



Γραφείο Διδασκαλίας και Μάθησης
Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

ΟΠΣ (MIS) 5165226

Πακέτο Εργασίας	ΠΕ3: Ανάπτυξη πρωτοκόλλου για την προαγωγή της ισότιμης πρόσβασης φοιτητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή και αναπηρίες στην εκπαιδευτική διαδικασία
Υποπακέτο Εργασίας	ΠΕ3.1: Δημιουργία Κλείδας Παρατήρησης με έμφαση στην αποτίμηση της διαχείρισης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και αναπηριών
Παραδοτέο	Π3.1.2: Βιβλιογραφικές αναφορές και σύντομη επισκόπηση του χρησιμοποιούμενου θεωρητικού πλαισίου
Συντονιστής	Δημήτρης Πνευματικός, Καθηγητής, ΠΤΔΕ-ΠΔΜ
Συντακτική Ομάδα	Στεργιανή Γκιαούρη, Αν. Καθηγήτρια, ΠΤΝ-ΠΔΜ Αμαρυλλίς-Χρυσή Μαλεγιαννάκη, Επικ. Καθηγήτρια, ΤΨ-ΠΔΜ
Ημερομηνία Υποβολής	30-12-2022

[1]



Προαγωγή της ισότιμης πρόσβασης φοιτητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή και αναπηρίες στην εκπαιδευτική διαδικασία

Εισαγωγή

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που είναι φιλόξενο, ασφαλές, προσβάσιμο (π.χ., κτιριακά, ακαδημαϊκά, κοινωνικά και ψηφιακά), με σεβασμό στη διαφορετικότητα και είναι υποστηρικτικό για όλους/ες τους/τις φοιτητές/τριες, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους ή τις ικανότητές τους.

Σε αυτό το πλαίσιο πρώτα είναι σημαντικό οι πανεπιστημιακοί εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν την κατάρτιση και την υποστήριξη που χρειάζονται για να δημιουργήσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον φοιτητοκεντρικό και ολιστικού χαρακτήρα που θα στοχεύει στην ενδυνάμωση όλων των φοιτητών/τριών, συμβάλλοντας σε μεγαλύτερη ευημερία, ανθεκτικότητα και ισχυρότερη αίσθηση σκοπού και νοήματος (Serin, 2019. Yiend et al., 2012). Δεύτερον, θα πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίζουν και να προσαρμόζουν τις διαφορές και τις πολυποίκιλες ανάγκες των φοιτητών/τριών για να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές

[2]



παιδαγωγικές αρχές, διαφοροποιημένες στρατηγικές και διαδραστικές συμμετοχικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη χωρίς αποκλεισμούς.

Για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις, τα Πανεπιστήμια υιοθετούν μία σειρά από στρατηγικές και πρωτοβουλίες για την κατάρτιση των πανεπιστημιακών καθηγητών/τριών. Αυτές οι στρατηγικές περιλαμβάνουν την προσφορά προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, εργαστηρίων και σεμιναρίων που καλύπτουν τις τελευταίες έρευνες και καινοτομίες στην εκπαίδευση.

Επιπλέον, η παρατήρηση και η ανατροφοδότηση από ομοτίμους, όπως μέσω των κύκλων μάθησης και των επισκέψεων από ομοτίμους, μπορεί να είναι αποτελεσματικές για τη βελτίωση των πρακτικών δεξιοτήτων και την αντιμετώπιση θεωρητικών και πρακτικών προκλήσεων (Fletcher, 2018. Gosling, 2009). Αυτές οι στρατηγικές παρέχουν στους/στις εκπαιδευτικούς ευκαιρίες να παρατηρήσουν και να μάθουν από τους/τις συναδέλφους/ισσες τους, να λάβουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση και να συνεργαστούν για να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές.

Στο Κέντρο Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας αναπτύξαμε μία κλείδα παρατήρησης από την ομάδα των Ψυχολόγων, με έμφαση στην αποτίμηση της διαχείρισης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και αναπηριών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η συγκεκριμένη δράση είχε ως σκοπό τη δημιουργία μιας ενεργούς κοινότητας μάθησης μεταξύ των μελών του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού του Ιδρύματος, ενθαρρύνοντας τον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση μεταξύ ομοτίμων γύρω από ζητήματα συμπερίληψης των αναγκών φοιτητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή/και αναπηρίες στη διδασκαλία.

Πιο συγκεκριμένα, η Κλείδα Παρατήρησης δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αξιολόγηση παραμέτρων, όπως είναι η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης

[3]



στους/στις φοιτητές/τριες, οι προσαρμογές στο περιεχόμενο, την επεξεργασία και το τελικό προϊόν της διδασκαλίας βάσει των αρχών του καθολικού σχεδιασμού, της φοιτητοκεντρικής μάθησης και της διαφοροποιημένης προσέγγισης, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες των φοιτητών/τριών, με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση και την ποιοτική μάθηση.

Για τη διαδικασία της παρατήρησης ομοτίμων ακολουθούνται οι εξής φάσεις: Αρχικά υλοποιείται η συνάντηση πριν από την παρατήρηση, όπου δίνεται η ευκαιρία στον/στην παρατηρούμενο/η να ενημερώσει τον/την παρατηρητή/τρια για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθήματος, το περιεχόμενο, τους στόχους, τα μαθησιακά αποτελέσματα για το συγκεκριμένο μάθημα και τις στρατηγικές διδασκαλίας που θα χρησιμοποιηθούν, αλλά και τις ανησυχίες ή τους προβληματισμούς. Συμπληρώνεται αρχικά η φόρμα Προ-οργάνωσης. Στη συνέχεια, η καταγραφή γίνεται μέσω της συμπλήρωσης δομημένης κλείδας παρατήρησης με επτάβαθμη αριθμητική κλίμακα, όπου σημειώνεται ο βαθμός συμφωνίας και περιγράφονται οι κάτωθι θεματικοί άξονες με επιμέρους υποκλίμακες: α) Οργάνωση Μαθήματος-Χώρου, β) Διεξαγωγή Διδασκαλίας – Δεξιότητες Επικοινωνίας - Κινητοποίηση Φοιτητών/τριών, γ) Σχέσεις Εκπαιδευτικού – Φοιτητών/τριών, δ) Συμπεριληπτική τάξη και ε) Αξιολόγηση – Ανατροφοδότηση.

