

# Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

## 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο

“Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα:  
Συνεργασία, Προκλήσεις,  
Δυσκολίες και Προοπτικές”

### Πρακτικά Συνεδρίου

29-30 Νοεμβρίου 2024  
Κέντρο Διάδοσης Ερευνητικών Αποτελεσμάτων  
του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

#### Διοργάνωση

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης  
Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Υπό την αιγίδα  
Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας

#### Σε συνεργασία με

Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής  
Τμήμα Ψυχολογίας, Π.Τ.Δ.Ε., Τ.Ε.Φ.Α.Α.  
Εργαστήριο Ψυχολογίας και Εκπαίδευσης  
του Παιδιού - ΨΥΧΗ (Τ.Ε.Π.Α.Ε.)  
Περιφερειακή Δίπλη Α/θμιας & Β/θμιας  
Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας



ISBN: 978-618-82743-3-4

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη  
συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία

Παναγιώτης Παβέλης

doi: [10.12681/pansynschool.7442](https://doi.org/10.12681/pansynschool.7442)

## Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία

**Παβέλης Παναγιώτης**

*Εκπαιδευτικός ΠΕ70*

panpavelis@gmail.com

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία. Ως πρακτική, η συμπερίληψη, στοχεύει στην εξάλειψη των αποκλεισμών και στην προώθηση της ισότητας διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν και να συμβάλλουν ενεργά στη σχολική διαδικασία. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της δημιουργίας ενός περιβάλλοντος όπου κάθε μαθητής αισθάνεται αποδεκτός, ως ενεργό μέλος της σχολικής κοινότητας. Παράλληλα, ενισχύει τη συνεργασία, την καινοτομία και τη συνοχή συμβάλλοντας στην ανάπτυξη και την πρόοδο τόσο του κάθε μαθητή ξεχωριστά όσο και του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναι επιτακτική ανάγκη να υπάρξει μια στροφή στα θεσμικά πλαίσια. Η μεταβολή αυτή, είναι σύμφωνη με τις αρχές της ανθρωπιστικής παιδαγωγικής προάγοντας ένα είδος εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς που συμβάλλει στη διαμόρφωση των ανθρώπινων αξιών και προϋποθέτει τη συνεργασία των γονέων και των εκπαιδευτικών, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα την αυτονομία, την αυτοεκτίμηση και τα ίσα δικαιώματα όλων των μαθητών. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την παρούσα εργασία, είναι εκείνη της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Συγκεκριμένα, έγινε συλλογή άρθρων έγκριτων επιστημονικών περιοδικών, με λέξεις κλειδιά όπως συμπερίληψη, εξάλειψη αποκλεισμών, inclusive education, αντιλήψεις εκπαιδευτικών και καταγραφή των αποτελεσμάτων. Τα βασικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα καταδεικνύουν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση θεμελιώνει την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές θα έχουν ίσες ευκαιρίες σε ένα δημοκρατικό σχολικό περιβάλλον και θα αντιμετωπίζονται δίκαια ανεξαρτήτως της αναπηρίας ή της κοινωνικής καταγωγής τους. Επίσης, προωθεί τη συνεργασία και την ομαδικότητα καθώς προτρέπει όλους τους μαθητές στην ενεργό συμμετοχή στις διαδικασίες του σχολικού περιβάλλοντος και ενθαρρύνει τη μαθητική τους φωνή. Τέλος, ενισχύει την κοινωνική συνοχή και δρα ως συνεκτικό στοιχείο της κοινωνίας του σχολείου.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Συμπερίληψη, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, αναπηρία

### Εισαγωγή

Έχουν περάσει δεκαετίες από τότε που η συμπερίληψη εισήχθη ως η πιο ευνοϊκή προσέγγιση για την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες (Goodfellow, 2012). Με τον όρο «συμπερίληψη», δηλώνουμε την ενέργεια του ρήματος «συμπεριλαμβάνω», δηλαδή περιλαμβάνω μαζί με κάτι άλλο (Μείζον Ελληνικό Λεξικό), στο Longman English Dictionary, έχω κάτι ως μέρος του συνόλου, θεωρώ κάτι ως ομάδα. Είναι γεγονός, ότι επιστημονικά περιγράφεται περισσότερο ως μία φιλοσοφία, μία γενικότερη στάση απέναντι στη διαφορετικότητα, απέναντι στη μάθηση και τη διδασκαλία, παρά ως μία παγιωμένη διαδικασία, μοιάζει δηλαδή περισσότερο με ένα ταξίδι, παρά με τον προορισμό (Graham, 2020). Οι πρώτες κινήσεις προς τη συμπερίληψη, έγιναν πολύ πρόσφατα, μόλις το 1994 από το Salamanca statement (Unesco, 1994) και άσκησαν έντονη επιρροή στην πολιτική πολλών χωρών (Ainscow et al., 2019). Πιο συγκεκριμένα, άρχισε να κερδίζει έδαφος από το Παγκόσμιο Συνέδριο στην Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες την ίδια χρονιά. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι πολλές χώρες, προώθησαν ανάλογη νομοθεσία (Næss et al., 2024). Έτσι, σε παγκόσμιο επίπεδο, η συμπεριληπτική εκπαίδευση νοείται ως μία μεταρρύθμιση που υποστηρίζει τη διαφορετικότητα μεταξύ των μαθητών

και εξαλείφει τον κοινωνικό αποκλεισμό που βασίζεται στα κριτήρια της φυλής, του φύλου, των ικανοτήτων (Ainscowetal., 2019).

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται ολοένα και περισσότερο μια στροφή προς την παροχή ίσων ευκαιριών σε κάθε έκφανση της κοινωνίας μας. Ανάλογη είναι και η κατεύθυνση προς τη συμπεριληπτική τάξη και το συμπεριληπτικό σχολείο γενικότερα, το οποίο ορίζεται μέσα από τη διαφορετικότητα και την αλληλεπίδραση των δασκάλων και μαθητών, ως άτομα σε μια ομάδα. Πρόκειται όμως για μία τάξη και ένα σχολείο όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές κάνουν διαφορετικά πράγματα, χαμογελούν και συμμετέχουν ενεργά (Næssetal., 2024). Άλλωστε, η συμπερίληψη, είναι μία φιλοσοφία που θα πρέπει να αποτελέσει θεμέλιο, όχι μόνο του σχολείου, αλλά και της κοινωνίας εν γένει, που διέπεται και εξυμνεί τις αρχές της διαφορετικότητας, της αδελφότητας και της ισότητας των ευκαιριών(Pradhan&Naik, 2024).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, είναι ένα πολυσυζητημένο θέμα, που έχει επιφέρει μια πραγματική αναταραχή στην καθημερινή ρουτίνα των εκπαιδευτικών (Goodfellow, 2012). Η μια ενιαία παιδαγωγική μέθοδος που χρησιμοποιούνταν για τη διδασκαλία σχετικά ομοιογενών ομάδων μαθητών, δεν επαρκεί πλέον, ενώ ταυτόχρονα πρέπει να συνεργάζονται με βοηθούς διδασκαλίας, δασκάλους ειδικής αγωγής κ.α.. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία έχει αλλάξει, και όπως συμβαίνει με όλες τις αλλαγές και καινοτομίες στην εκπαίδευση, έχει δημιουργήσει ανησυχίες (Jury, Laurence, Cebe&Desombre, 2023).

Η παρούσα εργασία, υλοποιείται με τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, παρουσιάζοντας ένα ευρύ φάσμα άρθρων από έγκριτα επιστημονικά περιοδικά των τελευταίων δεκαετιών στο θέμα της συμπερίληψης των ατόμων με αναπηρία, με λέξεις κλειδιά όπως συμπερίληψη, εξάλειψη αποκλεισμών, inclusiveeducation, αντιλήψεις εκπαιδευτικών και καταγραφή των αποτελεσμάτων.

### **Αντιλήψεις για τη συμπερίληψη**

Η κίνηση της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, ξεκίνησε μόλις το β μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Næssetal., 2024). Μέχρι τη δεκαετία του 1990, ο όρος συμπερίληψη δεν είχε το σημερινό του περιεχόμενο. Αφενός, υπήρχαν διάφορα επίπεδα συμπερίληψης, αφετέρου, αναφερόταν περισσότερο στην ενσωμάτωση και στην κοινή ανταλλαγή εμπειριών. Ωστόσο, όλα τα παραπάνω κινούνταν σε ένα θεωρητικό πλαίσιο, αφού στην πράξη, τα παιδιά αυτά βίωναν την απομόνωση από τους συνομηλικούς τους (Ainscowetal., 2019).

Κυρίως για όλους αυτούς τους λόγους, ο όρος συμπερίληψη, αποδίδεται σήμερα, ως η πλήρης αποδοχή ατόμων ως άρρηκτο μέρος της ομάδας. Σύμφωνα με το έγγραφο για τους σχολικούς επιθεωρητές της Αγγλίας και της Ουαλίας (Ofsted,2000), το συμπεριληπτικό σχολείο ορίζεται με βάση το βαθμό που παρέχει ίσες ευκαιρίες στους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και όχι με βάση τα μαθησιακά του αποτελέσματα (Ainscowetal., 2019). Ο όρος περιγράφει την πλήρη ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε κάθε πτυχή της σχολικής διαδικασίας, καθώς το συμβατικό σχολείο οφείλει να προσαρμοστεί και να ικανοποιήσει τις ανάγκες όλων των παιδιών, όπως αποτυπώνεται στον Στόχο 4 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη των Ηνωμένων Εθνών, 2018 (Chen, Evans&Luu, 2023).

