ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΕΛΕΥΘΕΡΑΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΔΗΜΑΤΗ ΜΑΡΙΑ

ΡΕΘΥΜΝΟ, 2022

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών "Επιστήμες Αγωγής: Παιδαγωγική και Διδακτική Πράξη" με ειδίκευση στην "Οργάνωση και Επιμόρφωση στην Εκπαίδευση" του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν άμεσα ή έμμεσα στην ολοκλήρωση του απαιτητικού αυτού εγχειρήματος. Αρχικά, ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Θεόδωρο Ελευθεράκη για την επιστημονική καθοδήγησή του και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε σε όλη τη διάρκεια αυτού του ταξιδιού. Η στήριξη και οι συμβουλές που μου παρείχε αποδείχθηκαν πολύτιμες.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους διδάσκοντες και όλες τις διδάσκουσες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος για τις γνώσεις που μας μεταλαμπάδευσαν, καθώς αποτελούν ένα πολύτιμο εφόδιο στη μετέπειτα πορεία μου. Ιδιαίτερες ευχαριστίες στους συναδέλφους και τις συναδέλφισσες που συμμετείχαν στην έρευνά μου, αφιερώνοντας λίγο από τον χρόνο τους για να συμβάλουν στη διεξαγωγή της.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου, Αναστασία και Διονύση, και στην αδερφή μου, Εύη, για όλη τη στήριξη που μου προσέφεραν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου, την αγάπη και την κατανόησή τους. Ευχαριστώ, επίσης, τις φίλες και τους φίλους μου για τη συμπαράσταση, την ενθάρρυνση και τις συμβουλές τους.

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα 2

Περίληψη 4

Abstract 5

Εισαγωγή 6

1. Η δημοκρατία στο σχολείο 9

1.1. Ανθρώπινα δικαιώματα και δημοκρατική εκπαίδευση 9

1. 2. Συμπεριληπτική-ενταξιακή εκπαίδευση 10

1.3. Διαφοροποιημένη διδασκαλία 14

2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση 18

2.1. Μέριμνα του Υπουργείου Παιδείας για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο 20

2.1.1. Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ζ.Ε.Π. 20

2.1.2. Διαπολιτισμικά σχολεία 21

4.1.4. Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) 22

2.2. Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας 23

2.2.1. Το αφομοιωτικό μοντέλο 23

2.2.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης 25

2.2.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο 26

2.2.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο 28

2.2.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο 29

2.3. Αρχές και αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης 30

2.4. Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης 32

3. Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και εκπαιδευτικές ανισότητες 34

3.1. Σχολική αποτελεσματικότητα 34

3.2. Σχολική αποτυχία 35

3.3. Κοινωνική δικαιοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία 37

4. Ηγεσία 39

4.1. Ηγεσία στην εκπαίδευση 40

4.2. Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας 41

4.2.1. Διδακτική ηγεσία (Instructional leadership) 41

4.2.2. Μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) 43

4.2.3. Διανεμημένη ηγεσία (Distributed leadership) 45

4.2.4. Ηγεσία για τη μάθηση (Leadership for learning) 47

4.2.5. Ηθική ηγεσία (Moral leadership) 48

5. Η έρευνα 51

5.1. Σκοπός της έρευνας 51

5.2. Ερευνητικά ερωτήματα 51

5.3. Μεθοδολογία έρευνας 52

5.3.1. Το δείγμα 53

5.3.2. Το ερωτηματολόγιο 53

5.3.3. Εγκυρότητα και αξιοπιστία 55

6. Αποτελέσματα 57

6.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά 57

6.2. Ενέργειες διευθυντών/τριών για τη διαμόρφωση κλίματος δημοκρατίας και κοινωνικής δικαιοσύνη 61

6.3. Στρατηγικές διευθυντών/τριων για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών στη σχολική κοινότητα 66

6.4. Επικρατούσα τιμή 70

7. Συμπεράσματα 80

Επίλογος-Προτάσεις 83

Βιβλιογραφία 84

Παράρτημα 98

Περίληψη

Η εκπαίδευση αποτελείται από ένα μωσαϊκό εθνοτήτων και πολιτισμών, το οποίο χαρακτηρίζει και την ίδια την ελληνική κοινωνία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο, με γνώμονα τον σεβασμό και την κοινωνική δικαιοσύνη. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη δημοκρατική εκπαίδευση και τη συμπερίληψη, δηλαδή την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια μέθοδο, η οποία ενεργοποιεί τα κίνητρα των μειονεκτούντων μαθητών/τριών, ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στη μάθηση. Έτσι, ενισχύεται η σχολική αποτελεσματικότητα και περιορίζεται η σχολική αποτυχία και η μαθητική διαρροή. Η σχολική ηγεσία διαδραματίζει ένα κυρίαρχο ρόλο στην υποδοχή και ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών, διαμορφώνοντας τις κατάλληλες συνθήκες. Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της διεύθυνσης των δημοτικών σχολείων της χώρας στην κατεύθυνση αυτή. Μέσα από τη μελέτη βασικός στόχος είναι η εμβάθυνση στις τεχνικές που ακολουθούν οι διευθυντές/τριες των δημοτικών σχολείων, ώστε να διαμορφώσουν ένα κλίμα δημοκρατίας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Ένας δεύτερος στόχος είναι η διερεύνηση των στρατηγικών που υιοθετούν για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών στη σχολική κοινότητα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία και συμμετείχαν συνολικά 96 εκπαιδευτικοί.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλοδαποί μαθητές, κοινωνική δικαιοσύνη, ένταξη, συμπερίληψη, διαφοροποιημένη διδασκαλία, σχολική αποτελεσματικότητα, σχολική ηγεσία

Abstract

Education nowadays consists of a mosaic of different nations and cultures, which is a characteristic of greek society itself. Intercultural education aims for inclusion of foreign students in primary school, considering respect and social justice. This can be achieved through democratic education and inclusion, namely through active participation of all students in the learning process. Differential education is a method that activates the motivation of the disadvantaged children to participate efficiently in learning. Therefore, school effectiveness is enhanced whilst school failure and student outflow are reduced. School leadership plays an important role in foreign students' adaptation and inclusion by configuring the appropriate conditions. This paper aims to investigate the opinions of teachers about the contribution of the school leadership of the country to this direction. The intention of the study is to discover the methods school leaders follow, in order to create an ambiance of democracy and social justice. Secondly, the aim is to investigate the strategies leaders embrace for the inclusion of foreign students in the school community. The survey was conducted among 96 teachers in total, who are occupied in primary schools.

Key-words: intercultural education, foreign students, social justice, inclusion, differential education, school efficiency, school leadership

Εισαγωγή

Αποτελεί γενική ομολογία πως η Ελλάδα είναι, εδώ και μερικές δεκαετίες, χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων από πολλές και διαφορετικές εθνικότητες και πολιτισμούς, τόσο από τις γείτονες χώρες, όσο και από τον υπόλοιπο κόσμο. Την τελευταία δεκαετία, ωστόσο, παρατηρείται μια κατακόρυφη αύξηση στην εισροή προσφύγων, ως αποτέλεσμα των πολιτικών αναταραχών στη Μέση Ανατολή και την Ανατολική Ευρώπη. Κατά συνέπεια, σε συνδυασμό και με τους οικονομικούς μετανάστες που βρίσκονται στη χώρα μας, διαμορφώνουν μια πολυπολιτισμική κοινωνία, η οποία, φυσικά, επεκτείνεται και στην εκπαίδευση.

Προκύπτει, λοιπόν, η ανάγκη της βέλτιστης διαχείρισης της νέας σχολικής πραγματικότητας. Γι' αυτό είναι απαραίτητο να υιοθετηθούν νέες πρακτικές και μορφές ηγεσίας, οι οποίες να είναι περισσότερο αποτελεσματικές και να ανταποκρίνονται ικανοποιητικότερα στις σύγχρονες απαιτήσεις. Το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας της εκπαίδευσης έχει περισσότερο ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα και οι ηγέτες δίνουν μεγαλύτερη σημασία στα μέλη της σχολικής κοινότητας ως άτομα, κατανοώντας τις ανάγκες και τα δικαιώματά τους. Έτσι, το σχολείο γίνεται περισσότερο λειτουργικό και δημιουργείται ένα κλίμα αποδοχής και ενεργής συμμετοχής όλων των μαθητών.

Η παρούσα ερευνητική πρόταση έχει ως σκοπό τη μελέτη του ρόλου που διαδραματίζουν οι ηγέτες των δημοτικών σχολείων στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών στη σχολική κοινότητα, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών που βρίσκονται υπό την αιγίδα τους, ποιες ενέργειες και στρατηγικές υιοθετούν και αν αυτές συμβάλλουν θετικά ή αρνητικά στην ένταξη των μαθητών αυτών. Οι απόψεις αυτές θα διερευνηθούν μέσα από μια ποσοτική μελέτη και θα αναλυθούν με περιγραφική στατιστική.

Έτσι, στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στη δημοκρατία στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφονται οι έννοιες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της συμπεριληπτικής και ενταξιακής εκπαίδευσης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Όλες αποτελούν έννοιες, οι οποίες συμβάλλουν στη διατήρηση και προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία έχει πρωτεύουσα σημασία σε ένα ενταξιακό σχολείο. Επιπλέον, παρουσιάζεται η μέριμνα της ελληνικής πολιτείας για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών στο ελληνικό

δημοτικό σχολείο, μέσα από τις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.), τα Διαπολιτισμικά Σχολεία και τις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.). Ακόμη, παρουσιάζονται τα μοντέλα διαχείρισης της διαπολιτισμικότητας, όπως αυτά αναπτύχθηκαν με το πέρασμα των δεκαετιών: το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και, τέλος, το διαπολιτισμικό μοντέλο. Ακόμη, αναφέρονται οι αρχές και τα αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και οι στόχοι της.

Το τρίτο κεφάλαιο διαπραγματεύεται κοινωνιολογικά ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση. Τέτοια ζητήματα είναι η σχολική αποτελεσματικότητα και η σχολική αποτυχία, τα οποία είναι συνυφασμένα με τη διαχείριση των μειονοτικών ομάδων, όπως είναι οι αλλοδαποί/ές μαθητές/τριες. Ακόμη, διαπραγματεύεται η έννοια της κοινωνική δικαιοσύνης, η οποία συσχετίζεται και με την εκπαιδευτική ηγεσία.

Το τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας αφορά στον ρόλο της ηγεσίας. Πρωταρχικά, αναδεικνύεται ο ρόλος της ηγεσίας σε έναν οργανισμό, με γενικότερο πλαίσιο. Δευτερευόντως, σκιαγραφείται η ηγεσία στην εκπαίδευση και η καθοριστική σημασία που αυτή έχει. Κατά καιρούς έχουν αναπτυχθεί πολλά και διαφορετικά μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, ωστόσο ορισμένα από αυτά είναι πλέον παρωχημένα και δεν υιοθετούνται από τους ηγέτες. Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφονται τα πιο σύγχρονα μοντέλα, τα οποία έχουν δεσπόζουσα θέση στη σχολική ζωή. Αυτά είναι η διδακτική ηγεσία, η μετασχηματιστική ηγεσία, η διανεμημένη ηγεσία, η ηγεσία για τη μάθηση και η ηθική ηγεσία.

Περνώντας στο δεύτερο μέρος της εργασίας, παρουσιάζεται η εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε. Έτσι, στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύεται σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, καθώς και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας, η οποία περιλαμβάνει το δείγμα, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων, ενώ αναφέρεται και στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία της.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, τα οποία προέκυψαν μέσα από τη συλλογή των δεδομένων. Αρχικά, περιγράφονται συγκεντρωτικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι ενέργειες των διευθυντών/τριών, ώστε να διαμορφώσουν ένα κλίμα ισότητα και κοινωνικής δικαιοσύνης στη σχολική κοινότητας. Έπειτα, περιγράφονται οι στρατηγικές που ακολουθούν για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών στο σχολείο. Τέλος, δίνεται η επικρατούσα

τιμή για κάθε αποτέλεσμα. Αυτό σημαίνει πως αναλύεται προς ποια τιμή τείνει το σύνολο των απαντήσεων και ποια από αυτές επικρατεί και αναδεικνύεται ως η περισσότερο επιλέξιμη.

Το έβδομο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα, τα οποία διεξήχθησαν μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων και τα οποία δίνουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Καταληκτικά, γίνονται ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

1. Η δημοκρατία στο σχολείο

1.1. Ανθρώπινα δικαιώματα και δημοκρατική εκπαίδευση

Στη σύγχρονη εποχή, το σχολείο είναι συνυφασμένο με τη δημοκρατία και τις δημοκρατικές αντιλήψεις. Ωστόσο, αυτό δεν συνέβαινε ανέκαθεν και οι δημοκρατικές αρχές δεν ήταν πάντα δεδομένες στο σχολικό περιβάλλον. Ο αυταρχισμός που επικρατούσε κατά κόρον στις κοινωνίες μέχρι και τον 19ο αιώνα αντικατοπτριζόταν και στο πεδίο της εκπαίδευσης. Ο δάσκαλος ήταν η απόλυτη αυθεντία, έχοντας όλη την εξουσία στα χέρια του, ενώ οι μαθητές/τριες έπρεπε να υπακούν πιστά στις εντολές του, χωρίς να συμβάλλουν και οι ίδιοι/ες στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και, κατ' επέκταση, της ίδιας της κοινωνίας.

Ο πρώτος που εισήγαγε της ιδέα της δημοκρατίας στη σχολική κοινότητα ήταν ο John Dewey (1916), ο οποίος πίστευε πως η παιδεία και η δημοκρατία είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους, αφού αποτελούν προϋπόθεση η μία για την άλλη. Μέσα από το έργο του "Δημοκρατία και εκπαίδευση" (1916) διαφαίνεται η άποψή του για τον ρόλο της εκπαίδευσης, δηλαδή η ισότιμη ανταλλαγή ανάμεσα στον/την εκπαιδευτικό και τον/την μαθητή/τρια απόψεων και εμπειριών, που έχουν ως στόχο τη διαμόρφωση ενός ηθικού χαρακτήρα και, κατά συνέπεια, μιας ηθικής κοινωνίας. Ο Dewey θεωρεί πως μέσα από την ισότιμη αυτή αλληλεπίδραση διαμορφώνονται ηθικές αξίες, που συνοδεύουν το άτομο στην κοινωνική ζωή του και αντανακλώνται στην κοινωνία.

Οι απόψεις του Dewey έθεσαν τον θεμέλιο λίθο για τη δημοκρατική εκπαίδευση και έχουν απήχηση μέχρι τις μέρες μας. Στο ίδιο πνεύμα, λοιπόν, οι Renner & Mc Curry (2011) αναφέρουν πως "δημοκρατική εκπαίδευση είναι η διδασκαλία και η μάθηση, οι οποίες έχουν ως στόχο την απόκτηση γνώσεων, στάσεων και αξιών, που θα ενισχύσουν το άτομο να συμμετέχει ενεργά σε μια πλουραλιστική και συμμετοχική δημοκρατία" (όπως αναφέρεται στο Δήμζα, 2014:70). Με λίγα λόγια, μέσα από τη δημοκρατική εκπαίδευση το άτομο εκπαιδεύεται και προετοιμάζεται κατάλληλα, καλλιεργεί τη δημοκρατική νόηση, ώστε να συμμετέχει, ακόμα και να διαμορφώσει το ίδιο, μια κοινωνία που θα διακατέχεται από δημοκρατικά και πλουραλιστικά στοιχεία, όπου ο καθένας θα μπορεί να έχει δικαίωμα έκφρασης (Ελευθεράκης, 2011) και θα σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα (Ελευθεράκης, 2009).

Είναι φανερό, λοιπόν, πως μέσα από την εκπαίδευση μπορεί να διαμορφωθεί μια δημοκρατική και ηθική κοινωνία. Για τον λόγο αυτό, θεωρήθηκε απαραίτητο να κατοχυρωθεί συνταγματικά, ώστε να εξασφαλιστεί η συμμετοχή όλων σε αυτή. Το δικαίωμα του ανθρώπου στην παιδεία, λοιπόν, βασίζεται σε κείμενα του διεθνούς εθιμικού και του συμβατικού διεθνούς δικαίου (Lenhart, 2006), τα οποία ορίζουν την ελεύθερη πρόσβαση σε αυτήν όλων των πολιτών ανεξαιρέτως, αλλά ορίζεται σαφώς και στο Σύνταγμα της Ελλάδας.

Σε αυτά τα διεθνή κείμενα ορίζεται η έννοια του δημοκρατικού σχολείου και πώς αυτό πρέπει να λειτουργεί. Η Ευρωπαϊκή Κοινότητα για τη Δημοκρατική Παιδεία (2018:4) ορίζει ως δημοκρατικό σχολείο "εκείνο που θεωρεί μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς μια ομάδα αποτελούμενη από ισότιμα μέλη με υψηλά ανεπτυγμένη την αίσθηση του "ανήκειν", της συνευθύνης και της συνεργασίας". Αντίστοιχα, με τη Συνθήκη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1993) ορίζονται σαφώς οι κοινωνικοί στόχοι της εκπαίδευσης, που είναι η κοινωνική δικαιοσύνη, η δημοκρατία και η ισότητα (Πασιάς, 2012).

Είναι εμφανές πως όλα τα κείμενα συγκλίνουν προς μια κατεύθυνση, ότι η δημοκρατική εκπαίδευση συντελείται επί ίσοις όροις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες και οδηγεί στη διαμόρφωση μιας εξίσου δημοκρατικής κοινωνίας, βασισμένη στη δικαιοσύνη και την ισότητα. Απαραίτητη, όμως, προϋπόθεση για μια τέτοιου είδους εκπαίδευση είναι η ανάπτυξη μιας υγιούς και δημοκρατικής κοινωνίας. Είναι, επομένως, δυο αλληλένδετες έννοιες που η μία δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την άλλη. Η ανάπτυξη της εκπαίδευσης, λοιπόν, σύμφωνα με τον Giddens (2002: 552) "συνδέθηκε πάντα στενά με τα ιδεώδη της μαζικής δημοκρατίας".

1. 2. Συμπεριληπτική-ενταξιακή εκπαίδευση

Βασική προϋπόθεση μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης είναι η ελεύθερη και ανεμπόδιστη πρόσβαση σε αυτήν όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως οικονομικού, φυλετικού και πολιτιστικού υποβάθρου. Διότι η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτελείται από ένα μωσαϊκό κουλτουρών και κοινωνικών διαφορών και οι μαθητές/τριες αυτοί/ες είναι απαραίτητο να έχουν ίση μεταχείριση και συμμετοχή στην εκπαίδευση. Στόχος. επομένως, της παιδαγωγικής διαδικασίας είναι να βοηθήσεις όλους τους μαθητές να ενταχθούν ομαλά στην ομάδα της τάξης, χωρίς να δημιουργούνται εντάσεις, διακρίσεις και να διαταράσσεται η

συνοχή της (Μπίκος, 2011), καθώς στόχος είναι και μια άλλου είδους ένταξη στη συνέχεια, αυτή στον ευρύτερο κοινωνικό και επαγγελματικό χώρο (Νικολάου, 2007· Νικολάου, 2011).

Η ένταξη, λοιπόν, όλων των παιδιών, και ιδιαίτερα των ευάλωτων ομάδων, όπως είναι οι αλλοδαποί μαθητές/τριες, είναι πρωταρχικής σημασίας σε ένα δημοκρατικό σχολικό περιβάλλον. Αυτή η ένταξη, τόσο εκπαιδευτική όσο και κοινωνική, μπορεί να επιτευχθεί "μέσα από ολιστικού τύπου προσεγγίσεις, του σχολείου ως συνόλου και της οικοδόμησης ενός ενταξιακού σχολικού ήθους, που αναγνωρίζει και υποστηρίζει τη διαφορετικότητα" (Arnot & Pinson, 2005· Block et al., 2014, όπως αναφέρεται στο Μπαρμπαδάκη, Βίτσου & Γκαϊνταρτζή, 2019).

Είναι σαφές, επομένως, πως η ενταξιακή πολιτική επιτρέπει σε μαθητές/τριες με διαφορετικές κουλτούρες να συμμετέχουν εξίσου στην εκπαίδευση. Έτσι, ο κάθε μαθητές και η κάθε μαθήτρια έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν στην από κοινού πολιτιστική δημιουργία, μέσα από την επικοινωνία και την κοινή δράση (Σούλης, 2006). Διαμορφώνουν, δηλαδή μια κοινή κουλτούρα, απαλλαγμένη από διαφορές και διακρίσεις, όπου όλοι είναι ισότιμοι και ενεργοί. Η ένταξή τους στην εκπαίδευση γίνεται ακόμα πιο ενεργή μέσα από τη δημιουργία κουλτούρας, πολιτικών και πρακτικών συμπερίληψης (Θωμοπούλου, 2021).

Μια προσέγγιση ολιστικού τύπου, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, είναι η συνεκπαίδευση ή συμπερίληψη. Σύμφωνα με τον Ferguson (1991), συμπεριληπτική είναι η εκπαίδευση όπου "όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως αναπηρίας ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, δέχονται από κοινού το μορφωτικό αγαθό της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος που εφαρμόζεται σε σχολεία γενικής αγωγής, το οποίο είναι κατάλληλο για την ηλικία τους (όπως αναφέρεται στο Πολυζοπούλου, 2019). Με την άποψη αυτή συμφωνεί και ο Βάμβουκας (2004), αναφέροντας πως "συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι αυτή κατά την οποία όλοι/ες οι μαθητές/τριες, ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό επίπεδο και τις ανάγκες τους, έχουν το δικαίωμα να φοιτήσουν στο ίδιο σχολείο" (όπως αναφέρεται στο Λαδιά, 2021). Επιπρόσθετα, ο Σούλης (2008) σημειώνει πως η συνεκπαίδευση αναφέρεται στις αξίες και τις αρχές, οι οποίες καθιστούν αναγκαία την από κοινού σχολική ζωή και μάθηση όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως της ιδιαίτερης ατομικής κατάστασής τους. Τέλος, οι Ποιμενίδου, Ιωαννίδου & Ποιμενίδης (2021:220) συμπληρώνουν ότι βασική αρχή της συμπερίληψης είναι το γεγονός ότι "κάθε μαθητής με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί αναπόσπαστο μέλος της γενικής εκπαίδευσης".

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό πως στόχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος δημοκρατίας και ισότητας. Προωθείται, έτσι, η κοινωνική δικαιοσύνη και η παροχή ίσων ευκαιριών, τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία γενικότερα (Παπαδοκωνσταντάκη, 2021), αφού η μια αντικατοπτρίζει και είναι συνέπεια της άλλης. Έτσι, σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο είναι αποδεκτά όλα τα μέλη που το απαρτίζουν, τα οποία συνεργάζονται στενά μεταξύ τους, δημιουργούν δεσμούς και νιώθουν ασφάλεια (Σωτηρόπουλος, 2021).

Για τους λόγους αυτούς είναι πολύ σημαντικό όλα τα παιδιά να εκπαιδεύονται μαζί, στο ίδιο σχολείο, ώστε να επιτευχθεί ένα διττός στόχος: πρώτον, να ανακαλύψουν τα ίδια το Εγώ και την ταυτότητά τους (Σούλης, 2006) και δεύτερον, να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό περιβάλλον και να αλληλεπιδρούν με αυτό. Είναι αναγκαίο, επομένως, να δημιουργηθεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα που θα καλύπτει αυτές τις πτυχές και θα είναι ωφέλιμο για όλα τα παιδιά, βασισμένο σε κοινές αρχές και αξίες για την εκπαίδευση όλων των μαθητών (Jordan & Powell, 1994, όπως αναφέρεται στο Μαυροπούλου, 2011).

Ο δρόμος για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση άνοιξε με τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα, ως μετεξέλιξη της εκπαίδευσης της ενσωμάτωσης (Resvani, Eleftherakis, Kalerante & Kaspiri, 2020). Όπως σημειώνει ο Στασινός (2013:3) "αυτό συνεπάγεται την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής, την αποδοχή της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή, την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, με σκοπό την καλύτερη δυνατή ανάπτυξη των ακαδημαϊκών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων και, επιπλέον, την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού που βιώνουν τα άτομα αυτά". Εφεξής, το δικαίωμα όλων των παιδιών στη δωρεάν εκπαίδευση κατοχυρώνεται συνταγματικά, με κυριότερο το άρθρο 28 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, όπου αναγνωρίζεται το δικαίωμα αυτό υπό το πρίσμα της ισότητας των ευκαιριών (Ηνωμένα Έθνη, 1989).

Για να δημιουργηθεί, λοιπόν, ένα κλίμα δημοκρατίας στη σχολική κοινότητα είναι απαραίτητη προϋπόθεση η δημιουργία ενός σχολείου υποδοχής και συμπερίληψης, όπου όλοι οι μαθητές θα χαίρουν ίσης αντιμετώπισης και ίσων ευκαιριών στη μάθηση. Ένα τέτοιο σχολείο απαιτεί σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εμπλεκόμενους, ώστε να εκπληρώνει πλήρως τον σκοπό του (Guo-Brennan & Guo-Brennan, 2021· Silva, Antunez & Slater, 2021). Διότι αν καλλιεργηθεί η εμπιστοσύνη, είναι βέβαιο πως οι αλλοδαποί μαθητές θα αισθάνονται ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας και δεν θα βιώνουν διακρίσεις τόσο από

τους συμμαθητές όσο και από τους δασκάλους τους. Έτσι, θα επιτευχθεί στο μέγιστο η συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Ένα σχολείο, για να θεωρηθεί συμπεριληπτικό και φιλόξενο, χρειάζεται να διέπεται από ορισμένες αξίες και πρακτικές (Guo-Brennan & Guo-Brennan, 2021). Πρώτα από όλα, ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει έναν κεντρικό ρόλο στην ένταξη των μαθητών/τριών στη σχολική ομάδα, γι' αυτό χρειάζεται να δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής (Τσιρώνης, 2008). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν μια επαγγελματική κατάρτιση, την οποία πρέπει να αναπτύσσουν συνεχώς. Αυτό σημαίνει πως χρειάζεται να έχουν μια παγκόσμια άποψη για την εκπαίδευση, μια διαπολιτισμική ενημερότητα, κατανόηση για τους νεοαφιχθέντες μαθητές και να προσπαθούν να διδάσκουν έτσι, ώστε οι μαθητές/τριες να ανταποκρίνονται θετικά στην παγκοσμιοποίηση και την ταυτότητα ενός παγκόσμιου πολίτη (Guo-Brennan & Guo-Brennan, 2021), μέσα από πρακτικές που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα, τη συμπερίληψη και την ισότητα (Guo, 2014, όπως στο Guo-Brennan & Guo-Brennan, 2021).

Ακόμα, είναι πολύ σημαντική η συμβολή της ηγεσίας στον τομέα αυτό (Guo-Brennan & Guo-Brennan, 2021). Οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων πρέπει να έχουν ένα όραμα και να θέτουν ορισμένους στόχους, ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα συμπερίληψης, αλλά και να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αναλαμβάνουν και οι ίδιοι πρωτοβουλίες. Επιπλέον, οφείλουν να δίνουν κίνητρα τόσο στους αλλοδαπούς μαθητές/τριες για ενεργή συμμετοχή, όσο και στους ντόπιους μαθητές/τριες για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της αποδοχής και του σεβασμού στη διαφορετικότητα (Guo-Brennan & Guo-Brennan, 2021). Τέλος, οι διευθυντές/τριες είναι εκείνοι/ες που θα διατηρήσουν στο κέντρο του ενδιαφέροντος της πολιτείας τις πρακτικές και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Jaffe-Walter, 2018).

Εξίσου σημαντική είναι και η συμβολή της κοινωνίας στην κατεύθυνση αυτή. Οι τοπικές αρχές οφείλουν να παρέχουν κονδύλια, ώστε οι μετανάστες να έχουν ευκαιρίες για καλύτερη εγκατάσταση, ενσωμάτωση και συμβουλευτική. Ιδιαίτερη πρέπει να είναι η μέριμνα για τα μικρά παιδιά, αφού εκτός του ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τη γλώσσα και τις πολιτισμικές διαφορές, μπορεί να να φέρουν ψυχικά τραύματα εξαιτίας κάποιου πολέμου, βίας, φτώχειας και έλλειψη προηγούμενης εκπαίδευσης (Guo-Brennan & Guo-Brennan, 2021). Ακόμη, είναι αποδεδειγμένο πως αν οι γονείς των αλλοδαπών παιδιών γίνουν αποδεκτοί από την κοινωνία, τότε είναι περισσότερο πιθανό τα ίδια να ενταχθούν καλύτερα και πιο σύντομα στη σχολική κοινότητα.

Συνεπώς, είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα κοινός οραματισμός, που θα συμπεριλαμβάνει όλους του παράγοντες της εκπαίδευσης, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/τριες και τους γονείς (Guo-Brennan & Guo-Brennan, 2021). Με τη συμβολή όλων, είναι δυνατό να δημιουργηθεί ένα σταθερό περιβάλλον αποδοχής και συμπερίληψης, μέσα στο οποίο οι μαθητές/τριες θα αισθάνονται ασφαλείς και ισότιμοι. Στο ίδιο πλαίσιο, χρήσιμο είναι να υπάρχει σύνδεση με τις υπάρχουσες προτεραιότητες, για παράδειγμα, αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και υιοθέτηση νέων στρατηγικών (Guo-Brennan & Guo-Brennan, 2021).

Το πιο ουσιώδες, όμως, από όλα είναι η ενδυνάμωση των νέων μαθητών/τριών, μεταναστών ή προσφύγων(Guo-Brennan & Guo-Brennan, 2021). Οι μαθητές/τριες αυτοί/ες χρειάζονται περισσότερα κίνητρα για συμμετοχή στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, τις μαθητικές κοινότητες, τις σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες και τον αθλητισμό, τα οποία θα λειτουργήσουν ως μέσα για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και φιλίας με τους αυτόχθονες (Guo-Brennan & Guo-Brennan, 2021). Επιπλέον, χρειάζονται κίνητρα για τη διεκδίκηση θέσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και, αργότερα, θέσεων εργασίας. Τέλος, θα συνέβαλλε ικανοποιητικά ο εορτασμός της προόδου και της επιτυχίας κάθε μαθητή/τριας, γεγονός που θα του/της έδινε ώθηση για νέες επιτυχίες (Guo-Brennan & Guo-Brennan, 2021).

Καταληκτικά, είναι κομβικής σημασίας η διεύθυνση του σχολείου να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ώστε να καλλιεργηθεί μια συλλογική ευθύνη για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριων στο σχολείο (Jaffe-Walter, 2018). Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται απομονωμένοι/ες δεν αποδίδουν τα μέγιστα, δεν θέτουν υψηλούς στόχους και βλέπουν τους αλλοδαπούς μαθητές και μαθήτριες ως άτομα με προδιαγεγραμμένη πορεία, που δεν μπορούν να ξεπεράσουν τα όρια (Jaffe-Walter, 2018).

1.3. Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση (Σφυρόερα, 2020) και είναι μια διαδικασία "προσαρμογής της διδασκαλίας και των διδακτικών υλικών στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, ώστε να ισχυροποιείται η απόδοση του/της μαθητή/τριας και να του/της δίνεται η δυνατότητα της αποτελεσματικής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία", όπως αναφέρει η Καραγιάννη (2010:239). Στο ίδιο πλαίσιο, ο Κανάκης (2007)

αναφέρει πως “η διαφοροποίηση της διαδικασίας εμπεριέχει μια σειρά μεθόδων αναφορικά με τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες κλίσεις των μαθητών, ώστε να δημιουργήσουν για κάθε μαθητή τις καλύτερες δυνατές συνθήκες ατομικής ανάπτυξης και επίδοσης, διασφαλίζοντας, παράλληλα, ένα κοινό επίπεδο βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων” (όπως αναφέρεται στο Πράττου, 2021:94). Οι Φύκαρης, Παπασπύρου & Μήτση (2016) προσθέτουν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία προσανατολίζεται στο επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας, στα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή, ενώ εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή του και το αίσθημα της ασφάλειας.

Γίνεται αντιληπτό, επομένως, πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία αφορά τη διαφοροποίηση του περιεχομένου ή των μεθόδων που ακολουθεί ο/η εκπαιδευτικός, ώστε να ανταποκρίνεται στο προσωπικό επίπεδο όλων των μαθητών της τάξης. Αυτό σημαίνει πως ο καθένας μπορεί να κατακτήσει την ίδια γνώση με διαφορετικούς τρόπους, τους οποίους εφαρμόζει ο/η εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη. Η τροποποίηση αυτή γίνεται, ώστε οι μαθητές με διαφορετικές ικανότητες και επιδόσεις να αναπτύξουν κοινές γνώσεις και να βρεθούν στο ίδιο επίπεδο, με απώτερο σκοπό την ισότητα (Βαλιαντή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020). Συνήθως, τα άτομα που χρήζουν διαφοροποίησης της διδασκαλίας αποκλίνουν από τον μέσο όρο της τάξης, είτε προς τα κάτω, είτε ακόμα και προς τα πάνω. Τα άτομα αυτά είναι κατά γενική ομολογία μαθητές/τριες με αναπηρίες ή αλλοδαποί, όμως σε αυτή την κατηγορία μπορεί να ανήκουν και τα χαρισματικά παιδιά.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να αναλυθεί σε δύο επίπεδα, το μικρο-επίπεδο και το μακρο-επίπεδο (Αργυρόπουλος, 2013). Η διαφοροποίηση σε μικρο-επίπεδο αφορά τη διαδικασία που συμβαίνει μέσα στην τάξη. Μπορεί να γίνεται σύμφωνα με τη μαθησιακή ετοιμότητα, την ικανότητα, δηλαδή, των μαθητών να ανταποκρίνονται στη μαθησιακή διαδικασία, και το μαθησιακό. Ακόμα, μπορεί να γίνεται σε σχέση με τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις κλίσεις των μαθητών, μιας και η κάθε τάξη έχει τη δική της δυναμική. Επίσης, είναι δυνατό η διδασκαλία να διαφοροποιείται ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους που τίθενται κάθε φορά, την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μέσων διδασκαλίας και τις αξιολογήσεις των μαθητών.

Από την άλλη, η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να διαφοροποιηθεί σε μακρο-επίπεδο στο σχολείο ως οντότητα, αλλά και στην ίδια την κοινωνία συνολικά. Σε επίπεδο σχολείου, μπορεί να διαφοροποιηθεί η εκπαιδευτική πολιτική που θα ακολουθήσει, διότι το καθένα ανήκει σε μια ξεχωριστή κοινωνία και έχει τις δικές του ανάγκες. Επιπλέον, υπάρχει η δυνατότητα διαφοροποίησης στη λειτουργία του, τις βαθμίδες και τις τάξεις, αλλά και στο

αναλυτικό πρόγραμμα εν γένει. Στο επίπεδο της κοινωνίας μπορεί να διαφοροποιηθεί τόσο η εσωτερική όσο και η εξωτερική πολιτική μιας χώρας, ανάλογα με τις ανάγκες της. Τέλος, αυτό μπορεί να συμβεί σε σχέση με τις πολιτισμικές και τις γλωσσικές αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στην κοινωνία αυτή και τις "νόρμες" των εθνοτήτων (Αργυρόπουλος, 2013).

Μια από τις αποδοτικότερες μεθόδους διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Οι λόγοι που επιβάλλουν αυτή τη μορφή διαφοροποίησης διακρίνονται σε κοινωνικούς, οικονομικούς και διδακτικούς (Ματσαγγούρας, 2000), ενώ η επιλογή της "υποδηλώνει προσήλωση στις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης" (Νικολάου, 2011β:271). Αυτό σημαίνει πως μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να λειτουργούν ως ομάδα, να αλληλεπιδρούν και να αλληλοεξαρτώνται, ώστε να φτάσουν στην κατάκτηση της γνώσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς. Το πιο σημαντικό, όμως, είναι πως με αυτό τον τρόπο προωθείται το σχολείο της ένταξης και της συμπερίληψης, το "Σχολείο για Όλους", το οποίο εξασφαλίζει την πρόσβαση και τη συμμετοχή όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από το προσωπικό τους υπόβαθρο.

Επιπλέον, με την υιοθέτηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας ενισχύονται κάποιες κοινωνικοπολιτικές εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής εν γένει (Νικολάου, 2011β). Πιο αναλυτικά, μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία οι μαθητές/τριες μπορούν πρωταρχικά να καλύψουν τις ανάγκες τους για κοινωνικοποίηση, ενώ ταυτόχρονα έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. Επιπρόσθετα, οι σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επικρατούν απαιτούν τόσο την ατομική όσο και τη συλλογική αυτονομία, οι οποίες καλλιεργούνται μέσα στο πλαίσιο της ομάδας. Ακόμη, εξαιτίας των δημογραφικών αλλαγών που συντελούνται με τις μετακινήσεις των πληθυσμών, είναι απαραίτητο οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν το αίσθημα της αλληλεγγύης, της αλληλοβοήθειας και να καταπολεμήσουν στερεότυπα και προκαταλήψεις. Επιπλέον, η ανάπτυξη "της αυτενέργειας, της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της αποδοχής, της ανεκτικότητας, της επικοινωνιακής ικανότητας και της συνεργασίας στο πλαίσιο της ομάδας εξυπηρετούνται από τα ομαδοσυνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας" (Νικολάου, 2011β:274). Ταυτόχρονα, μειώνεται ή εξαλείφεται η ανταγωνιστικότητα του παραδοσιακού σχολείου, η οποία μεταφέρεται στη συνέχεια στην κοινωνική ζωή. Έτσι, μειώνεται και το δημοκρατικό έλλειμμα, καθώς τα παιδιά και μετέπειτα πολίτες εμπεδώνουν μέσα από την ομαδική δράση και συνεργασία τις δημοκρατικές αρχές και αξίες. Σημαντικό είναι, τέλος, το γεγονός ότι η

συγκεκριμένη μέθοδος συμβάλλει στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, στη μάθηση και την κατανόηση του εαυτού και των κοινωνικών ρόλων.

Σύμφωνα με τον Τριλιανό (2008), η ομαδοσυνεργατική μέθοδος επιφέρει πολλά θετικά αποτελέσματα. Οι επιδόσεις των μαθητών/τριών βελτιώνονται, όπως και οι σχέσεις μεταξύ τους, ιδιαίτερα όταν η σύνθεση της τάξης είναι πολυπολιτισμική. Ακόμη, ενδυναμώνονται οι σχέσεις μεταξύ των πιο αδύναμων με τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες και, συνεπώς, ενισχύεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοεικόνα των παιδιών. Επιπλέον, αναπτύσσεται αμοιβαίο ενδιαφέρον, αλτρουισμός και διαπροσωπική εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της ομάδας, ενώ αποφεύγεται η "κοινωνική προτίμηση" και ο διαχωρισμός (Νικολάου, 2011β).

2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Το μεταναστευτικό φαινόμενο δεν είναι μια νέα συνθήκη, όμως οι υφιστάμενες δυσμενείς συνθήκες έχουν προκαλέσει μαζική μετακίνηση πληθυσμών, με αποτέλεσμα οι κοινωνίες να γίνονται πολυπολιτισμικές (Καρρά, 2021). Όπως είναι φυσιολογικό, μπορεί να επηρεάσει όλες τις πτυχές της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής μιας χώρας. Δεν γίνεται, επομένως, να μείνει ανεπηρέαστη η εκπαίδευση. Η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας αποτελεί μια πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο καλείται να διαμορφώσει ένα σχολικό περιβάλλον, το οποίο θα είναι ικανό να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες απαιτήσεις όλων των παιδιών που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες (Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018).

Πριν αναφερθούμε στην έννοια της διαπολιτισμικότητας, είναι σκόπιμο να προσδιορίσουμε την έννοια του πολιτισμού. Σύμφωνα με τον Νικολάου (2011β), ο πολιτισμός είναι μια πλατιά έννοια και συμπεριλαμβάνει πολλές όψεις της κοινωνικής ζωής. "Πρόκειται για πολυδύναμο και πολύπλοκο σύνολο συστημάτων, το οποίο εμπεριέχει γνώσεις, πεποιθήσεις, τέχνες, ηθικούς κανόνες, έθιμα, γλώσσες, μη λεκτική επικοινωνία" (Νικολάου, 2011β:185) και οτιδήποτε εν γένει είναι κοινό σε μια μεγάλη ομάδα ατόμων, όπως η ιστορία και η λαογραφία (Tiedt & Tiedt, 2002). Ο Banks (1991) αναφέρει πως διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως αφετηρία της τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, η οποία αποτελεί έναν αξιοσημείωτο κλάδο της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Οι δυο τους έχουν ως κοινό τόπο το ζήτημα της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης, ενώ η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική προσπαθεί να περιγράψει τους τρόπους με τους οποίους διαχειρίζονται οι πολιτισμικές διαφορές, έτσι ώστε οι φορείς τους να χαίρουν ίσης αντιμετώπισης και να απολαμβάνουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Γκόβαρης, 2013). Επιπλέον, ασχολείται τόσο με τη διαδικασία όσο και με τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης των ομάδων που νοούνται ως διαφορετικές, όταν η αλληλεπίδραση αυτή έχει ένα παιδαγωγικό αντικείμενο (Γκότοβος, 2002).

Βασικό παιδαγωγικό εργαλείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ο διάλογος, καθώς και η ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών ανάμεσα στις διάφορες πολιτισμικές ομάδες που συνυπάρχουν σε μία κοινωνία (Μάρκου, 2011). Ο διάλογος αυτός βασίζεται στην

αναγνώριση, την αποδοχή και την κατανόηση (Kesidou, 2019). Όπως ορίζεται στο Άρθρο 20 του Νόμου 4415/2016, ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016 περί ρυθμίσεως της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αυτή "αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού".

Μια από τις πιο ευάλωτες κοινωνικές ομάδες που συμμετέχουν στην εκπαίδευση είναι οι αλλοδαποί μαθητές/τριες. Στην Ελλάδα ως αλλοδαπός ορίζεται το φυσικό πρόσωπο που δεν έχει ελληνική ιθαγένεια ή δεν έχει καθόλου ιθαγένεια (Ν.3386/2005, ΦΕΚ 212/Α/23-8-2005). Υπάρχουν περιπτώσεις, βέβαια, που τα ίδια τα παιδιά μπορεί να έχουν αποκτήσει την ελληνική ιθαγένεια, επειδή γεννήθηκαν στη χώρα μας, όμως οι γονείς δεν έχουν την ιθαγένεια και βρίσκονται στην ίδια κατάσταση. Επομένως, οι αλλοδαποί μαθητές δεν ανήκουν στην πλειονότητα της ελληνικής κοινωνίας και βρίσκονται σε μειονεκτική θέση.

Η θέση τους αυτή μπορεί να επιφέρει κοινωνικές διακρίσεις, ακόμη και ρατσιστικές συμπεριφορές. Για την καταπολέμηση αυτών των φαινομένων είναι σκόπιμο να αναπτυχθεί μια διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία θα λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις διαφορές των μαθητών αυτών, θα τις κάνει κατανοητές στην πλειονότητα των μαθητών και θα επέρχεται ισορροπία στη σχολική κοινότητα. Άλλωστε, μόνο αν σκεφτόμαστε "διαπολιτισμικά" μπορούμε να αναπτύξουμε τον σεβασμό στη διαφορετικότητα (Eleftherakis, Gogou & Kalerante, 2018). Η Τουπαδάκη-Καψετάκη (2009:311) αναφέρει πως "οι κοινωνικές διακρίσεις, ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, ο κοινωνικός αποκλεισμός, ο φανατισμός, η επιθετικότητα δεν εξαλείφονται με καταστολή, αλλά με παιδεία". Ο Κρίβας (2007) επισημαίνει πως μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι διαφορές των πολιτισμών ανάμεσα στους λαούς και του τρόπου σκέψης του καθενός συναντώνται και μετατρέπονται σε περιεχόμενο της μάθησης.

Με αυτόν τον τρόπο οδηγούμαστε και σε μια αντιρατσιστική μορφή της εκπαίδευσης, η οποία θα απευθύνεται κυρίως στα παιδιά της πλειονότητας (Τσιάκαλος, 2006). Έτσι, προλαμβάνει την εξάπλωση ρατσιστικών, ξενοφοβικών και εθνικιστικών αντιλήψεων (Ζάχος, 2014). Μέσα από την εκπαίδευση κατά του ρατσισμού, μπορούν να αποφευχθούν τέτοιου είδους συμπεριφορές, καθώς τα παιδιά έρχονται σε επαφή με νέους πολιτισμούς και ανοίγουν οι ορίζοντές τους. Έτσι, γίνονται όχι μόνο ανεκτικοί, αλλά και υπερασπίζονται και προάγουν τα δικαιώματα των αλλοδαπών παιδιών. Αυτό είναι απόδειξη πως ο ρατσισμός είναι μια κοινωνική κατασκευή, που με την κατάλληλη εκπαίδευση μπορεί να αναχαιτιστεί και να καταπολεμηθεί (Borg & Mayo, 2008).

2.1. Μέριμνα του Υπουργείου Παιδείας για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο

Η ελληνική πολιτεία διατηρεί μια στάση σχετικής ευαισθησίας απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές και την πρόσβασή τους στην εκπαίδευση (Νικολάου, 2008). Για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών/τριών και την ένταξή τους στην ελληνική σχολική κοινότητα εφαρμόζονται διαφορετικές κατά περίπτωση πρακτικές, όπως είναι η φοίτηση σε Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) και διαπολιτισμικά σχολεία (Νικολάου, 2011α· Δαμανάκης, 2005). Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια, μετά και την έλευση χιλιάδων προσφύγων στη χώρα μας, υπήρξε πρόβλεψη για τη φοίτησή τους σε Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.). Η λειτουργία όλων των δομών προβλέπεται με τη δημοσίευση υπουργικών αποφάσεων στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης, ώστε να κατοχυρώνεται και η νομική τους υπόσταση. Κύριος στόχος των πολιτικών που υιοθετεί το ελληνικό κράτος είναι η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των αλλοδαπών μαθητών από τη μια και η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από την άλλη (Σιάνου-Κύργιου, 2020).

2.1.1. Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ζ.Ε.Π.

Η πιο διαδεδομένη πρακτική είναι η φοίτηση των μαθητών/τριών αυτών στις Τ.Υ. Ζ.Ε.Π., οι οποίες ορίζονται με ΦΕΚ, στα σχολεία με μεγάλο πλήθος αλλοδαπών. Οι μαθητές και οι μαθήτριες παρακολουθούν μαθήματα στις τάξεις αυτές, ώστε να γνωρίσουν και να κατανοήσουν καλύτερα την ελληνική γλώσσα και κουλτούρα, μερικές ώρες την εβδομάδα και έξω από την ομάδα της τάξης τους, όμως εντός του σχολικού ωραρίου.

Συγκεκριμένα, με το ΦΕΚ 3727/Β/23-10-2017 της Υπουργικής Απόφασης Αριθμ. 169735/ΓΔ4/2017 ορίζονται επακριβώς οι λειτουργίες του θεσμού των Τ.Υ. Ζ.Ε.Π. Στόχος, λοιπόν, είναι "η συμμετοχική-ενεργητική και αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλιννοστούντων, Προσφύγων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων κτλ.), ώστε στη συνέχεια αυτοί να ενταχθούν στο ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα".

Στο ίδιο πνεύμα, η εγκύκλιος του σχολικού έτους 2021-2022 με θέμα "Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) Ζ.Ε.Π. για το σχολικό έτος 2021-2022 σε δημοτικά σχολεία της χώρας-Β' Φάση". Εκεί καθορίζεται ο σκοπός της λειτουργίας τους, η οποία "αφορά στη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μαθητών/τριών προερχόμενων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και μαθητών/τριών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, κυρίως στον γραμματισμό αλλά και στον αριθμητισμό και, επιπλέον, σε συμπληρωματικά αντικείμενα, ώστε αυτοί να καταστούν ικανοί να ανταπεξέλθουν στο πρόγραμμα σπουδών τους και να παραμείνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους. Συνεπώς, η πράξη αποσκοπεί στην ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης και την αποτελεσματική ένταξη των προαναφερόμενων μαθητών/τριών. Επίσης, αποσκοπεί στην εκπαίδευση και την ομαλή προσαρμογή των προσφυγοπαίδων".

2.1.2. Διαπολιτισμικά σχολεία

Τα διαπολιτισμικά σχολεία έχουν ένα μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών, το οποίο ιδανικά δεν θα πρέπει να ξεπερνά το 25-30%, ενώ φοιτούν ταυτόχρονα και μαθητές της ημεδαπής. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι περισσότερο προσανατολισμένο προς τη διαπολιτισμικότητα, προσπαθώντας να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών της πρώτης κατηγορίας. Όπως αναφέρεται και στο Άρθρο 34 του Νόμου 2413/1996, σκοπός των διαπολιτισμικών σχολείων είναι "η παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες". Βέβαια, τα σχολεία αυτά είναι λίγα σε αριθμό.

Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο, τα διαπολιτισμικά σχολεία ακολουθούν τα Αναλυτικά Προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, με τη δυνατότητα εισαγωγής πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, ώστε να ικανοποιηθούν οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών. Ακόμη, επιτρέπεται η αναπροσαρμογή του ωραρίου των εκπαιδευτικών, αλλά και του αριθμού μαθητών ανά τάξη. Τα εν λόγω σχολεία μπορούν να ιδρύονται με κοινή υπουργική απόφαση ή να μετατρέπονται, με την ίδια διαδικασία, άλλα δημόσια σχολεία σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το 6ο Διαπολιτισμικό Σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού Θεσσαλονίκης περιγράφει τις αρχές λειτουργίας των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτές συνοψίζονται στα εξής σημεία:

- Προσφορά ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών
- Λήψη μέτρων διορθωτικού χαρακτήρα, αναφορικά με τη δημιουργία κλίματος ισότητας
- Αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων και της πολυμορφίας-καλλιέργεια της αλληλοαποδοχής
- Καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση
- Αξιοποίηση του πολιτισμικού και γλωσσικού πλούτου που φέρουν οι μαθητές/τριες
- Προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην τοπική κοινωνία, στην οποία ανήκουν.

4.1.4. Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.)

Οι Δ.Υ.Ε.Π. ιδρύθηκαν το 2016, έπειτα από το κύμα προσφύγων που κατέλυσε στη χώρα μας, με την Κοινή Υπουργική Απόφαση 180647/ΓΔ4/2016, ΦΕΚ 3502/2016//31-10-2016. Οι Δ.Υ.Ε.Π. λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων, στα όρια των οποίων υπάρχουν κέντρα φιλοξενίας. Σε κάθε σχολική μονάδα ιδρύεται μία Δ.Υ.Ε.Π. με δυνατότητα να περιλαμβάνει ένα ή περισσότερα τμήματα, ανάλογα και τον αριθμό των μαθητών/τριών που φοιτούν σε αυτή. Σε περιπτώσεις που δεν είναι εφικτή η λειτουργία τους στις σχολικές μονάδες, υπάρχει η δυνατότητα λειτουργίας Δ.Υ.Ε.Π. εντός των κέντρων φιλοξενίας, ως παραρτήματα των σχολικών μονάδων. Οι Δ.Υ.Ε.Π. που λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας λειτουργούν κατά τις πρωινές ώρες, ενώ αυτές που λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων λειτουργούν κατά τις μεσημεριανές ώρες, μετά το πέρας του τυπικού πρωινού προγράμματος.

Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στην εν λόγω Υ.Α. “η εκπαίδευση που προβλέπεται από την παρούσα Υ.Α. αφορά στο σύνολο των παιδιών πολιτών τρίτων χωρών που διαμένουν σε κέντρα ή δομές φιλοξενίας του ελληνικού κράτους ή της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ”. Αυτή περιλαμβάνει ένα εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως

δεύτερης/ξένης. Σκοπός του προγράμματος είναι η αποτελεσματικότερη ένταξη των παιδιών προσφύγων στην ελληνική πραγματικότητα. Επιπλέον, όπως περιγράφεται στον νόμο 4547/2019, ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018, "συνδέεται άμεσα με την εξοικείωση των μαθητών με τους κανόνες σχολικής ζωής και τη σχολική εργασία, λαμβανομένων υπόψη των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών τους, όπως προσαρμογή στη σχολική ζωή, γνωριμία με τον ελληνικό και ευρωπαϊκό πολιτισμό και προηγούμενος γραμματισμός".

2.2. Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας

Η έξαρση της μεταναστευτικής ροής τόσο στην Ευρώπη, όσο και στην Αμερική, συνέβαλε στη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Τζίμα, 2011). Για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα Αγωγής (Γουβιάς & Θεριανός, 2014), τα οποία έχουν ως κύρια αρχή τους την αναγνώριση της ετερότητας και τη θεωρούν ως ένα φυσικό, ουσιώδες, σταθερό και ομοιογενές γνώρισμα (Πανταζής, 2015). Στις χώρες υποδοχής έχουν υιοθετηθεί κατά περιόδους και έχουν ενσωματωθεί στις εκπαιδευτικές πολιτικές τους όλα αυτά τα μοντέλα, τα οποία έχουν διαφορετικό σκοπό κάθε φορά. Οι εν λόγω επιστημονικές αντιλήψεις αναπτύχθηκαν σταδιακά και εξελικτικά. Έτσι, μπορούμε πλέον να κάνουμε λόγο για πέντε μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας: το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο. Το καθένα από αυτά έχει μια διαφορετική προσέγγιση και μπορεί να είναι λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματικό. Τα δύο πρώτα μοντέλα είναι μονοπολιτισμικά, ενώ τα τρία επόμενα πλουραλιστικά μοντέλα (Κεσίδου, 2008α).

2.2.1. Το αφομοιωτικό μοντέλο

Το μοντέλο της αφομοίωσης έχει τις απαρχές του στη δεκαετία του 1950 (Τζίμα, 2011) και κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της επόμενης δεκαετίας (Νικολάου, 2011α), ενώ οι επιρροές του είναι εμφανείς ακόμη και στις σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές που υιοθετούνται από ορισμένα κράτη. Βάση του είναι η θεωρία του Δομολειτουργισμού (Γκόβαρης, 2011· Πανταζής, 2006), σύμφωνα με την οποία η κοινωνία αποτελεί μια ολότητα με δικούς της

κανόνες, αξίες και πρακτικές. Έτσι, και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύει στη συγχώνευση των μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, ακόμα και στον αποκλεισμό τους, ώστε να επιτευχθεί η επιζητούμενη αρμονία και σταθερότητα του συστήματος (Γουβιάς & Θεριανός, 2014· Πανταζής, 2006). Όπως αναφέρει ο Ζάχος (2003) τα άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικά ομάδες "βυθίζονται" μέσα στην ομάδα της πλειονότητας.

Στόχος, επομένως, της συγκεκριμένης θεωρητικής προσέγγισης, είναι η "συγχώνευση των πολιτισμών". Η αφομοίωση αποτελεί το τελευταίο από τα τέσσερα στάδια της εξέλιξης των επαφών μεταξύ "ντόπιων" και "ξένων" (Γκοβαρης, 2011). Τα προηγούμενα στάδια των διομαδικών σχέσεων, τα οποία έρχονται ως επακόλουθο των συνδιαλλαγών αυτών, είναι η επαφή, ο ανταγωνισμός και η προσαρμογή, η οποία ορίζεται ως διαδικασία ένταξης της μειονότητας (Γκόβαρης, 2011). Το κάθε στάδιο αποτελεί φυσικό επακόλουθο του προηγούμενου και είναι αναπόσπαστο μέρος των κοινωνικών σχέσεων που δημιουργούνται.

Σύμφωνα με τον Μάρκου (2001:218), "η αφομοίωση ορίζεται συνήθως ως μια διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας χωρίς να παίζει ρόλο η διαφορετική προέλευση". Αυτό σημαίνει πως παύουν να υπάρχουν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μειονοτήτων, που συγκροτούν μια πολυεθνική και πολυπολιτισμική κοινωνία (Μάρκου, 2001). Είναι προφανές, λοιπόν, πως το πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών δεν παίζει ρόλο. Άλλωστε, η λέξη "αφομοίωση" δηλώνει ακριβώς αυτό το πράγμα, την απορρόφηση, δηλαδή της μειονότητας από την πλειονότητα (Νικολάου, 2011· Γουβιάς & Θεριανός, 2014).

Στο συγκεκριμένο μοντέλο κεντρική θέση κατέχει το έθνος, το οποίο πρέπει να αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο, τόσο εθνικά όσο και πολιτισμικά. Για τον λόγο αυτό, οι μετανάστες και οι πρόσφυγες πρέπει να αποποιηθούν τη μητρική τους γλώσσα και πολιτισμό, να μάθουν απαραίτητα τη γλώσσα της χώρας προέλευσης και να υιοθετήσουν τις συνήθειες της τοπικής κοινωνίας. Το σχολείο, δηλαδή, είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό (Μάρκου, 2001· Γκόβαρης, 2011· Νικολάου, 2011α) και στόχος είναι η διατήρηση της παράδοσης και των αξιών της χώρας υποδοχής. Έτσι, οι αλλοδαποί μαθητές, οι οποίοι είναι οι μελλοντικοί πολίτες της, θα είναι σε θέση να συμμετέχουν εξίσου στα κοινωνικά αγαθά και να διαμορφώνουν την κοινωνία. Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών και του πολιτισμού τους δεν είναι απαγορευτική, ωστόσο αυτό αποτελεί ευθύνη της ίδιας της οικογένειας και όχι της εκπαίδευσης και του κράτους εν γένει (Γουβιάς & Θεριανός, 2014).

Η ιδιαιτερότητά τους σε σχέση με την πλειονότητα αντιμετωπίζεται από την κοινωνία ως ένα "πολιτισμικό έλλειμμα" και "παιδαγωγικό πρόβλημα" (Γκόβαρης, 2011· Νικολάου, 2011α), που πρέπει να αποκατασταθεί. Η εμπλοκή των παιδιών των μειονοτήτων στην εκπαίδευση θεωρείται πως αποτελεί εμπόδιο στην εκπαίδευση των παιδιών της πλειονότητας, καθώς η παρουσία των πρώτων σε μικτές τάξεις επιβραδύνει την εξέλιξη των τελευταίων (Νικολάου, 2011α· Τζίμα, 2011). Συνεπώς, η αποδοχή του "ελλείμματος" αυτού συνεπάγεται τον αποκλεισμό των συγκεκριμένων ομάδων και τη σχολική τους αποτυχία. Επιπλέον, κατοχυρώνεται θεσμικά ο ρατσισμός και αποποιούνται οι ευθύνες της μη προσαρμογής από την εκπαίδευση και το κράτος, ενώ οι ευθύνη επιρρίπτεται στην οικογένεια (Γκόβαρης, 2011· Νικολάου, 2011α).

2.2.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης εμφανίστηκε περί τα τέλη της δεκαετίας του 1960 και αποτελεί εξέλιξη του προηγούμενου μοντέλου, το οποίο απαιτούσε πλήρη αποκοπή των μεταναστών από τις πολιτισμικές τους ρίζες (Πανταζής, 2006, Νικολάου, 2011α). Παρ' όλα αυτά, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε πως διαφέρει ουσιαστικά. Όπως και στην αφομοιωτική προσέγγιση, η ενσωμάτωση έχει τις ρίζες της στη θεωρία του Δομολειτουργισμού, πράγμα που σημαίνει ότι "η ιδέα και η πολιτική της ενσωμάτωσης συνδέεται με τον στόχο της διαφύλαξης της σταθερότητας και της συνοχής του κοινωνικού συστήματος των χωρών υποδοχής μεταναστών" (Γκόβαρης, 2011:52). Η αρχή της ισότητας των ευκαιριών, η οποία προτάσσεται από το συγκεκριμένο μοντέλο, αποτελεί ουσιαστικά έναν κοινωνικό έλεγχο, αφού προϋποθέτει συμμόρφωση και αποδοχή του συστήματος αξιών και πεποιθήσεων της κυρίαρχης ομάδας (Μάρκου, 2001).

Ωστόσο, σε αυτή την περίπτωση λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και το υπόβαθρο των μεταναστών. Γίνεται κατανοητό πως ο/η αλλοδαπός/η μαθητής/τρια φέρει κάποια πολιτιστικά στοιχεία διαφορετικά από αυτά της χώρας υποδοχής και μπορεί να ασκεί, όσο και να δέχεται, κάποια επίδραση στην τοπική κοινωνία (Μάρκου, 2001) και να συμβάλλει στην αναδιαμόρφωσή της (Γεωργογιάννης, 1997). Όμως, η ετερότητα αυτή είναι αποδεκτή μέχρι το σημείο που δεν αμφισβητεί και δε διαταράσσει τις πολιτισμικές αρχές και αξίες της κυρίαρχης ομάδας (Νικολάου, 2011α· Μάρκου, 2001· Γκόβαρης, 2011). Ο σεβασμός που επιδεικνύεται έγκειται στο πλαίσιο της ιδιωτικής ζωής και περιορίζεται σε

θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη, έθιμα, μουσική και γιορτές, ενδυμασία κ.ά. (Αβραμίδου, 2014· Μάρκου, 2001).

Αναφορικά με την εκπαίδευση, υπάρχει η αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων των αλλοδαπών μαθητών/τριών, ενώ ταυτόχρονα προωθείται ο σεβασμός στη γλώσσα, τη θρησκεία και τα ήθη τους (Τζίμα, 2011). Προβλέπεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, καθώς και η γνώση ιστορικών και πολιτισμικών στοιχείων των διαφόρων εθνοτήτων, όμως δεν αποτελούν αυτοσκοπό, αλλά παρουσιάζονται ως τα μέσα παρέμβασης, ώστε να κατακτήσουν αρτιότερα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και να ενσωματωθούν με μεγαλύτερη ευκολία στην κοινωνία της (Γκόβαρης, 2011· Μάρκου, 2001). Για την ενσωμάτωση αυτή υπεύθυνοι είναι οι ίδιοι οι μαθητές/τριες και οι ικανότητες προσαρμογής τους στις νέες συνθήκες, ενώ το ίδιο το κράτος αγνοεί ή αδυνατεί να καλύψει τις δικές τους ιδιαίτερες ανάγκες (Μάρκου, 2001· Νικολάου, 2011α). Επομένως, πρόκειται ουσιαστικά για ένα ακόμα μονογλωσσικό σύστημα, το οποίο έχει ως σκοπό την αφομοίωση των μειονοτήτων από τις κυρίαρχες κοινωνίες.

2.2.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1970, όταν έγινε πλέον αντιληπτό ότι τα δύο προηγούμενα μοντέλα δεν αποτελούσαν πανάκεια για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, αντίθετα, ενίσχυαν τις ανισότητες και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Νικολάου, 2011α· Τζίμα, 2011). Έτσι, μετατοπίστηκε το κέντρο των θεωριών ένταξης των αλλοδαπών μαθητών/τριών από τα εθνοκεντρικά μοντέλα στον πολιτισμικό πλουραλισμό, ο οποίος στις Επιστήμες Αγωγής περιγράφεται ως "πολυπολιτισμική εκπαίδευση" (Γεωργογιάννης, 1997). Οι Banks & Banks (2010:25) αναφέρουν πως "η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια ιδέα, η οποία υποστηρίζει ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις ομάδες, στις οποίες ανήκουν, όπως αυτές που αναφέρονται στο φύλο, την εθνικότητα, τη φυλή, τον πολιτισμό, τη γλώσσα, την κοινωνική τάξη, τη θρησκεία ή τη διαφορετικότητα εν γένει , πρέπει να απολαμβάνουν εκπαιδευτικής ισότητας στο σχολείο".

Στην περίπτωση αυτή γίνεται μια προσπάθεια να την αναγνώριση των φυλετικών διαφορών και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η πολυπολιτισμική προσέγγιση αναγνωρίζει το γεγονός ότι η κοινωνία αποτελείται από πολλές και διαφορετικές ομάδες, γι' αυτό και προωθεί τη διατήρηση της πολιτισμικής και ιστορικής παράδοσής τους, ενώ

υποστηρίζει πως η ενότητα προέρχεται μέσα από τη διαφορετικότητα (Μάρκου, 2001). Οι Γουβιάς & Θεριανός (2014:257) υποστηρίζουν πως "όλοι οι πολιτισμοί μπορούν να αναπτύσσονται και συνυπάρχουν χωριστά και μαζί". Μέσα από την αποδοχή της ετερότητας και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, όπου όλοι οι πολιτισμοί μπορούν να αναπτυχθούν και να συνυπάρχουν αρμονικά, εξασφαλίζεται και η κοινωνική συνοχή (Γεωργογιάννης, 1997· Νικολάου, 2011α).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το μοντέλο αυτό είναι πλουραλιστικό, αφού επιδέχεται αλλαγές στη συμπεριφορά όχι μόνο η ομάδα της μειονότητας, αλλά, κυρίως, της πλειονότητας. Στόχος του μοντέλου αυτού είναι η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία εν γένει όλων των ανθρώπων, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους. Σύμφωνα με την Κεσίδου (2008α) "το μοντέλο αυτό, το οποίο δεν θα πρέπει να συγχέεται με το διαπολιτισμικό, βασίζεται στη λογική ότι η προσδοκώμενη κοινωνική συνοχή θα επέλθει, εάν δοθεί σε όλους τους πολιτισμούς που διαβιούν σε μια κοινωνία η δυνατότητα να αναπτύσσονται ισότιμα".

Για αυτόν τον λόγο δημιουργούνται παράλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία είναι προσαρμοσμένα στους/στις αλλοδαπούς/ες μαθητές/τριες και υλοποιούνται με βάση τη μητρική τους γλώσσα. Οι μαθητές/τριες θα μπορέσουν, έτσι, να προσαρμοστούν με μεγαλύτερη ευκολία στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, να διαμορφώσουν την προσωπική τους ταυτότητα και να ενισχύσουν την αυτοπεποίηθησή τους, αλλά και να γνωρίσουν οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας άλλους πολιτισμούς, ώστε να αποκτήσουν μια στάση σεβασμού και ανεκτικότητας (Γκόβαρης, 2011· Μάρκου, 2001). Ελλοχεύει, ωστόσο, ο κίνδυνος να δημιουργηθούν δυο ξεχωριστές κοινωνικές ομάδες, ανεξάρτητες η μία από την άλλη, χωρίς να έχουν κάποια ουσιαστική επαφή, καθώς και να υπάρξει πόλωση μεταξύ τους (Μάρκου, 2001· Γουβιάς & Θεριανός, 2014).

Πέρα από την παραπάνω άποψη, το πολυπολιτισμικό μοντέλο δέχτηκε σφοδρή κριτική, καθώς θεωρήθηκε ότι παρουσιάζεται υπεραπλουστευμένο και μονοδιάστατο (Νικολάου, 2007). Δίνεται έμφαση στη εθνολογική διάσταση εις βάρος της ανθρωπιστικής και ορθολογιστικής διάστασης του όρου "πολιτισμός" και αναδεικνύεται και οι άνθρωποι κατηγοριοποιούνται αποκλειστικά με το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό. Στις περισσότερες περιπτώσεις η πολυπολιτισμικότητα ορίζεται κυρίως με βάση την ιθαγένεια, την εθνικότητα ή τη φυλή και λιγότερο με το φύλο, τη θρησκεία ή τις αναπηρίες (Cuellar, Queupil, Cuenca & Ravest, 2020). Τέλος, υποτιμούνται οι υπόλοιποι παράγοντες που συμβάλλουν στη

διαμόρφωση της ετερότητας, όπως κοινωνικοί, οικονομικοί, ψυχολογικοί ή θεσμικοί (Νικολάου, 2007· Νικολάου, 2011α).

2.2.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας αναπτύσσεται στα μέσα της δεκαετίας του 1980 ως αντίδραση στο πολυπολιτισμικό μοντέλο. Μέχρι τότε η εκπαίδευση ευνοούσε την εμφάνιση και αναπαραγωγή ρατσιστικών φαινομένων εναντίων των αλλοδαπών μαθητών/τριών (Πανταζής, 2006). Η αντιρατσιστική προσέγγιση υπογραμμίζει πως είναι απαραίτητο να γίνουν κάποιες θεσμικές αλλαγές, ώστε να καταπολεμηθεί ο "θεσμικός ρατσισμός". Ο Νικολάου (2011α) σημειώνει πως η αντιμετώπιση του ρατσισμού είναι κατά βάση υπόθεση πολιτική, η οποία περιλαμβάνει όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής. Έτσι, κρίνεται αναγκαία η αλλαγή στην πολιτική, και ιδιαίτερα την εκπαιδευτική πολιτική, η οποία θα επιφέρει την εξάλειψη των φυλετικών διακρίσεων και του ρατσισμού και την πρόληψη δημιουργίας στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Γεωργογιάννης, 1997).

Η αντιρατσιστική προσέγγιση είναι μια πλουραλιστικά προσανατολισμένη προσέγγιση (Τσιάκαλος, 2009). Αναφορικά με την εκπαίδευση, προωθείται η ευαισθητοποίηση των μαθητών της κυρίαρχης ομάδας στα ζητήματα που προκαλούν την περιθωριοποίηση, τη σχολική αποτυχία και κοινωνικό αποκλεισμό, ενώ ταυτόχρονα γίνεται προσπάθεια να χορηγηθούν οι κατάλληλοι πόροι στους μαθητές των μειονοτήτων, ώστε να εξασφαλιστεί η ισότητα των ευκαιριών και η επιτυχία στο σχολείο (Κεσίδου, 2008α).

Οι στόχοι της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, επομένως, συνοψίζονται στα εξής σημεία, όπως τα παρέθεσαν οι Νικολάου (2011α) και Γεωργογιάννης (1997):

- Στην ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών, ανεξάρτητα από την εθνική/φυλετική και πολιτισμική τους προέλευση και το γλωσσικό υπόβαθρο.
- Τη δίκαιη αντιμετώπιση από τους κρατικούς θεσμούς.
- Την αποτίναξη ρατσιστικών προτύπων, τόσο των καταπιεζόμενων όσο και των καταπιεστών.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση δέχτηκε κριτική, καθώς κατηγορήθηκε για μονομέρεια, διότι θεωρεί ως τον μόνο παράγοντα αποκλεισμού τη "φυλή", ενώ παραβλέπει τους υπόλοιπους παράγοντες που συνεπικουρούν στη διαμόρφωση των στερεοτυπικών αντιλήψεων (Γκόβαρης, 2011). Επιπλέον, ελλοχεύει ο κίνδυνος να μετατοπιστεί εξ ολοκλήρου η βαρύτητα στο πολιτικό πεδίο, λόγω της επιταγής της αλλαγής των θεσμικών στοιχείων, και να καταστεί η εκπαίδευση πεδίο αντιπαράθεσης πολιτικών και κοινωνικών δυνάμεων (Νικολάου, 2011α).

2.2.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Τέλος, το πιο πρόσφατο μοντέλο που αναπτύχθηκε είναι το διαπολιτισμικό, κάνοντας την εμφάνισή του κατά τη δεκαετία του 1980 σε μια προσπάθεια να ξεπεραστούν τα αδιέξοδα, στα οποία κατέληγαν τα προηγούμενα μοντέλα (Τζίμα, 2011). Αποτελεί ένα ακόμη πλουραλιστικά προσανατολισμένο μοντέλο, το οποίο σκοπεύει στον σεβασμό και την αξιοποίηση της πολιτισμικής ετερότητας, ώστε να ενταχθούν ομαλά οι μειονοτικές ομάδες στην κυρίαρχη κοινωνία και να υπάρξει αλληλεπίδραση και, κατ' επέκταση, να επέλθει η κοινωνική συνοχή (Κεσίδου, 2008β).

Η διαπολιτισμική προσέγγιση διαφοροποιείται από την πολυπολιτισμική, αφού οι δύο όροι δεν είναι ταυτόσημοι και δεν πρέπει να συγχέονται. Ως πολυπολιτισμικότητα ορίζεται η απλή συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών στην ίδια κοινωνία, ενώ ως διαπολιτισμικότητα η αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Ζάχος & Χατζής, 2005). Επομένως, με το μοντέλο αυτό επιδιώκεται η αλληλεπίδραση της πλειονότητας με τη μειονότητα, η ανταλλαγή στοιχείων και η συνεργασία μεταξύ τους (Νικολάου, 2011α· Γουβιάς & Θεριανός, 2014). Αναδεικνύονται, έτσι, τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας και ανταλλάσσονται στοιχεία, εξαλείφοντας, τις διακρίσεις και τον ρατσισμό.

Όσοι ασχολήθηκαν με τη συγκεκριμένη προσέγγιση κάνουν λόγο όχι για μια συγκεκριμένη θεωρία ή πρακτική, αλλά περισσότερο για έναν τρόπο, με τον οποίο οφείλουμε να προσεγγίσουμε τη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα (Τζίμα, 2011). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση "συνιστά ένα άνοιγμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που οφείλει να διατρέχει όλες τις βαθμίδες και τα γνωστικά αντικείμενα και βασίζεται στην αξιοποίηση των διαφορετικών εμπειριών και των ιδιαιτεροτήτων που σχετίζονται με τα φυλετικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά σαν πηγής γνώσης και προσωπικής ανάπτυξης" (Γουβιάς &

Θεριανός, 2014:258-259), μιας και έτσι τα παιδιά αυτά μπορούν να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους (Τσιούμης & Κατσινάκη, 2000). Επιπλέον, αποτελεί μια δίοδο για την άρση του εθνικισμού, καθώς αντιμετωπίζει τους/τις μαθητές/τριες των μειονοτήτων ως φορείς γλωσσικής και πολιτισμικής διαφοράς και όχι ελλείμματος (Κεσίδου, 2014). Επομένως, θα πρέπει να διακατέχει την εκπαίδευση στο σύνολό της και να αποτελεί τη λύση στο γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό της κοινωνίας της εκάστοτε χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2011).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας αποτέλεσε μια εναλλακτική προσέγγιση και μια καινοτομία για την εκπαιδευτική κοινότητα. Ωστόσο, όπως και τα προηγούμενα μοντέλα, έτσι και αυτό δέχτηκε επικρίσεις. Θεωρήθηκε ότι αποτελεί ένα "ιδεώδες", το οποίο δεν έχει εφαρμοστεί από καμία χώρα, καθώς οι παράγοντες που το επηρεάζουν (οικονομικοί, πολιτικοί, γεωγραφικοί, ατομικοί, συγκυριακοί) είναι πολύπλοκοι (Τζίμα, 2011· Γουβιάς & Θεριανός, 2014). Οι επικριτές του παρουσιάζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μια ουτοπία, η οποία αδυνατεί να δώσει την απαιτούμενη βαρύτητα στις ιδιαιτερότητες του κάθε πολιτισμού και παρουσιάζει τις μεταξύ τους σχέσεις ως ουδέτερες (Τζίμα, 2011). Ωστόσο, παρά τις κριτικές για ιδεαλισμό και αφέλεια, δεν παύει να λαμβάνει υπόψη του την αναγκαιότητα για συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ της πλειονότητας και των μειονοτήτων και να στοχεύει στην ισότητα, την αμοιβαία κατανόηση και την αμοιβαία αποδοχή (Γεωργογιάννης, 1997· Μαλιγκούδη, 2008).

2.3. Αρχές και αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο Helmut Essinger αναφέρθηκε σε τέσσερις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (όπως αναφέρεται στα Νικολάου, 2011α· Νικολάου, 2011β· Γεωργογιάννης, 1997· Μάρκου, 2001· Κιοσσέ, 2019):

- *Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy)*. Βασική αρχή αποτελεί η κατανόηση του "άλλου" και η ικανότητα να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση του. Το άτομο χρειάζεται να είναι ικανό να βλέπει ένα πρόβλημα υπό το πρίσμα του συνανθρώπου του, όπως εκείνος το βιώνει, και να μπορεί να τον κατανοεί. Έτσι, καλλιεργείται και η συμπάθεια προς τον "άλλο".

- *Εκπαίδευση για αλληλεγγύη*. Η δυνατότητα της καλλιέργειας μιας συλλογικής συνείδησης, ανεξαρτήτως των ορίων των ομάδων, των φυλών και των κρατών και της εξάλειψης των κοινωνικών ανισοτήτων και της αδικίας.
- *Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό*. Ο σεβασμός του πολιτισμού, με οποιαδήποτε μορφή, επιτυγχάνεται όταν είμαστε ανοιχτοί στους άλλους πολιτισμούς, ενώ ταυτόχρονα προσκαλούμε για συμμετοχή στον δικό μας πολιτισμό.
- *Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης*. Είναι ανάγκη να εξαλειφθούν τα εθνικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, με σκοπό την επικοινωνία και τον διάλογο ανάμεσα στους λαούς.

Ο Δαμανάκης (2005), πέρα από τις αρχές αυτές, κάνει λόγο για τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

- *Ισοτιμία των πολιτισμών*. Στηρίζεται στην αρχή της Εθνολογίας, η οποία υποστηρίζει πως ο κάθε πολιτισμός εξυπηρετεί τις ιδιαίτερες ανάγκες της ομάδας που τον έχει αναπτύξει. Έτσι, όλοι οι πολιτισμοί είναι ισότιμοι μεταξύ τους, γι' αυτό και δεν μπορούν να αξιολογηθούν με εξωτερικά κριτήρια, παρά μόνο με εσωτερικά. Αυτό που έχει ουσιαστική σημασία είναι η "λειτουργικότητα" του κάθε πολιτισμού και όχι η ανωτερότητα ή κατωτερότητα. Επιπλέον, γίνεται αποδεκτό ότι υπάρχει, εκτός από τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής, ένας "ενδιάμεσος πολιτισμός", ο οποίος είναι ισότιμος με τους άλλους δύο. Προέρχεται από τη μετεξέλιξη του πολιτισμού της χώρας προέλευσης σε συγκερασμό με τα στοιχεία αυτού της χώρας υποδοχής. Ο "ενδιάμεσος πολιτισμός" αποτελεί αφετηρία για τη διπολιτισμική και δίγλωσση εκπαίδευση. Η διδασκαλία της γλώσσας προέλευσης παίζει σημαντικό ρόλο στη γνωστική και γλωσσική πρόοδο των μαθητών/τριών, αλλά κυρίως στην ενδυνάμωση της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2001). Στόχος, επομένως, είναι η ανάπτυξη μιας υγιούς διπολιτισμικής ταυτότητας, η οποία θα αποτελεί ένα σημαντικό πλεονέκτημα για τα παιδιά (Κεσίδου, 2008α). Η ενεργή πρόσθετη διγλωσσία, δηλαδή η σωστή εκμάθηση τόσο της δεύτερης γλώσσας, δηλαδή αυτής της χώρας υποδοχής, όσο και της μητρικής, μπορεί να οδηγήσει προς την κατεύθυνση αυτή (Cummins, 2005· Δαμανάκης, 2005).
- *Ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης*. Η αποδοχή της είναι αναγκαία, ώστε οι μαθητές/τριες να ενταχθούν στην εκπαίδευση και να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες. Σε αντίθετη περίπτωση, επέρχεται η έμμεση

απόρριψή τους και ο περιορισμός των μορφωτικών τους ευκαιριών. Βέβαια, η εν λόγω αρχή είναι αλληλένδετη με την προηγούμενη, αφού η μία προϋποθέτει την άλλη. "Η αποδοχή της ισοτιμίας των μορφωτικών κεφαλαίων κινείται σε ένα μακροεπίπεδο και προϋποθέτει την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, που κινείται σε ένα μακροεπίπεδο" (Δαμανάκης, 2005:104). Η αξιοποίηση, λοιπόν, της δεύτερης αρχής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται ως μια θεμελιώδης παιδαγωγική και διδακτική αρχή.

- *Παροχή ίσων ευκαιριών*. Βρίσκεται σε συνάρτηση με την προηγούμενη αρχή και στοχεύει στη σύνδεση της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών/τριών με το κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό σύστημα. Υποστηρίζεται πως η περιθωριοποίηση των μειονοτήτων σε αυτούς τους τομείς συμβαδίζει με την πολιτισμική περιθωριοποίηση. Συνεπώς, με την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών προσδοκάται και η ισότητα στα υπόλοιπα κοινωνικά αγαθά.

2.4. Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Γενικότερος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί "η δημιουργία προϋποθέσεων διαπολιτισμικής επικοινωνίας με τη μορφή "ηθικών διαλόγων" (Γκόβαρης, 2011:174). Μέσα από αυτήν την πρακτική επιτυγχάνεται η επικοινωνιακή διαδικασία δόμησης και νοηματοδότησης τόσο της ατομικής όσο και της συλλογικής κοινωνικής ταυτότητας. Το σχολείο αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας, η οποία στηρίζεται ως επί το πλείστον στην επικοινωνία, γι' αυτό και το σχολείο αποκτά μια άλλη βαρύτητα (Παπαδοπούλου, 2008). Στην προσπάθεια της ανάπτυξης και οικοδόμησης αυτών των σχέσεων, καθώς και στην αποσαφήνιση των επιμέρους στόχων της διαπολιτισμικής μάθησης, μπορούν να σταθούν εμπόδιο δύο σημαντικοί παράγοντες: οι σχέσεις εξουσίας και οι συλλογικές εμπειρίες. Ο πρώτος παράγοντας έγκειται στην ευκολότερη πρόσβαση της πλειοψηφίας στα κοινωνικά αγαθά, ενώ ο δεύτερος στις αντιλήψεις, τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα μιας κοινωνίας.

Πέραν του γενικότερου σκοπού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο Γκόβαρης (2011) κάνει λόγο για τέσσερις επιμέρους στόχους:

- *Ενσυναίσθηση*. Η ικανότητα να τοποθετεί κάποιος το "εγώ" στη θέση του "άλλου" (βλ. παραπάνω).

- *Κριτική στάση απέναντι στους ρόλους.* Οι κοινωνικοί ρόλοι "μπορούν να οριστούν γενικά ως το σύνολο των κοινωνικών προσδοκιών, των δυνατοτήτων και των περιορισμών δράσης που χαρακτηρίζουν μια συγκεκριμένη κοινωνική θέση" (Γκόβαρης, 2011:183). Παίζουν σημαντικό ρόλο στην καθημερινή επικοινωνία και ο καθένας γίνεται αντιληπτός μέσα από τον κοινωνικό του ρόλο. Χρειάζεται, επομένως, να αναπτυχθεί μια κριτική στάση απέναντι σε αυτούς τους ρόλους, ώστε να μην οδηγούμαστε στην άκριτη αποδοχή τους και, κατ' επέκταση, σε στερεοτυπικές αντιλήψεις.
- *Ανοχή αντιφάσεων.* Σε όλες τις επικοινωνιακές καταστάσεις παρατηρούνται συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις, αμφισβήτηση θεμελιωδών αξιών, ακόμα και παραμέληση βασικών αναγκών των εμπλεκομένων. Η ικανότητα ανοχής των αντιφάσεων αυτών αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διασφάλιση και τη συνέχεια της επικοινωνίας τους. Έτσι, γίνεται πράξη και αρχή περί ισότητας των πολιτισμών και αποφεύγεται η αναπαραγωγή στερεοτύπων.
- *Επικοινωνιακή ικανότητα.* Η επικοινωνία αποτελεί θεμέλιο λίθο για την κοινωνική δράση και την αντίληψη της ταυτότητας του Εγώ. Η επικοινωνιακή ικανότητα επιτρέπει στο άτομο να αντιληφθεί τον λόγο του και να τον αναστοχαστεί, ενώ έχει κατά βάση ερμηνευτική χροιά. Μπορεί να εξειδικευθεί σε ικανότητα κατανόησης των παραγόντων που παρεμβάλλονται αρνητικά στη διαπολιτισμική επικοινωνία, ικανότητα ερμηνευτικής επικοινωνίας και ικανότητα διαλογικής επικοινωνίας.

3. Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και εκπαιδευτικές ανισότητες

3.1. Σχολική αποτελεσματικότητα

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998:257) ως αποτελεσματικότητα ορίζεται "η ικανότητα να επιφέρει κάποιος το αναμενόμενο αποτέλεσμα", ενώ αποδοτικότητα είναι "η ιδιότητα να παράγει κάποιος αρκετό έργο, να αποφέρει κέρδος, οφέλη" (Μπαμπινιώτης, 1998:239). Επομένως, για να είναι και το σχολείο αποτελεσματικό και αποδοτικό πρέπει να παράγει ένα σημαντικό έργο και να επιφέρει κέρδος στους μαθητές, μέσα από τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Τα επιθυμητά και αναμενόμενα αποτελέσματα ενός σχολείου είναι αυτά που καθιστούν τους/τις μαθητές/τριες ικανά μέλη της κοινωνίας. Ένα σχολείο θεωρείται αποτελεσματικό όταν έχει ικανοποιήσει τις προσωπικές ανάγκες του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας και τους διαμορφώνει έτσι, ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι/ες για την κοινωνία των ενηλίκων. Το σημαντικότερο στοιχείο είναι η προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αν το σχολείο καταφέρει να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες και να επικρατήσει ένα κλίμα δημοκρατίας και δικαιοσύνης, τότε έχει επιτύχει τον σκοπό του και έχει ωφελήσει όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως. Άλλωστε, όπως αναφέρει και η Νικολάου (2009:182) "τα σχολεία για να είναι πλέον αποτελεσματικά, κρίνεται σκόπιμο να λειτουργούν δημοκρατικά, να είναι ανοιχτά και διαφανή στις διαδικασίες τους και προσιτά στην άμεση σχολική κοινότητα και στο ευρύτερο σύνολο".

Σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001), υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα. Ο πρώτος και πολύ βασικός παράγοντας είναι η εκπαιδευτική ηγεσία. Η οργάνωση και η διεύθυνση του σχολείο παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητά του, μιας και είναι τα στοιχεία που καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική που θα ακολουθηθεί από αυτό και θα προάγουν κάθε φορά τις αξίες και τις αρχές του. Ο/η διευθυντής/τρια είναι υπεύθυνος για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, που θα ενισχύσει ή θα υποβαθμίσει τις αξίες που αναφέρθηκαν προηγουμένως, όπως η δημοκρατία, η ισότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη.

Ένας ακόμη παράγοντας που συμμετέχει στην ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι η έμφαση στη σχολική διδασκαλία, η οποία εξασφαλίζει την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και με τους/τις

εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζουν και οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες, μέσα από την ενότητα και τη συνεργασία, αποτελούν τον θεμέλιο λίθο για την επίτευξη των στόχων που θέτει το κάθε σχολείο.

Οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να θέτουν υψηλούς στόχους και να αντιμετωπίζουν ισότιμα όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, ώστε να ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους και να επιφέρουν μεγαλύτερα και γρηγορότερα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Άλλωστε, αν δεν το κάνουν αυτό οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι καταδικασμένοι/ες να παραμείνουν προσκολλημένοι σε χαμηλότερα επίπεδα και αυτό να λειτουργήσει ως μια "αυτοεκπληρούμενη προφητεία" και στασιμότητα (Σφυρόερα, 2019). Σε αυτή την κατεύθυνση μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά και ένας ακόμη παράγοντας της σχολικής αποτελεσματικότητας, η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών.

Ακόμη, είναι πολύ σημαντικό οι γονείς των μαθητών/τριών να συμμετέχουν στο σχολείο και στη σχολική πραγματικότητα. Η θετική στάση του σχολείου απέναντι στους γονείς και η συνεργασία μαζί τους μπορεί να επιφέρει αξιόλογα αποτελέσματα και να ενισχύσει την προσπάθεια. Τέλος, ένας παράγοντας που δεν μπορεί να παραβλεφθεί είναι η παροχή χωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολική μονάδα, καθώς έχει διαφορετικές ανάγκες από την άλλη, μιας και το δυναμικό της είναι διαφορετικό, οι απαιτήσεις και οι ανάγκες είναι διαφορετικές, αλλά και επιτυγχάνεται με αυτό τον τρόπο η αποκέντρωση του συστήματος.

3.2. Σχολική αποτυχία

"Η σχολική αποτυχία προκύπτει όταν ένα σύστημα αποτυγχάνει να παρέχει δίκαιες υπηρεσίες και υπηρεσίες ενταξιακής εκπαίδευσης που οδηγούν σε επιτυχή μάθηση, εμπλοκή, ευρύτερη συμμετοχή στην κοινότητα και μετάβαση σε μια σταθερή ενηλικίωση" (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2019:22). Επομένως, σχολική αποτυχία προκύπτει όταν ένα σχολείο δεν είναι αποτελεσματικό και δεν επιτυγχάνει τους στόχους του, όπως αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Συνήθως, λοιπόν, στην εκπαιδευτική πραγματικότητα με τον όρο "σχολική αποτυχία" εννοούμε την ελλιπή εκπλήρωση από τον/την μαθητή/τρια των μαθησιακών στόχων.

Ο Πυργιωτάκης (2011) κάνει σαφές πως η σχολική αποτυχία προκύπτει ως αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, οι οποίες συνδέονται με τις κοινωνικές ανισότητες. Αυτό συμβαίνει διότι το σχολείο αντικατοπτρίζει την κοινωνία και το αντίθετο, η όψη της κοινωνίας είναι αποτέλεσμα της εκπαίδευσης που παρέχει. Οι ανισότητες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον τους τοποθετούν σε μία μειονεκτική θέση, την οποία μοιρολατρικά αποδέχονται και μετατρέπονται σε ανισότητες στην κοινωνία, όπου βρίσκονται και πάλι σε μειονεκτική θέση. Πιθανότατα, αυτό προκύπτει από την ετικέτα που βάζει κάποιος στους/στις μαθητές/τριες, ή ακόμα και οι ίδιοι/ες στον εαυτό τους, και θεωρεί πως η συμπεριφορά και οι επιδόσεις τους αποκλίνουν από το φυσιολογικό, χωρίς, ωστόσο, να ορίζεται ποιο είναι αυτό. Όμως, η θεωρία της ετικέτας σημειώνει πως δεν υπάρχει αποκλίνουσα συμπεριφορά καθεαυτή (Smith, 2006). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην καταπολέμηση των στερεοτύπων και της σχολικής αποτυχίας, η οποία συνεπάγεται συνήθως και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Τσιάκαλος, 2008).

Απόρροια της σχολικής αποτυχίας είναι η σχολική διαρροή. Σύμφωνα με τον Τουρτούρα (2010), σχολική διαρροή θεωρείται η πρώιμη εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ή, ακόμα κι αν αυτή ολοκληρωθεί, ο μαθητής δεν αποκτά τυπικά προσόντα και δεν συνεχίζει την κατάρτισή του, με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Όταν οι μαθητές/τριες αποτυγχάνουν να κατακτήσουν τους στόχους της εκπαίδευσης, τότε διακόπτουν την υποχρεωτική φοίτησή τους στο σχολείο και δεν την ολοκληρώνουν, όπως προβλέπεται από τον νόμο.

Έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες στη διεθνή βιβλιογραφία για την ερμηνεία της σχολικής διαρροής. Το πιο γνωστό από αυτά είναι το μοντέλο της απογοήτευσης αυτοεκτίμησης (frustration self-esteem model), το οποίο υποστηρίζει πως η σχολική αποτυχία, δηλαδή η αδυναμία του/της μαθητή/τριας να κατακτήσει τους στόχους του σχολείου, δημιουργεί μια κακή εντύπωση για τον εαυτό του/της (Σοφιανίδου, 2011). Ο/η μαθητής/τρια έχει κατασκευάσει μια κακή αυτοεικόνα, διότι αισθάνεται απογοήτευση και ντροπή που δεν καταφέρνει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να βρίσκεται ενάντιος στην κατάσταση που θεωρεί υπεύθυνη για την αναποτελεσματικότητά του, δηλαδή το σχολείο, και να το εγκαταλείπει και να απομονώνεται. "Εάν ένας μαθητής δέχεται συνεχείς αποδειξεις της ανεπάρκειάς του για μεγάλο χρονικό διάστημα και δεν λαμβάνει θετική ενίσχυση από γονείς ή εκπαιδευτικούς, μπορεί να εκδηλώσει συναισθηματικές δυσκολίες και συμπτώματα ανησυχίας και απομόνωσης από το περιβάλλον του σχολείου και των ενηλίκων" συμπληρώνει η Σοφιανίδου (2011:459).

Οι μαθητές/τριες που ανήκουν σε ομάδες μειονοτήτων είναι πολύ πιθανό να έρχονται αντιμέτωποι με τη σχολική αποτυχία, καθώς παρατηρούνται χαμηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/τριες της πλειονότητας. Επίσης, συχνά δεν παρακολουθούν τα μαθήματα στο σύνολό τους και απουσιάζουν από το σχολείο. Γι' αυτό και είναι συχνό το φαινόμενο της σχολικής διαρροής στους κόλπους των αλλοδαπών μαθητών/τριών (Σιάνου-Κύργιου, 2020).

3.3. Κοινωνική δικαιοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία

Τα δημόσια σχολεία είναι ο πρώτος και πιο σημαντικός κοινωνικός θεσμός, όπου μπορεί να βρει εφαρμογή η κοινωνική δικαιοσύνη (Silva, Antunez & Slater, 2021). Σύμφωνα με τον Ζάχο (2019), ως κοινωνική δικαιοσύνη ορίζεται το δίκαιο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα για όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως πολιτισμικού υποβάθρου, που προσφέρει ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες. Ο Ελευθεράκης (2008:2) τονίζει πως είναι ένα "επιτακτικό και καθολικό αίτημα των ανθρώπων στην κοινωνική αδικία".

Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης αμφισβητεί την καθεστηκυία τάξη και θεωρεί άδικο το ισχύον οικονομικό και κοινωνικό σύστημα. Στόχος της είναι να ανατραπεί αυτή η κατάσταση και να δημιουργηθεί μια κοινωνία "χωρίς εκμετάλλευση, καταπίεση, βία, αποκλεισμούς και περιθωριοποίηση" (Ζάχος, 2019:547). Μέσω της κοινωνικής δικαιοσύνης επέρχεται η ισότητα και εξαλείφονται οι κοινωνικές διακρίσεις. Αποτελεί βασικό στοιχείο της δημοκρατικής κοινωνίας, καθώς εξασφαλίζει την αξιοπρέπεια και την αυτάρκεια των ατόμων ενάντια σε κάθε μορφή αδικίας (Κηπουροπούλου, 2020).

Στην εκπαίδευση η κοινωνική δικαιοσύνη ανάγεται στην παροχή ίσων ευκαιριών και την ένταξη στη σχολική πραγματικότητα όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως κοινωνικού, οικονομικού και πολιτισμικού υποβάθρου. Αυτό συνεπάγεται και την άρση του αποκλεισμού των μαθητών/τριών από την πρόσβαση στην εκπαίδευση, κατώτερη και ανώτερη. Επιπλέον, ο Ζάχος (2019) υποστηρίζει πως οι μαθητές/τριες πρέπει να παρέχονται αυτή την εκπαίδευση, η οποία θα τους/τις καθιστά ικανούς/ές να αναγνωρίζουν τις κοινωνικές ανισότητες, να τις αμφισβητούν και να προσπαθούν να τις εξαλείψουν.

Για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση απαιτείται η κατάλληλη ηγεσία. Οι διευθυντές/τριες και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αυτών οφείλουν να χρησιμοποιούν μετασχηματιστικές πρακτικές, ώστε να ενισχύσουν την ομαλή ένταξη των

αλλοδαπών ή και άλλων μαθητών/τριών στο σχολείο. Τέτοιες πρακτικές είναι η διαμόρφωση ενός κλίματος στήριξης και εμπιστοσύνης, η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους/ες και η ίση μεταχείριση (Silva, Antunez & Slater, 2021).

Η εκπαιδευτική ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη συνεπάγεται ηγεσία για βελτίωση του σχολείου, ώστε να ανταποκρίνεται στην πολιτισμική ετερότητα και να αυξάνεται η επιτυχία των μαθητών (DeMatthews & Izquierdo, 2020). Χρειάζεται, λοιπόν, να υποστηριχθεί από τη διεύθυνση του σχολείου η δημιουργία ενός προγράμματος σπουδών, το οποίο θα είναι κατάλληλο για τη συμπερίληψη όλων μαθητών/τριών με κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Οι πρακτικές της ηγεσίας βασισμένης στην κοινωνική δικαιοσύνη προσφέρουν ευκαιρίες για ισότητα σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Garcia-Carmona, Fuentes-Mayorga & Rodriguez-Garcia, 2021). Έτσι, ενισχύεται η αυτονομία και η αυτενέργεια, τόσο των ηγετών, όσο και των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών και των οικογενειών τους και εξασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Έρευνες έδειξαν πως οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων αντιλαμβάνονται την κοινωνική δικαιοσύνη κυρίως όσον αφορά τις οικονομικές ανισότητες των αλλοδαπών μαθητών, κάτι που το καθιστά επιφανειακό (Caliskan, 2020). Η κοινωνική δικαιοσύνη εμπίπτει σε όλο το κοινωνικό φάσμα, πράγμα που σημαίνει πως εκτός από τις οικονομικές ανισότητες, πρέπει να εξεταστούν και οι ανισότητες στην εκπαιδευτική συμμετοχή, τη συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες και τη συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα.

4. Ηγεσία

Είναι γενικά παραδεκτό (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012· Αργυροπούλου, 2018α· Αργυροπούλου, 2018β· Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012) ότι δεν υπάρχει αποκλειστικά ένας ορισμός για την ηγεσία, ο οποίος να είναι αποδεκτός από όλους. Ωστόσο, όλοι οι ερευνητές συγκλίνουν προς μια κατεύθυνση για τον προσδιορισμό της ηγεσίας, δηλαδή υποστηρίζουν πως πρόκειται για μια "διαδικασία επηρεασμού της δράσης μιας ομάδας με στόχο την εκπλήρωση του δημοσίου οφέλους" (Αργυροπούλου, 2018α:5) και "την ανάληψη καθοδηγητικού ρόλου στο πλαίσιο ενός συνόλου μέσω της άσκησης εξουσίας" (Αργυροπούλου, 2018β:127). Αυτό σημαίνει ότι η ηγεσία έχει ως στόχο να επηρεάσει τα μέλη μιας ομάδας, ώστε να εργαστούν πρόθυμα και αποτελεσματικά (Σαΐτη & Σαΐτη, 2012· Πασιαρδής, 2014).

Στους παραπάνω ορισμούς επικρατούν τρία χαρακτηριστικά. Το πρώτο χαρακτηριστικό είναι η εξουσία, την οποία αναλαμβάνει ένα πρόσωπο, με σκοπό την επίτευξη ορισμένων στόχων. Το δεύτερο στοιχείο είναι τα άτομα, στα οποία ασκείται η εξουσία αυτή ή, όπως αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία οι "υποστηρικτές". Τρίτο και τελευταίο στοιχείο είναι ο ρόλος του ηγέτη, ο οποίος προσδιορίζεται από την αλληλεπίδραση και τη σχέση που δημιουργείται με τα άτομα, στα οποία ασκείται η ηγεσία (Αργυροπούλου, 2018β). Οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012) αναφέρουν πως υπάρχουν τέσσερα στοιχεία. Τα δύο πρώτα είναι κοινά με την παραπάνω άποψη, δηλαδή η ύπαρξη ηγέτη και η ύπαρξη μιας ομάδας ατόμων-υποστηρικτών. Τρίτο στοιχείο είναι η ύπαρξη αποτελεσματικής δράσης, η ικανότητα, δηλαδή, της ομάδας να λειτουργεί αποτελεσματικά. Τέταρτο και τελευταίο στοιχείο είναι η επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων, η οποία εξαρτάται τόσο από τον ηγέτη όσο και από την ομαδική προσπάθεια.

Σύμφωνα με την Αργυροπούλου (2017), αν θέλουμε να δώσουμε έναν περιγραφικό ορισμό για την έννοια της ηγεσίας, τότε θα πρέπει να συμπεριλάβουμε πέντε καίρια στοιχεία: α) τα χαρακτηριστικά και οι συμπεριφορές του ηγέτη, β) τα χαρακτηριστικά και οι συμπεριφορές των υποστηρικτών του ηγέτη, γ) οι σχέσεις μεταξύ του ηγέτη και των υποστηρικτών του, δ) το συγκείμενο, στο οποίο λαμβάνει χώρα το φαινόμενο της ηγεσίας και δ) οι σχέσεις μεταξύ ηγέτη, υποστηρικτών και συγκειμένου. Επομένως, παρατηρούμε πως πρόκειται για ένα συνοθύλευμα παραγόντων, οι οποίοι αλληλεπιδρούν και συνθέτουν την κατάσταση της ηγεσίας.

4.1. Ηγεσία στην εκπαίδευση

Ο όρος "εκπαιδευτική ηγεσία" ή "σχολική ηγεσία" καθιερώνεται για πρώτη φορά από τον ΟΟΣΑ (OECD, 2008) και συμπεριλαμβάνει τόσο την έννοια της ηγεσίας όσο και της διεύθυνσης, αλλά και της διοίκησης μιας σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2014· Αργυροπούλου, 2018α). Όπως συνέβη και με τον όρο "ηγεσία" εν γένει, έτσι και στην παρούσα περίπτωση οι ερευνητές δεν καταλήγουν σε έναν συγκεκριμένο ορισμό. Ωστόσο, διαφαίνεται η σχέση της με τις αξίες και το όραμα που διαμορφώνει, καθώς και η συνεισφορά της στη διαδικασία επιρροής. Έτσι, οι Bush & Glover (2003, όπως αναφέρεται στο Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012:32) καταλήγουν στο ότι "οι επιτυχημένοι ηγέτες αναπτύσσουν ένα όραμα για το σχολείο τους βασισμένο σε προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Διευκρινίζουν και υπενθυμίζουν αυτό το όραμα σε κάθε ευκαιρία και επηρεάζουν το προσωπικό και τους λοιπούς εμπλεκομένους με τέτοιο τρόπο, ώστε να μοιράζονται αυτό το όραμα. Όλη η φιλοσοφία, οι δομές και οι δραστηριότητες του σχολείου στοχεύουν στην επίτευξη αυτού του κοινού οράματος"

Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η ηγεσία δεν προσπαθεί να επιβάλει τους στόχους που οραματίζεται, αλλά να αναπτύξει στην ομάδα την αίσθηση του κοινού σκοπού και της σύμπνοιας. Επιπλέον, τα αποτελέσματα του σχολείου επηρεάζονται από την ηγεσία, άμεσα ή έμμεσα, ενώ ταυτόχρονα επηρεάζεται και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Τέλος, αντιλαμβανόμαστε πως η ηγεσία δεν είναι ένας απλός ρόλος, αλλά, κυρίως, μια διαδικασία με βάση τη συνεργασία.

Ένας σχολικός ηγέτης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, πρέπει να έχει προσωπικές αξίες, ικανότητες και δεξιότητες. Είναι απαραίτητο να είναι σε θέση να δίνει κατευθύνσεις, να προσφέρει έμπνευση, να οικοδομεί συνεργασίες, να αποτελεί παράδειγμα και να κερδίζει τη αποδοχή όλων (Αργυροπούλου, 2018β). Έτσι, θα είναι ικανός να επηρεάζει την ομάδα του σχολείου, να επιφέρει σύμπνοια και αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, χρειάζεται να δημιουργεί ασφάλεια στους/στις εκπαιδευτικούς, εμπιστοσύνη και το αίσθημα της προσωπικής ολοκλήρωσης. Για να επιτευχθούν οι στόχοι που τίθενται και, κατ' επέκταση, η αποτελεσματικότητα του σχολείου, η ηγεσία χρειάζεται να παρέχει τα κατάλληλα κίνητρα, ώστε τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να αναπτύσσουν μια εικόνα συνεχούς βελτίωσης και προσωπικής ικανοποίησης.

Στην Ελλάδα ο ρόλο του ηγέτη σε μια σχολική μονάδα ταυτίζεται κατά κύριο λόγο με τον/την διευθυντή/τρια. Ωστόσο, είναι δυνατό να μην αποτελεί ο/η ίδιος/α αυτόν τον ηγετικό παράγοντα, ή να μην είναι ο μοναδικός. Τις συγκεκριμένες ηγετικές λειτουργίες μπορεί να αναλάβει κάποιο άλλο μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας ή και να διανέμονται σε περισσότερα ή όλα τα μέλη της (Λιακοπούλου κ.ά., 2021). Άλλωστε, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προβλέπει την άσκηση της ηγεσίας μέσα από την ολομέλεια του συλλόγου διδασκόντων, αφού αυτός αποτελεί και το ανώτερο όργανο του σχολείου για τη λήψη αποφάσεων.

4.2. Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας

Κατά καιρούς έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Η υιοθέτηση ενός συγκεκριμένου μοντέλου ηγεσίας καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το παιδαγωγικό και ψυχολογικό κλίμα μιας σχολικής μονάδας (Τεκτονοπούλου, 2018). Οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι σχολικοί ηγέτες συμβάλλουν τόσο στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας όσο και στη σχολική αποτελεσματικότητα ή αποτυχία. Παρακάτω παρουσιάζονται τα κυριότερα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, τα οποία αναπτύχθηκαν στη διεθνή βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια.

4.2.1. Διδακτική ηγεσία (Instructional leadership)

Η διδακτική ηγεσία επικεντρώνεται στην εποπτεία της διδακτικής πράξης και την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων στο σχολείο (David, 2019). Η έμφαση δίνεται στην εποπτεία της διδακτικής πράξης, αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών (Αργυροπούλου, 2018α). Τέλος, θεωρείται ότι το ενδιαφέρον του συγκεκριμένου στυλ ηγεσίας επικεντρώνεται στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές, καθώς επηρεάζουν την ανάπτυξή τους (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012).

Σύμφωνα με τον David (2019), η εστίαση στην εκπαιδευτική διαδικασία διαμορφώνει τον ορισμό της διδακτικής ηγεσίας κατά τη στενή της έννοια. Ωστόσο, η διευρυμένη αντίληψη του όρου υποστηρίζει πως περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δραστηριότητες που

επηρεάζουν έμμεσα τη μάθηση, όπως η δημιουργία της σχολικής κουλτούρας, ακόμα και διαδικασίες που αφορούν το χρονοδιάγραμμα των δραστηριοτήτων, καθώς και η εξασφάλιση πόρων για τη μάθηση, η προσωπική ανάπτυξη και η δημιουργία συλλογικών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Αργυροπούλου, 2018α).

Ο David (2019) και η Αργυροπούλου (2018α) συνοψίζουν τα βασικά σημεία της λειτουργίας της διδακτικής ηγεσίας:

- ➢ οριοθέτηση των στόχων του σχολείου
- ➢ επικοινωνία-μετάδοση των στόχων αυτών
- ➢ επίβλεψη και αξιολόγηση της διδασκαλίας
- ➢ συντονισμό του αναλυτικού προγράμματος
- ➢ έλεγχο της προόδου των μαθητών
- ➢ ανάπτυξη υψηλών ακαδημαϊκών προδιαγραφών και προσδοκιών
- ➢ ενίσχυση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών
- ➢ προστασία του διδακτικού χρόνου
- ➢ ανάπτυξη πρωτοβουλιών στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς
- ➢ παροχή κινήτρων στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς
- ➢ διατήρηση υψηλού οράματος

Οι διαδικασίες, επομένως, μέσα από τις οποίες επιτυγχάνεται η αποτελεσματική διδακτική ηγεσία είναι οι ακόλουθες: επικοινωνία, λήψη αποφάσεων, διαχείριση συγκρούσεων, διαχείριση ομάδων, διαδικασίες αλλαγής και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Αργυροπούλου, 2018α). Μέσα από αυτές τις διαδικασίες, αλλά και τις λειτουργίες που προαναφέρθηκαν, μπορούμε να σκιαγραφήσουμε το προφίλ του ηγέτη σε αυτή την περίπτωση. Έτσι, διαμορφώνονται τρία πεδία δράσης της ηγεσίας: α) ο προσδιορισμός της αποστολής του σχολείου, β) η διαχείριση του αναλυτικού προγράμματος και γ) η προώθηση θετικού κλίματος στο εσωτερικό του σχολείου (Αργυροπούλου, 2018α).

Οι Bush & Glover (2003, όπως αναφέρεται στο Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012:34) καταλήγουν στο εξής συμπέρασμα: “Η διδακτική-μορφωτική ηγεσία εστιάζει στη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς και στη συμπεριφορά των δασκάλων καθόσον δουλεύουν με τους μαθητές. Η επιρροή των ηγετών κατευθύνεται στη μάθηση των μαθητών διά μέσου των

εκπαιδευτικών. Η έμφαση επιδίδεται στην κατεύθυνση και το αποτέλεσμα της επιρροής παρά στην ίδια τη διαδικασία επιρροής".

Το μοντέλο αυτό θεωρήθηκε αποτελεσματικό, ωστόσο επικρίθηκε ότι η θεωρία που αναπτύσσει απέχει από την πράξη. Οι περιορισμοί που παρουσιάζονται είναι πολλοί και το μοντέλο δεν μπορεί να εφαρμοστεί αυτούσιο σε όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες, καθώς αυτές διαφέρουν μεταξύ τους και απαιτείται η κατάλληλη προσαρμογή. Επιπλέον, η παρέμβαση του/της διευθυντή/τριας στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι πάντοτε εφικτή ούτε θεμιτή. Ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου τα αντικείμενα έχουν ένα μεγάλο εύρος, δεν είναι δυνατή αυτή η παρέμβαση, γι' αυτό και θεωρήθηκε ότι το μοντέλο είναι περισσότερο κατάλληλο για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Αργυροπούλου, 2018α).

4.2.2. Μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership)

Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι "η μορφή εκείνη ηγεσίας, κατά την οποία ο ηγέτης προσπαθεί να αυξήσει την αντίληψη του ορθού και σημαντικού, να διεγείρει την ωριμότητα για παρακίνηση και, έτσι, να οδηγήσει τα άτομα να κινηθούν πέραν των ίδιων τους συμφερόντων προς την επιτέλεση του δημοσίου οφέλους, τόσο στην κοινωνία όσο και στο σχολείο" (Αργυροπούλου, 2018α:23). Αυτό σημαίνει πως ο μετασχηματιστικός ηγέτης προσπαθεί να προάγει μια ενεργητική στάση, καθώς και μια ηθική συμπεριφορά, μέσω της οποίας θα επέλθει η αποτελεσματικότητα.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης ασκεί την εξουσία μαζί με τους υφισταμένους του, παρά ασκεί έλεγχο πάνω σε αυτούς (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012). Στο συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας η λέξη-κλειδί είναι η εμπλοκή. Ηγέτης και υποστηρικτές εμπλέκονται από κοινού στη διαδικασία της ηγεσίας και αλληλεπιδρούν. Αναπτύσσουν κοινό όραμα, δέσμευση σε αυτό και, κατ' επέκταση, εμπιστοσύνη στη σχέση τους (Θεοφιλίδης, 2012). Οι Miller and Miller (2001, όπως αναφέρεται στο Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007:68) τονίζουν πως "ανεβάζουν ο ένας τον άλλο σε υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης, αφιέρωσης, παρακίνησης και ηθικότητας". Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου οι ακόλουθοι μετασχηματίζονται και οι ίδιοι σε ηγέτες, ασχολούνται με σημαντικά θέματα για τους ίδιους, αλλά και για τη σχολική μονάδα, ενώ αναζητούν την αναγνώριση και την αυτοπραγμάτωση (Burns, 1985, όπως αναφέρεται στο Θεοφιλίδης, 2012).

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δίνουν έμφαση στη δραστηριοποίηση των υφισταμένων τους (Πασιαρδής, 2012). Η αλληλεπίδραση του ηγέτη με τους υποστηρικτές του γίνεται με τρόπο, ο οποίος ενισχύει τη δημιουργικότητα, καθώς και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών στον οργανισμό για αλλαγή και καινοτομία (Burns, 1978· Jamal, 2014). Βασικό σημείο του συγκεκριμένου στυλ ηγεσίας είναι η δέσμευση των εκπαιδευτικών στην επίτευξη των στόχων του σχολείου (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012). Συνεπώς, καταφέρνουν να επιτύχουν πολλά περισσότερα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αυτό συμβαίνει διότι δίνεται έμφαση στα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τους, εξασφαλίζοντας την εμπιστοσύνη, τον θαυμασμό και τον σεβασμό τους προς τον ίδιο τον ηγέτη (Πασιαρδής, 2012).

Τα τέσσερα θεμελιώδη χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ενός μετασχηματιστικού ηγέτη είναι τα εξής (Πασιαρδής, 2012:21· Αργυροπούλου, 2018α:25):

- idealized influence: χαρισματικό όραμα και συμπεριφορά που εμπνέουν τους άλλους να ακολουθούν
- inspirational motivation: ικανότητα να παρακινούν τους άλλους για να δεσμευτούν στο όραμα
- intellectual stimulation: ενθάρρυνση για καινοτομία και δημιουργικότητα
- individualized consideration: ύπαρξη προσωπικής αίσθησης ευθύνης για τα άτομα στον οργανισμό.

Ο Πασιαρδής (2012: 22) αναφέρει όλα τα χαρακτηριστικά ενός μετασχηματιστικού ηγέτη, τα οποία συνοδεύουν τις τέσσερις αρχές που προαναφέρθηκαν:

1. Σαφής αίσθηση του σκοπού.	15. Στρατηγικός και αποτελεσματικός στην επικοινωνία.
2. Απλότητα και σαφήνεια στην έκφραση.	16. Θαρραλέος.
3. Προσανατολισμός με βάση τις αξίες.	17. Ριψοκίνδυνος.
4. Ισχυρός ρόλος προτύπου.	18. Οραματιστής.
5. Υψηλές προσδοκίες.	19. Απρόθυμος να πιστέψει στην αποτυχία.
6. Επίμονος.	20. Αίσθηση της δημόσιας ανάγκης.
7. Επίγνωση του εαυτού του.	21. Αίσθηση των προσωπικών αναγκών των εκπαιδευτικών.
8. Διαρκής επιθυμία για μάθηση.	22. Ικανότητα να ακούει όλες τις απόψεις για την ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας.
9. Αγάπη για δουλειά.	23. Μέντορας και καθοδηγητής.
10. Διά βίου μαθητής.	24. Ικανότητα να αντεπεξέλθει σε περιπτώσεις περιπλοκότητας, αβεβαιότητας και ασάφειας.
11. Αναγνώριση του εαυτού του ως φορέα της αλλαγής.	
12. Ενθουσιώδης.	
13. Ικανός να προσελκύσει και να εμπνεύσει τους άλλους.	
14. Συναισθηματικά ώριμος.	

Ο Leithwood (1994, όπως αναφέρεται στα Αργυροπούλου, 2018α· Θεοφιλίδης, 2012) περιγράφει τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας μετασχηματιστικός ηγέτης στο σχολείο. Αυτά είναι τα εξής:

- Σύλληψη και δημιουργία του οράματος και προσδιορισμός των στόχων του σχολείου
- Δημιουργία μιας παραγωγικής σχολικής κουλτούρας
- Παροχή πνευματικής διέγερσης
- Παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης
- Διαμόρφωση βέλτιστων πρακτικών και σημαντικών οργανωσιακών αξιών
- Ανάπτυξη υψηλών προσδοκιών απόδοσης
- Ανάπτυξη και διάρθρωση δομών που ενισχύουν τη συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων μέσα στο σχολείο.

Συνεπώς, ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου έχει έναν νέο ρόλο, με γνώμονα την αλλαγή των στάσεων και της νοοτροπίας, στοιχεία που αφορούν και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Γι' αυτό πρέπει να εφαρμόζει στρατηγικές, που να πετυχαίνουν τέσσερις βασικούς σκοπούς: τη διατήρηση ενός συνεργατικού περιβάλλοντος, την ενίσχυση και ανάπτυξη των διδασκόντων, τη βοήθεια στους εκπαιδευτικούς για αποτελεσματική επίλυση των προβλημάτων και τη βοήθεια στους μαθητές, ώστε να μαθαίνουν με καλύτερο τρόπο. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί έχουν έναν σημαντικό ρόλο. Χρειάζεται να δεσμεύονται για ηθική κρίση και εις βάθους κατανόηση της παιδαγωγικής, να αναπτύσσουν το γνωστικό τους πεδίο, να έχουν αντίληψη και να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες, να υιοθετούν δραστικούς και συνεργατικούς τρόπους εργασίας, να αναπτύσσουν συνήθειες και δεξιότητες συνεχούς αναζήτησης και μάθησης και να επιδιώκουν την αλλαγή (Αργυροπούλου, 2011α).

4.2.3. Διανεμημένη ηγεσία (Distributed leadership)

Η διανεμημένη ηγεσία (ή αλλιώς συμμετοχική ηγεσία, συνεργατική ηγεσία, διαμοιρασμένη ηγεσία-με ταυτόσημες ή και όχι σημασίες) αφορά μια συλλογική δράση, στην οποία συμμετέχουν πολλά άτομα, αναλαμβάνοντας ηγετικό ρόλο σε έναν συγκεκριμένο τομέα, ώστε όλοι μαζί να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Θεοφιλίδης, 2012). Πρόκειται για ένα δίκτυο αλληλεπιδρόντων ατόμων, τα οποία έχουν συντονισμένη

δράση, επιμερισμένες αρμοδιότητες και κοινό όραμα (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012). Στόχος είναι η κινητοποίηση και η καθοδήγηση του συνόλου των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία της διδακτικής αλλαγής (Spillane et al., 2001, όπως αναφέρεται στο Αργυροπούλου, 2018α).

Στο συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας δεν υπάρχει κάποιος επίσημος ρόλος ή θέση ευθύνης και η διοίκηση δεν γίνεται μεμονωμένα και μονομερώς (Αργυροπούλου, 2018α· Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012). Τονίζεται ότι πρόκειται για μια "ηγεσία γνώσεων και εμπειριών", παρά μια ηγεσία, η οποία είναι δοτή και στηρίζεται σε προσωπικά προσόντα, καθήκοντα και αρμοδιότητες (Αργυροπούλου, 2018α). Είναι "ένα σύνολο ρόλων και συμπεριφορών, οι οποίες μπορεί να επιμερίζονται, να εμφανίζονται διαδοχικά ή συγχρονικά ή να εναλλάσσονται" (Θεοφιλίδης, 2012:223). Συνεπώς, η έννοια της ηγεσίας αφορά στις πρακτικές (Πασιαρδής, 2012· Νικολαΐδου, 2012) αυτής της αλληλεπίδρασης και της εναλλαγής, παρά σε συγκεκριμένα ηγετικά χαρακτηριστικά (Kilicoglu, 2018) ή τους ρόλους, τις λειτουργίες και τις δομές που ακολουθεί ένας ηγέτης (Spillane, 2005).

Μέσα από τις πρακτικές αυτές εξαλείφεται η αντίληψη ενός χαρισματικού ηγέτη, γι' αυτό και θεωρείται ότι επιδρά στη διαμόρφωση ενός ουσιώδους κλίματος στη σχολική μονάδα (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012). Αμφότεροι εκπαιδευτικοί και μαθητές κινητοποιούνται, ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους και, έτσι, αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα αλλά και έναν ηθικό χαρακτήρα (Τσιτώτας, Φλωράτου & Ζιάκα, 2021). Η συλλογική δράση ενισχύει τη ικανότητα και ενδυναμώνει τη συνοχή και την εμπιστοσύνη των μελών της σχολικής κοινότητας, ενώ το θετικό κλίμα που δημιουργείται έχει ως επακόλουθο την προσωπική ανάπτυξη των ατόμων και τη βελτίωση του σχολείου (Θεοφιλίδης, 2012· Τσιτώτας, Φλωράτου & Ζιάκα, 2021).

Διανεμημένη ηγεσία δεν σημαίνει πως κανένας δεν έχει την ευθύνη για τη λειτουργία του σχολείου, αλλά ότι ο/η διευθυντής/τρια αναλαμβάνει να συντονίζει την ομάδα, να θέτει ως προτεραιότητά του την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε θέματα ικανοτήτων, δεξιοτήτων, γνώσεων και συμπεριφοράς, καθώς και την ανάπτυξη μιας κοινής κουλτούρας, την οποία θα ασπάζονται όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012). Έτσι, θα διαμορφώνεται ένα κοινό όραμα και οι υφιστάμενοι θα παρουσιάζουν μεγαλύτερη προσήλωση σε αυτό, εφόσον θα παίρνουν και οι ίδιοι μέρος στις αποφάσεις που λαμβάνονται. Ο ηγέτης παραμένει δυναμικός, έχοντας την ικανότητα να αξιολογεί τις καταστάσεις και να λαμβάνει τις κατάλληλες αποφάσεις (Θεοφιλίδης, 2012).

Σύμφωνα με το παρόν μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας "η ουσιαστική και αποτελεσματική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων δεν επιτυγχάνεται με τη τυπική θεσμοθέτηση συμμετοχικών διαδικασιών, αλλά απαιτεί και προϋποθέτει άμεσο ενδιαφέρον και πρωτοβουλίες από την πλευρά των μελών των φορέων, θυσίες σε χρόνο και καταβολή προσπαθειών" (Μπρίνια, 2012:96). Η προσωπική ενασχόληση με τα ζητήματα του σχολείου είναι στο επίκεντρο της θεωρίας της διανεμημένης ηγεσίας, καθώς αυτό θα προσφέρει μεγαλύτερη προσήλωση στους στόχους, αλλά και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αφού θα απολαμβάνουν τα αποτελέσματα των διαδικασιών που οι ίδιοι έλαβαν μέρος.

Συμφωνα με την Μπρίνια (2012), στο συγκεκριμένο μοντέλο η ηγεσία δεν διανέμεται μόνο ανάμεσα στο/στην διευθυντή/τρια, αλλά και σε όλους όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό συνεπάγεται πως στη λήψη αποφάσεων συμμετέχουν, εκτός από τους προαναφερθέντες, οι μαθητές με τους εκπροσώπους τους, οι γονείς, εκπροσωπούμενοι από των σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, αλλά και μέλη από την τοπική αυτοδιοίκηση. Αναπόφευκτα, όλοι επηρεάζουν και επηρεάζονται από τη σχολική κοινότητα, επομένως, όλοι οφείλουν να αναλαμβάνουν καθήκοντα και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων.

4.2.4. Ηγεσία για τη μάθηση (Leadership for learning)

Η ηγεσία για τη μάθηση στηρίζεται στις θεωρίες και τις πρακτικές ηγεσίας, τις οποίες υιοθετούν οι διευθυντές/τριες, ώστε να επιτύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, δίνοντας έμφαση στη μάθηση και τις επιδόσεις των μαθητών/τριών (Αργυροπούλου, 2018α). Περιλαμβάνει στοιχεία από άλλα στυλ ηγεσίας, όπως αυτά που αναφέρθηκαν στα προηγούμενα υποκεφάλαια (διδακτική ηγεσία, τη μετασχηματιστική και διανεμημένη ηγεσία).

Στο συγκεκριμένο μοντέλο δίνεται έμφαση στη μάθηση, η οποία είναι σημαντική τόσο για τους/τις μαθητές/τριες όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς. Μπορεί να συγκριθεί με το μοντέλο της διδακτικής ηγεσίας, ωστόσο σε αυτήν την περίπτωση οι θεωρίες δεν επικεντρώνονται στον/στην διευθυντή/τρια και τον ρόλο του. Η σχολική ηγεσία προέρχεται από ένα εύρος "πηγών" και εστιάζει σε πολλαπλά πεδία δράσης (Αργυροπούλου, 2018α). Δίνεται έμφαση στις σχέσεις μεταξύ της ηγεσίας και των πρακτικών συνεργασίας και

συμμετοχικότητας που εφαρμόζει, του συγκειμένου και της μάθησης σε διάφορα επίπεδα του οργανισμού (Pietsch, Tulowitzki & Koch, 2019).

Ο Hallinger (2011) παρουσιάζει, σύμφωνα με έρευνες, ένα σχήμα, με βάση το οποίο λειτουργεί η ηγεσία για τη μάθηση. Αναφέρει πως δραστηριοποιείται μέσα στο συγκείμενο τόσο του οργανισμού όσο και του περιβάλλοντός του. Ο/Η ηγέτης/ιδα λειτουργεί σε ένα σύστημα, το οποίο αποτελείται από τη σχολική κοινότητα, δηλαδή τα χαρακτηριστικά των διδασκόντων και της σχολικής κοινότητας και την οργάνωση της σχολικής μονάδας, αλλά και από το θεσμικό πλαίσιο και την κοινωνική κουλτούρα. Η ηγεσία διαμορφώνεται σύμφωνα με τις προσωπικές αρχές και αξίες του/της ηγέτη/ιδας, καθώς και τις γνώσεις και τις εμπειρίες του/της. Ωστόσο, δεν επηρεάζει άμεσα τις επιδόσεις των μαθητών. Απεναντίας, η επίδρασή της προέρχεται μέσα από τις σχολικές διαδικασίες και συνθήκες, όπως το όραμα και τους στόχους της σχολικής μονάδας, τις εκπαιδευτικές δομές και διαδικασίες και τις ανθρώπινες ικανότητες και δεξιότητες.

Σύμφωνα με τον Glickman (2002), πρέπει να δοθεί έμφαση στις ηγετικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, καθώς είναι οι άμεσα εμπλεκόμενοι και φορείς της επιτυχίας των μαθητών. Ακόμη, χρειάζεται να ενισχυθούν και τα υπόλοιπα στοιχεία που έχουν άμεση σχέση με τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα, όπως το περιεχόμενο και το πρόγραμμα σπουδών, οι διδακτικές μέθοδοι που υιοθετούνται και η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας των μαθητών. Ένα ακόμη στοιχείο, στο οποίο πρέπει να εστιάσει η παρούσα θεωρία, είναι όλα εκείνα τα στοιχεία, που σχετίζονται με την οργάνωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας του/της διευθυντή/τριας με τους/τις εκπαιδευτικούς. Τέλος, δίνεται βαρύτητα σε εκείνα τα στοιχεία, τα οποία παρέχουν δυνατότητες στο συγκείμενο για βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέτοια στοιχεία είναι το όραμα της εκπαιδευτικής μονάδας, τα μέσα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της μάθησης).

4.2.5. Ηθική ηγεσία (Moral leadership)

Το μοντέλο της ηθικής ηγεσίας έχει ως βάση του το ήθος και τις ηθικές αξίες του/της ίδιου/ας του/της ηγέτη/ιδας. Μπορεί να παρομοιαστεί με το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ωστόσο σε αυτή την περίπτωση είναι ισχυρότερη η σημασία που δίνεται στις αξίες και τον πνευματικό προσανατολισμό του σχολείου, ενώ διαγράφονται ξεκάθαροι οι σκοποί

και τα κίνητρά του (Bush & Glover, 2003). Οι Κριεμάδης & Θωμοπούλου (2012:35) αναφέρουν πως "είναι ο τύπος της ηγεσίας, που εμπεριέχει κανονιστικές, πολιτικές-δημοκρατικές και συμβολικές διαστάσεις", καθώς ο/η διευθυντής/τρια πρέπει να καθοδηγεί τους/τις εκπαιδευτικούς και να υποδεικνύει τι είναι σωστό και τι λάθος, ποιος είναι ο "καλός και "κατάλληλος τρόπος συμπεριφοράς (Berkovich & Eyal, 2020).

Η ηθική ηγεσία προκύπτει μέσα από την αίσθηση του καθήκοντος, το οποίο προέρχεται από τις κοινωνικές αξίες, ιδέες και ιδανικά. Έτσι, τα σχολεία αποτελούν κοινότητες μάθησης, οι οποίες προσδιορίζονται από τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις δεσμεύσεις τους. Η ηγεσία, λοιπόν, έχει ως σκοπό να καθορίσει και να κάνει σαφή όλα αυτά τα στοιχεία και να τα μετατρέψει σε ανεπίσημους κανόνες της σχολικής κοινότητας. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται σε αυτές τις κοινωνικές αξίες για ηθικούς λόγους. Οι πρακτικές τους γίνονται συλλογικές και η απόδοσή τους είναι ευρεία (Lee, 2012).

Ο Van Bergen (2012) ορίζει τις πέντε αρχές που πρέπει να διέπουν έναν ηθικό ηγέτη. Πρώτα από όλα ο ηθικός ηγέτης σέβεται τους άλλους. Ξεκινάει σεβόμενος τον εαυτό του και, έπειτα, τους υφισταμένους του, τους ακούει προσεκτικά και υπολογίζει τη γνώμη τους. Δεύτερον, ο ηθικός ηγέτης υπηρετεί τους άλλους. Διακατέχεται από αλτρουισμό και προτάσσει την ευημερία των υφισταμένων του. Όπως και στα άλλα κοινωνικά επαγγέλματα, το στυλ της ηγεσίας που υπηρετεί είναι δεύτερη φύση του. Τρίτον, ο ηθικός ηγέτης είναι δίκαιος. Η δικαιοσύνη και η αμεροληψία είναι δύο σημαντικά χαρακτηριστικά, ενώ θα πρέπει να αφήνει στην άκρη τις προσωπικές προτιμήσεις και να έχει ένα ανοιχτό μυαλό. Τέταρτον, ο ηθικός ηγέτης είναι ειλικρινής. Η συχνή επικοινωνία με τους υφισταμένους είναι επιτακτική, ενώ αν ψεύδεται συχνά, τότε ουσιαστικά δίνει την εντύπωση ότι θέλει να τους χειρίζεται. Τέλος, ο ηθικός ηγέτης οικοδομεί μια κοινότητα και την υπηρετεί με ανιδιοτέλεια. Αναζητά στόχους, οι οποίοι είναι αποδεκτοί από όλους αλλά ταυτόχρονα εξυπηρετούν το σκοπό του οργανισμού.

Σε αυτό το μοντέλο ηγέτες και υφιστάμενοι έχουν μια σχέση όχι μόνο εξουσίας, αλλά με αμοιβαίες ανάγκες, φιλοδοξίες και αξίες. Αυτό συνεπάγεται πως οι εκπαιδευτικοί έχουν κεντρικό ρόλο και δεν είναι απλοί εκτελεστές των αποφάσεων και του οράματος του/της διευθυντή/τριας. Έχουν επαρκείς γνώσεις για τους εναλλακτικούς ηγέτες και τα προγράμματα, καθώς και την ικανότητα να διαλέγουν ανάμεσα σε αυτές τις εναλλακτικές επιλογές. Επιπλέον, είναι χρέος του ηγέτη αν υπόσχεται ορισμένες αλλαγές οικονομικής, κοινωνικής ή πολιτικής φύσεως, τότε να είναι σε θέση να τις πραγματοποιήσει, έχοντας πάντα ως απώτερο σκοπό της ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την σχολικής μονάδας. Έτσι,

θα επέρχεται η κοινωνική αλλαγή, η οποία θα ικανοποιεί τις αυθεντικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Greenfield, 2004).

5. Η έρευνα

5.1. Σκοπός της έρευνας

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η σύσταση των σχολικών κοινοτήτων παρουσιάζεται ολοένα και πιο σύνθετη και πολυπολιτισμική. Η ένταξη όλων των παιδιών σε ένα υγιές σχολικό περιβάλλον είναι επιτακτική ανάγκη, καθώς αυτό συνεπάγεται και την υγιή συμμετοχή τους ως πολίτες μιας κοινωνίας. Η ηγεσία μιας σχολικής μονάδας είναι καίρια τόσο για τη λειτουργία της όσο και για την κουλτούρα που δημιουργείται, με γνώμονα κάποιες αξίες και στρατηγικές που υιοθετούνται. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο που διαδραματίζουν οι διευθυντές/τριες των δημοτικών σχολείων της χώρας αναφορικά με την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών στη σχολική κοινότητα, καθώς και στη δημιουργία ενός κλίματος δημοκρατίας και κοινωνικής δικαιοσύνης.

5.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Έπειτα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και την οριοθέτηση της στοχοθεσίας της έρευνας,προκύπτουν δύο ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ότι οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων διαμορφώνουν ένα κλίμα δημοκρατίας και κοινωνικής δικαιοσύνης;
2. Ποιες στρατηγικές θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι ακολουθούν οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών στη σχολική κοινότητα;

5.3. Μεθοδολογία έρευνας

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία παρουσιάστηκαν παραπάνω, σε συνδυασμό με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τον σκοπό της έρευνας, καθόρισαν και τον ερευνητικό σχεδιασμό της μελέτης (Creswell, 2016). Έτσι, καταλληλότερο ερευνητικό σχέδιο για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας κρίθηκε η ποσοτική περιγραφική έρευνα, καθώς περιέχει χρήσιμες πληροφορίες για τη φύση του ζητήματος, το περιγράφει και μας βοηθά να το κατανοήσουμε καλύτερα. Ακόμη, μπορούν να διερευνηθούν μέσω αυτής οι απλές σχέσεις αιτίου και αιτιατού και να γίνουν αξιόλογες υποθέσεις, οι οποίες μπορούν να διερευνηθούν περαιτέρω μέσω της πειραματικής μεθόδου (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Επιπλέον, σε αυτή τη μέθοδο είναι δυνατό να ελεγχθούν καλύτερα οι μεταβλητές από τον ερευνητή, γεγονός πολύ σημαντικό στην εκπαιδευτική έρευνα. Τέλος, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την περιγραφική έρευνα ως βάση για να συγκρίνουμε και να διαπιστώσουμε τυχόν διαφορές με την πάροδο του χρόνου. Η περιγραφική έρευνα αποτελεί "μια συστηματική συλλογή πληροφοριών, που γίνεται με επιστημονικό τρόπο, σε θέματα που έχουν σημασία για τη λήψη αποφάσεων από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς" (Σταμοβλάσης, 2016:71).

Ο Robson (2010:275) συνοψίζει τα πλεονεκτήματα μιας ποσοτικής δειγματοληπτικής έρευνας στα εξής σημεία:

- Προσφέρει μια σχετικά απλή και άμεση προσέγγιση για τη μελέτη στάσεων, αξιών, πεποιθήσεων και κινήτρων.
- Μπορεί να προσαρμοστεί για τη συλλογή πληροφοριών που μπορούν να γενικευτούν σχεδόν από οποιονδήποτε ανθρώπινο πληθυσμό.
- Μεγάλα σύνολα τυποποιημένων δεδομένων.
- Συχνά, είναι ο μόνος ή ο ευκολότερος τρόπος για την ανάκληση πληροφοριών σχετικά με την παρελθούσα ιστορία ενός μεγάλου συνόλου ανθρώπων.
- Μπορεί να είναι εξαιρετικά αποτελεσματική για την παραγωγή μεγάλων συνόλων δεδομένων, με σχετικά χαμηλό κόστος, σε σύντομο χρονικό διάστημα.
- Επιτρέπει την ανωνυμία, η οποία μπορεί να ενθαρρύνει την ειλικρίνεια, όταν πρόκειται για ευαίσθητα θέματα.

Για όλους τους παραπάνω λόγους υιοθετήθηκε το συγκεκριμένο είδος έρευνας. Ειδικότερα, είναι η πιο κατάλληλη για να περιγράψει το κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο

μελετάμε και μπορούμε εύκολα να κάνουμε αναγωγή των αποτελεσμάτων στον γενικό πληθυσμό, μιας και το δείγμα θα είναι αντιπροσωπευτικό. Πολύ σημαντικό είναι, τέλος, το γεγονός ότι οι ερωτώμενοι διατηρούν την ανωνυμία τους, πράγμα που συνεπάγεται ότι θα είναι περισσότερο ειλικρινείς στις απαντήσεις τους, ιδιαίτερα εφόσον πρόκειται να εκφράσουν την άποψή τους για τους προϊσταμένους τους.

5.3.1. Το δείγμα

Ο καθορισμός του δείγματος έγινε με γνώμονα τα πορίσματα που θέλουμε να διεξάγουμε και, κυρίως, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους (Howard & Sharp, 2001). Έτσι, θεωρήθηκε σκόπιμο το δείγμα να είναι αρκετά μεγάλο, ώστε να είναι και αντιπροσωπευτικό, καθώς και να συγκεντρώνει ορισμένα χαρακτηριστικά, για να συμβάλει αποτελεσματικά στην έρευνα. Αρχικά, όλοι οι συμμετέχοντες ήταν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και, πιο συγκεκριμένα, σε δημοτικά σχολεία όλων των περιφερειών της χώρας. Συμμετείχαν εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία, και κάλυπταν όλο το εύρος των ηλικιακών ομάδων. Επιπλέον, κανείς από αυτούς δεν είχε διευθυντικά καθήκοντα.

Η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Αρχικά, εντοπίστηκαν οι συμμετέχοντες, που είναι κοντά στην ερευνήτρια και πληρούσαν τα κριτήρια που απαιτούνται για την έρευνα, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω. Στη συνέχεια, αυτοί λειτούργησαν ως πληροφοριοδότες και έφεραν την ερευνήτρια σε επαφή με άλλα άτομα που πληρούν τις ίδιες προϋποθέσεις, ώστε να συμμετάσχουν και οι ίδιοι στην έρευνα (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Οι τελευταίοι μπορούσαν να φέρουν την ερευνήτρια σε επαφή με άλλα άτομα και ούτω καθεξής. Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε γιατί είναι δύσκολη η πρόσβαση σε μια λίστα με όλους τους συμμετέχοντες εξ αρχής, μιας και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα δημοτικά σχολεία της χώρας είναι μερικές χιλιάδες.

5.3.2. Το ερωτηματολόγιο

Είναι γεγονός πως υπάρχει μια ευρεία ποικιλία στους τύπους των ερωτηματολογίων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα

δομημένο ερωτηματολόγιο, με ερωτήσεις κλειστού τύπου, από τις οποίες καλούνταν να επιλέξει κάθε συμμετέχων. Τα ερωτήματα επιλέχθηκαν και συντάχθηκαν με προσοχή, έτσι ώστε να προσφέρουν εγκυρότητα στις μετρήσεις, να αποσπούν ακριβείς πληροφορίες και να συλλέγουν δεδομένα, τα οποία θα απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν (Robson, 2010). Συντάχθηκε μέσω της εφαρμογής Google Docs, ως φόρμα συμπλήρωσης, και ήταν διαθέσιμο να απαντηθεί ηλεκτρονικά.

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε τρεις άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία και περιελάμβανε επτά ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Ο δεύτερος άξονας περιελάμβανε οκτώ ερωτήσεις που απαντούσαν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα και είχαν τη μορφή πλέγματος πολλαπλών επιλογών. Με την ίδια μορφή ήταν δομημένες και οι ερωτήσεις του τρίτου άξονα, επτά στον αριθμό, οι οποίες απαντούσαν στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

Οι ερωτήσεις του δεύτερου και τρίτου άξονα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ήταν δομημένες με τη μορφή πλέγματος πολλαπλών επιλογών. Οι απαντήσεις ήταν ιεραρχημένες με βάση την κλίμακα Likert και είχαν τις τιμές "καθόλου", "λίγο", "αρκετά", "πολύ" και "πάρα πολύ". Οι κλίμακες ιεράρχησης είναι πολύ χρήσιμες για τους ερευνητές, αφού "ενσωματώνουν έναν βαθμό ευαισθησίας και διαφοροποίησης των απαντήσεων, ενώ ταυτόχρονα αποφέρουν ποσοτικά δεδομένα" (Cohen, Manion & Morrison, 2008:426). Η προσθετική κλίμακα κατατάξεων, ή αλλιώς κλίμακα Likert, επινοήθηκε από το Rensis Likert στις αρχές του 1930 (Robson, 2010) και δίνει μια ποικιλία επιλογών σε μια ερώτηση. Οι επιλογές είναι σαφώς διακριτές και καλύπτουν όλο το εύρος των πιθανών απαντήσεων των συμμετεχόντων. Είναι σημαντικό πως υπάρχει μία και μόνο διάσταση στην κλίμακα Likert, δηλαδή, μετράει ένα πράγμα κάθε φορά (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους/στις συμμετέχοντες/ουσες μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή προσωπικού μηνύματος στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Το μήνυμα περιείχε τον σύνδεσμο, ο οποίος οδηγούσε στο ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικής μορφής. Στάλθηκαν συνολικά περίπου 150 ερωτηματολόγια, από τα οποία απαντήθηκαν τα 96. Επομένως, το ποσοστό ανταπόκρισης ήταν 64%. Όλες οι απαντήσεις ήταν ανώνυμες. Πριν την αποστολή του ερωτηματολογίου προηγήθηκε επικοινωνία με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, ώστε να ενημερωθούν για τον σκοπό της έρευνας, με στόχο την αμεσότερη ανταπόκρισή τους.

Το ερωτηματολόγιο είχε την εξής μορφή:

Άξονας	Στόχος
Εισαγωγικό σημείωμα	Ενημέρωση των συμμετεχόντων για την ερευνήτρια και τους σκοπούς της έρευνας
Δημογραφικά στοιχεία	Διερεύνηση προσωπικών στοιχείων των ερωτώμενων, όπως χρόνια προϋπηρεσίας, σχέση εργασίας, οργανικότητα και περιοχή σχολείου υπηρέτησης, ύπαρξη Τάξης Υποδοχής και επιμόρφωση στην διαπολιτισμική εκπαίδευση
Ηγετικές ενέργειες	Διερεύνηση των ενεργειών των διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων για τη δημιουργία ενός κλίματος δημοκρατίας και κοινωνικής δικαιοσύνης
Ηγετικές στρατηγικές	Διερεύνηση των στρατηγικών που ακολουθούν οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών στο δημοτικό σχολείο

5.3.3. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Η εγκυρότητα αποτελεί έναν από τους πιο βασικούς παράγοντες στην αποτελεσματικότητα μιας έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Αναφέρεται στο αν και κατά πόσο μετρά αυτό που ήταν αρχικά σχεδιασμένο να μετρήσει και εκφράζει τη συνάφεια των θεωρητικών όρων και των εμπειρικών δεικτών (Σταμοβλάσης, 2016). Επομένως, αναφέρεται στον βαθμό που τα πορίσματα είναι πραγματικά και στη δυνατότητα γενίκευσής τους, δηλαδή αν είναι εφαρμόσιμα γενικότερα (Robson, 2010).

Κύρια μέθοδος για τη διασφάλισή της είναι η μέθοδος της τριγωνοποίησης. Τριγωνοποίηση είναι ουσιαστικά "η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων στη μελέτη κάποιων διαστάσεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς" (Cohen, Manion & Morrison, 2008:189). Διαφορετικοί τύποι τριγωνοποίησης, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν εν προκειμένω είναι η χρονική τριγωνοποίηση, η οποία αποφέρει παρόμοια αποτελέσματα σε διαφορετική χρονική στιγμή, η τριγωνοποίηση ερευνητών, δηλαδή να

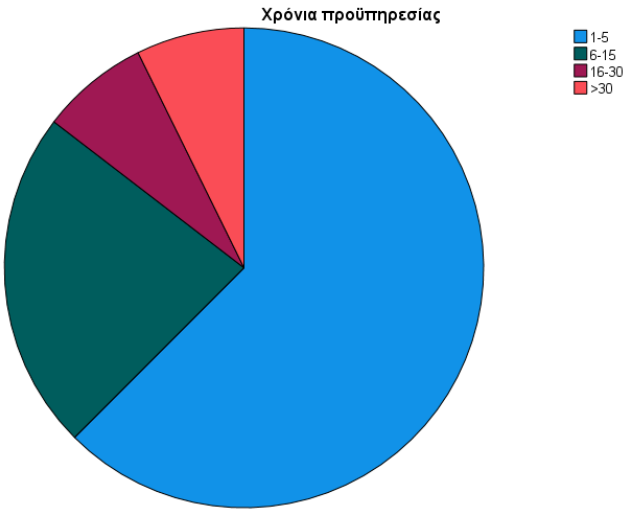
χρησιμοποιηθούν περισσότεροι από ένας ερευνητές, και η μεθοδολογική τριγωνοποίηση, δηλαδή η χρήση διαφορετικών μεθόδων στην ίδια περίπτωση ή η χρήση της ίδιας μεθόδου σε διαφορετικές περιπτώσεις (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Η αξιοπιστία "είναι συνώνυμο της συνέπειας και της δυνατότητας αναπαραγωγής σε βάθος χρόνου, σε ερευνητικά εργαλεία και σε ομάδες απαντώντων" (Cohen, Manion & Morrison, 2008:199). Αυτό σημαίνει πως αν επαναληφθεί η έρευνα σε διαφορετική χρονική στιγμή θα αποφέρει παρόμοια αποτελέσματα, δηλαδή οι μετρήσεις θα είναι σταθερές (Σταμοβλάσης, 2016). Έτσι, για να ελέγξουμε την αξιοπιστία της παρούσας έρευνας, είναι χρήσιμο να επαναληφθεί μετά από ένα εύλογο χρονικό διάστημα. Μια εναλλακτική μέθοδος είναι να πραγματοποιηθεί η έρευνα ταυτόχρονα σε δύο διαφορετικές ομάδες, οι οποίες έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά, ώστε να ελέγξουμε αν θα προκύψουν παρόμοια δεδομένα.

6. Αποτελέσματα

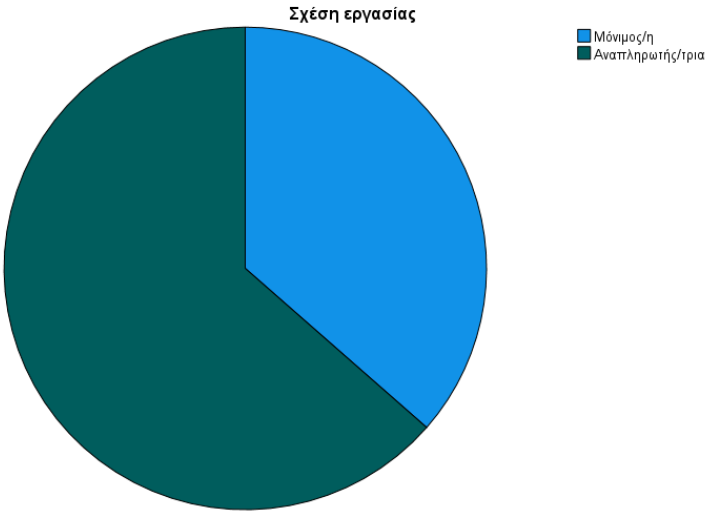
6.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Αναφορικά με τα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των ερωτώμενων, το 62,5% ανέφεραν πως έχουν από 1 έως 5 χρόνια προϋπηρεσίας, το 22,9% έχουν από 6 έως 15 χρόνια προϋπηρεσίας, το 7,3% από 16 έως 30 χρόνια προϋπηρεσίας και το 7,3% περισσότερα από 30 χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας (διάγραμμα 1).



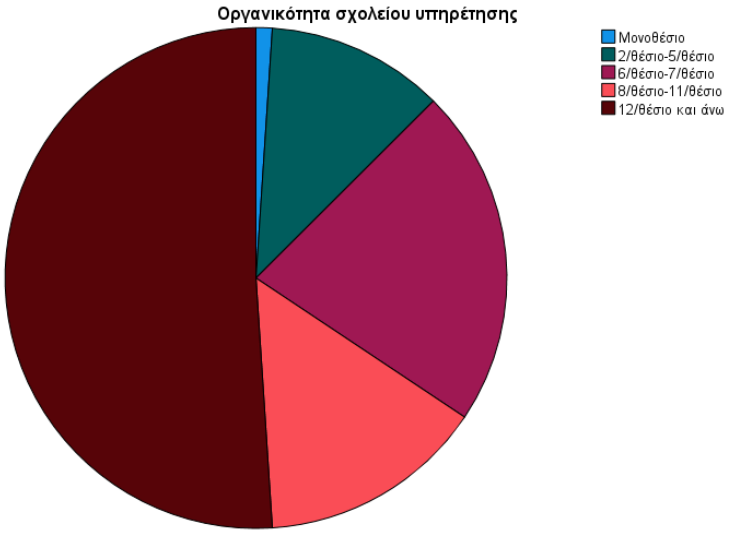
Διάγραμμα 1

Στη σχέση εργασίας, όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα (διάγραμμα 2), το 36,5% είναι μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί και τι 63,5% αναπληρωτές/τριες.



Διάγραμμα 2

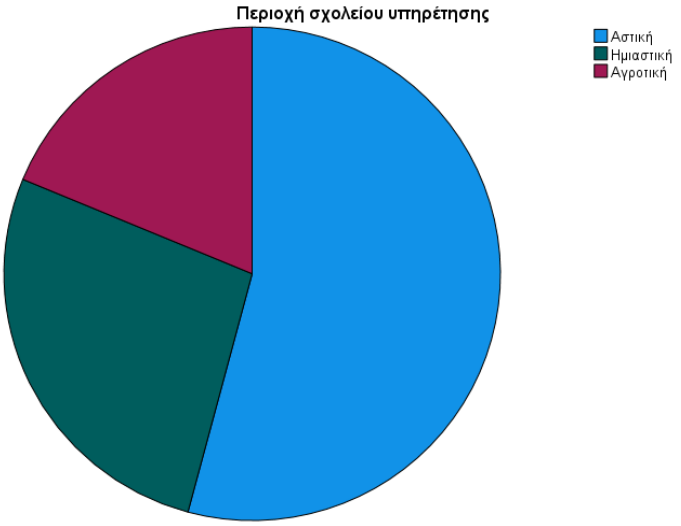
Σχετικά με την οργανικότητα του σχολείου, το 1% ανέφερε ότι εργάζεται σε μονοθέσιο σχολείο, το 11,5% σε 2/θέσιο έως 5/θέσιο σχολείο, το 21,9% υπηρετεί σε 6/θέσιο ή 7/θέσιο σχολείο, το 14,6% σε 8/θέσιο έως 11/θέσιο σχολείο, ενώ το 51% ανέφερε ότι υπηρετεί σε 12/θέσιο ή και άνω σχολείο (διάγραμμα 3).



Διάγραμμα 3

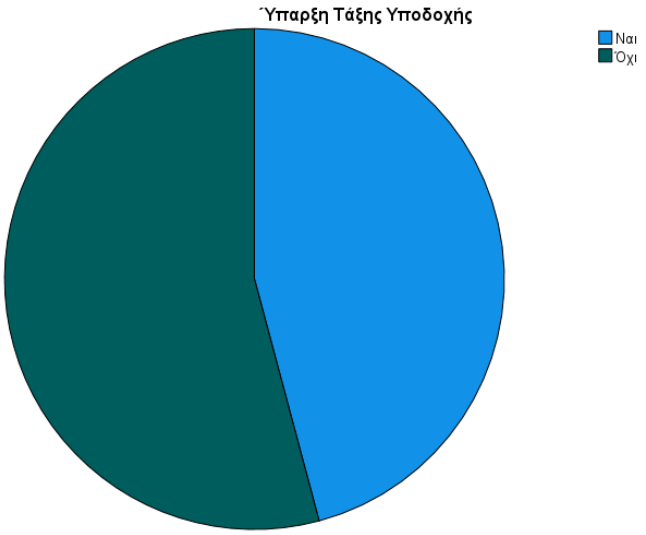
Οι περισσότεροι από αυτούς τους εκπαιδευτικούς, όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 4, εργάζονται σε σχολεία που βρίσκονται σε αστική περιοχή, με ποσοστό 54,2%. Το 27,1% των

εκπαιδευτικών υπηρετούν σε σχολεία που βρίσκονται σε ημιαστική περιοχή, ενώ το 18,8% σε αγροτική περιοχή.



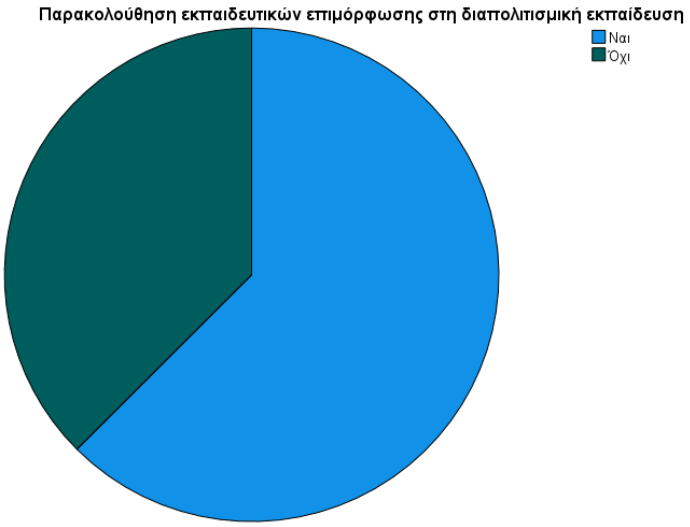
Διάγραμμα 4

Σε λιγότερα από τα μισά εκ των σχολείων αυτών, με ποσοστό 45,8%, λειτουργεί Τάξη Υποδοχής για τους αλλοδαπούς μαθητές, ενώ στο 4,2% δεν υπάρχει Τάξη Υποδοχής (διάγραμμα 5).



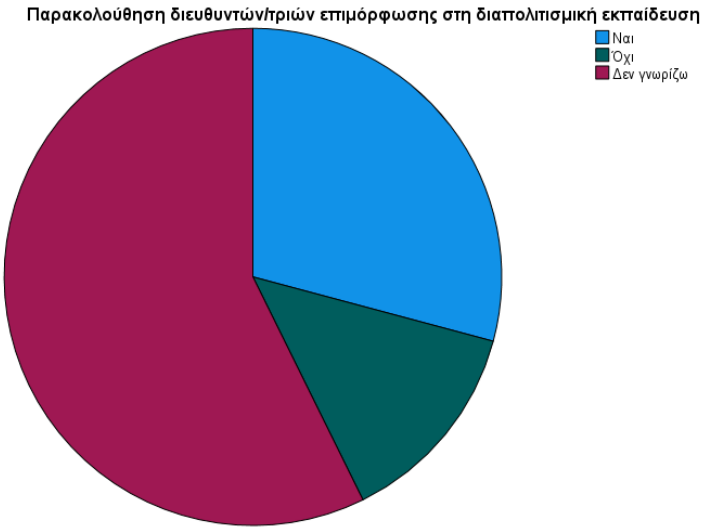
Διάγραμμα 5

Αναφορικά με την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το 62,5% έχει πραγματοποιήσει κάποια επιπλέον εξειδίκευση στη διαπολιτισμική αγωγή, ενώ το 37,5% αναφέρει πως δεν έχει παρακολουθήσει κάποια επιπλέον εκπαίδευση ή επιμόρφωση στη διαπολιτισμική αγωγή (διάγραμμα 6).



Διάγραμμα 6

Τέλος, σύμφωνα και με το διάγραμμα 7, το 29,2% του δείγματος σημειώνει πως ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετεί έχει παρακολουθήσει κάποια περαιτέρω επιμόρφωση στη διαπολιτισμική αγωγή, το 13,5 πως αυτό δεν συνέβη, ενώ το 57,3% δεν γνωρίζει αν ο/η διευθυντής/τρια έχει πραγματοποιήσει κάποιου είδους επιμόρφωση.

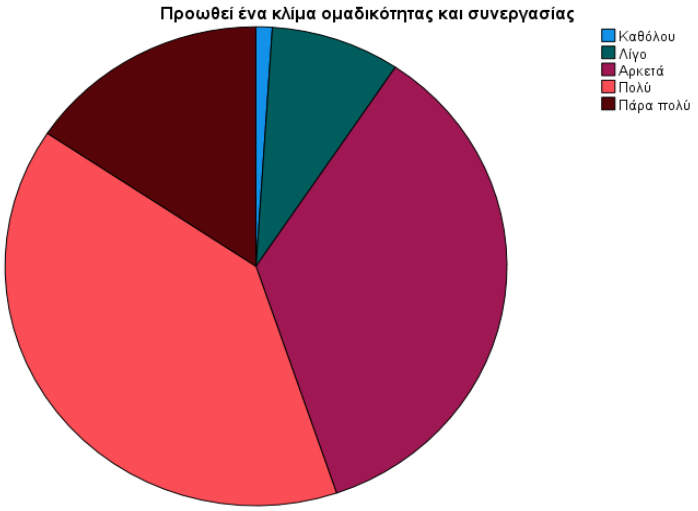


Διάγραμμα 7

6.2. Ενέργειες διευθυντών/τριών για τη διαμόρφωση κλίματος δημοκρατίας και κοινωνικής δικαιοσύνη

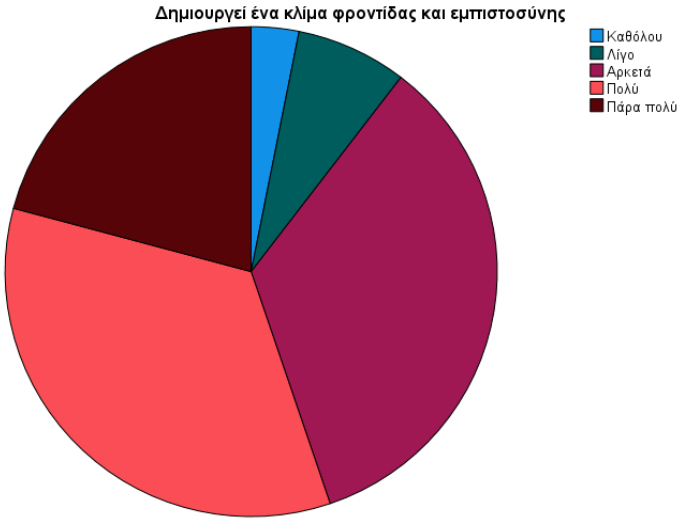
Στις ερωτήσεις που εμπίπτουν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι συμμετέχοντες ανέδειξαν τα εξής στοιχεία:

Αναφορικά με το ερώτημα αν ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί προωθεί ένα κλίμα ομαδικότητας και συνεργασίας, το 1% απάντησε καθόλου, το 8,3% λίγο, το 35,4 αρκετά, το 39,6 πολύ, ενώ το 15,6 πάρα πολύ (διάγραμμα 8).



Διάγραμμα 8

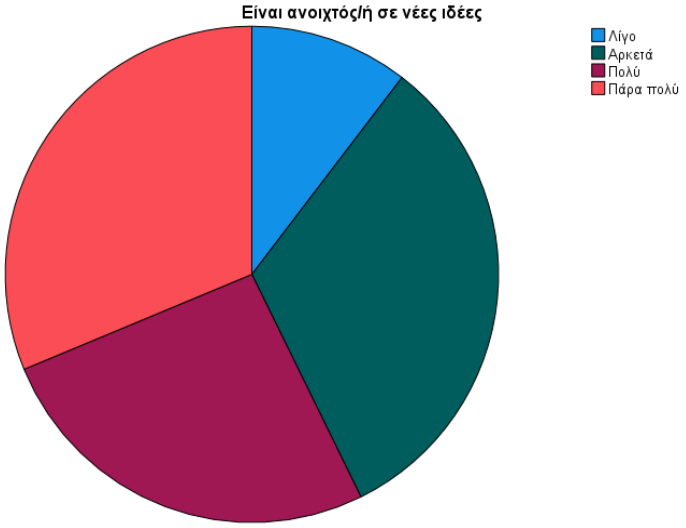
Επιπλέον, στο διάγραμμα 9 παρατηρείται ότι το 3,1% του συνολικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών απάντησε πως δεν δημιουργεί καθόλου ένα κλίμα φροντίδας και εμπιστοσύνης, το 7,3% λίγο και το 34,4% αρκετά. Ίδιο ποσοστό (34,4%) έλαβε και η απάντηση πολύ, ενώ πάρα πολύ απάντησε το 20,8%.



Διάγραμμα 9

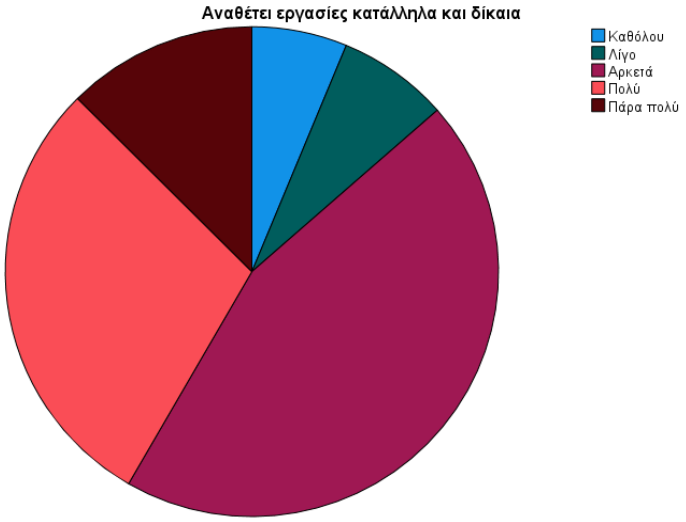
Το 10,4 των διευθυντών/τριών πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί πως είναι λίγο ανοιχτοί σε νέες ιδέες, το 32,3% ότι είναι αρκετά ανοιχτοί, το 26% πολύ, ενώ το 31,3% των

διευθυντών/τριών θεωρείται πως είναι πάρα πολύ ανοιχτοί σε νέες ιδέες. Χαρακτηριστικό είναι πως κανένας/μια από τους/τις εκπαιδευτικούς δεν απάντησε ότι ο/η προϊστάμενος/η του δεν είναι καθόλου ανοιχτός σε νέες ιδέες (διάγραμμα 10).



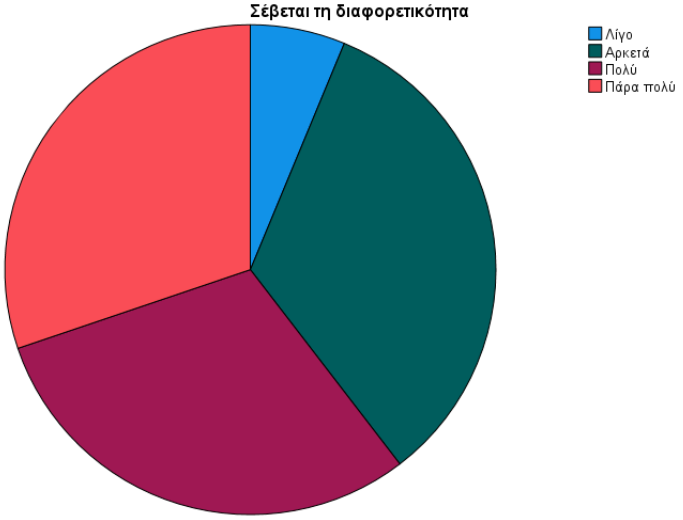
Διάγραμμα 10

Βέβαια, το 6,3% των εκπαιδευτικών αναφέρει πως οι διευθυντές/τριες δεν αναθέτουν καθόλου κατάλληλα και δίκαια της εργασίες που γίνονται στο σχολείο. 7,3 πιστεύουν πως το καταφέρνουν λίγο και 44,8% αρκετά. 29,2% των εκπαιδευτικών θεωρούν πως οι εργασίες ανατίθενται πολύ κατάλληλα και δίκαια, ενώ το 12,5% πάρα πολύ (διάγραμμα 11).



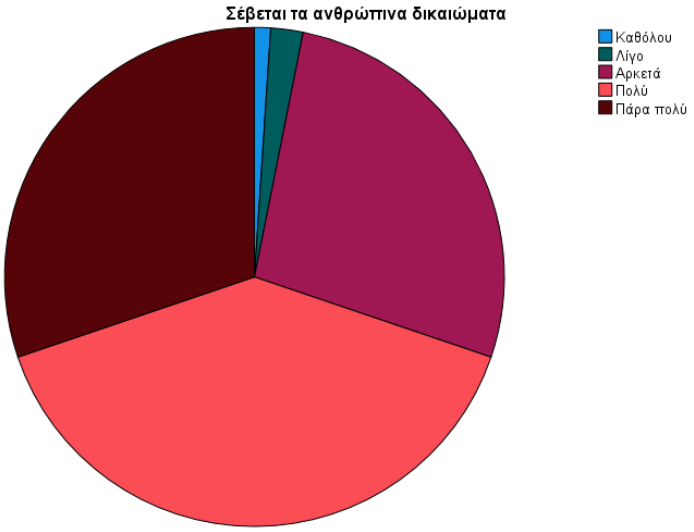
Διάγραμμα 11

Όσον αφορά στο σεβασμό για τη διαφορετικότητα, μόνο το 6,3% των εκπαιδευτικών επέλεξε την απάντηση λίγο, ενώ κανείς δεν απάντησε καθόλου. Οι υπόλοιπες επιλογές μοιράστηκαν το εναπομείναν ποσοστό, όπως διαπιστώνεται και από το διάγραμμα 12. 33,3% θεωρεί πως οι διευθυντές/τριες σέβονται αρκετά τη διαφορετικότητα, 30,2 % πολύ και εξίσου 30,2% πάρα πολύ.



Διάγραμμα 12

Ακόμη, διαπιστώθηκε πως το 1% των διευθυντών/τριών των δημοτικών σχολείων δεν σέβονται καθόλου τα ανθρώπινα δικαιώματα και 2,1% λίγο. Το 27,1 σέβονται αρκετά τα δικαιώματα των ανθρώπων, το 39,6% πολύ και το 30,2% πάρα πολύ (διάγραμμα 13).

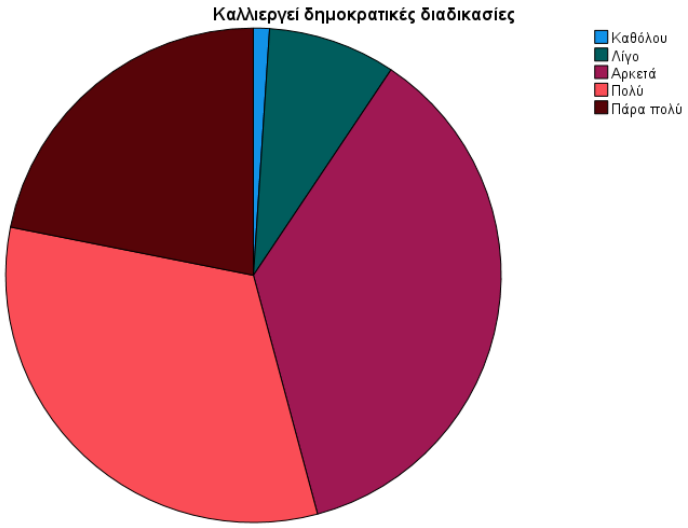


Διάγραμμα 13

Στο ερώτημα για την υπεράσπιση των ευάλωτων ομάδων δεν υπήρξε καμία απάντηση στην επιλογή “καθόλου”, ενώ μόνο 5,2% επέλεξαν “λίγο”. Το 36,5% ανέφερε πως οι διευθυντές/τριες των εκπαιδευτικών μονάδων τους υπερασπίζονται αρκετά τις ευάλωτες ομάδες, το 34,4 πολύ και το 24% πάρα πολύ (διάγραμμα 14).

Διάγραμμα 14

Τέλος, αν παρατηρήσουμε και το παρακάτω διάγραμμα 15, διαπιστώνεται πως μόλις το 1% των ερωτώμενων θεωρεί ότι ο/η προϊστάμενος/η του δεν καλλιεργεί καθόλου δημοκρατικές διαδικασίες, ενώ το 8,3% λίγο. Αντίθετα, το 36,5% κάνει αρκετές προσπάθειες, ώστε να καλλιεργήσει ένα δημοκρατικό κλίμα, το 32,3% πολλές και το 21,9% πάρα πολλές προσπάθειες για να το επιτύχει.

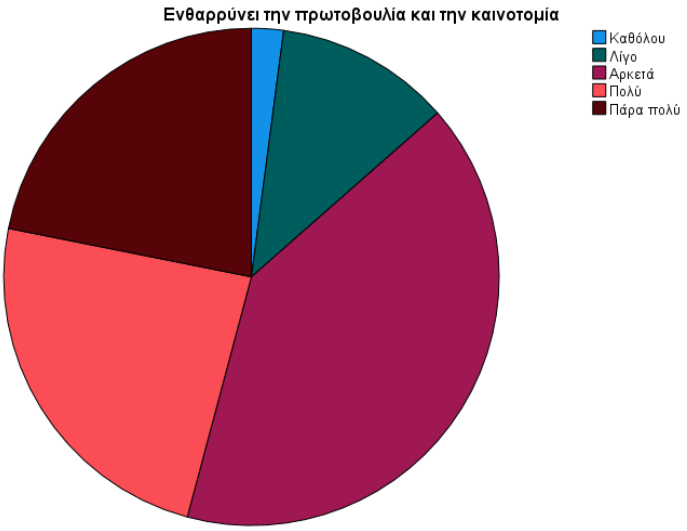


Διάγραμμα 15

6.3. Στρατηγικές διευθυντών/τριων για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών στη σχολική κοινότητα

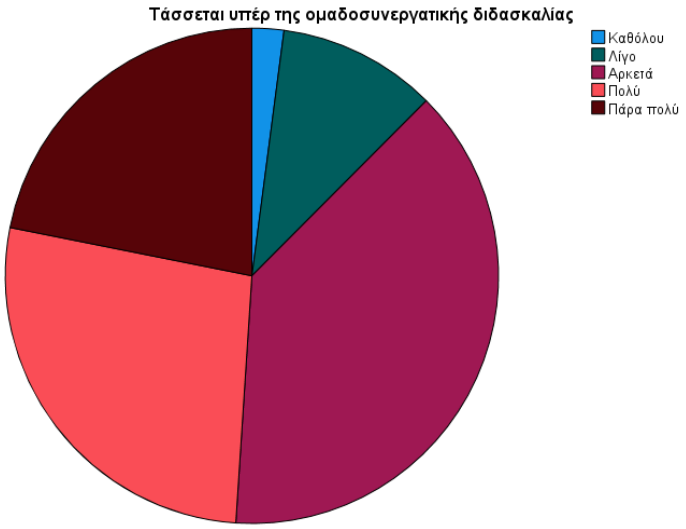
Παρακάτω παρουσιάζονται τα ευρήματα της μελέτης, τα οποία αφορούν τις ερωτήσεις του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος:

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το 2,1% των διευθυντών/τριών δεν ενθαρρύνουν καθόλου την πρωτοβουλία και την καινοτομία στη σχολική κοινότητα και το 11,5 λίγο. Το 40,6% απάντησε πως ενθαρρύνουν αυτές τις ενέργειες αρκετά, το 24% πολύ και το 21,9% πάρα πολύ (διάγραμμα 16).



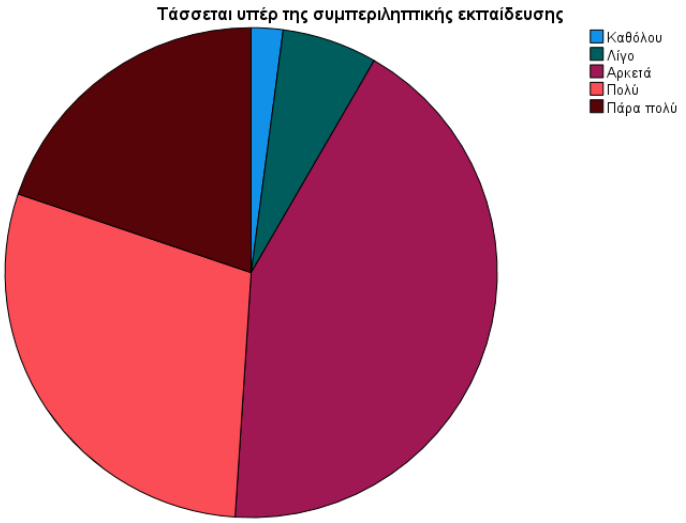
Διάγραμμα 16

Επιπλέον, διαπιστώθηκε πως το 2,1% δεν τάσσεται καθόλου υπέρ της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, το 10,4 λίγο, το 38,5% των διευθυντών/τριων είναι αρκετά υπέρμαχοι της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, το 27,1 πολύ και το 21,9 πάρα πολύ (διάγραμμα 17).



Διάγραμμα 17

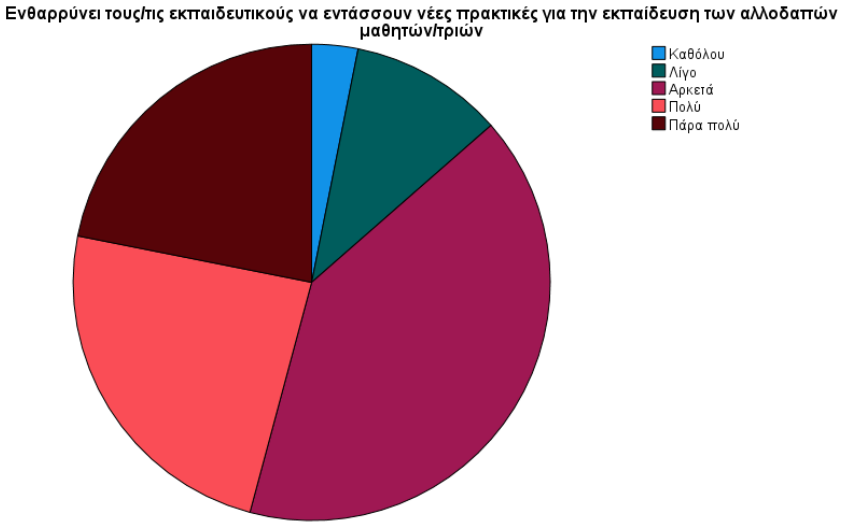
Αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπως διαπιστώνεται και από το διάγραμμα 18, το 2,1% των εκπαιδευτικών πιστεύουν πως ο/η προϊστάμενος/η τους δεν είναι καθόλου υπέρμαχοι, ενώ το 6,3 λίγο. 42,7% των προϊσταμένων τάσσονται αρκετά υπέρ της συμπερίληψης, 29,2% πολύ και 19,8% πάρα πολύ.



Διάγραμμα 18

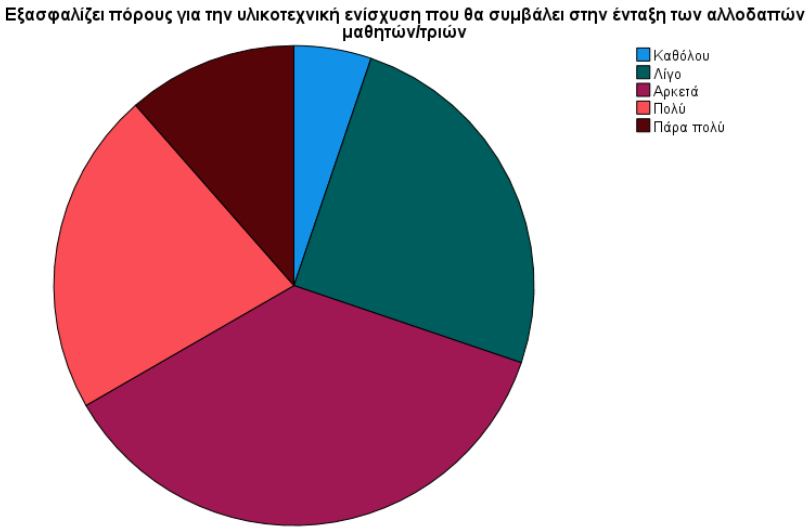
Αντίστοιχα, το 3,1% απάντησε ότι οι διευθυντές/τριες δεν εντάσσουν καθόλου νέες πρακτικές για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, το 10,4% λίγο, το 40,6 των

ερωτώμενων απάντησε αρκετά, το 24% πολύ και το 21,9% ότι εντάσσουν πάρα πολύ αυτές τις πρακτικές στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας που διευθύνουν (διάγραμμα 19).



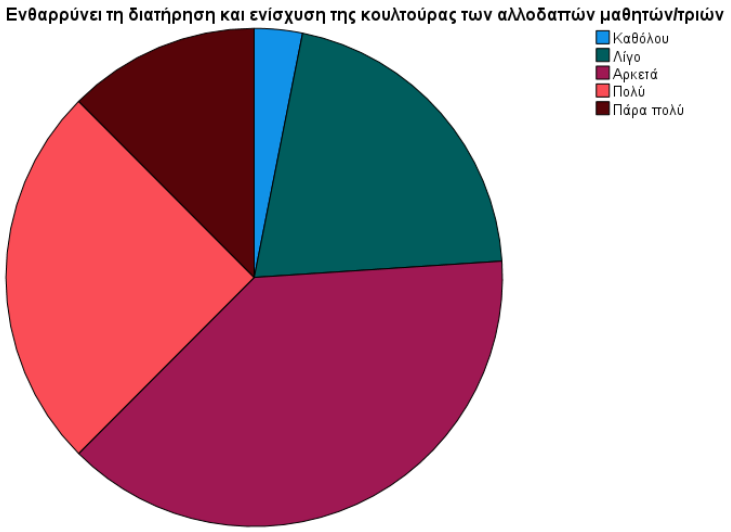
Διάγραμμα 19

Στο επόμενο ερώτημα, το 5,2% των εκπαιδευτικών πιστεύουν πως οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων, στις οποίες υπηρετούν, δεν εξασφαλίζουν καθόλου πόρους για την υλικοτεχνική ενίσχυση, που θα συμβάλει στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών. Το 25% θεωρούν πως το καταφέρνουν σε μικρό βαθμό, αφού απάντησαν λίγο και το 36,5% αρκετά. Το 21,9% θεωρούν πως γίνονται πολλές ενέργειες για την εξασφάλιση των πόρων και το 11,5% πάρα πολλές (διάγραμμα 20).



Διάγραμμα 20

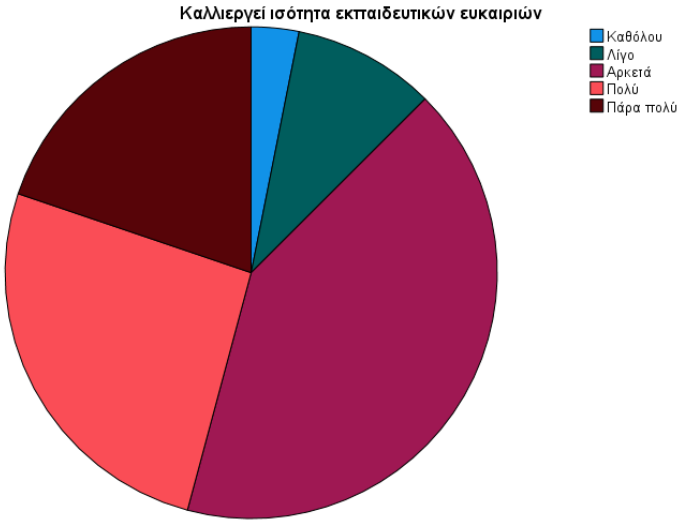
Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε (διάγραμμα 21) πως το 3,1% των διευθυντών/τριών δεν ενθαρρύνουν καθόλου τη διατήρηση και ενίσχυση της κουλτούρας των αλλοδαπών μαθητών, το 20,8% λίγο και το 38,5% αρκετά, ενώ το 25% πολύ και το 12,5% πάρα πολύ.



Διάγραμμα 21

Τέλος, όπως φαίνεται από το διάγραμμα 22, στο ερώτημα για την καλλιέργεια ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών, 3,1 των ερωτηθέντων απάντησαν πως δεν γίνονται καθόλου τέτοιες ενέργειες στα σχολεία τους και το 9,4% λίγο. Το μεγαλύτερο ποσοστό (41,7%)

πιστεύουν πως καλλιεργείται αρκετά ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, ενώ το 26% πολύ και το 19,8% πάρα πολύ.



Διάγραμμα 22

6.4. Επικρατούσα τιμή

Από τα παραπάνω αποτελέσματα μπορούμε να παρατηρήσουμε ορισμένα στοιχεία και να οδηγηθούμε στις επικρατούσες τιμές σε κάθε περίπτωση. Αυτό σημαίνει ότι μπορούμε να δούμε σε ποια τιμή τείνουν οι απαντήσεις σε κάθε περίπτωση και να εξακριβώσουμε ποια είναι η μέγιστη από αυτές και ποια έλαβε τις περισσότερες επιλογές, καθώς και ποια είναι η απόκλιση των απαντήσεων από την επικρατούσα τιμή.

Έτσι, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 1), στο πρώτο ερώτημα των δημογραφικών στοιχείων αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας, η επικρατούσα τιμή είναι 1,5938, με απόκλιση 0,91281. Επομένως τείνει προς την τιμή 2, η οποία περιγράφει πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν από 6 έως 15 χρόνια προϋπηρεσίας.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Χρόνια προϋπηρεσίας	96	1.00	4.00	1.5938	.91281
Valid N (listwise)	96				

Πίνακας 1

Όσον αφορά τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών, η επικρατούσα τιμή φαίνεται πως είναι 1,6354 και τείνει προς το 2, έχοντας απόκλιση 0,48384. Επομένως, συμπεραίνουμε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι μόνιμοι/ες και όχι αναπληρωτές/τριες και, κατ' επέκταση, έχουν μια σταθερή βάση εργασίας (πίνακας 2).

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Σχέση εργασίας	96	1.00	2.00	1.6354	.48384
Valid N (listwise)	96				

Πίνακας 2

Τα σχολεία, στα οποία υπηρετούν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί, φαίνεται (πίνακας 3) πως είναι κατά κύριο λόγο αρκετά μεγάλα σχολεία, που κυμαίνονται από 8/θέσια έως 11/θέσια, αφού η επικρατούσα τιμή στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι 4,0312 και τείνει προς την τιμή 4, με αρκετή απόκλιση, που φτάνει στο 1,13743.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Οργανικότητα σχολείου υπηρέτησης	96	1.00	5.00	4.0312	1.13743
Valid N (listwise)	96				

Πίνακας 3

Επιπλέον, τα περισσότερα από αυτά τα σχολεία βρίσκονται σε ημιαστικές περιοχές, όπως αποδεικνύεται από τον παρακάτω πίνακα (πίνακας 4). Η επικρατούσα τιμή είναι

1,6458, δηλαδή τείνει προς το 2, το οποίο λαμβάνει την τιμή της ημιαστικής περιοχής, έχοντας απόκλιση 0,78108.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Περιοχή σχολείου υπηρέτησης	96	1.00	3.00	1.6458	.78108
Valid N (listwise)	96				

Πίνακας 4

Επίσης, στο μεγαλύτερο ποσοστό των σχολείων υπάρχει Τάξη Υποδοχής για τους/τις αλλοδαπούς/ές μαθητές/τριες. Εδώ, η επικρατούσα τιμή είναι 1,5417, που τείνει προς το 2, το οποίο λαμβάνει και τη μεγαλύτερη τιμή, ενώ η απόκλιση είναι 0,50088 (πίνακας 5).

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ύπαρξη Τάξης Υποδοχής	96	1.00	2.00	1.5417	.50088
Valid N (listwise)	96				

Πίνακας 5

Αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διαφαίνεται (πίνακας 6) πως έχουν παρακολουθήσει κάποιου είδους επιμόρφωσης, μιας και η επικρατούσα τιμή είναι 1,3750, που τείνει προς το 1, το οποίο έχει λάβει την τιμή "ναι", και η απόκλιση είναι μόλις 0,48666.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Παρακολούθηση εκπαιδευτικών επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	96	1.00	2.00	1.3750	.48666
Valid N (listwise)	96				

Πίνακας 6

Αντίθετα, οι ίδιοι/ες οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων δεν έχουν πραγματοποιήσει τέτοιο είδος σπουδών. Στην περίπτωση αυτή η επικρατούσα τιμή είναι 2,2812, και τείνει προς την επιλογή "όχι", έχοντας απόκλιση 0,89093 (πίνακας 7).

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Παρακολούθηση διευθυντών/τριών επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	96	1.00	3.00	2.2812	.89093
Valid N (listwise)	96				

Πίνακας 7

Προχωρώντας προς τον πρώτο ερευνητικό άξονα, σχετικά με τις ενέργειες των διευθυντών/τριών για τη δημιουργία ενός κλίματος δημοκρατίας και κοινωνικής δικαιοσύνης, οι απαντήσεις των ερωτημάτων λαμβάνουν τιμές από 1 έως 5, οι οποίες αντιστοιχούν στις απαντήσεις 1. "καθόλου", 2. "λίγο", 3. "αρκετά", 4. "πολύ" και 5. "πάρα πολύ", καθώς είναι διαμορφωμένες με την κλίμακα Likert. Έτσι, διαπιστώνουμε (πίνακας 8) πως οι διευθυντές/τριες των σχολείων που ερευνήθηκαν προωθούν ένα κλίμα ομαδικότητας και συνεργασίας σε μεγάλο βαθμό. Η επικρατούσα τιμή είναι 3,6042 και τείνει προς το 4, με απόκλιση 0,88828.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Προωθεί ένα κλίμα ομαδικότητας και συνεργασίας	96	1.00	5.00	3.6042	.88828
Valid N (listwise)	96				

Πίνακας 8

Ακόμη, δημιουργούν σε ικανοποιητικό βαθμό ένα κλίμα φροντίδας και εμπιστοσύνης, τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς, όσο και για τους/τις μαθητές/τριες, καθώς παρατηρούμε ότι η επικρατούσα τιμή είναι 3,6250 και τείνει, επίσης, προς το 4 και η απόκλιση είναι 0,99736 (πίνακας 9)

.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Δημιουργεί ένα κλίμα φροντίδας και εμπιστοσύνης	96	1.00	5.00	3.6250	.99736
Valid N (listwise)	96				

Πίνακας 9

Επιπλέον, οι διευθυντές/τριες των εκπαιδευτικών μονάδων, για τους/τις οποίους/ες ρωτήθηκαν οι συμμετέχοντες, είναι πολύ ανοιχτοί/ές σε νέες ιδέες. Όπως φαίνεται και παρακάτω (πίνακας 10), η επικρατούσα τιμή είναι 3,7813 με τάση προ το 4, με αρκετή απόκλιση, που φτάνει στο 1,00737.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Είναι ανοιχτός/ή σε νέες ιδέες	96	2.00	5.00	3.7813	1.00737
Valid N (listwise)	96				

Πίνακας 10

Αναφορικά με την ανάθεση των εργασιών στους/στις εκπαιδευτικούς κατάλληλα και δίκαια, διαπιστώνεται (πίνακας 11) πως αυτό γίνεται σε αρκετό βαθμό, αφού η επικρατούσα τιμή είναι 3,3437 και τείνει προς το 3. Αντίστοιχα, η απόκλιση είναι 1,00345.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αναθέτει εργασίες κατάλληλα και δίκαια	96	1.00	5.00	3.3437	1.00345
Valid N (listwise)	96				

Πίνακας 11

Επίσης, αποδεικνύεται (πίνακας 12) πως σέβονται πολύ τη διαφορετικότητα μέσα στη σχολική κοινότητα, καθώς η επικρατούσα τιμή είναι 3,8437, τείνοντας προς το 4, αλλά η απόκλιση είναι 0,93277.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Σέβεται τη διαφορετικότητα	96	2.00	5.00	3.8437	.93277
Valid N (listwise)	96				

Πίνακας 12

Όσον αφορά στον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, διαπιστώνουμε πως οι διευθυντές/τριες έχουν πολύ ανεπτυγμένο αυτό το αίσθημα, καθώς η επικρατούσα τιμή φτάνει στο 3,9583 και η τυπική απόκλιση είναι μόλις 0.86956 (πίνακας 13).

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα	96	1.00	5.00	3.9583	.86956
Valid N (listwise)	96				

Πίνακας 13

Επιπρόσθετα, οι διευθυντές/τριες των δημοτικών σχολείων υπερασπίζονται πολύ τις ευάλωτες ομάδες, μία από τις οποίες είναι και οι αλλοδαποί/ές μαθητές/τριες. Εδώ η επικρατούσα τιμή είναι 3,7708 με τυπική απόκλιση 0,87635 (πίνακας 14).

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Υπερασπίζεται τις ευάλωτες ομάδες	96	2.00	5.00	3.7708	.87635
Valid N (listwise)	96				

Πίνακας 14

Τέλος, μπορούμε να διακρίνουμε (πίνακας 15) πως οι προϊστάμενοι/ες των σχολείων, για τους οποίους ρωτήθηκαν οι συμμετέχοντες, καλλιεργούν σε ικανοποιητικό βαθμό δημοκρατικές διαδικασίες μέσα στη σχολική κοινότητα, καθώς η επικρατούσα τιμή είναι 3,6563, τείνοντας προς το 4, με απόκλιση 0,94955.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Καλλιεργεί δημοκρατικές διαδικασίες	96	1.00	5.00	3.6563	.94955
Valid N (listwise)	96				

Πίνακας 15

Στο δεύτερο ερευνητικό άξονα οι απαντήσεις λαμβάνουν τις ίδιες τιμές (από 1 έως 5, οι οποίες αντιστοιχούν στις απαντήσεις 1. “καθόλου”, 2. “λίγο”, 3. “αρκετά”, 4. “πολύ” και 5. “πάρα πολύ), αφού είναι εξίσου διαμορφωμένες με την κλίμακα Likert. Επομένως, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι διευθυντές/τριες τους ενθαρρύνουν πολύ την πρωτοβουλία και την καινοτομία μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρατηρούμε πως η επικρατούσα τιμή είναι 3,5208, με τάση στο 4, όμως η τυπική απόκλιση φτάνει στο 2,02576 (πίνακας 16).

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ενθαρρύνει την πρωτοβουλία και την καινοτομία	96	1.00	5.00	3.5208	1.02576
Valid N (listwise)	96				

Πίνακας 16

Αντίστοιχα, θεωρείται πως τάσσονται κατά πολύ υπέρ της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, αφού η επικρατούσα τιμή είναι 3,5625, με τάση προς το 4, ενώ η απόκλιση αγγίζει το 1,01372 (πίνακας 17).

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Τάσσεται υπέρ της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	96	1.00	5.00	3.5625	1.01372
Valid N (listwise)	96				

Πίνακας 17

Ακόμη, οι διευθυντές/τριες φαίνεται πως υποστηρίζουν πολύ τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, πράγμα που γίνεται αντιληπτό από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (πίνακας 18). Η επικρατούσα τιμή στην περίπτωση αυτή είναι 3,5833 και τείνει προς το 4, ενώ η απόκλιση είναι 0,94776.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Τάσσεται υπέρ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	96	1.00	5.00	3.5833	.94776
Valid N (listwise)	96				

Πίνακας 18

Επιπλέον, ενθαρρύνουν τους/τις εκπαιδευτικούς, ώστε να εντάσσουν νέες πρακτικές για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών/τριών. Εδώ η επικρατούσα τιμή είναι 3,5104, ενώ η τυπική απόκλιση φτάνει στο 1,04624 (πίνακας 19).

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ενθαρρύνει τους/τις εκπαιδευτικούς να εντάσσουν νέες πρακτικές για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών/τριών	96	1.00	5.00	3.5104	1.04624
Valid N (listwise)	96				

Πίνακας 19

Ωστόσο, διαπιστώνεται πως οι διευθυντές/τριες δεν είναι σε θέση να εξασφαλίζουν ικανοποιητικούς πόρους για την υλικοτεχνική ενίσχυση του σχολείου, η οποία θα συμβάλλει στην καλύτερη και ομαλότερη ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών στο σχολείο (πίνακας 20). Στην περίπτωση αυτή η επικρατούσα τιμή είναι 3,0938, με τάση προς το 3, ενώ η τυπική απόκλιση είναι 1,06700.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Εξασφαλίζει πόρους για την υλικοτεχνική ενίσχυση που θα συμβάλει στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών	96	1.00	5.00	3.0938	1.06700
Valid N (listwise)	96				

Πίνακας 20

Επίσης, όπως παρατηρείται στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 21), δεν ενθαρρύνουν ιδιαίτερα τη διατήρηση και ενίσχυση της κουλτούρας των αλλοδαπών μαθητών, μιας και στο συγκεκριμένο ερώτημα η επικρατούσα τιμή είναι 3,2292, με τάση προς το 3, ενώ και η τυπική απόκλιση είναι 1,02062.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ενθαρρύνει τη διατήρηση και ενίσχυση της κουλτούρας των αλλοδαπών μαθητών/τριών	96	1.00	5.00	3.2292	1.02062
Valid N (listwise)	96				

Πίνακας 21

Τέλος, συμπεραίνεται πως καλλιεργείται σε μεγάλο βαθμό η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών στο δημοτικό σχολείο, αφού η επικρατούσα τιμή είναι 3,5000 με τάση στο 4, αλλά η απόκλιση φτάνει στο 1,01567.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Καλλιεργεί ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών	96	1.00	5.00	3.5000	1.01567
Valid N (listwise)	96				

Πίνακας 22

7. Συμπεράσματα

Έπειτα από την ανάλυση των δεδομένων, τα οποία προέκυψαν από τη συλλογή των ερωτηματολογίων, μπορούμε να οδηγηθούμε σε ορισμένα ασφαλή συμπεράσματα. Τα συμπεράσματα αυτά απαντούν άμεσα στα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία τέθηκαν στην αρχή της μελέτης.

Μέσα από την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε πως οι διευθυντές/τριες δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον, ώστε οι αλλοδαποί/ες μαθητές/τριες να εντάσσονται ομαλά στην εκπαιδευτική κοινότητα των δημοτικών σχολείων. Έτσι, υιοθετούν πρακτικές που ενισχύουν την ικανότητα αυτή, τόσο σε πρωτογενές επίπεδο, δηλαδή στη σχολική κοινότητα, όσο και σε δευτερογενές, δηλαδή στην ευρύτερη κοινωνία. Ακόμα, μέσα από τις εν λόγω ενέργειες και στρατηγικές, διαφαίνεται πως ακολουθούν νέες μορφές ηγεσίας, περισσότερο σύγχρονες και ανθρώπινες, που προάγουν την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Οι διευθυντές και οι διευθύντριες των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και, συγκεκριμένα, των δημοτικών σχολείων, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ομαδικότητα και τη συνεργασία μέσα στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Αυτό συνεπάγεται την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, καθώς οι έννοιες αυτές βασίζονται στην ιδέα της ισότητας, όλα τα μέλη της ομάδας έχουν έναν κοινό σκοπό, κοινή υπευθυνότητα για τις αποφάσεις και το αποτέλεσμα, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσονται και οι αρετές των ατόμων (Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012). Έτσι, αναδεικνύονται όλα τα χαρακτηριστικά τους και επιτυγχάνεται ευκολότερα ο κοινός στόχος (Λαζάρου & Λαζάρου, 2018).

Επιπλέον, γίνεται φανερό πως επιδιώκουν να εμπνέουν εμπιστοσύνη στους/στις υφισταμένους/ες τους και να παρέχουν ένα κλίμα φροντίδας και κατανόησης. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται, με αυτόν τον τρόπο, πως οι ανάγκες τους γίνονται αποδεκτές και κατανοητές, αλλά και ότι ο/η διευθυντής/τρια είναι πρόθυμος να τους/τις ακούσει και να τους/τις βοηθήσει σε οποιοδήποτε ζήτημα προκύψει (Korejan & Shahbazi, 2016). Έτσι, αισθάνονται ασφάλεια και σιγουριά μέσα στο σχολικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα να δίνουν περισσότερη βαρύτητα στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού οι προσωπικές τους ανάγκες έχουν ήδη ικανοποιηθεί.

Στο κλίμα αυτό της εμπιστοσύνης συνεπικουρεί το γεγονός ότι οι διευθυντές/τριες των σχολείων αντιμετωπίζουν ισότιμα και δίκαια τους/τις εκπαιδευτικούς. Γίνεται κατανοητό πως δεν υφίστανται διακρίσεις εις βάρος τους και, συνεπώς, δεν αισθάνονται αδικημένοι. Έτσι,

είναι πρόθυμοι να αναλάβουν εργασίες, αλλά και να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αίσθηση της δικαιοσύνης αυξάνει την ποιότητα, αλλά και την ποσότητα της παραγόμενης εργασίας. Επιπλέον, το αίσθημα της ισότητας συνεπάγεται την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την πεποίθηση ότι η προσπάθειά τους αναγνωρίζεται (Τσούνης & Σαράφης, 2016).

Σημαντικό είναι, επίσης, το γεγονός ότι οι διευθυντές και οι διευθύντριες πλέον είναι ανοιχτοί/ές σε νέες ιδέες και υιοθετούν καινοτόμες προσεγγίσεις στην ηγεσία που ασκούν. Αυτό δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας να εμπλέκονται ενεργά στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής και κουλτούρας, στη δημιουργία ενός κοινού οράματος και την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων (Πολυζοπούλου, 2018). Συνεπώς, δίνεται η δυνατότητα να υιοθετηθούν νέες πρακτικές, που θα προάγουν την ισότητα, τη δικαιοσύνη και, κατ' επέκταση, την ένταξη όλων των μαθητών στην εκπαίδευση.

Ανάμεσα σε αυτές τις πρακτικές συγκαταλέγονται και η ομαδοσυνεργατική εκπαίδευση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι δυο αυτές μέθοδοι διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο, ιδιαίτερα για την ένταξη των μειονοτικών ομάδων στην εκπαίδευση, όπως είναι αυτή των αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών. Μέσα από τις εν λόγω πρακτικές, οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, γίνονται μέλη της σχολικής ομάδας και δεν περιθωριοποιούνται. Είναι γεγονός πως συμβάλλουν αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής και σχολικής αποτυχίας (Φύκαρης, Παπασπύρου & Μήτση, 2016). Τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη προθυμία και περισσότερα κίνητρα, ώστε να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, καθώς αισθάνονται την αποδοχή, αλλά και προσωπική ικανοποίηση από την ενεργό εμπλοκή τους.

Έτσι, ενισχύεται η συμπεριληπτική σκοπιά της εκπαίδευσης, η οποία φαίνεται πως είναι προτεραιότητα πλέον των ηγετών των σχολικών μονάδων. Η συμπερίληψη δεν είναι έγκειται μόνο στη σχολική επιτυχία των μαθητών/τριών και, κυρίως, των μειονοτικών ομάδων, αλλά λαμβάνει μεγαλύτερες διαστάσεις στην κοινωνική ζωή των παιδιών. Στόχος είναι η διαμόρφωση ενεργών πολιτών, οι οποίοι/ες θα προσεγγίζουν με περισσότερο ανθρωπιστική διάθεση τις διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά και θα έχουν ανεπτυγμένη την κριτική τους σκέψη (Χατζησωτηρίου, 2014).

Επομένως, γίνεται κατανοητό πως και οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να κατανοούν την κουλτούρα των αλλοδαπών μαθητών/τριών, να τη σέβονται και να προσπαθούν να την αναδεικνύουν. Προς την κατεύθυνση αυτή συμβάλλουν καθοριστικά και οι διευθυντές/τριες

των σχολείων, όπως διαπιστώνεται από την παρούσα μελέτη. Ένας αποτελεσματικός ηγέτης και δάσκαλος είναι ικανός να γνωρίζει εις βάθος το ξεχωριστό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και να το μετατρέπει σε αποτελεσματική ηγεσία και διδασκαλία (Banks, 2002). Η διαπίστωση, λοιπόν, αυτής της διαφορετικότητας δεν αρκεί αποκλειστικά για την αποτελεσματικότητα, αλλά χρειάζεται και η ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων, ώστε να μετατραπεί σε πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης (Λιακοπούλου, 2006).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό πως η σύγχρονη ηγεσία μετασχηματίζεται από τα απόλυτα και συγκεντρωτικά μοντέλα που κυριαρχούσαν τις προηγούμενες δεκαετίες σε νέα, περισσότερο ανθρώπινα μοντέλα, που προάγουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και ανάγκες. Το στυλ ηγεσίας που κυριαρχεί είναι το μετασχηματιστικό και αυτό γίνεται ιδιαίτερα εμφανές μέσα από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Αναλογιζόμενοι τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί στους διευθυντές και τις διευθύντριές τους μπορούμε να εξάγουμε εύκολα αυτό το συμπέρασμα. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αντιμετωπίζουν τους ανθρώπους ως σύνθετες προσωπικότητες, έχοντας διαφορετικά κίνητρα και ανησυχίες. "Ο μετασχηματιστικός ηγέτης επικεντρώνεται στην εσωτερική παρώθηση, στην ομαδική δράση και στην ορθή αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου. Αναλαμβάνει πρωτοβουλία και είναι πάντα έτοιμος για διάλογο και επικοινωνία, ενώ δημιουργεί γόνιμο κλίμα συνεργασίας και ασκεί κριτική υποστηρικτικά, παρέχοντας εποικοδομητική ανατροφοδότηση" (Πράττου, 2020:204). Όλα αυτά τα στοιχεία μπορούμε να τα παρατηρήσουμε στα δεδομένα που συλλέχθηκαν.

Ο κύριος σκοπός του ηγέτη είναι να παρέχει την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά και, ιδιαίτερα, στα μη προνομιούχα (Lambrecht κ.ά., 2022). Μέσα από τις μετασχηματιστικές πρακτικές που υιοθετεί αυξάνεται η αποτελεσματικότητά του, η οποία βασίζεται στην ενεργή εμπλοκή όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής δραστηριότητας (Κεχαΐδου, 2019). Ετσι, επιτυγχάνονται άμεσα οι στόχοι που τίθενται τόσο από τον/την ίδιο/α τον/την διευθυντή/τρια του σχολείου, όσο και από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες.

Επίλογος-Προτάσεις

Είναι βέβαιο πως οι μαθητές/τριες που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, όπως είναι οι αλλοδαποί/ές, χρήζουν ιδιαίτερης μέριμνας για την ομαλή ένταξή τους στο δημοτικό σχολείο. Οι ενέργειες και οι στρατηγικές που υιοθετούν οι διευθυντές/τριες είναι καθοριστικής σημασίας και συμβάλλουν στη σχολική αποτελεσματικότητα. Έτσι, αποτρέπεται η διαρροή και η σχολική αποτυχία.

Οι σύγχρονοι ηγέτες της εκπαίδευσης επιλέγουν νέες προσεγγίσεις και καινοτόμα στυλ ηγεσίας, τα οποία είναι περισσότερο ανθρώπινα και αποτάσσουν τον διεκπεραιωτικό τους χαρακτήρα. Ο μετασχηματισμός της διοίκησης σε ηγεσία είναι κύριο μέλημά τους και λειτουργούν με γνώμονα τόσο την προσωπική, όσο και συλλογική ικανοποίηση και ευημερία.

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τις ενέργειες και τις στρατηγικές των διευθυντών για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, όπως τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί. Ενδιαφέρον, ωστόσο θα είχε η προέκτασή της μέσα από αντίστοιχη έρευνα στους/στις ίδιους/ες τους/ες διευθυντές/τριες, ώστε να αναδειχθεί τι πιστεύουν οι ίδιοι/ες για τις θέσεις που κατέχουν. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να πραγματοποιηθεί έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα, ο πληθυσμός του οποίου θα προέρχεται από περισσότερα μέρη της Ελλάδας και, έτσι, θα είναι πιο αντιπροσωπευτικός. Επίσης, προτείνεται η διεξαγωγή αντίστοιχης έρευνας στους/στις διευθυντές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα στις δύο βαθμίδες.

Ακόμη, προτείνεται η εφαρμογή νέων, καινοτόμων προσεγγίσεων για τη διαπολιτισμικότητα, ώστε να συμμετέχουν ενεργά όλα τα παιδιά στην εκπαίδευση. Σαφώς, θα ήταν χρήσιμη η αναδιαμόρφωση των Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ., τα οποία θα διέπονται από μια περισσότερο στοχευμένη κουλτούρα για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών. Τέλος, σημαντική είναι και η συμβολή της κοινωνίας, τοπικής και ευρύτερης, η οποία οφείλει να ενισχύσει τις δράσεις της για την ουσιαστική κοινωνική τους ένταξη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Banks, J. (2002). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση (3η αμερικανική έκδοση)* (Ε. Κουτσουβάνου μτφρ). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Borg, C. & Mayo, P. (2008). Για ένα αντιρατσιστικό πρόγραμμα στην εκπαίδευση. Στο Macedo, D & Gounari, P. (επιμ) *Η παγκοσμιοποίηση του ρατσισμού*. Αθήνα: Επίκεντρο

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Creswell, J. W., (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Χ. Τσορμπατζούδης μτφρ). Αθήνα: Ίων

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας (2η έκδοση)* (Σ. Αργύρη μτφρ). Αθήνα: Gutenberg

Giddens, A. (2002) *Κοινωνιολογία* (Δ. Τσαούσης επιμ-μτφρ). Αθήνα: Gutenberg

Howard, K., Sharp, J. (2001). *Η επιστημονική μελέτη. Οδηγός σχεδιασμού και διαχείρισης πανεπιστημιακών ερευνητικών εργασιών* (Β. Νταλάκου μτφρ). Αθήνα: Gutenberg

Lenhart, V. (2006). *Παιδαγωγική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων* (Ε. Γεμεντζή μτφρ). Αθήνα: Gutenberg

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (2η έκδοση)* (Β. Νταλάκου-Κ. Βασιλικού μτφρ). Αθήνα: Gutenberg

Smith, R. (2006) *Πολιτισμική θεωρία.Μια εισαγωγή* (Α, Κατσίκερος μτφρ). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Tiedt, A., Tiedt, I. (2002). *Πολυπολιτισμική διδασκαλία* (Προλεγόμενα Α. Τριλιανός, 6η αμερικανική έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Αβραμίδου, Β. (2014). *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα των Ελλήνων εκπαιδευτικών που αποσπάστηκαν στο εξωτερικό*. Ζεφύρι: Διάδραση

Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Παντελιάδου, Σ., Φιλιππάτου, Δ. (επιμ), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο

Αργυροπούλου, Ε. (2017) (επιμ). Ρ. Στάρατ, *Ηθική ηγεσία στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δίσιγμα

Αργυροπούλου, Ε. (2018α). *Ηγεσία στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Αργυροπούλου, Ε. (2018β). *Οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό Σχολείο)*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Βαλιαντή, Σ., Νεοφύτου, Λ., Χατζησωτηρίου, Χ. (2020). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και διαπολιτισμική εκπαίδευση: παράλληλοι δρόμοι προς την κοινωνική συνοχή και κοινωνική δικαιοσύνη. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 129-148

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ζεφύρι: Διάδραση

Γκόβαρης, Χ. (2013). *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.* Αθήνα: Μεταίχμιο

Γουβιάς. Δ., Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική πολιτική.* Αθήνα: Gutenberg

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

Δήμιζα, Σ. (2014). *Δημοκρατική εκπαίδευση. Οι απόψεις και οι εκπαιδευτικές πρακτικές των νηπιαγωγών. Μια εμπειρική έρευνα για τις δημοκρατικές αξίες σε νηπιαγωγεία της Αττικής* (Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών). Ανακτήθηκε από: https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/34908#page/1/mode/2up

Εγκύκλιος Φ1/140282/Δ1/03-11-2021 "Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) Ζ.Ε.Π. για το σχολικό έτος 2021-2022 σε δημοτικά σχολεία της χώρας-Β' Φάση". Ανακτήθηκε από: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/psoyz46mtli-8i9.pdf

Ελευθεράκης, Θ. (2008). Παιδαγωγικές αντιλήψεις και κοινωνική δικαιοσύνη: Από τη Σχολική Κοινότητα του Μαρασλείου Διδασκαλείου (1923-26) στις Μαθητικές Κοινότητες

του σύγχρονου Ελληνικού Σχολείου. Στο *Πρακτικά 5ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης: "Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη"* (1-16). Ανακτήθηκε από:
https://www.academia.edu/11862994/2008_%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82_%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%BB%CE%AE%CF%88%CE%B5%CE%B9%CF%82_and_%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%BF%CF%83%CF%8D%CE%BD%CE%B7_%CE%91%CF%80%CF%8C%CF%84%CE%B7_%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1_%CF%84%CE%BF%CF%85_%CE%9C%CE%B1%CF%81%CE%B1%CF%83%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85_%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%851923_26_%CF%83%CF%84%CE%B9%CF%82_%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82_%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B5%CF%82_%CF%84%CE%BF%CF%85_%CF%83%CF%8D%CE%B3%CF%87%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CF%85_%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D_%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85_Pedagogical_concepts_and_social_justice_From_the_School_Community_of_Marasleio_Didaskaleio_in_the_Student_Communities_in_Greece_

Ελευθεράκης, Θ. (2009). Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση: Η διαπαιδαγώγηση του δημοκρατικού πολίτη στο σχολείο. Στο Β. Οικονομίδης- Θ. Ελευθεράκης (επιμ.) *Εκπαίδευση, δημοκρατία και ανθρώπινα δικαιώματα* (48-100). Αθήνα: Ατραπός

Ελευθεράκης, Θ. (2011). Ο εκδημοκρατισμός του ελληνικού σχολείου με εργαλείο τον διάλογο. Στο Γ. Τζαβάρας (επιμ.), *Φιλοσοφικός διάλογος μέσα στη σχολική τάξη* (e-book), 0-25. Ανακτήθηκε από: http://www.philosophicalbibliography.com/attachments/134_Eleutheraki-Eisigisi-2011.pdf

Ευρωπαϊκή Κοινότητα για τη Δημοκρατία και την Παιδεία (2018). *Σύμπραξη σχολείων για τη δημοκρατία στην εκπαίδευση*. Αθήνα

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2009). *Βασικές αρχές στην προαγωγή της ποιότητας στην εκπαίδευση. Προτάσεις για τους διαμορφωτές πολιτικής*. Ανακτήθηκε από: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EL.pdf

Ζάχος, Δ. (2003). Η έννοια της κοινωνικής ενσωμάτωσης: Περιεχόμενα και περιορισμοί. *2ο Διεθνές Συνέδριο Κοινωνιολογίας*. Κοινωνιολογία: Μάθημα Ελευθερίας. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/30676479/%CE%97_%CE%88%CE%BD%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%B1_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD

%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%95%CE%BD%CF%83%CF%89%CE%BC%CE%AC%CF%84%CF%89%CF%83%CE%B7%CF%82_%CE%A0%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%B5%CF%87%CF%8C%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%A0%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BF%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CE%AF

Ζάχος. Δ, Χατζής, Τ. (2005). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και νέα περιβάλλοντα μάθησης. *Επιστημονικό Βήμα*, 4, 102-108

Ζάχος, Δ. (2014). Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Νέος Παιδαγωγός*, 3, 148-157

Ζάχος, Δ. (2019). Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση: ορισμένες κριτικές παρατηρήσεις. Στο Θ. Ράπτης, Δ. Κόνιαρη (Επιμ.) *Μουσική εκπαίδευση και κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (546-554). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε

Ηνωμένα Έθνη (1989). *Διεθνής σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού*. Ανακτήθηκε από: https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4bcbf83a2

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Θωμοπούλου, Α. (2021). Η δημιουργία ενός σχολείου για όλους μέσα από τον συνδυασμό των τριών διαστάσεων της συμπερίληψης: κουλτουρών-πολιτικών-πρακτικών. *Νέος παιδαγωγός*, 24, 231-239

Καραγιάννη, Ε., Κλαδάκης, Ι. (2012). Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλων. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου, Αθήνα. Ανακτήθηκε από: http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/61_karagianni_kladakis.pdf

Καραγιάννη, Π. (2010). Εκπαιδευτικές πρακτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις,* Τόμος Β'. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Καρρά, Ε. (2021). Αναγκαιότητα, στόχοι και αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Νέος Παιδαγωγός*, 319-329

Κεσίδου, Α. (2008α). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: ΥΠ.Ε.Π.Θ., *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*, Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή (21-36). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία

Κεσίδου, Α. (2008β). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Στο: ΥΠ.Ε.Π.Θ., *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*, Πρακτικά διημερίδας με θέμα: "Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό". Επιστ. Υπεύθ. Ζ. Παπαναούμ, Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου 2008 (11-27). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία

Κεσίδου, Α. (2014). Ένα σχολείο "εργάζεται διαπολιτισμικά": Προϋποθέσεις και παιδαγωγικοί χειρισμοί. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο.* Ενότητα Α, Επιμορφωτικό υλικό (19-31). Θεσσαλονίκη: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών, Υ.Παι.Θ. Ανακτήθηκε από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-29-21/22-eisagogi2

Κεχαΐδου, Χ. (2019). Αποτελεσματική ηγεσία στην εκπαίδευση. *Επιστημονικό ηλεκτρονικό διαδικτυακό περιοδικό "C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης"*. Ανακτήθηκε από: https://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/kexaidou-xrusoula/effective-leadership-education-chrysoula-kechaidou.htm

Κηπουροπούλου, Ε. (2020). Κοινωνική δικαιοσύνη και εκπαίδευση: Μια αρχική διερεύνηση του λόγου εκπαιδευτικών απέναντι στην πρόκληση της μετακίνησης πληθυσμών. Στο *ФЕНОМЕН КУЛЬТУРИ ПОСТГЛОБАЛІЗМУ* (100-106), Μαριούπολη. Ανακτήθηκε από: http://mdu.in.ua/Nauch/Konf/2020/ch-1_zbirka_2020_fenomen_kulturi.pdf#page=101

Κιοσσέ, Ε. (2019). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Νέος Παιδαγωγός*, 13, 362-369

Κοινή Υπουργική Απόφαση 180647/ΓΔ4/2016, ΦΕΚ 3502/2016//31-10-2016. Ανακτήθηκε από:https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/koine-upourgike-apophase-180647-gd4-2016.html

Κρίβας, Σ. (2007). *Παιδαγωγική επιστήμη: Βασική θεματική*. Αθήνα: Gutenberg

Κριεμάδης, Θ., Θωμοπούλου, Ι. (2012). *Διοίκηση σχολικών μονάδων με έμφαση στην ποιότητα*. Αθήνα: Οικονομική Βιβλιοθήκη

Λαδιά, Α. (2021). Δυσλεξία και συμπεριληπτική εκπαίδευση. *Νέος παιδαγωγός*, 23, 286-294

Λαζάρου, Μ., Λαζάρου, Δ. (2018). Η μετασχηματιστική ηγεσία στον χώρο της εκπαίδευσης. *3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΣΕΠΕ Λακωνικής: Αυτόνομο Σχολείο: Μύθοι και Πραγματικότητα*, 4-6 Μαΐου, Γύθειο

Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη

Λιακοπούλου, Μ., Αλεξίου, Π., Ζιώγα, Σ., Μπανάσου, Β, Ράπτη, Ε.Α., Τριανταφύλλου, Χ., Φωτίου, Κ., Χίλαϊ, Α. (2021). Διεύθυνση και ηγεσία σχολικών μονάδων: Πώς η βιογραφία επιδρά στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ηγέτη. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 7, 156-184

Μαλιγκούδη, Χ. (2008). Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο: ΥΠ.Ε.Π.Θ., *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία.* Επιστ. Εποπτεία Π. Ξωχέλλης (57-60). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία

Μάρκου, Γ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές τέχνες

Μάρκου, Ε. (2011). Σύντομος οδηγός διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Πολύδρομο*, 4, 33-47

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

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

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας.* Αθήνα: Κέντρο Λεξιλογίας ΕΠΕ

Μπαρμπουδάκη, Ε., Βίτσου, Μ., Γκαινταρτζή, Α. (2019). Χτίζοντας γέφυρες ανάμεσα σε σχολείο και γονείς-πρόσφυγες. *Επιστήμες αγωγής*, 3, 131-144

Μπίκος, Κ. (2011). *Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός

Μπρίνια, Β. (2012). Η εφαρμογή της Συμμετοχικής Διοίκησης στη σχολική μονάδα: Κλειδί επιτυχίας για το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Μπρίνια Β. (επιμ.) *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής: Αναζητώντας το νέο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Νικολαΐδου, Μ. (2012). Το πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Στο Νικολαΐδου Μ. (επιμ.) *Εκπαιδευτική ηγεσία-Ε και; Χαρτογραφώντας το πεδίο της ηγεσίας στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στη έρευνα και στην πρακτική*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων

Νικολάου, Γ. (2007). Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης. *Συγκριτική και διεθνής επιθεώρηση*, 9, 79-106

Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο: ΥΠ.Ε.Π.Θ., *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*, Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή (53-65). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία

Νικολάου, Γ. (2011α). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την "ομοιογένεια" στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πεδίο

Νικολάου, Γ. (2011β). *Διαπολιτισμική διδακτική: το νέο περιβάλλον-βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο

Νικολάου, Σ. Μ. (2009). *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (β' έκδοση)*. Αθήνα: Gutenberg

Νόμος 2413/1996, ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996. Ανακτήθηκε από: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2413-1996.html

Νόμος 3386/2005, ΦΕΚ Α-212/23-8-2005. Ανακτήθηκε από: https://www.e-nomothesia.gr/kat-allodapoi/n-3386-2005.html

Νόμος 4415/2016, ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016. Ανακτήθηκε από: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4415-2016.html

Νόμος 4547/2019, ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018. Ανακτήθηκε από: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4547-2018-phek-102a-12-6-2018.html?q=%CF%86%CF%81%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%B1

Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου Ο. (2001). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών.* Αθήνα: Πεδίο

Πανταζής, Σ. (2006). *Διαπολιτισμική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός

Πανταζής, Β. (2015). Α*ντιρατσιστική εκπαίδευση*. Κάλλιπος Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Ανακτήθηκε από: https://repository.kallipos.gr/handle/11419/1631

Παπαδοκωνσταντάκη, Μ. (2021). Νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση των μειονεκτούντων μαθητών. *Νέος Παιδαγωγός*, 24, 250-262

Παπαδοπούλου, Β. (2008). Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη. Στο: ΥΠ.Ε.Π.Θ., *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*, Δ.

Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή (53-65). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Gutenberg

Πασιαρδής, Π. (2012). Επιτυχημένη σχολική ηγεσία: Θεωρίες και πρακτικές. Στο Πασιαρδής Π. (επιμ.) *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων. Διεθνείς ερευνητικές τάσεις & η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Πασιάς, Γ. (2012). Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1957-2010). Μια ιστορική συγκριτική προσέγγιση. Στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ), *Συγκριτική παιδαγωγική* (355-380). Αθήνα: Gutenberg

Ποιμενίδου, Σ., Ιωαννίδου, Γ., Ποιμενίδης, Δ. (2021). Ένταξη, ενσωμάτωση και συμπερίληψη: Εννοιολογική επισκόπηση. *Νέος Παιδαγωγός*, 24, 214-223

Πολυζοπούλου, Α. (2018). Εισαγωγή καινοτομιών στις σχολικές μονάδες: Η στάση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας. *Πρακτικά Συνεδρίου "Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης",* Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. DOI: 10.12681/χπ.1474

Πολυζοπούλου, Κ. (2019). *Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στατιστική ανάλυση των απόψεων και των στάσεων των μαθητών, εκπαιδευτικών και φοιτητών σχετικά με την ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο της γενικής αγωγής* (Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Ανακτήθηκε από: https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/46494#page/1/mode/2up

Πράττου, Α. (2020). Η μετασχηματιστική ηγεσία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το προφίλ του μετασχηματιστικού διευθυντή-ηγέτη και την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο. *International Journal of Educational Innovation*, 2(5), 202-2012

Πράττου, Α. (2021). Διαφοροποιημένη μάθηση-Βασικοί άξονες διαφοροποιημένης διδασκαλίας. *Νέος παιδαγωγός*, 24, 93-102.

Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο

Ράπτης, Ν., Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφων Κυριακίδη

Σαΐτη, Α., Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία, έρευνα και μελέτη*. Αθήνα

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 4, 108-129. DOI: 10.12681/dial.16278

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2020). Εκπαίδευση και μετανάστευση: Πολιτικές για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα. *Πρακτικά Πανελληνίου Διεπιστημονικού Συνεδρίου "Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα"* (15-25), Κέρκυρα. Ανακτήθηκε από: https://www.pdeionion.gr/wp-content/uploads/2020/04/%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf

Σούλης, Σ. Γ. (2006). *Τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση και ο κόσμος τους. Άτομα με πολλαπλές αναπηρίες.* Αθήνα: Gutenberg

Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους, Τόμος Β'. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης.* Αθήνα: Gutenberg

Σοφιανίδου, Ε. (2011). Σχολική διαρροή: Παρεμβάσεις σε ομάδες. Στο Ζαφειροπούλου, Μ. & Καλαντζή-Αζίζι, Α. (επιμ), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών.* Αθήνα: Πεδίο

Σταμοβλάσης, Δ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας με στοιχεία στατιστικής. Επιστημολογία, θεωρία, βασικές έννοιες, σχεδιασμός και ανάλυση ερευνητικών δεδομένων*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός

Στασινός, Δ. Π. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 Plus*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Σφυρόερα, Μ. (2019). Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Στο Α. Ανδρούτσου, Μ. Σφυρόερα, Α. Βελλοπούλου, Σ. Δέλη, Ε. Διδάχου, Ε. Κοτσικονούρη, Σ. Σαΐτη (Επιμ.), *Πρακτικά 11ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Ρ.-ΤΕΑΠΗ: Από εδώ και από παντού: εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο"* (55-64). Αθήνα: ΟΜΕΠ & ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε από: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD242/%CE%9A%CE%95%CE%99%CE%9C%CE%95%CE%9D%CE%91%20%CE%93%CE%99%CE%91%20%CE%9C%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%A4%CE%97/%CE%A3%CE%A6%CE%A5%CE%A1%CE%9F%CE%95%CE%A1%CE%91%20%CE%95%CE%9D%CE%91%20%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%9F%20%CE%93%CE%99%CE%91%20%CE%9

F%CE%9B%CE%91%20%CE%A4%CE%91%20%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%99%CE%91.pdf

Σφυρόερα, Μ. (2020). Προς μια ολιστική αντιμετώπιση της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής: Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 6, 119-142. DOI: https://doi.org/10.12681/dial.25549

Σωτηρόπουλος, Α. (2021). Οι τρεις διαστάσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. *Νέος παιδαγωγός*, 23, 303-311

Τζίμα, Π. (2011). *Διαπολιτισμικά Σχολεία (έρευνα με υποκείμενα παιδιά γυμνασίου και λυκείου*). Β' Εκπαιδευτική Σειρά 7. Τμήμα Μεταναστευτικής Πολιτικής, Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.). Ανακτήθηκε από: http://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esta/T2/029/10144.pdf

Τουπαδάκη-Καψετάκη, Κ. (2009). Μαθαίνω τη δημοκρατία. Στο Β. Οικονομίδης- Θ. Ελευθεράκης (επιμ.) *Εκπαίδευση, δημοκρατία και ανθρώπινα δικαιώματα* (298-313). Αθήνα: Ατραπός

Τουρτούρας, Χ. (2010). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. Αθήνα: Επίκεντρο

Τριλιανός, Α. (2008). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας Β' Τόμος (3η έκδοση)* . Αθήνα

Τσιάκαλος, Γ. (2006). *Απέναντι στα εργαστήρια του ρατσισμού*. Αθήνα: Τυποθήτω-Αντιρρήσεις

Τσιάκαλος, Γ. (2008). *Η υπόσχεση της παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Τσιάκαλος, Γ. (2009). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης (7η έκδοση)*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Τσιούμης, Κ., Κατσινάκη, Α. (2000). Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για το νηπιαγωγείο με επίκεντρο τον πολιτισμό. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 4, 79-90, DOI: https://doi.org/10.12681/icw.18140

Τσιρώνης, Χ. (2008). Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών. Στο: ΥΠ.Ε.Π.Θ., *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*, Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή (123-140). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία

Τσιτώτας, Κ., Φλωράτου, Μ., Ζιάκα, Β. (2021). Οι απόψεις των διευθυντών για την κατανεμημένη ηγεσία στην ομάδα διοίκησης του σχολείου. *International Journal of Educational Innovation*, 3(3), 190-199

Τσούνης, Α., Σαράφης, Π. (2016). Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και αποτελέσματα στην εργασιακή απόδοση. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας,* 8(2), 36-47

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 169735/ΓΔ4/2017, ΦΕΚ 3727/Β/23-10-2017. Ανακτήθηκε από: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/upourgike-apophase-169735-gd4-2017.html

Φύκαρης, Ι., Παπασπύρου, Γ., Μήτση, Π. (2016). Εφαρμοστική λειτουργικότητα της "Θεωρίας της Δραστηριότητας" στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Στο Σακελλαρίου Μ., *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής "Σύγχρονες τάσεις στην ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών και στη διδασκαλία"* (531-549). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου

Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). "Από τη Μονοπολιτισμικότητα στη Διαπολιτισμικότητα": Κρατική πολιτική, σχολείο και σχολική τάξη. Στο Χ. Χατζησωτηρίου-Κ. Ξενοφώντος (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (14-42). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα

Ξενόγλωσση

Banks, J. (1991). *Teaching strategies for ethnic studies (5th edition)*. Boston: Allyn and Bacon

Banks, J., Banks, C. (2010). *Multicultural education. Issues and perspectives (7th edition*). USA: Wiley

Berkovich, I., Eyal, O. (2020). Ethics education in leadership development: Adòpting multiple ethical paradigms. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2), 270-285, DOI: 10.1177/1741143218792914

Bush, T., Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence.* Nottingham: National College for School Leadership

Caliskan, O. (2020). Ecology of social justice leadership: How schools are responsive to refugee students. *Multicultural educational review*, 12(4), 267-283, DOI: 10.1080/2005615X.2020.1842656

Cuellar, C., Queupil, J.P., Cuenca, C., Ravest., J. (2020). A systematic review on multiculturalism and educational leadership: similarities and contrasts in knowledge production across societies. *Multicultural Education Review*, 12:4, 235-249, DOI: 10.1080/2005615X.2020.1842655

David, F.S. (2019). Instructional leadership. Στο: B. Wong, S. Hairon & P.T. Ng, *School leadership and educational change in Singapore*, Springer Texts in Education. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-74746-0_2

DeMatthews, D., Izquierdo, E. (2020). Leadership for social justice and sustainability: A historical case study of a high-performing dual language school along the U.S.-Mexico Border, *Journal of education for students placed at risk (JESPAR)*, 25:2, 164-182, DOI: 10.1080/10824669.2019.1704629

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education.* New York: Macmillan. Ανακτήθηκε από: https://edtechbooks.org/pdfs/mobile/democracyandeducation/_democracyandeducation.pdf

Eleftherakis. Th., Gogou, L., Kalerante, E. (2018). Globalization, foreigners' social integration into western multicultural societies and intercultural education. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 28(3), 1-11. DOI: 10.9734/JESBS/2018/45928

Garcia-Carmona, M., Fuentes-Mayorga, N., Rodriguez-Garcia, A. (2021). Educational leadership for social justice in multicultural contexts: The case of Melilla, Spain. *Leadership and policy in schools*, 20(1), 76-94, DOI: 10.1080/15700763.2020.1833939

Glickman, C. (2002). *Leadership for learning: How to help teachers succeed*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development

Greenfield, W. D. (2004). Moral leadership in schools. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 174-196, DOI: 10.1108/09578230410525595

Guo-Brennan, L., Guo-Brennan, M. (2021). Leading welcoming and inclusive schools for newcomer students: A conceptual framework. *Leadership and policy in schools*, 20(1), 57-75, DOI: 10.1080/15700763.2020.1838554

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142, DOI: 10.1108/09578231111116699

Jaffe-Walter, R. (2018). Leading in the context of immigration: Cultivating collective responsibility for recently arrived immigrant students, *Theory into practice*, 57(2), 147-153, DOI: 10.1080/00405841.2018.1426934

Jamal, A.H. (2014). Styles and value systems of school principals. *American Journal of Educational Research*, 2(12), 1267-1276

Kesidou, A. (2019). Preparing Educators and Researchers for Multicultural/Intercultural Education: A Greek Perspective. *Education for Democratic Intercultural Citizenship*. 15, 148-165. DOI: 10.1163/9789004411944_008

Kilicoglu, D. (2018). Understanding democratic and distributed leadership: Hoy democratic leadership of school principals related to distributed leadership in schools? . Educational Policy Analysis and Strategic Research, 13(3), 6-23. DOI: 10.29329/epasr.2018.150.1

Korejan, M. M., Shahbazi, H. (2016). An analysis of the transformational leadership theory. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 8(3), 452-461

Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., Sporer, N. (2022). The effect of school leadership on implementing inclusive education: how transformational and instructional leadership practices affect individualised educational planning. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 943-957. DOI: 10.1080/13603116.2020.1752825

Lee, W. O. (2012). Moral leadership: Where the East meets the West. Multicultural Education Review, 4(1), 29-50, DOI: 10.1080/23770031.2009.11102888

OECD (2008). *Improving School Leadership. The Toolkit*. Ανακτήθηκε από: https://www.oecd.org/education/school/44339174.pdf

Pietsch, M., Tulowitzki, P., Koch, T. (2019). On the differential and shared effects of leadership for learning on teachers' organizational commitment and job satisfaction: A multilevel perspective. *Educational Administration Quarterly*, 55(5), 705-741, DOI: 10.1177/0013161X18806346

Resvani, E., Eleftherakis, E., Kalerante, E., Kaspiri, A. (2020). Integration, social inclusion, inclusive education: Parallel support teachers' viewpoints. *International Journal of Education Humanities and Social Sciences*, 3(6), 89-124

Silva, P., Antunez, S., Slater, C. (2021). Towards social justice in highly complex schools in Catalonia, Spain. *Educational management: Administration & leadership*, 49(2), 336-351, DOI: 10.1177/174114321989848

Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. The Educational Forum, 69(2), 143-150, DOI: 10.1080/00131720508984678

Von Bergen, C. W. (2012). Principles of ethical leadership. Unpublished manuscript. Ανακτήθηκε από: http://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2012/12/Principles-of-Ethical-Leadership1.pdf

Ιστοσελίδες

6ο Διαπολιτισμικό Σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού Θεσσαλονίκης http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/ArchesLeitourgiasTwnSxoleiwn.htm

Παράρτημα

Το ερωτηματολόγιο

Ο ρόλος της διεύθυνσης στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών στο δημοτικό σχολείο

Αγαπητοί/ες συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της έρευνας που πραγματοποιώ στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και έχει σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις τους σχετικά με τον ρόλο και τις πρακτικές των διευθυντών/τριών για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα δεδομένα που θα συλλεχθούν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας.
Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,
Μαρία Δημάτη, εκπαιδευτικός ΠΕ70

* Απαιτείται

Δημογραφικά στοιχεία

1. Χρόνια προϋπηρεσίας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 1-5
- 6-15
- 16-30
- >30

2. Σχέση εργασίας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια

3. Οργανικότητα σχολείου υπηρέτησης *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Μονοθέσιο
- 2/θέσιο-5/θέσιο
- 6/θέσιο-7/θέσιο
- 8/θέσιο-11/θέσιο
- 12/θέσιο και άνω

4. Σε τι περιοχή βρίσκεται το σχολείο που υπηρετείτε; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Αστική
- Ημιαστική
- Αγροτική

5. Στο σχολείο, όπου εργάζεστε, υπάρχει Τάξη Υποδοχής; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
- Όχι

6. Εχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση/εκπαίδευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
- Όχι

7. Ο/Η διευθυντής-τρια/προϊστάμενος-η της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζεστε, έχει παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση/εκπαίδευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

1ος άξονας

8. Διαβάστε τις παρακάτω προτάσεις για τις ενέργειες του διευθυντή και απαντήστε κατά πόσο ισχύει ή δεν ισχύει. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Προωθεί ένα κλίμα ομαδικότητας και συνεργασίας	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Δημιουργεί κλίμα φροντίδας και εμπιστοσύνης	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Είναι ανοιχτός σε νέες ιδέες	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Αναθέτει εργασίες κατάλληλα και δίκαια	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Σέβεται τη διαφορετικότητα	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Υπερασπίζεται τις ευάλωτες ομάδες	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Καλλιεργεί δημοκρατικές διαδικασίες	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭

2ος άξονας

9. Διαβάστε τις παρακάτω προτάσεις για τις ενέργειες του διευθυντή και απαντήστε κατά πόσο ισχύει ή δεν ισχύει. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ενθαρρύνει την πρωτοβουλία και την καινοτομία	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Τάσσεται υπέρ της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Τάσσεται υπέρ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Ενθαρρύνει τους/τις εκπαιδευτικούς να εντάσσουν νέες πρακτικές για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Εξασφαλίζει πόρους για την υλικοτεχνική ενίσχυση που θα συμβάλει στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Ενθαρρύνει τη διατήρηση και ενίσχυση της κουλτούρας των αλλοδαπών μαθητών	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Καλλιεργεί ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