



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
«**Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΧΩΡΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ Ή/ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ ΣΤΗ  
ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΕΤΑ-ΑΝΑΛΥΣΗ**»

**ΧΑΤΖΗΜΙΧΑΛΗ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ**

**ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2024**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΧΑΤΖΗΜΙΧΑΛΗ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ

**A.M: 4152022037**

**«η σχολική επίδοση των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η/και  
αναπηρίες στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: μετα-ανάλυση »**

\*

**«ACADEMIC ACHIEVEMENT OF STUDENTS WITHOUT SPECIAL  
EDUCATIONAL NEEDS OR DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION:  
A META-ANALYSIS»**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΤΡΑΝΤΑΣ ΠΕΤΡΟΣ ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΛΥΠΟΥΡΑΗ ΕΛΕΝΗ ΜΟΝΙΜΗ ΛΕΚΤΟΡΑΣ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΚΟΚΚΙΝΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΜΕΛΟΣ Ε.ΔΙ.Π ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

Ρόδος, **ΙΟΥΝΙΟΣ 2024**



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η σχολική επίδοση των μαθητών χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και  
Αναπηρίες στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Μετα - Ανάλυση**

o

**Academic achievement of students without special educational needs or disabilities  
in inclusive education: A meta-analysis**

**ΧΑΤΖΗΜΙΧΑΛΗ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ**

Επιβλέπων: Τραντάς Πέτρος

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 17 Ιουνίου 2024

Τραντάς Πέτρος

Λυπουρλή Ελένη

Κόκκινος Δημήτριος

Ρόδος, Ιούνιος 2024

*Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.*

*Ελευθερία Χατζημιχάλη*

## Περιεχόμενα

Κεφάλαιο 1 - Εισαγωγή.....	9
1.1 Προσδιορισμός του θέματος της Διπλωματικής Εργασίας.....	9
1.2 Σημαντικότητα της Διπλωματικής Εργασίας.....	10
1.3 Συνοπτική Παρουσίαση των Κεφαλαίων που θα ακολουθήσουν.....	12
Κεφάλαιο 2 - Θεωρητική Θεμελίωση.....	13
2.1 Από τον αποκλεισμό στην συμπερίληψη: Η εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής.....	13
2.2 Προσδιορισμός του όρου της συμπερίληψης.....	17
2.3 Τα πλεονεκτήματα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	20
2.3.1 Τα οφέλη των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	22
2.3.2 Τα οφέλη των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. στην συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	24
2.4 Οι προκλήσεις στην υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	26
2.4.1 Η νοοτροπία των εμπλεκομένων.....	27
2.4.2 Έλλειψη συνεργασίας σχολικής κοινότητας - γονέων.....	29
2.4.3 Η Χρηματοδότηση εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	31
2.4.4 Κατάρτιση Εκπαιδευτικών στην συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	34
2.4.5 Η ανελαστικότητα του προγράμματος σπουδών.....	37
2.5 Ο βαθμός συμμετοχής στην συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	40
2.6 Ερευνητικά στοιχεία για την σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Μεθοδολογία Έρευνας.....	47
3.1 Μετα-ανάλυση.....	47
3.2 Διατύπωση ερευνητικού ερωτήματος.....	48
3.3 Αναζήτηση συναφών ερευνητικών μελετών.....	49
3.4 Αξιολόγηση και Αποκλεισμός ερευνητικών μελετών.....	51

3.5 Τελική επιλογή ερευνητικών μελετών .....	52
3.6 Πινακοθέτηση κύριων μεταβλητών .....	56
3.7 Παρουσίαση στατιστικών δεικτών και θεματική ανάλυση περιγραφικών κύριων συμπερασμάτων ανά ερευνητικό ερώτημα .....	58
3.7.1 Θετική επίδραση της συμπερίληψης στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α.....	59
3.7.2 Ουδέτερη επίδραση της συμπερίληψης στην σχολική επίδοση των μαθητών χωρίς ε.ε.α./α. ....	63
3.7.3 Αρνητική επίδραση της συμπερίληψης στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α.....	67
3.8 Κριτική ερμηνευτική σύνθεση – Διατύπωση συμπερασμάτων .....	69
3.8.1 Αποτελέσματα ανά μάθημα .....	70
3.8.2 Αποτελέσματα ανά εκπαιδευτική βαθμίδα .....	71
3.8.3 Αποτελέσματα ανά γεωγραφική περιοχή.....	73
Κεφάλαιο 4 - Παρουσίαση ευρημάτων - αποτελεσμάτων .....	76
4.1 Περιορισμοί και Προτάσεις.....	80
Βιβλιογραφία.....	82

## **Κατάλογος Εικόνων**

<b>Εικόνα 2. 1</b> Απεικόνιση του αποκλεισμού, του διαχωρισμού, της ένταξης και της συμπερίληψης ατόμων με ε.ε.α./α.....	15
<b>Εικόνα 3.1</b> Κριτήρια αξιολόγησης ερευνών σύμφωνα με τους Mills, G.E., Gay L.R., Airasian P. (2017).....	51

## **Κατάλογος Πινάκων**

**Πίνακας 3. 1** Χαρακτηριστικά μελετών που χρησιμοποιήθηκαν στη μετα-ανάλυση..54

**Πίνακας 3. 2** Πινακοθέτηση Μεταβλητών..... 56



## **Κατάλογος Διαγραμμάτων**

<b>Διάγραμμα 3. 1</b> Η επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην σχολική επίδοση των μαθητών χωρίς ε.ε.α./α.....	59
<b>Διάγραμμα 3. 2</b> Η επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα μαθηματικά...	70
<b>Διάγραμμα 3. 3</b> Η επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης τη μητρική γλώσσα.....	71
<b>Διάγραμμα 3. 4</b> Επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	72
<b>Διάγραμμα 3. 5</b> Η επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	73
<b>Διάγραμμα 3. 6</b> Η επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Αμερική.....	74
<b>Διάγραμμα 3. 7</b> Η επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη.....	74
<b>Διάγραμμα 3. 8</b> Η επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Αφρική.....	75

## **Κατάλογος Συντομογραφιών**

**Ε.Ε.Α./Α.:** Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες

## Περίληψη στα Ελληνικά

Ένας αυξανόμενος αριθμός μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες εκπαιδεύεται σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, λόγω αλλαγών στην εκπαιδευτική νομοθεσία και την πρακτική. Ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, των γονέων και πολιτικών ιθύνοντων της εκπαίδευσης έχουν υποστηρίξει θεωρητικά αυτήν την πρακτική, υπάρχει πολύ λιγότερη συναίνεση σχετικά με το πώς μπορεί να επηρεάσει την σχολική επίδοση των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Σε μια προσπάθεια να προσδιοριστεί η επίδραση της συμπερίληψης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στην σχολική επίδοση των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, διεξάγεται μια μετα-ανάλυση 23 εργασιών που πληρούσαν τα κριτήρια ένταξης, περιλαμβάνοντας ένα δείγμα σχεδόν 163.886 μαθητών συνολικά. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι δεν υπάρχουν δυσμενείς επιπτώσεις στη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, με το 78% των αποτελεσμάτων να αναφέρουν θετικές ή ουδέτερες επιπτώσεις. Η γεωγραφική θέση στην οποία διεξήχθη η μελέτη, η εκπαιδευτική βαθμίδα και το γνωστικό αντικείμενο εξετάστηκαν σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να μετριάσουν το ληφθέν αποτέλεσμα. Τα ευρήματα αναλύθηκαν υπό το πρίσμα των παραδοχών και των συζητήσεων σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

**Λέξεις κλειδιά:** συμπεριληπτική εκπαίδευση, σχολική επίδοση, μαθητές/τριες χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες

## **Περίληψη στην Αγγλική Γλώσσα**

A growing number of students with special educational needs are being educated in mainstream classrooms, due to changes in legislation and practice. While many educators, parents, and local authorities have supported this policy in theory, there is far less consensus regarding how it might affect the academic performance of students without special educational needs in mainstream schools. In an effort to determine the effects of integrating students with special educational needs in the classroom on students without special educational needs, this review conducts a meta-analysis of 23 papers that satisfied the inclusion criteria, encompassing a nearly 163.886 student sample in total. The findings suggest that there are no adverse effects on pupils without special educational needs of including pupils with special needs in mainstream schools, with 78% of the outcomes reporting positive or neutral effects. The nation in which the study was conducted, the educational stage and the specific subjects of study was examined on how it might moderate the obtained effect. The results have been analyzed in light of presumptions and debates pertaining to inclusive education as a whole.

**Key words:** inclusive education, academic achievement, students without special educational needs

# Κεφάλαιο 1 - Εισαγωγή

## 1.1 Προσδιορισμός του θέματος της Διπλωματικής Εργασίας

Πριν από τριάντα χρόνια, στο Παγκόσμιο Συνέδριο της Σαλαμάνκας, για την Ειδική Αγωγή διακηρύσσεται η ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (UNESCO, 1994). Μεταξύ άλλων, η διακήρυξη αυτή παροτρύνει όλες τις κυβερνήσεις να βάλουν σε προτεραιότητα τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων δημιουργώντας και ψηφίζοντας νόμους βασισμένους στην αρχή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (Salamanca, 1994). Αυτοί οι νόμοι συμπεριλαμβάνουν την «ανάπτυξη σχολείων χωρίς αποκλεισμούς» (UNESCO, 1994, σ. 3). Πιο συγκεκριμένα, διακηρύττει την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών/τριών σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής, την αποδοχή της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή/τρια, την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία με σκοπό τη καλύτερη δυνατή ανάπτυξη των ακαδημαϊκών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Stasinou, 2013).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει πλέον καθιερωθεί ως η κύρια εκπαιδευτική πολιτική και επιτακτική ανάγκη σε σχέση με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ αναπηρίες (ε.ε.α./α.) (Department of Education, 2001). Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, πολλές χώρες έχουν εφαρμόσει πολιτικές υπέρ της συμπερίληψης των ατόμων με ε.ε.α./α. στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης (Tiwari κ.ά., 2015). Τα παιδιά με ε.ε.α./α. πλέον θεωρούνται όλο και περισσότερο αναπόσπαστο μέρος των τάξεων της γενικής εκπαίδευσης τόσο σε ανεπτυγμένες όσο και σε αναπτυσσόμενες χώρες (Grech, 2011; Lei & Myers, 2011).

Αν και η κινητήρια δύναμη για την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης βασίζεται κυρίως σε νομικά και ηθικά ζητήματα, πρέπει, ωστόσο να υποστηρίζονται και από εμπειρικά στοιχεία (Amor κ.ά., 2019). Σε ένα υποθετικό αποτέλεσμα που καταδεικνύει εκπαιδευτικά οφέλη για μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. που διδάσκονται σε αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς, θα ήταν ένα ισχυρό επιχείρημα για περαιτέρω εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς δείχνει ότι ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών (Göransson & Nilholm, 2014). Αντίθετα, εμπειρικά στοιχεία που αναφέρουν ότι μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς είναι ένα λιγότερο ευνοϊκό περιβάλλον από ό,τι μια παραδοσιακή τάξη για την πρόοδο των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. θα έθετε υπό αμφισβήτηση την έννοια της συνεκπαίδευσης ως μετασχηματιστικού μοντέλου για τα εκπαιδευτικά συστήματα (Opertti κ.ά., 2014).

Η συμπερίληψη των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. έχει γενικά αναλυθεί στη βιβλιογραφία σύμφωνα με μία από τις τρεις κύριες οπτικές γωνίες. Πρώτον, από την οπτική γωνία των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. (Gottfried κ.ά., 2019; Schwartz κ.ά., 2021). Δεύτερον, από τους/τις μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. στις συμπεριληπτικές τάξεις (Fletcher, 2009; Gottfried κ.ά., 2019; Hanushek κ.ά., 2002). Τρίτον, από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών και των παροχών της σχολικής μονάδας (Jordan κ.ά., 2009). Έχει επιλεγθεί να διερευνηθεί, κυρίως, η δεύτερη οπτική γωνία, καθώς, αποτελεί πεδίο με περιορισμένα ερευνητικά ευρήματα.

Συνεπώς, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί ένα από τα σύγχρονα ζητήματα για την συμπεριληπτική εκπαίδευση: η επίδραση στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (ε.ε.α./α.) που διδάσκονται μαζί με συμμαθητές/τριες με ε.ε.α./α.. Αυτό το ερώτημα είναι ένα από τα καίρια ζητήματα που εγείρονται τόσο από τους υποστηρικτές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Ainscow κ.ά., 2012) όσο και τους σκεπτικιστές (Hornby, 2011; Kauffman & Hallahan, 1995). Γεγονός που δικαιολογεί τον πρωταρχικό στόχο της έρευνας, να παρέχει μέσω μετα-ανάλυσης, αποτελέσματα που θα περιγράψουν την κατεύθυνση και τη δύναμη της επίδρασης της παρουσίας μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. στη σχολική επίδοση των συμμαθητών/τριών τους χωρίς ε.ε.α./α.

## 1.2 Σημαντικότητα της Διπλωματικής Εργασίας

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, δεν συνίσταται μόνο, ως κατεύθυνση για την ενσωμάτωση των ατόμων με ε.ε.α./α. στη γενική εκπαίδευση (ΟΗΕ, 2006, Άρθρο 24), αλλά και ως νέο μοντέλο για ένα σχολείο, ανταποκρινόμενο ειδικά στις ποικίλες ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας σε συνεπεία με τις δημοκρατικές αξίες πάνω στις οποίες οικοδομούνται αυτές (Opertti κ.ά., 2014). Οι υποστηρικτές ισχυρίζονται ότι η συνεκπαίδευση είναι μια ατέρμονη κίνηση αναδιάρθρωσης του κλίματος, των πολιτικών και των σχολικών πρακτικών που αποτρέπει τον αποκλεισμό οποιουδήποτε μαθητή/τρια (Ainscow κ.ά., 2012). Από την άλλη, πολλοί μελετητές τονίζουν την έλλειψη και την περιορισμένη ποιότητα των εμπειρικών μελετών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της, καθώς και στις παραμέτρους προσδιορισμού αυτής (Farrell, 2000; Göransson & Nilholm, 2014; Lindsay, 2007). Οι παρατηρήσεις αυτές ισχύουν ιδιαίτερα όταν πρόκειται για έρευνες που μελετούν την σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α.. Παρόλο, που οι μαθητές/τριες αυτοί αποτελούν την πλειοψηφία στα τμήματα των συμπεριληπτικών τάξεων, οι μελέτες που διερευνούν την

αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης συνήθως επικεντρώνονται σε μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. (Freeman & Alkin, 2000; Lindsay, 2007).

Στις μετά-αναλύσεις που έγιναν από τους Ruijs και Peetsma (2009) και τον Kalambouka με τους συνεργάτες του (2007) διαπιστώθηκε ότι είναι δύσκολο να συμπεράνουμε τις επιπτώσεις της συμπερίληψης στην σχολική επίδοση μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α.. Σε μία πιο πρόσφατη μετα-ανάλυση από τον Szumski και τους συνεργάτες του (2017) διαπιστώθηκε ότι η συμμετοχή στις συμπεριληπτικές τάξεις συνδέεται, ασθενώς, αλλά θετικά με την σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α.. Αυτά τα ευρήματα υποστηρίζουν την ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ως αποτελεσματικό σχολείο για όλους.

Ωστόσο, στη μετά-ανάλυση που πραγματοποιήθηκε το 2019 από την Dell'Anna και τους συνεργάτες της διαπιστώθηκε ότι, σε ορισμένες περιπτώσεις, τα μαθησιακά αποτελέσματα για τους/τις μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. ήταν χαμηλότερα όταν στην τάξη υπήρχαν μαθητές/τριες με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές. Αυτά τα αντικρουόμενα ευρήματα, σύμφωνα με τους ερευνητές, απορρέουν από την έλλειψη κοινού ορισμού της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης καθώς και της χαμηλής μεθοδολογικής ποιότητας των ερευνών διαθέσιμων στο πεδίο (Dell'Anna κ.ά., 2021). Καταλήγουν, ότι μόνο όταν οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με σοβαρά συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τη μάθηση των ατόμων με ε.ε.α./α. (Dell'Anna κ.ά., 2021).

Συμπερασματικά, η υπάρχουσα βιβλιογραφία για την επίδραση της συμπερίληψης στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. είναι ασαφής. Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να αποτελέσει μέρος ενός ευρύτερου έργου σχετικά με τον αντίκτυπο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στους/στις μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. και να συνοψίσει τα αποτελέσματα που είναι διαθέσιμα στο πεδίο. Επιπλέον, στόχος είναι να κατασκευαστεί ένα πορτρέτο της διαθέσιμης έρευνας, για το πώς οι πρακτικές της συμπερίληψης σχετίζονται θετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α.. Τέλος, να διερευνηθεί αν οι συμπεριληπτικές τάξεις παρέχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε αυτούς σε σύγκριση με τις τάξεις που δεν συμπεριλαμβάνουν άτομα με ε.ε.α./α..

### 1.3 Συνοπτική Παρουσίαση των Κεφαλαίων που θα ακολουθήσουν

Ολοκληρώνοντας αυτό το εισαγωγικό κεφάλαιο, λίγα λόγια για τη δομή του κειμένου. Εκτός από αυτή την εισαγωγή, η διπλωματική περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση που σχετίζεται με την παρούσα εργασία. Αρχικά γίνεται ιστορική αναδρομή από τις απαρχές τις ειδικής αγωγής ως την εδραίωση της συμπερίληψης. Αυτή η ανασκόπηση δημιουργεί το πλαίσιο για την εννοιολογική προσέγγιση του όρου της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Κατόπιν γίνεται, καταγραφή των προνομίων της συμπερίληψης στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. ή χωρίς, καθώς και των προκλήσεων εφαρμογής της.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία, εξηγώντας την επιλογή και τη χρήση των εργαλείων για τη συλλογή του δευτερογενούς υλικού και τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης συμπερασματικών κειμένων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των ευρημάτων – αποτελεσμάτων.



## Κεφάλαιο 2 - Θεωρητική Θεμελίωση

### 2.1 Από τον αποκλεισμό στην συμπερίληψη: Η εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής

Αυτή η ενότητα παρέχει μια επισκόπηση της ιστορικής εξέλιξης της ειδικής αγωγής μέχρι την εδραίωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Winzer (2014), οι στάσεις προς τα άτομα με αναπηρίες σταδιακά εξανθρωπίστηκαν με την πάροδο του χρόνου, αλλά αμφισβητήθηκαν μέσω αντιπαραθέσεων, αντιφατικών ζητημάτων και αμφιλεγόμενων πρακτικών που διαμορφώθηκαν από ιστορικές και πολιτισμικές πεποιθήσεις.

Πριν από τον δέκατο όγδοο αιώνα, τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζονταν με σκληρότητα και περιφρονητικές στάσεις από μια κοινωνία όπου οι ατομικές διαφορές δεν ήταν ανεκτές για τον δυτικό πολιτισμό (Winzer, 2014). Στις αρχές του δέκατου ένατου αιώνα, οι ευρωπαϊκή ιδέα εναρμονίστηκε με τις αμερικανικές ευαγγελικές επιδιώξεις, οδηγώντας σε μεταρρυθμίσεις για τη βελτίωση της ζωής των ανθρώπων με ε.ε.α./α. (Al-Hroub & Jouni, 2023). Τα πρώτα ιδρύματα χτίστηκαν μέσω φιλανθρωπιών από κληρικούς που ανέλαβαν τον ρόλο των προστατών αλλά και των εκπαιδευτικών για τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία (Al-Hroub & Jouni, 2023). Αυτά τα ιδρύματα στόχευαν στην προστασία και τη διάσωση αυτού του πληθυσμού και τους διαχώριζαν από την κοινωνία (Al-Hroub & Jouni, 2023).

Ο Cantu (2015) επισήμανε ότι η απουσία μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. από το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα οδήγησε σε έλλειψη κοινωνικής ευαισθητοποίησης. Ο Cantu (2015) περιέγραψε δύο σημαντικά ιστορικά γεγονότα, το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο Brown v. και την εκτόξευση του δορυφόρου Sputnik, που κατά λάθος προώθησαν μια αλλαγή στην κατανόηση του κοινού για τα άτομα με αναπηρίες. Παρόλο που η απόφαση Brown v. στο Παιδαγωγικό Συμβούλιο το 1954 απευθυνόταν στις φυλετικές διακρίσεις και αναφερόταν στον άνισο διαχωρισμό των εγκαταστάσεων στα δημόσια σχολεία παρείχε μια νομική βάση για μελλοντικές εκκλήσεις για τον τερματισμό των διακρίσεων λόγω αναπηρίας (Antonio Cantu, 2015). Η εκτόξευση του δορυφόρου Sputnik το 1957 ωφέλησε έμμεσα, καθώς σηματοδότησε την έναρξη αυξημένης χρηματοδότησης για τη δημόσια εκπαίδευση, διευκολύνοντας τα σχολεία να παρέχουν υπηρεσίες για μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. (Antonio Cantu, 2015).

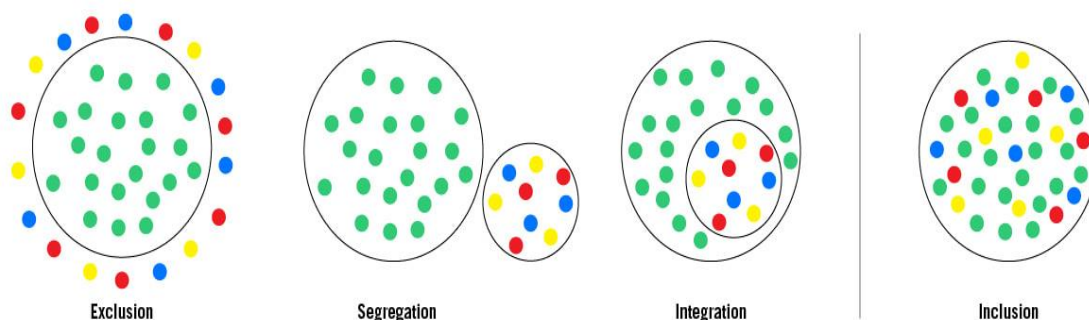
Μέχρι τη δεκαετία του 1960, οι πρακτικές διαχωρισμού από τους φορείς εκπαίδευσης δέχτηκαν έντονη κριτική, με έκκληση για κοινωνική ένταξη που κινητοποιήθηκε από την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων το 1948 και τη Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση στο 1960 (G. Thomas, 2013). Αυτή η εξέλιξη κατά του αποκλεισμού συνέβαλε στην μετακίνηση προς την κοινωνική δικαιοσύνη, διεθνώς, οδηγώντας σε αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος για πρόοδο, σημαντικών στοχαστών της εκπαίδευσης όπως των John Holt, Lawrence Cremin, Jean Piaget και ο Lev Vygotsky (Al-Hroub & Jouni, 2023). Από τον Dewey (1915) και τον Vygotsky (1934) στις αρχές του εικοστού αιώνα έως τον Lave και Wenger (1991) και Scardamolia and Bereiter (2003) στα τέλη του αιώνα, διαπιστώθηκε ότι η μάθηση είναι κοινωνική και εξαρτάται σημαντικά από το μαθησιακό περιβάλλον (G. Thomas, 2013).

Η έκκληση για συγχώνευση της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης σε ένα ενιαίο σύστημα χωρίς αποκλεισμούς απογειώθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980 (Lyons κ.ά., 2016). Αρχικά, είχε ως αποτέλεσμα τον μερικό διαχωρισμό στα ειδικά σχολεία και τα γενικά σχολεία ή την πλήρη τοποθέτηση σε γενικά σχολεία και περιστασιακή απόσυρση από το τμήμα της γενικής τάξης και τοποθέτησης σε ειδικές τάξεις ή αίθουσες πόρων με χωριστές ομάδες δραστηριοτήτων (Al-Hroub & Jouni, 2023). Η αμφισβήτηση αυτής της πρακτικής προκλήθηκε, στη συνέχεια, από την αυξανόμενη ανησυχία ότι τα παιδιά στιγματίζονταν λόγω της παραπομπής τους σε ειδικούς παιδαγωγούς (Qvortrup, 2015). Με το πέρασμα μερικών χρόνων, η επίδραση και η σκοπιμότητα των τμημάτων ένταξης αμφισβητήθηκε, διεθνώς (Hvid 1982; Bendtsen et al. 1984; Οι Egelund et al. 1984; Skrtic 1991), και τα ευρήματα έδειξαν ότι μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. που συμπεριλήφθηκαν τα κατάφεραν επίσης, ή μάλιστα ελαφρώς καλύτερα, από τους ομολόγους τους που εκπαιδεύτηκαν ξεχωριστά (Cole, 2006; Lyons κ.ά., 2016; McGhie-Richmond, 2007). Σε αυτό συνέβαλαν και τα υποστηρικτικά ευρήματα των μελετών που υποδήλωναν ότι οι μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. δεν απαιτούσαν ποιοτικά διαφορετική διδασκαλία από τους/τις μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. (P. Davis & Florian, 2004; McGhie-Richmond, 2007).

Το θέμα της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. ήταν μια διαρκής πρόκληση για τους/τις εκπαιδευτικούς και τους υπεύθυνους χάραξης της πολιτικής, με δύο κύριες προσεγγίσεις την ένταξη και την συμπερίληψη (Al-Hroub & Jouni, 2023). Το Συμβούλιο της Εκπαίδευσης στο Wisconsin (2007) ανέδειξε τη φιλοσοφική και εννοιολογική διάκριση μεταξύ των όρων ένταξης/ενσωμάτωσης και της

συμπερίληψης. Οι υποστηρικτές της ένταξης πιστεύουν ότι τα άτομα με ε.ε.α./α. πρέπει πρώτα να τοποθετηθούν σε περιβάλλον ειδικής εκπαίδευσης και εφόσον έχουν αναπτύξει τις δεξιότητες που τους έχουν ανατεθεί από τον ειδικό παιδαγωγό της τάξης, στη συνέχεια μπορούν να ενσωματωθούν σε περιβάλλον γενικής εκπαίδευσης. Αντίθετα, οι υποστηρικτές της συμπερίληψης βλέπουν την γενική τάξη ως την εξορισμού επιλογή για όλα τα παιδιά και η κατάργησή της θα πρέπει να συμβαίνει μόνο όταν οι κατάλληλες υπηρεσίες παρέχονται αλλού (Poon-McBrayer, 2014).

Ωστόσο, οι όροι ενσωμάτωση και συμπερίληψη χρησιμοποιούνται συχνά εκπεριτροπής δημιουργώντας σύγχυση (Mittler, 2012). Ο Polat (2011) έκανε διάκριση μεταξύ των δύο όρων, δηλώνοντας ότι η ένταξη αναφέρεται στη μερική ή πλήρη φυσική τοποθέτηση παιδιών με ε.ε.α./α. στα γενικά σχολεία, ενώ η συμπερίληψη περιλαμβάνει μια ευρύτερη διαδικασία αλλαγής συμπεριλαμβάνοντας αξίες, στάσεις, πολιτικές και πρακτικές εντός του σχολικού περιβάλλοντος και πέρα από αυτό (Εικόνα 2.1).



**Εικόνα 2. 1** Απεικόνιση του αποκλεισμού, του διαχωρισμού, της ένταξης και της συμπερίληψης ατόμων με ε.ε.α./α..

**Πηγή:** Abt Associates (2016), [https://www.abtassociates.com/sites/default/files/201903/A\\_Summary\\_of\\_the\\_evidence\\_on\\_inclusive\\_education.pdf](https://www.abtassociates.com/sites/default/files/201903/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf) (πρόσβαση στις 22 Φεβρουάριου 2024).

Ο διαχωρισμός (segregation) συμβαίνει όταν διαφορετικές ομάδες μαθητών/τριών εκπαιδεύονται σε ξεχωριστά περιβάλλοντα (είτε τάξεις, είτε σχολεία) (Mezzanotte, 2022). Αυτό μπορεί να συμβεί όταν μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. αναγκάζονται να φοιτήσουν σε σχολείο αποκλειστικά σε ειδικά σχολεία, αλλά και όταν τα σχολεία διδάσκουν μόνο σε γυναίκες ή άνδρες (δηλ. εκπαίδευση για το ίδιο φύλο) (Mezzanotte, 2022). Η ένταξη (integration) επιτυγχάνεται με την τοποθέτηση μαθητών/τριών με διαφορετικές ανάγκες σε περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης με ορισμένες

προσαρμογές και πόρους, υπό την προϋπόθεση ότι ταιριάζουν με τις προϋπάρχουσες δομές, στάσεις και πλαίσιο (UNESCO, 2017). Για παράδειγμα, η ένταξη μπορεί να συνίσταται στην τοποθέτηση ενός/μίας μαθητή/τριας με σωματική αναπηρία ή μαθησιακή δυσκολία στο γενικό τμήμα αλλά χωρίς εξατομικευμένη υποστήριξη και με δάσκαλο που δεν θέλει ή δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες μαθησιακής και κοινωνικής υποστήριξης του παιδιού (Mezzanotte, 2022).

Η σημασία της συμπερίληψης στην εκπαίδευση αναγνωρίστηκε σε διάφορες διεθνείς διακηρύξεις και πλαίσια, όπως το Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης για Άτομα με αναπηρίες (ΟΗΕ, 1982), στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989), στο Συνέδριο της Σαλαμάνκα και το πλαίσιο δράσης της Ειδικής Αγωγής (World Conference on Special Needs Education, 1994), στην Εκπαίδευση για Όλους (EFA): Towards Inclusion (UNESCO, 2010) και τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (ΟΗΕ, 2007) (Rioux, 2013). Ωστόσο, η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παραμένει προβληματική και αργή σε πολλές χώρες, ιδίως λόγω της έλλειψης ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Ainscow κ.ά., 2006).

Καθώς προχωράμε στον εικοστό πρώτο αιώνα, η συμπερίληψη επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. να αποτελούν μέρος της γενικής τάξης εξασφαλίζοντας τους την πλήρη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες και παρέχοντας τους εξατομικευμένες υπηρεσίες (Tiwarī κ.ά., 2015). Επιπλέον, η συμπερίληψη απαιτεί από το/τη μαθητή/τρια με ε.ε.α./α. να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της γενικής εκπαίδευσης, κάτι το οποίο είναι αρκετά δύσκολο για τους ίδιους (Amor κ.ά., 2019). Παρόλα αυτά, το μοντέλο εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς διασφαλίζει την πλήρη συμμετοχή των μαθητών με ε.ε.α./α. στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης διευκολύνοντας την πρόσβαση στο γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών και την πλήρη ανάπτυξη του μαθησιακού δυναμικού τους (Forlin, 2012; Hettiarachchi & Das, 2014).

Η συμπερίληψη είναι μια διαδικασία που βοηθά να ξεπεραστούν τα εμπόδια που περιορίζουν την παρουσία, τη συμμετοχή και τα επιτεύγματα όλων των μαθητών/τριών (Mezzanotte, 2022). Πρόκειται για την αλλαγή του συστήματος, ώστε να ταιριάζει στον/στην μαθητή/τρια, και όχι για την αλλαγή του/της μαθητή/τριας ώστε να ταιριάζει στο σύστημα, επειδή το «πρόβλημα» του αποκλεισμού είναι σταθερά μέσα στο σύστημα, όχι στο άτομο ή τα χαρακτηριστικά του (UNICEF, 2014).

Ο Οργανισμός Εκπαίδευσης και Πολιτισμού των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO) (2005) όρισε την συμπερίληψη ως «μια διαδικασία αντιμετώπισης και ανταπόκρισης στις διαφοροποιημένες ανάγκες όλων των μαθητών/τριών μέσω της αυξανόμενης συμμετοχής στη μάθηση, τον πολιτισμό και τις κοινότητες, και μείωση του αποκλεισμού εντός και εκτός» μια πλήρη σειρά εκπαιδευτικών ευκαιριών. Η εξέλιξη της έννοιας της συμπερίληψης έχει, πλέον, μετατοπιστεί από την εστίαση στην ανάγκη, στη υπεράσπιση και επένδυση σε σχολεία χωρίς αποκλεισμούς για την αναγνώριση, την αποδοχή και προώθηση της συμπερίληψης ανεξάρτητα από το πλαίσιο και τα προφίλ των μαθητών/τριών (Opertti κ.ά., 2014).

## 2.2 Προσδιορισμός του όρου της συμπερίληψης

Η αποσαφήνιση της έννοιας της συμπερίληψης περιπλέκεται από το γεγονός ότι δίνονται διαφορετικοί ορισμοί ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο προσδιορίζονται (Portelli & Koneeny, 2018). Λαμβάνοντας υπόψη τους πολυάριθμους τομείς στους οποίους είναι αναμειγμένη η έννοια της συμπερίληψης και ο ρόλος που διαδραματίζει για την κοινωνία (Dyson, 2013), δεν μπορεί να αποτελεί έκπληξη ότι υπάρχουν πολλοί ορισμοί για αυτήν (C. Thomas, 2004). Γεγονός που αποτελεί ουσιαστικό πρόβλημα για την έρευνα, γιατί οι ερευνητές στον τομέα της συμπερίληψης δεν μπορούν να αναφερθούν σε ένα ορισμό που έχει προκύψει κατά κοινή συμφωνία (A. Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Έχει παρατηρηθεί ότι έχουν προκύψει στενές εννοιολογικές προσεγγίσεις της συμπερίληψης όπου η λέξη «ειδική» αντικαθίσταται με το «συμπεριληπτική» χωρίς ουσιαστική αλλαγή (G. Thomas, 2013). Από την άλλη πλευρά, οι ευρείες εννοιολογικές προσεγγίσεις της συμπερίληψης παραβλέπουν εκπαιδευτικά σημαντικές διαφορές (P. Davis & Florian, 2004). Κατά συνέπεια, εκεί έγκειται η έλλειψη συνεκτικών θεωρητικών και εννοιολογικών προτάσεων εντός του κλάδου της εκπαίδευσης που να διευκολύνει μια λεπτομερή ανάλυση σχετικά με τις βασικές αρχές της συμπερίληψης σε διαφορετικές θεωρητικές και εννοιολογικές θέσεις (Felder, 2018).

Για παράδειγμα, ο ορισμός που ενστερνίζεται επίσημα ο UNESCO (2013) εναρμονίζεται με την παγκόσμια αντίληψη της συμπερίληψης σύμφωνα με την γενική συνέλευση του ΟΗΕ (1966), όπου η εκπαίδευση ανακηρύχθηκε βασικό ανθρώπινο

δικαίωμα. Ο UNESCO (2013) τονίζει την αξία της συμπερίληψης εστιάζοντας στα σημαντικά τμήματα του παγκόσμιου πληθυσμού, τα οποία δεν έχουν πρόσβαση στη βασική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτός ο προσδιορισμός του όρου της συμπερίληψης από τον UNESCO προασπίζει το βασικό, άνευ όρων ανθρώπινο δικαίωμα για πρόσβαση στην δωρεάν εκπαίδευση για όλους (Portelli & Koneeny, 2018).

Ομοίως, σύμφωνα με τη UNICEF (2014), η συμπερίληψη ορίζεται ως μια δυναμική διαδικασία που εξελίσσεται συνεχώς σύμφωνα με την τοπική κουλτούρα και το πλαίσιο, καθώς επιδιώκει να δώσει τη δυνατότητα στις κοινότητες και τις δομές να καταπολεμήσουν τις διακρίσεις, τον εδραιώσουν τον εορτασμό της διαφορετικότητας, να υπερβούν τα εμπόδια στη μάθηση και να προωθήσουν τη σημαντικότητα της συμμετοχής για όλους τους ανθρώπους στην εκπαίδευση. Όλες οι προσωπικές διαφορές (π.χ. ηλικία, φύλο, εθνικότητα, γλώσσα, κατάσταση της υγείας κ.λπ.) αναγνωρίζονται και γίνονται σεβαστές (Mezzanotte, 2022).

Μια ερμηνεία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παρόμοια με αυτή που προσφέρει η UNESCO και η UNICEF δεν αντικατοπτρίζει τον ρόλο της συμπερίληψης στους κύκλους της εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικής (Portelli & Koneeny, 2018). Συνήθως, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι θεωρητικοί συζητούν την έννοια της συμπερίληψης, αναφέρονται στην συμπερίληψη των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. σε ό,τι θεωρούνται «κανονικές» τάξεις (Al-Hroub & Jouni, 2023). Οι Odom and Diamond (1998) επισημαίνουν ότι η λέξη «συμπερίληψη» εμφανίστηκε για πρώτη φορά στον εκπαιδευτικό λόγο στις αρχές της δεκαετίας του 1990, προκειμένου να βελτιωθούν οι υπάρχουσες πρωτοβουλίες για την ενσωμάτωση των παιδιών με ε.ε.α./α. στις τάξεις των γενικών σχολείων. Αν και υπάρχει ευρεία συναίνεση σχετικά με την αξία της συμπερίληψης, υπάρχει ελάχιστη συμφωνία για τον ορισμό της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Warnock & Norwich, 2010).

Οι Leyser και Kirk (2004) υποστηρίζουν ότι η έννοια της συμπερίληψης βασίζεται στην ικανότητα (ability), τονίζοντας τη στροφή προς την πλήρη ενσωμάτωση, η οποία περιλαμβάνει ολοκληρωμένα προγράμματα σπουδών όπου τα παιδιά με ε.ε.α./α. παρακολουθούν στις τάξεων γενικής εκπαίδευσης σε βάση πλήρους απασχόλησης. Αυτός ο ορισμός θα μπορούσε να αναφέρεται ως ο αναπτυξιακός (developmental) ορισμός της συμπερίληψης, όπου η συμπερίληψη ορίζεται σύμφωνα με την αναπτυξιακή διαφορετικότητα και ικανότητα σε συσχέτιση με αυτό που θεωρείται

κανονική επίδοση των μαθητών/τριών σε τυποποιημένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Portelli & Koneeny, 2018).

Ο τρόπος με τον οποίο ορίζουμε την συμπερίληψη καθορίζεται, επίσης, από το πώς κατανοούμε τα όριά της. Ο Hansen (2012) επισημαίνει ότι πολύ διαφορετικές αντιλήψεις για τον τρόπο εφαρμογής της συμπερίληψης αναπτύσσονται σύμφωνα με το πόση ακριβώς συμπερίληψη πιστεύουμε ότι είναι δυνατή ή εφικτή σε πραγματικές συνθήκες τάξης. Ο Hansen (2012) παρατήρησε ότι ορισμένοι αντιλαμβάνονται τη συμπερίληψη ως την ιδανική κατάσταση για την οποία οι δάσκαλοι και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής οφείλουν να αγωνιστούν «για να εξασφαλίσουν την συμμετοχή όλων των παιδιών, ενώ αποδέχονται ότι το όραμα δεν μπορεί ποτέ να πραγματοποιηθεί πλήρως» (σ. 92). Υποστηρίζει ότι η συμπερίληψη μπορεί να γίνει κατανοητή ως ένα συνεχές έργο ή μία συνεχής διαδικασία, η οποία δίνει έμφαση σε στρατηγικές παρέμβασης στην τάξη που πιθανότατα θα χρειάζονται διαρκώς αξιολόγηση και ίσως επανασχεδιασμό (Hansen, 2012). Τέλος, κάνει μια κρίσιμη διάκριση μεταξύ της «υπεύθυνης συμπερίληψης» και της «πλήρης συμπερίληψης», προτρέποντας τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν εκείνες τις στιγμές που δεν είναι ωφέλιμο για την αναπτυξιακή διαταραχή του/της μαθητή/τριας να συμμετέχει στην τάξη (Hansen, 2012). Συμπερασματικά, η συμπερίληψη, μπορεί επίσης να οριστεί ανάλογα με το αν το κατανοούμε ως επιδίωξη του ιδανικού ή ως πρακτική, με τι πιστεύουμε ότι είναι δυνατό όσον αφορά αυτή την πρακτική και εάν τα αποτελέσματα των προσπαθειών μας για τη συμπερίληψη αξιολογούνται ως αποτελεσματικά, επιθυμητά ή ωφέλιμα για τους/τις μαθητές/τριες που έχουν σχεδιαστεί.

Η συμπερίληψη θεωρείται πλέον ως μια μετασχηματιστική προσέγγιση που απευθύνεται σε μια σειρά προκλήσεων και θεμάτων που συμβάλλουν στη σταδιακή μετακίνηση της «εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς» από διαφορετικά και συχνά αντιφατικά οράματα, προσεγγίσεις και πρακτικές δομημένα γύρω από κατηγορίες και ομάδες σε μια πιο ολιστική προοπτική, στην ιδέα ότι η κατανόηση, ο σεβασμός και η ανταπόκριση στις προσδοκίες και τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών μέσα στα πλαίσια και τις περιστάσεις τους (Operti κ.ά., 2014). Ενισχύει την εκπαίδευση, ώστε να κατανοεί, να αντιμετωπίζει και να ανταποκρίνεται στην ποικιλομορφία όλων των μαθητών/τριών· καταργεί όλα τα εμπόδια σε θεσμικό, εκπαιδευτικό, παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό επίπεδο και συγχρονίζει τις πολιτικές και τα προγράμματα κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης που διευκολύνουν και διασφαλίζουν την ευημερία όλων

των μαθητών/τριών (Al-Hroub & Jouni, 2023). Ενθαρρύνει τον ενεργό ρόλο και συμμετοχή των μαθητών/τριών, των οικογενειών τους και των κοινοτήτων τους, εξοπλίζοντας τους εκπαιδευτικούς με τις κατάλληλες δεξιότητες για τη διδασκαλία και την υποστήριξη διαφορετικών μαθητικών πληθυσμών (Black-Hawkins, 2010). Αυτή η μετασχηματιστική έννοια της συμπερίληψης έρχεται σε αντίθεση με μια μάλλον λεπτή κατανόηση της συμπερίληψης, που δεν σημαίνει τίποτα περισσότερο από μια μορφή τοποθέτησης, συνήθως σε ένα συνηθισμένο σχολείο και όχι ειδικό σχολείο.

Οι ορισμοί της συμπερίληψης ποικίλλουν ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο προσδιορίζονται. Όπως αναφέρθηκε, ορισμένοι κατανοούν ότι η συμπερίληψη σημαίνει την ίση και άνευ όρων πρόσβαση στην εκπαίδευση ενώ άλλοι την θεωρούν ένταξη και στέγαση μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. σε μια «κανονική» τάξη. Εν τω μεταξύ, υπάρχουν εκείνοι που θα μπορούσαν να την κατανοήσουν σύμφωνα με το αντιληπτικό δυναμικό τους είτε ως ιδανική κατάσταση που καθοδηγεί τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών είτε ως πρακτική στρατηγική που εφαρμόζεται σε πραγματικές τάξεις (Hansen, 2012; Odom & Diamond, 1998). Ένας φαινομενικά κοινός παρονομαστής στις προαναφερθείσες ερμηνείες της συμπερίληψης είναι ότι εννοιολογείται σύμφωνα με έννοια της διαφορετικότητας που οριοθετείται αποκλειστικά κατά μήκος του άξονα της ανάπτυξης (Portelli & Koneeny, 2018).

Στην παρούσα έρευνα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσδιορίζεται ως «θέμα υιοθέτησης μιας κοινωνικο-οικολογικής προσέγγισης σχετικά με την αλληλεπιδράσεις μεταξύ των δυνατοτήτων των μαθητών/τριών και των απαιτήσεων του περιβάλλοντος, τονίζοντας ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να προσαρμόζονται σε όλους τους/τις μαθητές/τριες και να τους προσεγγίζουν - και όχι το αντίστροφο» (Amor κ.ά., 2019, σ. 2)

### 2.3 Τα πλεονεκτήματα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, όλοι οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν και αναπτύσσονται σε ένα περιβάλλον στο οποίο τελικά θα καταλήξουν να ζουν και να εργάζονται καθώς η συμμετοχή εκείνων που είναι «διαφορετικοί» ριζώνει (Temesgen, 2017). Εξίσου σημαντικό είναι ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι και οι δάσκαλοι αποκτούν τις αρετές της υποδοχής, της αποδοχής, της υπομονής μέσω της συνεργασίας (Unesco, 1999). Ορισμένα παιδιά αποκτούν πολύτιμες αρετές όπως να είναι προσεκτικοί,



υπομονετικοί και ανεκτικοί καθώς υποστηρίζουν τους συμμαθητές/τριες τους με ε.ε.α./α. (Temesgen, 2017). Αμοιβαία, οι μαθητές με ε.ε.α./α. είναι προικισμένοι με δεξιότητες από τις οποίες μπορούν να επωφεληθούν οι συμμαθητές/τριες τους (Stubbs, 2008)

Όπως είναι καλά τεκμηριωμένο στην ερευνητική εργασία του Stubbs (2008), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μοιραστούν ιδέες και να ανταλλάξουν απόψεις, καθιστώντας, επομένως, την εκπαίδευση ουσιαστική πτυχή της καθημερινότητας. Επιπλέον, αναπτύσσουν νέες δεξιότητες και ικανότητες μέσω της εργασίας ως ομάδα για την αντιμετώπιση των προκλήσεων (Stubbs, 2008). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δημιουργεί «Ένα Σχολείο για Όλους» όπου όλοι ωφελούνται και αναπτύσσουν μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς (Unesco, 1999). Ακόμη, η αυτοεκτίμηση του παιδιού με ε.ε.α./α. βελτιώνεται στην συμπερίληψη (Stubbs, 2008).

Ο εκπαιδευτικός χρόνος με συμμαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να μάθουν νέες στρατηγικές μάθησης, οι οποίες παρουσιάζονται από τον διδάσκοντα (Temesgen, 2017). Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής επιλέγουν διαφοροποιημένους τρόπους διδασκαλίας που συμβάλουν θετικά στη μαθησιακή διαδικασία τόσο των μαθητών με ε.ε.α./α. όσων και αυτών χωρίς ε.ε.α./α. (Cline & Frederickson, 2009). Επιπλέον, όλοι οι μαθητές στην τάξη μπορούν να επωφεληθούν τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και σε κοινωνικό, μέσω της καθημερινής αλληλεπίδρασης (Cline & Frederickson, 2009). Όπως τονίζει ο Stubbs (2008), το σχολείο χωρίς αποκλεισμούς επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες:

- Να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες και δεξιότητες αλληλεπίδρασης ο ένας από τον άλλον.
- Να δημιουργήσει φιλίες από αυτές τις αλληλεπιδράσεις.
- Μπορούν επίσης να μάθουν νέα χόμπι ο ένας από τον άλλον και
- Μέσω των συσχετίσεων τους δημιουργείται καλύτερο περιβάλλον μάθησης.

Η συνύπαρξη μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. με τους συνομήλικους με ε.ε.α./α. στο σχολικό πλαίσιο συμβάλει στην καλλιέργεια θετικής στάσης ο ένας προς τον άλλον (Temesgen, 2017). Καθώς οι μαθητές/τριες είναι η επόμενη γενιά που θα αποτελέσει το νέο εργατικό δυναμικό, οι μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. και χωρίς ε.ε.α./α. θα καταφέρουν να συμβιώσουν και να επικοινωνήσουν στον πραγματικό κόσμο κάποια μέρα (Unesco, 1999).

### 2.3.1 Τα οφέλη των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. στη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση απαιτεί την αναγνώριση της αναπηρίας ως μία από τις πολλές μορφές της ανθρώπινης διαφορετικότητας και θα πρέπει να την καλωσορίζεται ως πόρος και όχι ως πρόβλημα. Επομένως, η συμπερίληψη δημιουργεί μια κατάσταση όπου όλα τα παιδιά μπορούν να εκτιμηθούν και να βιώσουν την αίσθηση του ανήκειν και όπου όλα τα παιδιά ενθαρρύνονται να καλλιεργήσουν στο μέγιστο τις δυνατότητες τους σε όλους τους τομείς ανάπτυξης (Cline & Frederickson, 2009). Όπως έχει δηλωθεί ξεκάθαρα από την Unesco (2005), η συμπερίληψη δεν αφορά ούτε την αναπηρία ούτε αφορά μόνο τα σχολεία. Αντίθετα, η συμπερίληψη αφορά την κοινωνική δικαιοσύνη (UNESCO. 2005). Ο Collins (2003) αναφέρει ότι οι μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. που εκπαιδεύονται σε διαχωρισμένα περιβάλλοντα στερούνται την κατάλληλη για την ηλικία τους κοινωνική αλληλεπίδραση και έχουν μειωμένα επίπεδα δέσμευσης με τους συνομηλίκους τους. Αντίθετα οι μαθητές/τριες σε συμπεριληπτικές τάξεις ανέπτυξαν σχετικά σίγουρη αισιόδοξη αίσθηση του εαυτού τους ως νόμιμοι συμμετέχοντες στο γενικής σχολικής κουλτούρας (Collins, 2003). Οι μαθητές/τριες σε αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς ανέφεραν ότι ένιωσαν ότι έμαθαν περισσότερο, έκαναν περισσότερους φίλους και είχαν υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης, συμπεριλαμβανομένης της αυτοαποτελεσματικότητας και της αυτοεκτίμησης (Unesco, 2009).

Από την πλευρά των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α., το κύριο όφελος της συμπερίληψης είναι η ισότιμη πρόσβαση σε κοινωνικές και ακαδημαϊκές ευκαιρίες. Υπάρχουν πολλά οφέλη από την συμπερίληψη μαθητών/τριών με διαφορετικές ικανότητες. Unesco (2009), Ainscow (1999) και Frederickson and Cline (2009) απαρίθμησαν τα κύρια οφέλη της συμπερίληψης για τα άτομα με ε.ε.α./α. ως εξής:

- Επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους χωρίς ε.ε.α./α. στα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς σε σύγκριση με τα ειδικά σχολεία. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στην περίπτωση που υπάρχει υποστήριξη από έναν ενήλικα για την ενθάρρυνση της κοινωνικοποίησης, όταν παιδιά με διαφορετικές ικανότητες περιλαμβάνονται στη φυσική τους αναλογία προς την κοινότητα γενικότερα.

- Οι κοινωνικές ικανότητες και οι επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών με ε.ε.α./α. είναι βελτιωμένη σε σχολεία χωρίς αποκλεισμούς. Αυτό πιστεύεται ότι συνδέεται στενά με τις αυξημένες ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση με συνομηλίκους χωρίς αναπηρία που λειτουργούν ως πρότυπα για παιδιά που εξακολουθούν να αναπτύσσουν κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες κατάλληλες για την ηλικία τους.
- Τα άτομα με ε.ε.α./α. σε περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς έχουν συχνά ένα πιο αυστηρό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με αποτέλεσμα τη βελτιωμένη απόκτηση δεξιοτήτων. Κάποιες έρευνες αναφέρουν ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά με ε.ε.α./α. σε συμπεριληπτικές τάξεις είναι γενικά υψηλότερου επιπέδου από ό,τι σε χωριστά περιβάλλοντα, και τα παιδιά σε αυτές τις ρυθμίσεις αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε ακαδημαϊκές εργασίες και αποδεικνύονται βελτιωμένα ακαδημαϊκά αποτελέσματα.
- Η κοινωνική αποδοχή των παιδιών με διαφορετικές ικανότητες ενισχύεται από την ομαδοσυνεργατική φύση της διδασκαλίας τους σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς. Τα παιδιά μπορούν να δουν πέρα από την αναπηρία όταν εργάζονται σε μικρές ομάδες, και αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι έχουν πολλά κοινά με τους/τις μαθητές/τριες με ε.ε.α./α..
- Συχνά αναπτύσσονται φιλίες μεταξύ ατόμων με ε.ε.α./α. και ατόμων χωρίς ε.ε.α./α. σε ρυθμίσεις χωρίς αποκλεισμούς. Έρευνα έχει βρει ότι τα παιδιά σε περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς έχουν περισσότερα ανθεκτικά δίκτυα φίλων από τα παιδιά που φοιτούν σε χωριστούς χώρους. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στα παιδιά που φοιτούν στο τοπικό σχολείο της γειτονιάς τους, όπου μπορούν πιο εύκολα δουν τους/τις συμμαθητές/τριες τους εκτός σχολικού ωραρίου. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός καθώς συνδράμουν στη διευκόλυνση αυτών των φιλιών.
- Οι μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. που φοιτούν στα συμπεριληπτικά σχολεία τείνουν να γίνονται ενήλικες που αφιερώνουν μεγαλύτερο μέρος του ελεύθερου χρόνου τους σε δραστηριότητες έξω από το σπίτι. Περνούν, επίσης, περισσότερο χρόνο με ενήλικες χωρίς ε.ε.α./α. που εμπλέκονται στις καθημερινότητες τους.

Η συμπερίληψη των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. και η διαλεκτική τους αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους μαθητές/τριες στη φυσική τους τάξη, θα

οδηγήσει σε αλληλοσυμπλήρωση των μαθητών/τριών. Επίσης, θα γαλουχήσει όλα τα παιδιά, ήδη από μικρή ηλικία, να μάθουν ότι οι άνθρωποι παρά τις πολλές διαφορές τους είναι ίσοι και ότι η συμμετοχή στην εκπαίδευση συνιστά βασικό ανθρώπινο δικαίωμα. Η καλλιεργούμενη αυτή νοοτροπία, θα βοηθήσει προκειμένου τα ανθρώπινα δικαιώματα να γίνονται σεβαστά και να προστατεύονται και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

### 2.3.2 Τα οφέλη των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. στην συμπεριληπτική εκπαίδευση

Ο αντίκτυπος της συμπερίληψης στους/στις μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. φαίνεται να είναι, επίσης, θετικός για διάφορους λόγους. Κοινωνικά, οι μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα φιλίας και υπεράσπισης, καθώς και χαμηλότερα επίπεδα κακοποίησης σε μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα σε αντίθεση με τα πλαίσια ειδικής εκπαίδευσης (Suter & Giangreco, 2009). Όσον αφορά την σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. η επιστημονική κοινότητα δεν έχει ξεκάθαρα ευρήματα (Dell'Anna κ.ά., 2021). Ωστόσο, η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει θετικό αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών χωρίς ε.ε.α./α. με αύξηση στις βαθμολογίες τους (Fitch, 2003; Suter & Giangreco, 2009). Ως εκ τούτου, οι ερευνητές συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό στο γεγονός ότι η συμπερίληψη προάγει την ανεκτικότητα και την αποδοχή της διαφορετικότητας και είναι ακαδημαϊκά επωφελής για μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. (Temesgen, 2017).

Τα οφέλη της συμπερίληψης για τους/τις μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. όπως τεκμηριώνονται από τη βιβλιογραφία είναι τα ακόλουθα:

- Η απόδοση των παιδιών χωρίς ε.ε.α./α. ή με χαρισματικότητα δεν διακυβεύεται από την παρουσία παιδιών με ε.ε.α./α. στις τάξεις τους (Frederickson & Cline, 2009).
- Οι μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. μπορούν να επωφεληθούν από τις βελτιωμένες διδακτικές μάθησης, όπως μέσω της χρήσης νέων τεχνολογιών στην τάξη. Κάποιοι μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. χρειάζονται ψηφιακά εργαλεία τα οποία συμβάλουν στο να μάθουν ευκολότερα, όπως εξειδικευμένο λογισμικό στον υπολογιστή ή ψηφιοποιημένο υλικό. Αυτές οι διδακτικές παρεμβάσεις είναι

ωφέλιμες και για τους/τις μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. και μπορούν να αξιοποιηθούν εξίσου (Unesco, 1994).

- Οι μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. μπορούν να επωφεληθούν από την ύπαρξη εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στην τάξη (Forlin, 2012). Συχνά, υπάρχει, επιπλέον χρηματοδότηση για παιδιά με ε.ε.α./α. με στόχο την παροχή πρόσθετου προσωπικού, είτε ειδικών εκπαιδευτικών είτε παραεπαγγελματιών. Και στις δύο περιπτώσεις, η παρουσία ενός επιπλέον ενήλικα στην τάξη ανοίγει ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων για όλα τους/τις μαθητές/τριες (Forlin, 2012).
- Οι μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. που εμπλέκονται σε καταστάσεις εξατομικευμένης διδασκαλίας έχει αποδειχθεί ότι συμβάλει θετικά στην αυτοεκτίμηση τους και την κατάκτηση της γνώση του ακαδημαϊκού περιεχομένου (Allan, 2008). Αυτοί οι μαθητές/τριες τείνουν να επιδεικνύουν βελτιωμένη αυτοαντίληψη, ανάπτυξη της κοινωνικής γνώσης και του ηθικού κώδικα (Collins, 2003). Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που παρέχουν εξατομικευμένη διδασκαλία επιδεικνύουν υψηλότερη ακαδημαϊκής εκπαίδευσης και κατανόηση του περιεχομένου σε μια δεδομένο πεδίο μάθησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των γενικών τμημάτων.
- Οι μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. έχουν την ευκαιρία να μάθουν επιπλέον δεξιότητες όπως η γραφή Braille ή η νοηματική γλώσσα (McDuffie κ.ά., 2009). Αυτές οι δεξιότητες μπορούν να διδαχθούν σε ένα ουσιαστικό πλαίσιο και να αντιπροσωπεύουν μια ευκαιρία για ανάπτυξη που δεν είναι διαθέσιμη σε παιδιά που δεν εκπαιδεύονται σε συμπεριληπτικές τάξεις (Suter & Giangreco, 2009, σ. 200).
- Οι μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. μπορούν να μάθουν να εκτιμούν και να σέβονται τους/τις συμμαθητές/τριες τους με ε.ε.α./α. στα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς. Μαθαίνουν να βλέπουν πέρα από την αναπηρία ή τη χαρισματοκτικότητα και τα κοινωνικά στίγματα όταν τοποθετούνται σε συμπεριληπτικές τάξεις (Unesco, 1994; 1999; McDuffie, Matropieri, & Scruggs, 2009).

Τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. μπορούν να επωφεληθούν από τη συμμετοχή τους σε διαδραστικά περιβάλλοντα μάθησης με συνομηλίκους με ε.ε.α./α. με τουλάχιστον με τρεις διαφορετικούς τρόπους: (1) οικοδόμηση θετικών στάσεων καθώς μαθαίνουν να σέβονται τους άλλους, να

αποδέχονται τις διαφορές και να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές ικανότητες, δημιουργώντας ευκαιρίες για νέες φιλίες, (2) ενίσχυση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, καθώς μαθαίνουν για τις ικανότητες που σχετίζονται με τη βοήθεια άλλων, εξοικειώνονται και μαθαίνουν να είναι υπομονετικοί και να λαμβάνουν ικανοποίηση παρέχοντας βοήθεια στους άλλους· και (3) δημιουργία ευκαιριών για βελτίωση της ακαδημαϊκής μάθησης και την προώθηση της γνωστικής τους ανάπτυξης.

## 2.4 Οι προκλήσεις στην υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Οι Smith και Thomas (2006) υποστήριξαν ότι η διεθνής συζήτηση για τη συμπερίληψη έχει επικεντρωθεί εδώ και πολύ καιρό στην σχολική τοποθέτηση των παιδιών με ε.ε.α./α., παρά στην ποιότητα της εκπαίδευσης και της φροντίδας που αυτοί οι μαθητές/τριες λαμβάνουν. Πολλοί συγγραφείς συμφωνούν με αυτό το επιχείρημα, αλλά σημαντικές διαφορές έχουν προκύψει μεταξύ τους όσον αφορά στα είδη των αλλαγών που χρειάζεται να γίνουν για την υποστήριξη των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. (Alzahrani, 2020). Ο Farrell (2000) υποστήριξε ότι η ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. στα γενικά σχολεία θα πρέπει να επικεντρωθεί στο πώς να την εφαρμόσει, αντί να εστιάζει στις διαφορετικές εννοιολογικές και θεωρητικές θέσεις.

Αυτό είναι ουσιαστικά ένα πρακτικό ζήτημα σχετικά με το είδος των εκπαιδευτικών πρακτικών που κρίνονται κατάλληλες και κάτω από ποιες συνθήκες. Ερευνητές, όπως, ο Ainscow (1998) έχουν υποστηρίξει ότι χρειάζονται δραστικές αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία για την υποστήριξη της συμπερίληψης. Η εστίαση πρέπει να είναι για την εξεύρεση τρόπων δημιουργίας συνθηκών που θα διευκολύνουν και θα υποστηρίξουν τη μάθηση όλων των παιδιών, αντί της παραδοσιακής αναζήτησης εξειδικευμένων τεχνικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση της μαθησιακής δυσκολίας σε μεμονωμένους μαθητές/τριες (Ainscow, 1998). Η κατανόηση της συμπερίληψης συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών με τρόπο που να επιτρέπει την εξέλιξη και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων όλων των μαθητών/τριών (Ainscow κ.ά., 2006). Αν και η αρχή είναι σαφής, αυτό που πραγματικά σημαίνει στην πράξη δεν είναι ξεκάθαρα γραμμένο (Alzahrani, 2020).

### 2.4.1 Η νοοτροπία των εμπλεκομένων

Σε πολλές κοινότητες της Αιθιοπίας, οι αναπηρίες προέρχονται από τον Θεό ως τιμωρία για κάποια αδικήματα που έπραξαν οι πρόγονοι (Temesgen, 2017). Ως εκ τούτου, το παιδί που βιώνει οποιαδήποτε από αυτές τις καταστάσεις θεωρείται καταραμένο ή κυριεύεται από τα κακά πνεύματα (Franck & Joshi, 2017). Τέτοιες δεισιδαιμονίες έχουν οδηγήσει πολλούς γονείς που γεννούν παιδιά που αποκλίνουν από το «φυσιολογικό» στο να τα κρύβουν, επομένως, να τους απαγορεύεται η πρόσβαση στην εκπαίδευση (Franck & Joshi, 2017). Άλλες αρνητικές συμπεριφορές από την κοινότητα συμπεριλαμβάνουν στερεοτυπικές και δεισιδαιμονικές πεποιθήσεις, όπως μια μητέρα που αποκτά μωρό με αναπηρία έχει μοιχεύσει και αν μια έγκυος κοιτάζει ένα άτομο με κινητική αναπηρία, θα αποκτήσει ένα μωρό με κινητική αναπηρία (Tirussew, 2005).

Όπως, δείχνουν τα ευρήματα του Zelalem (2007), οι αρνητικές στάσεις της κοινότητας και της οικογένειας εμποδίζουν την πρόσβαση των παιδιών στην εκπαίδευση. Τα μεγαλύτερα εμπόδια για την συμπερίληψη δημιουργούνται από την κοινωνία και όχι από τις αναπηρίες του ατόμου (Franck & Joshi, 2017). Οι αποδεκτοί τρόποι σκέψης, αντίδρασης και πράξης ενσωματώνονται σταθερά στην κοινωνία και μπορούν να γίνουν εντυπωσιακά ανθεκτικές στις αλλαγές (Temesgen, 2017). Επομένως, οι αρνητικές στάσεις μπορούν να θεσμοθετηθούν: «Όταν παρατηρούμε, συχνά, τον αντίκτυπο των αρνητικών στάσεων στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο συμπεριφέρεται στο άλλο. Ωστόσο, οι αρνητικές στάσεις αποτελούν, επίσης, τον ακρογωνιαίο λίθο βάσης του οποίου θεσμοθετούνται πολιτικές και υπηρεσίες προς απενεργοποίηση τους» (Unesco, 2009, σ. 26).