Τονίζεται λοιπόν, ότι συμπεριληπτικό σχολείο, θεωρείται εκείνο, που αγκαλιάζει όλους τους μαθητές και δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον, ώστε κάθε μαθητής να νιώθει ότι ανήκει εκεί, όπως και κάθε πολίτης σε ένα δημοκρατικό κράτος. Κατά συνέπεια, όλα τα παιδιά αναπτύσσονται και αποκομίζουν κοινωνικά και ακαδημαϊκά οφέλη, ακόμα και εκείνα που θεωρούνται χαρισματικά ή άριστα (McCabe&Ruppar, 2023). Έτσι, όχι μόνο παρέχει εξειδικευμένη βοήθεια στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αλλά και υποστηρίζει κατάλληλα τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές, προκειμένου να δημιουργηθούν οι ευκαιρίες για τη συμμετοχή τους σε όλο το εύρος των σχολικών δραστηριοτήτων (Næssetal., 2024). Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι οι συνέπειες της

τοποθέτησης σε ξεχωριστά σχολεία, είναι επιβαρυντικές για τους μαθητές με αναπηρίες, καθώς όχι μόνο στερούνται τους καταρτισμένους και πιστοποιημένους δασκάλους αλλά και τους συνομηλικούς τους που αποτελούν αξιόπιστους συνεργάτες για την επικοινωνία και τη μάθηση (McCabe&Ruppar, 2023).

Συμπεραίνεται λοιπόν, ότι το συμπεριληπτικό σχολείο, απεικονίζει μία «ενότητα», που όχι μόνο προϋποθέτει τη διαφορετικότητα αλλά και χτίζει πάνω σε αυτή, διατηρώντας ταυτόχρονα αρχές όπως είναι ο σεβασμός και η υποστήριξη για κάθε άτομο ξεχωριστά. Με αυτό τον τρόπο, προάγονται η ενότητα, ο αυτοέλεγχος, η υπευθυνότητα και προς τον εαυτό μας και προς το σύνολο (Hodkinson, 2023).

### **Αντιλήψεις για την αναπηρία**

Ένας από τους κυριότερους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, είναι η φύση και το είδος της αναπηρίας. Ο τύπος και η σοβαρότητα των αναπηριών των παιδιών επηρεάζουν την προθυμία των εκπαιδευτικών να φιλοξενήσουν ορισμένους μαθητές και την εμπιστοσύνη τους ότι θα διαχειριστούν αποτελεσματικά την τάξη τους (Alkahtani, 2022). Ειδικότερα, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη φαίνεται να ποικίλλουν ανάλογα με τις αντιλήψεις τους για τη συγκεκριμένη αναπηρία καθώς και τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τις απαιτήσεις που θα τους θέτουν οι εκπαιδευτικές και διαχειριστικές ανάγκες των μαθητών. Το είδος της αναπηρίας και η φύση των συμπεριφορών που εκδηλώνονται από αυτήν μπορεί να επηρεάσουν τη συνολική στάση των εκπαιδευτικών με θετικό ή αρνητικό τρόπο. Οι ενέργειες και οι συμπεριφορές των μαθητών με αυτισμό για παράδειγμα ή συναισθηματικές διαταραχές συμπεριφοράς, είναι διαφορετικές από εκείνες που παρουσιάζουν τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Κατά συνέπεια, οι στάσεις απέναντι σε αυτούς τους δύο πληθυσμούς μαθητών επηρεάζουν την ποιότητα της συνεκπαιδευτικής εμπειρίας (Alkahtani, 2022).

