρεπερτόριο σε επίπεδο γνωστικών, κοινωνικο-συναισθηματικών αλλά και δημιουργικών δεξιοτήτων (Unesco, 2005).

Στο πλαίσιο της Σ.Ε αφετηρία της εκπαιδευτικής προσπάθειας τίθεται η παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης προς όλους τους σπουδαστές μέσα από τον σεβασμό της ποικιλομορφίας, των διαφορετικών γνωρισμάτων των μαθητών, των δυνατοτήτων ή των προσδοκιών τους (Unesco, 2005; 2008). Μια τέτοια ποιοτική προσέγγιση στην μάθηση των σπουδαστών δεν ωφελεί μονάχα τους μαθητές με αναπηρίες ή Ε.Ε.Α αλλά και το σύνολο των υπόλοιπων παιδιών, διευκολύνοντας προσεγγίσεις αναφορικές της εξατομικευμένης διδακτικής παρέμβασης, της ενίσχυσης των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων για τη διαχείριση της πολυμορφίας καθώς και της προώθησης των εκπαιδευτικών συνεργασιών στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης (Council of the European Union, 2010). Ο Curcic (2009) χαρακτηριστικά υπογραμμίζει πως η εφαρμογή της Συμπερίληψης ή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε) δεν αποτελεί θέμα πρόσθετης οικονομικής ενίσχυσης των σχολείων. Στα αποτελεσματικά σχολεία του δεσπόζοντος ρεύματος οι παραδοσιακές διαχωριστικές ειδικές τάξεις αντικαθίσταται από ευέλικτες δομές που ενθαρρύνουν τη συνεργατική κουλτούρα μεταξύ του σχολικού δυναμικού. Κάτω από την αξιακή αυτή βάση το εκπαιδευτικό δυναμικό δεσμεύεται στο όραμα της συνεργατικής επίλυσης καθημερινών προβλημάτων, μοιράζοντας ιδέες και στρατηγικές για την αντιμετώπιση ειδικών προκλήσεων των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες (Carter & Hughes, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, στα σχολεία του συμπεριληπτικού ρεύματος το εκπαιδευτικό δυναμικό προβαίνει σε συνεργασίες για τον σχεδιασμό ενδο-ταξικών παρεμβάσεων, οι οποίες αποσκοπούν στην ενίσχυση και τον εμπλουτισμό των μαθησιακών ευκαιριών για την ολιστική και άνευ αποκλεισμών επιτυχία όλων των μαθητών (Bouillet, 2013). Αυτό το πλαίσιο της συνεργατικής κουλτούρας για την επίλυση των προβλημάτων της Συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρίες ή Ε.Ε.Α φαίνεται να λειτουργεί καταλυτικά για τη διεύρυνση της σχολικής αποτελεσματικότητας και συνάμα της αποτελεσματικότητας των μαθητών χωρίς αναπηρία. Κινούμενοι σε συνεργατικά μοντέλα συμπεριφοράς και δράσης για την επιτυχή αντιμετώπιση των «ειδικών» προκλήσεων, οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στη διεύρυνση των δεξιοτήτων τους, η οποία τους καθιστά ικανούς παιδαγωγούς και για τις υπόλοιπες (Giangreco et al., 1993; Hehir & Katzman, 2012). Ως εκ τούτου, στα συμπεριληπτικά σχολεία οι ατομικές διαφορές δεν αποτελούν πρόβλημα που πρέπει να επιδιορθωθεί αλλά μια νοηματοδοτούμενη ευκαιρία για την ενίσχυση της μάθησης όλων των μαθητών (Αγγελίδης, 2011).

Η έρευνα έχει υπογραμμίσει πως οι δάσκαλοι αποτελούν τον κεντρικότερο μοχλό για τη Συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες στις τάξεις του γενικού σχολείου (Stewart, 1983; Cant, 1994; Whiting & Young, 1995). Ωστόσο, παρά τον παιδοκεντρικό, ωφέλιμο και ποιοτικό χαρακτήρα της Σ.Ε (Unesco, 2005), οι μαθητές με αναπηρίες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν πολλαπλές προκλήσεις στο εγχείρημα της Συμπερίληψής τους στον κόλπο του επίσημου σχολείου. Προκαταλήψεις για το διαφορετικό αλλά και παρανοήσεις σχετικά με τις ικανότητες των παιδιών με πνευματικές, σωματικές, αισθητηριακές και μαθησιακές δυσκολίες έχουν οδηγήσει στην άρνηση της πρόσβασης τους στις τάξεις του γενικού σχολείου (Kearney, 2008).

Συνεπώς, αναγνωρίζοντας τη θέση – κλειδί του σύγχρονου εκπαιδευτικού, η συγκεκριμένη μελέτη επιχειρεί να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων για τα διάχυτα οφέλη της Συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρίες τόσο για παιδιά της τυπικής όσο και της μη τυπικής ανάπτυξης με σκοπό να συμβάλλει στον προσανατολισμό της κουλτούρας, της πολίτικης και της πρακτικής τους σε κατευθύνσεις περισσότερο συμπεριληπτικές και κοινωνικά δίκαιες.

Μεθοδολογία

Η μέθοδος που υιοθετήθηκε στην εν λόγω μελέτη είναι αυτή της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Πιο αναλυτικά πραγματοποιήθηκε εκτενής αναζήτηση ανασκοπικού και ερευνητικού υλικού στην αγγλική κυρίως γλώσσα, το όποιο συγκεντρώθηκε και αξιοποιήθηκε με κριτικό τρόπο προκειμένου να διερευνηθούν και να παρουσιαστούν εν συνεχεία τα πλεονεκτήματα της Συμπερίληψης για το σύνολο των σπουδαστών με και χωρίς αναπηρίες ή Ε.Ε.Α. Πέρα από τις έντυπες πηγές πληροφόρησης (ακαδημαϊκά βιβλία και επίσημα έγγραφα διεθνών οργανισμών) το υλικό της μελέτης αντλήθηκε και από ηλεκτρονικές πηγές, το οποίο είχε δημοσιευτεί στις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων Eric, PubMed, Questia, ResearchGate, SageJournals, ScienceDirect, ScientificResearch, Taylor & Francis Group, UnesDoc και Wiley Online Library. Τέλος, για τη διευκόλυνση της ηλεκτρονικής αναζήτησης χρησιμοποιήθηκε η στρατηγική της δόμησης λέξεων κλειδιών (Πίνακας 1), οι οποίες αξιοποιήθηκαν συνδυαστικά είτε σε διττή μορφή είτε ακόμη και σε σύνθετη (συνδυασμοί άνω των τριών λέξεων κλειδιών) για την καλύτερη και εις βάθος επίτευξη του σκοπού της εργασίας.

Πίνακας 1 Λέξεις κλειδιά για την επισκόπηση της βιβλιογραφίας

Συμπερίληψη και; Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και;
ειδική αγωγή; ένταξη; ενσωμάτωση; εμπόδια; περιθωριοποίηση; μαθητές με αναπηρίες ή Ε.Ε.Α; μαθητές χωρίς αναπηρίες ή Ε.Ε.Α; εκπαιδευτική πρακτική; αποτελέσματα; πλεονεκτήματα; κοινωνικο-γνωστικά οφέλη μαθητών; κοινωνική δικαιοσύνη

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας η μύηση των σχολείων στο συμπεριληπτικό ιδεώδες φαίνεται να αποτελεί δομική συνιστώσα για την προώθηση της γνωστικής και κοινωνικο-συναισθηματικής ενθάρρυνσης των μαθητών με αναπηρίες ή Ε.Ε.Α. Εντούτοις, διαθέσιμα εμπειρικά δεδομένα καταδεικνύουν πως το συμπεριληπτικό εγχείρημα ανθίσταται μπροστά σε στερεοτυπικές αντιλήψεις, οι οποίες πρεσβεύουν πως η Συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες στον κορμό της γενικής εκπαίδευσης θα αποτελέσει καταπέλτη εις βάρος των «τυπικά» αναπτυσσόμενων μαθητών, εξασθενίζοντας τοιουτοτρόπως την ποιότητα των σχολικών βιωμάτων και της παρεχόμενης εκπαίδευσής τους (Kearney, 2009). Στον αντίποδα αυτής της «αποστειρωτικής» κουλτούρας ερευνητικά πορίσματα σύγχρονων κυρίως μελετών, όπως παρατίθενται ακολούθως, αποδεικνύουν πως η Συμπερίληψη στις πλείστες περιπτώσεις όχι μόνο δεν ενέχει αρνητικό πρόσημο στη φοίτηση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών αλλά μάλιστα δύναται να τους διασφαλίσει ισχυρά οφέλη στο επίπεδο των ακαδημαϊκών και των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Πιο αναλυτικά, σε επίπεδο ακαδημαϊκής ενθάρρυνσης των μαθητών χωρίς αναπηρίες, αντιπροσωπευτική θεωρείται η μελέτη των Waldron & Cole (2000), η οποία επικεντρώθηκε στην διερεύνηση των επιπτώσεων της Συμπερίληψης σε 1.000 σπουδαστές τυπικής ανάπτυξης, που φοιτούσαν σε σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. Αναλύοντας τα δεδομένα οι ερευνητές κατέδειξαν πως το 59% των τυπικά αναπτυσσόμενων σπουδαστών των συμπεριληπτικών τάξεων είχε εμφανίσει

υψηλότερες βαθμολογίες σε σταθμισμένες εξετάσεις μαθηματικών σε σύγκριση με την προηγούμενη χρόνια, ποσοστό το οποίο κυμαινόταν μόλις στο 39% για τους μαθητές της ίδια ομάδας, που φοίτησαν σε παραδοσιακές τάξεις τυπικής εκπαίδευσης. Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και τα αποτελέσματα της έρευνας του Castro (2007), ο οποίος επικεντρώθηκε στη μελέτη των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των αμερικανών μαθητών χωρίς αναπηρίες, οι οποίοι φοιτούσαν σε δημόσια σχολική συνοικία του New Jersey της Αμερικής. Κατόπιν διετούς αναλύσεως των επιδόσεων των μαθητών, όπως διαμορφώθηκαν από το τεστ TerraNova, διαπιστώθηκε πως η ακαδημαϊκή επίδοση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών στα συμπεριληπτικά σχολεία της περιοχής ήταν αισθητά υψηλότερα σε σχέση με την επίδοση των μαθητών που φοίτησαν στα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, οι Keefe & Moore (2004) στην ποιοτική τους έρευνα, αξιοποιώντας ως μεθόδους συλλογής δεδομένων τη συστηματική παρατήρηση και τις συνεντεύξεις με το εκπαιδευτικό δυναμικό, ανακάλυψαν πως η Συμπερίληψη των μαθητών που είχαν κριθεί ως αν έχουν Ε.Ε.Α είχε ευνοήσει την ακαδημαϊκή επίδοση όχι μονάχα των οικείων μαθητών αλλά των μαθητών χωρίς αναπηρίες εξαιτίας των πλούσιων ευκαιριών εξατομικευμένης και πρόσθετης διδακτικής υποστήριξης, που απέρρεαν από τη συνεργατική δράση μεταξύ γενικών - ειδικών παιδαγωγών. Η διεύρυνση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών έχει καταγραφεί και από τους Ruijs & Peetsma (2009), οι οποίοι εξετάζοντας μια σειρά μελετών στις οποίες σημειώθηκαν θετικές επιπτώσεις της Συμπερίληψης στον τομέα των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών χωρίς αναπηρίες διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής τάξης έτειναν να εφαρμόζουν μεθόδους διδασκαλίας περισσότερο συμβατές προς το εύρος των μαθητικών αναγκών.

Τα ακαδημαϊκά οφέλη των μαθητών χωρίς αναπηρίες έχουν επισημανθεί και από την Kalambouka και τους συνεργάτες της (2007), οι οποίοι επανεξέτασαν τις επιπτώσεις της Συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρίες στους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης. Οι ίδιοι αντλώντας δεδομένα από 26 μελέτες παγκόσμιας κλίμακας, οι οποίες διεξήχθησαν στην Ιρλανδία, την Αυστραλία, τον Καναδά και κυρίως τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Η.Π.Α) διαπίστωσαν κατά το συντριπτικό ποσοστό της τάξεως του 81% των ερευνητικών ευρημάτων πως η ακαδημαϊκή επίδοση των τυπικά αναπτυσσόμενων σπουδαστών παρέμεινε ανεπηρέαστη από τη Συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες στις τάξεις της φοίτησής τους (Kalambouka et al.,2007). Παρόμοιες έρευνες που επιβεβαιώνουν τον μη αρνητικό χαρακτήρα της Συμπερίληψης για τους τυπικά αναπτυσσόμενους σπουδαστές σε επίπεδο ακαδημαϊκών δεξιοτήτων είναι και αυτές των Friesen et al., (2010) στην Κολομβία, των Farrel et al., (2007) στη Βρετανία, των Hanushek et al., (2002) και του Gandhi (2007) στις Η.Π.Α.

Βέβαια, παρόλο που η πλειοψηφία των παραπάνω μελετών επισημαίνει το θετικό πρόσημο της Συμπερίληψης για τους μαθητές χωρίς αναπηρίες, ή σε άλλες περιπτώσεις τον μη επιβλαβή και ουδέτερο χαρακτήρα της στον τομέα των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των τυπικά αναπτυσσόμενων σπουδαστών, ερευνητές αντλώντας δεδομένα από μια μεγάλη διαμήκη έρευνα στην Αμερική εντόπισαν τεκμήρια βάσει των οποίων η Συμπερίληψη των μαθητών με σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές συσχετίστηκε με αρνητικές επιπτώσεις τόσο στους τομείς της ανάγνωσης και των μαθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών χωρίς αναπηρίες (Fletcher, 2010) όσο και στη συμπεριφορά του σχολείου αναφορικά με τις δεξιότητες μάθησης των συγκεκριμένων παιδιών (Gottfried, 2014). Οι ίδιοι ερευνητές, ωστόσο, υπογράμμισαν πως οι εν λόγω επιπτώσεις ήταν εμφανείς σε εκείνες μονάχα τις τάξεις στις οποίες είχαν συμπεριληφθεί δύο ή περισσότεροι μαθητές με σοβαρές συναισθηματικές ή συμπεριφορικές δυσκολίες.

Διαφαίνεται, λοιπόν, πως τα αποτελέσματα της Συμπερίληψης δεν είναι ανεξάρτητα από το εκάστοτε πολιτικό πλαίσιο που υιοθετείται στα σχολεία. Οι Saint-Laurent et al., (1998) χαρακτηριστικά εξετάζοντας τις θετικές επιπτώσεις της Συμπερίληψης διαπίστωσαν πως αυτές ήταν περισσότερες εμφανείς στις μελέτες στις οποίες η Συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες ήταν καλά εδραιωμένη και εκτυλίσσονταν δια μέσου της συνεργατικής υποστήριξης και των συνδιδασκαλιών μεταξύ ειδικών - γενικών παιδαγωγών. Άλλωστε, όπως αναφέρεται από τον Curcic (2009) η εφαρμογή του συμπεριληπτικού πλαισίου δεν αποτελεί θέμα πρόσθετης οικονομικής υποστήριξης των σχολείων αλλά ένα συλλογικό έργο δέσμευσης για την επίλυση καθημερινών προβλημάτων, τα οποία δεν αφορούν μονάχα στους τρόπους ενίσχυσης των δεξιοτήτων των μαθητών με και χωρίς βιούμενες αναπηρίες αλλά σε τρόπους γενίκευσης της αποτελεσματικότητας του σχολικού έργου (Giangreco et al,1993; Hehir & Katzman,2012).

Ωστόσο, πέρα από τα ακαδημαϊκά οφέλη της Συμπερίληψης, οι μαθητές χωρίς αναπηρίες φαίνεται να επωφελούνται εξίσου δυναμικά και σε επίπεδο κοινωνικο-συναισθηματικών επιτευγμάτων. Αντιπροσωπευτική είναι η μελέτη των Georgiadi, et al., (2012), η οποία διεξήχθη στην Ελλάδα με ερευνητικό δείγμα 256 παιδιά ηλικιακού εύρους 9 - 10 ετών. Οι ίδιοι αναλύοντας τα ερευνητικά τους δεδομένα διαπίστωσαν πως οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές των συμπεριληπτικών τάξεων χρησιμοποίησαν αισθητά λιγότερο αρνητικούς χαρακτηρισμούς για να περιγράψουν τους συμμαθητές του με νοητικές αναπηρίες σε σχέση με το δείγμα της έρευνας των μη συμπεριληπτικών τάξεων. Ανάλογα αποτελέσματα επέφερε και η έρευνα των Sirlopú et al., (2008) στη Χιλή, η οποία κατέδειξε πως στα συμπεριληπτικά περιβάλλοντα μάθησης οι σπουδαστές χωρίς αναπηρίες είχαν λιγότερο άδικες, χειριστικές και συμπονετικές συμπεριφορές έναντι των συμμαθητών τους με σύνδρομο Down συγκριτικά με την ομάδα εκείνων των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών που φοίτησαν σε «αποστειρωμένα» σχολικά περιβάλλοντα.

Παράλληλα, στην έρευνά τους οι Bunch & Valeo (2004) παρατήρησαν πως οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές των συμπεριληπτικών τάξεων διέκειντο περισσότερο θετικά στη συμπεριληπτική πολιτική ενώ παράλληλα είχαν θετικότερες κοινωνικές αναπαραστάσεις και περισσότερες φίλιες με εκείνους τους μαθητές με αναπηρίες σε αντίθεση με σπουδαστές της ίδιας ομάδας που φοίτησαν στις τυπικές τάξεις. Την ίδια στιγμή κατέγραψαν ισχνότερα περιστατικά κακοποίησης και κοινωνικής απόρριψης των σπουδαστών με αναπηρία, ανάγοντας τη μειωμένη συχνότητα εμφάνισης των περιστατικών σε ενδεχόμενα δίχτυα υπεράσπισης των τελευταίων από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Για τους οικείους ερευνητές η εφαρμογή της Συμπερίληψης φαίνεται να σχετίζεται με την κουλτούρα εξοικείωσης των μαθητών, τονίζοντας πως η υποστήριξή της εξαρτάται από τον βαθμό κατά τον οποίο αυτή αποτελεί ή όχι νόρμα στους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης (Bunch & Valeo, 2004). Συνεπώς, στο πλαίσιο των συμπεριληπτικών περιβαλλόντων μάθησης οι συνθήκες οι οποίες διασφαλίζονται φαίνονται να ευνοούν την μείωση πιέσεων αποκλεισμού των μαθητών με Ε.Ε.Α. Τούτο φαίνεται να επιβεβαιώνει την Υπόθεση Επαφής (Θεωρία η οποία προβλέπει πως η επαφή μεταξύ δύο ομάδων φέρει θετικές συνέπειες στη μείωση των προκαταλήψεων) (Consiglio et al,2015) δεδομένου πως στο πλαίσιο αυτών, όπως αναφέρουν οι Allport (1979) και Pettigrew (1998) τα μέλη τους συνεργάζονται στο πλαίσιο κοινών στοχοθετήσεων, έχουν ίσο κοινωνικό στάτους, αναπτύσσουν ουσιαστικές σχέσεις και η επαφή τους προωθείται από τη θεσμική υποστήριξη μέτρων.

Όσον αφορά στους μαθητές με αναπηρίες σε επίπεδο ακαδημαϊκών δεξιοτήτων η εκπαιδευτική πολιτική της Συμπερίληψης φαίνεται να επιφέρει ένα πλήθος θετικών επιδράσεων, τα οποία αφορούν τόσο στη σχολική όσο και στη μετασχολική τους

σταδιοδρομία. Προς αυτήν την κατεύθυνση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων κινείται η έρευνα των Hehir et al., (2012), η οποία πραγματοποιήθηκε στη Μασαχουσέτη των Η.Π.Α με δείγμα 68.000 περίπου μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με αναπηρίες. Βάσει των αναλύσεων οι ερευνητές παρατήρησαν πως οι σπουδαστές που πέρασαν το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής τους ημέρας με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους εμφάνισαν υψηλότερες επιδόσεις στα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών σε σχέση με εκείνο το δείγμα σπουδαστών, που φοίτησαν κατά μικρότερο μέρος της ημέρας τους στις κοινές τάξεις. Από την άλλη, η Εθνική Διαμήκη Μεταβατική Μελέτη (National Longitudinal Transition Study), η οποία στηρίχθηκε σε εννεαετή παρατήρηση 11.300 αμερικανών μαθητών με Ε.Ε.Α ηλικιακού εύρους 13-16 ετών, κατέδειξε υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής προόδου και χαμηλότερα επίπεδα σχολικών απουσιών για τη «συμπεριλαμβανόμενη» ομάδα μαθητών με αναπηρίες έναντι εκείνης που εκπαιδεύτηκε σε ειδικά περιβάλλοντα (Marder et al., 2003; Newman et al., 2003).

Τα ακαδημαϊκά οφέλη της Συμπερίληψης των μαθητών με Ε.Ε.Α επισημαίνονται και στην τετραετή μελέτη των Peetsma et al., (2001), η οποία διεξήχθη στην Ολλανδία. Οι οικείοι ερευνητές προβαίνοντας σε αναλύσεις των συλλεχθέντων δεδομένων παρατήρησαν πως οι «συμπεριλαμβανόμενοι» μαθητές (με ειδικές μαθησιακές, συμπεριφορικές ή ήπιες νοητικές δυσκολίες) είχαν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης σε σχέση με εκείνους τους μαθητές με αναπηρίες, οι οποίοι δεν είχαν συμπεριληφθεί. Στην Νορβηγία πάλι ερευνητές παρακολουθώντας συστηματικά για πάνω από 6 έτη την εξελικτική πορεία της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών με αναπηρίες διαπίστωσαν πως οι μαθητές των συμπεριληπτικών τάξεων είχαν κατά 75% περισσότερες πιθανότητες να λάβουν ακαδημαϊκή πιστοποίηση σε σχέση με τους μη «συμπεριλαμβανόμενους» συμμαθητές τους (Myklebust, 2007). Αξιοσημείωτα είναι και τα πλεονεκτήματα της Συμπερίληψης των μαθητών με σύνδρομο Down ή άλλες νοητικές δυσκολίες σε επίπεδο γλωσσικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων γραμματισμού. Ειδικότερα η μελέτη των Dessemontet et al., (2012) στην Ελβετία, των de Graaf & van Hove (2015), de Graaf et al., (2013) στην Ολλανδία και των Laws et al., (2000) στο Ηνωμένο Βασίλειο κατέδειξε για τους μαθητές της οικείας ομάδας που φοίτησαν σε συμπεριληπτικές τάξεις βελτιωμένα ποσοστά ανάγνωσης, κατανόησης γλώσσας όπως και βελτιώσεις στην βραχυπρόθεσμη μνήμη.

Βεβαία, τα ακαδημαϊκά οφέλη της Συμπερίληψης για τους μαθητές με αναπηρίες δεν περιορίζονται μοναχά εντός περιβάλλοντος του σχολείου. Αντίθετα, όπως διαπιστώθηκε στην ερευνητική μελέτη των Baer et al., (2011) στην Αμερική οι μαθητές με νοητικές ή άλλες πολλαπλές δυσκολίες είχαν περίπου διπλάσιες ευκαιρίες σε σχέση με τους μη «συμπεριλαμβανόμενους» συμμαθητές τους να μεταπηδήσουν σε κάποια μορφή μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξαιτίας της συμπερίληψής τους στο γενικό σχολείο.

Εκτός από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, ωστόσο, η Συμπερίληψη φαίνεται να αποτελεί κινητήριο μοχλό και για την ενδυνάμωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών με αναπηρία, οι οποίοι, όπως σημειώνουν οι Bossaert et al., (2015) συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες κοινωνικοποίησης και σύναψης θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους ομηλίκους τους. Οι Richardson et al., (2009) επισημαίνουν πως ο βασικότερος λόγος για τον οποίο οι μαθητές της οικείας ομάδας «παλεύουν» κοινωνικά απορρέει από το γεγονότος πως δεν έχουν διδαχθεί ποτέ επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές. Επίσης, ο Schwab (2015), μελετώντας περίπου 1.100 μαθητές στην Αυστρία με Ε.Ε.Α, διαπίστωσε πως σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, οι μαθητές με αναπηρίες είχαν μικρότερα ποσοστά κοινωνικών διαδράσεων, κοινωνικής αποδοχής

όπως και μειωμένα επίπεδα αυτο-αντίληψης της κοινωνικής συμμετοχής. Στον αντίποδα, η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων της μελέτης των Holahan & Costenbader (2000) κατέδειξε πως οι «συμπεριλαμβανόμενοι» μαθητές με αναπηρίες είχαν παρουσιάσει υψηλότερα ποσοστά κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων έναντι των μη «συμπεριλαμβανόμενων» σπουδαστών.

Σημαντική μελέτη για τα κοινωνικο-συναισθηματικά οφέλη των μαθητών με αναπηρίες θεωρείται, ακόμη, και αυτή των Wiener & Tardif (2004), η οποία διεξήχθη στον Καναδά με ερευνητικό δείγμα σπουδαστές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Βάσει των αναλύσεων οι παραπάνω ερευνητές διαπίστωσαν πως οι μαθητές των συμπεριληπτικών τάξεων είχαν καλύτερες φιλικές σχέσεις με τους ομήλικους τους και παράλληλα λιγότερα συμπεριφορικά προβλήματα ή τάσεις απομόνωσης συγκριτικά με μαθητές της ίδιας ομάδας, που φοίτησαν στις ειδικές τάξεις. Αυτό σύμφωνα με τους Katz & Mirenda (2000) έγκειται στο γεγονός πως στις συμπεριληπτικές τάξεις οι σπουδαστές με αναπτυξιακές δυσκολίες έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν υψηλότερα επίπεδα συμπεριφορικής δέσμευσης από ότι αν φοιτούσαν σε ειδικές - διαχωριστικές τάξεις.

Άλλες έρευνες, επίσης, χρησιμοποιώντας δεδομένα διαμηκών μελετών (SEELS/ Special Education Elementary Longitudinal Study και NLTS/ National Λongitudinal Transition Study), μπόρεσαν να επιβεβαιώσουν τον συσχετισμό της συμπεριληπτικής φοίτησης των σπουδαστών με αναπηρίες με υψηλότερα επίπεδα κοινωνικών επιτευγμάτων. Πιο συγκεκριμένα, οι Newman & Davies-Mercier, (2005) και Sumi et al.,(2005), αναλύοντας τα δεδομένα της διαμηκούς μελέτης SEELS, παρατήρησαν πως οι μαθητές των συμπεριληπτικών τάξεων με αναπηρία είχαν μεγαλύτερη ανεξαρτησία και αυτοπεποίθηση, επιδεικνύοντας μεγαλύτερη αυτονομία κατά 34 ποσοστιαίες μονάδες σε σχέση με εκείνους τους μαθητές με Ε.Ε.Α που φοίτησαν σε ειδικά σχολεία. Ταυτόχρονα, οι Marder et al., (2003) βασιζόμενοι στα δεδομένα της NLTS διαπίστωσαν πως οι μαθητές με αναπηρία που είχαν συμπεριληφθεί κατά το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής ημέρας στο γενικό σχολείο εμφάνισαν κατά 8 ποσοστιαίες μονάδες περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν το αίσθημα του ανήκειν και κατά 8 ποσοστιαίες μονάδες λιγότερες πιθανότητες να δεχθούν πειθαρχική επίπληξη σε σύγκριση με μαθητές της ίδιας ομάδας που πέρασαν μικρότερο μέρος της σχολικής ημέρας στις συμπεριληπτικές τάξεις.

Βέβαια, η στροφή των σχολείων προς το συμπεριληπτικό ιδεώδες δε σχετίζεται μονάχα με τα ακαδημαϊκά και τα κοινωνικά επιτεύγματα των μαθητών με και χωρίς βιούμενες αναπηρίες. Πολύ περισσότερο, η αποτελεσματική εφαρμογή της Συμπερίληψης, προϋποθέτοντας τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στο έργο της συνεργατικής επίλυσης καθημερινών σχολικών ζητημάτων (Hehir & Katzman,2012), δημιουργεί συνεργατικά μοντέλα συμπεριφορών, τα οποία προοδευτικά διασπείρονται στους κόλπους των μονάδων, μυώντας τα μέλη του σχολικού οργανισμού στην κουλτούρα των ίσων ευκαιριών. Με άλλα λόγια η συνεργατική κουλτούρα μεταξύ των εκπαιδευτικών φαίνεται να εδραιώνει ένα πλαίσιο κοινωνικής μάθησης (Miller,2011) βάσει του οποίου αναπτύσσονται δίκτυα ομοϊδεατών, τα οποία δεσμεύονται συλλογικά για την εκπλήρωση των βαθύτερων αναγκών σχολείου και συνάμα για τη διεύρυνση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Αγγελίδης, 2011). Μια τέτοια εκπαιδευτική πολιτική είναι αυτή που μπορεί να συμβάλλει μέσα από τη μείωση πιέσεων αποκλεισμού και την αρχή των ίσων ευκαιριών προς όλους στη λειτουργική αναβάθμιση του σχολικού οργανισμού, προεξοφλώντας συνάμα τον μετασχηματισμό του σε ένα ενοποιημένο και κοινωνικά δίκαιο σύστημα (Αγγελίδης, 2011). Συνοπτικά, λοιπόν, η προώθηση της Συμπερίληψης στο εκπαιδευτικό συγκείμενο κρίνεται

καθοριστική γιατί πάνω από όλα ενέχει χαρακτήρα παιδευτικό, βελτιωτικό και κυρίως ανθρωπιστικό.

