



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«ΝΕΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Του/Της Κιαουρτζή Ισιδώρας

A.M.: 4272022019

**ΘΕΜΑ: «Η διαχείριση της διαφορετικότητας σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας  
Εκπαίδευσης»**

*Ελληνικά*

**ΘΕΜΑ: «The management of diversity in Primary Education schools»**

*Αγγλικά*

**ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

Νικόλαος Ράπτης	Αναπληρωτής Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ / ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ
Μαρία Κουρουτσίδου	Επίκουρη Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
Θεολόγος Τσιγάρος	Ε.ΔΙ.Π. του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

**ΡΟΔΟΣ, 2023**

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των μελών των Ελληνικών σχολείων σχετικά με την ύπαρξη και την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας των μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, στο επίκεντρο της έρευνας βρίσκονται οι απόψεις και οι στάσεις των διευθυντών/τριών, των υποδιευθυντών/τριών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναγνώριση της διαφορετικότητας. Επιπλέον, η έρευνα εστιάζει στην αποδοχή και την συμπεριφορά των μελών του σχολείου απέναντι στη διαφορετικότητα και τέλος στο κατά πόσο εφαρμόζονται πρακτικές συμπερίληψης, οι οποίες συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και στην συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στις σχολικές δραστηριότητες παρά τη διαφορετικότητα τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 110 εκπαιδευτικοί από διαφορετικές εκπαιδευτικές θέσεις από όλη την Ελλάδα. Τα στοιχεία της έρευνας συγκεντρώθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα Google Form, το οποίο δημιούργησε η ερευνήτρια βάσει της βιβλιογραφίας που ερευνήθηκε. Οι ενότητες του ερωτηματολογίου ήταν τρεις και συγκεκριμένα η αναγνώριση της διαφορετικότητας, η αποδοχή της διαφορετικότητας και οι συμπεριληπτικές πρακτικές στο σχολείο. Οι απαντήσεις αναλύθηκαν μέσω περιγραφικής στατιστικής προκειμένου να αποτυπωθούν με ακρίβεια οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το υπό μελέτη θέμα. Όσον αφορά τα αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να αντιμετωπίζουν με θετικό τρόπο τη διαφορετικότητα στο σχολείο τους, αναγνωρίζοντας τις πτυχές της διαφορετικότητας και επιδεικνύοντας στάσεις αποδοχής και ενσυναίσθησης απέναντι στη διαφορετικότητα των μαθητών τους. Έγινε αντιληπτό, επιπρόσθετα, ότι ενώ διαθέτουν διάθεση να προσφέρουν αρωγή στους μαθητές εφαρμόζοντας συμπεριληπτικές πρακτικές δεν είναι όλοι κατάλληλα καταρτισμένοι. Τέλος, επισημαίνονται οι περιορισμοί της έρευνας και αναφέρονται μελλοντικές προτάσεις για έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: Διαφορετικότητα, εκπαιδευτικοί, αποδοχή, συμπερίληψη

## **Abstract**

The present study aims to explore the views of the members of Greek schools on the existence and treatment of diversity among students in the school environment. In particular, the research focuses on the views and attitudes of principals, vice-principals and teachers regarding the recognition of diversity. Furthermore, the research focuses on the acceptance and the attitude of school members towards diversity and finally on the extent to which inclusive practices are implemented, which contribute to the smooth functioning of the school and the participation of all students in school activities despite their diversity. 100 teachers from different educational positions from all over Greece participated in the survey. The survey data was collected through an electronic questionnaire, specifically Google Form, which was created by the researcher based on the literature that was researched. The questionnaire had three sections, namely the recognition of diversity, acceptance of diversity and inclusive practices in school. The responses were analyzed through descriptive statistics in order to accurately reflect the attitudes and opinions of teachers on the issue under study. In terms of outcomes, teachers seemed to deal positively with diversity in their school, recognising aspects of diversity and demonstrating attitudes of acceptance and empathy towards the diversity of their students. It became clear, in addition, that while they are willing to offer help to students by applying behavioral practices, not all of them are properly trained. Finally, the limitations of the research are highlighted and future research proposals are mentioned.

**Key words:** diversity, teachers, acceptance, inclusion

## Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή.....	6
Η παρούσα έρευνα.....	8
Κεφάλαιο 1	
1.1. Το σύστημα εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	6
1.2. Η θεσμοθέτηση του συστήματος εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	11
1.3. Η δομή του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος.....	13
1.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολείο.....	14
Κεφάλαιο 2	
2.1. Η έννοια της διαφορετικότητας.....	26
2.2. Ορισμοί της διαφορετικότητας.....	28
2.3. Οι διαστάσεις της διαφορετικότητας.....	31
2.4. Η έννοια της διαφορετικότητας στο σχολικό πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	39
Κεφάλαιο 3	
3.1. Ρατσισμός και ενδοσχολική βία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	46
3.2. Μορφές ρατσισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	47
3.3. Οι επιπτώσεις του ρατσισμού στους μαθητές και στην τάξη.....	49
Κεφάλαιο 4	
4.1. Η αναγκαιότητα της συμπερίληψης.....	51
4.2. Οι ενέργειες των εκπαιδευτικών για την εξάλειψη ρατσιστικών φαινομένων και την εφαρμογή της συμπερίληψης.....	56
4.3. Η αξία της Συμπερίληψης.....	60
Κεφάλαιο 5	
5.1. Μεθοδολογία έρευνας.....	64
5.2. Δείγμα έρευνας.....	65

5.3. Ερευνητικά εργαλεία.....	69
5.4. Ερωτηματολόγιο.....	69
Κεφάλαιο 6	
6.1. Αποτελέσματα της έρευνας.....	71
6.2. Συμπεράσματα.....	96
6.3. Περιορισμοί της έρευνας.....	100
6.4. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	102
Βιβλιογραφία.....	104
Ερευνητικό πρωτόκολλο.....	125
Παράρτημα.....	126

## Εισαγωγή

Η διαφορετικότητα είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνίας και ως συνέπεια του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου (Μπαρδάνης, 2012). Οι μεταβολές που υφίσταται η κοινωνία ασκούν επιρροή όπως είναι λογικό και στο σχολείο, το οποίο αποτελεί τον ουσιαστικό και συλλογικό θεσμό ένταξης. Η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία της κοινωνίας, γίνεται εμφανής στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού και καθιστά μια καινούρια πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα (Μπενέκος, 2007). Οι τάξεις του ελληνικού σχολείου θεωρούνται «μικτές», αφού οι μαθητές προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα και παρουσιάζουν διαφορές στις μαθησιακές επιδόσεις (Κεσίδου, 2008).

Η έννοια της διαφορετικότητας ορίζεται με πολλαπλούς τρόπους, αλλά κατά βάση αναφέρεται στη μοναδικότητα και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ταυτότητας του κάθε ατόμου. Συνεπώς, ο κάθε μαθητής είναι ξεχωριστός, διαφορετικός, έτερος και φυσιολογικά αλλιώτικος (Χριστόπουλος, 2002). Το κοινό χαρακτηριστικό του κάθε ατόμου και του κάθε μαθητή είναι ότι αποτελεί ένα κοινωνικό ον, το οποίο έχει την ανάγκη να κοινωνικοποιηθεί και να επικοινωνεί με τον άλλον. Άρα για την ύπαρξη του εγώ καθίσταται αναγκαία και η ύπαρξη του άλλου.

Παρόλα αυτά, εντοπίζεται μια αύξηση στα φαινόμενα του εθνοκεντρισμού, του ρατσισμού, της βίας και της ξενοφοβίας στα ελληνικά σχολεία (Χοντολίδου, 2000). Επειδή, η εκπαίδευση συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στη διαδικασία συγκρότησης της συμπεριφοράς, των στάσεων και του χαρακτήρα των μαθητών, αλλά και ένα μέσο για τη διαχείριση της σύγχρονης πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, καθίσταται αδήριτη ανάγκη να διερευνηθεί η διαχείριση της διαφορετικότητας στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η πολυπολιτισμική κοινωνία, όπως και το σχολικό περιβάλλον αρμόζει να θεωρείται ως ένα

σύνολο στο οποίο καλλιεργείται ένα πνεύμα ανεκτικότητας και κάθε διαφορά λύνεται αρμονικά και ειρηνικά, δίχως να εκλαμβάνονται οι μειονότητες ως συλλογή χωριστών και ασύμβατων ατόμων.

## **Η παρούσα έρευνα**

Αναλύοντας τα δεδομένα που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα στο σχολικό περιβάλλον, καθίσταται αναγκαίο να διερευνηθούν οι απόψεις των μελών του σχολείου και να επισημανθούν οι αντιλήψεις τους σχετικά με τη διαχείριση της. Η αναγνώριση και η αποδοχή της διαφορετικότητας δύναται να προσφέρουν αρωγή στη βελτίωση της μαθητικής ζωής κάποιων παιδιών και να αναδειχθεί, έτσι, η ανάγκη για την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στα σχολεία όλης της Ελλάδας. Με βάση αυτά τα δεδομένα η έρευνα αποσκοπεί να παρουσιάσει την προσέγγιση των εκπαιδευτικών απέναντι στο θέμα, συνεισφέροντας με αυτό τον τρόπο στην άμβλυνση των φαινομένων του ρατσισμού και της ενδοσχολικής βίας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα ερευνητικά ερωτήματα που αναδύονται από την παρούσα έρευνα είναι τα εξής: 1. Κατά πόσο αναγνωρίζουν τα μέλη του σχολείου την ύπαρξη της διαφορετικότητας στο σχολικό περιβάλλον; 2. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την διαφορετικότητα που υφίσταται στο σχολικό πλαίσιο; 3. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν στη μαθησιακή διαδικασία πρακτικές που βασίζονται στη Συμπερίληψη;

Παρουσιάζονται, λοιπόν, οι έννοιες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Πιο ειδικά, το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει πληροφορίες για τη λειτουργία του Εκπαιδευτικού Συστήματος της Ελλάδας και παρατίθενται στοιχεία για τη δομή και τη λειτουργία του, καθώς και ο ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτό. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της διαφορετικότητας συμπεριλαμβανομένων και των ορισμών που έχουν δοθεί σε αυτή. Γίνεται μνεία, επίσης, στις διαστάσεις της διαφορετικότητας και στην εκδήλωσή της σε δομές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο τρίτο κεφάλαιο εκθέτονται πληροφορίες για τον ρατσισμό και την ενδοσχολική βία στο σχολικό πλαίσιο, οι οποίες προκύπτουν από την διαφορετικότητα μεταξύ των μαθητών, αλλά και στις μορφές



ρατσισμού καθώς και στις επιπτώσεις που επιφέρουν στους μαθητές. Τέλος, στο τελευταίο κεφάλαιο αναλύεται η αναγκαιότητα και η αξία της ύπαρξης της Συμπερίληψης στο σχολικό γίγνεσθαι, καθώς και οι ενέργειες των εκπαιδευτικών, οι οποίες δύναται να συμβάλλουν στην μείωση των ρατσιστικών φαινομένων στα σχολεία. Έπειτα, παρουσιάζεται το ερευνητικό μέρος της εργασίας, το οποίο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, το δείγμα της, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, το ερωτηματολόγιο, τα αποτελέσματα της έρευνας, τα συμπεράσματα, τους περιορισμούς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

## **Κεφάλαιο 1**

### **1.1 Το σύστημα εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

Το σύστημα εκπαίδευσης στην Ελλάδα διακρίνεται σε τρία βασικά επίπεδα και συγκεκριμένα την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εντάσσεται η Προσχολική Εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει βρεφονηπιακούς σταθμούς για παιδιά από ηλικία 0 μέχρι 3 ετών και οι παιδικοί σταθμοί που στα πλαίσια της προσχολική αγωγής δέχονται παιδιά ηλικίας από δύο έως τεσσάρων ετών. Επιπρόσθετα, σημαντικό καθίσταται να αναφερθεί ότι υπάρχει ακόμη και ένα μεταλυκειακό επίπεδο, το οποίο προσφέρει επαγγελματική κατάρτιση.

Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελείται από το Νηπιαγωγείο, που διαρκεί από ένα έως δύο έτη και συνιστά ένα στάδιο προετοιμασίας για την πορεία των παιδιών προς το Δημοτικό σχολείο. Η διάρκεια του Δημοτικού σχολείου κυμαίνεται στα έξι έτη και η ηλικία των μαθητών που φοιτούν σε αυτό ξεκινά από τα 6 έως τα 12 έτη. Στην Ελλάδα η φοίτηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι υποχρεωτική. Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εμπεριέχει ακόμη τα Δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες.

Το Γυμνάσιο και το Λύκειο εντάσσονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η συνολική φοίτηση στο Γυμνάσιο και το Λύκειο είναι 6 χρόνια και συγκεκριμένα τρία χρόνια για το Γυμνάσιο και τρία χρόνια για το Λύκειο. Οι μαθητές παρακολουθούν το Γυμνάσιο από την ηλικία των 12 έως 15 ετών και η φοίτηση θεωρείται υποχρεωτική. Επίσης, το Γυμνάσιο στην Ελλάδα περιλαμβάνει και κάποιες ειδικές κατηγορίες φοίτησης όπως το Μουσικό Γυμνάσιο, το Πειραματικό Γυμνάσιο, το Εσπερινό Γυμνάσιο, το Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο,

το Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο και το Ειδικό Γυμνάσιο, το οποίο δέχεται μαθητές με ειδικές ικανότητες. Όταν οι μαθητές ολοκληρώσουν τη φοίτηση στο Γυμνάσιο, ως έφηβοι ηλικίας 15 έως 18 χρονών έχουν τη δυνατότητα να συνεχίσουν την πορεία τους προς το Λύκειο. Το Λύκειο δεν είναι υποχρεωτικό και προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να παρακολουθήσουν είτε το Γενικό Λύκειο, είτε το Επαγγελματικό Λύκειο. Στο Γενικό Λύκειο καλούνται να επιλέξουν τον ακαδημαϊκό προσανατολισμό των σπουδών τους και στο Επαγγελματικό Λύκειο διαλέγουν την επαγγελματική τους κατάρτιση. Επίσης, παρέχονται και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δομές για μαθητές με ειδικές ανάγκες και ειδικότερα το Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο (ΕΝΕΕΓΥΛ), καθώς και το Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ). Στον κλάδο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εντάσσονται και τα λύκεια με επαγγελματική κατεύθυνση και συγκεκριμένα: το Επαγγελματικό Λύκειο, το Επαγγελματικό Εσπερινό Λύκειο, οι Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης και το Πρότυπο Επαγγελματικό Λύκειο.

## **1.2 Η θεσμοθέτηση του συστήματος εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

Το Υπουργείο Παιδείας ιδρύθηκε το 1833 και η σύσταση του είναι αλληλένδετη με τη δημιουργία του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας. Στο σύστημα εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχουν αναδυθεί δυσχέρειες, οι οποίες επηρεάζουν μέχρι και σήμερα τη λειτουργία του. Οι νόμοι του ελληνικού κράτους βασίζονται κατά κύριο λόγο σε νομοθεσίες άλλων κρατών. Ως απότοκος προκύπτουν δυσλειτουργίες που οφείλονται στις διαφορές μεταξύ της Ελλάδας και των άλλων κρατών. Οι ανόμοιες πολιτικές, οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες μεταξύ των κρατών καθιστούν ανέφικτη την εφαρμογή των δικών τους νόμων στο ελληνικό κράτος και αυτό συνιστά ένα επίμαχο θέμα, χάρη στο οποίο εδώ και πολλές δεκαετίες προκύπτουν τροχοπέδη και αντιπαραθέσεις (Στάμελος, 2007).

Όπως αναφέρει η Αθανασούλα- Ρέππα (2008), το Ελληνικό σύστημα Εκπαίδευσης παρουσίαζε ποικίλες διαφορές σε σχέση με το ισχύον. Ο χαρακτήρας του ήταν πολύπλευρος και πολύπλοκος, πράγμα που καθιστούσε αναγκαίο τον εκσυγχρονισμό του. Από το 1976 και μετά, η κυβέρνηση εισήγαγε νέους νόμους και θέσπισε ένα σύστημα παρόμοιο με τη μορφή που έχει έως σήμερα.

Καθίσταται εμφανές ότι οι κοινωνικο-πολιτικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις στην Ελλάδα, επηρεάστηκαν σημαντικά από τις κυρίαρχες πολιτικές παρατάξεις και διαμόρφωσαν διάφορα μοντέλα με το πέρασμα των χρόνων όπως το συντηρητικό, το φιλελεύθερο και το ριζοσπαστικό. Όλα αυτά τα μοντέλα βασισμένα κάθε φορά στην εκάστοτε πολιτική συγκυρία, προσπάθησαν να εφαρμόσουν την δική τους πολιτική στην εκπαίδευση, η οποία βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ιδεολογική εδραίωση της πολιτικής τους παράταξης. Η λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν ήταν τυχαία. Οι πολιτικοί με αφορμή τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και εκμεταλλευόμενοι την αστάθεια και την μεταβατική κατάσταση στην οποία βρίσκονταν οι Έλληνες εξέφρασαν τις ιδεολογικές και πολιτικές τους αντιλήψεις, προσπαθώντας να διεκδικήσουν κυρίαρχη θέση στο πολιτικό γίγνεσθαι (Πυργιωτάκης, 2011). Συμπερασματικά, είναι πασιδηλό ότι το εκπαιδευτικό σύστημα καθιστάται το μέσο, μέσω του οποίου η πολιτική εξουσία εδραιώνει και διοχετεύει την ιδεολογία της στις μάζες. Οι σχολικές μονάδες, λοιπόν, αποτελούν το κύριο όργανο καλλιέργειας και διάδοσης των ιδεών και επηρεάζουν τους μαθητές, τους πολίτες και τελικά την κοινωνία. Οι ιδεολογίες που καλλιεργούνται στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος επιφέρουν κρίσιμες μεταρρυθμίσεις και ζωτικής σημασίας αλλαγές.

### 1.3 Η Δομή του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος

Σήμερα, η δομή του συστήματος εκπαίδευσης στην Ελλάδα διαθέτει στην κορυφή του, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η μορφή του εκπαιδευτικού συστήματος έχει μορφή πυραμίδας και ουσιαστικά για την διοίκηση του καθίστανται υπεύθυνα κάποια στελέχη πολιτικής και επιτελικής ηγεσίας, τα οποία ηγούνται της ανάπτυξης και της εκπαιδευτικής πολιτικής του. Έπειτα, στη μέση της πυραμίδας εντάσσονται οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης, το νομαρχιακό επίπεδο και οι Διευθυντές Εκπαίδευσης και τέλος στη βάση της πυραμίδας βρίσκονται οι διευθύντριες/ες και οι υπόδιευθύντριες/ες της σχολικής μονάδας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Το πρόβλημα που προκύπτει με την παραπάνω δομή σχετίζεται με το γεγονός ότι η λήψη των αποφάσεων υλοποιείται από τα μέλη που βρίσκονται στη βάση της πυραμίδας. Συνεπώς, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί συγκεντρωτικά και γραφειοκρατικά αγνοώντας τη δύναμη και τις ικανότητες των διευθυντών/ντριών της εκάστοτε σχολικής μονάδας, οι οποίοι είναι υποχρεωμένοι να συμβαδίζουν και να συμμορφώνονται με τις αποφάσεις και τις εντολές των ανώτερων στελεχών εκπαίδευσης (Λυμπέρης, 2012).

Οι διευθυντές/ντριες όπως και οι εκπαιδευτικοί έχουν την υποχρέωση να εφαρμόζουν τις εντολές των στελεχών πολιτικής και εκπαίδευσης, δίχως να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες. Τα μέλη της κεντρικής διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος λαμβάνουν αποφάσεις, οι οποίες βασίζονται στη δική τους εκπαιδευτική παρέχοντας οδηγίες για την οργάνωση και λειτουργία του συστήματος, παραγκωνίζοντας τις γνώσεις και τις ικανότητες των διευθυντών/τριων και του συλλόγου διδασκόντων στις σχολικές μονάδες (Σαΐτης, 1992). Παρόλο που υπάρχει μια ιεραρχική δομή, οι επιμέρους αποφάσεις λαμβάνονται σε περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο ανάλογα με το εμπόδιο που αναδύεται. Αν και η συμβολή των εκπαιδευτικών θα συνέβαλε σημαντικά στην επίλυση των προβλημάτων στο σχολικό

χώρο, αφού αποτελούν τα άτομα που βιώνουν καθημερινά εμπόδια ή δυσκολίες στη σχολική πραγματικότητα και γνωρίζουν καλά τις αδυναμίες των ελληνικών σχολείων και του εκπαιδευτικού συστήματος, φαίνεται ότι συχνά οι απόψεις τους παραγκωνίζονται. Για την ορθή διαχείριση των επίμαχων καταστάσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διοίκησης του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος είναι αναγκαίο, το σχολείο να λειτουργεί σαν μια ανοικτή κοινωνική πραγματικότητα, μέσα στην οποία όλες οι απόψεις εκφράζονται δημοκρατικά και αναλύονται κριτικά (Κολιάδης, 2010). Ένα τέτοιο σχολείο χρειάζεται ευέλικτους και χαρισματικούς εκπαιδευτικούς και ένα σύστημα εκπαίδευσης άρτια δομημένο και δίκαιο για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ανεξαιρέτως.

#### **1.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολείο**

Ο εκπαιδευτικός είναι ένα από τα πιο σημαντικά πρόσωπα ενός σχολείου και συνιστά τον ακρογωνιαίο λίθο για την εύρυθμη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, αφού η δική του συμπεριφορά αντικατοπτρίζεται στη στάση των μαθητών του, όντας πρότυπο για εκείνους. Ένα από τα σημαντικά στοιχεία, όταν χτίζεται το σχολείο, είναι ο εκπαιδευτικός. Ο δάσκαλος φημίζεται ως σημείο αναφοράς στη δημιουργία μιας έξυπνης και ταλαντούχας γενιάς. Για αυτό τον λόγο, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελούν το κλειδί για τη διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας. Η ύπαρξη του δασκάλου επηρεάζει, αλλά και επηρεάζεται από τη ζωή του μαθητή στο σχολείο (Παπαοικονόμου, 2011).

Ο εκπαιδευτικός είναι το πρόσωπο που η κοινωνία και η εκπαιδευτική αρχή έχουν ορίσει αποδεκτό και επιλέξιμο για την εκπαίδευση και την ανατροφή των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων. Πραγματοποιεί κοινωνικούς στόχους και καθήκοντα εκπαίδευσης, προσφέροντας στους μαθητές δεξιότητες και θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις. Είναι ο ηγέτης και ο οργανωτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γιατί γνωρίζει την παιδαγωγική, τη

διδασκική και τις μεθόδους διδασκαλίας που είναι συστηματοποιημένες ανθρώπινες εμπειρίες (Ξωχέλλης, 2000).

Ο δάσκαλος βοηθά τους μαθητές να εργαστούν, να συνεργαστούν και οξύνει το ενδιαφέρον τους για μάθηση. Καθίσταται αναγκαίο να έχει καλή διάθεση και να είναι εύθυμος και προσιτός. Ο εκπαιδευτικός με την επαγγελματική του ικανότητα αποτελεί ένα ζωτικό παράγοντα για την πνευματική εξέλιξη των μαθητών του, αλλά και για την διδασκική εξύψωση τους, όντας υπεύθυνος για την προετοιμασία των διδασκικών σχεδίων. Συνεπώς, η οργάνωση και η υλοποίηση των σχολικών εργασιών είναι δική του ευθύνη (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Η εκπαιδευτική διαδικασία και οι άνθρωποι ως κοινωνικά όντα συνδέονται αμοιβαία μεταξύ τους από την ύπαρξη του ανθρώπου ή της ανθρωπότητας. Όσο εξελίσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία και η μάθηση, τόσο εξελίσσονται και τα άτομα που απαρτίζουν την κοινωνία. Αυτό αποκαλύπτει ότι η ανάπτυξη του ανθρώπου και της κοινωνίας εξαρτάται από την εκπαίδευση, η οποία λειτουργεί σε μεγάλο βαθμό ως πανάκεια για την ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ανθρώπινων εμπειριών. Για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει απαραίτητα να υπάρχει ένας ηγέτης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα σχεδιάζει, θα διαχειρίζεται και θα αξιολογεί το έργο του, καθώς και το έργο των άλλων προκειμένου να τους εκπαιδεύσει και να τους διδάξει (Κωνσταντίνου, 1998). Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι αυτό το πρόσωπο είναι ο δάσκαλος.

Ο εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως διαβιβαστής γνώσεων για το μαθητή στην τάξη. Ένας καλός δάσκαλος έχει τις δυνατότητες και τις γνώσεις να επιφέρει αλλαγές και να ασκήσει επιρροή στο μαθητή σε ορισμένες πτυχές, όπως η επιστήμη, η δράση, η στάση και η συμπεριφορά. Όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, ο εκπαιδευτικός αποτελεί το πρόσωπο κλειδί για την εξέλιξη των εκπαιδευομένων τόσο στην επίσημη εκπαίδευση όσο και στην άτυπη. Ο δάσκαλος διαθέτει

πολλές γνώσεις και εμπειρίες, τις οποίες μπορεί να διαμοιραστεί με τους μαθητές του συμβάλλοντας, κατά συνέπεια, στην δημιουργία υπεύθυνων πολιτών για την μελλοντική κοινωνία (Παπαϊκονόμου, 2011).

Ειδικά στις πρωτοβάθμιες σχολικές μονάδες ο εκπαιδευτικός ταυτίζεται με τον γονέα του μαθητή στο σχολείο, ο οποίος έχει τη δικαιοδοσία και το καθήκον να φροντίζει και να καθοδηγεί το μαθητή, όπως ο γονέας στο σπίτι. Στη δημοτική εκπαίδευση, ο μαθητής χρειάζεται αρκετή καθοδήγηση και αρωγή, επομένως ο δάσκαλος οφείλει να είναι ενεργός και ικανός να χτίζει τον χαρακτήρα του μαθητή (Brada, 1994). Για αυτό τον σκοπό, ένας ακόμα από τους πολλαπλούς ρόλους του εκπαιδευτικού είναι να κάνει διασκεδαστική τη μάθηση προκειμένου να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Για να υλοποιηθούν αυτές οι επιδιώξεις, χρειάζεται δημιουργικότητα, επαγγελματισμός και εφευρετικότητα. Στη μαθησιακή διαδικασία, ο εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη να προσφέρει στο μαθητή τα εφόδια, τα οποία δύναται να τον αλλάξουν και να του προσφέρουν το έναυσμα να ακολουθήσει τους στόχους και τα όνειρα του. Όπως αναφέρει ο Δημητρόπουλος (1992), η εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει το μαθητή, να επιτύχει πραγματικά.

Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία και κάνει προτάσεις για το πώς μπορούν να προχωρήσουν και να επιλύσουν μια δραστηριότητα, η οποία τους δυσκολεύει. Όταν οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν τροχοπέδη, ο εκπαιδευτικός, ως υποκινητής, δύναται να ενθαρρύνει και να καθοδηγήσει διακριτικά τους μαθητές για καταφέρουν μόνοι τους- να ανακαλύψουν τη λύση. Ακόμα και αν οι μαθητές ταλανίζονται και δεν βρίσκονται σε θέση να επιλύσουν ένα πρόβλημα ή δεν είναι σίγουροι για το πώς πρέπει να προχωρήσουν, ο εκπαιδευτικός οφείλει να τα προτρέπει με υποστηρικτικό τρόπο (Παπαϊκονόμου, 2011). Προσφέροντας, λοιπόν, τις γνώσεις και τους πόρους τους οποίους διαθέτει, προσφέρει τη βοήθεια του στους μαθητές που την έχουν ανάγκη. Συμπερασματικά, πρέπει να είναι διαθέσιμος, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν



να τον/την συμβουλευόνται όταν καθίσταται απολύτως απαραίτητο, καθώς και για να τους καθοδηγεί να χρησιμοποιούν με ασφάλεια τους διαθέσιμους πόρους των σχολικών μονάδων, όπως λόγω χάρη το διαδίκτυο.

Συν τοις άλλοις η ανατροφοδότηση και η διόρθωση των εργασιών οργανώνονται και πραγματοποιούνται από τον εκπαιδευτικό. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι με τους οποίους μπορεί να βαθμολογήσει τους μαθητές του και λαμβάνοντας αυτή τη φορά τον ρόλο του αξιολογητή, δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να κατανοήσουν τα λάθη τους και μέσα από αυτά να βελτιωθούν. Ωστόσο, εάν αυτό δεν γίνει με ευαισθησία και υποστήριξη, θα μπορούσε να αποδειχθεί αντιπαραγωγικό για την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση ενός μαθητή, απομακρύνοντας τον έτσι από τον επιδιωκόμενο στόχο. Ίσως ο πιο δύσκολος και σημαντικός ρόλος που έχει να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός είναι του διοργανωτή. Η εφαρμογή ποικίλων δραστηριοτήτων εξαρτάται από την καλή οργάνωση του εκπαιδευτή και συνεπάγεται με το γεγονός ότι οι μαθητές θα έχουν προετοιμαστεί επαρκώς και θα γνωρίζουν τι ακριβώς θα κάνουν στη συνέχεια. Για αυτό τον λόγο, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να παρέχει αναλυτικές οδηγίες, προκειμένου να καθοδηγεί τους εκπαιδευομένους προς την επιτυχή επίλυση των σχολικών δραστηριοτήτων. Ως διοργανωτής των δραστηριοτήτων αυτών μπορεί, επίσης, να επιδείξει πιθανούς τρόπους, με τους οποίους μπορούν να λειτουργήσουν οι μαθητές και να χρησιμοποιήσει παραδείγματα για να κατανοήσουν καλύτερα τον στόχο της δραστηριότητας. Ο ρόλος αυτός επιτρέπει, επίσης, στον δάσκαλο να γνωρίσει καλύτερα τους μαθητές του και να ασχοληθεί περισσότερο μαζί τους (Δημητρόπουλος, 1992).

Ο δάσκαλος, ως διοργανωτής της μαθησιακής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού προγράμματος στο σχολείο ευθύνεται για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και συνιστά τον κύριο παράγοντα για την επίτευξη τους. Σε αυτή τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, ο εκπαιδευτικός έχει το καθήκον και την υποχρέωση να καθοδηγεί, να παρακινεί

και να διευκολύνει τους μαθητές στη μελέτη .Ο δάσκαλος έχει την ευθύνη και το δικαίωμα στη διαχείριση της τάξης του (Δούκας, 2000). Η αποτελεσματικότητα του μαθήματος εξαρτάται, κατα κύριο λόγο, από τον τρόπο με τον οποίο ο δάσκαλος ελέγχει ή διαχειρίζεται την τάξη του. Η διαχείριση μιας τάξης κρύβει δυσκολίες, διότι ο εκπαιδευτικός πρέπει βρίσκεται σε θέση να κατανοεί και να αντιλαμβάνεται όλα όσα συμβαίνουν στην τάξη του, για να εξαλείψει τυχούσες αδικίες και να προσφέρει τα κατάλληλα εφόδια για μια υγιή διαδικασία ανάπτυξης των μαθητών του. Με άλλα λόγια, ο δάσκαλος είναι παιδαγωγός. Αποτελεί το άτομο που δύναται να διδάξει τρόπους και κανόνες καλής συμπεριφοράς στους μαθητές. Με την αρωγή του, οι μαθητές μπορούν να επιλύσουν ευκολότερα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και να αισθανθούν ότι βρίσκονται σε ένα περιβάλλον υγιές και δίκαιο. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί το άτομο που προσπαθεί να βελτιώσει, να βοηθήσει και να καθοδηγήσει κάθε μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του. Καθίσταται σημαντικό να επισημανθεί ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού επικεντρώνεται στα παρακάτω (Καλαϊτζοπούλου, 2001).:

- (1) στην εκπαίδευση των μαθητών προσφέροντας καθοδήγηση και κίνητρα για να επιτύχουν τόσο τους μακροπρόθεσμους όσο και τους βραχυπρόθεσμους στόχους τους
- (2) στην παροχή διευκόλυνσης
- (3) στην οικοδόμηση των χαρακτηριστικών των μαθητών όπως η στάση, η συμπεριφορά και οι κανόνες (Gunawan, 2016).

Ο ρόλος του δασκάλου στα πλαίσια της τάξης αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα όχι μόνο για τη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω καθοδήγησης και κινήτρων, αλλά και για τη δημιουργία μιας ομάδας, που θα μπορεί να συνεργάζεται και να σέβεται τις ιδιαιτερότητες κάθε μέλους της. Αυτή η τάξη θα μπορούσε να ευνοήσει όλους τους εκπαιδευόμενους και εξαλείψει κάθε είδους αδικίας. Κάθε μαθητής οφείλει να σέβεται πρώτα τον εαυτό και έπειτα, τον δάσκαλο και τους συμμαθητές του. Έτσι, στη διδακτική-

μαθησιακή διαδικασία ο εκπαιδευτικός δεν είναι υπεύθυνος αποκλειστικά για τη μετάδοση γνώσεων αλλά και για να συνεισφέρει στη βελτίωση της αναπτυξιακής συμπεριφοράς των μαθητών του.

Στο σχολικό περιβάλλον, η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα της μάθησης εξαρτάται από τους πολλαπλούς ρόλους του εκπαιδευτικού. Επισημαίνεται ότι στον κόσμο της εκπαίδευσης, ο ιδανικός δάσκαλος οφείλει να είναι καινοτόμος και να ακολουθεί τις εκπαιδευτικές εξελίξεις. Όντας υπεύθυνος για τον έλεγχο και την αρμονική λειτουργία της τάξης του, πρέπει να επιτελέσει σημαντικές λειτουργίες και καθήκοντα, και συγκεκριμένα τα εξής:

(1) Είναι παιδαγωγός και βοηθά τους μαθητές του να προσαρμοστούν στο περιβάλλον του σχολείου και να αντιμετωπίσουν με ωριμότητα κάθε δυσχέρεια που μπορεί να προκύψει,

(2) Είναι εκπαιδευτής, δηλαδή το πρόσωπο που δίνει κατευθυντήριες γραμμές προκειμένου να εμπλουτίσει τους εκπαιδευόμενους με γνώσεις ή αξίες,

(3) Είναι σύμβουλος και παρέχει γνώσεις και καθοδήγηση στους εκπαιδευόμενους συντελώντας στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Η καθοδήγηση σε αυτή την περίπτωση υλοποιείται βήμα βήμα και με σαφήνεια, προσφέροντας στους εκπαιδευόμενους τις κατευθυντήριες γραμμές για την επίτευξη του εκπαιδευτικού στόχου που έχει θέση ο εκπαιδευτής (Δημητρόπουλος, 1992).

Οι εκπαιδευτικοί αναλύουν τα μαθησιακά αποτελέσματα βάσει οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης κάθε μαθητή για να καθορίσουν το ρυθμό προόδου του καθενός. Σχεδιάζουν και εφαρμόζουν μαθησιακές δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τους μαθητές να μάθουν σύμφωνα με τις δεξιότητες και τα μαθησιακά πρότυπα αντίστοιχα. Σχεδιάζουν και εφαρμόζουν μαθησιακές δραστηριότητες για να αφυπνίσουν τη δημιουργικότητα και τις δεξιότητες κριτικής σκέψης των μαθητών. Βοηθούν ενεργά τους μαθητές στη μαθησιακή

διαδικασία δίνοντας προσοχή σε κάθε άτομο μεμονωμένα. Μπορούν να προσδιορίσουν σωστά τα ταλέντα, τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες και τις μαθησιακές δυσκολίες κάθε μαθητή. Με άλλα λόγια, παρέχουν ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές (Nurabadi, 2016).

Είναι σε θέση να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους μαθητές τους, με ενσυναίσθηση και ευγένεια όντας ενθουσιώδεις και θετικοί. Οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέχουν απαντήσεις και σχόλια ή ερωτήσεις, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να επιλύσουν τυχούσες απορίες. Χρησιμοποιούν ερωτήσεις για να κατανοήσουν και να διατηρήσουν τη συμμετοχή των μαθητών, συμπεριλαμβανομένης της παροχής ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, οι οποίες απαιτούν από τους μαθητές να απαντήσουν με προσωπικές ιδέες και γνώσεις, οξύνοντας με αυτό τον τρόπο την κριτική τους σκέψη. Παρουσιάζουν μαθησιακές δραστηριότητες που μπορούν να ενισχύσουν την καλή συνεργασία μεταξύ όλων των μαθητών. Ακόμα, δίνουν προσοχή σε όλες τις απαντήσεις είτε θεωρούνται σωστές είτε λανθασμένες για να μετρήσουν το επίπεδο κατανόησης των μαθητών (Ξωχέλλης, 2000).

Ο δάσκαλος βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αποκτούν γνώσεις, ικανότητες και αξίες. Με άλλα λόγια κατέχει το αξίωμα να βρίσκεται στη θέση και το επάγγελμα, στο οποίο απαιτείται να διαθέτει καλή διάθεση και αφοσίωση, για να διαμορφώσει μια αποτελεσματική εκπαιδευτική αλληλεπίδραση. Ο δάσκαλος διαθέτει τα κατάλληλα εφόδια για να επιφέρει αλλαγές στο άτομο και κατά συνέπεια στην σύγχρονη κοινωνία. Ως πρωταρχικό του καθήκον ορίζεται η εκπαίδευση, η διδασκαλία, η καθοδήγηση, η κατάρτιση και η ανάπτυξη του αλληλοσεβασμού και του ανθρωπισμού. Ο δάσκαλος συνιστά τη φιγούρα με τον σημαντικότερο ρόλο στον καθορισμό της ποιότητας της μάθησης σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα που ονομάζεται σχολείο (Κωνσταντίνου, 1998).

Βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ώστε να πραγματοποιηθούν τα παραπάνω είναι η αίσθηση χιούμορ και η κατανόηση. Θεωρείται

σημαντικό ακόμη να δείχνει ενθουσιασμό προς τους μαθητές/τριες και το έργο του, να δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, να πιστεύει στις δυνατότητες των μαθητών του και να θέτει σε πρωταρχική θέση τις ανάγκες και τους προβληματισμούς τους, εκφράζοντας έτσι την ενσυναίσθηση του. Επιπρόσθετα, είναι ωφέλιμο να είναι αντικειμενικός, ρεαλιστικός, αμερόληπτος, φυσικός, να ελέγχει τα συναισθήματά του και να κάνει αυτοκριτική έτσι ώστε να βελτιώσει το έργο του. Η διατήρηση καλών και δημοκρατικών σχέσεων με τους συναδέλφους του μπορεί, επίσης, να έχει θετικό αντίκτυπο στο έργο αυτό (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Όταν αναφέρεται κανείς στον ρόλο του δασκάλου ως παιδαγωγού, πρέπει να συνειδητοποιήσει, ότι σήμερα οι απαιτήσεις και οι συνθήκες μεταβάλλονται διαρκώς και ραγδαία και έτσι απαιτούν από εκείνον να ενεργεί ως δάσκαλος, φίλος, σύμβουλος, διαμεσολαβητής, συντονιστής και παρατηρητής. Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τη μαθησιακή διαδικασία, διαχειρίζεται επίμαχες καταστάσεις στο σχολικό περιβάλλον είτε της τάξης είτε του διαλείμματος, συνεργάζεται με τους συναδέλφους του για να αναβαθμίσει το έργο του και ελέγχει την όξυνση των δεξιοτήτων και των γνώσεων των μαθητών (Syamsuddin, 2003).

Το έργο των εκπαιδευτικών αρμόζει να βασίζεται στην ειλικρίνεια και την αγάπη προς τους μαθητές. Ως εκ τούτου, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει διαμορφώσει μια υγιή προσωπικότητα, για να μπορέσει να μεταφέρει τις αξίες και τα ιδανικά του στους εκπαιδευόμενους. Η σεμνότητα, η καλοσύνη, η ευγένεια, η ταπεινοφροσύνη καθιστούν χαρακτηριστικά, τα οποία πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός για να λειτουργήσει ως υγιές πρότυπο για τους μαθητές του. Στο πρόγραμμα εκπαίδευσης των δασκάλων δεν πρέπει να υπάρχει προκατάληψη, ανασφάλεια και έλλειψη εμπιστοσύνης (Lohrmann, 2010).

Το έργο του εκπαιδευτικού παρά ταύτα χρειάζεται υπομονή, σχολαστικότητα, ικανότητα και επαγγελματισμό. Παρά τις πολυάριθμες δεσμεύσεις του στην υλοποίηση της διδακτικής και εκπαιδευτικής συνιστώσας, ο κύριος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι η

εκπαίδευση. Για να πραγματοποιήσει επιτυχώς το εκπαιδευτικό του έργο, ο δάσκαλος είναι επιτακτική να ανάγκη να υλοποιεί μια ποιοτική εργασία, η οποία να βασίζεται στην αποκρυσταλλωμένη πνευματική του ικανότητα, την παιδαγωγική του γνώση, την αποτελεσματική πρακτική υλοποίηση του παιδαγωγικού του έργου και τη δέσμευση για μια άρτια διδασκαλία. Καθήκον του εκπαιδευτικού είναι η διατήρηση των εθνικών και αστικών αξιών (Ζαβλανός 1998).

Η μάθηση θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η αποτελεσματικότητα της εξαρτάται από τον ορθό προγραμματισμό της και την υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί. Οι στόχοι αυτοί δεν σχετίζονται αποκλειστικά με την διδακτική ύλη, αλλά και με τη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων. Αν ο μαθητής δεν καταφέρει να ασπάζεται αξίες και ιδανικά και να ενστερνίζεται τις ηθικές αξίες μιας υγιούς κοινωνίας, ο εκπαιδευτικός έχει αποτύχει. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι αποκλειστικά μεταβιβαστής γνώσεων για τους μαθητές του (Κωνσταντίνου, 1998). Συμπερασματικά, ο ρόλος και η αξία του εκπαιδευτικού είναι σημαντική και ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αφού ο εκπαιδευτικός έχει καθημερινή και πολύωρη επαφή με τους μαθητές και ασκεί μεγάλη επιρροή σε ποικίλους τομείς.

## Κεφάλαιο 2

Η σύγχρονη ανθρώπινη εμπειρία χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία σε όλες τις εκφάνσεις της. Οι κοινωνίες έχουν εξελιχθεί σε περίπλοκες ταπετσαρίες πολιτισμών, φυλών, γλωσσών, θρησκειών, φύλων, ικανοτήτων και κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου. Η ποικιλομορφία είναι μια έννοια που υπερβαίνει τα απλά δημογραφικά δεδομένα καθώς αντιπροσωπεύει την αναγνώριση και τον σεβασμό του ποικίλου φάσματος των ανθρώπινων ταυτοτήτων και εμπειριών, γεγονός όχι μόνο ηθικά απαραίτητο αλλά και ρεαλιστικό (Ανδρούσου, 2000).

Η σημασία της διαφορετικότητας φαίνεται σε πολλούς διαφορετικούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, καθώς αποτελεί θεμελιώδη έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας. Αντανακλά την αφοσίωση στην παροχή δίκαιης μεταχείρισης, ένταξης και ίσων ευκαιριών σε όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως προέλευσης (Rawls, 2001). Επιπροσθέτως, διαφορετικές ομάδες συχνά συγκεντρώνουν μια ποικιλία απόψεων και ιδεών, επιτρέποντας την καινοτομία και την καινοτόμο επίλυση προβλημάτων (Page, 2007). Η πολιτιστική ικανότητα και η ικανότητα αλληλεπίδρασης με σεβασμό στα άτομα από διαφορετικά υπόβαθρα είναι κρίσιμες δεξιότητες στη σημερινή διασυνδεδεμένη κοινωνία (Cox, 1993). Συγχρόνως, η έκθεση στη διαφορετικότητα μπορεί να επεκτείνει τις προοπτικές, να αντικρούσει τις προκαταλήψεις και να ενισχύσει την προσωπική ανάπτυξη και την ενσυναίσθηση των πολιτών (Locke & Bailey, 2013). Σε κοινωνικό επίπεδο, η διαφορετικότητα προάγει τη διατήρηση της πολιτιστικής ιστορίας και την αποδοχή των διαφορών, γεγονός που προσθέτει αξία στον πολιτιστικό πλούτο των κοινωνιών (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2001). Συγχρόνως, σε οικονομικό επίπεδο η αποδοχή της διαφορετικότητας αποτελεί ανταγωνιστικό πλεονέκτημα δεδομένου ότι σύμφωνα με αντίστοιχες έρευνες, πολυπολιτισμικές εταιρείες, που

αγκαλιάζουν τη διαφορετικότητα γενικά, υπερτερούν παρόμοιων οργανισμών όσον αφορά την κερδοφορία, την ελκυστικότητα των πελατών και τη λήψη αποφάσεων (Hunt et al., 2015).

Συμπερασματικά, καθίστανται σαφές ότι η διαφορετικότητα έχει σημαντικές επιπτώσεις στην κοινωνία, την επιχειρηματικότητα και τους ανθρώπους συνολικά. Δεν είναι απλώς ένα υψηλό ιδανικό. Η αποδοχή της διαφορετικότητας είναι μια μεταμορφωτική δύναμη που επηρεάζει τον τρόπο σύνδεσης, μάθησης και εξέλιξης ως παγκόσμια κοινότητα, όχι απλώς ως επιλογή.

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η Ελλάδα γνώρισε σημαντικές αλλαγές λόγω της εισροής χιλιάδων μεταναστών, επηρεασμένη σε μεγάλο βαθμό από τις παγκόσμιες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές. Αυτές οι αλλαγές είχαν βαθύ αντίκτυπο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, λειτουργώντας ως καταλύτης για τον μετασχηματισμό (Νικολάου, 2011· Αλμπάνης, 2003). Σημειωτέων, η σύνθεση των μαθητών που φοιτούν σήμερα στα ελληνικά σχολεία διαφέρει αισθητά από αυτή πριν από δύο δεκαετίες. Η σύγκριση των σχολικών τάξεων του 1980 και του 2007 αποκαλύπτει μια έντονη αντίθεση. Το 1980, οι μαθητές προέρχονταν κυρίως από παρόμοια κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα και κυρίως από την ίδια εθνικότητα. Ωστόσο, το 2007, οι μαθητές ήταν αξιοσημείωτα διαφορετικοί, ποικίλλοντας σημαντικά τόσο ως προς την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση όσο και ως προς την εθνικότητά τους (Γκόβαρης, 2013).

Οι στατιστικές δείχνουν μια σημαντική αύξηση του ποσοστού των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο εκπαιδευτικό σύστημα σε σύγκριση με τα προηγούμενα χρόνια. Η εθνική ταυτότητα δεν είναι πλέον ο κυρίαρχος παράγοντας μεταξύ των νέων και οι τάξεις σήμερα αντικατοπτρίζουν ένα ευρύ φάσμα διαφορετικότητας (Δρεττάκης, 2003). Δυστυχώς, αυτό το φαινόμενο συχνά οδηγεί σε περιθωριοποίηση ή διαχωρισμό ορισμένων μαθητών με βάση την εθνοτική τους καταγωγή (Κάτσικας & Πολίτου, 1999). Η έλλειψη



αποτελεσματικών κρατικών πολιτικών για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος επιδεινώνει το πρόβλημα, καθώς το θέμα της εκπαίδευσης μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα έχει αντιμετωπιστεί σποραδικά και συχνά επιφανειακά, αποτυγχάνοντας να δώσει ολοκληρωμένες λύσεις (Δαμανάκης, 2005).

Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρηθεί ο προσδιορισμός της έννοιας της διαφορετικότητας και οι μορφές που αυτή λαμβάνει αλλά και πως τα ελληνικά δημογραφικά στοιχεία και, κατά συνέπεια, το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας έχουν επηρεαστεί από τις παγκόσμιες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές. Ακόμη θα διερευνηθούν οι επιπτώσεις της ποικιλομορφίας στο σχολικά σχολικά περιβάλλοντα και συγκεκριμένα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των ευκαιριών και των προκλήσεων που επιφέρει σε μαθητές και δασκάλους. Επιπρόσθετα, θα εκτιμηθεί και θα αναλυθεί η αποτελεσματικότητα των κρατικών πρωτοβουλιών στην κάλυψη των εκπαιδευτικών απαιτήσεων και δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές μετανάστες και πρόσφυγες στην Ελλάδα ή η έλλειψή τους.

Με την εκπλήρωση αυτών των στόχων, το κεφάλαιο αυτό θα προσφέρει μια πλήρη αντίληψη των περίπλοκων αλληλεπιδράσεων μεταξύ της διαφορετικότητας, της εκπαίδευσης και των κοινωνικών αλλαγών, φωτίζοντας τόσο τις ευκαιρίες όσο και τις προκλήσεις που εμφανίζονται στο πλαίσιο μιας Ελλάδας που αλλάζει δυναμικά. Προκειμένου να κατανοηθούν πληρέστερα οι επιπλοκές και η σημασία της διαφορετικότητας στη σύγχρονη κοινωνία, θα μελετηθεί μια πληθώρα ερευνών, επιστημονικών κειμένων και πρακτικών παραδειγμάτων καθώς ο αναγνώστης θα περιηγηθεί σε αυτό το περίπλοκο ζήτημα. Η κατανόηση της διαφορετικότητας σε όλες τις πτυχές της προσφέρει τα εργαλεία που απαιτούνται για τη δημιουργία ενός κόσμου που να είναι πιο περιεκτικός και δίκαιος.

## 2.1 Η έννοια της διαφορετικότητας

Η διαφορετικότητα, που βιώνεται μέσα από διάφορες αισθήσεις στην καθημερινή ζωή, βρίσκεται να είναι ένα διάχυτο στοιχείο στη σύγχρονη κοινωνία. Ωστόσο, παρά τη συνύπαρξη σε έναν ποικιλόμορφο κόσμο, παρατηρείται συχνά ότι η διαφορετικότητα όχι μόνο δεν χαίρει αποδοχής και σεβασμού, αλλά αντιθέτως υπόκειται και σε προσπάθειες που στοχεύουν στη μείωσή της μέσω της συμμόρφωσης, της ομοιομορφίας και των διαδικασιών ομαλοποίησης (Αζίζη-Καλατζή κ.ά., 2011). Μέσα στην κοινωνία υπάρχουν διάφορες μορφές διαφορετικότητας, με κάποιες να θεωρούνται θετικά και αποδεκτά σύμβολα ενώ άλλες να συνδέονται με το κοινωνικό στίγμα (Αζίζη-Καλατζή κ.ά., 2011).

Ο όρος «διαφορετικό» χρησιμοποιείται για να περιγράψει άτομα που, με βάση ορισμένα χαρακτηριστικά, ξεχωρίζουν από την υπόλοιπη ομάδα που διαθέτει κοινά αποδεκτά χαρακτηριστικά. Αυτή η διαφοροποίηση οδηγεί συχνά σε μη εξοικείωση, επιφύλαξη και μερικές φορές ακόμη και σε απόρριψη, καθώς το άτομο εκλαμβάνεται ως το «άλλο», διαφορετικό από την ευρύτερη κοινωνική ομάδα (Πρεβεζάνου, 2007). Συγκεκριμένα, ο «άλλος» δεν χρειάζεται απαραίτητα να είναι αλλοδαπός, αλλά μπορεί να είναι οποιοσδήποτε αποκλίνει ως προς την εμφάνιση, την κοινωνική ή πολιτιστική συμπεριφορά, την οικονομική κατάσταση, έχει αναπηρία, παρουσιάζει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ανήκει σε μια ευαίσθητη κοινωνική ομάδα ή μιλάει διαφορετική γλώσσα. Ο εκάστοτε «άλλος» θα μπορούσε κάλλιστα να είναι οποιοσδήποτε άνθρωπος από το σύνολο της κοινωνίας (Ξενάκη, 2008· Πρεβεζάνου, 2007).

Τα ανθρώπινα όντα συχνά εκδηλώνουν την τάση να υπεραπλουστεύουν τα χαρακτηριστικά των άλλων, εστιάζοντας κυρίως σε συγκεκριμένα εξωτερικά χαρακτηριστικά, ενώ αγνοούν τα βασικά στοιχεία της ταυτότητας, της προσωπικότητας και των εμπειριών τους. Αυτή η τάση έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία συναισθηματικά

φορτισμένων εικόνων και αντιλήψεων που μπορεί να έχουν ελάχιστη ομοιότητα με την πραγματικότητα. Αυτές οι αντιλήψεις, με τη σειρά τους, επηρεάζουν τη συμπεριφορά προς το εν λόγω άτομο. Τέτοιες απλουστευμένες διαδικασίες μπορούν επίσης να οδηγήσουν σε κατηγοριοποιήσεις ατόμων ή ομάδων, δημιουργώντας ένα μονοπάτι για την ανάπτυξη κοινωνικών στερεοτύπων (Thompson & Gafri, 2007). Πολλά από τα στερεότυπα χαρακτηριστικά που αποδίδονται σε ένα άτομο ή μια ομάδα μπορεί να μην ευθυγραμμίζονται με την πραγματικότητα. Οι εντυπώσεις που σχηματίζονται για τους άλλους παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των ανθρώπινων σχέσεων, επηρεάζοντας τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τις διαπραγματεύσεις και τη βασική δυναμική της συνύπαρξης και της συμβίωσης (Αζίζη-Καλατζή κ.ά., 2011).

Η έννοια της διαφορετικότητας αναφέρεται εγγενώς τόσο στη μοναδικότητα όσο και στην πολλαπλότητα που είναι εγγενείς στην προσωπική και συλλογική ταυτότητα ενός ατόμου. Η διαφορετικότητα ενός ατόμου ορίζεται πάντα σε σχέση με στοιχεία της ταυτότητάς του που συμβάλλουν στη μοναδικότητά του και το διαφοροποιούν από τους άλλους, ενώ αυτή η ίδια η έννοια της ταυτότητας, με τη σειρά της, οριοθετεί τα πλαίσια της διαφορετικότητας, σηματοδοτώντας τη διάκριση μεταξύ του ατόμου και του συνόλου (Herek, 2000).

Κάθε άτομο είναι εγγενώς μοναδικό και χαρακτηρίζεται από έμφυτες διαφορές (Χριστόπουλος, 2002). Κάθε άτομο έχει μια ξεχωριστή προσωπικότητα. Ωστόσο, τα άτομα είναι επίσης εγγενώς κοινωνικά όντα, με την ύπαρξη του εαυτού τους να εξαρτάται από την παρουσία των άλλων. Για να κατανοήσει κανείς πραγματικά τον εαυτό του, να δημιουργήσει μια προσωπική ταυτότητα και να εδραιώσει τη μοναδικότητά του, οι αλληλεπιδράσεις με τους άλλους παίζουν καθοριστικό ρόλο. Η ανάπτυξη της ατομικής ταυτότητας δεν είναι αποκλειστικά προϊόν ενός ατόμου αλλά μάλλον αποτέλεσμα συνεχών συναντήσεων και ανταλλαγών με τον «άλλο» (Γκόβαρης, 2011· Βρύζας, 2012).

## 2.2 Ορισμοί της διαφορετικότητας

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει θεσπίσει σαφείς ορισμούς και πολιτικές που σχετίζονται με την έννοια της διαφορετικότητας, με έμφαση σε συγκεκριμένα κριτήρια. Αυτά τα κριτήρια περιλαμβάνουν το φύλο, την ηλικία, τη φυλή, την αναπηρία/υγεία και την εθνική/εθνοτική καταγωγή. Την τελευταία δεκαετία, υπάρχει αυξανόμενη αναγνώριση της έννοιας των πολλαπλών ταυτοτήτων, κάτι που απαιτεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για τη διαχείριση της διαφορετικότητας. Ουσιαστικά, τα άτομα μπορούν να ενσωματώσουν διάφορες διασταυρούμενες ταυτότητες που σχετίζονται με παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, η φυλή και άλλα κοινωνικά χαρακτηριστικά.

Η έννοια της διαφορετικότητας συνδέεται εγγενώς με την έννοια της διάκρισης, η οποία περιλαμβάνει διαφορετική μεταχείριση. Το νομικό πλαίσιο, όπως ορίζεται από τον Ν. 4443/2016, άρθρο 2, παρ. 2 αντιμετωπίζει τόσο τις άμεσες όσο και τις έμμεσες διακρίσεις. Επιπλέον, λόγω της ύπαρξης πολλαπλών ταυτοτήτων, έχει προκύψει η έννοια της «πολλαπλής διάκρισης». Αυτό αναφέρεται σε καταστάσεις όπου τα άτομα αντιμετωπίζουν περιορισμούς ή αποκλεισμούς με βάση περισσότερα από ένα κριτήρια ποικιλομορφίας. Για παράδειγμα, μια γυναίκα με αναπηρία μπορεί να βιώσει πολλαπλές μορφές διακρίσεων λόγω φύλου και αναπηρίας.

Ωστόσο, η ποικιλομορφία είναι ένας περιεκτικός όρος που χαρακτηρίζεται από τρία κύρια χαρακτηριστικά: την ίδια τη διαφορετικότητα, τη ρευστότητα και την ετερογένεια. Κάθε ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά αντιπροσωπεύει ένα μοναδικό σύνολο προσωπικών ιδιοτήτων, δεξιοτήτων, γνώσεων, ικανοτήτων και εμπειριών. Η αναγνώριση, η αποτελεσματική διαχείριση και η αξιοποίηση αυτών των χαρακτηριστικών μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην πλήρη ενσωμάτωση των ατόμων που διαφοροποιούνται.

Η συνύπαρξη και η ανταλλαγή πολιτισμικά διακριτών συμπεριφορών είναι αυτό που το Συμβούλιο της Ευρώπης (2004) αναφέρει ως πολιτιστική πολυμορφία. Αντιπροσωπεύει τη ιδιαιτερότητα και την ποικιλομορφία των διαφόρων κοινωνικών ομάδων που απαρτίζουν την ανθρώπινη φυλή. Η πλούσια ταπετσαρία της ανθρώπινης πολιτιστικής κληρονομιάς-συμπεριλαμβανομένων των συμβάσεων, των παραδόσεων, των πεποιθήσεων, των συμπεριφορών, της τέχνης, της κουζίνας, της γλώσσας, της θρησκείας και άλλων-τονίζεται από αυτή την άποψη.

Η έννοια της διαφορετικότητας έχει πολλές πτυχές και αψηφά την εύκολη κατηγοριοποίηση καθώς περιλαμβάνει μια πληθώρα διαφορετικών χαρακτηριστικών που ρίχνουν φως στη πολύπλοκη φύση και τη σημασία της.

Σύμφωνα με τον Sleeter (2008), η εθνικότητα και η φυλή σχετίζονται με την ποικιλία των προγόνων, των εμπειριών και των ταυτοτήτων που υπάρχουν μεταξύ των ανθρώπων. Αυτές οι κατηγορίες λαμβάνουν υπόψη τις κοινωνικές και ιστορικές προεκτάσεις της φυλής ή της εθνότητας κάποιου. Σε αυτή τη διάσταση περιλαμβάνονται πτυχές όπως η καταγωγή, ο τόπος του δέρματος και η πολιτιστική κληρονομιά.

Η γλωσσική ποικιλία ορίζεται από τον Crystal (2000) ως την ύπαρξη διαφόρων γλωσσών και διαλέκτων που μιλιούνται από ανθρώπους και κοινότητες. Περιλαμβάνει τόσο τις πρώτες γλώσσες όσο και τις γλώσσες που μαθαίνονται μέσω της εκπαίδευσης. Βασικό συστατικό της ανθρώπινης ταυτότητας και επικοινωνίας είναι η γλώσσα.

Ο Butler (1990) δίνει μεγάλη έμφαση στην ποικιλία φύλου, η οποία υπερβαίνει τη συμβατική δυαδική διάκριση μεταξύ ανδρών και γυναικών. Καλύπτει ένα ευρύ φάσμα ταυτοτήτων φύλου, όπως διεμφυλικό, μη δυαδικό και μη συμμορφούμενο φύλο. Ο πλούτος της ανθρώπινης ταυτότητας αναγνωρίζεται από τη διαφορετικότητα των φύλων.

Σύμφωνα με τον Reardon (2011), η κοινωνικοοικονομική ποικιλομορφία αναφέρεται στις ατομικές διαφορές στον πλούτο, το εισόδημα, την εκπαίδευση και την πρόσβαση σε

πόρους. Αυτή η διάσταση αναγνωρίζει ότι οι ευκαιρίες και τα αποτελέσματα της ζωής ποικίλλουν ανάλογα με την οικονομική κατάσταση του ατόμου.

Η θρησκευτική ποικιλομορφία ορίζεται από τον Eck (2003) ως η ποικιλία των θρησκευτικών πεποιθήσεων, πρακτικών και δεσμών που έχουν οι άνθρωποι ατομικά και συλλογικά. Τονίζει την αξία της θρησκευτικής ελευθερίας και την ποικιλία των πνευματικών πρακτικών. Έπειτα, οι διαφορετικές στάσεις, εμπειρίες και απόψεις που φέρνει στην κοινωνία κάθε γενιά - από τους BabyBoomers έως τη Generation Z - αναφέρονται ως ποικιλία γενεών, σύμφωνα με τους Smola και Sutton (2002). Το γεγονός αυτό, δείχνει πώς οι κοινωνίες έχουν αλλάξει με την πάροδο του χρόνου.

Ο Armstrong (2010) αναγνωρίζει το εύρος των ικανοτήτων και των περιορισμών, το οποίο περιλαμβάνει διαφορές στις φυσικές και γνωστικές ικανότητες. Αυτή η πτυχή υποστηρίζει τις ιδέες της προσβασιμότητας και της ένταξης, ενώ αναγνωρίζει τα οφέλη και τις δυσκολίες που συνεπάγεται η ύπαρξη μιας σειράς ικανοτήτων. Κάνοντας διαφορές μεταξύ αστικών, προαστιακών, αγροτικών και παγκόσμιων πλαισίων, ο Cresswell (2004) αναγνωρίζει τη γεωγραφική και περιφερειακή ποικιλομορφία. Αναγνωρίζει πώς η γεωγραφία επηρεάζει τόσο τους ανθρώπους όσο και τις κοινότητες.

Αυτά τα διάφορα χαρακτηριστικά προσθέτουν στην πολυδιάστατη φύση της διαφορετικότητας και τη διαφοροποιούν κατά συνθήκη. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η διασύνδεση και η συχνή διασταύρωση αυτών των στοιχείων, βοηθούν στη διαμόρφωση της περίπλοκης ταυτότητας των ανθρώπων. Ένα άτομο μπορεί ταυτόχρονα να είναι μέλος πολλών διαφορετικών ομάδων, δίνοντας στις εμπειρίες και τις απόψεις του μια ξεχωριστή απόχρωση.

Η διαφορετικότητα φαίνεται επίσης από την ελληνική οπτική γωνία μέσα από μια ποικιλία φακών. Στη συζήτησή για τη «δομική ποικιλομορφία» σε σχέση με την εκπαίδευση, αυτή η διάσταση εφιστά την προσοχή στο πόσο διαφορετικές είναι οι ακαδημαϊκές,

συναισθηματικές και επικοινωνιακές απαιτήσεις των παιδιών, καθώς και πώς η κοινωνικοοικονομική τάξη, η γλώσσα (συμπεριλαμβανομένων των διαλέκτων), το φύλο και οι πολιτισμικές και θρησκευτικές διαφορές επηρεάζουν την εκπαίδευση. Συνεχίζοντας, ο Σούλης (2013) τονίζει τη διαφορετικότητα των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων ενηλίκων και παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτή η άποψη υπογραμμίζει πόσο σημαντικό είναι να παρέχουμε στους εκπαιδευτικούς τις κατάλληλες υποδομές και εξειδικευμένες υπηρεσίες υποστήριξης, ενώ παράλληλα μεριμνούν για τις κοινωνικές απαιτήσεις των μαθητών, όπως η δημόσια αποδοχή και η ίση πρόσβαση σε προϊόντα και υπηρεσίες. Πεποίθηση που αναγνωρίζει την ποικιλομορφία της ανθρώπινης γνωστικής ικανότητας.

Συμπερασματικά, η διαφορετικότητα είναι πραγματικά ένας πολύπλευρος όρος που υπερβαίνει τα δημογραφικά δεδομένα. Αντικατοπτρίζει την αποδοχή και τον σεβασμό των πολλών τρόπων με τους οποίους οι άνθρωποι και οι πολιτισμοί είναι μοναδικοί. Μαζί, αυτοί οι ορισμοί αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα και την ποικιλία της διαφορετικότητας τόσο σε εγχώριο όσο και σε διεθνές πλαίσιο.

### **2.3. Οι διαστάσεις της διαφορετικότητας**

Ένα πολύπλευρο και πανταχού παρόν χαρακτηριστικό της ανθρώπινης κοινωνίας, η διαφορετικότητα περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ιδιοτήτων. Οι διαφορετικές συνιστώσες της ανθρώπινης ταυτότητας, των εμπειριών και του υπόβαθρου αντιπροσωπεύονται από αυτές τις διαστάσεις, οι οποίες προσθέτουν αξία στον περίπλοκο ιστό της παγκόσμιας κοινότητάς.

✓ **Διαφορετικότητα κουλτούρας:**

Μία από τις πιο αξιoσημείωτες πτυχές της ποικιλομορφίας είναι η πιθανή πολιτισμική ποικιλία. Περιλαμβάνει παραλλαγές στα πολιτιστικά πρότυπα, τις παραδόσεις και τις πεποιθήσεις. Στις επαφές τους, άνθρωποι από πολλούς πολιτισμούς φέρνουν τις δικές τους προοπτικές, γλώσσες, κουζίνες, καλλιτεχνικές μορφές και τρόπο ζωής. Αυτή η διάσταση αναγνωρίζει ότι υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί πολιτισμοί στον κόσμο, καθένας από τους οποίους έχει κάτι να προσφέρει στην ευρύτερη κοινότητα (Cox, 1994).

✓ **Διαφορετικότητα σε εθνικότητα και φυλή:**

Η φυλετική και εθνοτική ποικιλομορφία είναι μια αντανάκλαση των διαφορών στην ανθρώπινη καταγωγή, τις εμπειρίες και τις ταυτότητες που επηρεάζονται από πράγματα όπως η εθνικότητα και η φυλή. Άνθρωποι από διάφορες φυλετικές και εθνοτικές ομάδες φέρνουν στο προσκήνιο μια ποικιλία απόψεων, ιστοριών και εθίμων. Αυτή η διάσταση λαμβάνει υπόψη τη γενεαλογία, το χρώμα του δέρματος και την πολιτιστική ιστορία εκτός από τις κοινωνικές και ιστορικές προεκτάσεις της φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής κάποιου (Sleeter, 2008).

✓ **Διαφορετικότητα στη Γλωσσολογία:**

Η ύπαρξη πολλών γλωσσών και διαλέκτων που χρησιμοποιούνται από ανθρώπους και κοινότητες σε όλο τον κόσμο αναγνωρίζεται από την έννοια της γλωσσικής πολυμορφίας. Βασικό συστατικό της ανθρώπινης ταυτότητας και επικοινωνίας είναι η γλώσσα. Ως αντανάκλαση της ποικιλόμορφης γλωσσικής ταπετσαρίας της παγκόσμιας κοινωνίας μας, περιλαμβάνει τόσο τις πρώτες γλώσσες όσο και τις γλώσσες που μαθαίνονται μέσω της εκπαίδευσης (Crystal, 2000).



✓ **Ποικιλομορφία φύλου:**

Η ποικιλομορφία των φύλων υπερβαίνει τη συμβατική δυαδική διάκριση μεταξύ ανδρών και γυναικών. Αναγνωρίζει μια ποικιλία ταυτοτήτων φύλου, όπως διεμφυλική, μη δυαδική, μη συμμορφούμενη με το φύλο και άλλες. Αυτή η διάσταση τονίζει πόσο περίπλοκη είναι η ταυτότητα φύλου στους ανθρώπους και πόσο κρίσιμη είναι η αποδοχή και η αναγνώριση της (Butler, 1990).

✓ **Κοινωνική και οικονομική πολυμορφία:**

Η κοινωνικοοικονομική ποικιλομορφία αναγνωρίζει τις διαφορές στον πλούτο, το εισόδημα, την εκπαίδευση και τη διαθεσιμότητα πόρων μεταξύ των ανθρώπων. Με βάση την οικονομική θέση, αυτή η διάσταση ενσωματώνει διαφορές στις ευκαιρίες και τα αποτελέσματα ζωής. Στις επαφές τους, άτομα από διάφορα κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα προσφέρουν τις δικές τους απόψεις και εμπειρίες ζωής (Reardon, 2011).

✓ **Διαφορετικότητα στη θρησκεία και τις πεποιθήσεις:**

Η διαφορετικότητα των θρησκευτικών πεποιθήσεων, πρακτικών και συσχετισμών που υπάρχουν μεταξύ των ανθρώπων και των κοινοτήτων αναφέρεται ως θρησκευτική ποικιλομορφία. Υπογραμμίζει την αξία της θρησκευτικής ελευθερίας και την ποικιλία των πνευματικών πρακτικών. Η πολιτισμική ποικιλομορφία των χωρών επηρεάζεται από ανθρώπους από πολλές θρησκευτικές παραδόσεις (Eck, 2003).

✓ **Διαφορετικότητα στις Γενιές:**

Οι διαφορετικές στάσεις, απόψεις και εμπειρίες που παρέχει κάθε γενιά στην κοινωνία αναγνωρίζονται από τη διαφορετικότητα των γενεών. Για παράδειγμα, η ποικιλομορφία των γενεών, από BabyBoomers έως Generation Z, είναι μια αντανάκλαση του

τρόπου με τον οποίο οι πολιτισμοί έχουν αλλάξει με την πάροδο του χρόνου. Αναγνωρίζει πώς τα ιστορικά γεγονότα και οι κοινωνικές αλλαγές επηρεάζουν την οπτική της κάθε γενιάς για τον κόσμο (Smola & Sutton, 2002).

✓ **Περιορισμένες ικανότητες:**

Οι παραλλαγές στις σωματικές και πνευματικές ικανότητες περιλαμβάνονται τόσο στις ικανότητες όσο και στους περιορισμούς. Αυτή η πτυχή αναγνωρίζει το εύρος των ικανοτήτων και των περιορισμών που υπάρχουν στην κοινωνία. Υποστηρίζει τις ιδέες της συμπερίληψης και της προσβασιμότητας, ενώ αναγνωρίζει τα οφέλη και τις δυσκολίες που συνεπάγεται η ύπαρξη ποικίλων ταλέντων (Armstrong, 2010).

✓ **Περιφερειακή και γεωγραφική ποικιλομορφία:**

Το αστικό, το προαστιακό, το αγροτικό και το παγκόσμιο περιβάλλον διαχωρίζονται από τη γεωγραφική και περιφερειακή ποικιλομορφία. Αυτή η διάσταση αναγνωρίζει τον αντίκτυπο της γεωγραφίας στους ανθρώπους και τις κοινότητες. Περιλαμβάνει περιφερειακές παραλλαγές στον τρόπο ζωής, πρόσβαση σε πόρους και πολιτιστικά έθιμα (Cresswell, 2004).

✓ **Διαφορετικότητα στην ηλικία:**

Η ηλικιακή ποικιλομορφία είναι ένας παράγοντας που λαμβάνει υπόψη τις διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων. Περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις συνεισφορές ανθρώπων από πολλά κοινωνικά στρώματα. Η ηλικιακή ποικιλομορφία είναι σημαντική στο εκπαιδευτικό σύστημα, επειδή οι μαθητές από διαφορετικές ηλικιακές ομάδες μπορούν να συνεισφέρουν ποικίλες δεξιότητες, γνώσεις και μεθόδους επίλυσης προβλημάτων (Ng & Feldman, 2009).

✓ **Ταυτότητα φύλου και σεξουαλικός προσανατολισμός:**

Η διαφορετικότητα αναγνωρίζει την ποικιλία των ταυτοτήτων φύλου εκτός του δυαδικού καθώς και την ποικιλία των σεξουαλικών προσανατολισμών, συμπεριλαμβανομένων των ετεροφυλόφιλων, των ομοφυλόφιλων, των αμφιφυλόφιλων και των queer. Σύμφωνα με τους Herek (2000) και Byne et al. (2018), αυτή η διάσταση υπογραμμίζει την αξία της εκτίμησης και της αναγνώρισης διαφόρων εκφράσεων αγάπης και ταυτότητας φύλου.

✓ **Διαφορετικότητα στις πολιτικές και ιδεολογικές απόψεις:**

Διαφορές σε πολιτικές απόψεις, ιδανικά και πεποιθήσεις περιλαμβάνονται στην πολιτική και ιδεολογική πολυμορφία. Αυτή η πτυχή αναγνωρίζει την ποικιλία των απόψεων που υπάρχουν στον πολιτικό και ιδεολογικό διάλογο. Η διαφορετικότητα στην πολιτική και τις ιδεολογίες ενθαρρύνει τη ζωνρή συζήτηση και τις δημοκρατικές κοινωνίες (Haidt, 2013).

✓ **Διαφορετικότητα στην οικογενειακή κατάσταση:**

Η διαφορετικότητα στην οικογενειακή κατάσταση, τη σύνθεση της οικογένειας και τη δομή της οικογένειας σέβεται τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων. Αναγνωρίζει την ποικιλία των οικογενειακών δομών, όπως τα ομόφυλα ζευγάρια με παιδιά, τις μικτές οικογένειες και τα μονογονεϊκά νοικοκυριά (Hanson, 1999).

✓ **Ιθαγένεια και υπηκοότητα:**

Η διαφορετικότητα στην εθνικότητα και την ιθαγένεια αναφέρεται στις διαφορές στον τόπο γέννησης και την ιθαγένεια ενός ατόμου. Το γεγονός της παγκόσμιας μετανάστευσης και η ύπαρξη ανθρώπων από διαφορετικά έθνη και πολιτισμικά υπόβαθρα μέσα σε μια κοινωνία αντικατοπτρίζονται σε αυτή τη διάσταση (Joppke, 1999).

✓ **Εκπαιδευτική Ιστορία και Επαγγελματική Εμπειρία:**

Η ποικιλομορφία στο μορφωτικό υπόβαθρο, τις επαγγελματικές εμπειρίες και τις πορείες σταδιοδρομίας λαμβάνει υπόψη τις διαφορές στο υπόβαθρο και στα επαγγελματικά μονοπάτια των ανθρώπων. Αυτή η διάσταση αναγνωρίζει ότι οι άνθρωποι φέρνουν μια ποικιλία γνώσεων και ικανοτήτων στις κοινότητές τους και στους χώρους εργασίας τους (Pratt & Rosa, 2003).

✓ **Εικόνα σώματος και εξωτερική εμφάνιση:**

Η ποικιλομορφία στα φυσικά χαρακτηριστικά, όπως το ύψος, το βάρος και η φυσική ελκυστικότητα, περιλαμβάνεται στην έννοια της «σωματικής εμφάνισης» και της «εικόνας σώματος». Η σημασία της αναγνώρισης της ποικιλίας του σώματος και της ενθάρρυνσης μιας υγιούς εικόνας σώματος τονίζεται από αυτό το στοιχείο (Thompson & Cafri, 2007).

✓ **Γνωστική ποικιλομορφία και νευροποικιλομορφία:**

Οι ατομικές διαφορές στη γνωστική ικανότητα και τη νευρολογική υγεία αναγνωρίζονται από τις έννοιες της γνωστικής ψυχολογίας και της νευροποικιλομορφίας. Αυτή η πτυχή ενθαρρύνει τη συνεκπαίδευση για άτομα με αναπηρίες όπως ο αυτισμός, η δυσλεξία και η ΔΕΠ-Υ, σεβόμενοι τις ξεχωριστές ανάγκες και τις δεξιότητές τους (Armstrong, 2010).

✓ **Ιατρικές καταστάσεις και τρέχουσα κατάσταση υγείας:**

Η διαφορετικότητα αναγνωρίζει ότι οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς την κατάσταση της υγείας τους, τις ασθένειες και τις αναπηρίες τους. Αυτό το χαρακτηριστικό τονίζει πόσο

κρίσιμο είναι να παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε άτομα με διαφορετικές απαιτήσεις υγείας και συνεπακόλουθα ίση πρόσβαση στις ευκαιρίες αυτές (Saxena et al., 1997).

✓ **Οι ρόλοι των γονέων και των φροντιστών:**

Η διαφορετικότητα αναγνωρίζει το βάρος των γονικών ευθυνών και τις ιδιαίτερες δυσκολίες και υποχρεώσεις που συνεπάγονται αυτοί οι ρόλοι. Η συνειδητοποίηση των πολλών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή απαιτεί συνειδητοποίηση αυτής της διάστασης (Craig & Mullan, 2010).

✓ **Συστήματα πεποιθήσεων και θρησκεία:**

Η διαφορετικότητα στη θρησκεία και τα συστήματα πεποιθήσεων περιλαμβάνει διαφορές στις πνευματικές δραστηριότητες, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και τις σχέσεις. Αναγνωρίζει πόσο σημαντικό είναι για την κοινωνία να σέβεται και να λαμβάνει υπόψη μια ποικιλία θεολογικών και φιλοσοφικών απόψεων (Peek & Fothergrill, 2008).

✓ **Κοινωνική υπεράσπιση και πολιτικός ακτιβισμός:**

Η συμμετοχή των ατόμων σε κοινωνικά και πολιτικά κινήματα αναγνωρίζεται από τον κοινωνικό πολιτικό ακτιβισμό και την ποικιλία υπεράσπισης. Η σημασία των διαφορετικών φωνών για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας και του μετασχηματισμού τονίζεται από αυτό το στοιχείο (Gorski & Swalwell, 2015).

✓ **Υγεία σε σεξουαλικές και αναπαραγωγικές περιοχές:**

Η διαφορετικότητα στη σεξουαλική και αναπαραγωγική υγεία αναγνωρίζει τις διαφορές στις ανάγκες και τις εμπειρίες των ανθρώπων. Λαμβάνει υπόψη πράγματα όπως οι

αναπαραγωγικές επιλογές, ο οικογενειακός προγραμματισμός και η σεξουαλική υγεία (World Health Organization, 2015).

✓ **Γλώσσα και Στυλ Επικοινωνίας:**

Η ποικιλομορφία στην επικοινωνία και στα γλωσσικά στυλ περιλαμβάνει διαφορές στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, τις προφορές και τις γλωσσικές προτιμήσεις. Η σημασία της αποτελεσματικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας τονίζεται από αυτή τη διάσταση (Gudykunst & Ting-Toomey, 1988).

✓ **Ψηφιακός γραμματισμός και τεχνολογία:**

Λαμβάνονται υπόψη διάφορες τεχνολογικές ικανότητες, επίπεδα ψηφιακής παιδείας και επίπεδα πρόσβασης σε ψηφιακούς πόρους. Εφιστά την προσοχή στο ψηφιακό κενό και τονίζει την ανάγκη για δίκαιη πρόσβαση στην τεχνολογία (DiMaggio & Hargittai, 2001).

✓ **Περιβαλλοντική βιωσιμότητα και ευαισθητοποίηση:**

Η ποικιλομορφία στη βιωσιμότητα και την περιβαλλοντική συνείδηση λαμβάνει υπόψη τις διαφορές στις περιβαλλοντικές ενέργειες και συνείδηση των ανθρώπων. Σύμφωνα με τους Dunlap και VanLiere (1978), αυτή η διάσταση υπογραμμίζει τη σημασία της αντιμετώπισης περιβαλλοντικών ζητημάτων και της υποστήριξης βιώσιμων τρόπων ζωής.

✓ **Μετανάστευση:**

Άτομα με διαφορετικά μεταναστευτικά καθεστάτα, όπως πρόσφυγες, μετανάστες και αιτούντες άσυλο, περιλαμβάνονται στην ποικιλομορφία του μεταναστευτικού καθεστώτος.

Αυτή η διάσταση αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι που μετακομίζουν σε μια νέα χώρα (Bloemraad, 2006).

Κάθε μία από τις παραπάνω πτυχές προσθέτει τη μοναδική της αξία και διάσταση, υπογραμμίζοντας την ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία. Η οικοδόμηση μιας αρμονικής κοινωνίας, η προώθηση της δικαιοσύνης και η ενθάρρυνση της συμμετοχικότητας εξαρτώνται από την αναγνώριση και αποδοχή αυτών των χαρακτηριστικών. Αναγνωρίζοντας και τιμώντας την ποικιλομορφία της ανθρωπότητας, είναι δυνατό να οικοδομηθούν πιο δίκαιες και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνίες όπου γίνεται σεβαστή η ξεχωριστή ταυτότητα και οι εμπειρίες ζωής κάθε ατόμου.

#### **2.4 Η έννοια της διαφορετικότητας στο σχολικό πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

Στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η έννοια της διαφορετικότητας αναγνωρίζεται σε δύο πρωτογενείς διαστάσεις. Πρώτον, όπως έχει ήδη αναφερθεί, υπάρχει η έννοια της «δομικής ποικιλομορφίας», η οποία σχετίζεται με την ετερογένεια στην εκπαίδευση σε διάφορες πτυχές, συμπεριλαμβανομένης (α) της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των παιδιών, (β) της γλωσσικής ποικιλομορφίας, που περιλαμβάνει τη χρήση διαφορετικών διαλέκτων με βάση την τοποθεσία και το κοινωνικό πλαίσιο, (γ) διαφορές φύλου, (δ) πολιτισμικές και θρησκευτικές διακρίσεις και (ε) ποικίλες μαθησιακές, συναισθηματικές και επικοινωνιακές ανάγκες μεταξύ των παιδιών (Ανδρούσου, 2000). Δεύτερον, δίνεται ιδιαίτερη προσοχή σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με ειδικές ανάγκες. Αυτό τονίζει τη σημασία της κατάλληλης υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς,

συμπεριλαμβανομένων εξειδικευμένων υπηρεσιών και υποδομών, καθώς και την αντιμετώπιση των κοινωνικών τους αναγκών, όπως η κοινωνική αποδοχή και η ίση πρόσβαση σε αγαθά, υπηρεσίες και κοινωνική ανάπτυξη (Σούλης, 2013).

Επιπλέον, η διαφορετικότητα περιλαμβάνει διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης. Η θεωρία του Gardner προσδιορίζει οκτώ διακριτές μορφές νοημοσύνης, οι οποίες περιλαμβάνουν τη γλωσσική νοημοσύνη (την ικανότητα ανάλυσης πληροφοριών και την υπεροχή γραπτώς), τη λογικομαθηματική νοημοσύνη (επάρκεια στους υπολογισμούς και την αφηρημένη επίλυση προβλημάτων), τη χωρική ικανότητα (ικανότητα για χωρικό προσανατολισμό), τη μουσική ικανότητα (ικανότητα αναγνώρισης και χειρισμού διαφόρων ηχητικών προτύπων), φυσιοκρατική νοημοσύνη (η ικανότητα αναγνώρισης και διαφοροποίησης μεταξύ διαφορετικών φυτικών και ζωικών ειδών), σωματική-κινητική νοημοσύνη (η ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης του σώματός του και επίδειξης ευελιξίας), διαπροσωπική νοημοσύνη (η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων, των επιθυμιών, των κινήτρων και των διαθέσεων των άλλων) και της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης (αυτογνωσία των συναισθημάτων, επιθυμιών, κινήτρων και διαθέσεων) (Davis et al., 2011).

Η παγκόσμια στροφή προς την υιοθέτηση της συνεκπαίδευσης αντιπροσωπεύει έναν από τους πιο σημαντικούς μετασχηματισμούς στον τομέα της εκπαίδευσης τις τελευταίες δύο δεκαετίες (Forlin, 2010). Παρά τον αρχικό σκεπτικισμό σχετικά με τα πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης, γίνεται όλο και περισσότερο μια διεθνής εκπαιδευτική πολιτική που στοχεύει στην καταπολέμηση των διακρίσεων και στην προώθηση μιας κουλτούρας που δίνει προτεραιότητα στις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές (Ainscow, 2005).

Τα σύγχρονα σχολεία αντιμετωπίζουν μια πειστική πρόκληση—την αυξανόμενη ποικιλομορφία μεταξύ των μαθητών τους, που πηγάζει από διάφορους κοινωνικούς, πολιτιστικούς και ατομικούς παράγοντες. Κάθε μαθητής διαθέτει ένα μοναδικό στυλ μάθησης, περιπλέκοντας το έργο της αποτελεσματικής διδασκαλίας στην τάξη. Στο πλαίσιο



της συνεκπαίδευσης, τίθεται ένα κρίσιμο ερώτημα: η ένταξη και η συνύπαρξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή γλωσσικές δυσκολίες στα γενικά σχολεία ωφελεί όλους τους μαθητές ή δημιουργεί προκλήσεις;

Σύμφωνα με τον Sehrbrock (2011), η συγκέντρωση και η συνύπαρξη παιδιών από διαφορετικά υπόβαθρα συμβάλλει στην ανάπτυξη πολιτών που εκτιμούν τη διαφορετικότητα και δεν βασίζονται σε προκαταλήψεις και στερεότυπα. Οι Warnock et al. (2010) επεκτείνουν τον ορισμό της «ενταξιακής εκπαίδευσης» για να συμπεριλάβουν ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, υποστηρίζοντας τις αρχές της δικαιοσύνης και της δίκαιης μεταχείρισης. Η αποδοχή και η κατανόηση των διαφορών μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των μαθητών που μπορεί να θεωρούνται «διαφορετικοί».

Η συνεκπαίδευση των παιδιών, ανεξάρτητα από το πολιτιστικό, οικονομικό, εκπαιδευτικό ή γνωστικό τους υπόβαθρο, θα πρέπει να εκτελείται μέσω συγκεκριμένων στρατηγικών και πρακτικών που θεωρούν τις ατομικές διαφορές όχι ως εμπόδια αλλά ως ευκαιρίες εμπλουτισμού της διδασκαλίας και της μάθησης (UNESCO, 1994). Η διαχείριση της διαφορετικότητας για την κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών και για την εξάλειψη του ρατσισμού και της ξеноφοβίας απαιτεί την εξέλιξη, τη διαφοροποίηση και την εξατομίκευση των προγραμμάτων σπουδών, των μεθόδων διδασκαλίας, των τεχνικών, των μαθησιακών στόχων, των αξιολογήσεων και της υποστήριξης. Απαιτεί επίσης σε βαθύ σεβασμό για τους μαθητές που θεωρούνται «διαφορετικοί», αξιοποιώντας τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά, τη γλώσσα, τα έθιμα, τον πολιτισμό και τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις. Η δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ μαθητών, δασκάλων, γονέων, ακόμη και μεταξύ σχολείων είναι μια άλλη κρίσιμη πτυχή αυτής της προσέγγισης (Νικολάου, 2011).

Αυτή η περιεκτική προσέγγιση περιλαμβάνει ένα σύνολο στρατηγικών και πρακτικών, συμπεριλαμβανομένης της συνεργατικής ομαδικής μάθησης, εξατομικευμένων παρεμβάσεων, διαφοροποιημένης διδασκαλίας, διδασκαλίας σε περιβάλλοντα άτυπης

μάθησης, ενσωμάτωσης νέων τεχνολογιών και ετερογενών συνθέσεων στην τάξη, στοιχεία που όλα στοχεύουν στην κάλυψη των αναγκών κάθε μαθητή, χωρίς εξαίρεση (Σούλης, 2013). Είναι προφανές ότι σε παραδοσιακά σχολεία που χαρακτηρίζονται από άκαμπτες μεθοδολογίες διδασκαλίας, η διαχείριση της διαφορετικότητας οδηγεί συχνά σε εκπαιδευτικές ανισότητες (Armstrong et al., 2009). Αντίθετα, τα σχολεία που υιοθετούν καινοτόμες μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας είναι πιο πιθανό να καλλιεργήσουν μια ατμόσφαιρα αποδοχής προς τη διαφορετικότητα.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, με στόχο τη δημιουργία ενός «σχολείου για όλους», προσφέρει αναμφισβήτητα σημαντικά πλεονεκτήματα για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το κοινωνικό σύνολο. Όπως τονίζει ο Αγγελίδης (2011), η αναγνώριση και η εκτίμηση των διαφορών μπορεί να ενισχύσει τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών μέσα στο σχολείο. Ο απώτερος στόχος ενός εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να είναι η λειτουργία του με τρόπο που να αποτρέπει κάθε μορφή διαφορετικότητας μέσα στο σχολείο από το να μεταφράζεται σε ανισότητα και ως εκ τούτου να δημιουργεί ένα περιοριστικό περιβάλλον. Αντίθετα, η διαφορετικότητα θα πρέπει να λειτουργεί προς όφελος ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η πρακτική της ένταξης έχει τη δυνατότητα για βελτιωμένα κοινωνικά και ακαδημαϊκά αποτελέσματα, με έμφαση στην πλήρη συμμετοχή που υποστηρίζεται από τους απαραίτητους πόρους. Η UNESCO (2008) ορίζει τη συνεκπαίδευση ως μια συνεχή διαδικασία που επιδιώκει να παρέχει ποιοτική εκπαίδευση για όλους, με σεβασμό της διαφορετικότητας, κάλυψη διαφορετικών αναγκών και ικανοτήτων και αντιμετώπισης των διαφόρων προσδοκιών για τη μάθηση των παιδιών, εξαλείφοντας όλες τις μορφές διακρίσεων. Η αναγνώριση και η αποδοχή της διαφορετικότητας, καθοδηγούμενη από τους εκπαιδευτικούς, αποτελεί μια θεμελιώδη φιλοσοφία που προωθεί και διευκολύνει την πρόσβαση στη μάθηση και την πλήρη συμμετοχή όλων των μαθητών. Αυτή η φιλοσοφία

προσπαθεί με συνέπεια να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση, να εξαλείψει τις ανισότητες και να προασπίσει τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης (Σακελλαρίου, 2008).

Τα παιδιά τείνουν να αποδέχονται τις ατομικές διαφορές, να κατανοούν και να σέβονται τους άλλους πιο αποτελεσματικά όταν μαθαίνουν μαζί στην ίδια τάξη. Η παρουσία «διαφορετικών» μαθητών στο περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς προσφέρει πολυάριθμα οφέλη. Αυτοί οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να κάνουν φίλους, να βελτιώσουν την ικανότητά τους να ακολουθούν τις οδηγίες και τους κανόνες του σχολείου, να συνεργάζονται σε ομαδικές δραστηριότητες και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Ταυτόχρονα, αυτό το περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς προάγει την αλληλεγγύη και τον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ όλων των μαθητών (Παπαπέτρου κ.α., 2010).

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της ομαδικής διδασκαλίας, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες μπορούν να επωφεληθούν από τους συμμαθητές τους που χρησιμεύουν ως θετικά πρότυπα. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, βασικό συστατικό της συνεκπαίδευσης, βασίζεται στην ύπαρξη ενός ευέλικτου προγράμματος σπουδών που προσαρμόζεται συνεχώς για να ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή. Ενώ η ομαδική διδασκαλία μπορεί να απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να επενδύσουν περισσότερο χρόνο στην προετοιμασία, τελικά επωφελούνται από το μειωμένο καθημερινό άγχος όταν έχουν πρόσβαση σε κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα, πόρους και πρόσθετη υποστήριξη (Lindsay, 2007). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ακόμη και οι μαθητές που δεν παρουσιάζουν σημαντικές αδυναμίες ή αναπηρίες, απολαμβάνουν εν τέλει τα πλεονεκτήματα της υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης που διευκολύνεται από ευαισθητοποιημένους, στην προώθηση της διαφορετικότητας, εκπαιδευτικούς (UNESCO, 1994).

### Κεφάλαιο 3

Πολλοί άνθρωποι πιστεύουν ότι η εκπαίδευση είναι το θεμέλιο της προόδου της κοινωνίας και η πορεία προς ένα καλύτερο μέλλον τόσο για τα άτομα όσο και για τις κοινότητες. Είναι αδύνατο να εκτιμηθεί η σημασία της δημιουργίας ενός ασφαλούς, φιλόξενου και ισότιμου μαθησιακού περιβάλλοντος κατά τη διάρκεια των πρώτων σχολικών χρόνων ή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενός παιδιού. Ωστόσο, αυτό το ιδανικό αμαυρώνεται συχνά από τον συνεχιζόμενο ρατσισμό και την ενδοσχολική βία που μαστίζει τα σχολεία, η οποία μάλιστα θέτει σοβαρά εμπόδια στην ανάπτυξη και την ευημερία των μικρών μαθητών.

Οι αρχές της ισότητας και της δικαιοσύνης στην εκπαίδευση αντιμετωπίζουν μια τρομερή πρόκληση από τον ρατσισμό σε όλες τις εκδηλώσεις του. Ο ρατσισμός, όντας διάχυτος, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει εκτεταμένες επιπτώσεις που ξεπερνούν την τάξη, επηρεάζοντας τις δυνατότητες και τις διαδρομές ζωής πολλών νέων (Paradies et al., 2015). Πρέπει να εντοπιστούν οι πολλές όψεις του για να καταπολεμηθεί, όπως και οι ουσιαστικές επιπτώσεις του στους μαθητές και στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.

Μια διεξοδική ανάλυση του ρατσισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει επίσης να εξετάσει την πολυπλοκότητα της ενδοσχολικής βίας, ένας παράγοντας που συχνά οφείλεται σε μεροληψία και διακρίσεις. Οι πράξεις σωματικής, λεκτικής ή ψυχολογικής κακοποίησης που διαπράττονται από παιδιά εναντίον των δασκάλων ή των συμμαθητών τους, ενώ βρίσκονται στο σχολικό περιβάλλον αναφέρονται ως ενδοσχολική βία (Turanovic & Siennick, 2022). Η σχέση μεταξύ ρατσισμού και ενδοσχολικής βίας υπογραμμίζει πόσο επείγον είναι αυτό το πρόβλημα καθώς τροφοδοτεί έναν φαύλο κύκλο που επηρεάζει τα άτομα σε προσωπικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο.

Το παρόν κεφάλαιο χωρίζεται σε τρία κύρια υποκεφάλαια που εξετάζουν το διαδεδομένο ζήτημα του ρατσισμού και της ενδοσχολικής βίας. Γίνεται αναφορά, λοιπόν, στην επικράτηση, τις μορφές και τις επιπτώσεις του ρατσισμού και της ενδοσχολικής βίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η ενδοσχολική βία συνιστά τροχοπέδη για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων και για αυτό τον λόγο καθίσταται αδήριτη ανάγκη να διερευνηθεί εις βάθος το συγκεκριμένο θέμα. Αυτό το κεφάλαιο θα παρέχει μια ουσιαστική προοπτική στη σκληρή πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές, αντλώντας δεδομένα από την πραγματική έρευνα και στατιστικά δεδομένα για να διευκρινιστεί το εύρος του ζητήματος.

Η έμφαση στο δεύτερο υποκεφάλαιο μετατοπίζεται στη σημασία της συμπερίληψης, η οποία είναι μια βασική ιδέα που υποστηρίζει την ίση εκπαίδευση. Αυτό το κεφάλαιο στοχεύει να εξηγήσει την έννοια της ένταξης στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εμβαθύνοντας στις διάφορες πτυχές της συνεκπαίδευσης και στην εγγενή της αξία. Πέρα από την ανάθεση μαθητών σε τάξεις, η συμπερίληψη αντανακλά τις αξίες της διαφορετικότητας, της αποδοχής και της υποστήριξης για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την ταυτότητα, την εθνικότητα ή τις ικανότητές τους (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2018).

Στο τρίτο υποκεφάλαιο, η εστίαση αναδεικνύει τα προληπτικά βήματα που μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να τερματίσουν τον ρατσισμό και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή στις τάξεις και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Αυτό το κεφάλαιο προσφέρει στους εκπαιδευτικούς πρακτικές τεχνικές για την προώθηση ενός περιβάλλοντος όπου όλα τα παιδιά νιώθουν σεβασμό, αξία και δύναμη να μάθουν αντλώντας από επιτυχημένες και βέλτιστες πρακτικές (Banks & Banks, 2019).

Συνοψίζοντας, το παρόν κεφάλαιο έχει ως στόχο να διερευνήσει τα ανησυχητικά γεγονότα του ρατσισμού και της ενδοσχολικής βίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ

ταυτόχρονα προωθεί τη μεταμορφωτική δύναμη της συμπεριληπτικότητας. Βασικός στόχος είναι η διευκόλυνση της ανάπτυξης ενός συστήματος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που θα είναι ταυτόχρονα δίκαιο και χωρίς αποκλεισμούς παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς αποτελεσματικές λύσεις, ορίζοντας αρχές ένταξης και αναγνωρίζοντας την έκταση του προβλήματος. Εκτός από το ότι απαιτείται ηθικά, η επιδίωξη αυτού του οράματος είναι μια επένδυση σε ένα μέλλον στο οποίο όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το χρώμα, την εθνικότητα ή το υπόβαθρο, μπορούν να εξελιχθούν διανοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά.

Καθώς ο δρόμος προς ένα συμπεριληπτικό και αντιρατσιστικό σύστημα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι απαιτητικός, η ομαδική εργασία, η συνεχή εκπαίδευση και η αποφασιστική αφοσίωση στην άρση των εμποδίων θα οδηγήσει στην πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων όλων των μαθητών.

### **3.1 Ρατσισμός και ενδοσχολική βία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**

Το ακαδημαϊκό ταξίδι ενός παιδιού ξεκινά με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία θέτει τις βάσεις για τις μετέπειτα εκπαιδευτικές του εμπειρίες. Απαιτείται να προσφέρει σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την ταυτότητα ή την καταγωγή τους, μια ασφαλή, αποδεκτή και φροντίδα ατμόσφαιρα. Δυστυχώς, τα διαρκή προβλήματα του ρατσισμού και της ενδοσχολικής βίας υπονομεύουν συχνά αυτόν τον στόχο.

Αυτό το εξαιρετικά ανησυχητικό ζήτημα του ρατσισμού φαίνεται να οξύνεται στα δημοτικά σχολεία και να δυσχεραίνει την ένταξη κάποιων μαθητών στο σχολικό γίγνεσθαι. Επομένως, εξετάζοντας την παρουσία του ρατσισμού, τις εκδηλώσεις και τις σημαντικές επιπτώσεις του τόσο στα παιδιά όσο και στην τάξη ως σύνολο δύναται να εντοπιστούν

λύσεις, προκειμένου να εξαλειφθεί ο ρατσισμός και η ενδοσχολική βία . Είναι ευρέως αποδεκτό ότι οι μαθητές καλούνται να φέρουν εις πέρας και να αντιμετωπίσουν πολύ δύσκολες συνθήκες και για αυτό το λόγο υπάρχει επιτακτική ανάγκη για αλλαγή.

Το ζήτημα του ρατσισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ευρέως διαδεδομένο και συστημικό, επηρεάζοντας τους μαθητές σε όλο τον κόσμο σε διάφορα μέρη του κόσμου. Οι μελέτες δείχνουν ότι οι φυλετικές διακρίσεις και η προκατάληψη είναι συστημικά προβλήματα στο εκπαιδευτικό σύστημα και όχι μεμονωμένες περιπτώσεις (Webb et al., 2020). Για παράδειγμα, έρευνα στις Ηνωμένες Πολιτείες έχει επανειλημμένα αποδείξει ότι τα πειθαρχικά μέτρα κατά των μαύρων μαθητών είναι υπερβολικά, συχνά για μικρο αδικήματα, εκθέτοντας δομικές προκαταλήψεις στο εκπαιδευτικό σύστημα (Losen et al., 2015).

Επιπλέον, ο ρατσισμός στα δημοτικά σχολεία εκτείνεται πέρα από εμφανείς περιπτώσεις προκατάληψης. Οι πράξεις ήπιας επιθετικότητας και οι προκαταλήψεις που διατηρούνται από συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς μπορεί να είναι σφοδρά ορατοί έως και οριακά αδιόρατοι και οι τρόποι με τους οποίους εκδηλώνονται ποικίλλουν (Sue et al., 2008). Οι νεαροί μαθητές που αντιμετωπίζουν φυλετικές προκαταλήψεις μπορεί να υποστούν μακροχρόνια συναισθηματική και ψυχολογική βλάβη που υπονομεύει την αίσθηση της ταυτότητας και της αυτοεκτίμησής τους (Nadal, 2011).

### **3.2 Μορφές ρατσισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση**

Δεδομένου ότι ο ρατσισμός υπάρχει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, είναι ένα περίπλοκο πρόβλημα με πολλές πτυχές που απαιτεί ενδελεχή προσοχή.

Στα πλαίσια του φυλετικού διαχωρισμού, οι συνομήλικοι μπορεί να χρησιμοποιούν φυλετικά επίθετα, προσβολές και υποτιμητικά σχόλια προς μία ομάδα μαθητών ή μεμονωμένα, με αποτέλεσμα ένα εχθρικό περιβάλλον μάθησης (Espelage et al., 2015). Οι μαθητές που βιώνουν λεκτική παρενόχληση υποφέρουν πολύ συναισθηματικά καθώς βλάπτεται σφοδρά η αυτοεκτίμησή τους. Το άγχος, η λύπη και η μειωμένη αυτοπεποίθηση είναι πιθανά αποτελέσματα που μπορεί να ακολουθούν τους μαθητές για χρόνια (Espelage et al., 2015).

Ο σκόπιμος διαχωρισμός ή αποκλεισμός μαθητών από εκδηλώσεις, οργανισμούς ή κοινωνικούς κύκλους με βάση τη φυλή ή την εθνικότητα τους είναι γνωστός ως «αποκλεισμός με φυλετικά κίνητρα» στη δημοτική εκπαίδευση. Για τους επηρεαζόμενους μαθητές, αυτός ο αποκλεισμός μπορεί να είναι απομονωτικός και συναισθηματικά καταστροφικός. Αισθήματα αποξένωσης, μοναξιάς και κοινωνικής απομόνωσης μπορεί να προκύψουν από τον φυλετικό αποκλεισμό. Σύμφωνα με τους Abrams et al. (2014), οι μαθητές μπορεί να εσωτερικεύουν την ιδέα ότι δεν ανήκουν πουθενά, κάτι που μπορεί να έχει επιζήμια επίδραση στην αίσθηση της αξίας τους.

Αναλογικά με το φυλετικό διαχωρισμό που αναφέρθηκε παραπάνω, όταν τα πειθαρχικά μέτρα χρησιμοποιούνται σε έγχρωμους ή αλλοδαπούς μαθητές πιο συχνά από ό,τι στους συνομηλίκους τους, αυτό αναφέρεται ως άνιση πειθαρχία. Η εν λόγω προσέγγιση συμβάλλει στην περιθωριοποίηση των μαθητών από φυλετικές μειονότητες και διαιωνίζει τις αρνητικές αντιλήψεις. Οι μαθητές που υφίστανται άδικη τιμωρία μπορεί να πιστεύουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι προκατειλημμένο και άδικο. Ενδέχεται να γίνουν αγανακτισμένοι και δύσπιστοι για τους δασκάλους και τους οργανισμούς (Skiba et al., 2011).

Ο ρατσισμός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παίρνει επίσης τη μορφή έλλειψης ποικιλίας στα προγράμματα σπουδών και στους εκπαιδευτικούς πόρους. Τα φυλετικά στερεότυπα ενισχύονται και η πλούσια κληρονομιά των καταπιεσμένων ομάδων διαγράφεται



όταν οι ιστορίες, οι πολιτισμοί και τα επιτεύγματά τους αγνοούνται ή παραποιούνται. Μια παραποιημένη αντίληψη της ιστορίας και της κοινωνίας μπορεί να προκύψει από ανεπαρκή απεικόνιση. Ενώ οι μαθητές από κυρίαρχες ομάδες μπορεί να σχηματίσουν προκαταλήψεις και ψευδείς πεποιθήσεις για τους άλλους, οι μαθητές από περιθωριοποιημένα υπόβαθρα μπορεί να αισθάνονται αόρατοι και μη εκτιμώμενοι (Ladson-Billings, 1995).

Συνοπτικά, υπάρχουν σημαντικές επιπτώσεις για τα παιδιά, τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες και τη γενική τους ευημερία από τους τύπους ρατσισμού που απαντώνται στα σχολεία. Για να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς και δίκαιη μάθηση όπου όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, μπορούν να αναπτυχθούν, είναι επιτακτική ανάγκη να αναγνωριστούν και να επιλυθούν αυτές οι δυσκολίες. Για να διασφαλιστεί ότι κάθε παιδί έχει ίσες ευκαιρίες για επιτυχία, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να επιδιώξουν δυναμικά να εξαλείψουν τον ρατσισμό σε όλες τις εκδηλώσεις του.

### **3.3 Οι επιπτώσεις του ρατσισμού στους μαθητές και στην τάξη**

Πέρα από τις άμεσες εμπειρίες ενός μαθητή, ο ρατσισμός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει εκτεταμένες επιπτώσεις. Ο ρατσισμός εμποδίζει την ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει καλλιεργώντας μια ατμόσφαιρα φόβου, άγχους και δυσπιστίας (Lane et al., 2004). Οι επιπτώσεις του ρατσισμού μπορεί να είναι σοβαρές και περίπλοκες για τα θύματα.

Σύμφωνα με τους Gregory et al. (2010), οι μαθητές που αντιμετωπίζουν ρατσισμό μπορεί να έχουν χειρότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις ως αποτέλεσμα του αυξημένου άγχους και της μειωμένης εμπλοκής. Η συναισθηματική επιβάρυνση του ρατσισμού μπορεί να κάνει τους μαθητές να χάσουν τη συγκέντρωση στις σπουδές τους, κάτι που θα εμποδίσει την ακαδημαϊκή τους πρόοδο.

Έπειτα, ο ρατσισμός συνδέεται στενά με αρνητικά αποτελέσματα ψυχικής υγείας όπως το άγχος, η θλίψη και η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Banks & Kohn-Wood, 2007). Η γενική ανάπτυξη και ευημερία ενός παιδιού μπορεί να παρεμποδιστεί από αυτά τα προβλήματα ψυχικής υγείας. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τους Benner & Graham (2009), οι μαθητές που αντιμετωπίζουν ρατσισμό μπορεί να δυσκολεύονται περισσότερο να οικοδομήσουν επικοινωνιακές συνδέσεις και να συμμετέχουν στη συνεργατική μάθηση. Η σημαντική ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να παρεμποδιστεί από ένα μη φιλικό περιβάλλον μάθησης.

Ενδεικτικά παραδείγματα των ανωτέρω αποτελεί το γεγονός ότι οι έγχρωμοι μαθητές ποινικοποιούνται συχνά άδικα, το οποίο επηρεάζει αρνητικά τις προοπτικές τους για το μέλλον (Noguera, 2003). Οι μαύροι μαθητές στις ΗΠΑ έχουν δυσανάλογα υψηλά ποσοστά αναστολής και αποβολής, γεγονός που υπογραμμίζει τις τραγικές επιπτώσεις του ρατσισμού στην εκπαίδευση και την επείγουσα ανάγκη για δομικές αλλαγές (Losen & Martinez, 2013).

Συμπερασματικά, ο ρατσισμός και η ενδοσχολική βία στα δημοτικά σχολεία είναι σοβαρές ανησυχίες που πρέπει να αντιμετωπιστούν άμεσα. Ο ρατσισμός διαποτίζει το εκπαιδευτικό σύστημα με πολλούς τρόπους, υπονομεύοντας τις βασικές αρχές της ενταξιακής και δίκαιης εκπαίδευσης και μακροχρόνια έχει αρνητικές επιπτώσεις στους μαθητές.

## Κεφάλαιο 4

### 4.1 Η αναγκαιότητα της συμπερίληψης

Η συμπερίληψη δεν είναι μόνο μια παιδαγωγική ιδέα, αλλά είναι επίσης μια βασική αξία που αποτελεί τη βάση της ίδιας της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της στοιχειώδους εκπαίδευσης, η συμπερίληψη αναφέρεται στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος στο οποίο κάθε μαθητής όχι μόνο γίνεται αποδεκτός αλλά και εκτιμάται, ανεξάρτητα από το ατομικό υπόβαθρο, τις δεξιότητες ή τις ιδιαιτερότητές του. Δίνει έμφαση στην ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και αντανακλά τα ιδανικά της διαφορετικότητας, της ισότητας και της πρόσβασης.

Ο πρωταρχικός στόχος των εκπαιδευτικών πολιτικών στην Ευρώπη και παγκοσμίως είναι να εξασφαλίσουν τη φοίτηση των μαθητών με αναπηρία σε κανονικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, προσφέροντας ένα περιβάλλον που εγγυάται την ενεργό, δίκαιη και ισότιμη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Armstrong & Moore, 2004· Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Αυτός ο στόχος έχει προωθηθεί από μια ποικιλία διαφορετικών παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων των δεσμεύσεων που απορρέουν από διεθνείς συμφωνίες όπως η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) και η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (United Nations, 2006). Επιπλέον, τα παγκόσμια κινήματα για τα δικαιώματα της αναπηρίας, έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην υποστήριξη αυτού του επιτακτικού στόχου (Barton & Oliver, 1997· Finkelstein, 1980· Oliver, 1990).

Η έννοια της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης», που αρχικά εισήχθη στην αγγλική γλώσσα ως «inclusive education» (Ainscow, 1997), αποτελεί πρόκληση όσον αφορά τη μετάφραση της στα ελληνικά. Μέχρι στιγμής, δεν υπάρχει παγκόσμια αποδεκτή μετάφραση

που να συγκεντρώνει συναίνεση μεταξύ των μελετητών (Αγγελίδης, 2011). Διαφορετικοί ερευνητές έχουν υιοθετήσει διάφορες μεταφράσεις, συμπεριλαμβανομένων όρων όπως ενσωμάτωση ή πλήρης ολοκλήρωση, ορισμένοι επιλέγουν να μην τον τροποποιήσουν καθόλου και να διατηρούν τον αρχικό όρο, ενώ άλλοι χρησιμοποιούν περιγραφικούς παράγοντες όπως η συμπερίληψη, η ενιαία εκπαίδευση συνεκπαίδευση.

Η συμπερίληψη περιλαμβάνει ένα πλήθος εννοιών και ιδεών, που κυμαίνονται από την ένταξη μαθητών με αναπηρίες ή «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» έως την αντιμετώπιση ευρύτερων ζητημάτων περιθωριοποίησης. Επεκτείνεται στη συμμετοχή διαφόρων ομάδων παιδιών που κινδυνεύουν με αποκλεισμό, στην ίδρυση σχολείων για όλα τα παιδιά (μια ολιστική προσέγγιση) και στην επιδίωξη «εκπαίδευσης για όλους». Επιπλέον, η συμπερίληψη είναι στενά συνδεδεμένη με μια ευρύτερη φιλοσοφία σχετικά με την εκπαίδευση και την κοινωνία (Ainscow, 1997). Ουσιαστικά, η συμπερίληψη είναι μια έννοια που αφηγά έναν ακριβή ορισμό. Η προσπάθεια καθορισμού της με άκαμπτα όρια θα υπονόμει την ίδια τη φιλοσοφία που τη στηρίζει (Booth, 2006). Αυτή η έλλειψη αυστηρών ορίων καθιστά την έννοια ανοιχτή σε πολλαπλές ερμηνείες και μηνύματα (Hick & Thomas, 2008). Με πιο απλά λόγια, είναι μια ευρεία και αλληλένδετη έννοια που περιλαμβάνει όλες τις προαναφερθείσες ιδέες. Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό να εισαχθούν ορισμένες βασικές αρχές που πρέπει να ληφθούν υπόψη για μια πιο ακριβή κατανόηση της συμπερίληψης.

Μια θεμελιώδης αρχή της συμπερίληψης είναι ότι κάθε παιδί πρέπει να έχει ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση (Booth, 2006). Αυτό σημαίνει ότι όλα τα παιδιά θα πρέπει να φοιτούν στο ίδιο σχολείο, να διδάσκονται από τους ίδιους δασκάλους και να ακολουθούν το ίδιο πρόγραμμα σπουδών, αν και με προσαρμογές που βασίζονται στις ατομικές ικανότητες, ώστε να διασφαλίζονται ίσες ευκαιρίες στη διδασκαλία και τη μάθηση (Gupta & Rous, 2016). Η συμπερίληψη δεν είναι απλώς ένα σύνολο πρακτικών, αλλά μια εκπαιδευτική προσέγγιση και φιλοσοφία που πληροφορεί πώς προσεγγίζεται η εκπαίδευση και η κοινωνία.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αφορά αποκλειστικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών, αλλά περιλαμβάνει μια ευρύτερη προοπτική όπου οποιαδήποτε μορφή περιθωριοποίησης ή αποκλεισμού, ακόμα κι αν εμφανίζεται εκτός του σχολικού πλαισίου, αποτελεί θέμα ανησυχίας (Angelides et al., 2006). Ο Booth (2006) εισάγει μια άλλη κρίσιμη διάσταση στη συνεκπαίδευση, η οποία είναι πιο σαφής και διευρυμένη. Τονίζει συνοπτικά ότι η συνεκπαίδευση επικεντρώνεται γύρω από την έννοια της παρουσίας, που σημαίνει ότι τα παιδιά πρέπει να είναι φυσικά παρόντα στον εκπαιδευτικό χώρο.

Ωστόσο, η απλή παρουσία είναι ανεπαρκής για την πραγματοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Υποστηρίζει ότι η παρουσία των παιδιών αποκτά νόημα μόνο όταν συνοδεύεται από ενεργή συμμετοχή. Με άλλα λόγια, δεν αρκεί ένα παιδί να είναι σωματικά παρόν, πρέπει και να συμμετέχει ενεργά στις δραστηριότητες και τις διαδικασίες που εκτυλίσσονται στο σχολικό πλαίσιο. Ωστόσο, όλες αυτές οι πτυχές χάνουν τη σημασία τους εάν τα παιδιά δεν ασχοληθούν με τη μάθηση.

Τα επιστημονικά στοιχεία υποστηρίζουν σθεναρά τα πολυάριθμα πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ειδικές ανάγκες, των δασκάλων και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (Nes, 2014). Όταν η συμπερίληψη εφαρμόζεται αποτελεσματικά, παρέχει στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες την ευκαιρία να συνυπάρξουν και να εμπλακούν στο σχολικό περιβάλλον, αποτρέποντας την απομόνωση και τον αποκλεισμό τους από την εκπαιδευτική διαδικασία (Smith et al., 2011).

Επιπλέον, η συμπερίληψη προωθεί την ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών τόσο εντός του σχολείου όσο και της κοινωνίας στο σύνολό της. Οι μαθητές μαθαίνουν να αγκαλιάζουν, να σέβονται και να κατανοούν τους άλλους, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων (Artiles et al., 2010). Ουσιαστικά, προωθεί τόσο την ακαδημαϊκή όσο και την κοινωνική ανάπτυξη, διαλύοντας σταδιακά το σύστημα κατηγοριοποίησης των μαθητών σε

αυτούς με και χωρίς ειδικές ανάγκες και μειώνοντας τον αποκλεισμό των μαθητών με ειδικές ανάγκες από την εκπαίδευση (Slee & Allan, 2001).

Συνεχίζοντας, οι τάξεις συμπερίληψης αντανakλούν τη φυσική ποικιλομορφία της κοινωνίας και λειτουργούν ως μικροσκοπικές εκδοχές του πραγματικού κόσμου. Οι μαθητές που μαθαίνουν σε αυτό το ειδικό περιβάλλον αποκτούν ανεκτίμητες ικανότητες και νοοτροπίες που είναι απαραίτητες τόσο για την ακαδημαϊκή επιτυχία όσο και για τη ζωή σε μια ποικιλόμορφη και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνία (UNESCO, 2009). Η βαθιά εκτίμηση για τη διαφορετικότητα καλλιεργείται μέσω της συνεκπαίδευσης. Οι μαθητές αποκτούν ενσυναίσθηση, ανεκτικότητα και σεβασμό για τις διαφορές μέσω της αλληλεπίδρασης με συμμαθητές που έχουν διαφορετικές εμπειρίες, δεξιότητες και απόψεις (Salend, 2015). Σε έναν κόσμο όπου οι συνδέσεις γίνονται ολοένα πιο περίπλοκες και αλληλένδετες, οι δεξιότητες αυτών των ανθρώπων είναι απαραίτητες για τη δημιουργία μακροχρόνιων δεσμών, καλής συνεργασίας και αρμονικής συμβίωσης.

Συγχρόνως, η συμπερίληψη διευκολύνει το σχηματισμό ουσιαστικών κοινωνικών συνδέσεων μεταξύ των συνομηλίκων (Slee & Allan, 2001). Μια σημαντική πτυχή της είναι ότι παρέχει στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρόσβαση στο γενικό πρόγραμμα σπουδών και ίσες ευκαιρίες να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους (Florian, 2014). Επιπλέον, παίζει καθοριστικό ρόλο στη μείωση του στίγματος που σχετίζεται με τις αναπηρίες. Συγκεκριμένα, η παρουσία παιδιών με αναπηρίες και ειδικές ανάγκες σε τάξεις τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, εμποδίζει την κατηγοριοποίησή τους και ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους, οδηγώντας σε βελτιωμένη εικόνα του εαυτού τους (Scruggs & Mastropieri, 2001).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση επεκτείνει τα οφέλη της όχι μόνο στα παιδιά με ειδικές ανάγκες αλλά σε όλους τους μαθητές μιας σχολικής μονάδας. Η αλληλεπίδραση με συνομηλίκους που μπορεί να είναι διαφορετικοί από αυτούς και η αποδοχή αυτών των

διαφορών ενθαρρύνει την ανάπτυξη κοινωνικής ευαισθησίας και την προθυμία να γνωρίσουν και να βοηθήσουν τους άλλους. Αυτές είναι μερικές από τις αξίες που αποκτούν όλοι οι μαθητές όταν φοιτούν σε σχολεία χωρίς αποκλεισμούς (Smith et al., 2011). Σύμφωνα με έρευνες, οι αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς, όπου παιδιά όλων των ικανοτήτων μελετούν μαζί, προάγουν καλύτερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Ruguru et al., 2020). Αυτό αποδίδεται στη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία προσαρμόζει τις στρατηγικές διδασκαλίας για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα στυλ διαφορετικών μαθητών, ενώ εγγυάται ότι κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία να επιτύχει ακαδημαϊκά (Tomlinson, 2014).

Επιπλέον, οι μαθητές που λαμβάνουν εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς μπορούν να αποκτήσουν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες. Οι μαθητές βελτιώνουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, την ενσυναίσθηση και τη γενική κοινωνική τους ικανότητα, αφού έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν και να συνδεθούν με συμμαθητές διαφορετικού υπόβαθρου και ικανοτήτων (Wang & Fredricks, 2014). Αυτές οι ικανότητες είναι απαραίτητες τόσο για την επιτυχία στην τάξη όσο και στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων γενικής αγωγής, των δασκάλων ειδικής αγωγής και του βοηθητικού προσωπικού είναι εξαιρετικά ωφέλιμα συστατικά της συνεκπαίδευσης (Scruggs & Mastropieri, 2001). Όλο το εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό στα σχολεία εργάζεται συλλογικά για να παρέχει βοήθεια και υποστήριξη σε όλους τους μαθητές (Scruggs & Mastropieri, 2001). Επιπλέον, η συμπερίληψη προσφέρει συνεχείς ευκαιρίες στους δασκάλους γενικής εκπαίδευσης να λαμβάνουν κατάρτιση και εκπαίδευση σε τομείς όπως η ειδική αγωγή, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η διαχείριση της διαφορετικότητας (Smith et al., 2011). Αυτό τους εξοπλίζει με τις απαραίτητες γνώσεις και πόρους για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών τους.

Επιπλέον, ένα σχολικό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς δύναται να ενισχύσει την ικανότητα των μαθητών για κριτική ανάλυση και επίλυση προβλημάτων. Οι μαθητές εκτίθενται σε μια ποικιλία προοπτικών και ιδεών, κάτι που τους εμπνέει να σκέφτονται δημιουργικά και να προσαρμόζονται σε διάφορες περιστάσεις (Booth, 2006). Αυτή η ευελιξία είναι μια ανεκτίμητη ποιότητα σε έναν κόσμο όπου τα πράγματα αλλάζουν συνεχώς. Μέσω της έκθεσης των μαθητών σε ποικιλία ερεθισμάτων αυξάνεται επίσης και η αυτοεκτίμηση των μαθητών. Η αίσθηση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των μαθητών ενδυναμώνεται όταν αποτελούν μέρος μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς όπου η συνεισφορά τους αναγνωρίζεται και γίνεται σεβαστή (Kefallinou et al., 2020).

Συμπερασματικά, η συνεκπαίδευση προετοιμάζει τους μαθητές για μια κοινωνία στην οποία η διαφορετικότητα είναι ο κανόνας και υπερβαίνει την τάξη. Δίνοντάς τους τις δεξιότητες που χρειάζονται για να πετύχουν σε μια ποικιλόμορφη και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνία, παράγει παγκόσμιους πολίτες που δεν είναι μόνο διανοητικά αλλά και συναισθηματικά και κοινωνικά εγγράμματοι.

#### **4.2 Οι ενέργειες των εκπαιδευτικών για την εξάλειψη ρατσιστικών φαινομένων και την εφαρμογή της συμπερίληψης**

Η προώθηση της συμπερίληψης και η εξάλειψη των ρατσιστικών φαινομένων έχουν αναδειχθεί ως κρίσιμες επιταγές στη σύγχρονη εκπαίδευση. Αυτοί οι δύο στόχοι σχετίζονται καθώς η συμπερίληψη στοχεύει στη δημιουργία ενός δίκαιου μαθησιακού περιβάλλοντος στο οποίο εξαλείφονται οι διακρίσεις και εκτιμάται η διαφορετικότητα. Ένα ουσιαστικό μέρος για την πραγματοποίηση αυτής της αλλαγής είναι ο ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί.



Σε αυτό το κεφάλαιο, θα διερευνηθούν τα βήματα που μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί για να τερματίσουν τον ρατσισμό και να προωθήσουν τη συμπερίληψη στις τάξεις τους. Αυτές οι δραστηριότητες καλύπτουν τόσο προληπτικά βήματα για να σταματήσουν τα ρατσιστικά περιστατικά (προς όλες τις ομάδες μαθητών) που λαμβάνουν χώρα στα σχολεία όσο και τακτικές που αγκαλιάζουν τη διαφορετικότητα, με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης με πλήρη συμμετοχή όλων των μαθητών.

Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς, ασφαλές και με σεβασμό στην διαφορετικότητα, είναι ένα από τα πιο σημαντικά πράγματα που μπορούν να επιτύχουν οι εκπαιδευτικοί (Banks, 2006). Για να γίνει αυτό, είναι απαραίτητο να θεσπιστούν ξεκάθαρα πρότυπα συμπεριφοράς, ομιλίας και νοοτροπίας που να υποστηρίζουν τη διαφορετικότητα και να αποτρέπουν τις προκαταλήψεις (Sousa & Tomlinson, 2010). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να θέτουν βασικούς κανόνες που δίνουν προτεραιότητα στην αντιμετώπιση όλων των μαθητών με σεβασμό, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, το πολιτισμικό τους υπόβαθρο ή την οποιαδήποτε μορφή αναπηρία που μπορεί να βιώνουν (Nieto, 2018).

Είναι σημαντικό να δημιουργηθεί ένα κλίμα στην τάξη στο οποίο οι μαθητές νιώθουν ελεύθεροι να εκφράσουν ποιοι είναι και τι τους κάνει ξεχωριστούς. Μέσω της πολιτιστικά ανταποκρινόμενης εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να το καταφέρουν αυτό αναγνωρίζοντας και εκτιμώντας την πολιτισμική ποικιλομορφία (Gay, 2002). Ενσωματώνοντας τις πολιτιστικές εμπειρίες και το υπόβαθρο των μαθητών στο πρόγραμμα σπουδών, η μάθηση μετουσιώνεται στην πεμπτουςία του εκπαιδευτικού συστήματος και αυτομάτως γίνεται πιο προσωποποιημένη και ενδιαφέρουσα για όλους τους μαθητές (Tatum, 2017).

Συνεχίζοντας, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προωθούν τη διεξαγωγή των ειλικρινών συζητήσεων σχετικά με τις υφιστάμενες προκαταλήψεις, προκειμένου να τερματιστεί ο ρατσισμός (Howard, 2010). Οι μαθητές θα πρέπει να αισθάνονται ελεύθεροι να μοιραστούν

τις εμπειρίες, τις απορίες και τις ανησυχίες τους κατά τη διάρκεια αυτών των ανοιχτών και μη επικριτικών συζητήσεων. Συγχρόνως, προσφέροντας μια ποικιλία απόψεων και πόρων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν περαιτέρω την κριτική σκέψη στην τάξη. Σύμφωνα με τον Banks (2006), αυτό συνεπάγεται την εισαγωγή των παιδιών στη λογοτεχνία, την ιστορία και την τέχνη από άλλους πολιτισμούς και απόψεις, την εξάλειψη των προκαταλήψεων και την παρακίνηση τους να εξετάσουν τις προκαταλήψεις στα μέσα ενημέρωσης και την κοινωνία.

Ο όρος «σιωπηρή προκατάληψη» περιγράφει τις ακούσιες προκαταλήψεις ή τις εν γένει προκαταλήψεις των ανθρώπων σχετικά με συγκεκριμένες ομάδες (Hollins, 2015). Για να αναγνωρίσουν και να επιλύσουν τις δικές τους ασυνείδητες προκαταλήψεις, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ασκήσουν την αυτοκριτική τους και να επιδιώξουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Howard, 2010). Οι δάσκαλοι που κατέχουν αυτή την αυτογνωσία είναι πιο εξοπλισμένοι για να βοηθήσουν τους μαθητές τους και να προωθήσουν ένα περιβάλλον μάθησης χωρίς αποκλεισμούς. Οι δάσκαλοι μπορούν επίσης να χρησιμοποιήσουν τεχνικές για να μειώσουν τις προκαταλήψεις στη διδασκαλία τους, όπως να συμπεριλάβουν μια ποικιλία προτύπων και παραδειγμάτων στις τάξεις και τις αξιολογήσεις τους (Gillborn, 2015). Επιπλέον, μπορούν να δώσουν στους μαθητές τους την ευκαιρία να εξετάσουν κριτικά την προκατάληψη στα μέσα ενημέρωσης και στο υλικό μαθημάτων.

Αναφορικά με την επαγγελματική τους κατάρτιση, οι εκπαιδευτικοί για την αποτελεσματική καταπολέμηση του ρατσισμού και την προώθηση της συμπερίληψης, μπορούν να μην παραλείπουν τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια, εργαστήρια και μαθήματα σχετικά με μεθόδους διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς, την αντιρατσιστική εκπαίδευση και την πολιτιστική ικανότητα (Howard, 2010). Η συνεργασία με τους συναδέλφους είναι επίσης σημαντική. Οι δάσκαλοι μπορούν να βελτιώσουν την ικανότητά τους να δημιουργούν

περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς και να εξαλείψουν ρατσιστικά περιστατικά στην τάξη ανταλλάσσοντας εμπειρίες, τακτικές και πόρους (Gillborn, 2015).

Έπειτα, η διαφοροποιημένη εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς ως αναγνώριση του γεγονότος ότι κάθε μαθητής είναι μοναδικός και μπορεί να έχει ξεχωριστές απαιτήσεις (Tomlinson, 2014). Με αυτήν την προσέγγιση, η διδασκαλία, το πρόγραμμα σπουδών και οι δράσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να προσαρμόζονται ώστε να ανταποκρίνονται στις διάφορες μαθησιακές προτιμήσεις και τα επίπεδα δεξιοτήτων του κάθε μαθητή, συμπεριλαμβανομένων εκείνων από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτιστικά υπόβαθρα (Heacox, 2017). Για να διασφαλιστεί δε· ότι κάθε μαθητής έχει ίσες πιθανότητες επιτυχίας, οι δάσκαλοι μπορούν να συνεργαστούν με ειδικούς επαγγελματίες ή να προσφέρουν εξειδικευμένη υποστήριξη σε παιδιά που μπορεί να τη χρειαστούν λόγω γλωσσικών εμποδίων ή μαθησιακών προβλημάτων (Echevarria et al., 2017).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν επιπλέον να συμβάλλουν στην ανάπτυξη καλών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Μπορούν να προωθήσουν την ενσυναίσθηση και την αίσθηση της κοινότητας παρέχοντας ευκαιρίες για συνεργασία και ομαδική εργασία (Banks, 2006). Αποτελώντας καθημερινά παραδείγματα σεβασμού και ενσυναίσθησης στις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί μοντελοποιούν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές πρέπει να συμπεριφέρονται ο ένας στον άλλο. Όντας δηλαδή οι ίδιοι συμπονετικοί και ευγενικοί, βοηθούν τους μαθητές τους να μάθουν και να εφαρμόζουν καθημερινά τις αρχές του σεβασμού και της ένταξης (Gay, 2002).

Για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των αντιρατσιστικών και συμπεριληπτικών τεχνικών διδασκαλίας, είναι απαραίτητη η τακτική αξιολόγηση και ο προβληματισμός (Echevarria et al., 2017). Για να βρουν τομείς για ανάπτυξη, οι δάσκαλοι θα πρέπει να αξιολογούν τακτικά το πρόγραμμα σπουδών τους, τις μεθόδους διδασκαλίας και την ατμόσφαιρα στην τάξη. Ακόμη είναι εξαιρετικά σημαντικό να ζητούν από τους μαθητές τους

ανατροφοδότηση ώστε να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τις προοπτικές και τις εμπειρίες τους (Whitaker et al., 2009). Με τον τρόπο αυτό, οι δάσκαλοι μπορούν να κάνουν τις απαραίτητες αλλαγές για να δημιουργήσουν ένα ακόμη πιο περιεκτικό και δίκαιο περιβάλλον μάθησης.

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να εξαλείψουν τις πρακτικές που εισάγουν διακρίσεις και να ενσωματώσουν τη συμπερίληψη στην τάξη. Μπορούν να δημιουργήσουν περιβάλλοντα μάθησης όπου κάθε μαθητής αισθάνεται ότι εκτιμάται και ενδυναμώνεται προωθώντας ενεργά μια ασφαλή και χωρίς αποκλεισμούς εκπαιδευτική διαδικασία, ενθαρρύνοντας τον ανοιχτό διάλογο, αντιμετωπίζοντας την έμμεση προκατάληψη, προσφέροντας εξατομικευμένη υποστήριξη και χτίζοντας σχέσεις μεταξύ των μαθητών.

### **4.3. Η αξία της Συμπερίληψης**

Στο παρόν κεφάλαιο, αναδείχθηκαν και εξετάστηκαν σημαντικά θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση, όπως η ανάγκη για ένταξη και τα βήματα που μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί για να δημιουργήσουν ένα φιλόξενο και δίκαιο περιβάλλον μάθησης, καθώς και τα περίπλοκα προβλήματα του ρατσισμού και της ενδοσχολικής βίας.

Το ευρέως διαδεδομένο πρόβλημα του ρατσισμού και της ενδοσχολικής βίας συνεχίζει να υφίσταται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και όχι μόνο. Για αυτό το λόγο, καθίσταται σαφές και ξεκάθαρο ότι αυτά τα επικίνδυνα περιστατικά πρέπει να αντιμετωπιστούν άμεσα. Η ευαισθητοποίηση και η ανάληψη καλά ενημερωμένης δράσης

μπορεί να βοηθήσει στον τερματισμό του συστηματικού ρατσισμού και στη δημιουργία ενός πιο ασφαλούς και φιλόξενου μαθησιακού περιβάλλοντος.

Η αξία της συμπερίληψης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι αξιοσημείωτη, αφού ως φιλοσοφία αναδεικνύει και αγκαλιάζει την ποικιλομορφία, παρέχει ίσες ευκαιρίες και προετοιμάζει τα παιδιά να ζήσουν σε έναν πολύπλευρο και συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Οι διάφοροι τρόποι με τους οποίους ορίζεται και ερμηνεύεται η συμπερίληψη έχουν δείξει ότι είναι μια συνολική δέσμευση για αποδοχή διαφορών και όχι μια στρατηγική που ταιριάζει σε όλους.

Όπως αναφέρθηκε και στο τρίτο κεφάλαιο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υιοθετήσουν πρακτικές συμπερίληψης και να εξαλείψουν τα ρατσιστικά φαινόμενα. Με την ικανότητα τους να καλλιεργούν συμπεριληπτικές κουλτούρες στην τάξη, να αντιμετωπίζουν λανθάνουσες προκαταλήψεις και να ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη. Οι εκπαιδευτικοί έχουν γίνει ζωτικοί παράγοντες αλλαγής, οι οποίοι θεωρούνται ικανοί να διαμορφώνουν ένα περιεκτικό και δίκαιο περιβάλλον μάθησης.

Συμπερασματικά, είναι κρίσιμο να κατανοηθεί ότι η επιδίωξη μιας συνεκτικής και δίκαιης εκπαίδευσης είναι μια συνεχής προσπάθεια. Είναι κοινή ευθύνη όλων των εμπλεκόμενων να εργαστούν για την κατάργηση του ρατσισμού, της βίας και των προκαταλήψεων στα σχολεία, ενώ παράλληλα να αγκαλιάσουν τη διαφορετικότητα και προάγουν καθημερινά τη συμπερίληψη. Εκτός από τους εκπαιδευτικούς, εμπλέκονται και όλοι οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, οι γονείς και οι τοπικές κοινότητες.

Η αφοσίωση στην ένταξη και την ισότητα στην εκπαίδευση δεν πρέπει να αμφιταλαντεύεται σε αυτό το δυναμικό περιβάλλον. Είναι αναγκαιότητα οι εκπαιδευτικοί να βελτιώνουν και να αξιολογούν με συνέπεια τις μεθόδους τους, να αντιμετωπίζουν επιτυχώς τις προκαταλήψεις και να προσαρμόζονται στις εξελισσόμενες απαιτήσεις των μαθητών τους.

Τελικά, η εκπαίδευση έχει την ικανότητα να διαμορφώσει μια κοινωνία που είναι πιο δίκαιη, φιλόξενη και συμπονετική. Συμβάλλει σε ένα μέλλον όπου κάθε άτομο, ανεξαρτήτως καταγωγής και δυνατοτήτων, έχει την ευκαιρία να ευδοκιμήσει, να συνεισφέρει και να συμμετάσχει πλήρως στο πλούσιο μωσαϊκό της ανθρώπινης ύπαρξης, ενσωματώνοντας αυτά τα ιδανικά στο μυαλό και τις καρδιές των μαθητών.

### **Συμπεράσματα**

Καθίσταται σαφές ότι οι διαφορετικές διαστάσεις της ανθρώπινης ταυτότητας, αποκαλύπτουν την περίπλοκη σύνθεση των ανθρώπινων εμπειριών, υποβάθρων και προοπτικών. Ο πλούτος της πολιτιστικής ποικιλομορφίας, οι αποχρώσεις των ταυτοτήτων φύλου, η πολυπλοκότητα του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου και η σημασία των ικανοτήτων και των αναπηριών επηρεάζουν τη λειτουργία τόσο της κοινωνίας, όσο και των σχολικών μονάδων. Αυτές οι διαστάσεις καθορίζουν την ποιότητα της συνείδησης των πολιτών και διαμορφώνουν τις αλληλεπιδράσεις τους στα πλαίσια της κοινωνικής συμβίωσης, καθώς και την συμπεριφορά των μαθητών στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος.

Οι μελέτες αποκαλύπτουν ότι η διαφορετικότητα δεν είναι απλώς μια έννοια, αλλά είναι μια θεμελιώδης πτυχή της διασυνδεδεμένης παγκόσμιας κοινωνίας. Είναι μια δύναμη που οδηγεί την καινοτομία, διευρύνει τους ορίζοντες και αμφισβητεί τις προκαταλήψεις. Είναι πηγή δύναμης, ανθεκτικότητας και δημιουργικότητας. Η αναγνώριση και η αποδοχή της διαφορετικότητας δεν είναι μόνο μια ηθική επιταγή, αλλά και μια πρακτική αναγκαιότητα για την οικοδόμηση κοινοτήτων χωρίς αποκλεισμούς και ισότητας. Καθώς η

διαφορετικότητα αποτελεί ένα ουσιαστικό στοιχείο που στηρίζει τον ιστό της κοινωνίας, ξεπερνά τα όρια και περιλαμβάνει ένα πλήθος διαστάσεων, καθεμία από τις οποίες συμβάλλει στην πολυπλοκότητα της ανθρώπινης ύπαρξης. Η ικανότητά των ατόμων να κατανοούν, να εκτιμούν και να σέβονται αυτή την ποικιλομορφία είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση κοινωνιών χωρίς αποκλεισμούς, την προώθηση της ισότητας και την επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης.

Με όχημα την εκπαίδευση, οι μαθητές γίνονται μάρτυρες της μεταμορφωτικής δύναμης της συνεκπαίδευσης/ συμπερίληψης, όπου η διαφορετικότητα γιορτάζεται και η μοναδική ταυτότητα κάθε ατόμου εκτιμάται. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση όχι μόνο ωφελεί μαθητές με διαφορετικές ανάγκες αλλά εμπλουτίζει ολόκληρο το μαθησιακό περιβάλλον. Καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, εξαλείφει τις ανισότητες και προάγει τον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ των μαθητών.

Καθώς οι πολίτες ζουν σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, η αναγνώριση και η αποδοχή της διαφορετικότητας παραμένει πρωταρχικής σημασίας. Είναι μέσω της διαφορετικότητας που αξιολογείται η συλλογική σοφία των ποικίλων προοπτικών, η κοινωνία οδηγείται στην κοινωνική πρόοδο και διασφαλίζεται ότι κανείς μαθητής δεν θα μείνει πίσω. Αποδεχόμενοι τη διαφορετικότητα ως κατευθυντήρια αρχή, ανοίγεται ένας δρόμος και χτίζεται ένα μέλλον που αποδεικνύεται περισσότερο δίκαιο και αρμονικό για όλους.

## Κεφάλαιο 5

### Ερευνητικός σχεδιασμός

#### 5.1 Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα σχολεία της Ελλάδας αναφορικά με την διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών/τριων στο σχολικό περιβάλλον. Αναλυτικότερα, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα επικεντρώθηκε στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα και να αντιλαμβάνονται τις συνέπειες της στο σχολικό πλαίσιο. Στη συνέχεια, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εστίασε στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιδοκιμάζουν την αποδοχή της διαφορετικότητας και κατά πόσο προσπαθούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα και τις ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών. Το τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα μελέτησε το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εφαρμόζουν πρακτικές, οι οποίες βασίζονται στη συμπερίληψη και προσφέρουν αρωγή στην μέθεξη όλων των μαθητών/τριων στο σχολείο. Όσον αφορά την έρευνα συγκεντρώθηκαν και μερικά δημογραφικά στοιχεία από τους συμμετέχοντες και ειδικότερα το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο μόρφωσης, το σχολείο που εργάζονται και η θέση τους.

Για την υλοποίηση της έρευνας με στόχο την εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική έρευνα, διότι θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη και αποτελεσματική μέθοδος για τη διερεύνηση και την άρτια προσέγγιση των υποθέσεων της συγκεκριμένης έρευνας. Για τη μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων, λοιπόν, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με στόχο την αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα θέματα που αναδύονται στα σχολεία της Ελλάδας και αφορούν την αναγνώριση, την αποδοχή της διαφορετικότητας αλλά και τη συμπερίληψη. Για τον έλεγχο



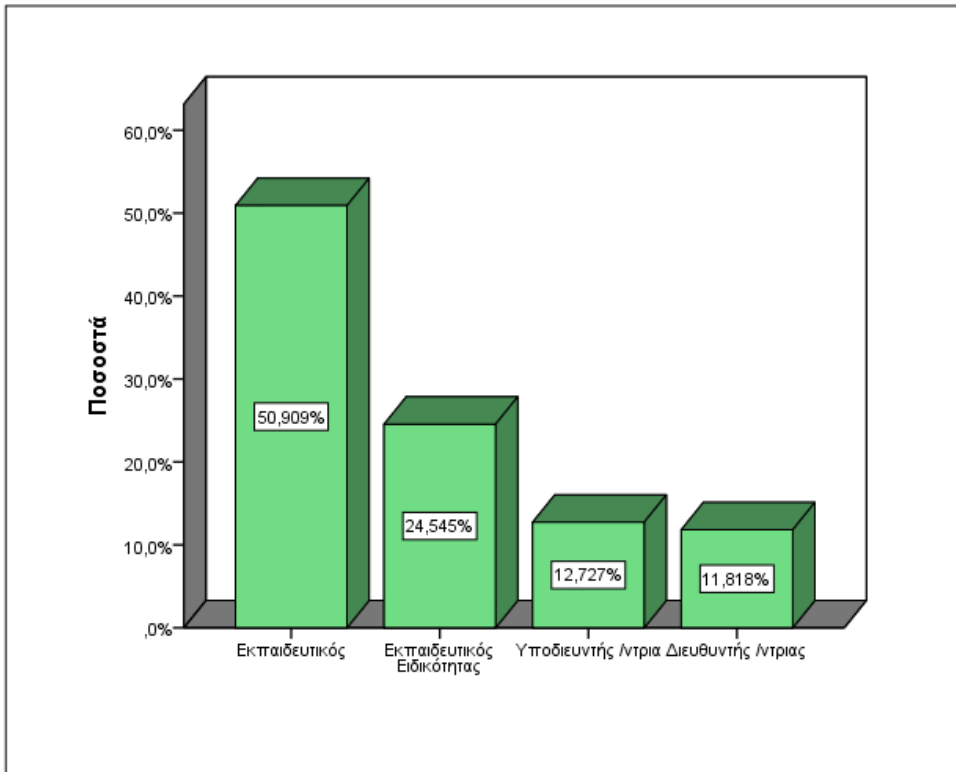
των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε στατιστική ανάλυση και συγκεκριμένα το πρόγραμμα στατιστικής SPSS 25 (IBM® SPSS® Statistics) σε συνδυασμό με τη χρήση των ανάλογων στατιστικών ελέγχων. Τα στοιχεία που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα αφορούν την αναγνώριση της διαφορετικότητας, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την εφαρμογή συμπεριληπτικών μεθόδων στο σχολικό πλαίσιο. Για την διεξαγωγή της έρευνας εφαρμόστηκε η περιγραφική στατιστική, η οποία εξετάζει το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση. Η ίδια μέθοδος χρησιμοποιήθηκε και για τη μελέτη των δημογραφικών στοιχείων.

## 5.2 Δείγμα έρευνας

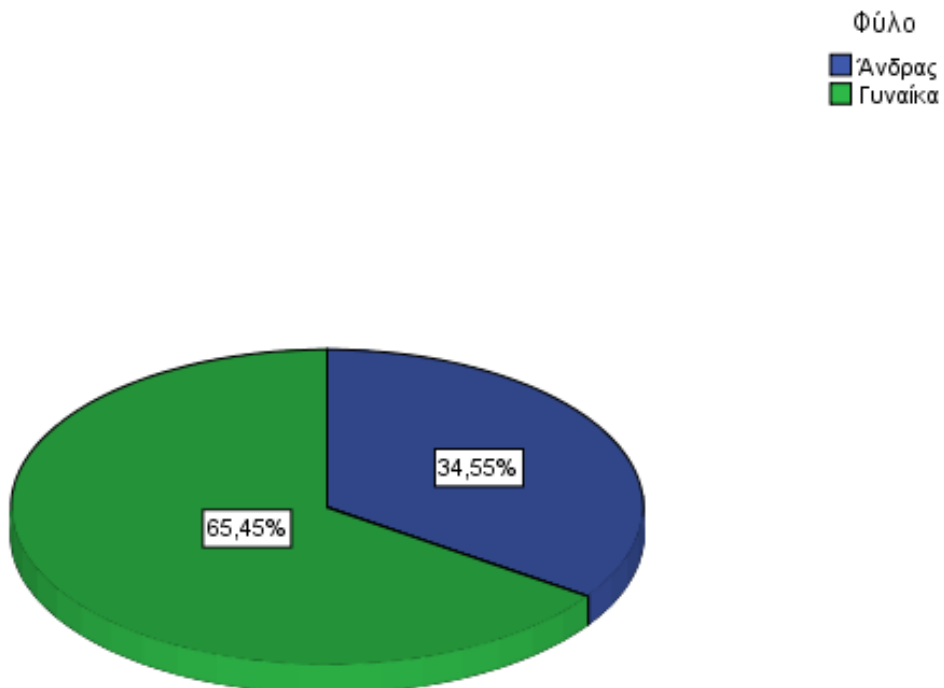
Στην έρευνα συμμετείχαν 110 άτομα εκ των οποίων το 50,9% ήταν εκπαιδευτικοί, το 24,5% ήταν εκπαιδευτικοί ειδικότητας, το 12,7% ήταν υποδιευθυντές και το 11,8% διευθυντές. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (65,5%) ήταν γυναίκες. Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, το 9,1% δήλωσαν πως είναι ηλικίας μικρότερης των 25 ετών, το 34,5% δήλωσαν πως ανήκουν στο ηλικιακό εύρος 26 – 35 ετών, το 30% δήλωσαν πως ανήκουν στο 36 – 45 ετών και το 26,4% στο άνω των 46 ετών. Τέλος, το υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο του μεγαλύτερου ποσοστού των συμμετεχόντων (60,9%) ήταν ο μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών ενώ το 27,3% δήλωσε πως έχει ανώτερο τίτλο σπουδών το βασικό πτυχίο και το 11,8% το διδακτορικό.

Πίνακας 1. Συγκεντρωτικός πίνακας δημογραφικών στοιχείων (N=110)

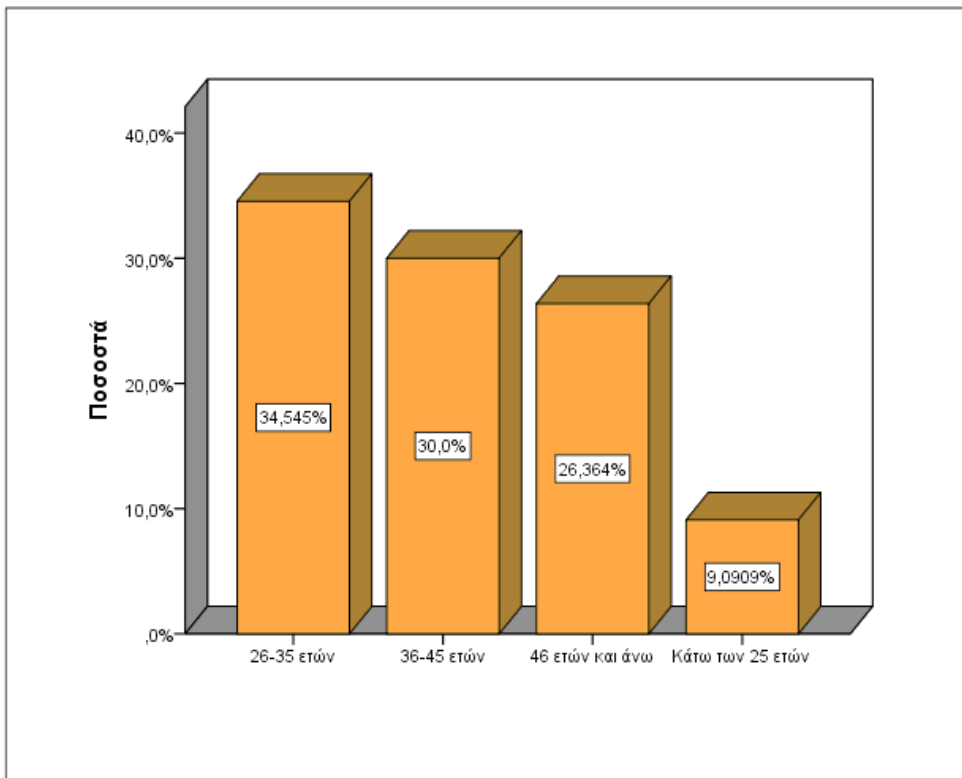
		N	%
Κατέχω θέση:	Εκπαιδευτικός	56	50,9 %
	Εκπαιδευτικός Ειδικότητας	27	24,5 %
	Υποδιευθυντής /ντρια	14	12,7 %
	Διευθυντής /ντριας	13	11,8 %
Φύλο	Άνδρας	38	34,5 %
	Γυναίκα	72	65,5 %
Ηλικία	Κάτω των 25 ετών	10	9,1 %
	26-35 ετών	38	34,5 %
	36-45 ετών	33	30 %
	46 ετών και άνω	29	26,4 %
Το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης που έχω ολοκληρώσει είναι:	Βασικό πτυχίο	30	27,3 %
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	67	60,9 %
	Διδακτορικό	13	11,8 %



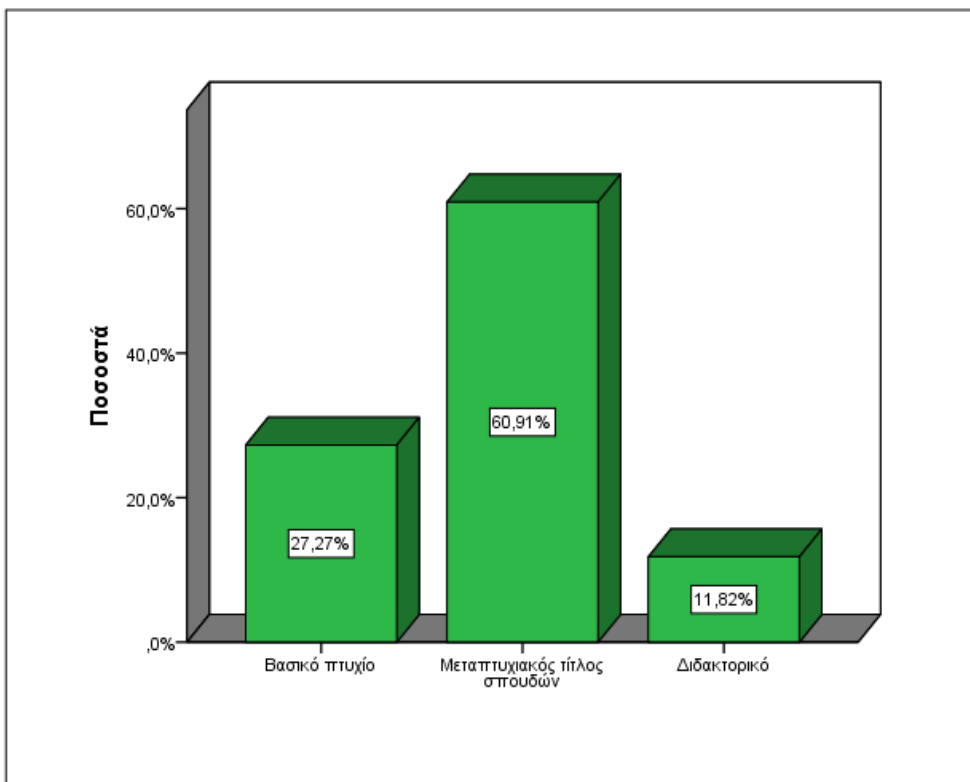
Διάγραμμα 1. Θέση εργασίας



Διάγραμμα 2. Φύλο



Διάγραμμα 3. Ηλικία



Διάγραμμα 4. Επίπεδο μόρφωση

### 5.3 Ερευνητικά εργαλεία

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς και είχε ως στόχο την διερεύνηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, οι οποίες σχετίζονταν με την διαφορετικότητα στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, τη δημιουργία του ερωτηματολογίου επιμελήθηκε η ερευνήτρια με την συμβολή του επόπτη της. Το ερωτηματολόγιο αφορούσε την αναγνώριση και την αποδοχή της διαφορετικότητας, καθώς και τη διερεύνηση των απόψεων ως προς την συμπερίληψη. Επίσης, το ερωτηματολόγιο περιείχε και ερωτήσεις που σχετίζονταν με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών.

#### Δημογραφικές μεταβλητές

Για την υλοποίηση της έρευνας χρειάστηκε και η καταγραφή κάποιων δημογραφικών στοιχείων από τους συμμετέχοντες όπως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο μόρφωσης και η θέση εργασίας στη σχολική μονάδα.

### 5.4. Ερωτηματολόγιο

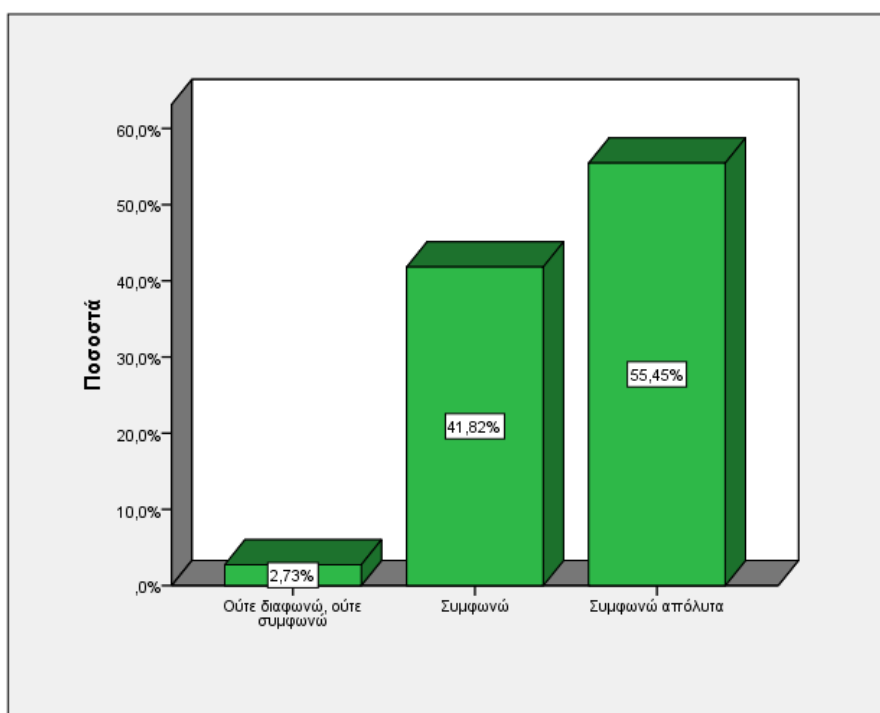
Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου βασίστηκαν σε μελέτες σχετικής βιβλιογραφίας και σχετικές έρευνες. Οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν σε ερωτήσεις 5-βάθμιας κλίμακας τύπου Likert, η οποία κυμάνθηκε από 1 = Διαφωνώ απόλυτα ως 5 = Συμφωνώ απόλυτα. Επιπρόσθετα, το ερωτηματολόγιο εμπεριείχε μερικές ερωτήσεις επιλογής, κυρίως στα δημογραφικά στοιχεία. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και η επεξεργασία τους ήταν συνολική και όχι ατομική, αφού οι απαντήσεις ήταν ανώνυμες και εμπιστευτικές.

## Κεφάλαιο 6

### 6.1 Αποτελέσματα έρευνας

#### Αναγνώριση διαφορετικότητας

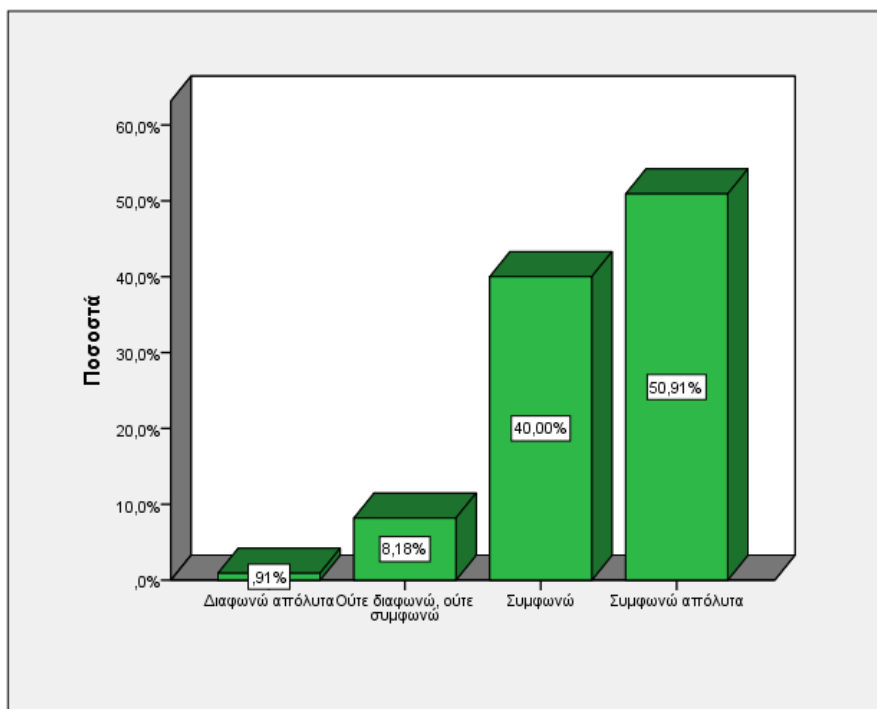
Περίπου ένας στους δύο συμμετέχοντες (55,45%) συμφώνησε απόλυτα με την δήλωση «Η διαφορετικότητα καθιστά ένα σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης που πρέπει να υπάρχει στο σχολικό περιβάλλον.» ενώ το 41,82% συμφώνησε απλά. Μόλις το 2,73% δήλωσε αναποφάσιστο. Η μέση τιμή των απαντήσεων της συγκεκριμένης ερώτησης προέκυψε 4,53 με τυπική απόκλιση 0,55.



Διάγραμμα 5. Η διαφορετικότητα καθιστά ένα σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης που πρέπει να υπάρχει στο σχολικό περιβάλλον.

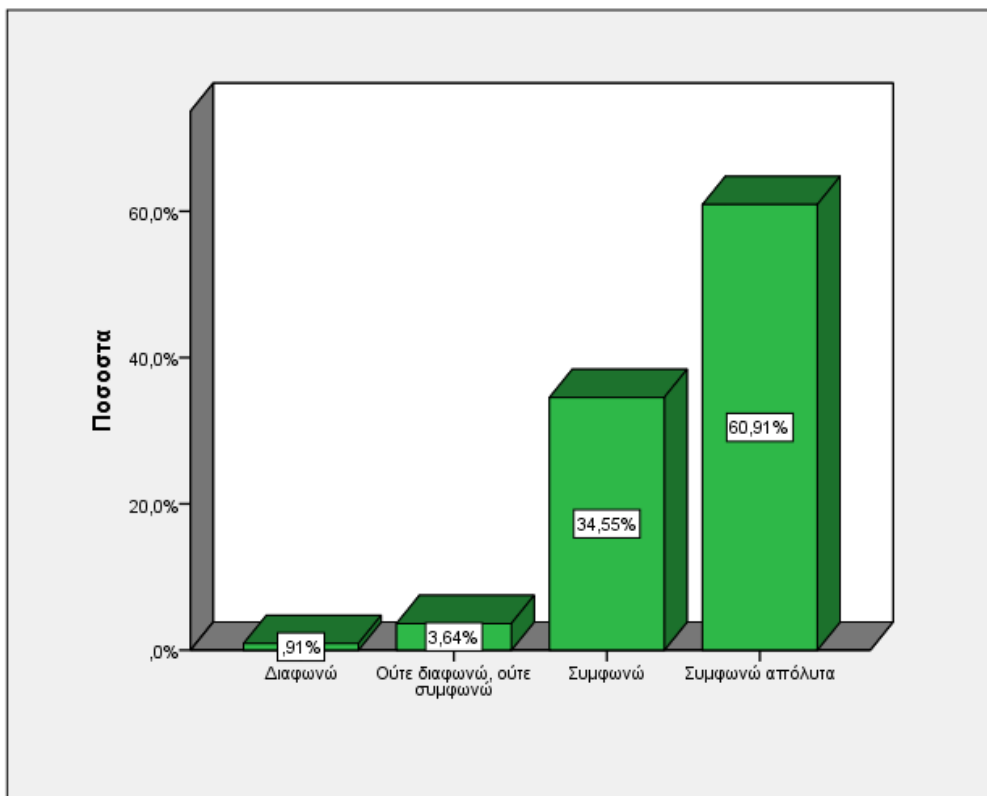
Το 50,91% των συμμετεχόντων συμφώνησαν απόλυτα με τον ισχυρισμό ότι η διαφορετικότητα αποτελεί θεσμική αλλά και ατομική υπόθεση, κάθε μέλους ενός σχολείου.

Το 40% συμφώνησε, το 8,18% δήλωσε αναποφάσιστο και το 0,91% διαφώνησε απολύτως. Η μέση τιμή των απαντήσεων της ερώτησης προέκυψε 4,40 με τυπική απόκλιση 0,72.



Διάγραμμα 6. Η διαφορετικότητα αποτελεί θεσμική αλλά και ατομική υπόθεση, κάθε μέλους ενός σχολείου.

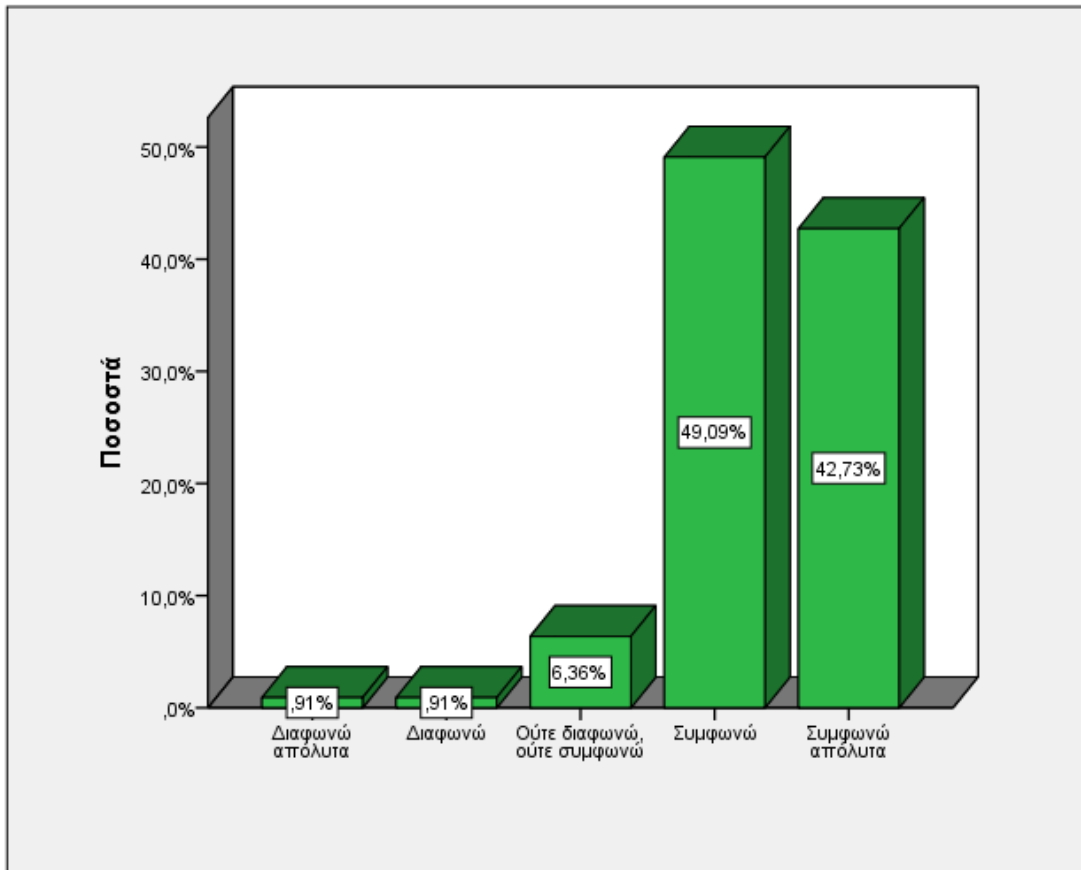
Το 60,91% δήλωσε πως συμφωνεί απόλυτα με το ότι το σχολείο είναι αναγκαίο να εμπεριέχει θεματικές μέσα στα μαθήματα σχετικά με τις εκφάνσεις της διαφορετικότητας. Το 34,55% συμφώνησε, το 3,64% δήλωσε αναποφάσιστο και το 0,91% διαφώνησε. Η μέση τιμή των απαντήσεων της ερώτησης προέκυψε 4,55 με τυπική απόκλιση 0,61.



Διάγραμμα 7. Το σχολείο είναι αναγκαίο να εμπεριέχει θεματικές μέσα στα μαθήματα σχετικά με τις εκφάνσεις της διαφορετικότητας.

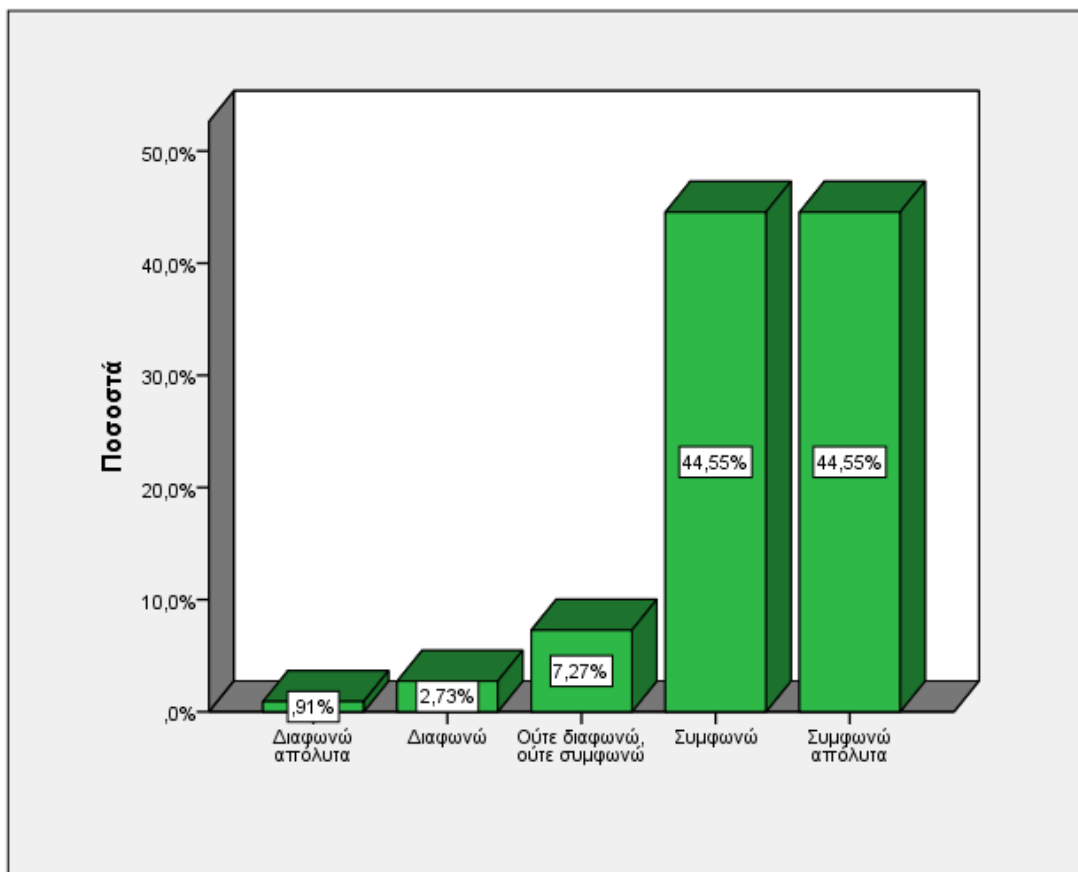
Ως προς την πρόταση «Η έννοια της διαφορετικότητας σχετίζεται με μαθητές/τριες που έχουν διαφορετική εθνότητα» το 49,09% συμφώνησε, το 42,73% συμφώνησε απολύτως, το 6,36% ούτε διαφώνησε ούτε συμφώνησε, το 0,91% διαφώνησε και το ίδιο ποσοστό διαφώνησε απόλυτα. Η μέση τιμή των απαντήσεων της ερώτησης προέκυψε 4,32 με τυπική απόκλιση 0,72.





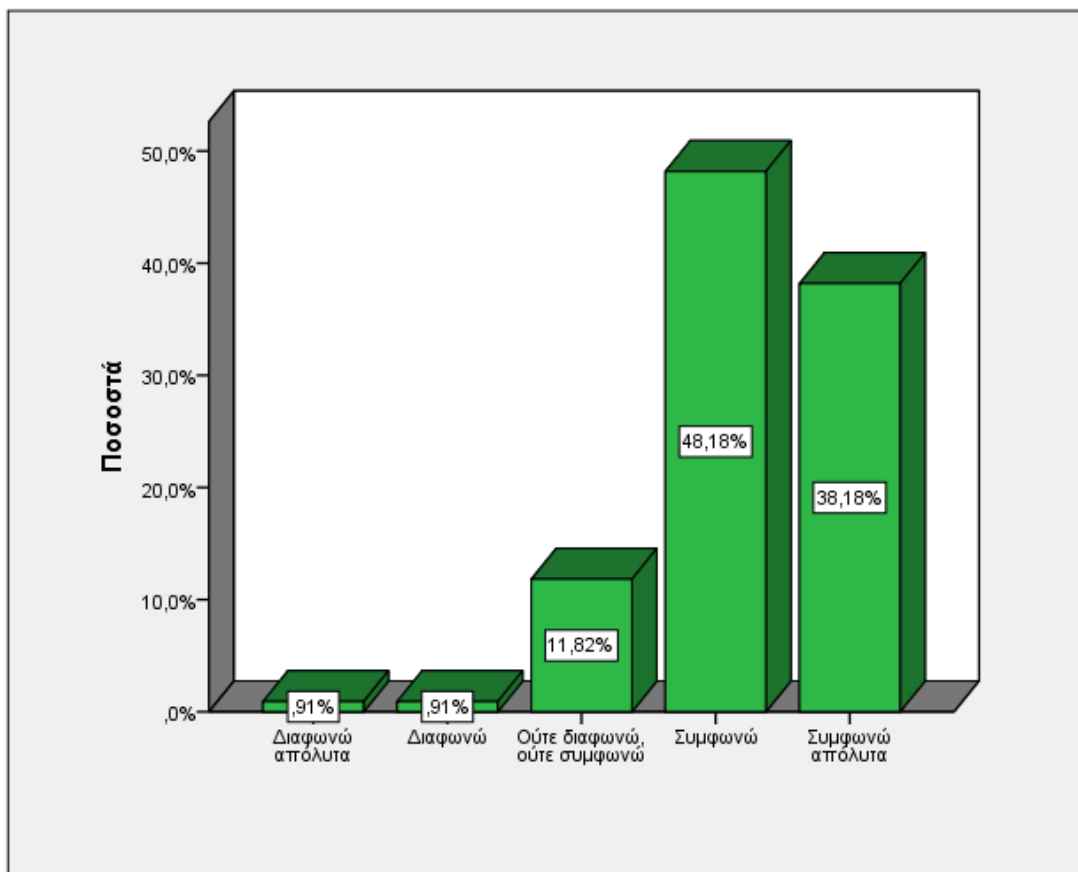
Διάγραμμα 8. Η έννοια της διαφορετικότητας σχετίζεται με μαθητές/τριες που έχουν διαφορετική εθνότητα

Η έννοια της διαφορετικότητας αναφέρεται σε μαθητές/τριες που έχουν διαφορετική φυλή, σύμφωνα με το 89% που συμφώνησαν με τον ισχυρισμό (44,5% συμφώνησαν απολύτως και συμφώνησαν, αντίστοιχα). Το 7,27% δεν υπέδειξε συμφωνία ή διαφωνία. Το 2,73% διαφώνησε και το 0,91% διαφώνησε απολύτως. Η μέση τιμή των απαντήσεων της ερώτησης προέκυψε 4,29 με τυπική απόκλιση 0,79.



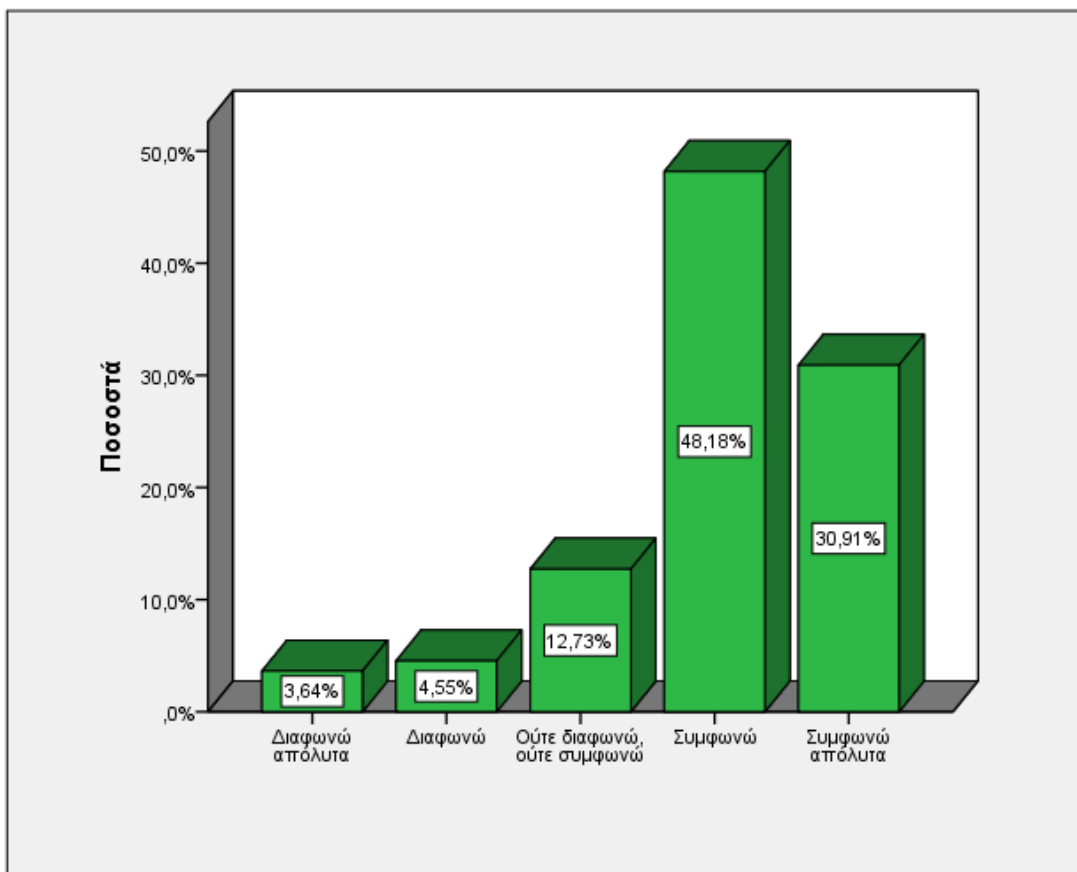
Διάγραμμα 9. Η έννοια της διαφορετικότητας αναφέρεται σε μαθητές/τριες που έχουν διαφορετική φυλή.

Το μεγαλύτερο ποσοστό της τάξης του 48,18% συμφώνησε με την πρόταση «Η έννοια της διαφορετικότητας αφορά μαθητές/τριες με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό». Το 38,18% συμφώνησε απόλυτα. Το 11,82% δήλωσε αναποφάσιστο ενώ με 0,91% δήλωσαν οι συμμετέχοντες διαφωνία, και απόλυτη διαφωνία, αντίστοιχα. Η μέση τιμή των απαντήσεων της ερώτησης προέκυψε 4,22 με τυπική απόκλιση 0,76.



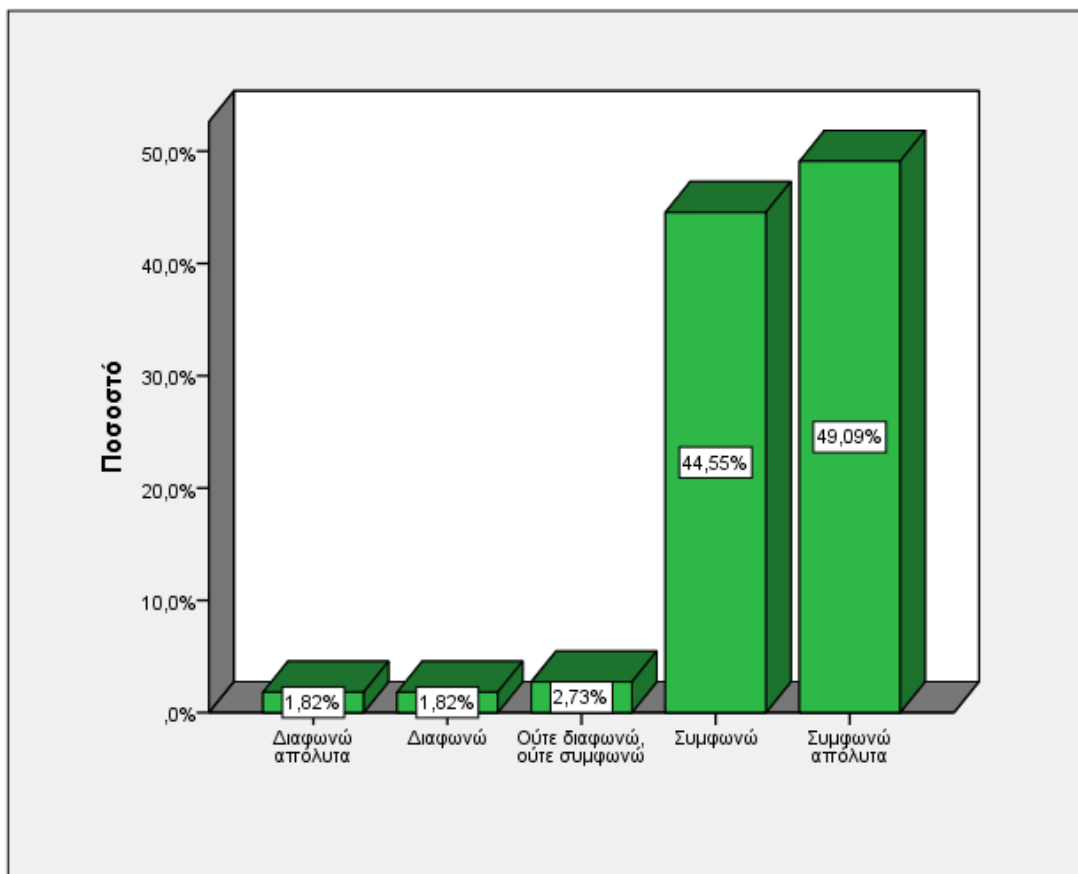
Διάγραμμα 10. Η έννοια της διαφορετικότητας αφορά μαθητές/τριες με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό.

Για το 48,18% (συμφωνία) και το 30,91% (απόλυτη συμφωνία) η έννοια της διαφορετικότητας έχει σχέση με μαθητές/τριες που υποστηρίζουν αλλιώτικες ιδέες ή σκέψεις. Το 12,73% δεν μπόρεσε να τοποθετηθεί ως προς την πρόταση αυτή. Το 4,55% και το 3,64% διαφώνησαν και διαφώνησαν απολύτως, αντίστοιχα. Η μέση τιμή των απαντήσεων της ερώτησης προέκυψε 3,98 με τυπική απόκλιση 0,98.



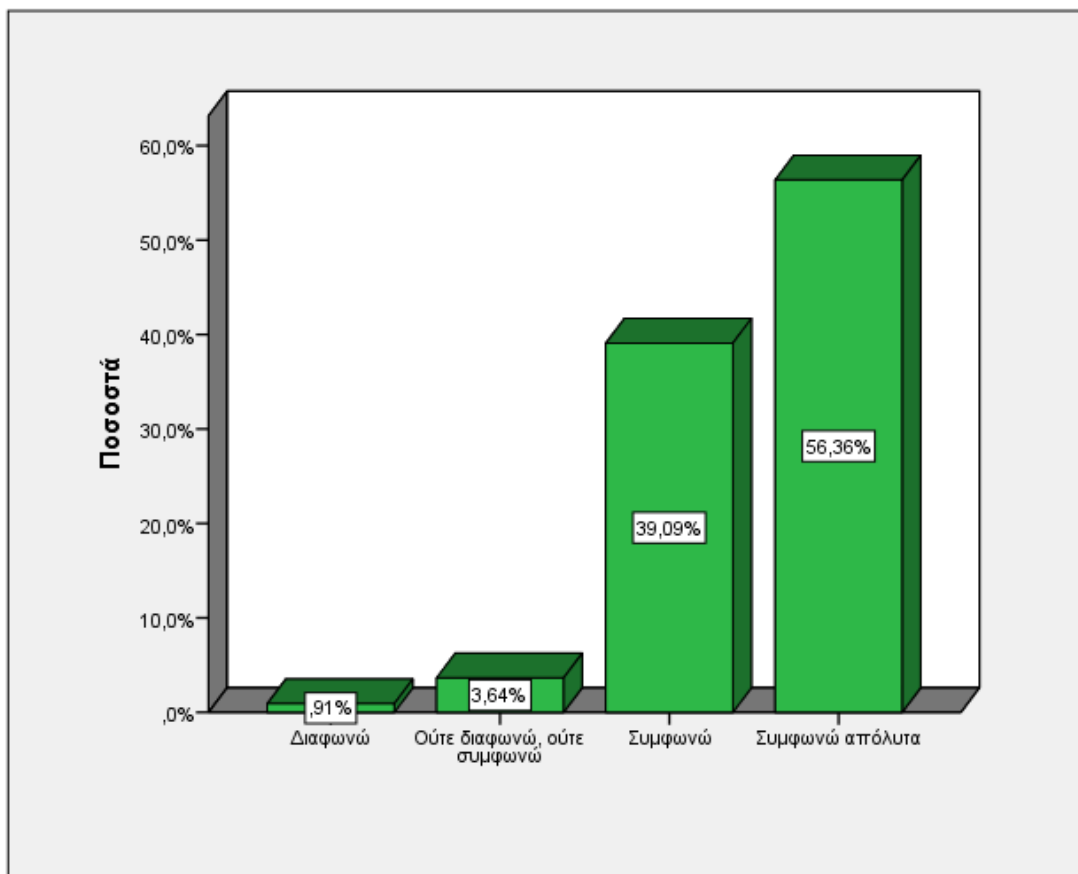
Διάγραμμα 11. Η έννοια της διαφορετικότητας έχει σχέση με μαθητές/τριες που υποστηρίζουν αλλιώτικες ιδέες ή σκέψεις.

Ως προς την έννοια της διαφορετικότητας, οι συμμετέχοντες συμφώνησαν στην πλειοψηφία τους (44,55% συμφώνησαν και το 49,09% συμφώνησαν απολύτως) με την πρόταση που αφορά την αναγωγή της διαφορετικότητας στους μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με πολύ μικρότερα ποσοστά ύψους 1,82 και 2,73% δήλωσαν κάποια μορφή διαφωνίας και αναποφασιστικότητας, αντίστοιχα. Η μέση τιμή των απαντήσεων της ερώτησης προέκυψε 4,37 με τυπική απόκλιση 0,79.



Διάγραμμα 12. Η έννοια της διαφορετικότητας ανάγεται σε μαθητές/τριες με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τέλος, με την πρόταση «Η έννοια της διαφορετικότητας συνδέεται με μαθητές/τριες που έχουν αναπηρίες.» συμφώνησε απόλυτα το 56,36% των συμμετεχόντων και το 39,09% συμφώνησαν απλά. Το 3,64% ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε. Το 0,91% διαφώνησε. Η μέση τιμή των απαντήσεων της ερώτησης προέκυψε 4,51 με τυπική απόκλιση 0,62.

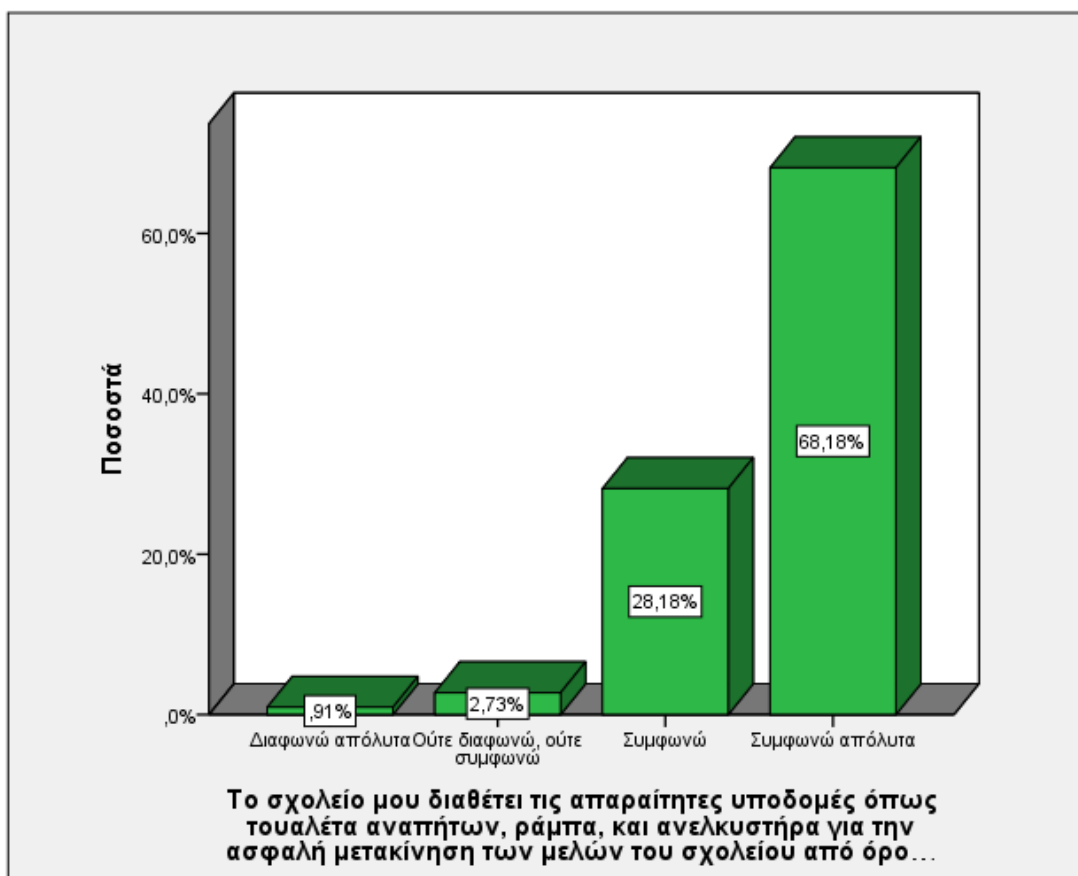


Διάγραμμα 13. Η έννοια της διαφορετικότητας συνδέεται με μαθητές/τριες που έχουν αναπηρίες.

### Συμπερίληψη

Η πρώτη πρόταση της συμπερίληψης «Το σχολείο μου διαθέτει τις απαραίτητες υποδομές όπως τουαλέτα αναπήρων, ράμπα, και ανελκυστήρα για την ασφαλή μετακίνηση των μελών του σχολείου από όροφο σε όροφο και συγκεκριμένα να καθίσταται προσβάσιμο για τους μαθητές/τριες με κινητικές αναπηρίες.» συγκέντρωσε ποσοστό συμφωνίας 28,18% και απόλυτης συμφωνίας 68,18%. Το 2,73% των συμμετεχόντων ούτε διαφώνησε ούτε

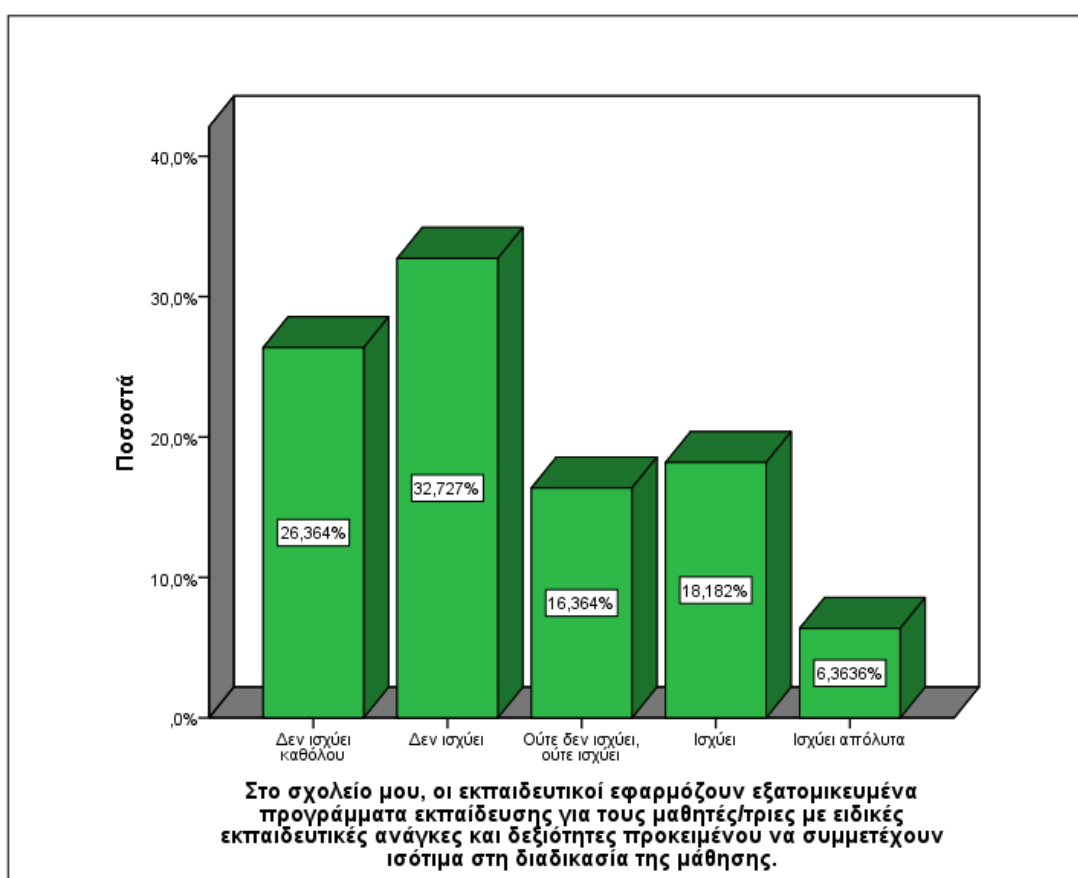
συμφώνησε και το 0,91% διαφώνησε απόλυτα. Η μέση τιμή των απαντήσεων της ερώτησης συγκέντρωσε 4.63 με τυπική απόκλιση 0,63.



Διάγραμμα 14. Το σχολείο μου διαθέτει τις απαραίτητες υποδομές όπως τουαλέτα αναπήτων, ράμπα, και ανελκυστήρα για την ασφαλή μετακίνηση των μελών του σχολείου από όροφο σε όροφο και συγκεκριμένα να καθίσταται προσβάσιμο για τους μαθητές/τριες με κινητικές αναπηρίες.

Η δεύτερη πρόταση της συμπερίληψης «Στο σχολείο μου, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης για τους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεξιότητες προκειμένου να συμμετέχουν ισότιμα στη διαδικασία της μάθησης.» συγκέντρωσε ποσοστό 18,18% με την δήλωση ότι ισχύει και 6.36% με την δήλωση ότι ισχύει

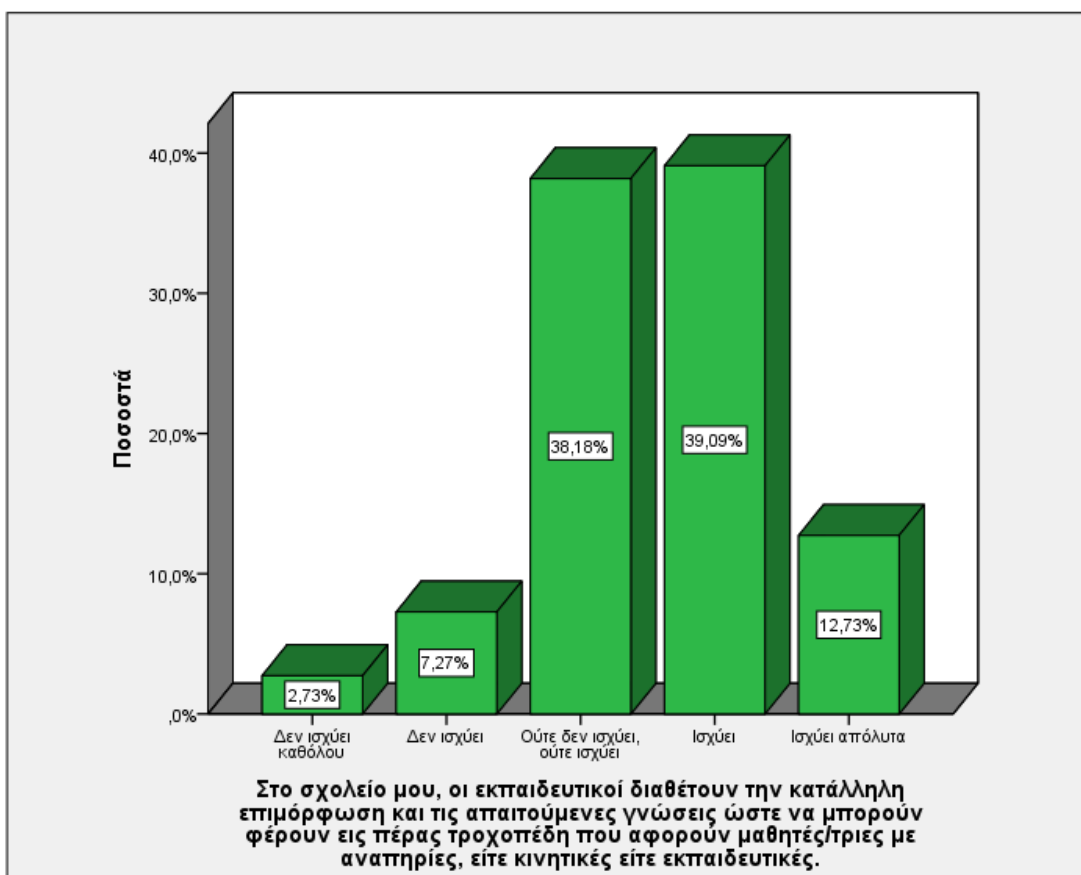
απόλυτα. Το 16,36% των συμμετεχόντων δήλωσαν πως ούτε ισχύει ούτε δεν ισχύει, το 32,73% δήλωσε πως δεν ισχύει η πρόταση και το 26,36% ότι δεν ισχύει καθόλου. Η μέση τιμή των απαντήσεων της ερώτησης συγκέντρωσε 3,52 με τυπική απόκλιση 0,91.



Διάγραμμα 15. Στο σχολείο μου, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης για τους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεξιότητες προκειμένου να συμμετέχουν ισότιμα στη διαδικασία της μάθησης.

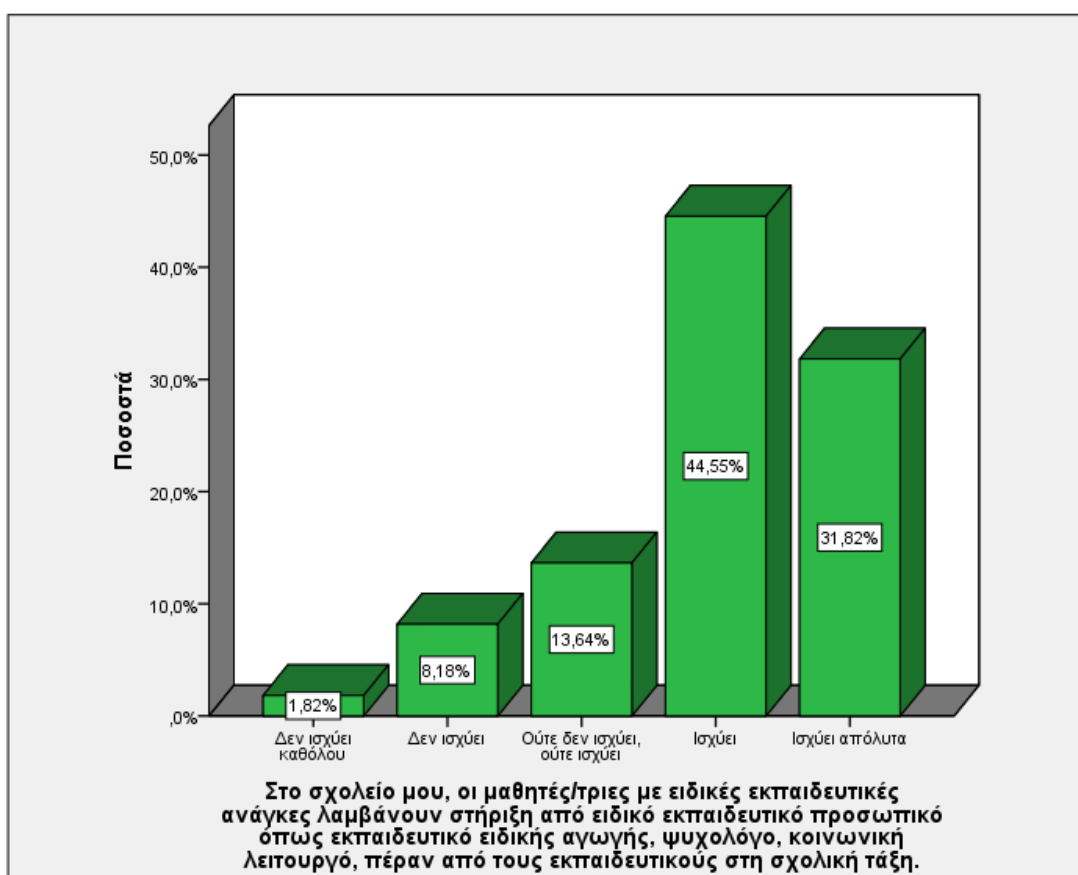


Η τρίτη πρόταση της συμπερίληψης «Στο σχολείο μου, οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την κατάλληλη επιμόρφωση και τις απαιτούμενες γνώσεις ώστε να μπορούν φέρουν εις πέρας τροχοπέδη που αφορούν μαθητές/τριες με αναπηρίες, είτε κινητικές είτε εκπαιδευτικές.» υποστηρίχτηκε με ισχύ από το 30,09% ενώ το 38,18% των συμμετεχόντων δήλωσαν πως ούτε ισχύει αλλά ούτε απορρίπτεται και ως προς την ισχύ της. Το 12,73% δήλωσε πως ισχύει απόλυτα και στον αντίποδα το 7,27% και 2,73% δήλωσαν πως δεν ισχύει και δεν ισχύει καθόλου, αντίστοιχα. Η μέση τιμή των απαντήσεων της ερώτησης συγκέντρωσε 3.14 με τυπική απόκλιση 0.89.



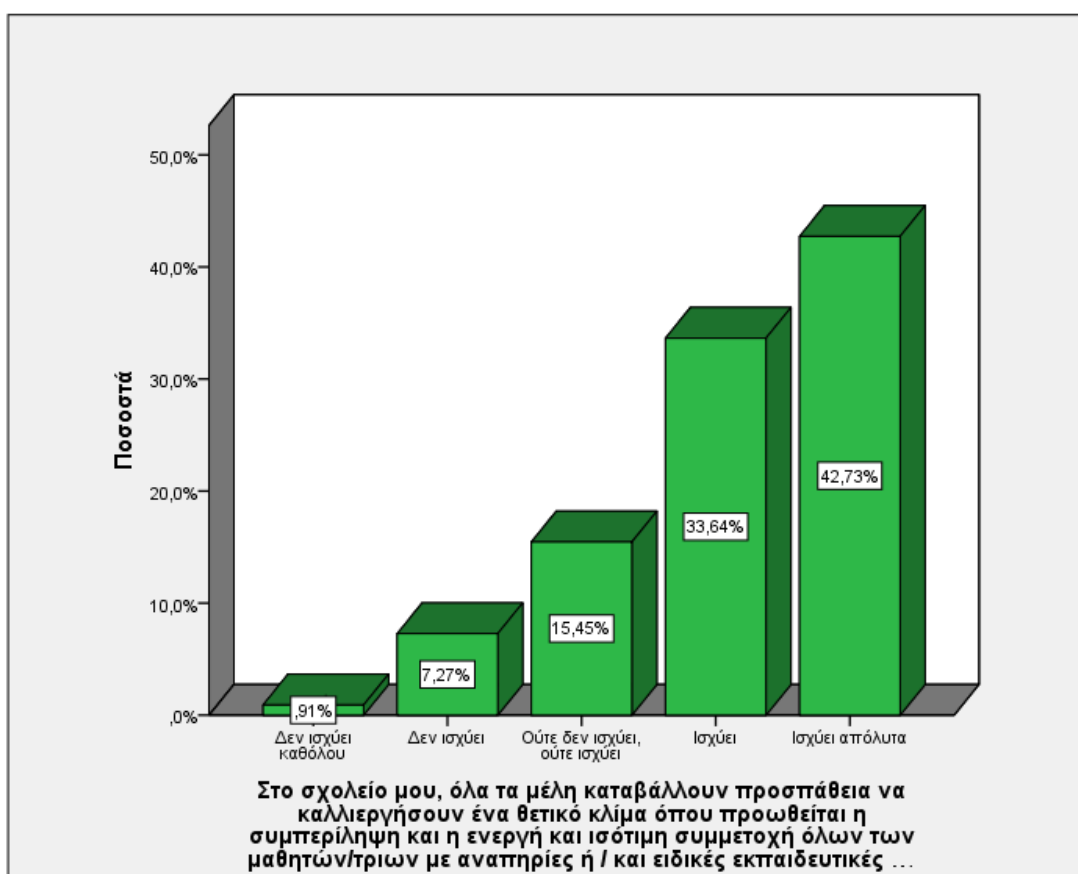
Διάγραμμα 16. Στο σχολείο μου, οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την κατάλληλη επιμόρφωση και τις απαιτούμενες γνώσεις ώστε να μπορούν φέρουν εις πέρας τροχοπέδη που αφορούν μαθητές/τριες με αναπηρίες, είτε κινητικές είτε εκπαιδευτικές.

Η τέταρτη πρόταση της ενότητας συμπερίληψης «Στο σχολείο μου, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λαμβάνουν στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό όπως εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ψυχολόγο, κοινωνική λειτουργό, πέραν από τους εκπαιδευτικούς στη σχολική τάξη.» συγκέντρωσε ποσοστό 44,55% που υποστήριξε ότι η πρόταση ισχύει. Το 31,82% δήλωσε πως η πρόταση ισχύει απόλυτα. Το 13,64% δήλωσε πως η πρόταση ούτε ισχύει ούτε δεν ισχύει. Το 8,18% δήλωσε πως η πρόταση δεν ισχύει και το 1,82% ότι δεν ισχύει καθόλου. Η μέση τιμή της πρόταση προέκυψε 3,96 και η τυπική απόκλιση 0,98.



Διάγραμμα 17. Στο σχολείο μου, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λαμβάνουν στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό όπως εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ψυχολόγο, κοινωνική λειτουργό, πέραν από τους εκπαιδευτικούς στη σχολική τάξη.

Η πέμπτη και τελευταία πρόταση της ενότητας συμπερίληψης «Στο σχολείο μου, όλα τα μέλη καταβάλλουν προσπάθεια να καλλιεργήσουν ένα θετικό κλίμα όπου προωθείται η συμπερίληψη και η ενεργή και ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή / και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.» συγκέντρωσε ποσοστό 42,73% που υποστήριξε ότι η πρόταση ισχύει απόλυτα και 33,64% ότι ισχύει. Το 15,45% δήλωσε πως ούτε ισχύει ούτε δεν ισχύει και το 7,27% και 0,91% δήλωσε πως δεν ισχύει και δεν ισχύει καθόλου, αντίστοιχα. Η πρόταση συγκέντρωσε μέση τιμή 4,1 με τυπική απόκλιση 0,98.



Διάγραμμα 18. Στο σχολείο μου, όλα τα μέλη καταβάλλουν προσπάθεια να καλλιεργήσουν ένα θετικό κλίμα όπου προωθείται η συμπερίληψη και η ενεργή και ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή / και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

### Διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο, τη θέση των εκπαιδευτικών

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαφορετικότητα φάνηκε να διαφοροποιούνται ως προς το φύλο και τις προτάσεις της αναγνώρισης της διαφορετικότητας «Η έννοια της διαφορετικότητας σχετίζεται με μαθητές/τριες που έχουν διαφορετική εθνότητα» ( $Z=-2.728$ ,  $p=0.006<0.05$ ) και «Η έννοια της διαφορετικότητας αναφέρεται σε μαθητές/τριες που έχουν διαφορετική φυλή.» ( $Z=-2.741$ ,  $p=0.006<0.05$ ). Παρατηρώντας της κατάταξη των μέσων μεταξύ των ομάδων φαίνεται ότι οι άντρες υποστηρίζουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό ότι η διαφορετικότητα σχετίζεται με την διαφορετική εθνικότητα και τη διαφορετική φυλή.

Πίνακας 2. Διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο

	Φύλο	Mean Rank	Z	p
Η διαφορετικότητα καθιστά ένα σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης που πρέπει να υπάρχει στο σχολικό περιβάλλον.	Ανδρας	62,46		
	Γυναίκα	51,83	-1,912	0,056
Η διαφορετικότητα αποτελεί θεσμική αλλά και ατομική υπόθεση, κάθε μέλους ενός σχολείου.	Ανδρας	60,67		
	Γυναίκα	52,77	-1,378	0,168
Το σχολείο είναι αναγκαίο να εμπεριέχει θεματικές μέσα στα μαθήματα σχετικά με τις εκφάνσεις της διαφορετικότητας.	Ανδρας	55,93		
	Γυναίκα	55,27	-1,21	0,904
Η έννοια της διαφορετικότητας σχετίζεται με μαθητές/τριες που έχουν διαφορετική εθνότητα	Ανδρας	65,74		
	Γυναίκα	50,1	-2,728	0,006*
Η έννοια της διαφορετικότητας αναφέρεται σε μαθητές/τριες που έχουν διαφορετική φυλή.	Ανδρας	65,91		
	Γυναίκα	50,01	-2,741	0,006*
Η έννοια της διαφορετικότητας αφορά μαθητές/τριες με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό.	Ανδρας	60,54		
	Γυναίκα	52,84	-1,321	0,187
Η έννοια της διαφορετικότητας έχει σχέση με μαθητές/τριες που υποστηρίζουν αλλιώτικες ιδέες ή σκέψεις.	Ανδρας	59,75		
	Γυναίκα	53,26	-1,097	0,273
Η έννοια της διαφορετικότητας ανάγεται σε μαθητές/τριες με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	Ανδρας	61,68		
	Γυναίκα	52,24	-1,658	0,097

	Η έννοια της διαφορετικότητας συνδέεται με μαθητές/τριες που έχουν αναπηρίες.	Ανδρας	61,54		
		Γυναίκα	52,31	-1,653	0,098
	Ως Διευθυντής/ντρια, Υποδιευθυντής/ντρια,	Ανδρας	52,53		
	Εκπαιδευτικός προσπαθώ να συμβάλλω στην ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των μελών του σχολείου μου αναφορικά με τις πτυχές της διαφορετικότητας των μαθητών/τριων.	Γυναίκα	57,07	-0,874	0,382
	Σε ποιο βαθμό υφίσταται σεβασμός απέναντι στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών του σχολείου μου.	Ανδρας	53,47		
		Γυναίκα	56,57	-0,514	0,607
	Σε ποιο βαθμό εμπλέκονται όλοι οι μαθητές/τριες στις δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας παρά την διαφορετικότητα τους.	Ανδρας	59,75		
		Γυναίκα	53,26	-1,085	0,278
	Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίζονται όλοι οι μαθητές/τριες με τον ίδιο τρόπο συμπεριφοράς στο σχολείο μου, παρά την διαφορετικότητα τους.	Ανδρας	56,45		
		Γυναίκα	55	-0,243	0,808
	Σε ποιο βαθμό επιλύω τα προβλήματα των μαθητών/τριών σχετικά με τις διαφορές τους κάνοντας προσπάθεια να αντιληφθώ τη θέση τους.	Ανδρας	61,05		
		Γυναίκα	52,57	-1,483	0,138
	Σε ποιο βαθμό ενεργώ ώστε να κατανοήσω τους λόγους για τις συμπεριφορές των μαθητών/τριών του σχολείου μου που προκύπτουν από τις διαφορές τους.	Ανδρας	58,47		
Αποδοχή διαφορετικότητας		Γυναίκα	53,93	-0,818	0,413
	Το σχολείο μου διαθέτει τις απαραίτητες υποδομές όπως τουαλέτα αναπήρων, ράμπα, και ανελκυστήρα για την ασφαλή μετακίνηση των μελών του σχολείου από όροφο σε όροφο και συγκεκριμένα να καθίσταται προσβάσιμο για τους μαθητές/τριες με κινητικές αναπηρίες.	Ανδρας	47,91		
		Γυναίκα	59,51	-1,874	0,061
	Στο σχολείο μου, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης για τους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεξιότητες προκειμένου να συμμετέχουν ισότιμα στη διαδικασία της μάθησης.	Ανδρας	56,59		
		Γυναίκα	54,92	-0,278	0,781
	Στο σχολείο μου, οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την κατάλληλη επιμόρφωση και τις απαιτούμενες γνώσεις ώστε να μπορούν φέρουν εις πέρας τροχοπέδη που αφορούν μαθητές/τριες με αναπηρίες, είτε κινητικές είτε εκπαιδευτικές.	Ανδρας	56,66		
		Γυναίκα	54,89	-0,299	0,765
Συμπερίληψη	Στο σχολείο μου, οι μαθητές/τριες	Ανδρας	61,49	-1,528	0,127

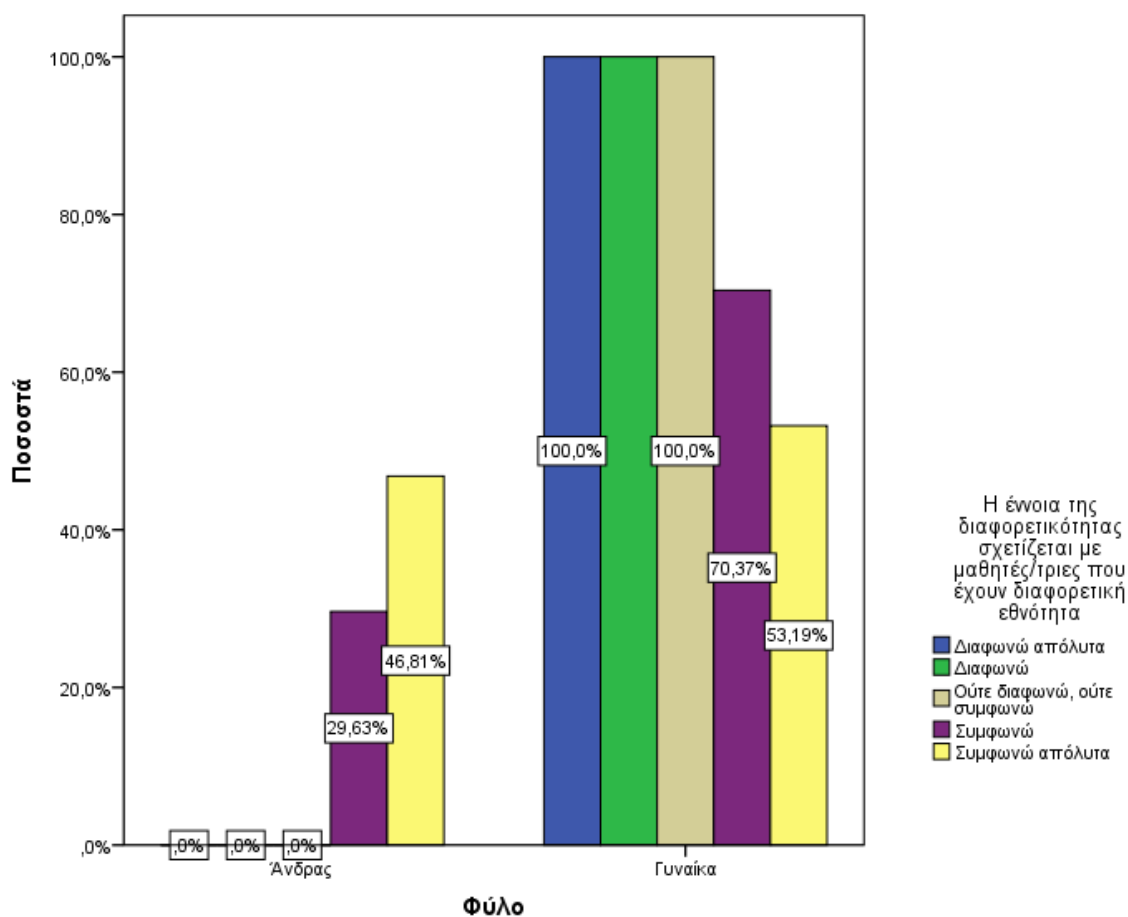
με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λαμβάνουν στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό όπως εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ψυχολόγο, κοινωνική λειτουργό, πέραν από τους εκπαιδευτικούς στη σχολική τάξη.

Γυναίκα 52,34

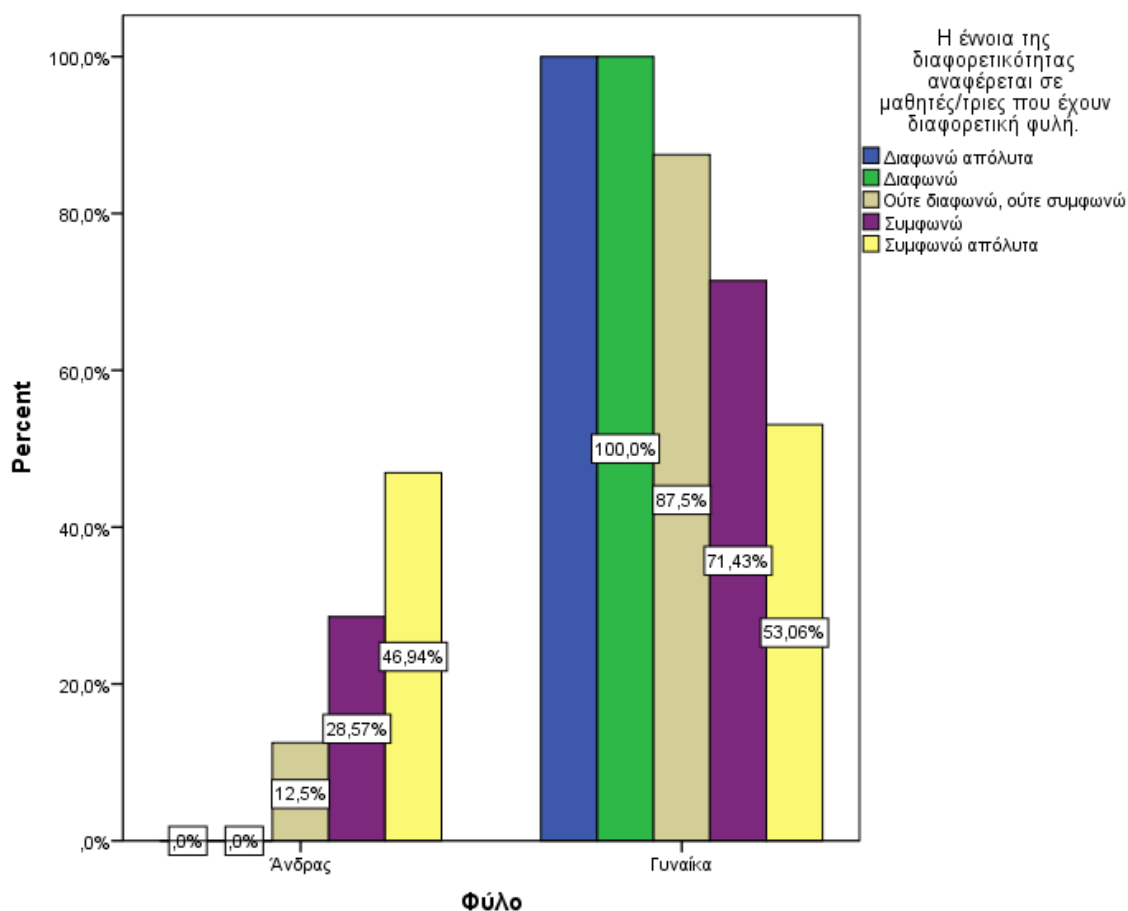
Στο σχολείο μου, όλα τα μέλη καταβάλλουν προσπάθεια να καλλιεργήσουν ένα θετικό κλίμα όπου προωθείται η συμπερίληψη και η ενεργή και ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή / και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ανδρας 57,07

Γυναίκα 54,67 -0,399 0,69



Διάγραμμα 19. Διαφοροποιήσεις απόψεων ανδρών και γυναικών ως προς τη πρόταση «Η έννοια της διαφορετικότητας σχετίζεται με μαθητές/τριες που έχουν διαφορετική εθνότητα».



Διάγραμμα 20. Διαφοροποιήσεις απόψεων ανδρών και γυναικών ως προς τη πρόταση «Η έννοια της διαφορετικότητας αναφέρεται σε μαθητές/τριες που έχουν διαφορετική φυλή».

Ως προς τη θέση τους, παρουσιάστηκαν διαφοροποιήσεις στην κατηγορία αποδοχή της διαφορετικότητας και την πρόταση «Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίζονται όλοι οι μαθητές/τριες με τον ίδιο τρόπο συμπεριφοράς στο σχολείο μου, παρά την διαφορετικότητά τους.» ( $Z=12,912$ ,  $p=0,005 < 0,05$ ). Οι διευθυντές δήλωσαν πως όλοι οι μαθητές τους αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο στο σχολείο παρά τη διαφορετικότητά τους σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι εκπαιδευτικοί και οι υποδιευθυντές που φάνηκαν περισσότερο διστακτικοί ως προς την ισχύ της πρότασης.

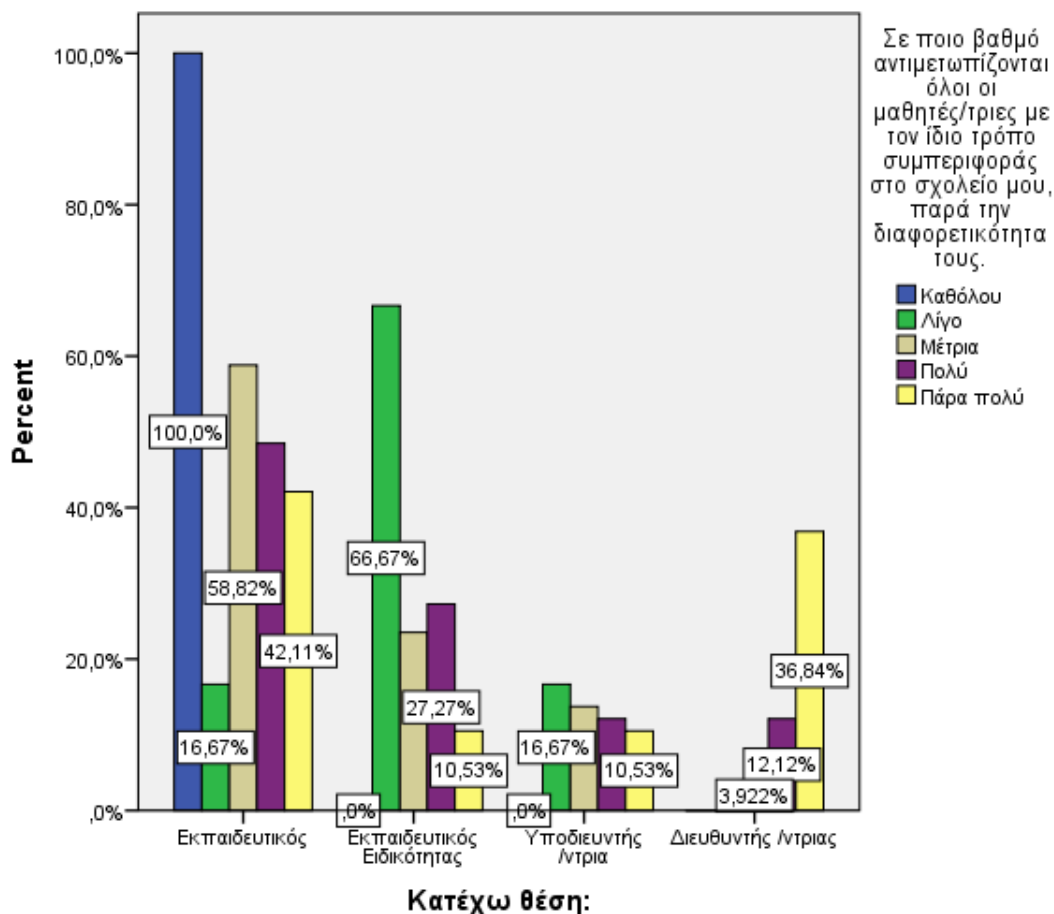
Πίνακας 3. Διαφοροποιήσεις ως προς τη θέση

		Κατέχω θέση:	Mean Rank	Z	p
Αναγνώριση της διαφορετικότητας	Η διαφορετικότητα καθιστά ένα σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης που πρέπει να υπάρχει στο σχολικό περιβάλλον.	Εκπαιδευτικός	56,2	3,682	0,298
		Εκπαιδευτικός Ειδικότητας	48,3		
		Υποδιευθυντής /ντρια	57,07		
		Διευθυντής /ντριας	65,77		
Η διαφορετικότητα αποτελεί θεσμική αλλά και ατομική υπόθεση, κάθε μέλους ενός σχολείου.	Εκπαιδευτικός	Εκπαιδευτικός	54,99	5,95	0,114
		Εκπαιδευτικός Ειδικότητας	50,04		
		Υποδιευθυντής /ντρια	52,04		
		Διευθυντής /ντριας	72,77		
Το σχολείο είναι αναγκαίο να εμπεριέχει θεματικές μέσα στα μαθήματα σχετικά με τις εκφάνσεις της διαφορετικότητας.	Εκπαιδευτικός	Εκπαιδευτικός	54,27	0,789	0,852
		Εκπαιδευτικός Ειδικότητας	56,78		
		Υποδιευθυντής /ντρια	53		
		Διευθυντής /ντριας	60,85		
Η έννοια της διαφορετικότητας σχετίζεται με μαθητές/τριες που έχουν διαφορετική εθνότητα	Εκπαιδευτικός	Εκπαιδευτικός	52,98	5,46	0,141
		Εκπαιδευτικός Ειδικότητας	50,93		
		Υποδιευθυντής /ντρια	59,57		
		Διευθυντής /ντριας	71,46		
Η έννοια της διαφορετικότητας αναφέρεται σε μαθητές/τριες που έχουν διαφορετική φυλή.	Εκπαιδευτικός	Εκπαιδευτικός	53,7	4,598	0,204
		Εκπαιδευτικός Ειδικότητας	51,02		
		Υποδιευθυντής /ντρια	57,04		
		Διευθυντής /ντριας	70,92		
Η έννοια της διαφορετικότητας αφορά μαθητές/τριες με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό.	Εκπαιδευτικός	Εκπαιδευτικός	54,83	2,106	0,551
		Εκπαιδευτικός Ειδικότητας	52,41		
		Υποδιευθυντής /ντρια	54,25		
		Διευθυντής /ντριας	66,15		
Η έννοια της διαφορετικότητας έχει σχέση με μαθητές/τριες που υποστηρίζουν αλλιώτικες ιδέες ή σκέψεις.	Εκπαιδευτικός	Εκπαιδευτικός	51,78	2,354	0,502
		Εκπαιδευτικός Ειδικότητας	58,81		
		Υποδιευθυντής /ντρια	63,86		
		Διευθυντής /ντριας	55,65		
Η έννοια της διαφορετικότητας ανάγεται σε μαθητές/τριες με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	Εκπαιδευτικός	Εκπαιδευτικός	55,63	0,173	0,982
		Εκπαιδευτικός Ειδικότητας	53,93		
		Υποδιευθυντής /ντρια	57,75		
		Διευθυντής /ντριας	55,77		
Η έννοια της	Εκπαιδευτικός	56,21	3,789	0,285	



	διαφορετικότητας συνδέεται με μαθητές/τριες που έχουν αναπηρίες.	Εκπαιδευτικός Ειδικότητας	47,52		
		Υποδιευθυντής /ντρια	60,75		
		Διευθυντής /ντριας	63,35		
Αποδοχή διαφορετικότητας	Ως Διευθυντής/ντρια, Υποδιευθυντής/ντρια, Εκπαιδευτικός προσπαθώ να συμβάλλω στην ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των μελών του σχολείου μου αναφορικά με τις πτυχές της διαφορετικότητας των μαθητών/τριων.	Εκπαιδευτικός	53,13	4,376	0,224
		Εκπαιδευτικός Ειδικότητας	52,74		
		Υποδιευθυντής /ντρια	57,86		
		Διευθυντής /ντριας	68,92		
	Σε ποιο βαθμό υφίσταται σεβασμός απέναντι στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών του σχολείου μου.	Εκπαιδευτικός	54,46	4,659	0,199
		Εκπαιδευτικός Ειδικότητας	47,93		
		Υποδιευθυντής /ντρια	64,11		
		Διευθυντής /ντριας	66,46		
	Σε ποιο βαθμό εμπλέκονται όλοι οι μαθητές/τριες στις δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας παρά την διαφορετικότητα τους.	Εκπαιδευτικός	56,38	6,593	0,086
		Εκπαιδευτικός Ειδικότητας	44,56		
		Υποδιευθυντής /ντρια	61,18		
		Διευθυντής /ντριας	68,35		
Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίζονται όλοι οι μαθητές/τριες με τον ίδιο τρόπο συμπεριφοράς στο σχολείο μου, παρά την διαφορετικότητα τους.	Εκπαιδευτικός	53,63	12,91 2	0,005*	
	Εκπαιδευτικός Ειδικότητας	47,81			
	Υποδιευθυντής /ντρια	52,68			
	Διευθυντής /ντριας	82,54			
Σε ποιο βαθμό επιλύω τα προβλήματα των μαθητών/τριών σχετικά με τις διαφορές τους κάνοντας προσπάθεια να αντιληφθώ τη θέση τους.	Εκπαιδευτικός	55,52	0,676	0,879	
	Εκπαιδευτικός Ειδικότητας	52,31			
	Υποδιευθυντής /ντρια	59,21			
	Διευθυντής /ντριας	58,04			
Σε ποιο βαθμό ενεργώ ώστε να κατανοήσω τους λόγους για τις συμπεριφορές των μαθητών/τριών του σχολείου μου που προκύπτουν από τις διαφορές τους.	Εκπαιδευτικός	51,86	4,464	0,215	
	Εκπαιδευτικός Ειδικότητας	56,35			
	Υποδιευθυντής /ντρια	55,14			
	Διευθυντής /ντριας	69,81			
Συμπερίληψη	Το σχολείο μου διαθέτει τις απαραίτητες υποδομές όπως τουαλέτα αναπήρων, ράμπα, και ανελκυστήρα για την ασφαλή μετακίνηση των μελών του σχολείου από όροφο σε όροφο και συγκεκριμένα να καθίσταται προσβάσιμο για τους μαθητές/τριες με κινητικές αναπηρίες.	Εκπαιδευτικός	57	1,875	0,599
		Εκπαιδευτικός Ειδικότητας	49,69		
		Υποδιευθυντής /ντρια	53,86		
		Διευθυντής /ντριας	62,88		

Στο σχολείο μου, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης για τους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεξιότητες προκειμένου να συμμετέχουν ισότιμα στη διαδικασία της μάθησης.	Εκπαιδευτικός	52,94	5,08	0,166
	Εκπαιδευτικός Ειδικότητας	51		
	Υποδιευθυντής /ντρια	59,32		
	Διευθυντής /ντριας	71,77		
Στο σχολείο μου, οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την κατάλληλη επιμόρφωση και τις απαιτούμενες γνώσεις ώστε να μπορούν φέρουν εις πέρας τροχοπέδη που αφορούν μαθητές/τριες με αναπηρίες, είτε κινητικές είτε εκπαιδευτικές.	Εκπαιδευτικός	58,96	4,282	0,233
	Εκπαιδευτικός Ειδικότητας	46,07		
	Υποδιευθυντής /ντρια	53,54		
	Διευθυντής /ντριας	62,27		
Στο σχολείο μου, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λαμβάνουν στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό όπως εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ψυχολόγο, κοινωνική λειτουργό, πέραν από τους εκπαιδευτικούς στη σχολική τάξη.	Εκπαιδευτικός	51,79	5,944	0,114
	Εκπαιδευτικός Ειδικότητας	53,37		
	Υποδιευθυντής /ντρια	57,43		
	Διευθυντής /ντριας	73,81		
Στο σχολείο μου, όλα τα μέλη καταβάλλουν προσπάθεια να καλλιεργήσουν ένα θετικό κλίμα όπου προωθείται η συμπερίληψη και η ενεργή και ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή / και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	Εκπαιδευτικός	51,21	4,426	0,219
	Εκπαιδευτικός Ειδικότητας	54,57		
	Υποδιευθυντής /ντρια	62,14		
	Διευθυντής /ντριας	68,77		



Διάγραμμα 21. Διαφοροποιήσεις ως προς τη θέση και την πρόταση «Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίζονται όλοι οι μαθητές/τριες με τον ίδιο τρόπο συμπεριφοράς στο σχολείο μου, παρά την διαφορετικότητά τους».

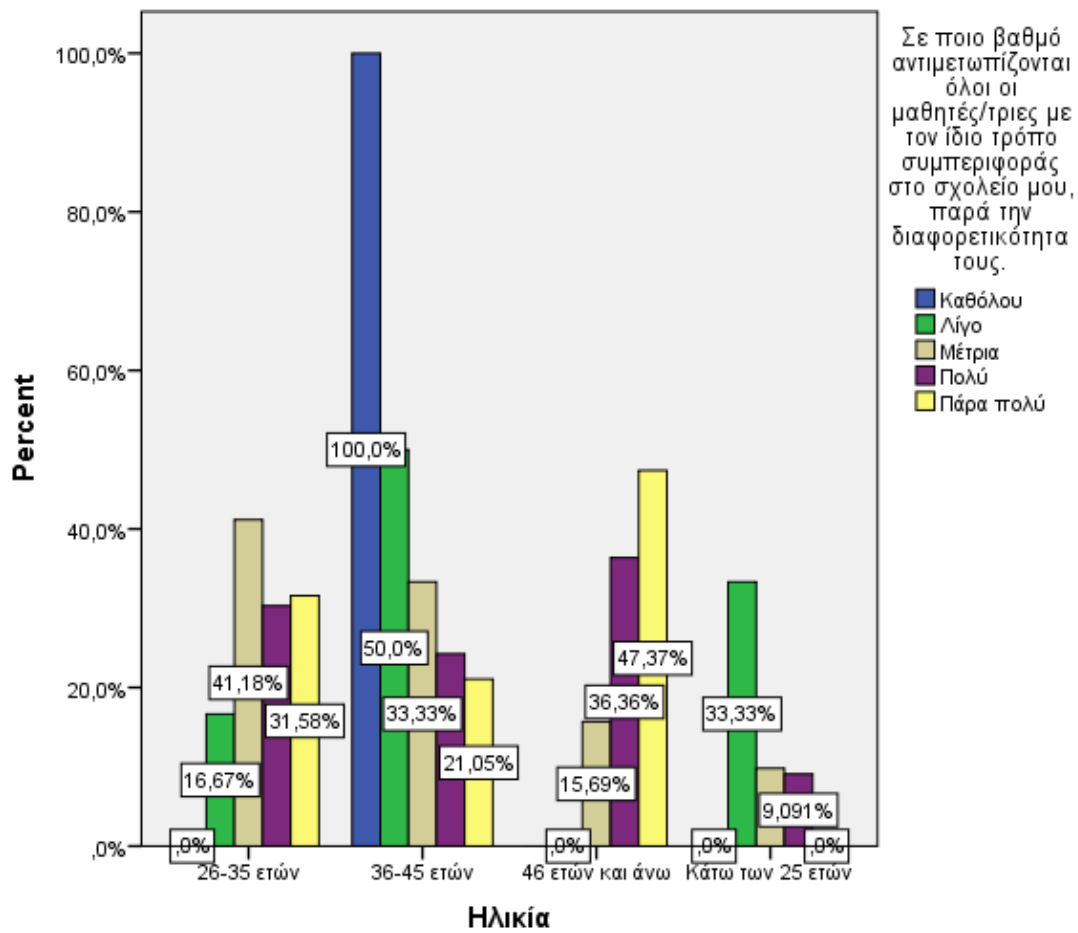
Ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών, παρουσιάστηκαν διαφοροποιήσεις στην κατηγορία αποδοχή της διαφορετικότητας και την πρόταση «Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίζονται όλοι οι μαθητές/τριες με τον ίδιο τρόπο συμπεριφοράς στο σχολείο μου, παρά την διαφορετικότητά τους.» ( $Z=13,412$ ,  $p=0,004 < 0,05$ ). Οι εκπαιδευτικοί με ηλικία 46 ετών και άνω δήλωσαν πως όλοι οι μαθητές τους αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο στο σχολείο παρά τη διαφορετικότητά τους σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας που φάνηκαν περισσότερο διστακτικοί ως προς την ισχύ της πρότασης.

Πίνακας 4. Διαφοροποιήσεις ως προς την ηλικία

		Ηλικία	Mean Rank	Z	p
Αναγνώριση της διαφορετικότητας	Η διαφορετικότητα καθιστά ένα σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης που πρέπει να υπάρχει στο σχολικό περιβάλλον.	26-35 ετών	54,66	5,451	0,142
		36-45 ετών	54,06		
		46 ετών και άνω	51,64		
		Κάτω των 25 ετών	74,65		
Η διαφορετικότητα αποτελεί θεσμική αλλά και ατομική υπόθεση, κάθε μέλους ενός σχολείου.		26-35 ετών	55,97	3,735	0,292
		36-45 ετών	48,98		
		46 ετών και άνω	58,16		
		Κάτω των 25 ετών	67,5		
Το σχολείο είναι αναγκαίο να εμπεριέχει θεματικές μέσα στα μαθήματα σχετικά με τις εκφάνσεις της διαφορετικότητας.		26-35 ετών	54,89	0,273	0,965
		36-45 ετών	54,41		
		46 ετών και άνω	56,28		
		Κάτω των 25 ετών	59,15		
Η έννοια της διαφορετικότητας σχετίζεται με μαθητές/τριες που έχουν διαφορετική εθνότητα		26-35 ετών	53,09	1,516	0,679
		36-45 ετών	53,02		
		46 ετών και άνω	59,33		
		Κάτω των 25 ετών	61,75		
Η έννοια της διαφορετικότητας αναφέρεται σε μαθητές/τριες που έχουν διαφορετική φυλή.		26-35 ετών	52,04	1,886	0,596
		36-45 ετών	53,55		
		46 ετών και άνω	60,19		
		Κάτω των 25 ετών	61,5		
Η έννοια της διαφορετικότητας αφορά μαθητές/τριες με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό.		26-35 ετών	52,16	2,154	0,541
		36-45 ετών	52,95		
		46 ετών και άνω	61,52		
		Κάτω των 25 ετών	59,15		
Η έννοια της διαφορετικότητας έχει σχέση με μαθητές/τριες που υποστηρίζουν αλλιώτικες ιδέες ή σκέψεις.		26-35 ετών	48,87	4,401	0,221
		36-45 ετών	62,77		
		46 ετών και άνω	57,72		
		Κάτω των 25 ετών	50,25		
Η έννοια της διαφορετικότητας ανάγεται σε μαθητές/τριες με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες.		26-35 ετών	55,55	5,212	0,157
		36-45 ετών	49,8		
		46 ετών και άνω	55,81		
		Κάτω των 25 ετών	73,2		
Η έννοια της διαφορετικότητας συνδέεται με μαθητές/τριες που έχουν		26-35 ετών	54,86	1,695	0,638
		36-45 ετών	51,74		
		46 ετών και άνω	57,78		

	αναπηρίες.	Κάτω των 25 ετών	63,75		
Αποδοχή διαφορετικότητας	Ως Διευθυντής/ντρια, Υποδιευθυντής/ντρια, Εκπαιδευτικός προσπαθώ να συμβάλλω στην ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των μελών του σχολείου μου αναφορικά με τις πτυχές της διαφορετικότητας των μαθητών/τριων.	26-35 ετών	55,82	2,251	0,522
		36-45 ετών	58,55		
		46 ετών και άνω	49,83		
		Κάτω των 25 ετών	60,7		
	Σε ποιο βαθμό υφίσταται σεβασμός απέναντι στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών του σχολείου μου.	26-35 ετών	55,83	4,584	0,205
		36-45 ετών	55,76		
		46 ετών και άνω	61		
		Κάτω των 25 ετών	37,45		
	Σε ποιο βαθμό εμπλέκονται όλοι οι μαθητές/τριες στις δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας παρά την διαφορετικότητα τους.	26-35 ετών	54,26	0,386	0,943
		36-45 ετών	54,24		
		46 ετών και άνω	58,31		
		Κάτω των 25 ετών	56,2		
Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίζονται όλοι οι μαθητές/τριες με τον ίδιο τρόπο συμπεριφοράς στο σχολείο μου, παρά την διαφορετικότητα τους.	26-35 ετών	54,04	13,41	0,004*	
	36-45 ετών	47,86			
	46 ετών και άνω	71,48			
	Κάτω των 25 ετών	39,9			
Σε ποιο βαθμό επιλύω τα προβλήματα των μαθητών/τριών σχετικά με τις διαφορές τους κάνοντας προσπάθεια να αντιληφθώ τη θέση τους.	26-35 ετών	57,71	6,685	0,083	
	36-45 ετών	51,83			
	46 ετών και άνω	49,95			
	Κάτω των 25 ετών	75,3			
Σε ποιο βαθμό ενεργώ ώστε να κατανοήσω τους λόγους για τις συμπεριφορές των μαθητών/τριών του σχολείου μου που προκύπτουν από τις διαφορές τους.	26-35 ετών	53,47	4,154	0,245	
	36-45 ετών	53,83			
	46 ετών και άνω	54,19			
	Κάτω των 25 ετών	72,5			
Συμπερίληψη	Το σχολείο μου διαθέτει τις απαραίτητες υποδομές όπως τουαλέτα αναπήρων, ράμπα, και ανελκυστήρα για την ασφαλή μετακίνηση των μελών του σχολείου από όροφο σε όροφο και συγκεκριμένα να καθίσταται προσβάσιμο για τους μαθητές/τριες με κινητικές αναπηρίες.	26-35 ετών	57,24	5,102	0,164
		36-45 ετών	57,73		
		46 ετών και άνω	57,93		
		Κάτω των 25 ετών	34,5		
	Στο σχολείο μου, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν εξατομικευμένα προγράμματα	26-35 ετών	55,18	0,825	0,844
		36-45 ετών	55,89		
46 ετών και άνω		58,02			

εκπαίδευσης για τους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεξιότητες προκειμένου να συμμετέχουν ισότιμα στη διαδικασία της μάθησης.	Κάτω των 25 ετών	48,1		
Στο σχολείο μου, οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την κατάλληλη επιμόρφωση και τις απαιτούμενες γνώσεις ώστε να μπορούν φέρουν εις πέρας τροχοπέδη που αφορούν μαθητές/τριες με αναπηρίες, είτε κινητικές είτε εκπαιδευτικές.	26-35 ετών	56,76	3,912	0,271
	36-45 ετών	60,98		
	46 ετών και άνω	52,6		
	Κάτω των 25 ετών	41		
Στο σχολείο μου, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λαμβάνουν στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό όπως εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ψυχολόγο, κοινωνική λειτουργό, πέραν από τους εκπαιδευτικούς στη σχολική τάξη.	26-35 ετών	50,28	2,95	0,399
	36-45 ετών	54,21		
	46 ετών και άνω	61,02		
	Κάτω των 25 ετών	63,6		
Στο σχολείο μου, όλα τα μέλη καταβάλλουν προσπάθεια να καλλιεργήσουν ένα θετικό κλίμα όπου προωθείται η συμπερίληψη και η ενεργή και ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή / και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	26-35 ετών	48,42	5,585	0,134
	36-45 ετών	65,02		
	46 ετών και άνω	53,64		
	Κάτω των 25 ετών	56,4		



Διάγραμμα 22. Διαφοροποιήσεις ως προς την ηλικία και την πρόταση «Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίζονται όλοι οι μαθητές/τριες με τον ίδιο τρόπο συμπεριφοράς στο σχολείο μου, παρά την διαφορετικότητά τους.»

## 6.2 Συμπεράσματα

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορούσε την αναγνώριση της διαφορετικότητας στο σχολικό περιβάλλον, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις διάφορες εκφάνσεις της διαφορετικότητας των μαθητών και προσπαθούν με τη θετική τους στάση και προσπάθεια να συμβάλλουν στην αποδοχή της. Κατά συνέπεια αναγνωρίζουν τις διάφορες πτυχές και όψεις της διαφορετικότητας όπως η εθνότητα, η φυλή, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, οι αλλιώτικες απόψεις και οι διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και ειδικότερα με την αποδοχή της διαφορετικότητας στο σχολικό περιβάλλον, η πλειοψηφία των μελών του σχολείου σέβεται τη μοναδικότητα των μαθητών και προσπαθεί να δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες, προκειμένου να συμμετέχουν ισότιμα όλοι οι μαθητές στις δραστηριότητες του σχολείου παρά τη διαφορετικότητα τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αντιληφθούν τις αιτίες και τους λόγους για τις ρατσιστικές συμπεριφορές των μαθητών απέναντι στη διαφορετικότητα και τελικά να επιλύσουν τις διαφορές τους με ενσυναίσθηση και κατανόηση.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δηλαδή το κατά πόσο οι δάσκαλοι ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους συμπεριληπτικές μεθόδους εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στα περισσότερα σχολεία οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν ή προσπαθούν να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές πρακτικές, αν και αντιμετωπίζουν δυσκολίες σχετικές με την υλικοτεχνική δομή των σχολείων. Ειδικότερα, έγινε αντιληπτό ότι πολλές σχολικές μονάδες δεν διαθέτουν τις κατάλληλες υποδομές όπως τουαλέτα αναπήρων, ράμπες, και ανελκυστήρα για την ασφαλή μεταφορά των μαθητών του σχολείου από όροφο σε όροφο και συνεπώς καθίσταται επίμαχη η πρόσβαση των



μαθητών/τριων με κινητικές αναπηρίες στις αίθουσες διδασκαλίας. Παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και, όπως αποκρίθηκε ένα ποσοστό συμμετεχόντων, παρά την ανεπαρκή επιμόρφωση τους προσπαθούν να εφαρμόσουν εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης και πρακτικές συμπερίληψης, προωθώντας την ενεργή συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων στη διδασκαλία και τις σχολικές δραστηριότητες. Καθίσταται σημαντικό να αναφερθεί ότι δεν παρέχεται σε όλα τα σχολεία στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και συγκεκριμένα από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς.

Συνοπτικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι τα μέλη του σχολείου διαθέτουν θετική στάση προς τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή και προσπαθούν να προωθήσουν μια ενταξιακή εκπαίδευση, με τη χρήση συμπεριληπτικών πρακτικών και χωρίς αποκλεισμούς, παρά τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν.

Γίνεται αντιληπτό ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών καθίσταται πολύ πιο πολύπλοκος και σύνθετος από ότι παλιότερα. Αυτό οφείλεται σε μια σειρά παραγόντων όπως οι συμμιξεις των πολιτισμών, το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, οι συνεχείς τεχνολογικές και επιστημονικές μεταβολές και οι ραγδαίες παραγωγικές ανακατατάξεις. Ως απόρροια των βαθιών οικονομικών και πολιτισμικών αλλαγών της σύγχρονης κοινωνίας το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει υποστεί επαγγελματικές και παιδαγωγικές ανασυντάξεις (Αρβανίτη, 2011). Η βασική ευθύνη του εκπαιδευτικού δεν είναι πλέον η μετάδοση γνώσεων και η αρωγή προκειμένου να αναπτύξουν κάποιες ουσιαστικές δεξιότητες, αλλά μια σειρά από αξίες και ικανότητες που θα λειτουργήσουν ως πανάκεια για την δημιουργία υπεύθυνων προσωπικοτήτων που θα μπορούν να συμβιώνουν αρμονικά (Κωνσταντίνου, 2015).

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, οφείλει να διδάξει τον μαθητή να διακρίνει τη γνώση από την πληροφόρηση, να του μάθει πως να μαθαίνει μόνος του, να προσφέρει βοήθεια στην κατανόηση και την οργάνωση των εξωσχολικών γνώσεων που λαμβάνει ο μαθητής και πάνω

από όλα να συμβάλλει στην δημιουργία μιας πολιτισμένης τάξης και κατά συνέπεια ενός πολιτισμένου σχολείου, προκειμένου να συμβαδίζει με τα όρια και τους κανόνες του σχολικού περιβάλλοντος (Kalantzis & Cope, 2013). Είναι σημαντικό, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί ως πρότυπο για το μαθητή και πρώτα από όλα να αποδέχεται και να σέβεται ο ίδιος τη διαφορετικότητα. Για να μπορέσει ο μαθητής να λάβει τα μορφωτικά εφόδια που χρειάζεται και να κριθεί ως αυριανός πολίτης, ο οποίος συμμετέχει στις κοινωνικές και πολιτισμικές εξελίξεις και θα εκτιμά τη διαφορετικότητα του κάθε ατόμου, κρίνεται αναγκαία η ενδυνάμωση του παιδαγωγικού ρόλου του δασκάλου (Πυργιωτάκης, 2011).

Η ενδυνάμωση αυτού του παιδαγωγικού ρόλου δύναται να ενισχυθεί με την καθιέρωση της κατάλληλης παιδαγωγικής κατάρτισης, με την σύσταση ενός άρτιου δικτύου επιμόρφωσης, το οποίο θα είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες και την ειδικότητα κάθε εκπαιδευτικού και τελικά με μια ουσιαστική οικονομική αναβάθμιση που θα συνοδεύεται από την βελτίωση των εργασιακών συνθηκών εργασίας των δασκάλων. Όλα τα παραπάνω θα προσφέρουν γνώσεις και κίνητρο στους εκπαιδευτικούς και θα συνεισφέρουν στην προσπέλαση των δυσχερειών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Μια συμπεριληπτική φιλοσοφία εκπαίδευσης, που θα βασίζεται σε μια νέα και διαφορετική οπτική της εκπαίδευσης και σε μια αλλιώτικη φιλοσοφική και παιδαγωγική τακτική, η οποία θα αποβλέπει στην ολοκληρωτική μεταβολή του σημερινού Ελληνικού σχολείου θα μπορέσει να επιφέρει αλλαγές και νέα δεδομένα στον τομέα της Εκπαίδευσης (Κασίδης, Αποστολίδου & Δουφεξή, 2015). Ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία και τη δυνατότητα να διδάξει στους μαθητές του την αξία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και να τους υποδείξει ότι η υποβίβαση και η καταπάτηση τους έχει αρνητικό αντίκτυπο για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια (Καραμητόπουλος, 2015). Ο κάθε μαθητής έχει το δικαίωμα να διαμορφώνει τη δική του άποψη, να επιδεικνύει σεβασμό στον εαυτό του, να δέχεται τις

υποχρεώσεις και τα καθήκοντα του και το σημαντικότερο από όλα να σέβεται τις ιδέες και τα δικαιώματα των άλλων, ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητα τους (Αργυροπούλου, 2006).

Ένας βασικός παράγοντας που δύναται να συμβάλλει στη σύσταση ενός διαπολιτισμικού αποτελεσματικού περιβάλλοντος είναι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών, αλλά και των εκπαιδευομένων για τη διαφορετικότητα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την γνωστοποίηση βασικών εννοιών όπως η ταυτότητα και η ετερότητα. Για αυτό το σκοπό η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα, αφού μόνο τότε θα μπορέσουν να αναλυθούν τα αρνητικά εθνοτικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, οι οποίες δυσχεραίνουν την αποδοχή των μειονοτήτων. Η αρχή της διαπολιτισμικότητας έχει ως στόχο την καλλιέργεια της επικοινωνίας και της πολιτισμένης αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των μαθητών, προκειμένου να δημιουργήσουν τη δική τους μοναδική ταυτότητα, η οποία θα γίνεται αποδεκτή ως ετερότητα, συνεισφέροντας με αυτό τον τρόπο στην πρόοδο και την κοινωνική εξέλιξη του κάθε μαθητή στο σχολικό περιβάλλον και τελικά στην κοινωνία (Σταμέλος, 2002).

Όπως αναφέρει ο Γκοβάρης (2001) η διαπολιτισμική εκπαίδευση απαιτεί μια οικουμενική κατεύθυνση και χρειάζεται την ενδυνάμωση του αισθήματος του ανήκειν σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, δίχως την απομάκρυνση και την απομόνωση των άλλων. Ο σκοπός κάθε εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι η προσπέλαση των διαφορών και ο ασπασμός ή η εκτίμηση των διαφορετικών πολιτισμικών και πολιτιστικών στοιχείων, καθώς και η ισότιμη αλληλεπίδραση των διαφόρων ταυτοτήτων.

Η σημασία της παρούσας έρευνας έγκειται ακριβώς στο γεγονός ότι φέρει στην επιφάνεια στοιχεία που σχετίζονται με τη φανέρωση ρατσιστικών συμπεριφορών και στάσεων, με τη γνωστοποίηση των ατομικών διαφορών των εκπαιδευομένων και τελικά τη συνειδητοποίηση των πολλαπλών μορφών της διαφορετικότητας που υφίσταται στα σχολικά περιβάλλοντα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

### 6.3 Περιορισμοί έρευνας

Αν και διεξήχθησαν σημαντικά αποτελέσματα από την έρευνα είναι φανερό ότι υπάρχουν και κάποιοι περιορισμοί, οι οποίοι καθίσταται αναγκαίο να αναφερθούν. Καταρχάς, η έρευνα βασίστηκε σε δεδομένα ερωτηματολογίου, το οποίο δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια. Το γεγονός ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δεν έχει χρησιμοποιηθεί αυτούσιο σε παραπλήσιες έρευνες περιορίζει την εγκυρότητα του, αφού τα αποτελέσματα δεν είναι συγκρίσιμα. Επιπλέον, τα άτομα που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο έκριναν οι ίδιοι τον εαυτό τους, με αποτέλεσμα κάποιες φορές να σκέφτονται και να λειτουργούν αμερόληπτα σχετικά με τις απαντήσεις και τις πεποιθήσεις τους. Το γεγονός ότι στηρίχθηκαν στις προσωπικές τους εκτιμήσεις, σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή ενέχει τον κίνδυνο της αλλοίωσης του αποτελέσματος Έχει παρατηρηθεί, επίσης, ότι τα άτομα που συμμετέχουν σε έρευνες με ερωτηματολόγια τείνουν να απαντούν θετικά στις απαντήσεις και να επιλέγουν την απάντηση που θεωρούν ως πιο ορθή, προκειμένου να συμβαδίζουν με τα υπόλοιπα άτομα που απάντησαν στην έρευνα. Ο τελευταίος αλλά όχι αμελητέος περιορισμός σχετίζεται με το δείγμα της έρευνας. Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε τυχαία και η επιλογή του βασίστηκε στην ευκολία της πρόσβασης των εκπαιδευτικών που απάντησαν σε αυτό, καθώς και στην ηλεκτρονική προώθηση του ερωτηματολογίου από την ερευνήτρια. Αυτό σημαίνει ότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό και τα δεδομένα της έρευνας δεν δύναται να γενικευτούν για όλες τις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Συνοψίζοντας, Υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί που αντιμετωπίζονται σε μια στατιστική έρευνα σχετικά με τη διαφορετικότητα στα σχολεία. Μερικοί από αυτούς τους περιορισμούς περιλαμβάνουν:

1. Περιορισμένος αριθμός δείγματος: Μπορεί να είναι δύσκολο να επιλεγθεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα από διάφορα σχολεία, οδηγώντας σε περιορισμένη εκπροσώπηση διαφορετικών κοινοτήτων ή ομάδων.
2. Υποκειμενικότητα στην αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της διαφορετικότητας μπορεί να είναι υποκειμενική και να ποικίλλει ανάλογα με τον παρατηρητή, οδηγώντας σε πιθανή μεροληψία στα ευρήματα. Για τον περιορισμό τους συγκεκριμένου κινδύνου επιλέχθηκε για την έρευνα το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο με σκοπό τον αυθορμητισμό και την αμεροληψία στις απαντήσεις των συμμετεχόντων.
3. Περιορισμοί χρόνου και πόρων: Οι περιορισμοί στο χρόνο και τους πόρους ενδέχεται να περιορίσουν το εύρος της έρευνας στα σχολεία, καθώς η συλλογή δεδομένων μπορεί να είναι χρονοβόρα. Η έρευνα εκπονήθηκε σε διάστημα που τα σχολεία ήταν σε λειτουργία, ωστόσο η επιλογή δείγματος ήταν ιδιαίτερα δύσκολη καθώς η ερευνήτρια δεν είχε άμεση πρόσβαση σε μεγάλο δείγμα εκπαιδευτικών.
4. Ευαισθησία θεμάτων: Τα θέματα που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα μπορεί να είναι ευαίσθητα και να απαιτούν ειδικές προσεγγίσεις για τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων.
5. Ελλιπή δεδομένα: Ορισμένα σχολεία ή ομάδες εντός των σχολείων μπορεί να διστάζουν να συμμετάσχουν στην έρευνα, οδηγώντας σε ελλιπή ή μεροληπτικά δεδομένα.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, μια στατιστική έρευνα για τη διαφορετικότητα στα σχολεία μπορεί να προσφέρει πολύτιμες γνώσεις για τις ανάγκες των μαθητών και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικές κοινότητες. Μπορεί να βοηθήσει στον εντοπισμό ζητημάτων για βελτίωση και την ενημέρωση πολιτικών και

πρακτικών που στοχεύουν στην προώθηση της συμπεριληπτικότητας και της ισότητας στην εκπαίδευση.

#### 6.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Τα ευρήματα της έρευνας ήταν ενδιαφέροντα και μπορεί να προκύψουν νέες έρευνες, οι οποίες θα συμβάλλουν στην περαιτέρω μελέτη της συμπεριφοράς των μελών του σχολείου απέναντι στη διαφορετικότητα και τις συμπεριληπτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Στην έρευνα συμμετείχε μεγάλος αριθμός Υποδιευθυντών/ντριων, για τους οποίους δεν πραγματοποιούνται συχνά έρευνες και δεν υπάρχει αρκετή σχετική βιβλιογραφία. Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στο ρόλο και τη συμβολή τους στην εξάλειψη των ρατσιστικών φαινομένων απέναντι στη διαφορετικότητα στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και στην καίριας σημασίας θέση τους για την αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων περιστατικών απέναντι σε μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Στη συνέχεια, θα ήταν ωφέλιμο να διερευνηθεί η συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στη διαφορετικότητα ανά ηλικία και ανά τάξη. Ειδικότερα, καθίσταται ζωτικής σημασίας να αναλυθεί η ηλικία στην οποία παρατηρείται όξυνση επιθετικών στάσεων απέναντι σε μειονότητες, καθώς και ποια είναι τα κίνητρα για τις συγκεκριμένες συμπεριφορές. Η συμβολή, λοιπόν, των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να διαφωτίσει τους ερευνητές και να επιφέρει σημαντικά στοιχεία για το θέμα του εκφοβισμού στα σχολεία της χώρας. Επίσης, οι ερευνητές θα μπορούσαν να διεξαγάγουν μια μελλοντική έρευνα, η οποία θα ερευνά τις τακτικές και την αρωγή την οποία παρέχουν οι διευθυντές/ντριες στους εκπαιδευτικούς των τάξεων σε περιστατικά βίας, καθώς και να

διερευνηθούν οι απόψεις και των δύο για το κατά πόσο οι παρεμβάσεις τους είναι αποτελεσματικές και αποθαρρύνουν τους μαθητές από παρόμοιες μελλοντικές συμπεριφορές.

## Βιβλιογραφία

Abrams, J. A., Maxwell, M. L., Pope, M., & Belgrave, F. Z. (2014). Carrying the World With the Grace of a Lady and the Grit of a Warrior: Deepening Our Understanding of the "Strong Black Woman" Schema. *Psychology of Women Quarterly*, 38(4), 503-518.

<http://dx.doi.org/10.1177/0361684314541418>

Ainscow, M. (1997). *Towards inclusive schooling. British Journal of Special Education* , 24 (1), 3-6.

<http://dx.doi.org/10.1111/1467-8527.00002>

Ainscow, M. (2005) Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.

<http://dx.doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>

Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teachers Education*, 22(4), 513-522.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.013>

Armstrong, F., & Moore, M. (Eds.). (2004). *Action Research for Inclusive Education. Changing places, changing practice, changing minds.* Routledge Falmer.

<https://another-roadmap.net/articles/0002/0966/armstrong-action-research-for-inclusive-education-2004.pdf>



Armstrong, T. (2010). *Neurodiversity: Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences*. Da Capo Lifelong Books.

Armstrong, A. C., Armstrong, D. & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education: International*.

Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Trent, S. C., Osher, D., & Ortiz, A. (2010). Justifying and explaining disproportionality, 1968–2008: A critique of underlying views of culture. *Exceptional Children*, 76(3), 279-299.

[https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/10948/kozleski\\_Justifying%20and%20explaining.pdf?sequence=1](https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/10948/kozleski_Justifying%20and%20explaining.pdf?sequence=1)

Banks, A. J., & Kohn-Wood, L. P. (2007). The Influence of Racial Identity Profiles on the Relationship between Racial Discrimination and Depressive Symptoms. *Journal of Black Psychology*, 33(3), 331-354.

Banks, J. A. (2006). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. Pearson.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2019). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (10th ed.). Wiley.

Barton, L., & Oliver, M. (Eds.). (1997). *Disability Studies: Past Present and Future*. The Disability Press.

- Benner, A. D., & Graham, S. (2009). The transition to high school as a developmental process among multiethnic urban youth. *Child development, 80*(2), 356–376.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01265.x>
- Bloemraad, I. (2006). *Becoming a citizen: Incorporating immigrants and refugees in the United States and Canada*. University of California Press. Bloomsbury Publishing.
- Booth, T. (2006). Improving schools, developing inclusion? Στο M. Ainscow, T. Booth, & A. Dyson, *Improving Schools, Developing Inclusion* (σ. 232). Routledge.
- Brada, R., (1994), *Pedagogjia shkollore, Pejë*
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Byne, W., Karasic, D. H., Coleman, E., Eyler, A. E., Kidd, J. D., Meyer-Bahlburg, H. F. L., Pleak, R. R., & Pula, J. (2018). Gender Dysphoria in Adults: An Overview and Primer for Psychiatrists. *Transgender Health, 3*(1), 57–70.  
<https://doi.org/10.1089/trgh.2017.0053>
- Cox, T. (1994). *Cultural diversity in organizations: Theory, research, and practice*. Berrett-Koehler Publishers.
- Craig, L., & Mullan, K. (2010). Parenthood, gender and work-family time in the United States, Australia, Italy, France, and Denmark. *Journal of Marriage and Family, 72*(5), 1344-1361.

<http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00769.x>

Cresswell, T. (2004). *Place: A short introduction*. Wiley-Blackwell.

Crystal, D. (2000). *Language death*. Cambridge University Press.

Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S. and Gardner, H. (2011). The theory of multiple intelligence. In Sternberg, R.J. and Kaufman, S.B. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press.

DiMaggio, P., &Hargittai, E. (2001). From the 'digital divide' to 'digital inequality': Studying Internet use as penetration increases. *Princeton University Center for Arts and Cultural Policy Studies Working Paper Series*, 15(1).

Dunlap, R. E., & Van Liere, K. D. (1978). The “New Environmental Paradigm”: A proposed measuring instrument and preliminary results. *The Journal of Environmental Education*, 40(1), 19-28.

<http://dx.doi.org/10.3200/JOEE.40.1.19-28>

Echevarria, J., Vogt, M. E., & Short, D. J. (2017). *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model*. Pearson.

Eck, D. L. (2003). *A new religious America: How a "Christian country" has now become the world's most religiously diverse nation*. HarperOne.

Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. (2015). Social-Emotional Learning Program to Reduce Bullying, Fighting, and Victimization Among Middle School Students.

*Remedial and Special Education, 36*(5), 1-13.

<http://dx.doi.org/10.1177/0741932514564564>

Finkelstein, V. (1980) *Attitudes and Disabled People: Issues for Discussion*. World Rehabilitation Fund.

Florian, L. (Ed.). (2014). *The Sage Handbook of Special Education*. Sage.

Forlin, C. (2010). *Teacher Education for Inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Routledge.

Gay, G. (2002). Preparing for Culturally-Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education, 53*, 106-116.

<http://dx.doi.org/10.1177/0022487102053002003>

Gillborn, D. (2015). Intersectionality, Critical Race Theory, and the Primacy of Racism: Race, Class, Gender, and Disability in Education. *Qualitative Inquiry, 21*(3), 277-287.

<https://doi.org/10.1177/1077800414557827>

Gorski, P., & Swalwell, K. (2015). Equity literacy for all. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A.* 72(6), 34-40.

Gregory, A., Skiba, R. J., & Noguera, P. A. (2010). The achievement gap and the discipline gap: Two sides of the same coin? *Educational Researcher*, 39(1), 59–68.

<https://doi.org/10.3102/0013189X09357621>

Gudykunst, W. B., Ting-Toomey, S., & Chua, E. (1988). *Culture and interpersonal communication*. Sage Publications, Inc.

Gunawan, I. (2016). *Manajemen Kelas*. Malang: Universitas Negeri Malang.

Gupta, N., & Rous, B. (2016). Research in Review. Understanding Change and Implementation: How Leaders Can Support Inclusion. *YC Young Children*, 71(2), 82-91.

Haidt, J. (2013). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. Vintage.

Hanson, T.L. (1999). Does Parental Conflict Explain Why Divorce Is Negatively Associated with Child Welfare. *Social Forces*, 77, 1283-1316.

Heacox, D. (2017). *Making differentiation a habit: How to ensure success in academically diverse classrooms*. Free Spirit Publishing.

Herek, G. M. (2000). The psychology of sexual prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 9(1), 19–22.

<https://doi.org/10.1111/1467-8721.00051>

Hick, P., & Thomas, G. (2008). *Inclusion and diversity in education*. Sage Publications.

Hollins, E. R. (2015). *Revealing the deep meaning of culture in school learning* (3rd ed.).  
Routledge.

Howard, T. C. (2010). *Why Race and Culture Matter in Schools: Closing the Achievement  
Gap in America's Classrooms*. Teachers College Press.

Hunt, D.V, Layton, D. & Prince, S. (2015). *Why diversity matters*. McKinsey & Company.  
[https://www.mckinsey.com/business-functions/organization/our-insights/why-diversity-  
matters](https://www.mckinsey.com/business-functions/organization/our-insights/why-diversity-matters)

Joppke, C. (1999). *Immigration and the nation-state: The United States, Germany, and Great  
Britain*. Oxford University Press.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). Νέα μάθηση. *Βασικές αρχές για την επιστήμη της  
εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.

Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of  
inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49,  
135–152.

<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>

Ladson-Billings, G. (1995). But That's Just Good Teaching! The Case for Culturally Relevant  
Pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165.

Lane, S. D., Rubinstein, R. A., Keefe, R. H., Webster, N., Cibula, D. A., Rosenthal, A., & Dowdell, J. (2004). Structural violence and racial disparity in HIV transmission. *Journal of health care for the poor and underserved*, 15(3), 319–335.

<https://doi.org/10.1353/hpu.2004.0043>

Lindsay G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *The British journal of educational psychology*, 77(Pt 1), 1–24.

<https://doi.org/10.1348/000709906X156881>

Locke, D.C, & Bailey D.F. (2013). *Increasing Multicultural Understanding (Multicultural Aspects of Counseling series)* (3rd ed.). SAGE Publications, Inc..

Lohrmann, D. (2010). *Creating a Healthy School Using the Healthy School Report Card* (2η έκδοση). Alexandria.

Losen, D. J., & Martinez, T. E. (2013). *Out of School & Off Track: The Overuse of Suspensions in American Middle and High Schools*. The Center for Civil Rights Remedies.

[https://civilrightsproject.ucla.edu/resources/projects/center-for-civil-rights-remedies/school-to-prison-folder/federal-reports/out-of-school-and-off-track-the-overuse-of-suspensions-in-american-middle-and-high-schools/Exec\\_Sum\\_OutofSchool\\_OffTrack\\_UCLA.pdf](https://civilrightsproject.ucla.edu/resources/projects/center-for-civil-rights-remedies/school-to-prison-folder/federal-reports/out-of-school-and-off-track-the-overuse-of-suspensions-in-american-middle-and-high-schools/Exec_Sum_OutofSchool_OffTrack_UCLA.pdf)

Losen, D. J., Hodson, C. L., Keith, M. A., Michael, A., Morrison, K. & Belway, S. (2015). Are we closing the school discipline gap? The Center for Civil Rights Remedies.

[https://civilrightsproject.ucla.edu/resources/projects/center-for-civil-rights-remedies/school-to-prison-folder/federal-reports/are-we-closing-the-school-discipline-gap/AreWeClosingTheSchoolDisciplineGap\\_FINAL221.pdf](https://civilrightsproject.ucla.edu/resources/projects/center-for-civil-rights-remedies/school-to-prison-folder/federal-reports/are-we-closing-the-school-discipline-gap/AreWeClosingTheSchoolDisciplineGap_FINAL221.pdf)

Nadal K. L. (2011). The Racial and Ethnic Microaggressions Scale (REMS): construction, reliability, and validity. *Journal of counseling psychology*, 58(4), 470–480.

<https://doi.org/10.1037/a0025193>

Nes, K. (2014). Inclusive Education in Norway: Historical Roots and Present Challenges.

*Journal of Special Education Research*, 2, 81-86.

<http://dx.doi.org/10.6033/specialeducation.2.81>

Ng, T., & Feldman, D. (2009). How Broadly Does Education Contribute to Job Performance?. *Personnel Psychology*, 62(1), 89-134.

<http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.2008.01130.x>

Nieto, S. (2018). *Language, culture, and teaching critical perspectives* (3rd ed.). Routledge.

Noguera, P. A. (2003). Schools, prisons, and social implications of punishment: Rethinking disciplinary practices. *Theory into Practice*, 42(4), 341-350.

[https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204\\_12](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_12)

Nurabadi, A. (2016). *Manajemen Kelas Berbasis Peserta Didik*. Malang: Universitas Negeri Malang.



Oliver, M. (1990). *Politics Of Disablement*. Red Globe Press London.

Page, S. E. (2007). *The difference: How the power of diversity creates better groups, firms, schools, and societies*. Princeton University Press.

Paradies, Y., Ben, J., Denson, N., Elias, A., Priest, N., Pieterse, A., Gupta, A., Kelaher, M., & Gee, G. (2015). Racism as a Determinant of Health: A Systematic Review and Meta-Analysis. *PloS one*, *10*(9), e0138511.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0138511>

Peek, L., & Fothergrill, A. (2008). Displacement, gender, and the challenges of parenting after Hurricane Katrina. *NWSA Journal*, *20*(3).

<http://dx.doi.org/10.1353/nwsa.0.0044> *policy & practice*. SAGE Publications.

Pratt, M. G., & Rosa, J. A. (2003). Transforming work-family conflict into commitment in network marketing organizations. *Academy of Management Review*, *46*(4), 395-418.

<http://dx.doi.org/10.2307/30040635>

Rawls, J. (2001). *Justice as fairness: A restatement*. Harvard University Press.

Reardon, S.F. (2011). *The Widening Academic Achievement Gap Between the Rich and the Poor: New Evidence and Possible Explanations*. Russell Sage Foundation.

<https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/reardon%20whither%20opportunity%20-%20chapter%205.pdf>

Ruguru Ireri, B., King'endo, M., Wangila, E., & Thurania, S. (2020). Policy strategies for effective implementation of inclusive education in Kenya. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 12(1), 28–42.

<https://doi.org/10.5897/ijeaps2019.0622>

Salend, S. J. (2015). *Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices*. Pearson.

Saxena, S., Orley, J., & WHOQOLGroup (1997). Quality of life assessment: The world health organization perspective. *European psychiatry: the journal of the Association of European Psychiatrists*, 12 Suppl 3, 263s–6s.

[https://doi.org/10.1016/S0924-9338\(97\)89095-5](https://doi.org/10.1016/S0924-9338(97)89095-5)

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. (2001). How to Summarize Single-Participant Research: Ideas and Applications. *Exceptionality*, 9(4), 227-244.

[http://dx.doi.org/10.1207/S15327035EX0904\\_5](http://dx.doi.org/10.1207/S15327035EX0904_5)

Sehrbrock, P.M. (2011). Ενσωμάτωση και Ένταξη: δυο όψεις του ίδιου νομίσματος. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (σσ. 75-89). Πεδίο.

Skiba, R. J., Horner, R. H., Chung, C. G., Rausch, M. K., May, S. L., & Tobin, T. (2011). Race is not neutral: A national investigation of African American and Latino disproportionality in school discipline. *School Psychology Review*, 40(1), 85-107.

Slee, R., & Allan, J. (2001). Excluding the Included: A Reconsideration of Inclusive Education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173-192.

<https://doi.org/10.1080/09620210100200073>

Sleeter, C. (2008). An Invitation To Support Diverse Students Through Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 59(3), 212–219.

<https://doi.org/10.1177/0022487108317019>

Smith, T., Polloway, E., Dowdy, C., & Patton, J. (2011). Teaching students with special needs in inclusive settings (6th ed.). Pearson.

Smola, K.W. and Sutton, C.D. (2002) Generational Differences: Revisiting Generational Work Values for the New Millennium. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 363-382.

<https://doi.org/10.1002/job.147>

Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2010). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Solution Tree.

Sue, D. W., Capodilupo, C. M., & Holder, A. M. B. (2008). Racial microaggressions in the life experience of Black Americans. *Professional Psychology: Research and Practice*, 39(3), 329–336.

<https://doi.org/10.1037/0735-7028.39.3.329>

Syamsuddin, M. A.(2003). Psikologi Pendidikan. Bandung: Remaja Rosda Karya

Tatum, B. D. (2017). *“Why are all the black kids sitting together in the cafeteria?”: And other conversations about race*. Basic Books.

Thompson, J. K., & Cafri, G. (Eds.). (2007). *The muscular ideal: Psychological, social, and medical perspectives*. American Psychological Association.

<https://doi.org/10.1037/11581-000>

Tomlinson, C.A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd ed.). ASCD.

Turanovic, J. J., & Siennick, S. E. (2022). *The Causes and Consequences of School Violence: A Review*. National Institute of Justice.

<https://www.ojp.gov/pdffiles1/nij/302346.pdf>

United Nations (2006). *Convention On The Rights Of Persons With Disabilities (CRPD)*.

<https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή, Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή: Ιουνίου 7-10, 1994, Σαλαμάνκα, Ισπανία. Έκδοση της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2001). *Universal Declaration on Cultural Diversity*.

<http://portal.unesco.org/en/ev.php->

[URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2008). «Inclusive Education: The Way of the Future»: November 25-28, 2008, Geneva, Switzerland. International Conference on Education.

[https://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_English.pdf](https://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action On Special Needs Education.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2018). Global education monitoring report, 2019: Migration, displacement and education: building bridges, not walls. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>

Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child development, 85*(2), 722–737.

<https://doi.org/10.1111/cdev.12138>

Warnock, M., Norwich, B. & Terzi, L. (2010). *Special Education Needs: A New Look*.

Webb, L., Clary, L. K., Johnson, R. M., & Mendelson, T. (2020). Electronic and School Bullying Victimization by Race/Ethnicity and Sexual Minority Status in a Nationally Representative Adolescent Sample. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine, 68*(2), 378–384.

<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.05.042>

Whitaker, B., Davis, L., Lumpa, D., & Whitaker, T. (2009). *Motivating & Inspiring Teachers: The Educational Leader's Guide for Building Staff Morale* (2nd ed.). Routledge.

World Health Organization. (2015). *Sexual health, human rights and the law*.

[https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/175556/9789241564984\\_eng.pdf](https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/175556/9789241564984_eng.pdf)

Αγγελίδης, Π. (2011). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών. Στο Συλλογικό, & Π.

Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 43-72). Διάδραση.

Αγγελίδης, Π. (Επιμ.). (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Διάδραση.

Αζίζι-Καλατζή Α., Ζώνιου-Σιδέρη Α. & Βλάχου Α. (2011). *Προκαταλήψεις και Στερεότυπα.*

*Δημιουργία και αντιμετώπιση.* Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και  
Θρησκευμάτων.

<https://www.openbook.gr/prokatalipseis-kai-stereotypa-dimiourgia-kai-antimetwpsi/>

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά.*

Έλλην.

Αλμπάνης, Β.Ε. (2003). *Παγκοσμιοποίηση.* Libro.

Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του  
εκπαιδευτικού μας συστήματος.* Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α.Α Λιβάνη.

Ανδρούσου, Α. (2000). *Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική.* Στο Α.

Βαφέα (Επιμ.), *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης  
μέσα από την τέχνη*(σσ. 11-23). Νήσος.

Αρβανίτη, Ε. (2011). *Αναλυτικά Προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια*

*διαπολιτισμική προσέγγιση. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια:  
Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία, 539-551.*

Αργυροπούλου, Ε. (2006). *Διαφορετικότητα και σχολικό περιβάλλον. Προτάσεις*

*επιμορφωτικών δράσεων και δημιουργία οργανωτικών δομών για την απάλειψη  
συγκρούσεων λόγω " διαφορετικότητας" στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Σύγχρονη  
Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, (145), 103-121.*

Βρύζας, Κ. (2012). *Μέσα επικοινωνίας και παιδική ηλικία*. Βάνιας.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Διάδραση.

Γκόβαρης, Χ. (2013). *Διδασκαλία και μάθηση στο Διαπολιτισμικό σχολείο*. Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (Επιμ). (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Gutenberg.

Δημητρόπουλος, Ε. (1992). Ο Εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως Δάσκαλος και Λειτουργός Συμβουλευτικής. Δύο Προβλήματα, Μία Λύση. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού.

*Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή*: Ιουνίου 7-10, 1994, Σαλαμάνκα, Ισπανία. Έκδοση της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO.

Δούκας, Χ., (2000). *Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας*, Γρηγόρης, Αθήνα.

Δρεττάκης, Μ. (2003). *Μεγάλες αλλαγές στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση την εικοσαετία 1981-2001. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 128, 52-54.*

Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 232/9.12.2016).

Ζαβλανός Μ.,(1998). *Διδακτική* Αθήνα, Εκδόσεις Έλλην.



- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 11-27). Πεδίο.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας. Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Καραμητόπουλος, Θ. (2015). Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα: μία ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 569-577.
- Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε., & Δουφεξή, Θ. (2015). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 595-605.
- Κεσίδου, Α. (2008). «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή». Στο Οδηγός επιμόρφωσης Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. (Πρόλ. Παπαναούμ Ζ.) (εισαγ. Μαυροσκούφης, Δ.). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Κολιάδης, Ε. (2010). Συμπεριφορά στο σχολείο: αξιοποιούμε δυνατότητες αντιμετωπίζουμε προβλήματα. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1998) Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή, Παιδαγωγική Σειρά, Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή: ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

Λυμπέρης, Λ. (2012). Συγκεντρωτισμός–αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: θεωρητικός προβληματισμός–πρακτικές δυτικών χωρών. *Τα εκπαιδευτικά*, 103(104), 133-144.

Μπαρδάνης, Γ. (2012). «Η διαφορετικότητα στο σχολείο- όχι στον σύγχρονο καιάδα». Στο Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη. Επιμορφωτικό υλικό, τόμος Δ΄ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μπενέκος, Δ. (2007). «Διαπολιτισμικότητα και κοινωνική ένταξη. Το σχολείο ως χώρος συνάντησης πολιτισμών και γλωσσών». Στο «Μέντορας», τεύχος 10, Άνοιξη Καλοκαίρι 2007, Αθήνα.

Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Πεδίο.

Ξενάκη, Χ. (Επιμ.). (2008). *Μαύρη αγελάδα-Άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Τόπος (Μοτίβο Εκδοτική).

Ξωχέλλης, Π. (2000). Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Παπαοικονόμου, Α. (2011) Ο ρόλος και ο εαυτός: η κεντρικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου για τη συγκρότηση του εαυτού, Θεσσαλονίκη, Διδακτορική διατριβή (Αδημοσίευτη).

Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ. & Υφαντή, Ε. (2010). Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης: Ιουλίου 25-27, Καμένα Βούρλα, Ελλάδα. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Πρεβεζάνου, Β. (2007). *Ιδεολογικές διαστάσεις του «άλλου» στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Κέδρος.

Πυργιωτάκης, Ι. (2011). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αθήνα: Πεδίο.

Σαΐτης, Χ.Αθ. (1992). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου. Θεωρία, έρευνα, διδακτικές προτάσεις*. Ιδιωτική έκδοση.

Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.

<file:///C:/Users/Maria/Downloads/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%80%CE%B7%CF%81%CE%AF%CE%B1.pdf>

- Σταμέλος, Γ. (2002). Διαπολιτισμικότητα: κριτικές σκέψεις από την πλευρά της (Εκπαιδευτικής) Πολιτικής. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, τ. 2, σελ. 54, 60.
- Σταμέλος, Γ. (2007). Κατανοώντας τις δυσκολίες υλοποίησης των διεθνών αποφάσεων για την προστασία των πολιτισμικών διαφορών: θεωρητικά διλήμματα και πολιτικά διακυβεύματα. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 9, 107-129.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2004). *Πολιτιστική πολυμορφία*.  
[https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:12a9af64-c1fb-458c-b903-0f4cd25cecd9.0003.02/DOC\\_104&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:12a9af64-c1fb-458c-b903-0f4cd25cecd9.0003.02/DOC_104&format=PDF)
- Χοντολίδου, Ε. (2000). «Ξένος: ο άλλος μου εαυτός». Στο διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...Μια νέα πρόταση διδασκαλίας. Ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Επιμ. Αποστολίδου Β., Καπλάνη Β., Χοντολίδου Ε. Αθήνα: τυπωθήτω Γιώργος Δαρδάνος.
- Χριστόπουλος, Δ. (2002). Η Ετερότητα ως σχέση εξουσίας. Αθήνα: Κριτική ΑΕ & ΚΕΜΟ.
- Χριστόπουλος, Δ. (2002). *Η Ετερότητα ως σχέση εξουσίας. Όψεις της Ελληνικής, Βαλκανικής και Ευρωπαϊκής εμπειρίας*. Κριτική.

## Ερευνητικό πρωτόκολλο

Στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, υλοποιείται η παρούσα επιστημονική έρευνα με σκοπό να καταγράψει τις απόψεις των μελών του σχολείου και συγκεκριμένα των Διευθυντών/ντριων, των Υποδιευθυντών/ντριων και των Εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγνώριση της διαφορετικότητας των μαθητών και την συμπερίληψη τους σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Για τους σκοπούς της έρευνας καθίσταται αναγκαία η συμπλήρωση του παρακάτω ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο είναι σύντομο και ανώνυμο. Ο αναμενόμενος χρόνος συμπλήρωσης του είναι 3-4 λεπτά.

Θα σας παρακαλούσα να συμπληρώσετε τις ερωτήσεις με αμεσότητα και με ειλικρίνεια. Δεν υπάρχουν ορθές ή λανθασμένες απαντήσεις, αλλά μόνο απαντήσεις που εσείς αισθάνεστε ότι σας εκφράζουν περισσότερο. Όπως επισημάνθηκε παραπάνω οι απόψεις σας θα είναι εμπιστευτικές και η ανωνυμία σας θα τηρηθεί με αυστηρότητα. Τα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν, θα έχουν χρήση αποκλειστικά ερευνητική. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων θα είναι συνολική, αφού όλα τα στοιχεία της έρευνας θα αναλυθούν ταυτόχρονα και δεν υπάρχει καμία πιθανότητα να διαρρεύσουν ατομικά δεδομένα. Τα μόνα πρόσωπα που θα έχουν πρόσβαση στα δεδομένα της έρευνας είναι η ερευνήτρια και ο επόπτης. Η συμμετοχή σας στο ερωτηματολόγιο καθίσταται προαιρετική και εθελοντική. Σε περίπτωση που επιθυμείτε να αποχωρήσετε από την έρευνα για δικούς σας λόγους, μπορείτε να το κάνετε οποιαδήποτε στιγμή, δίχως κάποια επίπτωση. Η συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα είναι σημαντική για μένα.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο και τη διάθεση που θα αφιερώσετε για την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου.

## Παράρτημα

Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που ταιριάζει σε εσάς.

Β. Κατέχω θέση:

1. Διευθυντή/ντριας \_\_\_\_\_ 3. Εκπαιδευτικός \_\_\_\_\_  
 2. Υποδιευντής/ντρια \_\_\_\_\_ 4. Εκπαιδευτικός Ειδικότητας \_\_\_\_\_

Γ. Είμαι:

1. Άνδρας \_\_\_\_\_ 2. Γυναίκα \_\_\_\_\_

Δ. Επιλέγω ηλικία:

1. 25 ετών ή κάτω \_\_\_\_\_ 3. 36-45 ετών \_\_\_\_\_  
 2. 26-35 ετών \_\_\_\_\_ 4. 46 ετών και άνω \_\_\_\_\_

Ε. Το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης που έχω ολοκληρώσει είναι:

1. Βασικό πτυχίο \_\_\_\_\_ 3. Διδακτορικό \_\_\_\_\_  
 2. Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών \_\_\_\_\_

### Αναγνώριση της διαφορετικότητας

1. Η διαφορετικότητα καθιστά ένα σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης που πρέπει να υπάρχει στο σχολικό περιβάλλον.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

2. Η διαφορετικότητα αποτελεί θεσμική αλλά και ατομική υπόθεση, κάθε μέλους ενός σχολείου.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

3. Το σχολείο είναι αναγκαίο να εμπεριέχει θεματικές μέσα στα μαθήματα σχετικά με τις εκφάνσεις της διαφορετικότητας.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

4. Η έννοια της διαφορετικότητας σχετίζεται με μαθητές/τριες που έχουν διαφορετική εθνότητα.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Η έννοια της διαφορετικότητας αναφέρεται σε μαθητές/τριες που έχουν διαφορετική φυλή.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Η έννοια της διαφορετικότητας αφορά μαθητές/τριες με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Η έννοια της διαφορετικότητας έχει σχέση με μαθητές/τριες που υποστηρίζουν αλλιώτικες ιδέες ή σκέψεις.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Η έννοια της διαφορετικότητας ανάγεται σε μαθητές/τριες με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Η έννοια της διαφορετικότητας συνδέεται με μαθητές/τριες που έχουν αναπηρίες.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

5. Ως Διευθυντής/ντρια, Υποδιευθυντής/ντρια, Εκπαιδευτικός προσπαθώ να συμβάλλω στην ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των μελών του σχολείου μου αναφορικά με τις πτυχές της διαφορετικότητας των μαθητών/τριων.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

### Αποδοχή της διαφορετικότητας

1. Σε ποιο βαθμό υφίσταται σεβασμός απέναντι στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών του σχολείου μου.

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

2. Σε ποιο βαθμό εμπλέκονται όλοι οι μαθητές/τριες στις δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας παρά την διαφορετικότητά τους.

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ



3. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίζονται όλοι οι μαθητές/τριες με τον ίδιο τρόπο συμπεριφοράς στο σχολείο μου, παρά την διαφορετικότητα τους.

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

4. Σε ποιο βαθμό επιλύω τα προβλήματα των μαθητών/τριών σχετικά με τις διαφορές τους κάνοντας προσπάθεια να αντιληφθώ τη θέση τους.

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

5. Σε ποιο βαθμό ενεργώ ώστε να κατανοήσω τους λόγους για τις συμπεριφορές των μαθητών/τριών του σχολείου μου που προκύπτουν από τις διαφορές τους.

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

### Συμπερίληψη

1. Το σχολείο μου διαθέτει τις απαραίτητες υποδομές όπως τουαλέτα αναπήτων, ράμπα, και ανελκυστήρα για την ασφαλή μετακίνηση των μελών του σχολείου από όροφο σε όροφο και συγκεκριμένα να καθίσταται προσβάσιμο για τους μαθητές/τριες με κινητικές αναπηρίες.

1	2	3	4	5
Δεν ισχύει καθόλου	Δεν ισχύει	Ούτε δεν ισχύει, ούτε ισχύει	Ισχύει	Δεν ισχύει

2. Στο σχολείο μου, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης για τους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεξιότητες προκειμένου να συμμετέχουν ισότιμα στη διαδικασία της μάθησης.

1	2	3	4	5
Δεν ισχύει καθόλου	Δεν ισχύει	Ούτε δεν ισχύει, ούτε ισχύει	Ισχύει	Δεν ισχύει

3. Στο σχολείο μου, οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την κατάλληλη επιμόρφωση και τις απαιτούμενες γνώσεις ώστε να μπορούν φέρουν εις πέρας τροχοπέδη που αφορούν μαθητές/τριες με αναπηρίες, είτε κινητικές είτε εκπαιδευτικές.

1	2	3	4	5
Δεν ισχύει καθόλου	Δεν ισχύει	Ούτε δεν ισχύει, ούτε ισχύει	Ισχύει	Δεν ισχύει

4. Στο σχολείο μου, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λαμβάνουν στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό όπως εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ψυχολόγο, κοινωνική λειτουργό, πέραν από τους εκπαιδευτικούς στη σχολική τάξη.

1	2	3	4	5
Δεν ισχύει καθόλου	Δεν ισχύει	Ούτε δεν ισχύει, ούτε ισχύει	Ισχύει	Δεν ισχύει

5. Στο σχολείο μου, όλα τα μέλη καταβάλλουν προσπάθεια να καλλιεργήσουν ένα θετικό κλίμα όπου προωθείται η συμπερίληψη και η ενεργή και ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή / και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1	2	3	4	5
Δεν ισχύει καθόλου	Δεν ισχύει	Ούτε δεν ισχύει, ούτε ισχύει	Ισχύει	Δεν ισχύει