

**«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ
ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΟΤΗΤΑ»: ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΟΥ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ**

**‘EDUCATION FOR SUSTAINABLE INCLUSION’:
TEACHERS’ VIEWS ON PROMOTING THE
THEORETICAL MODEL**

Γεώργιος Σόρκος
Δρ. Επιστημών Αγωγής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
gsorkos@uth.gr

Χριστίνα Χατζησωτηρίου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Πανεπιστημίου Λευκωσίας
hadjisoteriou.c@unic.ac.cy

Περίληψη

Σήμερα τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο καλούνται να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης που έχουν αλλάξει τη δυναμική της παγκόσμιας κινητικότητας και επομένως των κοινωνικών δομών. Υπό αυτές τις συνθήκες είναι αναγκαίο να καταστούν περισσότερο συμπεριληπτικά στην ποικιλομορφία προκειμένου να επιτύχουν ή να βελτιώσουν τη βιώσιμη φιλοσοφία της αλλαγής, ασκώντας μια ευρύτερη κοινωνική επιρροή. Για αυτούς τους λόγους είναι πλέον απαραίτητο να πραγματοποιηθεί η ουσιαστική υπέρβαση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από τις καλούμενες «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», προκειμένου να ανοίξει ο δρόμος για ένα παιδαγωγικό μοντέλο που θα συνδυάζει συγκεκριμένες προσεγγίσεις περί ποικιλομορφίας. Εκείνο που προτείνεται σε αυτό το άρθρο είναι ακριβώς αυτή η υπερβατική προοπτική, η οποία καθορίζεται από τον νεογενή όρο της «εκπαίδευσης για την αειφόρο συμπεριληπτικότητα». Είκοσι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κλήθηκαν να προβληματιστούν σχετικά με τις αντιλήψεις τους για ένα τέτοιο μοντέλο, τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν και τις προτάσεις τους για την προώθηση της «εκπαίδευσης για την αειφόρο συμπεριληπτικότητα». Τα αποτελέσματα της ανάλυσής μας υπογραμμίζουν αρκετούς περιορισμούς που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και που σχετίζονται με την ανεπαρκή επαγγελματική τους εξέλιξη, την έλλειψη υποστήριξης και συνεργασιών, αλλά και συγκεκριμένες προοπτικές, όπως η ανάπτυξη συνεργατικών σχολικών κουλτούρων αλλά και βιώσιμων συμπεριληπτικά παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων που μπορούν να αξιοποιηθούν για την επίτευξή της.

Λέξεις κλειδιά

Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, Αειφορία, Υπερ-ποικιλομορφία.

Abstract

Nowadays, educational systems across the world are called to respond to the challenges of globalization that have changed the dynamics of global mobility, and thus social structures. Under these circumstances, it is necessary to become inclusive of diversity in order to achieve or improve a sustainable philosophy of change, exerting a broader social influence. For these reasons, it is now necessary to transcend inclusive Education from so-called “special educational needs” in order to pave the way for a pedagogical model that combines specific approaches to diversity to contribute to its fulfillment interdisciplinary mission of the modern school through a sustainable perspective. What is proposed in this paper is precisely this transcendent perspective which is defined by the neo-genic term of “education for sustainable inclusiveness”. Twenty secondary education teachers were asked to reflect on their perceptions of such a model, the obstacles they face and their proposals to promote “education for sustainable inclusiveness”. The results of our analysis highlight several limitations but also specific perspectives that can be exploited to achieve this.

Key words

Inclusive Education, Sustainability, Super-diversity.

0. Εισαγωγή

Η παγκοσμιοποίηση έχει δημιουργήσει μια εποχή αλλαγής στην οποία τα σχολεία καλούνται να ανταποκριθούν σε ένα ευρύ φάσμα νέων κοινωνικοπολιτισμικών, πολιτικών και οικονομικών φαινομένων. Είναι προφανές ότι η υπερ-ποικιλομορφία στην εποχή της παγκοσμιοποίησης εγείρει ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της σχολικής εκπαίδευσης (Hajisoteriou & Angelides, 2016). Η βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι για να επιτευχθεί η αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας σε εκπαιδευτικά συγκείμενα που χαρακτηρίζονται από υπερ-ποικιλομορφία, είναι απαραίτητο να εφαρμοστούν προγράμματα που να σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη συμπεριληψη και την κοινωνική δικαιοσύνη, τόσο από άποψη πολιτικού λόγου όσο και εκπαιδευτικής πρακτικής (Kiel et al., 2017). Η έμφαση, για παράδειγμα, στο πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, ως επιμέρους αλλά βασικής πτυχής της συμπεριληπτικότητας, μπορεί να συμβάλει όχι μόνο στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων όλων των μαθητών αλλά και στην καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων τους, προκειμένου να προωθηθεί μια πιο ανθρώπινη, δίκαιη και δημοκρατική κοινωνία. Είναι πλέον κοινωνικά αναγκαία η παραδοχή ότι προκειμένου τα σχολεία να βελτιωθούν πρέπει να καθίστανται περισσότερο συμπεριληπτικά στην ποικιλομορφία και αντιστρόφως καθώς επικεντρώνονται στη συμπεριληψη, δημιουργούν τις προϋποθέσεις ώστε να βελτιωθούν στον υπερ-ποικιλόμορφο κόσμο μας. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να λαμβάνουν υπόψη τόσο την

ατομική όσο και τη συλλογική ταυτότητα όλων των παιδιών, προκειμένου να τους εξασφαλίζουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και να συμβάλλουν με τον τρόπο αυτό στη μελλοντική σχολική τους επιτυχία (Hajisoteriou et al., 2018). Σε τέτοια περιβάλλοντα λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποκτήσουν νέους, περισσότερο περίπλοκους ρόλους. Εκείνο που υποστηρίζουμε σε αυτό το άρθρο είναι ότι για να γίνει αυτό, θα πρέπει η συμπεριληπτική εκπαίδευση να αποκτήσει έναν ευρύ και εκτεταμένο χαρακτήρα στο επίπεδο της εμπειρικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν συμπεριληπτικούς ρόλους μέσω συμπληρωματικών αλλά και βιώσιμων τρόπων. Σε έναν παγκοσμιοποιημένο και εξαιρετικά διαφοροποιημένο κόσμο, η «εκπαίδευση για την αιεφόρο συμπεριληπτικότητα» μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία μιας βιώσιμης φιλοσοφίας αλλαγών που βασίζεται ιδιαίτερα στην ενδυνάμωση και τον μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας και των κοινωνικών πεποιθήσεων. Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα έρευνα βασίζεται στην περίπτωση της Ελλάδας, προκειμένου να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τους βιώσιμα συμπεριληπτικούς τους ρόλους στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και της υπερ-ποικιλομορφίας.

Είναι γεγονός ότι η διεθνής βιβλιογραφία έχει αποδώσει διαφορετικές εννοιολογήσεις στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, δεδομένου ότι ο προσδιορισμός της θεωρείται δύσκολος και σύνθετος, καθώς περιλαμβάνει διαφορετικές απόψεις και ιδεολογίες όπως και λιγότερο διαφανείς σχολικές πρακτικές (Μάμας, 2014). Προκειμένου, λοιπόν, να κατανοήσουμε καλύτερα την οντολογική της βάση, εκείνο που πρωτίστως επιχειρούμε στην επόμενη ενότητα είναι να αποδώσουμε και ακολούθως να επαναπροσδιορίσουμε την εννοιολογική της υπόσταση.

1. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Ο όρος συμπεριληψη αναφέρεται όχι μόνο στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι εκείνη η παιδαγωγική που στοχεύει να συμπεριλάβει όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την ποικιλομορφία τους «στις ικανότητες, τον πολιτισμό, το φύλο, τη γλώσσα, την τάξη και την εθνότητα» (Engelbrecht et al., 2017: 684). Πολλοί συγγραφείς υποστηρίζουν ότι μπορεί να μην υπάρχει ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός της συμπεριληψης (Mi kolci et al., 2016), καθώς πρόκειται για μια ατελείωτη διαδικασία κοινωνικής μάθησης- μια συνεχής αναζήτηση που δεν έχει τέλος (Azorin & Ainscow, 2018). Ωστόσο, για τους σκοπούς αυτής της έρευνας βασιζόμαστε στην αναφορά της UNESCO (2009) που μάλλον «προσεγγίζει» τη συμπεριληψη χωρίς να την ορίζει αυστηρά, δεδομένου ότι οποιαδήποτε προσπάθεια ορισμού μιας δυναμικής έννοιας, όπως της συμπεριληψης, φέρει τον κίνδυνο να αποκλείσει διαστάσεις της που συνεχώς εξελίσσονται και μεταλλάσσονται. Η UNESCO (2009) λοιπόν προσεγγίζει τη συμπεριληψη ως:

«διαδικασία για την αντιμετώπιση και 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 της 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, 2009: 8-9)

Από την προαποτυπωθείσα εννοιολογική προσέγγιση καθίσταται σαφές ότι ο θεμελιώδης άξονας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η ποικιλομορφία, υπό την έννοια ότι τα σχολεία και οι σχολικές κουλτούρες προσαρμόζονται στο διαφορετικό υπόβαθρο των μαθητών και στις διαφοροποιημένες ανάγκες και χαρακτηριστικά τους, δεδομένου ότι «σε αυτού του είδους την εκπαίδευση όλες οι φωνές πρέπει να ακούγονται και η αλλαγή πρέπει να συμβεί στο σχολείο και όχι στους μαθητές ως άτομα» (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011: 195). Ο παραπάνω εννοιολογικός προσδιορισμός της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης κρίνει αναπόφευκτη την ανάγκη αναθεώρησης του επιστημολογικού της πλαισίου που, κυρίως στο επίπεδο της παιδαγωγικής πρακτικής, επιμένει να εστιάζεται σε εκείνες τις ομάδες μαθητών που κινούνται στα όρια της «ειδικής εκπαίδευσης». Οι ραγδαίες εξελίξεις του παγκόσμιου περιβάλλοντος καθιστούν αναγκαία τη διεύρυνση του ρόλου της ώστε να συμπεριλάβει πτυχές που θα εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα της αποστολής της. Μια τέτοια βασική πτυχή είναι το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών που στη σύγχρονη υπερποικιλόμορφη πραγματικότητα αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη αξία. Ο συνεχώς εξελισσόμενος χαρακτήρας των ατομικών και ομαδικών πολιτισμών και γλωσσών καθιστά αναμφισβήτητη την ανάγκη ανάπτυξης συμπεριληπτικά βιώσιμων εκπαιδευτικών πολιτικών, για αυτό οι διάφορες διαπολιτισμικές θεωρήσεις μπορούν να συνδράμουν στον εμπλουτισμό των συμπεριληπτικών πρακτικών.

Αν και υπάρχουν αναφορές που απεικονίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση να εμπίπτει στην εμβέλεια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Γεροσίμου, 2014) ή ως ένα από τα οχήματα που οδηγούν στη συμπερίληψη (Bun ia u, 2015), εκείνο που υποστηρίζουμε είναι η μη υπονόμηση της αξίας της, καθώς την αντιμετωπίζουμε όχι μόνο ως αυτόφωτη αλλά και ως κυρίαρχη συνιστώσα της συμπερίληψης, αναδεικνύοντας έτσι τη συνδυαστικότητα και συμπληρωματικότητά τους.

Βασικές επίσης πτυχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που θα πρέπει να πρωταγωνιστήσουν ουσιαστικά στο αναθεωρημένο πλαίσιο της, είναι αυτές που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη και την πολιτειότητα. Οι Garc a et al. (2016), θεωρούν την κοινωνική δικαιοσύνη καταλυτική για την αναγνώριση των διαφορών

και των ανισοτήτων και την αντιπροσώπευση όλων των μαθητών στη ζωή του σχολείου. Είναι προφανές ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση μέσα από τον φακό της κοινωνικής δικαιοσύνης, επιτρέπει στα παιδιά να διαδραματίσουν πλήρως συμμετοχικό ρόλο στην κοινωνία, υποστηρίζοντας την ενεργό συμμετοχή του πολίτη ως καθοριστικού παράγοντα βελτίωσης του σχολείου (Hajisoteriou et al., 2018). Αυτό που υποστηρίζουμε είναι ότι η πολιτειότητα, το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και η κοινωνική δικαιοσύνη, τεκμηριώνονται μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και αντιστρόφως. Αυτές όμως οι βασικές θεωρήσεις πρέπει να λάβουν τη δέουσα θέση τους στην αναταξινόμηση των προτεραιοτήτων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, υπό την απαραίτητη συνθήκη της αειφορίας. Για το σκοπό αυτό στην επόμενη ενότητα αναπτύσσουμε το εννοιολογικό πλαίσιο της «εκπαίδευσης για την αειφόρο συμπεριληπτικότητα».

2. «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Συμπεριληπτικότητα»: Εννοιολογικό Πλαίσιο

Η συμπερίληψη θα πρέπει να επεκταθεί από τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στις αναπηρίες και τις μαθησιακές δυσκολίες, ώστε να καλύψει και άλλες διαφορές όπως το φύλο, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, το κοινωνικογλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο (Sturm, 2019). Ταυτόχρονα, η αειφορία πρέπει να τίθεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της συμπερίληψης. Η αειφορία θέτει το ζήτημα τόσο της ενδογενεακής όσο και της διαγενεακής ικανοποίησης των αναγκών μέσω της κοινωνικής της διάστασης, η οποία επικεντρώνεται στην ειρήνη, την ισότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Jeronen et al., 2016). Στο πλαίσιο αυτό τίθεται το ερώτημα εάν η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να διασφαλίσει το δικαίωμα στην ανάπτυξη της σημερινής γενιάς χωρίς να διακυβεύεται το ίδιο δικαίωμα για τις μελλοντικές γενιές, σύμφωνα με τη φιλοσοφία της βιώσιμης ανάπτυξης.

Αναμφίβολα, οι βασικές αρχές που διέπουν το φιλοσοφικό πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η ισότητα, η δημοκρατία, η αποδοχή και η ενεργός συμμετοχή. Παρόλα αυτά, οι αρχές αυτές δεν μπορούν να επιτευχθούν εάν οι σημερινές γενιές δεν κατορθώσουν να εγγυηθούν το δικαίωμα των μελλοντικών γενεών να τις απολαμβάνουν με τον ίδιο τρόπο (Shirazi & Keivani, 2017). Με άλλα λόγια, το δικαίωμα για ισότητα ευκαιριών πρόσβασης και συμμετοχής στην εκπαίδευση και την κοινωνική ζωή, δε θα πρέπει να θεωρείται δεδομένο αν οι σημερινές γενιές δε δημιουργήσουν τις απαραίτητες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες ώστε το δικαίωμα αυτό να είναι βιώσιμο, διασφαλίζοντας έτσι τη διαγενεακή ισότητα. Προς αυτή την κατεύθυνση η συμβολή της «εκπαίδευσης για την αειφόρο συμπεριληπτικότητα» θεωρείται καταλυτική.

Σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης, η αναγνώριση του πλουραλισμού και της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας πρέπει να αποτελούν μη διαπραγματεύσιμες πτυχές της σχολικής και της κοινωνικής ζωής. Ωστόσο ο σεβασμός στην ποικιλομορφία, που

αποτελεί τη βάση του συστήματος αξιών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δεν μπορεί να διατηρηθεί εάν δεν αντιμετωπιστεί με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης, η οποία, όπως έχει ήδη υποστηριχθεί, είναι βασική πτυχή της συμπεριληπτικότητας καθώς διασφαλίζει τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Katseli et al., 2016). Έτσι οι αλλαγές σε παγκόσμιο, εθνικό και ατομικό επίπεδο που αποσκοπούν στη διαφύλαξη της ισότητας και της ποικιλομορφίας, πρέπει να αντιμετωπιστούν μέσω της διάστασης της κοινωνικής δικαιοσύνης, προκειμένου να διασφαλιστεί η βιώσιμη ενδογενεακή και διαγενεακή ανάπτυξη. Όπως έχουμε ήδη επισημάνει η συμπεριληπτική εκπαίδευση πρέπει να διαδραματίσει έναν εκτεταμένο ανθρωπιστικό ρόλο, ώστε να ασκήσει επιρροή όχι μόνο στα στενά εκπαιδευτικά πλαίσια αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία. Βέβαια, μια τέτοια προσδοκία θα πρέπει να καταστεί βιώσιμη και προσανατολισμένη στο μέλλον, επιδιώκοντας τον καθολικό και διευρυμένο χαρακτήρα της συμπεριληπτικότητας, ως εγγυήτριας του δικαιώματος τόσο των σημερινών όσο και των μελλοντικών γενεών να αντιμετωπίσουν τη συμμετοχή τους στο σχολείο και την κοινωνία ως δεδομένο δικαίωμα και όχι ως ζήτημα προβληματισμού.

Συμπερασματικά, η «εκπαίδευση για την αειφόρο συμπεριληπτικότητα» είναι το εκπαιδευτικό παράδειγμα που μπορεί να εξασφαλίσει την κοινωνική συνοχή, την ανάπτυξη του κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου και την προώθηση της ευημερίας των ανθρώπων, ειδικά για ευάλωτα άτομα ή ομάδες, στοιχείων που αποτελούν εξάλλου τους βασικούς άξονες της κοινωνικής διάστασης της αειφόρου ανάπτυξης (Ajmal et al., 2017). Μπορεί να προσφέρει υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικές συνθήκες μεταξύ των γενεών και μεταξύ των ατόμων, ανεξάρτητα από τη φυλή, το φύλο, την εθνοτική καταγωγή, τη θρησκεία, την αναπηρία ή το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Ως εκ τούτου, καθώς η «εκπαίδευση για την αειφόρο συμπεριληπτικότητα» υποστηρίζει τους στόχους που θέτει η κοινωνική διάσταση της βιώσιμης ανάπτυξης, προκύπτει ένα νέο εκπαιδευτικό μοντέλο που μπορεί να εγγυηθεί το δικαίωμα των σημερινών και των μελλοντικών γενεών να απολαμβάνουν αυτήν ακριβώς την εκπαίδευση που αξίζουν.

3. Μεθοδολογία

Όλα τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα (τρία της κατώτερης και δύο της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) αφορούσαν μονάδες που βρίσκονται στον νομό Φθιώτιδας. Τα σχολεία αυτά εγγράφουν ένα σημαντικό αριθμό μαθητών από διαφορετικό εθνοτικό υπόβαθρο, καθώς οι περιοχές στις οποίες λειτουργούν παρουσιάζουν έντονα ετερογενές πολιτισμικό προφίλ.

Στο επίκεντρο του ερευνητικού μας σχεδιασμού τοποθετήσαμε τα εξής ερωτήματα: (1) πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αειφόρο συμπεριληπτικότητα; (2) ποια εμπόδια ανακόπτουν τις προσπάθειές τους να διδάξουν με βιώσιμους

συμπεριληπτικά τρόπους; (3) ποιες οι προτάσεις τους προκειμένου η εκπαίδευση για την αειφόρο συμπεριληπτικότητα να διδάσκεται με πιο επιτυχημένους τρόπους;

Για να εξασφαλίσουμε αξιόπιστες απαντήσεις πραγματοποιήσαμε συνεντεύξεις με 20 εκπαιδευτικούς από όλα τα συμμετέχοντα σχολεία, στους οποίους δόθηκαν κωδικοί αύξοντα αριθμοί με τυχαία κατανομή. Το τελικό δείγμα περιελάμβανε 17 γυναίκες και 3 άνδρες. Οι 11 από αυτούς εργάζονται σε γυμνάσια, 5 σε λύκεια, ενώ 4 μοιράζουν το πρόγραμμά τους και στις δύο επιμέρους βαθμίδες. Ο μέσος χρόνος υπηρεσίας τους είναι τα 9,8 έτη, ενώ ο μέσος χρόνος υπηρετήσης στο συγκεκριμένο σχολείο είναι 3,65 έτη.

Ο οδηγός των συνεντεύξεων εξυπηρετούσε τους αντικειμενικούς στόχους της ερευνητικής μας διαδικασίας, προκειμένου να καταγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εννοιολόγηση της αειφόρου συμπεριληψης, τις πρακτικές τους, τα εμπόδια που αντιμετώπισαν στις προσπάθειές τους να προωθήσουν τη συμπεριληπτικότητα στις τάξεις τους, καθώς και τις προτάσεις τους. Όλοι οι εκπαιδευτικοί παραχώρησαν συνέντευξη μία μόνο φορά και για περίπου 40 λεπτά. Οι συνεντεύξεις τους καταγράφηκαν και μεταγράφηκαν πλήρως, ώστε να μη χαθούν οι λεκτικές πληροφορίες. Για να εξασφαλίσουμε την αξιοπιστία, υιοθετήσαμε το μέτρο του ελέγχου των συμμετεχόντων μελών (members check) (Denzin & Lincoln, 2011). Έτσι, οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να αναθεωρήσουν και να επανεξετάσουν τις μεταγραφές των συνεντεύξεών τους, όπως επίσης και τα θέματα που αναδύθηκαν από τις συνεντεύξεις τους. Επιπλέον, προκειμένου να εξετάσουμε τις πολλαπλές θέσεις και τις απόψεις που προέκυψαν από τους ερωτηθέντες, διεξήγαμε επαγωγική ανάλυση των δεδομένων. Καθορίσαμε έτσι τις θεματικές προτεραιότητες κάθε συνέντευξης, σύμφωνα με τις ερευνητικές μας ερωτήσεις. Αυτές οι προτεραιότητες συγκρίθηκαν και αντιστοιχίστηκαν στις διάφορες συνεντεύξεις, ώστε να προκύψουν κοινά θέματα. Τα κοινά θέματα που προέκυψαν αναλύονται στις ενότητες που ακολουθούν και αφορούν τις προκλήσεις που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αναφορικά με την προώθηση του προτεινόμενου μοντέλου αλλά και τις εισηγήσεις τους για την παιδαγωγική και διδακτική του ανάπτυξη.

Ερευνητικά, πραγματοποιήσαμε ανεξάρτητα την ανάλυσή μας. Στο τέλος εξετάσαμε τη συμφωνία μεταξύ των δύο αναλύσεων. Το ποσοστό συμφωνίας μεταξύ των δύο ερευνητών ήταν πολύ υψηλό. Μετά από αυτό, ξεκινήσαμε να εξετάζουμε τα δεδομένα μας για τα θέματα που αντιστοιχούσαν στις ερευνητικές μας ερωτήσεις και προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε πώς αυτά συνδέονταν με το θεωρητικό μας μοντέλο (Robson & McCartan, 2016). Ακολουθώντας, διαιρέσαμε τα δεδομένα στις θεματικές κατηγορίες που συζητούμε στην επόμενη ενότητα. Για να διαπιστώσουμε την αξιοπιστία των ευρημάτων μας, εξετάσαμε και τριγωνοποιήσαμε τα δεδομένα μας από πολλαπλές οπτικές γωνίες, αναζητώντας συνεχώς εναλλακτικές δυνατότητες και ποικίλες εξηγήσεις, προκειμένου να αναπτύξουμε την πληρέστερη κατανόησή

τους (Creswell, 2014). Η τριγωνοποίηση αυτή πραγματοποιήθηκε με μια οριζόντια λογική, διέτρεχε δηλαδή το σύνολο των συνεντεύξεων κατά την ανάλυση ενός εκάστου από τα κοινά θέματα που αναδύθηκαν. Κατ' αυτό τον τρόπο τα δεδομένα μιας πηγής επιβεβαιώνονταν από δεδομένα άλλων πηγών, γεγονός που ενίσχυε την ποιότητα της έρευνας και διευκόλυε τόσο την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της όσο και τα γενικά της συμπεράσματα.

4. Προωθώντας την «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Συμπεριληπτικότητα»: Πορίσματα και προβληματισμοί

Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει μια σειρά από παράγοντες που λειτουργούν ως εμπόδια στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να αναγνωρίσουν και να ανταπεξέλθουν στις υπερ-ποικιλόμορφες μαθησιακές, πολιτισμικές και κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών τους. Οι ίδιοι προβληματίστηκαν σχετικά με συγκεκριμένους φραγμούς που διαταράσσουν την εφαρμογή της «εκπαίδευσης για την αειφόρο συμπεριληπτικότητα» και ως εκ τούτου παρεμποδίζουν τις προσπάθειες συμπεριληψής των μαθητών. Παρά την αναγνώριση όμως των εμποδίων που επηρεάζουν την εφαρμογή αυτού του αναδυόμενου εκπαιδευτικού πλαισίου, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί περιγράφουν επίσης ορισμένες προτάσεις για την προώθησή του. Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν αλλά και οι εισηγήσεις τους αναπαριστούν σε ένα μεγάλο βαθμό και τις αντιλήψεις τους για την αειφόρο συμπεριληπτικότητα. Στις επόμενες ενότητες παρουσιάζουμε και συζητούμε τους προβληματισμούς και τις προτάσεις τους που τεκμηριώσαμε με τα ακατέργαστα δεδομένα.

4.1. Οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια στην προώθηση της αειφόρου συμπεριληπτικότητας

Οι προκλήσεις που επισημάνθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, παρά τη σημαντική αλληλοεπικάλυψη τους, φαίνεται να ταξινομούνται στις παρακάτω θεματικές κατηγορίες που αφορούν: (α) την επαγγελματική τους εξέλιξη, β) τις στάσεις της ελληνικής κοινωνίας αναφορικά με το κοινωνικό και το σχολικό περιβάλλον και γ) την έλλειψη υποστήριξης και περαιτέρω συνεργασίας. Αν και τα παρακάτω αποσπάσματα είναι ενδεικτικά, παρόλα αυτά είναι αντιπροσωπευτικά καθώς τα ευρήματα έχουν προκύψει από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως σχολείου και δημογραφικών χαρακτηριστικών.

4.1.1. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αποτελεσματικοί κάθε φορά που με τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους επηρεάζουν τη διδασκαλία με

τρόπους που μπορούν να αποδειχθούν επωφελείς για όλους τους μαθητές. Ωστόσο, για να μπορέσουν να μεταμορφώσουν τη διαδικασία διδασκαλίας με αποτελεσματικούς τρόπους, πρέπει να λάβουν την απαιτούμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Η επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση όμως σε θέματα που αφορούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση αλλά και τη διασύνδεσή της με την αειφορία, είναι ανεπαρκής ή και ανύπαρκτη και δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ενεργούν με επιτυχία καθώς αποδυναμώνει και αναχαιτίζει τις προσπάθειές τους. Σύμφωνα με όσα δήλωσε μια εκπαιδευτικός:

«Αισθάνομαι ότι προσωπικά μου λείπει η γνώση για να αναπτύξω και να εφαρμόσω συμπεριληπτικές πρακτικές σε καθημερινή βάση. Αυτό είναι ένα σοβαρό πρόβλημα που με εμποδίζει να συμπεριλάβω όλους τους διαφορετικούς μαθητές μου ακαδημαϊκά και κοινωνικά». (E5)

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, είναι περιττό να γίνεται λόγος για ενδογενεακή και διαγενεακή βιωσιμότητα της συμπεριληψης αν αυτή δεν εφαρμοστεί «εδώ και τώρα», όπως επισήμαναν. Αυτό που υπογραμμίζεται σαφώς και από πολλούς, είναι η ανάγκη επαγγελματικής ανάπτυξης για την αειφόρο συμπεριληπτικότητα. Ένας εκπαιδευτικός σημειώνει χαρακτηριστικά:

«Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα απαραίτητη για τη συμπεριληψη, προκειμένου να προωθηθεί η αειφόρος ανάπτυξη των μαθητών μας μέσα και έξω από την τάξη». (E18)

Από την ανάλυση των απαντήσεων τους μπορεί να υποστηριχθεί ότι η αντιμετώπιση των πολλαπλών και υπερ-ποικιλόμορφων χαρακτηριστικών των μαθητών, εξαρτάται αποκλειστικά από την καλή θέλησή τους και τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν. Το παρακάτω απόσπασμα που προέρχεται από μια εκπαιδευτικό, είναι ενδεικτικό των απαντήσεων των περισσότερων συμμετεχόντων:

«Οποιοδήποτε προσπάθειες να συμπεριλάβω τους μαθητές μου είναι αυθόρμητες ενέργειες από την πλευρά μου. Δε γνωρίζω πρακτικές συμπεριληψης και δε γνωρίζω σε ποιον πρέπει να απευθυνθώ για υποστήριξη. Επομένως δεν μπορώ να κάνω ούτε καν υποθετικά μια προσέγγιση της βιωσιμότητας». (E12)

Η επαγγελματική εξέλιξη και κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα για την αποτελεσματική διαχείριση της υπερ-ποικιλομορφίας του μαθητικού πληθυσμού σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον (Hajisoteriou & Angelides, 2016 Hajisoteriou et al., 2018). Η ανεπαρκής εκπαίδευση και η περαιτέρω ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τούς καθιστά απροετοίμαστους, απρόθυμους και ανεπαρκείς να συμπεριφέρονται συμπεριληπτικά, ασκώντας άμεση επίδραση στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, στη διαθεματική διαχείριση της γνώσης και

στην ανάπτυξη ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος και σχολικού κλίματος. Τα παραπάνω τεκμηριώνονται από προηγούμενες έρευνες που αφορούν στο ελληνικό συγκείμενο (βλ. Πολυμεροπούλου κ.ά., 2015, Πολυμεροπούλου & Σόρκος, 2015). Η έρευνα επίσης υπογραμμίζει την ανάγκη της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μέσω πανεπιστημιακών προγραμμάτων και της ενδοϋπηρεσιακής τους κατάρτισης για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Polat & OgayBarga, 2014 Hajisoteriou & Angelides, 2016 Hajisoteriou et al., 2018).

4.1.2. Οι στάσεις που αφορούν το κοινωνικό και το σχολικό περιβάλλον

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την ποικιλομορφία τους, έρχεται αντιμέτωπη με ορισμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις που προκαλούνται από τη στάση της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στην ποικιλομορφία. Για παράδειγμα, οι Kaldi et al., (2017:5) επισημαίνουν πως «η Ελλάδα ανήκει σε εκείνες τις χώρες που αντιλαμβάνονται την πολιτισμική ποικιλομορφία ως φραγμό και όχι ως πρόκληση». Έτσι, ενώ στο επίπεδο των πολιτικών υποστηρίζεται η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή, το κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον είναι επιφυλακτικό σε αυτή τη συμμετοχή στην πράξη. Πολλοί από τους συμμετέχοντες επικεντρώθηκαν στη νοοτροπία που σχετίζεται με το κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο ασκεί τεράστια επίδραση στη στάση των μαθητών και των γονέων. Σύμφωνα με την απάντηση μιας εκπαιδευτικού:

«Η νοοτροπία του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος αποτελεί μείζον πρόβλημα. Για παράδειγμα έχουμε «κακούς μαθητές», «γύφτους», «Αλβανούς», οι οποίοι είναι οι αποδιοπομπαίοι τράγοι για όλα τα αρνητικά πράγματα που συμβαίνουν στην τάξη. Αυτές οι στερεοτυπικές συμπεριφορές είναι δύσκολο να αλλάξουν τις αντιλήψεις των μαθητών και αποτελούν σε μεγάλο βαθμό πρόβλεψη του κοινωνικού αποκλεισμού που εμποδίζει τη βιωσιμότητα των προσπαθειών μας». (E1)

Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν επίσης τον ρόλο των γονέων στις αλληλεπιδράσεις των μαθητών. Σύμφωνα με τις αναφορές τους, ακόμη και οι γονείς των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή με μεταναστευτικό υπόβαθρο, φαίνεται να είναι συχνά σκεπτικοί αναφορικά με την ενεργό συμμετοχή των παιδιών τους στις δραστηριότητες και τις διαδικασίες του σχολείου. Για παράδειγμα μια εκπαιδευτικός προειδοποίησε ότι:

«Συχνά η στάση των γονέων απέναντι στα παιδιά τους, που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μετανάστες, επηρεάζεται από τις ευρύτερες στερεοτυπικές πεποιθήσεις. Από τη μία πλευρά αισθάνονται άσχημα για την τοποθέτηση των παιδιών τους στο

διαχωριστικό περιβάλλον ενός τμήματος ένταξης ή μιας τάξης υποδοχής. Από την άλλη πλευρά όμως, αισθάνονται πιεσμένοι όταν τα παιδιά τους μπαίνουν σε κανονικά σχολεία, καθώς πιστεύουν ότι υστερούν σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά». (E9)

Επιπλέον, πολλοί συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (E6, E7, E11, E14, E20) ισχυρίστηκαν ότι υπάρχουν παράγοντες που αναστέλλουν τη συμπεριληψη και που προκύπτουν από την πλευρά των ίδιων των παιδιών, είτε λόγω έλλειψης αυτοεκτίμησης και γονικής υποστήριξης, είτε λόγω κοινωνικών στερεοτύπων ή ανεπαρκών κινήτρων. Εκτεταμένες έρευνες έχουν δείξει ότι η αποτελεσματική συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, συμβάλλει ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους και στη βιώσιμη κοινωνική και ακαδημαϊκή εξέλιξή τους (Hajisoteriou & Angelides, 2016, Rattenborg et al., 2018). Επίσης συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στον μετριασμό των αρνητικών στάσεων και των προκαταλήψεων των «συνηθισμένων» γονέων και των μαθητών. Επομένως, με κριτήριο τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών θα πρέπει να ανησυχούμε για τους ισχυρισμούς των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη μελέτη μας υποστηρίζοντας ότι οι ίδιοι οι γονείς και τα παιδιά διατηρούν αρνητικές στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση για την αιεφόρο συμπεριληπτικότητα.

4.1.3. Η έλλειψη υποστήριξης και περαιτέρω συνεργασίας

Αναμφισβήτητα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανανεώνουν και να αναθεωρούν συνεχώς το διδακτικό τους ρεπερτόριο έτσι ώστε να διαχειρίζονται αποτελεσματικά και βιώσιμα την υπερ-ποικιλομορφία, προκειμένου να συμβάλουν στη μάθηση και την κοινωνική συμπεριληψη των μαθητών. Πολύ συχνά, όμως, αντιμετωπίζουν την έλλειψη υποστήριξης εκ μέρους ειδικών και συμβούλων, οι οποίοι θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν να βελτιώσουν τις προσπάθειές τους. Μια εκπαιδευτικός σημειώνει:

«Δεν υπάρχουν ειδικοί που μπορούμε να συμβουλευθούμε. Δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί-σύμβουλοι που να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι ώστε να μας βοηθήσουν. Οι σχολικοί σύμβουλοι οργανώνουν σπανίως επισκέψεις στα σχολεία μας. Κατά την άποψή μου, η βιωσιμότητα συνεπάγεται ποιότητα και αποτελεσματικότητα. Εάν οι πρακτικές μου δεν είναι πρακτικές ποιότητας, δεν μπορώ να είμαι αποτελεσματική και ως εκ τούτου δεν μπορώ να μιλήσω για βιωσιμότητα». (E3)

Η ανάγκη υποστήριξης των προσπαθειών των εκπαιδευτικών για την ομαλή, ανεμπόδιστη και βιώσιμη συμπεριληψη όλων των μαθητών στη σχολική και ακαδημαϊκή ζωή, τονίζεται επίσης και από έναν άλλο συμμετέχοντα εκπαιδευτικό ο οποίος ανάφερε ότι:

«Ένα σημαντικό πρόβλημα είναι η έλλειψη υποστήριξης από εξειδικευμένο προσωπικό. Ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής διορίστηκε στο

σχολείο μου μετά από καθυστέρηση πέντε μηνών... Το μόνο πράγμα που κάνω για τους μαθητές με μαθησιακά, είναι να ακολουθώ τις κατευθυντήριες γραμμές του Κέντρου Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης, χωρίς να γνωρίζω λεπτομερώς τι ακριβώς πρέπει να κάνω, καθώς δεν υπήρξε ποτέ ειδικός στο σχολείο μας για να μας παρέχει υποστήριξη ή καθοδήγηση οποιοδήποτε είδους». (Ε15)

Αυτό που μπορεί να υποστηριχθεί είναι ότι η παρουσία ειδικών στα σχολεία και η συμβολή τους στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να έχει θετικές επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς, βοηθώντας τους να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν πιο βιώσιμες συμπεριληπτικές πρακτικές προς όφελος όλων των μαθητών. Σε αυτό το πνεύμα, η έρευνα που διεξήγαγαν οι Angelides et al. (2012), επιβεβαιώνει τη σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών της «ειδικής αγωγής» στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς προέκυψε ότι επηρέασαν θετικά τις κουλτούρες των σχολείων τους σε βαθμό που τα καθιστούσαν περισσότερο συμπεριληπτικά. Επιπλέον, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών βοηθά να σχεδιάσουν από κοινού τα σχολικά θέματα, να ανταλλάξουν επισκέψεις στις τάξεις και να υιοθετήσουν, να αναδομήσουν ή να απορρίψουν μέσω διαλόγου και προβληματισμού πρακτικές, δημιουργώντας έτσι έναν κύριο άξονα από τον οποίο μπορούν να διαδοθούν καλές πρακτικές που θα συμβάλλουν στη βελτίωση και στην αλλαγή (Αγγελίδης, 2011).

4.2. Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την επίτευξη της «εκπαίδευσης για την αειφόρο συμπεριληπτικότητα»

Η ανάλυσή μας κατέδειξε την ταξινόμηση των προτάσεων των εκπαιδευτικών σε δύο άξονες: (i) στην ανάπτυξη συνεργατικής σχολικής κουλτούρας και (ii) στην εισαγωγή συμπεριληπτικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης. Και εδώ η σύμπτωση των απόψεών τους ήταν υψηλή, ανεξάρτητα από το φύλο, την ειδικότητά τους, τα χρόνια υπηρεσίας τους και τον τύπο του σχολείου που υπηρετούν.

4.2.1. Η ανάπτυξη συνεργατικής σχολικής κουλτούρας

Οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την ανάπτυξη της συνεργατικής σχολικής κουλτούρας αναφέρθηκαν: (α) στη συνεργασία μεταξύ του διδακτικού προσωπικού και (β) στη συνεργασία με τους γονείς.

(α) Η συνεργασία μεταξύ του διδακτικού προσωπικού

Πολλοί εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, η οποία μπορεί να υποστηρίξει τις όποιες προσπάθειες τους για την ικανοποίηση των ποικίλων αναγκών των μαθητών. Η παρουσία, για παράδειγμα, ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής που θα βοηθήσει το έργο των εκπαιδευτικών, η παροχή συμβουλών από ειδικούς καθώς και η συνεργασία και η ουσιαστική συμμετοχή

των σχολικών συμβούλων, οι οποίοι θα πρέπει να αναλάβουν ενεργό ρόλο, συνιστούν βασικά στοιχεία συνεργασίας. Πιο συγκεκριμένα, μια εκπαιδευτικός σημειώνει:

«Για να συμπεριληφθούν όλοι οι μαθητές στο σχολείο, θα πρέπει να υπάρχει υποστήριξη από ειδικούς για εκείνους τους μαθητές που τη χρειάζονται. Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές, θα πρέπει να μπορούν να συμβουλευόμαστε έναν ψυχολόγο, όποτε κρίνεται απαραίτητο. Θα πρέπει να υπάρχει ένας ειδικός εκπαιδευτικός ο οποίος θα υποστηρίξει την εργασία των εκπαιδευτικών. Ο σύμβουλος πρέπει να έρχεται σε επαφή με τον διευθυντή του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να προτείνει εξατομικευμένα προγράμματα και δράσεις που μπορούν να υλοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς». (E2)

«Η συνεργασία των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προκλήσεων που μπορεί να προκύψουν» (E13), η ανάγκη «να συνεργαστούμε για να διαμορφώσουμε από κοινού τη στρατηγική για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών μας» (E19) και η «συνεχής επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια προσπάθεια αντιμετώπισης όλων των δυσκολιών» (E17), είναι επαναλαμβανόμενα θέματα που προέκυψαν, αναδεικνύοντας την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών αλλά και του λοιπού προσωπικού που συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία. Πολλοί ερευνητές τονίζουν τη σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών στην παροχή ίσων και δίκαιων ευκαιριών εκπαίδευσης (Kyriakides et al., 2018 Berg & Gleason, 2018) σε βαθμό που να μπορούν να συμβάλλουν στη βιώσιμη συμπερίληψη όλων ανεξαιρέτως των μαθητών.

(β) Η συνεργασία με τους γονείς

Η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς προτάθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, υπό την έννοια της περαιτέρω και συστηματικότερης επιδίωξης της από την πλευρά τους. Οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι για να είναι βιώσιμες οι προσπάθειές τους πρέπει να συνεχίσουν τη συνεργασία τους με τους γονείς, ώστε οι ίδιοι να μπορέσουν να γίνουν μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, ένας εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι *«η συμμετοχή των γονέων στην ανάπτυξη των παιδιών τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο, είναι μια πρακτική που η φιλοσοφία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σχεδόν την απορρίπτει» (E4)*. Αρκετοί συμμετέχοντες (E2, E5, E8, E11, E15, E16, E20) πιστοποίησαν την ανεπαρκή χρήση στρατηγικών και τεχνικών που θα μπορούσαν να προωθήσουν τη συμμετοχή των γονέων, προκειμένου να ενισχυθεί η αειφόρος συμπεριληπτικότητα. Από την άλλη πλευρά, *«βιωματικές ενέργειες εκ μέρους των εκπαιδευτικών και των γονέων που θα δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για τη συμπερίληψη των μαθητών που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (E10)*, είναι ένα βήμα προς τη σωστή κατεύθυνση. Όμως η έρευνα που διεξάγεται στο ελληνικό πλαίσιο καταδεικνύει την έλλειψη ενεργούς και συστηματικής

συνεργασίας με τους γονείς, αποδεικνύοντας την επισφαλή κατάσταση των σχέσεων εκπαιδευτικού-γονέα, κυρίως ως αποτέλεσμα των ορίων που υφίστανται μεταξύ των δύο πλευρών (Rentzou & Ekine, 2017 Lazaridou & Gravani – Kassida, 2015). Ωστόσο η σημερινή υπερ-διαφοροποιημένη σχολική πραγματικότητα και οι νέες παιδαγωγικές τάσεις, καθιστούν επιτακτική την αναδιάρθρωση της συνεργασίας μεταξύ του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των γονέων, των οποίων η ενεργός συμμετοχή μπορεί να προετοιμάσει το έδαφος για την αιεφόρο συμπεριληπτικότητα (Hajisoteriou & Angelides, 2016 Hajisoteriou et al., 2018).

4.2.2. Μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης της «εκπαίδευσης για την αιεφόρο συμπεριληπτικότητα»

Ο δεύτερος άξονας ανάλυσης αφορά τις μεθοδολογίες διδασκαλίας και μάθησης που χρησιμοποιούν ώστε να προωθήσουν την «εκπαίδευση για την αιεφόρο συμπεριληπτικότητα». Η ανάλυση των απαντήσεών τους δείχνει ότι η πιο γνωστή μέθοδος που υιοθετούν είναι η συνεργατική μάθηση. Ταυτόχρονα, πολλοί από αυτούς ισχυρίζονται ότι διαφοροποίησαν τη διδασκαλία τους ανάλογα με τις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών τους, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι προωθούν τη διδασκαλία εκτός της «συμβατικής» τάξης μέσω των άτυπων περιβαλλόντων μάθησης.

(α) Η συνεργατική μάθηση

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι αναπτύσσει τη συνεργατική μάθηση ως μέθοδο που προωθεί τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Οι μαθητές ομαδοποιούνται σε ετερογενείς ομάδες, ώστε να εξασφαλιστεί η εμπλοκή όλων. Σύμφωνα με ορισμένους εκπαιδευτικούς, οι περισσότερο ικανοί μαθητές μπορούν να παρέχουν στήριξη σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκειμένου να τους βοηθήσουν να επιτύχουν τους στόχους που έχουν οριστεί σε κάθε περίπτωση, ενώ οι γηγενείς μαθητές μπορούν να παρέχουν υποστήριξη στους δίγλωσσους συμμαθητές τους. Όπως σημειώνει μια εκπαιδευτικός:

«Δημιουργώ ομάδες στις οποίες περιλαμβάνω μαθητές με ποικίλες ανάγκες και χαρακτηριστικά, ώστε να προωθηθεί η ουσιαστική συνεργασία. Πρόσφατα έχω μειώσει τον αριθμό των μαθητών σε ομάδες των 2-3 ατόμων, προκειμένου οι μαθητές με ειδικές ανάγκες να δουλεύουν μαζί με τους ικανότερους μαθητές. Αναθέτω στους τελευταίους τον ρόλο του φροντιστή, ώστε να υποστηρίζουν τους μαθητές αυτούς. Πολύ συχνά ζητώ από τους μαθητές με χαμηλότερη επίδοση να είναι οι εκπρόσωποι της ομάδας τους, έτσι ώστε να παρουσιάσουν στην τάξη την εργασία που τους ανατέθηκε. Με αυτόν τον τρόπο τους εμπλέκω στη μαθησιακή διαδικασία. Μερικές φορές βέβαια αντιμετωπίζω προβλήματα με ορισμένους μαθητές που αρνούνται να συνεργαστούν,

όπως για παράδειγμα με αυτούς που δε μιλούν ικανοποιητικά τη γλώσσα ή τα παιδιά με ΔΕΠΥ, τα οποία δυσκολεύονται να εργαστούν και να συνεργαστούν». (Ε7)

Η συμβολή των μαθητών με υψηλότερη επίδοση (παρά τις συνακόλουθες προκλήσεις) στην προώθηση της συμμετοχής και της εμπλοκής των συνομηλίκων τους, επισημάνθηκε και από τον ακόλουθο εκπαιδευτικό που τόνισε:

«Συνήθως ενθαρρύνω τους μαθητές μου να συμμετέχουν σε ομάδες έτσι ώστε όπου υπάρχει ένας μαθητής με ειδικές ανάγκες να υπάρχει και ένας τουλάχιστον «καλός» που μπορεί να τον υποστηρίξει. Συχνά υπάρχουν εμπόδια, όπως η κυριαρχία των λεγόμενων «πιο ικανών» μαθητών και η περιθωριοποίηση των «ασθενέστερων» από την ομάδα, οι οποίοι αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες». (Ε4)

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η εργασία σε ομάδες εξασφαλίζει τη συμμετοχή, την αλληλεπίδραση και την πολύπλευρη κατανόηση (Ε3, Ε12, Ε17). Ο Σαλβαράς (2013) προσδίδει ιδιαίτερη αξία στην ομαδική εργασία ως στρατηγική διδασκαλίας, καθώς οι μαθητές κινούνται από την αλληλεπίδραση με τους άλλους στην αλληλεπίδραση με τον εαυτό, με αυτή τη μετάβαση να αποτελεί μια σημαντική αναστοχαστική πράξη.

(β) Η διαφοροποιημένη διδασκαλία

Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι προσπαθούν να ανταποκριθούν στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών τους με τη διαφοροποίηση των μεθόδων, των μέσων και των πόρων της διδασκαλίας. Αυτές οι προσπάθειες επισημαίνονται ιδιαιτέρως στις αναφορές μιας εκπαιδευτικού που τονίζει:

«Προσπαθώ να γίνω πιο κατανοητή κατά τη διδασκαλία μου. Προσπαθώ να επικοινωνήσω καλύτερα το μάθημά μου μέσω γραφημάτων, περιλήψεων κλπ. Ακολουθώ τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο επίπεδο δυσκολίας των διαφόρων εργασιών που αναθέτω ή παρέχοντας επίπεδου διευκρινίσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε μερικούς μαθητές. Προσπαθώ να παρακινήσω όλους τους μαθητές να συμμετάσχουν και να εκφραστούν. Συχνά τους παροτρύνω να μιλούν για τον πολιτισμό τους, ώστε όλοι να γνωριστούμε καλύτερα μεταξύ μας». (Ε8)

Η γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και αναγκών των μαθητών, αποτελεί προϋπόθεση για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης. Μια εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι είναι απαραίτητο να «*ενημερώνονται επαρκώς οι εκπαιδευτικοί για τα διαφορετικά χαρακτηριστικά, προκειμένου να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία*» έτσι ώστε «*όλοι οι μαθητές να μπορούν να συμμετέχουν*

ενεργά και να συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανάλογα με τα ταλέντα και τις δυνατότητές τους» (E20). Οι πρακτικές διαφοροποίησης που υιοθετούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν όλους τους μαθητές να δραματίσουν ενεργό ρόλο στη δική τους μάθηση. Υπό αυτή τη διάσταση, η διαφοροποιημένη διδασκαλία ανήκει στις συμπεριληπτικές πρακτικές, καθώς σύμφωνα με τους Valiandes et al. (2018) εστιάζεται στις παιδοκεντρικές προσεγγίσεις που αποτελούν προϋπόθεση για τη συμπερίληψη. Οι Banks & MacGee Banks (2009) πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί που συνειδητοποιούν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά, το υπόβαθρο και τις ανάγκες των μαθητών τους, χρησιμοποιούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως προσέγγιση που διευκολύνει την ανάπτυξη των μαθητών, αναθέτοντας τους ενεργούς ρόλους που είναι απαραίτητοι για τη διαδικασία μάθησης.

(γ) Η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας υποστήριξαν τα οφέλη από την υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εκτός των πλαισίων του τυπικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Αναφέρθηκαν στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης που μετριάζουν τις ιεραρχίες και δίνουν σε όλους τους μαθητές την ευκαιρία να συμμετάσχουν, συνδέοντας τη θεωρία και την πρακτική με πολύ αποτελεσματικούς τρόπους. Όπως σημειώνει μια εκπαιδευτικός:

«Οι επιτυχείς πρακτικές συμπερίληψης θα πρέπει να βασίζονται στη βιωματική μάθηση για να είναι βιώσιμες. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη στήριξη της μάθησης σε περιβάλλοντα εκτός του δομημένου εκπαιδευτικού πλαισίου. Η διδασκαλία σε τέτοια περιβάλλοντα προσφέρει σε όλους τους μαθητές τη δυνατότητα να συνδέσουν άμεσα τη γνώση, την εμπειρία και την πρακτική εφαρμογή. Για παράδειγμα πραγματοποιούμε επισκέψεις μαθητών σε τοπικούς αρχαιολογικούς χώρους, προκειμένου να εδραιώσουμε τις γνώσεις τους για την τοπική ιστορία». (E13)

Σύμφωνα με μια άλλη εκπαιδευτικό, η παροχή στους μαθητές ίσων ευκαιριών για συμμετοχή στη βιωματική μάθηση μπορεί να συμβεί μόνο με την άμβλυνση της άκαμπτης εστίασης στην απόδοση. Αυτό μπορεί να λειτουργήσει μόνο εκτός του πλαισίου της παραδοσιακής σχολικής τάξης, στην οποία επικρατεί η ανταγωνιστικότητα των μαθητών. Ωστόσο, συχνά η σχολική κουλτούρα και οι διευθυντές αντιτίθενται στη μάθηση σε άτυπα περιβάλλοντα:

«Θέλω πραγματικά να σχεδιάσω μαθήματα έξω από την τάξη, στον βαθμό που αυτό επιτρέπεται από τον διευθυντή του σχολείου. Πιστεύω ότι με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσω να αφαιρέσω τους μαθητές μου από τα στενά όρια της τάξης, όπου το άγχος για την πρωτιά τους επηρεάζει να καταβάλουν προσπάθειες για καλύτερη απόδοση». (E1)

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα περιβάλλοντα άτυπης μάθησης διευκολύνουν την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Angelides & Karras, 2009). Όπως υποστηρίζουν οι Dillon & Brandt (2006), παραμένοντας μακριά από το δομημένο περιβάλλον της τάξης ή του σχολείου, ακόμη και οι μαθητές που μπορεί να μην έχουν εμπλακεί ή είναι περιθωριοποιημένοι, μπορούν να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο.

5. Συμπεράσματα

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα είναι απαραίτητο να επενδύουν στο γνωστικό υπόβαθρο, τις δεξιότητες, τις εμπειρίες και τις προσδοκίες όλων των μαθητών, προκειμένου να ανταποκριθούν επιτυχώς στους μετασχηματιστικούς ρόλους που πρέπει να διαδραματίσουν, εξασφαλίζοντας την κοινωνική δικαιοσύνη και την ανάπτυξη μιας δημοκρατικής συνείδησης που πρέπει να χαρακτηρίζουν τις στρατηγικές τους επιλογές. Αυτό που προτείνουμε σε αυτή την εργασία είναι μια αναπλαισιωμένη προοπτική της συμπεριληψης, που καθορίζεται από το νεογενές «πρότυπο της «εκπαίδευσης για την αειφόρο συμπεριληπτικότητα». Το πρότυπο αυτό ουσιαστικά αναδεικνύει την παιδαγωγική της συνδυαστικής τάσης, μιας και λαμβάνει υπόψη της τα σημεία επαφής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με άλλες θεωρήσεις όπως η διαπολιτισμικότητα, η εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη, η πολιτειότητα και η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Η έρευνά μας εξέτασε τις αντιλήψεις είκοσι εκπαιδευτικών της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της αειφόρου συμπεριληπτικότητας.

Σύμφωνα με τα ευρήματα αυτής της μελέτης, στο επίπεδο του σχολείου και της τάξης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκτελούν πολύπλοκους ρόλους προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου «υπερ-διαφοροποιημένου» μαθησιακού περιβάλλοντος. Οι ρόλοι αυτοί συχνά παρεμποδίζονται από διάφορες προκλήσεις, όπως η έλλειψη της κατάλληλης επαγγελματικής τους εξέλιξης, οι στερεότυπες συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν το κοινωνικό και το σχολικό περιβάλλον, η ανεπαρκής υποστήριξη που τους παρέχεται, οι περιορισμένες δυνατότητες συνεργασίας με άλλους επαγγελματίες. Παρόλα αυτά, η έρευνά μας πρόσφερε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις προτάσεις τους για την αντιμετώπιση τέτοιων προκλήσεων. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ως επιτακτική την ανάγκη ανάπτυξης συνεργατικής σχολικής κουλτούρας και την υιοθέτηση βιώσιμων συμπεριληπτικά διδακτικών και μαθησιακών μεθόδων, όπως η συνεργατική μάθηση, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η μάθηση σε άτυπα περιβάλλοντα.

Υποστηρίζουμε ότι η δημιουργία συμπεριληπτικά βιώσιμων εκπαιδευτικών συστημάτων θα πρέπει να βασίζεται στην πεποίθηση ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι, ανεξάρτητα από τη ποικιλομορφία που φέρουν, μπορούν να υπερέχουν στο σχολείο όταν οι προσωπικές και ομαδικές τους κουλτούρες, οι γλώσσες, οι κληρονομίες και οι εμπειρίες τους, αποτιμώνται και χρησιμοποιούνται προκειμένου να διευκολύνουν τη

μάθηση και την ανάπτυξή τους, και όταν τους παρέχεται πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας διδακτικές και μαθησιακές εμπειρίες, προγράμματα και μέσα. Η ανάπτυξη ποιοτικών προγραμμάτων και μέσων διδασκαλίας και μάθησης που θα χαρακτηρίζονται από βιώσιμο συμπεριληπτικό χαρακτήρα, μπορεί να επιτευχθεί μέσω της καλλιέργειας συνεργατικών σχολικών κουλτούρων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προωθήσουν την κοινωνική ισότητα, αναθέτοντας σε όλους τους εμπλεκόμενους της μαθησιακής διαδικασίας την αίσθηση της υπευθυνότητας για την υλοποίηση του στόχου, η οποία μπορεί να προκύψει μόνο μέσα από τη συνεργασία αφοσιωμένων ατόμων. Σε αυτού του τύπου τις δικτυωμένες κοινότητες, όλοι οι σχολικοί παράγοντες συμμετέχουν σε κοινές αποφάσεις, αναλαμβάνοντας κοινές ευθύνες μέσα σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού. Τέλος, οι συνεργατικές κοινότητες μάθησης και πρακτικής μπορούν να υποστηρίξουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, προωθώντας τις διεπιστημονικές και τις συμπεριληπτικές ικανότητές τους, καθώς «συνδυάζοντας όλες αυτές τις πολύτιμες μορφές γνώσης, αναπτύσσονται πιο βιώσιμες πρακτικές και επιτυγχάνονται καλύτερες λύσεις στα τρέχοντα ζητήματα (Tilbury & Mulà, 2009: 7).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Ajmal, M. M., M. Khan, M. Hussain & P. Helo (2017) Conceptualizing and Incorporating social Sustainability in the Business Word. *International Journal of Sustainable Development & Word Ecology*, DOI: 10.1080/13504509.2017.1408714.
- Angelides, P. & C. Karras (2009, May) *Equal opportunities in the classroom as they are provided by skilled teachers: A comparative study between Cyprus and Greece*. Paper presented at the conference organized by the University of Crete, Rethymno, Greece.
- Angelides, P., K. Savva & C. Hajisoteriou (2012) Leading Inclusion: Special Teachers as Leaders in the Development of Inclusive Education, *International Studies in Educational Administration*, 40(1), 75-88.
- Azorin, C. & M. Ainscow (2018) Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2018.1450900
- Banks, J. A. & C. A. McGee Banks (2009) *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Needham Heights, USA: Wiley.
- Berg, J. H. & S. C. Gleason (2018) Come Together for Equity: Rework Beliefs, Actions, and Systems through Professional Learning. *Learning Professional*, 39(5), 24-27.

- Bun ia u, C. M. (2015) Developing programs of intercultural education with regard to the Inclusive education's values. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 57, 42-47.
- Creswell, J. W. (2014) *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (4th Edition)*. London: Sage Publications.
- Denzin, N. K. & Y. Lincoln (2011) *The Sage Handbook of Qualitative Research (4th Edition)*. London: Sage Publications.
- Dillon. J. & C. Brandt (2006) *Outdoor education: A BAI roundtable summary*. London: The Centre for Informal Learning and Schools.
- Engelbrecht, P., H. Savolainen, M. Nel, T. Koskela & M-A. Okkolin (2017) Making meaning of inclusive education: classroom practices in Finnish and South African classrooms. *Compare*, 47(5), 684-702.
- Garc a, A. J., V. S. L pez, T. G. Vélez, A. M. Rico & L. J. Jiménez (2016) Social justice: A qualitative and quantitative study of representations of social justice in children of primary education. *SHS Web of Conferences*, 26, 1-5.
- Hajisoteriou, C. & P. Angelides (2016) *The Globalisation of Intercultural Education. The politics of Macro-Micro Integration*. London: Palgrave-Macmillan.
- Hajisoteriou, C., C. Karousiou & P. Angelides (2018) Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-22. DOI: 10.1080/09243453.2017.1385490
- Jeronen, E., I. Palmberg & E. Yli-Panula (2016) Teaching Methods in Biology Education and Sustainability Education Including Outdoor Education for Promoting Sustainability- A Literature Review. *Education Sciences*, 7(1), 1-19.
- Kaldi, S., C. Govaris & D. Filippatou (2017) Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, DOI: 10.1080/03057925.2017.1281101
- Katseli, C., V. Pantazis & K. Gounela (2016) Human Dignity during the Period of Economic and Social Crisis in Greece. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(4), 463-474.
- Kiel, E., M. Syring & S. Weiss (2017) How can intercultural school development succeed? The perspective of teachers and teacher educators. *Pedagogy, Culture and Society*, 15(2), 243-261.
- Kyriakides, L., B. Creemers & E. Charalambous (2018) Searching for differential teacher and school effectiveness in terms of student socioeconomic status and gender: implications on promoting equity. *School Effectiveness and School Improvement*, DOI: 10.1080/09243453.2018.1511603
- Lazaridou, A. & A. Gravani-Kassida (2015) Involving parents in secondary schools:

- principals' perspectives in Greece. *The International Journal of Educational Management*, 29(1), 98-114.
- Mi kolci, J., D. Armstrong & I. Spandagou (2016) Teachers' Perceptions on the Relationship between Inclusive Education and Distributed Leadership in two Primary Schools in Slovakia and New South Wales (Australia). *Journal of Teacher Education of Sustainability*, 18(2), 53-65.
- Polat, S. & T. OgayBarga (2014) Preservice Teachers' Intercultural Competence: A Comparative Study of Teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 19-38.
- Rattenborg, K., D. MacPhee, A. K. Walker & J. Miller-Heyl (2018) Pathways to Parental Engagement: Contributions of Parents, Teachers, and Schools in Cultural Contexts. *Early Education and Development*, DOI:10.1080/10409289.2018.1526577.
- Rentzou, K. & A. Ekine (2017) Parental engagement strategies in Greek and Nigerian preschool settings: cross-country comparison. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 30-50.
- Robson, C. & K. McCartan (2016) *Real World Research. Fourth Edition*. Sussex: John Wiley and Sons Ltd.
- Shirazi, M. R. & R. Keivani (2017) Critical reflections on the theory and practice of social sustainability in the built environment- a meta-analysis. *Local Environment*, 22(12), 1526-1545.
- Sturm, T. (2019) Constructing and addressing differences in inclusive schooling-comparing cases from Germany, Norway and the United States. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 656-669.
- Tilbury, D. & I. Mulà (2009) *Review of Education for Sustainable Development Policies from a Cultural Diversity and Intercultural Dialogue: Gaps and Opportunities for Future Action*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- Valiandes, S., L. Neophytou & C. Hajisoteriou (2018) Establishing a framework for blending intercultural education with differentiated instruction. *Intercultural Education*, 29(3), 379-398.

Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδης, Π. (2011) Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης, (επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπεριληψης* (μέρος Ι, 73-100). Αθήνα: Διάδραση.

- Αγγελίδης, Π. & Τ. Στυλιανού (2011) Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης, (επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπεριληπτικής* (μέρος Ι, 191- 218). Αθήνα: Διάδραση.
- Γεροσίμου, Ε. (2014) Ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας. Στο Χ. Χατζησωτηρίου, Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (Μέρος Δεύτερο, 96-111). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.
- Μάμας, Χ. (2014) Συμπεριληπτική και Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στο Χ. Χατζησωτηρίου, Κ. Ξενοφώντος (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (μέρος δεύτερο, 80-95). Καβάλα: Σαΐτα.
- Πολυμεροπούλου, Β., Ε. Σκόδρα & Γ. Σόρκος (2015) Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 32(60), 158-175. Αθήνα: Διάδραση.
- Πολυμεροπούλου, Β. & Γ. Σόρκος (2015) Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου τους. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 19-21 Ιουνίου 2015*, (σσ. 1254-1270). Αθήνα.
- Σαλβαράς, Ι. (2013) *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.