

Ιανουάριος 2024



ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

**Η δημοκρατική ηγεσία και ο ρόλος της στην
προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των
ατόμων με μεταναστευτική βιογραφία στην
πρωτοβάθμια εκπαίδευση.**

ΛΟΥΚΑ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2024



ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

**Η δημοκρατική ηγεσία και ο ρόλος της στην προώθηση της
συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των ατόμων με
μεταναστευτική βιογραφία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.**

**Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση εξ
αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην
Εκπαιδευτική Διοίκηση στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις**

ΛΟΥΚΑ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2024

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © **Λουκά Ευαγγελία, 2024**

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της διατριβής από το Πανεπιστημίου Νεάπολις δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου.

Ή ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Λουκά Ευαγγελία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο « Ο ρόλος της Δημοκρατικής Ηγεσίας στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των ατόμων με μεταναστευτική βιογραφία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο και στην Ελλάδα », αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η Δηλούσα

Λουκά Ευαγγελία

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πίνακας ακρωνυμίων.....	5
Περίληψη.....	9
Εισαγωγή	11
Κεφάλαιο 1 - Διαπολιτισμική εκπαίδευση σε Κύπρο και Ελλάδα	13
1.1 Ορισμός Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	13
1.2 Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	14
1.3. Ιστορική αναδρομή της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κύπρου	15
1.4. Εκπαιδευτική πολιτική για θέματα ένταξης παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα	17
Κεφάλαιο 2 - Σχολείο και Συμπερίληψη σε Κύπρο και Ελλάδα	19
2.1 Ορισμός Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	19
2.2 Σχολικό πλαίσιο στην Κύπρο και στην Ελλάδα σε σχέση με τους μαθητές/τριες μεταναστευτικής βιογραφίας	21
2.3 Εφαρμογή της συμπεριληπτικής κουλτούρας στο σχολικό πλαίσιο.....	23
2.4 Υποδοχή και ένταξη μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	25
Κεφάλαιο 3 – Παράγοντες που επηρεάζουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα και στην Κύπρο.....	27
3.1 Πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	27
3.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	30
3.3 Ο ρόλος της οικογένειας στην συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	32
3.4 Σχέση ηγεσίας και συμπεριληπτικής κουλτούρας	33
Κεφάλαιο 4 – Η σχέση της δημοκρατικής ηγεσίας και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	35
4.1 Ηγεσία και τα χαρακτηριστικά του καλού ηγέτη	35
4.2 Ο ρόλος του δημοκρατικού ηγέτη στην επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ..	37
4.3 Οφέλη της δημοκρατικής ηγεσίας στην συμπεριληπτική εκπαίδευση	38

4.4 Δημοκρατική ηγεσία και συμπεριληπτική εκπαίδευση	39
Κεφάλαιο 5 - Συμπεράσματα.....	42
Βιβλιογραφία	45

Πίνακας Ακρωνυμίων

ΔΥΕΠ.....Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων

ΚΕΔΑΣΥ..... Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης

OECD..... Organization for Economic Co-operation and Development

ΟΟΣΑ.....Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

Ονοματεπώνυμο Φοιτητή/Φοιτήτριας: Λουκά Ευαγγελία

Τίτλος Μεταπτυχιακής Διατριβής: Ο ρόλος της Δημοκρατικής Ηγεσίας στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των ατόμων με μεταναστευτική βιογραφία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο και στην Ελλάδα.

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Πρώτος επιβλέπων (Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος): Καμπούρμαλη Ιωάννα: Ph.D., MA, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δ' Αθήνας (School Counselor Directorate of Elementary Education D' Athens), ΣΕΠ

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Ρέππα Αναστασία: Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης Αναπληρώτρια Πρόεδρος Τμήματος Οικονομικών και Διοίκησης

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Γούλας Χρήστος: Λέκτορας στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων - Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που συνέβαλαν στην διεκπεραίωση της. Θα ήθελα να ευχαριστήσω την τριμελή συμβουλευτική επιτροπή μου, κυρία Ιωάννα Καμπούρμαλη, κύριο Χρήστο Γούλα και κυρία Αναστασία Ρέππα. Κατά κύριο λόγο οφείλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες, στην επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κυρία Ιωάννα Καμπούρμαλη για την πολύτιμη βοήθεια της, την σωστή καθοδήγηση της, την πρόθυμη υποστήριξη της και την άψογη συνεργασία που είχαμε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την συμπαράσταση και ενθάρρυνση και που υπήρξε το στήριγμα μου και η πηγή της δύναμής μου όλο αυτό το διάστημα.

Η εργασία αυτή είναι αφιερωμένη στις δύο μου κόρες,

Περίληψη στα Ελληνικά

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει το πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση ατόμων με μεταναστευτική βιογραφία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επηρεάζεται από τη δημοκρατική ηγεσία. Στην εργασία αυτή χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης για την καλύτερη επίτευξη του σκοπού της και για την καλύτερη επίλυση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν. Τα βασικά ερωτήματα της εργασίας αφορούσαν την επιρροή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην Κύπρο, την ενσωμάτωση των παιδιών με μεταναστευτικό βιογραφικό στην εκπαίδευση και τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικές πρακτικές, ο ηγέτης και η οικογένεια. Άλλο βασικό ερώτημα ήταν η διερεύνηση της σχέσης που έχει αναπτυχθεί ανάμεσα στην δημοκρατική ηγεσία και την συμπεριληπτική εκπαίδευση και στο πόσο αποτελεσματική θα είναι η συμπεριληπτική εκπαίδευση με βάση αυτή την μορφή ηγεσίας. Εν κατακλείδι, η εργασία ανέδειξε τους παράγοντες που επηρεάζουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση και στις δύο χώρες και το πως η δημοκρατική ηγεσία μπορεί να βοηθήσει στην επιτυχία της. Συζητήθηκαν επίσης, οι διαφορές και ομοιότητες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία στην Κύπρο και στην Ελλάδα .

Λέξεις κλειδιά *Συμπεριληπτική εκπαίδευση, Δημοκρατική ηγεσία, Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Κουλτούρα, Μεταναστευτική βιογραφία, Πρόσφυγες, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*

Περίληψη στην Αγγλική Γλώσσα

The purpose of this research is to examine how the inclusive education of people with immigrant background in primary education is influenced by the democratic leadership. To better achieve the purpose of the research as well as the research questions posed, for this study we used the literature review method. The main questions of the study were related to the influence of intercultural education in Greece and Cyprus and on the integration of children with an immigrant background in education and the factors that influence the success of inclusive education such as teachers, family, school leader and the practices of inclusive education. Furthermore, we discussed the relationship that has developed between the democratic leadership and inclusive education and how effective inclusive education will be based on this form of leadership. In conclusion, the study has highlighted the factors that influence inclusive education in both countries and how democratic leadership can help its success. The differences and similarities of inclusive education in both countries, Greece and Cyprus on students with immigrant biographies were also discussed.

Keywords *Inclusive education, Democratic leadership, Intercultural education, Culture, Immigrant biography, Refugees, Primary Education*

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία είναι μια ποιοτική βιβλιογραφική έρευνα που σκοπό έχει να εξετάσει το πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση ατόμων με μεταναστευτική βιογραφία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάζεται από την δημοκρατική ηγεσία. Πιο συγκεκριμένα, ο απώτερος σκοπός της εργασίας αυτής είναι να διερευνήσει εάν οι πρακτικές διδασκαλίας που υπάρχουν για την διαπολιτισμική και συμπεριληπτική εκπαίδευση επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τους μαθητές/τριες με μεταναστευτικό βιογραφικό. Επιπλέον, να εξετάσει ποιες είναι οι πρακτικές που εφαρμόζονται στην συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο και στην Ελλάδα. Εν τέλει να εξετάσει εκτενέστερα το ρόλο της δημοκρατικής ηγεσίας που εφαρμόζεται στις σχολικές μονάδες σε σχέση με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Στις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια σχετικά με την εκπαίδευση ένας τομέας που έχει αναδειχθεί ως παράγοντας για να λειτουργεί αποτελεσματικά και επιτυχημένα μια σχολική μονάδα είναι η σχολική ηγεσία. Οι δημοκρατικές εκφάνσεις της ηγεσίας (Gunter, 2001; Harris et al., 2003) έχουν προταθεί για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τα σχολεία (Delgado, 2014). Τα σχολεία που διοικούνται με δημοκρατική ηγεσία μπορούν πιο εύκολα να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που παρουσιάζονται, μέσω της συμμετοχής όλων των μελών του σχολείου στην αντιμετώπιση του προβλήματος, υπερβαίνοντας έτσι τις δυνατότητες των μεμονωμένων ηγετών (Kilicoglu, 2018).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει ως βάση της την έννοια ότι οι μαθητές/τριες είναι διαφορετικοί, με τα δικά τους χαρακτηριστικά, με τις δικές τους ικανότητες ή ιδιαιτερότητες όσο αφορά την μάθηση και ο καθένας από τους μαθητές/ μαθήτριες έχει το δικό του πολιτισμικό υπόβαθρο (Λυκομάνη, 2020). Πρέπει λοιπόν να υπάρχει ίση αντιμετώπιση προς όλους τους μαθητές και να απολαμβάνουν την ίδια γενική εκπαίδευση που θα προωθεί την ομαλή τους ένταξη τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στην ευρύτερη κοινωνία (Νικολάου, 2007). Συνεπώς η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει σκοπό μια νέα προσέγγιση στην διαφορετικότητα και στις διαφορές που έχουν οι μαθητές μεταξύ τους, αναγνωρίζοντας ότι αυτές οι διαφορές μπορεί να προσφέρουν ευκαιρίες για να αναπτυχθεί η μάθηση εντός και εκτός του σχολικού χώρου. Οι μαθητές/τριες από διαφορετικά περιβάλλοντα όταν συνεργάζονται έχουν τη δυνατότητα να μάθουν και να αναπτύξουν τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Το σχολείο έχει χαρακτηριστεί ως μια μικρή κοινωνία καθώς αποτελεί

αντικατοπτρισμό του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Η σχέση ανάμεσα στην δημοκρατική ηγεσία και την συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι άμεσα συνδεδεμένες και το σχολείο σε πολλές περιπτώσεις όπως σε αυτήν του μεταναστευτικού, καλείται να ενσωματώσει τους μετανάστες/ πρόσφυγες μαθητές/τριες (Νικολάου, 2011). Επιπλέον, η βιβλιογραφία ανέδειξε ότι η δημοκρατική ηγεσία μπορεί να έχει σημαντική επιρροή στην αποτελεσματικότητα με την οποία η συμπεριληπτική εκπαίδευση εφαρμόζεται σε μία σχολική μονάδα. Το δημοκρατικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διαχείρισης εξυπηρετεί την εκπαίδευση για τη δημοκρατία και τη δημοκρατική εκπαίδευση (Kuljiš, & Gutonić, 2019) και μπορεί να βοηθήσει στην επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ατόμων με μεταναστευτική βιογραφία (Σαββόπουλος, 2020).

Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση θα ερευνηθούν περαιτέρω τα διάφορα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που θα εξετασθεί είναι το πως διαμορφώνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Κύπρο και στην Ελλάδα. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα είναι το πως διαμορφώνεται η συμπερίληψη στα Κυπριακά και στα Ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας αφορά τα διδακτικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για να προωθηθεί κατάλληλα η συμπεριληπτική εκπαίδευση στα άτομα με μεταναστευτική βιογραφία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα είναι η σχέση της δημοκρατικής ηγεσίας και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ατόμων με μεταναστευτική βιογραφία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η παρούσα έρευνα είναι αναγκαία καθώς τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί τεράστια βάση τόσο στην εκπαιδευτική διοίκηση όσο και στις μορφές ηγεσίας και συγκεκριμένα της δημοκρατικής ηγεσίας που είναι αποτελεσματική για την λειτουργία μίας σχολικής μονάδας (Μπάλιας, Μπέστιας, & Πατρών, 2016). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι επίσης ένα σημαντικό ζήτημα που τα τελευταία χρόνια έχει αποτελέσει σημαντικό θέμα στην πολιτική ατζέντα της εκάστοτε κυβέρνησης (Σόρκος, & Χατζησωτηρίου, 2021). Η συμπεριληπτική πολιτική αφορά τις μεταναστευτικές ροές που έχουν μονοπωλήσει το ενδιαφέρον της βιβλιογραφίας τα τελευταία χρόνια λόγω της μεταναστευτικής κρίσης (Σιδηρόπουλος, 2018). Το μεταναστευτικό ζήτημα έχει οδηγήσει στην δημιουργία μίας πολυπολιτισμικής κοινωνία που αυτό με την σειρά του μετατρέπει την συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία και την επιτυχία της σε βασικό κομμάτι της εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 1 - Διαπολιτισμική εκπαίδευση σε Κύπρο και Ελλάδα

1.1 Ορισμός Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Τα τελευταία χρόνια όπου οι σύγχρονες κοινωνίες γίνονται όλο και περισσότερο πολυπολιτισμικές, η ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση κρίνεται εκ των ων ουκ άνευ. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα θεωρητικό πλαίσιο για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και να δημιουργηθεί ένας ορισμός που να είναι αποδεκτός τόσο από την διεθνή όσο και από την ακαδημαϊκή κοινότητα (Coulby, 2006). Οι Aguado και Malik (2001) δημιούργησαν ένα ορισμό για την διαπολιτισμική εκπαίδευση με βάση την οποία η παιδαγωγική προσέγγιση βασίζεται κατά κύριο λόγο στην αναγνώριση και τον σεβασμό της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, η οποία απευθύνεται σε όλα τα μέλη της εκάστοτε κοινωνίας. Είναι ένα μοντέλο παρέμβασης που προωθεί την διαπολιτισμική επικοινωνία για να ξεπεραστούν όλες οι μορφές ρατσισμού.

Με βάση τον προαναφερθέντα ορισμό η πολιτιστική εκπαίδευση είναι αναγκαίο να υπάρχει σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες της εκπαίδευσης από την πρωτοβάθμια έως τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Ξενοφώντος, & Χατζησωτηρίου, 2014). Ένα βασικό κομμάτι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που πρέπει να τονιστεί είναι η διάκριση ανάμεσα στις ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές/τριες και στις ίδιες ευκαιρίες που μπορούν να έχουν κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης τους. Ίσες ευκαιρίες από μόνες τους δεν είναι αρκετές για να περιορίσουν τις ανισότητες εντός του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και της ευρύτερης κοινωνίας. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ενισχύεται όταν όλοι οι μαθητές/τριες που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες (μεταναστευτική βιογραφία) και αυτοί που ανήκουν στα γενικά τμήματα έχουν παρόμοια ή ίδια αποτελέσματα.

Η αποτελεσματική ενσωμάτωση των ευάλωτων ομάδων και συγκεκριμένα μαθητών/τριών με μεταναστευτικό βιογραφικό στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναγκαία γιατί ενισχύει την πολυπολιτισμικότητα σε μια χώρα και ενθαρρύνει το σεβασμό προς τη διαφορετικότητα και την μείωση των ρατσιστικών φαινομένων (Osler και Starkey, 2002). Όταν επιτυγχάνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση εντός του σχολικού χώρου δημιουργούνται μελλοντικά μέλη της κοινωνίας τα οποία είναι γεμάτα περιέργεια, ανοιχτά σε νέες ιδέες, κατανοούν τις διαφορετικές οπτικές γωνίες άλλων ανθρώπων, είναι καλύτερα κοινωνικοποιημένα και είναι έτοιμα να δεχτούν ανθρώπους από άλλες χώρες και πολιτισμούς (Kymlicka, 2003).

1.2 Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση τόσο στην Κύπρο όσο και στην Ελλάδα διαφαίνεται να αποκτά συνεχώς μεγάλη σημαντικότητα. Ειδικά στην Κύπρο, η έλλειψη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οφείλεται και σε άλλους παράγοντες της ιστορίας της χώρας (Panayiotopoulos & Nicolaidou, 2007). Για αρκετά χρόνια υπήρχαν εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος αρκετές ξενοφοβικές συμπεριφορές απέναντι σε ομάδες μειονοτήτων οι οποίες μπορούν να συνδεθούν με το πρόσφατο παρελθόν της χώρας (Philippou & Theodorou, 2013). Ωστόσο τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει μεγάλες προσπάθειες για να αντιμετωπιστούν τα κενά, οι πιθανές εντάσεις και αντιφάσεις που υπάρχουν με βάση την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τόσο στην Κύπρο όσο και στην Ελλάδα. Ο ευρύτερος στόχος και στις δύο χώρες είναι να δημιουργηθεί μια αποτελεσματική διαπολιτισμική εκπαίδευση ξεκινώντας από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση η οποία θεωρείται βασικό κομμάτι της εκπαίδευσης για τις αναπτυξιακές δυνατότητες των μαθητών/τριών και για την αντιμετώπιση των ρατσιστικών φαινομένων (Zembylas, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που χρησιμοποιούν τις πρακτικές της κριτικής σκέψης σχετικά με τις πολιτιστικές πρακτικές και την προώθηση του διαπολιτισμικού διάλογου έχουν παρατηρήσει ότι αυτό βοηθά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αλλά και στην ενσωμάτωση των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία (Hajisoteriou, 2012). Η σχολική τάξη μετατρέπεται σε μια πολυπολιτισμική ομάδα όπου μπορούν τα παιδιά να συνεργαστούν και να ανταλλάξουν ιδέες αρμονικά. Ο Paramichael (2008) στην έρευνά του κατέληξε ότι τα Υπουργεία Παιδείας και των δύο χωρών ανέπτυξαν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση για να δημιουργηθεί ένα σχολείο που παρέχει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Η στροφή στις πολιτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Κύπρο φάνηκε να επηρεάζεται από τις Ευρωπαϊκές πολιτικές. Επιπλέον η στενή συνεργασία με την Ελλάδα στον τομέα της εκπαίδευσης βοηθάει στην ανταλλαγή προγραμμάτων που εφαρμόστηκαν με επιτυχία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Χατζησωτηρίου, 2009). Η κάθε χώρα υποδοχής προσεγγίζει την έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης διαφορετικά και είναι αυτή που θα καθορίσει το εκπαιδευτικό σύστημα και τις πολιτικές που θα εφαρμοστούν για την επιτυχημένη ένταξη των παιδιών μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δημιουργούνται εκπαιδευτικές προσεγγίσεις οι οποίες θα επιτύχουν την αφομοίωση των μαθητών και των μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία χωρίς να προκαλέσουν εντάσεις

με τους γηγενείς μαθητές/τριες (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011). Βασικό ρόλο σε όλο αυτό παίζουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αποτελούν τους διαμεσολαβητές ανάμεσα στην κοινωνία και στους μαθητές και τις μαθήτριες με μεταναστευτική βιογραφία (Guo και Jamal, 2007). Σε αρκετές περιπτώσεις βρίσκονται αντιμέτωποι με ένα δύσκολο έργο καθώς πρέπει να διδάξουν στην γενική τάξη τα βασικά χαρακτηριστικά της γλώσσας αλλά και κοινωνικούς κανόνες στα παιδιά που είναι σε μία κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδο (Brant, 2013). Παρόλες τις δυσκολίες προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον με αξιολογικές και πολιτισμικές αξίες για όλους τους μαθητές (Lobb, 2012).

1.3. Ιστορική αναδρομή της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κύπρου

Η Κύπρος ανέκαθεν ήταν μια χώρα με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα και με πολίτες που ήταν πολύγλωσσοι. Η ανεξαρτησία της Κύπρου το 1960 επηρέασε το νησί κοινωνικοοικονομικά και στο μετασχηματισμό των μεταναστευτικών πολιτικών του. Η διαίρεση του νησιού μετά τον πόλεμο του 1974 άλλαξε ριζικά τις μεταναστευτικές πολιτικές της κυπριακής δημοκρατίας.

Οι αλλαγές που επήλθαν από τη διαίρεση του νησιού παρέμειναν μέχρι τη δεκαετία του 1990 όπου η χώρα αντιμετωπίζει για πρώτη φορά το πρόβλημα των οικονομικών μεταναστών. Οι οικονομικοί μετανάστες που ήρθαν στην Κύπρο δεν είχαν τα κατάλληλα χαρτιά καθώς δεν ακολούθησαν τις απαιτούμενες διαδικασίες για να εισέλθουν στη χώρα, ωστόσο αποτελούσαν ένα σημαντικό μέρος της οικονομίας της χώρας (Trimikliniotis, 2011). Οι κοινωνικοπολιτικές συζητήσεις που προέκυψαν λόγω του μεγάλου αριθμού των μεταναστών που εργάζονταν στην Κύπρο επικεντρώθηκαν κατά κύριο λόγο στο θρησκευτικό υπόβαθρο.

Οι μετανάστες αυτοί καθώς κάλυπταν θέσεις για τις οποίες οι Κύπριοι μπορεί να μην είχαν τα σχετικά προσόντα οδήγησε σε μια αποδοχή της μεταναστευτικής εργασίας εντός ορισμένων πλαισίων (Trimikliniotis & Fulas-Souroulla, 2006). Οι άνθρωποι αυτοί θεωρούνταν ως φιλοξενούμενοι που θα εργάζονταν στην Κύπρο για ένα προσωρινό χρονικό διάστημα (Χατζησωτηρίου, 2012). Ο προσωρινός αυτός χαρακτήρας που προσδόθηκε στους ανθρώπους αυτούς οδήγησε στην αποτυχία της παραδοχής ότι ήταν αναγκαίο να ενταχθούν επιτυχημένα στο κοινωνικό σύνολο στο οποίο διέμεναν. Δεν υπήρχε δηλαδή μια εκπαιδευτική πολιτική που θα τους βοηθούσε να μάθουν τη γλώσσα και να προσαρμόσουν στα ήθη και τα έθιμα της χώρας (Χατζησωτηρίου, 2010). Η πολιτική αποκλεισμού των μεταναστών από την παραμονή τους στη χώρα για μεγάλο χρονικό διάστημα περιόρισε και τη δυνατότητά τους για περαιτέρω κοινωνική ένταξη (Trimikliniotis & Pantelides, 2003).

Η ένταξη όμως της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση 2004 απελευθέρωσε την κυπριακή αγορά εργασίας σύμφωνα με τα πρότυπα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η Κύπρος και η Ελλάδα θεωρούνται τα τελικά σύνορα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και φρούρια για την προστασία των ευρωπαϊκών συνόρων (Trimikliniotis, 2001). Πολλές φορές οι δύο αυτές χώρες καλούνται να αποτρέψουν την εισροή μεταναστών προς την Ευρωπαϊκή Ένωση δημιουργώντας έτσι ένα ευρύτερο κλίμα ξеноφοβίας και στις δύο χώρες. Πολλοί από τους μετανάστες που ήρθαν στην κυπριακή δημοκρατία για να εργαστούν για ένα μικρό χρονικό διάστημα αποφάσισαν να παραμείνουν στη χώρα και να δημιουργήσουν οικογένειες (Gregoriou, Kontolemis, & Matsi, 2010). Προέκυψε συνεπώς μια ανάγκη να ενσωματωθούν τόσο οι ίδιοι όσο και τα παιδιά τους σε αυτό το νέο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο είχαν βρεθεί.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση για να αντιμετωπίσει την μετανάστευση δημιούργησε την πολιτιστική συνεργασία ανάμεσα στα κράτη μέλη, καθώς αυξανόταν η εισροή των μεταναστών από άλλες χώρες εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ένα από τα πρώτα βήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης ήταν η αντιμετώπιση των διακρίσεων ανάμεσα στους γηγενείς πληθυσμούς των εκάστοτε χωρών μελών με τους μετανάστες. Δημιουργήθηκαν τότε εκπαιδευτικά προγράμματα και εγχειρίδια για να εξαλειφθούν οι εθνικές προκαταλήψεις που άρχισαν να κερδίζουν έδαφος στην περίοδο εκείνη. Η ανάγκη ενσωμάτωσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εντός των εκπαιδευτικών συστημάτων της εκάστοτε χώρας της Ευρωπαϊκής Ένωσης κρίθηκε αναγκαία. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργήθηκαν νέες διδακτικές και εξωσχολικές προσεγγίσεις και υιοθετήθηκε η διακήρυξη για την "Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο νέο ευρωπαϊκό πλαίσιο" που αφορούσε άμεσα την Ελλάδα και την Κύπρο (Μόνιμη Διάσκεψη των Ευρωπαίων Υπουργών Παιδείας, 2003).

Η διακήρυξη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, υποστηρίζει ότι πρέπει να διατηρηθεί ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της ευρωπαϊκής κοινωνίας και να περιοριστούν οι διαδικασίες περιθωριοποίησης και αποκλεισμού των μεταναστών που ζουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Catarci, 2014). Εν συνεχεία υποστήριξε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να εφαρμόζεται εντός των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών και να δημιουργηθούν διαπολιτισμικές πρωτοβουλίες σε όλα τα προγράμματα σπουδών ξεκινώντας από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως την ανώτατη εκπαίδευση κάθε χώρας. Αυτό κατά κύριο λόγο ήταν το έναυσμα για να προωθηθεί η ίδια πολιτική εκπαίδευση στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Portera, 2008).

1.4. Εκπαιδευτική πολιτική για θέματα ένταξης παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα δεν υπήρχε ως έννοια μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Το μοντέλο που χρησιμοποιούνταν μέχρι την περίοδο αυτή ήταν το αφομοιωτικό μοντέλο που υποχρέωνε τους μετανάστες μαθητές/τριες να ενσωματώνονται πλήρως στο νέο περιβάλλον θρησκευτικά, πολιτισμικά και γλωσσικά (Χατζησωτηρίου, 2013). Η βάση του αρχικού αυτού μοντέλου είχε ως πυρήνα της ότι εάν αποτύχει, για αυτό θα έφταιγε ο μετανάστης/ πρόσφυγας μαθητής/τρια και όχι το διδακτικό προσωπικό (Banks & McGee, (2009). Συνεπώς η αρχική αυτή πολιτική μπορεί να παρουσιαστεί ως η αποτυχία της αποδοχής της νέας κουλτούρας που θα οδηγούσε στην περιθωριοποίηση αλλά και στην εγκατάλειψη της εκπαίδευσης και της πλήρους αφομοίωσης στον νέο πολιτισμό (daς, 2005). Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να χαρακτηριστεί ως αφομοιωτική αρχικά, δίνοντας έμφαση στην πλήρη ενσωμάτωση των παιδιών στον υπάρχον περιβάλλον. Ωστόσο πρόσφατα υπήρξαν μετατοπίσεις προς την κατεύθυνση της ενσωμάτωσης στοιχείων της κουλτούρας των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στο πρόγραμμα σπουδών, με τρόπο που να αντανakλά ένα είδος πολυπολιτισμικής προσέγγισης βασισμένης στην ενσωμάτωση πολυπολιτισμικών στοιχείων (Maniatis, 2012).

Στην Ελλάδα ο πρώτος νόμος που δημιουργήθηκε για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ήταν ο Νόμος 1865/89 Άρθ. 7 , παρ.1 (ΦΕΚ 210 τ. Α/28/9/89) που αφορούσε την ίδρυση σχολείων για παλλινοστούντες μαθητές και μαθήτριες (Μπελέση, 2009). Το άρθρο 34 του συγκεκριμένου νόμου είχε ως βάση του τη δημιουργία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπου θα έπρεπε να οργανωθούν και να λειτουργήσουν σχολικές μονάδες τόσο πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που θα παρείχαν την κατάλληλη εκπαίδευση με βάση τις κοινωνικές, μορφωτικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες των μαθητών μεταναστών. Ο νόμος του 1989 σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2000) δημιούργησε τις βασικές προϋποθέσεις για μειονοτικά σχολεία και όχι για διαπολιτισμικά σχολεία.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υπήρχαν και υπάρχουν ποικίλα μοντέλα για να βοηθήσουν την ένταξη των μαθητών/τριών μεταναστών (Ξενοφώντος & Χατζησωτηρίου, 2014). Κάθε ένα μοντέλο που χρησιμοποιείται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά τα οποία χρησιμοποιούνται από την εκάστοτε χώρα και ανά τακτά χρονικά διαστήματα αλλάζουνε ανάλογα με την κυβέρνηση που υπάρχει στη χώρα αυτή. Με τις ραγδαίες εξελίξεις που βιώνει η κοινωνία, το σχολικό περιβάλλον είναι το μοναδικό που μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά αυτά και ειδικά όταν βρίσκονται στην

πρωτοβάθμια εκπαίδευση να κατανοήσουν το κοινωνικό γίνεσθαι μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Angelopoulou & Manesis, 2017). Το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι η καλύτερη λύση για την ομαλή ένταξη των παιδιών μεταναστών στη νέα κοινωνία που βρίσκονται με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών της κάθε σχολικής μονάδας (Νικολάου, 2011).

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας όσοι μαθητές ή μαθήτριες δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τοποθετούνται σε γενικές τάξεις χαμηλότερης από αυτήν που θα προέβλεπε ο νόμος ότι θα έπρεπε να μουν με βάση την ηλικία τους (Hajisoteriou & Angelides, 2013). Επιπλέον, ιδρύθηκαν οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) όπου παρέχετε ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές/τριες και τους καθηγητές/τριες από Ψυχολόγους και Κοινωνικούς Λειτουργούς των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ). Κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας οι μαθητές και οι μαθήτριες αυτοί απομακρύνονται από τις γενικές τάξεις είτε ατομικά είτε σε μικρές ομάδες και τις ώρες εκείνες λαμβάνουν γλωσσική υποστήριξη στα ελληνικά. Το περιεχόμενο του μαθήματος που διδάσκονται εξαρτάται από το επίπεδο ενισχυτικής διδασκαλίας που τους προσφέρει η εκάστοτε χώρα και λαμβάνεται στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίζονται σε διαφορετικά γκρουπ δυναμικότητας ανάλογα με τα πόσα χρόνια βρίσκονται ήδη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Hajisoteriou, 2013).

Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών αυτών που υπάγονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και η σχετική διδασκαλία γίνεται σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, τον/την διευθυντή/ντρια του σχολείου και τον εκπαιδευτικό ψυχολόγο του σχολείου. Η κάθε περίπτωση αξιολογείται ξεχωριστά για την αποφυγή περαιτέρω αποκλεισμού του μαθητή/τριας και της ίδιας της οικογένειας του από το σχολικό περιβάλλον. Συνεπώς κατά τη διάρκεια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δίνεται έμφαση στο να ενταχθούν αυτά τα παιδιά στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο εφόσον έχουν αποκτήσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες που απαιτούνται. Υπάρχει δηλαδή η αντίληψη ότι όταν αποκτήσουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες τους ένα κομμάτι του κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν θα μειωθεί σημαντικά (Kitching, 2010).

Η χρήση της συνεργατικής μάθησης στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της εφαρμογής των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θεωρείται βασικό κομμάτι για την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας. Πιο συγκεκριμένα ο Stables (2005) υποστήριξε ότι οι μαθητές/τριες θα πρέπει από μικρή ηλικία να μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα στα πλαίσια της εργασίας ώστε να είναι έτοιμοι στη

μετέπειτα ζωή τους όταν θα είναι παραγωγικά μέλη της κοινωνίας. Η συμμετοχή των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία και των γηγενών μαθητών/τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ομαδικές εργασίες εντός της σχολικής αίθουσας δεν βοηθάει μόνο στην ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη αλλά και τους βοηθάει να μειώσουν τις προκαταλήψεις τους. Πιο συγκεκριμένα βοηθάει στην ανταλλαγή εμπειριών και στη δημιουργία κοινών στόχων ανάμεσα στα παιδιά αυτά και τους δίνει την δυνατότητα να επικοινωνήσουν ακόμα κι αν προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς (Theodorou, 2014). Μέσω αυτών των εμπειριών οι μαθητές κατανοούν τις διαπολιτισμικές διαφορές και συγχρόνως μαθαίνουν να συνεργάζονται αρμονικά με άτομα από διαφορετικά περιβάλλοντα.

Κεφάλαιο 2 - Σχολείο και Συμπερίληψη σε Κύπρο και Ελλάδα

2.1 Ορισμός Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η UNESCO ήταν εκείνη που αρχικά προώθησε την ιδέα της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και την μετέτρεψε σε ένα παγκόσμιο πολιτικό όραμα για την εκπαίδευση. Η ονομασία που δόθηκε σε αυτή την ιδέα ήταν συμπεριληπτική εκπαίδευση (UNESCO, 1994, 2000, 2015). Αν και η ονομασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι κοινά αποδεκτή από τον ακαδημαϊκό και πολιτικό κόσμο, πρόκειται για μια έννοια που περιλαμβάνει πολλούς διαφορετικούς ορισμούς και ερμηνείες (Amor et al., 2018; Nilholm & Göransson, 2017). Η Vislie (2003) ανέφερε ότι μπορεί να προκύψουν διαφωνίες για το τι είναι η συμπεριληπτική εκπαίδευση και ποιες βασικές αρχές θα έπρεπε να έχει. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση διακατέχεται από μία πολυπλοκότητα καθώς είναι μία διεθνής πολιτική που όμως επηρεάζει άμεσα την εθνική εκπαίδευση της εκάστοτε χώρας. Ωστόσο για να εξετασθεί κατάλληλα η συμπεριληπτική εκπαίδευση ως εκπαιδευτικό ιδεώδες θα πρέπει να πραγματοποιηθεί μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Παρόλο που ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών και οι διαφορετικές διεθνείς πρωτοβουλίες πολιτικής όπως η UNESCO (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2010) προωθούν την συμπεριληπτική πολιτική, υπάρχουν αρκετοί ερευνητές και ακαδημαϊκοί που έχουν αμφισβητήσει τον βαθμό με τον οποίο οι συμπεριληπτικές πρακτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης λαμβάνουν χώρα στα σχολεία (Schiro, 2013). Τα τελευταία χρόνια έχουν

αναπτυχθεί θεωρίες για το τι είναι η συμπεριληπτική εκπαίδευση και ποιες πρακτικές θα πρέπει να ενσωματώνει τόσο πρακτικά όσο και φιλοσοφικά (Avramidis & Norwich, 2002).

Σύμφωνα με τους Azorín και Ainscow (2020) η αποτύπωση της έννοιας της συμπερίληψης τόσο ως εκπαιδευτικής αρχής όσο και ως πρακτικής εφαρμογής παραμένει μεταξύ των πιο δύσκολων καθηκόντων που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Για πολλά χρόνια η ενσωμάτωση των μαθητών/τριών και η συμπεριληπτική εκπαίδευση ταυτίζονταν με την ειδική εκπαίδευση και τους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ainscow et al. 2006; Kugelmass 2006). Σε αυτό το πλαίσιο έλαβε χώρα μια σημαντική εννοιολογική και θεωρητική ανάπτυξη η οποία οδήγησε την συμπεριληπτική εκπαίδευση στον να συμπεριλάβει και άλλες ομάδες μειονοτήτων (Materchera, 2020). Οι Van Mieghem et al., (2020) ανέφεραν ότι η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς αποτελεί μέρος μιας ευρείας ατζέντας ανθρωπίνων δικαιωμάτων που τονίζει την αξία της εκπαίδευσης όλων των μαθητών στην κανονική εκπαίδευση.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνδέεται με την έννοια της πλήρους συμμετοχής στην τάξη χωρίς αποκλεισμούς η οποία συμβάλει στη δημιουργία μιας δημοκρατικής τάξης. Σε μια τέτοια τάξη δημιουργούνται δημοκρατικές δομές και διαδικασίες που οργανώνουν τόσο την σχολική ζωή των μαθητών όσο και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Apple και Beane 1995). Οι μαθητές/τριες νιώθουν άνετα στο περιβάλλον που βρίσκονται, κατανοούν την θέση τους και δεν νιώθουν αποκομμένοι από την κοινωνία και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Ο Guarro, (2005) αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που είναι συμπεριληπτικό και δημοκρατικό πρέπει να βασίζεται στις ακόλουθες αρχές: να είναι περιεκτικό, κοινό, εφαρμόσιμο, συνεργατικό, αξιόλογο, αναστοχαστικό, πρακτικό, ηθικό, δομημένο και συνεκτικό. Βασικό κομμάτι στην επιτυχία του προγράμματος αυτού είναι να υπάρχει ένας ηγέτης κατάλληλος να ακολουθήσει τις αρχές αυτές. Τα τελευταία χρόνια το κομμάτι αυτό του ηγέτη, έχει αναπτυχθεί περισσότερο σε σχέση με διάφορες άλλες εκπαιδευτικές πολιτικές (Ball, Maguire, & Braun, 2012).

Η Σουηδία ήταν από τις πρώτες χώρες που ασχολήθηκε με το ζήτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και το εκπαιδευτικό της σύστημα έχει υποστεί σημαντικές αλλαγές τα τελευταία χρόνια για να το πετύχει αυτό (Magnússon, 2015). Το εκπαιδευτικό σύστημα αυτό μετακινήθηκε από το να έχει ένα από τα πιο συγκεντρωτικά συστήματα στον κόσμο στο να γίνει αξιοσημείωτα αποκεντρωμένο (Lundahl, 2010). Η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος της Σουηδίας βοήθησε και στην ομαλή μετάβαση του σε ένα σύστημα που προσπαθεί να είναι συμπεριληπτικό. Το εκπαιδευτικό αυτό σύστημα θεωρείται από τα κορυφαία στον κόσμο με βάση την ισότητα που προσφέρει στους μαθητές/τριες του

(OECD, 2018). Η επιτυχία αυτή δείχνει στις υπόλοιπες χώρες του κόσμου ότι το να υπάρχει μία συμπεριληπτική προσέγγιση στην εκπαίδευση είναι βασικός παράγοντας για την σωστή λειτουργία του συστήματος. Άλλωστε τα σουηδικά σχολεία θεωρούνται υποδειγματικά και προσπαθούν να επιτύχουν ένα μοντέλο «σχολείου για όλους» (OECD 2011).

2.2 Σχολικό πλαίσιο στην Κύπρο και στην Ελλάδα σε σχέση με τους μαθητές/τριες μεταναστευτικής βιογραφίας

Η υποδοχή των νεοαφιχθέντων μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στο εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να χωριστεί σε δύο διαφορετικές προσεγγίσεις, στην ταχεία ενσωμάτωση στην κανονική εκπαίδευση και στη ξεχωριστή εκπαίδευση για κάποιο χρονικό διάστημα (Möhlen, Seitinger, & Singh, 2023). Οι δύο αυτές προσεγγίσεις έχουν τους υποστηρικτές και τους πολέμιους τους καθώς εστιάζουν σε διαφορετικές παιδαγωγικές μεθόδους. Οι υποστηρικτές της ξεχωριστής εκπαίδευσης θεωρούν ότι είναι πιο αποτελεσματική τουλάχιστον στην αρχή της ακαδημαϊκής προόδου των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία (Rutkowski, Rutkowski, & Engel, 2014). Μπορεί ωστόσο να είναι αντιπαραγωγική για την μελλοντική ενσωμάτωση των παιδιών και να έχει αρνητικές συνέπειες στις σχολικές τους επιδόσεις. Η πλήρης ενσωμάτωση στην κανονική εκπαίδευση προωθεί την κοινωνική ενσωμάτωση και μπορεί να έχει θετικές επιπτώσεις στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών, επειδή έχουν ως κίνητρο την ανάγκη να νιώσουν μέλος του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου της τάξης (Veck, Dovigo, & Proyer, 2021). Στην πραγματικότητα στις Ευρωπαϊκές χώρες και συγκεκριμένα στην Κύπρο και στην Ελλάδα εφαρμόζουν ένα συνδυασμό και των δύο προσεγγίσεων.

Ο τρόπος που συνδυάζονται οι δύο αυτές προσεγγίσεις, είναι η ένταξη των μαθητών/τριών εντός της γενικής τάξης παρέχοντας τους συγχρόνως μαθήματα παράλληλης στήριξης (Trisokka, Gautsch, & Mamas, 2021). Στην Κύπρο αυτό το διπλό σύστημα στήριξης κάνει την εμφάνιση του κατά κύριο λόγο στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία λαμβάνουν 19 ώρες την εβδομάδα πρόσθετη υποστήριξη, ενώ την υπόλοιπη σχολική μέρα παρακολουθούν τα μαθήματα στις κανονικές τους τάξεις (Katsounari, Phylactou, & Heracleous, 2021). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η πρόσθετη υποστήριξη τείνει να είναι πολύ μικρότερη, με αποτέλεσμα να εφαρμόζεται εκ των πραγμάτων μια πρακτική σχεδόν πλήρους ενσωμάτωσης. Πιο συγκεκριμένα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρος εφαρμόζεται αυτό που ορίζεται ως "πρόγραμμα

ενσωμάτωσης μέσω ενός ευέλικτου συστήματος παρέμβασης στο πλαίσιο του κανονικού σχολικού προγράμματος". Οι μαθητές/τριες που χρειάζονται γλωσσική υποστήριξη ενσωματώνονται πλήρως στα κανονικά μαθήματα, αλλά λαμβάνουν πρόσθετη υποστήριξη ανάλογα με το επίπεδο της γλωσσικής τους επάρκειας (Zacharoula, & Constantia, 2022).

Οι πρόσθετες ώρες για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας κατανέμονται στην αρχή του σχολικού έτους (Emilianides, & Hajisoteriou, 2020). Ωστόσο, ο αριθμός και ο χρόνος άφιξης των παιδιών μεταναστών είναι απρόβλεπτος και τα σχολεία πρέπει να εντάξουν τα παιδιά αυτά καθ' όλη την διάρκεια του σχολικού έτους. Συνεπώς υπάρχουν περιπτώσεις που τα σχολεία δεν είναι σε θέση να διασφαλίσουν τις προβλεπόμενες ώρες διδασκαλίας που κανονικά θα αντιστοιχούσαν στον πραγματικό αριθμό των μαθητών (Georgiou, Holmes, Reynolds, & Ganassin, 2022). Επιπλέον δεν είναι βέβαιο ότι θα σχηματιστούν ομάδες μαθητών/τριών που θα ανήκουν στο ίδιο γλωσσικό επίπεδο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι δεν επαρκούν οι ώρες διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε πολλά σχολεία.

Δεδομένου ότι ο αριθμός των επιπλέον ωρών που διατίθενται είναι περιορισμένος, η ύπαρξη πολλών μικρών ομάδων σημαίνει λιγότερες ώρες ανά μαθητή/τρια. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά των μεταναστών περνούν το μεγαλύτερο μέρος του σχολικού τους χρόνου στην κανονική εκπαίδευση, αλλά ουσιαστικά επωφελούνται λιγότερο από αυτήν, καθώς δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένα γι' αυτήν και προοδεύουν πιο αργά. Υπάρχει η άποψη ότι το μοντέλο που λειτουργεί στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την ενσωμάτωση των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία στην Κύπρο λειτουργεί πιο αποτελεσματικά σε σχέση με αυτό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα αντίθετα, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν και τα δύο μοντέλα, της χωριστής εκπαίδευσης και της ένταξης στην κανονική εκπαίδευση (Giavrimis, & Dimitriadou, 2023).

Η Ελλάδα αντιμετώπισε και εξακολουθεί να αντιμετωπίζει σημαντικές και ασταθείς εισροές μεταναστών και προσφύγων. Η αστάθεια αυτή οδηγεί σε μία κατάσταση στην οποία πρέπει διαρκώς να ενσωματώνονται καινούργια παιδιά σε διαφορετικά σχολεία. Για να περιοριστεί το ζήτημα αυτό δημιουργήθηκαν ξεχωριστά σχολεία ή εγκαταστάσεις που ονομάστηκαν Παραρτήματα Σχολείων Υποδοχής εντός των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα παιδιά ηλικίας 6 έως 12 ετών και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τα παιδιά ηλικίας 13 έως 15 ετών (Chatzidaki, & Tsokalidou, 2021). Οι μαθητές που φοιτούν στα σχολεία αυτά το κάνουν για ένα έτος με δυνατότητα παράτασης για άλλο ένα έτος.

Το άλλο μοντέλο υποδοχής που χρησιμοποιείται στην Ελλάδα ενσωματώνει τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία άμεσα στην κανονική εκπαίδευση (Crul, et al., 2019). Παράλληλα, οι μαθητές και οι μαθήτριες λαμβάνουν 15 ώρες πρόσθετης υποστήριξης σε τάξεις υποδοχής με διάρκεια ενός έως και δύο ετών. Οι τάξεις υποδοχής παρέχουν κυρίως γλωσσική υποστήριξη καθώς και άλλα μαθήματα του κανονικού προγράμματος σπουδών (Marmaridou, 2019). Τα μαθήματα που μπορούν να παρακολουθήσουν οι νεοαφιχθέντες μετανάστες μαθητές στις κύριες τάξεις αποφασίζονται ατομικά από το σχολείο μέσω ενός συμβούλιου εκπαιδευτικών.

Είναι λοιπόν εμφανές ότι και οι δύο χώρες έχουν προσαρμόσει την συμπεριληπτική εκπαίδευση με βάση τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά πρότυπα αλλά και τις ανάγκες που κρίνει η κάθε χώρα ότι είναι αναγκαίες για την ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία. Υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές αλλά και οι δύο χώρες χρησιμοποιούν ένα μείγμα προσεγγίσεων που θεωρούν ότι λειτουργεί αποτελεσματικά.

2.3 Εφαρμογή της συμπεριληπτικής κουλτούρας στο σχολικό πλαίσιο

Τα τελευταία 20 χρόνια στην Ελλάδα έχουν γίνει μεγάλες προσπάθειες στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας ώστε όλα τα παιδιά να έχουν ίσες δυνατότητες στην εκπαίδευση. Τα πρώτα βήματα για την ενσωμάτωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έγιναν με την ενίσχυση της ειδικής αγωγής για μαθητές με αναπηρίες. Οι αποφάσεις που λήφθηκαν αρχικά είχαν τις βάσεις τους σε μοντέλα τόσο κοινωνικής πρόνοιας όσο και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης άλλων χωρών εντός και εκτός Ευρωπαϊκής ένωσης. Τα πρώτα βήματα προς αυτή την κατεύθυνση είχαν ως στόχο να αυξηθεί το εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό με καθηγητές/τριες που είχαν τις κατάλληλες σπουδές για να φέρουν εις πέρας την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Εν συνεχεία αυξήθηκε και το υποστηρικτικό προσωπικό για να βοηθήσουν κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς και όλα αυτά είχαν ως αποτέλεσμα να αυξηθούν σταδιακά οι τάξεις που εφαρμόζαν την συμπεριληπτική εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά. 2006). Ενώ έχουν σημειωθεί σημαντικές βελτιώσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με βάση την συμπεριληπτική εκπαίδευση, η πρόοδος έχει αρχίσει να υστερεί σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Η Ελλάδα, παρά την υποστηρικτική νομοθεσία για τη συμπερίληψη, εξακολουθεί να αντιμετωπίζει σημαντικά εμπόδια προς την εφαρμογή της συμπερίληψης προωθώντας μια διχαστική πολιτική απέναντι στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αναπηρίες, σε παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες και παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία (Fyssa and Vlachou 2015).

Ανεξάρτητα από το τι θεωρείται ως το επίκεντρο της ένταξης, υπάρχει συναίνεση ότι η άσκηση συμπερίληψης δεν αφορά μόνο τη διδασκαλία και την προσαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά και την αντιμετώπιση των διάφορων ανισοτήτων με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά αυτά (Ward et al., 2015). Αυτό σημαίνει επίσης ότι η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς απαιτεί τον αναπροσανατολισμό ολόκληρης της σχολικής κουλτούρας, ιδίως για να είναι η αλλαγή βιώσιμη. Υπό αυτή την έννοια, η "συμπεριληπτική εκπαίδευση" δεν σημαίνει μόνο την αλλαγή του σχολικού κλίματος, αλλά και των πολιτικών και των πρακτικών ή ολόκληρου του κρατικού σχολικού συστήματος προς την κατεύθυνση της ένταξης, η οποία πρέπει να πραγματοποιηθεί σε μακροπρόθεσμη βάση (Ballard, 2013; McMaster, 2015). Επιπλέον χρειάζεται μία ευρύτερη υπευθυνότητα, μία κριτική διερεύνηση και μια κοινωνική ισότητα ανάμεσα στους μαθητές του προγράμματος (Kairiene & Sprindziunas, 2016).

Πολλές μελέτες στον τομέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχουν παραμελήσει θεμελιώδη ζητήματα σχετικά με την πολιτισμική ιστορία της εκπαίδευσης και τη σύνδεσή της με ευρύτερους ιδεολογικούς αγώνες που έχουν διαμορφώσει τη διαφορετική πρόσβαση και τις ευκαιρίες για διάφορες κοινωνικές ομάδες. Ένα βασικό στοιχείο που παραμελείτε είναι ότι οι φτωχοί μαθητές/τριες εθνικών και γλωσσικών μειονοτήτων υπερ-εκπροσωπούνται στην συμπεριληπτική εκπαίδευση (Artiles, 2003). Οι κατηγορηματικοί πολιτισμικοί δείκτες (π.χ. εθνικότητα, κοινωνική τάξη) και οι πολιτισμικές πρακτικές ή διαδικασίες τείνουν να παραμελούνται στο έργο της ένταξης (Kalambouka, Farrell, Dyson, & Kaplan, 2005). Αυτές οι πληροφορίες είναι βασικές για να φανεί αν η συμπεριληπτική εκπαίδευση λειτουργεί ειδικά σε χώρες όπως η Ελλάδα και η Κύπρος που τα τελευταία χρόνια ήρθαν αντιμέτωπες με ένα μεγάλο κύμα μετανάστευσης και με μαθητές/τριες που είχαν λάβει περιορισμένες εκπαιδευτικές γνώσεις.

Οι διευθυντές/ διευθύντριες έχουν την δυνατότητα να προωθήσουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ωστόσο τα σχολεία είναι χώροι εργασίας που προωθούν τόσο την συνεργατική κουλτούρα όσο και αυτήν που υπάρχει στην ευρύτερη κοινωνία. Κάποιες φορές οι απαιτήσεις που υπάρχουν από τα εκάστοτε Υπουργεία Παιδείας μπορεί να εμποδίσουν το έργο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Schuelka, 2018). Η συνεργατική κουλτούρα μεταξύ του διδακτικού προσωπικού μπορεί να κάνει πιο αποτελεσματική την συμπεριληπτική εκπαίδευση δημιουργώντας ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς καθώς εμπλέκεται και η τοπική κοινωνία στο έργο αυτό (Murillo 2006). Οι εκπαιδευτικοί έχουν δύο κρίσιμους ρόλους κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους να σχεδιάσουν ένα περιβάλλον μάθησης με πολιτισμική ανταπόκριση και να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον ενσωμάτωσης

για τους μαθητές και τις μαθήτριες τους (Artiles, & Kozleski, 2007). Οι Varenne και McDermott (1998) υποστηρίζουν ότι οι σχολικές δραστηριότητες που σχεδιάζουν οι δάσκαλοι/ες συχνά αναδεικνύουν τις διαφορές των μαθητών/τριών οπότε μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική η συμπεριληπτική εκπαίδευση.

2.4 Υποδοχή και ένταξη μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Ο καθορισμός του μέγιστου χρονικού διαστήματος για την εγγραφή των προσφύγων στο σχολείο αποτελεί το πρώτο βήμα για τη σχολική τοποθέτηση των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία και είναι καθήκον τόσο του ελληνικού όσο και του κυπριακού Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Magos, & Simopoulos, 2020). Το δεύτερο βήμα αυτής της διαδικασίας είναι ο καθορισμός του σχολείου και της τάξης στην οποία θα εγγραφούν οι νεοεισερχόμενοι μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία. Σύμφωνα με τις Victoria, & Maria, (2020) η ηλικία ενός παιδιού και το προηγούμενο μορφωτικό του επίπεδο, το οποίο μπορεί να αποδειχθεί μόνο μέσω επίσημων σχολικών εγγράφων, αποτελούν τους βασικούς παράγοντες για την τοποθέτησή του σε μια συγκεκριμένη τάξη

Στην περίπτωση των γηγενών παιδιών, πρόκειται για μια τυπική διαδικασία που δεν απαιτεί πολύ χρόνο, γνώσεις ή εμπειρία. Από την άλλη πλευρά, η τοποθέτηση των μεταναστών μαθητών σε συγκεκριμένες τάξεις στο σχολείο της κοινωνίας υποδοχής είναι μια πιο σύνθετη και χρονοβόρα διαδικασία για την οποία είναι υπεύθυνο τόσο το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων όσο και οι εκπαιδευτικοί (Palaiologou, & Faas, 2012). Η πολυπλοκότητα αυτή θα μπορούσε να αποδοθεί στις διαφορετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες των παιδιών προσφύγων και μεταναστών, όπως τονίζουν οι Platt et al. (2010). Συγκεκριμένα, ορισμένα παιδιά μπορεί να είχαν κανονική σχολική φοίτηση στη χώρα καταγωγής τους, άλλα μπορεί να είχαν διαταραχές στη σχολική φοίτηση λόγω διαφόρων παραγόντων, ενώ άλλα μπορεί να μην είχαν καθόλου εκπαίδευση.

Το γεγονός που καθιστά τη διαδικασία αυτή ακόμη πιο δύσκολη είναι ότι, σε αρκετές περιπτώσεις, τα άτομα που έχουν εμπλακεί σε αναγκαστική μετανάστευση δεν έχουν στην κατοχή τους κανένα επίσημο έγγραφο ή πιστοποιητικό που να σχετίζεται με τις προηγούμενες εκπαιδευτικές τους εμπειρίες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2019). Η πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας και της Κύπρου, έχουν ορίσει ως κύρια κριτήρια για την εγγραφή των προσφύγων σε συγκεκριμένες τάξεις την ηλικία

τους και τα διαθέσιμα σχολικά έγγραφα. Αυτό σημαίνει ότι η βαθμίδα εγγραφής των νεοεισερχομένων μαθητών/τριών μεταναστών/προσφύγων δεν αντιστοιχεί στις πραγματικές μαθησιακές τους ανάγκες (Faas, 2011).

Η Ελλάδα και η Κύπρος δεν έχουν υιοθετήσει ή αναπτύξει (ως χώρες υποδοχής) καμία συγκεκριμένη απαίτηση σε ανώτατο επίπεδο για τα κριτήρια αξιολόγησης της γλωσσικής επάρκειας των νεοεισερχομένων μαθητών/τριών όσον αφορά την γλώσσα της χώρας υποδοχής ή των προηγούμενων γνώσεων τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2019). Με τον τρόπο αυτό, οι πρόσφυγες και οι μετανάστες μαθητές τοποθετούνται στην κανονική τάξη ανάλογα με την ηλικία τους, ανεξάρτητα από το επίπεδο των ικανοτήτων τους στην ελληνική γλώσσα ή οποιαδήποτε άλλη αποκτηθείσα μάθηση. Ωστόσο, ένα μεγάλο μέρος αυτού του πληθυσμού έχει ανεπαρκείς γνώσεις της γλώσσας της χώρας υποδοχής, κάτι που καθιστά τη φοίτησή τους στην κανονική τάξη μη σκόπιμη και παρέχει περιορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Liagkoura, Romero Tena, & Requena, 2023).

Η αρχική γλωσσική αξιολόγηση των νεοεισερχόμενων προσφύγων και μεταναστών μαθητών/τριών, καθώς και η αξιολόγηση των προηγούμενων γνώσεων τους, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για την πρώτη τοποθέτηση των μαθητών/τριών αυτών στην κανονική τάξη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2019). Ωστόσο, στην Ελλάδα και στην Κύπρο λόγω έλλειψης πόρων ή χρόνου, η αξιολόγηση αυτή πραγματοποιείται ακριβώς πριν και μερικές φορές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι η γλωσσική αξιολόγηση των νεοεισερχόμενων μαθητών είναι μια απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία. Η έκθεση SIRIUS WATCH (2019) κατέδειξε ότι η αξιολόγηση της προηγούμενης μάθησης των παιδιών μεταναστών στη σχολική εκπαίδευση δεν εφαρμόζεται ακόμη συστηματικά σε όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ και δεν παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες για τη διασφάλιση της μαθησιακής συνέχειας των παιδιών μεταναστών στην Ευρώπη για διάφορους λόγους. Ωστόσο είναι ένα πρώτο βήμα για την ένταξη τους στο νέο σχολικό περιβάλλον και στην κατάλληλη τάξη ή σχολείο ανάλογα την χώρα (Ελλάδα/ Κύπρο) ώστε τα παιδιά αυτά να επιτύχουν στις σχολικές τους σπουδές.

Κεφάλαιο 3 – Παράγοντες που επηρεάζουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση.

3.1 Πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Οι πρακτικές συμπερίληψης είναι οι μέθοδοι που μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει με σκοπό να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί από το Υπουργείο Παιδείας για τα παιδιά που λαμβάνουν συμπεριληπτική εκπαίδευση όπως οι μαθητές με μεταναστευτικό βιογραφικό (Vlachou-Balafouti, & Zoniou-Sideris, 2016). Οι συμπεριληπτικές πρακτικές όπως είναι γνωστές σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι η συνεργατική μάθηση που σκοπό έχει την ανάπτυξη των παιδιών τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά (Booth & Ainscow, 2011).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρεί ότι καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξη και την ενσωμάτωση των παιδιών με μεταναστευτικό βιογραφικό είναι η χρήση της τεχνολογίας. Η τεχνολογία επιτρέπει στον/ην εκπαιδευτικό να μην περιορίζεται στην διδασκαλία του και να είναι αναγκασμένος να χρησιμοποιεί το εκπαιδευτικό υλικό που έχει καθορίσει το εκάστοτε Υπουργείο Παιδείας. Επιπλέον η χρήση της τεχνολογίας μπορεί να βοηθήσει τις περιπτώσεις των παιδιών με μεταναστευτικό βιογραφικό που έχουν επιπλέον μαθησιακές ανάγκες (Σόρκος, & Χατζησωτηρίου, 2021). Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να μπορεί να διαθέσει το εκπαιδευτικό υλικό που διδάσκεται εντός του σχολείου τόσο σε ψηφιακή μορφή όσο και σε έντυπη μορφή διότι πολλά από αυτά τα παιδιά μπορεί να μην έχουν τους πόρους ή την πρόσβαση σε αυτό όταν δεν είναι στο σχολείο (πχ ηλεκτρονικούς υπολογιστές, πρόσβαση στο διαδίκτυο) (Δερμεντζή, 2021). Επιπλέον, εάν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και το υλικό είναι σε ηλεκτρονική μορφή και επεξεργάσιμο θα μπορούν τα παιδιά να το μεταφράσουν ώστε να κατανοήσουν και τα ίδια και οι γονείς τους τι διδάσκονται στο σχολείο (Gelastopoulou, & Kourbetis, 2017). Η διαδραστική αυτή διαδικασία θα βοηθήσει τα παιδιά να ανταποκρίνονται καλύτερα στις απαιτήσεις του σχολείου και να περιορίζεται το φαινόμενο του αποκλεισμού (Κουρμπέτης, Γελαστοπούλου & Μπορμπάριδου, 2016).

Μια ακόμα πρακτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που θεωρείται καίρια είναι αυτή της συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργήσουν δραστηριότητες οι οποίες θα συνδυάζουν την ομαδική εργασία αλλά και την απόκτηση των απαιτούμενων γνώσεων.

Μέσω των ασκήσεων της συνεργασίας οι μαθητές μαθαίνουν από μικρή ηλικία να εκφράζουν την άποψή τους και τις ιδέες τους ελεύθερα και να κατανοούν ότι η άποψή τους είναι σημαντική (Mouchritsa, Romero, Garay, & Kazanopoulos, 2022). Η χρήση ασκήσεων συνεργασίας τόσο κατά τη διάρκεια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όσο και κατά την γενική εκπαίδευση βοηθάει την ενσωμάτωση των παιδιών με μεταναστευτικό βιογραφικό στο γενικό σύνολο με ταχύτερους ρυθμούς (Hajisoteriou & Aggelides, 2014). Η εφαρμογή της μεθόδου project βοηθάει τους μαθητές να συζητήσουν θέματα όπως ο σχολικός εκφοβισμός ή μετανάστευση να εξηγήσουν τις βιωματικές τους εμπειρίες και να περιορίσουν περιπτώσεις αποκλεισμού από το γενικό σύνολο. Συγχρόνως αυτό το είδος μάθησης βοηθάει στο να βελτιωθούν οι σχολικές επιδόσεις των παιδιών με μεταναστευτικό βιογραφικό, ενισχύει τον διάλογο, αναπτύσσει την ενσυναίσθηση και την αλληλεπίδραση και βοηθάει έμπρακτα στη μείωση των φαινομένων περιθωριοποίησης (Καρύτης, 2009).

Μια ακόμα πρακτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι να πραγματοποιείται το μάθημα σε άτυπα περιβάλλοντα (Λυκομάνη, 2020). Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά να μην περιορίζονται και να περνούν το περισσότερο χρονικό διάστημα μόνο σε μια τάξη αλλά να πηγαίνουν εκπαιδευτικές εκδρομές οι οποίες θα τους βοηθήσουν να εξερευνήσουν τον κόσμο γύρω τους μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Εκδρομές σε μουσεία, ζωολογικούς κήπους και πάρκα δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά με μεταναστευτικό βιογραφικό να δουν νέα πράγματα και να αποκτήσουν νέες εμπειρίες (Fyssa, Vlachou, & Avramidis, 2014). Συνεπώς έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν τις ίδιες εμπειρίες που έχουν και οι συμμαθητές τους στις γενικές τάξεις που ίσως να μην μπορούσαν να έχουν στην προηγούμενη χώρα όπου ζούσαν (Στεφανίδου & Κωφίδου, 2020).

Για να είναι επιτυχής η συμπεριληπτική εκπαίδευση, δεν απαιτούνται μόνο στρατηγικές και συγκεκριμένες μέθοδοι διδασκαλίας, αλλά πρέπει να αλλάξουν ριζικά οι αντιλήψεις και η στάση που υπάρχει στην ευρύτερη παιδεία της χώρας. Τον βασικότερο ρόλο για την εξασφάλιση όλων αυτών τον έχουν οι εκπαιδευτικοί (Κίρουροπούλου, 2019). Η ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία συνοδεύεται από μια κοινωνική διάσταση, δηλαδή δεν στοχεύει μόνο στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη τους. Ο/ Η εκπαιδευτικός θέλει ο μαθητής/τρια να αναπτυχθεί και κοινωνικά ενθαρρύνοντας τον/την να έχει μία ισότιμη συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Mamas, 2014). Συνεπώς από τον εκπαιδευτικό δεν απαιτείται μόνο να έχει τις κατάλληλες γνώσεις σχετικά με τις τεχνικές διδασκαλίας αλλά να διαθέτει και τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και μια θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα. Πρέπει να υπάρχει η βούληση για αυτοβελτίωση και συνεχείς ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη στον τομέα του, ώστε ο/η εκπαιδευτικός να βελτιώνει τις

διαπολιτισμικές του δεξιότητες. Οι δεξιότητες αυτές αφορούν την εμπειρία μιας επικοινωνιακής σχέσης με τους διαφορετικούς μαθητές/τριες και την πλήρη αποδοχή της διαφορετικότητας μέσα από πρακτικές διαδικασίες (Yilmaz, & Yeganeh, 2021). Αυτό δεν είναι κάτι που μαθαίνεται αλλά αποκτιέται με την εμπειρία που αποκτά ο/η εκπαιδευτικός μέσω μαθησιακών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων και με την άμεση επαφή με παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία (Perry & Southwell, 2011).

Προηγούμενες έρευνες (Fyssa, Vlachou, & Avramidis, 2014; Pappas, Papoutsis, & Drigas, 2018) ανέδειξαν ότι ο κάθε εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται και αποδίδει διαφορετικά την συμπεριληπτική εκπαίδευση καθώς και τον τρόπο που αντιμετωπίζει τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές χώρες στο ίδιο σχολικό περιβάλλον. Υπάρχουν κάποιοι εκπαιδευτικοί που ακόμα πιστεύουν ότι η πολυπολιτισμικότητα οδηγεί σε χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Marmaridou, 2019). Οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την συμπεριληπτική και την διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρούν ότι μέσω των δύο αυτών προσεγγίσεων έχουν την ευκαιρία να προσφέρουν ακόμα περισσότερα μέσω της δουλειάς τους (Kesidou, 2019) και θέλουν να βοηθήσουν στην ομαλή ένταξη των παιδιών αυτών τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην ευρύτερη κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν αυτή την διαφορετικότητα ως θετική και δημιουργική και επιδιώκουν να συμμετέχουν σε συμπεριληπτικά προγράμματα (Spathara, 2018).

Σε μία από τις μελέτες τους, οι Leighton και Harkings (2010) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν καλύτερες πολιτιστικές δεξιότητες από εκείνους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια εμπειρίας παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα όσον αφορά τις δεξιότητές τους, ωστόσο τα τελευταία χρόνια και νεότεροι δάσκαλοι/ες δείχνουν παρόμοια αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον Bandura (1997), η αντίληψη της επάρκειας των εκπαιδευτικών επηρεάζει το περιβάλλον που δημιουργούν για τους μαθητές/τριες τους και τις κρίσεις τους σχετικά με τις διάφορες διδακτικές δραστηριότητες για τη βελτίωση της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας για τους μαθητές που είναι λιγότερο επιτυχημένοι στις τάξεις τους. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα ξοδεύουν περισσότερο χρόνο στη μαθησιακή διαδικασία και χρησιμοποιούν λιγότερο αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές (Gibson & Dembo, 1984).

Επομένως, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι το υψηλό επίπεδο των εκπαιδευτικών θεωρείται βασικό συστατικό για τη δημιουργία επιτυχημένων τάξεων χωρίς αποκλεισμούς που είναι και ο βασικότερος στόχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η επάρκεια των

εκπαιδευτικών συνδέεται επίσης με τη στάση τους απέναντι στη διδασκαλία σε συμπεριληπτικές τάξεις (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012). Οι Soodak, Podell και Lehman (1998) τόνισαν ότι η αντίληψη της επάρκειας των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους ισχυρότερους προγνωστικούς παράγοντες της στάσης τους απέναντι στην συμπερίληψη. Είναι εμφανές λοιπόν, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι διδακτικές πρακτικές είναι βασικοί παράγοντες για την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Cala, Soriano-Ayala, & López-Martínez, 2018)

3.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η σχολική ηγεσία συνδέεται με την προώθηση της ισότητας μεταξύ των μαθητών/τριών (Precey, 2011). Ένας ηγέτης ο οποίος διοικεί σωστά την σχολική μονάδα μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να επιτύχουν στην ακαδημαϊκή τους πορεία. Η επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εντός μίας σχολικής μονάδας συνδέεται άμεσα με το εάν υπάρχει ένας κατάλληλος ηγέτης να την εφαρμόσει (Αγγελίδης, 2011). Οι ηγέτες είναι εκείνοι που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να ενστερνιστούν την φιλοσοφία που διέπει την συμπερίληψη και θα τους ωθήσουν στο να ασπαστούν την διαφορετικότητα που όπως προαναφέρθηκε ενισχύει τον σεβασμό και μειώνει τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση. Οι ηγέτες που εντός της σχολικής μονάδας γίνονται θερμοί υποστηρικτές της συμπερίληψης είναι εκείνοι που προωθούν καινούρια προγράμματα εκπαίδευσης, κατανοούν τις ανάγκες των μαθητών/τριών και δημιουργούν ένα παραγωγικό σχολικό περιβάλλον (Αγγελίδης, 2011).

Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας είναι εκείνος/η που έχει την ευθύνη να φέρει εις πέρας την εκπαιδευτική πολιτική που έχει τεθεί από το Υπουργείο Παιδείας της εκάστοτε χώρας (Toson, Burrello, & Knollman, 2013). Βέβαια δεν είναι μόνος σε αυτή την διαδικασία γιατί συνεργάζεται και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, ωστόσο εκείνος είναι αυτός που πρέπει να συντονίζει το σύνολο. Ο ηγέτης του σχολείου είναι αυτός που θα προωθήσει τις συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές πολιτικές και θα εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητά τους (Ketikidou, & Saiti, 2022). Θα δημιουργήσει ένα περιβάλλον στο οποίο ο διάλογος είναι ένα βασικό κομμάτι του σχολείου ανάμεσα στον ίδιο και τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές/τριες και τους γονείς. Είναι αποτελεσματικό να δημιουργείται ένας κοινός στόχος ανάμεσα σε όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές για να έχει επιτυχία η

συμπερίληψη και κάθε ένας και κάθε μία πρέπει να γνωρίζει ποιος είναι ο ρόλος του και τι στόχους οφείλει να ολοκληρώσει. Ο ηγέτης είναι αυτός που θα καθορίσει τους ρόλους αυτούς, θα είναι εκείνος που θα ακούσει τα προβλήματα και τις δυσκολίες που υπάρχουν και είναι αυτός που θα κληθεί να δώσει λύσεις ώστε τα παιδιά που συμμετέχουν στην συμπερίληψη να νιώθουν ότι βελτιώνονται ακαδημαϊκά (Powers, Rayner, & Gunter, 2001).

Το κύριο καθήκον των σχολικών ηγετών είναι η προώθηση της καλύτερης δυνατής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές/τριες και ιδιαίτερα για τους μαθητές/τριες με μεταναστευτικό βιογραφικό (Kugelmass and Ainscow 2004). Για να το επιτύχει αυτό, ο ηγέτης του σχολείου πρέπει να φροντίσει να αναπτυχθούν τα κίνητρα, οι δεξιότητες και οι συνθήκες εργασίας των άλλων εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (Amrhein 2014). Στην έρευνα του Leithwood, Harris, and Hopkins (2008) που διεξήχθη σχετικά με τη σχολική ηγεσία, τέσσερις ομάδες ηγετικών χαρακτηριστικών φαίνεται να είναι αποτελεσματικές: η οικοδόμηση οράματος και ο καθορισμός κατευθύνσεων, ο επανασχεδιασμός του οργανισμού, η κατανόηση και η ανάπτυξη των ανθρώπων, καθώς και η διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, δύο βασικές συνιστώσες, οι διαδικασίες συνεργασίας και η ανάπτυξη μαθημάτων της ηγεσίας, μπορούν να εξαχθούν από τη βιβλιογραφία που σχετίζεται με την προώθηση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί ένα κλειδί για τη βελτίωση του σχολείου και είναι κάτι που πρέπει να καλλιεργείται από τους διευθυντές των σχολείων προκειμένου να αυξηθούν οι ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές (Angelides and Leigh, 2004). Ο Praisner (2003) υποστηρίζει ότι για να διαπιστωθεί η επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, είναι σημαντικό οι ηγέτες να είναι προσηλωμένοι στη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να αναπτύσσουν στάσεις και συμπεριφορές που προωθούν την συμπερίληψη των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση. Οι Kugelmass και Ainscow (2004) προτείνουν ότι ένα από τα καθήκοντα των ηγετών είναι να προωθήσουν την διαφορετικότητα και τις νέες έννοιες που μπορεί να έχουν, ώστε κανένα παιδί να μην βρεθεί στο περιθώριο. Οι ηγέτες αυτοί είναι σε θέση να χτίσουν ή να προσπαθήσουν να χτίσουν γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ της σχολικής μονάδας και της κοινότητας.

3.3 Ο ρόλος της οικογένειας στην συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας θεωρείται απαραίτητη για την επίτευξη των υψηλών απαιτήσεων στις οποίες στοχεύει η ένταξη μαθητών από μειονότητες και συγκεκριμένα παιδιά μεταναστών. Η ενεργή εμπλοκή της οικογένειας θεωρείται ένας σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με την επιτυχία των μαθητών στην εκπαίδευση ειδικά σε προγράμματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Carreón, Drake, & Barton, 2005). Έρευνες όπως των Afolabi, Mukhopadhyay, και Nenty, (2013) και των Christenson, Hurley, Sheridan, & Fenstermacher, (1997) έχουν δείξει ότι τα υψηλά επίπεδα γονικής εμπλοκής συσχετίζονται με πιο βελτιωμένες εκπαιδευτικές επιδόσεις, υψηλότερες βαθμολογίες στα τεστ, θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο, καλύτερα ποσοστά ολοκλήρωσης των εργασιών, και χαμηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου (Christenson, Hurley, Sheridan, & Fenstermacher, 1997). Η γονεϊκή συμμετοχή είναι σημαντική για την εκπαίδευση των παιδιών όλων των ηλικιών, αλλά και κρίσιμη για την επιτυχία των παιδιών που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες (Filler & Xu, 2006). Για να ενταχθούν κοινωνικά τα παιδιά αυτά στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο θα πρέπει η ενταξιακή προσπάθεια να ξεκινήσει το συντομότερο δυνατόν.

Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες οι γονείς έχουν μία θετική στάση προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση (De Boer, Pijl, and Minnaert 2010; Schwab 2018). Οι γονείς τονίζουν ότι υπάρχουν αρκετά θετικά οφέλη σε αυτό το είδος εκπαίδευσης όμως διατηρούν κάποιες ανησυχίες ειδικά όταν παιδιά τους ανήκουν σε ειδικές ομάδες (αναπηρίες, μειονότητες κ.λπ.) (Klicpera et al. 2013). Παρόλες τις ανησυχίες και τους φόβους που έχουν οι γονείς η πλειοψηφία συμφωνεί ότι τα οφέλη που έχει η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι βασικά. Οι στάσεις των γονιών πολλές φορές επηρεάζονται από τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες με το εκπαιδευτικό σύστημα (De Boer, Pijl, and Minnaert 2010). Επιπλέον η ειδική ομάδα στην οποία ανήκει το παιδί τους επίσης έχει σημαντικό ρόλο στο πως θα υποστηρίξουν και οι ίδιοι το σχολείο και το παιδί (Paseka 2017). Οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τους πόρους που διαθέτει το σχολείο επηρεάζουν πως βλέπουν οι γονείς την συμπεριληπτική εκπαίδευση (Schwab 2018).

Ο ρόλος των γονέων άλλωστε όπως τονίστηκε έχει καθοριστικό χαρακτήρα στο να διατηρηθεί η υποστήριξη και το παιδί να νιώσει ότι μπορεί να επιτύχει στο σχολικό του περιβάλλον (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2010). Η συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικού δημιουργεί μία καλύτερη σχέση ανάμεσα στις δύο πλευρές σε περίπτωση που υπάρξουν προβλήματα (Ainscow, Howes, Farrell, & Frankham, 2003).

Αλλωστε οι γονείς είναι εκείνοι που γνωρίζουν καλύτερα από όλους τις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών τους και αν θα χρειαστούν περαιτέρω βοήθεια σε ακαδημαϊκά ζητήματα ή σε ζητήματα συμπεριφοράς. Βασικός στόχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι τόσο η υποστήριξη των αναγκών του παιδιού όσο και η εκπαίδευση του.

Οι γονείς κατανοούν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τόσο ακαδημαϊκά, ωστόσο θέλουν και τα παιδιά τους να ενταχθούν στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο του σχολείου. Μέσα από την αλληλεπίδραση των παιδιών με τους άλλους συμμαθητές/τριες θα κοινωνικοποιηθούν και θα αναπτύξουν δεξιότητες που είναι βασικές για την μετέπειτα ζωή τους (O'Conner, 2007). Οι γονείς αναμένουν ότι μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης θα ενισχυθεί και το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών τους, καθώς οι μαθητές/τριες την ώρα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που θα λαμβάνουν θα έχουν την δυνατότητα να εστιάζουν στα μαθήματα τους χωρίς να αποσπάται η προσοχή τους (De Boer et al., 2010).

Υπάρχουν βέβαια και γονείς που δεν θέλουν τα παιδιά τους να είναι στην γενική τάξη και εκφράζουν κάποιες αντιρρήσεις ή επιφυλάξεις όσον αφορά την ειδική εκπαίδευση, ειδικά σε περιπτώσεις που έχουν συμπεριφορικές δυσκολίες (Bennett, DeLuca, & Bruns, 1997). Οι γονείς αυτοί θεωρούν ότι το γενικό σχολείο και κατ' επέκταση η ειδική αγωγή δεν διαθέτουν τα κατάλληλα εργαλεία για να διαχειριστούν τις ανάγκες των παιδιών τους (Duhaney & Salend, 2000). Οι επιφυλάξεις που έχουν σε αρκετές περιπτώσεις οι γονείς είναι λόγω στερεοτυπικών αντιλήψεων που έχουν για την συμπεριληπτική εκπαίδευση και για το έργο των εκπαιδευτικών (De Boer et al., 2010). Αυτό μπορεί να δημιουργήσει εμπόδια στο εκπαιδευτικό προσωπικό που θα πρέπει να εξηγήσει στους γονείς τον ρόλο και τους στόχους της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η αρνητική στάση των γονιών μπορεί να επηρεάσει και τα ίδια τα παιδιά για το πως βλέπουν την απομάκρυνση τους κάποιες ώρες της ημέρας από την γενική τάξη (Runswick-Cole, 2008). Παρά τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, όταν οι γονείς κατανοήσουν τον ρόλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και έχουν μία θετική στάση απέναντι της αυτό μπορεί να βοηθήσει και το ίδιο το παιδί το οποίο μακροπρόθεσμα μπορεί να οδηγηθεί στην πλήρη ένταξη σε γενικό τμήμα (Swedeen, 2009).

3.4 Σχέση ηγεσίας και συμπεριληπτικής κουλτούρας

Πρόσφατες έρευνες έχουν εστιάσει στο σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι διευθυντές/ντριες των σχολείων. Οι διευθυντές/ντριες είναι τα πρώτα άτομα που καλούνται να αντιμετωπίσουν την νέα πραγματικότητα εντός των σχολικών μονάδων, οι οποίες

μετατράπηκαν σε μία ποικιλομορφία πολιτισμών λόγω της αύξησης της μετανάστευσης τα τελευταία χρόνια (Dimmock and Walker 2005). Η ανάγκη της επιτυχημένης ένταξης των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία στο νέο αυτό περιβάλλον είναι βασικό μέλημα των διευθυντών/ντριων. Στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης η σχολική ηγεσία έχει βασικό ρόλο στο να προωθήσει όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς στόχους αλλά και την ισότητα ανάμεσα στους μαθητές (Precey, 2011).

Είναι συνεπώς αναγκαίο ο διευθυντής/ντρια να διαθέτει τα κατάλληλα προσόντα για να ωθήσει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί στην αρχή της χρονιάς (Dyson, 2010). Για να επιτύχει η συμπεριληπτική εκπαίδευση πρέπει στην αρχή της χρονιάς να έχουν οροθετηθεί οι κατευθύνσεις που πρέπει να λάβει το σχολείο, η διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης τόσο για τους μαθητές των γενικών τάξεων όσο και των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία και να υπάρχουν οι κατάλληλοι εκπαιδευτικοί που θα διαχειριστούν και να διδάξουν στις ειδικές τάξεις που έχουν διαμορφωθεί (Leithwood, Harris and Hopkins, 2008).

Σύμφωνα με τους Winter, και O'Raw (2010), η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει εστιάσει σε δύο βασικές αρχές που πρέπει να διαθέτει η ηγεσία του σχολείου για να επιτύχει το πρόγραμμα αυτό. Αυτές είναι οι διαδικασίες συνεργασίας ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και τη διοίκηση και η κατάλληλη ανάπτυξη των μαθημάτων για τις ειδικές τάξεις. Ο Dyson (2010) σε έρευνα που πραγματοποίησε ανέδειξε ότι είναι απαραίτητο να υπάρχει καλή επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και την διοίκηση του σχολείου ώστε να λειτουργήσει ομαλά το πρόγραμμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τα σχολεία που διαθέτουν καλή ηγεσία και έχουν προγράμματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από ένα σύστημα συνεργασίας και υποστήριξης (Kugelmass and Ainscow, 2004).

Στην συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι επίσης βασικό να υπάρχει το κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό που να διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις για να ανταπεξέλθει στις ανάγκες των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία (Blackmore, 2006). Η ηγεσία θα πρέπει να προωθεί στο προσωπικό την ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση για να νιώθουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ότι διαθέτουν τα κατάλληλα εφόδια. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο ανέδειξε ότι η επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής συνδέεται άμεσα με το στυλ ηγεσίας (Day and Sammons, 2013). Συνεπώς η σχολική ηγεσία είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Shogren, et al., 2015). Τα σχολεία που διαθέτουν τα καλύτερα συμπεριληπτικά

προγράμματα είναι εκείνα που έχουν σχολικούς ηγέτες οι οποίοι ηγούνται με όραμα, αξίες χωρίς αποκλεισμούς, κίνητρα, αυτονομία και εμπιστοσύνη στο προσωπικό του σχολείου (Schuelka, Sherab and Nidup, 2018).

Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι ο συνδυασμός αυτών των δύο μεταβλητών (ηγεσίας- συμπεριληπτικής εκπαίδευσης) οδηγεί σε καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Οι μαθητές/τριες έχουν καλύτερες αποδόσεις τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής μονάδας και οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση για την δουλειά τους (Kwan, 2020). Σε μια μελέτη που διεξήχθη στην Κύπρο, η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα του ηγέτη και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών βρέθηκαν να είναι σημαντικά συνδεδεμένες με την μορφή ηγεσία που είχε ο/η διευθυντής/ντρια (Menon, 2014). Είναι σημαντικό να παρέχονται συνεχείς ευκαιρίες για κριτική αναστοχαστικότητα, κατά την οποία οι σχολικοί ηγέτες αναστοχάζονται και αναλαμβάνουν την ευθύνη για τον αντίκτυπο των πράξεων τους στους μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα και την επιτυχία που έχουν τα συμπεριληπτικά προγράμματα που διαχειρίζονται εντός της σχολικής του μονάδας (Zembylas and Iasonos, 2010).

Κεφάλαιο 4 – Η σχέση της δημοκρατικής ηγεσίας και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

4.1 Ηγεσία και τα χαρακτηριστικά του καλού ηγέτη

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει πολλές έρευνες που αποσκοπούν στο να βρεθεί τι κάνει έναν ηγέτη ικανό και καλό ώστε να διαχειρίζεται τόσο τις δύσκολες καταστάσεις όσο και το προσωπικό του με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι αποδοτικό. Κάποια χαρακτηριστικά στα οποία κατέληξαν οι έρευνες αυτές ήταν η εμπειρία, η δέσμευση, η υπομονή, οι γνώσεις και κατά κύριο λόγο η ικανότητα να μπορεί να διαπραγματεύεται και να συνεργάζεται αποδοτικά με τους υπόλοιπους εργαζομένους ώστε να επιτευχθεί ο στόχος που έχει τεθεί. (Bass & Bass, 2009). Συνεπώς υπάρχει η έννοια ότι ένας καλός ηγέτης δεν γίνεται αλλά δημιουργείται με το πέρασμα του χρόνου. Για να αναπτυχθεί μια καλή ηγεσία πρέπει ο ηγέτης να μπει σε μια συνεχή διαδικασία εκπαίδευσης και κατάρτισης η οποία σε συνδυασμό με την εμπειρία που διαθέτει να τον βοηθήσουν να διαχειριστεί τον ρόλο του κατάλληλα (Bass & Bass, 2009).

Σύμφωνα με τον Jenkins, (2013) μια καλή ηγεσία έχει ως βάση της την ανιδιοτελή αφοσίωση του ηγέτη προς τον οργανισμό στον οποίο εργάζεται, στην παρούσα περίπτωση στον εκπαιδευτικό τομέα και την ισχυρή προσωπικότητα. Οι εργαζόμενοι αντίστοιχα αντιλαμβάνονται μια πετυχημένη και καλή ηγεσία ως την επίτευξη των στόχων καθώς και το καλό κλίμα που υπάρχει μεταξύ των ίδιων των εργαζομένων και του ευρύτερου οργανισμού. Το βασικό χαρακτηριστικό είναι να υπάρχουν αξιόλογα και αξιόπιστα άτομα στις κύριες θέσεις ηγεσίας διότι η εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται ανάμεσα σε όλες τις πλευρές είναι θεμελιώδης για οποιοδήποτε οργανωμένη ομάδα όπως για παράδειγμα αυτές που δημιουργούνται εντός του σχολικού χώρου (Ivancevich, Konopaske, & Matteson, 1990).

Ένας κατάλληλος ηγέτης αναγνωρίζει και κατανοεί ότι ο ρόλος του έχει ορισμένες ευθύνες καθώς πρέπει να φέρει εις πέρας τους στόχους που του έχουν ανατεθεί και να διαθέσει τους πόρους (υλικούς και ανθρώπινους) που έχει ο οργανισμός με τέτοιο τρόπο ώστε να μην υπάρχουν τριβές μεταξύ των εργαζομένων και το αποτέλεσμα να είναι το αναμενόμενο (Ololube, 2018). Ένας άλλος ορισμός της ηγεσίας είναι εκείνος που περιέγραψαν οι Northouse (2007) και Rowe (2007) και αναφέρουν ότι μια ομάδα ατόμων επηρεάζεται από ένα άλλο άτομο με σκοπό να επιτευχθεί ο κοινός στόχος που τους έχει τεθεί. Παρ όλες τις έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια, το θέμα της ηγεσίας παραμένει λιγότερο κατανοητό σε σχέση με παρόμοια φαινόμενα που αφορούν τον εργασιακό χώρο (Ololube, 2018). Τα τελευταία χρόνια όμως κατέστη εφικτό να κατηγοριοποιήσουν τα διαφορετικά στυλ ηγεσίας που υπάρχουν, αλλά συγχρόνως οι ερευνητές κατανόησαν ότι ένας ηγέτης μπορεί να επιδεικνύει πάνω από ένα στυλ ηγεσίας στον εργασιακό του χώρο.

Ένα βασικό χαρακτηριστικό στο οποίο συμφωνούν οι περισσότεροι ερευνητές είναι ότι ένας ηγέτης ο οποίος είναι αποτελεσματικός ή καλός θα συνεχίσει να παρακινεί, να εμπνέει και να κατευθύνει τους υπόλοιπους εργαζομένους και παρόλες τις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν να φέρει εις πέρας το έργο του. Ειδικά σε ένα κλάδο όπως τον εκπαιδευτικό που οι αλλαγές μπορεί να γίνουν εν μία νυκτί και ο εκάστοτε διευθυντής θα πρέπει να τα αντιμετωπίσει άμεσα, η ανάγκη για έναν αποτελεσματικό ηγέτη είναι επιτακτική. Ένας αναποτελεσματικός ηγέτης αντίστοιχα θα δημιουργούσε τεράστια προβλήματα εντός της σχολικής μονάδας και ιδιαίτερα σε μια περίοδο που η κοινωνία αντιμετωπίζει τόσο κοινωνικά όσο και οικονομικά προβλήματα θα ήταν επιζήμιος. Ο Naylor (1999), χαρακτήρισε την αποτελεσματική ηγεσία ως το προϊόν της καρδιάς του ηγέτη ο οποίος είναι παθιασμένος, εμπνευσμένος, πειραματιστής, οραματιστής, δημιουργικός,

καινοτόμος, ευέλικτος, ευφάνταστος, θαρραλέος και διαρκώς αποζητά την ανανέωση και την αλλαγή.

4.2 Ο ρόλος του δημοκρατικού ηγέτη στην επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Οι Wahab et al., (2020) έχουν εστιάσει στο γεγονός ότι η αποτελεσματική διαχείριση μίας σχολικής μονάδας δεν είναι πλέον αρκετή για να επιτύχουν οι μαθητές/ τριες τόσο στις εξετάσεις τους όσο και στην γενικότερη εκπαίδευση τους. Υπάρχει η ανάγκη οι διευθυντές/ντριες να ηγούνται τα σχολεία αποτελεσματικά και να κινητοποιούν παραγωγικά τα υπόλοιπα μέλη του διδακτικού προσωπικού και να επιτύχουν την επίτευξη κοινών στόχων στο σχολείο (Leithwood and Riehl, 2005). Ο ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) μάλιστα αναγνώρισε ότι η ηγεσία που ασκείται εντός της σχολικής μονάδας αποτελεί τον δεύτερο σημαντικότερο παράγοντα που επηρεάζει τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών/τριών (Pont et al., 2009). Η ηγεσία είναι μια σύνθετη έννοια και δεν υπάρχει ευρεία ακαδημαϊκή συναίνεση σχετικά με το πώς ορίζεται αλλά και το ποια μορφή ηγεσίας θα πρέπει να εφαρμόζεται εντός της σχολικής μονάδας (Corbella, 2013).

Η ερευνητική βιβλιογραφία των τελευταίων δεκαετιών έχει καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η "δημοκρατική ηγεσία" είναι από τις πιο σημαντικές μορφές ηγεσίας για την βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών/τριων (Murillo Torrecilla, 2006). Η δημοκρατική ηγεσία και η σύνδεση της με την βελτίωση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων στους μαθητές/ τριες ήρθε στο προσκήνιο μετά από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν (Bush, 2015). Είναι κοινά αποδεκτό ότι όταν οι διευθυντές/ντριες δεν εστιάζουν μόνο στα διοικητικά τους καθήκοντα άλλα δείχνουν άμεσο ενδιαφέρον στο να βελτιώσουν την εμπειρία των μαθητών/τριών εντός του σχολικού χώρου και να τους βοηθήσουν να πετύχουν τους ακαδημαϊκούς στόχους τους αυτό βοηθάει στην βελτίωση των διαδικασιών διδασκαλίας-μάθησης (Bolivar, 2010). Η δημοκρατική ηγεσία έχει ως βάση της την κατανομή των υποχρεώσεων και σε άλλα μέλη του διδακτικού προσωπικού εκτός του/της διευθυντή/τριας, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων (Day, 2014).

Η δημοκρατική ηγεσία επιτρέπει στους διευθυντές/ντριες να αλλάξουν τόσο την οργανωτική κουλτούρα του σχολείου όσο και να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές επιτυχίες των μαθητών/τριών (Avissar, Alkaher & Gan, 2017). Συνεπώς θεωρείται ότι η δημοκρατική ηγεσία διευρύνει τα όρια της ηγεσίας και επηρεάζει πέρα από εκείνους που κατέχουν επίσημες ηγετικές θέσεις στους σχολικούς οργανισμούς και το υπόλοιπο διδακτικό

προσωπικό. Με αυτό το είδος ηγεσίας υπάρχει μία γενικότερη αίσθηση εμπιστοσύνης, συλλογικότητας και συνεργασίας και μπορεί το σχολείο να είναι αποτελεσματικό (Saadi, et al., 2009). Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει σημαντικές συζητήσεις για το πως τα σχολεία θα πρέπει να μετατραπούν σε χώρους που θα είναι ανοιχτοί για όλους τους μαθητές/τριες, διαφορετικών εθνικοτήτων, αναπηριών και κοινωνικών ομάδων. Η έννοια λοιπόν της ενσωμάτωσης και της συμπερίληψης του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου είναι πλέον ένα βασικό κομμάτι του ρόλου του σχολείου.

4.3 Οφέλη της δημοκρατικής ηγεσίας στην συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η δημοκρατική ηγεσία μπορεί να προσφέρει στους μαθητές/τριες την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση καθώς δημιουργείται μια υγιής σχέση ανάμεσα στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς και τους δίνεται η δυνατότητα να έχουν μια μεγαλύτερη ελευθερία εντός των πλαισίων της σχολικής μονάδας (Stavrou, & Kafa, 2023). Με τα νέα προγράμματα που θα εντάξουν στο σχολείο θα βοηθήσουν την ενίσχυση της εκπαίδευσης όλων των μαθητών/τριών τόσο αυτών που φοιτούν στις γενικές τάξεις όσο και των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία.

Η δημοκρατική ηγεσία χαρακτηρίζεται από τη συνήθεια να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των άλλων εργαζομένων/ εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη περίπτωση και να εξετάζονται οι συνέπειες μιας ενέργειας και ο αντίκτυπός της στους άλλους πέρα από το όφελος που αυτό μπορεί να έχει (Giavrimis and Dimitriadou, 2023). Προκειμένου να καθιερωθεί ένα καλό εκπαιδευτικό σύστημα με εξατομικευμένη/ συμπεριληπτική μάθηση για μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία χρειάζεται ένας καλός ηγέτης που να ασκεί την δημοκρατική ηγεσία (Colville and Hall, 2000). Η φράση εξατομικευμένη/ συμπεριληπτική μάθηση υποδηλώνει υψηλής ποιότητας διδασκαλία η οποία είναι προσιτή με διάφορους τρόπους που μπορούν να διευκολύνουν τους μαθητές να επιτύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Περιλαμβάνει την καθιέρωση ενός τρόπου εκπαίδευσης όπου ο κύριος παράγοντας που λαμβάνεται υπόψιν είναι οι ανάγκες των μαθητών και επικεντρώνεται στο να τους βοηθήσει να ενσωματωθούν στο νέο τους περιβάλλον (Menon, 2020)

Ένας αληθινός δημοκρατικός διευθυντής/ντρια θα λαμβάνει όλες τις αποφάσεις με δικαιοσύνη και θα κατανέμει το έργο ισότιμα σύμφωνα με τις ικανότητες και τις δυνατότητες του καθενός (Mokias, 2020). Θα προσπαθήσει να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο αν κάποιος/α εκπαιδευτικός έχει τις κατάλληλες

γνώσεις να εργαστεί στην συμπεριληπτική εκπαίδευση θα μπορέσει να γίνει ο ίδιος ο μοχλός που θα βοηθήσει τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία να ενταχθούν στην κοινωνία (Seiradakis, 2024). Το σχολείο και ο διευθυντής/ντρια πρέπει να προσπαθήσει να παρέχει τις αναγκαίες δομές στους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς για να επιτευχθεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα να τους παρέχει τεχνολογίες που θα βοηθήσουν στο μάθημα, πληροφορίες για τις επιτυχημένες μεθόδους συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να τους ενημερώνει για τις νέες καινοτομίες που είναι διαθέσιμες (Lazou, & Psychogiou, 2020).

Ο δημοκρατικός ηγέτης και η δημοκρατική ηγεσία λαμβάνει υπόψη τα πολιτισμικά στοιχεία των μεταναστών μαθητών/τριών (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011). Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που για πολλά χρόνια ήταν μονόγλωσσο και είχε μία μονοπολιτισμική προσέγγιση η εναλλαγή στην διαπολιτισμική και συμπεριληπτική εκπαίδευση χρειάζεται κάποιον/α να την διαχειριστεί που έχει τις ικανότητες να σκέφτεται μακροπρόθεσμα και με όραμα (Karapanou et al., 2022). Συνεπώς, οι μαθητές των οποίων το πολιτισμικό υπόβαθρο είναι διαφορετικό από αυτό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν θα αποκλείονται πλέον και θα έχουν πρόσβαση σε βασικές πτυχές της γνώσης (Androulakis et al., 2018).

Οι δημοκρατικοί ηγέτες πιστεύουν ότι η κοινωνική δικαιοσύνη θα έπρεπε να είναι ο κύριος στόχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και εφαρμόζουν πολλαπλές πρακτικές στα σχολεία τους για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς τους να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς για τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία (Lambrecht et al., 2022). Αφιερώνουν επίσης χρόνο προκειμένου να διασφαλίσουν ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης όσο και οι ειδικοί εκπαιδευτικοί είχαν την δυνατότητα να μεγιστοποιήσουν την επίδοση των μαθητών αξιοποιώντας με επάρκεια τους σπάνιους ή λιγοστούς διαθέσιμους πόρους (Seiradakis, 2024).

4.4 Δημοκρατική ηγεσία και συμπεριληπτική εκπαίδευση

Προκειμένου τα σχολεία να προχωρήσουν προς την κατεύθυνση αυτή και να επιτευχθεί μία μεγαλύτερη ενσωμάτωση, οι εκπαιδευτικοί αφενός πρέπει να είναι εφοδιασμένοι με τα κατάλληλα μέσα και αφετέρου να διαθέτουν έναν ικανό ηγέτη που θα τους βοηθήσει να επιτύχουν το στόχο αυτό (Oswald and Engelbrecht, 2013). Οι διευθυντές/ντριες μετατρέπονται έτσι σε πρόσωπα-κλειδιά για την επιτυχία της

ενσωμάτωσης των παιδιών που ανήκουν σε μειονότητες εντός του σχολικού χώρου (Harris, 2006). Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ισπανία σε σχολεία που οι διευθυντές/ντρίες είχαν ως βάση της ηγετικής τους προσέγγισης την δημοκρατική ηγεσία, έδειξαν ότι οι σχολικές μονάδες αυτές μετατράπηκαν σε «κοινοτικές μάθησης». Πιο συγκεκριμένα, κατά την σχεδίαση της ενσωμάτωσης, οι απόψεις των γονέων των παιδιών σε συνδυασμό με την αποτελεσματική διαχείριση του διδακτικού προσωπικού και των υλικών που είχαν στην διάθεση τους βοήθησε το πρόγραμμα να έχει μεγαλύτερη επιτυχία (Marquez & Padua, 2015).

Προηγούμενες έρευνες (Hallinger & Lee, 2014; Mabokela, & Madsen, 2009) που πραγματοποιήθηκαν στον χώρο της εκπαίδευσης ανέδειξαν ότι αν οι διευθυντές/ντρίες εκπαιδευτούν ώστε να είναι δημοκρατικοί ηγέτες, μπορεί να βοηθήσουν στην βελτίωση της διαχείρισης της σχολικής μονάδας και να πραγματοποιήσουν περισσότερα πρωτοπόρα προγράμματα όπως η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η αυτοπεποίθηση που αποκτούν οι διευθυντές και οι διευθύντριες στις δεξιότητές τους θα τους βοηθήσει να πρωτοπορήσουν και να αντιμετωπίσουν οποιαδήποτε προβλήματα προκύψουν στις νέες διδακτικές πρακτικές που θα ενσωματώσουν στο σχολείο (Le Fevre & Robinson, 2015). Επιπλέον ένας καλός καταμερισμός υποχρεώσεων στο υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό από τους διευθυντές/ντρίες, εξασφαλίζει ότι τα νέα διδακτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στη σχολική μονάδα θα έχουν επιτυχία (Urlick & Bowers, 2015). Οι διευθυντές/ντρίες είναι έτσι σε θέση να δημιουργήσουν μια ισορροπία μεταξύ της επιρροής που ασκούν ενθαρρύνοντας συγχρόνως τους υπόλοιπους εργαζομένους να αναπτύξουν νέες ιδέες για την διδασκαλία (Boe & Hognestad, 2015).

Με την αύξηση της μετανάστευσης τις τελευταίες δεκαετίες έχει δημιουργηθεί μία νέα κοινωνία που διαρκώς μεταβάλλεται τόσο πολιτισμικά όσο και δημογραφικά (Banks, 2006). Η εκπαίδευση συνεπώς πρέπει να συμβαδίζει με αυτές τις νέες ανάγκες που δημιουργούνται και ο επαναπροσδιορισμός της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει καταστεί επιτακτικός. Υπάρχουν διαφωνίες μεταξύ των ακαδημαϊκών ως προς τον ορισμό της πολιτισμικής εκπαίδευσης και της πολυπολιτισμικότητας τόσο στον εκπαιδευτικό τομέα όσο και στην ευρύτερη κοινωνία (Banks & McGee, 2001; Grant & Sleeter, 2003). Στην κοινωνία η ανάγκη κατανόησης των διαφορετικών πολιτισμών είναι βασικός παράγοντας για να υπάρχει μία ομαλή συμβίωση μεταξύ των ανθρώπων. Στην εκπαίδευση ο Nieto (2004) εξήγησε ότι η αύξηση της πολιτισμικής/εθνοτικής ποικιλομορφίας έχει κάνει πολλούς εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν ότι δεν έχουν την απαιτούμενη κατανόηση για να αντιμετωπίσουν πιθανά προβλήματα της πολυπολιτισμικότητας. Ο Smith (2009)

υποστήριξε ότι η επιτυχία ή η αποτυχία της πολυπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εξαρτάται από την αποτελεσματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών και των διοικητικών υπαλλήλων. Όταν οι εκπαιδευτικοί και οι διοικητικοί υπάλληλοι κατανοούν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και αναγνωρίζουν πώς αυτές οι ανάγκες μπορεί να είναι διαφορετικές από τις ανάγκες των μαθητών που προέρχονται από την κυρίαρχη κουλτούρα, τότε η πραγματική μάθηση λαμβάνει χώρα.

Ο Özturgut, (2011) στην έρευνα του σχετικά με την παιδεία αναγνώρισε την ανάγκη της ενσωμάτωσης όλων των μαθητών/τριών ανεξαρτήτως κοινωνικής υπόστασης, εντός του σχολικού χώρου ειδικά σε έναν κόσμο που γίνεται όλο και πιο πολυπολιτισμικός. Η μάθηση και η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες έχει επηρεαστεί και αυτή με τη σειρά της από την πολυπολιτισμικότητα. Η δημιουργία παγκόσμιων πολιτών που θα σέβονται τις ανάγκες όλων των μελών της κοινωνίας είναι πλέον ένα βασικό κομμάτι της εκπαίδευσης (Louis, Leithwood, Wahlstrom, & Anderson, 2010). Καθώς η κοινωνία γίνεται πιο συμπεριληπτική το ίδιο πρέπει να συμβεί και με το εκπαιδευτικό σύστημα της εκάστοτε χώρας και βασικοί παράγοντες για την αλλαγή αυτή είναι οι διευθυντές και οι διευθύντριες της κάθε σχολικής μονάδας. Οι ηγέτες άλλωστε θεωρούνται ως πηγές αλλαγής που έχουν ένα όραμα για την βελτίωση των σχολικών οργανισμών (Woods, 2005). Οι νέες αυτές τάσεις για την ηγεσία που συνδυάζουν την δημοκρατική ηγεσία προωθούν και την συμπεριληπτική εκπαίδευση με σκοπό την ομαλή ενσωμάτωση όλων των μελών της κοινωνίας (Delgado, 2014).

Δεδομένου ότι η σχολική βελτίωση είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί μόνο από τους διευθυντές/ντριες των σχολείων, είναι απαραίτητη η ουσιαστική συμμετοχή τόσο των μαθητών, των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων στις διαδικασίες σχεδιασμού και υλοποίησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι δημοκρατικές προσεγγίσεις της ηγεσίας (Gunter, 2001; Harris et al., 2003) έχουν προταθεί για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τα σχολεία εδώ και πάρα πολλά χρόνια. Στα σχολεία στα οποία υιοθετούνται δημοκρατικές προσεγγίσεις, όλα τα μέλη του σχολείου δεσμεύονται να εργάζονται ως ομάδα στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, εφαρμογής και παρακολούθησης και αναπτύσσεται η αίσθηση μίας ευρύτερης ευθύνης και ανάγκης για επιτυχία των μαθητών/τριών στην ακαδημαϊκή τους καριέρα και στο να νιώθουν όλοι οι μαθητές/τριες άνετα εντός του σχολικού χώρου (Delgado, 2014).

Κεφάλαιο 5 - Συμπεράσματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει πώς η συμπεριληπτική εκπαίδευση ατόμων με μεταναστευτική βιογραφία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάζεται από την δημοκρατική ηγεσία. Τα χαρακτηριστικά της δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας που εξετάστηκαν είναι η κοινή λήψη αποφάσεων για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, η μέριμνα για το προσωπικό και την συνεργασία ανάμεσα σε όλες τις ενδιαφερόμενες πλευρές (εκπαιδευτικό προσωπικό, διευθυντής/τρια, οικογένεια και μαθητές/τριες). Ο διευθυντής του σχολείου εργάζεται για την επίτευξη των στόχων του σχολείου, διασφαλίζοντας παράλληλα ότι η ευημερία του εκπαιδευτικού προσωπικού δεν τίθενται σε κίνδυνο. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη που αναγνωρίστηκαν είναι η αυτογνωσία, η ενσυναίσθηση, η καλή επικοινωνία, η αναπτυξιακή νοοτροπία, η αισιοδοξία, η υπομονή, η δημιουργία οράματος και η ενεργητική ακρόαση όσων αφορά τα προβλήματα των εργαζομένων.

Η εργασία αυτή εξέτασε πώς ξεκίνησε η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα και στην Κύπρο και πώς η εισροή μεταναστών τα τελευταία χρόνια έχει επηρεάσει την παιδεία και στις δύο χώρες. Η ανάγκη να ενσωματωθούν πλήρως οι μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στην ευρύτερη κοινωνία ήταν αυτή που οδήγησε τα Υπουργεία Παιδείας και των δύο χωρών να αναπτύξουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια. Στην εργασία αυτή εξετάστηκε και η συμπεριληπτική εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα εξετάστηκε το πώς ορίζεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση και το πώς ξεκίνησε, οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται, η επιρροή των γονιών των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία και ποιοι είναι οι ρόλοι των ίδιων των εκπαιδευτικών στην επιτυχία του συστήματος αυτού.

Με βάση τις πιο πρόσφατες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον εκπαιδευτικό τομέα και συγκεκριμένα στην συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει βρεθεί μια άμεση σύνδεση ανάμεσα στην δημοκρατική ηγεσία και συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η δημοκρατική ηγεσία εξετάστηκε από την πλευρά των πρακτικών που έχει, το τι θεωρείται ένας δημοκρατικός ηγέτης και τα οφέλη της δημοκρατικής ηγεσίας για την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η εργασία ανέδειξε την πολυπλοκότητα του ζητήματος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία καθώς οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της

είναι ποικίλοι. Ωστόσο, οι έρευνες που εξετάστηκαν στη βιβλιογραφική αυτή ανασκόπηση ανέδειξαν ότι τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί που έχουν τα κατάλληλα προσόντα για να εργαστούν στην συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία να επιτύχουν τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά. Τα προσόντα αυτά είναι η καλή διαχείριση της τάξης και της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, η αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας, η συνεργασία, οι καλές σχέσεις με τους μαθητές, η παροχή θετικής ανατροφοδότησης και γενικά η παροχή υποστήριξη στους μαθητές.

Επίσης, στην βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε για την παρούσα εργασία βρέθηκαν κάποιες ομοιότητες ανάμεσα στην Ελλάδα και στην Κύπρο στον τρόπο που αντιμετωπίζουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η πρώτη ομοιότητα ανάμεσα στις δύο χώρες που εντοπίστηκε είναι η ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η αύξηση της μετανάστευσης, σε συνδυασμό με την επιρροή της Ευρωπαϊκής Ένωσης η οποία προωθεί συμπεριληπτικές πολιτικές στην εκπαίδευση έχει επηρεάσει τις εκπαιδευτικές πολιτικές των δύο χωρών. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση πλέον αποτελεί βασικό κομμάτι των εκπαιδευτικών συστημάτων και των δύο χωρών, καθώς τα τελευταία χρόνια αυτή προωθείται και στα γενικά σχολεία εκτός των ειδικών σχολείων που έχουν δημιουργηθεί για την ένταξη των παιδιών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό βιογραφικό. Επιπλέον όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί και των δύο χωρών επιλέγουν να μετεκπαιδευτούν σε θέματα που αφορούν την συμπεριληπτική εκπαίδευση ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία να ενταχθούν πιο αρμονικά εντός του γενικού συνόλου.

Ωστόσο η ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση ξεκίνησε πολύ νωρίτερα στην Κύπρο από ότι στην Ελλάδα, λόγω της ιστορίας της Κύπρου και του γεγονότος ότι πάντοτε ήταν μία πολυπολιτισμική κοινωνία. Αυτό ως ένα σημείο έχει επηρεάσει την πρόοδο που έχει το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα και το πως αντιμετώπιζε η κοινωνία και οι γονείς των μαθητών/τριών την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επιπλέον το μέγεθος των δύο χωρών και η πίεση που δέχτηκαν από το μεταναστευτικό ρεύμα επηρέασε το πόσο γρήγορα μπορούσε το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα να αντιμετωπίσει την πρόκληση της ένταξης των παιδιών με μεταναστευτικό βιογραφικό τόσο στο νέο τους σχολικό περιβάλλον όσο και στο νέο κοινωνικό περιβάλλον. Το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου ανακοίνωσε πρόσφατα ότι θέλει να ενισχύσει συμπεριληπτική εκπαίδευση και να υπάρξει μία σταδιακή μετάβαση από την Ειδική στην Ενιαία και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση στα κυπριακά σχολεία (Υπουργείο Παιδείας, Νεολαίας και Αθλητισμού, 2023). Αντίστοιχα το Ελληνικό

Υπουργείο Παιδείας στρέφεται προς την ενίσχυση και βελτίωση του ήδη υπάρχοντος συστήματος συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Ο συνδυασμός της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με έναν δημοκρατικό ηγέτη που βοηθάει τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να νιώσουν την ελευθερία να ασκήσουν συμπεριληπτική πρακτικές που θα βοηθήσουν τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία είναι απαραίτητος. Στην ιστορική αναδρομή που κάναμε από την διαπολιτισμική εκπαίδευση στην συμπεριληπτική εκπαίδευση παρατηρήσαμε ότι τα βήματα που έχουν κάνει και η Ελλάδα και η Κύπρος τα τελευταία χρόνια στο κομμάτι της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικά. Παρόλα αυτά, χρειάζεται να υποστηριχτούν περισσότερο τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και να ενισχυθούν οι δημοκρατικές προσεγγίσεις της σχολικής ηγεσίας ώστε η συμπεριληπτική εκπαίδευση να εκπληρώνει στο έπακρο το σκοπό της.

Η έρευνα αυτή θα μπορεί να βοηθήσει στην αλλαγή και τον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών πολιτικών των δύο χωρών προς όφελος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των παιδιών με μεταναστευτικό βιογραφικό. Θα δώσει το έναυσμα και σε άλλους ερευνητές να εξετάσουν εάν εφαρμόζεται όντως η δημοκρατική ηγεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο και στη Ελλάδα και ποια τα οφέλη της σε σχέση με την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επίσης Θα μπορούν να αναπτυχθούν ποσοτικές έρευνες που να διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αλλά και των ηγετών των σχολικών μονάδων για τη σχέση της δημοκρατικής ηγεσίας και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ατόμων με μεταναστευτική βιογραφία είναι επιτακτική ανάγκη, για αυτό η εκπαιδευτική πολιτική της Κύπρου και της Ελλάδας καλό θα είναι να αναθεωρηθεί και να βελτιωθεί προς όφελος των παιδιών αυτών αλλά και των γηγενών μαθητών. Θα βοηθήσει επίσης εάν γίνεται συστηματική επιμόρφωση των σχολικών ηγετών για τα οφέλη της δημοκρατικής ηγεσίας και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως και συνεχής καταρτισμός των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από σεμινάρια, μεταπτυχιακά προγράμματα και εκπαιδευτικές ημερίδες.

Βιβλιογραφία

- Afolabi, O., Mukhopadhyay, S., & Nenty, H. J. (2013). Implementation of inclusive education: Do parents really matter? *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3).
- Aguado, T., & Malik, B. (2001). Cultural diversity and school equality: Intercultural education in Spain from a European perspective. *Intercultural Education*, 12(2), 149-162.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P., & Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European journal of special needs education*, 18(2), 227-242.
- Ainscow, M., Muijs, D., & West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving schools*, 9(3), 192-202.
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295.
- Angelides, P., & Leigh, J. (2004). Cyprus' accession to the European Union and educational change: A critique. *European journal of education*, 39(2), 249-257.
- Angelopoulou, P., & Manesis, N. (2017). Bilingual pupils in primary school and intercultural education: the case of Achaia. *Research in Education*, 6(1), 228-236.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International journal of inclusive education*, 15(1), 29-39.
- Artiles, A. (2003). Special education's changing identity: Paradoxes and dilemmas in views of culture and space. *Harvard educational review*, 73(2), 164-202.
- Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2007). Beyond convictions: Interrogating culture, history, and power in inclusive education.
- Avissar, I., Alkaher, I., & Gan, D. (2018). The role of distributed leadership in mainstreaming environmental sustainability into campus life in an Israeli teaching college: A case study. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(3), 518-546.
- 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.
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76.

- Ball, S., Maguire, M., Braun, A., Perryman, J., & Hoskins, K. (2012). Assessment technologies in schools: 'Deliverology' and the 'play of dominations'. *Research Papers in Education*, 27(5), 513-533.
- Ballard, K. (2013). Thinking in another way: Ideas for sustainable inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 762-775.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Banks, J. A. (Ed.). (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. Routledge.
- Bass, B. M., & Bass, R. (2009). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Simon and Schuster.
- Beane, J. A., & Apple, M. W. (1995). The case for democratic schools. *Democratic schools*, 1, 25.
- Bennett, T., Deluca, D., & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional children*, 64(1), 115-131.
- Black-Hawkins, K., & Amrhein, B. (2014). Valuing student teachers' perspectives: researching inclusively in inclusive education? *International Journal of Research & Method in Education*, 37(4), 357-375.
- Blackmore, J. (2006). Social justice and the study and practice of leadership in education: A feminist history. *Journal of Educational Administration and History*, 38(2), 185-200.
- Bolivar, J. M. (2009). *Distributed leadership and social networks in the school-based development of the International Baccalaureate Middle Years Program in a Venezuelan K-12*. University of California, San Diego and California State University, San Marcos.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Brant, C. A. (2013). Preservice Teachers' Understandings of Multicultural Education: Implications for social studies teachers and social studies teacher educators *Ohio Social Studies Review*, 50(2).
- Brčić Kuljiš, M., & Gutović, T. (2019). Inclusive educational policy and the democratic context of educational leadership and management. *Educational Leadership in Policy: Challenges and Implementation Within Europe*, 81-96

- Bush, T. (2018). Leadership and context: Why one-size does not fit all. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 3-4.
- Cala, V. C., Soriano-Ayala, E., & López-Martínez Manuel, J. (2018). Attitudes toward refugees and inclusive European citizenship. Analysis for an intercultural educational proposal with teachers in training. *Relieve-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24(2), 1-13.
- Carreón, G. P., Drake, C., & Barton, A. C. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences. *American Educational Research Journal*, 42(3), 465-498.
- Catarci, M. (2014). Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study. *Intercultural Education*, 25(2), 95-104.
- Chatzidaki, A., & Tsokalidou, R. (Eds.). (2021). *Challenges and initiatives in refugee education: The case of Greece*. Cambridge Scholars Publishing.
- Christenson, S. L., Hurley, C. M., Sheridan, S. M., & Fenstermacher, K. (1997). Parents' and school psychologists' perspectives on parent involvement activities. *School psychology review*, 26(1), 111-130.
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural education*, 17(3), 245-257.
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., ... & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 1-20.
- Damanakis, M. (2005). European and intercultural dimension in Greek education. *European Educational Research Journal*, 4(1), 79-88.
- Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful leadership: A review of the international literature*. CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS, England.
- Day, D. V. (Ed.). (2014). *The Oxford handbook of leadership and organizations*. Oxford Library of Psychology.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.

- Delgado, M. L. (2014). Democratic leadership in middle schools of Chihuahua Mexico: Improving middle schools through democracy. *Journal of International Education and Leadership*, 4(1), n1.
- Dyson, M. (2010). What might a person-centred model of teacher education look like in the 21st century? The transformism model of teacher education. *Journal of transformative education*, 8(1), 3-21.
- Emilianides, A. C., & Hajisoteriou, C. (2020). Cyprus.
- Faas, D. (2011). Between ethnocentrism and Europeanism? An exploration of the effects of migration and European integration on curricula and policies in Greece. *Ethnicities*, 11(2), 163-183.
- Filler, J., & Xu, Y. (2006). Including children with disabilities in early childhood education programs: Individualizing developmentally appropriate practices. *Childhood Education*, 83(2), 92.
- Fyssa, A., & Vlachou, A. (2015). Assessment of quality for inclusive programs in Greek preschool classrooms. *Journal of Early Intervention*, 37(3), 190-207.
- Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237.
- Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237.
- Garrick Duhaney, L. M., & Salend, S. J. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-128.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2013). Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(7), 663-681.
- Gelastopoulou, M., & Kourbetis, V. (2017). The use of Information and Communication Technologies for inclusive education in Greece. *Research on e-Learning and ICT in Education: Technological, Pedagogical and Instructional Perspectives*, 243-255.

- Georgiou, A., Holmes, P., Reynolds, J., & Ganassin, S. (2022). Conducting multilingual classroom research with refugee children in Cyprus: Critically reflecting on methodological decisions. *The politics of researching multilingually*, 111-130.
- Giavrimis, P., & Dimitriadou, S. (2023). Interculturality in Greek Education: Practices and Challenges of Implementation. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 10(3), 72-88.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.
- Gkaintartzi, A., & Tsokalidou, R. (2011). "She is a very good child but she doesn't speak": The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 588-601.
- Gregoriou, P., Kontolemis, Z., & Matsi, M. (2010). Immigration in Cyprus: An analysis of the determinants. *Cyprus Economic Policy Review*, 4(1), 63-88.
- Guarro, A. 2005. "La transformación Democrática de la cultura escolar: Una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas." Profesorado. Revista de Currículum Yy Formación de Profesorado 9 (1): 0.
- Gunter, H. (2001). Critical approaches to leadership in education. *The Journal of Educational Enquiry*, 2(2).
- Guo, S., & Jamal, Z. (2007). Nurturing cultural diversity in higher education: a critical review of selected models. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(3), 27-49.
- Hajisoteriou, C. (2009). 'Europeanising'Cypriot intercultural education: A policy process of simulation? *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 4(4), 1-14.
- Hajisoteriou, C. (2013). Duty calls for interculturalism: how do teachers perceive the reform of intercultural education in Cyprus? *Teacher development*, 17(1), 107-126.
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2013). The politics of intercultural education in Cyprus: Policy-making and challenges. *Education Inquiry*, 4(1), 103-123.
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Education policy for social justice in Cyprus: The role of stakeholders' values. *Education, Citizenship and Social Justice*, 9(2), 157-170.
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Facing the 'challenge' School leadership in intercultural schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4_suppl), 65-82.

- Hallinger, P., & Lee, M. (2014). Mapping instructional leadership in Thailand: Has education reform impacted principal practice? *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 6-29.
- Harris, A. (2003). Successful leadership in schools facing challenging circumstances. *Learning to lead together: The promise and challenge of sharing leadership*, 282-304.
- Harris, A., & Chrispeels, J. H. (Eds.). (2006). *Improving schools and educational systems: International perspectives*. Routledge.
- Hognestad, K., & Boe, M. (2015). Leading site-based knowledge development: A mission impossible? Insights from a study from Norway. *Thinking and learning about leadership. Early childhood research from Australia, Finland and Norway*, 210-228.
- Ivancevich, J. M., Matteson, M. T., & Konopaske, R. (1990). *Organizational behavior and management*.
- Jenkins, D. M. (2013). Exploring instructional strategies in student leadership development programming. *Journal of leadership studies*, 6(4), 48-62.
- Kairiene, B., & Sprindziunas, A. (2016). Social equality as groundwork for sustainable schooling: The free lunch issue. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 127-139.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational research*, 49(4), 365-382.
- Karananou, K., Rousoulioti, T., & Kontoulis, C. (2022). Multicultural approaches to non-intercultural schools: Greek language teachers' views and attitudes in mixed classes in the center of Athens. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 24, 420-439.
- Katsounari, I., Phylactou, P., & Heracleous, H. (2021). No lost generation: refugee children education in Cyprus.
- Kesidou, A. (2019). Preparing educators and researchers for multicultural/intercultural education: A Greek perspective. In *Education for democratic intercultural citizenship* (pp. 148-165). Brill.
- Ketikidou, G., & Saiti, A. (2022). The promotion of inclusive education through sustainable and systemic leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1-16.

- Kilicoglu, D. (2018). Understanding Democratic and Distributed Leadership: How Democratic Leadership of School Principals Related to Distributed Leadership in Schools? *Educational policy analysis and strategic research*, 13(3), 6-23.
- Kipouropoulou, E. (2019). Primary school teachers' perceptions about refugee children inclusion in Greek schools: Are teachers prepared. *Sino-US English Teaching*, 16(6), 240-248.
- Kitching, K. (2010). An excavation of the racialised politics of viability underpinning education policy in Ireland. *Irish Educational Studies*, 29(3), 213-229.
- Kugelmass, J., & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of research in special educational needs*, 4(3), 133-141.
- Kwan, P. (2020). Is transformational leadership theory passé? Revisiting the integrative effect of instructional leadership and transformational leadership on student outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 56(2), 321-349.
- Kymlicka, W. (2003). Multicultural states and intercultural citizens. *Theory and research in education*, 1(2), 147-169.
- Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., & Spörer, N. (2022). The effect of school leadership on implementing inclusive education: How transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 943-957.
- Lampros, I., & Nikolaou, G. (2014). Do the mother tongues of foreign-language-speaking students have a place in the Greek primary school? Teachers' opinions. In *Research in Sociology of Education Conference Proceedings* (pp. 379-389).
- Lazou, C., & Psychogiou, M. (2020). Mobile Devices as a Vehicle for Inclusive Educational Practices: A Case Study. *J. Mod. Educ. Rev*, 10, 381-395.
- Le Fevre, D. M., & Robinson, V. M. (2015). The interpersonal challenges of instructional leadership: Principals' effectiveness in conversations about performance issues. *Educational administration quarterly*, 51(1), 58-95.
- Leighton, L., & Harkins, M. J. (2010). Teachers' perceptions of their cultural competencies: An investigation into the relationships among teacher characteristics and cultural competence. *Journal of Multicultural Education*, 6(2), 1-28.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership. *A new agenda for research in educational leadership*, 12.

- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Liagkoura, A., Romero Tena, R., & Requena, B. E. S. (2023). Factors Affecting the Learning of Second-Generation Migrant Children in Greek Primary School. *European Journal of Educational Research*, 12(3).
- Lobb, P. M. (2012). Making multicultural education personal. *Multicultural Perspectives*, 14(4), 229-233.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). Investigating the links to improved student learning. *The Wallace Foundation*.
- Lundahl, L., Arreman, I. E., Lundström, U., & Rönnerberg, L. (2010). Setting things, right? Swedish upper secondary school reform in a 40-year perspective. *European journal of education*, 45(1), 46-59.
- Magnússon, G. (2015). *Traditions and challenges: Special support in Swedish independent compulsory schools*. Mälardalen University, School of Education, Culture and Communication, Educational Sciences and Mathematics.
- Magos, K., & Simopoulos, G. (2020). Teaching L2 for students with a refugee/migrant background in Greece: Teachers' perceptions about reception, integration and multicultural identities. *Global Education Review*, 7(4), 59-73.
- Maniatis, P. (2012). Critical intercultural education: Necessities and prerequisites for its development in Greece. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 156-167.
- Marmaridou, M. (2019). Education of refugee students in Greece: Teachers' experiences.
- Materechera, E. K. (2020). Inclusive education: why it poses a dilemma to some teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 771-786.
- McMaster, C. (2015). "Where Is _?": Culture and the Process of Change in the Development of Inclusive Schools. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 16-34.
- Megalonidou, C., & Vitoulis, M. (2022). Teachers Attitudes Towards Inclusion of Refugee Children in Early Childhood Education and Care Centers in Greece. *Education. Innovation. Diversity.*, 2(5), 6-19.

- Menon, M. E. (2014). The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness and teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 52(4), 509-528.
- Möhlen, L. K., Seitinger, E., & Singh, S. S. (2023). International efforts to leave refugee education behind through transition to inclusive education. *Perspectives on Transitions in Refugee Education: Ruptures, Passages, and Re-Orientations*, 145-159.
- Mokias, A. J. (2019). Comparative approach of educational policy of Greece to intercultural education with other European countries. *Journal of Contemporary Education, Theory & Research*, 3(1), 21-24.
- Moos, L., & Huber, S. (2007). School leadership, school effectiveness and school improvement: Democratic and integrative leadership. In *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 579-596). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U., & Kazanopoulos, S. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education at Greek secondary education schools. *Education Sciences*, 12(6), 404.
- Murillo, I. P. (2006). Returns to Education and Human Capital Depreciation in Spain.
- Nikolaou, S. M. (2018). Early school leaving in Greece and Europe and educational inequality: Actions and policies against educational and social exclusion. *European Journal of Social Science Education and Research*, 5(1), 212-220.
- OECD (2012) Lessons from PISA for Japan, Strong Performers and Successful Reformers in Education. Paris: OECD.
- Ololube, N. P. (2018). Does Core Qualities of Principled Leaders Regulate Educational Leadership and Management (ELM)?. *Encyclopedia of institutional leadership, policy and management*, 28-51.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). The future of education and skills: Education 2030. *OECD Education Working Papers*.
- Osler, A., & Starkey, H. (2002). Education for Citizenship: mainstreaming the fight against racism? *European journal of education*, 37(2), 143-159.
- Oswald, M., & Engelbrecht, P. (2013). Leadership in disadvantaged primary schools: Two narratives of contrasting schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 620-639.

- Ozturgut, O. (2011). Understanding multicultural education. *Current issues in education*, 14(2).
- Palaiologou, N., & Evangelou, O. (2011). Intercultural education. *Educational policy for emigrants' children. Athens: Pedio (in Greek)*.
- Palaiologou, N., & Faas, D. (2012). How 'intercultural' is education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(4), 563-584.
- Panayiotopoulos, C., & Nicolaidou, M. (2007). At a crossroads of civilizations: multicultural educational provision in Cyprus through the lens of a case study. *Intercultural Education*, 18(1), 65-79.
- Papamichael, E. (2008). Greek-Cypriot teachers' understandings of intercultural education in an increasingly diverse society. *Cyprus Review*, 20(2), 51-78.
- Perry, L. B., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural education*, 22(6), 453-466.
- Philippou, S., & Theodorou, E. (2014). The 'europeanisation' of othering: children using 'Europe' to construct 'others' in Cyprus. *Race Ethnicity and Education*, 17(2), 264-290.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural education*, 19(6), 481-491.
- Powers, S., Rayner, S., & Gunter, H. (2001). Leadership in inclusive education: A professional development agenda for special education. *British Journal of Special Education*, 28(3), 108-112.
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional children*, 69(2), 135-145.
- Precey, R., & Rodríguez Entrena, M. J. (2011). Developing the leaders, we want to follow: Lessons from an international leadership development programme. *Contemporary Management Quarterly*, 2, 70-83.
- Rowe, W.G. (2007). *Cases in Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Runswick-Cole, K. (2008). Research section: Between a rock and a hard place: Parents' attitudes to the inclusion of children with special educational needs in mainstream and special schools. *British Journal of Special Education*, 35(3), 173-180.

- Rutkowski, D., Rutkowski, L., & Engel, L. C. (2014). Inclusive schooling: Fostering citizenship among immigrant students in Europe. *Intercultural education*, 25(4), 269-282.
- Saadi, A. M., Hussain, A., Bhutta, R. N., Perveen, N., Kazmi, U., & Ahmad, N. (2009). Democratic and distributed leadership for school improvement: Case studies from Pakistan. *International Journal of Learning*, 16(2).
- Schiro, M. (2013). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Sage.
- Schuelka, M. J. (2018). Implementing inclusive education.
- Schuelka, M. J., Johnstone, C. J., Thomas, G., & Artiles, A. J. (Eds.). (2019). *The SAGE handbook of inclusion and diversity in education*. Sage.
- Schuelka, M. J., Sherab, K., & Nidup, T. Y. (2018). Gross National Happiness, British Values, and non-cognitive skills: Teachers and curriculum in Bhutan and England. *Educational Review*.
- Schwab, S. (2018). Who intends to learn and who intends to leave? The intention to leave education early among students from inclusive and regular classes in primary and secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 573-589.
- Seiradakis, E. V. (2024). School Leaders' Perception on Barriers For Creating Inclusive Intercultural Environments And Potential Generative Ai Benefits. *European Journal of Alternative Education Studies*, 8(4).
- Shogren, K. A., Gross, J. M., Forber-Pratt, A. J., Francis, G. L., Satter, A. L., Blue-Banning, M., & Hill, C. (2015). The perspectives of students with and without disabilities on inclusive schools. *Research and practice for persons with severe disabilities*, 40(4), 243-260.
- Simopoulos, G., & Magos, K. (2020). Teaching L2 for students with a refugee/migrant background in Greece: Teachers' perceptions.
- Smith, A. (2010). The influence of education on conflict and peace building, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011 The Hidden Crisis: Armed conflict and education, Paris: UNESCO.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Sorkos, G., & Hajisoteriou, C. (2021). Sustainable intercultural and inclusive education: Teachers' efforts on promoting a combining paradigm. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(4), 517-536.

- Spathara, E. (2018). *Without home, without homeland. Without school, too? the right to inclusive education of refugee children* (Doctoral dissertation).
- Stavrou, E., & Kafa, A. (2023). School principals' leadership styles on implementing inclusive education: the entrepreneurial leadership effect. *International Journal of Educational Management*.
- Swedeen, B. L. (2009). Signs of an Inclusive School: A Parent's Perspective on the Meaning and Value of Authentic Inclusion. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(3), n3.
- Theodorou, E. (2014). Constructing the 'other': Politics and policies of intercultural education in Cyprus. In *Empires, post-coloniality and interculturality* (pp. 251-272). Brill.
- Torrecilla, J. M. (2006). La entrevista. *Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid*, 1-20.
- Toson, A. L. M., Burrello, L. C., & Knollman, G. (2013). Educational justice for all: The capability approach and inclusive education leadership. *International journal of inclusive education*, 17(5), 490-506.
- Trimikliniotis, N. (2001). The Location of Cyprus in the Southern European Context: Europeanisation as Modernisation? *Cyprus Review*, 13(2), 47-77.
- Trimikliniotis, N., & CORINA, D. (2011). *Tolerance and cultural diversity discourses in Cyprus*.
- Trimikliniotis, N., & Fulas-Souroulla, M. (2006). *Mapping of policies affecting female migrants and policy analysis: The Cyprus case* (No. 11-WP, p. 1). Working Paper.
- Trimikliniotis, N., & Pantelides, P. (2003). Mapping discriminatory landscapes in Cyprus: ethnic discrimination in the labour market. *Cyprus Review*, 15(1), 121-146.
- Trisokka, L., Gautsch, L., & Mamas, C. (2021). 'Feeling at home away from home?' Social participation of refugee students in Cyprus: A mixed methods case study design. *Journal of Refugee Studies*, 34(4), 4161-4187.
- UNESCO (1994) The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2001) The Open File on Inclusive Education. Paris: UNESCO
- UNESCO (2015). Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Paris: UNESCO. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>.
- Van der Graaf, L., Didika, J., Nada, C., & Siarova, H. SIRIUS WATCH 2020.

- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689.
- Varenne, H., and R. McDermott. 1998. Successful failure: The schools America builds. Boulder, CO: Westview Press.
- Veck, W., Dovigo, F., & Proyer, M. (2021). refugees and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(2), 109-115.
- Vergou, P. (2019). Living with difference: Refugee education and school segregation processes in Greece. *Urban studies*, 56(15), 3162-3177.
- Victoria, K., & Maria, K. (2020). Refugee education in Greece: A case study in primary school. *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education*, 5(15), 352-360
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European journal of special needs education*, 18(1), 17-35.
- Vlachou-Balafouti, A., & Zoniou-Sideris, A. (2016). Greek policy practices in the area of special/inclusive education. In *Inclusive Education* (pp. 27-41). Routledge.
- Wahab, J. A., Mansor, A. Z., Hussin, M., & Kumarasamy, S. (2020). Headmasters' Instructional Leadership and Its Relationship with Teachers Performance. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11), 97-102.
- Walker, A., & Dimmock, C. (2005). Leading the Multiethnic School: Research Evidence on Successful Practice. In *Educational Forum, The* (Vol. 69, No. 2, pp. 291-304). Kappa Delta Pi. 3707 Woodview Trace, Indianapolis, IN 46268-1158.
- Ward, S. C., Bagley, C., Lumby, J., Woods, P., Hamilton, T., & Roberts, A. (2015). School leadership for equity: Lessons from the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 333-346.
- Winter, E., & O'Raw, P. (2010). Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs. National Council for Special Education. Trim, Northern Ireland.
- Woods, P. (2005). *Inside schools: Ethnography in schools*. Routledge.

- Yilmaz, R. K., & Yeganeh, E. (2021). Who and How Do I Include? A Case Study on Teachers' Inclusive Education Practices. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 406-429.
- Zacharoula, K., & Constantia, C. (2022). Intercultural Education: Pedagogical Actions and Social Interaction of Children with Immigrant Biography in Cyprus. *Scholars Journal Of Arts, Humanities And Social Sciences*, 10(4), 110-118.
- Zembylas, M. (2010). Children's construction and experience of racism and nationalism in Greek-Cypriot primary schools. *Childhood*, 17, 312-328.
- Αγγελίδης, Π. (2011). Από την "ειδική" στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Στο Συλλογικό, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης (σσ. 297-331). Ζεφύρι: Διάδραση
- Δερμεντζή, Μ. Ν. (2021). *Σχολικό κλίμα και διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Ένωση, Ε. (2019). Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης 2019–Κύπρος.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Σπανδάγου, Η., & Παπασταυρινίδου, Γ. (2005). *Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα* (No. IKEECONF-2013-096). Aristotle University of Thessaloniki.
- Κουρμπέτης, Β., Γελαστοπούλου, Μ., & Μπομπαρίδου, Χ. (2014). Νέες προοπτικές στο χώρο της ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης: Σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(1), 9-21.
- Κυπριανού, Δ. (2009). *Υποκειμενοποίηση και υποκειμενικότητα ως αποτέλεσμα διαμεσολαβητικών διαδικασιών σε συνθήκες μετανάστευσης: μια ερευνητική προσέγγιση σε γηγενείς μαθητές και σε μαθητές πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων σε Ελλάδα και Κύπρο* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Λυκομάνη, Ε. (2020). Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Εμπόδια εφαρμογής, τρόποι εκδημοκρατισμού του σχολείου και πρακτικές παροχής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

- Μάμας, Χ. (2014). Συμπεριληπτική και Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στο Χ. Χατζησωτηρίου, Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*, 80-95.
- Μπάλιας, Ε., Μπέστιας, Γ., & Πατρών, Π. (2016). Εκπαιδευτική ηγεσία: ο ρόλος της ως παράγοντας προώθησης μεταρρυθμίσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Academia-A publication of the Higher Education Policy Network*, 6(1), 164-197.
- Μπελέση, Δ. (2009). *Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική μάθηση στο σχολείο. Μια πρόταση διαπολιτισμικής διδακτικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού).
- Νικολάου, Γ. (2007). Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 9.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Επικοινωνία*.
- Ξενοφώντος, Κ., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Εκδόσεις Σαΐτα (Saita publications).
- Σαββόπουλος, Δ. (2020). *Ο ρόλος της ηγεσίας πολιτισμικής απόκρισης ως μορφή ηγεσίας στην συμπεριληπτική εκπαίδευση* (Doctoral dissertation, University of Piraeus (Greece)).
- Σιδηρόπουλος, Δ. (2018). Θεμελιώδεις παράμετροι της θρησκευτικής εκπαίδευσης στις φιλελεύθερες πολυπολιτισμικές κοινωνίες: Συμβολή στην εκπαιδευτική και κοινωνική υποστήριξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών. *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, 2, 471-478.
- Σόρκος, Γ., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2021). «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Συμπεριληπτικότητα»: Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών στην Προώθηση του Θεωρητικού Μοντέλου. *Education Sciences*, 2021(1), 7-27.
- Στεφανίδου, Ι., & Κωφίδου, Χ. (2020). Υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών σε επίπεδο σχολείου, κράτους και τάξης. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, 3(2), 49-56.
- Υπουργείο Παιδείας, Νεολαίας και Αθλητισμού (2023). Ο δρόμος προς την Ενιαία Εκπαίδευση Ανάκτηση:
https://www.pio.gov.cy/assets/pdf/newsroom/2023/10/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%AF%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%CE%A5%CF%80%CE%A0%CE%91%CE%9D%20021023_Updated%2001.10.2023%20_Final.pdf