

Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Οδυσσέας Ευαγγέλου¹, Ελένη Μουλά²

oevangelou@hotmail.com, elenimoula@hotmail.com

¹Σχολικός Σύμβουλος 36^{ης} Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής

²Νηπιαγωγός, 4^ο Νηπιαγωγείο Ν. Σμύρνης

Περίληψη. Το άρθρο αυτό διαπραγματεύεται, συγκριτικά, συγκεκριμένες εννοιολογικές προσεγγίσεις, εκπαιδευτικές πρακτικές, καθώς επίσης και το ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Βασικός στόχος του άρθρου είναι η διερεύνηση των σχέσεων που ενδεχομένως υφίστανται μεταξύ των δύο αυτών κλάδων των επιστημών της παιδαγωγικής, μέσα από την ανάδειξη των ομοιοτήτων και των διαφορών τους. Από την ανάλυση που επιχειρείται, φαίνεται ότι το ευρύ φάσμα των ομοιοτήτων και αλληλένδετων εκπαιδευτικών πρακτικών που εντοπίζονται μεταξύ των δύο κλάδων εξασφαλίζει πληρέστερες συνθήκες κατανόησης και αντιμετώπισης της διαφορετικότητας, επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης, καταπολέμησης των ανισοτήτων, παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και προετοιμασίας όλων των μαθητών στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, συμπεριληπτική εκπαίδευση, μαθησιακές δυσκολίες, διαφορετικότητα.

Εισαγωγή

Στο άρθρο αυτό επιχειρείται η συγκριτική αντιπαραβολή της διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, στη βάση τριών αξόνων σύγκρισης: α) Ο πρώτος άξονας αφορά στις βασικές εννοιολογικές προσεγγίσεις των δύο αυτών κλάδων των επιστημών της παιδαγωγικής. β) Ο δεύτερος αφορά στις εκπαιδευτικές πρακτικές που θεωρούνται κατάλληλες για την πραγμάτωση των στόχων τους. γ) Ο τρίτος άξονας αφορά στο ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στην υλοποίηση των βασικών αρχών της διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Μέσα από την διερεύνηση των ομοιοτήτων και των διαφορών που εντοπίζονται στους τρεις άξονες, στο τέλος του άρθρου επισημαίνονται τα βασικά συμπεράσματα της συγκριτικής αντιπαραβολής των δύο κλάδων, με έμφαση στην κατανόηση, αποδοχή και αντιμετώπιση της διαφορετικότητας, στο ρόλο του εκπαιδευτικού, στη μείωση στερεοτύπων, προκαταλήψεων και ρατσισμού, καθώς και στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους του μαθητές.

Εννοιολογικές προσεγγίσεις

Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Essinger είναι τέσσερις: (α) η ενσυναίσθηση, δηλαδή η κατανόηση των άλλων και των προβλημάτων τους και η καλλιέργεια της συμπάθειας, (β) η αλληλεγγύη, που υπερβαίνει τα όρια των ομάδων και των κρατών και παραμερίζει την αδικία και την κοινωνική ανισότητα, (γ) ο σεβασμός

στη πολιτισμική ετερότητα, που πραγματοποιείται με το άνοιγμα στους άλλους πολιτισμούς και την ταυτόχρονη συμμετοχή αυτών στο δικό μας και (δ) η καταπολέμηση του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και η εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Νικολάου, 2011α).

Οι βασικές αρχές που διέπουν την πολιτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης επισημαίνουν ότι όλοι οι μαθητές με αναπηρία: (α) αποτελούν αναπόσπαστα μέλη της γενικής εκπαίδευσης, (β) αξίζουν σεβασμό στο σύνολο της προσωπικότητάς τους και μια θετική προσέγγιση που θα αυξήσει την συμμετοχή στη σχολική πραγματικότητα και θα μειώσει την απομόνωσή τους και (γ) είναι σημαντικό να διδάσκονται εξατομικευμένα, κάτι που οδηγεί στην υποχρέωση του σχολείου να προετοιμαστεί κατάλληλα, έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού (Πατσιδου- Ηλιάδου, 2011).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από μια διαρκή και συνειδητή προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων μελών, με στόχο τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που αποδέχεται τη διαφορετικότητα και προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους (Σούλης, 2008). Από μία πρώτη προσέγγιση στις παραπάνω θεωρητικές αρχές των δύο επιστημονικών κλάδων, διαφαίνεται ότι η σημαντικότερη διαφορά τους έγκειται στο γεγονός ότι η διαπολιτισμική εστιάζει το ενδιαφέρον της στην πολιτισμική ετερότητα, ενώ η συμπεριληπτική, κυρίως, στα άτομα με αναπηρία.

Για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση διατυπώνονται από τον Nieke (1994: 81, στο Πανταζής 2003) οι εξής τέσσερις θέσεις: 1) Είναι «Κοινωνική Μάθηση» και έχει ως προϋπόθεση την έλλειψη των διακρίσεων για τα άτομα με διαφορετικά βιώματα. 2) Είναι «Πολιτική Παιδεία», διότι οφείλει να προετοιμάσει, την πολυπολιτισμική κοινωνία ως μια μεταβλητή της πλουραλιστικής κοινωνίας καλλιεργώντας την ανοχή και την έλλειψη συγκρούσεων και διακρίσεων απέναντι στους αλλοδαπούς. 3) Είναι «Αντιρατσιστική Παιδεία», διότι αναφέρεται στον «πολιτισμικό σχετικισμό». 4) Είναι «Παιδαγωγική της Υποστήριξης», διότι υποστηρίζει την ισότητα των ευκαιριών για τους αλλοδαπούς, τη σταθεροποίηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, λόγω των επιδράσεων της κουλτούρας καταγωγής και της κουλτούρας της χώρας υποδοχής, με στόχο τη διατήρηση της διγλωσσίας.

Η συμπεριληπτική προσέγγιση από την άλλη χαρακτηρίζεται από τις ακόλουθες θέσεις: 1) Τοποθέτηση του παιδιού με ειδικές ανάγκες στο σχολείο της γειτονιάς του, ώστε να αυξηθούν οι ευκαιρίες κοινωνικοποίησης. 2) Ύπαρξη εθνικής αναλογίας σε κάθε σχολείο, ώστε τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που φοιτούν σε κάποιο σχολείο να αναλογούν στον αριθμό των μαθητών με ιδιαιτερότητες που υπάρχουν στη κοινότητα. 3) Στήριξη θεωρίας μηδενικής απόρριψης. 4) Σχολική τοποθέτηση με βάση την ηλικία, ώστε να αυξάνεται η αλληλεπίδραση των παιδιών με ειδικές ανάγκες με τους συνομηλίκους τους. 5) Εργασία σε ομάδες. 6) Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού της τάξης και ειδικού παιδαγωγού (Στασινός, 2013).

Τηρουμένων των αναλογιών, από τα παραπάνω συνάγεται ότι οι θέσεις του ενός κλάδου θα μπορούσαν κάλλιστα να αποτελούν και θέσεις του άλλου κλάδου. Μία βασική διαφορά, ωστόσο, είναι η εξής: η ύπαρξη εθνικής αναλογίας σε κάθε σχολείο δεν υποστηρίζεται έντονα πλέον από τους θεωρητικούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην Αγγλία, για παράδειγμα, η συνεχής αύξηση του αριθμού των μεταναστών μαθητών στα κρατικά σχολεία μέχρι το 1977, αντιμετωπίστηκε αφενός με αυστηρότερα κριτήρια και ελέγχους σε όσους ήθελαν να μεταναστεύσουν στην Αγγλία και αφετέρου με την πολιτική του

διασκορπισμού (dispersal policy) των μαθητών αυτών σε άλλα σχολεία• μία πολιτική που υπαγόρευε ότι ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών έπρεπε να είναι ομοιόμορφα κατανομημένος στα κρατικά σχολεία και σε καμία περίπτωση δεν έπρεπε να ξεπερνά το 30% του συνολικού μαθητικού δυναμικού τους, για να μη διαταραχθεί η εκπαίδευση της πλειοψηφίας των γηγενών μαθητών (Singh 1993). Τα παραπάνω μέτρα θεωρήθηκαν ως οι πιο ενδεδειγμένοι τρόποι για τη γρήγορη αφομοίωση των παιδιών των μεταναστών και κατ' επέκταση την αποφυγή ευρύτερων κοινωνικών συγκρούσεων στο μέλλον. Τα κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα που τους απασχολούσαν αγνοήθηκαν παντελώς. Για το λόγο αυτό η πολιτική του διασκορπισμού προκάλεσε τις έντονες αντιδράσεις πολλών εκπαιδευτικών, ψυχολόγων και κοινωνιολόγων, με αποτέλεσμα τελικά να εγκαταλειφθεί.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί στη διάδραση μεταξύ παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, με στόχο όχι την αφομοίωση ή μόνο την ειρηνική συνύπαρξη, αλλά την ουσιαστική αλληλεπίδρασή τους (Γεωργιάδης & Ζήσιμος, 2008). Πρόκειται για μια εκπαιδευτική προσέγγιση που στοχεύει στη μεταρρύθμιση του συνόλου της σχολικής διαδικασίας προς όφελος όλων των παιδιών ανεξαρτήτως πολιτισμικών χαρακτηριστικών (Στασινός, 2013).

Ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education) είναι ένας περίπλοκος όρος που αναφέρεται τόσο στην τοποθέτηση του παιδιού με ειδικές ανάγκες στο κοινό σχολείο, όσο και στην ενεργητική συμμετοχή του στις διδακτικές διαδικασίες, αλλά και σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής (Μιχαηλίδης, 2009). Ωστόσο, οι ορισμοί της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν επικεντρώνονται όλοι αποκλειστικά στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αρκετοί υποστηρίζουν ότι πρόκειται για μια νέα φιλοσοφία αλλαγής του συνόλου των διαδικασιών του σημερινού σχολείου, που περιλαμβάνει μεταρρυθμιστικές μεταβολές για το σύνολο των μαθητών. Στη σημερινή της μορφή η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποσκοπεί στη συμπερίληψη όλων των παιδιών, χωρίς να υπάρχει κάποιος διαχωριστικός παράγοντας (Στασινός, 2013).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί δυναμική διαδικασία με έμφαση στις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στις διάφορες πολιτισμικές ομάδες. Αναφέρεται στη συνάντηση, την αλληλεπίδραση και την συνεργασία μεταξύ των πολιτισμών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Σύμφωνα με την UNESCO, θεωρείται μια δυναμική έννοια που αφορά την ισότιμη αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών με διαφορετικές κουλτούρες (Γεροσίμου, 2013). Κύριος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η δημιουργία προϋποθέσεων για την ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής πέρα από πολιτισμικές διαφορές. Για την επίτευξή του δεν αρκεί μόνο η ευαισθητοποίηση, αλλά η ουσιαστική συνάντηση και συνδιαλλαγή με διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Αυτή η αλληλεπίδραση θα οδηγήσει στη δημιουργία νέων υβριδικών ταυτοτήτων (Γκόβαρης, 2011). Ο Parekh (2006) επισημαίνει ότι εκτός από τις διαφορετικές και διακριτές μεταξύ τους ταυτότητες, εθνικές, θρησκευτικές, γλωσσικές, υπάρχει και μία ποικιλία από υβριδικά και μεικτά στυλ και τρόπους ζωής. Βέβαια, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή σχετικά με το πώς προβάλλονται σε κοινωνικό επίπεδο οι διάφορες πολιτισμικές ταυτότητες, διότι σε αρκετές κοινωνίες προκαλούνται έντονες κοινωνικές αναταραχές, οι οποίες, μάλιστα, μπορεί να διαρκέσουν για παρατεταμένη χρονική περίοδο (π.χ. στη Βόρεια Ιρλανδία, βλ. σχετικώς McGlynn 2009). Η προσέγγιση του Parekh, ο οποίος δίνει έμφαση στη συνεργασία ανάμεσα στην ατομική και τις συλλογικές ταυτότητες, ενδεχομένως, να αποτελεί ένα βήμα προς τη σωστή κατεύθυνση (Olssen 2004). Ο Modood (2005) υποστηρίζει ότι οι πολιτικές επιπτώσεις της πολυπολιτισμικότητας ανάγονται στην επιτακτική ανάγκη να μεταβούμε από το πλαίσιο της πολιτισμικής ανοχής

στο πλαίσιο του διαλόγου. Ο Portera (1998, 2005), χαρακτηρίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως "Επανάσταση του Κοπέρνικου στην Εκπαίδευση", η οποία μετατοπίζει την προσοχή των εκπαιδευομένων από τις στατικές και στερεοτυπικές εικόνες των πολιτισμών και των πολιτισμικών διαφορών στη δυναμική προοπτική των πολιτισμών σε επαφή, στις διαπολιτισμικές σχέσεις και ικανότητες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Bleszynska 2008) αναζητά πρακτικές και εφαρμογές στις εκπαιδευτικές πολιτικές και τα εκπαιδευτικά συστήματα με στόχο την παροχή αποτελεσματικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την εθνική, πολιτισμική, γλωσσική, θρησκευτική κλπ διαφορετικότητά τους. Συνεπώς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο σε «αλλοδαπούς» ή πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και μαθήτριες, αλλά σε κάθε παιδί, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό του υπόβαθρο. Η πολιτισμική ετερότητα χαρακτηρίζει και τους ανθρώπους που μοιράζονται τον ίδιο πολιτισμό. Οπότε, η διαπολιτισμική εκπαίδευση ασχολείται με την αντιμετώπιση του σχολείου ως συνόλου (διαχείριση, κλίμα, μαθήματα και πρακτικές, σχέση με την κοινότητα κλπ.) και εστιάζει στην αναγνώριση και κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων (γνωστικών, προσωπικών, πολιτισμικών κ.ά.), ανεξάρτητα από την πολιτισμική ή εθνοπολιτισμική ιδιαιτερότητα των μαθητών και μαθητριών ενός σχολείου.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει στην αντιμετώπιση των φραγμών που δρουν ως εμπόδιο στη συμμετοχή και τη μάθηση όλων των μαθητών ανεξάρτητα από το φύλο, την εθνικότητα, το κοινωνικό υπόβαθρο, την αναπηρία ή την επίδοσή τους (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011). Η πολιτική της συμπερίληψης υποστηρίζει το όραμα της «Εκπαίδευσης για όλους», θεωρώντας πως το σχολείο είναι ο σπουδαιότερος θεσμός που μπορεί να ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητες και ανάγκες των μαθητών (Πατσιδου- Ηλιάδου, 2011). Η συμπερίληψη διαμορφώνει όρους ισότητας μεταξύ των μαθητών με ειδικές ανάγκες ή χωρίς. Είναι μια διαδικασία διαρκούς και συστηματικής αλλαγής. Μέσα από ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες προσδοκεί να αναδείξει τις ικανότητες όλου του μαθητικού πληθυσμού, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα σχέσεις που διέπονται από σεβασμό και αλληλοεκτίμηση (Σούλης, 2008). Τα συμπεριληπτικά σχολεία προσαρμόζουν το σχολικό περιβάλλον ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των παιδιών και δεν απαιτούν από τα παιδιά να ταιριάξουν στο σχολικό σύστημα (Erten & Savage, 2012). Αλλάζει λοιπόν, η αποστολή του σχολείου και κύριος στόχος πλέον είναι να έχουν όλα τα παιδιά πρόσβαση στην καλύτερη δυνατή εκπαίδευση (Thomazet, 2009).

Συνεπώς, ένα βασικό κοινό χαρακτηριστικό της διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη και προώθηση εκπαιδευτικών πρακτικών που οδηγούν αφενός στη δημιουργία στάσεων αποδοχής και σεβασμού του 'διαφορετικού άλλου' και αφετέρου στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών προς όλους και στη μείωση των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων και του ρατσισμού απέναντι σε οποιαδήποτε μορφή διαφορετικότητας. Η ουσιαστική συνάντηση, συνδιαλλαγή και αποδοχή όλων των μαθητών, για την αντιμετώπιση των φραγμών που εμποδίζουν την ισότιμη συμμετοχή τους, ανεξάρτητα από διαφορές στις ικανότητες, τις ανάγκες, το φύλο, το κοινωνικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο, πρέπει να αποτελούν βασικές επιδιώξεις ενός συμπεριληπτικού σχολείου, που με ιδιαίτερη ευαισθησία προσαρμόζεται ευέλικτα και αποτελεσματικά στην εθνοπολιτισμική ετερότητα. Όπως στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, οι αρχές και οι διαδικασίες που ακολουθούνται εστιάζουν στο πρόσωπο του/της κάθε μαθητή/μαθήτριας ξεχωριστά, έτσι και στη διαπολιτισμική, κάθε μορφή ετερότητας των μαθητών (εντός του ίδιου ή διαφορετικών πολιτισμών) εκλαμβάνεται ως εμπλουτισμός και όχι ως πρόβλημα της μαθησιακής διαδικασίας.

Εκπαιδευτικές πρακτικές

Βασικό θεμέλιο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η δημιουργία προγραμμάτων διδασκαλίας που θα είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες του κάθε μαθητή, θα τους προκαλούν το ενδιαφέρον και ως μαθητές αλλά και ως πολίτες ενός αύριο με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα (Νικολάου, 2011β). Η διδασκαλία μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό και γνωστικό υπόβαθρο στις πολυπολιτισμικές τάξεις προϋποθέτει μεταξύ άλλων τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να προσαρμόζει τη διδασκαλία του και να αξιοποιεί τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με βάση την ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες κάθε παιδιού.

Κάτι ανάλογο θεωρείται αναγκαίο και στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς τα διαφοροποιημένα προγράμματα, τα οποία στηρίζονται στις προσωπικές και διαφορετικές ανάγκες του κάθε παιδιού, έχουν ως σκοπό να βοηθήσουν τα παιδιά με ιδιαιτερότητες να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που δρουν ως εμπόδια στη μάθηση (Σπετσιώτης, 2003). Η διαφοροποίηση είναι μια διαδικασία τροποποίησης των διδακτικών πρακτικών λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά επίπεδα και τις ικανότητες των μαθητών της τάξης, ώστε όλοι να έχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής (Κοσμίδου κ.α., 2013). Η δημιουργία ενός διαφοροποιημένου προγράμματος από τον εκπαιδευτικό προϋποθέτει πολύ καλή γνώση τόσο των ικανοτήτων όσο και των αδυναμιών του κάθε παιδιού ξεχωριστά, γεγονός που απαιτεί την προσεκτική συλλογή ποικίλων δεδομένων μέσα από προσωπικές του παρατηρήσεις, τη συνεργασία με το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών ή ειδικούς που ενδεχομένως παρακολουθούν ορισμένους από τους μαθητές.

Μια άλλη εκπαιδευτική πρακτική που κρίνεται επιτυχημένη είναι η ανάπτυξη της συνεργασίας. Η δημιουργία δικτύων συνεργασίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση βοηθάει στη διάδοση αλλά και στη διασπορά των επιτυχημένων πρακτικών (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011). Η συνεργασία αυτή αφορά τόσο τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους, όσο και με άλλους ειδικούς επαγγελματίες και δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο εντός του σχολείου, αλλά να επεκτείνεται και με εκπαιδευτικούς άλλων σχολικών μονάδων. Με τον τρόπο αυτό τα σχολεία μπορούν να συνεργαστούν από κοινού, συνοικοδομώντας τη γνώση και να επιτύχουν βέλτιστες πρακτικές ή μπορούν να ανταλλάξουν ιδέες για τον τρόπο επίλυσης κάποιου προβλήματος. Για την υποστήριξη αυτών των δικτύων συνεργασίας σημαντική κρίνεται η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της τεχνολογίας και των εργαλείων της, ώστε να πραγματοποιείται ανταλλαγή εκπαιδευτικών προϊόντων (Αρβανίτη, 2013). Η θετική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, μεταξύ τους, αλλά και με την ηγεσία του σχολείου, αποτελούν επίσης, βασικό θεμέλιο επιτυχημένων πρακτικών συμπερίληψης. Η συνεργασία αυτή οφείλει όμως, να αναπτύσσεται σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και ισοτιμίας. Η υιοθέτηση της συνεργασίας στη σχολική κουλτούρα βοηθάει στην αλλαγή παγιωμένων τακτικών αποκλεισμού, καθώς οι λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν αποτελούν πρόκληση για συνεχή αναστοχασμό και βελτίωση (Φουκαρέλη & Ντεροπούλου- Ντέρου, 2013). Η αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου προς μία κατεύθυνση συνεργατική, τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών άλλων σχολείων της ίδιας χώρας ή και άλλων χωρών προωθεί επιτυχημένες πρακτικές συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων ή μεταξύ εκπαιδευτικών και μελών της ευρύτερης κοινότητας γενικότερα. Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση η συνεργασία αυτή βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να συλλέξουν

σημαντικές πληροφορίες για τα παιδιά των μεταναστών, αλλά και τους ίδιους τους μαθητές στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης. Δίνεται, επίσης, η ευκαιρία στους γονείς των αλλοδαπών μαθητών να κάνουν γνωστά σε εκπαιδευτικούς και μαθητές άλλων εθνικοτήτων στοιχεία του δικού τους πολιτισμού. Με τον τρόπο αυτό μειώνονται ακόμη περισσότερο τα στερεότυπα από τους γηγενείς μαθητές, καθώς γνωρίζουν και μαθαίνουν για τον τρόπο ζωής των αλλοδαπών συμμαθητών τους (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2013). Και στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, επίσης, η εμπλοκή της οικογένειας και η ουσιαστική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς προσφέρει πολλές πληροφορίες σχετικά με τις ιδιαιτερότητες των παιδιών, συμβάλλοντας στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης (Σούλης, 2008).

Η προώθηση μεθόδων διδασκαλίας που στηρίζουν την αλληλεπίδραση και διάδραση μεταξύ των μαθητών αποτελεί βασική εκπαιδευτική πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μία τέτοια μέθοδος είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καθώς μέσω αυτής τονώνεται η αυτοπεποίθηση των «ξένων» μαθητών, νιώθουν πιο ασφαλείς συναισθηματικά με αποτέλεσμα να είναι θετική η αλληλεπίδραση όλων των μαθητών και να μειώνονται οι περιπτώσεις περιθωριοποίησης (Χατζησωτηρίου, 2011). Τα ίδια θετικά αποτελέσματα παρατηρούνται και με την μέθοδο project, που είναι μια εις βάθος έρευνα ενός θέματος. Επίσης, πολύ σημαντικό είναι να εισάγει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές σε προβλήματα μέσα από τη μελέτη περιπτώσεων, σχετικά με διαπολιτισμικά θέματα και να τους κατευθύνει μέσα από το διάλογο να προβούν στην επίλυση κρίσεων (Νικολάου, 2011β). Μέθοδοι διδασκαλίας, όπως οι παραπάνω, βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν διαπολιτισμική ευαισθησία, σεβασμό προς τους άλλους, αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας, καθώς και ανεκτικότητα απέναντι στο διαφορετικό (Κατσιράς, 2009). Τα θετικά αποτελέσματα της ομαδοσυνεργατικής, στα πλαίσια της οποίας ομάδες μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά συνεργάζονται για την επίτευξη κάποιου κοινού στόχου, τονίζονται και στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τα βασικά χαρακτηριστικά των ομάδων αυτών είναι η ατομική ευθύνη, η θετική αλληλεξάρτηση, η διαπροσωπική αλληλεπίδραση και η δεξιότητα επικοινωνίας (Σούλης, 2008). Συνεπώς, μέθοδοι διδασκαλίας όπως η ομαδοσυνεργατική, η μέθοδος project ή η επίλυση προβλημάτων τονίζονται και αξιοποιούνται αποτελεσματικά στο πλαίσιο τόσο της συμπεριληπτικής όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στην ενίσχυση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συμβάλλει αποτελεσματικά η ύπαρξη κατάλληλης σχολικής ηγεσίας (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2013). Συγκεκριμένα, οι διευθυντές που βοηθούν στην ανάπτυξη και εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Διακατέχονται από τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημοκρατίας και της συμπερίληψης. Αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα των πολιτισμικών δυνάμεων και θέτουν ξεκάθαρους στόχους για τη δημιουργία εκπαιδευτικών αλλαγών με σκοπό την μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Αντιλαμβάνονται την σπουδαιότητα της συνεργασίας και αναπτύσσουν συνεργατική κουλτούρα εντός και εκτός του σχολείου, καθώς και μεταξύ των γονέων και της κοινότητας. Θεωρούν, επίσης, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αναγκαία, γι' αυτό και οι ίδιοι στηρίζουν και διοργανώνουν τέτοιου είδους διαδικασίες. Όσον αφορά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Αγγελίδης, 2011), οι ηγέτες που την προωθούν δείχνουν να κατανοούν το τοπικό συγκείμενο και προσαρμόζουν τις στρατηγικές τους ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες. Επίσης, υποστηρίζουν τη διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, εφαρμόζουν πρακτικές ισοτιμίας, δικαιοσύνης και εκτίμησης, είναι καλοί ακροατές και λαμβάνουν υπόψη τους τις

απόψεις των μαθητών του σχολείου. Σέβονται τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους, ενισχύουν το αίσθημα της ιδιοκτησίας και στηρίζουν το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης, καθιερώνοντας δίκτυα επικοινωνίας με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη στη σχολική διαδικασία. Τέλος, δίνουν το αίσθημα της ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς τους, χωρίς να τους ασκούν πίεση, ενώ αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα της επιμόρφωσής τους και τους ενθαρρύνουν ώστε να εμπλέκονται σε συνεχή μάθηση.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η αξιοποίηση τεχνικών όπως η ομαδοσυνεργατική και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η μέθοδος πρότζεκτ, η επίλυση προβλημάτων, η συνεργασία εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών-γονέων, η αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου προς μία κατεύθυνση συνεργατική και η ύπαρξη κατάλληλης σχολικής ηγεσίας, που δεσμεύεται στην παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους και υιοθετεί το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης καθιερώνοντας δίκτυα επικοινωνίας με όλα τα εμπλεκόμενα στη μαθησιακή διαδικασία μέλη, φαίνεται πως αποτελούν μερικές μόνο από τις επιτυχημένες πρακτικές που προωθούνται στο πλαίσιο τόσο της συμπεριληπτικής όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεωρείται κομβικός στη προώθηση διαπολιτισμικών πρακτικών. Είναι πολύ σημαντικό να διακατέχεται από δημοκρατικές στάσεις και αξίες και να μπορεί να αντιμετωπίζει τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Ο εκπαιδευτικός κρίνεται αναγκαίο να γνωρίσει περισσότερα για την ποικιλία των διαφόρων πολιτισμών, να καταπολεμήσει πρώτα τις δικές του προκαταλήψεις και να αναγνωρίσει την πραγματικότητα πολυπρισματικά (Παπαχρήστος, 2007). Η επιτυχημένη εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προϋποθέτει την στήριξη της διαφορετικότητας πρώτα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Οι Banks & Banks (2004) τονίζουν την αναγκαιότητα που υπάρχει στις μέρες μας για τον εμπλουτισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με δημοκρατικές ιδέες και αξίες. Ο Banks (2009) υποστηρίζει τη σημασία μετάλλαξης του σχολείου σε ένα περιβάλλον το οποίο αντικατοπτρίζει τις αξίες, προοπτικές, συμπεριφορές και στάσεις των μαθητών και εκπαιδευτικών, μέσα από μία σχέση μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, όπου οι μαθητές ενσωματώνουν στην ταυτότητά τους στοιχεία από την κουλτούρα των δασκάλων τους και οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν στοιχεία από την κουλτούρα των μαθητών τους.

Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει, επίσης, πολύ σημαντικό ρόλο για την επίτευξη συμπεριληπτικών πρακτικών, καθώς ο ίδιος θα πρέπει να δημιουργήσει ένα πλαίσιο σεβασμού στις ιδιαιτερότητες και ανάγκες του κάθε παιδιού (Δημητριάδου & Ανδρούσου, 2013). Εάν ο εκπαιδευτικός, παραδείγματος χάριν, συμπεριφέρεται με απαξίωση στα άτομα με ειδικές ανάγκες θα έχει και αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη, προωθώντας πρακτικές που ενισχύουν τον αποκλεισμό. Το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές του αποτελεί βασικό θεμέλιο για τη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη. Συχνά, ο εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο για τα παιδιά, το οποίο και μιμούνται (Σαλβαράς, 2013). Ο ρόλος του, λοιπόν, είναι ενισχυτικός, καθοδηγητικός, συνεργατικός και κοινωνικός (Μιχαηλίδης, 2009).

Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές αντιλήψεις, κάνουν διακρίσεις σε βάρος πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών

και θεωρούν τη διγλωσσία εμπόδιο στη διδασκαλία τους. Γι αυτό κρίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν προγράμματα περαιτέρω επιμόρφωσης και κατάρτισης, ώστε να αποκτήσουν την απαραίτητη διαπολιτισμική ετοιμότητα και να προωθούν δραστηριότητες που ενισχύουν την αυτοαντίληψη και τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση όλων των μαθητών, έτσι ώστε να μειώνονται τα φαινόμενα περιθωριοποίησης (Παπαχρήστος, 2007). Κάτι αντίστοιχο παρατηρείται και στην ειδική αγωγή. Σε αρκετές περιπτώσεις, δηλαδή, οι απόψεις και μέθοδοι διδασκαλίας είναι βαθιά ριζωμένες λόγω της επαγγελματοποίησης που δημιουργείται τόσο κατά τη διάρκεια των χρόνων διδασκαλίας όσο και κατά την αρχική τους εκπαίδευση, με αποτέλεσμα η ύπαρξη παιδιών με ειδικές ανάγκες να αποτελούν για αυτούς εμπόδιο στη διδασκαλία τους (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011). Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με σκοπό να τους ενθαρρύνει να δέχονται τους μαθητές με ειδικές ανάγκες ως πηγή γνώσης μέσα στη τάξη τους. Αναγκαία προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή της επιμόρφωσης είναι ο εξοπλισμός των εκπαιδευτικών με κατάλληλες γνώσεις και ικανότητες και κυρίως η καλλιέργεια θετικών στάσεων στις διαδικασίες και στη φιλοσοφία της συμπερίληψης (Γουδήρας, 2013).

Για την αποτελεσματική διαχείριση των σχολικών τάξεων κρίνεται απαραίτητη η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η υποστήριξή τους εντός του σχολείου με έμπυχο υλικό και κατάλληλα εκπαιδευτικά μέσα, καθώς και η δημιουργία καλού σχολικού κλίματος και μηχανισμών ανατροφοδότησης, αξιολόγησης και βελτίωσης (Μπάμπα & Κουλουμπαρίτση, 2013). Έτσι, θα είναι ικανοί να ανταποκρίνονται στις νέες προκλήσεις και να ακολουθούν αποτελεσματικές πρακτικές προωθώντας πανανθρώπινες αξίες όπως η ισότητα, η δικαιοσύνη και η συνεργασία ανάμεσα σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις οποιεσδήποτε διαφορές τους.

Από τα παραπάνω συνάγεται ο κομβικός ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όσον αφορά στη δημιουργία ενός δημοκρατικού κλίματος μέσα στην τάξη, που προωθεί το σεβασμό στις ιδιαιτερότητες και ανάγκες του κάθε παιδιού, ενισχύει, συμβουλεύει και καθοδηγεί όλους τους μαθητές και αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα ως θετική πρόκληση και όχι ως εμπόδιο στη μαθησιακή διαδικασία.

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Στο σημερινό πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών τάξεων οι μαθητές, πέρα από τις όποιες μαθησιακές δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν, αντιπροσωπεύουν γλωσσικά και πολιτισμικά ανομοιογενείς κοινωνικές ομάδες. Η υιοθέτηση των βασικών αρχών τόσο της διαπολιτισμικής όσο και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης φαίνεται πως εξασφαλίζει πληρέστερες συνθήκες κατανόησης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης, αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών ή προβλημάτων συμπεριφοράς και ένταξης όλων των μαθητών στο ευρύτερο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο.

Η ύπαρξη ποικίλων διαφορών στις σχολικές τάξεις (π.χ. γνωστικών, πολιτισμικών, θρησκευτικών, γλωσσικών), σε εύρος και βάθος, πέρα από την ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, προϋποθέτει επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, εξειδικευμένα προγράμματα, κατάλληλα σχολικά εγχειρίδια, δημοκρατική σχολική ηγεσία και

εκπαιδευτικούς που σέβονται και αποδέχονται τη διαφορετικότητα ως θετική πρόκληση και όχι ως αξεπέραστο εμπόδιο, στο πλαίσιο τόσο της συμπεριληπτικής όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Υπό το πρίσμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να παρακολουθήσει την τάξη του γενικού σχολείου ανάλογα με την ηλικία του, κάποιο ξεχωριστό τμήμα ένταξης ή την τάξη ενός ειδικού σχολείου. Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ένας μαθητής με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, μπορεί να παρακολουθήσει την τάξη του γενικού σχολείου ανάλογα με την ηλικία του, κάποιο ξεχωριστό τμήμα (τάξη υποδοχής, φροντιστηριακό τμήμα) ή την τάξη ενός διαπολιτισμικού σχολείου. Στους παραπάνω τρεις τύπους σχολικής τάξης μπορούν να υλοποιηθούν οι όποιες πρακτικές συμπερίληψης ή διαπολιτισμικής ώσμωσης. Αξίζει να επισημάνουμε, ωστόσο, ότι στο πλαίσιο της συμπερίληψης όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο δεν πρέπει να υιοθετείται η πρακτική της παρακολούθησης των τμημάτων ένταξης (παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) από τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, εκτός αν οι τελευταίοι έχουν κι αυτοί κάποια ειδική μαθησιακή δυσκολία. Η διδασκαλία της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής ως δεύτερης, της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των αλλοδαπών, σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να ταυτίζεται με την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή υλοποίηση προγραμμάτων συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν: ο σεβασμός των διαφορετικών πτυχών της διαφορετικότητας (π.χ. θρησκευτικής, γλωσσικής, ικανοτήτων, αναγκών, καταγωγής) και η αποτελεσματική διδακτική τους αντιμετώπιση, η οποία σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από τις αλλαγές που μπορούν να επέλθουν στο επίπεδο των αναλυτικών ή άλλων προγραμμάτων παρέμβασης (π.χ. προγράμματα αντιμετώπισης προκαταλήψεων, ξενοφοβίας, ρατσισμού, σχολικού εκφοβισμού), των σχολικών εγχειριδίων που πρέπει να ανταποκρίνονται στις ικανότητες/ανάγκες όλων των μαθητών, καθώς και στον τρόπο διαχείρισης της σχολικής τάξης από τους εκπαιδευτικούς.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει ένα ευρύ φάσμα ομοιοτήτων και αλληλένδετων εκπαιδευτικών πρακτικών με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Και οι δύο αυτοί κλάδοι των επιστημών της παιδαγωγικής αναφέρονται σε όλους τους μαθητές, όχι μόνο στους 'διαφορετικούς', προσπαθούν να καταπολεμήσουν τα αίτια της περιθωριοποίησης και των ανισοτήτων, βασίζονται στη συμμετοχή όλων των μαθητών, καθώς και στην προώθηση ίσων ευκαιριών για όλους.

Αναφορές

- Banks, J. (2009). (Edit.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Routledge.
- Banks, J., McGee-Banks C. (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bleszynska, Krystyna M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 537-545.
- Erten, O., & Savage, R. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 221-233.
- McGlynn, C. (2009). Integrating education: Parekhian multiculturalism and good practice. *Intercultural Education*, 20(4), 299-310.

- Modood, T. (2005). Their liberalism and our multiculturalism?. *British Journal of Politics and International Relations*, 3(2), 245-257.
- Olssen, M. (2004). From the Crick Report to the Parekh Report: Multiculturalism, cultural difference, and democracy - the re-visioning of citizenship education. *British Journal of Sociology of Education*, 25(2), 179-192.
- Parekh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*, 2nd ed.. Hampshire and New York: Palgrave Macmillan.
- Portera, A. (1998). Multiculture, identity, educational need and possibilities of (intercultural) intervention. *European Journal of Intercultural Studies*, 9(2), 209-218.
- Portera, A. (2005). *Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects*. Paper presented at the International Conference of IAIE Diversity in Education in an International Context in Università di Verona, cd-rom proceedings.
- Singh, G. (1993). *Equality and Education*. Derby: Albrighton Publications.
- Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education does changing the terms improve practice? *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563.
- Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Π. Αγγελίδης, (Επιμ.). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. (2011). Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο: Π. Αγγελίδης, (Επιμ.). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., & Στυλιανού, Τ. (2011). Προετοιμάζοντας τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας. Στο: Π. Αγγελίδης, (Επιμ.). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αρβανίτη, Ε. (2013). Ελληνόγλωσση διαπολιτισμική εκπαίδευση στη διασπορά: Ένα σύγχρονο πλαίσιο εκπαιδευτικοπολιτικού σχεδιασμού. *Επιστήμες Αγωγής*, 1(2), 176-199.
- Γεροσίμου, Ε. (2013). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και συμπερίληψη. Πρόσκληση και πρόκληση για την εκπαίδευση. Στο: Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου, (Επιμ.). *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γεωργιάδης, Φ., & Ζήσιμος, Α. (2008). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής και προσχολικής αγωγής μέσα από τον αντιρατσιστικό λόγο και την κοινωνική δικαιοσύνη: Μια κριτική επισκόπηση του θέματος. Στο: Δ. Κακανά & Γ. Σιμούλη, (Επιμ.). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γουδήρας, Β. (2013). Η ενιαία εκπαίδευση. Στο: Α. Νάνου, Μ. Πατσιδου- Ηλιάδου, Α. Γκαράνης & Α. Χαριοπολίτου, (Επιμ.). *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Δημητριάδου, Α., & Ανδρούσου, Α. (2013). Η ενταξιακή διάσταση στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Στο: Α. Ζώνιου- Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου- Ντέρου & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.). *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κατσίρας, Λ. (2009). Πολιτισμική ετερότητα, Στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο νέο βιβλίο της Β' Λυκείου, Πολιτική και Δίκαιο. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 70-91.
- Κοσμίδου, Ε., Ζώνιου- Σιδέρη, Α., & Ανδρούσου, Α. (2013). Ενταξιακές πρακτικές στη γενική τάξη ενός νηπιαγωγείου: Μελέτη περίπτωσης. Στο: Α. Ζώνιου- Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου- Ντέρου & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.). *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μιχαηλίδης, Κ. (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία. Θεωρητική και εμπειρική κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Μπάμπα, Μ., & Κουλουμπαρίτση, Α. (2013). Εκπαιδευτικές καινοτομίες και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Σύγχρονες τάσεις. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 7-22.

- Νικολάου, Γ. (2011α). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ. (2011β). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα : Πεδίο.
- Πανταζής, Β. (2003). Η «ευρωπαϊκή διάσταση» ως πρόκληση για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Μπαγάκης, Γ. (2003) (Επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχιμο, σσ. 73-81.
- Παπαχρήστος, Κ. (2007). Διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: Μια πρόταση για την εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών. Στο: *Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πατιδου- Ηλιάδου, Μ. (2011). *Η προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Σαλβαράς, Γ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για Όλους*. Αθήνα : Gutenberg.
- Σπετσιώτης, Γ. (2003). *Πρώιμη παιδαγωγική- εκπαιδευτική παρέμβαση. Τα τμήματα ένταξης στο νηπιαγωγείο. Η συνεκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας με και χωρίς ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ωρίων.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο- ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Φουκαρέλη, Σ., & Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. (2013). Απόψεις παιδαγωγών για τις ενταξιακές συνεργατικές πρακτικές κατά την ένταξη παιδιών με αναπηρίες σε παιδικούς σταθμούς. Στο: Α. Ζώνιου- Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου- Ντέρου & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.). *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2011). «Έρποντας» προς τη διαπολιτισμικότητα: Από τη μονοπολιτισμική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο: Π. Αγγελίδης, (Επιμ.). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χατζησωτηρίου, Χ., & Αγγελίδης, Π. (2013). Σχολική ηγεσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση: απόψεις Κυπρίων επιθεωρητών, διευθυντών και εκπαιδευτικών. Στο: Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.). *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.