Δεξιότητες αποτελεσματικής διδασκαλίας: Ο ρόλος των παιδαγωγικών και ψυχολογικών γνώσεων, των δεξιοτήτων επικοινωνίας, κινητοποίησης και συνεργασίας

Η προσέγγιση των φοιτητών/τριών και η αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζονται στην τάξη βασίζονται εν πολλοίς στις δεξιότητες διδασκαλίας του/της εκπαιδευτικού. Οι δεξιότητες αυτές, κατά τους Blömeke και

[4]



Delaney (2012), περιλαμβάνουν τόσο γνωστικές συνιστώσες όσο και ψυχολογικές συνιστώσες που αφορούν στο χειρισμό συναισθημάτων και των κινήτρων. Στις γνωστικές συνιστώσες συγκαταλέγονται οι γνώσεις του οικείου επιστημονικού πεδίου όσο και η παιδαγωγική γνώση, ενώ μεταξύ των σημαντικότερων ψυχολογικών συνιστωσών περιλαμβάνονται οι δεξιότητες επικοινωνίας με τους/τις φοιτητές/τριες και η ικανότητα για κινητοποίηση.

Αναφορικά, λοιπόν, με τις γνωστικές συνιστώσες, εκτός από τις γνώσεις του/της εκπαιδευτικού πάνω στο γνωστικό αντικείμενο που θεραπεύει, σημαντικές είναι η γενική και η ειδική παιδαγωγική γνώση. Η γενική παιδαγωγική γνώση αφορά αρχές και στρατηγικές διαχείρισης και οργάνωσης της τάξης που μπορούν να εφαρμοστούν σε όλα τα επιστημονικά πεδία και συνιστούν γενικές αρχές. Η ειδική παιδαγωγική γνώση ανά πεδίο αποτελεί συνδυασμό της γνώσης του περιεχομένου για το οικείο γνωστικό αντικείμενο, καθώς και την παιδαγωγική γνώση για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου. Από τα δύο αυτά είδη γνώσεων, παρότι η ειδική γνώση έχει θεωρηθεί πως είναι σημαντική για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σε ένα πεδίο, οι έρευνες για τη γενική παιδαγωγική γνώση εστιάζουν περισσότερο στην αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ των παραμέτρων του κοινωνικού και γνωστικο-συμπεριφορικού περιβάλλοντος των φοιτητών/τριών και των γνώσεων του εκπαιδευτικού. Έτσι, τα περισσότερα μοντέλα γενικής παιδαγωγικής γνώσης συγκλίνουν στην αναγνώριση του ρόλου των παιδαγωγικών και ψυχολογικών παραμέτρων για την αποτελεσματική διδασκαλία (Voss et al., 2011).

Διαφορετικά παραδείγματα εφαρμογής των παιδαγωγικών παραμέτρων αποτελούν οι γνώσεις για τη διαχείριση άβολων/δύσκολων συμβάντων εντός της τάξης, η διδασκαλία με σαφή προσανατολισμό και σταθερό ρυθμό, αλλά και η ευελιξία με την οποία διαχειρίζεται ο/η εκπαιδευτικός ετερογενείς μαθησιακούς πληθυσμούς εντός της τάξης. Από την άλλη πλευρά, παραδείγματα εφαρμογής

[5]



γνώσεων που αφορούν τις ψυχολογικές παραμέτρους είναι, π.χ., η υποστήριξη και ενίσχυση της εξατομικευμένης μαθησιακής διαδικασίας γνωρίζοντας τη λειτουργία των γνωστικών διεργασιών (π.χ., προσοχή, μνήμη) και των κινήτρων (π.χ., κίνητρο επίτευξης) που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, των στρατηγικών μάθησης, την επίδραση της προηγούμενης γνώσης στην κατασκευή της καινούργιας γνώσης, καθώς και την επίδραση της επιβράβευσης. Σημαντικό ρόλο μεταξύ των ψυχολογικών γνώσεων από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού κατέχουν οι γνώσεις σχετικά με τη γνωστική, συναισθηματική ετερογένεια και των διαφορετικών κινήτρων των φοιτητών/τριών (Voss et al., 2011).

Για παραμέτρους, λοιπόν, που αφορούν τη διαχείριση των συναισθημάτων και την κινητοποίηση, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, σημαντικές είναι οι δεξιότητες οργάνωσης μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας, αλλά και άμεσης ανοιχτής επικοινωνίας του/της εκπαιδευτικού.

Ειδικότερα, η οργάνωση του χώρου και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος εξαρτάται από τις ιδιαίτερες κάθε φορά γνωστικές, ψυχοκοινωνικές και επικοινωνιακές ανάγκες των φοιτητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες ή και αναπηρίες, τα χαρακτηριστικά τους, αλλά και από τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Hallahan et al., 2022). Ο χώρος που χρησιμοποιούν οι φοιτητές/τριες πρέπει να είναι ένα εμπλουτισμένο προσβάσιμο περιβάλλον με πολυαισθητηριακά ερεθίσματα, δίνοντας ευκαιρίες για βιωματική συμμετοχική δράση. Η μάθηση οφείλει να παρέχει προσωπική ικανοποίηση στο/στη φοιτητή/τρια. Αυτό το γνωρίζει ο/η εκπαιδευτικός και προσπαθεί με κάθε τρόπο να δώσει στο/στη φοιτητή/τρια να καταλάβει το σκοπό των διδακτικών στόχων και προγραμμάτων. Αποδεχόμενος/η τις ιδιαίτερες διαφορές των φοιτητών/τριών, χρησιμοποιεί συχνά ένα πλήθος μεθόδων και τρόπων για να τονίσει το νόημα του συγκεκριμένου έργου που διδάσκει, παρέχοντας μία ποικιλία μαθησιακών εμπειριών, ευκαιρίες συνεργασίας με κύριο στόχο την ανάπτυξη της

[6]



ικανότητας για κοινωνικές σχέσεις, την κριτική σκέψη, τη βελτίωση της αυτοεικόνας και τη διευκόλυνση της μάθησης, την συστηματική παρατήρηση και καταγραφή της προόδου των φοιτητών/τριών κ.ά.

Παράλληλα, η επιτυχής σχεδίαση του εκπαιδευτικού υλικού και η αποτελεσματική υλοποίηση της διδασκαλίας προϋποθέτουν την τήρηση ποικίλων διδακτικών αρχών, με έμφαση κυρίως στις δυνατότητες και την πρόοδο του/της φοιτητή/τριας, την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του/της, την ισότιμη και ενεργητική εμπλοκή, την ποιοτική μάθηση, την προσβασιμότητα κ.ά.

Η επικοινωνία αφορά στην ανταλλαγή των πληροφοριών και τη μεταβίβαση μηνυμάτων που έχουν νόημα μεταξύ εκπαιδευτικού και φοιτητή/τριας. Μέσω της επικοινωνίας διαβιβάζονται αμφίδρομα ιδέες, σκέψεις, γνώσεις και συναισθήματα, καθώς επίσης εναλλάσσονται οι ιδιότητες του πομπού και του δέκτη μεταξύ των δύο. Εκτός όμως από την προφορική ή τη γραπτή μορφή επικοινωνίας μέσω του γλωσσικού κώδικα, ο/η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με τον/την φοιτητή/τρια και μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας (επιφωνήματα, παύσεις, γλώσσα σώματος, μορφασμοί, κινήσεις ματιών, χειρονομίες, βλεμματική επαφή, εξωτερική εμφάνιση, κ.λπ.). Σύμφωνα με έρευνα των Bambaeeero και Shokrpour (2017), όσο περισσότερο ο/η εκπαιδευτικός συνδυάζει μη λεκτικές με λεκτικές μορφές επικοινωνίας τόσο καλύτερο ήταν το μαθησιακό αποτέλεσμα όπως φαινόταν από τις επιδόσεις των φοιτητών/τριών στις εξετάσεις. Μάλιστα, κατά τους Vogel et al. (2018), η συχνότερη χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας αξιολογήθηκε ενδεικτική υψηλότερης ενσυναίσθησης (η ικανότητα να μπαίνει κανείς στη θέση του άλλου και να βλέπει τα πράγματα από τη δική του/της οπτική γωνία) από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού σε σχέση με τη λεκτική επικοινωνία.

Τέλος, στοχοκατευθυνόμενες δραστηριότητες, όπως η άμεση διδασκαλία, η έναρξη και η διατήρηση της προσπάθειας ενισχύονται μέσα από διαδικασίες

[7]



κινητοποίησης (Schunk & DiBenedetto, 2020). Τα κίνητρα διαχωρίζονται με τη σειρά τους σε εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα. Εσωτερικά κίνητρα, όπως το ενδιαφέρον, η ευχαρίστηση και η ικανοποίηση για τη μαθησιακή διαδικασία αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες για την επίδοση των φοιτητών/τριών. Και αυτό διότι βασίζονται σε εσωτερικές, διαρκείς και σταθερές αξίες. Σε αντίθεση με τα εξωτερικά κίνητρα (π.χ., επιβράβευση εξωτερική ή έπαθλο), τα οποία βραχυπρόθεσμα μπορεί να είναι αποτελεσματικά, η καλλιέργεια των εσωτερικών κινήτρων εγγυάται την ενεργό αναζήτηση της γνώσης και την ουσιαστική διάθεση για αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και συνδιαμόρφωσή της (Ryan & Deci, 2020). Για την καλλιέργεια των κινήτρων των φοιτητών/τριών, πρωταρχικό ρόλο παίζει η γνώση από πλευράς του/της εκπαιδευτικού των διαστάσεων που υιοθετούν τα μοντέλα και οι θεωρίες κινήτρων, τα οποία προέρχονται από τον χώρο της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τις τρέχουσες θεωρίες, η διδασκαλία είναι αποτελεσματική όταν οι φοιτητές/τριες ενισχύονται ως προς τις διαστάσεις προσδοκίας-αξίας-κόστους (Hulleman et al., 2016).

Ειδικότερα, είναι σημαντικό οι φοιτητές/τριες να έχουν την προσδοκία ότι θα τα καταφέρουν σε ένα μάθημα. Αυτό επιτυγχάνεται με πολλούς τρόπους, ορισμένοι εκ των οποίων είναι να παρέχει ο/η εκπαιδευτικός στήριξη έως ότου να ολοκληρωθεί μία δραστηριότητα ακόμη κι αν τους/τις δυσκολεύει, να παρέχει εποικοδομητική ανατροφοδότηση για την ενίσχυση της αντίληψης των ικανοτήτων τους, να καθορίζει με σαφή τρόπο τι περιμένει από αυτούς/ές, να δημιουργεί την προσδοκία πως θα αποκτήσουν περαιτέρω δεξιότητες μέσω του μαθήματος, να αποδίδει την επιτυχία σε εσωτερικούς παράγοντες (π.χ., προσπάθεια, συνέπεια) οι οποίοι είναι σταθεροί και αμετάβλητοι, κ.λπ.

Δεύτερον, χρειάζεται οι φοιτητές/τριες να ενισχυθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να αντιλαμβάνονται ότι το μάθημα θα τους προσφέρει γνώσεις και δεξιότητες που

[8]



αξίζει να διαθέτουν και έχουν νόημα. Γι' αυτό καλό είναι να εμπλουτίζονται τα μαθησιακά περιεχόμενα με παραδείγματα από την καθημερινή ή προσωπική εμπειρία τους με τον κόσμο και το περιβάλλον, να υποστηρίζεται η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των φοιτητών/τριών, να βλέπουν τον ενθουσιασμό του/της ίδιου/ας του/της εκπαιδευτικού με το μάθημα, να καλλιεργείται ένα θετικό κλίμα αίσθηση του «ανήκειν» στην ομάδα της τάξης, κ.λπ.

Τρίτον, σημαντική δεξιότητα για να παραμείνει κινητοποιημένος/η ο φοιτητής/τρια είναι να περιοριστεί όσο γίνεται το αντιλαμβανόμενο κόστος από την πλευρά του/της φοιτητή/τριας. Αυτό σημαίνει πως, εάν κάποιο μάθημα είναι πολύωρο ή κουραστικό, θα πρέπει να το προσαρμόσει ο/η εκπαιδευτικός με τέτοιο τρόπο ώστε να μην αισθάνονται οι φοιτητές/τριες πως στερούνται άλλα πιο ευχάριστα πράγματα, όπως είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία θα μπορούσε κάλλιστα να συμπεριληφθεί ως μέρος του μαθήματος μέσω μιας συζήτησης ή μιας ομαδικής δραστηριότητας. Αλλά ακόμη και η διατήρηση ηρεμίας και ενός αισθήματος ασφάλειας μέσα στην τάξη, καθώς και η πρόληψη εμφάνισης αρνητικών συναισθημάτων για τους/τις φοιτητές/τριες, όπως ο θυμός, η κόπωση και η πλήξη, αλλά και εξάλειψη της μαθημένης αβοηθησίας που συχνά βιώνουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, μειώνουν το ψυχικό κόστος που μπορεί να αισθανθεί κάποιος/α συμμετέχοντας σε ένα μάθημα (Hulleman et al., 2016).

Εν κατακλείδι, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παράγοντες, γνωστικούς, ψυχολογικούς, θυμικούς, κινήτρων, καθώς και τη διαχείρισή τους στα πλαίσια μιας τάξης, για να είναι αποτελεσματική μία διδασκαλία χρειάζεται σίγουρα ο/η εκπαιδευτικός να βασίζεται σε έναν συνδυασμό των παρακάτω διδακτικών δεξιοτήτων: αξιοποίηση του προϋπάρχοντος γνωστικού υποβάθρου των φοιτητών/τριών, εναλλαγή των μεθόδων διδασκαλίας, ερωτήσεις και συζητήσεις που διεγείρουν το ενδιαφέρον των φοιτητών/τριών με καθοδήγηση της συζήτησης,

[9]



χιούμορ, καθοδήγηση της συζήτησης και ορθή διαχείριση του εκπαιδευτικού χρόνου, σαφήνεια για το περιεχόμενο, το στόχο και τα μαθησιακά αποτελέσματα από τη διδασκαλία, χρήση των μη λεκτικών δεξιοτήτων σε συχνή βάση, κινητοποίηση του ενδιαφέροντος για το μάθημα μέσω από παραδείγματα καθημερινά και μελέτες περίπτωσης, έμφαση στη χρήση δεξιοτήτων επικοινωνίας, αλλά και ταυτόχρονη παρατήρηση των αντιδράσεων των φοιτητών/τριών και χρήση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης για ένα πιο φιλικό και προσαρμοσμένο περιβάλλον στις σύγχρονες ανάγκες των φοιτητών/τριών.

Προαγωγή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, μία εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς επικεντρώνεται στην ανάγκη παροχής υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικής ανταπόκρισης για όλα τα άτομα, αυξάνοντας τις πρακτικές που οδηγούν στην πλήρη συμμετοχή και στην αξιοπρέπεια (Forlin, 2013. Messiou et al., 2016. Reindal, 2016). Στο πλαίσιο της συμπερίληψης, η διαφορετικότητα νοείται με την ευρεία έννοια που περιλαμβάνει τις διαφορετικές ικανότητες, τις διαφορές φύλου και τις διαφορές στην κοινωνική και πολιτισμική προέλευση. Αυτές οι διαφορές αντιμετωπίζονται ως πλεονέκτημα και όχι ως πρόβλημα.

Εδώ και μερικά χρόνια, οι αρχές και οι πρακτικές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς έχουν εισχωρήσει στην ατζέντα, τις πολιτικές και τις πρακτικές διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης των Πανεπιστημίων. Στο πλαίσιο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, υπάρχει βέβαια ακόμη πολύς δρόμος να διανύσουμε μέχρι να μπορέσουμε να διεκδικήσουμε την πλήρη ένταξη και συμμετοχή, και πρέπει να αντιμετωπιστούν πολλές προκλήσεις για την

[10]



ευθυγράμμιση των εκπαιδευτικών πρακτικών με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Αρκεί να γυρίσουμε μία δεκαετία πίσω για να επαληθεύσουμε ότι η σύγχρονη τάξη είναι πολύ διαφορετική από τις προηγούμενες- και οι σημερινοί/ές φοιτητές/τριες είναι διαφορετικοί/ές, και ένα κοινό χαρακτηριστικό του σημερινού Πανεπιστημίου είναι η αυξανόμενη ποικιλομορφία μεταξύ των φοιτητών/τριών. Ο Thomas (2016) πρότεινε ότι η συμμετοχή στο Πανεπιστήμιο είναι ευρύτερη λόγω της προοδευτικής ενσωμάτωσης συλλογικοτήτων που παραδοσιακά ήταν αποκλεισμένες από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων φοιτητών/τριών διαφορετικών εθνικοτήτων, ηλικιών, πολιτισμών, κοινωνικοοικονομικών καταστάσεων ή ικανοτήτων.

Αυτή η αυξανόμενη ποικιλομορφία, η οποία μετασχηματίζει τις αίθουσες διδασκαλίας, έχει αποκτήσει όλο και περισσότερο επιστημονικό πρωταγωνιστικό ρόλο και υπάρχουν περισσότερες έρευνες που εξετάζουν πώς η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ανταποκρίνεται σε αυτήν τη νέα κατάσταση. Πολλές από αυτές τις μελέτες επικεντρώνονται σε ομάδες φοιτητών/τριών που χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη, φοιτητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φοιτητές/τριες από μειονότητες, πολιτισμικές ομάδες ή/και φοιτητές/τριες με χαμηλές κοινωνικοοικονομικές καταβολές (Hocking, 2010. Weedon & Riddell, 2016). Ένας αυξανόμενος αριθμός μελετών επικεντρώνεται επίσης στην ανάλυση των εμπειριών των φοιτητών/τριών με αναπηρία στο Πανεπιστήμιο (Gibson, 2012. Moriña, 2017. Seale et al., 2015).

Ειδικότερα, η Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (ΟΗΕ, 2006) επεσήμανε την υποχρέωση να διασφαλιστεί ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν πρόσβαση χωρίς διακρίσεις και υπό τους ίδιους όρους με τους υπόλοιπους - στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση, την εκπαίδευση ενηλίκων και

[11]



τη δια βίου μάθηση. Η δέσμευση του Στόχου Βιώσιμης Ανάπτυξης 4 για τη διασφάλιση «εκπαίδευσης ίσων ευκαιριών, χωρίς αποκλεισμούς, υψηλής ποιότητας» και για την προώθηση της «δια βίου μάθησης για όλους» αποτελεί μέρος της δέσμευσης που ανελήφθη με την Ατζέντα 2030 των Ηνωμένων Εθνών για την Βιώσιμη Ανάπτυξη, να μην αφήσουμε κανένα να μείνει πίσω. Η Ατζέντα υπόσχεται έναν «κόσμο δίκαιο, ισότιμο, ανεκτικό, ανοιχτό και χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς, στον οποίο θα ικανοποιούνται οι ανάγκες και των λιγότερο ευνοημένων». Μάς προσκαλεί στο να σκεφτόμαστε την συμπερίληψη ως μία διαδικασία: ως μία σειρά ενεργειών που ενστερνίζονται την ποικιλομορφία και προάγουν ταυτόχρονα μία αίσθηση του «ανήκειν», αίσθηση που βασίζεται στην πεποίθηση ότι κάθε άτομο έχει την δική του αξία, τις δικές του δυνατότητες και οφείλει να γίνεται σεβαστό, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό του, τις ικανότητές ή την ταυτότητά του (Felten & Lambert, 2020. Sanger, 2020).

Ένας σημαντικός αριθμός χωρών έχει δρομολογήσει δράσεις για να καταστήσει τα Πανεπιστήμια πιο προσβάσιμα για τα άτομα με αναπηρία, δεσμευόμενος σταδιακά περισσότερο στις διαδικασίες συμπερίληψης (Barnes, 2007. Jacklin et al., 2007). Ως απάντηση σε αυτούς τους νόμους και τις πολιτικές, πολλά Πανεπιστήμια έχουν δημιουργήσει δομές για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών των φοιτητών/τριών με αναπηρία και έχουν ενσωματώσει τη χρήση νέων τεχνολογιών. Ωστόσο, η ύπαρξη αυτών των δράσεων δεν επαρκεί για να διασφαλίσει το δικαίωμα των φοιτητών/τριών σε μία ποιοτική εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις και με βάση τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αν δεν παρέχεται η κατάλληλη υποστήριξη για να διασφαλιστεί η ένταξή τους (Thomas, 2016. Wilson et al., 2016).

Συνεπώς, το εκάστοτε εκπαιδευτικό ίδρυμα, είναι σημαντικό να εξασφαλίσει την πλήρη φυσική παρουσία και πρόσβαση των ατόμων αυτών στους χώρους φοίτησης, την συστηματική υποστήριξη και συμβουλευτική τους από κατάλληλες

[12]



υπηρεσίες, αλλά και την ευαισθητοποίηση της ακαδημαϊκής κοινότητας για τον σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Armstrong & Moore, 2004). Οι έρευνες αναφέρουν (Lombardi, Murray, & Kowitt, 2016), ότι οι φοιτητές/τριες με αναπηρίες διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο πρόωρης εγκατάλειψης των σπουδών τους σε σύγκριση με τις/τις φοιτητές/τριες χωρίς αναπηρίες. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο να σχεδιαστούν πολιτικές και στρατηγικές που ενθαρρύνουν τις/τις φοιτητές/τριες να παραμείνουν στο Πανεπιστήμιο και να ολοκληρώσουν με επιτυχία τα μαθήματα των σπουδών τους.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προϋποθέτει το δικαίωμα στην πλήρη συμμετοχή και την ποιοτική εκπαίδευση που εγγυάται σε όλους/ες τις/τις φοιτητές/τριες των Πανεπιστημίων. Η ποικιλομορφία εκτιμάται στα ακαδημαϊκά πλαίσια χωρίς αποκλεισμούς, η οποία προβλέπει τον σχεδιασμό προσβάσιμων εκπαιδευτικών σχεδίων, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικούς τρόπους μάθησης και προβλέποντας τις πιθανές ανάγκες που μπορεί να προκύψουν. Το κοινωνικό μοντέλο, υποθέτει ότι η κοινωνία, και στην προκειμένη περίπτωση το Πανεπιστήμιο, δημιουργεί τους φραγμούς που εμποδίζουν την ένταξη των φοιτητών/τριών με αναπηρία- υποστηρίζοντας, ότι οι πρακτικές, οι στάσεις και οι πολιτικές του κοινωνικού πλαισίου δημιουργούν τα εμπόδια και/ή τις υποστηρίξεις που επηρεάζουν την πρόσβαση και τη συμμετοχή (Oliver, 1990).

Τα εμπόδια στην επιτυχία είναι μορφές διάκρισης και καταπίεσης. Τα Πανεπιστήμια θα πρέπει να αποφεύγουν τη χρήση των ιατρικών ετικετών για τον εντοπισμό των φοιτητών/τριών με αναπηρία και θα πρέπει να καταβάλλουν προσπάθειες για την καθιέρωση στρατηγικών διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς για την υποστήριξη της επιτυχίας όλων των φοιτητών/τριών (Matthews, 2009). Η συμπεριληπτική γλώσσα επίσης, παίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς δίνει



προτεραιότητα στο άτομο και στον αυτοπροσδιορισμό του, προκειμένου να αποφεύγεται το δίλημμα της διαφοράς.

Ο προσεκτικός σχεδιασμός και η παροχή εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς μπορεί να βελτιώσει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, την αυτοεκτίμηση και την αποδοχή από τα άλλα άτομα. Συμπεριλαμβάνοντας φοιτητές/τριες με ιδιαίτερο υπόβαθρο μπορούμε να αποτρέψουμε το στίγμα, τη δημιουργία στερεοτύπων, τις διακρίσεις και την αποξένωση. Σχετικές έρευνες, που έχουν πραγματοποιηθεί, επισημαίνουν την αναγκαιότητα των πρακτικών συμπερίληψης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς συμβάλλει αποφασιστικά στην καλλιέργεια και στην απόκτηση ακαδημαϊκών, γνωστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων (Hockings, 2010. Sanger, 2020).

Σύγχρονες βιβλιογραφικές αναφορές μάς προτρέπουν να σχεδιάζουμε τα μαθήματά μας με σκοπό να έχουν καλύτερες ευκαιρίες μάθησης όλοι/ες οι φοιτητές/τριες (Naraian, 2019) ανεξαρτήτως φύλου, καταγωγής, γλώσσας, προτεινόμενων μαθησιακών στυλ, γνωστικής ωριμότητας, αναπηρίας ή δυσκολιών (αν υπάρχουν) (Linder et al., 2015). Ο καλύτερος τρόπος για να επιτευχθεί συμπερίληψη μεγαλύτερου εύρους φοιτητών/τριών είναι αρχικά η προληπτική ταυτοποίηση μαθησιακών αναγκών και συνθηκών που ευνοούν την πρόσβαση, την συμμετοχή και την πρόοδο όλων των φοιτητών/τριών στην ακαδημαϊκή κοινότητα.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται επίσης, με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης (Universal Design for Learning - UDL), οι οποίες προάγουν την ευελιξία στη διδασκαλία και τη μάθηση και απευθύνονται στο μέγιστο δυνατό φοιτητικό πληθυσμό, μειώνοντας έτσι την ανάγκη για ατομικές προσαρμογές σε μεγάλα ακροατήρια (Sanger, 2020). Ειδικότερα, αυτήν η προσέγγιση παρέχει στους/στις φοιτητές/τριες:

[14]



- *πολλαπλά μέσα δράσης και έκφρασης*
- *πολλαπλά μέσα παρουσίασης πληροφοριών και γνώσεων*
- *πολλαπλά μέσα απόδειξης απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων*
- *πολλαπλά μέσα ενεργοποίησης κινήτρων και ενεργούς συμμετοχής των φοιτητών/τριων που συνάδουν με τα ενδιαφέροντά τους και προσφέρουν μαθησιακά κίνητρα (Meyer et al., 2013).*

Επιπρόσθετα, βασική προσέγγιση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι και η υψηλής ποιότητας διαφοροποιημένη διδακτική πρακτική, που ευθυγραμμίζεται με τον καθολικό σχεδιασμό για μάθηση. Λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές μαθησιακές προτιμήσεις και προκλήσεις των φοιτητών/τριών μας (Tomlinson, 2017), δίνοντας έμφαση στο περιεχόμενο, στη διαδικασία, στο μαθησιακό αποτέλεσμα, αλλά και το περιβάλλον και το συναίσθημα. Η διαφοροποίηση παρέχει μία συγκεκριμένη προσέγγιση και πρακτικές στρατηγικές για τον σχεδιασμό μιας πλούσιας σειράς διδακτικών και μαθησιακών εμπειριών που καλύπτουν ένα εύρος φοιτητών/τριών σε μία συγκεκριμένη τάξη (Graham, 2023. Jørgensen & Brogaard 2021). Η διαφοροποίηση είναι πιο αποτελεσματική, όταν διαφοροποιούμε τη διαδικασία της μάθησης παρά τα αποτελέσματα της μάθησης (Katsamprochaki-Hodgetts, 2020).

Σημαντική, επίσης, είναι και η σημασία του υποβάθρου των φοιτητών/τριών, καθώς το υπόβαθρο είναι ένας παράγοντας που μπορεί να καθορίσει την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών ή να οδηγήσει σε εγκατάλειψη σπουδών. Αποκτούμε γνώση υποβάθρου κυρίως μέσα από τη διεπίδραση δύο παραγόντων: (1) την ικανότητά μας να επεξεργαζόμαστε και να αποθηκεύουμε πληροφορίες, και (2) τον αριθμό και τη συχνότητα εμπλουτιστικών ακαδημαϊκών εμπειριών στις οποίες συμμετέχουμε. Όσο περισσότερες εμπλουτιστικές ακαδημαϊκές εμπειρίες έχει



κανείς, τόσο περισσότερες ευκαιρίες έχει να τις αποθηκεύσει ως γνώσεις υποβάθρου.

Γενικότερα, οι φοιτητές/τριες έχουν διαφορετικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο που σε συνδυασμό με την αναδυόμενη ενηλικιότητα μπορεί να δυσκολέψει την φοίτησή τους. Έχουν διαφορετικές εμπειρίες και προσδοκίες. Έχουν διαφορετικές ικανότητες παραγωγής λόγου (προφορικού και γραπτού), επίλυσης προβλημάτων, κριτικής σκέψης κ.ά.. Συνεπώς, για παράδειγμα, μπορούμε να εξηγήσουμε στους/στις πρωτοετείς φοιτητές/τριες τη διαφορά του Πανεπιστημίου από το σχολείο. Μπορούμε να κάνουμε ένα διαγνωστικό κουίζ, για να δούμε τι γνωρίζουν για το περιεχόμενο του μαθήματός μας, τι αναμένουν από αυτό, και να δώσουμε υλικό υποστηρικτικό. Είναι βοηθητικό να έχουμε ρητές επεξηγήσεις για τις απαιτήσεις του μαθήματος, την ύλη που θα κατακτήσουμε, τις προθεσμίες υποβολής εργασιών. Όλα αυτά είναι σημαντικό να είναι αναρτημένα και οργανωμένα σε ενότητες στην ηλεκτρονική πλατφόρμα eclass και να αναφέρονται στο περίγραμμα του μαθήματος.

Προοπτικές για μια αξιολόγηση χωρίς αποκλεισμούς

Οι εφαρμογές της συμπερίληψης στην αξιολόγηση έχουν ακολουθήσει μέχρι στιγμής δύο κύριους δρόμους: αξιοποίηση των αρχών του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση στο πλαίσιο του σχεδιασμού της αξιολόγησης (Ketterlin, Geller, Johnstone, & Thurlow, 2015) ή επιδιώκοντας να κάνουν προσαρμογές για μεμονωμένους/ες φοιτητές/τριες (Kurth & Mellard, 2006).

Ειδικότερα, ο καθολικός σχεδιασμός ορίζεται ως ένα ολοκληρωμένο σύστημα με ένα ευρύ φάσμα πιθανών υποστηρίξεων για την παροχή του βέλτιστου ευνοϊκού περιβάλλοντος, στο οποίο μπορούν να αξιολογηθούν οι ικανότητες όλων των φοιτητών/τριών (Ketterlin-Geller, 2005). Στοχεύει, επίσης, στην υποστήριξη του προληπτικού συμπεριληπτικού σχεδιασμού της αξιολόγησης που επιτρέπει

[16]



στους/στις φοιτητές/τριες να επιλέγουν εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης με διαβαθμιζόμενη δυσκολία θέματα, παρέχοντας μεγαλύτερη πολυτροπικότητα και ευελιξία, αλλά όλα αυτά δεν έχουν ευρέως υιοθετηθεί και εφαρμοστεί (Ταϊ, Ajjawi, & Umarona, 2021). Εν τω μεταξύ, η παροχή εύλογων σημαντικών προσαρμογών τείνει να είναι μία παροχή εξατομικευμένης στοχευμένης υποστήριξης, συμπεριλαμβανομένων αλλαγών στο χρονοδιάγραμμα, τη διάρκεια εξέτασης, του τρόπου εξέτασης (π.χ., προφορικά, έντυπη ή ψηφιακή μορφή ή με διερμηνεία στη νοηματική γλώσσα, κ.ά.) ή των χώρων εξέτασης κυρίως για τους/τις φοιτητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες (Nieminen, 2021).

Εντούτοις, είναι αναγκαίο να επιστήσουμε την προσοχή στην πλήρη εξέταση του τρόπου με τον οποίο αυτές οι επιλογές αξιολόγησης ευθυγραμμίζονται επικοινωνητικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα τόσο εντός μιας θεματικής ενότητας όσο και σε ολόκληρο το μάθημα, παρέχοντας υψηλής ποιότητας μάθηση (Biggs & Tang, 2009). Η εξέταση θα μπορούσε, επίσης, να επεκταθεί σε ποιους τύπους δεξιοτήτων οι φοιτητές/τριες χρειάζονται μετά το Πανεπιστήμιο και αυτό μπορεί να οδηγήσει, για παράδειγμα, σε πιο αυθεντικές αξιολογήσεις (Villarroel et al., 2018), κατανοώντας τις πολυποίκιλες ανάγκες και τις εμπειρίες των φοιτητών/τριών με πιο διαφοροποιημένους τρόπους, ή σε αξιολογήσεις που ενθαρρύνουν και εξυμνούν τη διαφορετικότητα.

Συμπληρωματικά, οι προσαρμογές έχουν βασιστεί σε ψυχολογικές προσεγγίσεις προσδιορίζοντας αφενός κατά πόσο οι αναπηρίες και οι τύποι προσαρμογής ταιριάζουν, αφετέρου αν η ευθυγράμμιση αυτή θα προωθούσε την επαρκή επίδοση των φοιτητών/τριών (Nieminen, 2021). Πολύ λιγότερη προσοχή έχει δοθεί σε στόχους πέραν των ακαδημαϊκών επιδόσεων, όπως η ευημερία, τα κίνητρα, το αίσθημα του «ανήκειν». Υπερβολική έμφαση στις «ακαδημαϊκές επιδόσεις» στις προσαρμογές της αξιολόγησης μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι ακατάλληλη. Αυτή η

[17]



υπερβολική έμφαση διαστρεβλώνει την κατανόησή μας για το τι είδους υποστήριξη χρειάζονται οι ίδιοι/ες οι φοιτητές/τριες με αναπηρία, προκειμένου να συμπεριληφθούν πλήρως στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, αυτές οι πρακτικές να αναπτυχθούν ώστε να λάβουν υπόψη και τις κοινωνικο-συναισθηματικές πτυχές ως προς το πώς οι διευκολύνσεις θα μπορούσαν να προωθήσουν τη συμπερίληψη των φοιτητών/τριών με αναπηρία ή με άλλες δυσκολίες ζωής, αξιοποιώντας πρακτικές διαμορφωτικής αξιολόγησης για τη μάθηση (Hanafin et al., 2007).

Επιπρόσθετα, οι διάφορες παραδοχές που διατηρούμε σχετικά με τις πρακτικές αξιολόγησης μπορεί να αποδειχθούν διαχωριστικές, άδικες και άνισες, και να οδηγήσουν στην αποτυχία και τον αποκλεισμό. Πιο συγκεκριμένα, για παράδειγμα, η σύγχρονη αξιολόγηση τείνει προς την ατομική, μη υποβοηθούμενη επίδοση με λίγες ευκαιρίες συνεργασίας με τα άλλα άτομα (Lipnevich et al., 2021). Επιπλέον, αφαιρεί από τους/τις φοιτητές/τριες τους συνήθεις πόρους (π.χ., χρήση υπολογιστή, πρόσβαση στο διαδίκτυο, πληροφορίες από συμφοιτητές/τριες). Η επικράτηση των εξετάσεων με κλειστά βιβλία ευνοεί εκείνα τα άτομα που μπορούν να ανακαλέσουν γρήγορα πληροφορίες υπό πίεση (Tai et al., 2023). Περαιτέρω, οι αυστηρά χρονομετρημένες εξετάσεις ευνοούν τους/τις φοιτητές/τριες που μπορούν να συγκεντρωθούν άμεσα, να διατηρήσουν την εστίαση για όλη τη διάρκεια της αξιολόγησης, να εκτελέσουν το έργο της γραπτής εξέτασης γρήγορα και/ή να αποδίδουν καλά υπό συνθήκες άγχους. Οι φοιτητές/τριες που έχουν σωματικά, αισθητηριακά ή γνωστικά προβλήματα, που τους/τις εμποδίζουν να το κάνουν αυτό, μειονεκτούν. Άκαμπτες, ανελαστικές προθεσμίες θέτουν σε μειονεκτική θέση τους/τις φοιτητές/τριες με πολλαπλές απαιτήσεις στον χρόνο τους, συμπεριλαμβανομένων της φροντίδας παιδιών και των επαγγελματικών υποχρεώσεων ή φοιτητές/τριες με χρόνια προβλήματα υγείας και νοσηλείες. Κατά

[18]



ειρωνικό τρόπο, οι διαδικασίες, που έχουν σχεδιαστεί για να παρέχουν στους/στις φοιτητές/τριες διευκολύνσεις, είναι πιθανό να προσθέσουν μεγαλύτερες επιβαρύνσεις για τους/τις φοιτητές/τριες που δεν διαθέτουν χρόνο, οι οποίοι/ες πρέπει συνήθως να γνωστοποιήσουν προσωπικές πληροφορίες, να υποβάλουν γνωματεύσεις που αποδεικνύουν μία ειδική κατάσταση μέσα από πρόσθετες επαναλαμβανόμενες γραφειοκρατικές διαδικασίες (Grimes et al., 2019).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να εκπαιδεύονται συστηματικά σχετικά με την αξιολόγηση για τη συμπερίληψη, καθώς και για τις παιδαγωγικές και κοινωνικοπολιτικές της βάσεις (Nieminen, 2020). Εν τω μεταξύ, το περιορισμένο ρυθμιστικό και ηθικό πλαίσιο μέχρι στιγμής γύρω από την αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης (Bearman & Luckin, 2020) και της τεχνολογίας στην αξιολόγηση μπορεί να οδηγεί στον αποκλεισμό και τη μεροληψία, όταν δεν υπάρχει ισότιμη πρόσβαση σε πόρους και κατάλληλες ψηφιακές δεξιότητες. Εναλλακτικά, ποικίλες διαλογικές πρακτικές συμμετοχικής αξιολόγησης με άμεση ανατροφοδότηση, αυτοαξιολόγηση, ασκήσεις αναστοχασμού, επίλυση προβλημάτων, ρουμπρίκες, έρευνα δράσης, αξιολόγηση από ομοτίμους, portfolio και συμπληρωματικά ψηφιακές διαδραστικές μορφές προσφέρουν πολλές δυνατότητες για συμμετοχικότητα και μέσω της ευελιξίας ως προς τη μορφή και το χρόνο αξιολόγησης (π.χ., εικόνες, βίντεο, ηχογραφήσεις φωνής, εργαλεία συνεργατικής γραφής, κ.ά.) (Amador et al., 2006 Jainal & Shahrill, 2021. Khalaf & Zin, 2018. Merry & Orsmond, 2020. Mundelsee & Jurkowski, 2021).

Κλείνοντας, μέσα από μία συμπεριληπτική οπτική χωρίς αποκλεισμούς μπορούμε να δούμε διαφορετικά ολόκληρο το πρόγραμμα σπουδών, εξετάζοντας τι μπορεί να προωθήσει τη διαφορετικότητα, την ισοτιμία και τη συμμετοχή. Αυτό που ελπίζουμε να επιτύχουμε είναι να ανοίξουμε νέες προκλήσεις για τους τρόπους με τους οποίους σκεφτόμαστε τις πρακτικές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης γενικότερα.

[19]



Βιβλιογραφικές αναφορές

- Armstrong, F., & Moore, M. (2004). *Action research for inclusive education: Changing places, changing practice, changing minds*. London: Routledge Falmer.
- Bambaeero, F., & Shokrpour, N. (2017). The impact of teacher's non-verbal communication on success in teaching. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 5(2), 51-59.
- Barnes, C. (2007). Disability, higher education, and the inclusive society. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 135-145.
- Bearman, M., & Luckin, R. (2020). Preparing university assessment for a world with AI: Tasks for human intelligence. In *Re-imagining University Assessment in a Digital World*, edited by Margaret Bearman, Phillip Dawson, Rola Ajjawi, Joanna Tai, and David Boud (p.p. 49-63). Cham: Springer.
- Biggs, J., & Tang, C. (2009). *Teaching for Quality Learning at University* (3rd ed.). New York: McGraw Hill.
- Blömeke, S., & Delaney, S. (2012). Assessment of teacher knowledge across countries: A review of the state of research. *ZDM Mathematics Education*, 44, 223-247.
- Felten, P., & Lambert, L.M. (2020). Relationship rich education: How human connections drive success in college. *Journal of College and Character*, 22(3), 266-268.
- Fletcher, J.A. (2018). Peer observation of teaching: A practical tool in higher education. *Journal of faculty development*, 32(1), 1-14.
- Forlin, C. (2013). Changing paradigms and future directions for implementing inclusive education in developing countries. *Asian Journal of Inclusive Education* 1(2), 19-31.
- Gibson, S. (2012). Narrative accounts of university education: Socio-cultural perspectives of students with disabilities. *Disability and Society* 27(3), 353-369.
- Gosling, D. (2009). A new approach to peer review of teaching. In *Beyond the Peer Observation of Teaching*, ed. D. Gosling and K. Mason O'Connor, 7-15. SEDA Paper 124. London: Staff and Educational Development Association Ltd.
- Graham, L.J. (2023). *Ενταξιακή Εκπαίδευση για τον 21^ο αιώνα: Θεωρία, Πολιτική και Πρακτική* (επιμ. Αναστασία Βλάχου). Αθήνα: Πεδίο.
- Grimes, S., Southgate, E., Scevak, J., & Buchanan, R. (2019). University student perspectives on institutional non-disclosure of disability and learning challenges: Reasons for staying invisible. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 639-655. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1442507>.
- Hallahan, D.P., Kauffman, J.M., & Pullen, P.C. (2022). *Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες: Εισαγωγή στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση* (επιμ. Γκιαούρη, Σ., Κλήμης, Α., Μαυροπαλιάς, Τ., Τσιμπιδάκη, Α., & Τραγουλιά Ε.). Αθήνα: Gutenberg.

[20]



- Hanafin, J., Shevlin, M., Kenny, M., & McNeela, E. (2007). Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education. *Higher Education*, 54(3), 435–448.
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*. London: Higher Education Academy.
- Hulleman, C. S., Barron, K. E., Kosovich, J. J., Lazowski, R. A. (2016). Student motivation: Current theories, constructs, and interventions within an expectancy-value framework. In A. Lipnevich, F. Preckel, R., Roberts (Eds) *Psychosocial skills and school systems in the 21st century: Theory, research and practice*. The Springer Series on Human Exceptionality. Springer, Cham.
- Jacklin, A., Robinson, C., O’Meara, L., & Harris, A. (2007). *Improving the experiences of disabled students in Higher Education*. York: Higher Education Academy.
- Jainal, N. H., & Shahrill, M. (2021). Incorporating jigsaw strategy to support students: Learning through action research. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 3(2), 252-266.
- Jørgensen, M.T., & Brogaard, L. (2021). Using differentiated teaching to address academic diversity in higher education. *Learning and teaching*, 14 (02), 87-110.
- Katsampoxaki-Hodgetts, K. (2020). Inclusive instructional approaches and course design in higher education. MoodleMoot Greece-Cyprus Conference Retrieved from <https://pretalx.ellak.gr/moodlemoot2020/talk/FRNDSH/> [Accessed on 02/03/2022]
- Ketterlin-Geller, L.R. (2005). Knowing what all students know: Procedures for developing Universal Design for Assessment. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 4(2). Retrieved from <https://ejournals.bc.edu/index.php/jtla/article/view/1649>.
- Ketterlin, G.L.R., Johnstone, C.J., & Thurlow, M.L. (2015). Universal Design of Assessment. In *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice* (Rev. ed.), edited by Sheryl Burgstahler (pp. 163-175). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Khalaf, B.K., & Zin, Z.B.M. (2018). Traditional and inquiry-based learning pedagogy: A systematic critical review. *International Journal of Instruction*, 11(4), 545-564. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11434a>.
- Kurth, N., & Mellard, D. (2006). Student perceptions of the accommodation process in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(1), 71–84. http://ahead.org/publications/jped/vol_19.
- Linder, C., Harris, J.C., Allen E.J., & Hubain, B. (2015). Building inclusive pedagogy: Recommendations from a national study of students of color in higher education and student affairs graduate programs. *Equity & Excellence in Education*, 48 (2), 178-194.
- Lipnevich, A., Panadero, E., Gjicali, K., & Fraile, J. (2021). What’s on the syllabus? An analysis of assessment criteria in first year courses across US and Spanish universities. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(4), 675-699. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09357-9>.

[21]



- Lombardi, A., Murray, C., & Kowitt, J. (2016). Social support and academic success for college students with disabilities: Do relationship types matter? *Journal of Vocational Rehabilitation* 44, 1–13.
- Matthews, N. (2009). Teaching the ‘invisible’ disabled students in the classroom: Disclosure, inclusion, and the social model of disability. *Teaching in Higher Education* 14(3), 229–239.
- Merry, S., & Orsmond, P. (2020). Peer assessment: The role of relational learning through communities of practice. *Studies in Higher Education*, 45(7), 1312-1322.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C., & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement* 27(1), 45–61.
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2013). *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST.
- Morina, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
- Mundelsee, L., & Jurkowski, S. (2021). Think and pair before share: Effects of collaboration on students' in-class participation. *Learning and Individual Differences*, 88, 102015. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102015>.
- Naraian, S. (2019). Precarious, debilitated, and ordinary: Rethinking (in)capacity for inclusion. *Curriculum Inquiry*, 49(4), 464-484.
- Nieminen, J.H. (2020). Student conceptions of assessment accommodations in university mathematics: An analysis of power. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 25(3-4), 27–49.
- Nieminen, J.H. (2021). Governing the ‘disabled assessee’: A critical reframing of assessment accommodations as sociocultural practices. *Disability & Society*, 1-28. doi:10.1080/09687599.2021.1874304.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- Reindal, S.M. (2016). Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education* 31(1), 1–12.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860.
- Sanger, C.S. (2020). Inclusive pedagogy and universal design approaches for diverse learning environments. In: Sanger, C., Gleason, N. (Eds) *Diversity and inclusion in global higher education*. Palgrave Macmillan, Singapore.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, Article 101832.
- Seale, J., Georgeson, J., Mamas, C., & Swain, J. (2015). Not the right kind of ‘digital capital’? An examination of the complex relationship between disabled students, their

[22]



- technologies and higher education institutions. *Computers and Education* 82, 118–128.
- Serin, H. (2019). A Comparison of teacher-centered and student-centered approaches in educational settings. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 5(1), 164-167.
- Tai, J., Ajjawi, R., Bearman, M., Boud, D., Dawson, P., & Jorre de St Jorre, T. (2023). Assessment for inclusion: Rethinking contemporary strategies in assessment design. *Higher Education Research & Development*, 42(2), 483-497.
- Tai, J., Ajjawi, R., & Umarova, A. (2021). How do students experience inclusive assessment? A critical review of contemporary literature. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2011441>.
- Thomas, L. (2016). Developing inclusive learning to improve the engagement, belonging, retention, and success of students from diverse groups. In M. Shah, A. Bennett, and E. Southgate (Eds) *Widening higher education participation* (pp. 35–159). Oxford: Elsevier.
- Tomlinson, C.A. (2017). *How to differentiate instruction in mixed-ability classroom* (3rd Ed.). Alexandria, Virginia, ASCD.
- Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C., & Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment: Creating a blueprint for course design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 840-854.
- Vogel, D., Meyer, M., & Harendza, S. (2018). Verbal and non-verbal communication skills including empathy during history taking of undergraduate medical students. *BMC Medical Education*, 18(1), 157.
- Voss, T., Kunter, M., & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 952-969.
- Wilson, K.L., Murphy, K.A., Pearson, A.G., Wallace, B.M., Reher, V.G.S., & Buys, N. (2016). Understanding the early transition needs of diverse commencing university students in a health faculty: Informing effective intervention practices. *Studies in Higher Education* 41(6), 1023–1040.
- Yiend, J., Weller, S., & Kinchin, I. (2012). Peer observation of teaching: The interaction between peer review and developmental models of practice. *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), 465-484.

[23]