



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και

Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Μια σύγχρονη κοινωνιολογική θεώρηση της αναπηρίας
και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών: η
συμπεριληπτική προσέγγιση**

POST GRADUATE THESIS

**An up-to-date sociological view of disability and special educational
needs: the inclusive approach**



ΕΥΣΤΑΘΙΑ ΜΟΥΡΣΙΩΤΗ/EFSTATHIA MOURSIOTI

Ευσταθία Μουρσιώτη

Efstathia Moursiotti

ΕΡΜΙΟΝΗ ΔΕΛΗ/HERMIONI DELI

Ερμιόνη Δελή

Hermioni Deli

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2025



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Inter-department Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

An up-to-date sociological view of disability and special educational needs: the inclusive approach

EFSTATHIA MOURSIOTI

Registration Number

mscedt22062@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR

HERMIONI DELI

SECOND SUPERVISOR

MARIA TRAPALI

AIGALEO 2025

Επιτροπή εξέτασης

17 ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΥ 2025

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 ^{ος} Εξεταστής	Ερμιόνη Δελή	
2 ^{ος} Εξεταστής	Μαρία Τράπαλη	

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Ο/η κάτωθι υπογεγραμμένος/η Μουρσιώτη Ευσταθία του Αθανασίου, με αριθμό μητρώου 22062 φοιτητής/τρια του Διϊδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Ο/Η Δηλών/ούσα

Μουρσιώτη Ευσταθία



Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που με υποστήριζε και με υποστηρίζει σε όλη την πορεία των σπουδών μου και πλαισιώνει τα όνειρά μου έμπρακτα και ας μην καταλαβαίνουν για ποιον λόγο σπουδάζω ακόμα... Τους φίλους μου, που πάντα πιστεύουν σε εμένα πως μπορώ να καταφέρω το ακατόρθωτο και γνωρίζουν πολύ καλά πως το ανήσυχο πνεύμα μου δε θα σταματήσει ποτέ να αναζητά το νόημα του κόσμου και να μαθαίνει την αλήθεια του, με όποιο κόστος.

Sapere aude

Αφιερώσεις

Αφιερώνω αυτή την επιστημονική εξερεύνηση στους άενα ρομαντικούς που πιστεύουν πως ο κόσμος μπορεί να γίνει ένα καλύτερο μέρος και πως υπάρχει η δυνατότητα να δούμε την ομορφιά σε όλες τις εκδοχές της, με αποδοχή, αγκαλιάζοντας και όχι εξαιρώντας.

Περίληψη

Η αναπηρία και οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν σημαντικά θέματα στις σύγχρονες κοινωνίες, προκαλώντας έντονες συζητήσεις και αναθεωρήσεις στις υπάρχουσες θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές. Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει αυτές τις έννοιες μέσα από μια σύγχρονη κοινωνιολογική οπτική, δίνοντας έμφαση στην ένταξη και στη συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ζωής. Σκοπός αυτής της έρευνας είναι να αναλύσει την εξέλιξη των κοινωνιολογικών θεωριών σχετικά με την αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και να διερευνήσει πώς αυτές οι θεωρίες επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις πρακτικές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Μέσω αυτής της ανάλυσης, η εργασία φιλοδοξεί να προτείνει βελτιώσεις και να ενθαρρύνει την ανάπτυξη πολιτικών και στρατηγικών που προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως των αναγκών τους.

Ακολουθεί μια σύντομη επισκόπηση των βασικών κεφαλαίων της εργασίας:

Το πρώτο κεφάλαιο εισάγει τους ορισμούς κεντρικών εννοιών, όπως η αναπηρία, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η συμπερίληψη, ενώ εξετάζει το νομοθετικό πλαίσιο σε διεθνές επίπεδο. Περιλαμβάνει αναφορές στις νομοθεσίες του ΟΗΕ, των Ηνωμένων Πολιτειών και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που καθορίζουν τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση.

Το δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζει τις ιστορικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και της εκπαίδευσης, με επίκεντρο το κλινικό και το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Το κλινικό μοντέλο εστιάζει στην ιατρική διάγνωση και τη θεραπεία των αναπηριών, ενώ το κοινωνικό μοντέλο αναγνωρίζει την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή, τονίζοντας τα εμπόδια που θέτει η κοινωνία. Παράλληλα, εξετάζονται κριτικές θεωρήσεις και η διαθεματικότητα ως προς την αναπηρία.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αναλύονται οι σύγχρονες τάσεις στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, με παραδείγματα εφαρμογής σε διάφορες χώρες. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συγκρίνεται με την ειδική εκπαίδευση, τονίζοντας τη σημασία της ενσωμάτωσης όλων των μαθητών. Επίσης, εξετάζεται ο ρόλος της Τεχνητής Νοημοσύνης στη διευκόλυνση της συμπεριληπτικής διδασκαλίας.

Το τελευταίο κεφάλαιο αναφέρεται στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπως η έλλειψη πόρων και η ανάγκη κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Ακόμα, εξετάζονται οι ευκαιρίες και τα οφέλη, όπως η ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης και η προώθηση της ισότητας μέσω της ενσωμάτωσης μαθητών με διαφορετικές ανάγκες στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα.

Εν κατακλείδι παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και προτάσεις ως τροφή για σκέψη και εφαρμογή.

Λέξεις κλειδιά:

Αναπηρία, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κοινωνίες, κοινωνιολογική προοπτική, ένταξη, αναπηρίες, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, νομοθεσία, κλινικό μοντέλο, κοινωνικό μοντέλο, συμπεριληπτική εκπαίδευση, διαθεματικότητα, Τεχνητή νοημοσύνη, ισότητα

Abstract

Disability and special educational needs are important topics in modern societies, causing intense debates and revisions in existing theoretical approaches and practices. This thesis examines these concepts through a modern sociological perspective, emphasizing in integration and inclusion of people with disabilities and special educational needs in all aspects of social and educational life.

The purpose of this research is to analyze the evolution of sociological theories about disability and special educational needs and to explore how these theories influence and shape the practices of inclusive education. Through this analysis, the paper aspires to suggest improvements and encourage the development of policies and strategies that promote social justice and equity for all students, regardless of their needs.

Here is a brief overview of the main chapters of the work: The first chapter introduces the definitions of central concepts such as disability, special educational needs and inclusion, while examining the legislative framework at international level. It includes references to the legislation of the UN, the United States and the European Union, which define the rights of persons with disabilities.

The second chapter presents the historical approaches to disability and education, focusing on the clinical and social models of disability. The clinical model focuses on the medical diagnosis and treatment of disabilities, while the social model recognizes disability as a social construct, emphasizing the barriers society poses. At the same time, critical considerations and interdisciplinarity in terms of disability are examined.

In the third chapter, current trends in inclusive education are analyzed, with examples of implementation in different countries. Inclusive education is compared to special education, emphasizing the importance of integrating all students. Also, the role of Artificial Intelligence in facilitating inclusive teaching is examined.

The final chapter addresses the challenges facing inclusive education, such as the lack of resources and the need for teacher training. Also, the opportunities and benefits are considered, such as the strengthening of social justice and the promotion of equality through the integration of students with different needs in the common education system.

In conclusion, the conclusions and suggestions are presented as food for thought and application.

Key words:

Disability, special educational needs, societies, sociological perspective, integration, inclusion, disabilities, special educational needs, legislation, clinical model, social model, inclusive education, intersubjectivity, Artificial Intelligence, equality

Περιεχόμενα

.....	i
.....	i
Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας.....	iv
Ευχαριστίες	v
Αφιερώσεις	vi
Περίληψη	vii
Abstract	ix
Πρόλογος.....	11
Εισαγωγή.....	12
Κεφάλαιο 1: Ορισμοί βασικών εννοιών και νομοθετικά πλαίσια	13
1.1. Ορισμοί.....	14
1.2. Νομοθεσία	15
1.2.1. Ηνωμένα Έθνη	15
1.2.2. Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής	15
1.2.3. Ευρωπαϊκή Ένωση	16
Κεφάλαιο 2: Κοινωνιολογικές Θεωρίες για την Αναπηρία	16
2.1. Ιστορική Αναδρομή της Αναπηρίας και της Εκπαίδευσης	16
2.2. Το κλινικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας: βασικές παραδοχές και οι επιπτώσεις του στο πεδίο της εκπαίδευσης	18
2.3. Το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας: βασικές παραδοχές και οι επιπτώσεις του στο πεδίο της εκπαίδευσης	20
2.4. Κριτικές θεωρήσεις	22
2.5 Διαθεματικότητα και αναπηρία	24
Κεφάλαιο 3: Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	25
3.1 Σύγχρονες Τάσεις στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Παραδείγματα εφαρμογής.....	25
3.2. Συμπεριληπτική εκπαίδευση – οι διαφορές με την ειδική εκπαίδευση	27
3.3 Ο ρόλος της Τεχνητής Νοημοσύνης στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευσης	28
Κεφάλαιο 4: Προκλήσεις, Ευκαιρίες και οφέλη στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση	29
4.1. Προκλήσεις στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση	29
4.2. Ευκαιρίες και οφέλη στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση	29
Συμπεράσματα	30
Προτάσεις.....	32
Βιβλιογραφία	34

Πρόλογος

Η έννοια της αναπηρίας και οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν αποκτήσει ιδιαίτερη σημασία στις σύγχρονες κοινωνίες, όχι μόνο λόγω της αυξανόμενης αναγνώρισης των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία, αλλά και εξαιτίας της συνεχούς αναζήτησης για τη βέλτιστη ενσωμάτωσή τους στην κοινωνική και εκπαιδευτική ζωή. Αυτή η διπλωματική εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τη σύγχρονη κοινωνιολογική προσέγγιση της αναπηρίας, εστιάζοντας ειδικά στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τις πολιτικές που προάγουν την ισότητα και την ενσωμάτωση.

Ο σκοπός της έρευνας είναι να αναλύσει τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν την αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να εξετάσει τη μετάβαση από το ιατρικό στο κοινωνικό μοντέλο της. Να αποκωδικοποιήσει τις συγκεκριμένες δομές και πρακτικές που διαμορφώνουν το πεδίο της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στον σύγχρονο κοινωνικό ιστό, επιδιώκοντας τη διάκριση των ευκαιριών και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εν λόγω κοινωνικές ομάδες. Παράλληλα, η έρευνα επιχειρεί να εστιάσει στην ελληνική πραγματικότητα, εξετάζοντας τις υφιστάμενες πρακτικές και πολιτικές, προτείνοντας βελτιώσεις βασισμένες σε διεθνή πρότυπα. Θα αναλυθούν επίσης οι κοινωνικές και πολιτισμικές παράμετροι που επηρεάζουν την εφαρμογή των συμπεριληπτικών πρακτικών στην Ελλάδα.

Μέσω της πρόσβασης σε εκτενή βιβλιογραφικά δεδομένα και την ανάλυση τους με πολυδιάστατο τρόπο, η έρευνα αναμένεται να αποκαλύψει τις δυνατότητες και τις προκλήσεις της συμπεριληπτικής προσέγγισης στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσα από αυτήν την επιστημονική προσέγγιση, ελπίζουμε ότι θα δοθεί φως σε νέες προοπτικές και πιθανότητες για την επίλυση κοινωνικών διακρίσεων και την προώθηση της πλήρους και ισότιμης συμμετοχής όλων των μελών της κοινωνίας.

Η πρακτική εφαρμογή του όρου από την αρχή του 20ου αιώνα έχει διέλθει από διάφορα στάδια, ξεκινώντας από την ασυλοποίηση και τον ιδρυματισμό. Στη συνέχεια πέρασε στη φάση της ομαλοποίησης και του αποϊδρυματισμού. Τις τελευταίες δεκαετίες του περασμένου αιώνα επικρατεί η νεωτεριστική άποψη της ενσωμάτωσης που απέβλεπε στην μέγιστη δυνατή ένταξη (integration) των «ειδικών» μαθητών στους κόλπους τόσο του γενικού σχολείου, όσο και του ευρύτερου κοινωνικού ιστού. Το 1994 μπορεί να θεωρηθεί ως ορόσημο της ειδικής εκπαίδευσης, όπου με βάση τη Διακήρυξη της Salamanca, στοιχειοθετούνται οι βάσεις της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης η οποία εκτείνεται πολύ πέρα από τα αυστηρά όρια ενός παιδαγωγικού μοντέλου, αποκτώντας με τον τρόπο αυτό εννοιολογικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και πλαίσιο πολιτικοπολιτισμικής θεώρησης και κουλτούρας. Το πυρηνικό της ζητούμενο, το οποίο αποτυπώνεται στην παροχή ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές, αποτελεί και το διακύβευμα της σύγχρονης ιστορίας της ειδικής εκπαίδευσης, η οποία εν μέσω συμπληγμάτων προκατάληψης,

διακρίσεων και πάσης φύσεως εμποδίων, καλείται να πραγματώσει τους στόχους και τις επιδιώξεις της (Αγγελίδης Π., 2011).

Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε τις θεωρητικές αρχές που καθοδηγούν τις δύο αυτές προσεγγίσεις, τις επιπτώσεις τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και θα αναδείξουμε σημεία κριτικής για κάθε μοντέλο. Στόχος είναι να κατανοήσουμε καλύτερα πώς η προσέγγιση της αναπηρίας επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές και πολιτικές.

Εισαγωγή

Στο κοινωνικό, αλλά και εκπαιδευτικό πεδίο η αναπηρία νοηματοδοτείται σύμφωνα με τις εκάστοτε κυρίαρχες επιταγές του κοινωνικο-ηθικού συγκείμενου αλλά και των πολιτικών διαθέσεων. Στη βάση αυτής της θεώρησης γίνεται δυνατή η κατανόηση της συμβολής μιας πληθώρας επιστημών να προσδιορίσουν εννοιολογικά το, πολλές φορές, συγκεχυμένο και ενδογενώς πολυσχιδές φάσμα της έννοιας της αναπηρίας στο σύγχρονο πολιτιστικό και πολιτισμικό γίνεσθαι. Αναλυτικότερα, το εκπαιδευτικό μοντέλο διαμορφώνεται στο πλαίσιο της ιδιόμορφης ώσμωσης μεταξύ του προβλήματος αυτού καθ' αυτού, των παραγόντων στον τομέα λήψης αποφάσεων, καθώς και των κινηματικών ρευμάτων περί ισόνομων ευκαιριών και δικαιωμάτων, ως «a priori» νομοτελειακή ατραπό της προοδευτικής εξελικτικής διαδικασίας (Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου Ε. & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α., 2012).

Επιχειρώντας μια ιστορική αναδρομή που αφορά την εξέλιξη των κοινωνικοπολιτισμικών αντιλήψεων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και μειονεξίες, αντιλαμβανόμαστε ότι η λαϊκή νοοτροπία του «Καιάδα» έχει μετουσιωθεί πλέον σε ένα ευρύ και πολυσχιδές ρεύμα που προτάσσει την αποδοχή και την ισόνομη ένταξη των ατόμων αυτών στον κοινωνικό ιστό (Λαμπροπούλου Β., 2010).

Ο όρος «ειδική εκπαίδευση», έκανε την εμφάνισή του στα παγκόσμια παιδαγωγικά δρώμενα στις αρχές του 20ου αιώνα, προερχόμενος κατά κύριο λόγο από το πεδίο των ψυχολογικών και ιατρικών επιστημών, όπου προβαλλόταν η ατομική αδυναμία ως βασικό συστατικό της ανεπιτυχούς εκπαίδευσης. Η ανάδυσή του σχετίζεται, χρονολογικά, εν πολλοίς, με τον γενικό και σταδιακό εκδημοκρατισμό παρωχημένων αντιλήψεων και πρακτικών. Παρά τις παλινωδίες και την ετεροβαρή προσέγγιση ζητημάτων όπως ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση, η κοινωνικοπολιτική αναγκαιότητα ως αποτέλεσμα της εξελικτικής προόδου της ανθρώπινης νόησης και της διαμορφούμενης κουλτούρας των σύγχρονων κοινωνιών, έχουν πλέον σφραγίσει ερμητικά και αναντίρρητα στο χρονοντούλαπο του θεωρητικού εκπαιδευτικού γίνεσθαι στάσεις και συμπεριφορές αποκλεισμού και κοινωνικής απομόνωσης (Αγγελίδης Π., 2011).

Στο πεδίο της παιδαγωγικής δράσης η ειδική εκπαίδευση μπορεί να εκληφθεί, αφενός ως προσαρμογή των βέλτιστων μεθόδων διδασκαλίας στις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε μειονεκτούντα μαθητή, και αφετέρου ως στρατηγική παρέμβασης σε συγκεκριμένα ελλείματα μέσω των τακτικών της πρόληψης, της θεραπείας και της αντιστάθμισης (Στασινός Δ., 2020).

Κεφάλαιο 1: Ορισμοί βασικών εννοιών και νομοθετικά πλαίσια

Οι κοινωνιολογικές θεωρίες έχουν χρησιμοποιηθεί για την κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσανάλογης εκπροσώπησης των νέων μειονοτήτων σε προγράμματα ειδικής αγωγής (Anyon, 2009). Οι κοινωνιολογικές λογικές της ένταξης/αποκλεισμού και της διαφοράς/ενσωμάτωσης έχουν διαμορφώσει σημαντικά τις πρακτικές ειδικής εκπαίδευσης (Rodriguez & Garro-Gil, 2015). Επιπρόσθετα, η κοινωνική κατασκευή των μαθησιακών δυσκολιών έχει τονιστεί, τονίζοντας την ανάγκη να εξετάζονται τα μαθησιακά προβλήματα στο πλαίσιο των ανθρώπινων σχέσεων και δραστηριοτήτων και όχι μεμονωμένων ελλείψεων (Dudley-Marling, 2004).

Κατά την εξέταση της εφαρμογής της συνεκπαίδευσης, είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι στάσεις και οι αντιλήψεις των βασικών ενδιαφερομένων, όπως οι εκπαιδευτικοί. Μελέτες έχουν δείξει ότι ενώ η κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία γίνεται όλο και πιο αποδεκτή παγκοσμίως, η εφαρμογή της μπορεί να αντιμετωπίσει προκλήσεις σε ορισμένα πολιτισμικά πλαίσια, όπως οι χώρες της Ανατολικής Ασίας (Maeda et al., 2021). Επιπλέον, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης έχει αναδείξει το γεγονός, πώς τα σχολεία μπορούν είτε να καλλιεργήσουν την αίσθηση του ανήκειν, είτε να διαιωνίσουν πρακτικές αποκλεισμού που βασίζονται σε παράγοντες όπως η φυλή και η τάξη (Vincent, 2021). Αυτές οι δυναμικές υπογραμμίζουν τη σημασία της αντιμετώπισης ζητημάτων ανισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης στα εκπαιδευτικά συστήματα (Killen et al., 2021).

Για να κατανοηθεί, στη συνέχεια, πλήρως η ιστορική αναδρομή και οι σύγχρονες προσεγγίσεις της αναπηρίας και της εκπαίδευσης, είναι απαραίτητο να οριστούν και να αναλυθούν ορισμένες βασικές έννοιες. Στο αμέσως επόμενο τμήμα της εργασίας, παρέχονται σχετικές πληροφορίες και δεδομένα, οι οποίες συγκροτούν το απαραίτητο εννοιολογικό πλαίσιο, καθώς επίσης και τις απαραίτητες θεωρητικές βάσεις και τους ορισμούς που θα χρησιμοποιηθούν στη διπλωματική εργασία.

1.1. Ορισμοί

Ο όρος «αναπηρία» έχει εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου και οι ορισμοί του αντικατοπτρίζουν τις αλλαγές στις κοινωνικές και πολιτισμικές αντιλήψεις. Μέσω της Διεθνούς Ταξινόμησης της Λειτουργικότητας, της Αναπηρίας και της Υγείας (ICF), του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (WHO) προσφέρεται ένας ολοκληρωμένος ορισμός της αναπηρίας που ενσωματώνει στοιχεία τόσο του ιατρικού όσο και του κοινωνικού μοντέλου. Σύμφωνα με την ICF, η αναπηρία περιλαμβάνει λειτουργικούς περιορισμούς, δραστηριότητες και συμμετοχή, καθώς και τους περιβαλλοντικούς και προσωπικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη ζωή του ατόμου (WHO, 2001).

Ο Ορισμός της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Ainscow και τους συνεργάτες του (2006), αναφέρεται στη διαδικασία εκείνη που διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έχουν πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση σε κοινά σχολεία. Αυτή η διαδικασία απαιτεί την αναγνώριση και την αντιμετώπιση των ποικίλων αναγκών των μαθητών μέσω κατάλληλων προσαρμογών και υποστηρικτικών υπηρεσιών για να καλυφθούν οι βασικές αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με ισότητα και δικαιοσύνη. Διασφαλίζεται έτσι, ότι όλοι οι μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες για μάθηση και συμμετοχή (Fraser, 2008), ποικιλομορφία και αποδοχή. Επίσης πρωτεύοντα ρόλο διαδραματίζει η αναγνώριση και ο σεβασμός της μοναδικότητας κάθε μαθητή και η προσαρμογή της διδασκαλίας στις διαφορετικές ανάγκες του καθενός ξεχωριστά (Florian, 2014). Παράγοντα ειδικής βαρύτητας αποτελεί και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών και της κοινότητας για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Slee, 2011) και διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τη χρήση διαφοροποιημένων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών για την κάλυψη των ποικίλων αναγκών των μαθητών (Tomlinson, 2014).

Οι Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή αλλιώς ΕΕΑ, αφορούν τις απαιτήσεις των μαθητών που έχουν δυσκολίες στη μάθηση ή άλλες αναπηρίες και χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη για να συμμετέχουν πλήρως στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, οι Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες περιλαμβάνουν μια ευρεία γκάμα δυσκολιών, όπως μαθησιακές δυσκολίες, αναπτυξιακές διαταραχές, σωματικές αναπηρίες, αισθητηριακές βλάβες και συναισθηματικές διαταραχές (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2018).

Η προσέγγιση στις ΕΕΑ περιλαμβάνει την παροχή εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης (IEPs), την αξιολόγηση και την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, καθώς και την ενσωμάτωση κατάλληλων υποστηρικτικών τεχνολογιών και υπηρεσιών (Friend & Bursuck, 2014).

1.2. Νομοθεσία

Σε διεθνές επίπεδο και σε διάφορες χώρες, έχουν θεσπιστεί νομοθεσίες και συμβάσεις που προωθούν τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες στην εκπαίδευση. Αυτές οι νομοθεσίες παρέχουν το πλαίσιο για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και την προώθηση της ισότητας και της προσβασιμότητας.

1.2.1. Ηνωμένα Έθνη

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (CRPD), η οποία υιοθετήθηκε το 2006, αποτελεί το πιο σημαντικό διεθνές νομικό έγγραφο για την προώθηση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρίες. Η CRPD αναγνωρίζει την ανάγκη για ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και απαιτεί από τα κράτη-μέλη να διασφαλίσουν την συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρίες σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης.

Το Άρθρο 24 της CRPD (Convention on the Rights of Persons with Disabilities) καθορίζει ότι τα άτομα με αναπηρίες έχουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις, σε ισόνομη βάση με τα άτομα τυπικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, η Σύμβαση τονίζει τη σημασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ζητά από τα κράτη-μέλη να διασφαλίσουν ότι τα άτομα με αναπηρίες δεν αποκλείονται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα λόγω της αναπηρίας τους και έχουν πρόσβαση σε μια συμπεριληπτική, ποιοτική και δωρεάν πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό διατίθενται εύλογες προσαρμογές για την κάλυψη των ατομικών αναγκών και παρέχεται υποστήριξη για τη διευκόλυνση της μάθησης και την πλήρη συμμετοχή στην εκπαίδευση (United Nations, 2006).

1.2.2. Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

Ο νόμος για την Εκπαίδευση όλων των παιδιών με αναπηρία (Education for All Handicapped Children Act - EHA) του 1975 ήταν μια σημαντική στιγμή για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες στις ΗΠΑ. Αυτός ο νόμος διασφάλισε ότι όλα τα παιδιά με αναπηρίες έχουν το δικαίωμα να λάβουν δωρεάν και κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση που να ανταποκρίνεται στις μοναδικές τους ανάγκες.

Ο EHA μετονομάστηκε σε Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) το 1990. Η IDEA ενισχύει τα δικαιώματα των μαθητών με αναπηρίες και προβλέπει την ανάπτυξη εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης (IEPs) που να καλύπτουν τις ειδικές ανάγκες των μαθητών. Τα βασικά στοιχεία της IDEA περιλαμβάνουν:

Δωρεάν και κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση (FAPE): Δεσμεύει τα σχολεία να παρέχουν εκπαίδευση που είναι προσαρμοσμένη στις ατομικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες.

Least Restrictive Environment (LRE): Απαιτεί τα παιδιά με αναπηρίες να εκπαιδεύονται στο μέγιστο δυνατό βαθμό μαζί με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρίες.

Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης (IEPs): Καθορίζει ότι κάθε μαθητής με αναπηρία πρέπει να έχει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα που να προσαρμόζεται στις συγκεκριμένες ανάγκες του (Yell, 2016).

1.2.3. Ευρωπαϊκή Ένωση

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει επίσης αναπτύξει νομοθεσίες και πολιτικές που υποστηρίζουν τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες συμπεριλαμβανομένης της πρόσβασης στην εκπαίδευση. Η Ευρωπαϊκή Πράξη για την Αναπηρία περιλαμβάνει διατάξεις για την εξασφάλιση της ισότητας και της μη διάκρισης στην εκπαίδευση, ενώ προωθεί τη συμπερίληψη και την πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές.

Η στρατηγική της ΕΕ για την αναπηρία 2010-2020 στοχεύει στη δημιουργία μιας Ευρώπης χωρίς εμπόδια για τα άτομα με αναπηρίες και περιλαμβάνει συγκεκριμένες δράσεις για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η στρατηγική αυτή υπογραμμίζει τη σημασία της εξασφάλισης προσβάσιμων εκπαιδευτικών συστημάτων και της υποστήριξης των μαθητών με αναπηρίες σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης (European Commission, 2010).

Οι παραπάνω νομοθεσίες αποτελούν σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση της προώθησης της συμπερίληψης και της ισότητας στην εκπαίδευση. Ωστόσο, οι προκλήσεις παραμένουν και η συνεχής προσπάθεια για την εφαρμογή αυτών των νομοθεσιών είναι απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 2: Κοινωνιολογικές Θεωρίες για την Αναπηρία

2.1. Ιστορική Αναδρομή της Αναπηρίας και της Εκπαίδευσης

Η έννοια της «κανονικότητας» αποτελεί ένα από τα θεμελιώδη κοινωνικά κατασκευάσματα που έχουν καθορίσει την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η κανονικότητα αναφέρεται στην προώθηση συγκεκριμένων προτύπων σωματικής και ψυχικής ικανότητας, με βάση τα οποία οι μαθητές θεωρούνται «φυσιολογικοί» ή «τυπικοί». Οι μαθητές που δεν πληρούν αυτά τα πρότυπα, όπως οι μαθητές με αναπηρίες, συχνά περιθωριοποιούνται και τοποθετούνται σε ξεχωριστές εκπαιδευτικές δομές ή αντιμετωπίζονται ως «αποκλίνοντες» (Davis, 2006).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα, ιστορικά, τείνουν να οργανώνονται με βάση μια στενή αντίληψη της κανονικότητας, όπου τα σώματα και οι νοητικές ικανότητες που θεωρούνται «φυσιολογικές» καθορίζουν την εκπαιδευτική πρακτική και πολιτική. Σύμφωνα με τον Foucault (1977), η κανονικότητα καθορίζει ποιοι μαθητές θεωρούνται «ικανοί» και «αξιοποιήσιμοι» εντός

του σχολείου, ενώ οι υπόλοιποι θεωρούνται εκτός των ορίων της τυπικής εκπαίδευσης και συχνά αντιμετωπίζονται με ιατρικοποιημένες προσεγγίσεις.

Για παράδειγμα, τα εκπαιδευτικά συστήματα που βασίζονται σε δοκιμασίες τυπικών ικανοτήτων (standardized tests) προωθούν μια αντίληψη σύμφωνα με την οποία οι μαθητές που αποτυγχάνουν στις εξετάσεις αυτές θεωρούνται «μη φυσιολογικοί» και πρέπει να λάβουν ειδική εκπαίδευση. Αυτή η αντίληψη της κανονικότητας συμβάλλει στη διατήρηση και ενίσχυση των ανισοτήτων, καθώς οι μαθητές με αναπηρίες συχνά τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις ή σχολεία, όπου λαμβάνουν λιγότερο απαιτητική εκπαίδευση (Slee, 2011).

Η ιστορία της αντιμετώπισης της αναπηρίας στην εκπαίδευση είναι πλούσια και πολυσύνθετη, αντανakλώντας τις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτιστικές μεταβολές. Από την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό, η πορεία έχει οδηγήσει σταδιακά προς την αναγνώριση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρίες και την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Για να κατανοήσουμε λοιπόν τις σύγχρονες πρακτικές και τις προκλήσεις που εξακολουθούν να υφίστανται πρέπει πρώτα να αναλογιστούμε το παρελθόν, να παραδεχτούμε την πρόοδο που έχει γίνει και να αναρωτηθούμε τι μπορεί να γίνει ακόμα ώστε να υπάρξει ένα πιο βελτιωμένο αντίκρισμα.

Στις πρώιμες προσεγγίσεις, των κοινωνιών προ του 20^{ου} αιώνα, τα άτομα με αναπηρίες αντιμετωπίζονταν με αδιαφορία ή προκατάληψη. Οι κοινωνικές αντιλήψεις συχνά συνδέονταν με θρησκευτικές και πολιτιστικές πεποιθήσεις, που θεωρούσαν την αναπηρία ως θεϊκή τιμωρία ή σημάδι κακής τύχης. Στην Αρχαία Ελλάδα και Ρώμη τα άτομα με αναπηρίες περιφρονούνταν και θεωρούνταν ως τροχοπέδη στην κοινωνική συνοχή. Οι Σπαρτιάτες, για παράδειγμα, άφηναν τα βρέφη με εμφανείς αναπηρίες να πεθάνουν (Garland, 1995). Κατά τον Μεσαίωνα, οι αντιλήψεις περί αναπηρίας παρέμειναν αρνητικές και οι περιπτώσεις παροχής βοήθειας από θρησκευτικά ιδρύματα ήταν για φιλανθρωπικούς λόγους και όχι για εκπαιδευτικούς (Stiker, 1999).

Η Βιομηχανική επανάσταση μαζί με τις παράπλευρες καινοτομίες επέφερε αλλαγές και στις κοινωνικές δομές και δημιούργησε νέα καθεστώτα για τα άτομα με αναπηρίες. Η ανάγκη για εργατικά χέρια και η ανάπτυξη των πόλεων οδήγησαν στη δημιουργία ειδικών ιδρυμάτων και σχολείων. Τον 19ο αιώνα, ιδρύθηκαν ειδικά σχολεία για άτομα με αναπηρίες, όπως το Perkins School for the Blind στις Ηνωμένες Πολιτείες (Winzer, 1993). Ενώ τα σχολεία αυτά παρείχαν εκπαίδευση, λειτουργούσαν και ως χώρος απομόνωσης των μαθητών από την ευρύτερη κοινωνία.

Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και η ιατρική επιστήμη προσεγγίζοντας την αναπηρία, ως ζήτημα υγείας που απαιτούσε θεραπεία και αποκατάσταση (Barnes, 1991).

Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, υπήρξε αύξηση του ενδιαφέροντος για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες, με συνέπεια να επέλθει κινητικότητα για τα πολιτικά δικαιώματα στις ΗΠΑ και κατ' επέκταση την διεύρυνση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρίες (Scotch, 1989), όπως

ήταν ο νόμος για την Εκπαίδευση όλων των παιδιών με αναπηρία (Education for All Handicapped Children Act) του 1975 στις ΗΠΑ που έθεσε τις βάσεις για την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα (Yell, 2016).

Στη δεκαετία του 1980 προωθήθηκε η ιδέα ότι η αναπηρία προκαλείται από κοινωνικά και περιβαλλοντικά εμπόδια και όχι από τις ατομικές δυσλειτουργίες (Oliver, 1990). Αυτή η προσέγγιση οδήγησε σε αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές, προωθώντας τη συμπερίληψη.

Η γνωστή μας πλέον συμπεριληπτική εκπαίδευση υπογραμμίζει τη σημασία της ενσωμάτωσης των μαθητών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία, με την παροχή κατάλληλης υποστήριξης και προσαρμογών (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Σε αυτό το πλαίσιο, η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (2006) προωθεί την πλήρη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση. Επιπλέον, η τεχνολογία έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της προσβασιμότητας και της εκπαιδευτικής εμπειρίας των μαθητών με αναπηρίες, αφού τα βοηθητικά τεχνολογικά μέσα και οι προσαρμοσμένες διδακτικές μέθοδοι έχουν συμβάλει στη δημιουργία ενός δυναμικού συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Florian, 2014).

Η ιστορική αναδρομή της αναπηρίας και της εκπαίδευσης φανερώνει μια σταδιακή εξέλιξη από την περιθωριοποίηση και την απομόνωση προς τη συμπερίληψη και την αναγνώριση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρίες. Οι σύγχρονες πρακτικές υπογραμμίζουν τη σημασία της ισότητας, της δικαιοσύνης και της συμπερίληψης και είναι πλέον εμφανής η στροφή των περισσότερων κοινωνικών συστημάτων προς την αποδοχή της διαφορετικότητας.

2.2. Το κλινικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας: βασικές παραδοχές και οι επιπτώσεις του στο πεδίο της εκπαίδευσης

Η κλινική προσέγγιση εστιάζει στις ιατρικές πτυχές της αναπηρίας, θεωρώντας την ως πρόβλημα που πρέπει να διορθωθεί ή να αντιμετωπιστεί μέσω ιατρικής παρέμβασης. Από την άλλη πλευρά, η κοινωνική προσέγγιση βλέπει την αναπηρία ως ένα προϊόν των κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, με έμφαση στην ανάγκη αλλαγής των κοινωνικών δομών και στη διασφάλιση των δικαιωμάτων και των ευκαιριών των ατόμων με αναπηρία.

Περί τα τέλη του 18^{ου} αιώνα εφαρμόστηκαν διδασκαλικές μέθοδοι σε παιδιά με βαριές αισθητηριακές δυσκολίες, ενώ στις αρχές του 19^{ου}, ακολουθήσαν εκπαιδευτικές τακτικές για άτομα με νοητική υστέρηση και ποικίλες συναισθηματικές διαταραχές. Ωστόσο, η όλη διαδικασία ενείχε χαρακτήρα ασυλοποίησης, όπου βασική μέριμνα της πολιτείας αποτελούσε η περιθωριοποίηση των, κατά το ιατρικό μοντέλο, νοσούντων από τον αστικό ιστό σε ιδρύματα εγκατεστημένα σε απομακρυσμένες περιοχές. Σταδιακά, με την ανάπτυξη κινημάτων περί

εκδημοκρατισμού και ισονομίας, υπήρξε μια μετατόπιση του ως τότε σκεπτικού προς την κατεύθυνση της λεγόμενης ομαλοποίησης, στο πλαίσιο της οποίας βρήκαν πρόσφορο έδαφος όροι όπως ελλειμματικά άτομα και πολιτικές ενδυνάμωσης της συμπεριφορικής αποδοχής τους (Στασινός, 2020).

Κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα, η ιατρική έρευνα και η τεχνολογική πρόοδος οδήγησαν σε σημαντικές εξελίξεις στην κατανόηση και τη διαχείριση της αναπηρίας. Αυτή η περίοδος χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη νέων ιατρικών τεχνικών και θεραπειών που επέτρεψαν σε πολλά άτομα με αναπηρία να έχουν μεγαλύτερη ανεξαρτησία και ποιότητα ζωής. Κατά τη διάρκεια της ίδιας περιόδου, η ιατρική κοινότητα ανέλαβε έναν ρόλο ηγετικό στο να ορίσει την αναπηρία και να καθορίσει τις κατευθυντήριες γραμμές για τη διάγνωση και τη θεραπεία της. Αυτό οδήγησε σε μια διαδικασία όπου η αναπηρία κατατάχθηκε στην κατηγορία των προσωπικών προβλημάτων και ο ανάπηρος αντιμετωπίστηκε ως ασθενής, όπου η ιατρική επιστήμη επιχειρούσε να παρέμβει θεραπευτικά, παραβλέποντας ουσιαστικά την επίδραση των κοινωνικοπολιτισμικών παραμέτρων στην εκδήλωση της αναπηρικής ταυτότητας (Βλάχου κ.α., 2012).

Υπό το πρίσμα αυτού του μοντέλου και της έμφασης που δόθηκε στην ανθρωπιστική προτεραιοποίηση, αναπτύχθηκε μια προνοιακή κουλτούρα με σκοπό την προστασία και περίθαλψη των ανάπηρων ατόμων. Η στρατηγική αυτή οδήγησε σταδιακά στην περιθωριοποίηση, στον στιγματισμό και στην κοινωνική απομόνωση των ατόμων αυτών, διευρύνοντας και επιτείνοντας το υφιστάμενο κοινωνιολογικό πρόβλημα των ΑμεΑ (Thomas, 2004). Το μοντέλο των προαναφερθεισών πολιτικών μετακύλησε σταδιακά στη σφαίρα της εκπαιδευτικής πολιτικής έναντι των ΑμεΑ, η οποία μετερχόμενη αναχρονιστικών πρακτικών, απέκτησε χαρακτήρα νοσοκεντρικό, ο οποίος προσέδιδε στο όλο εκπαιδευτικό φάσμα έντονα στοιχεία ετικετοποίησης τα οποία δρούσαν εντέλει ανασταλτικά ως προς την ομαλή πολιτισμική και κοινωνικοπολιτική εγκόλπωση του εκπαιδευόμενου ανάπηρου ατόμου στην κοινωνία (Ζώνιου - Σιδέρη, 2011).

Οι παραδοχές αυτές της ιατρογενούς θεώρησης είχαν ως συνέπεια, τη σύνδεση της αναπηρίας, κατά κύριο λόγο, με οργανικές ενδογενείς ανεπάρκειες, καθιστώντας την κοινωνική και παιδαγωγική ολοκλήρωση των ΑμεΑ αναποτελεσματική σε σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα και εν γένει ατελέσφορη και πρακτικά μη πραγματοποιήσιμη (Βλάχου, κ.α., 2012). Περαιτέρω στους κόλπους του μοντέλου αυτού, αναπτύχθηκαν ψυχομετρικά και διαγνωστικά εργαλεία αποξενωμένα από κοινωνικοπολιτισμικές και κοινωνικοοικονομικές παραμέτρους, με αποτέλεσμα η κατηγοριοποίηση των ανάπηρων μαθητών να βασίζεται σχεδόν αποκλειστικά στην ταυτοποίηση συνδρόμων και λοιπών κλινικών ευρημάτων (Barnes, 2014).

Σύμφωνα με το ιατρικό-βιολογικό μοντέλο, τα αίτια της αναπηρίας εντοπίζονται σε βιολογικές δομές και διεργασίες. Επιπλέον, θεωρείται ότι οι κοινωνικοπολιτισμικές και βιογραφικές ερμηνείες της αναπηρίας έχουν περιορισμένη ισχύ. Κάθε τύπος αναπηρίας

εκδηλώνεται με συγκεκριμένες ενδείξεις και συμπτώματα που πρέπει να αναζητούνται μέσω διαγνωστικών διαδικασιών. Απέναντι στην αναπηρία, το άτομο είναι παθητικός δέκτης, ενώ καλείται να προσαρμόσει τον τρόπο ζωής του στην κατάσταση αυτή, όπου το όλο πρόβλημα του ανάπηρου ατόμου αντιμετωπίζεται ως προσωπικό.

Το 1980, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) καθιέρωσε ένα σύστημα ταξινόμησης της αναπηρίας με την ονομασία International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps (ICIDH). Αυτό το σύστημα χρησιμοποιούσε τους όρους «impairment» (βλάβη-απώλεια σταθερότητας ή λειτουργίας), «disability» (περιορισμός-μείωση των ικανοτήτων) και «handicap» (αναπηρία-απώλεια της ικανότητας συμμετοχής στις δραστηριότητες). Σύμφωνα με αυτήν την ταξινόμηση, ο όρος «impairment» αναφέρεται σε βλάβη ή πάθηση των οργάνων ή των λειτουργιών του ανθρώπου. Ο όρος «disability» περιγράφει τον περιορισμό των ικανοτήτων του ανθρώπου ως αποτέλεσμα της βλάβης. Τέλος, ο όρος «handicap» αναφέρεται στις επιπτώσεις που προκαλεί ο περιορισμός των ικανοτήτων αναφορικά με το σύνολο των δραστηριοτήτων του ανθρώπου. Βάσει αυτής της ταξινόμησης και του ιατρικού μοντέλου, το άτομο με αναπηρία θεωρείται ότι έχει ανάγκη από ιατρική αντιμετώπιση, η οποία στοχεύει στην αποκατάσταση που παρέχεται μόνο από ειδικούς. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, η ιατρική θεωρείται ο μόνος επιστημονικός κλάδος που μπορεί να διαχειριστεί την αναπηρία, παραπέμποντας στην ελαττωματολογία και στον «οργανικό» περιορισμό (Σούλης, 2013).

2.3. Το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας: βασικές παραδοχές και οι επιπτώσεις του στο πεδίο της εκπαίδευσης

Την απαρχή του κοινωνικού μοντέλου αποτέλεσε η δημοσίευση των Θεμελιωδών Αρχών της Αναπηρίας από την Ένωση της σωματικής αναπηρίας κατά του διαχωρισμού (Union of the Physically Impaired Against Segregation - UPIAS) το 1976. Στη δημοσίευση αυτή έγινε για πρώτη φορά λόγος για την συμβολή του κοινωνικού ιστού στην ανικανότητα των σωματικά αναπήρων ατόμων. Ανέδειξε την κρισιμότητα του παράγοντα της αναίτιας περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού των ΑμεΑ από την αμέριστη και επί ίσοις όροις συμμετοχής τους στα κοινωνικά δρώμενα. Η παραδοχή αυτή συνέβαλλε με τη σειρά της στην συθέμελη μετατόπιση της αιτιολογικής αναφοράς του κοινωνικού στιγματισμού των αναπήρων με την έννοια της ιατρικής βλάβης, φέρνοντας στο προσκήνιο τον καταλυτικό ρόλο της δυστοκίας του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου να ανταποκριθεί στις αναπηρικές δυσκολίες με τρόπο αποτελεσματικό και εφαρμόσιμο (Colin & Geof, 2004).

Η προοδευτική εξέλιξη στους ποικίλους τομείς των κοινωνικών αρμών έφερε στο προσκήνιο τις, συχνά, άθλιες συνθήκες διαβίωσης των εγκλειστών σε πολλά από τα ιδρύματα

παροχής φροντίδας και εκπαίδευσης. Η αφύπνιση της κοινής γνώμης, είχε ως επακόλουθο πολλαπλές έρευνες να εσκήψουν στα προκείμενα ζητήματα και να αναδείξουν τις αρνητικές συνέπειες του ιδρυματισμού. Σαν ορόσημο εκτιμάται ότι η δεκαετία του 1970 ήταν αυτή όπου η οργανωμένη πολιτεία θεσπίζει το υπόβαθρο πάνω στο οποίο κατέστη δυνατή η ενσωμάτωση (Στασινός, 2020).

Το κοινωνικό μοντέλο εδράζει στην φιλοσοφική πηγή του διαχωρισμού της αναπηρίας από την ασθένεια. Εδώ η αναπηρία εκτιμάται ως κοινωνική κατασκευή (Σούλης, 2008). Συνεπώς, στο χώρο της εκπαίδευσης, το σχολείο είναι αυτό που αδυνατεί να ανταποκριθεί στο σύνολο των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών με μη τυπικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Απόρροια του κοινωνικοπαιδαγωγικού αυτού ελλείματος, αποτελεί η καινοφανής και διαλεκτική προσέγγιση των αναδυθέντων αυτών ζητημάτων υπό την σκέπη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σε αυτήν, τα εμφανιζόμενα προβλήματα ετερότητας δεν διαχειρίζονται ως πρόβλημα, αλλά αντίθετα ως εφαλτήριο και μέσο προώθησης βέλτιστων εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες αποσκοπούν στην δημιουργία καταλλήλων συνθηκών σχολικού κλίματος και διδακτικής κουλτούρας (Booth & Ainscow, 2002).

Τη δεκαετία του 1990 παρατηρείται μία στροφή του κοινωνικού μοντέλου, όπου κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει πλέον η ανάδειξη των συμφερόντων των ανάπηρων ατόμων σε κάθε επίπεδο, με αιχμή του δόρατος την ισόνομη διεκδίκηση των κοινωνικών δικαιωμάτων τους, τα οποία συγκροτούν άλλωστε και τον θεωρητικό πυλώνα των σπουδών περί αναπηρίας (Disability studies) (Βέργου, κ.α., 2013). Παράλληλα παρατηρούνται και σημαντικές εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης στον οποίο προτάσσονται οι ίσες ευκαιρίες για όλους, οι οποίες οδηγούν σε αντίστοιχες προσαρμογές της διεθνούς εκπαιδευτικής ατζέντας. Οι προσαρμογές αυτές μετουσιώνονται στη σύλληψη της ιδέας «του σχολείου για όλους» με κινητήριο άξονα των εκπαιδευτικών διεργασιών τις ανάγκες, τις δυνατότητες, καθώς και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από φύλο, εθνικότητα, θρησκευτική καταβολή και μειονεξίες κάθε επιπέδου. Μπαίνουν με άλλα λόγια οι βάσεις και η προοπτική της σφυρηλάτησης ενταξιακών περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας (Ζώνιου - Σιδέρη, κ.α., 2012).

Ειδικότερα, η μετουσίωση του φιλοσοφικού στοχασμού σε εφαρμόσιμες βέλτιστες πρακτικές στην σχολική τάξη ή και σε περισσότερο άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, βρίσκει σάρκα και οστά μέσω καινοφανών παιδαγωγικών χειρισμών, όπως η διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας και η εναρμόνιση της με τις ετερογενείς ανάγκες του ευρύτερου μαθητικού πληθυσμού. Ως αξιοσημείωτο ωστόσο επισημαίνεται ένα πλέγμα αντιφατικών προσδιορισμών του όρου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, το οποίο συσχετίζεται, αφενός με την ανταπόκριση της μαθητικής ετερογένειας, υπό το πρίσμα της διαφοροποίησης στους δομικούς άξονες του εκπαιδευτικού μοντέλου, και αφετέρου τον «κίνδυνο» που ελλοχεύει από την επικείμενη

κανονικοποίηση μαθητών ως άτομα ή ομάδες, και της ενδεχόμενης επακόλουθης ετικετοποίησής τους, ως αποτέλεσμα της υφιστάμενης αναχρονιστικής κουλτούρας διάκρισης και στιγματισμού, η οποία «μπολιασμένη» από το κοινωνικοπολιτιστικό συγκείμενο υφέρπει στο ενδοσχολικό πεδίο (Ζώνιου - Σιδέρη, κ.α., 2020).

Όσο για την περίπτωση της χώρας μας, η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει διευρυνθεί σημαντικά, τα τελευταία είκοσι χρόνια. Ο αριθμός των εξειδικευμένων επαγγελματιών αυξάνεται συνεχώς, μολονότι πολλοί από αυτούς ανταγωνίζονται για να καθιερώσουν τη θέση τους σε ένα περιορισμένο σύστημα εργασιακών ευκαιριών. Ανεπίσημα στοιχεία δείχνουν ότι ο αριθμός των παιδιών στην προ-δημοτική εκπαίδευση που διαγιγνώσκονται με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού, με υπερκινητικότητα και με προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθημάτων αυξάνεται εκθετικά. Επίσης, όλο και περισσότερες «συμπεριληπτικές τάξεις» εμφανίζονται στα σχολεία προ-δημοτικής εκπαίδευσης για αυτές τις νέες κατηγορίες αναπηρίας. Το γεγονός αυτό απειλεί να υπονομεύσει την ελληνική εκπαίδευση λόγω του ιατρικού μοντέλου που πολλοί επαγγελματίες εφαρμόζουν, αφού οι τακτικές τους επικεντρώνονται στο ίδιο το παιδί αντί στην παρεχόμενη εκπαίδευση (Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni, Spandagou, 2006).

2.4. Κριτικές θεωρήσεις

Αναφορικά με τα παραπάνω, ως μία γενικευμένη προσέγγιση προέλευσης, μπορεί να επισημανθεί ότι η ειδική εκπαίδευση εκκολάπτεται αρχικά από το φιλανθρωπικό μοντέλο προστασίας και ιδρυματοποίησης, και εν συνεχεία από το ψυχολογικό-ιατρικό μοντέλο κατηγοριοποίησης μειονεκτούντων ατόμων, ενώ η συμπεριληπτική κουλτούρα αποτελεί απόρροια της ρεαλιστικής κοινωνικής αναγκαιότητας για παροχή ίσων ευκαιριών και ισόνομων δικαιωμάτων συμμετοχής για όλους, στα παιδαγωγικά δρώμενα και στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης (Αβραμίδης, κ.α, 2013).

Το κοινωνικό μοντέλο αντιμετωπίζει την αναπηρία ως ένα θέμα που δεν απορρέει αποκλειστικά από τις ατομικές ή ιατρικές δυσκολίες του κάθε ατόμου. Για το λόγο αυτό, εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους η κοινωνία, τόσο φυσικά όσο και κοινωνικά, επιβάλλει περιορισμούς σε συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων με αναπηρία. Αυτή η θεώρηση αρνείται την ιδέα ότι η αναπηρία είναι μόνο ένα πρόβλημα των ατόμων με αναπηρία και αντί αυτού εστιάζει στην αποτυχία της κοινωνίας να παρέχει επαρκείς υποδομές και υπηρεσίες που να καλύπτουν τις ανάγκες των ανθρώπων με αναπηρία. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, οι περιορισμοί που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία οφείλονται σε κοινωνικούς παράγοντες, όπως η έλλειψη πρόσβασης σε κατάλληλες υπηρεσίες ή η έλλειψη συμπερίληψης στην κοινωνία (Καραγιάννη-Κουτσοκλήνης, 2023).

Κατά συνέπεια, το κοινωνικό μοντέλο προωθεί μια πρακτική βασισμένη στην αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων και κοινωνικών δομών, καθιστώντας την κοινωνία υπεύθυνη για την εξάλειψη των περιορισμών που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία. Ωστόσο, παρά τη σαφή νεωτεριστική εμβάθυνση που επιχειρεί, βρίθεται από εννοιολογικές και επιστημολογικές αναλύσεις, οι οποίες σε ένα βαθμό δρουν παρεμποδιστικά ως προς την πρακτική εφαρμογή των εργαλείων που προσφέρει στην καθημερινή απτή πραγματικότητα. Εύστοχα μπορεί να παρομοιαστεί με τις τυχόν ατέρμονες συζητήσεις μεταξύ οικοδόμων και ξυλουργών ως προς την αναγκαιότητα και χρηστικότητα του σφυριού. Πολύ πιθανό να κατοικούσαμε, ως ανθρώπινο είδος, ακόμη σε σπηλιές ή απλά να περιφερόμασταν ως άστεγοι και νομάδες.

Στον αντίποδα του φαντασιακού αυτού σεναρίου η κοινωνική θεώρηση της αναπηρίας εμπεριέχει ισχυρά εργαλεία, τα οποία μέσω της κατάλληλης και στοχευμένης χρήσης τους, έχουν την δυνατότητα να προσφέρουν πολύτιμες υπηρεσίες στο παγκόσμιο αναπηρικό κίνημα, αναβαθμίζοντας σημαντικά το επίπεδο δικαιοσύνης, προσβασιμότητας και ισόνομων ευκαιριών των αναπήρων ατόμων, παράμετροι που αποτελούν άλλωστε πυρηνικά αιτήματα της σύγχρονης συμπεριληπτικής φιλοσοφίας και του επαγόμενου πολιτισμικού μοντέλου (Oliver, 2004).

Οι προβληματισμοί που εγείρονται σε μια δεύτερη ανάγνωση του, προς εφαρμογή μοντέλου, είναι πως η ομαδοποίηση χαρακτηριστικών ελλειμμάτων που συμβαίνει μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την αποσιώπηση των πραγματικών αιτιών των ανισοτήτων. Έτσι, οι ανισότητες που πηγάζουν από τις κοινωνικές δομές και τις διαρθρώσεις ενδέχεται να μην εξετάζονται επαρκώς ή να αγνοούνται εντελώς. Αυτή η αποσιώπηση των πραγματικών αιτιών των ανισοτήτων θα μπορούσε να οδηγήσει στην αναπαραγωγή και την ενίσχυση αυτών των ανισοτήτων μέσω της διατήρησης των υφιστάμενων κοινωνικών δομών και δυναμικών που τις υποστηρίζουν (Καραγιάννη, 2008). Κατ' επέκταση και σε αντιδιαστολή με τις επίκαιρες έρευνες του 21^{ου} αιώνα, παρατηρείται πολλές φορές, οι γραφειοκρατικοί μηχανισμοί του κεντρικού κράτους, να δρουν ανασταλτικά, θέτοντας σοβαρά εμπόδια προς την κατεύθυνση αυτή. Παρατηρείται συχνά το φαινόμενο της απαξίωσης της άποψης των ειδικών επιστημονικών φορέων προς όφελος εξυπηρέτησης πολιτικοοικονομικών συμφερόντων, με αποτέλεσμα να δυναμιτίζεται εκ βάθρων η ομαλή λειτουργία και δράση των αρμοδίων θεσμικών φορέων. Οδηγούμαστε με τον τρόπο αυτό σε αναχρονιστικές νομολογίες οι οποίες, αν και τυπικά φαίνεται να αναβαθμίζουν συνεχώς την ικανότητα θετικής παρέμβασης της ειδικής αγωγής, στην πραγματικότητα υποθάλλουν και υποβαθμίζουν τη δράση της στο πεδίο της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής στο σύγχρονο συμπεριληπτικό σχολείο της γειτονιάς (Λαμπροπούλου, 2008).

Καταληκτικά, κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί στα θετικά στοιχεία, ο σημαντικός ρόλος της οργανωμένης και ευνομούμενης πολιτείας, ο οποίος αποτελεί καίρια και καθοριστική συνιστώσα ως προς την επίτευξη των στόχων και σκοπών της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, επιδιώκοντας

μέσα από παγκόσμιες νόρμες να την εφαρμόσει με άξονες την κοινωνική ευαισθητοποίηση, την επαγγελματική κατάρτιση, τις τεχνολογικές παροχές και την προώθηση της αλληλεγγύης και της ενσωμάτωσης.

2.5 Διαθεματικότητα και αναπηρία

Η διαθεματικότητα (intersectionality) είναι ένας κοινωνιολογικός όρος που περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο οι πολλαπλές ταυτότητες ενός ατόμου όπως είναι η φυλή, το φύλο, η τάξη και η αναπηρία, οι οποίες αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν την εμπειρία τους από κοινωνικές διακρίσεις και αποκλεισμούς (Crenshaw, 1989). Στο πλαίσιο της αναπηρίας, η έννοια της διαθεματικότητας αναδεικνύει την πολυπλοκότητα των διακρίσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αναπηρίες, οι οποίοι δεν βιώνουν μόνο την αναπηρία τους, αλλά και άλλες μορφές ανισοτήτων, όπως η φυλετική ή η κοινωνικοοικονομική τους θέση.

Οι μαθητές με αναπηρία βιώνουν συχνά πολλαπλές και διασταυρούμενες μορφές καταπίεσης, οι οποίες δεν περιορίζονται μόνο στη φυσική τους κατάσταση. Η φυλή, το φύλο και η κοινωνικοοικονομική τους θέση ενισχύουν τις κοινωνικές ανισότητες που αντιμετωπίζουν. Για παράδειγμα, έρευνες δείχνουν ότι οι μαύροι μαθητές με αναπηρίες συχνά βρίσκονται σε μειονεκτική θέση σε σχέση με τους λευκούς μαθητές με αναπηρίες, καθώς είναι πιθανότερο να τιμωρηθούν με αποβολές ή να τοποθετηθούν σε ειδικές τάξεις (Annamma et al., 2013). Η διαθεματικότητα δείχνει πώς οι διάφορες διαστάσεις των ταυτοτήτων τους συνδυάζονται για να διαμορφώσουν τη μοναδική εμπειρία κάθε μαθητή.

Η κοινωνικοοικονομική θέση (socioeconomic status, SES) είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόσβαση των μαθητών με αναπηρία σε συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα συχνά δεν έχουν πρόσβαση στους ίδιους πόρους με τους μαθητές από πιο εύπορες οικογένειες, όπως κατάλληλα υποβοηθούμενα τεχνολογικά εργαλεία, εξειδικευμένη υποστήριξη ή προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (Emerson, 2007).

Στις περιοχές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, τα σχολεία συχνά δεν έχουν επαρκείς πόρους για να προσφέρουν εξατομικευμένες υπηρεσίες στους μαθητές με αναπηρίες. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές αυτοί μπορεί να μην έχουν πρόσβαση σε υποβοηθούμενη τεχνολογία, προσαρμοσμένα προγράμματα ή εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς που είναι απαραίτητοι για την επιτυχή συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Fiscella & Kitzman, 2009).

Οι οικογένειες με χαμηλότερα εισοδήματα μπορεί να μην έχουν τη δυνατότητα να παράσχουν στα παιδιά τους την απαραίτητη πρόσβαση σε εξωσχολικά προγράμματα ή να έχουν τη γνώση και τους πόρους για να υποστηρίξουν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους.

Επιπλέον, οι γονείς με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο μπορεί να αντιμετωπίζουν εμπόδια στη συνεργασία με το σχολείο και τις εκπαιδευτικές αρχές, κάτι που επηρεάζει την ικανότητά τους να διασφαλίσουν τις καλύτερες δυνατές υπηρεσίες για τα παιδιά τους (Connor & Ferri, 2005).

Η δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων συχνά ενισχύει τις ανισότητες που βασίζονται στην κοινωνική θέση, προσφέροντας περισσότερους πόρους και προνομιακή μεταχείριση στα σχολεία σε πιο εύπορες περιοχές. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές με αναπηρία που προέρχονται από φτωχότερες περιοχές έχουν λιγότερες ευκαιρίες να συμμετάσχουν σε συμπεριληπτικά προγράμματα και να ωφεληθούν από την εκπαίδευση (Lipsky & Gartner, 1997).

Η διαθεματικότητα παρέχει ένα χρήσιμο πλαίσιο για την κατανόηση της πρόσβασης στην εκπαίδευση ως σύνθετης εμπειρίας που δεν καθορίζεται μόνο από την αναπηρία, αλλά και από άλλους παράγοντες όπως η κοινωνικοοικονομική θέση.

Η κοινωνικοοικονομική θέση των μαθητών με αναπηρία επηρεάζει σημαντικά την πρόσβασή τους σε συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι μαθητές από φτωχότερες οικογένειες αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες προκλήσεις στην πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση και εξειδικευμένη υποστήριξη.

Η διαθεματική προσέγγιση μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση και στην αντιμετώπιση διαφόρων ανισοτήτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές παρέχοντας τη δυνατότητα να αντιληφθεί κανείς το ζήτημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Κεφάλαιο 3: Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

3.1 Σύγχρονες Τάσεις στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Παραδείγματα εφαρμογής

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναγνωρίζεται παγκοσμίως ως ένας θεμελιώδης παράγοντας για την επίτευξη ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι τρέχουσες πολιτικές τάσεις προωθούν την ένταξη όλων των μαθητών στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, εστιάζοντας στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που επιτρέπει την πλήρη συμμετοχή και ανάπτυξη των ατόμων με αναπηρίες. Ακολουθούν παραδείγματα από διάφορες χώρες που έχουν υιοθετήσει και προωθήσει πολιτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσω της στρατηγικής «Ευρώπη 2020», έθεσε ως στόχο τη μείωση του ποσοστού των μαθητών που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο και την προώθηση της κοινωνικής ένταξης μέσω της εκπαίδευσης. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της πολιτικής είναι η εισαγωγή του πλαισίου EQAVET (European Quality Assurance in Vocational Education and Training), το οποίο ενθαρρύνει τα κράτη μέλη να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν στρατηγικές για

την προώθηση της ισότητας και της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (European Commission, 2010).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, ο νόμος για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρίες (IDEA) διασφαλίζει ότι τα παιδιά με αναπηρίες έχουν πρόσβαση σε ελεύθερη και κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση. Αυτό περιλαμβάνει την ανάπτυξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (IEPs) και παρεμβάσεων πρώιμης παρέμβασης που προσαρμόζονται στις ανάγκες κάθε μαθητή. Η πολιτική αυτή προωθεί τη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες στα γενικά σχολικά προγράμματα και τη διασφάλιση ότι λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται για να επιτύχουν ακαδημαϊκά και κοινωνικά (U.S. Department of Education, 2004).

Η Φινλανδία έχει αναδειχθεί ως πρότυπο στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, εφαρμόζοντας ένα πολυεπίπεδο σύστημα υποστήριξης που περιλαμβάνει την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες στις γενικές τάξεις και τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και ειδικών. Στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η εξατομικευμένη υποστήριξη είναι κεντρικά στοιχεία που επιτρέπουν την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες κάθε μαθητή (Halinen & Järvinen, 2008). Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του φινλανδικού συστήματος είναι το μοντέλο πολυεπίπεδης υποστήριξης (three-tier support model), το οποίο διασφαλίζει ότι οι μαθητές λαμβάνουν υποστήριξη σε διάφορα επίπεδα, ανάλογα με τις ανάγκες τους. Το πρώτο επίπεδο αφορά την παροχή βασικών υπηρεσιών υποστήριξης, όπως εξατομικευμένη διδασκαλία και συμβουλευτική, ενώ στα επόμενα επίπεδα προστίθενται πιο εξειδικευμένες υπηρεσίες, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών (Sabel et al., 2011).

Επίσης, κύρια μέριμνα είναι η συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται να συμμετέχουν τακτικά σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία περιλαμβάνουν εκπαίδευση στη συμπεριληπτική παιδαγωγική. Αυτή η πρακτική διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της συμπερίληψης και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες όλων των μαθητών (Malinen et al., 2012). Η στενή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των ειδικών εκπαίδευσης και των γονέων διασφαλίζει ότι οι μαθητές με αναπηρίες πλαισιώνονται κατάλληλα και πλήρως και λαμβάνουν εξατομικευμένα σχέδια εκπαίδευσης που αναπτύσσονται από διεπιστημονικές ομάδες. (Savolainen et al., 2020).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, το Σχέδιο Εκπαίδευσης, Υγείας και Φροντίδας (EHCP) παρέχει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την υποστήριξη των παιδιών και νέων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Το EHCP συνδυάζει εκπαιδευτικές, υγειονομικές και κοινωνικές υπηρεσίες για να διασφαλίσει ότι οι ανάγκες των μαθητών αντιμετωπίζονται ολιστικά. Αυτή η πολιτική ενισχύει την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία και προάγει την ισότητα στην εκπαίδευση (Department for Education, 2014).

Η Αυστραλία εφαρμόζει το Εθνικό Πλαίσιο για την Αναπηρία, το οποίο προωθεί τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μέσω της ενίσχυσης των σχολείων ώστε να δημιουργήσουν περιβάλλοντα που υποστηρίζουν την ένταξη όλων των μαθητών. Η πολιτική αυτή περιλαμβάνει την παροχή επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς, την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των σχολείων και των κοινοτήτων, και την προώθηση της προσβασιμότητας στις σχολικές εγκαταστάσεις (Australian Government, 2011).

Οι σύγχρονες πολιτικές για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση επιδεικνύουν μια σαφή δέσμευση για την προώθηση της ισότητας και της ένταξης. Τα παραδείγματα από διάφορες χώρες καταδεικνύουν ότι η επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εξαρτάται από την ανάπτυξη και εφαρμογή ολοκληρωμένων στρατηγικών που αντιμετωπίζουν τις ατομικές ανάγκες των μαθητών, ενισχύουν την υποστήριξη προς τους εκπαιδευτικούς και προάγουν την συνεργασία μεταξύ διαφόρων φορέων. Παρά τις προκλήσεις, η συνεχής βελτίωση των πολιτικών και πρακτικών υπόσχεται ένα μέλλον όπου όλοι οι μαθητές θα έχουν ίσες ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη.

3.2. Συμπεριληπτική εκπαίδευση – οι διαφορές με την ειδική εκπαίδευση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση βασίζεται στην αρχή ότι όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους ή τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους, πρέπει να εκπαιδεύονται μαζί. Η φιλοσοφία αυτή δίνει έμφαση στην ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και το δικαίωμα όλων των μαθητών να συμμετέχουν σε μια κοινή εκπαιδευτική εμπειρία (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Μέσω αυτής αναγνωρίζεται η ποικιλομορφία των μαθητών και υποστηρίζεται η προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και των μεθόδων διδασκαλίας για την κάλυψη των ατομικών αναγκών (Florian, 2014). Αντίθετα, η ειδική εκπαίδευση αντιμετωπίζει τις αναπηρίες ως χαρακτηριστικά που απαιτούν εξειδικευμένες εκπαιδευτικές υπηρεσίες και προγράμματα. Η φιλοσοφία αυτή επικεντρώνεται στην παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης και διδασκαλίας για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών των μαθητών με αναπηρίες. Συχνά, αυτό περιλαμβάνει τη δημιουργία ξεχωριστών τάξεων ή σχολείων για μαθητές με αναπηρίες, προκειμένου να λάβουν την απαιτούμενη υποστήριξη (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2018).

Οι στόχοι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν την προώθηση της κοινωνικής ένταξης, την αποδοχή της ποικιλομορφίας και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση επιδιώκει να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν μαζί και να αλληλεπιδρούν θετικά μεταξύ τους (Slee, 2011). Επιπλέον, στοχεύει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων για όλους τους μαθητές μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της παροχής υποστηρικτικών υπηρεσιών (Tomlinson, 2014).

Οι στόχοι της ειδικής εκπαίδευσης επικεντρώνονται στην παροχή εξειδικευμένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών που ανταποκρίνονται στις μοναδικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες. Αυτή η προσέγγιση επιδιώκει να βελτιώσει τις ακαδημαϊκές και λειτουργικές ικανότητες των μαθητών μέσω εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης (Individualized Education Programs ή IEPs). Οι στόχοι της ειδικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και την προετοιμασία των μαθητών για τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή και στην εργασιακή απασχόληση (Yell, 2016).

Παρά τις διαφορές αυτές, και οι δύο προσεγγίσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που ανταποκρίνεται στις ποικίλες ανάγκες όλων των μαθητών.

3.3 Ο ρόλος της Τεχνητής Νοημοσύνης στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (AI) διαδραματίζει ολοένα και σημαντικότερο ρόλο στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, παρέχοντας εργαλεία και λύσεις που υποστηρίζουν τη μάθηση και τη διδασκαλία. Οι δυνατότητες της AI περιλαμβάνουν την εξατομίκευση της μάθησης, την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και την προώθηση της προσβασιμότητας για τους μαθητές με αναπηρίες. Η AI μπορεί να αναλύσει τα δεδομένα απόδοσης των μαθητών και να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό υλικό στις ατομικές ανάγκες και ικανότητες κάθε μαθητή. Πλατφόρμες όπως το DreamBox και το Smart Sparrow χρησιμοποιούν αλγόριθμους AI για να προσαρμόσουν τις μαθησιακές δραστηριότητες σε πραγματικό χρόνο, βελτιώνοντας την ακαδημαϊκή επίδοση και την εμπλοκή των μαθητών (Luckin et al., 2016).

Η AI μπορεί επίσης να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς, παρέχοντας αναλυτικά εργαλεία και πληροφορίες για την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών. Εφαρμογές όπως το IBM Watson Education βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να εντοπίζουν τα αδύναμα σημεία των μαθητών και να προσαρμόζουν τις διδακτικές στρατηγικές τους ανάλογα. Επιπλέον, οι εικονικοί βοηθοί και τα chatbots μπορούν να προσφέρουν άμεση υποστήριξη και ανατροφοδότηση στους μαθητές (Holmes et al., 2019).

Πλέον η πρόσβαση στην εκπαίδευση για μαθητές με αναπηρίες μέσω της ανάπτυξης τεχνολογιών υποστήριξης γίνεται πιο εύκολη και συναρπαστική. Υπάρχουν λογισμικά αναγνώρισης φωνής, όπως το Google Assistant, και εφαρμογές ανάγνωσης οθόνης, όπως το JAWS που επιτρέπουν στους μαθητές με οπτικές ή κινητικές αναπηρίες να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με τα εκπαιδευτικά περιεχόμενα. Επιπλέον, η AI μπορεί να δημιουργήσει προσαρμοσμένα περιβάλλοντα μάθησης για μαθητές με αυτισμό ή μαθησιακές δυσκολίες, διευκολύνοντας την κατανόηση και την αλληλεπίδραση (Mintz et al., 2012).

Οι σύγχρονες πρακτικές στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης προσφέρουν νέες δυνατότητες για τη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που προάγουν την ισότητα και τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Μέσω της εξατομίκευσης της μάθησης, της υποστήριξης των εκπαιδευτικών και της προώθησης της προσβασιμότητας, οι πολιτικές και οι πρακτικές αυτές συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί, οι πολιτικοί φορείς και οι ερευνητές πρέπει να συνεχίσουν να συνεργάζονται για να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες της ΑΙ και να αναπτύξουν στρατηγικές που ενισχύουν τη συμμετοχή και την επιτυχία όλων των μαθητών.

Κεφάλαιο 4: Προκλήσεις, Ευκαιρίες και οφέλη στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

4.1. Προκλήσεις στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Ένας από τους κύριους περιορισμούς της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η ανεπαρκής εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Πολλοί δάσκαλοι δεν έχουν λάβει την απαραίτητη εκπαίδευση για να διαχειριστούν τάξεις με ποικίλες ανάγκες και να εφαρμόσουν διαφοροποιημένες διδασκαλικές στρατηγικές (Avramidis & Norwich, 2002). Επιπρόσθετα απαιτεί την ύπαρξη κατάλληλων υποδομών και πόρων, όπως εξειδικευμένα εκπαιδευτικά υλικά, προσβάσιμες εγκαταστάσεις και υποστηρικτικό προσωπικό. Κατ' επέκταση, η έλλειψη αυτών των υποδομών μπορεί να εμποδίσει την αποτελεσματική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 2006).

Η κυριότερη πρόκληση ωστόσο παραμένει η αντίσταση που υπάρχει στη μετάβαση από τις παραδοσιακές μορφές ειδικής εκπαίδευσης σε συμπεριληπτικά μοντέλα, όπου στην αντίσταση αυτή μπορεί να εμπλέκονται εκπαιδευτικοί, γονείς και άλλοι φορείς της εκπαίδευσης. Η αντίσταση αυτή μπορεί να προκύψει από φόβους για τη μείωση της ποιότητας της εκπαίδευσης ή από αμφιβολίες σχετικά με την ικανότητα των γενικών σχολείων να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών (Hodkinson, 2006).

4.2. Ευκαιρίες και οφέλη στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσφέρει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν νέες δεξιότητες και γνώσεις. Μέσω της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και της εκπαίδευσης, οι δάσκαλοι μπορούν να μάθουν πώς να διαχειρίζονται ποικιλόμορφες τάξεις και να χρησιμοποιούν διαφοροποιημένες διδασκαλικές μεθόδους (Florian & Linklater, 2010). Επιπλέον αποτελεί βασικό μέσο για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας στην εκπαίδευση. Ενισχύει την πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις αναπηρίες τους,

συμβάλλει στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006) και προωθεί τις συνεργατικές κοινότητες μάθησης (Sailor, 2017).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα τόσο για τους μαθητές με αναπηρίες όσο και για τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρίες. Η συνεργατική μάθηση και οι διαφοροποιημένες διδασκαλικές προσεγγίσεις συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση και την ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Cole, Waldron, & Majd, 2004). Επίσης προάγει την κοινωνική ένταξη και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και συμβάλλει στην αλλαγή των αρνητικών στάσεων και προκαταλήψεων απέναντι στα άτομα με αναπηρίες. Η καθημερινή αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες ενισχύουν την αποδοχή και την κατανόηση της διαφορετικότητας (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς την επίτευξη ισότητας και δικαιοσύνης στην εκπαίδευση. Παρά τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει, οι ευκαιρίες και τα οφέλη που προσφέρει είναι σημαντικά για την προώθηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Η συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η βελτίωση των υποδομών και η προώθηση της συνεργασίας μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος δικαίου.

Συμπεράσματα

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξέτασε τις σχέσεις μεταξύ της κοινωνίας, της εκπαίδευσης, της αναπηρίας, της συμπεριληπτικής προσέγγισης και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Μέσα από μια πολυδιάστατη ανάλυση, κατέστη σαφές ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς μια εκπαιδευτική πολιτική ή πρακτική, αλλά μια ευρύτερη κοινωνική δέσμευση για την ισότητα και τη δικαιοσύνη. Αυτή η προσέγγιση αναγνωρίζει τη μοναδικότητα κάθε μαθητή και τη σημασία της προσαρμογής του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα συμπεράσματα που ακολουθούν εστιάζουν στις κεντρικές παρατηρήσεις που προέκυψαν από την παρούσα μελέτη και την επιρροή τους στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Ένα από τα κεντρικά ευρήματα της εργασίας είναι η σημαντική επίδραση των κοινωνικών αντιλήψεων και στάσεων απέναντι στην αναπηρία. Η κοινωνία, ιστορικά, έχει κατηγοριοποιήσει τα άτομα με αναπηρία ως «άλλους», δημιουργώντας περιθωριοποιητικές αντιλήψεις και πρακτικές. Αυτές οι αντιλήψεις έχουν επηρεάσει αρνητικά την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών με αναπηρίες, καθώς τα άτομα αυτά αντιμετωπίζουν πολλές φορές τον αποκλεισμό και

τη διάκριση τόσο στον εκπαιδευτικό χώρο όσο και σε άλλες πτυχές της ζωής τους (Barnes & Mercer, 2010).

Η αλλαγή αυτών των κοινωνικών στάσεων είναι αναγκαία για την προώθηση της συμπερίληψης. Η αποδοχή της ποικιλομορφίας και η αναγνώριση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία αποτελούν θεμελιώδη βήματα προς την επίτευξη μιας πιο δίκαιης κοινωνίας. Η κοινωνία πρέπει να αναγνωρίσει την αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ποικιλομορφίας και όχι ως εξαίρεση από τον κανόνα. Αυτό απαιτεί την προώθηση της ευαισθητοποίησης, της εκπαίδευσης και της αποδόμησης των στερεοτύπων που συνδέονται με την αναπηρία (Shakespeare, 2013).

Η εκπαίδευση ως κοινωνικός μηχανισμός αλλαγής οφείλει να διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην αλλαγή των κοινωνικών αντιλήψεων για την αναπηρία και στην προώθηση της συμπεριληπτικής προσέγγισης. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και οι πρακτικές που εστιάζουν στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν κομβικά στοιχεία στη διαδικασία αυτή. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας, καθώς επιδιώκει να διασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους, έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Ainscow & Sandill, 2010).

Είναι κρίσιμο η εκπαίδευση να αντιμετωπίζεται ως ένα μέσο κοινωνικής αλλαγής, όπου η διαφοροποίηση και η προσαρμογή των διδακτικών πρακτικών επιτρέπουν την ανάπτυξη όλων των μαθητών. Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτείται μια αλλαγή στο παραδοσιακό εκπαιδευτικό μοντέλο, το οποίο συχνά βασίζεται σε ομοιογενή διδασκαλία και αξιολόγηση. Αντί αυτού, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύσσουν διαφοροποιημένες μεθοδολογίες, που να ανταποκρίνονται στις μοναδικές ανάγκες κάθε μαθητή και να προάγουν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Tomlinson, 2014).

Αναφορικά με τη συμπεριληπτική προσέγγιση στην εκπαίδευση, η προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να περιλαμβάνει και να υποστηρίζει όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως των αναγκών τους κρίνεται απαραίτητη. Πρόκειται για μια προσέγγιση που προάγει την ισότητα και τη συμμετοχή, ενώ παράλληλα αναγνωρίζει και σέβεται την ποικιλομορφία (Booth & Ainscow, 2011). Η συμπερίληψη δεν αφορά μόνο τα άτομα με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά κάθε μαθητή που μπορεί να αντιμετωπίζει εμπόδια στη μάθηση, όπως γλωσσικά, πολιτισμικά ή κοινωνικά εμπόδια.

Η επιτυχία της συμπεριληπτικής προσέγγισης εξαρτάται από την ικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να προσαρμόζεται και να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών. Αυτό απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση, η οποία περιλαμβάνει την αλλαγή της διδακτικής πρακτικής, την ανάπτυξη υποστηρικτικών πόρων και την εμπλοκή της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών,

των γονέων και των ειδικών παιδαγωγών, ώστε να δημιουργηθεί ένα συνεκτικό και υποστηρικτικό περιβάλλον για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Η αναγνώριση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της συμπεριληπτικής προσέγγισης. Οι μαθητές με αναπηρίες ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συχνά απαιτούν προσαρμογές τόσο στο περιεχόμενο όσο και στις μεθόδους διδασκαλίας για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι προσαρμογές αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν αλλαγές στη μορφή των εκπαιδευτικών υλικών, στην ταχύτητα διδασκαλίας, καθώς και στην αξιολόγηση των μαθητών, ώστε να επιτευχθεί μια ισότιμη συμμετοχή (Mitchell, 2014).

Επιπλέον, η διαφοροποιημένη διδασκαλία παρέχει ευκαιρίες για την προσαρμογή των δραστηριοτήτων και των στρατηγικών διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες. Η συγκεκριμένη προσέγγιση επιτρέπει την εξατομίκευση της μάθησης, προσφέροντας στους μαθητές ευκαιρίες να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους σύμφωνα με τις ικανότητές τους. Επιπλέον, τα ψηφιακά εργαλεία και οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν επιπλέον δυνατότητες για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, επιτρέποντας την προσαρμογή του περιεχομένου στις μαθησιακές προτιμήσεις και ανάγκες των μαθητών (Alquraini & Gut, 2012).

Προτάσεις

Βάσει των ευρημάτων μας, προτείνονται τα εξής για τη βελτίωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και την καλύτερη υποστήριξη όλων των μαθητών:

1. Αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος: Η ανάπτυξη ενός πιο ευέλικτου και προσαρμόσιμου εκπαιδευτικού συστήματος που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών είναι απαραίτητη. Η επιτυχία του εγχειρήματος θα συμβεί μέσω της παροχής περισσότερων πόρων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την κατανόηση των ειδικών αναγκών.
2. Εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών: Η εκπαίδευση των δασκάλων και των εκπαιδευτικών πρέπει να περιλαμβάνει εντατική κατάρτιση στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τη συμπερίληψη και την αναγνώριση των ειδικών αναγκών. Η συνεχής εκπαίδευση και η υποστήριξη από ειδικούς στον τομέα των αναπηριών θα λειτουργήσει καταλυτικά και μπορεί να ενισχύσει τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών.
3. Προώθηση της κοινωνικής συμπερίληψης: Η συμπερίληψη δεν περιορίζεται μόνο στην εκπαίδευση, αλλά επεκτείνεται και στη γενικότερη κοινωνία. Για να δημιουργηθεί μια πιο συμπεριληπτική κοινωνία, είναι αναγκαία η ευαισθητοποίηση του κοινού και η αποδόμηση των προκαταλήψεων σχετικά με την αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

4. Χρήση ψηφιακών εργαλείων και τεχνολογίας: Τα ψηφιακά εργαλεία και οι πλατφόρμες μάθησης μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η ανάπτυξη καινοτόμων λύσεων που επιτρέπουν την εξατομίκευση της μάθησης και την προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιεχομένου μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή όλων των μαθητών.

Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση αποτελεί όχι μόνο ένα εκπαιδευτικό δικαίωμα, αλλά και έναν θεμελιώδη πυλώνα για τη διαμόρφωση μιας πιο δίκαιης και ισότιμης κοινωνίας. Μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, την αναγνώριση των ειδικών αναγκών και την προώθηση της κοινωνικής ευαισθητοποίησης, η εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής των ατόμων με αναπηρία και στη δημιουργία μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-59.
- Annamma, S. A., Connor, D., & Ferri, B. A. (2013). Dis/ability critical race studies (DisCrit): Theorizing at the intersections of race and dis/ability. *Race Ethnicity and Education*, 16(1), 1-31. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.730511>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Barnes, C. (1991). *Disabled people in Britain and discrimination: A case for anti-discrimination legislation*. Hurst & Co.
- Barnes, C., & Mercer, G. (2010). *Exploring disability* (2nd ed.). Polity Press.
- Björn, P. M., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2016). The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58-66.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bouillet, D., & Kudek Mirošević, J. (2015). The role of teacher assistants in inclusive education. *CEPS Journal*, 5(1), 159-174.
- Cole, C. M., Waldron, N., & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42(2), 136-144.
- Connor, D. J., & Ferri, B. A. (2005). Integration and inclusion—A troubling nexus: Race, disability, and special education. *The Journal of African American History*, 90(1-2), 107-127. <https://doi.org/10.1086/jaahv90n1p107>

- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.
- Davis, L. J. (2006). *The Disability Studies Reader*. Routledge.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Department for Education. (2014). *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years*. London: Department for Education.
- Emerson, E. (2007). Poverty and people with intellectual disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(2), 107-113. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20140>
- European Commission. (2010). *European Disability Strategy 2010-2020: A renewed commitment to a barrier-free Europe*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1484>.
- European Commission. (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commission.
- Fiscella, K., & Kitzman, H. (2009). Disparities in academic achievement and health: The intersection of child education and health policy. *Pediatrics*, 123(3), 1073-1080. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-0533>
- Florian, L. (2014). Reimagining special education: Why new approaches are needed. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (pp. 9-22). Sage.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.
- Forlin, C. (2010). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 649-653.
- Friend, M. (2014). *Co-teach! Building and sustaining effective classroom partnerships in inclusive schools* (2nd ed.). Guilford Press.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2014). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (7th ed.). Pearson.

- Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7th ed.). Pearson.
- Garland, R. (1995). *The eye of the beholder: Deformity and disability in the Graeco-Roman world*. Cornell University Press.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.
- Halinen, I. (2015). The new educational curriculum in Finland. *Proceedings of the 2015 Conference on Higher Education Pedagogy*, 1-8.
- Halinen, I., & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: The case of Finland. *Prospects*, 38(1), 77-97.
- Hodkinson, A. (2006). Conceptions and misconceptions of inclusive education: A critical examination of final-year teacher trainees' knowledge and understanding of inclusion. *Research in Education*, 76(1), 43-55.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*. Brookes Publishing.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson.
- Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44.
- Mintz, J., Branch, C., March, C., & Lerman, S. (2012). Key factors mediating the use of a mobile technology tool designed to develop social and life skills in children with Autistic Spectrum Disorders. *Computers & Education*, 58(1), 53-62.
- Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies* (2nd ed.). Routledge.
- Moberg, S., & Savolainen, H. (2003). Struggling for inclusive education in the North and the South: Educators' perceptions on inclusive education in Finland and Zambia. *International Journal of Rehabilitation Research*, 26(1), 21-31.

- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Macmillan.
- Oliver, M. (2004). The social model in action. In C. Barnes & G. Mercer (Eds.), *Implementing the social model of disability: Theory and research* (pp. 18-31). Leeds: The Disability Press. <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Barnes-implementing-the-social-model-chapter-2.pdf>
- Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education? *Education in the North*, 16(1), 6-13.
- Runswick-Cole, K. (2011). Time to end the bias towards inclusive education? *British Journal of Special Education*, 38(3), 112-119.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion* (2nd ed.). Open University Press.
- Tomlinson, S. (2017). *A sociology of special and inclusive education: Exploring the manufacture of inability*. Routledge.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. Geneva: United Nations. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689.
- Watson, N., Roulstone, A., & Thomas, C. (Eds.). (2012). *Routledge Handbook of Disability Studies*. Routledge.
- Wehmeyer, M. L. (2013). *The story of intellectual disability: An evolution of meaning, understanding, and public perception*. Paul H. Brookes.
- Winter, E. C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85-91.

- Zoniou-Sideri, A, Deropoulou-Derou, E, Karagianni, P.& Spandagou, I. (2006) *Inclusive Discourse in Greece: strong voices, weak policies*, International Journal of Inclusive Education, vol 10, no 2-3, pp.279-291