



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΕΜΠΟΔΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ, ΤΡΟΠΟΙ
ΕΚΔΗΜΟΚΡΑΤΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΟΧΗΣ
ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

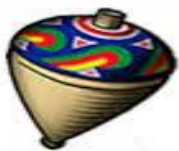
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΛΥΚΟΜΑΝΗ ΕΛΕΝΗ

A.E.M.:3236

ΕΠΟΠΤΗΣ: ΚΩΤΣΑΛΙΔΟΥ ΕΥΔΟΞΙΑ

Β'ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΜΑΥΡΟΠΑΛΙΑΣ ΤΡΥΦΩΝ

ΦΛΩΡΙΝΑ ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2020



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

THESIS

INCLUSIVE EDUCATION: OBSTACLES TO IMPLRMENTATION, WAYS OF
DEMOCRATIZING THE SCHOOL AND PROVIDING PRACTICES OF
INCLUSIVE EDUCATION

FULLNAME STUDENT'S: ELENI LIKOMANI

ID:3236

SUPERVIROR: EVDOKSIA KOTSALIDOU

2ND SCORER: TRIFON MAVROPALIAS

FLORINA JANUARY 2020

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
-----------------------	----------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η Έννοια της Συμπερίληψης	6
--	----------

1.1. Απο την αφομοίωση στη συμπερίληψη	6
---	----------

1.2. Προσπάθεια ορισμού συμπερίληψης	8
---	----------

<i>1.2.1.Η προβληματική του όρου «συμπεριληπτική εκπαίδευση»</i>	<i>8</i>
--	----------

<i>1.2.2.Τι είναι η συμπερίληψη;</i>	<i>9</i>
--	----------

1.3. Συμπερίληψη και Ειδική εκπαίδευση	13
---	-----------

1.4. Το πλαίσιο της συμπερίληψης(Index for Inclusion)	15
--	-----------

<i>1.4.1. Οι άξονες του «πλαισίου της συμπερίληψης»(Index for Inclusion)</i>	<i>16</i>
--	-----------

1.5. Τα οφέλη της συμπερίληψης	19
---	-----------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Παράγοντες που παρεμποδίζουν την παροχή πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	21
--	-----------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Προϋποθέσεις για εφαρμογή πιο συμπεριληπτικών τακτικών και πρακτικών στα σχολεία	25
---	-----------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Ανάπτυξη πρακτικών συμπερίληψης	29
--	-----------

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	36
-----------------------------------	-----------

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	36
---------------------------	-----------

ΠΕΡΙΛΗΨΗ: Στην παρούσα εργασία έγινε μια προσπάθεια επεξήγησης του όρου «συμπερίληψη» από την σκοπιά της εκπαίδευσης. Ο όρος διερευνήθηκε ιστορικά και συνδυαστικά με άλλους όρους που έχουν άμεση σχέση με αυτόν(διαπολιτισμική εκπαίδευση, ειδική εκπαίδευση κ.λπ.). Στη συνέχεια αναζητήθηκαν παράγοντες που ενδέχεται να παρεμποδίσουν την εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σχολεία. Εν συνεχεία προτάθηκαν τρόποι υπερπήδησης των εμποδίων που προαναφέρθηκαν όπως αυτοί προέκυψαν από την μελέτη της βιβλιογραφίας. Τέλος, αναφέρθηκαν τρόποι ανάπτυξης πρακτικών συμπερίληψης μέσα στη σχολική τάξη, οι οποίοι εφαρμόζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η μέθοδος η οποία ακολουθήθηκε στην παρούσα εργασία είναι η βιβλιογραφική έρευνα, η οποία οδήγησε στο συμπέρασμα πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση για να εφαρμοστεί και να διατηρηθεί προϋποθέτει την αρμονική συνεργασία όλων των μερών αλλά και μια αέναη προσπάθεια.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμπερίληψη και συμπεριληπτική εκπαίδευση, Ολική προσέγγιση, Εκδημοκρατισμός εκπαίδευσης¹, Κουλτούρα κοινωνίας

SUMMARY: This paper represents an attempt to explain the term “inclusion” from the educational angle. This term has been investigated together with other terms that associated with it (multicultural education, special education etc.). After that, barriers that prevent the implementation of inclusive education had been listed. Then some suggestions prevent that barriers has been made as they arise from the bibliography research. At the end, some ways to develop inclusive educational practice has been mentioned. The method that has been followed is the bibliography research, which lead to the conclusion that it has to be a harmonic collaboration from all the separate parts for inclusive education to apply and maintain.

¹ Ο όρος «εκδημοκρατισμός» αναφέρεται στις διαδικασίες και πρακτικές που πρέπει να ακολουθηθούν για την παροχή πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Garcia-Huidobro & Corvalan, 2009). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία «δημοκρατικά σχολεία» θεωρούνται τα σχολεία που μέσω των πρακτικών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά, ανεξαιρέτως υποβάθρου(παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παιδιά από κατώτερα οικονομικά στρώματα, παιδιά με διαφορετικό θρησκευτικό-γλωσσικό-πολιτισμικό υπόβαθρο κ.λπ.)με απώτερο σκοπό την εξάλειψη του αποκλεισμού τους και την προώθηση της γνώσης προς όφελος όλων των παιδιών (Garcia-Huidobro & Corvalan, 2009; O'Keefee, 2012; Hick & Thomas, 2008). Κρίνεται απαραίτητο να διευκρινιστεί πως στην παρούσα εργασία ο όρος «εκδημοκρατισμός» χρησιμοποιείται με την έννοια που ορίστηκε παραπάνω.

Key- Words: Inclusion and inclusion education, Overall approach, Democratization of education, Culture of society.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα μελέτη γίνεται μια προσπάθεια επεξήγησης των όρων «συμπερίληψη» και «συμπεριληπτική εκπαίδευση» μέσω διαφορετικών σκοπιών, ώστε να διευκρινιστεί ευκολότερα η φιλοσοφία και η θεωρία πίσω από αυτούς. Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των παραγόντων που ενδέχεται να συμβάλλουν στην αποτυχία των προσπαθειών παροχής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης καθώς και η παράθεση προτάσεων για βελτίωση της παρούσας κατάστασης. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να υπογραμμιστεί η σύνδεση μεταξύ της παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση με την ισότητα που το άτομο πρέπει να απολαμβάνει κοινωνικά, καθώς και η αλληλένδετη σχέση της ακαδημαϊκής επίδοσης με τις επαγγελματικές αλλά και κοινωνικές ευκαιρίες του ατόμου. Συγκεκριμένα, ερευνητές έχουν επανειλημμένα τονίσει πως αν ένα εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει ίσες ευκαιρίες στους εμπλεκόμενους, τότε και η ευρύτερη κοινωνία θα είναι πιο δημοκρατική (Garcia-Huidobro&Corvalan, 2009; Acedo, 2008). Επιπλέον, πολλές είναι και οι έρευνες που συνδέουν την ακαδημαϊκή επίδοση με την μετέπειτα πορεία του ατόμου, τόσο την κοινωνική, όσο και την επαγγελματική (Schwab&Hessels, 2015; Walker, 2016; Heissenbuttel, 2014). Βάσει αυτών, τονίζεται η σημαντικότητα της διερεύνησης των παραγόντων που εμποδίζουν την παροχή πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αφού όπως προκύπτει από τα παραπάνω ο αντίκτυπος που η αποτυχία αυτής ενδέχεται να έχει στις ζωές των εμπλεκόμενων είναι ιδιαίτερα σημαντική (Heissenbuttel, 2014). Τέλος, παρουσιάζονται ορισμένες πρακτικές συμπερίληψης που-όπως έχει αποδειχθεί

στη βιβλιογραφία-συμβάλλουν στη παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών καθώς και στον εκδημοκρατισμό των σχολείων αλλά και των κοινωνιών γενικότερα.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο αναζητείται η έννοια του όρου συμπεριληπτική εκπαίδευση, γίνεται αναφορά στη σχέση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, παρουσιάζεται ο βασικός οδηγός που αφορά την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πολιτικών και πρακτικών(index for inclusion)και τέλος παρουσιάζονται συνοπτικά τα οφέλη της συμπερίληψης όπως αυτά προκύπτουν από τη μελέτη της βιβλιογραφίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια εντοπισμού των παραγόντων που ενδέχεται να παρεμποδίσουν την εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σχολεία. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι προϋποθέσεις που θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη σχολείων που θα διέπονται από τις αρχές της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναπτύσσονται ορισμένες συμπεριληπτικές πρακτικές, οι οποίες υιοθετούνται από πολλά συμπεριληπτικά σχολεία ανά τον κόσμο. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης όπως αυτά προέκυψαν από την μελέτη επιστημονικών δοκιμίων και άρθρων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Η έννοια της συμπερίληψης

Τι είναι η συμπεριληπτική εκπαίδευση; Πρόκειται για όρο δύσκολο στον ορισμό, αφού η προσπάθεια να του βάλουμε όρια θα αναιρούσε την φιλοσοφία της προσδιοριζόμενης έννοιας (Αγγελίδης, 2011,). Με λόγια απλά η φιλοσοφία της υπό συζήτηση έννοιας συνοψίζεται στη φράση «ένα σχολείο για όλους», δηλαδή όλα τα παιδιά-ανεξαρτήτως καταγωγής, κοινωνικής προέλευσης, θρησκευτικού υποβάθρου, ειδικών δυσκολιών μάθησης κ.λπ.-να φοιτούν στο ίδιο σχολείο, στο σχολείο της γειτονιάς τους (Ainscow, Developing inclusive education systems: What are the levers for change?, 2005; Αγγελίδης, Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών, 2011). Πολλοί ερευνητές προσδιορίζουν τον όρο αυτό ως μια ατέρμονη διαδικασία εμπλοκής όλων των-εμπλεκόμενων με το εκπαιδευτικό σύστημα-ατόμων στη μαθησιακή διαδικασία, με την έμφαση να δίνεται στα παιδιά που τείνουν να περιθωριοποιούνται στο σχολικό συγκείμενο (Acedo, 2008; Ainscow&Sandill, 2010). Παρακάτω θα γίνει μια προσπάθεια ορισμού της σύνθετης αυτής έννοιας υπό το πρίσμα των ιστορικών εξελίξεων που οδήγησαν στην διαμόρφωσή της.

1.1Απο την αφομοίωση στη συμπερίληψη

Η αφομοίωση ως ανάγκη προέκυψε όταν έγινε ευρέως γνωστός ο όρος «ειδικές ανάγκες» και η κοσμοθεωρία πίσω από αυτόν. Ο εν λόγω όρος χρησιμοποιείται ήδη από την αρχή του εικοστού αιώνα και η φιλοσοφία που τον περικλείει προέρχεται από τον χώρο της ψυχολογίας (Skrtic, 1991). Συγκεκριμένα, η προέλευσή του προέρχεται από αυτό που είναι κοινώς γνωστό ως «ιατρικό μοντέλο», δηλαδή σαν να υπάρχει κάποιος ασθενής και στόχος του συστήματος είναι να τον ιάνει. Πιο απλά πρόκειται για φιλοσοφία η οποία χρεώνει το πρόβλημα στο άτομο. Σύμφωνα με τον Skrtic(1991) η ιδέα για την αφομοίωση των ατόμων που έχουν κριθεί ως έχοντα ειδικές ανάγκες δημιουργήθηκε λόγω της αποτυχίας των σχολικών συστημάτων να εκπαιδεύσουν ορισμένους μαθητές. Για να συγκαλύψουν αυτήν την αποτυχία του συστήματος και για να δείξουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι δημοκρατικό δημιούργησαν νέες ειδικά διαμορφωμένες σχολικές μονάδες που είναι γνωστές ως ειδικά σχολεία (Στασινός, 2013). Αργότερα-και ειδικότερα μετά το τέλος του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου-ακολούθησαν διάφορες διακηρύξεις. Ανάμεσα σε αυτές ήταν και η διακήρυξη των

ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Αγγελίδης, 2011; Στασινός, 2013). Σύμφωνα με αυτή όλα τα παιδιά θα έπρεπε να έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση-αλλά και γενικότερα-και ταυτόχρονα η κοινωνία θα πρέπει να είναι πιο ευαισθητοποιημένη απέναντι στα άτομα που περιθωριοποιούνται (UNESCO, 1994). Έτσι στα τέλη της δεκαετίας του πενήντα-αρχές της δεκαετίας του εξήντα η κοινωνία-κυρίως στις αγγλόφωνες χώρες-αρχίζει να αντιδρά καθώς τίθεται το ερώτημα γιατί ορισμένα παιδιά εκπαιδεύονται διαφορετικά από τους συνομηλίκους τους. Η αντίδραση αυτή οδηγεί σταδιακά στην εμφάνιση του όρου «ένταξη» (Αγγελίδης, 2011).

