

Ειδική Αγωγή, Πολιτειότητα & Ψυχική Υγεία

Εξαμηνιαία περιοδική έκδοση του Επιστημονικού Ινστιτούτου
Συμπερίληψης, Πολιτειότητας και Ψυχικής Υγείας (ΣΥ.ΠΟ.Ψ.Υ.) - Ε.Κ.Π.Α.

Διευθυντής Σύνταξης: Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου

Συνεργάτες του τεύχους

Αναστασία Αλευριάδου, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Αικατερίνη Αντωνοπούλου, Βασίλειος Αργυρόπουλος, Θάλεια Βαζάκα, Ηλίας Βασιλείου, Στεργιανή Γκιασούρη, Αθανάσιος Δρίγκας, Δήμητρα Κατσαρού, Ζωή Κρόκου, Γεωργία Λαμπριανίδου, Ευάγγελος Μάντσος, Ειρήνη Μαυρίκου, Αδριανός Μουταβελής, Κώστας Μυλωνάς, Κωνσταντίνος Παπουτσής, Μάριος Παππάς, Γεώργιος Πολύδωρος, Φωτεινή Πολυχρόνη, Ελένη Ραχανιώτη, Αναστασία Σιδηρά, Αγλαΐα Σταμπολίτζη, Θάνος Τουλούπης, Μαρία Τσούτσουβα, Διαμάντω Φιλιππάτου, Γαρυφαλιά Χαριτάκη

ΤΕΥΧΟΣ 01

ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2025

Ειδική Αγωγή, Πολιτειότητα & Ψυχική Υγεία

Εξαμηνιαία περιοδική έκδοση του Επιστημονικού Ινστιτούτου
Συμπερίληψης, Πολιτειότητας και Ψυχικής Υγείας (ΣΥ.ΠΟ.Ψ.Υ.) - Ε.Κ.Π.Α.

Διευθυντής Σύνταξης: Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου

Συνεργάτες του τεύχους

Αναστασία Αλευριάδου, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Αικατερίνη Αντωνοπούλου, Βασιλειος Αργυρόπουλος, Θάλεια Βαζάκα, Ηλίας Βασιλείου, Στεργιανή Γκιασούρη, Αθανάσιος Δρίγκας, Δήμητρα Κατσαρού, Ζωή Κρόκου, Γεωργία Λαμπριανίδου, Ευάγγελος Μάντσος, Ειρήνη Μαυρίκου, Αδριανός Μουταβελής, Κώστας Μυλωνάς, Κωνσταντίνος Παπουτσής, Μάριος Παππάς, Γεώργιος Πολύδωρος, Φωτεινή Πολυχρόνη, Ελένη Ραχανιώτη, Αναστασία Σιδηρά, Αγλαΐα Σταμπολίζη, Θάνος Τουλούπης, Μαρία Τσούτσουβα, Διαμάντω Φιλιππάτου, Γαρυφαλιά Χαριτάκη

ΤΕΥΧΟΣ 01
ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2025





ΕΛΛΗΝΟ
ΕΚΔΟΤΙΚΗ

Δ.Β. ΕΛΛΗΝΟΕΚΔΟΤΙΚΗ Α.Ε.Ε.Ε. – ΑΝΩΝΥΜΗ ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΜΠΟΡΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ

Κεντρικά γραφεία – Βιβλιοπωλείο

Ιπποκράτους 82, 106 80, Αθήνα, Ελλάδα

Τηλ.: 210 36 13676 – 210 36 46965 – 210 36 35229

info@ellinoekdotiki.gr | diakinisi@ellinoekdotiki.gr

www.ellinoekdotiki.gr | facebook.com/ellinoekdotiki

Ειδική Αγωγή, Πολιτειότητα & Ψυχική Υγεία

Εξαμηνιαία περιοδική έκδοση του Επιστημονικού Ινστιτούτου

Συμπερίληψης, Πολιτειότητας και Ψυχικής Υγείας (Σ.Υ.Π.Ο.Ψ.Υ.) – Ε.Κ.Π.Α.

ΤΕΥΧΟΣ 01 / ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2025

ISBN: 978-960-563-730-9

Κ.Ε.ΕΛ.: 120/25

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Διευθυντής Σύνταξης

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Συντακτικό Συμβούλιο

- Αναστασία Αλευριάδου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Γεωργία Ανδρέου, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Ελένη Ανδρέου, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Φαίη Αντωνίου, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Αικατερίνη Αντωνοπούλου, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
- Βασίλειος Αργυρόπουλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Μαρία-Ιωάννα Αργυροπούλου, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Αναστάσιος Ασβεστάς, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Χαρίσιος Ασημόπουλος, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
- Σπυριδούλα Βαρλοκώστα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Ηλίας Βασιλείου, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Αποστολία Γαλάνη, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Αγγελική Γενά, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Παρασκευή Γιαγκάζογλου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Γεώργιος Γιαννούλης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Βασιλική Γιωτσίδη, Πάντειο Πανεπιστήμιο
- Στεριανή Γκιαούρη, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- Νικόλαος Δρόσος, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Τιμόκλεια Ζαχαρογέωργα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Φιλία Ισαρη, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Θ. Απόστολος Καβαλιώτης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Δήμητρα Κατσαρού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Κωνσταντίνος Κορναράκης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Τερψιχόρη Κόρπα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Γεώργιος Κουγιουμτζής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Ζωή Κρόκου, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Ευγενία Μαγούλα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Ευαγγελία Μαυρικάκη, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Αγγελική Μουζάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Αδριανός Μουταβελής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Φλώρα Μπακοπούλου, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Μάγδα Νικολαραϊζη, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Σουζάνα Παντελιάδου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

- Κωνσταντίνος Παπαδόπουλος, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Σοφία Παπαϊωάννου, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Δόξα Παπακωνσταντίνου, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- Κατερίνα Παπανικολάου, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Κωνσταντίνος Πέτσιος, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Φωτεινή Πολυχρόνη, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Χρήστος Πράπας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
- Κυριακούλα Ρόθου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Γεώργιος Σιδερίδης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Έλενα Σουκάκου, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Σπυρίδων Σούλης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Σταυρούλα Σταυρακάκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Χριστίνα Συριοπούλου, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Θάνος Τουλούπης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Γεώργιος Τράντας, Στρατιωτική Σχολή Ευελπίδων
- Εμμανουήλ Τσαλαμανιός, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Αρτεμις Τσίτσικα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Διαμάντω Φιλιππάτου, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Γαρυφαλιά Χαριτάκη, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Βοηθοί Σύνταξης (Υποβολή άρθρων)

- Ειρήνη Παλιβάκου, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
irenenpalivakou@gmail.com
- Ευτυχία Μητσοπούλου, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
efmitsop@yahoo.gr
- Όλγα Κόφα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
olgakofa@gmail.com

Υπεύθυνες Έκδοσης και Εκδοτικής Δεοντολογίας

- Καλομοίρα Νιαστή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Μαρία-Κωνσταντίνα Χολέβα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σημείωση για την υποβολή άρθρων: Γίνονται δεκτά πρωτότυπα ερευνητικά άρθρα και άρθρα ανασκόπησης στα ελληνικά και τα αγγλικά. Η έκταση να μην υπερβαίνει τις 7.500 λέξεις (συμπεριλαμβανομένων των βιβλιογραφικών αναφορών). Να ακολουθείται το APA 7 σύστημα βιβλιογραφικής τεκμηρίωσης καθώς και ο Κώδικας Δεοντολογίας κατά APA. Τα υποβληθέντα άρθρα θα υπόκεινται σε έλεγχο λογοκλοπής. Η δομή των άρθρων του παρόντος τεύχους συνιστά υπόδειγμα μορφοποίησης.

Περιεχόμενα

Πρόλογος Διευθυντή Σύνταξης 7

Φοιτητές/φοιτήτριες με αναπηρία:

Εμπόδια και νομικά/ηθικά ζητήματα στην ηλεκτρονική μάθηση
Αλέξανδρος-Σταμάτιος ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Γεώργιος ΠΟΛΥΔΩΡΟΣ 17

Οι επιπτώσεις της πανδημίας του COVID-19

στην ποιότητα της ζωής των ατόμων με αναπηρία όρασης
Βασίλειος ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΣ, Γεωργία ΛΑΜΠΡΙΑΝΙΔΟΥ 47

Παράγοντες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μητέρων παιδιών

με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και συννοσηρότητες

Στεργιανή ΓΚΙΑΟΥΡΗ, Κωνσταντίνος ΠΑΠΟΥΤΣΗΣ 81

Ζωγραφίζοντας την ηρεμία:

Μια προσέγγιση Γνωσιακής Συμπεριφορικής Θεραπείας
με βάση την Τέχνη για τη μείωση του άγχους σε παιδιά με δυσλεξία
Δήμητρα ΚΑΤΣΑΡΟΥ, Ευάγγελος ΜΑΝΤΣΟΣ 113

Αντιλήψεις γονέων για την ανεξάρτητη διαβίωση των παιδιών τους

με νοητική αναπηρία: Ο ρόλος της ψυχικής ανθεκτικότητας

Ειρήνη ΜΑΥΡΙΚΟΥ, Θάνος ΤΟΥΛΟΥΠΗΣ,

Αναστασία ΑΛΕΥΡΙΑΔΟΥ 143

Πρόγραμμα συνεκπαίδευσης για μαθητή με εγκεφαλική παράλυση

από ειδικό σχολείο σε τυπικό σχολείο της γειτονιάς

Αδριανός ΜΟΥΤΑΒΕΛΗΣ, Θάλεια ΒΑΖΑΚΑ 171

Ανάπτυξη ενός ψηφιακού εργαλείου αξιολόγησης των δυσκολιών

στα μαθηματικά για μαθητές Β' και Γ' τάξης δημοτικού σχολείου

Μάριος ΠΑΠΠΑΣ, Φωτεινή ΠΟΛΥΧΡΟΝΗ, Κώστας ΜΥΛΩΝΑΣ,

Αθανάσιος ΔΡΙΓΚΑΣ 201

Teachers' nominations of high ability potential in the Greek preschool educational context Eleni RACHANIOTI, Anastasia ALEVRIADOU, Garyfalia CHARITAKI, Alexander-Stamatis ANTONIOU	231
Αντιλήψεις και βιώματα εργαζόμενων ατόμων με αναπηρία: Αρχικά ευρήματα σχετικά με την επαγγελματική εμπειρία τους Αναστασία ΣΙΔΗΡΑ, Διαμάντω ΦΙΛΙΠΠΑΤΟΥ	265
Πεποιθήσεις γονέων και εκπαιδευτών για τα οφέλη της Θεραπευτικής Ιππασίας στην υποστήριξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία Αγλαΐα ΣΤΑΜΠΟΛΤΖΗ, Αικατερίνη ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ	295
Αναπαραστάσεις της αναπηρίας σε λογοτεχνικά έργα για παιδιά Μαρία ΤΣΟΥΤΣΟΥΒΑ, Ζωή ΚΡΟΚΟΥ, Ηλίας ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ	325

Πρόλογος Διευθυντή Σύνταξης

Η Ειδική Αγωγή και η Ψυχική Υγεία αποτελούν δύο αλληλένδετους και ραγδαία εξελισσόμενους επιστημονικούς τομείς, οι οποίοι κατά τα τελευταία χρόνια βρίσκονται στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού, ψυχολογικού και κοινωνικού διαλόγου τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Η ανάγκη για ουσιαστική ένταξη, ισότιμη συμμετοχή και ψυχοκοινωνική υποστήριξη των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προβάλλει σήμερα πιο επιτακτική από ποτέ, σε μια χρονική συγκυρία όπου η τεχνολογία, η πανδημία και οι κοινωνικο-οικονομικές μεταβολές επηρεάζουν καθοριστικά τις συνθήκες μάθησης, επικοινωνίας και ψυχικής ευεξίας.

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (2020), η αναπηρία συνιστά μείζον ζήτημα δημόσιας υγείας και θεμελιωδών δικαιωμάτων. Εκτιμάται ότι κατά προσέγγιση το 15% του παγκόσμιου πληθυσμού διαβιοί με κάποια μορφή αναπηρίας, το οποίο αντιστοιχεί σε 93 εκατομμύρια παιδιά και 720 εκατομμύρια ενήλικες. Παρά την πρόοδο που έχει επιτευχθεί κατά τα τελευταία έτη, ένα σημαντικό ποσοστό –περίπου το 40%– αυτών δεν λαμβάνει την απαραίτητη υποστήριξη για την πλήρη κοινωνική ένταξή του. Οι κοινωνικές ανισότητες έγιναν ακόμη πιο εμφανείς κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19, οπότε οι συνάνθρωποί μας με αναπηρία επηρεάστηκαν σε δυσανάλογο βαθμό τόσο σε επίπεδο σωματικής και ψυχικής υγείας, όσο και ως προς την πρόσβασή τους στην εκπαίδευση και τις κοινωνικές υπηρεσίες ευρύτερα.

Η UNICEF επισημαίνει ότι τα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε πολλές χώρες της Ευρώπης και της Κεντρικής Ασίας, εξακολουθούν να βρίσκονται στο περιθώριο. Πολλά από αυτά τα παιδιά παραμένουν «αόρατα» στα επίσημα στατιστικά στοιχεία, βιώνοντας τον στιγματισμό, τον κοινωνικό αποκλεισμό και την παραβίαση των δικαιωμάτων τους. Ο αποκλεισμός ιδίως από την εκπαίδευση παραμένει η πιο διαδεδομένη μορφή κοινωνικής αδικίας. Μολονότι το δικαίωμα στην εκπαίδευση έχει κατοχυρωθεί διεθνώς από το 1948, εκατομμύρια παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξακολουθούν να στερούνται ποιοτικής και

ισότιμης εκπαίδευσης. Οι International Disability Alliance-IDA & UK Aid Direct (2020) υπογραμμίζουν ότι η έλλειψη πρόσβασης στη μάθηση στερεί από αυτά τα παιδιά τη δυνατότητα να ενταχθούν ενεργά στον κοινωνικό και επαγγελματικό βίο.

Η διασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση συνιστά παγκόσμια πρόκληση. Ο Στόχος 4 της Ατζέντας για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (UNESCO, 2030) θέτει ως προτεραιότητα τη συμπεριληψη και την ισότητα, αναγνωρίζοντας ότι η ποιοτική εκπαίδευση δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς τη συμμετοχή όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως δυνατοτήτων, φύλου ή κοινωνικής προέλευσης. Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (2006), που κυρώθηκε από την Ελλάδα με τον Ν. 4074/2012, αποτέλεσε καθοριστικό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση, θέτοντας τη βάση για ένα εκπαιδευτικό σύστημα που προάγει τη δικαιοσύνη, τη διαφορετικότητα και τη συμμετοχή.

Κατά κοινή παραδοχή, η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα έχει διανύσει μια αξιοσημείωτη πορεία ανάπτυξης τις τελευταίες δεκαετίες. Από το μοντέλο του διαχωρισμού και των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, το εκπαιδευτικό σύστημα προχώρησε σταδιακά στη θεσμική κατοχύρωση της συνεκπαίδευσης και της συμπεριληψης, με τη δημιουργία Τμημάτων Ένταξης, των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ), καθώς και με την εφαρμογή του θεσμού τής Παράλληλης Στήριξης. Οι νόμοι 3699/2008 και 4547/2018 αποτέλεσαν ορόσημα, καθιερώνοντας τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως θεμελιώδη αρχή τής εκπαιδευτικής πολιτικής. Παρά την πρόοδο, εξακολουθούν να υφίστανται προκλήσεις: η επαρκής στελέχωση των σχολείων, η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ενίσχυση με ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό αποτελούν ορισμένα από τα ζητήματα τα οποία χρήζουν συνεχούς και άοκνης μέριμνας.

Η Ειδική Αγωγή δεν μπορεί να λειτουργεί αποκομμένη από την κοινωνική πραγματικότητα. Οι οικονομικές κρίσεις, οι μεταναστευτικές ροές, η πανδημία και οι ραγδαίες τεχνολογικές αλλαγές έχουν επηρεάσει σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και εφαρμόζεται η εκπαιδευτική πολιτική. Υπό το πλαίσιο αυτό, τα σχολεία καλούνται να ανταποκριθούν σε ένα πο-

λυπολιτισμικό και πολυεπίπεδο περιβάλλον, όπου οι ανάγκες των μαθητών/-ριών είναι ποικίλες και σύνθετες. Η Ειδική Αγωγή, επομένως, δεν αφορά μια «διακριτή» κατηγορία μαθητών/-ριών, αλλά συνιστά αναπόσπαστο τμήμα της συνολικής εκπαιδευτικής πολιτικής και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Παρά τις θεσμικές εξελίξεις, η Ειδική Αγωγή δεν μπορεί να περιορίζεται στη γνωστική ή μαθησιακή διάσταση της εκπαίδευσης. Η ουσία της τοποθετείται στην ολιστική ανάπτυξη του ατόμου και στη στήριξη όχι μόνο των μαθησιακών αλλά και των συναισθηματικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών του. Η εκπαιδευτική διαδικασία, όταν αποσυνδέεται από την ψυχική ευεξία και την εσωτερική ενδυνάμωση του/της μαθητή/-ήτριας, παραμένει ελλιπής και μη αποτελεσματική. Συνεπώς, η ψυχική υγεία αποτελεί συστατικό στοιχείο της εκπαιδευτικής επιτυχίας. Η εκπαίδευση δεν νοείται ερήμην τής ψυχικής ευεξίας, όπως και η ψυχική υγεία δεν προάγεται χωρίς την πρόσβαση στη γνώση, την επικοινωνία και τη συμμετοχή. Τα δύο αυτά πεδία –Ειδική Αγωγή και Ψυχική Υγεία– αλληλοτροφοδοτούνται και συνθέτουν ένα κοινό πλαίσιο παιδαγωγικής και κοινωνικής φροντίδας. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας και την UNESCO (2022), τα παιδιά και οι έφηβοι με αναπηρία παρουσιάζουν αυξημένα ποσοστά άγχους, κοινωνικής απόσυρσης και χαμηλής αυτοεκτίμησης, ενώ η ψυχική ανθεκτικότητα, η ενσυναίσθηση και η κοινωνικο-συναισθηματική εκπαίδευση συνιστούν κρίσιμες προϋποθέσεις για μια πραγματικά συμπεριληπτική εκπαιδευτική πολιτική.

Ειδικότερα, η διεθνής έρευνα έχει δείξει ότι μαθητές/-ήτριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκδηλώνουν συχνότερα ψυχικές διαταραχές εν συγκρίσει προς τους συνομηλίκους τους, ενώ πολλές μελέτες υπογραμμίζουν με έμφαση την ανάγκη για ενσωμάτωση συστημάτων ολοκληρωμένης ψυχικής υποστήριξης εντός των σχολείων. Πρόσφατη έρευνα των Sinclair και συνεργατών (2025) κατέστησε πρόδηλο ότι οι μαθητές/-ήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συμπτωμάτων άγχους και κατάθλιψης, ειδικά όταν συνυπάρχουν άλλες μειονοτικές ταυτότητες. Σε διεθνές επίπεδο, πρόσφατες σχετικές έρευνες (π.χ. Bevens et al., 2024; Loades et al., 2024; Polak & Grossman, 2024) επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές/-ήτριες με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν αυξημένα επίπεδα μοναξιάς, κατάθλιψης και χαμηλής αυτοεκτίμησης, γεγονός

που επηρεάζει άμεσα τη σχολική επίδοσή τους, την ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους και τον βαθμό εμπλοκής τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Στην Ελλάδα, οι Γάκη, Πολυχρόνη & Αντωνίου (2016) επισημαίνουν ότι οι μαθητές/-ήτριες με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν όχι μόνο γνωστικές, αλλά και συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, στρες και αίσθημα αποτυχίας. Θεωρούν, επίσης, ότι η συμβουλευτική υποστήριξη (ατομική ή ομαδική) για τα παιδιά αυτά καθώς και για τις οικογένειές τους μπορεί να μειώσει το ψυχικό φορτίο που βιώνουν. Άλλες μελέτες, διερευνώντας κατά πόσο τα σχολεία της χώρας καλύπτουν τις παιδαγωγικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών/-ριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά καιρούς έχουν εντοπίσει σημαντικά κενά σε υποστήριξη και πόρους. Πρόσφατες διεθνείς έρευνες επιβεβαιώνουν τα ανωτέρω ευρήματα, δείχνοντας ότι η ενσωμάτωση προγραμμάτων κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης μειώνει σημαντικά τα επίπεδα άγχους και βελτιώνει τη σχολική προσαρμογή μαθητών/-ριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (CASEL, 2023). Παράλληλα, μελέτη του European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022) επισημαίνει ότι τα σχολεία που επενδύουν σε δράσεις ψυχικής ενδυνάμωσης και στο υποστηρικτικό κλίμα παρουσιάζουν υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση και μικρότερα ποσοστά εγκατάλειψης. Επιπρόσθετα, η έρευνα του OECD (2023) τονίζει ότι η ψυχική ευεξία των μαθητών/-ριών συνδέεται άμεσα με την ποιότητα των σχέσεων τους με τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς και με την αίσθηση ένταξης στη σχολική κοινότητα.

Συν τοις άλλοις, η φροντίδα για την ψυχική υγεία επεκτείνεται και στους/στις εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες των μαθητών/-ριών. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες (Antoniou et al., 2024, 2025· Pavlidou et al., 2022), οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής βιώνουν υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης, γεγονός που καθιστά επιβεβλημένη την ψυχολογική υποστήριξή τους. Παράλληλα, οι γονείς παιδιών με αναπτηρία βιώνουν έντονο ψυχικό αλλά και οικονομικό φορτίο, ενώ η υποστήριξή τους επηρεάζει άμεσα την προσαρμογή και την επιτυχία των παιδιών τους στο σχολείο (Cheng, 2023· Çolak, 2023· Hastings & Taunt, 2017). Επομένως, η αρμονική συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας αποτελεί τον πυρήνα ενός συστήματος που συνδέει την Ειδική Αγωγή, την Πολιτειότητα

και την Ψυχική Υγεία και ενδυναμώνει τη συνοχή της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Η πορεία προς μια συμπεριληπτική και δίκαιη κοινωνία δεν μπορεί να θεωρηθεί ολοκληρωμένη χωρίς την παράλληλη μέριμνα για την ψυχική υγεία όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η ψυχική ευεξία αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προϋπόθεση για τη μάθηση, την ανάπτυξη και τη συμμετοχή. Στο σημείο αυτό συναντώνται ουσιαστικά η Ειδική Αγωγή και η Ψυχική Υγεία, δύο πεδία που αλληλοσυμπληρώνονται και συγκροτούν την κρηπίδα ενός ανθρωποκεντρικού, δημοκρατικού και συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η θετική μεταστροφή της κοινωνικής αντίληψης για την αναπτηρία και τη διαφορετικότητα συνοδεύεται από μια σταδιακή μετατόπιση της δημόσιας πολιτικής, η οποία προσδίδει πλέον έμφαση στα δικαιώματα, στη συμπεριληψη και στην καθολική προσβασιμότητα. Οι θεμελιώδεις αυτές αξίες –της ισότητας, της αποδοχής, της πολιτειότητας και της ψυχικής ευεξίας– συνιστούν τη σταθερή βάση και τον ακρογωνιαίο λίθο στον οποίο θα στηριχθεί το οικοδόμημα της σύγχρονης Ειδικής Αγωγής. Όλοι οι συντελεστές του παρόντος εγχειρήματος νιώθουμε ιδιαίτερη ικανοποίηση, καθώς πιστεύουμε ότι η εν γένει θεώρηση των προαναφερθέντων αποτυπώνεται με εύληπτο τρόπο και στις θεματικές των άρθρων που συνθέτουν το πρώτο αυτό τεύχος του νέου περιοδικού *Ειδική Αγωγή, Πολιτειότητα και Ψυχική Υγεία*. Οι συγγραφείς του είναι έγκριτοι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι και άλλοι επιστήμονες, οι οποίοι/-ες με τα κείμενά τους τιμούν τη φιλοσοφία και τις αρχές του περιοδικού. Θερμώς τους ευχαριστούμε για την τιμή της συμμετοχής.

Οι επιστημονικές εργασίες που φιλοξενούνται στις σελίδες του φωτίζουν κρίσιμες όψεις της σύγχρονης έρευνας και πρακτικής: από τα εμπόδια και τα νομικά-ηθικά ζητήματα στην ηλεκτρονική μάθηση φοιτητών/-ριών με αναπτηρία και τις επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19 στην ποιότητα ζωής ατόμων με αναπτηρία όρασης έως τους παράγοντες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μητέρων παιδιών με ΔΑΦ, τις καινοτόμες θεραπευτικές παρεμβάσεις μέσω Τέχνης και την ανάπτυξη ψηφιακών εργαλείων αξιολόγησης μαθησιακών δυσκολιών. Παράλληλα, άρθρα που διερευνούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για μαθητές/-ήτριες υψηλού νοητικού δυναμικού, τα βιώματα

εργαζομένων με αναπηρία, τις εναλλακτικές μορφές παρέμβασης –όπως η θεραπευτική ιππασία– και τις αναπαραστάσεις της αναπηρίας στη λογοτεχνία για παιδιά, διευρύνουν την οπτική του περιοδικού και υπογραμμίζουν την κεντρική παραδοχή και φιλοσοφία του ότι η Ειδική Αγωγή και η Ψυχική Υγεία διαπερνούν ένα ευρύτατο φάσμα του σύγχρονου ανθρώπινου βίου σε τομείς όπως η εκπαίδευση, η εργασία, ο πολιτισμός, η Τέχνη και η δημιουργικότητα.

Ο πρωταρχικός στόχος των συντελεστών του επιστημονικού περιοδικού *Ειδική Αγωγή, Πολιτειότητα και Ψυχική Υγεία* δεν περιορίζεται μόνο στην ανάδειξη του ερευνητικού μόχθου έγκριτων συναδέλφων από πολλά πανεπιστημιακά ιδρύματα καθώς και επιστημόνων από άλλους φορείς, αλλά ενέχει τη φιλοδοξία να δημιουργηθεί ένας «ζωντανός» και «ζωηρός» χώρος επιστημονικού διαλόγου και κοινωνικού προβληματισμού, όπου θα συναντώνται η παιδαγωγική και ψυχολογική γνώση και ευαισθησία με την κοινωνική ευθύνη και δικαιοσύνη. Μέσω της συνύπαρξης διαφορετικών επιστημονικών προσεγγίσεων και πεδίων του επιστητού, επιδιώκονται η ανάδειξη των προκλήσεων αλλά και των δυνατοτήτων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και πολιτειότητας, η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και η προώθηση μιας κουλτούρας ισότητας και σεβασμού της αδιαπραγμάτευτης και μοναδικής αξίας κάθε ανθρώπου. Το ανά χείρας περιοδικό φιλοδοξεί να αποτελέσει αντικειμενικό και ουσιαστικό εφαλτήριο της σύγχρονης ελληνικής και διεθνούς ερευνητικής σκέψης στους τομείς της Ειδικής Αγωγής, της Πολιτειότητας και της Ψυχικής Υγείας, αλλά ταυτόχρονα και ένα πλουραλιστικό βήμα γνώσης, ευαισθησίας και δημιουργικότητας που θα εμπνέει, θα ενισχύει και θα ανανεώνει διαρκώς τον επιστημονικό και εκπαιδευτικό διάλογο στην Ελλάδα και όχι μόνο.

Στο σημείο αυτό, ως Συντακτική Επιτροπή του περιοδικού επιθυμούμε να απευθύνουμε πρόσκληση προς όλους τους ερευνητές και τις ερευνήτριες οι οποίοι/-ες δραστηριοποιούνται σε πανεπιστημιακά ιδρύματα, ερευνητικά κέντρα, εκπαιδευτικές δομές και άλλους φορείς και εντρυφούν σε ζητήματα που άπτονται και των τριών επιστημονικών περιοχών που δηλώνονται στον τίτλο του περιοδικού και εμπίπτουν στην ανωτέρω εκτεθείσα φιλοσοφία του

να υποβάλουν τις εργασίες τους με στόχο τη διάχυση του έργου τους στην ευρύτερη επιστημονική κοινότητα.

Στην απαρχή του εκδοτικού αυτού τολμήματος, θεωρώ επιβεβλημένο καθήκον και από τη θέση αυτή να ευχαριστήσω θερμότατα όλες και όλους τις/τους συναδέλφους για την πρόθυμη αποδοχή της πρότασής μου να συμμετέχουν στη Συντακτική Επιτροπή του περιοδικού, η οποία ήδη –στην πρώτη αυτή φάση– απαρτίζεται από 54 διακεκριμένες/-ους επιστήμονες, καθηγητές/-ήτριες σε πολλά πανεπιστημιακά ιδρύματα καθώς και σε άλλους ερευνητικούς και εκπαιδευτικούς φορείς από όλη την Ελλάδα. Είμαι σίγουρος ότι και η συμπόρευση αυτή –πάνω από όλα– με καλές/-ούς φίλες/-ους θα αποδειχθεί ιδιαιτέρως δημιουργική και ενδιαφέρουσα. Τέλος, απευθύνω πολλές ευχαριστίες προς τις Εκδόσεις «Ελληνοεκδοτική» και τον φίλο εκδότη Διονύση Βαλεριάνο για την αποδοχή της πρότασής για το νέο αυτό ξεκίνημα, την εξαιρετική συνεργασία και τη συνολική υποστήριξη, χωρίς την οποία η έκδοση αυτή θα ήταν αδύνατη.

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου

Καθηγητής Ψυχολογίας ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ

Διευθυντής ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση»

Διευθυντής Επιστημονικού Ινστιτούτου Συμπερίληψης,
Πολιτειότητας και Ψυχικής Υγείας (ΣΥ.ΠΟ.Ψ.Υ.) - ΕΚΠΑ

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Antoniou, A.-S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Educational Psychology*, 33(5), 1-15.
- Antoniou, A.-S., Charitaki, G., Pavlidou, K., & Alevriadou, A. (2025). An exploratory statistical cusp catastrophe model for the prediction of the effect of special education teachers' emotional intelligence on their burnout. *Frontiers in Education*, 10, 1512197.
- Antoniou, A.-S., Pavlidou, K., Charitaki, G., & Alevriadou, A. (2024). Profiles of teachers' work engagement in special education: The impact of burnout and job

- satisfaction. *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(4), 650-667.
- Bevens, T., Lundberg, S., & Miller, K. (2024). Loneliness, depression, and academic outcomes among students with disabilities: A longitudinal perspective. *Journal of Learning Disabilities Research*, 57(2), 145-160.
- Γάκη, Α., Πολυχρόνη, Φ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2016). Συμβουλευτική υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και των οικογενειών τους. *Στα Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνέδριου Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2, 388-397.
- Cheng, A. W., & Lai, C. Y. (2023). Parental stress in families of children with special educational needs: A systematic review. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1198302.
- Çolak, B., & Kahriman, I. (2023). Evaluation of family burden and quality of life of parents with children with disability. *The American Journal of Family Therapy*, 51(2), 113-133.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2023). *The impact of social and emotional learning (SEL) on student well-being and inclusion*. CASEL Publications.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). *Key principles for supporting mental health in inclusive schools*. EASNIE.
- Hastings, R. P., & Taunt, H. M. (2017). Positive perceptions in families of children with developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 122(5), 439-451.
- International Disability Alliance & UK aid (2020). *What an inclusive equitable quality education means to us*. [https://www.internationaldisabilityalliance.org/sites/default/files/ida_ie_flagshipreport_english_](https://www.internationaldisabilityalliance.org/sites/default/files/ida_ie_flagshipreport_english_.).
- Loades, M. E., Chatburn, E., & Crawley, E. (2024). Emotional well-being and loneliness among students with additional needs: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 15, 1123489.
- OECD (2023). *Education at a Glance 2023: Indicators of student well-being and inclusion*. OECD Publishing.
- Pavlidou, K., Alevriadou, A., & Antoniou, A.-S. (2022). Professional burnout in general and special education teachers: The role of interpersonal coping strategies. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 191-205.
- Polak, S., & Grossman, P. (2024). Social isolation, self-esteem, and academic engagement among adolescents with learning disabilities. *Child and Adolescent Mental Health*, 29(1), 23-35.

- Sinclair, J., Brown, R., & Evans, D. (2025). Mental health disparities among students with special educational needs: Intersectional factors and school inclusion. *British Journal of Educational Psychology*, 95(2), 188-205.
- UNESCO (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- UNICEF (2020). *Children with disabilities in Europe and Central Asia: Realizing the rights of every child*. UNICEF Regional Office.
- World Health Organization (2020). *World report on disability*. WHO Press.
- World Health Organization (2021). *Mental health and well-being of students with disabilities: Global evidence review*. WHO Press.

Πρόγραμμα συνεκπαίδευσης για μαθητή με εγκεφαλική παράλυση από ειδικό σχολείο σε τυπικό σχολείο της γειτονιάς

Αδριανός ΜΟΥΤΑΒΕΛΗΣ¹, Θάλεια ΒΑΖΑΚΑ²

^{1,2} Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ	ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ
Πρόγραμμα συνεκπαίδευσης	Αδριανός Μουταβελής
Ειδικό σχολείο	ΔΙ.Π.Ε. Δ' Αθήνας
Αναπηρία	Λεωφ. Συγγρού 165, Νέα Σμύρνη 171 21
Στάσεις μαθητών/-ριών	moutavelis@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα «προγράμματα συνεκπαίδευσης» αποτελούν τον πλέον οργανωμένο τρόπο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μερικής συμπεριληψης μαθητών/-ριών με αναπηρία στο τυπικό σχολείο της γειτονιάς. Ειδικό δημοτικό σχολείο για μαθητές/-ήτριες με κινητική αναπηρία και συγκεκριμένα με εγκεφαλική παράλυση οργάνωσε σε συνεργασία με τυπικό σχολείο πρόγραμμα συνεκπαίδευσης μαθητή του. Ο μαθητής με εγκεφαλική παράλυση, για λίγες διδακτικές ώρες, μετέβαινε σε γειτονικό τυπικό σχολείο, όπου συμμετείχε στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην παρούσα μελέτη συζητώνται οι αλλαγές της στάσης των συμμαθητών/-ριών του τυπικού σχολείου και της δασκάλας απέναντι στην αναπηρία και στη συμπεριληψη, έπειτα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες της έρευνας αποτέλεσαν ο υπό μελέτη μαθητής, οι δεκαοκτώ συμμαθητές του, καθώς και η εκπαιδευτικός της τυπικής τάξης. Πριν από την έναρξη και στο τέλος του προγράμματος, χορηγήθηκε στους μαθητές της τάξης το «Ερωτηματολόγιο Στάσεων Προς Μαθητές με Αναπηρία» (ΕΣΤΑΜΕΑ), μια αυτοσχέδια κλίμακα αυτοαναφοράς. Κατά τα ίδια χρονικά σημεία χορηγήθηκε στην εκπαιδευτικό της τάξης η προσαρμοσμένη «Κλίμακα Στάσεων απέναντι στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση» (Attitudes Toward Inclusive Education Scale). Η καταγραφή των συμπεριφορών του μαθητή με εγκεφαλική

παράλυση έγινε μέσω σειράς επαναλαμβανόμενων μετρήσεων με το «Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής-6», το οποίο δεν εξετάζεται στην παρούσα μελέτη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η έλευση του μαθητή με αναπηρία και η συνεκπαίδευσή του με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης του τυπικού σχολείου επέφεραν εκ μέρους τους αύξηση των θετικών στάσεων απέναντι στην αποδοχή των μαθητών/-ριών με αναπηρία, επιβεβαιώνοντας τα οφέλη τής συμπεριληψης μαθητών/-ριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σχολικές δομές υποστήριξης μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας χαρακτηρίζεται από Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που είναι κοινά για όλα τα σχολεία όλων των περιοχών της, με μικρή ευελιξία και περιορισμένη δυνατότητα αλλαγών. Παρέχει υποχρεωτικά για όλους/-ες τους/τις μαθητές/-ήτριες κοινό εκπαιδευτικό υλικό και βιβλία, πολλές φορές άκρως απαιτητικά, με περιορισμένη δυνατότητα διαφοροποίησης στη διδακτική διαχείριση και στην αξιολόγηση των μαθητών/-ριών. Τα ανωτέρω στηρίζονται σε κεντρικό διοικητικό σύστημα ελέγχου των σχολείων και ιδιαίτερα υψηλή γραφειοκρατία.

Από την άλλη, κάίτοι μοιάζει ως ένα κατεξοχήν συντηρητικό σύστημα εκπαίδευσης, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση των μαθητών/-ριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (ΕΕΑ), παρουσιάζοντας, σταθερά τα τελευταία έτη, γεωμετρική αύξηση των δομών ειδικής εκπαίδευσης και των ανθρώπων που την υπηρετούν.

Η σύγκρουση έγκειται στο γεγονός ότι, ως συντηρητικό σύστημα με δυσκολία στις αλλαγές, είναι ανάγκη ταυτόχρονα να διαχειριστεί τα ατομικά, προσωπικά, διαφορετικά αιτήματα των μαθητών/-ριών με ΕΕΑ. Δεδομένου δε ότι κάθε μαθητής/-ήτρια με ΕΕΑ είναι διαφορετικός/-ή, ήτοι ξεφεύγει έντονα του τυπικού και αναμενόμενου, συχνά δημιουργείται κρίση στη σχολική κοινότητα και, ως εκ τούτου, το εκπαιδευτικό προσωπικό αναζητεί παιδαγωγικούς τρόπους διαχείρισης που να είναι ταυτόχρονα περιγραφόμενοι στην εκπαιδευτική νομοθεσία. Ως συνεπαγωγή η Πολιτεία, προσπαθώντας να διαχειριστεί αυτή την πολυπλοκότητα των ζητημάτων, αυξάνει το εύρος

της νομοθεσίας, πολλαπλασιάζει τα κείμενά της και εντείνει την πολυνομία, οδηγούμενη συχνά σε αλληλοεπικαλύψεις ή και αντιφάσεις μεταξύ των νομοθετημάτων.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, συντηρητικό μεν, προσπαθεί –ως οξύμωρο– να είναι συμπεριληπτικό, καίτοι τα ανωτέρω προκαλούν σημαντικά εμπόδια.

Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι, από τη δεκαετία του 1980 και κυρίως από αυτή του 1990, όταν γίνονταν στη χώρα μας γνωστά τα ενταξιακά μοντέλα εκπαίδευσης με κυρίαρχο το Τμήμα Ένταξης, υπήρξε η σκέψη ότι με την αύξησή τους, ως δομών ένταξης των μαθητών/-ριών στα τυπικά σχολεία, θα μειωθεί παράλληλα η ανάγκη ύπαρξης των ειδικών σχολείων. Όμως, η αύξηση του αριθμού των μαθητών/-ριών με ΕΕΑ σε όλο τον δυτικό κόσμο, καθώς και στη χώρα μας, κράτησε σταθερή και σε πολλές περιπτώσεις αύξησε την ανάγκη για διευρυμένη υποστήριξη μέσω ειδικών σχολείων.

Σχήμα 1

*To συνεχές της εκπαίδευσης των μαθητών με ΕΕΑ
στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε σχέση με το εύρος της συμπεριληψης*

Διαχωριστικό πλαίσιο
εκπαίδευσης

Συμπεριληπτικό
πλαίσιο εκπαίδευσης

ΣΜΕΑΕ
Ειδικό σχολείο

Τμήμα Ένταξης

Ειδικό
Βοηθητικό
Προσωπικό

Παράλληλη
Στήριξη –
Συνεκπαίδευση

Στην τάξη χωρίς
επιπλέον υποστήριξη

Ειδικός (ιδιώτης)
Βοηθός

ΕΝΤΟΣ ΤΥΠΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΗΣ ΓΕΙΤΟΝΙΑΣ

Έτσι, σε αυτό το μεταίχμιο της ιστορίας της εκπαίδευσης στη χώρα μας, σχετικά με τη φοίτηση των μαθητών/-ριών με ΕΕΑ και το εύρος τής συμπεριληψής τους, υπάρχουν σχολικά πλαίσια που ποικίλουν (Σούλης, 2002), ακολουθώντας στην πραγματικότητα ένα συνεχές (continuum). Στο ένα άκρο βρίσκονται τα ειδικά σχολεία, τα οποία λειτουργούν ως διαχωριστικά πλαί-

σια εκπαίδευσης, ενώ στο άλλο άκρο παρέχεται η δυνατότητα συμπερίληψης μαθητών/-ριών με ΕΕΑ στην τυπική τάξη (Σχήμα 1). Αυτό χαρακτηρίζει τόσο την πρωτοβάθμια όσο και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με κύριες τις κάτωθι:

Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ)

Οι μαθητές/-ήτριες με ΕΕΑ φοιτούν σε ειδικά νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία, ΕΕΕΕΚ, ΕΝΕΕΓΥ-Λ, Ειδικά Γυμνάσια και Λύκεια. Εκεί, τα τμήματα των τάξεων είναι ολιγομελή με αυξημένο αριθμό εκπαιδευτικών, ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού. Εκτός των γνωστικών αντικειμένων γίνεται επιπλέον εστίαση σε λειτουργικές δεξιότητες (functional curriculum) με βάση τα Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Μουταβελής, 2024). Η εκπαιδευτική παρέμβαση αξιοποιεί στρατηγικές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και του Καθολικού Σχεδιασμού (Μουταβελής κ. συν., 2015· Σούλης, 2002), δίνοντας έμφαση στην υποστηρικτική τεχνολογία (Μουταβελής & Μπούρχας, 2011). Οι περισσότερες από τις ανωτέρω ΣΜΕΑΕ στη χώρα μας έχουν μαθητές/-ήτριες με διαφορετικές αναπηρίες, ενώ άλλες εστιάζουν σε κάποια συγκεκριμένη αναπηρία, όπως το ειδικό σχολείο της παρούσας μελέτης στην εγκεφαλική παράλυση (ΕΠ).

Τμήμα Ένταξης (ΤΕ)

Αποτελούσε πριν από μερικά χρόνια «τον βασικό πυλώνα ενταξιακής πολιτικής του δημόσιου ελληνικού σχολείου» (Μουταβελής, 2015, σελ. 13). Λειτουργούσε αποσύροντας μαθητές/-ήτριες με ΕΕΑ από την τάξη σε διαφορετικό χώρο (withdrawal approach) και εστιάζοντας στην εκπαιδευτική παρέμβαση σε θέματα συμπεριφοράς, καθώς και σε επανορθωτική διδασκαλία για γνωστικά αντικείμενα βασικού εγγραμματισμού. Ήδη όμως από το 2016 (Νόμος 4368, σελ. 573) «ο εκπαιδευτικός του ΤΕ υποστηρίζει τους μαθητές εντός του περιβάλλοντος της τάξης τους, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων», θέμα που συχνά επανέρχεται στη νομοθεσία. Από την άλλη, τα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι στην εκπαιδευτική πράξη δεν εφαρμόζεται πλήρως, παραμένοντας έτσι διαχωριστικό πλαίσιο.

Παράλληλη Στήριξη-Συνεκπαίδευση (ΠΣ-Σ)

Είναι ο πλέον δυναμικός θεσμός τη δεδομένη χρονική στιγμή της ειδικής εκπαίδευσης, με πλήθος νέων αναπληρωτών εκπαιδευτικών και στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες να τον υπηρετούν. Έχει σκοπό τη συμπερίληψη του/της μαθητή/-ήτριας στο σχολικό γίγνεσθαι, σε γνωστικό, κοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο. Μέχρι πρόσφατα ήταν σύνηθες να θεωρείται «ατομικός εκπαιδευτικός» ενός/μιας μαθητή/-ήτριας με ΕΕΑ, τον/την οποίο/-α υποστήριζε εντός της τυπικής τάξης. Πλέον, «η παρέμβασή του έχει δυνατότητα, σε σταθερή συνεργασία με τον/τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, να αναφέρεται στον/στη μαθητή/-ήτρια της παράλληλης στήριξης, στις μικροομάδες της τάξης, καθώς και στο σύνολο της τάξης και του σχολείου, όπως και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί» (ΥΠΕΘΑ, 2023, σελ. 2).

Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ)

Αποτελεί «βοηθό δασκάλου», ο οποίος με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού της τάξης, εκτός από διδακτική υποστήριξη, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη φροντίδα της φυσιολογίας και της μετακίνησης, καθώς και στην ανάγκη υγιεινής των μαθητών/-ριών.

Ταυτόχρονα, μαθητές/-ήτριες με ΕΕΑ βρίσκονται στο τυπικό σχολείο υποστηριζόμενοι/-ες αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό της τάξης, με περιορισμένη ή χωρίς καμία επιπλέον αρωγή.

Επίσης, τα τυπικά σχολεία πλαισιώνονται από ψυχολόγο ή/και κοινωνικό λειτουργό, οι οποίοι μαζί με τον εκπαιδευτικό ειδικής εκπαίδευσης και το υπόλοιπο προσωπικό συναποτελούν διεπιστημονική ομάδα υποστήριξης του σχολείου τους (Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης – ΕΔΥ). Αυτή τη χρονική στιγμή, η ΕΔΥ αποτελεί νέον υποσχόμενο θεσμό τής εκπαίδευσης, χωρίς όμως πλήρη κάλυψη του εύρους των τυπικών σχολείων.

Προγράμματα συνεκπαίδευσης ΣΜΕΑΕ με τυπικά σχολεία

Η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας, επιδιώκοντας να είναι συμπεριληπτικού χαρακτήρα, «αποσκοπεί στην άρση των φραγμών στη μάθηση και στη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό αγαθό» (Νόμος 4547/2018, σελ. 8380), δίνοντας τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-ήτριες με ΕΕΑ να φοιτούν στο τυπικό σχολείο της γειτονιάς τους, ει δυνατόν για το σύνολο του διδακτικού ωραρίου.

Ένα σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ότι παρέχει συμπεριληπτική εκπαίδευση όταν οι μαθητές/-ήτριες με ΕΕΑ συμμετέχουν στη συνήθη τάξη τουλάχιστον κατά 80% του χρόνου (European Agency, 2016), λαμβάνοντας ποιοτική και ισότιμη εκπαίδευση με τους/τις συμμαθητές/-ήτριες τους.

Αντίθετα, το πλαίσιο λειτουργίας των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) εξακολουθεί να είναι διαχωριστικού χαρακτήρα, καθώς οι μαθητές/-ήτριες με ΕΕΑ φοιτούν σε ξεχωριστό χώρο από τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης. Ως εκ τούτου, καθίσταται αναγκαίο οι ΣΜΕΑΕ να επιδιώκουν σταθερά ευκαιρίες συνεργασίας με τα γενικά σχολεία, ώστε οι μαθητές/-ήτριες με αναπηρία (μεΑ) να έρχονται σε επαφή με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης, ενισχύοντας το ρεπερτόριο κοινωνικών συμπεριφορών και την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή (Antoniou et al., 2013· Ring & Travers, 2005).

Η συστηματική, μερική φοίτηση μαθητών/-ριών μιας ΣΜΕΑΕ σε σχολείο της γειτονιάς για ορισμένες ώρες εβδομαδιαίως αποτέλεσε για χρόνια μια επιθυμητή, αν και άτυπη, πρακτική η οποία εφαρμοζόταν περιστασιακά ύστερα από συμφωνίες μεταξύ σχολείων, χωρίς θεσμική κάλυψη. Μόλις το 2016 εκδόθηκε η πρώτη υπουργική απόφαση που καθόρισε τη διαδικασία σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης «προγραμμάτων συνεκπαίδευσης» μαθητών/-ριών ΣΜΕΑΕ σε τάξεις τυπικών σχολείων (Υπουργ. Απόφαση, 2016).

Το πλαίσιο αυτό παρουσιάζει ορισμένες εννοιολογικές ομοιότητες με τη διεθνή πρακτική. Συγκεκριμένα, τα μοντέλα που το προσεγγίζουν περισσότερο είναι το «One Teach, One Observe», κατά το οποίο ο ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τη διδασκαλία ενώ ο άλλος παρατηρεί τη μαθησιακή

διαδικασία, καθώς και το «Parallel Teaching», όπου δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν ταυτόχρονα διαφορετικές μικροομάδες μαθητών, όχι απαραίτητα το ίδιο γνωστικό αντικείμενο ή με τον ίδιο τρόπο (Shumway et al., 2011). Η ουσιώδης διαφοροποίηση, ωστόσο, εντοπίζεται στο γεγονός ότι, στα «προγράμματα συνεκπαίδευσης» που εφαρμόζονται στην Ελλάδα, οι μαθητές/-ήτριες με ΕΕΑ συμμετέχουν στην τυπική τάξη μόνο για περιορισμένο χρονικό διάστημα και όχι καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού ωραρίου, στοιχείο που επηρεάζει καθοριστικά τον βαθμό συμπερίληψης και τη δυναμική τής συνεργατικής διδασκαλίας.

Επιπλέον τα «προγράμματα συνεκπαίδευσης» ενδέχεται να περιλαμβάνουν κοινές δραστηριότητες, συμμετοχή σε σχολικά προγράμματα, συνδιδασκαλία μαθημάτων και «διεξαγωγή προγραμμάτων ένταξης» (Υπουργ. Απόφαση, 2016, σελ. 36201). Ωστόσο, τα διαθέσιμα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι, στις περισσότερες περιπτώσεις, η εφαρμογή περιορίζεται σε κοινές εκδηλώσεις ή βραχύχρονα πρότζεκτ, με περιορισμένη διάδραση των σχολικών κοινοτήτων και των μαθητών, καθώς και σύντομη διάρκεια.

Έτσι, τα προγράμματα που προβλέπουν συστηματική μερική φοίτηση μαθητή/-ήτριας μεΑ στο τυπικό σχολείο, όπως στην παρούσα μελέτη, είναι σπανιότερα και απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση. Σε αυτά, η απόφαση για τη συμμετοχή ενός μαθητή μεΑ λαμβάνεται από τη διεπιστημονική ομάδα της ΣΜΕΑΕ σε συνεργασία με την οικογένεια, με βασική προϋπόθεση την αποδοχή της αναπτηρίας από το προσωπικό του τυπικού σχολείου, τον κοινό σχεδιασμό και τη λειτουργική προσβασιμότητα του χώρου. Η γειτνίαση των δύο σχολείων διευκολύνει την επικοινωνία και τη συνεχή υποστήριξη του/της μαθητή/-ήτριας, ο/η οποίος/-α παραμένει εγγεγραμμένος/-η στη ΣΜΕΑΕ και φοιτά εκεί το υπόλοιπο του διδακτικού χρόνου.

Το πρόγραμμα στο οποίο εστιάζει η παρούσα μελέτη δεν ταυτίζεται εννοιολογικά με τον όρο «μερική ένταξη» (partial integration), ο οποίος «σημαίνει ότι ορισμένοι μαθητές φοιτούν εν μέρει σε τάξη τυπικής εκπαίδευσης (για μαθήματα που διδάσκονται μέσω του τυπικού ωρολογίου προγράμματος) και εν μέρει σε ειδικό τμήμα (για μαθήματα που διδάσκονται μέσω εντατικοποιημένης διδασκαλίας ή ειδικών προγραμμάτων)» (European Agency, 2016, p. 22). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η έννοια αυτή ανταποκρίνε-

ται περισσότερο στην παλαιότερη λειτουργία του Τμήματος Ένταξης, όπου ο/η μαθητής/-ήτρια φοιτούσε σε τάξη τυπικής εκπαίδευσης και αποσυρόταν για ορισμένες ώρες σε ξεχωριστό χώρο, προκειμένου να λάβει στοχευμένη υποστηρικτική ή επανορθωτική διδασκαλία. Αντίθετα, το παρόν πρόγραμμα συνεκπαίδευσης μαθητή/-ήτριας ειδικού σχολείου για συγκεκριμένες διδακτικές ώρες σε σχολείο της τυπικής εκπαίδευσης, με οργανωμένο, συστηματικό τρόπο και με διάρκεια μεγαλύτερη από ένα βραχύ πρόγραμμα συνεργασίας σχολείων, μοιάζει να αποτελεί μια διαφορετική εννοιολογική κατηγορία, η οποία θα μπορούσε να οριστεί ως «μερική συμπερίληψη» μαθητή/-ήτριας με ΕΕΑ. Ως εκ τούτου, ο όρος θα χρησιμοποιείται εναλλακτικά στη συνέχεια, περιγράφοντας προγράμματα για μαθητές/-ήτριες με ΕΕΑ σε λιγότερο από 80% του χρόνου συνεκπαίδευσής τους με τους/τις συμμαθητές/-ήτριες τους τυπικής ανάπτυξης.

Φοίτηση μαθητών με Εγκεφαλική Παράλυση

«Η ΕΠ είναι μια ομάδα μόνιμων, αλλά όχι αμετάβλητων, διαταραχών τής κίνησης (movement) και/ή της στάσης του σώματος (posture) και της κινητικής λειτουργίας (motor function), οι οποίες οφείλονται σε μη εξελισσόμενη βλάβη, τραυματισμό ή ανωμαλία του αναπτυσσόμενου/ανώριμου εγκεφάλου» (Bax et al., 2005, p. 571). Η εγκεφαλική παράλυση (ΕΠ) αποτελεί τη συχνότερη αιτία κινητικής αναπηρίας στην παιδική ηλικία και χαρακτηρίζεται από ευρεία συμπτωματολογία (Krägeloh-Mann & Cans, 2009· Rassafiani et al., 2008). Εμφανίζεται στην πρώιμη παιδική ηλικία και επηρεάζει διαρκώς την κινητικότητα και τον μυϊκό συντονισμό. Πέραν των κινητικών δυσκολιών, συχνά συνυπάρχουν αισθητηριακές, γνωστικές, επικοινωνιακές και συμπεριφορικές διαταραχές, επιληψία, καθώς και δευτερογενείς μυοσκελετικές δυσλειτουργίες.

Στη χώρα μας, ως προς τις σχολικές δομές φοίτησης, οι μαθητές/-ήτριες με ΕΠ υποστηρίζονται από το σύνολο των ανωτέρω περιγραφόμενων δομών. Δηλαδή, ανάλογα με τις δικές τους δυνατότητες και του περιβάλλοντός τους, ενδέχεται να φοιτήσουν σε ΣΜΕΑΕ, σε ΤΕ, με ΠΣ-Σ, με ΕΒΠ ή χωρίς κάτι από τα ανωτέρω. Η μερική συμπερίληψη μαθητών/-ριών με ΕΠ που

φοιτούν σε ΣΜΕΑΕ μέσα από συστηματικά προγράμματα συνεκπαίδευσης αποτελεί ένα προκλητικό πεδίο διερεύνησης.

Ερευνητικοί στόχοι και ερωτήματα

Μια σειρά από μελέτες εμφανίζει την αποτελεσματικότητα και την ωφελιμότητα της συμπερίληψης (π.χ. Argyropoulos, Nikolaraizi, 2009· Azorín & Ainscow, 2018· Overton et al., 2017· Polat, 2011). Από την άλλη, τα δεδομένα αυτών των μελετών εστιάζουν κυρίως σε μαθητές/-ήτριες με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ παραμένουν περιορισμένα για περιπτώσεις σοβαρότερων αναπηριών.

Ταυτόχρονα, παρατηρείται έλλειψη εμπειρικών δεδομένων για το –ιδιαίτερα σημαντικό στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα– μοντέλο τής μερικής συμπερίληψης μαθητών/-ριών με αναπηρία από ΣΜΕΑΕ με μαθητές τυπικής ανάπτυξης του γενικού σχολείου σε επιλεγμένα και περιορισμένα μαθήματα ή σε σχολικές δραστηριότητες.

Επιπλέον, υπολείπονται επαρκή εμπειρικά δεδομένα που είναι εστιασμένα όχι απλώς στην επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων κατά τη συνεκπαίδευση, αλλά και στα προσδοκώμενα οφέλη για την κοινωνική αλληλεπίδραση, την αποδοχή και τη θετική αλλαγή της συμπεριφοράς κατά την εφαρμογή προγραμμάτων στους/στις ίδιους/-ιες τους/τις μαθητές/-ήτριες με σημαντικά ζητήματα αναπηρίας (Prince & Hadwin, 2013).

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να ελέγξει αν το πρόγραμμα μερικής συμπερίληψης το οποίο παρακολούθησε μαθητής με ΕΠ είχε θετική επίδραση στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή του στο σχολείο, θέμα που δεν θα απασχολήσει την παρούσα μελέτη. Επιπροσθέτως, στόχος ήταν να ελεγχθεί αν υπήρξε αλλαγή στις στάσεις των συμμαθητών/-ριών του και της εκπαιδευτικού στο γενικό σχολείο απέναντι στην αναπηρία και στη συμπερίληψη, ύστερα από την εφαρμογή του προγράμματος (Skinner, 2005· Cook et al., 2008· Tankersley, 2008).

Επίσης, η ωφελιμότητα της έρευνας επεκτεινόταν αφενός στον ίδιο τον μαθητή, ώστε να υποστηριχθεί ουσιαστικά στις μελλοντικές επιλογές του,

και αφετέρου στο ειδικό σχολείο, το οποίο πλέον θα είχε ερευνητικά δεδομένα για τα προγράμματα μερικής συμπερίληψης που εφαρμόζει συστηματικά.

Όσον αφορά τους/τις μαθητές/-ήτριες της τάξης του γενικού σχολείου, το ερώτημα ήταν εάν η ένταξη του μαθητή με εγκεφαλική παράλυση στην τάξη τους θα επέφερε αλλαγή στη στάση τους απέναντι στην αναπηρία. Υπήρξε, δηλαδή, διαφορά στις τιμές της στάσης τους πριν από την άφιξη του μαθητή και μετά το πέρας του προγράμματος συνεκπαίδευσης;

Αντίστοιχα, για την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, όπου εντάχθηκε ο υπό μελέτη μαθητής μεΑ, το ερώτημα είναι: Μεταβλήθηκε η στάση της απέναντι στη συμπερίληψη μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος σε σύγκριση με πριν από την ένταξη του μαθητή;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες/-ουσες της έρευνας ήταν ο υπό μελέτη μαθητής (θα ονομάζεται Μ), οι μαθητές/-ήτριες και η εκπαιδευτικός της τάξης του γενικού δημοτικού σχολείου, όπου εφαρμόστηκε πρόγραμμα μερικής συμπερίληψης. Τα παιδιά ($N = 18$) ήταν δέκα ετών, μαθητές/-ήτριες της Ε' τάξης του δημοτικού. Από αυτά, τα πέντε ήταν αγόρια και τα δεκατρία κορίτσια. Η εκπαιδευτικός της τάξης είχε δεκαεπτά έτη υπηρεσίας.

Προφίλ μαθητή

Ο Μ ήταν δώδεκα ετών, φοιτούσε σε ειδικό δημοτικό σχολείο για παιδιά με ΕΠ από την Α' τάξη δημοτικού. Κατά το σχολικό έτος εξέλιξης της έρευνας, ήταν μαθητής της Ε' τάξης.

Σύμφωνα με ιατρική γνωμάτευση, καθώς και την αξιολόγηση του Κέντρου Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ), ο Μ παρουσιάζει εγκεφαλική παράλυση – σπαστική τετραπληγία με αριστερή επιβάρυνση. Επιπλέον, εμφανίζει μαθησιακά ελλείμματα, που άπτονται δυσκολιών κυρίως στη γραφή, στην ανάγνωση, καθώς και στα μαθηματικά. Το νοητικό δυναμικό του ορίζεται σε οριακό μέσο επίπεδο.

Σχετικά με την κινητικότητά του, με βάση το σύστημα ταξινόμησης GMFCS – E&R (Palisano et al., 2008), ο Μ εντάσσεται στο δεύτερο επίπεδο λειτουργικότητας: δηλαδή, διαθέτει ικανότητα βάδισης με περιορισμούς και δυσκολία συντονισμού. Μετακινείται και αυτοεξυπηρετείται με αργούς ρυθμούς, χωρίς συστηματική υποστήριξη. Έχει μη υποστηριζόμενη ικανότητα όρθιας και καθιστής θέσης, δεν είναι χρήστης αναπηρικού αμαξιδίου.

Ως προς τη λεπτή κινητικότητα, σε αντίθεση με το αριστερό χέρι του, που είναι σχετικά αδρανές, το δεξί του είναι ικανοποιητικά λειτουργικό, ώστε ο Μ μπορεί με αργό ρυθμό να γράφει, να χειρίζεται το ποντίκι του υπολογιστή και να εκτελεί δραστηριότητες με αυτό. Παρουσιάζει κατά τι ικανοποιητικό οπτικό-κινητικό συντονισμό και γραφο-κινητικό έλεγχο, γεγονός που τον βοηθά στη μαθησιακή διαδικασία.

Η ομιλία του είναι ελαφρώς δυσαρθρική, αλλά κατανοητή, χωρίς να του προκαλεί ιδιαίτερο πρόβλημα στην επικοινωνία. Ο Μ είναι σε θέση να εκφράσει τα συναισθήματα, τις ανάγκες και τις επιθυμίες του. Επιθυμεί να κάνει φίλους/-ες, χωρίς να περιορίζει τα ενδιαφέροντά του σε παιδιά με ανάλογη αναπηρία (Stamou et al., 2014).

Περιγραφή πλαισίων φοίτησης

Ειδικό δημοτικό σχολείο

Το ειδικό δημοτικό σχολείο, στο οποίο φοιτούσε ο Μ, εστιάζει στην ΕΠ. Είχε σαράντα δύο μαθητές/-ήτριες και τριάντα δύο άτομα προσωπικό (εκπαιδευτικούς, ειδικό εκπαιδευτικό και ειδικό βοηθητικό προσωπικό). Οι μαθητές/-ήτριες, όπως και ο Μ, μετακινούνταν καθημερινώς με πούλμαν από όλη την Αττική. Η τάξη του είχε συνολικά πέντε μαθητές, όλοι τους, πλην του Μ, χρήστες αναπηρικού αμαξιδίου. Υποστηρίζονταν στην τάξη σταθερά από μία δασκάλα και μία ΕΒΠ. Επίσης, στο πλαίσιο του καθημερινού προγράμματος ο Μ, όπως και οι υπόλοιποι μαθητές, παρακολουθούσε συστηματικά συνεδρίες φυσικοθεραπείας, εργοθεραπείας και λογοθεραπείας, καθώς και πρόγραμμα θεραπευτικής κολύμβησης, τα οποία εν συνόλω εξελίσσονταν εμβόλιμα σε σχέση με το μάθημα εντός χώρου τάξης και εκτός του κτηρίου.

Το σχολείο στεγάζεται σε ίδρυμα, που επιπλέον έχει χορωδία, θεατρική ομάδα και ομάδα ανάγνωσης.

Ο Μ έδειχνε ιδιαίτερη προτίμηση στη δραματοποίηση και στην έκφραση μέσω αυτής. Ενεργοποιείτο έντονα σε κινητικές δραστηριότητες, παιχνίδια με μπάλα, μπότσια, ασκήσεις γυμναστικής, κυρίως όταν υπήρχε σε αυτές συναγωνισμός.

Γενικό δημοτικό σχολείο

Το γενικό δημοτικό σχολείο, στο οποίο πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης, είχε δεκατέσσερα τμήματα. Διέθετε Τμήμα Ένταξης, καθώς και ολοήμερο πρόγραμμα φοίτησης. Επειδή βρισκόταν σε απόσταση μόλις τριακοσίων μέτρων από το ειδικό σχολείο, επιλέχθηκε για το παρόν πρόγραμμα ένταξης.

Από την άλλη, η κτηριακή υποδομή του δεν παρείχε πρόσβαση με ράμπες και πρόσβαση στο σύνολο του κτηρίου, η δε ανυπαρξία λειτουργικού ανελκυστήρα δυσχέραινε έντονα τη μετακίνηση ατόμων με περιορισμό στην κίνηση.

Πρόγραμμα συνεκπαίδευσης

Τα δύο γειτονικά σχολεία, ειδικό και γενικό, πραγματοποιούν επί σειρά ετών προγράμματα συνεκπαίδευσης με μερική συμπερίληψη μαθητών. Ο Μ επιλέχθηκε από τη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου σε συνεργασία με την οικογένειά του και τον ίδιο για το συγκεκριμένο πρόγραμμα συνεκπαίδευσης, δεδομένης της ικανοποιητικής λειτουργικότητάς του και της πιθανότητας μελλοντικής μετάβασής του σε γενικό σχολείο της περιοχής του για το σύνολο του σχολικού προγράμματος.

Αρχικά, ο διευθυντής του ειδικού σχολείου έκανε δύο συναντήσεις ευαισθητοποίησης με τους μαθητές της τάξης και μία με τους εκπαιδευτικούς τού σχολείου υποδοχής.

Στη συνέχεια, ο μαθητής Μ από τον Οκτώβριο άρχισε να παρακολουθεί μαθήματα στο τυπικό σχολείο για τρεις διδακτικές ώρες την εβδομάδα. Με αυτόν τον τρόπο, έγινε η σταδιακή και πρώτη επαφή του με το γενικό σχο-

λείο, παράλληλα με τη δοκιμή και την προετοιμασία του για την ενδεχόμενη πλήρη ένταξή του σε σχολείο της περιοχής από όπου προέρχεται, χωρίς ταυτόχρονα να αποκοπεί ο ίδιος από το πλαίσιο του ειδικού σχολείου, στο οποίο φοιτούσε για αρκετά έτη.

Κατά την εφαρμογή του προγράμματος συνεκπαίδευσης, ο Μ το πρωί έκανε τα πρώτα μαθήματα στο ειδικό σχολείο και κατόπιν μετέβαινε με συνοδεία εκπαιδευτικού στο τυπικό σχολείο. Έτσι, για πρακτικούς λόγους κατανομής του χρόνου και επιπλέον επειδή το γνωστικό επίπεδό του δεν κάλυπτε πλήρως τις απαιτήσεις της τάξης, ο Μ παρακολουθούσε τα βασικά μαθήματα στο ειδικό σχολείο (κυρίως της γλώσσας και των μαθηματικών) και τα επονομαζόμενα δευτερεύοντα στο τυπικό σχολείο. Τα δύο συνεργαζόμενα σχολεία ήταν εξοικειωμένα με τη διαδικασία, καθώς το ίδιο πρόγραμμα είχε ήδη λειτουργήσει παλαιότερα για άλλον μαθητή του ειδικού σχολείου. Η βασική δυσκολία αφορούσε την εναρμόνιση των ωρολογίων προγραμμάτων των δύο σχολείων, ώστε να επιτευχθούν η καλύτερη κατανομή και ο σχεδιασμός της μερικής συμπερίληψης, αλλά και της μετακίνησης του μαθητή, η οποία απαιτούσε αρκετό χρόνο, καθώς και συντονισμό μεταξύ των σχολείων. Η εκπαιδευτική νομοθεσία, καίτοι προτείνει τέτοια προγράμματα, αφήνει ακόμη και σήμερα χωρίς περιγραφή τον τρόπο μετακίνησης μαθητών/-ριών και εκπαιδευτικών, καθώς και την κάλυψη με νόμιμο τρόπο των διδακτικών ωρών που χρειάζονται για την υποστήριξη του/της μαθητή/-ήτριας σε άλλο σχολείο (Υπουργ. Απόφαση, 2016).

Στην προκειμένη περίπτωση, η ψυχολόγος του ειδικού σχολείου πραγματοποιούσε εβδομαδιαίες συνεδρίες με τον Μ καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, για την υποστήριξη του εγχειρήματος, και επιπλέον διατηρούσε συστηματική επικοινωνία με την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης για οποιοδήποτε θέμα. Ακόμη, βρισκόταν μαζί με τον Μ μέσα στη τάξη του τυπικού σχολείου τον πρώτο καιρό.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Ερωτηματολόγιο μαθητών/μαθητριών

Προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα για τις στάσεις των μαθητών/-ριών τυπικής ανάπτυξης της τάξης απέναντι γενικότερα στα παιδιά με αναπηρία, έπειτα από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας (Nikolaratzi & Reybекiel, 2001· Roberts & Lindsell, 1997· Rosenbaum, 2009), δημιουργήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με δεκαπέντε προτάσεις και εξάβαθμη κλίμακα Likert (Ερωτηματολόγιο Στάσεων Προς Μαθητές με Αναπηρία – ΕΣΤΑΜΕΑ).

Οι επιλεγείσες προτάσεις εστίαζαν τόσο στο συναισθηματικό, συμπεριφορικό και επίπεδο κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τα παιδιά μεΑ, όσο και στην προθυμία των μαθητών/-ριών να δημιουργήσουν σχέσεις μαζί τους και να τα αποδεχθούν ως ισότιμα μέλη της τάξης τους, το οποίο ήταν ζητούμενο στην παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, υπήρξαν δύο ομάδες προτάσεων δομημένες ως «Θετικές Στάσεις», π.χ. «Θα έβαζα ένα παιδί με αναπηρία στην παρέα μου», και «Αρνητικές Στάσεις», π.χ. «Θα με ενοχλούσε αν ένα παιδί με αναπηρία καθόταν δίπλα μου στο θρανίο». Οι αρνητικές προτάσεις δεν διατάσσονταν ξεχωριστά από τις θετικές εντός ερωτηματολογίου, αλλά βρίσκονταν ανακατεμένες με σκοπό να μην οδηγούν έμμεσα τη συμπλήρωση προς μια κατεύθυνση.

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικού

Σχετικά με τη συλλογή δεδομένων για τις αντιλήψεις της εκπαιδευτικού όσον αφορά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, χρησιμοποιήθηκε η «Κλίμακα Στάσεων Απέναντι στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση» (Attitudes Toward Inclusive Education Scale) (Wilczenski, 1992· 1995). Η συγκεκριμένη κλίμακα σχεδιάστηκε με σκοπό να μετρήσει στάσεις που σχετίζονται με την εκπαιδευτική τακτική της συμπεριληψης και, ειδικότερα, στάσεις ενηλίκων απέναντι στην εκπαίδευση των μαθητών/-ριών με σωματικές, συμπεριφορικές, κοινωνικές και μαθησιακές δυσκολίες μέσα στη συνήθη τάξη. Εδώ χρησιμοποιείται έτσι όπως διαμορφώθηκε για τη μελέτη σε ελληνικό πληθυσμό στην έρευνα των Tsakiridou & Polyzopoulou (2014).

Η κλίμακα αποτελείται από δεκαέξι προτάσεις, οι οποίες ομαδοποιούνται ανά τέσσερις σε τέσσερις παράγοντες. Κάθε πρόταση βαθμολογείται με μία εξάβαθμη κλίμακα του Likert. Οι παράγοντες στην αρχική μορφή τής κλίμακας είχαν ικανοποιητικούς δείκτες εσωτερικής συνέπειας (Wilczenski, 1992).

Ο πρώτος παράγοντας «Σωματικές αναπηρίες» αφορά τη συμπερίληψη παιδιών με κινητική αναπηρία, όπως ΕΠ, για τα οποία απαιτούνται ειδικές ρυθμίσεις και τροποποιήσεις για τη συμπερίληψή τους σε μία τυπική τάξη, π.χ.: «Μαθητές οι οποίοι αδυνατούν να μετακινούνται χωρίς τη βοήθεια των άλλων θα πρέπει να βρίσκονται στις συνήθεις τάξεις». Ο δεύτερος παράγοντας «Προβλήματα στη σχολική επίδοση / μαθησιακές δυσκολίες» σχετίζεται με τη συμπερίληψη μαθητών για τους οποίους απαιτούνται αλλαγές του αναλυτικού προγράμματος, λόγω δυσκολιών μάθησης, π.χ.: «Μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν σχολική επίδοση χαμηλότερη κατά δύο ή περισσότερα χρόνια από τους συμμαθητές τους, θα πρέπει να βρίσκονται στις συνήθεις τάξεις». Ο τρίτος παράγοντας «Προβλήματα συμπεριφοράς» αναφέρεται στη συμπερίληψη των μαθητών που εκδηλώνουν διαταρακτική συμπεριφορά στην τάξη, π.χ.: «Μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά (σωματική βία) απέναντι στους συμμαθητές τους θα πρέπει να βρίσκονται στις συνήθεις τάξεις». Ο τέταρτος παράγοντας «Κοινωνικές δυσκολίες» σχετίζεται με μαθητές που παρουσιάζουν ελλιπείς κοινωνικές δεξιότητες μέσα στη σχολική τάξη, π.χ.: «Μαθητές με ντροπαλό και εσωστρεφή χαρακτήρα θα πρέπει να βρίσκονται στις συνήθεις τάξεις».

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Σχετικά με τη συλλογή των δεδομένων για τη στάση των μαθητών/-ριών του τυπικού σχολείου απέναντι στα παιδιά μεΑ, τους χορηγήθηκε το ΕΣΤΑΜΕΑ στο ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς, πριν ενημερωθούν για το επερχόμενο ξεκίνημα του προγράμματος. Τους δόθηκαν οδηγίες για τη σωστή συμπλήρωση της κλίμακας. Τα ίδια ερωτηματολόγια δόθηκαν ξανά για συμπλήρωση στο τέλος της σχολικής χρονιάς με την περάτωση του προγράμματος.

Η ανάλογη διαδικασία ακολουθήθηκε και για τη μέτρηση της στάσης τής εκπαιδευτικού απέναντι στη συμπερίληψη. Η εκπαιδευτικός συμπλήρωσε

την «Κλίμακα Στάσεων Απέναντι στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση» πριν από την έναρξη της παρέμβασης και στο τέλος αυτής.

Συνολικά, στην έρευνα τηρήθηκαν οι αρχές της δεοντολογίας. Όλοι συμμετείχαν με τη συγκατάθεσή τους, αφού ενημερώθηκαν για το περιεχόμενο και τη διαδικασία της έρευνας, καθώς και για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές/-ήτριες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας. Οι γονείς τού υπό μελέτη μαθητή μεΑ δήλωσαν γραπτώς τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή του παιδιού τους στο πρόγραμμα μερικής συμπεριληψης και στην έρευνα.

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε στατιστική ανάλυση και έγινε καταχώριση όλων των συλλεγέντων στοιχείων σε αντίστοιχες βάσεις δεδομένων στο SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Αποτελέσματα

Αποτελέσματα παρέμβασης στους συμμαθητές

Με σκοπό την κατασκευή μίας ενιαίας, μονής κατεύθυνσης των αποτελεσμάτων του ΕΣΤΑΜΕΑ έγινε επανακωδικοποίηση των απαντήσεων για τη δημιουργία συνόλου τιμών που αναφέρονταν σε αρνητικές στάσεις απέναντι σε παιδιά μεΑ. Το ΕΣΑΜΕΑ εμφάνισε αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνέπειας πριν από και μετά την παρέμβαση (Cronbach's $\alpha_{\pi_{\mu\nu}} = 0,74$ και $\alpha_{\mu_{\text{μετά}}} = 0,70$). Διενεργήθηκε έλεγχος με το t κριτήριο για εξαρτημένα δείγματα, προκειμένου να διαπιστωθεί αν εντοπίζονται συστηματικές διαφορές στις στάσεις των μαθητών/-ριών απέναντι σε παιδιά μεΑ πριν από και μετά την παρέμβαση. Αποτυπώθηκε τάση μείωσης της αρνητικής στάσης απέναντι σε μαθητές μεΑ μετά την παρέμβαση ($M = 2,05$, $SD = 0,68$), συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν από την παρέμβαση ($M = 2,27$, $SD = 0,67$) $t(17) = 2,02$, $p = 0,059$ (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τον δείκτη αρνητικής στάσης
των συμμαθητών απέναντι σε μαθητές μεΑ πριν από και μετά την εφαρμογή
του προγράμματος παρέμβασης*

	Πριν από		Μετά		<i>t</i> (<i>df</i> = 17)	<i>p</i>
	την παρέμβαση	<i>M</i>	την παρέμβαση	<i>M</i>		
	<i>SD</i>			<i>SD</i>		
Αρνητική στάση						
συμμαθητών		2,27	0,67	2,05	0,68	2,02
απέναντι						0,059
σε μαθητές μεΑ						

Αποτελέσματα παρέμβασης στην εκπαιδευτικό της τάξης

Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα, υπήρξε αλλαγή στάσεων της εκπαιδευτικού για τη συμπερίληψη και στους τέσσερις παράγοντες μετά την παρέμβαση, με την εκπαιδευτικό να εμφανίζει υψηλότερη βαθμολογία/προτίμηση σε όλες τις διαστάσεις (Σωματική αναπηρία, Προβλήματα στη σχολική επίδοση, Προβλήματα συμπεριφοράς, Κοινωνικές δυσκολίες). Ειδικότερα, πριν από την παρέμβαση ο χαμηλότερος δείκτης ήταν για τη σωματική αναπηρία ($M = 3,00$), κατόπιν για τα προβλήματα στη σχολική επίδοση ($M = 3,50$), για τα προβλήματα συμπεριφοράς ($M = 3,75$) και, τέλος, για τις κοινωνικές δυσκολίες ($M = 4,75$). Μετά την παρέμβαση ο χαμηλότερος δείκτης ήταν για τη σωματική αναπηρία ($M = 4,25$), κατόπιν για τα προβλήματα στη σχολική επίδοση ($M = 4,50$) και, τέλος, την ίδια βαθμολογία εμφάνισαν τα προβλήματα συμπεριφοράς ($M = 5,00$) και οι κοινωνικές δυσκολίες ($M = 5,00$). Η μεγαλύτερη αλλαγή στάσης με βάση τους μέσους όρους επισημάνθηκε για τις διαστάσεις «Σωματική αναπηρία» και «Προβλήματα συμπεριφοράς» (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2

*Μέσοι όροι της εκπαιδευτικού αναφορικά με τις διαστάσεις
της συμπερίληψης πριν από και μετά την παρέμβαση*

	$M_{\text{πριν}}$	$M_{\text{μετά}}$
Σωματική αναπηρία	3,00	4,25
Προβλήματα στη σχολική επίδοση	3,50	4,50
Προβλήματα συμπεριφοράς	3,75	5,00
Κοινωνικές δυσκολίες	4,75	5,00

Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα, σχετικά με τη μερική συμπερίληψη μαθητή μεΑ, προέκυψε τάση μείωσης της αρνητικής στάσης των συμμαθητών/-ριών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στα παιδιά μεΑ. Όπως και αλλού (MacMillan et al., 2014), οι συμμαθητές/-ήτριες τυπικής ανάπτυξης εξέφραζαν πλέον περισσότερο θετικά συναισθήματα, λιγότερες προκαταλήψεις και μεγαλύτερη προθυμία να παίξουν και να συνδιαλλαγούν με παιδιά μεΑ. Εμφανίζεται ότι οι στάσεις των παιδιών απέναντι στους συνομηλίκους τους μεΑ, καθώς και απέναντι στις διαδικασίες της συμπερίληψης, επηρεάζονται από τον βαθμό εξοικείωσής τους με την έννοια της αναπηρίας (Barr, 2013· De Boer et al., 2011). Η επαφή και η άμεση εμπειρία και η συνύπαρξη φαίνεται να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο, όπως ανάλογα και οι στάσεις και οι προσδοκίες που εκφράζουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τους αναφορικά με την αναπηρία και τη συμπερίληψη στο σχολικό περιβάλλον (Nadeau & Tessier, 2006). Η καθημερινή και με λειτουργικό τρόπο αλληλεπίδραση με το ανάπτυρο παιδί, μέσα από τις πρακτικές της συμπερίληψης, μοιάζει να λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας, συμβάλλοντας στη μείωση των προκαταλήψεων και στην ενίσχυση θετικότερων στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα (Adibsesreshki & Salehpour, 2014· Antoniou & Kirkcaldy, 2013· Georgiadi et al., 2012· Hurst et al., 2012).

Η ένταξη του μαθητή με αναπηρία στην τάξη γενικής εκπαίδευσης μέσω προγράμματος μερικής συμπεριλήψης συνέβαλε όχι μόνο στη βελτίωση της δικής του κοινωνικής επάρκειας (Moreira et al., 2015), αλλά και στη διαμόρφωση ενός θετικού και δυναμικού πλαισίου αλληλεπίδρασης για όλους/-ες τους/τις μαθητές/-ήτριες. Οι συμμαθητές/-ήτριες του μαθητή μεΑ βίωσαν αυξημένες ευκαιρίες για επικοινωνία, συνεργασία και κοινωνική εμπλοκή, με αποτέλεσμα να ενισχυθούν η ενσυναίσθηση, η αποδοχή τής διαφορετικότητας και οι δεξιότητες συνύπαρξης (Dessemontet et al., 2012). Ο διαρκώς ενισχυόμενος κύκλος θετικών αλληλεπιδράσεων δεν ευνόησε μόνο τον μαθητή μεΑ, αλλά και το σύνολο της τάξης, δημιουργώντας ένα πιο συνεκτικό και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον.

Περαιτέρω και ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι στην παρούσα μελέτη έγινε δυνατόν να εξεταστεί η πορεία των συναισθημάτων και των συμπεριφορών των παιδιών από την έναρξη του προγράμματος συνεκπαίδευσης και την πρώτη επαφή τους έως και τη λήξη του με το τέλος του σχολικού έτους.

Αρχικά, η απουσία εξοικείωσης με την αναπηρία ήταν εμφανής στις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών/-ριών της τάξης με τον μαθητή μεΑ, καθώς οι επικοινωνιακές συνθήκες χαρακτηρίζονταν από αμηχανία και δισταγμό. Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου παρατηρήθηκε σταδιακή μεταβολή στη στάση και στη συμπεριφορά των μαθητών/-ριών της τάξης, η οποία έμοιαζε να προέρχεται κυρίως από τη δική τους πρωτοβουλία (Cole et al., 2004). Σταδιακά, έδειχναν να τον αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό προσπαθούσαν να τον εντάξουν στην ομάδα τους και να κατανοήσουν τόσο τα χαρακτηριστικά που τον διαφοροποιούν όσο και εκείνα που τους ενώνουν. Η αλληλεπίδραση μαζί του φάνηκε να λειτουργεί και για τους/τις ίδιους/-ες ως πηγή νέων εμπειριών και ερεθισμάτων (Αντωνίου, 2008).

Αξίζει να σημειωθεί η απορία –ήτοι τα επίμονα βλέμματα που προκαλούν αμηχανία σε όποιον τα δέχεται– εκ μέρους μαθητών/-ριών άλλων τάξεων, κυρίως μικρότερων σε ηλικία, οι οποίοι/-ες με περιέργεια, πολλές φορές αδόκιμη, παρακολουθούσαν τον μαθητή μεΑ στους κοινούς χώρους του σχολείου. Το συγκεκριμένο σχολείο έχει και άλλες φορές φιλοξενήσει πρόγραμμα συνεκπαίδευσης μαθητών/-ριών με ΕΠ, οι εκπαιδευτικοί συχνά μιλούν, ευαισθητοποιούν τους/τις μαθητές/-ήτριες τους για τη διαφορετικότητα,

ωστόσο οι παραπάνω συμπεριφορές δείχνουν ότι δεν αρκεί η παρέμβαση αυτού του είδους. Αντίθετα, στην τάξη του μαθητή μεΑ, όπου γινόταν η μερική συμπερίληψη, σύντομα τέτοια ζητήματα έπαψαν να υπάρχουν. Φαίνεται, δηλαδή, ότι η αναπτηρία παύει να αποτελεί αρνητικό επίκεντρο προσοχής, κυρίως με την καθημερινή προσωπική αλληλεπίδραση, όταν οι ίδιοι/-ιες οι μαθητές/-ήτριες έρχονται μεταξύ τους σε επαφή μέσα στη σχολική πράξη: αυτό είναι ένα επιπλέον επιχείρημα για τη συμπερίληψη των μαθητών/-ριών μεΑ στα τυπικά σχολεία.

Μία σημαντική παράμετρος, η οποία αναδείχθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος, είναι η ανάγκη καθολικής πρόσβασης στους χώρους του σχολείου, με έμφαση σε αυτούς όπου συντελείται αυθόρυμητη κοινωνική συνδιαλλαγή συνομηλίκων. Ως αυτονόητο παράδειγμα, ο μαθητής μεΑ θα πρέπει να μπορεί να βρίσκεται στο προαύλιο με τους/τις συμμαθητές/-ήτριές του, τους/τις νέους/-ες φίλους/-ες του, ώστε να έχει τη δυνατότητα να είναι συμμέτοχος στο κοινωνικό γίγνεσθαι των παιδιών, αναπτύσσοντας παράλληλα τις κοινωνικές δεξιότητές του. Η συμπεριληπτική διαδικασία είναι ανάγκη να μην περιορίζεται στα γνωστικά αντικείμενα και στην τάξη. Αντίθετα, απαιτείται ουσιαστική ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης. Εννοείται με συστηματική μέριμνα, παιδαγωγικό σχεδιασμό και συνεχή εποπτεία από την εκπαιδευτική κοινότητα, προκειμένου η κοινωνική αλληλεπίδραση να εξελίσσεται ομαλά και στον ανεπίσημο σχολικό χρόνο, όπως τα διαλείμματα και οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Ως προέκταση αυτής της προσέγγισης, ιδιαίτερη σημασία έχει η παρότρυνση εκ μέρους των εκπαιδευτικών προς τους γονείς και τους/τις μαθητές/-ήτριες –το οικοσύστημα κάθε τάξης– να προσπαθούν με σταθερότητα και συνέπεια να βρίσκουν ευκαιρίες για να συμπεριλάβουν οι ίδιοι όλα τα παιδιά (Antoniou et al., 2013· Vandell, 2000). Δηλαδή, να προσκαλούν και να καθιστούν συμμέτοχα όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, και κυρίως το παιδί με αναπηρία και τους γονείς του, στην κοινωνική ζωή των συνομηλίκων, τόσο εντός όσο και εκτός σχολικού πλαισίου, μέσα από κοινές εκδηλώσεις, εορτασμούς και φιλικές συναναστροφές.

Από την άλλη, στην παρούσα περίπτωση, υπήρξε δυσκολία πρόσβασης στον χώρο. Δεδομένου ότι η αίθουσα διεξαγωγής του προγράμματος συνεκπαίδευσης βρισκόταν στον δεύτερο όροφο του σχολικού κτηρίου, χωρίς

δυνατότητα ανελκυστήρα, ο μαθητής μεΑ παρεμποδίζόταν στην αυτονομία της μετακίνησής του. Δεν μπορούσε να μετακινηθεί εύκολα και γρήγορα, με αποτέλεσμα να δαπανά τον χρόνο του διαλείμματος στη μετακίνηση, περιορίζοντας έτσι τη συμμετοχή του στα δρώμενα της αυλής. Καίτοι η εκπαιδευτική κοινότητα φροντίζει με τις παρεμβάσεις της να αμβλύνει τα ζητήματα προσβασιμότητας, οι κτηριακές εγκαταστάσεις των σχολείων είναι ανάγκη να ακολουθούν τις επιταγές του Καθολικού Σχεδιασμού σε αρχιτεκτονικό και λειτουργικό επίπεδο.

Επιπλέον, η παρούσα μελέτη εμφάνισε αλλαγή στις στάσεις τής εκπαιδευτικού απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών/-ριών με αναπηρία, καταγράφοντας θετικότερους δείκτες μετά την παρέμβαση σε όλες τις διαστάσεις. Η παρατηρηθείσα τάση υποστηρίζεται από προηγούμενα ευρήματα, τα οποία δείχνουν ότι η βιωματική εμπειρία ενός εκπαιδευτικού από τη συμμετοχή του σε προγράμματα συμπερίληψης συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση θετικών στάσεων (Lindsay, 2007· Romi & Leyser, 2006· Smith & Tyler, 2019).

Έτσι, η πεποίθηση ότι οι αρνητικές ή ουδέτερες στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μπορούν να μεταβληθούν με το πέρασμα του χρόνου, ως αποτέλεσμα των προσαποκτημένων βιωμάτων και γνώσεων από την υλοποίησή της στην τάξη τους, αποτελεί ένα ενδιαφέρον στοιχείο προς περισσότερο διάλογο.

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός ήταν εξαρχής θετική απέναντι στη συμπερίληψη, άλλωστε η δεκτικότητά της αποτέλεσε προϋπόθεση για την οργάνωση του προγράμματος συνεκπαίδευσης. Προσθετικά, η επαφή της με το παιδί μεΑ και η εφαρμογή του προγράμματος στην πράξη φάνηκε ότι ενίσχυσαν τη θετική στάση της.

Οι διαφορές που παρουσιάστηκαν στις επιμέρους διαστάσεις ενδεχομένων οφείλονται στα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης περίπτωσης. Ως παράδειγμα, μεγαλύτερη αλλαγή παρατηρήθηκε στην αποδοχή της σωματικής αναπηρίας, γεγονός που δείχνει ότι η αναπηρία του εν λόγω μαθητή επηρέασε τη στάση της εκπαιδευτικού αναφορικά με αυτή τη διάσταση περισσότερο, καθώς επρόκειτο για το εντονότερο χαρακτηριστικό της αναπηρίας με το οποίο βρέθηκε η ίδια σε επαφή.

Η εκπαιδευτικός, μέσα από την άμεση εμπλοκή της στην εφαρμογή ενός προγράμματος μερικής συμπερίληψης, απέκτησε θετική και ουσιαστική εμπειρία, από την οποία επηρεάστηκε στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τη συμπερίληψη μαθητών μεΑ. Ως εκ τούτου, η συστηματική επαφή των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με τους/τις μαθητές/-ήτριες μεΑ, η παρατήρηση της εξέλιξης τόσο αυτών όσο και των συμμαθητών/-ριών τους τυπικής ανάπτυξης, καθώς και η ενεργή συμμετοχή των ιδίων στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης κατά τη διάρκεια συμπεριληπτικών προγραμμάτων προσφέρουν δυνατότητα αναστοχασμού και αλλαγής στάσεων προς το θετικότερο (Krokou, 2022). Κατά την πορεία του σχολικού έτους, οι εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούν απλώς ως διαμεσολαβητές, αλλά μετασχηματίζονται σταδιακά σε φορείς εκπαιδευτικής αλλαγής, καθώς διαπιστώνουν στην πράξη ότι ένα καλά σχεδιασμένο και υποστηριζόμενο πλαίσιο συμπερίληψης μπορεί να ενεργοποιήσει δυναμικές ενδυνάμωσης, όχι μόνο για τους μαθητές μεΑ, αλλά και για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η προσωπική εμπλοκή τους συμβάλλει στην εδραίωση μιας πιο βαθιάς και αυθεντικής σχέσης με την έννοια της συμπερίληψης, μετατρέποντας αρχικές –ενδεχομένως θεωρητικά– θετικές στάσεις σε εσωτερικευμένες πεποιθήσεις και σταθερή παιδαγωγική δέσμευση (Antoniou et al, 2023· Βασιλείου & Αντωνίου, 2025).

Συμπερασματικά, τα δεδομένα που συζητήθηκαν στην παρούσα μελέτη προτείνουν ότι, όσο περισσότερο η συμπερίληψη γίνεται μέρος του «τοπίου» της εκπαίδευσης, τόσο πιο θετικές θα γίνονται οι στάσεις και οι αντίστοιχες πρακτικές. Από την άλλη, η ευαισθητοποίηση, η φυσική εγγύτητα, η απλή συνύπαρξη των μαθητών/-ριών μεΑ με τους/τις συνομηλίκους τους στην ίδια τάξη και στο ίδιο σχολείο συναποτελούν ένα βήμα που δεν αρκεί όμως. Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει ταυτόχρονα την κρισιμότητα της συστηματικής υποστήριξης των μαθητών/-ριών μεΑ που βρίσκονται ή αναμένεται να βρεθούν σε συμπεριληπτικό πλαίσιο τυπικού σχολείου. Αυτή η υποστήριξη γίνεται περισσότερο αποτελεσματική όσο περισσότερο καταφέρνει να εμπεριέχει το σύνολο του οικοσυστήματος της κοινότητας του σχολείου, της τάξης, των εκπαιδευτικών και των οικογενειών τους. Χωρίς τη συστηματική φροντίδα υποστήριξης τα αποτελέσματα αναμένεται μάλλον να είναι περιο-

ρισμένα και ίσως ματαιωτικά προς το παιδί μεΑ, καθώς και προς όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Και εν τέλει είναι επιθυμητή, ιδιαίτερα αποτελεσματική η συμπερίληψη, όχι προφανώς προς χάριν μονοσήμαντης ιδεολογίας, αλλά με μοναδικό σκοπό το όφελος αποκλειστικά του/της κάθε ξεχωριστού/-ής μαθητή/-ήτριας μεΑ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adibsereshki, N., & Salehpour, Y. (2014). Peer acceptance of students with and without inclusion experience towards students with special needs in unisex schools of Tehran. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 42(6), 575-588. doi:10.1080/03004279.2012.745890
- Αντωνίου, Α.-Σ. (2008). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.
- Antoniou, A. S., Charitaki, G., & Mastrogianis, D. (2023). Supporting in-service special educational needs teachers to stay engaged: A two-step hierarchical linear regression analysis. *Technology, Knowledge and Learning*, 28(4), 1571-1587.
- Antoniou, A.-S., & Kirkcaldy, B. D. (Eds.) (2013). *Education, family and child & adolescent health*. Athens: Diadrassi Publications.
- Argyropoulos, V. S., & Nikolaraizi, M. A. (2009). Developing inclusive practices through collaborative action research. *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 139-153. doi:10.1080/08856250902793586
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19. doi:10.1080/13603116.2018.1450900
- Barr, J. J. (2013). Student-teachers' attitudes toward students with disabilities: Associations with contact and empathy. *International Journal of Education and Practice*, 1(8), 87-100. doi:10.18488/journal.61/2013.1.8/61.8.87.100
- Βασιλείου, Η., & Αντωνίου, Α. Σ. (2025, 7-11 Μαΐου). *Προγράμματα παρέμβασης παιδιών και εφήβων με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος στη Γνωστική Ενελιξία [Παρουσίαση συνεδρίου]*. 19ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία, Ιωάννινα.
- Bax, M., Goldstein, M., Rosenbaum, P., Leviton, A., Paneth, N., Dan, B., Jacobsson, B., Damiano, D., & Executive Committee for the Definition of Cerebral Palsy (2005).

- Proposed definition and classification of cerebral palsy, April 2005. *Developmental medicine and child neurology*, 47(8), 571-576.
<https://doi.org/10.1017/s001216220500112x>
- Cole, C. M., Waldron, N., & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental retardation*, 42(2), 136-144.
- Conderman, G. (2011). Middle School Co-Teaching: Effective Practices and Student Reflections. *Middle School Journal*, 42, 24-30
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2008). Evidence-based practices in special education: Some practical considerations. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 69-75. doi:10.1177/1053451208321452
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353. doi:10.1080/13603110903030089
- 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. doi:10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2016). *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education*. (S. Ebersold, ed.). www.european-agency.org/resources/publications/financing-inclusive-education-mapping-country-systems-inclusive-education (Last accessed May 2025)
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2019). *Changing role of specialist provision in supporting inclusive education: Mapping specialist provision approaches in European countries* (S. Ebersold, M. Kyriazopoulou, A. Kefallinou, & E. Rebollo Píriz, Eds.). European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/projects/CROSP>
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young childrens' attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of school. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 531-541.
- Krägeloh-Mann, I., & Cans, C. (2009). Cerebral palsy update. *Brain and development*, 31(7), 537-544. doi:10.1016/j.braindev.2009.03.009
- Krokou, Z. (2022). Exploring the Relationship between Reading Comprehension and Text Genres in Fifth and Sixth Grade. *Psychology*, 13(7), 979-993.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. doi:10.1348/000709906x156881

- MacMillan, M., Tarrant, M., Abraham, C., & Morris, C. (2014). The association between children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56(6), 529-546.
- Moreira, P. A., Bilimória, H., Alvez, P., Santos, M. A., Macedo, A. C., Maia, A., & Miranda, M. J. (2015). Subjective wellbeing in students with special educational needs. *Cognition, Brain, Behavior*, 19(1), 75. doi:10.1111/1471-3802.12328
- Μουταβελής, Α. Γ. & Μπούρχας Γ. (2011). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία με τη χρήση Υποστηρικτικών Τεχνολογιών σε μαθητές με Εγκεφαλική Παράλυση. Στο Ι. Κοσμόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Τόμος Δ'*, Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Μουταβελής, Α. Γ. (2015). Συγκριτική μελέτη και αξιολόγηση σχετικά με τη δόμηση Προγραμμάτων Τμήματος Ένταξης. Στο Α. Γ. Μουταβελής (Επιμ.), *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή. Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση, 11-14 Απριλίου 2013* (τ. Α' σσ. 13-27). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουταβελής, Α. Γ. (2024). Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Αδυναμίες και Δυνατότητες Εφαρμογής του. Στο ELT PRESS (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Διαθεματικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*. Εκδόσεις Σπυρόπουλος.
- Μουταβελής, Α. Γ., Μπούρχας, Γ. & Παναγιωτάκου, Στ. (2015). Παραγωγή και Αξιοποίηση Διδακτικού Υλικού στα πλαίσια της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε μαθητές με Εγκεφαλική Παράλυση. Στο Π. Ορφανός (Επιμ.), *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή. Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση, 11-14 Απριλίου 2013* (τ. Δ' σσ. 39-52). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Nadeau, L., & Tessier, R. (2006). Social adjustment of children with cerebral palsy in mainstream classes: Peer perception. *Developmental medicine and child neurology*, 48(5), 331-336. doi:10.1017/s0012162206000739
- Nikolaratzi, M., & Reybекiel N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education*, 16, 167-182.
- Νόμος 4368 (2018). Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 21, τ. Α'. Εφημερίδα της Κυβέρνησης.
- Νόμος 4547. (2018). Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 102, τ. Α'. Εφημερίδα της Κυβέρνησης.

- Overton, H., Wrench, A., & Garrett, R. (2017). Pedagogies for inclusion of junior primary students with disabilities in PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(4), 414-426. doi:10.1080/17408989.2016.1176134
- Palisano, R. J., Rosenbaum, P., Bartlett, D., & Livingston, M. H. (2008). Content validity of the expanded and revised Gross Motor Function Classification System. *Developmental medicine and child neurology*, 50(10), 744-750. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2008.03089.x>
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development* (31), 50-58.
- Prince E. J. & Hadwin, J. (2013) The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 238-262. doi: 10.1080/13603116.2012.676081
- Rassafiani, M., Ziviani, J., & Rodger, S. (2008). Perceived level of disability: Factors influencing therapists' judgment for clients with cerebral palsy. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 18(1), 12-19.
- Ring, E., & Travers, J. (2005). Barriers to inclusion: a case study of a pupil with severe learning difficulties in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 20(1), 41-56. doi:10.1080/0885625042000319070
- Roberts, C.M. & Lindsell, J.S. (1987). Children's Attitudes and Behavioural Intentions Towards Peers with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(2), 133-145.
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105. doi:10.1080/08856250500491880
- Rosenbaum, P. (2009). Childhood disability and social policies. *British Medical Journal*, 338. doi:10.1136/bmj.b1020
- Shumway, L. K., Gallo, G., Dickson, S. & Gibbs, J. (2011). Co-teaching Utah Guidelines. Utah State Office of Education. <https://resources.finalsuite.net/images/v1583541712/davisk12utus/vkbe748ncmi5m2qlvhby/USBE-Co-TeachingHandbook.pdf>
- Skinner, C. H. (2013). *Single-subject designs for school psychologists*. Routledge. doi:10.4324/9780203725887
- Smith, D. D., & Tyler, N. C. (2019). *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Φέρνοντας την Αλλαγή*. (μτφ. Α. Γρίβα, επιμ. Α. Σ. Αντωνίου). Αθήνα: Gutenberg.

- Σούλης, Σ.-Γ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης: από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους». Τυπωθήτω <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/14321>
- Stamou, A. G., Alevriadou, A., & Soufla, F. (2014). Representations of disability from the perspective of people with disabilities and their families: a critical discourse analysis of disability groups on Facebook. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 18(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/15017419.2014.962611>
- Tankersley, M., Harjusola-Webb, S., & Landrum, T. J. (2008). Using Single-Subject Research to Establish the Evidence Base of Special Education. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 83-90. doi:10.1177/1053451208321600
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218. doi:10.12691/education-2-4-6
- Vandell, D. L. (2000). Parents, peer groups, and other socializing influences. *Developmental psychology*, 36(6), 699-710. doi:10.1037/0012-1649.36.6.699
- Wilczenski, F.L. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29, 306-312.
- Wilczenski, F.L. (1995). Development of scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 291-299. doi:10.1177/0013164495055002013
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Θρησκευμάτων & Αθλητισμού (2023). Διευκρινιστικές οδηγίες του ν. 3699/2008 (Α'199) σχετικά με την παράλληλη στήριξη- συνεκπαίδευση. (Υπ' Αριθμ. 93506 /Δ3/5.08.2023).
- Υπουργική Απόφαση 172877/Δ3, ΦΕΚ 3561(2016). Υλοποίηση Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Partial-inclusive program for a student with cerebral palsy, from a special school in a mainstream school

Adrianos MOUTAVELIS¹, Thalia VAZAKA²

^{1,2} Department of Psychology, School of Philosophy, National and Kapodistrian University of Athens

KEYWORDS

Partial-Inclusive Program
Special school
Disability
Student attitudes

CORRESPONDENCE

Adrianos Moutavelis
4th Directorate of Primary Education of Athens
165 Syngrou Avenue,
Nea Smyrni 171 21, Greece
moutavelis@yahoo.gr

ABSTRACT

Inclusive Programs represent the most structured approach within the Greek educational system for students with disabilities who attend mainstream schools also. A special primary school for students with motor disabilities, specifically cerebral palsy, organized a Partial-Inclusive Programs in collaboration with the mainstream school for one of its students. The student with cerebral palsy attended the neighborhood mainstream school for a few teaching hours, participating in the educational process. This study discusses the changes in attitudes of the mainstream classmates and the classroom teacher toward disability and inclusion following their participation in the program. The participants of the study included the student under examination, his 18 classmates, and the teacher of the mainstream class. Before the start and at the end of the program, the students completed the "Attitudes Toward Students with Disabilities Questionnaire" (ESTAMEA), a self-report scale developed for the study. During the same periods, the teacher completed an adapted version of the "Attitudes Toward Inclusive Education Scale." The behavior of the student with cerebral palsy was recorded through a series of repeated mea-

surements using the “Psychosocial Adjustment Test-6,” which is not examined in the present study.

The results showed that the presence of the student with a disability and his co-education with the other children in the mainstream classroom led to an increase in positive attitudes toward the acceptance of students with disabilities, confirming the benefits of inclusion for students with special educational needs.

Ο πρωταρχικός στόχος του επιστημονικού περιοδικού **Ειδική Αγωγή, Πολιτειότητα και Ψυχική Υγεία** δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην ανάδειξη του ερευνητικού μόχθου διακεκριμένων καθηγητών/-τριών σε πανεπιστημιακά ιδρύματα και επιστημόνων από άλλους φορείς, αλλά ενέχει τη φιλοδοξία να δημιουργηθεί ένας εναργής και «ανήσυχος» χώρος επιστημονικού διαλόγου και Κοινωνικού προβληματισμού, όπου θα συναντώνται η παιδαγωγική και ψυχολογική γνώση και ευαισθησία με την κοινωνική ευθύνη και δικαιοσύνη. Μέσω της συνύπαρξης διαφορετικών επιστημονικών προσεγγίσεων και πεδίων του επιστητού, επιδιώκονται η ορθή διαχείριση των προκλήσεων αλλά και των δυνατοτήτων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και πολιτειότητας, η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και η προώθηση μιας κουλτούρας ισότητας και ηθικών αξιών και κυρίως σε βασισμού της αδιαπραγμάτευτης και μοναδικής αξίας κάθε ανθρώπου. Το ανά χείρας τεύχος φιλοδοξεί να αποτελέσει αντικειμενικό και ουσιαστικό εφαλτήριο της σύγχρονης ελληνικής και διεθνούς ερευνητικής σκαπάνης στις τρεις επιστημονικές περιοχές που δηλώνονται και από τον τίτλο του, αλλά ταυτόχρονα και ένα πλουραλιστικό βήμα γνώσης, ευαισθησίας και δημιουργικότητας που θα εμπνέει και θα ανανεώνει διαρκώς τον επιστημονικό και εκπαιδευτικό διάλογο στην Ελλάδα και όχι μόνο.

ISBN 978-960-563-730-9



9 789605 637309 >