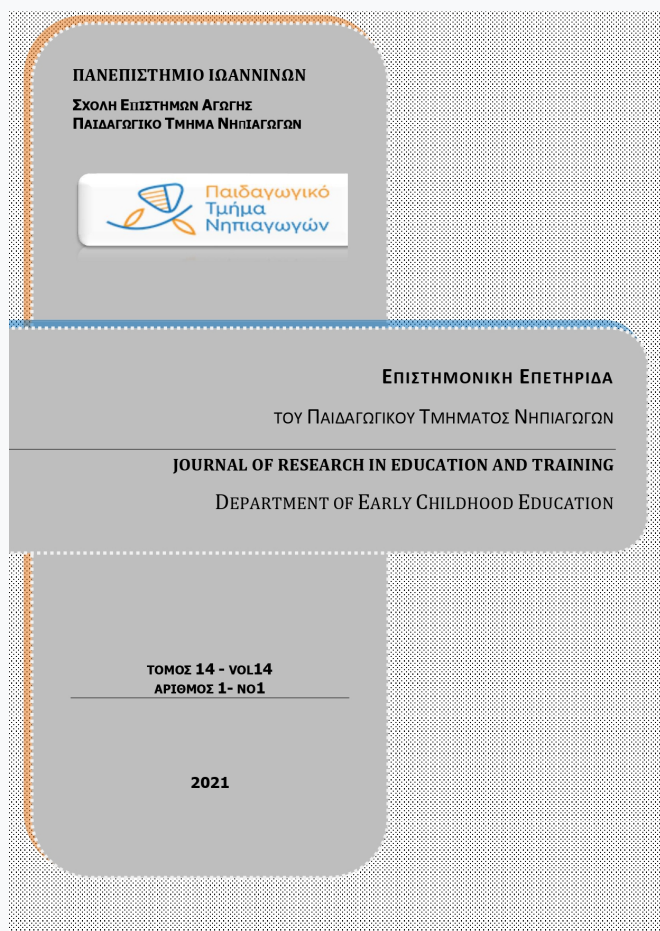


Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 14, Αρ. 1 (2021)

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Συνεκπαίδευση μαθητών με νοητική αναπηρία

Μαριλένα Κουκουβέτσου

doi: [10.12681/jret.22794](https://doi.org/10.12681/jret.22794)

Copyright © 2022, Μαριλένα Κουκουβέτσου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κουκουβέτσου Μ. (2022). Συνεκπαίδευση μαθητών με νοητική αναπηρία. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 14(1), 51–68. <https://doi.org/10.12681/jret.22794>

Συνεκπαίδευση μαθητών με νοητική αναπηρία

Μαριλένα Κουκουβέτσου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70,Μ.Sc.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά τη συνεκπαίδευση μαθητών με Νοητική Αναπηρία (ΝΑ) στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει τις θετικές επιδράσεις της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ΝΑ και να προτείνει τρόπους αποτελεσματικής εφαρμογής της. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στις δυσκολίες και στους ανασταλτικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν την αποτελεσματική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στο συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό. Για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος υλοποιήθηκε ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας. Η ανασκόπηση έγινε σε βάσεις δεδομένων (Scopus, Google Scholar, Science Direct) και επιλέχθηκαν τα πιο σχετικά και πρόσφατα άρθρα με βάση τη χρονολογία και πιο συγκεκριμένα από το 2005 και ύστερα. Η πλειοψηφία των άρθρων ωστόσο εντάσσεται εντός της τελευταίας δεκαετίας. Από τα αποτελέσματα της αναζήτησης της βιβλιογραφίας προέκυψαν 20 άρθρα από διεθνή επιστημονικά περιοδικά. Με βάση τη βιβλιογραφία, φαίνεται ότι οι μαθητές με ήπια/μέτρια ΝΑ μπορούν να συμπεριληφθούν πιο εύκολα σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης και η συνεκπαίδευσή τους δεν έχει αρνητικά αποτελέσματα για τους ίδιους και τους υπόλοιπους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια της γενικής τάξης ενισχύεται η ανεξαρτησία των μαθητών με ΝΑ, η κοινωνική ωριμότητα και η μίμηση των κατάλληλων συμπεριφορών. Η συνεκπαίδευση επίσης συμβάλλει σε θετικές αλλαγές στη στάση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών, στη γνώση των δυνατοτήτων των ατόμων με αναπηρία και στην αύξηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών με ΝΑ με τους συμμαθητές τους, στην κοινωνική αποδοχή των μαθητών με ΝΑ και στην ένταξή τους.

Λέξεις-κλειδιά: νοητική αναπηρία, συνεκπαίδευση, συμπεριληπτική εκπαίδευση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Inclusion of students with intellectual disability

Μαριλένα Κουκουβέτσου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, M.Sc.

Abstract

The present paper concerns the inclusion of pupils with Intellectual Disability (ID) in primary and secondary education. The aim of the paper is to highlight the positive effects of the inclusion of pupils with ID and to propose ways of its effective implementation. In addition, reference is made to the difficulties and inhibiting factors that impede the effective implementation of inclusive education in the particular student population. A review of the international literature was carried out to investigate this issue. The review was done in databases (Scopus, Google Scholar, Science Direct) and the most relevant and recent articles were selected based on the date and more specifically from 2005 onwards. The majority of articles, however, are within the last decade. The results of the literature search revealed 20 articles from international scientific journals. Based on the literature, it appears that students with mild / moderate ID can be included more easily in general education classes and their inclusion has no negative effect on the same and the rest of the students. More specifically, in the context of the general classroom, the independence of students with ID, social maturity and the imitation of appropriate behaviors are enhanced. Inclusion also contributes to positive changes in the attitudes of typically developing students, in recognizing the potential of people with disabilities and increasing the social interactions of students with ID with their classmates, in the social acceptance of students with ID and in their integration.

Key-words: intellectual disability, inclusion, inclusive education, primary education, secondary education

Εισαγωγή

Ανάλογα με τη διάγνωση και τις προτάσεις της διεπιστημονικής ομάδας, οι μαθητές με αναπηρία μπορούν να παρακολουθήσουν είτε α) την τάξη γενικής εκπαίδευσης με την υποστήριξη ενός δασκάλου γενικής εκπαίδευσης (σε περίπτωση ήπιας μαθησιακής δυσκολίας), ή ενός ειδικού εκπαιδευτικού, είτε β) το τμήμα ένταξης (αίθουσα όπου οι μαθητές με αναπηρία λαμβάνουν ακαδημαϊκή υποστήριξη από ειδικούς εκπαιδευτικούς) είτε γ) το ειδικό σχολείο. Η τελική απόφαση σχετικά με αυτές τις τρεις επιλογές ανήκει στους γονείς των μαθητών (Vasileiadis & Doikou-Avliidou, 2018).

Ο αγγλικός όρος *inclusion* προέρχεται από το λατινικό ρήμα *includere* που σημαίνει συμπεριλαμβάνω. Στα ελληνικά αποδίδεται με τον όρο συνεκπαίδευση ή συμπερίληψη. Ο πρώτος νόμος συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα τέθηκε σε εφαρμογή το 2001. Αναγνώρισε τα δικαιώματα όλων των παιδιών με αναπηρίες να εκπαιδεύονται στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον και αναθεωρήθηκε ξανά το 2008 (Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas, & Tsakiris, 2012). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση τονίζει ότι τα σχολεία πρέπει να φιλοξενούν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις φυσικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες τους καταστάσεις. Με άλλα λόγια, η συμπεριληπτική εκπαίδευση δέχεται όλα τα παιδιά χωρίς διακρίσεις στο σχολείο της γειτονιάς τους, ανεξάρτητα από τη φύση των αναπηριών τους (Mahapatra, Nanda, & Mohanty, 2017·Memisevic & Hodzic, 2011).

Η Νοητική Αναπηρία (Intellectual Disability), σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών, πέμπτη έκδοση (DSM-5) είναι «μια διαταραχή που περιλαμβάνει τόσο νοητικά όσο και προσαρμοστικά λειτουργικά ελλείμματα, τα οποία εμφανίζονται στη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου, σε εννοιολογικούς, κοινωνικούς και πρακτικούς τομείς» (APA, 2013).

Η παρούσα εργασία ασχολείται με το ζήτημα της συνεκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα αναφέρεται στη συνεκπαίδευση μαθητών με Νοητική Αναπηρία (ΝΑ) στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Είναι γεγονός ότι η συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης απασχολεί ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα στις μέρες μας. Οι μαθητές με ΝΑ είναι πιθανό, σύμφωνα με τους Cornelius και Balakrishnan (2012), να είναι ο μεγαλύτερος αριθμός με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα συμπεριληπτικά σχολεία. Αρκετοί είναι εκείνοι που αμφισβητούν τις δυνατότητες των μαθητών με ΝΑ και θεωρούν ότι δεν μπορούν να φοιτήσουν σε γενικά σχολεία. Σκοπός της εργασίας είναι επομένως να αναδείξει τις

θετικές επιδράσεις της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ΝΑ και να προτείνει τρόπους αποτελεσματικής εφαρμογής της. Για την επίτευξη του σκοπού της παρούσας εργασίας υλοποιήθηκε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Η ανασκόπηση της αγγλικής βιβλιογραφίας έγινε σε επιστημονικές βάσεις δεδομένων (Scopus, Google Scholar, Science Direct) με βάση τις πιο σχετικές και πρόσφατες χρονολογικά πηγές και πιο συγκεκριμένα από το 2005 και ύστερα. Οι λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν σε συνδυασμό μεταξύ τους ήταν οι εξής: νοητική αναπηρία, συνεκπαίδευση, συμπεριληπτική εκπαίδευση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από τα αποτελέσματα της αναζήτησης της βιβλιογραφίας προέκυψαν 20 άρθρα από διεθνή επιστημονικά περιοδικά, τα περισσότερα εκ των οποίων εντάσσονται στην τελευταία δεκαετία.

Επιδράσεις της εκπαιδευτικής και κοινωνικής συμπερίληψης των μαθητών με ΝΑ

Παρακάτω παρουσιάζονται τα ευρήματα από πρόσφατες έρευνες που σχετίζονται με τις επιδράσεις που μπορεί να έχει η συμπερίληψη μαθητών με ΝΑ στους ίδιους αλλά και στους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές.

Η έρευνα των Dessemontet και Bless (2013) διεξήχθη στην Ελβετία και σκοπό είχε την εκτίμηση της επίδρασης της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ΝΑ, που έχουν υποστήριξη στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, στην ακαδημαϊκή επιτυχία των συμμαθητών τους χωρίς αναπηρία χαμηλής, μέσης και υψηλής επίδοσης. Οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα τεστ στην αρχή και στο τέλος μιας σχολικής χρονιάς. Η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 202 μαθητές από τάξεις με ένα παιδί με ήπια ή μέτρια ΝΑ, ενώ η ομάδα ελέγχου από 202 μαθητές από τάξεις χωρίς παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δε διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά στην πρόοδο των μαθητών χαμηλών, μέσων ή υψηλών επιδόσεων από τάξεις με ή χωρίς συμπερίληψη. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι η συνεκπαίδευση των παιδιών με ΝΑ στις τάξεις πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης με υποστήριξη, δεν έχει αρνητικό αντίκτυπο στην πρόοδο των μαθητών χωρίς αναπηρία.

Στην έρευνα των Dessemontet, Bless, και Morin (2012), η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 34 παιδιά με ΝΑ, που είχαν υποστήριξη και ήταν πλήρως ενταγμένα στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, ενώ η ομάδα ελέγχου από 34 παιδιά σε ειδικά σχολεία. Η έρευνα έγινε στην Ελβετία και τα παιδιά ήταν ηλικίας 7 έως 8 ετών. Η σύγκριση έγινε σε δύο σχολικά έτη. Τα παιδιά που ήταν ενταγμένα εμφάνισαν ελαφρώς μεγαλύτερη πρόοδο στις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής από τα παιδιά που παρακολουθούσαν ειδικά σχολεία, όμως δε διαπιστώθηκαν

διαφορές μεταξύ της προόδου των δύο ομάδων στα μαθηματικά και στην προσαρμοστική συμπεριφορά. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί την κατάλληλη εκπαιδευτική επιλογή για τους μαθητές δημοτικού με ΝΑ, οι οποίοι απαιτούν εκτεταμένη υποστήριξη στο σχολείο.

Η έρευνα των Szumski και Karwowski (2014) σκοπό είχε να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Πολωνία και να καθορίσει τις σχέσεις μεταξύ της ψυχοκοινωνικής λειτουργίας και της σχολικής επίτευξης των μαθητών με ήπια ΝΑ που φοιτούν σε ειδικά, συμπεριληπτικά και γενικά σχολεία. Το δείγμα αποτέλεσαν 859 μαθητές ηλικίας 9 έως 15 ετών με ήπια ΝΑ. Οι μαθητές συμπλήρωσαν τεστ, ενώ οι γονείς ερωτηματολόγια (429 γονείς). Οι μαθητές από τα συμπεριληπτικά και γενικά σχολεία πέτυχαν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες στα τεστ σχολικού επιτεύγματος, σε σύγκριση με τους μαθητές από τα ειδικά σχολεία. Αντίθετα, οι μαθητές από τα ειδικά σχολεία ήταν σημαντικά καλύτερα ενσωματωμένοι συναισθηματικά και κοινωνικά από τους μαθητές των συμπεριληπτικών και γενικών σχολείων. Η συναισθηματική ενσωμάτωση, με βάση τα ευρήματα της έρευνας, αποτέλεσε θετικό προβλεπτικό παράγοντα για τα σχολικά επιτεύγματα των μαθητών που παρακολουθούσαν ειδικά σχολεία. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι η δυναμική της ψυχοκοινωνικής λειτουργίας, του σχολικού επιτεύγματος και οι διασυνδέσεις μεταξύ τους είναι διαφορετικές στα ειδικά σχολεία και στα συμπεριληπτικά σχολεία.

Η έρευνα των Hardiman, Guerin, και Fitzsimons (2009), σκοπό είχε τη σύγκριση της κοινωνικής ικανότητας (social competence) των παιδιών με μέτρια ΝΑ σε συμπεριληπτικά έναντι ξεχωριστά σχολικά περιβάλλοντα (segregated schools). Το δείγμα αποτέλεσαν 45 παιδιά από την Ιρλανδία ηλικίας 5 έως 16 ετών με μέτρια ΝΑ. Η πρώτη ομάδα αποτελούνταν από 20 άτομα σε συμπεριληπτικά σχολεία, ενώ η δεύτερη ομάδα από 25 άτομα σε ξεχωριστά σχολεία. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίων από τους γονείς και τους δασκάλους (37 γονείς και 36 δάσκαλοι). Οι αντιλήψεις των γονέων έναντι των δασκάλων αποτέλεσαν τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά στα συμπεριληπτικά σχολεία δε διέφεραν σημαντικά από τα παιδιά στα ξεχωριστά σχολεία, στην πλειοψηφία των αξιολογήσεων κοινωνικής ικανότητας από τους γονείς και τους δασκάλους, όμως οι γονείς βαθμολόγησαν τα παιδιά τους ότι έχουν σημαντικά περισσότερα προβλήματα με συνομηλίκους και υψηλότερο επίπεδο κοινωνικής συμπεριφοράς σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι τα παιδιά με ΝΑ μπορούν να λειτουργήσουν καλά σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Η έρευνα των Vasileiadis και Doikou-Avliδου (2018) διεξήχθη σε ένα νησί της Ελλάδας και πιο συγκεκριμένα σε ένα ειδικό δημοτικό σχολείο, το οποίο συστεγαζόταν με ένα γενικό δημοτικό σχολείο. Σκοπός της ήταν η διερεύνηση των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος παρέμβασης με τίτλο «Πρόγραμμα Κοινωνικής Συνύπαρξης» (Social Coexistence Programme) σχετικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση τεσσάρων μαθητών με ΝΑ με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Τέσσερις μαθητές με ήπια ΝΑ ηλικίας 6 και 7 ετών που φοιτούσαν στο ειδικό σχολείο, καθώς και 16 μαθητές της πρώτης τάξης του συστεγαζόμενου γενικού σχολείου συμμετείχαν στη μελέτη. Ο λογοθεραπευτής και ο δάσκαλος της ειδικής εκπαίδευσης συμμετείχαν επίσης στη μελέτη, μαζί με τους δασκάλους γενικής εκπαίδευσης της πρώτης και δευτέρας τάξης. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω παρατηρήσεων και ημιδομημένων συνεντεύξεων με τα μέλη του σχολείου και τους ίδιους τους μαθητές. Πριν την εφαρμογή του προγράμματος, οι μαθητές με ΝΑ δε συμμετείχαν σε ομαδικές και κοινωνικές δραστηριότητες και είχαν πολύ λίγες κοινωνικές επαφές με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Μέσω του προγράμματος παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν βιωματικές ασκήσεις, στις οποίες οι συμμετέχοντες ασχολήθηκαν με θέματα επικοινωνίας, προσωπικές σχέσεις, καθώς και σχολική και κοινωνική καθημερινότητα. Τα ευρήματα αποκάλυψαν σημαντικές αυξήσεις στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών-στόχων με τους συμμαθητές τους εντός και εκτός του σχολικού χώρου, καθώς και θετικές αλλαγές στη στάση των μαθητών γενικής εκπαίδευσης, τόσο κατά τη διάρκεια όσο και κατά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Οι Vasileiadis και Doikou-Avliδου (2018) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή δομημένων δραστηριοτήτων παιχνιδιού, οι οποίες μειώνουν την πιθανότητα εμφάνισης συγκρούσεων και υλοποιούνται στο πλαίσιο της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, όσον αφορά την κοινωνική αποδοχή των παιδιών με ΝΑ και την κοινωνική τους αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους.

Είναι κατανοητό ότι οι απόψεις των ερευνητών για το κατάλληλο σχολικό πλαίσιο που πρέπει να φοιτούν οι μαθητές με ΝΑ ποικίλουν, ωστόσο φαίνεται γενικά ότι υποστηρίζουν τη συνεκπαίδευση. Συνοψίζοντας, οι Dessemontet κ.ά. (2012) υποστηρίζουν τα συμπεριληπτικά σχολεία, καθώς βρήκαν ότι οι μαθητές που φοιτούσαν σε τέτοια πλαίσια είχαν καλύτερα αποτελέσματα στις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης Dessemontet και Bless (2013) βρήκαν ότι η συνεκπαίδευση των μαθητών με ΝΑ μέσα στις γενικές τάξεις με υποστήριξη, δεν επηρεάζει αρνητικά τις επιδόσεις των υπόλοιπων μαθητών Szumski και Karwowski (2014) βρήκαν ότι στα συμπεριληπτικά και γενικά σχολεία οι μαθητές τα πήγαν καλύτερα στα τεστ σχολικών επιτευγμάτων, ενώ στα ειδικά σχολεία είχαν καλύτερη ενσωμάτωση και κοινωνικο-

συναισθηματική προσαρμογή Hardiman κ.ά. (2009) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με ΝΑ λειτουργούν καλά σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Επίσης, φαίνεται ότι οι δομημένες παρεμβάσεις και τα δομημένα προγράμματα σπουδών έχουν μέγιστα οφέλη για την αποτελεσματική συνεκπαίδευση των μαθητών με ΝΑ (Nowicki & Brown, 2013 Vasileiadis & Doikou-Avlidou, 2018).

Στάσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών και των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΝΑ

Οι στάσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την αποτελεσματική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, εντοπίστηκαν ενδιαφέρουσες πρόσφατες έρευνες, οι οποίες αναλύονται στη συνέχεια.

Στην έρευνα των Georgiadi κ.ά. (2012) ερευνήθηκαν οι στάσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών απέναντι σε συμμαθητές τους με ΝΑ. Το δείγμα αποτέλεσαν 256 ελληνόπουλα ηλικίας 9 έως 10 ετών. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο και μια λίστα επιθέτων και σχεδίασαν ένα παιδί με ΝΑ σχολιάζοντας τα σχέδιά τους. Η προηγούμενη εμπειρία με ένα άτομο με ΝΑ και το φύλο δεν είχαν σημαντική επίδραση στις στάσεις. Τα παιδιά από συμπεριληπτικά σχολικά περιβάλλοντα απεικόνισαν το παιδί με ΝΑ να μοιάζει περισσότερο με ένα παιδί με σύνδρομο Down και λιγότερο με ένα τέρας, σε αντίθεση με τα παιδιά από μη συμπεριληπτικά περιβάλλοντα. Από την έρευνα φάνηκε ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά εκφράζουν συνολικά ουδέτερες στάσεις απέναντι στους συμμαθητές τους με ΝΑ, με τα παιδιά από συμπεριληπτικά περιβάλλοντα να είναι πιο δεκτικά σε σχέση με τα υπόλοιπα. Οι ερευνητές παρατήρησαν ακόμη ότι οι μαθητές που εξέφρασαν θετικές κοινωνικές, συναισθηματικές και γενικές στάσεις απέναντι στους μαθητές με ΝΑ, είχαν περισσότερες πιθανότητες να επιλέξουν θετικά επίθετα για να τους περιγράψουν.

Οι Siperstein, Parker, Bardon, και Widaman (2007), ερεύνησαν ένα δείγμα 5837 μαθητών μέσης εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες, σχετικά με τη στάση τους απέναντι στη συνεκπαίδευση συνομηλίκων με ΝΑ. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι νέοι α) έχουν περιορισμένη επαφή με μαθητές με ΝΑ στην τάξη και το σχολείο τους, β) θεωρούν τους μαθητές με ΝΑ ότι έχουν μέτρια μειονεκτήματα, παρά ήπια, γ) πιστεύουν ότι οι μαθητές με ΝΑ μπορούν να συμμετέχουν σε μη ακαδημαϊκές τάξεις, αλλά όχι σε ακαδημαϊκές τάξεις, δ) θεωρούν ότι η συνεκπαίδευση έχει τόσο θετικές όσο και αρνητικές επιπτώσεις και ε) δε θέλουν να αλληλεπιδρούν κοινωνικά με έναν συνομήλικό με ΝΑ, ιδιαίτερα έξω από το σχολείο. Τα κορίτσια βρέθηκε ότι έχουν πιο θετικές

στάσεις από τα αγόρια, αλλά οι διαφορές ήταν μικρές. Πιο συγκεκριμένα, οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές θεωρούν ότι οι μαθητές με ΝΑ μπορούν να εκτελούν μόνο τις απλούστερες εργασίες και δεν πιστεύουν ότι μπορούν να εκτελούν πιο περίπλοκες εργασίες (π.χ. χρήση μέσων μεταφοράς ή διαχείριση χρημάτων). Τα ευρήματα δείχνουν επίσης ότι οι προσδοκίες των νέων σχετικά με τον τρόπο που η συνεκπαίδευση θα επηρεάσει τους ίδιους και τους συνομηλίκους τους, επηρεάζουν τις στάσεις τους. Οι νέοι πιστεύουν ότι η συνεκπαίδευση των μαθητών με ΝΑ θα έχει θετικό αντίκτυπο σε αυτούς προσωπικά, κάνοντάς τους πιο δεκτικούς με τις διαφορές και διδάσκοντάς τους ότι οι διαφορές είναι αποδεκτές. Ωστόσο, ανησυχούν μήπως η συνεκπαίδευση παρεμποδίσει τη μάθησή τους ή δημιουργήσει προβλήματα πειθαρχίας. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές υπέθεσαν ότι ο λόγος που οι νέοι υποστηρίζουν τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ΝΑ σε μη ακαδημαϊκά μαθήματα, όπως η τέχνη και η γυμναστική, είναι επειδή αυτή η συνεκπαίδευση παρέχει λιγότερες πιθανότητες για αρνητικές επιπτώσεις στους ίδιους σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Σε μία παρόμοια έρευνα των Siperstein, Parker, Norins, και Widaman (2011), μετρήθηκαν οι στάσεις μαθητών απέναντι σε μαθητές με ΝΑ. Το δείγμα αποτέλεσαν 4059 μαθητές μέσης ηλικίας στην Κίνα. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας- τα οποία μοιάζουν σε μεγάλο βαθμό με αυτά των Siperstein κ.ά. (2007)- οι νέοι στην Κίνα αντιλαμβάνονται τους μαθητές με ΝΑ ότι έχουν μέτριες, παρά ήπιες βλάβες, πιστεύουν ότι οι μαθητές με ΝΑ δεν μπορούν να συμμετάσχουν στις ακαδημαϊκές τους τάξεις, θεωρούν ότι η συνεκπαίδευση έχει τόσο θετικά όσο και αρνητικά αποτελέσματα γι' αυτούς προσωπικά και δεν επιθυμούν να αλληλεπιδρούν με έναν συνομήλικο με ΝΑ στο σχολείο, ιδιαίτερα σε ακαδημαϊκές εργασίες. Οι ερευνητές συμπέραναν, με βάση τα αποτελέσματα, ότι οι αντιλήψεις των νέων σχετικά με τις ικανότητες των μαθητών με ΝΑ, επηρεάζουν σημαντικά την προθυμία τους να αλληλεπιδράσουν μαζί τους και την υποστήριξή τους για τη συνεκπαίδευση.

Η έρευνα του Alnahdi (2019), σκοπό είχε να εξετάσει τις στάσεις των Σαουδάραβων μαθητών απέναντι σε συνομηλίκους με ΝΑ. Το δείγμα αποτέλεσαν 357 αγόρια ηλικίας 9 έως 16 ετών. Οι μαθητές παρουσίασαν γενικά θετική στάση απέναντι στους συνομηλίκους με ΝΑ και πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές στα συμπεριληπτικά σχολεία που είχαν μαθητές με ΝΑ, είχαν πιο θετικές στάσεις απ' ότι οι μαθητές στα μη συμπεριληπτικά σχολεία. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι μεγαλύτεροι μαθητές είχαν πιο θετικές στάσεις απ' ότι οι νεότεροι μαθητές, ενώ η ύπαρξη ενός συγγενή με αναπηρία δεν είχε καμία επίδραση στις στάσεις.

Η έρευνα των Shalev, Asmus, Carter, και Moss (2016), εξέτασε τη στάση 44 μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις ΗΠΑ ηλικίας 14 έως 18 ετών απέναντι στη συνεκπαίδευση συνομηλίκων μαθητών με σοβαρές αναπηρίες. Το δείγμα περιλάμβανε άτομα με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος ή ΝΑ. Οι συμμετέχοντες είχαν εγγραφεί σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης μαζί με μαθητές με σοβαρές αναπηρίες. Οι μαθητές εξέφρασαν σε μεγάλο βαθμό θετικές στάσεις απέναντι σε εφήβους με σοβαρή αναπηρία και στη συνεκπαίδευση. Ωστόσο, διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων, με τα κορίτσια να δείχνουν πιο θετικές στάσεις απ' ό,τι τα αγόρια. Σύμφωνα με τους μαθητές, η συνεκπαίδευση είχε τόσο θετικές όσο και αρνητικές επιπτώσεις στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, όμως οι περισσότεροι αναγνώρισαν τα οφέλη της συνεκπαίδευσης. Παρά τις θετικές στάσεις των συμμετεχόντων για τη συνεκπαίδευση, εντύπωση προκαλεί το εύρημα, ότι οι περισσότεροι μαθητές θεώρησαν ότι το καταλληλότερο εκπαιδευτικό περιβάλλον για μαθητές με σοβαρή αναπηρία θα ήταν μια ειδική τάξη εκπαίδευσης σε ένα γενικό σχολείο.

Η έρευνα των Memisevic και Hodzic (2011) σκοπό είχε να εξετάσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών στη Βοσνία και Ερζεγοβίνη για την εκπαιδευτική συνεκπαίδευση των μαθητών με ΝΑ σε κανονικές τάξεις. Το δείγμα αποτέλεσαν 194 δάσκαλοι δημοτικών σχολείων, οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια. Λίγο παραπάνω από τους μισούς υποστήριξαν την έννοια της συνεκπαίδευσης. Σε σχέση με τις διαφορές στις στάσεις μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κανένα ερευνητικό στοιχείο αυτής της μελέτης. Παρατηρήθηκε ωστόσο, ότι οι δάσκαλοι των μικρότερων τάξεων είχαν πιο ευνοϊκή στάση. Οι δάσκαλοι, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, πιστεύουν ότι δεν υποστηρίζονται αρκετά, ούτε έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση, ώστε να μπορούν να εφαρμόσουν αποτελεσματικά συμπεριληπτικές πρακτικές στην τάξη τους.

Οι περισσότερες έρευνες που βρέθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, αφορούσαν τις στάσεις των μαθητών απέναντι στη συνεκπαίδευση των συνομηλίκων τους με ΝΑ (Alnahdi, 2019·Georgiadi κ.ά., 2012 Shalev κ.ά., 2016 Siperstein κ.ά., 2007·Siperstein κ.ά. 2011). Τα αποτελέσματα των ερευνών, όπως φαίνεται παραπάνω, δεν ταυτίζονται απόλυτα. Άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι μαθητές έχουν ουδέτερες στάσεις απέναντι στους συνομηλίκους με ΝΑ (Georgiadi κ.ά., 2012 Siperstein κ.ά., 2007·Siperstein κ.ά. 2011), ενώ άλλες θετικές στάσεις (Alnahdi, 2019 Nowicki & Brown, 2013·Shalev κ.ά., 2016). Οι νέοι που εμφανίζονται προβληματισμένοι για τη συνεκπαίδευση, φαίνεται να ανησυχούν για τον αντίκτυπο που θα έχει η συνεκπαίδευση των μαθητών με ΝΑ στις δικές τους ακαδημαϊκές επιδόσεις (Siperstein κ.ά., 2007·Siperstein κ.ά. 2011). Το φύλο βρέθηκε από μία έρευνα ότι δεν επηρεάζει τις στάσεις

(Georgiadi κ.ά., 2012), ενώ άλλες έρευνες βρήκαν ότι τα κορίτσια έχουν θετικότερες στάσεις από τα αγόρια (Shalev κ.ά., 2016·Siperstein κ.ά., 2007). Η ηλικία βρέθηκε από μία έρευνα ότι επηρεάζει τις στάσεις, με τους μεγαλύτερους μαθητές να έχουν θετικότερες στάσεις (Alnahdi, 2019), ωστόσο η συγκεκριμένη μεταβλητή πρέπει να διερευνηθεί περισσότερο. Γενικά, αυτό που φαίνεται να επηρεάζει θετικά τις στάσεις των μαθητών απέναντι σε συνομηλίκους με ΝΑ είναι οι απόψεις τους σχετικά με τις ικανότητες αυτών των ατόμων. Όσο πιο ικανούς θεωρούν τους μαθητές με ΝΑ τόσο πιο θετικοί είναι στη συνεκπαίδευσή τους (Siperstein κ.ά., 2007·Siperstein κ.ά. 2011). Οι μαθητές που φοιτούν σε συμπεριληπτικά σχολεία είναι πιο δεκτικοί απέναντι στους συνομηλίκους τους με ΝΑ σε σύγκριση με μαθητές που δε φοιτούν σε τέτοια σχολικά πλαίσια (Alnahdi, 2019·Georgiadi κ.ά., 2012). Οι δάσκαλοι είναι γενικά θετικοί στη συνεκπαίδευση ατόμων με ΝΑ, αλλά χωρίς την κατάλληλη υποστήριξη και επιμόρφωση δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν επαρκώς στους νέους τους ρόλους (Memisevic & Hodzic, 2011).

Παράγοντες για μία αποτελεσματική συνεκπαίδευση

Η απλή εγγραφή μαθητών με αναπηρία στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης δε θα οδηγήσει σε επιτυχή συνεκπαίδευση ή αποτελέσματα (Shalev κ.ά., 2016· Siperstein κ.ά., 2011). Πρέπει να υπάρξει μια μεταρρύθμιση του ειδικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τα ειδικά σχολεία πρέπει να παρέχουν όλη την απαραίτητη επαγγελματική υποστήριξη στα γενικά σχολεία και στους δασκάλους των γενικών σχολείων (Cornelius & Balakrishnan, 2012· Memisevic & Hodzic, 2011).

Η έρευνα του Chen (2016) διερεύνησε τους παράγοντες που σχετίζονται με την αποτελεσματική συνεκπαίδευση των μαθητών γυμνασίου με μέτρια ΝΑ. Το δείγμα αποτέλεσαν 74 μαθητές γυμνασίου στην Ταϊβάν από συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από γονείς και δασκάλους. Με βάση τα αποτελέσματα, οι εκφραστικές γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες περιλάμβαναν τη λεκτική ικανότητα έκφρασης, την ικανότητα έκφρασης της ανάγκης και την προθυμία έκφρασης, συσχετίστηκαν με το βαθμό συνεκπαίδευσης. Επιπλέον, η λήψη παρέμβασης πριν από την ηλικία των 3 ετών επέτρεψε στους μαθητές με μέτρια ΝΑ να επιτύχουν καλύτερες εκφραστικές γλωσσικές δεξιότητες και υψηλότερο βαθμό συνεκπαίδευσης στα γυμνάσια. Με βάση τα αποτελέσματα, οι ερευνητές συμπέραναν ότι οι εκφραστικές γλωσσικές δεξιότητες και ο προγραμματισμός της έγκαιρης παρέμβασης αποτελούν κρίσιμα στοιχεία για την αποτελεσματική συνεκπαίδευση στο γενικό γυμνάσιο.

Η έρευνα των Dianingtyas, Supena, και Bintoro (2018) είχε ως στόχο την αξιολόγηση της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για μαθητές με ΝΑ σε ένα δημοτικό σχολείο στην Ινδονησία, στο οποίο συμμετείχαν 3 μαθητές οι οποίοι είχαν διαγνωσθεί με ήπια ΝΑ. Χρησιμοποιήθηκε ποιοτική μέθοδος και τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων, παρατηρήσεων και ανάλυσης των δεδομένων. Η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε αυτό το σχολείο, σύμφωνα με τους ερευνητές, δεν είχε πραγματοποιηθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Μερικοί παράγοντες που υποστήριζαν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για μαθητές με ΝΑ σε αυτό το σχολείο, με βάση τους Dianingtyas κ.ά. (2018), ήταν η παρουσία συμβούλου ως ειδικού, η παρουσία εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης για την καθοδήγηση και βοήθεια της μαθησιακής διαδικασίας μαθητών με ΝΑ και τέλος, η τροποποίηση της διδακτέας ύλης από το σχολείο. Από την άλλη πλευρά, οι ανασταλτικοί παράγοντες για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης ήταν η έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών με ΝΑ, η έλλειψη συντονισμού μεταξύ των εξουσιοδοτημένων φορέων, η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, το ασταθές πρόγραμμα και το μη προσαρμοσμένο πρόγραμμα σπουδών.

Στην έρευνα των Nowicki και Brown (2013), 36 παιδιά ηλικίας μεταξύ 9 και 12 ετών, μαθητές δημοτικού σε πόλη του Καναδά, προσκλήθηκαν να μοιραστούν τις ιδέες τους, μέσω συνεντεύξεων, σχετικά με τον τρόπο κοινωνικής συμπεριλήψης συμμαθητών με μαθησιακές ή νοητικές αναπηρίες στο σχολείο. Οι συμμετέχοντες παρήγαγαν 80 στρατηγικές οι οποίες κατηγοριοποιήθηκαν σε επτά σημαντικά θέματα. Οι θεματικές κατηγορίες επικεντρώθηκαν στην ανάγκη να παρεμβαίνουν οι εκπαιδευτικοί σε ακαδημαϊκές και κοινωνικές καταστάσεις, στην υποστήριξη των ατόμων με τέτοιους είδους αναπηρίες, στην εστίαση στις ομοιότητες μεταξύ παιδιών με και χωρίς αναπηρίες, στη μοντελοποίηση κατάλληλων συμπεριφορών και στην παρέμβαση σε αρνητικές αλληλεπιδράσεις και τέλος σε δομημένες συμπεριληπτικές και μη δραστηριότητες. Οι στρατηγικές που απαιτούσαν τη βοήθεια του δασκάλου αποτελούσαν τη μεγαλύτερη κατηγορία των επτά. Με άλλα λόγια, οι μαθητές θεωρούσαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρεμβαίνουν ενεργά για να αλλάξουν την κατάσταση. Τα παιδιά φάνηκε ακόμη ότι είχαν επίγνωση των καθημερινών περιπτώσεων επιθετικής συμπεριφοράς που απευθύνονται σε παιδιά με αναπηρίες και γνώριζαν ότι αυτές οι συμπεριφορές είναι ακατάλληλες και πρέπει να σταματήσουν. Ωστόσο, φάνηκε ότι τα παιδιά διστάζουν να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό ή άλλες επιθετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, χωρίς την ενεργό υποστήριξη των δασκάλων και των διευθυντών των σχολείων τους.

Ο Downing (2005) υποστηρίζει ότι οι μαθητές με σημαντική αναπηρία μπορούν να συμμετάσχουν ενεργά σε όλες τις τάξεις, αρκεί οι εκπαιδευτικοί να τροποποιήσουν τις

προσδοκίες των δραστηριοτήτων τους και να τους παρέχουν τα απαραίτητα υλικά. Οι Nowicki και Brown (2013) τονίζουν την ανάγκη για περισσότερο χρόνο που πρέπει να δοθεί σε μαθησιακές εργασίες των μαθητών με ΝΑ. Η αποτελεσματική συνεκπαίδευση, σύμφωνα με τους Mahapatra κ.ά. (2017), απαιτεί γόνιμη επικοινωνία, θετική στάση των εκπαιδευτικών και των μαθητευόμενων, μαθησιακό περιβάλλον και πολιτικές που βασίζονται στις ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εργαστούν για όλη την τάξη, να κάνουν μικρές ομάδες και να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή σε κάθε μαθητή.

Για αποτελεσματική συνεκπαίδευση, σημαντική είναι επίσης η μείωση του αριθμού των μαθητών στις τάξεις, η συμβολή των εκπαιδευτικών και η βοήθεια από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς στην εξατομίκευση του προγράμματος σπουδών για τους μαθητές με ΝΑ, η επάρκεια και η συνεργασία όλου του σχολικού προσωπικού (Dianingtyas κ.ά., 2018), η αλλαγή στάσεων, το κατάλληλο διδακτικό υλικό και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Memisevic & Hodzic, 2011). Ακόμη, για να βελτιωθεί η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, η ομιλία των μαθητών με ΝΑ πρέπει να είναι κατανοητή και μεταδόσιμη (Chen, 2016). Δεδομένης της έλλειψης επαρκούς χρόνου για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς / κλινικούς, η χρήση των συνομηλίκων χωρίς αναπηρίες ως επικοινωνιακών εταίρων μπορεί να είναι μια πολύ αποτελεσματική στρατηγική (Downing, 2005). Η σχεδίαση των προγραμμάτων για τη συνεκπαίδευση θα πρέπει να γίνεται προσεκτικά, ούτως ώστε να επιτυγχάνεται ισορροπία στην κάλυψη των αναγκών, τόσο των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών της τάξης, όσο και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Cornelius & Balakrishnan, 2012).

Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης αποτελεί επίσης η επιλογή της κατάλληλης τάξης για τους μαθητές με ΝΑ. Η τοποθέτηση, σύμφωνα με τους Cornelius και Balakrishnan (2012), θα πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγηση των μαθητών με ΝΑ και να είναι ανεξάρτητη από τα χρονολογικά κριτήρια ηλικίας. Θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η κατανόηση συγκεκριμένων μαθημάτων και τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα θα πρέπει να αναπτύσσονται με βάση τη συγκέντρωση, την αντίληψη, τη μνήμη, τη λογική σκέψη και την αναπτυξιακή φάση του μαθητή. Οι μαθητές με ΝΑ θα πρέπει να φοιτούν σε διάφορες κανονικές (mainstream) τάξεις, ανάλογα με την ικανότητά τους να μαθαίνουν στο «επίπεδο» στο οποίο διδάσκονται τα μαθήματα. Για παράδειγμα, ένας μαθητής θα μπορεί να παρακολουθήσει Μαθηματικά της πρώτης βαθμίδας στην τάξη ένα, Γλώσσα της τρίτης βαθμίδας στην τάξη τρία, Κοινωνικές Σπουδές της δεύτερης βαθμίδας στην τάξη δύο, κλπ. Έπειτα, θα επιστρέφει στην ειδική αίθουσα (resource room) μετά τη διδασκαλία στην κανονική τάξη, όπου ο υπεύθυνος

εκπαιδευτικός θα παρακολουθεί την πρόοδό του και θα επανακαθιερώνει τους στόχους του εξατομικευμένου προγράμματος σπουδών (Cornelius & Balakrishnan, 2012).

Επιπρόσθετα, οι στάσεις και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των γονέων των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών επηρεάζουν τη στάση των παιδιών τους απέναντι στους μαθητές με αναπηρία. Εάν οι ίδιοι οι γονείς έχουν θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση, τότε και τα παιδιά τους μπορούν να αποδεχτούν τους συνομηλίκους τους με αναπηρία (Souliis κ.ά., 2016). Αλλά και οι στάσεις των γονέων των μαθητών με αναπηρία είναι πολύ σημαντικές. Στην περίπτωση που οι γονείς μαθητών με αναπηρία έχουν αρνητικές στάσεις και αρνητική προδιάθεση για τη συνεκπαίδευση, αποκλείουν τα παιδιά τους με αναπηρία από αυτή τη μορφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δεν τα υποστηρίζουν, με αποτέλεσμα τα παιδιά να αισθάνονται ανίκανα να ενταχθούν και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της γενικής εκπαίδευσης (Sharma, 2015).

Προβληματισμοί και εμπόδια που αφορούν τη συνεκπαίδευση

Παρά το γεγονός ότι η συνεκπαίδευση αναφέρεται σε όλους τους μαθητές με αναπηρίες, εντούτοις άτομα με σοβαρή/βαριά ΝΑ, εξακολουθούν να εκπαιδεύονται σε ειδικά σχολεία (Cornelius & Balakrishnan, 2012 Georgiadi κ.ά., 2012). Ο Downing (2005) αναφέρει ότι όταν οι μαθητές με σοβαρές ΝΑ εκπαιδεύονται σε ιδιαίτερα εξειδικευμένα περιβάλλοντα (π.χ. αίθουσες ειδικής εκπαίδευσης ή σχολεία), η πρόσβασή τους σε εξαιρετικά ικανούς και ευαίσθητοποιημένους επικοινωνιακούς συνεργάτες μειώνεται. Αυτές οι εξειδικευμένες ρυθμίσεις τείνουν να κυριαρχούνται από ενήλικες, με πρωταρχική εστίαση στην κάλυψη βασικών αναγκών (π.χ. σίτιση, θεραπεία, απομονωμένες οδηγίες δεξιοτήτων και αλλαγή). Το εύρος των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν ωστόσο ορισμένοι μαθητές με ΝΑ είναι, σύμφωνα με τους Cornelius και Balakrishnan (2012), τόσο μεγάλο που είναι δύσκολο να ικανοποιηθούν οι ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο. Όπως επισημαίνουν οι ίδιοι ερευνητές, για τους μαθητές με σοβαρές και βαριές αναπηρίες, η προσαρμογή στο γενικό σχολικό περιβάλλον μπορεί να επιδεινώσει περαιτέρω τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους και να επιφέρει σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση της εκπαίδευσης που χρειάζονται.

Ένα πολύ σημαντικό εμπόδιο για την επιτυχημένη συνεκπαίδευση αποτελούν οι αρνητικές στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρίες, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Alnahdi, 2019·Siperstein κ.ά., 2011·Vasileiadis & Doikou-Avliidou, 2018). Οι προκαταλήψεις των γονέων, όσον αφορά την αποδοχή των μαθητών με αναπηρίες στην ίδια τάξη με τα παιδιά τους,

αποτελεί ένα ακόμη εμπόδιο στην επιτυχημένη εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η παροχή βοηθών διδασκαλίας για τη διευκόλυνση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης φαίνεται επιτακτική, ωστόσο λόγω οικονομικών περιορισμών κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό σε όλες τις περιπτώσεις (Cornelius & Balakrishnan, 2012). Επιπρόσθετα, η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, το μη προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και το ακατάλληλο μαθησιακό υλικό δυσχεραίνουν τη διαδικασία της συνεκπαίδευσης (Dianingtyas κ.ά., 2018).

Συμπεράσματα/Συζήτηση

Η συνεκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας για τη διασφάλιση του δικαιώματος των μαθητών σε ίσες ευκαιρίες μάθησης (Shalev κ.ά., 2016) και τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που εφαρμόζουν τέτοιες πρακτικές παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές με αναπηρίες να οικοδομούν σχέσεις και κοινωνικές δεξιότητες αλληλεπιδρώντας με τους συνομηλίκους τους (Chen, 2016). Οι μαθητές με αναπηρία που φοιτούν σε συμπεριληπτικά σχολικά περιβάλλοντα έχουν την ευκαιρία να μιμηθούν κατάλληλες συμπεριφορές, να αλληλεπιδράσουν και να επικοινωνήσουν με μαθητές τυπικής ανάπτυξης και να γίνουν πιο ανεξάρτητοι με αποτέλεσμα να μπορούν μελλοντικά να ενταχθούν καλύτερα στην κοινωνία. Επιπλέον, οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές μέσω της συνεκπαίδευσης μαθαίνουν να αποδέχονται και να σέβονται το διαφορετικό και αντιλαμβάνονται τη σημασία που έχουν αξίες, όπως της ισότητας και της δικαιοσύνης.

Αξίζει να σημειωθεί όμως, ότι η συνεκπαίδευση εξακολουθεί να αποτελεί πρόκληση για τους δασκάλους στα κανονικά σχολεία (Memisevic & Hodzic, 2011). Η συνεκπαίδευση φαίνεται να είναι δύσκολη για τους μαθητές με σοβαρή ΝΑ, οι οποίοι εξακολουθούν να φοιτούν κυρίως σε ειδικά σχολεία (Cornelius & Balakrishnan, 2012). Αντίθετα, οι μαθητές με ήπια ΝΑ, μπορούν συνήθως να ευδοκμήσουν σε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον (Chen, 2016). Η συνεκπαίδευση μαθητών με ήπια/ μέτρια ΝΑ δε φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά τους ίδιους και τους υπόλοιπους μαθητές (Dessemontet & Bless, 2013). Παρ' όλα αυτά, οι Szumski και Karwowski (2014) υποστηρίζουν ότι αν δεν επιλυθεί επιστημονικά το ερώτημα για το ποιο είναι το κατάλληλο σχολικό πλαίσιο για τους μαθητές με ήπια ΝΑ, θα πρέπει οι γονείς να αποφασίσουν και να επιλέξουν το σχολικό περιβάλλον του παιδιού τους.

Ένα πλήρες πρόγραμμα συνεκπαίδευσης χρειάζεται την υποστήριξη του δασκάλου, των συνομηλίκων, των γονέων και των διοικητικών υπηρεσιών (Mahapatra κ.ά., 2017). Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης θα πρέπει να ευαισθητοποιηθούν στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία και να συνειδητοποιήσουν ότι όλα τα ζωντανά όντα είναι διαφορετικά και μοναδικά (Cornelius &

Balakrishnan, 2012). Επομένως, είναι σημαντικό να συντονίζεται μια σειρά δραστηριοτήτων σε σχολεία που δε διαθέτουν προγράμματα για άτομα με αναπηρίες, ώστε να δοθεί σε όλους τους μαθητές η ευκαιρία να συναντηθούν και να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους με αναπηρίες (Alnahdi, 2019). Η οργάνωση τέτοιων δραστηριοτήτων σε συνεχή βάση, όπως τονίζει ο Alnahdi (2019), θα βοηθήσει την κοινότητα να δεχθεί και να απορροφήσει την έννοια της συνεκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρίες σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες και θα συμβάλει στην αύξηση της πιθανότητας αποδοχής τους και στη μείωση των στερεοτύπων.

Ίσως η πιο σημαντική αλλαγή να απαιτείται από τον δάσκαλο που αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές (Cornelius & Balakrishnan, 2012·Mahapatra κ.ά., 2017). Ο δάσκαλος είναι το απόλυτο κλειδί για την εκπαιδευτική αλλαγή και τη βελτίωση του σχολείου. Οι δάσκαλοι πρέπει να διδάξουν στους μαθητές ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, να δημιουργήσουν μια ατμόσφαιρα ώστε οι μαθητές να μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους, σύμφωνα με τις ικανότητές τους και όχι τις αναπηρίες τους, να δώσουν δύναμη και αρμοδιότητες στους μαθητές, να ενθαρρύνουν τους γονείς να γίνουν συνεργάτες με το σχολείο, να δημιουργήσουν θετικές στάσεις στους μαθητές απέναντι σε συνομηλίκους με αναπηρίες και τέλος να δουν τις ικανότητες, όχι τις αναπηρίες (Mahapatra κ.ά., 2017).

Είναι επιτακτική ανάγκη οι δάσκαλοι και οι γονείς να βασιστούν σε αυτό που μπορούν να κάνουν οι μαθητές και να τους παρέχουν εναλλακτικά μέσα και υλικά για να συμμετάσχουν σε μια ποικιλία διαφορετικών επικοινωνιακών αλληλεπιδράσεων (Downing, 2005). Οι απαιτήσεις της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών με ΝΑ πρέπει να προσαρμόζονται ανάλογα με τις ικανότητές τους (Cornelius & Balakrishnan, 2012·Dianingtyas κ.ά., 2018· Downing, 2005·Memisevic & Hodzic, 2011). Οι μαθητές με ΝΑ πρέπει να τοποθετούνται σε τάξεις, ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται και όχι με βάση χρονολογικά κριτήρια (Cornelius & Balakrishnan, 2012).

Αναμφισβήτητα, η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών και η υποστήριξη της συνεκπαίδευσης από τους ίδιους έχει τεράστια οφέλη για τους μαθητές, καθώς βελτιώνεται η κοινωνική ένταξη των μαθητών στο σχολείο. Οι γονείς μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους με αναπηρία παρακολουθώντας την πρόοδό τους στο σπίτι, ενθαρρύνοντάς τα και δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για επιτυχία (Hornby & Blackwell, 2018).

Τέλος, είναι ωφέλιμο να αναπτυχθούν στρατηγικές και πολιτικές για τον εντοπισμό των παιδιών με ΝΑ νωρίτερα που θα επιτρέψουν την ανάπτυξη εξατομικευμένης πρόωμης παρέμβασης

(Chen, 2016). Οι εκφραστικές γλωσσικές δεξιότητες είναι κρίσιμες για τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ΝΑ. Ως εκ τούτου, η έγκαιρη παρέμβαση, κατά τον Chen (2016), θα πρέπει να περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα γλωσσικής ανάπτυξης που θα στοχεύει αυτές τις δεξιότητες. Εάν ένας μαθητής με ΝΑ αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ανάπτυξη προφορικής ομιλίας, η εκπαίδευση σε εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας (π.χ. δεξιότητες επικοινωνίας με εικόνες) συνιστάται για την αποτελεσματικότερη συνεκπαίδευση στο σχολείο.

Πολλά ζητήματα που αφορούν τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ΝΑ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση παραμένουν ανοιχτά προς διερεύνηση. Ενδιαφέρουσα θα ήταν η άμεση μέτρηση των στάσεων των μαθητών για την τεκμηρίωση των δεδομένων που συλλέγονται μέσω μέτρων αυτοαναφοράς, η οποία θα μπορούσε να γίνει μέσω παρατηρήσεων των αλληλεπιδράσεων στο περιβάλλον της τάξης. Τέλος, θα ήταν ενδιαφέρον να γίνει συλλογή πληροφοριών από τα ίδια τα άτομα με ΝΑ μέσω προσωπικών συνεντεύξεων και ομάδων εστίασης για να κατανοηθούν καλύτερα οι εμπειρίες τους στις συμπεριληπτικές αίθουσες και να γίνει σύγκριση της αποτελεσματικότητας των συμπεριληπτικών περιβαλλόντων με άλλα, όσον αφορά τις δυνατότητες επικοινωνίας και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που τους προσφέρουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alnahdi, G. H. (2019). The positive impact of including students with intellectual disabilities in schools: Children's attitudes towards peers with disabilities in Saudi Arabia. *Research in developmental disabilities, 85*, 1-7.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Pub.
- Chen, L. J. (2016). Critical components for inclusion of students with moderate intellectual disabilities into general junior high school. *International Journal of Developmental Disabilities, 63*(1), 8-16.
- Cornelius, D. J. K., & Balakrishnan, J. (2012). Inclusive education for students with intellectual disability. *Disability, CBR & Inclusive Development, 23*(2), 81-93.
- Dessemontet, R. S., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 38*(1), 23-30.
- Dessemontet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 56*(6), 579-587.
- Dianingtyas, C., Supena, A., & Bintoro, T. (2018). The evaluation of inclusive education implementation for students with intellectual disability in Victory Plus Primary School. *European Journal of Education Studies, 4*(12), 231-244.
- Downing, J. E. (2005). Inclusive education for high school students with severe intellectual disabilities: Supporting communication. *Augmentative and Alternative Communication, 21*(2), 132-148.
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of school. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 25*(6), 531-541.
- Hardiman, S., Guerin, S., & Fitzsimons, E. (2009). A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings. *Research in Developmental Disabilities, 30*(2), 397-407.

- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational review*, 70(1), 109-119.
- Mahapatra, B., Nanda, G. C., & Mohanty, S. P. (2017). Inclusion of Students with Intellectual Disability at Elementary Schools: Policy Developments and Activities Undertaken. *Pedagogy of Learning*, 3(2), 1-13.
- Memisevic, H., & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699-710.
- Nowicki, E. A., & Brown, J. D. (2013). "A kid way": Strategies for including classmates with learning or intellectual disabilities. *Intellectual and developmental disabilities*, 51(4), 253-262.
- Shalev, R. A., Asmus, J. M., Carter, E. W., & Moss, C. K. (2016). Attitudes of high school students toward their classmates with severe disabilities: A pilot study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 28(4), 523-538.
- Sharma, N. (2015). Parental Attitude towards the Special and Inclusive Education and Other Perspectives of Children with Visual Impairment. *Journal of Disability Management and Rehabilitation*, 1(1), 25-27.
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N., & Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional children*, 73(4), 435-455.
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Norins, J., & Widaman, K. F. (2011). A national study of Chinese youths' attitudes towards students with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(4), 370-384.
- Soulis, S. G., Georgiou, A., Dimoula, K., & Rapti, D. (2016). Surveying inclusion in Greece: empirical research in 2683 primary school students. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 770-783.
- Szumski, G., & Karwowski, M. (2014). Psychosocial functioning and school achievement of children with mild intellectual disability in Polish special, integrative, and mainstream schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(2), 99-108.
- Vasileiadis, I., & Doikou-Avlidou, M. (2018). Enhancing social interaction of pupils with intellectual disabilities with their general education peers: the outcomes of an intervention programme. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(4), 267-277.