

**Εκπαιδευτική αλλαγή και ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων με βάση το Πλαίσιο της  
Συμπερίληψης**

**Educational change and development of inclusive schools based on the Index for  
Inclusion**

**Βάιος Κατσέας**, *Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, MSc, MEd, vkatseas@sch.gr*

**Vaios Katseas**, *Special Education Teacher, MSc, MEd, vkatseas@sch.gr*

**Abstract:** Although inclusion as a value has been adopted by many educational systems around the world, schools to date have failed to evolve into inclusive ones. The inclusion gives every child with special educational needs (SEN) the right to be in the regular school. However, as the current situation shows, it is far from the real one. This paper examines the meaning and content of the context of inclusion that focuses on the development of inclusive schools. It also discusses the relationship between the three dimensions of the framework for inclusion and discusses how their combination can bring about the required educational change with the ultimate goal of developing inclusive schools. Finally, some useful conclusions are drawn that show that the current school must be oriented towards the development of a more pure inclusive culture in order to overcome obstacles and become more inclusive.

**Keywords:** Educational change, Index for Inclusion, Inclusive culture, Inclusive policy, Inclusive practice.

**Περίληψη:** Αν και η συμπερίληψη (inclusion) ως αξία έχει υιοθετηθεί από πολλά εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο, τα σχολεία μέχρι και σήμερα αδυνατούν να εξελιχθούν σε συμπεριληπτικά. Με τη συμπερίληψη παρέχεται το δικαίωμα σε κάθε παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) να βρίσκεται στο συνηθισμένο σχολείο. Εντούτοις, όπως καταδεικνύει η σημερινή κατάσταση στα σχολεία διαφέρει εντελώς από την πραγματική. Η παρούσα εργασία εξετάζει την έννοια και το περιεχόμενο του πλαισίου της συμπερίληψης που θέτει στο επίκεντρο την ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων. Πραγματεύεται, επίσης τη σχέση των τριών διαστάσεων του πλαισίου για τη συμπερίληψη και συζητείται πώς ο συνδυασμός τους μπορεί να επιφέρει την απαιτούμενη εκπαιδευτική αλλαγή με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων. Τέλος, εξάγονται ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα που καταδεικνύουν ότι το σημερινό σχολείο προκειμένου να υπερβεί τα εμπόδια και να καταστεί πιο συμπεριληπτικό πρέπει να προσανατολισθεί στην ανάπτυξη μιας πιο αμιγούς συμπεριληπτικής κουλτούρας.

**Λέξεις κλειδιά:** Εκπαιδευτική αλλαγή, Πλαίσιο συμπερίληψης, Συμπεριληπτική κουλτούρα, Συμπεριληπτική πολιτική, Συμπεριληπτική πρακτική.

## Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες και ο συσχετισμός τους με τον κοινωνικό αποκλεισμό συνεχίζουν να υφίστανται στην κοινωνική και οικονομική συνοχή των κρατών, αποδεικνύοντας ότι ο κίνδυνος της περιθωριοποίησης εξαρτάται εν πολλοίς και από τα εκπαιδευτικά τους συστήματα και πως αυτά επανακαθορίζονται μέσα στη δίνη απρόβλεπτων αλλαγών. Ως εκ τούτου η ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχει καταστεί μια από τις σημαντικότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις παγκοσμίως (Forlin, Sin, & Maclean, 2013). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μία προτεραιότητα που μπορεί να συμβάλλει στον επαναπροσδιορισμό αυτών των συστημάτων μέσω αλλαγών στην κουλτούρα, στις πολιτικές και στις πρακτικές των σχολείων με ορίζοντα την ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων, δηλαδή σχολείων που εξασφαλίζουν εκπαίδευση για όλους (Booth & Ainscow, 2011).

Ο όρος *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση* (Inclusive Education) αποδίδεται στα ελληνικά ως η εκπαίδευση που μπορεί να συμπεριλάβει όλους, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα και τις ανάγκες όλων. Σύμφωνα με τη Ζωνίου-Σιδέρη (2000), θα μπορούσε να αποδοθεί συνοπτικά ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση ή εκπαίδευση του μη αποκλεισμού. Η συμπερίληψη σχετίζεται με την προσπάθεια που συμβαίνει για την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στο γενικό σχολείο. Ουσιαστικά προσδίδει έμφαση στη συνύπαρξη και τη συνδιδασκαλία παιδιών με ΕΕΑ με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στα πλαίσια του γενικού σχολείου όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις (Smith, Polloway, Patton & Dowdy, 1998). Όπως αναφέρουν οι Sebba & Ainscow (1996), ο όρος συμπερίληψη περιγράφει τη διαδικασία όπου το σχολείο προσπαθεί να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές ξεχωριστά και εξατομικευμένα, με το να αναθεωρεί την οργάνωση και την παροχή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ).

Υπό το πρίσμα αυτών των αλλαγών εξετάζουμε την επίδραση της σχέσης αυτών των τριών άμεσα συνδεδεμένων παραγόντων που αποτελούν τους άξονες για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων, σύμφωνα με το λεγόμενο πλαίσιο της συμπερίληψης (index for inclusion) και μπορούν να επιφέρουν εκπαιδευτικές αλλαγές στη διαδρομή της υλοποίησης προς ένα συμπεριληπτικό σχολείο.

Το παρόν άρθρο δομείται, ως εξής: αρχικά περιγράφεται το πλαίσιο της συμπερίληψης με αναφορά στον σκοπό παρουσιάζοντας συνοπτικά τις τρεις διαστάσεις του. Στη συνέχεια γίνεται λόγος για τη σχέση ανάμεσα στις τρεις αυτές διαστάσεις του, δίνοντας βαρύτητα στη συμπεριληπτική κουλτούρα. Στην τελευταία ενότητα αναφέρεται πως ο συνδυασμός των διαστάσεων αυτών μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές στο σχολείο και μακροπρόθεσμα στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων. Τέλος γίνεται συζήτηση και επισημαίνονται ορισμένα χρήσιμα στοιχεία.

## 1. Το πλαίσιο της συμπερίληψης

Σύμφωνα με τους Ainscow, Dyson, Goldrick & West (2016), πολλές από τις προσπάθειες για την επέκταση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχουν τη βάση τους στις δραστηριότητες που αναπτύσσουν για αυτό τον σκοπό τα σχολεία. Για τον λόγο αυτό έχει αναπτυχθεί ένα πλαίσιο συμπερίληψης που παρέχει πρότυπα, που θα βοηθήσουν το προσωπικό του σχολείου να συνεργαστεί με όσους εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα, με στόχο την ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων (Booth & Ainscow, 2011). Στην ουσία, πρόκειται για έναν οδηγό που σχεδιάστηκε να καθοδηγήσει με ευελιξία ανάλογα με τις ανάγκες του σχολείου, την ενίσχυση των προσωπικών και μαθησιακών αποτελεσμάτων όλων των παιδιών, παρέχοντας προσβασιμότητα και συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (EASPD, 2012 ; Γεροσίμου, 2013). Συγκεκριμένα βασίζεται σε συγκεκριμένες πτυχές, αφορά συγκεκριμένες μαθησιακές περιοχές, αναζητά συγκεκριμένους δείκτες μέσω της ανάπτυξης συγκεκριμένων ερωτημάτων με σκοπό να χρησιμοποιηθεί από το προσωπικό του σχολείου για την ανάπτυξη ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος μέσα από την προώθηση της ιδέας «ένα σχολείο για όλους» (Booth & Ainscow, 2011).

Το πλαίσιο αυτό εδράζεται σε τρεις βασικές διαστάσεις: α) στη δημιουργία κουλτούρων συμπερίληψης, β) στην παραγωγή συμπεριληπτικών πολιτικών και γ) στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών (Booth & Ainscow, 2011). Κάθε μια από αυτές τις διαστάσεις χωρίζεται σε δύο τομείς, οι οποίοι περιλαμβάνουν μέχρι 11 δείκτες που με τη σειρά τους αναλύονται σε επιμέρους ερωτήσεις.

### 1.1. Δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας

Αναφέρεται στη στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην κουλτούρα και στις αξίες που έχουν τη δύναμη να αλλάζουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές μας (Holmes, Blackmore, Hawkins, & Wakeford, 2012). Η ύπαρξη αυτής της σχέσης τονίζει πόσο σημαντικό είναι τα σχολεία να επαναπροσδιορίσουν τις αξίες τους στον δρόμο προς τη συμπερίληψη. Οι αξίες αποτελούν πρωτίστης σημασίας μέσο για την αλλαγή των κουλτούρων, παίζοντας καίριο ρόλο στην προώθηση συμπεριληπτικής κουλτούρας (Booth & Ainscow, 2011).

Η συμπεριληπτική κουλτούρα χωρίζεται σε δύο τομείς: α) στη δημιουργία συμπεριληπτικής κοινότητας και β) στην καθιέρωση συμπεριληπτικών αξιών. Έχει ως στόχο τη δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας με σκοπό την αποδοχή όλων. Η σχολική κουλτούρα εδράζεται στις αξίες και τα πιστεύω που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και βρίσκουν έκφραση στο σύνολο της σχολικής κοινότητας (Booth & Ainscow, 2011). Με τη σειρά τους αυτές οι αξίες συντελούν στην προαγωγή πολιτικών και στην ανάπτυξη πρακτικών μέσα στο σχολείο, ώστε η ανάπτυξη του συμπεριληπτικού σχολείου να αποτελεί μια συνεχή διαδικασία και όχι ένα σημείο στο οποίο μπορούμε να φτάσουμε (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2019).

## 1.2. Προαγωγή συμπεριληπτικής πολιτικής

Εδράζεται σε δύο επιμέρους τομείς: α) στην ανάπτυξη ενός σχολείου για όλους και β) στη στήριξη της διαφορετικότητας. Στόχος της είναι η εξασφάλιση της εφαρμογής μιας συμπεριληπτικής πολιτικής σε όλο το σχολείο. Προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί ο αποκλεισμός, οι πολιτικές ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή μαθητών και προσωπικού. Επιπλέον, περιλαμβάνει στρατηγικές για αλλαγές στο σχολείο και μια σειρά από σημαντικές δραστηριότητες που ενισχύουν την ικανότητα της σχολικής μονάδας ώστε να ανταποκριθεί στην ποικιλομορφία των μαθητών (Booth & Ainscow, 2011). Τέλος, όλα τα μέσα στήριξης αναπτύσσονται με βάση τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

## 1.3. Ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών

Η τρίτη διάσταση αποτελείται από: α) την προσαρμογή του ΑΠΣ και β) την οργάνωση της μάθησης. Αυτή η διάσταση προωθεί διδακτικές πρακτικές που αντανακλούν στη συμπεριληπτική κουλτούρα και στην πολιτική του σχολείου (Booth & Ainscow, 2011). Η ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος διαμορφώνεται με βάση τη διαφορετικότητα των μαθητών και επιτρέπει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Παρέχονται εναλλακτικές ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές μέσα από τη διδασκαλία και τη μάθηση σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν τα μέσα διδασκαλίας να χρησιμοποιούνται στη συμμετοχή και στη μάθηση όλων των μαθητών.

## 2. Η σχέση ανάμεσα στις τρεις διαστάσεις

Η ανάπτυξη και η αποδοχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορεί να διαφέρουν σημαντικά σε κάθε σχολείο. Οι κουλτούρες, οι πολιτικές και οι πρακτικές που ευνοούν την ανάπτυξη ενός συμπεριληπτικού σχολείου είναι πτυχές αλληλένδετες και ταυτόχρονα αλληλοεξαρτώμενες. Είναι βέβαιο, πως όταν μια από τις τρεις αυτές πτυχές δεν λειτουργεί ή υπολειτουργεί, τότε η ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων ανακόπτεται.

Οι Booth & Ainscow (2011), αποδίδουν στην κουλτούρα έναν κομβικό ρόλο, τοποθετώντας την ως βάση για την προαγωγή πολιτικών και την ανάπτυξη πρακτικών με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη ενός συμπεριληπτικού σχολείου. Αυτή η τοποθέτηση δεν είναι καθόλου τυχαία, αφού οι επικρατούσες κάθε φορά κουλτούρες σε προσωπικό αλλά και σε επίπεδο γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής είναι αυτές που είτε οδηγούν στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων είτε υπονομεύουν αυτή την προσπάθεια. Με λίγα λόγια η κουλτούρα φαίνεται να είναι αυτή που οδηγεί τις άλλες δύο διαστάσεις (Γεροσίμου, 2012), διότι αποτελεί σημαντικό στοιχείο στην προσπάθεια για βελτίωση των σχολείων. Άλλωστε, όπως υποστηρίζουν οι Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου (2013), η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με τη σχολική κουλτούρα, τις εκπαιδευτικές πολιτικές και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής διοίκησης έχει επικεντρωθεί στην έρευνα και στον προσδιορισμό της κουλτούρας των σχολείων. Η έννοια της κουλτούρας θεωρείται από πολλούς ως βασικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα των σχολείων ως οργανισμών οι οποίοι θέτουν βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Η κουλτούρα σχετίζεται με τις γενικότερες στάσεις που επικρατούν στο σχολείο απέναντι στη συμπερίληψη. Για παράδειγμα, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ΕΕΑ επιδρούν σημαντικά στην εκπαιδευτική εμπειρία (Miesera & Gebhardt, 2018). Είναι δυνατόν οι εκπαιδευτικοί ενστερνιζόμενοι αρνητικές πεποιθήσεις και στάσεις σχετικά με τις ΕΕΑ να επηρεάσουν τυχόν συμπεριληπτικές πρακτικές που προωθούνται από το σχολείο (Anderson & Boyle, 2015), όπως για παράδειγμα την αξιολόγηση των επιτευγμάτων όλων των μαθητών ανεξάρτητα από την πρόοδό τους (Booth & Ainscow, 2011). Η δημιουργία σχολικής κουλτούρας βασίζεται σε ένα κοινό σύστημα αξιών που προωθεί τη συμπερίληψη και απηχείται στο σύνολο της σχολικής κοινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, ηγεσία κλπ.) καθώς και στους γονείς και στην κοινότητα (Booth & Ainscow, 2011). Τι γίνεται όμως στην περίπτωση που στο σχολείο υπάρχει μεν η αναγκαία κουλτούρα από το προσωπικό αλλά οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εκφράζονται από την επίσημη Πολιτεία δεν συνηγορούν στην παροχή ισότιμων ευκαιριών στη διδασκαλία και στη μάθηση; Η απάντηση στο ερώτημα είναι ότι, οι πολιτικές δρουν ως εμπόδιο στην προσπάθεια εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς (Αγγελίδης, 2019α) και θα πρέπει να αλλάξουν στη διαδρομή προς ένα συμπεριληπτικό σχολείο.

Παρόλα αυτά εκτός από τη συμπεριληπτική κουλτούρα στο σχολείο, αυτό οφείλει να χαρακτηρίζεται και από τις συμπεριληπτικές του πολιτικές. Η ανάπτυξη ενός συμπεριληπτικού σχολείου απαιτεί σαφώς ισχυρές εκπαιδευτικές πολιτικές που να υποστηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς και από την ηγεσία του. Οι πολιτικές αυτές πρέπει να διαπερνούν τις ιδέες και να εκφράζονται μέσα από το ήθος της ηγεσίας και πολύ παραπάνω από το έργο των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το πλαίσιο η Πολιτεία πρέπει να παρέχει τις κατευθυντήριες γραμμές και τις προοπτικές για παροχή ισότιμων ευκαιριών. Στις περισσότερες των περιπτώσεων οι επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές κάνουν λόγο για παροχή ισότιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών, η πραγματική κατάσταση παρόλα αυτά διαφέρει, με αποτέλεσμα αυτές οι πολιτικές να αποτελούν το κυριότερο εμπόδιο στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων (Αγγελίδης, 2019α). Παράλληλα, η ηγεσία του σχολείου πρέπει να διατυπώνει με σαφήνεια τις πολιτικές για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών αλλά και να αμφισβητεί εμπράκτως τις πρακτικές που υπονομεύουν αυτή την προσπάθεια (Ainscow & Miles, 2008).

Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας φαίνεται να αποτελεί παράγοντα για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών. Στη σημερινή εποχή η ηγεσία έχει την τάση να διαμοιράζεται στα άτομα, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με απώτερο σκοπό να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση του σχολείου ως οργανισμού (Bush & Glover, 2014). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί και πρέπει να προωθείται από τους ηγέτες των σχολείων μέσα από δραστηριότητες που ενδυναμώνουν την ικανότητα του σχολείου να ανταποκριθεί στην ετερότητα των μαθητών, προκειμένου να υπάρξουν αυξημένες μαθησιακές ευκαιρίες για



όλους τους μαθητές. Όπως υποστηρίζουν οι Causton & Theocharis (2014), τα σχολεία χρειάζονται συμπεριληπτικούς ηγέτες, διότι η αποτελεσματική ηγεσία που είναι προσανατολισμένη στην κοινωνική δικαιοσύνη είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών μαθησιακών περιβαλλόντων. Όταν οι στρατηγικές ηγεσίας δεν είναι στατικές αλλά μεταβάλλονται ανάλογα με το τοπικό συγκείμενο του σχολείου τότε αναπτύσσονται συμπεριληπτικές πρακτικές (Αγγελίδης, 2019β). Για ακόμα μια φορά οι στάσεις των ηγετών των σχολείων απέναντι στη συμπερίληψη μπορούν να ενθαρρύνουν ή να υποδομήσουν το σχολικό κλίμα για την ανάπτυξη πιο συμπεριληπτικών σχολείων (Price, 2012 ; Urton, Wilbert, & Hennemann, 2014).

Παράλληλα, η προαγωγή συμπεριληπτικών πολιτικών εδράζεται στην ανάγκη για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που θα ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα όλων των μαθητών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη πρέπει να επαναξιολογηθεί για να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στις γνώσεις, στις αξίες και στις πρακτικές (Rouse, 2010). Είναι παραδεκτό ότι, μεγάλο μέρος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται «άτυπα» μέσα στην τάξη και στο σχολείο, απρογραμμάτιστα μέσω αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και το ΑΠΣ (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2019). Αυτή η πρακτική όμως είναι δυνατόν να επηρεάζεται από τις πολιτικές που χαράσσονται σε κεντρικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο σχολείου, κυρίως λόγω έλλειψης ισχυρών αντιλήψεων για τη συμπερίληψη και άρα λόγω μη ύπαρξης σχολικής κουλτούρας σε επίπεδο συνεργασίας. Για τη θεμελίωση μιας τέτοιας κουλτούρας ο ρόλος των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαίος. Η δράση τους χρειάζεται να βασίζεται στη συνεργατικότητα, στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στην κάλυψη των αναγκών όλων (Παπαπέτρου, Μπάλκίζας, Μπελεγράτη, & Υφαντή, 2013). Επίσης, σε επίπεδο διαφορετικότητας των μαθητών, οι πολιτικές που υποστηρίζονται από την εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου πρέπει να διακατέχονται και από θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Προϋπόθεση για την εφαρμογή αυτών των πολιτικών είναι και πρέπει να είναι η καλλιέργεια ενός κλίματος συνεργασίας εκπαιδευτικών – μαθητών (Causton-Theocharis & Theocharis, 2008).

Προκειμένου να μετουσιωθούν σε πράξη αυτές οι πολιτικές, χρειάζονται ενέργειες, στρατηγικές και μέθοδοι για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών που θα βοηθήσουν στην αύξηση της συμμετοχής και στην προώθηση ενός πιο συμπεριληπτικού σχολείου. Με λίγα λόγια αυτό που χρειάζεται είναι η εφαρμογή στην πράξη όλων των αρχών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δηλαδή της κουλτούρας και των πολιτικών. Σύμφωνα με τους Causton-Theocharis & Kasa (2015), οι συμπεριληπτικές πρακτικές βασίζονται σε μία υπόθεση, στη διάθεση για θετική αντιμετώπιση της διαφορετικότητας και στην υπερπήδηση όλων των εμποδίων.

Είναι πιθανό ένα σχολείο να προάγει με κάθε τρόπο και σε κάθε ευκαιρία τις καλύτερες δυνατές συμπεριληπτικές πολιτικές όσον αφορά την πρόσβαση όλων των παιδιών σε αυτό, αλλά αυτές οι πολιτικές δεν μπορούν να έχουν καμία αξία αν τα παιδιά λαμβάνουν εκπαίδευση που δεν ανταποκρίνεται στην ποικιλομορφία τους ή η εκπαίδευση που λαμβάνουν τους αποκλείει από τη συμμετοχή. Αντιθέτως, υπάρχει το ενδεχόμενο στο σχολείο να υπάρχει ένα Αναλυτικό

Πρόγραμμα που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις όλων των παιδιών, να υπάρχουν εκπαιδευτικοί θετικά διακείμενοι προς τη συμπερίληψη που να διαθέτουν και επαρκή εκπαίδευση αλλά αν οι πολιτικές του σχολείου ή της Πολιτείας σχετικά με την πρόσβαση δεν υποστηρίζουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, τότε οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη της συμπερίληψης δεν μπορούν να αποδώσουν καρπούς.

Κύριοι φορείς των συμπεριληπτικών πρακτικών είναι τα μαθησιακά περιβάλλοντα, οι σχέσεις μαθητών, οι τρόποι μάθησης και οι στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας για μια παιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθητών που βρίσκονται στο περιθώριο (Messiou, 2008). Η έμφαση των συμπεριληπτικών πρακτικών πρέπει να δίνεται σε μαθητοκεντρικές μεθόδους και τρόπους που επιτυγχάνεται η μάθηση και η διδασκαλία. Δηλαδή, στο πως το μαθησιακό περιβάλλον προσαρμόζεται στις ανάγκες για μάθηση των μαθητών (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2019).

Σημαντικό ρόλο στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να προσδώσουν οι γνώσεις και οι εμπειρίες που αποκτούν οι μαθητές εκτός οργανωμένου σχολικού πλαισίου. Κάτω από αυτές τις συνθήκες η μάθηση επιτυγχάνεται στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης επηρεάζοντας θετικά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αφού η διδασκαλία σε αυτά τα περιβάλλοντα είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την παροχή ισότιμων ευκαιριών στη μαθησιακή διαδικασία όλων των παιδιών (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2019). Επιπλέον, αποτελεί παράγοντα για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών σύμφωνα με τους Booth & Ainscow (2011). Την επιτυχία ή την αποτυχία αυτής της δραστηριότητας αναμένεται να επηρεάσουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές, και πως αυτές εφαρμόζονται στην πράξη (Symeonidou, 2017). Αυτή η συμπεριληπτική πρακτική σχετίζεται όμως και με τις πολιτικές που απορρέουν από τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική, καθότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να υπερβαίνουν τις παραδοσιακές πολιτικές.

Μια από τις πιο σημαντικές πρακτικές για την ανάπτυξη πιο συμπεριληπτικών σχολικών μονάδων αποτελεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η τροποποίηση της διδακτέας ύλης (Strogilos, 2018). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία συνιστά μια καινοτομία για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αφού επιτυγχάνει να παρέχει σε όλους ανεξαιρέτως μορφωτικά αγαθά. Απαιτεί όμως, εξειδίκευση, εμπειρία, σχεδιασμό και υλοποίηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού ώστε να ανταποκρίνεται στο μοναδικό μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή. Συνεπώς, οι ενέργειες του κάθε εκπαιδευτικού θα πρέπει να διακατέχονται και από την ανάλογη κουλτούρα παροχής ισότιμων ευκαιριών.

Επίσης, βασικός παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει άμεσα τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και αφορά τους εκπαιδευτικούς και ιδιαιτέρως τις πρακτικές που εκείνοι χρησιμοποιούν στην τάξη είναι οι στάσεις και οι συμπεριφορές τους απέναντι στη διαφορετικότητα. Αυτές οι στάσεις και αντιλήψεις είναι αποτέλεσμα πρωτίστως της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντάς τους όχι μόνο σε επίπεδο αντιλήψεων αλλά και μεθόδων που επιλέγουν προκειμένου να φέρουν εις πέρας το εκπαιδευτικό τους έργο (Symeonidou, 2017). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο χρειάζεται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να εδράζεται πάνω σε

συμπεριληπτικές αξίες, προκειμένου αυτοί αργότερα να είναι σε θέση να επινοούν και να υιοθετούν συμπεριληπτικές πρακτικές.

### 3. Εκπαιδευτική αλλαγή και ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση όπως διαφαίνεται, αποτελεί μια φιλοσοφία που αποσκοπεί στη δημιουργία ενός ενιαίου σχολείου. Ενός σχολείου που θα σέβεται τη διαφορετικότητα και θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων. Για να επιτευχθεί όμως αυτό χρειάζονται αλλαγές στο σημερινό σχολείο αλλά και στα εκπαιδευτικά συστήματα. Η κουλτούρα, οι πολιτικές και οι πρακτικές, διαστάσεις του πλαισίου της συμπερίληψης είναι αυτές που μπορούν να επιφέρουν τις απαιτούμενες εκπαιδευτικές αλλαγές που σταδιακά θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων. Πρωταρχικής όμως σημασίας ενέργεια για να έρθουν αυτές οι αλλαγές είναι η καλλιέργεια κατάλληλης σχολικής κουλτούρας. Μιας κουλτούρας που θα μετουσιωθεί σε συμπεριληπτική, επηρεάζοντας τις στάσεις εκπαιδευτικών, ηγεσίας, μαθητών, γονέων αλλά και της κοινότητας του σχολείου. Η δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας φιλικά διακείμενης προς τη συμπερίληψη αναμένεται να επηρεάσει και τις πολιτικές και τις πρακτικές του σχολείου. Για παράδειγμα, όσο πιο γρήγορα διαμορφωθεί μια συμπεριληπτική κουλτούρα τόσο πιο νωρίς θα υιοθετηθούν από όλους τους εμπλεκόμενους πολιτικές και πρακτικές, συνυφασμένες με τη συμπερίληψη. Με τη σειρά τους αυτές οι πολιτικές και οι πρακτικές θα μεταλαμπαδεθούν και στους επόμενους (μαθητές, εκπαιδευτικούς, ηγεσία, γονείς κλπ.) συνεχίζοντας έτσι την εξέλιξη των σχολείων σε πιο συμπεριληπτικά.

### 4. Συζήτηση και Επίλογος

Η ύπαρξη, η ανάπτυξη και η λειτουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου με γνώμονα την από κοινού εκπαίδευση και αποδοχή όλων των μαθητών προϋποθέτει μια σειρά από μέτρα στήριξης τόσο σε επίπεδο στάσεων και αντιλήψεων, πολιτικών σε κεντρικό και σχολικό επίπεδο, όσο και πρακτικών που θα αποσκοπούν σε κοινωνικές αλλαγές μέσα στο ίδιο το σχολείο. Η προώθηση της ανάπτυξης αυτών των τριών δομικών στοιχείων (κουλτούρα, πολιτικές και πρακτικές) θα επιτρέψει να συμβούν εκείνες οι εκπαιδευτικές αλλαγές που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη ενός συμπεριληπτικού σχολείου. Αυτό που χρειάζεται πρώτα από όλα είναι η προαγωγή μιας σχολικής κουλτούρας θετικά διακείμενης προς τη συμπερίληψη η οποία θα διαπερνά το σύνολο των εμπλεκόμενων μερών και θα διασπείρεται εξελικτικά και στην ευρύτερη κοινωνία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την αγωγική συνεργασία των εκπαιδευτικών, της ηγεσίας, των μαθητών, των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας του σχολείου μέσα από τον επανακαθορισμό των πεποιθήσεων και των στάσεων που διαμορφώνουν τη σχολική κουλτούρα και μπορεί να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στις πολιτικές σε ανώτερο και σχολικό επίπεδο και στις πρακτικές που υιοθετούνται από το σχολείο. Ωστόσο, μπορεί η καλλιέργεια συμπεριληπτικής κουλτούρας να αποτελεί το βασικό συστατικό για ένα συμπεριληπτικό σχολείο αλλά και οι πολιτικές είναι αυτές που καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό και την κουλτούρα που αναπτύσσεται σε επίπεδο σχολείου και γενικότερα αλλά και τις



πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί. Χρειάζεται δηλαδή μια ουσιαστική αλλαγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές και σε κεντρικό και σχολικό επίπεδο, ώστε να επηρεαστούν προς το θετικό και η σχολική κουλτούρα και κατά συνέπεια και οι πρακτικές του σχολείου. Η επιδίωξη της ανάπτυξης ενός συμπεριληπτικού σχολείου όμως περνά και μέσα από τις πρακτικές που αναπτύσσονται και υιοθετούνται μέσα στο σχολείο. Για παράδειγμα χρειάζεται να συμβούν αλλαγές στα ΑΠΣ, στις υποδομές (κτιριακές και υλικοτεχνικές κλπ.), στους τρόπους μάθησης και διδασκαλίας, αξιολόγησης κλπ. Η κουλτούρα, οι πολιτικές και οι πρακτικές αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά των συμπεριληπτικών σχολείων και συνεπώς, είναι η βάση πάνω στα οποία τα σχολεία θα αξιολογήσουν τη συμπερίληψη. Η αλλαγή σε αυτές τις τρεις διαστάσεις δεν είναι απαραίτητο να συμβεί πρώτα σε κεντρικό επίπεδο, αρκεί η συνεργασία με τους εμπλεκόμενους φορείς του σχολείου για τον επανακαθορισμό των στάσεων και των αντιλήψεων που δημιουργούν τη σχολική κουλτούρα και μπορεί να επιφέρουν σημαντικές εκπαιδευτικές αλλαγές. Η αλλαγή σχολικής κουλτούρας και η ενθάρρυνση των εμπλεκόμενων να σκεφτούν δημιουργικά για τις πολιτικές και τις πρακτικές αρχίζοντας από όσα γνωρίζουν, μπορεί να έχει θετική έκβαση στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελίδης, Π. (2019α). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών: Διδάγματα από τις εμπειρίες τεσσάρων έμπειρων εκπαιδευτικών. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (Αναθεωρημένη έκδοση, σσ. 41–66). Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. (2019β). Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (Αναθεωρημένη έκδοση, σσ. 67–92). Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Λ. (2019). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (αναθεωρημένη έκδοση, σσ. 17-39). Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., & Στυλιανού, Τ. (2019). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (αναθεωρημένη έκδοση, σσ. 173-197). Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Η αποδοχή της διαφορετικότητας. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού Και Επικοινωνίας*, (51), 10–14. Ανακτήθηκε από <http://impschool.gr/deltio-old/51.pdf>.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers 1. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7–23. doi.org/10.1080/09243453.2014.939591.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *PROSPECTS*, 38(1), 15–34. doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0.

- Anderson, J., & Boyle, C. (2015). Inclusive education in Australia: rhetoric, reality and the road ahead. *Support for Learning*, 30(1), 4–22. doi.org/10.1111/1467-9604.12074.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (third edit). Bristol (England): Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Retrieved from www.csie.org.uk.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571. doi.org/10.1080/13632434.2014.928680.
- Causton-Theoharis, J., & Theoharis, G. (2008). Creating Inclusive Schools for all Students. *The School Administrator*, 65(8), 24–31. Retrieved from https://www.inclusiveschooling.com.
- Causton, J., & Theoharis, G. (2014). *The Principal's Handbook for Leading Inclusive Schools*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Causton-Theoharis, J. & Kasa, C. (2015). *Achieving Inclusion: What Every Parent Should Know When Advocating For Their Child*. Pittsburgh.
- Γεροσίμου, Ε. (2012). Συμπερίληψη και σχολική κουλτούρα: ο πυρήνας για τη δημιουργία “Σχολείου για όλους.” *X-RAY@εκπαίδευση*, 4(5), 8–13. Ανακτήθηκε από https://eportfoliogr.weebly.com.
- Γεροσίμου, Ε. (2013). Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Ο ρόλος της κουλτούρας και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο Παναγιωτόπουλος, Λ.Ι. (επιμ.). *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, Τεύχος 51, σσ. 24-28.
- European Association of Service providers for Persons with Disabilities. (2012). *Analysis of the use and value of the Index for Inclusion (Booth & Ainscow 2011) and other instruments to assess and develop inclusive education practice in P2i partner countries*. Fontys OSO, Brussels/Tilburg.
- Forlin, C., Sin, K. K.-F., & Maclean, R. (2013). Transition for a Student With Special Educational Needs From Primary to Secondary School in Hong Kong. *Australasian Journal of Special Education*, 37(1), 49–63. doi.org/10.1017/jse.2013.8.
- Ζωνίου-Σιδέρη, Α. (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης. Προβληματισμοί και προοπτικές στο Ζωνίου-Σιδέρη, Α. (επιμ.). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*, σς. 31-56. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Holmes, T., Blackmore, E., Hawkins, R., & Wakeford, T. (2012). *The Common Cause Handbook*. Machynlleth. Retrieved from doi/10.1177/0022022110396925.
- Messiou, K. (2008). Understanding children's constructions of meanings about other children: implications for inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(1), 27–36. doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00099.x.
- Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A

comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 1–16. doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599.

- Παπαπέτρου, Σ., Μπάλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ., & Υφαντή, Ε. (2013). Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο *Τετραήμερο Επιμορφωτικό Συνέδριο “Αναζητώντας τις δυναμικές του σύγχρονου σχολείου.”* Καμένα Βούρλα: Εργαστήριο Λογοθεραπείας - Συμβουλευτικής, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε από [https://issuu.com/nikbalki/docs/kam\\_vourla\\_symperiliptiki\\_2013/95](https://issuu.com/nikbalki/docs/kam_vourla_symperiliptiki_2013/95).
- Price, H. E. (2012). Principal–Teacher Interactions. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39–85. doi.org/10.1177/0013161X11417126.
- Rouse, M. (2010). Reforming initial teacher education: A necessary but not sufficient condition for developing inclusive practice. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (1<sup>st</sup> edition, pp. 47–55). Abingdon, Oxon: Routledge. Retrieved from <http://smaratungga.web.id>.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal o Eduvation*, 26 (1), 5-18.
- Smith, T., Polloway, E., Patton, J. & Dowdy, C. (1998). *Teaching students with special needs in inclusive setting*. Boston: Allyn and Bacon.
- Strogilos, V. (2018). The value of differentiated instruction in the inclusion of students with special needs/ disabilities in mainstream schools. *SHS Web of Conferences*, 42, 00003. doi.org/10.1051/shsconf/20184200003.
- Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability & Society*, 32(3), 401–422. doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992.
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes Towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151–168.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 213–230). Θεσσαλονίκη.