



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**Τμήμα Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών:

**«Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση»**

Ειδίκευση: Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση

**Διπλωματική Εργασία**

**«Απόψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο»**

**ΜΠΟΥΚΟΥΤΣΟΥ ΑΡΓΥΡΗ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ**

**ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ**

**ΚΟΡΙΝΘΟΣ  
ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2023**

## Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
Μέρος 1 <sup>ο</sup> : Θεωρητικό Πλαίσιο .....	9
1 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	9
1.1 Η Έννοια της Διαπολιτισμικότητας .....	9
1.2. Αρχές και Αξιώσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	11
1.3 Στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης .....	14
1.4. Η Εκπαιδευτική Πολιτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ευρώπη.....	18
1.5. Η Εκπαιδευτική Πολιτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	19
1.6 Ο ρόλος του σχολείου στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	21
2 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ.....	23
3 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ.....	27
3.1 Εννοιολογικές Προσεγγίσεις για τη Συμπερίληψη .....	27
3.2. Η εκπαιδευτική πολιτική της συμπερίληψης στο ελληνικό και διεθνές πλαίσιο .....	30
3.3 Η εκπαιδευτική πολιτική της Συμπερίληψης στο Ελληνικό Σχολείο .....	31
3.4. Ο ρόλος του κράτους και της σχολικής μονάδας στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης .....	34
3.5 Σχολική Ηγεσία και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση .....	35
4 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ.....	38
5 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ - ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	40
6 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	47
2 <sup>ο</sup> ΜΕΡΟΣ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	52
1.1 Σκοπός της έρευνας .....	52
1.2 Ερευνητικά ερωτήματα .....	52
1.3 Αναγκαιότητα – χρησιμότητα της έρευνας .....	53
1.4 Μέθοδος υλοποίησης.....	54

1.5 Πληθυσμός – δείγμα της έρευνας .....	55
1.6 Ερευνητικό εργαλείο .....	56
1.7 Μέθοδος ανάλυσης έρευνας.....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	60
2.1 Περιγραφική ανάλυση.....	60
2.2 Ανάλυση βάσει των δημογραφικών-πληροφοριακών στοιχείων .....	68
2.2.1 Φύλο.....	69
2.2.3 Ηλικία .....	70
2.2.4 Τομέας προπτυχιακών σπουδών .....	71
2.2.5 Ανώτερο επίπεδο σπουδών .....	72
2.2.6 Εργασιακή Ιδιότητα.....	73
2.2.7 Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας.....	75
2.2.8 Ειδική επιμόρφωση σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση .....	76
2.2.9 Ειδική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση .....	77
2.2.10 Ύπαρξη πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών.....	78
2.3 Αξιοπιστία αποτελεσμάτων έρευνας.....	79
3 <sup>ο</sup> Μέρος: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	80
Συμπεράσματα – Συζήτηση .....	80
Προτάσεις .....	87
Περιορισμοί - Προτάσεις Για Περαιτέρω Έρευνα.....	88
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	90
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	101

## **ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ**

Πίνακας 1. Παρουσίαση δείγματος έρευνας.....	55
Πίνακας 2. Σύνθεση νέων μεταβλητών .....	57
Πίνακας 3. Περιγραφική ανάλυση για την περιγραφή των επαγγελματικών χώρων .....	60

Πίνακας 4. Περιγραφική ανάλυση για το ρολό του εκπαιδευτικού στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	63
Πίνακας 5. Περιγραφική ανάλυση για τα διδακτικά εργαλεία .....	64
Πίνακας 6. Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της συμπερίληψης .....	65
Πίνακας 7. ο ρόλος των διευθυντών στη διαδικασία της συμπερίληψης και σε ποιο βαθμό συνδέεται το μοντέλο ηγεσίας με την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	67
Πίνακας 8. Συνοπτική παράθεση μοντέλου.....	69
Πίνακας 9. Ανάλυση διακύμανσης μοντέλου.....	69
Πίνακας 10. Ανάλυση συσχετίσεων μοντέλου.....	69
Πίνακας 11. Συνοπτική παράθεση μοντέλου.....	71
Πίνακας 12. Ανάλυση διακύμανσης μοντέλου.....	71
Πίνακας 13. Ανάλυση συσχετίσεων μοντέλου.....	71
Πίνακας 14. Συνοπτική παράθεση μοντέλου.....	72
Πίνακας 15. Ανάλυση διακύμανσης μοντέλου.....	72
Πίνακας 16. Συνοπτική παράθεση μοντέλου.....	72
Πίνακας 17. Ανάλυση διακύμανσης μοντέλου.....	73
Πίνακας 18. Ανάλυση συσχετίσεων μοντέλου.....	73
Πίνακας 19. Συνοπτική παράθεση μοντέλου.....	74
Πίνακας 20. Ανάλυση διακύμανσης μοντέλου.....	74
Πίνακας 21. Ανάλυση συσχετίσεων μοντέλου.....	74
Πίνακας 22. Συνοπτική παράθεση μοντέλου.....	75
Πίνακας 23. Ανάλυση διακύμανσης μοντέλου.....	75
Πίνακας 24. Ανάλυση συσχετίσεων μοντέλου.....	75
Πίνακας 25. Συνοπτική παράθεση μοντέλου.....	76
Πίνακας 26. Ανάλυση διακύμανσης μοντέλου.....	76
Πίνακας 27. Ανάλυση συσχετίσεων μοντέλου.....	77
Πίνακας 28. Συνοπτική παράθεση μοντέλου.....	78
Πίνακας 29. Ανάλυση διακύμανσης μοντέλου.....	78
Πίνακας 30. Συνοπτική παράθεση μοντέλου.....	78
Πίνακας 31. Ανάλυση διακύμανσης μοντέλου.....	78
Πίνακας 32. Ανάλυση συσχετίσεων μοντέλου.....	79

Πίνακας 33. Ανάλυση αξιοπιστίας .....	80
---------------------------------------	----

## **ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ**

Γράφημα 1. Σε ποιο βαθμό κρίνετε ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση υλοποιείται αποτελεσματικά στο σχολείο όπου εργάζεστε;.....	61
Γράφημα 2. Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τον τρόπο που υλοποιείται η συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σχολείο όπου εργάζεστε; .....	62

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί τα τελευταία χρόνια απαραίτητη εκπαιδευτική πολιτική για την οργάνωση και την άρτια λειτουργία των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων. Η παρουσία μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στα ελληνικά σχολεία ιδίως τις τελευταίες δεκαετίες είναι γεγονός. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς και η συμπερίληψη αυτών των παιδιών στο σχολείο και την κοινωνία είναι καθήκον όλων.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και οι πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αρχικά, γίνεται αναφορά στη διαπολιτισμική και συμπεριληπτική εκπαίδευση για να επισημανθούν τα κοινά στοιχεία και οι στόχοι των δυο πολιτικών. Πιο αναλυτικά, μελετώνται οι στάσεις των εκπαιδευτικών και οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να επηρεάσουν τη συμπερίληψη μεταναστών μαθητών και μαθητριών στο σχολείο. Εξετάζονται τα διδακτικά εργαλεία και οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται για τον σκοπό αυτόν. Ακόμη, αναλύονται τα προβλήματα και οι δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Βέβαια καίριος είναι όχι μόνο ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλά και της σχολικής ηγεσίας και γι' αυτό εξετάζεται στην παρούσα μελέτη κατά πόσο μπορεί να επηρεάσει τις συμπεριληπτικές διαδικασίες. Έπειτα, από την βιβλιογραφική ανασκόπηση για το θέμα ακολουθεί η ποιοτική έρευνα. Η έρευνα διεξήχθη με ερωτηματολόγια τα οποία διανεμήθηκαν στα σχολεία ηλεκτρονικά και συμπληρώθηκαν από 142 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων του νομού Αττικής.

Από την επεξεργασία της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και της ποιοτικής έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την αξία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Επίσης, φάνηκε ότι προσπαθούν να εφαρμόσουν τη συμπεριληπτική πολιτική στις σχολικές δομές και να υπερβούν τα εμπόδια που προκύπτουν κατά τη διαδικασία αυτή. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να αποκτήσουν νέα εφόδια, ώστε να παρέχουν μια εκπαίδευση ίση και ανοιχτή σε όλα τα παιδιά. Τέλος, από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν προβληματισμοί που μπορούν να οδηγήσουν στη δημιουργία νέων ερευνητικών ερωτημάτων.

*Λέξεις Κλειδιά:* διαπολιτισμική εκπαίδευση, συμπεριληπτική εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, διδακτικά εργαλεία συμπερίληψης, σχολική ηγεσία, εμπόδια συμπερίληψης, μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο

**Abstract:**

Inclusive education has been in recent years a necessary educational policy for the organization and proper functioning of modern educational systems. The presence of students with different cultural backgrounds in Greek schools, especially in recent decades, is a fact. Intercultural education as well as the inclusion of these children in school and society is everyone's duty.

The purpose of this research is to explore the views and practices of primary school teachers on the inclusion of students with a migrant background. Initially, reference is made to intercultural and inclusive education to highlight the common elements and objectives of the two policies. In more detail, teachers' attitudes and the ways in which they can affect the inclusion of migrant students in school are studied. The teaching tools and teaching methods used for this purpose are examined. Furthermore, the problems and difficulties encountered by teachers in the implementation of inclusive education are analyzed. Of course, not only the role of the teacher but also of the school leadership is crucial and that is why this study examines whether it can affect inclusive processes. Then, the literature review on the subject is followed by qualitative research. The survey was conducted with questionnaires that were distributed to schools electronically and supplemented by 142 primary education teachers from various specialties of the Attica region.

From the elaboration of the literature review and qualitative research it was found that teachers are aware of the value of inclusive education for children with a migrant background. They also seemed to be trying to implement inclusive policy in school structures and overcome the obstacles that arise in this process. Teachers want to equip themselves to provide an education that is equal and open to all children. Finally, the results of the survey reveal concerns that can lead to the creation of new research questions.

*Keywords:* intercultural education, inclusive education, teachers, inclusion teaching tools, school leadership, inclusion barriers, students with a migrant background

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ:**

Οι κοινωνίες από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα συνεχώς μεταβάλλονται. Αλλάζει η κοινωνική τους δομή, οι πολιτικές πρακτικές που υιοθετούν, το οικονομικό τους σύστημα, η πολιτισμική τους σύσταση. Σημαντικές αλλαγές παρατηρούνται από την εποχή της παγκοσμιοποίησης, της δημιουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της ανάπτυξης της τεχνολογίας της πληροφορίας και της επιστήμης. Με την παγκοσμιοποίηση επιχειρείται η ύπαρξη μιας κοινής υπερεθνικής οργάνωσης και αλληλεπίδρασης προάγοντας όμως και τον ανταγωνισμό μεταξύ των κρατών. Επιδιώκει μια παγκόσμια κουλτούρα, κοινές οικονομικές πολιτικές και την εξάρτηση κάθε έθνους από το παγκόσμιο γίνεσθαι. Είναι γνωστό ότι οι πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις τρέχουν ενώ οι κοινωνικές μεταβολές είναι συχνές. (Νικολάου,2011)

Οι αλλαγές αυτές φαίνεται ότι επηρεάζουν και την σύσταση της κοινωνικής δομής. Συχνές είναι οι μετακινήσεις λαών εξαιτίας πολέμου, λόγω πολιτικών πεποιθήσεων και οικονομικών προβλημάτων για εύρεση μιας καλύτερης εργασίας. Έτσι στις μέρες μας οι κοινωνίες παρουσιάζουν μια ποικιλομορφία και γίνονται πολυπολιτισμικές. Σε πολλές κοινωνίες κυριαρχεί ο πολιτισμικός πλουραλισμός και η εθνοτική ποικιλομορφία. Αυτά φυσικά επηρέασαν και τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η εκπαίδευση αλλάζει μορφή και προσπαθεί να προσαρμοστεί και να ανταπεξέλθει στη νέα κοινωνική πραγματικότητα. Παράλληλα αλλάζει και η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού με τα σχολεία να καλούνται να εφαρμόσουν νέες εκπαιδευτικές πολιτικές (Αγγελίδης, 2011).

Φυσικά σε αυτό το πλαίσιο αλλάζει και ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της σχολικής ηγεσίας. Ένας σχολικός ηγέτης έχει την ευθύνη της ομαλής και εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής δομής στην οποία ανήκει, του συντονισμού των εκπαιδευτικών προκειμένου να πετύχουν οι στόχοι που θέτει το κάθε σχολείο καθώς και της διοίκησής του αλλά πλέον δεν είναι μόνος σε όλο αυτό το εγχείρημα. Συνεχώς παρουσιάζονται νέα μοντέλα ηγεσίας που υποστηρίζουν την ανάγκη καταμερισμού της εργασίας, των αρμοδιοτήτων και των καθηκόντων.

Το σύγχρονο σχολείο αποτελείται από ανομοιογενή πληθυσμό και μπορούν να φοιτούν παιδιά με διάφορα χαρακτηριστικά όπως διαφορετική καταγωγή, θρησκεία, γλώσσα ή με κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη. Ο μαθητικός πληθυσμός δεν χαρακτηρίζεται πλέον από ομοιογένεια



και οι τάξεις είναι πλουραλιστικές. Γίνεται προσπάθεια να υιοθετηθούν διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες όλων των μαθητών ανεξαιρέτως προέλευσης, γλώσσας, θρησκείας, φύλου, ειδικών αναγκών και να εφαρμοστεί μια συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η τάξη πρέπει να αντιμετωπίζεται ως σύνολο και το σχολείο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών και να τους προετοιμάζει για τη μελλοντική τους ένταξη στην κοινωνία. Τα συμπεριληπτικά σχολεία καλούνται να λαμβάνουν υπόψη όλους τους μαθητές, να προάγουν, τη συνεργασία, το σεβασμό και την αποδοχή του διαφορετικού. Έτσι και η σχολική ηγεσία οφείλει να υιοθετεί και να προάγει συμπεριληπτικές πρακτικές που θα φροντίζουν για την αρμονική συνύπαρξη όλων των παιδιών στην εκπαίδευση.

Σκοπός αυτής της μελέτης είναι να αναδείξει τις απόψεις και τη στάση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της συμπερίληψης για παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμικότητα, την ανάγκη συμπεριληπτικής πολιτικής και αναδεικνύει τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για την ανάπτυξή της. Ακόμη, διερευνώνται οι διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο για τη δημιουργία συμπεριληπτικού κλίματος και συνεπώς την παροχή ισότιμης εκπαίδευσης. Τέλος, ανιχνεύει παράγοντες που την εμποδίζουν και το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η σχολική ηγεσία στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Κρίνεται χρήσιμη η διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος καθώς αποτελεί ένα σύγχρονο και επίκαιρο ζήτημα. Ακόμη οι έρευνες των τελευταίων ετών επικεντρώνονται κυρίως στην ένταξη προσφύγων, έχουν γίνει σε διαφορετικά δείγματα ή/και άλλες βαθμίδες.

## **Μέρος 1<sup>ο</sup>: Θεωρητικό Πλαίσιο**

### **1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

#### **1.1 Η Έννοια της Διαπολιτισμικότητας**

Συχνά ο όρος της Διαπολιτισμικότητας συγχέεται με εκείνον της πολυπολιτισμικότητας. Αυτοί οι δυο όροι δεν είναι συνώνυμοι ενώ το μόνο κοινό στοιχείο που έχουν είναι ότι σχετίζονται με τη μετανάστευση και την παρουσία του διαφορετικού πολιτισμικού στοιχείου στις κυρίαρχες κοινωνίες.

Ο όρος της πολυπολιτισμικότητας αναφέρεται στη συνύπαρξη ομάδων και ατόμων με διαφορετικά γλωσσικά, θρησκευτικά και πολιτισμικά στοιχεία σε μια κοινωνία, περιγράφει την κατάσταση και το χαρακτήρα των κοινωνιών που αποτελούνται από πολλούς και ποικίλους πολιτισμούς και περιορίζεται στην παθητική αποδοχή του διαφορετικού. Αντίθετα η διαπολιτισμικότητα αποτελεί μια δημιουργική και ενεργητική διαδικασία που αποσκοπεί στην κοινωνική συμπερίληψη όλων των ατόμων ανεξαρτήτως γλώσσας, καταγωγής, θρησκείας, σεξουαλικού προσανατολισμού, μορφής αναπηρίας ή οποιουδήποτε άλλου διαφορετικού χαρακτηριστικού. Το πρόθεμα «δια» φανερώνει ακριβώς αυτή τη διάδραση, την ενεργή αλληλεπίδραση και τη δημιουργία ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα άτομα με διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Η διαπολιτισμικότητα επιδιώκει την ανάπτυξη σχέσεων σεβασμού, αμοιβαιότητας, αλληλεγγύης και αλληλοαποδοχής των ατόμων μιας πολιτισμικής πλουραλιστικής κοινωνίας. Ένας τρόπος διάκρισης είναι το ερώτημα που απαντά ο κάθε όρος. Η πολυπολιτισμικότητα απαντά στο «τι είναι» περιγράφει την υπάρχουσα κατάσταση, το δεδομένο ενώ η διαπολιτισμικότητα αποκρίνεται στην ερώτηση «τι θα έπρεπε να είναι» έχει δηλαδή κανονιστικό χαρακτήρα και αποτελεί το ζητούμενο των κοινωνικών και συνεπώς εκπαιδευτικών διαδικασιών. (Μπουγιουκλή, 2014).

Ο Νικολάου (2011) συνδέει τη διαπολιτισμικότητα με την πολυπολιτισμικότητα λέγοντας πως η πρώτη αποτελεί μια μορφή διαχείρισης της δεύτερης. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική αγωγή είναι το νεότερο μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού και της ετερότητας στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, επισημαίνει την ανάγκη για αλληλεπίδραση, επικοινωνία και ισονομία μεταξύ των ατόμων με διαφορετικές ταυτότητες και πολιτισμικό υπόβαθρο. (Νικολάου, 2000). Ο ορισμός της UNESCO (2006:18) αναφέρει ότι «η πολυπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιεί τη γνώση των πολιτισμών των άλλων για να προάγει την αποδοχή ή τουλάχιστον την ανοχή των συγκεκριμένων πολιτισμών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο να πάει πιο πέρα από την παθητική συνύπαρξη ώστε να επιτευχθεί ένας βιώσιμος τρόπος ζωής στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες μέσα από τη δημιουργία κατανόησης, σεβασμού και διαλόγου μμεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων» ενώ και οι Grant, Sleeter και Anderson (Κοντογιάννη, 2008:100. Νικολάου, 2009:221), παρουσιάζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως «την εκπαίδευση που αναμορφώνει το επίσημο σχολικό πρόγραμμα και προσαρμόζει τον τρόπο διδασκαλίας στις ιδιαίτερες μαθησιακές εμπειρίες και

συνήθειες των ομάδων, των οποίων η κουλτούρα δεν λαμβάνεται υπόψη από το διδακτικό υποστηρικτικό υλικό, ώστε αυτό να αντανακλά τις συνεισφορές και τις προσδοκίες τους».

Σύμφωνα με τον Reich η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν θα πρέπει να αποτελεί ξεχωριστό μέρος των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών της γενικής εκπαίδευσης αλλά να ενσωματωθεί αρμονικά σ' αυτή (Νικολάου, 2005). Η διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση συχνά ταυτίζεται με την ύπαρξη μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας στην κυρίαρχη σχολική κοινότητα και με την εκπαίδευση αυτής της ομάδας κάτι το οποίο δεν εκφράζει την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Νικολάου, 2011). Με την έννοια της διαπολιτισμικότητας νοείται «η ισότιμη συνάντηση, η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία και ο αλληλοεμπλουτισμός φορέων διαφορετικών πολιτισμών» (Δαμανάκης, 2005 : 89). Ο βαθύτερος στόχος της διαπολιτισμικής αγωγής είναι ο μετασχηματισμός της σχολικής κοινότητας με «κινητήριο δύναμη» την εξασφάλιση αναγκών κάθε πολίτη και την κοινωνική αλλαγή (Hajisoteriou, 2012)

Συμπερασματικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να αποτελεί μέρος κάθε σχολείου κι όχι μόνο αυτών με ανομοιογενή πληθυσμό. Κάθε εκπαιδευτική μονάδα είναι ένας εν ενεργεία ή/και δυνάμει διαπολιτισμικός οργανισμός που θα πρέπει να καλλιεργεί και να βασίζεται στις τέσσερις βασικές έννοιες οι οποίες θα πρέπει να κατέχουν όλοι οι πολίτες του κόσμου: την αναγνώριση της ετερότητας, την κοινωνική συνοχή, την ισότητα και την δικαιοσύνη (Νικολάου, 2005, 2011).

## **1.2. Αρχές και Αξιώσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

Ως αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης νοούνται οι βάσεις που θέτει για να τεθούν οι στόχοι της. Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών και της αλληλεπίδρασής τους, η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου των ατόμων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, η εξασφάλιση του δικαιώματος σε όλους για ίσες ευκαιρίες στη ζωή και την εκπαίδευση (Ζάχος, 2014)

Σύμφωνα με τον Essinger (1988&1990), ο οποίος έχει διατυπώσει τέσσερις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο τρόπος αντιμετώπισης των προβλημάτων που εντοπίζονται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η πρώτη αρχή είναι η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση. Σύμφωνα με αυτή το άτομο πρέπει να βάζει τον εαυτό του στη θέση του άλλου και να αντιλαμβάνεται πως αισθάνεται. Να κατανοεί τις αντιλήψεις του, να εκτιμάει ενεργά τη συναισθηματική του εμπειρία και κατάσταση, να βλέπει από άλλη οπτική τα

γεγονότα και να αντιλαμβάνεται τα κίνητρα πίσω από τις συμπεριφορές των άλλων. Θα πρέπει οι άνθρωποι να βλέπουν τις ανάγκες και τα προβλήματα των άλλων από τη δική τους πλευρά, να δείχνουν ενδιαφέρον για το συνάνθρωπο και κατανόηση στα διαφορετικά του στοιχεία. Έτσι και οι μαθητές θα πρέπει να δείχνουν σεβασμό, να αποδέχονται τη διαφορετικότητα και να προσπαθούν να ανακαλύψουν τον κόσμο των άλλων . (Essinger, 1988, 1990 & 1991). Η δεύτερη αρχή του Essinger είναι η εκπαίδευση για αλληλεγγύη η οποία εμπερικλείει την ανθρωπιστική προσέγγιση της παιδείας. Η έννοια αυτή ξεπερνάει τα όρια των πολιτισμικών ομάδων και κρατών και παραπέμπει στην ανάπτυξη της συλλογικότητας και στην καλλιέργεια της συλλογικής συνείδησης. Κύριο μέλημα της είναι η επικράτηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας και η καταπολέμηση της κοινωνικής αδικίας. Πρέπει να βοηθάει, να υποστηρίζει και να μάχεται ο ένας για τον άλλον καθώς μπορεί κάποτε να αντιμετωπίσουν τα ίδια προβλήματα.

Η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό αποτελεί την τρίτη αρχή του Essinger. Η αρχή αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία για τις κοινωνίες που επιδεικνύουν έλλειψη σεβασμού στον πολιτισμικό πλουραλισμό. Η επίτευξη του διαπολιτισμικού σεβασμού θα γίνει με το άνοιγμα στους άλλους πολιτισμούς και της πρόσκλησής τους για συμμετοχή στο δικό μας. Ο σεβασμός προς τους άλλους θα πρέπει να υπάρχει σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής του ανθρώπου ανεξαρτήτως χρώματος, φυλής, θρησκείας, καταγωγής. Για την ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό των κοινωνιών είναι απαραίτητος ο σεβασμός στον πολιτισμό και στον πολιτισμικό πλουραλισμό/ετερότητα και η αλληλεπίδραση των πολιτισμών. Η τέταρτη αρχή είναι η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Ο εθνικισμός είναι διαφορετικός από τον πατριωτισμό. Ο τελευταίος αναφέρεται στην αγάπη για την πατρίδα ενώ ο εθνικισμός αναφέρεται στη μισαλλοδοξία, την έχθρα για τις άλλες εθνότητες και πολλές φορές συνδέεται με την καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τη βία και την περιθωριοποίηση. Γι' αυτό η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποβλέπει στην επικοινωνία και τον διάλογο μεταξύ των λαών ώστε να εξαλειφθούν τα εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις . Με την καλλιέργεια δημοκρατικών αρχών και κριτικής σκέψης μπορεί να πραγματοποιηθεί η μείωση των εθνικών προκαταλήψεων. (Essinger, 1988, 1990 & 1991)

Σημαντική είναι και η αναφορά στις τρεις βασικές αρχές που έχει εκδώσει η UNESCO (2007 : 32ff στο Huber, 2012 : 31) για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στις οποίες βασίζονται και οι πρακτικές της. «Αρχή I : Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σέβεται την πολιτιστική ταυτότητα του εκπαιδευόμενου μέσω της παροχής κατάλληλης πολιτιστικής και ανταποκρίσιμης ποιότητας

εκπαίδευσης για όλους». Με αυτή την αρχή επιχειρεί να απομακρύνει την επικέντρωση της προσοχής των εκπαιδευτικών αποκλειστικά στο αναλυτικό πρόγραμμα και στη διάδοση συγκεκριμένης ιδεολογίας και να τη στρέψει προς νέα δεδομένα και σε μαθήματα που θα βασίζονται στις εμπειρίες των παιδιών και στις συνήθειες της καθημερινότητας και του πολιτισμού τους. (Gay, 2002; Ladson-Billings, 1997 στο Dasli, 2019). Μέσω αυτής της πρακτικής γίνεται προσπάθεια για τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών μέσω της κατανόησης της οικείας κουλτούρας σε πρώτη φάση και στη συνέχεια της αναγνώρισης και ανακάλυψης της κουλτούρας των άλλων. (Hofstede 2001; Nisbett 2003; Trompenaars and Hampden-Turner 2004, στο Dasli, 2019). Αν καταστεί δυνατή η ανάπτυξη διαλόγου ανάμεσα σε μαθητές/τριες διαφορετικών πολιτισμών το σχολείο αποκτά τη δυνατότητα για παροχή δίκαιης, δημοκρατικής και ποιοτικής εκπαίδευσης. Η δεύτερη αρχή όπως διατυπώθηκε από την UNESCO υποστηρίζει «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση παρέχει σε κάθε εκπαιδευόμενο την πολιτιστική γνώση, τις στάσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την ενεργό και πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία» (2007 : 32ff στο Huber, 2012 : 31). Αυτή η αρχή στοχεύει στην ένταξη των πολιτών στην κοινωνία οι οποίοι θα είναι ενημερωμένοι, θα έχουν κριτική σκέψη και θα είναι υπεύθυνοι για τη βελτίωση και ανάπτυξή της. (Breslin and Dufour 2006, στο Dasli, 2019). Η Τρίτη αρχή διατυπώνεται ως εξής: «Αρχή III : Η διαπολιτισμική εκπαίδευση παρέχει σε όλους τους μαθητές πολιτιστικές γνώσεις, συμπεριφορές και δεξιότητες που τους επιτρέπουν να συμβάλλουν στον σεβασμό, την κατανόηση και την αλληλεγγύη μεταξύ ατόμων, εθνοτικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και θρησκευτικών ομάδων και εθνών» (2007 : 32ff στο Huber, 2012 : 31) και σχετίζεται με την κοσμοπολίτικη κοινωνική θεωρία η οποία στηρίζεται στην ικανότητα αντίληψης του πολιτισμικού κεφαλαίου του «Άλλου», στην ενσυναίσθηση και στο σεβασμό. Απώτερος σκοπός είναι η δημιουργία μιας «τρίτης κουλτούρας» η οποία συνδυάζει τον παγκόσμιο με τον τοπικό πολιτισμό.

Εκτός από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, για την καλύτερη κατανόηση της έννοιας κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν και τα αξιώματά της. Τα τρία βασικά αξιώματα της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι: α) Η ισοτιμία των πολιτισμών, β) η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου γ) Η αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών (Δαμανάκης, 1998).

Σύμφωνα με την ισοτιμία των πολιτισμών, την πολιτισμική σχετικότητα και οικουμενικότητα εφόσον ο κάθε πολιτισμός δημιουργήθηκε για να καλύπτει και να εξυπηρετεί τις

ανάγκες του εκάστοτε λαού, όλοι οι πολιτισμοί είναι ισότιμοι και δεν υπάρχει λόγος σύγκρισης, αξιολόγησης και διάκρισης των πολιτισμών σε ανώτερους και κατώτερους (Δαμανάκης, 1998).

Ένα άλλο αξίωμα σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1998) είναι η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου των ατόμων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Το αξίωμα αυτό αφορά την διαφορετικότητα των μαθητών που ανήκουν σε μια διαφορετική κοινωνική ομάδα και όχι τα ελλειμματικά τους στοιχεία. Τέτοιοι μαθητές όταν έρχονται στα κυρίαρχα σχολεία φέρουν το δικό τους μορφωτικό κεφάλαιο που μπορεί να διαφέρει από το κυρίαρχο χωρίς όμως να είναι ελλειμματικό και πρέπει να δέχεται την απαραίτητη αποδοχή και την αναγνώριση. Το διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο συνοδεύεται και από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο το οποίο το σχολείο οφείλει να αξιοποιεί κατάλληλα ώστε τα παιδιά να έχουν ομαλή μαθησιακή και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη αλλά ταυτόχρονα να μην χάνουν την αρχική πολιτισμική τους ταυτότητα (Δαμανάκης, 1998).

Το τρίτο βασικό αξίωμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρεται στην παροχή ίσων ευκαιριών που πρέπει να υπάρχει από το σχολείο. Το σχολείο αφού δεχτεί τη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό κάθε παιδιού πρέπει να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες και να παρέχει ίσες ευκαιρίες ώστε όλοι οι μαθητές να αναπτυχθούν, να καλλιεργήσουν τις δυνατότητες και την προσωπικότητά τους και να μην περιθωριοποιείται ή αποκλείεται κανείς από την εκπαίδευση και από την κοινωνία. Σαφώς, για να συμβεί αυτό θα πρέπει να υπάρξουν αλλαγές και τροποποιήσεις στα αναλυτικά προγράμματα και τον τρόπο διδασκαλίας ώστε να μπορούν όλα τα παιδιά μεταναστευτικής ή μη βιογραφίας να συμπεριλαμβάνονται στη σχολική τάξη έχοντας ίσες ευκαιρίες (Δαμανάκης, 1998).

### **1.3 Στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση προσδίδει αξία στη δημοκρατία στην οποία ο πολιτισμικός πλουραλισμός αντιμετωπίζεται σαν μια θετική δύναμη. Έτσι αφορά όλους τους μαθητές με ή χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο καθώς αποσκοπεί στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης. Γενικός σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι μαθητές να αποκτήσουν ικανότητες για αντίληψη της πολιτισμικής πολυμορφίας, να καλλιεργήσουν ικανότητες για κριτική της κουλτούρας και κοινή ανάπτυξη νέων μορφών ζωής και να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο, λαμβάνοντας υπόψη την αναγκαιότητα να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν τα άτομα διαφορετικών μεταναστευτικών ομάδων, φαίνεται ότι έχει ως στόχο τη διαμόρφωση ανοιχτών κοινωνιών με κύρια χαρακτηριστικά τους την ισονομία, αλληλοαποδοχή και την αλληλοκατανόηση. Στο στόχο των ανοιχτών, δημοκρατικών, αλληλέγγυων κοινωνιών ο Παπάς (1998) προσθέτει τη τήρηση των βασικών δικαιωμάτων των μελών μιας κοινωνίας που ορίζονται στο Χάρτη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Σύμφωνα με τις Κεσίδου & Παπαδοπούλου (2008) η διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή έχει ως στόχο την ανάπτυξη της «διαπολιτισμικής ετοιμότητας» και «διαπολιτισμικής ικανότητας- δεξιότητας» οι οποίες αναφέρονται στην επιθυμία και προθυμία των ανθρώπων για γνωριμία με το διαφορετικό καθώς και στην αποτελεσματική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια «Παιδαγωγική για Όλους» αφορά δηλαδή όλα τα παιδιά και τα σχολεία. Πρόκειται για μια παιδαγωγική πρακτική που οφείλει να εφαρμοστεί σε όλα τα σχολεία, ανεξάρτητα από το αν φοιτούν μετανάστες μαθητές ή όχι, για να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική συνείδηση (Κεσίδου, 2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν επιδιώκει την εξάλειψη κάποιου γνωστικού ελλείμματος αλλά έχει ως στόχο την αξιοποίηση των διάφορων πολιτισμικών και γλωσσικών χαρακτηριστικών που εντοπίζονται σε ένα σχολείο για το όφελος όλων των παιδιών προερχόμενα ή μη από την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα .με ή χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο( Νικολάου, 2005). Ακόμη στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η προετοιμασία των μαθητών για να γίνουν πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας διαμέσου της ενίσχυσης του αμοιβαίου σεβασμού και της αποδοχής των διαφορετικών χαρακτηριστικών των ανθρώπων. (Μπαλαταζής & Νταβέλος, 2009)

Στην 18η Σύνοδο της UNESCO το Νοέμβριο του 1974, στην Σύσταση για την παιδεία, διατυπώθηκαν οι παρακάτω όροι για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: 1. «Διεθνής διαπολιτισμική διάσταση και παγκόσμια προοπτική της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα και σε όλες τις μορφές της. 2. Η κατανόηση και ο σεβασμός προς όλους τους λαούς, τον πολιτισμό τους, τις αξίες τους και τον τρόπο ζωής τους. 3. Η πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά αντίθετα είναι φορείς αλληλοεμπλουτισμού. 4. Η συνειδητή γνώση ότι ανάμεσα στους λαούς και τα έθνη όλου του κόσμου υπάρχει αλληλεξάρτηση. 5. Η ικανότητα επικοινωνίας με τους άλλους. 6. Η συνειδητή γνώση όχι μόνο των δικαιωμάτων αλλά και των υποχρεώσεων που έχουν ο ένας απέναντι στον

άλλον. 7. Η κατανόηση της ανάγκης για διεθνή αλληλεγγύη και συνεργασία, η οποία θα καλλιεργείται μέσω της κατάλληλης διαπολιτισμικής αγωγής».

Στους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει αναφερθεί και ο Μάρκου (1989:1405-1408) ο οποίος τους διατυπώνει με την ακόλουθη κατηγοριοποίηση:1. Αναγνώριση και αλληλεπίδραση των πολιτισμικών εκφράσεων όλων των μαθητών για τη διατήρηση και καλλιέργεια των ιδιαίτερων πολιτισμικών τους στοιχείων. 2. Αποτροπή κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής που οδηγεί στην απομόνωση και περιθωριοποίηση μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση 3. Προσανατολισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς τη διαμόρφωση σχολικών προγραμμάτων που θα παρέχεται η δυνατότητα λεπτομερούς έκθεσης και ανάπτυξης των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων των παιδιών, θα καλλιεργείται η κριτική και στοχαστική σκέψη και η δεξιότητα αλλαγής στάσεων και συμπεριφορών, θα υπάρχει ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην αγορά εργασίας και θα κυριαρχήσει η κοινωνική δικαιοσύνη. 4. Διατήρηση, ενίσχυση του γλωσσικού κεφαλαίου των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο καθώς θα αντιμετωπίζεται ως πρόκληση και πλεονέκτημα κι όχι ως εμπόδιο.5. Επιμόρφωση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για την οργάνωση της διδασκαλίας τους σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. 6. Ανάπτυξη σταθερών σχέσεων και επικοινωνίας όσων εμπλέκονται στο σχολείο (γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές, κοινωνία) με κοινό στόχο την αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Όσον αφορά πιο συγκεκριμένα το σχολικό πλαίσιο στόχοι της είναι : α. Η στήριξη και ενίσχυση της πολυγλωσσίας και της πολυμορφίας όπως υπάρχουν στη σύγχρονη κοινωνία, β. η διασφάλιση ότι όλα τα παιδιά έχουν ίσα εκπαιδευτικά αποτελέσματα ανεξαρτήτως του γλωσσικού και πολιτισμικού τους περιβάλλοντος, γ. η υποστήριξη του σχολείου με κατάλληλες στρατηγικές για την επίτευξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και κατανόησης, 4. η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών και στάσεων που θα προωθήσουν την αρμονική αλληλεπίδραση των διάφορων πολιτισμικών ομάδων και 5. Η υποστήριξη πρακτικών/συμπεριφορών για την καταδίκη και την εξάλειψη των διακρίσεων και στερεοτυπικών απόψεων απέναντι στις εθνικές και πολιτισμικές διαφορές.(Τζίμα, 2011)

Το διαπολιτισμικό μοντέλο λοιπόν εστιάζει στην αλληλεπίδραση των πολιτισμών. Αναγνωρίζει τους δεσμούς που υπάρχουν ανάμεσα στα άτομα με τις κοινότητές τους αλλά και των κοινοτήτων μεταξύ τους. Ο καθένας με κριτικό αναστοχασμό οφείλει να δεχθεί και να απορρίψει στοιχεία άλλων πολιτισμών χωρίς να αγνοεί τελείως και να παραγκωνίζει τη δική του



πολιτισμική προέλευση. Έτσι θα δημιουργηθεί μια νέα «τρίτη» κοινή κουλτούρα, ο πολιτισμικός συγκρητισμός και οι άνθρωποι θα έχουν πάνω από μια πολιτισμική ταυτότητα (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Με βάση όλους τους στόχους και σκοπούς που έχουν αναφερθεί συμπεραίνουμε ότι με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ωφελούνται όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι μαθητές της χώρας υποδοχής καλλιεργούν το σεβασμό, την αποδοχή, την αναγνώριση και την αλληλεπίδραση με τους άλλους πολιτισμούς, δανείζονται και ανταλλάσσουν στοιχεία, τρόπο σκέψης και μπορούν να αναπτύξουν περαιτέρω την πολιτισμική τους κληρονομιά. Τα παιδιά με μεταναστευτικής βιογραφίας αποκτούν αυτοπεποίθηση, ασφάλεια, νιώθουν ισότιμα καθώς μπορούν ελεύθερα να προβάλουν τα προσωπικά πολιτισμικά τους στοιχεία και να τα διατηρήσουν ενώ παράλληλα έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν τα νέα γι αυτούς γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας υποδοχής. Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την καλλιέργεια ευνοϊκού και δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο και στην τάξη, αναθεωρούν συμπεριφορές και στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα, καλούνται να αναδιαμορφώνουν τα προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα και προετοιμάζουν πολίτες για μια ισότιμη πλουραλιστική κοινωνία. Τέλος, οι γονείς αισθάνονται ότι ανήκουν σε μια ομάδα, αυτή του σχολείου, μπορούν να έχουν καθοδήγηση από ειδικούς της σχολικής κοινότητας (ημερίδες, επιμορφώσεις κ.α.) έρχονται και αυτή σε άμεση επαφή με στοιχεία του νέου πολιτισμού και αλληλεπιδρούν και μπορούν ενεργά να συμβάλουν στη μόρφωση των παιδιών τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση λοιπόν δεν αποσκοπεί απλά στην αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά στην κοινωνική αλλαγή.

Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι για την αλλαγή του κόσμου απαιτείται πρώτα απ' όλα η προσωπική αλλαγή. Αλλαγή στάσεων και νοοτροπίας απέναντι στο διαφορετικό ώστε να αναπτυχθούν επικοινωνιακές δεξιότητες και ο ουσιαστικός διάλογος μέσα σε μια παγκόσμια κοσμοπολίτικη κοινωνία (Dasli, 2019). Η βασική επιδίωξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» στο οποίο ο ένας θα μαθαίνει από τον άλλον και θα δέχεται τη διαφορετικότητα. (Νικολάου, 2005).

Οι αξίες και οι στόχοι λοιπόν της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οφείλουν να υιοθετούνται από όλες τις σχολικές μονάδες καθώς ακόμη και στα «ομοιογενή» σχολεία ο πλουραλισμός του μαθητικού δυναμικού είναι εμφανής. Η ισότητα και ο σεβασμός είναι από τις βασικές αξίες κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και πρέπει να υπηρετούνται. Η αποδοχή και η αλληλεπίδραση με το

διαφορετικό είναι απαραίτητα χαρακτηριστικά των πολιτών μιας πολυπολιτισμικής και ποικιλόμορφης κοινωνίας που λειτουργεί με συνοχή και αρμονική συνύπαρξη.

#### **1.4. Η Εκπαιδευτική Πολιτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ευρώπη**

Ο διάλογος στην Ευρώπη και στην Ελλάδα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και του μεταναστευτικού έχει ξεκινήσει εδώ και χρόνια αλλά είναι πάντα επίκαιρος και διαχρονικός. Κατά τη διάρκεια της Διαρκούς Συνόδου Ευρωπαϊκών Υπουργών Παιδείας το 2003, όπως επισημαίνει ο Νικολάου (2008), εκφράστηκε η ανάγκη «[...] το Συμβούλιο της Ευρώπης να επικεντρώσει τον προγραμματισμό της δράσης του στην ανάδειξη της αξίας της ποιότητας της εκπαίδευσης ως απάντηση στις προκλήσεις που προκύπτουν από την πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών μας, καθιστώντας την εκπαίδευση για τη δημοκρατία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κυρίαρχες συνιστώσες των μεταρρυθμίσεων των εκπαιδευτικών πολιτικών των ευρωπαϊκών κρατών [...]» (INRP, 2007). Στόχοι των ευρωπαϊκών πολιτικών πλέον είναι η ανάπτυξη των μεταναστών από την ανέχεια στο «ευ ζην» μέσω της ικανοποίησης των υλικών αναγκών και ασφάλειας, της κοινωνικής συμμετοχής, της ανάπτυξης λειτουργικών ταυτοτήτων και της συμπερίληψης. (Hajisotiriou, 2012)

Φανερή είναι και η αλλαγή της νοοτροπίας των προτεινόμενων εκπαιδευτικών πολιτικών κατά τον τελευταίο μισό αιώνα. Γύρω στις δεκαετίες '70 και '80 η Ευρωπαϊκή Ένωση επεδίωκε τον επαναπατρισμό των παιδιών άλλων χωρών και συνεπώς οι πολιτικές της εκπαίδευσης είχαν ειδικό χαρακτήρα διαχωρισμού και πρότειναν ξεχωριστά σχολεία για τους αλλοδαπούς στα οποία δεν θα υπήρχε αλληλεπίδραση με τα γηγενή παιδιά των δημοσίων σχολείων. Οι μετανάστες θεωρούνταν μειονοτικές πολιτισμικές ομάδες και τα μοντέλα εκπαίδευσης που προωθούνταν ήταν το αφομοιωτικό, το ενταξιακό ή/και το μοντέλο ενσωμάτωσης. Η αποτυχία αυτών των πολιτικών λόγω της διαρκούς παραμονής των μεταναστών στις χώρες υποδοχής ώθησε τους θεσμούς στην υιοθέτηση πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών πολιτικών ώσπου τη δεκαετία του 90 και 2000 πλέον επικράτησε η διαπολιτισμική αντίληψη για την παιδεία. (Νικολάου, 2008).

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών και κυρίως μετά τη συνθήκη του Μάαστριχτ κυρίαρχοι στόχοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης τέθηκαν η ενίσχυση μειονοτικών και μητρικών γλωσσών, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και ανάλογη προετοιμασία διευθυντών και εκπαιδευτικών, ο αγώνας κατά της σχολικής αποτυχίας, διαρροής, περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού και η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Για την στήριξη αυτής της

πολιτικής ενισχύθηκε η χρηματοδότηση διαφόρων προγραμμάτων εκπαίδευσης τα οποία ενισχύουν το διαπολιτισμικό διάλογο, την κατάρτιση των στελεχών εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμικότητα, την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ενεργό πολιτειότητα και τη δημοκρατία καθώς και την εκπαιδευτική και φοιτητική κινητικότητα διεθνώς. (Νικολάου, 2008). Σταδιακά όλα τα κράτη της Ε.Ε. προσπάθησαν να υιοθετήσουν αυτές τις διαπολιτισμικές κατευθύνσεις προσαρμόζοντας τις στα δικά τους εκπαιδευτικά συστήματα.

### **1.5. Η Εκπαιδευτική Πολιτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

Στη χώρα μας η έννοια της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» εμφανίστηκε στα μέσα του 1980, την περίοδο δηλαδή που παιδιά μεταναστών από Αφρική, Ασία, Ανατολική Ευρώπη, πρώην Σοβιετική Ένωση και αργότερα την Αλβανία εντοπίζονται στα ελληνικά σχολεία. Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας με κύριο οδηγό την επίσημη εθνική γλώσσα ακολουθεί αρχικά το μοντέλο της αφομοίωσης. (Δαμανάκης, 1998). Το 1996 με το νόμο 2413/96 (ΦΕΚ 124/17-6-1996) που αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση το Υπουργείο Παιδείας φαίνεται να υιοθετεί μια νέα εκπαιδευτική πολιτική για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Βασικά σημεία του νόμου αυτού είναι τα ακόλουθα:

1. Πρόβλεψη για ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
2. Πρόβλεψη για εφαρμογή ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων
3. Παροχή δυνατότητας εναλλακτικών ή πρόσθετων μαθημάτων
4. Πρόβλεψη για μειωμένο αριθμό παιδιών ανά τάξη στα διαπολιτισμικά σχολεία
5. Κατάρτιση ειδικού πίνακα για επιλογή διευθυντών στα δημόσια διαπολιτισμικά σχολεία.

Σύμφωνα με αυτό το νόμο ιδρύθηκαν 26 διαπολιτισμικά σχολεία στα οποία εφαρμόστηκαν ειδικά προγράμματα για Αλλοδαπούς, Παλιννοστούντες και Τσιγγάνους μαθητές και σε σχολεία με αυξημένο ετερογενή μαθητικό δυναμικό/πληθυσμό ιδρύθηκαν Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα (ΦΕΚ 1789/Β/28-9-1999). Προέκταση αυτού του νόμου αποτελεί ο νόμος Ν. 2910/2001 στον οποίο στο άρθρο 40 διευκρινίζεται η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας. Τα πιο σημαντικά σημεία είναι η υπαγωγή των αλλοδαπών μαθητών στην εννιάχρονη υποχρεωτική φοίτηση, η δυνατότητα πρόσβασης σε όλες τις εκπαιδευτικές σχολικές δραστηριότητες, η υπό όρους και προϋποθέσεις αναγνώριση τίτλων σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και η προαιρετική διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, εφόσον υπάρχει ικανός αριθμός μαθητών.

Αργότερα στον νόμο Ν.4415/2016 (ΦΕΚ Α 159) «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» υπήρχαν σημαντικές βελτιώσεις στο ελλιπές προϋπάρχον νομικό καθεστώς που έθετε ο νόμος Ν 2413/96. Το άρθρο 20 αυτού του νέου νόμου αναφέρει ότι, «η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού». Σύμφωνα με το άρθρο 25 του ίδιου νόμου για τη διοίκηση των διαπολιτισμικών σχολείων προβλέπεται ότι οι διατάξεις που είναι σε ισχύ για τη διοίκηση των δημοσίων σχολείων και την υποστήριξη του έργου τους, ισχύουν και για τα διαπολιτισμικά σχολεία ενώ η διοίκηση ασκείται από τις οικείες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης των αντίστοιχων βαθμίδων. Η επιλογή δηλαδή των διευθυντών σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζεται ότι γίνεται με βάση τις διατάξεις που ισχύουν και για τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία ενώ η εμπειρία τους σε διαπολιτισμικά σχολεία μοριοδοτείται και υπολογίζεται ως επιπλέον προσόν/κριτήριο. Σύμφωνα με το άρθρο 38 του ίδιου νόμου οι Υπουργοί Παιδείας και Οικονομικών εξουσιοδοτούνται να ιδρύουν με κοινές αποφάσεις δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των μεταναστών, να ορίζουν τη λειτουργία, την οργάνωση, το πρόγραμμα και τη διαδικασία στελέχωσης των δομών αυτών με το κατάλληλο προσωπικό.

Σύμφωνα με τη παραπάνω διάταξη, με Κοινή Υπουργική Απόφαση (152360/ΓΔ4) «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών» ιδρύονται από το σχολικό έτος 2016-17 δομές υποδοχής μέσα στις σχολικές μονάδες ή σε κέντρα φιλοξενίας προσφύγων οι οποίες καλύπτουν όλες τις σχολικές βαθμίδες, από το νηπιαγωγείο μέχρι και το λύκειο. Σε αυτό το πλαίσιο για τις ανάγκες εκπαίδευσης των παιδιών μεταναστών ορίζονται Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), ιδρύονται Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) και Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα (ΦΤ) στις ΖΕΠ καθώς και Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων στις ΖΕΠ σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, στο άρθρο 21 παρ.9 του Ν 4251/2014 του «Κώδικα Μετανάστευσης και Κοινωνικής Ένταξης, στα δημόσια σχολεία της χώρας» η ελληνική ορίζεται ως γλώσσα διδασκαλίας προβλέπεται όμως και η διδασκαλία άλλης γλώσσας όταν είναι απαραίτητο για τις ανάγκες των μαθητών. Τέλος με την Υπουργική απόφαση 147357/Δ1 (ΦΕΚ Β 3646 – 01.10.) ορίστηκαν για το σχολικό έτος 2019-2020, 138 Σχολικοί Οργανισμοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευση που λειτούργησαν οι ΔΥΕΠ. (Μπουρικός & Βούγιας, 2019).

Η φιλοσοφία αυτή του νέου αναδιαμορφωμένου πλαισίου ταυτίζεται με την ιδέα της διαπολιτισμικής αγωγής κι έχει στόχο την αρμονική συνύπαρξη και την ομαλότερη ένταξη όλων των μαθητών.

## 1.6 Ο ρόλος του σχολείου στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Όταν πρωτοεμφανίστηκε η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης λειτούργησε περισσότερο ως ένας ανασταλτικός παράγοντας στην εξάπλωση της ξενοφοβίας, του εθνικισμού, του ρατσισμού και των προκαταλήψεων. Με το πέρασμα του χρόνου, τη διάδοσή της και των ερευνών που έγιναν για τις πρακτικές της διαπολιτισμικότητας άρχισε να ανακαλύπτεται και να εδραιώνεται το πραγματικό περιεχόμενο της έννοιας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απαιτεί μεταρρυθμίσεις τόσο στην κοινωνία όσο και στο σύστημα της εκπαίδευσης. Πρέπει να εξασφαλιστεί κοινωνική δικαιοσύνη, ισότητα των ευκαιριών και αλληλοσεβασμός. Η εκπαίδευση από μόνη της δεν μπορεί να πετύχει την πάταξη του ρατσισμού, της φτώχειας και των κοινωνικών διαφορών γι' αυτό είναι απαραίτητη η βοήθεια της κοινωνίας.

Τα διαπολιτισμικά σχολεία στοχεύουν στην εκπαιδευτική και κοινωνική μεταρρύθμιση, λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες όλων των μαθητών και φροντίζουν για την κοινωνικοποίηση τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην απλή προβολή διαφόρων πολιτισμικών στοιχείων αλλά έχει στόχο την εξάλειψη των διακρίσεων, του ρατσισμού, του φασισμού και συνεπώς της σχολικού αποκλεισμού. Επιχειρεί αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, στην ύλη και στις μεθόδους διδασκαλίας, στον τρόπο σκέψης μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων και κατ' επέκταση τέτοιες που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες της κοινωνίας. Θα θίγει διάφορα θέματα και όχι μόνο αυτά που θεωρεί ακίνδυνα για τον πολιτισμικό πλουραλισμό. Σύμφωνα με τον Bigler στόχος είναι η δημιουργία μιας τάξης ισότητας που δεν θα καλλιεργεί στα παιδιά μεταναστευτικής βιογραφίας μειονεκτικά αισθήματα για τον πολιτισμό τους αλλά θα είναι όλοι αποδεκτοί. Κάθε παιδί θα πρέπει να είναι περήφανο για την πολιτισμική του κληρονομιά. (Prater, Sileo, & Sileo).

Το σημερινό ελληνικό σχολείο, όπως αναλύθηκε σε παραπάνω υποκεφάλαιο, χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ποικιλομορφία, με την παρουσία και συνύπαρξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Η πολιτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σαφώς οφείλει να υιοθετηθεί και να εφαρμοστεί μέσα στο σχολείο για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού κόσμου, μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που θα προάγει την ισοτιμία, τον αλληλοσεβασμό, την αλληλοαποδοχή και την εποικοδομητική αλληλεπίδραση των διαφόρων

πολιτισμικών στοιχείων των παιδιών. Επιδιωκόμενοι στόχοι του σχολείου για την αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας είναι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η κατανόηση της ετερότητας, ο σεβασμός της διαφορετικότητας και η αρμονική συνύπαρξη όλων των παιδιών. Απαραίτητες προϋποθέσεις αποτελούν η αναδιάρθρωση και εμπλουτισμός των αναλυτικών προγραμμάτων, η αλλαγή του περιεχομένου της διδασκαλίας και των διδακτικών μεθόδων, η συνεργασία και η ανάδειξη της έννοιας του «πολίτη του κόσμου» τόσο σε τοπικό κ εθνικό επίπεδο όσο και σε παγκόσμιο. (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014).

Εξίσου σημαντικό ρόλο στην επιτυχία των διαπολιτισμικών πρακτικών στο σχολείο διαδραματίζουν η σχολική ηγεσία, η ποιότητα της διδασκαλίας, ο έλεγχος της επίδοσης, οι προσδοκίες, το σχολικό κλίμα και η συμμετοχή της οικογένειας. (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Η συμβολή του σχολικού ηγέτη στην αποτελεσματικότητα του ρόλου του σχολείου, στην καλλιέργεια κοινού οράματος και πρακτικών για τη διαπολιτισμικότητα και στην ενίσχυση συμπεριληπτικού κλίματος είναι καίρια. Ακόμη, είναι ανάγκη να αξιοποιούνται οι δυνατότητες όλων των παιδιών και να αναγνωρίζονται οι ανάγκες τους ώστε η διδασκαλία να προσαρμόζεται στα χαρακτηριστικά όλης της μαθητικής κοινότητας της τάξης. Επίσης, η εποπτεία παιδιών διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών και οι αυξημένες επιδόσεις τους είναι αδιαχώρητο κομμάτι των καλών διαπολιτισμικών πρακτικών καθώς ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί και οι οικογένειες των παιδιών προσδοκούν την επιτυχία τους και τα ενθαρρύνουν προς αυτή την κατεύθυνση. Η αντιμετώπιση του ρατσισμού, της ξενοφοβίας, των προκαταλήψεων, η ενίσχυση του δημοκρατικού κλίματος, της καλλιέργειας του σεβασμού και της ελεύθερης έκφρασης είναι κοινά στοιχεία των αποτελεσματικών διαπολιτισμικών σχολείων. Η εμπλοκή των γονέων και γενικότερα της τοπικής κοινότητας στη σχολική ζωή είναι σημαντική για τη βελτίωση, την πρόοδο, την κοινωνικοποίηση και τη λαμπρή ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Το σχολείο λοιπόν είναι ο χώρος στον οποίο υλοποιείται η ανάπτυξη και αναπαραγωγή καινούριων μορφών εκπαίδευσης και διαμόρφωσης του κοινωνικού γίνεσθαι, σύμφωνα με τις οποίες καλλιεργούνται πρότυπα συμπεριφοράς που είναι απαλλαγμένα από κοινωνικές διακρίσεις, καλλιεργούν το σεβασμό και την ισοτιμία, την αποδοχή και αξιοποίηση της ποικιλομορφίας και επιχειρούν την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και ισονομία ανάμεσα στους αυριανούς πολίτες του κόσμου. (Angeloroulou & Manesis, 2017). Συμπερασματικά, το διαπολιτισμικό μοντέλο αποτελεί τη σύγχρονη και κοινώς αποδεκτή τάση στην εκπαίδευση όχι μόνο για την εκπαίδευση

παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής βιογραφίας αλλά για τη γενική παιδεία, για όλους τους μαθητές/τριες ανεξαρτήτως πολιτισμικών ταυτοτήτων και καταβολών, (Νικολάου, 2000)

## **2° Κεφάλαιο: Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ**

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση διαμορφώνει θετικό κλίμα στα εκπαιδευτικά συστήματα για τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα και καλλιεργεί το σεβασμό προς το διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο. Σύμφωνα με τον McNeal (2005), ο απαραίτητος σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η οργάνωση κατάλληλων μεθόδων βοηθάει τους μαθητές να αξιοποιήσουν τα στοιχεία του πολιτισμικού τους κεφαλαίου. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση όπως και οι έννοιες του αντιρατσισμού και της ισότητας άπτονται της συμπερίληψης. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο αντιμετωπίζει την ανομοιογένεια και τη διαφορετικότητα των παιδιών ως δημιουργική δυνατότητα, κίνητρο και πηγή μάθησης ( Ainscow, 1999& Booth et al.2000) και συνδέεται με την εκπαίδευση όλων των παιδιών ανεξαρτήτως πολιτισμικής προέλευσης. Η φιλοσοφία τόσο της διαπολιτισμικής όσο και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εδράζεται στην ισότητα και στη συμμετοχή όλων ενώ είναι αντίθετη σε κάθε πρακτική διαχωρισμού και αποκλεισμού (Αγγελίδης, 2011)

Προαπαιτούμενα στοιχεία για την ανάπτυξη και εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών είναι η προσήλωση και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τη μόρφωση όλων των παιδιών καθώς και η διαφοροποίηση του σχεδιασμού, του περιεχομένου και των μεθόδων διδασκαλίας (Αραβή & Αγγελίδης, 2009). Η διδασκαλία και τα μαθήματα σχεδιάζονται με τρόπο που να είναι προσβάσιμα, κατανοητά από όλα τα παιδιά και να ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα τους (Lewis & Norwich, 2005). Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τον προγραμματισμό, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση σε συνεργασία (Ainscow, 1999. Black-Hawkins, Florian & Rouse, 2007), την πρόωθηση της συνεργατικής μάθησης και την ενθάρρυνση για ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών. Οι γονείς με τη σειρά τους εμπλέκονται στις σχολικές δραστηριότητες (Salend, 2001) και η κοινότητα συμμετέχει στις σχολικές δράσεις προκειμένου να αναπτυχθεί μια συμπεριληπτική κουλτούρα . (Booth & Ainscow , 2002). Οι συμπεριληπτικές πρακτικές πρέπει να αντιμετωπίζονται ως κοινωνική μάθηση στο χώρο του σχολείου η οποία

δομείται σε προϋπάρχουσες συνθήκες και όχι ως απλές συνταγές για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου. ( Ainscow, 1999)

Ο αριθμός των προσφύγων και των μεταναστών αυξάνεται παγκοσμίως γι' αυτό κρίνεται αναγκαίο τα παιδιά να βρουν ένα σχολείο που να εκτιμά τις εμπειρίες τους και να σέβεται τους γλωσσικούς και πολιτιστικούς πόρους. Η εκπαίδευση των παιδιών με μεταναστευτικό ή/και προσφυγικό υπόβαθρο έχει διαταραχτεί, λόγω της αναγκαστικής μετακίνησής τους (Block et.al., 2014). Η ανάγκη για μια ολιστική προσέγγιση του σχολείου που να εξυπηρετεί τους μαθητές πρόσφυγες/μετανάστες μαθησιακές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες είναι πιο επείγουσα από ποτέ.

Σε πολλές χώρες, υπάρχει τοποθέτηση μεταναστών/προσφύγων μαθητών σε κανονικές τάξεις υπό την ψευδή αντίληψη ότι αυτό, χωρίς άλλες συστημικές αλλαγές, είναι συμπεριληπτική πρακτική (Shaeffer, 2019). Η άμεση φοίτηση στις κύριες τάξεις είναι θεωρητικά ελκυστική ιδέα και σύμφωνη με τη συμπερίληψη, αλλά στερείται βιωσιμότητας εάν δεν συνοδεύεται με κατάλληλες προσαρμογές (Taylor 2008; Block et al. 2014; Grigt 2017; Hilt 2017; Vogel και Μετοχή 2018). Σε άλλες χώρες, ωστόσο, οι νεοαφιχθέντες μετανάστες/πρόσφυγες τοποθετούνται σε χωριστές τάξεις, μια προσέγγιση που στη βιβλιογραφία έχει χαρακτηριστεί ως συμπερίληψη μέσω αποκλεισμού (Vogel & Stock, 2018). Οι Allan and Slee (2019), υποστηρίζουν ότι αυτή η πρακτική που έχει στοιχεία απλής ένταξης και ενσωμάτωσης είναι όντως μια σχολική εκπαίδευση που μπορεί να οδηγήσει σε αποκλεισμούς και δεν συνάδει με τη φιλοσοφία της συμπερίληψης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί στη διάδραση μεταξύ παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, με στόχο όχι την αφομοίωση ή μόνο την ειρηνική συνύπαρξη, αλλά την ουσιαστική αλληλεπίδρασή τους (Γεωργιάδης & Ζήσιμος, 2008). Πρόκειται, επομένως, για μια εκπαιδευτική προσέγγιση που στοχεύει στη μεταρρύθμιση του συνόλου της σχολικής διαδικασίας προς όφελος όλων των παιδιών ανεξαρτήτως πολιτισμικών χαρακτηριστικών (Στασινός, 2013)

Η συμπερίληψη ή συνεκπαίδευση αναφέρεται σε όλα τα παιδιά της σχολικής τάξης και ακριβώς αυτή είναι η ειδοποιός διαφορά από την ένταξη ή ενσωμάτωση που αφορούν παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης, τμήματα υποδοχής και τάξεις Ζ.Ε.Π. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει πρωτίστως στην προσφορά ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως πολιτισμικής προέλευσης και διαφορετικών χαρακτηριστικών, λαμβάνει υπόψη της και προσαρμόζεται σε όλους τους μαθητές/τριες της τάξης. (Στασινός, 2017:58). Φυσικά για την εκπλήρωση των στόχων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαία η



ριζική αλλαγή των εκπαιδευτικών αναλυτικών προγραμμάτων και στόχων προκειμένου να συνδράμουν αποτελεσματικά στην αποδοχή της διαφορετικότητας, την εξάλειψη των διακρίσεων και τη διασφάλιση του σχολικού κλίματος που θα παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους. (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011:254-255). Πρόκειται λοιπόν για μια πολιτική που επιδιώκει όχι μια απλή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αλλά την κοινωνική αλλαγή.

Οι Arnot και Pinson (2005), τάσσονται υπέρ μιας ολιστικής συμπερίληψης, που υλοποιείται από έναν συνδυασμό γενικών μέτρων τα οποία οδηγούν σε αλλαγές στη σχολική κουλτούρα και στις πρακτικές, ενώ εστιάζουν στις μαθησιακές, γλωσσικές και κοινωνιοψυχολογικές ανάγκες των μεταναστών/προσφύγων (Taylor & Sidhu, 2012). Ο Bunar (2019), υποστηρίζει την ίδια άποψη για τη συμπερίληψη ότι δηλαδή μπορεί να προκύψει μέσω της εξάλειψη κάθε είδους διαχωρισμού και των εμποδίων για τη μάθηση (Ainscow & Messiou, 2018), της ύπαρξης κοινόχρηστων χώρων όπου οι μετανάστες/πρόσφυγες μπορούν να αλληλεπιδράσουν με γηγενή παιδιά (Van Mieghem et al., 2020) και της παροχής εξατομικευμένων μέτρων στήριξης για τις γλωσσικές και κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες των μεταναστών/προσφύγων φοιτητών (Μέσσιου & Azaola, 2018).

Αναλόγως, τα διαπολιτισμικά σχολεία στοχεύουν και αυτά στην εκπαιδευτική και κοινωνική μεταρρύθμιση, λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες όλων των μαθητών και φροντίζουν για την κοινωνικοποίηση τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην απλή προβολή διαφόρων πολιτισμικών στοιχείων αλλά έχει στόχο την εξάλειψη των διακρίσεων, του ρατσισμού, του φασισμού και συνεπώς της σχολικού αποκλεισμού. Επιχειρεί αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, στην ύλη και στις μεθόδους διδασκαλίας, στον τρόπο σκέψεις μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων και κατ' επέκταση τέτοιες που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες της κοινωνίας. Θα θίγει διάφορα θέματα και όχι μόνο αυτά που θεωρεί ακίνδυνα για τον πολιτισμικό πλουραλισμό. Στόχος είναι η δημιουργία μιας τάξης ισότητας που δεν θα καλλιεργεί στα παιδιά μεταναστευτικής βιογραφίας μειονεκτικά αισθήματα για τον πολιτισμό τους αλλά θα είναι όλοι αποδεκτοί. Κάθε παιδί θα πρέπει να είναι περήφανο για τον πολιτισμό του. (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018)

Η διδασκαλία παιδιών που φέρουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ως μια διαδικασία συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι καίρια ανάγκη και καθιστά άμεση τη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολείων που θα δέχεται, θα εκτιμά και θα σέβεται τη διαφορετικότητα στην κουλτούρα, τη νοοτροπία και τον τρόπο ζωής του κάθε παιδιού, θα προάγει την ισοτιμία και θα

αγωνίζεται για την εξάλειψη των διακρίσεων και για μια «Εκπαίδευση για όλους» (Αγγελίδης, 2011).

Συνεπώς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την έννοια της συμπερίληψης καθώς και η δεύτερη αναφέρεται στην αποδοχή και το σεβασμό της κοινωνίας σε κάθε πολίτη διαφορετικής προέλευσης ή/και χαρακτηριστικών υπερβαίνοντας τα όρια της ομοιομορφίας. (Μπιγιάκη, 2009:174). Είναι φανερό ότι και οι δυο έχουν κοινές επιδιώξεις. Ο μαθησιακός πληθυσμός κάθε τάξης και γενικότερα του σχολείου θα πρέπει να αντιμετωπίζονται σαν ολότητα, σαν μια ομάδα. Όλα τα παιδιά είναι ίσα και δεν πρέπει να δημιουργούνται διαχωρισμοί, αποκλεισμοί και αισθήματα απόρριψης. Όπως προαναφέρθηκε και στις δυο πρακτικές αλλαγές θα πρέπει να γίνουν τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα όσο και στον τρόπο εφαρμογής τους από την πολιτεία και το σχολείο. Γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές, ειδικοί και σχολική ηγεσία θα πρέπει να αναπτύσσουν δίκτυα συνεργασίας για την επίτευξη μιας υγιούς εκπαίδευσης. (Αγγελίδης, 2011) Η συμπερίληψη και συνεκπαίδευση στο σχολείο αποτελεί τη βασική διαπολιτισμική πρακτική για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και του σεβασμού των πολιτισμών αποφεύγοντας έτσι την περιθωριοποίηση, τη σχολική διαρροή και τον αποκλεισμό μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. (Κεσίδου, 2008).

Ανακεφαλαιώνοντας κοινός στόχος της διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη και προώθηση εκπαιδευτικών πρακτικών που οδηγούν αφενός στη δημιουργία στάσεων αποδοχής και σεβασμού του ‘διαφορετικού άλλου’ και αφετέρου στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών προς όλους και στη μείωση των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων και του ρατσισμού απέναντι σε οποιαδήποτε μορφή διαφορετικότητας. Η ουσιαστική συνάντηση, συνδιαλλαγή και αποδοχή όλων των μαθητών, για την αντιμετώπιση των φραγμών που εμποδίζουν την ισότιμη συμμετοχή τους, ανεξάρτητα από διαφορές στις ικανότητες, τις ανάγκες, το φύλο, το κοινωνικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο, πρέπει να αποτελούν βασικές επιδιώξεις ενός συμπεριληπτικού σχολείου, που με ιδιαίτερη ευαισθησία προσαρμόζεται ευέλικτα και αποτελεσματικά στην εθνοπολιτισμική ετερότητα. Όπως στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, οι αρχές και οι διαδικασίες που ακολουθούνται εστιάζουν στο πρόσωπο του/της κάθε μαθητή/μαθήτριας ξεχωριστά, έτσι και στη διαπολιτισμική, κάθε μορφή ετερότητας των μαθητών εκλαμβάνεται ως εμπλουτισμός και όχι ως πρόβλημα της μαθησιακής διαδικασίας (Αγγελίδης, 2011)

### 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

#### 3.1 Εννοιολογικές Προσεγγίσεις για τη Συμπερίληψη

Η συμπερίληψη είναι μια πολυδιάστατη έννοια, πολύ συχνά αμφισβητείται, και είναι δύσκολο να οριστεί (Schuelka et al., 2019), ενώ οι Azorin & Ainscow (2020), υποστηρίζουν ότι ο ορισμός της συμπερίληψης τόσο ως εκπαιδευτική αρχή όσο και ως πρακτική παραμένει μια πρόκληση για την εκπαίδευση. Παρακάτω επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση του όρου.

Παλαιότερα η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνδεόταν με την ειδική αγωγή και θεωρούνταν ότι αφορά μόνο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (Ainscow et al., 2006. Kugelman, 2006) όμως ο όρος εξελίχθηκε με τα χρόνια και τελικά έγινε αναφορά σε όλες τις μειονοτικές ομάδες (Ainscow & Messiou, 2018. Materechera, 2020). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια εκπαίδευση που ενισχύει τα ανθρώπινα δικαιώματα με την προστιθέμενη αξία της εκπαίδευσης να φοιτούν όλοι οι μαθητές στο γενικό σχολείο (Van Miegheem et al., 2020). Οι Florian & Black –Hawkins (2011), υποστήριξαν ότι η συνεκπαίδευση υλοποιείται μέσω της συμπεριληπτικής παιδαγωγικής που απευθύνεται σε όλους και όχι μόνο σε κάποιους και όλοι οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να έχουν πρόσβαση σε ίσες ευκαιρίες για μάθηση και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά από τον κυρίαρχο μαθητικό πληθυσμό δεν λαμβάνονται ως εμπόδια αλλά ως επαγγελματικές προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς που πρέπει να εξερευνήσουν και να αναπτύξουν νέους τρόπους διδασκαλίας (Florian & Black –Hawkins, 2011).

Η συνεκπαίδευση, συμπεριληπτική εκπαίδευση ή συμπερίληψη όπως συχνά συναντάται αναφέρεται στη γενικότερη αναμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων ώστε να είναι προσιτά και προσβάσιμα για όλα τα παιδιά (UNESCO, 2002). Σύμφωνα με τους Hammond & Ingalls (2003), η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά κάθε παιδί με ιδιαιτερότητες ή μη αναγνωρίζοντας το δικαίωμα για ισότιμη εκπαίδευση όπως οι συνομήληκοί του και δείχνοντας σεβασμό στις αδυναμίες και δυνατότητες του. Σε όλα τα προγράμματα της Unesco υπάρχει πλέον η φιλοσοφία της συμπερίληψης με βασικό όρο την εκπαίδευση για όλους και τη συμμετοχή όλων στη μάθηση (Unesco, 2002) Για να συμβεί αυτό απαιτούνται διάφορες αλλαγές στο περιεχόμενο, τις στρατηγικές και τους στόχους της διδασκαλίας και η καλλιέργεια της αντίληψης ότι ένα γενικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι απόλυτα υπεύθυνο για τη μόρφωση και εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών (Winter & O’Raw, 2010).

Σύμφωνα με τον Peters (2007) το δικαίωμα όλων των ανθρώπων για ισάξια πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση, που καλλιεργεί, εξελίσσει τις δεξιότητες και σέβεται την ανθρώπινη αξιοπρέπεια ταυτίζεται με τη φιλοσοφία της συμπερίληψης. Πρόκειται δηλαδή για μια ολική αναδιάρθρωση των σχολείων ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριων και αφορά όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου, προέλευσης, μαθησιακών δυσκολιών ή/και αναπηρία. Στο συμπεριληπτικό μοντέλο εκπαίδευσης οι σχολικές μονάδες διαμορφώνονται έτσι ώστε όλα τα παιδιά είτε έχουν κοινό είτε διαφορετικό υπόβαθρο να αντιμετωπίζονται ισότιμα, με σεβασμό, έχοντας ίσες ευκαιρίες για εξέλιξη, μάθηση, κοινωνικοποίηση. Μάλιστα στην προσέγγιση αυτή όταν ένα παιδί συναντά δυσκολίες στη μάθηση το πρόβλημα δεν αναζητάτε στο ίδιο το παιδί αλλά στις στρατηγικές που αξιοποιούνται κατά τη διαδικασία της μάθησης και τη γενικότερη λειτουργία του σχολείου. (Sharma, Loreman & Florlin, 2012).

Γενικά η έννοια της συμπερίληψης φαίνεται να κερδίζει συνεχώς έδαφος καθώς ορισμοί έχουν διατυπωθεί από την Unesco, τη UNICEF, το Συμβούλιο της Ευρώπης, τις Ηνωμένες Πολιτείες. Τα έθνη και η Ευρωπαϊκή Ένωση συγκλίνουν στην ακόλουθη σύντομη και ουσιαστική φράση: Η συμπεριληπτική εκπαίδευση διασφαλίζει το δικαίωμα στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές (Hardy & Woodcock, 2015). Ο ορισμός αυτός διακατέχεται από αξίες και τονίζει τα ίσα εκπαιδευτικά δικαιώματα για όλους τους μαθητές. Ο ΟΟΣΑ σε έκθεσή του αναφέρει ότι απαιτούνται αλλαγές στο ίδιο το σχολικό σύστημα που, μεταξύ άλλων, περιλαμβάνει αλλαγές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, επανεξέταση των σκοπών της εκπαίδευσης και μια γενική αναμόρφωση του συστήματος (ΟΟΣΑ 1999, σ.22).

Ο όρος της συμπερίληψης ή ολικής εκπαίδευσης αναφέρεται σε μια διαδικασία που προάγει τη συμμετοχή και την ενεργητικότητα όλων των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο. Δίνεται έμφαση τόσο στα μαθησιακά αποτελέσματα όσο και στην κοινωνική ανάπτυξη και αλληλεπίδραση. Για το λόγο αυτόν πρέπει να υιοθετηθεί ένα διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας που να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών και να μπορούν όλοι να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του. Εξίσου σημαντική είναι η μέθοδος και ο τρόπος με τον οποίο αυτό θα εφαρμόζεται στο σχολείο ώστε να απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Επίσης η έννοια της απόρριψης εξαλείφεται και όλοι ανήκουν σε μια ομάδα. Τα παιδιά με δυσκολίες ή ανεπάρκειες πρέπει να βρίσκονται στην ίδια σχολική τάξη με τους συνομηλίκους τους και να αναπτύσσουν το ομαδικό πνεύμα και τη συνεργασία στην τάξη. Έτσι αυξάνεται και η κοινωνική τους αλληλεπίδραση. (Στασινός,2016)

Η προσέγγιση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχει υψηλή θέση πλέον στην εκπαιδευτική ατζέντα πολλών χωρών (Ferguson,2008.Mitchell,2005). Σύμφωνα με τους Booth & Ainscow (1998) η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνδέεται με την υπερπήδηση των εμποδίων που δυσκολεύουν τη μάθηση και τη συμμετοχή όλων των παιδιών ανεξαρτήτως εθνικότητας, φύλου, κοινωνικού υπόβαθρου, αναπηρίας, σεξουαλικότητας ή επίδοσης. Εκτός όμως από αυτό η συμπερίληψη ασχολείται με την καλλιέργεια μιας κουλτούρας, πολιτικής και πρακτικής στα εκπαιδευτικά συστήματα με βάση την οποία θα προάγουν την ισοτιμία και θα ανταποκρίνονται κατάλληλα στη διαφορετικότητα. (Booth & Ainscow,2002) Στα συμπεριληπτικά σχολεία η ετερότητα καλωσορίζεται και αντιμετωπίζεται ως πρόκληση και πηγή μάθησης και όχι ως πρόβλημα ενώ οι συμπεριληπτικές πρακτικές έχουν συνεχείς εφαρμογές, αποτελούν μια διαρκή διαδικασία και όχι ένα τελικό στάδιο (Αγγελίδης, 2011) Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνδέεται με τα αναλυτικά προγράμματα, τους τρόπους οργάνωσης της μάθησης ώστε να απευθύνεται σε όλα τα παιδιά αλλά και στις ικανότητες και ανάγκες του καθενός (Sebba&Ainscow,1996). Ακόμα ο όρος της συμπερίληψης καλύπτει μια μεγάλη ποικιλία ζητημάτων όπως η ισότητα, η εκπαιδευτική δικαιοσύνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η κατάργηση διακρίσεων (Πέτρου, 2009) , ο αντι-ρατσισμός, η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Αγγελίδης, 2011). Σύμφωνα με τον Thomas (1997), συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η διαδικασία στην οποία συμμετέχουν όλα τα παιδιά στο ίδιο σχολείο ανεξάρτητα από τις ανάγκες, τις ικανότητές, τις διαφορές τους και κύριος στόχος είναι η εκπαίδευση όλων των παιδιών με κοινό όραμα ένα σχολείο για όλους .

Επιπλέον, η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι στενά συνδεδεμένη με αυτό που ονομάζεται «σχολική κουλτούρα» (Dyson, Howes& Roberts, 2004). Το σχολείο θεωρείται ως μια κοινότητα όπου μαθητές και δάσκαλοι συνεργάζονται για την άρση των εμποδίων στη μάθηση και τη διευκόλυνση της συμμετοχής. Τα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς βασίζονται στην ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και τη διαπολιτισμική διδασκαλία (Booth & Ainscow, 2011). Η ισότητα επιτυγχάνεται με την αναπροσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, των παιδαγωγικών πρακτικών και του συστήματος αξιολόγησης προκειμένου όλοι οι μαθητές να έχουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό και τη μαθησιακή διαδικασία. Ο Corbett (1999), επεσήμανε ότι τα σχολεία μπορούν να υποστηρίξουν, να αγκαλιάσουν και να συμπεριλάβουν τους μαθητές με αναπηρία ή/και μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο μόνο εάν αλλάξουν και προσαρμόσουν τη δική τους οργανωτική κουλτούρα στις ανάγκες των παιδιών.

### 3.2. Η εκπαιδευτική πολιτική της συμπερίληψης στο ελληνικό και διεθνές πλαίσιο

Για να επιτευχθεί η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και να παγιωθεί ο θεσμός της συμπερίληψης στις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών υπήρξαν κάποιες σημαντικές πολιτικές που συνέβαλαν σε αυτό.

Η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948) ήταν το πρώτο επίσημο έγγραφο που αναφερόταν στην εκπαίδευση ως δικαίωμα όλων των παιδιών σε όλα τα μέρη του κόσμου. Ο ΟΗΕ στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989), τονίζει το δικαίωμα όλων των παιδιών να φοιτούν στο βασικό σύστημα εκπαίδευσης και να μην γίνονται διακρίσεις.

Η Σύμβαση της UNESCO κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση (1960) και η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989) για πρόσβαση στην ποιοτική εκπαίδευση (UNESCO, 2005:12) καθιστούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ανθρώπινο δικαίωμα.

Το πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έγινε πιο σαφές στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), όπου δόθηκε έμφαση στην ανάγκη αλλαγής και προσαρμογής των σχολείων προκειμένου να καλύπτουν τις ανάγκες όλων των παιδιών. Το ίδιο έγγραφο περιλαμβάνει μερικά από τα βασικά σημεία της συμπερίληψης όπως περιγράφονται παρακάτω:

- Υπάρχει έντονη ποικιλομορφία στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των παιδιών.
- Το να είσαι διαφορετικός είναι φυσιολογικό.
- Τα σχολεία πρέπει να λάβουν μέτρα για να φιλοξενήσουν όλα τα παιδιά.
- Η συμπερίληψη επιτυγχάνεται καλύτερα μέσω συμμετοχής στη κοινότητα.
- Η συμπερίληψη πραγματοποιείται μέσω μιας παιδοκεντρικής προσέγγιση της παιδαγωγικής.
- Τα προγράμματα σπουδών πρέπει να είναι ευέλικτα και προσαρμοσμένα στα παιδιά και όχι το αντίστροφο.
- Η συμπερίληψη θα πρέπει να υποστηρίζεται από κατάλληλους πόρους.
- Τα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς συμβάλλουν στη δημιουργία κοινωνιών χωρίς αποκλεισμούς.

Στο Παγκόσμιο Εκπαιδευτικό Φόρουμ που πραγματοποιήθηκε στο Ντακάρ, το 2000, παρατηρήθηκε ότι οι στόχοι του προγράμματος «Εκπαίδευση για Όλους» δεν είχαν υλοποιηθεί, με περισσότερα από 117 εκατομμύρια παιδιά να μην έχουν πρόσβαση στο σχολείο. Η προθεσμία για την υλοποίηση των στόχων για συμπεριληπτική εκπαίδευση μεταφέρθηκε από το 2000 στο 2015 και οι χώρες δεσμεύτηκαν να δημιουργήσουν ασφαλή, υγιή, και ισότιμα εκπαιδευτικά

περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς που ευνοούν την καλύτερη μάθηση και έχουν σαφή καθορισμένα επίπεδα επίδοσης για όλους (World Education Forum, 2000).

Οι παραπάνω πολιτικές επηρεάζουν μέχρι και σήμερα τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της συμπερίληψης.

### **3.3 Η εκπαιδευτική πολιτική της Συμπερίληψης στο Ελληνικό Σχολείο**

Οι Booth & Ainscow (2011) υποστήριξαν ότι η συμπεριληπτική παιδαγωγική προσφέρει πρακτικές που μπορούν να βελτιώσουν συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά καιρούς το ΥΠΠΕΘ με διάφορες σχετικές αποφάσεις έχει λάβει μέτρα που προβλέπουν μια αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθητών. Αρχικά προβλέπει ότι όλα τα παιδιά έχουν τα ίδια δικαιώματα και ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Ακόμα προσπαθούν να δημιουργηθούν στην εκπαίδευση κατάλληλες προϋποθέσεις για την αποδοχή και ένταξη όλων των παιδιών στα σχολεία και αργότερα στην κοινωνία. Φυσικά για αυτά απαιτείται ο κατάλληλος υλικοτεχνικός εξοπλισμός και επαρκώς εκπαιδευμένο και καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής παιδαγωγικής (Booth & Ainscow, 2011· Opertti & Brady, 2011) καθώς διευκολύνουν τη συμπερίληψη εφαρμόζοντας συνεργατικές στρατηγικές διδασκαλίας και καλλιεργώντας γόνιμο έδαφος για μάθηση που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές (Jordan & Stanovich, 2004). Θεωρούνται καθοδηγητές οι οποίοι θα πρέπει να παρέχουν υποστήριξη σε όλους τους μαθητές μέσω δραστηριοτήτων και πρακτικών που ευνοούν την ενεργή μάθηση, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή, τη συνεργασία, την ανάληψη πρωτοβουλιών (Florian, 2008), να αναπτύσσουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις και να εντοπίζουν τους κατάλληλους πόρους και τρόπους για να ανταπεξέρχονται στη διαφορετικότητα των μαθητών. Οι Opertti & Brady (2011), αναφέρουν ότι στη συμπεριληπτική παιδαγωγική ο δάσκαλος δημιουργεί ένα τεράστιο ρεπερτόριο καινοτόμων στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης αποτρέποντας την περιθωριοποίηση (Opertti & Brady, 2011, σελ. 470). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει κάποια κατάρτιση για τη συνεκπαίδευση αναφέρεται ότι έχουν πιο θετική στάση στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών από εκείνους που δεν έχουν λάβει παρόμοια εκπαίδευση (Αβραμίδης & Καλύβα, 2007).

Ακόμα η κατανομημένη ηγεσία και τα δίκτυα συνεργασίας ενδείκνυνται για την ανάπτυξη της συμπερίληψης. Η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας πρέπει να γίνεται από όλα τα εμπλεκόμενα πρόσωπα και όχι μόνο από τον διευθυντή του σχολείου. Επίσης εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές

είναι σημαντικό να συμμετέχουν σε διαδικασίες για λήψη αποφάσεων. Το σχολείο πρέπει να αναπτύσσει συνεργασία με διάφορους κύκλους για την επίτευξη των στόχων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Θα πρέπει να αναπτύξει δίκτυα συνεργασίας με κοινότητες και κοινωνικούς φορείς, με μαθητές και γονείς, με άλλα σχολεία και με εκπαιδευτικούς ειδήμονες. Θα βοηθήσει την εφαρμογή της συμπερίληψης η συζήτηση και ανταλλαγή ιδεών και απόψεων και θα δημιουργήσει συνεργατικές και συμπεριληπτικές κουλτούρες.

Φυσικά οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών και γενικότερα του σχολείου δεν μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστη τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη συμβάλλει στην προώθηση και στην εφαρμογή της. Απαιτείται η αποδοχή και ο σεβασμός προς το διαφορετικό και η προσπάθεια για ίση και δίκαιη αντιμετώπιση όλων των παιδιών.

Οι γονείς και η κοινότητα οφείλουν να εμπλέκονται σε σχολικές πρακτικές και στη λήψη αποφάσεων καθώς πρόκειται για ζητήματα που αφορούν όλους τους συμμετέχοντες στο σχολείο. Η αλληλογνωριμία ιδιαιτεροτήτων, πολιτισμών, συνηθειών και πολιτισμικών αξιών κάθε λαού βοηθάει στην αλληλοκατανόηση και την αντιμετώπιση των προκαταλήψεων και της ξενοφοβίας. (Νικολάου, 2000). Η γνωριμία και η επαφή με την κουλτούρα των παιδιών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο ενισχύει την ακαδημαϊκή του επιτυχία και τη συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα και κατανοούν τη συμπεριφορά αυτών των παιδιών ενώ σε αυτό βοηθάει φυσικά η επαφή τους με τις οικογένειες των παιδιών. Οι γονείς μπορούν να προσκαλούνται σε σχολικές γιορτές ή εκδηλώσεις ακόμα και να διοργανώνουν οι ίδιοι τέτοιες για περαιτέρω ενημέρωση ή συζήτηση σχολικών θεμάτων. Ακόμα μπορούν να παίρνουν μέρος στο μάθημα ως παρατηρητές ή ως δάσκαλοι όταν πρόκειται για θέματα που γνωρίζουν εξ ιδίας πείρας. Οι επισκέψεις ακόμη σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης όπως δομές της κοινότητας ελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών καθώς διαφοροποιείται η καθημερινότητα τους και παρέχονται ίσες ευκαιρίες για μάθηση. Οι πιο αποτελεσματικές συμπεριληπτικές πρακτικές εντοπίζονται στα σχολεία που φροντίζουν για την καλλιέργεια θετικών σχέσεων με γονείς, μαθητές και κοινότητα και ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την επικοινωνία μαζί τους (Bhopal & Mayers, 2009)

Πολύ σημαντικές στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πολιτικών είναι οι φωνές των παιδιών. Σύμφωνα με τους Angelides & Michaelidou (2009) για την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι σημαντικές οι φωνές των παιδιών να ακουστούν και να ληφθούν υπόψη κατά



τη λήψη αποφάσεων. Όλα τα παιδιά του σχολείου θα πρέπει να εμπλακούν ενεργά στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, να δημιουργηθεί δηλαδή μια μαθητική αυτοδιοίκηση, μαθητικά συμβούλια στα οποία θα έχουν ενεργό ρόλο όλοι οι μαθητές. Αυτή είναι μια καλή συμπεριληπτική πρακτική που συμβάλει στη μείωση του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης όλων των παιδιών, όχι απλά αυτών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, αναπτύσσει τη συνεργασία και τη δημιουργία νέων φιλικών σχέσεων ανάμεσα σε όλους τους μαθητές. (Αγγελίδης, 2011) Τα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ισότιμα μέλη, με δικαίωμα να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους και γι αυτό σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο είναι αναγκαία η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων ( Ainscow, 1998. Μέσσιου, 2004)

Η κοινωνία και το σχολείο οφείλει να ακούει τις φωνές των μαθητών και μαθητριών και να αφουγκράζεται τις ανάγκες τους. Να λαμβάνει υπόψη τις γνώμες και τα προβλήματα των παιδιών ώστε να μπορέσει να βελτιωθεί. Τα παιδιά έχουν δικαίωμα στο λόγο και μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Είναι καλό να συμμετέχουν σε συζητήσεις με ιθύνοντες για αλλαγές που πρόκειται να γίνουν στο χώρο του σχολείου και στην εκπαίδευση καθώς είναι σε θέση να γνωρίζουν καλύτερα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και χρήζουν λύσης. Θα μπορούν μαθητές και μαθήτριες να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη σχολικών αποφάσεων, να ακούγονται οι γνώμες τους για τις σχολικές εμπειρίες και πρακτικές ώστε να βελτιώνεται οτιδήποτε χρήζει αλλαγής. Με αυτόν τον τρόπο το σχολείο θα προσαρμόζεται στις ανάγκες των παιδιών και θα μπορούν όλοι να συμμετέχουν σε αυτό. Έτσι θα περιοριστεί η περιθωριοποίηση τόσο στην κοινωνία όσο και στο σχολείο, η συμπερίληψη θα ενισχυθεί και θα ανήκουν όλοι στην ίδια ομάδα.

Εξίσου σημαντικό είναι σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα που ακολουθεί μια συμπεριληπτική εκπαίδευση να υπάρχει μια πολιτική που ενισχύει την ανάπτυξη του προσωπικού για τις εκπαιδευτικές πρακτικές και η πολιτεία να φροντίζει γι' αυτό. Είναι καλό η εκπαιδευτική πολιτική να φροντίζει για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού και για την εξειδίκευσή του με τα ανάλογα προγράμματα επιμόρφωσης. Εξίσου σημαντική είναι η κατάλληλη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των εργαζομένων στο χώρο του σχολείου για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Κάθε κράτος οφείλει να φροντίζει για την εκπαίδευση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού του προσωπικού. Η σχολική ηγεσία επίσης οφείλει να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα ή σεμινάρια με σκοπό την επαγγελματική τους εξέλιξη. Πρέπει να υπάρχει συνεχής ενημέρωση και ανάπτυξη των

εκπαιδευτικών καθώς επίσης και προγράμματα που συμβάλλουν στην προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών.

Εκτός από την κτήση ενός παιδαγωγικού πτυχίου η δια βίου μάθηση είναι καθοριστική. Δεν αρκεί μόνο το Πανεπιστήμιο για τη λήψη των απαραίτητων γνώσεων αλλά εξίσου σημαντικά είναι τα σεμινάρια, οι ημερίδες, οι διαλέξεις, η συμμετοχή σε συνέδρια. Ακόμα η πραγματική γνώση αποκτιέται μέσα στην σχολική τάξη από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Η παρατήρηση των συνθηκών μιας τάξης και η διδασκαλία σε αυτήν προσφέρει πλούσια εμπειρία και γνώσεις σε έναν εκπαιδευτικό, διδάσκει πώς να αντιμετωπίζουν την κάθε περίπτωση και πολλές φορές να δρουν αυθόρμητα σε διάφορες εύκολες ή δύσκολες καθημερινές καταστάσεις. (Στασινός, 2016)

Υπό κατάλληλες ευνοϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές συνθήκες μπορεί ακόμα να αναπτυχθεί συνεργατική έρευνα δράσης. Το σχολείο δηλαδή και οι εκπαιδευτικοί να βρίσκουν ένα πρόβλημα και συμμετέχοντας εθελοντικά σε ομάδες να επιχειρούν να το λύσουν. Να συζητούν, να ανταλλάσσουν γνώμες και πρακτικές, να σκέφτονται νέες και να εφαρμόζουν μια καινούρια γνώση. Ακόμα μπορούν να μεταφέρουν τις νέες αυτές πρακτικές και εμπειρίες σε άλλους συναδέλφους για να εφαρμόζονται σε σχολεία με συμπεριληπτικές κουλτούρες.

Με την εφαρμογή πολιτικής που φροντίζει για την ανέλιξη των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να εφαρμοστούν οι συμπεριληπτικές πρακτικές και να προκύψουν συμπεριληπτικά σχολεία. Το σχολείο ως θεσμός της κοινωνίας και ως μικρογραφία της οφείλει να συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και να τα προετοιμάζει για την ομαλή τους ένταξη σε αυτήν. Για το σκοπό αυτόν η συμπερίληψη είναι μια πρακτική που πρέπει να εφαρμόζεται στα σχολεία ώστε να έχουν όλοι ίσα δικαιώματα και ίσες ευκαιρίες.

### **3.4. Ο ρόλος του κράτους και της σχολικής μονάδας στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης**

Για να είναι επιτυχής η πολιτική της συμπερίληψης πρέπει να γίνουν μεταρρυθμίσεις και σε νομοθετικό επίπεδο καθώς είναι απαραίτητη η στήριξη όλης της πολιτείας. (Brown & Shearer, 2004). Το κράτος μέσω των οικονομικών πόρων που πρέπει να παρέχει στην υγεία, την παιδεία, την κοινωνική πρόνοια οφείλει να στηρίζει τη συμπερίληψη όλων των διαφορετικών ατόμων στην εκπαίδευση. (Σούλης 2002: 330-340). Ακόμη, το ίδιο το κράτος είναι υπεύθυνο για τις προσλήψεις εκπαιδευτικών και ειδικών στις σχολικές δομές, την ύπαρξη κατάλληλων υποδομών και υλικοτεχνικού εξοπλισμού καθώς και τη θέσπιση της κατάλληλης πολιτικής για τις ίσες ευκαιρίες όλων στην εκπαίδευση. Σε αυτές πρέπει να υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές, εξοπλισμός και το

εξειδικευμένο προσωπικό ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες όλων (Σούλης, 2002: 330-340). Η παροχή οικονομικών πόρων λοιπόν στην ειδική αγωγή αλλά και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση από την πολιτική ηγεσία προκειμένου να επιτευχθεί η συμπερίληψη είναι απαραίτητη

Οι σχολικές μονάδες θα πρέπει να είναι προσανατολισμένες και να λειτουργούν με βάση την εκπαιδευτική πολιτική της συμπερίληψης ώστε όλα τα παιδιά να λαμβάνουν την ίδια ποιότητα εκπαίδευσης. Οι πολιτικές του σχολείου αποτελούν σημαντικό παράγοντα για τη συμπερίληψη ενώ σύμφωνα με τον Ainscow (2004), υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της σχολικής δομής. Αρχικά είναι αναγκαία η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής κοινότητας στη διαμόρφωση της πολιτικής και της κουλτούρας του σχολείου. Ακόμη, ο ίδιος υποστηρίζει ότι η σχολική ηγεσία πρέπει να προωθεί και να λειτουργεί με συνεργασία και συναδελφικότητα και όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό να συμμετέχει στη διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος ώστε να υπάρχει υψηλή δέσμευση για την τήρησή του. Για τον σκοπό αυτό σημαντική είναι η επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και η ανάληψη πρωτοβουλιών. Ο σχολικός ηγέτης με τις κατάλληλες αρχές και αξίες του μπορεί να δημιουργήσει ένα κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ του ιδίου και όλων των εκπαιδευτικών συμβάλλοντας στην εξάλειψη των προκαταλήψεων και στερεοτύπων για την ετερότητα. (Valeo, 2008). Τέλος, καίριας σημασίας είναι ο αναστοχασμός της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας προκειμένου να βελτιώνεται συνεχώς το παρεχόμενο εκπαιδευτικό προϊόν (Ainscow, 2004). Συνεπώς, η εκάστοτε σχολική μονάδα, έχοντας τη στήριξη του κράτους, πρέπει να υιοθετεί πολιτικές που εναντιώνονται στη περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό και προωθούν τη συμπερίληψη. (Barton 2004).

### **3.5 Σχολική Ηγεσία και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση**

Το εκπαιδευτικό συγκείμενο αλλάζει με την πάροδο του χρόνου κι αναλόγως διαφοροποιείται και ο ρόλος της ηγεσίας ο οποίος θεωρείται από κάποιους βασικός παράγοντας για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και την επιτυχία των μαθητών (Leithwood et al., 1999) Ηγέτης δεν θεωρείται μόνο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καθώς η ηγεσία φαίνεται να διασπείρεται και να διαμοιράζεται σε περισσότερα άτομα που εμπλέκονται στη σχολική ζωή συμπεριλαμβανομένων σαφώς και των παιδιών (Gronn, 2003) ενώ όταν η ηγεσία διασπείρεται προκύπτουν θετικά αποτελέσματα για τη βελτίωση του σχολείου και την εκπαιδευτική αλλαγή (Harris et al. 2007). Ο Ryan (2006) υποστηρίζει ότι η συμπεριληπτική ηγεσία αποτελεί μια συλλογική διαδικασία που αντιπροσωπεύονται και συμπεριλαμβάνονται όλοι και δεν ενέχει την

έννοια της ιεραρχίας και της απλής διεκπεραίωσης καθηκόντων. Πολλοί μελετητές θεωρούν σημαντικό το ρόλο των σχολικών ηγετών στην ανάπτυξη και εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Αγγελιδης,2011)

Οι Zollers, Ramanathan και Yu (1999), διεξήγαγαν έρευνα για τη σχολική κουλτούρα με στόχο τον εντοπισμό πρακτικών που οδηγούν επιτυχώς στην συμπερίληψη και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι αξίες και οι πρακτικές ήταν μια σημαντική παράμετρος για τη συμπερίληψη αλλά αυτό που θεώρησαν αξιοσημείωτο ήταν το μοντέλο ηγεσίας. Υποστήριξαν ότι ένας δημοκρατικός διευθυντής σχολείου που διευκολύνει τη συνεργασία, προωθεί την ανταλλαγή αξιών και ιδεών και κάνει όλους να νιώθουν ευπρόσδεκτοι και εκτιμημένοι, είναι το είδος του σχολικού ηγέτη που μπορεί να ηγηθεί στην επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα.

Για την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαίο οι ηγέτες να αναπτύσσουν συμπεριφορές και στάσεις που προωθούν τη συμπερίληψη και να δεσμεύονται στη συμπεριληπτική φιλοσοφία (Praisner, 2003). Σύμφωνα με τους Attfield και Williams (2003) οι ηγέτες θα πρέπει να μεταδώσουν στους εκπαιδευτικούς την έννοια και τη φιλοσοφία της συμπερίληψης, να καλλιεργήσουν νέες έννοιες για τη διαφορετικότητα που θα προάγουν το σεβασμό και θα εξαλείφουν τον αποκλεισμό, την περιθωριοποίηση και θα δημιουργούν γέφυρες μεταξύ των σχολείων της κοινότητας (Kugelmass & Ainscow, 2004). Οι μορφές ηγεσίας οι οποίες προωθούν τη συμπερίληψη δεν μένουν στάσιμες και στατικές αλλά αλλάζουν διαρκώς, οι σχολικοί ηγέτες επιδιώκουν την κατανόηση του τοπικού συγκείμενου, στηρίζουν τη διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης και ακούν τις φωνές των παιδιών. Οι ηγέτες διαμόρφωναν τις στρατηγικές ηγεσίας με βάση τις σχολικές συνθήκες και το τοπικό συγκείμενο αποτελούσε ερέθισμα για αναζήτηση διαφορετικών συμπεριληπτικών μεθόδων αντιμετώπιση των καταστάσεων του σχολείου (Αγγελιδης,2011) Οι Chapman et al. (2008) έχουν υποστηρίξει ότι οι επιτυχημένοι ηγέτες μεταβάλλουν και αναπροσαρμόζουν διαρκώς τις προσεγγίσεις τους χρησιμοποιώντας παραδοσιακές και καινοτόμες σε συνδυασμό.

Σύμφωνα λοιπόν με τον Αγγελίδη (2011) οι ηγέτες που κατανοούν το τοπικό συγκείμενο και προσαρμόζουν ανάλογα τις στρατηγικές τους, στηρίζουν τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης και «ακούν» τις φωνές των παιδιών μπορούν να διαμορφώσουν συμπεριληπτικά σχολεία. Ένας σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι οι ηγέτες να αγωνίζονται για κοινωνική δικαιοσύνη. (Cambron- McCabe,2006. Marshall & Oliva, 2006)

Σύμφωνα με τον Ryan (2006) η ηγεσία είναι μια συνεργατική προσπάθεια που προωθεί τη συμπερίληψη ξεφεύγοντας από τα όρια της ιεραρχίας. Αυτή η ηγεσία χαρακτηρίζεται συμπεριληπτική καθώς λαμβάνει αποφάσεις και καθορίζει τις στρατηγικές και την πολιτική λαμβάνοντας υπόψη όσο περισσότερα άτομα, ομάδες, αξίες και ιδέες γίνεται. Ακόμη, ο ίδιος υποστηρίζει ότι μια συμπεριληπτική ηγεσία αποσκοπεί και εργάζεται για μια συμπεριληπτική εκπαίδευση, υιοθετεί συμπεριληπτικές πρακτικές και μάχεται για κοινωνική δικαιοσύνη, δημοκρατία και ισότητα όχι μόνο στα πλαίσια του σχολείου αλλά της κοινωνίας.

Η ηγεσία ενός σχολείου μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας. Επικεφαλής της ηγεσίας ενός σχολείου δεν είναι μόνο ο εκάστοτε διευθυντής αλλά αυτή αποτελεί μια συλλογική διαδικασία που συμμετέχουν γονείς, εκπαιδευτικοί και μαθητές. Η ηγεσία οφείλει να είναι κατανοητή και να υπάρχουν δίκτυα συνεργασίας. Πρωτοβουλίες, δράσεις και καθήκοντα αναλαμβάνονται από διάφορα πρόσωπα με σκοπό την υλοποίηση ενός κοινού οράματος.

Ο διευθυντής ενός σχολείου έχει την ευθύνη του συνόλου καθώς και της ομαλής και εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής δομής στην οποία ανήκει. Έργο του είναι ο έλεγχος και ο συντονισμός των εκπαιδευτικών προκειμένου να πετύχουν οι στόχοι που θέτει το κάθε σχολείο καθώς και η διοίκηση του. Ο ίδιος ως σχολικός ηγέτης έχει κυρίαρχο ρόλο στην διαμόρφωση της συμπεριληπτικής προσέγγισης που ακολουθείται σε κάθε σχολείο. Ωστόσο σημαντική στη διοίκηση ενός σχολείου είναι και η συμμετοχή των άμεσα εμπλεκόμενων προσώπων όπως είναι τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί και η κοινότητα.

Σύμφωνα με τη Shields (2004) οι ηγέτες ενός σχολείου θα πρέπει να προωθήσουν τον διάλογο τόσο μεταξύ της κοινότητας όσο και μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Θα πρέπει να είναι ανοιχτοί σε νέες ιδέες καθώς η κοινωνία συνεχώς αλλάζει, να έχουν θετική στάση απέναντι στο νέο και διαφορετικό και να προσπαθούν για ουσιαστικές αλλαγές εντός της σχολικής κοινότητας. Για μια συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν φτάνει μόνο η αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και των μεθόδων διδασκαλίας αλλά απαιτείται κοινωνικός αναστοχασμός (Collard,2007).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας φυσικά δεν είναι μόνος του σε όλο αυτό αλλά συνυπάρχει και συνεργάζεται με φορείς που βρίσκονται σε υψηλότερη ιεραρχία και με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Όλοι οι φορείς που σχετίζονται με την εκπαίδευση πρέπει να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν σχολικές πρακτικές. Πρέπει να

αναπτυχθούν κοινότητες με συμπεριληπτικές κουλτούρες όπου ο ένας θα μπορεί να μάθει και να αλληλεπιδράσει με τον άλλον.

Η ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολικών κουλτούρων προϋποθέτει μια πολυφωνική σχολική ηγεσία ώστε να δημιουργηθεί ένα κοινό όραμα για όλους. Θα πρέπει να ακολουθηθούν πρακτικές συμμετοχικής ηγεσίας ώστε η κάθε πλευρά να εκφράσει τις απόψεις της και τα προβλήματα που πιστεύει ότι υπάρχουν και να υιοθετηθεί ένα κοινό πρόγραμμα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές θα πρέπει να συζητήσουν τα προβλήματα, να προτείνουν λύσεις και να συμμετέχουν ενεργά στις πρακτικές της σχολικής ζωής. Έτσι η σχολική ηγεσία θα είναι κατανεμημένη σε όλους τους σχολικούς φορείς που δραστηριοποιούνται στο χώρο της εκπαίδευσης.

#### **4ο Κεφάλαιο: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ**

Ένας εκπαιδευτικός που μάχεται υπέρ της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να έχει σαφείς δημοκρατικές αρχές, αξίες, στάσεις, ικανότητα ανταπόκρισης σε διάφορες ανάγκες των πολιτισμικών ταυτοτήτων, ικανότητα προσαρμογής και εφαρμογής αναλυτικών προγραμμάτων που θα ενισχύουν τη δυνατότητα συμμετοχής όλων των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. (Banks, 2001). Οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά μεταναστευτικής βιογραφίας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς οφείλουν να κατανοήσουν ότι υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις και τρόποι διαχείρισης της πραγματικότητας οι οποίες συχνά προκύπτουν από το κοινωνικοπολιτισμικό κεφάλαιο του κάθε ανθρώπου. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν επίγνωση της δυνατότητας τους να γίνουν οι πρωτοπόροι της εκπαιδευτικής και κατ' επέκταση κοινωνικής αλλαγής καθιστώντας όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες κατάλληλες για όλα τα παιδιά. (Villegas & Lucas, 2002)

Ο Gay (2002) αναφέρθηκε πιο συγκεκριμένα σε γνωρίσματα που διαμορφώνουν το προφίλ ενός εκπαιδευτικού με διαπολιτισμική επάρκεια. Σύμφωνα με τον ίδιο, ο εκπαιδευτικός κατανοεί την πολιτισμική ποικιλομορφία και γνωρίζει τις αξίες, τις παραδόσεις, τους τρόπους επικοινωνίας και μάθησης που αποτελούν έναν πολιτισμό. Ακόμη είναι σε θέση να παρεμβαίνει στα αναλυτικά προγράμματα και να τα διαμορφώνει με μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Επίσης, διακατέχεται από διαπολιτισμική ευαισθησία καθώς είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία ηθικής, ακαδημαϊκής και συναισθηματικής σχέσης με τους μαθητές του με μεταναστευτικό υπόβαθρο που θα βασίζεται

στην ειλικρίνεια, το σεβασμό και την πίστη στις δυνατότητές τους. Η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι απαραίτητη ώστε ο εκπαιδευτικός να είναι κατανοητός για όλα τα παιδιά και όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν στη συζήτηση. (Gay, 2002)

Για την επιτυχή εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σημαντικές είναι οι γνώσεις που έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί για αυτήν (Lübke, Pinguart & Schwinger, 2021) καθώς μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τη στάση και τις αντιλήψεις τους για την ετερότητα και τη συμπερίληψη. (Νάνου και συν., 2013). Η θετική στάση του εκπαιδευτικού και ο σεβασμός προς το διαφορετικό θα αποτελέσουν δύναμη και πρότυπο παράλληλα για να καλλιεργήσει αντίστοιχες συμπεριφορές κατανόησης και αποδοχής σε όλους τους μαθητές του. (Jakupcak, 1998). Χρέος επίσης του εκπαιδευτικού είναι η δημιουργία εποικοδομητικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών προκειμένου η σχολική τάξη να αποτελέσει έναν τόπο εξέλιξης των ενδιαφερόντων και των ταλέντων όλων των παιδιών ανεξαρτήτως διαφορών. (Stainback & Stainback, 1996; Pavri & Luftig, 2001; Murray, 2001).

Σαφώς, απαραίτητη είναι και η αναπροσαρμογή του προγράμματος διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να φροντίζει ώστε η μέθοδος και οι στόχοι διδασκαλίας να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας ώστε να αναπτυχθούν πλήρεις, ενεργοί και δυναμικοί πολίτες με ικανότητες αλληλοσεβασμού και συνεργασίας. Στο επίκεντρο της διδασκαλίας θα πρέπει να βρίσκονται αφενός οι ιδιαιτερότητες, τα ενδιαφέροντα, το υπόβαθρο των παιδιών και αφετέρου ένα χρήσιμο και σύγχρονο περιεχόμενο το οποίο θα διδάσκεται με τρόπο που να καλλιεργείται η συνεργασία (π.χ. ομαδοσυνεργατική). (Κωφίδου και Μαντζίκος, 2016).

Τέλος, από άλλες έρευνες προκύπτει ότι η στήριξη από την ηγεσία, η συνεργασία και η σύμπλευση του συλλόγου διδασκόντων είναι παράγοντες που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ευνοϊκή στάση απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. (Hwang & Evans, 2011). Φυσικά το έργο των εκπαιδευτικών οφείλει να ενισχύει η πολιτεία με την παροχή πόρων, υλικών και τεχνολογικού εξοπλισμού. (Buli- Holmberg & Jeyaprathaban, 2016).

Έτσι, ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την επιτυχή λειτουργία της συμπερίληψης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι ζωτικής σημασίας. Οι μέθοδοι διδασκαλίας και τα διδακτικά εργαλεία που χρησιμοποιούν πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες όλων των παιδιών της τάξης (Στασινός, 2016). Οι στόχοι που θέτουν και ο τρόπος που σχεδιάζουν τη διδασκαλία και τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις

αδυναμίες και τις δυνατότητες όλων των μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί ακόμη είναι υπεύθυνοι για την κοινωνικοποίηση και τη συμπερίληψη των παιδιών, την καλλιέργεια αξιών όπως ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση και όχι μόνο για την παροχή γνωστικών δεξιοτήτων. (Watkins, et al., 2003). Η επιτυχία της συμπερίληψης επηρεάζεται από τις αρχές και αξίες των εκπαιδευτικών οι οποίοι πρέπει να είναι ευέλικτοι, προσαρμοστικοί, ανοιχτοί σε νέες ιδέες, να πιστεύουν στην αξία της συμπερίληψης (Murawski & Dieker, 2008), να διαμορφώνουν θετικό κλίμα για τη διαφορετικότητα ώστε να μπορούν να επηρεάσουν και τις στάσεις των παιδιών και των υπόλοιπων μελών του σχολείου (Avramidis & Norwich, 2002).

## **5ο Κεφάλαιο: ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ -ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Ποικίλα είναι τα εργαλεία τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τη διδασκαλία και να ενισχύσουν τη συμπερίληψη μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Κάποιες πρακτικές μπορεί να έχουν μεγαλύτερη κι άλλες μικρότερη εφαρμογή όμως σύμφωνα με τη βιβλιογραφία όλες συμβάλλουν στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Αρχικά σημαντική είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και του αναλυτικού προγράμματος. Πρέπει στην τάξη να υιοθετείται ένα διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας που να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών και να μπορούν όλοι να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του. Εξίσου σημαντική είναι η μέθοδος και ο τρόπος με τον οποίο αυτό θα εφαρμόζεται στο σχολείο ώστε να απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η χρήση της τεχνολογίας, τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης βοηθούν την συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός μιας συμπεριληπτικής τάξης θα πρέπει να χρησιμοποιεί ευρηματικές και ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις και διδακτικά μέσα. Να μην ακολουθεί τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας αλλά να τον προσαρμόζει στις ανάγκες των μαθητών και να κάνει την μάθηση ευχάριστη και ελκυστική για όλους. Ακόμα θα πρέπει να χρησιμοποιεί κατάλληλο ειδικό τεχνολογικό εξοπλισμό και υλικό. Να συνεργάζεται με ειδικούς (π.χ. ψυχολόγους, ιατρούς, λογοθεραπευτές κ.α.) όπου κρίνεται απαραίτητο για την προώθηση της αποτελεσματικής μάθησης, να προάγει τη συνεργασία και το θετικό κλίμα στην τάξη για την αρμονική συνύπαρξη όλων.



Στις περισσότερες χώρες, τα σχολεία προσπαθούν να βρουν κατάλληλους τρόπους υποστήριξης των μεταναστών/προσφύγων για τη μετάβασή τους σε μια νέα χώρα με καινούρια γλώσσα και σε ένα νέο σύστημα εκπαίδευσης (Matthews, 2008). Η φοίτηση σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης μπορεί να τονώσει την αυτοεκτίμησή τους, να διευκολύνει την ένταξη και να συμβάλλει στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους (Downey, 2007; Jeffery, 2004). Έτσι η ανάγκη της συμπεριληπτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ζωτικής σημασίας. Παρακάτω παρουσιάζονται κάποιες διδακτικές πρακτικές που συμβάλλουν σε αυτή τη νέα μορφή εκπαίδευσης:

- Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αφού ο εκπαιδευτικός εντοπίσει τις δυνατότητες και ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή ακολουθεί διαφορετικές πρακτικές από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας οι οποίες προάγουν τη συμπερίληψη και τη συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαίδευση και μάθηση. (Δημητριάδου, 2016). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ορίζεται από τον Tomlinson (1999) ως το τρόπο διδασκαλίας μιας ολόκληρης τάξης, μικρών ομάδων και ατόμων, προσφέροντας διαφορετικό υλικό και διαφορετικούς τρόπους μάθησης και αξιολόγησης. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία περιλαμβάνει προσαρμογές στις ανάγκες των μαθητών, στις δυνατότητές τους και στα στυλ μάθησης (Tomlinson 1999; Cunningham, 2003).

Για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών σε ένα πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί συχνά χρειάζεται να διαφοροποιήσουν το περιεχόμενο και τη διδασκαλία τους. Αρκετές μελέτες αποκαλύπτουν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία βοηθάει τα παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες στη συμπερίληψη, καθώς λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες και τα μαθησιακά τους προφίλ προκειμένου να γίνουν οι σωστές αλλαγές (Tomlinson, 1999). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας φαίνεται να έχει ιδιαίτερη επιτυχία σε τομείς όπως ανάγνωση, γραφή, αριθμητική και βιολογία (Taylor & Ysseldyke, 2007) Φυσικά οι διαφορετικές ανάγκες απαιτούν διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις.

Σε αυτό το νέο μαθησιακό πλαίσιο (Burrows, 2005; Kalantzis & Cope, 2012), οι νέες διδακτικές προσεγγίσεις πρέπει να κερδίσουν έδαφος ώστε να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στη νέα σχολική πραγματικότητα. Μια τέτοια προσέγγιση είναι η «Μάθηση μέσω Σχεδιασμού», που αναπτύχθηκε από τους Kalantzis & Cope (2005), η οποία ενσωματώνει διαφοροποιημένες στρατηγικές και επιτρέπει τη δημιουργία σκαλωσιάς, τις συνεργατικές δραστηριότητες και το διαμοιρασμό ανάμεσα σε διαφορετικούς μαθητές (Αρβανίτης, 2011). Η

μάθηση μέσω σχεδιασμού (Learning by Design) φαίνεται να έχει θέσει τα θεμέλια για διαφοροποιημένη διδασκαλία στην Ελλάδα και έχει διευρύνει τον όρο της διδασκαλίας για να συμπεριλάβει την πολιτισμική ετερογένεια όσο γίνεται καλύτερα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, εξακολουθούν να υπάρχουν λανθασμένες αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι η διαφοροποίηση. Μια τάξη όπου επιχειρείται η διαφοροποίηση διαφέρει από μια παραδοσιακή τάξη σε πολλούς τομείς. Οι ανάγκες των μαθητών λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό ενός μαθήματος στον οποίο υπάρχουν περισσότεροι από ένας τρόποι για να πραγματοποιηθεί η μάθηση. Δεν υπάρχει ξεχωριστό σχέδιο μαθήματος για κάθε μαθητή αλλά τα σχέδια μαθήματος βρίσκονται σε συνεχή αναπροσαρμογή σε μια προσπάθεια κάλυψης των ενδιαφερόντων και των μαθησιακών προφίλ κάθε ομάδας- μαθητή.

Υπήρξε εκτεταμένη συζήτηση σχετικά με τον εντοπισμό, την αξιοποίηση και την επικύρωση των προγενέστερων γνώσεων των μαθητών προσφύγων/μεταναστών και για τον ρόλο που διαδραματίζουν στην εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη. Η αναγνώριση της προϋπάρχουσας μάθησης είναι ζωτικής σημασίας στη συμπερίληψη καθώς μέσω της ανίχνευσης των υφιστάμενων γνώσεων και δεξιοτήτων των μεταναστών οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σχεδιάσουν προγράμματα σπουδών που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους και να τους βοηθήσουν να προχωρήσουν και να αναπτυχθούν. Ακόμη, ο Ainscow (1998) υποστηρίζει ότι η αξιοποίηση των προσωπικών εμπειριών των παιδιών είναι απαραίτητη για τη συμπερίληψη και ο Ferguson (2008) συμπληρώνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υιοθετούν διάφορες μεθόδους διδασκαλίες ώστε το μάθημα να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και να μπορούν όλοι να παρακολουθούν και να συμμετέχουν.

Η αρχική αξιολόγηση και ο έλεγχος των προϋπάρχουσων γνώσεων έχουν μεγάλη σημασία για το συνολικό σχεδιασμό των μαθημάτων. Εκτός από την ανίχνευση της μαθησιακής ετοιμότητας, παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών που τους επηρεάζουν στην επικοινωνία και τη δημιουργία σχέσεων με τους άλλους. Οι μαθητές ομαδοποιούνται ανάλογα με την ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ ή τα ενδιαφέροντα τους και μπορούν να μετακινούνται μεταξύ ομάδων ανάλογα με τις δυνατότητές τους και τις προϋπάρχουσες γνώσεις ή/και εμπειρία. Αυτή η αλληλεπίδραση με άλλους γηγενείς συνομηλίκους τους δίνει την ευκαιρία να αναπτύξουν τις συνεργατικές και κοινωνικές τους δεξιότητες, να γνωρίσουν καλύτερα τους συμμαθητές τους και τελικά να καλλιεργήσουν την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια μαθησιακή κοινότητα. Αυτό, με τη σειρά του, διευκολύνει την

αποδοχή, τη συμπερίληψη και δημιουργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης για πρόσφυγες/μετανάστες ώστε να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ενισχύει αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό έργο στις τάξεις στις οποίες φοιτούν παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και κατ' επέκταση συμβάλει στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. (Lewis & Norwich, 2005). Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση η διαφοροποίηση πραγματοποιείται μέσω της προβολής και αξιοποίησης του πολιτισμικού κεφαλαίου κάθε παιδιού που μπορεί να γίνουν κατά τη διάρκεια συζητήσεων με αφορμή κάποια διδακτική ενότητα, ή κατά τη διάρκεια μιας σχολικής εκδήλωσης-δραστηριότητας. ( Χατζηαγγελή et al., 2019). Επίσης η χρήση εικόνων, το παιχνίδι ρόλων, η επίλυση αυθεντικών προβλημάτων, η χρήση λογισμικών συμβάλει στην καλύτερη επικοινωνία και διευκολύνει την κατανόηση δύσκολων εννοιών ώστε να μπορούν να συμμετέχουν όλοι στη διδασκαλία. (Νικολάου,2000.Αγγελίδης, 2011) . Κάθε παιδί έχει το προσωπικό του μαθησιακό στυλ, ταλέντα, ενδιαφέροντα, ικανότητες και ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαφοροποιεί το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα μ αυτά. (McNeal, 2005).

Υπάρχει η παρανόηση ότι η διαφοροποίηση συνδέεται με τη «περισσότερη» ή «λιγότερη» εργασία των μαθητών ανάλογα με τις δυνατότητές τους αλλά στην πραγματικότητα η διαφοροποιημένη διδασκαλία εστιάζει στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα. Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία το είδος των εργασιών –και όχι η ποσότητα- προσαρμόζεται έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών (Tomlinson, 2001). Η διαφοροποίηση λοιπόν πραγματοποιείται ακολουθώντας τρία βασικά στοιχεία του προγράμματος σπουδών: περιεχόμενο, διαδικασία και προϊόν. Το περιεχόμενο ταυτίζεται με τις καινούριες γνώσεις, τις νέες πληροφορίες που παρουσιάζονται στους μαθητές. Η διαδικασία συνδέεται με τον τρόπο τον οποίο οι μαθητές λαμβάνουν τη νέα γνώση και εργάζονται πάνω σε αυτή ενώ το προϊόν είναι το αποτέλεσμα, ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές δομούν, κατακτούν και παρουσιάζουν τις νέες γνώσεις. Όταν αυτά τα τρία βασικά στοιχεία διαφοροποιούνται, τότε η μάθηση των παιδιών βασίζεται στο τι μαθαίνουν, πώς το μαθαίνουν και πώς αναδεικνύουν αυτή τη νέα γνώση (Tomlinson, 2001).

- Διαμόρφωση θετικού & φιλικού κλίματος στην τάξη

Η προώθηση των φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών και η ανάπτυξη θετικής στάσης αποτελούν μια συμπεριληπτική πρακτική που συμβάλλει στην αναγνώριση και το σεβασμό της ετερότητας, στην ανάπτυξη συνεργασίας, αλληλεγγύης ανάμεσα στα παιδιά, στην επικοινωνία τους και στο ομαδικό πνεύμα. Η γνωριμία ανάμεσα στα παιδιά μιας τάξης κι ενός σχολείου και η

επαφή με τα πολιτισμικά και ατομικά τους χαρακτηριστικά καλλιεργεί τον σεβασμό, την αποδοχή της διαφορετικότητας, τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και την αλληλοϋποστήριξη. (Αγγελίδης, 2011)

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διακατέχεται από ανοιχτές, θετικές αντιλήψεις προς τη διαφορετικότητα και να μάχεται για την κατάργηση των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων και του ρατσισμού. Έτσι, οφείλει να διαμορφώνει θετικό κλίμα στο σχολείο, να ενθαρρύνει τα παιδιά για την ανάπτυξη διαπροσωπικών, φιλικών σχέσεων, να καλλιεργεί το σεβασμό και την αποδοχή. Πρέπει να δημιουργήσει φιλικό κλίμα στην τάξη, στην οποία θα είναι όλοι μια ομάδα και ο εκπαιδευτικός θα παροτρύνει τα παιδιά με ή χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο να είναι πρόθυμα για δημιουργία νέων σχέσεων αλλά και τα γηγενή παιδιά θα τα προετοιμάζει ώστε να «αγκαλιάσουν» τους νέους μαθητές. Σε αυτό ακόμα, μπορεί να συμβάλει η συμμετοχή των παιδιών σε ομαδικές ψυχαγωγικές δραστηριότητες του σχολείου. (Χατζηαγγελή et al., 2019). Φυσικά, οι συστάσεις και η γνωριμία των παιδιών είναι απαραίτητη. Η αναφορά στο όνομά τους σωστά, στη προέλευσή τους και η παρουσίαση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους είναι απαραίτητες ώστε να καλλιεργηθεί ο σεβασμός καθώς και κίνητρα για ανάπτυξη νέων σχέσεων και απόκτηση νέων γνώσεων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτό το σημείο είναι βοηθητικός καθώς μπορεί να συστήσει τους μαθητές και να βοηθήσει στην επικοινωνία (Coehlo, 2007). Σύμφωνα με τον Salend (2001), οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διδάξουν σε όλους τους μαθητές να σέβονται τη διαφορετικότητα και να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον μέσω των διαφορών και των ομοιοτήτων τους.

- Καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας

Μέχρι πριν λίγα χρόνια παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο συγκρούονταν και να δημιουργούσαν δικές τους ξεχωριστές ομάδες παρόλο που φοιτούσαν σε πολυπολιτισμικό σχολείο. Αυτό πιθανόν συνέβαινε επειδή δεν είχαν εργαστεί σε ανάμεικτες ομάδες, δεν είχαν συνεργαστεί με άλλους και δεν είχαν έρθει σε επαφή με τον άλλον πολιτισμό. Γι' αυτό κρίθηκε απαραίτητη η συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά, η σύσταση μεικτών πολιτισμικά ομάδων και η συνεχής αλληλεπίδραση. (Coehlo, 2007). Όλοι οι μαθητές πρέπει να συνεργάζονται στις διάφορες σχολικές δραστηριότητες με τη συνδρομή βέβαια των εκπαιδευτικών. (Χατζηαγγελή et al., 2019).

Η ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα στα παιδιά μειώνει την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό και αυξάνει τη συμμετοχή όλων στις διάφορες σχολικές δραστηριότητες. Η ανάπτυξη συνεργασίας όμως δεν παραμένει στα όρια του σχολείου αλλά επεκτείνεται σε δίκτυα συνεργασίας

με άλλα σχολεία (Αγγελίδης, 2011). Με το πέρασμα των χρόνων ποικίλες έρευνες αποδεικνύουν ότι η συνεργατική μάθηση συμβάλει στην ανάπτυξη του αμοιβαίου ενδιαφέροντος, της διαπροσωπικής εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας (Νικολάου, 2005) ενώ πολλοί ερευνητές έχουν εισηγηθεί να αναπτυχθούν συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών προκειμένου να αξιολογούν, να αναστοχάζονται τις πρακτικές τους και να βελτιώνονται (Argyropoulos & Nikolaraizi, 2009. Black- Hawkins, Florian & Rouse, 2007). Το ίδιο υποστηρίζει και ο Hargreaves (1995), πως μέσω της συνεργατικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών η οποία βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό και στον κοινό σχεδιασμό και ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία τα σχολεία μπορούν να οδηγηθούν σε επιτυχημένη λειτουργία και να παρέχουν αποτελεσματικότερη μάθηση.

- Άτυπα περιβάλλοντα μάθησης

Η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης εκτός της παραδοσιακής αίθουσας διδασκαλίας συμβάλει στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. (Booth & Ainscow, 2002). Η γνώση συνδέεται με αληθινά γεγονότα, , οι εξωσχολικές δραστηριότητες συνδέονται με στόχους διδασκαλίας, τα παιδιά επιλύουν πραγματικά προβλήματα της καθημερινής ζωής (Αγγελίδης, 2011) , δημιουργούν κοινωνικές ομάδες και εργάζονται ομαδικά και λειτουργικά σ' αυτές (Resnick, 1987). Όλα τα παιδιά έχουν ίσες ευκαιρίες μέσα στην ομάδα και μπορούν να ηγηθούν σε αυτές σε αντίθεση με την τυπική τάξη στην οποία παρατηρείται κάποιες φορές ότι δεν έχουν αυτοπεποίθηση και αυτονομία για κάτι τέτοιο. Τα άτυπα περιβάλλοντα λοιπόν προάγουν τη παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές (Αγγελίδης, 2011).

- Βιωματική μάθηση

Κατά τη βιωματική μάθηση το παιδί εμπλέκεται ενεργά στην αναζήτηση πληροφοριών, στην απόκτηση νέων γνώσεων και εμπειριών και καταπιάνεται με εργασίες που κυμαίνονται στα ενδιαφέροντά του. Σκοπός της βιωματικής μάθησης είναι ο μαθητής να δραστηριοποιηθεί, να ανακαλύψει, να ερευνήσει και να μελετήσει μόνος του ώστε να φτάσει στην επιστημονική γνώση. Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση η βιωματική μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με την αξιοποίηση των πολιτισμικών εμπειριών του μαθητή, την αλληλεπίδραση και τη σύγκριση με νέες καθώς και μέσα από την ομαδική εργασία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. (Πουμπουρίδη, 2019).

- Αξιοποίηση της λογοτεχνίας

Όπως υποστηρίζει η Hope (2008), η αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας στη διδασκαλία είναι κατάλληλη μέθοδος για την εξοικείωση των μαθητών με τα συναισθήματα, τις ιστορίες, τις εμπειρίες και τους φόβους και ανασφάλειες των παιδιών με μεταναστευτικό/ προσφυγικό υπόβαθρο. Ακόμη με τη λογοτεχνία μπορούν να καταρριφθούν τα στερεότυπα που κακώς ακολουθούν τα άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και να επιτευχθεί η ουσιαστική επικοινωνία και σύνδεση με τους μαθητές της χώρας υποδοχής.

Διάφορα είναι τα οφέλη που προκύπτουν από τις πρακτικές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για όλη τη σχολική κοινότητα καθώς υιοθετούνται νέες και δημιουργικές μέθοδοι διδασκαλίας που ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες όλων των παιδιών. Οι βιωματικοί τρόποι διδασκαλίας, η επανάληψη, η ανατροφοδότηση, οι αλλαγές στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων προς μια πιο ελκυστική κατεύθυνση βοηθούν τη μάθηση όλων των παιδιών (Hines, 2001). Ακόμη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή σύγχρονων παιδαγωγικών πρακτικών τους εξελίσσουν επαγγελματικά και τους κάνουν ικανούς να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των σύγχρονων πολυδύναμων σχολικών τάξεων.

Σημαντικό είναι το κέρδος των μαθητών και σε κοινωνικό επίπεδο λόγω της συμμετοχής όλων στη σχολική τάξη, της συνεργασίας, της επαφής και αλληλεπίδρασης με το διαφορετικό φυλετικό, σωματικό, θρησκευτικό, συναισθηματικό, εθνικό στοιχείο και της καλλιέργειας του σεβασμού και της αποδοχής. Έτσι αναπτύσσουν πραγματικό ενδιαφέρον για το συνάνθρωπο, δημιουργούν ευκολότερα φιλίες, αλληλεπιδρούν ουσιαστικά με τη διαφορετικότητα, καλλιεργούν την αυτοεκτίμησή τους και αναπτύσσουν ενσυναίσθηση. (McCarty 2006, Power-deFur & Orellove, 1996). Αυτοί οι δεσμοί αλληλεγγύης που δημιουργούνται κατά τη συμπεριληπτική παιδαγωγική μεταξύ των μαθητών του γενικού σχολείου το οποίο αποτελεί το μικρόκοσμο της κοινωνίας συμβάλλουν σημαντικά στη δημιουργία δημοκρατικών κοινωνιών χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1996). Ακόμη η συμπερίληψη συμβάλλει στη μείωση των προκαταλήψεων, του αποκλεισμού και στη δημιουργία μιας κοινωνίας η οποία θα διακατέχεται από δικαιοσύνη, αλληλεγγύη, συνεργασία, αποδοχή και κατανόηση της διαφορετικότητας (Σούλης, 2002) Σε μια συμπεριληπτική τάξη λοιπόν όλοι ωφελούνται και βελτιώνονται (UNESCO, 1994).

## **6ο Κεφάλαιο: ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές διάφορων χωρών που φαίνεται να ασπάζονται τις αρχές και τους στόχους της συμπερίληψης κατά την εφαρμογή των συμπεριληπτικών πρακτικών στο σχολείο συναντούν διάφορα προβλήματα (Messiou, 2017). Ο Ainscow (2000) έχει τονίσει ότι δεν υπάρχουν συγκεκριμένες νόρμες για την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παρά μόνο κάποια «συστατικά» τα οποία μπορούν να δοκιμαστούν στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα και οι λόγοι αποτυχίας εν μέρει ποικίλλουν από χώρα σε χώρα. Είναι γνωστό ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα ποικίλλουν και οι λόγοι διαφοροποίησης μπορεί να είναι οι οικονομικές και κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, η πληθυσμιακή ετερογένεια, το πολιτισμικό υπόβαθρο. Οι παγκοσμίως σχεδιασμένες εκπαιδευτικές πολιτικές δεν λαμβάνουν υπόψη τα εθνικά χαρακτηριστικά της κάθε χώρας και το τοπικό συγκείμενο. (GarciaHuidobro&Corvalan , 2009; Γαβριηλίδου-Τσιελεπή, 2011). Σύμφωνα με τον Bualar (2016) η πιστή, άκριτη εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών που έχουν πετύχει σε άλλες χώρες ωθούν με μαθηματική ακρίβεια στην αποτυχία της συμπερίληψης. Ακόμη και μέσα στην ίδια τη χώρα η πολιτική και η κουλτούρα κάθε σχολικής μονάδας διαφέρει και επηρεάζεται από τις ανάγκες, το κοινωνικό- πολιτισμικό υπόβαθρο και τον μαθησιακό πληθυσμό του σχολείου. Στη συνέχεια αναπτύσσονται κάποια εμπόδια τα οποία εντοπίστηκαν κατά την εφαρμογή της συμπερίληψης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ένας σημαντικός παράγοντας που εμποδίζει την ανάπτυξη πρακτικών συμπερίληψης είναι τα ακατάλληλα και άκαμπτα αναλυτικά προγράμματα, καθώς και ο τρόπος που διαμορφώνονται, συμπεριλαμβανομένου σαφώς και των σχολικών εγχειριδίων. Όταν δεν είναι διαμορφωμένα σύμφωνα με τη συμπεριληπτική φιλοσοφία μπορούν να αποτελέσουν τροχοπέδη στην παροχή ίσων ευκαιριών για μάθηση γι αυτό οι στόχοι και το περιεχόμενο τους πρέπει να εναρμονίζονται με τις επιταγές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Συχνά απευθύνονται σε μια μερίδα του μαθητικού πληθυσμού και όχι σε όλους τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζει σήμερα το Υπουργείο Παιδείας μπορούν να χαρακτηριστούν και ως πολιτικές αποκλεισμού καθώς διαχωρίζουν τους μαθητές σε τμήματα υποδοχής, ένταξης, ΖΕΠ, γενικά και ειδικά σχολεία. Το αναλυτικό πρόγραμμα που προωθείται αδιαφορεί για τα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε παιδιού (Καλογήρου, 2014) και δεν αφήνει στους εκπαιδευτικούς χρόνο και περιθώριο για ανάληψη πρωτοβουλιών προκειμένου να εφαρμόσουν εναλλακτικές και σύγχρονες δράσεις

προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών και της συμπερίληψης. (Καλογήρου, 2014). Υπάρχει προκαθορισμένο χρονικό σχεδιάγραμμα το οποίο πρέπει να τηρηθεί και δεν λαμβάνει υπόψη τις δυνατότητες της μαθητικής κοινότητας. (Glazzard, 2011). Τα αναλυτικά προγράμματα χαρακτηρίζονται λοιπόν από μια μονοδιάστατη προσέγγιση που δεν λαμβάνει υπόψη το ατομικό μαθησιακό προφίλ, τις συνθήκες της σχολικής τάξης δυσχεραίνοντας έτσι την προώθηση της συμπερίληψης, την ευνοϊκή μάθηση (Τσιγκάκου, 2017) και οδηγούν κάποια παιδιά στην περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων επηρεάζεται και από τις μεθόδους διδασκαλίας. Στη χώρα μας, μέχρι προσφάτως κυριαρχούσαν μορφές που απαιτούσαν ελάχιστη ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία ενώ η ύπαρξη υποστηρικτικών μέσων και καινοτόμων τεχνολογικών προγραμμάτων ήταν αμελητέα. Αν και τα τελευταία χρόνια προωθείται η ομαδοσυνεργατική μαθητοκεντρική μάθηση δεν παρέχεται στους εμπλεκόμενους η κατάλληλη επιμόρφωση και υποδομές με αποτέλεσμα να προκύπτουν αρνητικές εμπειρίες (Αγαλιώτης, 2013) κατά την προσπάθεια εφαρμογής της συμπερίληψης και να καθίσταται αδύνατη. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2008) οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας έχουν ευεργετικά αποτελέσματα τόσο για τη μάθηση όσο και για τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Ακόμη, η διαδικασία αξιολόγησης ποικίλλει σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα καθώς εκπληρώνει κάθε φορά διαφορετικούς σκοπούς. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η αξιολόγηση εξακολουθεί να έχει βαθμοθηρικό χαρακτήρα και αποτελεί κριτήριο σύγκρισης και κατηγοριοποίησης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να ακολουθούν τις οδηγίες ανωτέρων μη μπορώντας να εφαρμόσουν μια ποιοτική μορφή αξιολόγησης και συνεπώς περιορίζονται σε ένα κανονιστικό πλαίσιο που αφορά όλους τους μαθητές αγνοώντας τις αρχές της συμπερίληψης. (Donnelly & Κυριαζοπούλου, 2014).

Οι πολιτικές αρκετών χωρών όπως και της Ελλάδος, εδράζονται στο συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης του σχολείου γεγονός που εμποδίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών από σχολικούς ηγέτες και εκπαιδευτικούς (Γαβριηλίδου-Τσιελεπή, 2011), εφόσον οι περισσότερες δράσεις είναι προκαθορισμένες και αυστηρά σχεδιασμένες από το κράτος (Bhatnagar&Das, 2014). Καίριο ρόλο στη συμπερίληψη έχει σαφώς ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος πρέπει να στηρίζει ουσιαστικά τους μαθητές, να καλλιεργεί τη συμπεριληπτική κουλτούρα στη σχολική κοινότητα, να φροντίζει για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και να υιοθετεί πολιτικές με



βάση το κοινό καλό (Donnelly & Κυριαζοπούλου, 2014). Λόγω του καθοριστικού του ρόλου στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, σε αντίθετη περίπτωση εμποδίζει και δυσχεραίνει την επίτευξη των στόχων για ομαλή λειτουργία του σχολείου καθώς οι απόψεις και οι πρακτικές του επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς (Χαραλάμπους, 2016).

Ωστόσο, παρά τις προσωπικές απόψεις και ικανότητες του σχολικού ηγέτη, η απουσία δικτύων συνεργασίας στις εκπαιδευτικές μονάδες, τα οποία ενισχύουν την προώθηση των συμπεριληπτικών πολιτικών (Soriano, 2014), αποτελεί ακόμη ένα εμπόδιο. Η σχολική κουλτούρα που αναπτύσσεται παρουσιάζει εσωστρέφεια, έλλειψη καταμερισμού ευθυνών, συνεργασίας για λήψη αποφάσεων, δημιουργικότητας και αποκλίνει από τις αρχές της συμπερίληψης. Η επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης απαιτεί την ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα στο κράτος, στα μέλη της τοπικής κοινωνίας, σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας, στις οικογένειες των παιδιών ωστόσο στο πεδίο αυτό εντοπίζονται προβλήματα σε πολλές χώρες. (Rose, 2010; Αγγελίδης, 2011). , Η συμπεριληπτική εκπαίδευση επηρεάζεται από τις σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια και μπορεί να εμποδίζεται όταν δεν υπάρχει υγιής συνεργασία, αλληλοκατανόηση και θέσπιση κοινών στόχων.(Τσιμπιδάκη, 2007). Οι δεσμοί και η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους γονείς, με τους διευθυντές αλλά και με τους άλλους εκπαιδευτικούς τυχάνει να μην είναι πάντα καλοί. (Angelides , Constantinou, & Leigh, 2009; Bualar, 2016; Γαβριηλίδου-Τσιελεπή, 2011). Αυτές οι καθημερινές ενδοσχολικές τριβές εμποδίζουν τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καλλιεργούν αρνητικό κλίμα στο σχολείο και κατ' επέκταση δεν μπορεί να αναπτυχθεί φιλικό κλίμα ούτε ανάμεσα στα παιδιά με αποτέλεσμα να εξακολουθούν να υφίστανται διακρίσεις, περιθωριοποίηση και να μην αναπτύσσεται το αίσθημα του «ανήκειν» (Tange, 2016).

Ακόμα κι αν ο εκπαιδευτικός της τάξης έχει καινοτόμες ιδέες συμπερίληψης, πολλές φορές η μη συμπεριληπτική κουλτούρα του σχολείου (οι αντιλήψεις των άλλων εκπαιδευτικών ή του διευθυντή) λειτουργούν ως φραγμός στο συμπεριληπτικό πρόγραμμα. Ο Αγγελίδης (2011) αναφερόμενος σε έρευνες καταλήγει: «τα πιστεύω, οι αξίες και οι νόρμες γενικότερα που καθόριζαν την πρακτική των εκπαιδευτικών και των σχολείων φάνηκε σε ορισμένες περιπτώσεις να δρουν ως φραγμός στις προσπάθειες κάποιων εκπαιδευτικών για παροχή ίσων ευκαιριών» (σ.60).

Στερεοτυπικές απόψεις, ρατσιστικές, θρησκευτικές αντιλήψεις τόσο σε κρατικό και τοπικό όσο και σε σχολικό επίπεδο παρεμποδίζουν την προώθηση της συμπεριληπτικής πολιτικής. (Χατζησωτηρίου, 2013; Stylianou, 2017). Ιδιαίτερες βαρύνουσες σημασίες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών: όταν ο εκπαιδευτικός της τάξης διακατέχεται από αρνητικά συναισθήματα για την ύπαρξη «διαφορετικών» μαθητών μέσα στην τάξη, τότε το συμπεριληπτικό πρόγραμμα έχει σοβαρές πιθανότητες να αποτύχει. Στερεοτυπικές απόψεις και προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη διδασκαλία και συχνά γίνονται εμφανείς σε αυτήν. Ειδικά αν δεν είναι σε θέση να τις αλλάξουν δεν θα μπορέσουν να εφαρμόσουν μια συμπεριληπτική εκπαίδευση στην τάξη τους.

Έτσι η συμπεριφορά και οι στάσεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών μπορούν κάποιες φορές να σταθούν εμπόδιο στη συμπεριληπτική διαδικασία και να διαμορφώσουν μια σχολική κουλτούρα που δεν συνάδει με τη συμπερίληψη. Οι πεπεισμένοι των εμπλεκόμενων μελών στην εκπαίδευση επηρεάζουν την παροχή ίσων ευκαιριών. (Αγγελίδης, 2011). Το έργο των εκπαιδευτικών για ένα συμπεριληπτικό σχολείο είναι να μην απαιτητικό αλλά οι απόψεις και οι αξίες τους καθορίζουν τις πρακτικές και το ευνοϊκό κλίμα της τάξης για όλα τα παιδιά. (Glazzard, 2011). Η στάση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών συχνά επηρεάζεται από το είδος δυσκολίας των μαθητών (π.χ. κάποια μορφή αναπηρίας, διαφορετική θρησκεία ή εθνικότητα) και ενώ αρχικά φαίνονται θετικοί στη συμπερίληψη στην πραγματικότητα δεν επιθυμούν τέτοιους μαθητές στην τάξη καθώς τους προκαλούν άγχος και φόβο λόγω των διαφορετικών εκπαιδευτικών απαιτήσεων. (Πατσίδου, 2010). Έχει αναφερθεί ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι πιο υποστηρικτικοί και δεκτικοί στη συμπερίληψη σε σχέση με τους παλαιότερους (Κωφίδου & Μαντζίκος, 2016).

Επιπροσθέτως, οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών μπορεί να προέρχονται από την έλλειψη σεβασμού προς τη διαφορετικότητα, την απουσία σύνδεσης των προγραμμάτων σπουδών των Πανεπιστημίων με τη σχολική πραγματικότητα, την ελλιπή επιμόρφωση και στήριξη των εκπαιδευτικών για τα νέα δεδομένα στην εκπαίδευση, τις πιέσεις για πιστή τήρηση των αναλυτικών προγραμμάτων, την πλουραλιστική μαθητική κοινότητα αλλά και από την αδυναμία να κατανοήσουν το ρόλο και τα καθήκοντά τους. (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012). Τέλος, ο διαχωρισμός που υπάρχει στην εκπαίδευση για παιδιά με δυσκολίες ή με μεταναστευτικό υπόβαθρο συχνά διαιωνίζεται και επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα. (Αγγελίδης, 2011).

Από την άλλη ακόμη ένας παράγοντας που λειτουργεί ως φραγμός στην εφαρμογή των συμπεριληπτικών πρακτικών είναι η ελλιπής επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Η απουσία εξειδικευμένου προσωπικού με κατάλληλες γνώσεις και ειδική κατάρτιση δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο το εγχείρημα της συμπερίληψης. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι, νιώθουν ανασφάλεια στον τρόπο χειρισμού της μεικτής τάξης και στην εφαρμογή των κατάλληλων πρακτικών (Glazzard, 2011, Αγγελίδης, 2009; Booth & Ainscow, 2002; Kochhar, West & Taymans, 2000 ). Η κατάλληλη προετοιμασία αναφέρεται τόσο στις στάσεις και τις δεξιότητες, όσο και στις γνώσεις που απαιτούνται για να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί έναν ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό, να κατανοήσουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του καθενός και να επιλέξουν τις κατάλληλες στρατηγικές και μεθόδους διδασκαλίας που πρέπει να ακολουθήσουν. Αρκετοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν κατέχουν τα απαραίτητα εφόδια ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες του κάθε παιδιού, έχουν έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων για τις αρχές και στρατηγικές της συμπερίληψης και συνεπώς δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν την αναγκαιότητα και τον τρόπο εφαρμογής της. (Καλογήρου, 2014). Έχοντας την απαραίτητη εκπαίδευση μπορούν να οδηγηθούν στην κατανόηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας και να υποστηρίξουν τη φοίτηση όλων των παιδιών στις γενικές τάξεις των σχολείων. (Chatzitheodorou, Karali, Kofidou, Kyparissos & Mantzikos, 2017). Συνεπώς, η εκπαίδευση και κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών στο σχολείο αποτελεί παράγοντα επιτυχίας της συμπερίληψης (Καλογήρου, 2014; Στασινός, 2009) .

Σύμφωνα με άλλες έρευνες εκπαιδευτικοί έχουν επισημάνει κάποια εμπόδια που συνάντησαν κατά την προσπάθειά τους να εφαρμόσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Αρχικά υπογράμμισαν τον περιορισμένο χρόνο για το σχεδιασμό της διδασκαλίας, τη στάση και τη σχέση των γονέων με το σχολείο αλλά και την ελλιπής επικοινωνία και αλληλεπίδραση με άλλους εκπαιδευτικούς. (Avramidis & Kalyva, 2007). Η έλλειψη ακόμα οικονομικών πόρων για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, υποδομών, υλικοτεχνικού εξοπλισμού και ο αριθμός των μαθητών/τριων που φοιτούν στην τάξη δυσκόλεψε το έργο τους (Παγωτού, 2019. Alquraini, 2012. Khochen & Radford, 2012). Ένα άλλο εμπόδιο που αναφέρθηκε ήταν τα αναλυτικά προγράμματα των πανεπιστημίων όπου φοίτησαν οι εκπαιδευτικοί. Η θεματολογία αυτών των αναλυτικών προγραμμάτων χαρακτηρίζεται από μια συντηρητική, παθητική και ψυχολογική κυρίως διάσταση που έχει ως στόχο την αλλαγή των χαρακτηριστικών των παιδιών και όχι την οργάνωση, τη λειτουργία των σχολείων και του διδακτικού έργου (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2019: 182-194).

Όλα αυτά τα εμπόδια παρακωλύουν το έργο και την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και δεν παρέχουν σε όλους τη δυνατότητα συμμετοχής στην εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση. Συνοψίζοντας, για την επιτυχία του σύγχρονου συμπεριληπτικού σχολείου απαραίτητη κρίνεται η ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας, η ύπαρξη κατάλληλης εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, η αλλαγή στις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, της σχολικής ηγεσίας και της κοινότητας απέναντι στη διαφορετικότητα, η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε το «Σχολείο για Όλους» να γίνει πραγματικότητα.

## 2<sup>ο</sup> ΜΕΡΟΣ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 1.1 Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο την καταγραφή απόψεων και αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών με μεταναστευτικό ή/και προσφυγικό υπόβαθρο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή αποσκοπεί να διερευνήσει τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη και αναζητά τις διδακτικές πρακτικές και μέσα που αξιοποιούν για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επίσης, η έρευνα στοχεύει στην ανάδειξη κάποιων παραγόντων που εμποδίζουν την υλοποίηση της συμπεριληπτικής πολιτικής. Τέλος, επιχειρεί να εξετάσει το ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην εφαρμογή της συμπερίληψης.

#### 1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα ακόλουθα τέσσερα:

**Ερευνητικό ερώτημα 1.** Σε ποιο βαθμό επηρεάζει η/ο εκπαιδευτικός τη διαδικασία της συμπερίληψης των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και μέσα από ποιες στάσεις και ενέργειες επιτυγχάνεται;

**Ερευνητικό ερώτημα 2.** Ποια είναι τα πιο χρησιμοποιούμενα διδακτικά εργαλεία για την προώθηση της συμπερίληψης των αλλοδαπών μαθητών;

**Ερευνητικό ερώτημα 3.** Ποια είναι τα σημαντικότερα προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

**Ερευνητικό ερώτημα 4.** Ποιος ο ρόλος των διευθυντών στη διαδικασία της συμπερίληψης και σε ποιο βαθμό συνδέεται το μοντέλο ηγεσίας με την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

**Ερευνητικό ερώτημα 5.** Τα δημογραφικά - πληροφοριακά στοιχεία των συμμετεχόντων είναι στατιστικά σημαντικά για τη διαμόρφωση των απόψεών τους αναφορικά με το **α)** ρόλο του εκπαιδευτικού στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης **β)** τα διδακτικά εργαλεία **γ)** τα προβλήματα και δυσκολίες στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και **δ)** τη σχολική ηγεσία;

### 1.3 Αναγκαιότητα - χρησιμότητα της έρευνας

Η έρευνα αυτή είναι αναγκαία εάν ληφθεί υπόψη το πολυπολιτισμικό κλίμα που υπάρχει στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια λόγω της έξαρσης του μεταναστευτικού φαινομένου. Είναι ξεκάθαρο πως οι μεταναστευτικές ροές αποτελούν ένα επίκαιρο φαινόμενο και συχνά φλέγον ζήτημα στις πολιτικές ατζέντες κάθε κυβέρνησης. Η διεθνής οικονομική κρίση και ο πόλεμος ωθεί αρκετούς ανθρώπους στη χώρα μας είτε ως μέσο σταθμό είτε ως επιλογή για μόνιμη κατοικία. Ακόμη και σήμερα λόγω του πολέμου στην Ουκρανία και στη Μέση Ανατολή αρκετοί πρόσφυγες και μετανάστες έρχονται στην Ελλάδα, τα παιδιά των οποίων φυσικά πρέπει να φοιτήσουν στο σχολείο και να λάβουν την απαραίτητη μόρφωση. Ως εκ τούτου, τα σχολεία θα πρέπει να προσαρμόζονται στις υφιστάμενες συνθήκες και να καταστούν συμπεριληπτικά ή/και να εφαρμόζουν διαπολιτισμικές πρακτικές. Η συμβολή της έρευνας αυτής έγκειται στα εξής στοιχεία:

1. Ανάδειξη των απόψεων του εκπαιδευτικού κλάδου για τη συμπερίληψη καθώς και τις συμπεριληπτικές - διαπολιτισμικές πρακτικές που υιοθετούν
2. Εξέταση της διάθεσης των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν σ' αυτές τις νέες ανάγκες της εκπαίδευσης και της κοινωνίας καθώς και το ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην προσπάθεια εφαρμογής των διαπολιτισμικών πρακτικών. Κάτι τέτοιο κρίνεται κρίσιμης σημασίας καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι οι άμεσα εμπλεκόμενοι στις εκπαιδευτικές διαδικασίες.
3. Μέχρι και σήμερα δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επίδραση της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην εφαρμογή

της συμπεριληπτικής πολιτικής των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Κεσόγλου, 2019, Κουφούδη, 2017) παρά μόνο των διευθυντών και υποδιευθυντών.

4. Η διερεύνηση παρόμοιων ζητημάτων φαίνεται να έχει γίνει σε μικρότερες περιφερειακές ενότητες της χώρας μας στις οποίες μπορεί να υπάρχουν λιγότεροι μαθητές/τριες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο που φοιτούν στις σχολικές μονάδες (Πετροπούλου, 2020).
5. Η Αττική αποτελεί τη μεγαλύτερη και πολυπληθέστερη περιφέρεια της χώρας συνεπώς εντοπίζεται εντονότερα το πολυπολιτισμικό στοιχείο.

#### 1.4 Μέθοδος υλοποίησης

Για την έρευνα αυτή επιλέχθηκε η ποσοτική μεθοδολογία έρευνας, καθώς κρίθηκε ως περισσότερο αντικειμενική και ακριβής για τη συλλογή δεδομένων καθώς και για τη δυνατότητα μεγαλύτερου δείγματος. Επιπλέον, η ποσοτική μέθοδος έρευνας κρίθηκε κατάλληλη καθώς αποτελεί την ιδανική μέθοδο για την αρχική περιγραφή ενός φαινομένου, ενώ μια ποιοτική μέθοδος έρευνας θα ήταν κατάλληλη για τη συνέχιση της ποσοτικής μεθόδου, καθώς είναι περισσότερο αναλυτική και εξάγει μεγάλο όγκο πληροφοριών. Ως εκ τούτου, έχοντας ως δεδομένο το γεγονός ότι δεν υπάρχει μέχρι στιγμής επαρκής πληροφόρηση για τα ζητήματα – στόχους της έρευνας, είναι καταλληλότερη σε πρώτη φάση η ποσοτική μεθοδολογία έρευνας (Zhang et al., 2022, Kleih, Lehberger & Sparke, 2022, Passas et al., 2022, Galofré-Vilà et al., 2022, Xu et al., 2022, Zhang et al., 2021, Khoshnaw et al., 2020, Marpa 2019). Η διαδικασία που θα ακολουθηθεί για τη διεξαγωγή της έρευνας αρχικά περιλαμβάνει τη σύνταξη ερωτηματολογίου ποσοτικής έρευνας, το οποίο θα δοκιμαστεί πιλοτικά σε 10 εκπαιδευτικούς.

Κατά τη διαδικασία αυτή αναμένεται να προκύψουν τυχόν ασάφειες ή δυσκολίες στη συμπλήρωση αλλά και προτάσεις βελτίωσης του ερευνητικού εργαλείου. Κατόπιν θα υπάρξει τηλεφωνική επικοινωνία με τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Κατά την πρώτη επικοινωνία θα ενημερωθούν οι διευθυντές των σχολείων σχετικά με την έρευνα και τους σκοπούς της και θα ερωτηθούν εάν επιθυμούν να τους αποσταλεί μέσω e-mail η ηλεκτρονική φόρμα του ερωτηματολογίου (Google Forms), προκειμένου να προωθηθεί από τους διευθυντές στα e-mail των εκπαιδευτικών προκειμένου με τον τρόπο αυτό να προσκληθούν στην έρευνα. Η διαδικασία αυτή επιλέγεται για λόγους διαφύλαξης των προσωπικών δεδομένων των εκπαιδευτικών αλλά και επειδή η αποστολή των e-

mail από τον διευθυντή τους θα είναι πιο «φιλική» συγκριτικά με το εάν θα λάμβαναν e-mail από κάποιον άγνωστο σε αυτούς.

### 1.5 Πληθυσμός – δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας αυτής θα είναι γενικά όλοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Η μέθοδος δειγματοληψίας που θα επιλεγθεί θα είναι η τυχαία μέθοδος, κατά την οποία όλοι όσοι ανήκουν στον πληθυσμό της έρευνας έχουν ίσες πιθανότητες συμμετοχής. Πιο αναλυτικά στην έρευνα αυτή συμμετείχαν συνολικά 142 άτομα από τα οποία ποσοστό 81,7% ήταν γυναίκες. Επιπροσθέτως, η πλειοψηφία του δείγματος έχει ηλικία έως 30 ετών (35,2%) και 31 – 40 ετών (33,8%) και οι σπουδές τους σε προπτυχιακό επίπεδο έγιναν στο Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης (64,8%). Επίσης, η πλειοψηφία του δείγματος της έρευνας έχει ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές (63,4%), ενώ ποσοστό 94,4% εργάζονται ως εκπαιδευτικοί ή/και διδάσκοντες ΠΕ/ΤΕ (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1. Παρουσίαση δείγματος έρευνας**

	<b>ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ</b>	<b>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)</b>	<b>ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)</b>
<b>Φύλο</b>	Άνδρας	26	18,3
	Γυναίκα	116	81,7
<b>Ηλικία</b>	Έως 30 ετών	50	35,2
	31 – 40 ετών	48	33,8
	41 – 50 ετών	22	15,5
	51-60 ετών	22	15,5
<b>Τομέας προπτυχιακών σπουδών</b>	Ακαδημία Δημοτικής Εκπαίδευσης	8	5,6
	Μουσική	2	1,4
	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	92	64,8
	Θεατρική αγωγή	2	1,4
	Αγγλικά	12	8,5
	Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	6	4,2

	Πληροφορική	2	1,4
	Άλλο	18	12,7
<b>Ποιο είναι το ανώτερο επίπεδο σπουδών σας;</b>	Προπτυχιακό	52	36,6
	Μεταπτυχιακό	90	63,4
	Υποδιευθυντής/Υποδιευθύντρια	8	5,6
<b>Εργασιακή Ιδιότητα</b>	Εκπαιδευτικός-Διδάσκων/διδάσκουσα κλ. ΠΕ/ΤΕ	134	94,4

## 1.6 Ερευνητικό εργαλείο

Για τη διεξαγωγή της έρευνας αυτής δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο ποσοτικής έρευνας το οποίο αναρτήθηκε σε ηλεκτρονική φόρμα (Google Forms), προκειμένου να είναι εύκολη η συμμετοχή των εκπαιδευτικών από τα σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής. Πιο αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο της έρευνας αυτής αποτελείται από 5 διακριτά μέρη:

[1]. Δημογραφικά – πληροφοριακά στοιχεία (11 μεταβλητές)

[2]. Ρόλος εκπαιδευτικού στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (5 μεταβλητές)

[3]. Διδακτικά εργαλεία (12 μεταβλητές)

[4]. Προβλήματα και δυσκολίες στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (13 μεταβλητές)

[5]. Σχολική ηγεσία και συμπεριληπτική εκπαίδευση (11 μεταβλητές)

Το είδος των ερωτήσεων στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου είναι πολλαπλής επιλογής με δυνατότητα μιας μοναδικής απάντησης, ενώ στο υπόλοιπο μέρος του ερωτηματολογίου τα ερωτήματα είναι βασισμένα σε πενταβάθμια κλίμακα Likert με τις εξής δυο μορφές:

[Διαφωνώ απόλυτα – Διαφωνώ - Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ - Συμφωνώ - Συμφωνώ απόλυτα]

[Ποτέ – Σπάνια - Μερικές φορές – Συχνά - Πολύ συχνά / σχεδόν πάντα]

Στα ερωτήματα που είναι βασισμένα σε πενταβάθμια κλίμακα Likert εξακολουθεί να υπάρχει η δυνατότητα μιας μόνο απάντησης, ενώ σε όλο το ερωτηματολόγιο οι απαντήσεις είναι υποχρεωτικές. Τέλος, πριν το κλείσιμο του ερωτηματολογίου έχει προστεθεί μια ερώτηση ανοικτού τύπου η οποία είναι η μοναδική προαιρετική απάντηση και στην οποία οι συμμετέχοντες μπορούν να κάνουν σχόλια ή να προσθέσουν τις απόψεις τους που πιθανόν να μην καλύπτονται



πλήρως από τις προηγούμενες ερωτήσεις. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι το ερωτηματολόγιο αυτό δημιουργήθηκε με γνώμονα τις έρευνες των: Σεΐσογλου (2019), Καραχρήστου (2020) και Πετροπούλου (2020).

### 1.7 Μέθοδος ανάλυσης έρευνας

Για την ανάλυση των δεδομένων που θα συλλεχθούν μέσω του ερευνητικού εργαλείου, πρόκειται να πραγματοποιηθεί η ακόλουθη διαδικασία:

1. Λήψη των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε Microsoft Excel.
2. Κωδικοποίηση απαντήσεων και μεταφορά τους σε νέο έγγραφο του IBM SPSS Statistics
3. Πραγματοποίηση **περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης**: Στο στάδιο αυτό πρόκειται να πραγματοποιηθεί κατανομή συχνοτήτων – σχετικών συχνοτήτων ανά μεταβλητή. Επίσης θα υπολογιστούν οι μέσες τιμές (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) για κάθε μεταβλητή. Στα πλαίσια της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης θα δημιουργηθούν γραφήματα παρουσίασης των αποτελεσμάτων και συγκεντρωτικοί πίνακες παράθεσης των αποτελεσμάτων. Από την περιγραφική στατιστική ανάλυση θα απαντηθούν τα πρώτα πέντε ερευνητικά ερωτήματα.
4. Πραγματοποίηση **επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης**: Στα πλαίσια της επαγωγικής ανάλυσης θα ελεγχθεί το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας αυτής μέσω αναλύσεων παλινδρόμησης (*Regression analysis*) με εξαρτημένη μεταβλητή κάθε δημογραφικό στοιχείο. Στα πλαίσια αυτής της ανάλυσης πρόκειται να δημιουργηθούν τέσσερις νέες μεταβλητές: **α)** ρόλος του εκπαιδευτικού στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης **β)** διδακτικά εργαλεία **γ)** προβλήματα και δυσκολίες στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και **δ)** σχολική ηγεσία. Οι μεταβλητές αυτές θα αποτελούν τις μέσες τιμές των μεταβλητών που παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα:

**Πίνακας 2. Σύνοψη νέων μεταβλητών**

ΝΕΑ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
Ρόλος του εκπαιδευτικού στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	[1]. Οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να εκπαιδευτούν για να κατανοήσουν τις δυσκολίες, τις εμπειρίες και τις διαφορετικές παραδόσεις των προσφύγων μαθητών/τριών [2]. Οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να χρησιμοποιούν κατά την διδασκαλία τους, εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις

	<p><b>[3].</b> Οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να απαλλαγθούν από στερεότυπα, προκαταλήψεις, και να ευαισθητοποιηθούν στην παροχή θετικών προσδοκιών, κατά την εισαγωγική ή δια βίου εκπαίδευση τους, μέσω πρακτικής εμπειρίας</p> <p><b>[4].</b> Είναι καλό να αναπτυχθεί ένα σωστά και ενιαία οργανωμένο σχέδιο εφαρμογής της διαπολιτισμικής προσέγγισης στα σχολεία</p> <p><b>[5].</b> Είναι καλό να οργανωθούν σεμινάρια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί και αυτές να καταρτιστούν στις αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης και στις ενταξιακές πρακτικές</p>
<p>Διδακτικά εργαλεία</p>	<p><b>[1].</b> Αξιοποιείτε την τεχνική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;</p> <p><b>[2].</b> Αξιοποιείτε τις Νέες Τεχνολογίες για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;</p> <p><b>[3].</b> Χρησιμοποιούνται υλικά μέσα για τη διδασκαλία του μαθήματος;</p> <p><b>[4].</b> Χρησιμοποιείτε άλλο έντυπο υποστηρικτικό υλικό εκτός από το σχολικό εγχειρίδιο για τη διδασκαλία των μαθημάτων;</p> <p><b>[5].</b> Πραγματοποιείτε αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;</p> <p><b>[6].</b> Διαμορφώνετε θετικό- φιλικό κλίμα στην τάξη για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;</p> <p><b>[7].</b> Καλλιεργείτε τη συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;</p> <p><b>[8].</b> Εργάζονται τα παιδιά σε ομάδες κατά τη διδασκαλία;</p> <p><b>[9].</b> Διεξάγετε τη διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;</p> <p><b>[10].</b> Αξιοποιείτε τη βιωματική μάθηση για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;</p> <p><b>[11].</b> Αξιοποιείτε τη λογοτεχνία για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;</p> <p><b>[12].</b> Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζεστε για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;</p>
<p>Προβλήματα και δυσκολίες στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης</p>	<p><b>[1].</b> Η εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας</p> <p><b>[2].</b> Η σχολική κουλτούρα</p> <p><b>[3].</b> Το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών</p> <p><b>[4].</b> Η συνεργασία των γονέων/κηδεμόνων με τους εκπαιδευτικούς</p> <p><b>[5].</b> Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη</p> <p><b>[6].</b> Το επίπεδο κατάρτισης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών</p>

	<p>[7]. Ο διαθέσιμος εκπαιδευτικός χρόνος (ωρολόγια προγράμματα/ προγράμματα σπουδών)</p> <p>[8]. Το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων όπως είναι διαμορφωμένο από το ΙΕΠ.</p> <p>[9]. Η κάλυψη των εκπαιδευτικών κενών με προσωπικό</p> <p>[10]. Το πλήθος παιδιών στην τάξη</p> <p>[11]. Η κάλυψη των λειτουργικών αναγκών (π.χ. εκπαιδευτικά υλικά) του σχολείου</p> <p>[12]. Ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών</p> <p>[13]. Ο ηγέτης (διευθυντής/-τρια) της σχολικής μονάδας</p>
Σχολική ηγεσία	<p>[1]. Το μοντέλο ηγεσίας μπορεί να επηρεάσει την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.</p> <p>[2]. Οι απόψεις και οι αξίες του σχολικού διευθυντή μπορούν να επηρεάσουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.</p> <p>[3]. Οι πρακτικές του σχολικού διευθυντή μπορούν να επηρεάσουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.</p> <p>[4]. Ένας συμπεριληπτικός ηγέτης διευκολύνει την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.</p> <p>[5]. Η σχολική ηγεσία που «ακούει» τις φωνές των παιδιών προωθεί την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.</p> <p>[6]. Η σχολική ηγεσία που συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς διευκολύνει την επιτυχία της συμπερίληψης.</p> <p>[7]. Η σχολική ηγεσία που καταμερίζει τις σχολικές ευθύνες διευκολύνει την επιτυχία της συμπερίληψης.</p> <p>[8]. Η σχολική ηγεσία που επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους γονείς των παιδιών διευκολύνει την επιτυχία της συμπερίληψης.</p> <p>[9]. Η σχολική ηγεσία που δέχεται νέες ιδέες διευκολύνει την επιτυχία της συμπερίληψης.</p> <p>[10]. Ο σχολικός διευθυντής που στηρίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς διευκολύνει την επιτυχία της συμπερίληψης.</p> <p>[11]. Η συμπερίληψη πρέπει να αποτελεί μέρος του οράματος της σχολικής κοινότητας</p>

5. **Ανάλυση αξιοπιστίας** των αποτελεσμάτων της έρευνας χρησιμοποιώντας το δείκτη μέτρησης της αξιοπιστίας *Cronbach's a*. Ο δείκτης αξιοπιστίας θα υπολογισθεί αρχικά για κάθε μια νέα μεταβλητή και κατόπιν θα υπολογιστεί ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας για όλες τις μεταβλητές του κυρίως μέρους της έρευνας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 2.1 Περιγραφική ανάλυση

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή έχουν αναφέρει τα έτη προϋπηρεσίας τους τα οποία ποικίλουν. Ωστόσο, η πλειοψηφία του δείγματος αναφέρει πως έχει μέχρι και 3 έτη προϋπηρεσίας (28,2%), 4-10 έτη προϋπηρεσίας (28,2%) και 11-20 έτη προϋπηρεσίας (25,4%). Επιπλέον το 53,5% των συμμετεχόντων δεν έχει παρακολουθήσει ειδική επιμόρφωση σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση ή ειδική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (70,4%). Τέλος στο σχολείο όπου εργάζονται οι συμμετέχοντες υπάρχουν πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές/τριες σε μικρό αριθμό (1 στους 10 μαθητές) (52,1%), ενώ σημαντικό μέρος από τους συμμετέχοντες αναφέρουν μέτριο αριθμό (2-3 στους 10 μαθητές) (38%).

**Πίνακας 3. Περιγραφική ανάλυση για την περιγραφή των επαγγελματικών χώρων**

	ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
Υπολογίζοντας και το τρέχον σχολικό έτος, πόσα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας έχετε συνολικά;	Έως 3 έτη	40	28,2
	4-10 έτη	40	28,2
	11-20 έτη	36	25,4
	21-30 έτη	22	15,5
	Πάνω από 30 έτη	4	2,8
Έχετε παρακολουθήσει ειδική επιμόρφωση σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση;	Ναι	66	46,5
	Όχι	76	53,5
Έχετε παρακολουθήσει ειδική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;	Ναι	42	29,6
	Όχι	100	70,4
Στο σχολείο σας υπάρχουν πολιτισμικά διαφέροντες	Μικρό αριθμό (1 στους 10 μαθητές)	74	52,1

μαθητές/τριες (αλλοδαποί, Ρομά κλπ) σε:	Μέτριο αριθμό (2-3 στους 10 μαθητές)	54	38
	Μεγάλο αριθμό (περισσότεροι από τους μισούς μαθητές)	14	9,9

Λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία του Γραφήματος 1 διαπιστώνεται πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση υλοποιείται σε μικρό βαθμό (37%) ή αρκετά (44%) αποτελεσματικά στο σχολείο όπου εργάζονται οι συμμετέχοντες, ενώ παράλληλα αναφέρουν πως είναι λίγο (38%) ή αρκετά (45%) ικανοποιημένοι από τον τρόπο που υλοποιείται η συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σχολείο όπου εργάζονται (Γράφημα 2).

**Γράφημα 1. Σε ποιο βαθμό κρίνετε ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση υλοποιείται αποτελεσματικά στο σχολείο όπου εργάζεστε;**



**Γράφημα 2. Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τον τρόπο που υλοποιείται η συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σχολείο όπου εργάζεστε;**



Από τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον Πίνακα 4, επιχειρείται η απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας:

Ερευνητικό ερώτημα 1. Σε ποιο βαθμό επηρεάζει η/ο εκπαιδευτικός τη διαδικασία της συμπερίληψης των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και μέσα από ποιες στάσεις και ενέργειες επιτυγχάνεται;

Όπως διαπιστώνεται οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφωνούν με την άποψη πως οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να απαλλαγθούν από στερεότυπα, προκαταλήψεις, και να ευαισθητοποιηθούν στην παροχή θετικών προσδοκιών, κατά την εισαγωγική ή δια βίου εκπαίδευση τους, μέσω πρακτικής εμπειρίας ( $M.O.=4,68$   $T.A.=0,5$ ), όπως και με το ότι οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να εκπαιδευτούν για να κατανοήσουν τις δυσκολίες, τις εμπειρίες και τις διαφορετικές παραδόσεις των προσφύγων μαθητών/τριών ( $M.O.=4,56$   $T.A.=0,58$ ). Σε μικρότερο βαθμό οι συμμετέχοντες συμφωνούν πως οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να χρησιμοποιούν κατά την διδασκαλία τους, εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις ( $M.O.=4,56$   $T.A.=0,62$ ), πως είναι καλό να οργανωθούν σεμινάρια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί και αυτές να καταρτιστούν στις αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης και στις ενταξιακές πρακτικές ( $M.O.=4,54$   $T.A.=0,58$ ) και πως είναι καλό να αναπτυχθεί ένα σωστά και ενιαία οργανωμένο σχέδιο εφαρμογής της διαπολιτισμικής προσέγγισης στα σχολεία ( $M.O.=4,51$   $T.A.=0,58$ ).

Το επίπεδο συμφωνίας των συμμετεχόντων υποδηλώνει πως ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικής σημασίας ρόλο στη διαδικασία της συμπερίληψης των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και αναγνωρίζουν όλες τις παραπάνω στάσεις και ενέργειες σημαντικές για την επίτευξη του σκοπού αυτού.

**Πίνακας 4. Περιγραφική ανάλυση για το ρολό του εκπαιδευτικού στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης**

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Μ.Ο.	Τ.Α.
Οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να εκπαιδευτούν για να κατανοήσουν τις δυσκολίες, τις εμπειρίες και τις διαφορετικές παραδόσεις των προσφύγων μαθητών/τριών	0,0	0,0	4,2	35,2	60,6	4,56	0,58
Οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να χρησιμοποιούν κατά την διδασκαλία τους, εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις	0,0	1,4	2,8	33,8	62,0	4,56	0,62
Οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να απαλλαγθούν από στερεότυπα, προκαταλήψεις, και να ευαισθητοποιηθούν στην παροχή θετικών προσδοκιών, κατά την εισαγωγική ή δια βίου εκπαίδευση τους, μέσω πρακτικής εμπειρίας	0,0	0,0	1,4	29,6	69,0	4,68	0,50
Είναι καλό να αναπτυχθεί ένα σωστά και ενιαία οργανωμένο σχέδιο εφαρμογής της διαπολιτισμικής προσέγγισης στα σχολεία	0,0	0,0	4,2	40,8	54,9	4,51	0,58
Είναι καλό να οργανωθούν σεμινάρια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί και αυτές να καταρτιστούν στις αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης και στις ενταξιακές πρακτικές	0,0	0,0	4,2	38,0	57,7	4,54	0,58

Από τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον Πίνακα 5, επιχειρείται η απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας:

**Ερευνητικό ερώτημα 2.** Ποια είναι τα πιο χρησιμοποιούμενα διδακτικά εργαλεία για την προώθηση της συμπερίληψης των αλλοδαπών μαθητών;

Όπως μπορεί να διαπιστωθεί από την κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων η προώθηση της συμπερίληψης των αλλοδαπών μαθητών επιτυγχάνεται μέσα από τη διαμόρφωση θετικού - φιλικού κλίματος στην τάξη για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης; (Μ.Ο.=4,41 Τ.Α.=0,69) και μέσα από την υποστήριξη της συνεργασίας ανάμεσα στα παιδιά για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.=4,3 Τ.Α.=0,68).

**Πίνακας 5. Περιγραφική ανάλυση για τα διδακτικά εργαλεία**

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Μ.Ο.	Τ.Α.
Αξιοποιείτε την τεχνική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;	2,80	9,90	46,50	35,20	5,60	3,31	0,84
Αξιοποιείτε τις Νέες Τεχνολογίες για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;	2,80	7,00	42,30	45,10	2,80	3,38	0,78
Χρησιμοποιούνται υλικά μέσα για τη διδασκαλία του μαθήματος;	1,40	5,60	45,10	32,40	15,50	3,55	0,87
Χρησιμοποιείτε άλλο έντυπο υποστηρικτικό υλικό εκτός από το σχολικό εγχειρίδιο για τη διδασκαλία των μαθημάτων;	0,00	9,90	38,00	36,60	15,50	3,58	0,87
Πραγματοποιείτε αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;	1,40	16,90	42,30	28,20	11,30	3,31	0,93
Διαμορφώνετε θετικό - φιλικό κλίμα στην τάξη για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;	0,00	0,00	11,30	36,60	52,10	4,41	0,69
Καλλιεργείτε τη συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;	0,00	0,00	12,70	45,10	42,30	4,30	0,68
Εργάζονται τα παιδιά σε ομάδες κατά τη διδασκαλία;	0,00	2,80	38,00	47,90	11,30	3,68	0,71



Διεξάγετε τη διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;	2,80	26,80	50,70	16,90	2,80	2,90	0,81
Αξιοποιείτε τη βιωματική μάθηση για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;	0,00	7,00	47,90	38,00	7,00	3,45	0,73
Αξιοποιείτε τη λογοτεχνία για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;	5,60	23,90	36,60	26,80	7,00	3,06	1,01
Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζεστε για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;	0,00	19,70	46,50	31,00	2,80	3,17	0,77

Από τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον Πίνακα 6, επιχειρείται η απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας:

**Ερευνητικό ερώτημα 3.** Ποια είναι τα σημαντικότερα προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων τα σημαντικότερα προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, είναι το πλήθος παιδιών στην τάξη ( $M.O.=4,23$   $T.A.=0,89$ ), η κάλυψη των λειτουργικών αναγκών (π.χ. εκπαιδευτικά υλικά) του σχολείου ( $M.O.=4,06$   $T.A.=0,92$ ), η κάλυψη των εκπαιδευτικών κενών με προσωπικό ( $M.O.=4,03$   $T.A.=1,02$ ), η συνεργασία των γονέων/κηδεμόνων με τους εκπαιδευτικούς ( $M.O.=4,01$   $T.A.=0,90$ ), οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη ( $M.O.=4,01$   $T.A.=0,83$ ), το επίπεδο κατάρτισης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ( $M.O.=3,93$   $T.A.=0,80$ ), ο διαθέσιμος εκπαιδευτικός χρόνος (ωρολόγια προγράμματα/ προγράμματα σπουδών) ( $M.O.=3,93$   $T.A.=1,07$ ) και ο ηγέτης (διευθυντής/ντρια) της σχολικής μονάδας ( $M.O.=3,90$   $T.A.=0,84$ ).

**Πίνακας 6. Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της συμπερίληψης**

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
Η εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας	4,20	12,70	19,70	49,30	14,10	3,56	1,02

Η σχολική κουλτούρα	1,40	9,90	23,90	47,90	16,90	3,69	0,92
Το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών	0,00	12,70	16,90	54,90	15,50	3,73	0,87
Η συνεργασία των γονέων/κηδεμόνων με τους εκπαιδευτικούς	1,40	7,00	9,90	52,10	29,60	4,01	0,90
Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη	0,00	7,00	12,70	52,10	28,20	4,01	0,83
Το επίπεδο κατάρτισης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	0,00	7,00	14,10	57,70	21,10	3,93	0,80
Ο διαθέσιμος εκπαιδευτικός χρόνος (ωρολόγια προγράμματα/ προγράμματα σπουδών)	4,20	8,50	9,90	45,10	32,40	3,93	1,07
Το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων όπως είναι διαμορφωμένο από το ΙΕΠ.	4,20	14,10	16,90	43,70	21,10	3,63	1,09
Η κάλυψη των εκπαιδευτικών κενών με προσωπικό	4,20	5,60	8,50	46,50	35,20	4,03	1,02
Το πλήθος παιδιών στην τάξη	2,80	2,80	5,60	46,50	42,30	4,23	0,89
Η κάλυψη των λειτουργικών αναγκών (π.χ. εκπαιδευτικά υλικά) του σχολείου	2,80	4,20	9,90	50,70	32,40	4,06	0,92
Ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών	4,20	7,00	18,30	47,90	22,50	3,77	1,01
Ο ηγέτης (διευθυντής/ντριά) της σχολικής μονάδας	1,40	5,60	15,50	56,30	21,10	3,90	0,84

Από τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον Πίνακα 7, επιχειρείται η απάντηση στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας:

**Ερευνητικό ερώτημα 4.** Ποιος ο ρόλος των διευθυντών στη διαδικασία της συμπερίληψης και σε ποιο βαθμό συνδέεται το μοντέλο ηγεσίας με την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

Από τις απαντήσεις που έχουν δοθεί διαπιστώνεται πως ο ρόλος των διευθυντών στη διαδικασία της συμπερίληψης και σε ποιο βαθμό συνδέεται το μοντέλο ηγεσίας με την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς οι συμμετέχοντες συμφωνούν έντονα πως η συμπερίληψη πρέπει να αποτελεί μέρος του οράματος της σχολικής κοινότητας (Μ.Ο.=4,37

$T.A.=0,56$ ), ο σχολικός διευθυντής που στηρίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς διευκολύνει την επιτυχία της συμπερίληψης ( $M.O.=4,27$   $T.A.=0,53$ ) και πως η σχολική ηγεσία που συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς διευκολύνει την επιτυχία της συμπερίληψης ( $M.O.=4,25$   $T.A.=0,65$ ). Επίσης υπάρχει έντονη συμφωνία πως η σχολική ηγεσία που δέχεται νέες ιδέες διευκολύνει την επιτυχία της συμπερίληψης ( $M.O.=4,23$   $T.A.=0,59$ ) και ότι η σχολική ηγεσία που επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους γονείς των παιδιών διευκολύνει την επιτυχία της συμπερίληψης ( $M.O.=4,20$   $T.A.=0,69$ ).

**Πίνακας 7. ο ρόλος των διευθυντών στη διαδικασία της συμπερίληψης και σε ποιο βαθμό συνδέεται το μοντέλο ηγεσίας με την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης**

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	T.A.
Το μοντέλο ηγεσίας μπορεί να επηρεάσει την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	0,00	2,80	9,90	66,20	21,10	4,06	0,65
Οι απόψεις και οι αξίες του σχολικού διευθυντή μπορούν να επηρεάσουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	0,00	2,80	15,50	63,40	18,30	3,97	0,67
Οι πρακτικές του σχολικού διευθυντή μπορούν να επηρεάσουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	0,00	1,40	8,50	67,60	22,50	4,11	0,60
Ένας συμπεριληπτικός ηγέτης διευκολύνει την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	0,00	2,80	8,50	57,70	31,00	4,17	0,69
Η σχολική ηγεσία που «ακούει» τις φωνές των παιδιών προωθεί την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	0,00	4,20	7,00	59,20	29,60	4,14	0,72

Η σχολική ηγεσία που συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς διευκολύνει την επιτυχία της συμπερίληψης	0,00	2,80	2,80	60,60	33,80	4,25	0,65
Η σχολική ηγεσία που καταμερίζει τις σχολικές ευθύνες διευκολύνει την επιτυχία της συμπερίληψης	0,00	2,80	14,10	62,00	21,10	4,01	0,68
Η σχολική ηγεσία που επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους γονείς των παιδιών διευκολύνει την επιτυχία της συμπερίληψης	0,00	1,40	11,30	53,50	33,80	4,20	0,69
Η σχολική ηγεσία που δέχεται νέες ιδέες διευκολύνει την επιτυχία της συμπερίληψης	0,00	1,40	4,20	64,80	29,60	4,23	0,59
Ο σχολικός διευθυντής που στηρίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς διευκολύνει την επιτυχία της συμπερίληψης.	0,00	0,00	4,20	64,80	31,00	4,27	0,53
Η συμπερίληψη πρέπει να αποτελεί μέρος του οράματος της σχολικής κοινότητας	0,00	0,00	4,20	54,90	40,80	4,37	0,56

## 2.2 Ανάλυση βάσει των δημογραφικών-πληροφοριακών στοιχείων

Για την ανάλυση του πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος «Τα δημογραφικά-πληροφοριακά στοιχεία των συμμετεχόντων είναι στατιστικά σημαντικά για τη διαμόρφωση των απόψεών τους αναφορικά με το α) ρόλο του εκπαιδευτικού στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης β) τα διδακτικά εργαλεία γ) τα προβλήματα και δυσκολίες στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και δ) τη σχολική ηγεσία;», πραγματοποιήθηκε ανάλυση απλής γραμμικής παλινδρόμησης (με τη μέθοδο enter), η οποία παρουσιάζεται στις ενότητες που ακολουθούν σε τρεις πίνακες: τη συνοπτική παράθεση μοντέλου, την ανάλυση διακύμανσης μοντέλου και την ανάλυση συσχετίσεων μοντέλου. Πιο συγκεκριμένα είναι σημαντικό σε κάθε έλεγχο να εξεταστεί:

- α. Το επίπεδο της τιμής του συντελεστή προσδιορισμού (R Square) και του προσαρμοσμένου συντελεστή προσδιορισμού (Adjusted R Square) στους πίνακες «Συνοπτική παράθεση μοντέλου». Όταν οι τιμές των συντελεστών αυτών κυμαίνονται σε τιμές άνω του 0,400 θεωρείται ότι υπάρχει σχετικά καλή προσαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα.

β. Κατόπιν από τον πίνακα της ανάλυσης διακύμανσης είναι σημαντικός ο έλεγχος τις τιμής του Sig., καθώς αυτή η τιμή δείχνει εάν υπάρχει ή όχι στατιστικά σημαντική σχέση. Η σχέση που ελέγχεται θεωρείται στατιστικά σημαντική σχέση όταν η τιμή του Sig. είναι μέχρι και 0,050.

γ. Τέλος, στον πίνακα της ανάλυσης συσχετίσεων των μεταβλητών του μοντέλου είναι σημαντικό να ελεγχθεί η τιμή του Sig. Η οποία θα πρέπει να είναι μέχρι και 0,050 και της στατιστικής t, η οποία φανερώνει την ένταση της σχέσης (όσο μεγαλύτερη η τιμή τόσο ισχυρότερη η σχέση).

Έχοντας αποφασηθεί τις λεπτομέρειες αυτές παρατίθεται η λεπτομερής ανάλυση των δεδομένων:

### 2.2.1 Φύλο

Από την εκτίμηση του μοντέλου (Πίνακας 8), ο συντελεστής προσδιορισμού (0.131) και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού (0.106), κάνουν σαφές πως το μοντέλο δεν προσαρμόζεται καλά στα δεδομένα. Ωστόσο θα συνεχιστεί η διαδικασία για ερμηνευτικούς λόγους. Στον Πίνακα 9, παρουσιάζεται η στατιστική F του μοντέλου, που είναι σημαντική σε επίπεδο εμπιστοσύνης 5%. Βάσει της τιμής του sig. διαπιστώνεται ότι υπάρχει μία στατιστικά σημαντική γραμμική σχέση ανάμεσα στην εξαρτημένη και στις ανεξάρτητες μεταβλητές ή αλλιώς ότι το μοντέλο έχει νόημα, καθώς ισχύει πως  $0,001 < 0,050$  (επίπεδο εμπιστοσύνης 5%). Τέλος, στον Πίνακα 10, παρουσιάζονται οι εκτιμημένοι συντελεστές της παλινδρόμησης μαζί με τα αντίστοιχα t στατιστικά. Παρατηρούμε ότι όλοι οι συντελεστές, εκτός από τα διδακτικά εργαλεία, είναι στατιστικά σημαντικοί σε επίπεδο εμπιστοσύνης 5% ( $\text{Sig.} \leq 0.050$ ).

**Πίνακας 8. Συνοπτική παράθεση μοντέλου**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,363 <sup>a</sup>	,131	,106	,36694

**Πίνακας 9. Ανάλυση διακύμανσης μοντέλου**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2,793	4	,698	5,185	,001 <sup>b</sup>
	Residual	18,447	137	,135		
	Total	21,239	141			

**Πίνακας 10. Ανάλυση συσχετίσεων μοντέλου**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.
		B	Std. Error	Coefficients		
				Beta		
1	(Constant)	1,215	,398		3,056	,003
	Ρόλος του εκπαιδευτικού στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	,218	,080	,257	2,712	<b>,008</b>
	Διδακτικά εργαλεία	,002	,073	,002	,025	,980
	Προβλήματα και δυσκολίες στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	,209	,055	,353	3,774	<b>,000</b>
	Σχολική ηγεσία	-,290	,090	-,342	-3,222	<b>,002</b>

Συνεπώς, το φύλο των συμμετεχόντων είναι στατιστικά σημαντικό για τη διαμόρφωση των απόψεών τους αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τα προβλήματα και δυσκολίες στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τη σχολική ηγεσία (Ισχυρότερη σχέση βάσει t στατιστικής).

### 2.2.3 Ηλικία

Από την εκτίμηση του μοντέλου (Πίνακας 11), ο συντελεστής προσδιορισμού (0.184) και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού (0.161), κάνουν σαφές πως το μοντέλο δεν προσαρμόζεται καλά στα δεδομένα. Ωστόσο θα συνεχιστεί η διαδικασία για ερμηνευτικούς λόγους. Στον Πίνακα 12, παρουσιάζεται η στατιστική F του μοντέλου, που είναι σημαντική σε επίπεδο εμπιστοσύνης 5%. Βάσει της τιμής του sig. διαπιστώνεται πως υπάρχει μία στατιστικά σημαντική γραμμική σχέση ανάμεσα στην εξαρτημένη και στις ανεξάρτητες μεταβλητές ή αλλιώς ότι το μοντέλο έχει νόημα, καθώς ισχύει πως  $0,000 < 0,050$  (επίπεδο εμπιστοσύνης 5%). Στον Πίνακα 13, παρουσιάζονται οι εκτιμημένοι συντελεστές της παλινδρόμησης μαζί με τα αντίστοιχα t στατιστικά. Από τον πίνακα αυτό διαπιστώνεται πως μόνο δυο από τους τέσσερις συντελεστές είναι στατιστικά σημαντικοί σε επίπεδο εμπιστοσύνης 5% ( $\text{Sig.} \leq 0.050$ ).

**Πίνακας 11. Συνοπτική παράθεση μοντέλου**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,430 <sup>a</sup>	,184	,161	,97041

**Πίνακας 12. Ανάλυση διακύμανσης μοντέλου**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	29,186	4	7,296	7,748	,000 <sup>b</sup>
	Residual	129,011	137	,942		
	Total	158,197	141			

**Πίνακας 13. Ανάλυση συσχετίσεων μοντέλου**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	5,056	1,051		4,809	,000
	Ρόλος του εκπαιδευτικού στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	-,690	,212	-,299	-3,250	<b>,001</b>
	Διδακτικά εργαλεία	,258	,193	,106	1,340	,183
	Προβλήματα και δυσκολίες στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	-,604	,146	-,375	-4,136	<b>,000</b>
	Σχολική ηγεσία	,396	,238	,171	1,662	,099

Συνεπώς, η ηλικία των συμμετεχόντων είναι στατιστικά σημαντική για το ρόλο του εκπαιδευτικού στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και για τα προβλήματα και δυσκολίες στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Ισχυρότερη σχέση βάσει t στατιστικής).

#### 2.2.4 Τομέας προπτυχιακών σπουδών

Από την εκτίμηση του μοντέλου (Πίνακας 14), ο συντελεστής προσδιορισμού (0.014) και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού (0.015), κάνουν σαφές πως το μοντέλο δεν

προσαρμόζεται καλά στα δεδομένα. Ωστόσο θα συνεχιστεί η διαδικασία για ερμηνευτικούς λόγους. Στον Πίνακα 15, παρουσιάζεται η στατιστική F του μοντέλου, η οποία δεν είναι σημαντική σε επίπεδο εμπιστοσύνης 5%. Βάσει της τιμής του sig. διαπιστώνεται πως δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική γραμμική σχέση ανάμεσα στην εξαρτημένη και στις ανεξάρτητες μεταβλητές ή αλλιώς ότι το μοντέλο έχει νόημα, καθώς ισχύει πως  $0,741 > 0,050$  (επίπεδο εμπιστοσύνης 5%).

**Πίνακας 14. Συνοπτική παράθεση μοντέλου**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,119 <sup>a</sup>	,014	,015	3,25122

**Πίνακας 15. Ανάλυση διακύμανσης μοντέλου**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	20,812	4	5,203	,492	,741 <sup>b</sup>
	Residual	1448,146	137	10,570		
	Total	1468,958	141			

### 2.2.5 Ανώτερο επίπεδο σπουδών

Από την εκτίμηση του μοντέλου (Πίνακας 16), ο συντελεστής προσδιορισμού (0.093) και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού (0.067), κάνουν σαφές πως το μοντέλο δεν προσαρμόζεται καλά στα δεδομένα. Ωστόσο θα συνεχιστεί η διαδικασία για ερμηνευτικούς λόγους. Στον Πίνακα 17, παρουσιάζεται η στατιστική F του μοντέλου, που είναι σημαντική σε επίπεδο εμπιστοσύνης 5%. Βάσει της τιμής του sig. διαπιστώνεται πως υπάρχει μία στατιστικά σημαντική γραμμική σχέση ανάμεσα στην εξαρτημένη και στις ανεξάρτητες μεταβλητές ή αλλιώς ότι το μοντέλο έχει νόημα, καθώς ισχύει πως  $0,009 < 0,050$  (επίπεδο εμπιστοσύνης 5%). Στον Πίνακα 18, παρουσιάζονται οι εκτιμημένοι συντελεστές της παλινδρόμησης μαζί με τα αντίστοιχα *t* στατιστικά. Από τον πίνακα αυτό διαπιστώνεται πως μόνο δυο από τους τέσσερις συντελεστές είναι στατιστικά σημαντικοί σε επίπεδο εμπιστοσύνης 5% (Sig.  $\leq 0.050$ ).

**Πίνακας 16. Συνοπτική παράθεση μοντέλου**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
-------	---	----------	-------------------	----------------------------



1	,305 <sup>a</sup>	,093	,067	,46707
---	-------------------	------	------	--------

**Πίνακας 17. Ανάλυση διακύμανσης μοντέλου**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	3,071	4	,768	3,519	,009 <sup>b</sup>
	Residual	29,887	137	,218		
	Total	32,958	141			

**Πίνακας 18. Ανάλυση συσχετίσεων μοντέλου**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.
		B	Std. Error	Coefficients Beta		
1	(Constant)	,735	,506		1,452	,149
	Ρόλος του εκπαιδευτικού στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	,235	,102	,223	2,298	,023
	Διδακτικά εργαλεία	-,184	,093	-,166	-1,985	,049
	Προβλήματα και δυσκολίες στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	,063	,070	,085	,889	,376
	Σχολική ηγεσία	,055	,115	,052	,483	,630

Συνεπώς, το ανώτερο επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων είναι στατιστικά σημαντικό για το ρόλο του εκπαιδευτικού στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και για τα προβλήματα (Ισχυρότερη σχέση βάσει t στατιστικής) και τα διδακτικά εργαλεία.

### 2.2.6 Εργασιακή Ιδιότητα

Από την εκτίμηση του μοντέλου (Πίνακας 19), ο συντελεστής προσδιορισμού (0.133) και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού (0.107), κάνουν σαφές πως το μοντέλο δεν προσαρμόζεται καλά στα δεδομένα. Ωστόσο θα συνεχιστεί η διαδικασία για ερμηνευτικούς λόγους. Στον Πίνακα 20, παρουσιάζεται η στατιστική F του μοντέλου, που είναι σημαντική σε

επίπεδο εμπιστοσύνης 5%. Βάσει της τιμής του sig. διαπιστώνεται πως υπάρχει μία στατιστικά σημαντική γραμμική σχέση ανάμεσα στην εξαρτημένη και στις ανεξάρτητες μεταβλητές ή αλλιώς ότι το μοντέλο έχει νόημα, καθώς ισχύει πως  $0,001 < 0,050$  (επίπεδο εμπιστοσύνης 5%). Στον Πίνακα 21, παρουσιάζονται οι εκτιμημένοι συντελεστές της παλινδρόμησης μαζί με τα αντίστοιχα *t* στατιστικά. Από τον πίνακα αυτό διαπιστώνεται πως μόνο τρεις από τους τέσσερις συντελεστές είναι στατιστικά σημαντικοί σε επίπεδο εμπιστοσύνης 5% ( $\text{Sig.} \leq 0,050$ ).

**Πίνακας 19. Συνοπτική παράθεση μοντέλου**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,364 <sup>a</sup>	,133	,107	,21862

**Πίνακας 20. Ανάλυση διακύμανσης μοντέλου**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1,002	4	,250	5,239	,001 <sup>b</sup>
	Residual	6,548	137	,048		
	Total	7,549	141			

**Πίνακας 21. Ανάλυση συσχετίσεων μοντέλου**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,662	,237		7,017	,000
	Ρόλος του εκπαιδευτικού στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	,160	,048	,316	3,337	,001
	Διδακτικά εργαλεία	,023	,043	,044	,533	,595
	Προβλήματα και δυσκολίες στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	,087	,033	,247	2,645	,009
	Σχολική ηγεσία	-,208	,054	-,411	-3,880	,000

Συνεπώς, η εργασιακή ιδιότητα των συμμετεχόντων είναι στατιστικά σημαντική για το ρόλο του εκπαιδευτικού στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τα προβλήματα και δυσκολίες στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τη σχολική ηγεσία (Ισχυρότερη σχέση βάσει  $t$  στατιστικής).

### 2.2.7 Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

Από την εκτίμηση του μοντέλου (Πίνακας 22), ο συντελεστής προσδιορισμού (0.076) και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού (0.049), κάνουν σαφές πως το μοντέλο δεν προσαρμόζεται καλά στα δεδομένα. Ωστόσο θα συνεχιστεί η διαδικασία για ερμηνευτικούς λόγους. Στον Πίνακα 23, παρουσιάζεται η στατιστική  $F$  του μοντέλου, που είναι σημαντική σε επίπεδο εμπιστοσύνης 5%. Βάσει της τιμής του  $\text{sig.}$  διαπιστώνεται πως υπάρχει μία στατιστικά σημαντική γραμμική σχέση ανάμεσα στην εξαρτημένη και στις ανεξάρτητες μεταβλητές ή αλλιώς ότι το μοντέλο έχει νόημα, καθώς ισχύει πως  $0,028 < 0,050$  (επίπεδο εμπιστοσύνης 5%). Στον Πίνακα 24, παρουσιάζονται οι εκτιμημένοι συντελεστές της παλινδρόμησης μαζί με τα αντίστοιχα  $t$  στατιστικά. Από τον πίνακα αυτό διαπιστώνεται πως μόνο ένας από τους τέσσερις συντελεστές είναι στατιστικά σημαντικοί σε επίπεδο εμπιστοσύνης 5% ( $\text{Sig.} \leq 0.050$ ).

**Πίνακας 22. Συνοπτική παράθεση μοντέλου**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,275 <sup>a</sup>	,076	,049	1,10496

**Πίνακας 23. Ανάλυση διακύμανσης μοντέλου**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	13,690	4	3,423	2,803	,028 <sup>b</sup>
	Residual	167,267	137	1,221		
	Total	180,958	141			

**Πίνακας 24. Ανάλυση συσχετίσεων μοντέλου**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	4,542	1,197		3,794	,000

Ρόλος του εκπαιδευτικού στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	-,635	,242	-,257	-2,628	,010
Διδακτικά εργαλεία	,239	,220	,092	1,089	,278
Προβλήματα και δυσκολίες στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	-,272	,166	-,157	-1,633	,105
Σχολική ηγεσία	,227	,271	,091	,835	,405

Συνεπώς, τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων είναι στατιστικά σημαντικά για το ρόλο του εκπαιδευτικού στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

### 2.2.8 Ειδική επιμόρφωση σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση

Από την εκτίμηση του μοντέλου (Πίνακας 25), ο συντελεστής προσδιορισμού (0.117) και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού (0.091), κάνουν σαφές πως το μοντέλο δεν προσαρμόζεται καλά στα δεδομένα. Ωστόσο θα συνεχιστεί η διαδικασία για ερμηνευτικούς λόγους. Στον Πίνακα 26, παρουσιάζεται η στατιστική F του μοντέλου, που είναι σημαντική σε επίπεδο εμπιστοσύνης 5%. Βάσει της τιμής του sig. διαπιστώνεται πως υπάρχει μία στατιστικά σημαντική γραμμική σχέση ανάμεσα στην εξαρτημένη και στις ανεξάρτητες μεταβλητές ή αλλιώς ότι το μοντέλο έχει νόημα, καθώς ισχύει πως  $0,002 < 0,050$  (επίπεδο εμπιστοσύνης 5%). Στον Πίνακα 27, παρουσιάζονται οι εκτιμημένοι συντελεστές της παλινδρόμησης μαζί με τα αντίστοιχα *t* στατιστικά. Από τον πίνακα αυτό διαπιστώνεται πως μόνο ένας από τους τέσσερις συντελεστές είναι στατιστικά σημαντικοί σε επίπεδο εμπιστοσύνης 5% (Sig.  $\leq 0.050$ ).

**Πίνακας 25. Συνοπτική παράθεση μοντέλου**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,341 <sup>a</sup>	,117	,091	,47725

**Πίνακας 26. Ανάλυση διακύμανσης μοντέλου**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	4,119	4	1,030	4,521	,002 <sup>b</sup>
	Residual	31,205	137	,228		

Total	35,324	141		
-------	--------	-----	--	--

**Πίνακας 27. Ανάλυση συσχετίσεων μοντέλου**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.
		B	Std. Error	Coefficients		
1	(Constant)	2,546	,517		4,924	,000
	Ρόλος του εκπαιδευτικού στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	-,353	,104	-,324	-3,384	,001
	Διδακτικά εργαλεία	,112	,095	,097	1,179	,240
	Προβλήματα και δυσκολίες στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	,121	,072	,158	1,681	,095
	Σχολική ηγεσία	-,062	,117	-,057	-,531	,596

Συνεπώς, η ειδική επιμόρφωση σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση των συμμετεχόντων είναι στατιστικά σημαντική για το ρόλο του εκπαιδευτικού στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

### 2.2.9 Ειδική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Από την εκτίμηση του μοντέλου (Πίνακας 28), ο συντελεστής προσδιορισμού (0.033) και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού (0.005), κάνουν σαφές πως το μοντέλο δεν προσαρμόζεται καλά στα δεδομένα. Ωστόσο θα συνεχιστεί η διαδικασία για ερμηνευτικούς λόγους. Στον Πίνακα 29, παρουσιάζεται η στατιστική F του μοντέλου, που δεν είναι σημαντική σε επίπεδο εμπιστοσύνης 5%. Βάσει της τιμής του sig. διαπιστώνεται πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική γραμμική σχέση ανάμεσα στην εξαρτημένη και στις ανεξάρτητες μεταβλητές ή αλλιώς ότι το μοντέλο έχει νόημα, καθώς ισχύει πως  $0,320 > 0,050$  (επίπεδο εμπιστοσύνης 5%).

**Πίνακας 28. Συνοπτική παράθεση μοντέλου**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,183 <sup>a</sup>	,033	,005	,45680

**Πίνακας 29. Ανάλυση διακύμανσης μοντέλου**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	,990	4	,247	1,186	,320 <sup>b</sup>
	Residual	28,588	137	,209		
	Total	29,577	141			

### 2.2.10 Ύπαρξη πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών

Από την εκτίμηση του μοντέλου (Πίνακας 30), ο συντελεστής προσδιορισμού (0.096) και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού (0.070), κάνουν σαφές πως το μοντέλο δεν προσαρμόζεται καλά στα δεδομένα. Ωστόσο θα συνεχιστεί η διαδικασία για ερμηνευτικούς λόγους. Στον Πίνακα 31, παρουσιάζεται η στατιστική F του μοντέλου, που είναι σημαντική σε επίπεδο εμπιστοσύνης 5%. Βάσει της τιμής του sig. διαπιστώνεται πως υπάρχει μία στατιστικά σημαντική γραμμική σχέση ανάμεσα στην εξαρτημένη και στις ανεξάρτητες μεταβλητές ή αλλιώς ότι το μοντέλο έχει νόημα, καθώς ισχύει πως  $0,007 < 0,050$  (επίπεδο εμπιστοσύνης 5%). Στον Πίνακα 32, παρουσιάζονται οι εκτιμημένοι συντελεστές της παλινδρόμησης μαζί με τα αντίστοιχα *t* στατιστικά. Από τον πίνακα αυτό διαπιστώνεται πως μόνο ένας από τους τέσσερις συντελεστές είναι στατιστικά σημαντικοί σε επίπεδο εμπιστοσύνης 5% ( $\text{Sig.} \leq 0.050$ ).

**Πίνακας 30. Συνοπτική παράθεση μοντέλου**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,310 <sup>a</sup>	,096	,070	,64282

**Πίνακας 31. Ανάλυση διακύμανσης μοντέλου**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	6,038	4	1,509	3,653	,007 <sup>b</sup>
	Residual	56,610	137	,413		
	Total	62,648	141			

**Πίνακας 32. Ανάλυση συσχετίσεων μοντέλου**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.
		B	Std. Error	Coefficients		
1	(Constant)	2,392	,697		3,434	,001
	Ρόλος του εκπαιδευτικού στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	-,390	,141	-,269	-2,776	,006
	Διδακτικά εργαλεία	-,115	,128	-,075	-,897	,371
	Προβλήματα και δυσκολίες στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	,168	,097	,166	1,737	,085
	Σχολική ηγεσία	,172	,158	,118	1,092	,277

Συνεπώς, η ύπαρξη πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών είναι στατιστικά σημαντική για το ρόλο του εκπαιδευτικού στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

### 2.3 Αξιοπιστία αποτελεσμάτων έρευνας

Ολοκληρώνοντας τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας αυτής κρίνεται σκόπιμος ο έλεγχος του επιπέδου αξιοπιστίας-εσωτερικής συνοχής των μεταβλητών που αναλύθηκαν. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας alpha του Cronbach. Οι τιμές του δείκτη Alpha του Cronbach κυμαίνονται από το 0,000 μέχρι και το 1,000 και όσο πιο κοντά στη μονάδα βρίσκονται θεωρούνται ως εξαιρετικά αξιόπιστες. Ωστόσο είναι αποδεκτές τιμές από το 0,700 και άνω (Erdim, Ergün & Kuşuoğlu, 2019, Ekolu & Quainoo, 2019, Kennedy 2022, Erlangga 2022, Nurmala *et al.*, 2022, Chien, 2012, Haudi *et al.*, 2022). Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκαν πέντε υπολογισμοί: ένας για κάθε νέα μεταβλητή που δημιουργήθηκε και ένας συνολικός δείκτης που περιλαμβάνει όλες τις μεταβλητές του κυρίως μέρους της έρευνας. Όπως διαπιστώνεται από τον ακόλουθο πίνακα οι τιμές του δείκτη κυμαίνονται από 0,774 μέχρι και 0,911 και υποδηλώνεται υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας.

**Πίνακας 33. Ανάλυση αξιοπιστίας**

<b>ΚΛΙΜΑΚΑ</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>Πλήθος μεταβλητών</b>
Ρόλος του εκπαιδευτικού στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	0,860	5
Διδακτικά εργαλεία	0,774	12
Προβλήματα και δυσκολίες στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	0,911	13
Σχολική ηγεσία	0,902	11
<b>ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΔΕΙΚΤΗΣ</b>	<b>0,897</b>	<b>41</b>

### **3<sup>ο</sup> Μέρος: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

#### **Συμπεράσματα – Συζήτηση**

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας καθώς κάποια είναι σε συνέπεια με τη βιβλιογραφία ενώ κάποια άλλα χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Σε κάθε περίπτωση οι θεωρίες για τη συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο εντοπίζονται άμεσα στη σχολική ζωή και την εκπαιδευτική πράξη.

Στην επιστημονική έρευνα η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων αναγνωρίζεται ως σημαντικό εγχείρημα, καθώς αυτές αποτελούν πολύπλοκες εκδηλώσεις περιβαλλοντολογικών, πολιτισμικών, κοινωνικών και άλλων παραγόντων οι οποίες με δυσκολία ποσοτικοποιούνται, καταγράφονται και γίνονται αντικείμενο στατιστικής έρευνας. Μπορούν, ωστόσο, να καταγραφούν σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης και αντίδρασης με συγκεκριμένους παράγοντες και μεταβλητές και να συνδεθούν με την εκάστοτε χρονική περίοδο πράγμα το οποίο συνέβη και στην παρούσα μελέτη.

Οι στάσεις, σαφώς συνδέονται και μπορούν να προβλέψουν συμπεριφορές που εκδηλώνονται στον χώρο της εκπαίδευσης γεγονός που φαίνεται από έρευνες που διεξάγονται τα τελευταία χρόνια. Η σχέση στάσης και συμπεριφοράς αποτελεί μια από τις ενδιαφέρουσες όψεις της έρευνας των στάσεων. Οι στάσεις επηρεάζουν τη σκέψη, την αντίληψη και τη συμπεριφορά



σε προσωπικό επίπεδο. Όσον αφορά το διαπροσωπικό επίπεδο, οι πληροφορίες για τις στάσεις βοηθούν στον έλεγχο συμπεριφοράς των άλλων με την αλλαγή των στάσεων και συνεπώς δίνουν μια γενικότερη εικόνα για τη νοοτροπία της κοινωνίας.

Η παρούσα έρευνα απευθύνθηκε σε άντρες και γυναίκες εν ενεργεία εκπαιδευτικούς όλων των ηλικιών ανεξαρτήτως ειδικότητας. Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων αποδείχθηκαν στατιστικά σημαντικά κατά την επεξεργασία της έρευνας. Το φύλο και η ηλικία των συμμετεχόντων αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικό στοιχείο για τη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο τους στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, τα προβλήματα και τις δυσκολίες καθώς και το ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής πολιτικής.

Επίσης, το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι επηρεάζει όχι μόνο το ρόλο τους και τα προβλήματα κατά την εφαρμογή της συμπερίληψης αλλά και τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιούν. Οι πιο πολλοί είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, ενώ το 63,4% των συμμετεχόντων κατέχει και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αποκτήσουν όσο το δυνατόν περισσότερα εφόδια και προσόντα μπορούν, ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους. Επιπρόσθετα, οι έχοντες μεταπτυχιακό είναι πιο εξοικειωμένοι με τις ερευνητικές διαδικασίες και τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων.

Ακόμη, η εργασιακή ιδιότητα των συμμετεχόντων αποδείχθηκε σημαντική τόσο για το ρόλο του εκπαιδευτικού στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τα προβλήματα και δυσκολίες στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όσο και για τη σχολική ηγεσία. Τέλος, τα έτη της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών καθώς και οι ειδικές επιμορφώσεις που είχαν λάβει για τη διαπολιτισμική ή/και συμπεριληπτική εκπαίδευση επηρέασαν τις στάσεις και τις απαντήσεις τους κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και συνέβαλαν στην στατιστική αποτύπωση των απόψεών τους για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Λιγότεροι ωστόσο ήταν οι διευθυντές και υποδιευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα.

Γενικότερα, από τη μελέτη προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό συμφωνούν για τον καθοριστικής σημασίας ρόλο τους στη συμπερίληψη παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του ρόλου τους, ξέρουν ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους επηρεάζουν τη διαδικασία της συμπερίληψης αλλά ποικίλει ο βαθμός συμφωνίας

τους ως προς τις ενέργειες που είναι καλό να γίνουν γι' αυτό τον σκοπό. Πιο αναλυτικά, από τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους στη συμπερίληψη προέκυψε ότι η απαλλαγή από στερεότυπα και προκαταλήψεις είναι αναγκαία για την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Όπως υποστηρίζει και ο Gay (2002), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν εξίσου απαραίτητο να ευαισθητοποιηθούν και να καταρτιστούν για την παροχή θετικών προσδοκιών κατά την δια βίου εκπαίδευσή τους. Ακόμη, από τις απόψεις εκπαιδευτικών προέκυψε ότι είναι καίρια η κατανόηση των δυσκολιών, των εμπειριών και των διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων των μεταναστών μαθητών/τριών από τους εκπαιδευτικούς. Διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σύμφωνοι με την αξιοποίηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων καθώς και με την περαιτέρω κατάρτισή τους. Η οργάνωση σεμιναρίων επιμόρφωσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τις συμπεριληπτικές πρακτικές καθώς και ο σχεδιασμός μιας οργανωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής είναι στοιχεία απαραίτητα για την επιτυχή συμπερίληψη. Σε ανάλογα συμπεράσματα έχουν καταλήξει οι έρευνες των Lübke, Pinqart & Schwinger (2021) Stainback & Stainback, (1996) Pavri & Luftig (2001), Murray (2001) και Banks (2001).

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι είναι πρόθυμοι να προωθήσουν και να στηρίξουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα του ρόλου τους για την επιτυχία αυτού του εγχειρήματος και είναι διατεθειμένοι να επιμορφωθούν, να καταρτιστούν περαιτέρω και να εξελιχθούν ώστε να διαμορφώσουν μια διδασκαλία που θα ανταποκρίνεται σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως πολιτισμικού υποβάθρου.

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για κάποια συγκεκριμένα διδακτικά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την προώθηση της συμπερίληψης των αλλοδαπών μαθητών τα οποία έχουν αναφερθεί στο βιβλιογραφικό μέρος. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι τα εναλλακτικά διδακτικά εργαλεία συμβάλουν στη προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών/τριών.

Συγκεκριμένα, η διαμόρφωση θετικού - φιλικού κλίματος στην τάξη καθώς και η καλλιέργεια της συνεργασίας και του ομαδικού πνεύματος ανάμεσα στα παιδιά βοηθούν σημαντικά τη συμπεριληπτική διαδικασία. Σε μικρότερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί για την επίτευξη της συμπερίληψης χρησιμοποιούν διαφορετικά διδακτικά μέσα όπως Νέες Τεχνολογίες, προσωπικό έντυπο υλικό ή αλλάζουν τα αναλυτικά προγράμματα. Δυστυχώς, ακόμη λιγότεροι είναι εκείνοι που διδάσκουν σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, υιοθετούν τη βιωματική διδασκαλία ή τη λογοτεχνία για αυτόν τον σκοπό.

Αυτό το τελευταίο εύρημα αξίζει να ερμηνευθεί λαμβάνοντας υπόψη ποικίλους παράγοντες. Αρχικά μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, στην αδυναμία κατανόησης της σημαντικότητάς της καθώς και στην έλλειψη απαραίτητων διδακτικών πόρων. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση, όταν δεν καλύπτονται βασικές ανάγκες της παιδείας και δεν υπάρχει η απαραίτητη στήριξη από την πολιτεία, είναι αδύνατο να εφαρμόσουν καινοτόμες μεθόδους για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την επίτευξη της συμπερίληψης. Επίσης, τα τελευταία χρόνια της πανδημίας έπληξαν το εκπαιδευτικό έργο και κατέστησαν ακόμη πιο δύσκολες τις δραστηριότητες εκτός τάξης όπως και τις βιωματικές δράσεις. Λόγω των μέτρων που λήφθηκαν για την αντιμετώπιση της covid-19 οι εκδρομές και επισκέψεις σε χώρους εκτός σχολείου περιορίστηκαν σημαντικά ενώ και η βιωματική διδασκαλία κατέστη δύσκολη. Έτσι, δεν μπόρεσε να ευδοκιμήσει και να εξελιχθεί η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης και η βιωματική μάθηση περιορίστηκε.

Ένα ακόμη εύρημα αυτής της μελέτης είναι η ανάδειξη της έντονης σύνδεσης που υπάρχει ανάμεσα στην ηγεσία και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ο βαθμός συμφωνίας που παρατηρείται στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς σχετικά με το ρόλο του σχολικού διευθυντή και το μοντέλο ηγεσίας που υιοθετεί για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι μεγάλος και ισχυρός. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν έντονα στην αναγκαιότητα ύπαρξης ενός κοινού οράματος της σχολικής κοινότητας του οποίου βασικό συστατικό πρέπει να είναι η συμπερίληψη. Ακόμη, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν και υποστηρίζουν την προσωπική ανάληψη πρωτοβουλιών ενώ παράλληλα είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν τόσο μεταξύ τους όσο και με την ηγεσία με σκοπό να διευκολύνουν την επιτυχία της συμπερίληψης.

Το μη συγκεντρωτικό μοντέλο ηγεσίας φαίνεται ότι κερδίζει έδαφος στις απόψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας στην οποία υπάρχει ισχυρή σύμπνοια για την αναγκαιότητα μιας προοδευτικής, διαλλακτικής και δεκτικής σχολικής ηγεσίας. Συγκεκριμένα, μεγάλη είναι η μερίδα των εκπαιδευτικών που πιστεύει ότι η δεκτικότητα και υιοθέτηση νέων ιδεών από τη σχολική ηγεσία καθώς και η επικοινωνία και συνεργασία της τελευταίας με τις οικογένειες των παιδιών και την κοινότητα μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην επιτυχή συμπερίληψη των παιδιών μεταναστών στο σχολείο. Οι απόψεις αυτές για την εξέχουσα σημασία της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση του συμπεριληπτικού κλίματος στο σχολείο αλλά και στην κοινωνία έχουν

υποστηριχθεί παλαιότερα από τους Leithwood et al.,(1999), Αγγελιδης (2011), Zollers, Ramanathan και Yu (1999), Kugelmass & Ainscow (2004) Collard (2007) και άλλους.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καίριο το ρόλο της σχολικής ηγεσίας για την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επιθυμούν μια ανοιχτή, υποστηρικτική και κατανοητή σχολική ηγεσία στην οποία θα μπορούν να αναλάβουν ευθύνες και πρωτοβουλίες. Ακόμη, κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη ενός κοινού οράματος και η θέσπιση κοινών στόχων για τη συμπερίληψη των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Ο ρόλος του διευθυντή είναι καταλυτικός, καθώς επηρεάζει άμεσα τις σχολικές πρακτικές. Οι διευθυντές καλούνται να υιοθετήσουν το κατάλληλο μοντέλο ηγεσίας το οποίο θα προωθήσει την ισότητα, το σεβασμό και την ομαλή κοινωνικοποίηση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δείχνουν ενδιαφέρον για όλους τους μαθητές και μαθήτριες τους και να οργανώνουν τη διδασκαλία τους με τρόπο, ώστε τα παιδιά να «κατανοούν και να αντιστέκονται στους μηχανισμούς χειραγώγησης που δρουν στη κοινωνία και οδηγούν στη διαμόρφωση συμπεριφορών πολιτισμικής υπεροψίας, διακρίσεων και ρατσισμού» (Τσιάκαλος, 2006).

Όσον αφορά τα προβλήματα και τις δυσκολίες που εντοπίζονται και αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αυτό που προέκυψε από την ανάλυση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και της ποσοτικής έρευνας είναι ότι αυτά είναι ποικίλα και συνεπώς επηρεάζουν αρνητικά τη συμπερίληψη παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Ματσαγγούρα, 2008, Χαραλάμπους, 2016). Το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν είναι ο μεγάλος αριθμός των παιδιών στην τάξη. Επίσης, οι ελλειπείς πόροι της σχολικής μονάδας για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών όπως τα εκπαιδευτικά υλικά αλλά και η απουσία επαρκούς εκπαιδευτικού προσωπικού δυσχεραίνουν σε μεγάλο βαθμό το έργο της συμπερίληψης εύρημα το οποίο έχει υποστηριχθεί και από τους Παγωτού (2019) Alquraini (2012), Khochen & Radford, (2012) οι οποίοι έχουν αναφερθεί στη σημασία των οικονομικών δυνατοτήτων της Παιδείας για την κάλυψη των αναγκών της διδασκαλίας.

Ακόμη, αποδεικνύεται ότι η ελλιπής συνεργασία και επικοινωνία των εκπαιδευτικών, τόσο μεταξύ τους όσο και με τις οικογένειες των παιδιών, δημιουργούν προβλήματα στη συμπεριληπτική διαδικασία. Αυτό σαφώς βρίσκει ερείσματα και στην περιορισμένη εξοικείωση και διστακτική στάση την οποία έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη συμπερίληψη γεγονός που προκύπτει τόσο από την ανάλυση των παρόντων αποτελεσμάτων όσο και από τις έρευνες των Χατζησωτηρίου (2013), Stylianou, (2017) και Αγγελίδη (2011). Επιπλέον οι μελέτες και τα

αποτελέσματα των Glazzard, (2011), Αγγελίδη (2009), Booth & Ainscow (2002) Kochhar, West & Taymans (2000) και Καλογήρου (2014) για τη σημασία των επιμορφώσεων και του επιπέδου κατάρτισης των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνονται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας οι οποίοι θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι οι ελλείψεις τους μπορούν να αποτελέσουν αρνητικό παράγοντα. Επιπρόσθετα, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών καθώς και ο ελάχιστος διαθέσιμος εκπαιδευτικός χρόνος που προβλέπεται και υπάρχει για την υλοποίησή τους δυσκολεύουν το έργο της συμπερίληψης. Παρομοίως η άποψη αυτή έχει υποστηριχθεί από τους Καλογήρου (2014) Glazzard (2011) και Τσιγκάκου (2017) όπως αναπτύσσεται στο βιβλιογραφικό μέρος της παρούσας έρευνας. Τέλος, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας ενίοτε φαίνεται ότι δυσχεραίνει τη συμπεριληπτική διαδικασία παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Γίνεται λοιπόν φανερό ότι τα περισσότερα εμπόδια και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της συμπερίληψης αποτελούν χρόνια προβλήματα της παιδείας. Δυσχεραίνουν όλη την εκπαιδευτική διαδικασία και καθιστούν ακόμη πιο δύσκολη την υιοθέτηση νέων πρακτικών εκπαίδευσης όπως η συμπερίληψη. Δεν μπορεί να διεξαχθεί διδασκαλία που να προσαρμόζεται στις ανάγκες όλων, όταν υπάρχουν πολλοί μαθητές στην τάξη, όταν δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί και διδακτικά υλικά στα σχολεία, όταν τα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα είναι άκαμπτα, αυστηρά και χωρίς αλλαγές εδώ και χρόνια. Η συμπεριληπτική διδασκαλία είναι δύσκολο να εφαρμοστεί, εάν το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν έχει τις απαραίτητες γνώσεις και εφόδια, εάν δεν υπάρχει επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο, τη κοινωνία και την οικογένεια και αν απουσιάζει η συνεργασία μεταξύ του σχολικού ηγέτη, των δασκάλων και των παιδιών (Angelides , Constantinou, & Leigh, 2009; Bualar, 2016; Γαβριηλίδου-Τσιελεπή, 2011).

Ωστόσο, από τη μελέτη προκύπτουν κάποιοι ακόμη προβληματισμοί όπως αν η συμπερίληψη των διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων είναι ο κανόνας δύναται να εφαρμοστεί καθολικά και απόλυτα; Υπάρχουν όρια στη συμπερίληψη παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ποια είναι αυτά; Μπορούν να συμπεριληφθούν και να γίνουν αποδεκτά όλα τα στοιχεία του πολιτισμικού υποβάθρου που φέρουν τα παιδιά από άλλες χώρες; Μήπως υπάρχουν κάποιοι ηθικοί φραγμοί που δημιουργούν εμπόδια στη συμπερίληψη; Τι γίνεται όταν η βία, η ανομία, η παραβατικότητα, η αναρχία αποτελούν στοιχεία των άλλων πολιτισμών; Τι συμβαίνει όταν τέτοια πολιτισμικά στοιχεία συγκρούονται με τους νόμους της ηθικής; Μπορούν να ενταχθούν ομαλά

στη κοινωνία και στη σχολική ζωή; Η αλήθεια είναι ότι κάποιες φορές τα έθιμα, οι συνήθειες, οι κανόνες της εκάστοτε πολιτισμικής ομάδας (π.χ. Ρομά, μουσουλμανικές θρησκείες) δεν συμφωνούν με τον ηθικό κώδικα, τις αξίες, τους νόμους της ελληνικής κοινωνίας και σαφώς με τις αρχές και τις αξίες που πρεσβεύει και η ίδια η διαπολιτισμική και συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Τέτοιες παραβατικές συμπεριφορές σαφώς δεν θα πρέπει να διαιωνίζονται, να εντάσσονται και να συνυπάρχουν αρμονικά με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής καθώς δημιουργούν προβλήματα κυρίως στα ίδια τα παιδιά. Συμπεριφορές όπως βία, σκληρές τιμωρίες είναι εις βάρος του παιδιού, καταπατούν πρωτίστως τα δικαιώματά του, επιβαρύνουν την ψυχική του υγεία και φυσικά αποτελούν εμπόδια για την υγιή συμπερίληψη και κοινωνικοποίησή του καθώς είναι πιθανό και το ίδιο το παιδί να υιοθετήσει τέτοιες συμπεριφορές για τους άλλους εφόσον τις έχει ως φυσιολογικό, καθημερινό βίωμα. Πρόκειται δηλαδή για στοιχεία μη αποδεκτά όχι επειδή είναι ξένα, διαφορετικά και δεν τα θέλουμε κοινωνία αλλά επειδή είναι εις βάρος της προόδου των ίδιων των μαθητών και μαθητριών. Κατά τη διάρκεια λοιπόν της συμπερίληψης δεν μπορούν να γίνουν αποδεκτά στοιχεία άλλων πολιτισμών που είναι ανήθικα και προκαλούν πόνο είτε ψυχολογικό είτε σωματικό στα παιδιά. Σαφώς, είναι ένα ζήτημα που πρέπει να απασχολήσει όχι μόνο το ελληνικό σχολείο και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση αλλά ολόκληρη την κοινωνία και τη νομοθεσία. Είναι ανάγκη να δοθεί μια αποτελεσματική, κρατική λύση που να απελευθερώνει ανάλογα τους περιορισμούς των εκπαιδευτικών συστημάτων ώστε πάνω απ' όλα να είναι το όφελος και η προστασία όλων των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί έχουν χρέος να αγωνίζονται για τη συμπερίληψη, τη μόρφωση, τα δικαιώματα και τα οφέλη όλων των παιδιών γι' αυτό είναι αναγκαία η ύπαρξη ενός κανονιστικού πλαισίου και η στήριξη του κράτους.

Κλείνοντας, γίνεται φανερό ότι όλοι οι φορείς που ασχολούνται με τα παιδιά μπορούν και οφείλουν να συνδράμουν για την επιτυχία της συμπερίληψης όλων των μαθητών και μαθητριών με ή χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο. Το κράτος, η οικογένεια, η κοινωνία, το σχολείο μπορούν να συμβάλλουν και να παρέχουν μια ολοκληρωμένη εκπαίδευση στα παιδιά, ώστε να καταστεί αυτονόητη η ενεργός συμμετοχή του συνόλου των παιδιών ανεξαρτήτως πολιτισμικού υποβάθρου ή άλλων διαφορών σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Τα παιδιά έτσι θα λάβουν την κατάλληλη παιδεία και θα κοινωνικοποιηθούν. Άλλωστε το σχολείο ως φορέας γνώσεων και κοινωνικοποίησης δεν μπορεί παρά να εκπληρώνει σωστά τον στόχο του.

## Προτάσεις

Συμπερασματικά, για την αντιμετώπιση των δυσκολιών κατά την εφαρμογή της συμπερίληψης προτείνονται αλλαγές στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να γίνει η διδασκαλία πιο αποτελεσματική και να καλλιεργηθεί το έδαφος για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής πολιτικής. Έτσι, κρίνεται σημαντικός ο μικρός αριθμός των παιδιών ανά τάξη, ο οποίος ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια αντί να μειωθεί έχει αυξηθεί και δυσχεραίνει το εκπαιδευτικό έργο. Επίσης, η αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και η προσαρμογή του ωρολογίου προγράμματος στις πραγματικές ανάγκες της εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη. Ακόμη, είναι αδήριτη ανάγκη να καλυφθούν οι ανάγκες των σχολικών δομών τόσο σε λειτουργικό επίπεδο (υλικοτεχνικός εξοπλισμός, διδακτικά μέσα) όσο και σε επίπεδο ανθρώπινου δυναμικού.

Επιπλέον, προτείνεται η οργάνωση επιμορφώσεων και σεμιναρίων εκ μέρους του ΥΠΕΠΘ, ώστε οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν και να είναι συνεχώς ενήμεροι για τις νέες εκπαιδευτικές μεθόδους και τους τρόπους με τους οποίους θα κάνουν το εκπαιδευτικό έργο πιο αποτελεσματικό και προσβάσιμο σε όλα τα παιδιά. Η προώθηση επίσης νέων μεθόδων μάθησης μπορεί να συμβάλλει στην ευκολότερη εφαρμογή της συμπερίληψης. Πρέπει να γίνουν εμφανή τα οφέλη της βιωματικής μάθησης και της διδασκαλίας σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, ώστε αυτή να υιοθετείται ευρύτερα από την εκπαιδευτική κοινότητα, ιδίως στη μετα-covid εποχή. Τα παιδιά επιβάλλεται να έρχονται σε άμεση επαφή με την κοινωνία και την καθημερινή ζωή, ώστε να ενταχθούν εύκολα και ομαλά σε αυτή.

Εξίσου βέβαια σημαντική είναι και η κατάλληλη κατάρτιση των σχολικών ηγετών. Η εκπαίδευση έχει ανάγκη από σύγχρονους σχολικούς ηγέτες οι οποίοι θα θέτουν ως στόχο το καλό των παιδιών και της κοινωνίας. Οφείλουν να έχουν ένα σαφές, κοινό όραμα με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, να καταμερίζουν ευθύνες και πρωτοβουλίες και να εμπνέουν εμπιστοσύνη στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ακόμη, θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοούν τις ανάγκες της σχολικής δομής και να τις λαμβάνουν υπόψη για την επιτυχή συμπερίληψη των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Στον 21ο αιώνα όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα στη μόρφωση. Όπως εξελίσσεται η τεχνολογία και η επιστήμη το ίδιο θα πρέπει να συμβαίνει και στον χώρο της εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλει να είναι ενήμερη και αφυπνισμένη γι' αυτές τις αλλαγές. Αναλόγως, κανένα παιδί δεν πρέπει να αποκλείεται από το σχολείο, να περιθωριοποιείται και να απορρίπτεται. Σε μια ανομοιογενή κοινωνία, με πλουραλιστικό μαθητικό πληθυσμό είναι ανάγκη

λοιπόν να υπάρχουν συμπεριληπτικά σχολεία. Όλα τα παιδιά πρέπει να ανήκουν στη σχολική ομάδα, να μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα στις δραστηριότητες, να απολαμβάνουν τα οφέλη της εκπαίδευσης, να κοινωνικοποιούνται και να προοδεύουν. Η κοινωνική δικαιοσύνη είναι απαραίτητη σε κάθε δημοκρατική και υγιή κοινότητα.

Η εκπαίδευση, εφόσον απαρτίζεται από ανθρώπους, αποτελεί έναν ζωντανό οργανισμό που δεν μπορεί να μείνει ανεπηρέαστος από τις αλλαγές και διαρκώς πρέπει να βελτιώνεται. Υπάρχει σε όλους μερίδιο ευθύνης για την εφαρμογή μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και για να πετύχει αυτή χρειάζεται συλλογική δράση, αλληλοκατανόηση, αλληλεπίδραση καθώς και ριζικές και καινοτόμες αλλαγές. Δεν πρόκειται για μια απλή εκπαιδευτική αλλαγή αλλά για μια πολιτική που αποσκοπεί στην μεταρρύθμιση, κοινωνική και εκπαιδευτική.

## **Περιορισμοί - Προτάσεις Για Περαιτέρω Έρευνα**

Κατά την ολοκλήρωση της έρευνας διαφαίνονται κάποιοι περιορισμοί που προέκυψαν. Η παρούσα έρευνα περιορίστηκε όσον αφορά το πληθυσμό της και τον τόπο διεξαγωγής της. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία του νομού Αττικής. Το δείγμα σε μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερο και να συμμετάσχουν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή/και τριτοβάθμιας για να μελετηθεί σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης η συμπερίληψη των μεταναστών μαθητών. Ακόμη, θα μπορούσε να επεκταθεί γεωγραφικά και η μελέτη να αφορά όλη την Ελλάδα.

Ακόμη η μελέτη αυτή προέβλεπε τη διερεύνηση ορισμένων παραγόντων και μεταβλητών που συνδέονται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ενώ υπάρχουν κι άλλοι που επηρεάζουν την επιτυχία της. Για περαιτέρω εμβάθυνση στο εν λόγω θέμα και τη διερεύνηση περισσότερων παραγόντων, συμπεριληπτικών μεθόδων και πρακτικών θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ένα άλλο εργαλείο.

Όπως έχει αναφερθεί παραπάνω ο αριθμός των διευθυντών και υποδιευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν μικρότερος σε σχέση με αυτόν των εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για μια μελλοντική έρευνα σχετική με τη συμπερίληψη μεταναστών μαθητών που θα απευθύνεται σε διευθυντές και στελέχη εκπαίδευσης.

Ένας άλλος περιορισμός ήταν ο τρόπος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Η ηλεκτρονική διανομή και συμπλήρωση του ερωτηματολογίου εμπόδισε την προσωπική επαφή με



τους συμμετέχοντες και την παροχή περισσότερων διευκρινήσεων και πληροφοριών. Παράλληλα, οι συνθήκες και το περιβάλλον συμπλήρωσης δεν ήταν οι ίδιες για όλους, καθώς συμπληρώθηκαν σε προσωπικό χρόνο.

Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη τα συγκεκριμένα αποτελέσματα αλλά και τους περιορισμούς της έρευνας μπορεί στο μέλλον να αξιοποιηθεί η ποιοτική μέθοδος έρευνας ή ένας συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιώντας ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, συνεντεύξεις, ώστε να εκφράζονται περισσότερο οι συμμετέχοντες.

Θα μπορούσε επίσης να γίνει έρευνα για τη συμπερίληψη των παιδιών μεταναστών σε διευθυντές ή/και άλλα στελέχη της εκπαίδευσης, ώστε να διερευνηθεί αν υπάρχει ένα οργανωμένο σχέδιο εκπαιδευτικής πολιτικής για την προώθησή της. Πιο αναλυτικά, κατά πόσο οι άνθρωποι που βρίσκονται σε διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης είναι ευαισθητοποιημένοι, αντιλαμβάνονται την ανάγκη για συμπερίληψη όλων των παιδιών χωρίς διακρίσεις στην εκπαίδευση και δρουν γι' αυτό τον σκοπό.

Τέλος, χρήσιμο θα ήταν να διερευνηθεί περισσότερο πόσο και πώς επηρέασε η περίοδος της πανδημίας τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Να μελετηθούν οι επιδράσεις των μέτρων που λήφθηκαν για τον περιορισμό της covid-19 στη συμπερίληψη των μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο καθώς και ποιοι εκπαιδευτικοί στόχοι επιτεύχθηκαν τελικά σε εκείνη την περίοδο για όσους φυσικά είχαν πρόσβαση στη μόρφωση.

## **BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

*Ελληνόγλωσσες:*

Αγγελίδης, Π. (2011). Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. Ζεφύρι: Διάδραση

Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν. (2007). Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών

Δαμανάκης, Μ. (2003). Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1998). Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2000). Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Δημητριάδου, Κ. (2016). Νέοι Προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα. Αθήνα: Gutenberg

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση (Επιμ. V.Soriano) .(2014). Πέντε βασικά μηνύματα για την ενταξιακή εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη. Οντένσε, Δανία: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση.

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση (Επιμ. V.Donnelly & Μ. Κυριαζοπούλου) .(2014).Οργάνωση παροχών για την υποστήριξη στηνενταξιακή εκπαίδευση-συνοπτική έκθεση. Οντένσε, Δανία: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (Επιμ.) (2000). Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Θεοφιλίδης, Χ. (1994). Ορθολογιστική διοίκηση και οργάνωση σχολείου. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Καλογήρου, Ε. (2014). Προς μια πιο Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και τα εμπόδια που προκύπτουν. Νέος Παιδαγωγός, Vol. 4, 225-230.

Καραγιάννης, Α. (2014). Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α).

Καραχρήστου, Μ. Θ. (2020). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαπολιτισμικότητας: απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Master's thesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς).

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο ΟΔΗΓΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Τίτλος Πράξης: Ένταξη παιδιών παλιννοστούτων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο), Α.Π.Θ Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Επιστημονική Υπεύθυνη: Ζωή Παπαναούμ, Θεσσαλονίκη, 2008 Στο:

[http://diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b/2vathmia/εppas/Οδηγός%20επιμόρφωσης%20διαπολιτισμική.pdf](http://diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b/2vathmia/εppas/Οδηγός%20επιμόρφωσης%20διαπολιτισμική.pdf)

Κοντογιάννη, Α. (2008). Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Κωφίδου, Χ.& Μαντζίκος, Ν.Κ. (2016). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, Vol. 2(2), 4-25

Μάρκου, Γ. (1996). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2008). Θεωρία και πράξη διδασκαλίας, η σχολική τάξη: χώρος-ομάδα-πειθαρχία- μέθοδος (1η έκδοση). Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

Μπιγιάκη, Ν. (2009). Κοινωνική Ένταξη των Μεταναστών και Ανοιχτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο 5ο Διεθνές Συνέδριο στην Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (σ.σ. 171-180). Αθήνα Ανακτήθηκε την 25η Απριλίου 2020, από <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1357/%CE%9A%CE%BF%CE>

[E%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%88%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%BE%CE%B7%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CE%9C%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%83%CF%84%CF%8E%CE%BD%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%91%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CF%84%CE%AE%20%CE%B5%CE%BE%20%CE%91%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CF%89%CF%82%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7.pdf](#)

Μπονίδης, Κ., & Παπαδοπούλου, Β. (2014). Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Μπουγιουκλή, Π. (2014). Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μυλωνά, Ζ. (2005) Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδερφών Κυριακίδη

Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2005). Διαπολιτισμική διδακτική. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Ζ. Παπαναούμ & Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.). Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.

Νικολάου, Γ. (2009). Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον βασικές αρχές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπάς, Α. (1998). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός

Πετροπούλου, Ε. (2020). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και εκπαιδευτική ηγεσία. Το μετασχηματιστικό και συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας ως αναδυόμενες προτάσεις εκπαιδευτικής ηγεσίας και προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Πέτρου, Α. (2009). Εκπαιδευτική ισότητα, δικαιοσύνη και ηθική της συμπερίληψης, στο: Π. Αγγελίδης, (Επιμ.), Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων: Σχέση αμφίδρομη. Αθήνα: Ατραπός.

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών – προσφύγων: αντιλήψεις εκπαιδευτικών. Διάλογοι, 4, 108-129

Σεΐσογλου, Ι. (2019). Ο ρόλος του σύγχρονου διευθυντή στο πολυπολιτισμικό σχολείο: μια εμπειρική μελέτη σε διευθυντές/διευθύντριες σχολείων πρωτοβάθμιας εκ-παίδευσης Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης.

Στασινός, Δ. (2016). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus. Αθήνα: Παπαζήση

Συλλογικό Έργο. Αγγελίδης, Π. (επιμ.) (2009). Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων: Σχέση αμφίδρομη. Αθήνα: Ατραπός.

Συμεωνόπουλου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2012). Εκπαίδευση για την ένταξη: από την έρευνα στην πράξη. Κεφάλαιο 7 (σ.129-155). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Τζίμα, Π. (2011). Διαπολιτισμικά Σχολεία (έρευνα με υποκείμενα παιδιά γυμνασίου και λυκείου). Β' Εκπαιδευτική Σειρά 7. Τμήμα Μεταναστευτικής Πολιτικής, Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.). Στο: 179 [http://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies\\_esta/T2/029/10144.pdf](http://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esta/T2/029/10144.pdf)

Τσιάκαλος, Γ. (2006). Απέναντι στα εργαστήρια του ρατσισμού. Αθήνα: τυπωθήτω- αντιρρήσεις.

Τσιγκάκου, Δ. (2017). «Τα Εμπόδια μιας Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μια Συστημική προσέγγιση». Διπλωματική εργασία στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης σχολικών μονάδων» του Πανεπιστημίου Αιγαίου: του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος

Χαραλάμπους, Κ. (2016). Η εφαρμογή των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας για την προώθηση της συμπερίληψης στις Ειδικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης . Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 11ο,σ. (172-186).

Χατζησωτηρίου Χ., Αγγελίδης Π., Ευρωπαϊσμός και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Από το Υπερεθνικό στο Σχολικό Επίπεδο, Διάδραση, Ζεφύρι.

*Ξενόγλωσσες:*

- Ainscow, M., and K. Messiou. (2018). *Engaging with the Views of Students to Promote Inclusion in Education. Journal of Educational Change*, 19: 1–17.
- Ainscow, M., T. Booth, A. Dyson, P. Farrell, J. Frankham, F. Gallannaugh, A. Howes, and R. Smith. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Armstrong, A. C., Armstrong, D. & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: International policy and practice*. London, England: Sage Publications.
- Attfield, R. & Williams, C. (2003). *Leadership and inclusion: A special school perspective. British Journal of Special Education*, 30 (1), 28-33.
- Avramidis, E., & 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), 367–89.
- Azorin, C., and M. Ainscow. (2020). *Guiding Schools on Their Journey Towards Inclusion. International Journal of Inclusive Education*, 24 (1), 58–76.
- Banks, J. (2001). *Cultural diversity and education: foundations, curriculum and teaching*. Boston, MA: Allyn & Bacon
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.)*. Bristol, England: CSIE.
- Cambron- McCabe, N. (2006). Preparation and development of school leaders: Implications for social justice policies. In: K. Marshall & Oliva, M. (eds), *Leadership for social justice*. Boston, MA: Pearson
- Chapman, C., Ainscow, M., Bragg, J., Gunter, H., Hull, J., Mongon, D., Muijs, D., & West, M. (2008). *Emerging patterns of leadership: Current practice and future directions*. Nottingham: NCSL.
- Chatzitheodorou, C., Karali, A., Kofidou, C., Kyparissos, N. & Mantzikos, G. (2017). *Teachers' perceptions and attitudes on the inclusive education of student with Autism Spectrum Disorders (ASD): A literature review, Dialogoi! Theory and Praxis in Education, Vol. 3,35-68*.
- Chien, T. W. (2012). Cronbach's alpha with the dimension coefficient to jointly assess a scale's quality. *Rasch Meas Trans*, 26(3), 1379.

- Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2004). *What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence*. In D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*. London, England: Routledge.
- Ekolu, S. O., & Quainoo, H. (2019). Reliability of assessments in engineering education using Cronbach's alpha, KR and split-half methods. *Global journal of engineering education*, 21(1), 24-29.
- Erdim, L., Ergün, A., & Kuğuoğlu, S. (2019). Reliability and validity of the Turkish version of the Physical Activity Questionnaire for Older Children (PAQ-C). *Turkish journal of medical sciences*, 49(1), 162-169.
- Erlangga, H. (2022). The Effect of Product Promotion and Innovation Activities on Marketing Performance in Middle Small Micro Enterprises in Cianjur. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal)*, 4(1), 528-540.
- Fergusson, D.L. (2008). *International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each other and every-one*. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 109-120
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). *Exploring inclusive pedagogy*. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828
- Florian, L. (2008). *Inclusion: Special or inclusive education: Future trends*. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Galofré-Vilà, G., McKee, M., Gómez-León, M., & Stuckler, D. (2022). The 1918 Influenza Pandemic and the Rise of Italian Fascism: A Cross-City Quantitative and Historical Text Qualitative Analysis. *American Journal of Public Health*, 112(2), 242-247.
- Gay, G. (2002). *Preparing for culturally responsive teaching*. *Journal of teacher education*, 53(2), 106-116
- Glazzard, J. (2011). *Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants*, *Support for Learning*, Vol. 26 (2), 56-63
- Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

- Hammond, H. & Ingalls, L. (2003). *Teacher s' Attitudes Toward Inclusion: Survey Results from Elementary School Teachers in Three Southwestern Rural School Districts*. *Rural Special Education Quarterly*, 22(2), 24-30.
- Hardy, I., and S. Woodcock. (2015). "Inclusive Education Policies: Discourses of Difference, Diversity and Deficit." *International Journal of Inclusive Education*, 19 (2), 141–164.
- Haudi, H., Rahadjeng, E., Santamoko, R., Putra, R., Purwoko, D., Nurjannah, D., ... & Purwanto, A. (2022). The role of e-marketing and e-CRM on e-loyalty of Indonesian companies during Covid pandemic and digital era. *Uncertain Supply Chain Management*, 10(1), 217-224.
- Hines, R. A. (2001). *Inclusion in middle schools*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education
- I.N.R.P. (2007). *Approaches Interculturelles in education. Itude Comparative Internationale*, Paris: Institut National de Recherche Pédagogique – Service de Veille Scientifique et Technologique. Syrie: Les dossiers de la Veille.
- Jakupcak, A. J. (1998). School programs for successful inclusion of all students. In W. J. Putnam (Ed.), *Cooperative learning and strategies for inclusion. Celebrating diversity in the classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, pp. 203-227
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1996). Historical overview of inclusion. In Stainback, W. & Stainback, S. (Eds.) *Inclusion: a guide for educators*. Baltimore: P.H. Brookes Pub
- Kennedy, I. (2022). Sample size determination in test-retest and Cronbach alpha reliability estimates. *British Journal of Contemporary Education*, 2(1), 17-29.
- Khoshnaw, S. H., Shahzad, M., Ali, M., & Sultan, F. (2020). A quantitative and qualitative analysis of the COVID–19 pandemic model. *Chaos, Solitons & Fractals*, 138, 109932.
- Kleih, A. K., Lehberger, M., & Sparke, K. (2022). Using photographs in mixed methods research: An illustration integrating quantitative and qualitative analyses from consumer research. *Journal of Mixed Methods Research*, 16(4), 438-457.
- Kotter, J.P. (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές* (μτφρ. Α. Σοκοδήμος, επιμ. Μ. Ανδρέου). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική



- Kugelmass, J. & Ainscow, M. (2004). *Leadership for inclusion: A comparison of international practices*. *Journal of Research in Special Education Needs*, 4(3), 133-141.
- Kugelmass, J. W. (2006). *Sustaining Cultures of Inclusion: The Value and Limitation of Cultural Analyses*. *European Journal of Psychology of Education* 21 (3), 279–292.
- Lewis, A. & Norwich, B. (2005). *Special teaching for special children? Pedagogie for inclusion*. England: Open University Press.
- Lübke, L., Piquart, M. & Schwinger, M. (2019). *How to measure teachers' attitudes towards inclusion: evaluation and validation of the Differentiated Attitudes Towards Inclusion Scale (DATIS)*. *European Journal of Special Needs Education*, 34 (3), 297–311.
- MacBeath, J. & Dempster, N. (2009). *Connecting Leadership and Learning*, London, Routledge.
- Marpa, E. P. (2019). Common Errors in Algebraic Expressions: A Quantitative-Qualitative Analysis. *International Journal on Social and Education Sciences*, 1(2), 63-72.
- Marshall, C., & Oliva, M. (Eds) (2006). *Leadership for social justice*. Boston, MA: Pearson.
- Materechera, E. K. (2020). Inclusive Education: Why It Poses a Dilemma to Some Teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (7), 771–786.
- McNeal, K. (2005). *The influence of a multicultural teacher education program on teachers' multicultural practices*. *Intercultural Education*, 16(4), 405-419.
- Ministry of Education & Religious Affairs. (2016). Law 4415/2016
- Mitchell, D. (Ed.) (2005). *Contextualizing inclusive education: evaluating old and new international perspectives*. London: Routledge.
- Nurmala, I., Nadhiroh, S. R., Pramukti, I., Tyas, L. W., Zari, A. P., Griffiths, M. D., & Lin, C. Y. (2022). Reliability and validity study of the Indonesian Smartphone Application-Based Addiction Scale (SABAS) among college students. *Heliyon*, 8(8), e10403.
- OECD. (1999). *Inclusive Education at Work*. Paris: OECD.
- Opertti, R., & Brady, J. (2011). *Developing inclusive teachers from an inclusive curricular perspective*. *Prospects*, 41(3), 459.

- Passas, I., Ragazou, K., Zafeiriou, E., Garefalakis, A., & Zopounidis, C. (2022). ESG Controversies: A Quantitative and Qualitative Analysis for the Sociopolitical Determinants in EU Firms. *Sustainability*, 14(19), 12879.
- Peters, S. J. (2007). Education for All: A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18, 98- 108
- Power-deFur, L.A. & Orelove, F.P. (1996). *Inclusive Education: The past, present and future*. Gaithersburg: Aspen Publishers
- Praisner, C. (2003). *Attitudes of elementary school principals towards the inclusion of students with disabilities*. *Exceptional Children*, 69(2), 135-145
- Resnick, L.B. (1987). The 1987 presidential address: learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(1), 13-20
- Ryan, J. (2003). *Educational administrators' perceptions of racism in diverse school contexts*. *Race, Ethnicity and Education*, 6(2), 145-164.
- Schuelka, M. J., C. J. Johnstone, G. Thomas, and A. J. Artiles. (2019). *The Sage Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. London: SAGE Publications.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). *International developments in inclusive schooling: Mapping the issues*. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18
- Sharma, U., Aiello, P., Pace E. M., Round P. & Subban, P. (2017). *In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: an international comparison of Australian and Italian teachers*. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (3), 437–446.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1) , 12-21
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Thomas, G. (2013). “A Review of Thinking and Research about Inclusive Education Policy, with Suggestions for a New Kind of Inclusive Thinking.” *British Educational Research Journal*, 39 (3), 473–490.
- Tomlinson, C. & Cunningham, S. (2003). *Differentiation in practice: A source for differentiated curriculum*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO and the Ministry of education and science, Spain. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2002). *Education for all: Is the world on track*. Paris: UNESCO
- UNESCO. (2009). *Stopping violence in schools: a guide for teachers*.
- UNESCO. (2013). *Monitoring progress towards the EFA goals 2013/14: Teaching and learning: Achieving quality for all*.
- Westwood, P. (2013). *Inclusive and adoptive teaching: Meeting the challenge of diversity in the classroom*. London, England: Routledge.
- Winter, E. & O'Raw, P. (2010). *Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. National Council for Special Education: ICEP Europe
- World Education Forum. *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our collective commitments*. Adopted by the World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000. Paris: UNESCO.
- Xu, J., Zhou, R., Luo, L., Dai, Y., Feng, Y., & Dou, Z. (2022). Quality evaluation of decoction pieces of gardenia fructus based on qualitative analysis of the HPLC fingerprint and Triple-Q-TOF-MS/MS combined with quantitative analysis of 12 representative components. *Journal of Analytical Methods in Chemistry*, 2022.
- Yukl, G.A. (2002), *Leadership in Organizations*, 5th edn, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Zhang, L., Bai, W., Xiao, H., & Ren, J. (2021). Measuring and improving regional energy security: A methodological framework based on both quantitative and qualitative analysis. *Energy*, 227, 120534.
- Zhang, W., Liu, S., Wang, L., Samui, P., Chwała, M., & He, Y. (2022). Landslide susceptibility research combining qualitative analysis and quantitative evaluation: A case study of Yunyang County in Chongqing, China. *Forests*, 13(7), 1055.

Zollers, N. J., Ramanathan, A. K., & Yu, M. (1999). *The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(2), 157-174.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ονομάζομαι Μπουκουτσού Αργυρή και το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διπλωματικής εργασίας μου με θέμα «*Απόψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο*». Η παρούσα έρευνα απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Παρακαλώ, συμμετάσχετε στην έρευνα και απαντήσετε στα ερωτήματα όσο πιο κοντά στην πραγματική σας άποψη. Έτσι θα συμβάλλετε ώστε να διαπιστωθεί η πραγματική υφιστάμενη κατάσταση και να διατυπωθούν κατάλληλες προτάσεις βελτίωσης.

**Διάβασα το παραπάνω κείμενο και επιθυμώ να συμμετάσχω στην έρευνα αυτή και να απαντήσω όσο πιο κοντά στην πραγματική μου άποψη, τα ερωτήματα που ακολουθούν.**

Ναι

### Α' ΜΕΡΟΣ. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ – ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ	
<b>Φύλο</b>	Άνδρας	
	Γυναίκα	
<b>Ηλικία</b>	Έως 30 ετών	
	31 – 40 ετών	
	41 – 50 ετών	
	51-60 ετών	
	Άνω των 61	
	<b>Τομέας προπτυχιακών σπουδών</b>	Ακαδημία Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εικαστικά		
Μουσική		
Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης		
Θεατρική αγωγή		
Αγγλικά		
Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση		
Γερμανικά		
Γαλλικά		
Φυσική Αγωγή		
Πληροφορική		
Ψυχολογία		
Άλλο		
<b>Ποιο είναι το ανώτερο επίπεδο σπουδών σας;</b>	Προπτυχιακό	
	Μεταπτυχιακό	
	Διδακτορικό	

Εργασιακή Ιδιότητα Διευθυντής/Διευθύντρια	Υποδιευθυντής/Υποδιευθύντρια	
	Εκπαιδευτικός-Διδάσκων/διδάσκουσα κλ. ΠΕ/ΤΕ	
Υπολογίζοντας και το τρέχον σχολικό έτος, πόσα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας έχετε συνολικά;	Έως 3 έτη	
	4-10 έτη	
	11-20 έτη	
	21-30 έτη	
	Πάνω από 30 έτη	
Έχετε παρακολουθήσει ειδική επιμόρφωση σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση;	Ναι	
	Όχι	
Έχετε παρακολουθήσει ειδική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;	Ναι	
	Όχι	
Στο σχολείο σας υπάρχουν πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές/τριες (αλλοδαποί, Ρομά κλπ) σε:	Μικρό αριθμό (1 στους 10 μαθητές)	
	Μέτριο αριθμό (2-3 στους 10 μαθητές)	
	Μεγάλο αριθμό (περισσότεροι από τους μισούς μαθητές)	
Σε ποιο βαθμό κρίνετε ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση υλοποιείται αποτελεσματικά στο σχολείο όπου εργάζεστε;	Καθόλου	
	Λίγο	
	Αρκετά	
	Πολύ	
	Πάρα πολύ	
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τον τρόπο που υλοποιείται η συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σχολείο όπου εργάζεστε;	Καθόλου	
	Λίγο	
	Αρκετά	
	Πολύ	
	Πάρα πολύ	

#### ΜΕΡΟΣ Β. ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Παρακαλώ δηλώστε το βαθμό συμφωνίας/διαφωνίας σας με τις ακόλουθες θέσεις:

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να εκπαιδεύουν για να κατανοήσουν τις δυσκολίες, τις εμπειρίες και τις διαφορετικές παραδόσεις των προσφύγων μαθητών/τριών	1	2	3	4	5

Οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να χρησιμοποιούν κατά την διδασκαλία τους, εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να απαλλαγθούν από στερεότυπα, προκαταλήψεις, και να ευαισθητοποιηθούν στην παροχή θετικών προσδοκιών, κατά την εισαγωγική ή δια βίου εκπαίδευση τους, μέσω πρακτικής εμπειρίας	1	2	3	4	5
Είναι καλό να αναπτυχθεί ένα σωστά και ενιαία οργανωμένο σχέδιο εφαρμογής της διαπολιτισμικής προσέγγισης στα σχολεία	1	2	3	4	5
Είναι καλό να οργανωθούν σεμινάρια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί και αυτές να καταρτιστούν στις αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης και στις ενταξιακές πρακτικές	1	2	3	4	5

## ΜΕΡΟΣ Γ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Παρακαλώ δηλώστε τη συχνότητα με την οποία αξιοποιείτε στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας τα ακόλουθα διδακτικά εργαλεία:

ΕΦΑΡΜΟΖΕΤΕ ΤΑ ΑΚΟΛΟΥΘΑ;	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά / σχεδόν πάντα
Αξιοποιείτε την τεχνική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;	1	2	3	4	5
Αξιοποιείτε τις Νέες Τεχνολογίες για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;	1	2	3	4	5
Χρησιμοποιούνται υλικά μέσα για τη διδασκαλία του μαθήματος;	1	2	3	4	5
Χρησιμοποιείτε άλλο έντυπο υποστηρικτικό υλικό εκτός από το σχολικό εγχειρίδιο για τη διδασκαλία των μαθημάτων;	1	2	3	4	5
Πραγματοποιείτε αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;	1	2	3	4	5
Διαμορφώνετε θετικό- φιλικό κλίμα στην τάξη για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;	1	2	3	4	5
Καλλιεργείτε τη συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;	1	2	3	4	5
Εργάζονται τα παιδιά σε ομάδες κατά τη διδασκαλία;	1	2	3	4	5
Διεξάγετε τη διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;	1	2	3	4	5
Αξιοποιείτε τη βιωματική μάθηση για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;	1	2	3	4	5
Αξιοποιείτε τη λογοτεχνία για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;	1	2	3	4	5
Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζεστε για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;	1	2	3	4	5

## ΜΕΡΟΣ Δ. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Δηλώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε/διαφωνείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες επηρεάζουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης; Αναφέρετε κατά πόσο συμφωνείτε/διαφωνείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες έτσι όπως τους εντοπίζετε στα σχολεία σας μπορούν να δημιουργήσουν προβλήματα στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
------------	-----------------	---------	---------------------------	---------	-----------------



Η εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας	1	2	3	4	5
Η σχολική κουλτούρα	1	2	3	4	5
Το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
Η συνεργασία των γονέων/κηδεμόνων με τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληψη	1	2	3	4	5
Το επίπεδο κατάρτισης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
Ο διαθέσιμος εκπαιδευτικός χρόνος (ωρολόγια προγράμματα/ προγράμματα σπουδών)	1	2	3	4	5
Το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων όπως είναι διαμορφωμένο από το ΙΕΠ.	1	2	3	4	5
Η κάλυψη των εκπαιδευτικών κενών με προσωπικό	1	2	3	4	5
Το πλήθος παιδιών στην τάξη	1	2	3	4	5
Η κάλυψη των λειτουργικών αναγκών (π.χ. εκπαιδευτικά υλικά) του σχολείου	1	2	3	4	5
Ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών	1	2	3	4	5
Ο ηγέτης (διευθυντής/-τρια) της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5

#### ΜΕΡΟΣ Ε. ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Δηλώστε το επίπεδο συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τις ακόλουθες θέσεις:

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Το μοντέλο ηγεσίας μπορεί να επηρεάσει την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.	1	2	3	4	5
Οι απόψεις και οι αξίες του σχολικού διευθυντή μπορούν να επηρεάσουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.	1	2	3	4	5
Οι πρακτικές του σχολικού διευθυντή μπορούν να επηρεάσουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.	1	2	3	4	5
Ένας συμπεριληπτικός ηγέτης διευκολύνει την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.	1	2	3	4	5
Η σχολική ηγεσία που «ακούει» τις φωνές των παιδιών προωθεί την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.	1	2	3	4	5

Η σχολική ηγεσία που συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς διευκολύνει την επιτυχία της συμπερίληψης.	1	2	3	4	5
Η σχολική ηγεσία που καταμερίζει τις σχολικές ευθύνες διευκολύνει την επιτυχία της συμπερίληψης.	1	2	3	4	5
Η σχολική ηγεσία που επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους γονείς των παιδιών διευκολύνει την επιτυχία της συμπερίληψης.	1	2	3	4	5
Η σχολική ηγεσία που δέχεται νέες ιδέες διευκολύνει την επιτυχία της συμπερίληψης.	1	2	3	4	5
Ο σχολικός διευθυντής που στηρίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς διευκολύνει την επιτυχία της συμπερίληψης.	1	2	3	4	5
Η συμπερίληψη πρέπει να αποτελεί μέρος του οράματος της σχολικής κοινότητας	1	2	3	4	5

**Παρακαλώ αναφέρετε (προαιρετικά) τυχόν σχόλια / παρατηρήσεις που θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην παρούσα έρευνα προσφέροντας επιπρόσθετη γνώση σε σχέση με την συμπεριληπτική εκπαίδευση:**