



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ, ΛΑΡΙΣΑ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

**«Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ ΣΤΗ
ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ».**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ

ΕΥΔΟΚΙΑΣ - ΜΑΡΙΑΣ ΠΑΠΑΕΥΘΥΜΙΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: κ. ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΑΣΠΡΙΔΗΣ

ΛΑΡΙΣΑ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2021

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ Πλήρους Φοίτησης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος και το κείμενο είναι γραμμένο με τα δικά μου λόγια και δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής από τρίτες πηγές. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο».

Η δηλούσα

Ευδοκία-Μαρία Παπαευθυμίου

ΠΡΟΛΟΓΟΣ – ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων», του Γενικού Τμήματος Λάρισας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Ο τίτλος της εργασίας είναι «Η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συνείδησης στη σχολική κοινότητα». Η επιβλέπουσα τριμελής επιτροπή για τη συγκεκριμένη εργασία αποτελείται από τον κ. Γεώργιο Ασπρίδη, τον κ. Γεώργιο Θεοδοσίου και την κα Αλεξάνδρα Μπεκιάρη.

Η συνολική ερευνητική πορεία μέχρι την ολοκλήρωση της εργασίας αποτέλεσε για εμένα ένα απαιτητικό και ταυτόχρονα παραγωγικό «ταξίδι» από το οποίο αποκόμισα πολύτιμες γνώσεις και δεξιότητες για τη μετέπειτα ακαδημαϊκή και εργασιακή μου εξέλιξη. Για το λόγο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους αυτούς που με βοήθησαν στην επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας μου και μάλιστα υπό τις πρωτόγνωρες κοινωνικές και υγειονομικές συνθήκες που επέβαλε η πρόσφατη πανδημία. Αρχικά, εκφράζω την ευγνωμοσύνη μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Γεώργιο Ασπρίδη ο οποίος ήταν ουσιαστικά παρών, καθοδηγητικός και ενθαρρυντικός καθόλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας με κατανόηση, άμεση επικοινωνία και ανατροφοδότηση. Ευχαριστώ επίσης τους συνεπιβλέποντες καθηγητές κ. Γεώργιο Θεοδοσίου και κα Αλεξάνδρα Μπεκιάρη για το ενδιαφέρον και τη συνεισφορά τους.

Δε θα μπορούσα όμως να παραλείψω να ευχαριστήσω ιδιαίτερα και όλους τους συναδέλφους από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Τρικάλων που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις για τη θετική ανταπόκρισή τους στην έρευνα και την εξαιρετική συνεργασία που είχαμε. Τέλος, ευχαριστώ προσωπικά τη διευθύντριά μου κα Ελένη Τζαβέλλα η οποία με μεγάλη στήριξη με διευκόλυνε πολύ στη διαδικασία επικοινωνίας με τους συμμετέχοντες για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη σύγχρονη εποχή το σχολείο οφείλει να διευρύνει το ρόλο του με νέες παιδαγωγικές μετασχηματιστικές προσεγγίσεις για να διαχειριστεί τις κοινωνικές προκλήσεις που θέτει η αυξανόμενη πολυπολιτισμική ποικιλομορφία. Καλείται να δημιουργήσει τις απαραίτητες δημοκρατικές συνθήκες αποδοχής, ένταξης και διασφάλισης ίσων μορφωτικών ευκαιριών για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές που αποτελούν το δυναμικό του. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναγνωρίζεται διεθνώς ως παιδαγωγική που μπορεί να βοηθήσει στον εφοδιασμό των μαθητών με τις απαραίτητες δεξιότητες και στάσεις για την ανάπτυξη αλληλεγγύης, κατανόησης και διαπολιτισμικού σεβασμού. Στο πλαίσιο αυτό καταλυτικός θεωρείται ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη δημιουργία συμπεριληπτικού υποστηρικτικού κλίματος με στόχο την αποτελεσματική ανταπόκριση στη μαθητική ετερότητα και την εύρυθμη σχολική λειτουργία.

Η παρούσα ποιοτική έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει τη συμβολή των σχολικών διευθυντών στην προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα επιδιώκεται ο εντοπισμός των προκλήσεων της πολυπολιτισμικότητας στις σχολικές μονάδες, η καταγραφή απόψεων διευθυντών και στελεχών εκπαίδευσης σχετικά με τρόπους προώθησης των διαπολιτισμικών αρχών και με τις διαπολιτισμικές πρακτικές που εφαρμόζουν και η ανάδειξη της σημασίας της αποτελεσματικής εμπλοκής ολόκληρης της σχολικής κοινότητας στο διαπολιτισμικό μετασχηματισμό του σχολείου.

Για το σκοπό αυτό διενεργήθηκαν δεκαπέντε ημιδομημένες, ατομικές συνεντεύξεις με διευθυντές Δημοτικών Σχολείων με πολυπολιτισμική σύνθεση και στελέχη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Τρικάλων. Το ερευνητικό υλικό που συλλέχθηκε αναλύθηκε συστηματικά σύμφωνα με τις αρχές της Θεματικής Ανάλυσης. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης κατέδειξαν πλήθος πολυπαραγοντικών προκλήσεων εξαιτίας της πολυπολιτισμικής μαθητικής σύνθεσης με έμφαση στο ζήτημα της ένταξης. Οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν τη σημασία της συμβολής της σχολικής ηγεσίας στη διαρκή ενημέρωση όλης της σχολικής κοινότητας για την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αναγνωρίζουν αδυναμίες του εκπαιδευτικού θεσμικού πλαισίου καθώς και την ανάγκη επιμόρφωσης σε διαπολιτισμικά ζητήματα και προτείνουν πρακτικές ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών και των οικογενειών τους. Επιπλέον, εστιάζουν στην ενεργοποίηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας μέσω

εκδηλώσεων επαφής για την εποικοδομητική εμπλοκή τους στην εδραίωση της διαπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Η εργασία ολοκληρώνεται με προτάσεις για λήψη βελτιωτικών μέτρων σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης αλλά και σχολικής μονάδας σχετικά με την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενώ αναδύονται και προτάσεις για μελλοντική έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο.

Λέξεις – Κλειδιά : Σχολική Ηγεσία, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Πολυπολιτισμικότητα, Σχολική Κοινότητα

ABSTRACT

In modern times, the school must expand its role with new pedagogical transformational approaches to manage the social challenges posed by growing multicultural diversity. It is called upon to create the necessary democratic conditions for the acceptance, integration and assurance of equal educational opportunities for all students without exception, who constitute its force. Intercultural education is internationally recognised as pedagogy that can help equip students with the necessary skills and attitudes to develop solidarity, understanding and intercultural respect. In this context, the role of school leadership is considered catalytic in creating an inclusive supportive climate with the aim of responding effectively to student diversity and the smooth operation of the school.

The present qualitative research aims to investigate the contribution of school to the promotion of the principles of intercultural education in the school community. More specifically, the aim is to identify the challenges of multiculturalism in schools, to investigate the role of the principals in promoting intercultural principles and practices and to highlight the importance of effective involvement of the whole school community in the intercultural transformation of the school.

For this purpose, fifteen semi-structured, individual interviews were conducted with principals of Primary Schools with a multicultural composition and executives of the Primary Education of the Regional Unit of Trikala. The collected research material was systematically analysed according to the principles of Thematic Analysis. The results of the analysis showed a number of multifactorial challenges due to the multicultural student composition with emphasis on the issue of integration. Participants support the importance of the school leadership's contribution to continuously informing the entire school community about promoting the principles of intercultural education. They recognize the weaknesses of educational policies as well as the need for training in intercultural issues and suggest integration practices for foreign language students and their families. In addition, they focus on activating all members of the school community through contact events so that they can become constructively involved in consolidating interculturalism in the school environment. The dissertation ends with proposals for improvement measures at the level of central administration and school unit regarding the implementation of intercultural education, while suggestions for future research in this field also emerge.

Key words : School Leadership, Intercultural Education, Multiculturalism, School Community

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

| Συντομογραφία | Επεξήγηση |
|---------------|--|
| ΔΥΕΠ | Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων |
| ΕΚ | Ευρωπαϊκή Κοινότητα |
| ΕΛΣΤΑΤ | Ελληνική Στατιστική Αρχή |
| ΕΟΚ | Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα |
| ΖΕΠ | Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας |
| ΠΙΟΔΕ | Ινστιτούτο Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης |
| ΟΟΣΑ | Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης |
| ΠΕ | Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης |
| ΣΕΠ | Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων |
| ΥΠΑΙΘ | Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων |
| ΦΕΚ | Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης |
| OECD | Organisation for Economic Co-operation and Development (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) |
| UNESCO | United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (Εκπαιδευτική Επιστημονική και Πολιτιστική Οργάνωση των Ηνωμένων Εθνών) |

Περιεχόμενα

| | |
|--|-----------|
| ΠΡΟΛΟΓΟΣ – ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ | iii |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | iv |
| ABSTRACT | vi |
| ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ..... | viii |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 1 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ..... | 4 |
| 1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων : «πολυπολιτισμικότητα», «διαπολιτισμικότητα», «πολιτισμός» και «ταυτότητα»..... | 4 |
| 1.2. Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση..... | 6 |
| 1.3. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: αρχές και στοχοθεσία..... | 9 |
| 1.4. Εκπαιδευτικές πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης..... | 12 |
| 1.5. Η Ελληνική πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα | 14 |
| 1.6. Η έννοια της ηγεσίας με έμφαση στη σχολική ηγεσία | 17 |
| 1.7. Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διευθυντής | 20 |
| 1.8. Σχολικός διευθυντής και σύγχρονες προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας | 21 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΤΟ ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ... | 24 |
| 2.1. Ευρωπαϊκό νομικό πλαίσιο για την πολιτισμική ετερότητα και εκπαίδευση..... | 24 |
| 2.2. Η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα..... | 27 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΨΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ | 32 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ | 35 |
| 4.1. Επιλογή θεματικής περιοχής έρευνας | 35 |
| 4.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας..... | 35 |
| 4.3. Ερευνητικές Υποθέσεις..... | 35 |
| 4.4. Ερευνητικά ερωτήματα..... | 36 |
| 4.5. Ερευνητική μέθοδος..... | 38 |
| 4.6. Δείγμα πληθυσμού έρευνας | 38 |
| 4.7. Ερευνητικό εργαλείο ποιοτικής μεθόδου..... | 39 |
| 4.8. Ζητήματα δεοντολογίας της ποιοτικής έρευνας..... | 41 |
| 4.9. Αξιολόγηση της ποιοτικής έρευνας | 43 |
| 4.10. Περιορισμοί-προβλήματα στη διεξαγωγή της έρευνας..... | 45 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ | 47 |
| 5.1. Μεθοδολογία της Θεματικής Ανάλυσης..... | 47 |

| | |
|---|-----------|
| 5.2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος | 48 |
| 5.3. Ερευνητικά δεδομένα συνεντεύξεων | 51 |
| 5.3.1. Θεματικός άξονας 1ος: Προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας | 51 |
| 5.3.2. Θεματικός άξονας 2ος: Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας..... | 55 |
| 5.3.3. Θεματικός άξονας 3ος: Εκπαιδευτικές ενταξιακές πρακτικές | 58 |
| 5.3.4. Θεματικός άξονας 4ος: Σχολική κοινότητα – ολιστική προσέγγιση..... | 63 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ | 67 |
| 6.1. Γενικά συμπεράσματα..... | 67 |
| 6.2. Προτάσεις..... | 71 |
| 6.3. Μελλοντική έρευνα | 73 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ | 74 |
| Ελληνόγλωσσες..... | 74 |
| Ξενόγλωσσες..... | 81 |
| Νομοθετικές Πηγές | 86 |
| Νόμοι..... | 86 |
| Προεδρικά Διατάγματα..... | 87 |
| Υπουργικές Αποφάσεις..... | 87 |
| Εγκύκλιοι..... | 88 |
| Νομοθεσία Ευρωπαϊκής Ένωσης..... | 88 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ | 90 |
| Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ..... | 90 |
| Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ | 94 |

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σημερινό σχολείο καλείται να ανταποκριθεί σε ένα πλήθος κοινωνικοπολιτικών και οικονομικών φαινομένων όπως η παγκοσμιοποίηση, η ευρείας κλίμακας μετανάστευση και η διεθνής οικονομική ύφεση. Οι παράγοντες αυτοί έχουν γίνει πηγή πολιτισμικής ποικιλομορφίας και δημογραφικής αλλοίωσης των σχολείων μετατρέποντας το μαθητικό δυναμικό τους σταδιακά σε πολυπολιτισμικό. Μέσα σε αυτό το ιδιαίτερα απαιτητικό πλαίσιο οι σχολικές μονάδες πρέπει να αναπροσαρμόσουν τη λειτουργία τους για να επιτελέσουν τον παιδαγωγικό τους ρόλο εξασφαλίζοντας δημοκρατικές συνθήκες ισότιμης εκπαίδευσης όλων των μαθητών ανεξαρτήτως πολιτισμικού υπόβαθρου. Η αποτελεσματική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον έχει συγκεντρώσει αυξανόμενο διεθνές ενδιαφέρον με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση να προβάλλει ως παιδαγωγική που μπορεί να προωθήσει την εποικοδομητική αλληλεπίδραση και το διάλογο για την ειρηνική συνύπαρξη των λαών.

Προς την κατεύθυνση αυτή, η σχολική ηγεσία αναγνωρίζεται τα τελευταία χρόνια διεθνώς από την επιστημονική κοινότητα ως καταλυτικός φορέας μεταρρυθμίσεων που μπορούν να βελτιώσουν ποιοτικά τη σχολική λειτουργία. Οι διευθυντές των σημερινών σχολικών μονάδων οφείλουν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις προκλήσεις που προκύπτουν από την πολιτισμική ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και σχετίζονται με την ομαλή ένταξη στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, καλούνται να εμπνεύσουν το σχολικό όραμα και την απαραίτητη δράση σε όλη τη σχολική κοινότητα για την ανάπτυξη κλίματος γόνιμης συνεργασίας, αποδοχής και αρμονικής συνύπαρξης μεταξύ όλων των μελών.

Βασικό λοιπόν κίνητρο για τη διεξαγωγή έρευνας και εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας αποτέλεσε ο αυξανόμενος προβληματισμός γύρω από την ανάγκη αποτελεσματικής ανταπόκρισης του σύγχρονου σχολείου στις προκλήσεις που προκύπτουν από τη πολυπολιτισμική κοινωνική πραγματικότητα. Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση του ρόλου και της συμβολής των σχολικών διευθυντών στην προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική κοινότητα. Η εστίαση γίνεται στο ελληνικό σχολείο και στην καταγραφή των απόψεων διευθυντών Δημοτικών Σχολείων αλλά και στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Τρικάλων. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να εμπλουτίσει τη σχετικά περιορισμένη σε

έρευνες που σχετίζονται με καταγραφή απόψεων σχολικών διευθυντών διεθνή βιβλιογραφία.

Για τη διερεύνηση του θέματος διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες εκπαιδευτικές προκλήσεις καλούνται, κατά τη γνώμη τους, οι διευθυντές να αντιμετωπίσουν εξαιτίας του πολιτισμικά ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού στη σχολική τους μονάδα;
2. Πώς μπορούν να συμβάλλουν οι ίδιοι μέσω του θεσμικού τους ρόλου στην προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα που διοικούν;
3. Ποιές εκπαιδευτικές πρακτικές εφαρμόζουν οι ίδιοι για την ομαλή ένταξη και ενσωμάτωση των μαθητών από διαφορετικό κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον;
4. Πώς πιστεύουν ότι μπορούν να ενεργοποιήσουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας για την επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων μέσω μιας ολιστικής προσέγγισης;

Η εργασία δομείται σε έξι κεφάλαια. Στο πρώτο αποσαφηνίζονται εννοιολογικά σημαντικοί για το εξεταζόμενο θέμα όροι και γίνεται μια επισκόπηση σε μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση. Αναλύονται οι αρχές, οι στόχοι και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που αφορούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ακολουθεί η αποτύπωση της πολυπολιτισμικότητας στο ελληνικό σχολείο και η εστίαση στο ρόλο της σχολικής ηγεσίας και του διευθυντή σχολικής μονάδας στο πλαίσιο αυτό.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια συνοπτική αναδρομή τόσο στο Ευρωπαϊκό όσο και στο Ελληνικό νομικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παρατίθενται εκπαιδευτικές πολιτικές, νόμοι και ψηφίσματα σχετικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση και γίνεται μια γενική αξιολόγηση του θεσμικού πλαισίου.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται έρευνες των τελευταίων ετών σχετικές με το εξεταζόμενο θέμα, τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με συνοπτική αναφορά στα συμπεράσματά τους.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Αναλύονται διεξοδικά τα παρακάτω σημεία: ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, οι ερευνητικές υποθέσεις και τα ερωτήματα, η ποιοτική ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε με το αντίστοιχο ερευνητικό εργαλείο,

το επιλεγμένο δείγμα πληθυσμού, η αντιμετώπιση ζητημάτων δεοντολογίας της έρευνας, η αξιολόγηση και τέλος οι περιορισμοί της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τη μεθοδολογία της Θεματικής Ανάλυσης. Η παράθεση των αποτελεσμάτων γίνεται σύμφωνα με τη σειρά των θεματικών αξόνων των συνεντεύξεων ενώ περιλαμβάνονται και αυτολεξεί αναφορές από το απομαγνητοφωνημένο υλικό που συλλέχθηκε.

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας εξάγονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αναδεικνύεται η συμβολή του σχολικού διευθυντή στην καλλιέργεια συμπεριληπτικού κλίματος και η σημασία της συνδιαμόρφωσης σχολικής διαπολιτισμικής κουλτούρας μαζί με όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα. Τέλος, διατυπώνονται βελτιωτικές προτάσεις σε θεσμικό επίπεδο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων : «πολυπολιτισμικότητα», «διαπολιτισμικότητα», «πολιτισμός» και «ταυτότητα»

Πριν ξεκινήσει η συζήτηση για τη διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση, είναι ουσιώδες να αποσαφηνιστούν κάποιες σχετικές βασικές έννοιες που θα αποτελέσουν δομικά στοιχεία της κριτικής επισκόπησης που θα ακολουθήσει. Αρχικά, θα ήταν σημαντικό να οριοθετηθεί ο όρος «διαπολιτισμικότητα» με σημείο αναφοράς τον όρο «πολυπολιτισμικότητα» και το περιεχόμενό του.

Η έννοια της «πολυπολιτισμικότητας» (πολύ+πολιτισμός) περιγράφει την πολιτισμικά ποικιλόμορφη φύση της ανθρώπινης κοινωνίας. Δεν αναφέρεται μόνο σε εθνοτικά ή εθνικά πολιτισμικά στοιχεία της, αλλά επίσης και σε γλωσσικά, θρησκευτικά και κοινωνικοοικονομικά τα οποία συνυπάρχουν σε ένα συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο και εκφράζονται ως διαφορετικά σε μια κοινή δημόσια σφαίρα. Υποδηλώνει ακόμη και τις θεμελιώδεις δομικές αλλαγές που επιφέρει η πολιτισμική ετερότητα σε μια κοινωνία εξαιτίας των διαφορετικών πολιτισμικών αξιών, προτύπων διαβίωσης και παραδόσεων που χαρακτηρίζουν τις πληθυσμιακές ομάδες που συνυπάρχουν σε αυτήν. Η «διαπολιτισμικότητα» (δια+πολιτισμός) αναφέρεται στην αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων που συνθέτουν μια κοινωνία. Διαμέσου του αμοιβαίου σεβασμού και της επικοινωνίας οι ίδιες μπορούν να αναπτύξουν κοινές πολιτιστικές εκφράσεις και δυνητικά να οικοδομήσουν κοινές ταυτότητες. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα για να υφίσταται, εντούτοις, ως μια πιο δυναμική έννοια αποτελεί την ενεργό διάσταση της καθώς υπογραμμίζει τις διαρκώς εξελισσόμενες σχέσεις που αναπτύσσουν διαδραστικά μεταξύ τους οι πολιτισμικές ομάδες (Council of Europe-Pestalozzi No 2, 2012 · UNESCO, 2007).

Κοινό ετυμολογικό χαρακτηριστικό των δυο παραπάνω εννοιών είναι η συνάρτησή τους με τον ορισμό της λέξης «πολιτισμός» που αποτελεί το δεύτερο συνθετικό τους. Για το λόγο αυτό, είναι αναγκαίο να αποδοθεί όσο το δυνατόν πληρέστερα ο όρος αυτός, ο οποίος παρά την ευρύτατη χρήση του έχει απασχολήσει ιδιαίτερα εξαιτίας της δυσκολίας απόδοσης της πολυσημίας του.

Στην Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO το 2001 για την Πολιτισμική Ποικιλομορφία συμπεριλαμβάνεται ένας από τους πιο περιεκτικούς νοηματικά ορισμούς, κατά τον οποίον ως πολιτισμός νοείται:

Το σύνολο των διακριτών πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών μιας κοινωνίας ή μιας κοινωνικής ομάδας, που περιλαμβάνει, εκτός από τέχνη και λογοτεχνία, τρόπους ζωής, συμβίωσης, συστήματα αξιών, παραδόσεις και πεποιθήσεις (UNESCO, 2001).

Ο πολιτισμός ως σύνθετος όρος αποτελείται και συνδιαμορφώνεται από υλικές, κοινωνικές και υποκειμενικές πτυχές. Συγκεκριμένα, ο υλικός πολιτισμός περιλαμβάνει υλικά αγαθά (τροφή, ενδυμασία, εργαλεία, κλπ) και ο κοινωνικός πολιτισμός κοινωνικούς θεσμούς (θρησκεία, παραδόσεις, έθιμα, γλώσσα, νόμους, κλπ.) που προσδιορίζουν τις εκάστοτε πολιτισμικές ομάδες. Υπάρχει επίσης και ο υποκειμενικός πολιτισμός που συνιστά ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς των μελών της ομάδας για τον τρόπο που εκλαμβάνει και συσχετίζεται με τον υπόλοιπο κόσμο και αποτελείται από αξίες, πρότυπα, πεποιθήσεις, νοοτροπία και συλλογική μνήμη. Με βάση τον παραπάνω ορισμό, οι διάφορες πολιτισμικές ομάδες χαρακτηρίζονται από διακριτούς πολιτισμούς ενώ οι άνθρωποι μπορούν να είναι υποκείμενα πολλών διαφορετικών πολιτισμών. Παράγοντες όπως πολιτικο-κοινωνικές εξελίξεις, ιστορικά γεγονότα, πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις, ανομοιογένεια και ενδο-ομαδικές αμφισβητήσεις κάνουν όλους τους πολιτισμούς να αμφισβητούνται και να διαρκώς μεταβάλλονται δυναμικά μέσα στο χρόνο (Council of Europe-Pestalozzi No 3, 2014).

Τέλος, θα επιδιώξουμε να ορίσουμε και μία ακόμη κομβικής σημασίας έννοια, αυτή της «ταυτότητας». Οι ταυτότητες αποτελούν περιγραφές που χρησιμοποιούνται από τους ανθρώπους για να δηλώσουν στοιχεία της προσωπικότητάς τους και να αυτοπροσδιοριστούν σε σχέση με τους άλλους γύρω τους. Διακρίνονται σε προσωπικές ταυτότητες που περιλαμβάνουν προσωπικά και αυτοβιογραφικά χαρακτηριστικά και σε κοινωνικές ταυτότητες που σχετίζονται με το αίσθημα του «ανήκειν» αναφορικά με κοινωνικές ομάδες. Ιδιαίτερη κατηγορία κοινωνικής ταυτότητας αποτελούν οι πολιτισμικές ταυτότητες τις οποίες φέρουν τα άτομα ως μέλη πολιτισμικών ομάδων (Council of Europe-Pestalozzi No 3, 2014).

Αξίζει να τονίσουμε ότι οι έννοιες «πολιτισμός» και «ταυτότητα» βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση καθώς ο πολιτισμός αποτελεί τον πυρήνα της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας. Επιπλέον, ως δομικό στοιχείο στη συμφιλίωση των συλλογικών ταυτοτήτων σε ένα πλαίσιο κοινωνικής συνοχής θα μας απασχολήσει ιδιαίτερα κατά την επισκόπηση

της διαπολιτισμικής πρότασης για την προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας στο χώρο της εκπαίδευσης.

1.2. Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση

Οι χώρες υποδοχής μεταναστευτικών πληθυσμών είχαν ανέκαθεν κληθεί να αντιμετωπίσουν ζητήματα ομαλής ένταξης των μειονοτικών ομάδων που προέκυπταν λόγω της πολιτισμικής επαφής και αλληλεπίδρασής τους μέσα στις ίδιες τις κοινωνίες που ζούσαν. Οι πολιτικές που υιοθετήθηκαν για τον παραπάνω σκοπό βασίστηκαν στα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες κάθε χώρας καθώς δεν υπήρξε ένας καθολικά αποδεκτός τρόπος αντιμετώπισης των ανακυπτόντων προβλημάτων. Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, παρουσιάζονται πέντε μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας τα οποία υπαγόρευαν και τις αντίστοιχες πρακτικές κοινωνικής και εκπαιδευτικής εθνικής πολιτικής που εφαρμόστηκαν.

1. *Το αφομοιωτικό μοντέλο.* Αποτελεί το πρώτο χρονολογικά μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής που επικράτησε μέχρι τη δεκαετία του 1960. Στόχος του ήταν η συγχώνευση και απόλυτη ταύτιση των «ξένων» πολιτισμικών ομάδων με τον πολιτισμό και τα εθνικά χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας για τη διατήρηση της εθνικής ομοιογένειας και συνοχής της χώρας υποδοχής. Οι μαθητές-παιδιά των μειονοτήτων θεωρούνταν «ελλειμματικοί» ως φορείς ενός «δυσλειτουργικού» πολιτισμικού κεφαλαίου και το «έλλειμμα» αυτό θα έπρεπε να αντισταθμιστεί από το εκπαιδευτικό σύστημα. Για την επίλυση του παιδαγωγικού αυτού προβλήματος εφαρμόστηκαν προγράμματα εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας που στόχευαν στην επίτευξη γρήγορης προσαρμογής στον εθνικό πολιτισμό. Το συγκεκριμένο μοντέλο επικρίθηκε έντονα ως εθνοκεντρικό, μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά προσανατολισμένο. Η απαξίωση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας των παιδιών των μειονοτήτων οδήγησε στον κοινωνικό αποκλεισμό τους και σε μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας ευνοώντας ταυτόχρονα την ανάπτυξη στερεοτύπων και προκαταλήψεων από την κυρίαρχη ομάδα για το «διαφορετικό» (Γκόβαρης, 2011 · Κεσίδου, 2008 · Spring, 1994).

2. *Το μοντέλο της ενσωμάτωσης.* Εμφανίστηκε την ίδια δεκαετία ως μετεξέλιξη του αφομοιωτικού μοντέλου. Βασική του θέση ήταν η αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων, χωρίς να απαιτείται η αφαίρεση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου, αλλά σε μη νευραλγικούς κοινωνικούς τομείς όπως εορτασμούς, μουσική,

έθιμα, κλπ. Σε εκπαιδευτικό επίπεδο, μαζί με την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας σχεδιάζονται και εφαρμόζονται πιο συστηματικά προγράμματα διευκόλυνσης της κοινωνικής και σχολικής ενσωμάτωσης των μειονοτικών μαθητικών πληθυσμών. Ουσιαστική αλλαγή όμως στην εκπαιδευτική πολιτική δεν παρατηρείται καθώς η ενσωμάτωση επιχειρείται χωρίς δομικές παρεμβάσεις αλλά με όρους διατήρησης της πολιτισμικής ομοιογένειας της χώρας υποδοχής. Παρά τη σχετική διαφοροποίηση των σχολικών προγραμμάτων, οι μαθητές εξακολουθούν να καλούνται να προσαρμοστούν στα πρότυπα του κυρίαρχου πολιτισμού για να καταφέρουν να διεκδικήσουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, γεγονός το οποίο αποτέλεσε βασικό στοιχείο κριτικής του συγκεκριμένου μοντέλου (Γεωργογιάννης, 1999 · Νικολάου, 2011β).

3. *Το πολυπολιτισμικό μοντέλο.* Η αποτυχία των προηγούμενων μονοπολιτισμικών μοντέλων εκπαίδευσης μειονοτήτων οδήγησε σταδιακά στη μετάβαση σε πιο πλουραλιστικά προσανατολισμένα μοντέλα. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο αναδείχθηκε τη δεκαετία του 1970 μετά την εκδήλωση κινημάτων μειονοτικών ομάδων (Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, Καναδάς, Μεγάλη Βρετανία) που είχαν ως αίτημα την εξάλειψη των διακρίσεων σε όλους τους τομείς της δημόσιας ζωής. Υποστηρίζει την αποδοχή όλων των πολιτισμικών εκφάνσεων και χαρακτηριστικών των ετερογενών πολιτισμικών ομάδων με την ισότιμη συνύπαρξή και ανάπτυξή τους με τρόπο ώστε να διασφαλίζεται ταυτόχρονα η κοινωνική συνοχή (Lynch, 1986). Στον τομέα της εκπαίδευσης ενσωματώνει την ιδέα ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από εθνοτικά, φυλετικά ή πολιτιστικά χαρακτηριστικά, πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης στο σχολείο. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να γίνουν μεταρρυθμίσεις ολιστικού χαρακτήρα στο σχολικό περιβάλλον και όχι μόνο σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων (Banks και Mc GeeBanks, 2016). Το πολυπολιτισμικό μοντέλο επικρίθηκε καθώς θεωρήθηκε ότι απέδιδε το ρατσισμό ψυχολογικά και ατομικά αίτια όπως η άγνοια παραγκωνίζοντας την κοινωνιολογική διάστασή του (Auernheimer, 2011). Επιπλέον, λόγω της έμφασης που δίνει στις «πολιτισμικές διαφορές» θεωρήθηκε ότι προβάλλει την παράλληλη ανάπτυξη των πολιτισμών χωρίς την απαραίτητη αλληλεπίδραση μεταξύ τους και μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία κοινωνικής απομόνωσης και διακύβευσης της επιδιωκόμενης κοινωνικής συνοχής (Κεσίδου, 2008 · Νικολάου, 2011β).

4. *Το αντιρατσιστικό μοντέλο.* Αναδείχθηκε τη δεκαετία του 1980 με αφορμή το ρατσισμό που βίωναν εθνικές μειονότητες στην Αγγλία. Κεντρική του θέση ήταν η εξάλειψη των ρατσιστικών διακρίσεων που εκδηλώνονταν μέσω κοινωνικών θεσμών. Για

το λόγο αυτό εστίαζε στην αναγκαιότητα θεσμικών και δομικών κοινωνικών αλλαγών κάτι στο οποίο απέτυχε να εστιάσει το πολυπολιτισμικό μοντέλο. Σκοπός της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων και στάσεων για την άρση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων, την πρόληψη των εκδηλώσεων ρατσιστικής συμπεριφοράς και την προαγωγή της ανεκτικότητας στο «διαφορετικό» που θα εξασφαλίσουν εκπαιδευτική ισότητα. Η κριτική γύρω από το συγκεκριμένο μοντέλο επικεντρώθηκε στην πιθανότητα πολιτικοποίησης του εκπαιδευτικού ζητήματος και εκδήλωσης πολιτικών αντιπαραθέσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Γεωργογιάννης, 1999 · Πανταζής, 2015).

5. *Το διαπολιτισμικό μοντέλο.* Τη δεκαετία του '80 κάνει την εμφάνισή του ως το πιο πρόσφατο μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας μετά την αστοχία των προηγούμενων να επιλύσουν τα ζητήματα των εθνοπολιτισμικών διαφορών. Σύμφωνα με τον πρωτοπόρο θεωρητικό Abdallah-Preteille (1986) η διαπολιτισμική ιδέα υποδηλώνει επικοινωνία, αλληλεπίδραση και ανταλλαγή στοιχείων μεταξύ των πολιτισμών με ισοτιμία και χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς. Ο Barrett (2013) επισημαίνει ότι στόχος της είναι η επίτευξη κοινωνικής συνοχής μέσω ενός κοινού αξιακού συστήματος και του διαπολιτισμικού διαλόγου, με την απαιτούμενη πολιτική και θεσμική υποστήριξη. Έτσι λοιπόν και στο χώρο της εκπαίδευσης τονίζεται η αναγκαιότητα διαμόρφωσης ενός εκπαιδευτικού πλαισίου με στόχους εναρμονισμένους προς την απόκτηση διαπολιτισμικής ικανότητας.

Συμπερασματικά, η ανάδειξη του διαπολιτισμικού μοντέλου διαχείρισης της ετερότητας ως το πιο ολοκληρωμένο σε εκπαιδευτικό και ευρύτερα κοινωνικό επίπεδο ακολούθησε μια διακριτή εξελικτική πορεία. Η πορεία αυτή χαρακτηρίζεται από μια μετάβαση από την υπόθεση του «ελλείμματος» όπως αυτή εκφράστηκε μέσω της αφομοιωτικής μονοπολιτισμικής προσέγγισης στην υπόθεση της «διαφοράς» και του πολιτισμικού πλουραλισμού. Σε επόμενη ξεχωριστή ενότητα ακολουθεί αναλυτική συζήτηση-επισκόπηση σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τις αρχές και τα αξιώματά της.

1.3. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: αρχές και στοχοθεσία

Η θεωρητική θεμελίωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προήλθε από Διεθνείς Οργανισμούς με κυριότερους τα Ηνωμένα Έθνη και την UNESCO που διαχρονικά υποστήριζαν αιτήματα όπως την ειρηνική επίλυση συγκρούσεων, τη συνεργασία μεταξύ πολιτισμών και τη συμβολή της εκπαίδευσης στη διεκδίκηση του σεβασμού για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Στην Ευρώπη, η εμφάνιση των έντονων μεταναστευτικών ρευμάτων προς τις αναπτυσσόμενες χώρες της Δύσης τη δεκαετία του 1960, τροφοδότησε ταυτόχρονα την αντίστοιχη επιστημονική συζήτηση γύρω από την κοινωνική και εκπαιδευτική τους ενσωμάτωση. Για αρκετά χρόνια υιοθετείται το πολυπολιτισμικό μοντέλο στην εκπαίδευση. Στο Ευρωπαϊκό Υπουργικό Συμβούλιο του 1970, αποφασίζεται η στήριξη της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης των παιδιών μεταναστών που ζουν σε κράτη-μέλη με την ταυτόχρονη διατήρηση των ιδιαίτερων γλωσσικών και πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών. Το 1983, ωστόσο, στο συνέδριο των Ευρωπαϊκών Υπουργών Εκπαίδευσης στο Δουβλίνο η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση βρέθηκε στο επίκεντρο. Η μετέπειτα στήριξη του Συμβουλίου της Ευρώπης της σημασίας της διαπολιτισμικής κατανόησης στην εκπαίδευση οδήγησε στα τέλη της δεκαετίας του 1980 στην προώθηση προγραμμάτων βασισμένων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στις ευρωπαϊκές χώρες (Portera, 2011 · Rey-von Allmen, 2011).

Στο πλαίσιο της διαχείρισης των πολιτισμικών διαφορών που κλήθηκε να απαντήσει η διαπολιτισμική παιδαγωγική παλινδρόμησε αρχικά μεταξύ δυο αντίθετων θεωρητικών κατευθύνσεων, του «πολιτισμικού σχετικισμού» και του «πολιτισμικού οικουμενισμού». Βασική θέση της πρώτης κατεύθυνσης είναι η ισότητα όλων των εθνοτικών ομάδων που συνυπάρχουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και η αναγνώριση των πολιτισμικών ταυτοτήτων που φέρουν. Η κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να διασφαλιστεί μέσω θεσμικών παρεμβάσεων και πρακτικών για την ελεύθερη και ισότιμη ανάπτυξη κάθε πολιτισμού. Στον αντίποδα του πολιτισμικού σχετικισμού, ο πολιτισμικός οικουμενισμός πρεσβεύει την προβολή των κοινών πολιτισμικών στοιχείων με στόχο να ξεπεραστούν οι πολιτισμικές διαφορές. Οι αντίστοιχες παιδαγωγικές πρακτικές θα πρέπει να αποσκοπούν στην ισότιμη τήρηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι δυο αυτές κατευθύνσεις δέχθηκαν έντονη κριτική, η πρώτη εξαιτίας του κινδύνου κοινωνικού διαχωρισμού και της δυσλειτουργικής «στατικής» προσέγγισης των εννοιών του

«πολιτισμού» και της «ταυτότητας», η δεύτερη για την επιβολή ευρωκεντρικής οπτικής ως προς τα ανθρώπινα δικαιώματα (Γκόβαρης, 2013).

Λαμβάνοντας υπόψη τα θετικά στοιχεία αλλά και τους περιορισμούς των παραπάνω κατευθύνσεων η διαπολιτισμική παιδαγωγική προχώρησε σε μια νέα σύνθεση που προωθεί την ευκαιρία για αλληλεπίδραση και διάλογο μεταξύ των πολιτισμών. Η επαναστατικότητα της έγκειται στην απόρριψη της αντίληψης για τη στατική φύση των ταυτοτήτων και του πολιτισμού και τη θεώρησή τους ως έννοιες δυναμικές, που βρίσκονται υπό διαπραγμάτευση και συνδιαμορφώνονται από τον υβριδισμό και τη διαρκή πολιτισμική ανάμειξη των λαών. Υπό το πρίσμα αυτό, μέσω της διάδρασης και ανταλλαγής απόψεων με όρους ισοτιμίας και αναγνώρισης των πολιτισμικών διαφορών, δίνεται η δυνατότητα στο σχολικό περιβάλλον για πολιτισμικό εμπλουτισμό, άρση των προκαταλήψεων για τον «ξένο» και κριτικό αναστοχασμό αξιών, προτύπων συμπεριφοράς και κανόνων από όλους τους μαθητές (Portera, 2020). Με τον τρόπο αυτό το σχολείο μπορεί να μετατραπεί σε χώρο εποικοδομητικής διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων και συστήματος προσανατολισμών.

Η διαπολιτισμική αγωγή βασίστηκε σε θεωρητικές αρχές για να περιγράψει το περιεχόμενο και τους παιδαγωγικούς της στόχους. Σύμφωνα με τον Essinger (1990), διατυπώθηκαν οι παρακάτω τέσσερις βασικές αρχές: α) της ενσυναίσθησης που υποδηλώνει τη συναισθηματική ταύτιση με τα προβλήματα των άλλων ανθρώπων για την κατανόηση της διαφορετικής συμπεριφοράς τους, β) της αλληλεγγύης, η οποία δημιουργεί ένα αίσθημα ενότητας ανεξάρτητα από φυλετικά και πολιτισμικά όρια, γ) του διαπολιτισμικού σεβασμού, δηλαδή της καλλιέργειας σεβασμού στην πολιτισμική ετερότητα και δ) υπέρβαση του εθνικιστικού τρόπου σκέψης για την άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

Στον ελληνικό χώρο, ο Δαμανάκης (1989) όρισε ως θεμελιώδη αξιώματα της διαπολιτισμικής αγωγής: α) την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, κατά την οποία τονίζεται η σημασία όλων εξίσου των πολιτισμών για τους λαούς τους, β) την υπόθεση του «ελλείμματος» και της «διαφοράς», με την αναγνώριση της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας των παιδιών των μεταναστών και γ) την αρχή των ίσων ευκαιριών, την παροχή μόρφωσης δηλαδή με σεβασμό και αποδοχή στο πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο που φέρουν.

Οι οδηγίες της UNESCO (2007) θέτουν τις τρεις παρακάτω αρχές-στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: α) παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές

με σεβασμό στην πολιτιστική τους ταυτότητα, β) εφοδιασμό των μαθητών με τις απαραίτητες πολιτισμικές δεξιότητες και στάσεις τόσο για την ενεργό κοινωνική τους συμμετοχή όσο γ) και για την ανάπτυξη αλληλεγγύης και κατανόησης μεταξύ των πολιτισμικά και εθνοτικά ετερογενών κοινωνικών ομάδων στις οποίες ανήκουν.

Κοινό χαρακτηριστικό των παραπάνω αρχών είναι το γεγονός ότι ουσιαστικά αποτελούν κοινωνικές αξίες και μας παραπέμπουν σε μια από τις πολλές εννοιολογικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής ως μια μορφή εκπαίδευσης που αποσκοπεί στην προετοιμασία των ατόμων για συμμετοχή σε μια δημοκρατική κοινωνία που χαρακτηρίζεται από ετερογένεια και ανισότητα (Batelaan και van Hoof 1996). Επιπλέον, συγκλίνουν στον προσδιορισμό του πληθυσμού-στόχου της που είναι το σύνολο όλου του μαθητικού πληθυσμού κάθε χώρας. Παρά τη λανθασμένη εντύπωση που έχει δημιουργηθεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά αποκλειστικά σε μειονοτικούς μαθητές, εντούτοις απευθύνεται σε κάθε μαθητή ασχέτως πολιτισμικού υπόβαθρου ως μια «Παιδαγωγική για όλους» εστιάζοντας στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους ανεξαιρέτως. (Γεωργογιάννης, 2008 · Ευαγγέλου και Μουλά, 2016).

Για την επίτευξη του γενικού σκοπού της εκπαίδευσης όλων των μαθητών σε ένα σχολείο που θα λειτουργεί με όρους ισότητας και δημοκρατίας η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως παιδαγωγική θα πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη της «διαπολιτισμικής ικανότητας» ως μια βάση για διάλογο και ειρηνική συνύπαρξη. Ως έννοια συνιστά την ικανότητα αλληλεπίδρασης με αποτελεσματικότητα και σεβασμό καθώς και τη δημιουργία εποικοδομητικών σχέσεων μεταξύ πολιτισμικά ετερογενών ανθρώπων στις διαπολιτισμικές τους συναντήσεις. Περιλαμβάνει συνιστώσες όπως: γνώσεις (κατανόηση των ετερογενών αξιών και πεποιθήσεων, επίγνωση των διακρίσεων), νοοτροπίες (ανοιχτή στάση, δεκτικότητα στον πολιτισμικό πλουραλισμό) καθώς και δεξιότητες (πολλαπλή οπτική και ερμηνεία, ενσυναίσθηση, πολυγλωσσική, διαλογική διαμεσολαβητική ικανότητα) οι οποίες εφαρμόζονται μέσω δράσεων (ευκαιρίες συνεργασίας, υπεράσπιση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αλλαγή στάσεων). Η απόκτηση της διαπολιτισμικής ικανότητας, είναι απαραίτητη στους μαθητές στο πλαίσιο της δημοκρατικής αγωγής του πολίτη σε μια πλουραλιστική παγκόσμια κοινωνία, κυρίως σε επίπεδο ανάληψης δράσης ως πολίτες του κόσμου (Council of Europe-Pestalozzi No 3, 2014).

Το επίπεδο κατάκτησης της διαπολιτισμικής ικανότητας αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιτυχούς έκβασης της «διαπολιτισμικής επικοινωνίας», μιας έννοιας εξίσου σημαντικής σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον. Περιλαμβάνει την

κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση λεκτικών και μη λεκτικών σημάτων ανάμεσα σε άτομα με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό κώδικα. Συχνά τα διαφορετικά ερμηνευτικά σχήματα που αποδίδονται στον κόσμο, διαφορετικά από πολιτισμό σε πολιτισμό, αποτελούν πηγή στερεοτυπικής σκέψης και ξενοφοβίας. Αφετηρία της διαπολιτισμικής επικοινωνίας αποτελεί η αποδοχή και επίγνωση των πολιτισμικών διαφορών από τα ίδια τα άτομα που έρχονται σε επικοινωνία και στόχος της η άρση των εμποδίων που οι παραπάνω προκαλούν σε επίπεδο γλώσσας και συμπεριφοράς. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η επιτυχής διαπολιτισμική επικοινωνία μπορεί να βοηθήσει στην υπέρβαση επικοινωνιακών ορίων που επιβάλλουν οι προκαταλήψεις και στην αποτελεσματική μετάδοση της γνώσης (Νικολάου, 2006 · Παπαδοπούλου, 2008).

1.4. Εκπαιδευτικές πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Από τις αρχές και τη στοχοθεσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που προαναφέρθηκαν προκύπτουν πρακτικές παιδαγωγικής εφαρμογής τους σε επίπεδο ολιστικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνοπτικά αναφέρουμε τις παρακάτω:

Πρωταρχική αναγκαιότητα αποτελεί η συνεκπαίδευση τόσο των παιδιών του κυρίαρχου πολιτισμού της χώρας υποδοχής όσο και των μειονοτικών μαθητών έτσι ώστε να φοιτούν σε «σχολεία για όλους». Με τη μέθοδο αυτή προάγεται η διάδραση όλων των μαθητών στο ίδιο περιβάλλον και εμποδίζεται η κοινωνική απομόνωση των πολιτισμικά διαφορετικών σε περιθωριοποιημένα σχολεία (Κεσίδου, 2008).

Το περιεχόμενο και οι στόχοι των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών θα πρέπει να αναδιαμορφωθούν και να διευρυνθούν διαπολιτισμικά. Αυτό σημαίνει την ισότιμη συμπερίληψη και εκπροσώπηση όλων των πολιτισμών καθώς και ανάδειξη της πλουραλιστικής σκοπιάς προσέγγισης κοινών ζητημάτων έτσι ώστε να αποφευχθεί η αφομοίωση των πολιτισμικά ετερογενών μαθητών. Η εξάλειψη διαχρονικών στερεοτυπικών αναπαραστάσεων του «άλλου» από τα σχολικά εγχειρίδια που μπορούν να υποκινήσουν το ρατσισμό και τη διάκριση είναι ένα επίσης απαραίτητο συμπληρωματικό βήμα προς την παραπάνω κατεύθυνση (Κεσίδου, 2008 · Νικολάου, 2011β).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαδραματίσουν καταλυτικό ρόλο στην προώθηση των διαπολιτισμικών αρχών λειτουργώντας οι ίδιοι ως πρότυπα. Ένας διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει θετική στάση απέναντι στην πολιτισμική

διαφορετικότητα, πολλαπλή οπτική θέασης των πραγμάτων, να δρα ως φορέας αλλαγής και να μπορεί να εφαρμόζει «πολιτισμικά ευαίσθητες» στρατηγικές διδασκαλίας για να λειτουργεί αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις (Μανιάτης 2007). Για το λόγο αυτό καθίσταται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, των καταστάσεων που προκύπτουν λόγω αυτής όπως διακρίσεις, ρατσισμός, ξενοφοβία και περιθωριοποίηση και σε στρατηγικές ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον (Council of Europe, 2008).

Βασική εκπαιδευτική πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί επίσης και η παιδαγωγική χρήση μεθόδων διδασκαλίας που προωθούν την επικοινωνιακή διάδραση μεταξύ των μαθητών. Μέθοδοι όπως η συνεργατική σε ομάδες και η μέθοδος project μπορούν να συμβάλλουν δραστικά στην καλλιέργεια αλληλοεκτίμησης, στην ενίσχυση της συναισθηματικής ασφάλειας των ξένων μαθητών, στην αποδοχή και σεβασμό της ετερότητας και στην ανάπτυξη διαπολιτισμική ευαισθησίας (Ευαγγέλου και Μουλά, 2016 · Χατζησωτηρίου, 2011).

Η επίγνωση και αναγνώριση της σημασίας της γλωσσικής ταυτότητας των μειονοτικών μαθητών και ιδιαίτερα το ζήτημα της διγλωσσίας αποτελεί σημαντική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα αποτελεσματικής εκμάθησης τόσο της μητρικής γλώσσας των πολιτισμικά και γλωσσικά ετερογενών μαθητών όσο και της γλώσσας της χώρας υποδοχής έχει επιβεβαιωθεί ερευνητικά. Η προσθετική διγλωσσία έχει αποδειχθεί ότι καλλιεργεί τις γνωστικές και μεταγλωσσικές ικανότητες των μαθητών, τους δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσουν επάρκεια στη χρήση και των δύο γλωσσών και βελτιώνει τη σχολική τους επίδοση. Η αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού υπόβαθρου των μειονοτικών μαθητών μέσω της προώθησης της δίγλωσσης εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση εμπλουτίζει το σχολικό περιβάλλον με διαφορετικές πολιτισμικές εμπειρίες. Όλα τα παραπάνω οφέλη εξασφαλίζονται με το σχεδιασμό και την υλοποίηση κατάλληλων προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης (Cummins, 2001 · Tsokalidou, 2005).

Οι παιδαγωγικές πρακτικές που αναφέρθηκαν μπορούν με την εφαρμογή τους να συμβάλλουν στον ανασχηματισμό του σχολείου κατά το διαπολιτισμικό μοντέλο μάθησης έτσι ώστε να διασφαλιστεί η διαπολιτισμική επικοινωνία αλλά και η απαιτούμενη ισότητα μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

1.5. Η Ελληνική πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα

Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας άρχισε να συγκροτείται από τη δεκαετία του 1980 ως αποτέλεσμα παγκόσμιων μεταναστευτικών ρευμάτων. Οι πρώτες μεγάλες εισροές μεταναστών, οικονομικών κατά κύριο λόγο, προήλθαν από τις δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, τις γειτονικές βαλκανικές χώρες και από χώρες της Ασίας και της Αφρικής σε μικρότερο ποσοστό. Οι συνθήκες άλλοτε αρμονικής και άλλοτε όχι συμβίωσης τους με το γηγενή πληθυσμό οδήγησε την Ελλάδα να εφαρμόσει στρατηγικές κοινωνικής ένταξής τους για την επίτευξη κοινωνικής συνοχής και πρόσβασης σε βασικούς θεσμούς όπως η εκπαίδευση, η εργασία, και το πολιτικό σύστημα (Κασιμάτη, 2009).

Ο χώρος της εκπαίδευσης, όπως ήταν φυσικό, δέχθηκε μεγάλη επιρροή από το φαινόμενο της μετανάστευσης και υπέστη εμφανή δημογραφική αλλοίωση. Σταδιακά ο μαθητικός πληθυσμός από ομοιογενής εθνικά μετατράπηκε σε πολυπολιτισμικό, διαγράφοντας μια αυξητική ποσοστιαία τάση με την πάροδο των χρόνων. Σύμφωνα με τα πρώτα επίσημα στατιστικά στοιχεία που παραθέτει ο Δρεττάκης για τα σχολικά έτη 1995-2000, το ποσοστό των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών το 1995-1996 φτάνει το 3% ενώ διπλασιάζεται το 1999-2000 με τους περισσότερους να φοιτούν στο Δημοτικό (Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008). Το έτος 2002-2003, σύμφωνα με τους Γκότοβο και Μάρκου (2003) η κατανομή των αλλοδαπών μαθητών σε σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων αγγίζει το 6,7% που αποτελεί σημαντικό επίσης ποσοστό, με τη μεγαλύτερη συγκέντρωση να παρατηρείται στο νομό Αττικής.

Σε μεταγενέστερες στατιστικές έρευνες που διεξάγει το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, για τη συλλογή αντίστοιχων στοιχείων προκύπτει ότι κατά τα σχολικά έτη 2005-2006 και 2006-2007 το συνολικό ποσοστό παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν σε ελληνικά δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανέρχεται στο 9,7% (10,2% το ποσοστό μόνο της Πρωτοβάθμιας) (ΙΠΟΔΕ, 2007).

Ωστόσο, μετά την έναρξη της οικονομικής κρίσης του 2009 και κατά τα σχολικά έτη 2010-2015 στην Ελλάδα παρατηρείται αισθητή μείωση των εγγεγραμμένων ετερογενών πολιτισμικά μαθητών. Τα αυστηρά μέτρα λιτότητας και το υψηλό ποσοστό ανεργίας λόγω της κρίσης οδηγούν τις οικογένειες των μεταναστών είτε να επιστρέψουν πίσω στις χώρες προέλευσής τους ή να κατευθυνθούν σε άλλες χώρες υποδοχής προς

αναζήτηση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης (Palaiologou, 2016). Η εξωτερική μετανάστευση στην οποία οδηγούνται μεταναστών έχει ως αποτέλεσμα να μειωθεί ο αριθμός αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών σχεδόν κατά 55,9% (Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών, 2018).

Το 2015 όμως η Ελλάδα βρίσκεται αντιμέτωπη με το φαινόμενο της μαζικότητας ροής προσφύγων προς το εσωτερικό της μέσω χερσαίων και θαλάσσιων συνόρων οι οποίοι προσπαθούν να ξεφύγουν από εμπόλεμες ζώνες και διώξεις. Ο αριθμός των αιτούντων άσυλο αγγίζει τις 850.000 με κύρια χώρα προέλευσης τη Συρία και ανάμεσά τους πλήθος (ασυνόδευτων συχνά) παιδιών που αποτελούν το πιο ευάλωτο πληθυσμιακό κομμάτι. Οι συνθήκες περιπλέκονται περισσότερο καθώς προσφυγικές ροές αναμειγνύονται με μεταναστευτικές. Το ελληνικό κράτος προσπαθεί να διασφαλίσει την πρόσβαση στη δημόσια εκπαίδευση αυτού του νεοεισερχόμενου τμήματος του μαθητικού πληθυσμού, των παιδιών προσφύγων (Υπουργείο Ψηφιακής Πολιτικής Τηλεπικοινωνιών και Ενημέρωσης 2017). Η ομαλή εκπαιδευτική ένταξη των προσφυγόπουλων σε σχολικές δομές αποτελεί προτεραιότητα του Υπουργείου Παιδείας από το σχολικό έτος 2016-2017. Σύμφωνα με στοιχεία του Πληροφοριακού Συστήματος My School ο αριθμός των εγγεγραμμένων προσφύγων μαθητών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2017-2018 ανέρχεται σε 8.017 (ΥΠΑΙΘ, 2020).

Σε πιο πρόσφατη έρευνα της Ελληνικής Στατιστικής Εταιρείας (ΕΛΣΤΑΤ) κατά τη λήξη του σχολικού έτους 2017-2018, το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών σημειώνει αξιοσημείωτη αυξητική τάση, συγκεκριμένα στα δημοτικά συνιστά το 4,5%, στα γυμνάσια 4,2% και στα γενικά λύκεια 2% (ΕΛΣΤΑΤ, 2019).

Το πολυπολιτισμικό προφίλ των ελληνικών δημόσιων σχολείων συνθέτουν, εκτός από τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς, και οι μαθητές Ρομά. Πρόκειται για μια ιδιαίτερα διαφοροποιημένη, ευάλωτη κοινωνικά ομάδα της οποίας ο αριθμός των καταγεγραμμένων μελών δεν είναι σταθερός γεγονός που καθιστά δύσκολη την ποσοτική αποτύπωση του μαθητικού πληθυσμού στα δημόσια σχολεία (Σκούρτου, 2016). Σημαντική αύξηση των εγγεγραμμένων Ρομά μαθητών παρατηρείται κατά τα σχολικά έτη 2010-2015 στα δημοτικά σχολεία της χώρας σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας που παραθέτει η Palaiologou (2016). Συγκεκριμένα, οι 12.562 εγγεγραμμένοι μαθητές το σχολικό έτος 2010-2011 αυξάνονται σε 15.911 το 2014-2015 λόγω της εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη.

Κατά τη διάρκεια της πολυετούς παρουσίας των παραπάνω μειονοτικών μαθητών στα σχολεία, έχουν παρατηρηθεί σημαντικά προβλήματα αναφορικά με την κοινωνική και εκπαιδευτική τους ένταξη στο μαθησιακό περιβάλλον. Η διαφορετική κυρίαρχη εθνική και σχολική κουλτούρα, το αβέβαιο καθεστώς διαμονής στη χώρα-υποδοχής, το γλωσσικό ζήτημα της επικοινωνίας, οι πολιτισμικές διαφορές ως προς τη νοοτροπία και τον αξιακό προσανατολισμό (οικογένεια και εργασία σε πρώιμη ηλικία για τους μαθητές Ρομά), η αδυναμία στήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον και η γενικότερη έλλειψη δομών ψυχοκοινωνικής ενίσχυσης δυσχεραίνουν ιδιαίτερα την προσαρμογή τους. Ιδιαίτερα δυσμενείς είναι και οι επιπτώσεις των παραπάνω παραγόντων στη φοίτησή τους με αποτέλεσμα να βρίσκονται αντιμέτωποι πολύ συχνά με τη σχολική αποτυχία και τη σχολική εγκατάλειψη. Επιπρόσθετα, η ξενοφοβία που χαρακτηρίζει συχνά το δημόσιο λόγο και οι στρεβλές κοινωνικές αναπαραστάσεις του διαφορετικού «άλλου» στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία δημιουργούν αρνητικά εθνοτικά στερεότυπα για τις πολιτισμικά ετερογενείς ομάδες που μεταφέρονται και στο σχολικό περιβάλλον. Αποτέλεσμα αυτών αποτελούν οι εκδηλώσεις φαινομένων ρητορικής μίσους, βίας και συγκρούσεων σε σχολεία όπου φοιτούν μειονοτικοί μαθητές με συνέπεια την ακραία συχνά περιθωριοποίησή τους από το σχολικό περίγυρο. (Καλοφορίδης, 2014 · Πανταζής και Μαυρουλή 2011 · Παπάζογλου, 2008 · Πλουμίδα, 2016)

Επιπλέον, εκθέσεις του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) στις χώρες-μέλη του υπογραμμίζουν τη συσχέτιση του κοινωνικο-οικονομικού και πολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών με τη σχολική τους επίδοση. Οι μειονοτικοί μαθητές που προέρχονται κυρίως από δυσμενές υπόβαθρο παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις, είναι πιο επιρρεπείς στη σχολική διαρροή. Ενδεικτικά αναφέροντας, το 2012 το ποσοστό των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο που εγκατέλειψε πρόωρα το σχολείο ήταν 42%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους Έλληνες μαθητές ήταν μόλις 8,3% (OECD, 2016). Αναφορικά με τους μαθητές Ρομά, το σχολικό έτος 2003-2004 σε σύνολο 7792 εγγεγραμμένων οι 1976 εγκατέλειψαν πρόωρα (ποσοστό διαρροής 25,3%) και κατά το σχολικό έτος 2006-2007 από τους 6614 μαθητές οι 1565 (ποσοστό 23,7%) (ΙΠΟΔΕ, 2007).

Το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να δημιουργήσει τις απαραίτητες δημοκρατικές συνθήκες αποδοχής και διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας έτσι ώστε να συμβάλει στην απαραίτητη ένταξη των μειονοτικών μαθητών και στην διασφάλιση ίσων μορφωτικών ευκαιριών. Προϋπόθεση όμως για να επιτευχθούν τα παραπάνω είναι το ίδιο το σχολείο να μη μείνει άκαμπος θεσμός αλλά να προσαρμοστεί στις νέες κοινωνικές

προκλήσεις που θέτει η πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα και να διευρύνει το ρόλο του με νέες παιδαγωγικές μετασχηματιστικές προσεγγίσεις ως προς τη μεταβίβαση της γνώσης (Γκόβαρης, 2011 · Σκούρτου, 2016).

1.6. Η έννοια της ηγεσίας με έμφαση στη σχολική ηγεσία

Η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «ηγεσία» έχει αποτελέσει αντικείμενο θεωρητικών προσεγγίσεων διαφόρων μελετητών από διαφορετικό πρίσμα, γεγονός που εξηγεί και την πληθώρα ορισμών που υπάρχουν στη σχετική βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό των Koontz και O'Donnell (1982 αναφέρεται στο Σαΐτη 2008, σελ.132),

«η ηγεσία εκλαμβάνεται γενικά ως η επιρροή ή τέχνη ή διαδικασία επηρεασμού των ατόμων έτσι, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων».

Στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, ο Πασιαρδής (2004, σελ.209) αναφέρει ότι

«ως ηγεσία θεωρείται ένα πλέγμα συμπεριφορών που χρησιμοποιεί το άτομο, μέσα από ένα αίσθημα αποστολής και οράματος για τον οργανισμό, με σκοπό να επιτύχει τους στόχους που έθεσε, επηρεάζοντας τη συμπεριφορά των υφισταμένων».

Σε παρόμοιο πλαίσιο ο Μπουραντάς (2005, σελ.197) ορίζει την ηγεσία ως

«τη διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον».

Κοινό σημείο σύγκλισης των παραπάνω ορισμών είναι η αναφορά στην επιρροή που ασκεί ο ηγέτης στην ομάδα του, στο πλαίσιο κάποιου οράματος, προσβλέποντας στην αλλαγή του τρόπου συμπεριφοράς των μελών της όταν οι συνθήκες το επιτάσσουν.

Βασικές προϋποθέσεις του όρου ηγεσία σύμφωνα με το Σαΐτη (2008, σελ.133) είναι α) «η ύπαρξη ηγέτη» που να έχει «επίσημη» και «ουσιαστική» εξουσία, β) «η ύπαρξη μελών ομάδας» που θα υλοποιήσουν τους στόχους της μέσω κατάλληλης υποκίνησης, γ) «η ύπαρξη αποτελεσματικής δράσης» από την πλευρά της ηγεσίας που σχετίζεται με προσωπικές ικανότητες του ηγέτη και δ) «η επίτευξη επιδιωκόμενων στόχων» μέσα από την εξασφάλιση αποτελεσματικής συνεργασίας των μελών της ομάδας.

Η ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον έχει αποτελέσει ιδιαίτερο πεδίο έρευνας λόγω της φύσης και του παιδαγωγικού σκοπού που επιτελούν οι σχολικές μονάδες. Στην περίπτωση και αυτού του όρου έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί. Τα βασικά χαρακτηριστικά της συμπεριλαμβάνονται στον παρακάτω ενδεικτικό ορισμό των Bush και Glover (2003, σελ.31):

«Η σχολική ηγεσία μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία επιρροής που βασίζεται σε σαφείς αξίες και πεποιθήσεις και οδηγεί σε ένα όραμα για το σχολείο. Το όραμα διατυπώνεται από ηγέτες που επιδιώκουν να κερδίσουν τη δέσμευση του προσωπικού και των ενδιαφερομένων μερών για το όνειρο ενός καλύτερου μέλλοντος για το σχολείο, τους σπουδαστές του και τους ενδιαφερόμενους».

Σε ερευνητικό επίπεδο, η σχολική ηγεσία έχει συγκεντρώσει μεγάλο ενδιαφέρον καθώς έχει αναδειχθεί σε καταλυτικό φορέα αλλαγών και μεταρρυθμίσεων που μπορούν να βελτιώσουν ποιοτικά τη λειτουργία και αποδοτικότητα μιας σχολικής μονάδας. Τα τελευταία χρόνια η διεθνής επιστημονική κοινότητα, αναγνωρίζοντας τη θέση-κλειδί που κατέχει ο σχολικός ηγέτης στη δημιουργία ενός πετυχημένου σχολείου, έχει στραφεί αρκετά στον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών που θα πρέπει να διαθέτει για να θεωρηθεί αποτελεσματικός και επιτυχημένος στο ρόλο του.

Σε ανασκόπηση σχετικών ερευνών που διεξήγαγαν οι Αριστοτέλους και Αγγελίδης (2008, σελ.414), παραθέτουν τις παρακάτω κατηγορίες χαρακτηριστικών: α) ικανότητα «δημιουργίας και μετάδοσης κοινού οράματος» καθώς και εφαρμογής του μέσα από συλλογικές διαδικασίες, β) ικανότητα «προώθησης της κατανεμημένης ηγεσίας» και

ενθάρρυνση της συμμετοχικής με την εξουσιοδότηση αρμοδιοτήτων και πρωτοβουλιών, γ) ικανότητα «δημιουργίας συλλογικής κουλτούρας», και ανάπτυξης θετικού συναδελφικού κλίματος για τη θεμελίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, δ) ικανότητα «κατανόησης και ανάπτυξης προσωπικού – δημιουργίας μαθησιακής κοινότητας», με την παροχή συναισθηματικής υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς και την παρότρυνση για επαγγελματική ανάπτυξη, ε) προσωπικές ικανότητες όπως ωριμότητα, οργανωτικότητα, ευελιξία, δικαιοσύνη, αξιοπιστία, διαχείριση συγκρούσεων και στ) ικανότητα «δημιουργίας παραγωγικών σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα», όπου με την ανάληψη δράσεων και εμπλοκή τους στη σχολική λειτουργία επιτυγχάνεται η επικοδομητική σύνδεση της σχολικής μονάδας με το ευρύτερο εξωτερικό περιβάλλον.

Οι Leithwood και Riehl (2003) αναφέρουν επίσης ότι οι επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες είναι αυτοί που ανταποκρίνονται με παραγωγικό τρόπο στις προκλήσεις της εκπαίδευσης πολιτισμικά ετερογενών μαθητών ή μαθητών με ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζονται από χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τα παρακάτω βήματα: την εφαρμογή κατάλληλων μορφών διδασκαλίας, την καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν σε μια σχολική κοινότητα που αποπνέει εμπιστοσύνη και συνοχή, την αξιοποιώντας το πολιτισμικό κεφάλαιο όλων των μαθητών ως ευκαιρία για εμπλουτισμό και με την ενδυνάμωση της επικοινωνίας σχολείου και γονέων για την καθοδήγηση των γονέων στο σωστό τρόπο μαθησιακής υποστήριξης των παιδιών τους.

Αναμφισβήτητα σημαντικό παράγοντα στον τρόπο άσκησης αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας συνιστά και η συναισθηματική νοημοσύνη για την οποία γίνεται ιδιαίτερος λόγος τα τελευταία χρόνια. Αυτή σύμφωνα με τον Goleman (1998) εμπεριέχει τις συναισθηματικές δεξιότητες της αυτοεπίγνωσης, του αυτοελέγχου, της παρακίνησης, της ενσυναίσθησης καθώς και κοινωνικές δεξιότητες διαχείρισης συναισθημάτων οι οποίες βοηθούν στην ορθή λήψη αποφάσεων και στον αποτελεσματικό χειρισμό των διαπροσωπικών σχέσεων. Στη διεθνή βιβλιογραφία επιβεβαιώνεται ότι όσο η συναισθηματική νοημοσύνη ενός σχολικού ηγέτη αυξάνεται τόσο αυξάνεται η ικανότητα ηγεσίας και η ανθεκτικότητα στις απαιτήσεις του ρόλου του ενώ παρατηρείται ιδιαίτερα θετικός αντίκτυπος στην εργασιακή ικανοποίηση των συναδέλφων, στη σχολική κουλτούρα και τις σχολικές μαθητικές επιδόσεις (Maulding κ.ά., 2012 · Moore, 2009 · Taliadorou και Pashiardis, 2015).

1.7. Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διευθυντής

Η σχολική μονάδα αποτελεί έναν οργανισμό με διακριτή αποστολή και στόχους για την επίτευξη των οποίων καλείται να επιτελέσει συγκεκριμένες λειτουργίες με κυριότερες τη μορφωτική, την παιδαγωγική και τη διοικητική. Η διοικητική λειτουργία αφορά σε ενέργειες όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, ο συντονισμός και ο έλεγχος των «συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας» και «παρέχεται μέσω της σχολικής διεύθυνσης» που ασκείται από ένα «διευθυντικό στέλεχος» με «καθορισμένες δραστηριότητες» (Σαΐτης 2008, σελ.17). Όπως αναφέρει ο Κατσαρός (2008, σελ.76), η διεύθυνση «σχετίζεται κυρίως με τη διαπροσωπική διάσταση της διοίκησης» και συνδέεται εννοιολογικά με την ηγεσία αφού «αναφέρεται στην ενσυνείδητη προσπάθεια των στελεχών για την ενεργοποίηση και την καθοδήγηση της δράσης του ανθρώπινου δυναμικού προς την αποτελεσματική υλοποίηση των σκοπών του οργανισμού», στη συγκεκριμένη περίπτωση των παιδαγωγικών σκοπών των σχολικών μονάδων.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του σχολικού Διευθυντή ορίζονται λεπτομερώς από τη σχετική νομοθεσία. Συγκεκριμένα, με την Υπουργική απόφαση Αρ.Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 ο Διευθυντής αποτελεί το διοικητικό, επιστημονικό και παιδαγωγικό υπεύθυνο της σχολικής μονάδας και κοινότητας στην κορυφή της οποίας βρίσκεται. Στα Άρθρα 27-32 ορίζεται ο πολυδιάστατος ρόλος του που είναι:

- Διοικητικός. Περιλαμβάνει την ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού για την εκπαιδευτική στοχοθεσία και πολιτική του σχολείου ως υπεύθυνος εφαρμογής της. Προεδρεύοντας στις συνεδριάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων, ενημερώνει νόμους και αποφάσεις σχετικές με τη σχολική λειτουργία του σχολείου και ελέγχει την έγκαιρη ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις ανειλημμένες υποχρεώσεις τους.
- Καθοδηγητικός. Αποτελώντας ο ίδιος το πρότυπο, καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο τους και όλη τη σχολική κοινότητα στην επίτευξη υψηλών παιδαγωγικών στόχων εξασφαλίζοντας δημοκρατικούς όρους.
- Συντονιστικός. Συντονίζει το έργο των εκπαιδευτικών, ως προϊστάμενος τους, με πνεύμα ισότιμης συνεργασίας και αλληλεγγύης. Μεριμνά για τη διατήρηση συνοχής στο Σύλλογο Διδασκόντων και ενθαρρύνει εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες

δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης κινητοποιώντας θετικά ως προς την κατεύθυνση αυτή.

- **Επιμορφωτικός.** Φροντίζει για την ενδοσχολική διοικητική, παιδαγωγική και επιστημονική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και προωθεί επιμορφωτικά προγράμματα έχοντας ο ίδιος την ευθύνη της οργάνωσής τους.
- **Αξιολογικός.** Αξιολογεί το διδακτικό προσωπικό ως προς το έργο του σύμφωνα με την προβλεπόμενη νομοθεσία.
- **Παιδαγωγικός-συνεργατικός.** Ευθύνεται για τη διατήρηση θετικού σχολικού κλίματος και την καλλιέργεια αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Αναπτύσσει υπεύθυνη και δημιουργική συνεργασία με τις μαθητικές κοινότητες για θέματα της σχολικής ζωής.
- **Διαμεσολαβητικός.** Ως ο επίσημος θεσμικά εκπρόσωπος της σχολικής μονάδας σε σχέσεις με άλλους φορείς συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Συμπεραίνουμε από τα παραπάνω ότι ο Διευθυντής κατέχει καταλυτικό ρόλο μέσα στη σχολική μονάδα και για το λόγο αυτό συχνά του αποδίδεται ο χαρακτηρισμός του ηγέτη. Η σχολική Διεύθυνση συμβάλλει σημαντικά στη δημιουργία ενός επιτυχημένου σχολείου και στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε αυτό. Ωστόσο, είναι γεγονός ότι οι αρμοδιότητες του ρόλου του Διευθυντή ορίζονται από τη σχετική εκπαιδευτική νομοθεσία με στατικό τρόπο. Προσβλέπουν κυρίως στο αποτέλεσμα και όχι όσο θα έπρεπε στον ανθρώπινο παράγοντα αδυνατώντας να αντιμετωπίσουν ουσιαστικά το δυναμικό και συνεχώς μεταβαλλόμενο σχολικό περιβάλλον (Σκιαδάς, 2016).

1.8. Σχολικός διευθυντής και σύγχρονες προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας

Οι σχολικές μονάδες αποτελούν, ως γνωστόν, ανοικτά κοινωνικά συστήματα που αλληλεπιδρούν αδιάλειπτα με το περιβάλλον και επηρεάζονται άμεσα από εξωτερικούς παράγοντες. Για το λόγο αυτό είναι αναγκαίο να μπορούν να αναπροσαρμόζονται και να εξελίσσουν τη λειτουργία τους ανάλογα με τις μεταβαλλόμενες συνθήκες που προκύπτουν για να επιτελέσουν τον παιδαγωγικό τους ρόλο (Πασιαρδής, 2004). Στη σύγχρονη εποχή, η επίδραση του κοινωνικοπολιτικού και οικονομικού περιβάλλοντος δημιουργεί νέες προκλήσεις τις οποίες πρέπει να διαχειριστεί μια σχολική μονάδα όπως η

κοινωνικοπολιτισμική ετερογένεια στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, η υπο-εκπαίδευση και οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Ζάγκος, 2019).

Η πολιτισμική ποικιλομορφία που υπάρχει στη σημερινή ελληνική κοινωνία και η αποτύπωσή της στο χώρο της εκπαίδευσης έχει ήδη συζητηθεί σε προηγούμενη υποενότητα. Μέσα στην πολυπολιτισμική του μορφή το ελληνικό σχολείο καλείται να διαπαιδαγωγήσει τους μαθητές σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικότητας αλλά και να εξασφαλίσει την ισότιμη εκπαίδευση όλων ασχέτως πολιτισμικού υπόβαθρου μέσα σε κλίμα αλληλοσεβασμού.

Ο διευθυντής ασκώντας παιδαγωγική ηγεσία οφείλει να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις εκπαιδευτικές ανάγκες και ανισότητες που σχετίζονται με την ομαλή ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Ως βασικός φορέας λήψης και υλοποίησης αποφάσεων (σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς) μπορεί να προβεί στην επιλογή κατάλληλου για τη μαθησιακή διαδικασία διδακτικού υλικού, παιδαγωγικών μεθόδων που καλλιεργούν την αποδοχή και την αλληλοκατανόηση και στρατηγικών ενίσχυσης της σχολικής επίδοσης μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην εδραίωση σχολικού κλίματος ασφάλειας και πολιτισμικού εμπλουτισμού μακριά από προκαταλήψεις. Η στήριξη και ενθάρρυνση μαθητών και εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή είναι επίσης απαραίτητη και για την υλοποίηση διαφοροποιημένων προγραμμάτων μαθησιακής ενίσχυσης (Γκάνιος, 2007).

Ιδιαίτερα αναγκαία είναι η συμβολή του διευθυντή στην καλλιέργεια επικοινωνιακής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονέων από πολιτισμικά διαφορετικά περιβάλλοντα. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αυτού του είδους η συνεργασία βρίσκεται ακόμη σε χαμηλό επίπεδο για λόγους όπως η δυσκολία στη γλωσσική επικοινωνία, το δύσκολο ωράριο εργασίας των γονέων, η δυσκολία κατανόησης του εκπαιδευτικού συστήματος, οι πολιτισμικές διαφορές, η αρνητική αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, οι γονείς αυτοί παρουσιάζονται συχνά ως αδιάφοροι για την εκπαίδευση των παιδιών τους και δύσκολοι στο να προσεγγιστούν. Για το λόγο αυτό ο διευθυντής ως εκπρόσωπος του σχολείου οφείλει να μεριμνήσει για τη συστηματική ενημέρωση και συμβουλευτική καθοδήγηση των γονέων σε θέματα εκπαίδευσης. Η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και η παράλληλη υποστήριξη της μάθησης στο σπίτι μπορούν να βοηθήσουν καταλυτικά στην ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών τους και στην ομαλή ένταξή τους στο σχολείο και την κοινωνία (Νικολάου, 2011 · Μπέση και Γρίβα, 2013).

Συμπερασματικά, ο ρόλος του διευθυντή επιβάλλεται να επανακαθορίζεται με βάση τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες που διαρκώς μεταβάλλονται έτσι ώστε να μπορέσει να εμπνεύσει το σχολικό όραμα και την απαραίτητη δράση σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα για την αρμονική και δημιουργική συνύπαρξη όλων των εμπλεκόμενων μερών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΤΟ ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

2.1. Ευρωπαϊκό νομικό πλαίσιο για την πολιτισμική ετερότητα και εκπαίδευση

Η ύπαρξη πολιτισμικών μειονοτήτων σε διάφορες χώρες διεθνώς και η αναγκαιότητα χειρισμού των πολιτισμικών διαφορών τους οδήγησε στην προσπάθεια θέσπισης ενός νομικού πλαισίου για την προστασία και υπεράσπιση των δικαιωμάτων τους. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση πολιτικών βασισμένων σε κοινές αξίες για το σκοπό αυτό διαδραμάτισαν κορυφαίοι διεθνείς οργανισμοί μέλος των οποίων αποτελεί και η Ελλάδα. Η Σύμβαση κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση της UNESCO το 1960 θέτει τα πρώτα θεμέλια για την ίση μεταχείριση και την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους στον εκπαιδευτικό τομέα δεσμεύοντας τα συμβαλλόμενα κράτη-μέλη να εφαρμόσουν εθνικές πολιτικές και πρακτικές προς την κατεύθυνση αυτή.

Αναφορικά με τα παιδιά, όλα τα θεμελιώδη δικαιώματά τους κατοχυρώνονται από τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών που τέθηκε σε ισχύ στις 20 Σεπτεμβρίου 1990 και επικυρώθηκε από την Ελλάδα με το Νόμο 2101/92 (ΦΕΚ 192, τ.Α'). Τα συμβαλλόμενα μέλη οφείλουν να εγγυώνται την εφαρμογή των δικαιωμάτων που ορίζει η Σύμβαση για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως φυλετικών, γλωσσικών, θρησκευτικών και πολιτι(στι)κών χαρακτηριστικών σύμφωνα με το Άρθρο 2. Στα Άρθρα 28, 29 και 30 της Σύμβασης γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο σεβασμό των πολιτιστικών, γλωσσικών και θρησκευτικών δικαιωμάτων των παιδιών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες εντός των συμβαλλόμενων κρατών και ορίζεται το ανθρώπινο δικαίωμα κάθε παιδιού στην εκπαίδευση ως ζωτικής σημασίας για την ολόπλευρη ανάπτυξή του.

Στον Ευρωπαϊκό χώρο, η πολιτισμική ανομοιογένεια που προκλήθηκε από τις διαρκείς μεταναστευτικές ροές και οι κοινωνικές επιπτώσεις από τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων είχε ως αποτέλεσμα τη θέσπιση εκπαιδευτικών πολιτικών από τα θεσμικά της Όργανα με σκοπό την ενσωμάτωση των παιδιών μεταναστών για την επίτευξη κοινωνικής συνοχής. Στην Οδηγία του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης στις 25 Ιουλίου 1977 (77/486/ΕΟΚ), προβλέπονται για πρώτη φορά μέτρα ένταξης των παιδιών των «διακινούμενων εργαζομένων» εντός των συνόρων της στο εκπαιδευτικό σύστημα του κράτους υποδοχής. Εξασφαλίζεται η παροχή δωρεάν

εκπαίδευσης στην επικράτειά τους ενώ ειδική μέριμνα περιλαμβάνεται για τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού καταγωγής κατά τη σχολική τους φοίτηση.

Στο Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση της 24ης Μαΐου 1988 ως στόχοι τίθενται: η ενίσχυση της αίσθησης της ευρωπαϊκής ταυτότητας στους νέους και η ενσωμάτωση της ευρωπαϊκής διάστασης στο παιδαγωγικό υλικό και τα σχολικά προγράμματα. Η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην παιδεία καθώς και η εκμάθηση και διάδοση των γλωσσών των κρατών-μελών προβάλλεται ως στόχος και στη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση/ Μάαστριχτ το 1992 (Άρθρο 126) με σεβασμό στη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία τους. Διαφαίνεται λοιπόν η τάση προώθησης της ευρωπαϊκής ενότητας χωρίς να αναγνωρίζεται η ανάγκη αναπροσαρμογής του περιεχομένου του εκπαιδευτικού συστήματος των χωρών υποδοχής και θέσπισης μέτρων για την ομαλή ένταξη των παιδιών των μεταναστών σε αυτό. Ενισχύεται έτσι ο διαχωρισμός μεταξύ ευρωπαίων και μη μαθητών με προβολή του προτύπου των ευρωπαίων (Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008).

Στη μετέπειτα Οδηγία 2000/43/EK για την εφαρμογή της ίσης μεταχείρισης ασχέτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, ωστόσο, υπογραμμίζεται ότι για την ανάπτυξη δημοκρατικών κοινωνιών είναι απαραίτητη η συμμετοχή όλων των ανθρώπων ισότιμα σε όλους τους τομείς της ζωής. Σε αυτούς συμπεριλαμβάνεται και η εκπαίδευση η οποία θα πρέπει να παρέχεται χωρίς διακρίσεις σε όλα τα παιδιά από το εκπαιδευτικό σύστημα. Με την οδηγία 2003/109/EK (Άρθρο 11) τα εκπαιδευτικά δικαιώματα και η ίση μεταχείριση επεκτείνονται και στα παιδιά μεταναστών από τρίτες εκτός Ε.Ε. χώρες με προϋπόθεση την πενταετή συνεχόμενη νόμιμη παραμονή στο κράτος-μέλος υποδοχής. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές δείχνουν μια έντονη κατεύθυνση προς την προώθηση της «ενεργούς ιδιότητας του πολίτη» στους μαθητές για την αύξηση της κοινωνικής τους συμμετοχής. Η εκπαίδευση για όλους εκτός από την ατομική καλλιέργεια, θα συνεισφέρει επίσης στην ενδυνάμωση του δημοκρατικού ιστού των κοινωνιών. Ο παραπάνω στόχος γίνεται εμφανής και στο Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σχετικά με την κατάσταση των Ρομά στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 2005. Δίνεται έμφαση στον εκπαιδευτικό ρατσισμό και τη γκετοποίηση που υφίστανται ως μειονοτική ομάδα και αποτελεί διακύβευση της δημοκρατίας και στη σημασία της βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης προς αυτούς για την ανάπτυξη της κοινότητάς τους (Faas κ.ά., 2014).

Στην Πράσινη Βίβλο του 2008 για τη μετανάστευση και κινητικότητα δημιουργείται ένα πλαίσιο συνολικής εξέτασης όλων των προκλήσεων που σηματοδοτεί η παρουσία παιδιών μεταναστών για τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης έτσι ώστε να αποτελέσουν κοινό πεδίο προβληματισμού. Απορρίπτονται οι πρακτικές κοινωνικού διαχωρισμού των μειονοτικών παιδιών. Τονίζεται η ανάγκη θέσπισης πολιτικών για την αντιμετώπιση των παραγόντων που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό μειονέκτημα και η παροχή ισότιμης εκπαίδευσης για τη δημιουργία μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς.

Στη Λευκή Βίβλο για το Διαπολιτισμικό Διάλογο που εκδόθηκε το 2008 από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο γίνεται εστίαση στην ανάγκη επέκτασης του διαπολιτισμικού διαλόγου διεθνώς για τη διατήρηση ισορροπίας μεταξύ πολιτισμικής πολυμορφίας και κοινωνικής συνοχής. Σημαντικός καθίσταται ο ρόλος του στη δημοκρατική διαχείριση των διαφορετικών ταυτοτήτων με βάση τις κοινές οικουμενικές αξίες ενώ προβάλλεται και η σημασία της διδασκαλίας διαπολιτισμικών ικανοτήτων.

Ο σεβασμός στην πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία, η αξία του διαπολιτισμικού διαλόγου, η ανοχή και αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των ευρωπαϊών πολιτών για την οικοδόμηση μιας Ευρώπης πιο προσιτής και ενωμένης στο πλαίσιο της πολιτισμικής της πολυμορφίας και εμπλουτισμένης μέσω αυτής αποτελούν βασικούς πυλώνες και του προγράμματος «Ευρώπη για τους Πολίτες 2007-2013» όπως αναφέρονται στο Άρθρο 1 της απόφασης αρ. 1904/2006/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου.

Στα συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με τη διαμόρφωση στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία για την εκπαίδευση και κατάρτιση «ΕΚ 2020» τίθενται από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης τέσσερις κοινόι στόχοι ανάμεσα στους οποίους: η παροχή αποτελεσματικότερης εκπαίδευσης και κατάρτισης, η προώθηση της ισότητας και κοινωνικής συνοχής καθώς και η μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης κάτω από το 10%. Για την περίοδο 2016-2020 μάλιστα ορίζονται έξι ειδικότερες προτεραιότητες ανάμεσα στις οποίες η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς με τη συμπερίληψη της αυξανόμενης ετερογένειας των εκπαιδευομένων και η αποφυγή κάθε μορφής διάκρισης.

Συμπερασματικά, παρατηρείται μια αυξανόμενη συνεργασία μεταξύ των χωρών της Ευρώπης σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία καταδεικνύεται από το πλήθος των ψηφισμάτων και οδηγιών που χαρακτηρίζονται από μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Ο ρόλος που μπορεί επιτελέσει η εκπαίδευση στην ενσωμάτωση μειονοτικών ομάδων, τη

διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και κατά επέκταση των δημοκρατικών αξιών αναγνωρίζεται σταθερά και σταδιακά σε επίσημο πανευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο (Faas κ.ά., 2014).

2.2. Η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα

Η ελληνική πολιτεία προσπάθησε επίσημα να διαχειριστεί θεσμικά την πολιτισμική ετερότητα που άρχισε να γίνεται ιδιαίτερα αισθητή από τις δημογραφικές αλλαγές τη δεκαετία του 1980. Με την είσοδο των παλιννοστούντων μαθητών στη χώρα, λαμβάνονται τα πρώτα μέτρα για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων που προέκυπταν από την ανεπαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Η εκπαιδευτική πολιτική υποστήριξης των μαθητών αυτών αποτυπώνεται με τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα που θεσμοθετούνται ως παράλληλοι θεσμοί το 1983 με το Νόμο 1404/83. Στο άρθρο 45 του νόμου ορίζεται ως στόχος των νέων θεσμών «η ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών τέκνων Ελλήνων μεταναστών» ενώ η ίδρυση και λειτουργία τους στα δημόσια σχολεία της χώρας γίνεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Μετά από αντικατάσταση του παραπάνω άρθρου από το Άρθρο 2 του Νόμου 1894/90, οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα «μπορούν να ιδρύονται με αποφάσεις του οικείου Νομάρχη» ενώ πρώτη φορά γίνεται αναφορά στους εν λόγω μαθητές ως «τέκνα επαναπατριζόμενων Ελλήνων».

Σε επίπεδο Προεδρικών Διαταγμάτων, με το Προεδρικό Διάταγμα 494/83 ιδρύονται Τάξεις Υποδοχής για «την εκπαίδευση τέκνων υπηκόων μελών ή και μη μελών των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων» και επιδιώκεται «η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης». Με τα Προεδρικά Διατάγματα 435/84 και 369/85 θεσπίζεται η συγκρότηση μιας ειδικής κατηγορίας σχολείων, των σχολείων απόδημων Ελληνοπαίδων, σε Αττική και Θεσσαλονίκη στα οποία φοιτούν μαθητές από αγγλόφωνα, γαλλόφωνα και γερμανόφωνα σχολεία. Συνολικά ιδρύονται εννέα σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τη συγκεκριμένη ονομασία. Τα σχολεία αυτά μετονομάζονται με το Άρθρο 7 του Νόμου 1865/89 σε Σχολεία Παλιννοστούντων.

Κάνοντας μια αξιολόγηση του θεσμικού πλαισίου, συμπεραίνουμε ότι οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα λειτούργησαν με βάση μια αφομοιωτική στοχοθεσία γρήγορης προσαρμογής των ετερογενών πολιτισμικά μαθητών στα δεδομένα

του ελληνικού σχολείου. Παρά την τυπικά θεσμοθετημένη δυνατότητα διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού τους, ουσιαστικά το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν παραγκωνίζεται και απομονώνονται σε ένα μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που κινείται με τη λογική της «υπόθεσης του ελλείμματος» (Δαμανάκης, 2000 · Νικολάου, 2011β).

Η αμφισβήτηση της παραπάνω εκπαιδευτικής πολιτικής για την απουσία διαπολιτισμικής προσέγγισης οδήγησε σε μια νέα περίοδο θεσμικών μέτρων η οποία οριοθετείται από την ψήφιση του Νόμου 2413/96 που αποτελεί την έκφραση της επίσημης εκδοχής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Προηγείται του νόμου αυτού, ωστόσο, η υπουργική απόφαση αρ.ΣΤ/11 (ΦΕΚ 171/Β/18-3-1996) που αναφέρεται στη Σύσταση Ενιαίου Διοικητικού Τομέα θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αποκέντρωσης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Στο Άρθρο 34 του καινοτόμου αυτού νόμου διατυπώνεται ως σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης «η παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Στο Άρθρο 35 καθορίζεται η διαδικασία ίδρυσης σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από συγκεκριμένους αρμόδιους φορείς τα οποία μπορεί να είναι Δημόσια, Ιδιωτικά, Πειραματικά ή με τη μορφή τμημάτων σε δημόσια σχολεία με ειδικά αναλυτικά προγράμματα και μειωμένο αριθμό μαθητικού δυναμικού σε κάθε τάξη. Στα Άρθρα 36 και 37 ορίζονται τα κριτήρια επιλογής του εκπαιδευτικού προσωπικού σε αυτά καθώς και ο τρόπος άσκησης διοίκησης.

Επίσης με το Άρθρο 5, ιδρύεται το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης το οποίο έχει ως κύριο έργο την προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς του εξωτερικού, την οργάνωση και γνωμοδότηση ίδρυσης διαπολιτισμικών σχολείων καθώς και τη στήριξη της εκπαιδευτικής ένταξης των παλιννοστούντων μαθητών. Στα Άρθρα 6 και 7 καθορίζονται η εποπτεία και οι πόροι του όπως και ο τρόπος διοίκησης, οργάνωσης και λειτουργίας του.

Παρόλο που ο Νόμος 2413/96 φάνηκε να δίνει την προοπτική μετεξέλιξης των κοινών σχολείων σε διαπολιτισμικά με τη συνεκπαίδευση «γηγενών» και «ξένων» μαθητών δέχθηκε κριτική λόγω της ευρύτητας του πλαισίου του που δημιουργεί αντιφάσεις με τα θετικά και αρνητικά του στοιχεία. Τα διαπολιτισμικά σχολεία θεωρήθηκαν ότι εγκυμονούν τον κίνδυνο να μετατραπούν σε σχολεία για τους πολιτισμικά διαφέροντες «ελλειμματικούς» μαθητές και φορείς μειονοτικής, διαχωριστικής

εκπαίδευσης ανάλογα με την ερμηνεία και υλοποίηση των διατάξεων του νόμου (Δαμανάκης, 2000 · Νικολάου, 2011β).

Με την Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708/1999 «διαμορφώνεται ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης» στο πνεύμα της διαπολιτισμικής αγωγής με τη μορφή Τάξεων Υποδοχής Ι και ΙΙ και Φροντιστηριακών Τμημάτων και στόχο την ομαλότερη και αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική ένταξη παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Η αρμοδιότητα επιλογής του πιο αποδοτικού σχήματος με βάση τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών αυτών ανατίθεται στο Σύλλογο Διδασκόντων των σχολικών μονάδων. Στόχος της Υπουργικής αυτής απόφασης παραμένει η ενσωμάτωση των μειονοτικών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς εστίαση στην εκμάθηση της γλώσσας και κουλτούρας της χώρας προέλευσης η οποία προβλέπεται σε προαιρετική βάση (Tsaliki, 2016).

Αξίζει να αναφερθεί ότι κατά τις περιόδους 1997-2000 και 2001-2004 υλοποιούνται δύο Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Ι και ΙΙ) για την ένταξη παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αφορούν στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε Μουσουλμανόπαιδες, Τσιγγανόπαιδες, Παλιννοστούντες, αλλοδαπούς και μαθητές της Ομογένειας. Στόχος είναι η αρμονική ένταξη των παιδιών αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα, η διασφάλιση της αποδοχής τους από την εκπαιδευτική κοινότητα και η αποφυγή της σχολικής αποτυχίας. Οι παρεμβατικές ενέργειες που γίνονται με αφετηρία την πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα περιλαμβάνουν και τους γηγενείς μαθητές (Χριστοδούλου, 2009).

Αναφορικά με ζητήματα θρησκείας και πίστης, με την εγκύκλιο 104071/Γ2/4-8-2008 του Υπουργείου Εθνικής παιδείας και Θρησκευμάτων οι μη ορθόδοξοι μαθητές απαλλάσσονται από την παρακολούθηση τους μαθήματος των Θρησκευτικών χωρίς κάποια αναγκαιότητα αιτιολόγησης της άρνησης. Με τη μετέπειτα εγκύκλιο αρ.Φ12/977/109744/Γ1/26-8-2008 οι αλλόθρησκοι ή ετερόδοξοι μαθητές παρακολουθούν σε άλλο τμήμα της ίδιας τάξης τη διδασκαλία διαφορετικού γνωστικού αντικειμένου όσο διδάσκεται το μάθημα των Θρησκευτικών στο τμήμα τους, η δε αλλοδαποί μάθημα ελληνικής γλώσσας.

Με το Νόμο 3879/10 ορίζονται Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), στις οποίες εντάσσονται σχολεία περιοχών με «χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς και εκπαιδευτικούς δείκτες, υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια

εκπαίδευση». Στόχος των ΖΕΠ είναι η παροχή υποστηρικτικών μαθησιακών δράσεων για την ισότιμη εκπαιδευτική ένταξη όλων των μαθητών. Περιλαμβάνεται η λειτουργία «τάξεων υποδοχής, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας και τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών» (Άρθρο 26).

Είκοσι χρόνια μετά το Νόμο του 1996 ψηφίζεται το 2016 ο Νόμος 4415/16 με τίτλο «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» με πολύ μικρή αναφορά ωστόσο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (μόλις επτά από τα εξήντα-οκτώ άρθρα). Στο Άρθρο 20 του οποίου ορίζεται ως σκοπός της «η δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού». Οι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν να επιτευχθούν με διάφορα μέσα που διατυπώνονται σαφέστερα όπως «την εγγραφή των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση σε σχολεία μαζί με παιδιά γηγενών», τη λήψη μέτρων για την ισότιμη «εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής» αλλά και με «δράσεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα που απευθύνονται όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας». Με το Άρθρο 38 του Νόμου, προβλέπονται ρυθμίσεις για την εκπαίδευση των προσφύγων και συγκεκριμένα, η ίδρυση Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) με δική τους οργάνωση και πρόγραμμα εκπαίδευσης.

Παρά το γεγονός ότι ο παραπάνω νόμος ψηφίστηκε σε μια ιδιαίτερη χρονική συγκυρία τεράστιων μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών στο εσωτερικό της Ελλάδας, δεν εξειδίκευσε όσα διακήρυξε ούτε εφάρμοσε αποτελεσματικά το θεσμικό του πλαίσιο (Γουβιάς, 2020).

Το ίδιο έτος με την Υπουργική Απόφαση 131024/Δ1/2016, ιδρύονται και λειτουργούν από το σχολικό έτος 2016-2017 ΔΥΕΠ και ΖΕΠ σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με στόχο την «εκπαιδευτική στήριξη των παιδιών προσφύγων μέσω της εκμάθησης των ελληνικών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας». Επιπλέον, οι Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ και τα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ που ιδρύονται στοχεύουν στην «εκπαίδευση των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας» και ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Ρομά, αλλοδαποί, Παλινοστούντες, πρόσφυγες, κτλ.), για την ένταξή τους στη συνέχεια στο ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.

Σε επόμενες Υπουργικές Αποφάσεις που ακολουθούν από το 2016 έως το 2020 καθορίζονται ανά σχολικό έτος θέματα όπως η ένταξη σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας

Εκπαίδευσης στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, όπου δύνανται να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ. Επίσης, με ετήσιες εγκυκλίους ανά σχολικό έτος δίνονται οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ σε δημοτικά της χώρας. Τέλος, με ειδικές Υπουργικές Αποφάσεις δημιουργείται ο θεσμός των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) και εγκρίνονται αποσπάσεις εκπαιδευτικών ετήσιας διάρκειας σε Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου να οριστούν ως Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων σε Κέντρα ή δομές Φιλοξενίας Προσφύγων.

Συμπερασματικά, διαπιστώνονται αρκετές αλλαγές στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική από το 1996 και μετά σε μια προσπάθεια διαπολιτισμικής προσέγγισης της αυξανόμενης πολιτισμικής ετερότητας στα ελληνικά σχολεία. Οι νομοθετικές μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις που θεσπίστηκαν, ωστόσο, εφαρμόστηκαν μάλλον αποσπασματικά, χωρίς μακροπρόθεσμο σχεδιασμό οδηγώντας σε αστάθεια. Το ελληνικό σχολείο και στις μέρες μας εξακολουθεί να είναι παρωχημένα μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά προσανατολισμένο εστιάζοντας στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας χωρίς να δίνει την απαραίτητη εστίαση στο πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες (Καραμητόπουλος, 2015). Παρόλο που προβλέπεται από τη νομοθεσία η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης για τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές και παρέχεται η δυνατότητα ψυχοκοινωνικής στήριξης από ειδικό επιστημονικό προσωπικό, στην πράξη εφαρμόζονται σε περιορισμένη κλίμακα ή και καθόλου (Καρανικόλα και Πίτσου, 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ο ρόλος των σχολικών διευθυντών αναγνωρίζεται ως ζωτικής σημασίας τόσο για την καθημερινή λειτουργία των σχολείων όσο ειδικότερα και για τη διαχείριση των προκλήσεων που θέτει η αυξανόμενη πολιτισμική ποικιλομορφία στη σύγχρονη εποχή. Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται επιστημονικό ενδιαφέρον ως προς τη διερεύνηση του τρόπου που οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να συμβάλλουν στην εδραίωση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική κοινότητα με σκοπό την ειρηνική και αρμονική συνύπαρξη όλων των μελών που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο Vassalo (2016) σε έρευνά του αναφέρει ότι η καλλιέργεια του διαπολιτισμικού διαλόγου στα σχολεία και η διεύρυνση του προγράμματος σπουδών με έμφαση στις πολιτισμικές γνώσεις ως εργαλείο για την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν να επιτευχθούν από τη θεσμική θέση των διευθυντών και να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες και ικανότητες που θα τους εξοπλίσουν για τη μελλοντική τους πορεία στη ζωή.

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στη βιβλιογραφία για τη σημασία της ολιστικής σχολικής προσέγγισης (whole-school approach) στην εδραίωση της διαπολιτισμικότητας, υπό την καθοδήγηση του διευθυντή, σύμφωνα με την οποία όλα τα εμπλεκόμενα μέλη στη σχολική κοινότητα μπορούν να καταστούν καταλυτικοί συντελεστές της διαπολιτισμικής μεταρρύθμισης. Η Hajisoteriou κ.ά. (2017) αναφέρουν ότι ο διευθυντής με την ανάπτυξη των απαραίτητων πολιτιστικών και διαρθρωτικών συνθηκών για την ενεργοποίηση όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στη συστημική βελτίωση του σχολείου. Οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να γίνουν οι καταλύτες για τη διαπολιτισμική συνεργασία ανάμεσα στα σχολεία τους και την περιβάλλουσα κοινότητα σχετικά με την εφαρμογή διαπολιτισμικών σχολικών πολιτικών και πρακτικών και τη βελτίωση της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Ο Faas κ.ά. (2018) υπογραμμίζουν το ρόλο των διευθυντών σχολικών μονάδων στη δημιουργία συμπεριληπτικού υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος και σχολικού κλίματος που προάγει την αίσθηση του «ανήκειν» σε όλους τους μαθητές. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την υιοθέτηση πρακτικών αναγνώρισης των πολιτισμικών διαφορών των μαθητών, έκφρασης της ποικιλομορφίας στα σχολικά προγράμματα, ανάπτυξης

πολιτισμικής ευαισθητοποίησης στο διδακτικό προσωπικό και ενδυνάμωσης μαθητών και γονέων. Καθοριστική αναδεικνύεται επίσης και η εφαρμογή ενδοσχολικών πολιτικών κατά του σχολικού εκφοβισμού και των προκαταλήψεων.

Η Ohi κ.ά. (2019) αναφέρουν ότι οι σχολικοί διευθυντές μπορούν να οικοδομήσουν τη διαπολιτισμική ικανότητα του διδακτικού προσωπικού μέσω συλλογικών διαδικασιών και να καθιερώσουν μια «κοινή γλώσσα» για τη βαθύτερη κατανόηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εμπλέκοντας όλη τη σχολική κοινότητα στην επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων.

Ο ρόλος τους θεωρείται καθοριστικός για την ανάπτυξη της κατάλληλης σχολικής κουλτούρας και κλίματος έτσι ώστε να υπάρχει αποτελεσματική ανταπόκριση της ετερότητας σε μια σχολική μονάδα και να προάγεται η ανταλλαγή πολιτισμικών γνωρισμάτων μεταξύ των μελών της (Βουβούση, 2019).

Σε άλλες έρευνες στη βιβλιογραφία μελετώνται συγκεκριμένα στιλ εκπαιδευτικής ηγεσίας που μπορούν να ενισχύσουν την προώθηση των διαπολιτισμικών αρχών στο σχολείο. Οι Zembylas και Iasonos (2016) διαπιστώνουν ότι η σχολική ηγεσία που οραματίζεται την κοινωνική δικαιοσύνη (social justice leadership) μπορεί να αντιμετωπίσει ανισότητες και μαζί με την ανάπτυξη διαπολιτισμικής κατανόησης να λειτουργήσει ευεργετικά σε σχέση με τη συμπερίληψη και ομαλή ενσωμάτωση περιθωριοποιημένων μαθητών σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον. Αυτός ο τρόπος ηγεσίας μπορεί να επιτευχθεί όταν οι ίδιοι οι διευθυντές επιδεικνύουν κοινωνική ευαισθησία στις καθημερινές δράσεις, συμβάλλουν στην υιοθέτηση «ατζέντας» κοινωνικής δικαιοσύνης από το διδακτικό τους προσωπικό και ενθαρρύνουν τη συνεργασία με την τοπική κοινότητα για την υποστήριξη οικογενειών που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες.

Η Δημητριάδου (2019), υπογραμμίζει ότι μέσω της άσκησης μετασχηματιστικού-ηθικού μοντέλου ηγεσίας μπορεί να διαμορφωθεί μια διαπολιτισμική κουλτούρα που θα διαπνέει όλη τη σχολική κοινότητα. Με τον τρόπο αυτό θα καταστεί πιο αποτελεσματική τόσο η αντιμετώπιση των διαφόρων πολυπαραγοντικών προβλημάτων όσο και η διαχείριση των διαπολιτισμικών συγκρούσεων που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική σχολική μονάδα.

Ωστόσο υπάρχουν και έρευνες στις οποίες η πολυπολιτισμικότητα στα σχολεία ερμηνεύεται ως ανασταλτικός παράγοντας ομαλής τους λειτουργίας και όχι ως ευκαιρία πολιτισμικού εμπλουτισμού. Τα αποτελέσματα της έρευνας της Gomez-Hurtado κ.ά.

(2016) καταδεικνύουν μια αρνητική αντίληψη των διευθυντών για την πολιτισμική ποικιλομορφία την οποία προσδιορίζουν ως πηγή προβλημάτων και τη διαχειρίζονται με αντισταθμιστικές και αφομοιωτικές διοικητικές πρακτικές και όχι με τη συλλογική δέσμευση της σχολικής κοινότητας. Περιορίζονται στο να ασκούν γραφειοκρατική ηγεσία επικεντρωμένη στη «διαχείριση» μεταναστών μαθητών παρά στην κοινωνική και ακαδημαϊκή τους ένταξη.

Οι Parthenis και Fragoulis (2020) μελετώντας τις απόψεις διευθυντών σε περιοχές με πληθυσμό Ρομά για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στις σχολικές μονάδες που διοικούν, εντοπίζουν μια αναπαραγωγή στερεοτύπων για αυτή την περιθωριοποιημένη κοινωνική ομάδα. Οι διευθυντές παγιδεύονται σε μια ρητορική «ελλείμματος» για τους Ρομά μαθητές λόγω του ιδιαίτερου πολιτισμικού τους κεφαλαίου και αποδίδουν τις χαμηλές σχολικές τους επιδόσεις και την ευθύνη για τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό τους στις ίδιες τις οικογένειες Ρομά.

Συμπερασματικά, οι παραπάνω έρευνες επιβεβαιώνουν ότι στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ο ρόλος του διευθυντή δίκαια τυγχάνει ιδιαίτερης διερεύνησης. Από τη θεσμική θέση που κατέχουν οι διευθυντές σχολικών μονάδων που παρουσιάζουν πολυπολιτισμικότητα στο μαθητικό τους δυναμικό, μπορούν σύμφωνα με την οπτική τους είτε να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός κατάλληλου υποστηρικτικού πλαισίου για την εύρυθμη σχολική λειτουργία με βάση την καλλιέργεια διαπολιτισμικής επικοινωνίας ή στην αντίθετη περίπτωση στη συντήρηση ενός μονογλωσσικού μονοπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος προσκολλημένοι σε παρωχημένες αφομοιωτικές ρητορικές και πρακτικές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Επιλογή θεματικής περιοχής έρευνας

Ο προβληματισμός γύρω από την ανάγκη αποτελεσματικής ανταπόκρισης του σύγχρονου σχολείου στις προκλήσεις που προκύπτουν από τη πολυπολιτισμική κοινωνική πραγματικότητα (με εστίαση στον Ελλαδικό χώρο) αποτέλεσε το βασικό κίνητρο για την έρευνα στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Στο χώρο της εκπαίδευσης επισημαίνεται συστηματικά από την ακαδημαϊκή κοινότητα η ανάγκη διαμόρφωσης ενός κατάλληλου σκηνικού με στόχο τη συμφιλίωση με τη διαπολιτισμικότητα, την καλλιέργεια αποδοχής της διαφορετικότητας, σεβασμού και γόνιμης αλληλεπίδρασης όλων των μελών που απαρτίζουν τις σχολικές μονάδες. Η σχολική ηγεσία επιβεβαιώνεται ερευνητικά διεθνώς ότι μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση νέων εκπαιδευτικών αναγκών γεγονός το οποίο καθιστά σημαντική τη διερεύνηση του ρόλου της ειδικά εντός του σημερινού πολιτισμικά ετερογενούς εκπαιδευτικού σκηνικού.

4.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Με την παρούσα έρευνα επιδιώκεται να διερευνηθεί ο ρόλος που μπορούν να διαδραματίσουν οι σχολικοί διευθυντές μέσω της θεσμικής ηγετικής τους θέσης, στην προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλη τη σχολική κοινότητα. Ειδικότεροι στόχοι είναι οι εξής: α) να εντοπιστούν οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές στη σχολική μονάδα που διοικούν εξαιτίας της πολυπολιτισμικότητας β) να καταγραφούν απόψεις διευθυντών και στελεχών εκπαίδευσης σχετικά με τρόπους προώθησης των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και με τις εκπαιδευτικές διαπολιτισμικές πρακτικές που εφαρμόζουν και γ) να αναδειχθεί η σημασία της αποτελεσματικής εμπλοκής ολόκληρης της σχολικής κοινότητας στο διαπολιτισμικό μετασχηματισμό του σχολείου.

4.3. Ερευνητικές Υποθέσεις

Βασικές ερευνητικές υποθέσεις για το εξεταζόμενο θέμα είναι οι παρακάτω: α) η πολυπολιτισμική μαθητική σύνθεση επηρεάζει πολύπλευρα τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, β) η σχολική ηγεσία αποτελεί σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικότητας στη διαχείριση εκπαιδευτικών προβλημάτων και προκλήσεων και γ) η συνεργασία όλων των

μελών της σχολικής κοινότητας μπορεί να επιδράσει θετικά στη διαπολιτισμική μεταρρύθμιση του σχολείου.

4.4. Ερευνητικά ερωτήματα

Για τη διερεύνηση του θέματος διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα τα οποία προέκυψαν από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας:

1. Ποιες εκπαιδευτικές προκλήσεις καλούνται, κατά τη γνώμη τους, οι διευθυντές να αντιμετωπίσουν εξαιτίας του πολιτισμικά ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού στη σχολική τους μονάδα;
2. Πώς μπορούν να συμβάλλουν οι ίδιοι μέσω του θεσμικού τους ρόλου στην προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα που διοικούν;
3. Ποιές εκπαιδευτικές πρακτικές εφαρμόζουν οι ίδιοι για την ομαλή ένταξη και ενσωμάτωση των μαθητών από διαφορετικό κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον;
4. Πώς πιστεύουν ότι μπορούν να ενεργοποιήσουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας για την επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων μέσω μιας ολιστικής προσέγγισης;

| Ερευνητικά ερωτήματα | | | | |
|---|--|--|---|--|
| Επιμέρους ερωτήματα ανά ερευνητικό ερώτημα | 1. Ποιες εκπαιδευτικές προκλήσεις καλούνται, κατά τη γνώμη τους, οι διευθυντές να αντιμετωπίσουν εξαιτίας του πολιτισμικά ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού στη σχολική τους μονάδα; | 2. Πώς μπορούν να συμβάλλουν οι ίδιοι μέσω του θεσμικού τους ρόλου στην πρόωση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα που διοικούν; | 3. Ποιές εκπαιδευτικές πρακτικές εφαρμόζουν οι ίδιοι για την ομαλή ένταξη και ενσωμάτωση των μαθητών από διαφορετικό κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον; | 4. Πώς πιστεύουν ότι μπορούν να ενεργοποιήσουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας για την επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων μέσω μιας ολιστικής προσέγγισης; |
| | 1.1. Με ποιες μορφές αποτυπώνεται η πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού δυναμικού στη σχολική σας μονάδα; | 2.1. Πιστεύετε ότι η πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα έχει αλλάξει το ρόλο των σχολικών διευθυντών; Αν ναι, με ποιο τρόπο και σε τι βαθμό; | 3.1. Ποιες πρακτικές έχετε ως τώρα εφαρμόσει για την ομαλή ένταξη μαθητών από διαφορετικό κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον; Θεωρείτε ότι ήταν αποτελεσματικές; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, τί θα αλλάζατε; | 4.1. Θεωρείτε ότι παίζει σημαντικό ρόλο η εμπλοκή όλων των μελών μιας σχολικής κοινότητας (διευθύνση, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) στην εδραίωση της διαπολιτισμικότητας; |
| | 1.2. Υπάρχουν προκλήσεις/δυσκολίες που καλούνται να διαχειριστούν οι σχολικοί διευθυντές σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα στη σχολική μονάδα; Αν ναι, ποιες είναι αυτές; | 2.2. Με ποιόν/ποιούς τρόπο/τρόπους μπορούν οι διευθυντές να συμβάλλουν στη διαχείριση των προκλήσεων στοχεύοντας στην πρόωση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα; | 3.2. Υπάρχει ικανοποιητική υποστήριξη για τέτοιου είδους πρακτικές από το ισχύον θεσμικό/νομικό πλαίσιο στην Ελλάδα; | 4.2. Θα κρίνατε ικανοποιητική/λειτουργική την υπάρχουσα συμμετοχή των εκπαιδευτικών και γονέων ως προς τον παραπάνω στόχο; |
| | 1.3. Από ποιες αιτίες πιστεύετε ότι πηγάζουν οι προκλήσεις αυτές; | 2.3. Ποια χαρακτηριστικά των διευθυντών θεωρείτε αποτελεσματικά για τον παραπάνω σκοπό; | 3.3. Έχετε σκεφτεί μελλοντικές πρακτικές ένταξης που δεν έχετε έως τώρα εφαρμόσει; | 4.3. Πώς μπορείτε να ενεργοποιήσετε περαιτέρω τα μέλη της σχολικής κοινότητας (γονείς ιδιαίτερα) για την επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων; |
| | | | | |

Πίνακας 4.1 Αντιστοιχία ερευνητικών ερωτημάτων και ερωτημάτων συνέντευξης

4.5. Ερευνητική μέθοδος

Για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου αντικειμένου επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική μέθοδος. Θεωρήθηκε κατάλληλη διότι ως ιδιογραφική εστιάζει κυρίως στην καταγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση της πραγματικότητας όπως βιώνεται από τα υποκείμενα μέσα από τη μοναδικότητα των εμπειριών τους. Βασίζεται στο σύνολο των στοιχείων που συλλέγονται άμεσα από τα υποκείμενα μέσα από τεχνικές διαλογικές ή παρατήρησης που χρησιμοποιούνται κατά τη διεξαγωγή της έρευνας με σκοπό τη διεξόδυση σε προσωπικά δικά τους νοήματα και την υποκειμενική ερμηνεία του κόσμου. Ανάμεσα στον ερευνητή και τα υποκείμενα αναπτύσσεται μια διαπροσωπική σχέση με φυσική αλληλεπίδραση κατά την οποία ο ερευνητής αποσκοπεί στη βαθύτερη κατανόηση της κοινωνικο-πολιτισμικής πραγματικότητας από την ατομική τους σκοπιά. Η υποκειμενική ανταπόκριση των συμμετεχόντων θεωρείται άλλωστε από τον ερευνητή ως δεδομένο και αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας της έρευνας. Τα ερευνητικά δεδομένα που τα υποκείμενα παρέχουν για τον εαυτό τους βασίζονται σε «πυκνές» περιγραφές και δε συνίσταται η τυποποίησή τους. Ο ερευνητής, σε ένα πλαίσιο αναστοχασμού, βασισμένος στην εμπειρία του και στο υπάρχον θεωρητικό υπόβαθρο προχωρά στην ανάλυσή τους στοχεύοντας στην κατανόηση των προοπτικών των υποκειμένων, καθώς και στον προσδιορισμό επιμέρους πτυχών ή διαστάσεων του διερευνώμενου φαινομένου διαμορφώνοντας μια πλαίσιοθετημένη και ολιστική προσέγγιση (Ισσαρη και Πουρκός, 2015).

4.6. Δείγμα πληθυσμού έρευνας

Στην ποιοτική ερευνητική προσέγγιση η δειγματοληψία δε στοχεύει στη γενίκευση από ένα δείγμα στον πληθυσμό αλλά στον εντοπισμό περιπτώσεων που μπορούν να προσφέρουν πλούσιες πληροφορίες για το σκοπό της έρευνας χωρίς επίσης να τίθενται αριθμητικοί περιορισμοί ως προς το μέγεθος του δείγματος. Η εφαρμογή της στρατηγικής της σκόπιμης δειγματοληψίας συγκεκριμένα, δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να εστιάσει σκόπιμα στο κατάλληλο δείγμα τα υποκείμενα του οποίου θα ανταποκριθούν καλύτερα στον ερευνητικό σκοπό και στα ερευνητικά ερωτήματα (Ισσαρη και Πουρκός, 2015). Για την επίτευξη των παραπάνω στην προκείμενη έρευνα που αποσκοπεί στη διερεύνηση του ρόλου της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία ενώ δείγμα αποτέλεσαν

δεκαπέντε (15) υποκείμενα που υπηρετούν σε θέσεις ευθύνης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Τρικάλων. Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος έγινε καθώς θεωρήθηκε ότι η θέση ευθύνης που κατέχουν και η μαθητική σύνθεση των σχολείων που διοικούν ορισμένοι από αυτούς (σύμφωνα με στοιχεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Τρικάλων έχουν πρόσφυγες ή Ρομά μαθητές στο δυναμικό τους) τους κάνει να πληρούν τα κριτήρια για τη συμμετοχή στην έρευνα. Από το ερευνητικό δείγμα συγκεκριμένα, οι οκτώ (8) είναι διευθυντές και διευθύντριες δημοτικών σχολείων, έξι (6) άνδρες και δυο (2) γυναίκες όπως επίσης ένας (1) άνδρας αναπληρωτής διευθυντής, δυο (2) γυναίκες υποδιευθύντριες και (1) ένας υποδιευθυντής επίσης δημοτικών σχολείων που υπάγονται όλα στο δήμο Τρικκαίων. Στην έρευνα συμμετείχαν τέσσερα (3) επιπλέον υποκείμενα, δυο (2) άνδρες και μια (1) γυναίκα με θεσμικό διοικητικό και εποπτικό ρόλο στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Τρικάλων οι απόψεις των οποίων θεωρήθηκε ενδιαφέρον να διερευνηθούν συγκριτικά με αυτές των διευθυντών.

4.7. Ερευνητικό εργαλείο ποιοτικής μεθόδου

Για τη συλλογή και παραγωγή ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη, ένα αρκετά διαδεδομένο εργαλείο στην εκπαιδευτική και κοινωνική έρευνα. Πρόκειται για τη σκόπιμη συζήτηση μεταξύ δυο ή περισσότερων προσώπων που διεξάγεται στοχευμένα, καθοδηγούμενη από τον ερευνητή, για τη συλλογή δεδομένων που σχετίζονται με τους ερευνητικούς στόχους και ερωτήματα. Στο χώρο της εκπαίδευσης ειδικότερα, οι συνεντεύξεις λόγω της άμεσης επικοινωνίας μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων που περιλαμβάνουν μπορούν να συμβάλλουν στη μελέτη αντικειμένων και ζητημάτων που δε θα μπορούσαν να διερευνηθούν ποσοτικά όπως εν προκειμένω η διερεύνηση απόψεων σχολικών διευθυντών και στελεχών εκπαίδευσης (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008 · Saunders κ.ά., 2009).

Όπως συμβαίνει με όλα τα ερευνητικά εργαλεία παραγωγής δεδομένων έτσι και οι συνεντεύξεις παρουσιάζουν σημαντικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Με τη χρήση των συνεντεύξεων οι ερευνητές μπορούν να αναδείξουν την οπτική και τη «φωνή» των ερωτώμενων στο εξεταζόμενο θέμα. Μέσω της διαδραστικής επικοινωνίας και της διαλογικής τεχνικής μπορούν να διερευνήσουν προσωπικές αντιλήψεις, αξίες, σκέψεις και συμπεριφορές κατανοώντας τη μοναδικότητα και πολυπλοκότητα της ανθρώπινης φύσης και των ανθρώπινων βιωμάτων. Οι συμμετέχοντες μπορούν να αναφερθούν σε συμπεριφορές τους στο παρελθόν αλλά και να αποκαλύψουν πώς σκοπεύουν να

ενεργήσουν στο μέλλον σε σχέση με το υπό μελέτη ζήτημα. Οι συνεντεύξεις επίσης δίνουν την ευελιξία στους ερευνητές να αναπροσαρμόζουν τον αρχικό ερευνητικό σχεδιασμό διερευνώντας ακόμη και μη προκαθορισμένα θέματα που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια.

Από την άλλη πλευρά, η ποιοτική συνέντευξη απαιτεί χρόνο για το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή, την παραγωγή και ανάλυση των δεδομένων για αυτό μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα απαιτητική. Επιπλέον, οι ερευνητές οφείλουν να κατέχουν γνώσματα καλού και έμπειρου συνεντευκτή, δεξιότητες επικοινωνίας, παρατήρησης και ακρόασης, ευελιξία και σεβασμό σε δεοντολογικούς κανόνες για να καταφέρουν να αλληλεπιδράσουν λεκτικά και μη λεκτικά με τα υποκείμενα και καταφέρουν να διαγνώσουν τον εσωτερικό τους κόσμο και τα βαθύτερα συναισθήματά τους. Τέλος, ενώ απαιτείται από τον ερευνητή ουδετερότητα στην αντιμετώπιση των υποκειμένων κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, συχνά λόγω της διαπροσωπικής σχέσης που αναπτύσσεται είναι δύσκολο να παραμείνει ουδέτερος (Ισσαρη και Πουρκός, 2015 · Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Για την εν λόγω ερευνητική προσέγγιση χρησιμοποιήθηκε ειδικότερα η ημιδομημένη συνέντευξη η οποία ενδείκνυται σε διερευνητικού και ερμηνευτικού τύπου μελέτη για την κατανόηση των σχέσεων μεταξύ αλληλοεπιδρώντων παραγόντων. Αυτού του τύπου η συνέντευξη περιλαμβάνει έναν αριθμό προκαθορισμένων ερωτήσεων οι οποίες τίθενται στους ερωτώμενους με σταθερή και συνεχή σειρά. Ωστόσο, δίνεται η δυνατότητα στους ερευνητές να παρεκκλίνουν αναδιατάσσοντας τις ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, να είναι ευέλικτοι στη διατύπωσή τους κάνοντας προσαρμογές στη γλώσσα, να προσθέτουν ή να αφαιρούν ερωτήσεις αλλά και να εμβαθύνουν σε θέματα ανάλογα με την περίπτωση του ερωτώμενου (Lune and Berg, 2017 · Saunders κ.ά., 2009).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκαν κατά το μήνα Νοέμβριο δεκατέσσερις ημιδομημένες ατομικές δια ζώσης συνεντεύξεις στον εργασιακό χώρο των υποκειμένων δηλαδή σε σχολικές μονάδες και στα γραφεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Τρικάλων ενώ μια συνέντευξη διεξήχθη διαδικτυακά μέσω Skype. Ο μέσος χρόνος διάρκειάς τους ήταν τριάντα λεπτά. Στο πρώτο μέρος των συνεντεύξεων τέθηκαν ερωτήσεις για τη συλλογή δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων. Ο σχεδιασμός του δεύτερου μέρους έγινε πάνω σε τέσσερις άξονες με ισάριθμες (τρεις) ερωτήσεις. Ο πρώτος άξονας αφορούσε στη διερεύνηση των προκλήσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι σχολικοί διευθυντές που έχουν πολυπολιτισμική σύνθεση στο μαθητικό

τους δυναμικό. Ο δεύτερος άξονας αφορούσε στη διερεύνηση του ρόλου και της συμβολής των διευθυντών στη διαχείριση των προκλήσεων. Ο τρίτος άξονας στόχευε στην ανάδειξη εκπαιδευτικών πρακτικών ένταξης που έχουν εφαρμόσει ή σκέφτονται να εφαρμόσουν μελλοντικά οι διευθυντές. Τέλος, ο τέταρτος άξονας στόχευε στην εξέταση της σημασίας της εμπλοκής όλης της σχολικής κοινότητας στην προώθηση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω ολιστικής προσέγγισης.

Οι ερωτήσεις ήταν σχετικές με την εκπαιδευτική και διοικητική εμπειρία των συμμετεχόντων, εστιασμένες σε θέματα συναφή με τα ερευνητικά ερωτήματα και διατυπωμένες με τρόπο ώστε να είναι κατανοητές, ευέλικτες, με ιδιαίτερη προσοχή στο να μην είναι κατευθυντικές κάτι το οποίο θα προσέδιδε μεροληψία και αναξιπιστία στην έρευνα. Όπου κρίθηκε αναγκαίο ή χρήσιμο έγινε παράλειψη, προσαρμογή ή εμβάθυνση σε ερωτήσεις ανάλογα με την περίπτωση και τη θέση ευθύνης των ερωτώμενων. Πριν την έναρξη διεξαγωγής των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε πιλοτική συνέντευξη με πρόσωπο σε αντίστοιχη θέση ευθύνης (σχολική διεύθυνση) με αυτή της πλειοψηφίας του δείγματος. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη χρήση κινητού τηλεφώνου κατόπιν συναίνεσης των συμμετεχόντων και απομαγνητοφωνήθηκαν αμέσως μετά τη διεξαγωγή τους για τη μετατροπή τους σε γραπτό κείμενο και τη μετέπειτα επεξεργασία τους. Εξάιρεση αποτέλεσε μια συνέντευξη κατά την οποία έγινε επί τόπου καταγραφή των απαντήσεων από την ερευνήτρια μετά από άρνηση του συμμετέχοντα για ηχογράφιση. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στην επιλογή του χώρου στο εργασιακό τους περιβάλλον έτσι ώστε να αποφευχθούν όσο το δυνατόν περισσότερο παρεμβολές από εξωτερικούς θορύβους που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την ποιότητα της ηχογράφησης.

4.8. Ζητήματα δεοντολογίας της ποιοτικής έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας εγείρονται ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας που χρειάζεται να αντιμετωπιστούν με τη δέουσα σημασία από τους ερευνητές. Ειδικά στην ποιοτική έρευνα και στην περίπτωση των συνεντεύξεων η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον ερευνητή και τους συμμετέχοντες θα πρέπει να διέπεται από δεοντολογικούς κανόνες για να εξασφαλίζεται ισοτιμία, ασφάλεια και εμπιστοσύνη.

Οι κανόνες αυτοί ρυθμίζουν το πλαίσιο των συνεντεύξεων και συνήθως αφορούν σε συγκεκριμένα βασικά θέματα που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Κατά πρώτο λόγο, η συμμετοχή των υποκειμένων στην έρευνα θα πρέπει να γίνεται με την ελεύθερη συγκατάθεση τους αφού πρώτα πληροφορηθούν προφορικά και γραπτά από τον ερευνητή

για τον ερευνητικό σκοπό και τις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν. Επίσης θα πρέπει να δηλωθεί ρητά το δικαίωμά τους για ανάκληση της συμμετοχής τους οποιαδήποτε στιγμή χωρίς καμία απολύτως κύρωση. Δεύτερον, αποτελεί ευθύνη του ερευνητή να φροντίσει για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας στην έρευνα. Θα πρέπει να αποφευχθεί η αποκάλυψη στοιχείων προσωπικών ή ταυτότητας των υποκειμένων κυρίως μέσω χρήσης ψευδωνύμων και αφαίρεσης στοιχείων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην ταυτοποίησή τους. Αυτό μάλιστα είναι κάτι το οποίο θα πρέπει να τηρηθεί σε όλα τα στάδια της αξιοποίησης των ερευνητικών δεδομένων (παραγωγή, συλλογή, επεξεργασία, ανάλυση, δημοσίευση) στην έρευνα. Τα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν θα πρέπει να αποθηκεύονται με ασφάλεια έτσι ώστε να μην είναι δυνατή η πρόσβαση σε άλλους εκτός του ερευνητή. Τέλος, θα πρέπει να υπάρχει μέριμνα από την πλευρά του ερευνητή για την προστασία των συμμετεχόντων από κινδύνους σωματικούς και ψυχολογικούς κατά την έρευνα. Ειδικότερα όσον αφορά τους ψυχολογικούς, αυτοί μπορεί να δημιουργηθούν εξαιτίας ενδεχόμενης συναισθηματικής φόρτισης, δυσφορίας, δυσαρέσκειας ή αναστάτωσης που μπορεί να προκληθούν κατά τη συνέντευξη με την αποκάλυψη προσωπικών ευαίσθητων ζητημάτων. Για το λόγο αυτό ο ερευνητής είναι καλό να έχει σκεφθεί τους παραπάνω παράγοντες κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό, να ενημερώσει τους συμμετέχοντες για το δικαίωμά τους να παραλειφθούν ερωτήσεις που μπορεί να τους επηρεάσουν συναισθηματικά σε μεγάλο βαθμό αλλά να είναι και ίδιος σε εγρήγορση για την αντιμετώπιση απρόοπτων, στο βαθμό που αυτό μπορεί να καταστεί εφικτό (Ισσαρη και Πουρκός, 2015 · Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008 · Saunders κ.ά., 2009).

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας για την αντιμετώπιση δεοντολογικών ζητημάτων συντάχθηκε από την ερευνήτρια έντυπο συναίνεσης με τίτλο «Δήλωση συγκατάθεσης για συμμετοχή σε επιστημονική έρευνα» το οποίο μετά από τηλεφωνική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες εστάλη σε εργασιακό ή προσωπικό τους e-mail για προσεκτική ανάγνωση, ενημέρωση και υπογραφή σε περίπτωση αποδοχής συμμετοχής. Το έντυπο περιλάμβανε διευκρινίσεις σχετικά με: τον τίτλο της διπλωματικής εργασίας, το σκοπό της έρευνας, τον εθελοντικό χαρακτήρα συμμετοχής και το δικαίωμα ανάκλησής της, το ερευνητικό εργαλείο, τον τόπο τη διάρκεια και τον τύπο των συνεντεύξεων, τη συναινετική μαγνητοφώνησή τους. Επίσης έγινε αναφορά στους θεματικούς άξονες των ερωτήσεων της συνέντευξης και στο δικαίωμα των συμμετεχόντων να ζητήσουν παράλειψη ορισμένων σε περίπτωση αμηχανίας. Αναφορικά με το ζήτημα της εμπιστευτικότητας, κατέστη σαφής η ανωνυμοποίηση των προσωπικών δεδομένων τους

καθώς και των ανακυπτόντων ερευνητικών δεδομένων τόσο κατά την επεξεργασία όσο και κατά τη δημοσίευσή τους ενώ ξεκαθαριζόταν και η απουσία κινδύνων ή οικονομικών οφελών από την έρευνα. Για οποιαδήποτε περαιτέρω διευκρίνιση δόθηκαν επίσης στο τέλος του εντύπου τα στοιχεία επικοινωνίας τόσο της ερευνήτριας όσο και του επιβλέποντος καθηγητή. Μαζί με το έντυπο συναίνεσης εστάλη συνημμένο έγγραφο με βασικούς λειτουργικούς ορισμούς για την εξοικείωση των συμμετεχόντων στο εξεταζόμενο θέμα. Στις δια ζώσης συναντήσεις έγινε προφορική ενημέρωση και αμοιβαία συμφωνία για τους παραπάνω δεοντολογικούς κανόνες.

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των συνεντεύξεων υπήρξε διακριτικότητα, σεβασμός, ευγένεια και ουδετερότητα από την πλευρά της ερευνήτριας για να αντιμετωπιστούν τυχόν προβληματισμοί και διστακτικότητες και να υπάρξει ουσιαστική συμμετοχή στη συζήτηση για την προσέγγιση της πραγματικότητας και την καταγραφή της αλήθειας των λεγομένων των υποκειμένων. Δεν υπήρξαν ερωτήσεις που να άγγιζαν ευαίσθητα θέματα ή να προκάλεσαν δυσφορία στους ερωτώμενους και δε ζητήθηκε από κανέναν η ακύρωση της διαδικασίας ή τυχόν παράλειψη ερωτήσεων. Υπήρξε συναίνεση της πλειοψηφίας για τη μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων εκτός από έναν συμμετέχοντα που αρνήθηκε και συμφωνήθηκε η επί τόπου καταγραφή των απαντήσεων από την ερευνήτρια. Τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν αποθηκεύτηκαν ηλεκτρονικά με ευθύνη της ερευνήτριας και διασφαλίστηκε εχεμύθεια και προστασία των προσωπικών δεδομένων σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας με ανωνυμοποίηση και απόδοση αριθμητικών κωδικών σε κάθε υποκείμενο.

4.9. Αξιολόγηση της ποιοτικής έρευνας

Η ιδιαίτερη φιλοσοφία και ιδιομορφία που έχει εκ των πραγμάτων η ποιοτική έρευνα εγείρει ζητήματα αξιολόγησής της σχετικά με την ποιότητα των ερευνητικών δεδομένων τα οποία δεν είναι τυποποιημένα στη μορφή τους. Τα επιστημικά κριτήρια αξιολόγησής της σχετίζονται με την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και τη γενικευσιμότητα των πορισμάτων της.

Η αξιοπιστία σε μια έρευνα ποιοτική έγκειται στο κατά πόσο διαφορετικοί ερευνητές θα μπορούσαν να αντλήσουν παρόμοιες πληροφορίες και να καταλήξουν σε παρόμοια συμπεράσματα πάνω στο ίδιο θέμα που μελετάται. Ωστόσο, στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα ευρήματα μιας ποιοτικής έρευνας είναι πλαισιοθετημένα και

αντανακλούν την πραγματικότητα της χρονικής στιγμής που συλλέγονται σε μια κατάσταση η οποία μπορεί να μεταβληθεί. Εξαιτίας αυτής της πλαισιοθετημένης συνθήκης δεν προορίζονται απαραίτητα στο να μπορούν να επαναληφθούν για να θεωρηθούν αξιόπιστα και η οποιαδήποτε προσπάθεια βεβαίωσης για το αντίθετο θα ήταν μη ρεαλιστική (Saunders κ.ά., 2009).

Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας στη συγκεκριμένη έρευνα υπήρξε προσεκτική προετοιμασία και σχεδιασμός της διαδικασίας διεξαγωγής των ημιδομημένων συνεντεύξεων με παρατεταμένη ενασχόληση της ερευνήτριας. Υπήρξε συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση για εμβάθυνση και γνώση του εξεταζόμενου θέματος κάτι το οποίο θεωρήθηκε ότι θα εμπνεύσει εμπιστοσύνη και στους συνεντευξιαζόμενους. Επιπρόσθετα, έγινε η απαραίτητη τήρηση των ηθικών και δεοντολογικών κανόνων της έρευνας αναφορικά με θέματα δικαιωμάτων, εμπιστευτικότητας, ορθής διαχείρισης προσωπικών και ερευνητικών δεδομένων όπως περιγράφηκαν ήδη αναλυτικά σε προηγούμενη υποενότητα.

Στις ημιδομημένες συνεντεύξεις, το ζήτημα της αξιοπιστίας περιλαμβάνει και τις περιπτώσεις ενδεχόμενης μεροληψίας από την πλευρά του συνεντευκτή ή του συνεντευξιαζόμενου αλλά και η μεροληψία που μπορεί να προκληθεί από το δείγμα είναι θέματα που χρήζουν προσοχής καθώς μπορεί να οδηγήσουν σε συμπεράσματα αμφίβολης ποιότητας (Saunders κ.ά., 2009). Στη συγκεκριμένη έρευνα, διατηρήθηκε σε όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων ουδετερότητα (στο μέτρο του δυνατού) από την πλευρά της ερευνήτριας σε επίπεδο λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας με τους συμμετέχοντες έτσι ώστε να μην ασκηθεί οποιαδήποτε επιρροή στον τρόπο που θα απαντήσουν. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με την ίδια σειρά, δομημένες με τον ίδιο τρόπο και δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινίσεις για να γίνουν κατανοητές από όλους. Υπήρξε σεβασμός και διακριτικότητα στην αντιμετώπιση των ερωτώμενων για να αποφευχθεί το αίσθημα «εισβολής» στην προσωπική τους ζωή ή «πίεσης» για επιθυμητές ή κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις. Σχετικά με την ανταπόκριση του δείγματος της έρευνας υπήρξε άρνηση ενός υποψηφίου για συμμετοχή για προσωπικούς λόγους όπου αποφασίστηκε από την ερευνήτρια η αφαίρεσή του από το δείγμα. το οποίο στην πορεία ενισχύθηκε με συμπληρωματικές συνεντεύξεις από άλλα στελέχη σχολικής ηγεσίας (αναπληρωτή διευθυντή και υποδιευθυντές-ντριες).

Τέλος, σχετικά με την αξιολόγηση της ποιοτικής έρευνας εγείρεται και το ζήτημα της γενικευσιμότητας των ποιοτικών ευρημάτων δηλαδή η δυνατότητα μεταφορσιμότητάς

τους και σε άλλα κοινωνικά πλαίσια όμοιου είδους. Αξίζει να τονιστεί στο σημείο αυτό ότι ο σκοπός των ποιοτικών ερευνητικών πορισμάτων δεν είναι η γενίκευση αλλά η εμβάθυνση σε περιορισμένο αριθμό περιπτώσεων που χαρακτηρίζονται από ιδιαιτερότητα και μοναδικότητα (Ισσαρη και Πουρκός, 2015). Έτσι και στην παρούσα έρευνα έγινε εστίαση στη βαθύτερη κατανόηση της οπτικής ενός μικρού σχετικά δείγματος υποκειμένων οπότε η δυνατότητα γενίκευσής τους περιορίζεται στη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης, την Πρωτοβάθμια, και στη συγκεκριμένη Περιφερειακή Ενότητα των Τρικάλων.

4.10. Περιορισμοί-προβλήματα στη διεξαγωγή της έρευνας

Οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας αφορούν κατά πρώτο λόγο στη χαμηλή αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και στο σχετικά μικρό μέγεθός του τα οποία περιορίζουν τη δυνατότητα γενίκευσης των ερευνητικών πορισμάτων σε μεγαλύτερη κλίμακα όπως ήδη προαναφέρθηκε. Κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησης των συνεντεύξεων προέκυψαν επίσης ορισμένα προβλήματα και δυσκολίες από αστάθμητους παράγοντες που είναι όμως αναμενόμενοι στο πλαίσιο μιας ερευνητικής διαδικασίας. Η κυριότερη δυσκολία ήταν το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος του χρονικού διαστήματος διεξαγωγής των συνεντεύξεων συνέπεσε με την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων εξαιτίας της πανδημίας Covid-19. Αυτό δυσχέρανε σε κάποιο βαθμό τη διαδικασία καθώς οι σχολικές μονάδες ήταν κλειστές, υπήρχε αρχικά μια διστακτικότητα για τις δια ζώσης συναντήσεις καθώς έπρεπε να ληφθούν μέτρα προστασίας και διατήρηση αποστάσεων που επηρέαζαν σε κάποιο βαθμό το κλίμα μεταξύ των συνομιλητών. Επίσης, κατά τη διάρκεια των συζητήσεων υπήρξαν στιγμές κατά τις οποίες υπηρεσιακά τηλεφωνήματα ή παρεμβάσεις συναδέλφων για εκπαιδευτικά θέματα διέκοψαν την ομαλή ροή της μαγνητοφώνησης και επηρέασαν τον ειρμό της σκέψης των συνομιλητών. Στην περίπτωση ενός συμμετέχοντα προτιμήθηκε λόγω των έκτακτων υγειονομικών συνθηκών η διαδικτυακή συνέντευξη μέσω Skype. Αντιμετώπιστηκε επίσης από την ερευνήτρια άρνηση ενός υποψηφίου για συμμετοχή στην έρευνα οπότε αποκλείστηκε από το δείγμα. Αναφορικά με τη στάση των συμμετεχόντων παρατηρήθηκε σε κάποιο βαθμό, μια εσωτερική πίεση να δώσουν απαντήσεις «σωστές» ή κοινωνικά αποδεκτές. Υπήρξαν ακόμη περιπτώσεις που η ερευνήτρια κλήθηκε με διακριτικότητα να επαναφέρει τους συμμετέχοντες στον πυρήνα των ερωτημάτων όταν παρατηρούνταν σημαντική

παρέκκληση. Τέλος, δεν κατέστη εφικτή η συλλογή στατιστικών στοιχείων που ζητήθηκαν μέσω επίσημου email στο πλαίσιο της έρευνας καθώς δεν υπήρξε ανταπόκριση και επίσημη απάντηση από τους αρμόδιους φορείς του Υπουργείου Παιδείας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1. Μεθοδολογία της Θεματικής Ανάλυσης

Η θεματική ανάλυση χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα για την ανάλυση δεδομένων που προκύπτουν από ερευνητικά εργαλεία συλλογής όπως είναι οι συνεντεύξεις και έχουν καταχωρηθεί σε γραπτή μορφή κειμένου από τους ερευνητές. Σκοπός της είναι ο εντοπισμός, η κωδικοποίηση, η περιγραφή και η ερμηνεία θεμάτων που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις, ιδιαίτερα των επαναλαμβανόμενων νοηματικά, έτσι ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα όσο το δυνατόν περισσότερο. Τα στάδια της θεματικής ανάλυσης που ακολουθήθηκαν στην παρούσα έρευνα περιγράφονται παρακάτω (Γαλάνης, 2018 · Ίσσαρη και Πουρκός, 2015):

Κατά το πρώτο στάδιο έγινε προσεκτική και επαναληπτική ανάγνωση όλων συνολικά των ερευνητικών δεδομένων στη γραπτή μορφή που μεταφέρθηκαν μέσω της απομαγνητοφώνησης. Αυτό βοήθησε στην αρχική εξοικείωση με το υλικό των συνεντεύξεων και στον εντοπισμό σημαντικών θεμάτων και νοημάτων συναφών με το εξεταζόμενο θέμα.

Στο δεύτερο στάδιο, ακολούθησε η διαδικασία της αρχικής κωδικοποίησης. Σύμφωνα με τη σειρά διατύπωσης των ερωτήσεων στους θεματικούς άξονες έγινε παραγωγή αρχικών κωδικών που αποδόθηκαν με τη μορφή σύντομων φράσεων ως συνοπτικές περιγραφές για κάθε απόσπασμα του κειμένου. Ωστόσο, δεν κωδικοποιήθηκαν σημεία ή αποσπάσματα που ξέφευγαν από τα ερωτήματα καθώς θεωρήθηκε ότι δεν προφέρουν κάτι στην ανάλυση.

Στο τρίτο στάδιο, έγινε ομαδοποίηση και σύμπτυξη των αρχικών κωδικών με παρόμοιο περιεχόμενο σε θεματικές ενότητες τις οποίες ουσιαστικά αποτέλεσαν οι ίδιοι θεματικοί άξονες των συνεντεύξεων που δομήθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Για τη διευκόλυνση της διαδικασίας δημιουργήθηκε πίνακας όπου καταχωρήθηκαν οι αρχικές κωδικοποιήσεις και τα θέματα στα οποία συγκαταλέχθηκαν.

Στο τέταρτο στάδιο, έγινε η επανεξέταση των θεμάτων για να διαπιστωθεί ο βαθμός συνοχής μεταξύ τους και η ενδεχόμενη αναθεώρηση κάποιων και διαμορφώθηκε ένας «θεματικός χάρτης» των δεδομένων.

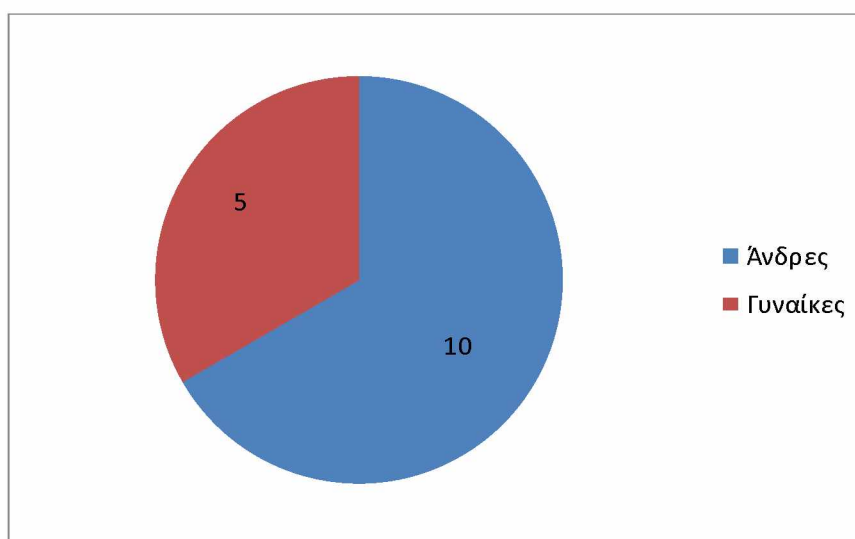
Στο πέμπτο στάδιο, ακολούθησε η ανάλυση και συγγραφή των ερευνητικών ευρημάτων με τη μορφή συνεκτικών ιστοριών των δεδομένων και παράθεση σχετικών

αυτολεξεί αποσπασμάτων των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων για την τεκμηρίωσή τους.

Τέλος, έγινε η συγγραφή και παρουσίαση των αποτελεσμάτων με ταυτόχρονη σύνδεση των ευρημάτων με την ευρύτερη βιβλιογραφία για την ανάδειξη ομοιοτήτων και διαφορών, την παροχή νέας γνώσης και βαθύτερης κατανόησης για το εξεταζόμενο θέμα.

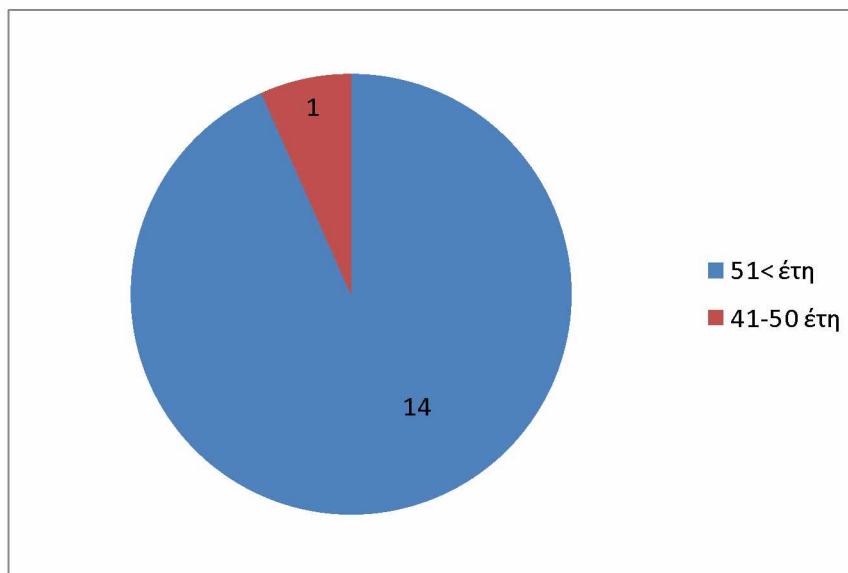
5.2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Από τα δημογραφικά στοιχεία που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας προκύπτουν στοιχεία που σκιαγραφούν το προφίλ των συμμετεχόντων. Ακολουθεί η αναπαράσταση των βασικότερων από αυτά στα παρακάτω διαγράμματα.



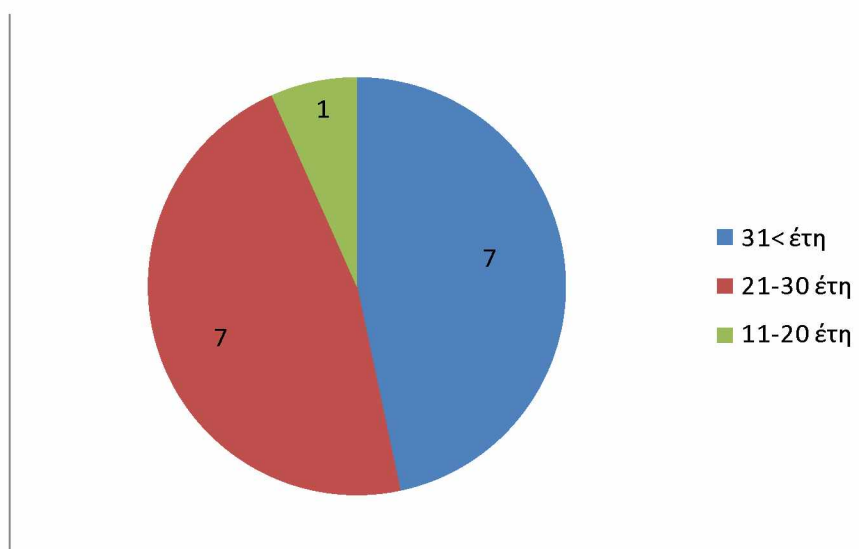
Διάγραμμα 5.1 Το φύλο των συμμετεχόντων

Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αποτελείται από άνδρες καθώς σε σύνολο δεκαπέντε (15) υποκειμένων είναι δέκα (10) στον αριθμό ενώ οι γυναίκες είναι πέντε (5).



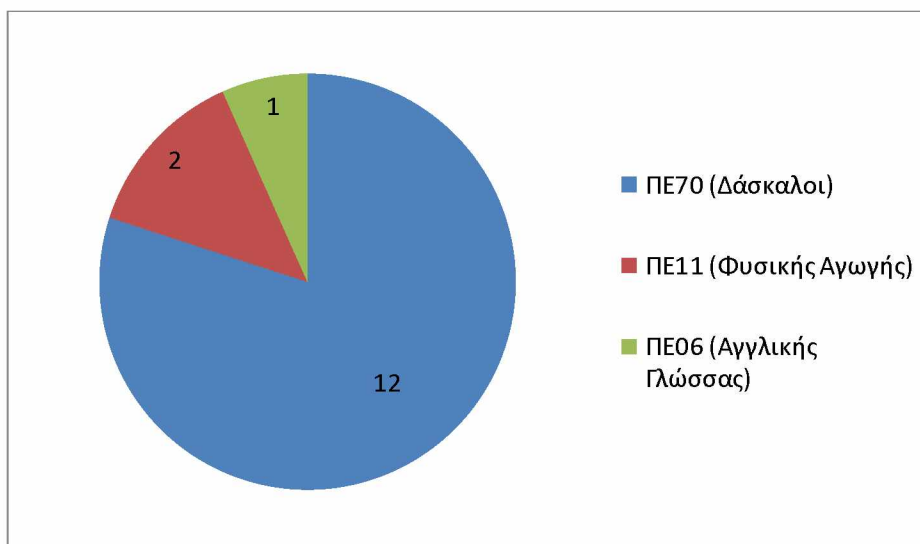
Διάγραμμα 5.2 Η ηλικία των συμμετεχόντων

Η συντριπτική πλειονότητα υπερβαίνει ηλικιακά τα πενήντα-ένα έτη (51<) με μόνο μια περίπτωση υποκειμένου που ανήκει στην κατηγορία σαράντα-ένα με πενήντα (41-50) έτη.



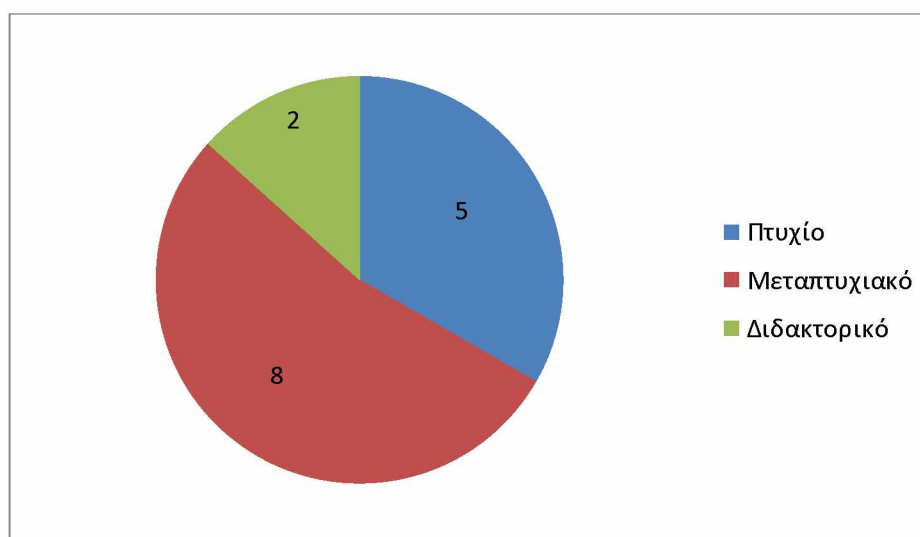
Διάγραμμα 5.3 Η προϋπηρεσία των συμμετεχόντων.

Η συνολική προϋπηρεσία τους στον εκπαιδευτικό χώρο κυμαίνεται για τους μισούς σχεδόν από είκοσι-ένα έως τριάντα (21-30) έτη ενώ για τους άλλους μισούς ξεπερνά τα τριάντα-ένα (31) έτη. Σε μια μόνο περίπτωση η προϋπηρεσία είναι μικρότερη, δηλαδή μεταξύ έντεκα και τριάντα (11-30) ετών. Από τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας, τα έτη διοικητικής υπηρεσίας ποικίλουν με τους μισούς σχεδόν να έχουν από δέκα (10) έτη και πάνω.



Διάγραμμα 5.4 Οι εκπαιδευτικοί κλάδοι των συμμετεχόντων

Η πλειονότητα των υποκειμένων του δείγματος ανήκει στον κλάδο Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης ΠΕ70 Δασκάλων ενώ υπάρχουν επίσης δύο (2) από τον κλάδο ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής και μια (1) από τον κλάδο ΠΕ06 Αγγλικής Γλώσσας.



Διάγραμμα 5.5 Το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων.

Αναφορικά με το μορφωτικό τους επίπεδο διαπιστώνεται ότι πέντε (5) είναι κάτοχοι βασικού Πτυχίου του εκπαιδευτικού κλάδου που ανήκουν, οκτώ (8) είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος ενώ υπάρχουν και δυο (2) κάτοχοι Διδακτορικού Διπλώματος. Αναφορικά με συμπληρωματικά προσόντα, οι περισσότεροι από αυτούς

έχουν πιστοποίηση ξένης γλώσσας και έχουν επιμορφωθεί σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης. Τα σχολεία στα οποία υπηρετούν οι διευθυντές και υποδιευθυντές του δείγματος είναι όλα πολυθέσια. Οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές που φοιτούν σε αυτά συγκαταλέγονται σε δύο κατηγορίες, πρόσφυγες σε επτά (7) και Ρομά σε δυο (2) από τα εννέα (9) συνολικά σχολεία, ενώ ο αριθμός τους ποικίλει από σχολείο σε σχολείο. Τέλος, μόλις σε τρία (3) από τα εννέα (9) σχολεία του δείγματος υλοποιούνται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ).

5.3. Ερευνητικά δεδομένα συνεντεύξεων

Τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν και επεξεργάστηκαν παρουσιάζονται δομημένα με βάση τους θεματικούς άξονες της συνέντευξης και κατ'επέκταση τα ερευνητικά ερωτήματα. Διαχωρίζονται σε ευρήματα που προέκυψαν από σχολεία με μαθητές πρόσφυγες και σχολεία με μαθητές Ρομά. Στην ενδεικτική παράθεση αναφορών τα υποκείμενα των συνεντεύξεων εμφανίζονται κωδικοποιημένα με κωδικούς που φέρουν το γράμμα Υ και αύξοντες αριθμούς από το ένα (1) έως το δεκαπέντε (15), ίσους δηλαδή με το σύνολο των υποκειμένων του δείγματος.

5.3.1. Θεματικός άξονας 1ος: Προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας

Οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν για τον πρώτο άξονα σχετίζονται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που είναι: «Ποιες εκπαιδευτικές προκλήσεις καλούνται, κατά τη γνώμη τους, οι διευθυντές να αντιμετωπίσουν εξαιτίας του πολιτισμικά ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού στη σχολική τους μονάδα;».

Αρχικά, στον τρόπο αποτύπωσης της πολυπολιτισμικότητας στο μαθητικό δυναμικό της σχολικής μονάδας τους, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην ύπαρξη προσφύγων μαθητών Ιρακινής, Συριακής, Κουρδικής και Παλαιστινιακής καταγωγής και ορισμένοι ανέφεραν μαθητές Ρομά. Υπήρξαν και ολιγάριθμες αναφορές, ωστόσο, στις περιπτώσεις μαθητών παλαιότερων μεταναστευτικών ρευμάτων από την Αλβανία καθώς και Παλιννοστούτων.

«Οι μαθητές που αυτή τη στιγμή είναι στο σχολείο μας είναι μαθητές Κουρδικής καταγωγής, μία οικογένεια είναι Παλαιστίνιοι....φέτος....τα προηγούμενα δύο έτη ήταν και Συριακής καταγωγής και Ιρακινής καταγωγής». Υ2

«Εμείς εδώ έχουμε έναν σημαντικό αριθμό Ρομά. Οι Ρομά ομιλούν τη δική τους γλώσσα και συγκεκριμένα οι Ρομά οι δικοί μας μιλούν τη Βλάχικη γλώσσα γιατί είναι Ρουμανόβλαχοι στην καταγωγή δε μιλούν τη Ρομανί..... Έχουν όμως και σε πολύ μεγάλο βαθμό κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας. Συνήθως τα παιδιά στο σχολείο επικοινωνούν με τα ελληνικά, δεν μιλούν τη δική τους γλώσσα». Υ1

Σχετικά με τις προκλήσεις που καλείται να διαχειριστεί η σχολική διεύθυνση εξαιτίας της πολυπολιτισμικότητας, η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρεί την κοινωνική και λειτουργική ένταξη και ενσωμάτωση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών ως τις πιο βασικές προκλήσεις. Διαχωρίζουν μάλιστα τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν το βαθμό ένταξης σε εσωτερικούς, που συνδέονται με χαρακτηριστικά των ίδιων των πληθυσμιακών ομάδων των προσφύγων και Ρομά μαθητών, και σε εξωτερικούς.

Στην περίπτωση των προσφύγων μαθητών, το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν μπορεί να δυσχεράνει, σύμφωνα με πολλούς, την ομαλή ένταξή τους λόγω των πολιτισμικών διαφορών που αναδύονται. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στη μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας η οποία αποτελεί βασικό εμπόδιο στην επικοινωνία με το γηγενή πληθυσμό τόσο για τους μαθητές όσο και τους γονείς τους. Αρκετοί θεωρούν επίσης το φαινόμενο της σχολικής διαρροής ως σημαντική πρόκληση αφού οι οικογένειες των προσφύγων αντιλαμβάνονται τη χώρα ως «πέραςμα» και γι' αυτό δεν επενδύουν στην τακτική σχολική φοίτηση των παιδιών τους. Σε κάποιες περιπτώσεις επισημαίνεται ακόμη ότι η απουσία πρότερης επαφής των προσφυγόπουλων με το σχολείο, η μη γνώση σχολικών κανόνων και η μη κατάκτηση της «δεξιότητας» του μαθητή μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα και αρνητική προδιάθεση για την εκπαίδευση.

«Έρχονταν με μηδενικές γνώσεις της γλώσσας δηλαδή η μεγαλύτερη πρόκληση ήταν αυτή. Και λόγω αυτής της παντελούς έλλειψης επικοινωνίας γλωσσικής είχαν και τα ίδια τρομερά προβλήματα να εγκλιματιστούν, με ενταχθούν, στις παρέες, το παιχνίδι». Υ12

«[...] υπάρχει μια διαφορά, ότι ο πρόσφυγας θεωρεί την Ελλάδα σαν μια μεταβατική χώρα με σκοπό να περάσει στην Κεντρική Ευρώπη, δεν έχει στόχο να μείνει στην Ελλάδα, άρα να αναπτύξει τις δυνάμεις του, να μάθει τη γλώσσα, να επικοινωνήσει, να μοιραστεί, να συνεργαστεί με όλη τη σχολική κοινότητα». Υ13

Σημαντική είναι και η αναφορά σε φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού μεταξύ των ιδίων των προσφύγων που μπορεί να επηρεάσει τη σχολική τους ζωή.

«Εκείνο το οποίο μου έκανε εντύπωση την πρώτη χρονιά την οποία δεχτήκαμε πριν τρία χρόνια μαθητές πρόσφυγες, ήταν ότι υπήρχε και μεταξύ τους ένας κοινωνικός αποκλεισμός. Δηλαδή η ομάδα των Σύριων, για να πω ένα παράδειγμα, ήταν απομονωμένη σε κάποιο σημείο του σχολείου, η ομάδα Κουρδικής καταγωγής την οποία έχουμε ακόμα κάποια κορίτσια που είναι μια οικογένεια δεν είχαν καμία σχέση». Υ2

Από την άλλη πλευρά, κομβικό ρόλο στην ένταξή τους παίζει και η αντιμετώπισή τους εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Αρκετοί συμμετέχοντες κάνουν αναφορά σε εκδηλώσεις ξενοφοβίας και αρνητικής στάσης από γονείς, μαθητές ακόμη και εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν είναι δεκτικοί στον ερχομό τους. Από τις απόψεις τους διαφαίνεται επίσης και ο προβληματισμός τους για τη μη ύπαρξη θεσμικών υποστηρικτικών δομών καθολικά καθώς και την αδυναμία συχνά ανταπόκρισης του σχολείου σε υλικές τους ανάγκες και σε πρόσβαση σε κατάλληλο διδακτικό υλικό.

«[...] είναι πρώτα από όλα είναι το πώς θα αποδεχτούν οι δικοί μας μαθητές τους ξένους, τα προσφυγόπουλα, τους μαθητές διαφορετικής προέλευσης, άλλης καταγωγής». Υ7

«Και η πρόκληση η θεσμική [...] είναι να τα εντάξεις και λειτουργικά πράγμα το οποίο επειδή δεν υπάρχουν οι δομές, τάξη ΖΕΠ, είναι πάρα πολύ δύσκολο [...] Αλλά είναι δεδομένο ότι τα συγκεκριμένα παιδιά χρειάζονται ιδιαίτερο χειρισμό, ορισμένα δε μπορούν να παρακολουθήσουν καν τη γενική τάξη και κάποια άλλα δε μπορούν να παρακολουθήσουν μόνο τη γενική τάξη. Θα πρέπει να παρακολουθούν παράλληλα και κάποια άλλη δομή και κάποια άλλη λειτουργία που να τα φέρει πιο κοντά στα υπόλοιπα». Υ12

Στην περίπτωση των Ρομά μαθητών, ως ανασταλτικός παράγοντας ένταξής τους αναφέρεται η αρνητική προδιάθεση και αντίληψη που μπορεί να έχουν ως πληθυσμιακή ομάδα για τη σημασία του σχολείου. Αυτό τους κάνει λιγότερο δεκτικούς στη μόρφωση σε οργανωμένο θεσμικά πλαίσιο και οδηγεί στο φαινόμενο της μη τακτικής φοίτησης.

«Το πρόβλημα εντοπίζεται περισσότερο στις αντιλήψεις που έχουν κυρίως οι μεγαλύτεροι της πληθυσμιακής αυτής ομάδας για το σχολείο. Μέχρι τώρα ένιωθαν ότι δεν τους χρειάζεται, ή ότι τη μόρφωση την είχαν γενικά υποδεέστερη, βασικό για αυτούς είναι η επιβίωση». Υ1

Το σχολικό κλίμα και ο τρόπος υποδοχής τους επισημαίνονται επίσης ως καθοριστικά καθώς οι ενδεχόμενες προκαταλήψεις εναντίον τους μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα στην ένταξή τους και αίσθημα μειονεκτικότητας.

«Σαφώς και υπάρχουν προκλήσεις που πρέπει να διαχειριστούν, όταν προσπαθείς να συγκεράσεις δύο διαφορετικές καταστάσεις, να εξισορροπήσεις δύο διαφορετικές

πληθυσμιακές ομάδες μαθητών είναι δύσκολο και όταν έχεις να κάνεις με προκαταλήψεις, με ρατσισμό, με ανθρώπους οι οποίοι σκέφτονται πολύ στενά». **Y5**

Κατά τη διερεύνηση των αιτιών από τις οποίες πηγάζουν οι παραπάνω προκλήσεις, στην περίπτωση των προσφύγων αναδείχθηκαν και πάλι εσωτερικά και εξωτερικά αίτια. Ορισμένοι από τους συμμετέχοντες αποδίδουν τις δυσκολίες ένταξης τους στη μη εστίαση από τις ίδιες τις προσφυγικές οικογένειες στην παραμονή τους την οποία θεωρούν προσωρινή ως ένα μεταβατικό στάδιο. Μεμονωμένες αναφορές έγιναν επίσης στην επίδραση από δυσάρεστα προσωπικά βιώματα καθώς και στην επιφυλακτικότητα των γονέων τους προς το σχολείο.

«[...] κάποιος από αυτούς δε θέλουν να ενταχθούν γιατί σύμφωνα με πληροφορίες που έχουμε έχουν κάνει αίτηση για να πάρουν άσυλο στην πατρίδα μας ως πρόσφυγες και στη συνέχεια να φύγουν για κάποια άλλη χώρα». **Y15**

Περισσότερες, ωστόσο, είναι οι αναφορές στην επίδραση των κοινωνικών αντιλήψεων που επικρατούν σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα. Τα κοινωνικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που εδράζουν πίσω από τις ρατσιστικές πολλές φορές διαθέσεις γονέων, εκπαιδευτικών αλλά των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης καταδεικνύουν μια ανωριμότητα και ανετοιμότητα από πλευράς της ελληνικής κοινωνίας στη διαχείριση της νέας αυτής κοινωνικής πραγματικότητας.

«[...] δεν ήταν έτοιμη η ελληνική κοινωνία, η ελληνική κουλτούρα να δεχτεί και να αποδεχτεί ολοκληρωτικά τη συνόπαρξη παιδιών μαθητών με διαφορετική κουλτούρα, ήταν λίγο ανώριμη... [...]». **Y3**

«Από κάποια στερεότυπα που έχουμε μέσα μας, μια ξενοφοβία δηλαδή αυτό θέλω να πω, αυτό περισσότερο και από ανθρώπους που ίσως δεν έχουν ταξιδέψει για να δούνε ακριβώς το ότι όλοι είναι άνθρωποι [...]». **Y4**

Σημαντική είναι και η επισήμανση για την απουσία σαφούς εκπαιδευτικού πλαισίου εκπαίδευσής τους από την Πολιτεία γεγονός που δυσκολεύει το έργο των εκπαιδευτικών.

«Γιατί δεν υπάρχει ένα πλαίσιο στο οποίο λειτουργούμε συγκεκριμένο, οπότε ο κάθε συνάδελφος καλείται να κάνει ό,τι νομίζει εκείνος καλύτερο για το κάθε παιδί. Δεν υπάρχει επίσης και ενσωμάτωση των παιδιών στο αναλυτικό πρόγραμμα σε πολλά [...] θα πρέπει να υπάρχει ένα υλικό ή να είναι προσαρμοσμένα τα βιβλία μας, τα συγγράμματα μας να είναι προσαρμοσμένα στο να μπορούν να είναι λίγο διαφοροποιημένα και να καλύπτουν και τις ανάγκες αυτών των παιδιών». **Y10**

Για τους Ρομά μαθητές, το διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό τους υπόβαθρο καθώς και οι αντιλήψεις της οικογένειας για το σχολείο αναφέρονται ως κύριες αιτίες από τις οποίες πηγάζουν οι προκλήσεις σχετικά με την ένταξή τους.

«Διαφορετικό υπόβαθρο πολιτισμικό εντελώς, μιλάμε για παιδιά που ζουν εντελώς διαφορετικά από τα άλλα παιδιά, θα έλεγα κοινοτικά ζούνε, σχεδόν, έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για το τί σημαίνει προσωπική υγιεινή, για το τί σημαίνει σχολείο...[...]. Y9

Από την άλλη πλευρά, σε μια αναφορά αποδίδεται και στο οικογενειακό περιβάλλον των υπόλοιπων (μη Ρομά) μαθητών οι οποιεσδήποτε εκδηλώσεις ρατσισμού εναντίον τους.

«[...]ένα παιδί που φέρεται ας πούμε με ένα, εντός εισαγωγικών, ρατσιστικό τρόπο απέναντι στα διαφορετικά παιδιά δε μπορούμε να χρεώσουμε στο ίδιο το παιδί, υπάρχει το υπόβαθρο το οικογενειακό που καλλιεργεί όλη αυτή την κατάσταση». Y5

5.3.2. Θεματικός άξονας 2ος: Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας

Οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν για το δεύτερο άξονα σχετίζονται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που είναι: «Πώς μπορούν να συμβάλλουν οι σχολικοί διευθυντές μέσω του θεσμικού τους ρόλου στην προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα που διοικούν;».

Οι συμμετέχοντες στην πλειονότητά τους, αρχικά, συμφωνούν στο ότι η πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα έχει αλλάξει το ρόλο των σχολικών διευθυντών και έχει επιφέρει νέες αλλαγές στις οποίες καλούνται να ανταπεξέλθουν.

Αναφορικά με τα σχολεία που έχουν πρόσφυγες μαθητές, οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι οι σημερινοί σχολικοί διευθυντές έχουν επωμιστεί το δύσκολο ρόλο της παιδαγωγικής και θεσμικής διαχείρισης των προκλήσεων που προκύπτουν σχετικά με την ένταξή τους, το οποίο αποτελεί μια άνευ προηγουμένου κατάσταση για αυτούς.

«Τον έχει αλλάξει γιατί και ο διευθυντής κάθε σχολείου προσπαθεί να επιβάλλει μια αρμονία μέσα στο σύνολο των παιδιών και προσπαθεί να κάνει τα παιδιά να τα αγαπήσουν (τους πρόσφυγες), να παίζουν μαζί, να είναι μέσα στην ίδια ομάδα τα παιδιά....είναι πάρα πολύ δύσκολο όμως να επιτευχθεί αυτό». Y11

«Έχει αλλάξει από την άποψη ότι έχουν να αντιμετωπίσουν άλλες πραγματικότητες, ο ρόλος τους πλέον νομίζω είναι και λίγο μεσολαβητικός [...] όσον αφορά το να βοηθήσουν τη φοίτηση των παιδιών και διαμεσολάβηση και με τους γονείς και με τα παιδιά και με το Σύλλογο και με την κοινωνία». Y14

Υπάρχει όμως και η εκδοχή σύμφωνα με την οποία ο ρόλος των σχολικών διευθυντών δεν έχει αλλάξει σε ιδιαίτερο βαθμό.

«[...] δε θεωρώ ότι έχει αλλάξει άρδην ο ρόλος τους, απλά είναι ένα κομμάτι το οποίο δεν υπήρχε, υπάρχει, και το δουλεύει και προσπαθεί να το κάνει καλύτερο». Y10

Αντίστοιχα και για τα σχολεία με Ρομά μαθητές, υπερισχύει η άποψη ότι ο ρόλος των σχολικών διευθυντών έχει αλλάξει ουσιαστικά καθώς έχουν την παιδαγωγική και θεσμική ευθύνη της οργάνωσης της εκπαίδευσής τους.

«Πρώτον έχει αλλάξει λόγω της.....λόγω της συχνής παρουσίας τους στο σχολείο, πριν δεν τους είχαμε, τους γράφαμε και δεν τους είχαμε, τώρα έρχονται και από την ώρα που έρχονται πρέπει να σταθούμε δίπλα τους και να τους δώσουμε όλα τα εφόδια εκείνα που θα τους βοηθήσουν στη ζωή τους». Y1

Ωστόσο, υπάρχει και η εκδοχή όπου εκφράζεται μια σχετική αμφιβολία για το βαθμό αλλαγής του ρόλου.

«Δε ξέρω αν τον έχει αλλάξει αλλά θα έπρεπε να τον αλλάξει, αυτό είναι σίγουρο. Μιλάμε για ένα σχολείο το οποίο πλέον δεν έχει καμία σχέση με τα σχολεία στα οποία πηγαίναμε εμείς, έχουν αλλάξει τα πράγματα εντελώς και πολύ μάλιστα οπότε ναι, θα έπρεπε να τον αλλάξει, δε ξέρω αν τον έχει αλλάξει...». Y9

Ακολουθεί η διερεύνηση του τρόπου συμβολής των σχολικών διευθυντών στη διαχείριση των προκλήσεων της πολυπολιτισμικότητας με στόχο την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα την αποδοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου και την ισότιμη πρόσβαση στη γνώση για όλους τους μαθητές. Στην περίπτωση των προσφύγων μαθητών, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δίνουν έμφαση στις ενέργειες των σχολικών διευθυντών για επίτευξη συμπερίληψης και αισθήματος αποδοχής προς τους μαθητές αυτούς. Μέσω της στήριξης, επικοινωνίας και συνεργασίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό σε πρώτο επίπεδο αλλά και με την ενημέρωση όλων των γονέων με ενδοσχολικές κοινές δράσεις θεωρούν ότι οι διευθυντές μπορούν να προάγουν την καλλιέργεια κλίματος ισοτιμίας και αποδοχής της διαφορετικότητας.

«Καταρχάς, το πρώτο που μπορούν να κάνουν είναι να ενημερωθούν οι ίδιοι πρώτα πρώτα, διότι όταν είσαι ενημερωμένος απαντάς με καλύτερες λύσεις στα οποιαδήποτε προβλήματα. Να ενημερωθεί ο ίδιος, να ενημερώσει το προσωπικό του, αν μπορεί να γίνει ενημέρωση τουλάχιστον να το κατευθύνει, να ενημερώσει τους μαθητές και να ενημερώσει φυσικά τους γονείς με ποικίλους τρόπους δράσης, οπότε όλοι αυτοί να είναι έτοιμοι να ωριμάσει η ιδέα να υποδεχτούν μαθητές άλλων χωρών». Y3

Σημαντική είναι επίσης και η επισήμανση από ορισμένους ότι οι σχολικοί διευθυντές θα πρέπει να μεριμνήσουν έτσι ώστε να μπορούν οι πρόσφυγες μαθητές να αναπτύξουν την πολιτισμική τους ταυτότητα εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

«Το θεωρώ πολύ σημαντικό αυτό, δηλαδή να αφήσει χώρο το περιβάλλον, το πλαίσιο, για την ανάπτυξη των χαρακτηριστικών της ταυτότητας τους, των στοιχείων της ταυτότητας τους, ώστε να μην αναγκάζονται να τα πνίγουν, θεωρώ ότι δεν είναι αυτό το δέον». **Υ6**

Επιπρόσθετα, κάποιοι από τους συμμετέχοντες τονίζουν τη σημασία της αξιοποίησης των μέσων που τους δίνονται από τη νομοθεσία, κυρίως σε επίπεδο γλωσσικής διδασκαλίας, για την επίτευξη ισότιμης πρόσβασης των προσφύγων στη γνώση.

«Θεωρητικά και θεσμικά, είτε μέσω νόμων θα πρέπει να υπάρχει σε μία δημοκρατία όπως είναι η Ελληνική Δημοκρατία η ισότιμη μεταχείριση όλων των μαθητών και η ισότιμη εξέλιξη. Βασικό πράγμα που πρέπει να δοθεί η βαρύντητα σε μία διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι γλώσσα, η ελληνική δηλαδή να διδάχτεί ως δεύτερη ξένη γλώσσα». **Υ2**

Για την περίπτωση των Ρομά μαθητών, οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι οι διευθυντές αποτελώντας οι ίδιοι προσωπικό παράδειγμα μπορούν να συμβάλλουν στην καλλιέργεια μιας σχολικής κουλτούρας αποδοχής. Επιδιώκοντας τη στενότερη επαφή και συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων με την κοινότητα των Ρομά μπορεί να βοηθήσει στη λειτουργική ενσωμάτωσή τους αναγνωρίζοντας και τις υπάρχουσες δυσκολίες λόγω της ιδιαιτερότητάς τους.

«Πρώτα από όλα αυτό που πρέπει να κάνει ο διευθυντής είναι να προσπαθήσει να καταπολεμήσει τα στερεότυπα που υπάρχουν... μια κίνηση που μπορεί να κάνει είναι να φέρει σε επαφή γονείς περισσότερο, των δύο διαφορετικών ομάδων, να γνωριστούν καλύτερα, να συζητήσουν καλύτερα μαζί τις όποιες διαφορές, τις οποίες προκαταλήψεις έχει ο ένας απέναντι στον άλλον. Δηλαδή αυτό απαιτεί πολλή δουλειά και διάθεση εκ μέρους των γονέων αυτών των παιδιών και από τις δυο πληθυσμιακές ομάδες». **Υ5**

Τέλος, από τις απόψεις των συμμετεχόντων για τα χαρακτηριστικά των σχολικών διευθυντών που τους κάνουν αποτελεσματικούς στον παραπάνω ρόλο τους προκύπτει η ταξινόμηση σε αυτά που αναφέρονται στην προσωπικότητά τους και σε εκείνα που αφορούν σε διοικητικές και ηγετικές ικανότητες.

Στην πρώτη περίπτωση ως αποτελεσματικοί αναδεικνύονται οι σχολικοί διευθυντές που είναι ανθρώπινοι, φιλικοί, ευαίσθητοι, ευέλικτοι, ανοικτοί σε νέες ιδέες, χωρίς να

φοβούνται την αλλαγή, διορατικοί, δημιουργικοί, δραστήριοι και συνεργάσιμοι. Επίσης αυτοί που έχουν ευρύτερη αντίληψη για τη ζωή και προσωπική φιλοσοφία με ανοικτούς ορίζοντες, χωρίς διακρίσεις και με θετική στάση στην ισότητα ανθρώπων και πολιτισμών.

«Η ευαισθησία, η κατανόηση, το να είναι ανθρώπινοι, καθοδηγητικοί, να συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα και να διαθέτουν πειθώ έτσι ώστε να καταφέρνουν όλη η σχολική κοινότητα να αποδέχεται τη διαφορετικότητα». **Y8**

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στη σημασία της ενσυναίσθησης έτσι ώστε να μπορούν να ταυτιστούν συναισθηματικά με την ψυχική κατάσταση των μαθητών τους και να μπορούν να κατανοήσουν τη συμπεριφορά τους.

«[...] είναι βασικό ο καθένας να έχει ενσυναίσθηση και να έχει εκ των προτέρων και ο ίδιος, να είναι θετικά διακεείμενος ως στάση ζωής στην ισότητα των πολιτισμών, των ανθρώπων. Δηλαδή αν έχεις στεγανά σε αυτό το θέμα πιστεύω ότι δε μπορείς να διαχειριστείς μια κατάσταση στην οποία εμπλέκονται άνθρωποι, εμπλέκεται οποιαδήποτε κοινωνική έννοια έξω από αυτές που δέχεσαι εσύ, δεν πρόκειται». **Y12**

Σχετικά με τις διοικητικές ικανότητες αναφέρονται η οργανωτικότητα, ο προγραμματισμός και η ικανότητα διαμεσολάβησης ενώ γίνονται θετικές αναφορές στη συμβολή του μετασχηματιστικού, δημοκρατικού και συμπεριληπτικού στιλ ηγεσίας.

«Με ενσυναίσθηση θα έλεγα, κατανόηση, αν το πάμε διοικητικούς όρους μετασχηματιστικός, να μην είναι απλά διεκπεραιωτικός [...] υπάρχει και κάτι παραπάνω που μπορείς να κάνεις και κάθε μέρα κάτι μπορείς να κάνεις, ένα κάλεσμα, μια φιλική χειρονομία, ένα νεύμα ας πούμε η μια επιβράβευση, ευκαιρίες να αδράξεις για να πεις κάτι για το δικό τους πολιτισμό.» **Y6**

«[...] ο διευθυντής πρέπει να είναι ανοιχτός, διορατικός, δημοκρατικός, να τα δεχτεί όλα αυτά και να τα εντάξει στην κουλτούρα την ελληνική, της ελληνικής πραγματικότητας, όλα αυτά τα πολιτισμικά που μας φέρνουν οι μαθητές αυτοί...». **Y15**

5.3.3. Θεματικός άξονας 3ος: Εκπαιδευτικές ενταξιακές πρακτικές

Οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν για τον τρίτο άξονα σχετίζονται με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που είναι: «Ποιές εκπαιδευτικές πρακτικές εφαρμόζουν οι σχολικοί διευθυντές για την ομαλή ένταξη και ενσωμάτωση των μαθητών από διαφορετικό κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον;».

Σε πρώτο επίπεδο, οι συμμετέχοντες αναφέρονται σε πρακτικές που έχουν ήδη εφαρμόσει στις σχολικές μονάδες που διοικούν ή που γνωρίζουν ότι έχουν εφαρμοστεί

στις σχολικές μονάδες που εποπτεύουν με θετικά αποτελέσματα στην ομαλή ένταξη πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών. Οι απαντήσεις τους αναπτύσσονται γύρω από ζητήματα λειτουργικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης, μεθόδων διδασκαλίας και υποστηρικτικής γλωσσικής εκμάθησης και είναι παρόμοιες τόσο για τις περιπτώσεις των προσφύγων όσο και των Ρομά μαθητών.

Σε αρκετές αναφορές υπογραμμίζεται η σημασία της συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών σε μεικτά τμήματα έτσι ώστε να μη δημιουργείται κοινωνικός αποκλεισμός και παιδαγωγικές ανισότητες κατά τη μαθησιακή πορεία.

«Έως τώρα εδώ στο σχολείο μας έχουμε εφαρμόσει.....πρώτα από όλα δεν έχουμε κάνει αποκλεισμό αυτών των παιδιών (των Ρομά), δηλαδή προσπαθούμε τα παιδιά αυτά να τα έχουμε σε διαρκή επαφή μέσα στα τμήματα μαζί με τα άλλα παιδιά, να ανταλλάσσουν απόψεις ιδέες...». Υ5

Σε επίπεδο διδασκαλίας αναφέρεται από πολλούς η υλοποίηση της ενισχυτικής διδασκαλίας ενώ υπάρχουν και κάποιες αναφορές στη διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία. Σημαντική κατά τη διδασκαλία θεωρείται και η δυνατότητα έκφρασης των μαθητών μέσω ευέλικτων μαθημάτων. Ωστόσο, τονίζεται συχνά ότι η επιλογή και εφαρμογή της μεθόδου επαφίεται στη χρονική ευχέρεια, υποκειμενική κρίση και χειρισμό των ίδιων των εκπαιδευτικών οι οποίοι καλούνται να επιφορτιστούν με το δύσκολο ενίοτε αυτό έργο.

«Αυτή τη στιγμή το μόνο που γίνεται είναι ότι υπάρχουν συνάδελφοι που κάνουν ενισχυτική διδασκαλία στους πρόσφυγες, τους παίρνουν δηλαδή εκτός τάξης επιπλέον ώρες για να τους βοηθήσουν γλωσσικά να γνωρίσουν την ελληνική γλώσσα, δεν υπάρχει υλικό, εκεί έχουμε το πρόβλημα [...] είναι λίγο το υλικό και δεν είναι ίσως προσαρμοσμένο ή δεν είμαστε γνώστες εμείς του υλικού αυτού που να είναι προσαρμοσμένο και ηλικιακά στα παιδιά». Υ10

«Αυτοί (οι Ρομά) τώρα λοιπόν έχουν αρχίσει και αλλάζουν τόσο πολύ γιατί είδαν ότι στο σχολείο εμείς εδώ εφαρμόζουμε αυτό που λέμε διαφοροποιημένη διδασκαλία δηλαδή κάνοντας μάθημα ο δάσκαλος είτε στα μαθηματικά είτε στη γλώσσα-εννοείται ότι σε αυτούς είναι πάρα πολύ δύσκολο να παρακολουθήσουν στον ίδιο βαθμό όπως ακριβώς είναι και τα υπόλοιπα παιδιά- οπότε ο δάσκαλος θα καθίσει δίπλα στα παιδιά αυτά και θα τους δώσει λιγότερες ασκήσεις ή στοχευμένες ασκήσεις...». Υ1

Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται από τους περισσότερους στη συμβολή των τμημάτων υποδοχής ΖΕΠ που είτε λειτουργούν ή λειτούργησαν στο παρελθόν στη σχολική τους

μονάδα για την παροχή υποστήριξης στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την ισότιμη εκπαιδευτική ένταξη όλων των μαθητών.

«Τα δυο προηγούμενα χρόνια λειτούργησαν στο σχολείο μας Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ 1 που βοηθούσαν στην ένταξη των μαθητών αυτών». **Y8**

Ενδιαφέρουσες είναι και οι εκδοχές ως προς το ρόλο του παιχνιδιού στο πλαίσιο του διαλείμματος και της Φυσικής Αγωγής στη γλωσσική εξάσκηση, την ομαδοποίηση και τη γενικότερη κοινωνική ένταξη των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών.

«Στο διάλειμμα με τα άλλα παιδιά, ή η γυμναστική παράδειγμα, όπου και εκεί θα χρειαστεί να πει κάποιες ελληνικές λέξεις για να συμμετέχει στο παιχνίδι. είναι κάποια μαθήματα τα οποία βοηθούν πολύ σε αυτό το γλωσσικό θέμα». **Y2**

Στη συνέχεια διερευνήθηκε ο βαθμός υποστήριξης από το ισχύον θεσμικό και νομικό πλαίσιο στην εφαρμογή των πρακτικών ένταξης που προαναφέρθηκαν και διαπιστώθηκε μια σχετική διχογνωμία στις απόψεις των συμμετεχόντων.

Αναφορικά με τις πρακτικές ένταξης για τους πρόσφυγες μαθητές, αρκετοί θεωρούν ότι υπάρχει μια σχετικά ικανοποιητική υποστήριξη από την ισχύουσα νομοθεσία κυρίως σε επίπεδο δυνατότητας λειτουργίας των Τμημάτων Υποδοχής ΖΕΠ και θεσμού συντονιστή εκπαίδευσης προσφύγων. Επίσης σε επίπεδο Δήμου επισημαίνεται και η αρωγή από αρμόδιους φορείς σε θέματα διαβίωσης αλλά και ψυχοκοινωνικής στήριξης. Ωστόσο τονίζεται η ανάγκη περαιτέρω βελτίωσης για την κάλυψη περισσότερων εκπαιδευτικών αναγκών.

«Ναι, με σεμινάρια που γίνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα για τη διαχείριση των μαθητών αυτών. Επίσης μέσω του e-Trikala και των δομών του Δήμου παρέχεται ψυχολογική στήριξη μέσω ειδικών όπου υπάρχει ανάγκη». **Y8**

«Υποστήριξη υπάρχει, απλά είναι στα χρόνια της κρίσης, μείναμε πιστεύω λίγο πίσω αλλά σίγουρα η πολιτεία έχει κάνει ένα σχεδιασμό [...]έχει ήδη ορίσει συντονιστές εκπαιδευτικούς για αυτούς τους μαθητές, του πρόσφυγες, που τους έχουμε τα τελευταία τρία τέσσερα χρόνια [...]αλλά βρισκόμαστε ακόμη σε μία περίοδο που είναι, θα μπορούσα να το χαρακτηρίσω, πειραματική, είμαστε στα σπάργανα αυτή της εκπαίδευσης των προσφύγων...». **Y15**

Από την άλλη πλευρά, υπάρχει μια σημαντική μερίδα συμμετεχόντων που κρίνουν ανεπαρκή τη θεσμική στήριξη χωρίς να θεωρούν ότι υπάρχει κάποια επίσημη συγκροτημένη προσπάθεια παρά μόνο η ατομική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών. Το

βασικό κενό που τονίζεται είναι η έλλειψη τακτικών και στοχευμένων επιμορφώσεων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό.

«Θα σας έλεγα όχι, είναι φτωχή εν πάση περιπτώσει, δηλαδή πιστεύω ότι αυτό που δίνεται σε αυτά τα παιδιά δίνεται λόγω καλής θέλησης και πίστης, και πάλι κάνω υποσημείωση όχι για να παϊνέψουμε το σπίτι μας σαν εκπαιδευτικοί αλλά γίνεται όντως λόγω της προσπάθειας των ανθρώπων της εκπαιδευτικής κοινότητας». Y12

«[...] το θέμα ποιό είναι...υλικό μπορεί να υπάρχει... πρώτα από όλα οι εκπαιδευτικοί δε ξέρουν πώς να το χρησιμοποιούν, δεν έχουν επιμορφωθεί στο πώς. Ένα άλλο.....δε γνωρίζουν, ξέρουν να διδάσκουν μόνο μονογλωσσικά [...]τα αντιμετωπίζουν τα παιδιά όπως διδάσκουν στο γενικό πληθυσμό που δε μπορεί να γίνει αυτό. Και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αυτά τα ανακαλύπτουν μόνοι τους, στην πράξη...». Y14

Στην περίπτωση της εκπαίδευσης των Ρομά μαθητών παρατηρείται εξίσου μια διάσταση απόψεων σχετικά με τη θεσμική υποστήριξη η οποία θεωρείται από κάποιους σχετικά ικανοποιητική με δυνατότητες για περισσότερες μελλοντικές ενέργειες.

«Ναι πιστεύω ότι υπάρχει ικανοποιητική στήριξη σε τέτοιου είδους εκπαιδευτικές δομές μέσα από την Πολιτεία, θα μπορούσαν ίσως και να γίνουν και παραπάνω πράγματα αλλά μέχρι στιγμής υπάρχει μία ικανοποιητική στήριξη από πλευράς προσωπικού, διδακτικού υλικού...». Y5

Υπάρχει όμως και η αναφορά σε ανεπαρκείς υποστηρικτικές δομές και αδυναμία ανταπόκρισης από την Πολιτεία.

«Όχι, όχι δεν είναι αρκετό, για να καταλάβεις δηλαδή, δεν είναι μόνο τα εκπαιδευτικά είναι και τα περί τα εκπαιδευτικά, υποστηρικτικές δομές και λοιπά [...] το ότι υπάρχουν όντως κάποια πανεπιστήμια τα οποία τρέχουν κάποια προγράμματα ή ότι πλέον και το Υπουργείο, ναι, μιλάει για διαπολιτισμική εκπαίδευση και λοιπά, αλλά δεν έχει περάσει όλο αυτό το πράγμα, δεν έχει διαχυθεί μέσα στις μονάδες εντελώς, όχι, εκεί είμαστε πίσω...». Y9

Τέλος, οι συμμετέχοντες τοποθετούνται σχετικά με το αν έχουν σκεφτεί μελλοντικές πρακτικές με τις οποίες θα μπορούσαν να βελτιώσουν και να διευκολύνουν περισσότερο την ένταξη των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών. Στο σύνολό τους, οι μισοί καταλήγουν με μια προσωπική πρόταση ενώ οι υπόλοιποι μισοί δηλώνουν ότι δεν έχουν σκεφτεί κάτι συγκεκριμένο.

Σε επίπεδο εκπαίδευσης προσφύγων, ως μελλοντικές πρακτικές ένταξης αναφέρονται η χρήση της τέχνης και της μουσικής για την ανάμειξη των πολιτισμών, η

πρόσβαση σε περισσότερες υποστηρικτικές δομές ιδιαίτερα σε επίπεδο ψυχικής υγείας, η θεσμοθέτηση κατάλληλων δομών εκπαίδευσης, η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των προσφύγων καθώς και η δημιουργία ηλεκτρονικής καρτέλας μαθητή με το εκπαιδευτικό ιστορικό του.

«Θα ήθελα να υπάρχει μία ηλεκτρονική καρτέλα του μαθητή, το οποίο όπου κι αν βρίσκεται αυτό το παιδί, να μπορεί να είναι ενήμερος ο διευθυντής, ο δάσκαλος, η σχολική μονάδα για την ιστορία του παιδιού [...] η ηλεκτρονική καρτέλα δεν έχει στόχο να μάθει πράγματα ή μάλλον να εστιάζει στην προσωπική ζωή του παιδιού. Έχει στόχο να εστιάζει στην εκπαιδευτική του ζωή και το πώς δε θα χάνει χρόνο η επόμενη δομή από αυτά που κατακτήθηκαν το προηγούμενο διάστημα». **Y13**

«[...] πρώτα από όλα η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών, γιατί πολλά από αυτά τα παιδιά ίσως και στο ίδιο το ελληνικό σχολείο, παραδείγματος χάρη στο πρόγραμμα του ολοήμερου να υπάρχει κάποια ώρα διδασκαλία αραβικών από δικούς τους δασκάλους για να νιώθουν και αυτά ότι δεν είναι εντελώς αποκομμένα από το δικό τους περιβάλλον, από τη δική τους χώρα». **Y14**

Επίσης, σε αρκετές αναφορές υπογραμμίζεται η σημασία εφαρμογής πρακτικών ένταξης και για τους γονείς των προσφύγων. Συγκεκριμένα, η συμμετοχή τους στο Σύλλογο Γονέων, η υλοποίηση προγραμμάτων ή δραστηριοτήτων ένταξής τους εντός σχολείου και η ύπαρξη συνδέσμου επικοινωνίας με το σχολείο προτείνονται ως ενδεικτικές πρακτικές που θα βοηθούσαν στην πιο ουσιαστική επαφή τους με τη σχολική πραγματικότητα.

«Ναι, εμένα με ενδιαφέρει πάρα πολύ η ανάμειξη των πολιτισμών μέσα από την τέχνη από τη μουσική μέσα από το γραπτό λόγο δηλαδή και τα λοιπά....θα μου άρεσε στο μέλλον και η ένταξη των γονέων και στο Σύλλογο και όχι μόνο τυπικά αλλά το να υπάρχει...». **Y4**

«[...] θα ήθελα το σχολείο να έχει περισσότερη επιρροή και στο σύνολο της οικογένειάς, και τους γονείς δηλαδή να βοηθήσει την ένταξη της οικογένειας γενικότερα, ok, εντάζει με τα παιδάκια αλλά από πίσω θεωρώ ότι είναι ένα κομμάτι το οποίο παραμένει κλειστό, για τους γονείς τί γίνεται, δε ξέρω αν υπάρχουν προγράμματα για τους γονείς ή αν θα υπάρχουν προτεινόμενα προγράμματα που θα μπορούσαμε και εμείς να κάνουμε ή που θα μπορούσαν να γίνουν πιθανότατα από την αρμόδια υπηρεσία του δήμου, την υπηρεσία ασύλου». **Y6**

Σχετικά με την εκπαίδευση των Ρομά μαθητών, ως μελλοντική πρακτική ένταξης τους αναφέρεται η εκπαίδευση στη χρήση ηλεκτρονικής τάξης και παρακολούθησης εξ'αποστάσεως διδασκαλίας.

«Αυτό που θα εφαρμόζα ίσως θα ήταν, καλύτερα τέλος πάντων να τους μνήσουμε λίγο περισσότερο στην ηλεκτρονική τάξη. Δηλαδή όταν χάνουν τα μαθήματα από μόνοι τους να ενδιαφέρονται να καλύψουν το μάθημα...». **Y1**

5.3.4. Θεματικός άξονας 4ος: Σχολική κοινότητα – ολιστική προσέγγιση

Οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν για τον τέταρτο άξονα σχετίζονται με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που είναι: «Πώς πιστεύουν οι σχολικοί διευθυντές ότι μπορούν να ενεργοποιήσουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας για την επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων μέσω μιας ολιστικής προσέγγισης;»

Αρχικά, διαπιστώνεται απόλυτη ομοφωνία από τους συμμετέχοντες για τη σημασία της εμπλοκής όλων των μελών μιας σχολικής κοινότητας στην εδραίωση της διαπολιτισμικότητας. Τονίζεται η ανάγκη συλλογικότητας, σύμπνοιας και ενιαίας αντιμετώπισης της ένταξης ως συνολική υπόθεση για να μπορέσει να διαχυθεί η διαπολιτισμική φιλοσοφία καθώς όλα τα μέλη σε μια σχολική κοινότητα είναι αλυσίδα.

«Είναι ολοφάνερη απάντηση, ναι, εφόσον και όχι μόνο για τη διαπολιτισμικότητα αλλά όλο το εκπαιδευτικό οικοδόμημα βασίζεται στη συνεργασία πολλών παραγόντων, σχολείο, οικογένεια, κοινωνία, όλα αυτά δεν είναι ξέχωρα το ένα από το άλλο είναι αλληλένδετα, για να λειτουργήσει όλο αυτό το σύστημα πρέπει να συνεισφέρουν, να προσφέρουν και να συνεργάζονται όλοι και όλες οι υπηρεσίες, όλοι εδώ μέσα, όλοι οι θεσμοί». **Y3**

«Αυτό είναι ίσως το πιο κρίσιμο σημείο και πρέπει να το τονίσουμε ιδιαίτερα, ότι αν δεν υπάρξει αυτή η συνεργασία που είπατε, τότε δε θα γίνει ομαλά η ένταξη των μαθητών, δηλαδή τι θέλω να πω, αν ένας εκπαιδευτικός ή αν κάποιοι μαθητές προσπαθούν να δημιουργήσουν προβλήματα και προσκόμματα στη διαδικασία ένταξης αυτών των μαθητών, είτε προσφύγων, είτε Ρομά, είτε άλλων μαθητών που έχουν αυτά τα χαρακτηριστικά, τότε σίγουρα δε θα γίνει ομαλά η ένταξη αυτών των μαθητών...». **Y15**

Στη συνέχεια διερευνάται η υπάρχουσα συμμετοχή των εκπαιδευτικών και γονέων για να διαπιστωθεί αν και σε τι βαθμό είναι ικανοποιητική για την επίτευξη των

διαπολιτισμικών στόχων μέσα στη σχολική κοινότητα. Οι απόψεις ποικίλλουν και παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα στην ανταπόκριση εκπαιδευτικών και γονέων.

Στην περίπτωση σχολικών μονάδων με πρόσφυγες μαθητές, αρκετοί αναγνωρίζουν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της ένταξης αλλά και μαθησιακής υποστήριξης. Σε επίπεδο γονέων γίνεται ένας διαχωρισμός στη στάση των γονέων των «γηγενών» μαθητών και σε αυτή των προσφύγων. Οι πρώτοι παρουσιάζονται από κάποιους συμμετέχοντες ως θετικοί σχετικά στην ανταπόκρισή τους ενώ αναφέρεται και η ύπαρξη αρνητικών φωνών ανάμεσά τους. Από την άλλη πλευρά, η συμμετοχή των γονέων των προσφύγων χαρακτηρίζεται ως επί το πλείστον ελάχιστη έως ανύπαρκτη γεγονός το οποίο αποδίδεται από κάποιους στην αντίληψή τους για τη διαμονή ως προσωρινή και μεταβατική.

«Οι εκπαιδευτικοί έχουν αποδεχτεί σε μεγάλο βαθμό τους πρόσφυγες μαθητές και η εμπλοκή τους είναι θετική τόσο μέσα στις τάξεις όσο και στις εφημερίες όπου ενδιαφέρονται για την καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων όλων των μαθητών μεταξύ τους. Οι γονείς δεν είναι καθόλου αρνητικοί και παροτρύνουν τα παιδιά τους να αποδέχονται και να αναπτύσσουν καλές σχέσεις με τους πρόσφυγες μαθητές». **Y8**

«Σε ό,τι αφορά τους γονείς των γηγενών, υπάρχει κάποια συμμετοχή, δε θα την έλεγα ιδιαίτερη, υπάρχει όμως, υπάρχουν γονείς που ενδιαφέρονται, που ρωτούν ας πούμε για τις συνθήκες διαβίωσης αυτών των παιδιών, που θέλουν να βοηθήσουν με τον έναν ή με τον άλλο τρόπο, τέλος πάντων με υλικές παροχές ή ο,τιδήποτε. Οι γονείς των ίδιων των παιδιών (των προσφύγων), όχι δεν συμμετέχουν καθόλου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Και αυτό είναι κάτι που προσωπικά πιστεύω πρέπει να το εκμαιεύσουμε εμείς αυτό, από την πλευρά μας, δηλαδή δε μπορούμε με τίποτα από τους ίδιους...». **Y12**

«Θεωρώ ότι αν εξαιρέσω την πρώτη χρονιά που είχαμε κάποιες αντιδράσεις [...]την επόμενη χρονιά που έγινε η διάχυση αυτών των μαθητών μέσα στα τμήματα και στις σχολικές μονάδες δεν αντιμετωπίσαμε πρόβλημα. Τα προβλήματα από τους γονείς δεν υπήρξαν, υπήρξαν μόνο αυτά τα θέματα με τους ίδιους τους μετανάστες οι οποίοι προσέβλεπαν στο να φύγουνε όσο γίνεται το συντομότερο». **Y13**

Αναφορικά με τους Ρομά μαθητές, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών προβάλλεται σε σχετική αναφορά ως θετική γενικά. Η στάση των γονέων, ωστόσο, ποικίλλει και στην περίπτωση αυτή με θετικές και αρνητικές αναφορές για τους μη Ρομά γονείς. Η συμμετοχή των γονέων Ρομά θεωρείται μικρή με δυνατότητες βελτίωσης μέσω ενεργοποίησής τους.

«Τουλάχιστον από πλευράς των εκπαιδευτικών στο σχολείο μας τόσα χρόνια έχουμε μία πολύ καλή συνεργασία σε αυτόν τον τομέα, από την πλευρά των γονέων ποικίλει, δηλαδή έχουμε και γονείς που εξακολουθούν να είναι αρνητικοί σε πολλά έχουμε και γονείς όμως οι οποίοι με τις ενέργειες που κάναμε μπόρεσαν και ξεπέρασαν κάποιες προκαταλήψεις[...]. Οι γονείς των Ρομά, [...] η συμμετοχή τους θα έλεγα ότι είναι πολύ μικρή, ίσως θα μπορούσαν να γίνουν κάποια βήματα περισσότερο προς αυτό τον τομέα, η συμμετοχή τους μέχρι στιγμής και σε δραστηριότητες του σχολείου και σε διάφορες εκδηλώσεις ήταν μικρή...». Y5

Τέλος, οι συμμετέχοντες καλούνται να αποφανθούν για τρόπους περαιτέρω ενεργοποίησης των μελών της σχολικής κοινότητας με σκοπό την επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων. Από τις απόψεις τους διαφαίνεται ότι υπάρχει πάντα χώρος για βήματα και ενέργειες που μπορούν να βοηθήσουν στην αρμονική συνύπαρξη όλων των εμπλεκόμενων μερών.

Στην περίπτωση των σχολείων με πρόσφυγες μαθητές στο μαθητικό δυναμικό τους οι κυριότεροι τρόποι ενεργοποίησης που αναδεικνύονται από τις απόψεις των περισσότερων συμμετεχόντων είναι η ενημέρωση και η υλοποίηση κοινών εκδηλώσεων για να υπάρξει μια εποικοδομητική επαφή και προσέγγιση όλων των μελών. Μέσα από τη ενημέρωση εκπαιδευτικών και γονέων και των δυο πλευρών μπορεί να προκύψει η απαραίτητη ευαισθητοποίηση και διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος αποδοχής της διαφορετικότητας, με την απαραίτητη συμβολή και πρωτοβουλία της σχολικής διεύθυνσης.

«[...]καταρχάς με ενημέρωση, θα ενημερώνονταν πρώτα-πρώτα το εκπαιδευτικό προσωπικό σε μία συνέλευση, θα κουβεντιάζαμε, θα προτείναμε τρόπους. Ένα άλλο κομμάτι ήταν η ενημέρωση των γονέων, κυρίως μέσω του Συλλόγου των Γονέων, για να είναι και αυτοί ευαισθητοποιημένοι, να ακούσουμε τις απορίες και τους προβληματισμούς τους, θα ήταν όλοι σε εγρήγορση και ο Σύλλογος Διδασκόντων και ο Σύλλογος Γονέων για να ετοιμάσουμε μία καλή υποδοχή σε μία ενδεχόμενη αύξηση του αριθμού προσφύγων και μεταναστών». Y3

Επίσης, η διοργάνωση κοινών πολιτιστικών εκδηλώσεων (εορτών, ομιλιών, εσπερίδων) αλλά και ο σχεδιασμός βιωματικών δράσεων μπορεί να βοηθήσει στην ενδυνάμωση της επαφής μεταξύ των διαφορετικών μελών, την άρση των στερεοτύπων και την ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών και πολιτισμικών στοιχείων.

«Με τη δημιουργία κοινών δράσεων, γιορτών και πολιτιστικών εκδηλώσεων με παρουσίαση εθίμων από διαφορετικούς πολιτισμούς, μέσω των οποίων μπορεί να καλλιεργηθεί κλίμα αποδοχής της διαφορετικότητας». **Υ8**

Η διαρκής ενημέρωση για την άμβλυνση αντιθέσεων με έμφαση στην ουσιαστική επαφή και συνεργασία με τους γονείς επισημαίνεται ως κομβική για την ενεργοποίηση των μελών της σχολικής κοινότητας και στα σχολεία με μαθητές Ρομά. Χαρακτηριστικές είναι και οι αναφορές στη σημασία της επικοινωνίας και συνεργασίας με ηγετικά στελέχη της κοινότητας των Ρομά, όπως οι Πρόεδροι, μέσω των οποίων μπορούν να διαχυθούν ευκολότερα οποιαδήποτε εκπαιδευτικά μηνύματα.

«Διαρκής ενημέρωση, όλα από κει ξεκινάνε, όσο πιο πολύ ενημερωμένοι είναι, τόσο πιο πολύ αμβλύνονται οι αντιθέσεις. Δε μπορεί να στηριχθεί ένα σχολείο όταν υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις που συγκρούονται, θα πρέπει να υπάρχει αποδοχή της μιας ομάδας με την άλλη, συνεργασία, συνύπαρξη, να μπορούν ας πούμε να συνενώσουν τις δυνάμεις τους και να μπορέσουν να κάνουν ένα καλό σύνολο». **Υ1**

«Από την πλευρά των Ρομά, φυσικά μέσω των προέδρων, του προέδρου, μπορείς να έρθεις σε επαφή, ο οποίος μπορεί να μιλήσει καλύτερα μαζί τους, να τους μεταφέρει κάποιες απόψεις του σχολείου...». **Υ5**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

6.1. Γενικά συμπεράσματα

Η ποιοτική μεθοδολογία και συγκεκριμένα το υλικό που συλλέχθηκε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων συνέβαλε στο να αναδυθούν οι απόψεις των σχολικών διευθυντών αλλά και στελεχών εκπαίδευσης γύρω από το ζήτημα της συμβολής της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική κοινότητα. Το θέμα αυτό έχει μελετηθεί σε αξιοσημείωτο βαθμό κυρίως μέσα από ποιοτικές έρευνες καθώς συγκεντρώνει το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας διεθνώς. Από την παρούσα έρευνα αναδεικνύονται τόσο στοιχεία που επιβεβαιώνουν τη σχετική βιβλιογραφία και τα ευρήματα άλλων συναφών ερευνών όσο και ορισμένες νέες πτυχές σχετικά με το εξεταζόμενο ζήτημα.

Γενική διαπίστωση από τις συνεντεύξεις είναι η σταδιακή μετατροπή του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία σε ανομοιογενή εθνικά εξαιτίας των συνεχόμενων μεταναστευτικών ρευμάτων. Στη σύνθεση του πολυπολιτισμικού προφίλ των σύγχρονων σχολείων αναφέρονται κυρίως μαθητές πρόσφυγες, Ρομά αλλά και σε μικρότερο βαθμό προγενέστεροι μετανάστες και Παλινοστούντες. Είναι ομόφωνα αποδεκτό ότι η παρουσία τους στα σχολεία δημιουργεί νέες προκλήσεις και δυσκολίες αναφορικά με την κοινωνική και εκπαιδευτική τους ένταξη που καλείται να διαχειριστεί η σχολική διεύθυνση. Οι πολιτισμικές διαφορές ως προς τη νοοτροπία, η διαφορετική κυρίαρχη σχολική κουλτούρα και το γλωσσικό ζήτημα της επικοινωνίας επισημαίνονται από τους περισσότερους ως ανασταλτικοί συχνά παράγοντες προσαρμογής και ένταξής τους. Οι διαφορές στον αξιακό προσανατολισμό, με τη μόρφωση να βρίσκεται χαμηλότερα στην ιεραρχία των προτεραιοτήτων τους, σε συνδυασμό με τις ανεπαρκείς υποστηρικτικές δομές και την αδυναμία στήριξης από την οικογένεια οδηγούν σε υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας και διαρροής. Επίσης, οι διάφορες αρνητικές φωνές που αναπτύσσονται ενίοτε για τους ίδιους στο σχολικό περίγυρο συντελούν στην απομόνωσή τους. Οι προκλήσεις αυτές αποδίδονται από τους συμμετέχοντες σε πολυπαραγοντικά αίτια όπως η διαφορετική αντίληψη της οικογένειας για τη χρησιμότητα του σχολείου, είτε εξαιτίας του αβέβαιου καθεστώτος διαμονής στη χώρα υποδοχής (πρόσφυγες) ή λόγω της προτεραιότητας στην επιβίωση και τη δημιουργία οικογένειας (Ρομά). Επιπλέον, η δημιουργία αρνητικού περιβάλλοντος αποδίδεται στην υπαρκτή αναπαραγωγή κοινωνικών στερεοτύπων και

προκαταλήψεων στο σχολείο για τις ομάδες αυτές. Τα παραπάνω ευρήματα συνάδουν σε σημαντικό βαθμό με τα συμπεράσματα άλλων ερευνών που έχουν καταλήξει σε αντίστοιχες διαπιστώσεις για τις προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας και τις αιτίες τους (Καλοφορίδης, 2014 · Πανταζής και Μαυρουλή, 2011 · Πλουμίδα, 2016 · Σκούρτου, 2016). Ιδιαίτερα όμως ενδιαφέρον εύρημα που μπορεί να συμβάλει στην περιθωριοποίησή αποτελεί και η περίπτωση του κοινωνικού αποκλεισμού εντός των ίδιων αυτών πληθυσμιακών ομάδων.

Οι συμμετέχοντες συγκλίνουν σε μεγάλο ποσοστό ότι η νέα πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο θεσμικό τους ρόλο. Καλούνται, όπως ισχυρίζονται, να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις προκλήσεις που σχετίζονται με την ομαλή ένταξη του ετερογενούς μαθητικού δυναμικού ασκώντας παιδαγωγική ηγεσία. Για την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υποστηρίζουν την ανάγκη ενημέρωσης όλης της σχολικής κοινότητας. Θεωρούν ότι η συμβολή τους στη στήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και στην καλλιέργεια εποικοδομητικής συνεργασίας και συστηματικής ενημέρωσης των γονέων βοηθά στην αποδοχή, την αλληλοκατανόηση και τη συμπερίληψη όλων των μαθητών ώστε να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης και έκφρασης της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Η ανάγκη συμβολής του σχολικού διευθυντή στη δημιουργία ενός τέτοιου κλίματος συνοχής μακριά από προκαταλήψεις τονίζεται και στη βιβλιογραφία με ιδιαίτερη έμφαση στην ενημέρωση και καθοδήγηση των γονέων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα που μπορεί να οδηγήσει στη μαθησιακή ενίσχυση και ομαλή ένταξη των παιδιών τους στο σχολείο (Γκάνιος, 2007 · Νικολάου, 2011 · Μπέση και Γρίβα, 2013). Για την αποτελεσματική επίτευξη των παραπάνω αναδεικνύονται από τους συμμετέχοντες βασικές κατηγορίες χαρακτηριστικών που πρέπει να διαθέτει ένας σχολικός διευθυντής. Κυριαρχούν χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως ευαισθησία, ευελιξία, κατανόηση, διορατικότητα, δεκτικότητα, φιλανθρωπία και σεβασμός στην ισότητα. Αναφέρονται επίσης διοικητικές και ηγετικές ικανότητες όπως οργανωτικότητα, συνεργατικότητα, πειθώ, ικανότητες καθοδήγησης και διαμεσολάβησης και ανάπτυξης θετικού συμπεριληπτικού σχολικού κλίματος. Τα χαρακτηριστικά αυτά συμβαδίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό με το ευρύ φάσμα της σχετικής βιβλιογραφίας (Αριστοτέλους και Αγγελίδης, 2008 · Leithwood και Riehl, 2003) και εμπίπτουν σε βασικά χαρακτηριστικά του ορισμού της σχολικής ηγεσίας για την επιρροή του ηγέτη ως προς την επίτευξη σχολικού οράματος (Bush και Glover, 2003 · Πασιαρδής, 2004). Η επαναλαμβανόμενη αναφορά στη σημασία της

ενσυναίσθησης ως απαραίτητη συναισθηματική δεξιότητα των αποτελεσματικών σχολικών ηγετών επιβεβαιώνεται επίσης από σχετικές έρευνες (Maulding κ.ά., 2012 · Taliadorou και Pashiardis, 2015).

Σχετικά με ήδη εφαρμοσμένες πρακτικές ομαλής ένταξης σε σχολικές μονάδες, οι συμμετέχοντες δίνουν έμφαση στη σημασία της συνεκπαίδευσης για την αποφυγή κοινωνικού αποκλεισμού. Σε επίπεδο διδασκαλίας παρουσιάζονται θετικά διακείμενοι στη χρήση διαφοροποιημένης, ενισχυτικής ή και εξατομικευμένης διδασκαλίας. Αναγνωρίζουν, ωστόσο, τη δυσκολία του εξατομικευμένου χειρισμού που γίνεται από τους εκπαιδευτικούς λόγω απουσίας επίσημης κεντρικής πλατφόρμας. Η λειτουργία των Τμημάτων Υποδοχής ΖΕΠ θεωρείται υποστηρικτική στη γλωσσική διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας, σε όσα σχολεία εφαρμόζεται. Επισημαίνεται επιπλέον ο παιδαγωγικός ρόλος του παιχνιδιού τόσο στο διάλειμμα όσο και στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής όπου μέσω της ομαδοποίησης επιτυγχάνονται επικοινωνιακά και γλωσσικά οφέλη για τους μαθητές. Οι παραπάνω πρακτικές συνάδουν με τη σχετική βιβλιογραφία όπου τονίζεται η σημασία της συνεκπαίδευσης και της χρήσης συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας σε ομάδες για την εποικοδομητική διάδραση των μαθητών (Κεσίδου, 2008 · Ευαγγέλου και Μουλά, 2016 · Χατζησωτηρίου, 2011). Σε επίπεδο στήριξης από το νομικό και θεσμικό πλαίσιο παρουσιάζεται διχογνωμία. Υπάρχουν συμμετέχοντες που δηλώνουν ικανοποιητική υποστήριξη ειδικά μέσω των θεσμών των ΖΕΠ, των συντονιστών εκπαίδευσης για τους πρόσφυγες αλλά και τοπικά μέσω φορέων του δήμου Τρικκαίων. Από την άλλη πλευρά, επικρατεί η άποψη της αδυναμίας στήριξης από την Πολιτεία, της απουσίας συγκροτημένης επίσημης προσπάθειας και της ανεπάρκειας σε υποστηρικτικές δομές. Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν το γενικότερο προβληματισμό που εγείρεται σε σχέση με την αστάθεια που επικρατεί στον εκπαιδευτικό χώρο λόγω αποσπασματικής και περιορισμένης εφαρμογής των σχετικών νομοθετικών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων (Καραμητόπουλος, 2015 · Καρανικόλα και Πίτσου, 2015). Αναγνωρίζεται πάντως από την πλειονότητα η ανάγκη άμεσης, κεντρικής, συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και κατάκτησης «διαπολιτισμικής ικανότητας» ώστε να μπορούν να λειτουργούν αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικές τάξεις, όπως τονίζεται και στη βιβλιογραφία (Council of Europe, 2008 · Μανιάτης, 2007). Αναδυόμενες προτάσεις μελλοντικών πρακτικών ένταξης από τους συμμετέχοντες σε τοπικό και κυρίως κεντρικό θεσμικό επίπεδο αποτελούν τα προγράμματα ένταξης των γονέων από πολιτισμικά διαφέροντα περιβάλλοντα και η θέσπιση σταθερού συνδέσμου

επικοινωνίας τους με το σχολείο. Αναφέρονται επίσης η χρήση της τέχνης και μουσικής για πολιτισμική ανάμειξη, η πρόσβαση σε περισσότερες δομές ψυχοκοινωνικής στήριξης, η δημιουργία ηλεκτρονικής καρτέλας με το εκπαιδευτικό ιστορικό των (προσφύγων) μαθητών και η εκπαίδευση στην εξ'αποστάσεως διδασκαλία. Σημαντική είναι η αναφορά στη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των προσφύγων που σε συνδυασμό με την εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας προσφέρει σπουδαία γνωστικά οφέλη όπως επιβεβαιώνεται από τη θεωρία της προσθετικής διγλωσσίας (Cummins, 2001 · Tsokalidou, 2005).

Τέλος, οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν ομόφωνα την εμπλοκή όλης της σχολικής κοινότητας ως κομβική στην εδραίωση της διαπολιτισμικότητας στο περιβάλλον του σχολείου. Η ένταξη και η διάχυση της διαπολιτισμικής φιλοσοφίας γίνεται από όλους αντιληπτή ως συνολική υπόθεση που θα πρέπει να διαπνέεται από σύμπνοια, συνεργασία, συλλογικότητα και ενιαία αντιμετώπιση από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Για τον παραπάνω στόχο μάλιστα χαρακτηρίζουν θετική την υπάρχουσα συμμετοχή των εκπαιδευτικών ενώ η στάση των γονέων ποικίλλει. Για τους γονείς των «γηγενών» αναφέρουν την ύπαρξη θετικής ανταπόκρισης, δε λείπουν όμως και οι περιπτώσεις εκδήλωσης αρνητικής στάσης και αδιαφορίας. Στους γονείς των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών διακρίνουν αρκετά μειωμένο έως ελάχιστο ενδιαφέρον είτε λόγω νοοτροπίας (Ρομά) ή εστίασης στο προσωρινό και αβέβαιο καθεστώς διαμονής (πρόσφυγες). Από τις απόψεις τους, ωστόσο, αναδεικνύονται τρόποι με τους οποίους μπορούν οι ίδιοι μέσω του θεσμικού ηγετικού τους ρόλου να ενεργοποιήσουν περαιτέρω τα μέλη της σχολικής κοινότητας για την προώθηση των διαπολιτισμικών αρχών και στόχων. Η πλειονότητα εστιάζει στην διοργάνωση κοινών πολιτισμικών εκδηλώσεων αλλά και ενημερωτικών δράσεων μέσω των οποίων το σχολείο μπορεί να προσεγγίσει και να εδραιώσει μια πιο ουσιαστική επαφή ανάμεσα στους γονείς των γηγενών μαθητών και τους γονείς και μέλη-εκπροσώπους της κοινότητας (αρχηγούς των Ρομά) των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να προάγουν την ισότιμη αλληλεπίδραση, διάλογο, ευαισθητοποίηση, άρση των προκαταλήψεων και ανταλλαγή απόψεων και πολιτισμικών στοιχείων που αποτελούν βασικά στοιχεία της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (Portera, 2020). Η συμβολή του σχολικού διευθυντή στη δημιουργία συμπεριληπτικού υποστηρικτικού σχολικού κλίματος ανταπόκρισης στην ετερότητα με την ανάπτυξη των κατάλληλων συνθηκών ολιστικής εμπλοκής της σχολικής κοινότητας συνάδει με τα πορίσματα διαφόρων ερευνών (Faas κ.ά., 2018 · Hajisoteriou κ.ά., 2017 · Ohi κ.ά., 2019). Οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να

καταστούν επομένως καταλύτες διαπολιτισμικής μεταρρύθμισης, μετασχηματισμού αλλά και εποικοδομητικής σύνδεσης της σχολικής μονάδας με το ευρύτερο εξωτερικό περιβάλλον.

6.2. Προτάσεις

Στην παρούσα εργασία αναδεικνύεται η συμβολή των σχολικών διευθυντών στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών σχολικών πρακτικών και στην καλλιέργεια κλίματος συμπερίληψης και πολιτισμικού εμπλουτισμού σε πολυπολιτισμικές σχολικές μονάδες. Ο ρόλος τους καθίσταται καίριος ακόμη και στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού διοικητικά ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όπου την επιμέλεια του στρατηγικού σχεδιασμού έχει αποκλειστικά το Υπουργείο Παιδείας. Οι προτάσεις που ακολουθούν για την περαιτέρω διάχυση και εδραίωση της διαπολιτισμικής φιλοσοφίας και εκπαίδευσης στα σχολεία διαχωρίζονται σε αυτές που αφορούν ενέργειες σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης και σε αυτές που μπορούν να εφαρμοστούν σε επίπεδο σχολικής μονάδας από τη σχολική ηγεσία.

Η επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει αρχικά να γίνει μέσω θεσμικών διεργασιών από την ίδια την κεντρική διοίκηση. Σε πρώτο στάδιο, είναι απαραίτητη η καθιέρωση Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) σε κάθε σχολική μονάδα, ανεξάρτητα από τον αριθμό των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, για την εκπαιδευτική στήριξή τους στην εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας αλλά και τη δυνατότητα διδασκαλίας των μητρικών γλωσσών, στην περίπτωση των προσφύγων μαθητών, από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό. Η θητεία των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων θα πρέπει να διαρκεί μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από ένα έτος καθώς η συχνή εναλλαγή προσώπων στη θέση αυτή μπορεί να αποβεί δυσλειτουργική και επιφανειακή. Η στελέχωση των πολυπολιτισμικών σχολικών μονάδων με μόνιμους σχολικούς ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς θα βοηθήσει την ψυχοκοινωνική στήριξη όλων των μαθητών. Η παρουσία σταθερών συνδέσμων-διαμεσολαβητών είναι επίσης ουσιώδης για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας σχολείου και γονέων προσφύγων. Οι στόχοι και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων θα πρέπει να διευρυνθούν διαπολιτισμικά με ισότιμη εκπροσώπηση και συμπερίληψη όλων των πολιτισμών και εξάλειψη στερεοτυπικών αναπαραστάσεων άλλων λαών από τα σχολικά εγχειρίδια. Ως άμεση κρίνεται η ανάγκη σχεδιασμού συστηματικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών στη διαχείριση προκλήσεων της

πολυπολιτισμικότητας και εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας στην τάξη. Συμπληρωματικό βήμα θα αποτελούσε και η δημιουργία κεντρικού ηλεκτρονικού αποθετηρίου ως «εργαλειοθήκη» διαπολιτισμικών διδακτικών πρακτικών. Τέλος, η δημιουργία ηλεκτρονικής καρτέλας καταγραφής του εκπαιδευτικού ιστορικού των προσφύγων μαθητών θα συντελούσε στην εξοικονόμηση χρόνου στη διάγνωση του μαθησιακού επιπέδου τους σε περίπτωση μετακίνησής τους από περιοχή σε περιοχή.

Εξίσου επιτακτική όμως είναι και η στοχοθεσία και οι ενέργειες σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδα από την πλευρά της σχολικής ηγεσίας. Οι σχολικοί διευθυντές θα πρέπει να εμψύχουν στους εκπαιδευτικούς τις διαπολιτισμικές αξίες, να τους στηρίζουν στην εφαρμογή διαφοροποιημένων διδακτικών μεθόδων μαθησιακής ενίσχυσης αλλά και να τους ενθαρρύνουν στην ανάληψη πρωτοβουλιών για την υλοποίηση περαιτέρω διαπολιτισμικών προγραμμάτων. Επίσης, με την καθιέρωση ενδοσχολικών πολιτικών κατά του σχολικού εκφοβισμού και των προκαταλήψεων μπορούν να ενσωματώσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική ζωή και να εφοδιάσουν τους μαθητές με τις απαραίτητες διαπολιτισμικές δεξιότητες διαβίωσης σε μια πολυπολιτισμική παγκόσμια κοινωνία. Η τακτική διοργάνωση ενημερωτικών συναντήσεων και επιμορφωτικών ημερίδων σε συνεργασία με φορείς της τοπικής κοινωνίας για ζητήματα διαπολιτισμικότητας είναι σημαντική για την απόκτηση διαπολιτισμικής ικανότητας από όλη τη σχολική κοινότητα και την εμπλοκή της κατ'επέκταση στη λήψη αποφάσεων για θέματα του σχολείου. Βασική μέριμνα των σχολικών διευθυντών πρέπει να είναι και η συμπερίληψη και εκπροσώπηση των προσφύγων και Ρομά κοινοτήτων στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων για την επίτευξη διαπολιτισμικής συνεργασίας και διαπολιτισμικού διαλόγου σε θέματα του σχολείου. Η συχνή διοργάνωση κοινών πολιτιστικών εκδηλώσεων στο χώρο του σχολείου είναι εξίσου απαραίτητες για την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων και τη δημιουργία στενότερης επαφής ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Οι παραπάνω προτάσεις είναι σημαντικό να εφαρμοστούν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, σε αστικές και ημιαστικές περιοχές. Το μικρό ποσοστό πολυπολιτισμικής σύνθεσης ορισμένων σχολικών μονάδων δε θα πρέπει να αποτρέπει τους σχολικούς διευθυντές από το να εφαρμόζουν συμπεριληπτική παιδαγωγική προσέγγιση κάνοντας τις απαραίτητες μεταρρυθμίσεις. Μέσω του θεσμικού τους ρόλου μπορούν να καταστούν καταλύτες μετατροπής του σχολείου σε χώρο εποικοδομητικής διαπραγμάτευσης

ταυτοτήτων, κατανόησης της πολυπλοκότητας των πολλαπλών γλωσσών και πολιτισμικού εμπλουτισμού.

6.3. Μελλοντική έρευνα

Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας και ιδιαίτερα η ανάδειξη της σημασίας της εμπλοκής της σχολικής κοινότητας σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας θα μπορούσαν να αποτελέσουν προτάσεις επιπρόσθετης μελλοντικής διερεύνησης. Η αντίστοιχη ποιοτική έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί με δείγμα από διευθυντές σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των υπολοίπων Περιφερειακών Ενοτήτων της Θεσσαλίας με πολυπολιτισμική μαθητική σύνθεση. Επιπλέον, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά και η ποσοτική έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα από γονείς και εκπαιδευτικούς και να εξαχθούν συγκριτικά ενδιαφέροντα συμπεράσματα που θα βοηθούσαν στη λήψη μέτρων σε περιφερειακό επίπεδο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ωστόσο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε και διεξαγωγή της έρευνας σε σχολεία Περιφερειακών Ενοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας για την εποικοδομητική αντιπαραβολή των δεδομένων και την ανάδειξη κοινών εκπαιδευτικών πτυχών και αιτημάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

Αριστοτέλους, Φ. και Αγγελίδης, Π., 2008. Ο επιτυχημένος σχολικός ηγέτης: μια μελέτη περίπτωσης. *Δημοσίευση που παρουσιάστηκε στο 10ο συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία*. Διαθέσιμο από το: http://utopia.duth.gr/~xsakonid/index_htm_files/26_5_14_A%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%BF_III.pdf [Ανακτήθηκε στις 15 Οκτωβρίου 2020].

Βουβούση, Μ., 2019. *Εκπαιδευτική ηγεσία, διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαχείριση προβλημάτων στο σχολείο: απόψεις διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λάρισας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, (MSc). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διαθέσιμο από το: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/23106?locale=en> html [Ανακτήθηκε στις 16 Οκτωβρίου 2020].

Γαλάνης, Π., 2018. Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Θεματική ανάλυση. *Archives of Hellenic Medicine*, 35(3), 416-421. Διαθέσιμο από το: <http://mail.mednet.gr/archives/2018-3/pdf/416.pdf> [Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2020].

Γεωργογιάννης, Π., 1999. *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π., 2008. *Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα: βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Γκάνιος, Γ., 2007. Διαστάσεις του διαμεσολαβητικού ρόλου του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διαχείριση εκπαιδευτικών ανισοτήτων. *Δημοσίευση που παρουσιάστηκε στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Μάιος 4-6, 2007, Αθήνα*. Διαθέσιμο από το: www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/86_91.pdf [Ανακτήθηκε στις 15 Οκτωβρίου 2020].

Γκόβαρης, Χ., 2011. *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Γκόβαρης, Χ., 2013. Διαπολιτισμική παιδαγωγική: σκέψεις και θέσεις από τη σκοπιά της θεωρίας της παιδείας (Bildungstheorie). Στον: Γκόβαρη, Χ., επιμ. *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg, 17-29.

Γκότοβος, Α. και Μάρκου, Γ., 2003. *Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση - Α' Τεύχος: γενική περιγραφή*. Αθήνα: Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο από το: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2877/891.pdf> [Ανακτήθηκε στις 22 Σεπτεμβρίου 2020].

Γουβιάς, Δ., 17 Απριλίου 2020. Η θεσμική αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητας στην ελληνική εκπαίδευση. Μια σύντομη ιστορική αναδρομή. *Criticeduc.blogspot*. Διαθέσιμο από το: http://criticeduc.blogspot.com/2020/04/blog-post_17.html [Ανακτήθηκε στις 6 Οκτωβρίου 2020].

Δαμανάκης, Μ., 1989. Πολυπολιτισμική – διαπολιτισμική αγωγή: αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. *Τα Εκπαιδευτικά*, 16, 76-87. Διαθέσιμο από το: www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,114,0,0,1,0 [Ανακτήθηκε στις 9 Σεπτεμβρίου 2020].

Δαμανάκης, Μ., 2000. Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα. *Επιστήμες αγωγής*, (1-3), 3-23. Διαθέσιμο από το: www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,122,0,0,1,0 html [Ανακτήθηκε στις 2 Οκτωβρίου 2020].

Δημητριάδου, Ε., 2019. *Η μετασχηματιστικο-ηθική ηγεσία ως αναδύομενη πρόταση εκπαιδευτικής ηγεσίας στη διαχείριση διαπολιτισμικών συγκρούσεων στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο: εμπειρική διερεύνηση*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, (MSc). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διαθέσιμο από το: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/23244/4/DimitriadouEudokiaMsc2019.pdf> [Ανακτήθηκε στις 16 Οκτωβρίου 2020].

Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2019. Δημοτικά έναρξη-λήξη 2017: δελτίο τύπου/ αλλοδαποί μαθητές κατά περιφέρεια, νομό, φορέα και φύλο. Διαθέσιμο από το: www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2017 [Ανακτήθηκε στις 24 Σεπτεμβρίου 2020].

Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2019. Γυμνάσια έναρξη-λήξη 2017: δελτίο τύπου/ αλλοδαποί μαθητές κατά υπηκοότητα, φύλο, περιφέρεια, νομό-λήξη. Διαθέσιμο από το: www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2017 [Ανακτήθηκε στις 24 Σεπτεμβρίου 2020].

Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2019. Γενικά λύκεια έναρξη-λήξη 2017: δελτίο τύπου/ αλλοδαποί μαθητές κατά υπηκοότητα, φύλο, περιφέρεια, νομό-λήξη. Διαθέσιμο από το: www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED23/2017 [Ανακτήθηκε στις 24 Σεπτεμβρίου 2020].

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008. Πράσινη Βίβλος-Μετανάστευση και κινητικότητα: προκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ε.Ε. Διαθέσιμο από το: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0423&from=EL> [Ανακτήθηκε στις 25 Σεπτεμβρίου 2020].

Ευαγγέλου, Ο. και Μουλά, Ε., 2016. Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. *Ερκυνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, (10), 155-165. Διαθέσιμο από το: <https://erkyna.gr/index.php/volumes?start=7> [Ανακτήθηκε στις 12 Σεπτεμβρίου 2020].

Ζάγκος, Γ., 2019. Τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού διευθυντή σχολικής μονάδας Α/θμιας Εκπαίδευσης κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. *Δημοσίευση που παρουσιάστηκε στο 27ο συνέδριο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Ιούνιος 28-30, 2019, Πάτρα*. Διαθέσιμο από: www.newseae.gr/images/%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%95%CE%94%CE%A1%CE%99%CE%91/27oSynedrio_%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%93%CE%A1%CE%91%CE%9C%CE%9C%CE%91.pdf [Ανακτήθηκε στις 16 Οκτωβρίου 2020].

Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών, 2018. Κρίση, δημογραφικές μεταβολές και επιπτώσεις στην εκπαίδευση. Διαθέσιμο από το: http://iobe.gr/docs/research/RES_05_F_17122018_REP.pdf [Ανακτήθηκε στις 26 Σεπτεμβρίου 2020].

Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, 2007. Στατιστικά στοιχεία για αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές. Διαθέσιμο από το: http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/StatistikaStoixeia/PalAll

Mathhtes/ statistika_stoixeia_2005-2007.pdf [Ανακτήθηκε στις 22 Σεπτεμβρίου 2020].

Ίσαρη, Φ. και Πουρκός, Μ., 2015. *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο από το: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826> [Ανακτήθηκε στις 10 Νοεμβρίου 2020].

Καλοφορίδης, Β., 2014. Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 2 (1), 199-216. Διαθέσιμο από το: <https://journal.educircle.gr/el/arxeio-tefxon/proigoumena-teyxi/tefxos-2-2014/tomos-2-teyχος-1-2014> [Ανακτήθηκε στις 19 Σεπτεμβρίου 2020].

Καραμητόπουλος, Θ., 2015. Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα: μια ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου. *Δημοσίευση που παρουσιάστηκε στο 5ο πανελλήνιο συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Ιούνιος 19-21, Αθήνα*. Διαθέσιμο από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/248> [Ανακτήθηκε στις 5 Οκτωβρίου 2020].

Καρανικόλα, Ζ. και Πίτσου, Χ., 2015. Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στο χώρο της Α'θμιας και Β'θμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθ. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4, 128-151. Διαθέσιμο από το: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/8858> [Ανακτήθηκε στις 5 Οκτωβρίου 2020].

Κασιμάτη, Κ., 2009. Η χώρα προέλευσης των μεταναστριών και η κοινωνική τους ένταξη στην Ελλάδα. *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη*, 4 (1), 7-25. Διαθέσιμο από το: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/SCAD/article/view/8903> [Ανακτήθηκε στις 20 Σεπτεμβρίου 2020].

Κατσαρός, Ι., 2008. *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο από το: www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf [Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2020].

Κεσίδου, Α., 2008. Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στους: Παπαναούμ, Ζ. και Μαυροσκούφη, Δ. Κ., επιμ. *Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 21-36. Διαθέσιμο από το:

www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/synedrio/dimosieuseis/odigos_epimorfosis_diapolitismiki.pdf [Ανακτήθηκε στις 3 Σεπτεμβρίου 2020].

Μανιάτης, Π., 2007. Εκπαιδεύοντας διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς. Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές. *Ηώς*, (2), 139-173. Διαθέσιμο από το: www.academia.edu/4201219/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%8D%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%82_%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9 [Ανακτήθηκε στις 17 Σεπτεμβρίου 2020].

Μπέση, Μ. και Γρίβα, Ε., 2013. Συνεργασία σχολείου και γονέων από μεταναστευτικά πλαίσια: μια αναγκαία παράμετρος για τη σχολική ένταξη και επίδοση. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 12, 39-49. Διαθέσιμο από το: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/18031> [Ανακτήθηκε στις 17 Οκτωβρίου 2020].

Μπουραντάς, Δ., (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Νικολάου, Γ., 2006. Διαπολιτισμική επικοινωνία στη σχολική τάξη. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, (19), 73-88. Διαθέσιμο από το: <http://epetirida.ptde.uoi.gr/index.php/epetirida/issue/viewIssue/19/19> [Ανακτήθηκε στις 13 Σεπτεμβρίου 2020].

Νικολάου, Γ., 2011β. *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.

Πανταζής, Β. και Μαυρουλή, Δ., 2011. Τα παιδιά των Ρομά στο δημοτικό σχολείο. Πολιτισμικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγον; Οι αντιλήψεις γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων νομού Ηλείας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15 (60), 121-136. Διαθέσιμο από το: <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/issue/view/5> [Ανακτήθηκε στις 26 Σεπτεμβρίου 2020].

Πανταζής, Β., 2015. *Αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο από το: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/1633> [Ανακτήθηκε στις 7 Σεπτεμβρίου 2020].

Παπαδοπούλου, Β., 2008. Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη. Στο: Παπαναούμ, Ζ. και Μαυροσκούφη, Δ. Κ., επιμ. *Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 53-65. Διαθέσιμο από το: www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/synedrio/dimosieuseis/odigos_epimorfosis_diapolitismiki.pdf [Ανακτήθηκε στις 12 Σεπτεμβρίου 2020].

Παπάζογλου, Ι., 2008. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, (9), 81-87. Διαθέσιμο από το: www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epist_bima9p.html [Ανακτήθηκε στις 15 Σεπτεμβρίου 2020].

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε., 2008. Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4 (1), 72-81. Διαθέσιμο από το: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9726> [Ανακτήθηκε στις 12 Νοεμβρίου 2020].

Πασιαρδής, Π., 2004. *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Πλουμίδη, Ε., 2016. Σχολική αποτυχία και σχολική εγκατάλειψη από τους Ρομά: διερευνώντας τις στάσεις του πληθυσμού των Ρομά αναφορικά με την εκπαίδευση. *Δημοσίευση που παρουσιάστηκε στο 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Νοέμβριος 18-19, 2016, Αθήνα*. Διαθέσιμο από το: http://www.elliepek.gr/documents/8o_synedrio_eisigiseis/%CE%A0%CE%BB%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%AF%CE%B4%CE%B72.pdf [Ανακτήθηκε στις 23 Σεπτεμβρίου 2020].

Σαΐτης, Χ., 2008. *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο από το: www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book7.pdf [Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2020].

Σκιαδάς, Γ., 2016. Σχολικός σύμβουλος και διευθυντής στο ρόλο του ηγέτη στο σχολείο. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, 2 (2), 26-35. Διαθέσιμο από το:

https://ekpaideytikhelikairothta.gr/wp-content/uploads/2016/06/TOMOSB_TEYXOS2_skiadas.pdf [Ανακτήθηκε στις 17 Οκτωβρίου 2020].

Σκούρτου, Ε., 2016. Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Στο: Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α. και Τσοκαλίδου, Π., επιμ. *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 97-113. Διαθέσιμο από το: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/6349> [Ανακτήθηκε στις 22 Σεπτεμβρίου 2020].

Τζωρτζοπούλου, Μ. και Κοτζαμάνη, Α., 2018. *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών: διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Διαθέσιμο από το: www.ekke.gr/publication_files/i-ekpaideusi-ton-allodapon-mathiton-diereunisi-ton-provlimaton-kai-tis-prooptikis-epilisis-tous [Ανακτήθηκε στις 22 Σεπτεμβρίου 2020].

Χατζησωτηρίου, Χ., 2011. «Ερποντας» προς τη διαπολιτισμικότητα: Από τη μονοπολιτισμική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο: Αγγελίδης, Π., επιμ. *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020. 29-08-18 Αυτοτελές τμήμα συντονισμού και παρακολούθησης της εκπαίδευσης προσφύγων ΥΠΠΕΘ - Επισκόπηση σχολικού έτους 2017-18. Διαθέσιμο από το: www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/36591-29-08-18-aftoteles-tmima-syntonismoy-kai-parakoloythisis-tis-ekpaidefsis-prosfygon-ypbeth-episkopisi-sxolikoy-etous-2017-19 [Ανακτήθηκε στις 25 Σεπτεμβρίου 2020].

Υπουργείο Ψηφιακής Πολιτικής Τηλεπικοινωνιών και Ενημέρωσης, 2017. Προσφυγική κρίση 2015-2016. Διαθέσιμο από το: https://government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr_fact_sheet_refugee_feb2017.pdf [Ανακτήθηκε στις 25 Σεπτεμβρίου 2020].

Χριστοδούλου, Θ., 2009. Μετανάστες και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Δημοσίευση που παρουσιάστηκε στο 12^ο διεθνές συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, Ιούνιος 19-21, Πάτρα*. Διαθέσιμο από το: http://pgeorgogiannis.inpatra.gr/praktika/2009_12o_vo1.pdf [Ανακτήθηκε στις 4 Οκτωβρίου 2020].

Ξενογλώσσες

Abdallah-Preteille, M., 1986. *Vers Une Pédagogie Interculturelle*. Paris: La Sorbonne.

Auernheimer, G., 2011. Διαπολιτισμική παιδεία και αγωγή – Κεντρικές θεωρητικές κατευθύνσεις, κοινωνικές προϋποθέσεις και πεδία εφαρμογών. Στον: Γκόβαρη, Χ., επιμ. *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Διάδραση, 17-35.

Banks, J. A., 2016. Multicultural education: characteristics and goals. Στους: Banks, J. A. και McGee-Banks, C. A., επιμ. *Multicultural education: Issues and perspectives*. 9^η εκδ. New Jersey: John Wiley & Sons, 2-20.

Barrett, M., 2013. Interculturalism and multiculturalism: concepts and controversies. Στον: Barrett, M., επιμ. *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*. Strasbourg: Council of Europe. Διαθέσιμο από το: <https://book.coe.int/en/cultural-policies/5790-interculturalism-and-multiculturalism-similarities-and-differences.html> [Ανακτήθηκε στις 31 Αυγούστου 2020].

Batelaan, P. και van Hoof, C., 1996. Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, 7(3), 5-16. Διαθέσιμο από το: www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0952391960070302 [Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2020].

Bush, T. και Glover, D., 2003. *School leadership: Concepts and evidence*. National College For School Leadership. Διαθέσιμο από το: https://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng-School_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf [Ανακτήθηκε στις 12 Οκτωβρίου 2020].

Council of Europe, 2008. White paper on intercultural dialogue: living together as equals in dignity. Strasbourg: Council of Europe. Διαθέσιμο από το: www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf [Ανακτήθηκε στις 6 Σεπτεμβρίου 2020].

Council of Europe, Pestalozzi Series No. 2, 2012. Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world. Strasbourg: Council of Europe. Διαθέσιμο από το: www.coe.int/en/web/pestalozzi/publications [Ανακτήθηκε στις 29 Αυγούστου 2020].

Council of Europe, Pestalozzi Series No. 3, 2014. Developing intercultural competence through education. Strasbourg: Council of Europe. Διαθέσιμο από το: www.coe.int/en/web/pestalozzi/publications [Ανακτήθηκε στις 29 Αυγούστου 2020].

Cummins, J., 2001. *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. England: Multilingual Matters.

Essinger, H., 1990. Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. *Die Bruecke*, 52, 22-31.

Faas, D., Hajisoteriou, C. και Angelides, P., 2014. Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40 (2), 300-318. Διαθέσιμο από το: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/berj.3080> [Ανακτήθηκε στις 29 Σεπτεμβρίου 2020].

Faas, D., Smith, A. και Darmody, M., 2018. The role of principals in creating inclusive school environments: insights from community national schools in Ireland. *School Leadership and Management*, 38 (4), 457-473. Διαθέσιμο από το: www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632434.2018.1430688 [Ανακτήθηκε στις 20 Οκτωβρίου 2020].

Goleman, D., 1998. *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury.

Gómez-Hurtado, I., González-Falcón, I. και Coronel, J. M., 2016. Perceptions of secondary school principals on management of cultural diversity in Spain. The challenge of educational leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 46 (3), 441-456. Διαθέσιμο από το: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143216670651>

Hajisoteriou, C., Karousiou, C. και Angelides, P., 2017. Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 29 (2), 1-22. Διαθέσιμο από το: <https://www.tandfonline.com/>

doi/abs/10.1080/09243453.2017.1385490?journalCode=nses20 [Ανακτήθηκε στις 19 Οκτωβρίου 2020].

Leithwood, K. και Riehl, C., 2003. *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership. Διαθέσιμο από το: http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/ck/file/What_we_know_about_SchoolLeadership.pdf [Ανακτήθηκε στις 12 Οκτωβρίου 2020].

Lune, H. και Berg, B. L., 2017. *Qualitative research methods for the social sciences*. 9^η εκδ. Essex: Pearson. Διαθέσιμο από το: <http://law.gtu.ge/wp-content/uploads/2017/02/Berg-B.-Lune-H.-2012.-Qualitative-Research-Methods-for-the-Social-Sciences.pdf> [Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου 2020].

Maulding, W. S., Peters, G. B., Roberts, J., Leonard, E. και Sparkman, L., 2012. Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators. *Journal of Leadership Studies*, 5 (4), 20-29. Διαθέσιμο από το: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jls.20240> [Ανακτήθηκε στις 14 Οκτωβρίου 2020].

Moore, B. 2009. Emotional intelligence for school administrators: A priority for school reform? *American Secondary Education*, 37 (3), 20-28. Διαθέσιμο από το: www.jstor.org/stable/41406313?seq=1 [Ανακτήθηκε στις 14 Οκτωβρίου 2020].

Ohi, S., O'Mara, J., Arber, R., Hartung, C., Shaw, G. και Halse, C., 2019. Interrogating the promise of a whole-school approach to intercultural education: an Australian investigation. *European Educational Research Journal*, 18 (2), 234-247. Διαθέσιμο από το: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1474904118796908> [Ανακτήθηκε στις 21 Οκτωβρίου 2020].

Organisation for Economic Co-operation and Development, 2016. Greece policy brief. Addressing migration challenges beyond the current humanitarian crisis. Διαθέσιμο από το: www.oecd.org/policy-briefs/bycountry/greece/ [Ανακτήθηκε στις 24 Σεπτεμβρίου 2020].

Palaiologou, N., 2016. Intercultural education in Greece: activities for immigrant and refugee children, their impact on future teachers. *International Journal of Language and*

Applied Linguistics, (2), 15-33. Διαθέσιμο από το: www.khatesefid.com/journal/wp-content/uploads/2016/07/15-33.pdf [Ανακτήθηκε στις 30 Σεπτεμβρίου 2020].

Parthenis, C. και Fragoulis, G., 2020. Principals' views on policies and practices for the educational inclusion of Roma people. *People, International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 234-261. Διαθέσιμο από το: www.hipatiapress.com/hpjournals/index.php/rise/article/view/5050 [Ανακτήθηκε στις 21 Οκτωβρίου 2020].

Portera, A., 2011. Intercultural and multicultural education: epistemological and semantic aspects. Στους: Grant, C. και Portera, A., επιμ. *Intercultural and multicultural education: enhancing global interconnectedness*. New York: Routledge, 12-30.

Portera, A., 2020. Has multiculturalism failed? Let's start the era of interculturalism for facing diversity issues. *Intercultural Education*, 31 (4), 390-406. Διαθέσιμο από το: www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675986.2020.1765285?journalCode=ceji20 [Ανακτήθηκε στις 4 Σεπτεμβρίου 2020].

Rey-von Allmen, M., 2011. The intercultural perspective and its development through cooperation with the Council of Europe. Στους: Grant, C. και Portera, A., επιμ. *Intercultural and multicultural education: enhancing global interconnectedness*. New York: Routledge, 33-48.

Saunders, M., Lewis, P. και Thornhill, A., 2009. *Research Methods for Business Students*. 5η εκδ. Harlow: Financial Times/Prentice Hall.

Spring, J., 1993. *The American school, 1642-1993*. 3^η εκδ. New York: McGraw-Hill College.

Taliadorou, N. και Pashiardis, P., 2015. Examining the role of emotional intelligence and political skill to educational leadership and their effects to teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 53 (5), 642 – 666. Διαθέσιμο από το: www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JEA-02-2014-0025/full/html [Ανακτήθηκε στις 14 Οκτωβρίου 2020].

Tsaliki, E., 2016. Presentation of the intercultural schools in Greece: promoting intercultural and citizenship issues? *Journal Plus Education*, 14 (1), 357-374. Διαθέσιμο από το: www.academia.edu/25075599/PRESENTATION_OF_THE_INTERCULTURAL_SCHOOLS_IN_GREECE_PROMOTING_INTERCULTURAL_AND_CITIZENSHIP_ISSUES [Ανακτήθηκε στις 4 Οκτωβρίου 2020].

Tsokolidou, R., 2005. Raising bilingual awareness in greek primary schools. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8 (1), 48-61. Διαθέσιμο από το: www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/jBEB.v8.i1.pg48 [Ανακτήθηκε στις 17 Σεπτεμβρίου 2020].

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2001. UNESCO universal declaration on cultural diversity. Διαθέσιμο από το: www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/5_Cultural_Diversity_EN.pdf [Ανακτήθηκε στις 30 Αυγούστου 2020].

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2007. UNESCO guidelines on intercultural education. Paris: UNESCO. Διαθέσιμο από το: <https://eric.ed.gov/?id=ED498575> [Ανακτήθηκε στις 30 Αυγούστου 2020].

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1960. Convention against discrimination in education. Paris: UNESCO. Διαθέσιμο από το: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598> [Ανακτήθηκε στις 23 Σεπτεμβρίου 2020].

Vassallo, B., 2016. School leaders' perceptions on intercultural education. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 6 (4), 171-177. Διαθέσιμο από το: www.tojned.net/?pid=showissue&issueid=172 [Ανακτήθηκε στις 19 Οκτωβρίου 2020].

Zembylas, M. και Iasonos, S., 2016. The Entanglement of Leadership Styles and Social Justice Leadership: a Case Study from Cyprus. *Leadership and Policy in Schools*, 15 (3), 297-322. Διαθέσιμο από το: www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15700763.2015.1044540 [Ανακτήθηκε στις 22 Οκτωβρίου 2020].

Νομοθετικές Πηγές

Νόμοι

Νόμος 4415/2016-Φ.Ε.Κ.159/A/6-9-2016: Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Διαθέσιμο από το: www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4415-2016.html [Ανακτήθηκε στις 5 Οκτωβρίου 2020].

Νόμος 3879/2010-Φ.Ε.Κ.163/A/21-9-2010: Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις. Διαθέσιμο από το: www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3879-2010.html [Ανακτήθηκε στις 4 Οκτωβρίου 2020].

Νόμος 2413/1996-Φ.Ε.Κ.124/A/17-6-1996: Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Διαθέσιμο από το: www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/1996/a/fek_a_124_1996.pdf&t=89cdf86e50955f8cc4c2c4a8cad932a5 [Ανακτήθηκε στις 4 Οκτωβρίου 2020].

Νόμος 2101/92-Φ.Ε.Κ.192/A/2-12-1992: Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού. Διαθέσιμο από το: www.e-nomothesia.gr/inner.php/kat-anilikoi/nomos-2101-1992-phkek-192-a-2-12-1992.html?print=1 [Ανακτήθηκε στις 23 Σεπτεμβρίου 2020].

Νόμος 1894/90-Φ.Ε.Κ.110/A/27-08-1990: Για την Ακαδημία Αθηνών και άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις. Διαθέσιμο από το: www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/1990/a/fek_a_110_1990.pdf&t=ea31a8e60c25f2eed96351b148068a08 [Ανακτήθηκε στις 2 Οκτωβρίου 2020].

Νόμος 1865/1989-Φ.Ε.Κ.210/A/28-11-1989: Μετεγγραφές Φοιτητών και σπουδαστών Εσωτερικού- Εξωτερικού και κατατάξεις πτυχιούχων στα ανώτατα και στα τεχνολογικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και άλλες διατάξεις. Διαθέσιμο από το: www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/tritobathmia-ekpaideuse/n-1865-1989.html [Ανακτήθηκε στις 4 Οκτωβρίου 2020].

Νόμος 1404/83-Φ.Ε.Κ.173/A/24-11-1983: Δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Διαθέσιμο από το:

www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/1983/a/fek_a_173_1983.pdf&t=8c5f40c4fb84488106b87ea9092817cc [Ανακτήθηκε στις 2 Οκτωβρίου 2020].

Προεδρικά Διατάγματα

Προεδρικό Διάταγμα 369/85-Φ.Ε.Κ.131/Α/22-7-1985: Ίδρυση και λειτουργία σχολείων αποδήμων Ελληνοπαίδων στη Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο από το: www.et.gr/idos-nph/search/lawForm.html [Ανακτήθηκε στις 2 Οκτωβρίου 2020].

Προεδρικό Διάταγμα 435/84-Φ.Ε.Κ.154/Α/10-10-1984: Ίδρυση και λειτουργία σχολείων αποδήμων Ελληνοπαίδων. Διαθέσιμο από το: www.et.gr/idos-nph/search/lawForm.html [Ανακτήθηκε στις 2 Οκτωβρίου 2020].

Προεδρικό Διάταγμα 494-Φ.Ε.Κ.186/Α/27-12-1983: Ίδρυση τάξεων υποδοχής για την εκπαίδευση τέκνων υπηκόων μελών ή και μη μελών των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Διαθέσιμο από το: www.et.gr/idos-nph/search/lawForm.html [Ανακτήθηκε στις 2 Οκτωβρίου 2020].

Υπουργικές Αποφάσεις

Υπουργική Απόφαση 131024/Δ1/2016-Φ.Ε.Κ.2687/Β/29-8-2016: Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε. Διαθέσιμο από το: www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterothmia-ekpaideuse/upourgike-arophase-131024-d1-2016.html [Ανακτήθηκε στις 5 Οκτωβρίου 2020].

Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002-Φ.Ε.Κ.1340/16-10-2002: Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων. Διαθέσιμο από το: www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-f353-1-324-105657-d1-2002.html [Ανακτήθηκε στις 17 Οκτωβρίου 2020].

Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708/1999-Φ.Ε.Κ.1789/Β/28-9-1999: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.

Διαθέσιμο από το: www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-f-10-20-g1-708-1999.html
[Ανακτήθηκε στις 4 Οκτωβρίου 2020].

Υπουργική απόφαση αρ.ΣΤ/11-Φ.Ε.Κ.171/Β/18-3-1996: Σύσταση Ενιαίου Διοικητικού Τομέα θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αποκέντρωσης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διαθέσιμο από το: http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/04_YpourgikesArofaseis/YA__18_3_1996.pdf [Ανακτήθηκε στις 4 Οκτωβρίου 2020].

Εγκύκλιοι

Εγκύκλιος Αρ.Φ.12/977/109744/Γ1/26-8-2008 Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: Απασχόληση μαθητών. Διαθέσιμο από το: http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/05_EgkyklioDnshsSpoudwn/109744_2008.pdf [Ανακτήθηκε στις 5 Οκτωβρίου 2020].

Εγκύκλιος Αρ.104071/Γ2/4-8-2008 Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: Ρύθμιση μαθητικών θεμάτων. Διαθέσιμο από το: http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/05_EgkyklioDnshsSpoudwn/104071_2008.pdf [Ανακτήθηκε στις 5 Οκτωβρίου 2020].

Νομοθεσία Ευρωπαϊκής Ένωσης

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 28.5.2009-C119/2EL. Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020») (2009/C 119/02). Διαθέσιμο από το: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EL) [Ανακτήθηκε στις 26 Σεπτεμβρίου 2020].

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 27.12.2006-L378/32EL. Απόφαση αριθ. 1904/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 12ης Δεκεμβρίου 2006 για τη θέσπιση του προγράμματος «Ευρώπη για τους Πολίτες» για την περίοδο 2007-2013 με σκοπό την προώθηση της ενεργού συμμετοχής του ευρωπαίου πολίτη στα κοινά. Διαθέσιμο από το: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:378:0032:0040:EL:PDF> [Ανακτήθηκε στις 25 Σεπτεμβρίου 2020].

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 23.2.2006-C45E/129. Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σχετικά με την κατάσταση των Ρομά στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Διαθέσιμο από το: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ed3e73ed-929e-4744-812a-0bcf8255fefe/language-el> [Ανακτήθηκε στις 25 Σεπτεμβρίου 2020].

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 23.1.2004-L16/44EL. Οδηγία 2003/109/EK του Συμβουλίου της 25ης Νοεμβρίου 2003 σχετικά με το καθεστώς υπηκόων τρίτων χωρών οι οποίοι είναι επί μακρόν διαμένοντες. Διαθέσιμο από το: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32003L0109&from=EL> [Ανακτήθηκε στις 24 Σεπτεμβρίου 2020].

Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 19.7.2000-(L180/22). Οδηγία 2000/43/EK του Συμβουλίου της 29ης Ιουνίου 2000 περί εφαρμογής της αρχής της ίσης μεταχείρισης προσώπων ασχέτως φυλετικής ή εθνοτικής τους καταγωγής. Διαθέσιμο από το: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32000L0043&from=EL> [Ανακτήθηκε στις 23 Σεπτεμβρίου 2020].

Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 29.7.92-Αριθ. C191/1. Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση (92/C 191 /01). Διαθέσιμο από το: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:11992M/TXT&from=EL> [Ανακτήθηκε στις 24 Σεπτεμβρίου 2020].

Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 6.7.88-Αριθ. C177/5. Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας που συνήλθαν στα πλαίσια του Συμβουλίου σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση της 24ης Μαΐου 1988 (88/C 177/02). Διαθέσιμο από το: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:41988X0706\(01\)&from=EL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:41988X0706(01)&from=EL) [Ανακτήθηκε στις 23 Σεπτεμβρίου 2020].

Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 6.8.77-Αριθ. N199/32. Οδηγία του Συμβουλίου της 25ης Ιουλίου 1977 (77/486/EOK) περί της σχολικής φοιτήσεως των τέκνων των διακινούμενων εργαζομένων. Διαθέσιμο από το: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:31977L0486&from=EL> [Ανακτήθηκε στις 23 Σεπτεμβρίου 2020].

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Α' ΜΕΡΟΣ: ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Αγαπητή-έ συνάδελφε,

Καλείστε να συμμετάσχετε σε μια επιστημονική έρευνα που διεξάγεται στο πλαίσιο της εκπόνησης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων», του Γενικού Τμήματος Λάρισας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Ο τίτλος της εργασίας είναι «Η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συνείδησης στη σχολική κοινότητα» και εκπονείται από τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ευδοκία-Μαρία Παπαευθυμίου (στοιχεία επικοινωνίας: email:evdokiapap@yahoo.gr, κινητό: 6972889370). Παρακαλώ να αφιερώσετε όσο χρόνο χρειαστεί για να διαβάσετε προσεκτικά τις παρακάτω πληροφορίες σχετικά με τη συμμετοχή σας στην έρευνα.

Με την παρούσα έρευνα επιδιώκεται να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών Δημοτικών Σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Τρικάλων σχετικά με την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική τους κοινότητα. Σας προσκαλώ να συμμετάσχετε επειδή θεωρώ ότι η εμπειρία σας λόγω του θεσμικού σας ρόλου ως διευθυντή-ντριας μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην κατανόηση βασικών πτυχών του διερευνώμενου θέματος.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική και μπορείτε ακόμα και να ανακαλέσετε τη συγκατάθεσή σας χωρίς καμία συνέπεια με αποστολή μηνύματος στο προσωπικό μου email. Η έρευνα περιλαμβάνει τη διεξαγωγή μιας ατομικής ημιδομημένης συνέντευξης μαζί σας που θα διαρκέσει περίπου μισή ώρα στο χώρο εργασίας σας (κατά προτίμηση) και σε ημερομηνία που θα συναποφασιστεί. Σε περίπτωση έκτακτης συγκυρίας αναστολής της λειτουργίας του σχολείου σας λόγω Covid-19 η συνέντευξη μπορεί να διεξαχθεί και διαδικτυακά. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης θα κληθείτε να απαντήσετε σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου σχετικά με τις προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας στα σχολεία, το ρόλο του/της διευθυντή/ντριας στη διαχείρισή τους και στην προώθηση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική κοινότητα. Σας προτρέπω να τοποθετηθείτε

ελεύθερα στις ερωτήσεις έχοντας υπόψη ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απόμενες. Παρακαλώ να μη διστάσετε να ζητήσετε να παραλειφθούν ερωτήσεις που μπορεί να σας κάνουν να αισθανθείτε αμηχανία. Για τις ανάγκες της έρευνας οι συνεντεύξεις θα μαγνητοφωνηθούν κατόπιν συγκατάθεσής σας.

Για όλες τις πληροφορίες που θα συλλεχθούν μέσω της έρευνας θα τηρηθεί ανωνυμία και πλήρης εμπιστευτικότητα τόσο κατά την επεξεργασία τους όσο και στη δημοσίευσή τους μετά την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής εργασίας. Τα μοναδικά προσωπικά στοιχεία που θα σας ζητηθούν είναι κυρίως δημογραφικά όπως η ηλικία, το φύλο, η προϋπηρεσία, κλπ. Δεν υπάρχουν κίνδυνοι ούτε άμεσα οικονομικά οφέλη από τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα. Σε περίπτωση που το επιθυμείτε μπορώ να σας αποστείλω και το τελικό κείμενο της έρευνας.

Ακολουθεί σελίδα με την εννοιολογική αποσαφήνιση όρων που θα χρησιμοποιηθούν στις ερωτήσεις των συνεντεύξεων την οποία μπορείτε να μελετήσετε.

Θα σας δοθεί αντίγραφο της παρούσας δήλωσης συγκατάθεσης όταν αυτή υπογραφθεί από εσάς. Για οποιαδήποτε περαιτέρω διευκρίνιση μπορείτε να επικοινωνήσετε και με τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Γεώργιο Ασπρίδη, Καθηγητή στο Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (στοιχεία επικοινωνίας: email: aspridis@uth.gr, τηλ. 2410684544).

Με εκτίμηση,

Ευδοκία-Μαρία Παπαευθυμίου

Έχω διαβάσει τις παραπάνω πληροφορίες και συμφωνώ να συμμετέχω στη συγκεκριμένη επιστημονική έρευνα.

Όνοματεπώνυμο συμμετέχοντος/ συμμετέχουσας στην έρευνα:

.....

Ημερομηνία:

Υπογραφή:

Εννοιολογική αποσαφήνιση όρων

Η έννοια της «**πολυπολιτισμικότητας**» (πολύ+πολιτισμός) περιγράφει την πολιτισμικά ποικιλόμορφη φύση της ανθρώπινης κοινωνίας. Δεν αναφέρεται μόνο σε εθνοτικά ή εθνικά πολιτισμικά στοιχεία της, αλλά επίσης και σε γλωσσικά, θρησκευτικά και κοινωνικοοικονομικά τα οποία συνυπάρχουν σε ένα συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο και εκφράζονται ως διαφορετικά σε μια κοινή δημόσια σφαίρα (UNESCO 2007).

Η «**διαπολιτισμικότητα**» (δια+πολιτισμός) αναφέρεται στην αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων που συνθέτουν μια κοινωνία. Διαμέσου του αμοιβαίου σεβασμού και της επικοινωνίας οι ίδιες μπορούν να αναπτύξουν κοινές πολιτιστικές εκφράσεις και δυνητικά να οικοδομήσουν κοινές ταυτότητες. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα για να υφίσταται, εντούτοις, ως μια πιο δυναμική έννοια αποτελεί την ενεργό διάσταση της καθώς υπογραμμίζει τις διαρκώς εξελισσόμενες σχέσεις που αναπτύσσουν διαδραστικά μεταξύ τους οι πολιτισμικές ομάδες (Council of Europe 2012).

Θεμελιώδη αξιώματα της διαπολιτισμικής αγωγής: α) αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, κατά την οποία τονίζεται η σημασία όλων εξίσου των πολιτισμών για τους λαούς τους, β) αναγνώριση της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας των παιδιών και γ) αρχή των ίσων ευκαιριών, παροχή μόρφωσης δηλαδή με σεβασμό και αποδοχή στο πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο που φέρουν (Δαμανάκης 1989).

Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: α) παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές με σεβασμό στην πολιτιστική τους ταυτότητα, β) εφοδιασμός των μαθητών με τις απαραίτητες πολιτισμικές δεξιότητες και στάσεις τόσο για την ενεργό κοινωνική τους συμμετοχή όσο γ) και για την ανάπτυξη αλληλεγγύης και κατανόησης μεταξύ των πολιτισμικά και εθνοτικά ετερογενών κοινωνικών ομάδων στις οποίες ανήκουν (UNESCO 2007).

«Η **σχολική ηγεσία** μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία επιρροής που βασίζεται σε σαφείς αξίες και πεποιθήσεις και οδηγεί σε ένα όραμα για το σχολείο. Το όραμα διατυπώνεται από ηγέτες που επιδιώκουν να κερδίσουν τη δέσμευση του προσωπικού και

των ενδιαφερομένων μερών για το όνειρο ενός καλύτερου μέλλοντος για το σχολείο, τους μαθητές του και τους ενδιαφερόμενους» (Bush και Glover 2003).

Η **σχολική διεύθυνση** «σχετίζεται κυρίως με τη διαπροσωπική διάσταση της διοίκησης» και συνδέεται εννοιολογικά με την ηγεσία αφού «αναφέρεται στην ενσυνείδητη προσπάθεια των στελεχών για την ενεργοποίηση και την καθοδήγηση της δράσης του ανθρώπινου δυναμικού προς την αποτελεσματική υλοποίηση των σκοπών του οργανισμού», στη συγκεκριμένη περίπτωση των παιδαγωγικών σκοπών των σχολικών μονάδων (Κατσαρός 2008).

Β' ΜΕΡΟΣ: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Ηλικία: >30 31-40 41-50 51 <

Έτη συνολικής προϋπηρεσίας: <5 6-10 11-20 21-30 31 <

Έτη διδακτικής: Έτη διοικητικής:

Μορφωτικό επίπεδο:

Παιδαγωγική Ακαδημία Παιδαγωγική Ακαδημία με εξομίωση

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης 2^ο Πτυχίο

Πιστοποιημένες ξένες γλώσσες Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

2^ο Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Διδακτορικό Δίπλωμα

Επιμόρφωση σε θέματα: Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ΝΑΙ ΟΧΙ

Διοίκησης Σχολικών Μονάδων ΝΑΙ ΟΧΙ

Τύπος σχολείου: Ολιγοθέσιο (1θέσιο, 2θέσιο, 3θέσιο)

Πολυθέσιο (4θέσιο και άνω)

Συνολικός αριθμός μαθητών που φοιτούν:

Αριθμός μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης:

Λειτουργία Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ: ΝΑΙ ΟΧΙ

ΑΞΟΝΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

1. Προκλήσεις πολυπολιτισμικότητας

1.1. Με ποιες μορφές αποτυπώνεται η πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού δυναμικού στη σχολική σας μονάδα;

1.2. Υπάρχουν προκλήσεις/δυσκολίες που καλούνται να διαχειριστούν οι σχολικοί διευθυντές σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα στη σχολική μονάδα; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;

1.3. Από ποιες αιτίες πιστεύετε ότι πηγάζουν οι προκλήσεις αυτές;

2. Ρόλος διευθυντή σχολικής μονάδας

2.1. Πιστεύετε ότι η πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα έχει αλλάξει το ρόλο των σχολικών διευθυντών; Αν ναι, με ποιο τρόπο και σε τι βαθμό;

2.2. Με ποιόν/ποιούς τρόπο/τρόπους μπορούν οι διευθυντές να συμβάλλουν στη διαχείριση των προκλήσεων στοχεύοντας στην προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα;

2.3. Ποια χαρακτηριστικά των διευθυντών θεωρείτε αποτελεσματικά για τον παραπάνω σκοπό;

3. Εκπαιδευτικές ενταξιακές πρακτικές

3.1. Ποιες πρακτικές έχετε ως τώρα εφαρμόσει για την ομαλή ένταξη μαθητών από διαφορετικό κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον; Θεωρείτε ότι ήταν αποτελεσματικές; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, τί θα αλλάζατε;

3.2. Υπάρχει ικανοποιητική υποστήριξη για τέτοιου είδους πρακτικές από το ισχύον θεσμικό/νομικό πλαίσιο στην Ελλάδα;

3.3. Έχετε σκεφτεί μελλοντικές πρακτικές ένταξης που δεν έχετε έως τώρα εφαρμόσει;

4. Σχολική κοινότητα – ολιστική προσέγγιση

4.1. Θεωρείτε ότι παίζει σημαντικό ρόλο η εμπλοκή όλων των μελών μιας σχολικής κοινότητας (διεύθυνση, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) στην εδραίωση της διαπολιτισμικότητας;

4.2. Θα κρίνατε ικανοποιητική/λειτουργική την υπάρχουσα συμμετοχή των εκπαιδευτικών και γονέων ως προς τον παραπάνω στόχο;

4.3. Πώς μπορείτε να ενεργοποιήσετε περαιτέρω τα μέλη της σχολικής κοινότητας (γονείς ιδιαίτερα) για την επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων;