



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Εκπαιδευτική συμπερίληψη, παράγοντες, διαστάσεις και προγράμματα σε παιδιά με νοητική αναπηρία στο γενικό σχολείο:

Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση»

Μωραΐτου Σοφία

Θεσσαλονίκη 2021



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Εκπαιδευτική συμπερίληψη, παράγοντες, διαστάσεις και προγράμματα σε παιδιά με νοητική αναπηρία στο γενικό σχολείο:

Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση»

«Educational inclusion, factors, dimensions and programs for children with intellectual disability in primary school: A Literature Review»

Μωραΐτου Σοφία

Εξεταστική Επιτροπή

Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια (Επόπτρια)

Γουλετά, Ειρήνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής

Θεσσαλονίκη 2021

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Μωραΐτου Σοφία

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	1
Abstract.....	2
Πρόλογος.....	3
Εισαγωγή	4
Κεφάλαιο 1. Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας – Ανασκόπηση βιβλιογραφίας	7
1.1 Εκπαιδευτική συμπερίληψη	7
1.1.1 Ιστορική εξέλιξη της συμπερίληψης	7
1.1.2 Ένταξη, Ενσωμάτωση, Συμπερίληψη: Εννοιολογικές διευκρινήσεις των όρων .	9
1.1.3 Μοντέλα εκπαιδευτικής συμπερίληψης	12
1.2 Πλεονεκτήματα εκπαιδευτικής συμπερίληψης	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
1.2.1 Μειονεκτήματα εκπαιδευτικής συμπερίληψης.....	22
1.3 Προγράμματα εκπαιδευτικής συμπερίληψης	25
1.4 Σκοπός της έρευνας-Ερευνητικά ερωτήματα.....	26
Κεφάλαιο 2. Μεθοδολογία	27
Κεφάλαιο 3. Αποτελέσματα της έρευνας.....	32
Κεφάλαιο 4. Συζήτηση- Συμπεράσματα-Προτάσεις	49
4.1 Συζήτηση	49
4.2 Συμπεράσματα.....	51
4.3Περιορισμοί.....	53
4.4 Επιπτώσεις της έρευνας.....	53
4.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	54
Βιβλιογραφία	54
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....	54
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	56

Περίληψη

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι ένα θέμα που είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς φέρει πολλά οφέλη για τα άτομα με αναπηρίες αλλά και για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, είναι σημαντικό να υπάρχουν ευνοϊκοί παράγοντες και να αντιμετωπιστούν τα εμπόδια που υπάρχουν μέσω της ειδικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, της ανάπτυξης κατάλληλων υποδομών και της ενίσχυσης της θετικής στάσης των γονέων και των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση αποσκοπεί στη διερεύνηση των εμποδίων και των ευνοϊκών παραγόντων για την συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς επίσης και στη διερεύνηση των απόψεων των γονέων αλλά και των εκπαιδευτικών αναφορικά με το εν λόγω θέμα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τα οποία εξήχθησαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Εντούτοις, υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που συντελούν ώστε να διατηρηθούν οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένης της κατάρτισής τους και το είδος της αναπηρίας των μαθητών. Αναφορικά με τους γονείς, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως έχουν θετική στάση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς κατανοούν τα διάφορα οφέλη, παρόλο που έχουν διαπιστωθεί και ορισμένοι φόβοι τους.

Επιπλέον, στη βιβλιογραφική ανασκόπηση συμπεριλήφθηκαν και άρθρα σχετικά με τα εμπόδια καθώς επίσης και σχετικά με τους ευνοϊκούς παράγοντες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αναφορικά με τα εμπόδια, φάνηκε πως μεταξύ άλλων οι εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν την κατάλληλη κατάρτιση και πως δεν διατίθενται οι κατάλληλες υποδομές στα σχολεία. Σχετικά με τους ευνοϊκούς παράγοντες, σε αυτούς συγκαταλέγονται οι θετικές στάσεις και οι θετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών και η συνεργασία μεταξύ της οικογένειας του μαθητή με αναπηρία με το σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική συμπερίληψη, νοητική αναπηρία, προγράμματα, παράγοντες συμπερίληψης

Abstract

Educational inclusion is an issue that is particularly important in the educational process, as it brings many benefits for individuals with disabilities but also for students of neurotypical. However, it is of high importance to have favorable factors and to address the obstacles that exist through the special training of teachers, the development of appropriate infrastructure and the strengthening of the positive attitude of parents and teachers towards inclusive education. The present bibliographic review aims to investigate the obstacles and favorable factors for inclusive education, as well as to explore the views of parents and teachers on this issue.

According to the results extracted from the literature review, teachers have a positive attitude towards inclusive education. However, there are some factors that contribute to maintaining teachers' positive attitudes, including their training and the type of disability students have. Regarding parents, the results of the research showed that they have a positive attitude towards inclusive education, as they understand the various benefits, although some of their fears have been identified.

In addition, articles on barriers as well as on the favorable factors of inclusive education were included in the literature review. Regarding the obstacles, it appeared that, among other things, the teachers do not have the appropriate training and that the appropriate infrastructure is not available in the schools. Regarding the favorable factors, these include the positive attitudes and the positive expectations of the teachers and the cooperation between the family of the student with a disability and the school.

Keywords: Educational inclusion, intellectual disability, programs, factors of inclusion

Πρόλογος

Αφορμή για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος συνετέλεσε το ενδιαφέρον μου να διερευνήσω περισσότερο την εκπαιδευτική συμπερίληψη, το οποίο είναι ένα θέμα που είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς μέσω αυτής συνυπάρχουν όλα τα παιδιά με ή χωρίς ιδιαιτερότητες στο γενικό σχολείο.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τις επιβλέπουσες καθηγήτριές μου κ. Καρτασίδου Λευκοθέα και την κ. Γουλετά Ειρήνη για την πολύτιμη καθοδήγηση τους κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, και για την άριστη συνεργασία που είχαμε καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ από καρδιάς στους γονείς μου και τον αδερφό μου Δημήτρη, για την απεριόριστη στήριξη στην προσπάθεια διεκπεραίωσης αυτού του επιστημονικού ταξιδιού.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς ήταν και εξακολουθεί να συνδέεται ευρέως με τη συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία και με την έννοια των «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών». Σύμφωνα με τον Polat (2011) υπήρξε μια αξιοσημείωτη αλλαγή από την ειδική εκπαίδευση στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς σε όλο τον κόσμο κατά τη δεκαετία του '80. Ειδικότερα, από το μακροχρόνιο διαχωρισμό των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία, έγινε η μετάβαση στην ένταξη αυτών μαθητών στα γενικά σχολεία ως μια εναλλακτική λύση, κυρίως στις δυτικές χώρες (Opretti & Belalcazar, 2008). Ωστόσο μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα άτομα με αναπηρίες αποκλείονται παγκοσμίως από την εκπαίδευση. Ορισμένες έρευνες εκτιμούν ότι το 90% των παιδιών με αναπηρίες δεν έχουν πρόσβαση στο σχολείο. Αξίζει να σημειωθεί όμως, ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα αναφέρουν συγκεκριμένα τα άτομα με αναπηρία και τονίζουν το δικαίωμα που πρέπει να έχουν στην εκπαίδευση. Ακόμα και όταν το δικαίωμα αυτό έχει αναγνωρισθεί, τονίζεται πως θα πρέπει να γίνεται μέσω του ειδικού σχολείου, ή να υπάρχει πλήρης ένταξη στα γενικά σχολεία (Stubbs, 2008).

Από το 1994, υπήρξε μια διεθνής δέσμευση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και η συμπερίληψη υπήρξε μια σημαντική αντίληψη στον εκπαιδευτικό διάλογο και την πρακτική των περισσότερων χωρών στον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) (Fasting, 2013). Η δέσμευση σηματοδοτεί μια εννοιολογική αλλαγή στη σκέψη για την συμπεριληπτική εκπαίδευση: η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει εξελιχθεί από μια έννοια για παιδιά με ειδικές ανάγκες σε μια έννοια για σχολεία χωρίς αποκλεισμούς και περιβάλλοντα μάθησης χωρίς αποκλεισμούς για παιδιά με όλα τα είδη φυσικού, γνωστικού και κοινωνικού υποβάθρου. Αυτό γίνεται εμφανές στον περίφημο ορισμό του Manchester (2012) στον οποίο αναφέρεται ότι: «η συμπερίληψη είναι η συνεχής διαδικασία ανάπτυξης της παρουσίας, της συμμετοχής και των επιτευγμάτων όλων των παιδιών και των νέων στα σχολεία της τοπικής κοινότητας» και έχει γίνει το επίκεντρο σε πολλές χώρες τα τελευταία 10 χρόνια. Η συμμετοχή όλων των παιδιών στη γενική εκπαίδευση έχει διατυπωθεί σε επίπεδο πολιτικής, αναφερόμενο στο δικαίωμα και την υποχρέωση της συμμετοχής.

Το όραμα της ανάπτυξης συμπεριληπτικών σχολείων έχει δημιουργήσει την επίκληση για παιδαγωγικές στρατηγικές και δραστηριότητες που ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν τη συμμετοχή όλων των παιδιών σε σχολεία και αίθουσες διδασκαλίας.

Επιπρόσθετα, έχουν καταβληθεί συγκεντρωτικές προσπάθειες για την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Οι τρέχουσες πρακτικές στην εκπαίδευση των μαθητών με νοητικές αναπηρίες τονίζουν την ένταξή τους σε γενικά σχολεία και την εκπαίδευσή τους με το κανονικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η συμπερίληψη μπορεί να θεωρηθεί ως η τοποθέτηση ενός παιδιού με νοητικές αναπηρίες σε μια τάξη γενικής εκπαίδευσης με συμπληρωματικές υποστηρίξεις και προσαρμογή που επιτρέπουν στο παιδί να επωφεληθεί από αυτήν την τοποθέτηση. Η συμπερίληψη περιλαμβάνει τη συμμετοχή μαθητών με νοητικές αναπηρίες σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης ή του σχολείου που πραγματοποιούνται από συμμαθητές χωρίς αναπηρίες.

Η συμπερίληψη μαθητών με νοητικές αναπηρίες σε ένα συνηθισμένο σχολικό περιβάλλον υποστηρίζεται από τα ευρήματα των μελετών που δείχνουν ότι τα επιτεύγματα των μαθητών στα κανονικά σχολεία εξαρτώνται από τα συνδυασμένα αποτελέσματα των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται για όλους τους μαθητές και εκείνων που χρησιμοποιούνται για την κάλυψη των μοναδικών μαθησιακών αναγκών μεμονωμένων μαθητών (Dutoit & Forlin, 2009). Η ανάγκη εξατομίκευσης της διδασκαλίας για να ληφθούν υπόψη οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες αποτελεί θέμα βέλτιστης διδακτικής πρακτικής και όχι αποτέλεσμα της ύπαρξης μαθητών με αναπηρίες σε μια τάξη.

Οι στρατηγικές διδασκαλίας που φιλοξενούν μαθητές με νοητικές αναπηρίες που έχουν προταθεί από τον Ainscow (2003) περιλαμβάνουν κανονικές μεθόδους, προσαρμογές υλικού, αναλυτικό πρόγραμμα πολλαπλών επιπέδων και αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Μια μεγάλη ποικιλία μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία έτσι ώστε να καλύπτονται οι ατομικές ανάγκες των μαθητών. Η ανάλυση εργασιών μπορεί να είναι πολύ χρήσιμη στη διδασκαλία μαθητών με νοητικές αναπηρίες σε περιεκτικά περιβάλλοντα.

Ωστόσο, παρά τις συνεχιζόμενες προσπάθειες των πολιτικών, των ερευνητών και των επαγγελματιών να αναπτύξουν συμπεριληπτικά σχολεία και πραγματικούς συμπεριληπτικούς πολιτισμούς και πρακτικές, η συμπεριληπτική εκπαίδευση εξακολουθεί να φαίνεται πως είναι ένα προβληματικό, ελλειμματικό και αμφισβητούμενο πεδίο (Allan, 2014). Έχουν προταθεί πολλές εξηγήσεις για αυτό: ατομικές δυσκολίες, αναπηρίες ή ειδικές ανάγκες των παιδιών, έλλειψη ποικιλομορφίας στο τι καλύπτουν οι εκπαιδευτικοί ή

η ανάγκη ανάπτυξης νέων μορφών παρεμβάσεων. Όπως υπογραμμίζει ο Hilt (2015) αυτές είναι όλες οι προϋποθέσεις που τοποθετούνται εκτός του πεδίου της συμπεριληπτικής θεωρίας και προτείνει την εξήγησή τους στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής θεωρίας.

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός, οι στάσεις τους απέναντι στη συνεκπαίδευση διαδραματίζουν καίριο ρόλο ως προς την αποτελεσματικότητά της. Οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται πως λειτουργούν ως εμπόδιο της συνεκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Η ειδική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη υποδομών και εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων είναι παράγοντες που προάγουν τη συνεκπαίδευση.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά στην εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένης της νοητικής αναπηρίας. Επίσης, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τους παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τους παράγοντες που λειτουργούν ευνοϊκά ως προς την εφαρμογή της.

Σχετικά με τη δομή της εργασίας αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Ειδικότερα: Στο 1^ο κεφάλαιο αφορά τη θεωρητική θεμελίωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, αναλύεται η ιστορική εξέλιξη της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, οι εννοιολογικές διευκρινήσεις των όρων: ένταξη, ενσωμάτωση, συμπερίληψη, τα μοντέλα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της και τα προγράμματα εκπαιδευτικής συμπερίληψης.

Στο 2^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Στο 3^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Στο 4^ο και τελευταίο κεφάλαιο επισημαίνονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί, καθώς και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Κεφάλαιο 1. Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας

1.1 Εκπαιδευτική συμπερίληψη

1.1.1 Ιστορική εξέλιξη της συμπερίληψης

Η ιστορία της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς χρονολογείται από την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων το 1948, η οποία τόνιζε πως ο καθένας έχει το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Μια ακόμη παγκόσμια σημαντική συμφωνία, είναι η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία. Το άρθρο 7 αυτής της σύμβασης δήλωσε τη σημαντικότητα των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία (Suleymanov, 2015).

Μετά την έκθεση Warnock 1978 και έπειτα με τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα, υπεγράφη από τα κράτη η αρχή της συμπερίληψης. Η συμπερίληψη αποδέχεται όλους τους μαθητές με τις ειδικές ιδιαιτερότητες τους στη γενική τάξη, σε ένα σχολείο για όλους. Είναι μια θεμελιώδης αρχή, η οποία πρεσβεύει ότι η εκπαίδευση είναι ένα δικαίωμα που συντάσσει μια κοινωνία ίσων δικαιωμάτων. Τα σχολεία επομένως, θα πρέπει να φιλοξενήσουν όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως της νοητικής, συναισθηματικής, γλωσσικής κατάστασης, που μπορεί να αντιμετωπίζουν και πως όλα τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν να συνυπάρχουν μαζί, ανεξάρτητα από τυχόν δυσκολίες ή διαφορές που μπορεί να έχουν. Όμως θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στις ανάγκες των παιδιών με σοβαρές και πολλαπλές αναπηρίες καθώς και στα προγράμματα σπουδών. Αξίζει να σημειωθεί πως κρίθηκε απαραίτητη η συμμετοχή των γονέων σε θέματα που αφορούν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (UNESCO, 1994).

Όταν η ένταξη ήρθε στο προσκήνιο στις δεκαετίες του 1960 και του 1970, έγινε μια προσπάθεια για μεταρρυθμίσεις. Αν και όλα τα παιδιά εκείνη την εποχή θεωρείται πως έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση, υπήρχαν ομάδες παιδιών στις περισσότερες χώρες που δεν είχαν αυτό το δικαίωμα. Λόγω της αναπηρίας τους, πολλές φορές τοποθετούνταν σε άλλα ιδρύματα κοινωνικά ή ιατρικά. Σε αυτές τις μεταρρυθμίσεις, τέθηκε επίσης η ολική αναδιοργάνωση του συστήματος ειδικής εκπαίδευσης, εστιάζοντας στη διδασκαλία και την μάθηση (Vislie, 2003). Από το 1994 ωστόσο, έγινε η οργάνωση της Παγκόσμιας Σύσκεψης της Σαλαμάνκα, όπου η UNESCO αλλά και η κυβέρνηση της Ισπανίας αναγνώρισαν τη σημασία της διακήρυξης που σχετιζόταν με ένα σχολείο για όλους. Αυτή η πολιτική είναι η πρώτη που φέρνει παιδιά με αναπηρίες στο προσκήνιο, και προσφέρει ένα σαφές περίγραμμα της εκπαίδευσης, χωρίς αποκλεισμούς (Hunt, 2011). Με

περισσότερους από 300 συμμετέχοντες και 25 διεθνείς οργανισμοί, πρότειναν την ένταξη των παιδιών στην εκπαίδευση, αναφέροντας ότι η εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα ισότητας. Γι' αυτό και τα σχολεία που προάγουν την ένταξη στην εκπαίδευση στοχεύουν στην καταπολέμηση των διακρίσεων και στην οικοδόμηση μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς (Suleymanov, 2015). Αλλά και η Ελλάδα το 1985, ψήφισε νόμο που αποδεχόταν την ένταξη σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Έτσι φαίνεται πως προωθείται η φοίτηση των παιδιών στα γενικά σχολεία (Σούλης, 2013).

Ακόμη, το 2008 το Διεθνές Συνέδριο για την εκπαίδευση, επικεντρώθηκε στην εκπαιδευτική ενσωμάτωση. Κατά τη διάρκεια αυτής της εκδήλωσης, οι εκπρόσωποι των οργανώσεων τόνισαν τη σημασία της διεύρυνσης της έννοιας της ένταξης για να προσεγγίσουν όλα τα παιδιά, υπό την προϋπόθεση ότι κάθε εκπαιδευόμενος έχει το δικαίωμα να λάβει αποτελεσματικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Ainscow, Slee & Best, 2019).

Το 2016 ωστόσο, ήταν ιδιαίτερα σημαντικό για τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα, καθώς τον Μάιο του 2015, τονίστηκε η ανάγκη αντιμετώπισης όλων των μορφών αποκλεισμού και ανισοτήτων στην πρόσβαση, τη συμμετοχή και τις μαθησιακές διαδικασίες στην εκπαίδευση (Ainscow, Slee & Best, 2019). Αξίζει να σημειωθεί πως η δήλωση της Σαλαμάνκα αντιμετωπίζει επίσης την ανάγκη ανάπτυξης προγραμμάτων που παρέχουν έναν θετικό προσανατολισμό προς την αναπηρία (Hunt, 2011).

1.1.2 Ένταξη, Ενσωμάτωση, Συμπερίληψη: Εννοιολογικές διευκρινήσεις των όρων

Η «ένταξη» με τον αγγλικό όρο «integration» θεωρείται ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν στο γενικό σχολείο. Αντίθετα η «ενσωμάτωση» με τον όρο «mainstreaming» θεωρείται η συνύπαρξη παιδιών στο γενικό σχολείο, η οποία εξασφαλίζει την αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους συμμαθητές (Κυπριωτάκης, 2001). Σύμφωνα με τον Τσιναρέλη (2011) η ένταξη και η ενσωμάτωση είναι δυο έννοιες συνώνυμες. Αλλά αν τις εκλάβεις ως εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαδικασίες πρόκειται για διαφορετικές ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο. Αλλά και στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρούνται διάφοροι όροι, καθώς ο όρος «mainstreaming» χρησιμοποιείται για να δηλώσει την ενσωμάτωση. Η ενσωμάτωση επομένως, είναι μια διαδικασία που βοηθά στην προσωπικότητα του ατόμου, έτσι ώστε να συμπεριληφθεί αργότερα και στην κοινωνία (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ως «συμπερίληψη» νοείται η εκπαίδευση που αποδέχεται όλους τους μαθητές, καθώς σέβεται τη διαφορετικότητα και τις ανάγκες όλων (Ζώνιου – Σιδέρη, 2010). Πιο συγκεκριμένα, ο όρος «συμπερίληψη-inclusion» αφορά την συνύπαρξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη με συνομηλίκους τους, χωρίς αναπηρία. Ωστόσο, πολλές φορές δεν υπάρχει επαρκής υποστήριξη ώστε να μπορούν να συμμετέχουν πλήρως (Sigstad, 2017). Η συμπερίληψη, όμως, δεν είναι μόνο η τοποθέτηση του ατόμου στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά αφορά και τη συμβολή του σε όλες τις δραστηριότητες της μαθησιακής διαδικασίας (Μιχαηλίδης, 2009). Καθίσταται αξιοσημείωτο, πως η συμπερίληψη πέρασε από πολλές μορφές, που κυμαίνονται από μερικό διαχωρισμό στα ειδικά και γενικά σχολεία, έως πλήρη τοποθέτηση στα γενικά σχολεία και τοποθέτηση σε «ειδικές τάξεις» ή σε ομάδες δραστηριοτήτων. Στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση αξίζει να σημειωθεί ότι χρησιμοποιείται ο όρος της εκπαιδευτικής συμπερίληψης.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί, πως παρόλο που οι όροι «ενσωμάτωση-integration» και «συμπερίληψη- inclusion» συγχέονται σε πολλές περιπτώσεις, υπάρχουν σημαντικές εννοιολογικές διαφορές μεταξύ τους τόσο ως προς τις αξίες όσο και ως προς τις πρακτικές τους (Sigstad, 2017). Ο Farrell (2000) αναφέρει, πως η εκπαιδευτική συμπερίληψη επιτρέπει στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες του γενικού σχολείου, αποτελώντας πολύτιμα μέλη της σχολικής κοινότητας και ταυτόχρονα αναπόσπαστο μέρος της. Επιπροσθέτως, η συμπερίληψη καθιστά αναγκαία την

υπευθυνότητα της σχολικής κοινότητας αναφορικά με την διευκόλυνση των μαθητών με εκπαιδευτικές δυσκολίες σε όλους τους τομείς.

Μελετώντας την ιστορία της ειδικής αγωγής καθίσταται κατανοητό, πως έχει επιτευχθεί σημαντική πρόοδος κατά τον 20^ο αιώνα. Στο πλαίσιο της εν λόγω εξέλιξης, διακρίνονται τα παρακάτω στάδια (Buchem, 2013):

α) Ο αποκλεισμός. Ειδικότερα, άτομα με αναπηρίες αποκλείστηκαν από πολλά κοινωνικά περιβάλλοντα (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα)

β) Ο διαχωρισμός. Ειδικότερα, έγινε κατανοητό ότι τα συγκεκριμένα άτομα έχριζαν απαραίτητη την εκπαίδευση και ήταν πιθανό να μορφωθούν αλλά παρέμειναν χωριστά από την υπόλοιπη κοινωνία

γ) Η ένταξη. Στο εν λόγω επίπεδο, κατέστη υποχρεωτικό για τα σχολεία του δημόσιου τομέα να διαμορφώσουν χώρους που να είναι κατάλληλα διαμορφωμένοι για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, ώστε να μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Μέσα σε αυτούς τους «χώρους» αναπτύχθηκαν κανονικές τόσο αίθουσες γενικής διδασκαλίας και αίθουσες ειδικής εκπαίδευσης.

δ) Η συμπερίληψη. Ειδικότερα, διαμορφώνονται κοινωνικές δομές (αίθουσες διδασκαλίας, σχολεία, κοινότητες) καθώς επίσης αναπτύσσονται και κοινωνικο-εκπαιδευτικές δράσεις λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αυτό το τελευταίο στάδιο ξεκίνησε με τη δήλωση της Σαλαμάνκα, στην οποία οι εκπρόσωποι της Παγκόσμιας Διάσκεψης για την Ειδική Αγωγή, που εκπροσωπούν ενενήντα δύο κυβερνήσεις και είκοσι πέντε διεθνείς οργανισμούς, επιβεβαίωσαν τη δέσμευσή τους για την «Εκπαίδευση για Όλους» διακηρύσσοντας πέντε αρχές δόμησης πολιτικών και πρακτικών ειδικής εκπαίδευσης (UNESCO, 1994):

1. Όλα τα παιδιά ανά τον κόσμο έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν στην εκπαίδευση και κρίνεται αναγκαίο να έχουν την ευκαιρία να επιτύχουν, όπως επίσης και να διατηρήσουν ένα αποδεκτό επίπεδο ως προς τη μάθηση.
2. Όλα τα παιδιά διέπονται από μοναδικά χαρακτηριστικά, ικανότητες όπως επίσης και μαθησιακές ανάγκες.
3. Τόσο η σχεδίαση των εκπαιδευτικών συστημάτων όσο και η εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι απαραίτητο να υλοποιείται λαμβάνοντας υπόψη το εύρος των χαρακτηριστικών αλλά και των αναγκών τους.

4. Τα άτομα τα οποία έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες κρίνεται απαραίτητο να έχουν πρόσβαση σε κανονικά σχολεία όπου διδάσκουν εκπαιδευτικοί που έχουν τις απαραίτητες παιδαγωγικές ικανότητες, προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες τους.
5. Μέσω της συμπερίληψης, τα γενικά σχολεία συμβάλλουν στην καταπολέμηση των διακρίσεων, την ανάπτυξη φιλόξενων κοινοτήτων και μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς, όπου θα είναι εφικτή η εκπαίδευσης για όλους. Επιπλέον, μέσω αυτών παρέχεται αποτελεσματική εκπαίδευση και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Η μετάβαση από την «ένταξη» στην «συμπερίληψη» στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης και η αυθαίρετη χρήση του ενός ή του άλλου όρου κατέληξε να διαστρεβλώσει το πραγματικό νόημα και των δύο. Αυτή η σημασιολογική σύγχυση υποδηλώνει ότι όταν κάποιος μιλούσε για την «ένταξη», οι κοινωνικο-εκπαιδευτικές δράσεις που ασκούνταν στην πραγματικότητα είχαν αυτόν τον στόχο, αλλά κατέληξαν σε μια απλή ένταξη ατόμων στις ήδη διαμορφωμένες δομές (τα γενικά σχολεία στις περισσότερες περιπτώσεις). Εν τω μεταξύ, η τρέχουσα «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή η «συμπεριληπτική παιδαγωγική», ακόμη και όταν αναφέρεται στην ένταξη, αυτό που πραγματικά επιδιώκει και εφαρμόζει είναι η ένταξη στην κοινωνία. Ο λόγος επομένως, που γίνεται αναφορά στην εκπαιδευτική συμπερίληψη, στη συγκεκριμένη εργασία, είναι διότι προάγει την ενσωμάτωση σε ένα σύνολο, χωρίς διαχωρισμούς. Αυτό ωστόσο, που δεν μπορεί να ξεχαστεί, είναι ότι η γνήσια ειδική εκπαίδευση είναι εξατομικευμένη και ως εκ τούτου θα χρειαστεί μερικές φορές τη δημιουργία και διαρρύθμιση χώρων και άλλων εγκαταστάσεων προκειμένου να ικανοποιηθούν οι συγκεκριμένες ανάγκες κάθε μαθητή (Rodríguez & Garro-Gil, 2015)

1.1.3 Μοντέλα εκπαιδευτικής συμπερίληψης

Κάθε σύστημα εκπαίδευσης επιλέγει ένα διαφορετικό μοντέλο συμπερίληψης καθώς και διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα, προκειμένου να βοηθήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Norwich (2000) υπάρχουν τέσσερα μοντέλα εκπαιδευτικής συμπερίληψης.

Το μοντέλο της πλήρους συμπερίληψης (full inclusion) όπου σύμφωνα με αυτό δεν υπάρχουν διακρίσεις και αποδέχεται τη συμμετοχή του κάθε μαθητή στην εκπαίδευση, καθώς κάθε παιδί μπορεί να αλληλεπιδρά με τους υπόλοιπους συμμαθητές του και να κοινωνικοποιηθεί. Στο συγκεκριμένο μοντέλο το παιδί δεν λαμβάνει υποστηρικτική βοήθεια.

Οι ειδικοί της πλήρους συμπερίληψης πιστεύουν ότι η πρωταρχική δουλειά των εκπαιδευτικών είναι να βοηθούν τα παιδιά με αναπηρίες ώστε να δημιουργήσουν φιλίες με άτομα χωρίς αναπηρία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βοηθήσουν στην αλλαγή της στερεοτυπικής σκέψης για τις αναπηρίες μεταξύ των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και να βοηθήσουν τα παιδιά με αναπηρίες να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να αλληλεπιδράσουν πιο αποτελεσματικά σε ένα ευρύ δίκτυο γνωστών, συναδέλφων, μελών της οικογένειας, και φίλων.

Ακόμη, υποστηρίζουν πως η δημιουργία φιλίας, η αλλαγή νοοτροπίας και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μπορούν να συμβούν, μόνο σε κανονικά μαθήματα για τον απλούστατο λόγο ότι αυτοί οι στόχοι απαιτούν την παρουσία παιδιών χωρίς αναπηρία κατάλληλα για την ηλικία τους (Fuchs & Fuchs, 2021).

Επιπλέον, οι ειδικοί της πλήρους ένταξης ισχυρίζονται ότι η τοποθέτηση παιδιών με ειδικές ανάγκες σε γενικές τάξεις πρέπει να είναι πλήρους απασχόλησης (Stainback & Stainback, 1992). Η τοποθέτηση πλήρους συμπερίληψης προσδίδει νομιμότητα στη συμμετοχή και τη θέση των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε γενικές τάξεις. Οι ειδικοί της πλήρους ένταξης προβλέπουν ότι με την κατάργηση των τοποθετήσεων ειδικής εκπαίδευσης, οι δάσκαλοι της τάξης θα πρέπει να μετατρέψουν τις τάξεις τους σε χώρους που θα ανταποκρίνονται σε όλα τα παιδιά. Ωστόσο, αυτό θα απαιτήσει θεμελιώδεις αλλαγές στους ρόλους των ειδικών και τακτικών παιδαγωγών και σε ολόκληρη τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Οι εν λόγω αλλαγές περιλαμβάνουν ένα ριζοσπαστικό κονστρουκτιβιστικό όραμα της διδασκαλίας και της μάθησης και μια συνακόλουθη έλλειψη έμφασης, ακόμη και απόρριψη, των τυπικών προγραμμάτων

σπουδών, της κατευθυνόμενης διδασκαλίας και των προτύπων λογοδοσίας (Fuchs & Fuchs, 2021).

Οι Stainback και Stainback (1992,200) αναφέρουν χαρακτηριστικά *«Από μια ολιστική, κονστρουκτιβιστική προοπτική, όλα τα παιδιά απλώς εμπλέκονται σε μια διαδικασία μάθησης όσο περισσότερα μπορούν σε μια συγκεκριμένη θεματική περιοχή. Πόσο και τι ακριβώς θα μάθουν θα εξαρτηθεί από το υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους»*.

Το μοντέλο της συμμετοχής στην ίδια τάξη (focus on participating in the same place). Σε αυτό το μοντέλο συμπερίληψης το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δέχεται βοήθεια από τον ειδικό παιδαγωγό μέσα στην τάξη γενικής εκπαίδευσης. Όπως επίσης, του προσφέρεται βοήθεια από ψυχολόγους και λογοθεραπευτές.

Αυτό το μοντέλο επικεντρώνεται στη συμμετοχή των μαθητών στη γενική τάξη απορρίπτοντας την ανάπτυξη και λειτουργία ξεχωριστής εκπαίδευσης, καθώς θεωρείται πως αποτελεί ένα μέσο αποκλεισμού. Η βασική διαφοροποίηση αυτού του μοντέλου με το προηγούμενο είναι πως αυτό περιλαμβάνει πρόσθετα όπως επίσης και διαφορετικά συστήματα που εξυπηρετούν την υποστήριξη της συμμετοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός των κύριων τάξεων. Αναλυτικότερα, η ειδική νομοθεσία δια μέσω της οποίας προστατεύονται οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες από κοινού με ένα Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών έχοντας ειδική διαφοροποίηση για τα παιδιά με αναπηρίες συντελεί στην διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Φουντά, 2020).

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο παύει η λειτουργία των ειδικών σχολείων αλλά και των ειδικών σχολικών τάξεων και προωθείται αποκλειστικά η λειτουργία γενικών τάξεων. Ωστόσο, στο πλαίσιο εφαρμογή του μοντέλου, διαπιστώνει κανείς πως μόνο μερικά σχολεία έχουν τη δυνατότητα να το εφαρμόσουν, καθώς διαθέτουν τους απαραίτητους πόρους κάλυψης των αναγκών των μαθητών που αντιμετωπίζουν σοβαρές αναπηρίες. Επιπροσθέτως, γεννιούνται ερωτήματα αναφορικά με την πλήρη κάλυψη της διαφόρων αναγκών των παιδιών με ειδικές ανάγκες εντός του πλαισίου ομαδοποίησης των γενικών τάξεων (Φουντά, 2020).

Το μοντέλο της επικέντρωσης ή εστίασης στις ατομικές ανάγκες (focus on individuals needs). Στο μοντέλο αυτό θα πρέπει να αποφασιστεί αν τα παιδιά σύμφωνα με τις ανάγκες που χρειάζονται, μπορούν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης. Αν το παιδί έχει κάποιες δυσκολίες και δεν μπορεί να φοιτήσει στη τάξη

γενικής εκπαίδευσης τότε τοποθετείται στο ειδικό σχολείο για ένα διάστημα το οποίο κρίνει ο εκπαιδευτικός.

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο γίνεται αποδεκτή η περιορισμένη λειτουργία ειδικών σχολείων αλλά και των ειδικών τάξεων αναφορικά με τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες και σχετικά με τη αξιοποίηση της ομαδοποίησης ικανοτήτων στις γενικές τάξεις. Σχετικά με τις περιπτώσεις όπου οι μαθητές με ειδικές ανάγκες δε δύνανται να ανταποκριθούν στο πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης, μπορούν να παρακολουθήσουν για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα εξατομικευμένο πρόγραμμα σε κάποιο ειδικό σχολείο. Ενώ, η εκπαίδευση των παιδιών σε ειδικά σχολεία πραγματοποιείται όταν η φοίτησή τους σε γενική τάξη είναι επιζήμια τόσο για τη σχολική επίδοση όσο και για κοινωνική συμπεριφορά των άλλων μαθητών (Φουντά, 2020).

Το περιοριστικό μοντέλο συμπερίληψης (choice limited inclusion) εστιάζει στην ακαδημαϊκή πλευρά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ειδικό σχολείο. Βέβαια δίνεται έμφαση στο γεγονός πως όταν τα παιδιά συνυπάρχουν με τους συμμαθητές τους στο γενικό σχολείο, τα βοηθάει ιδιαίτερα στην κοινωνικοποίηση τους. Το αν θα φοιτήσουν στο ειδικό σχολείο είναι μια υπόθεση που δεν εξαρτάται μόνο από τον ειδικό εκπαιδευτικό αλλά και από τους γονείς (Norwich, 2000).

Το συγκεκριμένο μοντέλο του Norwich (2000) δίνει έμφαση στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία είτε σε ειδικές τάξεις, θεωρώντας πως οι εν λόγω δομές συνιστούν καταλληλότερα μαθησιακά περιβάλλοντα για εκείνους, καθώς έχουν τη δυνατότητα να συναναστρέφονται με παιδιά που έχουν παρόμοιες δυσκολίες και ανάγκες και κατά συνέπεια δεν υπόκεινται σε συνεχείς συγκρίσεις με τους μαθητές τυπικής ανάγκης, περιορίζοντας το αίσθημα κατωτερότητας και ταυτόχρονα ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους.

Επιπροσθέτως, στο συγκεκριμένο μοντέλο δίνεται έμφαση στο δικαίωμα των μαθητών με ειδικές ανάγκες να φοιτούν σε γενικές σχολικές τάξεις. Καθίσταται αξιοσημείωτο πως η απόφαση αναφορικά με τη δομή υποστήριξης του κάθε μαθητή είναι δυνατόν να λαμβάνει χώρα σε συνεργασία των γονέων με το σχολικό προσωπικό.

Ο Norwich (2000) αναφέρει πως όλα τα μοντέλα έχουν εκτός από θετικά χαρακτηριστικά, και αρνητικά χαρακτηριστικά. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα μπορεί να αναφερθεί το πρώτο μοντέλο που έχει κατακριθεί για την απουσία κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου σε ότι αφορά στα δικαιώματα των παιδιών με ειδικές ανάγκες, όπως

επίσης και για την απουσία ξεχωριστού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και την έλλειψη εξατομικευμένων παρεμβάσεων. Ενώ, το μοντέλο της συμμετοχής στην ίδια τάξη δε συμπεριλαμβάνει τη γονεϊκή άποψη. Τέλος, τα δύο τελευταία μοντέλα έχουν κατακριθεί λόγω του ότι υπονομεύουν την κοινωνικοποίηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Έπονται οι πρακτικές που εφαρμόζονται στη συμπεριληπτική εκπαίδευση:

- **1.1.4 Πρακτικές βασισμένες στο συμπεριφορισμό**

Ο συμπεριφορισμός συγκαταλέγεται μεταξύ των κλασικών θεωριών. Επίσης, θεωρείται ως κυρίαρχο ψυχολογικό μοντέλο, βασίζεται στη μάθηση που προέρχεται από το ζεύγος ερέθισμα - αντίδραση με σκοπό να μεταδώσει στον εκπαιδευόμενο τη γνώση της πραγματικότητας.

Οι βασικές αρχές του συμπεριφορισμού που υποστηρίζουν την εκπαίδευση είναι η αρχή πως η συμπεριφορά μαθαίνεται, η αρχή πως η συμπεριφορά διέπεται από το περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται, η διδασκαλία δεν γίνεται χωρίς μάθηση, η μάθηση ισοδυναμεί με αλλαγή συμπεριφοράς, η συμπεριφορά διέπεται από τις ενέργειες που ακολουθούν και πρέπει να δοθεί έμφαση στο παρατηρήσιμο (Al-Shammari et al., 2019).

Αναφορικά με τις πρακτικές συνεκπαίδευσης βασισμένες στον συμπεριφορισμό περιλαμβάνουν την εφαρμογή τού σε περιβάλλοντα εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, η οποία φαίνεται ξεκάθαρα στην έμφαση στη συμπεριφορά και την απόδοση των μαθητών μέσω της χρήσης υλικών ερεθίσματος (Ertmer & Newby, 2013). Παραδείγματα πρακτικών ενταξιακής εκπαίδευσης που βασίζονται στον συμπεριφορισμό περιλαμβάνονται σε γνωστές διδακτικές προσεγγίσεις όπως η ρητή ή η άμεση διδασκαλία. Η μέθοδος έχει δείξει θετικά ερευνητικά αποτελέσματα σε μαθητές με ειδικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης (Al-Shammari et al., 2008).

Οι πρακτικές που βασίζονται σε ρητή ή άμεση διδασκαλία είναι συστηματικές και περιλαμβάνουν μια διαδικασία βήμα προς βήμα που παρέχεται από έναν δάσκαλο και ακολουθείται από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Επιπλέον, ρητές ή άμεσες πρακτικές βασισμένες σε οδηγίες που αναλύουν τις εργασίες στα μικρότερα στοιχεία τους χρησιμοποιούνται ευρέως για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις συνεκπαίδευσης (Zhang et al., 2016).

Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι συμπεριφοριστές αξιολογούν τους εκπαιδευόμενους για να καθορίσουν σε ποιο σημείο θα ξεκινήσουν τη διδασκαλία και

ποιοι ενισχυτές είναι πιο αποτελεσματικοί. Ο ρόλος του δασκάλου κατά τη διάρκεια της διαδικασίας είναι να προσδιορίσει ποιες ενδείξεις μπορούν να προκαλέσουν τις επιθυμητές απαντήσεις των μαθητών, να κανονίζει πρακτικές όπου οι προτροπές συνδυάζονται με τα ερεθίσματα-στόχους που αναμένεται να προκαλέσουν τις απαντήσεις στο «φυσικό» περιβάλλον και να κανονίζουν τις περιβαλλοντικές συνθήκες έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να κάνουν τις σωστές απαντήσεις παρουσία αυτών των ερεθισμάτων-στόχων και να λαμβάνουν ενίσχυση για αυτές τις απαντήσεις (Ertmer & Newby, 2013).

Οι βασικές παραδοχές και τα χαρακτηριστικά του συμπεριφορισμού είναι ενσωματωμένα σε πολλές τρέχουσες εκπαιδευτικές πρακτικές. Για παράδειγμα, μερικές από τις καλύτερες παρεμβάσεις για μαθητές με ειδικές ανάγκες σε περιβάλλοντα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν: άμεση διδασκαλία, ανάλυση λειτουργικής συμπεριφοράς και αξιολόγηση, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση (Hattie, 2008).

Η άμεση διδασκαλία συνήθως παρέχεται σε περιβάλλον υπό την ηγεσία του δασκάλου όπου ο ίδιος διευκολύνει τη μάθηση των μαθητών μέσω στοχευμένων μαθημάτων. Για παράδειγμα, ο δάσκαλος εισάγει ένα μάθημα, διδάσκει ένα δομημένο μάθημα, παρακολουθεί την κατανόηση των μαθητών και λαμβάνει τα σχόλια τους προκειμένου να εξασφαλίσει την κατανόηση. Η λειτουργική ανάλυση συμπεριφοράς κατηγοριοποιεί και στοχεύει συγκεκριμένες συμπεριφορές για να αλλάξει τις διασπαστικές συμπεριφορές στην τάξη και να ενθαρρύνει θετικές αλλαγές συμπεριφοράς. Μια λειτουργική ανάλυση συμπεριφοράς ενός μαθητή θα περιλαμβάνει τη χρήση ενός διαγράμματος με συγκεκριμένες στοχευμένες συμπεριφορές που παρακολουθούνται ως προς τη συχνότητα, την ώρα της ημέρας και τις συνέπειες. Η διαμορφωτική αξιολόγηση, η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση αξιολογούν την πρόοδο της μάθησης και εξετάζουν τα κενά όπου απαιτείται αποκατάσταση ή ακόμα και εμπλουτισμός. Ένα παράδειγμα είναι η χρήση των «Δελτίων εξόδου» που περιλαμβάνει ερωτήσεις που τίθενται από τους δασκάλους και τους μαθητές να απαντούν πριν φύγουν από την τάξη για την ημέρα, όπως: «πράγματα που έμαθα», «πράγματα που βρήκα ενδιαφέροντα» και «ερωτήσεις».

Θεωρείται λοιπόν ότι η Συμπεριφοριστική θεωρία σχετίζεται με αρκετές από τις βέλτιστες πρακτικές στη συνεκπαίδευση. Η άμεση διδασκαλία είναι η κύρια παράδοση της διδασκαλίας στον συμπεριφορισμό μέσα σε ένα δάσκαλο-κεντρικό περιβάλλον στο οποίο ο δάσκαλος σχεδιάζει και παραδίδει μαθήματα με βάση τους στόχους των μαθητών. Το συμπεριφοριστικό περιβάλλον της τάξης εστιάζει σε εξαρτημένες αποκρίσεις, που είναι η

βάση της λειτουργικής ανάλυσης συμπεριφοράς. Δεδομένου ότι η συμπεριφοριστική τάξη επικεντρώνεται σε απαντήσεις συνθηκών, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, όλα θεωρούνται ιδανικές μέθοδοι για τον έλεγχο της μεταφοράς και γενίκευσης της γνώσης που αποκτήθηκε (Al-Shammari et al., 2019).

- **1.1.5 Πρακτικές με βάση το Γνωστικισμό**

Θεωρητικά, ο γνωστικισμός εστιάζει στις ιδιότητες της σκέψης, της μνήμης, του αυτοστοχασμού και των κινήτρων για μάθηση. Ο Piaget υποστήριξε ότι κατά τη διάρκεια κάθε αναπτυξιακού σταδίου, η ικανότητα μάθησης και η διαδικασία της μάθησης καθίσταται διαφορετική. Η γνωστική προσέγγιση εστιάζει στις νοητικές δραστηριότητες του μαθητή που επηρεάζουν τις απαντήσεις και αναγνωρίζει τις διαδικασίες του νοητικού προγραμματισμού, του καθορισμού στόχων και των οργανωτικών στρατηγικών. Οι γνωστικές θεωρίες δίνουν έμφαση στο να αποκτήσει νόημα η γνώση και να βοηθήσουν τους μαθητές να είναι πιο οργανωμένοι και ικανοί να συσχετίσουν τις νέες πληροφορίες με την υπάρχουσα αποθηκευμένη γνώση. Επιπλέον, οι γνωστικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στις διαδικασίες σκέψης και τη σημασία τους στη μάθηση, συμπεριλαμβανομένης της μνήμης, της σκέψης, του προβληματισμού, της αφαίρεσης και της μεταγνώσης, τα οποία είναι όλα απαραίτητα στη μαθησιακή διαδικασία (Petersen, 2014). Επομένως, η γνωστική διδασκαλία *«πρέπει να βασίζεται στις υπάρχουσες νοητικές δομές ή σχήματα ενός μαθητή για να είναι αποτελεσματική»* (Ertmer & Newby, 2013, 60).

Σχετικά με τις πρακτικές συνεκπαίδευσης που βασίζονται στον γνωστικισμό, περιλαμβάνουν τις εφαρμογές του γνωστικισμού σε περιβάλλοντα εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, δίνοντας έμφαση στην επεξεργασία νοητικών πληροφοριών και στις αλληλεπιδράσεις στην καθοδήγηση της μάθησης των μαθητών. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν και να συνδέσουν τις προηγούμενες γνώσεις τους, τις μαθησιακές εμπειρίες και τις ικανότητές τους αλλά και να μάθουν νέες πληροφορίες που τους παρέχονται. Για παράδειγμα, διδακτικές στρατηγικές όπως το πλαίσιο, το περίγραμμα, η μνημονική, η χαρτογράφηση εννοιών και οι οργανωτές εκ των προτέρων θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ειδικά για την υποστήριξη των γνωστικών αναγκών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Al-Shammari et al., 2019).

Συγκεκριμένες παραδοχές ή αρχές που έχουν άμεση σχέση με τις διδακτικές πρακτικές σχεδιασμού περιλαμβάνουν:

- Έμφαση στην ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στη μαθησιακή διαδικασία, τεχνικές αυτοσχεδιασμού, παρακολούθησης και αναθεώρησης.
- Χρήση ιεραρχικών αναλύσεων για τον εντοπισμό και την απεικόνιση προαπαιτούμενων σχέσεων, διαδικασία ανάλυσης γνωστικών εργασιών.
- Έμφαση στη δόμηση, την οργάνωση και την αλληλουχία των πληροφοριών για τη διευκόλυνση της βέλτιστης επεξεργασίας, χρήση γνωστικών στρατηγικών όπως σκιαγράφηση, περιλήψεις, εκ των προτέρων οργανωτές.
- Δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης που επιτρέπουν και ενθαρρύνουν τους μαθητές να κάνουν συνδέσεις με υλικό που είχαν μάθει προηγουμένως, ανάκληση προαπαιτούμενων δεξιοτήτων, χρήση σχετικών παραδειγμάτων.

Οι πρακτικές ενταξιακής εκπαίδευσης που βασίζονται στον γνωστικισμό εφαρμόζονται με την αξιοποίηση διαφορετικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων εστιασμένων σε μαθησιακές δραστηριότητες, όπως η λήψη σημειώσεων, η υπογράμμιση, η περίληψη, η γραφή για μάθηση, η σκιαγράφηση και χαρτογράφηση. Η χρήση των εν λόγω εκπαιδευτικών προσεγγίσεων έχει δείξει θετικά αποτελέσματα στους μαθητές με ειδικές ανάγκες στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Άλλες πρακτικές που χρησιμοποιούνται, βασισμένες στον γνωστικισμό, για μαθητές με ειδικές ανάγκες σε τάξεις συνεκπαίδευσης είναι διάφορες μεταγνωστικές στρατηγικές, οι οποίες βασίζονται σε στοιχεία, όπως δεξιότητες μελέτης, χαρτογράφηση εννοιών και αμοιβαία διδασκαλία (Al-Shammari, 2019B).

Επίσης, συγκεκριμένες παρεμβάσεις βέλτιστων πρακτικών χρησιμοποιούνται καλύτερα για μαθητές με ειδικές ανάγκες σε περιβάλλοντα ενταξιακής εκπαίδευσης που βασίζονται στη γνωστικότητα, τα οποία περιλαμβάνουν μεταγνωστικές στρατηγικές. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές διδάσκουν στους μαθητές να κατανοούν τον τρόπο που σκέφτονται. Μέσω στοχευμένων δεξιοτήτων μελέτης, χαρτογράφησης εννοιών και αμοιβαίας διδασκαλίας, οι μαθητές μπορούν να σχεδιάσουν, να οργανώσουν και να επικοινωνήσουν πληροφορίες και μάθηση. Ένα άλλο παράδειγμα μιας μεταγνωστικής στρατηγικής σε μια τάξη βασισμένη στον γνωστικισμό είναι ένα διάγραμμα ροής που χρησιμοποιείται για την οργάνωση πληροφοριών. Έτσι, ο γνωστικισμός μπορεί να συσχετιστεί με τα βασικά συστατικά των βέλτιστων πρακτικών στη συνεκπαίδευση βοηθώντας τους μαθητές να αφομοιώσουν και να ενσωματώσουν πληροφορίες (Al-Shammari et al., 2019).

- **1.1.6 Πρακτικές βασισμένες στον Κονστρουκτιβισμό**

Θεωρητικά, ο κονστρουκτιβισμός εστιάζει στη δημιουργία γνωστικών εργαλείων που αντικατοπτρίζουν τη σοφία του πολιτισμού στον οποίο χρησιμοποιούνται καθώς και τις ιδέες και τις εμπειρίες της μάθησης. Ο κονστρουκτιβισμός περιλαμβάνει ένα άτομο που κατανοεί τη σημασία της κοινωνικής διάστασης κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της παρατήρησης, της επεξεργασίας, της ερμηνείας και της προσαρμογής των πληροφοριών για την οικοδόμηση μιας γνωστικής δομής. Ο Vygotsky (1962) τόνισε τον κοινωνικό ρόλο της μάθησης λόγω της επίδρασής της στη γνωστική ανάπτυξη μέσω της μάθησης και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών και των συνομηλίκων τους, των γονέων και των δασκάλων. Ο κονστρουκτιβισμός ισοδυναμεί με μάθηση που περιλαμβάνει την κατασκευή, τη δημιουργία και την εφεύρεση, κατά κύριο λόγο για να αναπτύξουν τα άτομα τη δική τους γνώση και νόημα. Οι κονστρουκτιβιστές πιστεύουν ότι η κατανόηση του εγκεφάλου ενημερώνει τη διδασκαλία (Lenjani, 2016).

Οι Akran και Beard (2016,395) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι «ο κονστρουκτιβισμός είναι το καλύτερο παράδειγμα για τη διδασκαλία όλων των μαθητών, αλλά ιδιαίτερα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Οι εκπαιδευτικοί έχουν ρόλο βοηθητικό, παρέχοντας ουσιαστικές πληροφορίες και οργανώνοντας δραστηριότητες προκειμένου να οδηγηθούν οι μαθητές στη μάθηση. Σύμφωνα με τον Lenjani (2016) οι βασικές κατευθυντήριες αρχές του κονστρουκτιβισμού καθίστανται οι παρακάτω:

- Η μάθηση αποτελεί την αναζήτηση νοήματος.
- Το νόημα καθιστά αναγκαία την κατανόηση του συνόλου όπως επίσης και των επιμέρους μερών.
- Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να κατανοούν τα νοητικά μοντέλα που χρησιμοποιούν οι μαθητές προκειμένου να αντιληφθούν τον κόσμο τους και τις υποθέσεις που κάνουν ώστε να υποστηρίξουν τα μοντέλα τους.
- Ο σκοπός της μάθησης είναι ένα άτομο κατασκευάζει το δικό του νόημα και δεν περιλαμβάνει απλώς την απομνημόνευση πληροφοριών για τις σωστές απαντήσεις ή την επανάληψη απλώς όσων έχει δηλώσει κάποιος άλλος.

Το κλειδί για τον κονστρουκτιβισμό είναι ότι η μάθηση θα πρέπει να περιλαμβάνει δραστηριότητες με επίκεντρο τον μαθητή, βασισμένες στην εργασία και σε πρακτικές. Επιπλέον, εστιάζει στην ουσιαστική μάθηση που είναι άμεσα συνδεδεμένη με πραγματικές

εμπειρίες ζωής. Επιπλέον, οι δραστηριότητες στην τάξη που βασίζονται στον κονστρουκτιβισμό θα πρέπει να παρέχουν εσωτερικές και εξωτερικές στρατηγικές για όλους τους μαθητές, κάτι που είναι απαραίτητο για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Shi, 2013).

Αναφορικά με τις πρακτικές συνεκπαίδευσης οι οποίες είναι βασισμένες στον κονστρουκτιβισμό περιλαμβάνουν διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές για να βοηθήσουν τους μαθητές να εξερευνήσουν ενεργά σύνθετα θέματα. Σε αυτές τις στρατηγικές συγκαταλέγεται η τοποθέτηση εργασιών σε πραγματικές συνθήκες και η χρήση παραδειγμάτων από την πραγματική ζωή, η παρουσίαση πολλαπλών προοπτικών όπως είναι η συνεργατική μάθηση για ανάπτυξη και ανταλλαγή εναλλακτικών απόψεων και η ενθάρρυνση της στοχαστικής συνειδητοποίηση (Ertmer & Newby, 2013).

Η εστίαση στις βασικές ιδέες και τις σχέσεις μεταξύ αυτών των εργαλείων τονίζεται σε αντίθεση με τα ασύνδετα κομμάτια γνώσης. Για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δίνουν προτεραιότητα στα πιο σημαντικά γεγονότα ή πληροφορίες που σχετίζονται με βασικές ιδέες που συζητούνται, ώστε να μην κατακλύζονται από την ανάγκη για απομνημόνευση. Οι οργανωτές γραφικών και η αυτο-παρακολούθηση έχουν προταθεί ως χρήσιμες στρατηγικές για τη διδασκαλία θεμάτων περιεχομένου που ενθαρρύνουν την εμπιστοσύνη και την επιτυχία (Lenjani, 2016).

Οι Hulgin και Drake (2011,395) αναφέρουν χαρακτηριστικά πως «*Η συμπεριληπτική εκπαίδευση απαιτεί μια κονστρουκτιβιστική προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση*».

Η επίτευξη της εν λόγω βασικής αλλαγής περιλαμβάνει μια ρητή κριτική υποθέσεων, πρακτικών και δομών που συνυφαίνονται με μια θετικιστική προσέγγιση. Οι ίδιοι τονίζουν, πως ο κονστρουκτιβισμός αναγνωρίζει και σέβεται την ολότητα και την ιδιαιτερότητα της μάθησης ως κατασκευασμένη κατά περίπτωση. Ως παράδειγμα πρακτικών συνεκπαίδευσης που βασίζονται στον κονστρουκτιβισμό μπορεί να αναφερθεί η ενεργή μάθηση. Επιπροσθέτως, οι πρακτικές οι οποίες χρησιμοποιούν οπτικές εικόνες, βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοούν και να θυμούνται (Al-Shammari et al., 2019).

Ορισμένες πρακτικές όπως η περίληψη, η πρόβλεψη και η χρήση εικαστικών έχει φανεί ότι έχουν υψηλά έως μέτρια αποτελέσματα σε μαθητές με ειδικές ανάγκες. Οι μαθητές σε ένα περιβάλλον κονστρουκτιβιστικής συνεκπαίδευσης θα ωφεληθούν

περισσότερο από τις ακόλουθες βέλτιστες πρακτικές, όπως η διδασκαλία από ομοτίμους και η συνεργατική μάθηση. Μέσω της διδασκαλίας από ομοτίμους και της συνεργατικής μάθησης, οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να μάθουν ενεργά σε ένα πραγματικό περιβάλλον. Οι συνεργατικές ομάδες μάθησης, για παράδειγμα, μπορεί να είναι επίσημες ή άτυπες. Οι επίσημες ομάδες μπορεί να οργανωθούν ανάλογα με την ικανότητα ή το ενδιαφέρον των μαθητών, ενώ οι άτυπες ομάδες μπορεί να είναι αυθόρμητες, εντός των οποίων οι μαθητές καλούνται να κάνουν ζευγάρια και να εφαρμόσουν τον καταγισμό ιδεών για διάφορα θέματα. Στην κονστρουκτιβιστική τάξη χωρίς αποκλεισμούς, η κεντρική ιδέα είναι ότι οι μαθητές μαθαίνουν από την εμπειρία και την εφαρμογή στην πραγματική ζωή (Al-Shammari et al., 2019).

1.2 Πλεονεκτήματα εκπαιδευτικής συμπερίληψης

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που μέσα από αυτή προκύπτουν διάφορα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Σύμφωνα με τον Ornelles (2006) η συμπερίληψη στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης παρέχει αρκετά οφέλη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μελέτες τονίζουν πως οι μαθητές μαθαίνουν να εκτιμούν τις διαφορές μεταξύ των ατόμων σε ένα συνεργατικό περιβάλλον. Γι' αυτό και έχει αποδειχθεί ότι η συμμετοχή των μαθητών στην κοινωνική και εκπαιδευτική ζωή του σχολείου είναι πολύ σημαντική σε τάξεις συμπερίληψης (Mata, Clipa, & Lazar, 2019).

Σύμφωνα και με τους Abosi και Koay (2008) η εκπαιδευτική συμπερίληψη προσφέρει επίσης ακαδημαϊκά και κοινωνικά πλεονεκτήματα. Υποστηρίζεται ότι είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο για την οικοδόμηση αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των συνομηλίκων τους. Μέσω της εκπαιδευτικής συμπερίληψης δηλαδή, τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται τους γύρω τους, ενισχύονται οι ακαδημαϊκές και κοινωνικές τους ικανότητες και παρέχεται η δυνατότητα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να διδάσκονται το αναλυτικό πρόγραμμα του γενικού σχολείου (Μιχαηλίδης, 2009).

Μελετώντας τη βιβλιογραφία συμπεραίνει κανείς, πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση φέρει αρκετά οφέλη όχι μόνο για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και για εκείνα που είναι τυπικής ανάπτυξης. Εκτός των βελτιωμένων δεξιοτήτων που παρουσιάζουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έχει φανεί πως παρουσιάζουν και υψηλότερα επιτεύγματα, από τα οποία επωφελούνται και οι υπόλοιποι συμμαθητές τους (Kefallinou et al., · 2020 Mag et al., 2017).

Πιο συγκεκριμένα, οφέλη παρατηρούνται στους μαθητές με ειδικές ανάγκες ως προς τις δεξιότητες επικοινωνίας και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων. Ακόμη, η συμπερίληψη στη γενική τάξη έχει συνδεθεί με λιγότερες απουσίες, κάτι το οποίο οφείλεται κατά κύριο λόγο στη διαμόρφωση υψηλότερης ιδέας των μαθητών για τον εαυτό τους όπως επίσης και για τα κίνητρα μάθησης (Mag et al., 2017).

Σε ότι αφορά τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, επωφελούνται κι εκείνοι από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός, πως το σχολικό περιβάλλον συνιστά μια μικρή κοινωνία, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα βιωματικής μάθησης σχετικά με την αποδοχή της διαφορετικότητας από μικρές ηλικίες. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τη Στράτη (2015) οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης αλληλεπιδρούν με τα παιδιά με αναπηρία τα οποία έχουν διαφορετικές ικανότητες αλλά και ανάγκες και έτσι έρχονται σε άμεση επαφή με τη διαφορετικότητα. Έτσι, μειώνονται τόσο οι διακρίσεις όσο και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και κατ' επέκταση η περιθωριοποίηση των ατόμων με αναπηρία. Επιπροσθέτως, ευδοκμεί το κλίμα συνεργασίας, η ενσυναίσθηση και ο αλληλοσεβασμός μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Οι Mag και συνεργάτες (2017) αναφέρουν πως το εκπαιδευτικό σύστημα εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου, παγκοσμίως. Παράλληλα, οι ειδικοί στις Εκπαιδευτικές Επιστήμες πραγματοποιούν προσπάθειες για την ανάπτυξη των προσωπικών τους δεξιοτήτων με απώτερο σκοπό να αντιμετωπίσουν πιθανές μελλοντικές προκλήσεις εντός του κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος το οποίο έχει ως κύριο χαρακτηριστικό του τη συνεχή μεταβολή.

Καθίσταται αξιοσημείωτο, πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί ένα ευαίσθητο ζήτημα κατά τη σύγχρονη εποχή, δεδομένου πως δεν έχουν όλοι οι μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύξουν επαρκώς τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές τους δυνατότητες.

1.2.1 Μειονεκτήματα εκπαιδευτικής συμπερίληψης

Σύμφωνα ωστόσο με τους Evans, Jennifer, Lunt και Ingrid (2002) υπάρχει μια δυσκολία όσον αφορά τους οικονομικούς πόρους, όταν τα παιδιά ομαδοποιούνται σε ειδικά σχολεία, και μια ανεπαρκής χρηματοδότηση όσον αφορά τα σχολικά κτίρια, όπως και ένα ακατάλληλο φυσικό περιβάλλον στα γενικά σχολεία.

Όσον αφορά τα μειονεκτήματα της συμπερίληψης και παρά το γεγονός πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποδέχονται το δικαίωμα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτούν στα γενικά σχολεία, έχει φανεί πως προβληματίζονται σε ότι αφορά στην καταλληλότητα του γενικού σχολείου ως προς την αποτελεσματικότητά του. Οι εν λόγω πεποιθήσεις βασίζονται στο γεγονός, πως οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής δεν έχουν τις κατάλληλες παροχές ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες της εκπαιδευτικής συμπερίληψης.

Επιπλέον, άλλο ένα εμπόδιο που παρατηρείται σχετίζεται με την απουσία εξειδίκευσης του εκπαιδευτικού προσωπικού αναφορικά με ζητήματα ειδικής αγωγής. Παρατηρείται μια ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με τη συμπερίληψη. Ακόμη, έχει φανεί πως υπάρχουν προβλήματα οργάνωσης αλλά και λειτουργίας τόσο των διαγνωστικών κέντρων όσο και των υποστηρικτικών υπηρεσιών στην Ελλάδα (Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014).

Βέβαια σημαντικό είναι να σημειωθεί και η κοινωνική περιθωριοποίηση που βιώνουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως ένα από τα σημαντικότερα μειονεκτήματα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Μελέτες, έδειξαν πως τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζονται ως κάτι το διαφορετικό και έτσι απορρίπτονται από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Αυτό συμβαίνει διότι οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές δίνουν έμφαση περισσότερο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις παρά στην ανάπτυξη κοινωνικότητας (Γελαστοπούλου & Μουταβέλης, 2017).

Ακόμη, συμβαίνει πολλές φορές τα παιδιά με σοβαρή νοητική αναπηρία για παράδειγμα, να μην μπορούν να επωφεληθούν σε τάξεις συμπερίληψης, καθώς μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα μέσα στην τάξη. Τα παιδιά που μπορεί να μην επωφεληθούν από αυτές τις τάξεις λόγω της σοβαρής νοητικής αναπηρίας τους, θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικά σχολεία (Abosi & Koay, 2008). Πολλές φορές το αναλυτικό

πρόγραμμα που διαθέτει το γενικό σχολείο, έχει περισσότερες απαιτήσεις σε αντίθεση με του ειδικού σχολείου, και έτσι θα πρέπει οι μαθητές να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του (MacArthur, 2009).

Επίσης αξίζει να σημειωθεί ότι όλα τα παιδιά έχουν ένα διαφορετικό ρυθμό μάθησης, με αποτέλεσμα να μην συμβαδίζουν όλα με τον ίδιο ρυθμό. Επομένως, μπορεί να επιφέρει αρνητικές συνέπειες και στα συναισθήματα τους. Ειδικότερα, όταν τα παιδιά με αναπηρία συνυπάρχουν στην ίδια τάξη με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, είναι πιθανό να παρατηρούν πως δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος, με αποτέλεσμα αυτό να τους αποθαρρύνει (Berg, 2004).

Για παράδειγμα, ένα παιδί που έχει σύνδρομο Down με ένα παιδί με αυτισμό, αντιμετωπίζει το καθένα διαφορετικές δυσκολίες και φυσικά μαθαίνει με διαφορετικό ρυθμό (Buckley, Bird, Sacks & Archer, 2006). Δεν είναι όμως λίγες οι φορές που οι υπόλοιποι συμμαθητές βλέποντας τα παιδιά με αναπηρία να έχουν λιγότερες εργασίες να αναλάβουν, να προκαλούνται αισθήματα ζήλειας, καθώς έτσι να επηρεάζονται και οι μεταξύ τους σχέσεις (Berg, 2004).

1.3 Προγράμματα εκπαιδευτικής συμπερίληψης

Για ένα παιδί είναι αναγκαίο και ιδιαίτερα χρήσιμο, ένα πρόγραμμα ειδικής εκπαίδευσης που θα είναι κατάλληλο σύμφωνα με τις ανάγκες του, την ηλικία του και το επίπεδο εκπαίδευσης του. Η εκπαίδευση των παιδιών με νοητική αναπηρία πρέπει να στοχεύει στην απόκτηση δεξιοτήτων διαβίωσης και το πρόγραμμα σπουδών να περιλαμβάνει εκπαίδευση σε δεξιότητες όπως η μουσική, η ξυλουργική και οι υπολογιστές (Abosi & Koay, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, η ανάπτυξη του συστήματος εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς είναι μια από τις προτεραιότητες του προγράμματος εκπαίδευσης στο Καζακστάν, δίνοντας μεγάλη προσοχή στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική αναπηρία. Ανάλογα με τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών και τη φύση των προβλημάτων τους, οι μαθητές εκπαιδεύονται σε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα και εγχειρίδια, σχεδιασμένα στο διαφορετικό επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών με αναπηρία, στοχεύοντας έτσι στην ολοκληρωμένη εκπαίδευσή τους (Devinarova & Abdresheva, 2015).

Ακόμη, και παλαιότερα, το πρόγραμμα σπουδών του Καζακστάν, σε μαθητές με νοητική αναπηρία επικεντρωνόταν στην αύξηση των δεξιοτήτων τους. Ειδικότερα άρχισε να εμβαθύνει σε ένα πρόγραμμα προσανατολισμένο στις δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης, ξεκινώντας από την ηλικία των 5 ετών. Για παράδειγμα, στο περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης υπάρχουν δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης που χρειάζονται και οι ενήλικες. Έτσι γίνεται μια προσπάθεια να σχεδιαστεί το αναλυτικό πρόγραμμα, σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών. Ένα πολύ σημαντικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι το CBI (community-based instruction) με το οποίο παρέχονται ευκαιρίες για την εφαρμογή δεξιοτήτων για όλους τους μαθητές, ανάλογα με το ατομικό τους επίπεδο, καθώς αναπτύσσεται και μια ιδιαίτερη σχέση συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα οι μαθητές εμβαθύνουν για παράδειγμα στην μέτρηση χρημάτων για να πραγματοποιήσουν μια αγορά, όπως και στο να αποδεικνύουν την κατάλληλη αγοραστική συμπεριφορά. Αξίζει να σημειωθεί πως παρατηρήθηκε ιδιαίτερη θέληση των μαθητών να συμμετέχουν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, και παρατηρήθηκε πως οι μαθητές χωρίς αναπηρία αλληλεπιδρούσαν πιο συχνά με τους συνομηλίκους τους με νοητική αναπηρία, μετά την εφαρμογή του προγράμματος (Devinarova & Abdresheva, 2015).

Όπως επίσης, ένα ακόμη εκπαιδευτικό πρόγραμμα το λεγόμενο LifeCentered επικεντρωνόταν στην μάθηση του χρόνου, των εποχών καθώς και παραπλήσιων μαθημάτων, διδάσκοντας τους με αυτό τον τρόπο λειτουργικές δεξιότητες. Αυτό το λειτουργικό μοντέλο προγράμματος σπουδών βασίζεται, στις δεξιότητες που απαιτούνται, για να είναι ανεξάρτητοι ενήλικες (Beck, Broers, Hogue, Shipstead, Knowlton, 1994).

Ένα άλλο πρόγραμμα σχετικά με τη συνεκπαίδευση σε ευρωπαϊκό επίπεδο είναι το Inclusive Early Childhood Education (IECE) το οποίο είχε ως στόχο να εντοπίσει, να αναλύσει και στη συνέχεια να προωθήσει τα κύρια χαρακτηριστικά του ποιοτικού IECE για όλα τα παιδιά. Επικεντρώθηκε στις δομές και τις διαδικασίες που μπορούν να εξασφαλίσουν μια συστημική προσέγγιση για την παροχή υψηλής ποιότητας συνεκπαίδευση προσχολικής ηλικίας, η οποία να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές ανάγκες μάθησης όλων των παιδιών από 3 ετών έως την έναρξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή έως την ηλικία των 5–7 ετών (European Agency, 2021).

1.4 Σκοπός της έρευνας-Ερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας αξιοποιείται η μέθοδος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης, είναι να μελετηθούν οι απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη, καθώς επίσης και οι παράγοντες που εμποδίζουν και βοηθούν να επιτευχθεί ομαλά η εκπαιδευτική συμπερίληψη στη γενική σχολική τάξη. Τα ερευνητικά ερωτήματα που συμπεριλήφθηκαν είναι τα εξής:

1. Ποιες απόψεις δασκάλων και γονέων επικρατούν στη βιβλιογραφία όσον αφορά την εκπαιδευτική συμπερίληψη στην Ελλάδα και στο εξωτερικό στη τυπική σχολική τάξη;

2. Ποιοι παράγοντες αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως οι σημαντικοί ευνοϊκοί ή/ και ανασταλτικοί παράγοντες προκειμένου να επιτευχθεί με επιτυχία η εκπαιδευτική συμπερίληψη στη γενική σχολική τάξη;

Κεφάλαιο 2. Μεθοδολογία

2.1 Ερευνητική στρατηγική

Η παρούσα διπλωματική εργασία είναι μια ποιοτική έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων αλλά και οι παράγοντες που ευνοούν και εμποδίζουν την επιτυχία της συμπερίληψης έγινε η συλλογή των δεδομένων από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, η οποία εμπεριέχει άρθρα καθώς και βιβλία. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν παρουσιάζονται με την μορφή πινάκων.

2.2 Κριτήρια επιλογής δείγματος

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η αναζήτηση των πιο έγκυρων άρθρων επιλέχθηκαν διάφορες βάσεις δεδομένων όπως το google scholar, το research gate και το scopus. Ως λέξεις-κλειδιά χρησιμοποιήθηκαν τα εξής: ‘inclusive education’ ‘intellectual disability’ ‘mental retardation’ αλλά και στα ελληνικά ‘εκπαιδευτική συμπερίληψη’ ‘νοητική αναπηρία’. Βασικό κριτήριο επιλογής των άρθρων και των βιβλίων τέθηκε η χρονολογία από το 1994-2021 έτσι ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο σύγχρονα, καθώς και να σχετίζονται με την εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με νοητική αναπηρία.

2.3 Κριτήρια ένταξης

Στο πλαίσιο της αναζήτησης που έλαβε χώρα με στόχο τη συστηματική κριτική της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη, προέκυψαν 487 άρθρα. Με την ανάγνωση του τίτλου απορρίφθηκαν 424 λόγω μη δυνατότητας πρόσβασης στο πλήρες άρθρο, λόγω έλλειψης του συνδυασμού των αρχικών δεδομένων και λόγω του ότι δεν αποτελούσαν πρωτογενείς έρευνες. Εν συνεχεία με την ανάγνωση της περίληψης απορρίφθηκαν 19 άρθρα λόγω του ότι οι πληροφορίες που παρείχαν ήταν αρκετά γενικές ως προς τη διερεύνηση του θέματος. Με την ανάγνωση ολόκληρου του άρθρου απορρίφθηκαν 11 άρθρα καθώς δεν απαντούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και το τελικό δείγμα αποτέλεσαν 33 άρθρα.

Στο Πίνακα 1 παρατίθενται τα κριτήρια ένταξης των ερευνών στην παρούσα ανασκόπηση. Όλα τα άρθρα δημοσιεύθηκαν το χρονικό διάστημα 2001-2021 στην αγγλική γλώσσα σε επιστημονικά περιοδικά. Ένα εκ των 33 άρθρων είναι δημοσιευμένο στο αποθετήριο του

Πανεπιστημίου του Όσλο. Επιπλέον, 21 άρθρα αφορούν πρωτογενείς ποσοτικές έρευνες (βλ. Πίνακα 1) και 12 άρθρα αφορούν πρωτογενείς ποιοτικές έρευνες (βλ. Πίνακα 2)

Πίνακας 1 - Κριτήρια ένταξης άρθρων, ποσοτικές έρευνες

Έτος δημοσίευσης	Συγγραφείς	Τίτλος	Περιοδικό	Είδος έρευνας
2020	Zaragas et al.	Views of parents with typical education children about inclusion of children with autism in general school	European Journal of Special Education Research	Ποσοτική έρευνα
2019	Mavropalias et al	Parental perspectives on inclusive education for children with intellectual disabilities in Greece	International Journal of Developmental Disabilities	Ποσοτική έρευνα
2019	Sánchez et al.	Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals	Journal of New Approaches in Educational Research	Ποσοτική έρευνα
2017	Galaterou	Teacher's attitudes towards inclusive education: The role of job stressors and demographic parameters	International Journal of Special Education	Ποσοτική έρευνα
2016	Stobaugh & Gichuru	Co-Teaching Practices During Student Teaching	Educational Renaissance	Ποσοτική έρευνα
2014	Doménech & Moliner	Families Beliefs about Inclusive Education Model	European Journal of Special Education Research	Ποσοτική έρευνα
2014	Mapuranga & Nyakudzuka	The Inclusion of Children with Mental Disabilities: A Teacher'S Perspective	International Journal of Humanities Social Sciences and Education	Ποσοτική έρευνα
2011	Cassady	Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder	Electronic Journal for Inclusive Education	Ποσοτική έρευνα

2010	Rakap & Kaczmarek	Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey	European Journal of Special Needs Education	Ποσοτική έρευνα
2009	Johnstone & Chapman	Contributions and Constraints to the Implementation of Inclusive Education in Lesotho	International Journal of Disability, Development and Education	Ποσοτική και ποιοτική έρευνα
2008	Kokaridas et al.	Parental attitudes regarding inclusion of children with disabilities in Greek education settings	Electronic Journal for Inclusive Education	Ποσοτική έρευνα
2007	Avramidis & Kalyva	The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion	European Journal of Special Needs Education	Ποσοτική έρευνα
2007	Jenning	Addressing diversity in US teacher preparation programs: a survey of elementary and secondary programs' priorities and challenges from across the United States of America	Teaching and Teacher Education	Ποσοτική έρευνα
2007	Kalyva et al	Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion	European Journal of Special Needs Education	Ποσοτική έρευνα
2007	Kalyva et al	Serbian teachers' attitudes towards Inclusion	International Journal of Special Education	Ποσοτική έρευνα
2006	Al-Zyoudi	Teachers' attitudes towards inclusive education in Jordanian schools	International Journal of Special Education	Ποσοτική έρευνα
2006	Zoniou-Sideri & Vlachou	Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education	International Journal of Inclusive Education	Ποσοτική έρευνα
2004	Leyser & Kirk	Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing	International Journal of Disability, Development and	Ποσοτική έρευνα

		their perspectives	Education	
2003	Elkins et al.	Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs	Journal of Research in Special Educational Needs	Ποσοτική έρευνα
2003	Tafa & Manolitsis	Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education	European Journal of Special Needs Education	Ποσοτική έρευνα
2001	Hay et al.	Teacher preparedness for inclusive education	South African Journal of Education	Ποσοτική έρευνα

Πίνακας 2- Κριτήρια ένταξης άρθρων, ποιοτικές έρευνες

Έτος δημοσίευσης	Συγγραφείς	Τίτλος	Περιοδικό	Είδος έρευνας
2021	Bahdanovich et al.	Parents' views on inclusive education for children with special educational needs in Russia	European Journal of Special Needs Education	Ποιοτική έρευνα
2021	Giavrimis	Greek Secondary Education Teachers' Views on Inclusive Education of People with Intellectual Disabilities	Disability CBR & Inclusive Development	Ποιοτική έρευνα
2021	Matolo & Rambuda	Factors Impacting the Application of an Inclusive Education Policy on Screening, Identification, Assessment, and Support of the Learners at Schools in South Africa	International Journal of Learning, Teaching and Educational Research	Ποιοτική έρευνα
2020	Paseka & Schwab	Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources	European Journal of Special Needs Education	Ποιοτική έρευνα

2019	Ralejoe	Teachers' views on inclusive education for secondary schoolvisually impaired learners: An example from Lesotho	Journal of Education	Ποιοτική έρευνα
2018	Parveen & Qounsar	Inclusive education and the challenges	National Journal of Multidisciplinary Research and Development	Ποιοτική έρευνα
2017	Moriña & Carball	The impact of a faculty training program on inclusive education and disability	Evaluation and Program Planning	Ποιοτική έρευνα
2015	Hui	Factors Influencing the Success of Inclusive Practices in Singaporean Schools	University of Oslo, Faculty of Educational Sciences	Ποιοτική έρευνα
2014	Bhatnagar & Das	Regular School Teachers' Concerns and Perceived Barriers to Implement Inclusive Education in New Delhi, India.	International Journal of Instruction	Ποιοτική έρευνα
2009	ElZein	Attitudes toward inclusion of children with special needs in regular schools	Educational Research and Review	Ποιοτική έρευνα
2009	Johnstone & Chapman	Contributions and Constraints to the Implementation of Inclusive Education in Lesotho	International Journal of Disability, Development and Education	Ποσοτική και ποιοτική έρευνα
2008	Shevlin et al.	A time of transition: Exploring special educational provision in the republic of Ireland	National Journal of Multidisciplinary Research and Development	Ποιοτική έρευνα
2006	Abbott	Nothern Ireland head teachers' perceptions of inclusion	International Journal of Inclusive Education	Ποιοτική έρευνα

Κεφάλαιο 3. Αποτελέσματα

3.1 Απόψεις των δασκάλων στην Ελλάδα και το εξωτερικό για την εκπαιδευτική συμπερίληψη

Οι Zoniou-Sideri και Vlachou (2006) πραγματοποίησαν ποσοτική έρευνα με σκοπό να διερευνήσουν τις απόψεις που έχουν 641 εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη και φανέρωσε πως οι εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει μια πολύ θετική στάση για το θεσμό της. Συγκεκριμένα, μέσα από την έρευνα φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία δεν ήταν ιδιαίτερα θετικοί στη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία. Σύμφωνα, ωστόσο, και με τις απαντήσεις τους έγινε φανερό, ότι επιλέγουν περισσότερο να αναλάβουν παιδιά με προβλήματα όρασης ή κάποια σωματική αναπηρία παρά παιδιά που έχουν νοητική αναπηρία, ή κώφωση.

Οι Avramidis και Kalyva (2007) διεξήγαγαν έρευνα με σκοπό να εξετάσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεκπαίδευση. Πρόκειται για μια ποσοτική έρευνα όπου συμμετείχαν 155 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε περιοχή της Βορείου Ελλάδας. Τα αποτελέσματα έδειξαν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών για την όλη ιδέα της συμπερίληψης. Προέκυψαν, ωστόσο, αμφιβολίες για την ενσωμάτωση διαφορετικής αναπηρίας παιδιών στο γενικό σχολείο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστο χρόνο για να πραγματοποιήσουν διάφορα προγράμματα στη διδασκαλία. Επιπροσθέτως, η εν λόγω έρευνα έδειξε, πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν ενεργά στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν σημαντικά πιο θετική στάση συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που είχαν λίγη είτε καθόλου σχετική εμπειρία.

Η Galaterou (2017) διερεύνησε σε σχετική έρευνά που εκπόνησε, τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία και τα επίπεδα επαγγελματικού άγχους τους. Πρόκειται για μια ποσοτική έρευνα, όπου συμμετείχαν 208 εκπαιδευτικοί που εργάζονται τόσο σε σχολεία πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η συλλογή των δεδομένων έλαβε χώρα με τη συμπλήρωση δομημένων ερωτηματολογίων και τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί είχαν οριακά θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη, οι οποίες

συσχετίστηκαν με την ηλικία τους. Ειδικότερα, φάνηκε πως οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί είχαν πιο θετικές στάσεις συγκριτικά με τους μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους τους. Επίσης, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως λιγότερο θετικές στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση συσχετίστηκαν με αυξημένα επίπεδα άγχους.

Ο Γιαννιμίς (2021) πραγματοποίησε έρευνα με σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα άτομα με νοητική αναπηρία και την ένταξή τους στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρόκειται για πρωτογενή ποιοτική έρευνα, όπου ελήφθησαν συνεντεύξεις από 18 Έλληνες εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως τα άτομα με νοητική αναπηρία αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικό αποκλεισμό για δύο λόγους, λόγω της ίδιας της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος που δεν μπορεί να καλύψει τις αυξημένες ανάγκες τους και λόγω του ότι ένα ποσοστό εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αισθάνεται αρνητικά για την ένταξή τους στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, η πολιτική για τη συνεκπαίδευση ατόμων με νοητική αναπηρία στην Ελλάδα δεν είναι αποτελεσματική λόγω ενδογενών δυσκολιών.

Σε αντίστοιχες έρευνες στο εξωτερικό τα αποτελέσματα των ερευνών φανέρωσαν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών, εκφράζοντας όμως τις ανησυχίες τους όσον αφορά το είδος της αναπηρίας των παιδιών και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Οι Rakar και Kaczmarek (2010) εκπόνησαν έρευνα με σκοπό να εξετάσουν τις απόψεις των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία στην Τουρκία σχετικά με την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στις τάξεις τους και την προθυμία τους να συμπεριλάβουν επίσης μαθητές με πιο σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Πρόκειται για ποσοτική έρευνα όπου συμμετείχαν 194 εκπαιδευτικοί εκπαίδευσης, συμπληρώνοντας ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, πως οι συμμετέχοντες είχαν ελαφρώς αρνητικές στάσεις ως προς τη συνεκπαίδευση, καθώς μόλις το 35% των εκπαιδευτικών ήταν πρόθυμοι να συμπεριλάβουν μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες στις τάξεις τους. Ακόμη, οι περισσότεροι εκ των συμμετεχόντων ήταν πρόθυμοι ως προς την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων προκειμένου να φιλοξενήσουν καλύτερα τους μαθητές με αναπηρίες παρακολουθώντας ειδικά προγράμματα. Οι περισσότεροι εξέφρασαν επίσης προθυμία να συνεργαστούν με τις οικογένειες των μαθητών με αναπηρία.

Οι Kalyva και συνεργάτες (2007) υλοποίησαν έρευνα με σκοπό να διερευνήσουν τις στάσεις 72 Σέρβων δασκάλων σχετικά με την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Πρόκειται για ποσοτική έρευνα, όπου οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, πως οι συμμετέχοντες είχαν συνολικά ελαφρώς αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη αυτών των παιδιών. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες με εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έδειξαν πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη σε σύγκριση με τους δασκάλους χωρίς τέτοια εμπειρία. Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στις στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη ανάλογα με τα χρόνια της διδακτικής τους εμπειρίας.

Ο Ralejoe (2019) διεξήγαγε έρευνα με σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και τις εμπειρίες τους σχετικά με τη διδασκαλία τους σε ετερογενείς μαθητές σε ένα γενικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Λεσόθο. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση συζητήσεων όπου συμμετείχαν 8 εκπαιδευτικοί. Συγκροτήθηκαν δύο ομάδες, η μία αποτελούμενη από τέσσερις τακτικούς εκπαιδευτικούς και η άλλη από τέσσερις εκπαιδευτικούς υποστήριξης. Τα δεδομένα αναλύθηκαν θεματικά και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούσαν τη γενική σχολική εκπαίδευση για παιδιά με ειδικές ανάγκες, αν και οι προκλήσεις των πόρων τους ώθησαν να σκεφτούν τα ειδικά σχολεία ως εναλλακτικές σε σχολεία, λόγω περιορισμένων πόρων. Επιπλέον, η εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών με ειδικές ανάγκες φάνηκε να αποτελεί κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, ανέφεραν ορισμένες προκλήσεις, όπως η έλλειψη εξοπλισμού και προσωπικού υποστήριξης, προγράμματος σπουδών προσανατολισμένο στις εξετάσεις και μια κακή υποδομή.

Ο Cassidy (2011) πραγματοποίησε ποσοτική έρευνα, όπου συμμετείχαν 25 εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης. Η έρευνα διεξήχθη με σκοπό να μελετηθεί η προθυμία τους να συμπεριλάβουν ένα παιδί με αυτισμό και έναν μαθητή με Συναισθηματική/ Συμπεριφορική Διαταραχή στην τάξη τους για να καθορίσουν εάν υπήρχε σημαντική διαφορά στη στάση τους απέναντι στις αναπηρίες. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι η παρουσία τυπικών χαρακτηριστικών των δύο αναπηριών επηρεάζει την προθυμία των εκπαιδευτικών να έχουν τους πληθυσμούς στις τάξεις τους. Η σημαντική διαφορά στη μέση βαθμολογία υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες αποδέχονταν περισσότερο να έχουν έναν μαθητή με αυτισμό στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης από έναν μαθητή με Συναισθηματική/ Συμπεριφορική Διαταραχή.

Ο Al-Zyouidi (2006) πραγματοποίησε έρευνα με σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση στην Ιορδανία και τους παράγοντες που επηρέασαν αυτές τις στάσεις. Πρόκειται για ποσοτική έρευνα όπου συμμετείχαν 90 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής από 7 σχολεία. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται έντονα από τη φύση και τη σοβαρότητα της κατάστασης αναπηρίας που τους παρουσιάζεται, τη διάρκεια της διδακτικής εμπειρίας και την κατάρτιση.

Οι Maruranga και Nyakudzuka (2014) πραγματοποίησαν έρευνα με σκοπό να διερευνήσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ένταξη των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στα γενικά σχολεία. Πρόκειται για ποσοτική έρευνα όπου διαμοιράστηκε ερωτηματολόγιο και συμμετείχαν 85 εκπαιδευτικοί από πέντε σχολεία στη Ζιμπάμπουε. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως αν και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ορίσουν την έννοια της ένταξης, έχουν ελάχιστη γνώση των θεμάτων που αφορούν την ένταξη των μαθητών με νοητικές αναπηρίες. Ωστόσο, οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν με την ιδέα ότι η συνεκπαίδευση είναι ιδανική για μαθητές με νοητικές αναπηρίες. Ακόμη, οι ερωτηθέντες αντιλαμβάνονται ότι οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες δεν γίνονται εύκολα αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, ενώ οι δάσκαλοι είναι πολύ πρόθυμοι. Υπάρχουν πολλές προκλήσεις που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στις κανονικές τάξεις, όπως η έλλειψη εξειδίκευσης, οι ανεπαρκείς πόροι, η έλλειψη κατεύθυνσης πολιτικής και η έλλειψη εποπτείας (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3 - Συγκεντρωτική παρουσίαση αποτελεσμάτων, απόψεις εκπαιδευτικών

Συγγραφείς	Έτος	Εργαλείο	Συμμετέχοντες	Αριθμός συμμετεχόντων	Αναπηρία/ Ειδική εκπαιδευτική ανάγκη
Giavrimis	2021	Συνέντευξη	Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	18	Νοητική αναπηρία
Ralejoe	2019	Συνέντευξη	Τακτικοί εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτικοί υποστηρίξης γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	8	Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ευρύτερο φάσμα)
Galaterou	2017	Ερωτηματολόγιο Opinions Relative to the Integration of Students with Disabilities (ORI) (Antonak and Larrivee 1995) και ερωτηματολόγιο Teachers' Occupational Stress scale (Antoniou, Polychroni & Vlachakis 2006)	Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης	208	Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
Mapuranga & Nyakudzuka	2014	Ερωτηματολόγιο	Εκπαιδευτικής εκπαίδευσης	85	Νοητικές αναπηρίες
Cassady	2011	Ερωτηματολόγιο	Εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης	25	Αυτισμός, Συναισθηματική/ Συμπεριφορική Διαταραχή.
Rakap & Kaczmarek	2010	Ερωτηματολόγιο (ORI)	Δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης	194	Μαθησιακές δυσκολίες
Avramidis & Kalyva	2007	Ερωτηματολόγιο	Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	155	Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (διάφορες αναπηρίες)
Kalyva, Gojkovic & Tsakiris	2007	Ερωτηματολόγιο (My Thinking About Inclusion Questionnaire - Stoiber, Goettinger, & Goetz, 1998)	Δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης	72	Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
Al-Zyoudi	2006	Ερωτηματολόγιο	Εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής	90	Ειδικές εκπαιδευτικές

			εκπαίδευσης		ανάγκες
Zoniou-Sideri & Vlachou	2006	Ερωτηματολόγιο	Εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης	641	Προβλήματα όρασης, σωματική αναπηρία, νοητική αναπηρία, κώφωση

3.2 Απόψεις των γονέων στην Ελλάδα και το εξωτερικό για την εκπαιδευτική συμπερίληψη

Οι έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα για τις απόψεις των γονέων έχουν δείξει ότι οι γονείς έχουν υιοθετήσει θετικές απόψεις για την εκπαιδευτική συμπερίληψη αναγνωρίζοντας τα οφέλη που παρέχει.

Οι Tafa και Manolitsis (2003) πραγματοποίησαν έρευνα με σκοπό να διερευνήσουν τις απόψεις γονέων σχετικά με τη συνεκπαίδευση. Ειδικότερα, στην έρευνα συμμετείχαν 290 γονείς που είχαν ένα τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί προσχολικής ηλικίας. Οι γονείς επιλέχθηκαν από 18 τυχαία νηπιαγωγεία. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε πως οι Έλληνες γονείς έχουν θετική στάση για τη συμπερίληψη και αναγνωρίζουν τα οφέλη που παρέχει αυτή. Μέσα από την έρευνα διαπιστώθηκε πως οι γονείς θεωρούν πως σε μια τάξη συμπερίληψης τα παιδιά είναι πιθανό να αποδεχτούν τους περιορισμούς των άλλων συμμαθητών τους, θα έχουν λιγότερες προκαταλήψεις για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς έτσι θα αυξηθεί ο σεβασμός και η αποδοχή προς τους άλλους. Οι μόνοι φόβοι τους αφορούν την επάρκεια του εκπαιδευτικού επιπέδου των δικών τους παιδιών.

Οι Kokaridas και συνεργάτες (2008) διεξήγαγαν έρευνα με σκοπό να εξετάσουν τη στάση των γονέων για την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση και να συσχετίσουν τις απόψεις τους με μεταβλητές γονέων (π.χ. εκπαίδευση) και μεταβλητές του παιδιού (π.χ. ηλικία, σοβαρότητα αναπηρίας). Πρόκειται για ποσοτική έρευνα όπου συμμετείχε δείγμα 119 γονέων και ειδικότερα το δείγμα αποτέλεσαν 51 μητέρες και 68 πατέρες παιδιών με αναπηρία, που κατοικούσαν στην Ελλάδα και ειδικότερα στην Περιφέρεια Θεσσαλίας. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο και η ανάλυση των δεδομένων έδειξε, πως η ηλικία και το φύλο των παιδιών αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των γονέων σχετικά με την ένταξη. Επίσης, οι πλειοψηφία των

συμμετεχόντων έχει την άποψη, πως η συνεκπαίδευση συμβάλλει στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και στην προετοιμασία τους για τον κόσμο των ενηλίκων.

Οι Kalyva και συνεργάτες (2007) υλοποίησαν έρευνα με σκοπό να διερευνήσουν τις στάσεις των Ελλήνων γονέων παιδιών δημοτικού σχολείου χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφορικά με τη συνεκπαίδευση. Πρόκειται για ποσοτική έρευνα όπου συμμετείχαν 338 γονείς και πιο συγκεκριμένα 182 πατέρες και 156 μητέρες, ηλικίας 27 έως 58 ετών, οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν, ότι οι συμμετέχοντες είχαν μια συνολική θετική στάση απέναντι στην ένταξη. Επίσης, φάνηκε πως οι μητέρες ήταν γενικά πιο πρόθυμες από τους πατέρες να δεσμεύσουν τον εαυτό τους και το παιδί τους στην αλληλεπίδραση με ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι Zaragas και συνεργάτες (2020) σε σχετική έρευνά τους εξέτασαν τις απόψεις γονέων με παιδιά τυπικής εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 159 γονείς με παιδιά τυπικής εκπαίδευσης που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς στο σύνολό τους είναι θετικοί σχετικά με την ένταξη.

Οι Manropalias και συνεργάτες (2019) πραγματοποίησαν έρευνα με σκοπό να εξετάσουν τις απόψεις γονέων παιδιών με νοητική αναπηρία σχετικά με την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης στα γενικά ελληνικά σχολεία. Ειδικότερα, πρόκειται για μια ποσοτική έρευνα όπου συμμετείχαν 83 γονείς, των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν σε γενικά σχολεία. Οι ίδιοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο μέσω του οποίου εξετάζεται η άποψη τους για την αποτελεσματική εκπαιδευτική τοποθέτηση σε γενικά σχολεία, η ικανοποίησή τους αναφορικά με τη συνεκπαίδευση, η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και τα αντιληπτά οφέλη της συνεκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι γονείς παιδιών με νοητική αναπηρία θα ήθελαν το παιδί τους να φοιτήσει σε γενική τάξη με συμφωνία συνδιδασκαλίας. Τα αντιληπτά οφέλη σχετίζονται κυρίως με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών τους. Ακόμη, διατυπώθηκαν ελλείψεις εξατομικευμένης ενημέρωσης και καθοδήγησης, όπως επίσης διοικητικά και οργανωτικά ζητήματα.

Αντίστοιχες έρευνες στο εξωτερικό όσον αφορά τις απόψεις των γονέων έδειξαν τις θετικές απόψεις αυτών, τονίζοντας τα πλεονεκτήματα που μπορεί να έχει η εκπαιδευτική συμπερίληψη, με ελάχιστους από αυτούς να εκφράζουν τις ανησυχίες τους για το είδος της αναπηρίας των παιδιών που θα πρέπει να συμπεριληφθεί στη γενική τάξη.

Οι Elkins και συνεργάτες (2003) υλοποίησαν έρευνα για να εξετάσουν τις απόψεις των γονέων στην Αυστραλία σχετικά με τη συνεκπαίδευση. Πρόκειται για ποσοτική έρευνα όπου συμμετείχαν 350 γονείς παιδιών με αναπηρίες και οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι περισσότεροι γονείς προτίμησαν μικρότερες τάξεις με βοηθούς εκπαιδευτικούς, εξειδικευμένες συμβουλές και υπηρεσίες αλλά και επαρκή χρόνο συμβουλευτικής. Οι παράγοντες που αξιολόγησαν ως πιο σημαντικούς ήταν οι θετικές στάσεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών και του διευθυντή.

Οι Leyser και Kirk (2004) πραγματοποίησαν έρευνα με σκοπό να εξετάσουν τις απόψεις των γονέων για θέματα που σχετίζονται με τη συνεκπαίδευση. Πρόκειται για ποσοτική έρευνα όπου συμμετείχαν 437 γονείς από μια μεσοδυτική πολιτεία των Ηνωμένων Πολιτειών που έχουν ένα παιδί με ήπια, μέτρια ή σοβαρή αναπηρία. Οι γονείς κλήθηκαν να απαντήσουν σε σχετικό ερωτηματολόγιο και τα αποτελέσματα έδειξαν, πως οι γονείς υποστήριζαν την έννοια της ένταξης από νομική και φιλοσοφική άποψη. Ακόμη, προσδιόρισαν τα κοινωνικά και συναισθηματικά αποτελέσματα ως οφέλη της ένταξης. Ωστόσο, βάσει των αποτελεσμάτων φάνηκε πως ανησυχούσαν για την πιθανή κοινωνική απομόνωση, τις αρνητικές στάσεις, την ποιότητα της διδασκαλίας, την κατάρτιση και τις δεξιότητες των δασκάλων και την υποστήριξη από τους δασκάλους και από άλλους γονείς.

Ο ElZein (2009) σε μια ποιοτική μελέτη που περιλάμβανε 15 γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες στο Λίβανο, οι γονείς αποδείχτηκε ότι είχαν γενικά θετική στάση απέναντι στη χρήση της προσέγγισης συμπερίληψης παιδιών με «ήπια νοητική αναπηρία και κινητικά μειονεκτήματα». Οι γονείς ήταν επίσης γενικά θετικοί ως προς την κοινωνική ανάπτυξη, την ακαδημαϊκή βελτίωση και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Ο ElZein (2009) πρότεινε επίσης ότι για να μετατραπεί μια συμπεριληπτική πρακτική σε μια ενθουσιώδη αποδοχή της συμπερίληψης στην πράξη, οι γονείς πιθανώς να χρειάζονταν περισσότερες πληροφορίες για να φτάσουν σε μεγαλύτερη κατανόηση.

Σε πρόσφατη έρευνα των Paseka και Schwab (2020) εξετάζονται οι απόψεις των γονέων σχετικά με τη συνεκπαίδευση και συμμετείχαν 2000 γονείς. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν χρησιμοποιώντας ψηφιακά ηχογραφημένες ημι-δομημένες τηλεφωνικές

συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η στάση των γονέων ως προς την ένταξη ενός μαθητή με σωματική αναπηρία ή μαθησιακή δυσκολία ήταν θετική, ενώ οι στάσεις απέναντι στους μαθητές με διαταραχές συμπεριφοράς ή νοητικές αναπηρίες ήταν ουδέτερες. Σύμφωνα με τις διδακτικές πρακτικές, οι γονείς των οποίων τα παιδιά παρακολουθούν σε μια τάξη συνεκπαίδευσης με τουλάχιστον έναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη, αντιλαμβάνονται περισσότερες πρακτικές συνεκπαίδευσης σε σύγκριση με τους γονείς των οποίων τα παιδιά δε φοιτούν σε τάξη συνεκπαίδευσης. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της ανάλυσης δείχνουν ότι οι προγνωστικοί παράγοντες για την άποψη των γονέων απέναντι στη συνεκπαίδευση εξαρτώνται από το συγκεκριμένο είδος αναπηρίας.

Οι Bahdanovich Hanssen και Erina (2021) εκπόνησαν έρευνα με σκοπό να εξετάσουν τις απόψεις των γονέων για τη συνεκπαίδευση για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Ρωσία. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα που διεξήχθη μέσω του διαδικτύου και συμμετείχαν 60 γονείς. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι απόψεις των γονέων σχετικά με τη συνεκπαίδευση υποδηλώνουν ότι η επάρκεια των δασκάλων, η συμμετοχή των γονέων και η ανθρωπιά είναι απαραίτητα για την εκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ, επιτρέποντάς τους να εξελιχθούν και να ευδοκιμήσουν σε σχολικά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς. Οι ερευνητές προτείνουν, πως η Ρωσία πρέπει να αυξήσει την εστίασή της στη συμμετοχή των γονέων για την προώθηση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς.

Οι Doménech και Moliner (2014) υλοποίησαν έρευνα με σκοπό να διερευνήσουν τα μοντέλα συνεκπαίδευσης και τις απόψεις των γονέων σχετικά με αυτή. Πρόκειται για μια ποσοτική συγχρονική μελέτη όπου συμμετείχαν 33 γονείς και εξέφρασαν τις απόψεις τους για αυτό το θέμα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι συμμετέχοντες εκφράζουν ανησυχίες για τις συγκρούσεις και την επιθετικότητα που θα μπορούσε να προκύψει μεταξύ των μαθητών με αναπηρίες. Αυτό είναι ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα των γονέων, ιδιαίτερα των γονέων μαθητών με αναπηρία, καθώς και η έλλειψη γνώσης για την αναπηρία, γιατί μπορεί να οδηγήσει σε παρεξηγήσεις και σύγχυση που μετατρέπεται σε σύγκρουση. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι οικογένειες μαθητών με αναπηρία ανησυχούσαν για μια πιθανή σωματική και λεκτική κακοποίηση των παιδιών τους, διαπιστώνοντας ότι ορισμένες οικογένειες παιδιών με αναπηρίες προτιμούσαν την ειδική εκπαίδευση από τις κανονικές τάξεις, παρά το ότι το μοντέλο ένταξης είναι καλύτερο για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 4 -Συγκεντρωτική παρουσίαση αποτελεσμάτων, απόψεις γονέων

Συγγραφείς	Έτος δημοσίευσης	Εργαλείο	Συμμετέχοντες	Αριθμός συμμετεχόντων	Βαθμός αναπηρίας
Bahdanovich Hanssen & Erina	2021	Συνέντευξη	Γονείς	60	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
Paseka & Schwab	2020	Συνέντευξη	Γονείς μαθητών	2000	Σωματικές αναπηρίες, μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχές συμπεριφοράς, νοητικές αναπηρίες,
Zaragas et al.	2020	Ερωτηματολόγιο	Γονείς παιδιών τυπικής εκπαίδευσης	159	Ειδικές ανάγκες
Mavropalias et al.	2019	Ερωτηματολόγιο	Γονείς παιδιών με νοητική υστέρηση	83	Νοητική υστέρηση
Doménech & Moliner	2014	Ερωτηματολόγιο	Γονείς παιδιών με αναπηρίες	33	Αναπηρίες
ElZein	2009	Συνέντευξη	Γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες	15	Ήπια νοητική υστέρηση και κινητικά προβλήματα
Kokaridas et al.	2008	Ερωτηματολόγιο	Γονείς παιδιών με αναπηρίες	119	Αναπηρίες
Kalyva et al.	2007	Ερωτηματολόγιο	Γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης	338	Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
Leyser & Kirk	2004	Ερωτηματολόγιο	Γονείς παιδιών με ήπια, μέτρια ή σοβαρή αναπηρία	437	Ήπια, μέτρια και σοβαρή αναπηρία
Elkins et al.	2003	Ερωτηματολόγιο	Γονείς παιδιών με αναπηρίες	350	Αναπηρίες
Tafa & Manolitsis	2003	Ερωτηματολόγιο	Γονείς που είχαν ένα τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί	290	Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

			προσχολικής ηλικίας		
--	--	--	------------------------	--	--

3.3 Παράγοντες που εμποδίζουν την επιτυχία της συμπερίληψης

Ο Jennings (2007) διεξήγαγε έρευνα με σκοπό να διερευνήσει τις προκλήσεις των πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων προγραμμάτων από όλες τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Ειδικότερα, τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν από 142 δημόσια πανεπιστημιακά προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όλες τις Ηνωμένες Πολιτείες, αντιπροσωπεύοντας την προετοιμασία περίπου 23.000-30.000 νέων δασκάλων ετησίως. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν ποσοτικά και έδειξαν ότι οι ειδικές ανάγκες είναι ο δεύτερος παράγοντας διαφορετικότητας, όπου δίνεται έμφαση. Οι πολιτείες παρουσίασαν ομοιότητες ως προς την προτεραιότητα που δόθηκε σε διάφορα θέματα ποικιλομορφίας, με εξαίρεση την Καλιφόρνια, η οποία έδωσε μεγαλύτερη έμφαση στη γλωσσική ποικιλομορφία αλλά λιγότερο στις ειδικές ανάγκες σε σύγκριση με άλλες πολιτείες. Επίσης, ένας ακόμη παράγοντας σχετίζεται με την ελλιπή γνώση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας.

Οι Parveen και Qounsar (2018) εκπόνησαν έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση πολλών προβλημάτων που δημιουργούν εμπόδια στη συνεκπαίδευση. Αναφορικά με το δείγμα της έρευνας, όλα τα σχολεία τεσσάρων κύριων Περιφερειών του Κασμίρ επιλέχθηκαν ως περιοχή δειγματοληψίας. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα όπου ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων αξιοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και διαχειριστές. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως οι μαθητές με αναπηρία τείνουν να διαταράσσουν την τάξη με προβλήματα συμπεριφοράς. Η πλειονότητα των δασκάλων θεώρησε ότι η μεγαλύτερη πρόκληση στην αντιμετώπιση των μαθητών με αναπηρίες είναι η έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων που χρειάζονται για να κατανοήσουν τις συμπεριφορικές ανάγκες αυτών των μαθητών. Επειδή δεν είναι τόσο γνωστικά ανεπτυγμένα όσο οι συνομήλικοί τους, η διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης δεν είναι τόσο αποτελεσματική όσο θα μπορούσε να είναι. Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκαν

ανεπάρκειες σε διαθέσιμους διδακτικούς αλλά και μαθησιακούς πόρους για την κάλυψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες, με αποτέλεσμα να είναι πολύ δύσκολο για τους δασκάλους να διδάξουν με επιτυχία μια έννοια στους μαθητές. Ακόμη, βάσει των αποτελεσμάτων υπάρχει έλλειψη υποδομών λόγω της ανεπαρκούς χρηματοδότησης.

Οι Shevlin και συνεργάτες (2008) πραγματοποίησαν μελέτη σχετικά με τις απόψεις των βασικών ενδιαφερομένων στην Ιρλανδία σε σχέση με την συμπερίληψη σχετικά με τα εμπόδια ως προς την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα που έλαβε χώρα με ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Το τελικό δείγμα αποτέλεσαν εκπρόσωποι από 16 οργανώσεις υπεράσπισης/γονέων και 13 διευθυντές σχολείων. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως η εννοιολογική κατανόηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ήταν σοβαρά ανεπαρκής, γεγονός το οποίο επηρέασε τη συνοχή της πολιτικής και της παροχής συμπεριληπτικών υπηρεσιών. Επιπλέον, εντοπίστηκε σοβαρό έλλειμμα στο εύρος και το επίπεδο των απαιτούμενων δεξιοτήτων για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι Sánchez και συνεργάτες (2019) πραγματοποίησαν έρευνα με σκοπό να εντοπίσουν τα εμπόδια στη μάθηση στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης από την οπτική μελλοντικών εκπαιδευτικών. Πρόκειται για ποσοτική έρευνα, στο πλαίσιο της οποίας διαμοιράστηκε ερωτηματολόγιο σε 86 φοιτητές από τρία Μεταπτυχιακά Προγράμματα στη Σχολή Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Μούρθια. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα εμπόδια που υπάρχουν στο σχολικό πλαίσιο είναι η έλλειψη θετικών στάσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η έλλειψη θετικών προσδοκιών από την πλευρά των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητες των μαθητών, η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την ανταπόκριση στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών και η απουσία επαρκούς οργανωτικής δομής που να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, ιδιαίτερα σε σχέση με τους πιο ευάλωτους.

Οι Matolo και Rambuda (2021) πραγματοποίησαν έρευνα με σκοπό να εξετάσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή μιας πολιτικής συνεκπαίδευσης στη Νότια Αφρική. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα με την εφαρμογή ημι-δομημένων συνεντεύξεων, όπου συμμετείχαν 7 διευθυντές σχολείων και 5 μέλη της ομάδας υποστήριξης της περιοχής. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως τα χαρακτηριστικά του

χαρακτήρα των εκπαιδευτικών, η ελλιπής κατάρτιση και ανάπτυξή τους συνιστούν παράγοντες που λειτουργούν ως εμπόδια της συμπερίληψης.

Οι Johnstone και Charman (2009) διεξήγαγαν έρευνα με σκοπό να διερευνήσουν τους παράγοντες που λειτουργούν ως εμπόδια στη συνεκπαίδευση. Πρόκειται για συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας. Σχετικά με την ποσοτική έρευνα επιλέχθηκε δείγμα 130 εκπαιδευτικών του Λεσότο και κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο. Στην ποιοτική έρευνα συμμετείχε δείγμα 20 εκπαιδευτικών ώστε να αντληθούν πληροφορίες μέσω συνεντεύξεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως εμπόδιο αποτελεί η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή κατάλληλα προσαρμοσμένων μεθόδων διδασκαλίας. Επίσης, προέκυψαν ελλείψεις στις υποδομές, καθώς επίσης και ανεπαρκή κίνητρα και ανταμοιβές και έλλειψη λογοδοσίας. Τέλος, φάνηκε πως δεν υπάρχουν νόμοι σε εθνικό επίπεδο που ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμπεριλάβουν μαθητές με αναπηρίες.

Τα αποτελέσματα παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 5- Συγκεντρωτική παρουσίαση αποτελεσμάτων, εμπόδια

Συγγραφείς	Έτος δημοσίευσης	Εύρημα 1	Εύρημα 2	Εύρημα 3	Εύρημα 4	Εύρημα 5
Matolo & Rambuda	2021	Χαρακτηριστικά του χαρακτήρα των εκπαιδευτικών	Ανεπαρκής κατάρτιση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών			
Sánchez et al.	2019	Έλλειψη θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση	Έλλειψη θετικών προσδοκιών από την πλευρά των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητες όλων των μαθητών	Έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την ανταπόκριση στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών	Απουσία επαρκούς οργανωτικής δομής που να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των ευάλωτων μαθητών	
Parveen &	2018	Οι μαθητές με	Έλλειψη	Οι μαθητές με	Ανεπάρκειες	Έλλειψη

Qounsar (2018)		αναπηρία τείνουν να διαταράσσουν την τάξη με προβλήματα συμπεριφοράς.	γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που χρειάζονται για να κατανοήσουν τις συμπεριφορικές ανάγκες αυτών των μαθητών	ειδικές ανάγκες, συχνά, δεν είναι τόσο γνωστικά ανεπτυγμένοι όσο οι συνομήλικοί τους και έτσι η διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης δεν είναι τόσο αποτελεσματική	σε διαθέσιμους διδακτικούς αλλά και μαθησιακούς πόρους για την κάλυψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες	υποδομών λόγω ανεπαρκούς χρηματοδότησης
Johnstone & Chapman	2009	Έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή κατάλληλων προσαρμοσμένων μεθόδων διδασκαλίας μαθητές με αναπηρίες.	Ελλείψεις στις υποδομές	Ανεπαρκή κίνητρα και ανταμοιβές προς τους εκπαιδευτικούς	Έλλειψη λογοδοσίας.	Απουσία νόμων σε εθνικό επίπεδο για την συμπερίληψη
Shevlin et al.	2008	Σοβαρά ανεπαρκής εννοιολογική κατανόηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, επηρεάζοντας τη συνοχή της πολιτικής και της παροχής συμπεριληπτικών υπηρεσιών.	Ελλείψεις δεξιότητες εκπαιδευτικών για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης			
Jenning	2007		Ελλιπής γνώση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας.			

3.4 Παράγοντες που ευνοούν την εκπαιδευτική συμπερίληψη

Οι Hay και συνεργάτες (2001) υλοποίησαν έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για νέα πολιτική ένταξης ώστε να ευνοηθεί η εκπαιδευτική συμπερίληψη. Πρόκειται για ποσοτική έρευνα όπου συμμετείχαν 2.577 εκπαιδευτικοί από 12 εκπαιδευτικές Περιφέρειες της Νοτίου Αφρικής και κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν πως η χάραξη κατάλληλης πολιτικής και η εφαρμογή νέων μοντέλων εκπαίδευσης μπορεί να ευνοήσει τη συμπερίληψη.

Ο Abbott (2006) πραγματοποίησε μια ποιοτική έρευνα, όπου σε συνεννόηση με το Υπουργείο Παιδείας, οι ερωτηθέντες επιλέχθηκαν σκόπιμα από 28 σχολεία που προσδιορίστηκαν ότι επιδιώκουν ενεργά την εκπαιδευτική ένταξη στη Βόρεια Ιρλανδία. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως ο σχολικός ηγέτης είναι υπεύθυνος για την συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, και την προώθηση ενός κλίματος που αποδέχεται την ισότητα. Επίσης, οι βασικοί παράγοντες που ευνοούν τη συνεκπαίδευση φάνηκε πως είναι το κλίμα αποδοχής και εκτίμησης.

Ο Hui (2015) διεξήγαγε έρευνα με σκοπό να διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεκπαίδευση στη Σιγκαπούρη. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα με ημι-δομημένες συνεντεύξεις, όπου συμμετείχαν 6 εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως υπάρχει ένα πλήθος χαρακτηριστικών εκπαιδευτικών που επηρεάζουν την ικανότητα τους να διδάσκουν αποτελεσματικά ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτά τα χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν προσωπικούς παράγοντες, όπως το οικογενειακό ιστορικό, το οικονομικό υπόβαθρο, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο και η επαγγελματική εμπειρία. Άλλα χαρακτηριστικά του δασκάλου περιλαμβάνουν την ικανότητα, το στυλ διδασκαλίας, την υπομονή, τη δημιουργικότητα, την ικανότητα καλλιέργειας, την αυτο-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία, την ευαισθητοποίηση και την επίγνωση για τις συμπεριληπτικές πρακτικές.

Οι Bhatnagar και Das (2014) πραγματοποίησαν έρευνα με σκοπό να εντοπιστούν οι ανησυχίες και τα εμπόδια που αντιλαμβάνονται οι καθηγητές γενικών σχολείων στο Δελχί της Ινδίας σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες. Στην εν λόγω ποιοτική έρευνα συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν σε σχολεία στο Δελχί και ασχολούνταν με τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η συλλογή των δεδομένων έλαβε χώρα με την αξιοποίηση ημι-δομημένων συνεντεύξεων και τα αποτελέσματα έδειξαν, πως η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης καθιστά μια σημαντική προϋπόθεση και μπορεί να επιτευχθεί μέσω της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ότι αφορά στη συμπερίληψη. Ειδικότερα, η συμπερίληψη πρέπει να περιλαμβάνεται τόσο στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όσο και στη δια βίου επιμόρφωση τους για να είναι σε θέση να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τη διαφορετικότητα στη σχολική τάξη.

Οι Stobaugh και Gichuru (2016) πραγματοποίησαν έρευνα με σκοπό να εξετάσουν τη χρήση στρατηγικών συνεκπαίδευσης ως παράγοντα που συνδράμει στην επίτευξη της αποτελεσματικής συνδιδασκαλίας. Πρόκειται για ποσοτική έρευνα όπου συμμετείχαν 87 φοιτητές δάσκαλοι και 89 εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των στρατηγικών συνδιδασκαλίας OneTeach, OneAssist και της αποτελεσματικής συνδιδασκαλίας.

Οι Morigña και Carballo (2017) πραγματοποίησαν έρευνα με σκοπό να αξιολογηθεί ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε τάξεις συνεκπαίδευσης. Η μελέτη διεξήχθη στην Ισπανία και συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα όπου έλαβαν χώρα ομαδικές και ατομικές συνεντεύξεις όπως επίσης και γραπτά ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μετά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, είχαν μάθει χρήσιμα πράγματα για την επαγγελματική τους πρακτική και σε σχέση με την αναπηρία και είχαν μεγαλύτερη επίγνωση των αναγκών των μαθητών με αναπηρία.

Τα αποτελέσματα παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 6- Συγκεντρωτική παρουσίαση αποτελεσμάτων, ευνοϊκοί παράγοντες

Πηγή	Έτος δημοσίευσης	Εύρημα 1	Εύρημα 2	Εύρημα 3	Εύρημα 4	Εύρημα 5
------	------------------	----------	----------	----------	----------	----------

Moriña & Carballo	2017	Θετική επίδραση της συμμετοχής εκπαιδευτικών σε πρόγραμμα εκπαίδευσης για τις ανάγκες μαθητών με αναπηρίες				
Stobaugh & Gichuru	2016	Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των στρατηγικών συνδιδασκαλίας OneTeach, OneAssist και της αποτελεσματικής συνδιδασκαλίας.				
Hui	2015	Ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών: διδακτική εμπειρία, οικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο, ικανότητα, στυλ διδασκαλίας, υπομονή, δημιουργικότητα, ικανότητα καλλιέργειας, αυτο-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία, ευαισθητοποίηση και επίγνωση για τις συμπεριληπτικές πρακτικές				
Bhatnagar & Das	2014	Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη	Βασική και δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη			
Abbott	2006	Δράσεις του σχολικού διευθυντή για επίτευξη συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών	Κλίμα αποδοχής, εκτίμησης και ισότητας			
Hay et al	2001	Χάραξη κατάλληλης πολιτικής	Εφαρμογή νέων μοντέλων διδασκαλίας			

Κεφάλαιο 4. Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις

4.1 Συζήτηση

Στην ανασκόπηση που προηγήθηκε αναζητήθηκαν επιστημονικές πρωτογενείς έρευνες, δημοσιευμένες τις δύο τελευταίες δεκαετίες. Το δείγμα της ανασκόπησης αποτέλεσαν 33 άρθρα προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία έχουν τεθεί και τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν τόσο υπό τη μορφή κειμένου όσο και υπό τη μορφή πινάκων. Ειδικότερα όσον αφορά τις απόψεις τόσο των Ελλήνων εκπαιδευτικών αλλά και του εξωτερικού σχετικά με τη συμπερίληψη, από τα παραπάνω αποτελέσματα βρέθηκε κυρίως η θετική στάση αυτών, με την πλειοψηφία των ερευνών να εμφανίζει το εν λόγω αποτέλεσμα (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006· Avramidis & Kalyva, 2007· Maruranga & Nyakudzuka, 2014· Galaterou, 2017· Ralejoe, 2019) και μόλις δύο έρευνες να παρουσιάζουν μη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη (Kalyva, 2007· Rakap & Kaczmarek, 2010).

Αξίζει να αναφερθεί πως το άγχος συσχετίστηκε με την αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη, καθώς επίσης και παράγοντες όπως η χαμηλότερη εμπειρία των εκπαιδευτικών με μαθητές που ανήκουν στην εν λόγω κατηγορία (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006· Avramidis & Kalyva, 2007). Μπορεί από αυτό να προκύψει το πόρισμα πως η αβεβαιότητα σχετικά με το συγκεκριμένο έργο μπορεί να είναι ο παρεμβαλλόμενος παράγοντας. Αυτό μπορεί να υποστηριχθεί και από την έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων που βρέθηκε σε επόμενο ερευνητικό ερώτημα καθώς και την έλλειψη υποδομών και πόρων.

Επιπλέον, η θετική στάση των εκπαιδευτικών φάνηκε να επηρεάζεται και από τη φύση της δυσκολίας/ αναπηρίας που παρουσιάζουν οι μαθητές. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της προηγούμενης βιβλιογραφικής ανασκόπησης έδειξαν, πως οι εκπαιδευτικοί έχουν πιο αρνητική στάση ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με

νοητική αναπηρία ή προβλήματα συμπεριφοράς (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006· Cassady, 2011· Maruranga & Nyakudzuka, 2014), ενώ είναι περισσότερο θετικοί στη συμπερίληψη μαθητών με σωματικές αναπηρίες, όπως είναι τα προβλήματα ακοής. Επίσης οι Rakar και Kaczmarek (2010) διαπίστωσαν πως μόλις το 1/3 των συμμετεχόντων ήταν πρόθυμοι να συμπεριλάβουν μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί αξιοποιώντας τα ευρήματα που αφορούν σχετικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες της συμπερίληψης, στους οποίους συγκαταλέγεται η ανησυχία για φαινόμενα λεκτικής και σωματικής κακοποίησης, όπως και οι συγκρούσεις λόγω προβλημάτων συμπεριφοράς.

Επιπροσθέτως, η έρευνα των Rakar και Kaczmarek (2010) έδειξε πως οι Τούρκοι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους γονείς των μαθητών με αναπηρίες, ενώ η έρευνα των Maruranga και Nyakudzuka (2014) παρόλο που έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία της Ζιμπάμπουε, είναι πρόθυμοι να συμπεριλάβουν στην τάξη μαθητές με νοητικές αναπηρίες, αναφέρουν πως οι εν λόγω μαθητές δεν γίνονται εύκολα αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους. Άλλες έρευνες έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, ότι δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης και πως η έλλειψη πόρων, υποδομών και κατάλληλα διαμορφωμένων προγραμμάτων σπουδών δυσχεραίνει το διδακτικό τους έργο στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης (Maruranga & Nyakudzuka, 2014· Ralejoe, 2019· Giavrimis, 2021). Τα ευρήματα αυτά αντικατοπτρίζουν την ανησυχία και το άγχος που αναφέρθηκαν παραπάνω και αποτελούν, έτσι, βασικές αιτίες που δημιουργούν τις αρνητικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Ουσιαστικά, φαίνεται πως πρόκειται για άγνοια της πραγματικής κατάστασης, η οποία αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη.

Τέλος, αναφορικά με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς και τις απόψεις τους βάσει της ηλικίας τους, φάνηκε πως οι νεαρότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί είναι πιο θετικοί σχετικά με τη συμπερίληψη (Galaterou, 2017).

Αναφορικά με τις απόψεις των γονέων για την εκπαιδευτική συμπερίληψη, φάνηκε πως οι γονείς παιδιών με αναπηρία είναι θετικοί ως προς τη συμπερίληψη (Tafa & Manolitsis, 2003· ElZein, 2009 Paseka & Schwab, 2020· Zaragas et al, 2020), όπως επίσης και οι γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Kalyva et al., 2007). Μάλιστα, η πλειοψηφία των Ελλήνων γονέων παιδιών με νοητική αναπηρία θα ήθελαν το παιδί τους

να φοιτήσει σε γενική τάξη (Mavropalias et al., 2019). Σε αντίθεση με την περίπτωση των εκπαιδευτικών, δε βρέθηκαν έρευνες με γονείς οι οποίες να φανερώνουν αρνητικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Φαίνεται πως αναγνωρίζουν τα οφέλη της συνεκπαίδευσης αναφορικά με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς επίσης και τη μείωση των προκαταλήψεων σε ότι αφορά στη διαφορετικότητα (Tafa & Manolitsis, 2003· Leyser & Kirk, 2004· Kokaridas et al., 2008· ElZein, 2009· Mavropalias et al., 2019). Διακρίνεται μια ενημέρωση και γνώση των γονέων σχετικά με τη συμπερίληψη, η οποία αποτελεί αναμφισβήτητα και αιτία της δημιουργίας των θετικών αυτών στάσεων. Λαμβάνοντας υπόψη και τις σχετικές ελλείψεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ενισχύεται ακόμα περισσότερο η εν λόγω άποψη του συγκεκριμένου στοιχείου ως κρίσιμο παράγοντα διαμόρφωσης θετικών ή αρνητικών στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη.

Εντούτοις, παρά τα οφέλη της συνεκπαίδευσης, ορισμένες έρευνες έδειξαν πως οι Έλληνες γονείς αλλά και του εξωτερικού εκφράζουν ανησυχίες ως προς την επάρκεια των εκπαιδευτικών (Tafa & Manolitsis, 2003· Bahdanovich et al, 2021), την ποιότητα της διδασκαλίας και την αποδοχή και την ομαλή ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη (Leyser & Kirk, 2004), καθώς επίσης και ως προς το ενδεχόμενο σωματικής και λεκτικής κακοποίησης των παιδιών με αναπηρία (Doménech & Moliner, 2014). Όπως φαίνεται, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε τέτοιες καταστάσεις αποτελεί τη μια μεγάλη κατηγορία ανησυχίας των γονέων και το περιβάλλον που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά, το δεύτερο. Τα αποτελέσματα καθιστούν σαφές πως είναι απαραίτητη η ανάληψη δράσεων με σκοπό να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί κατάλληλη ενημέρωση, δεξιότητες και γνώσεις επί του θέματος, προκειμένου να αποκτήσουν ακόμα πιο θετικές στάσεις και να οικειοποιηθούν σχετικές καταστάσεις.

Σε ότι αφορά στα εμπόδια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όλες οι έρευνες που συμπεριλήφθηκαν στην ανασκόπηση, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως σημαντικό εμπόδιο αποτελεί η έλλειψη κατάρτισης και γνώσεων των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Jenning, 2007· Shevlin et al., 2008· Johnstone & Chapman, 2009· Parveen & Qounsar, 2018· Sánchez et al., 2019· Matolo & Rambuda, 2021) και αυτό έρχεται σε συμφωνία με πολλά από όσα προαναφέρθηκαν, καθιστώντας το ως ένα καίριο ζήτημα σχετικά με τη συμπερίληψη.

Επιπροσθέτως, η έλλειψη κατάλληλων υποδομών και διδακτικών πόρων φάνηκε από τα αποτελέσματα των ερευνών, πως αποτελούν εμπόδιο (Johnstone & Charman, 2009· Parveen & Qounsar, 2018), η απουσία νόμων για την συμπερίληψη και η έλλειψη λογοδοσίας (Johnstone & Charman, 2009), η έλλειψη θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεκπαίδευση και η έλλειψη θετικών προσδοκιών για τις επιδόσεις των μαθητών (Sánchez et al., 2019). Τέλος, διαπιστώθηκε πως τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με αναπηρία μπορεί να λειτουργήσουν ως εμπόδιο της συνεκπαίδευσης (Parveen & Qounsar, 2018).

Καθίσταται σαφές πως υπάρχει μια γενική έλλειψη ετοιμότητας, σε αρκετές πτυχές, όσον αφορά την επιτυχή υλοποίηση της συμπερίληψης. Είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθούν κατάλληλες ενέργειες ώστε αυτή να αποτελέσει αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης, καθώς τα υφιστάμενα δεδομένα υποδεικνύουν πως δεν ισχύει αυτό. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή τους σε προγράμματα σχετικά με τη συμπερίληψη και τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες αποτελούν ευνοϊκούς παράγοντες (Bhatnagar & Das, 2014 ·Moriña & Carball, 2017).

Ωστόσο, έχουν εντοπιστεί και ορισμένοι παράγοντες που ευνοούν την εκπαιδευτική συμπερίληψη, οι οποίοι αποτέλεσαν και αντικείμενο του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος. Αρχικά, διαπιστώθηκε πως ο ρόλος του σχολικού διευθυντή είναι ιδιαίτερα σημαντικός, προκειμένου να επιτευχθεί η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων (Abbott, 2006). Αυτό δεν αποτελεί έκπληξη και οι διευθυντές, ως καίρια άτομα των σχολικών μονάδων, μπορούν να διαμορφώσουν σημαντικά το τοπίο σε αυτές. Επομένως, είναι σαφές πως η εκπαίδευση και η κατάρτιση σχετικά με τη συμπερίληψη θα πρέπει πρώτα να υφίσταται σε αυτούς. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας των Hay και συνεργατών (2001) έδειξαν πως η χάραξη κατάλληλης πολιτικής για τη συνεκπαίδευση καθιστά ευνοϊκό παράγοντα, όπως επίσης και η εφαρμογή των στρατηγικών συνδιδασκαλίας One Teach, One Assist (Stobaugh & Gichuru, 2016). Επιπλέον, ο Hui (2015) ανέδειξε τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένης της διδακτικής εμπειρίας, του οικονομικού και του εκπαιδευτικού υποβάθρου, της ικανότητας, του στυλ διδασκαλίας, της υπομονής, της δημιουργικότητας και της αυτο-αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία. Φαίνεται πως πολλοί είναι οι παράγοντες που διαμορφώνουν την πιθανότητα επιτυχίας της συμπερίληψης στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν καίριο στοιχείο της συμπερίληψης και η έμφαση που δίνεται σε αυτούς και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά

τους, όπως τα δημογραφικά, τα ακαδημαϊκά και η εμπειρία, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την υλοποίηση της συμπερίληψης.

4.2 Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ζήτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, που αφορά τη φοίτηση όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως ιδιαιτεροτήτων στις ίδιες τάξεις, προκειμένου να έχουν ίσες ευκαιρίες ως προς τη μάθηση. Καθίσταται αξιοσημείωτο, πως τα εν λόγω εκπαιδευτικά συστήματα εκτιμούν ιδιαίτερα και δίνουν έμφαση στις μοναδικές συνεισφορές των μαθητών κάθε προέλευσης, ώστε να επωφεληθούν όλα τα μέλη της τάξης. Στο συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορούν να μετέχουν και μαθητές με διάφορων ειδών αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες, όπως είναι οι κινητικές αναπηρίες, η νοητική αναπηρία και οι μαθησιακές δυσκολίες.

Πιο συγκεκριμένα, ενισχύεται η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, ώστε να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο ομαλά. Επίσης, περιορίζονται τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις απέναντι στη διαφορετικότητα και ενισχύεται ο σεβασμός, η ισότητα και η ενσυναίσθηση. Παρόλο που έχουν αναπτυχθεί διάφορες μέθοδοι συνδιδασκαλίας και έχει εφαρμοστεί εύρος προγραμμάτων, η πρόοδος δεν είναι ιδιαίτερα γρήγορη, λόγω διάφορων εμποδίων, όπως είναι οι ελλειπείς γνώσεις όσον αφορά το θεσμό της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών που επίσης είναι ελλειπείς καθώς δεν διαθέτουν την ανάλογη διδακτική εμπειρία, αλλά και οι ανεπαρκείς υποδομές, δυσκολεύουν όλο και περισσότερο το θεσμό της.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων είναι ύψιστης σημασίας για την προαγωγή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και είναι αρωγοί στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή της. Αυτός είναι και ο λόγος διεξαγωγής της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Ειδικότερα, εξετάζονται οι απόψεις τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών στην ελληνική και ξένη πραγματικότητα, καθώς επίσης και οι παράγοντες που λειτουργούν ευνοϊκά ή ανασταλτικά σε ότι αφορά στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για τη συμπερίληψη, τα αποτελέσματα της ανασκόπησης ερευνών, έδειξαν πως αν και οι εκπαιδευτικοί Ελλάδας και εξωτερικού είναι θετικοί απέναντι στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, εξέφραζαν τις ανησυχίες τους

όσον αφορά την ειδική εκπαίδευση και κατάρτισή τους, το βαθμό και το είδος αναπηρίας των μαθητών που συμπεριλαμβάνεται σε ένα τέτοιο τμήμα και κυρίως για τα παιδιά με νοητική αναπηρία, καθώς αυτά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της θετικής τους στάσης.

Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν πως οι γονείς τόσο της Ελλάδας και του εξωτερικού αλλά και τόσο των παιδιών με αναπηρία όσο και των παιδιών χωρίς αναπηρία είναι θετικοί προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αναγνωρίζοντας τα οφέλη της για τα παιδιά. Ωστόσο, έχουν διαπιστωθεί και κάποιοι φόβοι τους, όπως είναι η ομαλή ενσωμάτωση των παιδιών στο περιβάλλον της τάξης και οι σχέσεις με τους συμμαθητές τους, καθώς είναι πιθανό να προκληθούν συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τους ανασταλτικούς και ευνοϊκούς παράγοντες έχει διαπιστωθεί, πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι ώστε να συμπεριλάβουν στην τάξη μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν υπάρχουν κατάλληλες υποδομές και διδακτικοί πόροι. Οι θετικές στάσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με αναπηρίες όπως η αυτο-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία, η ευαισθητοποίηση και επίγνωση για τις συμπεριληπτικές πρακτικές, οι ενέργειες των σχολικών διευθυντών για την επίτευξη συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, καθώς επίσης και η ανάπτυξη κατάλληλης πολιτικής είναι παράγοντες οι οποίοι μπορεί να συμβάλλουν στην επιτυχημένη εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

4.3 Περιορισμοί της έρευνας

Αν και η παρούσα έρευνα κατέληξε σε κάποια συμπεράσματα κρίνεται αναγκαίο να επισημανθούν και οι περιορισμοί της. Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι ο μικρός αριθμός δημοσιευμένων ερευνών, οι οποίες αφορούν το υπό μελέτη αντικείμενο εξειδικεύοντάς το στη νοητική αναπηρία, καθώς περιορισμός ακόμη θεωρείται πως η νοητική αναπηρία συμπεριλαμβάνεται με άλλα είδη δυσκολιών και αναπηριών. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότερες έρευνες αναφέρονταν γενικότερα στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων, χωρίς να εστιάζουν σε συγκεκριμένη αναπηρία, με αποτέλεσμα να μην είναι ξεκάθαρο σε ποια αναπηρία γίνεται αναφορά. Επιπλέον, λιγοστές είναι οι έρευνες που αναφέρονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων όσον αφορά τη συμπερίληψη ατόμων με νοητική αναπηρία, γεγονός που περιορίζει το αντικείμενο της έρευνας.

4.4 Επιπτώσεις της έρευνας στην εκπαιδευτική πράξη

Οι εκπαιδευτικοί κρίνεται σημαντικό να παρακολουθήσουν επιμορφώσεις τουλάχιστον 40 ωρών, με τη μορφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, πάνω σε θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική συμπερίληψη, έτσι ώστε να αποκτήσουν την ανάλογη διδακτική εμπειρία. Η ελλιπής επιμόρφωση πάνω στο εν λόγω θέμα θα πρέπει να αφυπνίσει κάθε εκπαιδευτικό έτσι ώστε να δράσουν άμεσα, αποκτώντας τη διδακτική εμπειρία που χρειάζεται και που είναι απαραίτητη για να διδάξεις σε ένα τέτοιο τμήμα. Ωστόσο, η περισσότερη επιμόρφωση θα βοηθήσει και στη διαμόρφωση απόψεων των εκπαιδευτικών, ακόμα και αυτών που έχουν υιοθετήσει αρνητική στάση, φέρνοντας έτσι θετικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, η παρακολούθηση σεμιναρίων βασισμένα στην ένταξη θα βοηθήσουν στην ομαλότερη συνύπαρξη παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης, έτσι ώστε να δεχτούν στις τάξεις τους παιδιά με

νοητική αναπηρία. Μέσω των σεμιναρίων είναι πιθανό να προκύψει μια πιο θετική στάση των εκπαιδευτικών για την ένταξη των παιδιών με νοητική αναπηρία, καθώς μέχρι στιγμής έχει φανεί πως εκφράζουν ανησυχίες για το συγκεκριμένο είδος αναπηρίας. Με τον τρόπο αυτό θα προσφερθούν όλες οι απαιτούμενες γνώσεις που χρειάζεται ο εκπαιδευτικός για να διαχειριστεί προβλήματα που προκύπτουν στη σχολική τάξη.

4.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Σε μελλοντικές πρωτογενείς έρευνες, προτείνεται να εξειδικευθούν οι απόψεις των γονέων οι οποίες θα επικεντρώνονται στους γονείς που έχουν παιδιά με νοητική αναπηρία, όπως επίσης να εξειδικευθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που έχουν στην τάξη τους άτομα με νοητική αναπηρία, καθώς από τη διδακτική τους εμπειρία θα προκύψουν περισσότερα αποτελέσματα. Με τον τρόπο αυτό, θα υπάρξει μια πιο έγκυρη πληροφόρηση όσον αφορά τις απόψεις τους καθώς θα γίνει φανερό αν τελικά αποδέχονται την ένταξη παιδιών με νοητική αναπηρία στη γενική τάξη και ποιοι είναι οι ενδιαφέροντες τους στην ένταξη αυτών. Αναλυτικότερα, προτείνεται να διεξαχθούν έρευνες όπου θα διαμοιραστούν ερωτηματολόγια στους εν λόγω πληθυσμούς καθώς επίσης και ποιοτικές έρευνες με την αξιοποίηση των συνεντεύξεων, όπου γονείς και εκπαιδευτικοί μπορεί να ερωτηθούν για τους λόγους που τους προβληματίζουν όσον αφορά την ένταξη των παιδιών με νοητική αναπηρία, έτσι ώστε να εκμαιευθούν περαιτέρω πληροφορίες από τους συμμετέχοντες.

Επιπλέον, να διερευνηθούν τα εμπόδια και οι παράγοντες που ευνοούν την συμπεριληπτική εκπαίδευση αποκλειστικά στους μαθητές με νοητική αναπηρία και συγκεκριμένα τι μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά αυτά στο εν λόγω τμήμα, και τι θα δυσκολέψει την ένταξή τους με τους υπόλοιπους συμμαθητές .

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

Γελαστοπούλου, Μ., & Μουταβέλης, Α.Γ. (2017). *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ζώνιου – Σιδέρη Α. (2010). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. 9^η Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική: ένα σχολείο για όλα τα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μιχαηλίδης, Κ. (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Αθήνα: Παπασωτηρίου.

Στράτη, Π. (2015). Η Συνεκπαίδευση των Μαθητών με Σύνδρομο Down. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 68(2), 46-54.

Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία ατόμων με αναπηρία.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα.

Τσιναρέλης, Γ. (2011). *Μια πρόταση ένταξης παιδιών με προβλήματα ακοής*. Αθήνα: Πατάκης.

Φουντά, Χ. (2020). *Συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Η ενταξιακή προοπτική των Αναλυτικών Προγραμμάτων*.

Ξενόγλωσση

Abbott, L. (2006). Northern Ireland head teachers' perceptions of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 625-630.

Abosi, O., & Koay, TL. (2008). Attaining Development Goals of Children with Disabilities: Implications for Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 3-8.

Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive education*, 23(7-8), 671-673.

Akpan, J. P. & Beard, L. A. (2016). Using constructivist teaching strategies to enhance academic outcomes of students with special needs. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2), 392–398. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2016.040211>

Allan, J. (2014). Inclusive education and the arts. *Cambridge Journal of Education*, 44 (4), 511-520. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764x.2014.921282>

Al-Shammari, Z., Al-Sharoufi, H., & Yawkey, T. D. (2008). The effectiveness of direct instruction in teaching English subject in the elementary public education school in Kuwait: A case study. *Education*, 129(3), 80-90.

Al-Shammari, Z., Faulkner, P.E., & Forlin, C. (2019), Theoriesbased Inclusive Education Practices. *Education Quarterly Reviews*, 2(2), 408-414.

Al-Shammari, Z. (2019B). Using evidence-based cognitive teaching strategies with effect size in inclusion classrooms in Kuwait. *Saudi Journal of Special Education*, 10.

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389.

Al-Zyoudi, M. (2006). Teachers' attitudes towards inclusive education in Jordanian schools. *International Journal of Special Education*, 21(2), 55-62.

Bahdanovich Hanssen, N., & Erina, I. (2021). Parents' views on inclusive education for children with special educational needs in Russia. *European Journal of Special Needs Education*, 1–15. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2021.1949092>

Beck, J., Broers, J., Hogue, E., Shipstead, J., & Knowlton, E. (1994). Strategies for functional community- based instruction and inclusion for children with mental retardation, *Teaching Exceptional Children*, 26(2), 45-47.

Berg, L., S. (2004). *The advantages and disadvantages of the inclusion of students with disabilities into regular education classrooms*. The Graduate School, University of Wisconsin-Stout.

Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Regular School Teachers' Concerns and Perceived Barriers to Implement Inclusive Education in New Delhi, India. *International Journal of Instuction*, 7(2), 88-92.

Buchem, I. (2013). Diversität und Spaltung. Στο M. Ebner, & S. Schon, *LEHRBUCH für LERNEN und LEHREN mit TECHNOLOGIEN* (σσ. 387-395). Berlin: Epubli GmbH.

Buckley, S., Bird, G., Sacks, B. & Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome. Implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice*, 9(3), 54-60.

Cassady, J. M. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (7), 1-24.

Doménech, A., & Moliner, O. (2014). Families Beliefs about Inclusive Education Model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3286–3291. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.749>

Du Toit, P., & Forlin, C. (2009). Cultural Transformation for Inclusion, What is Needed? *School Psychology International*, 30 (6), 644- 660. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034309107081>

Devinarova, N. V. & Abdresheva, M. K. (2015) Some peculiarities of inclusive education in Kazakhstan, *Buketov Karaganda State University, Republic of Kazakhstan*. 162-164.

ElZein, H. L. (2009). Attitudes toward inclusion of children with special needs in regular schools. *Educational Research and Review*, 4(4), 164-172.

Ertmer, P. A. & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43–71. <http://dx.doi.org/10.1002/piq.21143>

Evans, Jennifer, Lunt, & Ingrid (2002). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 7-12. <https://doi.org/10.1080/08856250110098980>

Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, (4), 153-162. <https://doi.org/10.1080/136031100284867>

Fasting, R. B. (2013). Adapted education: the Norwegian pathway to inclusive and efficient education. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (3), 263-270. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.676083>

Fuchs, D., & Fuchs, S.L. (2021). Inclusion versus Full Inclusion. *Profiles Perspectives*, 80-81.

Galaterou J. (2017). Teacher's attitudes towards inclusive education: The role of job stressors and demographic parameters. *International Journal of Special Education*, 32 (4), 643-658.

Giavrimis, P. (2021). Greek Secondary Education Teachers' Views on Inclusive Education of People with Intellectual Disabilities. *Disability CBR & Inclusive Development*, 31(4), 7. <http://dx.doi.org/10.47985/dcidj.388>

Hastings R. P. & Oakford S. (2010). Students teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs, *Educational Psychology: An International*

Journal of Experimental Educational Psychology, 23(1), 87-90.
<http://dx.doi.org/10.1080/01443410303223>

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge

Hay, F.J., Smit, J., & Paulsen, M. (2001). Teacher preparedness for inclusive education. *South African Journal of Education*, 21(4), 213-218.

Hilt, L. (2015). Included as Excluded and Excluded as Included: Minority Language Pupils in Norwegian Inclusion Policy. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 165-182. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908966>

Hui, M. S. (2015). *Factors Influencing the Success of Inclusive Practices in Singaporean Schools*. University of Oslo: Faculty of Educational Sciences.

Hulgin, K. M. & Drake, B. M. (2011). Inclusive education and the No Child Left Behind Act: Resisting entrenchment. *International Journal of Inclusive Education*, 15(4), 389–404. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903030105>

Hunt, P. F. (2011). Salamanca Statement and Idea 2004: possibilities of practice for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 15(4), 463-471. <https://doi.org/10.1080/13603110903131713>

Jenning, T. (2007). Addressing diversity in US teacher preparation programs: a survey of elementary and secondary programs' priorities and challenges from across the United States of America. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1258-1265.

Johnstone, J.C., & Chapman, W.D. (2009) Contributions and Constraints to the Implementation of Inclusive Education in Lesotho. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(2), 131-148, <http://dx.doi.org/10.1080/10349120902868582>

- Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards Inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-34.
- Kalyva, E., Georgiadi, M., & Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(3), 295-305. doi:<https://doi.org/10.1080/08856250701430869>
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49(1), 1-18.
- Kokaridas, D., Vlachaki, G., Zournatzi, E., & Patsiaouras, A. (2008). Parental attitudes regarding inclusion of children with disabilities in Greek education settings, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(2), 5-7.
- Lenjani, I. (2016). Constructivism and behaviorism methodologies on special needs education. *European Journal of Special Education Research*, 1(1), 17–24. <http://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.2769586>
- 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. doi:<https://doi.org/10.1080/1034912042000259233>
- Mag, G.A., Sinfield, S., & Burns, T. (2017). The benefits of inclusive education: new challenges for university teachers. *MATEC Web of Conferences*, 121(1), 12011.
- Mapuranga, B., & Nyakudzuka, J. (2014). The Inclusion of Children with Mental Disabilities: A Teacher'S Perspective. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 1(2), 65-75.

Mata, L., Clipa, O., & Lazar, I. (2019). Measuring In-Service Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 3-8. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1679723>

Matolo, F.M., & Rmbuda, M.A. (2021). Factors Impacting the Application of an Inclusive Education Policy on Screening, Identification, Assessment, and Support of the Learners at Schools in South Africa. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(9), 207-221. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.9.12>

MacArthur, J. (2009). *Learning Better Together: Working towards inclusive education in New Zealand Schools*. Wellington: IHC.

Mavropalias, T., Alevriadou, A., & Rachanioti, E. (2019). Parental perspectives on inclusive education for children with intellectual disabilities in Greece. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-9. <http://dx.doi.org/10.1080/20473869.2019.1675429>

Moriña, A., & Carballo, R. (2017). The impact of a faculty training program on inclusive education and disability. *Evaluation and Program Planning*, 65, 77-83. <http://dx.doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.0>

Norwich, B. (2000). *Inclusion in education: From concepts, values, and critique to practice*, in Daniels, H. (ed.) *Special education re-formed. Beyond rhetoric?* pp. 5-20. London: Routledge Falmer Press.

Operti, R., & Belalcazar, C. (2008). Trends in inclusive education at regional and interregional levels: issues and challenges. *Prospects*, 38, 113-135. <http://dx.doi.org/10.1007/s11125-008-9062-1>

Ornelles, C. (2006). Inclusion of Students with Mild Disabilities: Accessing the General Curriculum. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(10), 1-24.

Parveen, A., & Qounsar, T. (2018). Inclusive education and the challenges. *National Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 3(2), 64-68

Paseka, A., & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254-272.
<http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>

Petersen, K. B. (2014). Learning theories and skills in online second language teaching and learning: Dilemmas and challenges. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 18(2), 41-51.

Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31, 50-58.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.009>

Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>

Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 69-72.

Ralejoe, M. (2019). Teachers' views on inclusive education for secondary schoolvisually impaired learners: An example from Lesotho. *Journal of Education*, 76, 128-142. <http://dx.doi.org/10.17159/2520-9868/i76a07>

Rodriguez, C. C., & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion And Integration On Special Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1323-1327.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.488>

Sánchez, A.P., Haro-Rodríguez, R., & Martínez, R.M.M. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future

Education Professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 18–24. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2019.1.321>

Shevlin, M., Kenny, M., & Loxley, A. (2008). A time of transition: Exploring special educational provision in the republic of Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), 141-152. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00116.x>

Shi, J. (2013). The application of constructivism: Activities for enlivening comprehensive English class. *English language Teaching*, 6(2), 63–70. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n2p63>

Sigstad, H.M.H. (2017). Successful Inclusion of Adolescent Students with Mild Intellectual Disabilities - Conditions and Challenges within a Mainstream School Context. *International Journal of Special Education*, 32(4), 767-783.

Smith, T., Polloway, E., Patton, J., & Dowdy, C. (1998). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings*. Boston: Allyn and Bacon

Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.). (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Paul H. Brookes Publishing.

Stobaugh, R., & Gichuru, M. (2016). Co-Teaching Practices During Student Teaching. *Educational Renaissance*, 5(1), 53-73. <http://dx.doi.org/10.33499/edren.v5i1.100>

Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education. Where there are few resources: The Atlas Alliance* 20-25.

Suleymanov, F. (2015). Issues of inclusive education: Some aspects to be considered. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(4), 2-5.

- Tafa, E., & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 158-169. <https://doi.org/10.1080/0885625032000078952>
- Tsakiridou, H. & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218. <http://dx.doi.org/10.12691/education-2-4-6>
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- UNESCO (United National Educational Scientific and Cultural Organisation). (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. 4-5 Paris: UNESCO.
- Zaragas, H., Sarris, D., Exarchou, E., Papadimitropoulou, P., Exarchos, K., & Maglara, V. (2020). Views of parents with typical education children about inclusion of children with autism in general school. *European Journal of Special Education Research*, 6(1), 115-128.
- Zhang, X., Anderson, R. C., Morris, J., Miller, B., Nguyen-Jahiel, K. T., Lin, T. J. & Latawiec, B. (2016). Improving children's competence as decision makers: Contrasting effects of collaborative interaction and direct instruction. *American Educational Research Journal*, 53(1), 194-223. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831215618663>
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394. <http://dx.doi.org/10.1080/1360311050043069>