Η επιτυχής συμπερίληψη εξαρτάται και από τις στάσεις και τις ενέργειες του εργατικού δυναμικού των σχολείων καθώς δημιουργούν τη σχολική κουλτούρα και έχουν τη δυνατότητα να αμφισβητήσουν ή να υποστηρίξουν την συμπερίληψη (Ainscow κ.ά., 2006). Ευρήματα μελετών υποδεικνύουν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί συχνά αναφέρουν ότι συμφωνούν με την ιδέα της συμπερίληψης, στην πραγματικότητα πιστεύουν ότι οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων με ε.ε.α/α. συναντώνται καλύτερα σε ξεχωριστές τάξεις, ιδιαίτερα εκείνων με βαριές αναπηρίες (Ainscow κ.ά., 2006; Stubbs, 2008). Η έλλειψη υποστήριξης και πόρων, καθώς και η επικρατούσα αρνητική στάση απέναντι στην αναπηρία, συμβάλλουν στη γενική σύγχυση στην εφαρμογή της συμπερίληψης (Stubbs, 2008).

Ερευνητές, όπως ο Etenesh (2000) υποστηρίζουν ότι υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ της στάσης του εκπαιδευτικού απέναντι στην συμπερίληψη και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Εκπαιδευτικοί με θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη μπορεί να προσφέρουν σε όλους τους/τις μαθητές/τριες τους σημαντικά περισσότερες απόπειρες εξάσκησης σε υψηλότερο επίπεδο επιτυχίας (Etenesh, 2000). Οι ερευνητές προσπάθησαν επίσης να ανακαλύψουν τους παράγοντες που σχετίζονται με την επιτυχή συμπερίληψη των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α.. Η πλειοψηφία αυτών των μελετών θέτουν ως προϋπόθεση την θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη για την επιτυχή ένταξη των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. σε ένα περιβάλλον της τάξης χωρίς αποκλεισμούς (Ras, 2008).

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η συμπερίληψη έχει βασιστεί στην υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να δεχτούν μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. σε κανονικές τάξεις και είναι υπεύθυνοι για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών τους. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί της τάξης δεν αντιλαμβάνονται ότι έχουν την κατάλληλη κατάρτιση και δεξιότητες για να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. (Etenesh, 2000). Επιπλέον, οι έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πάντα την υποστήριξη και τις υλικοτεχνικές υποδομές που χρειάζονται για την επιτυχή συμπερίληψη (Temesgen, 2017).

Η κατανόηση των κοινωνικών δομών της αναπηρίας μπορεί να βοηθήσει στην εξήγηση του γιατί τα άτομα με ε.ε.α./α. έχουν περιθωριοποιηθεί και υφίστανται διακρίσεις, καθώς μπορούν να επιστήσουν την προσοχή στο ποιες κινήσεις πρέπει να γίνουν για την εξάλειψη των αρνητικών στάσεων (Mitchell κ.ά., 2008; Norwich, 2014). Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών, των γονέων και άλλων ενδιαφερομένων μπορεί να επηρεάσει την συμπερίληψη των ατόμων με ε.ε.α./α. (Etenesh, 2000; Temesgen, 2017). Αυτές οι συμπεριφορές μπορούν δημιουργούν είτε θετικές είτε αρνητικές προσδοκίες και συμπεριφορές που αυξάνουν ή περιορίζουν την επιτυχή συμπερίληψη μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Είναι σημαντικό να προσδιοριστεί η ακριβής εικόνα της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη επειδή αυτές οι στάσεις είναι οι δείκτες πρόβλεψης της επιτυχίας των προσπαθειών της συμπερίληψης τόσο για μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. ή χωρίς (Vaughn & Schumm, 1995).

Στις κατευθυντήριες γραμμές της πολιτικής για την συμπεριληπτική εκπαίδευση, η Unesco (2009) τονίζει τη σημασία της αλλαγής νοοτροπίας ως πρόδρομος για την



αποτελεσματική ανάπτυξη της συμπερίληψης. Μια τέτοια αλλαγή απαιτεί χρόνο και περιλαμβάνει σημαντική επαναξιολόγηση των αντιλήψεων και της συμπεριφοράς. Η ευαισθητοποίηση θα πρέπει να περιλαμβάνει τόσο την καλύτερη κατανόηση της συμπερίληψης όσο και την καλλιέργεια της ανεκτικότητας της κοινωνίας (Temesgen, 2017). Συμπερασματικά, οι εθνικές πολιτικές για την συμπερίληψη, τα συστήματα τοπικής υποστήριξης και η κατάλληλη προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και αξιολόγησης είναι καθοριστικά για τη δημιουργία του αναγκαίου πλαισίου για την ανάπτυξη της συμπερίληψης.

#### 2.4.2 Έλλειψη συνεργασίας σχολικής κοινότητας - γονέων

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και άλλων φορέων της εκπαίδευσης είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή συμπερίληψη και διατήρηση μιας θετικής στάσης απέναντι σε αυτήν (Temesgen, 2017). Οι ενδιαφερόμενοι φορείς της εκπαίδευσης πρέπει να είναι σθεναρά πεπεισμένοι για τα οφέλη των πρακτικών της συμπερίληψης για μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. ή χωρίς. Παρότι, η συμπεριληπτική εκπαίδευση κατοχυρώνεται συντάγματα από πλήθος χωρών και από διεθνείς συμβάσεις και διακηρύξεις, δεν θα πετύχει ποτέ χωρίς την ενεργό συμμετοχή των γονέων με παιδιά με ε.ε.α./α., εκπαιδευτικών, διευθυντών σχολείων και άλλων εμπλεκόμενων φορέων της εκπαίδευσης (Unesco, 1994). Αυτή η υποστήριξη περιλαμβάνει αλλαγή συμπεριφοράς και νοοτροπίας, η οποία δεν είναι εύκολη υπόθεση ή διαδικασία.

Τα ευρήματα στη βιβλιογραφία της συμπερίληψης δείχνουν ότι πολλοί γονείς δεν εμπλέκονται αρκετά στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη των παιδιών τους και μένει αποκλειστικά στη σχολική κοινότητα (Chimhenga, 2016; Leyser & Kirk\*, 2004). Η έλλειψη στήριξης από τους γονείς ασκεί μεγάλη πίεση στους εκπαιδευτικούς, κάτι που με τη σειρά του εμποδίζει την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σχολεία (Temesgen, 2017). Σύμφωνα με τους Leyser και Kirk (2011), σε πολλά σχολεία, η συμμετοχή των γονέων περιορίζεται στις συναντήσεις ενημέρωσης για την φοίτηση των μαθητών/τριών όπου οι γονείς ενημερώνονται για προβληματική συμπεριφορά που μπορεί να έχει το παιδί τους παρουσιάσει και σε εορταστικές εκδηλώσεις. Φαίνεται, επίσης, ότι υπάρχει έλλειψη εποικοδομητικής προσπάθειας εκ μέρους των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία και διατήρηση αποτελεσματικών

θετικών συνεργασιών μέσω της συνεχούς συμμετοχής των γονέων σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης των παιδιών τους (Chimhenga, 2016; Leyser & Kirk\*, 2004).

Σε αυτό το πλαίσιο, η απροθυμία ορισμένων γονέων να συνεργαστούν με το σχολείο μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι δεν αντιμετωπίζονται ως ισότιμοι εταίροι στην ανάπτυξη και εκπαίδευση των παιδιών τους (Temesgen, 2017). Λόγω της έλλειψης συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, οι μαθητές/τριες δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν πως το σχολείο και οι γονείς σχετίζονται μεταξύ τους όσον αφορά την συμπερίληψη των μαθητών/τριών (Mafa, 2012). Κατά συνέπεια, οι μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. μπορεί να βλέπουν τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους ως ξεχωριστές οντότητες που εργάζονται ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο όσον αφορά την εκπαίδευσή τους (Mafa, 2012).

Οι Lazarević και Vukašinić (2013) παρατήρησαν ότι οι γονείς δεν ήταν ίσοι εταίροι στην εκπαίδευση των παιδιών τους σε σχολικά θέματα παρόλο που η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών/τριών απαιτεί συνεργασία των εμπλεκόμενων. Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας αναφέρουν ότι δεν υπήρχαν εποικοδομητικές συνεργασίες και ενθαρρυντική επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και των γονέων με παιδιά με ε.ε.α./α. (Lazarević & Koras-Vukašinić, 2013). Όπως υπογραμμίζει η Unesco (1994), οι ενδιαφερόμενοι φορείς της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα οι γονείς των ατόμων με αναπηρία είναι βασικοί συντελεστές στη διαδικασία συμπερίληψης των ατόμων με ε.ε.α./α.. Επομένως, η συμπερίληψη δεν μπορεί να είναι επιτυγχάνεται χωρίς συλλογική ευθύνη των οικογενειών, των σχολείων και των κυβερνήσεων. Λόγω αυτού του γεγονότος, οι γονείς αποτελούν βασική οντότητα για την προώθηση της συνεκπαίδευσης (Mafa, 2012).

Ένεκα της ισχυρής τους συνεργασίας, οι γονείς μπορούν να ενισχύσουν την συμπερίληψη παρέχοντας στα σχολεία επαρκή πληροφόρηση για τα παιδιά τους. Lazarević and Vukashinovic (2013) υποστηρίζουν ότι πρέπει να υπάρχει ισχυρή συνεργασία μεταξύ σχολείων και σπιτιών με σαφή διαύλων επικοινωνίας για να καταστεί δυνατή η συμπερίληψη και να έχουν σαφή κατανόηση των στόχων του προγράμματος εκπαίδευσης των παιδιών τους. Ο Al-Zyoudi (2006) αναφέρει επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί, συνήθως, επιζητούν την γονική συμμετοχή για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. στα γενικά σχολεία. Επομένως, οι οικογένειες θα πρέπει πάντα να έχουν κίνητρο να αναλάβουν ένα ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση και ανάπτυξη των παιδιών τους (Egan, 2013; Lazarević & Koras-Vukašinić, 2013).

Ο Egan (2013) διαπίστωσε ότι η προσπάθεια των γονέων να εμπλακούν στην εκπαίδευση τους έχει μεγάλη επίδραση στην επίδοση των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. σε σύγκριση με την προσπάθεια των εκπαιδευτικών του σχολείου. Η γονική υποστήριξη συνδέεται θετικά με τη σχολική επιτυχία και η συμμετοχή των γονέων νομοθετείται από τη διεθνή κοινότητα και σε περίπτωση έλλειψης τέτοιας υποστήριξης από την οπτική γωνία ενός εκπαιδευτικού κρίνεται μη τυχαία (Egan, 2013).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας των Lazarenićthe and Vukašinić (2013), οι γονείς φοβούνται να συμπεριλάβουν τους/τις μαθητές/τιες με ε.ε.α./α. στα γενικά σχολεία για τους ακόλουθους λόγους:

- Εσφαλμένη αντίληψη ότι το παιδί θα στιγματιστεί και θα υποστεί διακρίσεις.
- Η δική τους ντροπή για το γεγονός ότι το παιδί τους είναι διαφορετικό από τα άλλα παιδιά.
- Το παιδί θα απομονωθεί και θα απορριφθεί από το περιβάλλον.
- Έλλειψη κατανόησης των πλεονεκτημάτων της εκπαίδευσης με γνώμονα το χαμηλό επίπεδο της εκπαίδευσης των γονέων.

Οι ίδιοι συγγραφείς έχουν, επίσης, επισημάνει ότι οι γονείς των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. αντιλαμβάνονται τη διαδικασία συμπερίληψης των παιδιών τους στα γενικά σχολεία ως μη ρεαλιστική (Lazarenić & Koras-Vukašinić, 2013). Η εκπαιδευτική πρακτική σε πολλές χώρες έχει δείξει ότι οι κύριοι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί που συχνά κατέχουν αντιτιθέμενες θέσεις, κάτι το οποίο θέτει στο επίκεντρο το ζήτημα της συνεργασίας τους και δημιουργεί εμπόδιο για την ανάπτυξη και τη διατήρηση των σχέσεων τους για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Mafa, 2012).

#### 2.4.3 Η Χρηματοδότηση εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Οι ερευνητές στον τομέα της ειδικής αγωγής και συμπερίληψης εδραίωσαν την στροφή προς το συμπεριληπτικό παράδειγμα στην εκπαίδευση των παιδιών με ε.ε.α./α. (Carrington & Robinson, 2006; Forlin, 2012). Αυτή η αλλαγή προσανατολισμού προέκυψε με ειδικά προγράμματα, ιδρύματα και ειδικούς παιδαγωγούς, που λειτούργησαν έξω από τα γενικά σχολεία (Ainscow κ.ά., 2006). Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και της δεκαετίας του 1970, πάλι, το κίνημα για τα δικαιώματα των πολιτών και η γονική δυσαρέσκεια με την επέκταση της ειδικής αγωγής και την

ιδρυματοποίηση ανάγκασαν τους εκπαιδευτικούς να ξεκινήσουν την ενσωμάτωση τους (Temesgen, 2017). Το τελευταίο συνέβαλε στον διαμοιρασμό των σχολικών ωρών των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης και στις τάξεις αποκλειστικά για αυτούς (Carrington & Robinson, 2006; Mitchell κ.ά., 2008). Ωστόσο, η δήλωση για δράση στη Σαλαμάνκα το 1994 αποτελεί την απαρχή για την μετάβαση από τον αποκλεισμό στην συμπερίληψη που αφορά μόνο μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. αλλά περιλαμβάνει και άλλα περιθωριοποιημένα παιδιά (Unesco, 1994).

Από οικονομικής άποψης, η νέα προσέγγιση έχει βρεθεί ότι είναι οικονομικά αποδοτικότερη σε σύγκριση με τη διαχωριστική εκπαίδευση (segregation) (Dyson, 2013; Mitchell κ.ά., 2008). Σύμφωνα με τον Mitchell (2010), η επιτυχής εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς αποκλεισμούς απαιτεί επαρκή προϋπολογισμό που μπορεί να μην υπερβαίνει τις δαπάνες της διαχωριστικής εκπαίδευσης (segregation). Ως εκ τούτου, η αποτελεσματική εφαρμογή της συμπερίληψης των παιδιών με ε.ε.α./α. μπορεί να γίνει πράξη με την επαρκή κατανομή της χρηματοδότησης και παροχής πόρων, καθώς, όπως συμφωνούν πολλοί ερευνητές, οι δαπάνες για τη συμπερίληψη δεν υπερβαίνουν το χρηματικό ποσό που θα δαπανηθεί για την εκτέλεση προγραμμάτων σε ειδικά σχολεία (Ebersold & Meijer, 2016; Egan, 2013; Fletcher-Campbell κ.ά., 2003; Mitchell κ.ά., 2008).

Η χρηματοδότηση είναι ένα θεμελιώδες ζήτημα σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της συμπερίληψης. Η επιτυχής εφαρμογή της συμπερίληψης απαιτεί ειδική χρηματοδότηση, επιπλέον αυτής που παρέχεται από την υγειονομική περίθαλψη και τα κοινωνικά συστήματα προστασίας των παιδιών, για να απολαμβάνουν οι μαθητές/τριες που έχουν επίσημα αναγνωριστεί με ε.ε.α./α. τις ίδιες ευκαιρίες μάθησης με τους συνομηλίκους τους χωρίς ε.ε.α./α. (Ebersold & Meijer, 2016). Η χρηματοδότηση αυτή δίνει τη δυνατότητα στα εκπαιδευτικά συστήματα να λάβει υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών και να υποστηρίξει τους γονείς με κάλυψη του άμεσου και έμμεσου κόστους της εκπαίδευσης (Fletcher-Campbell κ.ά., 2003).

Ο αυξανόμενος αριθμός μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. που εκπαιδεύονται σε γενικά σχολεία μπορεί να συσχετιστεί με την κατανομή των πόρων των χωρών προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να εκπαιδεύει δίκαια και αποτελεσματικά τους/τις μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. στην γενική εκπαίδευση (Couper-Kenney & Riddell, 2021). Στη Γαλλία, για παράδειγμα, οι δαπάνες που σχετίζονται με την αναπηρία ως ποσοστό

του ΑΕΠ αυξήθηκαν από 1,75% το 2000 σε 1,91% το 2006 (De'le'gation ministre'rielle a' l'emploi des personnes handicape'es, 2009). Στην Ιρλανδία, οι δαπάνες για τη σχολική εκπαίδευση μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αυξήθηκαν κατά 28% μεταξύ 2006 και 2008 σε 900 εκατ. ευρώ, ενώ ο προϋπολογισμός για μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. διπλασιάστηκε μεταξύ 2003 και 2008 σε 11,7 εκατομμύρια ευρώ (Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης, 2009). Στη Μάλτα, οι δαπάνες για την ειδική αγωγή και τη συμπερίληψη μεταξύ του 2011 και του 2013 αυξήθηκαν λίγο λιγότερο από 6,416 εκατ. ευρώ, ή 0,73% του συνόλου των εκπαιδευτικών δαπανών (Ευρωπαϊκός Οργανισμός, 2014).

Ωστόσο, ένα υψηλότερο ποσό χρηματοδότησης δεν εγγυάται από μόνο του καλύτερες συνθήκες μάθησης (Ebersold & Meijer, 2016). Παρά τις επενδύσεις στη συμπερίληψη, σε ορισμένες χώρες ο αριθμός των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. που είναι εγγεγραμμένοι σε ειδικά σχολεία δεν μειώνονται ανάλογα με τον αυξανόμενο αριθμό μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. εγγεγραμμένων σε γενικά σχολεία (Le Laidier & Prouchandy, 2012). Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι με ε.ε.α./α. που είναι εγγεγραμμένοι στη γενική εκπαίδευση έχουν χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής επιτυχίας από τους συνομηλίκους τους χωρίς ε.ε.α./α. και είναι πιο πιθανόν να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους (Jerlinder & Danermark, 2010). Τέτοιες συνεχιζόμενες ανισότητες υποδεικνύουν ότι τα συστήματα χρηματοδότησης και οι δομές κινήτρων που είναι ενσωματωμένες σε κανονισμούς και νόμους οδηγούν σε αποκλίσεις μεταξύ των πολιτικών και της πρακτικής (Parrish, 2001). Πράγματι, παλαιότερη μελέτη του Ευρωπαϊκού Οργανισμού αποκάλυψε ότι η εφαρμογή της συμπερίληψης συσχετίζεται με τον τρόπο κατανομής των κεφαλαίων και σε ποιον απευθύνονται τα κεφάλαια (Meijer, 1999).

Οι περισσότερες επικρίσεις προκύπτουν σε χώρες όπου το χρηματοπιστωτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από ένα μοντέλο που βασίζεται στη ζήτηση και την προσφορά ή ένα μοντέλο «χρηματοδότησης εισροών» για τα ειδικά σχολεία (περισσότεροι/ες μαθητές/τριες στα ειδικά σχολεία, περισσότερα κεφάλαια) (Ebersold & Meijer, 2016). Αυτές οι μορφές στρατηγικής μπορεί να οδηγήσουν σε λιγότερη συμπερίληψη, μεγαλύτερο στιγματισμό και αύξηση του κόστους (Ebersold & Meijer, 2016). Ένα μεγάλο μέρος της χρηματοδότησης δαπανάται για μη εκπαιδευτικά θέματα, όπως δικαστικές διαφορές και διαγνωστικές διαδικασίες (Ebersold & Meijer, 2016). Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι αυτές οι χώρες έχουν σχετικά υψηλότερα ποσοστά

μαθητών/τριων με ε.ε.α./α. σε ξεχωριστές δομές εκπαίδευσης (Ebersold & Meijer, 2016).

Ορισμένες χώρες δηλώνουν ότι το χρηματοπιστωτικό σύστημα επηρεάζει αρνητικά την πραγμάτωση της ειδικής και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευσης. Έτσι, πολλές ευρωπαϊκές χώρες αναθεωρούν τα συστήματα χρηματοδότησής για να πληρούν τις νέες απαιτήσεις για την εφαρμογή πολιτικών χωρίς αποκλεισμούς. Αυτή η αναθεώρηση των υφιστάμενων προγραμμάτων χρηματοδότησης μπορεί επίσης να συνδέεται με τη χρηματοπιστωτική κρίση. Το 2012, 19 ευρωπαϊκά κράτη μείωσαν τις επενδύσεις τους στην εκπαίδευση και κατάρτιση, έξι από αυτές κατά ποσοστό άνω του 5% (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ EACEA/Eurydice, 2013) και τα εκπαιδευτικά συστήματα απαιτούν ολοένα και μεγαλύτερα αποτελέσματα με λιγότερους πόρους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ EACEA/Eurydice, 2013; UNICEF, 2014). Ως αποτέλεσμα, τα προγράμματα υποστήριξης για τους/τις μαθητές/τριες υπόκεινται σε αυξανόμενους περιορισμούς του προϋπολογισμού για την παιδεία από το 2010 και οι ενδιαφερόμενοι φορείς που είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης κινδυνεύουν να αποδυναμωθούν με την αύξηση του μεγέθους των τάξεων και των λιγότερων ευκαιριών επαγγελματικής κατάρτισης (Ebersold & Meijer, 2016).

Από τις πληροφορίες που παρουσιάζονται εδώ, γίνεται ξεκάθαρο ότι χρήζει προσοχής το θέμα της χρηματοδότησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για την εφαρμογή «καλύτερων» μοντέλων. Υπογραμμίζεται η ανάγκη για έναν πιο αποτελεσματικό τρόπο διαμοιρασμού των διαθέσιμων οικονομικών πόρων, για καλύτερη ιεράρχηση και ενίσχυση των επενδύσεων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση σε ένα πλαίσιο οικονομικής λιτότητας και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της σχέσης κόστους-αποδοτικότητας της συνεκπαίδευσης. Μια τέτοια προσέγγιση προωθεί την ανάπτυξη συστημάτων συνεκπαίδευσης με τη συνεκπαίδευση να θεωρείται αναπόσπαστο μέρος του σχεδιασμού, με στόχο τη δίκαιη και αποτελεσματική κατανομή πόρων.

#### 2.4.4 Κατάρτιση Εκπαιδευτικών στην συμπεριληπτική εκπαίδευση

Παρά τις αναδυόμενες πολιτικές που αφορούν στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην εφαρμογή της (Naseer, 2013; Nishan, 2018). Εφόσον, οι εκπαιδευτικοί θέτουν και υπακούν στον σχολικό κανονισμό, ως εκ τούτου, οι στάσεις και οι απόψεις τους καθορίζουν την

επιτυχία της συμπερίληψης (De Boer κ.ά., 2010). Ωστόσο, οι απόψεις δίστανται (Fazal, 2012), καθώς υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη γνώση, τη βοήθεια και την υποστήριξη που απαιτείται για να εφαρμόσουν πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς (Nishan, 2018). Είναι σημαντικό, επομένως, να εστιάσουμε στους παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις παραγωγικές πρακτικές συμπερίληψης και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.

Η ετοιμότητα για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς μπορεί να διαμορφωθεί και να γίνει αντιληπτή μέσω των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των πεποιθήσεων για την συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών (Porakari κ.ά., 2015), ανεξάρτητα από τον κίνδυνο των μαθητών/τριών να περιθωριοποιηθούν, να αποκλειστούν ή να υποβαθμιστούν σε ένα γενικό σχολείο (Ainscow κ.ά., 2006). Ερευνητικές μελέτες έχουν αναδείξει κατά εξακολούθηση τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού για την επιτυχή συμπερίληψη των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. (Kwon κ.ά., 2017; Pershina κ.ά., 2018; Zulfija κ.ά., 2013).

Σύμφωνα με τον Mónico και τους συνεργάτες του (2020), είναι σημαντικό για τους/τις εκπαιδευτικούς να έχουν αναπτύξει τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις προς χρήση συμπεριληπτικών παιδαγωγικών πρακτικών, προκειμένου να διατηρήσουν μια θετική στάση απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Σήμερα, οι περισσότεροι/ες δάσκαλοι υποχρεούνται να εργάζονται σε τάξεις που περιλαμβάνουν μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. (Gupta & Tandon, 2018). Ωστόσο, πολλοί/ες εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τη διαφορετικότητα στη γενική τάξη και για την οποία οι περισσότεροι/ες δεν διαθέτουν τις δεξιότητες που απαιτούν τα προγράμματα χωρίς αποκλεισμούς (Agbenyega, 2011).

Ο Shahzadi (2000), στη μελέτη του, διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν την έννοια του συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αλλά δεν ήταν σίγουροι για το πώς να την εφαρμόσουν στη γενική τάξη. Έρευνες αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν δύνανται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τις ευθύνες των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. (Blecker & Boakes, 2010) καθώς δεν είναι εξοικειωμένοι με ειδικές εκπαιδευτικές πρακτικές, τους απαιτούμενους πόρους και τον πρόσθετο φόρτο εργασίας (Harpell & Andrews, 2010). Αυτή η έλλειψη προετοιμασίας συμβάλλει στην αδυναμία των σχολείων να υιοθετήσουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση (Gupta & Tandon, 2018). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν αναπτύξει τις κατάλληλες στρατηγικές για τη διδασκαλία των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. έχουν συχνά αρνητική

αντίληψη για αυτούς τους/τις μαθητές/τριες, μειώνοντας έτσι την πιθανότητα επιτυχίας για ευκαιρίες εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (Mangore & Mukhopadhyay, 2015). Συνεπώς, η έκκληση για ανασυγκρότηση του προγράμματος σπουδών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς να παρέχουν εκπαίδευση σε μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. μαζί με άλλους ικανούς/ες μαθητές/τριες της ίδιας τάξης.

Αντίθετα, οι Adams, Harris και Jones (2017) αναφέρουν ότι η επιτυχία στη συμπερίληψη συνδέεται στενά με την αποδοχή και την αναγνώριση της μοναδικότητας των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών από τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, οι Alur και Timmons (2009) υποδηλώνουν ότι για να αντιμετωπιστούν οι πιέσεις αποκλεισμού που υπάρχουν στο πολιτιστικό πλαίσιο των σχολείων, θα χρειαστεί οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιήσουν ένα ευρύτερο διδακτικό ρεπερτόριο για να επιτύχουν την συμπερίληψη. Είναι, κοινώς, αποδεκτό ότι οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να σχεδιάσουν πρόγραμμα σπουδών που να υποστηρίζει και να φιλοξενεί μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. στο γενικό σχολείο (Ekstam κ.ά., 2018).

Ο Etenesh (2000) υποστηρίζει ότι υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ της στάσης του εκπαιδευτικού απέναντι στην συμπερίληψη και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με θετική στάση απέναντι στην ένταξη μπορούν να προσφέρουν σε όλους τους/τις μαθητές/τριες τους σημαντικά περισσότερες απόπειρες πρακτικής σε μεγαλύτερη επιτυχία (Etenesh, 2000). Οι ερευνητές προσπάθησαν, επίσης, να ανακαλύψουν τους παράγοντες που σχετίζονται με την επιτυχή συμπερίληψη των μαθητών/τριες με ε.ε.α./α.. Η πλειονότητα αυτών των μελετών στην εφαρμογή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς έχει υποθέσει ότι μια θετική στάση απέναντι στην συμπερίληψη ήταν απαραίτητη για την επιτυχής ένταξη των ατόμων με ε.ε.α./α. σε αυτές τις τάξεις (Gupta & Tandon, 2018; Nishan, 2018).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει καθιερωθεί με την παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι/ες να δεχτούν μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. σε γενικές τάξεις και είναι υπεύθυνοι/ες για κάλυψη των αναγκών τους (Mitchell κ.ά., 2008). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί τη γενικής τάξης δεν αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως έχοντες την κατάλληλη κατάρτιση και δεξιότητες για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών ε.ε.α./α. (Naseer, 2013). Αυτές οι στάσεις μπορούν να δημιουργήσουν αρνητικές προσδοκίες και συμπεριφορές, που περιορίζουν την επιτυχή ένταξη μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Κατά συνέπεια, είναι



σημαντικό να προσδιοριστεί η ακριβή εικόνα των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη επειδή αυτή οι στάσεις αποτελούν προγνωστικό παράγοντα της επιτυχίας της συμπερίληψης τόσο για μαθητές/τριες με ε.ε.α./α όσο και για χωρίς (Vaughn & Schumm, 1995).

Μελέτες έχουν προτείνει ότι οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στο χειρισμό μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. είναι πιο ανεκτικοί σε εκπαιδευτικά πλαίσια χωρίς αποκλεισμούς (De Boer κ.ά., 2010; Saloviita, 2020; Unianu, 2012). Αντίθετα, οι Costello και οι συνεργάτες του (2013) διαπίστωσαν ότι υπάρχει σημαντική μείωση στη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη κατά τη διάρκεια των ετών της διδακτικής τους σταδιοδρομίας. Ομοίως, η μελέτη των Varcoe και Boyle (2013) σε εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία έχουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη σε σύγκριση σε εκπαιδευτικούς με κατάρτιση αλλά χωρίς διδακτική εμπειρία.

Παρά την ύπαρξη μελετών που συνδέουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών με τη συμπερίληψη, πρέπει να διεξαχθούν περαιτέρω μελέτες για τη διαπίστωση της σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών στάσεων με βάση το φύλο, την ηλικία, τα ακαδημαϊκά προσόντα, τη διδακτική εμπειρία, την προϋπηρεσία στη διδασκαλία μαθητών/τριών με ε.ε.α./α..

#### 2.4.5 Η ανελαστικότητα του προγράμματος σπουδών

Το πρόγραμμα σπουδών και οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη αποτελεσματικής διδασκαλίας σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς (Zwane & Malale, 2018). Ωστόσο, ένα άκαμπτο και ανελαστικό πρόγραμμα σπουδών που δεν εμπίπτει στις ατομικές διαφοροποιήσεις μπορεί να οδηγήσει σε μαθησιακή κατάρρευση (Motitswe, 2012). Οι αρνητικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση περιλαμβάνουν πτυχές όπως ως έλλειψη συνάφειας του περιεχομένου του θέματος· έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, πόροι και βοηθητικές ηλεκτρονικές συσκευές· άκαμπτο στυλ διδασκαλίας και διαχείριση της τάξης και ακατάλληλους τρόπους αξιολόγησης της μάθησης (Zwane & Malale, 2018). Ο Motitswe (2012) σημειώνει, επιπλέον, ότι ένα από τα πιο σοβαρά εμπόδια στη μάθηση μπορεί να βρεθεί μέσα στο ίδιο το πρόγραμμα σπουδών και σχετίζεται κυρίως με την άκαμπτη φύση του.

Σε έρευνα του Zimba (2011) σε ένα πιλοτικό συμπεριληπτικό δημοτικό σχολείο, ανακάλυψε ότι το πρόγραμμα σπουδών που χρησιμοποιήθηκε στο σχολείο δεν τροποποιήθηκε ώστε να φιλοξενεί μαθητές/τριες με ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών αναγκών. Η διδασκαλία μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες με παραδοσιακές τεχνικές κάνουν τη μάθηση και τη διδασκαλία πρόκληση τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και για τον εκπαιδευόμενο σε μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς (Zimba, 2011). Για παράδειγμα σε ένα πρόγραμμα σπουδών προσαρμοσμένο στους/στις μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α., ένας εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει τους/τις μαθητές/τριες γράφοντας στον πίνακα. Ωστόσο, αυτό δεν ισχύει στην περίπτωση που ορισμένοι/ες μαθητές/τριες έχουν οπτική αναπηρία.

Οι ερευνητές/τριες στον τομέα των ειδικής αγωγής και συμπερίληψης υπερασπίζονται τα δικαιώματα των παιδιών με ε.ε.α./α. στην εκπαίδευση και προτείνουν ότι το πρόγραμμα σπουδών που θα πρέπει να υιοθετηθεί για τα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς πρέπει να καθορίζει με σαφήνεια τις ελάχιστες απαιτήσεις για όλους τους/τις μαθητές/τριες (Evans, 2002; Janney & Snell, 2000). Οι ειδικές εκπαιδευτικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και σωματικές ανάγκες των μαθητών/τριών θα αντιμετωπιστούν, εφόσον οι συντάκτες του προγράμματος σπουδών τις λάβουν υπόψη κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και της ανάπτυξής του (Corbett, 2002; Janney & Snell, 2000; King-Sears, 2001). Όπως επισημαίνει ο William (1998), οι προσαρμογές του προγράμματος σπουδών δεν ωφελούν μόνο τους/τις μαθητές/τριες με ε.ε.α./α., αλλά διευκολύνουν και την επιτυχημένη μάθηση για όλους τους/τις μαθητές/τριες στην απόκτηση γνώσης. Ο ίδιος συγγραφέας υποστήριξε ότι για πολλούς/ες μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. και για πολλούς χωρίς το κλειδί της επιτυχίας στην τάξη έγκειται στην πραγματοποίηση κατάλληλων προσαρμογών και τροποποιήσεων στη διδασκαλία και τις δραστηριότητες στην τάξη (William, 1998). Επομένως, οι προσαρμογές του προγράμματος σπουδών αφορούν την αναγνώριση των μορφών μάθησης των ατόμων και εύρεση τρόπων για την αποτελεσματικότερη χρήση του στυλ στη μαθησιακή κατάσταση (Corbett, 2002; Janney & Snell, 2000).

Όπως υποστηρίζει η κατευθυντήρια γραμμή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης της Unesco (2005), μια συμπεριληπτική προσέγγιση του προγράμματος σπουδών έχει ενσωματωμένη ευελιξία και μπορεί να προσαρμοστεί στις διαφορετικές ανάγκες έτσι ώστε όλοι να επωφελούνται από ένα κοινά αποδεκτό βασικό επίπεδο ποιοτικής εκπαίδευσης. Αυτό κυμαίνεται από την διαφοροποίηση του χρόνου που αφιερώνουν οι

μαθητές/τριες σε συγκεκριμένα θέματα, μέχρι να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο για καθοδηγούμενη εργασία βασισμένη στην τάξη (Pinar, 2003; Reid, 2005).

Στο ίδιο πνεύμα, ο Pritchard (2017) υποστηρίζει αυτή την άποψη με την πεποίθηση ότι τα παιδιά μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους το καθένα άλλα και συχνά επιλέγουν να χρησιμοποιούν ένα συγκεκριμένο στυλ μάθησης. Η προσαρμογή του προγράμματος σπουδών πρέπει παρέχει το περιβάλλον και το κλίμα στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αναπτυχθούν και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και τα κριτήρια για την επιλογή του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών θα πρέπει να βασίζονται στις προτιμήσεις αυτών (Janney & Snell, 2000; Magunhe, 2015).

Σύμφωνα με τον Tomlinson (2001), οι προσαρμογές ή οι τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών δεν σημαίνουν δημιουργία νέου ή προετοιμασία εναλλακτικού προγράμματος σπουδών. Αντίθετα, προορίζεται να συμπληρώσει το διδασκαλία και μάθηση σε μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς. Ως εκ τούτου, ο σκοπός της προσαρμογής ενός προγράμματος σπουδών είναι οι μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση να μπορούν να έχουν πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών. Επομένως, οι προσαρμογές μπορεί να είναι στη φύση των πρακτικών στις αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς, οι οποίες μπορούν να συμβούν όταν οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τον τρόπο διεξαγωγής των μαθημάτων, τη διαχείριση της τάξης, το χρονοδιάγραμμα και την αξιολόγηση, που πληροί τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών/τριών δουλεύοντας πάνω στο προσαρμοσμένο αντικείμενο (King-Sears, 2001; Magunhe, 2015; Tomlinson, 2001).

Ο Mukhopadhyay και οι συνεργάτες του (2009) παρατήρησαν, επίσης, ότι σε ένα σχολείο με μακρά ιστορία άσκησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είχαν καλή συνεργασία με τους ειδικούς παιδαγωγούς. Οι διδακτικές προσεγγίσεις ήταν ιδανικές γιατί χρησιμοποιούσαν εκπαιδευτικές προσαρμογές και στρατηγικές, όπως, μεγάλη γραμματοσειρά για μαθητές/τριες με προβλήματα όρασης και διδασκαλία ομηλικών (peer-tutoring) για την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των ατόμων με προβλήματα όρασης. Η κουλτούρα της διδασκαλίας σε αυτό το σχολείο τόνιζε, επίσης, την ομαδική διδασκαλία (co-operative teaching), ενδεικτικά από την παρουσία των τακτικών και ειδικών παιδαγωγών που μοιράζονταν τις ευθύνες της διδασκαλίας (Mukhopadhyay κ.ά., 2009).

Για να πετύχει η συμπεριληπτική προσέγγιση, υπάρχει ανάγκη σχετικές προσαρμογές όσον αφορά το στυλ μάθησης, τις μεθόδους διδασκαλίας, τροποποιήσεις και

προσαρμογές για να φιλοξενήσει μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. σε μία συμπεριληπτική τάξη (Reid, 2005; Unesco, 2003). Για τον Reid (2005), προσδιορίζοντας μεμονωμένα στυλ μάθησης και σχεδιάζοντας τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους συμπεριέλαβε τον οπτικό, ακουστικό και κιναισθητικό τρόπο μάθησης σε σχέση με διάφορες εκπαιδευτικές μεθόδους όπως το έντυπο υλικό, υλικό προφορικών διαλέξεων, φύλλα εργασίας, οπτικοακουστικό υλικό και επιδείξεις με χρήση απτικού υλικού (Reid, 2005).

Προκειμένου να εφαρμοστεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση, οι ερευνητές προτείνουν στους/στις επαγγελματίες, ειδικότερα, στο προσωπικό του εκπαιδευτικού συστήματος να λαμβάνει συνεχώς υπόψη ότι η συμπερίληψη έχει να κάνει με την αναγνώριση ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν και ότι όλα τα παιδιά χρειάζονται υποστήριξη (Tomlinson, 2001). Λόγω του προγράμματος σπουδών που βασίζεται στη γνώση, οι εξετάσεις είναι υπερβολικά προσανατολισμένες στο περιεχόμενο, παρά στην επιτυχία, που αποτελεί τη βάση του ευέλικτου προγράμματος σπουδών χωρίς αποκλεισμούς (Unesco, 2003).

## 2.5 Ο βαθμός συμμετοχής στην συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η εκπαίδευση, είναι κοινώς αποδεκτό ότι δεν αποσκοπεί στην ανάπτυξη πιο μορφωμένων, ώριμων και ευφυών ατόμων, αλλά και συνολικά, στη δημιουργία κοινωνιών περισσότερο δημοκρατικών και δίκαιων (Shaeffer, 2015). Όσο περισσότερο μορφωμένος είναι ο πληθυσμός, λέει η θεωρία, τόσο πιο πιθανό είναι να γίνει πιο δημοκρατικός και να αντισταθεί στον αυταρχισμό, να προωθήσει τη δικαιοσύνη, να απορρίψει τις μεγάλες ανισότητες του πλούτου και της κοινωνικής θέσης, και να προσπαθήσει να διασφαλίσει στη κοινωνία στην οποία ζει παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους (Shaeffer, 2019).

Το αν η εκπαίδευση είναι σε θέση να πραγματοποιήσει τον παραπάνω στόχο αποτελεί συχνά θέμα συζήτησης, καθώς πολλά έθνη ζουν κάτω από αυταρχικά καθεστώτα με υψηλά επίπεδα κοινωνικής και οικονομικής ανισότητας και διεφθαρμένων θεσμών που ελάχιστα ενθαρρύνουν τη δικαιοσύνη (Shaeffer, 2019). Μια μελέτη δείχνει ότι ο τεράστιος αριθμός αυτών που ονομάζονται δημοκρατίες, αυξήθηκε σταθερά από το 1975 έως το 2007· από εκείνη τη χρονιά και πέρα δεν έχουν δημιουργηθεί νέες

δημοκρατίες παρά τη συνεχιζόμενη επέκταση των εκπαιδευτικών συστημάτων και ευκαιριών (Diamond, 2015).

Άλλο ένα σύμπτωμα της πιθανής αποτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος να παράγει θετικά αποτελέσματα που επιδιώκουν να προωθήσουν την ισότητα, είναι η ανικανότητά τους, παρά τα χρόνια των λεγόμενων μεταρρυθμίσεων και καλών πρακτικών και χρηματοδοτήσεων δισεκατομμυρίων δολαρίων τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, να παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση σε πολλά παιδιά στον κόσμο, ειδικά σε άτομα από μειονεκτούσες ομάδες που το χρειάζονται περισσότερο (Shaeffer, 2019). Αν και το παγκόσμιο ποσοστό εγγραφής στο δημοτικό σχολείο αυξάνεται σταθερά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, καθώς η εμβέλεια των εκπαιδευτικών συστημάτων έχει επεκταθεί ( 92% σε σύγκριση με 82% το 1990), ο απόλυτος αριθμός των παιδιών που δεν είναι τώρα ή δεν θα είναι ποτέ στο σχολείο ή είναι συγκλονιστικό. Οι εκτιμήσεις αναφέρουν ότι στις αναπτυσσόμενες χώρες 64 εκατομμύρια παιδιά δημοτικού, 61 εκατομμύρια γυμνασίου και 138 εκατομμύρια ηλικίας ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι σε σχολείο (UNESCO, 2018).

Σαφώς, η δεοντολογική προσέγγιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει κερδίσει το θεωρητικό της έδαφος (Kefallinou κ.ά., 2020). Ωστόσο, αν και η συμπερίληψη έχει επανειλημμένα δικαιολογηθεί θεωρητικά, ένας τομέας μεγάλης πολυπλοκότητας σχετίζεται με την τεκμηρίωση του (Kefallinou κ.ά., 2020). Ο Dyson και οι συνεργάτες του (2005) επισημαίνουν ότι τα ερευνητικά στοιχεία που υποστηρίζουν τη συμπερίληψη είναι ασαφή, γεγονός που υποδηλώνει αδυναμία εύρεσης λύσεων για πολλά ζητήματα γύρω από τη συμπερίληψη. Ο Lang και οι συνεργάτες του (2011) αναφέρουν ότι παρά τη διεθνή πολιτική και τη συσσώρευση επιχειρημάτων υπέρ της ένταξης ως μέσο για την εξασφάλιση της ισότητας, η έρευνα για τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν έχει καταφέρει ακόμη να βρει τις σαφείς τρόπους για την ολοκληρωμένη εφαρμογή τους. Υπό αυτή την έννοια, φαίνεται ότι εξακολουθεί να υπάρχει σημαντικό χάσμα μεταξύ του δηλωμένου σκοπού της συμπερίληψης και των εφαρμογών της (Kefallinou κ.ά., 2020).

## 2.6 Ερευνητικά στοιχεία για την σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Ο πρωταρχικός στόχος της έρευνας είναι να αξιολογήσει εάν αυτές οι πρακτικές της συμπερίληψης είναι αποτελεσματικές για τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α.. Αν και οι πρώτες έρευνες σχετικά με την συμπερίληψη είχαν επίκεντρο τους κοινωνικούς, συναισθηματικούς και παρακινητικούς παράγοντες, πρόσφατες μελέτες έχουν στραφεί προς την αξιολόγηση της επίδρασης της συμπερίληψης στις επιδόσεις των μαθητών/τριών (Yell κ.ά., 2006). Ο αντίκτυπος της συμπερίληψης στην επίδοση των μαθητών/τριών βρέθηκε να διαφέρει μεταξύ των συνιστώσεων, ακαδημαϊκού και συναισθηματικού, και μεταξύ πληθυσμών με και χωρίς ε.ε.α./α.. Ενώ οι ρυθμίσεις χωρίς αποκλεισμούς φαίνεται να επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα τόσο γνωστικό επίπεδο όσο και σε μη γνωστικό, τα αποτελέσματα είναι αντιφατικά και περιορισμένα (Dell'Anna κ.ά., 2021).

Ο Peltier (1997) εξέτασε επτά μελέτες που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς και διαπίστωσε ότι δεν υπήρχαν αρνητικές επιπτώσεις στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα τους και καμία σημαντική διαφορά στα αναπτυξιακά αποτελέσματα τους. Ομοίως, οι Salend και Garrick Duhaney, (1999) ανασκόπησαν τη βιβλιογραφία προκειμένου να διερευνήσουν τις επιπτώσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην σχολική επίδοση και τις κοινωνικές δεξιότητες μαθητών/τριών με ή χωρίς ε.ε.α./α.. Με βάση τέσσερις μελέτες με ακαδημαϊκά αποτελέσματα τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών/τριών που διεξήχθησαν τη χρονική περίοδο 1994-1998, ανέφεραν ότι το γεγονός ότι βρίσκονταν σε μια συμπεριληπτική τάξη δεν εμπόδισε την ακαδημαϊκή επίδοση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών/τριών.

Σε μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, ο Kalambouka και οι συνεργάτες του (2007) έθεσαν ως ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι επιπτώσεις της συμπερίληψης στους/στις μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. Εντόπισαν 26 μελέτες που σχετίζονται με τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. σε αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς και δημοσιεύθηκαν κατά την περίοδο 1985-2007. Από αυτές οι είκοσι μία (21) πραγματοποιήθηκαν στην Αμερική, δύο (2) στην Αυστραλία, μία (1) στον Καναδά και μία (1) στην Ιρλανδία. Επιπλέον, 21 έρευνες επικεντρώθηκαν στην

ακαδημαϊκή επίδοση με σπουδαστές κυρίως δημοτικού σχολείου. Τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα στα δημοτικά σχολεία ήταν είτε θετικά είτε ουδέτερα (τέσσερις μελέτες βρήκαν θετικά αποτελέσματα και 12 από αυτές ανέφεραν ουδέτερα αποτελέσματα) (Kalambouka κ.ά., 2007). Στο δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δύο μελέτες βρήκαν ουδέτερα αποτελέσματα και μία μελέτη ανέφερε αρνητικά ευρήματα. Συνολικά, τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι το ακαδημαϊκό επίτευγμα τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών/τριών δεν επηρεάστηκε αρνητικά και ότι το 81% των αποτελεσμάτων ήταν κυρίως θετικά ή ουδέτερα (Kalambouka κ.ά., 2007).

Οι Ruijs και Peetsma, (2009) διερεύνησαν τις ακαδημαϊκές και κοινωνικο-συναισθηματικές επιδράσεις της συμπερίληψης τόσο για μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. όσο και χωρίς. Στην ανασκόπηση συμπεριλήφθηκαν μελέτες που είχαν δημοσιευτεί από το 1999 μέχρι το 2007. Οι συγγραφείς εντόπισαν έξι μελέτες που εξέταζαν τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα σε τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές/τριες. Παρόλο που ήταν δύσκολο να εξαχθούν σαφή συμπεράσματα, η πλειονότητα των μελετών ανέδειξε θετικές ή ουδέτερες επιδράσεις και μόνο μία μελέτη αναφέρθηκε σε αρνητικά ευρήματα (Ruijs & Peetsma, 2009). Ωστόσο, τα αποτελέσματα πρότειναν επίσης διαφορετικό αντίκτυπο στους μαθητές/τριες με υψηλές επιδόσεις σε σχέση με αυτούς με χαμηλότερες. Οι μαθητές/τριες με χαμηλές επιδόσεις φάνηκαν να επωφελούνται από τα προγράμματα σπουδών και την πρόσθετη υποστήριξη σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς, ενώ οι μαθητές/τριες υψηλών επιδόσεων μπορεί να βιώσουν δυσμενείς επιδράσεις (Ruijs & Peetsma, 2009). Συνεπώς, τα ουδέτερα αποτελέσματα θα προέκυψαν από αυτήν την διαφορά (Ruijs & Peetsma, 2009).

Ο Hehir και οι συνεργάτες του (2016) πραγματοποίησαν μια ολοκληρωμένη ανασκόπηση 280 μελετών από 25 χώρες που συνόψιζε τα στοιχεία σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με και χωρίς ε.ε.α./α.. Οι προσδιορισμένες μελέτες απέδωσαν ουδέτερες ή θετικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α.. Μόνο λίγες μελέτες ανέφεραν μια μικρή αρνητική επίδραση. Οι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η συμπερίληψη μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. στα μαθήματα γενικής εκπαίδευσης δεν επηρέασε αρνητικά τους/τις μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. και μπορεί να προσφέρει ακαδημαϊκά οφέλη (Hehir κ.ά., 2016). Οι θετικές επιδράσεις ήταν πιο συχνές σε τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν θετικές στάσεις απέναντι σε πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς και

χρησιμοποιήθηκε προσαρμοστική διδασκαλία και συνεργατική διδασκαλία με δασκάλους/λες ειδικής αγωγής (Hehir κ.ά., 2016).

Στην έρευνα του Szumski και των συνεργατών του (2017) μετα-ανάλυσαν σαράντα εφτά (47) μελέτες (εξάχθηκαν από μια αρχική ομάδα 94 μελετών) για να εξετάσουν πώς η παρουσία μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. σε περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς επηρεάζει την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α.. Τα έτη αναζήτησης κυμαίνονταν από το 1980 έως το 2015 και όλες οι μελέτες που συμπεριλήφθηκαν περιορίστηκαν σε τυποποιημένες δοκιμές, με περίπου τέσσερα εκατομμύρια οχτακόσιες χιλιάδες (4.800.000) μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι τριάντα (30) πραγματοποιήθηκαν στις Ηνωμένες Πολιτείες, οχτώ (8) στην Ευρώπη και τρεις (3) στον Καναδά. Τριάντα μελέτες (30) επικεντρώθηκαν σε μαθητές/τριες δημοτικού, ενώ οι υπόλοιπες πραγματοποιήθηκαν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συνολικά, το μέγεθος της επίδρασης στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. ήταν θετικό και στατιστικά σημαντικό αλλά ασθενές ( $d = 0,12$ ,  $SE = 0,053$ , 95% CI: 0,02, 0,23,  $p = 0,02$ ). Οι συγγραφείς εξέτασαν, επίσης, έξι παράγοντες επίδρασης: την χώρα διεξαγωγής της μελέτης, τον τρόπο εφαρμογής της συμπερίληψης ( π.χ. από εκπαιδευτικούς ειδικά καταρτισμένους στην συμπερίληψη) τη σύνθεση εκπαιδευτικής ομάδας (ειδικός παιδαγωγός και εκπαιδευτικός γενικής τάξης ή παραεπαγγελματίας και εκπαιδευτικός γενικής τάξης), επίπεδο ε.ε.α./α. (βαριά ή ήπια) και τύπος ε.ε.α./α. (νοητική αναπηρία, διαταραχή του αυτιστικού φάσματος, σύνδρομο Down, κινητική ή αισθητηριακή αναπηρία) και το εκπαιδευτικό επίπεδο (πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια). Για παράδειγμα, μελέτες που έγιναν στις Η.Π.Α και τον Καναδά είχαν ισχυρότερα αποτελέσματα ( $d=0.14$ ,  $p=0.03$ ). Ο τρόπος υλοποίησης της συμπερίληψης ήταν ο επόμενος παράγοντας (αξιολόγηση των παρεμβάσεων έναντι των κανονικών σχολικών πρακτικών), μόνο τα αποτελέσματα των μελετών με παρεμβάσεις ήταν σημαντικά ( $d=0.18$ ,  $p=0.01$ ). Ο τρόπος σύνθεσης της εκπαιδευτικής ομάδας (πλήρης απασχόληση ή μερικής απασχόλησης εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής), ο οποίος δεν ήταν σημαντικός παράγοντας επίδρασης ( $d=0.05$ ,  $p=0.50$ ). Επιπλέον, στις τάξεις με μαθητές/τριες με ήπιες αναπηρίες, διαπιστώθηκαν θετικές επιπτώσεις στατιστικά σημαντικές ( $d=0.19$ ,  $p=0.003$ ), ενώ κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει σε τάξεις με μαθητές/τριες με σοβαρές αναπηρίες ( $d=0.02$ ,  $p=0.74$ ). Όσον αφορά τον τύπο της διαταραχής βρέθηκε θετικό και στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα στις αίθουσες χωρίς



μαθητές/τριες με συμπεριφορική διαταραχή ( $d=0,19$ ,  $p=0,01$ ). Ο τελευταίος παράγοντας που ήταν το εκπαιδευτικό επίπεδο, υπήρχαν στατιστικά σημαντικές αλλά αδύναμες παρατηρούμενες επιδράσεις στο επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ( $d = 0.11$ ,  $p = 0.03$ ) και μη στατιστικά σημαντικές επιπτώσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ( $d = 0.004$ ,  $p = 0.97$ ) (Szumski κ.ά., 2017).

Ωστόσο, στη μετά-ανάλυση που πραγματοποιήθηκε το 2019 από την Dell'Anna και τους συνεργάτες της διαπιστώθηκε ότι, σε ορισμένες περιπτώσεις, τα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. ήταν χαμηλότερα όταν στην τάξη υπήρχαν μαθητές/τριες με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές. Στην βιβλιογραφική ανασκόπηση τους συμπεριλήφθηκαν 37 έρευνες από 2008-2018. Στόχος ήταν η διερεύνηση των εμπειριών και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. σε συμπεριληπτικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τους ερευνητές, αυτά τα αντικρουόμενα ευρήματα, απορρέουν από την έλλειψη κοινού ορισμού της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης καθώς και της χαμηλής μεθοδολογικής ποιότητας των ερευνών διαθέσιμων στο πεδίο (Dell'Anna κ.ά., 2021). Καταλήγουν, ότι μόνο όταν οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με σοβαρά συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τη μάθηση των ατόμων με ε.ε.α./α (Dell'Anna κ.ά., 2021).

Ο Stefanidis και οι συνεργάτες του (2023) στην μετα-ανάλυση που πραγματοποίησαν εξέτασαν την ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών/τριών με και χωρίς ε.ε.α./α. σε τάξεις με συνδιδάσκοντες/σκουσες, τον/την εκπαιδευτικό της γενικής και τον/την εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής σε σύγκριση με τις τάξεις όπου τα μαθήματα διδάσκονται μόνο από τον/την εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης. Από ενενήντα εννιά (99) μελέτες που εξέταζαν την επίδραση της συνδιδασκαλίας στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/τριών, είκοσι οχτώ (28) μελέτες πληρούσαν τα κριτήρια επιλεξιμότητας, συμπεριλαμβανομένων των συγκεντρωτικών δεδομένων με είκοσι ένα χιλιάδες επτακόσιους δεκαεφτά (21.717) μαθητές/τριες. Επιλέχθηκαν μελέτες που είχαν δημοσιευθεί από το 2001-2018. Συνολικά, η ανάλυσή περιελάμβανε τριάντα τέσσερις χιλιάδες πεντακόσιους ενενήντα επτά (34.597) ακαδημαϊκές βαθμολογίες, χίλιους εννιακόσιους ογδόντα τέσσερις (1.984) μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. και δεκαεννιά χιλιάδες επτακόσιους τριάντα τρεις (19.733) μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α.. Περίπου το ένα τρίτο των μελετών πραγματοποιήθηκαν σε νοτιοανατολικές πολιτείες των ΗΠΑ (π.χ. οκτώ στη Τζόρτζια), με δύο (2) στο Τέξας, τρεις (3) στην Καλιφόρνια και από μία

(1) στη Μινεσότα και στο Ίλινόις. Το τριάντα έξι τοις εκατό (64%) των μαθητών/τριών ήταν δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι υπόλοιποι πρωτοβάθμιας. Η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/τριών δεν ήταν σημαντικά υψηλότερά για μαθητές/τριες με ή χωρίς ε.ε.α./α. σε συνδιδασκόμενες τάξεις ( $g = 0.12$ ;  $SE = 0.05$ ; 95% C.I. [ 0.22, 0.01];  $p = 0.027$ ), υπονοώντας ότι τα επιτεύγματα των μαθητών/τριών σε περιβάλλοντα συνδιδασκαλίας δεν διέφεραν σημαντικά από αυτά των μαθητών/τριών σε τάξη χωρίς εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Οι ακόλουθοι επτά παράμετροι αξιολογήθηκαν ως προς την επίδραση τους στα ερευνητικά αποτελέσματα: (α) «αναπηρία μαθητή/τριας» (με ε.ε.α./α. ή χωρίς ε.ε.α./α.), (β) «τάξη φοίτησης» (δημοτικό, γυμνάσιο), (γ) «κρατική αξιολόγηση» (μη κρατική, κρατική), (δ) «τρόπος αξιολόγησης» (χωρίς κριτήριο, με κριτήριο), (ε) «μεθοδολογία δειγματοληπτικής έρευνας της μελέτης» (δειγματοληψία ευκολίας, τυχαιοποίηση/άλλο), (στ) «έτος δημοσίευσης της μελέτης» (συνεχής μεταβλητή) και (ζ) «ποιότητα της μελέτης» (συνεχής μεταβλητή). Οι αναλύσεις αποκάλυψαν ότι η «αξιολόγηση του κράτους» ήταν σημαντική παράμετρος επίδρασης, δηλαδή η συνδιδασκαλία ωφέλησε περισσότερους μαθητές/τριες που έδωσαν μη κρατικές εξετάσεις παρά κρατικές ( $B = -0,031$ ,  $SE = 0,08$ ,  $df = 99$ ,  $p < 0,001$ , C.I. κατώτερο όριο  $= -0,48$ ; C.I. ανώτατο όριο  $= 0,16$ ). Επιπλέον, η ανάλυσή απέδωσε το «έτος δημοσίευσης» ως σημαντική παράμετρο. Συγκεκριμένα, όσον αφορά το έτος δημοσίευσης, οι μελέτες που δημοσιεύθηκαν πιο πρόσφατα είχαν μεγαλύτερα μεγέθη αρνητικών επιδράσεων ( $B = -0,015$ ,  $SE = 0,01$ ,  $df = 99$ ,  $p = 0,0045$ , C.I. κατώτερο όριο  $= -0,03$ , C.I. ανώτερο όριο  $= 0,00$ ) σε σύγκριση με παλαιότερες δημοσιευμένες μελέτες (Stefanidis κ.ά., 2023).

Για την προώθηση της συμπερίληψης, η προοπτική της αποτελεσματικότητας μπορεί να είναι πιο συναφής και εμπλουτίζει τον επιστημονικό λόγο για εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς σε σύγκριση με την προοπτική της κοινωνικής δικαιοσύνης (Szumski κ.ά., 2017). Επομένως, δεν είναι μόνο η τοποθέτηση παιδιών με ε.ε.α./α. στις τάξεις των γενικών σχολείων αλλά και η εφαρμογή της συμπερίληψης και των πρακτικών ενσωμάτωσης που θα επηρεάσει την αποτελεσματικότητά της. Η έρευνα στον τομέα της συμπερίληψης βρίσκεται πλέον στο επίκεντρο για την ανάπτυξη πρακτικών που μπορούν να υποστηρίξουν τη διδασκαλία και τη μάθηση για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες με και χωρίς ε.ε.α./α. (Nusbaum, 2013).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Μεθοδολογία Έρευνας

### 3.1 Μετα-ανάλυση

Για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί στην παρούσα εργασία, κρίθηκε κατάλληλη η εφαρμογή της μετα-ανάλυσης, καθώς αποτελεί έναν τρόπο έκφρασης ενός σύνθετου-μέσου αποτελέσματος μιας ομάδας μελετών (Mills κ.α., 2017) ή όπως ορίζεται από τον Bryman (2017), η εκπόνηση δευτερογενούς ανάλυσης δεδομένων που έχουν συλλεχθεί από άλλους ερευνητές. Είναι μια διαδικασία που αναπτύχθηκε από τον Gene Glass στο έργο του *Meta-analysis in social research* (1981) στο οποίο αναφέρει συγκεκριμένες διαδικασίες α) εύρεσης ερευνητικών μελετών, β) περιγραφής ερευνητικών μελετών γ) ταξινόμησης ερευνητικών μελετών, δ) μέτρησης και ανάλυσης ευρημάτων των ερευνητικών μελετών.

Η μετα-ανάλυση αναφέρεται στη στατιστική ανάλυση μιας συλλογής μεμονωμένων μελετών για τη σύνοψη των αποτελεσμάτων των εμπειρικών ερευνών που απαντούν σε μια συγκεκριμένη ερώτηση ή υπόθεση (Noble, 2006). Χρησιμοποιείται για την επίλυση αντικρουόμενων ευρημάτων, όταν οι αναφορές ή οι ερευνητές διαφωνούν (Borenstein κ.ά., 2021). Ερευνά όχι μόνο τα αναφερόμενα αποτελέσματα των μελετών αλλά όλες τις πτυχές του ερευνητικού σχεδιασμού, συμπεριλαμβανομένων θεωρητικών κατασκευών, λειτουργικών ορισμών της ανεξάρτητης ή εξαρτημένης μεταβλητής, των μεταβλητών διαμεσολάβησης και ιδιαίτερα στο χειρισμό πιθανής σύγχυσης των μεταβλητών που θα παρείχαν μια εναλλακτική εξήγηση για τα αναφερόμενα αποτελέσματα (Noble, 2006).

Όπως η πρωτογενής έρευνα, η μετα-ανάλυση προχωρά διαμορφώνοντας ένα ερευνητικό ερώτημα, στη συνέχεια αντιμετωπίζονται με δειγματοληψία ένα καθορισμένο πλήθος ολοκληρωμένων πρωτογενών μελετών που θα διερευνηθούν, θα κωδικοποιηθούν για σχετικά μεθοδολογικά χαρακτηριστικά και θα αναλυθούν με τεστ υποθέσεων που προκύπτουν από το ερευνητικό ερώτημα (Πατελάρου & Μπροκαλάκη, 2010). Συνδυάζοντας τα αποτελέσματα των συγκρίσιμων δοκιμών ή ερευνών μπορεί να μειώσουν τα τυχαία δειγματοληπτικά σφάλματα που, ίσως, να κυριαρχούν σε κάθε μεμονωμένη μελέτη (Borenstein κ.ά., 2021). Όσο μεγαλύτερο είναι το διαθέσιμο μέγεθος δείγματος, τόσο

πιο ακριβής η εκτίμηση του αποτελέσματος καθώς και, η αξιοπιστία της (Πατελάρου & Μπροκαλάκη, 2010).

Η μετα-ανάλυση αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο αντικειμενικής προσέγγισης της βιβλιογραφίας, της σύνθεσης και της κριτικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων των πρωτογενών μελετών, με εξαιρετική συμβολή στην αποσαφήνιση θεμάτων και την αναζήτηση νέων ερευνητικών κατευθύνσεων, κάτι που κρίνεται απαραίτητο και για την θεματική της παρούσας έρευνας. «*Η ποιοτική μετα-ανάλυση περιλαμβάνει μια ποικιλία προσεγγίσεων όπως η ποιοτική μετα-σύνθεση (qualitative metasynthesis), η μετα-εθνογραφία (metaethnography), η μετα-μέθοδος (metamethod) και η κριτική ερμηνευτική σύνθεση (critical interpretive synthesis)*» (Βενιανάκη, Α. & Γεωργιάδη, Μ., 2021, σ.108). Η παρούσα μελέτη θα ακολουθήσει τη διαδικασία της κριτικής ερμηνευτικής σύνθεσης, ακολουθώντας οχτώ στάδια εφαρμογής:

1. Διατύπωση ερευνητικού ερωτήματος
2. Αναζήτηση συναφών ερευνητικών μελετών
3. Αξιολόγηση ερευνητικών μελετών
4. Αποκλεισμός μη συναφών ερευνητικών μελετών
5. Τελική επιλογή ερευνητικών μελετών
6. Πινακοθέτηση κύριων ερωτημάτων - μεταβλητών, ποσοτικών δεδομένων και βασικών περιγραφικών συμπερασμάτων
7. Ανάλυση στατιστικών δεικτών και θεματική ανάλυση περιγραφικών κύριων συμπερασμάτων ανά ερευνητικό ερώτημα
8. Συγκριτική παρουσίαση ευρημάτων – Διατύπωση συμπερασμάτων

### 3.2 Διατύπωση ερευνητικού ερωτήματος

Αν και πολλές έρευνες διερευνούν την επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη σχολική επίδοση και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. ελάχιστη είναι η βιβλιογραφία που διερευνά την επίδραση της συμπερίληψης στη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α (Szumski κ.ά., 2017). Επομένως, ο σκοπός αυτής της μετα-ανάλυσης είναι να οργανώσει και να συνοψίσει την υπάρχουσα βιβλιογραφία σε αυτό το πεδίο και να επιφέρει καλύτερη κατανόηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και βελτίωση των εκπαιδευτικών εμπειριών των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α.. Το ερευνητικό ερώτημα που καθοδηγεί αυτή τη μελέτη είναι το εξής:

Πώς επιδρά η συμπερίληψη στη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα των δύο (2) εκπαιδευτικών βαθμίδων διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών;

### 3.3 Αναζήτηση συναφών ερευνητικών μελετών

Εφόσον έχει διατυπωθεί το ερευνητικό ερώτημα το δεύτερο βήμα για τη διεξαγωγή της μετα-ανάλυσης ήταν η πραγματοποίηση μιας ευρείας αναζήτησης της υπάρχουσας βιβλιογραφίας που εστιάζει στις συνέπειες της συμπερίληψης στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α.. Ο σκοπός αυτής της αρχικής αναζήτησης ήταν να προσδιοριστεί μία δεξαμενή πιθανών υποψηφίων μελετών που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης. Αυτή η αρχική δεξαμενή περιορίστηκε μέσω μιας συστηματικής διαδικασίας αξιολόγησης της συνάφειας και της ποιότητας κάθε μελέτης (από την άποψη της μεθοδολογικής αυστηρότητας) μέχρι τον σχηματισμό μιας τελικής λίστας που περιλαμβάνει μόνο εκείνες που πληρούν τα συγκεκριμένα κριτήρια συμπερίληψης που ορίζονται στο την ακόλουθη ενότητα. Η διαδικασία που χρησιμοποιήθηκε για την ανάπτυξη της τελικής δεξαμενής μελετών σε αυτή τη μετα-ανάλυση περιγράφεται λεπτομερώς παρακάτω.

Έχουν πραγματοποιηθεί οχτώ (8) μετα-αναλύσεις που διερευνούν τις επιπτώσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. μέχρι σήμερα (Dell'Anna κ.ά., 2021; Hehir κ.ά., 2016; Kalambouka κ.ά., 2007; Peltier, 1997; Ruijs & Peetsma, 2009; Salend & Garrick Duhaney, 1999; Strogilos κ.ά., 2012; Szumski κ.ά., 2017). Αυτές οι εκτενείς κριτικές της βιβλιογραφίας για την συμπεριληπτική εκπαίδευση χρησίμευσαν ως αφετηρία για τον προσδιορισμό της αρχικής δεξαμενής μελετών για συμπερίληψη στη μετα-ανάλυση. Τόσο οι μελέτες που χρησιμοποιήθηκαν στις μετα-αναλύσεις όσο και σε αυτές που υπήρχαν ως αναφορές στις βιβλιογραφικές πηγές. Εκτός από τις μελέτες που αναλύονται στην ενότητα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, αξιολογήθηκαν οποιεσδήποτε άλλες μελέτες εντοπίστηκαν κατά την αρχική βιβλιογραφική αναζήτηση. Τέλος, στις βιβλιογραφικές πηγές των άρθρων που επιλέχθηκαν προς επανέλεγχο για τη συμπερίληψη στη μετα-ανάλυση, αναζητήθηκαν εκ νέου μελέτες που θα μπορούσαν συμπεριληφθούν στη μετα-ανάλυση της παρούσας εργασίας.

Χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων για την εύρεση μελετών ικανών να συμπεριληφθούν στην μετα-ανάλυση που να έχουν διεξαχθεί μεταγενέστερα των τελευταίων συστηματικών ανασκοπήσεων από τους Dell'Anna κ.ά. (2021) και τους Stefanidis κ.ά. (2023). Οι βάσεις δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι EBSCO, PsychInfo, Academic Search Complete, Science Direct, ProQuest. Επομένως, σε κάθε μία βάση δεδομένων αναζητήθηκαν από το 2015 έως σήμερα μελέτες, χρησιμοποιώντας τις ακόλουθες λέξεις-κλειδιά: «inclusive education», «inclusion», «mainstream education», «integrative education», «co-teaching», «co-operative teaching». Για μελέτες που σχετίζονται με τον πληθυσμό της παρούσας έρευνας οι ακόλουθοι όροι αναζήτησης καταχωρήθηκαν: «able students» ή «typical students» ή «students without special educational needs» ή «general education students» ή «students without disabilities». Τέλος, για να εστιάσουμε ιδιαίτερα στην σχολική τους επίδοση, οι ακόλουθοι πρόσθετοι όροι αναζήτησης καταχωρήθηκαν: «academic achievement» ή «academic effectiveness» ή «student achievement» ή «student effectiveness» ή «school outcomes».

Αναζητήθηκαν σχετικά δεδομένα σε αγγλόφωνα και ελληνικά περιοδικά που ήταν αφιερωμένα στην ειδική αγωγή και εκπαιδευτική ψυχολογία στους ιστότοπους των Elsevier, Sage, Wiley και Taylorand Francis. Αυτή η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε χειροκίνητα με βάση τους πίνακες περιεχομένων και τις περιλήψεις για τα έτη 2010 ως σήμερα, ή από το πρώτο τεύχος στην περίπτωση νεότερων περιοδικών. Τα αγγλόφωνα περιοδικά που συμπεριλήφθηκαν σε αυτήν την αναζήτηση ήταν: Exceptional Children, Journal of Special Education, Remedial and Special Education, International Journal of Inclusive Education, και European Journal of Special Needs Education. Επιπλέον, συμπεριλήφθηκαν διδακτορικές διατριβές και εκθέσεις επειδή πολλά αποτελέσματα σχετικά με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. δημοσιεύονται σε αυτές τις μελέτες. Ωστόσο, επειδή αυτά τα έργα δεν ελέγχονται πάντα από ομότιμους, η αξιολόγηση της ποιότητας των μελετών που πραγματοποιήθηκε αναλύεται σε ξεχωριστή ενότητα στη μετα-ανάλυσή μας. Περιορίσαμε την αναζήτηση σε εκείνες τις μελέτες που δημοσιεύτηκαν μεταξύ 2010-2023. Αυτή η αναζήτηση απέδωσε συνολικά 46 δημοσιεύσεις.

### 3.4 Αξιολόγηση και Αποκλεισμός ερευνητικών μελετών

Η αξιολόγηση των μελετών έγινε βάσει των πέντε (5) διαστάσεων-κριτηρίων αξιολόγησης του Mills και των συνεργατών του (2017) (Εικόνα 2). Πιο συγκεκριμένα, λήφθηκε/αν υπόψη ο/η/οι συγγραφέας/είς της έρευνας και απορρίφθηκαν όσες έρευνες δεν συμπεριελάμβαναν πληροφορίες και τα στοιχεία επικοινωνίας του/της/τους. Επιπλέον, η συνάφεια της υποψήφιας έρευνας για τη μετα-ανάλυση αξιολογήθηκε εξετάζοντας αν απαντά σε όλες τις πτυχές του ερευνητικού ερωτήματος που έχει τεθεί στην παρούσα έρευνα. Το τρίτο κριτήριο αφορά τη μεθοδολογία της έρευνας. Αποκλείστηκαν όσες έρευνες δεν έκαναν πλήρη περιγραφή του ερευνητικού προβλήματος και της μεθοδολογίας, καθώς και, έλεγχο αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Οι έρευνες έπρεπε να είναι ποσοτικές, να έχουν χρησιμοποιηθεί τυποποιημένες δοκιμές για την μέτρηση του ακαδημαϊκού επιτεύγματος, η μέτρηση έπρεπε να αφορά ακαδημαϊκά επιτεύγματα στη μητρική γλώσσα, τα μαθηματικά ή τη βιολογία. Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η μελέτη έπρεπε να περιλαμβάνει συγκρίσεις μεταξύ ομάδων, δηλαδή συγχρονική μελέτη (μίας μέτρησης) ή μελέτη κοόρτης (πολλές μετρήσεις) ή να είναι μέρος μιας συγχρονικής μελέτης. Στη μελέτη έπρεπε να αναφέρεται το μέγεθος του αποτελέσματος ή να παρέχει δεδομένα απαραίτητα για τον υπολογισμό του. Αποκλείσαμε μελέτες στις οποίες το ακαδημαϊκό επίτευγμα μετρήθηκε με τη χρήση του μέσου όρου βαθμολογίας καθώς και μελέτες στις οποίες οι συγγραφείς ανέφεραν το αποτέλεσμα έρευνας που είχαν παρουσιαστεί προηγουμένως σε διαφορετική δημοσίευση. Τέλος, έγινε έλεγχος της πηγής της έρευνας και αποκλείστηκαν όσες δεν παρείχαν την δυνατότητα πρόσβασης στο πλήρες κείμενο, ενώ προαπαιτούμενο ήταν η ημερομηνία δημοσίευσης να είναι από το 2010 και έπειτα.

Από τις 46 μελέτες που αρχικά συλλέχθηκαν από την διαδικτυακή αναζήτηση αποκλείστηκαν 13 διότι δεν συμπεριλάμβαναν τα απαραίτητα στατιστικά δεδομένα, 2 διπλότυπες (είχαν δημοσιευτεί ως διδακτορικές διατριβές και ως άρθρα) και 8 ποιοτικές έρευνες. Στην μετα-ανάλυση της παρούσας έρευνας θα συμπεριληφθούν 23 έρευνες.

**Εικόνα 3.1** Κριτήρια αξιολόγησης ερευνών σύμφωνα με τους Mills, G.E., Gay L.R., Airasian P. (2017)

Κριτήρια Αξιολόγησης					
	1 Φτωχή	2 Μέτρια	3 Ικανοποιητική	4 Πολύ καλή	5 Εξαιρετική
<b>Συγγραφέας</b>	Είναι ασαφές ποιος έγραψε τη μελέτη	Παρέχεται το όνομα του συγγραφέα και πληροφορίες επικοινωνίας	Στο άρθρο περιλαμβάνεται το όνομα του συγγραφέα, πληροφορίες επικοινωνίας και κάποια πιστοποιητικά	Στο άρθρο περιλαμβάνεται το όνομα του συγγραφέα, πληροφορίες επικοινωνίας και όλα τα πιστοποιητικά	Ο συγγραφέας είναι ένας γνωστός ερευνητής στην υπό μελέτη περιοχή και παρέχει σύνδεση σε άλλες έρευνες που σχετίζονται με την παρούσα μελέτη
<b>Συνάφεια</b>	Η πηγή δεν αφορά τα ερευνητικά ενδιαφέροντα της μελέτης μου	Η πηγή αφορά ένα από τα ερευνητικά ενδιαφέροντα της μελέτης μου	Η πηγή αφορά τα περισσότερα ερευνητικά ενδιαφέροντα της μελέτης μου	Η πηγή ανταποκρίνεται σε όλα τα ερευνητικά ενδιαφέροντα της μελέτης μου	Η πηγή ανταποκρίνεται στα ερευνητικά ενδιαφέροντα της μελέτης μου και παρέχει ένα εννοιολογικό πλαίσιο
<b>Ημερομηνία</b>	Δεν υπάρχει ημερομηνία δημοσίευσης	Η ημερομηνία δημοσίευσης περιλαμβάνεται αλλά είναι πολύ παλιά (> 10 έτη) ώστε να είναι χρήσιμη στο παρόν ερευνητικό πρόβλημα	Σύγχρονη ημερομηνία δημοσίευσης	Σύγχρονη ημερομηνία δημοσίευσης με μια λίστα αναφορών που προτείνει ο συγγραφέας	Σύγχρονη ημερομηνία δημοσίευσης με μια λίστα αναφορών που προτείνει ο συγγραφέας και συνδέσεων σε πλήρη κείμενα ηλεκτρονικών άρθρων.
<b>Μεθοδολογία</b>	Δεν είναι δυνατόν να καθοριστεί από την περιγραφή της μελέτης εάν χρησιμοποιήθηκε μια κατάλληλη μεθοδολογία ή όχι για τη διερεύνηση του προβλήματος	Η περιγραφή της μεθοδολογίας δεν περιλαμβάνει ικανοποιητική πληροφόρηση (μέθοδος, τόπος, σκοπός, ερωτήματα ή υποθέσεις, μέγεθος του δείγματος, τεχνική συλλογής δεδομένων)	Η πηγή περιλαμβάνει πλήρη περιγραφή του ερευνητικού προβλήματος και της μεθοδολογίας	Η πηγή περιλαμβάνει πλήρη περιγραφή του ερευνητικού προβλήματος και της μεθοδολογίας. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αντικειμενικά και μπορούν να συνδεθούν με τα δεδομένα που παρουσιάζονται στη μελέτη.	Πλήρης περιγραφή του ερευνητικού προβλήματος - πληρότητα της μεθοδολογίας. Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας - περιορισμοί - Δεοντολογία
<b>Πηγή</b>	Η πηγή είναι μια ιστοσελίδα χωρίς κριτές και αποτελεί μια σύνοψη της γνώμης του/της συγγραφέα	Η πηγή είναι μια ιστοσελίδα χωρίς κριτές και πρέπει να εξεταστεί προσεκτικά για προκαταλήψεις, υποκειμενικότητα, σκοπιμότητα, ακρίβεια και αξιοπιστία προτού συμπεριληφθεί στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας	Η πηγή είναι ένα περιοδικό σχετικό με την εκπαίδευση	Η πηγή είναι ένα ακαδημαϊκό περιοδικό ή έγκριτο επιστημονικό περιοδικό	Η πηγή είναι ένα ακαδημαϊκό περιοδικό ή ένα περιοδικό με συνδέσεις στη σχετική βιβλιογραφία του ίδιου συγγραφέα/ων και δυνατότητα για κατέβασμα πλήρων κειμένων των άρθρων.

**Πηγή:** Προσαρμοσμένο από Mills (2017)

### 3.5 Τελική επιλογή ερευνητικών μελετών

Συνολικά 23 μελέτες συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα έρευνα μετα-ανάλυση. Τα χαρακτηριστικά τους αναφέρονται στον Πίνακα 1. Οι πιθανές επιδράσεις ορισμένων μεταβλητών που θα εξεταστούν στην μετα-ανάλυση είναι:

Έτος δημοσίευσης: Πιθανές διαφοροποιήσεις στα αποτελέσματα των ερευνών, ενδέχεται να συνδέονται με τον χρόνο δημοσίευσης της έρευνας, για αυτό και η χρονολογία δημοσίευσης καταχωρήθηκε αριθμητικά.



Χώρα: Ο τόπος διεξαγωγής μιας έρευνας, ενδέχεται λόγω πολιτισμικών καταβολών να επηρεάζει τα αποτελέσματα μιας έρευνας. Καταχωρήθηκαν οι χώρες διεξαγωγής των ερευνών.

Μέγεθος δείγματος: Πραγματοποιήθηκε αριθμητική καταχώρηση του δείγματος κάθε μελέτης.

Μαθήματα: Τα υπό εξέταση σε κάθε έρευνα μαθήματα μπορεί να επηρεάζει την σχολική επίδοση των μαθητών/τριών σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα γι' αυτό και εξετάστηκαν ξεχωριστά σε περαιτέρω ανάλυση.

Εκπαιδευτική Βαθμίδα: Η ηλικία των συμμετεχόντων, πιθανόν να επηρεάζει το αποτέλεσμα της μετα-ανάλυσης για αυτό και πραγματοποιήθηκε καταχώρηση της εκπαιδευτική βαθμίδας.

Το 87% των ερευνών διερευνά την επίδραση της συμπερίληψης στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. στα Μαθηματικά και 47% στην μητρική γλώσσα. Από τις 23 έρευνες οι 12 έχουν διεξαχθεί στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και οι υπόλοιπες στην Πρωτοβάθμια. Το συνολικό πλήθος του δείγματος είναι 163.886 μαθητές/τριες.

**Πίνακας 3. 1** Χαρακτηριστικά μελετών που χρησιμοποιήθηκαν στη μετα-ανάλυση

ΚΩΔΙΚΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ	ΕΤΟΣ	ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	ΔΕΙΓΜΑ	ΧΩΡΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΒΑΘΜΙΑ	ΜΑΘΗΜΑ
KM1	Cross (2023)	2023	Academic Achievement in Traditional Classrooms versus Co-Teaching Classrooms	530	Μισσούρι	Δευτεροβάθμια	Βιολογία/Μητρική Γλώσσα
KM2	Cuellar (2011)	2011	The effect of collaborative teaching on the general education student population: a case study	722	Γεωργία	Δευτεροβάθμια	Μαθηματικά/Ανάγνωση
KM3	Spence (2010)	2010	The Effects of Inclusion on the Academic Achievement of Regular Education Students	57	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής	Δευτεροβάθμια	Μαθηματικά
KM4	Trabucco (2011)	2011	The Influence of Co-Taught Inclusion on the Academic Achievement of Third Grade Non Disabled Students in Mathematics	99	Νιού Τζέρσεϊ	Πρωτοβάθμια	Μαθηματικά
KM5	Agunloye & Smith (2015)	2015	Effect of inclusive education on the performance of students in mathematics and english language: a school study	30	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής	Πρωτοβάθμια	Μητρική Γλώσσα
KM6	Bingham (2019)	2019	The impact of co-teaching on mathematics achievement of middle	475	Γεωργία	Δευτεροβάθμια	Μητρική Γλώσσα/Βιολογία
KM7	Davis (2015)	2015	The Influence of Exposure to Inclusive School Environments on the Mathematical Achievement of General Education Elementary School Students	118	Νιού Τζέρσεϊ	Πρωτοβάθμια	Μητρική Γλώσσα/Μαθηματικά
KM8	Ejaz κ.α (2022)	2022	Academic Achievement Of Students With And Without Learning Disabilities In Inclusive Education	30	Λαχόρη	Πρωτοβάθμια	Μητρική Γλώσσα/Μαθηματικά
KM9	Harrison (2011)	2011	The Impact of Collaborative-Inclusion Education on the Academic Achievement of Students in General Education and Measured by the End of the Year Mathematics Assessment in Grade 2	173	Νιού Τζέρσεϊ	Πρωτοβάθμια	Μαθηματικά
KM10	James (2015)	2015	The impact of co-teaching on general education students in seventh grade math	502	Γεωργία	Δευτεροβάθμια	Μαθηματικά

KM11	Jones (2018)	2018	Effects of Cooperative Learning on Middle School Inclusion Effects of Cooperative Learning on Middle School Inclusion Students' State Mathematics Test Performance	142	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής	Δευτεροβάθμια	Μαθηματικά
KM12	Jones (2021)	2021	Are Two Teachers Better Than One? The Effect of Co-Teaching on Students With and Without Disabilities	24.267	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής	Πρωτοβάθμια/Δευτεροβάθμια	Μαθηματικά
KM13	Kofahl (2016)	2016	The effect of co-teaching on students with disabilities in	1.032	Τενεσί	Δευτεροβάθμια	Μαθηματικά
KM14	Krammer κ.α. (2021)	2021	The presence of students identified as having special needs as a moderating effect on their classmates' reading comprehension scores in relation to other major class composition effects	75.341	Γερμανία	Πρωτοβάθμια	Μαθηματικά
KM15	Muza (2020)	2020	Team Teaching Approach on Academic Performance of Students in Faculty of Education	285	Νιγηρία	Πρωτοβάθμια	Μαθηματικά/Μητρική Γλώσσα
KM16	Nkoma (2022)	2022	A Comparative Study on the Academic Achievement of Non-Disabled Learners in Inclusive and Non-Inclusive Classrooms at a Rural Primary School in Zimbabwe	248	Ζιμπάμπουε	Πρωτοβάθμια	Μητρική Γλώσσα/Μαθηματικά
KM17	Parker (2010)	2010	The Impacts Of Co-teaching On The General Education Student	231	Φλόριντα	Δευτεροβάθμια	Μητρική Γλώσσα/Μαθηματικά
KM18	Rigdon (2010)	2010	The impact of coteaching on regular education eighth grade student achievement on a basic skills algebra assessment	30	Γεωργία	Δευτεροβάθμια	Μητρική Γλώσσα/Μαθηματικά
KM19	Robinson (2012)	2012	The Influence of Inclusion on the Academic Performance of General Education Students on the New Jersey Assessment of Skills and Knowledge in Grades 6, 7, and 8	1.280	Νιού Τζέρσεϊ	Δευτεροβάθμια	Μητρική Γλώσσα/Μαθηματικά
KM20	Ruijs (2017)	2017	The impact of special needs students on classmate performance	52.095	Ολλανδία	Πρωτοβάθμια	Μητρική Γλώσσα/Μαθηματικά
KM21	Sermier Dessemonteta (2014)	2014	The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers	780	Ελβετία	Πρωτοβάθμια	Ανάγνωση
KM22	Szumski κ.α. (2022)	2022	Academic achievement of students without special educational needs and disabilities in inclusive education—Does the type of inclusion matter?	1.813	Πολωνία	Δευτεροβάθμια	Μαθηματικά
KM23	Whisted (2011)	2011	Does the Use of Co-teaching Models in Algebra Result in an Increase in Student Achievement Among Students with Disabilities and Their Non-disabled Peers?	3.606	Μερίλαντ	Δευτεροβάθμια	Μαθηματικά

Πηγή: Ιδία Κατασκευή

### 3.6 Πινακοθέτηση κύριων μεταβλητών

Στην παρούσα ενότητα πραγματοποιήθηκε πινακοθέτηση των μεταβλητών. Στην πρώτη στήλη είναι ο κωδικός της έρευνας, στη δεύτερη και τρίτη οι στατιστικοί δείκτες, στην τέταρτη η κλίμακα βαθμολόγησης για κάθε γνωστικό αντικείμενο και στην πέμπτη τα συμπεράσματα της κάθε έρευνας.

**Πίνακας 3. 2** Πινακοθέτηση Μεταβλητών

ΚΩΔΙΚΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	ΚΑΙΜΑΚΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ
KM1	Βιολογία: Posttest Mean = 396.8, SD = 9.94, SE = 0.79, Max Mean=423 Μητρική Γλώσσα: Posttest Mean = 397.9, SD = 14.41, SE = 1.34, Max Mean=431	Βιολογία: Posttest Mean = 394.6, SD = 12.23, SE = 1.12, Max Mean=419 Μητρική Γλώσσα: Posttest Mean = 404.5, SD = 13.92, SE = 1.19, Max Mean=435	Βιολογία: Πειραματική Ομάδα [369,423] Ομάδα Ελέγχου [369,419] Μαθηματικά: Πειραματική Ομάδα [357,431] Ομάδα Ελέγχου [371,435]	Τα αποτελέσματα στα ανεξάρτητα δείγματα Welch t-test για την επίδοση στη Βιολογία μαθητών χωρίς ε.ε.α./α. σε συμπεριληπτικό περιβάλλον και μη δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων. Στη μητρική γλώσσα η επίδοση των μαθητών, έδειξε μια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, με πλεονέκτημα για τους μαθητές σε μη συμπεριληπτική τάξη.
KM2	Μητρική Γλώσσα: Posttest Mean =2224.93 Μητρική Γλώσσα Max Mean = 2329 Μαθηματικά: Posttest Mean = 2186.93 Μαθηματικά Max Mean : 2401	Μητρική Γλώσσα: Posttest Mean =2136.30 Μητρική Γλώσσα Max Mean= 2298 Μαθηματικά: Posttest Mean = 2092.13 Μαθηματικά Max Mean= 2333	Μητρική Γλώσσα: Πειραματική Ομάδα [1730,2333] Ομάδα Ελέγχου [2036,2329] Μαθηματικά: Πειραματική Ομάδα [1852,2298] Ομάδα Ελέγχου [1936,2401]	Οι μαθητές χωρίς ε.ε.α./α. αποδίδουν ακαδημαϊκά καλύτερα σε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον σε σύγκριση με μη συμπεριληπτικό περιβάλλον στη μητρική γλώσσα, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες.
KM3	Ανάγνωση Posttest Mean=819.21 Μαθηματικά Posttest Mean=813.35	Ανάγνωση Posttest Mean=827.10 Μαθηματικά Posttest Mean=827.02	Does Not Meet (650-799), Meets (800-849), and Exceeds (850 and above).	Ο ερευνητής δεν βρήκε σημαντική διαφορά στο αναγνωστικό επίτευγμα στους μαθητές χωρίς ε.ε.α./α. στη συμπεριληπτική τάξη και μη. Ωστόσο, ο ερευνητής βρήκε σημαντικές διαφορές μεταξύ στην επίδοση των μαθητών χωρίς ε.ε.α./α. στα μαθηματικά στη συμπεριληπτική τάξη.
KM4	Μαθηματικά Pretest Mean= 30.33 Μαθηματικά Posttest Mean= 252	Μαθηματικά Pretest Mean=31.02 Μαθηματικά Posttest Mean= 246	Pretest: [0-40] Posttest:[100,300]	Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας αποκάλυψαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές που βρέθηκαν για τη συνολική επίδοση μαθηματικών, Γεωμετρία και Μέτρηση, Μοτίβα και Αλγεβρα, Πιθανότητες και την επίλυση προβλημάτων.

KM5	Μητρική Γλώσσα: Posttest Mean =597.17 Μαθηματικά: Posttest Mean = 610.21	Μητρική Γλώσσα: Posttest Mean =624.12 Μαθηματικά: Posttest Mean = 623.88	Max=700	Τα ευρήματα αυτής της μελέτης τείνουν να υποστηρίζουν τη χρήση της συμπεριληψης ως κατάλληλο και ωφέλιμο μοντέλο διδασκαλίας για τους μαθητές χωρίς ε.ε.α./α..
KM6	Co-Teacher Pretest Mean=724 Co-Teacher Posttest Mean=750	Single Teacher Pretest Mean=730 Single Teacher Posttest Mean=760	[0,1400]	Δεν υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών χωρίς ε.ε.α./α. στη συμπεριληπτική τάξη σε σχέση με τη μη συμπεριληπτική. Ο ερευνητής υπονόησε ότι το γεγονός ότι οι μαθητές χωρίς ε.ε.α./α. δεν απέδωσαν σε σημαντικά χαμηλότερο επίπεδο θα μπορούσε επικυρώσει ουσιαστικά το μοντέλο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.
KM7	Μαθηματικά Posttest Mean=215 Μαθηματικά Max Mean=236	Μαθηματικά Posttest Mean=240.35 Μαθηματικά Max Mean=260	[140,300]	Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η έκθεση σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα δεν είχε σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών χωρίς ε.ε.α./α. στα μαθηματικά.
KM8	Μητρική Γλώσσα Posttest Mean=19.52 Μητρική Γλώσσα Max Mean=20	Μητρική Γλώσσα Posttest Mean=16.52 Μητρική Γλώσσα Max Mean=20	[0,20]	Μαθητές χωρίς ε.ε.α./α. παρουσίασαν μεγαλύτερη πρόοδο στην ακαδημαϊκή επίδοση στη μητρική γλώσσα σε συμπεριληπτικό πλαίσιο.
KM9	Μαθηματικά Posttest Mean= 63,60	Μαθηματικά Posttest Mean=61,53	[0,100]	Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δεν αποκάλυψαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων βαθμών των τεστ των μαθητών χωρίς ε.ε.α./α. σε μια συμπεριληπτική τάξη σε σύγκριση με τις μέσες βαθμολογίες των τεστ σε μη.
KM10	Μαθηματικά Posttest Mean= 839.54	Μαθηματικά Posttest Mean= 841.47	Does Not Meet (650-799), Meets (800-849), and Exceeds (850and above).	Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η παρουσία δεύτερου δασκάλου, δεν παρέχει πλεονέκτημα στους μαθητές χωρίς ε.ε.α./α. στη συμπεριληπτική τάξη.
KM11	Ποσοστό μαθητών που είχε μέτρια επίδοση: 70% Ποσοστό μαθητών που είχε άριστη επίδοση: 20%	Ποσοστό μαθητών που είχε μέτρια επίδοση: 90% Ποσοστό μαθητών που είχε μέτρια επίδοση: 45%	[100,200]	Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συμπεριληπτική τάξη επηρέασε την απόδοση των μαθητών με ε.ε.α./α. θετικά και σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι μαθητές χωρίς ε.ε.α./α..
KM12	Στατιστικά σημαντική αν και μέτρια (-0,035 τυπική απόκλιση) μείωση στις βαθμολογίες της μητρικής γλώσσας και 0,01 μείωση τυπικής απόκλισης στα μαθηματικά για τους μαθητές χωρίς ε.ε.α./α.		Advanced [260-280], Proficient είναι [240-258], Needs Improvement [220-238].	Η συνδιδασκαλία δεν έχει καμία επίδραση ή έχει μικρή θετική επίδραση στη σχολική επίδοση στα μαθηματικά. Στις τέχνες και τη μητρική γλώσσα, η συμπεριληψη έχει θετική επίδραση στους μαθητές με ε.ε.α./α. στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά αρνητική επίδραση τόσο για μαθητές με ε.ε.α./α. όσο και χωρίς στις τάξεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
KM13	Μαθηματικά Posttest Mean = 769.41, SD = 56.22	Μαθηματικά Posttest Mean = 798.14, SD = 59.81	[0,1400]	Βρέθηκε ότι η συμπεριληψη είναι επωφελής αφού οι μαθητές χωρίς ε.ε.α./α. είχαν ίση ακαδημαϊκή πρόοδο.
KM14	Cohen's d = -0.16 (Posttest M = 523, SD = 100.48)		[459,594]	Τα αποτελέσματα δείχνουν μόνο μικρή σχέση μεταξύ της παρουσίας των μαθητών με ε.ε.α./α. στη σχολική επίδοση των συμμαθητών τους χωρίς ε.ε.α./α.
KM15	Posttest Mean=45.75	Posttest Mean=40.29	N/A	Η μελέτη αποκάλυψε ότι οι μαθητές που εκτέθηκαν στη χρήση της ομαδικής προσέγγισης διδασκαλίας (πειραματική ομάδα) σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία και ήταν σημαντικά διαφορετικοί από εκείνους που διδάχτηκαν με την προσέγγιση ενός εκπαιδευτικού

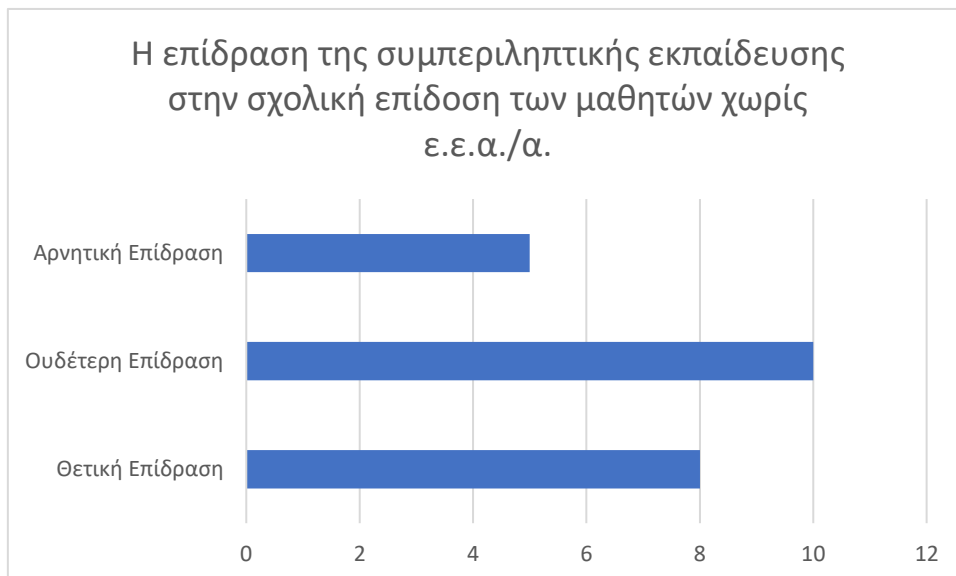
KM16	Μαθηματικά Mean = 25	Μαθηματικά Mean = 27	Βαθμολόγηση μαθητών κάτω από 27 αλλά πάνω από 24 θεωρήθηκαν ως άτομα με χαμηλές επιδόσεις ενώ όσοι σημείωσαν πάνω από 29 θεωρήθηκαν ως άτομα με υψηλές επιδόσεις.	Τα αποτελέσματα μετά τη δοκιμή έδειξαν μη σημαντική επίδραση για τον τύπο τάξης, υποδεικνύοντας ότι οι τάξεις που δεν συμπεριλάμβαναν μαθητές με ε.ε.α./α. είχαν υψηλότερη μέση βαθμολογία από τάξεις συμπεριληφθείς.
KM17	Μαθηματικά Posttest Mean DSS = -31.15, SD = 70.35 Max Mean=142 Μητρική Γλώσσα Posttest Mean DSS = -13.97 SD = 165.98 Max Mean=287	Μαθηματικά Posttest Mean DSS = 29.12, SD = 67.50 Max Mean=173 Μητρική Γλώσσα Posttest Mean DSS = -27.23, SD = 126.81 Max Mean=210	Πειραματική Ομάδα: Μαθηματικά Posttest Max Mean =142 Μητρική Γλώσσα Posttest Max Mean=287 Ομάδα ελέγχου: Μαθηματικά Posttest Max Mean =173 Μητρική Γλώσσα Posttest Max Mean=210	Σε αυτή τη μελέτη διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για μαθητές χωρίς ε.ε.α./α. στη μητρική γλώσσα που διδάσκονταν από κοινού αλλά υπήρχε σημαντική διαφορά για όσους παρακολουθούν μαθήματα μαθηματικών σε σύγκριση με τους συνομηλικούς τους που δεν φοιτούσαν σε συμπεριληπτική τάξη.
KM18	Μαθηματικά pretest M = 12.90, SD = 5.97) posttest M = 12.90, SD = 5.97.	Μαθηματικά pretest M = 10.75, SD = 3.88 posttest M = 11.80 SD = 3.85	[6.2,12.2]	Τα ευρήματα υποστήριξαν ότι η συμπεριληπτική τάξη έχει θετικό αντίκτυπο στη μάθηση των μαθητών χωρίς ε.ε.α./α. στα μαθηματικά.
KM19	Μαθηματικά Mean=178.42 Μαθηματικά Max Mean=218 Μητρική Γλώσσα=186.05 Μητρική Γλώσσα Max Mean=224	Μαθηματικά Mean=226.66 Μαθηματικά Max Mean=300 Μητρική Γλώσσα=201.80 Μητρική Γλώσσα Max Mean=267	[100,300]	Αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξε ότι η τοποθέτηση σε συμπεριληπτική τάξη είχε στατιστικά σημαντικό αρνητικό αντίκτυπο στη σχολική επίδοση των μαθητών χωρίς ε.ε.α./α.
KM20	Όταν το ποσοστό των μαθητών με ε.ε.α./α. στην κοόρτη αυξάνεται με 1% η βαθμολογία για τους μαθητές χωρίς ε.ε.α./α. της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μειώνεται κατά 0,6% η τυπική απόκλιση.		N/A	Και για τα δύο επίπεδα εκπαίδευσης οι εκτιμήσεις δείχνουν ότι οι μαθητές με ε.ε.α./α. δεν έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στον ακαδημαϊκό επίτευγμα των συμπεριληπτικών τους.
KM21	Average Achievers Pretest Mean=40.3 Posttest Mean=41	Average Achievers Pretest Mean=63.8 Posttest Mean=66.7	[0,100]	Δεν βρέθηκε καμία σημαντική διαφορά στην πρόοδο των μαθητών με χαμηλή, μέση ή υψηλή επίδοση σε συμπεριληπτικές τάξεις ή μη.
KM22	Αίθουσες γενικής εκπαίδευσης έναντι αίθουσες συνεκπαίδευσης χωρίς συνδιδασκαλία: Est= 0,087, SE =0,058, p = 0,134, αίθουσες γενικής εκπαίδευσης έναντι τάξεων με συνδιδασκαλία: Est = 0,074, SE = 0,060, p = ,216, αίθουσες συμπεριληπτικής χωρίς συνδιδασκαλία έναντι τάξεων με συνδιδασκαλία: Est =-0,013, SE = 0,069, p = ,084		N/A	Δεν υπήρχαν διαφορές στην σχολική επίδοση των μαθητών μεταξύ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της γενικής εκπαίδευσης. Αυτά τα αποτελέσματα σημαίνουν ότι οι μαθητές ούτε χάνουν ούτε ωφελούνται κατά τη μάθηση σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.
KM23	Μαθηματικά Posttest Mean=398.41	Μαθηματικά Posttest Mean=404.00	[100,500]	Ο ερευνητής διαπίστωσε ότι δεν υπήρχε σημαντική διαφορά στην επίδοση των μαθητών μεταξύ της συμπεριληπτικής τάξης και της παραδοσιακής για τους μαθητές χωρίς ε.ε.α./α..

**Πηγή:** Ιδία κατασκευή

### 3.7 Παρουσίαση στατιστικών δεικτών και θεματική ανάλυση περιγραφικών κύριων συμπερασμάτων ανά ερευνητικό ερώτημα

Στο έβδομο στάδιο της μετα-ανάλυσης θα γίνει παρουσίαση των συμπερασμάτων της κάθε έρευνας και ομαδοποίηση ως προς την επίδραση στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. σε θετική, αρνητική και ουδέτερη. Από τις 23 έρευνες δέκα (10) αναφέρουν ουδέτερη επίδραση της συμπεριληπτικής στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. (Agunloye & Smith, 2015; Cuellar, 2011; Ejaz κ.ά., 2022; A. B. Jones, 2018; N. Jones & Winters, 2022; Muza, 2021; Rigdon, 2010;

Trabucco, 2011), οχτώ (8) θετική (Bingham, 2019; A. P. Davis, 2015; Harrison, 2011; Kofahl, 2016, 2016; Parker, 2010; Ruijs & Peetsma, 2009; Sermier Dessemontet & Bless, 2013; Szumski κ.ά., 2017; Whisted, 2011) και πέντε (5) αρνητική (Cross, 2023; James, 2015; Nkoma, 2022; Robinson, 2012; Spence, 2010).



**Διάγραμμα 3. 1** Η επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α.

**Πηγή:** Ιδία κατασκευή

### 3.7.1 Θετική επίδραση της συμπερίληψης στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α.

Στη μελέτη του Rigdon (2010) το ερευνητικό ερώτημα σχεδιάστηκε για να διερευνήσει, να καθορίσει και να εξετάσει εάν η συνδιδασκαλία έχει αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. στα μαθηματικά στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Χρησιμοποίησε μεικτή μέθοδο. Το δείγμα ήταν εβδομήντα (70) μαθητές/τριες της όγδοης τάξης και έξι (6) καθηγητές μαθηματικών από ένα μικρό αγροτικό Γυμνάσιο σε νότια πολιτεία των ΗΠΑ. Οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε συμπεριληπτική τάξη συνδιδασκαλίας (πειραματική ομάδα) και μη συμπεριληπτική τάξη (ομάδα ελέγχου). Η αντίληψη και η εφαρμογή των εκπαιδευτικών για το μοντέλο συνεκπαίδευσης εντός της τάξης χωρίς αποκλεισμούς καθορίστηκε μέσω συνεντεύξεων χρησιμοποιώντας ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Η επίδοση των μαθητών/τριών μετρήθηκε με βάση τις βαθμολογίες στα μαθηματικά που δίνεται στην αρχή και στο τέλος των 12 εβδομάδων. Μια αμφίδρομη ανάλυση διακύμανσης

(ANOVA) διεξήχθη για να εκτιμηθεί εάν υπάρχουν διαφορές στην σχολική επίδοση στα μαθηματικά ανά ομάδα (έλεγχος έναντι θεραπείας) και χρόνο (προ-τεστ έναντι μετα-τεστ). Τα αποτελέσματα από την post hoc ανάλυση, που αποτελείται από δύο ανεξάρτητα δείγματα t δοκιμές και δύο εξαρτώμενα δείγματα t δοκιμές, αποκάλυψαν ότι στην πραγματικότητα υπήρχαν σημαντικές μέσες διαφορές στις βαθμολογίες επίδοσης στα μαθηματικά μόνο για την πειραματική ομάδα υποδηλώνοντας ότι οι βαθμολογίες αυξήθηκαν από το προ-τεστ (pretest  $M = 12.90$ ,  $SD = 5.97$ , posttest  $M = 12.90$ ,  $SD = 5.97$ ). Τα δεδομένα των συνεντεύξεων έδειξαν ότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη μάθηση των μαθητών/τριών ήταν θετική στη συμπεριληπτική τάξη με την εφαρμογή του μοντέλου συνδιδασκαλίας.

Στη μελέτη του Cuellar (2011) το ερευνητικό ερωτήματα που είχε τεθεί ήταν, πώς οι μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. αποδίδουν ακαδημαϊκά σε ένα περιβάλλον συνδιδασκαλίας χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της συμπερίληψης σε σύγκριση με ένα παραδοσιακό μη συμπεριληπτικό περιβάλλον μάθησης. Για να απαντηθεί το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα, τριάντα (30) μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. επιλέχθηκαν τυχαία από ένα Λύκειο, δεκαπέντε (15) δευτεροετής και δεκαπέντε (15) πρωτοετής. Οι βαθμοί των μαθητών/τριών στη μητρική γλώσσα, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες και ο μέσος όρος τους στα τρία μαθήματα συλλέχθηκαν. Τον δεύτερο χρόνο, ήταν όλοι σε μια τάξη με συνδιδασκαλία και τα δεδομένα για το ίδιο σύνολο μεταβλητών συλλέχθηκαν από κάθε έναν από τους τριάντα μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α.. Με βάση τα Repeated Measures ANOVA, τεστ  $X^2$  και τα ζευγαρωμένα δείγματα T-Τεστ, προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα. Οι μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. αποδίδουν ακαδημαϊκά καλύτερα σε ένα περιβάλλον συνδιδασκαλίας χρησιμοποιώντας η μέθοδος της συμπερίληψης σε σύγκριση με μια παραδοσιακή μη συμπεριληπτική μάθηση στη μητρική γλώσσα (πειραματική ομάδα Posttest Mean =2224.93, ομάδα ελέγχου Posttest Mean =2136.30), τα μαθηματικά (πειραματική ομάδα Posttest Mean = 2186.93, ομάδα ελέγχου Posttest Mean = 2092.13) και τις φυσικές επιστήμες (πειραματική ομάδα Posttest Mean =81.94, ομάδα ελέγχου Posttest Mean =85.50).

Ο σκοπός αυτής της έρευνας του Trabucco (2011) ήταν να εξετάσει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. που εκπαιδεύονται σε αίθουσες συμπερίληψης και να τα συγκρίνει με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. που εκπαιδεύονται σε μη συμπεριληπτικές (γενικής



εκπαίδευσης) αίθουσες διδασκαλίας. Το δείγμα ήταν μαθητές/τριες της Γ' τάξης Δημοτικού χωρίς ε.ε.α./α. από τους οποίους συλλέχθηκαν βαθμολογίες στα μαθηματικά. Για τα ανεξάρτητα δείγματα t-έλεγχοι διεξήχθησαν για να ληφθεί υπόψη η μεταβλητότητα που σχετίζεται με τις διαφορές μεταξύ των μέσων του δείγματος για τη σύγκριση των ομάδων (δηλαδή συμπεριληπτική και μη συμπεριληπτική). Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας αποκάλυψαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τη συνολική απόδοση στα Μαθηματικά, στη Γεωμετρία, στα Μοτίβα, στην Ανάλυση Δεδομένων, στις Πιθανότητες, στα Διακριτά Μαθηματικά και στην επίλυση προβλημάτων. Η ομάδα συμπερίληψης είχε μέσο όρο στα μαθηματικά βαθμολογία 30.33, ενώ η ομάδα ελέγχου είχε μέση βαθμολογία μαθηματικών 31.02. Οι βαθμολογίες των μαθηματικών για τη Β' τάξη αναφέρονται ως βαθμοί που κερδίζονται, με εύρος βαθμολογίας από 0-22 (Μερικώς Ικανός), 23-33 (Επαρκής) και 34-40 (Άριστος). Την επόμενη χρονιά η ομάδα συμπερίληψης είχε μέση βαθμολογία μαθηματικών 252, ενώ η ομάδα χωρίς συμπερίληψη είχε μέση βαθμολογία μαθηματικών 246. Οι βαθμολογίες μαθηματικών NJ ASK για την Γ' τάξη αναφέρονται ως βαθμολογίες κλίμακας, με τη βαθμολογία κυμαίνεται από 100-199 (Μερικώς Ικανός), 200-249 (Επαρκής) και 250-300 (Άριστος). Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις Αριθμητικές Πράξεις. Πιο συγκεκριμένα, μαθητές/τριες που τοποθετούνται σε τάξεις συμπερίληψης απέδωσαν σημαντικά καλύτερα από τους μαθητές/τριες που τοποθετήθηκαν σε τάξεις μη συμπεριληπτικές.

Ο σκοπός της μελέτης των Agunloye και Smith (2015) είναι να προσδιορίσει την επίδραση της συμπερίληψης, ως εκπαιδευτική πρακτική, σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών/τριών σε Δημοτικό στο Southern των Η.Π.Α. Η μελέτη καλύπτει μια διετή περίοδο με δείγμα ομάδες μαθητών της Ε' τάξης σε συμπεριληπτικά και γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης, μέχρι τη στιγμή που ολοκλήρωσαν την ΣΤ' τάξη. Στοιχεία για την επίδοση των μαθητών/τριών σε τάξεις συμπερίληψης, στα μαθηματικά και τη μητρική γλώσσα συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν. Η ανησυχία ότι η συμπερίληψη μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. μπορεί να είναι επιζήμια για την απόδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α., δεν υποστηρίζεται από τα ευρήματα αυτής της μελέτης στα δύο γνωστικά αντικείμενα (Πειραματική ομάδα Μητρική Γλώσσα: Posttest Mean =597.17, Μαθηματικά: Posttest Mean = 610.21, ομάδα ελέγχου Μητρική Γλώσσα: Posttest Mean =624.12, Μαθηματικά: Posttest Mean = 623.88).

Η ερευνητική μελέτη του Jones (2018) διεξήχθη για να προσδιοριστεί εάν η συνεργατική μάθηση αυξάνει το ποσοστό των μαθητών/τριών που φοιτούν σε συμπεριληπτική τάξη Γυμνασίου με επίδοση μέτρια ή άριστη στα τεστ των μαθηματικών. Επιλέχθηκε μια περιγραφική ανάλυση για να εξεταστεί το επίπεδο των μαθητών/τριών στα μαθηματικά πριν και μετά την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης σε συμπεριληπτική τάξη. Η συνεργατική μάθηση ξεκίνησε στην πολιτεία των ΗΠΑ το σχολικό έτος 2011-2012. Δεδομένα σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών/τριών στα τεστ μαθηματικών για την επιλεγμένη τοποθεσία ήταν δημόσια αρχεία στο ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας για το 2009-2013. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο συνεργατική μάθηση επηρέασε την απόδοση των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. θετικά και σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι τους/τις μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α..

Η μελέτη του Muza (2020) εξέτασε τις επιδράσεις της συνδιδασκαλίας στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών στο κρατικό σχολείο επιστήμης και τεχνολογίας Kebbi, στην Aliero, Νιγηρία. Η μελέτη είχε πειραματικό σχεδιασμό και το δείγμα ήταν 162 μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το εργαλείο ανάλυσης για το ανεξάρτητο δείγμα ήταν το t-test που χρησιμοποιείται για τον έλεγχο των δύο μηδενικών υποθέσεων που προτάθηκαν από τη μελέτη. Η μελέτη αποκάλυψε ότι οι μαθητές/τριες που εκτέθηκαν στη χρήση της συνδιδασκαλίας (πειραματική ομάδα Posttest Mean=45.75) σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία και ήταν σημαντικά διαφορετική από εκείνους που διδάχτηκαν με την προσέγγιση ενός εκπαιδευτικού (ομάδα ελέγχου Posttest Mean=40.29). Η μελέτη συνέστησε ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνονται να υιοθετήσουν προσέγγιση ομαδικής διδασκαλίας για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών/τριών, καθώς η προσέγγιση έχει αποδειχθεί ότι είναι η καλύτερη.

Η μελέτη του Ejaz και των συνεργατών του (2022) στόχευε να διερευνήσει την πρόοδο, όσον αφορά, την σχολική επίδοση των μαθητών/τριών με και χωρίς ε.ε.α./α σε συμπεριληπτικές τάξεις. Στην πειραματική μελέτη υπήρχαν δύο (2) ομάδες με και χωρίς ε.ε.α./α. σε συμπεριληπτικό πλαίσιο με την υποστήριξη ή όχι ειδικού παιδαγωγού. Η σχολική επίδοση της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου συγκρίθηκε για σαράντα ημέρες. Παιδιά με και χωρίς ε.ε.α./α. στην πειραματική ομάδα παρουσίασαν μεγαλύτερη πρόοδο στην ακαδημαϊκή επίδοση του μαθήματος της μητρικής γλώσσας (πειραματική ομάδα Posttest Mean=19.52, ομάδα ελέγχου Posttest Mean=16.52).

Σε πιο πρόσφατη έρευνα του Jones σε συνεργασία με τον Winters (2022) διερεύνησαν αν η συνδιδασκαλία, στην οποία συνεργάζονται εκπαιδευτικός γενικής αγωγής και εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής είναι η αποτελεσματικότερη διδασκαλία μαθητών με και χωρίς ε.ε.α./α. που έχει αναδειχθεί ως κοινή στρατηγική για εκπαίδευση μαθητών/τριών σε αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς. Αξιοποιήθηκαν διαχρονικά διοικητικά δεδομένα από την πολιτεία της Μασαχουσέτης για τη μέτρηση της αιτιώδους επίδρασης της συνδιδασκαλίας στις βαθμολογίες των μαθητών/τριών στα τεστ των σχολικών μαθημάτων. Καταλήγουν ότι η συνδιδασκαλία δεν έχει καμία επίδραση ή έχει μικρή θετική επίδραση στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών με ή χωρίς ε.ε.α./α στα μαθηματικά. Στη μητρική γλώσσα, η συνδιδασκαλία έχει θετική επίδραση στους/στις μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά αρνητική επίδραση τόσο για μαθητές με όσο και χωρίς ε.ε.α./α. στις τάξεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική αν και μέτρια (-0,035 τυπική απόκλιση) μείωση στις βαθμολογίες της μητρικής γλώσσας και 0,01 μείωση τυπικής απόκλισης στα μαθηματικά για τους/τις μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α..

### 3.7.2 Ουδέτερη επίδραση της συμπερίληψης στην σχολική επίδοση των μαθητών χωρίς ε.ε.α./α.

Στην πειραματική έρευνα του Parker (2010) οι επιδόσεις των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α., που έλαβαν διδασκαλία από ειδικό παιδαγωγό και εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του 10<sup>ου</sup> έτους εκπαίδευσης στο μάθημα μητρικής γλώσσας και των μαθηματικών συγκρίθηκαν με τα επιτεύγματα των μαθητών/τριών της 10ης τάξης που διδάσκονταν χωρίς ειδικό εκπαιδευτικό αλλά από τον ίδιο δάσκαλο γενικής εκπαίδευσης. Αυτή η μελέτη συνέκρινε τη διαφορά στη σχολική επίδοση από την 9<sup>η</sup> συμπεριληπτική τάξη στη 10η γενική τάξη των μαθητών χωρίς ε.ε.α./α. στην πολιτεία της Φλόριντα. Σε αυτή τη μελέτη διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για μαθητές χωρίς ε.ε.α./α. στη μητρική γλώσσα (Πειραματική ομάδα Mean DSS = 13.97, ομάδα ελέγχου Mean DSS = 27.23), αλλά υπήρχε σημαντική διαφορά στα μαθηματικά (Πειραματική ομάδα Mean DSS = -31.15, ομάδα ελέγχου Mean DSS = 29.12). Επιπλέον, διεξήχθησαν αναλύσεις για να καθοριστεί εάν η συνδιδασκαλία ήταν ένας παράγοντας επίδρασης στη συνολική μάθηση και διαπιστώθηκε πως όχι.

Ο Harrison (2011) διερεύνησε την επίδραση της συνδιδασκαλίας στην συμπεριληπτική εκπαίδευση στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. στα μαθηματικά στη Β' τάξη Δημοτικού στο βόρειο Νιου Τζέρσεϊ. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δεν αποκάλυψαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων βαθμών των τεστ των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. στην συμπεριληπτική τάξη (Posttest Mean= 63,60 ) σε σύγκριση με τις μέσες βαθμολογίες των τεστ των μαθητών/τριών στη μη συμπεριληπτική τάξη (Posttest Mean=61,53).

Ο Whistead (2011) διερεύνησε σε μαθητές/τριες Λυκείου με ε.ε.α./α. και χωρίς σε ένα δημόσιο σχολικό σύστημα του Μέριλαντ τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα στην πειραματική ομάδα που διδάσκονταν από δύο (2) εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου μαθητών/τριες με και χωρίς ε.ε.α./α. που διδάσκονταν από έναν μόνο εκπαιδευτικό. Ο ερευνητής εξέτασε τα αποτελέσματα δύο διαφορετικών εκπαιδευτικών μοντέλων στο μάθημα της Άλγεβρας. Το δείγμα αποτελούνταν από 74 μαθητές/τριες, 25 από τους οποίους έλαβαν υπηρεσίες ειδικής αγωγής και 49 χωρίς ε.ε.α./α. συνομήλικους. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν για ένα σχολικό έτος κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στην Β' τάξη Λυκείου. Ο ερευνητής διαπίστωσε ότι δεν υπήρχε σημαντική διαφορά στην επίδοση των μαθητών/τριών μεταξύ των δύο ομάδων, είτε οι μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. είτε χωρίς(πειραματική ομάδα Μαθηματικά Posttest Mean=398.41, ομάδα ελέγχου Μαθηματικά Posttest Mean=404.00). Ούτε υπήρχε κάποια σημαντική ποιοτική διαφορά μεταξύ αυτών δύο ομάδες όσον αφορά τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν από τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς.

Η μελέτη του Sermier (2013) στόχευε στην αξιολόγηση του αντίκτυπου της ένταξης των παιδιών με νοητική αναπηρία στις αίθουσες διδασκαλίας γενικής εκπαίδευσης στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των συνομηλίκων τους με χαμηλή, μέση και υψηλή επίδοση χωρίς ε.ε.α./α. Μια πειραματική μελέτη διεξήχθη με πειραματική ομάδα 202 μαθητών/τριών από τάξεις που περιλάμβαναν παιδί με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία και μια ομάδα ελέγχου 202 μαθητών από τάξεις χωρίς μαθητές με ε.ε.α./α.. Η μελέτη αυτών των δύο (2) ομάδων ως προς τη σχολική τους επίδοση διήρκεσε ένα σχολικό έτος. Δεν βρέθηκε καμία σημαντική διαφορά στην πρόοδο των μαθητών/τριών με χαμηλές, μέσες ή υψηλές επιδόσεις στις τάξεις με ή χωρίς συμπερίληψη. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι συμπερίληψη παιδιών με νοητική αναπηρία σε τάξεις πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης δεν έχει αρνητικό αντίκτυπο στην πρόοδο των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α..

Η μελέτη του Davis (2015) εξέτασε την επίδραση της έκθεσης των μαθητών/τριών όπως μετράται με το χρόνο (έτη και συνολικά λεπτά ημερησίως) στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. τη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νότιο Νιου Τζέρσεϋ που διδάσκονται σε συμπεριληπτικές τάξεις. Πραγματοποιήθηκαν πέντε (5) αναλύσεις παλινδρόμησης που οδήγησαν στον προσδιορισμό του μοντέλου της καλύτερης προσαρμογής. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι η έκθεση σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα δεν είχε σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. στα μαθηματικά (πειραματική ομάδα Mean=215, ομάδα ελέγχου Mean=240.35).

Ο Kofahl (2016) ακολούθησε μεικτή μέθοδο διερεύνησης του ερευνητικού ερωτήματος. Πραγματοποίησε ποσοτική έρευνα στη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς ε.ε.α./α. στα μαθηματικά. Ποιοτικά, ο ερευνητής διερεύνησε τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνδιδασκαλία χρησιμοποιώντας μια έρευνα που περιλαμβάνει ερωτήσεις κλίμακας Likert και ανοιχτού τύπου. Βρέθηκε η συνδιδασκαλία να είναι επωφελής, αφού τόσο οι μαθητές/τριες ειδικής αγωγής όσο και οι μαθητές/τριες γενικής αγωγής σημείωσαν ίση ακαδημαϊκή πρόοδο στην τάξη συμπερίληψης (πειραματική ομάδα Mean = 769.41, ομάδα ελέγχου Mean = 798.14). Η έρευνα αντίληψης εκπαιδευτικών παρείχε στον ερευνητή μια εικόνα για τα οφέλη, τις προκλήσεις και τις πεποιθήσεις σχετικά με τη συνδιδασκαλία σε συμπεριληπτική τάξη. Το ερευνητικό ερώτημα στην μελέτη του Ruijs (2017) ήταν αν η παρουσία μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. στα γενικά σχολεία επηρεάζει την σχολική επίδοση των συμμαθητών τους. Εξετάστηκε αυτό το ερώτημα στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την Ολλανδία, όπου είναι ο προϋπολογισμός ανά μαθητή/τρια με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία περίπου το διπλάσιο του ποσού του τακτικού μαθητικού προϋπολογισμού. Και για τα δύο επίπεδα εκπαίδευσης οι εκτιμήσεις δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. δεν έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στην σχολική επίδοση των συμμαθητών τους. Όταν το ποσοστό των μαθητών με ε.ε.α./α. στην κοόρτη αυξάνεται με 1% η βαθμολογία για τους/τις μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μειώνεται κατά 0,6% η τυπική απόκλιση.

Σκοπός αυτής της ποσοτικής μελέτης του Bingham (2019) ήταν να διερευνήσει τον αντίκτυπο της συνδιδασκαλίας στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α.. Η ανεξάρτητη μεταβλητή σε αυτή τη μελέτη ήταν η τοποθέτηση των

μαθητών/τριών είτε σε α) συμπεριληπτική αίθουσα με συνδιδασκαλία ή β) αίθουσα χωρίς συνδιδασκαλία. Η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν οι βαθμολογίες των μαθητών/τριών. Ο ερευνητής χρησιμοποίησε ANCOVA για να εκτελέσει αυτές τις αναλύσεις και δεν παρατήρησε καμία σημαντική διαφορά μεταξύ των βαθμολογιών των δοκιμών των ομάδων θεραπείας (Pretest Mean=724, Posttest Mean=750) και ελέγχου (Pretest Mean=730, Posttest Mean=760). Τα αποτελέσματα επίσης απέτυχαν να δώσουν σημαντική διαφορά μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών. Ο ερευνητής υπονόησε ότι το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. δεν απέδωσαν σε σημαντικά χαμηλότερο επίπεδο θα μπορούσε να επικυρώσει ουσιαστικά το μοντέλο συμπερίληψης.

Το κύριο θέμα της μελέτης του Szumski και των συνεργατών του (2021), που διεξήχθη στην Πολωνία, ήταν να συγκριθούν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα από 1552 μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. σε τρία εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: τάξη γενικής εκπαίδευσης χωρίς μαθητές/τριες με ε.ε.α./α., σε συμπεριληπτική τάξη με συνδιδασκαλία με τρεις έως πέντε μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. και σε συμπεριληπτική τάξη χωρίς συνδιδασκαλία με έναν έως δύο μαθητές/τριες με ε.ε.α./α.. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αλλαγές στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (για τη γλώσσα και τα μαθηματικά) με την πάροδο του χρόνου ήταν παρόμοια και στις τρεις ομάδες, επομένως, δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (των δύο τύπων) και της γενικής εκπαίδευσης. Αίθουσες γενικής εκπαίδευσης έναντι αίθουσες συνεκπαίδευσης χωρίς συνδιδασκαλία: Est= 0,087, SE =0,058, p = 0,134, αίθουσες γενικής εκπαίδευσης έναντι τάξεων με συνδιδασκαλία: Est = 0,074, SE = 0,060, p = ,216, αίθουσες συμπερίληψης χωρίς συνδιδασκαλία έναντι τάξεων με συνδιδασκαλία: Est =-0,013, SE = 0,069, p = ,084. Αυτά τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι μαθητές/τριες ούτε χάνουν ούτε ωφελούνται κατά τη μάθηση σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Ο Krammer (2021) διερευνά τον αντίκτυπο της παρουσίας των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. στην αναγνωστική κατανόηση των συμμαθητών/τριών τους. Παλινδρόμηση πολλαπλών επιπέδων διεξήχθη με τα δεδομένα άνω των 75.000 μαθητών από 4.937 Δ' τάξεις στην Αυστρία. Οι βαθμολογίες ανάγνωσης των μαθητών/τριών χρησιμοποιήθηκαν ως η εξαρτημένη μεταβλητή. Ως ανεξάρτητη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε ο αριθμός των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α., εκτός από άλλους προγνωστικούς παράγοντες όπως το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ή την αυτοαντίληψη. Τα αποτελέσματα δείχνουν μόνο μικρή σχέση (Cohen's d = -0.16 )

μεταξύ της παρουσίας των μαθητών με ε.ε.α./α. στη σχολική επίδοση των συμμαθητών/τριών τους χωρίς ε.ε.α./α..

### 3.7.3 Αρνητική επίδραση της συμπερίληψης στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α.

Ο Spence (2010) μελέτησε τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. που τοποθετούνται σε συμπεριληπτικό πλαίσιο με μαθητές με ε.ε.α./α. και τις σύγκρινε με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. που δεν τοποθετούνται σε ένα συμπεριληπτικό πλαίσιο. Το κριτήριο αναφοράς ήταν τα αποτελέσματα των τεστ στα μαθηματικά και στην ανάγνωση για μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για αυτήν την ποσοτική μελέτη χρησιμοποιήθηκε ένας αιτιώδης-συγκριτικός ερευνητικός σχεδιασμός. Τα δεδομένα αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας ανάλυση συνδιακύμανσης προκειμένου να εξισωθούν αρχικά οι βαθμολογίες των δύο ομάδων μαθητών/τριών. Ο ερευνητής δεν βρήκε σημαντική διαφορά στο αναγνωστικό επίτευγμα των δύο ομάδων (πειραματική ομάδα Posttest Mean=819.21, ομάδα ελέγχου Posttest Mean=827.10). Ωστόσο, ο ερευνητής βρήκε σημαντικές διαφορές ( $p < .05$ ) μεταξύ των βαθμολογιών στα μαθηματικά των μαθητών/τριών στη συμπεριληπτική ρύθμιση έναντι εκείνων που δεν βρίσκονταν στη ρύθμιση συμπερίληψης (πειραματική ομάδα Posttest Mean=813.35, ομάδα ελέγχου Μαθηματικά Posttest Mean=827.02). Οι μαθητές/τριες που σημείωσαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία ήταν οι μαθητές/τριες στο μη συμπεριληπτικό πλαίσιο.

Η μελέτη του Robinson (2012) εξέτασε τον αντίκτυπο των μεταβλητών (κοινωνικοοικονομική κατάσταση του μαθητή, φυλή, φοίτηση και φύλο) και της σχολικής τοποθέτησης σε μια ρύθμιση συμπερίληψης στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών χωρίς ε.ε.α./α. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε αστικό σχολείο του Νιου Τζέρσεϊ. Ως ακαδημαϊκή επίδοση ορίστηκε η επίδοση ενός/μίας μαθητή/τριας χωρίς ε.ε.α./α. στα μαθηματικά και τη μητρική γλώσσα όπως μετρήθηκαν από την αξιολόγηση δεξιοτήτων του Νιου Τζέρσεϊ στο ετήσιο κρατικό τεστ Γνώσης (NJ ASK). Οι αναλύσεις διεξήχθησαν χρησιμοποιώντας πολλαπλή παλινδρόμηση. Αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι η τοποθέτηση σε τάξη συμπερίληψης είχε στατιστικά σημαντικό αρνητικό αντίκτυπο στις βαθμολογίες NJ ASK των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. (πειραματική ομάδα Μαθηματικά Mean=178.42, Μητρική Γλώσσα=186.05, ομάδα ελέγχου Μαθηματικά Mean=226.66 Μητρική Γλώσσα=201.80).

Ο James (2015) διερεύνησε εάν υπάρχει ή όχι διαφορά στην απόδοση στα μαθηματικά των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. στην Α' Λυκείου που εκπαιδεύονται σε συμπεριληπτικό πλαίσιο με συνδιδασκαλία (Posttest Mean= 839.54) σε αντίθεση με τους μαθητές χωρίς ε.ε.α./α. που διδάσκονται σε παραδοσιακά περιβάλλοντα χωρίς συνδιδασκαλία (Posttest Mean= 841.47). Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η παρουσία δεύτερου δασκάλου, δεν παρέχει πλεονέκτημα στους/στις μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. στη συμπεριληπτική τάξη.

Ο Nkoma (2022) προσπάθησε να συγκρίνει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. σε αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς και μη συμπεριληπτικές τάξεις στα μαθηματικά σε αγροτικό δημοτικό σχολείο στη Ζιμπάμπουε. Μια πειραματική έρευνα έλαβε μέρος σε τρεις (3) αίθουσες Δ' τάξης, όπου κάθε μία είχε δύο (2) μαθητές/τριες με μέτρια νοητική υστέρηση στην πειραματική ομάδα. Οι υπόλοιπες τρεις (3) τάξεις με μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου. Ένα προσαρμοσμένο τεστ επιτεύματος ευρείας κλίμακας χρησιμοποιήθηκε για τον προσδιορισμό του ακαδημαϊκού επιτεύματος στα μαθηματικά στην αρχή και στο τέλος του σχολικού ημερολογίου. Η προ-δοκιμή κατέληξε σε μέγεθος δείγματος 168 συμμετέχοντες (84 στην πειραματική ομάδα, 84 στην ομάδα ελέγχου) κατανεμήθηκαν ισόποσα ανά επίπεδο επιτυχίας (28 χαμηλό, 28 μέσος όρος, 28 υψηλό) για κάθε ομάδα και αντιστοιχίζονται με επίτευγμα και φύλο (42 σε χωρίς αποκλεισμούς και 42 σε αίθουσες διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς, με κάθε μεταβλητή να έχει 21 αγόρια και 21 κορίτσια). Τα αποτελέσματα μετά τη δοκιμή έδειξαν μη σημαντική κύρια επίδραση για τον τύπο τάξης, υποδεικνύοντας ότι οι τάξεις που δεν συμπεριλαμβάνονταν μαθητές/τριες με μέτρια νοητική στέρηση ( $M = 27$ ) είχαν υψηλότερη μέση βαθμολογία από τάξεις συμπερίληψης ( $M = 25$ ),  $F(1, 164) = 1,54$   $p > 0,05$ . Η κύρια επίδραση για το φύλο ήταν, επίσης, μη σημαντική. Τα αγόρια είχαν υψηλότερες βαθμολογίες ( $M = 27$ ) από τα κορίτσια ( $M = 25$ ),  $F(1, 164) = 1,54$   $p > 0,05$  και στις δύο ομάδες. Η παραγοντική ανάλυση διακύμανσης, επίσης, έδειξε μια μη σημαντική κύρια επίδραση για τον τύπο της τάξης,  $F(1, 162) = 2,32$ ,  $p > 0,05$ ; μια σημαντική κύρια επίδραση για το επίπεδο επίδοσης (μαθητές/τριες με χαμηλές, μέσες και υψηλές επιδόσεις),  $F(2, 162) = 12,36$   $p < 0,05$ . Το μέγεθος του εφέ ( $f = 0,39$ ) ήταν μεγάλο. Ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ της απόδοσης και του χαμηλού μέσου όρου τους και τα υψηλά επίπεδα επιτυχίας (εκτιμώμενο  $\omega = 0,17$ ) ήταν μικρό. Τέλος, μια μη



σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ του τύπου της τάξης και του επιτεύγματος βρέθηκε  $F(2, 162) = 2,07, p > 0,05$ .

Ο σκοπός της ποσοτικής συγκριτικής μελέτης του Cross (2023) ήταν να προσδιοριστεί εάν και σε ποιο βαθμό, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς ε.ε.α./α. στο Μιζούρι που τοποθετούνται σε παραδοσιακή τάξη έναντι της συμπεριληπτικής όσον αφορά τις βαθμολογίες που λήφθηκαν στα τεστ στο τέλος της σχολικής χρονιάς στο μάθημα της Βιολογίας και της μητρικής γλώσσας. Τα αποτελέσματα των ανεξάρτητων δειγμάτων Welch t-test για τις βαθμολογίες στη Βιολογία, συγκρίνοντας τους παραδοσιακούς μαθητές/τριες ( $n = 157, M = 396,8, SD = 9,94, SE = 0,79$ ) με τους συνδιδασκόμενους μαθητές/τριες ( $n = 119, M = 394,6, SD = 12,23, SE = 1,12$ ) δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ οι δύο ομάδων,  $t(223.504) = 1.62, p = .106$ . Τα αποτελέσματα των ανεξάρτητων-δειγμάτων t-test στις βαθμολογίες της μητρικής γλώσσας συγκρίνοντας τους παραδοσιακούς μαθητές/τριες ( $n = 138, M = 404,5, SD = 13,92, SE = 1,19$ ) με τους συνδιδασκόμενους μαθητές/τριες ( $n = 116, M = 397,9, SD = 14,41, SE = 1,34$ ), έδειξαν μια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων,  $t(252) = 3,66, p < .001$ , με πλεονέκτημα για τους παραδοσιακούς μαθητές/τριες.

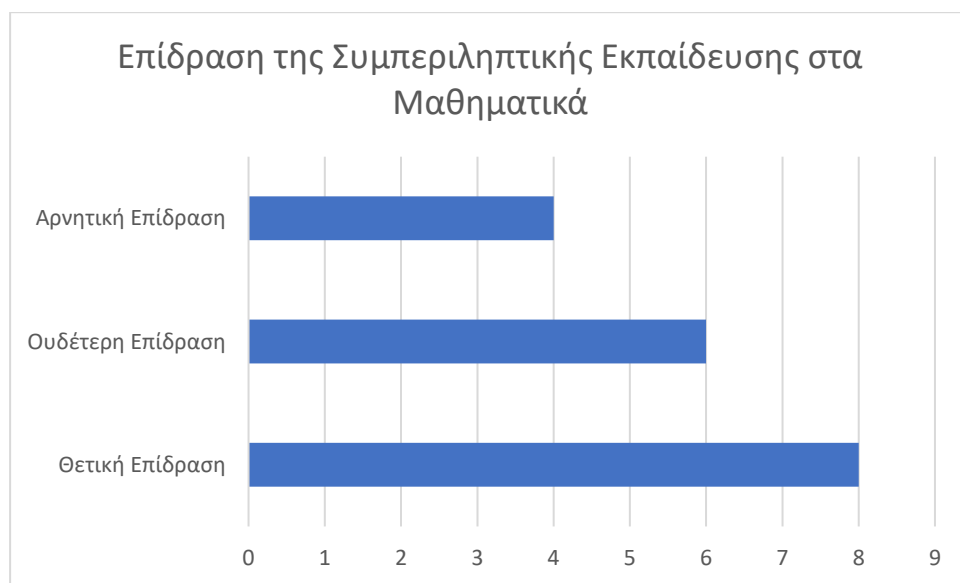
### 3.8 Κριτική ερμηνευτική σύνθεση – Διατύπωση συμπερασμάτων

Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που θα μπορούσαν ενδεχομένως να συμβάλουν στην επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α., όπως το είδος της συμπεριληπτικής παρέμβασης (π.χ. συνδιδασκαλία ή εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης), ο αριθμός των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α., το είδος της αναπηρίας (π.χ. κινητική, αισθητηριακή ή νοητική) ή η διάρκεια της θεραπείας (π.χ. 6 μήνες έναντι 12 μηνών). Προσδιορίστηκαν οι μεταβλητές που πιστεύεται ότι είχαν τη μεγαλύτερη δυνατότητα να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και οι οποίες θα ήταν διαθέσιμες στις περισσότερες από τις προς κωδικοποίηση μελέτες. Οι μεταβλητές που επιλέγονται ως πιθανοί συντονιστές είναι το σχολικό μάθημα (μαθηματικά ή μητρική γλώσσα), η εκπαιδευτική βαθμίδα (πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια) και η γεωγραφική περιοχή (Αμερική, Ευρώπη ή Αφρική).

### 3.8.1 Αποτελέσματα ανά μάθημα

#### Μαθηματικά

Από τις 17 μελέτες που διερευνήσαν την επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. στα μαθηματικά οι οχτώ (8) βρήκαν στατιστικά σημαντική διαφορά με θετικό πρόσημο για τους/τις μαθητές/τριες που διδάσκονταν σε συμπεριληπτικό πλαίσιο (Agunloye & Smith, 2015; Cuellar, 2011; N. Jones & Winters, 2022; Kofahl, 2016; Parker, 2010; Rigdon, 2010; Trabucco, 2011), έξι (6) δεν βρήκαν στατιστικά σημαντική διαφορά (A. P. Davis, 2015; Harrison, 2011; Krammer κ.ά., 2021; Ruijs & Peetsma, 2009; Szumski κ.ά., 2017; Whisted, 2011) και τέσσερις (4) κάνουν αναφορά σε αρνητική επίδραση της παρουσίας μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. (James, 2015; Nkoma, 2022; Robinson, 2012; Spence, 2010).



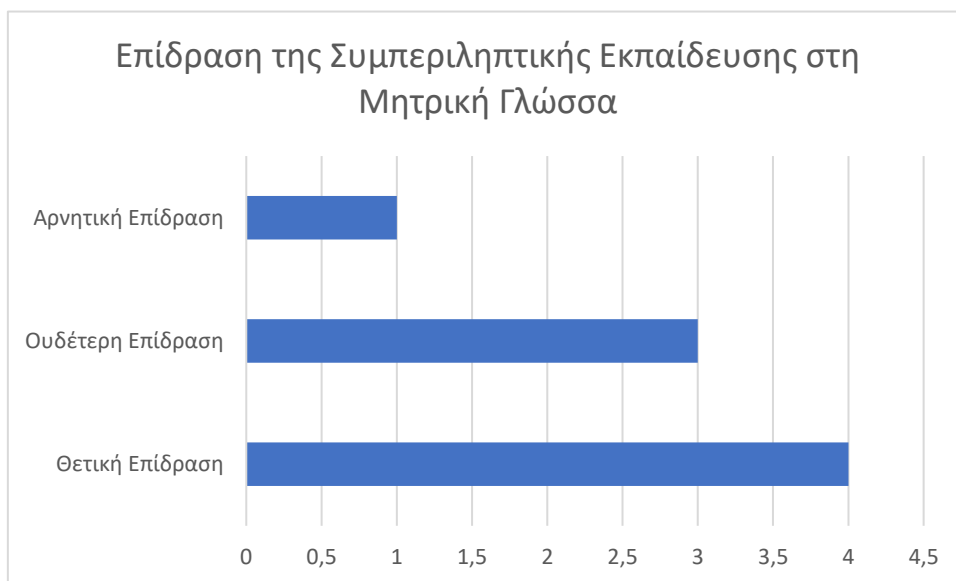
**Διάγραμμα 3. 2** Η επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα μαθηματικά

**Πηγή:** Ιδία κατασκευή

#### Μητρική Γλώσσα

Από τις 8 έρευνες που διερεύνησαν την σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. σε συμπεριληπτική τάξη στο μάθημα της μητρικής γλώσσας τέσσερις (4) αναφέρουν στατιστικά σημαντική θετική επίδραση (Agunloye & Smith, 2015; Cuellar, 2011; Ejaz κ.ά., 2022; N. Jones & Winters, 2022), τρεις (3) δεν βρήκαν στατιστικά

σημαντική διαφορά (Cross, 2023; Parker, 2010; Ruijs & Peetsma, 2009) και μία (1) αναφέρει αρνητική επίδραση (Robinson, 2012).



**Διάγραμμα 3. 3** Η επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη μητρική γλώσσα

**Πηγή:** *Ιδία κατασκευή*

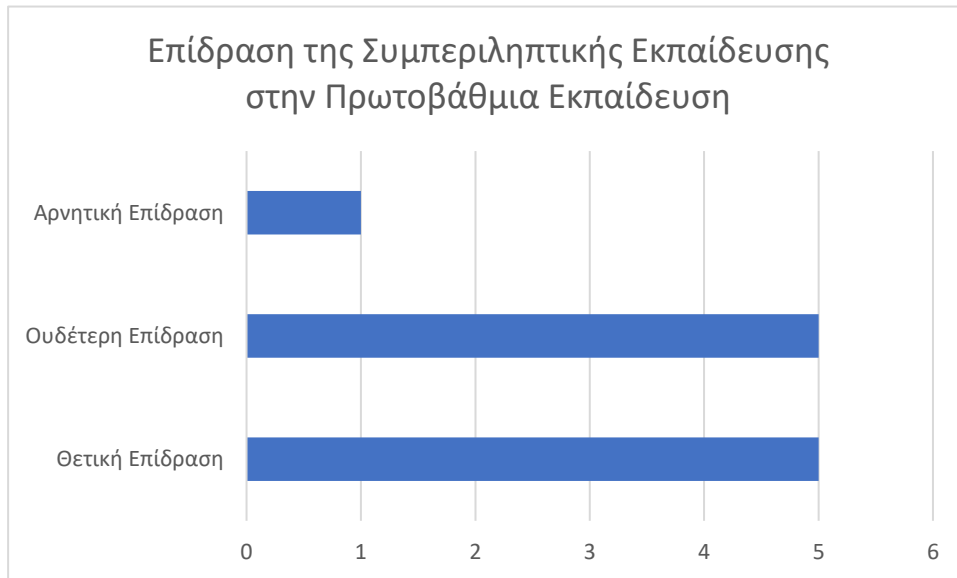
Παρότι, οι έρευνες που συμπεριλήφθηκαν στην μετα-ανάλυση και διερευνούσαν την σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. στα μαθηματικά ήταν διπλάσιες στο πλήθος από τις έρευνες που διερευνούσαν την σχολική επίδοση στη μητρική γλώσσα, τα αποτελέσματα είναι αναλογικά ίδια. Πιο συγκεκριμένα, το 50% των μελετών είτε στα μαθηματικά είτε στη μητρική γλώσσα καταλήγουν σε θετική επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α., το 36% των ερευνών φανερώνουν ουδέτερη επίδραση και το 14% αρνητική.

### 3.8.2 Αποτελέσματα ανά εκπαιδευτική βαθμίδα

#### Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Το 45% των ερευνών που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα μετα-ανάλυση το δείγμα τους ήταν από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Από αυτές τις έρευνες το 45% αναφέρουν στατιστικά σημαντική θετική επίδραση την σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. σε συμπεριληπτική τάξη (Agunloye & Smith, 2015; Ejaz κ.ά., 2022; N. Jones & Winters, 2022; Muza, 2021; Trabucco, 2011), το 45% δεν έχουν βρει στατιστικά σημαντική επίδραση (A. P. Davis, 2015; Harrison, 2011;

Krammer κ.ά., 2021; Ruijs & Peetsma, 2009; Sermier Dessemontet & Bless, 2013) και το 10% αναφέρει στατιστικά σημαντική αρνητική επίδραση (Nkoma, 2022).

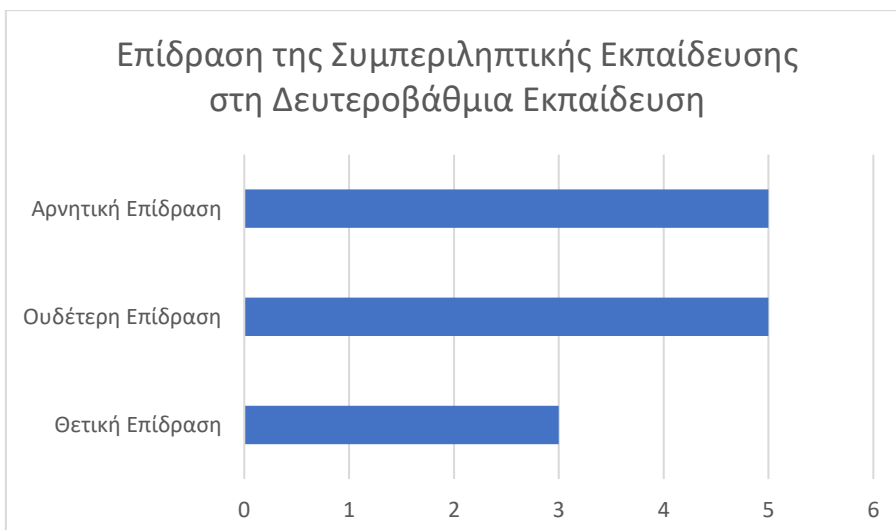


**Διάγραμμα 3. 4** Επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

**Πηγή:** Ιδία κατασκευή

#### Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Από τις 23 έρευνες οι 13 έχουν διεξαχθεί σε σχολική μονάδα Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι πέντε (5) έρευνες υποδεικνύουν μη στατιστικά σημαντική επίδραση στη την σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. σε συμπεριληπτική τάξη (Bingham, 2019; Kofahl, 2016; Parker, 2010; Szumski κ.ά., 2017; Whisted, 2011), πέντε (5) έρευνες αναφέρουν στατιστικά σημαντική αρνητική επίδραση (Cross, 2023; James, 2015; N. Jones & Winters, 2022; Robinson, 2012; Spence, 2010) και τρεις (3) καταλήγουν σε στατιστικά σημαντική θετική (Cuellar, 2011; A. B. Jones, 2018; Rigdon, 2010).



**Διάγραμμα 3. 5** Η επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

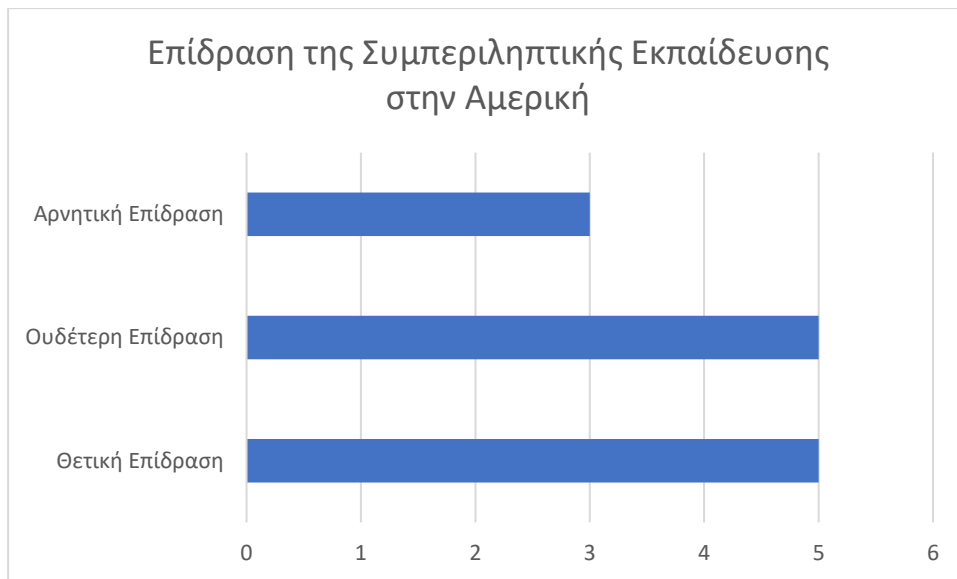
**Πηγή:** Ιδία κατασκευή

Τα ευρήματα, ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης είναι αντικρουόμενα. Από τις 23 έρευνες που συμπεριλήφθηκαν οι 11 πραγματοποιήθηκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το 90% των ερευνών αυτών υποστηρίζουν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει θετική ή ουδέτερη επίδραση στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. και μόνο το 10% αρνητική. Όσον αφορά τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 38% αναφέρει ουδέτερη επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α., το 38% αρνητική και το 24% θετική.

### 3.8.3 Αποτελέσματα ανά γεωγραφική περιοχή

#### Αμερική

Από τις 23 έρευνες 13 έχουν πραγματοποιηθεί στην Αμερική. Όσον αφορά τα ευρήματα τους πέντε (5) έρευνες έχουν εντοπίσει στατιστικά σημαντική θετική επίδραση την σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. σε συμπεριληπτική τάξη (Agunloye & Smith, 2015; Ejaz κ.ά., 2022; A. B. Jones, 2018; N. Jones & Winters, 2022; Trabucco, 2011), πέντε (5) δεν εντόπισαν στατιστικά σημαντική επίδραση (A. P. Davis, 2015; Harrison, 2011; Kofahl, 2016; Parker, 2010; Whisted, 2011) και τρεις (3) αναφέρουν στατιστικά σημαντική αρνητική επίδραση (Cross, 2023; Robinson, 2012; Spence, 2010).

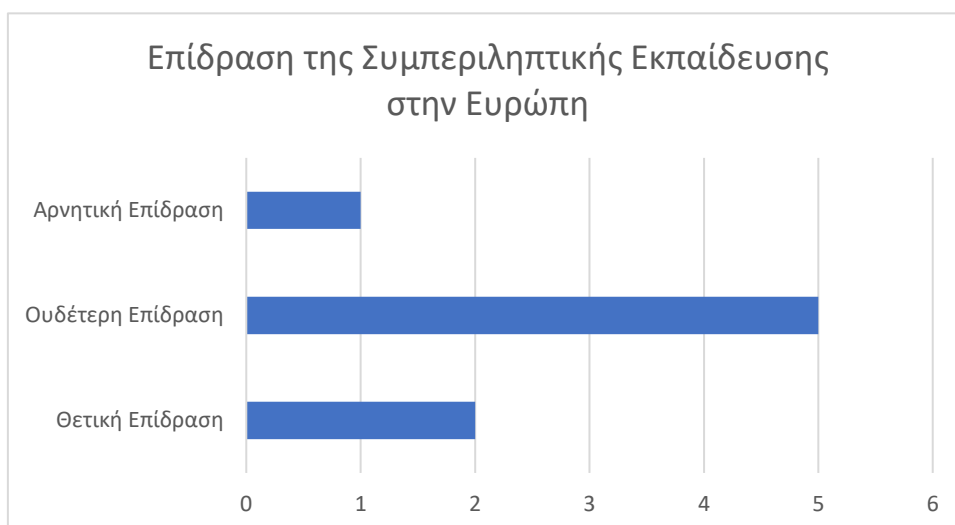


**Διάγραμμα 3. 6** Η επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Αμερική

**Πηγή:** Ιδία κατασκευή

#### Ευρώπη

Στην Ευρώπη έλαβαν μέρος οχτώ (8) έρευνες από τις είκοσι τρεις (23), με τις μισές να λαμβάνουν μέρος στην Γεωργία. Από τις οχτώ (8) έρευνες οι πέντε (5) αναφέρουν μη στατιστικά σημαντική επίδραση στη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. σε συμπεριληπτική τάξη (Bingham, 2019; Krammer κ.ά., 2021; Ruijs & Peetsma, 2009; Sermier Dessemontet & Bless, 2013; Szumski κ.ά., 2017), δύο (2) εντοπίζουν στατιστικά σημαντική θετική επίδραση (Cuellar, 2011; Rigdon, 2010) και μία (1) αρνητική (James, 2015).

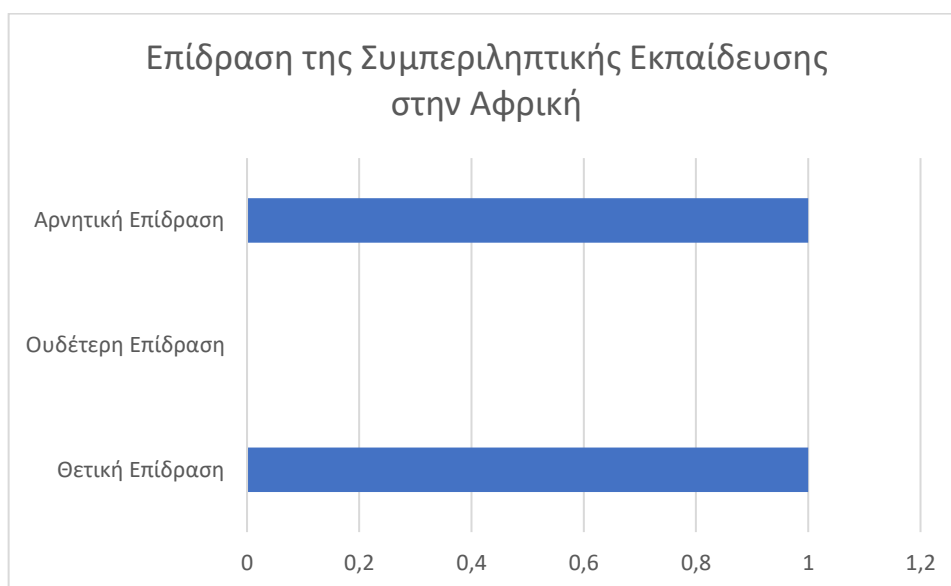


**Διάγραμμα 3. 7** Η επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη

**Πηγή:** Ιδία κατασκευή

## Αφρική

Από τις έρευνες που συμπεριλήφθηκαν δύο (2) πραγματοποιήθηκαν στην Αφρική από τις είκοσι τρεις (23). Η έρευνα που εντόπισε στατιστικά σημαντική θετική επίδραση σχολική επίδοση των μαθητών χωρίς ε.ε.α./α. σε συμπεριληπτική τάξη έλαβε μέρος στην Νιγηρία (Muza, 2021), ενώ στατιστικά σημαντική αλλά αρνητική επίδραση αναφέρει η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ζιμπάμπουε (Nkoma, 2022).



**Διάγραμμα 3. 8** Η επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Αφρική

**Πηγή:** Ιδία κατασκευή

Η πλειοψηφία των ερευνών έχει λάβει μέρος στην Αμερική (56%). Τόσο στην Αμερική (38%), όσο και στην Ευρώπη (62,5%) η πλειοψηφία των ερευνών βρίσκει ουδέτερη επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α., με τη θετική επίδραση να έπεται, αφήνοντας στο τέλος την αρνητική με ποσοστά 23% και 12,5% αντίστοιχα. Λόγω του μειωμένου αριθμού ερευνών που συμπεριλήφθηκαν και πραγματοποιήθηκαν στην Αφρική δεν γίνεται να εξαχθούν έγκυρα αποτελέσματα.

## Κεφάλαιο 4 - Παρουσίαση ευρημάτων - αποτελεσμάτων

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο σήμερα, είτε αναφερόμαστε σε ανεπτυγμένες ή αναπτυσσόμενες χώρες (Acedo κ.ά., 2009). Τις τελευταίες δεκαετίες όλο και περισσότερες χώρες ενθαρρύνουν την ιδέα μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς, μιας κοινωνίας ανοιχτής και ευέλικτης στο φαινόμενο της ανθρώπινης διαφορετικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, η εφαρμογή πολιτικών χωρίς αποκλεισμούς για την ένταξη των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία απαιτούν δράσεις από διαφορετικούς τομείς, όπως, νομικούς, πολιτικούς, ψυχολόγους, παιδαγωγούς, κοινωνιολόγους. Έχουν ληφθεί μέτρα, από ατομικό έως κοινωνικό πεδίο, επιδιώκοντας τελικά την μετατροπή της κοινωνίας σε ένα σύστημα ικανό να διασφαλίσει την ένταξη των ατόμων με ε.ε.α./α. στις κοινοτικές δομές.

Τα μέτρα που έχουν ληφθεί για τους/τις μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. έχουν ως στόχο την τοποθέτηση τους σε γενικό σχολικό περιβάλλον. Αν και αυτή η πολιτική έχει υποστηριχθεί, καταρχάς, από πολλούς/ες εκπαιδευτικούς, γονείς και στελέχη χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, υπήρξε πολύ λιγότερη συμφωνία αν αυτός ο στόχος μπορεί να υλοποιηθεί στην πράξη, και στην περίπτωση που υλοποιηθεί ποιες θα είναι οι επιπτώσεις στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριων με ε.ε.α./α. καθώς και των συμμαθητών/τριών τους χωρίς ε.ε.α./α.. Κατά τη διάρκεια εδραίωσης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης η επιστημονική κοινότητα επικεντρώθηκε στην διερεύνηση της επίδρασης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στους/στις μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. και στο πώς μπορεί να προάγει το γνωστικό και ψυχοκοινωνικό τους επίπεδο.

Γι' αυτό τον λόγο η μεγάλη πλειοψηφία των βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων σχετικά με τον αντίκτυπο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχει επικεντρωθεί στους/στις μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. και όχι σε μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης, παρότι κάποιες από αυτές τις ανασκοπήσεις αφιερώνουν μια ενότητα και στους μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. (Kalambouka κ.ά., 2007). Η έρευνα δείχνει ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη για τους μαθητές/τριες με ε.ε.α./α., αλλά υπάρχει λιγότερη σαφήνεια σχετικά με την επίδραση της συμπερίληψης στους/στις μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. (Kart & Kart, 2021). Η παροχή αποτελεσματικής και υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά και τους νέους παραμένει η κύρια πρόκληση και το ερώτημα που τίθεται είναι



*«πώς να συμπεριλάβετε τους αποκλεισμένους, και ταυτόχρονα, πώς να βελτιωθεί η ποιότητα και η συνάφεια της εκπαίδευσης σε όλο και πιο διαφορετικές ρυθμίσεις;» (Acedo κ.ά., 2009, σελ. 5).*

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα μετα-ανάλυση διερεύνησε την επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έναντι της παραδοσιακής εκπαίδευσης στη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α.. Σε αυτή την ενότητα, θα παρατίθενται πρώτα τα ευρήματα σχετικά με τη επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ανά γνωστικό αντικείμενο, στη συνέχεια ανά εκπαιδευτική βαθμίδα και έπειτα ανά γεωγραφική περιοχή. Τέλος, επισημαίνονται οι περιορισμοί και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Το κύριο εύρημα αυτής της μετα-ανάλυσης δείχνει ότι όχι μόνο οι μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. επωφελούνται από αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, κάτι το οποίο έχει αποδειχθεί σε όλες τις μετα-αναλύσεις μέχρι στιγμής (Carlberg & Kavale, 1980; Oh-Young & Filler, 2015) και σε πολλές μαζικές μελέτες που ασχολούνται με αυτό το ζήτημα (Cosier κ.ά., 2013; Rea κ.ά., 2002; Szumski κ.ά., 2017), αλλά και ότι η συμπερίληψη μπορεί να είναι επωφελής για μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α.. Αυτό το εύρημα είναι σύμφωνο με προηγούμενες μετα-αναλύσεις που έχουν πραγματοποιηθεί στο ίδιο ερευνητικό πεδίο (Kalambouka κ.ά., 2007; Peltier, 1997; Ruijs & Peetsma, 2009; Salend & Garrick Duhane, 1999; Szumski κ.ά., 2017). Παρότι, η συμπερίληψη δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως έννοια της ειδικής αγωγής αλλά ως μία ριζοσπαστική έννοια του εκπαιδευτικού μετασχηματισμού (Opertti κ.ά., 2014) και οικοδόμησης ενός σχολείου που εξασφαλίζει πρόσβαση και υψηλή επίτευγμα για όλα τα παιδιά (Ainscow, 1998), τα αποτελέσματα των αναλύσεων, δεν προτείνουν ότι η συμπερίληψη από μόνη της μπορεί να φέρει ριζική βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Ωστόσο, το εύρημα αυτό μπορεί να είναι σημαντικό για τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής που είναι αρμόδιοι για τις αποφάσεις σχετικά με την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αλλά και σε γονείς παιδιών χωρίς ε.ε.α./α. Αν και γονείς από αυτήν την ομάδα μαθητών/τριών, συνήθως έχουν θετικές ή ουδέτερες στάσεις απέναντι στην συμπερίληψη (De Boer κ.ά., 2010) και η προσοχή τους εστιάζεται στα οφέλη για την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους, συχνά αποτυγχάνουν να δουν τα ακαδημαϊκά οφέλη και ακόμη, παρουσιάζουν δυσκολία να κατανοήσουν γιατί κάτι τέτοιο θα μπορούσε να προκύψει αρχικά (Peck κ.ά., 2004).

Τρεις μεταβλητές επιλέχθηκαν, προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση τους στην αποτελεσματικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η πρώτη μεταβλητή που εξετάστηκε ήταν το γνωστικό αντικείμενο. Στην μετα-ανάλυση συμπεριλήφθηκαν έρευνες που αξιολογούσαν στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. είτε στα μαθηματικά είτε στη μητρική γλώσσα είτε στην ανάγνωση. Κάποιες μελέτες εξέταζαν πάνω από ένα γνωστικό αντικείμενο. Η ανάγνωση διερευνήθηκε μόνο σε μια έρευνα, οπότε δεν είναι εφικτό να ληφθούν έγκυρα συμπεράσματα για αυτό το γνωστικό αντικείμενο. Η πλειοψηφία των ερευνών (78%) αξιολογούσε την σχολική επίδοση των μαθητών/τριών στο μάθημα των μαθηματικών. Τα ευρήματα, ωστόσο, υποδεικνύουν ότι η επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι ανεξάρτητη από το γνωστικό αντικείμενο, διότι το 50% των μελετών είτε στα μαθηματικά είτε στη μητρική γλώσσα καταλήγουν σε θετική επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. και το 36% των ερευνών φανερώνουν ουδέτερη επίδραση. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτά τα ευρήματα δεν είναι σύμφωνα με την έρευνα των Murawski και Lee Swanson (2001), σύμφωνα με τους οποίους η επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α., είναι πιο ισχυρή στην ανάγνωση και γλώσσα παρά στα μαθηματικά.

Η δεύτερη μεταβλητή που αναλύθηκε ήταν η εκπαιδευτική βαθμίδα. Με βάση προηγούμενες μελέτες η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι πιο δύσκολη (Pearce & Forlin, 2005) και λιγότερο αποδεκτή από τους/τις εκπαιδευτικούς (Avramidis & Norwich, 2002) σε σχέση με την πρωτοβάθμια. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι σύμφωνα με τις προηγούμενες μελέτες, καθώς από τις έρευνες που συμπεριλήφθηκαν και πραγματοποιήθηκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το 9% καταλήγει σε αρνητική επίδραση στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α., σε αντίθεση με την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου το 38% αναφέρει αρνητική επίδραση.

Αυτά τα ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με την μετα-ανάλυση του Szumski και των συνεργατών του (2017) διότι δεν βρήκαν αρνητική επίδραση στην συγκριτική ανάλυση πρωτοβάθμιας με δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά το αντίθετο. Η επίδραση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν ορατή ( $d = 0,20$ ), ακόμη και αν δεν ήταν στατιστικά σημαντική ( $p = 0,14$ ). Δεδομένων των πολλών πιθανών δυσκολιών στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο Λύκειο (Pearce & Forlin, 2005), διερευνάται

πολύ λιγότερο σε αυτό το στάδιο. Η αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης στα λύκεια σίγουρα απαιτεί μελλοντική έρευνα καθώς, μέχρι σήμερα, έχουν κυριαρχήσει οι μελέτες που αφορούν τη συμπερίληψη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η τελευταία μεταβλητή που αναλύθηκε ήταν η γεωγραφική περιοχή. Η γεωγραφική περιοχή μπορεί να παίζει τον ρόλο στην εξήγηση της αποτελεσματικότητας της συμπερίληψης για διάφορους λόγους όπως η διάρκεια της εμπειρία στην εφαρμογή της συμπερίληψης, η συνέπεια της εκπαιδευτικής πολιτικής που προωθεί την συμπερίληψη και το αν ο τρόπος συμπερίληψης γίνεται κατανοητός. Όλοι αυτοί οι παράγοντες καθιστούν νόμιμη την υπόθεση ότι η συμπερίληψη μπορεί να φέρει πιο θετικά αποτελέσματα στις ΗΠΑ και στον Καναδά παρά στην ηπειρωτική Ευρώπη. Διότι, στις ΗΠΑ ο νόμος για την συμπεριληπτική εκπαίδευση (1975) παρείχε εγγυημένη πρόσβαση στα τοπικά δημόσια σχολεία για όλα τα παιδιά με ε.ε.α./α. ως αστικό δικαίωμα, ενώ στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες δεν υιοθέτησαν παρόμοιους νόμους μέχρι τη δεκαετία του 1990 (Greer κ.ά., 2009).

Επιπλέον, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες οι νόμοι επιτρέπουν, αλλά δεν εγγυώνται, την εισαγωγή μαθητών/τριών με ε.ε.α./α. σε σχολεία χωρίς αποκλεισμούς (Emanuelsson, 2005). Λόγω της πρώιμης διάγνωσης στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, ιδιαίτερα στη Γερμανία, την Ελβετία και την Αυστρία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014), οι δάσκαλοι έχουν λιγότερη εμπειρία στη διδασκαλία ετερογενών ομάδων μαθητών/τριών από ότι οι εκπαιδευτικοί στη βόρεια Αμερική (Kozleski κ.ά., 2014). Τέλος, ενώ στις ΗΠΑ και τον Καναδά η ένταξη νοείται ως διαδικασία αναδιάρθρωση της γενικής εκπαίδευσης, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η πρόσβαση στα σχολεία παρέχεται σε ορισμένους μαθητές με ε.ε.α./α. (Norwich, 2008). Ως εκ τούτου, η διεύρυνση της πρόσβασης στα γενικά σχολεία στην ηπειρωτική Ευρώπη συνδέεται κυρίως με προσπάθειες για την εξασφάλιση ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης για μαθητές/τριες με ε.ε.α./α. και χωρίς με στόχο τη διάρθρωση της διδασκαλίας στην τάξη και στο σχολείο (Szumski κ.ά., 2017). Σε συνέπεια με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, το 76% των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ είχαν θετική ή ουδέτερη επίδραση στην σχολική επίδοση των μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. και στην Ευρώπη το 87,5%. Δεν ήταν δυνατόν να ληφθούν έγκυρα αποτελέσματα για την Αφρική καθώς συμπεριλήφθηκαν δύο (2) έρευνες.

#### 4.1 Περιορισμοί και Προτάσεις

Αν και η παρούσα μελέτη συμβάλλει στον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας για την επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δεν είναι χωρίς περιορισμούς. Πρώτον, όπως συμβαίνει με όλες τις συστηματικές μετα-αναλύσεις, η επιλογή βάσεων δεδομένων και όρων αναζήτησης μπορεί να μεροληπτεί. Οι συμπεριλαμβανόμενες μελέτες αντανακλούσαν μια προκατάληψη προς τις δυτικές χώρες, καθώς ήταν γραμμένες στα αγγλικά. Η πρόσβαση σε βάσεις δεδομένων με ευρύτερο δίκτυο θα μπορούσε να έχει δείξει διαφορές στις συμπεριληπτικές πρακτικές και τα αποτελέσματά τους. Δεύτερον, οι μελέτες που περιλαμβάνονται στη μετα-ανάλυσή είχαν διαφορετικό σχεδιασμό. Αν και μια διαμήκης μελέτη με ομάδα ελέγχου είναι η ισχυρότερη και η πιο κατάλληλη για να απαντήσει στο ερευνητικό ερώτημα, πέντε (5) από τις είκοσι τρεις (23) μελέτες δεν πραγματοποιήθηκαν με αυτόν τον τρόπο. Οι συγγραφείς χρησιμοποίησαν σχεδιασμό συγχρονικής μελέτης ή διαμήκη χωρίς ομάδα ελέγχου.

Τρίτον, δεν λήφθηκε υπόψη ο τρόπος με τον οποίο συγκεκριμένα θέματα μελέτης μετριάζουν το ληφθέν αποτέλεσμα, ακόμα κι όταν οι μελέτες έδειξαν ότι μπορεί να είναι ισχυρότερο στην μητρική γλώσσα από ό,τι στο μαθηματικά (Murawski & Swanson, 2001). Αυτό το θέμα απαιτεί περαιτέρω μελέτη. Τέταρτον, τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης προέκυψαν από έρευνες στις ΗΠΑ, τη Ευρώπη και την Αφρική. Δεν βρέθηκαν μελέτες από Αυστραλία και Ασία, παρόλο που σε πολλές από αυτές τις περιοχές η συμπεριληπτική εκπαίδευση κερδίζει έδαφος (Alkhateeb κ.ά., 2016). Το ίδιο ισχύει και για την Ελλάδα, καθώς δεν εντοπίστηκαν έρευνες που θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στην μετα-ανάλυση. Ωστόσο, όπως παρουσιάστηκε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, η χώρα μελέτης έχει κάποιο αντίκτυπο σχετικά με την επίδοση μαθητών/τριών χωρίς ε.ε.α./α. σε συμπεριληπτικές τάξεις. Για αυτό το λόγο, απαιτείται προσοχή κατά την γενίκευση των αποτελεσμάτων σε χώρες στις οποίες το εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι διαφορετικό από αυτό στις ΗΠΑ, την Ευρώπη, ή την Αφρική. Πέμπτον, δεν διερευνήθηκε η επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στους/στις μαθητές/τριες χωρίς ε.ε.α./α. σε σχέση με το είδος της αναπηρίας των μαθητών/τριών με ε.ε.α./α.. Αυτό το ζήτημα έχει αναλυθεί αρκετά τακτικά (Dell'Anna κ.ά., 2021; Ruijs & Peetsma, 2009), αλλά δεν έχει ακόμη επιλυθεί. Τέλος, δεν μπόρεσε

να πραγματοποιηθεί συγκριτική στατιστική ανάλυση, καθώς δεν υπήρχαν επαρκή στατιστικά δεδομένα.

Διερευνήθηκαν μόνο τρεις μεταβλητές, καθώς η έλλειψη δεδομένων κατέστησε αδύνατο να ελεγχθεί ο ρόλος πολλών άλλων θεωρητικά δικαιολογημένων παραγόντων, όπως το μέγεθος της τάξης, οι αναλογίες μεταξύ μαθητών με και χωρίς ε.ε.α./α. στην τάξη γενικού σχολείου, το είδος της αναπηρίας, η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών ή το μοντέλο συνδιδασκαλίας. Αυτό το ερευνητικό πρόβλημα αξίζει ιδιαίτερη προσοχή σε μελλοντικές μελέτες. Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση της επίδρασης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στις μη γνωστικές δεξιότητες των μαθητών χωρίς ε.ε.α./α., όπως την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την καλλιέργεια ανοχής της διαφορετικότητας στους μαθητές χωρίς ε.ε.α./α.. Τέλος, αξίζει να μελετηθεί η αιτιότητα της αρνητικής επίδρασης της συμπερίληψης μαθητών με ε.ε.α./α. στις τάξεις γενικού Λυκείου.

## Βιβλιογραφία

- Βενιανάκη, Α. & Γεωργιάδη, Μ. (2021). Συγγραφή Επιστημονικής Εργασίας στις Κοινωνικές και Ανθρωπιστικές επιστήμες. Gutenberg.
- Πατελάρου, Ε., & Μπροκαλάκη, Η. (2010). Μεθοδολογία της συστηματικής ανασκόπησης και μετα-ανάλυσης. *Νοσηλευτική*, 49(2), 122–130.
- Acedo, C., Ferrer, F., & Pàmies, J. (2009). Inclusive education: Open debates and the road ahead. *PROSPECTS*, 39(3), 227–238. <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9129-7>
- Agbenyega, J. S. (2011). Building new identities in teacher preparation for inclusive education in Ghana. *Current issues in Education*, 14(1).
- Agunloye, O. O., & Smith, B. R. (2015). Effect of inclusive education on the performance of students in mathematics and English language: A school study. *European Scientific Journal*.
- Ainscow, M. (1998). Arguments for Practitioner Research and Theorising in the Special Needs Field. *Theorising Special Education*, 7–20.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Al-Hroub, A., & Jouni, N. (2023). Historical and Theoretical Approaches to Inclusive Education. Στο *School Inclusion in Lebanon: Integrating Research on Students with Giftedness and Learning Disabilities into Practice* (σσ. 47–65). Springer.
- Alkhateeb, J. M., Hadidi, M. S., & Alkhateeb, A. J. (2016). Inclusion of children with developmental disabilities in Arab countries: A review of the research literature from 1990 to 2014. *Research in developmental disabilities*, 49, 60–75.
- Allan J (2008) Inclusion for all?. In: Bryce TKG & Humes WM (eds.) *Scottish education : beyond devolution*. Edinburgh: Edinburgh University Press, pp. 701-710. <http://www.eupublishing.com/book/9780748625932>
- Alzahrani, N. (2020). The development of inclusive education practice: A review of literature. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 100–100. <https://doi.org/10.20489/intjces.722380>
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277–1295. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
- Antonio Cantu, D. (2015). Role of general educators in a multidisciplinary team for learners with special needs. Στο *Interdisciplinary Connections to Special Education: Important Aspects to Consider* (σσ. 35–57). Emerald Group Publishing Limited.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129–147.
- Bingham, J. (2019). The impact of co-teaching on mathematics achievement of middle school general education students (Doctoral Dissertation).

- Black-Hawkins, K. (2010). Educational meanings, consequences and control. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 93–95. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.486229>
- Blecker, N. S., & Boakes, N. J. (2010). Creating a learning environment for all children: Are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 435–447. <https://doi.org/10.1080/13603110802504937>
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., & Rothstein, H. R. (2021). *Introduction to meta-analysis*. John Wiley & Sons.
- Bryman, A. (2017). Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας. *Αθήνα*: Gutenberg.
- Carlberg, C., & Kavale, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis. *The Journal of Special Education*, 14(3), 295–309.
- Carrington, S., & Robinson, R. (2006). Inclusive school community: Why is it so complex? *International journal of inclusive education*, 10(4–5), 323–334.
- Chimhenga, S. (2016). Stakeholders' attitudes towards inclusive education for students with learning disabilities: Perspectives of parents, teachers and students in secondary schools of Zimbabwe. *Global Journal of Advanced Research*, 3(6), 479–486.
- Cline, T., & Frederickson, N. (2009). Special educational needs, inclusion and diversity. McGraw-Hill Education (UK).
- Cole, C. (2006). Closing the Achievement Gap Series: Part III. What Is the Impact of NCLB on the Inclusion of Students with Disabilities? Education Policy Brief. Volume 4, Number 11, Fall 2006. *Center for Evaluation and Education Policy, Indiana University*.
- Collins, H. (2003). Discrimination, equality and social inclusion. *The modern law review*, 66(1), 16–43.
- Corbett, J. (2002). *Supporting inclusive education*. Routledge.
- Cosier, M., Causton-Theoharis, J., & Theoharis, G. (2013). Does access matter? Time in general education and achievement for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(6), 323–332.
- Couper-Kenney, F., & Riddell, S. (2021). The impact of COVID-19 on children with additional support needs and disabilities in Scotland. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 20–34.
- Cross, J. C. (2023). *Academic Achievement in Traditional Classrooms versus Co-Teaching Classrooms*. Grand Canyon University.
- Cuellar, K. (2011). *The effect of collaborative teaching on the general education student population: A case study*. University of Houston.
- Davis, A. P. (2015). *The influence of exposure to inclusive school environments on the mathematical achievement of general education elementary school students* (Doctoral dissertation, Seton Hall University).
- Davis, P., & Florian, L. (2004). Searching the literature on teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: Knowledge production and synthesis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 142–147.

- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165–181.
- Dell’Anna, S., Pellegrini, M., & Ianes, D. (2021). Experiences and learning outcomes of students without special educational needs in inclusive settings: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 25(8), 944–959. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1592248>
- Diamond, L. (2015). Facing up to the democratic recession. *J. Democracy*, 26, 141.
- Dyson, A. (2013). Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. Στο *World yearbook of education 1999* (σσ. 36–53). Routledge.
- Ebersold, S., & Meijer, C. (2016). Financing inclusive education: Policy challenges, issues and trends. Στο *Implementing inclusive education: Issues in bridging the policy-practice gap* (σσ. 37–62). Emerald Group Publishing Limited.
- Egan, M. (2013). *Inclusive education policy, the general allocation model and dilemmas of practice in primary schools* (Doctoral Dissertation).
- Ejaz, K., Dahar, M. A., & Yousuf, M. I. (2022). Academic Achievement Of Students With And Without Learning Disabilities In Inclusive Education. *Journal of Positive School Psychology*, 6(12).
- Ekstam, U., Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2018). Special education and subject teachers’ self-perceived readiness to teach mathematics to low-performing middle school students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(1), 59–69. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12393>
- Emanuelsson, I. (2005). Inclusive education in some Western European countries: Different policy rhetorics and school realities. Στο *Contextualizing inclusive education* (σσ. 130–154). Routledge.
- Etenesh, A. (2000). Inclusive Education in Ethiopia: Situational Analysis. *ISEC/2000*. <https://doi.org/10.1080/13603116.20.20>.
- Evans, P. (2002). Structuring the curriculum for pupils with learning difficulties: Developing schools as cultures. Στο *Inclusive Education* (σσ. 130–140). Routledge.
- Fazal, R. (2012). Readiness for inclusion in Pakistani schools: Perceptions of school administrators. *International Journal of Social Science & Education*, 2(4), 825–832.
- Felder, F. (2018). The value of inclusion. *Journal of philosophy of education*, 52(1), 54–70.
- Fitch, F. (2003). Inclusion, exclusion, and ideology: Special education students’ changing sense of self. *The Urban Review*, 35(3), 233–252.
- Fletcher-Campbell, F., Jan Pijl, S., Meijer, C., Dyson, A., & Parrish, T. (2003). Distribution of funds for special needs education. *International journal of educational management*, 17(5), 220–233.
- Forlin, C. (2012). Responding to the need for inclusive teacher education. *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective, 1*.
- Franck, B., & Joshi, D. K. (2017). Including students with disabilities in education for all: Lessons from Ethiopia. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 347–360.



- Greer, B., Mukhopadhyay, S., Powell, A. B., & Nelson-Barber, S. (2009). The Politics of Mathematics Education in the United States: Dominant and Counter Agendas. Στο *Culturally responsive mathematics education* (σσ. 151–178). Routledge.
- Gupta, A. K., & Tandon, B. (2018). Attitude of teacher trainees towards inclusive education. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 17–28.
- Hansen, J. H. (2012). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 89–98.
- Harpell, J. V., & Andrews, J. J. (2010). Administrative leadership in the age of inclusion: Promoting best practices and teacher empowerment. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Educative*, 189–210.
- Harrison, F. A. (2011). *The impact of collaborative-inclusion education on the academic achievement of students in general education and measured by the end of the year mathematics assessment in grade 2*. Seton Hall University.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). A Summary of the Evidence on Inclusive Education. *Abt Associates*.
- Hettiarachchi, S., & Das, A. (2014). Perceptions of ‘inclusion’ and perceived preparedness among school teachers in Sri Lanka. *Teaching and Teacher Education*, 43, 143–153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.003>
- James, K. L. (2015). *The impact of co-teaching on general education students in seventh grade math*. Liberty University.
- Janney, R., & Snell, M. (2000). *Teachers’ guides to inclusive practices: Modifying schoolwork*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Jerlinder, K., & Danermark, B. (2010). *ANED country report on equality of educational and training opportunities for young disabled people: Country: Sweden*.
- Jones, A. B. (2018). *Effects of Cooperative Learning on Middle School Inclusion Students’ State Mathematics Test Performance*.
- Jones, N., & Winters, M. A. (2022). Are Two Teachers Better Than One?: The Effect of Co-Teaching on Students With and Without Disabilities. *Journal of Human Resources*.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational research*, 49(4), 365–382.
- Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and Social Effects of Inclusion on Students without Disabilities: A Review of the Literature. *Education Sciences*, 11(1), 16. <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49(3–4), 135–152.
- King-Sears, M. E. (2001). Three steps for gaining access to the general education curriculum for learners with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 37(2), 67–76.
- Kofahl, S. (2016). *The effect of co-teaching on students with disabilities in mathematics in an inclusion classroom*. Trevecca Nazarene University.

- Kozleski, E., Artiles, A., & Waitoller, F. (2014). Equity in inclusive education: A cultural historical comparative perspective. *The SAGE handbook of special education*, 2, 231–249.
- Krammer, M., Gasteiger-Klicpera, B., Holzinger, A., & Wohllhart, D. (2021). Inclusion and standards achievement: The presence of pupils identified as having special needs as a moderating effect on the national mathematics standards achievements of their classmates. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 795–811.
- Kwon, K.-A., Hong, S.-Y., & Jeon, H.-J. (2017). Classroom Readiness for Successful Inclusion: Teacher Factors and Preschool Children's Experience With and Attitudes Toward Peers With Disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360–378. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1309480>
- Lazarević, E., & Kopas-Vukašinović, E. (2013). The Role and Place of Parents of Children with Disabilities in Inclusive Education in Serbia. *International Journal about Parents in Education*, 7(2).
- Le Laidier, S., & Prouchandy, P. (2012). La scolarisation des jeunes handicapés. *Note d'information*, 12, 1–7.
- Leyser, Y., & Kirk\*, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International journal of disability, development and education*, 51(3), 271–285.
- Lyons, W. E., Thompson, S. A., & Timmons, V. (2016). 'We are inclusive. We are a team. Let's just do it': Commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 889–907.
- Mafa, O. (2012). Challenges of implementing inclusion in Zimbabwe's Education System. *Online journal of Education research*, 1(2), 14–22.
- Maguvhe, M. (2015). Inclusive education: A transformation and human rights agenda under spotlight in South Africa. *African Journal of Disability*, 4(1), 1–7.
- Mangope, B., & Mukhopadhyay, S. (2015). Preparing Teachers for Inclusive Education in Botswana: The Role of Professional Development. *Journal of International Special Needs Education*, 18(2), 60–72. <https://doi.org/10.9782/2159-4341-18.2.60>
- McDuffie, K. A., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Differential effects of peer tutoring in co-taught and non-co-taught classes: Results for content learning and student-teacher interactions. *Exceptional children*, 75(4), 493–510.
- McGhie-Richmond, D. (2007). Developing Effective Instructional Strategies for Teaching in Inclusive Classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 17.
- Meijer, C. J. (1999). Financing of special needs education: A seventeen-country study of the relationship between financing of special needs education and inclusion (*No title*).
- Mezzanotte, C. (2022). The social and economic rationale of inclusive education: An overview of the outcomes in education for diverse groups of students (Doctoral Dissertation).
- Mills, G.E., Gay L.R., Airasian P. (2017). *Εκπαιδευτική Έρευνα: Ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι - Ανάλυση και εφαρμογές. Προπομπός*

- Mitchell, C., De Lange, N., & Xuan Thuy, N.-T. (2008). "Let's not leave this problem": Exploring inclusive education in rural South Africa. *Prospects*, 38, 99–112.
- Mittler, P. (2012). *Working towards inclusive education: Social contexts*. David Fulton Publishers.
- Motitswe, J. M. C. (2012). *Teaching and learning methods in inclusive classrooms in the foundation phase* (Doctoral dissertation).
- Mukhopadhyay, S., Molosiwa, S., & Moswela, E. (2009). *Teacher trainees' level of preparedness for inclusive education in Botswana schools: Need for change*.
- Murawski, W. W., & Lee Swanson, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and special education*, 22(5), 258–267.
- Muza, S. H. (2021). Team teaching approach on academic performance of students in faculty of education. *The Universal Academic Research Journal*, 2(2), 58–63.
- Naseer, B. (2013). Moving Toward Inclusion: Lessons From the Maldives. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57(3), 124–129. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2013.798775>
- 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.
- Nkoma, E. (2022). A Comparative Study on the Academic Achievement of Non-Disabled Learners in Inclusive and Non-Inclusive Classrooms at a Rural Primary School in Zimbabwe. *Research and Advances in Education*, 1(3), 1–10.
- Noble, J. H. (2006). Meta-analysis: Methods, strengths, weaknesses, and political uses. *Journal of Laboratory and Clinical Medicine*, 147(1), 7–20. <https://doi.org/10.1016/j.lab.2005.08.006>
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287–304.
- Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 495–510.
- Nusbaum, E. A. (2013). Vulnerable to exclusion: The place for segregated education within conceptions of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(12), 1295–1311.
- Odom, S. L., & Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3–25.
- Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in developmental disabilities*, 47, 80–92.
- Operti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. *The SAGE handbook of special education*, 2, 149–169.
- Parker, A. K. (2010). *The impacts of co-teaching on the general education student*. University of Central Florida.

- Parrish, T. B. (2001). Who's paying the rising cost of special education. *Journal of special education leadership*, 14(1), 4–12.
- Pearce, M., & Forlin, C. (2005). Challenges and potential solutions for enabling inclusion in secondary schools. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 93–105.
- Peck, C. A., Staub, D., Gallucci, C., & Schwartz, I. (2004). Parent perception of the impacts of inclusion on their nondisabled child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 135–143.
- Peltier, G. L. (1997). The effect of inclusion on non-disabled children: A review of the research. *Contemporary Education*, 68(4), 234.
- Pershina, N., Shamardina, M., & Luzhbina, N. (2018). Readiness of teachers for inclusive education of children with disabilities. *SHS Web of Conferences*, 55, 02005. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185502005>
- Pinar, W. F. (2003). *International handbook of curriculum research*. L. Erlbaum Associates Mahwah.
- Poon-McBrayer, K. F. (2014). The evolution from integration to inclusion: The Hong Kong tale. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 1004–1013.
- Porakari, J., Sevala, B., Miniti, P., Saemane, G., Sharma, U., & Forlin, C. (2015). Solomon Islands school leaders readiness for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 863–874. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1013999>
- Portelli, J. P., & Koneeny, P. (2018). Inclusive education: Beyond popular discourses. *International Journal of Emotional Education*, 10(1), 133–144.
- Pritchard, A. (2017). *Ways of learning: Learning theories for the classroom*. Routledge.
- Qvortrup, L. (2015). Data-og forskningsinformeret udvikling af pædagogisk praksis i dagtilbud. Στο *Evidens i pædagogens praksis: En introduktion* (σσ. 215–233). Dafolo Forlag A/S.
- Ras, S. (2008). *Inclusive Education. An overview of international experiences and approaches* (Doctoral Dissertation).
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional children*, 68(2), 203–222.
- Reid, G. (2005). Learning styles and inclusion. *Learning Styles and Inclusion*, 1–192.
- Rigdon, M. B. (2010). *The impact of coteaching on regular education eighth grade student achievement on a basic skills algebra assessment*. Walden University.
- Rioux, M. (2013). Disability rights in education. *The Sage handbook of special education*, 1, 131–147.
- Robinson, C. M. (2012). *The influence of inclusion on the academic performance of general education students on the New Jersey Assessment of Skills and Knowledge in grades 6, 7, and 8*. Seton Hall University.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational research review*, 4(2), 67–79.

- Salend, S. J., & Garrick Duhaney, L. M. (1999). The Impact of Inclusion on Students With and Without Disabilities and Their Educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114–126. <https://doi.org/10.1177/074193259902000209>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sermier Dessemontet, R., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(1), 23–30.
- Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: A prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 181–192. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w>
- Spence, R. S. (2010). *The effects of inclusion on the academic achievement of regular education students*, (Doctoral dissertation).
- Stefaniadis, A., King-Sears, M. E., Strogilos, V., Berkeley, S., DeLury, M., & Voulagka, A. (2023). Academic achievement for students with and without disabilities in co-taught classrooms: A meta-analysis. *International Journal of Educational Research*, 120, 102208.
- Strogilos, V., Nikolarazi, M., & Tragoulia, E. (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: The influence of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 185–199. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.645588>
- Stubbs, S. (2008). Inclusive education. *Where there are few resources*. Oslo, The Atlas Alliance Publ.
- Suter, J. C., & Giangreco, M. F. (2009). Numbers that count: Exploring special education and paraprofessional service delivery in inclusion-oriented schools. *The Journal of Special Education*, 43(2), 81–93.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33–54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>
- Temesgen, Z. (2017). *Challenges to implement inclusive education in Ethiopia* (Doctoral dissertation).
- Thomas, C. (2004). How is disability understood? An examination of sociological approaches. *Disability & Society*, 19(6), 569–583. <https://doi.org/10.1080/0968759042000252506>
- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473–490. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.652070>
- Tirussew, T. (2005). disability in ethiopia: Issues. *Insights and Implications*. Addis Ababa.

- Tiwari, A., Das, A., & Sharma, M. (2015). Inclusive education a “rhetoric” or “reality”? Teachers’ perspectives and beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 52, 128–136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.002>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Ascd.
- Trabucco, M. (2011). *The influence of co-taught inclusion on the academic achievement of third grade non-disabled students in mathematics* (Doctoral Dissertation).
- Unesco (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris, France.
- Unesco (1994). Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, Special education programme. Paris: France.
- Unesco (2001b) Including the Excluded: Meeting diversity in education. Example from Uganda. Paris: Unesco.
- Unesco (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to EFA. Paris, France.
- Unesco, (2006). Handbook for literacy and non-formal education facilitators in Africa. Paris, Unesco.
- Unesco (2007). EFA Global Monitoring Report: EFA. Strong Foundations: Early Childhood Care and Education (Paris: Unesco). 223
- Unesco (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris, France.
- Unesco (2009b). Defining an inclusive education Agenda: Reflections around the 48th Session of the International Conference on Education. Geneva: International Bureau of Education.
- Unesco Institute for Statistics (2005). Children out of school: Measuring exclusion from Primary Education. Paris: France.
- Unesco, (1998). Inclusive Education of the Agenda. Paris: Unesco.
- Unesco, (1999). Welcoming Schools: Students with Disabilities in Regular Schools. Paris: 7, Place de Fontenoy.
- Unesco, (2003). Overcoming Exclusion Through Inclusive Approaches in Education: A Challenge and Vision Conceptual paper. Paris: France.
- Unianu, E. M. (2012). Teachers’ attitudes towards inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 900–904. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.252>
- Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 28(5), 264–270.
- Whisted, M. L. (2011). *Does the Use of Co-teaching Models in Algebra Result in an Increase in Student Achievement Among Students with Disabilities and Their Non-disabled Peers?* College of Notre Dame of Maryland.
- Winzer, M. (2014). Confronting difference: A brief history of special education. *The SAGE handbook of special education*, 2, 23–37.
- Yell, M. L., Shriver, J. G., & Katsiyannis, A. (2006). Individuals with disabilities education improvement act of 2004 and IDEA regulations of 2006: Implications for

educators, administrators, and teacher trainers. *Focus on exceptional children*, 39(1), 1–24.

Zimba, Z. (2011). *Managing an Inclusive School: A case study of a pilot school in Swaziland* (Doctoral dissertation).

Zulfija, M., Indira, O., & Elmira, U. (2013). The Professional Competence of Teachers in Inclusive Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 549–554. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.892>

Zwane, S. L., & Malale, M. M. (2018). Investigating barriers teachers face in the implementation of inclusive education in high schools in Gege branch, Swaziland. *African journal of disability*, 7(1), 1–12.