



Οδηγός Ενταξιακής Εκπαίδευσης

Alan Dyson ♦ Αθηνά-Άννα Χριστοπούλου ♦ Μαίρη Κυριαζοπούλου
Θεοδώρα Καχρίλα ♦ Ειρήνη Μπίτρα ♦ Βασιλική-Μαρία Τζουβέλη ♦ Αθηνά Χατζηγεωργίου

Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.

ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

Alan Dyson, τ. Καθηγητής του Πανεπιστημίου του Manchester, UK
Ακαδημαϊκός και Ερευνητικός Σύμβουλος
Αθηνά-Άννα Χριστοπούλου, Προϊσταμένη Τμήματος Γ', Προάσπισης
Δικαιωμάτων Μαθητών με Αναπηρία ή/και Ε.Ε.Α., Διεύθυνση
Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και
Αθλητισμού
Μαίρη Κυριαζοπούλου, Στέλεχος του Ευρωπαϊκού Φορέα Ειδικής Αγωγής
& Ενταξιακής Εκπαίδευσης, Ερευνήτρια-Project Manager
Θεοδώρα Καχρίλα, τ. Διευθύντρια 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου
Αμαρουσίου
Ειρήνη Μπίτρα, τ. Διευθύντρια 15^{ου} Νηπιαγωγείου Χαλανδρίου
Βασιλική Μαρία Τζουβέλη, Διευθύντρια 2^{ου} Γυμνασίου Ηλιούπολης
Αθηνά Χατζηγεωργίου, εκπαιδευτικός ΠΕ70, 2^ο Δημοτικό Σχολείο Πεντέλης

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ

Μαρία Τρανού, εκπαιδευτικός ΠΕ06, αποσπασμένη στο Τμήμα Γ',
Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας,
Θρησκευμάτων και Αθλητισμού

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Βασιλική Φλώρου, εκπαιδευτικός ΠΕ02 ΕΑΕ, αποσπασμένη στο
Τμήμα Γ', Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού
Κωνσταντίνος Κοντούρης, εκπαιδευτικός ΠΕ71, αποσπασμένος
στο Τμήμα Γ', Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού
Νατάσσα Μπιράτση, εκπαιδευτικός ΠΕ70 ΕΑΕ, αποσπασμένη στο
Τμήμα Γ', Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού

ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Αναστασία Αβραμίδου, εκπαιδευτικός ΠΕ79.01, αποσπασμένη στο
Τμήμα Γ', Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού
Ευαγγελία-Εσπεράντζα Ντίκου, εκπαιδευτικός ΠΕ78, αποσπασμένη
στο Τμήμα Γ', Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού
Αντωνία Λούμου, εκπαιδευτικός ΠΕ05, 7^ο Δημοτικό Σχολείο
Αγίας Παρασκευής

ΕΙΚΟΝΑ ΕΞΩΦΥΛΛΟΥ

3^ο Δημοτικό Σχολείο Αλίμου "Λεωνίδας Κωνσταντάρας" & Ειδικό Δημοτικό
για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση "Πόρτα Ανοιχτή"

Ο παρών Οδηγός συντάχθηκε αρχικά στο πλαίσιο δύο προγραμμάτων τεχνικής υποστήριξης, τα οποία υλοποιήθηκαν στο Υ.ΠΑΙ.Θ.Α, με χρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση και με τεχνικό πάροχο τον Ευρωπαϊκό Φορέα Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης. Ολοκληρώθηκε μετά το τέλος του προγράμματος από τη συγγραφική Ομάδα. Το παρόν αποτέλεσε πρόταση για τη σύνταξη Οδηγού Υποστήριξης των σχολικών μονάδων για τη διαμόρφωση ενταξιακών σχολικών κοινοτήτων σύμφωνα με την υπό στοιχεία 21224/Δ3/13-2-2020 Απόφαση Υφυπουργού και υιοθετήθηκε από τον Ευρωπαϊκό Φορέα Ειδικής Αγωγής & Ενταξιακής Εκπαίδευσης, και εμπλουτίστηκε περαιτέρω από το Τμήμα Γ' της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής του ΥΠΑΙΘΑ.

Βιβλιογραφική Αναφορά: Dyson, A., Χριστοπούλου, Α.Α., Κυριαζοπούλου, Μ., Καχρίλα, Θ., Μπίτρα, Ε., Τζουβέλη, Β.Μ, Χατζηγεωργίου, Α. (2025) Οδηγός Ενταξιακής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.

ISBN: 978-960-98687-9-2

Σεπτέμβριος 2025, Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγικό Σημείωμα.....	4
2. Η έννοια της Ενταξιακής Εκπαίδευσης.....	9
3. Τα Οφέλη της Ένταξης.....	12
4. Φραγμοί ως προς την ισότιμη πρόσβαση στην Εκπαίδευση	17
5. Προϋποθέσεις εκπαιδευτικής αλλαγής: προς μία ολιστική προσέγγιση της ένταξης	22
5.1 Αλλαγές σε επίπεδο Εκπαιδευτικής Πολιτικής & Νομοθεσίας	23
5.2 Αλλαγές σε επίπεδο Αναλυτικών Προγραμμάτων & Σχολικών Εγχειριδίων.....	25
5.3. Αλλαγές σε επίπεδο Σχολικής Μονάδας.....	29
5.3.1 Αναπτύσσοντας μια Ενταξιακή Σχολική Κουλτούρα	31
5.3.2. Δημιουργώντας Ενταξιακά Σχολικά Περιβάλλοντα	40
5.3.2.1. Ζητήματα Φυσικής Προσβασιμότητας.....	40
5.3.2.2. Ζητήματα αξιοποίησης νέων τεχνολογιών και ψηφιακής προσβασιμότητας	45
5.4. Ενταξιακή Εκπαίδευση και Διδακτικές Πρακτικές.....	51
5.4.1. Καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση.....	51
5.4.2 Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική.....	54
Αντί Επιλόγου.....	60
Βιβλιογραφία	62
Παράρτημα	72

1. Εισαγωγικό Σημείωμα

Τις τελευταίες δεκαετίες μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως είναι η διασφάλιση συνθηκών ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Η αντιμετώπιση της συγκεκριμένης πρόκλησης πρωτοστατεί στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής διαφορετικών χωρών και, ως στόχος, προωθείται συστηματικά από μία σειρά διεθνών οργανισμών.

Η ενταξιακή εκπαίδευση, για παράδειγμα, αποτελεί κεντρικό πρόταγμα της Ατζέντας 2030 των Ηνωμένων Εθνών για τη «Βιώσιμη Ανάπτυξη» (United Nations, 2015), καθώς και της Σύμβασης του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώ-

ματα των Ατόμων με Αναπηρία (United Nations, 2006). Επιπλέον, το δικαίωμα κάθε παιδιού στην ποιοτική εκπαίδευση στη βάση ισότιμων ευκαιριών είναι κατοχυρωμένο στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (United Nations, 1989).

Στο ελληνικό θεσμικό πλαίσιο, η έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης ορίστηκε για πρώτη φορά με την παρ. 1 του άρθρου 2 του ν. 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α'/12-06-2018). Ο εν λόγω ορισμός τροποποιήθηκε, σε μικρό βαθμό, με την παράγραφο 1 του άρθρου 4 του ν. 4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α'/3-8-2021) και επί του παρόντος ισχύει ως εξής:



Εικόνα 1. Δημοτικό Σχολείο Κάσπακα, Λήμνου

«Ενταξιακή εκπαίδευση: Η εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία συνεκτιμά τις ανάγκες της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού και αποσκοπεί στην άρση των φραγμών στη μάθηση και στη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

(Ν. 4823/2021-ΦΕΚ 136/Α/03-08-2021)

Υπό το πρίσμα της ανωτέρω λογικής, η υποστήριξη των σχολείων ως προς την υιοθέτηση ενταξιακών πρακτικών συγκαταλέχθηκε στις εκπεφρασμένες προτεραιότητες χάραξης πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, ενώ παράλληλα ενσωματώθηκε στους κεντρικούς στόχους μίας σειράς βασικών κειμένων χάραξης πολιτικής, όπως το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και η, πιο πρόσφατη, Εθνική Στρατηγική για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία 2024-2030. Παράλληλα, σε ακαδημαϊκό επίπεδο στη χώρα μας, ένας πλούσιος διάλογος έχει αναπτυχθεί τις τελευταίες δεκαετίες επί σχετικών ζητημάτων, ο οποίος αναδεικνύει, αφενός, τις βασικές συνιστώσες του ενταξιακού εγχειρήματος, και, αφετέρου, μία σειρά στρεβλώσεων και αποκλίσεων μεταξύ του Λόγου περί ένταξης, της εκπαιδευτικής πολιτικής και της διδακτικής πρακτικής (Βλάχου, 2023· Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012· Καραγιάννη & Κουτσοκλήνης, 2023).



Εικόνα 2. : Ημερήσιο Γυμνάσιο Καμινίων, Πειραιάς

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω και στο πλαίσιο της προσπάθειας προαγωγής του ενταξιακού στόχου, τα τελευταία χρόνια, το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού συμμετείχε σε δύο προγράμματα τεχνικής υποστήριξης, τα οποία υλοποιήθηκαν, με χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (SRSP/TSI). Το πρώτο εξ αυτών των προγραμμάτων είχε τίτλο: «Προωθώντας την ενταξιακή εκπαίδευση: Αντιμετώπιση προκλήσεων στη νομοθεσία, στην εκπαιδευτική πολιτική και πράξη» και υλοποιήθηκε κατά τη χρονική περίοδο Ιουλίου 2019-Ιουλίου 2022 και το δεύτερο, είχε τίτλο: «Εφαρμογή της Εγγύησης για το Παιδί – Προωθώντας την ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα – 2η φάση» και διενεργήθηκε κατά την περίοδο Οκτωβρίου 2022-Νοεμβρίου 2024. Τεχνικός πάροχος στα ως άνω προγράμματα υπήρξε ο

Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Στο πλαίσιο των δράσεων ευαισθητοποίησης των εν λόγω προγραμμάτων συντάχθηκε μια πρώιμη έκδοση του παρόντος οδηγού, μεταξύ άλλων παραδοτέων.

Η σύνταξη του συγκεκριμένου κειμένου προέκυψε αρχικά ως ανάγκη δημιουργίας μιας «κοινής γλώσσας» και ενός δυναμικού κειμένου εργασίας που θα μπορούσε να αποτελέσει εφελκυστήρα των υλοποιούμενων δράσεων. Ως εκ τούτου, το κείμενο σχεδιάστηκε με στόχο να ευαισθητοποιήσει όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στο πρόγραμμα σε βασικές έννοιες, αρχές και προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενταξιακών σχολικών περιβαλλόντων. Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, το περιεχόμενο του οδηγού αποτέλεσε βάση εκτενών συζητήσεων και διαπραγματεύσεων εντός των ομάδων εργασίας που συγκροτήθηκαν με στόχο την πιλοτική εφαρμογή των παραδοτέων του έργου και στις οποίες συμπεριλήφθηκαν: εμπειρογνώμονες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, στελέχη του Ευρωπαϊκού Φορέα Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, ακαδημαϊκοί λειτουργοί, εκπρόσωποι διαφορετικών Διευθύνσεων της Κ.Υ. του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (Διεύθυνση Σπουδών, Προγραμμάτων και Οργάνωσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Διεύθυνση Σπουδών, Προγραμμάτων και Οργάνωσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) και στελέχη εκπαίδευσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, Σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, Προϊστάμενοι Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης, Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων) αλλά και στελέχη του εκπαιδευτικού συστήματος άλλων χωρών και συγκεκριμένα της Ιταλίας, της Πορτογαλίας, της Σκωτίας και της Φινλανδίας. Στις ομάδες εργασίας συμμετείχε, επίσης, και μεγάλος αριθμός εκπροσώπων από πέντε Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης: στελέχη Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.), μέλη Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.), Διευθυντές/ντριες, εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων και βαθμίδων, γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π.), Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (Ε.Β.Π.), γονείς, μαθητές/τριες και εκπρόσωποι φορέων (π.χ. Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία). Καθ' όλη τη διάρκεια δραστηριοποίησης των εν λόγω ομάδων ο αρχικός Οδηγός αποτέλεσε ένα δυναμικό κείμενο εργασίας, το οποίο στην πορεία αναθεωρήθηκε, τροποποιήθηκε και, μετά τη λήξη του προγράμματος, εμπλουτίστηκε για να καταλήξει στη σημερινή του μορφή.

Τόσο στο πλαίσιο της αξιοποίησής του, κατά το στάδιο της υλοποίησης των δύο προαναφερθέντων προγραμμάτων, όσο και στην τωρινή του μορφή, ο Οδηγός επιτέλεσε και επιτελεί έναν συγκεκριμένο σκοπό: Αντλώντας στοιχεία από τη διεθνή έρευνα, ο οδηγός επιχειρεί να αναδείξει με τρόπο συνοπτικό μία σειρά από βασικές έννοιες και ζητήματα κομβικά σε επίπεδο χάραξης πολιτικών αλλά και σε επίπεδο

υιοθέτησης παιδαγωγικών πρακτικών, τα οποία θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τις σχολικές μονάδες ως προς: α) τη διαρκή προσπάθειά τους για καταπολέμηση των διακρίσεων και β) τη διασφάλιση της ουσιαστικής ένταξης όλων των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, στις πρώτες ενότητες ο Οδηγός αναφέρεται σε βασικές διαστάσεις της έννοιας της ενταξιακής εκπαίδευσης, στα οφέλη που δύνανται να αποκομίσουν οι σχολικές κοινότητες από την υιοθέτησή της αλλά και στους υφιστάμενους φραγμούς ως προς την εφαρμογή της. Στη συνέχεια, αναλύει βασικές παραμέτρους και προαπαιτούμενα για την ευόδωση της ενταξιακής εκπαίδευσης σε επίπεδο χάραξης πολιτικής και υιοθέτησης των αρχών της στην παιδαγωγική πράξη. Κατόπιν αιτήματος των συμμετεχόντων/ουσών στα δύο προαναφερθέντα προγράμματα, το σχετικό υλικό, συνοδεύεται από μία σειρά ερωτήσεων ανατροφοδότησης, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν εφαλτήρια αναστοχασμού των σχολικών κοινοτήτων επί σχετικών θεμάτων, σχεδιασμού πιθανών βελτιώσεων και ανάληψης πρωτοβουλιών στο μέλλον. Στο τελευταίο μέρος του Οδηγού παρέχεται σχετική βιβλιογραφία, καθώς και χρήσιμοι διαδικτυακοί σύνδεσμοι που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για μία εμβάθυνση των γνώσεων επί ζητημάτων που άπτονται της ενταξιακής εκπαίδευσης και της εφαρμογής της ή/και για την υποστήριξη της διδακτικής πρακτικής.

Κλείνοντας το εισαγωγικό σημείωμα, θα πρέπει να γίνει αναφορά σε δύο σημαντικά ζητήματα. Πρώτον, επισημαίνουμε ότι στόχος του Οδηγού δεν είναι να συστήσει μία σειρά από έτοιμες, αποπλαισιωμένες λύσεις ή «εργαλεία» εφαρμογής της ένταξης. Στη σχετική βιβλιογραφία έχουν κατ' επανάληψη υποδειχθεί οι αρνητικές επιπτώσεις που επιφέρει η άκριτη μεταφορά πολιτικών ή πρακτικών από άλλες χώρες ή κάθε προσπάθεια εργαλειοποίησης της ενταξιακής εκπαίδευσης (Barton & Armstrong, 2007· Slee, 2011). Αντιθέτως, με βαθιά πεποίθηση ότι η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί ζήτημα σύνθετο και κοινωνικοπολιτικό, το παρόν κείμενο συγκεντρώνει ερευνητικά και άλλα στοιχεία επί θεμάτων που αποτέλεσαν βάση προβληματισμού εντός των ομάδων εργασίας των δύο προγραμμάτων και τα αναφέρει ως εφαλτήριο για την προαγωγή ενός ευρύτερου διαλόγου επί ζητημάτων ένταξης εντός των σχολικών κοινοτήτων. Δεύτερον, υπογραμμίζουμε ότι σε μεταφραστικό επίπεδο επιλέχθηκε σκοπίμως η απόδοση του όρου “inclusive education” ως «ενταξιακή εκπαίδευση» για λόγους ευθυγράμμισης με την ισχύουσα θεσμική ορολογία (Ν.4823/2021), αλλά και με μία σειρά ακαδημαϊκών εγχειριδίων και συλλογικών τόμων που, επί του παρόντος, στα εθνικά συμφραζόμενα, ακολουθούν τη συγκεκριμένη μεταφραστική επιλογή (Βλάχου, 2023· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Αναγνωρίζουμε, βεβαίως, ότι το αίτημα της διασφάλισης ίσων ευκαιριών για όλους τους/τις μαθητές/τριες είναι ένα αίτημα δυναμικό και διαρκώς εξελισσόμενο, όπως δυναμικοί και εξελισσόμενοι είναι οι όροι και τα νοήματα που το πλαισιώνουν.

Τέλος, δεν θα μπορούσαμε παρά να εκφράσουμε τις εγκάρδιες ευχαριστίες σε όλους τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στα δύο προαναφερθέντα προγράμματα που με πολύ

ζήλο αφιέρωσαν χρόνο και κόπο για την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου έργου. Θερμές ευχαριστίες, επίσης, εκφράζουμε σε όλους τους/τις μαθητές/τριες και σε όλες τις σχολικές μονάδες, οι οποίοι/ες επέτρεψαν να αξιοποιηθούν κάποιες καλλιτεχνικές δημιουργίες τους για την εικαστική πλαισίωση του Οδηγού. Τα μηνύματα και οι σκέψεις τους αποτελούν για όλους και όλες μας πηγή αισιοδοξίας και ελπίδας.



Εικόνα 3. 12^ο Νηπιαγωγείο Ιλίου

2. Η έννοια της Ενταξιακής Εκπαίδευσης

Στη διεθνή βιβλιογραφία ποικίλοι ορισμοί έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί, οι οποίοι επιχειρούν να αποτυπώσουν την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης. Οι ορισμοί αυτοί συχνά διαφέρουν μεταξύ τους, καθώς συγκροτούνται εντός διαφορετικών ιστορικών και κοινωνικοπολιτικών συντεταγμένων αλλά και επιστημολογικών αφετηριών (Barton & Armstrong, 2007· Florian, 2014). Οι περισσότεροι, όμως, συναινούν στο γεγονός ότι η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί έναν διαρκή αγώνα άρσης των φραγμών στη μάθηση και διασφάλισης της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες ανεξαιρέτως φυλετικής, εθνοτικής ή κοινωνικής καταγωγής, θρησκείας ή θρησκευτικών πεποιθήσεων, αναπηρίας, εθνικότητας, συνθηκών διαβίωσης ή σεξουαλικού προσδιορισμού (Βλάχου, 2023· European Commission, 2021· Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

Σε διεθνές επίπεδο, ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών στο Γενικό Σχόλιο Νο 4 επί του άρθρου 24 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016) προσεγγίζει την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση ως: α) ένα αναφαίρετο δικαίωμα όλων των μαθητών/τριών, β) μία αρχή που υποδεικνύει την αναγκαιότητα διασφάλισης της ευημερίας όλων των μαθητών/τριών, γ) ένα μέσο ευόδωσης άλλων ανθρωπίνων δικαιωμάτων και δ) μια διαδικασία εξάλειψης των φραγμών στην εκπαίδευση. Παρομοίως, η UNESCO (2020) αναφέρεται στην ενταξιακή εκπαίδευση ως μία διαδικασία μείωσης των φραγμών που δυσχεραίνουν τη συστηματική παρουσία, τη συμμετοχή και την πρόοδο των μαθητών στο σχολείο.



Εικόνα 4. ΕΝ.Ε.Ε.Γ.Υ.Λ. Ζακύνθου και Γυμνάσιο Μαχαιράδου Ζακύνθου

Στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe, 2017) ορίζει την ενταξιακή εκπαίδευση ως: «*μια αρχή που επιβάλλει στα κράτη την ευθύνη να παρέχουν εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά χωρίς καμία διάκριση στο πλαίσιο του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος*» (σ. 6). Παρομοίως, ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή & την Ενταξιακή Εκπαίδευση (2022) προσδιορίζει ως απώτερο στόχο του ενταξιακού εγχειρήματος τη διασφάλιση ότι «*σε όλους τους/τις μαθητές/τριες, ανεξαρτήτως ηλικίας, παρέχονται ισότιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στην τοπική τους κοινότητα, μαζί με τους/τις φίλους και τους/τις συμμαθητές/τριες τους*» (σ. 2).

Τέλος, στο εθνικό πλαίσιο, ακαδημαϊκοί όπως η Ζώνιου-Σιδέρη (2004) αναφέρουν ότι: «*Η ενταξιακή εκπαίδευση οραματίζεται την άρση κάθε εμποδίου στη μάθηση και τη συμμετοχή για όλα τα παιδιά και τάσσεται ενάντια σε όλες τις θεσμοποιημένες μορφές αποκλεισμού και διακρίσεων που υφίστανται άτομα και ποικίλες ομάδες, εξαιτίας της διαφοράς που επιδεικνύουν ως προς συγκεκριμένες κοινωνικά καθορισμένες αξίες*» (σ.28).

Είναι σαφές από τα παραπάνω ότι η έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης αφορά σε ένα θεμελιώδες δικαίωμα πρόσβασης και συμμετοχής όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό αγαθό (UNESCO, 2009) και συνάμα σε ένα αίτημα για τη σταδιακή αλλαγή μιας εκτεταμένης σειράς παραδοχών και πρακτικών που αναπαράγουν τις διακρίσεις και τον αποκλεισμό στην εκπαίδευση (Barton, 2000). Υπό αυτό το πρίσμα, στη σχετική βιβλιογραφία, κατ' επανάληψη, υποδεικνύεται ότι η ενταξιακή εκπαίδευση **δεν** θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως:

1. **Ένα απλό, τεχνικό ζήτημα ή μία διαδικασία οργανωτικής αλλαγής** (UNESCO, 2016). Η ένταξη είναι ζήτημα πολυσχιδές, με διάσταση ηθική και κοινωνικοπολιτική, που θέτει σημαντικά ερωτήματα σε σχέση με σύνθετα θέματα, όπως η έννοια και η δυνατότητα έμπρακτης κατοχύρωσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αλλά και η δυνατότητα συνδυασμού της κυρίαρχης επιδίωξης για βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση με την προαγωγή συνθηκών κοινωνικής ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004, σ. 29). Σε αυτό το πλαίσιο, οι υπέρμαχοι της ενταξιακής εκπαίδευσης υπογραμμίζουν ότι η ένταξη μπορεί να εκληφθεί ως μία «*μαθητεία στη δημοκρατία*» (Slee, 2004) και ως εκ τούτου, ως «*το όχημα προς μια μεταρρύθμιση που θα αγκαλιάζει όλες τις όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας*» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004, σ. 28).
2. **Μία διαδικασία «τοποθέτησης» μαθητών/τριών με αναπηρία στο γενικό σχολείο**. Μία τέτοια μονοδιάστατη αντίληψη περί ένταξης ενέχει τον κίνδυνο αναπαραγωγής αποκλεισμών (Slee, 2011). Αντ' αυτού, η ένταξη υπογραμμίζεται ότι αφορά στην ανταπόκριση στις ετερογενείς ανάγκες όλων των μαθητών/τριών ανεξάρτητα από την ηλικία, εθνοτική καταγωγή, τη γλώσσα, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις ή τα γενετικά χαρακτηριστικά τους (Βλάχου, 2023). Ως εκ τούτου, απαιτεί θεμελιώδεις αλλαγές σε ιδεολογικό και

θεσμικό επίπεδο αλλά και σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής, συμπεριλαμβανομένων της σχολικής κουλτούρας και των καθημερινών διδακτικών πρακτικών.

3. **Αυτοσκοπός.** Κατά τη διατύπωση του Barton (1998), η ένταξη αποτελεί αίτημα και ταυτόχρονα μέσο για την επίτευξη ενός σκοπού κοινωνικού: τη θεμελίωση μίας κοινωνίας η οποία θα στηρίζεται στις αρχές της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.



3. Τα Οφέλη της Ένταξης

«Κάθε παιδί έχει θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση και πρέπει να του δίνεται η ευκαιρία να κατακτά και να διατηρεί ένα θεμιτό επίπεδο μάθησης. Κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες. Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών συστημάτων και η εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το ευρύ φάσμα αυτών των διαφορετικών χαρακτηριστικών και αναγκών. Σε αυτό το πλαίσιο, τα γενικά σχολεία με ενταξιακό προσανατολισμό είναι τα πιο αποτελεσματικά μέσα για την αντιμετώπιση προκαταλήψεων, για τη δημιουργία «φιλόξενων» κοινοτήτων, την εδραίωση μιας ενταξιακής κοινωνίας και την επιτυχή «εκπαίδευση για όλους». Επιπλέον, προωθούν μια αποτελεσματική εκπαίδευση για την πλειοψηφία των παιδιών, βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα και, τελικά, το ανταποδοτικό κόστος του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος» (UNESCO, 1994: viii-ix).

Με τα λόγια αυτά, εκπρόσωποι 92 χωρών και 25 διεθνών οργανισμών αποτύπωσαν το 1994 στη **Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994)**, σε ένα δηλαδή από τα εμβληματικά κείμενα στον χώρο της ενταξιακής εκπαίδευσης, την επί της αρχής πίστη τους στα πολλαπλά οφέλη ενός **Σχολείου για Όλα τα παιδιά** και τη δέσμευσή τους για την προαγωγή του. Έκτοτε, μια εκτεταμένη ερευνών επιχείρησαν να διερευνήσουν ποικίλες εκφάνσεις του ενταξιακού εγχειρήματος, συμπεριλαμβανομένων των επιπτώσεων που αυτό μπορεί να έχει για τη γνωστική και ψυχοκοινωνική εξέλιξη των παιδιών. Από τα πορίσματα των συγκεκριμένων ερευνών σήμερα διαθέτουμε σημαντικά τεκμήρια ότι τα ενταξιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα δύνανται να προσφέρουν ποικίλα, βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα, γνωστικά και κοινωνικά οφέλη για όλους/ες ανεξαιρέτως τους/τις μαθητές/ριες (European Agency for Special Needs & Inclusive Education, 2018· Hehir et al., 2016). Τα οφέλη αυτά προκύπτουν από τη δυνατότητα που παρέχει η ενταξιακή προσέγγιση ως προς τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων ικανών να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των παιδιών και ως προς την ανάπτυξη «πλαισίων συνύπαρξης», τα οποία βασίζονται στις αρχές του αλληλοσεβασμού και της αλληλοκατανόησης.

Πολλές από τις εν λόγω έρευνες επιλέγουν, πιο εξειδικευμένα, να επικεντρωθούν στις συνέπειες που μπορεί να επιφέρει η από κοινού εκπαίδευση μαθητών/τριών, με και χωρίς αναπηρία, στην αμοιβαία τους πρόοδο. Ειδικά σε σχέση με τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα πορίσματα των σχετικών ερευνών υποδεικνύουν ότι η φοίτησή τους σε ενταξιακά περιβάλλοντα μάθησης, επιφέρει θετικές επιπτώσεις στη μελλοντική εργασιακή απασχόληση και την κοινωνική τους

ένταξη (European Agency for Special Needs & Inclusive Education, 2018· Hehir et al., 2016· Kart & Kart, 2020· Oh-Young & Filler, 2015). Ενδεικτικά ως προς αυτή τη διαπίστωση είναι, για παράδειγμα, τα πορίσματα μιας έρευνας μετα-ανάλυσης που διενεργήθηκε από τους Hehir et al. (2016) και η οποία εξέτασε τα πορίσματα 280 ερευνών από 25 διαφορετικές χώρες σχετικά με τις συνέπειες της ένταξης στον εν λόγω μαθητικό πληθυσμό. Τα αποτελέσματα της έρευνας υπέδειξαν, μεταξύ άλλων, ότι **μαθητές/τριες με αναπηρία** που φοιτούσαν σε ενταξιακά πλαίσια:

1. Είχαν **καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις** σε σχέση με μαθητές/τριες της ίδιας ηλικίας που δεν παρακολουθούσαν ενταξιακά πλαίσια.
2. Ανέπτυσαν **καλύτερες δεξιότητες** ειδικά στην ανάγνωση και στα μαθηματικά.
3. Επετύγχαναν **υψηλότερα ποσοστά σχολικής φοίτησης** και αποφοίτησης.
4. Είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες **ολοκλήρωσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**.
5. Επεδείκνυαν **λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς**.
6. Αποκόμιζαν **σημαντικά οφέλη** ως προς την **κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη** (π.χ. δυνατότητα σύναψης και διατήρησης θετικών σχέσεων με συνομηλίκους, καθώς και ανάπτυξης κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων).



Εικόνα 5. Νηπιαγωγείο Νησιού Ημαθίας

Σε παρόμοια πορίσματα καταλήγει και η **έρευνα μετα-ανάλυσης** την οποία διενήργησε ο Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης (2018). Στην εν λόγω έρευνα, κατόπιν συγκριτικής μελέτης των πορισμάτων 200 ερευνητικών άρθρων επί του σχετικού θέματος, ο Φορέας κατέληξε, μεταξύ άλλων, στις κάτωθι ωφέλειες της από κοινού εκπαίδευσης μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρία:

Εκπαίδευση	• Η ενταξιακή εκπαίδευση αυξάνει τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων και τη διαμόρφωση στενών φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών με ή χωρίς αναπηρία. • Μαθητές με αναπηρία που έχουν εκπαιδευτεί σε ενταξιακά πλαίσια μπορούν να αποδώσουν καλύτερα σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο σε σχέση με μαθητές που έχουν εκπαιδευτεί σε μη ενταξιακά πλαίσια. • Η φοίτηση σε ενταξιακά εκπαιδευτικά πλαίσια, συνοδευόμενη από την απαιτούμενη στήριξη, αυξάνει την πιθανότητα φοίτησης στην ανώτατη εκπαίδευση.
Απασχόληση	• Η φοίτηση σε ενταξιακά εκπαιδευτικά πλαίσια αποτελεί έναν από τους παράγοντες που αυξάνουν τις πιθανότητες απασχόλησης ατόμων με αναπηρία. • Προγράμματα μετάβασης υψηλής ποιότητας που παρέχονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενδέχεται να αυξήσουν την πιθανότητα απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία. • Η εκπαίδευση σε ένα ενταξιακό εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να επηρεάσει τον τύπο απασχόλησης (δηλαδή προστατευόμενη απασχόληση, υποστηριζόμενη απασχόληση, ανοικτή απασχόληση και αυτοαπασχόληση) των ατόμων με αναπηρία.
Διαβίωση στην κοινότητα	• Οι νέοι με αναπηρία που φοιτούν σε ενταξιακά εκπαιδευτικά πλαίσια έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι οικονομικά ανεξάρτητοι λίγο μετά την αποφοίτησή τους από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. • Οι νέοι με αναπηρία που φοιτούν σε μη ενταξιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα έχουν λιγότερες πιθανότητες να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις και κοινωνικά δίκτυα στην ενήλικη ζωή τους. • Η εκπαίδευση σε ενταξιακό πλαίσιο είναι ένας από τους παράγοντες που αυξάνουν τις ευκαιρίες συμμετοχής σε δραστηριότητες αναψυχής. Η εκπαίδευση σε μη ενταξιακό πλαίσιο λειτουργεί ως εμπόδιο στη συμμετοχή.

Πηγή: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση (2018) *Στοιχεία που τεκμηριώνουν τη σχέση μεταξύ της ενταξιακής εκπαίδευσης και της κοινωνικής ένταξης: Τελική συνοπτική έκθεση*. (Σ. Συμεωνίδου, επιμ.). Odense, Δανία (Σύνοψη αποτελεσμάτων των σελίδων 6-10)

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι, σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας μετα-ανάλυσης του Ευρωπαϊκού Φορέα Ειδικής Αγωγής & Ενταξιακής Εκπαίδευσης (2018), τα ανωτέρω οφέλη της από κοινού εκπαίδευσης μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρία δεν αφορούν εκπαιδευτικά πλαίσια που υιοθετούν μία θεώρηση της ένταξης ως «απλής τοποθέτησης» μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, αλλά παραδείγματα ενταξιακών κοινοτήτων μάθησης που καταβάλλουν προσπάθεια διασφάλισης της συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής (π.χ. διδασκαλία, αναψυχή, σχολικές δραστηριότητες) και καταπολέμησης του ρατσισμού και των στερεοτύπων.



Εικόνα 6. 1^ο Νηπιαγωγείο Ευξεινούπολης
Αλμυρός Μαγνησίας

Έχει ενδιαφέρον να υπογραμμισθεί, επίσης, ότι έρευνες, όπως οι ανωτέρω, καταλήγουν σε σημαντικά πορίσματα σχετικά με τον θετικό (ή σε κάποιες περιπτώσεις ουδέτερο) αντίκτυπο της φοίτησης σε ενταξιακά σχολικά περιβάλλοντα και στους μη ανάπηρους μαθητές (Hehir et al., 2016· Kalambouka et al., 2007· Kart & Kart, 2020). Στην προαναφερθείσα έρευνα, για παράδειγμα, των Hehir et al. (2016), αλλά και στην έρευνα μετα-ανάλυσης των Kart & Kart (2020), οι ερευνητές κατέληξαν στα κάτωθι συμπεράσματα:

- Οι **μαθητές/τριες χωρίς αναπηρία** που φοιτούν σε ενταξιακά σχολεία έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν **θετικότερη στάση** απέναντι στη διαφορετικότητα, καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες και μεγαλύτερο βαθμό ενσυναίσθησης.
- **Δεν παρατηρείται αρνητικός αντίκτυπος της από κοινού εκπαίδευσης** όλων των μαθητών στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών/τριών χωρίς αναπηρία, ενώ μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις ο αντίκτυπος είναι θετικός. Στις τελευταίες περιπτώσεις, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η πρόσβαση όλων των μαθητών/τριών σε διαφοροποιημένη διδασκαλία και προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ανωτέρω ερευνών, οι πιθανές θετικές επιπτώσεις της από κοινού εκπαίδευσης σε όλους τους/τις μαθητές/τριες σχετίζονται με μία σειρά παραγόντων, μεταξύ των οποίων και οι κάτωθι (Hehir et al., 2016):

- **Η ύπαρξη θετικών στάσεων από πλευράς των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας όσον αφορά στην ένταξη.** Η ύπαρξη θετικών στάσεων αναφέρεται ότι, αφενός, αυξάνει τις πιθανότητες αναθεώρησης του τρόπου διδασκαλίας τους και υιοθέτησης παιδαγωγικών πρακτικών περισσότερο συμβατών με τον ενταξιακό στόχο (π.χ. εφαρμογή των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας) και, αφετέρου, προάγει την υιοθέτηση συνεργατικών διδακτικών πρακτικών.
- **Η αρχική και συνεχιζόμενη κατάρτιση των εκπαιδευτικών επί ζητημάτων ανταπόκρισης στις ετερογενείς ανάγκες όλων των μαθητών/τριών.** Η ύπαρξη αρχικής εκπαίδευσης και ενδοσχολικής κατάρτισης για θέματα που σχετίζονται με την ένταξη αναφέρεται ότι αυξάνει την αίσθηση αυτοεπάρκειας και αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη διδασκαλία ετερογενών τάξεων και αυξάνει τις πιθανότητες ανάπτυξης μίας θετικής στάσης ως προς το ενταξιακό εγχείρημα.



4. Φραγμοί ως προς την ισότιμη πρόσβαση στην Εκπαίδευση

Υπό την επίδραση των διεθνών διακηρύξεων και τις αντίστοιχες θεσμικές δεσμεύσεις κρατών, τις τελευταίες δεκαετίες καταγράφεται σχετική πρόοδος ως προς την προαγωγή της ενταξιακής εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο (UNESCO, 2020). Η πρόοδος αυτή, όμως, από πολλούς μελετητές κρίνεται αργή και μη ικανοποιητική ως προς το εύρος και τη δυναμική των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων και σε καμία περίπτωση δεν συνεπάγεται την επίλυση μίας σειράς διεθνούς εμβέλειας, θεμελιωδών εμποδίων που αποτελούν τροχοπέδη στη διασφάλιση της (ισότιμης) πρόσβασης όλων των μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό αγαθό. Πράγματι, παρά τις δεδηλωμένες προθέσεις των κυβερνήσεων επιμέρους κρατών, οργανισμοί όπως η UNESCO (2024) υπογραμμίζουν ότι **251 εκατομμύρια παιδιά ηλικίας 6 έως 17 ετών εξακολουθούν να βρίσκονται εκτός εκπαίδευσης**, με ένα σημαντικό ποσοστό εξ αυτών των μαθητών/τριών να βιώνουν αποκλεισμό από το στοιχειώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση λόγω συνθηκών υποσιτισμού, πολέμου, εκτοπισμού και ακραίας φτώχειας. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι σύμφωνα με επίσημα στοιχεία που παρατίθενται από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (European Parliament, 2024) τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σε διεθνές επίπεδο αύξηση του αριθμού των παιδιών μεταναστών και προσφύγων τα οποία εκτιμάται ότι το 2020 ανέρχονταν στα 36 εκατομμύρια. Το 2022, **35.200 παιδιά πρόσφυγες κατέφθασαν στην Ευρώπη, εκ των οποίων 23.500 παιδιά ήταν ασυνόδευτα ή χωρισμένα από την οικογένειά τους**. Παράλληλα, αναφορές διεθνών οργανισμών υποδεικνύουν μια εκτεταμένη σειρά συστημικών εμποδίων που βιώνουν τα εν λόγω παιδιά (και πολύ περισσότερο οι ασυνόδευτοι ή βιαίως διαχωρισμένοι από τους γονείς τους μαθητές/τριες) στον αγώνα τους να διασφαλίσουν μία θέση στα εκπαιδευτικά συστήματα διαφορετικών χωρών και μια συνεχή και αδιατάρακτη συνθήκη μάθησης. Επίσης, **σημαντικά εμπόδια, στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών, καταγράφονται και σε σχέση με τη φοίτηση των μαθητών/τριών με αναπηρία**, ενός πληθυσμού, δηλαδή, ο οποίος έχει ιστορικά υποστεί πρακτικές αποκλεισμού, διαχωρισμού και μισαναπηρισμού, ενώ η πρόσβασή του στην εκπαίδευση έχει περιοριστεί λόγω παραλείψεων, επιλογών και κοινωνικών προκαταλήψεων (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2023).



**Εικόνα 7. ΓΕΛ Αγίας Βαρβάρας
Ηρακλείου Κρήτης**

Οι ανωτέρω συνθήκες καθιστούν κάθε συζήτηση σχετικά με τη δυνατότητα ευόδωσης της ενταξιακής εκπαίδευσης εξαιρετικά πολύπλοκη. Η πολυπλοκότητα αυτή γίνεται ακόμα πιο έντονη, όμως, αν ληφθεί υπόψη μια επιπλέον σειρά ιδεολογικών και θεσμικών εμποδίων ή φραγμών που σχετίζονται με τη λειτουργία του σύγχρονου σχολείου σε καθεστώς παγκοσμιοποίησης, τα οποία δυσχεραίνουν την ισοτίμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, ακόμα και σε εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία φαινομενικά έχουν ενσωματώσει στη νομοθεσία τους μία ενταξιακή λογική (Allan, 2008). Κάποια από τα εμπόδια αυτά, τα οποία εικάζεται ότι, αφενός, συμβάλλουν τελικά στην αναπαραγωγή των υπάρχουσών ανισοτήτων και, αφετέρου, δυσχεραίνουν την πρόοδο στη θεωρητική σύλληψη και εφαρμογή της ένταξης είναι τα κάτωθι:



Εικόνα 8. 3^ο Γυμνάσιο
Αμπελοκήπων Θεσσαλονίκης

- ✓ Η **ύπαρξη σύγχυσης** μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με την έννοια, το περιεχόμενο της ενταξιακής εκπαίδευσης αλλά και **αμφιβολίας** σχετικά με τη δυνατότητα εφαρμογής της ή σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί στην πράξη (Allan, 2008).
- ✓ Η επίμονη και **ανεπαρκής θεωρητικοποίηση της ενταξιακής εκπαίδευσης** η οποία εμφανίζεται προσδεσμένη αποκλειστικά σε ζητήματα ειδικής αγωγής και σε μία στερεοτυπική αναπαραγωγή διακρίσεων που πηγάζουν από την κυρίαρχη, ελλειμματική, **κλινική προσέγγιση της αναπηρίας** (Oliver, 2009· Καραγιάννη, 2016). Η κλινική αυτή προσέγγιση τοποθετεί την πηγή των δυσκολιών, ως προς την πρόσβαση στην εκπαίδευση, στο άτομο και δικαιολογεί τις κοινωνικές ανισότητες με βάση τις βιολογικές διαφορές (Βλάχου κ.ά., 2012· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).
- ✓ Η επικράτηση στην εκπαίδευση ενός συνόλου πεποιθήσεων, διαδικασιών και πρακτικών που προάγουν συγκεκριμένους τύπους ψυχοσωματικών προτύπων, οι οποίοι συχνά αποδίδονται με την έννοια της «**εξιδανικευμένης κανονικότητας**». Οι πεποιθήσεις αυτές ανάγουν κάθε σωματική, ψυχική και νοητική διαφορά σε «απόκλιση» από την κοινωνική νόρμα και τους «αποκλίνοντες» μαθητές σε εμπόδια για τη μαθησιακή διαδικασία (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2023).

Τέλος, κάνοντας αναφορά στους παράγοντες που αποτελούν τροχοπέδη ως προς την πρόοδο του ενταξιακού στόχου, δεν θα μπορούσαμε παρά να αναφερθούμε σε μία εκτεταμένη σειρά συστημικών εμποδίων, όπως υποδεικνύεται από τη σχετική βιβλιογραφία ότι υφίστανται, κατά περίπτωση, στα εκπαιδευτικά συστήματα

διεθνώς και αντανakλώνται στα πορίσματα μίας εκτενούς διεθνούς μελέτης αποτίμησης της προόδου της ενταξιακής εκπαίδευσης που εμπεριέχεται στο “Global Education Monitoring Report” της UNESCO (2020). Ενδεικτικά, κάποια από τα πορίσματα της εν λόγω έκθεσης που συμφωνούν με αντίστοιχα της ακαδημαϊκής βιβλιογραφίας παρατίθενται στον κάτωθι πίνακα:

ΕΠΙΠΕΔΟ	ΦΡΑΓΜΟΙ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
Στάσεις και απόψεις	• Ελλιπής κατανόηση της φιλοσοφίας της ενταξιακής εκπαίδευσης. • Φόβος ότι η ενταξιακή εκπαίδευση θα επηρεάσει αρνητικά την πλειοψηφία των μαθητών/τριών ή/και φόβος αλλαγής παραδείγματος.
Εκπαιδευτική πολιτική & νομοθεσία	• Υιοθέτηση ενταξιακών πολιτικών οι οποίες εστιάζουν αποκλειστικά σε ζητήματα μειονοτικών ομάδων (π.χ. ανάπηροι, πρόσφυγες/μετανάστες). • Σύγχυση εννοιών και νοημάτων (ένταξη, ενσωμάτωση, συνεκπαίδευση) στα θεσμικά κείμενα, έλλειψη ενιαίας νομοθεσίας και αναπαραγωγή της ειδικής αγωγής μέσα στη γενική εκπαίδευση. • Έλλειψη σύνδεσης μεταξύ πολιτικής, νομοθεσίας και παιδαγωγικής πρακτικής. • Περιορισμένη επένδυση σε ανθρώπινους και υλικοτεχνικούς πόρους, ή/και έλλειψη οργανωμένων οικονομικών πολιτικών για την προαγωγή της ενταξιακής εκπαίδευσης. • Έμφαση στην εξετασιοκεντρική διάσταση των εκπαιδευτικών συστημάτων.
Αναλυτικά προγράμματα & σχολικά εγχειρίδια	• Ύπαρξη μη ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων που σχεδιάζονται δίχως να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τα δικαιώματα όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών και τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των τοπικών τους κοινοτήτων. • Ύπαρξη αναλυτικών προγραμμάτων που αποφεύγουν να θίξουν σύνθετα και αμφιλεγόμενα θέματα και που δεν συνοδεύονται από προτάσεις εύλογων προσαρμογών ή διαφοροποιημένης εφαρμογής τους. • Σχολικά εγχειρίδια που αναπαράγουν στερεότυπα αποδίδοντας συγκεκριμένα χαρακτηριστικά σε συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες ή εγχειρίδια στα οποία υπο-εκπροσωπούνται μαθητές/τριες από μειονοτικές ομάδες.
Σχολική κουλτούρα	• Η ενταξιακή προσέγγιση δεν αποτελεί κοινό στόχο και ευθύνη μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και, ως εκ τούτου, δεν αναπτύσσονται συνεργατικές πρακτικές μεταξύ: α) των μελών του προσωπικού (ή/και παρατηρείται ελλιπές και χαμηλό επίπεδο διεπιστημονικής συνεργασίας), β) μεταξύ των μαθητών/τριών, ή/και γ) μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. • Οι σχολικές κοινότητες δεν δημιουργούν στα μέλη τους ένα αίσθημα ασφάλειας και δεν καθιστούν σαφές ότι επιδεικνύουν μηδενική ανοχή σε φαινόμενα ρατσιστικών αντιλήψεων, μισαναπηρικής βίας και

	αναπαραγωγής στερεοτύπων και διακρίσεων. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι 1/3 παιδιών 11 έως 15 ετών καταγράφεται διεθνώς ότι έχουν υποστεί σχολικό εκφοβισμό εντός του σχολείου. • Η σχολική ηγεσία δεν παρέχει όραμα και υποστήριξη ως προς την υιοθέτηση ενταξιακών αντιλήψεων και πρακτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας. • Δεν διασφαλίζονται ασφαλείς και οργανωμένες μεταβάσεις των μαθητών από ένα σχολείο σε άλλο ή από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη.
Σχολικά περιβάλλοντα	• Έλλειψη κατάλληλων υποδομών που να σχεδιάζονται λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, ανεξαρτήτως ηλικίας, γενετικών ή άλλων χαρακτηριστικών (βάσει των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού). • Έλλειψη προσβασιμότητας στο φυσικό και δομημένο περιβάλλον και ελλείψεις σε επίπεδο ψηφιακής προσβασιμότητας. • Εμπόδια στη μεταφορά των μαθητών/τριών από και προς το σχολείο ή στη συμμετοχή τους σε σχολικές εκδηλώσεις και εκδρομές.
Διδακτικές πρακτικές & Αξιολόγηση	• Μη εξοικείωση με την παιδαγωγική της ένταξης, χρήση παρωχημένης παιδαγωγικής λογικής και μεθόδων διδασκαλίας (π.χ. μη εφαρμογή των αρχών και μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας) ή/και αξιοποίηση ακατάλληλου, μη προσβάσιμου εκπαιδευτικού και υποστηρικτικού υλικού. • Αξιολόγηση μη προσαρμοσμένη στις ετερογενείς ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, χωρίς πρόβλεψη διαφοροποίησης και εύλογων προσαρμογών. • Ελλείψεις στην προπτυχιακή εκπαίδευση, στην εισαγωγική και συνεχιζόμενη επιμόρφωση του προσωπικού και στη συνολική υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου.
Συνεργασία με γονείς	• Έλλιπής υποστήριξη των γονέων/κηδεμόνων και των οικογενειών ευρύτερα. • Μη ουσιαστική συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες και τις οικογένειες για τη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών. • Έλλιπείς δράσεις ενημέρωσης και συνεργασίας με τους γονείς ή κηδεμόνες και ευαισθητοποίησης της ευρύτερης κοινότητας επί ζητημάτων διαφορετικότητας.

Πηγή: Σύνοψη πορισμάτων από UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education, All Means All*. Paris: UNESCO.

Έρευνες υποδεικνύουν ότι πολλές εκ των ανωτέρω προκλήσεων εμφανίζονται και στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (π.χ. Συνήγορος του Πολίτη, 2022, 2024· Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας, 2023). Ενδεικτικά αναφέρονται οι τελικές συστάσεις που διατύπωσε η Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, κατά την 22η Σύσκεψή της, ακολούθως της αξιολόγησης της

Ελλάδας ως προς την εφαρμογή των αρχών της σχετικής Σύμβασης. Ειδικότερα η εν λόγω επιτροπή επισήμανε τα κάτωθι (UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2019, p.7):

- «α. Δεν υπάρχει ολοκληρωμένη και σαφής νομοθεσία, ή στρατηγική ή διάθεση πόρων για την ενταξιακή εκπαίδευση, ειδικότερα σε σχέση με τη Δια Βίου Μάθηση.
- β. Τα σχολεία και τα πανεπιστήμια δε διαθέτουν προσβάσιμα και ενταξιακά περιβάλλοντα, κτήρια, εκπαιδευτικό υλικό, υπηρεσίες, εξοπλισμό, τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας, καθώς και εξατομικευμένη στήριξη για εκπαιδευόμενους με αναπηρία.
- γ. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά και των προσφύγων, αιτούντων άσυλο και μεταναστών παιδιών με αναπηρία, είναι εξαιρετικά περιορισμένη.
- δ. Δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία για το ύψος των δημοσίων κονδυλίων που διατίθενται για την ενταξιακή εκπαίδευση στα γενικά σχολεία και τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης».



5. Προϋποθέσεις εκπαιδευτικής αλλαγής: προς μία ολιστική προσέγγιση της ένταξης

Η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά στη διενέργεια μεγάλου εύρους συστημικών αλλαγών ούτως ώστε όλοι οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών και όχι το αντίστροφο (UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016, σ.2).

Αποτελεί κοινή παραδοχή στη διεθνή βιβλιογραφία ότι η ανταπόκριση του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος στις ετερογενείς ανάγκες όλων των μαθητών/τριών του, η οποία με σαφήνεια προάγεται ως κύριος στόχος της ενταξιακής εκπαίδευσης στο ανωτέρω απόσπασμα, είναι ένα ζήτημα εξαιρετικά σύνθετο, το οποίο απαιτεί μια **συνολική αλλαγή παραδείγματος** και σημαντικές μετατοπίσεις στον τρόπο σκέψης αλλά και στις υιοθετούμενες πρακτικές σε όλες τις εκφάνσεις και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Βλάχου, 2023· Dyson et al, 2004· Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου 2012· Slee, 2011· UNSECO, 2020).

Πρόκειται για μία αλλαγή που αφορά στη νοοτροπία, στους θεσμούς, στο αναλυτικό πρόγραμμα, στην οργάνωση της σχολικής ζωής αλλά και στην καθημερινή διδακτική πρακτική και προϋποθέτει την υιοθέτηση μίας ολιστικής προσέγγισης ως προς την επιδίωξη του ενταξιακού στόχου (UNESCO, 2020). Για να γίνουν καλύτερα αντιληπτές οι προϋποθέσεις της εν λόγω μετακίνησης, μελετητές όπως ο Goodley (2007), προτείνουν να προσεγγισθούν οι απαιτούμενες αλλαγές σε τρία επίπεδα:

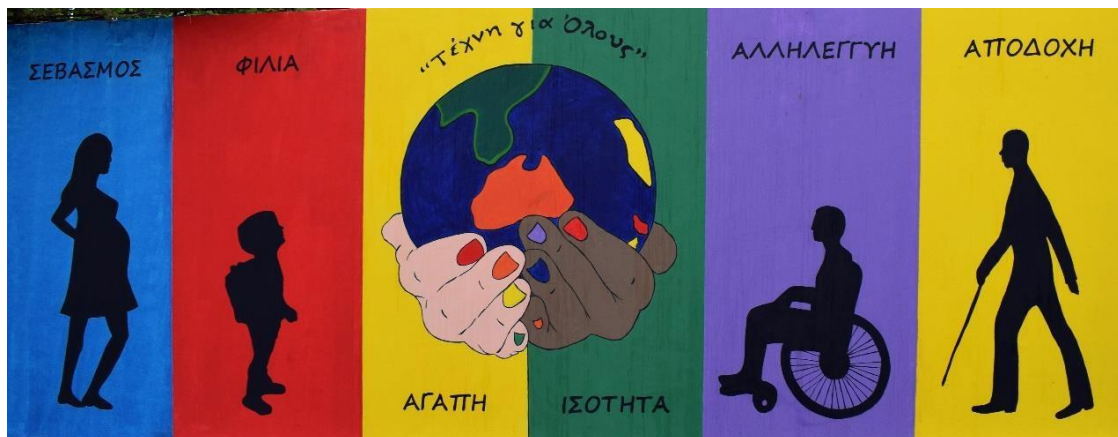
1. στο **μακροεπίπεδο** (εκπαιδευτική πολιτική, νομοθεσία),
2. στο **μέσο επίπεδο** (αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, αξιολόγηση) και
3. στο **μικροεπίπεδο** (επίπεδο σχολείου και τάξης).



Εικόνα 9. 2ο ΓΕΛ Κομοτηνής

5.1 Αλλαγές σε επίπεδο Εκπαιδευτικής Πολιτικής & Νομοθεσίας

Το πρώτο εκ των ανωτέρω επιπέδων, το μακροεπίπεδο, αφορά στις αλλαγές που επιβάλλεται να γίνουν στις κυβερνητικές προτεραιότητες και πολιτικές αλλά και στο θεσμικό πλαίσιο που υιοθετείται με στόχο την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών, συμπεριλαμβανομένων όλων όσοι/ες έχουν ιστορικά υποστεί περιθωριοποίηση ή αποκλεισμό (Goodley, 2007). Το επίπεδο αυτό, όπως το θέτουν οι Corbett & Slee (2000), μορφοποιείται σε αλληλεπίδραση με το κυρίαρχο σύστημα αξιών, αρχών και κανόνων που αποδέχεται η εκάστοτε κοινωνία και διαμορφώνει εν πολλοίς το πλαίσιο της καθημερινής συνύπαρξης.



Εικόνα 10. 4ο Δημοτικό Σχολείο Αλίμου “Κυβέλη” & Ειδικό Δημοτικό Σχολείο για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση “Πόρτα Ανοιχτή”

Στο επίκεντρο του συγκεκριμένου επιπέδου απαντάται συχνά στη βιβλιογραφία ως αναγκαιότητα η αναγνώριση του γεγονότος ότι η ένταξη δεν αποτελεί ένα ζήτημα τεχνικό ή οργανωτικό αλλά πρωτίστως μια διαδικασία πολιτική (Armstrong, 2011· Barton, 2006· Καραγιάννη, 2009· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2024). Ως πολιτική διαδικασία, η ένταξη αποτελεί ένα συστηματικό πλαίσιο ανίχνευσης και εξουδετέρωσης των εμποδίων που υφίστανται στη μάθηση εις βάρος πολλών μαθητών και δημιουργίας συνθηκών απρόσκοπτης φοίτησης για όλα τα παιδιά (UNESCO, 2017). Ιδωμένη υπό αυτό το πρίσμα, κάθε προσπάθεια σχεδιασμού μίας ουσιαστικής **πολιτικής και νομοθεσίας** που αποσκοπεί στην προώθηση της ένταξης καλείται να λάβει θέση έναντι μίας σειράς καίριων ερωτημάτων, όπως:

1. Στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα, **ποιος είναι εντός/ποιος παραμένει εκτός, με ποιον τρόπο και τι σκοπεύουμε να κάνουμε για αυτό;** (Slee, 2011)
2. Πώς θα μπορούσαμε στο εθνικό πλαίσιο να προσεγγίσουμε μια σειρά από ενδημικές αντιφάσεις που παρατηρείται ότι πολύ συχνά αντιμετωπίζουν τα συστήματα διεθνώς, όπως την αντίφαση μεταξύ προαγωγής υψηλών επιδόσεων από τη μία και ισότιμης ένταξης όλων των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση από την άλλη; (Barton & Armstrong, 2007).

Ερωτήματα όπως τα ανωτέρω, υποστηρίζεται ότι είναι δυνατόν να αποτελέσουν ε-φαλτήριο για τη διερεύνηση της δυνατότητας διατύπωσης μίας σαφούς πολιτικής δέ-σμευσης ως προς τη διενέργεια μεταρρυθμίσεων με ενταξιακό χαρακτήρα σε όλα τα επίπεδα και τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Όπως υποστηρίζεται στη βιβλιογραφία, η μετακίνηση προς ένα ενταξιακό μο-ντέλο εκπαίδευσης, όμως, πέραν της πολιτικής πρόθεσης, απαιτεί μία σειρά επιπλέον πρωτοβουλιών στο μακροεπί-πεδο, οι οποίες επιγραμματικά θα μπο-ρούσαν να συνοψισθούν ως εξής (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021· UNESCO, 2020):

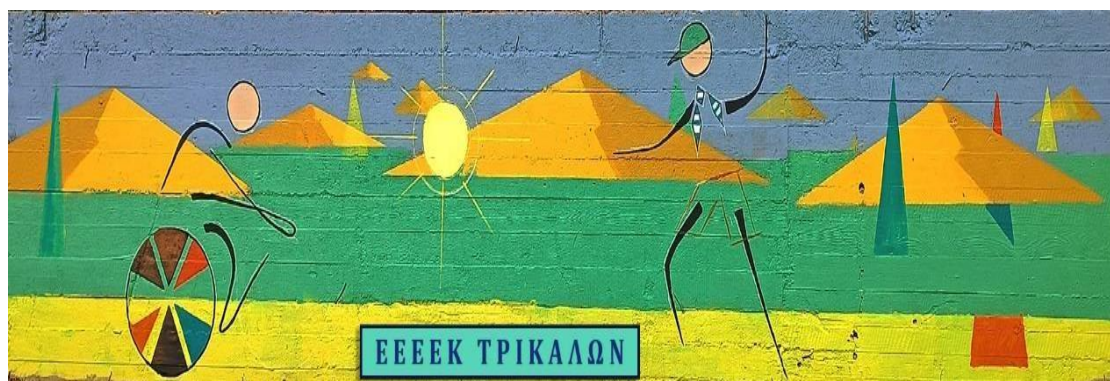


**Εικόνα 11. Νηπιαγωγείο Αμαξιάδων
Ροδόπης**

- Χάραξη μιας **πολυεπίπεδης πολιτικής και συγκρότηση ενός σαφούς, ενιαίου θεσμικού πλαισίου** που να συνάδει με τις διεθνείς διακηρύξεις δικαιωμάτων και να αντιμετωπίζει τη διαφορά ως ευκαιρία για μάθηση και όχι ως ένα πρόβλημα που πρέπει με επιμέρους μέτρα και πρακτικές να «διορθωθεί».
- Λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων και ενδεχόμενη αναθεώρηση του συστήματος διάθεσης των **οικονομικών μέσων και πόρων** με έμφαση στην ενδυνάμωση των σχολικών κοινοτήτων για να ανταποκριθούν στις ετερογενείς ανάγκες των μαθητών/τριών τους, καθώς και υποστήριξη της υλοποίησης των όσων προβλέπονται στο θεσμικό πλαίσιο με επαρκή χρηματοδότηση.
- Υποστήριξη της υλοποίησης των προβλεπόμενων στο θεσμικό πλαίσιο μέτρων, μέσω της καθιέρωσης των αναγκαίων **διυπουργικών, πολυτομεακών συνεργασιών**, καθώς και συνεργασιών σε επίπεδο τοπικών και περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης, ικανών να προάγουν σε συστηματική βάση τον ενταξιακό στόχο.

5.2. Αλλαγές σε επίπεδο Αναλυτικών Προγραμμάτων & Σχολικών Εγχειριδίων

Προχωρώντας από το μακροεπίπεδο στο μεσοεπίπεδο, πολλοί ερευνητές που δραστηριοποιούνται στον χώρο της ένταξης υποστηρίζουν ότι, πέρα από πολιτικές προθέσεις, η αναγκαιότητα μετακίνησης προς μία ενταξιακή κατεύθυνση προϋποθέτει την **αλλαγή** βασικών πτυχών των **αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών εγχειριδίων και του συστήματος αξιολόγησης** (UNESCO, 2020· Wedell, 2008). Ειδικά σε σχέση με τα αναλυτικά προγράμματα είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι πολλοί ερευνητές τα εκλαμβάνουν ως το κυριότερο μέσο εφαρμογής των αρχών της ένταξης στην εκπαίδευση (Damianidou, 2021, p. 70). Το ζήτημα του ρόλου των αναλυτικών προγραμμάτων ως προς την προαγωγή της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι εξαιρετικά περίπλοκο. Όπως υποδεικνύουν πολλοί μελετητές, στη βάση κάθε αναλυτικού προγράμματος βρίσκονται μια σειρά από σημαντικές φιλοσοφικές και επιστημολογικές πεποιθήσεις που αφορούν, αφενός, στη φύση της γνώσης και στη σύνδεσή της με την αλήθεια και, αφετέρου, στον τρόπο με τον οποίο συγκεκριμένες μορφές γνώσης αναγνωρίζονται ως «νομιμοποιημένες» ή έχουν υψηλή αξία εντός συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτικών συντεταγμένων (Biesta, 2014). Στη βάση κάθε αναλυτικού προγράμματος βρίσκονται, επίσης, ευρύτερες πεποιθήσεις σχετικά με τον σκοπό της εκπαίδευσης και τον ρόλο που επιτελεί το σύγχρονο σχολείο (Biesta, 2010· Reiss & White, 2013).



Εικόνα 12. Ε.Ε.Ε.Κ. Τρικάλων

Υπό αυτό το πρίσμα, μία σειρά μελετητών διενεργούν εκτενείς έρευνες ανασκόπησης οι οποίες επιχειρούν να αναδείξουν τους τρόπους με τους οποίους: α) τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα των χωρών ευνοούν (και θα μπορούσαν περαιτέρω να ευνοήσουν) το ενταξιακό σκεπτικό (Damianidou, 2021), καθώς και β) τα βασικά χαρακτηριστικά που αναγνωρίζεται ότι πρέπει να έχει ένα αναλυτικό πρόγραμμα για να ανταποκρίνεται στον ενταξιακό στόχο (Bunbury, 2020· Smucker, 2022· Stentiford & Koutsouris, 2022). Σε μια τέτοια έρευνα επισκόπησης, για παράδειγμα, η Smucker (2022) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι βασικά στοιχεία ενός αναλυτικού προγράμματος με ενταξιακή στόχευση είναι, μεταξύ άλλων: α) η «προσβασιμότητά του», το να παρέχει, δηλαδή, ευκαιρίες σε όλους τους/τις μαθητές/τριες για ενεργή

συμμετοχή στο καθορισμένο πρόγραμμα και στις σχεδιασμένες μαθησιακές εμπειρίες και β) η ευελιξία του, το να προσαρμόζεται δηλαδή στα χαρακτηριστικά, τις εμπειρίες και τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Παρομοίως οι Stentiford & Koutsouris (2022), σε μία ανάλογη έρευνα ανασκόπησης, υποστηρίζουν ότι, στη σχετική βιβλιογραφία, ως ενταξιακό αναλυτικό πρόγραμμα ορίζεται πρωτίστως αυτό το οποίο αναγνωρίζει και παρέχει το είδος της γνώσης που οι μαθητές/τριες επιθυμούν να προσεγγίσουν και τον προσφιλέστερο σε αυτούς τρόπο για προσέγγιση της μάθησης και της γνώσης.

Συνοψίζοντας τα πορίσματα των σχετικών μελετών καθώς και τις κριτικές τοποθετήσεις άλλων ακαδημαϊκών λειτουργιών, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι ένα ενταξιακά προσανατολισμένο αναλυτικό πρόγραμμα έχει τα κάτωθι χαρακτηριστικά (UNESCO, 2020):

- Είναι **ενιαίο για όλους/όλες** τους/τις μαθητές/τριες, δεν αποκλείει καμία μορφή γνώσης και κατανόησης και προσδιορίζει μία κοινή ευρεία στοχοθεσία που αφορά στη γνώση, τις δεξιότητες και τις αξίες που θα πρέπει να αποκτήσουν όλοι/ες οι μαθητές/τριες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004· Slee, 2011). Ουσιαστικά, η ευρεία στοχοθεσία δίνει τη δυνατότητα για επιλογή εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας από πλευράς του εκπαιδευτικού.
- Αναδεικνύει και προάγει την **αξία της διαφορετικότητας**, και, αναγνωρίζει ότι κάθε μαθητής/τρια έχει πολλαπλές ανάγκες καθώς και πολλαπλούς τρόπους προσέγγισης της γνώσης (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2015).



Εικόνα 13. Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Μαθητών με Προβλήματα Όρασης και Πολλαπλές Αναπηρίες & 7^ο Γυμνάσιο Αιγάλεω

- **Δε βασίζεται σε μία εργαλειακή κατανόηση** της ένταξης και σε μία εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία επικεντρώνεται αποκλειστικά σε ζητήματα αποτελεσματικότητας. Υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις ότι τέτοιες πρακτικές, όπως οι παραπάνω, αντί να καταπολεμούν τελικά ενισχύουν τις υφιστάμενες διακρίσεις και διαχωρισμούς (Stentiford & Koutsouris, 2022).
- **Απομακρύνεται από τη λογική των παραδοσιακών «κλειστών»** ως προς τη στοχοθεσία προγραμμάτων σπουδών. Τα «κλειστά» προγράμματα σπουδών κρίνεται ότι περιορίζουν τη δημιουργικότητα, την ευελιξία και τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών (π.χ. διαφοροποίηση της διδασκαλίας) από πλευράς των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2015).

- Επαναπροσδιορίζει την παραδοσιακή **έννοια της μάθησης**, αναγνωρίζοντας ότι οι μαθητές/τριες μαθαίνουν όταν εμπλέκονται ενεργά και όταν αποκτούν έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας (Udvari-Solnar, 1996).
- Έχει **συνάφεια** με την καθημερινή ζωή των μαθητών και τα εκάστοτε κοινωνικά τους δεδομένα. Η Wedell (2008), για παράδειγμα, υπέδειξε ότι τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα λόγω της αδυναμίας γεφύρωσης των γνώσεων με τις εμπειρίες των μαθητών ευθύνονταν εν μέρει για την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς σε πλήθος παιδιών, τα οποία δεν αναγνώριζαν κάποιο κίνητρο ή αξία στη μάθηση. Παρομοίως, η UNESCO (2016) αναφέρεται στην αρνητική επίπτωση που μπορεί να έχει για ένα παιδί με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο η απουσία προσπάθειας γεφύρωσης της νέας με την προϋπάρχουσα γνώση του (π.χ. μέσω της αγνόησης ή της υποτίμησης της μητρικής του γλώσσας και του πολιτισμού του από το εκπαιδευτικό σύστημα).
- Διέπεται από τις αρχές του **Καθολικού Σχεδιασμού** (Bunbury, 2020) και των ειδικών εφαρμογών του στο πεδίο του αναλυτικού προγράμματος (Everett & Oswald, 2018· Takacs et al, 2022). Η υιοθέτηση των αρχών του Καθολικού σχεδιασμού στη διαδικασία συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων επιτρέπει τον συνυπολογισμό των αναγκών όλων των μαθητών/τριών και τη **διαφοροποίηση** του παιδαγωγικού υλικού και των μεθόδων διδασκαλίας.
- Χαρακτηρίζεται από **ευελιξία**, η οποία αφορά διάφορες επιμέρους παραμέτρους, όπως τη χρήση του χρόνου, τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τον τρόπο αξιολόγησης (UNESCO, 2020).

Συνάμα με τη σπουδαιότητα του αναλυτικού προγράμματος για την προαγωγή του ενταξιακού στόχου, πολλοί μελετητές υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα να δοθεί ιδιαίτερη **προσοχή**, επίσης, **στο περιεχόμενο και την αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων** που τα συνοδεύουν (Fuchs & Bock, 2018). Σε αυτό το πλαίσιο, οι εν λόγω μελετητές αναδεικνύουν τις αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να ενέχει ως προς την προαγωγή του ενταξιακού στόχου η γλώσσα, το περιεχόμενο και η μορφή των σχολικών εγχειριδίων (π.χ. αναπαγωγή στερεοτύπων, αποκλεισμός διά της παράλειψης αναφοράς σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ταυτότητας, όπως η θρησκεία, ο πολιτισμός κ.ο.κ.).



Εικόνα 14. Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Πύργου

Υπό αυτό το πρίσμα, υποστηρίζουν την ανάγκη: α) υιοθέτησης μίας γλώσσας ενταξιακής από τα σχολικά εγχειρίδια, β) ενθάρρυνσης της εκπροσώπησης διαφορετικών ταυτοτήτων και γ) προαγωγής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε κάθε τους έκφανση (UNESCO, 2020).

Τέλος, στη διεθνή βιβλιογραφία προκρίνεται και η **αξιολόγηση** ως παράμετρος άμεσα συνδεόμενη με τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια. Στο πλαίσιο της προαγωγής του ενταξιακού στόχου, η αξιολόγηση προτείνεται να **επικεντρώνεται περισσότερο στη διαδικασία της μάθησης παρά στα αποτελέσματα** αυτής. Υπό αυτήν την έννοια, ως κύρια λύση επιλογής προωθείται η **διαμορφωτική αξιολόγηση**. Όπως επισημαίνουν οι Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά. (2015), η διαμορφωτική αξιολόγηση κρίνεται σκόπιμο να εκλαμβάνεται ως μια πολυπρισματική και αλληλεπιδραστική διαδικασία. Απώτερος στόχος της είναι όχι η διαβάθμιση αλλά η **ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών** σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία. Όπως αναφέρουν οι Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά. (2015):

«Η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στην ανάδειξη της πολλαπλότητας των υφιστάμενων τρόπων και διαδικασιών μέσω των οποίων μπορεί να προσεγγίσει κανείς τη μορφή και το περιεχόμενο της μαθησιακής εμπειρίας, έτσι ώστε να μειωθεί η απόσταση που ενδεχομένως υφίσταται μεταξύ των τρόπων διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και των τρόπων μάθησης των μαθητών» (σ. 159).



5.3. Αλλαγές σε επίπεδο Σχολικής Μονάδας

Ο διαρκής αγώνας για διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση προϋποθέτει σημαντικές αλλαγές και στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Λόγω της πολυδιάστατης φύσης του ενταξιακού εγχειρήματος, η υιοθέτηση μίας **ολιστικής, συστημικής προσέγγισης** επί ανάλογων ζητημάτων (Bronfenbrenner & Morris, 2007) έχει κατ' επανάληψη υποδειχθεί στη σχετική βιβλιογραφία ως απαραίτητη (European Agency for Special Needs and Inclusive education, 2021). Σε αυτό το πλαίσιο, ως εφαλτήριο της προσπάθειας προαγωγής της ενταξιακής εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολείου προβάλλεται (Corbett, 1999· Dyson et al, 2008· Slee & Allan, 2001) η **δέσμευση στον κοινό**

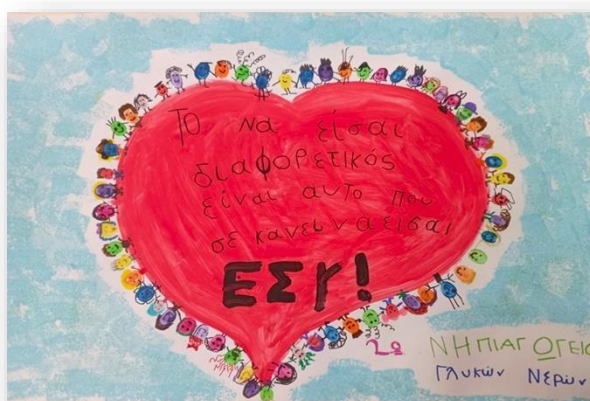
στόχο και η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία (διευθυντών/τριών, εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ειδικού εκπαιδευτικού και ειδικού βοηθητικού προσωπικού, μαθητών/τριών, γονέων και κηδεμόνων και υποστηρικτικών θεσμών). Στόχος μίας τέτοιας συνεργασίας είναι η προσπάθεια ανάδειξης, στηλίτευσης και αποφυγής στάσεων

διάκρισης και διαχωριστικών πρακτικών και η, σε σταθερή και συστηματική βάση, προώθηση των αρχών της ένταξης σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής, συμπεριλαμβανομένης:

- ✓ της γλώσσας που χρησιμοποιείται,
- ✓ της διοίκησης του σχολείου,
- ✓ των υιοθετούμενων διδακτικών πρακτικών,
- ✓ της υποστήριξης των μαθητών/τριών και
- ✓ των σχέσεων διδακτικού προσωπικού-μαθητών αλλά και των σχέσεων σχολείου-οικογένειας και κοινότητας.

Αναλύοντας περαιτέρω το εύρος των απαιτούμενων μετακινήσεων ως προς την προαγωγή μιας διευρυμένης αντίληψης της ένταξης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η Επιτροπή του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία στο Γενικό Σχόλιο Νο 4 επί του άρθρου 24 της Σύμβασης, ορίζει τις κάτωθι προϋποθέσεις (UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016):

- **Δέσμευση** εκ μέρους της ηγεσίας και κάθε εμπλεκόμενου/ης εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου να συμπράξει στην κοινή επιδίωξη της ένταξης.



Εικόνα 15. 2^ο Νηπιαγωγείο Γλυκών Νερών

- Σταθερή μέριμνα για **στηλίτευση των φραγμών** στην εκπαίδευση και ανάπτυξη ενταξιακών πρακτικών.
- Δημιουργία ενός **ασφαλούς, θετικού και προσβάσιμου περιβάλλοντος** μάθησης και μίας κουλτούρας δεκτικής στη διαφορετικότητα.
- Αναγνώριση της αξίας και **ανάδειξης της φωνής όλων** ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών εντός της σχολικής κοινότητας: όλοι οι μαθητές/τριες θα πρέπει να αισθάνονται ότι εισακούονται και ότι αξίζουν τον σεβασμό εντός του σχολείου και οι απόψεις τους κρίνεται σκόπιμο να συνυπολογίζονται στη λήψη αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα.
- Υιοθέτηση **διδακτικών πρακτικών ικανών να ανταποκριθούν** στις ετερογενείς ανάγκες όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών.
- Ανάπτυξη **συνεργατικών πρακτικών** εντός της σχολικής μονάδας αλλά και συνεργειών με την ευρύτερη κοινότητα.
- **Επιμόρφωση** εκπαιδευτικών και ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού σε προπτυχιακό και ενδοσχολικό επίπεδο και υποστήριξη του προσωπικού του σχολείου επί ζητημάτων ενταξιακής εκπαίδευσης.



Εικόνα 16. 4ο Δημοτικό Σχολείο Αλίμου “Κυβέλη” & Ειδικό Δημοτικό Σχολείο για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση “Πόρτα Ανοιχτή”

Λόγω της σπουδαιότητας των ανωτέρω παραμέτρων, μία στοιχειώδης σύνοψη ερευνητικών δεδομένων για καθέναν από τους ανωτέρω άξονες-προϋποθέσεις παρατίθεται κάτωθι.

5.3.1 Αναπτύσσοντας μια Ενταξιακή Σχολική Κουλτούρα

«Η ένταξη σημαίνει πολλά περισσότερα από το να βρίσκεσαι στο ίδιο κτήριο με τους υπόλοιπους. Σημαίνει να συνυπάρχεις με τους άλλους, να μοιράζεσαι εμπειρίες, να δημιουργείς φιλίες με διάρκεια στον χρόνο, να αναγνωρίζεται η συνεισφορά σου στο σύνολο ως κάτι πολύτιμο και να λείπεις στους άλλους όταν δεν είσαι εκεί. Η ένταξη, λοιπόν, δεν είναι ένα ζήτημα γεωγραφίας. Προφανώς, χρειαζόμαστε να διασφαλίσουμε την προσβασιμότητα των υποδομών. Παράλληλα, όμως, η αλλαγή θα λάβει χώρα μόνο εάν οι άνθρωποι έχουν «προσβάσιμη» σκέψη. Χρειάζεται να συνειδητοποιήσουμε ότι η από κοινού εκπαίδευση όλων των παιδιών είναι πρωταρχικό δικαίωμά τους. Χρειάζεται να συνειδητοποιήσουμε ότι τα παιδιά του σήμερα είναι το μέλλον του αύριο. Απαιτείται να εργαστούμε όλοι μαζί για να διασφαλίσουμε ένα τέτοιο μέλλον» (Allan, 2008, p.41).

Θεμελιώδες στοιχείο για την προαγωγή ενταξιακών πρακτικών στο επίπεδο της σχολικής μονάδας αποτελεί η διασφάλιση ενός ασφαλούς περιβάλλοντος και μίας υποστηρικτικής κουλτούρας που να προάγει τη μάθηση και την απρόσκοπτη ψυχοκοινωνική εξέλιξη όλων των μαθητών/τριών (Dyson et al 2004· Mc Master, 2013). Με την έννοια «κουλτούρα ενός σχολείου» εννοούνται όλες οι ρητές και υπόρρητες στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις της εκάστοτε σχολικής κοινότητας. Στο πλαίσιο του ενταξιακού στόχου, έρευνες υποδεικνύουν ότι σε σχολεία που προωθούν το ενταξιακό σκεπτικό είθισται σε επίπεδο σχολικής κουλτούρας να απαντώνται τα κάτωθι κυρίαρχα χαρακτηριστικά γνωρίσματα (Dyson et al, 2004): η υιοθέτηση αξιών συμβατών με τον ενταξιακό στόχο, η καλλιέργεια στάσεων «ανοικτών» και δεκτικών στη διαφορετικότητα και η ανάπτυξη ενός ενταξιακού σχολικού «ήθους» που να βασίζεται σε σχέσεις φροντίδας, αμοιβαιότητας και συνεργασίας.

Σχολιάζοντας την πρώτη εκ των ανωτέρω παραμέτρων, ο Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης (2018) υποστηρίζει ότι σε σχολεία με ενταξιακό προσανατολισμό τα μέλη της σχολικής κοινότητας, οι μαθητές/τριες και οι γονείς δεσμεύονται συλλογικά στην προαγωγή του ενταξιακού στόχου, υιοθετώντας **αξίες συμβατές** με το ενταξιακό σκεπτικό, όπως ισότητα, διαφορετικότητα και αλληλοσεβασμός.



Εικόνα 17. 6^ο & 11^ο Νηπιαγωγείο Κομοτηνής

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, η κοινή αυτή δέσμευση:

- i) δεν εξισούται με απόλυτη ταύτιση απόψεων μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών στη σχολική κοινότητα σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης του ενταξιακού στόχου (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2015) και
- ii) δεν μπορεί να αποτελεί αποτέλεσμα μίας εκ των άνω επιβολής (Armstrong, 2011).

Αντιθέτως, η δέσμευση στον κοινό στόχο κρίνεται σκόπιμο να είναι αποτέλεσμα μίας δυναμικής διαδικασίας ή, όπως το θέτει η UNESCO (2016), θα πρέπει να ιδωθεί ως «μία συνεργατική άσκηση» των μελών της εκάστοτε σχολικής κοινότητας για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού περιβάλλοντος μάθησης. Μια συνεργατική άσκηση η οποία δίνει χώρο στον διάλογο (ή ακόμα και στη δημιουργική, εποικοδομητική σύ-

γκρουση απόψεων) και παρέχει ασφάλεια για αναστοχασμό των μελών της επί πεποιθήσεων, προκαταλήψεων, συμπεριφορών και πρακτικών τους που ενδέχεται να δημιουργούν (ή να αναπαράγουν) διαχωρισμούς και διακρίσεις. Μία τέτοια δέσμευση επισημαίνεται ότι απαιτεί ένα **κοινό όραμα** και μία ξεκάθαρη εικόνα αυτού που επιδιώκεται.



Εικόνα 18. Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Ελευσίνας

Σχολιάζοντας την έννοια του κοινού οράματος η UNESCO (2020) αναφέρει ότι το όραμα μιας σχολικής κοινότητας που επιθυμεί να μετακινηθεί προς την ενταξιακή κατεύθυνση είναι η δημιουργία, η προώθηση και η υποστήριξη ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που σέβεται τη διαφορετικότητα, στηρίζει την έννοια του «ανήκειν» και διασφαλίζει την πρόσβαση κάθε μαθητή σε υψηλής ποιότητας μαθησιακές εμπειρίες. Ενός εκπαιδευτικού πλαισίου, επίσης, που δεσμεύεται ως προς την αναγνώριση, μείωση και απαλοιφή των εμποδίων που ανακύπτουν στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας για συγκεκριμένους μαθητές/τριες. Για τη σύνδεση του εν λόγω οράματος με την καθημερινή διδακτική πρακτική, η UNESCO (2020) υποστηρίζει την αναγκαιότητα: α) σαφούς καθορισμού των ρόλων και των συλλογικών δράσεων των μελών της σχολικής κοινότητας και β) προγραμματισμού και μακροπρόθεσμου σχεδιασμού προς τον εν λόγω σκοπό. Με άλλα λόγια απαιτεί την ύπαρξη ενός «οδικού χάρτη» που να δύναται να υπαγορεύει στόχους, διακριτές στοχευμένες προτεραιότητες, δραστηριότητες και προγράμματα και να υποστηρίζει συνολικά τη σταδιακή αλλαγή (Nilholm, 2020). Στο πλαίσιο της συγκρότησης ενός τέτοιου «οδικού χάρτη», σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Rapp & Corral-Granados, 2021), ως καίριες παράμετροι υποδεικνύονται οι κάτωθι:

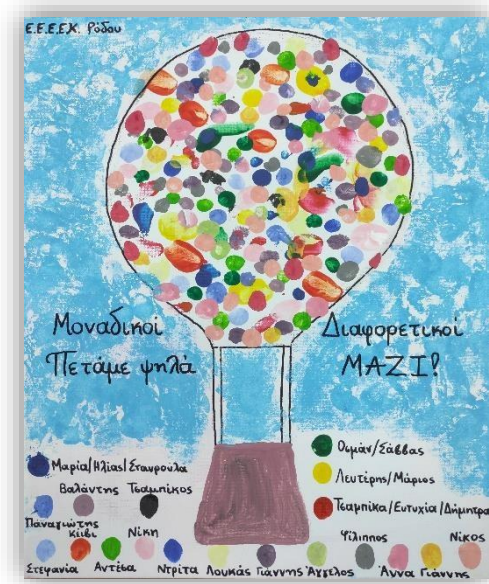
- η εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στον σχεδιασμό και στην

εφαρμογή του, καθώς και η δημιουργία μίας **ενδοσχολικής ομάδας** με εκπροσώπους όλων των συμμετεχόντων/ουσών στη σχολική ζωή, η οποία να συντονίζει τις ενταξιακές πρωτοβουλίες και

- ο προγραμματισμός **τακτικών συναντήσεων** των μελών της σχολικής κοινότητας για την επικαιροποίηση των στόχων και των δράσεων του προγράμματος.

Πέραν των ανωτέρω αλλαγών σε επίπεδο οργανωτικής κουλτούρας, έρευνες που αφορούν στην επιτυχή ανάπτυξη της ένταξης υποστηρίζουν την αναγκαιότητα ύπαρξης από πλευράς των σχολικών κοινοτήτων μιας συνειδητής και διαρκούς προσπάθειας καταπολέμησης των προκαταλήψεων και διασφάλισης μίας ανοικτής και **θετικής στάσης έναντι της διαφορετικότητας**. Οι στάσεις των μελών της σχολικής κοινότητας έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζουν σημαντικά την εμπειρία της ένταξης και τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία (Azevedo et. al., 2025). Η ύπαρξη θετικών στάσεων, για παράδειγμα, από τους εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες έναντι της μαθητικής ετερογένειας έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει στη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο οποίο όλοι/ες οι μαθητές/τριες νιώθουν ότι τους αποδίδεται αξία και, ως εκ τούτου, ενθαρρύνονται ως προς την ενεργό συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες (Azevedo et al. , 2025). Σε αυτή τη βάση, στη σχετική βιβλιογραφία υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα ανάληψης πρωτοβουλιών από πλευράς των σχολικών κοινοτήτων και ο σχεδιασμός **καθολικών παρεμβάσεων πρόληψης και καταπολέμησης φαινομένων διακρίσεων και σχολικού εκφοβισμού** σε μόνιμη βάση (π.χ. σύσταση μαθητικών ομάδων anti-bullying στα σχολεία), αλλά και συνολικά η **υλοποίηση προγραμμάτων πρωτογενούς ή/και δευτερογενούς πρόληψης** και προαγωγής της ψυχικής υγείας (UNESCO, 2020). Εξίσου σημαντική κρίνεται και η ενδυνάμωση του προσωπικού και των γονέων/κηδεμόνων για την αντιμετώπιση των αντίστοιχων προκλήσεων μέσω επιμόρφωσης και καθοδήγησης από την ακαδημαϊκή κοινότητα και τις υποστηρικτικές δομές (Symeonidou, 2025).

Παρεμβάσεις όπως οι ανωτέρω, έχουν ιδιαίτερη αξία για όλους τους/τις μαθητές/τριες. Πολύ μεγαλύτερη, όμως, αξία έχουν για μαθητές/τριες που, όπως είναι γνωστό από τη διεθνή έρευνα, αντιμετωπίζουν σημαντικά μεγαλύτερο κίνδυνο θυματοποίησης ή αποκλεισμού, λόγω ποικίλων παραγόντων, όπως εξαιτίας της εθνοτικής τους καταγωγής, των θρησκευτικών και πολιτισμικών τους πεποιθήσεων ή της



Εικόνα 19. Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Ρόδου

αναπηρίας τους. Πράγματι, αποτελεί κοινή διαπίστωση στη διεθνή βιβλιογραφία ότι, για παράδειγμα, οι **μαθητές/τριες πρόσφυγες** εκτίθενται κατά δυσανάλογα μεγάλο ποσοστό σε **λεκτική βία και κοινωνική απομόνωση** σε σχέση με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους στη βάση των θρησκευτικών και γλωσσικών τους διαφορών, καθώς και άλλων εμφανών πολιτισμικών και φυλετικών χαρακτηριστικών τους (Σακκά & Μάρκος, 2013· Tippet et al., 2013). Παρομοίως, **πολύ υψηλά ποσοστά βίας και εκφοβισμού απαντώνται εις βάρος των μαθητών/τριών με αναπηρία**, ενός δηλαδή πληθυσμού που έχει βιώσει στο βάθος των χρόνων συστηματικά ιδρυματοποίηση,



Εικόνα 20. 2^ο Γυμνάσιο Τρίπολης & Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Μαντινείας

διαχωρισμό, υποεκπαίδευση, κοινωνική απόρριψη και αποκλεισμό. Έναν πληθυσμό που έχει υπάρξει θύμα μίας εκτεταμένης σειράς μισαναπηρικών πράξεων, όπως ποικίλων μορφών μισαναπηρικής βίας, περιοριστικών πρακτικών, απομόνωσης ή και μικρο-επιθετικότητας (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2023). Ειδικά για τον συγκεκριμένο πληθυσμό πλέον γνωρίζουμε, βάσει διεθνών ερευνών, ότι ο κίνδυνος θυματοποίησης είναι 2.5 φορές

υψηλότερος σε σχέση με τον αντίστοιχο κίνδυνο που αντιμετωπίζουν οι συμμαθητές/τριες τους (Houchins et al., 2016).

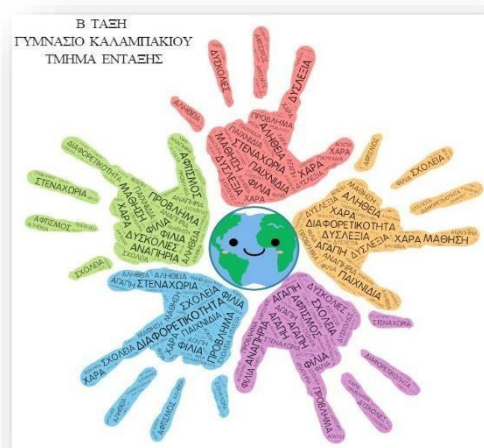
Επιπροσθέτως της αναγκαιότητας ύπαρξης θετικών στάσεων έναντι της διαφορετικότητας, σχολεία που έχει αποδειχθεί ότι εφαρμόζουν επιτυχώς ενταξιακές πρακτικές αναφέρεται ότι αναπτύσσουν σχέσεις φροντίδας, αμοιβαιότητας και αλληλοσεβασμού μεταξύ των μελών τους (UNESCO, 2020). Σε σχολεία όπου καταγράφεται ότι επικρατεί μια κουλτούρα αλληλοσεβασμού και καλλιεργείται στους μαθητές η **αίσθηση του «ανήκειν» και της μηδενικής ανοχής στη βία** και τον εκφοβισμό, έχει αποδειχθεί ότι παρατηρούνται υψηλότερα ποσοστά ευεξίας, αυξημένο μαθησιακό κίνητρο και καλύτερες σχολικές επιδόσεις (UNESCO, 2016). Στο πλαίσιο της δημιουργίας μιας ενταξιακής σχολικής κουλτούρας έχει, επίσης, κατ' επανάληψη υπογραμμιστεί στη σχετική βιβλιογραφία ο ρόλος και η σπουδαιότητα **ανάπτυξης οργανωμένων δομών συνεργασίας εντός του σχολείου** (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009). Όπως χαρακτηριστικά παρατηρεί η Βλάχου (2017), σε μία σύνοψη της σχετικής βιβλιογραφίας, η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών αποτελούν τον κυριότερο παράγοντα επιτυχούς εφαρμογής προγραμμάτων ένταξης.

Σε αυτές τις περιπτώσεις η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών δεν αφορά ούτε στοχεύει σε μεμονωμένες, εξατομικευμένες μορφές υποστήριξης μαθητών/τριών, αλλά σε μια κουλτούρα συνεργασίας που διαχέεται σε όλες τις εκφάνσεις της

σχολικής ζωής και αφορά σε όλα τα επίπεδα σχέσεων. Χαρακτηριστικά ως προς τούτο αναφέρονται οι κάτωθι μορφές σημαντικών συνεργατικών πλαισίων και πρακτικών (Brussino, 2021):

Α) Συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού, ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού του σχολείου.

Αναφερόμενη στις σχέσεις συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικότερα και ειδικότερα στις **σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης**, η Βλάχου (2017) παραθέτει έρευνες οι οποίες υποδεικνύουν ότι η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών αποτελούν **τον μοναδικό παράγοντα πρόβλεψης θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών**, τόσο της ειδικής όσο και της γενικής εκπαίδευσης ως προς την επίτευξη του ενταξιακού στόχου. Σε αυτό το πλαίσιο, η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών μεταξύ επαγγελματιών κρίνεται ότι αποτελεί ανεκτίμητη πηγή υποστήριξης τόσο για τους μαθητές/τριες όσο και για τους εκπαιδευτικούς, στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στην αυξανόμενη ετερογένεια των σχολικών τάξεων. Για την αποκόμιση του συγκεκριμένου οφέλους, εφελτήριο των όποιων συνεργατικών πρακτικών είναι, όπως επισημαίνει η Βλάχου (2017), η επαναδιατύπωση του ρόλου των γενικών και των ειδικών παιδαγωγών καθώς και της μεταξύ τους σχέσης. Η επαναδιατύπωση αυτή για τον/την εκπαιδευτικό ειδικής εκπαίδευσης σημαίνει διεύρυνση αρμοδιοτήτων: δεν περιορίζεται στη διενέργεια εξατομικευμένων αξιολογήσεων και στην παροχή εξατομικευμένων μορφών παρέμβασης εντός της γενικής τάξης ή σε ξεχωριστό χώρο εκτός αυτής. Αντιθέτως, αφορά στη δυνατότητα μιας πιο άμεσης εμπλοκής του/της σε διαδικασίες σχεδιασμού, λήψης αποφάσεων, διδασκαλίας και αξιολόγησης του μαθητικού έργου, σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης.



**Εικόνα 21. Γυμνάσιο Καλαμπακίου
Δράμας**

Β) Συνεργασία μεταξύ μαθητών/τριών εντός της τάξης και της σχολικής κοινότητας.

Πέραν της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, για την προαγωγή της ένταξης επίσης σημαντική κρίνεται και η **ενθάρρυνση σχέσεων συνεργασίας** μεταξύ των μαθητών/τριών ήδη από τα πρώιμα στάδια της εκπαίδευσης. Οι συνεργατικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών/τριών στην τάξη έχουν αποδεδειγμένα θετική επίδραση τόσο στη γνωστική όσο και στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Σφυρόερα, 2004· Babalis & Tsoli 2017), ενώ υποδεικνύεται ότι αποτελούν θεμέλιο λίθο της μαθησιακής διαδικασίας σύμφωνα με τις επικοδομητικές θεωρίες της μάθησης (Taber, 2024). Ειδικότερα, στο πλαίσιο

ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές/τριες δύνανται:

- ✓ να αξιοποιούν διαφορετικές δεξιότητες και να αναπτύσσουν διαφορετικές στρατηγικές μάθησης,
- ✓ να βιώνουν την εμπειρία του να προσφέρουν και να ζητούν βοήθεια,
- ✓ να εργάζονται μαζί για να δημιουργήσουν ένα κοινό έργο,
- ✓ να διαφωνούν και να επεξεργάζονται τις αντιθέσεις και τις αντεγκλήσεις τους.

Τα εν λόγω οφέλη εικάζεται μάλιστα ότι είναι πολλαπλάσια στις περιπτώσεις συγκρότησης ετερογενών ομάδων εργασίας, ομάδων, δηλαδή, που στο πλαίσιο του μαθησιακού στόχου απαρτίζονται από μαθητές/τριες με διαφορετικές πρότερες γνώσεις, δεξιότητες κι εμπειρίες μάθησης. Όπως το θέτουν οι Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., (2015): «Η δημιουργία ετερογενών ομάδων και ο σχεδιασμός των επιμέρους εργασιών μπορεί να βοηθήσει κάθε μαθητή να συμμετέχει στη διαδικασία της μάθησης, ακολουθώντας τη δική του προσωπική διαδρομή και κατακτώντας ατομικούς μαθησιακούς στόχους» (σελ. 108).



Εικόνα 22. Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Βόλου

Γ) Συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας

Στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης επιδιώκεται η συστηματική συνεργασία των σχολείων με τους γονείς/κηδεμόνες, τις οικογένειες και την ευρύτερη κοινότητα για τη διασφάλιση συνθηκών απρόσκοπτης φοίτησης των μαθητών/τριών αλλά και της ψυχοκοινωνικής τους εξέλιξης. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι έρευνες υποδεικνύουν ότι ιδιαίτερη αξία έχει (Κουρκούτας & Caldin 2010· Φτιάκα, 2008· UNESCO, 2020· Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, & Συμέου, 2008· Zoniou-Sideri & Nteropoulou-Nterou, 2007):

- Η **ανάδειξη της φωνής των γονέων και των μαθητών**, οι απόψεις των οποίων κρίνεται σκόπιμο να συνυπολογίζονται στη λήψη αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των γονέων, επισημαίνεται ότι είναι σε θέση να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα, την αναπτυξιακή εξέλιξη των παιδιών τους, καθώς και για μια σειρά οικογενειακών και άλλους παράγοντες οι οποίοι ενδέχεται να

επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Τις πληροφορίες αυτές θα μπορούσε να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να δημιουργήσει στους μαθητές/τριες τα απαραίτητα κίνητρα τα οποία αποτελούν προϋπόθεση για ουσιαστική μάθηση.

➤ **Η ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων και κηδεμόνων** στις σχολικές δραστηριότητες και στα σχολικά συμβούλια. Ποικίλοι τρόποι καταγράφονται για μία τέτοια ενθάρρυνση. Ενδεικτικά αναφέρονται:

- i) η πρόσκληση σε γονείς που ειδικεύονται σε κάποιο επάγγελμα ή θέμα **να μοιραστούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους** με τους μαθητές/τριες μίας τάξης ή ολόκληρου του σχολείου,
- ii) η πρόσκληση σε γονείς που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα **να κατασκευάσουν υλικά** για την τάξη προκειμένου να χρησιμοποιηθούν σε δράσεις που θα αποσκοπούν στην ανάδειξη του πολιτισμού της χώρας καταγωγής τους και κυρίως **να μεταφέρουν την εμπειρία τους, τη φωνή τους** μέσα στην τάξη,

Πρακτικές όπως οι ανωτέρω κρίνονται ιδιαιτέρως σημαντικές, αν λάβει κανείς υπόψη του τα πορίσματα της σύγχρονης έρευνας, που υποδεικνύει σαφώς ότι οι δεσμοί συνεργασίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς δημιουργούν στους γονείς μια αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, η οποία μεταδίδεται και στα παιδιά με πολύ θετικές επιπτώσεις στη σχολική τους πορεία (Δραγώνα, 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη τα πολλαπλά οφέλη που, όπως υποδείχθηκε παραπάνω, έχει η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών σε ένα σχολικό πλαίσιο, κρίνουμε σκόπιμο σε αυτό το σημείο να επισημάνουμε ότι εφελτήριο για την επίτευξη τέτοιου είδους συνεργασιών είναι:

- Η παροχή διαρκούς **υποστήριξης και εμπύχωσης** (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2015) από τους αρμόδιους φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος και
- η κατάλληλη **προετοιμασία όλου του προσωπικού τόσο κατά την αρχική του εκπαίδευση όσο και κατά τη συνεχιζόμενη κατάρτισή του** σε σχέση με την ανταπόκριση στις ετερογενείς ανάγκες όλων των μαθητών/τριών (Barton, 2000· Symeonidou, 2025).

Θα ήταν παράλειψη αν κλείναμε αυτή την υποενότητα δίχως αναφορά στον σημαντικό ρόλο τον οποίο, όπως υποδεικνύει η σχετική βιβλιογραφία, επιτελεί μία **υποστηρικτικού τύπου σχολική ηγεσία** για τη δημιουργία μίας σχολικής κουλτούρας και σχολικών περιβαλλόντων δεκτικών στη διαφορετικότητα (Mc Master & Elliot, 2014· Poon-McBrayer & Wong, 2013· Villa & Thousand, 2016). Συγκεκριμένα, στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται ότι διευθυντές/τριες σχολείων που είναι αφοσιωμένοι στην προαγωγή μιας ενταξιακής κουλτούρας στη σχολική μονάδα και παράλληλα υιοθετούν έναν τρόπο διοίκησης που προάγει τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων δύνανται να συμβάλουν στην επιτυχή εφαρμογή της ένταξης

(Baars et al., 2018). Ιδιαίτερη, επίσης, αξία αποδίδει η UNESCO (2016) στον ρόλο των διευθυντών/τριών των σχολείων σε σχέση με τη διασφάλιση: μίας κουλτούρας σεβασμού μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, της ανεμπόδιστης συμμετοχής των μαθητών στο σχολικό πρόγραμμα, της συνεργασίας με τις αρμόδιες υπηρεσίες για τη διασφάλιση της φυσικής και ψηφιακής προσβασιμότητας του σχολικού χώρου και της απρόσκοπτης συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών και την ευρύτερη κοινότητα.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα ανωτέρω, κάποια συγκεκριμένα ερωτήματα που ένα σχολείο μπορεί να αξιοποιήσει ως εφαλτήρια ανατροφοδότησης επί της ανάπτυξης μίας ενταξιακής σχολικής κουλτούρας είναι ενδεικτικά τα εξής (UNESCO, 2022):

Ερωτήσεις Ανατροφοδότησης για την Ανάπτυξη Σχολικής Ενταξιακής Κουλτούρας
Δέσμευση στον ενταξιακό στόχο • Έχει διατυπωθεί ένα κοινό όραμα για την προαγωγή συνθηκών ισότιμης πρόσβασης των μαθητών/τριών εντός της σχολικής μονάδας; • Έχουν κατανεμηθεί αρμοδιότητες σε μέλη της σχολικής κοινότητας για την προαγωγή του ενταξιακού στόχου;
Δημιουργία φιλικού προς τον μαθητή/τρια περιβάλλοντος • Αισθάνονται ευπρόσδεκτοι οι μαθητές & οι γονείς κατά την πρώτη επαφή τους με το σχολείο; • Διατίθενται σε όλους/όλες τους μαθητές/τριες κατά την πρώτη επαφή τους με το σχολείο οι απαιτούμενες πληροφορίες (π.χ. περιγραφή σχολείου, δικαιολογητικά εγγραφής) σε προσβάσιμη μορφή; • Ενθαρρύνονται όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να διατυπώσουν τις σκέψεις, προτάσεις και προβληματισμούς τους στο πλαίσιο της σχολικής ζωής;
Αναγνώριση της αξίας όλων των μαθητών/τριών • Ενθαρρύνονται όλοι/ες οι μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές σχολικές δραστηριότητες; • Αναδεικνύεται ισότιμα το έργο (π.χ. εργασίες ή δημιουργίες) όλων των μαθητών/τριών στους χώρους του σχολείου και των τάξεων (π.χ. μέσω σχετικών αναρτήσεων στον φυσικό ή ψηφιακό χώρο); • Ενθαρρύνεται η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στα συλλογικά μαθητικά όργανα (π.χ. 5μελή, 15μελή);
Διατήρηση υψηλών προσδοκιών για όλους τους μαθητές/τριες • Αισθάνονται όλοι/ες οι μαθητές/τριες ότι υπάρχουν υψηλές προσδοκίες για τους ίδιους εκ μέρους του σχολείου; • Επιβραβεύεται και αναδεικνύεται η προσπάθεια όλων των μαθητών/τριών;
Δημιουργία κλίματος αλληλοσεβασμού μεταξύ μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών και μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού • Δημιουργούνται ουσιαστικές σχέσεις (σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης, κατανόησης και αλληλοσεβασμού) ανάμεσα στο προσωπικό και τους/τις μαθητές/τριες; • Εκδηλώνεται εμπράκτως σεβασμός σε όλες τις εκφάνσεις της ταυτότητας των μαθητών (π.χ. στις διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές παραδόσεις, θρησκευτικές πεποιθήσεις κ.ο.κ.);

Καλλιέργεια σχέσεων συνεργασίας μεταξύ διεύθυνσης, εκπαιδευτικών, ειδικού εκπαιδευτικού και ειδικού βοηθητικού προσωπικού και οικογενειών

- Επιδιώκεται η γόνιμη συνεργασία μεταξύ των οικογενειών και του προσωπικού του σχολείου;
- Αισθάνονται οι γονείς ότι εμπλέκονται ενεργά στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που άπτονται της μαθησιακής πορείας των παιδιών τους;

Το σχολείο μεριμνά για τη φυσική παρουσία, τη συμμετοχή και την απρόσκοπτη πρόοδο όλων των μαθητών/τριών

- Υπάρχει μέριμνα σχετικά με την τακτική φοίτηση και την πρόληψη της σχολικής διαρροής των μαθητών/τριών (π.χ. επικοινωνία σχολείου-οικογένειας);
- Δίνονται δυνατότητες για ανάδειξη της φωνής όλων των μαθητών/τριών επί ζητημάτων που τους/τις αφορούν;

Πηγή: Προσαρμογή από: UNESCO (2022) Reaching Out to All Learners: a resource pack for supporting inclusion and equity in education. UNESCO. <https://www.ibe.unesco.org/en/node/103>

5.3.2. Δημιουργώντας Ενταξιακά Σχολικά Περιβάλλοντα

Επιπροσθέτως της κουλτούρας της σχολικής κοινότητας, απαραίτητο στοιχείο της δημιουργίας ασφαλών, προσβάσιμων και ενταξιακών σχολικών και μαθησιακών περιβαλλόντων είναι η μέριμνα επί ζητημάτων κτηριακής –χωροταξικής οργάνωσης και υλικοτεχνικής υποδομής, τα οποία εξασφαλίζουν την απρόσκοπτη παρουσία όλων των μαθητών/τριών στον σχολικό χώρο και τη συμμετοχή τους στις συλλογικές δραστηριότητες. Η ύπαρξη υποδομών οι οποίες πληρούν τις προδιαγραφές της φυσικής προσβασιμότητας, καθώς και η αξιοποίηση των πολλαπλών δυνατοτήτων που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας, έχουν υποδειχθεί, κατ' επανάληψη, στη σχετική βιβλιογραφία ότι αποτελούν σημαντικούς αρωγούς στη δημιουργία ενός ενταξιακού σχολικού και μαθησιακού περιβάλλοντος.

5.3.2.1. Ζητήματα Φυσικής Προσβασιμότητας

Η διασφάλιση συνθηκών προσβασιμότητας σε όλους τους χώρους των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων (στις αίθουσες διδασκαλίας και στα εργαστήρια, στους κοινωνικούς χώρους, στους χώρους άθλησης, στους χώρους της διοίκησης και στους βοηθητικούς χώρους) αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών/τριών και ιδιαίτερα των μαθητών/τριών με αναπηρία στην εκπαίδευση. Η δυνατότητα να μπορεί κάθε άτομο αυτόνομα, με ασφάλεια και με άνεση, να προσεγγίσει και να χρησιμοποιήσει τις υποδομές, τις υπηρεσίες και τα αγαθά αποτελεί διεθνώς αναγνωρισμένο, θεμελιώδες δικαίωμα το οποίο αποτυπώνεται σαφώς στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (United Nations, 2006). Παράλληλα, στο εθνικό πλαίσιο, η άρση των υφιστάμενων εμποδίων, η διασφάλιση της προσβασιμότητας υποδομών, υπηρεσιών και αγαθών και η παροχή εύλογων προσαρμογών για τη διευκόλυνση της συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία αλλά και όλων των μαθητών/τριών αποτελεί θεσμική υποχρέωση κάθε φυσικού ή νομικού προσώπου δημοσίου ή



Εικόνα 23. 1^ο ΓΕΛ Νέου Ψυχικού
“Μάνος Ελευθερίου”

ιδιωτικού δικαίου (άρθρο 61 του Ν.4488/2017- ΦΕΚ 137/Α'/ 13-09-2017). Σύμφωνα με το άρθρο 26 του Νέου Οικοδομικού Κανονισμού, Ν.4067/2012 (ΦΕΚ 79/Α'/09-04-

2012) όλα τα νέα κτήρια εκπαίδευσης πρέπει να είναι προσβάσιμα ενώ και για τα υφιστάμενα κτήρια που προορίζονται για τους σκοπούς της εκπαίδευσης υπάρχει υποχρέωση προσαρμογής. Η εξασφάλιση της πρόσβασης επιτυγχάνεται με επεμβάσεις:

- α) στα κτήρια,
- β) στον περιβάλλοντα χώρο τους καθώς και
- γ) στα γύρω πεζοδρόμια.

Ειδικότερα για τα υφιστάμενα κτήρια, σύμφωνα με την ΥΑ ΥΠΕΝ/ΔΕΣΕΔΠ/65826/699 (Β' 2998/20.07.2020), απαιτούνται από πλευράς της σχολικής μονάδας ποικίλες παρεμβάσεις σε όλα τα επίπεδα, συμπεριλαμβανομένης της διασφάλισης μίας προσβάσιμης εισόδου, απρόσκοπτης οριζόντιας και κατακόρυφης κυκλοφορίας στο μεγαλύτερο δυνατό μέρος του κτηρίου, δημιουργίας ενός τουλάχιστον προσβάσιμου χώρου υγιεινής με κοινή χρήση ανδρών/γυναικών, καθώς και πρόβλεψη χώρων αναμονής ατόμων με αναπηρία σε έκτακτες περιπτώσεις.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο του ενταξιακού σκεπτικού, οι παρεμβάσεις που αναφέρεται ότι πρέπει να γίνονται στα σχολικά κτήρια και στις σχετικές υποδομές δεν αφορούν μόνο σε μεμονωμένες κατά συνθήκη προσθήκες αντίστοιχες με τις ανάγκες ενός συγκεκριμένου μαθητή/τριας με αναπηρία. Αντιθέτως, επιβάλλεται να βασίζονται στις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού, ενός σχεδιασμού, δηλαδή, που εκ των προτέρων συνεκτιμά τις ανάγκες όλων των πιθανών χρηστών. Για να γίνει κατανοητό καλύτερα το συγκεκριμένο σημείο, επισημαίνεται ότι με την έννοια του «**Καθολικού Σχεδιασμού**», η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (UN, 2006), στο άρθρο 2 αναφέρεται στον: «*σχεδιασμό προϊόντων, περιβαλλόντων, προγραμμάτων και υπηρεσιών που θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν από όλους τους ανθρώπους, στη μεγαλύτερη δυνατή έκταση, χωρίς ανάγκη προσαρμογής ή εξειδικευμένου σχεδιασμού*». Η έννοια του Καθολικού Σχεδιασμού προήλθε από τον χώρο της αρχιτεκτονικής και πρωτοεισήχθη από τον Mace (1985), αρχιτέκτονα και χρήστη αναπηρικού αμαξιδίου. Με τον όρο «Καθολικός Σχεδιασμός», ο Mace (1985) επιχείρησε να περιγράψει μία σειρά σχεδιαστικών αρχών που αφορούν σε προϊόντα, περιβάλλοντα και υπηρεσίες οι οποίες θεωρείτο ότι θα μπορούσαν, αν εφαρμόζονταν, να υποστηρίξουν την ισότιμη πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία αλλά, κατ' επέκταση, και όλου του υπόλοιπου πληθυσμού και δη των εκ γενετής ή κατά συνθήκη εμποδιζόμενων ατόμων (π.χ. των ηλικιωμένων, των μικρών παιδιών κάτω των 5 ετών, των γυναικών στα τελευταία στάδια της εγκυμοσύνης τους, των ατόμων που πάσχουν από αρθρίτιδα, άσθμα και καρδιακά προβλήματα κλπ.). Οι αρχές αυτές ήταν οι εξής (The Center for Universal Design, 1997):

- ✓ **Ισότιμη χρήση:** Ο σχεδιασμός των υποδομών ενός κτηρίου ή των παρεχόμενων υπηρεσιών να είναι τέτοιος, ώστε να μπορούν να τις αξιοποιούν χρήστες με διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες.
- ✓ **Ευελξία στη χρήση:** Ο σχεδιασμός να είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε ένα

ευρύ φάσμα αναγκών και προτιμήσεων.

- ✓ **Απλή και εύκολη χρήση:** Ο σχεδιασμός των υποδομών ή υπηρεσιών να είναι απλός ώστε η εφαρμογή του να είναι εύκολα κατανοητή από όλα τα άτομα ανεξάρτητα από την εμπειρία, τις γνώσεις κοκ.
- ✓ **Αποτελεσματική μεταφορά των πληροφοριών:** Ο σχεδιασμός να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζει την επαρκή μεταφορά πληροφοριών στον χρήστη ανεξάρτητα από τυχόν αισθητηριακούς φραγμούς ή λοιπούς περιβαλλοντικούς παράγοντες.
- ✓ **Ανοχή στα λάθη:** Ο σχεδιασμός να ελαχιστοποιεί τον κίνδυνο και τις αρνητικές επιπτώσεις τυχαίων ενεργειών.
- ✓ **Ήπια φυσική προσπάθεια:** Ο σχεδιασμός των υποδομών να είναι τέτοιος ώστε το άτομο να τις αξιοποιεί με ελάχιστο κόπο.
- ✓ **Κατάλληλο μέγεθος και χώρος χρήσης:** Ο σχεδιασμός θα πρέπει να προβλέπει το κατάλληλο μέγεθος και χώρο για χρήση της υποδομής ή υπηρεσίας που σχεδιάστηκε.

Ειδικά σε σχέση με τον χώρο του σχολείου, η εφαρμογή των ανωτέρω αρχών υποστηρίζεται ότι θα πρέπει να γίνεται σε όλη την αλυσίδα υποδομών και υπηρεσιών η οποία ξεκινά με την αναχώρηση ενός παιδιού από το σπίτι, συνεχίζεται με τη μεταφορά του στο σχολείο, επεκτείνεται στον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου, την είσοδο και τον αύλειο χώρο, το ίδιο το κτήριο αλλά και τις αίθουσες διδασκαλίας. Υπό αυτήν τη λογική, κάποιες από τις παρεμβάσεις και τα προαπαιτούμενα για τη διασφάλιση συνθηκών φυσικής προσβασιμότητας παρατίθενται κάτωθι.

α) Είσοδος - έξοδος σχολικού κτηρίου & χώρος υποδοχής

Ενδεικτικές παρεμβάσεις ώστε να χαρακτηριστεί μια είσοδος προσβάσιμη είναι:

- να βρίσκεται στο επίπεδο του πεζοδρομίου χωρίς καμία υψομετρική διαφορά από αυτό,
- να είναι εύκολα εντοπίσιμη με τη χρήση ηχητικού ερεθίσματος ή έντονων χρωμάτων,
- στην περίπτωση που υπάρχουν ένα ή δύο σκαλιά στην είσοδο, να έχει τοποθετηθεί ράμπα με κατάλληλη κλίση ή να έχουν προβλεφθεί άλλες εναλλακτικές.

Επίσης, βάσει των προδιαγραφών που παρέχονται στον Οδηγό της UNICEF (2014), επισημαίνεται η αναγκαιότητα των εξής:

- ✓ Επικάλυψη επιφανειών με ηχοαπορροφητικό υλικό ώστε να γίνονται αντιληπτά σημεία του χώρου από άτομα με προβλήματα όρασης και μέσα από την αλλαγή του ηχητικού αποτυπώματος.
- ✓ Τοποθέτηση επιδαπέδιας σήμανσης (οδηγού τυφλών) για την πληροφόρηση

των ατόμων με προβλήματα όρασης.

- ✓ Μέριμνα πρόβλεψης συνεχών και ισόπεδων δαπέδων χωρίς εσοχές/εξοχές ώστε να αποφεύγονται σημεία εκτροπής του αναπηρικού αμαξιδίου και των άλλων βοηθημάτων.
- ✓ Σε σχολεία που επιτρέπεται η είσοδος οχημάτων θα πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχουν δύο πύλες στην κεντρική είσοδο, μία για τα οχήματα και μία μόνο για τους πεζούς, με ευδιάκριτη σήμανση και από τους εξωτερικούς χώρους του σχολείου.



Εικόνα 24. 2^ο Δημοτικό Σχολείο Πανοράματος

β) Αύλειος χώρος

Σύμφωνα με τον ΟΣΚ (2008), θα πρέπει να εξασφαλίζεται η δυνατότητα πρόσβασης όλων των παιδιών σε όλο τον αύλειο χώρο. Ο αύλειος χώρος του σχολείου, ανάλογα με το εμβαδόν του, τις υπάρχουσες υψομετρικές διαφορές και τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία απευθύνεται, θα πρέπει να διαμορφώνεται με:

- ✓ χώρο αυλισμού-συγκεντρώσεων,
- ✓ χώρους πρασίνου,
- ✓ χώρους ανάπαυσης (καθιστικά κ.λπ.),
- ✓ χώρο παιχνιδιών,
- ✓ χώρους άθλησης.

Στόχος όλων των ανωτέρω είναι η δημιουργία ευχάριστου, ασφαλούς και προσβάσιμου περιβάλλοντος στους μαθητές κατά την ώρα των διαλειμμάτων.

γ) Εσωτερικοί χώροι του σχολείου

Όλοι οι εσωτερικοί χώροι των σχολείων (διάδρομοι, γραφεία, αίθουσες διδασκαλίας, αίθουσες δραστηριοτήτων όπως γυμναστήρια, θέατρα, βιβλιοθήκες, εργαστήρια, τραπεζαρία, χώροι υγιεινής-τουαλέτες κ.λπ.) θα πρέπει να είναι πλήρως προσβάσιμοι. Για τον λόγο αυτό απαιτείται η ύπαρξη κατάλληλων υποδομών, η διενέργεια προσαρμογών και η ύπαρξη απαραίτητων βοηθημάτων. Ενδεικτικά αναφέρεται ως απαραίτητη:

- ✓ η δημιουργία προσβάσιμων, ισόπεδων διαδρομών σε όλους τους χώρους του σχολείου,
- ✓ η τοποθέτηση αντισlipτικών, ομοιογενών, σταθερών και εύκολων στον καθαρισμό και στη συντήρηση δαπέδων,
- ✓ η χρωματική αντίθεση μεταξύ διαφορετικών στοιχείων για άτομα με οπτική αναπηρία, άπλετος και ομοιόμορφος φωτισμός αλλά όχι εκτυφλωτικός για διευκόλυνση της επικοινωνίας ατόμων με προβλήματα ακοής και διασφάλιση μεγαλύτερου επιπέδου ασφάλειας κ.ο.κ.

Επιπλέον, αναφέρονται οι κάτωθι σημαντικές ενδεικτικές εργονομικές παρεμβάσεις σε επίπεδο αιθουσών διδασκαλίας:

- ✓ Πόρτα σε χρωματική αντίθεση με τον τοίχο, με μεγάλο άνοιγμα και εργονομικές χειρολαβές.
- ✓ Λαβές για το άνοιγμα – κλείσιμο των παραθύρων σε κατάλληλο ύψος.
- ✓ Διακόπτες φωτός σε χαμηλή θέση.
- ✓ Κρεμάστρες ρουχισμού σε κατάλληλο ύψος.
- ✓ Ντουλαπάκια για φύλαξη εκπαιδευτικού υλικού του μαθητή σε κατάλληλο ύψος.
- ✓ Επαρκής χώρος μεταξύ των θρανίων για να διευκολύνεται η κίνηση μαθητή/τριας σε αμαξίδιο.
- ✓ Ανατομικά και λειτουργικά καθίσματα ρυθμιζόμενου ύψους που να διευκολύνουν το κάθισμα σε παιδιά με κινητικά προβλήματα που χρησιμοποιούν μόνο ή/και μπαστούνι.
- ✓ Κατάλληλοι πίνακες με διακριτό περίγραμμα, π.χ. με velcro, τοποθετημένοι στο ύψος των παιδιών, με προτίμηση σε πράσινους πίνακες αντί για μαυροπίνακες.
- ✓ Κατάλληλα βοηθήματα, όπως αναλόγια, χοντροί μαρκαδόροι, βοηθήματα γραφής και αλλαγής σελίδων, όπως χάρτες αφής.
- ✓ Ηλεκτρονικοί υπολογιστές ή tablet με ειδικές βάσεις στήριξης και ειδικά περιφερειακά βοηθήματα.
- ✓ Υλικό βιβλιοθήκης σε προσβάσιμες μορφές (εκτυπώσεις σε γραφή Braille, μεγαλογράμματες εκτυπώσεις, εκτυπώσεις σε μορφή easy to read, προσβάσιμη ψηφιακή μορφή, ηχητική μορφή κ.λπ.)

5.3.2.2. Ζητήματα αξιοποίησης νέων τεχνολογιών και ψηφιακής προσβασιμότητας

Ένα πλήθος σύγχρονων επιστημονικών δεδομένων αναδεικνύουν την ευεργετική χρήση των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών (Τσερμίδου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Στο πλαίσιο της δημιουργίας προσβάσιμων σε όλους μαθησιακών περιβαλλόντων οι τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών δύνανται (Ζώνιου-Σιδέρη, κ.ά. 2015· Kourbetis, 2013· Κουρμπέτης & Γελαστοπούλου, 2017· Rose & Meyer, 2002):

- να λειτουργήσουν συμπληρωματικά και ενισχυτικά προς την κατεύθυνση του ανασχεδιασμού των στόχων, των περιεχομένων και των διαδικασιών της εκπαιδευτικής πράξης, με τρόπο που να εμπλέκει στην εκπαιδευτική διαδικασία το σύνολο των μαθητών/τριών και τον/την κάθε μαθητή/τρια ξεχωριστά,
- να υποστηρίξουν την προσωπική πορεία μάθησης διευκολύνοντας την προσβασιμότητα (και) μεμονωμένων μαθητών/τριών στο κοινό αναλυτικό πρόγραμμα και τη συνολική τους αυτονομία,
- να αξιοποιηθούν ως εργαλεία ανακάλυψης, δημιουργίας και έκφρασης στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων, αλλά και ως πολύτιμη πηγή έμπνευσης και αφορμή για επικοινωνία, συνεργασία και συζήτηση μεταξύ των μαθητών/τριών,
- να αποτελέσουν ισχυρά διαδραστικά εργαλεία στα χέρια των εκπαιδευτικών για την προαγωγή ενεργητικών και βιωματικών μορφών προσέγγισης της γνώσης αλλά και
- να αποτελέσουν, μέσω της μεγάλης ποικιλίας ειδών και δυνατοτήτων που παρέχουν, ένα καίριο μέσο για τη διαφοροποίηση των περιεχομένων του αναλυτικού προγράμματος, των μαθησιακών διαδικασιών και των εκπαιδευτικών υλικών, με απώτερο στόχο τη διασφάλιση της ενεργού συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών σε ουσιαστικές για τους ίδιους διαδικασίες μάθησης.

Πράγματι, στη σχετική βιβλιογραφία κατ' επανάληψη υπογραμμίζεται η δυνατότητα διαφορετικών τεχνολογικών εργαλείων, υλικών, πόρων και λογισμικού πολυμέσων να εμπλουτίσουν σε μεγάλο βαθμό τις επιλογές που έχει στα χέρια του ο/η εκπαιδευτικός και να τον/την υποστηρίξουν στην προσπάθειά του να διαμορφώσει ποικίλα περιβάλλοντα μάθησης που θα καλύπτουν τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών (Smith & Throne, 2007).

Εξαιρετικά χρήσιμη είναι η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών ειδικά για τους μαθητές/τριες με αναπηρία, οι οποίοι συχνά για την ισότιμη πρόσβασή τους στον

κοινό μαθησιακό στόχο υποστηρίζονται από ποικίλες υποστηρικτικές εφαρμογές. Ειδικότερα, στη σχετική βιβλιογραφία συχνά απαντάται ο όρος «Υποστηρικτική Τεχνολογία» με τον οποίο, όπως αναφέρει ο Μπασδέκης (2013) «ορίζουμε το οποιοδήποτε μέρος εξοπλισμού ή λογισμικού το οποίο, προσαρμοζόμενο σε ένα υπολογιστικό σύστημα, επαυξάνει ή βελτιώνει τις δυνατότητες των ατόμων με αναπηρία» (σ.28). Σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα, ο συγκεκριμένος όρος αναφέρεται σε μία μεγάλη γκάμα προϊόντων που περιλαμβάνουν συσκευές, λογισμικά, προσθήκες σε προγράμματα ή ακόμα και απλές ρυθμίσεις στο λειτουργικό σύστημα ενός υπολογιστή. Ειδικά στην περίπτωση των μαθητών/τριών με αναπηρία, τα εν λόγω μέσα δύνανται να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να υπερκεράσουν τους φραγμούς που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν σε σχέση με την όραση, την ακοή και την κινητικότητα. Χαρακτηριστικές κατηγορίες συσκευών υποστηρικτικής τεχνολογίας για άτομα με αναπηρία περιγράφονται στον κάτωθι πίνακα:

Κατηγορίες και είδη συσκευών υποστηρικτικής τεχνολογίας	
Εκπαιδευτικές συσκευές :	Η/Υ, εκπαιδευτικά λογισμικά και παιχνίδια
Συσκευές κινητικότητας :	Ορθοστάτες, ηλεκτρικά αμαξίδια.
Συσκευές εναλλακτικής επικοινωνίας:	Βοηθήματα ακοής, ηλεκτρονικοί πίνακες επικοινωνίας, βοηθήματα ομιλίας.
Συσκευές ελέγχου του περιβάλλοντος :	Βοηθήματα ανεξάρτητης διαβίωσης.
Συσκευές για άτομα με προβλήματα όρασης :	Ειδικά γυαλιά, φακοί, μεγεθυντές κειμένου, συσκευές με ειδικό φωτισμό κλπ.
Συσκευές με ειδικά λογισμικά για ποικίλες χρήσεις :	Τεχνολογία οφθαλμικής ιχνηλάτησης, λογισμικό τηλεφωνικών κλήσεων κλπ.

Πηγή: Cook, A. & Miller-Polgar, J. (2008). *Assistive technologies: Principles and practice* (3rd ed). St. Louis: Mosby Elsevier

Ενδεικτικές χρήσεις κάποιων εκ των ανωτέρω συσκευών κατά τη μαθησιακή διαδικασία, ανά είδος εμποδίου και κατηγορία εκπαιδευτικής ανάγκης περιγράφονται στον κάτωθι πίνακα.

Τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας που υποστηρίζουν την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, ανά είδος εμποδίου και εκπαιδευτικής ανάγκης				
Είδος εμποδίου	Είδος εκπαιδευτικής Ανάγκης			
	Πρόσβαση σε εκπαιδευτικά εργαλεία και διδακτικό υλικό	Πρόσβαση σε γραπτό και προφορικό υλικό	Επικοινωνία με εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες	Γραπτή και προφορική έκφραση
Δυσκολίες στην Όραση	Διαδραστική οθόνη/ διαδραστικός προβολέας, απλός προβολέας, υπολογιστής tablet με	Λογισμικό μεταγραφής κειμένου σε γραφή Braille, μεγεθυντής οθόνης, συσκευή	Υπολογιστής, tablet με οθόνη αφής, Braille, smartphone, εφαρμογή	Συμβατικό πληκτρολόγιο, λογισμικό μεγέθυνσης,

	οθόνη αφής, tablet με οθόνη αφής Braille, smartphone, λογισμικό μεγέθυνσης, αναγνώστης οθόνης, αναγνώστης και ψηφιακά ηχητικά βιβλία σε μορφή προσβάσιμη.	ανάγνωσης με οπτική αναγνώριση χαρακτήρων (OCR), σαρωτής χειρός, οθόνη Braille.	notepad σε μορφή Braille	αναγνώστης οθόνης.
Δυσκολίες στην Ακοή	Ραδιοπομποί/δέκτες, ηχεία/μεγάφωνα, smartphone, ενισχυτής ήχου.	ηχεία/μεγάφωνα	Ραδιοπομποί/δέκτες, ενισχυτής ήχου, υλικό εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας.	Λογισμικό εκφώνησης κειμένου.
Δυσκολίες στην Επικοινωνία	Υπολογιστής	Λογισμικό εκφώνησης κειμένου, αναγνώστης οθόνης.	Λογισμικό εκφώνησης κειμένου, αναγνώστης οθόνης, λογισμικό και εφαρμογές εναλλακτικών μορφών επικοινωνίας.	Λογισμικό εκφώνησης κειμένου, αναγνώστης οθόνης, λογισμικό και εφαρμογές εναλλακτικών μορφών επικοινωνίας.
Δυσκολίες στη μάθηση	Υπολογιστής, tablet με οθόνη αφής	Γραμματοσειρές σχεδιασμένες ώστε να είναι περισσότερο ευανάγνωστες για άτομα με δυσλεξία, μεγάλες γραμματοσειρές, αντίθεση χρωμάτων.	Συσκευές παραγωγής ήχου.	Λογισμικό εκφώνησης κειμένου, πίνακες εναλλακτικής επικοινωνίας.
Δυσκολίες στην κίνηση	Προσαρμοσμένο ποντίκι ιχνόσφαιρα (trackball), χειριστήριο (joystick), υποστηρικτική τεχνολογία ιχνηλάτησης βλέμματος.			Υπολογιστής, εναλλακτικά πληκτρολόγια.

Πηγή: UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report on Technology in Education*. UNESCO (σ.38). <https://gem-report-2023.unesco.org/>

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι ποικίλες εφαρμογές τεχνολογίας, παρά το γεγονός ότι εξ ορισμού δύνανται να υποστηρίξουν τις διαφορετικές, εξατομικευμένες ανάγκες κάθε μαθητή/τριας με αναπηρία, είναι σε θέση, επίσης, να αξιοποιηθούν ευέλικτα με στόχο την ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών. Μπορεί δηλαδή να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο ενός *a priori* εκπαιδευτικού σχεδιασμού, για τον εμπλουτισμό της συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας. Όπως εξηγεί το πρόσφατο Global Education Monitoring Report της UNESCO (2023) με τίτλο: «Technology in education: a tool on whose terms?», εφαρμογές τεχνολογίας που είναι, για παράδειγμα, χρήσιμες για άτομα με προβλήματα όρασης μπορεί την ίδια στιγμή να ικανοποιούν και τις ανάγκες ατόμων με προβλήματα στην ανάγνωση ή να δύνανται να εμπλουτίσουν τη μαθησιακή εμπειρία της τάξης συνολικά κατά τη διάρκεια της άσκησης αναγνωστικών δεξιοτήτων. Με παρόμοιο τρόπο, λογισμικά και αναγνώστες οθόνης, τεχνολογίες text-to-speech και εφαρμογές που μετατρέπουν το κείμενο σε ήχο ή περιγράφουν εικόνες, μπορούν να βελτιστοποιήσουν την προσβασιμότητα σε ψηφιακό περιεχόμενο και να υποστηρίξουν τη μαθησιακή διαδικασία πολλαπλά, καθιστώντας την εκπαιδευτική διαδικασία ισότιμη και περισσότερο αποτελεσματική για όλους.

Επιπλέον, πέραν των υποστηρικτικών συσκευών, η διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στη μάθηση για όλους επιτυγχάνεται και μέσω της αξιοποίησης των δυνατοτήτων ψηφιακής προσβασιμότητας που παρέχει ο ίδιος ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Όπως για παράδειγμα αναφέρει ο Κουτσαμπάσης (2015, σ.137), τα βασικά στοιχεία του προσωπικού υπολογιστή που εξασφαλίζουν την προσβασιμότητα είναι:

- ✓ Εργαλεία ενίσχυσης της προσβασιμότητας. Π.χ. στο περιβάλλον παραθύρων (MS Windows), η επιλογή Ease Of Access η οποία παρέχει εργαλεία, όπως μεγεθυντικό φακό και αφηγητή οθόνης (narrator).
- ✓ Δυνατότητες προσαρμογής των μεγεθών των γραμμάτων, των χρωμάτων, κ.ά.
- ✓ Δυνατότητες πλοήγησης από το πληκτρολόγιο: Στο περιβάλλον παραθύρων επιτυγχάνεται με τα πλήκτρα Alt, Tab, και τα βέλη κατεύθυνσης.
- ✓ Συντομεύσεις πρόσβασης σε βασικές λειτουργίες από το πληκτρολόγιο, (π.χ. Ctrl+C και Ctrl+V για αντιγραφή και επικόλληση αντίστοιχα).



Εικόνα 25. 11ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Ανατολικής Θεσσαλονίκης (Νοσοκομείο "Γ. Γεννηματάς")

- ✓ Υποστήριξη ανάγνωσης των εγγράφων από «αναγνώστες οθόνης» (screen readers).

Θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι οι νέες τεχνολογίες αποτελούν αναμφίβολα ένα πολύτιμο μέσο στη διάθεση του/της εκπαιδευτικού για την ανταπόκριση στις ετερογενείς ανάγκες όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών. Για να ανταποκριθούν, όμως, στον εν λόγω στόχο θα πρέπει να πλαισιωθούν από κατάλληλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις συμβατές με τον ενταξιακό στόχο, με τη διαμόρφωση, δηλαδή, ενός **«ευέλικτου πλαισίου που να επιτρέπει στον καθένα να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων»** (Σφυρόερα, 2004, σ. 23-24).



5.4. Ενταξιακή Εκπαίδευση και Διδακτικές Πρακτικές

Περνώντας από τη δημιουργία ενταξιακών περιβαλλόντων στην παιδαγωγική πράξη, μία σειρά ερωτημάτων ανακύπτουν που αφορούν στον τρόπο προσέγγισης του ενταξιακού στόχου στη διδακτική πρακτική. Ενδεικτικά τέτοια ερωτήματα είναι τα κάτωθι:

- Πώς το **σύνολο των μαθητών/τριών** μπορεί να εμπλακεί ισότιμα σε ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα;
- Ποιες **στρατηγικές** χρησιμοποιούνται ώστε όλοι/όλες οι μαθητές/τριες να μαθαίνουν με έναν ουσιαστικό τρόπο;
- Πώς μπορούν να αναπτυχθούν **παιδαγωγικές πρακτικές** που να εγγυώνται την ανταπόκριση στο ευρύ φάσμα αναγκών που ανακύπτουν στην παιδαγωγική πράξη;

Το εν λόγω ζήτημα είναι προφανώς εξαιρετικά περίπλοκο και άπτεται ζητημάτων αναθεώρησης της κυρίαρχης παιδαγωγικής λογικής. Στο πλαίσιο του μετασχηματισμού του γενικού σχολείου σε Σχολείο για Όλους/Όλες τους/τις μαθητές/τριες (Βλάχου, 2019· Carr, 2017· Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά, 2015· Fornauf & Erickson, 2020), και για τους σκοπούς του παρόντος οδηγού, περιοριζόμαστε στην παράθεση δύο προσεγγίσεων που, όπως υποδεικνύεται στη σχετική βιβλιογραφία, έχουν εξαιρετικές δυνατότητες ως προς την ανταπόκριση στις ετερογενείς ανάγκες των μαθητών/τριών των σύγχρονων τάξεων: την προσέγγιση του «Καθολικού Σχεδιασμού για τη μάθηση» και τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική.

5.4.1. Καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση

Η έννοια του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση έχει τις τελευταίες δεκαετίες αποκτήσει σημαντική δημοφιλία σε ερευνητικούς και ακαδημαϊκούς κύκλους οι οποίοι επιχειρούν να αναζητήσουν εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας με στόχο την ανταπόκριση στις ετερογενείς ανάγκες όλων των μαθητών/τριών (Fornauf & Erickson, 2020). Με τη συγκεκριμένη έννοια, η οποία εισήχθη αρχικά από τους Rose & Meyer (2002) και εμπνεύστηκε από τις βασικές αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού στην αρχιτεκτονική, γίνεται προσπάθεια να αποδοθεί η σκόπιμη διαδικασία συνυπολογισμού των ετερογενών αναγκών όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών κατά τον σχεδιασμό και υλοποίηση της διδακτικής πράξης. Οι θεμελιωτές της συγκεκριμένης προσέγγισης



Εικόνα 26. 4^ο Νηπιαγωγείο Κοζάνης

υπογραμμίζουν ότι ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση στηρίζεται στις κάτωθι θεμελιακές αρχές (CAST, 2011):

1. Υπάρχει σημαντική ετερογένεια ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες.
2. Η μάθηση ενέχει τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές διαστάσεις.
3. Διαφορετικοί/ές μαθητές/μαθήτριες εμπλέκονται, επεξεργάζονται και αναπαριστούν τις πληροφορίες της μάθησης με διαφορετικό τρόπο.

Στη βάση των ανωτέρω αρχών, ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση προάγεται συχνά ως μία παιδαγωγική προσέγγιση που δύναται να λειτουργήσει υποστηρικτικά στη δημιουργία ενταξιακών μαθησιακών εμπειριών, να απομακρυνθεί από αμιγώς ατομοκεντρικές προσεγγίσεις ανταπόκρισης στη διαφορετικότητα και να ευθυγραμμιστεί με μία παιδαγωγική λογική που αντιμετωπίζει τους φραγμούς στη μάθηση στη συστημική τους βάση (Fornauf & Erickson, 2020). Αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα ως φυσιολογικό στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης, ο Καθολικός Σχεδιασμός προτείνει την ένταξη των κάτωθι χαρακτηριστικών σε κάθε απόπειρα σχεδιασμού μιας διδακτικής παρέμβασης που επιχειρεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στις μαθησιακές προτιμήσεις διαφορετικών μαθητών/τριών. Τα χαρακτηριστικά αυτά συνοψίζονται από τον φορέα CAST (2011) ως εξής:

Κατευθυντήριες Γραμμές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση

I. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Αναπαράστασης	II. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Δράσης και Έκφρασης	III. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Εμπλοκής
1: Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αντίληψη 1.1 Προσφορά τρόπων για την προσαρμογή της εμφάνισης των πληροφοριών 1.2 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για ακουστικές πληροφορίες 1.3 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για οπτικές πληροφορίες	4: Παροχή εναλλακτικών επιλογών για σωματική δράση 4.1 Ποικιλία στις μεθόδους απόκρισης και πλοήγησης 4.2 Βελτιστοποίηση της πρόσβασης σε εργαλεία και υποστηρικτικές τεχνολογίες	7: Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος 7.1 Βελτιστοποίηση ευκαιριών για ατομική επιλογή και αυτονομία 7.2 Βελτιστοποίηση της συνέπειας, της αξίας και της αυθεντικότητας 7.3 Ελαχιστοποίηση απειλών και περισπασμών
2: Παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη γλώσσα, τις μαθηματικές εκφράσεις και τα σύμβολα 2.1 Αποσαφήνιση λεξιλογίου και συμβόλων 2.2 Αποσαφήνιση συντακτικού και δομής 2.3 Υποστήριξη αποκωδικοποίησης κειμένου, μαθηματικής σημειογραφίας και συμβόλων 2.4 Προώθηση της κατανόησης μεταξύ γλωσσών 2.5 Παρουσίαση με χρήση πολλαπλών μέσων	5: Παροχή εναλλακτικών επιλογών για έκφραση και επικοινωνία 5.1 Χρήση πολλαπλών μέσων για επικοινωνία 5.2 Χρήση πολλαπλών εργαλείων για τη δομή και τη σύνθεση της μάθησης 5.3 Δόμηση ευχέρειας με διαβαθμισμένη υποστήριξη για πρακτική εξάσκηση και απόδοση	8: Παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη διατήρηση της προσπάθειας και της επιμονής 8.1 Ανάδειξη της σπουδαιότητας των σκοπών και των στόχων 8.2 Ποικιλία στις απαιτήσεις και τις πηγές για τη βελτιστοποίηση της πρόκλησης 8.3 Ενίσχυση της συνεργασίας και της κοινότητας 8.4 Αύξηση της ανατροφοδότησης με στόχο την αρτιότητα της γνώσης και την κατάκτηση της μάθησης
3: Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την κατανόηση 3.1 Ενεργοποίηση ή εφοδιασμός γνωστικού υποβάθρου 3.2 Επισήμανση μοτίβων, κairιών χαρακτηριστικών, σημαντικών ιδεών και σχέσεων 3.3 Καθοδήγηση στην επεξεργασία των πληροφοριών, την οπτικοποίηση και το χειρισμό 3.4 Μεγιστοποίηση της μεταφοράς και της γενίκευσης της μάθησης	6: Παροχή εναλλακτικών επιλογών για εκτελεστικές λειτουργίες 6.1 Καθοδήγηση αποτελεσματικής στοχοθεσίας 6.2 Υποστήριξη του προγραμματισμού και της ανάπτυξης στρατηγικών 6.3 Διευκόλυνση της διαχείρισης πληροφοριών και πηγών 6.4 Ενίσχυση της ικανότητας παρακολούθησης της πρόδου	9: Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αυτορρύθμιση 9.1 Προαγωγή των προσδοκιών και των αντιλήψεων που βελτιστοποιούν την παρώθηση 9.2 Διευκόλυνση ατομικών δεξιοτήτων και στρατηγικών υπέρβασης δυσκολιών 9.3 Ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης και του αναστοχασμού
Επινοητικοί, με βαθιές γνώσεις μαθητές	Στοχο-κατευθυνόμενοι, «στρατηγικοί» μαθητές	Αποφασιστικοί, κινητοποιημένοι μαθητές

Περαιτέρω στοιχεία για την ανάλυση εκάστου εκ των ανωτέρω αξόνων στην παιδαγωγική πράξη μπορούν να αναζητηθούν στον εξής ιστότοπο: <https://udlguidelines.cast.org/static/udlg2.2-text-a11y.pdf>

Επιπλέον, κάτωθι παρατίθενται παραδείγματα που αφορούν σε διαφορετικές εκφάνσεις και εφαρμογές των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού στην Εκπαίδευση (π.χ. σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος, αξιολόγησης, νέων τεχνολογιών, προσβάσιμων υποδομών):

ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΘΟΛΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΑΡΧΩΝ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ
✓ Ισότιμη χρήση	Ο τρόπος σχεδιασμού επιτρέπει την πρόσβαση σε όλες τις εκφάνσεις της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας (π.χ. ενημερωτικά έγγραφα του σχολείου, αναλυτικό πρόγραμμα, εκπαιδευτικό υλικό) από άτομα με διαφορετικές ανάγκες	Οι δημοσιεύσεις και το εκπαιδευτικό υλικό έχουν μορφή προσβάσιμη σε άτομα με διαφορετικές μορφές αναπηρίας, διαφορετικές ηλικίες, φυλετική και εθνοτική προέλευση.
✓ Ευελιξία στη χρήση	Ο τρόπος σχεδιασμού ανταποκρίνεται σε μεγάλο εύρος ατομικών προτιμήσεων και ικανοτήτων.	Το εκπαιδευτικό υλικό δημιουργείται με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπει στον χρήστη επιλογή μεταξύ ανάγνωσης ή ακρόασης των περιεχομένων.
✓ Απλή και εύκολη χρήση	Ο σχεδιασμός (του υλικού, των υπηρεσιών) είναι απλός και διευκολύνει την κατανόηση του τρόπου χρήσης του, ανεξάρτητα από την εμπειρία, τις γνώσεις, τις γλωσσικές δεξιότητες και τη δυνατότητα συγκέντρωσης του κάθε μαθητή/τριας τη δεδομένη στιγμή.	Οι ερωτήσεις αξιολόγησης είναι απλές, κατανοητές και ο μαθητής/τρια μπορεί να αξιοποιήσει ποικίλους τρόπους για την πρόσβαση σε αυτές.
✓ Αποτελεσματική μεταφορά των πληροφοριών	Η εκάστοτε πληροφορία (π.χ. ανακοινώσεις του σχολείου, διδακτέα ύλη) μεταδίδονται αποτελεσματικά στους μαθητές/τριες, ανεξάρτητα από τις συνθήκες του περιβάλλοντος ή τις αισθητηριακές ικανότητες του μαθητή/τριας.	Το σύστημα συναγερμού που διαθέτει το σχολείο μεταδίδει την πληροφορία του κινδύνου με οπτικά, ακουστικά και κιναισθητικά χαρακτηριστικά.
✓ Ανοχή στα λάθη	Ο τρόπος σχεδιασμού ελαχιστοποιεί την περίπτωση κινδύνων, δυσμενών συνεπειών και τυχαίων ή ακούσιων πράξεων από τον/τη μαθητή/τρια.	Αξιοποίηση λογισμικών που καθοδηγούν τον μαθητή/τρια όταν κάνει ακατάλληλες ή λανθασμένες επιλογές.

✓ Ήπια φυσική προσπάθεια	Ο τρόπος σχεδιασμού επιτρέπει τη χρήση με αποτελεσματικότητα, ευχέρεια κι ελάχιστο κόπο.	Αξιοποίηση Η/Υ και λογισμικών (π.χ. πλήκτρων ελέγχου μεγάλου μεγέθους πάνω στην οθόνη).
✓ Κατάλληλο μέγεθος και χώρος χρήσης	Οι χώροι του σχολείου είναι κατάλληλα διαμορφωμένοι ώστε να εξασφαλίζεται η εύκολη προσέγγισή τους ανεξάρτητα από την κινητικότητα του σώματος του χρήστη.	Στις σχολικές τάξεις και στα εργαστήρια, τα θρανία και οι επιφάνειες εργασίας προσαρμόζονται ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν από μαθητές/τριες δεξιόχειρες ή αριστερόχειρες ή με διαφορετικές κινητικές και άλλες ανάγκες.

Πηγή: Προσαρμογή από: Burgstahler (2020) *Universal Design: Process, Principles, and Applications A goal and a process that can be applied to the design of any product or environment*. University of Washington. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506550.pdf>

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι μια σειρά ερευνών επισκόπησης όπως αυτές των Carrp (2017) και Rao et al. (2014) υπογραμμίζουν τα θετικά αποτελέσματα που έχει η εφαρμογή των αρχών και των πρακτικών του ανωτέρω μοντέλου στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη δυνατότητα αξιοποίησής τους ως εφελκυστικό για την ανταπόκριση στις ετερογενείς ανάγκες των μαθητών/τριών του σύγχρονου σχολείου.

5.4.2 Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική

Άμεσα συμβατή με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική αποτελεί μία ακόμα παιδαγωγική προσέγγιση που συχνά αναφέρεται ότι δύναται να συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη πρακτικών συμβατών με τον ενταξιακό στόχο. Παρά το γεγονός ότι, όπως αναφέρουν οι Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., (2015), η διαφοροποιημένη παιδαγωγική αποδίδεται με πλήθος όρων και ενημερώνεται από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, στη διεθνή βιβλιογραφία, κατ'επανάληψη υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα προσέγγισης της έννοιας της διαφοροποίησης ως μιας «διαρκούς εκπαιδευτικής αναζήτησης» ή μιας προσέγγισης «πολύσημης» που προωθεί ένα ευέλικτο παιδαγωγικό σκεπτικό (Ζώνιου-Σιδέρη, κ.ά., 2015). Αναλυτικότερα, αναφερόμενη στον στόχο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, η Σφυρόερα (2004) αναφέρει ότι αυτός συνίσταται:

«στη διαμόρφωση ενός ευέλικτου πλαισίου που να επιτρέπει στον καθένα να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων, τη δική του ιδιαίτερη «νοημοσύνη». Είναι μια μορφή παιδαγωγικής που στοχεύει στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και αντιτίθεται στο μύθο της ομοιογένειας και στην άποψη ότι όλοι μπορούν να μάθουν τα ίδια πράγματα με τον ίδιο τρόπο και, επομένως, ότι μια κοινή για όλους παιδαγωγική προσέγγιση διασφαλίζει την ισότητα». (Σφυρόερα, 2004, σ. 23-24).

Υπό αυτό το πρίσμα και αναγνωρίζοντας τη μοναδικότητα κάθε μαθητή/τριας ως προς την προσέγγιση του μαθησιακού στόχου, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, όπως συχνά υπογραμμίζεται, δεν ισοδυναμεί με πρακτικές απλοποίησης ή τροποποίησης των εκπαιδευτικών στόχων για μεμονωμένους/ες μαθητές/τριες (Ζώνιου-Σιδέρη, κ.ά., 2015). Αντιθέτως, αξιοποιεί ως εφελκυστικό τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη συλλογική μαθησιακή εμπειρία και επιχειρεί με την κατάλληλη οργάνωση της διδασκαλίας, τη δυναμική της αλληλεπίδρασης στην τάξη αλλά και με μια σειρά από διαφορετικά εποπτικά μέσα και υλικά, να αποδώσει ουσιαστικό νόημα και να υποστηρίξει την προσωπική πορεία στη μάθηση όλων των παιδιών.



Εικόνα 27. Νηπιαγωγείο Μαραθίου Μυκόνου

Στον πυρήνα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής βρίσκεται μία σημαντική αλλαγή στον τρόπο θεώρησης της ίδιας της παιδαγωγικής πράξης προς την κατεύθυνση μίας ανοικτής διαδικασίας αξιοποίησης διαφορετικών εμπειριών, ενδιαφερόντων, αναγκών και τρόπων μάθησης των μαθητών (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2015). Βρίσκεται, επίσης, ένας εναλλακτικός διδακτικός σχεδιασμός, ο οποίος εκ προοιμίου λαμβάνει υπόψη τους πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους εμπλέκονται οι μαθητές στις διαδικασίες της μάθησης και τους αξιοποιεί κατάλληλα με απώτερο σκοπό τον εμπλουτισμό της συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας. Για να επιτευχθεί ο ανωτέρω στόχος, η διαφοροποίηση αφορά στα κάτωθι πεδία (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2015· Tomlinson, 2001· Χαράλάμπους κ.ά., 2022):

1. **Διαφοροποίηση του περιεχόμενου της διδασκαλίας:** αφορά στο «τι ακριβώς διδάσκεται» μέσα στη σχολική τάξη, ποιες είναι οι στάσεις, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που καλείται να κατακτήσει κάθε μαθητής/τρια και πώς θα επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή πρόσβαση του/της στις εκάστοτε έννοιες και πληροφορίες. Η διαφοροποίηση του περιεχομένου μπορεί να γίνει με βάση τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τα βιώματα των μαθητών/τριών. Στο

πεδίο αυτό, ιδιαίτερη αξία αποδίδεται στον εμπλουτισμό της διδασκαλίας με **πολλαπλές μορφές αναπαράστασης, έκφρασης και εμπλοκής των μαθητών/τριών** με το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο, καθώς και η αξιοποίηση των αρχών της πολυτροπικότητας και της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών.

2. **Διαφοροποίηση των διαδικασιών της μάθησης:** Αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες μπορούν να οδηγηθούν στην κατάκτηση του επιθυμητού γνωστικού περιεχομένου. Αφορά δηλαδή, με άλλα λόγια, στον τρόπο οργάνωσης και εργασίας των μαθητών σε καθορισμένες δραστηριότητες. Σε αυτό το επίπεδο, προβάλλεται ως ενδεδειγμένη, η αξιοποίηση **ποικίλων τρόπων και μεθόδων** από πλευράς των εκπαιδευτικών, οι οποίες να είναι ικανές να προάγουν την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες, οι οποίες έχουν νόημα για τους ίδιους/ίδιες. Στις μεθόδους αυτές συγκαταλέγονται η ευέλικτη ομαδοποίηση, οι μελέτες περίπτωσης, τα παιχνίδια προσομοίωσης, η αλληλοδιδασκική, το παίξιμο ρόλων, τα σχέδια εργασίας (project), καθώς και μια σειρά στρατηγικών οργάνωσης του τρόπου εργασίας, όπως τα μαθησιακά κέντρα, οι σταθμοί εργασίας και οι ημερήσιες διατάξεις (Tomlinson, 2010). Τα οφέλη των ανωτέρω μεθόδων κρίνεται ότι λειτουργούν πολλαπλασιαστικά όταν συνδυάζονται με μια σειρά από βασικές αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής, όπως η κοινωνικά διαμεσολαβημένη πρόσβαση στη γνώση καθώς και η λογική των πολυγραμματισμών (Ζώδιου-Σιδέρη κ.ά, 2015).
3. **Διαφοροποίηση αξιοποιούμενων υλικών μέσων και ανθρώπινων πόρων.** Η συγκεκριμένη πτυχή αφορά σε κάθε μέσο (υλικό και ανθρώπινο) το οποίο μπορεί να υποστηρίξει τη μαθησιακή διαδικασία για κατάκτηση του εκάστοτε προσδιορισμένου μαθησιακού στόχου. Στο πεδίο αυτό συχνά ενδείκνυται η αξιοποίηση **ποικίλων μέσων** κατά τη διδακτική πρακτική, όπως οργανωτές ή οπτικά κείμενα, εννοιολογικοί χάρτες, νοητικοί χάρτες, σχεδιαγράμματα.
4. **Διαφοροποίηση του αποτελέσματος.** Αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αναδεικνύουν τι έμαθαν και ποιες στάσεις ή δεξιότητες ανέπτυξαν. Συχνά στο εν λόγω πεδίο προτείνεται η παροχή διαφορετικών επιλογών (π.χ. οπτικών, ακουστικών, κιναισθητικών) στους/στις μαθητές/τριες αναφορικά με τον τρόπο που θα εργαστούν για να εκφράσουν και να αναδείξουν την νεοαποκτηθείσα από αυτούς/ές γνώση.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι:

- α. Οι αποφάσεις διαφοροποίησης του περιεχομένου, της διαδικασίας, των μέσων και του αποτελέσματος της μάθησης λαμβάνονται με βάση **τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό προφίλ και τα βιώματα των παιδιών της τάξης** (Tomlinson & Moon, 2013).

β. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας προϋποθέτει **συστηματικό σχεδιασμό** από πλευράς των εκπαιδευτικών, οι οποίοι προτείνεται να ακολουθούν συγκεκριμένα βήματα (Βλάχου, 2019) προς αυτή την κατεύθυνση.

Σχεδιασμός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Βήμα 1: Προσδιορίζω το θέμα

Βήμα 2: Προ-αξιολόγηση

Βήμα 3: Προσδιορίζω τους στόχους του θέματος

Βήμα 4: Αποφασίζω τι χρειάζεται να διαφοροποιηθεί

Βήμα 5: Αποφασίζω πως θα εισάγω τη δραστηριότητα

Βήμα 6: Αποφασίζω τι στρατηγικές θα χρησιμοποιήσω

Βήμα 7: Ελέγχω και ενισχύω την κατανόηση

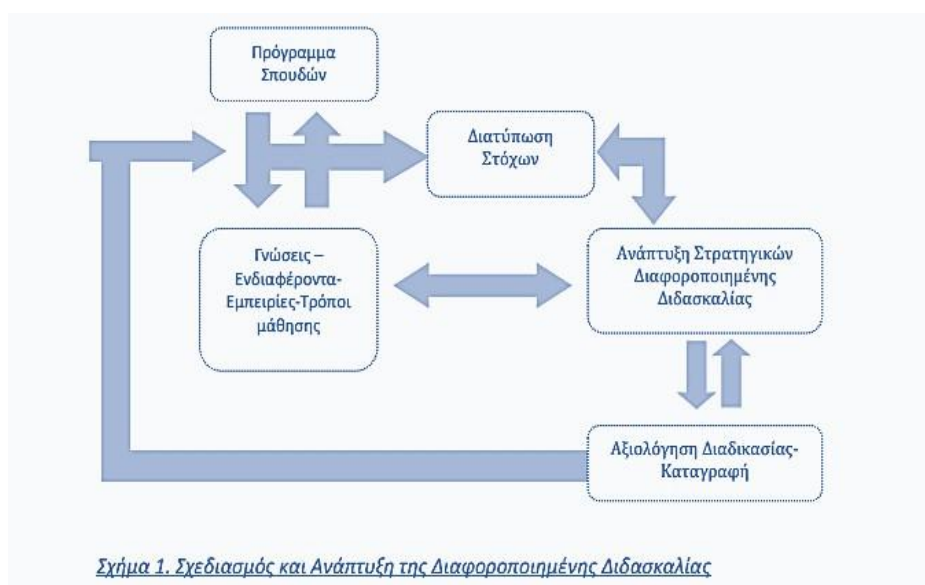
Βήμα 8: Αποφασίζω τι στρατηγικές καταγραφής θα χρησιμοποιήσω

Βήμα 9: Καθορίζω τους «Δείκτες» αξιολόγησης

Βήμα 10: Αξιολόγηση της επιτυχίας και της αποτελεσματικότητας της μάθησης

Πηγή: Βλάχου, Α. (2019) *Επιμορφωτικό Υλικό της θεματικής ενότητας «Ζητήματα Ενταξιακής Εκπαίδευσης»*. Παραδοτέο στο πλαίσιο της Πράξης «Επιμόρφωση Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου των ΠΕΚΕΣ» (ΟΠΣ 5032528), Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020».

Στη βάση των ανωτέρω αποφάσεων, ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής θα μπορούσε να παρασταθεί ως εξής:



Πηγή: Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Λ., & Χριστοπούλου, Α.-Α. (Επιμ.). (2015). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. Εργαλεία σύγχρονης προσέγγισης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής για το δημοτικό*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων (σελ.55).

γ. Η διαφοροποίηση **δεν αποτελεί ζήτημα ενός/μίας μόνο εκπαιδευτικού**. Οι συνεργατικές πρακτικές μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης ή/και εκπαιδευτικών διαφορετικών τμημάτων και τάξεων αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις επί των οποίων θεμελιώνεται η ανάπτυξη της διαφοροποίησης.

δ. Η ένταξη των **νέων τεχνολογιών** στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής δύναται να εμπλουτίσει κατά πολύ τις επιλογές που οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν κατά τη διδακτική διαδικασία και αναδεικνύονται ως ανεκτίμητοι αρωγοί στην προσπάθειά τους να διαμορφώσουν ποικίλα περιβάλλοντα μάθησης που θα καλύπτουν τις ανάγκες όλων των μαθητών (Smith & Throne, 2007).

Ένα πλήθος μεθόδων και τεχνικών διαφοροποίησης της διδασκαλίας ανά διδακτικό αντικείμενο και βαθμίδα εκπαίδευσης μπορούν να αναζητηθούν στους Οδηγούς Διαφοροποίησης που διατίθενται δωρεάν για όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας στην ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής <http://www.prosvasimo.iep.edu.gr/el/>. Στην ίδια ιστοσελίδα, επίσης, μπορεί να αναζητηθεί εκτενές, προσβάσιμο υλικό, λογισμικά και προσαρμοσμένα σχολικά εγχειρίδια που έχουν δημιουργηθεί από τον εν λόγω φορέα (Παράρτημα).

Κάτωθι παρατίθενται ερωτήσεις ανατροφοδότησης που αφορούν σε ζητήματα υιοθέτησης ενταξιακών διδακτικών πρακτικών (UNESCO, 2022).

Ερωτήσεις Ανατροφοδότησης για την Υιοθέτηση Ενταξιακών Διδακτικών Πρακτικών

Σχεδιασμός διδασκαλίας λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών

- Σχεδιάζονται οι διδακτικές δραστηριότητες λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και κοινωνικο-πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών;
- Εφαρμόζονται οι αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη διδακτική πρακτική;
- Εφαρμόζονται οι απαραίτητες εύλογες προσαρμογές για την πρόσβαση των μαθητών στη μάθηση;

Σχεδιασμός διδασκαλίας με στόχο τη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών

- Υπάρχει διδακτικό υλικό που ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών;
- Αισθάνονται οι μαθητές ότι μπορούν να συμμετέχουν ενεργά μέσα στην τάξη;

Ερωτήσεις Ανατροφοδότησης για την Υιοθέτηση Ενταξιακών Διδακτικών Πρακτικών

Σχεδιασμός διδασκαλίας με στόχο την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών

- Ενθαρρύνεται η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών μεταξύ όλων των μαθητών/τριών (σε ζεύγη ή ομάδες) για την επίτευξη των κοινών μαθησιακών στόχων;
- Επιδιώκεται η κατάλληλη διαρρύθμιση της τάξης με στόχο την αποτελεσματική διάδραση των μαθητών;

Παρέχεται υποστήριξη σε μαθητές που αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση;

- Συνεργάζεται ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης με τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης, της παράλληλης στήριξης και των τάξεων υποδοχής για τον από κοινού σχεδιασμό μαθημάτων;
- Συνεργάζεται ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης με τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης, της παράλληλης στήριξης και των τάξεων υποδοχής για την από κοινού αξιολόγηση μαθητών/τριών;
- Υποστηρίζονται οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρωτίστως εντός του περιβάλλοντος της τάξης τους από τους εκπαιδευτικούς του τμήματος ένταξης και της παράλληλης στήριξης σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων;
- Συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί με στόχο τη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων και των διδακτικών πρακτικών, καθώς και την κατάλληλη προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος;
- Υπάρχει συνεργασία του σχολείου με τους υποστηρικτικούς φορείς (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ, Ε.Δ.Υ, Σχολικούς Συμβούλους πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Σχολικούς Συμβούλους Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης) για την αντιμετώπιση των φραγμών στη μάθηση;

Πηγή: Προσαρμογή από: UNESCO (2022) Reaching Out to All Learners: a resource pack for supporting inclusion and equity in education. UNESCO. <https://www.ibe.unesco.org/en/node/103>

Αντί Επιλόγου

Ο Οδηγός αυτός επιχείρησε να συνοψίσει βασικές έννοιες, αρχές και πρακτικές που έχουν αναδειχθεί στη σχετική βιβλιογραφία και αφορούν στην προαγωγή της ενταξιακής εκπαίδευσης. Καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής του υπήρξε διάχυτη η πεποίθηση μεταξύ των συγγραφέων του αλλά και όλων των συντελεστών του προγράμματος ότι η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί μια εκπαιδευτική προσέγγιση που δύναται:

- να αποτελέσει εφαλτήριο για τον εντοπισμό και την εξάλειψη των φραγμών στην εκπαίδευση και
- να προάγει συνθήκες για την από κοινού διδασκαλία και δημιουργική συνύπαρξη όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών.

Καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής, επίσης, αναγνωρίσαμε τα ποικίλα εμπόδια που ανακύπτουν ως προς την ευόδωση του ενταξιακού στόχου καθώς και τις πολλαπλές προκλήσεις που τίθενται σε αυτό το πλαίσιο σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, από τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών και αναλυτικών προγραμμάτων έως το επίπεδο της διδακτικής πράξης.

Στην ολοκλήρωση αυτής της διαδρομής, συνεχίζουμε όλοι την πορεία μας, σίγουρα πιο προβληματισμένοι, σαφώς πλουσιότεροι από πριν. Ο προβληματισμός και ο πλούτος μας αποτυπώνεται σε **ένα ερώτημα** και σε **μία προτροπή**, που θεωρούμε ότι μπορούν να αποτελέσουν οδοδείκτες των προσπαθειών μας και να δώσουν στην εφαρμογή της ένταξης στη χώρα μας μία νέα προοπτική.

«Ως πολίτες και ως εκπαιδευτικοί καλούμαστε να αναρωτηθούμε σε ποια κοινωνία θέλουμε να μεγαλώσουν οι μελλοντικές γενιές, με ποιον τρόπο θέλουμε όλοι να συμβιώσουμε και ποιες είναι οι αξίες που θα πλαισιώσουν και θα ενισχύσουν τον στόχο αυτόν» (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018, p.9).

«Ως πολίτες και ως εκπαιδευτικοί, χρειάζεται να συνειδητοποιήσουμε ότι η από κοινού εκπαίδευση όλων των παιδιών είναι πρωταρχικό δικαίωμά τους. Χρειάζεται να συνειδητοποιήσουμε ότι τα παιδιά του σήμερα είναι το μέλλον του αύριο. Απαιτείται να εργαστούμε όλοι μαζί για να διασφαλίσουμε σε όλα τα παιδιά ένα τέτοιο μέλλον» (Allan, 2008, p.41).



Εικόνα 28. 3^ο Νηπιαγωγείο Ιωαννίνων

Βιβλιογραφία

- Allan, J. (2008) *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice*. Dordrecht: Springer.
- Armstrong, D. (2011). Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σ. 57-69). Αθήνα: Πεδίο.
- Azevedo, H., Machado, F., Coelho, V., Soares, M., Peixoto, C., Dias, P., Cadime, I., & Barat, B. (2025). Exploring teachers' attitudes towards inclusive education: Role of self-efficacy and perceived school climate. *Journal of Research in Special Educational Needs*. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.70025>
- Baars, S., Shaw, B., Mulcahy, E. and Menzies, L. (2018). *School cultures and practices: supporting the attainment of disadvantaged pupils*. England: Department for Education.
- Babalis, Th., & Tsoli, K. (2017). *Classroom Life: Shaping the Learning Environment, Classroom Management Strategies and Teaching Techniques*. New York: Nova Publishers.
- Barton, L. (1998). Markets, Managerialism and Inclusive Education. In P. Clough (ed.), *Managing Inclusive Education – From Policy to Experience*. London: Paul Chapman.
- Barton, L. (2000). Η πολιτική της Inclusion. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α.(επιμ.), *Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 57-70.
- Barton, L., (ed.) (2006). *Overcoming Disabling Barriers: 18 Years of Disability and Society*, Routledge, London, UK
- Barton, L. & Armstrong, F. (Eds) (2007). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht: Springer.
- Biesta G.J.J. (2010) *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm.
- Biesta G.J.J. (2014) *The Beautiful Risk of Education*. Boulder, CO: Paradigm.
- Βλάχου, Α., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. *Hellenic Journal of Psychology*, 7(2), 180-204.

Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε. & Παπανάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 65-89). Αθήνα: Πεδίο.

Βλάχου, Α. (2017). Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Στο Μ. Γελαστοπούλου & Α. Γ. Μουταβελής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*, (σ. 61-76). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Βλάχου, Α. (2019) *Επιμορφωτικό Υλικό της θεματικής ενότητας «Ζητήματα Ενταξιακής Εκπαίδευσης»*. Παραδοτέο στο πλαίσιο της Πράξης «Επιμόρφωση Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου των ΠΕΚΕΣ» (ΟΠΣ 5032528), Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020».

Βλάχου, Α. (2023). Εισαγωγικό σημείωμα: Ζητήματα ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο L. J. Graham (Επιμ.), *Ενταξιακή εκπαίδευση για τον 21ο αιώνα. Θεωρία, πολιτική και πρακτική*. Αθήνα: Πεδίο.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology Vol. 1: Theoretical Models of Human Development* (6th ed., p. 793-828). Wiley <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>

Brussino, O. (2021). *Building capacity for inclusive teaching: Policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion*. OECD Education Working Papers (No. 256). https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/10/building-capacity-for-inclusive-teaching_6414457e/57fe6a38-en.pdf

Bunbury, S. (2020). Disability in higher education—do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 964–979.

Burgstahler, S. (2020). *Universal Design: Process, Principles, and Applications A goal and a process that can be applied to the design of any product or environment*. University of Washington. <https://doit.uw.edu/brief/universal-design-process-principles-and-applications/>

Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21, 791–807.

CAST. (2011) *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

Cook, A., & Miller-Polgar, J. (2008). *Assistive technologies: Principles and practice* (3rd ed). Mosby Elsevier.

Corbett, J. (1999). Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 53-61.

Corbett, J., & Slee, R. (2000). An International Conversation of Inclusive Education. In F. Armstrong, L. Barton, & D. Armstrong (Eds.), *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives* 1, 133-146.

Council of Europe. (2017). *Fighting school segregation in Europe through inclusive education*. Position Paper. Council of Europe, Commissioner for Human Rights. <https://rm.coe.int/fighting-school-segregationin-europe-throughinclusive-education-a-posi/168073fb65>

Damianidou, E. (2021). Curriculum and the power to ex(in)clude disabled students. *International Journal of Inclusive Education*, 28(8), 1435-1449. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1994034>

Δραγώνα, Θ. (2007). *Σtereότυπα και προκαταλήψεις. Κλειδιά και Αντικλείδια*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallanaugh, F. (2004). *Inclusion and pupil achievement*. Department for Education.

Dyson, D., D., U., Gallannaugh, F., Millward, A., Hick, P. P. (Ed.), & Thomas, G. (Ed.) (2008). Making space in the standards agenda: developing inclusive practices in schools. In P. Hick & G. Thomas (Eds.). *Inclusion and diversity in education*. London: Sage.

Dyson, A. (2011). Full service and extended schools, disadvantage, and social justice. *Cambridge Journal of Education*, 41(2), 177-193.

Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης. (2022). *Θέση του Φορέα για τα ενταξιακά εκπαιδευτικά συστήματα*. Δεύτερη έκδοση. Όντενσε, Δανία.

Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης. (2018). *Στοιχεία που τεκμηριώνουν τη σχέση μεταξύ της ενταξιακής εκπαίδευσης και της κοινωνικής ένταξης: Τελική συνοπτική έκθεση*. (Σ. Συμεωνίδου, επιμ.). Όντενσε, Δανία.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2015). *Agency position on inclusive education systems*. Odense, Denmark

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Promoting Inclusive Education in Greece: Addressing Challenges in Legislation, Educational Policy and Practice*. (C. Simon, ed.). Odense, Denmark

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). *Key Principles – Supporting policy development and implementation for inclusive education*. (V. J. Donnelly & A. Watkins, ed.). Odense, Denmark.

European Commission. (2021). *EU Strategy on the Rights of the Child* <https://doi.org/10.2838/59352>.

European Parliament. (2024). *Vulnerability of unaccompanied and separated child migrants*. European Union.

[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2024/762339/EPRS_BRI\(2024\)762339_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2024/762339/EPRS_BRI(2024)762339_EN.pdf)

Everett, S., & Oswald, G. (2018). Engaging and training students in the development of inclusive learning materials for their peers. *Teaching in Higher Education*, 23 (1), 1- 16.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μια πορεία είκοσι ετών. Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση: σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σ. 21-30). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (σ. 31-52). Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σ. 11-27). Αθήνα: Πεδίο

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Λ., & Χριστοπούλου, Α-Α. (Επιμ.). (2015). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. Εργαλεία σύγχρονης προσέγγισης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής για το δημοτικό*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294.

Fornauf, B. S., & Erickson, J. D. (2020). Toward an inclusive pedagogy through universal design for learning in higher education: A review of the literature. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 33(2), 183–199.

Fuchs, E., & Bock, A. (Eds.). (2018). *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. New York: Palgrave Macmillan.

Gipps, C. V. (1994) *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. London: Routledge Falmer.

Goodley, D. (2007). *For Inclusion: Toward a Critical Pedagogy with Marginalized Learners*. Manchester: Manchester Metropolitan University.

Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A Summary of the Evidence on Inclusive Education*. Abt Associates.

Houchins, D. E., Oakes, W. P., & Johnson, Z. G. (2016). Bullying and students with disabilities: A systematic literature review of intervention studies. *Remedial and Special Education*, 37 (5), 259–273.

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*. (49), 365-382.

Καραγιάννη, Γ.(2008) *Επιμορφωτικό /υποστηρικτικό υλικό της Θεματικής Ενότητας «Ζητήματα Ενταξιακής Εκπαίδευσης»*. Παραδοτέο στο πλαίσιο της Πράξης «Επιμόρφωση Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου των ΠΕΚΕΣ» (ΟΠΣ 5032528), Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020».

Καραγιάννη, Π. (επιμ). (2009). *Αναπηρία και Πολιτική*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Καραγιάννη, Γ. (2016) Παιδαγωγική της ένταξης: ολισθήσεις νοημάτων και ψυχολογικοποιημένες πρακτικές στην εκπαίδευση. Στο Κ. Μπονίδης, Γ. Ζαρίφης (επιμέλεια) *Παιδαγωγική-Επιστήμη της Αγωγής-Επιστήμες της Αγωγής: Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα

Καραγιάννη, Γ. & Κουτσοκλένης, Α. (2023). *Σπουδές για την Αναπηρία και Παιδαγωγική της Ένταξης* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Kart, A., & Kart, M. (2020). Academic and Social Effects of Inclusion on Learners without Disabilities: A Review of the Literature. *Education Sciences*, 11 (1), 16.

Κουρκούτας, Η. & Caldin, R. (2010) (Επιστ. Επιμ) *Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες στη σχολική ένταξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kourbetis, V. (2013) Design and Development of Accessible Educational and Teaching Material for Deaf Students in Greece. In C. Stephanidis and M. Antona (Eds.). *HCI International 2013, Part III*, Lecture Notes In Computer Science 8011, (pp. 172–178). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

Κουρμπέτης, Β., & Γελαστοπούλου, Μ. (2017). *Αξιοποίηση Των ΤΠΕ Για Την Ανάπτυξη Καθολικά Σχεδιασμένου Εκπαιδευτικού Υλικού Για Μαθητές Με Αναπηρίες*. [πρακτικά συνεδρίου] 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, Σύρος.

Κουτσαμπάσης, Π. (2015). Αξιολόγηση Προσβασιμότητας [Κεφάλαιο]. Στο Π. Κουτσαμπάσης, (2015). *Αξιολόγηση Διαδραστικών Συστημάτων με Επίκεντρο τον Χρήστη* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Mace, R. L. (1985). Universal design, barrier-free environments for everyone. *Designers West*, 33(1), 147–152.

Mc Master, C. (2013) Leading inclusive change with the Index for Inclusion: Using a framework to manage sustainable professional development. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 29(2), 82-93

Mc Master, C., & Elliot, W. (2014). Leading inclusive change with the index for inclusion: Using a framework to manage sustainable professional development. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 29(1), 82-93.

Μπασδέκης, Ι. (2013). *Ηλεκτρονική προσβασιμότητα και αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α).

Nilholm, C. (2020). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358-370.

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σ.σ. 123-151). Πεδίο.

Ντεροπούλου –Ντέρου Ε. (2024). Ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική στην προσχολική εκπαίδευση: διαθεσιμότητα, προσβασιμότητα και προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών δομών. Στο Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου (Επιμ.) *Ενταξιακές Προσεγγίσεις στην Προσχολική Εκπαίδευση: Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Εκπαιδευτικής Πρακτικής*,. Πεδίο: Αθήνα

Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, (47), 80–92.

Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική* (Γ. Καραγιάννη, Επιμ.- Εισαγ.). Επίκεντρο

Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων Α.Ε..(2008) *Οδηγός Μελετών για Διδακτήρια όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης*.

Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας. (2023). *Έκθεση περιόδου Ιανουάριος-Σεπτέμβριος 2023*. Αθήνα: ΕΣΑμεΑ.

Poon-McBrayer, K.F., & Wong, P.M. (2013). Inclusive Education services for children and youth with disabilities: values, roles and challenges of school leaders. *Children and Youth Services Review*, 35(9),1520-1525.

Rao, K., Ok, M. W., & Bryant, B. R. (2014). A review of research on universal design educational models. *Remedial and Special Education*, 35(3), 153–166.

Rapp, A.C., & Corral-Granados A. (2021). Understanding inclusive education – a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 28 (4), 423-439.

Reiss, M. J., & White, J. (2013). *An Aims-based Curriculum: The significance of human flourishing for schools*. Institute of Education Press, University of London.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.

- Σακκά, Δ., & Μάρκος, Α. (2013). Από την πλευρά των εφήβων: Η βία και η επιθετικότητα στο σχολείο σε σχέση με την εθνοπολιτισμική προέλευση και το φύλο. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Ε. Γωνίδα, Ε. Φίγγου, Α. Μπάκα, & Δ. Μωραΐτου (Επιμ.), *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής, Τμήμα Ψυχολογίας, Τόμος Ι* (σελ. 127-162). Υπηρεσία Δημοσιευμάτων Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Σφυρόερα, Μ. (2004). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Κλειδιά και αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ και Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Slee, R., & Allan, J. (2001) Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173-192. <https://doi.org/10.1080/09620210100200073>
- Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Νέα Εποχή. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση: σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σ. 21-30). Ελληνικά Γράμματα.
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. Routledge.
- Smith, G. E., & Throne, S. (2007). *Differentiating instruction with technology in K-5 classrooms*. International Society for Technology in Education.
- Smucker, A. D. (2022). Exploring the growth of inclusive curriculum: a systematic review of scholar and practitioner perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 28(12), 2750-2764. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2121988>
- Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2022). Critically considering the 'inclusive curriculum' in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 43(8), 1250-1272. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2122937>
- Συνήγορος του Πολίτη. (2022). *Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες: Ειδική Έκθεση 2022*. Αθήνα: Συνήγορος του Παιδιού. <https://www.synigoros-solidarity.gr/1572/eidiki-ekthesi-2022>
- Συνήγορος του Πολίτη. (2024). *Ετήσια Έκθεση 2024*. Αθήνα: Συνήγορος του παιδιού. <https://www.synigoros.gr/el/category/default/post/ethsia-ek8esh-2024>
- Symeonidou, S. (2025). Teacher education for disability-focussed anti-oppressive pedagogy: the case for reconceptualisation, *Disability & Society*, 40(5), 1404-1424.
- Taber, K.S. (2024). Educational Constructivism. *Encyclopedia*, 4, 1534–1552. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia4040100>
- Takacs, S., Zhang, J., Lee, H., Truong, L., & Smulders, D. (2022). *A comprehensive guide to applying universal design for learning*. Justice Institute of British Columbia. <https://pressbooks.bccampus.ca/jibcudl/>
- The Center for Universal Design. (1997). *The principles of universal design, Version 2.0*. Raleigh: North Carolina State University.

<https://design.ncsu.edu/wp-content/uploads/2022/11/principles-of-universal-design.pdf>

Tippett, N., Wolke, D., & Platt, L. (2013). Ethnicity and bullying involvement in a national UK youth sample. *Journal of adolescence*, 36(4), 639-649.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2010). Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών. Αθήνα: εκδ. Γρήγορη.

Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). Differentiation and Classroom Assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 415-430). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n23>

Τσερμίδου, Λ., Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2012). Τεχνολογικά μέσα στο ειδικό σχολείο για παιδιά με νοητική καθυστέρηση: απόψεις εκπαιδευτικών της ειδικής εκπαίδευσης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.) *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*, (Συλλογικός τόμος Β'). Αθήνα: Πεδίο.

Φτιάκα (2008) (Εκδ.) *Περάστε για έναν καφέ: σχέσεις σχολείου-σπιτιού στην κόψη της διαφορετικότητας* (σσ. 243-262). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Udvari-Solnar, A. (1996). Theoretical influences on the establishment of inclusive practices. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 101–120.
<https://doi.org/10.1080/0305764960260108>

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, UNESCO/Ministry of Education, Spain (ED-34/WS/18).

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO. <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2023/eidiki-agogi/B.%20Unesco%20policy%20guidelines%2009.pdf>

UNESCO (2016). *Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all Learners: Resource Pack Supporting Inclusive Education*. Geneva: International Bureau of Education-UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279>

UNESCO. (2017). *Global Education monitoring report: Accountability in education: Meeting our commitments*. Paris: UNESCO.
<https://en.unesco.org/gem-report/report/2017/accountability-education>.

UNESCO. (2020). *Global Education monitoring report: Inclusion and education: All means all*. PARIS: UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>

UNESCO. (2022). *Reaching out to all learners: a resource pack for supporting inclusion and equity in education*. PARIS: UNESCO

https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/10/unesco_bie_2021_web_inclusive_education_resrouce_pack.pdf

UNESCO. (2023). *Global Education monitoring report: Technology in education: A tool on whose terms?* PARIS: UNESCO <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>

UNESCO. (2024). *Global Education monitoring report: Leadership in education lead for learning*. PARIS: UNESCO <https://doi.org/10.54676/EFLH5184>

UNICEF. (2014). *Access to School and the Learning Environment I-Physical, Information and Communication (Companion Technical Booklet)*. New York: UNICEF <https://www.unicef.org/lac/media/35056/file/UDL-I.pdf>

United Nations (1989) *Convention on the Rights of the Child*. New York: United Nations. www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations. www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html

United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). *General comment No. 4 (2016), Article 24: Right to inclusive education*. New York: United Nations. www.refworld.org/docid/57c977e34.html

United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2019). *CRPD: Concluding observations on the initial report of Greece*. New York: United Nations. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GRC/CO/1&Lang=en

Villa, R.A. & Thousand, J.S. (2016). *Leading an inclusive school: Access and success for ALL students*. ASCD.

Villa R.A., & Thousand J.S. (Eds). (2000). *Restructuring for caring and effective education: piecing the puzzle together*. Brookes Publishing Company and Paul Brookes Publishing.

Wedell, K. (2008). Inclusion: Confusion about inclusion: patching up or system change? *British Journal of Special Education*, 35(3), 127-135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00386.x>

Χαραλάμπους, Χ., Συμεωνίδου, Σ., Φιλίππου, Σ., Αγαθαγγέλου, Σ. (2022). *Οδηγός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας: Τι, Γιατί & Πώς;* Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου και Πανεπιστήμιο Κύπρου. https://archeia.moec.gov.cy/mc/919/odigos_diaforopoiimenis_didaskalias.pdf

Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, Π. & Συμέου, Λ. (2008). Προωθώντας τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας-κοινότητας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

συμπεράσματα μιας παρέμβασης. Στο Ε. Φτιάκα (Επιμ.) *Περάστε για έναν καφέ: σχέσεις σχολείου-σπιτιού στην κόψη της διαφορετικότητας* (σσ. 243-262). Ταξιδευτής.

Zoniou– Sideri, A., Nteropoulou–Nterou E. (2007). Experiences of disabled children's families concerning school-family collaboration στο CD-ROM των πρακτικών του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου του οργανισμού European Research Network About Parents in Education (E.R.N.A.P.E. 2007) σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Κύπρου: *Schools & Families in Partnership: Looking Into The Future*, Λευκωσία, (σελ. 220-231).

Παράρτημα

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ - ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

1. Οδηγοί διαφοροποίησης ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

https://www2.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Special_Education/2020/Odigos_diaf_Nipiagogeio.pdf

https://www2.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Special_Education/2020/Odigos_diaf_Dimotiko.pdf

http://www2.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Special_Education/2020/Odigos_diaf_Gymnasio.pdf

<http://www2.iep.edu.gr/el/link-eniaia1/diaforopoiisi>

2. Οδηγοί διαφοροποίησης της διδασκαλίας και στρατηγικές διαφοροποίησης για κάθε αναπηρία με συγκεκριμένα παραδείγματα

<https://prosvasimo.iep.edu.gr/el/odhgoi-diaforopoihs-159>

3. Οδηγοί εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία και διαδικτυακές εφαρμογές

<https://prosvasimo.iep.edu.gr/el/vivlia-eidikhs-agwghs-2020>

4. Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες <https://prosvasimo.iep.edu.gr/el/ekpaideush-mathitwn-me-eidikes-mathisiakes-duskolies>

5. Αναλυτικά Προγράμματα ΕΑΕ

<https://prosvasimo.iep.edu.gr/el/analytika-programmata-eidikhs-agwghs-kai-ekpaideushs>

6. Εργαλεία, μέσα και διαδικασίες αξιολόγησης του μαθητή και της μαθήτριας <https://prosvasimo.iep.edu.gr/Books/2021/Moutavelis.Π3.10.1.platforma21.9.2021.pdf>

7. Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές και εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες <https://prosvasimo.iep.edu.gr/el/ekpaideush-mathitwn-me-eidikes-mathisiakes-duskolies>

8. Οδηγοί αξιολόγησης των μαθητών/τριών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

<https://www2.iep.edu.gr/el/deltia-typou-genika/odigos-ekpaideftikoy-gia-tin-perigrafiki-aksiologisi-sto-gymnasio>

9. Κοινωνικές Ιστορίες
<https://prosvasimo.iep.edu.gr/el/koinwnikes-istories>

10. Βιβλία αμβλυώπων
<http://www.prosvasimo.iep.edu.gr/el/paradotea/vivlia-gia-amvlywpes-mathites-eisagwgh>

<http://ebooks.edu.gr/ebooks/>

11. Πολυμεσικό υλικό και λογισμικά
<http://www.prosvasimo.iep.edu.gr/el/polimesiko-uliko-prosarmosmena-sxolika-vivlia/ekpaideutiko-logismiko>

12. Εικονολεξικό
<http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/eikonolexiko>

13. Ψηφιακή βιβλιοθήκη
<http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/polimesiko-uliko-prosarmosmena-sxolika-vivlia/multimedia-library>

14. On line λεξικό εννοιών
<http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/polimesiko-uliko-prosarmosmena-sxolika-vivlia/onlne-lexiko-ennoiwn>

15. Μοντέλα συνδιδασκαλίας
<http://www.prosvasimo.iep.edu.gr/el/odhgios-ekpaideutikou-gia-thn-euaisthitopoihsh-se-themata-apodoxhs-ths-anaphrias-kai-ths-diaforetikothtas-kai-thn-anapyksh-entaksiakhs-koultouras-sto-sxoleio>

http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/Epimorfwsh_2017/%CE%A3%CE%A5%CE%9B%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%A4%CE%9F%CE%9C%CE%9F%CE%A3.pdf

16. Συλλογή καλών Πρακτικών
<https://prosvasimo.iep.edu.gr/el/kales-praktikes-syllogh>

17. Παραδείγματα υποδειγματικών διδασκαλιών
<https://prosvasimo.iep.edu.gr/el/ypodeigmatikes-didaskalies>

18. Υλικό για την παράλληλη στήριξη
<http://www.prosvasimo.iep.edu.gr/el/epimorfwtiko-yliko-2017>

http://prosvasimo.iiep.edu.gr/docs/pdf/Epimorfwsh_2017/%CE%A3%CE%A5%CE%9B%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%A4%CE%9F%CE%9C%CE%9F%CE%A3.pdf

19. Υλικό για την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων

<https://www2.iiep.edu.gr/el/component/k2/content/195>

<http://www2.iiep.edu.gr/el/component/k2/content/50-ekpafefsi-prosfygon>

<http://www2.iiep.edu.gr/el/ekpafefstiko-logismiko-psifiaka-vivlia>

20. Επιμορφωτικό υλικό για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας

<https://www2.iiep.edu.gr/el/draseis-epaggelmatikis-anaptyksis-ekpafefstikon-genikis-kai-eidikis-dimosias-ekpafefsis-tis-kyprou-me-thema-diaforopoiisi-kai-eidiki-ekpafefsi>

