

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2015, Αρ. 1 (2015)

Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: Πρακτικά 5ου Συνεδρίου



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 19-21 Ιουνίου 2015

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και
Θρησκευμάτων

« Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά,
στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή »

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Γεώργιος
Πολυγρονουπούλου Σταυρούλα
Μπαστιάνα Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας

Δημήτριος Κασίδης, Ελισάβετ Αποστολίδου,
Θεοδώρα Δουφεξή

doi: [10.12681/edusc.258](https://doi.org/10.12681/edusc.258)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κασίδης Δ., Αποστολίδου Ε., & Δουφεξή Θ. (2016). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 595–605.
<https://doi.org/10.12681/edusc.258>

Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας

Κασίδης Δημήτριος
Εκπαιδευτικός-Θεολόγος. Μ.Α Ανθρωπιστικών Σπουδών. Ειδικός Παιδαγωγός
dimkkks@yahoo.gr

Αποστολίδου Ελισάβετ
Εκπαιδευτικός- Φιλολόγος. Πτυχιούχος Φ.Π.Ψ (Κατεύθυνση Ψυχολογίας)
helga-kz@hotmail.com

Δουφεξή Θεοδώρα
Εκπαιδευτικός- Φιλολόγος (Γλωσσολόγος)
dorafe@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση εστιάζει σε έναν συμπεριληπτικό τρόπο προσέγγισης της ειδικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στοχεύει στην παρουσίαση ενός σχολείου στο οποίο η διαφορετικότητα - είτε ως ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, είτε ως πολιτισμική ετερότητα - αποτελεί μέρος του συνόλου, το οποίο οφείλει να υπάρχει σε «ένα σχολείο για όλους». Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται η έννοια της ειδικής εκπαίδευσης μέσα από μια ιστορική αναδρομή της εκπαιδευτικής πολιτικής εστιάζοντας στους πυλώνες της ιδρυματοποίησης και ασυλοποίησης, της ομαλοποίησης και αποϊδρυματοποίησης, της ενσωμάτωσης και τέλος της συμπερίληψης. Εξετάζεται η έννοια της συμπερίληψης ως προς τη δυνατότητα πραγμάτωσής της στην ελληνική πραγματικότητα ή εάν τείνει να αποτελεί μέρος ενός ουτοπικού εκπαιδευτικού ρομαντισμού.

Το δεύτερο μέρος της εισήγησης εστιάζει στην έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Γίνεται αναφορά στα μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής (Δημοκρατικό-αφομοιωτικό, Φιλελευθερο-ενταξιακό και Πλουραλιστικό-συμπεριληπτικό) και τίθεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο μοντέλο το οποίο δύναται να εκπληρώσει τον εννοιολογικό και οντολογικό της προορισμό. Το τρίτο μέρος προσεγγίζει την ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας.

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να τονίσει πως οι δομές της ειδικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δύνανται να ενυπάρχουν στη μία δομή του γενικού σχολείου έχοντας μια κοινή συνισταμένη, η οποία θα εδράζεται στην άρση των αποκλεισμών και της περιθωριοποίησης. Τόσο η ετερότητα που εδράζεται σε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και όχι μόνο, όσο και η πολιτισμική ετερότητα οφείλουν να συνυπάρχουν κάτω από τη σκέπη της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας «σε ένα σχολείο για όλους», όπου ο σκοπός του δεν θα εξαντλείται στη μαθησιακή επάρκεια που θα προσφέρει, αλλά και στο σμίλευμα των συνειδήσεων δημιουργώντας τις προϋποθέσεις ώστε η συμπεριληπτική ουτοπία του σήμερα να γίνει ο συμπεριληπτικός ρεαλισμός του αύριο.

Λέξεις-Κλειδιά: Ειδική-Διαπολιτισμική-Συμπεριληπτική. Εκπαίδευση. Συμπεριληπτική Φιλοσοφία

Abstract

The current suggestion focuses on an inclusive way of approaching special and intercultural education. It aims at the presentation of a school in which diversity- either as special educational need, or as a cultural heterogeneity- consists a part of the whole, which is imperative to exist in “A school for all”. In the first section the concept of special education through a historical retrospectory of education is presented by focusing on the pylons of institutionalization and of asylumization, of normalization and of deinstitutionalization, of integration and last of inclusion. The concept of inclusion is examined in reference to the possibility of its implementation in the Greek reality or whether it tends to consist a part of an utopic educational romanticism.

The second part of this suggestion focuses on the concept of intercultural education. It is referred to the models of educational policy (Democratic-assimilatory , Liberal-integrational, Pluralistic-inclusive) and sets the intercultural education in a model which can fulfill its conceptual and its ontological destination.

The third part approaches the special and intercultural education in the spectrum of inclusive philosophy. The objective of the current suggestion is to emphasize that the structures of special and intercultural education can exist in one structure of mainstream school by having a common ground, which is based on the obviation of conclusions and of marginalization. Both the diversity which is based on special educational needs as much as the cultural diversity have to coexist under the same roof of inclusive philosophy “In a school for all” the goal of which will not wear out in the offered learning sufficiency, but also in the sculpting of consciousness by creating the conditions so that the inclusive utopia of today will be the inclusive realism of tomorrow.

Keywords: Special - Intercultural – Inclusive Education. Inclusive philosophy.

Εισαγωγή

Η διαφοροποίηση, ο αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση είναι στοιχεία έκδηλα της κοινωνίας. Η αναπηρία, η πολιτισμική ετερότητα, το χρώμα, η θρησκεία, ο σεξουαλικός προσανατολισμός είναι εκφάνσεις μιας κοινωνίας η οποία στηρίζει την ύπαρξή της στο δίπολο ‘Εγώ και οι άλλοι’. Σε αυτό το δίπολο κινείται και η εκπαίδευση σήμερα. Μια εκπαίδευση που αντί να ενώνει και να δημιουργεί τις *προϋποθέσεις* αλλαγής αυτού του συστήματος, επιτείνει τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση. Στην παρούσα εισήγηση θα αναφερθούμε στις ειδικές δομές της εκπαίδευσης που βασίζονται στην φιλοσοφία του αποκλεισμού αντιπαραθέτοντας την οπτική μιας διαφορετικής φιλοσοφίας η οποία αίρει την περιθωριοποίηση συμβάλλοντας όχι μόνο στην γνωσιολογική επάρκεια των παιδιών, αλλά πρωτίστως στην ολιστική τους ανάπτυξη.

Ειδική Εκπαίδευση

Σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 «η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ορίζεται ως το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Άρθρο 1, παράγραφος 1). Τα άτομα που εντάσσονται στο νόμο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είναι άτομα με: νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσαριθμησία, δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής

προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές, σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης και νοητικές ικανότητες ή ταλέντα που υπερβαίνουν κατά πολύ τα προσδοκώμενα για τη νοητική ηλικιακή ομάδα του ατόμου. (Νόμος 3699/2008)

Κάνοντας μια μικρή ιστορική αναδρομή, η μοίρα των παιδιών με αναπηρίες μέχρι της αρχές του 20^{ου} αιώνα ήταν συνδεδεμένη με την ιδρυματοποίηση και την ασυλοποίηση. Όπως αναφέρει ο Finkelstein, (1981), αναφορά Στασινός, (2013) τα άτομα αυτά λόγω της φύσης των ανεπαρκειών τους χαρακτηρίζονταν ανίκανα για εργασία και στο πλαίσιο μιας κακώς εννοούμενης φιλανθρωπίας οδηγούνταν στο περιθώριο και στην αποκοπή από την υπόλοιπη κοινωνία (σελ. 42). Στην Ελλάδα πρωτοστατούν φιλανθρωπικά σωματεία και μεμονωμένες ιδιωτικές πρωτοβουλίες που δημιουργούν οικοτροφεία τα οποία παρείχαν προστασία, εκπαίδευση, περίθαλψη και υποτυπώδη επαγγελματική κατάρτιση, στο πλαίσιο μιας «φιλάνθρωπης» διάθεσης (Στασινός, 2001).

Η αλλαγή της οπτικής των «ανάπηρων παιδιών» η οποία οδήγησε στην ομαλοποίηση και αποϊδρυματοποίηση επήλθε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα με την καθιέρωση της υποχρεωτικής φοίτησης όλων των παιδιών ακόμα και εκείνων με αναπηρίες και με την τόνωση της αντίληψης πως όλα τα παιδιά, στο βαθμό των δυνατοτήτων τους, μπορούν να μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην οπτική αυτή και μετά τα μέσα του 20^{ου} αιώνα αρχίζουν να δημιουργούνται ειδικά σχολεία και εν συνεχεία ειδικά τμήματα, τμήματα παράλληλης στήριξης με σκοπό την ένταξη και πλήρη ενσωμάτωση των παιδιών αυτών (Στασινός, 2013).

Σήμερα η ειδική αγωγή επιτελείται κυρίως στις ειδικές μονάδες, ενώ ο θεσμός της παράλληλης στήριξης ουσιαστικά υπολειπονται κάτω από το βάρος της οικονομικής κρίσης. Το ερώτημα το οποίο θέτουμε είναι κατά πόσο η ειδική μονάδα αποτελεί το σωστό πλαίσιο εκπαίδευσης των παιδιών με γενικότερα ελλείμματα. Μήπως σήμερα η ειδική εκπαιδευτική μονάδα δεν είναι τίποτα άλλο από ένα μεταλλαγμένο τύπο ιδρυματοποίησης και περιθωριοποίησης των παιδιών με αναπηρίες; Μήπως το ειδικό σχολείο σήμερα δεν είναι τίποτα άλλο παρά το πλαίσιο μιας γενικότερης ανεπάρκειας της εκπαίδευσης, όπως αναφέρουν οι Praeger & Copeland, (2000) αναφορά Ζώνιου-Σιδέρη, (2011) που αδυνατεί να αντιμετωπίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών αυτών; (σελ. 77). Ποια η αλληλεπίδραση των παιδιών των ειδικών μονάδων με τα παιδιά του γενικού σχολείου όταν η μεταξύ τους επαφή είναι σχεδόν μηδενική; Οι Handleman et al, (2005), Harrower & Dunlap, (2001), Sigman & Ruskin, (1999) αναφορά Γαλάνης, (2009), επικεντρώνονται στη σημασία της αλληλεπίδρασης και στα οφέλη της όχι μόνο για τα παιδιά με αναπηρίες, αλλά και για τα «τυπικά» παιδιά (σελ. 118). Αρκετοί όπως οι Howlin, (1998), Jordan & Powell, (1995), Schopler, (2001) όπως αναφέρει η Μαυροπούλου, (2011) δεχόμενοι το γεγονός πως οι γνωσιολογικές δυνατότητες των παιδιών με νοητική υστέρηση είναι δεδομένες, εμμένουν στο να υποστηρίζουν την ειδική μονάδα ως την μόνη ικανή μονάδα για την εκπαίδευση των παιδιών αυτών (σελ. 84). Άλλοι όπως ο Ainscow, (1999) αναφορά Ζώνιου-Σιδέρη, (2011) είναι σαφείς ως προς την ειδική μονάδα κατηγορώντας την για την μη ισότιμη πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά όπως η εκπαίδευση (σελ. 78).

Στο πλαίσιο αυτό ακόμα και προσπάθειες που εστιάζουν σε ημίμετρα ενσωμάτωσης και ένταξης όπως κοινά διαλείμματα, κοινές εκδρομές, κοινά μαθήματα (π.χ. καλλιτεχνικά) είναι καταδικασμένα σε αποτυχία. Επομένως, η ενσωμάτωση (στη λογική της ύπαρξης των ειδικών δομών) δε συνιστά τίποτα περισσότερο από το πώς συγκεκριμένες μορφές ειδικών εκπαιδευτικών παροχών μπορούν να τοποθετηθούν

στο γενικό σκηνικό χωρίς να αναπροσαρμοστούν. Τα γενικά σχολεία και οι τάξεις παρουσιάζονται ως οι «οικοδεσπότες» των ειδικών εκπαιδευτικών παροχών παρά ως ένα ενιαίο κομμάτι τους (Clark & Dyson & Skidmore & Millward 1997). Σύμφωνα με την εννοιολογική σημασία των όρων «ένταξη» και «ενσωμάτωση» υποδηλώνεται η ύπαρξη και τοποθέτηση ενός ανθρώπου που κρίνεται ως «διαφορετικός» μέσα σε μια ομάδα άλλων ανθρώπων που κρίνονται ως «μη διαφορετικοί» με στόχο τη διαχείρισή του ως προς την αρμονική συνύπαρξή τους. (Τοκατλή & Χαραλαμπίδου & Φωστηρόπουλος, 2009). Διερωτόμαστε λοιπόν, εάν αυτό δεν αποτελεί την επιτομή της περιθωριοποίησης, τότε τι την αποτελεί;

Η αποτυχία της ειδικής εκπαίδευσης και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος διαφαίνεται και από την έρευνα της Παπανικολάου, (2014) όπου ένα ποσοστό της τάξης του 85% των παιδιών με αναπηρίες μένουν εκτός της σχολικής διαδικασίας, κλεισμένα στα σπίτια τους χωρίς κανείς να ενδιαφέρεται για αυτά. Αυτή την εκπαίδευση, λοιπόν, καλούμαστε να υπηρετήσουμε; Η απάντηση είναι όχι.

Καλούμαστε να υπηρετήσουμε μια εκπαίδευση που σέβεται την ιδιαιτερότητα όχι στο πλαίσιο «φιλανθρωπικής» διάθεσης, αλλά στο πλαίσιο μιας συμπεριληπτικής οπτικής που βασίζεται στην Οικουμενική Διακήρυξη Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, (1948) όπου «Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και στα δικαιώματα» (Άρθρο 1) καθώς και στην Διακήρυξη της Σαλαμάνγκα (UNESCO, 1994) που τονίζεται το ισότιμο δικαίωμα κάθε παιδιού ανεξαρτήτως αναπηριών στο θεμελιώδες δικαίωμά του στην εκπαίδευση. Όσο και αν φαντάζει για την ελληνική πραγματικότητα η συμπεριληπτική εκπαίδευση μια ουτοπία, τίθεται στον καθένα εξ ημών η δυνατότητα αλλαγής στα σχολικά δρώμενα θέτοντας στην οπτική μας τον διττό χαρακτήρα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης: α) τον εκπαιδευτικό και β) τον κοινωνικό με απώτερο στόχο τη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολείων, τα οποία όμως θα στοχεύουν στην δημιουργία μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας. Η συμπερίληψη οφείλει να υπάρχει για να επιτρέπει στις φωνές όλων των ανθρώπων να ακούγονται (Clark et all., 1997).

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Μια παρόμοια ειδική δομή με διαφορετικά χαρακτηριστικά είναι και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι σημερινές κοινωνίες, έτσι όπως διαμορφώθηκαν κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα, διαφέρουν κατά πολύ από εκείνες του παρελθόντος. Η ταχύτατη ανάπτυξη των επιστημών και της τεχνολογίας, μείωσε τις αποστάσεις στο ελάχιστο και έφερε τους ανθρώπους πιο κοντά. Ταυτόχρονα, συντελέστηκαν μαζικότερες μετακινήσεις πληθυσμών, κυρίως για οικονομικούς και ανθρωπιστικούς λόγους, από χώρες που πλήττονταν από πολέμους και σοβαρά κοινωνικά προβλήματα.

Η Ελλάδα αποτέλεσε και εξακολουθεί να αποτελεί πόλο έλξης διαφορετικών πολιτισμών καθώς ένα μεγάλο κύμα μεταναστών από τη Μέση Ανατολή αλλά και τις αφρικανικές χώρες συρρέουν εδώ, αναζητώντας μια καλύτερη τύχη. Μάλιστα, μέσω της υπογραφής της συμφωνίας του Δουβλίνου II, καλείται να διαχειριστεί τον τεράστιο όγκο της ανθρώπινης τραγωδίας.

Η διαχείριση αυτή της πολιτισμικής ετερότητας σε συνάρτηση με την κυρίαρχη πολιτισμική ταυτότητα καθιστά αναγκαία την προσέγγιση του όρου 'πολιτισμός'. Ο Hofstede (1980), όπως αναφέρουν οι Παλαιοιόγλου & Ευαγγέλου, (2011), παρουσιάζει την έννοια του πολιτισμού ως το σύνολο των στοιχείων που ξεχωρίζουν μια ομάδα από μια άλλη (σελ. 24). Συνεπώς, η ετερότητα είναι το δομικό στοιχείο της σύγκρισης δύο ή περισσότερων πολιτισμών.

Η εκπαιδευτική πολιτική των κρατών στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας είναι ένα ζητούμενο. Σύμφωνα με τα μοντέλα εκπαίδευσης του Modood, (1997) αναφορά Χατζησωτηρίου, (2013) υπάρχει διαχωρισμός των κρατών σε Δημοκρατικά, Φιλελεύθερα, και Πλουραλιστικά. Σε ένα Δημοκρατικό κράτος, προτάσσεται η αφομοίωση του μετανάστη και του πρόσφυγα στην κυρίαρχη κουλτούρα. Υπάρχει αναγνώριση και ισότητα η οποία όμως προσβλέπει στον δημόσιο τομέα και όχι στον ιδιωτικό. Σε ένα Φιλελεύθερο κράτος προτάσσεται η έννοια της ένταξης η οποία μεν ευνοεί την πολιτισμική πολυμορφία χωρίς όμως να επενδύει στην αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών. Σε αντίθεση με το αφομοιωτικό μοντέλο αναγνωρίζεται η ιδιωτικότητα παραβλέποντας το δημόσιο τομέα. Σε ένα πλουραλιστικό κράτος προτάσσεται η συμπερίληψη, η οποία αναγνωρίζει την ισότητα τόσο στον ιδιωτικό, όσο και στον δημόσιο τομέα τονίζοντας την έννοια της κοινωνίας ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των μελών της (σελ. 28-39)

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα ήταν κενή περιεχομένου μέχρι το 1990. Το εκπαιδευτικό της σύστημα ακολουθούσε το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης βασισμένο στην κοινή κουλτούρα η οποία εδράζονταν πάνω σε ένα μοναδικό πολιτισμό, μία γλώσσα, μία θρησκεία, ένας πολιτισμός. (Χατζησωτηρίου, 2013). Στη βάση του μοντέλου αυτού ο μετανάστης παρουσίαζε σημαντικά ελλείμματα τα οποία αποδίδονταν στην πολιτισμική, δηλαδή, υστέρησή του έναντι του πολιτισμού των γηγενών. Η υπαιτιότητα της όποιας αποτυχίας, αποδίδονταν όπως αναφέρουν οι Banks & McGee Banks, (2009) αναφορά Χατζησωτηρίου, (2013), εξ ολοκλήρου στον μετανάστη και στην πολιτισμική ετερότητα που έφερε (σελ. 39). Οι επιλογές των παιδιών πολιτισμικής ετερότητας ήταν ουσιαστικά δύο: α) αποδοχή της αποτυχίας, περιθωριοποίηση και εγκατάλειψη κάθε προσπάθειας εκπαίδευσής τους ή β) η πλήρης αφομοίωσή τους στον κυρίαρχο πολιτισμό (Δαμανάκης, 2005).

Ο πρώτος νόμος ο οποίος αναφέρεται όχι τόσο στην διαπολιτισμική εκπαίδευση αλλά στην ίδρυση και λειτουργία σχολείων Παλιννοστούντων είναι ο νόμος 1865/89 Άρθ. 7 , παρ.1 (ΦΕΚ 210 τ.Α/28/9/89) και αναφέρεται στην ίδρυση και λειτουργία των σχολείων αυτών και στις οργανικές θέσεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο ο πρώτος νόμος για την διαπολιτισμική εκπαίδευση εντοπίζεται το 1996 (2413/1996 ΦΕΚ 124 τ.Α/ 17/6/96) μετά από τη μεγάλη προσέλευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών καθώς και την έντονη κριτική που ασκήθηκε στην αφομοιωτική μέχρι τότε πολιτική και των προβλημάτων που δημιούργησε (Μπελέση, 2009). Το άρθρο 34 του πιο πάνω νόμου αναφέρει πως ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Παρότι, όμως οι αγαθές προθέσεις του νομοθέτη ήταν να αντιμετωπιστεί η αδιέξοδη αφομοιωτική πολιτική στην εκπαίδευση, παραταύτα, δημιούργησε τις προϋποθέσεις ώστε η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο διάβα των χρόνων να εξελιχθεί σε έννοια περιθωριοποίησης και αποκλεισμού. Ο Δαμανάκης (2000) αναφορά Μπελέση, (2009) υπογραμμίζει πως ο νόμος του 1996 ουσιαστικά δημιουργούσε τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία όχι διαπολιτισμικών σχολείων, αλλά μειονοτικών.

Πλέον τα διαπολιτισμικά σχολεία έχουν χάσει την διαπολιτισμική τους έννοια. Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΙΠΟΔΕ (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) στην Ελλάδα υπάρχουν 26 διαπολιτισμικά σχολεία 13 δημοτικά, 9 γυμνάσια και 4 λύκεια σε σύνολο 15.174 σχολείων. Οι αλλοδαποί, παλιννοστούντες και γενικά οι πολιτισμικής ετερότητας μαθητές αγγίζουν τις 200.000, ενώ σε ποσοστό τα διαπολιτισμικά σχολεία που τους αναλογούν αντιστοιχούν στο 0,17%. Δηλαδή σε ένα ποσοστό 10% του μαθητικού πληθυσμού

αλλοδαπών αντιστοιχούν το 0,17% των σχολείων (Χριστοδούλου, 2009). Τα τμήματα υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα σύμφωνα με γνώμες εκπαιδευτικών και γονέων όπως αναφέρουν οι Σκούρτου & Βρατσάλης & Γκόβαρης, (2004) δεν αποφέρουν ιδιαίτερα αποτελέσματα. Στο πλαίσιο αυτό τόσο η ειδική όσο και η διαπολιτισμική εκπαίδευση, παρά τις καλές προθέσεις έχουν αποτύχει στην ουσία της πρακτικής τους δομής. Οι εκπαιδευτικές αυτές δομές αντί να αμβλύνουν τις διαφοροποιήσεις τις οξύνουν, γιατί κατά τη γνώμη μας η φιλοσοφία τους είναι τέτοια που οδηγεί στον αποκλεισμό και τη διαφοροποίηση.

Με βάση την UNESCO (2006) αναφορά Γεροσίμου, (2013) η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι μια στατική έννοια, αλλά μια δυναμική με απώτερο στόχο και σκοπό την ισότιμη αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ετεροτήτων (σελ. 351). Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν είναι η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός, αλλά η καλλιέργεια κριτικής σκέψης και απόκτησης δεξιοτήτων, ώστε οι μαθητές να εξελιχθούν σε ενεργούς πολίτες με έμφαση στην επικοινωνία, θέτοντας την αμοιβαία κατανόηση και αποδοχή ως κανόνα και όχι ως εξαίρεση (Αθανασίου, 2007).

Ωστόσο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει δεχθεί κριτική από όσους θέτουν την εθνική συνοχή του κράτους ως το αναγκαίο προαπαιτούμενο της όποιας εκπαίδευσης (Μάρκου, 2011).

Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μια αέναη διαδικασία (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011). Ένα σχολείο που εδράζεται στην αρχή της γνωσιολογικής προσέγγισης της εκπαίδευσης θα αποτύχει στο πλαίσιο της συμπερίληψης. Ένα σχολείο εντός ενός αφομοιωτικού ή ενταξιακού μοντέλου εκπαίδευσης αδυνατεί να προσεγγίσει συμπεριληπτικούς τρόπους εκπαίδευσης. Σε ένα σχολείο που άπτεται της συμπερίληψης η έδρα της εκπαίδευσης τοποθετείται στις 'ανθρώπινες σχέσεις'. Όπως αναφέρει ο Cummins, (1999) αναφορά Μπάμπαλης & Μανιάτης, (2013) αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία από κάθε διδακτική παρέμβαση, κάθε εκπαιδευτικό σχεδιασμό και κάθε πρόοδο των μαθητών είναι οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που οφείλει να καλλιεργεί το σχολείο (σελ. 66-67). Οι σχέσεις ωστόσο, αλληλεπίδρασης στη σχολική πραγματικότητα όπως αναφέρουν οι Segrionanni & Starratt, (1998) αναφορά Γεροσίμου, (2013) απορρέουν από δύο χαρακτηριστικά που εστιάζονται αφενός στο σύνολο πεποιθήσεων του σχολείου (σχολική κουλτούρα) και είναι απόρροια των αντιλήψεων και υποθέσεων των ανθρώπων και αφετέρου στα πρότυπα συμπεριφοράς που δημιουργούνται από αυτές τις πεποιθήσεις (σελ. 364-365). Οι πεποιθήσεις αυτές στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής κουλτούρας στηρίζονται στην δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας που εστιάζει στο τρίπτυχο της ασφάλειας-αποδοχής-συνεργασίας. Το κάθε παιδί είναι ασφαλές μέσα σε αυτό το πλαίσιο ανεξαρτήτως αναπηρίας, πολιτισμικής ετερότητας, χρώματος, πίστης και σεξουαλικού προσανατολισμού. Η ασφάλεια είναι απόρροια της αποδοχής του από τους άλλους. Η συνεργασία τίθεται στη βάση της συμπερίληψης και αφορά όλη την κοινωνία μέρος της οποίας αποτελεί και το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές, με τις οικογένειες αυτών, με τις κοινότητες αυτών, το ίδιο και οι μαθητές σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης. Το τρίπτυχο αυτό ωστόσο, βιώνεται στο πλαίσιο αξιών που άπτονται της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας και απορρέουν από τον σεβασμό στην αξία του κάθε παιδιού, το σεβασμό στο περιβάλλον, την αποπομπή κάθε έννοιας της βίας και την επένδυση της ολιστικής ανάπτυξης του κάθε παιδιού (Booth & Ainscow, 2011). Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως στην συμπεριληπτική εκπαίδευση η συνύπαρξη της σχολικής μονάδας μαζί με άτυπα περιβάλλοντα

μάθησης δύναται να επιφέρει ουσιαστικά αποτελέσματα στην αλληλεπίδραση και ολοκλήρωση του παιδιού (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011).

Συμπεριληπτική Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης

Η συμπεριληπτική φιλοσοφία της εκπαίδευσης δεν περιλαμβάνει μια κάποια δομή εκπαίδευσης, αλλά εστιάζει σε μια διαφορετική οπτική της εκπαίδευσης, μια διαφορετική φιλοσοφική και παιδαγωγική προοπτική που αποβλέπει στην εκ βάθρων αλλαγή του σημερινού σχολείου (Στασινός, 2013). Η απαρχή της φιλοσοφίας αυτής εντοπίζεται στο πρώτο άρθρο της Οικουμενικής Διακήρυξης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, (1948) σύμφωνα με το οποίο: «Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και στα δικαιώματα». Σε αυτή την προοπτική οφείλει να πορεύεται και το εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να προάγει την εκπαιδευτική ευημερία όλων των πολιτών, ανεξαρτήτως σωματικής και νοητικής ακεραιότητας (και θα προσθέσουμε και κάθε μορφής ετερότητας).

Η συμπεριληπτική φιλοσοφία δεν εστιάζει μόνο σε ένα διαφορετικό τρόπο θέασης των πραγμάτων εντός του σχολείου, αλλά στοχεύει σε μια γενικότερη αλλαγή του κοινωνικοπολιτισμικού γίνεσθαι. Ενός κοινωνικοπολιτισμικού γίνεσθαι που έχει μάθει να πορεύεται με γνώμονα το ιατρικό/ατομικό μοντέλο και όχι το κοινωνικό. Η διαφορά των δύο αυτών μοντέλων είναι σημαντική όχι μόνο για τον διαφορετικό φιλοσοφικό προσανατολισμό τους, αλλά και για τις επιπτώσεις που επιφέρουν στα δρώμενα μιας κοινωνίας.

Το ατομικό/ιατρικό μοντέλο: Αφορά την προσέγγιση των ατόμων με αναπηρία σύμφωνα με τις ιατρικές διαγνώσεις. Το άτομο αντιμετωπίζεται ως ανάπηρο λόγω της απώλειας της υγείας του. Η φιλανθρωπία και η ιατρική είναι οι κύριοι αρωγοί του εν λόγω μοντέλου. Το άτομο εξαιτίας των ελλειμμάτων που απορρέουν από την ασθένειά του κατατάσσεται στους ανάπηρους, μη δυνάμενο να ανταπεξέλθει στο σύνολο των δραστηριοτήτων που επιτυγχάνει κάποιος που δεν είναι ασθενής και κατ' επέκταση ανάπηρος (Βεργιώτη, 2010).

Το κοινωνικό μοντέλο: Αφορά μια διαφορετική προσέγγιση της αναπηρίας διαχωρίζοντάς την από την ασθένεια. Η αναφορά της ασθένειας επικεντρώνεται στη δυσλειτουργία που επιφέρει στο άτομο, ενώ η αναπηρία επικεντρώνεται στις επιπτώσεις της δυσλειτουργίας αυτής στη ζωή του ανάπηρου ανθρώπου (Παναγιώτου & Τσιανίκα & Συμεωνίδου, 2012). Οι αδυναμίες που αντιμετωπίζουν οι ανάπηροι άνθρωποι και που σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο αποτελούν το φυσικό επακόλουθο της ασθένειάς τους, επαναπροσδιορίζονται στη βάση της «αναπηρίας» της κοινωνίας ως της μόνης υπαίτιας για τους όποιους φραγμούς θέτει στη ζωή των ανθρώπων αυτών (Βεργιώτη, 2010).

Το ατομικό/ιατρικό μοντέλο και το κοινωνικό μοντέλο δεν αφορά τα ανάπηρα άτομα μόνο. Ο φιλοσοφικός του προσανατολισμός μπορεί να διακριθεί και σε ομάδες ατόμων που τους τίθεται το προσωνύμιο της διαφορετικότητας, όπως η πολιτισμική ετερότητα, ο διαφορετικός σεξουαλικός προσανατολισμός, η θρησκευτική ετερότητα κ.ά..

Η συμπεριληπτική φιλοσοφία τάσσεται υπέρ ενός συμπεριληπτικού μοντέλου προσέγγισης όλων των ανθρώπων. Δεν υπάρχουν οι άλλοι και εμείς, αλλά μόνο εμείς, δεν υπάρχει το τυπικό παιδί, το ανάπηρο παιδί, το παιδί-μετανάστης υπάρχει μόνο το παιδί. Το παιδί με τις όποιες ιδιαιτερότητές του, στις οποίες οφείλει να ενσκήψει το εκπαιδευτικό σύστημα όχι περιθωριοποιώντας το, αλλά αντιμετωπίζοντάς το στο πλαίσιο ενός «Σχολείου για όλους». Δεν υπάρχουν 2-3 κοινωνίες, συνεπώς γιατί να υπάρχουν δυο τρία σχολεία; Μήπως για να εξυπηρετούν

τη δική μας ανεπάρκεια εξοβελίζοντάς την από τα μάτια μας και τοποθετώντας την σε ειδικές εκπαιδευτικές δομές;

Χρειάζονται αλλαγές και αυτές οι αλλαγές δεν είναι ούτε εύκολες, ούτε γρήγορες. Όπως αναφέρουν οι Booth & Ainscow, 2011, Sebba & Ainscow, 1996 (Γεροσίμου, 2013) η συμπερίληψη είναι μια διαδικασία αέναης αλλαγής τόσο του περιεχομένου των δομών, όσο και των προσεγγίσεων που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση. Η προοπτική της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα της αναπηρίας και της πολιτισμικής ετερότητας ως μέρος μιας πλουραλιστικής κοινωνίας όπου η διαφορετικότητα δίνει το δικό της χρώμα στον καμβά του κόσμου. Το «Ένα σχολείο για όλους» στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μετέχει στο «μετασχηματισμό» αυτό, ώστε να ανταποκρίνεται άμεσα στις ανάγκες όλων των μαθητών στο σύνολό τους (Μάμας, 2014, σελ. 81).

Ο «μετασχηματισμός» αυτός μέσω του διαλόγου δικαιολογεί την ισότητα των προσώπων οδηγώντας στην οπτική των «ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, με ταυτόχρονη άρση των προκαταλήψεων και αποδοχή της διαφορετικότητας» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2008). Στον αντίποδα της συμπερίληψης βρίσκονται προσεγγίσεις όπως η ένταξη και η ενσωμάτωση, που τονίζουν τη διαφορετικότητα, την πολιτισμική ετερότητα και την αναπηρία. Η συμπεριληπτική φιλοσοφία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί στην καπιταλιστική κοινωνία του σήμερα ως ουτοπική διότι επενδύει στην αυταξία του ανθρώπου. Στοχεύει στην υπεράσπιση μιας εκπαιδευτικής δομής προσφέροντας όλα όσα κρίνονται απαραίτητα για την εκπαιδευτική προσέγγιση όλων των παιδιών.

Συμπεράσματα

Η πρακτική της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας έχει ως βάση τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η πολιτεία σε αυτό το έργο οφείλει να συμβάλει ουσιαστικά και με δυναμικό τρόπο στην αλλαγή της σχολικής πραγματικότητας για όλα τα παιδιά. Στήριξη όμως δε χρειάζονται μόνο τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πολιτισμικής ετερότητας, αλλά και τα τυπικά παιδιά και οι οικογένειες αυτών. Συνεπώς, είναι απαραίτητη μια συλλογική αλλαγή νοοτροπιών σε επίπεδο κοινωνίας όπου η διαφορετικότητα δε θα λογίζεται ως μειονεξία, αλλά ως αναπόσπαστο κομμάτι της μίας πραγματικότητας που σε αυτήν έχουν δικαίωμα συμπόρευσης όλοι ανεξαρτήτως. Εν ολίγοις η συμπεριληπτική φιλοσοφία απαιτεί μια αλλαγή εκ βάθρων. Τυχόν πειραματισμοί θα έχουν άσχημα αποτελέσματα, κυρίως για τα παιδιά. Πιστεύουμε πως η πρόκληση-πρόσκληση απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς που η οπτική τους δεν εξαντλείται στη διεκπεραίωση του ωραρίου τους και μόνο, αλλά στον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης σε μια ζωντανή και αέναη διαδικασία που μέσω της μοναδικότητας και ιδιαιτερότητας του κάθε παιδιού θα στοχεύει στον μετασχηματισμό της ίδιας της κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π. & Αβρααμίδου, Α. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Αγγελίδης, Π. (επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Αθανασίου, Α. (2007). Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού σε ένα σχολείο που συνεχώς αλλάζει. Δυνατότητες-προβλήματα-προοπτικές. Στο: Γκόβαρης, Χ., Θεοδοωροπούλου, Ε & Κοντάκος, Α., (επιμ.) *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας*. Αθήνα: Ατραπός.

Βεργιώτη, Ε. (2010). *Λόγος και ταυτότητα στην αναπηρία: Ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού μέσα από κείμενα των αναπήρων*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου 2015 από: <http://invenio.lib.auth.gr/record/122748/files/vergioti.pdf?version=1>

Booth, T. & Ainscow, M (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE (Center for Studies on Inclusive Education)

Γαλάνης, Π. (2009). *Εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό στην αυτοδιαχείριση: Μια συμπεριφοριοαναλυτική παρέμβαση για την ένταξή τους στο σχολείο*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 21 Μαρτίου 2015 από: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/24403>

Γεροσίμου, Ε. (2013). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και συμπερίληψη: Πρόσκληση και πρόκληση για την εκπαίδευση. Στο: Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (επιμ.) *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση. (σελ. 351-376)

Clark, C., Dyson, A., Skidmore, D., Millward, A. (1997). *New directions in special needs : innovations in mainstream schools*. London: Cassell

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

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2008). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: Από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις Τομ. Β΄*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.

Κανονισμός «Δουβλίνο II», (2003). Ανακτήθηκε 2 Ιουνίου 2015 από: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=uriserv:l33153>

Μάμας, Χρ.(2014). Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Στο: Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ., (επιμ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.

Μάρκου, Γ. (2011). Από την αφομοίωση στη διαπολιτισμικότητα: Το στοίχημα του διαπολιτισμικού μετασχηματισμού σχολείου και κοινωνίας. Στο: Μάρκου, Γ. & Παρθένης, Χ., (επιμ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μαυροπούλου, Σ. (2011). Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Στο: Παντελίδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β., (επιμ.) *Ειδική αγωγή. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Μπάμπαλης, Θ. & Μανιάτης, Π. (2013). Ενδυναμώνοντας τις ταυτότητες στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη: Επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση και

διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ., (επιμ.) *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση. (σελ. 63-103)

Μπελέση, Δ. (2009). *Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική μάθηση στο σχολείο. Μια πρόταση διαπολιτισμικής διδακτικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε 3 Ιουνίου 2015 από: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/19162>

Νόμος 1865/1989. *Διοικητικές διατάξεις για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. ΦΕΚ 210/Α'/28.09.1989

Νόμος 2413/1996. *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 124/Α'/14.06.1996

Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. ΦΕΚ 199/Α'/02.10.2008

Παναγιώτου, Μ., Τσιανίκα, Β., Συμεωνίδου, Σ. (2012). Η αναπηρία στην κοινωνία και το σχολείο. Αντώνης Ρέλλας σκηνοθέτης – πολίτης με αναπηρία. Στο *Η κρίση και ο ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί – Αξίες – Κοινωνία. 12^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου. 8-12 Ιουνίου 2012*. Πανεπιστήμιο Κύπρου. Λευκωσία (σελ. 315-328). Ανακτήθηκε 20 Μαρτίου 2015 από: <http://www.ucy.ac.cy/psifides-gnosis/documents/psifides-gnosis/%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%83%CE%B9%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/PanayiotouTsianikaSymeonidou.pdf>

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπανικολάου, Π. (2014). *Έρευνα για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία στην χώρα μας*. Αθήνα: Action Aid

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στη Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και Προοπτικές*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: ΙΜΕΠΟ (Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής)

Στασινός, Δ. (2001). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: GUTENBERG

Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο- ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Τοκατλή, Ε., Χαραλαμπίδου, Χ., Φωστηρόπουλος, Κ. (2009). *Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «Ένταξη», «Ενσωμάτωση», «Ενιαία Εκπαίδευση»*. Ανακτήθηκε 2 Ιουνίου 2015 από: <http://users.sch.gr/evniki/ergasies%20didaskaliou/eniologiki%20aposaфинisi%20ton%20oron%20ensomatosi.pdf>

Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Αποσαφηνίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας: Από την αφομοιωτική κρατική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο: Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ., (επιμ.) *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση. (σελ. 25-62)

Χρηστοδούλου, Θ. (2009). Μετανάστες και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας. 12ο Διεθνές Συνέδριο. Πάτρα 19-21 Ιουνίου 2009*. Πάτρα (σελ. 285-292)

United Nations Human. (1948). *The Universal Declaration of Human Rights*. Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου 2015 από: <http://www.un.org/en/documents/udhr/>

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου 2015 από: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF