Ιανουάριος,2024

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΝΕΑΠΟΛΙΣ ΠΑΦΟΥ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ

ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
ΜΕ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΙΣΠΑΝΙΑ

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΕΥΣΤΑΘΙΟΥ

ΣΑΡΩΝΙΔΑ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2024

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Ευσταθίου Παναγιώτα, 2024
Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.
Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρο ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, η αποθήκευση, και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Η έγκριση της διατριβής από το Πανεπιστημίου Νεάπολις δεν υποδηλώνει απαραιτήτως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου.

Ή ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Ευσταθίου Παναγιώτα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο « Η συμπεριληπτική εκπαίδευση για παιδιά με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα και στην Ισπανία.», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο/Η Δηλών /σα
Ευσταθίου Παναγιώτα

Ευχαριστίες

Μετά την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου διατριβής νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου κυρία Καμπούρμαλη Ιωάννα για την εξαιρετική συνεργασία που είχαμε σε όλα τα στάδια της εκπόνησης της εργασίας μου.

Τέλος θέλω να ευχαριστήσω τους γονείς μου, Ιωάννη Ευσταθίου και Ευγενία Γιαννακού για την στήριξη τους όλο αυτό το διάστημα καθώς και τα αδέρφια μου Σπύρο Ευσταθίου και Κατερίνα Ευσταθίου για την ενθάρρυνση και την υπομονή ώστε να μπορέσω να φτάσω στο τέλος αυτής της απαιτητικής διαδρομής.

Ονοματεπώνυμο Φοιτητή/Φοιτήτριας: Παναγιώτα Ευσταθίου

Τίτλος Μεταπτυχιακής Διατριβής: Η συμπεριληπτική εκπαίδευση για παιδιά με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα και την Ισπανία

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις [ημερομηνία έγκρισης] από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Πρώτος/η επιβλέπων/ουσα (Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος) Καμπούρμαλη Ιωάννα

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Ρέππα Αναστασία

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Κωνσταντινίδη Δέσποινα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πίνακας συντομογραφιών.....5
Περίληψη στα Ελληνικά.....6
Περίληψη στην Αγγλική Γλώσσα.....6
Εισαγωγή.....7
1ο Κεφάλαιο Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα και στην Ισπανία.....8
1.1 Η σημασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....8
1.2 Ιστορική αναδρομή και νομοθετικά πλαίσια της συμπερίληψης για την εκπαίδευση στην Ελλάδα.....9
1.3 Ιστορική αναδρομή και νομοθετικά πλαίσια της συμπερίληψης για την εκπαίδευση στην Ισπανία.....10
2ο Κεφάλαιο Από την ενσωμάτωση στην ένταξη των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....13
2.1 Οι υποστηρικτικές δομές της ένταξης στην Ελλάδα και την Ισπανία.....13
2.2 Ενσωμάτωση και ένταξη.....15
2.3 Τα κοινά σημεία των όρων και οι αποκλίσεις.....16
3ο Κεφάλαιο Το σχεσιακό σύστημα.....**Error! Bookmark not defined.**
3.1 Ο ρόλός και η επιμόρφωση του/της εκπαιδευτικού.....**Error! Bookmark not defined.**
3.2 Ο ρόλος της οικογένειας και η συνεργασία της με το σχολείο... **Error! Bookmark not defined.**
4ο Κεφάλαιο Η εφαρμογή πρακτικών της ένταξης και της συμπερίληψης στις Ελληνικές και Ισπανικές σχολικές μονάδες.....**Error! Bookmark not defined.**
4.1 Το εξατομικευμένο Πρόγραμμα Παρέμβασης.....**Error! Bookmark not defined.**
4.2 Η εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην Ελλάδα..**Error! Bookmark not defined.**
4.3 Η εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην Ισπανία..**Error! Bookmark not defined.**
4.4 Οι προκλήσεις των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για μαθητές με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη...**Error! Bookmark not defined.**
5ο Κεφάλαιο Συγκριτική επισκόπηση της συμπερίληψης στην Ελλάδα και στην Ισπανία .....**Error! Bookmark not defined.**
5.1 Οι διαφορές και οι ομοιότητες των εκπαιδευτικών αντιλήψεων για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην Ισπανία. **Error! Bookmark not defined.**
5.2 Οι διαφορές και οι ομοιότητες ως προς την διαχείριση των προκλήσεων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και Ισπανία.....32
Συμπεράσματα.....**Error! Bookmark not defined.**

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ..... **Error! Bookmark not defined.**
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ..... **Error! Bookmark not defined.**
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... **Error! Bookmark not defined.**

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΕΕΑ: Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

ΟΗΕ: Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών

ΟΟΣΑ Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

ΔΕΠΥ: Διαταραχή Ελλεματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας

Τ.Ε: Τμήμα Ένταξης

Τ.Υ (ΖΕΠ): Τάξεις Υποδοχής (Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας)

ΕΔΥ: Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης

ΕΠΕ: Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης

SEN: Special Educational Needs

LOGSE: Law on the General Organization of the Education System

LOCE: Ley Organica para la Calidad de la Educacion

LOMCE: Ley Organica de Mejora de la Calidad Educativa

LOE: Ley Organica de Educacion

MAI: Maestro de Apoyo a la inclusion

PIE: Programma de Integracion Escolar

PPI: Proyecto Pedagogico Individual para la Inclusion

Περίληψη στα Ελληνικά

Η εργασία η οποία γίνεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Δημόσια Διοίκηση» με κατεύθυνση την «Εκπαιδευτική Διοίκηση » θα εμβαθύνει στο τοπίο της ενταξιακής εκπαίδευσης και της συμπερίληψης στην Ελλάδα και στην Ισπανία, εξετάζοντας μεθοδικά τα νομοθετικά πλαίσια, τις πρωτοβουλίες και τις προκλήσεις. Μέσω μιας ολοκληρωμένης ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, των επίσημων εγγράφων και των εκπαιδευτικών πολιτικών, η βιβλιογραφική αυτή μελέτη εξετάζει κρίσιμα ερευνητικά ερωτήματα, με στόχο να παρέχει λεπτές εκφάνσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς σε αυτές τις ευρωπαϊκές χώρες. Στόχος του έργου είναι να ενημερώσει τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, τους εκπαιδευτικούς και τα ενδιαφερόμενα μέρη, προσφέροντας πολύτιμες προοπτικές για την τρέχουσα κατάσταση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και προτείνοντας σε μελλοντικούς ερευνητές πιθανές οδούς βελτίωσης.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, Συμπερίληψη, Συγκριτική ανάλυση, Εκπαιδευτικές Πολιτικές, Ένταξη

Περίληψη στην Αγγλική Γλώσσα

This paper wich takes place of the master’s program in Public Administration with a focus on Education Administration will delve into the landscape of inclusive education in Greece and Spain, me- thodically examining the laws, the initiatives and challenges. Through a comprehensive review of literature, official documents and educational policies, the study examines critical research questions, aiming to provide important informations about the effectiveness of inclusive education strategies in these European countries. The aim of the project is to inform the politicians, the educators and the stakeholders by offering valuable perspectives on the current state of the inclusive education and suggesting possible avenues for improvement.

Keywords: Inclusive education, Laws, Comparative analysis, Education Policies, Inclusion

Εισαγωγή

Το έργο αποτελεί μια βιβλιογραφική έρευνα στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου που έχει ως πρωταρχικό στόχο να αξιολογήσει την κατάσταση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς στην Ελλάδα και την Ισπανία, παρέχοντας λεπτομερείς εξηγήσεις σχετικά με εκπαιδευτικές πολιτικές, των πρακτικών και των προκλήσεων σε κάθε πλαίσιο. Επιδιώκοντας μια ολοκληρωμένη μελέτη της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς στην Ελλάδα και την Ισπανία, στη βιβλιογραφική αυτή διατριβή ακολουθείται μια προσέγγιση συγκριτικής ανάλυσης. Εξετάζοντας εξονυχιστικά τις εκπαιδευτικές πολιτικές, τις πρωτοβουλίες και τις προκλήσεις και στις δύο χώρες, η μελέτη αυτή στοχεύει να απαντήσει σε κρίσιμα ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των πορισμάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής χωρίς αποκλεισμούς και τις παραμέτρους που την επηρεάζουν.

Η μέθοδος της συγκριτικής ανάλυσης περιλαμβάνει την εξέταση και την αντιπαραβολή των πλαισίων εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, των νομοθετικών μέτρων και των πρακτικών εφαρμογών στην Ελλάδα και την Ισπανία. Με βάση μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, των επίσημων εγγράφων και των εκπαιδευτικών πολιτικών, αυτή η προσέγγιση επιτρέπει μια εις βάθος διερεύνηση των ομοιοτήτων και των διαφορών στις προσεγγίσεις των δύο εθνών για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα εξετασθούν μέσα από την διατριβή είναι τα εξής: Πώς υποστηρίζουν τα νομοθετικά πλαίσια στην Ελλάδα και την Ισπανία την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς; Ποιες πρωτοβουλίες έχουν αναληφθεί από κάθε χώρα για την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα; Ποιες προκλήσεις προκύπτουν και ποια εμπόδια εμποδίζουν την πλήρη υλοποίηση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς στην Ελλάδα και την Ισπανία; Πώς συμβάλλουν τα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών στην επιτυχία της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς σε κάθε χώρα; Ποιος είναι ο ρόλος των κοινωνικών στάσεων και αντιλήψεων στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς σε αυτές τις χώρες;

Τα αναμενόμενα αποτελέσματα περιλαμβάνουν μια ολοκληρωμένη συγκριτική ανάλυση που υπογραμμίζει τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες της εφαρμογής της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς στην Ελλάδα και την Ισπανία. Το έργο στοχεύει να συμβάλει στο υπάρχον σώμα γνώσης, παρέχοντας πολύτιμες γνώσεις για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, τους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές που ενδιαφέρονται για την προώθηση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς παγκοσμίως. Τα αποτελέσματα θα εντοπίσουν επίσης τομείς βελτίωσης και θα προτείνουν πιθανές στρατηγικές για την ενίσχυση των πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς και στις δύο χώρες.

Προκειμένου να έχουμε μια ενδελεχή βιβλιογραφική ανασκόπηση στο πρώτο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι νομοθετικές μεταρρυθμίσεις για την συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα και την Ισπανία, το δεύτερο κεφάλαιο θα μιλήσει για την ένταξη και την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, το τρίτο θα αναφερθεί στο σχεσιακό σύστημα, το τέταρτο κεφάλαιο θα παρουσιάσει τις πρακτικές εφαρμογής της συμπερίληψης και τις προκλήσεις και το πέμπτο θα κάνει μια συγκριτική επισκόπηση των αντιλήψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα και την Ισπανία καθώς και τις ομοιότητες ή διαφορές που έχουν ως προς την αντιμετώπιση των προκλήσεων της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

1ο Κεφάλαιο Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα και στην Ισπανία

1.1 Η σημασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί και υπάρχει το υποκειμενικό στοιχείο ως προς την κατανόηση αυτών. Ο Churchill et al. (2019, p.317) μας υπενθυμίζει «Ένα συμπεριληπτικό, φιλικό προς τη μάθηση περιβάλλον καλωσορίζει, καλλιεργεί και εκπαιδεύει όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το φύλο, το σωματικό, πνευματικό, κοινωνικό, συναισθηματικό, γλωσσικό ή άλλο χαρακτηριστικό τους». Το πλαίσιο του όρου είναι ευρύτερο από αυτό της ένταξης, όπου η ένταξη αντικατοπτρίζει απλώς την απλή προσπάθεια «ενσωμάτωσης» μαθητών/τριών με διαφορετικές ανάγκες στην κανονική σχολική εκπαίδευση και επικεντρώνεται ευρέως στις αναπηρίες ή τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Evans & Lunt, 2002), η ένταξη αναφέρεται ευρύτερα ή εξιδανικεύεται ως το δικαίωμα του ατόμου στη συμμετοχή και την επίτευξη της ισότητας μέσω της συμμετοχής στην καθημερινή ζωή (Hyde, 2017). Η έννοια της συμπερίληψης τονίζεται στις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αποδεικνύεται σε πολλαπλές διεθνείς συμφωνίες, ωστόσο, για να είναι επιτυχείς οι πρακτικές που σχετίζονται με την ένταξη, απαιτείται συστηματική προσέγγιση (Winter & O'Raw 2010).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σήμερα και στο μέλλον ιδανικά θα εξετάσει την ανάπτυξη και το σχεδιασμό σχολείων, τάξεων και προγραμμάτων, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές/τριες να έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν την κανονική σχολική εκπαίδευση σε κανονικές τάξεις κατάλληλες για την ηλικία και να υποστηριχθούν για να μάθουν, να συμβάλουν και να συμμετάσχουν σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής (Imaniah & Fitria 2018). Οι μαθητές/τριες θα είναι σε θέση να συμμετέχουν στη μάθηση σε ένα κοινό περιβάλλον με υποστήριξη που θα άρει τα εμπόδια και τα προβλήματα που μπορεί να οδηγήσουν στον αποκλεισμό. Ένα αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον θα πρέπει να παρέχει σε κάθε μαθητή/τρια την ευκαιρία να συμμετέχει στη μάθηση σε ένα κοινό περιβάλλον, προωθώντας παράλληλα την αίσθηση του ανήκειν και διασφαλίζοντας ότι κάθε μαθητής/τρια προοδεύει προς τους κατάλληλους προσωπικούς, κοινωνικούς, συναισθηματικούς και ακαδημαϊκούς στόχους. Πρέπει να ανταποκρίνεται στις ατομικές μαθησιακές ανάγκες μέσω της παροχής υποστήριξης και διδακτικών πρακτικών εστιασμένων στους μαθητές/τριες.

Οι Evans και Lunt (2002), επισημαίνουν ότι η ένταξη για όλους είναι δύσκολη στο πλαίσιο των υφιστάμενων συστημάτων και πολιτικών. Τα σχολεία είναι γραφειοκρατικά στην καλύτερη περίπτωση, με ιδιαίτερη έμφαση στο πρόγραμμα σπουδών και τα αποτελέσματα, τα οποία είναι περιοριστικά όταν προσπαθούν να καλύψουν τις ανάγκες διαφορετικών μαθητών/τριών. Οι διδακτικές πρακτικές επηρεάζονται επίσης σε μεγάλο βαθμό από τις πεποιθήσεις ενός ατόμου και από τη νομοθεσία και τις πολιτικές που υποστηρίζουν την εκπαίδευση των μαθητών/τριών. Ο Foreman (2008) δηλώνει ότι «οι προσωπικές πεποιθήσεις και φιλοσοφίες εκφράζονται ως αρχές που επηρεάζουν τη διδακτική πρακτική τόσο άμεσα όσο και έμμεσα».

Η μετάβαση προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς θα απαιτήσει χρόνο και θα επιφέρει πολιτισμική αλλαγή και αλλαγή στη νοοτροπία των εκπαιδευτικών συστημάτων. Καθώς δεν υπάρχει μία καθοριστική δήλωση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, το ιδανικό του πώς μοιάζει η συμμετοχικότητα και ο τρόπος που παρέχεται, αμφισβητείται ευρέως (Winter & O'Raw, 2010). Αυτό που μπορεί να ειπωθεί είναι ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση παρέχει ένα μέσο που είναι επωφελές για τα άτομα, τις οικογένειες και τις κοινότητες στο σύνολό τους και ενώ τα εμπόδια εξακολουθούν να είναι εμφανή, η συμπεριληπτική εκπαίδευση προχωρά σε πολλά σχολεία και ότι θα επικρατήσει.

1.2 Ιστορική αναδρομή και νομοθετικά πλαίσια της συμπερίληψης για την εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η ιστορία της συμπερίληψης στην εκπαίδευση στην Ελλάδα αντικατοπτρίζει μια εξέλιξη που συνδέεται με την εξέλιξη της εκπαιδευτικής σκέψης και των κοινωνικών αντιλήψεων σχετικά με την αναπηρία. Η Αναγέννηση οδήγησε σε έναν νέο τρόπο κατανόησης της επιστήμης και της ανθρώπινης ανάπτυξης και συμπεριφοράς με βάση τις συνεισφορές και τις σημαντικές αλλαγές στις επιστημονικές και ιατρικές αντιλήψεις. Για παράδειγμα, η ανθρώπινη συμπεριφορά δεν εξηγήθηκε με βάση τις δαιμονικές προϋποθέσεις. Αντίθετα, η εξήγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς βασίστηκε στη φύση και τις φυσικές και βιολογικές διεργασίες του σώματος (Illan & Arnaiz, 1996). Με θετικό τρόπο κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, ορισμένα εκκλησιαστικά ιδρύματα εξακολουθούσαν να φροντίζουν φτωχούς ανθρώπους, ορφανά, άπορους και άτομα με ψυχικές ασθένειες και διανοητικές αναπηρίες. Δυστυχώς, οι θρησκευτικοί πόλεμοι που έλαβαν χώρα εκείνη την εποχή υπονόμευσαν τη δύναμη της Εκκλησίας, γεγονός που οδήγησε στην εγκατάλειψη πολλών από αυτούς τους θεσμούς (Vicente & De Vicente, 2006). Στις αρχές του 20ου αιώνα, η Ελλάδα αντιμετώπισε τις πρώτες προκλήσεις στον τομέα της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία. Η κοινωνική αδικία που αντιμετώπιζαν αυτά τα άτομα οδήγησε σε αυξημένο ενδιαφέρον για την ανάγκη περαιτέρω εκπαίδευσης και ένταξής τους στην κοινωνία.

Πιο συγκεκριμένα, το 1929, ο νόμος 3727/1929 προέβλεψε την ίδρυση ειδικών σχολείων για παιδιά με αναπηρία. Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή επικεντρωνόταν κυρίως στον χώρο της ειδικής εκπαίδευσης και απομόνωνε τα παιδιά με αναπηρία από το κοινό σχολείο (Νόμος 3727/1929, ΦΕΚ 160/Α/29).

Κατά τη δεκαετία του 1980, παγκοσμίως εμφανίζεται μια νέα εκπαιδευτική φιλοσοφία, η οποία υποστηρίζει την κοινωνική συμπερίληψη. Στην Ελλάδα, αυτή η αντίληψη έρχεται στο προσκήνιο με την έναρξη της εφαρμογής του Νόμου 1566/1985 για την ειδική εκπαίδευση. Αυτός ο νόμος θέσπισε την υποχρέωση συμπερίληψης μαθητών/τριών με αναπηρία στα κοινά σχολεία, σηματοδοτώντας τη μετάβαση από την αποκλειστική προσέγγιση στην εκπαίδευση στην πιο ολοκληρωμένη κοινωνική προσέγγιση (Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ 10/Α/85). Το 1981 ήταν μια εξαιρετικά σημαντική χρονιά καθώς ήταν η πρώτη φορά στην ιστορία της ελληνικής παιδείας που η Βουλή ψήφισε ομόφωνα νόμο για την Ειδική Αγωγή. Ο Νόμος 1143/81 ήταν στην πραγματικότητα ο πρώτος ολοκληρωμένος νόμος για την Ειδική Αγωγή στην ελληνική ιστορία και δικαίως θεωρήθηκε ως ένα μεγάλο επίτευγμα, διότι για πρώτη φορά το κράτος ανέλαβε επίσημα τα καθήκοντά του για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναγνώρισε ότι αξίζουν «ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, την κοινωνική ένταξη και την προετοιμασία για την επιτυχή μετάβαση από το σχολείο στη ζωή» (Stassinos, 1991, σ. 237-239). Καθιέρωσε τη δημιουργία της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής εντός του Υπουργείου Παιδείας, η οποία ήταν μια διοικητική υπηρεσία άμεσα υπεύθυνη για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, ο νόμος αυτός εισήγαγε τη δημιουργία κρατικών ειδικών σχολείων και ειδικών τάξεων στα κανονικά σχολεία - κάτι που έλαβε χώρα γύρω στο 1984 - καθώς και τη δημιουργία νέων επαγγελματικών κλάδων όπως ειδικοί δάσκαλοι, παιδοψυχολόγοι, λογοθεραπευτές και ειδικοί σύμβουλοι (Βλάχου-Μπαλαφούτη &; Ζωνιού-Σιδέρη, 2000).

Στη δεκαετία του 1990, η Ελλάδα συνέχισε την προσπάθεια ενίσχυσης της κοινωνικής συμπερίληψης με τη θέσπιση νέων νομοθετικών πλαισίων. Ο Νόμος 2413/1996 επέκτεινε την υποχρέωση συμπερίληψης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και προέβλεψε τη δημιουργία ειδικών υπηρεσιών υποστήριξης (Νόμος 2413/1996, ΦΕΚ 114/Α/96).

Στον 21ο αιώνα, η Ελλάδα προχώρησε στην ενίσχυση των υποδομών για την υλοποίηση της συμπερίληψης. Ο Νόμος 3699/2008 θεσπίζει τις βάσεις για την αναβάθμιση των σχολικών μονάδων για την ειδική εκπαίδευση, ενώ ο Νόμος 4111/2013 αναβαθμίζει τις δομές των Κέντρων Εκπαίδευσης και Αγωγής (Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ 156/Α/08; Νόμος 4111/2013, ΦΕΚ 129/Α/13).

Παρά την πρόοδο, η συμπερίληψη στην εκπαίδευση στην Ελλάδα αντιμετωπίζει προκλήσεις. Η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού και η ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών αποτελούν κρίσιμους παράγοντες. Επίσης, η ανάγκη εξασφάλισης οικονομικών πόρων για τη στήριξη των προγραμμάτων συμπερίληψης παραμένει σημαντική. Για το μέλλον, αναγνωρίζεται η ανάγκη για συνεχή προσαρμογή της νομοθεσίας και εκπαιδευτικών πρακτικών, ώστε να διασφαλίζεται η αποτελεσματική συμπερίληψη όλων των μαθητών. Η δημιουργία προγραμμάτων υποστήριξης, η εκπαίδευση εκπαιδευτικών και η στήριξη από την κοινωνία είναι καθοριστικές για την επίτευξη μιας πιο ολοκληρωμένης και δίκαιης εκπαίδευσης για όλους.

Η ιστορική αναδρομή αυτή αναδεικνύει την πρόοδο και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η συμπερίληψη στην εκπαίδευση στην Ελλάδα, δημιουργώντας έτσι ένα πλαίσιο κατανόησης για τον σύγχρονο σχεδιασμό και την εφαρμογή πολιτικών και πρακτικών για την περαιτέρω προώθηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση.

1.3 Ιστορική αναδρομή και νομοθετικά πλαίσια της συμπερίληψης για την εκπαίδευση στην Ισπανία

Η παλαιότερη προέλευση της ειδικής εκπαίδευσης στην Ισπανία συνέβη κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα λόγω της επιρροής του Χριστιανισμού στις δυτικές χώρες. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, ο Χριστιανισμός επηρέασε όλες τις σφαίρες της ζωής και είχε μια σημαντική επίδραση στην κοινωνία που οδήγησε σε μια σημαντική αλλαγή στις πρακτικές που πραγματοποιούνται με άτομα με αναπηρίες. Ο Χριστιανισμός απέρριψε την παιδοκτονία των ατόμων με αναπηρίες και υιοθέτησε μια στάση κατανόησης και φροντίδας προς αυτούς τους ανθρώπους. Αυτή η στάση εμπόδισε την εξάλειψη των παιδιών με αναπηρία, αλλά, ταυτόχρονα, είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση των ατόμων με αναπηρία που εγκαταλείφθηκαν. Για να αντιμετωπιστεί η αύξηση της εγκατάλειψης των ατόμων με αναπηρία, η κοινωνία σε όλη την Ευρώπη δημιούργησε άσυλα και καταφύγια για να στεγάσει αυτούς τους ανθρώπους. Για παράδειγμα, στην Ισπανία, ο Pedro IV του Arago' n, δημιούργησε στο Arago' n, στη Βαλένθια και αργότερα στη Ναβάρα, με το όνομα Pare d'Orfans, το πρώτο ίδρυμα που φιλοξένησε ορφανά παιδιά αφού ανέλαβε την κηδεμονία και την εκπαίδευση αυτών των παιδιών (Vicente & De Vicente, 2006).

Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου, η φροντίδα και η ανθρωπιστική στάση των πολιτικών και του γενικού πληθυσμού μετατράπηκαν σε πιο ριζοσπαστικές θέσεις στις οποίες τα άτομα με διανοητική ή ψυχική ασθένεια διώκονταν καθώς θεωρούνταν δαιμονισμένα και καταδικασμένα να καούν. Αυτή η στάση και πρακτική παρέμεινε καθ' όλη τη διάρκεια της περιόδου της Ιεράς Εξέτασης, η οποία καθιερώθηκε στην Ισπανία κατά τη διάρκεια του 15ου αιώνα.

Παρά το γεγονός ότι οι Ισπανοί εκπαιδευτικοί ήταν εξαιρετικοί πρωτοπόροι στην εκπαίδευση των κωφών κατά τη διάρκεια του 16ου και 17ου αιώνα, η περαιτέρω ανάπτυξη ειδικών εκπαιδευτικών πρακτικών και καινοτομιών δεν υλοποιήθηκε μέχρι το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα. Έτσι, για πολλά χρόνια, η Ισπανία ήταν πολύ πίσω από άλλες ευρωπαϊκές χώρες όσον αφορά τις πρακτικές και τις πολιτικές ειδικής εκπαίδευσης.

Συνοπτικά, η πρόοδος της ειδικής εκπαίδευσης στην Ισπανία κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα ήταν αργή και τα γεγονότα όπως ο εμφύλιος πόλεμος και η επακόλουθη δικτατορία του στρατηγού Φρανσίσκο Φράνκο κατά τη διάρκεια της 35χρονης βασιλείας του στον αιώνα δεν βοήθησαν στην ανάπτυξή της.Η πρώτη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πραγματοποιήθηκε τη δεκαετία του 1970 με το Δημόσιο Δίκαιο 14/70, το Γενικό Δίκαιο της Εκπαίδευσης και τη Χρηματοδότηση της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (LGE, 1970). Ο νόμος αυτός εισήγαγε σημαντικές αλλαγές στο ισπανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το

επίκεντρο αυτών των αλλαγών ενσωματώθηκε στο άρθρο 49, το οποίο ήταν η υιοθέτηση του ισπανικού συντάγματος το 1978. Οι αλλαγές αυτού του άρθρου οδήγησαν σε μια πολιτική που απαιτεί από τα σχολεία να ενσωματώνουν και να εκπαιδεύουν τα άτομα με αναπηρίες. Η επίδραση αυτών των αλλαγών ενισχύθηκε μετά το θάνατο του στρατηγού Φρανσίσκο Φράνκο.

Η έννοια των «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών» του Ηνωμένου Βασιλείου κέρδιζε δυναμική στην Ισπανία ταυτόχρονα. Στην πραγματικότητα, η έκθεση Warnock του Ηνωμένου Βασιλείου (Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών, 1978) είχε μεγάλη επιρροή στις ισπανικές εκπαιδευτικές πολιτικές και η οποία κορυφώθηκε με μια φιλόδοξη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που πραγματοποιήθηκε το 1990 με το LP 1/1990, Οργανικός νόμος γενικής ρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος (LOGSE, 1990). Οι νέες απαιτήσεις του νόμου περί εκπαίδευσης του 1990 οδήγησαν στην αναθεώρηση του προηγούμενου βασιλικού διατάγματος 334/1985 που αντικαταστάθηκε τελικά από το βασιλικό διάταγμα 696/1995 για την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenacion de la educacion de los alumnos con necesidades educativas especiales). Το νέο αυτό κείμενο περιελάμβανε κάποιες αλλαγές όπως τη χρήση της έννοιας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντί των μαθητών ειδικής αγωγής, την εισαγωγή της εκπαιδευτικής ανταπόκρισης στους χαρισματικούς μαθητές, τη σταδιακή μετατροπή των ειδικών σχολείων σε κέντρα ειδικής αγωγής, την αντικατάσταση των ατομικών αναπτυξιακών προγραμμάτων (PDI) από τις επιμέρους προσαρμογές του προγράμματος σπουδών (ACI) που κατέστησαν δυνατή την προσαρμογή του επίσημου προγράμματος σπουδών σε διαφορετικά επίπεδα, ανάλογα με το πλαίσιο και τις ανάγκες των μαθητών, και τη διαφοροποίηση των διεπιστημονικών ομάδων γενικά, ειδικής και έγκαιρης παρέμβασης. Ακολουθώντας τις γενικές κατευθύνσεις της εντολής του LOGSE, κάθε αυτόνομη κοινότητα ανέπτυξε το δικό της νομοθετικό σώμα, το οποίο, σε ορισμένες περιπτώσεις, ερμηνεύθηκε και εφαρμόστηκε διαφορετικά σε κάθε περιφέρεια (Garcı' a Pastor, 1998).

Οι μεταγενέστεροι νόμοι που θεσπίστηκαν μετά το LOGSE (Δημόσιο Δίκαιο 10/2002 και Δημόσιο Δίκαιο 2/2006) εισήγαγαν μόνο μικρές αλλαγές (κυρίως επικεντρωμένες στην τερμινολογία) σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ο Δημόσιος Νόμος 10/2002, Οργανικός Νόμος για την Ποιότητα της Εκπαίδευσης (LOCE, 2002) εισήγαγε τον γενικό όρο «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» για να αναφερθεί σε διάφορες ομάδες μαθητών, όπως αλλοδαποί, χαρισματικοί μαθητές και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτή η τελευταία ομάδα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιελάμβανε μαθητές με σωματικές και διανοητικές αναπηρίες, αισθητηριακές διαταραχές ή σοβαρές διαταραχές προσωπικότητας και συμπεριφοράς. Ο τρέχων νόμος για την εκπαίδευση, ο Δημόσιος Νόμος 2/2006, Οργανικός Νόμος της Εκπαίδευσης (LOE, 2006) αναφέρεται σε «μαθητές με ειδικές ανάγκες εκπαιδευτικής υποστήριξης» και περιλαμβάνει μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που προέρχονται από αναπηρία, διαταραχές συμπεριφοράς ή χαρισματικούς μαθητές και μαθητές με καθυστερημένη είσοδο στο ισπανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο νόμος για την εκπαίδευση του 2006 περιελάμβανε επίσης ένα τμήμα σχετικά με τις πολιτικές για την αποφυγή εκπαιδευτικών ανισοτήτων με βάση την εθνικότητα και τους κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτιστικούς ή γεωγραφικούς παράγοντες. Οι παραπάνω νομοθετικές πράξεις και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις επέτρεψαν στην Ισπανία να σημειώσει μεγάλη πρόοδο σε είκοσι χρόνια στις προσπάθειές της να προωθήσει χωρίς αποκλεισμούςεκπαίδευση. Αν και η εφαρμογή του ξεκίνησε στα τέλη της δεκαετίας του 1980, σήμερα η Ισπανία θεωρείται ότι έχει ένα από τα πιο περιεκτικά εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη. Ωστόσο, η σημερινή κυβέρνηση, η οποία διοικείται από το συντηρητικό κόμμα, το Λαϊκό Κόμμα (Partido Popular), προετοιμάζει ένα σχέδιο ενός νέου νόμου για την εκπαίδευση, τον οργανικό νόμο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Ley Orga' nica de Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE), ο οποίος περιέχει σημαντικές αλλαγές στην οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος που ενδέχεται

να επηρεάσουν την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αυτός ο νόμος έχει αμφισβητηθεί για τις νεοφιλελεύθερες αρχές του. Έχει τον κίνδυνο να προωθήσει την ανισότητα μεταξύ μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα και με διαφορετικές ικανότητες. Επιπλέον, η τρέχουσα παγκόσμια οικονομική και χρηματοπιστωτική κρίση της νέας χιλιετίας έχει επηρεάσει έντονα την ισπανική οικονομία και έχει ωθήσει την κυβέρνηση να προβεί σε σημαντικές περικοπές στην εκπαίδευση. Αυτές οι περικοπές περιλαμβάνουν μείωση των εκπαιδευτικών, σημαντική αύξηση της αναλογίας μαθητών-εκπαιδευτικών, μείωση των πόρων και των υποστηρίξεων που παρέχονται στα σχολεία και μείωση του αριθμού των προγραμμάτων που παρακολουθούν τη διαφορετικότητα.

Ο εκπαιδευτικός νόμος του 1990 είναι ίσως η σημαντικότερη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που θεσπίστηκε στο ισπανικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ιδίως όσον αφορά την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την ένταξή τους στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αν και ο όρος συμπερίληψη δεν συμπεριλήφθηκε στο κείμενο, η εντολή του LOGSE συμμεριζόταν τις αρχές της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς που αργότερα προσυπέγραψαν πολλές χώρες μετά τη δημοσίευση της Δήλωσης της Σαλαμάνκα και του Πλαισίου Δράσης για την Ειδική Αγωγή (UNESCO, 1994). Μια έκθεση του Μαΐου 2012 του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) σχετικά με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στις χώρες του ΟΟΣΑ υποστήριξε ότι «παρά τη διεθνή συναίνεση σχετικά με το δικαίωμα των παιδιών με ΕΕΑ και τις προσπάθειες να βρεθεί ένας διεθνής ορισμός που συμφωνήθηκε από όλες τις χώρες, τα δεδομένα για τα παιδιά με ΕΕΑ εξακολουθούν να συλλέγονται σύμφωνα με τον εθνικό ορισμό» (ΟΟΣΑ, 2012, σ. 1). Η έκθεση υπογράμμισε δύο βασικά ζητήματα όσον αφορά την αναφορά του επιπολασμού των μαθητών . Το πρώτο ζήτημα είναι ότι ορισμένα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν αναγνωρίζονται και το δεύτερο είναι ότι τα αναφερόμενα δεδομένα καλύπτουν μόνο τους εθνικούς ορισμούς. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αποφασίζονται και ορίζονται οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ισπανικό εκπαιδευτικό σύστημα θα αποτελέσει πρόδρομο για την κατανόηση ζητημάτων και προκλήσεων που υπάρχουν στην προσπάθεια δήλωσης του αριθμού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που περιλαμβάνονται στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο ΟΟΣΑ (2012, σ. 10) ανέφερε ότι ο ορισμός του SEN στην Ισπανία είναι: «Οι μαθητές με SEN αναφέρονται σε εκείνους που χρειάζονται κάποια υποστήριξη και ειδική εκπαιδευτική προσοχή λόγω αναπηρίας ή σοβαρής διαταραχής συμπεριφοράς, είτε για μια περίοδο είτε καθ 'όλη τη διάρκεια της σχολικής τους εκπαίδευσης. Η φοίτηση των μαθητών αυτών στα κέντρα ειδικής αγωγής θα γίνεται μόνο όταν οι ανάγκες τους δεν μπορούν να καλυφθούν από τις ειδικές ανάγκες που υπάρχουν στα γενικά σχολεία» .

2ο Κεφάλαιο Από την ένταξη στην ενσωμάτωση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

2.1 Οι υποστηρικτικές δομές της ένταξης στην Ελλάδα και την Ισπανία.

Η έννοια της ένταξης ξεκίνησε από την ανάγκη να υπερνικηθεί ο αποκλεισμός των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), καθιστώντας τους μέρος του κοινού εκπαιδευτικού πλαισίου. Η εξέλιξη αυτή αποτυπώθηκε σε διεθνή έγγραφα, όπως το Σχέδιο Δράσης του Σαλαμάνκα (1994) και η Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (ΣΔΑΑ, 2006), που υπογραμμίζουν τη σημασία της συμπερίληψης και της ισότιμης πρόσβασης. τα Ατομικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα(IEPs), που αναπτύχθηκαν αρχικά για χρήση σε διαχωρισμένες τάξεις ειδικής εκπαίδευσης. Ενώ επί του παρόντος απομακρύνονται σιγά-σιγά σε ορισμένες περιοχές του κόσμου, τα Ατομικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται σήμερα σε πολλά κύρια πλαίσια με σκοπό την προώθηση της ένταξης των παιδιών με αναπηρίες, την εκμάθηση γλωσσών, τη συμπεριφορά ή άλλα ζητήματα. Στην Ελλάδα, τα Τμήματα Ένταξης και τα Τμήματα Υποδοχής αποτελούν σημαντικό μέσο υποστήριξης της ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα τμήματα αυτά δημιουργήθηκαν για να παρέχουν εξειδικευμένες υπηρεσίες στους μαθητές με ΕΕΑ, προσφέροντας προσαρμοσμένες δράσεις και πόρους.

Πιο αναλυτικά, αυτές οι δομές δεν αποτελούν μόνο μέσα παροχής υποστήριξης αλλά ενισχύουν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων, ειδικών και μαθητών, προάγοντας την ένταξη και διαμορφώνοντας ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που αντικατοπτρίζει την αρχή της ισότητας και της ποικιλομορφίας. Τα τμήματα ένταξης προβαίνουν σε συστηματικό προσδιορισμό των αναγκών κάθε μαθητή, σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς, γονείς και ειδικούς, προκειμένου να κατανοήσουν τις ειδικές ανάγκες του κάθε ατόμου. Με βάση τις ανάγκες που προκύπτουν από τον προσδιορισμό, τα Τ.Ε σχεδιάζουν προσαρμοσμένες δράσεις και διαθέτουν ειδικούς πόρους για να υποστηρίξουν τον μαθητή στην εκπαιδευτική του πορεία. Επιπλέον τα Τμήματα Ένταξης συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, παρέχοντας τους στήριξη, καθοδήγηση και εκπαίδευση, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα ανοιχτό και φιλικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι διαθέτουν ειδικούς πόρους, όπως ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, εκπαιδευτικούς προσανατολισμού, για την εξατομίκευση της υποστήριξης παρακολουθώντας την πρόοδο των μαθητών/τριών, προσαρμόζοντας τις προσπάθειες υποστήριξης ανάλογα με τις ανάγκες και την εξέλιξή τους. Τα τμήματα αυτά αντιπροσωπεύουν έναν ουσιαστικό παράγοντα για την αποτελεσματική ολοκλήρωση μαθητών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Η σημαντικότητά τους αποτυπώνεται στην παροχή υπηρεσιών υποστήριξης, όπως εκπαίδευση, ψυχοκοινωνική στήριξη, προκειμένου να διευκολυνθεί η ολοκλήρωση και η προσαρμογή τους στο περιβάλλον. Επίσης, συνεργάζονται με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, καθώς και με μη κυβερνητικές οργανώσεις, προκειμένου να εξασφαλίσουν ολοκληρωμένη υποστήριξη. Η συμβολή τους εκτείνεται σε επίπεδο ενσωμάτωσης και κοινωνικής συνοχής, ενισχύοντας την πολυπολιτισμική διάσταση της κοινωνίας (Παπαδόπουλος, 2019).

