

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

---

**ΠΜΣ:** ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

**ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ:** «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ (ΣΥΜΒΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ Ε-ΜΟΡΦΕΣ): ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ»



**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

" ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ"

ΤΗΣ

ΓΚΟΤΣΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑΣ

**Α.Μ:** 3032202202002

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:** ΣΙΦΑΚΑΚΗΣ ΠΟΛΥΧΡΟΝΗΣ

**ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:**

1. ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ
2. ΤΖΙΜΟΓΙΑΝΝΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

**ΚΟΡΙΝΘΟΣ**

**ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ 2023 – 2024**

## Περιεχόμενα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ .....	1
Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη .....	5
Λέξεις κλειδιά : .....	5
Abstract.....	6
Key words : .....	6
Εισαγωγή .....	7
Κεφάλαιο 1ο: Θεωρητικό Πλαίσιο.....	10
Εισαγωγή.....	10
1.1 Θεωρίες για την εκπαίδευση και το σχολείο .....	11
1.1.1 Λειτουργική Θεωρία.....	11
1.1.2 Δομική-Λειτουργική θεωρία .....	12
1.1.3 Φαινομενολογική θεωρία.....	13
1.1.4 Μαρξιστική θεωρία .....	14
1.1.5 Νεομαρξιστική θεωρία.....	15
1.1.6 Θεωρία της εκπαίδευσης του Dewey .....	16
1.2 Η Διαφορετικότητα.....	17
1.2.1. Γενικά.....	17
1.2.2 Διαφορετικότητα σε κοινωνικό επίπεδο .....	19
1.2.3 Διαφορετικότητα σε πολιτικό επίπεδο .....	20
1.2.4 Μορφές Διαφορετικότητας.....	21
1.3 Συμπερίληψη.....	26
1.3.1 Ορισμοί Συμπερίληψης : Από την κοινωνία στην εκπαίδευση .....	27
1.3.2 Η Δήλωση της Σαλαμάνκα: Ένταξη, Ενσωμάτωση και Συμπερίληψη στην Εκπαίδευση ...	28
1.3.3 Η εξέλιξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης για όλους: Η έμφαση της UNESCO στην ποιότητα και την πρόσβαση .....	29
1.3.4 Πολιτικές και Πρακτικές Συμπερίληψης.....	31
1.4 Το Δημοκρατικό Σχολείο - Παιδαγωγικά Δικαιώματα.....	34
Κεφάλαιο 2ο: Βιβλιογραφική Επισκόπηση .....	36
2.1 Επισκόπηση ερευνητικού πεδίου για τη διαφορετικότητα στο σχολείο .....	36
2.1.1 Στην Ελλάδα.....	36
2.1.2 Σε διεθνές επίπεδο.....	39
2.2 Επισκόπηση ερευνητικού πεδίου για τη συμπερίληψη στο σχολείο .....	41

2.2.1 Στην Ελλάδα.....	41
2.2.2 Σε διεθνές επίπεδο .....	43
Σύνοψη.....	45
Κεφάλαιο 3 : Μεθοδολογικό Πλαίσιο .....	47
3.1 Σκοπός της έρευνας και προσδοκώμενα αποτελέσματα .....	47
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	47
3.3 Περιγραφή Ερευνητικής Μεθόδου.....	48
3.4 Περιγραφή Δείγματος .....	49
3.5 Περιγραφή Ερευνητικού Εργαλείου .....	50
3.6 Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας .....	51
3.7 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων.....	52
3.8 Δημογραφικά Στοιχεία.....	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο : Παρουσίαση Αποτελεσμάτων.....	59
4.1 (B) Απόψεις σχετικά με τη διαφορετικότητα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας.....	59
4.3 Πρακτικές που εφαρμόζονται στη προσπάθεια συμπερίληψης της διαφορετικότητας.....	65
4.4 Δυσκολίες στην προσπάθεια διαχείρισης της διαφορετικότητας.....	66
4.5 Οι πρακτικές που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία και η συσχέτισή τους με άλλες μεταβλητές.....	67
4.5.1 Γραφήματα συσχετίσεων ως προς την ηλικιακή ομάδα.....	67
4.5.2 Γραφήματα συσχετίσεων ως προς το επίπεδο σπουδών .....	69
4.5.3 Γραφήματα συσχετίσεων ως προς τη σχέση εργασίας.....	71
4.6 Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία στην προσπάθειά τους για συμπερίληψη και η συσχέτισή τους με άλλες μεταβλητές.....	72
4.6.1 Γράφημα συσχέτισης ως προς τα έτη υπηρεσίας.....	73
4.6.2 Γραφήματα συσχετίσεων ως προς τη σχέση εργασίας.....	74
Κεφάλαιο 5ο: Συζήτηση - Συμπεράσματα .....	78
Γενικά.....	78
5.1 Συμπεράσματα 1ου ερευνητικού ερωτήματος.....	79
5.2 Συμπεράσματα 2ου ερευνητικού ερωτήματος .....	81
5.3 Συμπεράσματα 3ου ερευνητικού ερωτήματος.....	84
Αναστοχασμός της έρευνας - Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	86
Βιβλιογραφία.....	89
Ελληνόγλωσση .....	89
Ξενόγλωσση.....	91
Παράρτημα.....	112

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση», της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών – Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, για τις πολύτιμες γνώσεις που αποκόμισα καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, για τις οποίες είμαι ευγνώμων.

Ευχαριστώ τον επιβλέπον καθηγητή μου κ. Πολυχρόνη Σιφακάκη, που χάρη στην αμέριστη κατανόηση, υπομονή, υποστήριξη, την ουσιώδη καθοδήγηση και τις χρήσιμες οδηγίες και συμβουλές του, τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην υλοποίηση, κατέστη εφικτή η εκπόνηση της παρούσης εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όσους συμμετείχαν στην έρευνά μου, για τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσαν και την προθυμία τους να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Τέλος, ευχαριστώ πολύ την οικογένειά μου για την αγάπη, τη στήριξη, την ενθάρρυνση και τη συμπαράσταση που έδειξαν όλο αυτό το διάστημα, για να φτάσω στο τέλος αυτής της απαιτητικής διαδρομής.

## Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή στοχεύει στην ανάδειξη της σημασίας της συμπερίληψης της διαφορετικότητας, ως μία διαδικασία που προϋποθέτει την ισάξια συνύπαρξη των μαθητών με διαφορετικότητα στον περιβάλλον της τάξης του γενικού σχολείου. Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο, παρατίθενται κάποιες θεωρίες σχετικά με την εκπαίδευση και το σχολείο ( Λειτουργική θεωρία, Μαρξιστική θεωρία κτλ.), βασικές έννοιες (διαφορετικότητα, συμπερίληψη) που διέπουν όλη την εργασία, προκειμένου να αποφευχθεί οποιαδήποτε παρανόηση αναφορικά με την ορολογία , αποσαφήνιση των εννοιών Ένταξη, Ενσωμάτωση και Συμπερίληψη στην Εκπαίδευση και η Δημοκρατία στην εκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο, θα παρουσιάσουμε εν συντομία και θα συζητηθούν σχετικές παγκόσμιες ερευνητικές μελέτες που εξετάζουν περιπτώσεις διαφορετικότητας , συμπερίληψης , τις προκλήσεις της εφαρμογής εκπαιδευτικών πρακτικών, καθώς και τις προοπτικές για τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους. Στη συνέχεια, παρατίθενται η μεθοδολογία και η ανάλυση των δεδομένων, οι οποίες προέκυψαν από τον διαμοιρασμό ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων. Οι απαντήσεις που στηρίχθηκε η έρευνα μας προέκυψαν από 103 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης .Κλείνοντας, η έρευνα ανέδειξε πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με την πολυπλοκότητα της διαφορετικότητας και της συμπερίληψης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Υπογράμμισε την ανάγκη για συνεχή έρευνα και υποστήριξη των εκπαιδευτικών ώστε να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις διαφορετικές τάξεις και να προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

**Λέξεις κλειδιά :** διαφορετικότητα ,συμπερίληψη, ένταξη , ενσωμάτωση , δημοκρατία,διαφορετικοί μαθητές , εκπαιδευτικοί , απόψεις , δυσκολίες , πρακτικές , σχολείο.

## Abstract

This master's thesis aims to highlight the importance of the inclusion of diversity , as a process that requires the equal coexistence of students with diversity in the general school classroom environment. Initially , in the first chapter , some theories about education and school ( Functional theory , Marxist theory etc.) , basic concepts (diversity , inclusion) that underlie the whole thesis are listed , in order to avoid any misunderstanding regarding terminology , clarification of the concepts of Inclusion , Integration and Inclusion in Education and Democracy in Education . In the second chapter, we will briefly present and discuss relevant global research studies that examine cases of diversity , inclusion , the challenges of implementing educational practices, and the prospects for creating a school for all. The methodology and analysis of the data obtained from the sharing of electronic questionnaires are then set out . Our survey responses were based on responses from 103 primary school teachers. In conclusion, the survey highlighted valuable information about the complexities of diversity and inclusion in educational settings and underscored the need for ongoing research and support for teachers to effectively manage diverse classrooms and promote inclusive education.

**Key words :** diversity , inclusion , inclusion , integration , democracy , different students , teachers , views , difficulties , practices , school .

## Εισαγωγή

Η εκπαίδευση είναι ένας τομέας που συνεχώς αναβαθμίζεται και προσαρμόζεται σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα. Το σχολείο χαρακτηρίζεται από πολλούς ως «μικρογραφία της κοινωνίας». Όπως σ' αυτήν συνυπάρχουν άνθρωποι διαφορετικών εθνοτήτων, θρησκειών, αντιλήψεων, καταγωγής κτλ., έτσι και στην εκπαίδευση αναγκαία είναι η συνύπαρξη όλων των μαθητών ανεξαιρέτως. Στο σχολείο, το παιδί δημιουργεί σχέσεις με πολλά και διαφορετικά άτομα, εμπλουτίζοντας τις διαπροσωπικές του σχέσεις.

Οι παγκόσμιες τάσεις στην εκπαίδευση έχουν στραφεί σε προσεγγίσεις που είναι συμπεριληπτικές για όλα τα άτομα με διαφορετικότητα, επιτρέποντάς τους να έχουν ισάξια πρόσβαση σε προγράμματα γενικής εκπαίδευσης. Η συμπερίληψη παρουσιάζεται ως μια θεμελιώδης στρατηγική για την προώθηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση, μεταξύ άλλων και για τα παιδιά με αναπηρίες. Οι κυβερνήσεις είναι υποχρεωμένες να κάνουν τις απαραίτητες επενδύσεις στην εκπαίδευση για να παρέχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένης της παροχής κατάλληλης υποστήριξης, περιβαλλοντικών τροποποιήσεων, προσαρμοσμένων στρατηγικών διδασκαλίας και πρόσθετου προσωπικού υποστήριξης.

Επιπλέον η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η οποία αποτελεί τη βάση της συμπερίληψης, τονίζει ότι οι μαθητές με αναπηρία πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής σε όλες τις πτυχές της παρεχόμενης εκπαίδευσης με τους μαθητές χωρίς αναπηρία (Τεντζέρης & Ανδριώτου, 2020). Παρά τις νομικές και διεθνείς συμφωνίες και διακηρύξεις για ίσα δικαιώματα για όλους τους μαθητές, η πρόσβαση στα γενικά σχολεία και οι προσαρμογές του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για τα παιδιά με αναπηρία διαφέρουν σημαντικά, αποκαλύπτοντας το χάσμα μεταξύ πρόθεσης και εφαρμογής (Αγοραστούδη-Βλάχου & Μπίμπου-Νάκου, 2021).

Συνακόλουθα οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σε κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια για βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έχουν μεγάλη ευθύνη για την παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας. Ως εκ τούτου, μια προσέγγιση χωρίς αποκλεισμούς από τους εκπαιδευτικούς απαιτεί εξειδικευμένες επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες για την αποτελεσματική διδασκαλία και ανταπόκριση σε έναν ποικιλόμορφο μαθητικό πληθυσμό στην τάξη (Γκατζόγια, Ζάραγκας, Κούτρας & Κουτσούκη, 2018).

Η Ελλάδα είναι προφανές ότι αντιμετωπίζει σήμερα αρκετές προκλήσεις και ευκαιρίες όσον αφορά τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση. Οι στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης (Avramidis & Kalyva, 2007). Υπάρχουν ωστόσο ανησυχίες σχετικά με την επάρκεια των οικονομικών προβλέψεων και των υποδομών για την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης στην εκπαίδευση (Pappas, Papoutsis, Drigas, 2018). Οι επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19 στο εκπαιδευτικό σύστημα έχουν επίσης επισημανθεί, ιδίως σε σχέση με τις συνεχιζόμενες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Mitroutaki, Samakouri & Serdari, 2023). Η εφαρμογή πρακτικών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες κατά τη διάρκεια της πανδημίας αντικατοπτρίζει τις προσπάθειες για την αντιμετώπιση των αναγκών των διαφορετικών μαθητών (Rentzi, 2023).

Επιπροσθέτως δίνεται έμφαση στις εκπαιδευτικές ανάγκες, τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Kyriazopoulou, Karalis, Magos & Arvanitis, 2022). Αυτό αναδεικνύει την αναγνώριση της σημασίας του εφοδιασμού των εκπαιδευτικών με τις απαραίτητες ικανότητες για την υποστήριξη πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση φυσικά αποτελείται από αρκετές βαθμίδες (Προσχολική, Δημοτική, Δευτεροβάθμια, Τριτοβάθμια) και συνετό θα ήταν τέτοιου είδους πρακτικές να εφαρμόζονται αρχικά από τις μικρότερες ηλικιακά τάξεις, ώστε κατά τη μετάβαση στις ανώτερες ηλικιακά βαθμίδες να επιτυγχάνεται ευκολότερα η εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών.

Με βάση τα παραπάνω θεωρούμε σκόπιμο και αρκετά ενδιαφέρον να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαφορετικότητα και την συμπερίληψη, τις εμπειρίες τους, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπισή τους. Μέσα από τα ευρήματα της, επιθυμούμε να αξιολογήσουμε τις υπάρχουσες απόψεις για όλα αυτά που καλούνται να διαχειριστούν στα σχολεία οι εκπαιδευτικοί, να τους ενημερώσουμε και να τους ωθήσουμε σε πρακτικές που θα αποσκοπούν στη βελτίωση τόσο των ίδιων, όσο και του σχολείου τους.

Σκοπός της έρευνάς μας είναι να εμβαθύνει στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαφορετικότητα και τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση, να συγκεντρώσει απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την κατανόηση αυτών των εννοιών, τις εμπειρίες τους με τη διαφορετικότητα κατά τη σταδιοδρομία τους, τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν κατά τη διαχείριση της διαφορετικότητας και τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν για την αντιμετώπισή της.



Η παρούσα εργασία αποτελείται από πέντε μέρη: το θεωρητικό πλαίσιο, τη βιβλιογραφική επισκόπηση, το μεθοδολογικό πλαίσιο, τα αποτελέσματα της έρευνας και τη συζήτηση - συμπεράσματα. Η βιβλιογραφία και το παράρτημα του ερωτηματολογίου παρατίθενται στο τέλος της εργασίας μας.

Στο πρώτο κεφάλαιο συζητούνται οι θεμελιώδεις έννοιες της διαφορετικότητας και της συμπερίληψης, οι οποίες θα μελετηθούν στην έρευνά μας. Παρέχει μια ολοκληρωμένη επισκόπηση αυτών των εννοιών, τονίζοντας τη σημασία της αναγνώρισης και του σεβασμού των διαφορών, της προώθησης της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και της προετοιμασίας των ατόμων για ενεργό συμμετοχή στις δημοκρατικές κοινωνίες μέσω της εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται και συζητούνται εν συντομία έρευνες σχετικές με περιπτώσεις διαφορετικότητας, συμπερίληψης, δυσκολίες εφαρμογής στην εκπαίδευση, καθώς και απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους. Περιλαμβάνει έρευνες τόσο σε επίπεδο Ελλάδας όσο και σε διεθνές, με απώτερο στόχο την υιοθέτηση νέων ιδεών, τη σύγκριση και την ενθάρρυνση της διερεύνησης νέων δεδομένων στον τομέα της εκπαίδευσης. Στόχος του δεύτερου κεφαλαίου είναι η δημιουργία ερευνητικών ερωτημάτων που θα φωτίσουν περαιτέρω τα υπό εξέταση ζητήματα.

Στο τρίτο κεφάλαιο διατυπώνονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση, το δείγμα, η διαδικασία συλλογής δεδομένων και η μέθοδος ανάλυσης των αποτελεσμάτων.

Το τέταρτο κεφάλαιο καταγράφει και αναλύει τα αποτελέσματα της έρευνας.

Το πέμπτο κεφάλαιο ερμηνεύει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων και παρουσιάζει τα γενικά συμπεράσματα και τις προτάσεις που προκύπτουν από την έρευνα.

## Κεφάλαιο 1ο: Θεωρητικό Πλαίσιο

### Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στις βασικές έννοιες που θα μελετηθούν στην έρευνά μας, της διαφορετικότητας και της συμπερίληψης. Εξετάζεται η έννοια της διαφορετικότητας και η σημασία της σε οργανωτικά και εκπαιδευτικά πλαίσια. Τονίζεται η σημασία της διαχείρισης των πολιτισμικών διαφορών για την ανταγωνιστικότητα των οργανισμών και η ανάγκη να αξιοποιήσουν ενεργά την διαφορετικότητα για να προωθήσουν ένα πιο περιεκτικό και δίκαιο περιβάλλον. Επισημαίνονται τα οφέλη της διαφορετικότητας, όπως η αυξημένη δημιουργικότητα, η καινοτομία, οι ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και η βελτιωμένη οργανωτική απόδοση και παραγωγικότητα. Αναγνωρίζονται επίσης οι προκλήσεις που συνδέονται με την διαφορετικότητα, όπως τα εμπόδια επικοινωνίας και οι συγκρούσεις. Γίνεται περαιτέρω συζήτηση για την εξέλιξη της διαφορετικότητας, τονίζοντας την ανάγκη για τη δημιουργία περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς που αναγνωρίζουν και σέβονται τις διαφορές, την αντιμετώπιση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων και την προώθηση ίσων ευκαιριών για όλα τα άτομα. Αναλύεται ο ρόλος της εκπαίδευσης στην προώθηση της διαφορετικότητας, της συμμετοχικότητας και στην προετοιμασία των ατόμων για την ενεργό συμμετοχή τους στις δημοκρατικές κοινωνίες. Διερευνάται επίσης η διασταύρωση της δημοκρατίας και της εκπαίδευσης, τονίζοντας τη σημασία της ενσωμάτωσης των δημοκρατικών αρχών και αξιών στην εκπαίδευση για την προετοιμασία των μαθητών για την ενεργό πολιτότητα και τη συμμετοχή σε συζητήσεις για το συλλογικό καλό. Εν κατακλείδι, το κεφάλαιο παρέχει μια ολοκληρωμένη επισκόπηση της διαφορετικότητας, της συμπερίληψης και της εξέλιξης αυτών των εννοιών, τονίζοντας τη σημασία της αναγνώρισης και του σεβασμού των διαφορών, της προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της προετοιμασίας των ατόμων για ενεργό συμμετοχή στις δημοκρατικές κοινωνίες μέσω της εκπαίδευσης.

## 1.1 Θεωρίες για την εκπαίδευση και το σχολείο

Σε αυτή την ενότητα θα παρουσιαστούν κάποιες από τις βασικότερες θεωρίες της εκπαίδευσης που σχετίζονται με το υπό διερεύνηση θέμα μας.

### 1.1.1 Λειτουργική Θεωρία

Η λειτουργική θεωρία στην εκπαίδευση και το σχολείο είναι ένας σημαντικός τομέας μελέτης που περιλαμβάνει διάφορες προοπτικές και προσεγγίσεις. Η δομολειτουργική θεωρία, για παράδειγμα, δίνει έμφαση στο ρόλο της εκπαίδευσης ως δομικό μέρος της κοινωνίας, που εκπληρώνει μια ενοποιητική λειτουργία για την κοινωνία (Cheung , Cheung & Hue, 2016). Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι τα σχολεία συμβάλλουν στην επαγγελματική δομή και στη διαφοροποίηση των μαθητών, αναδεικνύοντας τη σημασία των σχολικών εκροών στην κοινωνία (Johnson, 2008). Επιπλέον, η θεωρία της ανθρώπινης λειτουργίας και της σχολικής οργάνωσης υπογραμμίζει τις θεσμικές διαδικασίες στα σχολεία που επηρεάζουν τις συμπεριφορές υγείας των μαθητών, παρέχοντας ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την κατανόηση του αντίκτυπου των σχολείων στην ευημερία των μαθητών (Shackleton, Allen, Bevilacqua, Viner & Bonell, 2018). Ακόμη, η θεωρία της συνάρτησης παραγωγής της εκπαίδευσης αντιμετωπίζει το σχολικό σύστημα ως "αγορά" όπου η κοινωνία επενδύει μέσω εισροών και εκροών, προσφέροντας πληροφορίες για την κοινωνική προοπτική της εκπαίδευσης (Ali & Warfa, 2018).

Επιπρόσθετα, η εφαρμογή αυτών των θεωριών στις εκπαιδευτικές πρακτικές έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας. Για παράδειγμα, μια μελέτη είχε ως στόχο να εξετάσει την πρακτικότητα της εφαρμογής της θεωρίας του δομικού λειτουργισμού στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της βασικής εκπαίδευσης, υποδεικνύοντας τη σημασία της θεωρίας αυτής στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Nargiza, Wang & Fazal , 2023). Επιπλέον, η θεωρία της ανθρώπινης λειτουργικότητας και της οργάνωσης του σχολείου έχει χρησιμοποιηθεί σε παρεμβάσεις σε ολόκληρο το σχολείο για την προώθηση της δέσμευσης των μαθητών και την πρόληψη της χρήσης ουσιών και της βίας, αποδεικνύοντας την πρακτική εφαρμογή της στην αντιμετώπιση κρίσιμων ζητημάτων στα σχολεία (Ponsford, Falconer, Melendez-Torres & Bonell , 2022).

Επίσης, έχει διερευνηθεί ο αντίκτυπος της εκπαίδευσης στη γνωστική λειτουργία και τη γνωστική έκπτωση, με στοιχεία που δείχνουν ότι η εκπαίδευση σχετίζεται με τη βελτίωση της γνωστικής λειτουργίας, τονίζοντας τον ρόλο της εκπαίδευσης στη γνωστική υγεία

(Clouston, Smith, Mukherjee, Zhang, Hou, Link, ... & Richards, 2019) - Peng , Burr, Yang & Lu, 2021). Επιπλέον, η θεωρία της πορείας ζωής υποστηρίζει ότι οι σχολικές μεταβάσεις μπορούν να διακόψουν την ακαδημαϊκή πορεία και την ευημερία, υπογραμμίζοντας τη σημασία της κατανόησης της επίδρασης των σχολικών παραγόντων στην ακαδημαϊκή πορεία και την ευημερία των μαθητών (Whelan , McGillivray & Rinehart, 2023).

Εν κατακλείδι, η λειτουργική θεωρία στην εκπαίδευση και το σχολείο περιλαμβάνει διάφορες θεωρητικές προοπτικές, όπως η δομική-λειτουργική θεωρία, η θεωρία της ανθρώπινης λειτουργίας και της οργάνωσης του σχολείου και η θεωρία της συνάρτησης παραγωγής της εκπαίδευσης. Αυτές οι θεωρίες παρέχουν πολύτιμες γνώσεις σχετικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης στην κοινωνία, τον αντίκτυπό της στην ευημερία των μαθητών και την πρακτική εφαρμογή της σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

### **1.1.2 Δομική-Λειτουργική θεωρία**

Η δομική-λειτουργική θεωρία στην εκπαίδευση είναι ένα πλαίσιο που δίνει έμφαση στην αλληλοσυσχέτιση των διαφόρων συνιστωσών μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν για να διατηρήσουν τη σταθερότητα και την ισορροπία του συστήματος (Nargiza , Wang & Fazal, 2023). Η θεωρία αυτή παρέχει έναν φακό μέσω του οποίου αναλύεται η οργάνωση και η λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αναδεικνύοντας τους ρόλους και τις λειτουργίες των διαφόρων στοιχείων εντός του συστήματος (Markham & Aveyard, 2003). Προσφέρει επίσης πληροφορίες για τους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία συμβάλλουν στην επαγγελματική δομή και τη διαφοροποίηση των μαθητών (Johnson, 2008). Επιπλέον, η θεωρία παρέχει ένα πλαίσιο για την εξέταση της επίδρασης των σχολικών και εκπαιδευτικών εμπειριών στην υγεία των μαθητών (Peterson & Bonell, 2018).

Η εφαρμογή της δομολειτουργικής θεωρίας στην εκπαίδευση επεκτείνεται στην πρακτική εφαρμογή της στις διδακτικές πρακτικές. Η έρευνα έχει ως στόχο να εξετάσει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τη θεωρία αυτή στις διδακτικές τους πρακτικές, ιδίως στο επίπεδο της βασικής εκπαίδευσης (Nargiza κ.α., 2023). Επιπλέον, η θεωρία έχει χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη ενός νέου μοντέλου ευαισθητοποίησης της εκπαίδευσης για βιώσιμα σχολεία, αποδεικνύοντας τη σημασία της για την αντιμετώπιση των σύγχρονων εκπαιδευτικών προκλήσεων (Mahat , Saleh , Hashim & Nayan , 2016).

Πρέπει να επισημανθεί ακόμα ότι η θεωρία έχει εφαρμοστεί για την κατανόηση των μηχανισμών οργανωσιακής μάθησης στην ειδική εκπαίδευση, αναδεικνύοντας την ικανότητά

της για συστηματική μάθηση μέσω θεσμοθετημένων δομών και διαδικασιών σε ένα σχολείο ειδικής αγωγής (Schechter & Feldman, 2010). Έχει επίσης αξιοποιηθεί για την εννοιολόγηση ορισμένων αξιών της εκπαίδευσης, ιδίως των αξιών της μάθησης στο σχολείο και του σχολείου γενικότερα, αποδεικνύοντας την ευελιξία της σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Scharf , Hadjar & Grecu , 2019).

Συνοψίζοντας, η δομολειτουργική θεωρία στην εκπαίδευση και το σχολείο παρέχει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την κατανόηση της οργάνωσης, της λειτουργίας και του αντίκτυπου των εκπαιδευτικών θεσμών. Προσφέρει πολύτιμες γνώσεις σχετικά με τους ρόλους των διαφόρων συνιστωσών στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, την πρακτική εφαρμογή διδακτικών πρακτικών και την προώθηση βιώσιμων εκπαιδευτικών μοντέλων.

### 1.1.3 Φαινομενολογική θεωρία

Η φαινομενολογική θεωρία είναι ένας σημαντικός τομέας μελέτης που επικεντρώνεται στην κατανόηση των βιωμένων εμπειριών των ατόμων μέσα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στις υποκειμενικές εμπειρίες των μαθητών, των εκπαιδευτικών και άλλων ενδιαφερομένων, με στόχο την αποκάλυψη της ουσίας αυτών των εμπειριών και των επιπτώσεών τους στη μάθηση και την ανάπτυξη (Fisher & Rothwell, 2022). Η φαινομενολογία είναι κατάλληλη για τη διερεύνηση των ανθρώπινων εμπειριών και την κατανόηση του "τι" και "πώς" γίνονται αντιληπτές αυτές οι εμπειρίες (Fisher & Rothwell, 2022). Έχει χρησιμοποιηθεί για την εξέταση διαφόρων πτυχών της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της διαπραγμάτευσης της ταυτότητας μεταξύ των εφήβων μεταναστών (Kumar , Seay & Karabenick , 2015), των εμπειριών των γονέων Latinx με τους σχολικούς συμβούλους (Tuttle & Haskins, 2017) και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές πρώτης γενιάς στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Portnoi & Kwong, 2015).

Επιπροσθέτως, έχει ενσωματωθεί σε εκπαιδευτικά πλαίσια όπως η φαινομενολογική παραλλαγή της θεωρίας οικολογικών συστημάτων (PVEST) του Spencer και το πλαίσιο πολιτισμικής μοντελοποίησης, τα οποία ασχολούνται με την πολιτισμική κοινωνικοποίηση και τη χρησιμότητα της πολιτισμικής κοινωνικοποίησης στην εκπαίδευση (Lee , Spencer, & Harpalani , 2003) – Cunningham , Swanson , Youngblood , Seaton , Francois & Ashford , 2023). Επιπλέον, η εφαρμογή της φαινομενολογίας στην εκπαιδευτική έρευνα έχει πλαισιωθεί από τη θεωρία της πολυπλοκότητας και στηρίζεται στην έρευνα για τα πολύπλοκα προσαρμοστικά συστήματα, αναδεικνύοντας τη σημασία της για την κατανόηση της

δυναμικής των εκπαιδευτικών πλαισίων (Kennedy, 2019). Έχει χρησιμοποιηθεί για τη διερεύνηση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των μαθητών με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού, με στόχο την εμπάθυνση της κατανόησης των μοναδικών και ποικίλων αναγκών τόσο των μαθητών όσο και των σχολικών φορέων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των μαθητών με ΔΑΦ (Stephens, n.d.).

Τέλος, η φαινομενολογική θεωρία στην εκπαίδευση και το σχολείο προσφέρει ένα πολύτιμο πλαίσιο για τη διερεύνηση των υποκειμενικών εμπειριών των ατόμων μέσα σε εκπαιδευτικά πλαίσια, ρίχνοντας φως σε ποικίλες πτυχές της μάθησης, της ταυτότητας, της πολιτισμικής κοινωνικοποίησης και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

#### **1.1.4 Μαρξιστική θεωρία**

Η μαρξιστική θεωρία στην εκπαίδευση και τα σχολεία έχει αποτελέσει αντικείμενο σημαντικού επιστημονικού ενδιαφέροντος και συζήτησης. Η επιρροή της μαρξιστικής σκέψης στον τομέα της εκπαίδευσης έχει παρατηρηθεί σε διάφορα πλαίσια, συμπεριλαμβανομένης της ίδρυσης μαρξιστικών εκπαιδευτικών ινστιτούτων στα πανεπιστήμια (Wang & Uecker, 2017). Η εμφάνιση της μαρξιστικής σκέψης στις δεκαετίες του 1970 και του 1980 μετατόπισε την έμφαση προς τη χρήση της μαρξιστικής θεωρίας ως πλαισίου για την οικοδόμηση σοσιαλιστικών κινήματων κατά του καπιταλισμού και της κρατικά υποστηριζόμενης καταπίεσης (Kivisto, 2016). Επιπλέον, η μαρξιστική εκπαιδευτική θεωρία έχει χωροθετηθεί θεωρώντας το σχολείο ως μια μορφή σταθερού κεφαλαίου, μια κρίσιμη πτυχή του δομημένου περιβάλλοντος και έναν σχεσιακό χώρο (Ford, 2014). Συνακόλουθα, οι μαρξιστές μελετητές έχουν προβληματιστεί σχετικά με την εφαρμογή της επιστήμης και της τεχνολογίας από μια ηθική και εκπαιδευτική προοπτική, τονίζοντας την αξία της μαρξιστικής θεωρίας της επιστήμης και της τεχνολογίας στην ηθική αναθεώρηση των ρομπότ τεχνητής νοημοσύνης (Huang & Zhong, 2023). Έχει αναγνωριστεί η συνεχιζόμενη σημασία της συμβολής του Μαρξ στην κριτική κοινωνική ανάλυση, με στόχο την ενθάρρυνση της ανάπτυξης της κληρονομιάς των μαρξιστικών παραδόσεων στην εκπαίδευση (Cole, 2017). Η αναβίωση της μαρξιστικής εκπαιδευτικής θεωρίας και έρευνας έχει επισημανθεί, υποδηλώνοντας ένα ανανεωμένο ενδιαφέρον για τη μαρξιστική εκπαιδευτική σκέψη και τις δυνατότητές της για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό λόγο (Cole, Hill,

& Rikowski, (1997). Επιπροσθέτως, η επιρροή της μαρξιστικής θεωρίας στις εκπαιδευτικές σπουδές έχει παρατηρηθεί στη Λατινική Αμερική, με συγκεκριμένες μελέτες που σχετίζονται άμεσα με τον πυρήνα της μαρξιστικής θεωρίας (Yamamoto & Neto, 1999). Η επιρροή της νεομαρξιστικής θεωρίας έχει επίσης παρατηρηθεί στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στην κατανόηση των ανισοτήτων που βασίζονται στις οικονομικές ταξικές διαφορές (Etzioni-Halevy, 1987).

Συνοψίζοντας, η μαρξιστική θεωρία έχει επηρεάσει σημαντικά τον εκπαιδευτικό λόγο, με την επιρροή της να παρατηρείται σε διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής θεωρίας, πολιτικής και πρακτικής. Η εφαρμογή της μαρξιστικής σκέψης σε εκπαιδευτικά πλαίσια υπήρξε ποικίλη, από τη χωροθέτηση της εκπαιδευτικής θεωρίας έως την αντιμετώπιση ηθικών προβληματισμών στις αναδυόμενες τεχνολογίες. Η συνεχιζόμενη συνάφεια και η αναβίωση της μαρξιστικής εκπαιδευτικής θεωρίας υποδηλώνουν τη διαρκή σημασία της στη διαμόρφωση κριτικών προοπτικών για την εκπαίδευση και το σχολείο.

### 1.1.5 Νεομαρξιστική θεωρία

Η νεομαρξιστική θεωρία στην εκπαίδευση έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένου επιστημονικού διαλόγου, με διάφορες οπτικές και κριτικές. Η νεομαρξιστική εκπαιδευτική θεωρία αναδύθηκε τη δεκαετία του 1970, με στόχο να εξηγήσει εμπειρικές πραγματικότητες που απέκλιναν από την ορθόδοξη ανάγνωση της μαρξιστικής εξιστόρησης του καπιταλισμού (Neilson, 2017). Έχει τοποθετηθεί ως μια ευρεία και περιεκτική θεωρία της εκπαίδευσης, ασκώντας κριτική στις προηγούμενες νεομαρξιστικές θεωρίες της εκπαίδευσης ως παρέχουσες μόνο μια "γλώσσα της κριτικής" (Cho, 2010). Οι υποστηρικτές της κριτικής παιδαγωγικής άσκησαν κριτική στις προηγούμενες νεομαρξιστικές θεωρίες, υποστηρίζοντας ότι παρέχουν μόνο μια "γλώσσα της κριτικής" (Cho, 2010). Επιπλέον, έχει επισημανθεί η ένταση μεταξύ των μελετητών της Κριτικής Φυλετικής Θεωρίας (ΚΦΘ) και των κριτικών παιδαγωγών που βασίζονται κυρίως στη μαρξιστική παράδοση, τονίζοντας την εστίαση στη φυλή στην ΚΦΘ και την προβολή της τάξης στον μαρξισμό (Walton, 2019). Επιπλέον, η χωροθέτηση της μαρξιστικής εκπαιδευτικής θεωρίας έχει διερευνηθεί θεωρώντας το σχολείο ως μια μορφή σταθερού κεφαλαίου, μια κρίσιμη πτυχή του δομημένου περιβάλλοντος και έναν σχεσιακό χώρο (Ford, 2014). Η μαρξιστική-επαναστατική προσέγγιση της

κορπορατικοποίησης της εκπαίδευσης έχει τις ρίζες της στην ανάπτυξη της μαρξιστικής σκέψης στο πεδίο τη δεκαετία του 1970 και του 1980, μετατοπίζοντας την έμφαση προς τη μαρξιστική θεωρία ως πλαίσιο για την οικοδόμηση σοσιαλιστικών κινήματων ενάντια στον καπιταλισμό και την κρατικά υποστηριζόμενη καταπίεση (Kivistö, 2016). Επιπλέον, η κριτική παιδαγωγική έχει τοποθετηθεί ως μια ευρεία και περιεκτική θεωρία της εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στο ρόλο της στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Shudak, 2014).

Επιπλέον, η νεομαρξιστική θεωρία έχει δεχθεί κριτική τον τελευταίο καιρό, με μια σειρά από κριτικές των μαρξιστικών και νεομαρξιστικών αναλύσεων του κράτους και της εκπαιδευτικής πολιτικής (Hill & Cole, 1995). Έχει επισημανθεί η αυξανόμενη προβολή της νεομαρξιστικής θεωρίας στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, όπου οι ανισότητες στην εκπαίδευση βασίζονται τελικά στις οικονομικές ταξικές διαφορές (Etzioni-Halevy, 1987). Επιπλέον, έχει επισημανθεί η ένταση μεταξύ της θεωρίας της αλλοτρίωσης ή της αποστέρησης και της ανάγκης ανάπτυξης της θεωρίας του Μαρξ για την παραγωγική και μη παραγωγική εργασία στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών εκδόσεων (Szadkowski, 2019).

Εν κατακλείδι, η νεομαρξιστική θεωρία στην εκπαίδευση και το σχολείο έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένου επιστημονικού διαλόγου, με διάφορες οπτικές και κριτικές. Έχει τοποθετηθεί ως μια ευρεία και περιεκτική θεωρία για την εκπαίδευση, ασκώντας κριτική σε προηγούμενες νεομαρξιστικές θεωρίες για την εκπαίδευση, οι οποίες παρέχουν μόνο μια "γλώσσα της κριτικής" και τονίζουν τον ρόλο της στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

### 1.1.6 Θεωρία της εκπαίδευσης του Dewey

Ο John Dewey, μια εξέχουσα προσωπικότητα της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, είναι γνωστός για την πραγματιστική του προσέγγιση και την εκπαιδευτική θεωρία του με επίκεντρο τον μαθητή (Taylor, 2014). Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης του Dewey δίνει έμφαση στη δημοκρατική συμμετοχή, την έρευνα, την καινοτομία και τη δημιουργικότητα, οι οποίες είναι κεντρικές στην εκπαιδευτική του θεωρία (Chen, 2023). Το έργο του συνεχίζει να είναι επίκαιρο στη σύγχρονη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, καθώς επικεντρώνεται στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας των παιδιών και στην προώθηση της μάθησης που βασίζεται στη διερεύνηση (Holt, 2020). Επιπλέον, η φιλοσοφία του Dewey αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως μέσο για τον έλεγχο της εγκυρότητας του ιδεώδους μιας δημοκρατικής κοινωνίας,



αναδεικνύοντας τον ρόλο της στη δημιουργία των συνθηκών για την υλοποίηση μιας τέτοιας κοινωνίας (Fernandes , Araújo & Dujo , 2017). Η επιρροή του Dewey εκτείνεται πέρα από το θεωρητικό πεδίο, καθώς οι εκπαιδευτικές του έννοιες και αξίες έχουν επίσης επηρεάσει την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική σε διάφορα πλαίσια (Mionska-Spaseva, 2016). Η φιλοσοφία του Dewey για την εκπαίδευση είναι βαθιά συνυφασμένη με τις ευρύτερες φιλοσοφικές προοπτικές του, όπως η πραγματιστική του προσέγγιση και η έμφαση που έδωσε στη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και δημοκρατίας (Carr, 1995). Οι ιδέες του έχουν συμβάλει καθοριστικά στη διαμόρφωση των συζητήσεων σχετικά με την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, γεγονός που αντανάκλα τη διαρκή σημασία του έργου του στο σύγχρονο εκπαιδευτικό διάλογο (Jessor, 2012). Η εκπαιδευτική φιλοσοφία του Dewey έχει επίσης αποτελέσει αντικείμενο ερμηνείας και κριτικής, με τους μελετητές να διερευνούν τις επιπτώσεις και τη σημασία της σε διαφορετικά πολιτισμικά και πολιτικά πλαίσια (Zhao, 2019 - Tan, 2004). Για την κατανόηση της εκπαιδευτικής θεωρίας του Dewey, είναι σημαντικό να εξεταστεί το ευρύτερο φιλοσοφικό του πλαίσιο, συμπεριλαμβανομένης της πραγματιστικής του προσέγγισης, του πειραματισμού και των απόψεών του για την αλήθεια και το νόημα (Weber, 2008- Hlebowitsh, 2006). Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης του Dewey δεν αφορά μόνο τη μετάδοση της γνώσης, αλλά και την καλλιέργεια ηθικών και δημοκρατικών αξιών, αντανάκλωντας τη δέσμευσή του για την ολιστική ανάπτυξη των ατόμων μέσα στην κοινωνία (Thoilliez, 2019- Harris, 2007).

Συνοπτικά, η θεωρία του Dewey για την εκπαίδευση περιλαμβάνει τη δημοκρατική συμμετοχή, τη μάθηση με βάση τη διερεύνηση, τη δημιουργικότητα και την καλλιέργεια ηθικών αξιών, τα οποία αποτελούν κεντρικό στοιχείο της πραγματιστικής και μαθητοκεντρικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του. Το έργο του εξακολουθεί να επηρεάζει την εκπαιδευτική θεωρία, την πολιτική και την πρακτική, τονίζοντας τη διαρκή σημασία των ιδεών του στο σύγχρονο εκπαιδευτικό διάλογο.

## 1.2 Η Διαφορετικότητα

### 1.2.1. Γενικά

Αρχίζουμε λοιπόν με την μια απ' τις δύο βασικότερες μας έννοιες, την διαφορετικότητα. Η διαφορετικότητα αναφέρεται στην παρουσία μιας ποικιλίας ατόμων ή

ομάδων με διαφορετικά χαρακτηριστικά, υπόβαθρο και προοπτικές μέσα σε ένα δεδομένο πλαίσιο. Περιλαμβάνει διαφορές στη φυλή, την εθνικότητα, το φύλο, την ηλικία, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, τις φυσικές ικανότητες, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση και άλλες διαστάσεις της ταυτότητας. Η έννοια της διαφορετικότητας έχει κερδίσει σημαντική προσοχή στην οργανωτική και διοικητική βιβλιογραφία. Οι Cox & Blake (1991) υποστηρίζουν ότι η διαχείριση της πολιτιστικής πολυμορφίας είναι ζωτικής σημασίας για την οργανωτική ανταγωνιστικότητα. Τονίζουν την ανάγκη οι οργανισμοί να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν την διαφορετικότητα, καθώς μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη δημιουργικότητα, καινοτομία και δυνατότητες επίλυσης προβλημάτων. Οι Thomas & Ely (1996) συνιστούν μια αλλαγή παραδείγματος στη διαχείριση της διαφορετικότητας, προτείνοντας ότι οι οργανισμοί θα πρέπει να κινηθούν πέρα από την απλή ανοχή και αντ' αυτού να αξιοποιήσουν ενεργά τις διαφορές για να δημιουργήσουν ένα πιο περιεκτικό και δίκαιο περιβάλλον. Οι Jackson, Joshi & Erhardt (2003) τονίζουν τη σημασία της διαφορετικότητας σε ομάδες και οργανισμούς, τονίζοντας τα πιθανά οφέλη των διαφορετικών προοπτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων. Συζητούν επίσης τις προκλήσεις και τα πιθανά μειονεκτήματα που συνδέονται με την πολυμορφία, όπως τα εμπόδια επικοινωνίας και οι συγκρούσεις.

Η έννοια της διαφορετικότητας αναγνωρίζει και εκτιμά τη μοναδικότητα και την ατομικότητα κάθε ατόμου, προωθώντας τη συμμετοχικότητα και τις ίσες ευκαιρίες για όλους. Έρευνες έχουν δείξει ότι αποφέρει πολλά οφέλη στα άτομα και τις κοινωνίες. Προωθεί τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και την επίλυση προβλημάτων συνδυάζοντας διαφορετικές προοπτικές και εμπειρίες (Ungar, 2006). Ενισχύει επίσης την πολιτιστική κατανόηση και προωθεί την ανοχή και την αποδοχή (Ungar, 2006). Επιπλέον, η διαφορετικότητα έχει συνδεθεί με τη βελτίωση της οργανωτικής απόδοσης και παραγωγικότητας (Zapf & Einarsen, 2001).

Ωστόσο, η διαχείρισή της μπορεί να παρουσιάσει προκλήσεις. Απαιτεί τη δημιουργία περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς που εκτιμά και σέβεται τις διαφορές, την αντιμετώπιση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων και την προώθηση ίσων ευκαιριών για όλους (Trenberth & Dewe, 2004). Οι οργανισμοί και οι κοινωνίες πρέπει να εφαρμόσουν πολιτικές και πρακτικές που προωθούν τη διαφορετικότητα και την συμπερίληψη, όπως προγράμματα θετικής δράσης και εκπαίδευση στη διαφορετικότητα (Trenberth & Dewe, 2004).

Συμπερασματικά, η διαφορετικότητα είναι μια θεμελιώδης πτυχή της ανθρώπινης κοινωνίας που περιλαμβάνει διάφορες διαστάσεις των διαφορών. Η βιβλιογραφία σχετικά με τη διαφορετικότητα τονίζει την ανάγκη οι οργανισμοί να αγκαλιάσουν και να τη

διαχειριστούν αποτελεσματικά για να αξιοποιήσουν τα πιθανά οφέλη της, αντιμετωπίζοντας παράλληλα τις προκλήσεις της. Η αποδοχή της διαφορετικότητας και η προώθηση της συμμετοχικότητας μπορεί να οδηγήσει σε πολλά οφέλη για τα άτομα, τους οργανισμούς και τις κοινωνίες στο σύνολό τους. Εκτιμώντας και σεβόμενοι τις διαφορές, μπορούμε να δημιουργήσουμε έναν πιο δίκαιο και αρμονικό κόσμο. Ωστόσο σε ερευνητικό επίπεδο θα επιχειρήσουμε να επιβεβαιωθούν, να προστεθούν νέες ή ακόμα και να διαψευσθούν οι παραπάνω οπτικές περί διαφορετικότητας.

### 1.2.2 Διαφορετικότητα σε κοινωνικό επίπεδο

Η διαφορετικότητα στην εκπαίδευση συνδέεται στενά με ζητήματα ανισότητας και διακρίσεων σε κοινωνικό επίπεδο. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι διακρίσεις στην εκπαίδευση μπορεί να έχουν σημαντικές επιπτώσεις στα άτομα και στην κοινωνία στο σύνολό της. Για παράδειγμα, έχει επισημανθεί ότι οι διακρίσεις στην εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσουν σε αρνητικές ψυχολογικές επιπτώσεις, ιδίως μεταξύ περιθωριοποιημένων ομάδων (Zhang & Hong, 2012). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι η εκπαιδευτική ανισότητα συνδέεται με την εισοδηματική ανισότητα, με την ανισότητα των φύλων στην εκπαίδευση να συμβάλλει στις ανισότητες του κατά κεφαλήν εισοδήματος (Munir & Kanwal, 2020). Αυτό αναδεικνύει τη διασύνδεση της διαφορετικότητας, της ανισότητας και των διακρίσεων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Συνακόλουθα ο αντίκτυπος της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση έχει αποτελέσει αντικείμενο ενδιαφέροντος, με ορισμένους μελετητές να τονίζουν τη δυνατότητά της να βελτιώσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Muftahu, 2020). Ωστόσο, είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστούν οι διακρίσεις στην εκπαίδευση για να αξιοποιηθούν πλήρως τα οφέλη της διαφορετικότητας. Οι διακρίσεις στην εκπαίδευση μπορεί να λάβουν διάφορες μορφές, συμπεριλαμβανομένων των διακρίσεων λόγω κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε δυσμενείς επιπτώσεις στην υγεία (Dyke , Vaccarino, Dunbar, Remu, Gibbons, Quyyumi, ... & Lewis, (2017). Ακόμη , οι διακρίσεις λόγω φυλής, φύλου ή γλώσσας μπορούν να επηρεάσουν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες και ευκαιρίες των ατόμων, συμβάλλοντας τελικά στις κοινωνικές ανισότητες (Reynolds, Walker, Campbell & Egede, 2015).

Για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων, είναι ζωτικής σημασίας να εξεταστεί ο ρόλος των πολιτικών και των κρατικών δαπανών στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών

ανισοτήτων (Setyadi, 2022). Η επέκταση της εκπαίδευσης έχει επιπτώσεις τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην εισοδηματική ανισότητα, αναδεικνύοντας την πολύπλοκη σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής επέκτασης και των κοινωνικών ανισοτήτων (Lin, 2006). Τέλος, η ανάπτυξη της τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνιών έχει αναγνωριστεί ως παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την εκπαιδευτική ανισότητα, ιδίως στο πλαίσιο των περιφερειακών ανισοτήτων (Zhou, Chen, Wang, Song & Zhu, (2019).

Συμπερασματικά, η διαφορετικότητα στην εκπαίδευση συνδέεται στενά με τις ανισότητες και τις διακρίσεις σε κοινωνικό επίπεδο. Η αντιμετώπιση των διακρίσεων και των ανισοτήτων στην εκπαίδευση είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς και ισότητας. Με την κατανόηση της πολύπλευρης φύσης αυτών των ζητημάτων και την εξέταση των διαφόρων παραγόντων που συμβάλλουν στις εκπαιδευτικές ανισότητες, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εργαστούν προς την κατεύθυνση της προώθησης ενός πιο ποικιλόμορφου, χωρίς αποκλεισμούς και δίκαιου εκπαιδευτικού συστήματος.

### **1.2.3 Διαφορετικότητα σε πολιτικό επίπεδο**

Η διαφορετικότητα σε επίπεδο πολιτικής είναι ένα σύνθετο και πολύπλευρο ζήτημα που περιλαμβάνει διάφορες διαστάσεις, όπως η πολιτισμική, γλωσσική και κοινωνικοοικονομική πολυμορφία. Η βιβλιογραφία αναδεικνύει τις προκλήσεις και τις στρατηγικές που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία μαθημάτων σε όλη την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Sentance & Csizmadia, 2016). Τονίζεται η αναποτελεσματική εφαρμογή του διαπολιτισμικού λόγου στην εκπαιδευτική πολιτική, ιδίως σε κοινωνίες όπου η ποικιλομορφία είναι εξωγενής, ενώ οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες προωθούν τη διαπολιτισμικότητα από το σχολείο μέσω των εκπαιδευτικών πολιτικών στην πράξη (Venegas, Luque, Velasco & Sánchez, 2023). Η ύπαρξη πολιτικών για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς είναι ζωτικής σημασίας για την υλοποίηση της εφαρμογής δημόσιων υπηρεσιών στον τομέα της εκπαίδευσης που σέβονται τη διαφορετικότητα και δεν εισάγουν διακρίσεις για όλους τους μεμονωμένους μαθητές (Sunandar, Ediyanto, Riswari, Puspitasari, Yuniarti & Iswahyudi, 2022). Επιπροσθέτως, το επιχείρημα για τη διατήρηση φυλετικά, εθνικά και οικονομικά ποικίλων μαθησιακών περιβαλλόντων σε επίπεδο K-12 και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει τονιστεί από τους υποστηρικτές των πολιτικών εισδοχής και φοίτησης με βάση τη φυλετική συνείδηση (McDermott, 2001).

Επιπλέον, η συνειδητοποίηση και η εφαρμογή πρακτικών για την αντιμετώπιση και την επεξεργασία της πολιτισμικής πολυμορφίας έχουν εξελιχθεί ικανοποιητικά σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές των εκπαιδευτικών αρχών σε ορισμένες περιοχές (Bochaca, Macia-Bordalba & Calvet, 2020). Επιπλέον, αξιοσημείωτη είναι η πρωτοβουλία που ανέλαβε η Ινδία για να ανταποκριθεί στην ποικιλομορφία στις σχολικές αίθουσες, καθώς αντικατοπτρίζει τις προσπάθειες και τις φιλοδοξίες της χώρας να ανταποκριθεί σε ένα ποικίλο δημογραφικό μερίδιο, που περιλαμβάνει τη θρησκεία, την τάξη, την κάστα και το φύλο (Kem, 2020). Ο αντίκτυπος του διαχωρισμού σε διάφορα γεωγραφικά και διοικητικά επίπεδα στις επιδόσεις των μαθητών και στην ανισότητα έχει αναγνωριστεί ως κρίσιμος για την κατανόηση των πολιτικών προσεγγίσεων που θα μπορούσαν να μειώσουν την ανισότητα (Owens, 2017).

Συνοψίζοντας, η διαφορετικότητα στην εκπαίδευση σε επίπεδο πολιτικής είναι ένα πολύπλευρο ζήτημα που απαιτεί ολοκληρωμένες στρατηγικές για την αντιμετώπιση της πολιτισμικής, γλωσσικής και κοινωνικοοικονομικής διάστασης. Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει την ανάγκη για πολιτικές χωρίς αποκλεισμούς, την εξέλιξη των πρακτικών για την αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφορετικότητας και τις προκλήσεις της διατήρησης ποικιλόμορφων μαθησιακών περιβαλλόντων.

#### **1.2.4 Μορφές Διαφορετικότητας**

Η εθνική ταυτότητα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ποικιλομορφίας στην εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική εστίαση στοχεύει στη διεύρυνση των ταυτίσεων εκτός των εθνικών συνόρων και στη μετατόπιση των στάσεων προς κοινές αξίες όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, ο σεβασμός της διαφορετικότητας και η κοινωνική δικαιοσύνη (Mullings, 2005). Η εθνική εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως μέσο για την ανάπτυξη μιας σαφούς και κοινής ταυτότητας και υπαγωγής στο έθνος, ιδίως ενόψει των εσωτερικών και εξωτερικών προκλήσεων και αλλαγών (Cheng & Yuen, 2017). Η επιθυμία ενσωμάτωσης στον παγκόσμιο και ευρωπαϊκό κοινωνικοπολιτισμικό και εκπαιδευτικό χώρο με ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας καθορίζει την ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (Vasilyeva & Nurutdinova, 2018). Η σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της εθνικής ταυτότητας αναγνωρίζεται επαρκώς στη σύγχρονη ακαδημαϊκή

βιβλιογραφία (Darden & Mylonas, 2016). Η εκπαίδευση της ιθαγένειας θα πρέπει να αντικατοπτρίζει τους πολιτισμούς και τις γλώσσες καταγωγής των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές ομάδες, ενώ τα ομαδικά δικαιώματα μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα να επιτύχουν διαρθρωτική ισότητα (Banks, 2014). Οι υποστηρικτές υπογραμμίζουν ότι η υποχρεωτική εκπαίδευση και η μαζική εκπαίδευση διαμορφώνουν μια κοινή εθνική ταυτότητα μεταξύ ενός διαφορετικού πληθυσμού παρέχοντας στα άτομα μια κοινή κουλτούρα και εκθέτοντάς τα σε άλλους στο έθνος τους (Mazumder, 2019). Η ενταξιακή εκπαίδευση εντός πολιτισμικά διαφορετικών εθνών συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης (Cannock, 2012). Η εκπαίδευση της εθνικής ταυτότητας θα πρέπει να ξεκινά από το δημοτικό επίπεδο για την ενίσχυση των σχέσεων των γενεών και των οικογενειών, καθώς η καθυστερημένη έκθεση μπορεί να προκαλέσει συναισθηματική απροετοιμασία των μαθητών για να τη λάβουν (Skarbalius, 2014). Η επέκταση της δημόσιας εκπαίδευσης θεωρείται αποτελεσματικό εργαλείο για την προώθηση της εθνικής ταυτότητας και την άμβλυνση των εθνοθησκευτικών εντάσεων σε διαφορετικά μετα-αποικιακά κράτη (Milligan, 2005). Επιπροσθέτως η πολυπολιτισμικότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος υποστηρίζει τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών μέσω διαφόρων πολιτιστικών πρακτικών και δραστηριοτήτων (Chumicheva, Sirotkin & Reznichenko, 2020). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση στα πολυεθνικά σχολεία παρέχει κατανόηση της σημασίας της πολιτισμικής και εθνοτικής ποικιλομορφίας στον τρόπο ζωής, την κοινωνική εμπειρία και την προσωπική ταυτότητα (Aricindy, Wijaya & Atmaja, 2023). Οι υπερεθνικές πραγματικότητες προκαλούν την εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, αλλά οι διαδικασίες που επιτρέπουν στους μαθητές να διερευνήσουν τις δικές τους υπερεθνικές πραγματικότητες διευκολύνουν την ανάπτυξη κριτικών, προσανατολισμένων στη δράση ταυτοτήτων του πολίτη (Dygness, 2012). Σε ετερογενείς κοινωνίες, απαιτούνται πολιτικές που τονώνουν τα αισθήματα εθνικής ταυτότητας μεταξύ των μειονοτήτων, όπως η επιβολή μιας κοινής γλώσσας για την εκπαίδευση και τη διοίκηση ("2. Εθνική ταυτότητα και εθνοτική ποικιλομορφία", 2019). Η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία μπορεί να ενσωματωθεί αποτελεσματικά στις εκπαιδευτικές στρατηγικές για την προώθηση της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ένταξης των διαφορετικών ομάδων (Belényi, 2019). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη και τη διατήρηση της εθνικής ακεραιότητας με την εξάλειψη των φυλετικών διακρίσεων και την προώθηση της δημοκρατίας (Cuga, 2018- Gusnetti & Isnanda, 2019).

Συνακόλουθα η γλωσσική ποικιλομορφία στην εκπαίδευση παρουσιάζει προκλήσεις και ευκαιρίες. Η αυξανόμενη παρουσία πολύγλωσσων μαθητών στα σχολεία εγείρει ερωτήματα σχετικά με την πλοήγηση στη γλωσσική πολυμορφία εντός παραδοσιακά μονόγλωσσων συστημάτων (Weply , 2017). Οι προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά την αντιμετώπιση της γλωσσικής ποικιλομορφίας επιδεινώνονται περαιτέρω από την έλλειψη ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να χειριστούν αποτελεσματικά τον αυξανόμενο αριθμό πολύγλωσσων μαθητών (Robinson-Jones, Duarte & Meij, (2022). Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανάγκη να θεωρηθεί η γλώσσα ως βασικό στοιχείο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και να επανέλθει η γλωσσική ευαισθητοποίηση στα σχολεία και τις τάξεις, τονίζοντας τον κρίσιμο ρόλο της κατανόησης της γλωσσικής ποικιλίας στην αξιολόγηση των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητικών πληθυσμών (Mallinson, Hudley, Strickling & Figa, 2011). Επιπλέον, πρέπει να μελετηθεί ο αντίκτυπος της αγγλικής ως παγκόσμιας γλώσσας στις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές σε πολύγλωσσες περιοχές, ιδίως όσον αφορά την πρόσβαση στην οικονομική πρόοδο και την ανάπτυξη της γλώσσας των αυτοχθόνων (Nunan, 2003). Επιπλέον, η έλλειψη ουσιαστικών ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης που εστιάζουν σε θέματα γλωσσικής πολυμορφίας για τους εκπαιδευτικούς STEM υπογραμμίζει την ανάγκη για μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Lodge, 2016). Η ιδεολογική πλαισίωση των εκπαιδευτικών απαντήσεων στη γλωσσική πολυμορφία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, με τις συζητήσεις να ευνοούν είτε τον περιορισμό είτε την επέκταση των γλωσσών που χρησιμοποιούνται στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα για τους ομιλητές μειονοτικών γλωσσών (Liddicoat & Taylor-Leech, 2015). Οι πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικοί εκπαιδευτικοί εμπλουτίζουν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες όλων των παιδιών, τονίζοντας τη σημασία της διαφοροποίησης των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για την πρόσληψη και την απόκτηση εκπαιδευτικών με διαφορετικό υπόβαθρο (Smith, Tyler, Easterling, Smith-Davis, Clarke & Mims, 2000) - Salend, Whittaker, Duhaney & Smith, 2003). Σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα όπως η Ινδία, όπου η πολυγλωσσία στα σχολεία έχει αυξηθεί, η ανταλλαγή καλών πρακτικών για την υποστήριξη των πολύγλωσσων μαθητών μπορεί να προσφέρει πολύτιμες γνώσεις για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν παρόμοιες προκλήσεις αλλού (Tsimplici, Mukhopadhyay, Treffers-Daller, Alladi, Marinis, Panda , ... & Sinha , 2019). Ωστόσο, η διάσταση μεταξύ της πολυγλωσσίας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής και της πολυγλωσσικής πραγματικότητας των μαθητών σε αστικά περιβάλλοντα υποδηλώνει την ανάγκη για μια πιο συνεκτική προσέγγιση της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης (Heugh, 2013).

Συμπερασματικά, η αντιμετώπιση της γλωσσικής πολυμορφίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση απαιτεί μια πολύπλευρη προσέγγιση που εκτιμά και αγκαλιάζει το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, παρέχει ολοκληρωμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών και ευθυγραμμίζει τις εκπαιδευτικές πολιτικές με την πολυγλωσσική πραγματικότητα των μαθητών.

Η κοινωνική διαστρωμάτωση στην εκπαίδευση αποτελεί ακόμα μια μορφή διαφορετικότητας που αναφέρεται στη διαίρεση των μαθητών σε διαφορετικές ομάδες με βάση διάφορους παράγοντες, όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις και η πρόσβαση σε πόρους. Αυτή η διαστρωμάτωση μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις στις μελλοντικές ευκαιρίες και τα αποτελέσματα των ατόμων (Gerber & Cheung, 2008). Οι μορφές αυτών των συνδέσεων αναφέρονται συχνά ως οριζόντιες διαστάσεις της διαστρωμάτωσης με βάση την εκπαίδευση (Gerber & Cheung, 2008). Οι αναλύσεις της κοινωνικής διαστρωμάτωσης βασίζονται παραδοσιακά στην έννοια του τριγώνου προέλευση-εκπαίδευση-προορισμός (OED) για να αναπαραστήσουν τη διαγενεακή αναπαραγωγή της ανισότητας (Santiago-Vela, 2021). Υποστηρίζεται ότι η διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες, διατηρώντας την κοινωνική απόσταση μεταξύ των τάξεων (Bol & Werfhorst, 2013). Επιπλέον, οι κυβερνητικές πολιτικές στον τομέα της εκπαίδευσης και της κοινωνικής προστασίας επηρεάζουν σημαντικά την κοινωνική διαστρωμάτωση (Beblavý, Thum & Veselkova, 2013). Ο αντίκτυπος της επέκτασης των ευκαιριών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην κοινωνική διαστρωμάτωση από την ανώτερη και την κατώτερη τάξη αποτελεί επίσης αντικείμενο μελέτης (Lulu & Zhao, 2020). Φυσικά η εκπαίδευση διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην κατασκευή, την αναπαραγωγή και τη νομιμοποίηση της διαστρωμάτωσης της κοινωνίας (Mbiydzenyuy, 2020). Η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνικής διαστρωμάτωσης έχει μελετηθεί σε διάφορες χώρες, όπως η Κίνα, η Μογγολία και η Ινδονησία, αναδεικνύοντας την παγκόσμια σημασία του θέματος (Budiati & Rochmat, 2020- Banzragch, Mizunoya & Bayarjargal, (2019) - Akita, 2015). Ακόμη, έρευνες έχουν δείξει ότι η εκπαιδευτική ανισότητα είναι υψηλή στις φτωχές περιοχές και σχετίζεται αρνητικά με τα μέσα έτη εκπαίδευσης και το ακαθάριστο περιφερειακό εγχώριο προϊόν, ενώ συνδέεται θετικά με την εισοδηματική ανισότητα και τη φτώχεια (Munir & Kanwal, 2020). Αυτό υπογραμμίζει τη δαιδαλώδη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης, της ανισότητας και των κοινωνικοοικονομικών αποτελεσμάτων. Ολοκληρώνοντας, η κοινωνική διαστρωμάτωση στην εκπαίδευση είναι ένα πολύπλευρο φαινόμενο με εκτεταμένες επιπτώσεις για τα άτομα και τις κοινωνίες. Επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των κυβερνητικών πολιτικών, της εκπαιδευτικής επέκτασης και της



διαγενεακής αναπαραγωγής της ανισότητας. Η κατανόηση και η αντιμετώπιση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης στην εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση των ίσων ευκαιριών και της κοινωνικής κινητικότητας.

Μια εξίσου σημαντική μορφή διαφορετικότητας είναι η έμφυλη ποικιλομορφία των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πρόκειται για ένα πολύπλευρο ζήτημα που περιλαμβάνει διάφορες πτυχές του προγράμματος σπουδών, του διδακτικού υλικού και των κοινωνικών στάσεων. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα στερεότυπα των φύλων είναι παρόντα στους εκπαιδευτικούς πόρους για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Kerkhoven, Russo, Land-Zandstra, Saxena & Rodenburg, 2016) και ότι υπάρχει ανάγκη για τη συμπερίληψη της ποικιλομορφίας των φύλων και της σεξουαλικότητας στη σχολική εκπαίδευση K-12, όπως υποστηρίζεται από πάνω από το 80% των γονέων (Ullman, Ferfolja & Hobby, 2021). Επιπλέον, η ανάλυση του διδακτικού και μαθησιακού υλικού για τη διδασκαλία του γραμματισμού έχει αναδείξει τη σημασία της εξάλειψης των προκαταλήψεων λόγω φύλου στα σχολικά εγχειρίδια για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Umar, Marty, Akinrinmade & Zuilkowski, 2021). Ο ΟΟΣΑ παρείχε μια επισκόπηση των έμφυλων στερεοτύπων στην εκπαίδευση, τονίζοντας την ανάγκη για πολιτικές και πρακτικές για την αντιμετώπιση των έμφυλων προκαταλήψεων στις ρυθμίσεις του προγράμματος σπουδών και στις παρεμβάσεις σε σχολικό επίπεδο στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ( Kerkhoven, Russo, Land-Zandstra, Saxena & Rodenburg, 2016). Η ικανότητα απ' την άλλη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να εργάζονται με τρανς και διαφορετικούς ως προς το φύλο μαθητές έχει αναγνωριστεί ως σημαντική πτυχή, δεδομένου του αυξανόμενου αριθμού των νέων που αποκαλύπτουν τη διαφορετικότητα του φύλου τους (Bartholomaeus, Riggs & Andrew, 2017). Έχει επίσης επισημανθεί ότι οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα φύλα και τις σεξουαλικότητες επηρεάζονται από θεσμικούς ιδεολογικούς κώδικες, οι οποίοι μπορεί να συμβάλλουν στην έμμεση γνώση που μεταφέρεται στα σχολεία σχετικά με τα φύλα και τις σεξουαλικότητες (Leent & Spina, 2022). Έχει επίσης τονιστεί η ανάγκη ευαισθησίας σε θέματα φύλου στις παιδαγωγικές πρακτικές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς η ανισότητα των φύλων στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εξακολουθεί να αποτελεί πρόκληση σε ορισμένες περιοχές (Yuden, Chuki & Dorji, 2020). Συμπεραίνουμε ότι η έμφυλη ποικιλομορφία των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ένα σύνθετο και πολύπλευρο ζήτημα που απαιτεί προσοχή σε διάφορες πτυχές, όπως το πρόγραμμα σπουδών, το διδακτικό υλικό, η ικανότητα των εκπαιδευτικών και οι κοινωνικές συμπεριφορές. Η αντιμετώπιση των έμφυλων στερεοτύπων, η προώθηση της ποικιλομορφίας

των φύλων και της σεξουαλικότητας και η διασφάλιση της ευαισθησίας σε θέματα φύλου στις εκπαιδευτικές πρακτικές αποτελούν κρίσιμα βήματα προς την κατεύθυνση της προώθησης ενός περιβάλλοντος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και ισότητας.

Τέλος θα παρουσιαστεί μια αρκετά κρίσιμη στις μέρες μας μορφή διαφορετικότητας, η έννοια της αναπηρίας. Η συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ένα πολύπλευρο ζήτημα που επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως η στάση των εκπαιδευτικών, η διαχείριση της τάξης, τα κοινωνικά εμπόδια και οι επιπτώσεις των αναπηριών στη μάθηση. Έρευνες έχουν δείξει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της κανονικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει ουδέτερη ή αρνητική στάση απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην κανονική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Boer, Pijl & Minnaert, 2011). Έχει διαπιστωθεί ότι η παροχή κατάλληλων δεξιοτήτων ανθρώπινου δυναμικού επηρεάζει τη διατήρηση των μαθητών με αναπηρία στα γενικά δημοτικά σχολεία (Ngeno, Kiplangat & Ngala, 2022). Μια μελέτη των Matovu & Aidah (2018) εξέτασε τη σχέση μεταξύ της εγγύτητας των εκπαιδευτικών, της οικοδόμησης σχέσεων, της διάταξης των καθισμάτων και της μάθησης των μαθητών με αναπηρία σε δημοτικά σχολεία, αναδεικνύοντας τη σημασία της διαχείρισης της τάξης για τη διευκόλυνση της μάθησης των μαθητών με αναπηρία. Επιπλέον, έχουν μελετηθεί εκτενώς οι στάσεις των δασκάλων και των προ-υπηρετούντων εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, με τα ευρήματα να δείχνουν διαφορετικά επίπεδα δυσφορίας στην αλληλεπίδραση με άτομα με αναπηρία και στάσεις απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση (Nketsia, 2016). Συμπερασματικά, η έννοια της αναπηρίας των μαθητών στην εκπαίδευση επηρεάζεται από πληθώρα παραγόντων, όπως οι στάσεις των εκπαιδευτικών, η διαχείριση της τάξης, τα κοινωνικά εμπόδια και οι επιπτώσεις της αναπηρίας στη μάθηση. Η κατανόηση και η αντιμετώπιση αυτών των παραγόντων είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς και με υποστήριξη για τους μαθητές με αναπηρία.

### 1.3 Συμπερίληψη

Ακολουθεί η δεύτερη σημαντική έννοια της εργασίας, η συμπερίληψη. Σκοπός της συγκεκριμένης έννοιας δεν είναι μόνο να παρουσιαστεί ο ορισμός της, αλλά να γίνει κατανοητή η διαφορά της με παραπλήσιες έννοιες που χρησιμοποιούνται καθημερινά και κάποιες φορές μάλιστα λανθασμένα.

### 1.3.1 Ορισμοί Συμπερίληψης : Από την κοινωνία στην εκπαίδευση

Η συμπερίληψη στην κοινωνία μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία των ατόμων ή των ομάδων που γίνονται μέρος του κοινωνικού ιστού και συμμετέχουν στις κοινωνικές, πολιτιστικές και οικονομικές πτυχές μιας κοινότητας (Rane & Hersi, 2012). Περιλαμβάνει την ένταξη και τη συμμετοχή ατόμων ή ομάδων στην κοινωνική δομή της κοινωνίας υποδοχής, επιτρέποντάς τους παράλληλα να διατηρήσουν τις ξεχωριστές πολιτιστικές πτυχές τους (Rane & Hersi, 2012). Η συμπερίληψη μπορεί να περιλαμβάνει διάφορες διαστάσεις, όπως στην αγορά εργασίας, όπου τα άτομα εντάσσονται στο εργατικό δυναμικό και η κοινωνική ενεργοποίηση, η οποία στοχεύει να φέρει κοινωνικά απομονωμένα άτομα σε διαφορετικούς τύπους κοινωνικών κοινοτήτων (Sadeghi & Terum, 2020). Μπορεί επίσης να περιλαμβάνει την ενσωμάτωση περιθωριοποιημένων ή αποκλεισμένων ομάδων στην κοινωνία μέσω της κοινωνικής καινοτομίας και της προώθησης της συνολικής συμπερίληψης (Martinez, O'Sullivan, Smith & Esposito, 2017). Η κοινωνική συμπερίληψη ή όπως συνήθως χρησιμοποιείται με τον παρεμφερή όρο ένταξη, αποτελεί θέμα ενδιαφέροντος στην πολιτική επιστήμη και την κοινωνιολογία, με μελέτες που επικεντρώνονται σε άτομα με αναπηρίες, μετανάστες και διαφορετικών εθνοτικών ομάδων στην κοινωνία (Borodin, Zhorniak & Podplota 2022) Voronkova, Hordei, Barusman & Ghani , 2019) Syafutra, Montessori & Suhono 2021) Tolsma, Lubbers & Gijssberts, 2012). Η έννοια της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης διερευνάται επίσης στο πλαίσιο της διακυβέρνησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της μετα-εθνικής ιθαγένειας (Rumford, 2003 Babones & Åberg, 2019). Επιπλέον, η ολοκλήρωση συζητείται σε σχέση με την παγκοσμιοποίηση και τη διαμόρφωση μιας παγκόσμιας κοινωνίας (Robison & Crenshaw, 2014·Cohl & Dominici, 2010).

Συνολικά, η έννοια της συμπερίληψης αντιλαμβανόμαστε ότι ποικίλει ανάλογα με το πλαίσιο, αλλά γενικά περιλαμβάνει την προώθηση ίσων ευκαιριών και υποστήριξης για όλα τα άτομα, είτε στην εκπαίδευση είτε σε άλλους τομείς. Στα πλαίσια της κοινωνίας περιλαμβάνει τη διαδικασία συμπερίληψης ατόμων ή ομάδων που γίνονται ενεργά μέλη της κοινότητας, συμμετέχουν σε διάφορες πτυχές της κοινωνίας και έχουν την ευκαιρία να διατηρήσουν την πολιτιστική τους ταυτότητα. Τέλος, αυτή η ολοκλήρωση αποσκοπεί σε μια διαδικασία συγκέντρωσης διαφορετικών στοιχείων ή ομάδων για τη δημιουργία ενότητας, αρμονίας και συνοχής μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο.

Ωστόσο διαπιστώσαμε μέσα από την βιβλιογραφία να χρησιμοποιείται στη θέση του όρου της συμπερίληψης, έννοιες όπως ενσωμάτωση, ένταξη. Σε ένα από τα κείμενα λοιπόν της UNESCO και συγκεκριμένα το *Rethinking Education: Towards a global common good? Paris. UNESCO (2020)*, αναλύονται αυτές οι έννοιες. Συνοπτικά, οι έννοιες της ένταξης, της ενσωμάτωσης και της συμπερίληψης στην εκπαίδευση επισημαίνεται πως είναι αλληλένδετες αλλά διακριτές. Η ένταξη επικεντρώνεται στη μείωση των εμποδίων στη συμμετοχή, η ενσωμάτωση δίνει έμφαση στην τοποθέτηση μαθητών με ειδικές ανάγκες σε κανονικές τάξεις και η συμπερίληψη περιλαμβάνει την υιοθέτηση πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν εκτενέστερα.

### **1.3.2 Η Δήλωση της Σαλαμάνκα: Ένταξη, Ενσωμάτωση και Συμπερίληψη στην Εκπαίδευση**

Για να αντιμετωπιστούν οι διαφορές μεταξύ των εννοιών της ένταξης, της ενσωμάτωσης και της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, εξετάσαμε τις προοπτικές και τις προσεγγίσεις που περιγράφονται στη Δήλωση της Σαλαμάνκα. Η Δήλωση της Σαλαμάνκα υπογραμμίζει τη σημασία της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και τη συμμετοχή διαφόρων ενδιαφερόμενων φορέων στην επίτευξη αυτού του στόχου (Κόγια, 2018). Σε αυτό το πλαίσιο, η ένταξη αναφέρεται στη διαδικασία αντιμετώπισης των διαφορετικών αναγκών όλων των μαθητών με τη μείωση των εμποδίων στη συμμετοχή τους στο μαθησιακό περιβάλλον. Περιλαμβάνει τη στροφή από τις παραδοσιακές διαχωριστικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση προς ένα πιο ολοκληρωμένο και υποστηρικτικό πλαίσιο που εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Κόγια, 2018).

Από την άλλη πλευρά, η ενσωμάτωση, όπως τονίζεται στη Δήλωση της Σαλαμάνκα, περιλαμβάνει την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε κανονικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στην τοποθέτηση των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές ανάγκες σε κανονικές τάξεις, με την παροχή πρόσθετης υποστήριξης και πόρων για τη διευκόλυνση της συμμετοχής και της μάθησής τους (Κόγια, 2018). Η ενσωμάτωση επικεντρώνεται στη δημιουργία ευκαιριών για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες να αποτελούν μέρος του κανονικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, αναγνωρίζοντας και αντιμετωπίζοντας τις ιδιαίτερες απαιτήσεις τους.

Επιπλέον, η έννοια της συμπερίληψης, όπως συζητείται στη Δήλωση της Σαλαμάνκα, περιλαμβάνει την ευρύτερη διαδικασία ενσωμάτωσης πρακτικών και αρχών χωρίς αποκλεισμούς στο συνολικό εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινότητα. Περιλαμβάνει την υιοθέτηση πολιτικών, στρατηγικών και πόρων που υποστηρίζουν την εφαρμογή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς σε όλα τα επίπεδα, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών, της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και της ενίσχυσης των υποδομών (Κόγια, 2018). Η συμπερίληψη δίνει έμφαση στις συστημικές και διαρθρωτικές αλλαγές που είναι απαραίτητες για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς που ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών.

Συνοπτικά, η Δήλωση της Σαλαμάνκα καταλήγουμε στο ότι παρέχει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την κατανόηση των διακρίσεων μεταξύ της ένταξης, της ενσωμάτωσης και της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Υπογραμμίζει τη σημασία της υιοθέτησης πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς, της συμπερίληψης μαθητών με ειδικές ανάγκες σε κανονικές τάξεις και αρχών της συμπερίληψης στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να διασφαλίζονται δίκαιες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές.

### **1.3.3 Η εξέλιξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης για όλους: Η έμφαση της UNESCO στην ποιότητα και την πρόσβαση**

Η εξέλιξη της συμπερίληψης και της εκπαίδευσης για όλους αποτέλεσε σημαντικό επίκεντρο των εργασιών της UNESCO σχετικά με την ποιότητα και τη συνάφεια της εκπαίδευσης. Η έννοια της "Εκπαίδευσης για όλους" αμφισβητεί την παραδοσιακή οργάνωση της διδασκαλίας στα σχολεία και δίνει έμφαση στον περίπλοκο δεσμό μεταξύ της ποιότητας της εκπαίδευσης και της πρόσβασης. Η έκθεση για την ΟΧΑ του 2005 τονίζει τη σημασία της ανάλυσης του προγράμματος σπουδών με όρους ένταξης, αναγνωρίζοντας ότι κάθε μαθητής έχει πολλαπλές ανάγκες, ιδίως σε καταστάσεις ευαλωτότητας και μειονεξίας. Υπογραμμίζει επίσης τις τρεις διαστάσεις της ένταξης που προσδιορίζονται στον "Δείκτη για την ένταξη" του Ηνωμένου Βασιλείου: δημιουργία κουλτούρας χωρίς αποκλεισμούς, παραγωγή πολιτικών χωρίς αποκλεισμούς και εξέλιξη πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς (Booth & Ainscow, 2000).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση επιδιώκει να θέσει τον μαθητή στο επίκεντρο της διδασκαλίας και της μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές του στην κατανόηση, τα συναισθήματα, τις κοινωνικές και αντιληπτικές δεξιότητες. Η προσέγγιση αυτή αποσκοπεί

στην παροχή βέλτιστων ευκαιριών για όλους τους μαθητές ώστε να κινητοποιηθούν και να ενεργοποιηθούν. Τα ευέλικτα προγράμματα σπουδών και οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι απαραίτητα για τη δημιουργία "σχολείων για όλους", επιτρέποντας την προσαρμογή στις ατομικές ανάγκες και παρακινώντας τους εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν λύσεις που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις ικανότητες κάθε μαθητή. Στρατηγικές όπως η παροχή ευέλικτου χρονοδιαγράμματος για τη μελέτη συγκεκριμένων μαθημάτων, η παροχή μεγαλύτερης ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς στην επιλογή των μεθόδων εργασίας τους και η έμφαση σε πτυχές της προεπαγγελματικής κατάρτισης είναι καθοριστικής σημασίας για την προώθηση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (Booth & Ainscow, 2000).

Τα πρακτικά βήματα για να γίνουν τα προγράμματα σπουδών πιο περιεκτικά περιλαμβάνουν την προώθηση των ανθρώπινων αξιών που προωθούν την ένταξη, την ενσωμάτωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των δικαιωμάτων των παιδιών στο πρόγραμμα σπουδών, την αντιμετώπιση του φύλου, της πολιτιστικής ταυτότητας και του γλωσσικού υπόβαθρου, τη συμπερίληψη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και τη χρήση παιδοκεντρικών και διαδραστικών μεθόδων διδασκαλίας. Επιπλέον, η συλλογή και ενσωμάτωση ανατροφοδότησης για την αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών, η σχέση μεταξύ του προγράμματος σπουδών και των εθνικών συστημάτων αξιολόγησης, καθώς και η ευθύνη των εκπαιδευτικών αρχών για την παρακολούθηση του σχολείου σε συντονισμό με τις αναθεωρήσεις και τις συναλλαγές του προγράμματος σπουδών είναι σημαντικά ζητήματα (Booth & Ainscow, 2000).

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς συνδέεται επίσης με την ενδυνάμωση, καθώς δίνει τη δυνατότητα σε άτομα και ομάδες να λαμβάνουν τις δικές τους αποφάσεις και να διαμορφώνουν τη μοίρα τους. Ενισχύει την ανεκτικότητα, προωθεί τα ανθρώπινα δικαιώματα και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Μελέτες έχουν δείξει ότι η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς οδηγεί σε καλύτερα σχολικά αποτελέσματα για τους μαθητές με αναπηρίες και παρέχει ευκαιρίες για τη δημιουργία κοινωνικών δικτύων και αξιοπιστίας. Ενώ τα ειδικά σχολεία μπορεί να είναι πιο κατάλληλα για ορισμένους μαθητές με αναπηρίες, ο απώτερος στόχος παραμένει η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (Nordström, Richler, Magrab, Wormnaes, 2004).

Αρκετά ενδιαφέρον είναι το πλαίσιο δράσης του Ντακάρ, το οποίο δίνει έμφαση στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς ως βασική στρατηγική για την αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού, υπογραμμίζοντας τη θεμελιώδη αρχή ότι όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν την ευκαιρία να μάθουν μαζί. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η Εκπαίδευση για Όλους δεν συνεπάγεται αυτομάτως την συμπερίληψη, ενώ η συμπερίληψη

είναι ζωτικής σημασίας για το κίνημα της ΟΧΑ, καθώς διασφαλίζει ότι κανένα παιδί ή ομάδα δεν αποκλείεται από την εκπαίδευση (Peters, Susan n.d.).

Εν κατακλείδι, η εξέλιξη της συμπερίληψης και της εκπαίδευσης για όλους αποτέλεσε σημαντικό επίκεντρο του έργου της UNESCO, τονίζοντας τη σημασία της ανάλυσης του προγράμματος σπουδών από την άποψη της συμπερίληψης και της προώθησης ευέλικτων προγραμμάτων σπουδών και μεθόδων διδασκαλίας. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνδέεται με την ενδυνάμωση και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Το Πλαίσιο Δράσης του Ντακάρ υπογραμμίζει την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς ως βασική στρατηγική για την αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού, τονίζοντας τη θεμελιώδη αρχή ότι όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν την ευκαιρία να μάθουν μαζί. Έτσι καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η συμπερίληψη πρέπει να αποτελεί τη θεμελιώδη φιλοσοφία σε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα για την επίτευξη του στόχου της "Εκπαίδευσης για όλους" (Peters, Susan n.d.).

#### **1.3.4 Πολιτικές και Πρακτικές Συμπερίληψης**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος είναι καθοριστικός για την προώθηση του θεσμού της συμπερίληψης. Εκτός από το αυτόνομο έργο τους, τα σχολεία πρέπει να συνεργάζονται και να διευκολύνουν την ανταλλαγή πληροφοριών και γνώσεων μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί, οι υπηρεσίες διεπιστημονικής υποστήριξης και οι γονείς πρέπει να συνυπάρξουν και να επωφεληθούν από αυτή τη συνεργασία προκειμένου να επιτύχουν τον κοινό τους στόχο. Η διεπιστημονική συνεργασία θα μπορούσε να περιλαμβάνει υπηρεσίες υγείας, υπηρεσίες ψυχικής υγείας και κοινωνικές υπηρεσίες, με στόχο την παροχή μιας ολιστικής προσέγγισης στους μαθητές και τις οικογένειές τους και την κάλυψη των αναγκών τους τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικο-συναισθηματικά. Ο ρόλος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας. Το σχολικό περιβάλλον διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της συμπερίληψης και η συνεργασία μεταξύ σχολείων, εκπαιδευτικών, διεπιστημονικών υπηρεσιών υποστήριξης και γονέων είναι απαραίτητη για την επίτευξη κοινών στόχων (Τσιχουρίδης, Μπατσίλα, Πέτρου & Ρουσσάκης, 2021). Η έλλειψη έγκαιρων και δια βίου υποστηρικτικών υπηρεσιών στην Ελλάδα εμποδίζει αυτή τη συνεργασία σε όλα τα επίπεδα (Τσιχουρίδης κ.ά., 2021). Τα γενικά σχολεία με μη

αποκλειστικό προσανατολισμό διαδραματίζουν εξαιρετικό ρόλο από την άποψη αυτή (Τσιχουρίδης κ.ά., 2021). Η ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση είναι απαραίτητη για την αντιμετώπιση και την εξέταση πολιτικών και διαδικασιών που διαιωνίζουν τις κοινωνικές ανισότητες και την περιθωριοποίηση στο σχολικό περιβάλλον (Στυλιανού, 2020). Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη στοχεύουν στην προώθηση της κοινωνικής αλλαγής και στην παροχή πρόσβασης σε περιθωριοποιημένα άτομα σε όλους τους τομείς της ζωής (Στυλιανού, 2020). Έχουν ηθική και κοινωνική υποχρέωση να υιοθετήσουν πρακτικές και διαδικασίες που προωθούν την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως φύλου, κοινωνικοοικονομικής κατάστασης ή πολιτισμικού υπόβαθρου (Στυλιανού, 2020). Αυτοί οι ηγέτες είναι υπεύθυνοι για τη βελτιστοποίηση των επιδόσεων όλων των μαθητών, την προώθηση της κριτικής σκέψης και τη διασφάλιση της μάθησης σε διαφορετικές τάξεις (Στυλιανού, 2020). Συμπερασματικά, το πολιτικό σύστημα αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την εφαρμογή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, ιδίως στις δημοκρατικές χώρες, όπου οι δημοκρατικές πεποιθήσεις θα πρέπει να εφαρμόζονται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος για όλα τα μέλη χωρίς εξαίρεση.

Σκόπιμη καθίσταται η αναφορά στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για την ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα έχει μετατοπιστεί από το ιατρικό μοντέλο σε έναν πιο εκπαιδευτικό προσανατολισμό. Ο νόμος 4547/2018 έχει ως στόχο τη μεταρρύθμιση των υπηρεσιών υποστήριξης στην εκπαίδευση με σκοπό τη δημιουργία ενός πιο ενταξιακού εκπαιδευτικού συστήματος. Το 2002 σχεδιάστηκαν νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που περιλαμβάνουν τη διαθεματικότητα και την ευέλικτη ζώνη. Το 2006, η σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ΑμεΑ αποτέλεσε το σημείο εκκίνησης για την αλλαγή στην ενταξιακή πολιτική. Το 2011, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ολοκλήρωσε ένα έργο για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και την αντιμετώπιση περιπτώσεων μαθητών με προβλήματα μάθησης. Ο στόχος είναι η πρόσβαση όλων των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, με διαφοροποιημένη υποστήριξη. Παρατηρείται μια προσαρμογή του προγράμματος στις ανάγκες όλων των μαθητών η οποία χρόνο με τον χρόνο ενισχύεται.

Επιπροσθέτως οι εκπαιδευτικές δομές στην Ελλάδα περιλαμβάνουν τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), την ειδική εκπαίδευση και τις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Παιδιών Προσφύγων. Το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας ξεκίνησε το 2017 το σχέδιο 111, "Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ)", για να διευκολύνει τη σχολική ένταξη των παιδιών προσφύγων (Τζωράκη, 2019). Στο πλαίσιο των ελληνικών δημόσιων Γυμνασίων και Λυκείων στην Αθήνα, οι Τάξεις Υποδοχής (ΖΕΠ Ι) απευθύνονται



σε παιδιά προσφύγων, παρέχοντας προσαρμοσμένες εκπαιδευτικές μεθόδους για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών τους (Angeli, 2020). Επιπλέον, η ένταξη των νεαρών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί βασικό μέλημα του Υπουργείου Παιδείας από τις αρχές του 2016 (Σούνουλου & Μιχαλοπούλου, 2020).

Στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης, η Ελλάδα διαθέτει τόσο πλήρως ενταξιακές θέσεις όσο και διαχωρισμένες παροχές ειδικής εκπαίδευσης εντός του γενικού ή του ειδικού τομέα (Fyssa, Vlachou & Avramidis, 2014). Έχουν επισημανθεί οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρία στους προσφυγικούς καταυλισμούς, συμπεριλαμβανομένης της έλλειψης εξειδικευμένων διδακτικών δεξιοτήτων, κατάλληλου εξοπλισμού και προσβάσιμων αιθουσών διδασκαλίας (Crea, Evans, Hasson, Neville, Werner, Wanjiku, ... & Bruni, 2022). Η επιμονή των ειδικών σχολείων στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ελλάδας δείχνει ότι η ειδική εκπαίδευση εξακολουθεί να αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού πλαισίου της χώρας (Genova, 2015).

Οι εκπαιδευτικές δομές στην Ελλάδα επηρεάζονται από τις τραυματικές εμπειρίες των παιδιών προσφύγων, γεγονός που μπορεί να εμποδίσει τη μάθησή τους (McBrien, 2005). Το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει επίσης προκλήσεις στην παροχή καθολικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα παιδιά πρόσφυγες λόγω των περιορισμένων ευκαιριών και των προβλημάτων πρόσβασης στην εκπαίδευση λόγω του προσφυγικού τους καθεστώτος (Meda, Sookrajh & Maharaj, 2012). Ο αντίκτυπος της πολιτικής, της διασποράς και της κινητικότητας στην εκπαίδευση, καθώς και τα εμπόδια στη συμμετοχή των γονέων και ο ρατσισμός στο σχολικό περιβάλλον έχουν εξεταστεί στο πλαίσιο των προσφυγικών εμπειριών (Bloch & Hirsch, 2017).

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικές δομές στην Ελλάδα περιλαμβάνουν μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών προσφύγων, συμπεριλαμβανομένης της εφαρμογής των Τάξεων Υποδοχής, της παροχής ειδικής εκπαίδευσης και των προκλήσεων που συνδέονται με την ένταξη των παιδιών προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι δομές αυτές αντικατοπτρίζουν τη δέσμευση του Υπουργείου Παιδείας για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών των παιδιών προσφύγων και τη διασφάλιση εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς για όλους.

## 1.4 Το Δημοκρατικό Σχολείο - Παιδαγωγικά Δικαιώματα

Η εκπαίδευση κατέχει μια από τις σημαντικότερες θέσεις στη δημοκρατία, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη ενημερωμένων και ενεργών πολιτών (Biesta, 2006). Σύμφωνα με τον Dewey, η εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στην καλλιέργεια δημοκρατικών αξιών και πρακτικών (Ploeg, 2016). Οι βιβλιοθήκες έχουν επίσης σημαντικό ρόλο στη δημοκρατία, καθώς παρέχουν πρόσβαση σε πληροφορίες και προάγουν την πνευματική ελευθερία (Byrne, 2018). Η προοπτική του John Dewey τονίζει τη σημασία της δημοκρατίας, της νοημοσύνης και της καλής εκπαίδευσης στην προώθηση της πλήρους εκπλήρωσης του ανθρώπινου δυναμικού (Fernandes, 2017). Επιπλέον, η ένταξη των παιδιών στις δημοκρατικές διαδικασίες είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της διαβουλευτικής δημοκρατίας (Nishiyama, 2017). Τέλος, η παροχή δημόσιων επενδύσεων στην εκπαίδευση επηρεάζεται από παράγοντες όπως η δημοκρατία και η παγκοσμιοποίηση (Ansell, 2008). Συνολικά, η εκπαίδευση και η δημοκρατία είναι αλληλένδετες, με την εκπαίδευση να διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στην προώθηση των δημοκρατικών αξιών και πρακτικών. Οι μελέτες αυτές αντιλαμβανόμαστε ότι υπογραμμίζουν τη σημασία της ενσωμάτωσης των δημοκρατικών αρχών και αξιών στην εκπαίδευση για την προετοιμασία των μαθητών για ενεργό συμμετοχή στις δημοκρατικές κοινωνίες.

Συνακόλουθα οι κυβερνήσεις ρυθμίζουν, χρηματοδοτούν και διαχειρίζονται τα σχολεία, κάνοντας επιλογές πολιτικής που επηρεάζουν την ποσότητα και την ποιότητα της εκπαίδευσης (Hooghe & Marks, 2017). Η επέκταση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει συνδεθεί με την εξάπλωση των δημοκρατικών δικαιωμάτων και την ανακατανομή της πολιτικής εξουσίας (Miller, 2008). Μελέτες έχουν δείξει ότι η μετάβαση από την απολυταρχία στη δημοκρατία οδηγεί σε μετατόπιση της πολιτικής εξουσίας από τους πλούσιους στους φτωχούς, με αποτέλεσμα πιο αναδιανεμητικές πολιτικές που ωφελούν τους φτωχούς (Attewell, 2021). Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση θεωρείται βασική πτυχή της προοδευτικής αναδιανομής, καθώς παρέχει ευκαιρίες στους φτωχούς και συχνά χρηματοδοτείται μέσω προοδευτικής φορολογίας (Mulya, 2022). Ενώ πρόσφατες έρευνες αμφισβήτησαν τον βαθμό στον οποίο οι δημοκρατίες αναδιανέμουν περισσότερο από τις απολυταρχίες σε άλλους τομείς, η σχέση μεταξύ δημοκρατίας και υψηλότερων επιπέδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παραμένει συνεπής (Asongu, 2020). Αυτό το εμπειρικό εύρημα υποστηρίζεται από μελέτες που δείχνουν θετική συσχέτιση μεταξύ εκδημοκρατισμού, δικαιωμάτων ψήφου και υψηλότερων ποσοστών εγγραφής στα δημοτικά σχολεία. Ως εκ

τούτου, συμπεραίνουμε ότι οι δημοκρατικές κυβερνήσεις τείνουν να παρέχουν περισσότερη πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σύγκριση με άλλες μορφές διακυβέρνησης (Hooghe & Marks, 2017 Μίλερ, 2008· Attewell, 2021· Mulya , 2022· Asongu , 2020).

Στο κείμενο του Bernstein (1997) με τίτλο "Εκπαίδευση και Δημοκρατία", το οποίο μεταφράστηκε στα ελληνικά και δημοσιεύθηκε στο περιοδικό "Ο Πολίτης", ο Bernstein συζητά την απειλή της προκατάληψης και της αδικίας για τη δημοκρατία και τονίζει την ανάγκη ανάλυσης της κοινωνικής προκατάληψης στην εκπαίδευση. Υποστηρίζει ότι η κοινωνική προκατάληψη είναι βαθιά ριζωμένη στη δομή των εκπαιδευτικών διαδικασιών και στην απόκτηση γνώσεων για παιδαγωγικούς σκοπούς.

Ο Bernstein περιγράφει δύο θεμελιώδεις προϋποθέσεις για τη δημοκρατία:

- την ανάγκη τα άτομα να αισθάνονται ότι έχουν μερίδιο στην κοινωνία και
- την ανάγκη οι άνθρωποι να έχουν εμπιστοσύνη ότι οι πολιτικές ρυθμίσεις θα εκπληρώσουν αυτό το μερίδιο ή θα παράσχουν λογικές εξηγήσεις αν δεν το εκπληρώσουν.

Επιπλέον, ο Bernstein εφαρμόζει αυτές τις βασικές προϋποθέσεις στον τομέα της εκπαίδευσης και εξάγει ένα σύνολο τριών παιδαγωγικών δικαιωμάτων. Το πρώτο δικαίωμα είναι το δικαίωμα στην ατομική πρόοδο, το οποίο αντιλαμβάνεται ως προϋπόθεση για να αποκτήσουν τα άτομα την εμπειρία των ορίων -κοινωνικών, πνευματικών και προσωπικών- ως "σημεία έντασης μεταξύ παρελθοντικών και μελλοντικών δυνατοτήτων".

Το δεύτερο παιδαγωγικό δικαίωμα είναι η κοινωνική ενσωμάτωση, η οποία γίνεται αντιληπτή ως το δικαίωμα του ατόμου να συμπεριλαμβάνεται κοινωνικά, διανοητικά, πολιτισμικά και προσωπικά. Ο Bernstein αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα της έννοιας της ένταξης, καθώς μπορεί να απαιτεί το δικαίωμα του ατόμου να είναι ξεχωριστό και αυτόνομο. Το τρίτο δικαίωμα είναι το δικαίωμα στη συμμετοχή, όχι μόνο στο διάλογο και τον προβληματισμό αλλά και στην πράξη, η οποία πρέπει να έχει "αποτελέσματα". Το δικαίωμα αυτό αποτελεί προϋπόθεση για την πρακτική του πολίτη και λειτουργεί στο επίπεδο της πολιτικής πρακτικής.

Προτείνει ακόμα να αξιολογηθεί η εκπαίδευση σε σχέση με αυτό το μοντέλο παιδαγωγικών δικαιωμάτων και να εξεταστεί αν όλοι οι μαθητές λαμβάνουν και απολαμβάνουν αυτά τα δικαιώματα εξίσου ή αν η κατανομή τους είναι άνιση. Προσφέρει διάφορες ευρετικές τεχνικές για προβληματισμό, ιδίως εκείνες που σχετίζονται με τις εντάσεις που ενυπάρχουν σε κάθε δικαίωμα όταν εξετάζεται ξεχωριστά. Τα δικαιώματα αυτά ωστόσο, δεν μπορούν να γίνουν κατανοητά χωρίς να εξεταστούν ο τρόπος με τον οποίο διαφέρουν από άλλες κοινές χρήσεις, οι αναγκαίες αλληλεξαρτήσεις τους, η συμπληρωματικότητα και το πεδίο εφαρμογής τους.

## Κεφάλαιο 2ο: Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστούν και θα σχολιαστούν σύντομα σχετικές έρευνες οι οποίες μελετούν περιπτώσεις διαφορετικότητας, συμπερίληψης, προβλημάτων υλοποίησης πρακτικών στην εκπαίδευση, καθώς επίσης και απόψεις εκπαιδευτικών για τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους. Αποτελείται από έρευνες παγκόσμιας εμβέλειας με απώτερο σκοπό την υιοθέτηση νέων ιδεών, τη σύγκριση αλλά και την ώθηση για εξερεύνηση νέων δεδομένων στον κλάδο της εκπαίδευσης. Με βάση τις έρευνες που θα παρουσιαστούν αλλά και το θεωρητικό πλαίσιο που καταγράφηκε προηγουμένως, στο οποίο χρησιμοποιήθηκαν αρκετές αναφορές ερευνών με στόχο να περιγραφούν οι έννοιες της διαφορετικότητας και της συμπερίληψης, στόχος του 2<sup>ου</sup> Κεφαλαίου είναι η δημιουργία ερευνητικών ερωτημάτων που θα φωτίσουν ακόμα περισσότερο τα θέματα που μας απασχολούν.

### 2.1 Επισκόπηση ερευνητικού πεδίου για τη διαφορετικότητα στο σχολείο

#### 2.1.1 Στην Ελλάδα

Η μελέτη που διεξήχθη από τους Penderi και Ιωσηφίδης (2023) είχε ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις πολιτισμικά ευαίσθητες πρακτικές διδασκαλίας για μαθητές με μεταναστευτική εμπειρία. Η έρευνα διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε περιλάμβανε 14 δηλώσεις και συμμετείχαν 123 εκπαιδευτικοί από διάφορες ειδικότητες. Η διερεύνηση της έρευνας επικεντρώνεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία με πολιτισμική ευαισθησία. Εμβαθύνει στις στάσεις τους απέναντι στην εκπαίδευση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Αποσκοπεί ακόμα στην κατανόηση του επιπέδου συμφωνίας των εκπαιδευτικών με τις αρχές της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας και των παραγόντων που επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους. Η έρευνα αναδεικνύει επίσης την έλλειψη σχετικής κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς και τα περιορισμένα προγράμματα παρέμβασης για παιδιά με μειονοτικό υπόβαθρο στην ελληνική εκπαιδευτική

πραγματικότητα. Ρίχνει φως στις αρνητικές στάσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία με πολιτισμική ευαισθησία, καθώς και στις συμπεριφορές διακρίσεων που επιδεικνύουν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί απέναντι σε παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Υπογραμμίζει τέλος την ανάγκη ενίσχυσης του κοινωνικού και εκπαιδευτικού ρόλου των σχολείων στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων που προκύπτουν από τον αυξανόμενο αριθμό προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα, ευθυγραμμιζόμενη με τον ευρύτερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Η μελέτη αυτή παρέχει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τις στάσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας στην τάξη, ωστόσο χρήζει περαιτέρω ανάλυσης και για τα δύο ζητήματα που μελετά.

Συνεχίζουμε με τη μελέτη των Μαλιγκούδη & Τσαουσίδη, (2020) όπου εξετάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Μονάδες Υποδοχής και Εκπαίδευσης (ΜΥΕ) απέναντι στην εκπαίδευση των μαθητών προσφύγων. Ο θεσμός των ΔΥΕΠ αποτελεί μία από τις κύριες εκπαιδευτικές δομές για τους πρόσφυγες στην Ελλάδα και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτές τις δομές αντιμετωπίζουν καθημερινά διάφορες εκπαιδευτικές προκλήσεις. Στόχος της μελέτης είναι να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαίδευση των μαθητών προσφύγων και τον αντίκτυπό τους στους μαθητές. Η ερευνητική μεθοδολογία που επιλέχθηκε για την παρούσα μελέτη είναι η ποιοτική προσέγγιση και συγκεκριμένα η χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Οι συμμετέχοντες στη μελέτη ήταν δώδεκα εκπαιδευτικοί από τους κλάδους ΠΕ70-Δασκάλων, ΠΕ60-Νηπιαγωγών και ΠΕ02-Φιλολόγων, οι οποίοι εργάστηκαν κατά το σχολικό έτος 2018-19 σε REUs υπό την εποπτεία σχολείων των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των Περιφερειών Κεντρικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας, Αττικής και Στερεάς Ελλάδας. Η επεξεργασία των συνεντεύξεων αποσκοπεί στη διερεύνηση των ρητών και σιωπηρών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα διγλωσσίας, διαφορετικότητας, χρήσης της μητρικής γλώσσας και άλλα συναφή θέματα. Τα ευρήματα της μελέτης αποκαλύπτουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος προτιμά τη χρήση των παραδοσιακών μετωπικών μεθόδων διδασκαλίας λόγω των προκλήσεων στη γλωσσική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Η προτίμηση αυτή αποδίδεται στις δυσκολίες εφαρμογής μεθόδων συνεργατικής μάθησης σε μια διαφορετική τάξη. Ωστόσο, δύο εκπαιδευτικοί του δείγματος εξέφρασαν την υποστήριξή τους στη συνεργατική μάθηση, τονίζοντας τα πλεονεκτήματά της στην προώθηση της ομαδικής εργασίας και της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Συνολικά, η μελέτη παρέχει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με την πολυπλοκότητα της εκπαίδευσης των

προσφύγων στην Ελλάδα, αναδεικνύοντας τις διαφορετικές στάσεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε REUs. Τέλος επισημαίνεται η ανάγκη για εξατομικευμένη υποστήριξη και ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των πολύπλευρων προκλήσεων που αντιμετωπίζουν για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους πρόσφυγες μαθητές. Πρόκειται για μια μάλλον ενδιαφέρουσα μελέτη που παρέχει ευρήματα που μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν παρόμοιες περιπτώσεις μαθητών. Ωστόσο, μια μελέτη που απευθύνεται σε μεγαλύτερο δείγμα του πληθυσμού και με διαφορετική ερευνητική προσέγγιση είναι πιθανό να παρέχει περισσότερα αποτελέσματα.

Παραμένουμε στο θέμα της διαφορετικότητας με μια μελέτη περίπτωσης των Maligkoudi , Tolakidou & Chiona (2018). Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις και τις πρακτικές των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσφύγων. Αναδεικνύει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί λόγω της αυξανόμενης πολυπολιτισμικότητας και γλωσσικής ποικιλομορφίας στα ελληνικά σχολεία ως αποτέλεσμα της μαζικής εισροής προσφύγων. Τονίζει επίσης την ανάγκη για αποτελεσματικές απαντήσεις στις νέες απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Εφαρμόστηκε μια ποιοτική μέθοδος με τη χρήση συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν σε ένα δημοτικό σχολείο στην Κεντρική Μακεδονία, στην Ελλάδα, κατά την περίοδο Ιανουαρίου - Μαρτίου 2017. Από τα αποτελέσματα της μελέτης διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν διαφορετικές στάσεις απέναντι στη διγλωσσία των μαθητών τους. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις δύο γλώσσες των παιδιών ως ξεχωριστά συστήματα και πιστεύουν ότι η χρήση τους πρέπει να κατακερματιστεί. Αξίζει να σημειωθεί ότι μία εκπαιδευτικός του δείγματος υποστήριξε ότι ο μαθητής της δεν μπορεί να θεωρηθεί δίγλωσσος επειδή μιλάει ελάχιστα ελληνικά, δείχνοντας έλλειψη επίγνωσης της παθητικής διγλωσσίας. Αυτή η εκπαιδευτικός εξέφρασε επίσης απροθυμία να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία της για να βοηθήσει τα παιδιά να ενταχθούν στην τάξη, επικαλούμενη την απαιτητική φύση της τάξης και την έλλειψη πρόσθετου χρόνου για να καλύψει τις ανάγκες του παιδιού. Όσον αφορά τις γενικές διδακτικές πρακτικές στις πολυγλωσσικές τάξεις, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι χρησιμοποιεί οπτικό εκπαιδευτικό υλικό, όπως εικόνες ή κάρτες μνήμης, για τη διδασκαλία του λεξιλογίου και των γραμματικών φαινομένων. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν ότι διαφοροποίησαν τις διδακτικές τους πρακτικές για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των προσφύγων μαθητών τους, χρησιμοποιώντας έντυπο υλικό ή κάρτες μνήμης για το νέο λεξιλόγιο και δίνοντας λιγότερο

απαιτητικές εργασίες στους δίγλωσσους μαθητές. Ωστόσο, δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος δεν τους επιτρέπουν να εφαρμόζουν διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές που θα βοηθούσαν τους πρόσφυγες μαθητές να ενταχθούν στην υπόλοιπη τάξη. Επίσης η θέση του διευθυντή γεννά προβληματισμούς ως προς την οπτική του απέναντι στη διαφορετικότητα και τη προθυμία του να τη διαχειριστεί με τρόπο ισάξιο προς όλους τους μαθητές. Εξέφρασε ανησυχίες σχετικά με τη διαθεσιμότητα μαθητών προσφύγων που θα μπορούσαν να εκπαιδευτούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, υποδεικνύοντας την προτίμηση στη γλωσσική αφομοίωση ως λύση για την ενσωμάτωση των μαθητών προσφύγων στην κυρίαρχη ομάδα. Συνολικά, η μελέτη αναδεικνύει τις διαφορετικές στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών απέναντι στη διγλωσσία των μαθητών τους και τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας στην τάξη, καθώς και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά την προσαρμογή των αναγκών των προσφύγων μαθητών στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Με βάση τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας, εκδηλώνεται μια ανάγκη περαιτέρω μελέτης αυτών των προοπτικών, επιβεβαίωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν τους διαφορετικούς μαθητές, καθώς και την προθυμία τους να το πράξουν.

### **2.1.2 Σε διεθνές επίπεδο**

Η πρώτη και αξιοσημείωτη έρευνα που θα παρουσιαστεί σχετίζεται άμεσα με τις διαφορετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την έννοια της συμπερίληψης. Η έρευνα " Understanding Inclusion from the Educators' Viewpoint " των Lubin και Fernal (2021) , έχει ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τη συμπερίληψη με βάση τις εμπειρίες τους. Η μελέτη χρησιμοποιεί μια φαινομενολογική ποιοτική προσέγγιση για να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη. Η ερευνητική μεθοδολογία περιλαμβάνει σκόπιμη δειγματοληψία για την πρόσβαση σε λεπτομερή, από πρώτο χέρι δεδομένα σχετικά με τις προοπτικές των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη . Η συλλογή δεδομένων γίνεται μέσω δομημένων ερωτήσεων συνέντευξης, οι οποίες χορηγούνται εικονικά και καταγράφονται ψηφιακά. Τα αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν ότι η κατανόηση της συμπερίληψης από τους συμμετέχοντες είναι σχεδόν ενιαία, με αναδυόμενα θέματα σχετικά με την ερμηνεία της. Τα ευρήματα της έρευνας αποκαλύπτουν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρεί τη συμπερίληψη ως την τοποθέτηση μαθητών με ιδιαιτερότητες σε περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, ορισμένοι συμμετέχοντες

εξήγησαν τη συμπερίληψη ως την παροχή υποστήριξης σε μαθητές με ειδικές ανάγκες, ενώ άλλοι όρισαν τη συμπερίληψη χρησιμοποιώντας τον ορισμό της γενικής διδασκαλίας. Αξιοσημείωτο είναι ότι κανένας συμμετέχων δεν συζήτησε τον κοινοτικό ορισμό της συμπερίληψης. Η έρευνα αναδεικνύει τις διαφορές στην ερμηνεία της συμπερίληψης μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, υποδεικνύοντας μια διαφορά στην κατανόησή της.

Στη συνέχεια η έρευνα των Venegas, Luque, Velasco & Sánchez (2023), παρουσιάζει μια ολοκληρωμένη ανάλυση των λόγων και των πολιτικών για την πολιτιστική πολυμορφία στη νότια μεσογειακή Ισπανία, με ιδιαίτερη έμφαση στη διαπολιτισμικότητα. Η μελέτη χρησιμοποιεί ποιοτική μεθοδολογία, χρησιμοποιώντας ανάλυση εγγράφων και ημιδομημένες συνεντεύξεις σε βάθος για τη συλλογή δεδομένων. Τα ευρήματα της έρευνας ρίχνουν φως στην εξέλιξη και την τρέχουσα κατάσταση των λόγων και των πολιτικών σχετικά με την πολιτιστική πολυμορφία στα δημοτικά σχολεία της νότιας μεσογειακής Ισπανίας. Η μελέτη προσδιορίζει δύο μοντέλα πολιτισμικής ποικιλομορφίας, ενδογενή και εξωγενή, και υπογραμμίζει τις επιπτώσεις αυτών των μοντέλων στις εκπαιδευτικές πολιτικές. Παρατηρείται ότι η άφιξη μαθητών αλλοδαπής καταγωγής τη δεκαετία του 1990 οδήγησε στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών με στόχο την αντιμετώπιση της κοινωνικοπολιτισμικής ποικιλομορφίας στα σχολεία. Ακόμα υπογραμμίζει την ανάγκη επαναπολιτικοποίησης των εκπαιδευτικών πολιτικών για τη διαπολιτισμικότητα, η οποία θα βασίζεται σε μια προσέγγιση βασισμένη στα δικαιώματα για την ενίσχυση της δημοκρατίας στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Το άρθρο καταλήγει υποστηρίζοντας ένα μοντέλο βασισμένο στα δικαιώματα για την προώθηση της ισότητας και της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, τονίζοντας τη σημασία της αναγνώρισης όλων των παιδιών ως πλήρους κατόχου των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ανεξάρτητα από την εθνοτική ή φυλετική τους καταγωγή.

Ολοκληρώνουμε το κομμάτι της διαφορετικότητας με μια ακόμα διεθνή μελέτη του Wiborg, (2022), η οποία εξετάζει κριτικά την κουλτούρα της καλοσύνης στην εκπαίδευση ηγεσίας και το ρόλο της στη διαιώνιση του ρατσισμού, της λευκότητας και άλλων μορφών καταπίεσης. Υποστηρίζει ότι μια απλοϊκή προσέγγιση της κοινωνικής αλλαγής στην εκπαίδευση ηγεσίας προάγει τον εφησυχασμό και αποτυγχάνει να αντιμετωπίσει συστημικά ζητήματα. Επιπλέον, στην προσπάθειά του να αμφισβητήσει αυτή την κουλτούρα της καλοσύνης, το άρθρο τονίζει τη σημασία της βαθιάς ενασχόλησης με τις δικές μας κοινωνικές ταυτότητες και της αναγνώρισης του τρόπου με τον οποίο έχουμε κοινωνικοποιηθεί για να υποστηρίξουμε τον ρατσισμό και την καταπίεση. Προτρέπει τους μαθητές να υιοθετήσουν



έναν κριτικό φακό στην αντιμετώπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης και των καταπιεστικών συστημάτων, αναγνωρίζοντας και διαταράσσοντας τις κυρίαρχες ιδεολογίες. Τελικά, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η αμφισβήτηση των καταπιεστικών συστημάτων και η προώθηση της ισότητας μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία κοινοτήτων χωρίς αποκλεισμούς και στην εξάλειψη της καταπίεσης. Ως εκ τούτου, είναι σκόπιμο να μελετηθούν πιθανές ρατσιστικές συμπεριφορές και ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν και προωθούν την ισότητα στην εκπαίδευση.

## 2.2 Επισκόπηση ερευνητικού πεδίου για τη συμπερίληψη στο σχολείο

### 2.2.1 Στην Ελλάδα

Ξεκινώντας το ερευνητικό πεδίο της συμπερίληψης θα παρουσιαστεί το άρθρο της Τερζοπούλου (2020), η οποία διερευνά τη σημασία της προσβασιμότητας και της δια βίου μάθησης για τα άτομα με αναπηρία. Στόχος της είναι να εντοπίσει τις ανισότητες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία στην εκπαίδευση και τη σχέση τους με τη φιλοσοφία της δια βίου μάθησης. Χρησιμοποιεί ποιοτικές μεθόδους, συμπεριλαμβανομένων συνεντεύξεων με άτομα με αναπηρία, για να διερευνήσει τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν στην εκπαίδευση και τον αντίκτυπο στην εκπαιδευτική τους πορεία. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ των εμποδίων που αντιμετωπίζουν στην εκπαίδευση και της πρόθεσής τους να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Αναδεικνύει επίσης ζητήματα προσβασιμότητας στα εκπαιδευτικά προγράμματα, τόσο δια ζώσης όσο και διαδικτυακά, ειδικά για τα άτομα με αναπηρία. Ωστόσο, εκφράζει δυσαρέσκεια για την έλλειψη σεβασμού των αναγκών τους και την άγνοια των εκπαιδευτικών συστημάτων και του προσωπικού, που οδηγεί σε απογοήτευση και αρνητικά συναισθήματα. Τέλος, προτείνει ότι οι μέθοδοι και τα εργαλεία διδασκαλίας θα πρέπει να είναι προσανατολισμένα στην ενθάρρυνση και τη βοήθεια όλων των μαθητών, ακολουθώντας τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού. Πρόκειται για ένα ακόμη άρθρο που δίνει έμφαση στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην εκπαίδευση οι διαφορετικοί μαθητές, ειδικά οι μαθητές με αναπηρίες. Ισχύουν αυτές οι διαπιστωμένες ανισότητες για όλες τις σχολικές μονάδες με μαθητές με αναπηρίες;

Η έρευνα της Γράβια (2015) έχει ως στόχο να μελετήσει τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπερίληψη των παιδιών με σύνδρομο Down στα ελληνικά γενικά σχολεία και τις πιθανές επιπτώσεις της στις στάσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών που έχουν βιώσει τη συνεκπαίδευση με ένα παιδί με σύνδρομο Down. Στη μελέτη συμμετείχαν 93 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την περιοχή της Αττικής και 30 συμμαθητές (11-12 ετών) ενός παιδιού με σύνδρομο Down που φοιτούσε στην έκτη τάξη ενός γενικού δημοτικού σχολείου. Εφαρμόστηκε ποσοτική έρευνα με διαμοιρασμό δύο ειδών ερωτηματολογίου (εκπαιδευτικών & μαθητών). Η έρευνα διεξήχθη σε δύο μέρη: το πρώτο μέρος εξέτασε τις γνώσεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, ενώ το δεύτερο μέρος διερεύνησε τις πιθανές αλλαγές στις στάσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών που είχαν βιώσει τη συνεκπαίδευση με ένα παιδί με σύνδρομο Down. Από τα ευρήματα της μελέτης συμπεραίνουμε ότι πρέπει να κατανοηθεί τόσο από μεριάς εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών το σύνολο των προοπτικών που μπορεί να παρέχει η δημιουργία ενός συμπεριληπτικού και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Ακόμα τονίζεται η ανάγκη προώθησης θετικών στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στη διαφορετικότητα και τη συμπερίληψη στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Στις μελέτες που έχουν ήδη αναφερθεί στην εργασία μας όπως και σε αυτή, αντιλαμβανόμαστε πως οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο τους μαθητές με διαφορετικότητα, ούτε έχουν κατανοήσει πλήρως τα οφέλη της συμπερίληψης εντός του σχολείου.

Μια ακόμα έρευνα της Ζέρβα (2019) διερεύνησε το θέμα της συμπερίληψης στο γενικό σχολείο (Δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και συγκεκριμένα τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Εφάρμοσε ποιοτική ερευνητική μέθοδο και επέλεξε ως καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο για την έρευνα, τις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία της σκοπιμότητας ή η θεωρητική δειγματοληψία. Συμμετείχαν 16 συνεντευξιαζόμενοι με ποικιλία ειδικοτήτων εκπαίδευσης. Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά θετική στάση ως προς τη συμπερίληψη χωρίς ωστόσο να κατανοούν πλήρως την έννοιά της. Δυσκολίες όπως η ελλιπής επιμόρφωση, η έλλειψη πρακτικών συμπερίληψης αλλά και τα πολυμελή τμήματα, έδειξαν να απασχολούν τους συνεντευξιαζόμενους. Επιπλέον προτείνονται μια σειρά από πρακτικές που θα ενίσχυαν θετικά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπως η συνδιδασκαλία, η

ύπαρξη ψυχολόγου και η παρουσία εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής εντός της τάξης. Τέλος η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για θέματα συμπερίληψης εκφράστηκε ομόφωνα.

### 2.2.2 Σε διεθνές επίπεδο

Αποκλίνοντας από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, θα γίνει μια σύντομη αναφορά σε μια πρόσφατη μελέτη για την κινεζική εκπαίδευση των Juha Hämäläinen και Shuo Wang (2022). Η ανάλυση της εκπαίδευσης των πολιτών στην κινεζική εκπαίδευση αποκαλύπτει μια ένταση μεταξύ παραδοσιακών και σύγχρονων αξιών σε διάφορες πτυχές της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της οικογένειας, της κοινότητας και του σχολείου. Στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού, υπογραμμίζει την ύπαρξη μιας στροφής προς τον ατομικιστικό ωφελιμισμό, δίνοντας έμφαση στις οικονομικές, γνωστικές και καταναλωτικές αξίες. Ωστόσο, η κινεζική κοινωνία συνεχίζει να εκτιμά την οικογενειακή εκπαίδευση και θεωρεί τις κοινότητες ως οντότητες για την εφαρμογή της εκπαίδευσης των πολιτών με βάση την παράδοση. Στη συνέχεια, γίνεται κατανοητό ότι η ένταση μεταξύ παραδοσιακών και σύγχρονων αξιών θέτει σε αμφισβήτηση το ιδανικό της αρμονικής ανθρώπινης συνύπαρξης και την εκπαίδευση που συνδέεται με αυτό. Έτσι, αν και η εκπαίδευση του πολίτη δεν αποτελεί επίσημο μάθημα στα κινεζικά σχολεία, η πατριωτική της ουσία μπορεί να βρεθεί. Ως εκ τούτου, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η κατευθυντήρια αρχή της εκπαίδευσης των Κινέζων πολιτών παραμένει η προώθηση της αρμονικής συνύπαρξης και των ηθικών αρετών, επηρεασμένη από την κοινωνική και πολιτική σκέψη του Κομφουκιανισμού. Συνολικά, η έρευνα τονίζει τη μετατόπιση των εκπαιδευτικών αξιών προς τις σύγχρονες και δυτικές επιρροές, διατηρώντας παράλληλα την εστίαση στις παραδοσιακές πολιτιστικές αξίες, καθώς και τη σημασία της οικογένειας και της κοινότητας στην εκπαίδευση των πολιτών στην Κίνα. Στην Ελλάδα, ωστόσο, υπάρχει αμοιβαία συνεργασία μεταξύ της οικογένειας, της κοινότητας και του εκπαιδευτικού συστήματος; Προωθείται η συνύπαρξη και κατ' επέκταση η συμπερίληψη στην εκπαίδευση όπως στην Κίνα;

Στην έρευνα των Batsiou , Bebetos , Panteli & Antoniou (2008) στόχος ήταν να διερευνηθεί τις στάσεις και τις προθέσεις των Ελλήνων και των Κυπρίων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΑΕ) στα γενικά σχολεία. Στην έρευνα συμμετείχαν 179 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων 87 από την Ελλάδα και 92 από την Κύπρο. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί

έχουν γενικά θετικές στάσεις απέναντι στη διδασκαλία μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η μελέτη αποκάλυψε ότι η πρόθεση, η ισχύς στάσεων και η γνώση ήταν οι μεταβλητές στις οποίες παρατηρήθηκε διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών, με τους Κύπριους εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν υψηλότερα αρχεία. Επιπλέον, οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί είχαν μεγαλύτερη εμπειρία στην εργασία με μαθητές με ειδικές ανάγκες και χαμηλότερη πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η εμπειρία, η δύναμη των στάσεων, η αυτογνωσία, η γνώση, η πληροφόρηση και η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή έχουν θετική επίδραση στις στάσεις και τις προθέσεις των ατόμων που ενδιαφέρονται να διδάξουν μαθητές με ειδικές ανάγκες. Αυτό που συμπεραίνουμε από τη συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι η διαμόρφωση μιας διδασκαλίας που περιλαμβάνει μαθητές με ή χωρίς διαφορετικότητα, προϋποθέτει ένα συνδυασμό δεξιοτήτων από μεριάς του εκπαιδευτικού που θα τον διευκολύνουν να υλοποιήσει τον στόχο του. Αυτές οι δεξιότητες μπορεί να αποκτηθούν είτε μέσω μεταπτυχιακών σπουδών, είτε σεμιναρίων, επιμορφώσεων αλλά και βιωματικά μέσα από την εμπειρία τους ως εκπαιδευτικοί γενικής τάξης. Τα έτη υπηρεσίας και η εμπειρία των εκπαιδευτικών μπορούν τελικά να λειτουργήσουν θετικά στη διαχείριση και συμπερίληψη των μαθητών με διαφορετικότητα στη σχολική τάξη ενός γενικού σχολείου;

Η έρευνα των Kast & Schwab (2020) εξετάζει τις στάσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών που προετοιμάζονται και των γονέων σχετικά με την συμπερίληψη μαθητών με πρώτη γλώσσα διαφορετική από τη γλώσσα διδασκαλίας. Στη μελέτη συμμετείχαν 1501 άτομα και χρησιμοποιήθηκαν διάφορα ερευνητικά εργαλεία για την αξιολόγηση των στάσεων απέναντι στο σχολείο χωρίς αποκλεισμούς και την ανάπτυξη των μαθητών σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα. Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται ακόμα στο στάδιο της προετοιμασίας (φοιτητές) παρουσίασαν γενικά θετικές στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση των μαθητών με διαφορετικές γλωσσικές δεξιότητες, ενώ οι εκπαιδευτικοί προϋπηρεσίας και οι γονείς έτειναν να έχουν ουδέτερες στάσεις. Επιπλέον τα αποτελέσματα υπογράμμισαν την ανάγκη βελτίωσης της κατανόησης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, ιδίως μεταξύ των ατόμων χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο. Το έγγραφο τόνισε τη σημασία της προώθησης της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών για την ετερογένεια και της αύξησης της ευθύνης τους για συμπερίληψη μαθητών με διαφορετικές γλωσσικές ικανότητες σε διάφορα σχολικά περιβάλλοντα. Από τα ευρήματα αυτής της έρευνας διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την υποστήριξή τους στις πολιτικές για τη συνεκπαίδευση, αλλά είχαν ανησυχίες

σχετικά με την κατάλληλη προετοιμασία και τους πόρους. Όπως και σε προηγούμενες μελέτες που αναφέρθηκαν στην εργασία μας, έτσι και σε αυτή τίθεται πάλι το θέμα της κατάλληλης προετοιμασίας των εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκριθούν επιτυχώς στις ανάγκες όλων των μαθητών της τάξης.

Τέλος μια ακόμα μελέτη που εστιάζει στη σχέση μεταξύ Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης του Paglayan, (2021) έρχεται να προκαλέσει σημαντικούς προβληματισμούς. Το άρθρο αυτό αμφισβητεί σημαντικά τις επικρατούσες απόψεις στη βιβλιογραφία για τη Δημοκρατία. Αμφισβητεί την ευρέως διαδεδομένη πεποίθηση ότι η δημοκρατία είναι ο κύριος μοχλός της παγκόσμιας επέκτασης της ισότιμης εκπαίδευσης. Παρουσιάζει εμπειρικά στοιχεία από νέα σύνολα δεδομένων που καλύπτουν 109 χώρες και 200 χρόνια, τα οποία δείχνουν ότι η δημοκρατία έχει ελάχιστη έως μηδενική επίδραση στα μέσα ποσοστά εγγραφής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Υποδηλώνει ότι η επέκταση και η εξάπλωση των συστημάτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σημειώθηκε κυρίως υπό μη δημοκρατικά καθεστώτα. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι μεταβάσεις στη δημοκρατία οδηγούν σε μικρή μόνο αύξηση της κάλυψης του πρωτοβάθμιου σχολείου όταν η πλειοψηφία του πληθυσμού δεν είχε πρόσβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπό μη δημοκρατικές συνθήκες. Με τον τρόπο αυτό, ενθαρρύνει τη διερεύνηση της ύπαρξης μη δημοκρατικών ριζών της μαζικής εκπαίδευσης. Τέτοιες αποδείξεις, πέρα από τη βιβλιογραφία, μπορούν να συγκεντρωθούν από τις απόψεις παλαιότερων εκπαιδευτικών που έχουν βιώσει τόσο δημοκρατικά όσο και μη δημοκρατικά καθεστώτα.

## Σύνοψη

Το κεφάλαιο παρέχει μια επισκόπηση των σχετικών ερευνών σχετικά με την πολυπλοκότητα της εκπαίδευσης, ρίχνοντας φως στις στάσεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Επισημαίνει την έλλειψη σχετικής κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς και τα περιορισμένα προγράμματα παρέμβασης για παιδιά με μειονοτικό υπόβαθρο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι μελέτες προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες για τις στάσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αντιμετώπιση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας στην τάξη, τονίζοντας την ανάγκη ενίσχυσης του κοινωνικού και εκπαιδευτικού ρόλου των σχολείων στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων που προκύπτουν από τον αυξανόμενο αριθμό προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα. Υπογραμμίζεται επίσης η

ανάγκη για εξατομικευμένη υποστήριξη και ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των πολύπλευρων προκλήσεων στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε μαθητές με διαφορετικότητα . Ενώ η μελέτη παρέχει πολύτιμες πληροφορίες, απαιτείται περαιτέρω ανάλυση και έρευνα για να διερευνηθούν αυτές οι προοπτικές και να επιβεβαιωθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση διαφορετικών μαθητών και η προθυμία τους να το πράξουν. Συνολικά αναδεικνύονται οι διαφορετικές στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα και συμπερίληψη των μαθητών στη γενική τάξη, καθώς και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά την προσαρμογή στις ανάγκες των διαφορετικών μαθητών στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Τονίζεται επίσης η σημασία της ηγεσίας , ο ρόλος της ψυχολογίας και η ανάγκη για εκπαιδευτικές πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς. Τα συμπεράσματα υπογραμμίζουν τη σημασία της αντιμετώπισης της διαφορετικότητας και της συμπερίληψης στην εκπαίδευση για τη δημιουργία ενός πιο δίκαιου και αρμονικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Τέλος, ενισχύεται σημαντικά ο συνεχιζόμενος διάλογος για τις συμπεριληπτικές και αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές, καθώς επίσης και για τις απόψεις/προβληματισμούς των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη διαφορετικότητας στην εκπαίδευση.

## Κεφάλαιο 3 : Μεθοδολογικό Πλαίσιο

### 3.1 Σκοπός της έρευνας και προσδοκώμενα αποτελέσματα

Η διαφορετικότητα αποτελεί ένα διαχρονικό ζήτημα που δεσπόζει εδώ και χρόνια στο εκπαιδευτικό σύστημα. Κάνει την εμφάνιση της με πολλούς τρόπους και κατ' επέκταση ερμηνεύεται διαφορετικά ανάλογα με τις υπάρχουσες συνθήκες (κοινωνικές, εκπαιδευτικές, μαθησιακές, πολιτισμικές κ.α.). Έτσι έχοντας μελετήσει ένα ευρύ φάσμα ερευνών, αποφασίσαμε να ερευνήσουμε εις βάθος το θέμα της διαφορετικότητας αλλά και της συμπερίληψής της. Σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών Π.Ε. σχετικά με τη διαφορετικότητα και τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση. Μέσω της έρευνας αναμένουμε τη συγκέντρωση απόψεων εκπαιδευτικών σχετικά με το πως αντιλαμβάνονται αυτές τις έννοιες, αν έχουν βιώσει περιπτώσεις διαφορετικότητας στην καριέρα τους, πόσο δύσκολο ήταν για τους ίδιους να τις διαχειριστούν και τέλος τις πρακτικές που εφαρμόζαν προκειμένου να τις αντιμετωπίσουν.

### 3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Ένα ερευνητικό ερώτημα σε μια έρευνα αναφέρεται συνήθως ως ερώτηση καθορισμού προτεραιοτήτων. Οι ερωτήσεις καθορισμού προτεραιοτήτων είναι ζωτικής σημασίας, καθώς αντικατοπτρίζουν τις ανάγκες και τις προοπτικές των ατόμων που θα επωφεληθούν από την έρευνα. Οι ερωτήσεις αυτές είναι απαραίτητες για τον εντοπισμό των πιο κρίσιμων τομέων για περαιτέρω έρευνα και για την καθοδήγηση της κατανομής των πόρων προς την αντιμετώπιση των πιο επειγόντων ζητημάτων. Η σημασία των ερευνητικών ερωτημάτων υπογραμμίζεται από το ρόλο τους στη διαμόρφωση της κατεύθυνσης της μελλοντικής έρευνας, διασφαλίζοντας ότι αυτή ευθυγραμμίζεται με τις ανάγκες και τις προτεραιότητες του πληθυσμού-στόχου.

Στη συγκεκριμένη έρευνα τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- *Ποιες είναι οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαφορετικότητα και τη συμπερίληψη;*

- *Ποιες δυσκολίες επισημαίνουν ότι αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν μαθητές με διαφορετικότητα και πώς διαμορφώνονται οι απαντήσεις ανά κατηγορία ερωτώμενων;*
- *Ποιες πρακτικές υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να πετύχουν τη συμπερίληψη της διαφορετικότητας και πώς διαμορφώνονται οι επιλογές ανά κατηγορία ερωτώμενων;*

### 3.3 Περιγραφή Ερευνητικής Μεθόδου

Η παρούσα εργασία θα χρησιμοποιήσει ποσοτική έρευνα ως επιλεγμένη μεθοδολογική προσέγγιση. Η ποσοτική έρευνα είναι μια πολύτιμη μέθοδος λόγω της ικανότητάς της να παρέχει πληροφορίες σε μεγάλη κλίμακα, της αντικειμενικότητας, της προβλεπτικής της δύναμης και της ακρίβειας (Gnawali, 2022- Leung & Shek, 2011). Σχετίζεται με την επεξεργασία δεδομένων με στόχο την εξεύρεση ακριβών απαντήσεων σε καθορισμένα ερωτήματα. Αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για μετρήσεις που απαιτούν ουδετερότητα, σχετική προσέγγιση-εστίαση, μεγαλύτερο εύρος πληθυσμού (αντιπροσωπευτικό δείγμα) και αριθμητικά δεδομένα, σε αντίθεση με την ποιοτική έρευνα, όπου η έρευνα διεξάγεται μέσω συνεντεύξεων και το κοινωνικό φαινόμενο (κυρίως) αναλύεται σε βάθος μέσω συνεντεύξεων. Είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για ερευνητικούς στόχους που απαιτούν ανάλυση με τη χρήση μεγάλων δειγμάτων ( Zan , 2023). Επιπλέον, η ποσοτική έρευνα περιλαμβάνει μεγαλύτερο δείγμα και δεν απαιτεί σχετικά περισσότερο χρόνο για τη συλλογή δεδομένων (Rahman, 2016). Προσφέρει το πλεονέκτημα της ταυτόχρονης ή διαδοχικής διεξαγωγής ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων, επιτρέποντας στους ερευνητές να επιλέξουν την προσέγγιση που ταιριάζει καλύτερα στους ερευνητικούς τους στόχους (Zhang & Wang, 2021).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι από οντολογική και επιστημολογική άποψη, οι ποσοτικές ερευνητικές μέθοδοι διαφέρουν από την ποιοτική έρευνα (Saha, 2022). Παρόλα αυτά, πολλοί ερευνητές επιλέγουν τις μεθόδους τους με βάση τα παραδείγματα που πλαισιώνουν την έρευνά τους ( Creswel & Tashakkori , 2007). Επιπλέον, για τις ποσοτικές μελέτες, οι ερευνητές θα πρέπει να παρέχουν ανάλυση ισχύος για τον προσδιορισμό του μεγέθους του δείγματος, τονίζοντας τη μεθοδολογική αυστηρότητα που συνδέεται με την ποσοτική έρευνα (Merrill, 2011).



Η διαδικασία συλλογής δεδομένων και παροχής πληροφοριών στην ποσοτική έρευνα είναι τέτοια ώστε να μπορεί να κατευθύνεται προς την απάντηση κάθε ερωτήματος που τίθεται, η οποία επιτυγχάνεται μέσω κλιμάκων, ερωτηματολογίων κ.λπ. Στο συγκεκριμένο ερευνητικό πλαίσιο, η καταλληλότερη τεχνική συλλογής δεδομένων κρίθηκε ότι είναι το ερωτηματολόγιο. Η χρήση του ερωτηματολογίου είναι συνήθης στις περισσότερες ποσοτικές έρευνες, καθώς οι κοινές ερωτήσεις για όλα τα υποκείμενα επιτρέπουν την ταξινόμησή τους και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Ταυτόχρονα, το ερωτηματολόγιο δίνει στους ερωτώμενους τον απαραίτητο χρόνο να μελετήσουν τις ερωτήσεις πριν απαντήσουν. Επιτρέπει επίσης στους ερωτηθέντες να εκφράσουν τις σκέψεις τους ελεύθερα, ανώνυμα και χωρίς προκαταλήψεις. Η διατήρηση της ανωνυμίας των υποκειμένων της έρευνας που παρέχεται από το ερωτηματολόγιο αποτελεί επίσης θεμελιώδες στοιχείο δεοντολογίας, ανεξάρτητα από την ευαίσθητη φύση των πληροφοριών που ενδέχεται να παρέχουν.

Κατά τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου λαμβάνονται υπόψη διάφοροι παράγοντες, όπως ο καθορισμός του περιεχομένου και της δομής, η επιλογή του τύπου των ερωτήσεων, καθώς και ο αριθμός και η σειρά των ερωτήσεων. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων καθορίζεται από τον στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Οι ερωτήσεις που διατυπώνονται στο ερωτηματολόγιο είναι κυρίως κλειστού τύπου, καθώς συμβάλλουν στην ευκολότερη συμπλήρωση και επιστροφή (Παρασκευόπουλος, 1985).

### 3.4 Περιγραφή Δείγματος

Η διαδικασία δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε για την ποσοτική έρευνα στην παρούσα μελέτη είναι η δειγματοληψία ευκολίας. Η δειγματοληψία ευκολίας είναι μια μέθοδος δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα ή μη τυχαίας επιλογής, η οποία περιλαμβάνει την επιλογή μελών από έναν πληθυσμό-στόχο με βάση πρακτικά κριτήρια, όπως η εύκολη προσβασιμότητα, η γεωγραφική εγγύτητα, η διαθεσιμότητα σε δεδομένη στιγμή ή η προθυμία συμμετοχής (Etikan, Musa & Alkassim, 2016). Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται ευρέως λόγω της πρακτικότητάς της, με τον Zhao (2020) να σημειώνει ότι η δειγματοληψία ευκολίας είναι η πιο συνηθισμένη μορφή δειγματοληψίας στις κοινωνικές επιστήμες (Zhao, 2020). Ωστόσο, η δειγματοληψία ευκολίας εμπεριέχει περιορισμούς. Ο Scholtz (2021) υπογραμμίζει ότι η δειγματοληψία ευκολίας συλλέγει δεδομένα από όποιον είναι πρόθυμος να συμμετάσχει σε μια μελέτη, καθιστώντας την πιο προσιτή ή βολική για τον ερευνητή (Scholtz, 2021).

Συνοψίζοντας, η δειγματοληψία ευκολίας είναι μια ευρέως χρησιμοποιούμενη μέθοδος δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα στις κοινωνικές επιστήμες, αλλά έχει επικριθεί για τους περιορισμούς της, συμπεριλαμβανομένης της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος. Το δείγμα της δικής μας έρευνας αποτελείται από 102 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων από σχολεία σε όλη την Ελλάδα, χωρίς περιορισμούς ως προς τη γεωγραφική περιοχή ή το μέγεθος του σχολείου. Οι απαντήσεις συλλέχθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το οποίο σχεδιάστηκε μέσω της εφαρμογής Google Forms.

### 3.5 Περιγραφή Ερευνητικού Εργαλείου

Το ερευνητικό εργαλείο της έρευνάς μας είναι ένα ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε για τη συλλογή δημογραφικών πληροφοριών και απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαφορετικότητα και την συμπερίληψη στο σχολικό περιβάλλον. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και επιδιώκει να μελετήσει τις απόψεις τους σχετικά με τους διαφορετικούς μαθητές, τις δυσκολίες που προκύπτουν από τη διαφορετικότητα και τις πρακτικές που εφαρμόζουν .

Πιο αναλυτικά το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει δημογραφικές πληροφορίες (φύλο, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης, έτη εμπειρίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εργασιακή κατάσταση και ειδικότητα) με στόχο να δημιουργηθεί ένα αρχικό «προφίλ» των ερωτώμενων. Οι ερωτήσεις της συγκεκριμένης ενότητας είναι κυρίως πολλαπλής επιλογής και σύντομης απάντησης.

Η δεύτερη ενότητα επικεντρώνεται στις απόψεις των συμμετεχόντων για τη διαφορετικότητα εντός της σχολικής μονάδας. Στόχος είναι η νοηματοδότηση των όρων «διαφορετικότητα και συμπερίληψη» , καθώς επίσης και ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Περιλαμβάνει ερωτήσεις πλαισίου ελέγχου, πολλαπλής επιλογής, γραμμικής κλίμακας και ολοκληρώνεται με 11 ερωτήσεις σε πλέγμα πλαισίου ελέγχου όπου μπορούσαν να διαλέξουν μόνο μία από τις επιλογές (Διαφωνώ πλήρως, Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα – κλίμακα Likert) σε κάθε σειρά. Πρέπει να επισημανθεί πως στις ερωτήσεις νοηματοδότησης της διαφορετικότητας και της συμπερίληψης , οι ερωτώμενοι μπορούσαν να επιλέξουν παραπάνω από μια επιλογές, ενώ στις υπόλοιπες ερωτήσεις επιτρεπόταν αυστηρά μόνο μια επιλογή. Έτσι αποφεύχθηκε η ασάφεια μεταξύ των επιλογών του εκάστοτε συμμετέχοντα στο ερωτηματολόγιο.

Στην τρίτη ενότητα παρουσιάζονται πρακτικές που εφαρμόζονται ή και όχι για την προώθηση της συμπερίληψης. Στόχος είναι η συλλογή απόψεων σχετικά με το πλήθος των πρακτικών που εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ή το σχολείο τους. Αποτελείται από 26 ερωτήσεις με τη μορφή πλέγματος πολλαπλών επιλογών, όπου μπορούν να επιλέξουν μόνο μία από τις επιλογές (Πάντα, Σχεδόν πάντα, Συχνά, Σπάνια, Σχεδόν ποτέ, Ποτέ – κλίμακα Likert) σε κάθε ερώτηση. Στο τέλος δίνεται η επιλογή «Άλλο», δίνοντας τους την ευκαιρία να καταγράψουν κάποια άλλη πρακτική που δεν περιλαμβάνεται στις υπάρχουσες του ερωτηματολογίου πρακτικές.

Η τέταρτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου παρουσιάζει δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα. Αποτελείται από 11 ερωτήσεις με τη μορφή πλέγματος πολλαπλών επιλογών, όπου οι ερωτώμενοι μπορούν να διαλέξουν μόνο μια από τις επιλογές (Πάρα πολύ, Πολύ, Αρκετά, Λίγο, Καθόλου – κλίμακα Likert) σε κάθε ερώτηση. Στόχος της συγκεκριμένης ενότητας είναι η συλλογή απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό δυσκολίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Συνολικά, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χρησιμεύει ως πολύτιμο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με το δημογραφικό προφίλ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τις απόψεις τους σχετικά με τη διαφορετικότητα και τη συμπερίληψη, τις πρακτικές που εφαρμόζουν και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στην προώθηση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Τα δεδομένα που συλλέγονται μέσω αυτού του ερωτηματολογίου μπορούν να παράσχουν πολύτιμες πληροφορίες για το ερευνητικό έργο και να συμβάλουν στην ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών για την προώθηση της διαφορετικότητας και της συμπερίληψης σε περιβάλλοντα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

### **3.6 Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας**

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα είναι κρίσιμες πτυχές της διασφάλισης της ποιότητας μιας ποσοτικής έρευνας. Η αξιοπιστία αναφέρεται στη συνέπεια και τη σταθερότητα του εργαλείου της έρευνας όταν χορηγείται πολλές φορές υπό πανομοιότυπες συνθήκες (Li, Thomas, Farag, Duffett, Garg & Naylor, 2014). Από την άλλη πλευρά, η εγκυρότητα αφορά την ακρίβεια και τη συνέπεια του εργαλείου της έρευνας, διασφαλίζοντας ότι μετρά αυτό που προορίζεται να μετρήσει (Taherdoost, 2016). Οι δύο αυτές έννοιες είναι θεμελιώδεις για τη διαπίστωση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων της έρευνας. Στο ερωτηματολόγιο της

εργασίας η εξασφάλιση και των δύο ζητημάτων γίνεται μέσω του εισαγωγικού σημειώματος του ερωτηματολογίου, όπου επισημαίνεται η ανωνυμία του και η αποκλειστική του χρήση για ερευνητικούς σκοπούς.

### 3.7 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων μιας ποσοτικής έρευνας, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν στατιστικές μέθοδοι για την ερμηνεία των πληροφοριών που λαμβάνονται από τον πληθυσμό της έρευνας. Στην παρούσα έρευνα θα γίνει ανάλυση των δεδομένων μέσω του προγράμματος (SPSS - Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες). Στο πλαίσιο μιας ποσοτικής έρευνας, το (SPSS) χρησιμοποιείται συνήθως για την ανάλυση των δεδομένων. Η χρήση του στην ποσοτική έρευνα είναι ιδιαίτερα επωφελής. Κατά τη διενέργεια ποσοτικής ανάλυσης με τη χρήση του SPSS, ελέγχονται συνήθως διάφορες βασικές πτυχές. Αυτές περιλαμβάνουν την ανάλυση ποσοτικών δεδομένων με τη χρήση στατιστικού λογισμικού, την ανάλυση περιεχομένου για ποιοτικά δεδομένα και τη στατιστική ανάλυση ερωτηματολογίων με τη χρήση του IBM SPSS. Για την ανάλυση δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική και έλεγχος συσχετίσεων με τη μέθοδο  $\chi^2$ , όπου επιλέχθηκε το  $p = 0.05$  ως επίπεδο στατιστικού ελέγχου.

Αρχικά για να μπορούν να γίνουν οι απαραίτητες αναλύσεις στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε η παρακάτω κωδικοποίηση στις επιλογές των ερωτήσεων.

<b>Διαφωνώ πλήρως</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>
0	1	2	3	4

<b>Πάντα</b>	<b>Σχεδόν πάντα</b>	<b>Συχνά</b>	<b>Σπάνια</b>	<b>Σχεδόν ποτέ</b>	<b>Ποτέ</b>
5	4	3	2	1	0

<b>Πάρα πολύ</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Καθόλου</b>
4	3	2	1	0

Πιο αναλυτικά στη πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου που περιλάμβανε τα Δημογραφικά Στοιχεία, η ανάλυση δεδομένων του δείγματος θα γίνει με τη μορφή γραφήματος ποσοστών, όπου θα σχολιάζονται τα μεγαλύτερα και τα μικρότερα ποσοστά σε κάθε περίπτωση.

Στη συνέχεια η ανάλυση της δεύτερης ενότητας του ερωτηματολογίου θα γίνει μέσω γραφημάτων ποσοστών αλλά και μέσω πίνακα, όπου θα καταγράφονται η συχνότητα, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση.

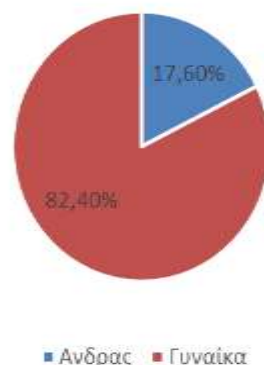
Στην τρίτη και τέταρτη ενότητα η ανάλυση δεδομένων θα γίνει επίσης με πίνακα συχνοτήτων, μέσου όρου και τυπικής απόκλισης. Σε αυτούς τους πίνακες θα σχολιαστεί ο μεγαλύτερος και ο μικρότερος μέσος όρος συνδυαστικά με την τυπική του απόκλιση.

Τέλος θα περιλαμβάνονται γραφήματα συσχετίσεων, όπου θα αξιολογείται ο βαθμός συσχέτισης, δηλαδή αν υπάρχει σημαντική συσχέτιση ή όχι μεταξύ των επιλεγμένων ερωτήσεων.

### 3.8 Δημογραφικά Στοιχεία

Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιαστούν γραφήματα και παραδείγματα των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος της έρευνάς μας, συνοδευόμενα από σύντομη περιγραφή.

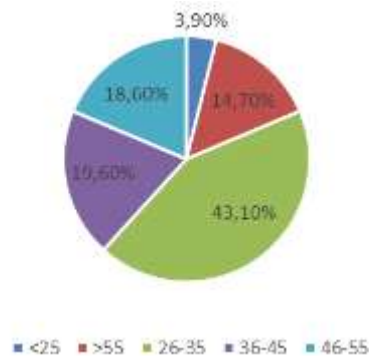
**Γράφημα A1. Κατανομή δείγματος ανά φύλο**



Στο Γράφημα A1 με την κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο, υπάρχει σημαντική ανισότητα μεταξύ των δύο φύλων στο δείγμα που μελετήθηκε. Η κατανομή συχνοτήτων δείχνει ότι η πλειοψηφία του δείγματος αποτελείται από γυναίκες, που αντιπροσωπεύουν το 82,4% του συνόλου, ενώ οι άνδρες αντιπροσωπεύουν μόνο το 17,6%. Αυτή η σημαντική

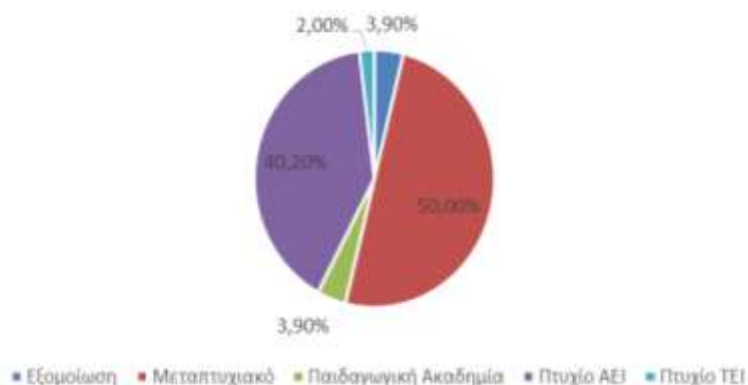
διαφορά στην εκπροσώπηση των φύλων υποδηλώνει μια πιθανή ανισορροπία των φύλων εντός του πληθυσμού από τον οποίο αντλήθηκε το δείγμα.

**Γράφημα A2. Κατανομή δείγματος ανά ηλικιακή ομάδα**



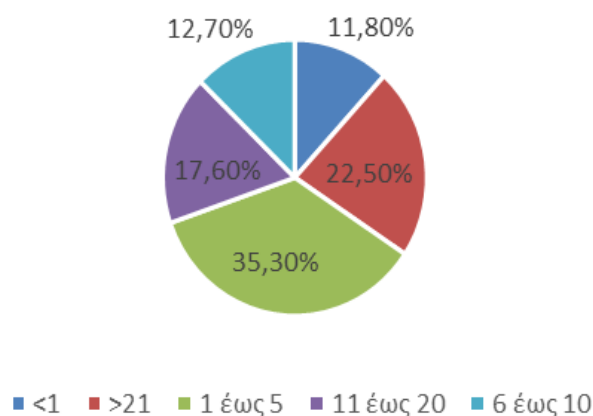
Στο Γράφημα A2 που αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων, υψηλότερο ποσοστό παρατηρείται στην ηλικιακή ομάδα 26-35 ετών, η οποία αντιπροσωπεύει το 43,1% του συνολικού δείγματος, ακολουθούμενη από την ηλικιακή ομάδα 36-45 ετών με συχνότητα 19,6%. Οι ηλικιακές ομάδες <25 και 46-55 έχουν σχετικά χαμηλότερα ποσοστά, αντιπροσωπεύοντας το 3,9% και το 18,6% του δείγματος, αντίστοιχα, ενώ η ηλικιακή ομάδα >55 αντιπροσωπεύει το 14,7% του συνολικού δείγματος. Η κατανομή των συμμετεχόντων σε αυτές τις ηλικιακές κατηγορίες παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για την ηλικιακή σύνθεση του πληθυσμού του δείγματος. Η σημαντική εκπροσώπηση των ατόμων στην ηλικιακή ομάδα 26-35 υποδηλώνει ότι αυτή η ηλικιακή ομάδα εκπροσωπείται περισσότερο στο δείγμα. Αντίθετα, οι χαμηλότερες συχνότητες στις ηλικιακές ομάδες <25 και >55 υποδηλώνουν μια συγκριτικά μικρότερη εκπροσώπηση των νεότερων και των μεγαλύτερων σε ηλικία ατόμων στο δείγμα.

**Γράφημα A3. Κατανομή δείγματος ανά επίπεδο σπουδών**



Στο Γράφημα A3 αποτυπώνεται η κατανομή του δείγματος ανά επίπεδο σπουδών. Είναι προφανές ότι το δείγμα παρουσιάζει ποικίλη κατανομή σε διάφορες εκπαιδευτικές κατηγορίες. Η υψηλότερη συχνότητα παρατηρείται στην κατηγορία "Μεταπτυχιακό", η οποία αντιπροσωπεύει το 50,0% του συνολικού δείγματος, ακολουθούμενη από την κατηγορία "Πτυχίο ΑΕΙ" με συχνότητα 40,2%. Οι κατηγορίες "Εξομοίωση" και "Παιδαγωγική Ακαδημία" έχουν σχετικά χαμηλότερες συχνότητες, αντιπροσωπεύοντας 3,9% η καθεμία, ενώ η κατηγορία "Πτυχίο ΤΕΙ" αντιπροσωπεύει το 2,0% του συνολικού δείγματος. Η κατανομή των συμμετεχόντων σε αυτές τις εκπαιδευτικές κατηγορίες παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για την εκπαιδευτική σύνθεση του πληθυσμού του δείγματος. Η σημαντική εκπροσώπηση των ατόμων με πτυχίο "Μεταπτυχιακό" υποδηλώνει ότι αυτό το μορφωτικό επίπεδο εκπροσωπείται περισσότερο στο δείγμα. Αντίθετα, οι χαμηλότερες συχνότητες στις κατηγορίες "Εξομοίωση", "Παιδαγωγική Ακαδημία" και "Πτυχίο ΤΕΙ" υποδηλώνουν συγκριτικά μικρότερη εκπροσώπηση ατόμων με αυτό το μορφωτικό υπόβαθρο στο δείγμα.

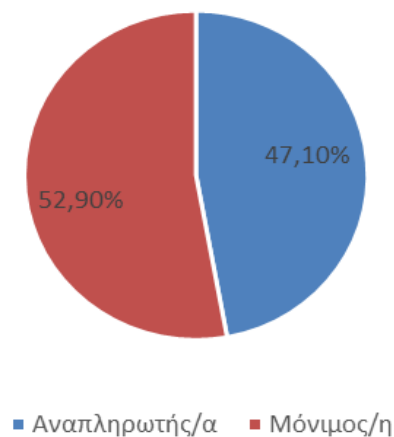
**Γράφημα A4. Κατανομή δείγματος ανά έτη υπηρεσίας**



Στο Γράφημα A4 με την κατανομή του δείγματος ανά έτη υπηρεσίας, παρουσιάζεται μια διαφορετική κατανομή σε διάφορες κατηγορίες θητείας. Το υψηλότερο ποσοστό παρατηρείται στην κατηγορία των 1-5 ετών υπηρεσίας, που αντιπροσωπεύει το 35,3% του συνολικού δείγματος, ακολουθούμενη από την κατηγορία των >21 ετών υπηρεσίας με ποσοστό 22,5%. Οι κατηγορίες 11-20 έτη υπηρεσίας και 6-10 έτη υπηρεσίας έχουν ποσοστά 17,6% και 12,7% αντίστοιχα, ενώ η κατηγορία <1 έτος υπηρεσίας αντιπροσωπεύει το 11,8%

του συνολικού δείγματος. Η κατανομή των συμμετεχόντων σε αυτές τις κατηγορίες προϋπηρεσίας παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για τη σύνθεση της προϋπηρεσίας του πληθυσμού του δείγματος. Η σημαντική εκπροσώπηση των ατόμων με 1-5 έτη υπηρεσίας υποδηλώνει ότι αυτή η κατηγορία μονιμότητας εκπροσωπείται περισσότερο στο δείγμα. Αντίθετα, οι χαμηλότερες συχνότητες στις κατηγορίες <1 έτος υπηρεσίας, 11-20 έτη υπηρεσίας και 6-10 έτη υπηρεσίας υποδηλώνουν συγκριτικά μικρότερη εκπροσώπηση των ατόμων με αυτές τις θητείες στο δείγμα.

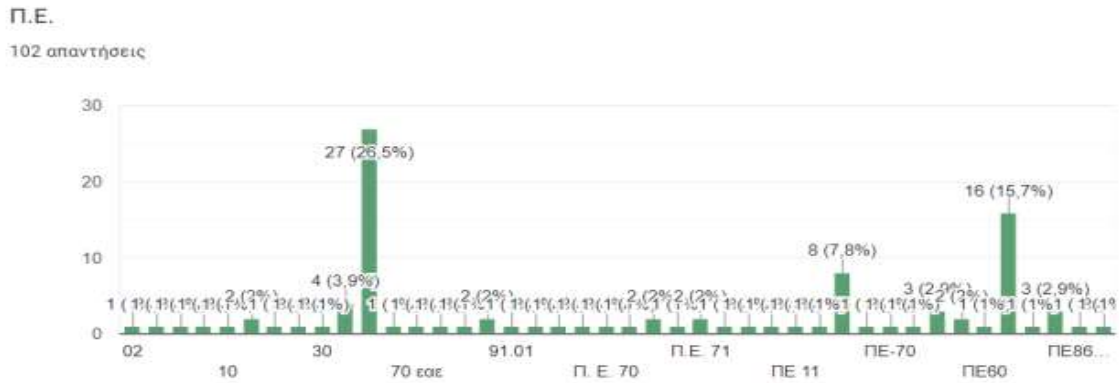
**Γράφημα Α5. Κατανομή δείγματος ανά σχέση εργασίας**



Στο Γράφημα Α5 , η κατανομή του δείγματος ως προς τη σχέση εργασίας αποκαλύπτει μια διαφορετική εκπροσώπηση των ατόμων. Η πλειονότητα του δείγματος αποτελείται από άτομα που ανήκουν στην κατηγορία "Μόνιμος/η" (μόνιμη) απασχόληση, αντιπροσωπεύοντας το 52,9% του συνόλου, ενώ η "Αναπληρωτής/α" (αναπληρωματική) απασχόληση αντιπροσωπεύει το 47,1% του δείγματος. Η κατανομή αυτή αναδεικνύει μια σχετικά ισορροπημένη εκπροσώπηση των ατόμων με μόνιμες και υποκατάστατες σχέσεις απασχόλησης στο δείγμα. Η σχεδόν ίση κατανομή μεταξύ αυτών των κατηγοριών απασχόλησης υποδηλώνει μια ολοκληρωμένη αντιπροσώπευση των διαφόρων σχέσεων εργασίας.



## Γράφημα Α6. Κατανομή δείγματος ανά ειδικότητα



Σ

το  
γράφ

ημα Α6 ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να συμπληρώσουν την ειδικότητα τους (πχ. Π.Ε. 70, Π.Ε. 86 κλπ.). Από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία του δείγματος αποτελείται από εκπαιδευτικούς γενικής τάξης και ένα μικρό ποσοστό από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Να επισημανθεί ότι η ερώτηση ήταν ανοικτού τύπου και οι απαντήσεις ως προς τον τρόπο διατύπωσης διαφέρουν μεταξύ τους. Ακόμη συμμετείχαν μια φιλόλογος και ένας μαθηματικός, οι οποίοι εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία και διδάσκουν στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις Δημοτικού. Υπό αυτή και μόνο τη προϋπόθεση έγινε δεκτή η συμμετοχή τους.

## Μέρος Καταλόγου Α7. Δείγμα Συμμετεχόντων ανά Διεύθυνση Π.Ε.

Α7. Διεύθυνση Π.Ε. που υπηρετείτε το έτος 2023/24.

102 απαντήσεις

Κορινθίας
Π.Ε. Κορινθίας
Λασιθίου
Λασιθίου
Κερατέα
ΠΕ Κορινθίας

Στο Α7, βλέπουμε ένα μικρό δείγμα των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς την Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας στην οποία ανήκουν. Η πλειοψηφία των απαντήσεων κλίνει προς την «Π.Ε. Κορινθίας». Ωστόσο οι απαντήσεις ποικίλουν και οι Διευθύνσεις Π.Ε. που

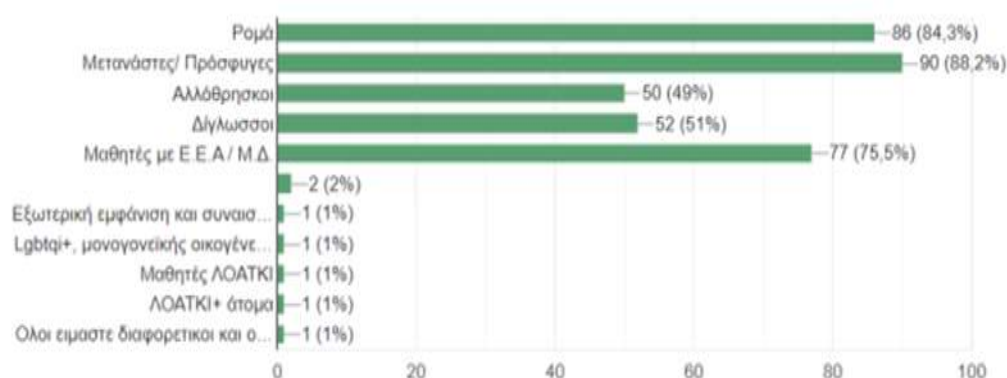
αναφέρονται, προέρχονται σχεδόν απ' όλη την Ελλάδα. Όπως στην προηγούμενη ερώτηση, έτσι και σε αυτή, η ερώτηση ήταν ανοικτού τύπου και οι απαντήσεις ως προς τον τρόπο διατύπωσης διαφέρουν μεταξύ τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Στην έρευνα αυτή έγινε προσπάθεια να αποτυπωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαφορετικότητα και τη συμπερίληψη, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα, καθώς επίσης και πρακτικές που εφαρμόζουν για τη συμπερίληψη στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η στατιστική τεχνική  $\chi^2$ . Παρακάτω θα παρουσιαστούν τα ευρήματα της ανάλυσης του ερωτηματολογίου για κάθε ερώτηση με τη μορφή πίνακα η/και γραφήματος, καθώς επίσης και γραφήματα συσχέτισης ως προς την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα έτη υπηρεσίας και τη σχέση εργασίας του δείγματος της έρευνας.

### 4.1 (B) Απόψεις σχετικά με τη διαφορετικότητα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας.

Γράφημα Β1. Ομάδες που θεωρείτε ότι ανήκουν στα πλαίσια της διαφορετικότητας



Στην έννοια της διαφορετικότητας οι εκπαιδευτικοί είναι προφανές ότι αναγνωρίζουν ένα πλήθος διαφορετικών ομάδων στη σχολική κοινότητα. Τα υψηλά ποσοστά των Ρομά, των μεταναστών/προσφύγων, των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, των αλλόθρησκων και των δίγλωσσων μαθητών υποδηλώνουν ένα πλούσιο μωσαϊκό πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας. Επιπλέον, τα μικρότερα ποσοστά του δείγματος (1%) (συλλέχθηκαν από την επιλογή « Άλλο» του ερωτηματολογίου) που αντιστοιχούν το καθένα

σε μια απάντηση, επισημαίνουν μαθητές με διαφορετικές ταυτότητες φύλου και οικογενειακό υπόβαθρο.

**Γράφημα B2. Έχετε συναντήσει στην εκπαιδευτική σας καριέρα περιπτώσεις διαφορετικότητας;**

B2. Έχετε συναντήσει στην εκπαιδευτική σας καριέρα περιπτώσεις διαφορετικότητας;

102 απαντήσεις

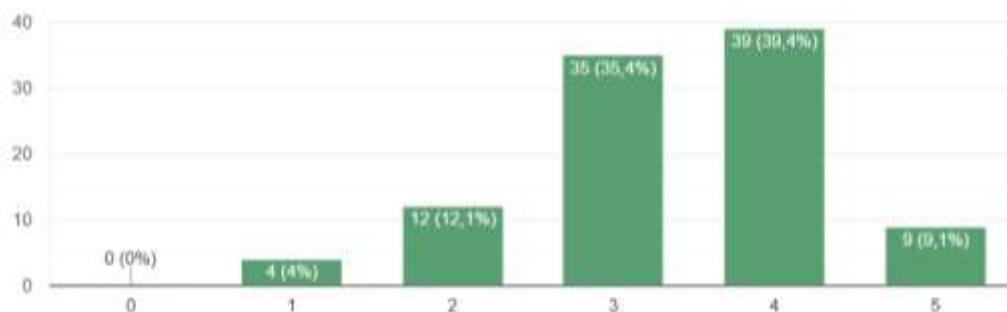


Στο Γράφημα B2 διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία του δείγματος (100 άτομα) έχουν συναντήσει στην εκπαιδευτική τους καριέρα περιπτώσεις διαφορετικότητας ενώ μόνο δύο άτομα δήλωσαν ότι δεν είχαν συναντήσει ποτέ ή δεν αναγνώρισαν περιπτώσεις διαφορετικότητας.

**Γράφημα B2.1 Αν ναι , σημειώστε πόσο θεωρείτε ότι ξεχωρίζουν οι μαθητές με ιδιαιτερότητες στο σύνολο της τάξης.**

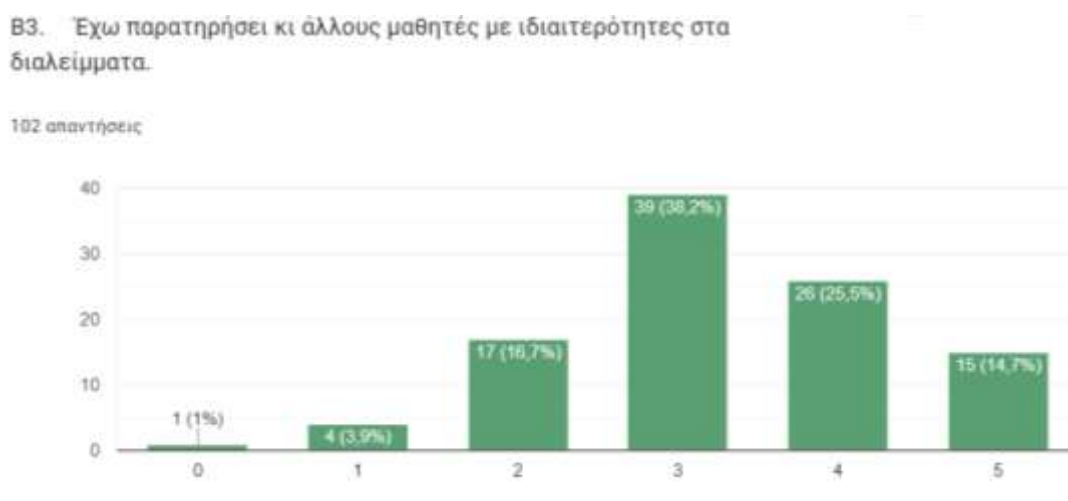
B2.1. Αν ναι , σημειώστε πόσο θεωρείτε ότι ξεχωρίζουν οι μαθητές με ιδιαιτερότητες στο σύνολο της τάξης.

99 απαντήσεις



Στο παραπάνω γράφημα παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος έχει απαντήσει το 3 (Αρκετά) και 4 (Πολύ) , ενώ μικρότερα ποσοστά σημειώνονται στις απαντήσεις 1( Πολύ λίγο) , 2 (Λίγο) και 5 (Πάρα πολύ). Η απάντηση 0 (Καθόλου) δεν επιλέχτηκε από κανέναν. Με βάση τα παραπάνω ποσοστά συμπεραίνουμε ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί βιώνουν έντονα τη διαφορετικότητα στη σχολική τους τάξη. Τα υψηλά ποσοστά έμμεσα σηματοδοτούν την ανάγκη για βοήθεια αυτών των μαθητών αλλά και των ίδιων. Επιπλέον τα μικρότερα ποσοστά ενδεχομένως να οφείλονται σε περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν τα αναγνώρισαν ως διαφορετικά ή δεν θεώρησαν έντονη τη διαφορετικότητα τους στο σύνολο της τάξης. Πρέπει να επισημανθεί ότι η ερώτηση δεν ήταν υποχρεωτική και οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν ήταν 99. Συνδυαστικά με την προηγούμενη ερώτηση (B2) δικαιολογούνται οι 2 απ' αυτές, καθώς είχαμε δύο απαντήσεις στην επιλογή «ΟΧΙ». Η μια απάντηση που υπολείπεται, αποδίδεται αποκλειστικά στη κρίση του ερωτηθέντα.

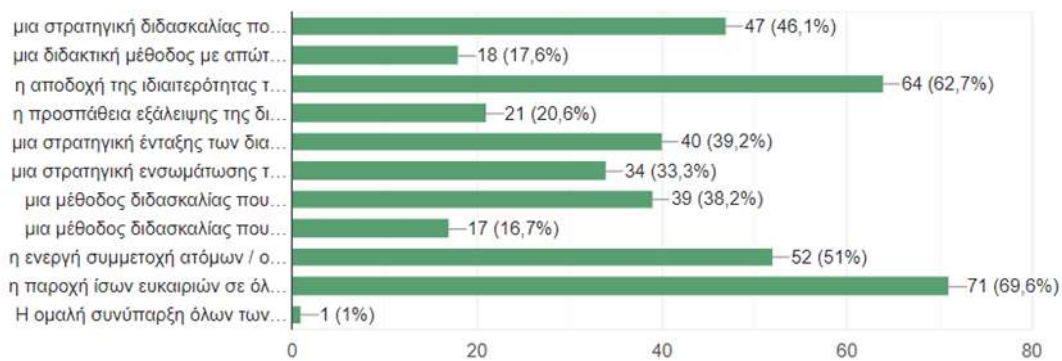
**Γράφημα Β3. Μαθητές με ιδιαιτερότητες στα διαλείμματα**



Το γράφημα Β3 δείχνει ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών 38,2% να απαντούν το 3 (Αρκετούς). Το αμέσως επόμενο μεγαλύτερο ποσοστό 25,5% σημειώνεται στην επιλογή 4 ( Πολλούς). Ένας απάντησε πως δεν έχει παρατηρήσει μαθητές με ιδιαιτερότητες στα διαλείμματα και ένα επίσης μικρό ποσοστό 3,9% δήλωσε πως έχει παρατηρήσει πολύ λίγους. Στη κορυφή των απαντήσεων βρίσκεται η επιλογή 3 (Αρκετούς), μέσα από το οποίο καταλαβαίνουμε ότι κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, η διαφορετικότητα δύσκολα μπορεί

να «κρυφτεί». Φυσικά, όπως έχει προαναφερθεί, η διαφορετικότητα αποτελείται από πολλά πρόσωπα τα οποία άλλοτε κάνουν αισθητή την παρουσία τους και άλλοτε όχι. Το γενικό συμπέρασμα ωστόσο με βάση τον πίνακα, καταλήγει στην αισθητή ύπαρξη διαφορετικών μαθητών στην ώρα του διαλείμματος.

**Γράφημα Β4. Νοηματοδότηση Συμπερίληψης**



Στην έννοια της συμπερίληψης τα ευρήματα δείχνουν ότι ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων (46,1%) θεωρεί την συμπεριληπτική εκπαίδευση ως μια διδακτική στρατηγική που αποσκοπεί στην αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των διαφορετικών μαθητών. Αυτό ευθυγραμμίζεται με τη θεμελιώδη αρχή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, η οποία τονίζει τη σημασία της κάλυψης των ατομικών μαθησιακών αναγκών όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους. Επιπλέον, τα δεδομένα αποκαλύπτουν ότι ένα σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων (62,7%) συνδέει την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς με την αποδοχή της μοναδικότητας των άλλων. Αυτό αναδεικνύει την αναγνώριση της διαφορετικότητας ως βασική πτυχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τονίζοντας την αξία της αποδοχής των διαφορών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Καταδεικνύουν ακόμα ότι ένας σημαντικός αριθμός συμμετεχόντων (69,6%) αντιλαμβάνεται την ενταξιακή εκπαίδευση ως μέσο παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές με αναπηρία. Αυτό υπογραμμίζει τη δέσμευση για την προώθηση της ισότητας και της προσβασιμότητας στην εκπαίδευση, διασφαλίζοντας ότι κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία να ευδοκιμήσει και να επιτύχει μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον. Τέλος τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (51%) συνδέει την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς με την ενεργό συμμετοχή ατόμων ή ομάδων με διαφορετικότητα στη σχολική μονάδα. Αυτό επισημαίνει τη σημασία της προώθησης μιας σχολικής κουλτούρας χωρίς αποκλεισμούς και συμμετοχικότητας που εκτιμά και ενσωματώνει διαφορετικές προοπτικές

και εμπειρίες. Τέλος πρέπει να σημειωθεί ότι οι ερωτηθέντες μπορούσαν να επιλέξουν παραπάνω από μια απαντήσεις.

**Πίνακας Β5. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφορετικότητα και συμπερίληψη.**

	Μέσος όρος	Συχνότητα	Τυπική απόκλιση
B5. Το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει επαρκή υποστήριξη για την εκπαίδευση των διαφορετικών μαθητών.	1,25	102	0,87
B5. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς επηρεάζει θετικά το συνολικό μαθησιακό περιβάλλον.	3,00	102	1,17
B5. Υπάρχει θετική στάση των συναδέλφων μου απέναντι στην εκπαίδευση μαθητών με ιδιαιτερότητες.	2,41	102	1,01
B5. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει μεγάλο αντίκτυπο στη συνολική ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ιδιαιτερότητες.	3,00	102	1,04
B5. Οι ηλικιακές διαφορές ( π.χ. Ρομά μαθητές ) στην ίδια τάξη επηρεάζουν την ομαλή λειτουργία της τάξης.	2,44	102	1,04
B5. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών με ιδιαιτερότητες στην ίδια τάξη επηρεάζουν την ομαλή λειτουργία της τάξης.	2,71	102	1,10
B5. Είναι εφικτή η συμπερίληψη μαθητών με ιδιαιτερότητες στην γενική τάξη.	2,53	102	1,05
B5. Κάθε προσπάθεια για συμπερίληψη στη γενική τάξη είναι μάταιη λόγω των έντονων διαφορών που έχουν οι μαθητές (πολιτισμικές, γλωσσικές, γνωστικές) με διαφορετικότητα..	1,07	102	0,88
B5. Οι μαθητές με ιδιαιτερότητες μπορούν να εκπαιδεύονται αποτελεσματικότερα στις γενικές τάξεις σε αντίθεση με τις ειδικές.	1,93	102	1,00
B5 Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να αναπτύξει καλύτερες στρατηγικές και διαδικασίες μάθησης για όλους τους μαθητές χωρίς αποκλεισμούς.	3,26	102	1,02
B5. Η εκπαίδευση των μαθητών με διαφορετικότητα προϋποθέτει τη δημιουργία ξεχωριστών σχολικών μονάδων για κάθε ομάδα μειονοτήτων.	1,14	102	1,05

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να επιλέξουν τον βαθμό με τον οποίο συμφωνούν ή διαφωνούν σε καθεμία από τις προτάσεις που δόθηκαν. Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των προτάσεων στον πίνακα μπορούν να παράσχουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τη μεταβλητότητα και την κεντρική τάση των απαντήσεων όσον αφορά την υποστήριξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά την ανάλυση του παρεχόμενου πίνακα, είναι προφανές ότι η δήλωση "Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να αναπτύξει καλύτερες στρατηγικές και διαδικασίες μάθησης για όλους τους μαθητές χωρίς αποκλεισμούς" έχει τη μεγαλύτερη μέση τιμή 3,26. Αυτό υποδηλώνει ένα σχετικά υψηλό επίπεδο συμφωνίας ή θετικού συναισθήματος απέναντι στην ανάγκη το

εκπαιδευτικό σύστημα να αναπτύξει βελτιωμένες στρατηγικές και διαδικασίες μάθησης για όλους τους μαθητές χωρίς αποκλεισμούς. Αντίθετα, η τυπική απόκλιση για τη δήλωση αυτή είναι 1,02, γεγονός που υποδηλώνει ένα μέτριο επίπεδο μεταβλητότητας ή διασποράς των αξιολογήσεων γύρω από τη μέση τιμή. Αυτό υποδηλώνει ότι ενώ υπάρχει σχετικά υψηλή μέση συμφωνία, υπάρχει επίσης αξιοσημείωτος βαθμός μεταβλητότητας στις απαντήσεις, που αντανακλά διαφορετικές προοπτικές ή απόψεις σχετικά με τις συγκεκριμένες στρατηγικές και διαδικασίες για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον κατά την εξέταση του πίνακα, παρατηρούμε ότι η δήλωση "Κάθε προσπάθεια για συμπερίληψη στη γενική τάξη είναι μάταιη λόγω των έντονων διαφορών που έχουν οι μαθητές (πολιτισμικές, γλωσσικές, γνωστικές) με διαφορετικότητα" έχει τη μικρότερη μέση τιμή 1,07. Αυτό υποδηλώνει ένα σχετικά χαμηλό επίπεδο συμφωνίας ή θετικού συναισθήματος ως προς τη σκοπιμότητα της συμπερίληψης στη γενική τάξη λόγω των σημαντικών διαφορών μεταξύ των μαθητών με διαφορετικότητα. Τέλος, η τυπική απόκλιση για αυτή τη δήλωση είναι 0,88, γεγονός που υποδηλώνει ένα μέτριο επίπεδο μεταβλητότητας ή διασποράς των αξιολογήσεων γύρω από τον μέσο όρο.



### 4.3 Πρακτικές που εφαρμόζονται στη προσπάθεια συμπερίληψης της διαφορετικότητας.

**Πίνακας Γ1. Πρακτικές που εφαρμόζονται στη προσπάθεια συμπερίληψης της διαφορετικότητας.**

	Μέσος όρος	Συχνότητα	Τυπική απόκλιση
Γ1. Η ύπαρξη κοινωνικής λειπουργού	2,75	102	1,67
Γ1. Η ύπαρξη ψυχολόγου	2,70	102	1,42
Γ1. Εξατομικευμένο πρόγραμμα μάθησης	2,90	102	1,16
Γ1 Διαφοροποιημένη διδασκαλία	2,94	102	1,02
Γ1. Συνεργατική μάθηση	3,30	102	,95
Γ1. Διδασκαλία σε ομάδες	3,14	102	1,06
Γ1. Ανακαλυπτική μάθηση	2,96	102	1,13
Γ1. Διερευνητική μάθηση	3,03	102	1,10
Γ1. Επικοδομητική μάθηση	3,26	102	1,00
Γ1. Εκπαιδευτικά παιχνίδια	3,46	102	1,00
Γ1. Συνεργατική διδασκαλία (συνδυασμός ενός γενικού και ενός ειδικού παιδαγωγού στην ίδια τάξη)	2,82	102	1,46
Γ1 Παροχή παράλληλης στήριξης	3,41	102	1,21
Γ1. Τμήμα ΖΕΠ	2,42	102	1,74
Γ1 Ενισχυτική διδασκαλία	2,62	102	1,55
Γ1. Τμήμα ένταξης	3,26	102	1,53
Γ1. Ενημέρωση των γονέων / κηδεμόνων για το πρόγραμμα μάθησης που εφαρμόζεται στο παιδί τους	3,76	102	1,18
Γ1. Το παρεχόμενο υλικό ( π.χ. ειδικά σχολικά εγχειρίδια , ειδικός εξοπλισμός)	2,98	102	1,39
Γ1. Τακτικές συναντήσεις συνεργασίας μεταξύ δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής για ανταλλαγή ιδεών, μεθόδων και υλικού	3,16	102	1,30
Γ1. Ημερίδες ειδικής αγωγής	2,68	102	1,32
Γ1. Σεμινάρια ειδικής αγωγής	2,81	102	1,36
Γ1. Συναντήσεις με την/τον σχολική/ο σύμβουλο	2,73	102	1,31
Γ1. Συναντήσεις με την/τον σχολική/ο σύμβουλο ειδικής αγωγής	2,40	102	1,42
Γ1. Σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	2,26	102	1,35
Γ1 Καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα με στόχο τη συμπερίληψη	2,45	102	1,41
Γ1. Σύμπραξη με σχολεία	2,31	102	1,45
Γ1. Προγράμματα ενσυναίσθησης	2,69	102	1,41

Στον πίνακα Γ1 ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες να σημειώσουν σε ποιο βαθμό ακολουθούνται από τους ίδιους ή/και το σχολείο οι παρακάτω πρακτικές. Η στατιστική ανάλυση του μέσου όρου έναντι της τυπικής απόκλισης στον πίνακα υποδεικνύει την κεντρική τάση και τη μεταβλητότητα των απαντήσεων που σχετίζονται με τις διάφορες εκπαιδευτικές πρακτικές. Κατά την ανάλυση του περιεχομένου του πίνακα, ο υψηλότερος μέσος όρος σχετίζεται με την πρακτική "Ενημέρωση των γονέων / κηδεμόνων για το πρόγραμμα μάθησης που εφαρμόζεται στο παιδί τους" με μέση τιμή 3,76. Αυτή η πρακτική έχει επίσης μια τυπική απόκλιση 1,18, γεγονός που υποδηλώνει ένα μέτριο επίπεδο μεταβλητότητας ή διασποράς των αξιολογήσεων γύρω από τη μέση τιμή. Ο χαμηλότερος μέσος όρος στον παρεχόμενο πίνακα σχετίζεται με την πρακτική "Σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης" με μέση τιμή 2,26. Η πρακτική αυτή έχει επίσης τυπική απόκλιση 1,35 και υποδηλώνει σχετικά μικρότερο μέσο όρο σε σύγκριση με τη μεταβλητότητα εντός του συνόλου δεδομένων.

#### 4.4 Δυσκολίες στην προσπάθεια διαχείρισης της διαφορετικότητας.

##### Δ1. Πίνακας . Δυσκολίες στην προσπάθεια διαχείρισης της διαφορετικότητας.

	Μέσος όρος	Συχνότητα	Τυπική απόκλιση
Δ1. Με δυσκολεύει: Η έλλειψη πόρων ( π.χ. προσωπικό , εξοπλισμός , εκπαιδευτικά υλικά , υποδομές)	2,75	102	1,21
Δ1. .Με δυσκολεύει: Η ελλιπή βασική κατάρτιση	2,05	102	1,16
Δ1 Με δυσκολεύει: Η ελλιπή επιμόρφωση πάνω στη συμπεριληπτική εκπαίδευση	2,09	102	1,04
Δ1. .Με δυσκολεύει: Το γεγονός ότι δεν είμαι επαρκώς προετοιμασμένος/η να σχεδιάσω και να εφαρμόσω ένα πρόγραμμα σπουδών χωρίς αποκλεισμούς	1,92	102	1,13
Δ1 .Με δυσκολεύει: Η έλλειψη υποστήριξης από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων	1,68	102	1,30
Δ1. .Με δυσκολεύει: Η έλλειψη υποστήριξης από τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων	1,61	102	1,29
Δ1. .Με δυσκολεύει: Η έλλειψη υποστήριξης από τα ανώτερα ιεραρχικά στελέχη του εκπαιδευτικού συστήματος	2,05	102	1,35
Δ1. Με δυσκολεύει: Η έλλειψη υποστήριξης από τους γονείς / κηδεμόνες	2,05	102	1,28
Δ1. Με δυσκολεύει: Η απαίτηση για περισσότερη προετοιμασία / σχεδιασμό της διδασκαλίας μαθητών με ιδιαιτερότητες.	2,00	102	1,12
Δ1. Με δυσκολεύει: Η αρνητική στάση των υπόλοιπων μαθητών	1,62	102	1,27
Δ1. .Με δυσκολεύει: Η διαχείριση των συγκρούσεων των μαθητών κατά τη διάρκεια παρεμβάσεων μου σε μαθητές με ιδιαιτερότητες.	1,80	102	1,20

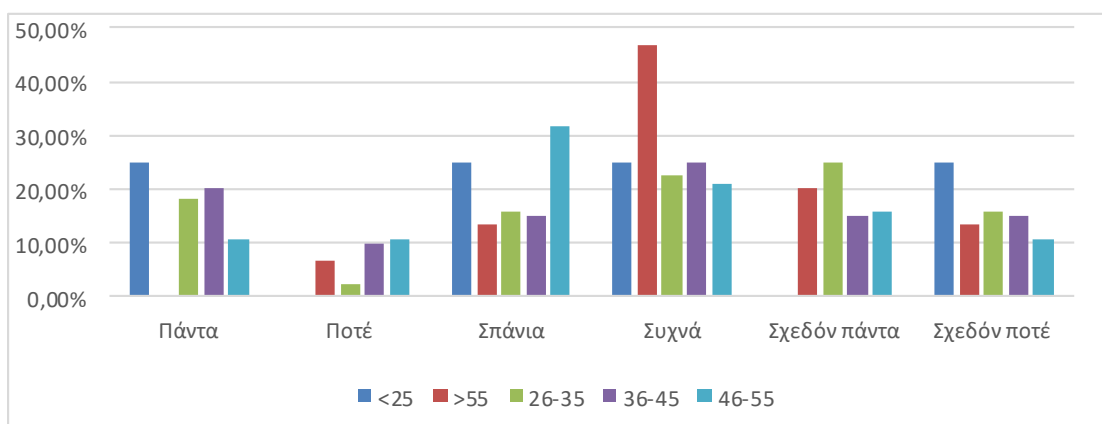
Στον συγκεκριμένο πίνακα ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες να ορίσουν τον βαθμό με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις παρακάτω δυσκολίες στις προσπάθειές τους να διαμορφώσουν συνθήκες συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην τάξη / σχολείο τους. Ο μεγαλύτερος μέσος όρος στην ανάλυση σχετίζεται με τη δυσκολία "Με δυσκολεύει: Η έλλειψη πόρων", με μέση τιμή 2,75 και τυπική απόκλιση 1,21 η οποία υποδηλώνει σχετικά μικρότερο μέσο όρο σε σύγκριση με τη μεταβλητότητα εντός του συνόλου δεδομένων Από την άλλη πλευρά, ο μικρότερος μέσος όρος σχετίζεται με τη δυσκολία "Με δυσκολεύει: Η έλλειψη υποστήριξης από τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων", με μέση τιμή 1. 61 και τυπική απόκλιση 1,29 , η οποία υποδηλώνει μικρότερο μέσο όρο σε σύγκριση με τη μεταβλητότητα εντός του συνόλου δεδομένων.

#### 4.5 Οι πρακτικές που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία και η συσχέτισή τους με άλλες μεταβλητές.

Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιαστούν γραφήματα συσχετίσεων των πρακτικών που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας σε σχέση με την ηλικία, το επίπεδο σπουδών και τη σχέση εργασίας. Επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες μεταβλητές γιατί θεωρούμε ότι επηρεάζουν περισσότερο τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, κάτι το οποίο επιβεβαιώθηκε από τον έλεγχο συσχέτισης που θα παρουσιαστεί παρακάτω. Φυσικά δε σημειώθηκε σημαντική συσχέτιση με όλες τις πρακτικές που δόθηκαν, γι' αυτό θα σχολιαστούν οι πιο σημαντικές.

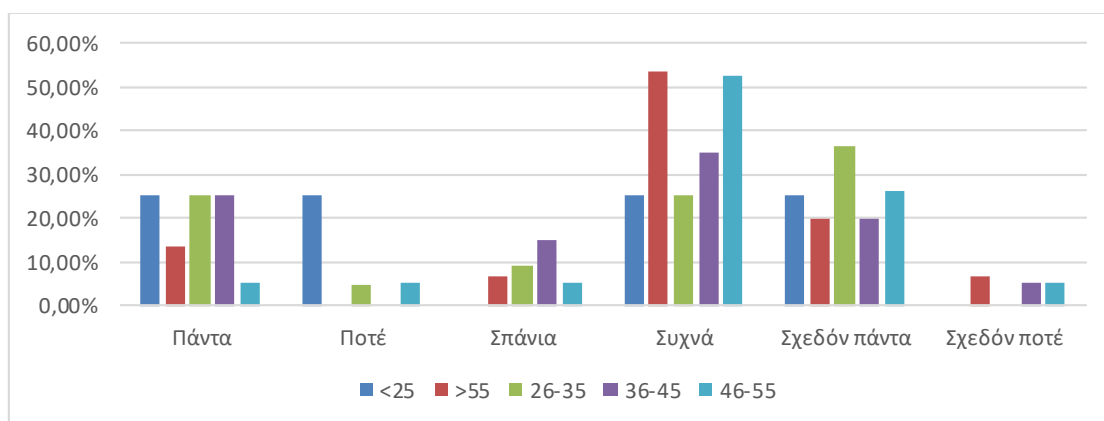
##### 4.5.1 Γραφήματα συσχετίσεων ως προς την ηλικιακή ομάδα

**Γράφημα 1. Συνεργατική διδασκαλία (συνδυασμός ενός γενικού και ενός ειδικού παιδαγωγού στην ίδια τάξη) σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα.**



Το γράφημα 1 παρουσιάζει ότι δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των ηλικιακών ομάδων και του βαθμού στον οποίο ακολουθείται η πρακτική της συνεργατικής διδασκαλίας (συνδυασμός ενός εκπαιδευτικού γενικής και ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στην ίδια τάξη) ( $p\text{-value}=0,857>0,050$ ). Τα δεδομένα αποκαλύπτουν διαφορετικά επίπεδα τήρησης αυτής της πρακτικής στις διάφορες ηλικιακές ομάδες. Οι νεότεροι συμμετέχοντες (<25 ετών) και οι μεγαλύτεροι συμμετέχοντες (>55 ετών) τείνουν να παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επιλογής της συνεργατικής διδασκαλίας, ενώ οι συμμετέχοντες στις μεσαίες ηλικιακές ομάδες (26-45 ετών) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα. Αυτή η ποικιλομορφία στις επιλογές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων αναδεικνύει την πολυπλοκότητα της εφαρμογής συνεργατικών πρακτικών διδασκαλίας και υποδηλώνει ότι η ηλικία μπορεί να μην αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την υιοθέτηση αυτής της προσέγγισης.

**Γράφημα 2. Παροχή παράλληλης στήριξης σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα**



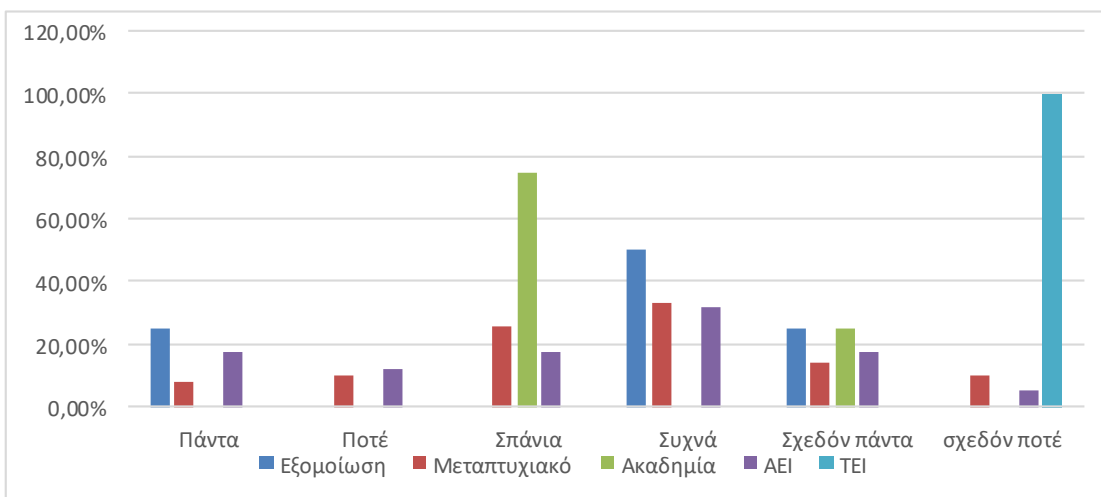
Το ίδιο συμβαίνει και στο δεύτερο γράφημα που σχετίζεται με την ηλικιακή ομάδα. Δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των ηλικιακών ομάδων και του βαθμού στον οποίο ακολουθείται η πρακτική της παράλληλης στήριξης ( $p\text{-value}=0,467>0,050$ ). Τα δεδομένα καταδεικνύουν διαφορετικά επίπεδα τήρησης αυτής της πρακτικής στις διάφορες ηλικιακές ομάδες. Οι νεότεροι συμμετέχοντες (<25 ετών) και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συμμετέχοντες (>55 ετών) τείνουν να παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα ως προς την παράλληλη στήριξη, ενώ οι συμμετέχοντες στις μεσαίες ηλικιακές ομάδες (26-45 ετών) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα. Αυτή η ποικιλομορφία στη συμμόρφωση μεταξύ των ηλικιακών ομάδων

υπογραμμίζει την πολυπλοκότητα της εφαρμογής πρακτικών παράλληλης υποστήριξης και υποδηλώνει ότι η ηλικία μπορεί να μην αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την υιοθέτηση αυτής της προσέγγισης.

Συμπερασματικά τα παραπάνω ευρήματα παρουσιάστηκαν στην έρευνα με σκοπό να υπογραμμίσουν τον μη καθοριστικό ρόλο της ηλικίας του εκπαιδευτικού στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Οι απόψεις σχετικά με τις πρακτικές στα πλαίσια της εκπαίδευσης αφορούν όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων ανεξαρτήτως ηλικιακής ομάδας.

#### 4.5.2 Γραφήματα συσχετίσεων ως προς το επίπεδο σπουδών

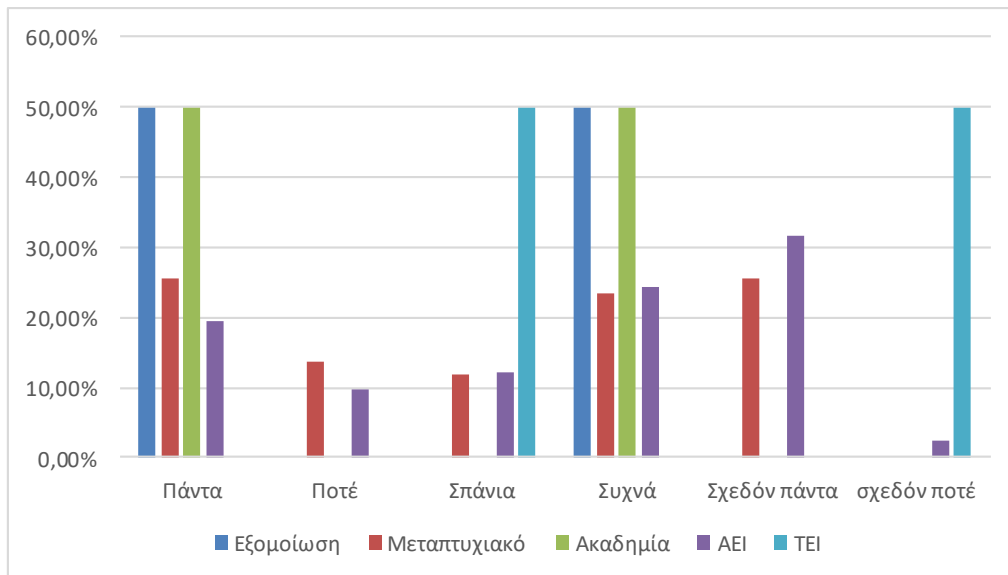
Γράφημα 1. Η ύπαρξη ψυχολόγου σε σχέση με το επίπεδο σπουδών



Στον πρώτο γράφημα συσχέτισης ως προς το επίπεδο σπουδών, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων αποκαλύπτει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της παρουσίας ψυχολόγου και του επιπέδου εκπαίδευσης ( $p\text{-value}=0,021<0,050$ ). Η μελέτη δείχνει ότι η συχνότητα της παρουσίας ψυχολόγου ποικίλλει στα διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η παρουσία ψυχολόγου είναι πιο συχνή μεταξύ των ατόμων με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, όπως τα άτομα με μεταπτυχιακό και προπτυχιακό τίτλο σπουδών. Αντίθετα, η παρουσία ψυχολόγου είναι λιγότερο συχνή μεταξύ των ατόμων με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, όπως τα άτομα που προέρχονται από τεχνικά και επαγγελματικά ιδρύματα. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι η διαθεσιμότητα

ψυχολόγων σχετίζεται με το εκπαιδευτικό περιβάλλον, με τα υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης να είναι πιο πιθανό να έχουν πρόσβαση σε ψυχολογική υποστήριξη.

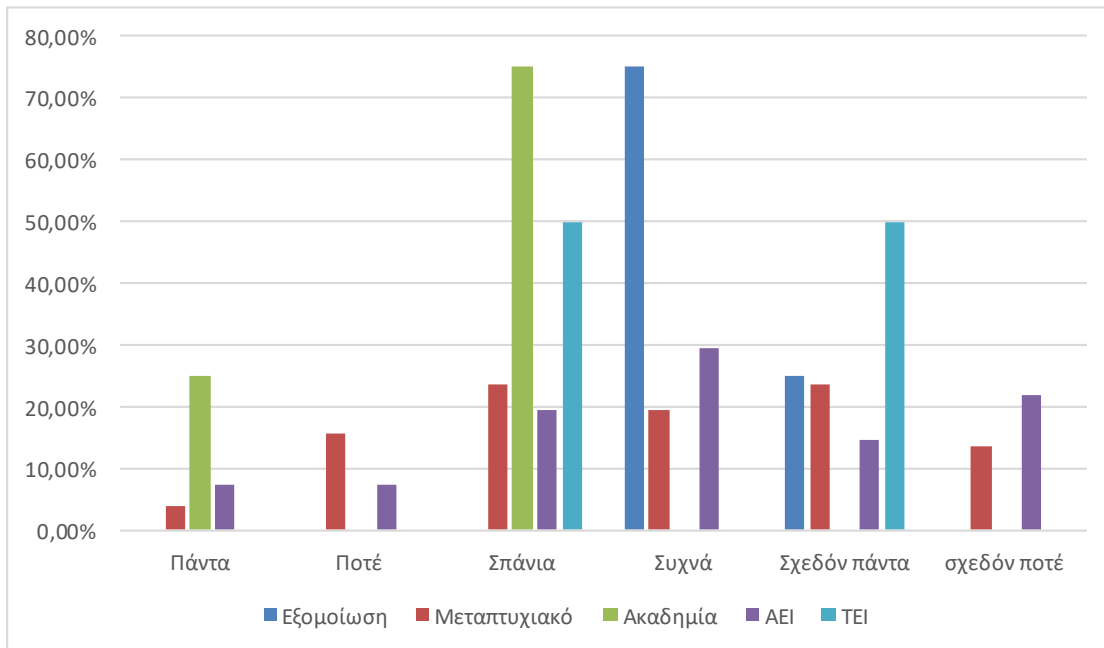
**Γράφημα 2. Τμήμα ένταξης σε σχέση με το επίπεδο σπουδών**



Συνεχίζοντας υποδεικνύεται σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής "Τμήμα ένταξης" και της μεταβλητής "Επίπεδο σπουδών" ( $p\text{-value}=0,008<0,050$ ). Αυτό υποδηλώνει ότι ο βαθμός στον οποίο ακολουθείται το "Τμήμα ένταξης" ποικίλλει στα διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η συχνότητα τήρησης του "Τμήματος ένταξης" διαφέρει σημαντικά μεταξύ των ατόμων με διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι το επίπεδο εκπαίδευσης επηρεάζει το βαθμό στον οποίο ακολουθείται το "Τμήμα ένταξης". Επιπλέον, το τεστ chi-square για τον έλεγχο υποθέσεων ομοιογένειας μπορεί να εφαρμοστεί για να εκτιμηθεί η ομοιογένεια της τήρησης του "Τμήματος ένταξης" σε διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ του "Τμήματος ένταξης" και του "Επίπεδο σπουδών", υποδεικνύοντας ότι η επιλογή του τμήματος ένταξης δεν είναι ομοιόμορφη σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης.

Στο σημείο αυτό σκόπιμο είναι να επισημανθεί, πως η μη ύπαρξη τμήματος ένταξης δεν είναι πάντα υπό την ευθύνη του εκπαιδευτικού. Γι' αυτό ενδεχομένως κάποιες αρνητικές απαντήσεις να οφείλονται στην μη ύπαρξη τμήματος στη σχολική τους μονάδα και όχι στην προθυμία τους να υπάρχει στην εκπαίδευση.

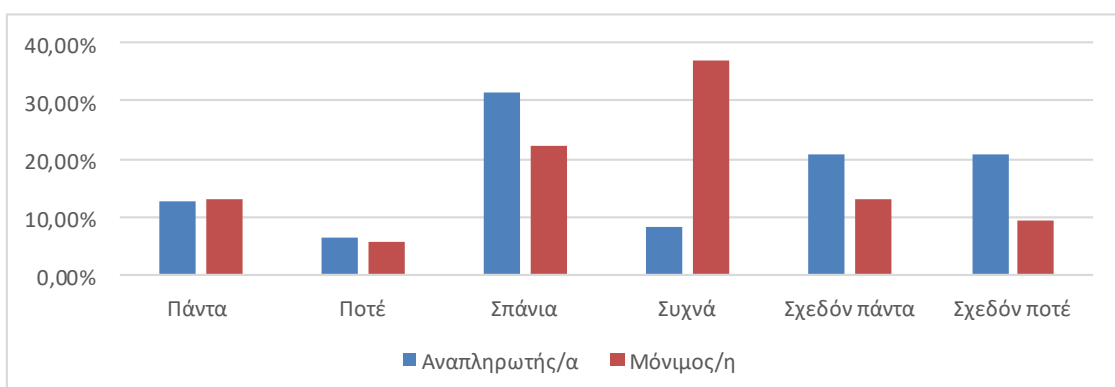
**Γράφημα 3. Καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα με στόχο τη συμπερίληψη σε σχέση με το επίπεδο σπουδών**



Στο γράφημα είναι προφανές ότι δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης και της εφαρμογής καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο τη συμπερίληψη ( $p\text{-value}=0,232>0,050$ ). Αυτό δείχνει ότι το επίπεδο εκπαίδευσης δεν έχει ουσιαστική επίδραση στην υιοθέτηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην συμπερίληψη.

#### 4.5.3 Γραφήματα συσχετίσεων ως προς τη σχέση εργασίας.

**Γράφημα 4. Προγράμματα ενσυναίσθησης ανάλογα με τη σχέση εργασίας**



Στο γράφημα 4, η στατιστική ανάλυση των πρακτικών που σχετίζονται με τα προγράμματα ενσυναίσθησης αποκαλύπτει σημαντική συσχέτιση μεταξύ του τύπου της εργασιακής σχέσης και του βαθμού στον οποίο ακολουθούνται τα προγράμματα αυτά ( $p\text{-value}=0,024<0,050$ ). Αυτό υποδηλώνει μια σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών, υποδεικνύοντας ότι ο βαθμός στον οποίο ακολουθούνται τα προγράμματα ενσυναίσθησης μπορεί να επηρεάζεται από τον τύπο της εργασιακής σχέσης (Hudson , Cikara & Sidanius , 2019). Τα δεδομένα υποδεικνύουν διαφοροποιήσεις στη συχνότητα παρακολούθησης προγραμμάτων ενσυναίσθησης με βάση τον τύπο της εργασιακής σχέσης. Για παράδειγμα, μεταξύ των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, το 31,3% ανέφερε ότι ακολουθεί αυτά τα προγράμματα "Σπάνια", ενώ το 22,2% των μόνιμων εκπαιδευτικών ανέφερε την ίδια συχνότητα. Αντίθετα, ένα υψηλότερο ποσοστό μόνιμων εκπαιδευτικών (37,0%) ανέφερε ότι ακολουθεί αυτά τα προγράμματα "Συχνά" σε σύγκριση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς (8,3%). Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι ο τύπος της εργασιακής σχέσης μπορεί να παίζει ρόλο στην υιοθέτηση προγραμμάτων ενσυναίσθησης. Η υψηλότερη συχνότητα παρακολούθησης προγραμμάτων ενσυναίσθησης μεταξύ των μόνιμων εκπαιδευτικών σε σύγκριση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς υποδηλώνει μια πιθανή ανισότητα στην εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων με βάση τη σχέση εργασίας. Συμπερασματικά, η ανάλυση υπογραμμίζει τη σημασία της εξέτασης του τύπου της σχέσης εργασίας κατά την αξιολόγηση της υιοθέτησης προγραμμάτων ενσυναίσθησης. Τα ευρήματα μπορούν να ενισχύσουν σχολεία ώστε να προσαρμόσουν την εφαρμογή των προγραμμάτων ενσυναίσθησης με βάση τις συγκεκριμένες ανάγκες και εμπειρίες των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές μεταξύ αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών.

#### **4.6 Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία στην προσπάθειά τους για συμπερίληψη και η συσχέτισή τους με άλλες μεταβλητές.**

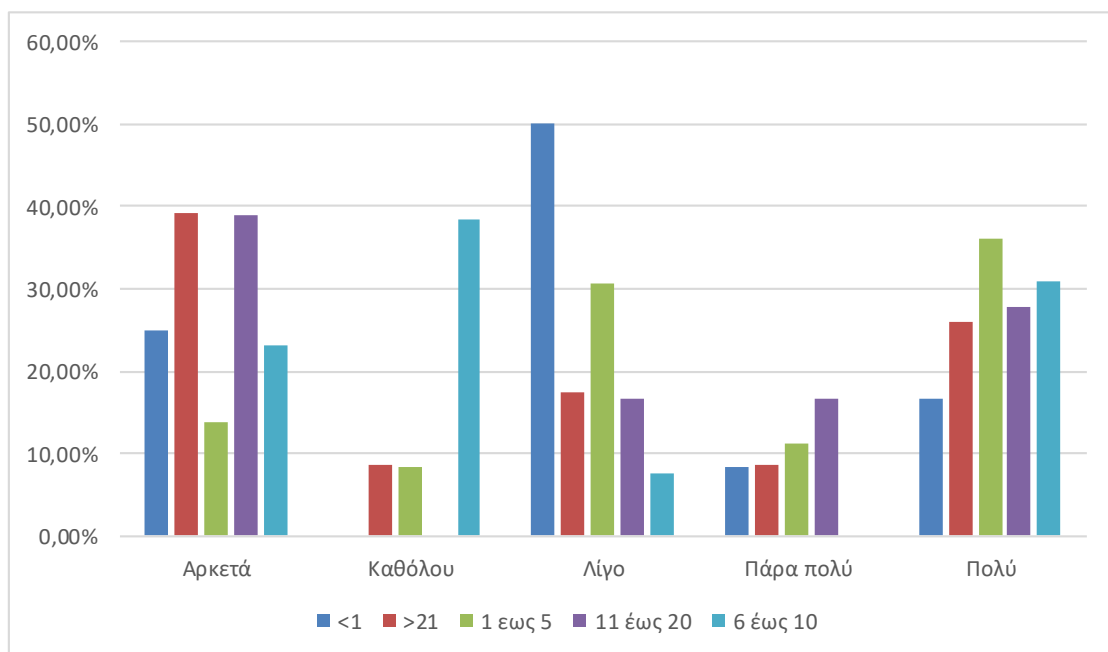
Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιαστούν γραφήματα συσχετίσεων των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ως προς τα έτη υπηρεσίας και τη σχέση εργασίας. Επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες μεταβλητές γιατί θεωρούμε ότι επηρεάζουν περισσότερο τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών , κάτι το οποίο επιβεβαιώθηκε από τον έλεγχο συσχέτισης που θα παρουσιαστεί παρακάτω. Όπως είναι λογικό και σε αυτή την



περίπτωση, δε σημειώθηκε σημαντική συσχέτιση με όλες τις δυσκολίες που αναφέρθηκαν, γι' αυτό θα σχολιαστούν οι πιο σημαντικές.

#### 4.6.1 Γράφημα συσχέτισης ως προς τα έτη υπηρεσίας

**Γράφημα 1. Η ελλειπής βασική κατάρτιση σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας**

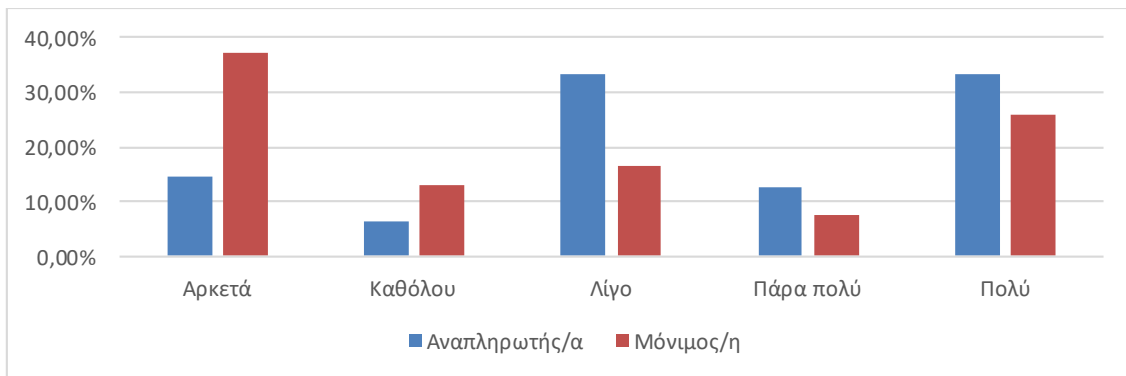


Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στο γράφημα δείχνουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης δυσκολίας στη διαμόρφωση συνθηκών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και των ετών εμπειρίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ( $p$ -value=0,040). Το γράφημα παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων με βάση το επίπεδο δυσκολίας που αντιμετωπίζουν λόγω της ανεπαρκούς βασικής εκπαίδευσης, κατηγοριοποιημένες ανά έτη υπηρεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα δεδομένα αποκαλύπτουν ότι μεταξύ των ατόμων με λιγότερο από 1 έτος εμπειρίας, το 25,0% ανέφερε ότι αντιμετωπίζει "Αρκετά" δυσκολία, ενώ το 50,0% ανέφερε ότι αντιμετωπίζει "Λίγο" δυσκολία. Αντίθετα, για όσους είχαν εμπειρία άνω των 21 ετών, το 39,1% ανέφερε δυσκολία "Αρκετά" και το 26,1% ανέφερε δυσκολία "Πολύ". Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν μια πιθανή τάση όπου οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια εμπειρίας είναι πιο πιθανό να αντιλαμβάνονται χαμηλότερο επίπεδο δυσκολίας στη διαμόρφωση συνθηκών

συμπεριληπτικής εκπαίδευσης λόγω ανεπαρκούς βασικής κατάρτισης, ενώ εκείνοι με μεγαλύτερη εμπειρία είναι πιο πιθανό να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα δυσκολίας.

#### 4.6.2 Γραφήματα συσχετίσεων ως προς τη σχέση εργασίας.

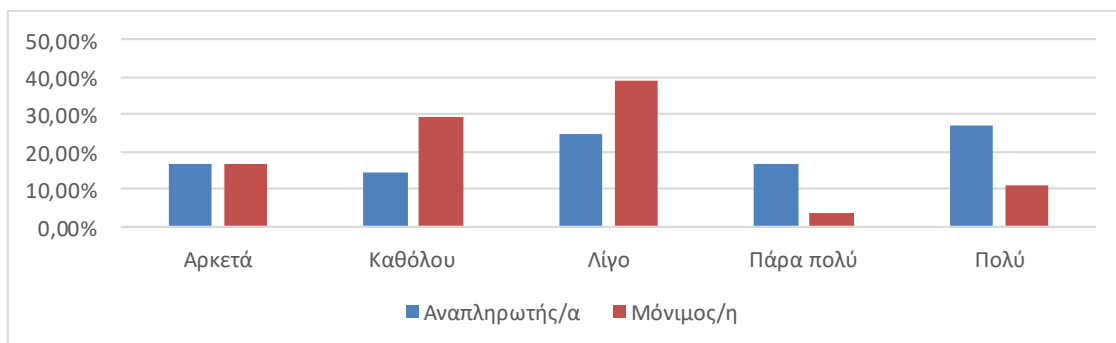
Γράφημα 1. Η ελλιπής βασική κατάρτιση ανάλογα με τη σχέση εργασίας σας.



Η ανάλυση του πρώτου γραφήματος αποσκοπούσε στην αξιολόγηση του βαθμού δυσκολίας που αντιμετωπίζουν στη διαμόρφωση συνθηκών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην τάξη ή στο σχολείο, ειδικά σε σχέση με την ανεπαρκή βασική κατάρτιση και τη σχέση εργασίας των ερωτηθέντων. Η τιμή  $p$ -value 0,040 υποδηλώνει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των αντιλαμβανόμενων δυσκολιών και της σχέσης απασχόλησης των ερωτηθέντων. Τα δεδομένα αποκαλύπτουν ότι ένα υψηλότερο ποσοστό των ερωτηθέντων στην κατηγορία "Μόνιμος/η" (μόνιμη) απασχόληση ανέφερε ότι αντιμετωπίζει "Αρκετά" (αρκετές) δυσκολίες (37,0%) σε σύγκριση με εκείνους στην κατηγορία "Αναπληρωτής/α" (14,6%). Ομοίως, για τη δυσκολία "Καθόλου", μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων στην κατηγορία "Μόνιμος/η" (13,0%) ανέφερε αυτό το επίπεδο δυσκολίας σε σύγκριση με εκείνους στην κατηγορία "Αναπληρωτής/α" (6,3%). Επιπλέον, η ανάλυση δείχνει ότι ένα υψηλότερο ποσοστό των ερωτηθέντων στην κατηγορία "Μόνιμος/η" ανέφεραν ότι αντιμετώπισαν δυσκολίες "Πολύ" (25,9%) σε σύγκριση με εκείνους στην κατηγορία "Αναπληρωτής/α" (33,3%). Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί σε μόνιμες θέσεις μπορεί να αντιλαμβάνονται υψηλότερο επίπεδο δυσκολίας που σχετίζεται με την ανεπαρκή βασική κατάρτιση στη διαμόρφωση συνθηκών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε

σύγκριση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση συνθηκών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ιδίως σε σχέση με τη σχέση εργασίας τους. Η στατιστικά σημαντική συσχέτιση υπογραμμίζει τη σημασία της συνεκτίμησης της εργασιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών κατά την αντιμετώπιση των προκλήσεων που σχετίζονται με την ανεπαρκή βασική κατάρτιση και τη διαμόρφωση των συνθηκών εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς.

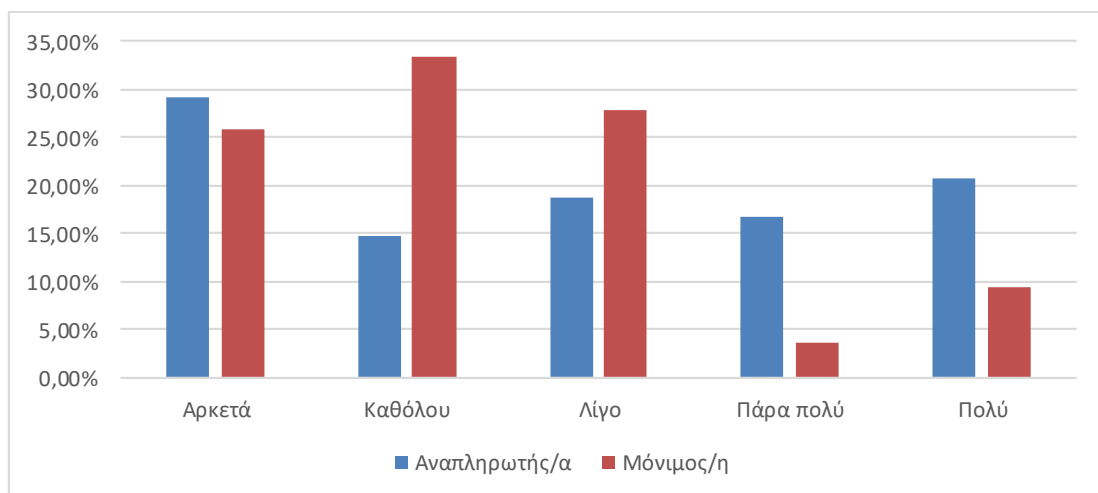
**Γράφημα 2. Η έλλειψη υποστήριξης από τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων ανάλογα με τη σχέση εργασίας .**



Στον δεύτερο γράφημα στόχος της ανάλυσης ήταν να εκτιμηθεί ο βαθμός δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση συνθηκών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην τάξη ή στο σχολείο, ειδικά σε σχέση με την έλλειψη υποστήριξης από τα μέλη του Συλλόγου Εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους σχέση. Η τιμή p-value 0,018 υποδεικνύει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των αντιλαμβανόμενων δυσκολιών και της εργασιακής σχέσης των ερωτηθέντων. Τα δεδομένα αποκαλύπτουν ότι μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων στην κατηγορία "Μόνιμος/η" απασχόληση ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες "Καθόλου" (29,6%) σε σύγκριση με εκείνους στην κατηγορία "Αναπληρωτής/α" (αναπληρωτής) (14,6%). Ομοίως, για τη δυσκολία "Πολύ", υψηλότερο ποσοστό των ερωτηθέντων στην κατηγορία "Μόνιμος/η" (11,1%) ανέφερε αυτό το επίπεδο δυσκολίας σε σύγκριση με εκείνους στην κατηγορία "Αναπληρωτής/α" (27,1%). Επιπλέον, η ανάλυση δείχνει ότι ένα υψηλότερο ποσοστό των ερωτηθέντων στην κατηγορία "Μόνιμος/η"

ανέφεραν ότι αντιμετώπισαν δυσκολία "Λίγο" (38,9%) σε σύγκριση με εκείνους στην κατηγορία "Αναπληρωτής/α" (25,0%). Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί σε μόνιμες θέσεις μπορεί να αντιλαμβάνονται υψηλότερο επίπεδο δυσκολίας που σχετίζεται με την έλλειψη υποστήριξης από τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαμόρφωση συνθηκών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση συνθηκών εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, ιδίως σε σχέση με τη σχέση εργασίας τους και την υποστήριξη που λαμβάνουν από τον Σύλλογο Εκπαιδευτικών. Η στατιστικά σημαντική συσχέτιση αναδεικνύει τη σημασία της εξέτασης του εργασιακού καθεστώτος των εκπαιδευτικών και των δομών υποστήριξης εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας κατά την αντιμετώπιση των προκλήσεων που σχετίζονται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

**Γράφημα 3. Η αρνητική στάση των υπόλοιπων μαθητών ανάλογα με τη σχέση εργασίας.**



Συνεχίζοντας, η ανάλυση που παρουσιάζεται στο τρίτο γράφημα εξετάζει τις δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διαμόρφωση των συνθηκών για την συμπεριληπτική εκπαίδευση στην τάξη/σχολείο, εστιάζοντας ειδικά στις αρνητικές στάσεις των άλλων μαθητών. Τα δεδομένα κατηγοριοποιούνται με βάση το είδος της σχέσης εργασίας, δηλαδή αναπληρωτής/μόνιμος, και τη συχνότητα αντιμετώπισης των δυσκολιών, που κυμαίνεται από "Καθόλου" έως "Πάρα πολύ". Η στατιστική ανάλυση, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο chi-square ( $\chi^2$ ), αποκαλύπτει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών,

με  $p$ -value 0,023, η οποία είναι μικρότερη από το συμβατικό επίπεδο σημαντικότητας 0,050. Αυτό δείχνει ότι υπάρχει σχέση μεταξύ του τύπου της εργασιακής σχέσης και του βαθμού δυσκολίας που αντιμετωπίζουν λόγω της αρνητικής στάσης των άλλων μαθητών. Τα ευρήματα δείχνουν ότι μεταξύ των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, το 29,2% ανέφερε ότι αντιμετωπίζει τις δυσκολίες "Αρκετά", ενώ το 25,9% των μόνιμων εκπαιδευτικών ανέφερε τον ίδιο βαθμό δυσκολίας. Αντίθετα, μικρότερο ποσοστό των Αναπληρωτών εκπαιδευτικών (14,6%) ανέφερε ότι αντιμετωπίζει "Καθόλου" τις αναφερόμενες δυσκολίες σε σχέση με τους Μόνιμους εκπαιδευτικούς (33,3%). Επιπλέον, τα στοιχεία δείχνουν ότι το 16,7% των Αναπληρωτών εκπαιδευτικών και το 3,7% των Μόνιμων εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες "Πάρα πολύ". Τα αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν ότι το είδος της εργασιακής σχέσης μπορεί να επηρεάσει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προκλήσεις που σχετίζονται με τις αρνητικές συμπεριφορές άλλων μαθητών. Το υψηλότερο ποσοστό των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες "Αρκετά" σε σύγκριση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς και το χαμηλότερο ποσοστό των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες "Καθόλου" σε σύγκριση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, υποδηλώνουν μια πιθανή ανισότητα στις εμπειρίες αυτών των δύο ομάδων.

## Κεφάλαιο 5ο: Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η έρευνά μας εξετάζει το αιώνιο ζήτημα της διαφορετικότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα και την ανάγκη διερεύνησης των προοπτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαφορετικότητα και τη συμπερίληψη. Η έρευνα στοχεύει στη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαφορετικότητα και την συμπερίληψη, επιδιώκοντας να κατανοήσει πώς αντιλαμβάνονται αυτές τις έννοιες, τις εμπειρίες τους με τη διαφορετικότητα κατά τη σταδιοδρομία τους, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά τη διαχείριση διαφορετικών μαθητών και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων. Τονίζεται η σημασία των ερευνητικών ερωτημάτων για τη διαμόρφωση της κατεύθυνσης της μελλοντικής έρευνας και την ευθυγράμμισή της με τις ανάγκες και τις προτεραιότητες του πληθυσμού-στόχου. Η μελέτη θέτει τρία ερευνητικά ερωτήματα για να διερευνήσει τις προοπτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαφορετικότητα και τη συμπερίληψη, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διαχείριση διαφορετικών μαθητών και τις πρακτικές που υιοθετούν για την επίτευξη της συμπερίληψης, λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες όπως η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας και η σχέση εργασίας.

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα ευρήματα που συλλέξαμε από την έρευνα, τα οποία μας επιτρέπουν να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε.

### Γενικά

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς αποτελεί θέμα που απασχολεί τις περισσότερες ανεπτυγμένες χώρες τα τελευταία χρόνια. Η επικρατούσα τάση σε διάφορα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς διάφορες μορφές υποστήριξης όσον αφορά το προσωπικό, τις υποδομές και τον εξοπλισμό (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1997). Τις τελευταίες δεκαετίες, οι εκπαιδευτικές πολιτικές σε πολλές χώρες παγκοσμίως προωθούν όλο και περισσότερο τα μοντέλα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Curcio, 2009). Στην περίπτωση της Ελλάδας, ο θεσμός ενσωματώθηκε στο νόμο 3699/2008 (ΦΕΚ 199 Α/2-10-2008): "Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες".

Από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με την έννοια της συμπερίληψης και το νομοθετικό πλαίσιο που την περιβάλλει. Φαίνεται ότι δεν γνωρίζουν επαρκώς την ισχύουσα νομοθεσία σχετικά με την

συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα και δεν έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση. Η έρευνα αποκαλύπτει την ελλιπή προσπάθεια του εκπαιδευτικού συστήματος να παρέχει επαρκή ενημέρωση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς για το θέμα της συμπερίληψης, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την αποτελεσματικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Από τις απόψεις των εκπαιδευτικών τονίζεται η ανάγκη για ουσιαστική επιμόρφωση επί του θέματος και παρατηρείται θετική στάση. Εκτός από την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, οι στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή εφαρμογή των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Όπως προκύπτει από την έρευνά μας, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη επηρεάζονται από μια πληθώρα παραγόντων, όπως η εκπαιδευτική εμπειρία τους με παιδιά με παρόμοια προβλήματα, η εκπαίδευση που έχουν λάβει για το συγκεκριμένο θέμα, η σχέση εργασίας τους (μόνιμος/η , αναπληρωτής/τρια) και το επίπεδο σπουδών. Όλα αυτά συνδυαστικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και τις πρακτικές που εφαρμόζονται ή και όχι από τους ίδιους αλλά και το σχολείο που υπηρετούν , οδηγούν σε έντονο προβληματισμό για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

## **5.1 Συμπεράσματα 1ου ερευνητικού ερωτήματος.**

***Ποιες είναι οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαφορετικότητα και τη συμπερίληψη;***

Τα ευρήματα της μελέτης που σχετίζονται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας μας, αποκαλύπτουν ότι ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων αναγνωρίζει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως μια διδακτική στρατηγική που αποσκοπεί στην αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των διαφορετικών μαθητών (Γιαβρίμης, 2022). Αυτό ευθυγραμμίζεται με τη θεμελιώδη αρχή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, τονίζοντας τη σημασία της αντιμετώπισης των ατομικών μαθησιακών αναγκών όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους. Ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων συνδέει την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς με την αποδοχή της μοναδικότητας των άλλων, υπογραμμίζοντας την αξία της αποδοχής των διαφορών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Γιαβρίμης, 2022). Επιπλέον, ένας σημαντικός αριθμός συμμετεχόντων αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς ως μέσο για την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους

μαθητές με αναπηρίες, τονίζοντας τη δέσμευση για την προώθηση της ισότητας και της προσβασιμότητας στην εκπαίδευση (Γιαβρίμης, 2022).

Τα δεδομένα δείχνουν επίσης ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων συνδέει την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς με την ενεργό συμμετοχή ατόμων ή ομάδων με διαφορετικότητα στη σχολική μονάδα, τονίζοντας τη σημασία της προώθησης μιας σχολικής κουλτούρας χωρίς αποκλεισμούς και συμμετοχικότητα που εκτιμά και ενσωματώνει διαφορετικές προοπτικές και εμπειρίες (Γιαβρίμης, 2022). Οι απαντήσεις αντικατοπτρίζουν ένα φάσμα απόψεων ή αντιλήψεων σχετικά με την υποστήριξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως φαίνεται από τις ποικίλες μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις στη συμφωνία ή διαφωνία των συμμετεχόντων με τις παρεχόμενες δηλώσεις (Γιαβρίμης, 2022).

Συμπερασματικά, η μελέτη παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφορετικότητα και τη συμπερίληψη, αναδεικνύοντας την αναγνώρισή τους για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως στρατηγική για αποτελεσματική διδασκαλία, την αποδοχή της μοναδικότητας και την προώθηση ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές, ενώ παράλληλα αποκαλύπτει διαφορετικές απόψεις σχετικά με την υποστήριξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα (Γιαβρίμης, 2022).

Τα συμπεράσματα της μελέτης ευθυγραμμίζονται με τη βιβλιογραφία της έρευνάς μας, καθώς και στις δύο περιπτώσεις τονίζεται η σημασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ως στρατηγική διδασκαλίας για την αποτελεσματική εκπαίδευση, η αποδοχή της μοναδικότητας και η προώθηση ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Τόσο η μελέτη όσο και η βιβλιογραφία υπογραμμίζουν τη σημασία της αντιμετώπισης της διαφορετικότητας και της συμπερίληψης στην εκπαίδευση για τη δημιουργία ενός πιο δίκαιου και αρμονικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Αυτό που παρατηρήθηκε τόσο στην έρευνα όσο και στη βιβλιογραφική επισκόπηση, ήταν η άγνοια της έννοιας της συμπερίληψης. Διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στερείται γνώσης της πραγματικής έννοιας, με αποτέλεσμα να την υιοθετεί λανθασμένα και κατ' επέκταση να μην την αναγνωρίζει ως διαδικασία εκπαίδευσης. Απ' αυτό και μόνο συμπεραίνουμε πόσο αναγκαία είναι η επιμόρφωση για θέματα συμπερίληψης. Ωστόσο δημιουργείται ο εξής προβληματισμός: Ενώ η πλειοψηφία δείχνει να έχει προθυμία και θέληση για την εφαρμογή ενός συστήματος συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αναρωτιόμαστε για τους λόγους που έχουν εμποδίσει την εφαρμογή της μέχρι τώρα. Ευθύνεται το εκπαιδευτικό σύστημα και οι πολιτικές που ακολουθούνται ή πρόκειται για προσωπική τους επιλογή λόγω κοινωνικών και



συναισθηματικών αιτιών; Ενδεχομένως ο φόβος της αποτυχίας, η πίεση της καθημερινότητας και η έλλειψη χρόνου να είναι κάποιοι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά. Ευελπιστούμε λοιπόν, να εμπλουτιστεί ο γνωστικός τους κόσμος με θέματα συμπερίληψης και κατ' επέκταση η συμπεριληπτική εκπαίδευση να είναι περισσότερο υλοποιήσιμη.

Κοινό επίσης στοιχείο με τη βιβλιογραφία είναι η ανάγκη για εξατομικευμένη υποστήριξη, ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και συστημικές αλλαγές για την αντιμετώπιση των διαφορετικών αναγκών όλων των μαθητών, τονίζοντας τη σημασία της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και την υιοθέτηση πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς στο εκπαιδευτικό σύστημα . Αντιλαμβανόμαστε ότι σε πολύ μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας εκφράζονται παρόμοιες απόψεις , γεγονός που επαληθεύει τα ευρήματα της έρευνά μας . Ακόμη επισημαίνεται η σημασία του συνεχούς διαλόγου και της υιοθέτησης περιεκτικών και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών για την κάλυψη των αναγκών των διαφορετικών μαθητών. Συνοπτικά, τόσο η μελέτη όσο και η βιβλιογραφία υπογραμμίζουν τη σημασία της αντιμετώπισης της διαφορετικότητας και της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, παρέχοντας πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τις προοπτικές και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και υποστηρίζοντας την υιοθέτηση εκπαιδευτικών προσεγγίσεων χωρίς αποκλεισμούς για την εξασφάλιση ισότιμων ευκαιριών για όλους τους μαθητές.

## 5.2 Συμπεράσματα 2<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος

*Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν μαθητές με διαφορετικότητα και πως συσχετίζεται αυτό με παράγοντες όπως η ηλικία , τα έτη υπηρεσίας και η σχέση εργασίας ;*

Τα ευρήματα της μελέτης που σχετίζονται με το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα δείχνουν ότι υπάρχουν σημαντικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση συνθηκών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στις τάξεις και τα σχολεία τους. Οι μέσες τιμές για τις διάφορες επιλογές δυσκολίας κυμαίνονται από 2,75 για την "Έλλειψη πόρων" έως 1,61 για την "Έλλειψη υποστήριξης από τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων". Οι τυπικές αποκλίσεις ποικίλλουν επίσης, υποδεικνύοντας το επίπεδο μεταβλητότητας εντός του συνόλου δεδομένων. Σε αυτό το σημείο εμφανίζεται ένα πολύ σημαντικό θέμα που ταλανίζει την εκπαίδευση εδώ και πολλά χρόνια. Η « έλλειψη πόρων» είναι από τα βασικά προβλήματα

που εκφράζονται κάθε χρόνο από τους εκπαιδευτικούς. Πιθανές ελλείψεις μπορεί να είναι οι υλικοτεχνικές, όπως σχολικά εγχειρίδια, ευρύχωρες αίθουσες, ράμπες για τη μετακίνηση παιδιών με κινητικά προβλήματα, τεχνολογικός εξοπλισμός ( Η/Υ, διαδραστικός πίνακας) ή και εργατικού δυναμικού όπως η έλλειψη δασκάλων ειδικής αγωγής, τμημάτων ένταξης, παράλληλης στήριξης και Ζ.Ε.Π (Ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας). Η μη ύπαρξη αυτών είναι λογικό να δυσκολεύει το λειτούργημα του εκπαιδευτικού και εν τέλει όχι μόνο να μην εφαρμόζει πρακτικές συμπερίληψης, αλλά να δυσκολεύεται γενικότερα να κάνει τη δουλειά του.

Συμπληρωματικά με την προηγούμενη τοποθέτηση, αποκαλύπτεται από την ανάλυση μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης δυσκολίας στη διαμόρφωση συνθηκών εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και των ετών εμπειρίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη εμπειρία μπορεί να αντιλαμβάνονται χαμηλότερα επίπεδα δυσκολίας σε σύγκριση με εκείνους με μεγαλύτερη εμπειρία. Ένας σχετικά νέος επαγγελματικά εκπαιδευτικός διακατέχεται τις περισσότερες φορές από περισσότερη ζωντάνια και θέληση να εφαρμόσει καινοτόμα, δικά του προγράμματα εκπαίδευσης κατά την είσοδο του στην τάξη, χωρίς να προβληματίζεται εξαρχής για την επιτυχή υλοποίησή τους. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν πόσο σημαντική είναι η ψυχολογική διάθεση και πόσο σημαντική θέση διαδραματίζει για την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Συνακόλουθα ένας εκπαιδευτικός με πολυετή εμπειρία, αντιλαμβάνεται ενδεχομένως σε μικρότερο χρονικό διάστημα τις δυσκολίες και τα προβλήματα που μπορεί να εμφανιστούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Εδώ όμως αναρωτιόμαστε αν αυτό θα σταθεί εμπόδιο να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε ένα δύσκολο εκπαιδευτικά περιβάλλον. Η θέληση λοιπόν καταλήγουμε ότι είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Βεβαία πρέπει οπωσδήποτε να επισημανθεί πως υπάρχουν και περιπτώσεις που χρήζουν σημαντικής και ουσιαστικής βοήθειας, όπου χωρίς αυτή, κάθε απόπειρα για συμπεριληπτικές πρακτικές καταλήγει μάταιη.

Επιπλέον, τα δεδομένα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί σε μόνιμες θέσεις μπορεί να αντιλαμβάνονται υψηλότερα επίπεδα δυσκολίας που σχετίζονται με την ανεπαρκή βασική κατάρτιση στη διαμόρφωση συνθηκών εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς σε σύγκριση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία της συνεκτίμησης της εργασιακής σχέσης των ερωτηθέντων κατά την αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν. Έτσι λοιπόν, αυτό που τονίζεται με το παραπάνω συμπέρασμα είναι η

αναγκαιότητα της επιμόρφωσης. Ένας εκπαιδευτικός που βρίσκεται σε μόνιμη θέση , ενδεχομένως να θεωρεί ότι έχει λύσει το εργασιακό πρόβλημα της ζωής του, με αποτέλεσμα να μην νιώθει την ανάγκη για περαιτέρω εκπαιδευτική μόρφωση. Αντίθετα ένας αναπληρωτής εκπαιδευτικός με το άγχος της εργασιακής αποκατάστασης, «κυνηγά» να αποκτήσει όλα αυτά τα εφόδια που θα του δώσουν μια θέση στον χώρο της εκπαίδευσης. Έτσι μπορεί να συναντήσουμε αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικούς με περισσότερες γνώσεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε αντίθεση με τους μόνιμους που κάποιες φορές επαναπαύονται στη μονιμότητα της θέσης τους. Υπάρχουν φυσικά και εξαιρέσεις. Συνδυαστικά με τη βιβλιογραφία μας, εντοπίζεται η ανάγκη για αποτελεσματικές απαντήσεις στις νέες απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Ακόμα εκφράζονται δυσκολίες στην εφαρμογή διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών λόγω των απαιτήσεων του σχολικού προγράμματος σπουδών.

Οι παρερμηνείες, τα στερεότυπα, οι φόβοι για το άγνωστο και η παρανόηση των δικαιωμάτων και των ευκαιριών των ατόμων, καθώς και η περαιτέρω απομόνωση των παιδιών με διαφορετικότητα, αποτελούν σημαντικές ανησυχίες στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών και οι ανησυχίες σχετικά με τον αντίκτυπο της συμπερίληψης στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα και την ψυχολογική ευημερία ολόκληρης της τάξης θα μπορούσε να είναι ακόμα ένας παράγοντας υπονόμευσης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η τοποθέτηση των παιδιών σε ένα γενικό σχολείο παρέχει την ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να αλληλεπιδρούν σε ένα περιβάλλον που αντικατοπτρίζει τον πραγματικό κόσμο, καλλιεργώντας ισχυρές και διαρκείς φιλίες από νεαρή ηλικία. Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών και η αίσθηση επιτυχίας ή αποτυχίας στο τέλος της χρονιάς μπορεί να κατέχουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεών τους. Επιπλέον, η ύπαρξη εξειδικευμένης κατάρτισης σχετικά με τη συμπερίληψη, βλέπουμε ότι επηρεάζει θετικά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη (Kwon , Hong & Jeon , 2017).). Η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί προσεκτική εξέταση διαφόρων παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων των προσόντων των εκπαιδευτικών, των θεσμικών πολιτικών και της προσαρμογής του προγράμματος σπουδών ( Karanja, Musyoka-Kamere & Wawire, 2021). Τέλος, η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια κρίσιμη πτυχή που επηρεάζει την επιτυχή εφαρμογή των συμπεριληπτικών πρακτικών (Alnahdi , Lindner & Schwab , 2022).

Συνολικά, τα αποτελέσματα παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση των συνθηκών εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, ιδίως σε σχέση με το εργασιακό τους καθεστώς και την εμπειρία τους. Η στατιστικά σημαντική συσχέτιση υπογραμμίζει τη σημασία της συνεκτίμησης αυτών των παραγόντων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που παρουσιάζονται κατά τη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης χωρίς αποκλεισμούς.

### 5.3 Συμπεράσματα 3<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος

***Ποιες πρακτικές υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να πετύχουν τη συμπερίληψη της διαφορετικότητας και πως εξαρτώνται από άλλους παράγοντες όπως η ηλικία, το επίπεδο σπουδών και η σχέση εργασίας;***

Από τα ευρήματα της μελέτης που σχετίζονται με το τρίτο ερευνητικό μας ερώτημα αναδεικνύουν αρχικά τον μη καθοριστικό ρόλο της ηλικίας των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν συσχετίζεται σημαντικά με την υιοθέτηση ορισμένων εκπαιδευτικών πρακτικών, όπως η συνεργατική διδασκαλία και η παράλληλη στήριξη. Επιπλέον, η μελέτη αποκαλύπτει ότι η παρουσία ψυχολόγου στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ποικίλλει σε διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης, με τα υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης να συνδέονται με συχνότερη παρουσία ψυχολόγων. Εντοπίζεται ακόμα μια σημαντική σχέση μεταξύ του είδους της εργασιακής σχέσης και του βαθμού στον οποίο ακολουθούνται προγράμματα ενσυναίσθησης, γεγονός που υποδηλώνει ότι η φύση της εργασιακής σχέσης μπορεί να επηρεάσει την υιοθέτηση προγραμμάτων ενσυναίσθησης. Τα αποτελέσματα αυτά υπογραμμίζουν την πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς και τονίζουν ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών μπορεί να μην αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την υιοθέτηση ορισμένων προσεγγίσεων. Υπογραμμίζεται επίσης η σημασία της συνεκτίμησης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και των εργασιακών σχέσεων στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς.

Επιπλέον η ανάλυση των αποτελεσμάτων δείχνει ότι το επίπεδο εκπαίδευσης επηρεάζει την υιοθέτηση ορισμένων εκπαιδευτικών πρακτικών, όπως η ένταξη προγραμμάτων ενσυναίσθησης. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, όπως εκείνοι με μεταπτυχιακό, στηρίζουν περισσότερο την ύπαρξη ψυχολογικής υποστήριξης.

Επίσης, η μελέτη αποκαλύπτει ότι το επίπεδο εκπαίδευσης επηρεάζει την αποδοχή προγραμμάτων συμπερίληψης, γεγονός που υποδηλώνει ότι το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών παίζει ρόλο στην εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης. Επισημαίνεται η σημασία της εξέτασης της εργασιακής σχέσης στην αξιολόγηση της υιοθέτησης πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς, υποδεικνύοντας ότι ο τύπος της εργασιακής σχέσης μπορεί να επηρεάσει την εφαρμογή προγραμμάτων ενσυναίσθησης. Τα ευρήματα αυτά τονίζουν την επίδραση του εκπαιδευτικού υπόβαθρου των εκπαιδευτικών και των εργασιακών σχέσεων στην υιοθέτηση εκπαιδευτικών πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς.

Επιπροσθέτως αξιοσημείωτη είναι η πρακτική που σημείωσε το μεγαλύτερο μέσο όρο, η οποία αφορούσε την ενημέρωση των γονέων / κηδεμόνων για το πρόγραμμα μάθησης που εφαρμόζεται στο παιδί τους. Θεωρούμε πως η επιλογή της συγκεκριμένης πρακτικής κρύβει κι άλλα στοιχεία πέρα από έναν μεγάλο μέσο όρο. Οι γονείς εμπλέκονται με το πέρασμα των χρόνων όλο και περισσότερο στην εκπαίδευση. Από μια άποψη, πρόκειται για μια εξέλιξη αρκετά θετική καθώς δείχνει ενδιαφέρον προς τη μόρφωση των παιδιών τους. Η «παγίδα» έγκειται στη λανθασμένη γονεϊκή επέμβαση στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Τις περισσότερες φορές λόγω δύσκολων ίσως συνθηκών, οι γονείς απέχουν αρκετά από το σχολείο και κατ' επέκταση από τις εκπαιδευτικές εξελίξεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα κενό των γνώσεων που έχουν λάβει και συνακόλουθα να διατυπώνονται λανθασμένα συμπεράσματα για τη σχολική πραγματικότητα. Αν όμως υπήρχε συνέπεια των επισκέψεων στο σχολείο του παιδιού τους, γνώση των προγραμμάτων που εφαρμόζονται και της προόδου του, δεν θα σημειώνονταν στον ίδιο βαθμό εντάσεις. Ακόμη η γνώση του προγράμματος μάθησης που εφαρμόζεται στο παιδί τους, θα τους βοηθούσε να παρέχουν και οι ίδιοι την κατάλληλη βοήθεια στο σπίτι, προσανατολισμένοι στο πλάνο που τους έχει συμβουλέψει ο αρμόδιος εκπαιδευτικός. Έτσι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους αποτελεί θέμα αυξανόμενου ενδιαφέροντος. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι τα προγράμματα συμβουλευτικής γονέων συμβάλλουν στη βελτίωση του γονεϊκού ρόλου, οδηγώντας σε αλλαγές σε διάφορες πτυχές της εκπαίδευσης των παιδιών τους (Βάντζου, 2020). Τέλος η συνεργασία μεταξύ των σχολείων και των γονέων με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχει αναγνωριστεί ως κρίσιμη παράμετρος για τη σχολική ένταξη και τις επιδόσεις Μπέση & Γρίβα (2013). Οι παραπάνω τοποθετήσεις επιβεβαιώνουν την άποψη ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και στη συνολική εκπαιδευτική εμπειρία.

Συνακόλουθα τονίζεται η πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς και υπογραμμίζεται η επίδραση του εκπαιδευτικού υπόβαθρου, της ηλικίας και των εργασιακών σχέσεων των εκπαιδευτικών στην υιοθέτηση προσεγγίσεων χωρίς αποκλεισμούς. Σημειώνεται ότι οι εξατομικευμένες στρατηγικές και το εκπαιδευτικό υλικό είναι απαραίτητα για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, απαιτώντας την αναγνώριση και κατανόηση των ατομικών μαθησιακών αναγκών, προτιμήσεων, στυλ και ενδιαφερόντων. Επιπλέον, το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών επηρεάζει την υιοθέτηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών, όπως η ένταξη προγραμμάτων ενσυναίσθησης, με τα υψηλότερα μορφωτικά επίπεδα να υποστηρίζουν την παρουσία ψυχολογικής υποστήριξης και την συμμετοχή σε προγράμματα συμπερίληψης. Επιπλέον, η μελέτη υπογραμμίζει τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, αλλά και την ανάγκη για επαρκή προετοιμασία και πόρους για την αντιμετώπιση των διαφορετικών αναγκών όλων των μαθητών.

Συμπερασματικά, τα ευρήματα της μελέτης παρουσιάζουν την πολύπλευρη φύση των εκπαιδευτικών πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς και τονίζουν την επίδραση του εκπαιδευτικού υπόβαθρου, της ηλικίας και των εργασιακών σχέσεων των εκπαιδευτικών στην υιοθέτηση προσεγγίσεων χωρίς αποκλεισμούς. Τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν την ανάγκη να λαμβάνονται υπόψη διάφοροι παράγοντες, συμπεριλαμβανομένου του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και των εργασιακών σχέσεων, για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς, παρέχοντας πολύτιμες πληροφορίες για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ώστε να προσαρμόζουν τις προσεγγίσεις τους με βάση τις ανάγκες και τις εμπειρίες των διαφορετικών εκπαιδευτικών.

## **Αναστοχασμός της έρευνας - Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Συνολικά η εργασία επικεντρώθηκε στον ερευνητικό προβληματισμό σχετικά με την διαφορετικότητα και τη συμπερίληψη σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Αποσκοπούσε στη διερεύνηση των αντιλήψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τη διαφορετικότητα και την συμπερίληψη, καθώς και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν κατά τη διαχείριση διαφορετικών μαθητών. Διερευνήθηκαν επίσης οι πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και οι παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις τους απέναντι στη

συμπεριληπτική εκπαίδευση. Χρησιμοποιήθηκε ποσοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων .Τα ποσοτικά δεδομένα αποκτήθηκαν μέσω ερωτηματολογίων. Στη μελέτη συμμετείχε ένα ποικίλο δείγμα εκπαιδευτικών με διαφορετικά επίπεδα εμπειρίας, εκπαιδευτικό υπόβαθρο και δημογραφικά χαρακτηριστικά. Τα ευρήματα της μελέτης οδήγησαν σε σημαντικά συμπεράσματα. Πρώτον, η μελέτη ανέδειξε τη σημασία των θετικών στάσεων και της κατάλληλης κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Διαπιστώθηκε ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί είχαν γενικά θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη, υπήρχαν τομείς για βελτίωση . Επιπλέον, επισήμανε την ανάγκη περαιτέρω έρευνας για την κατανόηση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση διαφορετικών μαθητών και την προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση. Ακόμη , τόνισε τη σημασία της ηγεσίας, το ρόλο της ψυχολογίας και την ανάγκη για εκπαιδευτικές πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς. Εστίασε επίσης στη σημασία των προσωπικών παραγόντων στη διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπως τα έτη υπηρεσίας , η εκάστοτε συμμετοχή σε επιμόρφωση για τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία και η γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Εξετάστηκε επίσης η συσχέτιση μεταξύ των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, όπως τα χρόνια εμπειρίας, η σχέση εργασίας και το επίπεδο εκπαίδευσης, καθώς επίσης και των αντιλήψεων και πρακτικών τους σχετικά με τη συνεκπαίδευση. Τα ευρήματα έδειξαν ότι ενώ ορισμένοι παράγοντες, όπως τα έτη εμπειρίας και το επίπεδο εκπαίδευσης, μπορεί να επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, άλλοι παράγοντες, όπως η ηλικία, μπορεί να μην είναι ισχυροί προσδιοριστικοί παράγοντες των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Επιπροσθέτως οι περιορισμοί της ποσοτικής έρευνας που χρησιμοποιήθηκε, σχετίζονται αρχικά με το δείγμα. Ένα δείγμα 102 ατόμων περιλαμβάνει ζητήματα που σχετίζονται με την αντιπροσωπευτικότητά του. Με ένα σχετικά μικρό μέγεθος δείγματος, υπάρχει κίνδυνος δειγματοληπτικής μεροληψίας, όπου τα χαρακτηριστικά των επιλεγμένων ατόμων μπορεί να μην αντικατοπτρίζουν με ακρίβεια τον ευρύτερο πληθυσμό (Simarmata , Karo, Sari, Hendrawan & Aditya, 2022). Ακόμη, η δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων από ένα μικρό δείγμα μπορεί να είναι περιορισμένη, καθώς τα αποτελέσματα μπορεί να μην είναι εφαρμόσιμα στον ευρύτερο πληθυσμό (Beudrap, Pasquier, Tchoumkeu, Touko, Essomba , Brus , ... & Beninguisse , 2016).Τέλος, ένας ακόμα περιορισμός σχετίζεται με τον διαμοιρασμό των ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια διαμοιράστηκαν ηλεκτρονικά, ως αποτέλεσμα να μη γνωρίζουμε τον ακριβή αριθμό ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν.

Εν κατακλείδι, η έρευνα παρείχε πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με την πολυπλοκότητα της διαφορετικότητας και της συμπερίληψης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και υπογράμμισε την ανάγκη για συνεχή έρευνα και υποστήριξη των εκπαιδευτικών ώστε να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις διαφορετικές τάξεις και να προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τα ευρήματα συμβάλλουν στο συνεχιζόμενο διάλογο για τις συμπεριληπτικές και αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές και παρέχουν πολύτιμες προοπτικές για τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα και την συμπερίληψη . Περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να επικεντρωθεί στη διερεύνηση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών σε σχέση με πρακτικές συμπερίληψης και του αντίκτυπου της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.



## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Αγοραστούδη-Βλάχου Φ., & Μπίμπου-Νάκου Ι. (2021). Κινηματογραφική εκπαίδευση: Οι απόψεις εκπαιδευτικών και τελειόφοιτων φοιτητριών και φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Τμήματος Κινηματογράφου. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 7, 4–35. <https://doi.org/10.12681/dial.23038>

Βάντζου Χ. (2020). Προγράμματα συμβουλευτικής γονέων. Σκοπός υλοποίησης προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων και τα βασικά κριτήρια για την αποτελεσματικότητά τους. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 58–68. <https://doi.org/10.12681/edusc.2655>

Γκατζόγια Δ. Ν., Ζάραγκας Χ., Κούτρας Β., & Κουτσούκη Δ. (2018). Η συμβολή του παιχνιδιού και της φυσικής δραστηριότητας στην κοινωνική ανάπτυξη παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7(1), 100–108. <https://doi.org/10.12681/hjre.18846>

Γράψια, Ε. (2015). *Διερεύνηση παραγόντων που συμβάλλουν στην επιτυχημένη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση και ένταξη των μαθητών με σύνδρομο down στη γενική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). <https://doi.org/10.12681/eadd/38176>

Γιαβρίμης Π. (2022). Απόψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη των μεταναστών και προσφύγων και την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 28(1), 57–77. <https://doi.org/10.12681/plogos.31206>

Ζέρβα, Ζ. (2019). *Η συμπερίληψη στο γενικό λύκειο : τάσεις και προκλήσεις. Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών-Τμήμα Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Κόγια, Α. (2018). Η Δήλωση της Σαλαμάνκα: Μια αναδρομή στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. *Προσανατολισμοί*, 8(2), 7-20

Λιαργκόβας Παναγιώτης, Δ. Ζ. (2018). *Μεθοδολογία της έρευνας και συγγραφή επιστημονικών εργασιών*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα, 241-311.

Μαλιγκούδη Χ., & Τσαουσίδης Α. (2020). Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 22–34. <https://doi.org/10.12681/hjre.22066>

Μπερυστάν Μ. (1997). Εκπαίδευση και δημοκρατία. Ο πολίτης.32,21-23

Μπέση (Marina Bessi) Μ., & Γρίβα (Eleni Griva) Ε. (2013). Συνεργασία σχολείου και γονέων από μεταναστευτικά πλαίσια: μια αναγκαία παράμετρος για τη σχολική ένταξη και επίδοση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 12, 39–49. <https://doi.org/10.12681/icw.18031>

Παπαναστασίου Ε. Κ., Παπαναστασίου , Κ. (2021). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*.4, 311-393. Λευκωσία: Ε.Κ. Παπαναστασίου , Λία Μυράλη.

Παρασκευόπουλος,Ι.Ν. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία : Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. 2. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Πεντέρη Ε., & Ιωσηφίδης Α. (2023). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με μεταναστευτική εμπειρία. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 2(1), 67–82. <https://doi.org/10.12681/thea.32329>

Στυλιανού Π. (2020). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα δίκτυα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης των ΚΠΕ. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 2(2), 19–40. <https://doi.org/10.12681/ees.23196>

Τεντζέρης Ε., & Ανδριώτου Α. (2020). Εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών. Η περίπτωση της Φινλανδίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 1035–1043. <https://doi.org/10.12681/edusc.2750>

Τερζοπούλου Θ. (2020). Η συσχέτιση της ισότητας στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία με την υιοθέτηση της φιλοσοφίας της δια βίου μάθησης και τον κοινωνικό τους απεγκλωβισμό. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 1044–1052. <https://doi.org/10.12681/edusc.2752>

Τσιγουρίδης, Χ., Μπατσίλα, Μ., Πέτρου, Ν., & Ρουσσάκης, Ι. (2021). *Η επίδραση της «κοινωνικής αποστασιοποίησης» κατά τη διάρκεια της πανδημίας covid-19 σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Θεσσαλίας. 1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από Τον 20ο Στον 21ο Αιώνα Μέσα Σε 15 Ημέρες*, (1), 203-218 . <https://doi.org/10.12681/online-edu.3227>

Maligkoudi, C., Tolakidou, P., & Chiona, S. (2018). "Δεν είναι διγλωσσία. Δεν υπάρχει επικοινωνία": Διερεύνηση των απόψεων Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία προσφύγων μαθητών και μαθητριών: Μελέτη περίπτωσης. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 95–107. <https://doi.org/10.12681/dial.15521>

## Ξενόγλωσση

Angeli, A. (2020). Greek as second language: designing tailor made teaching material for teenagers with refugee/migrant background. *Διεθνές Συνέδριο Για Την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10(3A), 64. <https://doi.org/10.12681/icodl.2354>

Alghazo, E. and Gaad, E. (2004). General education teachers in the united arab emirates and their acceptance of the inclusion of students with dis abilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x>

Ali, M. and Warfa, A. (2018). Pupils, parents and teachers perceptions on causes of low achievements in kenya certificate of primary education examination: a case study in a public school in mandera county, kenya. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 7(2). <https://doi.org/10.6007/ijarped/v7-i2/4167>

Alhumaid, M. (2022). Predictors of physical educators' attitudes toward including students with disabilities in inclusive classes. *The Open Sports Sciences Journal*, 15(1). <https://doi.org/10.2174/1875399x-v15-e221031-2022-34>

Akita, T. (2015). Educational expansion and the role of education in expenditure inequality in indonesia since the 1997 financial crisis. *Social Indicators Research*, 130(3), 1165-1186. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1208-y>

Alnahdi, G., Lindner, K., & Schwab, S. (2022). Teachers' implementation of inclusive teaching practices as a potential predictor for students' perception of academic, social and

emotional inclusion. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.917676>

Ansell, B. W. (2008). Traders, teachers, and tyrants: democracy, globalization, and public investment in education. *International Organization*, 62(02). <https://doi.org/10.1017/s0020818308080107>

Antiksari, N. (2011). Visible boys, invisible girls: the representation of gender in learn english with tito (a critical discourse analysis of english language textbooks for primary school). *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 84-172. <https://doi.org/10.17509/ijal.v1i1.101>

Aricindy, A., Wijaya, A., & Atmaja, H. (2023). *Cultural representation in educational studies at multi-ethnic schools sultan iskandar muda university foundation.*, 102-111. [https://doi.org/10.2991/978-2-38476-010-7\\_13](https://doi.org/10.2991/978-2-38476-010-7_13)

Avramidis, E. and Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>

Babones, S. and Åberg, J. H. (2019). Globalization and the rise of integrated world society: deterritorialization, structural power, and the endogenization of international society. *International Theory*, 11(3), 293-317. <https://doi.org/10.1017/s1752971919000125>

Banks, J. (2014). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Journal of Education*, 194(3), 1-12. <https://doi.org/10.1177/002205741419400302>

Banzragch, O., Mizunoya, S., & Bayarjargal, M. (2019). Education inequality in mongolia: measurement and causes. *International Journal of Educational Development*, 68, 68-79. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.04.010>

Bartholomaeus, C., Riggs, D., & Andrew, Y. (2017). The capacity of south australian primary school teachers and pre-service teachers to work with trans and gender diverse students. *Teaching and Teacher Education*, 65, 127-135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.006>

- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of greek and cyriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219. <https://doi.org/10.1080/13603110600855739>
- Beaudrap, P., Pasquier, E., Tchoumkeu, A., Touko, A., Essomba, F., Brus, A., ... & Beninguisse, G. (2016). Handivih—a population-based survey to understand the vulnerability of people with disabilities to hiv and other sexual and reproductive health problems in cameroon: protocol and methodological considerations. *BMJ Open*, 6(2), e008934. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2015-008934>
- Beblavý, M., Thum, A., & Veselkova, M. (2013). Education and social protection policies in oecd countries: social stratification and policy intervention. *Journal of European Social Policy*, 23(5), 487-503. <https://doi.org/10.1177/0958928713499174>
- Belényi, E. (2019). At the crossroad of cultures: education and identity of hungarian deaf learners in romania. *Central European Journal of Educational Research*, 1(1), 68-78. <https://doi.org/10.37441/cejr/2019/1/1/3344>
- Bigagli, F. (2019). School, ethnicity and nation-building in post-colonial myanmar. *Research in Educational Policy and Management*, 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.46303/repam.01.01>.
- Bloch, A. and Hirsch, S. (2017). The educational experiences of the second generation from refugee backgrounds. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(13), 2131-2148. <https://doi.org/10.1080/1369183x.2017.1286972>
- Bohaca, J., Macia-Bordalba, M., & Calvet, N. (2020). Educación intercultural en cataluña (españa): evolución de los discursos y de las prácticas (2000-2016). *Estudios Sobre Educación*, 38, 191-215. <https://doi.org/10.15581/004.38.191-215>
- Boer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Bol, T. and Werfhorst, H. (2013). Educational systems and the trade-off between labor market allocation and equality of educational opportunity. *Comparative Education Review*, 57(2), 285-308. <https://doi.org/10.1086/669122>

- Borodin, E., Zhorniak, A., & Podplota, S. (2022). Social integration of persons with disabilities in ukraine. *Copernicus Political and Legal Studies*, 1(4), 94-105. <https://doi.org/10.15804/cpls.20224.10>
- Budiati, S. and Rochmat, S. (2020). *The impact of education on social stratification and social mobility in communities in indonesia..* <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200130.016>
- Cannock, F. (2012). Engendering nationalism and national identity through sports and education in the peruvian school system within the context of globalization. *Journal of Sociological Research*, 3(2). <https://doi.org/10.5296/jsr.v3i2.2138>
- Carr, W. (1995). Education and democracy: confronting the postmodernist challenge1. *Journal of Philosophy of Education*, 29(1), 75-92. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1995.tb00342.x>
- Chang, Y. (2015). Teachers' perspectives: making sense of ethnic nationalism, ethnic identity and multicultural education in south korea. *International Journal of Education*, 7(2), 17. <https://doi.org/10.5296/ije.v7i2.7018>
- Chen, H. and Wu, J. (2022). A comparison of gender equality education curriculum in primary school in china and finland.. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220110.202>
- Cheng, Y. and Yuen, T. (2017). Broad-based national education in globalisation. *International Journal of Educational Management*, 31(3), 265-279. <https://doi.org/10.1108/ijem-05-2016-0127>
- Chumicheva, R., Sirotkin, O., & Reznichenko, A. (2020). Educating tolerance in a multicultural environment: opportunities and boundaries. *E3s Web of Conferences*, 210, 17014. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021017014>
- Chen, Y. (2023). The relevance of dewey's educational theory to 'teaching and learning in the 21st century'. *Studies in Social Science & Humanities*, 2(4), 65-68. <https://doi.org/10.56397/sssh.2023.04.06>
- Cheung, C., Cheung, H., & Hue, M. (2016). Educational contributions to students' belongingness to the society, neighbourhood, school and family. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(2), 226-237. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1157827>

- Cho, S. (2010). Politics of critical pedagogy and new social movements. *Educational Philosophy and Theory*, 42(3), 310-325. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00415.x>
- Clouston, S., Smith, D., Mukherjee, S., Zhang, Y., Hou, W., Link, B., ... & Richards, M. (2019). Education and cognitive decline: an integrative analysis of global longitudinal studies of cognitive aging. *The Journals of Gerontology Series B*, 75(7), e151-e160. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbz053>
- Cohl, H. S. and Dominici, D. (2010). Generalized heine's identity for complex fourier series of binomials. *Proceedings of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 467(2126), 333-345. <https://doi.org/10.1098/rspa.2010.0222>
- Cole, M. (2017). *Critical race theory and education..* <https://doi.org/10.1057/978-1-349-95079-9>
- Cole, M., Hill, D., & Rikowski, G. (1997). Between postmodernism and nowhere: the predicament of the postmodernist. *British Journal of Educational Studies*, 45(2), 187-200. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00045>
- Cox, T. X., νεώτερος (1993). Πολιτιστική ποικιλομορφία στους οργανισμούς: Θεωρία, έρευνα και πρακτική. Berrett-Koehler Εκδότες.(2021). Understanding inclusion from the educators' viewpoint. *Journal of Education and Practice*. <https://doi.org/10.7176/jep/12-3-04>
- Cox, T. X., νεώτερος, & Blake, Σ. (1991). Διαχείριση της πολιτισμικής πολυμορφίας: Επιπτώσεις στην ανταγωνιστικότητα του οργανισμού. *Ακαδημία προοπτικών διαχείρισης*, 5 (3), 45-56.
- Crea, T., Evans, K., Hasson, R., Neville, S., Werner, K., Wanjiku, E., ... & Bruni, D. (2022). Inclusive education for children with disabilities in a refugee camp. *Disasters*, 47(1), 99-113. <https://doi.org/10.1111/disa.12534>
- Creswell, J. W. and Tashakkori, A. (2007). Editorial: differing perspectives on mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), 303-308. <https://doi.org/10.1177/1558689807306132>

- Cuga, C. (2018). Civic education as vehicle of multicultural education in building democratic citizen.. <https://doi.org/10.2991/acec-18.2018.40>
- Cunningham, M., Swanson, D., Youngblood, J., Seaton, E., Francois, S., & Ashford, C. (2023). Spencer's phenomenological variant of ecological systems theory (pvest): charting its origin and impact.. *American Psychologist*, 78(4), 524-534. <https://doi.org/10.1037/amp0001051>
- Dyke, M., Vaccarino, V., Dunbar, S., Pemu, P., Gibbons, G., Quyyumi, A., ... & Lewis, T. (2017). Socioeconomic status discrimination and c-reactive protein in african-american and white adults. *Psychoneuroendocrinology*, 82, 9-16. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2017.04.009>
- Dyrness, A. (2012). contra viento y marea (against wind and tide): building civic identity among children of emigration in el salvador. *Anthropology & Education Quarterly*, 43(1), 41-60. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2011.01156.x>
- Etikan, Í., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Etzioni-Halevy, E. (1987). Inequalities in australian education: a neo-weberian perspective1. *Journal of Sociology*, 23(2), 199-216. <https://doi.org/10.1177/144078338702300203>
- Evans, A., Bright, J., & Brown, L. (2013). Non-disabled secondary school children's lived experiences of a wheelchair basketball programme delivered in the east of england. *Sport Education and Society*, 20(6), 741-761. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.808620>
- Fernandes, J., Araújo, A., & Dujó, Á. (2017). Democracia, inteligência e (boa) educação, na perspectiva de john dewey. *Educação E Pesquisa*, 44(0). <https://doi.org/10.1590/s1678-463420170916925>
- Fernández, O., Moreno-Crespo, P., Pedrero-García, E., & Gómez, C. (2019). Spanish first cycle primary school textbooks' graphic representations. a study on gender, culture and functional diversity. *Pedagogika*, 136(4), 67-88. <https://doi.org/10.15823/p.2019.136.5>



- Fisher, J. and Rothwell, C. (2022). Detached or devotee? medical students and research. *The Clinical Teacher*, 19(2), 92-99. <https://doi.org/10.1111/tct.13470>
- Ford, D. (2014). Spatializing marxist educational theory: school, the built environment, fixed capital and (relational) space. *Policy Futures in Education*, 12(6), 784-793. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.6.784>
- Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>
- Genova, A. (2015). Barriers to inclusive education in greece, spain and lithuania: results from emancipatory disability research. *Disability & Society*, 30(7), 1042-1054. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1075867>
- Gerber, T. and Cheung, S. (2008). Horizontal stratification in postsecondary education: forms, explanations, and implications. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 299-318. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134604>
- Gnawali, Y. P. (2022). Use of mathematics in quantitative research. *Ganeshman Darpan*, 7(1), 10-15. <https://doi.org/10.3126/gd.v7i1.53528>
- Gusnetti, G. and Isnanda, R. (2019). *Local wisdom as a reflection of a multicultural education in learning indonesian language and literature*.. <https://doi.org/10.2991/icoie-18.2019.15>
- Harris, F. (2007). Dewey's concepts of stability and precariousness in his philosophy of education. *Education and Culture*, 23(1), 38-54. <https://doi.org/10.1353/eac.2007.0009>
- Heugh, K. (2013). Multilingual education policy in south africa constrained by theoretical and historical disconnections. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 215-237. <https://doi.org/10.1017/s0267190513000135>
- Hill, D. and Cole, M. (1995). Marxist state theory and state autonomy theory: the case of 'race' education in initial teacher education. *Journal of Education Policy*, 10(2), 221-232. <https://doi.org/10.1080/0268093950100207>

- Hlebowitsh, P. (2006). John dewey and the idea of experimentalism. *Education and Culture*, 22(1), 73-76. <https://doi.org/10.1353/eac.2006.0005>
- Holt, L. (2020). John dewey: a look at his contributions to curriculum. *Academicus International Scientific Journal*, 21, 142-150. <https://doi.org/10.7336/academicus.2020.21.12>
- Huang, H. and Zhong, S. (2023). *Application of marxist-based science and technology theory in the ethical review of artificial intelligence robots..* <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2767750/v1>
- Hui, S., Cheung, F., & Wong, Y. (2004). Nationalistic education in a post-colonial age: the impact of study trips to china and the development of hong kong students' national identity. *Asia Pacific Journal of Education*, 24(2), 205-224. <https://doi.org/10.1080/02188791.2004.10600210>
- Lubin, J. & Fernal, F.S. (2021). Understanding Inclusion from the Educators' Viewpoint. *Journal of Education and practice*. DOI: 10.7176/JEP/12-3-04
- Jackson, S. E., Joshi, A., & Erhardt, N. L. (2003). Recent research on team and organizational diversity: a SWOT analysis and implications. *Journal of management*, 29(6), 801-830.
- Jessop, S. (2012). Education for citizenship and 'ethical life': an exploration of the hegelian concepts of bildung and sittlichkeit. *Journal of Philosophy of Education*, 46(2), 287-302. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2012.00849.x>
- Johnson, O. (2008). Ecology in educational theory: thoughts on stratification, social mobility & proximal capital. *The Urban Review*, 40(3), 227-246. <https://doi.org/10.1007/s11256-008-0084-z>
- Hämäläinen, J. & Wang, S., (2022) Family, community, and school as arenas for citizenship education in China, *Pedagogy, Culture & Society*, DOI: 10.1080/14681366.2022.2065692
- Karanja, D., Musyoka-Kamere, I., & Wawire, V. (2021). Influence of institutional inclusive policy on curriculum adaptation and participation of students with disabilities on academic activities in public universities in kenya. *Journal of Education and Training*, 9(2), 1. <https://doi.org/10.5296/jet.v9i2.19330>

- Kast, J. and Schwab, S. (2020). Teachers' and parents' attitudes towards inclusion of pupils with a first language other than the language of instruction. *International Journal of Inclusive Education* , 27(2) ,221-240. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1837267>
- Kem, D. (2020). National education policy and inclusion. *Eph - International Journal of Educational Research*, 4(3), 7-13. <https://doi.org/10.53555/ephijer.v4i3.68>
- Kennedy, J. (2019). *Seven traits of personal learning environments for designing quality online learning programs.*, 66-92. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7844-4.ch003>
- Kerkhoven, A., Russo, P., Land-Zandstra, A., Saxena, A., & Rodenburg, F. (2016). Gender stereotypes in science education resources: a visual content analysis. *Plos One*, 11(11), e0165037. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0165037>
- Kivisto, H. (2016). Capital as power and the corporatisation of education. *Critical Studies in Education*, 59(3), 313-329. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1186707>
- Kumar, R., Seay, N., & Karabenick, S. (2015). Immigrant arab adolescents in ethnic enclaves: physical and phenomenological contexts of identity negotiation.. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 21(2), 201-212. <https://doi.org/10.1037/a0037748>
- Kwon, K., Hong, S., & Jeon, H. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360-378. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1309480>
- Kyriazopoulou, M., Karalis, T., Magos, K., & Arvanitis, E. (2022). INVESTIGATION OF THE TRAINING NEEDS, KNOWLEDGE, AND SKILLS OF PRESCHOOL TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION. *European Journal of Special Education Research*, 8(3). doi:<http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v8i3.4373>
- Latif, D. (2022). Dilemmas of religious education, freedom of religion and education in cyprus. *Religions*, 13(2), 96. <https://doi.org/10.3390/re113020096>

- Lee, C., Spencer, M., & Harpalani, V. (2003). “every shut eye ain’t sleep”: studying how people live culturally. *Educational Researcher*, 32(5), 6-13. <https://doi.org/10.3102/0013189x032005006>
- Leent, L. and Spina, N. (2022). Teachers’ representations of genders and sexualities in primary school: the power of curriculum and an institutional ideological code. *The Australian Educational Researcher*, 50(3), 683-700. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00515-6>
- Li, A. H., Thomas, S. M., Farag, A., Duffett, M., Garg, A. X., & Naylor, K. L. (2014). Quality of survey reporting in nephrology journals. *Clinical Journal of the American Society of Nephrology*, 9(12), 2089-2094. <https://doi.org/10.2215/cjn.02130214>
- Liddicoat, A. and Taylor-Leech, K. (2015). Multilingual education: the role of language ideologies and attitudes. *Current Issues in Language Planning*, 16(1-2), 1-7. <https://doi.org/10.1080/14664208.2015.995753>
- Lin, C. (2006). Education expansion, educational inequality, and income inequality: evidence from taiwan, 1976–2003. *Social Indicators Research*, 80(3), 601-615. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-0009-8>
- Lodge, W. (2016). Science learning and teaching in a creole-speaking environment. *Cultural Studies of Science Education*, 12(3), 661-675. <https://doi.org/10.1007/s11422-016-9760-6>
- Lulu, M. and Zhao, C. (2020). An analysis of the role of higher education opportunity expansion in social stratification. *Journal of Educational Theory and Management*, 4(2), 38. <https://doi.org/10.26549/jetm.v4i2.5374>
- Mahat, H., Saleh, Y., Hashim, M., & Nayan, N. (2016). Model development on awareness of education for sustainable schools development in malaysia. *Indonesian Journal of Geography*, 48(1), 37. <https://doi.org/10.22146/ijg.12446>
- Mallinson, C. and Hudley, A. (2014). Partnering through science: developing linguistic insight to address educational inequality for culturally and linguistically diverse students in u.s. stem education. *Language and Linguistics Compass*, 8(1), 11-23. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12060>

- Mallinson, C., Hudley, A., Strickling, L., & Figa, M. (2011). A conceptual framework for promoting linguistic and educational change. *Language and Linguistics Compass*, 5(7), 441-453. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818x.2011.00289.x>
- Matovu, M. and Aidah, N. (2018). Interventionist classroom management and learning of children with disabilities in primary schools: an inclusive and reframing approach. *International Journal of Research Studies in Education*, 8(2). <https://doi.org/10.5861/ijrse.2018.3018>
- Markham, W. and Aveyard, P. (2003). A new theory of health promoting schools based on human functioning, school organisation and pedagogic practice. *Social Science & Medicine*, 56(6), 1209-1220. [https://doi.org/10.1016/s0277-9536\(02\)00120-x](https://doi.org/10.1016/s0277-9536(02)00120-x)
- Martinez, F., O'Sullivan, P. B., Smith, M., & Esposito, M. (2017). Perspectives on the role of business in social innovation. *Journal of Management Development*, 36(5), 681-695. <https://doi.org/10.1108/jmd-10-2016-0212>
- Mazumder, S. (2019). *No nation left behind? assessing the impact of compulsory schooling laws on immigrant assimilation*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/k687f>
- Mbiydenyuy, N. (2020). Teaching and learning in resource-limited settings in the face of the covid-19 pandemic. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 3(3), 211-223. <https://doi.org/10.31681/jetol.732077>
- McBrien, J. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the united states: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364. <https://doi.org/10.3102/00346543075003329>
- McDermott, K. (2001). Diversity or desegregation? implications of arguments for diversity in k-12 and higher education. *Educational Policy*, 15(3), 452-473. <https://doi.org/10.1177/0895904801015003006>
- McLean, L. (2011). “there is no magic whereby such qualities will be acquired at the voting age”: teachers, curriculum, pedagogy and citizenship. *Historical Studies in Education / Revue D Histoire De L Éducation*. <https://doi.org/10.32316/hse/rhe.v22i2.2388>

- Meda, L., Sookrajh, R., & Maharaj, B. (2012). Refugee children in south africa: access and challenges to achieving universal primary education. *Africa Education Review*, 9(sup1), S152-S168. <https://doi.org/10.1080/18146627.2012.755287>
- Merrill, K. C. (2011). Developing an effective quantitative research proposal. *Journal of Infusion Nursing*, 34(3), 181-186. <https://doi.org/10.1097/nan.0b013e3182117204>
- Milligan, J. (2005). Faith in school: educational policy responses to ethno-religious conflict in the southern philippines, 1935–1985. *Journal of Southeast Asian Studies*, 36(1), 67-86. <https://doi.org/10.1017/s0022463405000032>
- Miovska-Spaseva, S. (2016). The educational theory of john dewey and its influence on educational policy and practice in macedonia. *Espacio Tiempo Y Educación*, 3(2), 207. <https://doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.009>
- Mitroulaki, S., Samakouri, M., & Serdari, A. (2023). Children with autism in the Greek educational system: Ongoing challenges during the COVID-19 pandemic. *BJPsych International*, 20(3), 68-70. doi:10.1192/bji.2023.5
- Mohamed, A. (2018). Attitudes of special education teachers towards using technology in inclusive classrooms: a mixed-methods study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(4), 278-288. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12411>
- Mokibelo, E. (2015). Multilingualism and multiculturalism in the education system and society of botswana. *Us-China Education Review B*, 5(8). <https://doi.org/10.17265/2161-6248/2015.08b.002>
- Morina, A. (2016). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Muftahu, M. (2020). Diversity in higher education: does institutional differentiation exist in the nigerian higher education system?. *Asia Proceedings of Social Sciences*, 6(3), 261-265. <https://doi.org/10.31580/apss.v6i3.1393>
- Mullings, L. (2005). Interrogating racism: toward an antiracist anthropology. *Annual Review of Anthropology*, 34(1), 667-693. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.32.061002.093435>

- Munir, K. and Kanwal, A. (2020). Impact of educational and gender inequality on income and income inequality in south asian countries. *International Journal of Social Economics*, 47(8), 1043-1062. <https://doi.org/10.1108/ijse-04-2020-0226>
- Nargiza, N., Wang, Z., & Fazal, K. (2023). Investigating the practicality of implementing structural functionalism theory in the teaching practices of basic education teachers in tashkent, uzbekistan. *Open Journal of Social Sciences*, 11(04), 271-283. <https://doi.org/10.4236/jss.2023.114020>
- Neilson, D. (2017). In-itself for-itself: towards second-generation neo-marxist class theory. *Capital & Class*, 42(2), 273-295. <https://doi.org/10.1177/0309816817723299>
- Ngeno, D., Kiplangat, H., & Ngala, F. (2022). The influence of the provision of appropriate human resource skills on retaining disabled pupils in mainstreamed primary schools. *Journal of Education Management and Leadership (Jeml)*, 1(1), 67-81. <https://doi.org/10.51317/jeml.v1i1.311>
- Nketsia, W. (2016). A cross-sectional study of pre-service teachers' views about disability and attitudes towards inclusive education. *International Journal of Research Studies in Education*, 6(3). <https://doi.org/10.5861/ijrse.2016.1610>
- Nunan, D. (2003). The impact of english as a global language on educational policies and practices in the asia-pacific region. *Tesol Quarterly*, 37(4), 589-613. <https://doi.org/10.2307/3588214>
- Owens, A. (2017). Income segregation between school districts and inequality in students' achievement. *Sociology of Education*, 91(1), 1-27. <https://doi.org/10.1177/0038040717741180>
- PAGLAYAN, A. S. (2021). The Non-Democratic Roots of Mass Education: Evidence from 200 Years. *American Political Science Review*, 115(1), 179–198. <https://doi:10.1017/S0003055420000647>
- Pappas MA, Papoutsi C, Drigas (2018) AS. Policies, Practices, and Attitudes toward Inclusive Education: The Case of Greece. *Social Sciences*. 2018; 7(6):90. <https://doi.org/10.3390/socsci7060090>

Peng, C., Burr, J., Yang, D., & Lu, N. (2021). Early child–parent relationship quality and cognitive function in older rural chinese adults: the mediating role of educational attainment. *Journal of Aging and Health*, 33(7-8), 493-503. <https://doi.org/10.1177/0898264321996562>

Peterson, A. and Bonell, C. (2018). School experiences and young women's pregnancy and parenthood decisions: a systematic review and synthesis of qualitative research. *Health & Place*, 53, 52-61. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2018.07.003>

Ponsford, R., Falconer, J., Melendez-Torres, G., & Bonell, C. (2022). Whole-school interventions promoting student commitment to school to prevent substance use and violence: synthesis of theories of change. *Health Education Journal*, 81(5), 614-637. <https://doi.org/10.1177/00178969221100892>

Portnoi, L. and Kwong, T. (2015). Employing resistance and resilience in pursuing k-12 schooling and higher education: lived experiences of successful female first-generation students of color. *Urban Education*, 54(3), 430-458. <https://doi.org/10.1177/0042085915623333>

Pulcini, J., Jelic, M., Gul, R. B., & Loke, A. Y. (2010). An international survey on advanced practice nursing education, practice, and regulation. *Journal of Nursing Scholarship*, 42(1), 31-39. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2009.01322.x>

Quaynor, L. (2012). Citizenship education in post-conflict contexts: a review of the literature. *Education Citizenship and Social Justice*, 7(1), 33-57. <https://doi.org/10.1177/1746197911432593>

Rahman, S. (2016). The advantages and disadvantages of using qualitative and quantitative approaches and methods in language “testing and assessment” research: a literature review. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 102-112. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n1p102>

Rane, H. and Hersi, A. (2012). Meanings of integration in the Australian press coverage of Muslims: implications for social inclusion and exclusion. *Media International Australia*, 142(1), 135-147. <https://doi.org/10.1177/1329878x1214200115>

Rentzi, A. (2023). The Impact of Distance Education, Due to COVID-19 On Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Practicing Effective Inclusive



Pedagogical Approaches in Greece. *Medical Research Archives*, 11(4). doi:10.18103/mra.v11i4.3746

Robinson-Jones, C., Duarte, J., & Meij, M. (2022). “accept all pupils as they are. diversity!” – pre-service primary teachers’ views, experiences, knowledge, and skills of multilingualism in education. *Sustainable Multilingualism*, 20(1), 94-128. <https://doi.org/10.2478/sm-2022-0005>

Robison, K. K. and Crenshaw, E. M. (2014). Integration into global society. *International Journal of Sociology*, 44(4), 81-101. <https://doi.org/10.1080/00207659.2014.979714>

Rumford, C. (2003). European civil society or transnational social space?. *European Journal of Social Theory*, 6(1), 25-43. <https://doi.org/10.1177/1368431003006001555>

Sadeghi, T. and Terum, L. I. (2020). Frontline managers' perceptions and justifications of behavioural conditionality. *Social Policy & Amp. Administration*, 54(2), 219-235. <https://doi.org/10.1111/spol.12574>

Saha, R. (2022). Quantitative and qualitative approaches to accounting research. *International Journal of Multidisciplinary Research & Amp. Reviews*, 1(2), 1-6. <https://doi.org/10.56815/ijmrr.v1.i2.2022/1-6>

Salend, S., Whittaker, C., Duhaney, L., & Smith, R. (2003). Diversifying teacher education programs to recruit and graduate culturally and linguistically diverse teachers. *Teacher Education and Special Education the Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 26(4), 315-327. <https://doi.org/10.1177/088840640302600407>

Santiago-Vela, A. (2021). Same degree, same opportunities? educational and social background effects on overeducation in germany. *Social Sciences*, 10(8), 315. <https://doi.org/10.3390/socsci10080315>

Scharf, J., Hadjar, A., & Grecu, A. (2019). Applying social production function theory to benefits of schooling: the concept of values of education. *British Journal of Sociology of Education*, 40(7), 847-867. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1604207>

- Schechter, C. and Feldman, N. (2010). Exploring organizational learning mechanisms in special education. *Journal of Educational Administration*, 48(4), 490-516. <https://doi.org/10.1108/09578231011054734>
- Scherf, E., Zanatta, M., & Mello, E. (2020). Gender-awareness amongst brazilian children enrolled in primary education: implications for women's rights & amp. equality. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 9(1), 25-50. <https://doi.org/10.17583/generos.2020.4865>
- Scholtz, S. E. (2021). Sacrifice is a step beyond convenience: a review of convenience sampling in psychological research in africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 47. <https://doi.org/10.4102/sajip.v47i0.1837>
- Sentance, S. and Csizmadia, A. (2016). Computing in the curriculum: challenges and strategies from a teacher's perspective. *Education and Information Technologies*, 22(2), 469-495. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9482-0>
- Setyadi, S. (2022). The role of government spending in education inequality: evidence from indonesia with a panel data analysis. *Journal of Applied Business Taxation and Economics Research*, 1(6), 667-675. <https://doi.org/10.54408/jabter.v1i6.126>
- Shackleton, N., Allen, E., Bevilacqua, L., Viner, R., & Bonell, C. (2018). Associations between socio-economic status (including school- and pupil-level interactions) and student perceptions of school environment and health in english secondary schools. *British Educational Research Journal*, 44(5), 748-762. <https://doi.org/10.1002/berj.3455>
- Shudak, N. (2014). The re-emergence of critical pedagogy: a three-dimensional framework for teacher education in the age of teacher effectiveness. *Creative Education*, 05(11), 989-999. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.511113>
- Simarmata, H., Karo, A., Sari, L., Hendrawan, D., & Aditya, R. (2022). The motivation of fitness center members in doing fitness at nr gym fitness center medan. *Acpes Journal of Physical Education Sport and Health (Ajpes)*, 2(1), 24-31. <https://doi.org/10.15294/ajpes.v2i1.55227>
- Skarbalius, E. (2014). Education of national identity in primary forms: activity implemented by teachers. *Pedagogika*, 113(1), 240-249. <https://doi.org/10.15823/p.2014.1765>

- Smith, D., Tyler, N., Easterling, J., Smith-Davis, J., Clarke, C., & Mims, V. (2000). Technical assistance makes a difference: the alliance 2000 story. *Teacher Education and Special Education the Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 23(4), 303-310. <https://doi.org/10.1177/088840640002300407>
- Sollors, W. (2017). 2. National Identity and Ethnic Diversity. In *Challenges of Diversity: Essays on America* (pp. 67-94). Ithaca, NY: Rutgers University Press. <https://doi.org/10.36019/9780813589350-004> (2022). *Gender stereotypes in education..* <https://doi.org/10.1787/a46ae056-en>
- Sounoglou, M. and Michalopoulou, A. (2020). Views from teachers, children and parents on the reception of refugees in primary school in greece. *Journal of Studies in Education*, 10(2), 1. <https://doi.org/10.5296/jse.v10i2.16726>
- Splitter, L. (2011). Identity, citizenship and moral education. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 484-505. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00626.x>
- Stephens, A. *A qualitative inquiry into social justice issues facing educators of students with autism spectrum disorders..* <https://doi.org/10.32469/10355/63679>
- Sunandar, A., Ediyanto, E., Riswari, F., Puspitasari, F., Yuniarti, N., & Iswahyudi, S. (2022). Inclusion Policy in East Javanese Cultural Perspective and Its Implication on Guidance and Counseling. *PSIKOPEDAGOGIA Jurnal Bimbingan Dan Konseling*, 10(1), 29-34. doi:<http://dx.doi.org/10.12928/psikopedagogia.v10i1.20357>
- Susilawati SY, Yasin MHbM, Tahar MM (2023). Influencing Factors of Inclusive Education for Students with Hearing Impairment. *Pegem Journal of Education and Instruction*, Vol. 13, No. 2, 2023, 119-125
- Syafutra, S., Montessori, M., & Suhono, S. (2021). Local awareness in making social integration of society at mendahara district. *JMKSP (Jurnal Manajemen, Kepemimpinan, Dan Supervisi Pendidikan)*, 6(2), 278-292. <https://doi.org/10.31851/jmksp.v6i2.5645>
- Szadkowski, K. (2019). An autonomist marxist perspective on productive and un-productive academic labour. *Triplec Communication Capitalism & Critique Open Access Journal for a Global Sustainable Information Society*, 17(1), 111-131. <https://doi.org/10.31269/triplec.v17i1.1076>

- Taherdoost, H. (2016). Validity and reliability of the research instrument; how to test the validation of a questionnaire/survey in a research. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3205040>
- Tan, S. (2004). China's pragmatist experiment in democracy: hu shih's pragmatism and dewey's influence in china. *Metaphilosophy*, 35(1-2), 44-64. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9973.2004.00305.x>
- Taylor, A. (2014). Community service-learning and cultural-historical activity theory. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 95-107. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v44i1.183605>
- Thoilliez, B. (2019). Dewey in transition: towards a pragmatist ethics of recognition in schools. *Journal of Philosophy of Education*, 53(4), 759-772. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12401>
- Thomas, P. P., νεώτερος, & Ely, P. J. (1996). Κάνοντας τις διαφορές σημαντικές: Ένα νέο πρότυπο για τη διαχείριση της διαφορετικότητας. *Επιχειρηματική αναθεώρηση του Χάρβαρντ*, 74 (5), 79-90.
- Tolsma, J., Lubbers, M., & Gijssberts, M. (2012). Education and cultural integration among ethnic minorities and natives in the netherlands: a test of the integration paradox. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(5), 793-813. <https://doi.org/10.1080/1369183x.2012.667994>
- Trenberth, L. and Dewe, P. (2004). Work stress and coping: drawing together research and practice. *British Journal of Guidance & Amp. Counselling*, 32(2), 143-156. <https://doi.org/10.1080/03069880410001692201>
- Tsimplici, I., Mukhopadhyay, L., Treffers-Daller, J., Alladi, S., Marinis, T., Panda, M., ... & Sinha, P. (2019). Multilingualism and multiliteracy in primary education in india: a discussion of some methodological challenges of an interdisciplinary research project. *Research in Comparative and International Education*, 14(1), 54-76. <https://doi.org/10.1177/1745499919828908>
- Tuttle, M. and Haskins, N. (2017). "a different way": the experiences of latinx parents with school counselors. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*, 9(2), 95-111. <https://doi.org/10.33043/jsacp.9.2.95-111>

- Tzoraki, O. (2019). A descriptive study of the schooling and higher education reforms in response to the refugees' influx into greece. *Social Sciences*, 8(3), 72. <https://doi.org/10.3390/socsci8030072>
- Ullman, J., Ferfolja, T., & Hobby, L. (2021). Parents' perspectives on the inclusion of gender and sexuality diversity in k-12 schooling: results from an australian national study. *Sex Education*, 22(4), 424-446. <https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1949975>
- Umar, K., Marty, A., Akinrinmade, B., & Zuilkowski, S. (2021). An analysis of teaching and learning materials for literacy instruction in kano state, nigeria: curricular relevance, cultural responsiveness and gender equity. *Literacy*, 56(2), 130-149. <https://doi.org/10.1111/lit.12268>
- Ungar, M. (2006). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218-235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>
- Vasilyeva, E. and Nurutdinova, A. (2018). The academic model of managing integration processes: study case of the multicultural educational space. *SHS Web of Conferences*, 50, 01223. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185001223>
- Venegas, M., Luque, M., Velasco, E., & Sánchez, K. (2023). 'on both sides of the strait': discourses and policies on cultural diversity in southern mediterranean spain. *Revista Española De Sociología*, 32(2), a168. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.168>
- Voronkova, O., Hordei, O., Barusman, A. R. P., & Ghani, E. K. (2019). Social integration as a direction for humanization of economic relations and improvement of social welfare. *SocioEconomic Challenges*, 3(4), 52-62. [https://doi.org/10.21272/sec.3\(4\).52-62.2019](https://doi.org/10.21272/sec.3(4).52-62.2019)
- Walton, S. (2019). Why the critical race theory concept of 'white supremacy' should not be dismissed by neo-marxists: lessons from contemporary black radicalism. *Power and Education*, 12(1), 78-94. <https://doi.org/10.1177/1757743819871316>
- Wang, X. and Uecker, J. (2017). Education, religious commitment, and religious tolerance in contemporary china. *Review of Religious Research*, 59(2), 157-182. <https://doi.org/10.1007/s13644-017-0286-5>
- Weber, E. (2008). Dewey and rawls on education. *Human Studies*, 31(4), 361-382. <https://doi.org/10.1007/s10746-008-9101-1>

- Weply, O. (2017). 'my language ... i don't know how to talk about it': children's views on language diversity in primary schools in france and england. *Language and Intercultural Communication*, 17(4), 437-454. <https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1368145>
- Whelan, M., McGillivray, J., & Rinehart, N. (2023). Using life course theory to explore the association between autistic traits, child, family, and school factors and the successful transition to secondary school. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05845-z>
- Wiborg, E. R. (2022). Troubling the niceness of social change in leadership education. *Journal of Leadership Studies*, 16(3), 51-56. <https://doi.org/10.1002/jls.21821>
- Wilkinson, L., Shifrer, D., & Pearson, J. (2021). Educational outcomes of gender-diverse youth: a national population-based study. *Gender & Society*, 35(5), 806-837. <https://doi.org/10.1177/08912432211038689>
- Yamamoto, O. and Neto, A. (1999). Sociology of education and marxism in brazil. *Sociological Research Online*, 4(1), 17-28. <https://doi.org/10.5153/sro.209>
- Yong Deng, Min Zhou (2023). How to integrate the education of national identity into the curriculum: taking the curriculum of citizenship in hong kong secondary schools as an example. *Journal of Educational Research and Policies*, 5(3). [https://doi.org/10.53469/jerp.2023.05\(03\).28](https://doi.org/10.53469/jerp.2023.05(03).28)
- Yuden, Y., Chuki, S., & Dorji, T. (2020). Gender sensitivity in pedagogical practices in secondary education in bhutan. *Research in Educational Policy and Management*, 2(2), 38-51. <https://doi.org/10.46303/repam.2020.3>
- Zan Song, (2023). Analysis of the similarities and differences between qualitative and quantitative research. *Journal of Sociology and Ethnology* Vol. 5: 102-105. DOI: <http://dx.doi.org/10.23977/jsoc.2023.050115>.
- Zapf, D. and Einarsen, S. (2001). Bullying in the workplace: recent trends in research and practice—an introduction. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(4), 369-373. <https://doi.org/10.1080/13594320143000807>

Zein, S., Sukyadi, D., Hamied, F., & Lengkanawati, N. (2020). English language education in indonesia: a review of research (2011–2019). *Language Teaching*, 53(4), 491-523. <https://doi.org/10.1017/s0261444820000208>

Zhang, J. and Wang, K. (2021). Physiological characterization of student engagement in the naturalistic classroom: a mixed-methods approach. *Mind, Brain, and Education*, 15(4), 322-343. <https://doi.org/10.1111/mbe.12300>

Zhang, X., Bo, C., Smarandache, F., & Dai, J. (2018). New inclusion relation of neutrosophic sets with applications and related lattice structure. *International Journal of Machine Learning and Cybernetics*, 9(10), 1753-1763. <https://doi.org/10.1007/s13042-018-0817-6>

Zhang, W. and Hong, S. (2012). Perceived discrimination and psychological distress among asian americans: does education matter?. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 15(5), 932-943. <https://doi.org/10.1007/s10903-012-9676-5>

Zhao, K. (2019). Why did hu shi introduce deweyan pragmatism to china as only a method?. *Beijing International Review of Education*, 1(4), 658-672. <https://doi.org/10.1163/25902539-00104006>

Zhao, K. (2020). Sample representation in the social sciences. *Synthese*, 198(10), 9097-9115. <https://doi.org/10.1007/s11229-020-02621-3>

Zhou, P., Chen, F., Wang, W., Song, P., & Zhu, C. (2019). Does the development of information and communication technology and transportation infrastructure affect china's educational inequality?. *Sustainability*, 11(9), 2535. <https://doi.org/10.3390/su11092535>

# Παράρτημα

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαφορετικότητα και τη συμπερίληψη

### Introduction

Το ακόλουθο ερωτηματολόγιο αποτελεί το εργαλείο της έρευνας που διεξάγεται στο πλαίσιο εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας στο τμήμα κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος είναι να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους διαφορετικούς μαθητές, τις δυσκολίες που υπάρχουν λόγω της διαφορετικότητας και τις πρακτικές που εφαρμόζουν. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς και μόνο. Η συμμετοχή σας σε συνδυασμό με τις αμερόληπτες απαντήσεις σας, θα συμβάλλουν θετικά στην ολοκλήρωση της έρευνάς μου και θα οδηγήσουν στην εξαγωγή καίριων συμπερασμάτων.

Ευχαριστώ για τον πολύτιμο χρόνο που θα διαθέσετε.

Με εκτίμηση

Η φοιτήτρια

Γκότση Ευαγγελία

### (Α) Δημογραφικά Στοιχεία

1. A1. Ποιο είναι το φύλο σας; \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Άνδρας  
 Γυναίκα

2. A2. Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε; \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- <25  
 26-35  
 36-45  
 46-55  
 55<

3. A3. Επιλέξτε το επίπεδο σπουδών σας. \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Παιδαγωγική Ακαδημία  
 Εξομοίωση  
 Πτυχίο ΑΕΙ  
 Πτυχίο ΤΕΙ  
 Μεταπτυχιακό



4. A4. Πόσα χρόνια εργάζεστε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση; \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- >0  
 1-5  
 6-10  
 11-20  
 21<

5. A5. Επιλέξτε τη σχέση εργασίας σας. \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Μόνιμος/η  
 Αναπληρωτής/α

6. A6. Γράψτε την ειδικότητά σας. \*

Π.Ε.

---

7. A7. Διεύθυνση Π.Ε. που υπηρετείτε το έτος 2023/24. \*
- 

**B) Οι ακόλουθες ερωτήσεις αφορούν τις απόψεις σας σχετικά με τη διαφορετικότητα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας.**

8. B1. Σημειώστε τις ομάδες που θεωρείτε ότι ανήκουν στα πλαίσια της διαφορετικότητας. (Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μια ομάδα) \*

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Ρομά  
 Μετανάστες/ Πρόσφυγες  
 Αλλόθρησκοι  
 Δίγλωσσοι  
 Μαθητές με Ε.Ε.Α / Μ.Δ.  
 Άλλο: \_\_\_\_\_

9. B2. Έχετε συναντήσει στην εκπαιδευτική σας καριέρα περιπτώσεις διαφορετικότητας; \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι  
 Όχι

10. B2.1. Αν ναι, σημειώστε πόσο θεωρείτε ότι ξεχωρίζουν οι μαθητές με ιδιαιτερότητες στο σύνολο της τάξης.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 0 1 2 3 4 5  
Καθ       Πάρα πολύ

11. B3. Έχω παρατηρήσει κι άλλους μαθητές με ιδιαιτερότητες στα διαλείμματα. \*

Να επισημανίζεται μόνο μία έλλειψη.

0 1 2 3 4 5  
 Κανί ○ ○ ○ ○ ○ ○ Πάρα πολλούς

**Νοηματοδότηση της συμπερίληψης διαφορετικών μαθητών στο σχολείο.**

12. B4. Συμπερίληψη για μένα είναι : \*

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- μια στρατηγική διδασκαλίας που στοχεύει στην αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των διαφορετικών μαθητών.
- μια διδακτική μέθοδος με απώτερο σκοπό να ακολουθήσουν όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.
- η αποδοχή της ιδιαιτερότητας του άλλου.
- η προσπάθεια εξάλειψης της διαφορετικότητας.
- μια στρατηγική ένταξης των διαφορετικών μαθητών.
- μια στρατηγική ενσωμάτωσης των διαφορετικών μαθητών.
- μια μέθοδος διδασκαλίας που στοχεύει στην αποδοχή πολιτισμικών διαφορών.
- μια μέθοδος διδασκαλίας που στοχεύει στην εξάλειψη των πολιτισμικών διαφορών.
- η ενεργή συμμετοχή ατόμων / ομάδων με διαφορετικότητα στη σχολική μονάδα.
- η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές με ιδιαιτερότητες.
- Άλλο: \_\_\_\_\_

13. B5. Παρακαλώ επιλέξτε τον βαθμό με τον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε σε καθεμία από τις προτάσεις που ακολουθούν. \*

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

	Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ , ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει επαρκή υποστήριξη για την εκπαίδευση των διαφορετικών μαθητών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς επηρεάζει θετικά το συνολικό μαθησιακό περιβάλλον.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Υπάρχει θετική στάση των συναδέλφων μου απέναντι στην εκπαίδευση μαθητών με ιδιαιτερότητες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει μεγάλο αντίκτυπο στη συνολική ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ιδιαιτερότητες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Οι ηλικιακές

Οι μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες μπορούν να εκπαιδευτούν αποτελεσματικότερα στις γενικές τάξεις σε αντίθεση με τις ειδικές.

Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να αναπτύξει καλύτερες στρατηγικές και διαδικασίες μάθησης για όλους τους μαθητές χωρίς αποκλεισμούς.

Η εκπαίδευση των μαθητών με διαφορετικότητα προϋποθέτει τη δημιουργία ξεχωριστών σχολικών μονάδων για κάθε ομάδα μειονότητας.

(Γ) Πρακτικές που εφαρμόζονται στη προσπάθεια συμπερίληψης της διαφορετικότητας.

14. Γ1. Από τις παρακάτω πρακτικές παρακαλώ σημειώστε σε ποιο βαθμό ακολουθούνται από εσάς ή/και το σχολείο. \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Πάντα	Σχεδόν πάντα	Συχνά	Σπάνια	Σχεδόν ποτέ	Ποτέ
Η ύπαρξη κοινωνικής λειτουργού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η ύπαρξη ψυχολόγου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εξατομικευμένο πρόγραμμα μάθησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συνεργατική μάθηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διδασκαλία σε ομάδες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ανακαλυπτική μάθηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διερευνητική μάθηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εποικοδομητική μάθηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Εκπαιδευτικά παιχνίδια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συνεργατική διδασκαλία (συνδυασμός ενός γενικού και ενός ειδικού παιδαγωγού στην ίδια τάξη)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Παροχή παράλληλης στήριξης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τμήμα ΖΕΠ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ενισχυτική διδασκαλία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τμήμα ένταξης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ενημέρωση των γονέων / κηδεμόνων για το πρόγραμμα μάθησης που εφαρμόζεται στο παιδί τους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Το παρεχόμενο υλικό ( π.χ. ειδικά σχολικά εγχειρίδια, ειδικός εξοπλισμός)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Τακτικές συναντήσεις συνεργασίας μεταξύ δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής για ανταλλαγή ιδεών, μεθόδων και υλικού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ημερίδες ειδικής αγωγής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σεμινάρια ειδικής αγωγής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συναντήσεις με την/τον σχολικό/ ο σύμβουλο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συναντήσεις με την/τον σχολικό/ ο σύμβουλο ειδικής αγωγής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα με στόχο τη συπερίληψη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σύμπραξη με σχολεία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προγράμματα ενοποίησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Γ1.1. Προσθέστε κάποια άλλη πρακτική που εφαρμόζετε στο σχολείο σας.

\_\_\_\_\_

(Δ) Δυσκολίες που αντιμετωπίζετε ως εκπαιδευτικοί στη προσπάθειά σας να διαχειριστείτε τη διαφορετικότητα.

16. Δ1. Παρακαλώ ορίστε τον βαθμό με τον οποίο αντιμετωπίζετε τις παρακάτω δυσκολίες στις προσπάθειές σας να διαμορφώσετε συνθήκες συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην τάξη / σχολείο σας. \*

Με δυσκολίες:

Να σημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Η έλλειψη πόρων (π.χ. προσωπικό, εξοπλισμός, εκπαιδευτικά υλικά, υποδομές)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η ελλιπής βασική κατάρτιση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η ελλιπής επιμόρφωση πάνω στη συμπεριληπτική εκπαίδευση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Το γεγονός ότι δεν είμαι επαρκώς προετοιμασμένος/ η να σχεδιάσω και να εφαρμόσω ένα πρόγραμμα σπουδών χωρίς αποκλεισμούς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Η έλλειψη υποστήριξης από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Η έλλειψη υποστήριξης από τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

---

Η έλλειψη υποστήριξης από τα ανώτερα ιεραρχικά στελέχη του εκπαιδευτικού συστήματος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

---

Η έλλειψη υποστήριξης από τους γονείς / κηδεμόνες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

---

Η απαίτηση για περισσότερη προετοιμασία / σχεδιασμό της διδασκαλίας μαθητών με ιδιαιτερότητες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

---

Η αρνητική στάση των υπόλοιπων μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

---

Η διαχείριση των συγκρούσεων των μαθητών κατά τη διάρκεια παρεμβάσεών μου σε μαθητές με ιδιαιτερότητες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

---