Η ένταξη(intergration)στην συγκεκριμένη χρονική περίοδο αφορούσε την μεταφορά των παιδιών από τα ειδικά σχολεία στα σχολεία της γειτονιάς τους. Αν και το εγχείρημα βασίστηκε σε εύλογη αντίδραση, κατά την εφαρμογή του αντιμετωπίστηκαν πολλά πρακτικά προβλήματα που το οδήγησαν σε πλήρη αποτυχία (Στασινός, 2013). Αυτό συνέβη γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν έτοιμοι να εκπαιδεύσουν τα παιδιά που μέχρι πρόσφατα φοιτούσαν στο ειδικό σχολείο, ούτε υπήρχαν οι κατάλληλες συνθήκες ώστε να ενταχθούν ομαλά τα παιδιά στο σχολείο αφού δεν υπήρξε προπαρασκευαστικό στάδιο κατά το οποίο θα υπήρχε προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, των δομών κ.λπ. (Αγγελίδης, 2011). Ταυτόχρονα οι συνομήλικοι συμμαθητές δεν ήταν προετοιμασμένοι ώστε να δεχθούν τα παιδιά από τα ειδικά σχολεία. Το αποτέλεσμα ήταν τα παιδιά που προορίζονταν να ενταχθούν να μην μπορούν να το κάνουν (Στασινός, 2013). Για αυτόν τον λόγο οι επιστήμονες παιδαγωγοί αναζητούσαν τρόπο επίλυσης του ζητήματος αυτού και εισήγαγαν στην παιδαγωγική επιστήμη τον όρο «ενσωμάτωση»(mainstreaming) (Skrtic, 1991). Ο υπό συζήτηση όρος αφορούσε την ενεργή ενσωμάτωση των παιδιών στα σχολεία του δεσπόζοντος ρεύματος (Στασινός, 2013). Ωστόσο, φαίνεται πως και οι δύο όροι ήταν προβληματικοί αφού υποδήλωναν περιθωριοποίηση, αφού φαίνεται πως το άτομο που εντάσσεται ή ενσωματώνεται σε ένα προϋπάρχον σύνολο γίνεται δεκτό υπό προϋποθέσεις, βασική εκ των οποίων είναι η προσαρμογή του νεοεισερχόμενου μέλους στην προϋπάρχουσα νόρμα (Αγγελίδης, 2011). Έτσι στο τέλος της δεκαετίας του ογδόντα-στις αρχές της δεκαετίας του ενενήντα εισάγεται ο όρος συμπερίληψη (inclusion) (Στασινός, 2013). Η φιλοσοφία αυτή διαφέρει από αυτήν της ειδικής, αφού το πρόβλημα δε χρεώνεται στο παιδί, αλλά στο εκπαιδευτικό σύστημα (Χατζηχρήστου, 2011). Οι βασικές αρχές της εκπαιδευτικής αυτής φιλοσοφίας συνοψίζεται στα εξής: όλα τα παιδιά φοιτούν στο ίδιο σχολείο χωρίς διακρίσεις, διδάσκονται από τους ίδιους

εκπαιδευτικούς, ακολουθούν το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα και απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στη διδασκαλία και στη μάθηση (Στασινός, 2013). Παρακάτω αναλύονται περαιτέρω τα χαρακτηριστικά και οι αρχές που διέπουν τη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

1.2 Προσπάθεια ορισμού συμπερίληψης

1.2.1 Η προβληματική του όρου «συμπεριληπτική εκπαίδευση»

Ο όρος «συμπεριληπτική εκπαίδευση» εμφανίστηκε πρώτα στην αγγλική γλώσσα («inclusive education»), επομένως θα έπρεπε να μεταφραστεί στα ελληνικά (Ainscow, 1997). Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει ένας όρος γενικά αποδεκτός που να συμφωνούν όλοι ότι είναι η μετάφραση του αγγλικού όρου (Αγγελίδης, 2011). Κάποιοι ερευνητές το μεταφράζουν ως ενσωμάτωση ή ως ολική ενσωμάτωση, ορισμένοι δεν τον αλλάζουν καθόλου και τον αφήνουν ως έχει, άλλοι τον λένε ενταξιακή εκπαίδευση, κάποιοι ενιαία εκπαίδευση ή συνεκπαίδευση ενώ υπάρχει και μια ομάδα επιστημόνων που χρησιμοποιεί τον όρο συμπερίληψη (Heissenbuttel, 2014). Στην παρούσα εργασία θα υιοθετηθεί αυτή η μετάφραση του όρου, καθώς φαίνεται σαν την πιο αντιπροσωπευτική αφού το ρήμα «include» από το οποίο προκύπτει ο όρος «inclusion» μεταφράζεται ως «συμπεριλαμβάνω» στην ελληνική γλώσσα (Αγγελίδης, 2011). Ο όρος «inclusive education» δεν είναι αποδεκτός από τους γλωσσολόγους γιατί θεωρούν πως στην ελληνική γλώσσα δεν υπάρχει αυτό το επίθετο (Αγγελίδης, 2011). Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα άρθρων και κειμένων που μιλούν για την συμπερίληψη και την συμπεριληπτική εκπαίδευση αλλά δεν υιοθετούν τον παρόν όρο και για αυτό θέλει ιδιαίτερη προσοχή κατά την επεξεργασία των μελετών αυτών από τρίτους ερευνητές (Αγγελίδης, 2011).

1.2.2 *Τι είναι η συμπερίληψη;*

Η συμπερίληψη έχει συσχετιστεί με πολλές έννοιες όπως με την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία ή με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», με την αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης γενικότερα, με τη συμμετοχή στο εκπαιδευτικό σύστημα ομάδων παιδιών που θεωρείται ότι απειλούνται με αποκλεισμό παντός είδους, με τη δημιουργία σχολείων για όλα τα παιδιά(ολική προσέγγιση), με μια προσπάθεια δημιουργίας μιας «εκπαίδευσης για όλους» αλλά και γενικότερα με μια προσέγγιση προς την εκπαίδευση και την κοινωνία (Ainscow, 1997). Ουσιαστικά λοιπόν, η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια έννοια που δεν μπορεί να οριστεί. Αν γίνει προσπάθεια ορισμού της, δηλαδή αν τεθούν περιθώρια αναιρείται ολόκληρη η φιλοσοφία που τη διέπει (Booth, Improving schools, developing inclusion?, 2006). Αυτή η έλλειψη ορίων την κάνει επιρρεπή σε πολλές ερμηνείες και πολλά μηνύματα (Hick & Thomas, 2008). Πιο απλά, είναι μια πλατιά έννοια, η οποία σχετίζεται με όλες τις έννοιες που προαναφέρθηκαν και για αυτόν τον λόγο είναι απαραίτητο να μουν κάποιες δικλίδες, οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για να μπορεί να γίνει πιο σωστή προσέγγιση της έννοιας της συμπερίληψης.

Βασική αρχή της συμπερίληψης είναι πως όλα τα παιδιά πρέπει να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση (Booth, Improving schools, developing inclusion?, 2006). Αυτό σημαίνει πως όλα τα παιδιά θα φοιτούν στο ίδιο σχολείο, θα διδάσκονται από τους ίδιους εκπαιδευτικούς, θα ακολουθούν όλα το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα αλλά αυτό θα διαφοροποιείται ανάλογα με τις ικανότητες των παιδιών, λαμβάνοντας ίσες ευκαιρίες στη διδασκαλία και στη μάθηση (Gupta & Rous, 2016). Η συμπερίληψη είναι μια προσέγγιση προς την εκπαίδευση, μια φιλοσοφία με την οποία ο άνθρωπος προσεγγίζει την εκπαίδευση και την κοινωνία. Ο Booth(2006) προσεγγίζει της συμπερίληψη μέσα από έξι τύπους: 1. Η συμπερίληψη ως ενδιαφέρον για μαθητές με αναπηρία ή άλλους μαθητές οι οποίοι έχουν κατηγοριοποιηθεί ως έχοντες ειδικές ανάγκες. 2. Η συμπερίληψη ως αντίδραση/ανταπόκριση/απάντηση στις πειθαρχικές αποβολές(κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση). 3. Η συμπερίληψη σε σχέση με όλες τις ομάδες οι οποίες είναι ευάλωτες στον αποκλεισμό(αυτό εμπερικλείει πολλές ομάδες: μειονότητες, παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, παιδιά με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο κ.λπ.). 4. Η συμπερίληψη για την ανάπτυξη των σχολείων για όλους. 5. Η συμπερίληψη για την εκπαίδευση για όλους. 6. Η

συμπερίληψη ως μια βασική προσέγγιση για την εκπαίδευση και την κοινωνία. Ο τελευταίος τύπος είναι και από τους πλέον σημαντικούς καθώς ορίζει την πρέπουσα συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (Nind, 2014). Ταυτόχρονα, ο Booth(2006) υπογραμμίζει πως η συμπερίληψη δεν είναι κάτι μετρήσιμο ή κάτι που μπορεί να κατακτηθεί μια ορισμένη χρονική στιγμή αλλά είναι μια ατέρμονη διαδικασία (Slee & Allan, 2001). Αυτό πολύ απλά σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει συνεχώς να ψάχνει για παιδιά που περιθωριοποιούνται για οποιονδήποτε λόγο έτσι ώστε να προβεί στις αντίστοιχες αλλαγές για να παρέχει ίσες ευκαιρίες στη διδασκαλία και τη μάθηση. Ο Booth(2006)επιχειρεί και μιαν άλλη προσέγγιση του όρου «*inclusion*». Υποστηρίζει πως συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η αύξηση της συμμετοχής και η μείωση του αποκλεισμού από τα αναλυτικά προγράμματα, από τις κοινωνίες και τις κουλτούρες των σχολείων. Επομένως εύκολα καταλαβαίνει κανείς πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν ασχολείται μόνο με την σχολική επίδοση των παιδιών αλλά αντίθετα την αφορά οποιαδήποτε μορφή περιθωριοποίησης και αποκλεισμού, ακόμα και αν αυτό συμβαίνει εκτός του σχολικού πλαισίου (Angelides, Stylianou, & Gibbs, 2006; Booth, Improving schools, developing inclusion?, 2006). Σε άλλο σημείο του κεφαλαίου ο Booth(2006)μας δίνει και ένα ακόμα στοιχείο για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, το οποίο όμως κλιμακώνεται και εμπλουτίζεται. Λέει πολύ απλά πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση εστιάζει στην παρουσία, πρέπει δηλαδή τα παιδιά να είναι παρόντα στον χώρο. Όμως η παρουσία από μόνη της δεν εξασφαλίζει την εφαρμογή της. Αντίθετα, ο Booth(2006)διατείνεται πως η παρουσία των παιδιών είναι αρκετή μόνο εφόσον συνοδεύεται από την αντίστοιχη συμμετοχή. Δηλαδή δε φτάνει το παιδί να είναι μόνο σωματικά παρόν αλλά θα πρέπει να συμμετέχει ενεργά στα τεκταινόμενα και στις διαδικασίες που συμβαίνουν στο σχολικό πλαίσιο. Βέβαια όλα αυτά δε θα έχουν κάποιο νόημα αν τα παιδιά δεν μαθαίνουν. Βλέπουμε λοιπόν πως εδώ ο Booth(2006) παρουσιάζει το τρίπτυχο: παρουσία-συμμετοχή-επιτυχημένη μάθηση ως τρία σημαντικά στοιχεία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO(1994), η συμπερίληψη θεωρείται μια διαδικασία για την αντιμετώπιση και την ανταπόκριση στην ποικιλομορφία των αναγκών όλων των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων μέσω της αύξησης της συμμετοχής στην καλλιέργεια της μάθησης και στις κοινότητες, και μέσω της μείωσης και εξάλειψης του αποκλεισμού μέσα και από την εκπαίδευση. Περιλαμβάνει αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις, τις δομές και τις στρατηγικές, με

ένα κοινό όραμα που να καλύπτει όλα τα παιδιά του κατάλληλου εύρους ηλικίας και την πεποίθηση ότι είναι ευθύνη του συστήματος η εκπαίδευση όλων των παιδιών (UNESCO, 1994). Εν ολίγοις είναι μια διαδικασία η οποία αφορά όλα τα παιδιά. Επομένως, δεν έχει να κάνει με μια ομάδα παιδιών (Ainscow, 2005). Ταυτόχρονα υπάρχει αναφορά σε τρόπους με τους οποίους μπορούμε να ανταποκριθούμε ισότιμα σε όλα τα παιδιά έτσι ώστε να μειωθούν τα εμπόδια στη συμμετοχή και την μάθηση όλων των παιδιών και όχι να ενταχθούν ειδικές κατηγορίες παιδιών στο ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο όμως μένει απροσάρμοστο. (Ainscow, 2005) Συνοπτικά θα μπορούσε να ειπωθεί πως η συμπερίληψη είναι μια διαδικασία που αφορά όλα τα παιδιά και περιλαμβάνει αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, στις δομές αλλά και στις στρατηγικές που ακολουθούνται.

Επομένως τρία είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Ainscow & Sandill, 2010). Το πρώτο και βασικό χαρακτηριστικό της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αφορά στην «φύση» της. Πιο απλά, είναι διαδικασία υπό την έννοια πως δεν είναι απλά μια αλλαγή στο αναλυτικό πρόγραμμα την οποία αποφάσισε να εφαρμόσει το υπουργείο παιδείας εν μια νυκτί. Η συμπερίληψη είναι μια διαδικασία δίχως τέλος (Ainscow, 2005). Είναι τούτη η προσπάθεια η καθημερινή, την οποία καταβάλει ο εκπαιδευτικός, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί ισότιμα σε όλα τα παιδιά, να ανταποκριθεί ισότιμα στη διαφορετικότητα που ενυπάρχει ανάμεσα στους μαθητές του και μέσα στην τάξη του (Angelides, Stylianos, & Gibbs, 2006). Ακριβώς επειδή η συμπερίληψη είναι μια διαδικασία, απόλυτα συμπεριληπτικό σχολείο και απόλυτα συμπεριληπτικός εκπαιδευτικός δεν υπάρχει αφού κάθε μέρα τα δεδομένα διαφοροποιούνται μέσα στα σχολεία (Angelides & Ainscow, 2000). Σημασία έχει να υπάρχει μια καθημερινή προσπάθεια ισότιμης ανταπόκρισης στη διαφορετικότητα που υπάρχει ανάμεσα στα παιδιά (Hick & Thomas, 2008). Αυτό έχει να κάνει κυρίως με θέματα κουλτούρας του εκπαιδευτικού, με θέματα επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού αλλά και γενικότερα με την κουλτούρα που υπάρχει στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και στη σχολική μονάδα, με την πολιτική που εφαρμόζει το σχολείο αλλά και με τις πρακτικές που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει μέσα στη τάξη του, τόσο τις παιδαγωγικές, όσο και τον γενικότερο τρόπο με τον οποίο κινείται, προσεγγίζει τα θέματα αυτά (Ainscow & Sandill, 2010; Gupta & Rous, 2016; Αγγελίδης, 2011). Είναι λοιπόν εύληπτο πως γενικότερα πρέπει να υπάρχει ένας συμπεριληπτικός

προσανατολισμός. Επομένως, η συμπερίληψη δεν είναι κάτι σταθερό, δεν είναι μια αλλαγή που μετά μπορείς να την ορίσεις αφού είναι κάτι που δεν ορίζεται αλλά παρουσιάζεται ως μια προσπάθεια κυρίως από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Angelides, Stylianos, & Gibbs, 2006). Και το βάρος δίνεται στον εκπαιδευτικό γιατί στο τέλος της ημέρας όσες πρακτικές και αν οριστούν από το υπουργείο παιδείας, αν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δεν έχει τη διάθεση να εφαρμόσει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, τότε σίγουρα αυτό θα δημιουργήσει εμπόδια στην εφαρμογή της (Angelides, Constantinou, & Leigh, 2009; Angelides, Stylianos, & Gibbs, 2006). Δεύτερον, αφορά το σύνολο των παιδιών. Αφορά όλα τα παιδιά γιατί δεν έχει να κάνει με ομάδες παιδιών(π.χ. μόνο μετανάστες μαθητές ή μόνο παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) αλλά απευθύνεται στο σύνολο των παιδιών που φοιτούν στο ίδιο σχολείο. Συγκεκριμένα γίνεται λόγος για τρόπους σωστής ανταπόκρισης στη διαφορετικότητα (Hick & Thomas, 2008). Τρίτον, περιλαμβάνει αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις, τις διαδικασίες και τις στρατηγικές. Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να υπογραμμιστεί αυτή η παράμετρος: περιλαμβάνει αλλαγές στο περιεχόμενο και τις δομές (Schwab & Hessels, 2015). Είναι αυτό το χαρακτηριστικό που την διαφοροποιεί από τις υπόλοιπες έννοιες. Τι σημαίνει όμως αυτό στην πράξη; Γίνεται ευκολότερα αντιληπτή αυτή η έννοια αν παρθεί ως παράδειγμα η έννοια «ένταξη». Όταν χρησιμοποιείται η έννοια «ένταξη ενός παιδιού», σημαίνει πως πραγματοποιούνται κάποιες πρόσθετες αλλαγές σε ένα σύστημα έτσι ώστε να ενταχθεί ο μαθητής, η προσπάθεια λοιπόν έγκειται στο να αλλάξει το ίδιο το παιδί, να αλλάξει ο μαθητής έτσι ώστε να ταιριάζει σε ένα σύστημα, το οποίο ουσιαστικά δεν αλλάζει (Ainscow, 1997). Αντίθετα η συμπερίληψη έρχεται να αλλάξει το ίδιο το περιεχόμενο, τις ίδιες τις δομές των σχολείων, της τάξης, της εκπαίδευσης, των παιδαγωγικών προσεγγίσεων κ.λπ., δηλαδή οτιδήποτε αφορά στη μάθηση και στη συμμετοχή του παιδιού,-και αυτό-για να μπορέσει να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι τα ίδια τα σχολεία αναδιαμορφώνονται προκειμένου να μειωθούν τα εμπόδια στη μάθηση και τη συμμετοχή όλων των παιδιών (Ainscow & Sandill, 2010; Ainscow, Booth, & Dyson, 2004).

Για να πραγματοποιηθεί όμως αυτή η αλλαγή πρέπει να αντιμετωπιστούν καταστάσεις που ενδέχεται να προκύψουν κατά τη προσπάθεια μετατροπής του εκπαιδευτικού συστήματος σε πιο συμπεριληπτικό. Γεγονός που υπογραμμίζει τη

δυσκολία του εγχειρήματος. Χρειάζεται να υπάρχει η επαγγελματική μάθηση ταυτόχρονα με την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού για να μπορέσει να ανταποκριθεί στην ποικιλομορφία όλων αυτών των παιδιών (Angelides, Stylianou, & Gibbs, 2006). Ταυτόχρονα χρειάζεται τα ίδια τα σχολεία να διαθέτουν μια συμπεριληπτική κουλτούρα για να μπορέσουν να υλοποιήσουν αποφάσεις που σχετίζονται με αυτό το θέμα (Heissenbuttel, 2014). Παρακάτω θα γίνει αναλυτικότερη αναφορά στις προϋποθέσεις που οδηγούν στον εκδημοκρατισμό των σχολείων καθώς και στα εμπόδια που ενδέχεται να συναντηθούν κατά την προσπάθεια παροχής πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

1.3 Συμπερίληψη και Ειδική Εκπαίδευση

Η σύνδεση της συμπεριληπτικής με την ειδική εκπαίδευση δεν είναι τυχαία διότι η ώθηση για την πρώτη δόθηκε μέσω δύο διασκέψεων: η πρώτη έγινε το 1990 στην Ταϊλάνδη, η δεύτερη το 1994 στη Σαλαμάνκα υπό την αιγίδα των Ηνωμένων Εθνών, μέσω της οποίας έχει δοθεί ένα πλαίσιο για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία της γειτονιάς τους (Ainscow, 1997). Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα ξεκίνησε να υπάρχει οργανωμένα αυτό που ονομάστηκε ειδική εκπαίδευση (Στασινός, 2013). Ουσιαστικά πρόκειται για εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες σε ξεχωριστές δομές(π.χ. σχολεία)από αυτές των παιδιών του δεσπόζοντος ρεύματος.. Πολλές φορές μάλιστα ήταν πρωτοβουλίες εκκλησιών, φιλανθρωπίες κ.λπ. (Αγγελίδης, 2011). Η φιλοσοφία που υπήρχε πίσω από αυτήν άνηκε στον τομέα της ψυχολογίας. Το πρόβλημα χρεωνόταν στο άτομο και θα έπρεπε η παρέμβαση να γίνει στο άτομο (Χατζηχρήστου, 2011). Αυτού του είδους η αντιμετώπιση είναι γνωστή ως ιατρικό μοντέλο ή ψυχολογικό μοντέλο (Χατζηχρήστου, 2011). Με την πάροδο των χρόνων άρχισαν να αλλάζουν τα πράγματα, ειδικά μετά το τέλος του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου, την ίδρυση των Ηνωμένων Εθνών και με τις διακηρύξεις των Ηνωμένων Εθνών για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Σιγά-σιγά ο κόσμος ξεκίνησε να ευαισθητοποιείται για αυτά τα θέματα και να διερωτάται γιατί κάποιες ομάδες ανθρώπων εκπαιδεύονται ξεχωριστά από τους υπόλοιπους (Στασινός, 2013). Με αυτή τη λογική εμφανίστηκε τότε η ιδέα της ένταξης, δηλαδή τα παιδιά που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία να ενταχθούν στα σχολεία της γειτονιάς τους. Ωστόσο, αυτή η προσπάθεια απέτυχε γιατί έγινε απροετοίμαστα. Δεν ήταν έτοιμα τα σχολεία,

ούτε οι μαθητές που θα πήγαιναν από το ειδικό στο γενικό, ούτε οι μαθητές που φοιτούσαν ήδη στο τυπικό σχολείο, ούτε οι εκπαιδευτικοί, ούτε το αναλυτικό πρόγραμμα (Ainscow, 1997). Σαν απάντηση σε αυτήν την αποτυχία, οι παιδαγωγοί προσπάθησαν να βρουν λύση σε αυτά τα θέματα και εισηγήθηκαν την προετοιμασία των σχολείων. Επισήμαναν, ταυτοχρόνως πως δεν πρέπει να εντάξουν τα παιδιά αλλά να τα ενσωματώσουν μέσα στην κοινωνία των σχολείων που θα φοιτούσαν (Στασινός, 2013).

Παρόλο που έκτοτε έχει μεσολαβήσει μισός αιώνας ακόμα ακούγεται η ίδια ορολογία, η ίδια ρητορική (Walker, 2016). Ωστόσο, σε αυτό το σημείο πρέπει να υπογραμμιστεί πως οι όροι «ένταξη» και «ενσωμάτωση» πάσχουν και έπασχαν ήδη από τότε (Skrtic, 1991). Ενδεχομένως γιατί και οι δύο έχουν ως πρώτο συνθετικό το εν-, που ουσιαστικά δηλώνει την είσοδο του μέρους στο όλο και την προσαρμογή του στα δεδομένα και τις πρακτικές του δεσπίζοντος ρεύματος (Αγγελίδης, 2011). Για αυτόν τον λόγο δε γινόντουσαν δεκτά από την παιδαγωγική κοινότητα που ασχολείται με αυτά τα θέματα και για αυτόν τον λόγο έψαχνε για έναν νέο όρο, για μια νέα φιλοσοφία (Ainscow, 1997). Έτσι, στα τέλη της δεκαετίας του '80-αρχές της δεκαετίας του '90 εμφανίστηκε ένας νέος όρος, ο οποίος αποτυπώθηκε στη φράση «*inclusive education*» (Ainscow, 1997). Ο όρος αυτός απαντάται πρώτα στην αγγλική γλώσσα και στην πρώιμη φάση του αποτελεί μια μετεξέλιξη των όρων που προαναφέρθηκαν. Αυτό σημαίνει πως όταν ο όρος αυτός πρωτοεμφανίστηκε υπονοούσε την εγγραφή όλων των παιδιών στο σχολείο της γειτονιάς τους, δηλαδή όλα τα παιδιά να διδάσκονται από τους ίδιους εκπαιδευτικούς (Booth, Improving schools, developing inclusion?, 2006). Εξελικτικά ο υπό διερεύνηση όρος έχει πάρει διαφορετικό νόημα και έχει δημιουργηθεί μια νέα κοσμοθεωρία γύρω από αυτόν. Πλέον η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν είναι κάτι που σχετίζεται άμεσα με την ειδική εκπαίδευση, αλλά αποτελεί μια ξεχωριστή φιλοσοφία (Ainscow, 1997). Το βήμα για τον καθοριστικό διαχωρισμό της συμπεριληπτικής από την ειδική εκπαίδευση έγινε στη δεκαετία του '90 (Αγγελίδης, 2011). Συγκεκριμένα ο λόγος που καθιερώθηκε αυτή η φιλοσοφία είναι γιατί το υπόβαθρο πίσω από τον όρο «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ήταν ότι το πρόβλημα πλέον δεν χρεωνόταν στο άτομο αλλά υπήρχε μια γενικότερη αναζήτηση των αιτιών που δημιουργούν αυτήν την κατάσταση την οποία το εκάστοτε άτομο βιώνει (Χατζηχρήστου, 2011). Η προσπάθεια πλέον στρέφεται στην αναζήτηση αιτιών αλλά και λύσεων μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ainscow, 1997). Λόγου χάριν ας

υποθέσουμε ότι κάποιο παιδί παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς, αντί το εκπαιδευτικό σύστημα να χρεώσει το πρόβλημα στο παιδί, προσπαθεί να εντοπίσει τι αλλαγές θα μπορούσαν να γίνουν μέσα σε αυτό έτσι ώστε να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα (Αγγελίδης, 2011). Αυτό μεταφράζεται σε αναζήτηση λύσεων: αν αλλάξει ο τρόπος που είναι οργανωμένο το σχολείο μήπως μειωθεί το πρόβλημα συμπεριφοράς; αν αλλάξει ο τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας, τον σχεδιασμό, το σχέδιο μαθήματος; αν αλλάξει το αναλυτικό πρόγραμμα; αν αλλάξουμε τον τρόπο που εκπαιδεύονται οι εκπαιδευτικοί; κ.λπ (Angelides, 2004). Είναι λοιπόν αντιληπτό πως όταν αυτό που κοιτάει το σύστημα είναι τι μπορεί να βελτιώσει ώστε να επωφεληθεί το παιδί(είτε σε θέματα ηγεσίας, είτε σε ότι αφορά τη διοίκηση ή/και το αναλυτικό πρόγραμμα κ.λπ.), το πρόβλημα χρεώνεται στο σύστημα και όχι στο παιδί που παρουσιάζει την «παθογόνα» συμπεριφορά (Ainscow, 2005).

1.4 Το πλαίσιο της συμπερίληψης (index for inclusion)

Το «πλαίσιο της συμπερίληψης» είναι ένας οδηγός ο οποίος παρέχει κατευθυντήριες γραμμές, οι οποίες αφορούν τον έλεγχο των σχολικών μονάδων και οδηγίες για την ανάπτυξη αυτών, ώστε τα σχολεία να γίνουν πιο συμπεριληπτικά (Booth & Ainscow, 2011). Ουσιαστικά πρόκειται για ένα «εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, το οποίο στοχεύει στην ανάπτυξη δράσεων για την προώθηση της μάθησης για όλους ανεξαιρέτως τους εμπλεκόμενους (Booth & Ainscow, 2011). Αναλυτικότερα, πρόκειται για ένα εγχειρίδιο, το οποίο στηρίζεται σε συγκεκριμένους άξονες, αφορά συγκεκριμένες περιοχές μάθησης, αναζητά συγκεκριμένους δείκτες μέσω της ανάπτυξης συγκεκριμένων ερωτημάτων με σκοπό να βοηθήσει και να διευκολύνει το προσωπικό της εκάστοτε σχολικής μονάδας που το χρησιμοποιεί στη διαμόρφωση του σχολείου σε πιο συμπεριληπτικό, καθώς ο συγκεκριμένος οδηγός προωθεί την ιδέα του ενιαίου σχολείου(ένα σχολείο για όλους) (Booth & Ainscow, 2011).

Το πλαίσιο της συμπερίληψης(Index for inclusion) είναι αποτέλεσμα πολύχρονης έρευνας και διαβούλευσης με μεγάλο αριθμό ομάδων που σχετίζονται με την εκπαίδευση(ιθύνοντες, διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτικούς κ.α.) (Booth & Ainscow, 2011). Έχει μεταφραστεί σε παραπάνω από τριάντα γλώσσες και πολλές φορές έχει προσαρμοστεί έτσι ώστε να είναι εύχρηστο σε όσο το δυνατόν περισσότερες χώρες (Booth & Ainscow, 2011). Πρόκειται για πολύ χρήσιμο εργαλείο των διευθυντών

σχολικών μονάδων καθώς και των εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονται να εμπλακούν ενεργά στην ανάπτυξη δράσεων με σκοπό την εξέλιξη και βελτίωση της σχολικής μονάδας, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές (Booth & Ainscow, 2011).

1.4.1 Οι άξονες του «πλαισίου της συμπερίληψης»(Index for Inclusion)

Το «πλαίσιο» της συμπερίληψης βασίζεται σε τρεις άξονες: στη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας, στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής πολιτικής και στην προαγωγή συμπεριληπτικής πρακτικής (Booth & Ainscow, 2011). Ο κάθε άξονας χωρίζεται σε δύο επιμέρους περιοχές. Κάθε περιοχή περιλαμβάνει μέχρι και έντεκα δείκτες και κάθε δείκτης από αυτούς αναλύεται σε ερωτήσεις (Booth & Ainscow, 2011).

Ο πρώτος άξονας(δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας)στοχεύει στη δημιουργία σχολικής κουλτούρας που προάγει την αποδοχή όλων και χωρίζεται σε δύο περιοχές: στη δημιουργία ενιαίας κοινότητας(inclusive society)και στη καθιέρωση ενιαίων αξιών(inclusive values) (Booth & Ainscow, 2011). Η σχολική κουλτούρα βασίζεται κυρίως σε αξίες που προωθούν την ενιαία/συμπεριληπτική εκπαίδευση και οι αξίες αυτές εκφράζονται από όλο το προσωπικό(διευθυντής του σχολείου, εκπαιδευτικούς, βοηθητικό προσωπικό, μαθητές)και από τους γονείς/κηδεμόνες (Booth & Ainscow, 2011). Ταυτόχρονα, το προσωπικό συνδέει τι συμβαίνει στο σχολείο με τη ζωή των παιδιών στο σπίτι, αποκτώντας έτσι πιο σφαιρική εικόνα για το παιδί (Booth & Ainscow, 2011). Επίσης το σχολείο συνεργάζεται με τις τοπικές κοινότητες και αντίστροφα, δημιουργώντας κλίμα γόνιμου διαλόγου και αλληλεπίδρασης μεταξύ τους (Booth & Ainscow, 2011). Πολύ σημαντικό είναι το γεγονός πως το σχολείο αποτελεί πρότυπο της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη καθώς ενθαρρύνει την κατανόηση της διασύνδεσης μεταξύ των ανθρώπων σε όλο τον κόσμο και όχι μόνο στην τοπική κοινότητα (Booth & Ainscow, 2011). Οι αρχές και οι αξίες οδηγούν σε αποφάσεις σχετικές με την πολιτική και τις πρακτικές μέσα στην τάξη, με σκοπό η ανάπτυξη του σχολείου να αποτελεί μια συνεχή και αέναη διαδικασία με σκοπό την άρση του αποκλεισμού και την καθιέρωση πιο συμπεριληπτικών διαδικασιών (Booth & Ainscow, 2011). Σε αυτό το έργο σημαντικός είναι ο ρόλος του σχολείου. Συγκεκριμένα, το σχολείο αναπτύσσει κοινές αξίες που αποσκοπούν στη συμπερίληψη όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, ενθαρρύνει τον σεβασμό των

ανθρωπίνων δικαιωμάτων καθώς και της ακεραιότητας του πλανήτη Γη, αντιμετωπίζει όλες τις μορφές διακρίσεων, προωθεί τις μη βίαιες αλληλεπιδράσεις και επιλύσεις διαφορών μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών (Booth & Ainscow, 2011). Επιπλέον, το σχολείο ενθαρρύνει τα παιδιά να αναπτύξουν μια καλή εικόνα εαυτού(δηλαδή να αισθάνονται καλά με τον εαυτό τους και για τον εαυτό τους)ενώ ταυτόχρονα συμβάλει στη διατήρηση της υγείας των παιδιών(σωματική αλλά και ψυχική) (Booth & Ainscow, 2011). Η δημιουργία ενιαίας/συμπεριληπτικής κουλτούρας βρίσκεται στη βάση της πυραμίδας του «πλαισίου της συμπερίληψης», καθώς αποτελεί πολύ σημαντικό στοιχείο στη βελτίωση μιας σχολικής μονάδας (Booth & Ainscow, 2011).

Ο δεύτερος άξονας(διαμόρφωση συμπεριληπτικής πολιτικής)χωρίζεται σε δύο επιμέρους περιοχές: ανάπτυξη ενός σχολείου για όλους και οργάνωση της υποστήριξης ως προς τη διαφορετικότητα. Ο άξονας αυτός εξασφαλίζει ότι η ενιαία πολιτική(inclusive policy)εφαρμόζεται σε όλο το σχολείο (Booth & Ainscow, 2011). Οι πολιτικές ενθαρρύνουν την συμμετοχή των μαθητών και του προσωπικού και έτσι ελαχιστοποιείται ο αποκλεισμός (Booth & Ainscow, 2011). Πιο συγκεκριμένα, δίνεται βοήθεια στα νέα μέλη του προσωπικού αλλά και στους νέους μαθητές να εγκατασταθούν στο σχολείο, το σχολείο δέχεται όλα τα παιδιά της περιοχής του ανεξαρτήτως φυσικών περιορισμών, εθνικής και κοινωνικής καταγωγής κ.λπ., το κτήριο αλλά και οι εγκαταστάσεις του σχολείου είναι διαμορφωμένα με τέτοιον τρόπο ώστε να είναι προσβάσιμα από όλους τους μαθητές, εκπαιδευτικούς αλλά και από τα λοιπά μέλη της κοινωνίας κ.α. (Booth & Ainscow, 2011). Εύκολα καταλαβαίνει κανείς πως στο εν λόγω εγχειρίδιο περιλαμβάνονται σαφείς στρατηγικές για αλλαγή (Booth & Ainscow, 2011). Επίσης, σημαντικές είναι όλες οι δραστηριότητες που αυξάνουν την ικανότητα του σχολείου να ανταποκριθεί στην ποικιλομορφία των μαθητών. Αναλυτικότερα, στο σχολείο υπάρχει μια συμμετοχική διαδικασία ανάπτυξης(όλα τα μέλη συνδράμουν στην προώθηση και ανάπτυξη του σχολείου), το προσωπικό με ειδικές γνώσεις και κατάρτιση αξιοποιείται προς όφελος του συνόλου, τα παιδιά-σε επίπεδο τάξης-είναι τοποθετημένα με τέτοιον τρόπο μέσα στη σχολική τάξη ώστε να ευνοείται και να προωθείται η μάθηση όλων κ.α. (Booth & Ainscow, 2011). Επομένως, όλες οι μορφές στήριξης αναπτύσσονται σύμφωνα με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Booth & Ainscow, 2011). Σε ότι αφορά την στήριξη της διαφορετικότητας το εγχειρίδιο ορίζει την συντονισμένη εργασία όλων των μορφών στήριξης(ειδικοί εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί λειτουργοί, σχολικοί ψυχολόγοι,

βοηθητικό προσωπικό) (Booth & Ainscow, 2011). Ταυτόχρονα υπογραμμίζει την ανάγκη της επαγγελματικής ανάπτυξης αυτών μέσω διαρκούς επιμόρφωσης και κατάρτισης με σκοπό την σωστή και ταχεία ανταπόκριση στη διαφορετικότητα των μαθητών (Booth & Ainscow, 2011). Επιπλέον, οι πολιτικές που ακολουθεί το σχολείο σε ότι αφορά τη συμπεριφορά συνδέονται με την καθημερινή μάθηση στη τάξη(καταπολέμηση φαινομένων ρατσισμού, ξενοφοβίας κ.λπ.) (Booth & Ainscow, 2011). Τέλος, δεν υιοθετούνται εκφοβιστικές συμπεριφορές από πλευράς εκπαιδευτικών για την υλοποίηση και ολοκλήρωση σχολικών εργασιών, αντίθετα δημιουργείται ένα κλίμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού-παιδιών και δίνονται κίνητρα(μαθησιακά)για την ολοκλήρωση των υποχρεώσεων των μαθητών (Booth & Ainscow, 2011).

Ο τρίτος άξονας(προαγωγή συμπεριληπτικών πρακτικών) χωρίζεται σε δύο περιοχές: της προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος ώστε να ανταποκρίνεται σε όλους τους μαθητές και στην οργάνωση της μάθησης. ο άξονας αυτός προάγει πρακτικές διδασκαλίας που αντανakλούν την συμπεριληπτική κουλτούρα και πολιτική του σχολείου (Booth & Ainscow, 2011). Το αναλυτικό πρόγραμμα αναπτύσσεται με τρόπο που σέβεται τη διαφορετικότητα των παιδιών και επιτρέπει τη διαφοροποίησή του, με σκοπό την επίτευξη της μάθησης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Booth & Ainscow, 2011). Οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης (Booth & Ainscow, 2011). Αναλυτικότερα, οι δραστηριότητες μάθησης ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των παιδιών, τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη δική τους μάθησης, μαθαίνουν το ένα από "τις αδυναμίες» του άλλου (Booth & Ainscow, 2011). Η εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα η μάθηση βασίζεται στη γνώση και τις εμπειρίες που κατακτούν οι μαθητές εκτός σχολείου(τα παιδιά εξερευνούν τον κύκλο του νερού και την σημασία του, την κατανάλωση τροφίμων, γιατί και πως οι άνθρωποι μεταναστεύουν κ.λπ.) (Booth & Ainscow, 2011). Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την υποστήριξη της μάθησης και της συμμετοχής των παιδιών (Booth & Ainscow, 2011). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί προγραμματίζουν δραστηριότητες μάθησης έχοντας υπόψη όλες τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους, ταυτόχρονα τα μαθήματα βοηθούν στην κατανόηση των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ των ανθρώπων, η κατ' οίκον εργασία ρυθμίζεται έτσι ώστε να συμβάλλει στη μάθηση του κάθε παιδιού, αλλά και οι έξω-διδασκτικές δραστηριότητες είναι διαθέσιμες και προσβάσιμες για όλα τα παιδιά (Booth

& Ainscow, 2011). Σε ότι αφορά την αξιολόγηση των παιδιών, αυτή γίνεται έχοντας ως βάση την προώθηση της μάθησης όλων των παιδιών και όχι τη νουθεσία, αφού ενθαρρύνονται τα επιτεύγματα όλων των παιδιών και η πρόοδός τους όσο μικρή και αν είναι αυτή (Booth & Ainscow, 2011).

1.5 Τα οφέλη της συμπερίληψης

Είναι επιστημονικά τεκμηριωμένο πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει σημαντικά οφέλη για όλους συνολικά τους μαθητές(με και χωρίς ειδικές ανάγκες), τους εκπαιδευτικούς, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Heissenbuttel, 2014). Κατά τη διάρκεια υλοποίησης και εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τη δυνατότητα να συμβιώνουν και να αλληλεπιδρούν μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αποφεύγοντας την απομόνωση και τον αποκλεισμό τους από την εκπαιδευτική διαδικασία (Smith, Polloway, Doudy, & Patton, 1998). Επίσης, δημιουργούνται/εμφανίζονται θετικές συμπεριφορές στο πλαίσιο του σχολείου-αλλά και στην κοινωνία-, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να δέχονται, να σέβονται και να κατανοούν τους άλλους (Matropieri, 2001). Πιο απλά θα μπορούσε να ειπωθεί πως μέσα από την συμπερίληψη προκύπτουν τόσο ακαδημαϊκές, όσο και κοινωνικές δεξιότητες. Έτσι, το σύστημα της κατηγοριοποίησης των μαθητών σε μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ο αποκλεισμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την εκπαίδευση αρχίζει να εξαλείφεται (Slee & Allan, 2001). Η συμπερίληψη παρέχει ευκαιρίες για διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων (Slee & Allan, 2001). Σημαντικό πλεονέκτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελεί το γεγονός ότι προσφέρει πρόσβαση στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης και παρέχει ίσες ευκαιρίες για διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων (Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1996).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση επίσης συμβάλει στη μείωση του «στίγματος» (Ainscow & Sandill, 2010). Πιο αναλυτικά, η παρουσία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη αποτρέπει την κατηγοριοποίησή τους και ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους, αφού διαμορφώνουν πιο καλή εικόνα εαυτού (Matropieri, 2001). Επιπλέον, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού

της γενικής τάξης με τον ειδικό εκπαιδευτικό και το ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό είναι πολύ ωφέλιμη (Matropieri, 2001). Όλο το εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό του σχολείου αποσκοπεί στην στήριξη όλων ανεξαιρέτως των μαθητών (Matropieri, 2001). Επιπρόσθετα, η συνεχής κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης σε θέματα ειδικής αγωγής, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διαχείρισης της διαφορετικότητας κ.λπ. είναι πολύ σημαντικό όφελος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Smith, Polloway, Doudy, & Patton, 1998). Με την συμπεριληπτική εκπαίδευση, το προσωπικό της σχολικής αποκτά γνώσεις και εφόδια ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στην ποικιλομορφία της τάξης. Τέλος, η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν ωφελεί μόνο τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά το σύνολο των παιδιών μιας σχολικής μονάδας, καθώς η αλληλεπίδραση με το «διαφορετικό» και η αποδοχή αυτού, η ανάπτυξη της κοινωνικής ευαισθησίας και η διάθεση προσφοράς βοήθειας είναι ορισμένες μόνο από τις αξίες που αποκτούν τα παιδιά που φοιτούν σε συμπεριληπτικά σχολεία (Smith, Polloway, Doudy, & Patton, 1998).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Παράγοντες που παρεμποδίζουν την παροχή πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Τι είναι όμως η συμπεριληπτική εκπαίδευση; Πρόκειται για όρο δύσκολο στον ορισμό, αφού η προσπάθεια να του βάλουμε όρια θα αναιρούσε την φιλοσοφία της προσδιοριζόμενης έννοιας (Αγγελίδης, 2011). Με λόγια απλά η φιλοσοφία της υπό συζήτηση έννοιας συνοψίζεται στη φράση «ένα σχολείο για όλους», δηλαδή όλα τα παιδιά-ανεξαρτήτως καταγωγής, κοινωνικής προέλευσης, θρησκευτικού υποβάθρου, ειδικών δυσκολιών μάθησης κ.λπ.-να φοιτούν στο ίδιο σχολείο, στο σχολείο της γειτονιάς τους (Αγγελίδης, 2011). Πολλοί ερευνητές προσδιορίζουν τον όρο αυτό ως μια ατέρμονη διαδικασία εμπλοκής όλων των-εμπλεκόμενων με το εκπαιδευτικό σύστημα-ατόμων στη μαθησιακή διαδικασία, με την έμφαση να δίνεται στα παιδιά που τείνουν να περιθωριοποιούνται στο σχολικό συγκείμενο (Acedo, 2008; Ainscow&Sandill, 2010). Ωστόσο, αν και πολλές χώρες ανά τον κόσμο φαίνεται να ασπάζονται τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά την προσπάθεια μετατροπής του εκπαιδευτικού συστήματός τους σε πιο συμπεριληπτικό (Messiou, 2017). Οι λόγοι αποτυχίας είναι πολλοί και μεταβάλλονται από χώρα σε χώρα. Παρακάτω θα αναφερθούν οι πιο σημαντικοί-κατά την άποψη της συγγραφέως-λόγοι αποτυχίας παροχής πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως αυτοί προέκυψαν από μελέτη βιβλιογραφίας.

Κάθε χώρα, κάθε πόλη, κάθε κοινωνία έχει τα δικά της μοναδικά χαρακτηριστικά. Η πληθυσμιακή ποικιλότητα, οι πολιτικές-οικονομικές συνθήκες, η κουλτούρα της κοινωνίας και το πολιτισμικό υπόβαθρο είναι ορισμένοι μόνον από τους παράγοντες που κάνουν μοναδική κάθε χώρα. Ωστόσο, οι ιθύνοντες που χαράζουν εκπαιδευτική πολιτική συχνά δεν συνυπολογίζουν τα «τοπικά» χαρακτηριστικά και αναπαράγουν πετυχημένες πολιτικές που σχεδιάστηκαν για άλλες χώρες (Garcia-Huidobro&Corvalan , 2009; Γαβριηλίδου-Τσιελεπή, 2011). Η εξίσωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και η τυφλή εφαρμογή πετυχημένων «συνταγών» άλλων κρατών χωρίς συνυπολογισμό του τοπικού συγκειμένου οδηγούν με μαθηματική ακρίβεια οποιαδήποτε προσπάθεια για μετατροπή των σχολείων σε πιο συμπεριληπτικά

στην αποτυχία (Bualar, 2016) Επιπλέον, η εφαρμογή μιας συγκεκριμένης «φόρμας» δράσης, πολιτικής και πρακτικής δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των σχολικών μονάδων ταυτόχρονα, ακόμα και αν αυτές βρίσκονται στην ίδια χώρα. Κάθε μια έχει διαφορετικό μαθησιακό πληθυσμό, δρα σε κοινωνίες με διαφορετικά υπόβαθρα(πολιτισμικά, κοινωνικά κλπ.), επομένως, η αντιμετώπισή της σαν μια σαν όλες τις άλλες είναι προορισμένη να αποτύχει.

Η προσπάθεια για παροχή πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης απαιτεί συνεργασία πολλών ξεχωριστών και ταυτόχρονα αλληλένδετων μερών. Συγκεκριμένα, η συνεργασία των λειτουργών του κράτους, των μελών της τοπικής κοινωνίας, των εμπλεκόμενων με το σχολείο και των γονιών των μαθητών είναι απαραίτητη για την προώθηση της συμπερίληψης. Δυστυχώς, στον τομέα αυτό εντοπίζονται πολλά προβλήματα σε πολλά κράτη (Rose, 2010; Αγγελίδης, 2011). Αναλυτικότερα, προβλήματα κουλτούρας της κοινωνίας, στερεότυπα, ρατσιστικές προκαταλήψεις, θρησκευτικές πεποιθήσεις τόσο στο κρατικό/τοπικό όσο και στο σχολικό συγκείμενο στέκονται εμπόδιο στη προώθηση πιο συμπεριληπτικών πρακτικών (Χατζησωτηρίου, 2013; Stylianiou, 2017). Πέραν της κουλτούρας της κοινωνίας, υπάρχει πολλές φορές πρόβλημα γραφειοκρατικό. Οι πολιτικές πολλών κρατών βασίζονται σε συγκεντρωτικό τρόπο διοίκησης, γεγονός που αποτρέπει ή δυσχεραίνει την ανάληψη πρωτοβουλιών από σχολικούς ηγέτες ή/και εκπαιδευτικούς (Γαβριηλίδου-Τσιελεπή, 2011), αφού όλες οι δράσεις είναι αυστηρά σχεδιασμένες και προκαθορισμένες (Bhatnagar&Das, 2014). Η προσπάθεια εισήγησης κάποιας αλλαγής είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα και η διαδικασία που πρέπει να ακολουθηθεί αποτελεί συχνά αποτρεπτικό παράγοντα (Tange, 2016). Επιπλέον, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών, με το εκπαιδευτικό βοηθητικό προσωπικό, με τους διευθυντές αλλά και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς συμβαίνει να μην είναι καλές (Angelides , Constantinou, &Leigh, 2009; Bualar, 2016; Γαβριηλίδου-Τσιελεπή, 2011). Όλη αυτή η ένταση πέραν του ότι αποτρέπει τη δημιουργία οποιουδήποτε δικτύου συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών για βελτίωση του σχολείου και προώθησης της μαθησιακής διαδικασίας, φορτίζει αρνητικά το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο με άμεση επίπτωση την μετατροπή του σε εχθρικό περιβάλλον για τον μαθητή. Αποτέλεσμα όλων αυτών, είναι οι ατομικές προσπάθειες να μην ευδοκιμούν, να συνεχίζουν να υπάρχουν διακρίσεις και περιθωριοποίηση και οι μαθητές να μην αναπτύσσουν το αίσθημα του «ανήκειν» (Tange, 2016).

Σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας που εμπίπτει στην κατηγορία των κρατικών εκπαιδευτικών πολιτικών είναι ο σχεδιασμός του αναλυτικού προγράμματος. Σκοπός ορισμένων κρατών είναι η αναβάθμιση παρεχόμενης γνώσης, χωρίς να συνυπολογίζεται η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και οι ιδιαιτερότητες που αυτή ενδέχεται να παρουσιάζει. Η μεγάλη ύλη που πρέπει να καλυφθεί συνδυαστικά με τον περιορισμένο χρόνο δεν επιτρέπει την ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών και την ανάληψη πρωτοβουλιών για διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία θα προωθήσει τη μάθηση και θα δημιουργήσει ίσες ακαδημαϊκές ευκαιρίες για όλους (Fuchs, και συν., 2009; Bhatnagar&Das, 2014). Επιπλέον, τα εγχειρίδια διδασκαλίας ενδέχεται να μην είναι κατάλληλα για όλους τους μαθητές(π.χ. μαθητές με προβλήματα όρασης, αλλόγλωσσα παιδιά κ.λπ.) με αποτέλεσμα ορισμένα παιδιά να αποκλείονται από τη μαθησιακή διδασκαλία μόνο μέσω αυτού (Fuchs, και συν., 2009). Μιλώντας για προσβασιμότητα, προκύπτει και το θέμα των υποδομών των σχολικών μονάδων, οι οποίες συχνά δεν είναι συνολικά προσβάσιμες για όλα τα παιδιά, αφού συχνά παρατηρείται έλλειψη υποδομών στον χώρο της αυλής για παιδιά με αισθητηριακά και κινητικά προβλήματα (Fuchs, και συν., 2009). Ταυτόχρονα, πολλές σχολικές μονάδες δεν έχουν τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό(γραφομηχανές braille, H/Y, προτζέκτορες κ.λπ.) που απαιτείται για να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών. Παράλληλα, οι-έξω από τον χώρο του σχολείου-μετακινήσεις για ακαδημαϊκούς λόγους(σχολικές εκδρομές, συμμετοχή σε εκδηλώσεις κ.λπ.), δεν είναι προσβάσιμες (γλωσσικά, κινητικά κ.λπ.) από όλους τους μαθητές, με αποτέλεσμα να αποκλείονται από τη γνώση που αυτή η διάδραση έχει να προσφέρει και να υπολείπονται ακαδημαϊκά (Acedo, 2008; Garcia-Huidobro&Corvalan , 2009; Fuchs, και συν., 2009). Με δεδομένο πως τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον κοινωνικοποιούνται κυρίως στον χώρο της αυλής (Rose, 2010) και μαθαίνουν καλύτερα και γρηγορότερα στα «άτυπα» περιβάλλοντα (Jelas&MohdAli, 2014), αντιλαμβάνεται εύκολα κανείς τις επιπτώσεις που αυτή η ανισότητα έχει στην μαθησιακή και κοινωνική ζωή του παιδιού που δεν απολαμβάνει ίσες ευκαιρίες στο σχολικό συγκείμενο.

Τέλος, ένα πολύ σημαντικό κώλυμα στην παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση είναι η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών αλλά και όλων των εμπλεκομένων(γονείς, τοπικοί φορείς κ.λπ.) σε θέματα διαχείρισης της διαφορετικότητας, παροχής ίσων ευκαιριών καθώς και σε θέματα ανάπτυξης

εξατομικευμένης διδασκαλίας και σχεδιασμού προγράμματος (García-Huidobro&Corvalan , 2009; Bualar, 2016). Αν και πολλές φορές υπάρχει η πρόβλεψη στην πολιτική του κράτους για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αυτή γίνεται μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, χωρίς να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς επιπλέον καθοδήγηση για την εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα (Γαβριηλίδου-Τσιελεπή, 2011), με αποτέλεσμα η γνώση αυτή των εκπαιδευτικών να μη βρίσκει χώρο δράσης στο σχολικό συγκείμενο.

Όλοι αυτοί οι παράγοντες, συνδυαστικά και με άλλους που διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα, συντείνουν στην αδυναμία παροχής πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο, με αποτέλεσμα η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών που επιτυγχάνουν και αυτών που αποτυγχάνουν να μη μπορεί να γεφυρωθεί, αλλά αντίθετα να μεγαθύνεται μέρα με τη μέρα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Προϋποθέσεις για εφαρμογή πιο συμπεριληπτικών τακτικών και πρακτικών στα σχολεία

Η ετερότητα είναι ένα βασικό γνώρισμα των ανθρώπινων κοινωνιών, αφού καμία κοινωνία δε χαρακτηρίζεται από απόλυτη ομοιογένεια (Stylianou, 2017). Με αυτό το δεδομένο, προβάλλει αναγκαία η δημιουργία εκπαιδευτικών συστημάτων που θα ανταποκρίνονται επαρκώς στη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού και θα την αξιοποιούν για να προωθήσουν τη μάθηση όλων των μαθητών (Αγγελίδης, 2011). Ταγμένοι στη φιλοσοφία της συμπερίληψης οι ιθύνοντες που χαράζουν εκπαιδευτική πολιτική ανά τον κόσμο, θα πρέπει να ενστερνιστούν τις αρχές της συμπερίληψης και βάσει των ιδιαίτερων τοπικών χαρακτηριστικών των κοινωνιών στις οποίες απευθύνονται, να σχεδιάσουν πολιτικές που δε θα έχουν ως μοναδικό στόχο την αύξηση του επιπέδου της παρεχόμενης γνώσης, αλλά την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές (Χατζησωτηρίου, 2013). Τα παραδείγματα επιτυχημένων πρακτικών ξένων χωρών, θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν κριτικά και πάντα με συνεχή επαφή με το τοπικό συγκείμενο.

Σημαντικό βήμα για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η χάραξη πολιτικής προσαρμοσμένης στα δεδομένα των τοπικών κοινοτήτων, στα πλαίσια των οποίων πρόκειται να εφαρμοστεί (Gupta&Rous, 2016). Για να υλοποιηθεί κάτι τέτοιο, πρέπει να γίνουν συντονισμένες προσπάθειες αλλά και αποκεντροποίηση της διοίκησης (Carter, και συν., 2015). Με απλά λόγια, θα πρέπει να υπάρχουν πολλά κέντρα λήψης αποφάσεων για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής και να βρίσκονται σε κάθε διοικητική περιφέρεια, ώστε η εκπαιδευτική πολιτική να προσαρμόζεται στην ιδιοσυγκρασία της κάθε κοινωνίας (Gupta&Rous, 2016). Το κεντρικό σημείο λήψης αποφάσεων ορίζει τα διδακτικά αντικείμενα και έχει συντονιστικό ρόλο, αλλά αφήνει ελεύθερη την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος αλλά και τον καθορισμό των προς επίτευξη στόχων στα τοπικά κέντρα λήψης αποφάσεων (Ainscow&Sandill, 2010; Acedo, 2008). Με αυτόν τον τρόπο, τα σχολεία θα έχουν προγράμματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών τους και θα προωθείται ευκολότερα η μάθηση, αφού το αναλυτικό πρόγραμμα θα ανταποκρίνεται απόλυτα στις ανάγκες των μαθητών.

Πολύ σημαντικό βήμα για τον εκδημοκρατισμό των σχολείων και την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα προώθησης της συμπερίληψης και αξιοποίησης της διαφορετικότητας (Walker, 2016). Είναι πολύ σημαντικό τόσο κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών, όσο και κατά τη διάρκεια της καριέρας τους να εκπαιδεύονται και να καταρτίζονται συνεχώς σε ποικίλα θέματα διαχείρισης της διαφορετικότητας με τρόπο που να προωθεί την συμπερίληψη (Bhatnagar&Das, 2014). Ταυτόχρονα, θα πρέπει να μελετούν τη διεθνή βιβλιογραφία, να παρακολουθούν τις παγκόσμιες εξελίξεις σε θέματα εκπαίδευσης και να χρησιμοποιούν κριτικά ευρήματα ερευνών ούτως ώστε να κάνουν καίριες εισηγήσεις και να βελτιώνουν συνεχώς τις πρακτικές τους (Nind, 2014). Η συνεχής κατάρτιση και ενημέρωση, καθώς και η εμπειρία που αποκτούν μέσα και έξω από το σχολικό συγκείμενο συντείνουν στην ανάπτυξη-από πλευράς τους-πιο συμπεριληπτικών πρακτικών μέσα και έξω από τη σχολική τάξη (Nind, 2014). Εξέχουσας σημασίας είναι και η παροχή κινήτρων και η επιβράβευση των μαθητών, καθώς έρευνες έχουν δείξει πως αυτή λειτουργεί θετικά και συμβάλλει στην αύξηση συμμετοχής τους στα σχολικά δρώμενα, με αποτέλεσμα να προωθείται η μαθησιακή διαδικασία (Fuchs, και συν., 2009).

Ο ρόλος της ηγεσίας του σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην προώθηση της συμπερίληψης (Gupta&Rous, 2016). Ο σχολικός ηγέτης που ασπάζεται τη συμπεριληπτική φιλοσοφία είναι αυτός ο οποίος θα δημιουργήσει αλληλένδετα δίκτυα συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκομένων-με το σχολικό συγκείμενο-μερών (Αγγελίδης, 2011). Μέσω των δικτύων συνεργασίας ενδέχεται να επέλθει αλλαγή της κουλτούρας της κοινωνίας αλλά και να δημιουργηθούν άρρηκτοι δεσμοί, οι οποίοι θα αποτελέσουν γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη πιο συμπεριληπτικών πρακτικών στο τοπικό και σχολικό συγκείμενο (Gupta&Rous, 2016). Επιπλέον, ο ηγέτης μιας σχολικής μονάδας θα πρέπει να κάνει κατανομή της εξουσίας με τέτοιο τρόπο ώστε αυτή να ασκείται συλλογικά και με αύξουσα σειρά, δηλαδή από τα «κατώτερα»-ως προς την ιεραρχία στρώματα-προς τα «ανώτερα» (Gupta&Rous, 2016). Παράλληλα, ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να δίνει χώρο για ανάληψη πρωτοβουλιών, τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές, και ταυτόχρονα να αποτελεί σύμβουλο και συμπαραστάτη καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης των πρωτοβουλιών αυτών (Gupta&Rous, 2016; Αγγελίδης, 2011). Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να υπογραμμιστεί πως σχολικός ηγέτης δεν είναι μόνον ο διευθυντής του σχολείου αλλά οποιοσδήποτε ηγείται του σχολείου.

Είναι εκείνος ο οποίος καταφέρνει να συνδυάσει όλα, τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους να καθοδηγήσει και να προωθήσει τη δημιουργία ενός κλίματος στο σχολείο το οποίο είναι αποτελεσματικό (Kugelmass & Ainscow, 2004) (Ainscow, Developing inclusive education systems: What are the levers for change?, 2005; Gupta & Rous, 2016). Ο σχολικός ηγέτης έχει καθήκοντα μέσα στην τάξη, στη διοίκηση του σχολείου και στην ώρα του διαλείμματος (Gupta & Rous, 2016; Ainscow, Developing inclusive education systems: What are the levers for change?, 2005).

Για την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης θεωρείται απαραίτητη η ουσιαστική γνωριμία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους (Carter, και συν., 2015). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να πλησιάσουν τους μαθητές τους, να εντοπίσουν τα ταλέντα αλλά και τις αδυναμίες τους, να έρθουν σε επαφή με τους γονείς των, να πληροφορηθούν για το κοινωνικό/οικονομικό/πολιτισμικό κ.λπ. υπόβαθρο των παιδιών και σε συνεργασία με την διεπιστημονική ομάδα-που θα πρέπει να υπάρχει σε κάθε σχολείο-να σχηματίσουν πλήρη εικόνα για τα παιδιά στα οποία διδάσκουν (Heissensbuttel, 2014). Τα οφέλη αυτής της γνωριμίας είναι πολλαπλά. Αρχικά, οι μαθητές θα αισθάνονται πιο οικεία απέναντι στον εκπαιδευτικό της τάξης τους, αφού πλέον ο δάσκαλος/καθηγητής αποκτά και ρόλο σύμβουλου/συμπαραστάτη/φίλου (Carter, και συν., 2015). Επιπλέον, μέσω του δεσμού που αναπτύσσεται ενισχύεται το συναίσθημα του ανήκειν από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (Carter, και συν., 2015). Το πιο ουσιαστικό όμως αποτέλεσμα αυτής της γνωριμίας είναι η δυνατότητα εντοπισμού όλων των εμποδίων που δεν επιτρέπουν τους μαθητές να επιτύχουν ακαδημαϊκά (Schwab&Hessels, 2015) και τούτο διότι γνωρίζοντας οι εκπαιδευτικοί τις δυνατότητες, τα ελλείμματα, τα ενδιαφέροντα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού μπορούν να σχεδιάσουν τα μαθήματά τους με πιο δημοκρατικό τρόπο, ώστε αυτά να ανταποκρίνονται στις ικανότητες-ανάγκες όλων των παιδιών ανεξαιρέτως (Fuchs, και συν., 2009). Τούτο έχει ως άμεσο αποτέλεσμα την παροχή ίσων ευκαιριών στο σχολικό συγκείμενο και ταυτόχρονη μείωση του χάσματος μεταξύ των μαθητών που επιτυγχάνουν ακαδημαϊκά και αυτών που αποτυγχάνουν (Schwab&Hessels, 2015).

Συνοψίζοντας, η προσπάθεια για παροχή πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αφορά όλους τους εμπλεκόμενους με την εκπαίδευση: από τους ιθύνοντες χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, μέχρι τους μαθητές και τους γονείς τους (Carter, και συν., 2015). Για να γίνει μια επιτυχημένη προσπάθεια μετατροπής ενός εκπαιδευτικού

συστήματος σε πιο συμπεριληπτικό, απαιτείται η γόνιμη συνεργασία όλων των μελών του συστήματος αυτού και η κοινή αντίληψη πως όλη αυτή η προσπάθεια γίνεται με σκοπό τη βελτίωση του σχολείου (Garcia-Huidobro&Corvalan , 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Ανάπτυξη πρακτικών συμπερίληψης

Σύμφωνα με τον Booth(2006), η συμπεριληπτική κουλτούρα σχετίζεται με την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών, του διευθυντή, των μαθητών, των γονέων και της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας. Στα πλαίσια της συμπεριληπτικής κουλτούρας όλοι είναι ίσοι, όλοι είναι ευπρόσδεκτοι και όλοι λειτουργούν με βάση το κοινό καλό. Ο σεβασμός διέπει τις διαπροσωπικές σχέσεις ενώ παράλληλα το σχολείο αποτελεί τον πυλώνα σύνδεσης μεταξύ της σχολικής και της εξωσχολικής κοινότητας (Ainscow & Sandill, 2010). Προωθείται η συνεργασία ανάμεσα σε όλα τα μέλη καθώς και η ανάπτυξη κοινών αξιών για τη συμπερίληψη όλων των μαθητών. Αφού λοιπόν η κουλτούρα είναι πρόβλημα, το πρώτο που πρέπει να επιλυθεί είναι αυτό. Πρέπει κάθε μέλος της κοινωνίας να αντιληφθεί πως όλοι είναι ίσοι, ισότιμοι, ευπρόσδεκτοι (Συλλογικό, 1998). Αυτή η ποικιλομορφία και η διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει την κοινωνία δεν είναι πρόβλημα ή λάθος της φύσης (O'Keefe, 2012). Αντίθετα, είναι κάτι καλό, καθώς η διαφορετικότητα ενυπάρχει στον καθένα. Επομένως θα πρέπει να υπάρχει μια γενική αποδοχή των ιδιοτήτων του καθενός με απώτερο σκοπό το γενικό καλό. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να υπάρχει σεβασμός στις διαπροσωπικές σχέσεις (Messiou, Research in the field of inclusive education: time for a rethink?, 2017). Ο σεβασμός και η αποδοχή είναι πολύ σημαντικό βήμα για την ανάπτυξη συμπεριληπτικής κουλτούρας στις κοινωνίες (Rose & Shevlin, Encouraging voices: Listening to young people who have been marginalized, 2004). Αν οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι δεν μπορούν να αποδεχθούν και να σεβαστούν τον συνάνθρωπό τους, τότε δεν υπάρχει περίπτωση να προχωρήσει τίποτα παραπέρα. Και το σχολείο θα πρέπει να αποτελέσει τον πυλώνα σύνδεσης ολόκληρης της σχολικής και εξωσχολικής κοινότητας. Αυτό σημαίνει πως δε θα πρέπει η προσπάθεια να περιοριστεί και να αφορά μόνο ενδο-σχολικά θέματα αλλά να μπορεί να λειτουργήσει καλά και εύρυθμα και με την εξωσχολική κοινότητα. Επίσης, ζητούμενο είναι η συνεργασία όλων των μερών/μελών (Zollers, Ramanathan, & Yu, 1999). Χρειάζεται όλα τα μέλη της

κοινωνίας να είναι ενεργά και ο καθένας μέσα στην κοινωνία να συνεργάζεται με τον συνάνθρωπό του για το κοινό καλό (Wilson, 1999).

Επιπλέον, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι πολύ σημαντική (Ainscow, Booth, & Dyson, 2004). Στόχος είναι να υπάρχει σχεδιασμός και αναστοχασμός των μαθημάτων τους. Μέσα από μια γόνιμη συνεργασία, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να διαμορφώσουν καινούριες παιδαγωγικές πρακτικές και καταστάσεις, να εφαρμόσουν καινοτομίες και να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον συλλογικότητας και εμπιστοσύνης που θα τους βοηθήσει στην υπερπήδηση των δυσκολιών που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Αγγελίδης, 2011). Βέβαια ένα συνεργατικό κλίμα δεν ευνοεί μόνο τους εκπαιδευτικούς αλλά το σύνολο της κοινωνίας, τόσο του σχολείου όσο και την εξωσχολική. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως η συνεργασία των εκπαιδευτικών προάγει τη συμπερίληψη υπό προϋποθέσεις. Αναλυτικότερα όταν μιλάμε για κοινό σχεδιασμό και αναστοχασμό των μαθημάτων αναφερόμαστε σε δύο βήματα (Tomlinson & Kalbfleisch, 1998). Αρχικά, όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για την διδασκαλία ενός κοινού μαθήματος θα πρέπει να οργανωθούν ώστε να αναπτύξουν ένα συγκεκριμένο πλάνο. Θα πρέπει να υπάρχει ξεκάθαρη στοχοθεσία καθώς και πρόβλεψη των μεθόδων που θα ακολουθηθούν για την επίτευξη των στόχων αυτών (Walker, 2016). Κατά τη διάρκεια του πρώτου βήματος, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να λάβουν υπόψη το σύνολο των μαθητών καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (δυνάμεις, αδυναμίες κ.λπ.). Έπειτα, αφού ολοκληρωθεί η διδασκαλία ή η συνδιδασκαλία, ανάλογα με την επιλογή των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δουν αν η διδασκαλία είχε αποτελέσματα και σε επίπεδο κάλυψης της ύλης αλλά και σε επίπεδο μάθησης των μαθητών (Αγγελίδης, Αντωνίου, & Χαραλάμπους, 2009). Πρέπει να υπογραμμιστεί ότι απλά και μόνο η συνεργασία των εκπαιδευτικών δεν κάνει τη διαδικασία συμπεριληπτική. Αν όμως υπάρχει πίσω από αυτή οργάνωση με συγκεκριμένη στοχοθεσία που διέπεται από τις αρχές της συμπερίληψης, τότε μπορεί να ειπωθεί με μεγαλύτερη σιγουριά πως υπάρχει μια πιο δημοκρατική κατεύθυνση (Ainscow, 2005).

Η ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των διδασκόντων δρα, επίσης, προωθητικά στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (Σωκράτους & Αγγελίδης, 2012). Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθητές απολαμβάνουν νέες μεθόδους διδασκαλίας, θετικές στάσεις από πλευράς εκπαιδευτικών, περισσότερες και ίσες ευκαιρίες στη μάθηση μέσα σε ένα

οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον (Σωκράτους & Αγγελίδης, 2012). Ακόμα, φοιτώντας ο μαθητής σε ένα σχολείο που χαρακτηρίζεται από συνεργασία, μαθαίνει και ο ίδιος να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, να εμπλέκεται ενεργά στις ομάδες και βέβαια να σέβεται και να δέχεται όλα τα μέλη. Απώτερος σκοπός τελικά της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών θα είναι η βελτίωση τόσο των επιδόσεων των μαθητών, όσο και της ίδιας της σχολικής μονάδας μέσα σε ένα κλίμα συμπερίληψης.

Εξέχουσας σημασίας είναι και η προσαρμογή της διδασκαλίας, έτσι ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες όλων των μαθητών. Σύμφωνα με την Becker O'Keefe(2012) αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από έναν σημαντικό αριθμό παιδαγωγικών πρακτικών και στρατηγικών. Ορισμένες από αυτές είναι: η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η καθολική σχεδίαση για μάθηση, η εξατομικευμένη διδασκαλία, η ομαδοσυνεργατική και ερευνητική μάθηση, η συνεργατική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται στην αναγνώριση της γνωστικής και μαθησιακής διαφορετικότητας του κάθε μαθητή και μέσα από προσαρμογές στο καθημερινό μάθημα, στοχεύει στην κάλυψη των αναγκών του (Tomlinson & Kalbfleisch, 1998). Η στρατηγική αυτή διακρίνεται από ευελιξία, προσαρμοστικότητα, αυστηρότητα στην εφαρμογή και είναι σχεδιασμένη, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και να ενισχύει τις δυνατότητες ενός συγκεκριμένου μαθητή (Tomlinson & Kalbfleisch, 1998). Ουσιαστικά ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή γνωστικά και μαθησιακά(ποια ξεχωριστά στοιχεία παρουσιάζει ο μαθητής γενικά)και παίρνει το ίδιο μάθημα, την ίδια ύλη που αναφέρεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και την αλλάζει/προσαρμόζει στις ανάγκες του εν λόγω μαθητή. Για να έχει επιτυχία η παρούσα στρατηγική πρέπει οι εκπαιδευτικοί που την εφαρμόζουν να είναι ευέλικτο, προσαρμοστικοί και διαλλακτικοί, γιατί μπορεί τα δεδομένα να αλλάζουν πολύ συχνά.

Η καθολική σχεδίαση για μάθηση αποτελεί μια προσέγγιση που στοχεύει στην κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών μιας σχολικής τάξης (Meyer & Rose, 2002). Στηρίζεται στη διαμόρφωση ενός καθολικά σχεδιασμένου αναλυτικού προγράμματος το οποίο θα επιτρέπει την πρόσβαση όλων των μαθητών στη μάθηση (Meyer & Rose, 2002). Η καθολική σχεδίαση για μάθηση σχεδιάζεται εξ' ορισμού από την αρχή για

όλους. Πρόκειται ουσιαστικά για ταυτόχρονη διαφοροποίηση που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να καλύψει ταυτόχρονα όλους τους μαθητές του και διαμορφώνει τη διδασκαλία σαν αναλυτικό πρόγραμμα, δηλαδή σε όλα του τα κομμάτια, δηλαδή όχι μόνο το περιεχόμενό του αλλά και την ύλη, τον χρόνο, τα μέσα που θα δοθούν και η καθολική σχεδίαση για μάθηση στηρίζεται σε τρεις αρχές: 1. στο πως θα παρουσιάσει το μάθημα ο εκπαιδευτικός την ώρα του μαθήματος, 2. στο πως οι μαθητές θα παρουσιάσουν τις γνώσεις και τις πληροφορίες που έχουν πάρει και 3. στο πως θα μπορέσει ο εκπαιδευτικός να τους εμπλέξει όλους (Meyer & Rose, 2002).

Η εξατομικευμένη διδασκαλία προβλέπει την ενασχόληση ενός συγκεκριμένου μαθητή με θέματα που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων του, με στόχο την ενίσχυση της μάθησής του (Ainscow, 1997). Πιο απλά, για κάθε μαθητή διαμορφώνεται εξατομικευμένο πρόγραμμα μάθησης. Σε αντίθεση με τη διαφοροποιημένη η εξατομικευμένη διδασκαλία αναφέρεται στα ενδιαφέροντα του μαθητή. Ανάλογα δηλαδή με τα χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντα του εκάστοτε μαθητή, ο εκπαιδευτικός χτίζει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα μάθησης. Πιο αναλυτικά, το παιδί προτείνει το θέμα, δηλώνει τα ενδιαφέροντά του και ο εκπαιδευτικός παίρνει αυτή την «πρώτη ύλη» και την επεξεργάζεται. Συνήθως το πρόγραμμα αυτό χρησιμοποιείται από ειδικούς παιδαγωγούς (Στασινός, 2013), ωστόσο χρησιμοποιείται και σαν μέθοδος προαγωγής της συμπερίληψης.

Η ομαδοσυνεργατική και ερευνητική μάθηση στηρίζεται στη διδασκαλία μέσω ομάδων που ερευνούν τα θέματα που τους απασχολούν για να φτάσουν στην αναζητούμενη γνώση. η συνεργατική έρευνα δράσης προωθεί την ενεργό εμπλοκή όλων των μελών της ομάδας (Fuchs, και συν., 2009). Σε αυτήν την περίπτωση έχουμε έρευνα και μάθηση μέσω ομάδας (Μιχαηλίδου & Αγγελίδης, 2012). Παραδείγματος χάριν δίνεται ένα θέμα που απασχολεί τα παιδιά, επιλέγεται η ομάδα και ξεκινά η αναζήτηση των στοιχείων(π.χ. διατροφή αρχαίων Ελλήνων). Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να συνεργαστούν μεταξύ τους πάνω σε θέματα που τους απασχολούν. Έτσι τους δίνεται η δυνατότητα να συνεργαστούν, να επικοινωνήσουν, να αναπτύξουν διάλογο μεταξύ τους, να ερευνήσουν, να ανταλλάξουν ιδέες και μέσω της κοινωνικής αυτής συνδιαλλαγής να έρθουν πιο κοντά (Tomlinson & Kalbfleisch, 1998).

Η συνεργατική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων χαρακτηρίζεται από συνεργατική μάθηση, με στόχο την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Χρησιμοποιεί προβλήματα της καθημερινότητας σαν βάση για μάθηση (Γεωργίου, Αγγελίδης, & Κυριάκου, 2012). Η διαφορά με την ομαδοσυνεργατική και ερευνητική μάθηση είναι ότι εκεί απλά ερευνούσαμε ένα θέμα που απασχολεί τους μαθητές αλλά δεν επηρεάζει την καθημερινότητά τους ενώ στη συνεργατική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων έχει να κάνει με προβλήματα της καθημερινότητας(π.χ. ο κύκλος του νερού) (Γεροσίμου, 2013).

Η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης ορίζεται ως εκείνη η διδασκαλία που λαμβάνει χώρα εκτός των στενών χωρικών πλαισίων του σχολείου. η πρακτική αυτή δίνει την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να εμπλακούν ενεργά στις διαδικασίες μάθησής τους, καθώς αυτή επιλέγεται με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα, βιώματα και ανάγκες του καθενός (Nind, 2014; Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011). Είναι πολύ σημαντική διαδικασία για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Σωκράτους & Αγγελίδης, 2012; Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011). Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να βγάλει τα παιδιά από την τάξη εκμεταλλευόμενος τους χώρους που χαρίζει το περιβάλλον ή/και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει το σχολείο(μουσεία, πάρκα, εκδηλώσεις κ.ο.κ.)για να γίνει το μάθημα πιο διαδραστικό και πιο ευχάριστο (Σωκράτους & Αγγελίδης, 2012; Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011).

Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από τρεις αρχές: την πίστη στη συνεχή βελτίωση, τη συμμετοχή όλων των μελών και την ικανοποίηση των αναγκών των πελατών της εκπαίδευσης (Αγγελίδης, 2011). Η ολική ποιότητα στηρίζεται στη συστημική θεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος και στοχεύει στην αναδιάρθρωση του συνόλου του (Ainscow, 2005). Η διαφορά της με τις άλλες πρακτικές είναι ότι δεν έχει συγκεκριμένα βήματα υλοποίησης, δηλαδή δίνει τις αρχές αλλά αφήνει ελεύθερους τους εφαρμοστές να το προσαρμόσουν όπως αυτοί θέλουν αλλά πάντα έχοντας ως στόχο την αναδιάρθρωση του όλου (Booth, Improving schools, developing inclusion?, 2006). Στην ολική ποιότητα στην εκπαίδευση, το εκπαιδευτικό σύστημα δε θα έπρεπε να είναι διαχωρισμένο(δηλαδή νηπιαγωγείο ξεχωριστό, δημοτικό ξεχωριστό, κλπ.)αλλά θα έπρεπε οι στόχοι της μιας βαθμίδας να μεταφέρονται στην άλλη διαδοχικά έως ότου πραγματοποιηθεί η οριστική μετάβαση στην κοινωνία (Zollers, Ramanathan, & Yu, 1999). Οι πελάτες της εκπαίδευσης που αναφέρονται παραπάνω είναι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, οι μαθητές τους, οι γονείς των

μαθητών τους, το σχολείο και η κοινωνία. Αυτό σημαίνει πως όλα είναι αλληλοεξαρτούμενα, δηλαδή αν ένα μέλος δεν είναι ικανοποιημένο θα επηρεαστεί και η ικανοποίηση των υπολοίπων (Zollers, Ramanathan, & Yu, 1999).

Η διδασκαλία θα πρέπει πάντα να προσαρμόζεται με τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται τόσο στις ξεχωριστές ανάγκες του κάθε μαθητή όσο και ολόκληρης της τάξης (Ainscow, 1997). Έτσι, ο κάθε μαθητής θα μπορεί να αυξήσει την συμμετοχή του μέσα σε μια ευχάριστη ατμόσφαιρα, όπου οι απαντήσεις του δε θα επιφέρουν τον αποκλεισμό του. Είναι σημαντικό και ο εκπαιδευτικός να ακολουθεί ορισμένες τακτικές στη διδασκαλία του.

Η έναρξη του μαθήματος από τις προϋπάρχουσες γνώσεις είναι βασική συμπεριληπτική πρακτική (Ainscow, Booth, & Dyson, 2004). Τι σημαίνει όμως αυτό; Αν για παράδειγμα μπει ο εκπαιδευτικός στη τάξη και ρωτήσει τα παιδιά τι τους άρεσε από τη χθεσινή τους επίσκεψη στο μουσείο φυσικής ιστορίας της περιοχής τους, θα δώσει βήμα σε όλα τα παιδιά για να μιλήσουν. Η συμμετοχή όλων των παιδιών στη διαδικασία αυτή είναι σχεδόν βέβαιη καθώς ο εκπαιδευτικός θέτει μια ερώτηση η οποία δεν έχει λάθος απάντηση (Ainscow, Booth, & Dyson, 2004). Επιπλέον, κάνει αναφορά σε μια κοινή εμπειρία που απήλαυσαν τα παιδιά και πιθανόν τα έφερε πιο κοντά και έτσι δημιουργεί κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη. Σε αυτά τα ερωτήματα, ο εκπαιδευτικός θα προσπαθήσει να δώσει το λόγο στα παιδιά που έχουν χαμηλότερη συμμετοχή, ενθαρρύνοντάς τα με αυτόν τον τρόπο (Messiou, 2002). Η ενθάρρυνση και η επιβράβευση είναι πιθανόν να δώσει στα παιδιά την όρεξη και τη θέληση να συμμετέχουν πιο ενεργά στις δραστηριότητες εντός και εκτός τάξης (Booth, Improving schools, developing inclusion?, 2006). Επιπλέον, με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός «ζεσταίνει» την τάξη, καλλιεργώντας ένα θετικό κλίμα που ευνοεί τη μαθησιακή διδασκαλία. Είναι μάλιστα σημαντικό να ξεκινάει ο εκπαιδευτικός το μάθημα από κατάλληλη αφορμή, ώστε να προετοιμάζονται οι μαθητές για τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Hick & Thomas, 2008).

Ο προγραμματισμός της διδασκαλίας πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε το μάθημα να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές αλλά και στον καθένα ξεχωριστά (Angelides, Stylianos, & Gibbs, 2006). Πρέπει να υπάρχει πρόβλεψη για δραστηριότητες, οι οποίες θα απευθύνονται σε όλους τους μαθητές (Hick & Thomas, 2008). Θα πρέπει οι πρώτες δραστηριότητες να είναι απλές έτσι ώστε να ευνοηθούν

όλοι οι μαθητές και σταδιακά να προσαρμόζονται στις ανάγκες του καθενός (Συλλογικό, 1998). Είναι σημαντικό να αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός τη διαφορετικότητα που υπάρχει μέσα στη τάξη ή και στο σχολείο ως ευκαιρία για μάθηση και όχι ως πρόβλημα (O'Keefe, 2012). Όταν εντοπιστεί η διαφορετικότητα θα πρέπει να διερευνηθεί και όχι να περιθωριοποιηθεί ως εμπόδιο για τη διδασκαλία (Αγγελίδης, 2011). Έτσι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίζει τα παιδιά που κινδυνεύουν με αποκλεισμό από την εκπαιδευτική διαδικασία(και όχι μόνο), να εντοπίζει τις αιτίες και συνεργατικά να τις αντιμετωπίζει (Χατζηχρήστου, 2011).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Όπως προέκυψε από τη μελέτη της βιβλιογραφίας όλο κι περισσότερες χώρες ανά τον κόσμο προσπαθούν να εκδημοκρατίσουν τις εκπαιδευτικές τους πολιτικές βασιζόμενες στις αρχές της συμπερίληψης (Αγγελίδης, 2011). Οι προσπάθειές τους δεν είναι πάντοτε επιτυχημένες και αυτό οδηγεί σε αντίθετα αποτελέσματα από τα επιθυμητά (Acedo, 2008). Ωστόσο, οι ιθύνοντες του εκάστοτε κράτους μπορούν να δημιουργήσουν εκπαιδευτικά συστήματα κατάλληλα να παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές, αν αξιοποιήσουν κριτικά τα αποτελέσματα ποικίλων ερευνών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και πάντα σε συνεχή αντιπαραβολή με το τοπικό συγκείμενο (Rose, 2010; Nind, 2014). Μολονότι η μετατροπή των σχολείων σε πιο συμπεριληπτικά φαντάζει ως μια διαδικασία σύνθετη και συχνά αδύνατη, στη πραγματικότητα οι μικρές αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά προς αυτή την κατεύθυνση (Schwab&Hessels, 2015). Βέβαια, θα πρέπει και η εκπαιδευτική πολιτική του κράτους να διαπνέεται από τις ιδέες της συμπερίληψης ώστε να δοθεί ο χώρος για την ανάπτυξη πιο συμπεριληπτικών πρακτικών (Αγγελίδης, 2011).

Η ανάγκη για μετατροπή του σχολείου σε πιο συμπεριληπτικό και η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης υπογραμμίζεται καθημερινά από τις επιπτώσεις που η ακαδημαϊκή αποτυχία επιφέρει τόσο στη σχολική όσο και στην μετέπειτα κοινωνική και επαγγελματική πορεία του ατόμου (Acedo, 2008). Ταυτόχρονα τα πορίσματα ερευνών που εξισώνουν την κουλτούρα του σχολείου με την κουλτούρα της κοινωνίας (Garcia-Huidobro&Corvalan , 2009)υπερτονίζουν την ανάγκη για στροφή σε πιο συμπεριληπτικό τρόπο σκέψης και δράσης μέσα στα σχολεία, ώστε οι πολίτες του αύριο να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στο κοινωνικό/επαγγελματικό συγκείμενο. Συνοψίζοντας, ο εκδημοκρατισμός του σχολείου, σημαίνει και εκδημοκρατισμό της κοινωνίας (Heisszenbittel, 2014). Μέσω λοιπόν της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης επέρχεται η κοινωνική δικαιοσύνη (Heisszenbittel, 2014), η οποία θα πρέπει να αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο όλων των σύγχρονων κοινωνιών

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Acedo, C. (2008, October 8). Inclusive education: pushing the boundaries. *Prospects* (38), σσ. 5-13.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change* , 6 (2), σσ. 109-124.
- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education* , 24 (1), σσ. 3-6.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010, June 4). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education* , 14 (4), σσ. 401-416.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education* , 8 (2), σσ. 125-139.
- Angelides, P. (2004). Moving towards inclusive education in Cyprus(?). *International Journal of Inclusive Education* , 8 (4), σσ. 407-422.
- Angelides, P., & Ainscow, M. (2000). Making sense of the role of culture in school improvement. *School Effectiveness and School Improvement* , 11 (2), σσ. 145-163.
- Angelides, P., Constantinou, C., & Leigh, J. (2009, February). The role of paraprofessionals in developing inclusive education in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education* , 24 (1), σσ. 75-89.
- Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education. *Teaching and Teachers Education* , 22 (4), σσ. 513-522.
- Bhattachan, N., & Das, A. (2014, July). Regular School Teachers' Concerns and Perceived Barriers to Implement Inclusive Education in New Delhi, India. *International Journal of Instruction* , 7 (2), σσ. 89-103.
- Booth, T. (2006). Improving schools, developing inclusion? Στο M. Ainscow, T. Booth, & A. Dyson, *Improving Schools, Developing Inclusion* (σ. 232). London: Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation*. Bristol, United Kingdom: CSIE Publications.
- Bualar, J. (2016). What has gone wrong with inclusive education in Thailand? *Journal of Public Affairs* , 16 (2), σσ. 156-161.
- Carter, E., Moss, C., Fesperman, E., Cooney, M., Brock, M., Lyons, G., και συν. (2015, September). Promoting Inclusion, Social Connections and Learning Through Peer Support Arrangements. *TEACHING Exceptional Children* , 48 (1), σσ. 9-18.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Compton, D., Wehby, J., Schumacher, R., Gersten, R., και συν. (2009). Inclusion Versus Specialized Intervention for Very-Low-Performing Students: What Does Access Mean in an Era of Academic Challenge? *Exceptional Children* , 81 (2), σσ. 134-157.

- Garcia-Huidobro, J., & Corvalan, J. (2009). Barriers that prevent the achievement of inclusive democratic education. *Prospects* (39), σσ. 239-250.
- Gupta, S., & Rous, B. (2016, May). Understanding Change an Implementation, How Leaders Can Support Inclusion. *Young Children* , σσ. 82-92.
- Heissenbuttel, H. (2014, December 22). *Inclusive Culture in schools transforms communities*. Ανάκτηση από YouTube: YouTube: https://youtu.be/_gsbNR2plts
- Hick, P., & Thomas, G. (2008). *Inclusion and diversity in education*. San Francisco: CA:Sage Publications.
- Jelas, Z., & MohdAli, M. (2014). Inclusive Education in Malaysia: policy and practice. *International Journal of Inclusive Education* , 18 (10), σσ. 991-1003.
- Kalyanpur, M., Harry, B., & Skrtic, T. (2000). Equity and advocacy expectations of culturally diverse families' participation in special education. *International Journal of Disability, Development and Education* , 47 (2), σσ. 119-136.
- Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1996). Historical Overview of Inclusion. Στο W. Stainback, & W. Stainback (Επιμ.), *Inclusion: a guide for educators*. Baltimore: P.H. Brookers Pub.
- Kugelmass, J., & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: A comparison of international practices. *Journal of Research in Special Educational Needs* , 4 (3), σσ. 133-141.
- Matropieri, M. (2001). How to summarize single-participant research, ideas and applications. *Exceptionally* , 9, σσ. 50-62.
- Messiou, K. (2006). Conversations with children. Making sense of marginalization in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education* , 21 (1), σσ. 39-54.
- Messiou, K. (2002). Marginalization in primary schools: Listening to children's voices. *Support for Learning* , 17 (3), σσ. 117-121.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education* , 21 (2), σσ. 146-159.
- Meyer, A., & Rose, D. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Ανάκτηση από Association for \supervision and Curriculum Development : <http://www.cast.org/teachingeverystudent/ideas/tes>
- Nind, M. (2014). Inclusive research and inclusive education: why connecting them making sence for teachers' and learners' democratic development of education. *Cambridge Journal of Education* , 44 (4), σσ. 525-540.
- O'Keefee, S. (2012). *Examining practice for educating culturally and linguistic diverse exceptional populations in middle school inclusive settings*. Ανάκτηση από ProQuest dissertations and Theses: [http://libproxy.nau.edu/docview/1282359727?accountid=12706.\(1282359727\)](http://libproxy.nau.edu/docview/1282359727?accountid=12706.(1282359727))

Rose, R. (2010). *Confronting obstacles to inclusion: international responses to developing inclusive education*. London, New York: Routledge.

Rose, R., & Shevlin, M. (2004). Encouraging voices: Listening to young people who have been marginalized. *Support for Learning* , 19 (4), σσ. 155-161.

Schwab, S., & Hessels, M. (2015). Achievement Goals, School Achievement, Self-Estimations of School Achievements and Calibration in students with an without special educational needs in inclusive education. *Scandinavian Journal of Educational research* , 59 (4), σσ. 461-477.

Skrtic, T. M. (1991). *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver: Love Publishing.

Slee, R., & Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education* , 11 (2), σσ. 173-191.

Smith, T., Polloway, E., Doudy, C., & Patton, J. (1998). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston: Allyn&Bacon.

Stylianou, A. (2017). Absentint the absence(s) in the wducation of poor minority ethnic students: a critical realist framework. *International Journal of Inclusive Education* , 21 (10), σσ. 975-990.

Tange, H. (2016). Inclusive and exclusive knowledge practices in interdisciplinary, international education. *International Journal of Inclusive Education* , 20 (10), σσ. 1097-1108.

Tomlinson, C. A., & Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership* , 56 (3), σσ. 52-55.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action On Special Needs Education*. Ανάκτηση από UNESCO: <https://unesdoc.unesco.org/ark/48223/pf0000098427>

Walker, P. (2016, December 20). *Inclusive education: a way to think differently about difference*. Ανάκτηση από YouTube: <http://youtu.be/folCetXtYG0>

Wilson, J. (1999). Some conceptual difficulties about 'inclusion'. *Support for Learning* , 14 (3), σσ. 110-112.

Zollers, N., Ramanathan, A., & 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), σσ. 157-174.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελίδης, Π. (2011). Από την "ειδική" στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Στο Συλλογικό, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 297-331). Ζεφύρι: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π. (2011). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών. Στο Συλλογικό, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 43-72). Ζεφύρι: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π. (2011). Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Συλλογικό, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σσ. 73-100). Ζεφύρι: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Συλλογικό, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 17-42). Ζεφύρι: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π., Αντωνίου, Ε., & Χαραλάμπους, Κ. (2009). Ο ρόλος της ηγεσίας στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης: Η περίπτωση ενός σχολείου. Στο Συλλογικό, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων: Σχέση αμφίδρομη*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Γαβριηλίδου-Τσιελέπη, Ε. (2011). Άγονο έδαφος για αλλαγή: Δυσκολία για εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Στο Συλλογικό, *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σσ. 273-296). Ζεφύρι: Διάδραση.

Γεροσίμου, Ε. (2013). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και συμπερίληψη: πρόσκληση και πρόκληση για την εκπαίδευση. Στο Συλλογικό, Π. Αγγελίδης, & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 351-377). Ζεφύρι: Διάδραση.

Γεωργίου, Ε., Αγγελίδης, Π., & Κυριάκου, Κ. (2012). Η εφαρμογή ενός μοντέλου συνεργατικής έρευνας δράσης για την ανάπτυξη πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Συλλογικό, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων: Σχέση αμφίδρομη*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Μιχαηλίδου, Α., & Αγγελίδης, Π. (2012). Ένα πρόγραμμα έρευνας δράσης με τη χρήση σχεδίου για μείωση της περιθωριοποίησης. Στο Συλλογικό, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Συναικπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Μιχαηλίδου, Α., & Αγγελίδης, Π. (2012). Η σιωπή που ξεκουφαίνει: Η συνομιλία γύρω από το σχέδιο ως μια αποτελεσματική τεχνική για εντοπισμό περιθωριοποιημένων παιδιών. Στο Συλλογικό, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων: Σχέση αμφίδρομη*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Συλλογικό. (1998). *Συναικπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. (Ε. Τάφα, Επιμ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σωκράτους, Σ., & Αγγελίδης, Π. (2012). Συνδιδασκαλία στο νηπιαγωγείο: Προβλήματα και προοπτικές. Στο Συλλογικό, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων: Σχέση αμφίδρομη*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Αποσαφηνίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας: Από την αφομοιωτική κρατική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο Συλλογικό, *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 25-62). Ζεφύρι: Διάδραση.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ.