



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

που εκπονήθηκε για τη χορήγηση Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών

από τον Γρίψιο Νικόλαο

A.M. 4262020007

**ΘΕΜΑ: «ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΕΤΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ
ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

**«INCLUSIVE STRUCTURES IN EDUCATION: A RESEARCH META-ANALYSIS ON TEACHERS
VIEWS CONCERNING CO-TEACHING»**

Αναστάσιος Κοντάκος	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Επιβλέπων/ουσα
Παναγιώτης Σταμάτης	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής
Παπαβασιλείου Βασίλειος	Αναπληρωτής Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Φτάνοντας στο τέλος μιας όμορφης, και ταυτόχρονα δύσκολης διαδρομής, ενός ιδιαίτερα απαιτητικού αλλά και ενός άκρως ενδιαφέροντος προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών, δεν θα μπορούσα παρά να μην ευχαριστήσω τους ανθρώπους που στάθηκαν δίπλα μου. Πρώτα απ'όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Κοντάκο Αναστάσιο, τον επιβλέπων καθηγητή, που με βοήθησε καθ'όλη την διάρκεια αυτού του απαιτητικού έργου και ήταν πάντα διαθέσιμος και υποστηρικτικός, προκειμένου να επιτύχουμε το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους φίλους μου, που έδειξαν απεριόριστη υπομονή, πίστεψαν σε εμένα, και σε όλη την πορεία της διπλωματικής εργασίας μου ήταν δίπλα μου για να με στηρίζουν και να με υποστηρίζουν με όποιο τρόπο αυτό ήταν δυνατόν και ιδιαίτερα στις δύσκολες στιγμές

Η έγκριση της παρούσης Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέως

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση εξετάζοντας μια σειρά εμπειρικών μελετών που πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικές χώρες. Η ανάλυση επικεντρώνεται στον εντοπισμό των επικρατούσων στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των θετικών, ουδέτερων και αρνητικών προοπτικών. Η ερευνητική μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε είναι αυτή της μετα-ανάλυσης με αξιοποίηση της τεχνικής της ανάλυσης περιεχομένου. Τα ευρήματα της ανάλυσης αποκαλύπτουν ένα ποικίλο φάσμα στάσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Αναδείχθηκαν θετικές στάσεις, με πολλούς εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν τα οφέλη της ένταξης στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης και συμμετοχής. Ωστόσο, εντοπίστηκαν επίσης ουδέτερες στάσεις, υποδεικνύοντας την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν αυτές τις στάσεις, αλλά και αρνητικές στάσεις και ανησυχίες, υπογραμμίζοντας τις προκλήσεις που σχετίζονται με τους χρονικούς περιορισμούς, την ανεπαρκή κατάρτιση, την αξιολόγηση της εργασίας των μαθητών και τη διατήρηση της πειθαρχίας στις τάξεις χωρίς αποκλεισμούς.

Λέξεις κλειδιά: στάσεις εκπαιδευτικών, συμπεριληπτική εκπαίδευση, μετανάλυση, ανάλυση περιεχομένου.

Abstract

This essay investigates teachers' attitudes towards inclusion by examining a series of empirical studies carried out in different countries. The analysis focuses on identifying teachers' prevailing attitudes towards inclusive education, including positive, neutral and negative perspectives. The research methodology used is that of meta-analysis using the technique of content analysis. The findings of the analysis reveal a diverse range of attitudes among teachers towards inclusive education. Positive attitudes emerged, with many teachers recognizing the benefits of inclusion in promoting social inclusion and participation. However, neutral attitudes were also identified, indicating the need for further investigation into factors influencing these attitudes, but also negative attitudes and concerns, highlighting challenges related to time constraints, inadequate training, assessment of student work and maintaining discipline in inclusive classrooms.

Keywords: teacher attitudes, inclusive education, meta-analysis, content analysis.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	5
Κεφάλαιο 1.....	8
Βιβλιογραφική επισκόπηση.....	8
1.1 Διαφορετικότητα, συμπερίληψη και συνεκπαίδευση.....	8
1.2 Συμπεριληπτική εκπαίδευση διεθνώς.....	10
1.3 Πλαίσιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα μας βάσει των διεθνών τάσεων.....	12
1.4 Πολιτικές συμπερίληψης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ελλάδα.....	15
1.5 Η συμπερίληψη ως εργαλείο για την άρση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού.....	19
1.6 Εργαλεία συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	21
1.7 Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση.....	29
Κεφάλαιο 2.....	34
Μεθοδολογία έρευνας.....	34
Κεφάλαιο 3.....	39
Αποτελέσματα έρευνας.....	39
Συμπεράσματα – Περιορισμοί – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	49
Βιβλιογραφία.....	53

Εισαγωγή

Η συμπερίληψη αποτελεί μια σύγχρονη προσέγγιση της εκπαίδευσης που προτείνει την εφαρμογή ριζικών αλλαγών ώστε τα σχολεία να μετασχηματιστούν με τέτοιο τρόπο ώστε να συμπεριλάβουν όλους τους μαθητές και να άρουν τα σχετικά εμπόδια πρόσβασης και συμμετοχής στη μάθηση. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπως αυτή νοείται σήμερα, πηγάζει από την έννοια της διαφορετικότητας παρά της αναπηρίας, υποδηλώνοντας την ανάγκη ενσωμάτωσης όλων των μαθητών στο σχολείο ανεξαρτήτως κοινωνικοδημογραφικού υποβάθρου και μαθησιακού προφίλ. Η διαφορετικότητα στην εκπαίδευση είναι ένα φυσικό χαρακτηριστικό της σχολικής κοινότητας που αντανακλά την ευρύτερη κοινωνία και ερμηνεύεται σε όρους διαφοράς, ετερογένειας και ποικιλίας (Curcic, 2009).

Στα συμπεριληπτικά σχολεία, η διαφορετικότητα θεωρείται ως ένα «περιουσιακό στοιχείο», η αξιοποίηση του οποίου παράγει νέα γνώση, σκέψη και πρόοδο, και αφορά σε διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ μαθητών σε όρους εθνικότητας, κοινωνικής και ταξικής προέλευσης, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ύπαρξης κάποιας σωματικής ή νοητικής αναπηρίας και άλλων χαρακτηριστικών που αφορούν είτε το ίδιο το άτομο είτε την κοινωνία. Σε κάθε περίπτωση, η έννοια της διαφορετικότητας θέτει υπό αμφισβήτηση το μύθο του «φυσιολογικού» παιδιού, δηλαδή παλαιότερες και παρωχημένες αντιλήψεις που ενέτειναν κοινωνικές διακρίσεις και προκαταλήψεις, οδηγώντας σε στιγματισμό και κοινωνική απομόνωση για διάφορες ομάδες του μαθητικού πληθυσμού (Florian & Spratt, 2013).

Παρόμοια είναι και η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία αναφέρεται στο εκπαιδευτικό κίνημα ένταξης και ενσωμάτωσης όλων των μαθητών χωρίς καμία εξαίρεση και με απόλυτα ισότιμους όρους (Florian & Spratt, 2013). Ειδική επισήμανση θα πρέπει να γίνει στην ιστορική εξέλιξη του όρου, καθώς παλαιότερα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορούσε κατά κύριο λόγο την ένταξη των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Ωστόσο, με το πέρασμα του χρόνου και υπό το πρίσμα των σχετικών κοινωνικών, ιδεολογικών και ακαδημαϊκών εξελίξεων, η έννοια της συμπερίληψης στην εκπαίδευση διευρύνθηκε

πέραν της ειδικής αγωγής, εστιάζοντας στην ένταξη όλων των παιδιών και όχι μόνο αυτών που έχουν κάποιου είδους αναπηρία. Η προσέγγιση αυτή υποδηλώνει ότι ο αποκλεισμός ενός παιδιού από το σχολείο δεν είναι το αποτέλεσμα μιας ατομικής έλλειψης αλλά απόρροια άλλων κοινωνικών και εκπαιδευτικών παραγόντων. Έτσι, σύμφωνα με τους Ainscow & Miles (2008), τα συμπεριληπτικά σχολεία αποτελούν μαθησιακές κοινότητες που επενδύουν στην παρουσία, συμμετοχή και ανάπτυξη όλων των μελών τους.

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση έχουν αποτελέσει αντικείμενο εκτενούς έρευνας. Πολυάριθμες μελέτες έχουν διερευνήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις τους, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, της εμπειρίας, των πεποιθήσεων και των αντιληπτών προκλήσεων. Ωστόσο, η υπάρχουσα βιβλιογραφία παρουσιάζει μια ποικίλη εικόνα, με ορισμένες μελέτες να αναφέρουν θετικές στάσεις, ενώ άλλες αποκαλύπτουν ουδέτερες ή και αρνητικές στάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Ο πρωταρχικός στόχος της παρούσας εργασίας, είναι να διερευνήσει το φάσμα των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Εξετάζοντας ένα ποικίλο σύνολο μελετών, στοχεύεται να εντοπιστούν τα πρότυπα, οι νόρμες και οι υποκείμενοι παράγοντες που διαμορφώνουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Η ανάλυση θα παράσχει πολύτιμες γνώσεις σχετικά με τις επικρατούσες στάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και τις επιπτώσεις τους στην επιτυχή εφαρμογή των πρακτικών συνεκπαίδευσης. Η εργασία περιλαμβάνει μελέτη μετα- ανάλυσης, βάσει της οποίας πραγματοποιήθηκε μια ολοκληρωμένη βιβλιογραφική αναζήτηση, χρησιμοποιώντας διάφορες βάσεις δεδομένων και μηχανές αναζήτησης.

Η εργασία που ακολουθεί χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια, εκ των οποίων στο πρώτο προσεγγίζονται τα βασικά στοιχεία που αφορούν την συμπερίληψη και την συμπεριληπτική εκπαίδευση διεθνώς και στη χώρα μας, τα εργαλεία συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και η συνδρομή της συμπερίληψης ως εργαλείο για την άρση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού, ενώ παράλληλα συμπεριλαμβάνεται βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογία έρευνας της εμπειρικής μελέτης, ενώ στο τρίτο παρουσιάζονται συγκεκριμένα τα αποτελέσματα

αυτής. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των συμπερασμάτων, τα οποία συνδέονται με πρότερες μελέτες που αφορούν το υπό εξέταση ζήτημα. Παράλληλα, παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και σχετικές προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Κεφάλαιο 1

Βιβλιογραφική επισκόπηση

1.1 Διαφορετικότητα, συμπερίληψη και συνεκπαίδευση

Η διαφορετικότητα και η συμπερίληψη είναι βασικές έννοιες στην εκπαίδευση που κερδίζουν ολοένα και μεγαλύτερη προσοχή στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία. Η διαφορετικότητα αναφέρεται στο εύρος των διαφορών μεταξύ των ατόμων, συμπεριλαμβανομένων, μεταξύ άλλων των διαφορών της φυλής, της εθνότητας, του φύλου, της ηλικίας, της θρησκείας, του σεξουαλικού προσανατολισμού, της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, της νοητικής ικανότητας και του πολιτιστικού προφίλ (Hardy & Woodcock, 2015). Η συμπερίληψη, από την άλλη πλευρά, αναφέρεται στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος, που εκτιμά και αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα. Σημαίνει τη δημιουργία ενός φιλόξενου και ασφαλούς χώρου όπου όλοι νιώθουν σεβασμό και μπορούν να συμμετέχουν στα τεκτενόμενα, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους (Ainscow et al, 2006). Η συμπερίληψη είναι μια συνεχής διαδικασία, που απαιτεί σκόπιμες προσπάθειες για την αντιμετώπιση και την εξάλειψη τυχόν εμποδίων, που περιστέλλουν την βίωση συναισθημάτων αποκλεισμού από τα άτομα.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί όρο που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαδικασία διασφάλισης ότι όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους, πιθανές αναπηρίες ή άλλα τους χαρακτηριστικά. Στο επίκεντρο της συνεκπαίδευσης βρίσκεται η αναγνώριση της διαφορετικότητας, η οποία αναφέρεται στις ποικίλες διαφορές και ομοιότητες μεταξύ των ανθρώπων όσον αφορά το υπόβαθρο, τις εμπειρίες, τις κουλτούρες, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις προοπτικές τους. Στην εκπαίδευση, η διαφορετικότητα και η συμπερίληψη είναι βασικές έννοιες που μπορούν να βελτιώσουν τη μαθησιακή εμπειρία για όλους τους μαθητές. Όπως τονίζουν οι Gurin et al (2004), οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά υπόβαθρα και έχουν διαφορετικά στυλ μάθησης καθώς και η αποτελεσματική χρήση αυτών των διαφορών μπορεί να βελτιώσει τη μαθησιακή διαδικασία.

Στο πλαίσιο αυτό αξιοποιείται η έννοια της συνεκπαίδευσης, που σημαίνει παροχή ίσης πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το υπόβαθρο ή τις ικανότητές τους (Mittler, 2012). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση απαιτεί υψηλά επίπεδα δέσμευσης από μέρους των εκπαιδευτικών, ώστε να εντοπίζουν και να εξαλείφουν τυχόν προκαταλήψεις απέναντι στους μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά και τη δημιουργία ενός προγράμματος σπουδών που αντικατοπτρίζει την ποικιλομορφία του μαθητικού σώματος και ενσωματώνει στρατηγικές διδασκαλίας που αντιμετωπίζουν τα διαφορετικά στυλ μάθησης των μαθητών (Armstrong et al, 2012). Σημαντική πτυχή της συνεκπαίδευσης είναι η συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων στη μαθησιακή διαδικασία, που μπορεί να προσφέρει ένα υποστηρικτικό δίκτυο για τους μαθητές και να ενισχύσει την μαθησιακή τους εμπειρία.

Η διαφορετικότητα στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης είναι μια σύνθετη και πολύπλευρη έννοια που περιλαμβάνει πολλές διαστάσεις, οι οποίες αποτυπώνονται συγκεκριμένα από τον Banks (2012). Μία από τις πιο σημαντικές οντότητες της διαφορετικότητας είναι η αναπηρία. Οι μαθητές με αναπηρίες, αποτελούν σημαντικό και αυξανόμενο πληθυσμό στο εκπαιδευτικό σύστημα και η συνεκπαίδευση στοχεύει να διασφαλίσει ότι δεν αποκλείονται από τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες λόγω των αναπηριών τους. Μια άλλη διάσταση της διαφορετικότητας είναι η πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία. Σε πολλές χώρες, τα σχολεία γίνονται ολοένα και πιο διαφορετικά ως αποτέλεσμα της μετανάστευσης και της παγκοσμιοποίησης. Μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, εμπλουτίζουν μέσω των παραστάσεων και των εμπειριών τους το μαθησιακό περιβάλλον. Το φύλο, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και η θρησκεία είναι επίσης σημαντικές διαστάσεις της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση. Οι μαθητές που αναγνωρίζονται ως LGBTQ+ ή προέρχονται από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος ή μειονοτικά θρησκευτικά υπόβαθρα, μπορεί να αντιμετωπίσουν προκλήσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, συμπεριλαμβανομένων των διακρίσεων, του εκφοβισμού και της έλλειψης πρόσβασης σε πόρους. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει στην αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων προωθώντας ένα φιλόξενο και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης που εκτιμά και σέβεται όλους τους μαθητές.

Προκειμένου να επιτευχθεί η διαφορετικότητα στην εκπαίδευση, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι αυτή δεν αφορά μόνο τις ατομικές διαφορές, αλλά και τα συστήματα και τις δομές που διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες (Verhoeven, 2011). Τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να διαιωνίσουν τις ανισότητες και τις διακρίσεις, αποτυγχάνοντας να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες διαφορετικών μαθητών και συντηρώντας κυρίαρχες πολιτιστικές νόρμες και αξίες. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, επομένως, απαιτεί μια κριτική εξέταση των κοινωνικών, πολιτιστικών και πολιτικών παραγόντων που διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές και πολιτικές. Επιπλέον, η συνεκπαίδευση δεν αφορά μόνο την παροχή ίσης πρόσβασης στην εκπαίδευση, αλλά και τη διασφάλιση του ότι όλοι οι μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες για μάθηση και ακαδημαϊκή και κοινωνική επιτυχία (Corbett & Slee, 2016). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν γνώση των διαφορετικών αναγκών και εμπειριών των μαθητών τους και να μπορούν να δημιουργούν περιβάλλοντα μάθησης χωρίς αποκλεισμούς, που να ανταποκρίνονται σε αυτές τις ανάγκες.

1.2 Συμπεριληπτική εκπαίδευση διεθνώς

Ο 20ός αιώνας μπορεί να χαρακτηριστεί ως σημαντικός για τη μερίδα του πληθυσμού που χαρακτηρίζεται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς κατά την πάροδο του συντελέστηκαν σημαντικές αλλαγές που αφορούν την αντιμετώπιση τους από τον υπόλοιπο πληθυσμό. Πιο συγκεκριμένα, όπως τονίζει ο Alderson (2018), οι αρνητικές στάσεις και οι προκαταλήψεις που ήταν ορατές από μέρους μερίδας του κοινωνικού συνόλου κατά τα προηγούμενα χρόνια απέναντι στα άτομα με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, στα πλαίσια της ιδιαίτερης αντιμετώπισης των ατόμων με ειδικές ανάγκες γενικά, άρχισαν να εξαλείφονται. Το συγκεκριμένο στοιχείο, συνακολουθήθηκε και από την ανάπτυξη των θεσμών και εργαλείων των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζονται για τα άτομα αυτά, αλλά και από την αντικατάσταση των παλαιότερων από νέες ανθρωπιστικές, εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές πρακτικές (O'brien et al, 2011).

Είναι χαρακτηριστικό ότι τα άτομα με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, κατά το παρελθόν αντιμετώπιζονταν σημαντικά προβλήματα στο σύνολο των εκφάνσεων της ζωής τους, καθώς αντιμετωπιζόταν ως μια αδύναμη και ανίσχυρη ομάδα η οποία υπό τις

συγκεκριμένες αντιλήψεις στερούταν ψυχοκοινωνικών και μαθησιακών αναγκών, με την έμφαση να δίνεται μόνο στις βασικές λειτουργικές ανάγκες διαβίωσης τους (Miles, & Singal, 2010). Για το λόγο αυτό, οι διεθνείς οργανισμοί προσπάθησαν να παρέχουν στήριξη κατά κύριο λόγο στην ενίσχυση των θεμελιωδών δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία, χωρίς όμως να εστιάζουν με την απαιτούμενη ένταση στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρακτικών που θα υποστήριζαν τις αναπτυσσόμενες δράσεις κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών των συγκεκριμένων ατόμων. Παρόλα αυτά η δόμηση και εφαρμογή προγραμμάτων και σχετικών εργαλείων για τα άτομα με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, είναι απαραίτητο συστατικό προκειμένου αυτά να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και τις μαθησιακές τους δεξιότητες και να έχουν ίση πρόσβαση σε όλα τα περιβάλλοντα (Armstrong et al, 2011).

Καθώς η κοινωνική και εκπαιδευτική συμπερίληψη των ατόμων με ειδικές ανάγκες, γενικές και εκπαιδευτικές αναπτύχθηκε, η προαναφερθείσα προοπτική αντικαταστάθηκε από μια νέα εκπαιδευτική φιλοσοφία η οποία στόχευσε στο να εξασφαλίσει την ανάπτυξη και την ενδυνάμωση των ακαδημαϊκών, κοινωνικών, ψυχολογικών και σωματικών δεξιοτήτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Σε αυτήν την αλλαγή, βασικό ρόλο είχε η μεταβολή και εξέλιξη της σχετικής νομοθεσίας και των διαφόρων ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για άτομα με ήπιες ή σοβαρές νοητικές αναπηρίες. Τα προγράμματα αυτά επιτρέπουν στα άτομα με ειδικές μαθησιακές ανάγκες να ξεπεράσουν τα εμπόδια που τους παρουσιάζονται στην εκπαίδευση και να έχουν πρόσβαση στο γενικό πρόγραμμα σπουδών. Ο κύριος στόχος είναι πλέον το δικαίωμα συμμετοχής όλων των παιδιών στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, οι Barbra & Joyline (2014), επεσήμαναν ότι η εκπαιδευτική πρακτική πλέον έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά, βάζοντας στο προσκήνιο την ένταξη μεγαλύτερου αριθμού ατόμων με διαφοροποιημένες ανάγκες εντός του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος, παρά τον αποκλεισμό τους.

Υπό τα παραπάνω, αναπτύχθηκαν εργαλεία όπως ο νόμος περί εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία (IDEA), ο οποίος ψηφίστηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες το 1997 και αφορά την παροχή δωρεάν δημόσιας εκπαίδευσης σε άτομα με ειδικές ανάγκες, εξασφαλίζοντας την απρόσκοπτη παροχή ειδικής εκπαίδευσης. Το IDEA διέπει τον τρόπο με τον οποίο τα κράτη και οι δημόσιες υπηρεσίες παρέχουν ειδική εκπαίδευση και συναφείς υπηρεσίες σε βρέφη, νήπια, παιδιά και νέους με αναπηρία. Παράλληλα,

η δράση No Child Left Behind Act (NCLB) του 2001, τόνιζε την υποχρεωτικότητα και την παροχή δωρεάν εκπαίδευσης για κάθε παιδί. Μάλιστα, σε αυτή τη γραμμή, αντίστοιχοι κανονισμοί και νόμοι που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο εθνικών μεταρρυθμίσεων, προβλέπουν ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν θα πρέπει να εστιάζουν μόνο στις δεξιότητες ζωής και λειτουργικότητας, αλλά στις ιδιαιτερότητες και τις ατομικές μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ξεχωριστά (Heward, 2003). Με αυτόν τον τρόπο, νέοι όροι όπως οι «ένταξη», «ενσωμάτωση» και κυρίως «συμπερίληψη», εντάχθηκαν στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία με τους συγγραφείς και τους αρμόδιους εθνικούς και διεθνείς οργανισμούς, να τονίζουν την ανάγκη φοίτησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στα πλαίσια του γενικού σχολείου.

1.3 Πλαίσιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα μας βάσει των διεθνών τάσεων

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες η φιλοσοφία και οι πολιτικές σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έχουν παρουσιάσει σημαντική πρόοδο στη διαδικασία συμπερίληψής τους. Όπως αναφέρει η Symeonidou (2015), η έννοια της «συμπερίληψης» περιλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, με τους Buli-Holmberg et al (2019) να υπογραμμίζουν την ανάγκη, οι πολιτειακοί φορείς της εκπαίδευσης είτε να παρέχουν εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά εντός του γενικού σχολείου και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες σύμφωνα με τα πρότυπα διαβάθμισης τους, είτε να μειώσουν όλους τους τύπους αποκλεισμού και διακρίσεων.

Όπως είναι αναμενόμενο, τα πρότυπα ικανότητας εκπαιδευτικής ανάπτυξης των παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, διαφέρουν από τα αντίστοιχα των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Η διαφορά αυτή παρουσιάζεται λόγω σειράς στοιχείων όπως η ασυμφωνία της χρονολογικής ηλικίας των μαθητών οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των οποίων οφείλονται σε νοητική αναπηρία, η βεβαρυμμένη ψυχική τους υγεία, αλλά και η αδυναμία πραγματοποίησης νοητικών συνδέσεων των αντικειμένων μάθησης και των αποτελεσμάτων αυτής. Μέσα σε αυτήν την προοπτική, οι ειδικοί επικεντρώνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των περιθωριοποιημένων ομάδων μαθητών και χρησιμοποιούν εναλλακτικές και πολυαισθητηριακές μεθόδους

σύμφωνα με εναλλακτικά πρότυπα επίτευξης των μαθησιακών τους στόχων τους (Barbra, & Joyline, 2014). Με βάση την παραπάνω οπτική, η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στα γενικά σχολεία αποτέλεσε στόχο σε πολλές χώρες.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει και εν πολλοίς κατορθώνει να παρέχει ίση πρόσβαση σε όλα τα παιδιά σε ακαδημαϊκό, κοινωνικό, ψυχολογικό και φυσικό επίπεδο, ανεξάρτητα από τη φυλή, το φύλο, το χρώμα και την οικονομική κατάσταση τους, ή τη σοβαρότητα πιθανής αναπηρίας, ή τον τύπο των ειδικών μαθησιακών αναγκών τους. Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικές πρακτικές και πολιτικές έχουν εστιάσει στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες εντός του περιβάλλοντος του γενικού σχολείου, αλλά η πρόοδος που επιτυγχάνεται προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση στην πράξη δεν μπορεί παρά να χαρακτηριστεί αργή (Manoraliias et al, 2019). Παράλληλα, Pappas et al (2018) τονίζουν ότι αν δεν εφαρμοσθεί τακτική, ενίσχυσης των αντίστοιχων προγραμμάτων με καλές διεθνείς πρακτικές, η χώρα μας δεν θα κατορθώσει να παρουσιάσει την αποτελεσματικότητα άλλων χωρών με τις οποίες μοιράζεται κοινά χαρακτηριστικά.

Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου, η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει περάσει από διάφορα στάδια, καθώς το ποσοστό των παιδιών που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ευρώπη και ως εκ τούτου και στη χώρα μας, φαίνεται να διαφέρει στις ευρωπαϊκές σε σχέση με εκείνες της αμερικανικής ηπείρου. Πιο συγκεκριμένα, το ποσοστό αυτό κυμαίνεται από 1% στην Ελλάδα έως 18% στη Φινλανδία, όταν το αντίστοιχο ποσοστό υπολογίζεται σε 13% στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, βάσει στοιχείων του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση (European Agency for Development in Special Needs Education, 2018). Μάλιστα, η συγκεκριμένη μελέτη εστιάζοντας στους παράγοντες αποτελεσματικότητας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αναφέρεται σε στοιχεία όπως η πυκνότητα του πληθυσμού των περιοχών, αλλά και η κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη των χωρών, ενώ παράλληλα τονίζει ότι τα παραπάνω καθώς και δομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών συστημάτων, είναι πιθανό να επιτείνουν σειρά υπαρκτών περιορισμών της συμμετοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις δομές του γενικού σχολείου.

Για το λόγο αυτό, οι ευρωπαϊκές χώρες υιοθέτησαν τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, οι χώρες της Δυτικής και Νότιας Ευρώπης, όπως η Ελλάδα, η Ισπανία, η Ιταλία και η Κύπρος υιοθέτησαν την λεγόμενη προσέγγιση μιας διαδρομής με στόχο την ένταξη σχεδόν όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο. Στον αντίποδα, οι χώρες της Βόρειας και Δυτικής Ευρώπης, όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, η Ιρλανδία, η Φινλανδία, η Δανία και η Αυστρία υιοθέτησαν την προσέγγιση πολλαπλών διαδρομών, όπου οι μαθητές μπορούν να λάβουν εκπαίδευση μεταξύ του συστήματος γενικής εκπαίδευσης και των δομών ειδικής εκπαίδευσης. Τέλος, η Ελβετία και το Βέλγιο υιοθέτησαν την προσέγγιση των δύο διαδρομών, η οποία προσφέρει δύο ξεχωριστά εκπαιδευτικά συστήματα, το γενικό σύστημα και ειδικές τάξεις για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ramberg & Watkins, 2020).

Σε ότι αφορά τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές πολιτικές των ΗΠΑ, αυτές βασίζονται στο διαμορφωμένο πλαίσιο της Individuals with Disability Education Act (IDEA), το οποίο αφορά μαθητές ηλικίας 3 έως 21 ετών, παρέχοντας τους δωρεάν και δημόσια σχολική εκπαίδευση. Το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ (2017) τεκμηρίωσε ότι το 95% των μαθητών ειδικές μαθησιακές ανάγκες ηλικία 6 έως 21 ετών περνάει περισσότερο από το 80% των σχολικών τους ημερών σε τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, με το παραπάνω στοιχείο να καταδεικνύει τα σημαντικά βήματα που γίνονται προς την ενίσχυση του συμπεριληπτικού σχολείου. Στον αντίποδα, το 3% των μαθητών φοιτά σε σχολεία ένταξης, το 1% σε γενικά ιδιωτικά σχολεία και λιγότερο από 1% σε άλλου είδους εκπαιδευτικές δομές, όπως επί παραδείγματι εκείνες που βρίσκονται εντός των σωφρονιστικών ιδρυμάτων ή δομών ψυχικής υγείας. Επιπρόσθετα, κατά το σχολικό έτος 2015–16 εκτιμάται ότι το 34% όλων των μαθητών παρουσίασε κάποιου τύπου ειδικών μαθησιακών αναγκών ήπιας ή σοβαρής μορφής, λόγω διαταραχών όπως Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), δυσλεξία, διαταραχές του φάσματος του αυτισμού, συναισθηματικές διαταραχές και αναπτυξιακές καθυστερήσεις. Επιπλέον, ένα ποσοστό 49,5% των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες παρακολούθησε το πρόγραμμα του γενικού σχολείου, το 26,6% ειδικών σχολείων και το 23,8% έλαβε υπηρεσίες ειδικής αγωγής σε σωφρονιστικές εγκαταστάσεις ή σε δομές υγείας.

Σε ότι αφορά την Ελλάδα, δυστυχώς, για την τελευταία δεκαετία δεν υπάρχουν δεδομένα για τα ποσοστά και τις υπηρεσίες ειδικής αγωγής που έλαβαν άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι Tsiantis et al (2006), σε μελέτη τους που αφορούσε το ακαδημαϊκό έτος 2002 – 2003, σημειώνουν ότι ο αριθμός των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούσε το πρόγραμμα του γενικού σχολείου ανήλθε σε 2.859 άτομα, ενώ οι περισσότεροι μαθητές της συγκεκριμένης κατηγορίας παρακολουθούσαν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Τρία χρόνια αργότερα, το 2005-2006, ο αριθμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθήσαν το πρόγραμμα του γενικού σχολείου ανήλθε σε 2389. Τα πιο πρόσφατα αποτελέσματα σχετικά με την πορεία και αποτελεσματικότητα των δράσεων συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στην Ελλάδα αφορούν το 2018 και προκύπτουν από μελέτη του Education and Training Monitor, το οποίο εκτιμά ότι το 80% των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρακολουθεί το πρόγραμμα του γενικού σχολείου.

1.4 Πολιτικές συμπερίληψης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, το ενδιαφέρον των κρατικών φορέων για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έγινε για πρώτη φορά ορατό στις αρχές του 20ού αιώνα (Boutskou, 2007). Μέχρι τότε, την κύρια ευθύνη για την εκπαίδευση και τη φροντίδα αυτών των παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, την είχαν οι οικογένειες των ίδιων των μαθητών και οι φιλανθρωπικές οργανώσεις (Miller et al, 2013). Το 1906, ιδρύθηκε το «Σπίτι Τυφλών» και το 1923 «Το Σχολείο Κωφών Μαθητών» τα οποία προσέφεραν υπηρεσίες φροντίδας υγείας και εκπαίδευσης σε μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες. Παράλληλα, λίγα χρόνια αργότερα, το 1937, η ιδρύθηκε στην Αθήνα το πρώτο ειδικό σχολείο για μαθητές με διανοητικές αναπηρίες. Παράλληλα σε κοινωνικό επίπεδο, οι κύριοι φορείς στήριξης των ατόμων αυτών ήταν η εκκλησία και άλλες φιλανθρωπικές οργανώσεις. Παρόλα αυτά τόσο οι προαναφερθέντες φορείς, όσο και οι δομές της Πολιτείας, μετά τη δεκαετία του 1950, περιόρισαν τις δράσεις που παρείχαν ευκαιρίες εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τις ευκαιρίες μόρφωσης των τελευταίων να περιστέλλονται συγκριτικά με τα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα.

Έτσι, όπως τονίζει η Syriopoulou-Delli (2010), εν πολλοίς, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν αποτελούσαν ενεργά μέλη του κοινωνικού ή του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς η συμμετοχή τους σε αυτά ήταν περιορισμένη, με τους Mavropalias et al (2019), να σημειώνουν ότι αποκλείστηκαν συνολικά από την πιθανότητα να παρακολουθούν το πρόγραμμα του γενικού σχολείου και συνήθως φοιτούσαν σε ειδικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Μάλιστα, οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δομές υιοθέτησαν αρχικά ένα ιατρικό μοντέλο προσέγγισης και αυτό σήμαινε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έτεινε να αντιμετωπίζει τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες ως αναπηρία ή διανοητικό και σωματικό πρόβλημα, το οποίο απαιτούσε ιατρική λύση. Με βάση τα παραπάνω, οι επαγγελματίες σωματικής και ψυχικής υγείας, αντιμετώπιζαν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως μεμονωμένες οντότητες και όχι ως κοινωνικές μονάδες που έπρεπε να έχουν ίση πρόσβαση βάσει, των ιδιαιτεροτήτων τους, στην εκπαίδευση. Ως αποτέλεσμα, η επικρατούσα αντίληψη του ιατρικού μοντέλου αγνόησε την ανάγκη για κοινωνική ένταξη αυτών των ατόμων, της ίσης πρόσβασης τους στην εκπαίδευση, την υγεία, τον αθλητισμό και τον πολιτισμό και αντιθέτως εστίασε στην δόμηση αυστηρότατων περιορισμών.

Επιπλέον, οι επαγγελματίες φυσικής και ψυχικής υγείας και οι ειδικοί παιδαγωγοί επικεντρώθηκαν στον προσδιορισμό, τη μέτρηση και την ποσοτικοποίηση των διαφορών αυτών των παιδιών χρησιμοποιώντας διάφορα ψυχομετρικά εργαλεία και τεστ. Η εν λόγω πρακτική αύξησε το χάσμα μεταξύ της εκπαίδευσης που απολάμβαναν τα άτομα με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και τα άτομα τυπική ανάπτυξης, ενώ παράλληλα οδηγούσε στην περιστολή της από μέρους τους δυνατότητας για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, γεγονός που αποτελούσε τροχοπέδη για την ομαλή κοινωνική τους ένταξη (Koutrouba et al, 2008). Μάλιστα, οι Coutsocostas & Alborz (2010) τονίζουν ακόμα, ότι πολλοί εκπαιδευτικοί ασχολήθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό με την διάγνωση και την ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετώπιζαν οι συγκεκριμένοι μαθητές, παρά με τους τρόπους με τους οποίους θα έπρεπε να προσαρμόσουν και να τροποποιήσουν το ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών προκειμένου οι τελευταίοι να ενταχθούν ομαλά εκπαιδευτικό περιβάλλον του γενικού σχολείου. Οι Pappas et al (2018) τονίζουν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ήταν προσανατολισμένο στη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο γενικό σχολείο, μη

βοηθώντας τους να αλληλοεπιδράσουν πιο αποτελεσματικά το κοινωνικό περιβάλλον. Μάλιστα, οι συγγραφείς τονίζουν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να συμμετέχουν στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες του γενικού σχολείου και το εκπαιδευτικό σύστημα να μην επικεντρώνεται, μόνο στην ανάπτυξη των λειτουργικών τους δραστηριοτήτων σε γενικές περιβαλλοντικές συνθήκες, προκυμμένου να τους ενισχύσουν και τους ενθαρρυνθούν να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε όλα τα περιβάλλοντα.

Παρ'όλα αυτά, το 1981 η ελληνική κυβέρνηση θέσπισε την πρώτη της νομοθεσία που αφορούσε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τον νόμο 1143/1981, ο οποίος προέβλεπε ότι οι τελευταίοι έχουν δικαίωμα δωρεάν και δημόσιας σχολικής πρόσβασης στην εκπαίδευση και στις υπηρεσίες υγείας. Δεδομένου ότι η Ελλάδα ήταν πλήρες μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης από το 1980, η συγκεκριμένη νομοθετική πρωτοβουλία αποτέλεσε προσπάθεια, ώστε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εναρμονιστεί με την ευρωπαϊκή νομοθεσία και πολιτική, εξασφαλίζοντας ίση κοινωνική συμμετοχή, ανεξάρτητη διαβίωση και οικονομική αυτονομία των ατόμων με αναπηρία και των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Σε αυτό το πλαίσιο, αναδεικνύεται η μεταστροφή της αντίληψης των ελληνικών φορέων σχετικά με τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την παροχή θεσμοθετημένης φροντίδας, στην ανάληψη δράσεων για την εκπαιδευτική, κοινωνική και επαγγελματική ένταξη τους (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018).

Είκοσι χρόνια αργότερα, ο νόμος 2817/2000 ενίσχυσε την προσπάθεια οργανικής ενσωμάτωσης της ειδικής εκπαίδευσης στη γενική εκπαίδευση. Λίγα χρόνια αργότερα, ο νόμος 3699/2008, υπογράμμισε την ανάγκη ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης με ή χωρίς υποστήριξη. Επιπλέον, η συγκεκριμένη νομοθετική πρωτοβουλία προσδιόριζε ότι η εκπαίδευση για τους μαθητές με σοβαρές ή ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι υποχρεωτική. Πιο συγκεκριμένα, η νομοθετική ρύθμιση ανέφερε ότι οι μαθητές με σοβαρές εκπαιδευτικές δυσκολίες, θα πρέπει να εξυπηρετούνται από ειδικά σχολεία, τα οποία θα λειτουργούν παρέχοντας τα απαραίτητα εφόδια για τη μαθησιακή, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη τους.

Τέσσερα χρόνια αργότερα, τον Μάιο του 2012 η Ελληνική Πολιτεία επικύρωσε και υιοθέτησε όλες τις σχετικές οδηγίες και δεσμεύτηκε στην εφαρμογή των πολιτικών που αναπτυσσόταν στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (UNCRPD). Το συγκεκριμένο πλαίσιο ουσιαστικά αφορά την ενδυνάμωση της συμμετοχής των μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία. Επιπλέον, ένας πιο πρόσφατος νόμος, ο 4368/2016 προβλέπει, στα πλαίσια της ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης την ανάγκη στενής συνεργασίας μεταξύ γενικών και ειδικών σχολείων. Μάλιστα, η εν λόγω νομοθετική πρωτοβουλία, ορίζει ότι οι μαθητές με αναπηρίες θα πρέπει να παρακολουθούν το πρόγραμμα του γενικού σχολείου λαμβάνοντας υποστήριξη από τον δάσκαλο της τάξης ή με εξατομικευμένη παράλληλη υποστήριξη, που παρέχεται από δάσκαλο ειδικής αγωγής. Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν να εξυπηρετηθούν από έναν καθηγητή ένταξης που δύναται να έχει υπό την επίβλεψή του έναν ή περισσότερους μαθητές εντός της τάξης σε συνεργασία με τον δάσκαλο, ώστε να αίρονται οι εκπαιδευτικοί αποκλεισμοί κατά τον καλύτερο τρόπο.

Η υιοθέτηση των εν λόγω πρακτικών από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ενσαρκώνει την εφαρμογή του Κοινωνικού Μοντέλου της Αναπηρίας, το οποίο στοχεύει στον τερματισμό του αποκλεισμού των ατόμων από τη συμμετοχή τους στο σύνολο των περιβαλλόντων που αναπτύσσονται εντός των κοινωνικών δομών. Βάσει του συγκεκριμένου μοντέλου, καθίσταται σαφές ότι στα πλαίσια της συμπερίληψης, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες μόρφωσης με τους μαθητές χωρίς αναπηρία, οι οποίες θα ανταποκρίνονται στις ατομικές τους ανάγκες. Αυτή η προσέγγιση αναπτύχθηκε ως ένας νέος τρόπος σκέψης, ο οποίος κατανοεί και αντιλαμβάνεται το ανθρώπινο δικαίωμα για ίση, δωρεάν και χωρίς αποκλεισμούς πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά ανάλογα με τις ανάγκες τους (Berghs et al, 2019). Βάσει αυτού του προτύπου, οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται να προσαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους ώστε να ταιριάζουν στις ατομικές ανάγκες των μαθητών και στις διαφορετικές ταχύτητες μάθησης. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να συμμετέχουν εξίσου σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου και αυτό συμβάλλει στην πλήρη ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους και του αισθήματος αξιοπρέπειας που βιώνουν. Ταυτόχρονα, οι μαθητές που δεν έχουν σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά ήπιες, μπορούν να επωφεληθούν από τη μάθηση ορισμένων

δεξιοτήτων όπου παρουσιάζουν αδυναμίες, στα πλαίσια επιμόρφωσης των μαθητών με εμφανείς ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Τα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς στοχεύουν στην παροχή βοήθειας, σεβασμού και κατανόησης μεταξύ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

1.5 Η συμπερίληψη ως εργαλείο για την άρση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού

Όπως προαναφέρθηκε, η διαφορετικότητα αποτελεί ουσιαστικό συστατικό της εκπαίδευσης που έχει ως αποτέλεσμα σημαντικά οφέλη στα άτομα και την κοινωνία γενικότερα. Τα οφέλη της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση περιλαμβάνουν βελτιωμένη ακαδημαϊκή επίδοση, βελτιωμένη κριτική σκέψη και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, αυξημένη δημιουργικότητα και καινοτομία και καλύτερη πολιτιστική συνειδητοποίηση και κατανόηση. Σε ότι αφορά τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων, ερευνητικές μελέτες (Hallinan, 1998; Gurin et al, 2003; Townsend et al, 2012), έχουν δείξει σταθερά ότι η διαφορετικότητα στην τάξη ευνοεί τις ακαδημαϊκές ικανότητες των μαθητών, ανεξάρτητα από το υπόβαθρο ή την πολιτισμική κουλτούρα τους. Όταν μαθητές από διαφορετικά υπόβαθρα συναντιούνται, μοιράζονται διαφορετικές εμπειρίες και γνώσεις που εμπλουτίζουν το μαθησιακό περιβάλλον. Οι μαθητές εκτίθενται σε νέες ιδέες και τρόπους σκέψης, κάτι που ενθαρρύνει την κριτική σκέψη.

Εκτός από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, η διαφορετικότητα στην εκπαίδευση ενισχύει και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων των μαθητών. Οι μαθητές από διαφορετικά υπόβαθρα είναι πιθανό να προσεγγίσουν τα προβλήματα με διαφορετικό τρόπο, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο ισχυρή ανάλυση των υπό εξέταση ζητημάτων και στην ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών λύσεων, με την ποικιλομορφία να καλλιεργεί κουλτούρα καινοτομίας και δημιουργικότητας (Friedman et al, 2016). Επιπλέον, η διαφορετικότητα στην εκπαίδευση προάγει την πολιτιστική ευαισθητοποίηση και κατανόηση. Σε ένα ποικίλο περιβάλλον μάθησης, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μάθουν για διαφορετικούς πολιτισμούς, παραδόσεις και τρόπους ζωής. Αυτό, βοηθά στην κατάρριψη των στερεοτύπων και στη μείωση ή την εξάλειψη των προκαταλήψεων, προετοιμάζοντας επίσης τους μαθητές να

αλληλοεπιδράσουν και να εργαστούν αποτελεσματικά στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον που παρουσιάζει ολοένα και μεγαλύτερη ποικιλομορφία (Malewski et al, 2012). Επιπλέον, η διαφορετικότητα στην εκπαίδευση έχει σημαντικά οφέλη για τους μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές ανάγκες. Όταν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες συμπεριλαμβάνονται σε κανονικές τάξεις, έχουν την ευκαιρία να μάθουν από τους συμμαθητές τους και μαζί με αυτούς, να αναπτύξουν πρόσθετες κοινωνικές δεξιότητες και να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους. Επιπλέον, οι μαθητές χωρίς αναπηρίες μπορούν να αναπτύξουν συναισθηματικές δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση και η συμπόνια.

Η χρήση της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση, απαιτεί τη δέσμευση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς όπου όλοι οι μαθητές νιώθουν ευπρόσδεκτοι. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα οφείλουν να αναπτύσσουν πολιτικές και πρακτικές που προάγουν τη συμπερίληψη και τον σεβασμό της διαφορετικότητας, συμπεριλαμβανομένης της πρόσληψης και διατήρησης εξειδικευμένου προσωπικού, της παροχής κατάλληλων πόρων και υπηρεσιών υποστήριξης και της εφαρμογής προγραμμάτων σπουδών που άρουν τους αποκλεισμούς (Hurtado et al, 1999). Τέτοια προγράμματα σπουδών, περιλαμβάνουν ποικιλία στρατηγικών που έχουν σχεδιαστεί για να καλύπτουν τις ανάγκες διαφορετικών μαθητών. Αυτές οι στρατηγικές αναφέρονται στη χρήση διαφορετικών υλικών, την παροχή πολλαπλών μέσων αναπαράστασης, την εφαρμογή ποικίλων εκπαιδευτικών στρατηγικών και προσεγγίσεων και τη δημιουργία ενός ενταξιακού περιβάλλοντος, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους, έχουν πρόσβαση σε εκπαίδευση υψηλής ποιότητας.

Η συμπερίληψη έχει καταστεί μια ολοένα και πιο σημαντική έννοια στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα ως εργαλείο για την αντιμετώπιση ζητημάτων εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού. Ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός αναφέρεται σε καταστάσεις όπου οι μαθητές στερούνται πρόσβασης στην εκπαίδευση, είτε επειδή δεν μπορούν να φοιτήσουν στο σχολείο, είτε επειδή αποκλείονται από την πλήρη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Parsons, 2012). Ο κοινωνικός αποκλεισμός (Agulnik, 2002) αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία ορισμένες ομάδες περιθωριοποιούνται ή αποκλείονται από την κοινωνία και μπορεί να οδηγήσει σε μια σειρά από αρνητικά αποτελέσματα, όπως η ανεργία, η

κακή υγεία και η χαμηλή αυτοεκτίμηση, δημιουργώντας έναν κύκλο μειονεκτημάτων για τα άτομα που είναι δύσκολο να διασπαστεί. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει στην αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων προωθώντας μια πιο δίκαιη και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνία. Βασίζεται στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και επιδιώκει, να δημιουργήσει μια πιο ποικιλόμορφη και δεκτική κοινωνία, με την άρση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών φραγμών (UNICEF, 2014). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τη φιλοξενία εντός του σχολικού περιβάλλοντος των μαθητών με αναπηρία, αλλά και τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού για αυτούς περιβάλλοντος μάθησης.

Ωστόσο, υπάρχουν επίσης σημαντικές προκλήσεις στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως η ανάγκη για κατάρτιση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, η απαίτηση για διαφορετική προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση και η παροχή όλων των απαραίτητων πόρων, για να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν πλήρως στην εκπαιδευτική διαδικασία (Pivik et al, 2002). Η έλλειψη πόρων, τόσο οικονομικών όσο και ανθρωπίνων, αποτελεί ίσως το κυριότερο από τα εμπόδια στην εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τα σχολεία σε αρκετές περιπτώσεις δεν έχουν την απαραίτητη χρηματοδότηση ή προσωπικό για να παρέχουν υποστήριξη στους μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην έχουν την απαραίτητη κατάρτιση και τεχνογνωσία για να εφαρμόσουν αποτελεσματικά στρατηγικές χωρίς αποκλεισμούς, οδηγώντας σε έλλειψη εμπιστοσύνης και αντίστασης στην αλλαγή. Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να μην λαμβάνουν την εξατομικευμένη προσοχή και υποστήριξη που χρειάζονται για να επιτύχουν. Ένα άλλο εμπόδιο στη συνεκπαίδευση είναι οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των δασκάλων, των μαθητών και των γονέων. Οι αρνητικές στάσεις απέναντι στις διαφορές μπορούν να δημιουργήσουν ένα μη φιλόξενο και εχθρικό περιβάλλον για τους μαθητές που θεωρούνται διαφορετικοί. Οι δάσκαλοι μπορεί να έχουν προκατειλημμένες απόψεις που οδηγούν σε χαμηλότερες προσδοκίες για ορισμένους μαθητές, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε ακαδημαϊκή και κοινωνική απομόνωση. Επιπλέον, οι μαθητές μπορεί να βιώσουν εκφοβισμό και αποκλεισμό από τους συμμαθητές τους, κάτι που μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες για την ακαδημαϊκή και συναισθηματική τους ευημερία.

1.6 Εργαλεία συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Δεδομένων των υπαρκτών εμποδίων στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, έχουν αναπτυχθεί διάφορες στρατηγικές και εκπαιδευτικά μοντέλα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Τα βασικότερα εξ αυτών είναι (ακολουθούν μερικά από τα κύρια εργαλεία συνεκπαίδευσης):

- Η Καθολική Σχεδίαση για τη Μάθηση
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία:
- Η χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας:
- Η συνεργατική διδασκαλία:
- Η τεχνική της διδασκαλίας από ομότιμους
- Οι θετικές συμπεριφορές και υποστηρικτικές παρεμβάσεις και

- Η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία

Η Καθολική Σχεδίαση για τη Μάθηση (Universal Design for Learning - UDL) αποτελεί ένα εκπαιδευτικό εργαλείο χωρίς αποκλεισμούς, που στοχεύει να παρέχει ίση πρόσβαση και ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές σχεδιάζοντας ευέλικτα περιβάλλοντα μάθησης και προγράμματα σπουδών. Η Καθολική Σχεδίαση για τη Μάθηση, τονίζει τη σημασία της άρσης των εμποδίων στη μάθηση και της μεγιστοποίησης των δυνατοτήτων επιτυχίας για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ικανότητες ή τις αναπηρίες τους (Rose & Meyer, 2006).

Η Καθολική Σχεδίαση για τη Μάθηση βασίζεται σε τρεις αρχές (Hall et al, 2012):

1. Πολλαπλά μέσα εκπροσώπησης: Παροχή πληροφοριών με διαφορετικούς τρόπους για την προσαρμογή διαφορετικών μορφών μάθησης και προτιμήσεων.
2. Πολλαπλά μέσα δράσης και έκφρασης: Παροχή επιλογών στους μαθητές, ώστε να επιδείξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους με διαφορετικούς τρόπους.
3. Πολλαπλά μέσα δέσμευσης: Παροχή ευκαιριών στους μαθητές να ασχοληθούν με το περιεχόμενο της μάθησης με διάφορους τρόπους.

Η Καθολική Σχεδίαση για τη Μάθηση, παρέχει ένα πλαίσιο για το σχεδιασμό της διδασκαλίας που αναγνωρίζει τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Χρησιμοποιώντας μια ποικιλία υλικών, εργαλείων και τεχνικών, η Καθολική Σχεδίαση για τη Μάθηση βοηθά να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών, ανεξάρτητα από τις ατομικές τους διαφορές (Bracken & Novak, 2019). Για παράδειγμα, η Καθολική Σχεδίαση για τη Μάθηση μπορεί να περιλαμβάνει την παροχή ακουστικής και οπτικής υποστήριξης για μαθητές με προβλήματα ακοής ή όρασης.

Τα οφέλη της εφαρμογής της στρατηγικής της Καθολικής Σχεδίασης για τη Μάθηση περιλαμβάνουν (Hall et al, 2012):

- Αυξημένη πρόσβαση στη μάθηση: Η Καθολική Σχεδίαση για τη Μάθηση, βοηθά στην άρση των εμποδίων στη μάθηση, καθιστώντας δυνατή τη συμμετοχή όλων των μαθητών στο πρόγραμμα σπουδών και την ενασχόλησή τους με αυτό.
- Βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα: Παρέχοντας πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης, δράσης και έκφρασης και αφομοίωσης, η Καθολική Σχεδίαση για τη Μάθηση βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν μια βαθύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού περιεχομένου.
- Αυξημένο κίνητρο και δέσμευση: Η Καθολική Σχεδίαση για τη Μάθηση, προσφέρει στους μαθητές επιλογές και ευκαιρίες να ασχοληθούν με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο με τρόπους ευνοϊκούς για τους ίδιους, γεγονός που μπορεί να αυξήσει τα κίνητρα και τη δέσμευση τους απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία.
- Ενίσχυση και εμπάθυνση της μάθησης: Χρησιμοποιώντας πολλαπλά μέσα και εργαλεία, η Καθολική Σχεδίαση για τη Μάθηση βοηθά στην ενίσχυση και εμπάθυνση της μάθησης, καθιστώντας πιο πιθανό ότι οι μαθητές θα διατηρήσουν και θα μεταφέρουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σε νέες καταστάσεις.

Ωστόσο, υπάρχουν επίσης ορισμένα πιθανά εμπόδια στην εφαρμογή της στρατηγικής της Καθολικής Σχεδίασης για τη Μάθηση (Scott, 2018), όπως η έλλειψη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι πιθανό να μην είναι εξοικειωμένοι με τις αρχές και τον τρόπο εφαρμογής της στην πράξη, γεγονός που μπορεί να την καταστήσει δύσκολη

και η απαίτηση για πρόσθετους πόρους, όπως εξειδικευμένη τεχνολογία ή υλικά, τα οποία μπορεί να μην είναι διαθέσιμα σε όλα τα σχολεία. Παράλληλα, όπως σημειώνουν οι (Burgstahler & Cory, 2010), οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί ηγέτες είναι πιθανό να παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα αντίστασης στις αλλαγές, ή μπορεί να μην αναγνωρίζουν την αξία της εφαρμογής της στρατηγικής της Καθολικής Σχεδίασης για τη Μάθηση, γεγονός που μπορεί να την καταστήσει αναποτελεσματική.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, αποτελεί εκπαιδευτική προσέγγιση που αναγνωρίζει ότι οι μαθητές μαθαίνουν με διαφορετικούς ρυθμούς και έχουν διαφορετικά στυλ μάθησης, ενδιαφέροντα και ικανότητες. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, προσφέρει ένα ευέλικτο και προσαρμόσιμο περιβάλλον μάθησης που ικανοποιεί τις ατομικές ανάγκες των μαθητών, ενισχύοντας έτσι την ακαδημαϊκή επιτυχία και αυξάνοντας τη συμμετοχή των μαθητών (Subban, 2006). Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η χρήση ποικίλων εκπαιδευτικών στρατηγικών και τεχνικών για την προσέγγιση όλων των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πολλαπλές μεθόδους διδασκαλίας και μαθησιακές δραστηριότητες για να παρουσιάσουν το ίδιο περιεχόμενο, καθιστώντας το προσβάσιμο σε μαθητές με διαφορετικό εκπαιδευτικό προφίλ, περιλαμβάνοντας επίσης τη χρήση διαφόρων μορφών αξιολόγησης για τη μέτρηση της προόδου των μαθητών και την προσαρμογή της διδασκαλίας ανάλογα.

Μια άλλη σημαντική πτυχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η χρήση εξατομικευμένων μαθησιακών στόχων. Οι στόχοι αναπτύσσονται για κάθε μαθητή με βάση τις μοναδικές μαθησιακές του ανάγκες και ικανότητες και οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να οικειοποιηθούν το συγκεκριμένο πλαίσιο τους, θέτοντας και οι ίδιοι βάσει αυτού, προσωπικούς μαθησιακούς στόχους και παρακολουθώντας την πρόδό τους προς την επίτευξή τους (Redding, 2016). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία τονίζει επίσης τη σημασία της συνεργασίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τον μεταξύ τους διαμοιρασμό πόρων και ιδεών και την παροχή ανατροφοδότησης για την πρόοδο των μαθητών.

Τα οφέλη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι σημαντικά. Όπως σημειώνει ο Lawrence-Brown (2004), παρέχοντας ένα ευέλικτο και προσαρμόσιμο περιβάλλον μάθησης, αυτή η

συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση προωθεί την ακαδημαϊκή επιτυχία και την αυξημένη συμμετοχή των μαθητών. Προωθεί επίσης το αίσθημα της ισότητας και της δικαιοσύνης αναγνωρίζοντας τις ατομικές ανάγκες των μαθητών, μειώνοντας έτσι την πιθανότητα αποκλεισμού και περιθωριοποίησης. Επιπλέον, η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να βελτιώσει τις σχέσεις δασκάλου-μαθητή, καθώς οι δάσκαλοι μπορούν να συνδεθούν καλύτερα με τους μαθητές τους και να κατανοήσουν τις ατομικές τους ανάγκες. Παρόλα αυτά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο χρόνος και οι πόροι που απαιτούνται για την ανάπτυξη εξατομικευμένων μαθησιακών στόχων και για τη δημιουργία πολλαπλών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και αξιολογήσεων, αποτελεί τροχοπέδη για την εφαρμογή στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Gaitas & Alves Martins, 2017). Επίσης οι υψηλές της απαιτήσεις, οδηγούν στην αύξηση του φόρτου εργασίας για τους εκπαιδευτικούς, ειδικά σε τάξεις με υψηλά επίπεδα ποικιλομορφίας των μαθητών.

Η χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας, αναφέρεται στην αξιοποίηση εργαλείων και συσκευών που βοηθούν άτομα με αναπηρίες να εκτελούν εργασίες, που διαφορετικά μπορεί να ήταν αδύνατο ή πολύ δύσκολο να πραγματοποιηθούν (Judge et al, 2008). Η συγκεκριμένη στρατηγική μπορεί να βοηθήσει στην υποστήριξη μαθητών με διάφορες μαθησιακές δυσκολίες, όπως στην ανάγνωση, τη γραφή ή την επικοινωνία. Στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για την άρση των εκπαιδευτικών φραγμών.

Τα εργαλεία υποστηρικτικής τεχνολογίας χωρίζονται σε διάφορες κατηγορίες, όπως (Sadao & Robinson, 2010):

1. Μαθησιακά και γνωστικά βοηθήματα, που περιλαμβάνουν εργαλεία όπως λογισμικά μετατροπής κειμένου σε ομιλία, προγράμματα ανάγνωσης από οθόνες ή και τη χρήση γραφικών που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, δυσλεξία ή ΔΕΠ-Υ να παραμείνουν συγκεντρωμένοι.
2. Βοηθήματα κινητικότητας, που περιλαμβάνουν συσκευές όπως αναπηρικά καροτσάκια, πατερίτσες ή προσθετικά μέλη που βοηθούν τους μαθητές με σωματικές αναπηρίες να μετακινούνται και να εκτελούν εργασίες.

3. Βοηθήματα επικοινωνίας, όπως συστήματα ακοής, λογισμικά αναγνώρισης ομιλίας ή πίνακες εικόνων που βοηθούν τους μαθητές με προβλήματα ομιλίας ή ακοής να επικοινωνούν αποτελεσματικά.
4. Αισθητηριακά βοηθήματα, όπως αναγνώστες Braille, μεγεθυντικοί φακοί ή απτικοί χάρτες που βοηθούν τους μαθητές με οπτικές ή αισθητηριακές αναπηρίες να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες.

Η χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην άρση των σωματικών, γνωστικών και επικοινωνιακών εμποδίων των μαθητών, αλλά και στην προώθηση της ανεξαρτησίας και της αυτοεκτίμησης για τους μαθητές με αναπηρίες (McNicholl et al, 2021). Χρησιμοποιώντας τα εργαλεία υποστηρικτικής τεχνολογίας, οι μαθητές μπορούν να μάθουν να εκτελούν εργασίες που μπορεί να ήταν στο παρελθόν δύσκολες ή αδύνατες. Αυτό μπορεί να βοηθήσει στην οικοδόμηση αυτοπεποίθησης και στην προώθηση της θετικής αυτοεικόνας. Επίσης, η χρήση εργαλείων υποστηρικτικής τεχνολογίας μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της εμπλοκής και της συμμετοχής των μαθητών στην τάξη, καθώς μπορούν να συμμετέχουν περισσότερο σε συζητήσεις, ομαδικές εργασίες και άλλες δραστηριότητες, που μπορούν να οδηγήσουν σε βελτιωμένη ακαδημαϊκή απόδοση και κοινωνική ένταξη (Arshad et al, 2020).

Ωστόσο, υπάρχουν επίσης ορισμένοι δυνητικοί φραγμοί στη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας, με σημαντικότερο το υψηλό κόστος των σχετικών συσκευών και εργαλείων, το οποίο μπορεί να είναι απαγορευτικό για ορισμένα σχολεία ή οικογένειες (Hersh & Mouroutsou, 2019). Ένα άλλο εμπόδιο είναι η ανάγκη κατάλληλης κατάρτισης και υποστήριξης για εκπαιδευτικούς και μαθητές για την αποτελεσματική χρήση και ενσωμάτωση των εργαλείων αυτών, ενώ τέλος, σημειώνονται ανησυχίες σχετικά με τον πιθανό στιγματισμό ή διαχωρισμό των μαθητών που χρησιμοποιούν εργαλεία υποστηρικτικής τεχνολογίας, κάτι που μπορεί να επηρεάσει την κοινωνική τους ένταξη και την αίσθηση ότι ανήκουν στην τάξη.

Η συνεργατική διδασκαλία αποτελεί ένα εκπαιδευτικό πρότυπο, που προϋποθέτει την επαφή δύο ή περισσότερων εκπαιδευτικών που μοιράζονται την ευθύνη για τον σχεδιασμό, την παροχή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας (Wilson & Blednick, 2011). Αυτή η προσέγγιση, περιλαμβάνει τη συγκέντρωση πόρων και γνώσεων και την ανταλλαγή εμπειρογνωμοσύνης, για την παροχή μιας πιο ολοκληρωμένης και

αποτελεσματικής μαθησιακής εμπειρίας. Η συνεργατική διδασκαλία, καθίσταται ολοένα και πιο δημοφιλής, καθώς επιτρέπει την ουσιαστική συμπερίληψη μαθητών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Όπως τονίζουν οι (DeWitt & Slade, 2014), η συνεργατική διδασκαλία, βοηθά στη δημιουργία ενός πιο θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στην τάξη. Δουλεύοντας μαζί, οι δάσκαλοι μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ειδικές δεξιότητες. Μπορούν να προσαρμόσουν τα μαθήματά τους ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε μαθητή ξεχωριστά και να παρέχουν πρόσθετη υποστήριξη όπου χρειάζεται. Επίσης, η συνεργατική διδασκαλία προάγει την ομαδική εργασία και την επαγγελματική ανάπτυξη μεταξύ των εκπαιδευτικών (Rodgers & Skelton, 2014). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον και να μοιράζονται τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους και να αναπτύξουν μεγαλύτερη κατανόηση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών, αλλά και να μάθουν νέες στρατηγικές διδασκαλίας που μπορεί να μην γνώριζαν πριν. Επίσης, η συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση επιτρέπει την αποτελεσματικότερη χρήση των πόρων. Συγκεντρώνοντας τους πόρους τους, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μοιράζονται διδακτικό υλικόν και τεχνολογία, στοιχείο που μπορεί να βοηθήσει στη μείωση του κόστους και να παρέχει στους μαθητές πρόσβαση σε ένα ευρύτερο φάσμα πόρων.

Ωστόσο, η συνεργατική διδασκαλία παρουσιάζει επίσης ορισμένες προκλήσεις. Αποτυπώνοντας τις ο Murawski (2010), σημειώνει ότι με από τις κύριες εξ αυτών είναι η ανάγκη για αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ώστε να συνεργάζονται αποδοτικά. Πρέπει επίσης να είναι πρόθυμοι να συμβιβαστούν και να συνεργαστούν για να βρουν λύσεις σε προβλήματα που μπορεί να προκύψουν. Μια άλλη πρόκληση είναι η ανάγκη για σαφείς ρόλους και ευθύνες. Κάθε δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει τον ρόλο και τις ευθύνες του μέσα στη συνεργατική ομάδα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω σαφούς επικοινωνίας, προγραμματισμού και διαρκούς αξιολόγησης και προβληματισμού.

Η διδασκαλία από ομότιμους, αποτελεί μια ιδιαίτερα αποτελεσματική στρατηγική για την προώθηση της συμπερίληψης και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων για μαθητές με αναπηρίες. Η διδασκαλία από ομότιμους περιλαμβάνει έναν μαθητή που βοηθά έναν άλλο μαθητή, να μάθει και να κατανοήσει ακαδημαϊκές έννοιες,

δεξιότητες ή στρατηγικές (Topping et al, 2015). Οι βασικές αρχές της διδασκαλίας από ομότιμους (Merrett, 2017), περιλαμβάνουν την επιλογή των κατάλληλων ομότιμων δασκάλων, την εκπαίδευση και προετοιμασία τόσο του ομότιμου διδάσκοντα όσο και του εκπαιδευτικού της τάξης, τη συνεχή παρακολούθηση και αξιολόγηση της εν λόγω διαδικασίας και την εκτεταμένη επικοινωνία και ανατροφοδότηση, μεταξύ των εμπλεκομένων. Ο συνομήλικος / ομότιμος δάσκαλος θα πρέπει να επιλέγεται προσεκτικά με βάση την ακαδημαϊκή του ικανότητα, τις διαπροσωπικές του δεξιότητες και την προθυμία του να βοηθήσει τους συμμαθητές του. Τόσο ο ομότιμος δάσκαλος όσο και ο εκπαιδευτικός της τάξης θα πρέπει να εκπαιδεύονται στον συγκεκριμένο τομέα, καθώς και στις δεξιότητες που απαιτούνται για αποτελεσματική διδασκαλία, όπως η καλή επικοινωνία και οι διευρυμένες ικανότητες ακρόασης, συνεργασίας και παροχής ανατροφοδότησης.

Σύμφωνα με τον Topping (1988), η διδασκαλία από ομότιμους, παρέχει εξατομικευμένη προσοχή και υποστήριξη στους μαθητές με διαφορετικότητα, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις, αυξημένα κίνητρα και βελτιωμένες κοινωνικές δεξιότητες. Η διδασκαλία από ομότιμους μπορεί επίσης να προωθήσει θετικές σχέσεις και στάσεις απέναντι στη μάθηση. Για τον ομότιμο δάσκαλο, μπορεί να παρέχει ευκαιρίες για ανάπτυξη δεξιοτήτων ηγεσίας και καθοδήγησης, καθώς και αυξημένη κατανόηση του αντικειμένου που διδάσκεται. Επιπλέον, η διδασκαλία από ομότιμους μπορεί να ωφελήσει την τάξη στο σύνολό της, καθώς μπορεί να δημιουργήσει ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης. Παρόλα αυτά, σημειώνονται δυσκολίες στην αντιστοίχιση ομότιμων δασκάλων και διδασκόντων, στη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ τους, στη διατήρηση των κατάλληλων επιπέδων δέσμευσης και κινήτρων για τους μαθητές και στη διασφάλιση ότι η διδασκαλία είναι ευθυγραμμισμένη με τις οδηγίες του εκπαιδευτικού (Olmscheid, 1999). Είναι σημαντικό να παρέχεται συνεχής παρακολούθηση και υποστήριξη, ώστε να διασφαλίζεται ότι η διδασκαλία από ομότιμους είναι αποτελεσματική και καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών.

Οι θετικές συμπεριφορές και υποστηρικτικές παρεμβάσεις, αποτελούν ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο βασισμένο σε στοιχεία που εστιάζουν στη διδασκαλία, τη μοντελοποίηση και την ενίσχυση θετικών συμπεριφορών για τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης (Eber et al, 2002). Η εν λόγω

στρατηγική στοχεύει στην πρόληψη και μείωση των προκλητικών συμπεριφορών εντός του σχολικού περιβάλλοντος και στην προώθηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας με τη δημιουργία σαφών προσδοκιών, την παροχή συγκεκριμένων κατευθύνσεων και τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων. Περιλαμβάνει ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών, των δασκάλων, των διοικητικών στελεχών και των οικογενειών των μαθητών.

Τέλος, η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία, από την άλλη πλευρά, είναι μια προσέγγιση που αναγνωρίζει το ποικίλο πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και στοχεύει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος στην τάξη που θα σέβεται, θα περιλαμβάνει χωρίς αποκλεισμούς και θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του συνόλου των μαθητών (Taylor & Sobel, 2011). Στηρίζεται στην κατανόηση και την εκτίμηση του πολιτιστικού υπόβαθρου των μαθητών, την ενσωμάτωση πολιτιστικά σχετικού υλικού και στρατηγικών διδασκαλίας και την προώθηση της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει στη μείωση του χάσματος επιδόσεων μεταξύ μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού υπόβαθρου, να αυξήσει τη συμμετοχή και τα κίνητρα των μαθητών και να βελτιώσει την πολιτιστική ικανότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών (Milner et al, 2011).

1.7 Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς είναι μια ζωτική πτυχή των εκπαιδευτικών συστημάτων που απαιτεί τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων. Ωστόσο, ένας από τους κρίσιμους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην εφαρμογή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, επειδή είναι υπεύθυνοι για τη διασφάλιση ότι οι μαθητές με αναπηρίες λαμβάνουν ποιοτική εκπαίδευση εντός της γενικής τάξης. Ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση είναι οι πεποιθήσεις και οι αξίες τους. Σύμφωνα με τους Ewing et al (2018), οι πεποιθήσεις και οι αξίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναπηρία και την ένταξη είναι ισχυροί καθοριστικοί παράγοντες των στάσεων τους απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι δάσκαλοι που έχουν αρνητικές πεποιθήσεις και αξίες

για την αναπηρία τείνουν να έχουν αρνητική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση. Τέτοιες πεποιθήσεις και αξίες μπορεί να προκύψουν από τις προσωπικές τους εμπειρίες, τις κοινωνικές τους παραστάσεις και αντιλήψεις, το πολιτισμικό υπόβαθρο ή την εκπαίδευσή τους. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να αντιμετωπιστούν οι πεποιθήσεις και οι αξίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναπηρία και την ένταξη μέσω προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης για την προώθηση θετικών στάσεων απέναντι στη συνεκπαίδευση.

Ένας άλλος κρίσιμος παράγοντας που επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι το επίπεδο ετοιμότητάς τους. Οι δάσκαλοι που δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να διδάξουν μαθητές με διαφορετικότητα, τείνουν να έχουν αρνητική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση. Για παράδειγμα, μια μελέτη που διεξήχθη από τους Dias & Cadime (2016), διαπίστωσε ότι οι Πορτογάλοι δάσκαλοι που δεν είχαν λάβει κατάρτιση σχετικά με τις στρατηγικές συμπερίληψης, είχαν λιγότερο θετική στάση απέναντι σε αυτή σε σύγκριση με εκείνους που είχαν λάβει σχετική κατάρτιση. Ομοίως, αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα της μελέτης των Lackaye & Margalit (2006) για δείγμα ισραηλινών μαθητών. Ως εκ τούτου, είναι ζωτικής σημασίας η παροχή στους εκπαιδευτικούς της απαραίτητης κατάρτισης και πόρων, που θα τους επιτρέψουν να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με αναπηρίες.

Το επίπεδο υποστήριξης που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς είναι ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τις στάσεις τους απέναντι στη συνεκπαίδευση. Όπως σημειώνουν οι Li et al (2017), οι δάσκαλοι που λαμβάνουν επαρκή υποστήριξη από τους συναδέλφους τους, τη σχολική ηγεσία διαχειριστές και τους γονείς των μαθητών τείνουν να έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση και το αντίστροφο. Επίσης, το πολιτιστικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει επίσης τις στάσεις τους απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Πολιτιστικοί και κοινωνικοί παράγοντες όπως οι νόρμες, οι αξίες και οι εγκαθιδρυμένες κοινωνικές πεποιθήσεις μπορεί να επηρεάσουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη διαφορετικών μαθητών στις αίθουσες τυπικής εκπαίδευσης. Μελέτη του Saloviita (2020), που χρησιμοποιεί δείγμα Φιλανδών δασκάλων ειδικής αγωγής, να διαπιστώνει ότι αυτοί είχαν αρνητικές στάσεις απέναντι στην ένταξη παιδιών με νοητική αναπηρία στα γενικά σχολεία, γεγονός που

αποδόθηκε στους περιορισμένους αντιληπτούς εκπαιδευτικούς πόρους και στα χαμηλά επίπεδα αντιληπτής αυτοαποτελεσματικότητας τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν πιο θετικές στάσεις στην ένταξη εντός των τάξεων τυπικής εκπαίδευσης μαθητών με ήπιες αναπηρίες σε σύγκριση με εκείνους με σοβαρές αναπηρίες, όπως προκύπτει από τη μελέτη των Fakolade et al (2009), για δείγμα Νιγηριανών εκπαιδευτικών.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως μια αποτελεσματική προσέγγιση για την ενίσχυση των ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συναισθηματικών αποτελεσμάτων για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες (Staub & Peck, 1995). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση έχουν διερευνηθεί εκτενώς στη βιβλιογραφία, με την έρευνα να δείχνει μια σειρά από αντιληπτά οφέλη της συνεκπαίδευσης. Ένα από τα κυριότερα εξ αυτών είναι η προώθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και θετικών σχέσεων μεταξύ μαθητών διαφορετικών ικανοτήτων. Έχει βρεθεί ότι οι μαθητές με αναπηρίες έχουν αυξημένες ευκαιρίες για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και φιλίες σε αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς (Schwartz et al, 2004). Επιπλέον, η συνεκπαίδευση μπορεί να προωθήσει την ανάπτυξη θετικών στάσεων και αντιλήψεων για τη διαφορετικότητα και να μειώσει τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις μεταξύ των μαθητών (Lindsay, 2017).

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς έχει επίσης βρεθεί ότι ενισχύει τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα για μαθητές με αναπηρίες. Η έρευνα έχει δείξει ότι η συνεκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, ιδιαίτερα στον γραμματισμό και τις κοινωνικές επαφές (Kurth & Mastergeorge, 2010; Vaughan, Hogan, & Hogan, 2016). Επιπλέον, η συνεκπαίδευση μπορεί να προωθήσει την ανάπτυξη αυτοδιάθεσης και ανεξαρτησίας μεταξύ των μαθητών με αναπηρίες, οδηγώντας σε μεγαλύτερη επιτυχία στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην απασχόληση (Wehmeyer et al, 2000). Ένα άλλο όφελος της συνεκπαίδευσης είναι η προώθηση θετικών στάσεων και ικανοποίησης από την εργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι δάσκαλοι που έχουν εμπειρία σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς έχουν αναφέρει μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και αίσθηση επαγγελματικής ολοκλήρωσης (Lindsay, 2017). Επιπλέον, η συνεκπαίδευση μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και

συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών από διαφορετικά υπόβαθρα και κλάδους (Jang, 2016).

Όπως προαναφέρθηκε, ένα από τα πιο συχνά αναφερόμενα εμπόδια στη συνεκπαίδευση είναι η έλλειψη υποστήριξης και πόρων. Το στοιχείο αυτό αναδεικνύεται και από τη μελέτη του Forlin (2008), ο οποίος τονίζει ότι οι δάσκαλοι που δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι για να εργαστούν με μαθητές με αναπηρίες μπορεί να αισθάνονται καταπονημένοι και ανεπαρκώς εξοπλισμένοι για να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτών των μαθητών. Επιπλέον, τα σχολεία μπορεί να μην διαθέτουν τους απαραίτητους πόρους, όπως υποστηρικτική τεχνολογία ή εξειδικευμένο προσωπικό, για να υποστηρίξουν την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες.

Η παρουσία αρνητικών στάσεων και αντιλήψεων από μέρος των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες αποτυπώνεται με σαφήνεια στη μελέτη των Sassu et al, (2020), οι οποίοι τονίζουν ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπορεί να θεωρούν τους μαθητές με αναπηρίες ως βάρος, ή να πιστεύουν ότι δεν μπορούν να επιτύχουν σε μια κανονική τάξη. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλότερες προσδοκίες για αυτούς τους μαθητές και περιορισμένες ευκαιρίες για να συμμετάσχουν πλήρως σε δραστηριότητες στην τάξη. Ακόμη, οι Kalyanpur & Harry (2012), τονίζουν ότι η αποτελεσματική συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών είναι βασικά συστατικά της συνεκπαίδευσης. Ωστόσο, η έλλειψη των παραπάνω, μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εμπόδιο στην εφαρμογή των στρατηγικών της συμπερίληψης και οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται απομονωμένοι στις προσπάθειές τους να τις εφαρμόσουν.

Η ένταξη των μαθητών με αναπηρίες μπορεί επίσης να θέσει προκλήσεις στη διαχείριση της τάξης. Οι μαθητές με αναπηρίες μπορεί να έχουν συγκεκριμένες συμπεριφορικές ανάγκες ή να χρειάζονται εξειδικευμένες εγκαταστάσεις που μπορεί να είναι δύσκολο να εφαρμοστούν σε μια κανονική τάξη. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε διαταραχές στην τάξη και σε έλλειψη δέσμευσης τόσο από μαθητές με αναπηρίες όσο και από τους συνομηλίκους τους (Fennick & Royle, 2003). Τέλος, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών νομικά και διοικητικά εμπόδια μπορούν επίσης να αποτελέσουν σημαντικό εμπόδιο στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Booth et al, 2006). Επιπλέον, αναγνωρίζεται ότι η χρηματοδότηση για προγράμματα

συνεκπαίδευσης είναι περιορισμένη, καθιστώντας δύσκολη την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της συμπερίληψης.

Σε ότι αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο της κατάρτισης τους για την επίτευξη υψηλής ποιότητας συνεκπαίδευσης, μελέτες έχουν αναδείξει τη σημασία της. Η σχετική ακαδημαϊκή έρευνα έχει δείξει σταθερά ότι η κατάρτιση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμες για την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Drent & Meelissen, 2008; Okeke-Oti et al, 2015; Van der Klis & Veen, 2014). Οι δάσκαλοι χρειάζονται κατάρτιση και υποστήριξη για να αποκτήσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που είναι απαραίτητες για την παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, οι δάσκαλοι πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζουν τις διδακτικές τους στρατηγικές και πρακτικές ώστε να καλύπτουν τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών.

Σε μελέτη του ο Tsang (2017), διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν την έλλειψη επαρκούς κατάρτισης και ευκαιριών επαγγελματικής εξέλιξης ως ένα από τα κύρια εμπόδια για την επιτυχή συνεκπαίδευση. Τόνισαν επίσης τη σημασία της κατάρτισης σε τομείς όπως η εξατομικευμένη διδασκαλία, η διαχείριση συμπεριφοράς και η χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας, αλλά και την ανάγκη συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης ώστε να συμβαδίζουν με τις νέες εξελίξεις στον τομέα της ειδικής αγωγής. Άλλες μελέτες έχουν βρει παρόμοια αποτελέσματα, όπως εκείνη του Nishan (2018), στην οποία οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την έλλειψη κατάρτισης και πόρων ως σημαντική πρόκληση για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, με τους τομείς που χρειαζόταν περισσότερη κατάρτιση να είναι εκείνοι της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η διενέργειας αξιολόγησης και η ανάπτυξης εξειδικευμένων προγραμμάτων σπουδών.

Παράλληλα, οι Bender & Vail (2012), εντόπισαν την έλλειψη κατάρτισης στην εργασία με μαθητές με διαταραχές συμπεριφοράς ως σημαντικό εμπόδιο για την επιτυχή συνεκπαίδευση. Επίσης, όπως διαπιστώνουν οι Freeman, Donnelly & Watkins (2011), οι δάσκαλοι τονίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας που σχετίζεται με τις ανάγκες τους και τις ανάγκες των μαθητών τους και σημειώνουν την ανάγκη για κατάρτιση που να είναι πρακτική και εφαρμόσιμη στο διδακτικό τους πλαίσιο, αποτελέσματα που αναφέρονται επίσης και στη μελέτη των

Okeke-Oti et al (2015). Επιπλέον, εκτός από την κατάρτιση, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επίσης ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη και εξέλιξη σταδιοδρομίας. Στη μελέτη των Van der Klis & Veen (2014), αναδείχθηκε ότι οι δάσκαλοι εντόπισαν τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης ως σημαντικό παράγοντα για την προώθηση της δέσμευσής τους και των κινήτρων τους στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης και τόνισαν την ανάγκη για σαφείς επαγγελματικές ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, όπως η ανάλυση ηγετικών ρόλων.

Κεφάλαιο 2

Μεθοδολογία έρευνας

2.1 Σκοπός έρευνας

Ο ερευνητικός σκοπός της εμπειρικής μελέτης που ακολουθεί, είναι να εξετάσει και να κατανοήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Η ανάλυση επιδιώκει να διερευνήσει το εύρος των στάσεων που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί και να εντοπίσει τους παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους. Με τη σύνθεση των ευρημάτων από πολλαπλές μελέτες, στόχος είναι να πραγματοποιηθεί μια ολοκληρωμένη επισκόπηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση σε διαφορετικά πλαίσια και χώρες. Συγκεκριμένα, η ανάλυση στοχεύει στον προσδιορισμό της επικράτησης θετικών, ουδέτερων και αρνητικών στάσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και στη διερεύνηση της παρουσίας διαφορούμενων αντιλήψεων, ενώ ακόμη επιδιώκει να εντοπίσει τυχόν διαφοροποιήσεις στις στάσεις που βασίζονται σε παράγοντες όπως το είδος της αναπηρίας.

Επιπλέον, η ανάλυση στοχεύει να αναδείξει τους βαθύτερους λόγους και τις ανησυχίες που διαμορφώνουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Η έρευνα στοχεύει να συμβάλει στο υπάρχον σύνολο γνώσεων για τη συνεκπαίδευση, παρέχοντας μια ολοκληρωμένη κατανόηση των στάσεων των εκπαιδευτικών. Με τη σύνθεση των ευρημάτων από διάφορες μελέτες, η ανάλυση στοχεύει στον εντοπισμό κοινών θεμάτων και προτύπων, καθώς και τυχόν αποκλίνουσες απόψεις, σε σχέση με τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Απώτερος σκοπός της έρευνας, είναι δημιουργήσει ένα πλαίσιο πληροφόρησης, αξιοποιήσιμο από τους φορείς χάραξης πολιτικής, τους εκπαιδευτικούς και τους ενδιαφερόμενους σχετικά με τις επικρατούσες στάσεις σχετικά με τη συνεκπαίδευση, επισημαίνοντας τομείς που απαιτούν προσοχή και παρέμβαση για την προώθηση της επιτυχούς εφαρμογής πρακτικών συμπερίληψης.

2.2 Ερευνητική στρατηγική

Η εμπειρική μελέτη χρησιμοποιεί τη μέθοδο της μετα-ανάλυσης, αξιοποιώντας παράλληλα το εργαλείο της ανάλυσης περιεχομένου για την αποτύπωση των συλλεχθέντων δεδομένων, σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε ο εντοπισμός σχετικών με τη συμπερίληψη μελετών, μέσω συστηματικής αναζήτησης σε δυο ηλεκτρονικές ακαδημαϊκές βάσεις δεδομένων, το Google Scholar και το ERIC. Στο πλαίσιο αυτό, χρησιμοποιήθηκαν λέξεις-κλειδιά που σχετίζονται με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Επιπρόσθετα, αναπτύχθηκε σχήμα κωδικοποίησης με βάση τους ερευνητικούς στόχους και τα προσδιορισμένα θέματα προς ανάλυση. Το σχήμα κωδικοποίησης θα περιλάμβανε κατηγορίες όπως θετικές στάσεις, ουδέτερες στάσεις και αρνητικές στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση.

Για την παράθεση των αποτελεσμάτων πραγματοποιείται ποιοτική ανάλυση δεδομένων, για τη βαθύτερη κατανόηση των θεμάτων και των προτύπων που προσδιορίζονται στην ανάλυση περιεχομένου, στοιχείο που παρέχει πρόσθετες γνώσεις σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση σε διαφορετικά πλαίσια. Τα ευρήματα, συντίθενται ώστε να παρέχουν μια ολοκληρωμένη κατανόηση των ομοιοτήτων, των διαφορών και

των τάσεων που εντοπίστηκαν στη μετα-ανάλυση και ερμηνεύονται στο πλαίσιο της ευρύτερης βιβλιογραφίας.

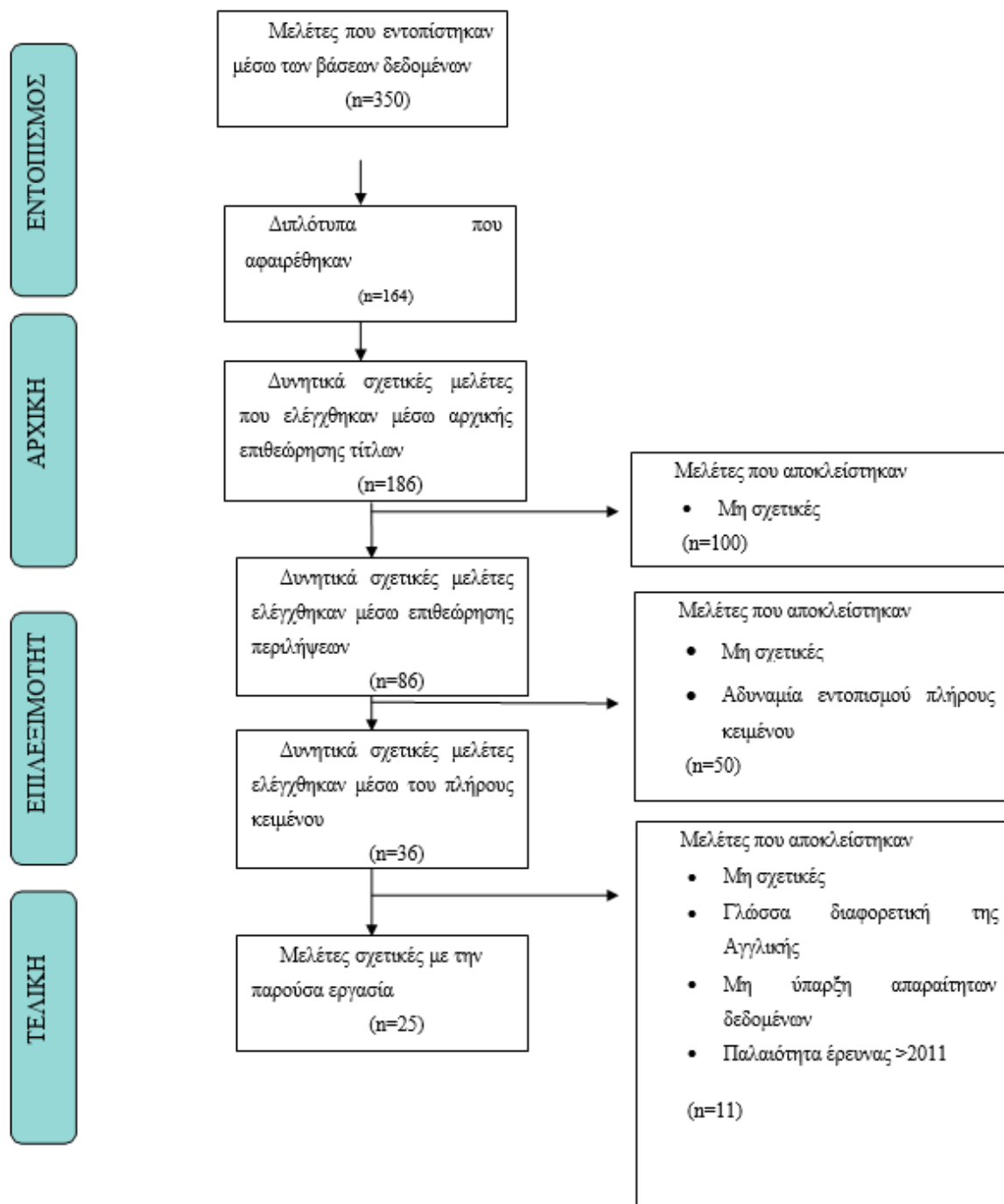
2.3 Διαδικασία επιλογής πηγών δεδομένων

Για την αποτελεσματική διεξαγωγή της εμπειρικής μελέτης και για την αποτελεσματική επιλογή πηγών δεδομένων, τέθηκαν τα συγκεκριμένα κριτήρια φιλτραρίσματος των αποτελεσμάτων:

Πληθυσμός / Συμμετέχοντες: Ο πληθυσμός των ερευνών που χρησιμοποιήθηκε γι' αυτήν την ανασκόπηση περιελάμβανε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονταν σε όλες τις βαθμίδες γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.

Πληθυσμός / Συμμετέχοντες: οι έρευνες που μελετήθηκαν από το 2011 και μέχρι την τελευταία έρευνα που χρησιμοποιήθηκε 2022. Αν και δεν παίζει σημαντικό ρόλο ο χρόνος διεξαγωγής των ερευνών, κρίθηκε σημαντικό να επιλεχθούν όσο το δυνατόν πιο πρόσφατες έρευνες.

Η διαδικασία επιλογής των άρθρων παρουσιάζεται με βάση το παρακάτω διάγραμμα:



Παρακάτω παρουσιάζονται τα επιλεχθέντα προς ανάλυση άρθρα, το δείγμα, το είδος και η χώρα διεξαγωγής της κάθε μελέτης:

Συγγραφείς και Ημερομηνία	Δείγμα	Χώρα	Είδος Έρευνας
Alnahdi & Schwab (2021)	185 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Σαουδική Αραβία	Ποσοτική
Alnasser (2021)	8 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	ΗΠΑ	Ποιοτική
Amr et al (2016)	87 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Ιορδανία	Ποσοτική
Avramidis et al (2019)	225 εκπαιδευτικοί τυπικής εκπαίδευσης και 69 ειδικής αγωγής	Ελλάδα	Ποσοτική
Bailey et al (2015)	300 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Μαλαισία	Ποσοτική
Blackman et al (2012)	231 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Μπαρμπάντος και Τρινιντάντ	Ποσοτική
Gyimah et al (2011)	500 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Γκάνα	Ποσοτική
Hashmi et al (2017)	54 εκπαιδευτικοί από 6 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Πακιστάν	Ποσοτική
Hellmich & Görel (2014)	201 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Γερμανία	Ποσοτική
Hellmich et al (2019)	290 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Γερμανία	Ποσοτική
Heyder et al (2020)	37 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Γερμανία	Ποσοτική
Hwang & Evans (2011)	33 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Κορέα	Ποσοτική
Kurniawati et al (2012)	208 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από 3 ειδικά σχολεία και 10 γενικά σχολεία	Ινδονησία	Ποσοτική
Leung & Mak (2011)	51 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Χονγκ Κονγκ	Μικτή
Mofield (2020)	16 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	ΗΠΑ	Ποιοτική
Mukhopadhyay (2014)	2950 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από 165 σχολεία	Μποτσουάνα	Ποσοτική
Odongo & Davidson (2016)	142 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από 10 σχολεία	Κένυα	Ποσοτική
Parey (2019)	339 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	Τρινιντάντ	Μικτή
Parey (2020)	160 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	Τρινιντάντ	Μικτή
Rakap & Kaczmarek (2011)	194 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Τουρκία	Ποσοτική
Ross-Hill (2011)	73 εκπαιδευτικοί από 3 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	ΗΠΑ	Ποσοτική
Sakiz & Woods (2014)	4 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 4 σχολικοί σύμβουλοι	Τουρκία	Ποιοτική

Συγγραφείς και Ημερομηνία	Δείγμα	Χώρα	Είδος Έρευνας
Saloviita & Consegna (2019)	153 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Ιταλία	Ποσοτική
Štemberger & Kiswarday (2018)	147 εκπαιδευτικοί προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Σλοβενία	Ποσοτική
Vanderpuye et al (2020)	142 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από 8 σχολεία	Γκάνα	Ποσοτική

Κεφάλαιο 3

Αποτελέσματα έρευνας

3.1 Θετικές στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στη συνεκπαίδευση

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή εφαρμογή των πρακτικών της. Η κατανόηση των αντιλήψεων και των πρακτικών τους, που σχετίζονται με τη συνεκπαίδευση είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης. Αρκετές μελέτες έχουν διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση και έχουν εντοπίσει κυρίως θετικές στάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Η μελέτη των Hashmi et al (2017), που συμπεριέλαβε εκπαιδευτικούς στο Πακιστάν και είχε ως στόχο να εξετάσει τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη συνεκπαίδευση, ανέδειξε ότι, πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στη μελέτη, εξέφρασαν την υποστήριξή τους στη χρήση πρακτικών συνεκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες στη μελέτη, θεώρησαν τη συμπερίληψη ως θετική πρακτική, αλλά και ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή τις αναπηρίες τους, πρέπει να συμπεριληφθούν σε κανονικά μαθήματα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η συνεκπαίδευση θα ενίσχυε την κοινωνική συμμετοχή και ένταξη των μαθητών με αναπηρία. Παρόλα αυτά, ενώ τα συνολικά ευρήματα έδειξαν θετικές στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση, παρατηρήθηκαν διαφορές κατά την εξέταση των ειδικών τύπων αναπηρίας, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση σε αυτόν τον τομέα.

Στη Γερμανία, οι Hellmich et al (2019) διεξήγαγαν αντίστοιχη μελέτη για να διερευνήσουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση στα γενικά δημοτικά σχολεία. Ανέπτυξαν μια κλίμακα για την ποσοτική αξιολόγηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αποτελέσματα αποκάλυψαν υψηλά ποσοστά αποδοχής της συνεκπαίδευσης μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες στη μελέτη, εξέφρασαν την ισχυρή τους υποστήριξη για την προσαρμογή των μαθησιακών καταστάσεων για την κάλυψη των ατομικών αναγκών των μαθητών και την προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής όλων των εκπαιδευομένων, με τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη θετική στάση των Γερμανών εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση.

Ομοίως, η μελέτη που διεξήχθη από τους Sakiz & Woods (2014), στην Τουρκία ανέφερε θετικές στάσεις για τη συνεκπαίδευση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Το σύνολο του δείγματος της έρευνας, δάσκαλοι υποστήριξαν ρητά την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στα σχολεία και τις τάξεις τους. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αξιολογηθεί κριτικά η κατανόηση της ένταξης και των εκπαιδευτικών πρακτικών συνεκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς, καθώς ορισμένοι δάσκαλοι πρότειναν να διαχωριστούν χωρικά οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, για να εξασφαλιστεί μια ολοκληρωμένη κατανόηση των πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς.

Στην Ιταλία, τα αποτελέσματα των Saloniita & Consegna (2019), έδειξαν άκρως θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση, με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα, να προτιμά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς σε κανονικές τάξεις, παρά σε ειδικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, στη Σλοβενία, οι Štemberger & Kiswarday (2018), αποκάλυψαν θετικές στάσεις που επηρεάζονται κυρίως από συναισθηματικές συνιστώσες. Οι δάσκαλοι εξέφρασαν υψηλό επίπεδο προθυμίας να εργαστούν σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, υποδεικνύοντας τη σαφή θετική τους αντίληψη απέναντι στις πρακτικές συνεκπαίδευσης. Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Mofield (2020), θεωρεί ότι τα πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης περιλαμβάνουν αύξηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών σε στρατηγικές διαφοροποίησης που σχετίζονται με υψηλού επιπέδου ερωτήσεις, κριτική σκέψη και δημιουργική σκέψη.

Οι παραπάνω μελέτες καταδεικνύουν συλλογικά τις κατεξοχήν θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν τα οφέλη των πρακτικών της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης, της συμμετοχής και την κάλυψη των διαφορετικών αναγκών των μαθητών. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναγνωρισθούν διαφορές στις στάσεις τους, ιδιαίτερα όσον αφορά τους συγκεκριμένους τύπους αναπηριών. Η αντιμετώπιση αυτών των παραλλαγών και η παροχή συνεχούς υποστήριξης και ευκαιριών επαγγελματικής εξέλιξης, μπορεί να ενισχύσει περαιτέρω την κατανόηση και την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί

ότι οι μελέτες που αναφέρονται παραπάνω αντιπροσωπεύουν έρευνες που διεξήχθησαν σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Παρόλα αυτά, αναδεικνύουν ότι, προάγοντας θετικές στάσεις και παρέχοντας τους απαραίτητους πόρους και υποστήριξη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν περιβάλλοντα μάθησης χωρίς αποκλεισμούς, που να καλύπτουν τις ανάγκες όλων των μαθητών και να προάγουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ανάπτυξη.

3.2 Αρνητικές στάσεις και επιφυλάξεις απέναντι στη συνεκπαίδευση

Αρνητικές στάσεις για τη συνεκπαίδευση μεταξύ των εκπαιδευτικών έχουν εντοπιστεί σε διάφορες μελέτες, υπογραμμίζοντας τις προκλήσεις και τις ανησυχίες που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί όταν εφαρμόζουν τις αντίστοιχες πρακτικές. Αυτές οι αρνητικές αντιλήψεις υπογραμμίζουν την ανάγκη αντιμετώπισης των παραπάνω προβλημάτων και παροχής κατάλληλης υποστήριξης και κατάρτισης, για τη διευκόλυνση της επιτυχούς εφαρμογής της συνεκπαίδευσης.

Στη μελέτη που διεξήχθη από τους Odongo & Davidson (2016) στην Κένυα, αρχικά οι συγγραφείς ερμήνευσαν τα αποτελέσματά τους, υποδεικνύοντας ως επί το πλείστον θετικές στάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση. Ωστόσο, μετά από περαιτέρω ανάλυση, κατέστη εμφανές, ότι οι αρνητικές στάσεις και οι ανησυχίες επικρατούσαν μεταξύ των συμμετεχόντων, καθώς οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ανησυχίες σχετικά με διάφορες πτυχές της συνεκπαίδευσης. Μία από τις κύριες ανησυχίες που έθεσαν οι εκπαιδευτικοί, ήταν η αντιληπτή έλλειψη χρόνου για την επαρκή αντιμετώπιση των αναγκών όλων των μαθητών σε μια μικτή τάξη, μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Πολλοί δάσκαλοι θεώρησαν επίσης ότι δεν είχαν επαρκή κατάρτιση σχετικά με τη σωστή εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, γεγονός που συνέβαλε στην αρνητική στάση τους απέναντι της. Πρόσθετες ανησυχίες περιλάμβαναν αμφιβολίες σχετικά με την αξιολόγηση της εργασίας των μαθητών σε τάξεις με ποικίλη σύνθεση και τη διατήρηση ενός πειθαρχημένου μαθησιακού περιβάλλοντος σε αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς. Οι ανησυχίες αυτές εκφράστηκαν από ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών, υποδηλώνοντας την ύπαρξη αρνητικών στάσεων απέναντι στη συνεκπαίδευση.

Ομοίως, οι Rakar & Kaczmarek (2011) διεξήγαγαν μελέτη που επικεντρώθηκε στις στάσεις των Τούρκων εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Τα ευρήματα αποκάλυψαν κυρίως αρνητικές στάσεις για την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες. οι συγγραφείς τόνισαν, ότι οι αρνητικές αντιλήψεις μπορεί να προέρχονται από διάφορους παράγοντες όπως περιορισμένους πόρους, ανεπαρκή υποστήριξη και ανησυχίες σχετικά με τη διαχείριση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών σε αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς. Ο Ross-Hill (2011), ερεύνησε τις στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση, των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες. Η μελέτη αποκάλυψε επίσης αρνητικές αντιλήψεις απέναντι στη συνεκπαίδευση μεταξύ των συμμετεχόντων. Οι παράγοντες που συνέβαλαν σε αυτές τις αρνητικές στάσεις περιλάμβαναν ανησυχίες σχετικά με την ικανότητα κάλυψης των ατομικών αναγκών των μαθητών, τις προκλήσεις στη διαχείριση της συμπεριφοράς στην τάξη και τον αντιληπτό αντίκτυπο της συνεκπαίδευσης στην ακαδημαϊκή επίδοση.

Η παρουσία αρνητικών στάσεων απέναντι στη συνεκπαίδευση μεταξύ των εκπαιδευτικών υπογραμμίζει τη σημασία της αντιμετώπισης των ανησυχιών τους και της παροχής κατάλληλης υποστήριξης και κατάρτισης, με τον Alnasser, (2021), να σημειώνει ότι οι παράγοντες που θεωρούνται εμπόδια για την αποτελεσματική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης να είναι η έλλειψη κοινής οπτικής για τη συνδιδασκαλία, η έλλειψη χρόνου προγραμματισμού συνδιδασκαλίας, η έλλειψη αποτελεσματικής εκπαιδευτικής εποπτείας και δημιουργίας σαφών προσδοκιών, καθώς και οι ανεπαρκείς ευκαιρίες των εκπαιδευτικών για επαγγελματική εξέλιξη. Αυτές οι ανησυχίες συχνά περιστρέφονται γύρω από τις προκλήσεις που σχετίζονται με την ικανοποίηση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών σε αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς, τη διαχείριση της συμπεριφοράς και την προσαρμογή των διδακτικών προσεγγίσεων. Η έλλειψη πόρων και η ανεπαρκής κατάρτιση μπορούν να συμβάλουν περαιτέρω σε αρνητικές συμπεριφορές. Με την αντιμετώπιση αυτών των ανησυχιών, την παροχή στοχευμένων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και την παροχή συνεχούς υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς, είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν οι αρνητικές στάσεις και να προωθηθούν πιο θετικές αντιλήψεις για τη συνεκπαίδευση. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, διευθυντών σχολείων, υπευθύνων χάραξης πολιτικής και άλλων ενδιαφερομένων είναι ζωτικής σημασίας

για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς που υποστηρίζει την επιτυχία και την ευημερία όλων των μαθητών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι αρνητικές στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση δεν είναι καθολικές μεταξύ των εκπαιδευτικών. Πολλοί εκπαιδευτικοί ασπάζονται πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς και αναγνωρίζουν τα οφέλη από τη δημιουργία διαφορετικών και χωρίς αποκλεισμούς αίθουσες διδασκαλίας. Ωστόσο, η αντιμετώπιση των ανησυχιών και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αρνητική στάση είναι απαραίτητη για την ενίσχυση ενός υποστηρικτικού και χωρίς αποκλεισμούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές.

3.3 Ουδέτερες στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στη συνεκπαίδευση

Σε μια σειρά από μελέτες που διερευνούν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση, ένα αξιοσημείωτο εύρημα είναι η επικράτηση ουδέτερων στάσεων. Οι Alnahdi & Schwab (2021), διεξήγαγαν μελέτη στη Σαουδική Αραβία που αποκάλυψε ουδέτερες στάσεις μεταξύ των δασκάλων. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν μικτές απόψεις και δεν είναι ούτε υπέρ, ούτε σθεναρά αντίθετοι στη συνεκπαίδευση, οι οποίες επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες που σχετίζονται με το κοινωνικό πλαίσιο της Σαουδικής Αραβίας, όπως οι πολιτιστικές πεποιθήσεις, οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι διαθέσιμοι πόροι. Ομοίως, οι Avramides et al (2019), πραγματοποίησαν έρευνα στην Ελλάδα και διαπίστωσαν ουδέτερες τάσεις στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση, στοιχείο που οφείλεται στο ότι, στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί μια σειρά εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων για την προώθηση πρακτικών συνεκπαίδευσης. Έτσι, οι ουδέτερες στάσεις μπορεί να αντικατοπτρίζουν μια κατάσταση μετάβασης και αβεβαιότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς προσανατολίζονται στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης.

Σε μελέτη που διεξήχθη από τους Hellmich & Görel (2014) στη Γερμανία, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση χαρακτηρίστηκαν επίσης από ουδέτερη τάση. Η μελέτη υπογραμμίζει την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη για την αντιμετώπιση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση της ετοιμότητάς τους να εφαρμόσουν αποτελεσματικά πρακτικές χωρίς

αποκλεισμούς. Σε άλλη μελέτη στη Γερμανία, οι Heyder et al (2020) διερευνώντας τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση ανέφεραν επίσης ουδέτερες αντιλήψεις μεταξύ των συμμετεχόντων, τονίζοντας και σε αυτή την περίπτωση, τη σημασία της εξέτασης συγκεκριμένων παραγόντων που διαμορφώνουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών, όπως οι εκπαιδευτικές πολιτικές, οι δομές υποστήριξης και οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις χωρίς αποκλεισμούς.

Ο Mukhopadhyay (2014), διεξήγαγε έρευνα στη Μποτσουάνα και διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν μέτρια ουδέτερη στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση. Η μελέτη υποδηλώνει ότι η εφαρμογή πρακτικών συνεκπαίδευσης στη Μποτσουάνα βρίσκεται ακόμα στα αρχικά της στάδια και οι εκπαιδευτικοί μπορεί να χρειαστούν πρόσθετη υποστήριξη και κατάρτιση για να ενστερνιστούν πλήρως τη συνεκπαίδευση. Τέλος, οι Vanderpuye et al (2020), βρήκαν ουδέτερες στάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεκπαίδευση στην Γκάνα, σημειώνοντας την ανάγκη να αντιμετωπιστούν οι συγκεκριμένες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της Γκάνας, όπως οι περιορισμένοι πόροι και η υποστήριξη, για την προώθηση πιο θετικών στάσεων απέναντι στη συνεκπαίδευση. Επίσης, σημειώνουν τη σημασία της αντιμετώπισης των ανησυχιών των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυναμική της τάξης, την εξατομικευμένη υποστήριξη και τη συνεργασία για την προώθηση ενός πιο θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τη συνεκπαίδευση για την εξομάλυνση των ουδέτερων τους απόψεων τους απέναντι σε αυτή.

Ενώ οι συγκεκριμένοι λόγοι για ουδέτερες στάσεις μπορεί να διαφέρουν μεταξύ των μελετών, κοινές ανησυχίες περιλαμβάνουν την επάρκεια πόρων, την κατάρτιση και την υποστήριξη για τους δασκάλους, καθώς και τις προκλήσεις που σχετίζονται με την ικανοποίηση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών σε αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς. Είναι σημαντικό για τους φορείς χάραξης πολιτικής και τους εκπαιδευτικούς φορείς να εξετάσουν αυτές τις ανησυχίες και να παράσχουν την κατάλληλη υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς για να προωθήσουν πιο θετικές στάσεις και αποτελεσματική εφαρμογή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Επιπλέον, τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και η συνεχής κατάρτιση μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των αβεβαιοτήτων των εκπαιδευτικών και να τους εξοπλίσουν με τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για να δημιουργήσουν περιβάλλοντα μάθησης χωρίς αποκλεισμούς. Η κατανόηση της ουδέτερης στάσης

των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης που λαμβάνει υπόψη τις μοναδικές προκλήσεις και ευκαιρίες σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο.

3.4 Διφορούμενες στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στη συνεκπαίδευση

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση ποικίλλουν πολύ, όχι μόνο ως προς τις θετικές και αρνητικές απόψεις αλλά και ως προς την εμφάνιση διφορούμενων αντιλήψεων. Ενώ ορισμένες μελέτες επικεντρώνονται σε θετικές ή αρνητικές τάσεις, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί η κατηγορία των αμφιθυμικών στάσεων, η οποία προκύπτει όταν οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά αποκλίνουσες και δεν μπορούν εύκολα να κατηγοριοποιηθούν ως θετικές ή αρνητικές. Μια μελέτη που ρίχνει φως στις διφορούμενες στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση, διεξήχθη από τους Amr et al (2016) στην Ιορδανία. Από τη μια πλευρά, ορισμένοι δάσκαλοι εκφράζουν ανοιχτά την αντίθεσή τους στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες στις κανονικές τάξεις. Τα επιχειρήματά τους περιλαμβάνουν μια σειρά από ανησυχίες, συμπεριλαμβανομένων αμφιβολιών σχετικά με την ικανότητα των μαθητών με αναπηρίες να συμβαδίζουν με τις μαθησιακές απαιτήσεις και διαδικασίες. Ένας άλλος παράγοντας που συμβάλλει στην απόρριψη της ένταξης, είναι η αντιληπτή έλλειψη πόρων σε επίπεδο σχολείου και τάξης που μπορεί να εμποδίσει τη συμμετοχή όλων των μαθητών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Αυτή η κατηγορία εκπαιδευτικών πιστεύει ότι ειδικές τάξεις ή ξεχωριστά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα θα ήταν καταλληλότερα για μαθητές με αναπηρίες. Από την άλλη πλευρά, ορισμένοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικές στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση και τονίζουν τα πιθανά οφέλη που συνδέονται με αυτήν, καθώς υπογραμμίζουν τα κοινωνικά και ψυχολογικά πλεονεκτήματα που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες από την ένταξή τους στα κανονικά σχολεία.

Σε μια άλλη αξιοσημείωτη μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Bailey et al (2015) και διερευνά τις στάσεις των Μαλαισιανών δασκάλων απέναντι στη συνεκπαίδευση, τα αποτελέσματα αρχικά έδειξαν ουδέτερες αξιολογήσεις συνολικά.

Ωστόσο, μια βαθύτερη ανάλυση αποκαλύπτει μια ενδιαφέρουσα ασυμφωνία. Ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί σθεναρά ότι η ένταξη είναι γενικά επιθυμητή, ότι στους μαθητές με αναπηρίες θα πρέπει να δίνεται κάθε ευκαιρία να λειτουργούν σε περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης και ότι η συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες μπορεί να είναι επωφελής για όλους τους μαθητές, ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών της τάξης του 95,1%, συμφωνεί ότι οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρία μπορούν να εξυπηρετηθούν καλύτερα μέσω ειδικών τάξεων. Η συγκεκριμένη συμφωνία έρχεται σε αντίθεση με τις αρχές της συμπεριληπτικής διδασκαλίας και οδηγεί σε μια ουδέτερη μέση βαθμολογία στάσης.

Στη μελέτη των Blackman et al (2012), η οποία εξετάζει τις στάσεις των δασκάλων των Μπαρμπάντος και του Τρινιντάντ απέναντι στην συμπερίληψη, εμφανίζονται αμφίθυμες στάσεις λόγω του υψηλού εύρους διαπροσωπικών διακυμάνσεων στις βαθμολογίες των εκπαιδευτικών. Αυτό δείχνει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ποικίλλουν πολύ, με ορισμένους να εκφράζουν θετικές απόψεις για την ένταξη, ενώ άλλοι να έχουν πιο αρνητικές απόψεις. Οι Gyimah et al (2011), κατηγοριοποιούν τα αποτελέσματα της μελέτης τους, που συμπεριέλαβε δείγμα εκπαιδευτικών από τη Γκάνα, εξ αρχής ως διφορούμενα. Ενώ τα συνολικά ευρήματα αποκαλύπτουν θετικές στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση, η έκταση αυτών των θετικών στάσεων ποικίλλει ανάλογα με τον τύπο της αναπηρίας, στοιχείο που υποδηλώνει ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τις συγκεκριμένες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών με αναπηρίες, οδηγώντας σε διφορούμενες προοπτικές.

Οι Hwang & Evans (2011), διερευνούν τις στάσεις των Κορεατών δασκάλων έναντι της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πρακτικής, με τα αποτελέσματα να καταδεικνύουν διφορούμενη στάση μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, το 41,37% βαθμολόγησε θετικά τη συνεκπαίδευση, το 34,47% αρνητικά και το 24,13% κράτησε ουδέτερη στάση. Είναι ενδιαφέρον ότι ακόμη και μεταξύ των δασκάλων που είχαν ουδέτερη θετική στάση απέναντι στην ίδια την έννοια της συνεκπαίδευσης, ένα σημαντικό ποσοστό εξέφρασε απροθυμία να εργαστεί σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς. Αυτό σημαίνει ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν μέτρια ή και θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση ως έννοια, μπορεί να εξακολουθούν να έχουν επιφυλάξεις ή ανησυχίες σχετικά με την πρακτική εφαρμογή της.

Οι Kurniawati et al (2012), εξετάζουν τις στάσεις των Ινδονήσιων εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Τα ευρήματα υποδηλώνουν συνολικά ουδέτερες στάσεις, αλλά όταν εξετάζεται η προθυμία των εκπαιδευτικών να συμπεριλάβουν μαθητές με αναπηρίες στις κανονικές τους τάξεις, αποκαλύπτονται πιο θετικές στάσεις. Αυτό δείχνει ότι ενώ οι δάσκαλοι μπορεί να μην έχουν έντονες αρχικές κλίσεις προς τη συνεκπαίδευση, είναι ανοιχτοί στην ιδέα και πρόθυμοι να την αγκαλιάσουν όταν τους δοθεί η ευκαιρία. Παράλληλα, στη μελέτη των Leung & Mak (2011) που διεξήχθη στο Χονγκ Κονγκ, ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών (74,5%) απέρριψε την πρόταση ότι όλα τα σχολεία πρέπει να ακολουθούν τις αρχές συνεκπαίδευσης. Επιπλέον, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς εξέφρασαν ανησυχίες για την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών στη συνεκπαίδευση και ένας σημαντικός αριθμός συμφώνησε ότι η εργασία σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, θα είχε αρνητικό αντίκτυπο στους δασκάλους. Έτσι, τα ευρήματα αν και αρχικά υποδηλώνουν μια αρνητική υποκείμενη στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση, ωστόσο, η περαιτέρω εξέταση των προγνωστικών παραγόντων για τις στάσεις των εκπαιδευτικών, όπως η ηλικία, η γενική διδακτική εμπειρία και το είδος της αναπηρίας, αποκαλύπτει μια πιο διαφοροποιημένη εικόνα με αμφιθυμικές στάσεις επικρατούσες μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Ο Parey (2019), εντοπίζει επίσης διαφορούμενες στάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση στο Τρινιντάντ. Ενώ πολλοί δάσκαλοι συμφωνούν ότι η συνεκπαίδευση είναι μια ευνοϊκή έννοια, η μελέτη διερευνά τρεις τομείς ανησυχίας που εγείρουν οι εκπαιδευτικοί: 1) τη δυναμική του σχολείου, 2) την επαγγελματική υποστήριξη και 3) τη διαφοροποίηση συγκεκριμένων ομάδων μαθητών με βάση τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις αναπηρίες τους. Οι δάσκαλοι εκφράζουν την ανάγκη για επαρκείς πόρους και υποστήριξη, που θεωρούν ότι λείπουν τη στιγμή της μελέτης. Επιπλέον, ορισμένοι δάσκαλοι βλέπουν τις ρυθμίσεις χωρίς αποκλεισμούς ως πιθανά περιβάλλοντα όπου οι μαθητές με αναπηρίες μπορεί να είναι ευάλωτοι στον εκφοβισμό και τον αποκλεισμό, από τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρίες και έτσι, προτείνουν ότι οι μαθητές με αναπηρίες θα πρέπει να λαμβάνουν εκπαίδευση σε ειδικά περιβάλλοντα για την πλήρη αντιμετώπιση των συγκεκριμένων αναγκών τους. Σε μεταγενέστερη μελέτη, ο Parey (2020) επιβεβαιώνει τις αμφίθυμες στάσεις των εκπαιδευτικών από το Τρινιντάντ απέναντι στη συνεκπαίδευση. Οι θετικές τάσεις στις στάσεις, περιλαμβάνουν τα οφέλη της σύνδεσης μαθητών με και

χωρίς αναπηρία, ενώ οι αρνητικές τάσεις εστιάζονται στην ανάγκη για επαρκείς πόρους και υποστήριξη, ανησυχίες για την ασφάλεια των μαθητών με αναπηρίες και την πεποίθηση ότι ορισμένοι μαθητές μπορεί να χρειάζονται εξειδικευμένη εκπαίδευση για να φτάσουν στο πλήρες δυναμικό.

Ο Saloniita (2020), χρησιμοποιώντας δείγμα Φινλανδών εκπαιδευτικών σημειώνει ότι, μια μικρή ομάδα εξ αυτών εκφράζει σθεναρή αντίθεση στη συνεκπαίδευση, ενώ μια άλλη μικρή ομάδα είναι ιδιαίτερα υποστηρικτική. Τέλος, στη μελέτη που διεξήχθη από τους Starczewska et al (2012) στην Πολωνία, παρά τις ορισμένες θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεκπαίδευση, οι γενικές στάσεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως διαφορούμενες. Οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν τα οφέλη από τις ετερογενείς συνθέσεις των τάξεων και το περιβάλλον μάθησης χωρίς αποκλεισμούς, αλλά ωστόσο, εκφράζουν επίσης την άποψη ότι η συνεκπαίδευση μπορεί να είναι επιτυχής μόνο όταν οι μαθητές που θεωρούνται κατάλληλοι για ένταξη έχουν επιλεγεί προσεκτικά και έχουν προετοιμαστεί επαρκώς.

Συνοψίζοντας ενώ οι μελέτες συχνά επικεντρώνονται σε θετικές ή αρνητικές στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση μεταξύ των εκπαιδευτικών, είναι κρίσιμο να αναγνωρίσουμε την παρουσία αμφίθυμων στάσεων. Η αμφιθυμία προκύπτει όταν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αποκλίνουν σημαντικά και δεν μπορούν να κατηγοριοποιηθούν καθαρά ως θετικές ή αρνητικές. Παράγοντες που συμβάλλουν σε αμφίθυμες συμπεριφορές περιλαμβάνουν ανησυχίες σχετικά με τη διαθεσιμότητα των πόρων, αμφιβολίες για τις ικανότητες των μαθητών, φόβους εκφοβισμού και αποκλεισμού και επιφυλάξεις σχετικά με την πρακτική εφαρμογή.

Συμπεράσματα – Περιορισμοί – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση, αποκαλύπτει την πολυπλοκότητα και τις παραλλαγές στις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους. Ενώ πολλοί δάσκαλοι επιδεικνύουν θετικές στάσεις και αναγνωρίζουν τα οφέλη της συνεκπαίδευσης, οι ουδέτερες και αρνητικές στάσεις επιμένουν. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αρχικά καταδεικνύουν, ότι πολλοί δάσκαλοι επιδεικνύουν υποστηρικτικές στάσεις, αναγνωρίζοντας τα πιθανά οφέλη των πρακτικών συνεκπαίδευσης για μαθητές με αναπηρίες όσον αφορά την κοινωνική ένταξη και συμμετοχή. Οι εκπαιδευτικοί, πιστεύουν ότι η ένταξη προάγει την αίσθηση του ανήκειν και δημιουργεί ευκαιρίες για διαφορετικούς μαθητές να ευδοκιμήσουν μέσα σε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον στην τάξη (Hashmi et al, 2017; Hellmich et al, 2019; Sakiz & Woods, 2014).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναγνωρισθεί ότι ουδέτερες και αρνητικές συμπεριφορές εξακολουθούν να υφίστανται σε ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ανησυχίες σχετικά με τις προκλήσεις που σχετίζονται με τη διαχείριση του χρόνου, την ανεπαρκή εκπαίδευση, την αξιολόγηση της ποικιλόμορφης εργασίας των μαθητών και τη διατήρηση της πειθαρχίας σε αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς (Odongo et al, 2016; Rakap & Kaczmarek, 2010; Ross-Hill, 2009). Αυτές οι ανησυχίες υπογραμμίζουν την ανάγκη για ολοκληρωμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που καλύπτουν τις συγκεκριμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών και τους εξοπλίζουν με τη γνώση και τις στρατηγικές για την αποτελεσματική εφαρμογή πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς (Gebhardt et al, 2011).

Επιπλέον, η ανάλυση τονίζει την επίδραση των παραγόντων του κοινωνικού και εκπαιδευτικού πλαισίου στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Οι πολιτιστικές και κοινωνικές πεποιθήσεις, οι εκπαιδευτικές πολιτικές και η διαθεσιμότητα πόρων μπορούν να διαμορφώσουν σημαντικά τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών (Avramidis et al, 2019· Monsen et al, 2014· Yada et al, 2022). Ως εκ τούτου, είναι ζωτικής σημασίας για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τους εκπαιδευτικούς φορείς να δημιουργήσουν

υποστηρικτικά περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν μια θετική και χωρίς αποκλεισμούς νοοτροπία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Για την προώθηση θετικών στάσεων απέναντι στη συνεκπαίδευση, οι μελλοντικές παρεμβάσεις θα πρέπει να επικεντρωθούν στην παροχή ευκαιριών συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης που να ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες ανησυχίες και ανάγκες των εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα κατάρτισης θα πρέπει να δίνουν έμφαση σε πρακτικές που βασίζονται σε τεκμήρια, παιδαγωγικές χωρίς αποκλεισμούς, διαφοροποιημένη διδασκαλία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των διαχειριστών και του προσωπικού υποστήριξης (Hellmich et al, 2019; Saloviita & Consegna, 2019; Štemberger & Kiswarday , 2018). Επιπλέον, η ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ των σχολείων, των γονέων και της κοινότητας μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία περιεκτικών και υποστηρικτικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων (Alnahdi & Schwab, 2021; Vanderpuye et al, 2020). Η συμμετοχή των γονέων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων μπορεί να συμβάλει στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης και στην ενίσχυση της εφαρμογής πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς.

Αντιμετωπίζοντας τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών και παρέχοντας σε αυτούς επαρκή κατάρτιση και υποστήριξη και δημιουργώντας περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της επιτυχούς εφαρμογής πρακτικών συνεκπαίδευσης. Είναι ζωτικής σημασίας για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς φορείς να συνεργάζονται για την ανάπτυξη τεκμηριωμένων παρεμβάσεων και στρατηγικών που ενισχύουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση, διασφαλίζοντας τελικά τη συμπερίληψη και την ακαδημαϊκή επιτυχία όλων των μαθητών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, ενώ η ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση παρέχει πολύτιμες γνώσεις, είναι σημαντικό να αναγνωριστούν ορισμένοι περιορισμοί που μπορεί να επηρεάσουν τη γενίκευση και την ερμηνεία των ευρημάτων. Πρώτον, οι μελέτες που περιλαμβάνονται στην ανάλυση διεξήχθησαν σε διάφορες χώρες και εκπαιδευτικά πλαίσια, γεγονός που μπορεί να περιορίσει τη γενίκευση των ευρημάτων σε άλλα περιβάλλοντα. Πολιτιστικοί και κοινωνικοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών, και

ως εκ τούτου, θα πρέπει να δίνεται προσοχή κατά την εφαρμογή των αποτελεσμάτων σε διαφορετικά πολιτιστικά και εκπαιδευτικά πλαίσια. Δεύτερον, πολλές μελέτες βασίστηκαν σε εργαλεία αυτο-αναφοράς για την αξιολόγηση των στάσεων των εκπαιδευτικών, τα οποία μπορεί να εισάγουν προκαταλήψεις και κοινωνικές επιδράσεις. Τα αυτοαναφερόμενα δεδομένα είναι επιρρεπή στο οι συμμετέχοντες να παρέχουν απαντήσεις που αντιλαμβάνονται ως πιο κοινωνικά αποδεκτές ή επιθυμητές, οδηγώντας δυνητικά σε υπερεκτίμηση ή υποτίμηση ορισμένων στάσεων.

Επιπλέον, οι μελέτες που συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση διέφεραν ως προς το μέγεθος του δείγματος και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Ορισμένες μελέτες είχαν σχετικά μικρά μεγέθη δείγματος, γεγονός που μπορεί να περιορίσει τη γενίκευση των ευρημάτων. Επίσης, οι μελέτες επικεντρώθηκαν κυρίως σε δασκάλους πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με περιορισμένη εκπροσώπηση από άλλα εκπαιδευτικά επίπεδα, όπως η προσχολική εκπαίδευση ή η τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, η ανάλυση επικεντρώθηκε κυρίως σε ποσοτικές μελέτες. Αν και αυτές οι μελέτες παρέχουν πολύτιμες γνώσεις, μπορεί να μην καταγράφουν τη διαφοροποιημένη και πολύπλοκη φύση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Οι προσεγγίσεις ποιοτικής έρευνας, όπως οι συνεντεύξεις ή οι ομάδες εστίασης, θα μπορούσαν να παρέχουν βαθύτερες γνώσεις για τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συνεκπαίδευση. Τέλος, η ανάλυση δεν διερεύνησε συγκεκριμένα τον αντίκτυπο των στάσεων των εκπαιδευτικών στις πραγματικές πρακτικές στην τάξη και στα αποτελέσματα των μαθητών. Η κατανόηση της σχέσης μεταξύ στάσεων και συμπεριφορών είναι ζωτικής σημασίας για την ενημέρωση αποτελεσματικών στρατηγικών και παρεμβάσεων για την προώθηση της συνεκπαίδευσης.

Μελλοντικές μελέτες θα πρέπει να εξετάσουν το ενδεχόμενο αντιμετώπισης αυτών των περιορισμών και την υιοθέτηση μιας πιο ολοκληρωμένης προσέγγισης, για να μελετήσουν την πολύπλευρη φύση των στάσεων των εκπαιδευτικών και τον αντίκτυπό τους στις εκπαιδευτικές πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς. Ακόμη, μελλοντικές μελέτες θα πρέπει να διερευνήσουν τον αντίκτυπο συγκεκριμένων παρεμβάσεων, όπως προγράμματα κατάρτισης ή συνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας, στις στάσεις των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι διαπολιτισμικές συγκριτικές μελέτες

μπορούν να βοηθήσουν στον εντοπισμό πολιτισμικών παραγόντων που επηρεάζουν τη στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση.

Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης, της υποστήριξης και της εμπειρίας στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στην συνεκπαίδευση, ενώ αναγνωρίζεται η επίδραση των πεποιθήσεων, των αντιλήψεων και του συγκεκριμένου τύπου αναπηρίας. Με την αναγνώριση αυτών των παραγόντων και την αντιμετώπιση των προκλήσεων και των ανησυχιών που εγείρονται από τους εκπαιδευτικούς, τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, μπορεί να προωθηθεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς που προάγει την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη όλων των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Ackah-Jnr, F. R. (2020). The Teacher Should Be Learning: In-Service Professional Development and Learning of Teachers Implementing Inclusive Education in Early Childhood Education Settings. *International Journal of Whole Schooling*, 16(2), 93-121.
- Agulnik, P. (2002). *Understanding social exclusion*. Oxford University Press on Demand.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: where next? *Prospects*, 38(1), 15-34.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Alderson, P. (2018). How the rights of all school students and teachers are affected by special educational needs or disability (SEND) services: Teaching, psychology, policy. *London review of education*, 16(2), 175-190.
- Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2021). Special education major or attitudes to predict teachers' self-efficacy for teaching in inclusive education. *Frontiers in psychology*, 12, 680909.
- Alnasser, Y. A. (2021). The perspectives of Colorado general and special education teachers on the barriers to co-teaching in the inclusive elementary school classroom. *Education 3-13*, 49(6), 716-729.
- Amr, M., Al-Natour, M., Al-Abdallat, B., & Alkhamra, H. (2016). Primary School Teachers' Knowledge, Attitudes and Views on Barriers to Inclusion in Jordan. *International Journal of Special Education*, 31(1), 67-77.
- Armstrong, A. C., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2009). *Inclusive education: International policy & practice*. Sage.

- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance?. *International journal of inclusive education*, 15(1), 29-39.
- Arshad, N. I., Hashim, A. S., Ariffin, M. M., Aszemi, N. M., Low, H. M., & Norman, A. A. (2020). Robots as assistive technology tools to enhance cognitive abilities and foster valuable learning experiences among young children with autism spectrum disorder. *Ieee Access*, 8, 116279-116291.
- Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 49-59.
- Bailey, L., Nomanbhoy, A., & Tubpun, T. (2015). Inclusive education: Teacher perspectives from Malaysia. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 547-559.
- Banks, J. A. (Ed.). (2012). *Encyclopedia of diversity in education*. Sage Publications.
- Barbra, M., & Joyline, N. (2014). The Inclusion of Children with Mental Disabilities: A Teacher's Perspective. *International Journal of Humanities Social Sciences and Aducation (IJHSSE)*, 1(2), 65-75.
- Berghs, M., Atkin, K., Hatton, C., & Thomas, C. (2019). Do disabled people need a stronger social model: a social model of human rights?. *Disability & Society*, 34(7-8), 1034-1039.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare*. Centre for Studies on Inclusive Education. Redland, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, UK.
- Boutskou, E. (2007). The role of special education teachers in primary schools in Greece. *International Studies in Sociology of Education*, 17(3), 289-302.

- Bracken, S., & Novak, K. (Eds.). (2019). *Transforming higher education through universal design for learning: An international perspective*. Routledge.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2019). Inclusion for Pupils with Special Educational Needs in Individualistic and Collaborative School Cultures. *International Journal of Special Education*, 34(1), 68-82.
- Burgstahler, S. E., & Cory, R. C. (Eds.). (2010). *Universal design in higher education: From principles to practice*. Harvard Education Press.
- Corbett, J., & Slee, R. (2016). An international conversation on inclusive education. In *Inclusive education* (pp. 133-146). Routledge.
- Coutsocostas, G. G., & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164.
- Curcic, S. (2009). Inclusion in PK-12: an international perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 517-538.
- DeWitt, P., & Slade, S. (2014). *School Climate Change: How do I build a positive environment for learning?(ASCD Arias)*. ASCD.
- Dias, P. C., & Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European journal of special needs education*, 31(1), 111-123.
- Donnelly, V., & Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41(3), 341.
- Drent, M., & Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively?. *Computers & education*, 51(1), 187-199.
- Eber, L., Sugai, G., Smith, C. R., & Scott, T. M. (2002). Wraparound and positive behavioral interventions and supports in the schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 171-180.

Education and Training Monitor, Greece. Ανακτήθηκε από:
https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-greece_en.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018).
Ανακτήθηκε από: <https://www.european-agency.org/country-information>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018).
Ανακτήθηκε από:

Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150-165.

Fakolade, O. A., Adeniyi, S. O., & Tella, A. (2009). Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of elementary education*, 1(3), 155-169.

Fennick, E., & Royle, J. (2003). Community inclusion for children and youth with developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(1), 20-27.

Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.

Forlin, C. (2008). Education reform for inclusion in the Asia-Pacific region: What about teacher education?. In *Reform, inclusion and teacher education* (pp. 83-95). Routledge.

Friedman, H. H., Friedman, L. W., & Leverton, C. (2016). Increase diversity to boost creativity and enhance problem solving. *Psychosociological Issues in Human Resource Management*, 4(2), 7.

- Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544-556.
- Gurin, P. Y., Dey, E. L., Gurin, G., & Hurtado, S. (2003). How does racial/ethnic diversity promote education?. *Western Journal of Black Studies*, 27(1), 20.
- Gurin, P., Nagda, B. R. A., & Lopez, G. E. (2004). The benefits of diversity in education for democratic citizenship. *Journal of social issues*, 60(1), 17-34.
- Gyimah, E. K., Sugden, D., & Pearson, S. (2011). Inclusion of children with special educational needs in mainstream schools in Ghana: Influence of teachers' and children's characteristics. *International journal of inclusive education*, 13(8), 787-804.
- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (Eds.). (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. Guilford press.
- Hallinan, M. T. (1998). Diversity effects on student outcomes: Social science evidence. *Ohio St. LJ*, 59, 733.
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2015). Inclusive Education Policies: Discourses of Difference, Diversity and Deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164.
- Hashmi, S., Khan, I. K., & Khanum, N. (2017). Inclusive education in government primary schools: Teacher perceptions. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1).
- Hellmich, F., Löper, M. F., & Görel, G. (2019). The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms—a study on the verification of the 'Theory of Planned Behaviour'. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 36-48.

- Hersh, M., & Mouroutsou, S. (2019). Learning technology and disability—Overcoming barriers to inclusion: Evidence from a multicountry study. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 3329-3344.
- Heward, W. L. (2003). Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education. *The journal of special education*, 36(4), 186-205.
- Heyder, A., Südkamp, A., & Steinmayr, R. (2020). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs?. *Learning and Individual Differences*, 77, 101776.
- <https://www.european-agency.org/country-information/greece/legislation-and-policy>
- Hurtado, S., Milem, J., Clayton-Pedersen, A., & Allen, W. (1999). *Enacting Diverse Learning Environments: Improving the Climate for Racial/Ethnic Diversity in Higher Education*. ASHE-ERIC Higher Education Report, Vol. 26, No. 8. ERIC Clearinghouse on Higher Education, One Dupont Circle, NW, Suite 630, Washington, DC 20036-1181.
- Hwang, Y. S., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International journal of special education*, 26(1), 136-146.
- Judge, S., Floyd, K., & Jeffs, T. (2008). Using an assistive technology toolkit to promote inclusion. *Early Childhood Education Journal*, 36, 121-126.
- Kalyanpur, M., & Harry, B. (2012). *Cultural reciprocity in special education: Building family-professional relationships*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413-421.

- Kurth, J., & Mastergeorge, A. M. (2010). Individual education plan goals and services for adolescents with autism: Impact of age and educational setting. *The Journal of Special Education, 44*(3), 146-160.
- Lackaye, T. D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of learning disabilities, 39*(5), 432-446.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American secondary education, 34*-62.
- Leung, C. H., & Mak, K. Y. (2011). Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong. *International Journal of inclusive education, 14*(8), 829-842.
- Lindsay, S. (2017). Inclusive education: A critical perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs, 17*(1), 3-14.
- Malewski, E., Sharma, S., & Phillion, J. (2012). How international field experiences promote cross-cultural awareness in preservice teachers through experiential learning: Findings from a six-year collective case study. *Teachers College Record, 114*(8), 1-44.
- Mavropalias, T., Alevriadou, A., & Rachanioti, E. (2019). Parental perspectives on inclusive education for children with intellectual disabilities in Greece. *International journal of developmental disabilities, 1*-9.
- McNicholl, A., Casey, H., Desmond, D., & Gallagher, P. (2021). The impact of assistive technology use for students with disabilities in higher education: a systematic review. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 16*(2), 130-143.
- Merrett, F. (2017). *Improving reading: A teacher's guide to peer-tutoring*. Routledge.

- Miles, S., & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity?. *International journal of inclusive education, 14*(1), 1-15.
- Miller, K. J., Morfidi, E., & Soulis, S. (2013). Teachers' perceptions of greek special education policies and practices. *Journal of International Special Needs Education, 16*(1), 53-65.
- Milner, H. R. (2011). Culturally relevant pedagogy in a diverse urban classroom. *The Urban Review, 43*, 66-89.
- Mittler, P. (2012). *Working towards inclusive education: Social contexts*. Routledge.
- Mofield, E. L. (2020). Benefits and barriers to collaboration and co-teaching: Examining perspectives of gifted education teachers and general education teachers. *Gifted Child Today, 43*(1), 20-33.
- Mukhopadhyay, S. (2014). Botswana primary schools teachers' perception of inclusion of learners with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs, 14*(1), 33-42.
- Murawski, W. W. (2010). *Collaborative teaching in elementary schools: Making the co-teaching marriage work!*. Corwin Press.
- Nishan, F. (2018). Challenges of regular teachers in implementing inclusive education in schools of Maldives. *International Journal of Education, Psychology and Counseling, 3*(10), 88-102.
- O'brien, C., Aguinaga, N. J., Hines, R., & Hartshorne, R. (2011). Using contemporary technology tools to improve the effectiveness of teacher educators in special education. *Rural Special Education Quarterly, 30*(3), 33-40.
- Odongo, G., & Davidson, R. (2016). Examining the Attitudes and Concerns of the Kenyan Teachers toward the Inclusion of Children with Disabilities in the General Education Classroom: A Mixed Methods Study. *International journal of Special education, 31*(2), n2.

- Olmscheid, C. (1999). The Effectiveness of Peer Tutoring in the Elementary Grades. *Management and Administration*, 16, 217-229.
- Pappas, M. A., Papoutsis, C., & Drigas, A. S. (2018). Policies, practices, and attitudes toward inclusive education: The case of Greece. *Social sciences*, 7(6), 90.
- Parey, B. (2019). Understanding teachers' attitudes towards the inclusion of children with disabilities in inclusive schools using mixed methods: The case of Trinidad. *Teaching and Teacher Education*, 83, 199-211.
- Parey, B. (2022). Accommodations for the inclusion of children with disabilities in regular schools in Trinidad: a mixed methods approach. *International Journal of Inclusive Education*, 26(6), 559-575.
- Parsons, C. (2002). *Education, exclusion and citizenship*. Routledge.
- Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69(1), 97-107.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.
- Ramberg, J., & Watkins, A. (2020, January). Exploring inclusive education across Europe: some insights from the European Agency Statistics on Inclusive Education. In *FIRE: Forum for International Research in Education* (Vol. 6, No. 1).
- Redding, S. (2016). Competencies and personalized learning. *Handbook on personalized learning for states, districts, and schools*, 3-18.
- Rodgers, C., & Skelton, J. (2014). Professional Development and Mentoring in Support of Teacher Retention. *Journal on School Educational Technology*, 9(3), 1-11.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2006). *A practical reader in universal design for learning*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.

- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of research in special educational needs*, 9(3), 188-198.
- Sadao, K. C., & Robinson, N. B. (2010). *Assistive Technology for Young Children: Creating Inclusive Learning Environments*. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
- Sakiz, H., & Woods, C. (2014). From thinking to practice: school staff views on disability inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 135-152.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian journal of educational research*, 64(2), 270-282.
- Saloviita, T., & Consegna, S. (2019). Teacher attitudes in Italy after 40 years of inclusion. *British journal of special education*, 46(4), 465-479.
- Schwartz, I. S., Sandall, S. R., McBride, B. J., & Boulware, G. L. (2004). Project DATA (Developmentally Appropriate Treatment for Autism) An inclusive school-based approach to educating young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 156-168.
- Scott, L. A. (2018). Barriers with implementing a universal design for learning framework. *Inclusion*, 6(4), 274-286.
- Staub, D., & Peck, C. A. (1995). What Are the Outcomes for Nondisabled Students?. *Educational leadership*, 52(4), 36-40.
- Štemberger, T., & Kiswarday, V. R. (2018). Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European journal of special needs education*, 33(1), 47-58.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International education journal*, 7(7), 935-947.

- Symeonidou, S. (2015). Rights of People with Intellectual Disability in Cyprus: Policies and Practices Related to Greater Social and Educational Inclusion. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 12*(2), 120-131.
- Syriopoulou-Delli, C. K. (2010). A Historical Review of Educational Policy in Greece for Children with Pervasive Developmental Disorders, Behavioral Difficulties and Other Special Education Needs. *Rev. Eur. Stud., 2*, 2.
- Taylor, S. V., & Sobel, D. M. (2011). *Culturally responsive pedagogy: Teaching like our students' lives matter* (Vol. 4). Brill.
- Topping, K. (1988). *The peer tutoring handbook: Promoting co-operative learning*. Brookline Books, PO Box 1046, Cambridge, MA 02238 (paperback: ISBN-0-914797-43-3; hardcover: ISBN-0-7099-4348-2)..
- Topping, K., Duran, D., & Van Keer, H. (2015). *Using peer tutoring to improve reading skills: a practical guide for teachers*. Routledge.
- Townsend, D., Filippini, A., Collins, P., & Biancarosa, G. (2012). Evidence for the importance of academic word knowledge for the academic achievement of diverse middle school students. *The Elementary School Journal, 112*(3), 497-518.
- Tsang, V. (2017). A systematic review of classroom interventions to promote social inclusion for preschoolers with special needs in inclusive educational settings. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies, 8*(2), 74-89.
- Tsiantis, J., Diareme, S., Giannakopoulou, D., & Soumaki, E. (2006). Progress in intellectual disabilities services in Greece: diagnostic, educational and vocational services. *Journal of Intellectual Disabilities: JOID, 10*(2), 99-104.
- UNICEF (2014). *Conceptualizing Inclusive Education and Contextualizing it within the UNICEF Mission*. New York: UNICEF.

- Vanderpuye, I., Obosu, G. K., & Nishimuko, M. (2020). Sustainability of inclusive education in Ghana: teachers' attitude, perception of resources needed and perception of possible impact on pupils. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1527-1539.
- Verhoeven, M. (2011). Multiple embedded inequalities and cultural diversity in educational systems: A theoretical and empirical exploration. *European Educational Research Journal*, 10(2), 189-203.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Agran, M., Mithaug, D. E., & Martin, J. E. (2000). Promoting causal agency: The self-determined learning model of instruction. *Exceptional Children*, 66(4), 439-453.
- Wilson, G. L., & Blednick, J. (2011). *Teaching in tandem: Effective co-teaching in the inclusive classroom*. ASCD.