



Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Ένα εγχειρίδιο συνοπτικής παρουσίασης του όρου

Νίκος Παναγιώτου

Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Ένα εγχειρίδιο συνοπτικής παρουσίασης του όρου

Νίκος Παναγιώτου

«Όπως η γη, όσο γόνιμη κι αν είναι
δεν μπορεί να κάμει τίποτα χωρίς
καλλιέργεια, έτσι και ο νους, χωρίς
εκπαίδευση δεν μπορεί να δώσει
καλό καρπό.»

Πλούταρχος

ISBN: 978-618-00-2227-8

Copyright © 2020: Νίκος Παναγιώτου

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Email: nikolaspanagiwttoy@gmail.com

Το παρόν ψηφιακό βιβλίο διανέμεται ελεύθερα στο διαδίκτυο από τον δημιουργό του, υπό την ακόλουθη άδεια Creative Commons:



Αναφορά Δημιουργού – Μη εμπορική χρήση – Όχι παράγωγα έργα 4.0 Διεθνές (CC BY-NC-ND 4.0)

Σχετικά με το συγγραφέα



Νίκος Παναγιώτου

Εκπαιδευτικός, Med. In Special Education



Ο Νίκος Παναγιώτου αποφοίτησε από το Π.Τ.Δ.Ε του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Είναι κάτοχος του Μεταπτυχιακού τίτλου «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» του Πανεπιστημίου Λευκωσίας, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πατρών. Τα τελευταία χρόνια εργάζεται στο χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Έχει παρακολουθήσει πληθώρα ημερίδων, σεμιναρίων και μαθημάτων στα πλαίσια της συνεχούς επιμόρφωσής του. Ταυτόχρονα, αρθρογραφεί σε έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα, ενώ έχει στο ενεργητικό του και 4 επιστημονικές δημοσιεύσεις σε Πανελλήνια και Διεθνή Συνέδρια καθώς και σε ελληνικά Παιδαγωγικά περιοδικά. Τα ενδιαφέροντά του σχετίζονται με τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση, την εκπαιδευτική Ηγεσία καθώς και με την Τεχνολογία στην εκπαίδευση.



Περιεχόμενα

Εισαγωγή

Κεφάλαιο 1: Η Διερεύνηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Κεφάλαιο 2: Η Συμπεριληπτική Κουλτούρα και η Συμπεριληπτική Πολιτική

Κεφάλαιο 3: Οι Συμπεριληπτικές Πρακτικές

Κεφάλαιο 4: Ηγεσία και Συμπερίληψη

Κεφάλαιο 5: Σύνδεση της Συμπερίληψης και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Επίλογος

Βιβλιογραφία



Εισαγωγή

Η σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη εποχή, οι ταχύτατες εξελίξεις που αυτή σηματοδοτεί, οι μετασχηματισμοί που διενεργούνται σε όλο το φάσμα της κοινωνικοοικονομικής ζωής, η έκρηξη των γνώσεων που παρατηρείται σήμερα καθώς και η διαρκής εξέλιξη της τεχνολογίας δε δύνανται να αφήσουν ανεπηρέαστο το πεδίο της εκπαίδευσης. Ένα από τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων τον 21ο αιώνα είναι η αυξανόμενη ετερότητα του μαθησιακού πληθυσμού καθώς και η ποικιλότητα των αναγκών που οι μαθητές ενέχουν σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο, ως άτομα αλλά και ως σύνολο.

Η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα σε μεγάλο βαθμό περιλαμβάνει αναχρονιστικές αντιλήψεις και ατελέσφορες πρακτικές. Αυτές εντείνουν τις χρόνιες παθογένειες στους εκπαιδευτικούς κόλπους. Με τη σειρά τους οδηγούν τόσο στην μαθησιακή όσο και στην κοινωνική περιθωριοποίηση και απομόνωση των ατόμων. Ωστόσο, εξαιτίας της κριτικής που ασκείται στα εκπαιδευτικά συστήματα για την διαφορετική μεταχείριση που υφίστανται πολλοί μαθητές, όπως και για το έλλειμμα συντονισμού και παροχής ισότιμων ευκαιριών μάθησης, αναπτύχθηκαν νέοι όροι που εκφράζουν μια εναλλακτική φιλοσοφία, σε σχέση με την παρούσα κατάσταση.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση (Inclusive Education) διαφαίνεται τις τελευταίες δεκαετίες ως η αποδοτικότερη φιλοσοφία που καθίσταται ικανή να επιτύχει την ολική συμπερίληψη των ατόμων στην εκπαίδευση και τη κοινωνία, δίχως αποκλεισμούς. Παράλληλα, εναρμονίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι άλλα εκπαιδευτικά μοντέλα με



τους στόχους που παρατίθενται στην ατζέντα των Ηνωμένων Εθνών για το 2030 (Sustainable Development Goals) για την εκπαίδευση και την κοινωνία γενικότερα.

Έτσι, η Συμπερίληψη αναδύεται ως ένα μέσο που αφενός θα συνενώσει τους χώρους της ειδικής και της γενικής εκπαίδευσης καθώς και θα άρει τα διαχωριστικά περιβάλλοντα και τις κατηγοριοποιήσεις των μαθητών. Αφετέρου, θα επιδιώξει τη διαμόρφωση ενός οράματος και ενός κοινού πλαισίου εκπαίδευσης στα σχολεία του “δεσπόζοντος ρεύματος”, όπου θα παρέχονται σε όλα τα παιδιά ισότιμα τα μορφωτικά αγαθά και οι ευκαιρίες κοινωνικής τους ανάπτυξης σε ένα “Σχολείο για Όλους”.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η Διερεύνηση της Έννοιας της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης



Η Διερεύνηση της Έννοιας της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Όλο και περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα αναπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών εμπερικλείουν στον πυρήνα των εκπαιδευτικών τους αποφάσεων καθώς και υψηλά στις προτεραιότητές τους τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση (Ferguson, 1998). Ωστόσο, αν και έχουν γίνει θετικά βήματα, για να προσδοθεί ένας Συμπεριληπτικός προσανατολισμός στις σχολικές μονάδες (OECD, 2001), εντούτοις, διακρίνεται πως ουσιαστικά η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα άτομα βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο (Ainscow & Miles, 2009).

Η φιλοσοφία της Συμπερίληψης προέκυψε ως απότοκο της ανάγκης των τελευταίων ετών, ώστε τα εκπαιδευτικά συστήματα και οι πολιτικές τους να ανταποκρίνονται στο σύνολο των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και στα επιμέρους χαρακτηριστικά τους (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013). Με άλλα λόγια, η Συμπερίληψη εκφράζει πώς αυτά θα μπορούσαν να αναμορφωθούν και να βελτιώσουν τον τρόπο που επιτυγχάνεται η μάθηση (Sebba & Ainscow, 1996) αλλά και να ενισχύσουν το αναφαίρετο δικαίωμα για την ισότιμη πρόσβαση των ατόμων στα μορφωτικά αγαθά (Unesco, 1994). Ακόμη, η Συμπεριληπτική φιλοσοφία προέκυψε από τη μια λόγω της έλλειψης ενός μοντέλου που θα συμβάλλει στην εξάλειψη των υφιστάμενων παθογενειών των εκπαιδευτικών συστημάτων (Παναγιώτου, 2019) και από την άλλη εξαιτίας της αναγκαιότητας να φοιτούν όλοι σε κοινό σχολείο, να συμμετέχουν στο ίδιο Αναλυτικό Πρόγραμμα και να απολαμβάνουν τις ίδιες εμπειρίες (Thomas, 1997).



Πριν την εμφάνιση του όρου της Συμπερίληψης, κυριαρχούσαν με χρονολογική σειρά στο πεδίο της εξελικτικής πορείας της Ειδικής εκπαίδευσης, ο ιδρυματισμός-ασυλοποίηση, η υποχρεωτική φοίτηση-αρχή εκπαιδευσιμότητας, η ομαλοποίηση (από-ιδρυματισμός), η ενσωμάτωση και τελικά η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Στασινός 2013). Οι διαφορές του όρου της Συμπερίληψης με τα υπόλοιπα μοντέλα καθίστανται δομικές.

Αρχικά, η Συμπερίληψη μεταφέρει την ευθύνη του αποκλεισμού από το ίδιο το άτομο και την επιρρίπτει στο κοινωνικό σύνολο και τους εκπαιδευτικούς φορείς (Μέσσιου, 2008). Δεν έχει σημασία τόσο η φυσική τοποθέτηση των μαθητών, δηλαδή του “πού”, όσο έχει σημασία η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης καθώς και η δημιουργία ενός συναισθηματικά και εμπειρικά θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Jackson, 2007). Επίσης, σχετίζεται με το σύνολο των μελών και των διαδικασιών-διεργασιών της εκπαιδευτικής κοινότητας και όχι μόνο με τους μαθητές που κρίνονται ως να έχουν ειδικές ανάγκες (Ainscow, 1999). Τέλος, η Συμπερίληψη δεν αφορά μόνο τα στενά όρια των εκπαιδευτικών μονάδων αλλά επεκτείνεται και σε ένα ευρύ φάσμα θεμάτων που άπτονται της κοινωνίας και της δημοκρατίας με σκοπό την κοινωνική συμπερίληψη, την ισότητα και τη δικαιοσύνη (Αγγελίδης, 2011).





Ο οικείος όρος έκανε την εμφάνισή του κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, πρώτα στο συνέδριο της Unesco (το 1990 στη Ταϊλάνδη) με το σύνθημα “εκπαίδευση για όλους” (Παπαπέτρου, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη & Υφαντή, 2013). Ωστόσο, το ουσιαστικό βήμα για τη θεμελίωση της έννοιας της Συμπερίληψης πραγματοποιήθηκε στο παγκόσμιο συνέδριο της Unesco, στη Σαλαμάνκα το 1994 (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013). Τα κύρια μηνύματά της Διακήρυξής της ήταν ότι: α) κάθε παιδί έχει θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση και πρέπει να έχει την ευκαιρία να επιτύχει και να διατηρήσει ένα αποδεκτό επίπεδο μάθησης, β) κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες, γ) τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να σχεδιάζονται με τέτοια δομή που θα απαντούνε στα μοναδικά γνωρίσματα του κάθε παιδιού, δ) όσοι έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση σε κανονικά σχολεία, στα οποία θα εκπαιδεύονται ισότιμα με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους (Unesco, 1994). Έτσι, η στρατηγική των Ηνωμένων Εθνών μέσω των εκθέσεων και των διάφορων πρωτοβουλιών για μια ισότιμη εκπαίδευση (UN, 1989), συνδυαστικά με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα που τόνιζε την ανάγκη



συμπερίληψης των ατόμων σε ένα κοινό σχολείο για όλους, εδραίωσαν τη τάση για μια συμπεριληπτική κατεύθυνση της εκπαιδευτικής κοινότητας (Unesco, 1994).

Η Συμπερίληψη κρίνεται σαν ένας αμφιλεγόμενος και πολυσύνθετος όρος που δε δύναται να αποδοθεί μονομερώς (Ainscow, Farrell & Tweddle, 2000). Δεν καθίσταται ένα προκαθορισμένο στάδιο ή στόχος που θα φτάσουμε κάποια στιγμή (Booth & Ainscow, 2002) αλλά μια αέναη διαδικασία, χωρίς τέλος (Γεροσίμου, 2014). Στην ελληνική βιβλιογραφία αναφέρεται με πολλούς όρους, όπως “συνεκπαίδευση”, “ένταξη” κ.α, όμως ο όρος “Συμπεριληπτική εκπαίδευση” φαντάζει ως η πιο σωστή απόδοση, γιατί καλύπτει τις πολιτισμικές, κοινωνικές και δημοκρατικές προεκτάσεις του όρου “Inclusive education” καθώς και την ευρύτητα των ζητημάτων που συσχετίζονται μαζί του, όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ο ρατσισμός και η εξωστρέφεια των σχολικών οργανισμών (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013). Η Συμπεριληπτική εκπαίδευση εστιάζει στην ανάγκη να εντοπιστούν άτομα που για κάποιο λόγο δεν έχουν πρόσβαση ή αποκλείονται από τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις υπηρεσίες που εκείνα προσφέρουν (Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir, 2016).

Ο οικείος όρος δεν ενδιαφέρεται μόνο για την τοποθέτηση των παιδιών που περιθωριοποιούνται για κάποιον λόγο στο σχολείο της γειτονίας τους και στην απλή συνύπαρξη τους με τους συνομηλίκους τους, αλλά με και με το πώς θα εκπαιδευτούν ορθά τα παιδιά και θα εξυπηρετηθούν οι ανάγκες τους (Barton, 1997). Θεωρείται μια δυναμική διαδικασία και ένα εφαρμόσιμο μεταρρυθμιστικό σχέδιο (Στασινός, 2013) που προκρίνει την αναμόρφωση και την αναδιοργάνωση κάθε πτυχής της σχολικής ζωής και λειτουργείας καθώς και με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της συμμετοχής των ατόμων (Erten & Savage, 2010).

Οι Ainscow και Miles (2008) καθορίζουν πως ένα σύστημα υπηρετεί τη φιλοσοφία της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όταν η αρχή της Συμπερίληψης είναι εκείνη που



καθορίζει τις στρατηγικές και τις αρχές των μονάδων, όταν τα Αναλυτικά Προγράμματα και οι μέθοδοι αξιολόγησης λαμβάνουν υπόψη όλους τους μαθητές, όταν όλοι οι σχετιζόμενοι (με τα σχολεία και τη μάθηση) φορείς κατανοούν, αποδέχονται και υπηρετούν το Συμπεριληπτικό όραμα καθώς και όταν τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι ικανά να επιτύχουν τη συμμετοχή, την πρόσβαση και την επιτυχία όλων των συμμετεχόντων.

Την έννοια της συμπερίληψης τη συνθέτουν το βασικό δικαίωμα για πρόσβαση στην εκπαίδευση, η τοποθέτηση και η αποδοχή του ατόμου στο σχολείο της γειτονιάς του (με συνομηλίκους του), ο σεβασμός της ξεχωριστής προσωπικότητας και του “μαθησιακού προφίλ” του καθώς και η παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων που θα καλλιεργήσουν αποτελεσματικά την ολική ανάπτυξή του (Sailor & Skrtic, 1995; Unesco 1994).

Οι Booth και Ainscow (1998) τονίζουν πως η συγκεκριμένη φιλοσοφία έχει να κάνει με την υπερπήδηση όλων των φραγμών, των ανασταλτικών παραγόντων και των δυσκολιών που παρακωλύουν την ισότιμη συμμετοχή και μάθηση των παιδιών. Η Συμπεριληπτική εκπαίδευση αρνείται την περιθωριοποίηση ή τον αποκλεισμό ενός ατόμου ή μιας ομάδας, εξαιτίας της καταγωγής, της γλώσσας, της θρησκείας, του φύλου, της αναπηρίας, της επίδοσης ή του κοινωνικοοικονομικού του/τους υπόβαθρου (Booth & Ainscow, 2002). Με άλλα λόγια, η Συμπερίληψη έχει να κάνει με τις διεργασίες εκείνες που ενισχύουν τη συμμετοχή των όλων ατόμων στα μαθησιακά, πολιτιστικά και κοινωνικά δρώμενα της μονάδας, έχει να κάνει με την αναμόρφωση όλων των συνισταμένων που απαρτίζουν τη Συμπερίληψη (κουλτούρα, πολιτικές και πρακτικές) προς όφελος των ατόμων που περιθωριοποιούνται και έχει υψηλή συσχέτιση με την παρουσία, τη συμμετοχή και την επιτυχία των παιδιών που λογίζονται ως να έχουν ειδικές ανάγκες ή τοποθετούνται στις ομάδες υψηλού κινδύνου, για να αποκλειστούν (Ainscow, Booth & Dyson, 2006).



Η Συμπερίληψη υποστηρίζει, δηλαδή, την καθολική αποδοχή των ατόμων, καλωσορίζει τη διαφορετικότητα και πρεσβεύει ότι αυτή δύναται να αποτελέσει μια πηγή μάθησης και όχι τροχοπέδη για την εξέλιξη και ανάπτυξη των σχολικών μονάδων (Αγγελίδης, 2011). Τα σχολεία οφείλουν αφενός να αναθεωρήσουν την οργάνωση και παροχή των αναλυτικών τους προγραμμάτων και αφετέρου να προσαρμοστούν τόσο στις μοναδικές ικανότητες του κάθε παιδιού όσο και στις ικανότητες όλων συνολικά και να τις αξιοποιήσει. Στα πλαίσια του κοινού οράματος “ Ένα Σχολείο για Όλους”, δε μαθαίνουν μόνο οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί και εν γένει όσοι εμπλέκονται με την εκπαιδευτική διαδικασία (Sebba & Ainscow, 1996, Tomlinson, 1999).

Βασικές προϋποθέσεις για την επίτευξη μιας Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι αφενός η υπερπήδηση των εμποδίων που αναστέλλουν την εφαρμογή της, όπως η ακαμψία των Αναλυτικών Προγραμμάτων, η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών-ηγετών, οι στάσεις του προσωπικού έναντι της διαφορετικότητας, η μη συνεργατική-δημοκρατική κουλτούρα και η κυριαρχία του ελλειμματικού μοντέλου διαχείρισης των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Booth & Ainscow, 1998). Αφετέρου, ως προαπαιτούμενα για την προώθηση της Συμπερίληψης θεωρούνται: i. η αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης του σχολείου, ii. η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας των μαθητών ως πηγή μάθησης και εμπειριών, iii. η καθιέρωση μιας «κοινής γλώσσας» μεταξύ των εκπαιδευτικών απέναντι στη Συμπερίληψη, iv. η ορθή διαχείριση των διαθέσιμων πόρων (ανθρώπινων και μη) για την υποστήριξη της μάθησης και v. η διαμόρφωση συνθηκών που ενθαρρύνουν την εφαρμογή καινοτόμων εγχειρημάτων και την εξωστρέφεια του σχολείου (Ainscow, 2000).

Ωστόσο, η Συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν εμμένει μόνο στην κριτική των εκπαιδευτικών συστημάτων και των σχολικών μονάδων. Απεναντίας παραθέτει τις δικές της αρχές και στρατηγικές για την ανάπτυξη πρακτικών, πολιτικών και μιας κουλτούρας που θα ενέχουν ανάλογο προσανατολισμό και θα διέπουν τη λειτουργία των



εκπαιδευτικών οργανισμών που θα τις υιοθετήσουν (Booth & Ainscow, 2002). Στα επόμενα κεφάλια θα αναλυθούν οι άξονες που διαμορφώνουν τη Συμπεριληπτική κουλτούρα και τη Συμπεριληπτική πολιτική, οι πρακτικές που προωθούν με την εφαρμογή τους τη Συμπερίληψη, ενώ αναφορές θα γίνουν και στον σημαίνοντα ρόλο της Ηγεσίας, ώστε να ενισχυθεί ο συμπεριληπτικός προσανατολισμός των σχολικών μονάδων.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η Συμπεριληπτική Κουλτούρα και η Συμπεριληπτική Πολιτική



Η Συμπεριληπτική Κουλτούρα και η Συμπεριληπτική Πολιτική

Γενικά, θεωρείται αρκετά δύσκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια τι σημαίνει ο όρος “σχολική κουλτούρα” (Stoll, 1999). Οι Schein & Schein (2017) αναλύουν τη σχολική κουλτούρα ως ένα σύνολο βαθύτερων αντιλήψεων που μοιράζονται τα μέλη μιας ομάδας που εμπλέκονται στην ίδια μαθησιακή διαδικασία και οι οποίες αντιλήψεις επιδρούν στις ενέργειες τους, στο εξωτερικό περιβάλλον αλλά και αφομοιώνονται συνειδητά-εσωτερικά από τα άτομα και παράλληλα μεταδίδονται με τη διδασκαλία στα νέα μέλη που εισέρχονται στη κοινότητα, καθορίζοντας ασυνείδητα τις δράσεις και τις συμπεριφορές τους.

Επιπρόσθετα, οι Sergiovanni & Starratt (1988) παρουσιάζουν τη σχολική κουλτούρα ως ένα πολύπλοκο σύστημα που ενέχει σε κεντρική θέση ένα σύνολο πεποιθήσεων, από το οποίο απορρέουν οι υποθέσεις και οι αντιλήψεις των ανθρώπων. Ως παρεμφερής αξιολογείται και η άποψη των Paterson & Deal (1998, p. 28) που ορίζουν τη σχολική κουλτούρα σαν:

« το υποσυνείδητο σύνολο νορμών, αξιών, πεποιθήσεων, παραδόσεων και τελετουργιών που έχει δημιουργηθεί με την πάροδο του χρόνου μέσα από τη συνεργασία των ανθρώπων, όπου λύνουν τα προβλήματα και αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις. Αυτό το σύνολο των άτυπων προσδοκιών και αξιών διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι σκέφτονται, αισθάνονται και ενεργούν στα σχολεία. Αυτός ο αξιακός ιστός που συντίθεται συνδέει όλο το σχολείο και τα μέλη μεταξύ τους».

Πολλά σχολεία σήμερα έχουν τοξικές, αποτυχημένες ή εχθρικές, απέναντι στη Συμπερίληψη, κουλτούρες με αποτέλεσμα να μεταφέρουν έναν αρνητισμό στους



μαθητές, δυσχεραίνοντας την αλληλεπίδραση και τη δράση των μελών (Peterson & Deal, 1998). Η σχολική κουλτούρα εξαρτάται από διαφορετικούς και συνεπικουρούμενους παράγοντες, όπως η ιστορική πορεία του οργανισμού, οι πεποιθήσεις των μελών του, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της μονάδας, το πολιτιστικό-κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών καθώς και από τις αλλαγές (μαθησιακές, ανθρωπιστικές και τεχνολογικές) ή τις νέες προκλήσεις που αφορούν τη σχολική κουλτούρα (Stoll, 1999 ; Schein & Schein, 2017) . Στο ίδιο πνεύμα η Carrington (1999) καταδεικνύει την ανάγκη για τη μεταστροφή της κουλτούρας στα σχολεία, αφού δε φαίνεται να έχουν θετικό αντίκτυπο στους μαθητές και τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η σχολική κουλτούρα είναι ο καθρέφτης της συνολικής λειτουργίας των οργανισμών και του πώς αντιμετωπίζεται η κάθε είδους διαφορετικότητα στους κόλπους των μονάδων (Carrington & Elkins, 2002, Sebba & Ainscow, 1996).

Για τη θέσπιση μιας Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαία η καλλιέργεια μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας που θα επηρεάζει το σύνολο των αρχών και των στρατηγικών που υιοθετούνται από τα εκπαιδευτικά συστήματα και τους οργανισμούς (Γεροσίμου, 2013). Απαραίτητο συστατικό για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελεί η υιοθέτηση μιας επιτυχημένης Συμπεριληπτικής κουλτούρας που με τη σειρά της θα ενισχύσει την παροχή ίσων ευκαιριών και την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού γίνεσθαι (O' Brien & O' Brien, 1995).

Η Συμπεριληπτική κουλτούρα, σύμφωνα με τους Booth και Ainscow (2011) αποτελεί τη βάση και τον πυρήνα της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία με τη σειρά της θα προσδώσει έναν συμπεριληπτικό προσανατολισμό και χαρακτήρα στις πρακτικές και πολιτικές που θα χρησιμοποιηθούν από τα σχολεία. Σημαίνοντες παράγοντες για τη Συμπεριληπτική μεταστροφή της σχολικής κουλτούρας είναι, κατά τους Ainscow και Miles (2008), η ύπαρξη ενός κοινού σκοπού και η καλλιέργεια μιας κοινής “γλώσσας” σε όλα τα μέλη του οργανισμού.





Η βαθύτερη κατανόηση της Συμπεριληπτικής κουλτούρας, της δυναμικής της και των κοινωνικών προεκτάσεών της, δύναται να συμβεί μέσω της εξέτασης του μοντέλου του Bronfenbrenner (1992) που ονομάζεται, “Οικολογική Θεωρία των Συστημάτων”. Το οικείο μοντέλο κατηγοριοποιεί σε τέσσερα επίπεδα το εκπαιδευτικό περιβάλλον: α) το μακροσύστημα, β) το εξωσύστημα (οι εθνικές πολιτικές, τα Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών), γ) το μεσοσύστημα (οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μικροσυστημάτων) και δ) τα μικροσυστήματα (το σχολείο και οι τάξεις). Ουσιαστικά το μακροσύστημα, αποτελεί την κουλτούρα ή αλλιώς τον κυρίαρχο πολιτισμό και το σύνολο των αντιλήψεων-πεποιθήσεων τόσο της εκπαιδευτικής μονάδας ως ολότητα όσο και του κοινωνικού περιβάλλοντος που αυτή εντάσσεται. Αυτό καθίσταται ικανό να επηρεάσει τα υπόλοιπα συστήματα και να έχει άμεσο αντίκτυπο σ’ εκείνα.

Η Συμπεριληπτική κουλτούρα, σύμφωνα με το Index of Inclusion, εδράζεται σε δύο κύριους άξονες: α) τη δημιουργία μιας συμπεριληπτικής κοινότητας και β) την καθιέρωση κοινών αξιών σε όλα τα μέλη. Όσον αφορά την πρώτη διάσταση της συμπεριληπτικής κουλτούρας, δηλαδή αυτή της δημιουργίας μιας κοινότητας για όλους, στηρίζεται στο τρίπτυχο ασφάλεια, αποδοχή και συνεργασία. Τα κυριότερα σημεία της εστιάζουν στο ότι όλα τα άτομα καλωσορίζονται και είναι ευπρόσδεκτα, στο ότι οι



μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους, στο ότι το προσωπικό συνεργάζεται μεταξύ του αλλά και με τους μαθητές, υπάρχει σεβασμός και εκτίμηση ανάμεσα στα μέλη, το σχολείο χαρακτηρίζεται ως πρότυπο δημοκρατικής δομής, λειτουργίας και συνύπαρξης, ενώ την ίδια στιγμή υποβοηθείται και η αλληλεπίδραση με την τοπική κοινωνία, όντας το σχολείο ένας ζωντανός, ευέλικτος και εξωστρεφής οργανισμός (Booth & Ainscow, 2011).

Ως προς τη δεύτερη διάσταση, εκείνη της καθιέρωσης συμπεριληπτικών αξιών, οι Booth & Ainscow (2011) αναφέρουν τη μετάδοση και την υιοθέτηση των αξιών αυτών από το σύνολο των ατόμων μιας εκπαιδευτικής μονάδας αλλά και όσων σχετίζονται με το περιβάλλον αυτής. Το κυρίαρχο σύστημα αξιών της συμπερίληψης εμπεριέχει τις έννοιες της δημοκρατίας, του σεβασμού στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και της μοναδικής προσωπικότητας του μαθητή, της δικαιοσύνης, της ισοτιμίας και της αλληλεγγύης. Το σχολείο αναπτύσσει τις κοινές αυτές αξίες και έχει υψηλές προσδοκίες για τον κάθε μαθητή, αντιμετωπίζει με διάλογο και υπευθυνότητα κάθε μορφή διάκρισης ή βίας, συμβάλλει στην καλή υγεία, την ενεργή συμμετοχή, την ανεξαρτησία, την αυτοπεποίθηση και την επιτυχία όλων των μελών.

Στη θεμελίωση μιας τέτοιας κουλτούρας σημαντικός κρίνεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αντιμετωπίζουν άμεσα αυτή την πρόκληση. Η δράση τους χρειάζεται να βασίζεται στο ήθος, στη συνεργατικότητα, στην αποδοχή του διαφορετικού και στην κάλυψη των αναγκών όλων των ατόμων (Παπαπέτρου κ.α, 2013). Η Γεροσίμου (2013) θεωρεί ότι για να συμβεί κάτι τέτοιο, καθίσταται απαραίτητο να ανιχνευθούν και οι επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, στο επίπεδο των κυριαρχικών συστημάτων των αξιών τους. Ωστόσο, πρέπει να ληφθούν υπόψη το περιβάλλον που μεγάλωσαν ή ο χώρος που εργάζονται και τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους (Todd, 2007). Στην προσπάθεια ενίσχυσης των παραπάνω, η Carrington (1999) προτείνει ότι για κάθε πλάνο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ως προς τη συμπερίληψη, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, ώστε



να είναι επιτυχημένο. Τέλος, χρειάζεται να εντοπιστούν και να εξαλειφθούν όσες αξίες και πεποιθήσεις συντηρούν το ελλειμματικό μοντέλο (ευθύνη στο άτομο για τον αποκλεισμό του) και από την άλλη να καλλιεργηθούν θετικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα (Γεροσίμου, 2014 ; Symeonidou και Phtiaka, 2009).

Ωστόσο, εκτός από την κουλτούρα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, οφείλει να χαρακτηρίζεται σα Συμπεριληπτική και η πολιτική του. Η προαγωγή της ποιότητας στη Συμπερίληψη απαιτεί μια σαφώς εκφρασμένη πολιτική. Ο στόχος του σχολείου για όλους οφείλει να προωθείται από όλες τις εκπαιδευτικές πολιτικές και να υποστηρίζεται από το ήθος και την ηγεσία του σχολείου καθώς και από το έργο των εκπαιδευτικών. (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2009, σ. 24).

Η προώθηση μιας πολιτικής για εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς είναι ανάγκη να εμφανίζεται στις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών σχεδίων. Ακόμα, το ανώτερο προσωπικό πρέπει να παρέχει σαφείς κατευθύνσεις και προοπτικές για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, και τέλος, οι ηγέτες σε όλα τα επίπεδα κρίνεται απαραίτητο να διατυπώνουν συνεπείς πολιτικές για την ανάπτυξη πρακτικών χωρίς περιθωριοποίηση στα σχολεία και από την άλλη πλευρά να αμφισβητούν πρακτικές που υποβοηθούν το διαχωρισμό των μαθητών (Ainscow & Miles, 2008).

Στις Συμπεριληπτικές πολιτικές αποδίδονται ορισμένα γνωρίσματα. Οι Συμπεριληπτικές πολιτικές λαμβάνουν υπόψη τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές πολιτικές σε εθνικό επίπεδο. Επίσης, πρέπει να είναι εύκολο να προσαρμοστούν στις εκάστοτε ανάγκες και τοπικές συνθήκες της κάθε μονάδας. Οι στόχοι αυτής της πολιτικής χρειάζεται να επικοινωνούνται αποτελεσματικά σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Παράλληλα, να καταδεικνύουν τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού προσωπικού και των υποστηρικτικών υπηρεσιών, και την ίδια στιγμή, να αναλύουν πώς μπορεί να παρασχεθεί η στήριξη και η κατάρτιση σε όλους τους συμμετέχοντες, ώστε να εκπληρώσουν αποτελεσματικά το έργο τους (Παπαπέτρου κ.α,



2013 ; Ainscow, Booth & Dyson, 2006 ; Booth & Ainscow, 1998).

Τέτοιες πολιτικές οφείλουν να είναι πολυεπίπεδες και να ενθαρρύνουν τη διατομεακή συνεργασία. Ειδικότερα, οι διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής από όλα τα πεδία πρέπει να στηρίζουν ενεργά μια διεπιστημονική προσέγγιση σε όλες τις φάσεις της διά βίου μάθησης. Επίσης, να προσφέρουν ευέλικτα πλαίσια παροχών που να στηρίζουν την πρακτική της συμπερίληψης και τα οποία θα εφαρμόζονται σε όλους τους τομείς των εκπαιδευτικών παροχών. Ταυτόχρονα, οι πολιτικές καθίσταται αναγκαίο να στοχεύουν στη διασπορά θετικών πρακτικών και υποστηρικτικής έρευνας για την ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και εργαλείων. Συνδυαστικά με τα παραπάνω, είναι κρίσιμη τόσο και η θέσπιση βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων όσο και ο καθορισμός του τρόπου εφαρμογής τους και μετέπειτα ο καθορισμός των δεικτών αξιολόγησης των προωθούμενων πολιτικών (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2009).

Οι ενδείξεις και τα χαρακτηριστικά ότι ένα σχολείο ασκεί συμπεριληπτική πολιτική είναι αφενός η δημιουργία ενός “Σχολείου για Όλους” και αφετέρου η έμπρακτη στήριξη της διαφορετικότητας. Όσον αφορά το πρώτο χαρακτηριστικό, το σχολείο δέχεται όλα τα παιδιά της περιοχής του και τα εντάσσει εντός των γενικών τάξεων, προσφέροντάς τους στήριξη και ίσες ευκαιρίες και εμπειρίες μάθησης, σα να μη διαφοροποιούνταν καθόλου από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Unesco, 1994 ; Thomas, 1997). Επίσης, με πρωτεργάτη την εκπαιδευτική ηγεσία, προσπαθεί συστηματικά να επιτύχει τη συνολική βελτίωση της σχολικής λειτουργίας. Μια βελτίωση που υποστηρίζει τη μάθηση, μια βελτίωση που διαρκεί και εξελίσσεται, μια βελτίωση που μπορεί να υποστηριχθεί από διαθέσιμους πόρους, μια βελτίωση που βρίσκεται σε αρμονία με το περιβάλλον άλλων σχολείων και συστημάτων και μια βελτίωση που προάγει την ποικιλομορφία σε όλο το φάσμα των μαθησιακών διαδικασιών (Hargreaves & Fink, 2006).



Για το δεύτερο γνώρισμα, εκείνο της έμπρακτης στήριξης της διαφορετικότητας, είναι ένα δύσκολο εγχείρημα που απαιτεί μια ηγεσία-προσωπικό με θετικές στάσεις, οικονομικούς πόρους σε επάρκεια για κτιριακές εγκαταστάσεις και υλικά-εξοπλισμό αλλά και ένα θεσμικό (εθνικό και τοπικό) πλαίσιο φιλικό απέναντι στη Συμπερίληψη (Ainscow, 1999 ; Ainscow, 2005). Για την επιτυχή εφαρμογή της συγκεκριμένης πολιτικής, όλες οι μορφές στήριξης της διαφορετικότητας είναι συντονισμένες, η επιμόρφωση του προσωπικού είναι αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς, καλλιεργείται ένα πνεύμα συνεργασίας και κατανόησης μεταξύ των μελών, υπάρχει μια ευελιξία στην κάλυψη των Αναλυτικών Προγραμμάτων, οι δραστηριότητες αφορούν όλα τα παιδιά, οι αξιολογήσεις είναι δίκαιες και η κατ' οίκον και η σχολική εργασία οργανώνονται και ρυθμίζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνουν ίσες ευκαιρίες επιτυχίας σε όλους (Booth & Ainscow, 2002 ; Αγγελίδης, 2011).

Η εφαρμογή Συμπεριληπτικής κουλτούρας αλλά και Συμπεριληπτικής πολιτικής ενέχει θετικές επιδράσεις για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, ως προς τη δράση τους και τις στάσεις τους, όπως και για την παροχή ίσων ευκαιριών και για την καλλιέργεια μιας θετικής στάσης και αποδοχής απέναντι στα άτομα που διαφέρουν (Ainscow, 1999). Η πολιτική και η κουλτούρα της Συμπερίληψης απορρέουν από τις Συμπεριληπτικές αρχές που ακολουθούν. Δηλαδή, ότι όλοι οι μαθητές ανήκουν στο σχολείο της γειτονιάς τους και εκτιμώνται ως ισότιμα μέλη της κοινότητας. Ότι υπάρχει εμπλοκή και συμμετοχή μαθητών με αναπηρίες σε όλο το φάσμα των μαθησιακών διεργασιών. Στο ίδιο πνεύμα, πρεσβεύουν ότι υπάρχει μια ευθυγράμμισή τους με τα κρατικά πρότυπα και έτσι οι συγκεκριμένοι μαθητές (μέσα στην τάξη γενικής εκπαίδευσης) μαθαίνουν και κοινωνικοποιούνται με τα κατάλληλα συμπληρωματικά βοηθήματα και υπηρεσίες. Τέλος, ότι γίνονται ενέργειες για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών στρατηγικών και μεθόδων που θα αυξάνουν τη συμμετοχή και την πρόοδό τους στο γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Hunt, 2011).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Οι Συμπεριληπτικές Πρακτικές



Οι Συμπεριληπτικές Πρακτικές

Αναντίλεκτα, η παροχή μιας Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι μια πολυσύνθετη και δύσκολη διαδικασία. Κρίσιμος παράγοντας για την επιτυχή προώθησή της είναι η υιοθέτηση και η εφαρμογή μιας σειράς συμπεριληπτικών πρακτικών. Οι συμπεριληπτικές πρακτικές είναι η μετουσίωση σε πράξη όλων των αρχών της Συμπερίληψης. Εδράζονται σε ένα κοινό όραμα, στη θετική αντιμετώπιση της διαφορετικότητας και στην υπερπήδηση όποιων δυσκολιών παρουσιάζονται (Causton-Theoharis & Kasa, 2015)

Κύριοι άξονες των συμπεριληπτικών πρακτικών είναι η έμφαση στις μαθητοκεντρικές μεθόδους και στον τρόπο που επιτυγχάνεται η μάθηση, η εστίαση στο μαθησιακό περιβάλλον και στο πώς αυτό προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών που αποκλείονται, οι στρατηγικές μάθησης και παροχής των Αναλυτικών Προγραμμάτων καθώς και οι συνεργασίες μεταξύ των μελών αλλά και του σχολείου με την κοινότητα (Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir, 2016). Στο ίδιο πνεύμα η Μέσσιου (2008) τονίζει ότι οι πρακτικές της Συμπερίληψης κατηγοριοποιούνται στους εξής άξονες: α) μαθησιακό περιβάλλον, β) σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μαθητών, γ) τρόποι μάθησης και εργασίας και δ) στάσεις και συμπεριφορά εκπαιδευτικών ως προς την αντιμετώπιση και ανατροφοδότηση των μαθητών και πρώτιστα εκείνων που περιθωριοποιούνται.

1. Ίσες ευκαιρίες και αλλαγή αντιλήψεων σχετικά με το ρόλο των μαθητών

Για τη Συμπερίληψη, αναφαίρετο δικαίωμα όλων των μαθητών είναι η ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή τους στο σχολείο και στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Unesco, 1994). Καθίσταται



επιτακτική η αλλαγή του τρόπου που επιτυγχάνεται η μάθηση (Sebba & Ainscow, 1996). Η γνώση δεν απομνημονεύεται αλλά παράγεται και συντίθεται εντός και εκτός ορίων της σχολικής μονάδας και οι εκπαιδευτικοί είναι καθοριστικοί σε αυτό καθώς επιλέγουν από μια ευρεία γκάμα σύγχρονων μεθόδων και στρατηγικών και οι αντιλήψεις τους είναι επηρεασμένες από το συμπεριληπτικό ιδεώδες.

Επιπλέον, όλα τα παιδιά χρειάζεται να έχουν ενεργό ρόλο και λόγο στο πώς διαμορφώνεται η μάθησή τους και πρέπει να αποτελούν μια προσωπικότητα που τη σέβονται και την ακούν όλοι, ενώ ταυτόχρονα είναι αναπόσπαστο μέλος ενός συνόλου (Αγγελίδης, 2011). Στα πλαίσια αυτού οι μαθητές έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων ως ισότιμα μέλη και μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη και τα επιχειρήματά τους (Ainscow, 1999). Οι εκπαιδευτικοί και η ηγεσία πρέπει να διασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές είναι ευπρόσδεκτοι και θεωρούνται ως εκτιμώμενα μέλη της σχολικής κοινότητας. Το τελευταίο μπορεί να επιτευχθεί, μεταξύ άλλων, μέσω της εμπλοκής των μαθητών στη διοργάνωση εκδηλώσεων ή δράσεων, μέσω της συμμετοχής στους στα όργανα λήψης των αποφάσεων ή των επιτροπών αξιολόγησης του σχολικού έργου, όπως και μέσα από τη παρεχόμενη σ' αυτούς δυνατότητα να καταθέσουν τις προτάσεις τους για το πώς θα γινότανε πιο ενδιαφέρον και αποτελεσματικό το μάθημα εντός των τάξεων (Holsten Leren, 2006).

2. Εκπαίδευση και στάσεις εκπαιδευτικών

Μια από τις πιο κρίσιμες συνιστώσες της συμπερίληψης αφορά τους εκπαιδευτικούς, και ειδικότερα, τις πρακτικές που εκείνοι εφαρμόζουν καθώς και τις στάσεις τους απέναντι στους μαθητές που είναι διαφορετικοί σε σχέση με τον κυρίαρχο πολιτισμό και την κουλτούρα της εκάστοτε μονάδας. Ως εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θεωρείται τόσο η Πανεπιστημιακή μόρφωση που λαμβάνουν όσο και η υπηρεσιακή τους κατάρτιση, επιμόρφωση ή μετεκπαίδευση (Αγγελίδης, 2011). Όλες οι παραπάνω μορφές εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και πρώτιστα η πρώιμή τους Πανεπιστημιακή εκπαίδευση επηρεάζουν άμεσα τις αντιλήψεις τους αλλά και τις



μεθόδους που επιλέγουν, για να αποπερατώσουν το διδακτικό τους έργο (Ferguson, 1998). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών χρειάζεται να σχετίζεται με τις συμπεριληπτικές αξίες, να μυεί τους εκπαιδευτικούς στις ανάλογες στρατηγικές και αρχές καθώς και να τους προετοιμάζει σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, ώστε να εργαστούν και να ανταποκριθούν κατάλληλα σε ένα συμπεριληπτικό πλαίσιο.

Στο τομέα των συμπεριληπτικών πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εμβαθύνουν σε θέματα που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά και να οικοδομούν από κοινού, μαζί με τους μαθητές τους, τη νέα γνώση. Επιπροσθέτως, καθίσταται αναγκαίο να προβούν σε ενέργειες τόσο για τη προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων τους στα μοναδικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή και στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους όσο και για την εκμάθηση στους μαθητές στρατηγικών-τεχνικών που θα συμβάλλουν στην αυτοκαθοδηγούμενη ανακάλυψη και σύνθεση της μάθησης από μέρους τους. (Ferguson, 1997 ; Παπαπέτρου κ.α, 2013).

Σημαινουσα κρίνεται και η συστηματική προσπάθεια των εκπαιδευτικών, για να διαμορφώσουν ένα φιλικό κλίμα αποδοχής για τον κάθε μαθητή εντός της τάξης που θα τον υποβοηθήσει στη σύναψη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, στην ενεργή συμμετοχή του, όπως και στη μαθησιακή του επιτυχία και κοινωνική ανάπτυξή του (Stainback & Stainback, 1996). Αναμφίβολα, ένας εκπαιδευτικός ενεργεί για την προώθηση της Συμπερίληψης, εφόσον ενισχύει τις σχέσεις του μαθητή που αποκλείεται με τους συμμαθητές του, δημιουργεί μια σχέση φροντίδας, αγάπης και εμπιστοσύνης μαζί του, δε το διαχωρίζει από τους άλλους, έχει υψηλές προσδοκίες, του δίνει ίσες ευκαιρίες και του αναθέτει ευθύνες και ρόλους κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Μέσσιου, 2008). Καθοριστικό ρόλο για την πορεία του μαθητή διαδραματίζει και η σχέση που θα αναπτύξει με τους γονείς του κάθε μαθητή ο εκπαιδευτικός. Η σχέση τους είναι θεμιτό να εδράζονται στον αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη, στην ειλικρίνεια, στην ενεργή ακρόαση αλλά και στη στενή και αποτελεσματική συνεργασία τους, ώστε να υπάρχει θετική επίδραση στο παιδί (Τσιμπιδάκη, 2007).

Φυσικά, ως προς τα προηγούμενα, θεμελιώδης παράγοντας είναι οι στάσεις του



εκπαιδευτικού. Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, οι στάσεις του εκπαιδευτικού επηρεάζονται από τις πεποιθήσεις του, τις προηγούμενες γνώσεις ή εμπειρίες του αλλά και το περιβάλλον που έχει μεγαλώσει ή δραστηριοποιείται ως επαγγελματίας (Γεροσίμου, 2013). Αυτές τις στάσεις του τις επικοινωνεί άτυπα και με τα υπόλοιπα μέλη της μονάδας και επηρεάζουν τις συμπεριφορές του και τη δέσμευσή του στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών και πολιτικών (Forlin, 1997). Έτσι, κάθε πρόγραμμα επιμόρφωσης ή κατάρτισης των εκπαιδευτικών πρέπει να έχει στο επίκεντρο τη συμπεριληπτική αρχή (Carrington, 1999) ότι κάθε μαθητής μπορεί να μάθει, εάν υπάρχουν θετικά διαμορφωμένες στάσεις απέναντί του (Symeonidou & Phtiaka, 2009). Επίσης, κάθε άτομο μπορεί να μάθει επιτυχώς, εάν έχουν τροποποιηθεί τα μορφωτικά αγαθά και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες με τέτοιον τρόπο που υπηρετούν τις Συμπεριληπτικές αρχές (Booth & Ainscow, 2002) και να εξαλείφουν τις αρνητικές στάσεις του που συσχετίζονται με το ελλειμματικό μοντέλο διαχείρισης της διαφορετικότητας (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006) . Σε αυτή τη διαδικασία, δυναμικό ρόλο έχουν οι ειδικοί Παιδαγωγοί, ως εξιδεικευμένοι επαγγελματίες, οι οποίοι μέσω της συνεχούς επικοινωνίας και ενεργούς συνεργασίας τους με τα άλλα μέλη, μπορούν να οδηγήσουν προς ένα Συμπεριληπτικό μονοπάτι τη σχολική λειτουργία.

3. Εμπλοκή γονιών και κοινότητας

Οι σχολικές μονάδες για τη Συμπερίληψη λογίζονται ως ζωντανοί, ευέλικτοι και εξωστρεφείς οργανισμοί που οφείλουν να αλληλοεπιδρούν και να συνεργάζονται με άτομα, ομάδες ή φορείς έξω από τα στενά όρια του σχολείου. Πρέπει να αναπτύσσονται συνεργατικές σχέσεις μεταξύ του προσωπικού, των οικογενειών και των μαθητών. Με το άνοιγμα στην κοινωνία οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την καθημερινή ζωή (τα προβλήματα, τις αξίες της κ.α), με διαφορετικούς πολιτισμούς ή περιβάλλοντα και επικοινωνούν μαζί τους. Μαθαίνουν, εμπλέκονται ενεργά στην κοινωνική ζωή και αποκτούν νέες δεξιότητες. Από αυτή την αλληλεπίδραση η Συμπερίληψη συμβάλλει στην ουσιαστική γνωριμία μεταξύ των μελών του



σχολείου, στη δημοκρατική και δημιουργική συνύπαρξή τους καθώς και συμπράττει στην επιτυχή προσωπική, σχολική και κοινωνική τους πορεία (Donnelly & Kyriazopoulou, 2014). Επιπλέον, σημαίνουσα θεωρείται και η γονική εμπλοκή και η διαρκής ενημέρωση των γονέων, αφού δείχνει να προλαμβάνει προβλήματα ή να συμβάλλει με θετικό τρόπο στη μαθησιακή και συμπεριφορική βελτίωση των μαθητών (Μάμμου & Μάμμου, 2015). Η υποστήριξη των γονιών και της κοινότητας στις ελλείψεις που αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες (υλικοτεχνική υποδομή κ.α) μπορεί να είναι συχνή και με την παρέμβασή τους επιλύονται διάφορα προβλήματα (Χατζηδάκη, 2007).

4. Άτυπα περιβάλλοντα μάθησης

Είναι κοινά αποδεκτό πως οι μαθητές, αν και βιώνουν πολλές εμπειρίες στη καθημερινή τους ζωή, περνούν τον περισσότερο χρόνο κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο μέσα σε μια τάξη (Αγγελίδης, 2011). Η διδασκαλία των μαθητών σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης προτείνεται, ως ένα μέσο αναδιάρθρωσης των εκπαιδευτικών διεργασιών και βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Sebba & Aiscow, 1996). Η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης συμβάλλει την αξιοποίηση των προϋπάρχουσων γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών.

Ως άτυπα περιβάλλοντα μάθησης ορίζονται όλοι οι χώροι, εκτός των τάξεων του σχολείου, στους οποίους μπορεί να συντελεστεί αποτελεσματικά η μάθηση και οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη εκπαιδευτική διαδικασία (Resnick, 1987). Η διδασκαλία σε αυτά δεν έχει στόχο να αντικαταστήσει το ισχύον επίσημο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά να το συμπληρώσει, να το αναμορφώσει και να το εκσυγχρονίσει. Στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης η μαθησιακή διαδικασία καθοδηγείται από τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα μοναδικά χαρακτηριστικά τόσο των μαθητών όσο και της σχολικής μονάδας που φοιτούν.

Τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης έχουν θετική επιρροή με διαφορετικούς τρόπους. Αρχικά, προσφέρουν μια μονιμότητα της προσκτώμενης γνώσης η οποία και συνδέεται με την



καθημερινή ζωή, αφού οι μαθητές επιλύουν σύνθετα και πραγματικά προβλήματα (Αγγελίδης, 2011). Ακόμη, οι μαθητές αποκοτούν νέες δεξιότητες (υπευθυνότητα, κριτική σκέψη, ευελιξία κ.α), αναδεικνύουν τις δυνατότητές τους (πχ. ηγετικές ικανότητες) και μαθαίνουν να συνεργάζονται στα πλαίσια μιας ομάδας (ενίσχυση αυτοεικόνας και διαπροσωπικών σχέσεων). Οι Dillon και Brandt (2006) τονίζουν πως κάποια παιδιά που είναι περιθωριοποιημένα ή λιγότερο δραστήρια με την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας, είναι πιθανότερο να αυξήσουν τη συμμετοχή τους και να τους δοθούν ίσες ευκαιρίες μάθησης.

5. Δίκτυα συνεργασίας

Ως μια ακόμα συμπεριληπτική πρακτική δύναται να θεωρηθούν τα δίκτυα συνεργασίας. Τα δίκτυα συνεργασίας επιδρούν θετικά για το σύνολο των μελών μιας εκπαιδευτικής μονάδας και τη δράση τους, αλλά συμβάλλουν και στη σχολική αλλαγή και βελτίωση (Hopkins, 2002). Στα δίκτυα συνεργασίας εισάγονται καινοτομίες, σταχυολογείται ή αναδιοργανώνεται η παλιά γνώση και παράγεται νέα γνώση, καθοδηγούμενη από τις ανάγκες των μελών και τις Παιδαγωγικές αρχές (Clark et. al, 2005). Όλα αυτά διαμοιράζονται στους συμμετέχοντες που αλληλοεπιδρούν σε ένα τέτοιο δίκτυο με άμεσα οφέλη για όλη την μονάδα, την πρακτική της και τους ίδιους τους συμμετέχοντες (Jackson & Temperley, 2007).

6. Κοινότητες πρακτικής

Συνυφασμένες με τα δίκτυα συνεργασίας είναι και οι κοινότητες πρακτικής. Σύμφωνα με τον Wenger (1998), η μάθηση είναι μια κοινωνική διαδικασία και άρρηκτα συνδεδεμένη με τη πρακτική. Οι κοινότητες πρακτικής ορίζονται ως ομάδες ανθρώπων που συνυπάρχουν και δραστηριοποιούνται μαζί σε ένα χώρο. Αυτοί οι άνθρωποι επιθυμώντας να διαμορφώσουν ένα λειτουργικό πλαίσιο εργασίας και κοινωνικής συνδιαλλαγής, ανταλλάσσουν γνώσεις, εμπειρίες και ιδέες, ώστε να αναπτυχθούν, να εξελιχθούν και να επιτύχουν τους συλλογικούς και ατομικούς



τους στόχους (Αγγελίδης, 2011). Στις κοινότητες αυτές τα μέλη αποδέχονται κοινές αξίες, έχουν όμοιους σκοπούς και σταδιακά διαμορφώνουν μια παραπλήσια οπτική και σκέψη απέναντι στα θέματα που πραγματεύονται. Έτσι, ενισχύονται οι δεσμοί τους, κυριαρχεί ο σεβασμός και οικοδομείται μια κοινή ταυτότητα ανάμεσά τους (Wenger, 1998). Τα δίκτυα συνεργασίας, συνεπικουρούμενα από τις κοινότητες πρακτικής μπορούν να συνεισφέρουν στη μεταρρύθμιση και τη βελτίωση των σχολείων, επιδρώντας ως ένα εσωτερικό μικροσύστημα το οποίο επιφέρει αλλαγές στο σύνολο της σχολικής ζωής και των πρακτικών της.

7. Εισαγωγή του θεσμού του “Μέντορα”

Η δράση του μέντορα άπτεται ενός ευρέος φάσματος θεμάτων και μέσω της καθοδήγησής του επιχειρεί να ενισχύσει τις δεξιότητες του νέου εκπαιδευτικού και να προάγει την επαγγελματική του ετοιμότητα (Fletcher, 2000). Επιπρόσθετα, η Στραβάκου (2007) διασαφηνίζει πως ο μέντορας συμβάλλει στην πνευματική ανεξαρτησία, την εργασιακή κοινωνικοποίηση και την εκμάθηση της εργασίας από το μαθητευόμενο. Το μέντορινγκ λογίζεται σα μια ευεργετική και επιτυχημένη πρακτική, η οποία εστιάζει στην συγκεκριμένη σχέση μεταξύ δύο ατόμων (μέντορας και μαθητευόμενος) και στοχεύει στην αποδοτική ένταξη του μαθητευόμενου στο εργασιακό του περιβάλλον και ταυτόχρονα στην μετάδοση γνώσεων, εμπειριών και αξιών σε αυτόν από το μέντορά του (Μπαρμποπούλου & Οικονόμου, 2017). Με άλλα λόγια, ο μέντορας λειτουργεί σαν ένα πρότυπο δράσης για τον νέο εκπαιδευτικό, προσφέροντάς του ενθάρρυνση, έμπρακτη βοήθεια και δυνατότητα συνεργασίας, παράλληλα με την πρόσκλησή του σε νέες προκλήσεις, ανοίγοντας τον δρόμο στον νέο εκπαιδευτικό για την επαγγελματική ανέλιξη, καταξίωση και εξέλιξή του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2017).

Στα θετικά του θεσμού του μέντορινγκ, οι Μυλόρδου και Αγγελίδης (2011) προκρίνουν την βελτίωση των διδακτικών πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν περισσότερο συμπεριληπτικές πρακτικές, δηλαδή διαφοροποιημένο υλικό, τεχνολογικά μέσα κ.α που έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών. Επίσης, μέσα από τη μεντορική σχέση



και την αλληλοεπίδρασή του νέου εκπαιδευτικού και του μέντορα, παρατηρείται μια τόνωση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών και η μεταστροφή της σχολικής κουλτούρας σε ένα πιο συνεργατικό πλαίσιο. Ενισχύονται οι δεσμοί εμπιστοσύνης-σεβασμού-δικαιοσύνης στην κοινότητα αλλά και η μάθηση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Έτσι, η καλλιέργεια των συνεργασιών και η εμφύσηση των παραπάνω αξιών προωθούν τη Συμπερίληψη.

8. Διαφοροποίηση Διδασκαλίας

Μια από τις καίριες πρακτικές για την εμφύσηση της Συμπερίληψης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς καθίσταται η Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η τροποποίηση της ύλης των μαθημάτων (Booth & Ainscow, 2002). Η Διαφοροποιημένη διδασκαλία απαντά στα ζητούμενα της Συμπερίληψης καθώς σχετίζεται με την παροχή μορφωτικών αγαθών σε όλους ανεξαιρέτως και προαπαιτεί την ανάλογη εξειδίκευση, εμπειρία, κατάρτιση, προετοιμασία και σχεδιασμό από τον εκπαιδευτικό, για να ανταποκριθεί στις μοναδικές ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή (Australian Research Alliance for Children and Youth, 2014). Με άλλα λόγια, η διαφοροποίηση σχεδόν ταυτίζεται με την εξατομίκευση και την συστηματική προσπάθεια για μεθοδική υποστήριξη του κάθε μαθητή, αναλόγως του ενδοατομικού γνωστικού επιπέδου και υπόβαθρου του (Βατσάκη, 2010).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αφορά όλο το φάσμα της διδακτικής διαδικασίας. Δηλαδή, σχετίζεται με το περιεχόμενο, τη διαδικασία, τα προϊόντα και το μαθησιακό περιβάλλον (Tomlinson, 1999). Μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σημασία στην αναγνώριση της αξίας και στο ότι η αξία υπάρχει σε κάθε άτομο (Fenech Adami, 2004). Επιπρόσθετα, διατηρούν υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, ακούνε προσεχτικά τις “φωνές” των παιδιών, μετασχηματίζουν τη γνώση σε κοινωνική μάθηση (στα πλαίσια της ευρύτερης κοινότητας), διαμορφώνουν κατάλληλες και ίσες ευκαιρίες με στόχο να πετύχει ο κάθε μαθητής. Έτσι, η διαφοροποίηση δεν νοείται μόνο ως διδακτική στρατηγική ή κάποιο οργανωτικό μοντέλο αλλά ως μια ευρύτερη φιλοσοφία που αναφέρεται στις μαθησιακές,



κοινωνικές και Παιδαγωγικές διαδικασίες, ενώ παράλληλα διατηρεί μια κριτική ματιά στο σημερινό σχολείο (Κουτσελίνη, 2007).

Στο παρόν εγχειρίδιο, λόγω της περιορισμένης έκτασής του αλλά και εξαιτίας του γεγονότος ότι ο κύριος όρος που μελετάται είναι η Συμπερίληψη, δε θα υπάρξει κάποια εννοιολογική ανάλυση της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας ή σκιαγράφηση όλων των πτυχών της, παρά μόνο όσων εμπίπτουν άμεσα στο πεδίο της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η Διαφοροποίηση της διδασκαλίας καταγράφεται σε μια βαρυσήμαντη συμπεριληπτική πρακτική ως προς τους άξονες της τροποποίησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων και της χρήσης πολλών πηγών και μέσων που υποστηρίζουν τη μάθηση.

8.1 Τροποποίηση Αναλυτικών Προγραμμάτων

Η τροποποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων χρειάζεται πρώτα από όλα την υιοθέτηση μιας πιο ευέλικτης πολιτικής που θα απελευθερώνει τον εκπαιδευτικό από τις αυστηρές επιταγές υλοποίησης συγκεκριμένης ύλης, σε προκαθορισμένα-πιστικά χρονικά πλαίσια και με οριοθετημένες επιλογές μεθόδων οργάνωσης και αξιολόγησης της μάθησης (Κουτσελίνη, 2007). Μια σειρά στρατηγικών και αλλαγών που θα μπορούσαν να τροποποιήσουν σε μεγάλο βαθμό τα Αναλυτικά Προγράμματα είναι ενδεικτικά: η χρήση όλων των ειδών αξιολόγησης (διαμορφωτική, τελική κ.α), η εργασία σε μικρές ή μεγάλες ομάδες και η συνεχής αλλαγή της σύστασής τους, η χρήση τόσο παραδοσιακών (πχ. Μετωπική διδασκαλία) όσο και μοντέρνων μεθόδων διδασκαλίας (πχ. project), η προσαρμογή στην ετοιμότητα ή τις δεξιότητες του κάθε μαθητή, η χρήση παραδοσιακών μεθόδων εξέτασης (ερωτήσεις ανάπτυξης) όσο και πιο σύγχρονων (πχ. Multiple choice), η σύνταξη συμβολαίου τάξης, οι κλιμακωτές ασκήσεις, η ευελιξία στο ρυθμό ή τον τρόπο εργασίας του μαθητή, η προσωποποίηση της μαθησιακής διαδικασίας στις ανάγκες της τάξης, η προσαρμογή του μαθήματος και των ερωτήσεων στο μαθητικό επίπεδο, η “συμπύεση της ύλης”, η ύπαρξη θεματικών γωνιών στην τάξη, η συνεργασία με άλλες τάξεις και με άλλους φορείς κ.α (Βαστάκη, 2010 ; Tomlinson, 1999 ; Theroux, 2004).



8.2 Χρήση διαφορετικών μέσων για την υποστήριξη της μάθησης

Ακόμη, η χρήση διαφορετικών μέσων για την υποστήριξη της μάθησης αποτελεί μια συμπεριληπτική πρακτική που προκύπτει από τη Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ο πυρήνας αυτής της πρακτικής επικεντρώνεται στη χρήση νέων τεχνολογιών και στην εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μεθόδων. Υπάρχουν λογισμικά, εφαρμογές και ψηφιακά εργαλεία που ενισχύουν, εμπλουτίζουν, βελτιώνουν, οργανώνουν και τροποποιούν τη μαθησιακή διαδικασία ποικιλοτρόπως. Η Ρούσσου (2008) για παράδειγμα τονίζει ότι η χρήση διαδραστικών αφηγήσεων, ψηφιακών ή λεκτικών, τα διαδικτυακά κριτήρια αξιολόγησης, τα κατάλληλα ψηφιακά παιχνίδια, οι 3D περιηγήσεις, οι εικόνες, οι διαδικτυακοί χάρτες κ.α τονώνουν την ισότιμη συμμετοχή των μαθητευόμενων, που μπορούν να εμπλακούν κατά τις κλίσεις και την αρεσκεία τους στις διάφορες δραστηριότητες.

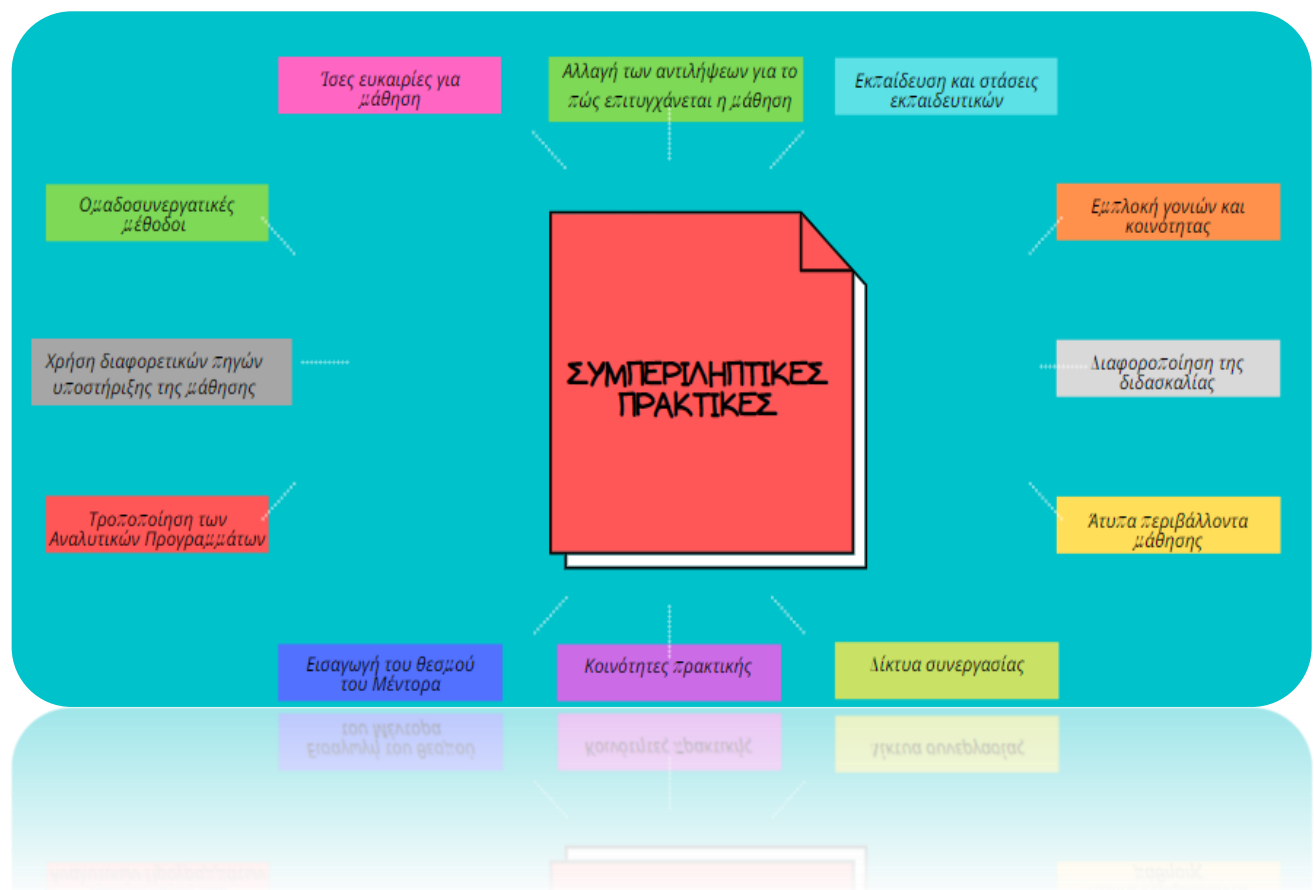
Για την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου κρίνεται σκόπιμη, ως προς την προώθηση της Συμπερίληψης, η διαμόρφωση των δραστηριοτήτων με τέτοιο τρόπο που θα απαιτούν τη συνεργασία και τη συμμετοχή όλων μαθητών. Έτσι, απαλείφεται η περιθωριοποίηση των μαθητών ενδυναμώνοντας την ενεργητική τους παρουσία ενώ και ένα πνεύμα συνεργατικής κουλτούρας, αμοιβαίου σεβασμού και εκτίμησης καλλιεργείται και μεταξύ των μαθητών (Κωστή κ.α, 2011). Τέλος, ο Σούλης (2013, σ. 23) αναφέρει ότι η συνεργατική μάθηση πληρείται με διάφορους τρόπους (πχ. μέθοδος Jigsaw) καθώς και ότι:

<<Η συνεργατική μάθηση ανταποκρίνεται στην ανάγκη του μαθητή για κοινωνικοποίηση, συμμετοχικότητα και αποδοχή και διασφαλίζει την υγιή ψυχική ανάπτυξή του. Επιπρόσθετα, μέσω της συνεργατικής μάθησης επιτυγχάνονται ιδιαίτερα η τόνωση της αυτοπεποίθησης του «ξένου» και περιθωριοποιημένου μαθητή, η συναισθηματική του ασφάλεια, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, καθώς και η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και κινήτρων μάθησης>>.

Ωστόσο, η συνεργατικότητα ενέχει οφέλη και για τους εκπαιδευτικούς, αφού και οι ίδιοι συνεργάζονται μεταξύ τους στο σχεδιασμό, στην εφαρμογή και στην αξιολόγηση της μαθησιακής



διαδικασίας, μοιράζονται προβληματισμούς, κατανοούν πληρέστερα τις ανάγκες των μαθητών τους και αποκτούν νέες δεξιότητες, οδηγώντας σε ένα πιο συμπεριληπτικό μονοπάτι το σχολείο τους και την πρακτική τους (Hargreaves, 1995). Στα πλαίσια της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών εντοπίζεται και μια επιπλέον πτυχή της συμπεριληπτικής πρακτικής, εκείνη της συνδιδασκαλίας. Αναλυτικότερα, η συνδιδασκαλία υποστηρίζει τη συνεργασία δύο ή περισσότερων εκπαιδευτικών με σκοπό την επιτυχία και την ολική ανάπτυξη κάθε μαθητή, την αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού οργανισμού και την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και ανταλλάσσουν απόψεις, γνώσεις, ανησυχίες και από κοινού διαμορφώνουν τη διδακτική διαδικασία με μόνο σκοπό την ενίσχυση όλων των μαθητών (Bauwens & Hourcade, 1995).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Ηγεσία και Συμπερίληψη



Ηγεσία και Συμπερίληψη

Η επιτυχής εφαρμογή της Συμπερίληψης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ενέργειες και τις στάσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Guzman, 1997). Οι αλλαγές που έχουν διαδραματιστεί τις τελευταίες δεκαετίες εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας αναδεικνύουν την ανάγκη για υιοθέτηση νέων μορφών ηγεσίας (μετασχηματιστική και καταναεμημένη) που θα συμβάλλουν στην προώθηση της Συμπερίληψης εντός των εκπαιδευτικών μονάδων (Hargreaves & Fink, 2006). Οι Leithwood κ.α (1999) υποστηρίζουν πως η ηγεσία είναι βασικός παράγοντας από τον οποίο εξαρτάται η εύρυθμη λειτουργία της μονάδας και η επιτυχής ανάπτυξη-συνύπαρξη των μελών της. Η Συμπεριληπτική ηγεσία διαφοροποιείται από το Management, γιατί αφενός αμφισβητεί το υπάρχον status quo στο πεδίο της εκπαίδευσης και αφετέρου δεν επιθυμεί μια απλή διαχείριση της παρούσας κατάστασης αλλά επέχει σα στόχο τη συστηματική προσπάθεια για την αλλαγή και τη βελτίωση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος (Harris, 2008).

Οι Leithwood, Harris και Hopkins (2008) στην έρευνά τους με τίτλο “Seven strong claims about successful school leadership” καταδεικνύουν τις θεμελιώδεις πρακτικές που δύναται να εφαρμόσει μια προικισμένη και σύγχρονη ηγεσία, άρα και μια Συμπεριληπτική. Ειδικότερα, οι πρακτικές συνοψίζονται σε τέσσερις κατηγορίες, όπου η κάθε μια εμπερικλείει πολλές στρατηγικές και μεθόδους. Αυτές είναι **η οικοδόμηση ενός κοινού οράματος και ο καθορισμός της πορείας του οργανισμού** (πχ. αυξημένα κίνητρα εργασίας, υψηλές προσδοκίες, διαμόρφωση κοινής ταυτότητας, αποδοχή μελών και στόχων κ.α), **η κατανόηση και η ανάπτυξη των ατόμων** (πχ. ατομική υποστήριξη/συμπαράσταση, επιδίωξη πνευματικής διαύγειας και εγρήγορσης, ηγέτες που είναι πρότυπα δράσης κ.α), **ο επανασχεδιασμός του οργανισμού** (πχ. καλλιέργεια



θετικής και λειτουργικής κουλτούρας, συλλογικός τρόπος λήψης και εφαρμογής των αποφάσεων, καθιέρωση συνεργατικών πρακτικών και κοινοτήτων πρακτικής, εξωστρέφεια οργανισμού, “άνοιγμα” του σχολείου σε κοινωνία/γονείς, οργανωτική μεταρρύθμιση μονάδας κ.α) καθώς και **η διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης με εναλλακτικό τρόπο** (πχ. διδακτική υποστήριξη, εφαρμογή αξιολόγησης, διαχείριση ανθρώπινων πόρων, προάσπιση ηρεμίας και ασφάλειας μονάδας κ.α)

Ο Αγγελίδης (2011) κατέληξε, έπειτα από αναδίφηση της σχετικής βιβλιογραφίας καθώς και την εκπόνηση ανάλογης έρευνας, ότι οι μορφές ηγεσίας που εστιάζουν στην προώθηση της Συμπερίληψης έχουν τα εξής γνωρίσματα. Πρώτα-πρώτα, οι Συμπεριληπτικοί ηγέτες διαμορφώνουν με τέτοιο τρόπο τις ενέργειές τους, ώστε να καθίσταται ικανοί να κατανοούν το τοπικό συγκείμενο, τις μοναδικές ανάγκες του σχολείου και των μελών που δρουνε σ’ αυτό. Δηλαδή, έχουν μια ευελιξία και μια ευρεία γκάμα οργανωτικών και πρακτικών μεθόδων που επιλέγουν ή τροποποιούν, συμμεριζόμενοι τους στόχους που έχουν θέσει ή τις επικρατούσες συνθήκες (Fullan, 2002 ; Angelides, 2011).

Ένα άλλο γνώρισμα μιας συμπεριληπτικής ηγεσίας είναι η υποστήριξη των διδασκαλιών σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Τα άτυπα περιβάλλοντα, σύμφωνα με τους Angelides και Anraamidou (2010), φαίνεται να έχουν θετική συσχέτιση με τη μαθησιακή επιτυχία των μαθητών, την εξέλιξη των εκπαιδευτικών, τη σύναψη συνεργασιών και τη χρήση συμπεριληπτικών πρακτικών. Ακόμη, ως δείκτης μιας συμπεριληπτικής ηγεσίας, λογίζεται και η προσοχή στις φωνές των παιδιών. Καθίσταται αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη η γνώμη τους και οι ανησυχίες τους καθώς και να έχουν δικαίωμα συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν, δίχως να περιθωριοποιείται κανένας (Angelides, 2011 ; Κωστή κ.α, 2011).

Η Αγγελίδου (2011) αποδίδει στη Συμπεριληπτική ηγεσία μια σειρά χαρακτηριστικών που αλληλοσυμπληρώνονται και διαμορφώνουν τη ταυτότητα μιας



ηγεσίας ικανής να ανταποκριθεί στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει στα πλαίσια δράσης της. Αναλυτικότερα, αναφέρεται στη θεσμοθέτηση ενός εναλλακτικού μοντέλου διοίκησης, πιο συμμετοχικού (Harris, 2008). Ακόμη, θεωρεί ευθύνη της ηγεσίας την καλλιέργεια του αισθήματος της δέσμευσης των μελών απέναντι στη μονάδα και τους στόχους της. Ακόμη, καθήκον της είναι και η διασφάλιση της ύπαρξης μιας συλλογικής ευθύνης για τη λήψη των αποφάσεων (Χαραλάμπους, 2016).

Επιπλέον, οι επιτυχημένοι ηγέτες εφαρμόζουν τις αξίες της δικαιοσύνης και της εκτίμησης απέναντι στο κάθε άτομο. Η Συμπεριληπτική ηγεσία είναι αφοσιωμένη στο όραμά της, αποτελεί συμπεριληπτικό πρότυπο, δίνει ισότιμες ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς (αυξάνοντας τη συμμετοχή και τα κίνητρά τους), χρησιμοποιεί δημοκρατικές διαδικασίες διοίκησης και διαμορφώνει ένα θετικό κλίμα και ένα δημιουργικό περιβάλλον με άμεση επιρροή στις σχολικές τάξεις και τους μαθητές (Leithwood κ.α, 1999 ; Nias κ.α, 1989). Η Αγγελίδου (2011) αναφέρει πρόσθετα, ως μια ακόμα θετική πρακτική μιας ηγεσίας, την ενεργή ακρόαση των προβληματισμών και των ανησυχιών των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και την άμεση ανταπόκριση της ηγεσίας σε αυτά, με στόχο την διευθέτηση των ζητημάτων που απορρέουν.

Τέλος, οι πρακτικές που σχετίζονται εξ ολοκλήρου με τους εκπαιδευτικούς, είναι από τη μια η επιτυχής και διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και από την άλλη η μη άσκηση πίεσης προς το μέρος τους από την ηγεσία. Η μη πίεση στους εκπαιδευτικούς συνδέεται με την ύπαρξη ενός κλίματος ελευθερίας, εμπιστοσύνης και υγιούς συνεργασίας, μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ευέλικτοι και ασφαλείς να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές πρακτικές, να επιδείξουν τις ικανότητές τους αλλά και να αναπτύξουν πρωτοβουλίες για την ισότιμη συμμετοχή και επιτυχία των μαθητών με απτά οφέλη για το σύνολο των λειτουργιών της σχολικής μονάδας (Ainscow, 1999 ; Booth & Ainscow, 2002). Ως προς την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η Συμπεριληπτική ηγεσία δίνει μεγάλη σημασία στη δια βίου μάθηση, στη διαρκή



κατάρτιση και στη διαμόρφωση συνεχών ευκαιριών επιμόρφωσης για το εκπαιδευτικό προσωπικό της (Leithwood κ.α 1994).

Η κατάλληλη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, θα υποβοηθήσει την εφαρμογή συμπεριληπτικών στρατηγικών και μεθόδων που θα βελτιώσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και θα προδώσουν έναν συμπεριληπτικό χαρακτήρα στις μονάδες (Pijl, 2010). Ένα από τα πιο σημαντικά καθήκοντα της ηγεσίας κρίνεται η πολυεπίπεδη και ποικιλότροπη προετοιμασία των εκπαιδευτικών, για να δραστηριοποιηθούν εντός ενός συμπεριληπτικού πλαισίου, για να χρησιμοποιήσουν συμπεριληπτικές πρακτικές, για να αποδεχθούν τις συμπεριληπτικές αξίες και για να καταλάβουν τους σκοπούς της Συμπερίληψης (Παπαπέτρου κ.α, 2013).

Στο πεδίο της Συμπερίληψης η ηγεσία εκλαμβάνεται ως μια συμμετοχική διαδικασία, κατά την οποία περιλαμβάνονται όλοι, έχουν ενεργό ρόλο και αξιοποιούνται οι δυνατότητές τους (Ryan, 2006). Οι Βασιλειάδου και Διερωνίτου (2014, σ. 94) αναφέρουν ότι:

<<η ηγεσία είναι το αποτέλεσμα των ηγετικών ρόλων που αναδύονται από όλα τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας όπως τη διευθυντική ομάδα, τους εκπαιδευτικούς, τα μαθητικά συμβούλια, το σύλλογο γονέων>>.

Με άλλα λόγια, υπάρχει ένας διαμοιρασμός των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων, ενώ οι ιεραρχικές δομές αντικαθίστανται από ένα πλαίσιο συνεργασίας που εδράζεται στην κοινή ευθύνη των συμμετεχόντων και στις εμπεδωμένες αξίες τους, βάση των οποίων αποφασίζουν και δραστηριοποιούνται (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013). Ιεραρχικά εφαρμόζεται ένα «bottom up» μοντέλο άσκησης των διοικητικών καθηκόντων που εδράζεται στην παροχή υψηλών κινήτρων, αλλά και στη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών από όλα τα μέλη (Leithwood et. al., 2006).

Η ηγεσία με συμπεριληπτικό πρόσημο ενισχύει το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης, όπου κάθε μέλος καταθέτει τη γνώμη του και συναποφασίζει σε ένα κλίμα



δικαιοσύνης και κατανόησης (Leithwood κ.α, 1999). Έτσι, η ηγεσία διασπείρεται και ασκείται από πολλά άτομα, ακόμη και από τους μαθητές (Kugelmass & Ainscow, 2004) και ενέχει θετικές επιδράσεις στους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους ίδιους τους μαθητές (Boscardin & Jacobson, 1996).

Χαρακτηριστικό της Συμπεριληπτικής ηγεσίας είναι και η δέσμευσή της στη φιλοσοφία της Συμπερίληψης (Praisner, 2003). Οφείλει να κάνει κατανοητό σε όλα τα μέλη της μονάδας το τι είναι η Συμπερίληψη και το τι σκοπούς εξυπηρετεί (Angelides, 2011), να εμπνέει και να οδηγεί όλους τους άλλους στην προώθηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας (Χαραλάμπους, 2016) καθώς και να παρουσιάζει νέα νοήματα για τη διαφορετικότητα. Επιπλέον, οφείλει να υποστηρίζει τις πρακτικές που θα εξαλείφουν τον αποκλεισμό και θα εμψυχήσουν τις Συμπεριληπτικές αρχές στις τάξεις και στη συνολική σχολική διαχείριση (Kugelmass & Ainscow, 2004).

Οι Συμπεριληπτικοί ηγέτες μεριμνούν για την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων ανάμεσα στους συμμετέχοντες (Κωστή κ.α, 2011), για τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας και κοινοτήτων πρακτικής, για την εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης, για τη θέσπιση προτεραιοτήτων και για την ορθή καθοδήγηση του προσωπικού (Theocharis, 2007). Επίσης, είναι αποτελεσματικοί, δημιουργικοί, ηθικοί, καταρτισμένοι, ευέλικτοι, εφευρετικοί και μεριμνούν για τη φροντίδα, την υποστήριξη και την κάλυψη των μαθησιακών-κοινωνικών αναγκών των μελών τους (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013) καθώς και για την οικοδόμηση μιας συνεργατικής κουλτούρας που θα προωθεί τη διαμόρφωση δημοκρατικών σχολείων, θα ακούει-σέβεται τις φωνές των εμπλεκομένων, θα αναμορφώνει τη σχολική κουλτούρα, το πώς εργάζονται οι εκπαιδευτικοί (και αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους υπόσταση), και θα ενδυναμώνει τους δεσμούς μεταξύ των μελών (Fullan, 2002; Harris, 2009). Με αυτή την τακτική, πληρούνται οι σκοποί της Συμπερίληψης, αναπτύσσονται ανάλογες πρακτικές και προσφέρονται ισότιμες ευκαιρίες σε όλους (Landorf & Nevin, 2013).

Σε ένα συμπεριληπτικό μοντέλο διοίκησης, η ηγεσία έχει ένα κρίσιμο και



πολυσχιδή ρόλο που άπτεται σε όλο το φάσμα των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Χαρακτηριστικά η ηγεσία έχει ισχυρές αξίες που τις μεταδίδει και τις συνδιαμορφώνει με τα μέλη, λειτουργεί ως πρότυπο, καθορίζει βραχυπρόθεσμους-μακροπρόθεσμους στόχους καθώς και το πώς θα τους πετύχει, συμβάλλει στην ολική ανάπτυξη και επιτυχία των μελών, φροντίζει στην ορθή διαχείριση των πόρων (ανθρώπινων, υλικών, οικονομικών), προωθεί συνεργατικά εγχειρήματα, αναπτύσσει πολυδιάστατες συμπράξεις με την κοινότητα, εισάγει καινοτομίες, επιδρά θετικά στη διαφοροποίηση των μεθόδων διαχείρισης-διδασκαλίας και στη τροποποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Επιπρόσθετα, αξιολογεί, εκτιμά ή και προβλέπει καταστάσεις και δεδομένα, επιλύει τα προβλήματα που εντοπίζονται, παρέχει ίσες ευκαιρίες και υποστήριξη ανεξαιρέτως, καλλιεργεί ένα συμπεριληπτικό κλίμα, θετικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα και μια δίκαιη-δημοκρατική κουλτούρα, παρέχει κίνητρα στα μέλη, ικανοποιεί τις ανάγκες τους και τέλος, εξασφαλίζει την οικειοθελή δέσμευσή τους στο όραμα και τους σκοπούς της μονάδας οι οποίοι απορρέουν από τις ιδιαίτερες συνθήκες του κάθε οργανισμού και τις επιταγές των εκπαιδευτικών πολιτικών (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013 ; Leithwood et. Al., 1994 ; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008 ; Κορωνάκης, 2016).

Η προώθηση μιας συμπεριληπτικού τύπου ηγεσίας είναι μία σύνθετη και πολυσχιδής διαδικασία. Οι σύγχρονες μορφές ηγεσίας δύνανται να εξασφαλίσουν την αποτελεσματικότερη εφαρμογή Συμπεριληπτικών αρχών καθώς και να θέσουν τις βάσεις για ένα πιο δημοκρατικό, ευέλικτο και προοδευτικό εκπαιδευτικό σύστημα (Κορωνάκης, 2016). Η Συμπεριληπτική ηγεσία συμβάλλει στην κατανομή των αρμοδιοτήτων, στην ανάπτυξη των μελών, στην αναμόρφωση των μαθησιακών διεργασιών και ταυτόχρονα ενισχύει την αλληλεπίδραση και την συνέργεια μεταξύ διαφορετικών ατόμων (Χαραλάμπους, 2016). Η ηγεσία δύναται να καθορίσει το μέλλον και την πορεία τόσο της εκπαίδευσης ως ολότητα όσο και των συμμετεχόντων σε αυτή, μέσω της επιτυχούς ανταπόκρισής της στον καίριο ρόλο της.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Σύνδεση της Συμπερίληψης και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης



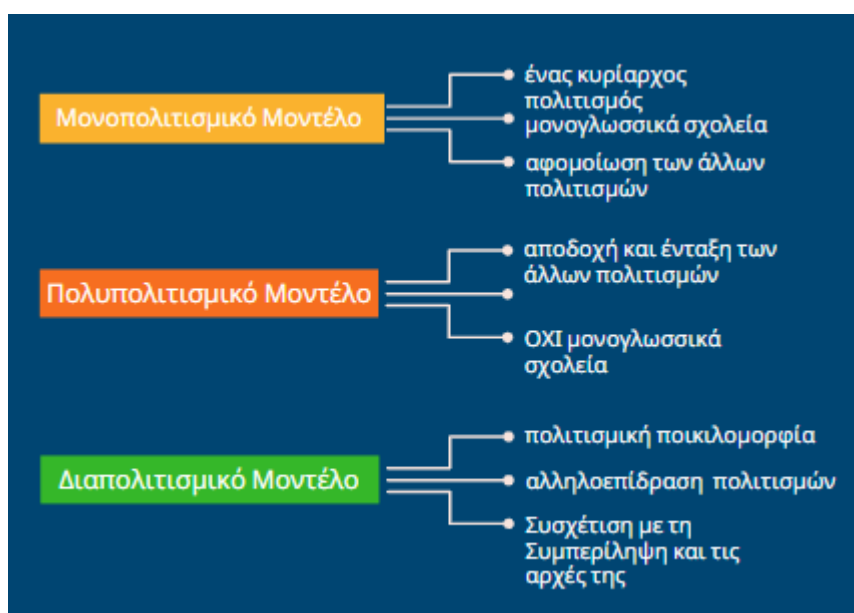
Σύνδεση της Συμπερίληψης και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Όλο και περισσότερες κοινωνίες σήμερα θεωρούνται πολυπολιτισμικές (Σούλης, 2013). Αυτό το γεγονός αποτελεί εφιαλτήριο για την ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής πολιτικής (Ψαριανός, 2012). Η Διαπολιτισμική πολιτική σχετίζεται με κατευθύνσεις και αποφάσεις που συντελούνται από το κράτος και μετέπειτα επεξεργάζονται και εφαρμόζονται ως εκπαιδευτικές πρακτικές εντός των σχολικών μονάδων (Χατζησωτηρίου, 2011). Τα ζητήματα της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθίστανται κρίσιμα καθώς μπορούν να δημιουργήσουν αντιπαραγωγικές πολιτικές και ρατσιστικές συνέπειες, εφόσον δεν διευθετηθούν ορθά (Goundara, 2000). Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν επιζητά την απλή συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμών (πολυπολιτισμικό μοντέλο), ούτε επιθυμεί την πλήρη αφομοίωση των ατόμων από διαφορετικό πολιτισμό στον κυρίαρχο πολιτισμό (μονοπολιτισμικό μοντέλο), αλλά προωθεί την ουσιαστική συνύπαρξη και αλληλοεπίδραση όλων των πολιτισμών, εξασφαλίζοντας την αλλαγή των εκπαιδευτικών συστημάτων και τη βελτίωση των σχολικών μονάδων, με την παροχή ισότιμων ευκαιριών στο κάθε άτομο, χωρίς διακρίσεις (Χατζησωτηρίου, 2011).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συσχετίζεται με ένα πλουραλιστικό μοντέλο του κράτους (Κασίδης, Αποστολίδου & Δουφεξή, 2015) και έρχεται σε αντίθεση με το αφομοιωτικό και το ενταξιακό μοντέλο διαχείρισης ατόμων από άλλους πολιτισμούς (Χατζησωτηρίου, 2014). Η Διαπολιτισμική αγωγή δεν επέχει έναν καθολικά αποδεκτό ορισμό και αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα σαν ολότητα. Ο οικείος όρος υποδηλώνει τη



συνεχή προσπάθεια, ώστε να ληφθούν υπόψη από το εκπαιδευτικό σύστημα όλες οι γλώσσες και οι πολιτισμοί που διέπουν τον ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό (Γεροσίμου, 2014). Με άλλα λόγια, θεωρείται μια εναλλακτική προσέγγιση για τη μάθηση και τη διδασκαλία που προσφέρει ίδιες ευκαιρίες σε όλους τους συμμετέχοντες. Επιπρόσθετα, συμβάλλει στην αποδοχή και στην θετική αντιμετώπιση της πολιτισμικής ποικιλότητας (Χατζησωτηρίου, 2011).



Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στηρίζεται σε δημοκρατικές αρχές, όπως η κατανόηση, η αλληλεγγύη και ο σεβασμός (Μπαλτατζής & Ντάβελος, 2009). Στοχεύει στην γνωριμία, την ουσιαστική αλληλεπίδραση και την συνεργασία μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που απαρτίζουν ένα κοινωνικό σύνολο (Νικολάου, 2010). Επίσης, επιζητά την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από όλα τα μέλη, ώστε να επιτύχουν μία αποδοτική παρουσία και μια ισότιμη κοινωνική «συνδιαλλαγή» στα πλαίσια μιας πλουραλιστικής κοινότητας (Γεροσίμου, 2014).

Κατά τον Essinger (1990), βασικές αρχές της διαπολιτισμικότητας αποτελούν η ενσυναίσθηση, δηλαδή η κατανόηση των άλλων πολιτισμών, η οικοδόμηση θετικών



στάσεων (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016) και η αλληλεγγύη, όπου το άτομο καλείται να καλλιεργήσει ανιδιοτελή συλλογική συνείδηση που θα υπερκεράσει στερεότυπα, προκαταλήψεις και κοινωνικές ανισότητες-αδικίες (Σούλης, 2013). Ακόμη, ως βασικά αξιακά σχήματα της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκρίνονται ο διαπολιτισμικός σεβασμός, ο οποίος ενισχύεται με αμοιβαία ανοίγματα προς έτερους πολιτισμούς, τη γνωριμία μαζί τους και την ενεργή συμμετοχή σε αυτούς (Κεσίδου, 2008). Τέλος, με την εξάλειψη του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης (Νικολάου, 2011), ώστε να επέλθει μια δεκτικότητα προς άλλους πολιτισμούς (Κεσίδου, 2008).

Η Συμπεριληπτική και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση έχουν πολλούς κοινούς τόπους και αλληλοεπιδρούν ως έννοιες, χωρίς όμως να μπορούν να λογιστούν ταυτόσημες (Παναγιώτου, 2019). Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση υιοθετεί αρχές και σκοπούς της συμπερίληψης (Σούλης, 2013), καθώς η εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προϋποθέτει τη χρήση συμπεριληπτικών στρατηγικών (Χατζησωτηρίου, 2011). Ειδικότερα, στα επίπεδα της εκπαιδευτικής πολιτικής, της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης.

Όσον αφορά το επίπεδο χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, η Συμπερίληψη τονίζει την ανάγκη εξασφάλισης ίσων ευκαιριών για πρόσβαση στο σχολείο όπως και ίσων πόρων για την παροχή μορφωτικών αγαθών, δίχως αποκλεισμούς (Ainscow, 1999). Έτσι, και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση συγκλίνει σ' αυτό, αφού θεωρεί ορθή την εκπαιδευτική πολιτική που προωθεί τα αξιώματα της ισοτιμίας των ατόμων, των πολιτισμών τους και των μορφωτικών κεφαλαίων του κάθε πολιτισμού, αρνούμενη την περιθωριοποίησή τους (Δαμανάκης, 1997). Ακόμη, και οι δύο όροι εμπερικλείουν ένα πολύπλοκο και αφηρημένο νόημα (Χατζησωτηρίου, 2014) που απευθύνεται στο σύνολο των συμμετεχόντων στο εκπαιδευτικό πεδίο, ενώ σχετίζονται και με άλλες φιλοσοφίες, όπως τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και η αντιρατσιστική εκπαίδευση (Ψαριανός, 2012).



Επιπλέον, και για τους δύο όρους προκύπτει η πολυσύνθετη τους υπόσταση, από την ευρύτητα των θεμάτων που εισέρχονται, όπως και με τις μεγάλες μεταρρυθμίσεις, αναπροσαρμογές και καινοτομίες που αμφότερες προτείνουν σχετικά με την εκπαίδευση (Στασινός, 2013). Τόσο η Συμπεριληπτική όσο και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση αποδέχονται όλα τα άτομα και καλωσορίζουν τη διαφορετικότητα ως κάτι θεμιτό που θα συμβάλλει δυναμικά στη σχολική βελτίωση και τη μάθηση (Χατζησωτηρίου, 2011). Ταυτόχρονα, επιζητούν να άρουν όλους εκείνους τους περιοριστικούς παράγοντες που δεν επιτρέπουν την πρόσθετη ανάπτυξη και συμμετοχή των μαθητών (Soulis, Kessler-Kakoulidis, 2011).

Σε επίπεδο σχολικής διαχείρισης βαρυσήμαντο ρόλο για την εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διαμέσου της συμπερίληψης, διαδραματίζουν οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των διευθυντών και γενικότερα της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Αγγελίδης, 2011). Οι αντιλήψεις και οι αξίες τους σε μεγάλο βαθμό επηρεάζουν και καθορίζουν τη στάση της μονάδας απέναντι στη διαφορετικότητα. Η ηγεσία ενέχει μεγάλη επίδραση στην υποστήριξη και στην επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού στις έννοιες της Συμπεριληπτικής και Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Χατζησωτηρίου, 2011). Η Κεσίδου (2008) αναφέρει ότι η εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην αρχική εκπαίδευση αλλά και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να στοχεύει στην παροχή βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Σε αυτό δύνανται να συμβάλει και η ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας εντός της μονάδας που θα ενισχύσει τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών (και πολιτισμικά) ομάδων (Wenger, 1998).

Επιπρόσθετα, σημαίνων παράγοντας είναι η ενεργοποίηση και η ουσιαστική εμπλοκή/συνεργασία της κοινότητας στη καθημερινή δράση της κάθε σχολικής μονάδας (Νικολάου, 2010). Έτσι, καλλιεργείται μια εναλλακτική αντίληψη της διαφορετικότητας, το σχολείο έρχεται σε επαφή και επικοινωνεί με την κοινωνία, προετοιμάζοντας τους



μαθητές για ένα ποικιλόμορφο κοινωνικό σύνολο και την ενήλικη ζωή (Αγγελίδης, 2011). Οι δύο παράμετροι που αναφέρθηκαν, δηλαδή η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και το “άνοιγμα” του σχολείου στην κοινωνία, εξαρτώμενοι και συνεπικουρούμενοι από την εκπαιδευτική ηγεσία καθίστανται ικανοί να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο συνεργασίας, και κατ’ επέκταση να σφυρηλατήσουν μια Συμπεριληπτική/Διαπολιτισμική κουλτούρα.

Στο τρίτο επίπεδο της διαχείρισης της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπου παρατηρούνται πολλά κοινά σημεία και συγκλίσεις με τη Συμπερίληψη είναι εκείνο της σχολικής τάξης. Σε αυτό το επίπεδο το ενδιαφέρον και οι ομοιότητες των δύο όρων σχετίζονται με τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013). Οι πρακτικές απορρέουν από τις αξίες που έχουν διαμορφώσει από τις προσωπικές εμπειρίες, τα βιώματα και τις πεποιθήσεις οι εκπαιδευτικοί (Γεροσίμου, 2013) και από την υιοθετούμενη πολιτική του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού . Η Χατζησωτηρίου (2011) αποδίδει στους εκπαιδευτικούς έναν καθοδηγητικό και καθοριστικό ρόλο που έχουν σε όλη αυτή τη διαδικασία, αφού επενεργούν ως αρωγοί της συνεργασίας μεταξύ των διαφορετικών μαθητών, ως υποστηρικτές μιας παιδοκεντρικής προσέγγισης της μάθησης και ως πρωτεργάτες του επανασχεδιασμού των εκπαιδευτικών θεσμών και των διεργασιών.

Η Συμπερίληψη και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση υποστηρίζουν την αναδιοργάνωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και του τρόπου που εκείνα απαντούν στη διαφορετικότητα των μαθητών και παρέχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες (Sebba & Ainscow, 1996). Τα Αναλυτικά Προγράμματα οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη το μοναδικό μαθησιακό προφίλ, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή καθώς και να μπορούν να τροποποιήσουν το μαθησιακό περιβάλλον, τα προϊόντα της μάθησης και τη διδακτική μεθοδολογία προς όφελος του συνόλου των μαθητών (Tomlinson, 1999).



Μια ακόμα θετική πρακτική που ενισχύεται είναι η εφαρμογή τόσο της εξατομικευμένης όσο και της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, σε μια ισορροπία. Η εξατομικευμένη διδασκαλία χρειάζεται να εξαλείψει τις ατομικές δυσκολίες του ατόμου, να ενισχύσει την αυτοεικόνα του καθώς και να συμβάλλει στη γλωσσική διατήρηση της μητρικής του γλώσσας και στη πρόσκτηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Νικολάου, 2011). Ως προς την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αυτή μπορεί να επιτευχθεί με διάφορους τρόπους και παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα για τους μαθητές, όπως είναι η καλλιέργεια κοινωνικών-επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η διαμόρφωση της κριτικής σκέψης, ο περιορισμός των προβλημάτων συμπεριφοράς και η αύξηση της συμμετοχής, της αποδοχής και της υπευθυνότητας των μαθητών που για κάποιο λόγο αποκλείονται ή μειονεκτούν στη μαθησιακή διαδικασία (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016).

Συμπερασματικά, τόσο η Συμπεριληπτική όσο και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση ενέχουν πολλά κοινά στοιχεία και στενή σύνδεση σε ολόκληρο το πεδίο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016). Οι δύο όροι σχετίζονται με το σύνολο των μελών και των διεργασιών της εκπαίδευσης (Σούλης, 2013) και απευθύνονται, μέσω του ολικού επανασχεδιασμού που προτείνουν, στις ανάγκες όλων των μαθητών ανεξαιρέτως (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013). Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση διατείνεται θετικά απέναντι στην όποια πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα, επιζητώντας την αλληλοεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών, την άρση όποιων παραγόντων την αναστέλλουν τη μάθηση των ατόμων καθώς και τον πολιτισμικό-γλωσσικό-κοινωνικό εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων (Δαμανάκης, 1997).



Επίλογος

Στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο επιχειρήθηκε μια σύντομη και συνάμα περιεκτική θεώρηση και ανάλυση της έννοιας της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Δύναται να αποτελέσει μια αξιόπιστη επιλογή πληροφόρησης και σφαιρικής κατανόησης της οικείας φιλοσοφίας για κάθε μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας ή για κάθε πολίτη που ενδιαφέρεται να εντρυφήσει στην έννοια της Συμπερίληψης. Τα δεδομένα που παρουσιάζονται προέκυψαν, ύστερα από ενδελεχή μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, τόσο από το διεθνή χώρο όσο και από το ελληνικό/κυπριακό συγκείμενο.

Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση είναι μια διαρκής και συστηματική προσπάθεια η οποία συσχετίζεται, αφενός με την ισότιμη παρουσία και δράση όλων των ατόμων στο «συνηθισμένο» σχολείο και αφετέρου με την εν γένει αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών και μαθησιακών διαδικασιών. Με άλλα λόγια, στοχεύει σε ένα εκ νέου δομημένο μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο θα απορρίπτει λαθεμένες πρακτικές ή αναχρονιστικές πολιτικές και θα προωθεί εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, λειτουργικότητας και συνύπαρξης, με έμφαση στη πραγματική γνώση και άνοιγμα του σχολείου στη κοινωνία, εκπληρώνοντας έτσι το έργο και τους πραγματικούς σκοπούς του.

Εν κατακλείδι, χρειάζεται να τονιστεί πως η θέσπιση μιας Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο σχολείο του 21ου αιώνα συνδέεται με μια σειρά πολυσύνθετων παραμέτρων (προσωπικό, ηγεσία, μέθοδοι, πολιτικές, υλικοτεχνική υποδομή κ.α), ώστε να επιτευχθεί η εφαρμογή της Συμπερίληψης σε νέα πλαίσια και στέρεες βάσεις, διαμορφώνοντας την ίδια στιγμή, και κατάλληλες συνθήκες για τη στήριξη, την κοινωνικοποίηση, την ανάπτυξη και τη μαθησιακή επιτυχία όλων των μαθητών και κατά



συνέπεια των μελών του αυριανού κοινωνικού συνόλου. Σε όλη αυτή την αέναη διαδικασία καίριο ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, του οποίου ο ρόλος σήμερα είναι επαναπροσδιορισμένος και πιο κρίσιμος-σύνθετος από ποτέ, καθώς οφείλει να είναι αρωγός στην προσπάθεια για την προώθηση της Συμπερίληψης.





Βιβλιογραφία:

- ✓ Adami, A. F. (2004). Enhancing students' learning through differentiated approaches to teaching and learning: A Maltese perspective. *Journal of research in special educational needs*, 4(2), 91-97.
- ✓ Ainscow, M. (1995) 'Education for all: making it happen', *Journal Support for Learning*, 10(4), pp. 147-155.
- ✓ Ainscow, M. (1999) *Understanding the development of inclusive schools* (London, Falmer).
- ✓ Ainscow, M. (2000). Reaching out to all learners: Some lessons from international experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(1), 1-19.
- ✓ Ainscow, M. (2005) Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6, 109-124
- ✓ Ainscow, M. and Miles, S. (2008) 'Making Education for All inclusive: where next?' *Prospects*, 37(1), 15-34.
- ✓ Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2013). *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs*. Centre for Equity in Education, University of Manchester. Manchester.
- ✓ Ainscow, M., Farrell, P. & Tweddle, D. (2000) Developing policies for inclusive education: A study of the role of local educational authorities, *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211–229.
- ✓ Angelides, P. (2012). Forms of Leadership that Promote Inclusive Education in Cypriot Schools. *Educational Management administration and leadership*, 40 (1), 21-36.
- ✓ Angelides, P., & Avraamidou, L. (2010). Teaching in informal learning environments as a means for promoting inclusive education. *Education, Knowledge & Economy*, 4(1), 1-14.
- ✓ Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 513-522.
- ✓ Angelides, Panayiotis (2008) 'Patterns of inclusive education through the practice of student teachers', *International Journal of Inclusive Education*, 12: 3, 317 — 329.
- ✓ Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY), (2013). *Inclusive Education for Students with Disability A review of the best evidence in relation to theory and practice*. Australian Government Department of Education.
- ✓ Barton, L. (1997) Inclusive education: Romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242.
- ✓ Bauwens, J., & Hourcade, J. J. (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students*. Pro-Ed, 8700 Shoal Creek Blvd., Austin, TX 78757-6897 (Order 6769, \$32.20)..
- ✓ Bauwens, J., & Hourcade, J. J. (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students*.



- ✓ Booth, T. & Ainscow, M. (Eds) (1998) *From them to us: an international study of inclusion in education* (London, Routledge). Booth, T. & Ainscow, M. (2002) *The index for inclusion* (2nd edn) (Bristol, ICIE).
- ✓ Booth, T. and Ainscow, M. (2011) *Index for inclusion; developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- ✓ Boscardin, M., & Jacobson, S. (1996). *The Inclusive School. Integrating diversity and*.
- ✓ Bronfenbrenner, U. (1992) 'Ecological system theory', in R. Vasta (Ed.) *Annals of Child Development. Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues*. London: Jessica Kingsley, pp. 187-249.
- ✓ Carrington, S., & Elkins, J. (2002). Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. *Support for learning*, 17(2), 51-57.
- ✓ Carrington, S. & Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: a journey of learning, *International Journal of Inclusive Education*, 8 (2), pp.141-153.
- ✓ Carrington, S. (1999) Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education* 3(3):257-268.
- ✓ Causton-Theoharis, J., & Kasa, C. (2015). Achieving Inclusion: What every parent should know when advocating for their child. *The PEAL Center*.
- ✓ Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (Eds.). (2005). *Theorising special education*. Routledge.
- ✓ Dillon, J., & Brandt, C. (2006). Outdoor education: A BAI roundtable summary. *London: Centre for Informal Learning and Schools*.
- ✓ Erten, O., & Savage, R. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 221-233.
- ✓ Ferguson, D. (1998). "Changing tactics: Embedding inclusion reforms within general education restructuring efforts," *International Journal of Educational Research*, 29, 143-159.
- ✓ Ferguson, D. L. (1997). *Changing Tactics: Research on Embedding Inclusion Reforms within General Education Restructuring Efforts*.
- ✓ Fletcher, S. (2000). *Mentoring in schools: A handbook of good practice*. Psychology Press.
- ✓ Florian, L. (2005). Inclusive practice: What, why, and how? In K. Topping and S. Maloney (Eds.), *The RoutledgeFalmer reader in inclusive education*. (pp. 29-30). UK: Routledge.
- ✓ Forlin, C. (1997). Inclusive education in Australia. *Special Education Perspectives*, 6, 21-26.
- ✓ Fullan, M. (2002), The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), p. 16-21.
- ✓ Gillies, R. and Carrington, S. (2004) Inclusion: Culture, Policy and Practice: A Queensland Perspective. *Asia Pacific Journal of Education* 24(2):117-128.
- ✓ Guðjónsdóttir, H., & Óskarsdóttir, E. (2016). Inclusive education, pedagogy and practice. *Science Education towards Inclusion*, 7-22.
- ✓ Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- ✓ Guzman N (1997) Leadership for successful inclusive schools: a study of principals' behaviours. *Journal of Educational Administration* 35(5): 439-450.
- ✓ Hargreaves A and Fink D (2006) *Sustainable Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Harris A (2008)



Distributed Leadership. London: Routledge.

- ✓ Hargreaves, A. (1995). Beyond collaboration: Critical teacher development in the postmodern age. *Critical discourses on teacher development*, 149-179.
- ✓ Harris, A. (2009). Distributed leadership: What we know. In *Distributed leadership* (pp. 11-21). Springer, Dordrecht.
- ✓ Hopkins, D. (2003). Instructional leadership and school improvement. *Effective leadership for school improvement*, 4(3), 55-71.
- ✓ Hunt, P. (2011) Salamanca Statement and IDEA 2004: possibilities of practice for inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 15:4, 461-476, DOI: [10.1080/13603110903131713](https://doi.org/10.1080/13603110903131713)
- ✓ Jackson, D., & Temperley, J. (2007). From professional learning community to networked learning community. *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*, 45-62.
- ✓ Jackson, S. (2007). Freire re-viewed. *Educational Theory*, 57(2), 199-213.
- ✓ Kugelmass, J. and Ainscow, M. (2004) 'Leadership for inclusion: a comparison of international practices'. Paper presented at the American Educational Research Association Meeting, Chicago.
- ✓ Kyriazopoulou, M., & Weber, H. (Eds.). (2009). Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- ✓ Landorf, H., & Nevin, A. (2013). Social Justice as a Disposition for Teacher Education Programs: Why is it Such a Problem?.
- ✓ Leithwood K, Jantzi D and Steinbach R (1999) Changing Leadership for Changing Times. Buckingham: Open University Press.
- ✓ Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 201-227.
- ✓ Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership. School Leadership and Management*. Vol. 28, No. 1, February 2008, pp. 27-42.
- ✓ Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). Review of research: How leadership influences student learning.
- ✓ Leren, T. H. (2006). The importance of student voice. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 363-367.
- ✓ Messiou, K. (2008) 'Understanding children's constructions of meanings about other children: implications for inclusive education', *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(1), pp. 27-36.
- ✓ Nias, J., Southworth, G., & Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in the primary school: A study of organizational cultures*. Mansell.
- ✓ O'Brien, J. M. (1995). I Corinthians 15:19-26. *Interpretation*, 49(2), 182-185. <https://doi.org/10.1177/002096439504900209>.
- ✓ OECD. (2001). Education policy analysis. Paris: OECD.
- ✓ Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational leadership*, 56, 28-31.



- ✓ Pijl, S. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs* , 10 (1), 197-201. doi:10.1111/j.1471-3802.2010.01165.x.
- ✓ Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward 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(9), 13-54.
- ✓ Robinson, V. 2006. Putting education back into educational leadership. *Leading and Managing*. Vol 12, No. 1: 62-75.
- ✓ Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in schools*, 5(1), 3-17.
- ✓ Sailor, W., & Skrtic, T. M. (1995). American education in the postmodern era In L. Paul, D. Evans, & H. Rosselli (Eds). *Integrating school restructuring and special education reform* Vol. 1 . (pp. 214-236). Orlando: Brace Coll.
- ✓ Schein, E.H. & Schein, P. (2017) *Organizational Culture and Leadership*, New Jersey: Wiley
- ✓ Sebba, J. & Ainscow, M. (1996) International developments in inclusive schooling: mapping the issues, *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5–18.
- ✓ Sergiovanni, T. and Starratt, R. (1988) *Supervision Human Perspectives* (4th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- ✓ Soulis, S. G., & Kessler-Kakoulidis, L. (2011). Eine Erziehung für JEDEN in einer Klasse für ALLE: ein Beitrag aus Griechenland.
- ✓ Stainback, S., & Stainback, W. (1996). Concluding remarks: Concerns about inclusion. *Inclusion: A Guide for Educators*. Baltimore, MD. Paul H. Brookes Publishing Co.
- ✓ Stoll, L. (1999). School Culture: Black Hole or Fertile Garden for Improvement? Paul
- ✓ Symeonidou, S. and Phtiaka, H. (2009) Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion, *Teaching and Teacher Education*, 25, pp. 543-550.
- ✓ Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293717>.
- ✓ Theroux, P. (2004). Comparing traditional teaching and student centered, collaborative learning, *Enhance Learning with Technology*.
- ✓ Thousand, J.S. and Villa, R.A. (1991). Accommodating for greater student variance. In M. Ainscow (ed.) *Effective Schools for All*. London: Fulton.
- ✓ Todd, L. (2007) *Partnerships for Inclusive Education: A Critical Approach to Collaborative Working*. London: Routledge.
- ✓ Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, USA: ASCD.
- ✓ UNESCO. (1994). *The world conference on special needs education: Access and quality. Final report*. Salamanca, Spain: Ministry of Education and Science, Madrid; UNESCO.
- ✓ United Nations 1989. *Convention on the Rights of the Child*, available online: <http://www.unicef.org/crc/>.
- ✓ Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.



- ✓ Zoniou-Sideri, A. and Vlachou, A. (2006) Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 10(4), pp. 379-394.
- ✓ Αγγελίδης, Π. & Αβρααμίδου, Α. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (17- 42). Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- ✓ Αγγελίδης, Π. & Χτζησωτηρίου, Χ. (2013). Η Συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο: Δελ-τίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας της Σχολής Ι.Μ Παναγιωτόπουλου (ελληνικό εκπαιδευτήριο), τεύχος 51, σ. 10-14.
- ✓ Αγγελίδης, Π. (2011). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών: Διδάγματα από τις εμπειρίες τεσσάρων έμπειρων εκπαιδευτικών (43-71). Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- ✓ Αγγελίδου, Κ. (2011). Επιτυχημένοι ηγέτες και οι προσπάθειες παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών (163- 190). Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- ✓ Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2017). Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μεντορικής σχέσης. Στο: *European Conference "Mentoring between teachers in secondary and high schools"*, 22 Ιουνίου 2017, 9-18. Λαμία: Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Φθιώτιδας.
- ✓ Βασιλειάδου, Δ., & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 3, σελ. 92108. Ανακτήθηκε από <http://www.erkyna.gr>.
- ✓ Βαστάκη, Μ. (2010) «Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας». *Επιστημονικό βήμα*, τ. 12, σσ. 121-134.
- ✓ Γεροσίμου, Ε. (2013). Συμπεριληπτική εκπαίδευση: ο ρόλος της σχολικής κοινότητας και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο: Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας της Σχολής Ι.Μ Παναγιωτόπουλου (ελληνικό εκπαι-δευτήριο), τεύχος 51, σ. 24-29.
- ✓ Δαμανάκης, Μ. (1997). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- ✓ Ευαγγέλου, Ο. & Μουλά, Ε. (2016). Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 10ο, 155-165.
- ✓ 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 στην ενταξιακή εκπαίδευση-συνοπτική έκθεση. Οντένσε, Δανία: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση.
- ✓ Κασίδης, Αποστολίδου, & Δουφεξή (2015). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 595-605.
- ✓ Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε. & Δουφεξή, Θ. (2015) Η ειδική και διαπολιτισμική εκ-παίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο επι-στημών της εκπαίδευσης, Αθήνα.
- ✓ Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (Ε-πιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. ΥΠΕΠΘ: Θεσσαλονίκη.



- ✓ Κορωνάκης, Α. (2016). Σύγχρονες μορφές ηγεσίας που προωθούν τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση: ορόλος του διευθυντή του σχολείου. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). 1ο Διεθνές Συνέδριο για την Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Οργάνωση, Διοίκηση, Διδακτικό Υλικό, Αναλυτικά Προγράμματα, σ. 464-476, 8-10 Απριλίου, Αλεξανδρούπολη.
- ✓ Κουτσελίνη, Μ. (2007). Διαφοροποίηση Διδασκαλίας – Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας. Λευκωσία.
- ✓ Μάμμου, Α. & Μάμμου Σ. (2015). Πρακτικές Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Στο: Αναζητώντας τις δυναμικές του Σύγχρονου Σχολείου (V) (πρακτικά συνεδρίου 11-13 Δεκεμβρίου 2015). ΕΚΠΑ-ΠΤΔΕ.
- ✓ Μέσσιου, Κ. (2007). Παράγοντες που συμβάλλουν θετικά στην εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης(inclusion): Μελέτη περιπτώσεων σε τάξεις δημοτικού σχολείου στην Αγγλία. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 43,σ. 141-160.
- ✓ Μπαλτατζής, Δ. & Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο: Π. Γεωργογιάννης, (Επιμ.), 12ο Διεθνές Συνέδριο με κριτές Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Μετανάστευση, Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, 19-21 Ιουλίου, Πάτρα, σ. 252-262.
- ✓ Μπαρμποπούλου, Β. & Οικονόμου, Α. (2017). Το μέντορινγκ στη σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού. Στο: Σ. Γκώση, Ε. Βαλκάνος & Α. Οικονόμου (Επιμ.), 1^ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Εκπαιδευτικής Ηγεσίας, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες. Τόμος Β΄, Σχολική Ηγεσία και Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- ✓ Μυλόρδου, Α. & Αγγελίδης, Π. (2011). Ο ρόλος της μεντορικής σχέσης στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο: Π. Αγγελίδης, (Επιμ.). Παιδαγωγικές της συμπερίληψης. Αθήνα: Διάδραση.
- ✓ Νικολάου, Γ. (2010), Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές (7η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την Ομοιογένεια στην Πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Παναγιώτου, Ν. (2018). Μετασχηματιστική Ηγεσία και Πως συνδιαμορφώνει το προφίλ του Συμπεριληπτικού Ηγέτη. 4ο Διεθνές Συνέδριο Για Την Προώθηση Της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, 1046–1050.
- ✓ Παναγιώτου, Ν. (2019). Επισκόπηση των Όρων Συμπεριληπτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Σημεία Σύγκλισής τους. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός, 2408–2416.
- ✓ Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ., Υφαντή, Ε. (2013). Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο τετράημερο επιμορφωτικό Συνέδριο "Αναζητώντας τις δυναμικές του σύγχρονου σχολείου II", Καμένα Βούρλα.
- ✓ Παππά, Ε. & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6(1), 112-130.
- ✓ Σούλης, Σ. (2013). Διαπολιτισμικότητα και Συμπερίληψη. Στο: Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας της Σχολής Ι.Μ Παναγιωτόπουλου (ελληνικό εκ-παιδευτήριο), τεύχος 51, σ. 19-23.
- ✓ Στασινός, Δ. (2013). Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο- ψηφιακό



σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

- ✓ Στραβάκου, Π. 2007. Μέντορας (Πρακτική Άσκηση εκπαιδευτικών), στο: Π. Ξωχέλλης(επιμ.), Λεξικό της Παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 440-442.
- ✓ Τσιμπιδάκη, Α. (2007). Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο-μία σχέση σε αλληλεπίδραση. Αθήνα: εκδόσεις Ατραπός.
- ✓ Χαραλάμπους, Κ. (2016). *Η εφαρμογή των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας για την προώθηση της συμπερίληψης στις Ειδικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 11ο, 172-186.
- ✓ Χατζηαγγέλη, Μ., Κωστή, Α., Χατζησωτηρίου, Χ. & Αγγελίδης, Π. (2011). Η συμπεριληπτικότητα της διαπολιτισμικότητας: Πρακτικές απάμβλυνσης της περιθωριοποίησης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων παιδιών. Στο Π. Αγγελίδης(επιμ.). Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. Αθήνα: Διάδραση.
- ✓ Χατζηδάκη, Α. (2007). Η εμπλοκή αλβανών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους: Μια εμπειρική έρευνα. Στο: Χ. Γκόβαρης, Ε. Θεοδοροπούλου & Α. Κοντάκος (επιμ.) Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας: ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Αθήνα: Ατραπός.
- ✓ Χατζησωτηρίου, Χ. (2011). «Έρποντας» προς τη διαπολιτισμικότητα: Από τη μονοπολιτισμική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο: Π. Αγγελίδης, (Επιμ.). Παιδαγωγικές της συμπερίληψης. Αθήνα: Διάδραση.
- ✓ Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). Από τη μονοπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα: κρατική πολιτική, σχολείο και σχολική τάξη. Στο: Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις, συλλογικό έργο. Εκδόσεις Σαΐτα: Καβάλα. ISBN: 978-618-5040-54-3.
- ✓ Ψαριανός, Ε. (2012). Η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαιδευτικής θεωρίας του PauloFreire. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου, Αθήνα.





Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

ISBN: 978-618-00-2227-8