Τα ευρήματα της μελέτης των Gyimahetal. (2011), των de Boer, Pijl&Minnaert, (2011), του Hashmi etal.(2017), (όπως αναφέρεται στο Lindneretal., 2023), επιβεβαίωσαν την υπόθεση ότι ο τύπος αναπηρίας του μαθητή επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτιμούσαν τις κανονικές τάξεις χωρίς την ανάγκη ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης για μαθητές με «ήπιες έως μέτριες διανοητικές δυσκολίες» (55%), «διαταραχές υγείας» (45,6%) και «σωματικές διαταραχές» (55%). Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί εντόπισαν την ανάγκη για πρόσθετη υποστήριξη στις κανονικές τάξεις για τις ακόλουθες ομάδες μαθητών: «σοβαρές έως βαθιές διανοητικές δυσκολίες» (63,4%), «συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες» (56%), «δυσκολίες στην ομιλία» (56%), «χαμηλή ή μειωμένη όραση» (51,2%) και «βαρηκοΐα» (50,2%). Τα χωριστά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα βαθμολογήθηκαν ευνοϊκά από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς για κωφούς (67,2%) και τυφλούς (73,4%) μαθητές (Lindner, Schwab, Emara&Avramidis, 2023). Υποστηρίζεται, επίσης ότι σύμφωνα με την πιο πρόσφατη έκθεση στο Κογκρέσο σχετικά με τον νόμο για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, το 64% των μαθητών με αναπηρία θεωρείται ότι έχουν τοποθετήσεις χωρίς αποκλεισμούς (McCabe&Ruppar, 2023). Τα ευρήματα πολλών μελετών, έδειξαν ότι οι τοποθετήσεις χωρίς αποκλεισμούς και η δίκαιη πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών δεν είναι καθολικά σε όλες τις κατηγορίες. Έτσι, μαθητές με λιγότερο εκτεταμένες ανάγκες υποστήριξης, ήταν πιο πιθανό να εκπαιδεύονται σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς και να έχουν πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών γενικής εκπαίδευσης σε σύγκριση με μαθητές με εκτεταμένες ανάγκες υποστήριξης (McCabe&Ruppar, 2023).

Σύμφωνα με την Olson (στο Kantavongetal., 2017), παρά τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση, η πλειοψηφία ανέφερε ότι έπρεπε να παρασχεθεί μια συνεχής υπηρεσία για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών με αναπηρία (Kantavong, Sujarwanto, Rerkjaree&Budiyanto, 2017). Εξίσου θετικές στάσεις ανέφεραν και

οι Sakiz&Woods (Lindneretal., 2023), στη μελέτη τους στην Τουρκία. Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν τον χωρικό διαχωρισμό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εντός του γενικού σχολείου) προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες τους (Lindneretal., 2023).

Σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση από τους Scruggs&Matropieri, 1996, (στο Lindneretal., 2023) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι περίπου τα δύο τρίτα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είχαν σχετικά θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση, αλλά λιγότεροι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμοι να εφαρμόσουν τη συμπεριληψη μέσα στις δικές τους τάξεις. Οι Avramidis&Norwich(2002, όπως αναφέρεται στο Lindneretal., 2023) στη μελέτη τους έδειξαν ότι οι στάσεις των δασκάλων βρέθηκαν να είναι σημαντικά θετικές, αλλά έλειπαν στοιχεία για την αποδοχή της «ολικής ένταξης» (Lindneretal., 2023).

Στα οφέλη της ένταξης συμπεριλαμβάνονται οι θετικές εμπειρίες των δασκάλων και τα οφέλη στην κοινωνική ανάπτυξη τόσο των μαθητών με ειδικές ανάγκες όσο και εκείνων που συνήθως αναπτύσσονται. Βρήκαν ότι η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους και η απλή φυσική εγγύτητα φάνηκε να αυξάνει την αυτοεκτίμηση για όλους τους μαθητές και να προάγει την αίσθηση ότι ανήκουν σε μία ομάδα (Alkahtani, 2022). Κατά τον Parey (όπως αναφέρεται στο Lindneretal., 2023) τα οφέλη για τους μαθητές χωρίς αναπηρία από τη σύνδεση με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, ήταν η ευαισθητοποίηση σε ποικίλες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Τα οφέλη για τους μαθητές με αναπηρίες αναφέρθηκαν επίσης ως προς την ενίσχυση της ανεξαρτησίας και της κοινωνικής συμμετοχής τους (Lindneretal., 2023).

Ένα από τα κύρια εμπόδια στην εφαρμογή της ένταξης των μαθητών με σημαντικές αναπηρίες έχει εντοπιστεί ως η στάση των εκπαιδευτικών. Οι αρνητικές στάσεις για τη φιλοξενία μαθητών με ειδικές ανάγκες στις κανονικές τάξεις είναι συνέπεια μιας ποικιλίας παραγόντων. Πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν είναι διατεθειμένοι να καλύψουν τις απαιτήσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες και μπορεί να βλέπουν το παιδί ως βάρος στην τάξη, ως έναν μαθητή που μειώνει την αποτελεσματικότητα που έχουν όταν δίνουν οδηγίες στους υπόλοιπους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές(Alkahtani, 2022).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν αναφέρει αισθήματα απογοήτευσης και ενοχής λόγω του χρόνου που αφαιρείται από την πλειοψηφία των μαθητών για να καλύψουν τις ανάγκες ενός μαθητή με ειδικές ανάγκες. Επίσης τονίζεται ότι ο υπερβολικός χρόνος που απαιτείται για την παρακολούθηση πρόσθετων συναντήσεων, την ολοκλήρωση της γραφειοκρατίας και τη συνεργασία με ειδικούς, θεωρείται άδικος σε σύγκριση με τον χρόνο που αφιερώνεται στους άλλους μαθητές της τάξης (Alkahtani, 2022). Επίσης, διαφαίνεται από μελέτες ότι οι εκπαιδευτικοί στη Δυτική Αυστραλία ανησυχούσαν για τις δικές τους προσδοκίες σχετικά με τον ρόλο τους κατά τη διάρκεια της πρακτικής συνεκπαίδευσης, ενώ αντιλήφθηκαν την έλλειψη γνώσης και ικανότητας να αντιμετωπίσουν ένα παιδί με αναπηρία (Kantavongetal., 2017). Άλλοι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στη μελέτη αιτιολόγησαν την αρνητική τους στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση ως προληπτική αντίδραση κατά του αποκλεισμού και του εκφοβισμού μαθητών με αναπηρίες, στον οποίο ενδέχεται να εκτεθούν σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης από τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρίες (Lindneretal., 2023).

Σύμφωνα με τον Dignath(2022) το να βρεθεί ένας εκπαιδευτικός αντιμέτωπος με ένα μήνυμα μεταρρύθμισης που αμφισβητεί τις τρέχουσες ιδέες του για τη διδασκαλία μπορεί να επιφέρει αισθήματα άγχους, αρνητικές συνέπειες για τη συναισθηματική του κατάσταση, εξάντληση, αδυναμία κινητοποίησης των γνωστικών πόρων ή δυσκολία στην αποτελεσματική επιλογή εκπαιδευτικών στρατηγικών. Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται καλά προετοιμασμένοι για τις εργασίες που μπορεί να προκύψουν σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, όπως η ανταπόκριση σε συγκεκριμένες δυσκολίες και ανησυχούν για έλλειψη προσωπικών και υλικών πόρων για εφαρμογή αποτελεσματικής ένταξης (Dignath, Rimm-Kaufman, vanEwijk&Kunter, 2022).

Οι Monsenet al. (2014, όπως αναφέρεται στο Lindneretal., 2023) εξέτασαν χωριστά τον τύπο αναπηρίας των μαθητών ως πιθανή μεταβλητή που επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με γενικά αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη ήταν περισσότερο υπέρ της συμπερίληψης μαθητών που κατηγοριοποιούνται ως ικανοί ή προικισμένοι παρά μαθητών με πολλαπλές δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί με ουδέτερες στάσεις διαφοροποίησαν επίσης την έγκρισή τους για τη συνεκπαίδευση σε σχέση με συγκεκριμένες ομάδες μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο, η προθυμία τους να συμπεριλάβουν μαθητές που θεωρούσαν ικανούς ή χαρισματικούς ή με «οπτικές δυσκολίες», μαθησιακές δυσκολίες και «δυσκολίες ομιλίας», ήταν υψηλότερη από ό,τι όταν ρωτήθηκαν για τη συμπερίληψη μαθητών με «συμπεριφορικές ή πολλαπλές δυσκολίες». Οι εκπαιδευτικοί με γενικά θετική στάση θεώρησαν ότι η συμπερίληψη ικανών ή χαρισματικών μαθητών, «μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες» και μαθητών με «δυσκολίες ομιλίας» ήταν πιο ευνοϊκή από τη συμπερίληψη μαθητών με «δυσκολίες συμπεριφοράς». Επίσης, προτίμησαν τη συμπερίληψη εκείνων που θεωρούνται ικανοί ή προικισμένοι καθώς και των μαθητών με μαθησιακές ή «προφορικές δυσκολίες» έναντι των μαθητών με πολλαπλές δυσκολίες (Lindneretal., 2023).

Διαφαίνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο θετικοί ως προς την ενσωμάτωση μόνο των μαθητών που τα χαρακτηριστικά αναπηρίας δεν είναι πιθανό να απαιτούν επιπλέον εκπαιδευτικές ή διαχειριστικές δεξιότητες από τον δάσκαλο (Alkahtani, 2022). Έχει αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν εκφράσει ανησυχίες σχετικά με την ύπαρξη μαθητών με αυτισμό και συναισθηματική διαταραχή συμπεριφοράς στη γενική εκπαίδευση λόγω της έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, των εκρήξεων συμπεριφοράς, των τροποποιήσεων στο πρόγραμμα σπουδών και της έλλειψης κατάρτισης και υποστήριξης. Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι είναι σε θέση να διδάξουν αποτελεσματικά αυτούς τους πληθυσμούς ενώ ταυτόχρονα διδάσκουν μια μεγάλη ομάδα τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον τρέχοντα μαθητικό πληθυσμό με ειδικές ανάγκες επηρεάζει δραματικά την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους (Alkahtani, 2022).

### **Απόψεις για ενίσχυση θετικών στάσεων των μαθητών**

Πολλοί παράγοντες είναι ικανοί να διασφαλίσουν τη συμπερίληψη, ειδικά στο πλαίσιο ενός μαθητή με σωματική αναπηρία. Πρωταρχικός κρίνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού που εγγυάται την επιτυχία των μαθητών με σωματική αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, ανάμεσα σε αυτούς, η διαθεσιμότητα καθηγητών ικανών να αφιερώσουν μεγάλο χρονικό διάστημα για να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν το περιεχόμενο που παρουσιάζεται στην τάξη, τα ποιοτικά σεμινάρια και οι ποιοτικές πρακτικές συνεδρίες, μια καλά εξοπλισμένη και αποτελεσματική μονάδα αναπηρίας και γενικότερα, οι εκπαιδευτές που θα διασφαλίσουν ότι οι εκπαιδευόμενοι φιλοξενούνται καλά στην τάξη, τα μαθήματα και τις πρακτικές συνεδρίες (Uleanya, 2023).

Προς τη σωστή κατεύθυνση κρίνονται η ανάπτυξη και εφαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα ρυθμιστικών, νομικών, οργανωτικών και διαχειριστικών πτυχών της λειτουργίας της συνεκπαίδευσης, η δημιουργία μεθόδων για την έγκαιρη ανίχνευση διαταραχών στους μαθητές ως θεωρητική βάση για την ανάπτυξη τεχνολογιών εξίσωσης ευκαιριών για μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Επιπλέον η ανάπτυξη προγράμματος διαγνωστικής και διορθωτικής αναπτυξιακής εργασίας με μαθητές και ενήλικες σε συνθήκες διαγνωστικών και διορθωτικών ομάδων, η ανάπτυξη μεθόδων για τη διάγνωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, λαμβάνοντας υπόψη την ένταξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η διαμόρφωση παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών (Shutalevaetal., 2023).

Γεγονός επίσης είναι ότι η ομαδική διδακτική προσπάθεια των συνδιδασκόντων αυξάνει την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών, καθώς τόσο μαθητές με και χωρίς

μαθησιακές δυσκολίες έλαβαν υψηλότερες βαθμολογίες στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Είχε προηγηθεί ομαδική διδασκαλία από μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες της ομάδας ελέγχου που διδάσκονταν με την προσέγγιση ενός εκπαιδευτικού. Ως εκ τούτου, συνιστάται να συμπεριληφθεί αποτελεσματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα με συνεργατική ομαδική διδασκαλία. Αυτό θα διευκολύνει τους μαθητές με ειδικές ανάγκες να βελτιώσουν τις μαθησιακές τους ικανότητες και να αποκτήσουν πολλές δεξιότητες μάθησης όπως γνώση, ικανότητα, ανάπτυξη, ικανότητες κ.λπ. (Ejaz1, Arshad&Imran, 2022). Τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν «εύλογες προσαρμογές» (ΟΗΕ, 2016, σελ. 2) απλές, κατάλληλες για τα συμφραζόμενα προσαρμογές διδασκαλίας και μάθησης που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες. Σύμφωνα με τους LeFanu et al. (2022), στην περίπτωση παιδιών με προβλήματα όρασης, αυτές οι προσαρμογές μπορεί να περιλαμβάνουν δασκάλους που προσαρμόζουν τις εργασίες (για παράδειγμα, μειώνοντας την ποσότητα της ανάγνωσης) και προωθούν τη συνεργατική μάθηση (στην οποία τα παιδιά υποστηρίζουν το ένα τη μάθηση του άλλου). Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί και το λοιπό προσωπικό μπορούν να παρέχουν την απαραίτητη «συνεχή εξατομικευμένη υποστήριξη» (ΟΗΕ, 2016, σελ. 23). Αυτή η υποστήριξη μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, συμπεριλαμβανομένης της διδασκαλίας προσανατολισμού και κινητικότητας, διδασκαλίας braille και εκπαίδευσης δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης, ένα φάσμα παροχών που όχι μόνο επιτρέπει σε αυτά τα παιδιά να επιτύχουν ακαδημαϊκά, αλλά και να συμμετέχουν σε σειρά σχολικών και κοινοτικών δραστηριοτήτων. Τρίτον, τα παιδιά με αναπηρίες θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στην απαραίτητη υποστηρικτική τεχνολογία (οπτικά βοηθήματα, γυαλιά, μη οπτικά βοηθήματα, όπως βάσεις ανάγνωσης και στυλό με χοντρή μύτη, εξοπλισμό γραφής μπράιγ και υλικό ανάγνωσης) (LeFanu, Schmidt&Virendrakumar, 2022).

Ένα ακόμα εργαλείο προς αυτή την κατεύθυνση, είναι το πλαίσιο καθολικού σχεδιασμού για μάθηση (UDL) το οποίο παρέχει τη βάση για τη δημιουργία ενός περιεκτικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος μάθησης στις τάξεις. Η αρχή της παροχής πολλαπλών μέσων αναπαράστασης (UDL 1) χρησιμοποιείται για την υποστήριξη των δασκάλων στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών μεθόδων και υλικών που κάνουν το μαθησιακό περιεχόμενο προσβάσιμο σε όλους τους μαθητές με διαφορετικά υπόβαθρα, μαθησιακές προτιμήσεις και ικανότητες (Κέντρο Εφαρμοσμένης Ειδικής Τεχνολογίας [CAST], 2018β). Σύμφωνα με τους Griful-Freixenet et al. (2021, στο Chen et al., 2023) στον προγραμματισμό μαθημάτων για όλους τους μαθητές, παρέχονται διάφορες μορφές, όπως βίντεο, ηχητικά κείμενα, εικόνες και κινούμενα σχέδια για την επίδειξη περιεχομένου και πληροφοριών. Ωστόσο, η εφαρμογή ενός τέτοιου παιδαγωγικού πλαισίου χωρίς αποκλεισμούς συνεχίζει να αποτελεί βαθιά πρόκληση σε όλες τις χώρες. Η στάση του δασκάλου είναι το πιο σημαντικό κατασκευάσμα στις προσπάθειες δημιουργίας εκπαιδευτικών πλαισίων χωρίς αποκλεισμούς (Chen et al., 2023). Τέλος, τονίζεται ότι όταν ένα σχολείο έχει πρόσβαση σε μια πανεπιστημιακή συνεργασία, αυξάνεται η ικανότητα των γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών να διευκολύνουν προγράμματα συνεκπαίδευσης (McCabe&Ruppar, 2023).

Όπως επισήμανε μια έκθεση της UNESCO (2009), η συνεκπαίδευση και η εγγραφή παιδιών με αναπηρίες και άλλες ειδικές ανάγκες εκπαίδευσης βοήθησαν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά. Οι σχολικές πολιτικές, η υποστήριξη και οι ευαίσθητοι και ανταποκρινόμενοι εκπαιδευτικοί, αποτελούν βασικό παράγοντα για την αποτελεσματική εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες. Η πρόσθετη κατάρτιση εκπαιδευτικών για την εργασία με μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τακτική εκπαίδευση, οδηγεί σε πιο θετικές στάσεις και μεγαλύτερη προθυμία για εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Kantavonget al., 2017).

### **Συμπεράσματα**

Η πολιτική της ένταξης, αντανακλά την αλλαγή της κοινωνίας και είναι συνεπής με τους στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης καθώς διασφαλίζει τη συμμετοχή οποιουδήποτε ατόμου στην κοινωνία, ανεξάρτητα από τη φυλή, τη θρησκεία, τον πολιτισμό ή τους περιορισμούς υγείας του. Ταυτόχρονα, η ένταξη συνεπάγεται αλλαγή των θεσμών που συμβάλλει στη διασφάλιση της ισότητας των δικαιωμάτων κάθε μέλους της κοινωνίας και στην πραγματοποίηση των αναγκών τους στην κοινωνία.

Η συμπερίληψη υποδηλώνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα βασίζεται στην κατανόηση ότι τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν και πρέπει να συμμετέχουν σε ενεργές δραστηριότητες στην κοινωνία. Τα κράτη αναπτύσσουν ορισμένες νομοθετικές στρατηγικές που συνάδουν με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία που εγκρίθηκε από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ. Στην οργάνωση της εκπαιδευτικής πρακτικής, αυτή η αρχή σημαίνει έναν ορισμένο εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα πρέπει να περιλαμβάνει τη διεξαγωγή διορθωτικών και αναπτυξιακών εργασιών, την κατάρτιση ατομικών σχεδίων δράσης, τον καθορισμό μηχανισμού για την αξιολόγηση των επιτευγμάτων των μαθητών με αναπηρία, τη διαθεσιμότητα της απαραίτητης οργάνωσης του περιβάλλοντος και του εξοπλισμού στα εκπαιδευτικά ιδρύματα που επιτρέπουν τη διδασκαλία ατόμων με αναπηρία.

Η Παιδαγωγική, βασισμένη στις αρχές του ανθρωπισμού, αναγνωρίζει την αυτονομία, την αυτοεκτίμηση και τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία και στοχεύει στην εφαρμογή μιας μορφής εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς που θα συμβάλλει στη διαμόρφωση ανθρωπίνων αξιών μεταξύ της νέας γενιάς, των γονέων και των εκπαιδευτικών (Shutalevaetal., 2023).

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

#### **Ξενόγλωσση**

- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Alkahtani, Keetam. (2022). Teachers' Knowledge and Attitudes toward Sustainable Inclusive Education for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Children*. 9. 1940. [10.3390/children9121940](https://doi.org/10.3390/children9121940).
- Chen, H., Evans, D. & Luu, B. (2023). Moving Towards Inclusive Education: Secondary School Teacher Attitudes Towards Universal Design for Learning in Australia. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 1-13. DOI: [10.1017/jsi.2023.1](https://doi.org/10.1017/jsi.2023.1)
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R. & Kunter, M. (2022). Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: a Meta-analytical Study. *Educational Psychology Review*, Vol. 34 (No4), 2609-2660. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
- Ejaz1, K., Arshad Dahar, M. & Imran Yousuf M. (2022). Academic Achievement Of Students With And Without Learning Disabilities in Inclusive Education. *Journal of Positive School Psychology*, Vol. 6, (No. 12), 1788-1801. Retrieved March 18, 2023, from <https://journalppw.com/>
- Graham, L. (2020). *Inclusive Education for the 21st Century Theory, policy and practice*, New York: Routledge. Retrieved from [https://www.google.gr/books/edition/Inclusive+Education+for+the+21st+Century/RIxwDwAAQBAJ?hl=el&gbpv=1&dq=Graham+L.,+\(2020\).:+Inclusive+Education+for+the+21st+Century+Theory,+policy+and+practice,+Routledge&pg=PT141&printsec=frontcover](https://www.google.gr/books/edition/Inclusive+Education+for+the+21st+Century/RIxwDwAAQBAJ?hl=el&gbpv=1&dq=Graham+L.,+(2020).:+Inclusive+Education+for+the+21st+Century+Theory,+policy+and+practice,+Routledge&pg=PT141&printsec=frontcover)

- Goodfellow, A. (2012). Looking through the learning disability lens: inclusive education and the learning disability embodiment. *Children's Geographies*, Vol. 10 (No1), 67-81. DOI: <https://doi.org/10.1080/14733285.2011.638179>
- Hodkinson, A. (2023). *Key Issues in Special Educational Needs, Disability and Inclusion*. SAGE Publications Limited.
- Jury, M., Laurence, A., Cebe, S. & Desombre, C. (2023). Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes. *Frontiers in Education*, Vol. 7. DOI: [doi: 10.3389/feduc.2022.1065919](https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1065919)
- Kantavong, P., Sujarwanto, Rerkjaree, S. & Budiyo. (2017). A comparative study of teacher's opinions relating to inclusive classrooms in Indonesia and Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, Vol.38 (No3), 291-296. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.kjss.2016.05.005>
- Le Fanu, G., Schmidt, E. & Virendrakumar, B. (2022). Inclusive education for children with visual impairments in sub-Saharan Africa: Realising the promise of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *International Journal of Educational Development*, Vol. 91. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102574>
- Lindner, K., Schwab, S., Emara, M. & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. DOI: 10.1080/08856257.2023.2172894 [tps://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894](https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894)
- Mae McCabe, K. & Rupp, A. (2023). Rural Inclusive Education for Students with Disabilities in the United States: A Narrative Review of Research. *The Rural Educator*, Vol. 44, (No 1), 40-55. Retrieved March 18, 2023, from <https://scholarsjunction.msstate.edu/ruraleducator/vol44/iss1/4/>
- Næss, K. B., Hokstad, S., Furnes, B. R., Hesjedal, E., & Østvik, J. (2024). Inclusive Education for Students With Special Education Needs in Norway. *Remedial and Special Education*. <https://doi.org/10.1177/07419325241260750>
- Pearson Longman (2014). *Longman Dictionary of Contemporary English* 6th edition, Pearson Education
- Pradhan, N. D. K. C., & Naik, N. M. S. (2024). Inclusive Education: A Foundation for Equality and Empowerment at the Elementary Stage. *International Journal of Multidisciplinary Research in Arts Science and Technology*, 2(2), 1-8. <https://doi.org/10.61778/ijmrast.v2i2.36>
- Shutaleva, A., Martyushev, N., Nikonova, Z., Savchenko, I., Kukartsev, V., Tynchenko, V. & Tynchenko, Y. (2023). Sustainability of Inclusive Education in Schools and Higher Education: Teachers and Students with Special Educational Needs. *Sustainability*, Vol. 15 (No 4). DOI: <https://doi.org/10.3390/su15043011>
- Uleanya, C. (2023). Reconceptualising Disabilities and Inclusivity for the Postdigital Era: Recommendations to Educational Leaders. *Educational Sciences*. Vol. 51 (No.1), 51. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13010051>

## Ελληνόγλωσση

Τεγόπουλος Φυτράκης, (1997), *ΜΕΙΖΟΝ ελληνικό λεξικό*. Αθήνα, Αρμονία.