



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ

Α.Μ:7981160220263

**Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΓΕΝΙΚΕΣ
ΤΑΞΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ-ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΔΑΣΚΑΛΑΚΗΣ ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ

ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ:

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΜΠΑΜΠΟΥΝΗΣ

ΜΑΡΙΑ ΔΗΜΑΚΗ – ΖΩΡΑ

ΑΘΗΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2023



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΓΕΝΙΚΕΣ
ΤΑΞΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ-ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ

A.M:7981160220263

**Διπλωματική εργασία που κατατίθεται ως μέρος των απαιτήσεων του
Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης**

«Κοινωνικές Επιστήμες και Ανθρωπιστικές Σπουδές στην Εκπαίδευση»

**«Κοινωνιολογία και Σύγχρονη Κοινωνία: Ειδικά Θέματα Παιδικής Ηλικίας,
Κοινωνικών Μειονοτήτων, Εργασίας και Εκπαίδευσης»**

ΑΘΗΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2023

Ευχαριστίες

Με την παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνονται οι σπουδές μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Κοινωνικές Επιστήμες και Ανθρωπιστικές Σπουδές στην Εκπαίδευση» με εξειδίκευση στην κατεύθυνση «Κοινωνιολογία και Σύγχρονη Κοινωνία: Ειδικά Θέματα Παιδικής Ηλικίας, Κοινωνικών Μειονοτήτων, Εργασίας και Εκπαίδευσης» της σχολής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Στις σπουδές μου ήταν καθοριστική η συμβολή των καθηγητών μου στα γνωστικά αντικείμενα που παρακολούθησα, στους οποίους οφείλω να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες για τη συμβολή τους στην περάτωση των σπουδών μου.

Ιδιαίτερα επιθυμώ να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου και επιβλέποντα την παρούσα διπλωματική εργασία, κ. Δασκαλάκη Δημοσθένη, για τις πολύτιμες γνώσεις κατά τη διάρκεια των σπουδών, αλλά και την επιστημονική και συμβουλευτική καθοδήγηση που μου προσέφερε σε όλα τα στάδια εκπόνησης της εργασίας με τις εύστοχες και εποικοδομητικές παρατηρήσεις του.

Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω ξεχωριστά τους συνεπιβλέποντες καθηγητές μου κ. Μπαμπούνη Χαράλαμπο και κ. Δημάκη - Ζώρα Μαρία.

Οφείλω επίσης να εκφράσω τις ευχαριστίες μου προς τους συναδέλφους μου, χωρίς τη βοήθεια των οποίων δε θα ήταν δυνατή η διεξαγωγή της έρευνας.

Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, για τη συμπαράσταση και την υπομονή τους.

Περίληψη

Στην παρούσα διπλωματική εργασία μελετάται η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών μειονοτήτων σε γενικές τάξεις εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 102 εκπαιδευτικοί. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως τηρούν γενικά θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη. Εντούτοις εντοπίζονται σημαντικά εμπόδια στην εφαρμογή της στα σχολεία, όπως για παράδειγμα είναι η ελλιπής υποστήριξη, η απουσία πόρων και υλικοτεχνικής υποδομής, η απουσία συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών, αλλά και οι παλαιωμένες αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών σε ορισμένες περιπτώσεις. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν έτοιμοι στο να εφαρμόσουν πρακτικές συμπερίληψης. Ωστόσο, ένας σημαντικός αριθμός δεν ένιωθε σιγουριά. Τέλος, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο με την άποψη, ότι οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά μέσα στην τάξη με τους εντόπιους μαθητές, όπως επίσης και ότι η συμπερίληψη των μαθητών μειονοτήτων μέσα στην τάξη μπορεί να επηρεάσει θετικά τη στάση των υπόλοιπων μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Συμπερίληψη, εκπαίδευση, μειονότητες, εκπαιδευτικός, γηγενείς.

Abstract

In this thesis, the attitude of teachers towards the inclusion of minority students in general education classes is studied. Specifically, a quantitative survey was carried out in which 102 teachers participated. The research showed that teachers seem to have a generally positive attitude towards inclusion. However, significant obstacles to its implementation in schools are identified, such as insufficient support, the absence of resources and logistical infrastructure, the absence of cooperation between the members involved, and also the outdated perceptions of the teachers themselves. The majority of teachers state that they are ready to implement inclusion practices. However, a significant number did not feel confident. Finally, female teachers agree more that students with different cultural origins can coexist harmoniously in the classroom with local students, as well as that the inclusion of minority students in the classroom can positively affect the attitude of the rest of the students.

Key words: Inclusion, education, minorities, teacher, natives.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	3
Περίληψη	4
Abstract	5
Εισαγωγή	12
Δήλωση σκοπού.....	15
Ερευνητικά ερωτήματα.....	15
Κεφάλαιο 1 ^ο – Συμπεριληπτική εκπαίδευση	16
1.1. Η έννοια της συμπερίληψης.....	16
1.2. Συμπεριληπτική εκπαίδευση – ανάλυση έννοιας.....	18
1.3. Συμπεριληπτική εκπαίδευση – ιστορική αναδρομή	20
1.4. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα	22
1.5. Οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	24
1.6. Προκλήσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	27
1.7. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συμπερίληψη	29
Κεφάλαιο 2 ^ο - Μειονότητες.....	32
2.1. Μειονότητα – ανάλυση έννοιας.....	32
2.2. Οι μειονότητες στην Ελλάδα.....	33
2.3. Μειονοτική εκπαίδευση	36
2.4. Τα μειονοτικά σχολεία στην Ελλάδα.....	38
2.5. Προκλήσεις των μειονοτήτων στην εκπαίδευση.....	39
Κεφάλαιο 3 ^ο - Μειονότητες και συμπεριληπτική εκπαίδευση	42
3.1. Η συμπερίληψη των μειονοτήτων στην εκπαίδευση	42
3.2. Οφέλη της συμπερίληψης των μειονοτήτων	43
3.3. Εμπόδια στην συμπερίληψη των μειονοτήτων στην εκπαίδευση	45
3.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συμπερίληψη των μειονοτήτων.....	47
3.5. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη των μειονοτήτων στην εκπαίδευση	49

Κεφάλαιο 4 ^ο - Μεθοδολογία.....	52
4.1. Μεθοδολογικό πλαίσιο.....	52
4.2. Δειγματοληψία και δείγμα	52
4.3. Ερευνητικό εργαλείο – ερωτηματολόγιο	52
4.4. Αξιοπιστία ερευνητικού εργαλείου	53
Κεφάλαιο 5 ^ο - Περιγραφική στατιστική ανάλυση	54
5.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων	54
5.2 Συσχετίσεις.....	80
5.2.1. Αποτελέσματα συσχέτισης Pearson	82
Κεφάλαιο 6 ^ο - Συζήτηση αποτελεσμάτων	89
6.1. Απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα	89
6.2 Περιορισμοί έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα	91
Συμπεράσματα	93
Βιβλιογραφία	95
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	102

Λίστα Πινάκων

Πίνακας 1: Φύλο εκπαιδευτικών	54
Πίνακας 2: Ηλικία εκπαιδευτικών	55
Πίνακας 3: Χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών.....	56
Πίνακας 4: Περιοχή σχολικής μονάδας	57
Πίνακας 5: Δήλωση πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την αποδοχή της διαφορετικότητας.....	58
Πίνακας 6: Δήλωση πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την απονομή ίσων ευκαιριών	59
Πίνακας 7: Δήλωση πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την εξάλειψη του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού.....	59

Πίνακας 8: Δήλωση πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την αποφυγή ρατσιστικών και ξενοφοβικών επεισοδίων μέσα στην τάξη.....	60
Πίνακας 9: Ερώτηση για το πόσοι μαθητές μειονοτήτων (Ρομά, πρόσφυγες, μετανάστες, κλπ.) φοιτούν μέσα στην τάξη.	61
Πίνακας 10: Δήλωση πως οι μαθητές μειονοτήτων πρέπει να αλλάξουν τη νοοτροπία τους προκειμένου να συμπεριληφθούν στη σχολική τάξη.....	62
Πίνακας 11: Δήλωση πως το εκπαιδευτικό μας σύστημα πρέπει να αναπροσαρμοστεί προς την κατεύθυνση παροχής ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές.....	63
Πίνακας 12: Δήλωση πως οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά μέσα στην τάξη με τους ντόπιους μαθητές	64
Πίνακας 13: Δήλωση πως η αρμονική συνύπαρξη των μαθητών μέσα στην τάξη εξαρτάται αποκλειστικά από τη θετική ή αρνητική στάση του εκπαιδευτικού	65
Πίνακας 14: Δήλωση πως η συμπερίληψη των μαθητών μειονοτήτων μέσα στην τάξη μπορεί να επηρεάσει θετικά τη στάση των υπόλοιπων μαθητών	66
Πίνακας 15: Δήλωση πως τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών μπορούν να οδηγήσουν σε δημιουργία συγκρούσεων μέσα στην τάξη	67
Πίνακας 16: Δήλωση πως οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μέσα στην τάξη λόγω της ισχύουσας ενταξιακής πολιτικής.....	68
Πίνακας 17: Δήλωση πως η αρνητική στάση του διευθυντή μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	69
Πίνακας 18: Δήλωση πως η μη παροχή των απαιτούμενων χρηματικών κονδυλίων από το κράτος μπορεί να καταστεί εμπόδιο στη συμπερίληψη των μαθητών μειονοτήτων.....	70
Πίνακας 19: Δήλωση πως η επιτυχημένη και αποτυχημένη εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης οφείλεται στις πρακτικές που εμπεριέχονται στο πρόγραμμα.....	71
Πίνακας 20: Δήλωση πως οι παλαιωμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών που στηρίζουν την ενταξιακή φιλοσοφία αποτελούν εμπόδιο στην αποδοχή της συμπερίληψης	72
Πίνακας 21: Δήλωση πως η έλλειψη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων σε θέματα συμπερίληψης καθιστούν την εφαρμογή της στην τάξη αδύνατη.....	73
Πίνακας 22: Δήλωση πως η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς παίζει σημαντικό ρόλο στη σταδιακή υιοθέτηση των πολιτικών της συμπερίληψης	74
Πίνακας 23: Δήλωση πως η θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη μπορεί να οδηγήσει στην εφαρμογή της στην πράξη	75
Πίνακας 24: Προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις.....	76

Πίνακας 25: Ερώτηση για το αν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	77
Πίνακας 26: Ερώτηση για το αν έχουν εφαρμόσει ή εφαρμόζετε κατά τη διδασκαλία σας πρακτικές «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης».....	78
Πίνακας 27: Ερώτηση για το αν θεωρούν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που δημιουργεί η παρουσία μαθητών μειονοτήτων σε γενικές τάξεις	79
Πίνακας 28: Συσχέτιση φύλου και στάσης εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μειονοτήτων στην εκπαίδευση.....	83
Πίνακας 29: Συσχέτιση ηλικίας και στάσης εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μειονοτήτων στην εκπαίδευση.....	85
Πίνακας 30: Συσχέτιση χρόνων υπηρεσίας και στάσης εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μειονοτήτων στην εκπαίδευση	87

Λίστα Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Φύλο εκπαιδευτικών	54
Διάγραμμα 2: Ηλικία εκπαιδευτικών.....	55
Διάγραμμα 3: Χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών	56
Διάγραμμα 4: Περιοχή σχολικής μονάδας.....	57
Διάγραμμα 5: Δήλωση πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την αποδοχή της διαφορετικότητας.....	58
Διάγραμμα 6: Δήλωση πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την απονομή ίσων ευκαιριών	59
Διάγραμμα 7: Δήλωση πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την εξάλειψη του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού.....	60
Διάγραμμα 8: Δήλωση πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την αποφυγή ρατσιστικών και ξενοφοβικών επεισοδίων μέσα στην τάξη.....	61
Διάγραμμα 9: Ερώτηση για το πόσοι μαθητές μειονοτήτων (Ρομά, πρόσφυγες, μετανάστες, κλπ.) φοιτούν μέσα στην τάξη.....	62
Διάγραμμα 10: Δήλωση πως οι μαθητές μειονοτήτων πρέπει να αλλάξουν τη νοοτροπία τους προκειμένου να συμπεριληφθούν στη σχολική τάξη.....	63
Διάγραμμα 11: Δήλωση πως το εκπαιδευτικό μας σύστημα πρέπει να αναπροσαρμοστεί προς την κατεύθυνση παροχής ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές.....	64

Διάγραμμα 12: Δήλωση πως οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά μέσα στην τάξη με τους ντόπιους μαθητές	65
Διάγραμμα 13: Δήλωση πως η αρμονική συνύπαρξη των μαθητών μέσα στην τάξη εξαρτάται αποκλειστικά από τη θετική ή αρνητική στάση του εκπαιδευτικού	66
Διάγραμμα 14: Δήλωση πως η συμπερίληψη των μαθητών μειονοτήτων μέσα στην τάξη μπορεί να επηρεάσει θετικά τη στάση των υπόλοιπων μαθητών	67
Διάγραμμα 15: Δήλωση πως τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών μπορούν να οδηγήσουν σε δημιουργία συγκρούσεων μέσα στην τάξη	68
Διάγραμμα 16: Δήλωση πως οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μέσα στην τάξη λόγω της ισχύουσας ενταξιακής πολιτικής	69
Διάγραμμα 17: Δήλωση πως η αρνητική στάση του διευθυντή μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	70
Διάγραμμα 18: Δήλωση πως η μη παροχή των απαιτούμενων χρηματικών κονδυλίων από το κράτος μπορεί να καταστεί εμπόδιο στη συμπερίληψη των μαθητών μειονοτήτων	71
Διάγραμμα 19: Δήλωση πως η επιτυχημένη και αποτυχημένη εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης οφείλεται στις πρακτικές που εμπεριέχονται στο πρόγραμμα.....	72
Διάγραμμα 20: Δήλωση πως οι παλαιωμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών που στηρίζουν την ενταξιακή φιλοσοφία αποτελούν εμπόδιο στην αποδοχή της συμπερίληψης	73
Διάγραμμα 21: Δήλωση πως η έλλειψη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων σε θέματα συμπερίληψης καθιστούν την εφαρμογή της στην τάξη αδύνατη	74
Διάγραμμα 22: Δήλωση πως η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς παίζει σημαντικό ρόλο στη σταδιακή υιοθέτηση των πολιτικών της συμπερίληψης	75
Διάγραμμα 23: Δήλωση πως η θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη μπορεί να οδηγήσει στην εφαρμογή της στην πράξη	76
Διάγραμμα 24: Προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις	77
Διάγραμμα 25: Ερώτηση για το αν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	78
Διάγραμμα 26: Ερώτηση για το αν έχουν εφαρμόσει ή εφαρμόζετε κατά τη διδασκαλία σας πρακτικές «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης».....	79
Διάγραμμα 27: Ερώτηση για το αν θεωρούν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που δημιουργεί η παρουσία μαθητών μειονοτήτων σε γενικές τάξεις	80

Εισαγωγή

Η ένταξη των μειονοτικών μαθητών στα μαθήματα γενικής εκπαίδευσης είναι μια ουσιαστική πτυχή για την προώθηση της εκπαιδευτικής ισότητας και την προώθηση της κοινωνικής συνοχής στα ελληνικά σχολεία (Πολυζοπούλου, 2019). Η Ελλάδα, ως έθνος με πολιτιστικά διαφοροποιήσεις, φιλοξενεί σημαντικό αριθμό μειονοτικών ομάδων, συμπεριλαμβανομένων των μεταναστών, των προσφύγων και των εθνικών μειονοτήτων. Η διασφάλιση της ένταξής τους στη γενική εκπαίδευση δεν είναι μόνο νομική υποχρέωση αλλά και ηθική επιταγή. Εντούτοις απαντώνται προκλήσεις και οφέλη που συνδέονται με την ένταξη των μαθητών της μειονότητας στα μαθήματα γενικής εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία (Καροπούλου, 2008).

Η γλωσσική επάρκεια παίζει καθοριστικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Πολλοί μαθητές της μειονότητας, ιδιαίτερα πρόσφατοι μετανάστες και πρόσφυγες, μπορεί να αντιμετωπίσουν γλωσσικά εμπόδια, εμποδίζοντας την κατανόηση του προγράμματος σπουδών και την ικανότητά τους να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες στην τάξη (Ζάγκα, Κεσίδου, & Ματθαιουδάκη, 2015). Τα σχολεία πρέπει να εφαρμόσουν προγράμματα γλωσσικής υποστήριξης και να παρέχουν εξειδικευμένους δασκάλους για να γεφυρώσουν αποτελεσματικά αυτό το χάσμα. Οι μαθητές της μειονότητας συχνά φέρνουν διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα και εμπειρίες στην τάξη. Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να είναι πολιτιστικά ευαίσθητοι και να δημιουργούν ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς που σέβεται και εκτιμά αυτές τις διαφορές. Οι προσαρμογές του προγράμματος σπουδών και η συμπερίληψη πολιτιστικά σχετικού περιεχομένου μπορούν να βελτιώσουν τη μαθησιακή εμπειρία για όλους τους μαθητές (Ασκούνη, 2006).

Οι μαθητές μειονοτήτων, ειδικά εκείνοι που προέρχονται από οικονομικά μειονεκτήματα, ενδέχεται να αντιμετωπίσουν πρόσθετες προκλήσεις όσον αφορά την πρόσβαση στην ποιοτική εκπαίδευση. Οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι, η έλλειψη εκπαιδευτικής υποστήριξης στο σπίτι και η ανεπαρκής υποδομή στα σχολεία μπορούν να διαιωνίσουν αυτές τις ανισότητες. Οι στοχευμένες παρεμβάσεις, όπως οι υποτροφίες, τα προγράμματα μετά το σχολείο και οι πρωτοβουλίες καθοδήγησης, μπορούν να βοηθήσουν στην άμβλυνση αυτών των ζητημάτων και στην ισοπέδωση των όρων ανταγωνισμού (Νικολάου, 2000).

Οι αίθουσες διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς παρέχουν ευκαιρίες σε μαθητές από διαφορετικά υπόβαθρα να αλληλεπιδράσουν και να μάθουν ο ένας από τον άλλο.

Προάγοντας ουσιαστικές συνδέσεις και προάγοντας την κατανόηση, αυτά τα περιβάλλοντα συμβάλλουν στην κοινωνική ένταξη των μαθητών της μειονότητας και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και του σεβασμού μεταξύ όλων των μαθητών (Πολυζοπούλου, 2019). Η ένταξη των μειονοτικών μαθητών στα μαθήματα γενικής εκπαίδευσης έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Οι διαφορετικές οπτικές και εμπειρίες εμπλουτίζουν τις συζητήσεις στην τάξη, οδηγώντας σε μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των θεμάτων. Επιπλέον, η έρευνα δείχνει ότι η συνεκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει θετικά τη γνωστική ανάπτυξη, τις δεξιότητες κριτικής σκέψης και τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Ο διαχωρισμός των μαθητών της μειονότητας σε ξεχωριστές τάξεις μπορεί να διαιωνίσει τα στερεότυπα και τον στιγματισμό. Η συμπερίληψη, από την άλλη πλευρά, αμφισβητεί τις συμπεριφορές που εισάγουν διακρίσεις και προωθεί την αποδοχή, μειώνοντας τον κίνδυνο περιθωριοποίησης και καλλιεργώντας την αίσθηση ότι ανήκουν σε όλους τους μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λάβουν κατάρτιση σχετικά με την πολιτισμική ευαισθησία, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τις στρατηγικές για την υποστήριξη των μαθητών γλωσσών. Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης μπορούν να εξοπλίσουν τους εκπαιδευτικούς με τις απαραίτητες δεξιότητες για να δημιουργήσουν αίθουσες διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών της μειονότητας. Τα σχολεία πρέπει να προσφέρουν στοχευμένα προγράμματα γλωσσικής υποστήριξης, συμπεριλαμβανομένων εντατικών μαθημάτων γλώσσας, πρόσθετης διδασκαλίας και δίγλωσσων πόρων διδασκαλίας. Η συνεργασία με κοινοτικούς οργανισμούς και η ενασχόληση με τους γονείς μπορεί να προσφέρει πολύτιμους πόρους και δίκτυα υποστήριξης για την ανάπτυξη της γλώσσας (Ζάγκα, Κεσίδου, & Ματθαιουδάκη, 2015).

Το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να αντικατοπτρίζει την πολιτισμική ποικιλομορφία που υπάρχει στις ελληνικές τάξεις. Η συμπερίληψη πολυπολιτισμικού περιεχομένου, κειμένων και πόρων μπορεί να ενισχύσει τη δέσμευση και να επιτρέψει στους μαθητές να συνδέσουν τις δικές τους εμπειρίες με το αντικείμενο. Η συνεργασία μεταξύ σχολείων, γονέων, κοινοτικών οργανώσεων και κυβερνητικών φορέων είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή ένταξη των μαθητών της μειονότητας. Η δημιουργία συνεργασιών μπορεί να διασφαλίσει ότι υπάρχουν ολοκληρωμένα συστήματα υποστήριξης για την αντιμετώπιση των πολύπλευρων αναγκών των μαθητών της μειονότητας (Νικολάου, 2000).

Η ένταξη των μειονοτικών μαθητών στα μαθήματα της γενικής εκπαίδευσης είναι ένα θεμελιώδες βήμα για τη δημιουργία ενός δίκαιου και ισότιμου εκπαιδευτικού συστήματος στα ελληνικά σχολεία. Η υπέρβαση των γλωσσικών φραγμών, η προώθηση της πολιτιστικής ευαισθησίας και η αντιμετώπιση των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων είναι ζωτικής σημασίας για τη διασφάλιση της επιτυχίας και της ευημερίας όλων των μαθητών. Υιοθετώντας πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς, τα ελληνικά σχολεία μπορούν να προωθήσουν την κοινωνική ένταξη, να ενισχύσουν την ακαδημαϊκή αριστεία και να δημιουργήσουν μια πιο συνεκτική και αρμονική κοινωνία.

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα για να καταγράψει την στάση αλλά και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συμπερίληψη μαθητών μειονοτήτων στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Αρχικά μέσα από την μελέτη της βιβλιογραφίας καταγράφηκαν και αναλύθηκαν οι βασικές έννοιες. Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο αναλύθηκε η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επίσης έγινε ιστορική αναδρομή στην συμπεριληπτική εκπαίδευση και παρουσιάστηκε η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Κατόπιν σημειώθηκαν τα οφέλη αλλά και οι προκλήσεις της. Τέλος αναλύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται η έννοια της μειονότητας, η μειονοτική εκπαίδευση και τα μειονοτικά σχολεία στην Ελλάδα. Επιπλέον καταγράφονται οι προκλήσεις των μειονοτήτων στην εκπαίδευση. Το τρίτο κεφάλαιο αφορά την συμπερίληψη των μειονοτήτων στην εκπαίδευση. Καταγράφονται τα οφέλη αλλά και τα εμπόδια της συμπερίληψης των μειονοτήτων, όπως και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή. Τέλος σημειώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μειονοτήτων. Στο τέταρτο κεφάλαιο σημειώνεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην έρευνα, όπως η δειγματοληψία και το δείγμα, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε και η αξιοπιστία αυτού. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, ενώ στο έκτο καταγράφονται οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, οι περιορισμοί κατά την έρευνα αλλά και προτάσεις για μελέτες στο μέλλον.

Δήλωση σκοπού

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι μέσα από τη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας να καταγράψει την στάση, αλλά και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συμπερίληψη μαθητών μειονοτήτων στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης.

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών μειονοτήτων σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης;
2. Ποια εμπόδια συναντώνται σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, στην συμπερίληψη μαθητών μειονοτήτων σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης;
3. Πόσο επαρκείς και έτοιμοι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;
4. Επηρεάζει το φύλο, η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών μειονοτήτων σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης;

Κεφάλαιο 1^ο – Συμπεριληπτική εκπαίδευση

1.1. Η έννοια της συμπερίληψης

Η έννοια της συμπερίληψης αναφέρεται στην πρακτική της δημιουργίας ενός περιβάλλοντος όπου όλα τα άτομα, ανεξάρτητα από το υπόβαθρο, τις ικανότητες ή τα χαρακτηριστικά τους, εκτιμώνται, σέβονται και παρέχονται δίκαιες ευκαιρίες συμμετοχής και συνεισφοράς (Felder, 2018). Περιλαμβάνει την πεποίθηση ότι κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να περιλαμβάνεται και να συμμετέχει ενεργά σε όλες τις πτυχές της κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, της απασχόλησης, των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και της κοινοτικής ζωής. Η συμπερίληψη βασίζεται στις αρχές της διαφορετικότητας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, με στόχο την εξάλειψη των διακρίσεων, την προώθηση της ισότητας και τον εορτασμό της μοναδικότητας κάθε ατόμου (Hodkinson, 2011).

Στον πυρήνα της, η συμπερίληψη αμφισβητεί τις παραδοσιακές έννοιες του αποκλεισμού, του διαχωρισμού και της περιθωριοποίησης που έχουν θέσει στο περιθώριο ιστορικά ορισμένες ομάδες με βάση παράγοντες όπως η φυλή, η εθνικότητα, το φύλο, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, η αναπηρία ή ο σεξουαλικός προσανατολισμός. Αναγνωρίζει και επιβεβαιώνει τις διαφορετικές ταυτότητες και εμπειρίες των ατόμων, αναγνωρίζοντας ότι όλοι έχουν εγγενή αξία και αξίζουν ίσες ευκαιρίες και σεβασμό (Krischler, Powell, & Pit-ten Cate, 2019).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η ένταξη υπογραμμίζει τη σημασία της παροχής σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες ή ειδικές ανάγκες, πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση σε κανονικές τάξεις. Απορρίπτει την πρακτική του διαχωρισμού των μαθητών με βάση τις διαφορές τους και αντ' αυτού υποστηρίζει ένα εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς αποκλεισμούς που εκτιμά και υποστηρίζει τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών (Allan, 2008).

Η συμπερίληψη υπερβαίνει τη σωματική ένταξη και εστιάζει στη δημιουργία μιας κουλτούρας χωρίς αποκλεισμούς και στην υιοθέτηση πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς. Τα οφέλη της συμπερίληψης είναι σημαντικά και επεκτείνονται σε άτομα, κοινότητες και

κοινωνία συνολικά. Για τα άτομα με αναπηρίες ή ειδικές ανάγκες, προάγει τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Ενθαρρύνει την αίσθηση του ανήκειν, την αυτοεκτίμηση και την υπεράσπιση του εαυτού τους, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να γίνουν ενεργοί συμμετέχοντες στην κοινωνία. Η συμπερίληψη συμβάλλει επίσης στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της ανεκτικότητας και της αποδοχής μεταξύ όλων των ατόμων, προωθώντας θετικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα και μειώνοντας τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις (Felder, 2018).

Η συμπερίληψη δεν είναι χωρίς προκλήσεις. Η εφαρμογή πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς απαιτεί δέσμευση, συνεργασία και πόρους. Στην εκπαίδευση για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επαρκή κατάρτιση και υποστήριξη για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους. Τα σχολεία πρέπει να παρέχουν τους απαραίτητους πόρους, καταλύματα και υπηρεσίες υποστήριξης για να διασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να ευδοκιμήσουν σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς (Allan, 2008). Επιπλέον, η υπέρβαση των φραγμών συμπεριφοράς και η αμφισβήτηση προκαταλήψεων και στερεοτύπων με βαθιές ρίζες μπορεί να είναι μια περίπλοκη και συνεχής διαδικασία.

Η συμπερίληψη απαιτεί επίσης συστημικές αλλαγές και δέσμευση για τη δημιουργία πολιτικών και πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας. Περιλαμβάνει την αναγνώριση και την αντιμετώπιση των δομικών φραγμών που διαιωνίζουν τον αποκλεισμό και την ανισότητα, όπως η ανεπαρκής υποδομή, οι πολιτικές που εισάγουν διακρίσεις και η περιορισμένη πρόσβαση σε ευκαιρίες και πόρους. Επιπλέον, η συμπερίληψη δεν είναι μια προσέγγιση που ταιριάζει σε όλους. Αναγνωρίζει ότι τα άτομα έχουν μοναδικές ανάγκες και προτιμήσεις και ότι η συμπεριληπτικότητα πρέπει να προσαρμόζεται για να ανταποκρίνεται σε αυτές τις διαφορετικές απαιτήσεις. Αυτό απαιτεί ευελιξία, εξατομικευμένη υποστήριξη και δέσμευση για συνεχή βελτίωση και προσαρμογή (Krischler, Powell, & Pit-ten Cate, 2019).

Η έννοια της συμπερίληψης είναι ένας θεμελιώδης πυλώνας μιας δίκαιης και ισότιμης κοινωνίας. Απαιτεί την εκτίμηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας, την άρση των φραγμών στη συμμετοχή και την προώθηση ίσων ευκαιριών για όλα τα άτομα. Στην εκπαίδευση, η ένταξη περιλαμβάνει τη δημιουργία πολιτισμών χωρίς αποκλεισμούς, την υιοθέτηση πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς και την παροχή της απαραίτητης υποστήριξης για να διασφαλιστεί ότι κάθε μαθητής, ανεξάρτητα από το υπόβαθρο ή τις ικανότητές του,

μπορεί να ευδοκιμήσει και να αξιοποιήσει πλήρως τις δυνατότητές του (Allan, 2008). Ενώ υπάρχουν προκλήσεις, τα οφέλη της συμπερίληψης για τα άτομα, τις κοινότητες και την κοινωνία στο σύνολό της την καθιστούν μια κρίσιμη προσπάθεια που αξίζει να επιδιωχθεί (Felder, 2018 · Krischler, Powell, & Pit-ten Cate, 2019).

1.2. Συμπεριληπτική εκπαίδευση – ανάλυση έννοιας

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια φιλοσοφία και προσέγγιση της εκπαίδευσης που στοχεύει στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ικανότητες, το υπόβαθρο ή τις διαφορές τους. Επιδιώκει να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον που εκτιμά τη διαφορετικότητα και προωθεί την πλήρη συμμετοχή και εμπλοκή κάθε μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς υπερβαίνει την απλή ένταξη ή ενσωμάτωση, αναγνωρίζοντας και ενστερνιζόμενη τις μοναδικές ανάγκες και τα δυνατά σημεία κάθε μαθητή ξεχωριστά (Avramidis, Bayliss & Burden, 2002).

Στο επίκεντρο της συνεκπαίδευσης βρίσκεται η πεποίθηση ότι κάθε μαθητής έχει δικαίωμα πρόσβασης στην ποιοτική εκπαίδευση σε ένα υποστηρικτικό και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλον. Απομακρύνεται από το παραδοσιακό μοντέλο του διαχωρισμού των μαθητών με βάση τις ικανότητες ή τις αναπηρίες τους και αντ' αυτού προωθεί την ιδέα της εκπαίδευσης όλων των μαθητών μαζί στην ίδια τάξη. Η συνεκπαίδευση όχι μόνο ωφελεί τους μαθητές με αναπηρίες, αλλά ωφελεί και όλους τους μαθητές καλλιεργώντας μια κουλτούρα αποδοχής, κατανόησης και εκτίμησης για τις διαφορές (Hodkinson, 2011).

Μία από τις βασικές αρχές της συνεκπαίδευσης είναι η παροχή κατάλληλης υποστήριξης και στέγασης για την κάλυψη των διαφορετικών αναγκών των μαθητών. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την προσαρμογή μεθόδων διδασκαλίας, τη χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών, την παροχή εξατομικευμένων σχεδίων μάθησης ή την προσφορά πρόσθετων πόρων ή προσωπικού όπως απαιτείται. Οι τάξεις χωρίς αποκλεισμούς προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλον μάθησης όπου οι μαθητές νιώθουν ότι τους εκτιμούν, τους σέβονται και τους συμπεριλαμβάνονται (Downing & Peckham-Hardin, 2007).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναγνωρίζει επίσης τη σημασία της συνεργασίας και της εταιρικής σχέσης μεταξύ των δασκάλων, των γονέων, των μαθητών και άλλων ενδιαφερομένων. Ενθαρρύνει την ανοιχτή επικοινωνία και συνεργασία για να διασφαλίσει ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών ικανοποιούνται αποτελεσματικά. Οι δάσκαλοι διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην εφαρμογή πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς δημιουργώντας ένα πρόγραμμα σπουδών που είναι ευέλικτο και προσαρμόσιμο, εφαρμόζοντας διαφορετικές εκπαιδευτικές στρατηγικές και ενθαρρύνοντας ένα θετικό και χωρίς αποκλεισμούς κλίμα στην τάξη (Kirschner, 2015).

Επιπλέον, η συνεκπαίδευση προωθεί την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την οικοδόμηση θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να αλληλεπιδράσουν με συνομηλίκους από διαφορετικά υπόβαθρα, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση, την κατανόηση και την αποδοχή. Βιώνοντας τη διαφορετικότητα από πρώτο χέρι, οι μαθητές μαθαίνουν να εκτιμούν και να εκτιμούν τις διαφορές, κάτι που με τη σειρά του καλλιεργεί μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς (Florian, 2008).

Η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης μπορεί να αποφέρει πολλά οφέλη. Για τους μαθητές με αναπηρίες, προάγει την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ανάπτυξη, βελτιώνει την αυτοεκτίμηση και ενισχύει τις ευκαιρίες τους για μελλοντική απασχόληση και ανεξαρτησία. Για τους μαθητές χωρίς αναπηρίες, η συνεκπαίδευση ενθαρρύνει την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, ανεκτικότητας και αποδοχής των ατομικών διαφορών, προετοιμάζοντάς τους να γίνουν υπεύθυνοι και συμπονετικοί πολίτες (Kirschner, 2015).

Ωστόσο, παρά τα πολλά οφέλη, η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης μπορεί να παρουσιάσει προκλήσεις. Απαιτεί επαρκείς πόρους, κατάρτιση και υποστήριξη για τους δασκάλους και το σχολικό προσωπικό για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών. Επιπλέον, η δημιουργία μιας τάξης χωρίς αποκλεισμούς απαιτεί αλλαγή νοοτροπίας και στάσεων απέναντι στις αναπηρίες και τις διαφορές, αμφισβητώντας τα στερεότυπα και προάγοντας μια κουλτούρα ένταξης (Enslin, & Hedge, 2010).

Συμπερασματικά, η συνεκπαίδευση είναι μια προσέγγιση που προσπαθεί να παρέχει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ικανότητες ή τις διαφορές τους. Προωθεί ένα υποστηρικτικό και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλον μάθησης όπου κάθε μαθητής νιώθει ότι εκτιμάται, σέβεται και περιλαμβάνεται. Αναγνωρίζοντας και ικανοποιώντας τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς προάγει την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη, προάγει την ενσυναίσθηση και την

κατανόηση και προετοιμάζει τους μαθητές για μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς και δικαιοσύνη. Ωστόσο, η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης απαιτεί επαρκείς πόρους, κατάρτιση και αλλαγή στάσεων και νοοτροπιών για να ξεπεραστούν οι προκλήσεις και να διασφαλιστεί η επιτυχία όλων των μαθητών (Downing & Peckham-Hardin, 2007).

1.3. Συμπεριληπτική εκπαίδευση – ιστορική αναδρομή

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια φιλοσοφία που προωθεί τις ίσες ευκαιρίες και την πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Powell, Edelstein & Blanck, 2016). Η ιστορική ανασκόπηση που πραγματοποιείται στην παρούσα ενότητα, εξετάζει την εξέλιξη της συνεκπαίδευσης, διερευνώντας την πρόοδό της, τις προκλήσεις και τις μελλοντικές κατευθύνσεις. Από τις πρώιμες ρίζες του στα μέσα του 20ου αιώνα έως τις σύγχρονες συμπεριληπτικές πρακτικές, ο στόχος είναι να παράσχει μια ολοκληρωμένη ανάλυση του ιστορικού ταξιδιού της συνεκπαίδευσης (Richardson & Powell, 2011).

Οι απαρχές της συνεκπαίδευσης εντοπίζονται στα μέσα του 20ού αιώνα, όταν οι αντιλήψεις και οι στάσεις της κοινωνίας για τα άτομα με αναπηρίες άρχισαν να αλλάζουν. Η θέσπιση νομοθεσίας για τα πολιτικά δικαιώματα και τα κινήματα για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην αμφισβήτηση των πρακτικών που εισάγουν διακρίσεις και στην υπεράσπιση των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Η υπόθεση-ορόσημο του 1954 Brown κατά του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου στις Ηνωμένες Πολιτείες, η οποία αποφάνθηκε κατά του φυλετικού διαχωρισμού στα σχολεία, δημιούργησε ένα σημαντικό προηγούμενο για τη συνεκπαίδευση (Powell, Edelstein & Blanck, 2016).

Στις δεκαετίες του 1970 και του 1980, αρκετά νομοθετικά ορόσημα ώθησαν περαιτέρω το κίνημα της συνεκπαίδευσης. Ο νόμος για την εκπαίδευση για όλα τα ανάπηρα παιδιά (1975) στις Ηνωμένες Πολιτείες όριζε ότι οι μαθητές με αναπηρίες λαμβάνουν δωρεάν κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση. Ομοίως, η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) και η Δήλωση της Σαλαμάνκα (1994) έδωσαν έμφαση στο δικαίωμα στη συνεκπαίδευση για όλα τα παιδιά.

Κατά τις δεκαετίες του 1980 και του 1990, η ενσωμάτωση και η ένταξη εμφανίστηκαν ως κυρίαρχες προσεγγίσεις στη συνεκπαίδευση. Η ενσωμάτωση περιελάμβανε την τοποθέτηση

μαθητών με αναπηρία σε κανονικές τάξεις για επιλεγμένες περιόδους, ενώ η ένταξη περιλάμβανε την τοποθέτησή τους με πλήρη απασχόληση σε κανονικές τάξεις με υποστήριξη. Αυτές οι προσεγγίσεις αποσκοπούσαν στην παροχή ευκαιριών χωρίς αποκλεισμούς, διατηρώντας παράλληλα κάποιο επίπεδο διαχωρισμού (Ainscow, 2005).

Στα τέλη του 20ου αιώνα, μια στροφή παραδείγματος προς την πλήρη ένταξη κέρδισε δυναμική. Αυτή η προσέγγιση τόνισε ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους, θα πρέπει να εκπαιδεύονται μαζί σε κανονικές τάξεις με την κατάλληλη υποστήριξη. Η στροφή προς την ένταξη οδηγήθηκε από έρευνα που καταδεικνύει τα ακαδημαϊκά, κοινωνικά και συναισθηματικά οφέλη της συνεκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Αμφισβήτησε την έννοια των χωριστών εκπαιδευτικών πλαισίων και έδωσε έμφαση στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, του εξειδικευμένου προσωπικού υποστήριξης και των οικογενειών (Richardson & Powell, 2011).

Η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης δεν ήταν χωρίς προκλήσεις. Μερικά από τα βασικά εμπόδια περιλαμβάνουν την ανεπαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την έλλειψη κατάλληλων πόρων, τους φραγμούς συμπεριφοράς και την αντίσταση στην αλλαγή. Ωστόσο, έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος σε πολλές χώρες. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς έχει καταστεί νομική και πολιτική επιτακτική ανάγκη σε πολλές δικαιοδοσίες και έχει αυξηθεί οι εξειδικευμένες υπηρεσίες υποστήριξης, οι υποστηρικτικές τεχνολογίες και η ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών χωρίς αποκλεισμούς. Οι προσπάθειες για την προώθηση σχολικών νοοτροπιών χωρίς αποκλεισμούς και την προώθηση συστημάτων υποστήριξης συνομηλίκων ήταν επίσης αξιοσημείωτη πρόοδος (Powell, Edelstein & Blanck, 2016).

Κοιτάζοντας το μέλλον, το μέλλον της συνεκπαίδευσης έγκειται στην αντιμετώπιση των προκλήσεων που απομένουν και στην ανάπτυξη της προόδου που έχει επιτευχθεί. Αυτό περιλαμβάνει τη βελτίωση των προγραμμάτων προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για να εξοπλίσουν τους εκπαιδευτικούς με τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται για την αποτελεσματική υποστήριξη διαφορετικών μαθητών. Η συνεργασία μεταξύ των ενδιαφερομένων, συμπεριλαμβανομένων των υπευθύνων χάραξης πολιτικής, των εκπαιδευτικών, των γονέων και των ομάδων υπεράσπισης, θα είναι κρίσιμη για τη δημιουργία συστημάτων χωρίς αποκλεισμούς. Η συνεχής έρευνα και αξιολόγηση των πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς θα παρέχει στρατηγικές βασισμένες σε στοιχεία για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για όλους τους μαθητές (Ainscow, 2005).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει περάσει από ένα μετασχηματιστικό ταξίδι, εξελισσόμενο από τις πρώιμες ρίζες σε ένα παγκόσμιο κίνημα για την εκπαιδευτική ισότητα. Παρά τις προκλήσεις, έχει σημειωθεί πρόοδος και η συνεκπαίδευση έχει πλέον καθιερωθεί σταθερά ως θεμελιώδες δικαίωμα. Αντιμετωπίζοντας τα εμπόδια που απομένουν και συνεργαζόμενοι σε καινοτόμες προσεγγίσεις, μπορούμε να συνεχίσουμε να προάγουμε τη συνεκπαίδευση και να δημιουργούμε κοινωνίες πραγματικά χωρίς αποκλεισμούς.

1.4. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια παγκοσμίως αναγνωρισμένη προσέγγιση που επιδιώκει να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις διαφορετικές ανάγκες και τις ικανότητές τους. Στην Ελλάδα, η συμπερίληψη έχει αποκτήσει δυναμική με την πάροδο των ετών, καθώς η χώρα προσπαθεί να εξασφαλίσει την πλήρη συμμετοχή και ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στην παρούσα ενότητα διερευνάται η πρόοδος που έχει σημειωθεί στη συμπερίληψη στην Ελλάδα, συμπεριλαμβανομένων των εξελίξεων πολιτικής, των στρατηγικών εφαρμογής και των προκλήσεων που εξακολουθούν να υπάρχουν για την επίτευξη ενός πραγματικά συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού συστήματος (Syriopoulou-Delli, 2010).

Τα τελευταία χρόνια, η Ελλάδα έχει κάνει σημαντικά βήματα στην ανάπτυξη πολιτικών που προωθούν τη συμπερίληψη. Η επικύρωση διεθνών συμφωνιών, όπως η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (UNCRPD), έχει χρησιμεύσει ως καταλύτης για την αλλαγή. Η ελληνική κυβέρνηση έχει λάβει μέτρα για να ευθυγραμμίσει τη νομοθεσία της με τις αρχές της συνεκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στα δικαιώματα των μαθητών με αναπηρία να έχουν πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση στα κανονικά σχολεία (Αβραμίδης, και συν., 2013).

Το 2017, η Ελλάδα εισήγαγε τον νόμο 4485/2017, ο οποίος θέσπισε το νομικό πλαίσιο για τη συμπερίληψη. Αυτός ο νόμος σκιαγράφησε τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των μαθητών με αναπηρία, τον ρόλο των υποστηρικτικών υπηρεσιών και τις ευθύνες των σχολείων για την αντιμετώπιση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών. Ο νόμος τόνισε επίσης τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ σχολείων, γονέων και άλλων ενδιαφερομένων για την προώθηση πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς (Kourea & Phtiaka, 2003, Phtiaka et. al. 2003).

Ενώ οι εξελίξεις πολιτικής παρέχουν τη βάση για τη συμπερίληψη οι αποτελεσματικές στρατηγικές εφαρμογής είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία της. Στην Ελλάδα, έχουν ξεκινήσει αρκετές πρωτοβουλίες για την υποστήριξη της ένταξης των μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία. Τα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών αποτέλεσαν βασικό επίκεντρο των προσπαθειών εφαρμογής. Το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας έχει εισαγάγει μαθήματα κατάρτισης για την ενίσχυση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική παιδαγωγική και την ειδική αγωγή. Αυτά τα μαθήματα εξοπλίζουν τους εκπαιδευτικούς με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να αντιμετωπίσουν τις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, να δημιουργήσουν περιβάλλοντα στην τάξη χωρίς αποκλεισμούς και να παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη (Syriopoulou-Delli, 2010).

Επιπλέον, η ίδρυση Κέντρων Πόρων και Κατάρτισης Ειδικής Αγωγής (ΚΕΔΔΥ) υπήρξε καθοριστική για την υποστήριξη των πρακτικών συνεκπαίδευσης. Τα κέντρα αυτά παρέχουν εξειδικευμένες υπηρεσίες, όπως αξιολόγηση, εξατομικευμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό και υποστηρικτικό υλικό, τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς. Προσφέρουν επίσης ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης για τους εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας την προσέγγιση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Avramidis & Kayla, 2007).

Παρά την πρόοδο, οι προκλήσεις εξακολουθούν να υφίστανται για την επίτευξη της πλήρους ένταξης στα ελληνικά σχολεία. Μία από τις σημαντικές προκλήσεις είναι η έλλειψη φυσικής προσβασιμότητας σε πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τα παλαιότερα κτίρια συχνά στερούνται κατάλληλης υποδομής, όπως ράμπες, ανελκυστήρες και προσβάσιμες τουαλέτες, γεγονός που καθιστά δύσκολη την πλοήγηση των μαθητών με κινητικά προβλήματα στις εγκαταστάσεις. Απαιτούνται προσπάθειες ανακαίνισης για να διασφαλιστεί ότι τα σχολεία είναι πλήρως προσβάσιμα σε όλους τους μαθητές (Πατσιδου Ιλιάδου, 2011).

Επιπλέον, η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού, συμπεριλαμβανομένων των δασκάλων ειδικής αγωγής και του βοηθητικού προσωπικού, αποτελεί πρόκληση για την αποτελεσματική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Η περιορισμένη διαθεσιμότητα πόρων και χρηματοδότησης εμποδίζει τις προσπάθειες παροχής εξατομικευμένης υποστήριξης σε μαθητές με αναπηρίες (Avramidis & Kayla, 2007).

Μια άλλη κρίσιμη πρόκληση είναι η ανάγκη προώθησης μιας αλλαγής στάσεων και πεποιθήσεων απέναντι στην αναπηρία. Τα στερεότυπα και ο στιγματισμός εξακολουθούν να επιμένουν στην ελληνική κοινωνία, που μπορεί να εμποδίσουν την αποδοχή και την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία. Η ευαισθητοποίηση, η προώθηση θετικών

στάσεων και η καταπολέμηση των διακρίσεων είναι απαραίτητα για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς (Kourea & Phtiaka, 2003, Phtiaka et. al. 2003).

Η Ελλάδα έχει σημειώσει σημαντική πρόοδο στην προώθηση της συνεκπαίδευσης μέσω της ανάπτυξης πολιτικών και των στρατηγικών εφαρμογής. Η θέσπιση νομοθεσίας και προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών έθεσε τις βάσεις για πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς. Ωστόσο, εξακολουθούν να υπάρχουν προκλήσεις, όπως η ανάγκη για βελτιωμένη φυσική προσβασιμότητα, η αυξημένη διαθεσιμότητα εξειδικευμένου προσωπικού και η αλλαγή της κοινωνικής στάσης απέναντι στην αναπηρία. Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων απαιτεί συνεχείς προσπάθειες από την κυβέρνηση, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και την κοινωνία συνολικά. Συνεχίζοντας να δίνει προτεραιότητα στη συνεκπαίδευση και επενδύοντας σε πόρους και υποδομές, η Ελλάδα μπορεί να οικοδομήσει ένα σύστημα εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς που διασφαλίζει τα ίσα δικαιώματα και τις ευκαιρίες όλων των μαθητών (Sygiouroulou-Delli, 2010).

1.5. Οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια μετασχηματιστική προσέγγιση που στοχεύει στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το υπόβαθρο, τις ικανότητες ή τις αναπηρίες τους (Koutrouba, Vamvakari, & Theodoropoulos, 2008). Προωθεί τη διαφορετικότητα, προωθεί την ισότητα και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους. Αγκαλιάζοντας τη συνεκπαίδευση στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οι κοινωνίες μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον όπου όλοι νιώθουν ότι έχουν αξία, σεβασμό και υποστήριξη. Αυτό το άρθρο θα διερευνήσει τα πολυάριθμα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τονίζοντας τον θετικό αντίκτυπό της στους μαθητές, τους δασκάλους και την κοινωνία στο σύνολό της (Anderson, Klassen, & George, 2007).

Ένα από τα σημαντικά οφέλη της συνεκπαίδευσης είναι η βελτιωμένη ακαδημαϊκή επίδοση όλων των μαθητών. Οι αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς προωθούν τη συνεργασία, τη διδασκαλία από ομοτίμους και τη συνεργατική μάθηση, η οποία μπορεί να βελτιώσει τη συνολική ακαδημαϊκή απόδοση (Koutrouba, Vamvakari, & Theodoropoulos, 2008). Όταν μαθητές με διαφορετικές ικανότητες μαθαίνουν μαζί, έχουν ευκαιρίες να μοιραστούν τις

δυνάμεις τους και να μάθουν ο ένας από τις εμπειρίες του άλλου. Αυτό το συνεργατικό περιβάλλον μάθησης καλλιεργεί την αίσθηση του ανήκειν και ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή, οδηγώντας σε βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα για όλους (Fulk, B. M., & King, 2001).

Επιπλέον, η συνεκπαίδευση παρέχει ποικίλες ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές. Συμπεριλαμβάνοντας μαθητές από διάφορα υπόβαθρα, πολιτισμούς και ικανότητες, οι αίθουσες διδασκαλίας γίνονται πλούσια περιβάλλοντα μάθησης όπου οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν μια ευρύτερη κατανόηση του κόσμου. Η έκθεση των μαθητών σε διαφορετικές προοπτικές και εμπειρίες καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, την πολιτισμική ευαισθησία και τις δεξιότητες κριτικής σκέψης τους, προετοιμάζοντάς τους για τις πραγματικότητες μιας διαφορετικής κοινωνίας (Idol, 2006).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών. Όταν μαθητές με διαφορετικά υπόβαθρα και ικανότητες αλληλεπιδρούν και μαθαίνουν μαζί, αναπτύσσουν ενσυναίσθηση, συμπόνια και σεβασμό για τις ατομικές διαφορές. Οι τάξεις χωρίς αποκλεισμούς ενθαρρύνουν θετικές κοινωνικές σχέσεις, μειώνοντας τον εκφοβισμό, τις διακρίσεις και το στίγμα που σχετίζεται με αναπηρίες ή διαφορές. Αυτό οδηγεί σε βελτιωμένη ψυχική ευεξία και την αίσθηση ότι ανήκουν σε όλους τους μαθητές (Koutrouba, Vamvakari, & Theodoropoulos, 2008).

Επιπλέον, η συνεκπαίδευση βοηθά στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη μελλοντική επιτυχία. Οι μαθητές μαθαίνουν να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να επιλύουν συγκρούσεις και να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους. Δουλεύοντας σε διαφορετικές ομάδες, αναπτύσσουν ομαδική εργασία, ηγετική ικανότητα και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, που είναι πολύτιμα χαρακτηριστικά για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς προετοιμάζει τους μαθητές να πλοηγηθούν σε ένα ποικίλο εργατικό δυναμικό και να δημιουργήσουν κοινότητες χωρίς αποκλεισμούς (Anderson, Klassen, & George, 2007).

Η συνεκπαίδευση όχι μόνο ωφελεί τους μαθητές αλλά έχει επίσης θετικό αντίκτυπο στους δασκάλους και στο γενικό σχολικό περιβάλλον. Οι δάσκαλοι σε αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς αναπτύσσουν μια βαθύτερη κατανόηση των διαφορετικών αναγκών και στυλ μάθησης, αποκτώντας ένα ευρύτερο φάσμα εκπαιδευτικών στρατηγικών. Γίνονται πιο ευέλικτοι, δημιουργικοί και προσαρμοστικοί στις μεθόδους διδασκαλίας τους, ωφελώντας

όλους τους μαθητές στις τάξεις τους. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προωθεί επίσης τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να ανταλλάσσουν γνώσεις, εμπειρίες και πόρους για την καλύτερη υποστήριξη των μαθητών με διαφορετικές ανάγκες (Norwich, 2002).

Επιπλέον, τα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς δημιουργούν ένα φιλόξενο και υποστηρικτικό περιβάλλον τόσο για τους μαθητές όσο και για τους δασκάλους (Norwich, 2002). Καλλιεργούν μια κουλτούρα αποδοχής, σεβασμού και εκτίμησης για τη διαφορετικότητα, οδηγώντας σε αυξημένη ικανοποίηση και κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς. Στα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς συμμετέχουν ενεργά οι οικογένειες, προωθώντας ουσιαστικές συνεργασίες και εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτή η συλλογική προσέγγιση ενισχύει τη σχολική κοινότητα και ενισχύει τη συνολική εκπαιδευτική εμπειρία για όλους τους εμπλεκόμενους (Koutrouba, Vamvakari, & Theodoropoulos, 2008).

Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι μόνο απαραίτητη για την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη μεμονωμένων μαθητών, αλλά διαδραματίζει επίσης κρίσιμο ρόλο στην οικοδόμηση κοινωνιών χωρίς αποκλεισμούς και ισότητας (Oliver, 2004). Αγκαλιάζοντας τη διαφορετικότητα και την ένταξη στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι κοινωνίες προάγουν την κοινωνική συνοχή, μειώνουν τις διακρίσεις και προωθούν τις ίσες ευκαιρίες για όλους. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς καταρρίπτει φραγμούς και αμφισβητεί τα στερεότυπα, ενθαρρύνοντας μια κοινωνία με μεγαλύτερη περιεκτικότητα και αποδοχή, όπου η διαφορετικότητα εκτιμάται (Norwich, 2002).

Επίσης, η συνεκπαίδευση έχει μακροπρόθεσμα οφέλη για την κοινωνία. Προετοιμάζει τους μαθητές να γίνουν ενεργοί, αφοσιωμένοι και υπεύθυνοι πολίτες που μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση των κοινοτήτων τους. Εξοπλίζοντας τους μαθητές με μια βαθιά κατανόηση της διαφορετικότητας, της συμπεριληπτικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, η συνεκπαίδευση προωθεί την κοινωνική αλλαγή και δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να υποστηρίξουν την ισότητα και την ένταξη σε όλες τις πτυχές της ζωής (Oliver, 2004).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσφέρει πολυάριθμα οφέλη στους μαθητές, τους δασκάλους και την κοινωνία στο σύνολό της. Ενισχύει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, προάγει την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, προάγει τις θετικές σχέσεις δασκάλου-μαθητή και συμβάλλει στη δημιουργία κοινωνιών χωρίς αποκλεισμούς και ισότητας (Anderson, Klassen, & George, 2007). Η υιοθέτηση της συνεκπαίδευσης δεν είναι μόνο μια ηθική

επιταγή αλλά και μια σοφή επένδυση στο μέλλον της εκπαίδευσης και της κοινωνίας (Koutrouba, Vamvakari, & Theodoropoulos, 2008).

1.6. Προκλήσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς επιδιώκει να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εντός του κανονικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ενώ η έννοια της συνεκπαίδευσης αναγνωρίζεται ευρέως ως ζωτικής σημασίας για την προώθηση της διαφορετικότητας και την προώθηση της κοινωνικής ένταξης, η εφαρμογή της θέτει πολλές προκλήσεις. Αυτή η ανάλυση θα εμβαθύνει στα βασικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν για την επίτευξη της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, διερευνώντας τόσο συστημικούς όσο και πρακτικούς φραγμούς που εμποδίζουν την πραγματοποίηση ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές (Norwich, 2002).

Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις της συνεκπαίδευσης έγκειται στους συστημικούς φραγμούς που είναι ενσωματωμένοι στα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι που διατίθενται για πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς, τα ανεπαρκή πλαίσια πολιτικής και η έλλειψη ευαισθητοποίησης και κατανόησης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διοικητικών υπαλλήλων αποτελούν εξέχουσες συστημικές προκλήσεις. Η ανεπαρκής χρηματοδότηση οδηγεί συχνά σε ανεπαρκείς υποδομές, διδακτικό υλικό και υπηρεσίες υποστήριξης που απαιτούνται για την υποδοχή διαφορετικών μαθητών. Αυτή η κατάσταση επιδεινώνει περαιτέρω τις ανισότητες στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, εμποδίζοντας την ένταξη των περιθωριοποιημένων μαθητών (Anderson, Klassen, & George, 2007).

Επιπλέον, η απουσία ισχυρών πολιτικών και νομοθεσίας που υποστηρίζουν τη συνεκπαίδευση εμποδίζει την πρόοδο. Ανεπαρκείς νομικές διατάξεις μπορεί να μην προστατεύουν τα δικαιώματα των μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές ανάγκες, αφήνοντάς τους ευάλωτους σε διακρίσεις και αποκλεισμό (Tomlinson, & Eidson, 2003). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί και οι διαχειριστές συχνά στερούνται τις απαραίτητες γνώσεις και κατάρτιση για την αποτελεσματική εφαρμογή πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς. Η έλλειψη ευκαιριών επαγγελματικής εξέλιξης εμποδίζει την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται σε διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, με αποτέλεσμα διαχωρισμένες τάξεις και περιορισμένη πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση για τους περιθωριοποιημένους μαθητές (Todorovic, Stojiljkovic, Ristanic, & Djigic, 2011).

Εκτός από τις συστημικές προκλήσεις, η συνεκπαίδευση αντιμετωπίζει πολλά πρακτικά εμπόδια που εμποδίζουν την επιτυχή εφαρμογή της. Μια σημαντική πρόκληση περιστρέφεται γύρω από την έλλειψη κατάλληλων εργαλείων αξιολόγησης και μεθόδων αξιολόγησης. Τα παραδοσιακά συστήματα αξιολόγησης επικεντρώνονται κυρίως σε τυποποιημένες δοκιμές, οι οποίες ενδέχεται να μην αποτυπώνουν με ακρίβεια την πρόοδο και τις ικανότητες των μαθητών με διαφορετικά στυλ μάθησης. Κατά συνέπεια, η υπερβολική εξάρτηση από τυποποιημένες αξιολογήσεις μπορεί να οδηγήσει σε ανακριβείς αξιολογήσεις, διαγωνίζοντας έτσι τον αποκλεισμό ορισμένων μαθητών από τη γενική εκπαίδευση (Tomlinson, & Eidson, 2003).

Μια άλλη πρακτική πρόκληση είναι η ανάγκη για προσαρμοσμένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (Δελλασσούδας, 2005). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση απαιτεί ευέλικτες μεθόδους διδασκαλίας που καλύπτουν τις ατομικές μαθησιακές ανάγκες. Ωστόσο, η ύπαρξη μεγάλων μεγεθών τάξεων και περιορισμένων αναλογιών δασκάλου-μαθητή συχνά εμποδίζει την παροχή εξατομικευμένης διδασκαλίας. Οι δάσκαλοι μπορεί να δυσκολεύονται να παράσχουν επαρκή προσοχή και υποστήριξη σε μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές ανάγκες, επηρεάζοντας τις εκπαιδευτικές εμπειρίες και τα αποτελέσματά τους (Αγγελίδης, 2012 · Αθανάσογλου, 2014).

Επιπρόσθετα, η προώθηση ενός πραγματικά περιεκτικού περιβάλλοντος στην τάξη απαιτεί την προώθηση θετικών στάσεων, ενσυναίσθησης και αποδοχής μεταξύ των μαθητών. Ωστόσο, το κοινωνικό στίγμα και η προκατάληψη προς τα άτομα με αναπηρίες ή διαφορές εξακολουθούν να υφίστανται, καθιστώντας δύσκολη τη δημιουργία μιας περιεκτικής και φιλόξενης ατμόσφαιρας. Η αντιμετώπιση αρνητικών στάσεων και η προώθηση της ενσυναίσθησης απαιτεί ολοκληρωμένες εκπαιδευτικές εκστρατείες και προγράμματα ευαισθητοποίησης που ενθαρρύνουν την κατανόηση και το σεβασμό της διαφορετικότητας (Αθανάσογλου, 2014).

Η συνεργασία και ο συντονισμός μεταξύ των διαφόρων ενδιαφερομένων είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης (Avramidis, & Norwich, 2002). Ωστόσο, η έλλειψη αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των δασκάλων γενικής αγωγής, των δασκάλων ειδικής αγωγής, του βοηθητικού προσωπικού και των οικογενειών συχνά λειτουργεί ως εμπόδιο. Μια κατακερματισμένη προσέγγιση μπορεί να οδηγήσει σε ένα ασύνδετο σύστημα υποστήριξης και σε ασυνεπείς πρακτικές, περιθωριοποιώντας περαιτέρω τους μαθητές που χρειάζονται πρόσθετη βοήθεια (Αγγελίδης, 2012).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση υπόσχεται την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Ωστόσο, πολλές προκλήσεις εμποδίζουν την εφαρμογή του. Η αντιμετώπιση των συστημικών φραγμών που σχετίζονται με τη χρηματοδότηση, τα πλαίσια πολιτικής και την κατάρτιση είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς αποκλεισμούς. Ταυτόχρονα, πρακτικές προκλήσεις όπως οι κατάλληλες μέθοδοι αξιολόγησης, η προσαρμοσμένη διδασκαλία, η καλλιέργεια θετικών στάσεων και η προώθηση της συνεργασίας απαιτούν προσοχή. Η υπέρβαση αυτών των προκλήσεων απαιτεί μια πολύπλευρη προσέγγιση που θα περιλαμβάνει τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, τους εκπαιδευτικούς, τις οικογένειες και την ευρύτερη κοινότητα. Αντιμετωπίζοντας συλλογικά αυτά τα εμπόδια, μπορούμε να αγωνιστούμε για ένα πραγματικά περιεκτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον που αγκαλιάζει και ενδυναμώνει όλους τους μαθητές (Δελλασσούδας, 2005).

1.7. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συμπερίληψη

Ο ρόλος του δασκάλου στην ένταξη είναι κρίσιμος για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και ισότιμου μαθησιακού περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές. Η συμπερίληψη αναφέρεται στην πρακτική παροχής ίσων ευκαιριών και πόρων σε μαθητές με διαφορετικές ικανότητες, υπόβαθρο και στυλ μάθησης. Δεν πρόκειται μόνο για τη σωματική ενσωμάτωση αλλά και για την ενίσχυση της αίσθησης του ανήκειν, της αποδοχής και του σεβασμού σε όλους τους μαθητές. Οι δάσκαλοι διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στην προώθηση της ένταξης υιοθετώντας στρατηγικές διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς, προσαρμόζοντας το πρόγραμμα σπουδών και αντιμετωπίζοντας τις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή (Adderley, et al, 2015).

Μία από τις βασικές ευθύνες των εκπαιδευτικών για την προώθηση της ένταξης είναι να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον στην τάξη χωρίς αποκλεισμούς. Αυτό περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός ασφαλούς και φιλόξενου χώρου όπου οι μαθητές νιώθουν ότι τους εκτιμούν και τους σέβονται για τις μοναδικές τους ταυτότητες και ικανότητες (Avramidis, & Norwich, 2002). Οι δάσκαλοι μπορούν να το επιτύχουν αυτό καθιερώνοντας σαφείς προσδοκίες για τη συμπεριφορά και προωθώντας θετικές και χωρίς αποκλεισμούς αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών. Μπορούν να ενθαρρύνουν τον ανοιχτό διάλογο, να προάγουν την ενσυναίσθηση και να αποθαρρύνουν κάθε μορφή διάκρισης ή αποκλεισμού (Arthur-Kelly, Sutherland, Lyons, Macfarlane, & Foreman, 2013).

Οι στρατηγικές διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς είναι μια άλλη σημαντική πτυχή του ρόλου του εκπαιδευτικού στην ένταξη. Οι δάσκαλοι πρέπει να χρησιμοποιούν μια ποικιλία εκπαιδευτικών μεθόδων και υλικών για να προσαρμόσουν τα διαφορετικά στυλ μάθησης και τις ικανότητες των μαθητών τους. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την παροχή πρόσθετης υποστήριξης ή την τροποποίηση εργασιών και αξιολογήσεων. Προσαρμόζοντας τις διδακτικές τους προσεγγίσεις ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών, οι δάσκαλοι μπορούν να εξασφαλίσουν ότι κάθε εκπαιδευόμενος έχει πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών και μπορεί να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Avramidis, & Norwich, 2002).

Επιπλέον, οι δάσκαλοι πρέπει να γνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν τις ατομικές ανάγκες των μαθητών τους (Domonić, Vlast, & Bouillet, 2017). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναγνωρίζει ότι κάθε μαθητής είναι μοναδικός και μπορεί να απαιτεί διαφορετικές μορφές υποστήριξης. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει μαθητές με αναπηρίες που μπορεί να χρειάζονται βοηθητικές τεχνολογίες ή καταλύματα, φοιτητές από μειονεκτούντα υπόβαθρα που μπορεί να χρειάζονται πρόσθετους πόρους ή μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο που μπορεί να επωφεληθούν από στοχευμένη γλωσσική υποστήριξη. Οι δάσκαλοι πρέπει να γνωρίζουν αυτές τις διαφορετικές ανάγκες και να παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη για να διασφαλίσουν ότι κάθε μαθητής μπορεί να ευδοκιμήσει ακαδημαϊκά και κοινωνικά (Cole, 2005).

Η συνεργασία και η επικοινωνία είναι επίσης απαραίτητες για τη συνεκπαίδευση. Οι δάσκαλοι θα πρέπει να συνεργάζονται στενά με άλλους επαγγελματίες, όπως δασκάλους ειδικής αγωγής, συμβούλους και βοηθητικό προσωπικό, για τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών. Μοιράζοντας πληροφορίες και πόρους, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν ολοκληρωμένες στρατηγικές για την υποστήριξη πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς. Επιπλέον, η διατήρηση ανοιχτών γραμμών επικοινωνίας με τους γονείς ή τους κηδεμόνες είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση των ατομικών δυνατοτήτων και προκλήσεων των μαθητών και για την προώθηση μιας συνεργατικής προσέγγισης στην εκπαίδευσή τους (Domonić, Vlast, & Bouillet, 2017).

Ο ρόλος του δασκάλου στην ένταξη υπερβαίνει την τάξη. Έχουν επίσης την ευθύνη να αμφισβητήσουν και να μεταμορφώσουν την ευρύτερη σχολική κουλτούρα ώστε να είναι πιο περιεκτική. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την υπεράσπιση πολιτικών και πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς εντός του σχολείου, την οργάνωση εκστρατειών ευαισθητοποίησης και την

παροχή ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης στο προσωπικό για να βελτιώσει την κατανόησή του για την ένταξη και τη διαφορετικότητα (Cole, 2005). Οι δάσκαλοι μπορούν να λειτουργήσουν ως συνήγοροι των περιθωριοποιημένων μαθητών, διασφαλίζοντας ότι η φωνή τους ακούγεται και οι ανάγκες τους ικανοποιούνται (Efthymiou, & Kington, 2017).

Συμπερασματικά, ο ρόλος του δασκάλου στη συμπερίληψη είναι πολύπλευρος και απαιτεί δέσμευση για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος τάξης χωρίς αποκλεισμούς, τη χρήση στρατηγικών διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς, την αντιμετώπιση των ατομικών αναγκών, την προώθηση της συνεργασίας και την υπεράσπιση πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς. Αγκαλιάζοντας τη διαφορετικότητα και δημιουργώντας ένα περιβάλλον μάθησης χωρίς αποκλεισμούς, οι δάσκαλοι μπορούν να υποστηρίξουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική επιτυχία όλων των μαθητών. Η συμπερίληψη δεν είναι μια προσέγγιση που ταιριάζει σε όλους και απαιτεί συνεχή προβληματισμό, επαγγελματική ανάπτυξη και προσαρμογή για την κάλυψη των εξελισσόμενων αναγκών των μαθητών. Με αφοσιωμένους και χωρίς αποκλεισμούς δασκάλους, μπορούμε να δημιουργήσουμε μια κοινωνία που εκτιμά και γιορτάζει τη διαφορετικότητα, διασφαλίζοντας ότι κάθε μαθητής έχει ίσες ευκαιρίες για επιτυχία.

Κεφάλαιο 2^ο - Μειονότητες

2.1. Μειονότητα – ανάλυση έννοιας

Η μειονότητα αναφέρεται σε μια κοινωνική ή δημογραφική ομάδα που αποτελεί μικρότερο ποσοστό του συνολικού πληθυσμού, που συχνά χαρακτηρίζεται από διακριτά χαρακτηριστικά όπως φυλή, εθνικότητα, θρησκεία, γλώσσα ή άλλα κοινά χαρακτηριστικά. Η έννοια της μειονότητας είναι σχετική και εξαρτάται από το πλαίσιο μιας συγκεκριμένης κοινωνίας ή περιβάλλοντος. Αυτή η ανάλυση θα εμβαθύνει στις πολύπλευρες διαστάσεις των μειονοτήτων, εξετάζοντας τη σημασία τους, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και τις επιπτώσεις στην κοινωνική δυναμική (Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος, 1997)

Το καθεστώς της μειονότητας μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορες μορφές, με τις φυλετικές και εθνοτικές μειονότητες να είναι τα πιο συνηθισμένα παραδείγματα. Αυτές οι ομάδες βιώνουν περιθωριοποίηση και συχνά υφίστανται διακρίσεις, προκαταλήψεις και άνιση μεταχείριση λόγω των διαφορών τους στη φυσική τους εμφάνιση ή στο πολιτιστικό υπόβαθρο. Οι μειονοτικές ομάδες μπορούν επίσης να βασίζονται σε θρησκευτικές πεποιθήσεις, όπου τα άτομα μπορεί να αντιμετωπίσουν προκλήσεις λόγω της πίστης τους σε κοινωνίες που κυριαρχούνται από διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις. Οι γλωσσικές μειονότητες αντιμετωπίζουν παρόμοιες συνθήκες, αντιμετωπίζοντας εμπόδια στην επικοινωνία και περιορισμένη πρόσβαση σε πόρους και ευκαιρίες σε κοινωνίες όπου η γλώσσα τους δεν ομιλείται ευρέως (Δημούλης, 2008).

Η έννοια της μειονότητας είναι στενά συνδεδεμένη με τη δυναμική της εξουσίας και τις κοινωνικές ιεραρχίες. Οι πλειοψηφικές ομάδες έχουν συνήθως μεγαλύτερη πολιτική, οικονομική και κοινωνική επιρροή, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στην περιθωριοποίηση των μειονοτικών ομάδων. Αυτή η περιθωριοποίηση μπορεί να οδηγήσει σε ανισότητες σε τομείς όπως η εκπαίδευση, η απασχόληση, η υγειονομική περίθαλψη και η εκπροσώπηση στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Τέτοιες ανισότητες διαιωνίζουν έναν κύκλο μειονεκτημάτων και εμποδίζουν την πλήρη συμμετοχή και ένταξη των μειονοτήτων στην κοινωνία (Αρετοπούλου, 2015).

Επιπλέον, οι μειονότητες συχνά αγωνίζονται να διατηρήσουν την πολιτιστική τους ταυτότητα και κληρονομιά μπροστά σε κυρίαρχα πολιτιστικά πρότυπα. Μπορεί να αντιμετωπίσουν πιέσεις για αφομοίωση, με αποτέλεσμα τη διάβρωση των μοναδικών

παραδόσεων, εθίμων και γλωσσών τους. Η διατήρηση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας είναι ζωτικής σημασίας, καθώς εμπλουτίζει τις κοινωνίες και προωθεί ένα περιβάλλον πιο περιεκτικό και πλουραλιστικό.

Η αναγνώριση και η αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι μειονοτικές ομάδες είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση της κοινωνικής συνοχής και της ισότητας. Οι προσπάθειες για την προώθηση της διαφορετικότητας, της ένταξης και των ίσων δικαιωμάτων είναι ουσιαστικές για την καταπολέμηση των διακρίσεων και την προώθηση της πλήρους συμμετοχής των μειονοτήτων σε όλες τις πτυχές της κοινωνίας. Αυτές οι προσπάθειες μπορεί να περιλαμβάνουν την εφαρμογή νόμων κατά των διακρίσεων, τις πολιτικές θετικής δράσης, την προώθηση της πολιτιστικής συνειδητοποίησης και ευαισθησίας και τη δημιουργία χώρων για διάλογο και κατανόηση (Ασκούνη, 2006).

Είναι απαραίτητο να προσεγγίσουμε την έννοια της μειονότητας με ευαισθησία, αναγνωρίζοντας τη διασταύρωση των ταυτοτήτων και την ποικιλομορφία μέσα στις ίδιες τις μειονοτικές ομάδες. Οι άνθρωποι μπορούν να έχουν πολλαπλές μειονοτικές ταυτότητες, βιώνοντας διαφορετικές μορφές διακρίσεων και προνομίων ταυτόχρονα. Η αναγνώριση και η κατανόηση αυτών των πολυπλοκοτήτων είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας (Καροπούλου, 2008).

Συμπερασματικά, μια μειονότητα αναφέρεται σε μια κοινωνική ή δημογραφική ομάδα που αποτελεί μικρότερο ποσοστό του συνολικού πληθυσμού και αντιμετωπίζει μειονεκτήματα και διακρίσεις με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά τους. Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μειονότητες περιλαμβάνουν κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτιστικές διαστάσεις, που διαιωνίζονται από τη δυναμική εξουσίας και τις κοινωνικές ιεραρχίες. Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων απαιτεί προσπάθειες για την καταπολέμηση των διακρίσεων, την προώθηση της ένταξης και την αναγνώριση της διαφορετικότητας εντός των μειονοτικών ομάδων. Η ενίσχυση μιας κοινωνίας που εκτιμά και σέβεται όλα τα μέλη της, ανεξάρτητα από το καθεστώς της μειονότητάς τους, είναι απαραίτητη για την επίτευξη ενός πιο δίκαιου και αρμονικού κόσμου.

2.2. Οι μειονότητες στην Ελλάδα

Οι μειονότητες στην Ελλάδα αντιπροσωπεύουν ένα ευρύ φάσμα εθνοτικών, γλωσσικών και θρησκευτικών ομάδων που συμβάλλουν στον πολυπολιτισμικό ιστό της χώρας. Οι κύριες

μειονοτικές ομάδες στην Ελλάδα περιλαμβάνουν τη μουσουλμανική μειονότητα στη Δυτική Θράκη, τη μακεδονόφωνη μειονότητα, την κοινότητα των Ρομά και διάφορους πληθυσμούς μεταναστών. Η ανάλυση της κατάστασης των μειονοτήτων στην Ελλάδα απαιτεί να ληφθούν υπόψη το ιστορικό τους πλαίσιο, το νομικό καθεστώς, οι προκλήσεις και οι προσπάθειες για την ένταξη και την ίση μεταχείριση (Clogg, 2002).

Ιστορικά, η Ελλάδα έχει διαμορφωθεί από τη γεωγραφική της θέση στο σταυροδρόμι Ευρώπης, Ασίας και Αφρικής, με αποτέλεσμα ένα περίπλοκο εθνοτικό και πολιτιστικό μωσαϊκό. Ωστόσο, η διαμόρφωση μιας ομοιογενούς ελληνικής εθνικής ταυτότητας έχει συχνά περιθωριοποιήσει μειονοτικές ομάδες και τονίζει τον κυρίαρχο ελληνικό πολιτισμό. Αυτό έχει οδηγήσει σε προκλήσεις όσον αφορά την αναγνώριση και την προστασία των δικαιωμάτων και των ταυτοτήτων των μειονοτικών κοινοτήτων (Mestheneos, 2002).

Η μουσουλμανική μειονότητα στη Δυτική Θράκη είναι μια από τις σημαντικότερες μειονοτικές ομάδες στην Ελλάδα. Αποτελούμενοι κυρίως από τουρκικές και πομακικές κοινότητες, αντιμετωπίζουν μοναδικές προκλήσεις λόγω των θρησκευτικών και γλωσσικών διαφορών τους. Η ελληνική κυβέρνηση αναγνωρίζει την ύπαρξη της μουσουλμανικής μειονότητας και της παραχωρεί ορισμένα δικαιώματα, όπως εκπροσώπηση στην τοπική αυτοδιοίκηση και θρησκευτική αυτονομία. Ωστόσο, ορισμένα μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας έχουν εκφράσει ανησυχίες για θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση, τα δικαιώματα ιδιοκτησίας και την πολιτιστική διατήρηση (Τσιτσελίκης, 2007).

Η μακεδονόφωνη μειονότητα, που κατοικεί κυρίως στην περιοχή της Φλώρινας στη βόρεια Ελλάδα, έχει αντιμετωπίσει ιστορικές προκλήσεις που σχετίζονται με τη γλώσσα και την ταυτότητά της. Η ελληνική κυβέρνηση ήταν επιφυλακτική όσον αφορά την αναγνώριση της ξεχωριστής ταυτότητάς τους, θεωρώντας τη συχνά ως τοπική διάλεκτο παρά ως ξεχωριστή γλώσσα. Ως αποτέλεσμα, η μακεδονόφωνη μειονότητα έχει αντιμετωπίσει περιορισμούς στη χρήση της γλώσσας της στην εκπαίδευση και στα δημόσια ιδρύματα, γεγονός που έχει οδηγήσει σε εντάσεις και συζητήσεις γύρω από τα πολιτιστικά τους δικαιώματα (Clogg, 2002).

Η κοινότητα των Ρομά στην Ελλάδα αντιμετωπίζει πολλαπλές προκλήσεις, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων, των διακρίσεων και του κοινωνικού αποκλεισμού. Συχνά αντιμετωπίζουν υψηλότερα ποσοστά φτώχειας, ανεργίας και περιορισμένης πρόσβασης στην εκπαίδευση και την υγειονομική περίθαλψη. Η ελληνική κυβέρνηση έχει εφαρμόσει διάφορες πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση αυτών των

προκλήσεων, όπως προγράμματα εκπαιδευτικής υποστήριξης, υπηρεσίες υγειονομικής περίθαλψης και έργα στέγασης. Ωστόσο, οι επίμονες διακρίσεις και οι κοινωνικές προκαταλήψεις εξακολουθούν να εμποδίζουν την πλήρη ένταξη της κοινότητας των Ρομά (Baltsiotis, 2007).

Η Ελλάδα έχει γίνει επίσης προορισμός μεταναστών και προσφύγων, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της εισροής μεταναστών από τη Μέση Ανατολή και την Αφρική τα τελευταία χρόνια. Οι κοινότητες των μεταναστών αντιμετωπίζουν διάφορες προκλήσεις, συμπεριλαμβανομένων των γλωσσικών φραγμών, της περιορισμένης πρόσβασης στις κοινωνικές υπηρεσίες και των διακρίσεων (Baltsiotis, 2007). Επιπλέον, οι περίπλοκες πολιτικές μετανάστευσης της Ελλάδας και οι ανεπαρκείς διαδικασίες ασύλου έχουν ασκήσει πίεση στη διαδικασία ένταξης αυτών των κοινοτήτων (Clogg, 2002).

Έχουν γίνει προσπάθειες για την ένταξη και την ίση μεταχείριση των μειονοτήτων στην Ελλάδα σε νομικό και θεσμικό επίπεδο. Η Ελλάδα έχει επικυρώσει διεθνείς συμβάσεις και οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης που προστατεύουν τα δικαιώματα των μειονοτήτων, όπως η Σύμβαση Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων. Το ελληνικό νομικό πλαίσιο παρέχει ορισμένες εγγυήσεις για τα δικαιώματα των μειονοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της θρησκευτικής ελευθερίας, της μη διάκρισης και των γλωσσικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων. Ωστόσο, εξακολουθούν να υπάρχουν προκλήσεις όσον αφορά τη μετάφραση αυτών των νομικών διατάξεων σε αποτελεσματικές πολιτικές και πρακτικές. Οι οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών, οι ακτιβιστές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και οι ομάδες υπεράσπισης των μειονοτήτων διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην υπεράσπιση των δικαιωμάτων των μειονοτήτων στην Ελλάδα. Εργάζονται για την ευαισθητοποίηση, την προώθηση του διαλόγου και την άσκηση πίεσης για αλλαγές πολιτικής για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών και προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι μειονοτικές κοινότητες (Baltsiotis, 2007).

Τα τελευταία χρόνια, έχουν σημειωθεί θετικές εξελίξεις στην προώθηση της ενσωμάτωσης και της πολιτιστικής πολυμορφίας στην Ελλάδα. Έχουν καταβληθεί προσπάθειες για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών ευκαιριών, των γλωσσικών δικαιωμάτων και της πολιτιστικής διατήρησης για τις μειονοτικές κοινότητες. Έχουν οργανωθεί πολιτιστικά φεστιβάλ, εκθέσεις και εκστρατείες ευαισθητοποίησης για τον εορτασμό της διαφορετικότητας και την προώθηση της διαπολιτισμικής κατανόησης. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι εξακολουθούν να υπάρχουν προκλήσεις και τομείς προς βελτίωση. Αυτά περιλαμβάνουν την

αντιμετώπιση στάσεων που εισάγουν διακρίσεις, τη βελτίωση της πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση και υγειονομική περίθαλψη, την ενίσχυση των οικονομικών ευκαιριών και τη διασφάλιση της αποτελεσματικής εφαρμογής και παρακολούθησης των πολιτικών που προστατεύουν τα δικαιώματα των μειονοτήτων. Η κατάσταση των μειονοτήτων στην Ελλάδα είναι πολύπλοκη, με διαφορετικές ομάδες να αντιμετωπίζουν μοναδικές προκλήσεις που σχετίζονται με την ταυτότητα, τη γλώσσα, τον πολιτισμό και την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. Τα τελευταία χρόνια οι προσπάθειες για τη συμπερίληψη των μειονοτικών ομάδων έχουν ενταθεί σε όλους τους τομείς, μεταξύ αυτών και της εκπαίδευσης (Baltsiotis, 2007 · Clogg, 2002).

2.3. Μειονοτική εκπαίδευση

Η εκπαίδευση των μειονοτήτων είναι μια κρίσιμη πτυχή για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών και κοινωνικής δικαιοσύνης σε μια ποικιλόμορφη κοινωνία. Αφορά την εκπαίδευση που παρέχεται σε άτομα που ανήκουν σε ιστορικά περιθωριοποιημένες ή υποεκπροσωπούμενες ομάδες με βάση παράγοντες όπως η φυλή, η εθνικότητα, η θρησκεία, το φύλο, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και άλλα. Η ανάλυση της εκπαίδευσης των μειονοτήτων περιλαμβάνει την εξέταση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές της μειονότητας, τη διερεύνηση της σημασίας της συνεκπαίδευσης και την κατανόηση των πιθανών λύσεων για τη γεφύρωση του εκπαιδευτικού χάσματος (Ασκούνη, 2006).

Μία από τις βασικές προκλήσεις στην εκπαίδευση των μειονοτήτων είναι το επίμονο χάσμα επιδόσεων (Δημούλης, 2008). Η έρευνα υπογραμμίζει σταθερά τις διαφορές στις ακαδημαϊκές επιδόσεις μεταξύ των μαθητών της μειονότητας και των ομολόγων τους που δεν ανήκουν στη μειονότητα. Παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτό το κενό περιλαμβάνουν την ανεπαρκή πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση, τα κοινωνικοοικονομικά μειονεκτήματα, τις πολιτισμικές προκαταλήψεις και τους περιορισμένους πόρους στις μειονοτικές κοινότητες. Αυτά τα εμπόδια εμποδίζουν την εκπαιδευτική πρόοδο των μειονοτικών μαθητών και διαιωνίζουν την ανισότητα (Ασημακοπούλου, 2002).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην αντιμετώπιση αυτών των ανισοτήτων. Δίνει έμφαση στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που σέβεται και εκτιμά τη διαφορετικότητα των μαθητών (Καροπούλου, 2008). Οι αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς προάγουν την ισότητα, καλλιεργούν την αίσθηση του ανήκειν και ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους.

Με την ενσωμάτωση διαφορετικών προοπτικών, εμπειριών και πολιτισμών στο πρόγραμμα σπουδών, η συνεκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών της μειονότητας (Δημούλης, 2008).

Επιπλέον, η παροχή στοχευμένης υποστήριξης σε μαθητές της μειονότητας μπορεί να συμβάλει στη γεφύρωση του εκπαιδευτικού χάσματος. Αυτό περιλαμβάνει την εφαρμογή προγραμμάτων και πρωτοβουλιών που αντιμετωπίζουν τις ειδικές ανάγκες των περιθωριοποιημένων κοινοτήτων. Για παράδειγμα, οι υποτροφίες και τα προγράμματα οικονομικής βοήθειας μπορούν να μετριάσουν την οικονομική επιβάρυνση των μειονοτήτων σπουδαστών, επιτρέποντάς τους να έχουν πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Καροπούλου, 2008). Τα προγράμματα καθοδήγησης, η ακαδημαϊκή συμβουλευτική και οι υπηρεσίες διδασκαλίας μπορούν να παρέχουν πρόσθετη καθοδήγηση και υποστήριξη για να βοηθήσουν τους μαθητές της μειονότητας να πλοηγηθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα πιο αποτελεσματικά (Ζάγκα, Κεσίδου, & Ματθαιουδάκη, 2015).

Επιπλέον, η διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού εργατικού δυναμικού είναι ζωτικής σημασίας στην εκπαίδευση των μειονοτήτων. Η έρευνα δείχνει ότι οι μαθητές επωφελούνται από την ύπαρξη δασκάλων που μοιράζονται το πολιτισμικό τους υπόβαθρο ή κατανοούν τις μοναδικές προκλήσεις τους. Η αύξηση της εκπροσώπησης των δασκάλων της μειονότητας μπορεί να χρησιμεύσει ως πρότυπα για τους μαθητές, να προωθήσει την πολιτιστική ευαισθησία και να προσφέρει ένα περιβάλλον μάθησης που να περιλαμβάνει περισσότερους αποκλεισμούς (Καροπούλου, 2008).

Για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μειονοτήτων, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής θα πρέπει να δώσουν προτεραιότητα στη δίκαιη κατανομή της χρηματοδότησης, διασφαλίζοντας ότι οι πόροι διατίθενται σε σχολεία και κοινότητες με υψηλά ποσοστά μαθητών μειονοτήτων (Δημούλης, 2008). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικές πολιτικές θα πρέπει να σχεδιαστούν για την αντιμετώπιση συστημικών προκαταλήψεων και διακρίσεων που εμποδίζουν την πρόοδο των μαθητών της μειονότητας. Αυτό περιλαμβάνει την εφαρμογή εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς κατά της μεροληψίας, την αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών ώστε να περιλαμβάνει διαφορετικές προοπτικές και την προώθηση πρακτικών διδασκαλίας που ανταποκρίνονται πολιτισμικά (Ασημακοπούλου, 2002).

Η εκπαίδευση των μειονοτήτων είναι ένα σύνθετο ζήτημα το οποίο και απαιτεί ολοκληρωμένη ανάλυση και στοχευμένες παρεμβάσεις. Αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές της μειονότητας, προωθώντας τη συνεκπαίδευση,

παρέχοντας στοχευμένη υποστήριξη, διαφοροποιώντας το εκπαιδευτικό εργατικό δυναμικό και εφαρμόζοντας δίκαιες πολιτικές, οι κοινωνίες μπορούν να αγωνιστούν προς την εκπαιδευτική ισότητα και να ενδυναμώσουν όλους τους μαθητές να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους. Η υιοθέτηση της διαφορετικότητας και η εξασφάλιση ίσης πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση είναι κρίσιμα βήματα για την οικοδόμηση μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς και δικαιοσύνης.

2.4. Τα μειονοτικά σχολεία στην Ελλάδα

Τα μειονοτικά σχολεία στην Ελλάδα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση της πολιτιστικής πολυμορφίας και στη διατήρηση των δικαιωμάτων των μειονοτικών κοινοτήτων στη χώρα. Ενώ η Ελλάδα κατοικείται κυρίως από Έλληνες Ορθόδοξους Χριστιανούς και ακολουθεί ένα ελληνοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, αναγνωρίζει τη σημασία του σεβασμού των δικαιωμάτων των μειονοτικών ομάδων και να τους επιτρέπει να διατηρήσουν την πολιτιστική τους ταυτότητα μέσω της εκπαίδευσης (Καροπούλου, 2008).

Τα μειονοτικά σχολεία στην Ελλάδα απευθύνονται κυρίως σε τρεις κύριες μειονοτικές κοινότητες: μουσουλμάνους Τούρκους, Πομάκους και Ρομά. Αυτά τα σχολεία παρέχουν εκπαίδευση στις αντίστοιχες μειονοτικές γλώσσες, όπως τα τουρκικά, τα πομακικά και τα ρομάνι, παράλληλα με την ελληνική γλώσσα. Στόχος είναι να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές από μειονοτικές κοινότητες λαμβάνουν ποιοτική εκπαίδευση διατηρώντας παράλληλα την πολιτιστική και γλωσσική τους κληρονομιά (Μαυρομάτης, 2005).

Μια βασική πτυχή των μειονοτικών σχολείων είναι η συμπερίληψη της μειονοτικής ιστορίας και πολιτισμού στο πρόγραμμα σπουδών. Αυτά τα σχολεία τονίζουν τη σημασία της μάθησης για την ιστορία, τις παραδόσεις και τις συνεισφορές των αντίστοιχων μειονοτικών κοινοτήτων, καλλιεργώντας μια αίσθηση υπερηφάνειας και ταυτότητας στους μαθητές. Αυτή η προσέγγιση προάγει τη διαπολιτισμική κατανόηση και ανεκτικότητα, συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς στην Ελλάδα (Μπαλτσιώτης, & Τσιτσελίκης, 2008).

Η ελληνική κυβέρνηση έχει καταβάλει προσπάθειες να υποστηρίξει τα μειονοτικά σχολεία παρέχοντας χρηματοδότηση και πόρους για να εξασφαλίσει την εύρυθμη λειτουργία τους. Οι δάσκαλοι σε μειονοτικά σχολεία υποβάλλονται σε εξειδικευμένη κατάρτιση για να διδάξουν στις μειονοτικές γλώσσες και να αντιμετωπίσουν τις μοναδικές ανάγκες των μειονοτικών

μαθητών. Επιπλέον, αναπτύσσονται και παρέχονται σε αυτά τα σχολεία σχολικά βιβλία και διδακτικό υλικό σε μειονοτικές γλώσσες, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να μάθουν τις μητρικές τους γλώσσες (Σιάκκα, 2017).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι τα μειονοτικά σχολεία στην Ελλάδα αντιμετωπίζουν ορισμένες προκλήσεις κληρονομιά (Μαυρομμάτης, 2005). Οι περιορισμένοι πόροι και οι εγκαταστάσεις, καθώς και η έλλειψη καταρτισμένων εκπαιδευτικών, μπορεί μερικές φορές να εμποδίσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επιπλέον, υπήρξαν κατά καιρούς εντάσεις και διαφωνίες σχετικά με την αναγνώριση και τη χρηματοδότηση των μειονοτικών σχολείων, υπογραμμίζοντας τη συνεχιζόμενη ανάγκη για διάλογο και συνεργασία μεταξύ της κυβέρνησης και των μειονοτικών κοινοτήτων (Μπαλτσιώτης, & Τσιτσελίκης, 2008).

Οι προσπάθειες για τη βελτίωση της κατάστασης των μειονοτικών σχολείων στην Ελλάδα πρέπει να επικεντρωθούν σε πολλούς βασικούς τομείς. Πρώτον, οι αυξημένες επενδύσεις σε υποδομές, διδακτικό υλικό και τεχνολογία θα βοηθούσαν στη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για τους μαθητές. Δεύτερον, η ενίσχυση του διαλόγου και της συνεργασίας μεταξύ της κυβέρνησης, των μειονοτικών κοινοτήτων και των οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση τυχόν εκκρεμών ζητημάτων και να διασφαλίσει ότι τα δικαιώματα και οι ανάγκες των μαθητών της μειονότητας ικανοποιούνται αποτελεσματικά (Μαυρομμάτης, 2005).

Συμπερασματικά, τα μειονοτικά σχολεία στην Ελλάδα διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και των δικαιωμάτων των μειονοτικών κοινοτήτων. Αυτά τα σχολεία παρέχουν εκπαίδευση σε μειονοτικές γλώσσες, διδάσκουν ιστορία και πολιτισμό των μειονοτήτων και στοχεύουν στην προώθηση της διαπολιτισμικής κατανόησης. Ενώ υπάρχουν προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν, όπως περιορισμοί πόρων και περιστασιακές διαφωνίες, είναι σημαντικό να συνεχιστεί η υποστήριξη και η βελτίωση των μειονοτικών σχολείων για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που να σέβεται και να εκτιμά τη διαφορετικότητα του πληθυσμού της Ελλάδας (Σιάκκα, 2017).

2.5. Προκλήσεις των μειονοτήτων στην εκπαίδευση

Η εκπαίδευση διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση του μέλλοντος των ατόμων και των κοινωνιών. Ωστόσο, οι μειονοτικές κοινότητες σε όλο τον κόσμο αντιμετωπίζουν συχνά

μοναδικές προκλήσεις όσον αφορά την πρόσβαση στην ποιοτική εκπαίδευση. Αυτές οι προκλήσεις προκύπτουν από έναν συνδυασμό κοινωνικοοικονομικών, πολιτιστικών και συστημικών παραγόντων, που εμποδίζουν την εκπαιδευτική τους πρόοδο και διαιωνίζουν την ανισότητα. Σε αυτή την ανάλυση, θα εξετάσουμε μερικές από τις βασικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μειονοτικές κοινότητες στην εκπαίδευση και τις επιπτώσεις τους (Σιάκκα, 2017).

Μια σημαντική πρόκληση είναι η κοινωνικοοικονομική ανισότητα που επηρεάζει δυσανάλογα τις μειονοτικές ομάδες. Τα οικονομικά μειονεκτήματα, όπως η φτώχεια και οι περιορισμένοι πόροι, μπορούν να περιορίσουν την πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Οι μαθητές της μειονότητας προέρχονται συχνά από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος, γεγονός που περιορίζει την πρόσβασή τους σε ποιοτικά σχολεία, εκπαιδευτικό υλικό και εξωσχολικές δραστηριότητες. Αυτή η έλλειψη πόρων μπορεί να εμποδίσει την ακαδημαϊκή τους επίδοση και να περιορίσει τις πιθανότητές τους να ακολουθήσουν τριτοβάθμια εκπαίδευση (Μπαλτσιώτης, & Τσιτσελίκης, 2008).

Τα πολιτιστικά εμπόδια θέτουν επίσης προκλήσεις για τους μαθητές της μειονότητας. Τα γλωσσικά εμπόδια, για παράδειγμα, μπορούν να εμποδίσουν την ικανότητά τους να συμμετέχουν πλήρως στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές της μειονότητας που μιλούν διαφορετική γλώσσα στο σπίτι μπορεί να δυσκολεύονται με την απόκτηση και την επάρκεια της γλώσσας, οδηγώντας σε δυσκολίες στην κατανόηση του υλικού μαθημάτων και στην επικοινωνία με τους δασκάλους (Σιάκκα, 2017). Επιπλέον, οι πολιτιστικοί κανόνες και οι προσδοκίες εντός των μειονοτικών κοινοτήτων μπορεί να αποθαρρύνουν ορισμένες εκπαιδευτικές επιδιώξεις, όπως η τριτοβάθμια εκπαίδευση για κορίτσια ή συγκεκριμένες επιλογές σταδιοδρομίας, περιορίζοντας περαιτέρω τις ευκαιρίες για αυτά τα άτομα (Τσιούμης, 2010).

Τα συστημικά ζητήματα εντός των εκπαιδευτικών συστημάτων συμβάλλουν στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μειονοτικές κοινότητες. Οι διακρίσεις και οι μεροληψίες μπορούν να εκδηλωθούν με διάφορες μορφές, συμπεριλαμβανομένης της άνισης κατανομής πόρων, των μεροληπτικών διδακτικών πρακτικών και της περιορισμένης εκπροσώπησης των μειονοτικών πολιτισμών και ιστοριών στο πρόγραμμα σπουδών. Αυτά τα συστημικά ζητήματα δημιουργούν ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές της μειονότητας αισθάνονται περιθωριοποιημένοι, αποδεσμευμένοι και χωρίς υποστήριξη, οδηγώντας σε χαμηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης (Σιάκκα, 2017).

Οι επιπτώσεις αυτών των προκλήσεων είναι εκτεταμένες. Η εκπαίδευση δεν είναι μόνο ένα μέσο απόκτησης γνώσης αλλά και ένας δρόμος για κοινωνική κινητικότητα και οικονομικές ευκαιρίες. Όταν οι μειονοτικές κοινότητες αντιμετωπίζουν εμπόδια στην εκπαίδευση, αυτό διαιωνίζει τις υπάρχουσες ανισότητες και εμποδίζει την ικανότητά τους να σπάσουν τον κύκλο της φτώχειας. Επιπλέον, η υποεκπροσώπηση των μειονοτικών φωνών και προοπτικών στην εκπαίδευση περιορίζει την πολιτισμική ποικιλομορφία και υπονομεύει τις αρχές της ένταξης και της ισότητας (Χατζηκυριακίδου, 2019).

Η αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι μειονοτικές κοινότητες στην εκπαίδευση απαιτεί μια πολύπλευρη προσέγγιση. Οι κυβερνήσεις και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να δώσουν προτεραιότητα στη δίκαιη κατανομή των πόρων, διασφαλίζοντας ότι τα σχολεία στις μειονοτικές γειτονιές λαμβάνουν επαρκή χρηματοδότηση και υποστήριξη. Οι πολιτικές που προωθούν πρακτικές διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς, προγράμματα σπουδών που ανταποκρίνονται πολιτισμικά και ποικίλη εκπροσώπηση μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης χωρίς αποκλεισμούς (Τσιούμης, 2010).

Οι προσπάθειες θα πρέπει επίσης να επικεντρωθούν στην παροχή στοχευμένης υποστήριξης και παρεμβάσεων για μαθητές μειονοτήτων, όπως προγράμματα γλωσσικής βοήθειας, πρωτοβουλίες καθοδήγησης και υποτροφίες. Οι συνεργασίες μεταξύ σχολείων, οικογενειών και κοινοτικών οργανώσεων μπορούν να συμβάλουν στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ του σπιτιού και του σχολικού περιβάλλοντος, ενισχύοντας ένα υποστηρικτικό οικοσύστημα για τους μαθητές της μειονότητας (Χατζηκυριακίδου, 2019).

Εν κατακλείδι, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μειονοτικές κοινότητες στην εκπαίδευση είναι πολύπλοκες και πολύπλευρες. Οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες, τα πολιτιστικά εμπόδια και τα συστημικά ζητήματα συμβάλλουν στις εκπαιδευτικές ανισότητες που βιώνουν οι μαθητές της μειονότητας. Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων απαιτεί ολοκληρωμένες στρατηγικές που δίνουν προτεραιότητα στην ισότητα, τη συμπερίληψη και την πολιτισμική ανταπόκριση στην εκπαίδευση. Ενδυναμώνοντας και υποστηρίζοντας τους μαθητές της μειονότητας, μπορούμε να εργαστούμε για μια πιο δίκαιη και ισότιμη κοινωνία όπου όλοι έχουν ίση πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση και ευκαιρίες για επιτυχία.

Κεφάλαιο 3^ο- Μειονότητες και συμπεριληπτική εκπαίδευση

3.1. Η συμπερίληψη των μειονοτήτων στην εκπαίδευση

Η ένταξη των μειονοτήτων στην εκπαίδευση είναι μια κρίσιμη πτυχή για την προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της συνολικής κοινωνικής προόδου. Περιλαμβάνει προσπάθειες για να διασφαλιστεί ότι άτομα από διαφορετικά φυλετικά, εθνοτικά, γλωσσικά, θρησκευτικά και κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα έχουν ίση πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση και ευκαιρίες για εκπαιδευτική πρόοδο (Sakız, Ekinci, & Baş, 2020).

Ένα από τα κύρια οφέλη της συμπερίληψης των μειονοτήτων στην εκπαίδευση είναι η προώθηση της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικότητας. Όταν μαθητές από διαφορετικά υπόβαθρα συγκεντρώνονται στην τάξη, φέρνουν μαζί τους μια πλούσια ταπετσαρία από εμπειρίες, προοπτικές και γνώσεις. Αυτή η ποικιλομορφία ενισχύει το μαθησιακό περιβάλλον ενισχύοντας τη διαπολιτισμική κατανόηση, την ενσυναίσθηση και την ανεκτικότητα. Προετοιμάζει τους μαθητές να πλοηγηθούν σε έναν όλο και πιο διασυνδεδεμένο και παγκοσμιοποιημένο κόσμο, όπου η πολιτιστική ικανότητα είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία (Black-Hawkins, Florian, & Rouse, 2007).

Επιπλέον, η συνεκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει να σπάσει ο κύκλος της φτώχειας των γενεών και να αντιμετωπίσει τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες. Ιστορικά, οι μειονότητες, ιδιαίτερα εκείνες που προέρχονται από περιβάλλον χαμηλού εισοδήματος, έχουν αντιμετωπίσει σημαντικά εμπόδια στην πρόσβαση στην ποιοτική εκπαίδευση. Δουλεύοντας ενεργά για να συμπεριλάβουν αυτές τις περιθωριοποιημένες ομάδες, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να βοηθήσουν στην ισότητα των όρων ανταγωνισμού και να παρέχουν ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές. Αυτό μπορεί να συμβάλει στη μείωση της εισοδηματικής ανισότητας, στην ενδυνάμωση των ατόμων και στην ανάταξη ολόκληρων κοινοτήτων (Δαμανάκης, 1997).

Η ένταξη στην εκπαίδευση διαδραματίζει επίσης κρίσιμο ρόλο στην προώθηση της κοινωνικής κινητικότητας. Η εκπαίδευση θεωρείται συχνά ο μεγάλος ισοσταθμιστής, καθώς παρέχει στα άτομα τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τα προσόντα που απαιτούνται για να επιδιώξουν καλύτερες ευκαιρίες απασχόλησης (Sakız, Ekinci, & Baş, 2020). Διασφαλίζοντας ότι οι μειονότητες έχουν ίση πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση, η κοινωνία μπορεί να καταρρίψει τους συστημικούς φραγμούς που εμποδίζουν την ανοδική κινητικότητα των

περιθωριοποιημένων ομάδων. Αυτό οδηγεί σε μια πιο δίκαιη κατανομή των πόρων, μειώνει την κοινωνική διαστρωμάτωση και ενισχύει την κοινωνική συνοχή (Νικολάου, 2000).

Επιπλέον, η ένταξη των μειονοτήτων στην εκπαίδευση έχει μακροπρόθεσμα οφέλη για το κοινωνικό σύνολο. Όταν οι περιθωριοποιημένες ομάδες έχουν πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση, μπορούν να συμβάλουν ενεργά στην οικονομική, πολιτιστική και πνευματική ανάπτυξη των κοινοτήτων τους. Αξιοποιώντας τα διαφορετικά ταλέντα και τις προοπτικές όλων των ατόμων, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να προωθήσουν την καινοτομία, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη. Αυτό, με τη σειρά του, οδηγεί στην κοινωνική πρόοδο και πρόοδο (Τζωρτζοπούλου, & Κοτζαμάνη, 2008).

Ωστόσο, η επίτευξη πραγματικής ένταξης στην εκπαίδευση απαιτεί περισσότερα από απλή πρόσβαση. Περιλαμβάνει την αντιμετώπιση συστημικών φραγμών, όπως οι πολιτικές που εισάγουν διακρίσεις, τα μεροληπτικά προγράμματα σπουδών και η έλλειψη εκπροσώπησης μεταξύ του διδακτικού προσωπικού (Black-Hawkins, Florian, & Rouse, 2007). Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να εφαρμόζουν πολιτικές και πρακτικές που προωθούν ενεργά τη διαφορετικότητα, την ισότητα και την ένταξη. Αυτό περιλαμβάνει τη δημιουργία προγραμμάτων σπουδών χωρίς αποκλεισμούς που αντικατοπτρίζουν τις εμπειρίες και τις συνεισφορές όλων των ατόμων, τη στρατολόγηση και τη διατήρηση διαφορετικών καθηγητών και προσωπικού και την παροχή υπηρεσιών υποστήριξης που ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες ανάγκες των περιθωριοποιημένων φοιτητών (Τζωρτζοπούλου, & Κοτζαμάνη, 2008).

Συμπερασματικά, η ένταξη των μειονοτήτων στην εκπαίδευση είναι απαραίτητη για την προώθηση μιας δίκαιης, ισότιμης και ευημερούσας κοινωνίας. Προωθεί τη διαφορετικότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και την πολυπολιτισμικότητα, ενώ παράλληλα αντιμετωπίζει τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και προάγει την κοινωνική κινητικότητα. Εξασφαλίζοντας ίση πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση, η κοινωνία μπορεί να ξεκλειδώσει τις δυνατότητες όλων των ατόμων, να αξιοποιήσει διαφορετικές προοπτικές και ταλέντα και συλλογικά να εργαστεί για ένα μέλλον χωρίς αποκλεισμούς και αρμονία.

3.2. Οφέλη της συμπερίληψης των μειονοτήτων

Η ένταξη των μειονοτήτων στην εκπαίδευση είναι υψίστης σημασίας καθώς αποφέρει πολυάριθμα οφέλη για τα άτομα, τις κοινότητες και την κοινωνία στο σύνολό της.

Αγκαλιάζοντας τη διαφορετικότητα και προωθώντας την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, δημιουργούμε ένα περιβάλλον που προάγει τη συμπερίληψη, την ενσυναίσθηση και μια ευρύτερη προοπτική. Σε αυτή την ανάλυση, θα διερευνήσουμε τα οφέλη της ένταξης των μειονοτήτων στην εκπαίδευση, τονίζοντας τον θετικό αντίκτυπό της στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, την πολιτιστική κατανόηση, την κοινωνική συνοχή και τη συνολική πρόοδο της κοινωνίας (Stevens, Plaut, & Sanchez-Burks, 2008).

Πρώτον, η ένταξη των μειονοτήτων στην εκπαίδευση επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή επίδοση. Όταν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αγκαλιάζουν τη διαφορετικότητα, δημιουργούν έναν χώρο όπου μαθητές από διαφορετικά υπόβαθρα μπορούν να μάθουν και να ευδοκιμήσουν μαζί. Εκθέτοντας τους μαθητές σε μια ποικιλία απόψεων, εμπειριών και πολιτισμών, η συμπερίληψη των μειονοτήτων εμπλουτίζει το μαθησιακό περιβάλλον (Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018). Ενισχύει την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, καθώς οι μαθητές συμμετέχουν σε εποικοδομητικές συζητήσεις, αμφισβητούν τα στερεότυπα και διευρύνουν την κατανόησή τους για τον κόσμο. Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι οι αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς οδηγούν σε βελτιωμένα ακαδημαϊκά αποτελέσματα τόσο για τους μειονοτικούς όσο και για τους μη μειονοτικούς μαθητές, καθώς μαθαίνουν να συνεργάζονται και να εκτιμούν τα δυνατά σημεία των διαφορετικών συμμαθητών τους (Σόρκος, 2019).

Δεύτερον, η ένταξη των μειονοτήτων προωθεί την πολιτισμική κατανόηση και ενσυναίσθηση. Η εκπαίδευση είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την καταπολέμηση των στερεότυπων, των προκαταλήψεων και των διακρίσεων. Συμπεριλαμβάνοντας μειονοτικές προοπτικές, ιστορίες και συνεισφορές στο πρόγραμμα σπουδών, οι μαθητές αναπτύσσουν μια βαθύτερη κατανόηση και εκτίμηση των διαφορετικών πολιτισμών (Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018). Αυτό καλλιεργεί ενσυναίσθηση, σεβασμό και ανεκτικότητα, ενισχύοντας την αίσθηση ότι ανήκουν σε όλους τους μαθητές. Επιπλέον, όταν οι μαθητές αλληλεπιδρούν με συνομηλίκους από διαφορετικό υπόβαθρο, μαθαίνουν να περιηγούνται στις πολιτισμικές διαφορές, να καταρρίπτουν τα εμπόδια και να χτίζουν ουσιαστικές σχέσεις. Αυτό τους προετοιμάζει να γίνουν παγκόσμιοι πολίτες που μπορούν να εμπλακούν σε έναν πολυπολιτισμικό και διασυνδεδεμένο κόσμο.

Τρίτον, η ένταξη των μειονοτήτων στην εκπαίδευση συμβάλλει στην κοινωνική συνοχή και αρμονία. Όταν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δίνουν προτεραιότητα στη συμπερίληψη, δημιουργούν ένα περιβάλλον όπου όλοι οι μαθητές νιώθουν ότι τους εκτιμούν και τους

σέβονται. Αυτό μειώνει τα συναισθήματα περιθωριοποίησης, απομόνωσης και ανισότητας, τα οποία βιώνουν συχνά μειονοτικές ομάδες. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση καλλιεργεί την αίσθηση της ενότητας, προωθεί την κοινωνική ένταξη και καταρρίπτει τις κοινωνικές διαιρέσεις. Προετοιμάζει τους μαθητές να αγκαλιάσουν τη διαφορετικότητα, να αμφισβητήσουν τις προκαταλήψεις και να εργαστούν προς μια πιο δίκαιη κοινωνία. Καλλιεργώντας ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς, θέτουμε τα θεμέλια για ένα συνεκτικό και αρμονικό μέλλον όπου όλοι μπορούν να συνεισφέρουν και να ευδοκιμήσουν (Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018).

Τέλος, η ένταξη των μειονοτήτων στην εκπαίδευση τροφοδοτεί την πρόοδο της κοινωνίας. Όταν άτομα από μειονοτικές ομάδες έχουν πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση, μπορούν να εκπληρώσουν τις δυνατότητές τους και να συνεισφέρουν τα μοναδικά ταλέντα τους σε διάφορους τομείς (Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018). Αγκαλιάζοντας διαφορετικές προοπτικές, ιδέες και καινοτομίες, ενισχύουμε τη δημιουργικότητα, την προσαρμοστικότητα και την ανθεκτικότητα. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς δημιουργεί ένα ποικιλόμορφο εργατικό δυναμικό, το οποίο ενισχύει τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, προωθεί την καινοτομία και προωθεί την οικονομική ανάπτυξη. Επιπλέον, βοηθά στην άρση συστημικών φραγμών που εμποδίζουν την πρόοδο των περιθωριοποιημένων κοινοτήτων, οδηγώντας σε μια πιο δίκαιη κοινωνία (Σόρκος, 2019).

Η ένταξη των μειονοτήτων στην εκπαίδευση δεν είναι μόνο θέμα δικαιοσύνης και κοινωνικής δικαιοσύνης, αλλά αποφέρει επίσης πολυάριθμα οφέλη για τα άτομα, τις κοινότητες και την κοινωνία. Αγκαλιάζοντας τη διαφορετικότητα και προωθώντας την ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση, προάγουμε τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, την πολιτιστική κατανόηση, την κοινωνική συνοχή και τη συνολική κοινωνική πρόοδο. Η υιοθέτηση της ένταξης των μειονοτήτων στην εκπαίδευση είναι μια επένδυση σε ένα λαμπρότερο μέλλον όπου όλα τα άτομα μπορούν να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους και να συμβάλουν σε μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς και αρμονία (Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018).

3.3. Εμπόδια στην συμπερίληψη των μειονοτήτων στην εκπαίδευση

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς είναι μια θεμελιώδης πτυχή μιας δίκαιης και δίκαιης κοινωνίας, ωστόσο η επίτευξη της πραγματικής ενσωμάτωσης παραμένει πρόκληση σε

πολλά εκπαιδευτικά συστήματα. Οι μειονότητες, συμπεριλαμβανομένων των φυλετικών, εθνοτικών, γλωσσικών και κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούντων ομάδων, αντιμετωπίζουν πολυάριθμα εμπόδια που εμποδίζουν την πλήρη συμμετοχή τους και την πρόσβασή τους σε ποιοτική εκπαίδευση. Αυτή η ανάλυση διερευνά ορισμένα βασικά εμπόδια που συμβάλλουν στον αποκλεισμό των μειονοτήτων από τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018).

Κοινωνικοοικονομικές ανισότητες: Ένα σημαντικό εμπόδιο για την ένταξη των μειονοτήτων στην εκπαίδευση είναι οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες. Οι μαθητές από οικονομικά μειονεκτήματα συχνά δεν έχουν πρόσβαση σε ποιοτικούς πόρους, όπως επαρκείς σχολικές εγκαταστάσεις, σχολικά βιβλία και τεχνολογία. Αυτή η ανισότητα διαιωνίζει έναν άνισο όρο ανταγωνισμού, περιορίζοντας τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες τους και εμποδίζοντας την ακαδημαϊκή επιτυχία (Σαμσάρη, & Σαμσάρης, 2018).

Διακρίσεις και μεροληψία: Οι διακρίσεις και οι μεροληψίες, είτε ρητές είτε σιωπηρές, δημιουργούν σημαντικά εμπόδια για την ένταξη των μειονοτήτων στην εκπαίδευση. Οι μαθητές από περιθωριοποιημένες ομάδες αντιμετωπίζουν συχνά στερεότυπα, προκαταλήψεις και συστημικές προκαταλήψεις που επηρεάζουν τις μαθησιακές τους εμπειρίες. Οι διακρίσεις μπορεί να εκδηλωθούν με διάφορες μορφές, συμπεριλαμβανομένης της διαφοροποιημένης μεταχείρισης, της έλλειψης πολιτισμικής εκπροσώπησης στο πρόγραμμα σπουδών και στο διδακτικό υλικό και μεροληπτικές πειθαρχικές πρακτικές. Αυτοί οι παράγοντες συμβάλλουν σε ένα εχθρικό περιβάλλον μάθησης και εμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών της μειονότητας (Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018).

Γλώσσα και πολιτισμικά εμπόδια: Οι γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές μπορούν επίσης να δημιουργήσουν προκλήσεις για τους μαθητές μειονοτήτων. Η ανεπαρκής υποστήριξη σε μαθητές με περιορισμένη επάρκεια στην κυρίαρχη γλώσσα μπορεί να εμποδίσει την κατανόηση και την επικοινωνία τους, οδηγώντας σε εκπαιδευτικά κενά. Ομοίως, η έλλειψη πολιτιστικά ανταποκρινόμενων διδακτικών πρακτικών μπορεί να αποξενώσει τους μαθητές από διαφορετικά υπόβαθρα, καθιστώντας τους δύσκολο να εμπλέκονται πλήρως στη μαθησιακή διαδικασία και να αισθάνονται ότι τους εκτιμούν μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Χατζηκυριακίδου, 2019).

Θεσμικοί και συστημικοί παράγοντες: Θεσμικοί και συστημικοί παράγοντες συμβάλλουν στον αποκλεισμό των μειονοτήτων στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές που αποτυγχάνουν να αντιμετωπίσουν τις συγκεκριμένες ανάγκες και προκλήσεις

που αντιμετωπίζουν οι μειονοτικές κοινότητες διαιωνίζουν τον κύκλο της περιθωριοποίησης. Η περιορισμένη εκπροσώπηση των μειονοτικών προοπτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων διαιωνίζει περαιτέρω τις ανισότητες. Η ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην πολιτισμικά ανταποκρινόμενη παιδαγωγική και η έμμεση προκατάληψη μπορεί επίσης να εμποδίσει την αποτελεσματική διδασκαλία και τη συμμετοχή των μαθητών.

Έλλειψη προτύπων και υποστήριξης: Η απουσία διαφορετικών προτύπων και συμβούλων στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι ένα άλλο εμπόδιο για την ένταξη των μειονοτήτων. Οι μαθητές από υποεκπροσωπούμενα υπόβαθρα συχνά στερούνται συναφών προτύπων που μπορούν να τους εμπνεύσουν και να τους καθοδηγήσουν. Επιπλέον, περιορισμένα δίκτυα υποστήριξης και πόροι ειδικά προσαρμοσμένοι στις ανάγκες των μειονοτήτων μαθητών εμποδίζουν την ακαδημαϊκή και κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη, οδηγώντας σε χαμηλότερα ποσοστά διατήρησης και υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης.

Τα εμπόδια για την ένταξη των μειονοτήτων στην εκπαίδευση είναι πολύπλευρα και αλληλένδετα. Η αντιμετώπιση αυτών των φραγμών απαιτεί ολοκληρωμένες στρατηγικές που να περιλαμβάνουν μεταρρυθμίσεις πολιτικής, δίκαιη κατανομή πόρων, παιδαγωγική που ανταποκρίνεται πολιτισμικά, κατάρτιση εκπαιδευτικών και προώθηση της διαφορετικότητας και της ένταξης σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Καταργώντας ενεργά αυτά τα εμπόδια, οι κοινωνίες μπορούν να δημιουργήσουν εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που προάγουν την πλήρη συμμετοχή, την ακαδημαϊκή επιτυχία και την ευημερία όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το μειονοτικό τους καθεστώς. Μόνο μέσω της συνεκπαίδευσης μπορούμε να εξασφαλίσουμε ίσες ευκαιρίες και να δημιουργήσουμε μια πιο δίκαιη και δίκαιη κοινωνία για τις μελλοντικές γενιές (Ασκούνη, 2006 · Καροπούλου, 2008).

3.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συμπερίληψη των μειονοτήτων

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ένταξη των μειονοτήτων είναι κρίσιμος για τη δημιουργία ενός δίκαιου και χωρίς αποκλεισμούς εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σε μια ποικιλόμορφη κοινωνία, είναι επιτακτική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίσουν και να αγκαλιάσουν τις μοναδικές ανάγκες, τις εμπειρίες και τις ταυτότητες των μαθητών από μειονοτικά υπόβαθρα. Με αυτόν τον τρόπο, οι δάσκαλοι μπορούν να καλλιεργήσουν ένα υποστηρικτικό και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλον στην τάξη που προάγει την ακαδημαϊκή επιτυχία και την κοινωνικο-συναισθηματική ευημερία για όλους τους μαθητές (Πολυζοπούλου, 2019).

Πρώτα και κύρια, οι δάσκαλοι διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη δημιουργία μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας στην τάξη που γιορτάζει τη διαφορετικότητα. Πρέπει να προωθήσουν ενεργά την ανεκτικότητα, τον σεβασμό και την εκτίμηση για διαφορετικούς πολιτισμούς, εθνότητες, θρησκείες, γλώσσες και υπόβαθρα. Με την ενσωμάτωση πολυπολιτισμικών προοπτικών στο πρόγραμμα σπουδών και στο διδακτικό υλικό, οι δάσκαλοι μπορούν να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές από μειονοτικά υπόβαθρα αισθάνονται ότι εκπροσωπούνται και εκτιμώνται. Αυτή η προσέγγιση βοηθά στην κατάρριψη των στερεοτύπων, στην προώθηση θετικών διαπολιτισμικών αλληλεπιδράσεων και στην καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν στους μαθητές (Σαμσάρη, & Σαμσάρη, 2018).

Επιπλέον, οι δάσκαλοι θα πρέπει να προσπαθήσουν να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν τις μοναδικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές από μειονοτικά υπόβαθρα. Αυτό απαιτεί ανάπτυξη πολιτιστικής ικανότητας και ευαισθησία στις εμπειρίες και τις προοπτικές αυτών των μαθητών (Καροπούλου, 2008). Οι δάσκαλοι θα πρέπει να αφιερώσουν χρόνο για να μάθουν για το πολιτιστικό υπόβαθρο, τις ιστορίες και τις παραδόσεις των μαθητών τους και να χρησιμοποιήσουν αυτή τη γνώση για να προσαρμόσουν τις οδηγίες και την υποστήριξη ώστε να ικανοποιήσουν τις ατομικές τους ανάγκες. Αναγνωρίζοντας και επιβεβαιώνοντας την ταυτότητα των μαθητών, οι δάσκαλοι μπορούν να βοηθήσουν στην οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησής τους, δημιουργώντας ένα ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση (Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018).

Εκτός από τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος στην τάξη χωρίς αποκλεισμούς, οι δάσκαλοι πρέπει επίσης να εργαστούν ενεργά για τον μετριασμό των ανισοτήτων στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα μεταξύ των μαθητών της μειονότητας. Θα πρέπει να γνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν τις πιθανές προκαταλήψεις και τα εμπόδια που μπορούν να εμποδίσουν την ακαδημαϊκή πρόοδο αυτών των μαθητών. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την παροχή στοχευμένης υποστήριξης, όπως πρόσθετη καθοδήγηση ή καθοδήγηση, για να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές έχουν ίση πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες και πόρους. Οι δάσκαλοι μπορούν επίσης να συνεργαστούν με γονείς, κοινότητες και υπηρεσίες υποστήριξης για να αναπτύξουν ολοκληρωμένες στρατηγικές που αντιμετωπίζουν τις κοινωνικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητών της μειονότητας (Χατζηκυριακίδου, 2019).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη να υποστηρίξουν πολιτικές και πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς σε θεσμικό επίπεδο. Αυτό συνεπάγεται την αμφισβήτηση συστημικών

ανισοτήτων και προκαταλήψεων που διαιωνίζουν την περιθωριοποίηση των μαθητών της μειονότητας. Οι δάσκαλοι μπορούν να συμμετέχουν σε ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για να βελτιώσουν την κατανόησή τους για την ισότητα και την ένταξη και στη συνέχεια να χρησιμοποιήσουν αυτή τη γνώση για να υποστηρίξουν αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, τις μεθόδους αξιολόγησης και τις σχολικές πολιτικές που προωθούν τις ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές (Καροπούλου, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην ένταξη των μειονοτήτων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Δημιουργώντας μια κουλτούρα στην τάξη χωρίς αποκλεισμούς, αντιμετωπίζοντας τις μοναδικές ανάγκες των μειονοτήτων μαθητών, μετριάζοντας τις ανισότητες και υποστηρίζοντας την αλλαγή, οι δάσκαλοι μπορούν να εξασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους, έχουν μια δίκαιη και εμπλουτισμένη εκπαιδευτική εμπειρία. Η ένταξη των μειονοτήτων όχι μόνο ωφελεί μεμονωμένους μαθητές αλλά συμβάλλει επίσης σε μια πιο αρμονική και δίκαιη κοινωνία. Είναι μέσω των συλλογικών προσπαθειών των εκπαιδευτικών, των διοικητικών υπαλλήλων, των υπευθύνων για τη χάραξη πολιτικής και των κοινοτήτων που μπορεί να επιτευχθεί η πραγματική ένταξη, προάγοντας ένα καλύτερο μέλλον για όλους (Ασκούνη, 2006 · Καροπούλου, 2008).

3.5. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη των μειονοτήτων στην εκπαίδευση

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μειονοτήτων στην εκπαίδευση είναι ποικίλες και ποικίλες, αντανακλώντας την περίπλοκη και εξελισσόμενη φύση αυτού του σημαντικού ζητήματος. Ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί υπερασπίζονται τα ιδανικά της συμπερίληψης και προσπαθούν να δημιουργήσουν δίκαια περιβάλλοντα μάθησης, άλλοι μπορεί να έχουν διαφορετικές προοπτικές που μπορούν να επηρεάσουν τις εμπειρίες των μαθητών της μειονότητας. Είναι απαραίτητο να αναλύσουμε αυτές τις απόψεις για να κατανοήσουμε τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που συνδέονται με την ένταξη των μειονοτήτων στην εκπαίδευση (Σαμσάρη, & Σαμσάρης, 2018).

Πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ακράδαντα στη σημασία της ένταξης των μειονοτήτων ως μέσου για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας. Αναγνωρίζουν ότι οι διαφορετικές τάξεις παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να μάθουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και να καλλιεργήσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης.

Αυτοί οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν τη σημασία του προγράμματος σπουδών χωρίς αποκλεισμούς και των πρακτικών διδασκαλίας που αντικατοπτρίζουν τις εμπειρίες και τις συνεισφορές των μειονοτικών κοινοτήτων (Πολυζοπούλου, 2019). Υποστηρίζουν την παιδαγωγική που ανταποκρίνεται πολιτισμικά, ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους ώστε να προσαρμόζονται σε διάφορα στυλ μάθησης και πολιτισμικό υπόβαθρο (Σόρκος, 2019).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν την ένταξη των μειονοτήτων συχνά υποστηρίζουν πολιτικές και δομές χωρίς αποκλεισμούς εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Προσπαθούν να δημιουργήσουν ασφαλείς χώρους όπου οι μαθητές από κάθε υπόβαθρο νιώθουν ότι τους εκτιμούν και τους σέβονται. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί προωθούν την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία γιορτάζει τη διαφορετικότητα και αμφισβητεί τα στερεότυπα, εξοπλίζοντας τους μαθητές με τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να πλοηγηθούν σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Ενθαρρύνουν επίσης ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς να ενισχύσουν τις πολιτιστικές τους ικανότητες και να προωθήσουν πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς (Παπαπέτρου, Μπαλκίτζας, Μπελεγράτη, Υφαντή, 2013).

Ωστόσο, υπάρχουν επίσης εκπαιδευτικοί που μπορεί να έχουν διαφορετικές απόψεις ή να αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην εφαρμογή της ένταξης των μειονοτήτων στην εκπαίδευση. Μερικοί εκπαιδευτικοί μπορεί να μην έχουν επίγνωση ή κατανόηση των μοναδικών αναγκών και εμπειριών των μαθητών της μειονότητας. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ακούσιες προκαταλήψεις, διαίωνη στερεοτύπων ή αποτυχία δημιουργίας περιεκτικών περιβαλλόντων μάθησης. Σε ορισμένες περιπτώσεις, τα συστημικά εμπόδια και οι περιορισμοί πόρων εντός των εκπαιδευτικών συστημάτων μπορούν να εμποδίσουν τις αποτελεσματικές προσπάθειες ένταξης των μειονοτήτων (Πολυζοπούλου, 2019).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν ανησυχίες σχετικά με την ικανοποίηση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών, διατηρώντας παράλληλα τα ακαδημαϊκά πρότυπα. Μπορεί να ανησυχούν ότι η αντιμετώπιση πολιτιστικών και γλωσσικών διαφορών θα μπορούσε να θέσει σε κίνδυνο τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές. Η επίτευξη ισορροπίας μεταξύ της συμπεριληπτικότητας και της ακαδημαϊκής αυστηρότητας είναι μια περίπλοκη πρόκληση που πρέπει να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί (Ασκούνη, 2006 · Καροπούλου, 2008).

Για να ξεπεραστούν αυτές οι προκλήσεις και να προωθηθεί η ένταξη των μειονοτήτων, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, διοικητών και υπευθύνων χάραξης πολιτικής είναι ζωτικής σημασίας. Δίνοντας προτεραιότητα στην επαγγελματική ανάπτυξη, ενισχύοντας τον διάλογο και παρέχοντας πόρους, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς. Η δημιουργία πολιτικών που προάγουν τη διαφορετικότητα και την πολιτιστική ικανότητα εντός του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί επίσης να διευκολύνει τις προσπάθειες ένταξης των μειονοτήτων (Παπαπέτρου, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη, Υφαντή, 2013).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μειονοτήτων στην εκπαίδευση περιλαμβάνουν ένα φάσμα απόψεων. Ενώ πολλοί εκπαιδευτικοί υπερασπίζονται τη συμπερίληψη και προσπαθούν να δημιουργήσουν δίκαια περιβάλλοντα μάθησης, άλλοι μπορεί να αντιμετωπίσουν προκλήσεις ή να έχουν διαφορετικές απόψεις (Πολυζοπούλου, 2019). Η αναγνώριση και η αντιμετώπιση αυτών των διαφορετικών προοπτικών είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική προώθηση της ένταξης των μειονοτήτων. Ενισχύοντας την ευαισθητοποίηση, παρέχοντας πόρους και προωθώντας τη συνεργασία, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εργαστούν για τη δημιουργία εκπαιδευτικών χώρων χωρίς αποκλεισμούς που δίνουν τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να ευδοκιμήσουν και να πετύχουν (Σόρκος, 2019).

Κεφάλαιο 4^ο - Μεθοδολογία

4.1. Μεθοδολογικό πλαίσιο

Πραγματοποιήθηκε ποσοτική ανάλυση με τη χρήση ερωτηματολογίου. Η ποσοτική έρευνα είναι μια μορφή έρευνας που βασίζεται στις μεθόδους των φυσικών επιστημών, η οποία παράγει αριθμητικά δεδομένα (Ahmad et al., 2019). Η ποσοτική έρευνα δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εξετάσει τις μεταβλητές και τις παραμέτρους και να προχωρήσει έπειτα στην στατιστική ανάλυση. Επίσης με την ποσοτική έρευνα μπορεί να οδηγηθεί εύκολα στη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας του (Κυριαζή, 2009). Στην έρευνα συμμετείχαν 102 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία ολόκληρης της χώρας. Η διανομή και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε διαδικτυακά. Τα ερωτηματολόγια συντάχθηκαν με τη βοήθεια του Google forms και ο σχετικός σύνδεσμος αναρτήθηκε σε ομάδες εκπαιδευτικών στα κοινωνικά δίκτυα. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, ομαδοποιήθηκαν σε πίνακες με τη βοήθεια του προγράμματος Excel και αναλύθηκαν στατιστικά με τη βοήθεια του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSSV8.

4.2. Δειγματοληψία και δείγμα

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε με τυχαία δειγματοληψία. Η τυχαία δειγματοληψία είναι μια στατιστική τεχνική όπου κάθε μέλος ενός πληθυσμού έχει ίσες πιθανότητες να επιλεγεί για ένα δείγμα. Βοηθά να διασφαλιστεί ότι το δείγμα αντιπροσωπεύει τον πληθυσμό με ακρίβεια, μειώνοντας την προκατάληψη και επιτρέποντας τη γενίκευση των ευρημάτων στον μεγαλύτερο πληθυσμό (Cohen & Manion, 2008 · Creswell, 2011). Στην ερευνητική διαδικασία συμμετείχαν 102 εκπαιδευτικοί (23 άνδρες και 79 γυναίκες). Πριν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν με γραπτή δήλωση για την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων.

4.3. Ερευνητικό εργαλείο – ερωτηματολόγιο

Για τις ανάγκες της διεξαγωγής έρευνας στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας, δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται πέρα από τα δημογραφικά

στοιχεία, από τρεις επιμέρους ενότητες οι οποίες μέσα από τις δηλώσεις τους απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Αυτές οι ερωτήσεις είναι γραμμένες με απλό, κατανοητό τρόπο, προκειμένου να διευκολυνθεί η κατανόηση τους από τους συμμετέχοντες και να μειωθεί η πιθανότητα παρερμηνείας τους. Επιπλέον, είναι απλούστερο να συγκεντρωθούν ερωτήσεις κλειστού τύπου για στατιστική ανάλυση. Αν και απαντώνται σχετικά εύκολα από τους συμμετέχοντες, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου συνήθως τους περιορίζουν ως προς τις επιλογές τους και υπάρχει πάντα η πιθανότητα οι συμμετέχοντες να παρεξηγήσουν και να παρερμηνεύσουν μια δήλωση όταν συμπληρώνουν ερωτηματολόγια, οδηγώντας σε άκυρες δηλώσεις, απαντήσεις που θα μπορούσαν να αλλάξουν το αποτέλεσμα της έρευνας. Ωστόσο, η χρήση ερωτηματολογίων είναι ένας εύκολος και προσιτός τρόπος συλλογής πληροφοριών για μια έρευνα (Δημητρόπουλος, 2002). Η σύνταξη του ερωτηματολογίου στηρίχτηκε στο αντίστοιχο που χρησιμοποιήθηκε στην διπλωματική διατριβή της Μπότσιου (2020), με θέμα: Διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: συμπερίληψη των μαθητών προσφύγων στη σχολική τάξη και διαχείριση της ξеноφοβίας.

4.4. Αξιοπιστία ερευνητικού εργαλείου

Για το προσδιορισμό της αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, υπολογίστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha. Για να θεωρηθεί ένα εργαλείο αξιόπιστο ο συγκεκριμένος δείκτης πρέπει να λαμβάνει τιμή μεγαλύτερη του 0.5. Στην συγκεκριμένη έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε ίσος με 0,564 ($>0,5$), επιβεβαιώνοντας την αξιοπιστία του.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.564	27

Κεφάλαιο 5^ο - Περιγραφική στατιστική ανάλυση

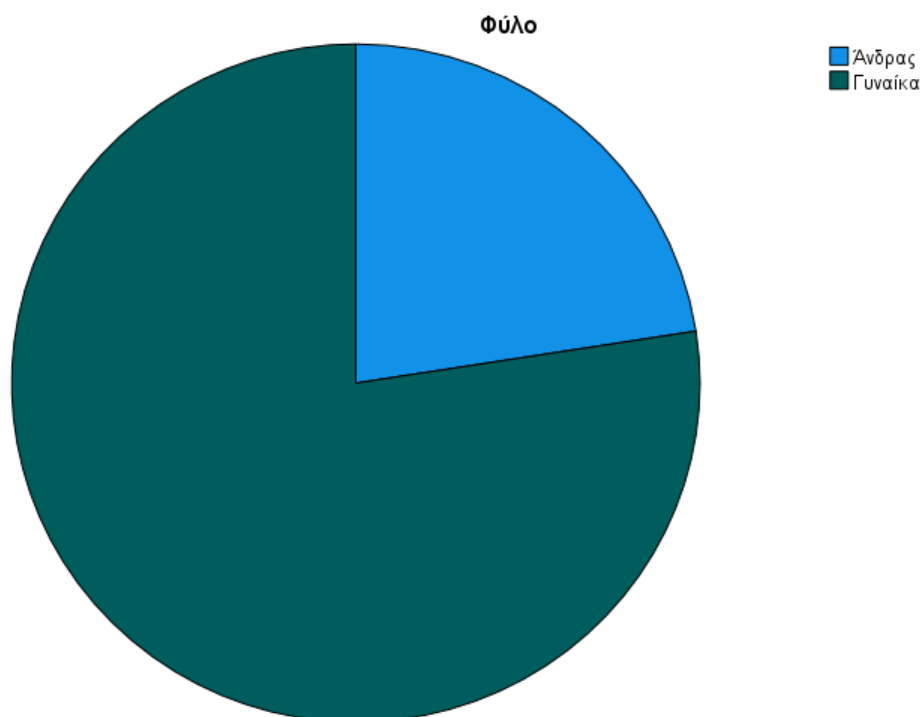
5.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSSV8.

A. Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο		
	N	%
Άνδρας	23	22,5%
Γυναίκα	79	77,5%

Πίνακας 1: Φύλο εκπαιδευτικών

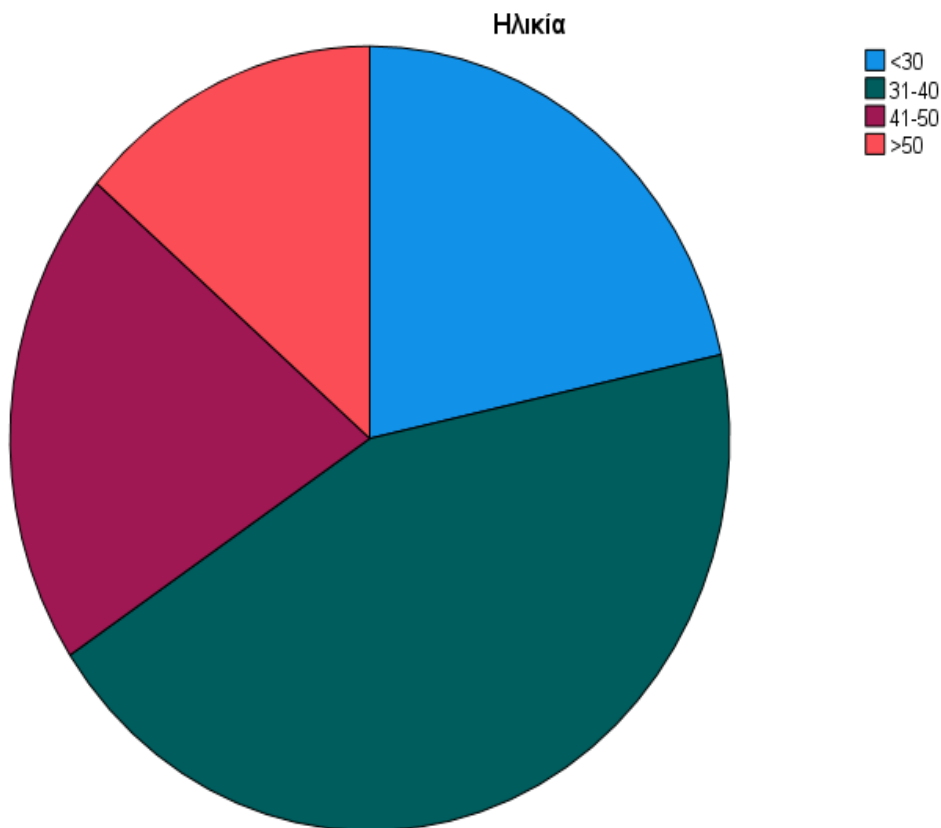


Διάγραμμα 1: Φύλο εκπαιδευτικών

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 102 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων οι 79 ήταν γυναίκες και οι 23 άντρες.

Ηλικία		
	N	%
<30	22	21,6%
31-40	45	44,1%
41-50	21	20,6%
>50	14	13,7%

Πίνακας 2: Ηλικία εκπαιδευτικών

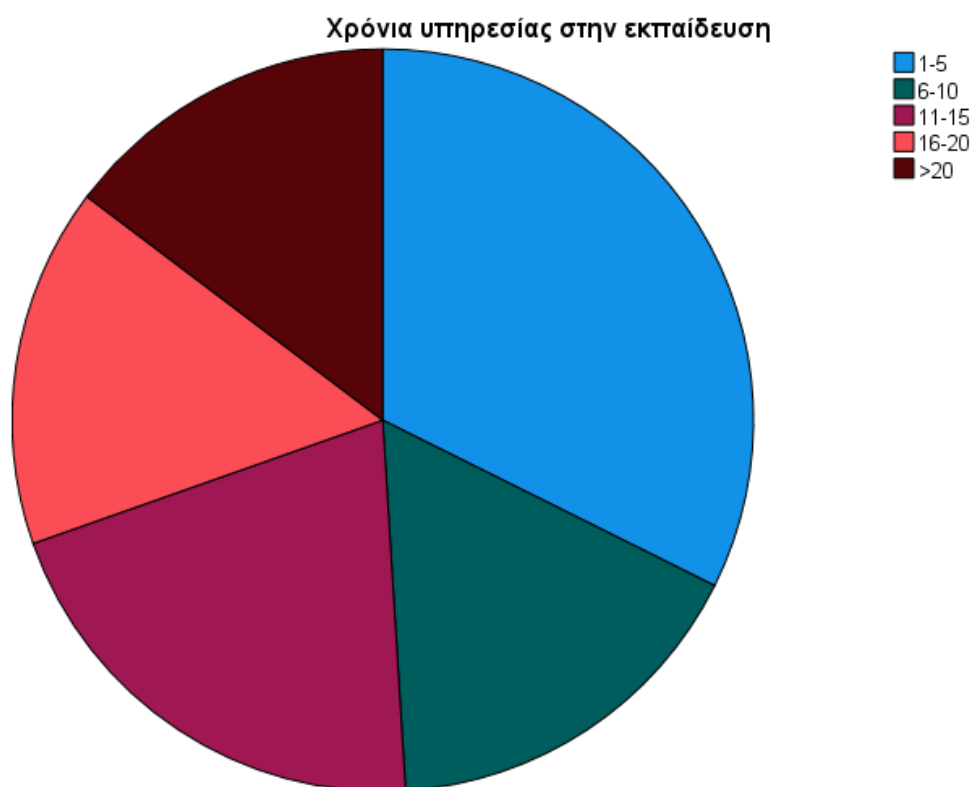


Διάγραμμα 2: Ηλικία εκπαιδευτικών

Από το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία ήταν ηλικίας από 31 έως 40 ετών (44,6%). Ακολουθούν σε ποσοστά οι εκπαιδευτικοί κάτω των 30 ετών (21,6%), ενώ κοντά σε ποσοστά είναι και οι 41 έως 50 ετών (20,6%).

Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση		
	N	%
1-5	33	32,4%
6-10	17	16,7%
11-15	21	20,6%
16-20	16	15,7%
>20	15	14,7%

Πίνακας 3: Χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών



Διάγραμμα 3: Χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών

Σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας, οι περισσότεροι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι έχουν από 1 έως 5 χρόνια (32,4%), γεγονός που δηλώνει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει ελάχιστη επαγγελματική εμπειρία.

Το σχολείο που εργάζεστε βρίσκεται σε		
	N	%
Αστική περιοχή	76	74,5%
Ημιαστική περιοχή	14	13,7%
Αγροτική περιοχή	12	11,8%

Πίνακας 4: Περιοχή σχολικής μονάδας



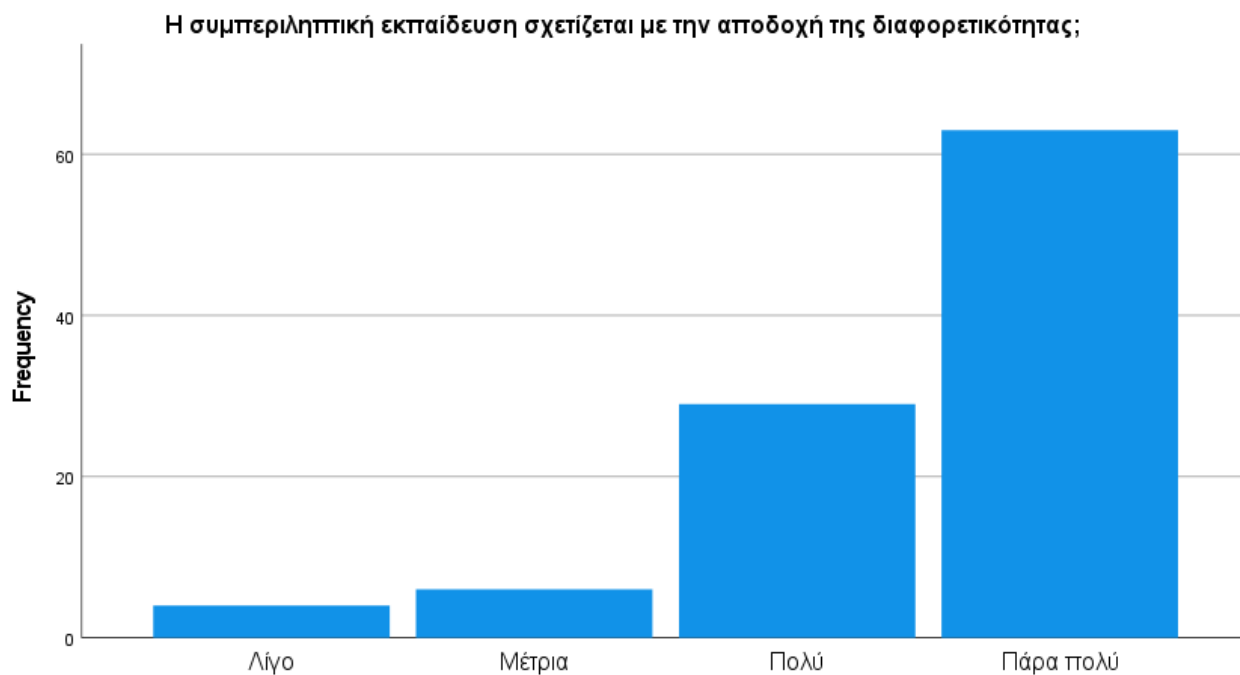
Διάγραμμα 4: Περιοχή σχολικής μονάδας

Στο παραπάνω διάγραμμα παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα διδάσκει σε σχολείο που βρίσκεται σε αστική περιοχή (74,5%), ενώ σε ημιαστική και αγροτική περιοχή τα ποσοστά είναι μοιρασμένα (13,7% και 11,8%) αντίστοιχα.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την αποδοχή της διαφορετικότητας;		
	N	%
Λίγο	4	3,9%

Μέτρια	6	5,9%
Πολύ	29	28,4%
Πάρα πολύ	63	61,8%

Πίνακας 5: Δήλωση πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την αποδοχή της διαφορετικότητας



Διάγραμμα 5: Δήλωση πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την αποδοχή της διαφορετικότητας

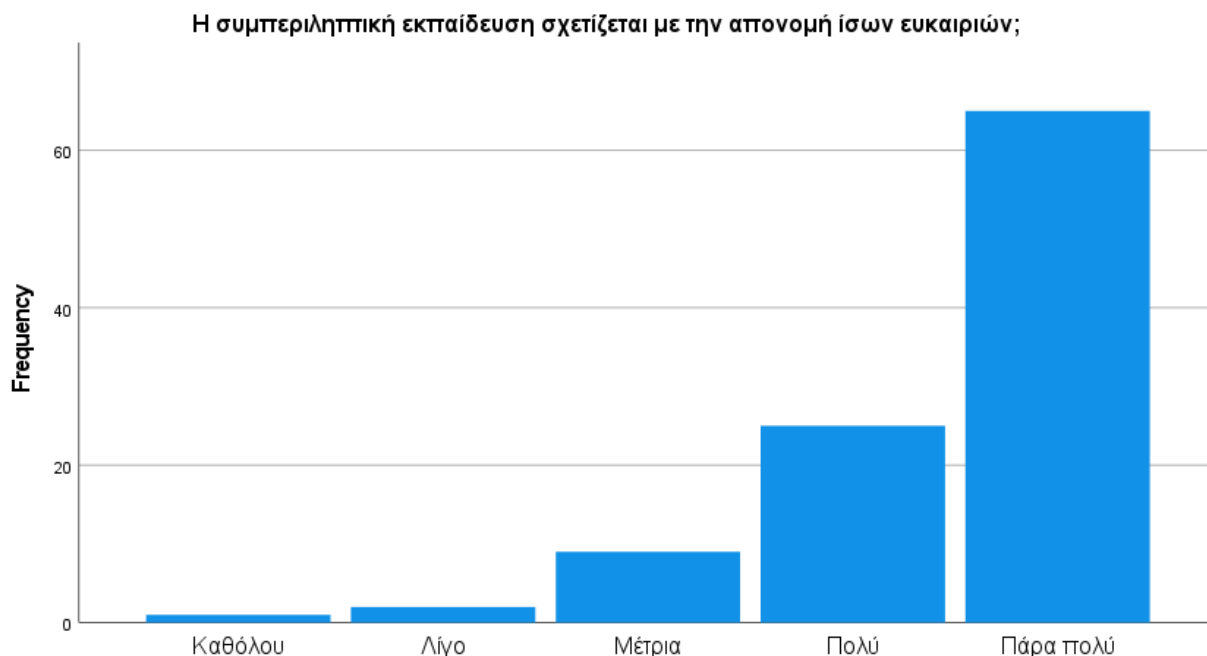
Β. Στάση εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών μειονοτήτων

Αναφορικά με το αν η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την αποδοχή της διαφορετικότητας, το σύνολο των ερωτηθέντων (90,2%) δήλωσε πως σχετίζεται πολύ έως πάρα πολύ.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την απονομή ίσων ευκαιριών;		
	N	%
Καθόλου	1	1,0%
Λίγο	2	2,0%
Μέτρια	9	8,8%

Πολύ	25	24,5%
Πάρα πολύ	65	63,7%

Πίνακας 6: Δήλωση πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την απονομή ίσων ευκαιριών



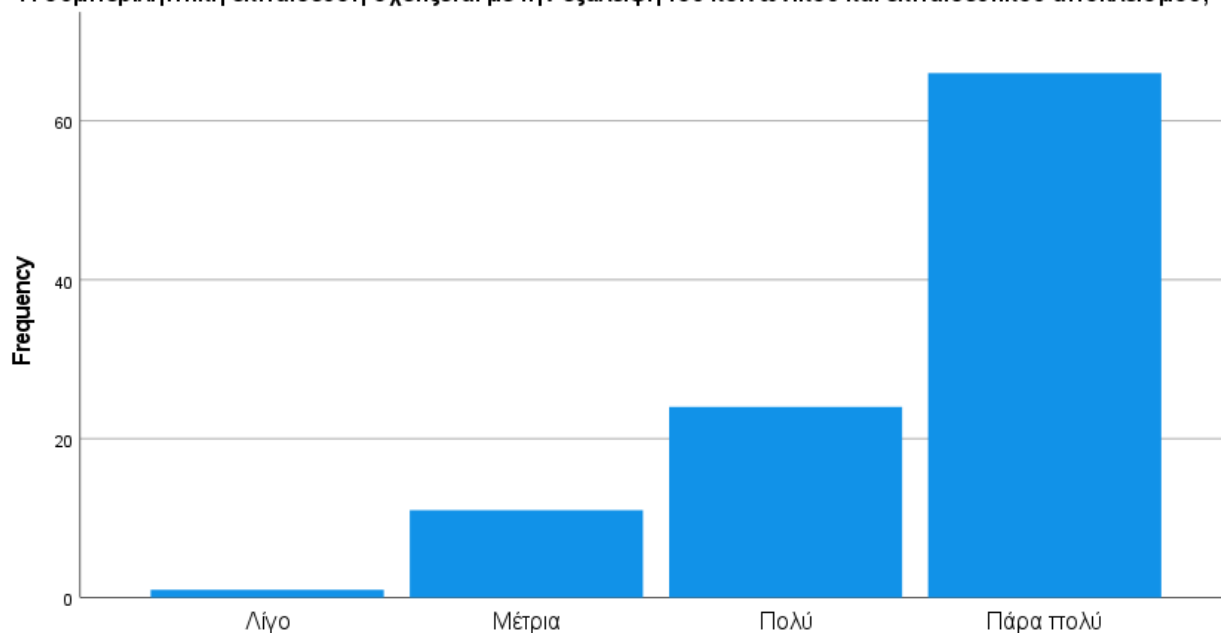
Διάγραμμα 6: Δήλωση πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την απονομή ίσων ευκαιριών

Αναφορικά με το αν η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την απονομή ίσων ευκαιριών, το σύνολο των ερωτηθέντων (88.2%) δήλωσε πως σχετίζεται πολύ έως πάρα πολύ.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την εξάλειψη του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού;		
	N	%
Λίγο	1	1,0%
Μέτρια	11	10,8%
Πολύ	24	23,5%
Πάρα πολύ	66	64,7%

Πίνακας 7: Δήλωση πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την εξάλειψη του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την εξάλειψη του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού;



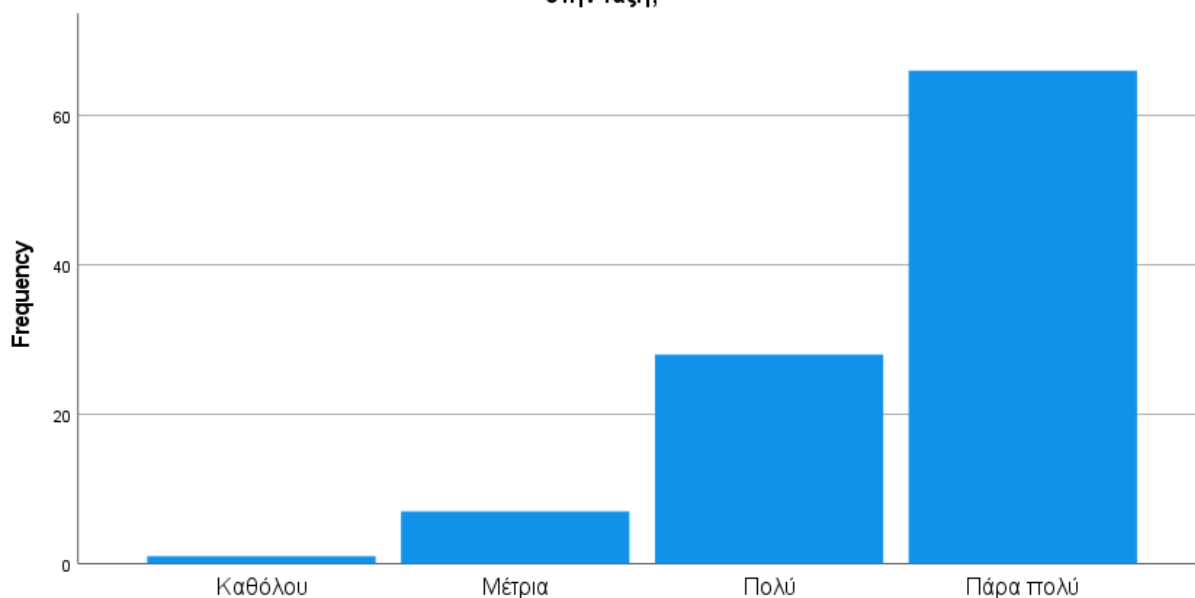
Διάγραμμα 7: Δήλωση πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την εξάλειψη του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού

Αναφορικά με το αν η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την εξάλειψη του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού, το σύνολο των ερωτηθέντων (88,2%) δήλωσε ότι σχετίζεται πολύ έως πάρα πολύ.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την αποφυγή ρατσιστικών και ξενοφοβικών επεισοδίων μέσα στην τάξη;		
	N	%
Καθόλου	1	1,0%
Μέτρια	7	6,9%
Πολύ	28	27,5%
Πάρα πολύ	66	64,7%

Πίνακας 8: Δήλωση πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την αποφυγή ρατσιστικών και ξενοφοβικών επεισοδίων μέσα στην τάξη

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την αποφυγή ρατσιστικών και ξενοφοβικών επεισοδίων μέσα στην τάξη;

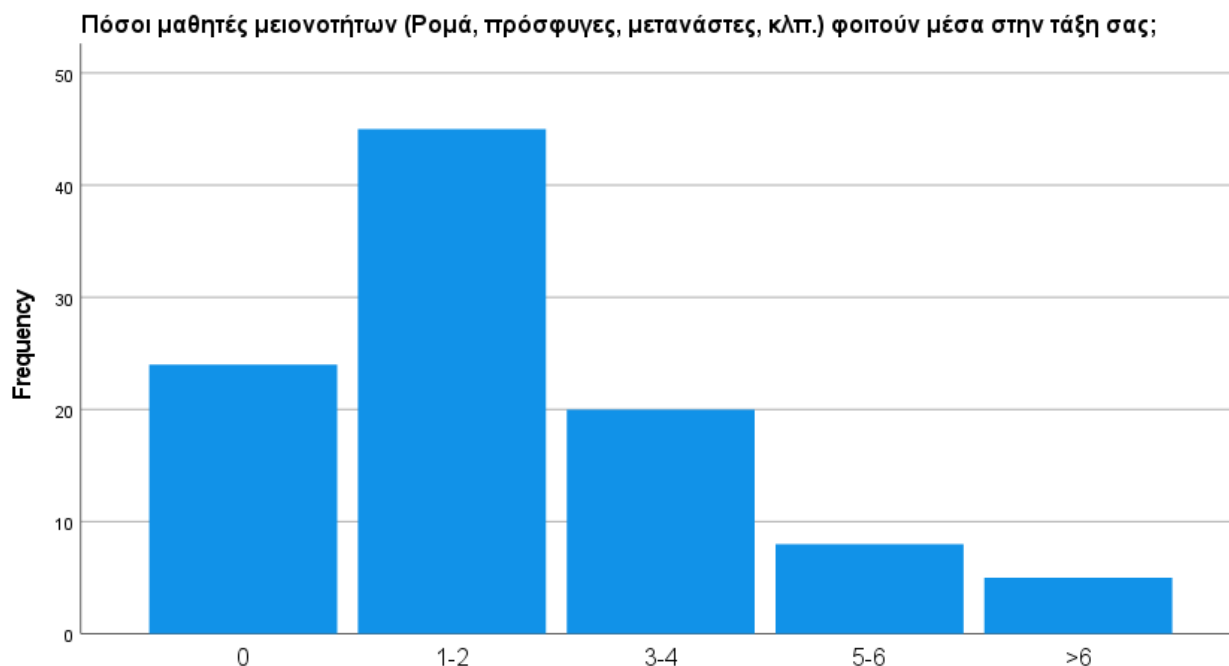


Διάγραμμα 8: Δήλωση πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την αποφυγή ρατσιστικών και ξενοφοβικών επεισοδίων μέσα στην τάξη

Αναφορικά με το αν η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την αποφυγή ρατσιστικών και ξενοφοβικών επεισοδίων μέσα στην τάξη, το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (92,2%) δήλωσε πως σχετίζεται πολύ έως πάρα πολύ.

Πόσοι μαθητές μειονοτήτων (Ρομά, πρόσφυγες, μετανάστες, κλπ.) φοιτούν μέσα στην τάξη σας;		
	N	%
0	24	23,5%
1-2	45	44,1%
3-4	20	19,6%
5-6	8	7,8%
>6	5	4,9%

Πίνακας 9: Ερώτηση για το πόσοι μαθητές μειονοτήτων (Ρομά, πρόσφυγες, μετανάστες, κλπ.) φοιτούν μέσα στην τάξη.



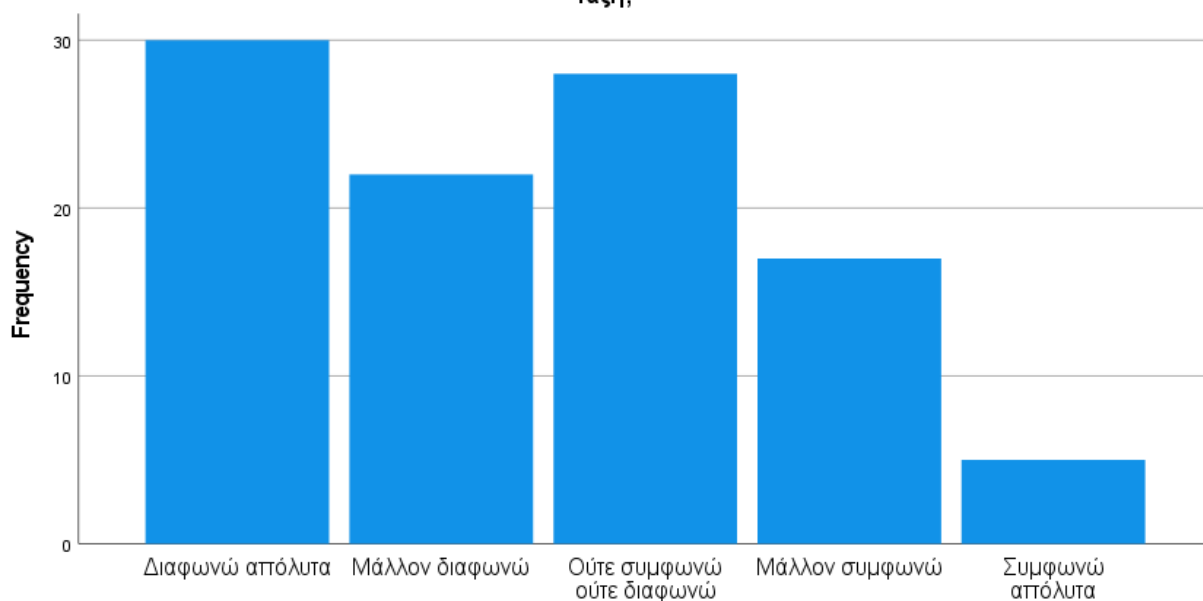
Διάγραμμα 9: Ερώτηση για το πόσοι μαθητές μειονοτήτων (Ρομά, πρόσφυγες, μετανάστες, κλπ.) φοιτούν μέσα στην τάξη.

Σχετικά με το πόσοι μαθητές μειονοτήτων φοιτούν μέσα στην τάξη των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, μόνο το 4,9% δήλωσε πως οι μαθητές είναι περισσότεροι από έξι, ενώ η πλειοψηφία (44,1%) δήλωσε πως οι μαθητές μειονοτήτων είναι 1 έως 2 άτομα.

Οι μαθητές μειονοτήτων πρέπει να αλλάξουν τη νοοτροπία τους προκειμένου να συμπεριληφθούν στη σχολική τάξη;		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	30	29,4%
Μάλλον διαφωνώ	22	21,6%
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	28	27,5%
Μάλλον συμφωνώ	17	16,7%
Συμφωνώ απόλυτα	5	4,9%

Πίνακας 10: Δήλωση πως οι μαθητές μειονοτήτων πρέπει να αλλάξουν τη νοοτροπία τους προκειμένου να συμπεριληφθούν στη σχολική τάξη

Οι μαθητές μειονοτήτων πρέπει να αλλάξουν τη νοοτροπία τους προκειμένου να συμπεριληφθούν στη σχολική τάξη;



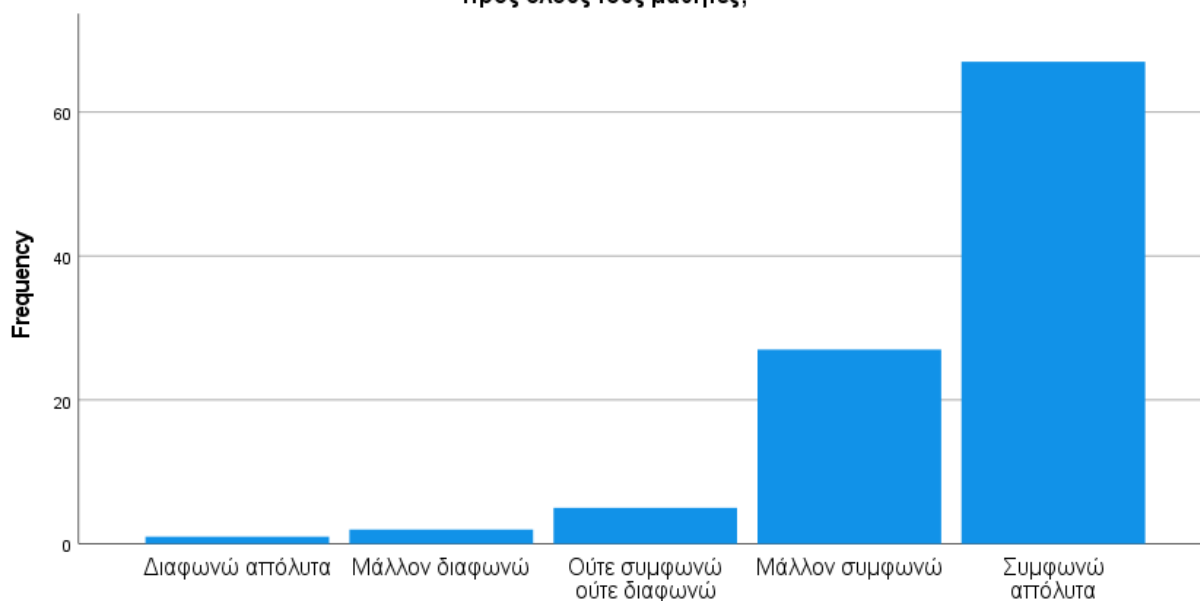
Διάγραμμα 10: Δήλωση πως οι μαθητές μειονοτήτων πρέπει να αλλάξουν τη νοοτροπία τους προκειμένου να συμπεριληφθούν στη σχολική τάξη

Σχετικά με το αν οι συμμετέχοντες συμφωνούν, ότι οι μαθητές μειονοτήτων πρέπει να αλλάξουν την νοοτροπία τους προκειμένου να συμπεριληφθούν στην σχολική τάξη, η πλειοψηφία (51%) δήλωσε ότι διαφωνεί.

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα πρέπει να αναπροσαρμοστεί προς την κατεύθυνση παροχής ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές;		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0%
Μάλλον διαφωνώ	2	2,0%
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	5	4,9%
Μάλλον συμφωνώ	27	26,5%
Συμφωνώ απόλυτα	67	65,7%

Πίνακας 11: Δήλωση πως το εκπαιδευτικό μας σύστημα πρέπει να αναπροσαρμοστεί προς την κατεύθυνση παροχής ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές.

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα πρέπει να αναπροσαρμοστεί προς την κατεύθυνση παροχής ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές;



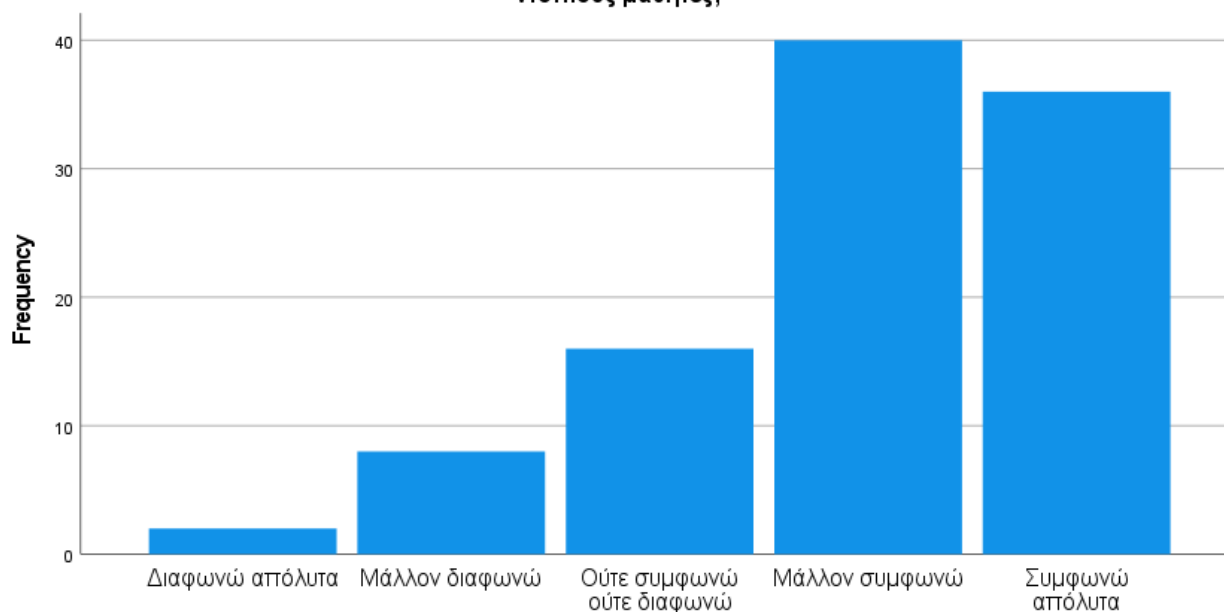
Διάγραμμα 11: Δήλωση πως το εκπαιδευτικό μας σύστημα πρέπει να αναπροσαρμοστεί προς την κατεύθυνση παροχής ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές.

Στην ερώτηση αν το εκπαιδευτικό μας σύστημα πρέπει να αναπροσαρμοστεί προς την κατεύθυνση παροχής ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (92,2%) συμφωνούν.

Οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά μέσα στην τάξη με τους ντόπιους μαθητές;		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	2	2,0%
Μάλλον διαφωνώ	8	7,8%
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	16	15,7%
Μάλλον συμφωνώ	40	39,2%
Συμφωνώ απόλυτα	36	35,3%

Πίνακας 12: Δήλωση πως οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά μέσα στην τάξη με τους ντόπιους μαθητές

Οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά μέσα στην τάξη με τους ντόπιους μαθητές;



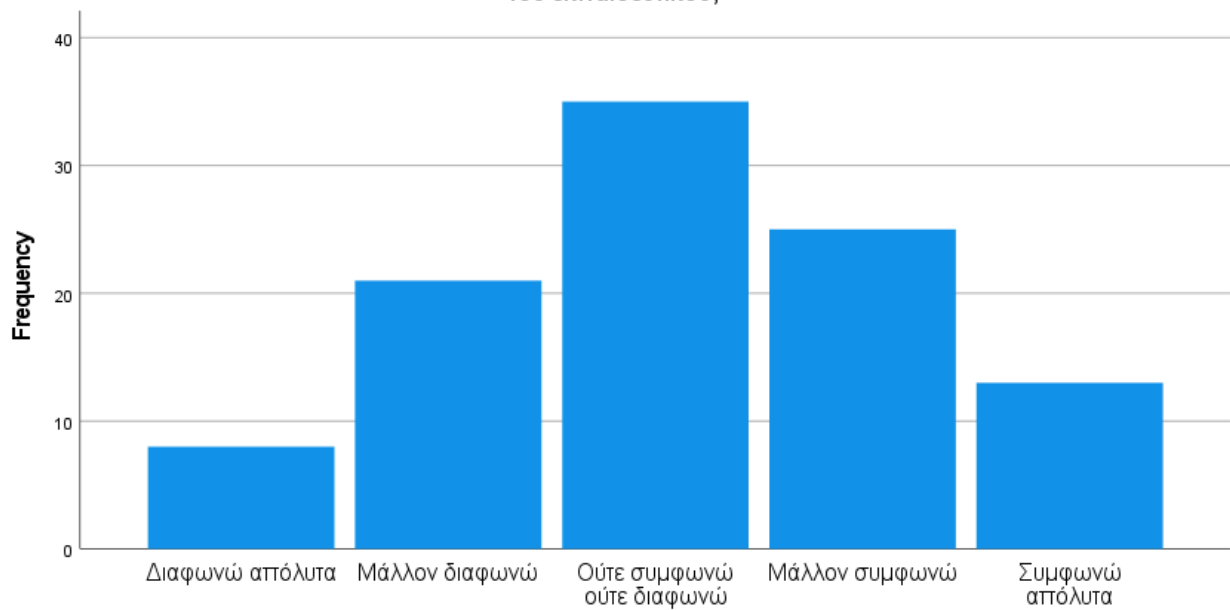
Διάγραμμα 12: Δήλωση πως οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά μέσα στην τάξη με τους ντόπιους μαθητές

Αναφορικά με το αν οι συμμετέχοντες συμφωνούν στην ερώτηση, ότι οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά μέσα στην τάξη με τους ντόπιους μαθητές η πλειονότητα σημείωσε ότι μάλλον συμφωνεί ή και ότι συμφωνεί απόλυτα (74,5%).

Η αρμονική συνύπαρξη των μαθητών μέσα στην τάξη εξαρτάται αποκλειστικά από τη θετική ή αρνητική στάση του εκπαιδευτικού;		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	8	7,8%
Μάλλον διαφωνώ	21	20,6%
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	35	34,3%
Μάλλον συμφωνώ	25	24,5%
Συμφωνώ απόλυτα	13	12,7%

Πίνακας 13: Δήλωση πως η αρμονική συνύπαρξη των μαθητών μέσα στην τάξη εξαρτάται αποκλειστικά από τη θετική ή αρνητική στάση του εκπαιδευτικού

Η αρμονική συνύπαρξη των μαθητών μέσα στην τάξη εξαρτάται αποκλειστικά από τη θετική ή αρνητική στάση του εκπαιδευτικού;



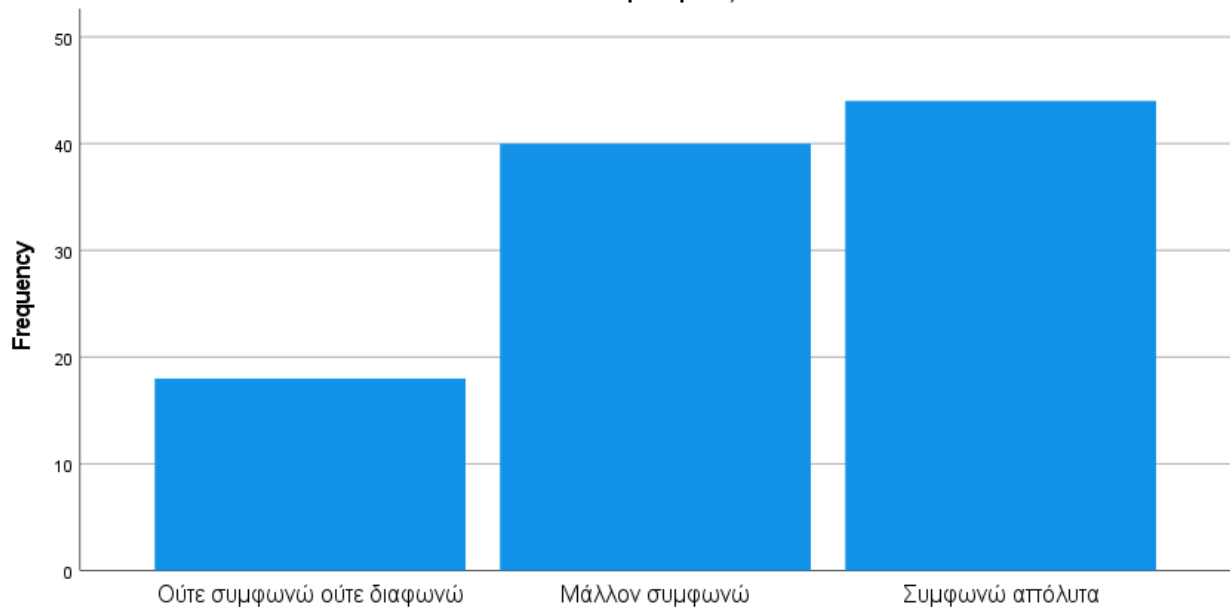
Διάγραμμα 13: Δήλωση πως η αρμονική συνύπαρξη των μαθητών μέσα στην τάξη εξαρτάται αποκλειστικά από τη θετική ή αρνητική στάση του εκπαιδευτικού

Σχετικά με το αν η αρμονική συνύπαρξη των μαθητών μέσα στην τάξη εξαρτάται αποκλειστικά από την θετική ή αρνητική στάση του εκπαιδευτικού, οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ποικίλουν, με την πλειοψηφία να δηλώνει ότι μάλλον συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα (37,2%).

Η συμπερίληψη των μαθητών μειονοτήτων μέσα στην τάξη μπορεί να επηρεάσει θετικά τη στάση των υπόλοιπων μαθητών;		
	N	%
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	18	17,6%
Μάλλον συμφωνώ	40	39,2%
Συμφωνώ απόλυτα	44	43,1%

Πίνακας 14: Δήλωση πως η συμπερίληψη των μαθητών μειονοτήτων μέσα στην τάξη μπορεί να επηρεάσει θετικά τη στάση των υπόλοιπων μαθητών

Η συμπερίληψη των μαθητών μειονοτήτων μέσα στην τάξη μπορεί να επηρεάσει θετικά τη στάση των υπόλοιπων μαθητών;



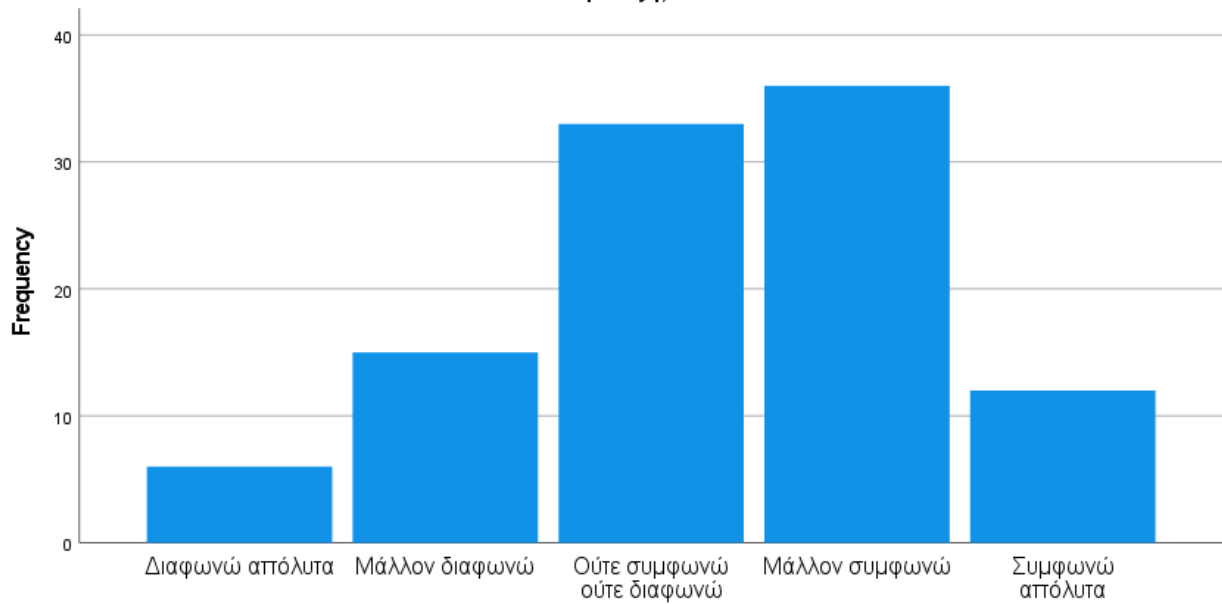
Διάγραμμα 14: Δήλωση πως η συμπερίληψη των μαθητών μειονοτήτων μέσα στην τάξη μπορεί να επηρεάσει θετικά τη στάση των υπόλοιπων μαθητών

Αναφορικά με το αν η συμπερίληψη των μαθητών μειονοτήτων μέσα στην τάξη μπορεί να επηρεάσει θετικά την στάση των υπολοίπων μαθητών, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησαν ότι μάλλον συμφωνούν και ότι συμφωνούν απόλυτα (82,3%).

Τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών μπορούν να οδηγήσουν σε δημιουργία συγκρούσεων μέσα στην τάξη;		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	6	5,9%
Μάλλον διαφωνώ	15	14,7%
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	33	32,4%
Μάλλον συμφωνώ	36	35,3%
Συμφωνώ απόλυτα	12	11,8%

Πίνακας 15: Δήλωση πως τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών μπορούν να οδηγήσουν σε δημιουργία συγκρούσεων μέσα στην τάξη

Τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών μπορούν να οδηγήσουν σε δημιουργία συγκρούσεων μέσα στην τάξη;



Διάγραμμα 15: Δήλωση πως τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών μπορούν να οδηγήσουν σε δημιουργία συγκρούσεων μέσα στην τάξη

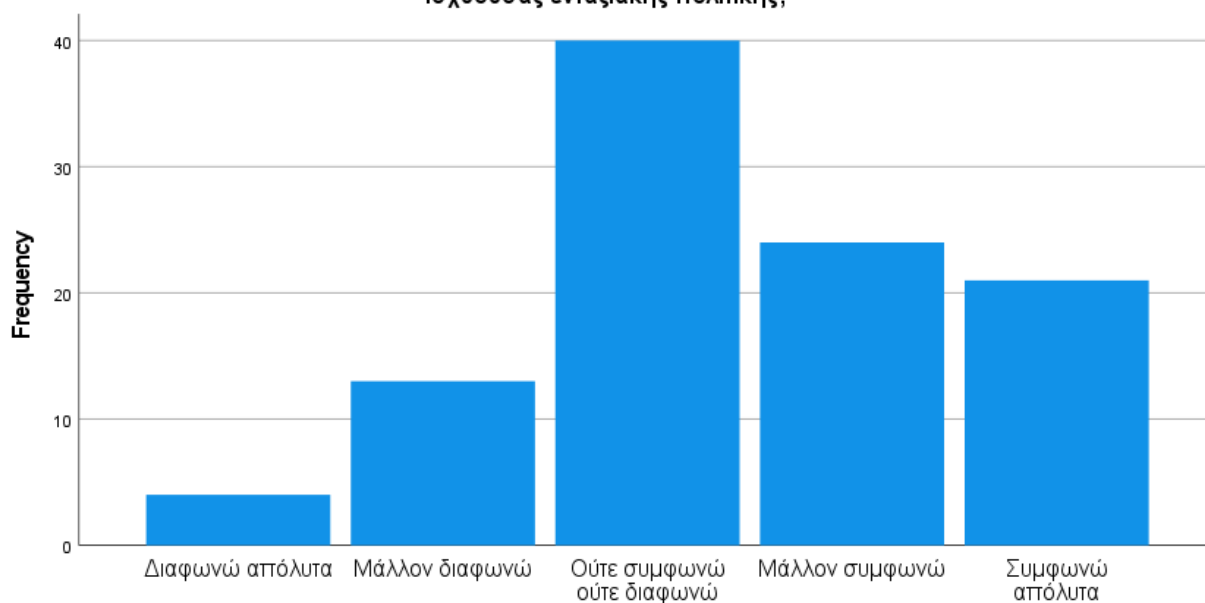
Σχετικά με το αν τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών μπορούν να οδηγήσουν σε δημιουργία συγκρούσεων μέσα στην τάξη, οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι μάλλον συμφωνούν ή και ότι συμφωνούν απόλυτα (47,1%). Ενώ αρκετοί απάντησαν ότι ούτε συμφωνούν αλλά ούτε διαφωνούν (32,4%).

Γ. Εμπόδια στην συμπερίληψη

Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μέσα στην τάξη λόγω της ισχύουσας ενταξιακής πολιτικής;		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	4	3,9%
Μάλλον διαφωνώ	13	12,7%
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	40	39,2%
Μάλλον συμφωνώ	24	23,5%
Συμφωνώ απόλυτα	21	20,6%

Πίνακας 16: Δήλωση πως οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μέσα στην τάξη λόγω της ισχύουσας ενταξιακής πολιτικής

Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μέσα στην τάξη λόγω της ισχύουσας ενταξιακής πολιτικής;



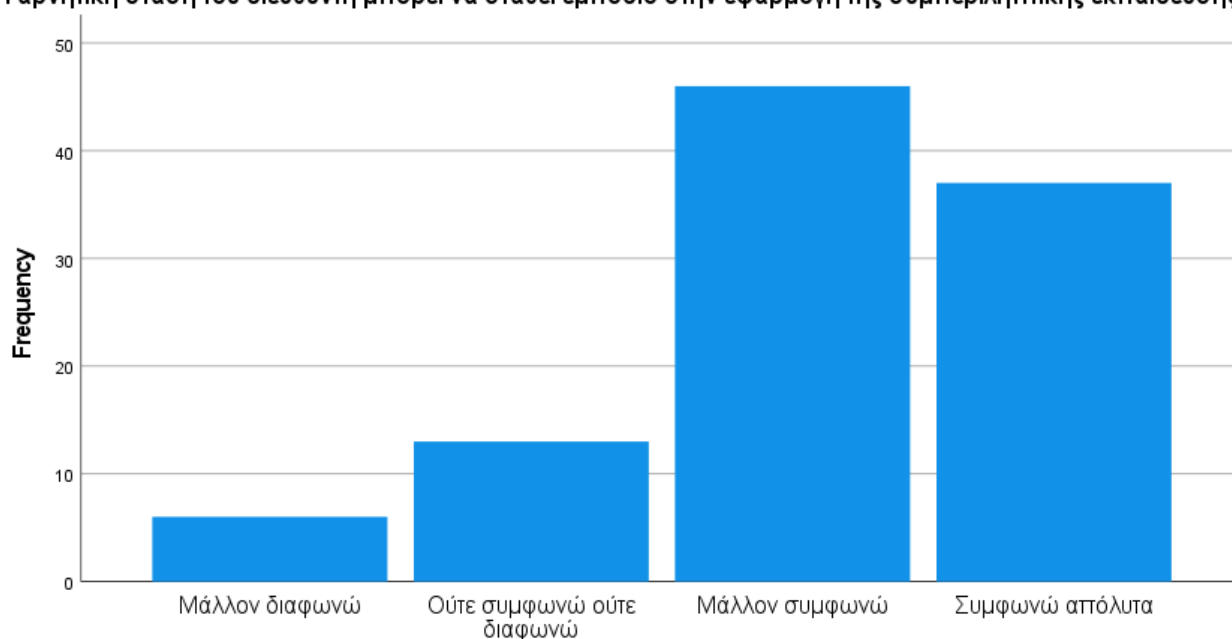
Διάγραμμα 16: Δήλωση πως οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μέσα στην τάξη λόγω της ισχύουσας ενταξιακής πολιτικής

Σχετικά με τον αν οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μέσα στην τάξη λόγω της ισχύουσας ενταξιακής πολιτικής, οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους απάντησαν ότι μάλλον συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα (44,1%) με τη συγκεκριμένη δήλωση.

Η αρνητική στάση του διευθυντή μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;		
	N	%
Μάλλον διαφωνώ	6	5,9%
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	13	12,7%
Μάλλον συμφωνώ	46	45,1%
Συμφωνώ απόλυτα	37	36,3%

Πίνακας 17: Δήλωση πως η αρνητική στάση του διευθυντή μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η αρνητική στάση του διευθυντή μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;



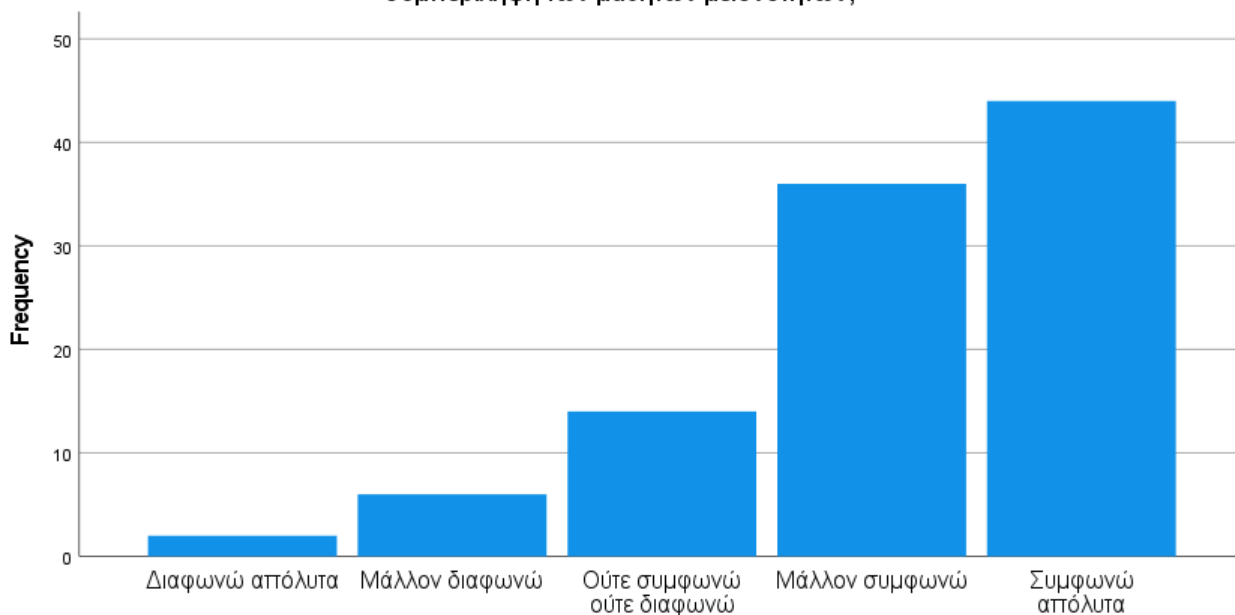
Διάγραμμα 17: Δήλωση πως η αρνητική στάση του διευθυντή μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Σχετικά με το αν η αρνητική στάση του διευθυντή μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η πλειοψηφία δήλωσε πως μάλλον συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα (81,4%) στο ότι μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης η αρνητική στάση του διευθυντή.

Η μη παροχή των απαιτούμενων χρηματικών κονδυλίων από το κράτος μπορεί να καταστεί εμπόδιο στη συμπερίληψη των μαθητών μειονοτήτων;		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	2	2,0%
Μάλλον διαφωνώ	6	5,9%
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	14	13,7%
Μάλλον συμφωνώ	36	35,3%
Συμφωνώ απόλυτα	44	43,1%

Πίνακας 18: Δήλωση πως η μη παροχή των απαιτούμενων χρηματικών κονδυλίων από το κράτος μπορεί να καταστεί εμπόδιο στη συμπερίληψη των μαθητών μειονοτήτων

Η μη παροχή των απαιτούμενων χρηματικών κονδυλίων από το κράτος μπορεί να καταστεί εμπόδιο στη συμπερίληψη των μαθητών μειονοτήτων;



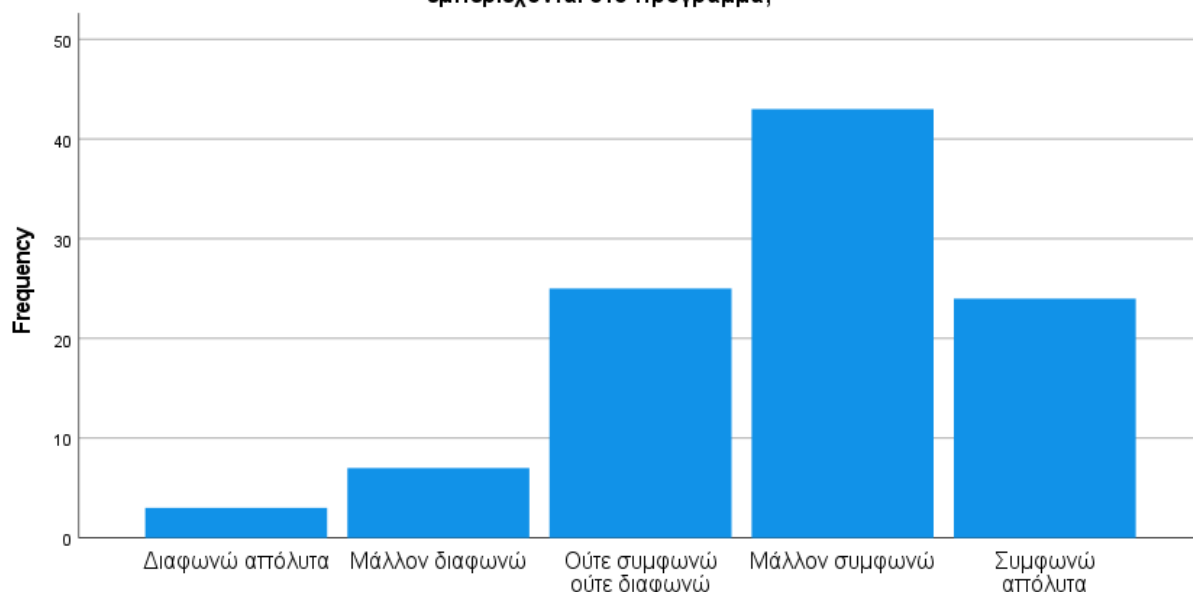
Διάγραμμα 18: Δήλωση πως η μη παροχή των απαιτούμενων χρηματικών κονδυλίων από το κράτος μπορεί να καταστεί εμπόδιο στη συμπερίληψη των μαθητών μειονοτήτων

Σχετικά με το αν η μη παροχή των απαιτούμενων χρηματικών κονδυλίων από το κράτος μπορεί να καταστεί εμπόδιο στη συμπερίληψη των μαθητών μειονοτήτων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμφωνούν απόλυτα (43,1%), και ότι μάλλον συμφωνούν (35,3%).

Η επιτυχημένη και αποτυχημένη εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης οφείλεται στις πρακτικές που εμπεριέχονται στο πρόγραμμα;		
	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	3	2,9%
Μάλλον διαφωνώ	7	6,9%
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	25	24,5%
Μάλλον συμφωνώ	43	42,2%
Συμφωνώ απόλυτα	24	23,5%

Πίνακας 19: Δήλωση πως η επιτυχημένη και αποτυχημένη εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης οφείλεται στις πρακτικές που εμπεριέχονται στο πρόγραμμα

Η επιτυχημένη και αποτυχημένη εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης οφείλεται στις πρακτικές που εμπεριέχονται στο πρόγραμμα;



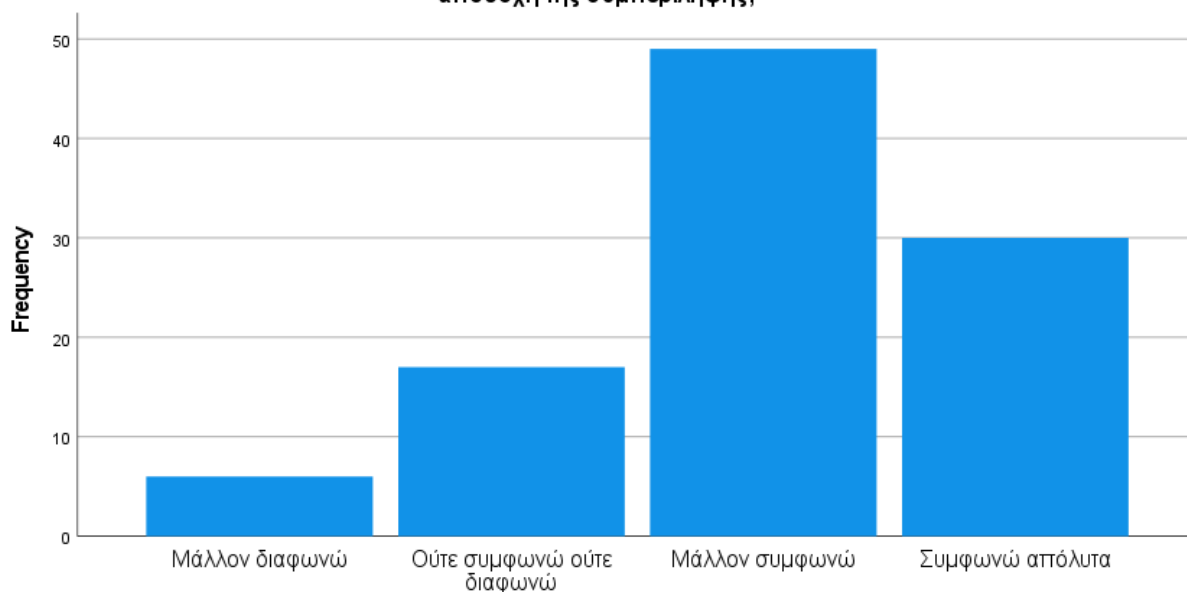
Διάγραμμα 19: Δήλωση πως η επιτυχημένη και αποτυχημένη εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης οφείλεται στις πρακτικές που εμπεριέχονται στο πρόγραμμα

Αναφορικά με το αν η επιτυχημένη και αποτυχημένη εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης οφείλεται στις πρακτικές που εμπεριέχονται στο πρόγραμμα, οι περισσότεροι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι μάλλον συμφωνούν ή ότι συμφωνούν απόλυτα (65,7%).

Οι παλαιωμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών που στηρίζουν την ενταξιακή φιλοσοφία αποτελούν εμπόδιο στην αποδοχή της συμπερίληψης;		
	N	%
Μάλλον διαφωνώ	6	5,9%
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	17	16,7%
Μάλλον συμφωνώ	49	48,0%
Συμφωνώ απόλυτα	30	29,4%

Πίνακας 20: Δήλωση πως οι παλαιωμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών που στηρίζουν την ενταξιακή φιλοσοφία αποτελούν εμπόδιο στην αποδοχή της συμπερίληψης

Οι παλαιωμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών που στηρίζουν την ενταξιακή φιλοσοφία αποτελούν εμπόδιο στην αποδοχή της συμπερίληψης;



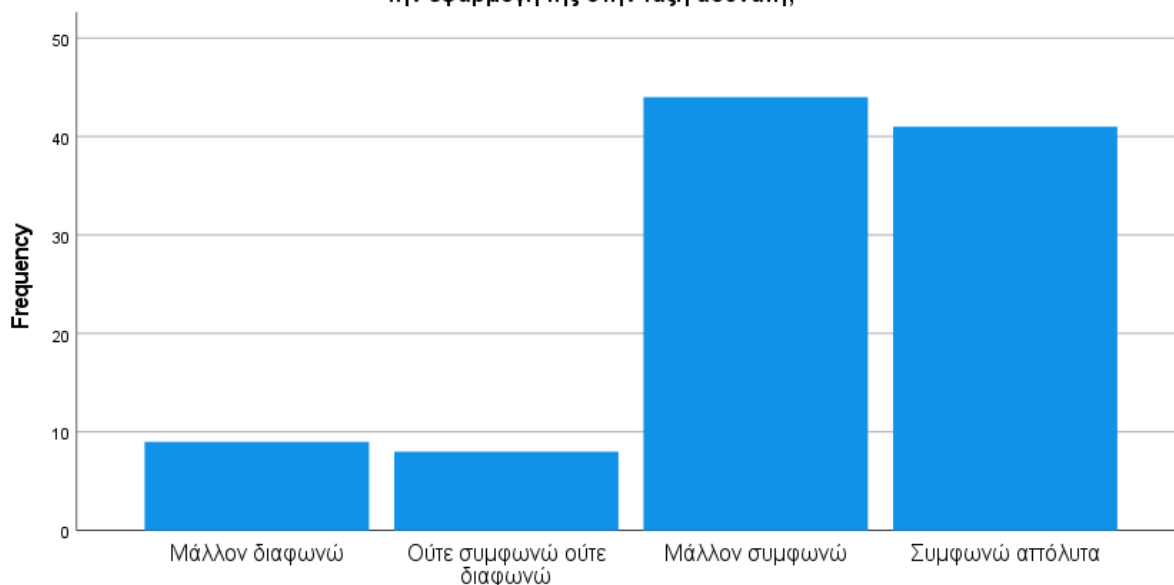
Διάγραμμα 20: Δήλωση πως οι παλαιωμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών που στηρίζουν την ενταξιακή φιλοσοφία αποτελούν εμπόδιο στην αποδοχή της συμπερίληψης

Αναφορικά με το αν αποτελούν εμπόδιο στην αποδοχή της συμπερίληψης οι παλαιωμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών που στηρίζουν την ενταξιακή φιλοσοφία, οι περισσότεροι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι μάλλον συμφωνούν (48%), ενώ απόλυτα διάφωνος δεν υπήρξε κανένας εκπαιδευτικός.

Η έλλειψη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων σε θέματα συμπερίληψης καθιστούν την εφαρμογή της στην τάξη αδύνατη;		
	N	%
Μάλλον διαφωνώ	9	8,8%
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	8	7,8%
Μάλλον συμφωνώ	44	43,1%
Συμφωνώ απόλυτα	41	40,2%

Πίνακας 21: Δήλωση πως η έλλειψη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων σε θέματα συμπερίληψης καθιστούν την εφαρμογή της στην τάξη αδύνατη

Η έλλειψη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων σε θέματα συμπερίληψης καθιστούν την εφαρμογή της στην τάξη αδύνατη;



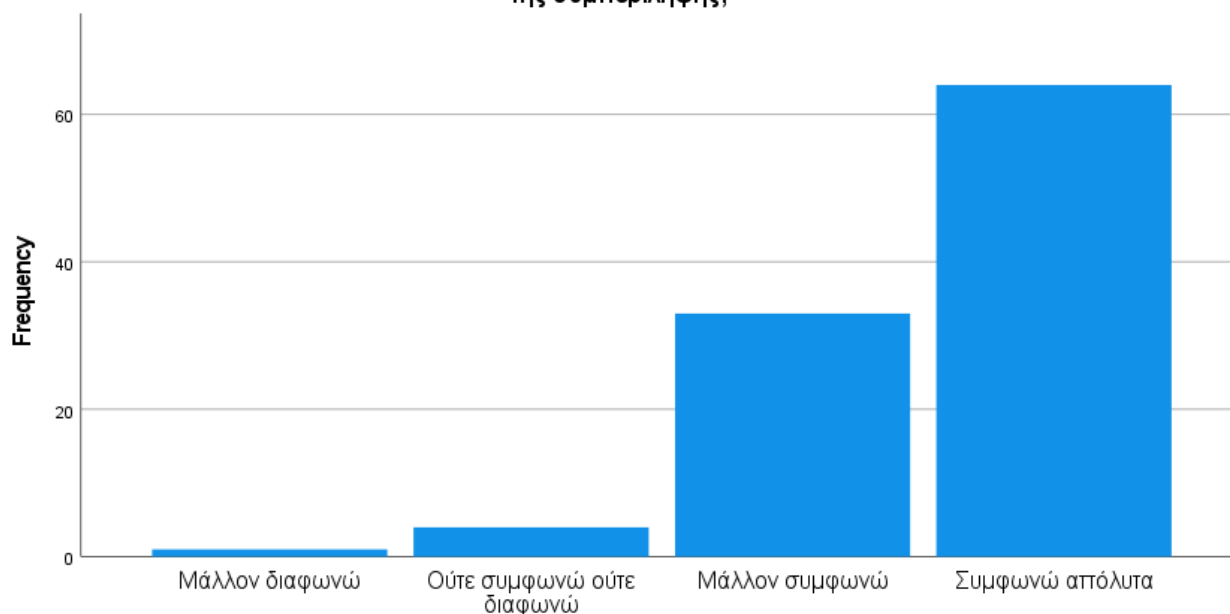
Διάγραμμα 21: Δήλωση πως η έλλειψη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων σε θέματα συμπερίληψης καθιστούν την εφαρμογή της στην τάξη αδύνατη

Αναφορικά με το αν η έλλειψη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων σε θέματα συμπερίληψης καθιστούν την εφαρμογή της στην τάξη αδύνατη, οι πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα δήλωσαν ότι μάλλον συμφωνούν και ότι συμφωνούν απόλυτα (83,3%).

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς παίζει σημαντικό ρόλο στη σταδιακή υιοθέτηση των πολιτικών της συμπερίληψης;		
	N	%
Μάλλον διαφωνώ	1	1,0%
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4	3,9%
Μάλλον συμφωνώ	33	32,4%
Συμφωνώ απόλυτα	64	62,7%

Πίνακας 22: Δήλωση πως η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς παίζει σημαντικό ρόλο στη σταδιακή υιοθέτηση των πολιτικών της συμπερίληψης

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς παίζει σημαντικό ρόλο στη σταδιακή υιοθέτηση των πολιτικών της συμπερίληψης;



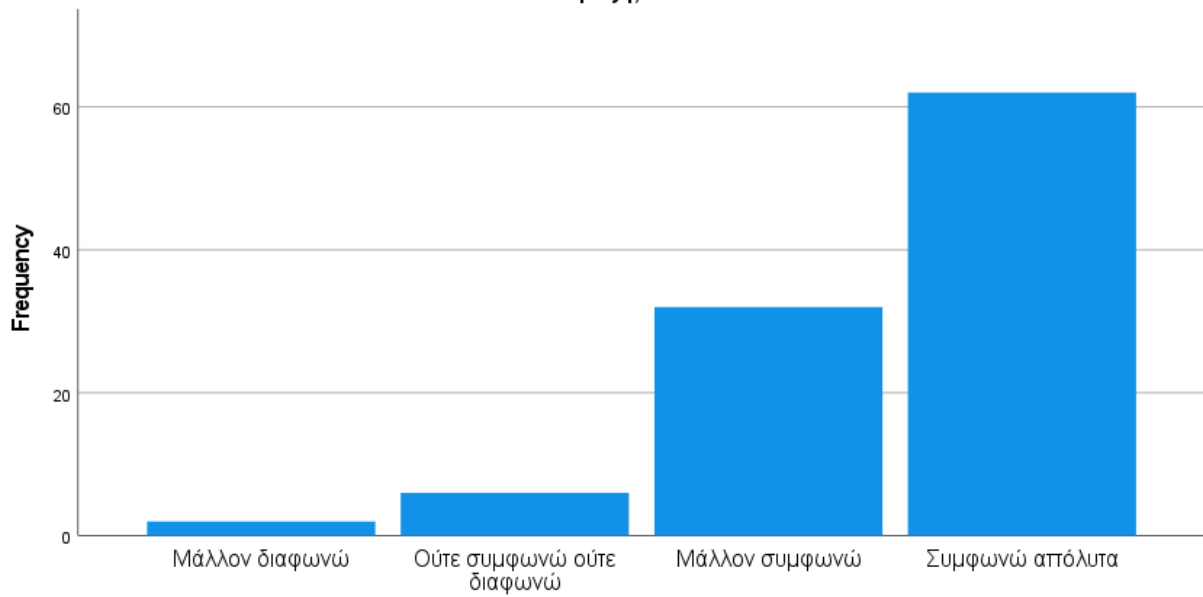
Διάγραμμα 22: Δήλωση πως η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς παίζει σημαντικό ρόλο στη σταδιακή υιοθέτηση των πολιτικών της συμπερίληψης

Σχετικά με το αν η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς παίζει σημαντικό ρόλο στη σταδιακή υιοθέτηση των πολιτικών της συμπερίληψης, οι συμμετέχοντες με συντριπτική πλειοψηφία συμφωνούν απόλυτα ή μάλλον συμφωνούν (95,1%), στο ότι η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων παίζει σημαντικό ρόλο στην συμπερίληψη.

Η θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη μπορεί να οδηγήσει στην εφαρμογή της στην πράξη;		
	N	%
Μάλλον διαφωνώ	2	2,0%
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	6	5,9%
Μάλλον συμφωνώ	32	31,4%
Συμφωνώ απόλυτα	62	60,8%

Πίνακας 23: Δήλωση πως η θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη μπορεί να οδηγήσει στην εφαρμογή της στην πράξη

Η θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη μπορεί να οδηγήσει στην εφαρμογή της στην πράξη;



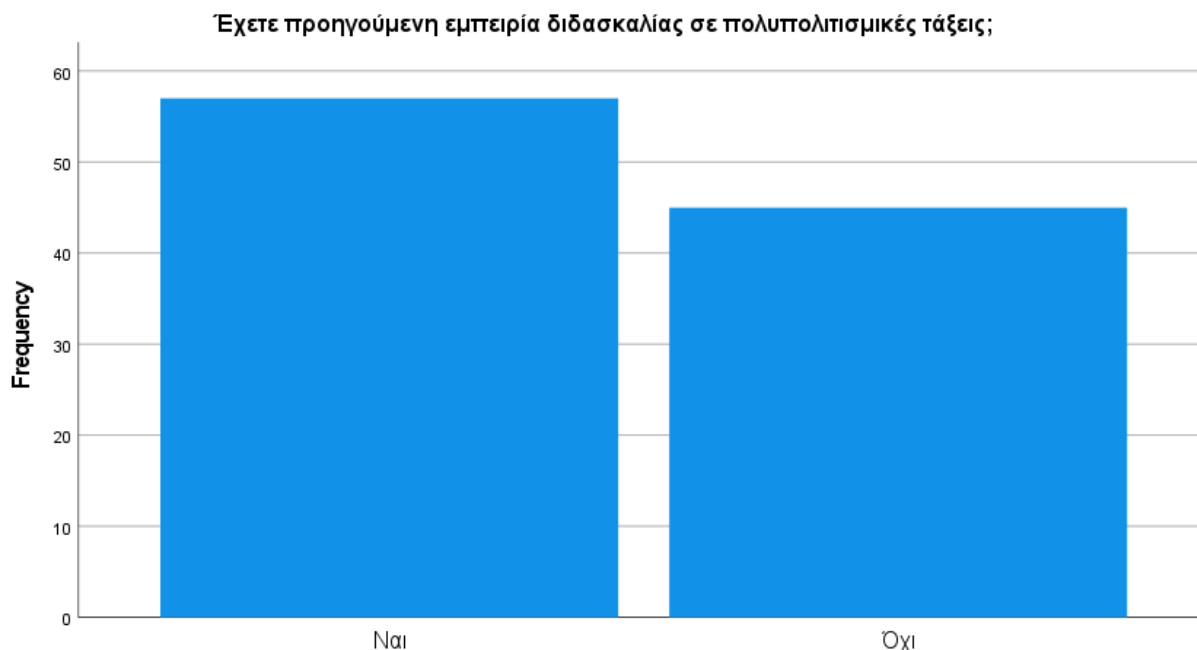
Διάγραμμα 23: Δήλωση πως η θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη μπορεί να οδηγήσει στην εφαρμογή της στην πράξη

Σχετικά με το αν η θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη μπορεί να οδηγήσει στην εφαρμογή της στην πράξη, οι συμμετέχοντες εμφανίστηκαν να συμφωνούν απόλυτα (60,8%) στο ότι η θετική στάση τους στην συμπερίληψη μπορεί να οδηγήσει στην εφαρμογή της στην πράξη.

Δ. Ετοιμότητα και εμπειρία εκπαιδευτικών

Έχετε προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις;		
	N	%
Ναι	57	55,9%
Όχι	45	44,1%

Πίνακας 24: Προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις

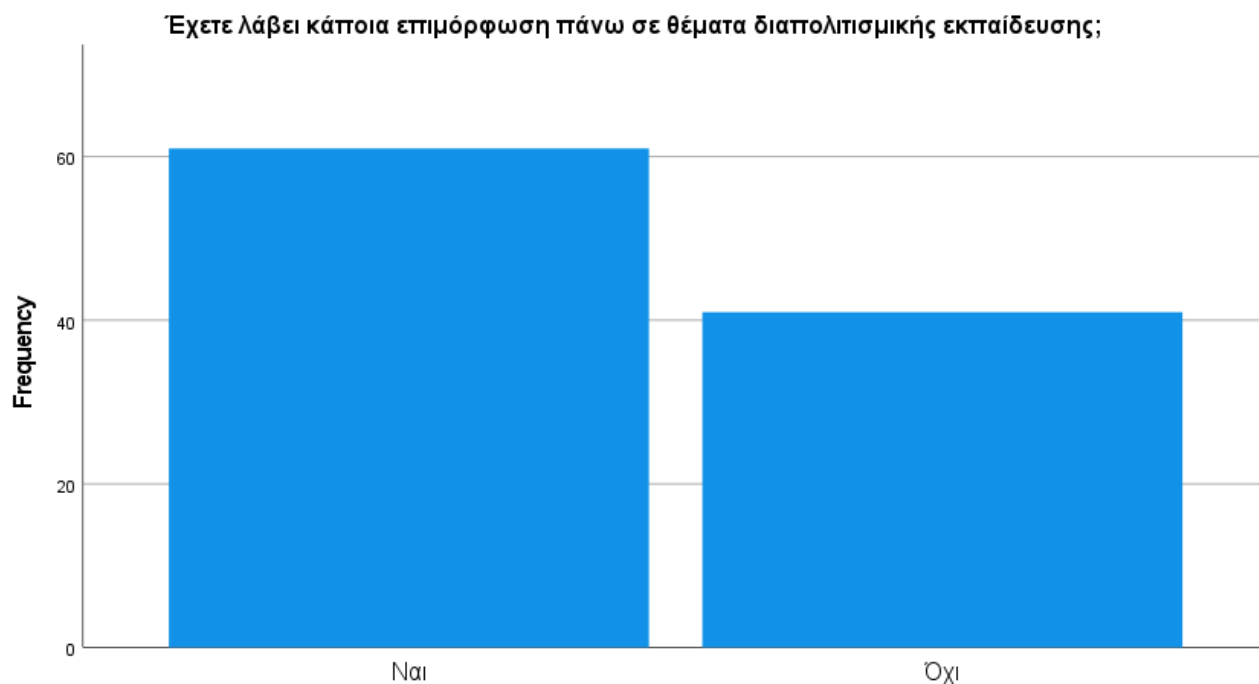


Διάγραμμα 24: Προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Αναφορικά με το αν οι ερωτηθέντες έχουν προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις, η πλειοψηφία δήλωσε ότι έχει εμπειρία (55,9%), αλλά το ποσοστό που δεν έχει εμπειρία με διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις είναι υψηλό (44,1%), αλλά απόλυτα λογικό μιας και αρκετοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν λιγοστά χρόνια υπηρεσίας.

Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;		
	N	%
Ναι	61	59,8%
Όχι	41	40,2%

Πίνακας 25: Ερώτηση για το αν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

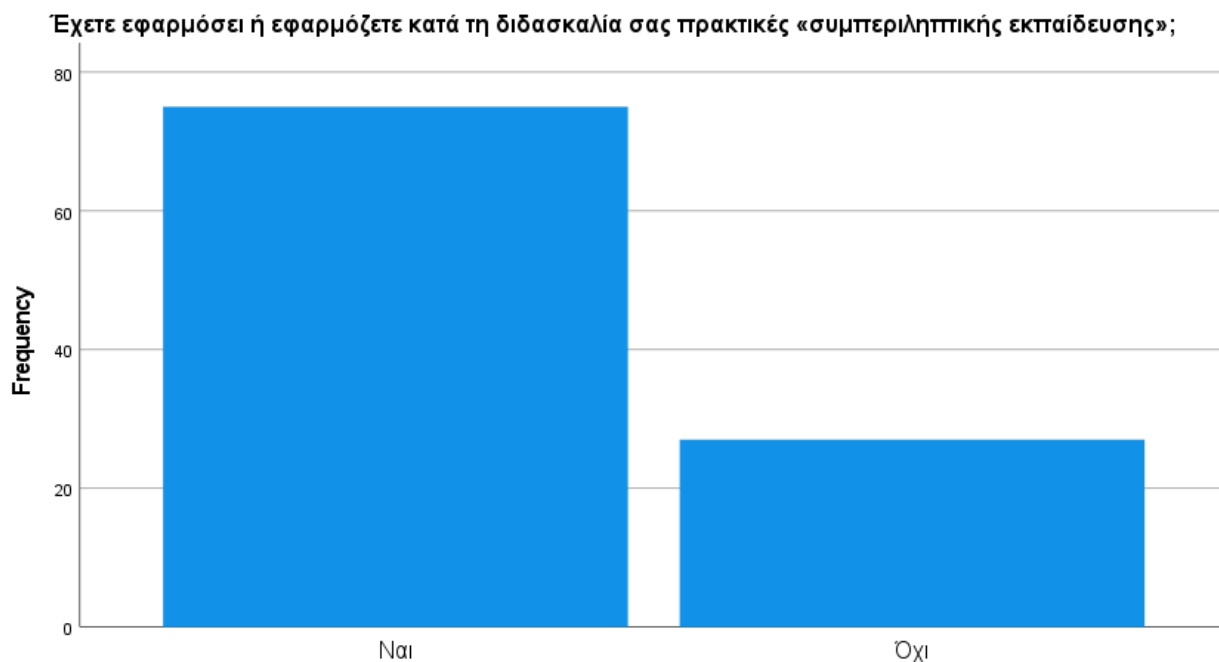


Διάγραμμα 25: Ερώτηση για το αν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Σχετικά με το αν έχουν λάβει οι συμμετέχοντες κάποια επιμόρφωση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι περισσότεροι απάντησαν θετικά (59,8%), γεγονός που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν βαρύτητα και στο θέμα της πολυπολιτισμικής τάξης, αλλά και στην επιπλέον εκπαίδευση τους και επιμόρφωση τους για την αρτιότερη αντιμετώπιση των μαθητών μειονοτήτων.

Έχετε εφαρμόσει ή εφαρμόζετε κατά τη διδασκαλία σας πρακτικές «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης»;		
	N	%
Ναι	75	73,5%
Όχι	27	26,5%

Πίνακας 26: Ερώτηση για το αν έχουν εφαρμόσει ή εφαρμόζετε κατά τη διδασκαλία σας πρακτικές «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης»



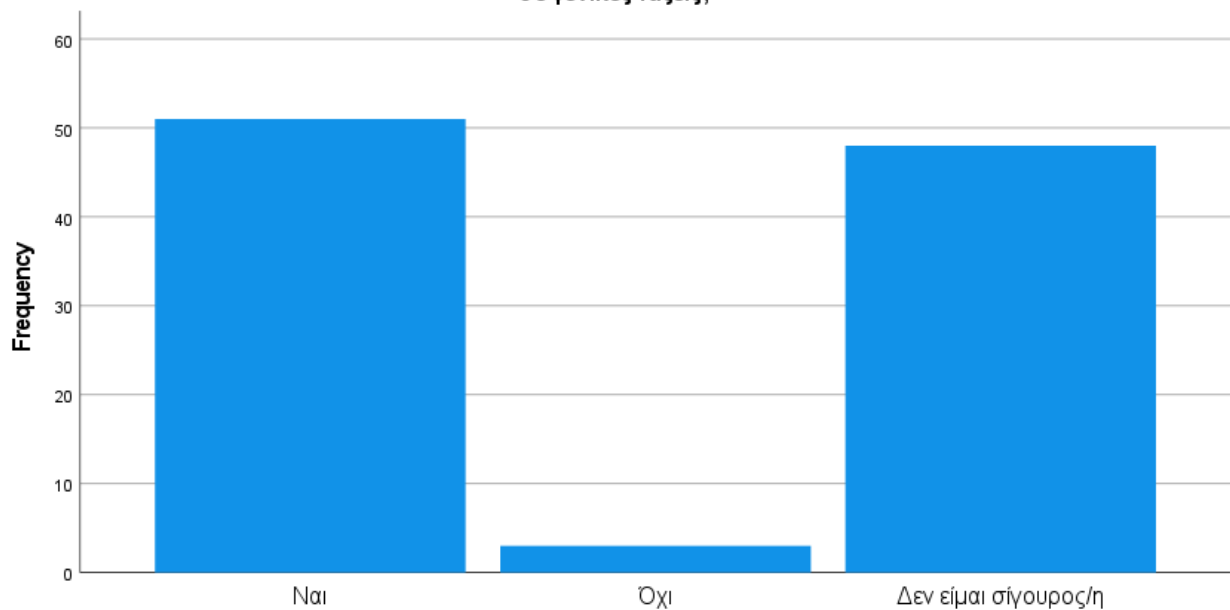
Διάγραμμα 26: Ερώτηση για το αν έχουν εφαρμόσει ή εφαρμόζετε κατά τη διδασκαλία σας πρακτικές «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης»

Σχετικά με την ερώτηση εάν εφαρμόζουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα κατά την διδασκαλία τους πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η πλειοψηφία απάντησε θετικά (73,5%).

Θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε στις προκλήσεις που δημιουργεί η παρουσία μαθητών μειονοτήτων σε γενικές τάξεις;		
	N	%
Ναι	51	50,0%
Όχι	3	2,9%
Δεν είμαι σίγουρος/η	48	47,1%

Πίνακας 27: Ερώτηση για το αν θεωρούν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που δημιουργεί η παρουσία μαθητών μειονοτήτων σε γενικές τάξεις

Θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε στις προκλήσεις που δημιουργεί η παρουσία μαθητών μειονοτήτων σε γενικές τάξεις;



Διάγραμμα 27: Ερώτηση για το αν θεωρούν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που δημιουργεί η παρουσία μαθητών μειονοτήτων σε γενικές τάξεις

Σχετικά με το αν θεωρούν οι συμμετέχοντες ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που δημιουργεί η παρουσία μαθητών μειονοτήτων σε γενικές τάξεις, οι απαντήσεις είναι μοιρασμένες, θετικά απάντησαν οι μισοί (50%) , ενώ ότι δεν είναι σίγουροι απάντησαν αρκετοί (47,1%).

5.2 Συσχετίσεις

Στην ενότητα αυτή γίνεται προσπάθεια διερεύνησης των πιθανών εξαρτήσεων μεταξύ των μεταβλητών του ερωτηματολογίου, που αναφέρονται στο φύλο, την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων με την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών μειονοτήτων σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Η ερμηνεία της συμβολής των ανεξάρτητων μεταβλητών επί των εξαρτημένων θα βοηθήσει σημαντικά στον προσδιορισμό της σχέσης αυτής.

Η μέθοδος που επιλέγεται είναι ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson. Ο δειγματικός συντελεστής γραμμικής συσχέτισης του Pearson συμβολίζεται με r , δίνει ένα μέτρο του μεγέθους της γραμμικής συσχέτισης μεταξύ δύο μεταβλητών και παίρνει τιμές στο κλειστό

διάστημα $[-1, 1]$. Ειδικότερα,

- Όταν υπάρχει θετική συσχέτιση
- Όταν υπάρχει αρνητική συσχέτιση

Πιο συγκεκριμένα, διακρίνουμε τις παρακάτω περιπτώσεις:

- Τέλεια θετική συσχέτιση:

Μια συσχέτιση $+1$ δηλώνει μια τέλεια, θετική συσχέτιση. Το «τέλεια» σημαίνει ότι κάποια μεταβλητή είναι με ακρίβεια προβλέψιμη από κάποια άλλη μεταβλητή. Το «θετική» σημαίνει ότι όταν η τιμή μιας μεταβλητής αυξάνει, η τιμή της άλλης μεταβλητής επίσης αυξάνει (ή αντίθετα, καθώς μειώνεται η μία, μειώνεται επίσης και η άλλη). Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι τέλειες συσχετίσεις δε βρίσκονται ουσιαστικά ποτέ στις κοινωνικές επιστήμες και υπάρχουν μόνο σε μαθηματικούς τύπους και άμεσες φυσικές ή αριθμητικές σχέσεις.

- Θετική συσχέτιση: Μια θετική (αλλά όχι τέλεια) συσχέτιση δηλώνει ότι καθώς η τιμή μιας μεταβλητής αυξάνει, η τιμή της άλλης μεταβλητής επίσης τείνει να αυξάνει. Όσο πιο κοντά στο 1 είναι η τιμή της συσχέτισης τόσο ισχυρότερη είναι αυτή η τάση· και όσο πιο κοντά στο 0 είναι η τιμή της συσχέτισης τόσο ασθενέστερη είναι αυτή η τάση.
- Καμία Συσχέτιση: Μια συσχέτιση ίση με 0 δείχνει απουσία συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών.
- Αρνητική συσχέτιση: Μια αρνητική (αλλά όχι τέλεια) συσχέτιση δηλώνει ότι καθώς η τιμή μιας μεταβλητής αυξάνει, η τιμή της άλλης μεταβλητής τείνει να μειώνεται. Όσο πιο κοντά στο -1 είναι η τιμή της συσχέτισης τόσο ισχυρότερη είναι αυτή η τάση· και όσο πιο κοντά στο 0 είναι η τιμή της συσχέτισης τόσο ασθενέστερη είναι αυτή η τάση.
- Τέλεια αρνητική συσχέτιση: $r = -1$. Ακόμα μια φορά, τέλειες συσχετίσεις (θετικές ή αρνητικές) υπάρχουν μόνον σε μαθηματικούς τύπους και άμεσες φυσικές ή αριθμητικές σχέσεις.

5.2.1. Αποτελέσματα συσχέτισης Pearson

Παρακάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα της γραμμικής συσχέτισης του Pearson, με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSSV8. Σε κάθε ερώτηση και σε κάθε πιθανή απάντηση αντιστοιχεί ένας ακέραιος θετικός αριθμός, ο οποίος καθορίζεται με βάση την αλφαβητική ή αριθμητική σειρά των απαντήσεων. Για παράδειγμα, στο πρώτο ερώτημα σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών η κωδικοποίηση είναι:

Ανδρας 1

Γυναίκα 1

Σχέση φύλου και στάσης εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μειονοτήτων στην εκπαίδευση

		Φύλο
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την αποδοχή της διαφορετικότητας;	Pearson Correlation	.062
	Sig. (2-tailed)	.536
	N	102
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την απονομή ίσων ευκαιριών;	Pearson Correlation	-.027
	Sig. (2-tailed)	.784
	N	102
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την εξάλειψη του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού;	Pearson Correlation	.096
	Sig. (2-tailed)	.339
	N	102
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την αποφυγή ρατσιστικών και ξενοφοβικών επεισοδίων μέσα στην τάξη;	Pearson Correlation	.120
	Sig. (2-tailed)	.229
	N	102

Πόσοι μαθητές μειονοτήτων (Ρομά, πρόσφυγες, μετανάστες, κλπ.) φοιτούν μέσα στην τάξη σας;	Pearson Correlation	.046
	Sig. (2-tailed)	.644
	N	102
Οι μαθητές μειονοτήτων πρέπει να αλλάξουν τη νοοτροπία τους προκειμένου να συμπεριληφθούν στη σχολική τάξη;	Pearson Correlation	.050
	Sig. (2-tailed)	.615
	N	102
Το εκπαιδευτικό μας σύστημα πρέπει να αναπροσαρμοστεί προς την κατεύθυνση παροχής ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές;	Pearson Correlation	-.018
	Sig. (2-tailed)	.854
	N	102
Οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά μέσα στην τάξη με τους ντόπιους μαθητές;	Pearson Correlation	.412**
	Sig. (2-tailed)	<.001
	N	102
Η αρμονική συνύπαρξη των μαθητών μέσα στην τάξη εξαρτάται αποκλειστικά από τη θετική ή αρνητική στάση του εκπαιδευτικού;	Pearson Correlation	.129
	Sig. (2-tailed)	.197
	N	102
Η συμπερίληψη των μαθητών μειονοτήτων μέσα στην τάξη μπορεί να επηρεάσει θετικά τη στάση των υπόλοιπων μαθητών;	Pearson Correlation	.314**
	Sig. (2-tailed)	.001
	N	102
Τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών μπορούν να οδηγήσουν σε δημιουργία συγκρούσεων μέσα στην τάξη;	Pearson Correlation	-.080
	Sig. (2-tailed)	.427
	N	102

Πίνακας 28: Συσχέτιση φύλου και στάσης εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μειονοτήτων στην εκπαίδευση

Σημαντική θετική συσχέτιση ($p=0,414$) εντοπίστηκε ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και στη δήλωση ότι οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά μέσα στην τάξη με τους ντόπιους μαθητές. Αυτό σημαίνει πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με τη συγκεκριμένη δήλωση. Σημαντική θετική συσχέτιση επίσης εντοπίστηκε ανάμεσα στο φύλο και στη δήλωση πως η συμπερίληψη των μαθητών μειονοτήτων μέσα στην τάξη μπορεί να επηρεάσει θετικά τη στάση των υπόλοιπων μαθητών. Και σε αυτήν την περίπτωση οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με τη συγκεκριμένη θέση σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς.

Σχέση ηλικίας και στάσης εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μειονοτήτων στην εκπαίδευση

		Ηλικία
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την αποδοχή της διαφορετικότητας;	Pearson Correlation	.213*
	Sig. (2-tailed)	.031
	N	102
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την απονομή ίσων ευκαιριών;	Pearson Correlation	.166
	Sig. (2-tailed)	.096
	N	102
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την εξάλειψη του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού;	Pearson Correlation	.057
	Sig. (2-tailed)	.572
	N	102
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την αποφυγή ρατσιστικών και ξενοφοβικών επεισοδίων μέσα στην τάξη;	Pearson Correlation	.061
	Sig. (2-tailed)	.543
	N	102

Πόσοι μαθητές μειονοτήτων (Ρομά, πρόσφυγες, μετανάστες, κλπ.) φοιτούν μέσα στην τάξη σας;	Pearson Correlation	-.021
	Sig. (2-tailed)	.834
	N	102
Οι μαθητές μειονοτήτων πρέπει να αλλάξουν τη νοοτροπία τους προκειμένου να συμπεριληφθούν στη σχολική τάξη;	Pearson Correlation	-.012
	Sig. (2-tailed)	.902
	N	102
Το εκπαιδευτικό μας σύστημα πρέπει να αναπροσαρμοστεί προς την κατεύθυνση παροχής ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές;	Pearson Correlation	.155
	Sig. (2-tailed)	.120
	N	102
Οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά μέσα στην τάξη με τους ντόπιους μαθητές;	Pearson Correlation	.088
	Sig. (2-tailed)	.378
	N	102
Η αρμονική συνύπαρξη των μαθητών μέσα στην τάξη εξαρτάται αποκλειστικά από τη θετική ή αρνητική στάση του εκπαιδευτικού;	Pearson Correlation	.021
	Sig. (2-tailed)	.833
	N	102
Η συμπερίληψη των μαθητών μειονοτήτων μέσα στην τάξη μπορεί να επηρεάσει θετικά τη στάση των υπόλοιπων μαθητών;	Pearson Correlation	.156
	Sig. (2-tailed)	.118
	N	102
Τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών μπορούν να οδηγήσουν σε δημιουργία συγκρούσεων μέσα στην τάξη;	Pearson Correlation	.042
	Sig. (2-tailed)	.675
	N	102

Πίνακας 29: Συσχέτιση ηλικίας και στάσης εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μειονοτήτων στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα δεν βρέθηκε κάποια σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών και την στάση του απέναντι στη συμπερίληψη μειονοτήτων στην εκπαίδευση. Μια μικρή θετική συσχέτιση ($p=0,213$) εντοπίστηκε στην ηλικία και στην θέση πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την αποδοχή της διαφορετικότητας. Αυτό σημαίνει ότι οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί σε ηλικία τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με την συγκεκριμένη άποψη.

Σχέση χρόνων υπηρεσίας και στάσης εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μειονοτήτων στην εκπαίδευση

		Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την αποδοχή της διαφορετικότητας;	Pearson Correlation	.270**
	Sig. (2-tailed)	.006
	N	102
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την απονομή ίσων ευκαιριών;	Pearson Correlation	.191
	Sig. (2-tailed)	.055
	N	102
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την εξάλειψη του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού;	Pearson Correlation	.106
	Sig. (2-tailed)	.291
	N	102
Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την αποφυγή ρατσιστικών και ξενοφοβικών επεισοδίων μέσα στην τάξη;	Pearson Correlation	.051
	Sig. (2-tailed)	.611
	N	102
Πόσοι μαθητές μειονοτήτων (Ρομά,	Pearson Correlation	-.053

πρόσφυγες, μετανάστες, κλπ.) φοιτούν μέσα στην τάξη σας;	Sig. (2-tailed)	.598
	N	102
Οι μαθητές μειονοτήτων πρέπει να αλλάξουν τη νοοτροπία τους προκειμένου να συμπεριληφθούν στη σχολική τάξη;	Pearson Correlation	.051
	Sig. (2-tailed)	.611
	N	102
Το εκπαιδευτικό μας σύστημα πρέπει να αναπροσαρμοστεί προς την κατεύθυνση παροχής ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές;	Pearson Correlation	.098
	Sig. (2-tailed)	.328
	N	102
Οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά μέσα στην τάξη με τους ντόπιους μαθητές;	Pearson Correlation	.165
	Sig. (2-tailed)	.097
	N	102
Η αρμονική συνύπαρξη των μαθητών μέσα στην τάξη εξαρτάται αποκλειστικά από τη θετική ή αρνητική στάση του εκπαιδευτικού;	Pearson Correlation	.037
	Sig. (2-tailed)	.713
	N	102
Η συμπερίληψη των μαθητών μειονοτήτων μέσα στην τάξη μπορεί να επηρεάσει θετικά τη στάση των υπόλοιπων μαθητών;	Pearson Correlation	.272 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	.006
	N	102
Τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών μπορούν να οδηγήσουν σε δημιουργία συγκρούσεων μέσα στην τάξη;	Pearson Correlation	.058
	Sig. (2-tailed)	.561
	N	102

Πίνακας 30: Συσχέτιση χρόνων υπηρεσίας και στάσης εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μειονοτήτων στην εκπαίδευση

Με βάση τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης δεν υπήρξε κάποια αξιοσημείωτη συσχέτιση ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και τη στάση τους απέναντι

στη συμπερίληψη μειονοτήτων. Μικρή μόνο θετική συσχέτιση ($p=0,270$) ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας και στη θέση ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την αποδοχή της διαφορετικότητας. Αυτό σημαίνει πως όσα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο περισσότερο συμφωνούν με τη συγκεκριμένη θέση. Μικρή επίσης θετική συσχέτιση ($p=0,272$) εντοπίστηκε στα χρόνια υπηρεσίας και στο ότι η συμπερίληψη των μαθητών μειονοτήτων μέσα στην τάξη μπορεί να επηρεάσει θετικά τη στάση των υπόλοιπων μαθητών. Πιο συγκεκριμένα όσα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο περισσότερο ενστερνίζονται αυτή την άποψη.

Κεφάλαιο 6^ο - Συζήτηση αποτελεσμάτων

6.1. Απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα

Ερώτημα 1^ο: Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών μειονοτήτων σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης;

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, θεωρούν πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την αποδοχή της διαφορετικότητας, όπως επίσης και με την απονομή ίσων ευκαιριών. Ακόμη σχετίζεται με την εξάλειψη του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού και με την αποφυγή ρατσιστικών και ξενοφοβικών επεισοδίων μέσα στην τάξη. Μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε Έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους Zoniou- Sideri, και Vlachou, (2006) βρήκε πως οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι η συμπερίληψη βοήθησε στη μείωση της περιθωριοποίησης και του στιγματισμού και ήταν ζωτικής σημασίας για τη λειτουργία του γενικού σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη φαίνεται πως δεν συμφωνούν με το ότι οι μαθητές μειονοτήτων πρέπει να αλλάξουν την νοοτροπία τους προκειμένου να συμπεριληφθούν στην σχολική τάξη. Επίσης θεωρούν πως το εκπαιδευτικό μας σύστημα πρέπει να αναπροσαρμοστεί προς την κατεύθυνση παροχής ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές, αλλά και πως οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά μέσα στην τάξη με τους ντόπιους μαθητές. Επίσης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κρίνουν πως η αρμονική συνύπαρξη των μαθητών μέσα στην τάξη εξαρτάται αποκλειστικά από την θετική ή αρνητική στάση του εκπαιδευτικού και ότι η συμπερίληψη των μαθητών μειονοτήτων μέσα στην τάξη μπορεί να επηρεάσει θετικά την στάση των υπολοίπων μαθητών. Τέλος πιστεύουν πως τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών μπορούν να οδηγήσουν σε δημιουργία συγκρούσεων μέσα στην τάξη. Γενικότερα οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα φάνηκε να διατηρούν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών μειονοτήτων σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Θετικές απόψεις για τη συνεκπαίδευση βρέθηκαν και σε μια μελέτη που συμμετείχαν δάσκαλοι σχολείων στη Βόρεια Ελλάδα που έγινε από τους Avramidis & Kalyva (2007).

Ερώτημα 2^ο: Ποια εμπόδια συναντώνται σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, στην συμπερίληψη μαθητών μειονοτήτων σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης;

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μέσα στην τάξη λόγω της ισχύουσας ενταξιακής πολιτικής. Ακόμα δήλωσαν ότι η αρνητική στάση του διευθυντή μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως επίσης και η μη παροχή των απαιτούμενων χρηματικών κονδυλίων από το κράτος μπορεί να καταστεί εμπόδιο στη συμπερίληψη των μαθητών μειονοτήτων. Επιπλέον η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε πως η επιτυχημένη και αποτυχημένη εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης οφείλεται στις πρακτικές που εμπεριέχονται στο πρόγραμμα και πως οι παλαιωμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών που στηρίζουν την ενταξιακή φιλοσοφία αποτελούν εμπόδιο. Επιπρόσθετα κρίνουν ότι η έλλειψη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων σε θέματα συμπερίληψης καθιστούν την εφαρμογή της στην τάξη αδύνατη και ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς παίζει σημαντικό ρόλο στη σταδιακή υιοθέτηση των πολιτικών της συμπερίληψης. Ο Χατζησωτηρίου (2010) σημειώνει και αυτός πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενημερώνουν και να συνεργάζονται με τους γονείς, όπως επίσης και να στηρίζουν τις οικογένειες των μαθητών τους οι οποίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Τέλος στην παρούσα έρευνα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη μπορεί να οδηγήσει στην εφαρμογή της στην πράξη. Αντίστοιχη ήταν και η θέση των Ευαγγέλου & Μουλά, (2016) και των Σγούρα και συν. (2018).

Ερώτημα 3^ο: Πόσο επαρκείς και έτοιμοι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί απάντησαν πως έχουν προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις και μάλιστα έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο Αγγελίδης (2012) και οι Σαμσάρη και Σαμσάρης (2018) σημειώνουν ότι η ελλιπής κατάρτιση και η απουσία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών βοηθούν στην ανάπτυξη αρνητικών στάσεων και προκαταλήψεων απέναντι στην συμπερίληψη. Επίσης οι συμμετέχοντες σημείωσαν πως εφαρμόζουν στην έρευνα κατά την διδασκαλία τους πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί

απάντησαν ακόμη πως μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που δημιουργεί η παρουσία μαθητών μειονοτήτων σε γενικές τάξεις. Ωστόσο αρκετοί ήταν αυτοί που δεν ένιωθαν σίγουροι. Οι Mogli, Kalbeni, και Stergiou (2020) παρατήρησαν πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τις γνώσεις για να διαχειριστούν ψυχολογικά και συναισθηματικά τις προκλήσεις που δημιουργούνται σε μια τάξη συμπερίληψης.

Ερώτημα 4^ο: Επηρεάζει το φύλο, η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών μειονοτήτων σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης;

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με ότι οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά μέσα στην τάξη με τους ντόπιους μαθητές, όπως επίσης και ότι η συμπερίληψη των μαθητών μειονοτήτων μέσα στην τάξη μπορεί να επηρεάσει θετικά τη στάση των υπόλοιπων μαθητών. Εντούτοις δεν βρέθηκε κάποια σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών και την στάση του απέναντι στη συμπερίληψη μειονοτήτων στην εκπαίδευση και επίσης δεν υπήρξε κάποια αξιοσημείωτη συσχέτιση ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη μειονοτήτων. Οι Σαμσαρής και Σαμσαρής (2018) πραγματοποίησαν πιλοτική μελέτη σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπερίληψη γηγενών μαθητών με πρόσφυγες μαθητές στο νομό Σερρών. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί όπως επίσης και οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας εξέφρασαν ευνοϊκές απόψεις για τη συμπερίληψη ιθαγενών παιδιών και προσφύγων.

6.2 Περιορισμοί έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η έρευνα είναι μια πολύτιμη προσέγγιση για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διερευνήσουν και να βελτιώσουν τις δικές τους πρακτικές στην τάξη. Ωστόσο, είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη ορισμένοι περιορισμοί που μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της. Οι εκπαιδευτικοί έχουν συχνά απαιτητικά χρονοδιαγράμματα και περιορισμένο χρόνο διαθέσιμο για τη διεξαγωγή έρευνας. Η εξισορρόπηση των ερευνητικών δραστηριοτήτων με τις διδακτικές ευθύνες είναι μια πρόκληση, περιορίζοντας ενδεχομένως το βάθος και το εύρος της έρευνας. Η έρευνα τείνει να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα

περιβάλλοντα, καθιστώντας δύσκολη τη γενίκευση των ευρημάτων σε έναν ευρύτερο πληθυσμό. Το μέγεθος του δείγματος μπορεί να περιορίσει την εγκυρότητα των ευρημάτων. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί μπορούν να φέρουν τις δικές τους προκαταλήψεις, ή προσωπικά ενδιαφέροντα στην ερευνητική διαδικασία. Αυτές οι υποκειμενικές επιρροές μπορούν να επηρεάσουν την αντικειμενικότητα και την αμεροληψία των ευρημάτων. Επιπλέον η πραγματοποίηση της έρευνας διαδικτυακά στέρησε τη δυνατότητα της φυσικής παρουσίας του ερευνητή. Αυτό έχει ως συνέπεια να μην μπορούν άμεσα να λυθούν απορίες και να δοθούν απαραίτητες διευκρινήσεις.

Παρά τους περιορισμούς αυτούς, η έρευνα των εκπαιδευτικών παραμένει ένα πολύτιμο εργαλείο για την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη. Προσφέρει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να προβληματιστούν σχετικά με την πρακτική τους, να δημιουργήσουν ιδέες και να λάβουν τεκμηριωμένες διδακτικές αποφάσεις. Αναγνωρίζοντας και αντιμετωπίζοντας αυτούς τους περιορισμούς, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μεγιστοποιήσουν τα δυνατά σημεία και τις δυνατότητες των ερευνητικών τους προσπαθειών. Στο μέλλον θα μπορούσε η έρευνα να διευρυνθεί και σε άλλα επίπεδα. Για παράδειγμα θα μπορούσαν να εξεταστούν οι αντιλήψεις των ίδιων των μαθητών μειονοτήτων ή και των γονέων τους, σχετικά με τη συμπερίληψη των παιδιών.

Συμπεράσματα

Η συμπερίληψη των μαθητών μειονοτήτων στις γενικές τάξεις εκπαίδευσης είναι ένα θέμα μείζονος σημασίας για την προώθηση της εκπαιδευτικής ισότητας και της κοινωνικής ένταξης. Η συμπερίληψη αναφέρεται στην πρακτική παροχής σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το υπόβαθρο ή τις ικανότητές τους, ίσες ευκαιρίες συμμετοχής και μάθησης σε κανονικά - συνήθη περιβάλλοντα στην τάξη. Αν και υπάρχουν πολλά οφέλη από την συμπερίληψη, είναι σημαντικό να αναλυθούν τόσο τα πλεονεκτήματα, όσο και οι προκλήσεις που συνδέονται με αυτήν την προσέγγιση.

Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της συμπερίληψης των μαθητών της μειονότητας στις κανονικές τάξεις είναι η προώθηση της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικής κατανόησης. Όταν οι μαθητές από διαφορετικά υπόβαθρα συναντιούνται, έχουν την ευκαιρία να μάθουν ο ένας από τις εμπειρίες, τις προοπτικές και τους πολιτισμούς του άλλου. Αυτό καλλιεργεί μια αίσθηση ενσυναίσθησης, ανεκτικότητας και σεβασμού, προετοιμάζοντας τους μαθητές για μια πολυπολιτισμική κοινωνία και την παγκόσμια ιθαγένεια.

Οι τάξεις χωρίς αποκλεισμούς παρέχουν επίσης στους μαθητές της μειονότητας πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση και υψηλότερα ακαδημαϊκά πρότυπα. Η τοποθέτησή τους σε γενικές τάξεις με καλά εκπαιδευμένους δασκάλους και κατάλληλα διαμορφωμένο πρόγραμμα σπουδών διασφαλίζει ότι θα έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με τους συνομηλίκους τους. Αυτό μπορεί να βοηθήσει ώστε να γεφυρωθεί το χάσμα επιδόσεων και να βελτιώσει τα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα.

Επιπλέον, η συμπερίληψη μπορεί να επηρεάσει θετικά την αυτοεκτίμηση και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών της μειονότητας. Με το να είναι μέρος μιας κυρίαρχης τάξης, είναι πιο πιθανό να αισθάνονται ότι ανήκουν και είναι αποδεκτοί, κάτι που μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση, τα κίνητρα και τη συνολική ευημερία τους. Τα περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς ενθαρρύνουν επίσης την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ενσυναίσθησης και θετικών σχέσεων με τους συνομηλίκους, συμβάλλοντας στην κοινωνική τους ενσωμάτωση και μειώνοντας τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις.

Ωστόσο, υπάρχουν προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν για να διασφαλιστεί η επιτυχής ένταξη των μαθητών της μειονότητας. Μια πρόκληση είναι η ανάγκη για επαρκείς πόρους και υποστήριξη. Οι αίθουσες συμπερίληψης απαιτούν πρόσθετους πόρους, όπως εκπαιδευμένο προσωπικό, υποστηρικτικές τεχνολογίες και εξειδικευμένη διδασκαλία, για να

καλύψουν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Χωρίς επαρκή υποστήριξη, η ποιότητα της εκπαίδευσης και η εξατομικευμένη προσοχή μπορεί να τεθούν σε κίνδυνο.

Μια άλλη πρόκληση είναι η δυνατότητα κοινωνικού και ακαδημαϊκού στιγματισμού. Οι μαθητές της μειονότητας μπορεί να αντιμετωπίσουν προκαταλήψεις, διακρίσεις ή εκφοβισμό στις γενικές τάξεις λόγω των εθνικών, γλωσσικών ή πολιτισμικών διαφορών τους. Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να ενθαρρύνουν περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς και υποστήριξη που γιορτάζουν τη διαφορετικότητα και αντιμετωπίζουν ενεργά κάθε μορφή διάκρισης.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι επίσης απαραίτητη για την κάλυψη των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών των μαθητών της μειονότητας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν διάφορες εκπαιδευτικές στρατηγικές, προσαρμογές και προσαρμογές για να διασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση και να συμμετέχουν αποτελεσματικά στο πρόγραμμα σπουδών. Αυτό απαιτεί συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και του βοηθητικού προσωπικού.

Εν κατακλείδι, η συμπερίληψη των μαθητών της μειονότητας στις γενικές τάξεις έχει πολλά οφέλη για την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Προωθεί τη διαφορετικότητα, την πολυπολιτισμική κατανόηση και τις ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές. Ωστόσο, η επιτυχής εφαρμογή της ένταξης απαιτεί την αντιμετώπιση προκλήσεων που σχετίζονται με την στήριξη από τη διεύθυνση, η κατανομή πόρων, τα συστήματα υποστήριξης, την κοινωνική ένταξη και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αναγνωρίζοντας αυτές τις προκλήσεις και εφαρμόζοντας στρατηγικές για την αντιμετώπισή τους, τα σχολεία μπορούν να δημιουργήσουν περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς όπου όλοι οι μαθητές μπορούν να ευδοκιμήσουν και να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους.

Βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π. (2012). *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Βελτίωση Σχολείων. Σχέση αμφίδρομη*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Adderley, R. J., Hope, M. A., Hughes, G. C., Jones, L., Messiou, K., & Shaw, P. A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 106-121. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.964580>

Αθανάσογλου, Ε. (2014). Στάσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής δημοτικής εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)- Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμό (Υ.Λ.Α). 110 Θεσσαλονίκη : Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από το δικτυακό τόπο: <https://dspace.lib.uom.gr>

Allan, J. (2008). *Rethinking Inclusive Education – the philosophers of difference in practice*. Dordrecht: Springer

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

Avramidis and Kalyva, (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitude toward inclusion. *Europeann Journal of Special Needs Education* 22 (3) (2007), 367-389.

Avramidis, E., Bayliss P., & Burden, R. (2002). Inclusion in Action: An Indepth Case Study of an effective Inclusive Secondary School in the South-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6 (2002), 143-163.

Anderson C. J. K., Klassen R. M. & George G. K. (2007). Inclusive education: Open debates and the road ahead. *Prospects*, 39, 227-238

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 2-15.

Arthur-Kelly, M., Sutherland, D., Lyons, G., Macfarlane, S., & Foreman, P. (2013). Reflections on enhancing pre-service teacher education programmes to support inclusion:

Perspectives from New Zealand and Australia. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 217-233. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778113>

Ασημακοπούλου, Φ. (2002). Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Στο Φ. Ασημακοπούλου & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη (Επιμ.), *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και οι ελληνοτουρκικές σχέσεις* (σσ. 209-350). Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη.

Ασκούνη, Ν. (2006). *Η Εκπαίδευση Της Μειονότητας Στη Θράκη: Από Το Περιθώριο Στην Προοπτική Της Κοινωνικής Ένταξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Baltsiotis, L. (2007). *Minorities in Greece: State Policies and Administrative Practices* (2007).

Black-Hawkins, K., Florian, L., & Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in schools*. Oxon: Routledge

Clogg, R. (2002). *Minorities in Greece: Aspects of a Plural Society*. London: Hurst & Co.

Cohen, L., & Manion, L. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο.

Cole, B. A. (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 287-307. <https://doi.org/10.1080/08856250500156020>

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

Δελλασσούδας, Λ. (2005). Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: από τη θεωρία στην πράξη: σύγχρονες τάσεις για τη γενική εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, το καθεστώς της 111 ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, τις πρακτικές σχολικής ένταξης. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών.

Δημούλης, Δ. (2008). Οι αόρατες εθνικές μειονότητες της ελληνικής έννομης τάξης. Στο Δ. Χριστόπουλος (Επιμ.), *Το ανομολόγητο ζήτημα των μειονοτήτων στην ελληνική έννομη τάξη* (σσ. 127-165). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Domović, V., Vlast, V. V., & Bouillet, D. (2017). Student teachers' beliefs about the teacher's role in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 32*(2), 175-190. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194571>

Efthymiou, E., & Kington, A. (2017). The development of inclusive learning relationships in mainstream settings: A multimodal perspective. *Cogent Education, 4*(1), 1304015 <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1304015>

Enslin, P & Hedge, N. (2010). Inclusion and diversity. In R. Bailey, R. Barrow, D. Carr & C. McCarthy (Eds.), *The Sage handbook of philosophy of education* (Ch. 26, pp. 385-400). Los Angeles, CA: Sage

Ευαγγέλου, Ο., & Μουλά, Ε. (2016). Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, 10*, 155-165.

Felder, F. (2018). The Value of Inclusion. *Journal of Philosophy of Education, 52*, 54–70. doi:10.1111/1467-9752.12280

Fulk, B. M., & King, K. (2001). Classwide peer tutoring at work. *Teaching Exceptional Children, 34* (2), 49-53.

Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education, 35*, 202-208.

Hodkinson, A. (2011). Inclusion: A Defining Definition?. *Power and Education, 3*(2), 179. [10.2304/power.2011.3.2.179](https://doi.org/10.2304/power.2011.3.2.179).

Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education, 27* (2), 77-9.

Καροπούλου, Ο. (2008). Η μειονοτική εκπαίδευση στην Ελλάδα. (Διπλωματική Εργασία, Φιλοσοφική σχολή Τμήμα Φ.Π.Ψ. Τομέας Παιδαγωγικής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Ανακτήθηκε από <http://edu.pep.uoi.gr/eeee/images/ergasies/karopoulou.pdf>

Kirschner, S. (2015). *Inclusive Education*. https://www.researchgate.net/publication/293337563_Inclusive_Education

Kourea, L. & Phtiaka, E. (2003). Students without special needs attitudes towards their peers with special needs, integrated in the mainstream school. *Nea Paideia*, 107, 133-146

Koutrouba, K., & Vamvakari, M. & Theodoropoulos, E. (2008). SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413-421.

Krischler, M., Powell, J., & Pit-ten Cate, I. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632-648. 10.1080/08856257.2019.1580837.

Μαυρομμάτης, Γ. (2005). *Τα παιδιά της Καλκάντζας: Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα μουσουλμάνων της Θράκης*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Mestheneos, E. (2002). *Minorities in Greece: Aspects of a Plural Society*. ed. Richard Clogg. Hurst & Company, London, 2002. Ch. 10. Foreigners. Elizabeth Mestheneos

Μπαλτσιώτης, Λ. & Τσιτσελίκης, Κ. (2008). Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης: νομικό καθεστώς, προβλήματα και προοπτικές. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σσ. 59-90). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: Recognizing and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*. 50 (4), 482-502.

Oliver, M. (2004). Education for all? A perspective on an inclusive society, in D. Mitchell (ed.). *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*. Vol. II, (pp. 86-100). New York: RoutledgeFalmer.

Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ., Υφαντή, Ε. (2013, Ιούλιος). Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο τετραήμερο επιμορφωτικό Συνέδριο "Αναζητώντας τις

δυναμικές του σύγχρονου σχολείου II", Καμένα Βούρλα. Ανακτήθηκε από https://issuu.com/nikbalki/docs/kam_vourla_symperiliptiki_2013/3

Πολυζοπούλου, Κ. (2019). «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στατιστική ανάλυση των απόψεων και των στάσεων μαθητών, εκπαιδευτικών και φοιτητών σχετικά με την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή / και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο γενικής αγωγής». (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Φλώρινα). Ανακτήθηκε από το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/46494#page/1/mode/2up>

Powell, J., Edelstein, B. & Blanck, J. (2015). Awareness-raising, legitimation or backlash? Effects of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on education systems in Germany. *Globalisation, Societies and Education*, 14(2), 1-24. 10.1080/14767724.2014.982076.

Sakız, H., Ekinçi, A., & Baş, G. (2020). Inclusive Education for Religious Minorities: The Syrians in Turkey. *Social Inclusion*, 8(3), 296-306. 10.17645/si.v8i3.3073.

Σαμσάρη, Ε., & Σαμσάρης Π. (2018, Μάιος 4-6). Στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την από κοινού εκπαίδευση των γηγενών μαθητών και των μαθητών προσφύγων. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Σχολείο ανοιχτό στις κοινωνικές και παιδαγωγικές προκλήσεις»* (σ.566-575), Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από <http://www.anoixtosxoleio.kmaked.eu/praktikaanoiktou.pdf>

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών- προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.12681/dial.16278>

Σιάκκα, Φ. (2017). Εκπαίδευση μειονοτήτων και κοινωνικός αποκλεισμός. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία του Νομού Ξάνθης. (Διπλωματική Εργασία, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Ανακτήθηκε στις 8 Νοεμβρίου 2019 από <https://ikee.lib.auth.gr/record/292676/files/GRI-2017-19861.pdf>

Σόρκος, Γ. (2019). Η συμπερίληψη των μαθητών κινεζικής καταγωγής στο ελληνικό σχολείο: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι «φωνές» των μαθητών και ο ρόλος της οικογένειας (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών (46737).

Stevens, F., Plaut, V., & Sanchez-Burks, J. (2008). Unlocking the Benefits of Diversity All-Inclusive Multiculturalism and Positive Organizational Change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44(1), 116-133. 10.1177/0021886308314460.

Syriopoulou-Delli, C. (2010). A Historical Review of Educational Policy in Greece for Children with Pervasive Developmental Disorders, Behavioral Difficulties and Other Special Educational Needs. *Review of European Studies*, 2(1) 10.5539/res.v2n1p2.

Τζωρτζοπούλου, Μ., & Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους (Κείμενα εργασίας 2008/19)*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Ανακτήθηκε από https://www.ekke.gr/publication_files/i-ekpaideusi-ton-allodapon-mathiton-diereunisi-tonprovlimatou-kai-tis-prooptikis-epilisis-tous

Todorovic, J., Stojiljkovic, S., Ristanic, S., & Djigic, G. (2011). Attitudes towards inclusive education and dimension of teacher's personality. *Procedia – social and behavioral sciences* (29), σελ. 426-432.

Tomlinson, C. A., Eidson, C. C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, Grades 5-9*. Alexandria, WV: Association for Supervision & Curriculum Development

Τσιούμης, Κ. (2010). Λεπτές ισορροπίες. Μειονοτικά ζητήματα και εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων στη μεταπολεμική Ελλάδα. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σταμούλη.

Τσιτσελίκης, Κ., & Χριστόπουλος, Δ. (1997). Ο εντοπισμός του μειονοτικού φαινομένου στην Ελλάδα από τη νομική επιστήμη και το δίκαιο Στο: Κ. Τσιτσελίκης, & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών* (σσ. 415-447). Κριτική & ΚΕΜΟ

Τσιτσελίκης, Κ. (2007). *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης, 2η έκδοση*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών, από τον δικτυακό τόπο <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3230/936.pdf>

Χατζηκυριακίδου, Δ. (2019). Η μουσουλμανική μειονότητα στη Δυτική Θράκη και η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας. Διαστάσεις της εκπαίδευσης των Πομάκων μέσα από μαρτυρίες. (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Ανακτήθηκε στις 8 Νοεμβρίου 2019 από <http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1196>

Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α. & Μαθαιουδάκη, Μ. (2015). Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 2015 (Τεύχος 60) σσ. 71-90.

Zoniou- Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek Teachers' Belief Systems about Disability and Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4–5), 379–394.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, διεξάγω έρευνα με θέμα: «Η συμπερίληψη παιδιών μειονοτήτων σε τάξης γενικής εκπαίδευσης – απόψεις εκπαιδευτικών». Σας παρακαλώ να βοηθήσετε στην διεξαγωγή της έρευνας με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που ακολουθεί. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αυστηρά και μόνο για ερευνητική χρήση.

Σας ευχαριστώ για τον χρόνο σας!

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο:

- i. Άνδρας
- ii. Γυναίκα

2. Ηλικία:

- i. <30
- ii. 31-40
- iii. 41-50
- iv. >50

3. Χρόνια υπηρεσίας

- i. 1-5
- ii. 6-10
- iii. 11-15
- iv. 16-20
- v. >20

4. Το σχολείο που εργάζεστε βρίσκεται σε:
- i. Αστική περιοχή
 - ii. Ημιαστική περιοχή
 - iii. Αγροτική περιοχή

B. ΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

Δηλώστε σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με τα παρακάτω (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3- Μέτρια, 4 – Πολύ, 5- Πάρα πολύ).

1. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την αποδοχή της διαφορετικότητας.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3	4	5

2. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την απονομή ίσων ευκαιριών.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3	4	5

3. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την εξάλειψη του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3	4	5

4. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την αποφυγή ρατσιστικών και ξενοφοβικών επεισοδίων μέσα στην τάξη.

-
- 1** **2** **3** **4** **5**

5. Πόσοι μαθητές μειονοτήτων (Ρομά, πρόσφυγες, μετανάστες, κλπ.) φοιτούν μέσα στην τάξη σας;

- i. 0
ii. 1-2
iii. 3-4
iv. 5-6
v. >7

Δηλώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις (1- Διαφωνώ απόλυτα, 2 - Μάλλον διαφωνώ, 3- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4- Μάλλον συμφωνώ, 5 – Συμφωνώ απόλυτα).

6. Οι μαθητές μειονοτήτων πρέπει να αλλάξουν τη νοοτροπία τους προκειμένου να συμπεριληφθούν στη σχολική τάξη.

-
- 1** **2** **3** **4** **5**

7. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα πρέπει να αναπροσαρμοστεί προς την κατεύθυνση παροχής ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές.

-
- 1** **2** **3** **4** **5**

8. Οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά μέσα στην τάξη με τους ντόπιους μαθητές.

1 **2** **3** **4** **5**

9. Η αρμονική συνύπαρξη των μαθητών μέσα στην τάξη εξαρτάται αποκλειστικά από τη θετική ή αρνητική στάση του εκπαιδευτικού.

1 **2** **3** **4** **5**

10. Η συμπερίληψη των μαθητών μειονοτήτων μέσα στην τάξη μπορεί να επηρεάσει θετικά τη στάση των υπόλοιπων μαθητών.

1 **2** **3** **4** **5**

11. Τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία με τους μαθητές μειονοτήτων μπορούν να οδηγήσουν σε δημιουργία συγκρούσεων μέσα στην τάξη.

1 **2** **3** **4** **5**

Γ. ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΕΜΠΟΔΙΑ

Δηλώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις (1- Διαφωνώ απόλυτα, 2 - Μάλλον διαφωνώ, 3- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4- Μάλλον συμφωνώ, 5 – Συμφωνώ απόλυτα).

1. Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μέσα στην τάξη λόγω της ισχύουσας ενταξιακής πολιτικής (Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα, ΔΥΕΠ, Τμήματα Ένταξης κτλ.).

1 **2** **3** **4** **5**

2. Η αρνητική στάση του διευθυντή μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

1 **2** **3** **4** **5**

3. Η μη παροχή των απαιτούμενων χρηματικών κονδυλίων από το κράτος μπορεί να καταστεί εμπόδιο στη συμπερίληψη των μαθητών μειονοτήτων.

1 **2** **3** **4** **5**

4. Η επιτυχημένη και αποτυχημένη εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης οφείλεται στις εκπαιδευτικές πρακτικές που εμπεριέχονται στο αναλυτικό πρόγραμμα.

1 **2** **3** **4** **5**

5. Οι παλαιωμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών που στηρίζουν και αποδέχονται την ενταξιακή φιλοσοφία αποτελούν εμπόδιο στην υιοθέτηση και αποδοχή της φιλοσοφίας της συμπερίληψης.

6. Η έλλειψη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων πάνω σε θέματα συμπερίληψης καθιστούν την εφαρμογή της μέσα στην τάξη αδύνατη.

1 **2** **3** **4** **5**

7. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς παίζει σημαντικό ρόλο στη σταδιακή υιοθέτηση της έννοιας της συμπερίληψης.

1 **2** **3** **4** **5**

8. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη μπορεί να οδηγήσει στην επί πρακτέους εφαρμογή της.

1 **2** **3** **4** **5**

Δ. ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1. Έχετε προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις;

- i. Ναι
- ii. Όχι

2. Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

- i. Ναι
- ii. Όχι

3. Έχετε εφαρμόσει ή εφαρμόζετε κατά τη διδασκαλία σας πρακτικές «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης»;

- i. Ναι
- ii. Όχι

4. Θεωρείτε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε στις προκλήσεις που δημιουργεί η παρουσία μαθητών μειονοτήτων σε γενικές τάξεις;
- i. Ναι
 - ii. Όχι
 - iii. Δεν είμαι σίγουρος/η