Επιπλέον, στο πλαίσιο της συμπεριλητικής - διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σύμφωνα με τον Νόμο 3879/10 (ΦΕΚ 163Α/21.09.2010) άρθ. 26 παρ 1α και 1β καθιερώνεται ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Ο συγκεκριμένος θεσμός χρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό ταμείο με σκοπό την μη εγκατάλειψη του σχολείου από παιδιά με διαφορετικές πολιτισμικές θρησκευτικές αντιλήψεις και μαθητές/τριες που βρίσκονται σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Βούγιας Βασίλης, 2022). Υπάρχουν δύο κατηγορίες σπουδών του προγράμματος Τάξεως Υποδοχής ΖΕΠ, ο πρώτος διδακτικός κύκλος είναι για τα παιδιά που δεν γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα και παρακολουθούν εντατικά μαθήματα ελληνικής σε συνδυασμό με άλλα και ο δεύτερος κύκλος ο οποίος μπορεί να διαρκέσει έως τρία φοιτητικά έτη και αποσκοπεί στην ομαλή και ουσιαστική ένταξη των μαθητών/τριων καθώς και στην βελτίωση της μαθησιακής απόδοσης με την απρόσκοπτη παρακολούθηση της παράδοσης των μαθημάτων στην τάξη.

Επιπλέον υπάρχει η παράλληλη στήριξη για παιδιά με ΔΕΠΥ και αυτισμό. Κατά την εφαρμογή της, υπάρχει ένας ακόμα εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη όπου κάθεται μαζί με το παιδί με ειδικές ανάγκες ορισμένες ώρες του διδακτικού χρόνου και τους παρέχει υποστήριξη σε συνεργασία με τον/ην δάσκαλο/α στην τάξη. Τέλος, υπάρχει και η ενισχυτική διδασκαλία που εφαρμόζεται λίγες ώρες μετά το σχολικό πρόγραμμα και υποστηρίζεται ο/η μαθητής/τρια στο μάθημα της γλώσσας.

Στα Ισπανικά σχολεία υπάρχουν αντίστοιχες υποστηρικτικές δομές. Μία από αυτές είναι το Πρόγραμμα Σχολικής Ένταξης *« Programa de Integracion Escolar» (*PIE*).* Σύμφωνα με τον Γενικό Νόμο για την Εκπαίδευση (LGE) στο Πρόγραμμα αυτό μπορούν να εγγραφούν μαθήτριες/ες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το σχολείο μπορεί να δεχθεί σε αυτό το πρόγραμμα συγκεκριμένο αριθμό παιδιών στην αρχή κάθε σχολικού έτους . Συγκεκριμένα, πέντε μαθητές/τριες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες Μεταβατικής Φύσεως (δηλαδή παιδιά με Διαταραχή Ελλειματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας ή με δυσλεξία) και δύο μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες Μόνιμης Φύσης όπως είναι τα παιδιά με τύφλωση, κώφωση, νοητική καθυστέρηση ή κάποια άλλη σοβαρή μη μεταβαλλόμενη γνωστική αναπηρία. Για να μπορέσουν να εισαχθούν οι μαθητές/τριες με ΕΕΑ θα πρέπει οι κηδεμόνες τους να συμπληρώσουν την αντίστοιχη πλατφόρμα που βρίσκεται στην ιστοσελίδα της σχολικής κοινότητας, στη συνέχεια όσα παιδιά είναι στην κατηγορία της αναπηρίας μεταβατικής φύσης πρέπει να περάσουν από αξιολόγηση από ειδικό γιατρό που παρέχεται από το σχολείο ο οποίος θα εκδώσει έκθεση που θα αποδεικνύει τη διατήρηση της αναπηρίας.

Επιπλέον, οι επαγγελματίες που συντάσσουν την ομάδα του προγράμματος είναι ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί, εργοθεραπευτές/τριες, κινησιολόγοι και απασχολούν τα παιδιά με ΕΕΑ τουλάχιστον τρεις ώρες την εβδομάδα στις κατάλληλες αίθουσες. Ο στόχος αυτού του στρατηγικού προγράμματος χωρίς αποκλεισμούς είναι να παρέχει σε όλα τα παιδιά με ΕΕΑ ίσες ευκαιρίες μάθησης και να μπορέσει να βοηθήσει αποτελεσματικά στην ψυχολογική και κοινωνική τους ανάπτυξη μέσω πρόσθετων ανθρώπινων πόρων , υποδομών και υλικών. Τέλος, στην Ισπανία υπάρχει αντίστοιχα όπως και στην Ελλάδα, η παράλληλη στήριξη. Ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει την υποστήριξη του παιδιού μέσα στην τάξη ονομάζεται «Υποστηρικτικός Δάσκαλος Ένταξης» *Maestro de Apoyo ala inclusion* (MAI) και οφείλει να έχει εξειδικευτεί στην ειδική αγωγή ή στην παιδοψυχολογία. Σκοπός του είναι να ανισχνεύσει, να αποτρέψει και να διοχετεύσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με ΕΕΑ κατά την διάρκεια της διδακτικής ώρας.

2.2 Ενσωμάτωση και ένταξη

Η έννοια της ενσωμάτωσης και ένταξης των ατόμων με αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα αντικατοπτρίζει τη δέσμευση μιας κοινωνίας για τη διασφάλιση της ίσης πρόσβασης και συμμετοχής σε όλες τις πτυχές της ζωής. Η έννοια αυτή εξελίσσεται στο πλαίσιο της διεθνούς κοινότητας, υπογραμμίζοντας τη σημασία της πλήρους συμπερίληψης και της σεβαστής συνύπαρξης όλων των ατόμων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε την έννοια της ενσωμάτωσης και ένταξης ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση σε παγκόσμιο και εθνικό επίπεδο.

Η έννοια της ενσωμάτωσης και ένταξης ΑΜΕΑ στην εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο των διεθνών προσπαθειών για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία. Το Σχέδιο Δράσης του Σαλαμάνκα (1994) έθεσε τις βάσεις για την προώθηση της εκπαίδευσης για όλους, υπογραμμίζοντας τη σημασία της συμπερίληψης όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως αναπηρίας, στο κοινό σχολείο (Σχέδιο Δράσης του Σαλαμάνκα, 1994). Η Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (ΣΔΑΑ) του 2006 αναγνώρισε το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία στην πλήρη και αποτελεσματική συμπερίληψη στην κοινωνία, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη ΣΔΑΑ, τα κράτη μέλη υποχρεούνται να λαμβάνουν όλα τα αναγκαία μέτρα για την εξασφάλιση της ίσης πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα (ΣΔΑΑ, 2006).

Στην Ελλάδα, η προσπάθεια για τη συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα εκτιμάται μέσω της νομοθεσίας και των πρακτικών που εφαρμόζονται. Ο Νόμος 3699/2008, που αναφέρεται στην ειδική εκπαίδευση, αποτελεί σημαντικό νομοθετικό κείμενο που προωθεί τη συμπερίληψη. Αναγνωρίζει την υποχρέωση συμπερίληψης μαθητών με αναπηρία στα κοινά σχολεία και προβλέπει την ύπαρξη ειδικών υπηρεσιών υποστήριξης (Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ 156/Α/08).

Ο Νόμος 4111/2013 ενισχύει αυτήν την προσπάθεια, θεσπίζοντας μέτρα για τη βελτίωση των συνθηκών εκπαίδευσης για τα παιδιά με αναπηρία, με έμφαση στη συμπερίληψη και την πρόληψη της κοινωνικής απομόνωσης (Νόμος 4111/2013, ΦΕΚ 129/Α/13).

Παρά τις προόδους, πολλές προκλήσεις παραμένουν. Οι εκπαιδευτικές δομές πρέπει να είναι πλήρως προετοιμασμένες για την υποδοχή και υποστήριξη μαθητών με διάφορες αναπηρίες. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η δημιουργία προγραμμάτων υποστήριξης, και η επένδυση σε υποδομές είναι κρίσιμες.

Η υιοθέτηση νέων τεχνολογιών, όπως η χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων, μπορεί να ενισχύσει την προσπάθεια για συμπερίληψη. Τα άτομα με αναπηρία μπορούν να επωφεληθούν από την προσαρμογή των τεχνολογικών μέσων για την πρόσβαση στην εκπαίδευση. Η ενσωμάτωση και ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση αντιπροσωπεύει ένα διαρκώς εξελισσόμενο ζήτημα, με την ανάγκη συνεχούς προσπάθειας για τη βελτίωση των πρακτικών και την αντιμετώπιση νέων προκλήσεων.

2.3 Τα κοινά σημεία των όρων και οι αποκλίσεις

Οι όροι "ένταξη" και "ενσωμάτωση" στον εκπαιδευτικό τομέα χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τη διαδικασία ενσωμάτωσης ατόμων με αναπηρία στο κοινό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Και οι δύο έννοιες εκφράζουν την προσπάθεια δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που επιτρέπει σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως διαφορετικού επιπέδου ικανοτήτων και αναπηρίας, να συμμετέχουν πλήρως και ισότιμα (UNESCO, 1994). Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν κάποιες διακριτικές διαφορές μεταξύ των δύο όρων.

Τα κοινά σημεία των εννοιών αφορούν τους στόχους, τις αρχές, αλλά έχουν αποκλίσεις στην εφαρμογή και τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Πιο συγκεκριμένα, η ένταξη και η ενσωμάτωση στοχεύουν στη συμπερίληψη όλων των μαθητών στο κοινό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Και οι δύο όροι αντιπροσωπεύουν την προσπάθεια δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που απορρίπτει τον αποκλεισμό και προωθεί την ισότητα σε ευκαιρίες και εκπαίδευση. Και η ένταξη και η ενσωμάτωση βασίζονται στην αρχή της ισότητας, προωθώντας την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση. Η ισότητα εδράζεται στην αναγνώριση και αποδοχή των διαφορετικών αναγκών και ικανοτήτων των μαθητών/τριών. Οι δύο αυτοί όροι προϋποθέτουν την προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει φυσικές, πνευματικές και κοινωνικές προσαρμογές. Επιπλέον, στην ένταξη και στην ενσωμάτωση δίνεται έμφαση στη συνεργασία και την κοινωνική ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία. Η διαμόρφωση θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών, η ενίσχυση της αμοιβαίας κατανόησης και η προώθηση της αλληλεγγύης αποτελούν σημαντικά στοιχεία (Ainscow, 1999).

Αναφορικά με τους τρόπους εφαρμογής η έντάξη εστιάζει στον προσανατολισμό του μαθητή/τριας προς τις απαιτήσεις του κοινού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ενώ η ενσωμάτωση τονίζει την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος για να φιλοξενήσει τους μαθητές/τριες με αναπηρία. Στην ένταξη, ο μαθητής/τρια προσαρμόζεται στο υφιστάμενο πλαίσιο, ενώ στην ενσωμάτωση, το περιβάλλον προσαρμόζεται για να υποστηρίξει τον μαθητή/τρια. Στην ενσωμάτωση, η εκπαίδευση μπορεί να παραμείνει πιο εξειδικευμένη για τις ανάγκες του μαθητή/τριας, ενώ στην ένταξη, η εκπαίδευση ενδέχεται να είναι πιο κοινή, με μη περαιτέρω υποστήριξη προς τον μαθητή/τρια. Τέλος. η ένταξη τονίζει την ευθύνη του μαθητή/τριας για την προσαρμογή στο κοινό περιβάλλον, ενώ η ενσωμάτωση θέτει μεγαλύτερη ευθύνη στο εκπαιδευτικό σύστημα για τη δημιουργία περιβάλλοντος που να εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων (Florian, 2014).

Τέλος, ενώ και οι δύο όροι αποσκοπούν στην ισότιμη πρόσβαση των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση, στην πορεία λόγω τις ύπαρξης και άλλων παραγόντων η ανισότητα αυτή δεν γεφυρώθηκε ποτέ. Αυτό συμβαίνει λόγο των στάσεων και των προκαταλήψεων της κοινωνίας που μέχρι και σήμερα εμποδίζουν την ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών/τριών με αναπηρία.

3ο Κεφάλαιο Το σχεσιακό σύστημα

3.1 Ο ρόλος και η επιμόρφωση του/της εκπαιδευτικού

Σήμερα, όταν μιλάμε για μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν εστιάζουμε πλέον στον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία ειδικής αγωγής αντιμετωπίζουν τους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τη μάθησή τους. Μελετάμε το θέμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης επειδή έχει προκύψει από την προάσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ότι κάθε παιδί πρέπει να μοιράζεται το ίδιο θεμελιώδες δικαίωμα στη μάθηση σε μια «κανονική» τάξη και η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται για να καλύψει την ευρεία ποικιλία των χαρακτηριστικών και των αναγκών των μαθητών/τριών (UNESCO, 1994). Ωστόσο, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς υπήρξε ένα αμφιλεγόμενο θέμα μεταξύ των μελετητών και των εκπαιδευτικών λόγω της έλλειψης υποστήριξης και των αντιφάσεων με τη μαθησιακή κουλτούρα συγκεκριμένων σχολείων και τις προσδοκίες των γονέων. Πιστεύεται ότι κάθε μαθητής/τρια έχει τα ίδια δικαιώματα να μαθαίνει στο ίδιο πλαίσιο και είναι ευθύνη του σχολείου να παρέχει στους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δίκαιες ευκαιρίες. Σε αυτή την ενότητα, θα συζητηθεί ο ρόλος και η ευθύνη του/της εκπαιδευτικού στο πλαίσιο των σημερινών εκπαιδευτικών συστημάτων, ειδικά για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Κατά την αποκάλυψη των στάσεων που μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση των προκλήσεων, δίνονται προτάσεις για την παροχή πιο ολοκληρωμένης κατάρτισης εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά και ουσιαστικά τους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαιδευτική σταδιοδρομίας τους.

Σχετικά με την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς η συμπεριληπτική εκπαίδευση, η οποία μπορεί να οριστεί ως το σύστημα «για την αγκαλιά όλων και τη δέσμευση να παρέχει σε κάθε μαθητή/τρια στην κοινότητα, σε κάθε πολίτη σε μια δημοκρατία, το αναφαίρετο δικαίωμα να ανήκει» (Villa & Thousands, 2005). Με άλλα λόγια, όλοι οι μαθητές/τριες ανεξάρτητα από το αν είναι πιο ικανοί στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, φαίνονται καλύτερα στην εμφάνιση ή έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο, προκειμένου να τους παρέχουν τις ίδιες ευκαιρίες εκπαίδευσης.

Στη μάθηση και τη διδασκαλία, οι μαθητές/τριες έχουν γίνει ο κύριος χαρακτήρας του πλαισίου σύμφωνα με τη φιλοσοφία του μαθητοκεντρικού χαρακτήρα που έχει προκύψει σε αυτή τη γενιά. Ωστόσο, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ένα άλλο σημαντικό ζήτημα στην παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης στους μαθητές/τριες Είναι ο άμεσος πράκτορας που έρχεται σε επαφή με τους μαθητές/τριες και μπορεί να προωθήσει τη μάθηση των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια και μετά τα μαθήματα. Ως εκ τούτου, αξίζει να εμβαθύνουμε στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Στις πρώτες ηλικίες της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, διαπιστώθηκε «ότι η στάση του εκπαιδευτικού προς ένα παιδί με ειδικές ανάγκες μπορεί να επηρεάσει το κλίμα της τάξης» (Stoler, 1992, σελ. 61). Ομοίως, η στάση των εκπαιδευτικών της κανονικής εκπαίδευσης απέναντι σε κάθε είδους ειδική εκπαιδευτική ανάγκη μπορεί να επηρεάσει το κλίμα της τάξης. Όταν ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αντιμετωπίζει κάθε μαθητή/τρια δίκαια, να αποδέχεται τη διαφορά του καθενός και να είναι θετικός στη διαφορά, οι μαθητές/τριες θα βρίσκουν το μαθησιακό κλίμα ευκολότερο και θα έχουν καλύτερη μαθησιακή ατμόσφαιρα στην τάξη.

Ως εκ τούτου, αναμένεται καλύτερη αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Επιπλέον, «η υποστήριξη των εκπαιδευτικών για ένταξη στις τάξεις τους είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή εφαρμογή της, δεδομένου ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή και τη διευκόλυνση οποιασδήποτε καινοτομίας σε επίπεδο τάξης (Ching, 2007, σελ. 162)». Μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται το ίδιο όραμα με την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, θα αποδίδουν σύμφωνα με την πολιτική, προκειμένου να επιδιώξουν την καλύτερη ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης στα σχολεία.

Στην τροφοδοσία της ποικιλομορφίας των μαθητών/τριών, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να διαφοροποιήσουν το επίπεδο των καθηκόντων για διαφορετικά μαθήματα. Η ποικιλομορφία

των μαθητών/τριών μπορεί να είναι πολύ μεγάλη, επειδή μπορεί να υπάρχει η ύπαρξη χαρισματικών και διανοητικά καθυστερημένων μαθητών/τριών (σε ακραίες περιπτώσεις) στην ίδια τάξη. Το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να αλλάξει ώστε να είναι πιο ευέλικτο τόσο για τα άτομα με υψηλές όσο και για χαμηλές επιδόσεις. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πιο ευαίσθητοι και προσεκτικοί στις ασυνήθιστες συμπεριφορές των μαθητών/τριών λόγω των ειδικών αναγκών τους. Για παράδειγμα, ορισμένοι μαθητές με ΔΕΠΥ δεν μπορούσαν να ελέγξουν τον εαυτό τους για να καθίσουν με ηρεμία στην τάξη. Εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει τις βασικές γνώσεις των συμπτωμάτων των διαφορετικών μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα αισθανθούν ευκολότερα να περάσουν από το μάθημα και ως εκ τούτου να σχεδιάσουν κατάλληλες στρατηγικές για την αντιμετώπιση αυτών των μαθητών/τριών. Ωστόσο, δεν είναι ποτέ εύκολο για τους εκπαιδευτικούς να καλύψουν αυτές τις ανάγκες. Όσον αφορά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, πολλοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις ανησυχίες τους για το χειρισμό μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επειδή δεν είχαν αρκετή κατάρτιση (Slavica, 2010). Πλέον υπάρχουν πάρα πολλά σεμινάρια, προγράμματα κατάρτισης ειδικής αγωγής επειδή υπάρχει η ανάγκη στα σχολεία για πρόσληψη εκπαιδευτικών με αυτή την εξειδίκευση.Υπάρχει όμως ο προβληματισμός, *είναι επαρκής οι γνώσεις που λαμβάνουν ώστε να μπορούν να διαχειριστούν κάθε τύπο αναπηρίας;* Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αναντιστοιχία των μεθοδολογιών διδασκαλίας στην αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών/τριων. Αυτή η κατάσταση μπορεί να εξακολουθεί να υπάρχει στα τρέχοντα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα του Stoler (2010), αναφέρθηκε ότι «οι εκπαιδευτικοί συνήθως δεν παρακολουθούν αυτά τα μαθήματα (μαθήματα σχετικά με τους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες), λόγω χρονικών περιορισμών στην ολοκλήρωση των απαιτήσεων πτυχίου στους τομείς περιεχομένου τους. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί είναι εκτός των τομέων εμπειρογνωμοσύνης τους όταν οι μαθητές/τριες που κανονικά θα διδάσκονταν από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής τοποθετούνται στις τάξεις τους.

Συμπερασματικά. αν και οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν προσαρμοστεί στο περιβάλλον διδασκαλίας με την ύπαρξη μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μερικοί μπορεί να μην έχουν επαρκή κατάρτιση για να αντιμετωπίσουν μαζί τους και η περίπτωση θα ήταν παρόμοια μετά την αποφοίτησή τους. Από την άλλη, ορισμένοι εκπαιδευτικοί κατέχουν την κατανόηση διαφορετικών στρατηγικών για τη διαχείριση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και είναι συνεπείς με την άποψη της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, αλλά και πάλι, θα αντιμετώπιζαν κάποιες δυσκολίες όταν προσπάθησαν να εφαρμόσουν νέους τύπους μεθόδων διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς στη διδασκαλία τους.

Όσον αφορά λοιπόν την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, έχει διαπιστωθεί ότι η κατάρτιση τους πριν ακόμα ξεκινήσουν να διδάσκουν στις τάξεις, θα ήταν η καλύτερη στιγμή για την αντιμετώπιση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών και η αρνητική στάση τους απέναντι στις αναπηρίες των μαθητών/τριών και οι αντιλήψεις τους σχετικά με την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς μπορούν να αλλάξουν και να τροποποιηθούν σε αυτό το στάδιο (Ching, Forlin and Lan, 2007). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύονται από τη νεαρή ηλικία της κατάρτισής τους. Προτείνεται να παρέχεται κατάλληλη εμπειρία πεδίου στους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να αναμένουν τι θα αντιμετωπίσουν τελικά στην προοπτική σταδιοδρομίας τους. Μπορούν να εκτεθούν σε τύπους ποικιλομορφίας, προκατάληψης και μειονεκτημάτων που δεν έχουν συναντήσει πριν (Kosnik & Beck, 2009). Από την έρευνα των Ching, Forlin και Lan (2007) σχετικά με την αποκάλυψη της αλλαγής του νου μετά την εισαγωγή των εκπαιδευτικών προϋπηρεσίας σε ένα μάθημα με μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διαπίστωσαν ότι απαιτείται συνεχής κατάρτιση. Είναι σημαντικό για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς να φροντίζουν για συνεχή ανάπτυξη επαγγέλματος για να ανακουφίσουν την αίσθηση της επάρκειάς τους στην ειδική εκπαίδευση. Αυτό ισχύει και για τους σημερινούς εκπαιδευτικούς, καθώς ορισμένοι εκπαιδευτικοί που ξεκίνησαν να διδάσκουν για δεκαετίες μπορεί να μην έχουν τις

επαγγελματικές γνώσεις για να καλύψουν ειδικές ψυχολογικές συμπεριφορές, παρά την εμπειρία τους και τον χειρισμό των συναισθημάτων και των κακών συμπεριφορών των μαθητών. Η παροχή συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης για αυτούς θα ήταν επωφελής τόσο για αρχάριους όσο και για έμπειρους εκπαιδευτικούς να ανανεώσουν την κατανόησή τους για τους μαθητές τους. Ως εκ τούτου, μπορούν να παρέχουν καταλληλότερες μαθησιακές δραστηριότητες για τους μαθητές/τριες ώστε να επιτύχουν υψηλότερη διδακτική και μαθησιακή αποτελεσματικότητα.

3.2 Ο ρόλος της οικογένειας και η συνεργασία της με το σχολείο

Κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει το γεγονός ότι οι γονείς έχουν ως στόχος της ζωής να δουν ότι τα παιδιά τους γίνονται ανεξάρτητα και ευδοκιμούν μόνα τους. Η ετοιμότητα της οικογένειας για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει το παιδί τους με ειδικές ανάγκες η άνευ όρων αποδοχή τους και η συμμετοχή τους συμβάλλει σημαντικά στην εκπαίδευση/κατάρτιση ενός παιδιού με αναπηρία με τον πιο παραγωγικό τρόπο. Ενώ το σχολείο διευκολύνει τη διαδικασία κατάρτισης, η βαθιά συμμετοχή των γονέων και της οικογένειας είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη των ικανοτήτων που ταιριάζουν με τους στόχους που έχουν τεθεί για κάθε παιδί. Υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν ότι τα παιδιά που έχουν την υποστήριξη της οικογένειάς τους είναι βέβαιο ότι θα επιτύχουν σε κάθε είδους εκπαίδευση για να γίνουν ανεξάρτητα και παραγωγικά. Οι οικογενειακές - επαγγελματικές συνεργασίες έχουν οριστεί ως μια σχέση στην οποία οι οικογένειες (όχι μόνο οι γονείς) και οι επαγγελματίες συμφωνούν να αξιοποιήσουν ο ένας την εμπειρογνωμοσύνη και τους πόρους του άλλου, ανάλογα με την περίπτωση, με σκοπό τη λήψη και την εφαρμογή αποφάσεων που θα ωφελήσουν άμεσα τους μαθητές/τριες και έμμεσα άλλα μέλη της οικογένειας και επαγγελματίες. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επικοινωνούν με σεβασμό και αποτελεσματικότητα λαμβάνοντας υπόψη το υπόβαθρο, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, τη γλώσσα, τον πολιτισμό και τις προτεραιότητες της οικογένειας και να διασφαλίζουν ότι οι οικογένειες ενημερώνονται για τα δικαιώματά τους καθώς και για τις διαδικασίες ειδικής εκπαίδευσης.

Μία από τις σύγχρονες τάσεις στην ειδική αγωγή είναι η έμφαση στη συνεργασία μεταξύ των γονέων ή φροντιστών παιδιών με ειδικές ανάγκες και των παρόχων παρεμβάσεων ειδικής αγωγής. Η παρούσα ενότητα εξετάζει επίσης αυτό το πρόβλημα. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα είναι: «*Η συμμετοχή των γονέων σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης αυξάνει την ποιότητα των προγραμμάτων και ενισχύει τα αποτελέσματα των παιδιών*;» Αυτή η ενότητα, επομένως, στοχεύει να διαπιστώσει εάν το μεγαλύτερο μέρος της επιστημονικής βιβλιογραφίας αναφέρει ότι μια τέτοια συνεργασία οδηγεί σε βελτιωμένα αποτελέσματα για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Επειδή τα παιδιά έχουν περιορισμένο χρόνο για να αλληλεπιδράσουν με τους επαγγελματίες της ειδικής αγωγής, αλλά διατηρούν πολύ περισσότερη επαφή με τους γονείς, τις οικογένειές τους ή άλλους φροντιστές, είναι σημαντικό να καθοριστεί εάν η συνεργασία των εκπαιδευτικών με αυτούς τους φροντιστές αποδίδει καλύτερα αποτελέσματα για τα παιδιά και να επιτρέψει στους φροντιστές να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα τις ανάγκες των απογόνων τους

Η οικογένεια παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Για παράδειγμα, οι Brown, Bakar, Rickards και Griffin (2006) αναφέρουν ότι το υψηλό επίπεδο οικογενειακής λειτουργίας ως ομάδα μπορεί να συσχετιστεί με καλύτερα αποτελέσματα για τα παιδιά με προβλήματα ακοής. Η μελέτη που διεξήχθη από τους Malekpour, Aghababaei και Hadi (20140(σ. 4) αποκάλυψε ότι μια παρέμβαση που βασίζεται στην οικογένεια-παιδί αποδίδει καλύτερα αποτελέσματα για τα παιδιά με αναπηρίες που εμφανίζουν συμπτώματα ΔΕΠΥ

από τις παρεμβάσεις που απευθύνονται μόνο σε παιδιά ή μόνο σε γονείς. Η παρέμβαση που βασίζεται στην οικογένεια-παιδί επιτρέπει την οικοδόμηση καλύτερων σχέσεων μεταξύ γονέων και παιδιών, γεγονός που οδηγεί σε περισσότερες πιθανότητες «για τους γονείς να παρέμβουν στα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους»

Οι Marshall, Kirby και Gorski (2016) δείχνουν ότι η υψηλότερη συμμετοχή των γονέων στη ζωή των παιδιών τους (για παράδειγμα, διαβάζοντας στο παιδί ή πηγαίνοντάς τα σε έξοδο) συνδέεται με συχνότερους γονείς που αναφέρουν διάφορες ανησυχίες σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών τους και, ως εκ τούτου, επηρεάζει θετικά την πιθανότητα για έγκαιρη ανίχνευση των αναπηριών. Τέλος, οι Ziviani, Darlington, Feeney, Rodger και Watter (2014) υπογραμμίζουν επίσης τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει η ικανότητα των γονέων να χειρίζονται τις ανάγκες των παιδιών τους στην ανάπτυξη των παιδιών και αποδεικνύουν ότι είναι σημαντικό οι ειδικοί να παρέχουν στις οικογένειες των παιδιών την κατάλληλη υποστήριξη, ώστε οι φροντιστές να μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα τις ανάγκες των παιδιών.

Οι Dinnebeil, Hale και Rule (1999) διερεύνησαν τις πρακτικές που αποτελούν μέρος των προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης για να ανακαλύψουν ποιες από αυτές μπορεί να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά τη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Ο ουσιαστικός ρόλος της φιλοσοφίας με επίκεντρο την οικογένεια, των καλών επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παρόχων υπηρεσιών και της αντίληψης της οικογένειας ως μελών της ομάδας πρώιμης παρέμβασης καταδείχθηκε στη μελέτη.Οι Minke και Scott (1995) τονίζουν τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ των επαγγελματιών πρώιμης ειδικής παρέμβασης και των γονέων των παιδιών, τονίζοντας την ανάγκη υιοθέτησης της οικογενειοκεντρικής προσέγγισης και ανάπτυξης σωστής σχέσης γονέα-επαγγελματία. Ωστόσο, τονίζεται επίσης ότι οι ειδικοί μερικές φορές διαπιστώνουν ότι οι γονείς μπορεί να μην έχουν τις δεξιότητες για πλήρη συμμετοχή σε προγράμματα παρέμβασης, γεγονός που επιβεβαιώνει την ανάγκη να παρέχουν στους γονείς τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες για τη σωστή αντιμετώπιση των ζητημάτων των παιδιών τους.

Οι Summers, Hoffman, Marquis, Turnbull και Poston (2005) διερεύνησαν τις σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, τονίζοντας για άλλη μια φορά τη σημασία της συνεργασίας των επαγγελματιών και των γονέων για να χειριστούν τις ανάγκες των παιδιών. Οι Lowell, Carter, Godoy, Paulicin, and Briggs-Gowan (2011) στην έρευνά τους για την παρέμβαση γονέα-παιδιού FIRST ή "Child and Family Interagency, Resource, Support and Training" (σελ. 193), διαπίστωσαν ότι η εφαρμογή της οδηγεί σε μειωμένο άγχος μεταξύ των μητέρων και σε καλύτερα ψυχολογικά αποτελέσματα για τα μικρά παιδιά. Επιπλέον, η έρευνα των Reuben, Shaw, Brennan και Dishion (2015) δείχνει ότι μια παρέμβαση που στοχεύει στη μείωση των συμπτωμάτων άγχους των μητέρων βοηθά επίσης στη διαχείριση των συναισθηματικών προβλημάτων των παιδιών.

Μερικά άλλα σημαντικά θέματα που μπορούν να βρεθούν στα αναλυτικά άρθρα είναι οι δεξιότητες και οι ιδιότητες των εκπαιδευτικών. Ένα δευτερεύον θέμα που σχετίζεται με αυτό είναι η υιοθέτηση της φιλοσοφίας με επίκεντρο την οικογένεια από ειδικούς. Η μελέτη του Brown (2006) αναφέρει ότι η αξιοποίηση της φιλοσοφίας με επίκεντρο την οικογένεια, στην οποία δίνεται έμφαση στη δημιουργία του ευνοϊκότερου περιβάλλοντος για το παιδί και στην καθοδήγηση της οικογένειας προς την παροχή ενός τέτοιου περιβάλλοντος, απαιτεί τη χρήση όχι μόνο των παραδοσιακών δεξιοτήτων του δασκάλου αλλά και δεξιοτήτων όπως η έγκαιρη και ακριβής παροχή πληροφοριών, καλλιέργεια εμπιστοσύνης και ικανότητας στους γονείς, καθορισμός της φύσης των υφιστάμενων προβλημάτων, παροχή βοήθειας για τη δημιουργία στρατηγικής για τη φροντίδα των παιδιών κ.λπ. Οι Minke και Scott (1995,σελ. 336) τονίζουν τη σημασία της δημιουργίας «ζεστών, εμπιστευτικών σχέσεων με τις οικογένειες», οι οποίες μπορεί να απαιτούν από τους επαγγελματίες «να αλληλεπιδρούν με τις οικογένειες με τρόπους που μπορεί να είναι άγνωστοι» .Ως εκ τούτου, είναι σαφές ότι οι ειδικοί πρέπει να είναι προετοιμασμένοι να συμμετάσχουν σε αλληλεπιδράσεις με τους γονείς ή τους φροντιστές των παιδιών για να οικοδομήσουν τέτοιες σχέσεις. Ο Dinnebeil

(1999) δείχνει ότι η συνεργασία μεταξύ γονέων και επαγγελματιών ειδικής αγωγής επηρεάζεται από τις δεξιότητες αυτών των ειδικών στην καθιέρωση καλής και αποτελεσματικής επικοινωνίας, καθώς και από την υιοθέτηση οικογενειακών προσεγγίσεων και φιλοσοφιών.Η σημασία της υιοθέτησης της φιλοσοφίας με επίκεντρο την οικογένεια τονίζεται σε πολλά άρθρα, για παράδειγμα, στο Brown (2006) και στο Dinnebeil (1999), το οποίο έχει ήδη αναφερθεί. Ένα άλλο θέμα που εθίγη σε πολλά άρθρα που αναλύθηκαν σχετίζεται με τα διοικητικά ζητήματα. Οι διοικητικές πολιτικές, καθώς και τα οικονομικά προβλήματα και τα προβλήματα διαθεσιμότητας, είναι δύο σημαντικά θέματα εδώ. Νομικά ζητήματα αναφέρονται επίσης σε ορισμένα άρθρα.

Ο Dinnebeil (1999, σ. 231) δείχνει ότι για την ευρεία υιοθέτηση και εφαρμογή της προσέγγισης με επίκεντρο την οικογένεια, καθώς και για την προώθηση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, το επαγγελματικό περιβάλλον στο οποίο οι συνεργατικές δραστηριότητες εκτιμώνται και ανταμείβονται είναι υψίστης σημασίας. Ένα τέτοιο περιβάλλον, με τη σειρά του, δημιουργείται, μεταξύ άλλων παραγόντων, από την εφαρμογή ορισμένων «διοικητικών πολιτικών και πρακτικών» .

Ο Lowell (2011), έχοντας αναφέρει τα ευεργετικά αποτελέσματα της απασχόλησης της παρέμβασης Child FIRST γονέα-παιδιού, τονίζει ότι είναι υψίστης σημασίας να εφαρμοστούν ορισμένες κυβερνητικές πολιτικές και πρακτικές για να καταστεί δυνατή η χρήση αυτής της παρέμβασης για τις οικογένειες που μπορεί να το χρειαστούν. Ειδικότερα, η μεγαλύτερη πρόκληση για την αξιοποίηση αυτής της παρέμβασης είναι η χρηματοδότηση. Ο Summers (2005,σ. 54) μέτρησε την ικανοποίηση των γονέων από το προσωπικό που παρείχε ειδική εκπαίδευση στα παιδιά τους. Διαπιστώθηκε ότι «οι γονείς παιδιών ηλικίας 6 έως 12 ετών στην ειδική αγωγή στα προγράμματα του δημοτικού σχολείου ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι» .

Είναι προφανές ότι οι διαπιστώσεις αυτές έχουν επιπτώσεις σε διοικητικά ζητήματα που αφορούν την ειδική αγωγή στα δημοτικά σχολεία. Η ποιότητα των ειδικών προγραμμάτων σε αυτά πρέπει να αντιμετωπιστεί, διότι μπορεί να είναι δυνατή η διοικητική ενίσχυσή της. Ο Marshall (2016) δηλώνει ότι οι γονείς συχνά έχουν ανησυχίες σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών τους, αλλά ότι τα παιδιά συχνά δεν εγγράφονται σε δημόσιες υπηρεσίες παρέμβασης ή θεραπείας. Τονίζεται ότι, μεταξύ των θεμάτων που επηρεάζουν δυσμενώς τη δυνατότητα των οικογενειών να έχουν πρόσβαση σε τέτοιες υπηρεσίες, στην ερευνητική βιβλιογραφία αναφέρεται το κόστος των υπηρεσιών αυτών και η έλλειψη ασφαλιστικής κάλυψης.

Η Ziviani (2014) αναζήτησε συγκεκριμένα προβλήματα που σχετίζονται με την πρόσβαση σε υπηρεσίες έγκαιρης παρέμβασης για οικογένειες των οποίων τα παιδιά έχουν σωματικές αναπηρίες. Ειδικότερα, είναι γνωστό ότι οι σχέσεις υψηλής ποιότητας μεταξύ των φροντιστών του παιδιού και των επαγγελματιών είναι υψίστης σημασίας. Επομένως, μόλις δημιουργηθεί η σχέση, είναι καλύτερο η οικογένεια να εξυπηρετείται από τον ίδιο ειδικό στο μέλλον. Έτσι, τα υφιστάμενα υψηλά ποσοστά εναλλαγής προσωπικού μεταξύ των επαγγελματιών ειδικής αγωγής (που μπορεί να οφείλονται σε ανεπαρκή χρηματοδότηση) έχουν αρνητικές επιπτώσεις, καθώς οι οικογένειες αναγκάζονται να συνάπτουν σχέσεις με νέους εκπαιδευτικούς ξανά και ξανά. Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα είναι η διαθεσιμότητα υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης γενικά, καθώς και η έλλειψη εγκαταστάσεων και εξοπλισμού, όπως αναπηρικά αμαξίδια και βοηθήματα ακράτειας (Ziviani et al., 2014).

Η συνεργασία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι συνεργατικές διαδικασίες βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τα αποτελέσματα των μαθητών και να διεγείρουν το ενδιαφέρον τους για μάθηση. Σύμφωνα με τους Friend and Cook (2017,σελ. 5), «η διαπροσωπική συνεργασία είναι ένα στυλ άμεσης αλληλεπίδρασης μεταξύ τουλάχιστον δύο ισότιμων μερών που συμμετέχουν εθελοντικά στην κοινή λήψη αποφάσεων καθώς εργάζονται προς έναν κοινό στόχο» . Μπορεί κανείς να δει ότι η συνεργασία είναι ένα στυλ επικοινωνίας που περιλαμβάνει δύο ή περισσότερα μέρη, όπως, για παράδειγμα, έναν δάσκαλο, μαθητές/τριες και τους γονείς τους. Για να

επιτύχουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνεργάζονται με άλλους επαγγελματίες, μαθητές και οικογένειες.

Συνοψίζοντας, πρέπει να τονιστεί ότι οι περισσότερες από τις μελέτες που αναλύθηκαν υπονοούν ή τονίζουν ανοιχτά την ευεργετική επίδραση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο συνιστάται στους επαγγελματίες να συνεργάζονται με τους γονείς, να τους βοηθούν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους στην αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών και να τους παρέχουν τις γνώσεις και τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική ανατροφή των παιδιών.

4ο Κεφάλαιο Η εφαρμογή πρακτικών της ένταξης και της συμπερίληψης στις Ελληνικές και Ισπανικές σχολικές μονάδες

4.1 Το εξατομικευμένο Πρόγραμμα Παρέμβασης

Η ανάπτυξη του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού σχεδίου (ΕΠΕ) είναι μια σύνθετη διαδικασία στην οποία συμμετέχουν διάφοροι ενδιαφερόμενοι και αφορά την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Κάθε σχέδιο είναι μοναδικό καθώς αναπτύσσεται για να καλύψει συγκεκριμένες ανάγκες ενός μαθητή/τριας με αναπηρίες (Patti, 2016). Μπορεί να οριστεί ως ένα εργαλείο επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στους γονείς στο παιδί και στους επιστήμονες ώστε να εφαρμοστούν συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις για να να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα και οι δυσκολίες του καθένα μαθητή/τρια μέσα στην τάξη. Όλα τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά σχέδια έχουν παρόμοια δομή που περιλαμβάνει τομείς όπως η διάγνωση, η αξιολόγηση, οι προηγούμενες επιδόσεις και επιτεύγματα, καθώς και η πρόοδος, οι μετρήσιμοι και εφικτοί στόχοι, οι συγκεκριμένοι στόχοι και η παρέμβαση (Burton, 2017). Η περιγραφή της υποστηρικτικής τεχνολογίας που μπορεί και πρέπει να χρησιμοποιηθεί είναι επίσης ένα σημαντικό στοιχείο του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού σχεδίου. Σε μια ορισμένη ηλικία, οι μαθητές/τριες μπορεί να χρειαστούν πρόσθετη βοήθεια που παρέχεται μέσω του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού σχεδίου τους. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η ανάπτυξη του ΕΠΕ συνήθως συνεπάγεται τη συνεργασία πολλών ανθρώπων. Το προσωπικό του σχολείου διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη διαδικασία (Burton, 2017). Οι εκπαιδευτικοί (γενικοί δάσκαλοι και ειδικοί εκπαιδευτικοί) είναι τα κεντρικά πρόσωπα σε αυτή τη διαδικασία, δεδομένου ότι αναπτύσσουν το σχέδιο, καθώς και οι ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί. Επιπλέον η σχολική ηγεσία συχνά εποπτεύει τη διαδικασία, διασφαλίζοντας ότι το πρόγραμμα εφαρμόζεται σωστά (Lombardi & Ludlow, 2004). Ο μαθητής/τρια και οι γονείς συμμετέχουν επίσης στη διαδικασία ανάπτυξης του σχεδίου ή στην εφαρμογή αλλαγών (Cavendish, Connor, & Rediker, 2017). Οι μαθητές/τριες με κάποια προβλήματα υγείας μπορεί να εμπιστεύονται έναν περιορισμένο κύκλο ανθρώπων, οπότε μπορεί να είναι ζωτικής σημασίας να ενθαρρυνθούν αυτά τα άτομα να συμμετάσχουν στη διαδικασία. Η κοινότητα είναι ένα άλλο μέρος που βοηθά στην ανάπτυξη και εφαρμογή του ΕΠΕ όπως και ορισμένοι οργανισμοί που μπορούν επίσης να συμμετέχουν στη διαδικασία, ειδικά όταν πρόκειται για υπηρεσίες μετάβασης που παρέχονται σε εφήβους (Burton, 2017).
Επίσης είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) έχει αποτελέσει ένα καινοτόμο θεσμό του εκπαιδευτικού συστήματος με σκοπό τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών σε κάθε σχολική μονάδα γενικής εκπαίδευσης. Συγκροτείται από τον Διευθυντή του σχολείου, τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, τον Ψυχολόγο, τον Κοινωνικό Λειτουργό και το Γραμματέα της Επιτροπής. Κύριος στόχος της είναι η ανάπτυξη ενός σχολείου για όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις καθώς και η υποστήριξη της σχολικής μονάδας στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που δύναται να προκύψουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην Ισπανία υπάρχει αντίστοιχα ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα που ονομάζεται «Proyecto Pedagógico Individual para la inclusion» (PPI) το «Ατομικό Παιδαγωγικό έργο ένταξης», αποτελείται από τον διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. Σκοπός τους είναι να προσδιορίσουν ποια είναι τα εμπόδια που δυσκολεύουν το παιδί με ΕΕΑ στο σχολικό περιβάλλον και στο μάθημα ώστε να προσαρμόσουν το πρόγραμμα σπουδών. Για να το καταφέρουν αυτό, συντάσσουν ένα έγγραφο με βάση τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες του παιδιού και στοχεύουν στην μαθησιακή απόδοση του παιδιού ,στον κατάλληλο σχεδιασμό της υπάρχουσας διδακτέας ύλης καθώς και σε δράσεις που θα βοηθήσουν την κοινωνικοποίηση του. Η οικογένεια του παιδιού με ΕΕΑ ενημερώνεται για τον σχεδιασμό αυτόν και τους εφικτούς στόχους και θα πρέπει να τον εγκρίνει για να εφαρμοστεί. Φυσικά ο σχεδιασμός αυτός

μπορεί να τροποποιηθεί μέσα στο σχολικό έτος σε περίπτωση που το παιδί δείξει σημάδια βελτίωσης ή το αντίθετο.(Ainscow.2001) Η σημασία του έγκειται στην παροχή προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών στρατηγικών, υλικοτεχνικού εξοπλισμού και ειδικευμένου προσωπικού προκειμένου να ανταποκριθεί στις ειδικές ανάγκες κάθε παιδιού.

Τέλος, η εφαρμογή ενός αποτελεσματικού ΕΠΕ προωθεί πρακτικές που ενισχύουν την ατομική πρόοδο, την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ. Ενδυναμώνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και ειδικών συνεργατών, προάγοντας έτσι ένα ολοκληρωμένο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Κανταρτζή,2018)

4.2 Η εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην Ελλάδα

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια διαδικασία ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς και στους μαθητές/τριες με σκοπό να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους για να έχουν το καλύτερο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα (Tomlinson, 1991). Η διδασκαλία αυτή αποτελείται από πολλές στρατηγικές οι οποίες προσαρμόζονται ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο και το ενδιαφέρον του κάθε παιδιού μέσα στην τάξη. Στην πράξη, η διδασκαλία αυτή βασίζεται στο «Καθολικό Σχεδιασμό Μάθησης» όπου εμπεριέχει όλους τους μαθητές/τριες στην μαθησιακή διαδικασία, και οδηγεί στην εμπέδωση γνώσεων αναδιαμορφώνοντας το μάθημα με ποικίλλους τρόπους.

Πιο αναλυτικά, ενώ η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να φαίνεται σαν μια σχετικά νέα προσέγγιση στη διδασκαλία, οι έννοιες και οι αρχές που διέπουν την ύπαρξή της προέρχονται στην πραγματικότητα από πολύ γνωστές και παραδοσιακές θεωρίες. Αυτός ο τρόπος διδασκαλίας συμμορφώνεται με την πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές είναι μοναδικοί και διαφέρουν μεταξύ τους όσον αφορά τις προηγούμενες γνώσεις, τη γλώσσα, την ετοιμότητα για μάθηση, τα ενδιαφέροντά τους καθώς και το υπόβαθρό τους. Αυτό είναι που απαιτεί την παροχή ποικίλων επιλογών στους μαθητές. Έχει ερμηνευτεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως έναν τρόπο παροχής διδασκαλίας στους μαθητές με τρόπο που ταιριάζει στενά στα προφίλ τους - όπου το προφίλ υποδηλώνει τον τρόπο με τον οποίο ένας μαθητής προτιμά να μαθαίνει (Tomlinson, 2001).

Αρκετές μελέτες για την εκπαίδευση έχουν συμπεραίνει εδώ και καιρό στο γεγονός ότι η μάθηση συμβαίνει όταν παρουσιάζονται στους μαθητές υλικό που υπερβαίνει το τρέχον επίπεδο γνώσης τους. Αυτό σημαίνει ότι ένας εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να αξιολογήσει ακριβώς ποιο επίπεδο γνώσης κατέχουν ήδη οι μαθητές του και στη συνέχεια να βελτιωθεί σε αυτό το επίπεδο προσφέροντάς τους ελαφρώς προηγμένο υλικό. Αυτή η μεταγενέστερη εισαγωγή νέων γνώσεων είναι αυτό που προκαλεί τόσο καλά αποτελέσματα στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Τις περισσότερες φορές, οι εκπαιδευτές βρίσκουν αρκετά φυσικό να τροποποιήσουν και να βελτιώσουν την πολυπλοκότητα των εργασιών για μαθητές που επιτυγχάνουν χαμηλά επίπεδα βαθμολογίας ή εκείνους που καταγράφουν μέση απόδοση. Δυστυχώς, τα χαρισματικά παιδιά που φαίνεται να μαθαίνουν πιο εύκολα συχνά ξεχνιούνται καθώς υποτίθεται ότι ήταν ήδη εκεί που έπρεπε να είναι. Η αποτυχία να τους δώσουμε νέες προκλήσεις στην τάξη μπορεί να προκαλέσει μείωση της επιθυμίας τους να μάθουν (Winebrenner, 2001). Κατά συνέπεια, το μοντέλο ανάπτυξης ζώνης ισχύει για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το πόσο καλά αποδίδουν.

Μέσα από διάφορες βιβλιογραφικές αναγνώσεις και υλικό μαθημάτων, διαπιστώθηκε ότι η διαφοροποίηση έχει επίσης τις ρίζες της σε μια εκ νέου εννοιολόγηση της διαφορετικότητας. Δεδομένου ότι διαφορετικά παιδιά διαθέτουν διάφορες ικανότητες, είναι σημαντικό να αμφισβητούμε πάντα την κατανόηση των χαρισματικών και μη χαρισματικών παιδιών. Ο Callahan (2001) επαναπροσδιόρισε την κατανόησή για τη χαρισματικότητα

επειδή οι βαθμολογίες νοημοσύνης δεν επαρκούν για να καθορίσουν αν ένα άτομο είναι προικισμένο ή όχι. Στην πραγματικότητα, η αψηφώντας τέτοια στερεότυπα είναι ένα βασικό βήμα για την εκτέλεση διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Για το σκοπό αυτό, είναι ευθύνη ως εκπαιδευτικοί να συμβαδίζουν πάντα με τα αναδυόμενα δεδομένα σχετικά με τη χαρισματικότητα, προκειμένου να κάνουν τη διδασκαλία τους σχετική με τις ανάγκες μιας διαφοροποιημένης τάξης.

Στη ρίζα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, βρίσκεται η ανάγκη να αντλήσουν τα μέγιστα από τις μαθησιακές τους εμπειρίες. Ως εκ τούτου, πρέπει να πυροδοτούν το πάθος ή το ενδιαφέρον τους για ό, τι συμβαίνει. Αυτό σημαίνει ότι κάθε φορά που οι μαθητές αναμένεται να συμμετάσχουν σε μια εργασία, πρέπει να συνδέεται στενά με τα ενδιαφέροντά τους (Tomlinson, 2001). Από αυτή την άποψη, θα είναι το σύνθημά να απαιτείται πάντα βελτίωση από όλους τους μαθητές/τριες. Οι χαρισματικοί μαθητές/τριες στις τάξεις δεν θα μείνουν πίσω, επειδή η πρόοδός τους δεν θα αξιολογηθεί κανονικά, δηλαδή θα είναι απαραίτητο να δούμε πώς ξεκίνησαν και πού βρίσκονται σήμερα, αντί να τους αξιολογήσουμε με βάση αυτό που όλοι οι άλλοι μαθητές/τριες αναμένεται να γνωρίζουν (Winebrenner, 2001).

Η Tomlinson (2001) προσδιορίζει τρεις τομείς όπου μπορεί κανείς να διαφοροποιήσει το πρόγραμμα σπουδών, δηλαδή τη διαδικασία, το προϊόν και το περιεχόμενο. Αυτοί οι τρεις τομείς έχουν δώσει μια βασική κατεύθυνση για το πώς αυτή η μορφή διδασκαλίας μπορεί να αποφέρει καλύτερα αποτελέσματα στην τάξη. Για παράδειγμα, στη βελτίωση του περιεχομένου του προγράμματος, συνιστάται οι εκπαιδευτικοί να στέκονται σε αρχές και όχι σε μικρές λεπτομέρειες. Πρέπει κανείς να διασφαλίζει ότι τα καθήκοντα πρέπει πάντα να ευθυγραμμίζονται με τους στόχους. Αυτή η στρατηγική επιτρέπει τόσο στον μαθητή όσο και στον δάσκαλο να δουν τη μεγαλύτερη εικόνα, η οποία είναι ένας άλλος σημαντικός λόγος για τον οποίο η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια επανάσταση στην εκπαίδευση.

Η Tomlinson (2003) προσδιορίζει μια ακόμη στρατηγική για διαφοροποιημένη διδασκαλία που μπορεί να είναι πολύ χρήσιμη. Εξηγεί ότι ο τρόπος ή η διαδικασία της διδασκαλίας έχει αρνητική επίδραση στο επίπεδο διαφοροποίησης στην τάξη. Εδώ, η ποικιλόμορφη ομαδοποίηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα ουσιαστικό εργαλείο όπου μια μέρα ένας δάσκαλος μπορεί να ομαδοποιήσει τα μέλη της τάξης όσον αφορά τα ενδιαφέροντά τους και την άλλη μέρα όσον αφορά τις ικανότητές τους ή τα μαθησιακά τους προφίλ. Το σκεπτικό πίσω από μια τέτοια στρατηγική είναι να αποφευχθούν στερεότυπα για ορισμένα μέλη μιας τάξης ως έξυπνα ή αργά. Αυτό σημαίνει ότι τα μέλη της τάξης κάποιου μπορούν να μάθουν πώς να αναπτύσσονται και να βελτιώνουν το ένα το άλλο ως κοινότητα. Πολλοί εκπαιδευτές τείνουν να τοποθετούν όλα τα χαρισματικά παιδιά σε μια κατηγορία και υποθέτουν ότι μπορούν να αντιμετωπιστούν λίγο πολύ με τον ίδιο τρόπο. Αυτό όμως δεν είναι εφικτό, διότι ορισμένοι μπορεί να είναι εξαιρετικά ανεξάρτητοι, ενώ άλλοι χρειάζονται διδακτική βοήθεια. Άλλοι μπορεί να είναι ανάπηροι, ενώ άλλοι όχι, και όλα αυτά μπορεί να καλύπτουν τα χαρίσματά τους. Μια αποτελεσματική στρατηγική αντιμετώπισης αυτών των αναγκών είναι η συνεχής αξιολόγηση των χαρισματικών παιδιών για να ανακαλύψουν τις γνώσεις και τις μαθησιακές τους ικανότητες (Calahan, 2001).

Οι ανάγκες των χαρισματικών παιδιών έχουν αγνοηθεί εδώ και καιρό σε πολλές τάξεις χωρίς αποκλεισμούς. Ως εκ τούτου, προκειμένου να αλλαχτούν όλα αυτά, θα πρέπει να χρησιμοποιείται μια στρατηγική που έχει κερδίσει πολλές ευρείες επιδοκιμασίες από εκπαιδευτικούς χωρίς αποκλεισμούς, δηλαδή τη συμπίεση του προγράμματος σπουδών. Αυτή η στρατηγική μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία τροποποίησης του προγράμματος σπουδών με τρόπο που να ταιριάζει στις ανάγκες των χαρισματικών ή υψηλής ικανότητας παιδιών (Reis και Renzulli, 1992). Συνήθως, η εργασία που είναι ήδη γνωστή σε αυτά τα άτομα μπορεί να παραβλεφθεί και να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση σε νέους και προκλητικούς τομείς. Στη συνέχεια, οι μαθητές αναμένεται να αποκτήσουν επάρκεια σε αυτούς τους τομείς μέσω επαρκούς πρακτικής και στη συνέχεια θα τους δοθεί η δυνατότητα να επιταχύνουν τις μαθησιακές τους εμπειρίες. Μέσω μιας τέτοιας συστηματικής προσέγγισης, οι μαθητές θα

είναι σε καλύτερη θέση να γίνουν ικανοί στο πρόγραμμα σπουδών, καθώς η ανάγκη τους να μάθουν νέα πράγματα θα ικανοποιείται πάντα (Reis και Renzulli, 1992).

Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα ελληνικά δημόσια σχολεία καλλιεργούν θετική στάση απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ορισμένες διαφοροποιημένες στρατηγικές (π.χ. ευέλικτη ομαδοποίηση, εργασία σε ζεύγη/ομάδες) έχουν υιοθετηθεί ευρέως. Ωστόσο, η ελληνική δημόσια σχολική τάξη παραμένει σε μεγάλο βαθμό ένα παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου εφαρμόζεται μια διαφοροποιημένη ή ιδιοσυγκρασιακή εκδοχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στην έλλειψη σαφήνειας ή σε παρανοήσεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών ως προς τις βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η ηλικία των εκπαιδευτικών, η διδακτική εμπειρία, η ακαδημαϊκή κατάρτιση και το άνοιγμα σε καινοτόμες ιδέες φαίνεται επίσης να επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στην διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές με πρόσθετα τυπικά προσόντα επιδεικνύουν ευνοϊκότερη στάση απέναντι στην διαφοροποιημένη διδασκαλία και αναφέρουν συχνότερη χρήση διαφοροποιημένων τεχνικών. Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την προτίμησή τους για έτοιμα διαφοροποιημένα υλικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν χωρίς περαιτέρω προσαρμογή.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν μια αισιόδοξη στάση απέναντι στη σκοπιμότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο είναι πιο πιθανό να μεταφράσουν τη θετική τους προοπτική σε κατάλληλες πρακτικές στην τάξη.

Υπό το πρίσμα των παραπάνω, είναι επιτακτική ανάγκη να παρέχεται περαιτέρω κατάρτιση των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να διαμορφώσουν μια σαφέστερη εικόνα των θεωρητικών βάσεων και στρατηγικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τα τελευταία χρόνια, το παγκόσμιο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο έχει αλλάξει σημαντικά και αυτό έχει επιφέρει την αυξανόμενη διαφοροποίηση του πληθυσμού των τάξεων στην Ελλάδα.

Η πλειοψηφία των καθηγητών στα ελληνικά δημόσια σχολεία θεωρούν την διαφοροποιημένη διδασκαλία ως τον πιο αποτελεσματικό τρόπο μεγιστοποίησης των μαθησιακών ευκαιριών των μαθητών/τριών, σεβόμενοι παράλληλα τις ατομικές διαφορές των μαθητών. Ωστόσο, δεν μπορεί να ειπωθεί ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία εφαρμόστηκε συστηματικά στα ελληνικά δημόσια σχολεία. Για παράδειγμα, διάφορες διαφοροποιημένες τεχνικές αγνοούνται σε μεγάλο βαθμό (π.χ. η διαφοροποίηση της αξιολόγησης), λόγω του ότι είναι πιο απαιτητικές όσον αφορά το χρόνο, την προσπάθεια και τους πόρους. Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν ορισμένες παρανοήσεις σχετικά με τις βάσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Υπό το φως των παραπάνω, είναι σημαντικό να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς επαρκής κατάρτιση στις αρχές και τις τεχνικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Εδώ διατυπώθηκαν προτάσεις σχετικά με το σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Αναφέρθηκε ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι σχετική με την πραγματικότητα της τάξης και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στα συγκεκριμένα διδακτικά τους πλαίσια. Θα πρέπει επίσης να αντιμετωπίζει τις βαθιά ριζωμένες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, προκειμένου να επιφέρει ουσιαστικές και μακροχρόνιες αλλαγές στις πρακτικές τους.

4.3 Η εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην Ισπανία

Οι μαθητές/τριες είναι αποδέκτες των περιεκτικών παιδαγωγικών αποφάσεων των εκπαιδευτικών και, ως εκ τούτου, βασικοί ενδιαφερόμενοι στην εκπαίδευση χωρίς

αποκλεισμούς. Ωστόσο, επί του παρόντος, η έρευνα που εξετάζει τις εμπειρίες και τις προοπτικές των μαθητών/τριών σχετικά με την εκπαίδευση σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς είναι σπάνια (Scarparolo & MacKinnon, 2022). Προκειμένου να αντιμετωπιστεί αυτό το κενό στην έρευνα, η βιβλιογραφική μελέτη ανέλυσε τις πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, έλαβε επίσης υπόψη παράγοντες των τάξεων, όπως το σχολικό περιβάλλον, προκειμένου να διερευνήσει πιθανές διαφορές μεταξύ τάξεων χωρίς αποκλεισμούς και τάξεων χωρίς αποκλεισμούς. Τα ευρήματα δείχνουν ορατές διαφορές στις αξιολογήσεις των μαθητών για τις ξεχωριστές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοί τους για να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους. Αναλυτικότερα, φαίνεται ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι οι καθηγητές τους εφαρμόζουν ως επί το πλείστον την διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσω της μάθησης mastery.

Γενικά, οι καθηγητές στην Ισπανία σπάνια εφαρμόζουν την πρακτική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, και έτσι απέχουν πολύ από τις συστάσεις για την επιτυχή αντιμετώπιση της ετερογένειας (Moon et al., 2002), επιπλέον οι εκπαιδευτικοί έχουν μια μάλλον χαμηλή διακύμανση στην πρακτική τους διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς διαφοροποιούνται κυρίως μέσω της μάθησης mastery. Παρόλο που πολλές διεθνείς έρευνες έχουν επίσης επισημάνει χαμηλή διακύμανση των πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε άλλα δείγματα εκπαιδευτικών (Lindner et al., 2019; Smith & Humpert, 2012), Ritzema et al. (2016) έχουν αναφέρει στο παρελθόν ότι οι διδάσκοντες τείνουν να εφαρμόζουν πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας πιο συχνά.

Επιπλέον, μελέτες που διεξήχθησαν στην Ισπανία έχουν επισημάνει υψηλή συχνότητα χρήσης διαφοροποιημένης διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς εντός και προϋπηρεσίας (García, 2014; Cedillo, 2015· Flores Barrera, 2017). Ωστόσο, όλες αυτές οι μελέτες αναφέρονται σε εποχές πριν από την πανδημία. Ως εκ τούτου, είναι πιθανό αυτά τα αντιφατικά αποτελέσματα να οφείλονται στον αντίκτυπο της πανδημίας COVID-19 στο εκπαιδευτικό τοπίο και στις αλλαγές και τις προκλήσεις που έφεραν οι εκπαιδευτικοί στην καθιέρωση εκπαιδευτικών πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς (de Klerk & Palmer, 2021; Guzmán Villa, 2021). Κατά συνέπεια, παροτρύνεται η περαιτέρω έρευνα να συνεχιστεί η διερεύνηση των εκπαιδευτικών επιπτώσεων της πανδημίας στη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών και στην ακαδημαϊκή και μη ακαδημαϊκή ανάπτυξη των φοιτητών.

Αν και τα αποτελέσματα εντός του μαθήματος δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί τόσο σε συμπεριληπτικά όσο και σε μη συμπεριληπτικά περιβάλλοντα τάξης δεν διαφέρουν σημαντικά στη χρήση των ενιαίων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας (έχουν παρόμοιο πρότυπο χρήσης πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας , δηλαδή χρήση της μάθησης mastery), τα αποτελέσματα μεταξύ των μαθημάτων, ωστόσο, δείχνουν σημαντικές διαφορές. Αναλυτικότερα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς γενικά διαφοροποιούν συχνότερα (αν και ελαφρώς) τη διδασκαλία τους σε σύγκριση με τους ομολόγους τους σε μη συμπεριληπτικά περιβάλλοντα. Αν και αυτό το εύρημα είναι συνεπές με προηγούμενες έρευνες (Paseka & Schwab, 2020), είναι σημαντικό να τονιστεί ότι αυτή η διαφορά έχει πολύ χαμηλό μέγεθος επίδρασης. Κατά συνέπεια, το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να περιοριστεί στην πρακτική εφαρμογή του. Ως εκ τούτου, αυτό το εύρημα πρέπει να εξεταστεί με προσοχή και απαιτεί εγγενώς περαιτέρω έρευνα για τη διερεύνηση πιθανών διαφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών πλαισίων.

4.4 Οι προκλήσεις των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για μαθητές με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη

Σύμφωνα με τους Soto, Müller, Hunt και Goetz (2001), η ανάπτυξη προγραμμάτων μάθησης χωρίς αποκλεισμούς παρεμποδίζεται σε μεγάλο βαθμό από διάφορους παράγοντες.

Ένας από τους παράγοντες που έχει επικρατήσει στον τομέα της ανάπτυξης της μάθησης χωρίς αποκλεισμούς, η οποία, ίσως, ενισχύει την πολυπλοκότητα της επίτευξης αποτελεσματικών και πλήρως λειτουργικών μαθησιακών περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς για μαθητές με αναπηρίες είναι η στάση των εκπαιδευτικών.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, που προσαρμόζεται για να συμπεριλάβει μαθητές με ειδικές ανάγκες στο κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο, εγείρει αρκετές προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς. Οι προκλήσεις αυτές καλούν τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν διάφορες δυσκολίες, ενώ παράλληλα καλούνται να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών (Friend & Bursuck, 2018).

Καταρχάς. οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσαρμόσουν το διδακτικό υλικό για να εξυπηρετεί τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την προσαρμογή των εκπαιδευτικών υλικών, των εργασιών και των αξιολογήσεων (Mastropieri & Scruggs, 2019). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της διαχείρισης της τάξης στο συμπεριληπτικό περιβάλλον. Η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών μπορεί να απαιτεί εξειδικευμένες στρατηγικές για τη διατήρηση ενός θετικού και συνεργατικού κλίματος (Florian & Black-Hawkins, 2011). Επίσης.η παροχή κατάλληλης υποστήριξης σε μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις και προσεγγίσεις. Αυτό μπορεί να συμπεριλαμβάνει τη συνεργασία με ειδικούς συνεργάτες και την ανάπτυξη προσαρμοσμένων διδακτικών στρατηγικών (Florian & Black-Hawkins, 2011). Επισημαίνεται πως μια ακόμα πρόκληση που μπορεί να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη, είναι η μη καλή συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Όπως επισημάνθηκε και νωρίτερα η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο και η επικοινωνία τους με τους καθηγητές είναι ζωτικής σημασίας για την μαθησιακή και κοινωνικο-ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Αν δεν υπάρχει αυτή η καλή εποικοδομητική σχέση μεταξύ του φυσικού (οικογένεια) και θεσμικού (σχολείο) παράγοντα τότε καθιστάται πολύ πιο δύσκολο το έργο των καθηγητών/τριων.

Ο Soto et al. (2001) παρατηρεί ότι τα τεχνολογικά εμπόδια είναι εγγενή στο περιβάλλον μάθησης χωρίς αποκλεισμούς, όπου αναπτύσσεται τεχνολογικός εξοπλισμός για τη διευκόλυνση της ένταξης. Μεταξύ αυτών των εμποδίων είναι οι αποτυχίες της τεχνολογίας καθώς και η μη χρηματική υποστήριξη από το κράτος για να εφαρμοστεί αυτή η τεχνολογία στα σχολεία. Επιπλέον, η ανάπτυξη της τεχνολογίας στο μαθησιακό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς απαιτεί επίσης δεξιότητες και ικανότητες που μπορεί να απουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό μεταξύ των ανθρώπων που υποτίθεται ότι επιβάλλουν τα προγράμματα.

Η τοποθέτηση των παιδιών με αναπηρίες στο συλλογικό μαθησιακό περιβάλλον υποδηλώνει επιπλέον καθήκοντα και ευθύνες για τους εκπαιδευτικούς. Αυτό απεικονίζεται από την ανάπτυξη ενός ευρέος φάσματος εκπαιδευτικών μεθόδων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εκπλήρωση των στόχων της μάθησης σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς. Ταυτόχρονα η επιπλέον αυτή ευθύνη των εκπαιδευτικών να καταφέρουν να διδάξουν ικανοποιητικά τις γνώσεις στα παιδιά με ειδικές ανάγκες μέσα στο μάθημα φέρει ένα αίσθημα πίεσης και φόβου ότι θα αποτύχουν. Επιπλέον υπάρχει το άγχος αν θα μπορέσουν να βοηθήσουν αποτελεσματικά μια κρίσιμη κατάσταση υγείας που μπορεί να συμβεί σε έναν μαθητή/τρια μέσα στην τάξη. Αυτή η κατάσταση μπορεί να απαιτήσει επιπλέον καθοδήγηση και υποστήριξη για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να παραδώσουν κάτω από δεδομένα μοντέλα μάθησης υπό ένταξη.

Τέλος, η ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη είναι κρίσιμη. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ενημερωμένοι για τις τελευταίες έρευνες και πρακτικές στον τομέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να αναπτύσσουν συνεχώς τις ικανότητές τους (Friend & Bursuck, 2018). Οι παραπάνω προκλήσεις υπογραμμίζουν την ανάγκη για προσεκτική προετοιμασία, επαγγελματική ανάπτυξη και συνεχή υποστήριξη προκειμένου να διασφαλιστεί μια αποτελεσματική και δίκαιη συμπεριληπτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές (Friend & Bursuck, 2018).

5ο Κεφάλαιο Συγκριτική επισκόπηση της συμπερίληψης στην Ελλάδα και στην Ισπανία

5.1 Οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην Ισπανία

Στην Ευρώπη, φαίνεται ότι η εφαρμογή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς είναι ένα πεδίο όπου η θεωρία και η πρόοδος στις πολιτικές ξεπερνούν την πρακτική. Στην Ελλάδα και στην Ισπανία, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς είναι η κυρίαρχη ιδεολογία. Ωστόσο, ορισμένες από τις υπάρχουσες πολιτικές δεν εφαρμόστηκαν ποτέ (Agaliotis & Kalyva, 2011; Σούλης, 2002· Ζωνιού-Σιδέρη, Δεροπούλου-Δέρου, Καραγιάννη, & Σπανδάγου, 2006). Απαιτούνται περαιτέρω πολιτικές προσπάθειες προκειμένου να εφαρμοστεί πραγματικά η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς σε αυτές τις δύο χώρες.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση φαίνεται να αποτελεί κυρίαρχη ιδεολογία όσον αφορά την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία. Ωστόσο, υπάρχουν διάφορα εμπόδια, ιδίως στις αναπτυσσόμενες χώρες, τα οποία συνδέονται με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την ευαισθητοποίηση του κοινού, τη στάση των γονέων απέναντι στην ένταξη, την πολιτική αστάθεια και τη διαθεσιμότητα οικονομικών πόρων. Στη Νότια Ευρώπη, και ιδιαίτερα στην Ισπανία και την Ελλάδα, η ένταξη είναι η κεντρική και πιο αποδεκτή ιδεολογία.

Η Μαυροπούλου και η Παδελιάδου (2000) μελέτησαν τις αντιλήψεις στην Ελλάδα τριάντα πέντε εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και 29 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τον αυτισμό και τις επιπτώσεις του στην εκπαιδευτική πράξη. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν τις διαταραχές του αυτιστικού φάσματος και ότι ο αυτισμός δεν συνδέεται πάντα με διανοητικές αναπηρίες. Ωστόσο, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν μπερδεμένοι σχετικά με τα αίτια του αυτισμού καθώς και σχετικά με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Η Καλύβα (2010) πραγματοποίησε μια ερευνητική μελέτη στην Ελλάδα στην οποία ανέλυσε τις γνώσεις 229 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ενενήντα πέντε άνδρες και εκατόν τριάντα τέσσερις γυναίκες), ηλικίας 25 έως 59 ετών, σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, τον αυτισμό και τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας. Εξήντα έξι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και 163 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συμπλήρωσαν τρία ερωτηματολόγια τα οποία μέτρησαν τις γνώσεις τους για κάθε μία από τις παραπάνω μορφές αναπηρίας. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν περισσότερα για τις μαθησιακές δυσκολίες παρά για τον αυτισμό και τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας, ανεξάρτητα από το αν ήταν δάσκαλοι γενικής ή ειδικής αγωγής. Τα ευρήματα δείχνουν επίσης ότι είναι απαραίτητο να παρέχεται εξειδικευμένη κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς για κάθε τύπο αναπηρίας.

Στη μεταπτυχιακή της διατριβή η Αθανάσογλου (2014) εξέτασε τη στάση στην Ελλάδα 167 εκπαιδευτικών, εκ των οποίων 41 άνδρες και 135 γυναίκες. Από αυτούς, 93 ήταν εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, 44 ήταν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που εργάζονταν σε γενικά σχολεία και 39 ήταν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που εργάζονταν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (συντομογραφία στα ελληνικά ως SMEA). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η εκπαίδευση στις διαταραχές του φάσματος του αυτισμού και στον αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, αλλά και η διαπροσωπική εμπειρία των εκπαιδευτικών με αυτούς τους μαθητές μπορεί να επηρεάσει τη στάση τους με θετικό τρόπο. Επιπλέον, διαπιστώθηκε στατιστική σημασία μεταξύ της κατάρτισης και της

επίδρασής της στη στάση των εκπαιδευτικών και για τις τρεις ομάδες εκπαιδευτικών (εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής στα γενικά σχολεία, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στα ειδικά σχολεία). Από την άλλη, η εμπειρία φαίνεται να δημιουργεί στατιστική σημασία για τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής που εργάζονται σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

Οι Κάσσαμος, Πολυχρονοπούλου, Τριψιάνης και Συριοπούλου-Δελλή (2013) αξιολόγησαν τις απόψεις αλλά και τις στάσεις 228 (166 γυναίκες και 62 άνδρες) Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική και εκπαιδευτική ένταξη μαθητών με αυτισμό με τη χρήση ερωτηματολογίων. Όσον αφορά τα ευρήματα της έρευνας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να έχουν θετικές απόψεις και στάσεις απέναντι στην ένταξη. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να είναι επιφυλακτικοί όσον αφορά την αποτελεσματική μεταχείριση των μαθητών στην τάξη, ενώ τονίστηκε έντονα η απουσία υπηρεσιών υποστήριξης.

Οι Συριοπούλου-Δέλλη, Κάσσαμος, Τριψιάνης και Πολυχρονοπούλου (2012) εξέτασαν τις αντιλήψεις 228 εκπαιδευτικών (116 γυναίκες και 62 άνδρες) στην Ελλάδα. Τα ευρήματα της έρευνάς τους υποστηρίζουν ότι η εξειδικευμένη κατάρτιση και η εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών αποτελούν κρίσιμες εισροές για τη βελτίωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματική εξυπηρέτηση των αυτιστικών παιδιών. Αναφέρθηκε επίσης μια σωρευτική κοινή επίδραση της προηγούμενης εξειδικευμένης εκπαίδευσης και εργασιακής εμπειρίας των εκπαιδευτικών που εργάζονται με αυτιστικά παιδιά.

Οι Sanz-Cervera, Fernández-Andrés, Pastor-Cerezuela και Tárraga-Mínguez (2017) διεξήγαγαν μια ερευνητική μελέτη στη Βαλένθια στην οποία επικεντρώθηκαν στη γνώση 866 μαθητών: 435 πρωτοετών εκπαιδευτικών προϋπηρεσίας (342 γυναίκες και 93 άνδρες) και 431 εκπαιδευτικών προϋπηρεσίας τέταρτου έτους (384 γυναίκες και 47 άνδρες). Τα ευρήματα της έρευνάς τους υποστηρίζουν ότι οι τεταρτοετείς φοιτητές απέκτησαν υψηλότερα επίπεδα γνώσεων και λιγότερα κενά από τους πρωτοετείς φοιτητές, αν και είχαν επίσης περισσότερες παρανοήσεις. Οι ειδικοί της ειδικής αγωγής απέκτησαν σημαντικά περισσότερες γνώσεις και λιγότερες παρανοήσεις από τους δασκάλους γενικής εκπαίδευσης.

Οι Rodríguez, Saldaña και Moreno (2012) διεξήγαγαν μια ερευνητική μελέτη στη Σεβίλλη της Ισπανίας, στην οποία επικεντρώθηκαν στις στάσεις 69 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (19% άνδρες και 81% γυναίκες). Σαράντα τρεις από αυτούς είχαν την υποστήριξη ενός Δικτύου Αυτισμού. Πενήντα οκτώ τοις εκατό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ήταν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Η μέση διδακτική εμπειρία ήταν 10 χρόνια και οκτώ μήνες. Ένα άλλο 30% είχε εργαστεί ως δάσκαλος για λιγότερο από τέσσερα χρόνια, ενώ το 42% δεν είχε συμμετάσχει ποτέ στη διδασκαλία μαθητών με αυτισμό πριν από αυτό το έτος. Το υπόλοιπο δείγμα είχε κατά μέσο όρο έξι χρόνια και επτά μήνες διδακτική εμπειρία με αυτιστικά παιδιά, ενώ το 64,9% είχε πέντε χρόνια ή λιγότερο διδακτική εμπειρία. Οι πιθανοί προγνωστικοί παράγοντες στην έρευνά τους ήταν η εμπειρία με παιδιά με αυτισμό, η σχέση των σχολείων με ένα δίκτυο αυτισμού και ο τύπος του σχολείου (γενικό ή ειδικό). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν μια θετική άποψη για τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό. Παρά το γεγονός ότι και οι τρεις παραπάνω μεταβλητές ήταν χρήσιμες για την πρόβλεψη της στάσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, η πιο σχετική ήταν η σχέση με ένα Δίκτυο Αυτισμού. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτή τη μελέτη ανέφεραν την επείγουσα ανάγκη για καλύτερη γνώση, ενημέρωση και κοινωνική υποστήριξη.

Υπό το φως αυτής της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να έχουν θετικές απόψεις και στάσεις απέναντι στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία (Cassimos et al., 2013; Humphrey & Symes, 2011; Park & Chitiyo, 2011; Segall, 2008; Srivastava et al., 2015b) και χρησιμοποίησε αποτελεσματικές τεχνικές διαχείρισης της τάξης, όπως η παροχή περισσότερου χρόνου για την ολοκλήρωση των εργασιών, η τοποθέτηση των μαθητών στο μπροστινό μέρος της τάξης, αλλά και η συμμετοχή των

μαθητών σε συζητήσεις (Lodhi et al., 2016). Οι εκπαιδευτικοί και της Ελλάδας αλλά και της Ισπανίας επέδειξαν θετικές προσδοκίες για την εκπαίδευση των μαθητών (Rodriguez et al., 2012). Θετική στάση έδειξαν όχι μόνο οι γενικοί δάσκαλοι προσχολικής ηλικίας (Engstrand & Roll- Pettersson, 2012), αλλά και οι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Mwendo, 2011).

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα είχαν λίγες γνώσεις σχετικά με το τι είναι συμπερίληψη, υποστήριξαν την άποψη ότι οι μαθητές/τριες δεν θα ήταν σε θέση να ολοκληρώσουν τα καθήκοντά τους στο σχολείο και είχαν μια ισχυρή πεποίθηση ότι τα παιδιά θα ολοκλήρωναν καλύτερα τα καθήκοντά τους εάν συμμετείχαν σε περισσότερες σωματικές δραστηριότητες παρά σε πνευματικές (Aslan, 2016). Πολλοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν επίσης τους μαθητές/τριες με αναπηρίες διαφορετικά από τους τυπικούς μαθητές, ενώ ήταν πιο πιθανό να αποφεύγουν εκείνους τους μαθητές (Chung et al., 2015). Είναι ανησυχητικό το γεγονός ότι η πλειοψηφία των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκε να έχει μη ολοκληρωμένη γνώση για τα παιδιά με αναπηρίες (Geraldina, 2015), δεν ήταν προετοιμασμένοι να διδάξουν παιδιά με αναπηρίες στην τάξη τους (Cramer, 2014; Low, 2017; Pervin, 2016; Razali et al., 2013) και αισθάνθηκε ανεπαρκής τόσο στη διδασκαλία όσο και στην αντιμετώπιση των μαθητών με αναπηρίες (Akgul, 2012; Toran, 2016). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ουδέτερη στάση απέναντι στην ένταξη των μαθητών με αναπηρίες στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης (Engstrand & Roll-Pettersson, 2012; Srivastava et al., 2017a), ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, οι οποίοι δίδασκαν μαθητές με αναπηρίες, είχαν χαμηλά έως μέτρια επίπεδα γνώσεων σχετικά με το φάσμα των αναπηριών, καθώς και χαμηλές έως μέτρια αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές για τους μαθητές τους (Hendricks, 2011). Τέλος, οι εν ενεργεία, προϋπηρεσιακοί και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δεν είχαν (ή είχαν περιορισμένες) γνώσεις καθώς και βασικές παρανοήσεις σχετικά με τις αναπηρίες και τις ανάγκες των μαθητών αυτών σε τάξεις εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (Ayub et al., 2017; Barned, 2011; Finch, 2013; Johnson, 2012; Rakap, 2016; Yasar & Cronin, 2014; Young, 2017).

Συγκρίνοντας τις παραπάνω βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις των εκπαιδευτικών Ελλάδας και Ισπανίας γενικής και ειδικής αγωγής που εργάζονται είτε σε δημόσια είτε σε ιδιωτικά σχολεία, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ήταν σημαντικά πιο θετικές από τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης (Al Rayess, 2014; Karal & Riccomini, 2016; Sanz-Cervera, 2017). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ήταν πιο δεκτικοί όσον αφορά την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης (Kosmerl, 2011), ενώ οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκε να έχουν πιο θετική στάση απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες σε σχέση με τους καθηγητές γυμνασίου που είχαν λιγότερο θετική στάση (Park & Chitiyo, 2011). Επιπλέον, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς, οι διαχειριστές ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας προς τους μαθητές καθώς και στον χειρισμό της συμπεριφοράς τους (Humphrey & Symes, 2011), ενώ οι εκπαιδευτικοί σε ιδιωτικά ειδικά ινστιτούτα είχαν πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη σε σχέση με εκείνους τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία (Alhudaithi, 2015)

Επιπλέον συγκρίνοντας τις παραπάνω μελέτες, μέσω των εκπαιδευτικών αντιλήψεων για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την Ισπανία μπορούμε να διακρίνουμε ποιά είναι τα κενά που εμφανίζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας. Πιο αναλυτικά, στην Ελλάδα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει γνωρίσει ανάδυση με την εισαγωγή νέων νομοθετικών πλαισίων και πολιτικών προσεγγίσεων. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικές πρακτικές ποικίλλουν ανάλογα με το εκάστοτε σχολείο και τον εκπαιδευτικό. Όπως αναφέρθηκε στις παραπάνω βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζει η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές υπογραμμίζουν την ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση και

υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Παναγιώτοπουλος, 2019).

Στην Ισπανία, η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει επίσης ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική πρακτική, αλλά αντιμετωπίζει παρόμοιες προκλήσεις. Σύμφωνα με τις παραπάνω απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι συγκριτικά με την Ελλάδα η Ισπανία έχει καλύτερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών με πιο ολοκληρωμένα προγράμματα ειδικής αγωγής . Ωστόσο, η έρευνα επισημαίνει την ανάγκη για ακόμα περαιτέρω εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την αποτελεσματική υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Jiménez, 2018). Σε γενικές γραμμές, τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ισπανία, οι εκπαιδευτικές αντιλήψεις επικεντρώνονται στην ανάγκη για εκπαίδευση, υποστήριξη και προσαρμογή των εκπαιδευτικών στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Οι προκλήσεις περιλαμβάνουν την ανάγκη για αναβάθμιση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος που υποστηρίζει τη διαφορετικότητα στην τάξη (Pittari et al., 2018; Vlachou et al., 2016).

5.2 Η διαχείριση των προκλήσεων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και Ισπανία

Αναφορικά με τους γενικούς φραγμούς στη συμπερίληψη, τις αιτίες και τα αποτελέσματά τους, τα ευρήματα αρκετών διαφορετικών συγγραφέων αναγνωρίζουν ένα σύνολο κύριων εμποδίων στη συμπερίληψη – διοικητικά συμπεριφορικά και σωματικά. Αυτές οι προκλήσεις εμποδίζουν τους μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες να λειτουργήσουν επιτυχώς στο σχολικό περιβάλλον. Τα εμπόδια τείνουν να έχουν ως αποτέλεσμα την απομόνωση των μαθητών/τριών με αναπηρίες.

Ωστόσο, και στην Ελλάδα και στην Ισπανία, υπάρχουν πολλά σχολεία χωρίς αποκλεισμούς που αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν προκλήσεις όπως η έλλειψη κατάρτισης για τους δασκάλους, η απουσία επαγγελματικής διαβούλευσης για τους δασκάλους όταν χρειάζεται, οι περιορισμοί χρηματοδότησης, και προβλήματα συμπεριφοράς που οδηγούνται από την μη ταυτοποίηση και την καλλιεργημένη ικανότητα.

Επίσης, η ολοκληρωμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών που εργάζονται με μαθητές με αναπηρία είναι μια αναγκαιότητα γιατί μπορεί να υπάρχουν καταστάσεις της καθημερινότητας που μόνο ένας ειδικά εκπαιδευμένος εκπαιδευτής θα μπορούσε να βοηθήσει να χειριστεί. Τα υπάρχοντα εμπόδια επηρεάζουν αρνητικά τους μαθητές και τους εμποδίζουν να ταιριάζουν στο σχολικό περιβάλλον (ή ακόμη και να παρακολουθούν μαθήματα αρχικά), και, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες παραμένουν απομονωμένοι και δεν μπορούν να αποκτήσουν ποιοτική εκπαίδευση λόγω στάσεων και κοινωνικών εμποδίων, καθώς και η έλλειψη κατάρτισης και εμπειρίας των δασκάλων τους στην εργασία με τέτοια παιδιά.

Η διαχείριση των προκλήσεων στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα και την Ισπανία παρουσιάζει διαφορές και ομοιότητες.

Σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο, η Ελλάδα δίνει έμφαση σε νομικές διατάξεις για μαθητές με ειδικές ανάγκες, ενώ η Ισπανία εστιάζει στη νομοθετική υποστήριξη για ποικίλες μαθησιακές ανάγκες. Και οι δύο χώρες αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην εφαρμογή των πολιτικών για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, αν και με διαφορετικούς τρόπους.Όσον αφορά την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τόσο η Ελλάδα όσο και η Ισπανία προσφέρουν προγράμματα, αλλά οι προκλήσεις εξακολουθούν να υφίστανται όσον αφορά την προσαρμογή σε πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς. Πρωτοβουλίες

για την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης υπάρχουν και στις δύο χώρες, αντανακλώντας μια κοινή δέσμευση για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.Η διαθεσιμότητα πόρων και υπηρεσιών υποστήριξης είναι μια κοινή ανησυχία. Η Ελλάδα και η Ισπανία παλεύουν με την επάρκεια πόρων για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, με τις διαφοροποιήσεις στα συστήματα υποστήριξης για μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Οι πολιτιστικοί και κοινωνικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο. Η Ελλάδα και η Ισπανία επιδεικνύουν διαφορετικές πολιτιστικές στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση, επηρεάζοντας την κοινωνική αποδοχή και την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Οι κοινωνικοί παράγοντες συμβάλλουν στους διαφορετικούς βαθμούς συμμετοχής και στα δύο έθνη. Οι ιστορίες επιτυχίας και οι βέλτιστες πρακτικές είναι εμφανείς τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ισπανία. Υπάρχουν υποδειγματικά προγράμματα συμπεριληπτική εκπαίδευση, τα οποία παρουσιάζουν αποτελεσματικά μοντέλα για άλλες περιοχές. Αυτές οι επιτυχίες υπογραμμίζουν τις δυνατότητες για θετικά αποτελέσματα εντός του πλαισίου της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, οι προκλήσεις παραμένουν. Ο εντοπισμός κοινών ζητημάτων που αντιμετωπίζουν και οι δύο χώρες, όπως οι περιορισμοί των πόρων και οι κοινωνικές συμπεριφορές, είναι απαραίτητος. Επιπλέον, κάθε χώρα αντιμετωπίζει μοναδικές προκλήσεις που απαιτούν στοχευμένες λύσεις.

Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα υπάρχουν τρεις κατηγορίες προκλήσεων που εμπόδιζουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και αυτές είναι οι οργανωτικές, οι γνωστικές και οι συμπεριφοριακές (Kochhar, West & Taymans, 2000). Οι οργανωτικές προκλήσεις αφορά το κράτος, το εκπαιδευτικό σύστημα και την πολιτική ηγεσία. Πιο συγκεκριμένα, η αποτελεσματικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης απαιτεί την υιοθέτηση της από την πολιτική ηγεσία εφόσον οι διευθυντές/τριες των σχολείων ακολουθούν πιστά τους νόμους της εκπαιδευτικής πολιτικής και εστερνίζονται την φιλοσοφία της συμπερίληψης. Επιπλέον η χρηματοδότηση από το κράτος για την απόκτηση τεχνολογικού εξοπλισμού και υποδομών καθώς και η δημιουργία νέων αναλυτικών προγραμμάτων που να εξυπηρετούν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών με ΕΕΑ είναι αναμφισβήτητα δράσεις που μπορούν να οδηγήσουν στην επιτυχία της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι γνωστικές προκλήσεις αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών .Στην χώρα μας φαίνεται να υπάρχει ένα μεγάλο γνωστικό έλλειμα και παρανόηση των διδακτικών πρακτικών της συμπερίληψης. Η αναγκαιότητα λοιπόν δημιουργίας ολοκληρωμένων προγραμμάτων για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας καθώς οι εκπαιδευτικοί θα έχουν την γνώση να υλοποιήσουν τις πολικές και τις πρακτικές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τέλος οι συμπεριφορικές προκλήσεις αφορούν τις στάσεις, τις αντιλήψεις , τις αξίες και τις νόρμες της σχολικής ηγεσίας και των εκπαιδευτικών οι οποίες καθορίζουν την πορεία συμπεριληπτικών πρακτικών και πολλές φορές μπορεί να αποτελέσουν φραγμό στην προσπάθεια κάποιων εκπαιδευτικών. Για αυτό τον λόγο θα πρέπει να υποστηρίζονται στα σχολεία οι αρχές της πολυπολιτισμικότητας και της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και να προωθούν ίσα δικαιώματα και ευθύνες (Friend & Cook, 2017).

Στην Ισπανία οι παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σχετίζονται με οργανωτικές και παιδαγωγικές πτυχές όπως η έλλειψη πόρων και ο περιορισμένος χρόνος (Alvarez y Buenestado, 2015; LLedo y Aaiz, 2010; Torres y Fernandez, 2015). Πιο αναλυτικά. μεγάλο πρόβλημα έχει αποτελέσει στα ισπανικά σχολεία η μη ύπαρξη υποδομών για παιδιά με ΕΕΑ όπως μπάρες στήριξης και ράμπες για αναπηρικά αμαξίδια καθώς και έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού για διαδραστικά μαθήματα. Αυτό είναι αποτέλεσμα μη χρηματοδότησης από το κράτος. Κώλυμα επίσης αποτελεί ο περιορισμένος χρόνος των αναλυτικών προγραμμάτων που δεν είναι αρκετός για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να υλοποιήσουν αποτελεσματικά τις πρακτικές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, Επιπλέον, η επιμόρφωση των Ισπανών εκπαιδευτικών μπορεί να βρίσκεται σε καλύτερο επίπεδο από αυτήν των εκπαιδευτικών της χώρας μας όμως αυτό δεν σημαίνει ότι δεν έχει πολλά περιθώρια

βελτίωσης για να μπορέσουν να υλοποιήσουν ακόμα πιο αποτελεσματικά τις διδακτικές πρακτικές της συμπερίληψης. Τέλος, συγκριτικά με την Ελλάδα φαίνεται ότι οι Ισπανοί έχουν αναπτύξει μια πιο θετική στάση και τα συμπεριφοριακά εμπόδια είναι λιγότερα γιατί έχουν κατανοήσει καλύτερα τις αξίες και τις πρακτικές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, ενώ η Ελλάδα και η Ισπανία μοιράζονται μια δέσμευση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, οι προσεγγίσεις τους διαφέρουν λόγω διακριτών νομοθετικών πλαισίων, εκπαιδευτικών δομών και πολιτισμικών επιρροών. Η αναγνώριση αυτών των διαφορών και η μάθηση από τις επιτυχίες και τις προκλήσεις του άλλου μπορεί να συμβάλει στη συνεχή βελτίωση των πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και στις δύο χώρες.

Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς έχει αναδειχθεί ως παγκόσμια επιτακτική ανάγκη, με στόχο την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις διαφορετικές ικανότητες, το υπόβαθρο ή τις ανάγκες τους. Η Ελλάδα και η Ισπανία, ως μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχουν κάνει άλματα στην εφαρμογή πολιτικών εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Αυτός ο προβληματισμός διερευνά την τρέχουσα κατάσταση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς στην Ελλάδα και την Ισπανία, επισημαίνοντας βασικές πρωτοβουλίες, προκλήσεις και εξάγοντας συμπεράσματα για μελλοντικές εξελίξεις.

Η Ελλάδα έχει καταβάλει αξιέπαινες προσπάθειες για την προώθηση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, ευθυγραμμιζόμενη με διεθνή πλαίσια όπως η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία. Η χώρα έχει εφαρμόσει συμπεριληπτικές πρακτικές μέσω νομοθετικών μέτρων όπως ο νόμος 4485/2017, δίνοντας έμφαση στο δικαίωμα στην εκπαίδευση για κάθε παιδί, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρία. Η δημιουργία μονάδων ενταξιακής εκπαίδευσης και προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών έχει προωθήσει περαιτέρω αυτές τις προσπάθειες.

Παρά την πρόοδο, εξακολουθούν να υπάρχουν προκλήσεις. Οι περιορισμοί πόρων, η ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τα συμπεριφορικά εμπόδια εμποδίζουν την πλήρη εφαρμογή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Η συνεργασία μεταξύ των ενδιαφερόμενων μερών, συμπεριλαμβανομένων των κυβερνητικών φορέων, των εκπαιδευτικών και της κοινωνίας των πολιτών, παραμένει απαραίτητη για την υπέρβαση αυτών των εμποδίων.

Η Ισπανία έχει επίσης αγκαλιάσει την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, όπως αντικατοπτρίζεται στον οργανικό νόμο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (LOMCE). Αυτός ο νόμος δίνει έμφαση στην εξατομικευμένη προσοχή και υποστήριξη των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προωθώντας ένα περιβάλλον χωρίς διακρίσεις. Η Ισπανία έχει επενδύσει σε προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών και στην κατανομή πόρων για την ενίσχυση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση ποικίλων μαθησιακών αναγκών .Ωστόσο, εξακολουθούν να υπάρχουν προκλήσεις και στην Ισπανία. Η άνιση κατανομή των πόρων μεταξύ των περιφερειών, η ανάγκη για καλύτερη συνεργασία μεταξύ τακτικών εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και οι κοινωνικές παρανοήσεις σχετικά με την ένταξη δημιουργούν εμπόδια. Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων απαιτεί συνεχείς προσπάθειες από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, τους εκπαιδευτικούς και την κοινότητα.

Ενώ τόσο η Ελλάδα όσο και η Ισπανία έχουν σημειώσει πρόοδο στην εφαρμογή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, υπάρχουν αξιοσημείωτες διαφορές στις προσεγγίσεις τους. Η Ελλάδα έχει δώσει έμφαση σε νομοθετικά μέτρα, δημιουργώντας ένα νομικό πλαίσιο για τη στήριξη της ένταξης. Αντίθετα, η Ισπανία έχει ενσωματώσει τις αρχές της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς σε ευρύτερους εκπαιδευτικούς νόμους, τονίζοντας τη σημασία της εξατομικευμένης υποστήριξης.

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί κοινό στόχο και στις δύο χώρες, αναγνωρίζοντας τον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προώθηση τάξεων χωρίς αποκλεισμούς. Ωστόσο, εξακολουθούν να υπάρχουν προκλήσεις που σχετίζονται με την κατανομή των πόρων και τις κοινωνικές συμπεριφορές και στα δύο έθνη, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για συνεχείς προσπάθειες για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων.

Συμπερασματικά, η πορεία προς την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς στην Ελλάδα και την Ισπανία χαρακτηρίζεται από αξιέπαινη πρόοδο, ωστόσο εξακολουθούν να υπάρχουν προκλήσεις. Προχωρώντας μπροστά, θα πρέπει να καταβληθούν συνεχείς προσπάθειες για τη γεφύρωση αυτών των χασμάτων. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής κάθε χώρας πρέπει να δώσουν προτεραιότητα στην κατανομή των πόρων, διασφαλίζοντας ότι όλες οι περιφέρειες έχουν την απαραίτητη υποστήριξη για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Τα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι ολοκληρωμένα, αντιμετωπίζοντας τις ειδικές ανάγκες διαφορετικών εκπαιδευομένων. Επιπλέον, οι εκστρατείες ευαισθητοποίησης του κοινού μπορούν να διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο στη διάλυση των παρανοήσεων σχετικά με την ένταξη, προωθώντας ένα πιο υποστηρικτικό κοινωνικό περιβάλλον.

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς είναι ένα συνεχές ταξίδι και η Ελλάδα και η Ισπανία έχουν θέσει τα θεμέλια για θετικές αλλαγές. Μαθαίνοντας ο ένας από τις εμπειρίες του άλλου και αντιμετωπίζοντας ενεργά τις προκλήσεις, αυτά τα έθνη μπορούν να συνεχίσουν να προχωρούν προς ένα πιο συμπεριληπτικό και δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα για όλους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελίδης, Π. (2011). *Η παιδαγωγική των ίσων ευκαιριών: Διδάγματα από τις εμπειρίες τεσσάρων έμπειρων εκπαιδευτικών*. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.). (Ελληνικά). Παιδαγωγική της ένταξης. Αθήνα: Diadrasis.

Αβραμίδης Ε., Αντωνίου Α. Σ., Γκαράνης Α., Γούδιρας Δ., Ευσταθίου Μ., Δαράης Κ., Ζυμπροκάκης Ι., Καμπύλη Γ., Κουκούτα Α., Κουσουρέττα Ν., Λιούντου Γ., Μεσσαριτάκη Β., Μπακοπούλου Γ., Νάνου Α., Πανέρα Α. Ο., Πατσίδου Μ., Σούλης Σ., Συμεωνίδου Σ., Τσιπούρας Σ., Φτιάκα Ε., Χαριοπολίτου Α. & Σαρίδου Χ. (2013). *Από την Ειδική Αγωγή στην Ενταξιακή Εκπαίδευση*. (Ελληνικά). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.

Βούγιας Β. (2022) . Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ 2022-2023: Οδηγίες για ίδρυση και λειτουργία σε Δημοτικά σχολεία. *Ο κόσμος της ειδικής εκπαίδευσης και φροντίδας.* Διαθέσιμο στο διαδικτυακό ιστότοπο: https://www.especial.gr/ta3eis-ipodochis-zep-2022-23-odigies-gia-idrisi-kai-leitourgia-se-dimotika-sxoleia/ (15 Μαίου 2022)

Γεροσίμου, Ε. (2013). Δ*ιαπολιτισμική εκπαίδευση και ένταξη: πρόσκληση και πρόκληση στην εκπαίδευση*. Στο: Π. Αγγελίδης, & Χ. Χατζησωτηρίου (επιμ.), Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές. (Ελληνικά). Ζεφύρι: Διάδραση.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2004). *Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτιές.* Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (Επιμ.). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Α' Τόμος: Θεωρία (σ. 29-54). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξηρομερίτη, Α. (1997). Ειδική εκπαίδευση: *Θεωρητικές αρχές–ερευνητικά δεδομένα και διδακτική παρέμβαση.* Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών

Κουρκούτας, Η. (2003). *Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην σχολική τάξη: η δυναμική των κρίσεων και των συγκρούσεων: όρια και προοπτικές*. Εκπαιδευτική Κοινότητα, 65, 26-33.

Λιαράκου, Γ. (2002). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: *Ένα εργαλείο για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση

Μαυρογιάννη, Δ. (2012). *"Ειδική Αγωγή: Η Ανάγκη της Διαφοροποίησης στη Διδασκαλία"*. Εκδόσεις Πατάκη.

Μιχαηλίδης, Θ. Κωνσταντίνος (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία*. (Ελληνικά). Αθήνα: Παπασωτηρίου.

Μοκιάς, Αλέξανδρος Ι.: *Συγκριτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες* - Στο: Journal of Contemporary Education, Theory & Research 3 (2019) 1, pp. 21-24

Παναγιώτοπουλος, Δ. (2019). "*Συμπεριληπτική Εκπαίδευση στην Ελληνική Πραγματικότητα.*" Εκδόσεις Πατάκη.

Παπαγεωργίου, Κ. Γ. & Παπαδόπουλος, Σ. (2018). *Θεατρική παιδαγωγική και η περιφερική μέθοδος στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη.* Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, 9, 1–19.

Παπαδόπουλος, Δ. (2019). *"Ολοκλήρωση και Ενσωμάτωση των Μεταναστών στην Ελληνική Κοινωνία: Η Ρόλος του Κράτους και της Κοινωνίας των Πολιτών".* Εκδόσεις Παπαζήση.

Στασινός, Δ. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906–1989).* Αθήνα: Gutenberg.

Τσιγκάκου Δ.(2017) *Τα εμπόδια μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Μια συστημική προσέγγιση.* Ρόδος :Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). *Making education for all inclusive: Where next?* Prospects, 38(1), 15-34.

Ainscow, M. (2001): *Desarrollo de Escuelas Inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.* Madrid: Narcea S. A. Ediciones

Andreasson, I., Asp-Onsjö, L., & Isaksson, J. (2013). *Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: Obstacles, opportunities and future challenges.* European Journal of Special Needs Education, 28(4), 413–426.

Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., Graf, S., & Kinshuk. (2014). *Augmented reality trends in education: A systematic review of research and applications. Journal of Educational Technology & Society,* 17(4), 133–149.

Bal, A. P. (2016). *The effect of the differentiated teaching approach in the algebraic learning field on students' academic achievements. Eurasian Journal of Educational Research (EJER),* 63, 185–204.

Becta. (2003). *What the research says about ICT supporting special educational needs (SEN) and inclusion.* Coventry: Becta.

Black, R. S. (2010). *Underidentification and overidentification in special education. In F. E. Obiakor, J. P. Bakken, & A. F. Rotatori (Eds.), Current issues and trends in special education: Identification, assessment and instruction* (pp. 35-50). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.

Brackenreed, D. (2008). *Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. Exceptionality Education Canada*, 18(3), 131–147.

Brown, P. M., Bakar, Z. A., Rickards, F. W., & Griffin, P. (2006). *Family functioning, early intervention support, and spoken language and placement outcomes for children with profound hearing loss. Deafness and Education International,* 8(4), 207-226.

Burton, N. (2017). *Creating effective IEPs: A guide to developing, writing, and implementing plans for teachers. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.*

Callahan, C.M. (2001). *Beyond the gifted stereotype. Educational Leadership*, 59(3), 42-46.

Cavendish, W., Connor, D., & Rediker, E. (2017). Engaging students and parents in transition-focused individualized education programs. Intervention in School and Clinic, 52(4), 228-235.

Chen, C.-I., & Mickelson, A. M. (2015). *State licensure/certification requirements for personnel serving infants and young children with special needs and their families. Infants & Young Children*, 28(4), 294-307.

Ching, S. S. C. , Forlin, C. and Lan, A. M. (2007). *The Influence of an Inclusive Education Course on Attitude Change of Pre-service Secondary Teachers in Hong Kong. Asia-Pacific Journal of Teacher Education.* 35(2). pp. 161 179

Churchill, R., Ferguson, P., & Godinho, S. (Eds.). (2019). *International Handbook of Inclusive Education. Springer.*

Cook, B. G., Semmel, B. I., & Gerber, M. M. (1999). *Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities: critical differences of opinion. Remedial and Special Education*, 20(4), 199-207.

D'Alessio, S. (2011). I*nclusive education in Italy: A critical analysis of the policy of Integrazione Scolastica. Rotterdam: Sense Publishers.*

De Jesus, O. N. (2012). *Differentiated instruction: Can differentiated instruction provide success for all learners? National Teacher Education Journal*, 5(3), 5–11.

Deppeler, J., Loreman, T., & Smith, R. (2015). *Teaching and learning for all.* In J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, & L. Florian. (Eds.), Inclusive pedagogy across the curriculum. International perspectives on inclusive education (Vol. 7, pp. 1–10). London: Emerald Group Publishing.

Deppeler, J., Loreman, T., Smith, R., & Florian, L. (Eds.). (2015). *Inclusive pedagogy across the curriculum. International perspectives on inclusive education.* Bingly, U.K.: Emerald Group Publishing.

Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches. Advances in Learning and Instruction Series. New York:* Elsevier Science, Inc.

Dinnebeil, L. A., Hale, L., & Rule, S. (1999). *Early intervention program practices that support collaboration. Topics in Early Childhood Special Education*, 19(4), 225-235.

Education Department. (2000). *Towards integration.* [Compact disk] Hong Kong: *Curriculum Development Council-Committee on Special Education Needs.*

Edyburn, D. L. (2010). *Would you recognize universal design for learning if you saw it?* Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. Learning Disability Quarterly, 33(1), 33–41.

Evans, J., & Lunt, I. (2002). *Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. Journal of Education Policy*, 17(4), 423-438.

Feng, Y. (2009). *Teacher Career Motivation and Professional Development in Special and Inclusive Education in China. Rotterdam/ Boston/ Taipei:* Sense Publishers.

Florian, L. (2015). *Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action.* In J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, & L. Florian (Eds.), Inclusive pedagogy across the curriculum. International perspectives on inclusive education (Vol. 7, pp. 11–24). London: Emerald Group Publishing.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). *Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.

Forlin, C. (2010). Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: implications for teacher education. Journal of Research in Special Education Needs. 10 (1). pp. 177-184.

Friend, M., & Cook, L. (2017). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (8th ed.). Pearson.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1994). *Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. Exceptional Children,* 60(4), 294-309.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.

Gernsbacher, M. A. (2017). *Editorial perspective: The use of person-first language in scholarly writing may accentuate stigma*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58(7), 859–861.

Goddard, Y., Goddard, R., & Minjung, K. (2015). *School instructional climate and student achievement: An examination of group norms for differentiated instruction. American Journal of Education,* 122(1), 111–131.

Golden, D. (1998). *Assistive Technology in Special Education: Policy & Practice.* Reston, VA: CASE/TAM.

Greenleaf, B. K. (1978). *Children through the ages: A history of childhood.* New York: Barnes & Noble.

Hyde, M. (2017). *Inclusive education: Stories of success and failure*. Routledge.

Imaniah, N. N., & Fitria, R. (2018). I*nclusive education for students with special needs: Perceptions and attitudes of teachers in Indonesia.* Journal of Education and Learning, 12(1), 123-131.

Individuals with Disabilities Education Act. (1997). Individuals with Disabilities Act Amendments of 1997. Boston: United States Department of Education.

Katz, J. (2012). *Teaching to diversity: The three block model of universal design for learning. Winnipeg, Canada:* Portage & Main Press.

Katz, J. (2013). *The three block model of universal design for learning (UDL): Engaging students in inclusive education.* Canadian Journal of Education, 36(1), 153–194.

Katz, J. (2015). *Implementing the three block model of universal design for learning: Effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K–12.* International Journal of Inclusive Education, 19(1), 1–20.

Kavale, K. A. (2000). *Inclusion: Rhetoric and reality surrounding the integration of students with disabilities*. The Iowa Academy of Education Occasional Research Paper #2, 2000.

Kavale, K. A. (2002). Mainstreaming to full inclusion: *from orthogenesis to pathogenesis of an idea. International Journal of Disability, Development and Education,* 49(2), 201-214.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). *History, rhetoric and reality: analysis of the inclusion debate. Remedial and Special Education,* 21(5), 279-296.

Kuhn, T. S. (1996). *The structure of scientific revolutions (3rd Ed.).* Chicago, IL: University of Chicago Press.

Lawrence, L. (2007). *Using narrative inquiry to explore school transformation: a principal's tale.* Journal of Education, 41, 21-41.

Lewis, R. (1998). *Assistive technology and learning disabilities: Today's realities and tomorrow's promises. Journal of Learning Disabilities*, 31(1) , 15-16.

Lo, N- K.L. (2003). *The continuous development and maintenance of inclusive education. Hong Kong Special Education Forum.* 6(1). pp.97-113.

Lombardi, T. P., & Ludlow, B. L. (2004). *A short guide to special education due process.* Phi Delta Kappa Fastbacks, 523, 3-48.

Loreman, T., Deppeler, J. M., & Harvey, D. H. P. (2010). *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom.* Sydney: Allen & Unwin

Loreman, T., McGhie-Richmond, D., Kolopayvea, A., Tarenchenko, O., Mazin, D., Crocker, C., et al. (2016). *A Canada-Ukraine collaborative initiative for inclusive education in Ukraine: Participant perspectives. School Effectiveness and School Improvemen*t, 27(1), 24–44.

Lowell, D. I., Carter, A. S., Godoy, L., Paulicin, B., & Briggs-Gowan, M. J. (2011). *A randomized controlled trial of Child FIRST: A comprehensive home-based intervention translating research into early childhood practice*. Child Development, 82(1), 193-208.

Mahn, H. (1999). *Vygotsky's Methodological Contribution to Sociocultural Theory. Remedial and Special Education*, 20(6), 341-350.

Malekpour, M., Aghababaei, S., & Hadi, S. (2014). *Effectiveness of family, child, and family-child based intervention on ADHD symptoms of students with disabilities. International Journal of Special Education,* 29(2), 1-6.

Marshall, J., Kirby, R. S., & Gorski, P. A. (2016). *Parent concern and enrollment in intervention services for young children with developmental delays: 2007 National Survey of Children's Health. Exceptional Children*, 82(2), 251-268.

McGhie-Richmond, D., & de Bruin, C. (2015). *Tablets, tweets, and talking text: The role of technology in inclusive pedagogy. In J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, & L. Florian (Eds.), Inclusive pedagogy across the curriculum. International perspectives on inclusive education* (Vol. 7, pp. 211–234). London: Emerald Group Publishing.

McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2006). *Comprehensive school reform and inclusive schools.* Theory Into Practice, 45(3), 269-278.

Meyer, A., & Rose, D. H. (2000). *Universal design for individual differences. Educational Leadership,* 58(3), 39-43.

Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2016). UDL: *Theory and practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.*

Minke, K. M., & Scott, M. M. (1995). *Parent-professional relationships in early intervention: A qualitative investigation. Topics in Early Childhood Special Education*, 15(3), 335-352.

Mittler, P. (2012). *Overcoming exclusion: Social justice through education. Abingdon, U.K.: Routledge.*

Mittler, P. (2012). *Overcoming exclusion: Social justice through education.* Abingdon, U.K.: Routledge.

Molnar, M. (2008). *Full Inclusion: Does one size fit all?*

Montagnolo, C. E. (2019). *The effects of person-first language on attributions about people with substance use disorders* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Texas.

National Center to Inform Policy and Practice in Special Education Professional Development. (2010). Emerging Areas of Inquiry: Special Education Teacher.

Oppretti, R. (2008). *Inclusive education: The way of the future*.

Page, S.W. (2001). *When changes for the gifted spur differentiation for all.* Educational Leadership, 58(1), 62-65.

Pappano, L. (2011). *Differentiated Instruction reexamined.* Harvard Education Letter, 27(3), 3–5.

Patti, A. (2015). *Back to the basics. Intervention in School and Clinic*, 51(3), 151-156.

Perakyla, A. (2005) *Analysing talk and text.* In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (3d ed., pp. 869–886). Newbury Park, CA: SAGE.

Pittari, A., et al. (2018). *"Inclusive Education in Greece: Teachers' Attitudes and Practices."* International Journal of Inclusive Education, 22(4), 365-380.

Pivik, J., Maccomas, J., & LaFlamme, M. (2002). *Barriers and facilitators to inclusive education.* Exceptional Children, 69(1), 97-107.

Poon-McBrayer, K., & Lian, M-G.J. (2002). *Special Needs Education: Children with Exceptionalities*. Hong Kong: The Chinese University Press

Powell, J. J. (2015). *Barriers to inclusion: Special education in the United States and Germany*. London, UK: Routledge.

Pring, R. (2002). *Philosophies of educational research and the democratic form of life.* Educational Philosophy and Theory, 34(3), 357-360.

Pring, R. (2004). *Philosophy of education research* (2nd ed.). New York, NY: Continuum.

Rappolt-Schlichtmann, G., Daley, S. G., & Rose, L. T. (Eds.). (2012). *A research reader in universal design for learning.* Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Reis, S., & Renzulli, J. (1992). *Using curriculum compacting to challenge the above average.* Educational Leadership, 50(2), 51-57.

Reuben, J. D., Shaw, D. S., Brennan, L. M., & Dishion, T. J. (2015). *A family-based intervention for improving children's emotional problems through effects on maternal depressive symptoms.* Journal of Consulting and Clinical Psychology, 83(6), 1142-1148.

Rose, D. H. and Meyer, A. (2000). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Rose, D. H., Gravel, J. W., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning.* In L. Florian (Ed.), Sage handbook of special education (2d ed., pp. 475–491). London: SAGE.

Rothe, P. (2000). *Undertaking qualitative research: Concepts and cases in injury, health and social life.* Edmonton, Canada: The University of Alberta Press.

Sampson, D., & Zervas, P. (2013). *Context-aware adaptive and personalized mobile learning systems.* In D. G. Sampson, P. Isaias, D. Ifenthaler, & J. M. Spector (Eds.), Ubiquitous and mobile learning in the digital age (pp. 3–17). New York: Springer.

Sharma, U., Loreman, T., & Macanawai, S. (2015). *Factors contributing to the implementation of inclusive education in Pacific Island countries.* International Journal of Inclusive Education. Published online (Print publication to follow).

Shelton, E. (2006). *Why can't they figure out?* In Elizabeth B. Keefe, Veronica M. Moore, and Frances R. Duff (Eds.), *Listening to the experts:students with disabilities speak out.* (ed 1, pp. 3-8). Baltimore : Paul H. Brookes Pub. Co

Shonkoff, J. P., & Meisels, S. J. (2000). *Handbook of early childhood intervention. Cambridge*, UK: Cambridge University Press.

Slavica, P. (2010). *Inclusive education: Proclamations or reality (primary school teachers' view).* US-China Education Review. 7(10). pp. 62-69

Slee, R. (2013). *How do we make inclusive education happen when exclusion is a political pre-disposition?* International Journal of Inclusive Education, 17(8), 895–907.

Smart, J. (2016). *Disability, society, and the individual*. PRO-ED.

Snyder, R. F. (1999). *Inclusion: A qualitative study of in-service general education teachers' attitudes and concerns.* Education, 120(1), 173–180.

Sokal, L., & Katz, J. (2015). *Effects of the three-block model of universal design for learning on early and late middle school students' engagement*. Middle Grades Research Journal, 10(2), 65–82.

Song, Y. (2014). "*Bring your own device (BYOD)" for seamless science inquiry in a primary school.* Computers & Education, 74, 50–60.

Song, Y., Wong, L.-H., & Looi, C.-K. (2012). *Fostering personalized learning in science inquiry supported by mobile technologies.* Educational Technology Research and Development, 60(4), 679–701.

Soto, G., Müller, E., Hunt, P., & Goetz, L. (2001). *Critical issues in the inclusion of students who use augmentative and alternative communication: an educational team perspective.* Augmentative and Alternative Communication, 17(2), 62-72.

Sousa, D. A., & Tomlinson, C.A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom.* Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Stoler, R. D. (1992). *Perceptions of Regular Education Teachers toward Inclusion of all Handicapped Students in Their Classrooms.* The Clearing House. 66(1). pp. 60-62.

Summers, J. A., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., & Poston, D. (2005). *Relationship between parent satisfaction regarding partnerships with professionals and age of child.* Topics in Early Childhood Special Education, 25(1), 48-58.

Terwel, J., Ashman, A., & Gillies, R. M. (2010). *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom (Computer-Supported Collaborative Learning Series)*. New York: Springer; 1st Edition.

Tomlinson, C.A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2nd ed.) Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C.A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: ASCD

Tomlinson, C. A. (2014). "*The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners"*. ASCD.

Toulmin, S. (2001). *Return to reason.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ulich, R. (1999). *Three thousand years of educational wisdom: Selections from great documents*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education,* UNESCO, Paris.

Valiandes, S. (2015). *Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness*. Studies in Educational Evaluation, 45, 17–26.

Villa, R. A. and Thousand, J. S. (2005). *Creating an inclusive school* (2nd Ed.). Alexandira, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Vlachou, A., et al. (2016). *"Teacher Attitudes Towards Inclusive Education: The Case of Greece."* Procedia-Social and Behavioral Sciences, 217, 351-359.

Werts, M. G., Wolery, M., Snyder, E. D., & Caldwell, N. K. (1996). *Teachers' perceptions of the supports critical to the success of inclusion programs.* Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 21(1), 9–21.

Westwood, P. (2008). "*Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs"*. Routledge.

Whitehead, A. N. (1967). *The aims of education and other essays*. New York, NY: The Free Press.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2006). *Understanding by design*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Willard-Holt, C. (2001). *Raising expectations for the gifted*. Educational Leadership, 61(2), 72-75.

Winebrenner, S. (2001). *Gifted students need an education, too*. Educational Leadership, 58(1), 52-56.

Winter, E., & O'Raw, P. (2010). *The challenge of inclusion and inclusive education in the Irish context: Is the system ready for it?* European Journal of Special Needs Education, 25(1), 1-17.

Ziviani, J., Darlington, Y., Feeney, R., Rodger, S., & Watter, P. (2014). *Early intervention services of children with physical disabilities: Complexity of child and family needs*. Australian Occupational Therapy Journal, 61, 67-75.