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Η Συμπερίληψη ή Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Σ.Ε), αντιτιθέμενη σε αφομοιωτικά ημίμετρα προηγούμενων πολιτικών (ένταξη-ενσωμάτωση) ξεπρόβαλε στον σύγχρονο νεωτερισμό σε μια προσπάθεια για ουσιαστική και ολοκληρωτική ανθρωπιστική μεταχείριση των παιδιών με αναπηρίες. Περιγραφόμενη ως ολιστική και μη τερματική προσέγγιση, η Σ.Ε φαίνεται να επικεντρώνεται στην πραγμάτωση ριζοσπαστικών αλλαγών με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της μάθησης και της συμμετοχής ευάλωτων και μη ομάδων μαθητών μέσα από τη μείωση πιέσεων αποκλεισμού. Στα σχολεία του δεσπόζοντος ρεύματος οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών δεν αποτελούν πρόβλημα που πρέπει να επιδιορθωθεί αλλά μια νοηματοδοτούμενη ευκαιρία βελτίωσης της μάθησης για το σύνολο των σπουδαστών. Εντούτοις παρά τα επίσημα έγγραφα της πολίτικης σκηνής για εξασφάλιση κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας η Συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες στον κόλπο της επίσημης εκπαίδευσης φαίνεται να ανθίστανται σε στερεοτυπικές θεωρήσεις, οι οποίες πρεσβεύουν πως η Συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες μπορεί να οδηγήσει στην υπονόμευση της παρεχόμενης εκπαίδευσης για τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης. Στον αντίποδα σύγχρονες έρευνες, όπως καταγράφονται στην παρούσα μελέτη, αποδεικνύουν πως η Συμπερίληψη ενθαρρύνει όχι μοναχά τα κοινωνικο-ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών με αναπηρίες αλλά και τα ομόλογα επιτεύγματα των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών του συμπεριληπτικού σχολείου.

Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, τα σύγχρονα εμπειρικά δεδομένα αλλά και τη θέση-κλειδί του εκπαιδευτικού για τη Συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες, η συγκεκριμένη μελέτη επιχειρεί να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς για τα διάχυτα οφέλη της νεωτεριστικής αυτής εκπαιδευτικής πολιτικής με απώτερο σκοπό να συμβάλλει στον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής δράσης σε κατευθύνσεις κοινωνικά πιο δίκαιες. Παράλληλα, αναγνωρίζοντας τη δυναμική των εκπαιδευτικών στο έργο της αποτελεσματικής εφαρμογής της Σ.Ε, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να χαράξει νέα παιδιά έρευνας, τα οποία θα πρέπει να εστιάσουν σε τρόπους εργασίας που μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τις «δομές» του αποκλεισμού, οι οποίες τείνουν να διαφοροποιούν τους μαθητές σε επίπεδο ικανότητάς, παρεμποδίζοντας συνακόλουθα την πρόσβασή τους στα δρώμενα του σχολείου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Baer, R. M., Daviso, A. W., Flexer, R. W., Queen, R. M., & Meindl, R. S. (2011). Students with intellectual disabilities: Predictors of Transition Outcomes. *Career Development for Exceptional Individuals, 34*(3),132-141.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002) *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools.* Bristol: CSIE.

Bossaert, G., Boer, A. A. de, Frostad, P., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies, 34*(1), 43–54.

Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education: Teachers' experiences. *Center for Educational Policy Studies Journal, 3*(2), 93–117.

Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society, 19*(1), 61–76.

Cant, H. (1994). Inclusive education. The Alberta experience. *Practising Administrator, 16*(3), 38-41.

Castro, V. (2007). *The effects of co-teaching on academic achievement of K-2 students with and without disabilities in inclusive and non-inclusive classrooms.* Retrieved from http://fordham.bepress.com/dissertations/AAI3255067/

Carter, E. W., & Hughes, C. (2006). Including high school students with severe disabilities in general education classes: Perspectives of general and special educators, paraprofessionals, and administrators. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 31*(2), 174–185.

Council of the European Union. (2010).*Council conclusions on the social dimension of education and training. 3013th Education, Youth and Culture meeting*. Retrieved from https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf

Curcic, S. (2009). Inclusion in PK-12: an international perspective. *International Journal of Inclusive Education, 13*(5), 517–538.

de Graaf, G., van Hove, G., & Haveman, M. (2013). More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research, 57*(1), 21–38.

de Graaf, G., & van Hove, G. (2015). Learning to read in regular and special schools: A follow-up study of students with Down syndrome. *Life Span and Disability, 18*(1), 7–39.

Dessemontet, R. S., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and highachieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 38*(1), 23–30.

Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education, 22*(2), 131–145.

Fletcher, J. (2010). Spillover effects of inclusion of classmates with emotional problems on test scores in early elementary school. *Journal of Policy Analysis and Management, 29*(1), 69–83.

Friesen, J., Hickey, R., & Krauth, B. (2010). Disabled peers and academic achievement. *Education Finance and Policy, 5*(3), 317–348.

Gandhi, A. G. (2007). Context Matters: Exploring relations between inclusion and reading achievement of students without disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 54*(1), 91–112.

Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of School. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 25*(6), 531–541.

Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., & Schattman, R. (1993). "I've counted Jon": Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children, 59*(4), 359–372.

Gottfried, M. A. (2014). Classmates with disabilities and students' Noncognitive outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 36*(1), 20–43.

Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2002). Inferring program effects for special populations: Does Special Education raise achievement for students with Disabilities? *Review of Economics and Statistics, 84*(4), 584–599.

Hehir, T., Grindal, T., & Eidelman, H. (2012). *Review of special education in the Commonwealth of Massachusetts.* Boston, MA: Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. Retrieved from http://www.doe.mass.edu/sped/hehir/2012-04sped.pdf

Holahan, A., & Costenbader, V. (2000). A comparison of developmental gains for preschool children with disabilities in inclusive and self-contained classrooms. *Topics in Early Childhood Education, 20*(4), 224-235.

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research, 49*(4), 365–382.

Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits. Retrieved from http://www.internationalsped.com/magazines_ articles/172full.pdf#page=27

Keefe, E. & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American Secondary Education, 32*(3), 77-88.

Kearney, A. C. (2009). *Barriers to school inclusion. An investigation into the exlusion of disabled students from and within New Zeeland Schools*. Massey University: New Zealand.

Laws, G., Byrne, A., & Buckley, S. (2000). Language and memory development in children with Down syndrome at mainstream schools and special schools: A comparison. *Educational Psychology, 20*(4), 447–457.

Marder, C., Wagner, M., & Sumi, C. (2003). The social adjustment of youth with disabilities. In M. Wagner , C. Marder, J. Blackorby, R. Cameto, L. Newman, P. Levine, …E. Davies-Mercier (with M. Chorost, N. Garza, A. Guzman & C. Sumi) (Eds.), *The achievements of youth with disabilities during secondary school: A report from the national longitudinal transition study-2 (NLTS2)*(pp.5.1-5.18). Menlo Park, CA: SRI International.

Miller, P.H. (2011). *Theories of developmental psychology* (5th ed.). New York: Worth Publishers.

Myklebust, J. O. (2007). Diverging paths in upper secondary education: competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education, 11*(2), 215–231.

Newman, L., & Davies-Mercier, E. (2005). The school engagement of elementary and middle school students with disabilities. In In J. Blackorby, M. Wagner, R. Cameto, E. Davies, P. Levine, L. Newman, … C. Sumi (with M. Chorost, N. Garza, and A. Guzman)(Eds.)., *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievements of elementary and middle school students with disabilities* (pp.3.1-3.17). Menlo Park, CA: SRI International.

Newman, L., Davies, E., & Marder, C. (2003). *School engagement of youth with disabilities. In the achievements of youth with disabilities during secondary school: A Report from the National Λongitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International.

Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review, 53*(2), 125–135.

Richardson, R.C., Tolson, H., Huang T.Y., & Lee, Y.H. (2009). Character education: Lessons for teaching social and emotional competence. *Children & Schools, 31*(2), 71-78.

Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review, 4*(2), 67–79.

Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, É., Simard, C., & Piéarard, B. (1998). Academic achievement effects of an in-Class Service Model on students with and without Disabilities. *Exceptional Children, 64*(2), 239–253.

Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities, 43*(44), 72–79.

Sirlopú, D., González, R., Bohner, G., Siebler, F., Ordóñnez, G., Millar, A., … De Tezanos-Pinto, P. (2008). Promoting positive attitudes toward people with Down syndrome: The benefit of school inclusion programs. *Journal of Applied Social Psychology, 38*(11), 2710–2736.

Spence, R.C. (2010). *The effects of inclusion on the academic achievement of regular education students* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/369

Stewart, F. K. (1983). Teacher attitudes and expectations regarding mainstreaming of handicapped children. *Teacher Education and Special Education, 6*(1), 39-45.

Sumi, C., Marder, C., & Wagner, M. (2005). The Social adjustment of elementary and middle wchool students with disabilities.In J. Blackorby, M. Wagner, R. Cameto, E. Davies, P. Levine, L. Newman, … C. Sumi (with M. Chorost, N. Garza, and A. Guzman)(Eds.). *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievements of elementary and middle school students with disabilities (pp.5.1-5.17*). Menlo Park, CA: SRI International.

Unesco. (1990). *World declaration on education for all and its companion framework for action to meet basic learning needs.* New York: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf

Unesco. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education.* France: United Nations Educational, Scientific and Cultural

Organization. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Unesco. (2005).*Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all.* France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved fromhttp://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf

Vislie, L. (2003) From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the Western European societies. *European Journal of Special Needs Education, 18*(1), 17–35.

Waldron, N., & Cole, C. (2000). *The Indiana Inclusion Study Year 1 Final Report.* Retrieved from http:// mn.gov/mnddc/parallels2/pdf/00s/00/00-IIS-INS.pdf

Whiting, M., & Young, J. (1995). *Integration: Social justice for teachers.* Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Hobart, Tasmania.

Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does Special Education Placement make a difference?. *Learning Disabilities Research & Practice, 19*(1), 20–32.

Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήζη.