

«Ο ρόλος της Σχολικής Ηγεσίας στην Διαπολιτισμική Ανάπτυξη των Σχολείων: Προκλήσεις και Προοπτικές. Η περίπτωση δέκα σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της τοπικής Κοινότητας του Βόλου».

ΑΠΟ ΤΗΝ

Σεραφώ Ντόντη

Μεταπτυχιακή Εργασία στο Πρόγραμμα

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διαμεσολάβηση((MEd, 2 έτη)– Κοινό Πρόγραμμα με το
Πανεπιστήμιο Πατρών – Εξ Αποστάσεως

Για απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος (Master)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

Μάιος, 2024

Η Σεραφώ Ντόντη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Ο ρόλος της Σχολικής Ηγεσίας στην Διαπολιτισμική Ανάπτυξη των Σχολείων: Προκλήσεις και Προοπτικές. Η περίπτωση δέκα σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της τοπικής Κοινότητας του Βόλου» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο/Η ΔΗΛΩΝ/ΟΥΣΑ




UNIVERSITY of NICOSIA

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν σ' αυτό το απαιτητικό εγχείρημά, και ειδικότερα επιθυμώ να ευχαριστήσω τους γονείς μου, οι οποίοι καθόλη τη διάρκεια αυτού του μαθησιακού ταξιδιού όπως ονομάζω ήταν δίπλα μου, δίνοντάς μου ώθηση να εκπληρώσω τους ακαδημαϊκούς μου στόχους. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την υπεύθυνη καθηγήτρια της μεταπτυχιακής μου διατριβής, τη κ. Βασιλική Φωτοπούλου που είχα τη τιμή να συνεργαστώ, η οποία με καθοδήγησε και με εμπύχωσε όλο αυτό το διάστημα εκπόνησης της θέσης μου, ένα διάστημα όπου με κατέκλεισαν ποίκιλα συναισθήματα άγχους, κόπωσης, αγωνίας, αλλά και αισθήματα προσωπικής επίτευξης.



Περίληψη

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών αποτελεί πρωταρχική κατευθυντήρια αρχή για την αντιμετώπιση των ανησυχιών για την ισότητα και τη διαφορετικότητα παγκοσμίως. Παρά την θεσμοθέτηση εκπαιδευτικών πολιτικών και νομοθεσιών, οι πρόσφατες παρατηρήσεις υπογραμμίζουν τις αναδυόμενες προκλήσεις της εφαρμογής της στις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η μελέτη επιδιώκει να διευρύνει τις προκλήσεις και τις ελλείψεις, αλλά και τις δυνατότητες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διενεργώντας μια ενδελεχή εξέταση των εκπαιδευτικών πολιτικών, των σύγχρονων τάσεων και των πρακτικών που υιοθετούνται τόσο στην Ελλάδα, όσο και σ' άλλες χώρες μέλη της ΕΕ, με ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο και τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας σ' αυτό το εγχείρημα.

Μέσω της ποιοτικής έρευνας που διεξήχθη σε δέκα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της τοπικής κοινότητας του Βόλου, η μελέτη επιχειρεί να ρίξει φως τόσο στα εμπόδια όσο και στις προοπτικές που συναντώνται στην πρακτική εφαρμογή πρακτικών συνεκπαίδευσης στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η έρευνα περιελάμβανε συνολικά δέκα ημιδομημένες συνεντεύξεις από διευθυντές/ντριες και υποδιευθυντές/ντριες σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Βόλο. Αυτές οι συνεντεύξεις αποτέλεσαν κεντρικό στοιχείο της μεθοδολογίας της έρευνας, καθώς προσέφεραν πολύτιμες γνώσεις που μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της πολιτικής και των εκπαιδευτικών πρακτικών, επιδιώκοντας τελικά ένα πιο δίκαιο και χωρίς αποκλεισμούς εκπαιδευτικό περιβάλλον για όλους τους μαθητές. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η έλλειψη πόρων και η ανεπαρκής χρηματοδότηση απ' το κράτος αποτελεί το κατεξοχήν πρόβλημα υλοποίησης συμπεριληπτικών πρακτικών και ότι η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι ακόμη μια ουτοπική ιδέα που για να πάρει σάρκα και οστά απαιτείται ολική αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Λέξεις-Κλειδιά : διαπολιτισμική εκπαίδευση, συμπεριληπτικές πρακτικές, σχολική ηγεσία, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τοπική κοινότητα του Βόλου.

Abstract

Intercultural education and the adoption of inclusive practices is a primary guiding principle for addressing concerns about equity and diversity worldwide. Despite the institutionalisation of educational policies and legislation, recent observations highlight the emerging challenges of its implementation at educational levels. This study seeks to expand on the challenges and shortcomings, as well as the potential of intercultural education by conducting a thorough examination of educational policies, contemporary trends and practices adopted both in Greece and in other EU member states, with particular emphasis on the role and contribution of school leadership in this endeavour.

Through qualitative research conducted in ten secondary schools in the local community of Volos, the study attempts to shed light on both the obstacles and the prospects encountered in the practical implementation of co-education practices in the context of intercultural education. The research included a total of ten semi-structured interviews with principals and vice-principals of secondary schools in Volos. These interviews were a central element of the research methodology, as they provided valuable insights that can contribute to the improvement of policy and educational practices, ultimately seeking a more equitable and inclusive educational environment.

The research concluded that the lack of resources and inadequate funding from the state is the main problem in implementing inclusive practices and that the implementation of Intercultural Education is still a utopian idea requiring a total restructuring of the educational system to become a reality.

Keywords : intercultural education, inclusive practices, school leadership, secondary education, local community of Volos.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	3
Περίληψη	4
Εισαγωγή	9
1 Ορισμός Ηγεσίας.....	10
1.1 Στυλ Ηγεσίας.....	11
1.1.1 Αυταρχικό στυλ ηγεσίας	11
1.1.2 Δημοκρατικό στυλ ηγεσίας	12
1.1.3 Στυλ ηγεσίας Laissez-faire	12
1.1.4 Μετασχηματιστικό Στυλ Ηγεσίας.....	12
1.1.5 Υπηρεσιακή Ηγεσία	13
1.1.6 Συναλλακτική Ηγεσία.....	13
1.2 Στρατηγικές Άσκησης Επιρροής.....	14
1.3 Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη σχολική ηγεσία	15
1.4 Η σχολική ηγεσία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Ελληνική εκπαίδευση	16
1.5 Διοίκηση στις Σχολικές Μονάδες βάσει νομοθετικού πλαισίου: Ρόλος και Καθήκοντα.....	19
2 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικός Ηγέτης.....	21
2.1 Διαπολιτισμική διαφοροποίηση και διαπολιτισμική επικοινωνία	21
2.2 Χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού ηγέτη.....	22
2.2.1 Η σημασία της πολιτισμικής νοημοσύνης στη διαπολιτισμική ηγεσία.....	23
2.3 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	23
2.3.1 Διαπολιτισμική και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και ο ρόλος της ηγεσίας	25
2.3.2 Μοντέλο Επιπολιτισμοποίησης του Berry.....	26
2.5 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα	27
2.5.1 Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής	27

2.5.2 Το ελληνικό διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.....	28
2.5.3 ΖΕΠ – Τάξεις Υποδοχής.....	29
2.5.4 Τάξεις υποδοχής και ρόλος ηγεσίας.....	29
2.5.5 Φροντιστηριακά Τμήματα	31
2.5.6 Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.).....	31
2.5.7 Η συμβολή του ΔΕΠΠΣ.....	32
3. Προκλήσεις εφαρμογής διαπολιτισμικών παιδαγωγικών πρακτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	33
3.1 Έλλειψη ετοιμότητας των Σχολικών Ηγετών.....	33
3.2 Περιορισμένη κατάρτιση και έκθεση.....	34
3.3 Στερεότυπα και Προκαταλήψεις.....	35
3.4 Διαχείριση Συγκρούσεων.....	37
3.5 Έλλειψη συνεργασίας γονέων μεταναστών και διευθυντών.....	38
4. Προώθηση των μαθητικών φωνών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.....	40
4.1 Η ενασχόληση με τις μαθητικές φωνές.....	40
4.2 Συμπεριληπτική έρευνα (Inclusive Inquiry).....	43
4.3 Συνεργασία με εξωσχολικούς οργανισμούς.....	44
B' ΜΕΡΟΣ.....	45
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	45
5.1 Διατύπωση Ερευνητικών Ερωτημάτων και ερευνητικών υποθέσεων.....	47
5.2 Μέθοδος- Δείγμα.....	48
5.2.1 Ημιδομημένη Συνέντευξη.....	50
5.3 Παρουσίαση Ερωτημάτων - Μορφή και διατύπωση ερωτημάτων.....	51
5.4 Επεξεργασία Δεδομένων.....	53
5.5 Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων.....	54
5.6 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων.....	55
6 Συζήτηση- Συμπεράσματα.....	78

6.1 Περιορισμοί Έρευνας	80
6.2 Μελλοντικές Προεκτάσεις	81
Βιβλιογραφία	81
Παράρτημα Απομαγνητοφωνημένων Συνεντεύξεων	96



Εισαγωγή

Η διαπολιτισμική ανάπτυξη των σχολείων είναι ζωτικής σημασίας στα σύγχρονα δημοκρατικά σχολεία όλων των βαθμίδων, όπως και η αποκρυστάλλωση συμπεριληπτικών αφηγήσεων και πρακτικών στους κόλπους τους. Αυτό σημαίνει την αναγνώριση, την εκτίμηση και την ενίσχυση της ποικιλομορφίας και της διαφορετικότητας (otherness) σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης. Με την υιοθέτηση διαφοροποιημένων και καινοτόμων προσεγγίσεων (innovative approaches) και πρωτοβουλιών (initiatives) τα σχολεία μπορούν να δημιουργήσουν ένα ασφαλές χώρο (safe space) όπου όλοι οι μαθητές αισθάνονται αποδεκτοί και ότι εκτιμώνται, προωθώντας έτσι την ισότητα (equity) και την συμπερίληψη (inclusion).

Η διαπολιτισμική ανάπτυξη του σχολείου σχετίζεται με την καλλιέργεια στάσεων ανοιχτότητας (attitudes of openness), ανεκτικότητας (tolerance) και σεβασμού (respect) προς τους «άλλους» (Kiel et al., 2017). Η σχολική διοίκηση (school administration), οι εκπαιδευτικοί και άλλα εμπλεκόμενα μέλη οφείλουν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να προβληματιστούν για τη δική τους πολιτιστική ταυτότητα (cultural identity) και προσωπικές προκαταλήψεις (personal biases) (Reed et al., 2007), ενισχύοντας την αυτογνωσία (self-awareness) και την ευαισθησία τους για το πώς το δικό τους υπόβαθρο επηρεάζει τις αντιλήψεις και τις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους. Οι King & Magolda (2005) τονίζουν τη σημασία της λήψης μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης για την υποστήριξη της διαπολιτισμικής ανάπτυξης των μαθητών, μια προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη την ολιστική ανάπτυξη (holistic development) των μαθητών. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για νεαρούς ενήλικες, των οποίων τα γνωστικά (cognitive), ενδοπροσωπικά (intrapersonal) και διαπροσωπικά (interpersonal) στάδια ανάπτυξης μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά το επίπεδο των ικανοτήτων τους σε ορισμένα βασικά διαπολιτισμικά καθήκοντα (intercultural tasks).

Η ύπαρξη μιας πολυπολιτισμικής τάξης (multicultural class) δεν διασφαλίζει αυτόματα ότι οι μαθητές/τριες θα αναπτυχθούν διαπολιτισμικά (interculturally) κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους. Χωρίς δομημένες και υποστηρικτικές μαθησιακές εμπειρίες (learning experiences), πολλοί μαθητές τείνουν να αλληλεπιδρούν με συνομηλίκους που μοιράζονται παρόμοιο υπόβαθρο ή προοπτικές (Arkoudis et al.,

2013). Συνεπώς, η διαπολιτισμική μάθηση θα πρέπει να διέπεται από διά βίου χαρακτηριστικά διαπολιτισμικής ανάπτυξης (Deardorff, 2016).

1 Ορισμός Ηγεσίας

Η διατύπωση ενός καθολικού ορισμού της ηγεσίας συνιστά εγγενή δυσκολία, καθώς οι ορισμοί νοηματοδοτούνται αναλόγως με το ποια πτυχή της ηγεσίας μελετάται, ποιος είναι ο κύριος σκοπός, αλλά και από το ποια είναι η θεωρητική και επιστημονική προσέγγιση που υιοθετείται. Η ηγεσία προϋποθέτει την ύπαρξη ενός ή περισσότερων ατόμων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά ενός άλλου ατόμου ή ομάδας ατόμων (Hogg&Vaughan,2010).

Σύμφωνα με τους Hersey και Blanchard (1986:86) η ηγεσία (leadership) ορίζεται ως *«η διαδικασία επιρροής και καθοδήγησης των δραστηριοτήτων και ενεργειών ενός ατόμου ή μιας ομάδας στις προσπάθειες για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων σε μια δεδομένη κατάσταση»*. Αυτός ο ορισμός υπογραμμίζει τη θέση ότι η ηγεσία δεν αφορά μόνο την εξουσία (power) αλλά και την προώθηση της συνεργασίας (collaboration) και την επίτευξη των στόχων (goal attainment). Παρομοίως, σύμφωνα με τους Mescon και συνεργάτες η ηγεσία αναδεικνύει *«την ικανότητα άσκησης επιρροής σε άτομα και ομάδες ατόμων, κατευθύνοντας τις προσπάθειές τους για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού»* (Mescon et al., 1988:464).

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2001), η ηγεσία προσδιορίζεται ως διαδικασία επηρεασμού των στάσεων (attitudes)¹ και της συμπεριφοράς (behavior)² είτε σε μικρή είτε σε μεγάλη ομάδα ατόμων, είτε αυτή είναι τυπική είτε άτυπη, από ένα άτομο, δηλαδή τον ηγέτη. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, η επιρροή πρέπει να είναι

¹ Η στάση (attitude) μπορεί να οριστεί ως η οπτική και η εκτίμηση ενός ατόμου για κάτι ή κάποιον, που αντιπροσωπεύει μια προδιάθεση ή την τάση να αντιδρά ευνοϊκά ή δυσμενώς σε μια συγκεκριμένη ιδέα, αντικείμενο, άτομο ή κατάσταση (Vargas-Sánchez et al., 2016).

² Η συμπεριφορά (behavior) αναφέρεται στο πως ενεργεί ή συμπεριφέρεται κάποιο ον, ειδικά απέναντι στα άλλα όντα. Η συμπεριφορά είναι συνήθως μια απάντηση σε μια συγκεκριμένη κατάσταση ή ερέθισμα. Η συμπεριφορά δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ξεχωριστά από τη μάθηση (learning) και την ευημερία (wellbeing). Το πλαίσιο (context) ασκεί συνήθως κάποια επιρροή στη συμπεριφορά. Δείτε περισσότερα στο: <https://inclusive.tki.org.nz/guides/behaviour-and-learning/understanding-behaviour-and-its-impact-on-learning/>

τέτοια ώστε οι άνθρωποι να είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν εθελοντικά, προσπαθώντας από κοινού να επιτύχουν στόχους, οι οποίοι πηγάζουν από φιλοδοξία της ομάδας. Οι κύριες λειτουργίες της ηγεσίας, σύμφωνα με αυτήν την προοπτική περιλαμβάνουν την καθοδήγηση της συμπεριφοράς, την επαγγελματική ανάπτυξη (professional development) των ατόμων, την πειθώ, την εμπύχωση, την παρακίνηση, καθώς και την ύπαρξη οράματος (Μπουράντας,2001).

1.1 Στυλ Ηγεσίας

Το στυλ ηγεσίας (leadership style) αναφέρεται στον τρόπο, δηλαδή τις συμπεριφορές, τις στάσεις και τις ενέργειες με τις οποίες ένας ηγέτης επιλέγει να ηγηθεί και να κατευθύνει τους άλλους (Northouse, 2018). Στη σχετική με το ζήτημα βιβλιογραφία εντοπίζονται ποικίλες προσεγγίσεις που αναδεικνύουν διαφορετικά στυλ, καθώς διαφορετικά στυλ ηγεσίας ταιριάζουν σε διαφορετικές καταστάσεις (Kaleem et al.,2016). Συνεπώς, κάθε ηγέτης οφείλει να αναγνωρίζει τις ανάγκες των εργαζομένων και του οργανισμού και να προσαρμόζει ανάλογα το στυλ του.

Η επιλογή του κατάλληλου στυλ ηγεσίας σε κάθε δεδομένη κατάσταση είναι το κλειδί για την επιτυχία του ηγέτη. Αυτό το στυλ επηρεάζει σημαντικά τη λήψη αποφάσεων, την επικοινωνία, τα κίνητρα και το συνολικό εργασιακό περιβάλλον, διότι αντανακλά τις προτιμήσεις, τις αξίες και τις πεποιθήσεις ενός ηγέτη σχετικά με την αποτελεσματική ηγεσία (Bwalya,2023).

Ο Lewin (1939) και οι συνεργάτες του στο Πανεπιστήμιο της Αϊόβα προσδιορίζουν τρία διαφορετικά στυλ ηγεσίας: α)αυταρχικό, β) δημοκρατικό και γ)laissez-faire.

1.1.1 Αυταρχικό στυλ ηγεσίας

Το αυταρχικό στυλ ηγεσίας (autocratic leadership style) περιγράφει την ηγεσία που δίνει εντολές δίχως να συμβουλευτεί τους υφισταμένους. Διακρίνεται από ατομικό έλεγχο σε όλες τις αποφάσεις και μικρή συμβολή από τα μέλη της ομάδας. Οι αυταρχικοί ηγέτες κάνουν συνήθως επιλογές με βάση τις ιδέες και τις κρίσεις τους και σπάνια δέχονται συμβουλές από τα μέλη (Dennis,2012).

1.1.2 Δημοκρατικό στυλ ηγεσίας

Το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας (democratic leadership style) αναφέρεται και ως συμμετοχική διαχείριση, εμπλέκει ενεργά τους υφιστάμενους. Οι ηγέτες που ακολουθούν αυτό το στυλ ζητούν συχνά σχόλια και πληροφορίες από τους υφιστάμενους τους, ενθαρρύνοντας την ανοιχτή συζήτηση και την ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Hale, 2022). Προσφέρει οφέλη όπως, η ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης μεταξύ των εργαζομένων και η προώθηση της καινοτομίας για δημιουργική επίλυση προβλημάτων εντός των οργανισμών. Ωστόσο, ενδέχεται να προκύψουν μειονεκτήματα, συμπεριλαμβανομένης πιθανής μείωσης της αποτελεσματικότητας και την εμφάνιση προκλήσεων που σχετίζονται με τη λογοδοσία (Dyczkowska & Dyczkowski, 2018).

1.1.3 Στυλ ηγεσίας Laissez-faire

Η ηγεσία Laissez-faire παρέχει εξ ολοκλήρου εξουσία λήψης αποφάσεων στους υφιστάμενους, ελαχιστοποιώντας τη συμμετοχή του ηγέτη. Σε αυτό το στυλ, τα μέλη της ομάδας απολαμβάνουν αυτονομία στον καθορισμό στόχων και στη λήψη αποφάσεων, γίνονται αυτόνομοι με ελάχιστη καθοδήγηση, εκτός εάν τους ζητηθεί (Meshram et al., 2022).

Εκτός από τα προαναφερθέντα, δυο ακόμα στυλ ηγεσίας που απαντώνται στη σχολική διοίκηση είναι η μετασχηματιστική ηγεσία και η υπηρεσιακή ηγεσία.

1.1.4 Μετασχηματιστικό Στυλ Ηγεσίας

Σύμφωνα με τον Burns (1978:20) η πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία «οι ηγέτες και οι ακόλουθοι βοηθούν ο ένας τον άλλον να προχωρήσουν σε υψηλότερο επίπεδο ηθικού και κινήτρου». Η μετασχηματιστική ηγεσία παρακινεί το προσωπικό να βελτιώσει την απόδοσή του, ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την πρωτοτυπία, καλλιεργεί συλλογικό όραμα (collective vision) και ενισχύει την αίσθηση εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας (Sliwka et al., 2024). Παράλληλα, επιδιώκει να διευκολύνει σημαντικές οργανωτικές αλλαγές εστιάζοντας σε πτυχές όπως η επίτευξη στρατηγικών στόχων, η παροχή ενθάρρυνσης και στήριξης, η μοντελοποίηση συμπεριφορών (modeling professional behaviors) και η δημιουργία πλαισίων λήψης αποφάσεων χωρίς αποκλεισμούς (Sliwka et

al.,2024).Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης (transformational leader) εμπνέει και παρακινεί τα άτομα να επιτύχουν εξαιρετικά αποτελέσματα ανταπεξέρχοντας σε ατομικές ανησυχίες και αναπτυξιακές ανάγκες (Odumeru &Ogbonna,2013). Ενθαρρύνουν την ομάδα να αντιλαμβάνεται τις προκλήσεις με διαφορετική οπτική και να προσπαθεί περαιτέρω για την επίτευξη ομαδικών στόχων. Στις αδυναμίες αυτής της θεωρίας συγκαταλέγονται η πιθανή υπερβολική εξάρτηση από τον ηγέτη, ο κίνδυνος υπερβολικής εξιδανίκευσης του ηγέτη και οι προκλήσεις στη διατήρηση σταθερής ατομικής προσοχής σε μεγαλύτερες ομάδες (Yukl, 1999).

1.1.5 Υπηρεσιακή Ηγεσία

Η υπηρεσιακή ηγεσία(servant leadership) όπως προσδιορίστηκε από τον Greenleaf (1977), αναφέρεται στον ηγέτη που ανεξάρτητα από τη θέση του στην ιεραρχία, δίνει προτεραιότητα στις ανάγκες της ομάδας, στοχεύει να εξυπηρετεί και να υποστηρίζει τα μέλη της ομάδας του, καλλιεργώντας ένα περιβάλλον συνεργασίας, αμοιβαίου σεβασμού και θετικής κουλτούρας. Αυτή η ηγετική προσέγγιση δίνει μεγάλη έμφαση στις αξίες. Ωστόσο, η επιτυχία της εξαρτάται από την αυθεντικότητα του ηγέτη, τη δέσμευση και την ικανότητα να εξισορροπεί τις διαφορετικές ανάγκες της ομάδας, η οποία μπορεί να διακρίνεται από ποικιλομορφία(McGee-Cooper& Looper,2001).

1.1.6 Συναλλακτική Ηγεσία

Η συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership) έχει τις ρίζες της στο έργο του Γερμανού κοινωνιολόγου Weber (1947) *The Weberian Perspective*, όπου κατηγοριοποίησε την ηγεσία σε τρεις τύπους, ένας από τους οποίους ήταν παρόμοιος με αυτό που σήμερα ονομάζουμε συναλλακτική ηγεσία. Ο Weber περιέγραψε αυτή την προσέγγιση ως επικεντρωμένη στη «νόμιμη ορθολογική εξουσία» (legal rational authority), δίνοντας έμφαση στα δομημένα κίνητρα(structured motivation) και σε ένα κάπως αυταρχικό στυλ διαχείρισης(oppressive style of management) της παραγωγικότητας(producativity) (Weber, 1947). Σε αυτό το μοντέλο, οι ηγέτες χρησιμοποιούν κυρίως ανταμοιβές(rewards) και τιμωρίες (punishments) για να αυξήσουν την απόδοση από τα μέλη της ομάδας τους (Varol&Varol,2012). Η συναλλακτική ηγεσία αξιοποιεί τις ανταμοιβές ως ισχυρό κίνητρο για τους εργαζόμενους, διασφαλίζοντας ότι οι εργαζόμενοι προσπαθούν με συνέπεια για την αριστεία (excellence) χρησιμοποιώντας τις ανταμοιβές ως μέσο για τη διατήρηση των βέλτιστων επιπέδων απόδοσης. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια ανταλλαγή(exchange)

μεταξύ ηγέτη(leader) και υφισταμένου(subordinate), όπου και τα δύο μέρη συμβάλλουν στο νόημα και τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης.

1.2 Στρατηγικές Άσκησης Επιρροής

Η δύναμη(power) εκλαμβάνεται ως η δυνατότητα ενός ατόμου να επιβάλλει τις επιθυμίες του στα άλλα άτομα της ομάδας, επιδιώκοντας να επηρεάσει τη συμπεριφορά τους και η εξουσία(authority) αναφέρεται στο νόμιμο δικαίωμα ενός ατόμου(π.χ. διευθυντή σχολείου) να ασκήσει τη δύναμη που διαθέτει από τη θέση που κατέχει (Βακόλα & Νικολάου, 2019).

Ορισμένες μορφές δύναμης και εξουσίας που μπορεί να αξιοποιήσει το ηγετικό στέλεχος είναι οι εξής:

- Δύναμη ανταμοιβής (reward power): πηγάζει από τη δυνατότητα που έχει ο ηγέτης να επηρεάζει την ομάδα του μέσω ανταμοιβών(προαγωγή, ηθικές αμοιβές κ.ά.), με αντάλλαγμα τη συνεργασία που προάγει τους στόχους του οργανισμού(Σαϊτή, 2022). Για παράδειγμα, ο διευθυντής μπορεί να προτείνει την ηθική αμοιβή σε εκπαιδευτικούς για την ανάληψη κάποιας δημιουργικής και καινοτόμας πρωτοβουλίας.
- Δύναμη τιμωρίας(coercive power):αφορά στη μορφή εξουσίας που χρησιμοποιεί την άσκηση βίας, απειλών και άλλων μορφών εξαναγκασμού για να οδηγηθεί στο αποτέλεσμα(Wrong,2017). Για παράδειγμα, ο διευθυντής εξαιτίας της θέσης που κατέχει, μπορεί να επηρεάζει τις ενέργειες των άλλων μελών και συνεργατών του στο σχολείου λόγω φόβου τιμωρίας.
- Δύναμη αυθεντίας (expert power): αναφέρεται στην κοινωνική δύναμη(social power) που κατέχει ένας ηγέτης με γνώμονα την επάρκεια, την κατάρτιση και τις δεξιότητες σε έναν συγκεκριμένο τομέα (Rahim,2009).
- Δύναμη διασύνδεσης(connection power): αναφέρεται τόσο στις επίσημες, όσο και στις ανεπίσημες σχέσεις του διευθυντή με άτομα που διαθέτουν κύρος και δύναμη, μέσα και έξω από το περιβάλλον του οργανισμού (Σαϊτή, 2022). Ένα παράδειγμα στο οποίο η δύναμη διασύνδεσης ενός διευθυντή σχολείου εκδηλώνεται είναι όταν ο διευθυντής έχει συγγενική σχέση με ένα μέλος του Υπηρεσιακού Συμβουλίου του σχολείου και η σχέση αυτή μπορεί να έχει επιδράσεις στον τρόπο λήψης αποφάσεων και στην οργανωτική δυναμική του

σχολείου. Απ' την μια πλευρά, η συγγενική σχέση μπορεί να επηρεάσει την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ του διευθυντή και του μέλους του Συμβουλίου, ενισχύοντας τη συνεργασία τους. Απ' την άλλη πλευρά, μπορεί να προκαλέσει ανησυχίες σχετικά με τη διαφάνεια και τη δικαιοσύνη των αποφάσεων. Επομένως, η δύναμη ανταμοιβής, η δύναμη τιμωρίας, η δύναμη αυθεντίας και η δύναμη διασύνδεσης αποτελούν κομβικά στοιχεία της θεωρίας της εξουσίας και της ηγεσίας. Στο πλαίσιο του σχολείου, αυτές οι δυνάμεις μπορούν να επηρεάσουν τον ρόλο και τον τρόπο που εκτελεί ο διευθυντής.

1.3 Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη σχολική ηγεσία

Η ETUCE³ παρακολουθεί την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) σχετικά με τη σχολική ηγεσία. Η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ επικεντρώνεται κυρίως στους μαθητές/τριες, δίνοντας έμφαση στους κρίσιμους ρόλους των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων. Τον Μάρτιο του 2000, στη Λισαβόνα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καθόρισε τον στρατηγικό στόχο να καταστεί η Ευρωπαϊκή Ένωση η πιο ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης στην παγκόσμια κοινότητα έως το 2010 (James, 2008). Αυτό το όραμα θα επιτευχθεί μέσω της προώθησης της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και με στοχευμένες παρεμβάσεις και πολιτικές στους τομείς της νεολαίας, της απασχόλησης, της κοινωνικής συνοχής και της έρευνας.

Στις 31 Ιανουαρίου 2008, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής δημοσίευσε το Σχέδιο Κοινής Έκθεσης Προόδου για το 2008 σχετικά με την εφαρμογή του

³Η Ευρωπαϊκή Συνδικαλιστική Επιτροπή για την Εκπαίδευση (ETUCE) είναι μια ομοσπονδία που περιλαμβάνει 127 εκπαιδευτικά συνδικάτα από 51 χώρες, που εκπροσωπούν συνολικά 11 εκατομμύρια μέλη σε όλη την Ευρώπη. Ως κοινωνικός εταίρος για τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό προσωπικό σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η ETUCE υποστηρίζει και προωθεί τα συμφέροντά τους με ιδρύματα όπως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Η ETUCE ιδρύθηκε το 1977. Τον Νοέμβριο του 2010 εγκρίθηκε μια νέα ευρωπαϊκή δομή από την Έκτακτη Διάσκεψη / Γενική Συνέλευση, στην οποία η ETUCE έγινε αναπόσπαστο μέρος της Education International (EI).

Οι οργανώσεις-μέλη της ETUCE καλύπτουν διάφορους τομείς εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της προσχολικής ηλικίας, της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας, της επαγγελματικής, της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της έρευνας, τόσο στα κράτη της ΕΕ όσο και εκτός ΕΕ.

Δείτε περισσότερα: <https://www.csee-etuce.org/en/about-us/about-etuce>

προγράμματος εργασίας "Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2010". Το πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση(ΕΤ 2020) απέβλεπε στην ενίσχυση της συνεργασίας στην εκπαίδευση και την κατάρτιση εντός της ΕΕ, βελτιώνοντας την ποιότητα της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές σχολείων. Το πρόγραμμα εργασίας ΕΤ2020, που εγκρίθηκε τον Μάιο του 2009 από τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης βασίζεται στην προηγούμενη πρωτοβουλία ΕΤ2010 και περιγράφει μακροπρόθεσμους στρατηγικούς στόχους των πολιτικών της ΕΕ για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, που περιλαμβάνουν την πραγμάτωση της δια βίου μάθησης και κινητικότητας, τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, την προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά, και την προώθηση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, συμπεριλαμβανομένης της επιχειρηματικότητας, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης.

Στα συμπεράσματα του Συμβουλίου επισημάνθηκε η ουσιαστική συμβολή των διευθυντών σχολείων στην ποιότητα της διδασκαλίας περιλαμβάνοντας τα κίνητρα, την απόδοση του προσωπικού, τις διδακτικές πρακτικές, καθώς και τις στάσεις και τις φιλοδοξίες των μαθητών/τριών και των γονέων. Επίσης, τόνισε την ανάγκη να διασφαλιστεί ότι οι διευθυντές των σχολείων έχουν σημαντικές ευκαιρίες να αναπτύξουν και να διατηρήσουν αποτελεσματικές ηγετικές δεξιότητες. Σε απάντηση, η ETUCE, στη δήλωσή της για τα συμπεράσματα του Συμβουλίου, ζήτησε αυξημένες επενδύσεις στην εκπαίδευση, υψηλότερους μισθούς για το σχολικό προσωπικό και βελτιωμένες συνθήκες εργασίας (ETUCE, 2012).

1.4 Η σχολική ηγεσία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Ελληνική εκπαίδευση

Η μελέτη της Brinia (2011) για την εκπαιδευτική ηγεσία των ανδρών στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποκαλύπτει μια σύνθετη αλληλεπίδραση παραγόντων που διαμορφώνουν τις ηγετικές προσεγγίσεις. Οι άνδρες ηγέτες εφαρμόζουν ένα διευρυμένο φάσμα χαρακτηριστικών (στυλ) ηγεσίας, εξισορροπώντας τις συνεργατικές/κοινές προσεγγίσεις έναντι των συγκεντρωτικών προσεγγίσεων και ενσωματώνοντας την οραματική ηγεσία με την καθημερινή διαχείριση. Οι διευθυντές που χαρακτηρίζονται ως συνεργάσιμοι, ανοιχτόμυαλοι και πειθαρχικοί, δίνουν προτεραιότητα στην αποτελεσματική επικοινωνία και το παράδειγμα στα υπόλοιπα

μέλη του σχολείου. Η αποτελεσματικότητα των ηγετών αξιολογείται με βάση τον επιδέξιο χειρισμό των καθημερινών προκλήσεων, τις σχέσεις με τους μαθητές, τους γονείς και τους δασκάλους, την επίτευξη στόχων και τη γενική συναίνεση της επιτυχίας.

Σε μελέτη της Rentzi (2023) σε ελληνικά δημοτικά σχολεία του νότιου τμήματος της Αττικής συμμετείχαν 86 διευθυντές σχολείων, κυρίως γυναίκες ηλικίας 51 έως 60 ετών, με μεταπτυχιακά αλλά χωρίς πιστοποιημένη εξειδίκευση στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης ή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Οι διευθυντές/ντριες της μελέτης ανέφεραν ότι πιστεύουν στην αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης και στη συνύπαρξη των προσφύγων/μεταναστών μαθητών με τους υπολοίπους μαθητές/τριες στην ίδια τάξη. Ωστόσο, το κύριο πρόβλημα είναι η γλώσσα και η διαφορετική θρησκεία που δυσχεράνει την ενσωμάτωσή τους στις σχολικές τάξεις. Παράλληλα, τονίστηκε ότι οι διευθυντές/ντριες δεν προβαίνουν στη δημιουργία καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκδηλώσεων για τη συμπερίληψη των μαθητών/τριών αυτών.

Παράλληλα, η μελέτη των Hajisoteriou&Angelides(2014) αναφέρει ότι οι Ελληνοκύπριοι διευθυντές/ντριες έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για τη διαφορετικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το δείγμα περιελάμβανε 12 γυναίκες και 8 άνδρες διευθυντές, ενώ όλοι οι συμμετέχοντες ήταν άνω των 50 ετών. Ειδικότερα, 9 διευθυντές από το σύνολο υποστηρίζουν αφομοιωτικές πολιτικές, υιοθετώντας ένα στυλ συναλλακτικής ηγεσίας(transactional leadership) με στόχο να αντισταθμίσουν τα αντιληπτά γνωστικά και διανοητικά ελλείμματα στους μετανάστες μαθητές, ενώ 7 από τους 20 υποστήριζαν πολιτικές που αναδεικνύουν την πολιτιστική πολυμορφία, υιοθετώντας το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας. Επιπλέον, υπήρξαν διευθυντές/ντριες που διατύπωσαν αντικρουόμενες απόψεις, υποστηρίζοντας τόσο αφομοιωτικές, όσο και πιο διαπολιτισμικές πρακτικές. Ωστόσο, οι αφομοιωτικές πρακτικές υπερίσχυαν καθώς οι διευθυντές/ντριες αντιμετωπίζουν τις ιδιαιτερότητες των μαθητών αυτών ως έλλειμμα που πρέπει να αντισταθμιστεί.

Σε σχετική έρευνα από τη Saiti (2007) σε διευθυντές ελληνικών σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε προάστια της Αθήνας διαπιστώνεται ένα σύνθετο τοπίο σχετικά με τη μετανάστευση(immigration), τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τον ρόλο της ηγεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρά το γεγονός ότι η Ελλάδα βιώνει μαζικά μεταναστευτικά κύματα ιδιαίτερα από τις χώρες των Βαλκανίων και

της Ανατολικής Ευρώπης την τελευταία δεκαετία, η μελέτη υπογραμμίζει την έλλειψη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών που ευθυγραμμίζονται με τις ανάγκες των μεταναστών μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, όπως επεσήμαναν οι διευθυντές στην έρευνα η κύρια πρόκληση που αντιμετωπίζουν αφορά στο νομικό πλαίσιο των γονέων των μεταναστών μαθητών/τριών κατά την εγγραφή τους στο σχολείο ως μέσο για τους μετανάστες να παρατείνουν την παραμονή τους στην Ελλάδα. Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές πρέπει να εξασφαλίσουν ότι οι γονείς των μεταναστών μαθητών έχουν νόμιμη διαμονή στη χώρα. Το θέμα αυτό είναι αρκετά περίπλοκο, επειδή αφενός οι διευθυντές προσπαθούν να εξυπηρετήσουν όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως καταγωγής στη διαδικασία εγγραφής τους στο σχολείο και αφετέρου πρέπει να τηρήσουν τους νόμους και τους κανονισμούς περί μετανάστευσης.

Εξίσου, οι Zembylas&Iasonos(2010) μελέτησαν τις απόψεις 17 Ελληνοκύπριων διευθυντών σχετικά με τα στυλ ηγεσίας που πρέπει να υιοθετούν στα πολυπολιτισμικά σχολεία και τις διαδικασίες πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Κύπρο. Οι ερευνητές διαπιστώνουν ότι οι ελληνοκύπριοι διευθυντές αισθάνονται ανασφάλεια στη διαχείριση της ποικιλομορφίας και για αυτό τον λόγο μετέρχονται αφομοιωτικών προσεγγίσεων σε συνδυασμό με διαφορετικούς τύπους ηγεσίας, στοχεύοντας στην ομογενοποίηση του μαθητικού πληθυσμού. Αυτή η ανασφάλεια προς τη διαφορετικότητα μπορεί να οδηγήσει σε στερεοτυπικές συμπεριφορές, καθώς οι ελληνοκύπριοι διευθυντές τείνουν να αναγνωρίζουν την ελληνοκυπριακή κουλτούρα ως ανώτερη και εκφράζουν αρνητικές απόψεις για τους "ξένους" ως πιθανές αρνητικές επιρροές στην κυπριακή κοινωνία. Κατά συνέπεια, προτείνεται ότι η ηγεσία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να εστιάζει στην ομαδική εργασία και την κατανομημένη ηγεσία προκειμένου να ξεπεραστούν τα εμπόδια και να προαχθεί η κοινωνική δικαιοσύνη.

Εν αντιθέσει με την ανωτέρω μελέτη η έρευνα των Arar et al.(2022)διερευνά τις στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στους νέους μετανάστες που φοιτούν σε ελληνικά λύκεια για να εντοπίσει αν η συμπεριφορά τους επηρεάζεται ή όχι από ψυχολογικές ή κοινωνιολογικές πτυχές σχετικά με το μεταναστευτικό φαινόμενο. Η έρευνα έδειξε ότι οι διευθυντές επιδεικνύουν θετική στάση απέναντι στους νέους μετανάστες που φοιτούν στα ελληνικά λύκεια. Η

συμπεριφορά τους επηρεάζεται τόσο από κοινωνιολογικούς όσο και από ψυχολογικούς παράγοντες, με καθοριστικούς παράγοντες την εξοικείωση, την εμπειρία και την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι θετικές στάσεις των διευθυντών σχολείων θέτουν μια ισχυρή βάση για την προώθηση ενός πολιτισμικά υπεύθυνου σχολικού περιβάλλοντος, την προώθηση της ισότητας και την καλλιέργεια κουλτούρας σεβασμού στο σχολικό σύστημα.

1.5 Διοίκηση στις Σχολικές Μονάδες βάσει νομοθετικού πλαισίου: Ρόλος και Καθήκοντα

Στο πλαίσιο της σχολικής διοίκησης, η έμφαση τίθεται στην παροχή σαφούς κατεύθυνσης προς το ανθρώπινο δυναμικό, προκειμένου να ενθαρρυνθεί να αναλάβει ενσυνείδητες δράσεις και που θα συμβάλουν στην υλοποίηση των προγραμμάτων δράσης του οργανισμού (Σαϊτή & Σαϊτής, 2022). Η σχολική διοίκηση είναι η διαδικασία σχεδιασμού, οργάνωσης, διαχείρισης και επίβλεψης των δραστηριοτήτων ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, μέσω της αξιοποίησης ανθρώπινων πόρων και εκπαιδευτικού υλικού για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση. Περιλαμβάνει την επίβλεψη των εκπαιδευτικών και σχολικών δραστηριοτήτων για τη διασφάλιση ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, καθώς και την επίβλεψη της διαχείρισης του σχολικού προϋπολογισμού (Alramdhan, 2022).

Σύμφωνα με τα άρθρα 1 και 11 του ν. 1566/85 η διοίκηση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι καθήκον του διευθυντή, του υποδιευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων. Οι σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με το άρθρο 1 του ν. 1566/85, «αποβλέπουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων του μαθητή». Για να επιτευχθεί αυτό, βασικές προϋποθέσεις είναι: η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η παροχή σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων και μέσων διδασκαλίας και ικανή διοίκηση, δηλαδή θεληματική συνεργασία μεταξύ διοικούντων και διοικούμενων για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος με τη λιγότερη δυνατή θυσία και κόστος (Σαϊτή & Σαϊτής, 2022).

Σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή σχολείου, στο άρθρο 11 του νόμου 1566/1985 (ΦΕΚ 167, τ.Α') αναφέρεται ότι «ο διευθυντής φέρει την ευθύνη για την απρόσκοπτη

λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής κοινότητας, τη συμμόρφωση προς τους νόμους, την εγκύκλιο, τις υπηρεσιακές εντολές, καθώς και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση που ρυθμίζει τις αρμοδιότητες του εν λόγω συλλόγου...»(Σαϊτή & Σαϊτής, 2022). Επιπλέον, σύμφωνα με το άρθρο 27 της υπουργικής απόφασης υπ' αριθμ. 105657/2002 (ΦΕΚ 1340, ΤΒ'), προβλέπεται ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας προΐσταται των εκπαιδευτικών και λειτουργεί ως συντονιστής τους, κατευθύνει το έργο τους, ειδικότερα των νεοδιοριζόμενων και τους αξιολογεί, όπως η νομοθεσία ορίζει. Παράλληλα, συμβάλλει στη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου, ανοικτού στην κοινωνία, φροντίζοντας το σχολείο να αποτελέσει στοιχειώδη μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τόσο σε θέματα παιδαγωγικά, όσο και σε διοικητικά (Σαϊτή & Σαϊτής, 2022).

Ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής, όπως και ο σύλλογος διδασκόντων για να ανταποκριθούν με επάρκεια στα καθήκοντα που τους έχουν ανατεθεί, οφείλουν να εφαρμόσουν μια σειρά από στρατηγικές, όπως καθορισμό των επιθυμητών στόχων και στρατηγικών σχεδίων για την επίτευξη αυτών των στόχων. Στη συνέχεια, η διοίκηση του σχολείου οφείλει να αξιοποιήσει αποτελεσματικά τους διαθέσιμους πόρους, συμπεριλαμβανομένων των ανθρώπινων πόρων, του χρόνου και του εκπαιδευτικού υλικού, για την υλοποίηση αυτών των στόχων με οικονομικά αποδοτικό τρόπο. Ακολούθως, διεξάγεται συνεχής παρακολούθηση της διαδικασίας διοίκησης του σχολείου, αξιολογώντας τα επιτεύγματα σε σχέση με το καθιερωμένο σχέδιο και εφαρμόζοντας διορθωτικές ενέργειες, αν απαιτείται. Ο στρατηγικός σχεδιασμός στη σχολική διοίκηση είναι ύψιστης σημασίας, όπου οι διοικητικοί παράγοντες πρέπει να καθορίζουν σαφείς στόχους, να αναπτύσσουν στρατηγικά σχέδια για την επίτευξή τους και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τους διαθέσιμους πόρους (Steiner, 2010). Η συνεχής παρακολούθηση (monitoring) των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, των επιδόσεων των μαθητών, του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου, καθώς και η ανάληψη διορθωτικών δράσεων είναι απαραίτητες στρατηγικές για τη διασφάλιση της προόδου, ενώ η διαρκής προσπάθεια για τη θέσπιση και ενίσχυση οργανωτικών προτύπων αναδεικνύει τη δέσμευση και την προσήλωση προς μια αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου (DiPaola & Walther-Thomas, 2003).

2 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικός Ηγέτης

2.1 Διαπολιτισμική διαφοροποίηση και διαπολιτισμική επικοινωνία

Οι διαπολιτισμικές διαφορές αναφέρονται στις παραλλαγές και τις διακρίσεις που υπάρχουν μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Αυτές οι διαφορές μπορεί να εκδηλωθούν σε διάφορες πτυχές, συμπεριλαμβανομένων των πεποιθήσεων, των κοινωνικών αξιών, των εθίμων, των στυλ επικοινωνίας και των κοινωνικών κανόνων.

Η αποδοχή των διαπολιτισμικών διαφορών περιλαμβάνει την ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνειδητοποίησης (cultural self-awareness), σεβασμού και προσαρμοστικότητας κατά την αλληλεπίδραση με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Προϋποθέτει την εκτίμηση για τη μοναδικότητα κάθε πολιτισμού και την ικανότητα διαχείρισης των πολιτιστικών αντιθέσεων προκειμένου να ενθαρρυνθεί η αποτελεσματική επικοινωνία και η συνεργασία πέρα από τα πολιτιστικά όρια (cultural boundaries) (Deardorff&Jones,2012).

Ταυτόχρονα, η διαπολιτισμική επικοινωνία (intercultural communication) συνιστά μια δυναμική διαδικασία που περιλαμβάνει σύμβολα, ερμηνείες, συναλλαγές και κοινά νοήματα μεταξύ ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς (Arasaratnam, 2013; Lustig & Koester, 2007). Η διαπολιτισμική επικοινωνία προϋποθέτει κατανόηση από τον καθένα, για τη διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών. Γίνεται αντιληπτή όταν άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα συνεργάζονται για να αποκτήσουν κοινά νοήματα (shared meanings), όπως επισημαίνεται από τους Lustig & Koester (2007:46). Ο Arasaratnam (2013:48) αναφέρει ότι η διαπολιτισμική επικοινωνία γίνεται αντιληπτή στα συμπεριφορικά αποτελέσματα της επικοινωνίας, όταν συμμετέχουν άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς. Αυτό σημαίνει ότι η αλληλεπίδραση υπερβαίνει το επιφανειακό επίπεδο της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, εμβαθύνοντας στη σφαίρα των πολιτισμικών συμβόλων και των κοινών νοημάτων.

Επομένως, η διαπολιτισμική επικοινωνία έχει σημαντική αξία για την κατανόηση, την αμοιβαία ανταλλαγή και τη συνεργασία μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Ωστόσο, είναι σημαντικό να διατηρείται ο σεβασμός και η αναγνώριση της ποικιλομορφίας και της αυθεντικότητας κάθε πολιτισμού. Η πολιτιστική ιδιοποίηση (cultural appropriation) μπορεί να οδηγήσει σε αντίθετα αποτελέσματα. Αυτή αναφέρεται στη χρήση στοιχείων μιας κουλτούρας, όπως σύμβολα, αντικείμενα, εικόνες, τέχνη, τελετουργίες, εικόνες, συμπεριφορά, μουσική, στυλ και άλλα από

μέλη μιας άλλης κουλτούρας, κατά τρόπους ακατάλληλους ή μη αποδεκτούς, (Young& Brunk,2012).Έτσι, η πολιτιστική ιδιοποίηση μπορεί να επηρεάσει τις δυναμικές εξουσίας ή και να οδηγήσει στην απώλεια ταυτότητας για ορισμένες κοινότητες.

2.2 Χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού ηγέτη

Με τον όρο διαπολιτισμικός ηγέτης (intercultural leader) προσδιορίζεται εννοιολογικά κάθε άτομο που λαμβάνει υπόψη την πολυπλοκότητα των πολιτισμικών διαφορών και διαθέτει την ικανότητα να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του ώστε να γεφυρώσει τις πολιτισμικές διαφορές (Hammer, 2012:116).

Η συμμετοχή σε μια διαπολιτισμική διαδικασία (intercultural process), όπως την προσδιορίζει ο Coll(2004)συμβάλλει ώστε τα άτομα να ξεφύγουν να από τα όρια του δικού τους πολιτισμού, κοσμοθεωρίας και τρόπου σκέψης και να συνειδητοποιήσουν καλύτερα τους περιορισμούς που υπάρχουν στον δικό τους πολιτισμό. Η συμμετοχή σε διαπολιτισμικές καταστάσεις ενθαρρύνει την κριτική σκέψη και τη δυνατότητα προσαρμογής σε αλλαγές. Αυτή η ικανότητα είναι βαρύνουσας σημασίας στον σύγχρονο επαγγελματικό κόσμο. Εξίσου, η ανοικτότητα σε διαφορετικούς πολιτισμούς συμβάλλει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την καινοτομία. Έτσι και οι ηγέτες μπορούν να αξιοποιήσουν διάφορες προσεγγίσεις και ιδέες για την δημιουργία συμπεριληπτικών σχολείων για όλους.

Συνεπώς, οι διαπολιτισμικοί ηγέτες πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τις τρέχουσες εξελίξεις στον τομέα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Διαπολιτισμικός ηγέτης είναι κάποιος που όχι μόνο διαθέτει τις δεξιότητες για ανάδειξη της πολιτισμικής ετερότητας του σύγχρονου σχολείου, αλλά ακόμα αναγνωρίζει τη σημασία της πολιτισμικής επίγνωσης, της προσαρμοστικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης στην ηγεσία, συμπεριλαμβανομένων εννοιών όπως η πολιτιστική ταπεινότητα(cultural humility)⁴ και η διαπολιτισμική πράξη(intercultural praxis)⁵.

⁴ Η πολιτιστική ταπεινότητα(cultural humility) επινοήθηκε από τη Melanie Tervalon και τον JannMurray-Garcia το 1998, είναι μια δια βίου πρακτική αυτοστοχασμού για την πολιτιστική του ταυτότητα. Ως γιατροί, είδαν την ανάγκη να υπερβούν την πολιτιστική ικανότητα στην υγειονομική περίθαλψη. Περιλαμβάνει το να είσαι ανοιχτός σε διαφορετικούς πολιτισμούς, να αναγνωρίζεις τις ανισορροπίες και τις καταχρήσεις εξουσίας και να συνδέσαι με ομάδες υπεράσπισης. Η πολιτιστική

2.2.1 Η σημασία της πολιτισμικής νοημοσύνης στη διαπολιτισμική ηγεσία

Η πολιτισμική νοημοσύνη (CQ) είναι μια έννοια που εισήχθη από τους Ng et al.(2009) για τη μέτρηση και την πρόβλεψη της διαπολιτισμικής απόδοσης. Συγκρίσιμο με το δείκτη νοημοσύνης(IQ) ή τη συναισθηματική νοημοσύνη (EQ), το CQ αντικατοπτρίζει την ικανότητα ενός ατόμου να εμπλέκεται αποτελεσματικά με διαφορετικούς πολιτισμούς(Allon &Higgins,2005). Σε αντίθεση με τα σταθερά χαρακτηριστικά, το CQ δύναται να προσαρμόζεται και μπορεί να βελτιωθεί με την πάροδο του χρόνου. Οι ηγέτες με αυξημένο δείκτη CQ επιδεικνύουν ξεχωριστές ικανότητες να ηγούνται και να προσαρμόζονται απρόσκοπτα σε διάφορα περιβάλλοντα(Allon &Higgins,2005). Σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο, η γνώση της CQ είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή πλοήγηση στις πολιτισμικές διαφορές. Η αναγνώριση των προσωπικών προκαταλήψεων και η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι πολιτισμικές προοπτικές διαμορφώνουν τις αντιλήψεις συνιστούν ουσιαστικές δεξιότητες για αποτελεσματική ηγεσία σε διάφορα περιβάλλοντα (Lindsey et al.,2018).

2.3 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Με τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση(intercultural education) αναφέρεται το φαινόμενο της αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά, θρησκευτικά κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα. Η εκπαίδευση είναι θεμελιώδης στην αντιμετώπιση των πολιτισμικών διαφορών(intercultural differences).Στις διαπολιτισμικές κοινωνίες κάθε πολιτισμός θεωρείται συχνά «ο κανόνας» και όλοι οι άλλοι πολιτισμοί συγκρίνονται ή αντιπαραβάλλονται με τον κυρίαρχο

ταπεινότητα είναι η δέσμευση του να είσαι ταπεινός, περίεργος και ευέλικτος τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά. Δεν είναι ένα επίτευγμα μία φορά, αλλά μια συνεχής, εξελισσόμενη διαδικασία. Ο στόχος είναι η βελτίωση και ενίσχυση των σχέσεων τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, αποβλέποντας στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων και την προώθηση της κατανόησης σε διάφορα περιβάλλοντα(Tervalon &Murray-Garcia,1998).

⁵ Η διαπολιτισμική πράξη(intercultural praxis) είναι ένας τρόπος σκέψης και δράσης και περιλαμβάνει το να είσαι στοχαστικός και να εμπλακείς ενεργά με διαφορετικούς πολιτισμούς. Η διαπολιτισμική πράξη επηρεάζεται από διάφορα στοιχεία όπως ιστορικά γεγονότα, κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και τοπικά και παγκόσμια πλαίσια(Sorrells &Nakagawa,2008). Οι σχολικοί ηγέτες λαμβάνουν υπόψη το υπόβαθρο των μαθητών, των δασκάλων και των γονέων και κάνουν επιλογές που προάγουν την κατανόηση και το σεβασμό για τη μοναδικότητα του καθενός.

πολιτισμό(Deardorff&Jones,2012).Σύμφωνα με την UNESCO(2007), η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να σέβεται «την πολιτιστική ταυτότητα κάθε μαθητή προσφέροντας εκπαίδευση που ταιριάζει πολιτισμικά και ανταποκρίνεται σε όλους». Θα πρέπει να παρέχει σε «κάθε μαθητή τις απαραίτητες πολιτιστικές γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες για ενεργό και πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία» και να διασφαλίζει ότι «όλοι οι μαθητές αποκτούν πολιτισμικές γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που τους δίνουν τη δυνατότητα να προάγουν το σεβασμό, την κατανόηση και την αλληλεγγύη μεταξύ άτομα, εθνότητες, κοινωνικές ομάδες, πολιτισμούς, θρησκευτικές ομάδες και έθνη».

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσδιορίζεται ως μια σκόπιμη προσπάθεια για την προώθηση της διαπολιτισμικής μάθησης(intercultural learning), που περιλαμβάνει τη σχεδίαση προγράμματος σπουδών, εστιάζοντας στη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και την καθοδηγούμενη διευκόλυνση για μια ουσιαστική διαπολιτισμική εμπειρία. Συνεπώς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να είναι σκόπιμη, αναγνωρίζοντας ότι η αποτελεσματική διαπολιτισμική μάθηση συνήθως απαιτεί προγραμματισμένη παρέμβαση μέσω του σχεδιασμού προγραμμάτων σπουδών και των προσπαθειών διευκόλυνσης. Αυτές οι προσπάθειες μπορεί να περιλαμβάνουν τη δημιουργία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που ενισχύουν την κατανόηση και τον αμοιβαίο σεβασμό (Bennet, 2009).

Παράλληλα, και οι μαθητές ενθαρρύνονται να καλλιεργούν τη διαπολιτισμική κατανόηση, να εκτιμούν την πολιτισμική ποικιλομορφία και να αναπτύσσουν πολιτιστική ευαισθησία στις διαφορές. Οι μαθητές στο σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο επιδιώκεται να κατανοήσουν την έννοια της διαπολιτισμικότητας και της πολιτισμικής ετερότητας(cultural diversity), αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική τους κατανόηση(intercultural understanding) που περιλαμβάνει προσωπικές, διαπροσωπικές και κοινωνικές γνώσεις και δεξιότητες(Braslauskas,2021). Έτσι, οι μαθητές εκτιμούν και αξιολογούν κριτικά τις δικές τους πολιτιστικές πρακτικές, καθώς και αυτές των άλλων, μέσω αλληλεπιδράσεων που περιλαμβάνουν άτομα, κείμενα και περιβάλλοντα σε διάφορες πτυχές του προγράμματος σπουδών. Η διαπολιτισμική ευαισθησία έχει καθοριστικό ρόλο για να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν οι μαθητές τις διαφορετικές προσεγγίσεις και αξίες που αντικατοπτρίζονται στις διαφορετικές κουλτούρες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση,

λοιπόν, εστιάζει στα εκπαιδευτικά ζητήματα σε πλουραλιστικές κοινωνίες, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς τις γνώσεις και τις πληροφορίες που μπορούν να τους βοηθήσουν στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις τάξεις.

2.3.1 Διαπολιτισμική και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και ο ρόλος της ηγεσίας

Στο πεδίο της εκπαίδευσης, οι πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα. Όπως αναφέρεται από τους Hajisoteriou&Sorkos(2023) ο απώτερος σκοπός της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι ο δομικός μετασχηματισμός των σχολείων για τη διασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Στη μελέτη τους σημειώνεται ότι, όπως ορίζεται από τους Hajisoteriou&Angelides(2013), η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει όχι μόνο στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μεταναστών μαθητών, αλλά επίσης οραματίζεται μια ευρύτερη κοινωνική επιρροή μέσω μιας ανθρωπιστικής προσέγγισης. Το πρόθεμα «inter» στη διαπολιτισμική εκπαίδευση εστιάζει στην αλληλεπίδραση, δίνοντας έμφαση στις ουσιαστικές διαπροσωπικές ανταλλαγές μεταξύ πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων που οδηγούν πολλές φορές σε πολιτισμικό συγκρητισμό(Hajisoteriou&Angelides,2018).Ο πολιτισμικός συγκρητισμός(cultural syncretism) αναφέρεται στη δημιουργία μιας νέας κουλτούρας, συνδυάζοντας ποικίλες πτυχές και ερεθίσματα από διάφορους πολιτισμούς που έχουν ενσωματωθεί σε μια κοινότητα. Αυτή η διαδικασία συνήθως συμβαίνει όταν άτομα διαφορετικών προελεύσεων αλληλεπιδρούν και ανταλλάσσουν στοιχεία των δικών τους πολιτισμών, δημιουργώντας έτσι μια κουλτούρα που αναδεικνύει τη μοναδικότητα των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τη Bentley(1993) ο συγκρητισμός έχει συμβάλλει στη δημιουργία πολιτιστικού συμβιβασμού(cultural compromise).

Η Γεροσίμου (2013,2014), όπως αναφέρεται από τους Hajisoteriou&Sorkos(2023), εντοπίζει βασικές ομοιότητες και διαφορές μεταξύ της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Και τα δύο εκπαιδευτικά κινήματα απορρίπτουν το αφομοιωτικό μοντέλο, υποστηρίζοντας δομικές αλλαγές, αλλά διαφέρουν ως προς τα σημεία εστίασής τους. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει πρωτίστως στη μείωση των εμποδίων στη μάθηση και στη σχολική επιτυχία χωρίς συγκεκριμένη αναφορά σε συγκεκριμένες ομάδες, ενώ η διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνει έμφαση στην αντίσταση στις αφομοιωτικές τάσεις προς τους μειονοτικούς και μεταναστευτικούς πληθυσμούς. Καταλήγει, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι η

διαπολιτισμική εκπαίδευση εμπίπτει στο πεδίο της συνεκπαίδευσης, μια άποψη που πρέπει να εξεταστεί περαιτέρω.

Λαμβάνοντας υπόψη τους ορισμούς και τις προσεγγίσεις που προαναφέρθηκαν, γίνεται προφανές ότι τόσο η διαπολιτισμική όσο και η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνηγορούν προς ένα «σχολείο για όλους», που σέβεται και αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα, ενώ παράλληλα εμπλέκει ενεργά όλους τους μαθητές σε σχολικές δραστηριότητες δίχως εξαιρέσεις. Με άλλα λόγια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στηρίζεται στον σεβασμό για άλλους πολιτισμούς, αποφεύγοντας την γκετοποίηση (ghettoization), τον διαχωρισμό και την αφομοίωση, αναδεικνύοντας της πολιτιστική ποικιλομορφία και την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή. Αντίθετα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην εθνοπολιτισμική ετερότητα των μαθητών, αλλά λαμβάνει υπόψη όλους τους μαθητές και τη μοναδικότητά τους.

2.3.2 Μοντέλο Επιπολιτισμοποίησης του Berry

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούμε στο μοντέλο επιπολιτισμοποίησης του Berry(1997).Ο επιπολιτισμός(acculturation) ορίζεται ως οι πολιτισμικές και ψυχολογικές αλλαγές που προκύπτουν από την επαφή μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων. Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία που εκτυλίσσεται στις πολιτισμικά πλουραλιστικές κοινωνίες(Berry,2017). Όταν οι μετανάστες έρχονται σε επαφή με μια άγνωστη κουλτούρα, αντιμετωπίζουν συχνά ψυχολογικές προκλήσεις, όπως άγχος, σύγχυση και αποπροσανατολισμό, που συνήθως αναφέρονται ως «πολιτισμικό σοκ»(Oberg, 1960). Το μοντέλο του Berry εισάγει τέσσερις στρατηγικές επιπολιτισμού: 1. την αφομοίωση(assimilation), 2. την εναρμόνιση (integration), 3. τον διαχωρισμό(separation) και 4. την περιθωριοποίηση(marginalization).

Η αφομοίωση περιλαμβάνει την υιοθέτηση των αξιών της κουλτούρας υποδοχής, η εναρμόνιση επιδιώκει μια ισορροπία μεταξύ της κουλτούρας προέλευσης και της κουλτούρας υποδοχής, ο διαχωρισμός διατηρεί την αρχική πολιτισμική ταυτότητα, απορρίπτοντας την κουλτούρα υποδοχής και η περιθωριοποίηση συνεπάγεται απομάκρυνση και από τις δύο. Σύμφωνα με τον Berry(2001), η επιλογή της στρατηγικής επιπολιτισμού εξαρτάται από τον τύπο των πολιτισμών που εμπλέκονται, τη φύση των αλληλεπιδράσεων και τα ατομικά χαρακτηριστικά του

ατόμου. Ωστόσο, έρευνες έχουν αποκαλύψει ότι η στρατηγική εναρμόνισης οδηγεί συχνά σε ψυχολογικά αποτελέσματα για τα άτομα που προσπαθούν να προσαρμοστούν σε μια νέα κουλτούρα, ενώ η περιθωριοποίηση τείνει να έχει τα λιγότερο ευνοϊκά αποτελέσματα(Berry et al.,2006).

Αν και το μοντέλο Berry δεν αναπτύχθηκε στοχευμένα για τη σχολική ηγεσία, οι αρχές του μπορούν να προσαρμοστούν για να καθοδηγήσουν τους ηγέτες στην κατανόηση και τη διαχείριση της ετερότητας εντός των εκπαιδευτικών πλαισίων. Μια ηγετική προσέγγιση που ενθαρρύνει την αφομοίωση μπορεί να περιλαμβάνει την προώθηση μιας ενιαίας κυρίαρχης κουλτούρας μέσα στο σχολείο, παραμελώντας ενδεχομένως τον πλούτο της διαφορετικότητας. Για παράδειγμα, η πίεση για μονογλωσσία (monolingualism) μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο για τους μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο, αντιμετωπίζοντας την απαίτηση να εγκαταλείψουν τη γλώσσα τους. Έτσι, οι διευθυντές αντί να επιβάλλουν τη μονογλωσσία, θα πρέπει να ενθαρρύνουν τόσο τη γλώσσα καταγωγής όσο και τη διγλωσσία(Mehisto,2012).

Οι διευθυντές των σχολείων θα ήταν προτιμότερο να επιλέγουν το μοντέλο της εναρμόνισης(integration model), δηλαδή την αναγνώριση και την εκτίμηση του πολιτιστικού υποβάθρου του μαθητή, ενώ παράλληλα να ενισχύουν κοινές εκπαιδευτικές εμπειρίες (Berry,2005). Το μοντέλο του διαχωρισμού, όπως και της περιθωριοποίησης μπορούν να έχουν αρνητικές συνέπειες, καθώς μπορεί να προκύψουν ζητήματα επαναπροσδιορισμού πολιτισμικής ταυτότητας(cultural identity) ή σχηματισμός διακριτών πολιτιστικών ομάδων μέσα στο σχολείο, οδηγώντας κατ' αυτόν τον τρόπο στην περιθωριοποίηση άλλων μειονεκτικών ομάδων. Έτσι, οι διευθυντές οφείλουν να διασφαλίσουν ότι καμία ομάδα δεν αισθάνεται περιθωριοποιημένη, αναγνωρίζοντας και εκτιμώντας τη συνεισφορά όλων των μαθητών και των οικογενειών τους.

2.5 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

2.5.1 Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής

Η Ελλάδα, όπως και οι άλλες ευρωπαϊκές χώρες από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα, έχει μετατραπεί από χώρα εξαγωγής μεταναστών, σε χώρα υποδοχής. Λόγω της ελκυστικής γεωγραφικής της θέσης, η Ελλάδα είναι η πύλη προς την Ευρώπη για τους ανθρώπους που φτάνουν από τη Μέση Ανατολή και χώρα διέλευσης ή και

προορισμού για πολλούς πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο. Ενδεικτικά, μόνο το 2022 στην Ελλάδα καταγράφηκαν 147.420 πρόσφυγες, κυρίως από το Αφγανιστάν, τη Συρία, το Ιράκ και την Παλαιστίνη. Οι περισσότεροι από αυτούς έφτασαν δια θαλάσσης, αναζητώντας καταφύγιο στη Λέσβο, τη Σάμο, τη Χίο, την Κω και τη Λέρο⁶.

Στη δεκαετία του 2020, η Ελλάδα αντιμετωπίζει ένα πολύπλευρο μεταναστευτικό τοπίο που χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη οικονομικών μεταναστών, αιτούντων άσυλο, αναγνωρισμένων προσφύγων και πολιτών της ΕΕ. Η τελευταία απογραφή αποκαλύπτει μείωση 3,5% του πληθυσμού της Ελλάδας από το 2011, φθάνοντας τα 10.432.481 άτομα το 2021. Ενώ η μετανάστευση μεταξύ 2009 και 2020 διαδραμάτισε καίριο ρόλο στον μετριασμό της απώλειας πληθυσμού, δεν αντιστάθμισε πλήρως τη μείωση. Από τον Δεκέμβριο του 2021, 965.749 άτομα, μεταξύ των οποίων δικαιούχοι διεθνούς προστασίας, πολίτες της ΕΕ και αλλοδαποί ελληνικής καταγωγής, κατείχαν έγκυρες άδειες παραμονής στην Ελλάδα. Μεταξύ αυτών, οι υπήκοοι τρίτων χωρών αντιπροσώπευαν 693.517 άδειες, που εκδόθηκαν κυρίως για οικογενειακή επανένωση, απασχόληση, εκπαίδευση και άλλους λόγους. Συγκεκριμένα, οι Αλβανοί αποτελούν την πλειοψηφία, κατέχοντας το 62,8% των έγκυρων αδειών και λαμβάνοντας τον μεγαλύτερο αριθμό νέων αδειών, συνολικά 10.201 το 2021⁷.

2.5.2 Το ελληνικό διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο

Όσον αφορά στην εκπαίδευση, η σημαντικότερη καινοτομία ήρθε με τον νόμο 2413/1996, με τίτλο «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ο οποίος προέβλεπε την ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων, δημόσιων ή ιδιωτικών. Ο νόμος αυτός αποτέλεσε τη βάση για της προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα, τα σχολεία στόχευαν στην

⁶ Βλ. περισσότερα : Integral Human Development Greece - Migrants & Refugees Section <https://migrants-refugees.va/country-profile/greece/>

⁷Βλ. Περισσότερα : Countries - Greece - Prague process.
(n.d.).<https://www.pragueprocess.eu/en/countries/549-greece>

εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή πνευματικές ανάγκες. Στον νόμο θεσπίστηκε ότι εκτός από το κανονικό δημόσιο πρόγραμμα σπουδών, τα διαπολιτισμικά σχολεία θα παρείχαν μαθήματα για τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής των μαθητών μεταναστών, έως και τέσσερις ώρες την εβδομάδα.

2.5.3 ΖΕΠ – Τάξεις Υποδοχής

Με τον νόμο 1894/1990 το Ελληνικό κράτος έλαβε μέριμνα για ζητήματα υποδοχής και υποστήριξης παλιννοστούντων παιδιών μέσω της δημιουργίας τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων. Ο νόμος 3879/2010 (άρθρο 26, παρ. 1α και 1β) (ΦΕΚ 163 Α/2010) εισήγαγε τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) ή αλλιώς Τάξεις Υποδοχής για την προώθηση της δίκαιης πρόσβασης όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στις τάξεις υποδοχής. Πρόκειται για παράλληλες δομές που δημιουργούνται στα σχολεία για την παροχή επιπλέον υποστήριξης των μαθητών που είναι παλιννοστούντες ή αλλοδαποί και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας. Η δημιουργία Τάξεων Υποδοχής είναι δυνατή με 9 έως 17 μαθητές, ενώ υπάρχει δυνατότητα μεταγραφής αν υπάρχει ανάγκη σε γειτονικά σχολεία. Οι μαθητές αυτοί αξιολογούνται για την ελληνομάθειά τους. Υπάρχουν δύο επίπεδα Τάξεων Υποδοχής: η Τάξη Υποδοχής Ι για μαθητές με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας και η Τάξη Υποδοχής ΙΙ για μαθητές με μέτρια γνώση ελληνομάθειας.

Οι πρώτες τάξεις υποδοχής λειτούργησαν ως τμήματα ενταγμένα στο δημόσιο σχολείο, εστιάζοντας στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και τη διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού για παιδιά που δεν είχαν την ελληνική ως μητρική γλώσσα (π.χ. μαθητές Ρομά, μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης) (Gropas&Triadafyllidou,2011).

2.5.4 Τάξεις υποδοχής και ρόλος ηγεσίας

Οι διευθυντές των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τον υπεύθυνο εκπαιδευτικών θεμάτων της αντίστοιχης Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, πρέπει να διεξάγουν διαπιστωτικά τεστ για τη ανίχνευση των ελληνικών γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών. Έπειτα, απαιτείται η

υποβολή υπογεγραμμένης δήλωσης από τους γονείς ή κηδεμόνες, εκφράζοντας την επιθυμία των μαθητών να παρακολουθήσουν τα Τμήματα Υποδοχής. Στη συνέχεια, εκδίδεται απόφαση από τον Σύλλογο Διδασκόντων για την ένταξή τους και συντάσσεται το Εβδομαδιαίο Πρόγραμμα των Τμημάτων Υποδοχής, το οποίο υποβάλλεται προς έγκριση στον υπεύθυνο εκπαιδευτικών θεμάτων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η διαδικασία αυτή εξελίσσεται με την πραγματοποίηση διαπιστωτικών τεστ στους μαθητές για να αξιολογηθεί το επίπεδο ελληνομάθειάς τους και να καταταχθούν στα κατάλληλα Τμήματα Υποδοχής I ΖΕΠ ή/και Τμήματα Υποδοχής II ΖΕΠ. Κατόπιν, τα τεστ διεξάγονται στις Α΄-Ε΄ τάξεις του δημοτικού. Εν συνεχεία, η κατάταξη των μαθητών στα εν λόγω Τμήματα Υποδοχής αποτελεί αρμοδιότητα του συλλόγου διδασκόντων, σύμφωνα με την υπουργική απόφαση (Φ1/143929/Δ1/5-9-2018 Υ.Α ΦΕΚ 3900Β). Τέλος, ο Διευθυντής του σχολείου προωθεί το αίτημα στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, παρέχοντας όλα τα απαραίτητα έγγραφα. Η παραπάνω διαδικασία χρησιμοποιείται και για τη Δεύτερη Φάση ίδρυσης Τμημάτων Υποδοχής, ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν από την εγγραφή νέων μαθητών στο επόμενο σχολικό έτος.

Σύμφωνα με την εγκύκλιο που εξέδωσε η υφυπουργός Παιδείας, Δόμνα Μιχαηλίδου για το σχολικό έτος 2023-2024 δίνεται η δυνατότητα στα δημοτικά σχολεία να λειτουργήσουν δύο είδη Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ: ΤΥ I για μαθητές με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας και ΤΥ II για τους μαθητές με μέτρια γνώση της ελληνικής γλώσσας. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει εντατικά μαθήματα ελληνικής γλώσσας. Στις ΤΥ I ΖΕΠ, οι μαθητές παρακολουθούν και άλλα μαθήματα όπως, Φυσική Αγωγή, Εικαστικά, Μουσική Αγωγή, Ξένη Γλώσσα ή άλλα, ανάλογα με την απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων. Η φοίτηση σε αυτές τις τάξεις διαρκεί ένα διδακτικό έτος με δυνατότητα επέκτασης. Το πρόγραμμα υλοποιείται με συγχρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση– Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, στο πλαίσιο της Πράξης: «Αναδιαμόρφωση και υποστήριξη των Τάξεων Υποδοχής και Δ.Υ.Ε.Π., σχολικά έτη 2023-2026», με κωδικό ΟΠΣ 6001589 του Τομεακού Προγράμματος: «Ανθρώπινο Δυναμικό και Κοινωνική Συνοχή», του ΕΣΠΑ 2021-2027⁸.

⁸Βλ. περισσότερα : <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-2023/9nps046nkpdp-ey3.pdf>

2.5.5 Φροντιστηριακά Τμήματα

Τα φροντιστηριακά τμήματα (εφεξής: Φ.Τ.) αποτελούν πρόγραμμα υποστήριξης για μαθητές παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς που δεν έχουν παρακολουθήσει Τάξεις Υποδοχής Ι ή ΙΙ και αντιμετωπίζουν ακόμη γλωσσικές δυσκολίες. Τα Φ.Τ. ιδρύονται με τον όρο ότι πληρούν τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία τους, με ελάχιστο αριθμό μαθητών από 3 έως 8. Στα Φ.Τ. παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία εκτός σχολικού ωραρίου, ως 8 ώρες την εβδομάδα, εστιάζοντας στα μαθήματα της Νεοελληνικής γλώσσας και της Ελληνικής Ιστορίας. Η λειτουργία των Φ.Τ. καθορίζεται από το σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων.

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

Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση για την ενίσχυση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, με στόχο την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού, αναφέρεται και ο νόμος 4415/2016. Το άρθρο 21 περιγράφει στόχους όπως, η ενίσχυση της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου και η αντιμετώπιση των διακρίσεων στο σχολικό περιβάλλον. Ο νόμος 4415/2016 εισήγαγε μια μοναδική μορφή τάξεων υποδοχής με την ονομασία «Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων» (εφεξής: Δ.Υ.Ε.Π.) για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών πρόσφατων παιδιών μεταναστών και προσφύγων στα ελληνικά δημόσια σχολεία κατά το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017. Αυτές οι τάξεις σχεδιάστηκαν ειδικά για μαθητές προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, χωρίς καμία πρόβλεψη για δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου. Η Δ.Υ.Ε.Π. λειτουργεί ανεξάρτητα από τις κανονικές αίθουσες διδασκαλίας, μετά το τυπικό σχολικό ωράριο. Βρίσκονταν σε στρατηγική τοποθεσία κοντά σε επίσημες εγκαταστάσεις φιλοξενίας μεταναστών για να μεγιστοποιήσουν την εγγραφή των μαθητών. Οι Δ.Υ.Ε.Π., σύμφωνα με το εδάφιο α της παρ.1 του άρθρου 1, λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων από τις 14:00 έως τις 18:00, προσφέροντας ενότητες στην ελληνική γλώσσα, τα αγγλικά, τα μαθηματικά, την πληροφορική, τις τέχνες και τη φυσική αγωγή. Σύμφωνα με τους Αναγνώστου και Νικόλοβα(2017:7), από τον Οκτώβριο του 2016 έως τον Απρίλιο του 2017 ιδρύθηκαν 111 Δ.Υ.Ε.Π. πανελλαδικά, καλύπτοντας 37 κέντρα υποδοχής προσφύγων. Να σημειωθεί ότι οι μαθητές που έχουν παρακολουθήσει Δ.Υ.Ε.Π. και έχουν λάβει την προβλεπόμενη βεβαίωση φοίτησης σύμφωνα με το άρθρο 73 παρ. 4 του ν.4547/2018,

απαλλάσσονται από τα διαπιστωτικά τεστ για την εισαγωγή τους στα Τμήματα Υποδοχής.

Όσον αφορά στον μαθητικό πληθυσμό, το ακαδημαϊκό έτος 2005-2006, ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση κυμαινόταν περίπου σε 1.445.104 άτομα (Marioleni,2016). Κατά τη σχολική χρονιά 2009-2010, η πλειοψηφία των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση προέρχονταν από χώρες όπως, η Αλβανία, η Βουλγαρία, η Ρουμανία, η Γεωργία, η Ινδία και η Αρμενία(Marioleni,2016).Σύμφωνα, επίσης, με στοιχεία που διατίθενται από την Ελληνική Στατιστική Αρχή (2014), για το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014, οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούσαν περίπου το 11% του συνολικού πληθυσμού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχεδόν το 10,5% του συνόλου των κατώτερων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 5,7% των μαθητών της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης(Sotiropoulou,2020). Στις ημέρες μας, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, έχουν καταγραφεί 13 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 9 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 4 σχολεία ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων 10 βρίσκονται στη Μακεδονία-Θράκη, 13 στην Αττική, 2 στην Ήπειρο και 1 στην Κρήτη.⁹

2.5.7 Η συμβολή του ΔΕΠΠΣ

Η Ελλάδα επίσης σημείωσε και άλλα βήματα προόδου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, υιοθετώντας ένα νέο πλαίσιο που ονομάζεται Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών(εφεξής: ΔΕΠΠΣ). Το ΔΕΠΠΣ αναγνωρίζει την ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων για τη διαχείριση της ετερότητας, με σεβασμό προς τους πολιτισμούς και τις γλώσσες, διατηρώντας παράλληλα τις ατομικές εθνοτικές ταυτότητες (Defermakis,2007).Στο πλαίσιο του ΔΕΠΠΣ υπάρχει μια καινοτόμος δράση που λέγεται "Ευέλικτη Ζώνη" για το Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό, το Γυμνάσιο, αλλά και το Λύκειο. Αυτή η δράση υποστηρίζει τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης με ειδικό εκπαιδευτικό υλικό, στοχεύοντας στην αναβάθμιση της ποιότητας της μάθησης. Επίσης, σε κάποιες τάξεις, όπως στην 6η τάξη του Δημοτικού και στη

⁹Βλ. περισσότερα:http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/DiapolitismikaSxoleiaThsElladas.htm

3η τάξη του Γυμνασίου, χρησιμοποιείται ένα πολυθεματικό βιβλίο-φάκελος με θέματα που αφορούν την καθημερινότητα του μαθητή και τον βοηθούν να κατανοήσει καλύτερα την πολυπλοκότητα της σύγχρονης ζωής. Συνάμα, έχουν ανιχνευθεί διαπολιτισμικά στοιχεία στο υποστηρικτικό υλικό της Γ' τάξης του Ενιαίου Λυκείου στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, καθώς γίνονται αρκετές αναφορές σε άλλους πολιτισμούς και κουλτούρες. Επίσης, στα κείμενα αυτών των μαθημάτων προβάλλεται η εικόνα του «Άλλου» και του «Εαυτού», τονίζοντας την ανάγκη ανάπτυξης ανθρωπιστικής παιδείας που αποβλέπει να αναπτύξει στους μαθητές οικουμενική και πανανθρώπινη συνείδηση, ούτως ώστε να λειτουργήσουν επιτυχώς στο σύγχρονο κόσμο(Χρυσάνη, 2022).

Το νέο πρόγραμμα συμβάλλει στην ενίσχυση του σχολικού περιβάλλοντος αποτρέποντας συμπεριφορές που εκφράζουν π.χ., φανατισμό ή μισαλλοδοξία και επηρεάζουν αρνητικά το εσωτερικό του σχολείου(Antonίου, 2016).Γενικότερα, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών προωθεί δεξιότητες του 21ου αιώνα, προάγοντας τη διεπιστημονικότητα, ενώ ταυτόχρονα ευνοεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και το στρατηγικό σχεδιασμό μαθημάτων. Επομένως, είναι ένα βασικό εργαλείο για τη σύγχρονη εκπαίδευση και την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών.

3. Προκλήσεις εφαρμογής διαπολιτισμικών παιδαγωγικών πρακτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

3.1 Έλλειψη ετοιμότητας των Σχολικών Ηγετών

Η αναπτυξιακή ετοιμότητα κάθε ηγέτη ορίζεται «ως η ικανότητα και το κίνητρο ενός ατόμου να παρακολουθεί, να νοηματοδοτεί και να εφαρμόζει στην πράξη νέες γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την ηγεσία» (Avolio&Hannah,2008).Η σχολική ετοιμότητα(school readiness), στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, εστιάζει στην ικανότητα ενός διευθυντή σχολείου να διαχειρίζεται επιτυχώς τα ζητήματα που απασχολούν το διδακτικό προσωπικό(π.χ., διαχείριση συγκρούσεων στην τάξη), την αναβάθμιση των σχολικών υποδομών(π.χ., εισαγωγή τεχνολογικού εξοπλισμού, διαδραστικούς πίνακες, εποπτικό υλικό, ράμπες αναπήρων) και άλλους σχολικούς πόρους για την αποτελεσματική προώθηση των διαπολιτισμικών πρακτικών. Έτσι, η ετοιμότητα των διευθυντών σχετίζεται με την ικανότητα βελτιστοποίησης των διαθέσιμων πόρων, συμπεριλαμβανομένων της

τεχνογνωσίας του διδακτικού προσωπικού, των υποδομών και των οικονομικών χορηγήσεων, για να μεγιστοποιήσει τον αντίκτυπό τους στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και στη βελτίωση της συνολικής σχολικής απόδοσης (Darling-Hammod et al., 2009).

Σε σχετική έρευνα των Billingsley & McLeskey (2014) διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές δεν είναι έτοιμοι να διαχειριστούν την ετερότητα (otherness) και αφήνουν τη διαχείρισή της στους εκπαιδευτικούς. Οι διευθυντές μπορεί να αντιμετωπίζουν οργανωτικές πιέσεις, όπως έλλειψη πόρων ή χρόνου, με αποτέλεσμα να επικεντρώνονται σε άλλα διοικητικά ζητήματα.

3.2 Περιορισμένη κατάρτιση και έκθεση

Η έλλειψη έκθεσης και εξοικείωσης διευθυντών με τις αρχές και τα οφέλη των διαπολιτισμικών πρακτικών μπορεί να εμποδίσει την εφαρμογή τους (Paramichael, 2008). Οι διευθυντές μπορεί να μην έχουν λάβει επαρκή κατάρτιση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους εξέλιξης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει σχετική μελέτη των Nikolaou και των συνεργατών της (2016) που εστίαζε στις θέσεις Ελλήνων και Κυπρίων διευθυντών στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής σχολικής κουλτούρας. Στην Ελλάδα, δίνεται έμφαση στη σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και της συνεχούς έκθεσης των μαθητών σε θέματα σχετικά με την παγκοσμιοποίηση, την πολυπολιτισμικότητα και την ανοιχτή κοινωνία. Η μελέτη αναφέρει ότι οι Έλληνες διευθυντές θεωρούν ότι ένα καλά ενημερωμένο και καταρτισμένο διδακτικό προσωπικό είναι ζωτικής σημασίας για την ενίσχυση ενός διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος. Από την άλλη πλευρά, οι Κύπριοι διευθυντές αναδεικνύουν τον ρόλο του διευθυντή και της ετοιμότητας του προσωπικού στον χειρισμό απροσδόκητων γεγονότων, ως βασικό παράγοντα για τη δημιουργία ενός διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος. Επιπλέον, υπογραμμίζουν τη σημασία της συμμετοχής διαφόρων ενδιαφερομένων, όπως γονείς, τοπικές αρχές, δημοτικές αρχές, γειτονικά σχολεία και εκκλησία.

Επίσης, σε πιο κλειστές –ομοιογενείς κοινωνίες, όπως, κωμοπόλεις και γεωγραφικά απομακρυσμένες περιοχές, όπου η πολυπολιτισμικότητα είναι περιορισμένη, οι διευθυντές ενδέχεται να μην έχουν αρκετές ευκαιρίες να έρθουν σε επαφή με

διαφορετικούς πολιτισμούς και πιο συμπεριληπτικές πρακτικές. Σε ορισμένες κοινότητες, ιδίως εάν είναι συντηρητικές, οι διευθυντές μπορεί να αντιμετωπίζουν αντίσταση σε αλλαγές και νέες προσεγγίσεις, συμπεριλαμβανομένων των διαπολιτισμικών πρακτικών (Angelides&Antonίου,2020).Ενδέχεται ακόμα να μην έχουν κατανοήσει πλήρως τι ακριβώς είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση(Hajisoteriou&Angelides,2014)και ίσως να τη συγχέουν με τις έννοιες της συμπερίληψης ή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς πολλές φορές συχνά θεωρούνται λανθασμένα ως συνώνυμα ή ως συστατικά μιας ή της άλλης έννοιας (Hajisoteriou&Sorkos,2023).

Επομένως, η ελλιπής κατάρτιση για τις τρέχουσες έρευνες και προσεγγίσεις στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή εάν ένας διευθυντής δεν έχει εκτεθεί σε διαφορετικούς πολιτισμούς, ερεθίσματα (exposures) και εμπειρίες μπορεί ακούσια να παραβλέψει τη σημασία της ενσωμάτωσης διαπολιτισμικών πρακτικών στο σχολικό περιβάλλον και να εμποδίζει την αποτελεσματική εφαρμογή σχετικών πρακτικών στο σχολείο του.

3.3 Στερεότυπα και Προκαταλήψεις

Με τον όρο στερεότυπα(stereotypes) νοούνται γενικεύσεις σχετικά με προσωπικά χαρακτηριστικά ομάδας ατόμων (Allport,1954).Οι ομάδες είναι συχνά στερεότυπες με βάση το φύλο, την ταυτότητα φύλου, τη φυλή και την εθνικότητα, την ηλικία, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, τη γλώσσα κ.λπ. Τα στερεότυπα είναι βαθιά ενσωματωμένα στους κοινωνικούς θεσμούς και στην ευρύτερη κουλτούρα. Συχνά είναι εμφανή ακόμη και στα πρώτα στάδια της παιδικής ηλικίας, επηρεάζοντας και διαμορφώνοντας τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Σύμφωνα με το Merriam-Webster Dictionary¹⁰, τα στερεότυπα είναι μια συχνά άδικη και αναληθή πεποίθηση που σχηματίζουν πολλοί άνθρωποι για ανθρώπους με ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό.

Η έννοια της προκατάληψης (prejudice) αναφέρεται στη δυσμενή στάση απέναντι σε μια κοινωνική ομάδα και τα μέλη της χωρίς προηγούμενη προσωπική

¹⁰Βλ. περισσότερα :Merriam-Webster-Stereotype Definition & Meaning<https://www.merriam-webster.com/dictionary/stereotype>

εμπειρία(Hogg&Vaughan,2010). Κατά το APA Dictionary of Psychology¹¹περιλαμβάνει τόσο συναισθηματικά στοιχεία, όπως θυμό ή μίσος, όσο και γνωστικές πτυχές, συμπεριλαμβανομένων των υποθέσεων και των στερεοτύπων για την ομάδα-στόχο. Η αλλαγή τέτοιων στάσεων μπορεί να είναι πρόκληση, καθώς διαστρεβλώνουν την αντίληψη του ατόμου για τις πληροφορίες που σχετίζονται με την ομάδα-στόχο. Ο ρατσισμός(racism) είναι η προκατάληψη και η διάκριση που γίνεται στα άτομα βάσει της εθνότητάς τους ή της φυλής στην οποία κατατάσσονται (Hogg&Vaughan,2010).

Αξίζει να σημειώσουμε ότι τα στερεότυπα μπορεί να είναι είτε θετικά είτε αρνητικά, συνειδητά και ασυνείδητα πορίσματα για μια κοινωνική ομάδα. Η προκατάληψη είναι αδικαιολόγητη και αρνητική στάση απέναντι σε ένα άτομο ή μια ομάδα που βασίζεται σε παραπληροφόρηση για το άτομο ή την κοινωνική ομάδα. Η προκατάληψη καλλιεργείται από στερεότυπα και η διατήρηση στερεοτύπων προκαταλήψεων και ρατσισμού οφείλεται σε ατομικές πεποιθήσεις (Vaught&Castagno, 2008).

Σε έρευνα τωνAlesina et al.(2018)αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι προκατειλημμένοι έναντι των μαθητών μειονοτικής προέλευσης, οδηγώντας δυνητικά σε μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία, όπου οι μαθητές εσωτερικεύουν τις αρνητικές προσδοκίες και εκπληρώνουν μεροληπτικές πεποιθήσεις(π.χ., πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, αρνητικές επιδόσεις).Έρευνα στο Μεξικό από τον Vázquez (2017) αποκάλυψε ότι οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών των Μάγια, μαζί με την προκατειλημμένη συμπεριφορά τους προς τα κορίτσια των Μάγια με πιο σκούρες αποχρώσεις του δέρματος, επηρεάζουν αρνητικά την αυτοεκτίμηση και τη συγκέντρωση των κοριτσιών στην τάξη.

Σε έρευνα του Μπόμπα(1996) στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο οι διευθυντές ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία τους δεν έκαναν διάκριση(discrimination) μεταξύ μεταναστών και ντόπιων μαθητών όσον αφορά στις στάσεις και τις συμπεριφορές. Δεν παρατηρήθηκε αρνητική στάση από πλευράς των εκπαιδευτικών. Οι κύριες προκλήσεις που εντόπισαν οι διευθυντές για τους μετανάστες μαθητές ήταν η έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας (της μοναδικής γλώσσας διδασκαλίας) και

¹¹Βλ. περισσότερα : Prejudices - APA Dictionary of Psychology <https://dictionary.apa.org/prejudice>

οι δυσκολίες μετάβασης στο σχολικό περιβάλλον. Η έρευνα υπογράμμισε ότι το γλωσσικό πρόβλημα έγινε πιο έντονο για τους μεγαλύτερους ηλικιακά μετανάστες μαθητές, ιδιαίτερα αυτούς που ήταν εγγεγραμμένοι στις μεγαλύτερες τάξεις των δημοτικών σχολείων. Αντίθετα, οι μικρότεροι μαθητές της πρώτης ή της δευτέρας τάξης αντιμετώπισαν λιγότερα προβλήματα που σχετίζονται με τη γλώσσα. Τα ευρήματα του υπογραμμίζουν τη σημασία της γλωσσικής υποστήριξης, των παρεμβάσεων ανάλογα με την ηλικία και της διαπολιτισμικής κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς για όλους τους μαθητές.

3.4 Διαχείριση Συγκρούσεων

Η σύγκρουση μπορεί να οριστεί ως η ασυμβατότητα συμφερόντων, στόχων, αξιών, αναγκών, προσδοκιών ή/και κοινωνικών κοσμολογιών(cosmologies) ή ιδεολογιών (Berger&Luckmann,1966).Διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτικοί και μαθητές γίνονται καθημερινά μάρτυρες εκδηλώσεων βίαιης συμπεριφοράς και συγκρούσεων μέσα στο σχολείο, αλλά και εκτός σχολείου. Ο Olweus(1999a) πρωτοπόρος σε αυτόν τον τομέα έρευνας, όρισε τον εκφοβισμό ή τη θυματοποίηση ως περιπτώσεις όταν ένα παιδί εκτίθεται, επανειλημμένα και με την πάροδο του χρόνου, σε αρνητικές ενέργειες εκ μέρους ενός ή περισσότερων άλλων μαθητών. Αυτός ο ορισμός τόνισε την σωματική κακοποίηση(χτύπημα, σπρώξιμο, τράβηγμα κλπ.), καθώς και την άμεση λεκτική φύση της συμπεριφοράς(απειλές, παρατσούκλια κλπ.). Επιπλέον, ο εκφοβισμός μπορεί μερικές φορές να λάβει τη μορφή πιο έμμεσων συμπεριφορών, όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός και η διάδοση φημών. Ο Olweus(1999a) περιέγραψε τον εκφοβισμό με αναφορά σε τρία κριτήρια: α) είναι επιθετική συμπεριφορά ή σκόπιμη βλάβη στους άλλους, β) εκτελείται επανειλημμένα και με την πάροδο του χρόνου, γ) λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο μιας διαπροσωπικής σχέσης που χαρακτηρίζεται από ανισορροπία δυνάμεων. Η έρευνα των Κοκκέβη κ.α.(2011)αναφέρει ότι ποσοστό 8.5% των εφήβων πέφτουν θύματα σχολικού εκφοβισμού τουλάχιστον 2 με 3 φορές το μήνα, ενώ 1 στους 6 δηλώνουν θύτες με την ίδια συχνότητα. Οι θύτες είναι κυρίως αγόρια, ενώ τα θύματα τόσο αγόρια, αλλά και κορίτσια.

Η ετερότητα του Άλλου, του μετανάστη μαθητή μπορεί να θεωρηθεί πρόβλημα με διάφορους τρόπους και οι μετανάστες μαθητές είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε συγκρούσεις στο σχολείο από τους ντόπιους μαθητές. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε

διάφορους παράγοντες. Οι μετανάστες μαθητές μπορεί να έχουν διαφορετικές αξίες, νοοτροπίες και θρησκευτικές πεποιθήσεις από τους ντόπιους μαθητές. Αυτές οι διαφορές μπορεί να οδηγήσουν σε παρεξηγήσεις και σύγκρουση μέσα στη τάξη ή και εκτός τάξης(π.χ., κατά τη διάρκεια του διαλλείματος).Οι συγκρούσεις που εμπλέκονται μετανάστες μαθητές μπορεί να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην σχολική τους επίδοση, την ψυχική τους υγεία και την κοινωνική τους προσαρμογή και να οδηγήσουν ακόμη και στη σχολική διαρροή. Μελέτες αποδεικνύουν ότι ένας μεγάλος αριθμός μεταναστών φοιτητών βιώνει σχολική αποτυχία και άλλα σχολικά προβλήματα (Nikolaou,2000). Επίσης, δυσανάλογος αριθμός μεταναστών μαθητών αποτυγχάνει να ολοκληρώσει όλες τις τάξεις του γυμνασίου και ακόμη περισσότεροι δεν ολοκληρώνουν το λύκειο(Gropas&Triantafyllidou,2011).

Οι διευθυντές σχολείων διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαχείριση και την επίλυση συγκρούσεων. Σε έρευνα των Crossfield&Bourne(2018) αναφέρεται ότι οι διευθυντές τείνουν α)να ευνοούν το ένα μέρος έναντι του άλλου στις συγκρούσεις αντί να διαμεσολαβούν αμερόληπτα, β) επιδεικνύουν αναποτελεσματικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, γ) παραμελούν τους βασικούς ενδιαφερόμενους στη διαχείριση συγκρούσεων, δ) δεν επιδιώκουν ενεργά δίκαιες λύσεις και ε) δυσκολία στην ακριβή αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών σε ένα περιβάλλον τάξης. Αυτά τα υποθετικά σενάρια μπορεί να κάνουν τη διαδικασία της συμπερίληψης των μαθητών πιο δύσκολη και πιο επίπονη.

3.5 Έλλειψη συνεργασίας γονέων μεταναστών και διευθυντών

Οι γονείς μεταναστών μαθητών ενδέχεται να μην έχουν την πλήρη κατανόηση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής. Αυτό μπορεί να τους κάνει να αισθάνονται αβέβαιοι ή ανήσυχοι για το τι συμβαίνει στο σχολείο με τα παιδιά τους ή να νιώθουν παρείσακτοι ή ξένοι. Ως αποτέλεσμα, μπορεί να είναι λιγότερο πιθανό να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες, εορτές, εκδηλώσεις ή να έχουν τακτική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς.

Επιπλέον, μπορεί να μην έχουν τις απαραίτητες γλωσσικές δεξιότητες για να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με το σχολείο. Αυτό μπορεί να δυσκολέψει τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και να οδηγήσει σε παρεξηγήσεις. Η έλλειψη συνεργασίας γονέων μεταναστών μαθητών και διευθυντών σχολείων μπορεί

να έχει αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική επιτυχία των μαθητών. Όταν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, μπορούν να δημιουργήσουν ένα πιο υποστηρικτικό περιβάλλον για όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων των μεταναστών μαθητών.

Η έρευνα των Bendixsen&Danielsen(2020) κάνει λόγο για δυσλειτουργία στην επικοινωνία μεταξύ γονέων με μεταναστευτικό υπόβαθρο και των προσδοκιών του εκπαιδευτικού συστήματος για τη γονική δέσμευση. Πολλοί από αυτούς τους γονείς αισθάνονται μπερδεμένοι με την υπόθεση ότι η συμμετοχή είναι απαραίτητη, οδηγώντας σε αυξημένο σκεπτικισμό σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας. Ενώ οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές δίνουν έμφαση στη δέσμευση των γονέων, οι ερωτηθέντες γονείς δεν αντιλαμβάνονται την έλλειψη συμμετοχής τους ως σημαντικό κίνδυνο. Η έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία της σχολικής ηγεσίας στη ενίσχυση της δέσμευσης των γονέων, υποδηλώνοντας την ανάγκη για πιο περιεκτικές προσεγγίσεις για να γεφυρωθεί το υπάρχον χάσμα.

Επίσης, η μελέτη των Soutullo et al.(2016) εστίασε στις δυσκολίες για τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται με οικογένειες μεταναστών. Στη μελέτη συμμετείχαν 18 δάσκαλοι δημοτικού σχολείου, κυρίως ισπανόφωνοι ή μη ισπανόφωνοι λευκοί και εντόπισαν τρία βασικά προβλήματα: α) διαφορές στη γλώσσα και στον πολιτισμό, β) ανεπαρκείς οικογενειακούς πόρους και γ) ανησυχίες για το ότι δεν διαθέτουν έγγραφα. Ορισμένες οικογένειες δεν συμμετείχαν, επίσης, σε σχολικές εκδηλώσεις, δεν απάντησαν σε μηνύματα ή φοβήθηκαν από τις διαδικασίες προβολής, δηλαδή έλεγχοι στοιχείων, επαλήθευση ταυτότητας ή διαδικασίες που πρέπει να ολοκληρώσουν ή να συμπληρώσουν οι οικογένειες πριν συμμετάσχουν σε ορισμένες σχολικές δραστηριότητες ή εκδηλώσεις.

Οι προκλήσεις μπορεί να ποικίλλουν στα σύγχρονα σχολεία, ωστόσο, η συνεργασία γονέων μεταναστών, εκπαιδευτικών και μαθητών είναι απαραίτητη για τη δημιουργία μια σχολικής κουλτούρας που προωθεί τη συμπερίληψη και τη διαπολιτισμικότητα (Hajisoteriou&Angelides,2016). Μέσω τακτικών σχολικών συμβουλίων, διατήρησης τηλεφωνικής/διαδικτυακής επικοινωνίας ή επικοινωνίας δια ζώσης, διοργάνωση εκδηλώσεων, πρόσκληση ομιλητών από μεταναστευτικά υπόβαθρα ή ατόμων με πλούσιο απόθεμα εμπειρίας σε μεταναστευτικά ζητήματα και οργάνωση βιωματικών εκδρομών μπορούν να ενισχυθούν οι δεσμοί των εμπλεκόμενων μελών και να αρθούν τυχόν εμπόδια. Η συνεργασία άλλωστε είναι μια εξελισσόμενη διαδικασία και

επικεντρώνεται στη σταδιακή ενίσχυση των δεσμών. Με τον χρόνο, η συνεργασία επιτρέπει τη δημιουργία εμπιστοσύνης, κατανόησης και αμοιβαίας υποστήριξης μεταξύ των μεταναστών οικογενειών, των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και των υπόλοιπων μελών.

4. Προώθηση των μαθητικών φωνών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων

4.1 Η ενασχόληση με τις μαθητικές φωνές

Ο όρος "μαθητικές φωνές"(student voices) αναφέρεται στη δυνατότητα των μαθητών να εκφράζουν τις αξίες, τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις προοπτικές τους στο πλαίσιο του σχολείου. Αυτό περιλαμβάνει την εξερεύνηση των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και τεχνικών που λαμβάνουν υπόψη τις επιλογές, τα ενδιαφέροντα, τα πάθη και τις φιλοδοξίες των μαθητών(Geers,2020).Από αυτή την οπτική, η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι απαραίτητη. Η δυνατότητα λήψης αποφάσεων από τους μαθητές τους παρέχει την ευκαιρία να ενισχύσουν τις μαθησιακές εμπειρίες(Harper, 2000). Κατά τον Britzman(1989), η έννοια της φωνής έχει κυριολεκτική, μεταφορική και πολιτική σημασία. Η κυριολεκτική έννοια της φωνής αντιπροσωπεύει την ομιλία και τις προοπτικές του ομιλητή. Μεταφορικά, η φωνή αναφέρεται στην κλίση, στον τόνο, στην προφορά, στο στυλ και στα συναισθήματα που μεταφέρονται από τα λόγια του ομιλητή. Πολιτικά, η μαθητική φωνή πιστοποιεί το δικαίωμα του λόγου και της εκπροσώπησης.

Σύμφωνα με τους Αγγελίδη&Μιχαηλίδου (2012), η προσπάθεια βελτίωσης των σχολείων προϋποθέτει το να ακουστούν και οι φωνές των μαθητών. Ερευνητές έχουν τονίσει ότι οι απόψεις και οι φωνές των μαθητών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη συζήτηση για αλλαγές στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, στον τομέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, προσπάθειες έχουν καταβληθεί για να ακουστούν οι φωνές των παιδιών, εντοπίζοντας παιδιά που περιθωριοποιούνται(Αγγελίδης&Χατζησωτηρίου,2013). Οι συμπεριληπτικοί ηγέτες θα πρέπει να ενθαρρύνουν όλα τα παιδιά να εκφράζουν τις απόψεις και τις πεποιθήσεις τους για θέματα που τους απασχολούν(Αγγελίδης&Χατζησωτηρίου,2013). Ακούγοντας τις φωνές των παιδιών, ο ηγέτης μπορεί να ανιχνεύσει προβλήματα ή καταστάσεις που οδηγούν στην περιθωριοποίησή τους και στην απόκλισή τους από δραστηριότητες του

40

σχολείου(π.χ., σχολικές εορτές, έλλειψη φίλων στα διαλλείματα). Η συμμετοχή των παιδιών στα σχολικά ζητήματα αποκαλύπτει τις απόψεις τους και τις εμπειρίες τους στο σχολικό περιβάλλον, προωθώντας τη συνεργασία, τη διαλλακτικότητα και τη διαπραγμάτευση. Τέλος, οι μαθητικές φωνές μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση των σχολείων όσον αφορά τη διαδικασία της διδασκαλίας και τη μάθηση, σύμφωνα με τα ευρήματα των Αγγελίδη και Χατζησωτηρίου(2013).

Αξίζει να προστεθεί ότι η αναγνώριση και κατανόηση των «κρυφών φωνών» των μαθητών δεν είναι απλώς μια απλή αποστολή, αλλά μια βαθιά ευθύνη για κάθε αποτελεσματικό ηγέτη(βλ. π.χ., Ainscow et al.,2002;Knauff,2021). Αυτές οι κρυφές εκφράσεις περιλαμβάνουν άρρητους φόβους, όνειρα και αγωνίες που συχνά διαφεύγουν της επιφάνειας. Η οξυδέρκεια ενός ηγέτη έγκειται στην αποκρυπτογράφηση αυτών των «σιωπηλών φωνών» και στην ενσωμάτωσή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Οι φωνές των μαθητών μπορεί να συμβάλλουν στη προώθηση της διαπολιτισμικότητας και της συμπερίληψης, ωστόσο δεν λείπουν και οι προκλήσεις. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Mayes et al.(2019) σε τρία δημοτικά σχολεία στην Αυστραλία, παρατηρήθηκε ότι ορισμένοι μαθητές φαίνεται να προβαίνουν σε διακρίσεις μεταξύ τους βάσει της εκτίμησης των αναγκών της σχολικής κοινότητας. Αυτή η συμπεριφορά υπονοεί την ύπαρξη εσωτερικών αντιθέσεων εντός του μαθητικού σώματος σχετικά με το ποιος διαθέτει μια έγκυρη ή αποδεκτή φωνή στον καθορισμό των προτεραιοτήτων και της κατεύθυνσης της σχολικής κοινότητας. Ορισμένοι μαθητές μπορεί να χαρακτηριστούν ως "πολύ σκληροί, πολύ προσβλητικοί ή πολύ ανεύθυνοι", υποδεικνύοντας πιθανά εμπόδια στη δημιουργία ενός περιεκτικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, η έρευνα αποκάλυψε ότι ακόμη και οι εκπρόσωποι των μαθητών μπορεί ακούσια να «μιλούν για άλλους», δηλαδή να παίρνουν θέση εκ μέρους άλλων μαθητών, δημιουργώντας έτσι μια πιθανή απόκλιση μεταξύ των πραγματικών αναγκών και των προβληματισμών του μαθητικού σώματος. Με άλλα λόγια, οι εκπρόσωποι των μαθητών μπορεί να υιοθετούν μια ομοιογενή προσέγγιση με τους συμμαθητές τους, υποθέτοντας ότι όλοι μοιράζονται παρόμοια χαρακτηριστικά, εμπειρίες ή προοπτικές. Σε αυτήν τη διαδικασία, πιθανόν να παραβλέπουν την πλούσια ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει τη δική τους μαθητική κοινότητα.

Η έρευνα των Sorkou&Magou(2022) αποκάλυψε ότι οι Κινέζοι μετανάστες μαθητές ενώ προσπαθούν ενεργά να προσαρμοστούν στα ελληνικά δημοτικά σχολεία, αντιμετωπίζουν συχνά διακρίσεις και περιθωριοποίηση από τους συμμαθητές τους, υποδεικνύοντας την ανάγκη για κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση. Οι εμπειρίες τους αναδεικνύουν τη σημασία της αναγνώρισης και της αντιμετώπισης αυτών των προκλήσεων για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς. Ενισχύοντας τις φωνές αυτών των μαθητών, η μελέτη υπογραμμίζει την επείγουσα ανάγκη για συστημικές αλλαγές για να διασφαλιστεί ότι η φωνή κάθε μαθητή εκτιμάται, προωθώντας την κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα στο εκπαιδευτικό τοπίο.

Επομένως, στα σύγχρονα δημοκρατικά σχολεία οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων μαζί με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου σε ζητήματα που αφορούν το σχολείο(π.χ.: προγραμματισμός εκπαιδευτικών εκδηλώσεων, σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων, κτλ). Η παροχή ευκαιριών ηγεσίας στους μαθητές τους δίνει τη δυνατότητα να εμπλακούν ουσιαστικά και να αποκτήσουν μεγαλύτερη ευθύνη για την εργασία τους (Holquist, 2019). Κάθε φωνή είναι μοναδική, πρέπει να εκτιμάται και να μην περιθωριοποιείται. Η σχολική ηγεσία και ένας αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης οφείλει να αναγνωρίζει και να σέβεται τη μοναδικότητα της κάθε μαθητικής φωνής και να της δίνει την ευκαιρία να ακουστεί, να εκφράσει τους προβληματισμούς της, τις ιδέες της και τις προσδοκίες της. Οι ηγέτες έχουν την ευθύνη να δημιουργήσουν ένα κλίμα όπου η ιεραρχία αξιοποιείται για να ενισχύει τις μαθητικές φωνές και όχι για να τις καταπνίγει(Toshalis&Nakkula,2012). Έτσι, ο ηγέτης προωθεί μια πολυφωνική προσέγγιση, δημιουργώντας ένα χώρο αυτοέκφρασης και δημιουργικότητας για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και όχι μόνο για τις ομάδες ελίτ του σχολείου. Κατά συνέπεια, οι μαθητικές φωνές, μέσω άτυπων μορφών εξουσίας, προωθούν τη συμπεριληπτική λήψη αποφάσεων και την αλλαγή στο σύστημα εκπαίδευσης(Messiou,2012).

Τέλος, η κατάρτιση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων που θα επικεντρώνεται στη ακρόαση των φωνών των μαθητών μπορεί να διαμορφώσει νέες σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών μετασχηματίζοντας την οργανωσιακή κουλτούρα(Messiou&Ainscow,2020). Πιο

συγκεκριμένα, οι διευθυντές των σχολείων και οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να αναπτύξουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να ακούσουν αποτελεσματικά τους μαθητές. Αυτές οι δεξιότητες μπορεί να περιλαμβάνουν την ενσυναίσθηση, δηλαδή την ικανότητα να κατανοούν τα συναισθήματα και τις προοπτικές των άλλων (Franzese, 2016) και να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους άλλους και την αντικειμενικότητα, που θα τους βοηθήσει να ακούν τους άλλους χωρίς να σχηματίζουν προκαταλήψεις.

4.2 Συμπεριληπτική έρευνα (Inclusive Inquiry)

Η συμπεριληπτική έρευνα είναι μια προσέγγιση στην εκπαίδευση που δίνει έμφαση στον διάλογο και στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών για τη δημιουργία αποτελεσματικών περιβαλλόντων μάθησης. Αυτή η μέθοδος χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση μεταξύ 2017 και 2020 στη μελέτη συμμετείχαν 30 δημοτικά σχολεία σε πέντε ευρωπαϊκές χώρες (Αυστρία, Δανία, Αγγλία, Πορτογαλία και Ισπανία) (Messiou et al., 2020). Η ανάλυση των δεδομένων που προέρχονται από αυτές τις εμπειρίες υποδηλώνει ότι οι προσεγγίσεις συνεργατικής έρευνας δράσης που εμπλέκουν τα παιδιά ως ερευνητές στα δημοτικά σχολεία μπορούν να ενισχύσουν την εμπιστοσύνη των μαθητών, να τους κάνουν πιο αφοσιωμένους στα μαθήματα και να διευκολύνουν τις ισχυρότερες σχέσεις με τους δασκάλους τους (Messiou & Lowe, 2023).

Στην πράξη, αυτή η προσέγγιση περιλαμβάνει τρεις εκπαιδευτικούς, ο καθένας από τους οποίους επιλέγει τρεις μαθητές που θα αναλάβουν τον ρόλο των ερευνητών. Αυτοί οι μαθητές εκπαιδεύονται στη συνέχεια από τους εκπαιδευτικούς τους, με σκοπό τη συλλογή των απόψεων των συμμαθητών τους σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία. Οι μαθητές ερευνητές, υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών τους, αναλύουν τις πληροφορίες που συλλέγονται. Αυτή η ανάλυση αποτελεί τη βάση για τον κοινό σχεδιασμό ενός μαθήματος. Τα μαθήματα αυτά παρατηρούνται από τους άλλους δύο εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ερευνητές. Στο τέλος κάθε μαθήματος, οι μαθητές ερευνητές προβαίνουν σε τροποποιήσεις για την επόμενη φορά που θα διδαχθεί το μάθημα, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές ερευνητές και οι τρεις εκπαιδευτικοί αναλύουν, προσαρμόζουν και τελειοποιούν συνεχώς την προσέγγισή τους βασιζόμενοι στα παρατηρούμενα αποτελέσματα (Messiou et al., 2020).

Η έρευνα των Messiou&Ainscow(2021) ανέφερε ότι η αυτή η προσέγγιση μπορεί να παρουσιάσει διάφορες οργανωτικές προκλήσεις. Αρκετές φορές αποδείχτηκε πρόκληση για την ισχύουσα κατάσταση εντός των σχολείων. Κατά συνέπεια, απαιτείται μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ούτως ώστε να υποστηριχθεί η εισαγωγή νέων πρακτικών που περιλαμβάνουν μια ευρύτερη διαδικασία κοινωνικής μάθησης μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια. Αυτό προϋποθέτει οργανωτική ευελιξία και την ενεργή υποστήριξη διευθυντών προετοιμασμένων να ενθαρρύνουν και να υποστηρίζουν διαδικασίες πειραματισμού. Με βάση τα προαναφερθέντα, εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν να συνεργαστούν στον συλλογικό σχεδιασμό μαθημάτων, διασφαλίζοντας τη συμπερίληψη διαφορετικών προοπτικών στη διδασκαλία και στη μάθηση.

4.3 Συνεργασία με εξωσχολικούς οργανισμούς

Η συνεργασία με εξωσχολικούς οργανισμούς, ιδιαίτερα μη κερδοσκοπικούς είναι μια πολύτιμη στρατηγική για τη διατήρηση των μαθητικών φωνών στα σχολεία. Όπως τονίστηκε από τους Mitra και Gross(2009), τέτοιες συνεργασίες μπορούν να προσφέρουν κρίσιμη υποστήριξη σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Οι μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί μπορούν να συμβάλλουν στην ελάφρυνση των οικονομικών επιβαρύνσεων που σχετίζονται με τις πρωτοβουλίες των μαθητών. Αυτή η υποστήριξη μπορεί να περιλαμβάνει χρηματοδότηση έργων, υλικών ή κατάρτισης εκπαιδευτικών και διευκόλυνση της συνέχισης των δραστηριοτήτων με επίκεντρο τους μαθητές. Οι μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί μπορεί να προσφέρουν εκτεταμένες ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές, σε συνδυασμό με το σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Αυτή η συνεργασία παρέχει στους μαθητές πλούσιες εμπειρίες για να εκφράσουν τις φωνές τους, συμβάλλοντας σε μια πιο ολοκληρωμένη εκπαιδευτική προσέγγιση ¹². Έτσι, οι μαθητές μπλέκονται ενεργά στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού τους περιβάλλοντος. Αυτή η διαδικασία ενθαρρύνει τη δημιουργική σκέψη και την ικανότητα, παρέχοντάς τους τα εφόδια για να αντιληφθούν τον κόσμο γύρω τους με πιο κριτικό και δημιουργικό τρόπο.

¹²Δείτεπερισσότερα :Holquist, S. E. (2020).Uplifting Student Voices: Sustaining Student Voice in Decision Making. https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/pacific/blogs/blog24_uplifting-student-voices-sustaining-student-voice-in-decisionmaking.asp

Η συνεργασία με εξωτερικούς οργανισμούς όχι μόνο παρέχει σημαντική υποστήριξη για πρωτοβουλίες φωνής των μαθητών στα σχολεία, αλλά δίνει επίσης τη δυνατότητα στους διευθυντές των σχολείων να επεκτείνουν την επιρροή τους πέρα από το άμεσο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι διευθυντές σχολείων, οπλισμένοι με τους πόρους και τις γνώσεις από εξωτερικές συνεργασίες, μπορούν να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τους τοπικούς και περιφερειακούς φορείς χάραξης πολιτικής (Pont et al., 2008). Συνεργαζόμενοι με εξωτερικούς φορείς, οι διευθυντές των σχολείων στοχεύουν στον επηρεασμό πολιτικών που προωθούν και διατηρούν τη φωνή των μαθητών στην εκπαίδευση (Mitra, 2014). Αυτός ο συλλογικός αντίκτυπος έχει τη δυνατότητα να επιφέρει συστημικές αλλαγές, ενισχύοντας τη στροφή προς ένα εκπαιδευτικό σύστημα πιο μαθητοκεντρικό. Ως αποτέλεσμα, οι ενισχύεται η εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών τόσο σε τοπικό όσο και σε περιφερειακό επίπεδο.

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Έρευνα με συνέντευξη

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στην παρουσίαση, εξέταση και ανάλυση των απόψεων, των αντιλήψεων και των στάσεων διευθυντών/ντριων και υποδιευθυντών/ντριων των Γενικών Λυκείων της τοπικής κοινότητας του Βόλου, σχετικά με σημαντικά ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης που στοχεύει στην συμπερίληψη ντόπιων και ξένων. Η έρευνα αναλύει τις απόψεις των διευθυντών/υποδιευθυντών σχετικά με τα εμπόδια και τις προκλήσεις που παρουσιάζονται κατά την ενσωμάτωση μαθητών με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, ερευνώνται οι πρακτικές που υιοθετούν οι διευθυντές/ντριες για να διασφαλίσουν την επιτυχή ένταξη των μαθητών αυτών, ανεξάρτητα από τις προκλήσεις που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν, όπως και οι πρακτικές που προτίθενται να αναπτύξουν για την αποτελεσματική ένταξη τους. Έτσι, αυτή η έρευνα προσπαθεί να μελετήσει κατά πόσο είναι εφικτό το εγχείρημα της συμπερίληψης των μαθητών διαφορετικής καταγωγής στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

του σχολείου. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης προσφέρουν σημαντικές εισηγήσεις για τη βελτίωση και αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πολιτικής και των πρακτικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της λυκειακής εκπαίδευσης.

Η επιλογή του δείγματος διευθυντών/ντριων και υποδιευθυντών/ντριων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ειδικότερα Γενικού Λυκείου ως αντικειμένου έρευνας οφείλεται στο γεγονός ότι η σχολική ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και στην εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που προάγει τον διαπολιτισμικό σεβασμό και μια προοπτική αμοιβαίου εμπλουτισμού (Gómez-Hurtado et al.,2018).

Οι μαθητές, καθώς εισέρχονται στις τάξεις του Λυκείου αποκτούν περισσότερη ευσυνειδησία σχετικά με το πώς λειτουργεί μια κοινωνία και τα δομικά στοιχεία της, στα οποία συνυπολογίζονται και οι μετανάστες και οι πρόσφυγες και γενικότερα το κάτι διαφορετικό. Το λύκειο είναι μια μεταβατική περίοδος για τους μαθητές, κατά την οποία αναπτύσσουν την ταυτότητά τους και έρχονται σε επαφή με διαφορετικές πολιτισμικές εκφάνσεις. Οι μαθητές σε αυτή την ηλικία και σ' αυτό το μεταβατικό στάδιο της ζωής τους, ίσως είναι σε θέση να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική ενσυναίσθηση, μέσω της αλληλεπίδρασής τους με μαθητές διαφορετικών καταβολών τους, εκδηλώνοντας με αυτό τον τρόπο μια διαπολιτισμική ετοιμότητα(intercultural readiness) και μια διαπολιτισμική προθυμία(intercultural willingness) για επικοινωνία και κατανόηση (Brinkmann&Van Weerdenburg,2014). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα περιλαμβάνει ένα ολοκληρωμένο σύνολο δεξιοτήτων και στάσεων που είναι απαραίτητες για αποτελεσματική αλληλεπίδραση σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Περιλαμβάνει την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ευαισθησίας(intercultural sensitivity), η οποία συνεπάγεται την ενεργό ενασχόληση με άλλους, την κατανόηση του πολιτισμικού τους υπόβαθρου(cultural background), των αναγκών και των προοπτικών τους. Επιπλέον, οι δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας(intercultural communication) είναι ζωτικής σημασίας, δίνοντας τη δυνατότητα στα άτομα να παρακολουθούν(monitor) και να προσαρμόζουν(adapt) τις επικοινωνιακές τους συμπεριφορές(communicative behaviors) όταν αλληλεπιδρούν με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς. Η οικοδόμηση δέσμευσης(building commitment) είναι μια άλλη πτυχή, που δίνει έμφαση στην ικανότητα να επηρεάζει κάποιος το

κοινωνικό του περιβάλλον, ενσωματώνοντας διάφορες προοπτικές και ενισχύοντας τη συνεργασία. Συνάμα, η διαχείριση της αβεβαιότητας (uncertainty) διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς τα άτομα αναγνωρίζουν την αβεβαιότητα που ενυπάρχει σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ως ευκαιρία για προσωπική ανάπτυξη (personal development) και εξέλιξη. Ως εκ τούτου, η διαπολιτισμική ετοιμότητα ενσωματώνει μια ολιστική προσέγγιση για την πλοήγηση στην πολιτιστική ποικιλομορφία, που περιλαμβάνει επίγνωση (awareness), προσαρμοστικότητα (adaptability), ενσυναίσθηση (empathy) και ανθεκτικότητα (resilience) (Brinkmann & Van Weerdenburg, 2014).

Από την άλλη πλευρά, η διαπολιτισμική προθυμία (intercultural willingness) ορίζεται ως η προδιάθεση κάποιου να ξεκινήσει διαπολιτισμικές συναντήσεις επικοινωνίας (intercultural communication encounters) (Kassing, 1997:400) και αναφέρεται στη θετική στάση και την επιθυμία των μαθητών για επικοινωνία, συνεργασία και κατανόηση με τους συμμαθητές τους που προέρχονται από διαφορετικές πολιτιστικές ομάδες, ενισχύοντας τη διαφάνεια και την προθυμία ενός ατόμου να συμμετάσχει σε ανταλλαγές διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Yousaf et al., 2022). Έτσι, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν ένα πνεύμα ανοικτότητας και αμοιβαίας κατανόησης, καθώς περιηγούνται σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Το λύκειο προετοιμάζει τους μαθητές για την αντιμετώπιση και την κατανόηση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Εξετάζοντας την άποψη των διευθυντών και των υποδιευθυντών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα πώς τα λύκεια προετοιμάζουν τους μαθητές για αυτήν την πολυμορφία. Γενικά, η επιλογή των διευθυντών/ντριων και υποδιευθυντών/ντριων λυκείων και του λυκείου για την έρευνα απορρέει από την κρίσιμη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε υψηλότερα εκπαιδευτικά επίπεδα και την επιθυμία να κατανοηθεί το πώς οι σχολικές δομές και η σχολική ηγεσία αντιμετωπίζουν αυτές τις προκλήσεις, αλλά και ευκαιρίες.

5.1 Διατύπωση Ερευνητικών Ερωτημάτων και ερευνητικών υποθέσεων

Η παρούσα έρευνα αποτελείται από τρεις ερευνητικές ερωτήσεις και αντίστοιχες υποθέσεις, οι οποίες παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα:

Ερευνητικές Ερωτήσεις/Υποθέσεις

Ερευνητική Ερώτηση 1	Ερευνητική Ερώτηση 2	Ερευνητική Ερώτηση 3
Πώς επηρεάζει η σχολική ηγεσία τη διαπολιτισμική ανάπτυξη των σχολείων;	Ποιες συγκεκριμένες στρατηγικές (strategies) ή πρακτικές ηγεσίας(leadership practices) συμβάλλουν στην επιτυχή διαπολιτισμική ανάπτυξη σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα;	Ποιες είναι οι κύριες προκλήσεις και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές/ντρίες, υποδιευθυντές/ντρίες των Γενικών Λυκείων για την προώθηση της διαπολιτισμικής ανάπτυξης και πώς μπορούν να ανταπεξέλθουν επιτυχώς σ' αυτές τις προκλήσεις;
Ερευνητική Υπόθεση 1	Ερευνητική Υπόθεση 2	Ερευνητική Υπόθεση 3
Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία ενισχύει τη διαπολιτισμική ικανότητα (intercultural competence), την ικανότητα διαχείρισης των πολιτισμικών διαφορών μεταξύ των μαθητών και του προσωπικού, μέσω της υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων(educational programs) που στοχεύουν στην προαγωγή της διαπολιτισμικής κατανόησης και συνεργασίας.	Συγκεκριμένες στρατηγικές ηγεσίας, όπως η προώθηση της πολιτιστικής ευαισθησίας (cultural sensitivity), η προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (cross cultural communication) και η εκτίμηση της διαφορετικότητας και της ετερότητας συνδέονται με την ενισχυμένη διαπολιτισμική ανάπτυξη στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.	Ο εντοπισμός και η αντιμετώπιση των βασικών προκλήσεων και εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές/υποδιευθυντές των Γενικών Λυκείων, όπως α) η αντίσταση στην αλλαγή, β) η έλλειψη πόρων, γ) οι πολιτισμικές προκαταλήψεις (cultural biases) και δ) η χαμηλή επαγγελματική ανάπτυξη (professional development) θα οδηγήσει σε πιο αποτελεσματικές στρατηγικές για την προώθηση της διαπολιτισμικής ανάπτυξης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

5.2 Μέθοδος- Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας, οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές της τοπικής κοινότητας του Βόλου συνιστά ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα για τη μελέτη αυτή. Η επιλογή των 10 διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών από λύκεια του Βόλου πραγματοποιήθηκε μέσω τυχαίας δειγματοληψίας(random sampling). Η τυχαία επιλογή ενός διευθυντή και ενός υποδιευθυντή συμβάλλει στην ελαχιστοποίηση της μεροληψίας επιλογής(selection bias) και στη διασφάλιση της αντικειμενικότητας(objectivity) στη διαδικασία(Siddique et al.,2023). Αυτή η μέθοδος επιτρέπει την αντιπροσώπευση όλων των σχολείων με δίκαιο τρόπο(fairness), αποφεύγοντας τυχόν προκαταλήψεις ή διακρίσεις που μπορούν να

αλλοιώσουν τα πορίσματα της έρευνας (Cochran & Rubin, 1978). Μέσω αυτής της διαδικασίας, επιτυγχάνεται η αντικειμενική επιλογή υποψηφίων, όπου ο καθένας έχει ίσες πιθανότητες να επιλεγθεί, διασφαλίζοντας την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (representativeness of sample).

Οι διευθυντές/ντρίες και υποδιευθυντές/ντρίες που απαρτίζουν το δείγμα της έρευνας ανέρχονται συνολικά σε 10 άτομα, εξίσου κατανομημένα ανάμεσα σε γυναίκες και άνδρες, καθώς περιλαμβάνονται 5 αντιπρόσωποι από κάθε φύλο. Όλα τα μέλη του δείγματος διέθεταν περισσότερα από 20 έτη επαγγελματικής εμπειρίας στον τομέα της εκπαίδευσης. Ωστόσο, μόνο δύο από αυτούς είχαν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές, αντιπροσωπεύοντας ένα ποσοστό 20% του συνολικού δείγματος. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτό το ποσοστό ήταν γυναίκες. Με πλούσια επαγγελματική εμπειρία και βαθιά κατανόηση των τοπικών προβλημάτων, η συμμετοχή τους στη μελέτη αποτελεί καίριο παράγοντα για την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πρακτικής στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ως ηγέτες του εκπαιδευτικού συστήματος στην περιοχή, διαθέτουν μια σφαιρική κατανόηση των αναγκών, των προκλήσεων και των πιθανών λύσεων που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η συμμετοχή των διευθυντών και υποδιευθυντών του Βόλου εξασφαλίζει τη συνέπεια μεταξύ των ερευνητικών αποτελεσμάτων και των πραγματικών αναγκών του τοπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό ενισχύει την εφαρμογή των ευρημάτων στην πράξη, προωθώντας την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο Βόλο, καθώς οι προτάσεις και οι πολιτικές που αναδύονται από την έρευνα είναι συμβατές με το πλαίσιο λειτουργίας του τοπικού εκπαιδευτικού συστήματος και ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΩΝ

Πίνακας 1:Γυναίκες Διευθύντριες/Υποδιευθύντριες

	Διευθύντρια	Υποδιευθύντρια	Εμπειρία σε Έτη	Τίτλος Σπουδών	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών
Συν.01		✓	40	ΑΕΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	X
Συν.02	✓		30	ΑΕΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΙΣΤΟΡΙΑ&ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ-ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
Συν.03		✓	26	ΑΕΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΟΡΓΑΝΩΣΗ&ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Συν.04		✓	22	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ	X
Συν.05	✓		32	ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΟΥ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ	X

Πίνακας 2:ΆνδρεςΔιευθυντές/Υποδιευθυντές

	Διευθυντής	Υποδιευθυντής	Εμπειρία σε Έτη	Τίτλος Σπουδών	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών
Συν.01	✓		40	ΑΕΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ	X
Συν.02	✓		30	ΑΕΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ	X
Συν.03	✓		26	ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	X
Συν.04		✓	22	ΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΚΡΗΤΗΣ	X
Συν.05		✓	32	ΑΕΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ	X

5.2.1 Ημδομημένη Συνέντευξη

Η ποιοτική συνέντευξη(qualitative interviewing) γίνεται ολοένα και περισσότερο ως η κύρια μέθοδος(key method) στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες και σε άλλα πεδία του επιστημονικού τοπίου(scientific landscape)συνιστά μεθοδολογικό εργαλείο για την απόκτηση πληροφοριών για τους άλλους (Brinkmann,2014).Η

ημιδομημένη συνέντευξη(semi-structured interview),που επιλέχθηκε, είναι μια ποιοτική μέθοδος έρευνας(qualitative research method) που συνδυάζει μια λίστα από ένα προκαθορισμένο σύνολο ανοιχτών τύπων ερωτήσεων(pre-determined set of open questions), δίνοντας την ευκαιρία στον ερευνητή(researcher) να διερευνήσει περαιτέρω συγκεκριμένα θέματα ή και απαντήσεις(Wilson,2014).Οι σε βάθος (In-depth), ημιδομημένες συνεντεύξεις αξιοποιούνται ως πολύτιμα εργαλεία για τη διερεύνηση σύνθετων συμπεριφορών, απόψεων και συναισθημάτων, καθώς και για τη συλλογή δεδομένων για ένα ευρύ φάσμα εμπειριών. Αν και δεν παρέχουν στους ερευνητές μια απόλυτη διαδρομή για την αποκάλυψη της «αλήθειας», διευκολύνουν την απόκτηση μερικών γνώσεων για τις πράξεις και τη κοινωνική γνώση (social cognition) των ατόμων(Longhurst,2009).

Έτσι και σ' αυτή την έρευνα που απευθύνεται στους διευθυντές/ντρίες, υποδιευθυντές/ντρίες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη καθώς επιτρέπει τη διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών τους σχετικά με την εφαρμογή της διαπολιτισμικής πρακτικής στο πλαίσιο του Λυκείου. Επιπλέον, προσφέρει τη δυνατότητα να αναλύσουμε τα συναισθήματα(emotions) και τις αντιδράσεις(reactions) τους σε συγκεκριμένες προκλήσεις ή καταστάσεις. Τέλος, αυτή η μέθοδος συμβάλλει στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων που μπορούν να βοηθήσουν στην κατανόηση της διαπολιτισμικής πραγματικότητας(intercultural reality) στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

5.3 Παρουσίαση Ερωτημάτων - Μορφή και διατύπωση ερωτημάτων

Οι ερωτήσεις που παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα ανήκουν σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, άμεσα συνδεδεμένες με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα θεμάτων. Συγκεκριμένα, διαχείριση συγκρούσεων, ο ρόλος των προσωπικών προκαταλήψεων στις διαπολιτισμικές πρακτικές, η συμμετοχή των γονέων στα δρώμενα των σχολείων, η διαχείριση έλλειψης πόρων και άλλα. Κάθε ερώτηση είναι ανοικτού τύπου, επιτρέποντας στον συνεντευξιζόμενο να εκφράσει τις απόψεις του με βάση την εμπειρία του και την εκτίμησή του.

Το σύνολο των ερωτήσεων παρουσιάζεται σε 10 θεματικές ενότητες, όπου κάθε ενότητα περιλαμβάνει συγκεκριμένα ερωτήματα που αναλύουν ειδικά ζητήματα και

πτυχές της διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της σχολικής ηγεσίας που συναντώνται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι ερωτήσεις παρόλο που είναι στοχευμένες(targeted) και προκαθορισμένες(pre- determined), διατυπώνονται με ελεύθερο και όχι απόλυτο τρόπο, επιτρέποντας στους ερωτηθέντες να εκφράσουν ανοιχτά τις απόψεις, τις εμπειρίες τους, τις ανησυχίες και τις προοπτικές τους. Επιπλέον, οι ερωτήσεις τίθενται με σειρά που ακολουθεί μια λογική αλληλουχία (logical sequence) και ροή στη συζήτηση, ξεκινώντας από γενικές εισαγωγικές ερωτήσεις και εν συνέχεια μεταβαίνοντας σε πιο συγκεκριμένες πτυχές του υπό μελέτη θέματος.

Πίνακας 3: Θεματικές Ενότητες/Αντίστοιχες Ερωτήσεις:

Εισαγωγικές Ερωτήσεις	1)Πώς θα προσδιορίζατε τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση; 2)Έχετε παρατηρήσει αύξηση στον αριθμό των μεταναστών μαθητών στο σχολείο σας σε σχέση με προηγούμενα έτη;
Επίδραση του ρόλου του διευθυντή στην ανάπτυξη του σχολείου	3)Εμπιστεύονται οι μετανάστες μαθητές τη διοίκηση του σχολείου για την επίλυση ζητημάτων και ανησυχιών που τους αφορούν;
Διγλωσσία	4)Πώς μπορεί να συμβάλει η ηγεσία του σχολείου στην προώθηση της διγλωσσίας; Μπορείτε/Έχετε να αναφέρετε σχετικό παράδειγμα που την ενισχύσει;
Διαχείριση Συγκρούσεων	5)Παρατηρείτε περιστατικά βίας μεταξύ μεταναστών μαθητών και των υπολοίπων μαθητών στο σχολείο; Αν ναι ποιοι εμπλέκονται, πόσο συχνά ; 6) Πώς αντιμετωπίζει η σχολική διοίκηση αυτές τις πιθανές συγκρούσεις; 7) Πως στηρίζετε τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση πιθανών καταστάσεων βίας ή συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν; 8) Πως στηρίζετε τους μαθητές στη διαχείριση πιθανών καταστάσεων βίας ή συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν;
Προσωπικές Προκαταλήψεις	9)Αντιμετωπίζετε σε προσωπικό επίπεδο προκλήσεις σχετικές με τα ζητήματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; Πιστεύετε ότι σχετίζονται και με προσωπικές προκαταλήψεις; Αν ναι, πώς αντιμετωπίστηκαν;

Συμμετοχή Γονέων Μεταναστών σε Δραστηριότητες	<p>10) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου; Παρατηρείτε διαφορά ως προς την αύξηση ή μείωση του ενδιαφέροντός τους;</p> <p>11) Υπήρξαν περιστατικά διακρίσεων ή προκαταλήψεων προς γονείς μεταναστών στην σχολική κοινότητα από τους υπόλοιπους γονείς ;</p> <p>12) Πώς θα χαρακτηρίζατε με ποιοτικούς όρους την συνεργασία σας με του γονείς των μεταναστών μαθητών;</p>
Διαχείριση Έλλειψης Πόρων	<p>13) Παρατηρείτε έλλειψη πόρων (π.χ. εποπτικό υλικό, χρηματοδότηση, ράμπες, έλλειψη υπολογιστών, διαδραστικές αίθουσες) και ποια είναι τα σημαντικότερα ζητήματα που αντιμετωπίζετε σε σχέση με τους πόρους του σχολείου;</p>
Προβλήματα Μεταναστών Μαθητών	<p>14) Ποια είναι τα κύρια προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές στο σχολείο σας;(π.χ. δυσκολίες κοινωνικοποίησης, ακαδημαϊκή αποτυχία, προβλήματα στη γλώσσα,θρησκεία,κλπ);</p> <p>15) Θεωρείτε ότι τα παιδιά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν έλθει σε επαφή με έννοιες όπως ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, ο σεβασμός στην ετερότητα και η αποδοχή της διαφορετικότητας;</p> <p>16) Υπάρχουν σχολικά συμβούλια μαθητών ή άλλοι μηχανισμοί που δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους και να συμμετέχουν στις αποφάσεις του σχολείου; Και αν ναι συμμετέχουν οι μετανάστες μαθητές ενεργά σ' αυτά;</p>
Επαγγελματική Ανάπτυξη Προσωπικού	<p>17) Παρακολουθείτε/ενημερώνεστε με σχετικές επιμορφώσεις;</p> <p>18) Ποιες είναι οι συγκεκριμένες δεξιότητες που θεωρείτε σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;</p> <p>19) Πως μπορεί να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού;(π.χ. σεμινάρια επιμόρφωσης, workshops). Τις θεωρείτε επαρκείς; Υπάρχει κάτι που θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη σε επόμενη φάση;</p>
Αντίληψη της Τοπικής Κοινότητας	<p>20)</p> <p>α)Πώς θα χαρακτηρίζατε την αντίληψη της τοπικής κοινότητας σχετικά με ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;</p> <p>β) Εν τέλει θεωρείτε ότι η υλοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας αντιμετωπίζει προκλήσεις που ενδέχεται να καθιστούν την ιδέα αυτή ουτοπική;</p>

5.4 Επεξεργασία Δεδομένων

Το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων απάντησε δίχως δισταγμούς σ' όλες τις ερωτήσεις της έρευνας και αναπτύχθηκε ένας εποικοδομητικός διάλογος μεταξύ συνεντευξιαζόμενου και ερευνήτριας. Οι δέκα συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης, χωρίς καμία εξαίρεση, με επιτόπια μετάβασή της ερευνήτριας στο γραφείο του εκάστοτε διευθυντή/τρια και υποδιευθυντή/τρια. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις διήρκησαν συνολικά 2 μήνες, τους μήνες του Φεβρουαρίου και του Μαρτίου του 2024. Η ερευνήτρια προγραμμάτιζε τηλεφωνικώς τις επισκέψεις στα σχολεία. Η

επιλογή του σχολείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν τυχαία. Κάθε συνέντευξη είχε διάρκεια περίπου 45-50 λεπτά και κάθε απάντηση μαγνητοσκοπήθηκε, με τη συγκατάθεση των συνεντευξιαζόμενων. Η ερευνήτρια καθ'όλη τη διάρκεια της μαγνητοσκοπημένης συνέντευξης(recording interview) κρατούσε παράλληλα σημειώσεις σ' ένα φύλλο χαρτί και στον κάθε συνεντευξιαζόμενο δόθηκε μια φωτοτυπία με τη λίστα των ερωτήσεων. Στο τέλος της κάθε συνέντευξης, οι συνεντευξιαζόμενοι καλούνταν να υπογράψουν το Έντυπο Συγκατάθεσης, στο οποίο επιβεβαίωναν τη συμμετοχή τους στην Έρευνα.

Η ποιοτική ανάλυση(qualitative analysis) που διεξάχθηκε έχει ανακατασκευαστικό χαρακτήρα(reconstructive character), μιας και ο ερευνητής γνωρίζει εκ των προτέρων ότι κάθε κοινωνικό φαινόμενο(social phenomenon) σχετικό επί του θέματος που εξετάζει, είναι προερμηνευμένο(pre-interpreted) από τα υποκείμενα που το βιώνουν και το παράγουν με τη πράξη τους (Τσιώλης,2015). Έτσι, οι ερμηνείες του ερευνητή συνιστούν δευτερογενείς τυποποιήσεις(secondary standardizations) της κοινωνικής πραγματικότητας που στηρίζονται στις πρωτογενείς τυποποιήσεις(primary standardizations) των κοινωνικών οντοτήτων της έρευνας(Τσιώλης,2015).Επομένως, η κοινωνική πραγματικότητα της παρούσας έρευνας αποτελείται από όλες εκείνες τις οντότητες και τα γεγονότα που δεν είναι γνήσια αντικειμενικά αλλά είναι απόρροια/αποτέλεσμα μιας διαδικασίας κοινωνικής κατασκευής(process of social construction)(Brey,2003).

5.5 Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων

Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων(qualitative data) επιλέχθηκαν δύο κυρίες ποιοτικές προσεγγίσεις: α) η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση(interpretative phenomenological analysis-IPA) και β) ανάλυση περιεχομένου(content analysis) σε επίπεδο φράσης. Η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση αποσκοπεί στη διερεύνηση του πώς τα δρώντα υποκείμενα αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους και ερμηνεύουν τις βιωμένες εμπειρίες τους (Charlik et al.,2016).Η IPA αναλύει τις εμπειρίες των μεμονωμένων συμμετεχόντων (within-case analysis) καθώς και τις ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων. Απώτερος σκοπός είναι ο εντοπισμός κοινών θεμάτων ή προτύπων στις εμπειρίες των συμμετεχόντων, καθώς και μοναδικές ή αποκλίνουσες πτυχές (divergence) που μπορεί να χαρακτηρίζουν

μεμονωμένες προσωπικές εμπειρίες(Allan& Eatough,2016). Αυτή η διπλή εστίαση επιτρέπει στους ερευνητές να συλλάβουν τόσο τις αποχρώσεις των μεμονωμένων εμπειριών όσο και τα ευρύτερα πρότυπα που μπορεί να προκύψουν σε όλες τις περιπτώσεις.

Όσον αφορά την ανάλυση περιεχομένου(content-analysis), η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε γιατί δίνει έμφαση στους τρόπους με τους οποίους τα θέματα εντός ενός κειμένου γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και τη συχνότητα της εμφάνισής τους. Η αναζήτηση θεμάτων γίνεται με βάση ένα σύστημα προκαθορισμένων ερωτημάτων ή κατηγοριών(Τσιώλης,2015).Στόχος στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου είναι η συστηματική μετατροπή ενός όγκου δεδομένων σε μια οργανωμένη και συνοπτική περίληψη των βασικών αποτελεσμάτων (Erlingsson&Brysiewicz, 2017).Η ανάλυση περιεχομένου ήταν απαραίτητη διαδικασία, για την επεξεργασία, κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση του σύνθετου λόγου των υποκειμένων(Ναυρίδης,1994).

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε η συνομιλητική δεκτικότητα(conversational receptiveness) των υποκειμένων. Ο όρος αυτός αναφέρεται στον βαθμό προθυμίας(willingness) και ανοιχτότητας(openness) που εκδηλώνει κάθε άτομο για να εμπλακεί σε εποικοδομητική και αποτελεσματική επικοινωνία(Yeomans et al.,2020).Αυτός ο όρος στη προκείμενη περίπτωση αναφέρεται στην ικανότητά τους και την προθυμία τους να συμμετέχουν ενεργά σε ανοιχτό και ουσιαστικό διάλογο κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε να γίνει μια εκτίμηση με ποιοτικούς όρους α) της δεκτικότητας των συμμετεχόντων στα ζητήματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και β)την προθυμία τους να προτείνουν νέες ιδέες και διαπολιτισμικές προοπτικές (intercultural perspectives) που γεφυρώνουν τα πολιτιστικά όρια. Μέσω εξέτασης της δεκτικότητας(receptiveness) τους, η ερευνήτρια μπόρεσε να αποκτήσει πολύτιμες γνώσεις σχετικά με το πόσο ανεκτικοί είναι στη διαφορετικότητα και τις δυνατότητές τους να συμβάλλουν στον διαπολιτισμικό διάλογο και τη συνεργασία.

5.6 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Στο πλαίσιο της έρευνάς μας, εξετάσαμε πτυχές της εφαρμογής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μέσω των 20 ερωτήσεων που προαναφέρθηκαν στον Πίνακα 3 προς τους συμμετέχοντες. Παρακάτω παρουσιάζουμε

τα αποτελέσματα από κάθε ερώτηση με αποσπάσματα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων:

Στην ερώτηση 1 της θεματικής ενότητας *Εισαγωγικές Ερωτήσεις*, οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν επαρκώς στο ερώτημα του προσδιορισμού της ΔΕ, με εξαίρεση ενός συμμετέχοντα ο οποίος που παρόλο δεν ήξερε τον όρο, κατάφερε να τον προσδιορίσει περιγραφικά.

Εισαγωγικές Ερωτήσεις

Ερώτηση 1: Πως θα προσδιορίζατε τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

« Η διαπολιτισμική εκπαίδευση για εμένα, είναι να δέχεσαι τη διαφορετικότητα, το κάτι διαφορετικό στη τάξη σου, σε μια ομάδα ομοιογενών μαθητών να δέχεσαι και να εκτιμάς κάτι που ξεχωρίζει». (Συν.05).

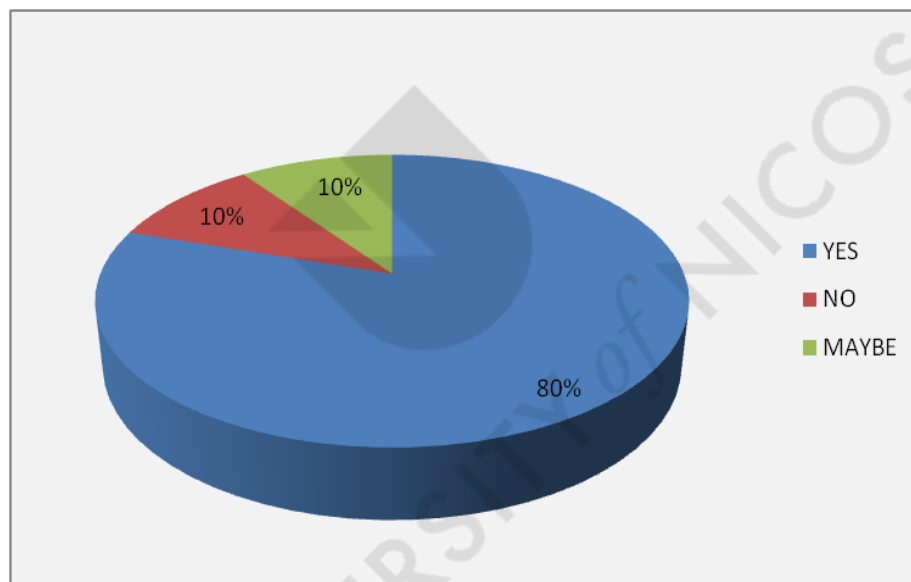
« Δεν γνωρίζω με ακρίβεια το τι είναι Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, αλλά θα έλεγα ότι αφορά την ένταξη των μεταναστών, των αλλοδαπών, των προσφύγων στο σχολείο. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι ακόμη επιφανειακή έννοια στη χώρα μας». (Συν.09) .

«Η διαπολιτισμική εκπαίδευση για μένα δεν είναι εφαρμοσμένος κλάδος, αλλά μια συνεχόμενη προσπάθεια για την άρση των στερεοτύπων σχετικά με τους μετανάστες». (Συν.10)

Στο ερώτημα 2 της θεματικής ενότητας *Εισαγωγικές Ερωτήσεις*, το 80% των συμμετεχόντων παρατήρησαν ότι υπάρχει αύξηση στον αριθμό των μεταναστών που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το 10% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι δεν έχει παρατηρήσει αύξηση στον αριθμό των μαθητών αυτών. Αντίστοιχα, το υπόλοιπο 10% εξέφρασε αμφιβολίες σχετικά με την παρατήρηση αυτή, υποδηλώνοντας μια έλλειψη σιγουριάς σχετικά με την εξέλιξη του αριθμού των μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον τους."

Να σημειωθεί ότι ο Συν.01 τόνισε την απουσία μαθητών Ρομά στο σχολείο τους. Πιθανώς υπονοεί ότι η απουσία αυτή μπορεί να οφείλεται είτε σε προκαταλήψεις ή ανισότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα, εκφράζοντας την ανάγκη για δράσεις που θα αντιμετωπίσουν αυτές τις πιθανές προκαταλήψεις και ανισότητες προς όφελος της ισότιμης εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Να σημειωθεί ότι κανένας άλλος συμμετέχοντας δεν έκανε αναφορά στους Ρομά μαθητές.

Figure1: Παρατηρείτε αύξηση της μεταναστευτικής ροής μαθητών; Απόψεις Ηγεσίας



Εισαγωγικές Ερωτήσεις

Ερώτηση 2: Έχετε παρατηρήσει αύξηση στον αριθμό των μεταναστών μαθητών στο σχολείο σας σε σχέση με προηγούμενα έτη;

« [...]Το σχολείο ξεκίνησε με 7 προσφυγόπουλα με μεγάλη διαρροή στη συνέχεια. Την τελευταία δεκαετία ο αριθμός των μεταναστών δεύτερης γενιάς έχει αυξηθεί, με την πλειοψηφία των μαθητών αυτών να είναι αλβανικής καταγωγής. Ωστόσο, δεν παρατηρούνται Ρομά μαθητές στο δικό μας σχολείο» (Συν.01)

« Κάποιες φορές αυξάνεται ο αριθμός και κάποιες φορές μειώνεται. Δεν είναι κάτι σταθερό, μεταβάλλεται. » (Συν.05)

«Έχει αυξηθεί σίγουρα ο αριθμός των μεταναστών μαθητών τις τελευταίες δεκαετίες. Στο σχολείο μας, έχουμε πολλούς μετανάστες απ' την Αλβανία και τη Βουλγαρία, αλλά και πρόσφυγες απ' τη Συρία και το Πακιστάν οι οποίοι βρίσκονται στις τάξεις ΖΕΠ, όπου διδάσκει ένας αξιόλογος εκπαιδευτικός που γνωρίζει Ουρντού και Αραβικά[..]».
(Συν.07)

«Ναι, καθώς η Ελλάδα είναι χώρα υποδοχής μεταναστών και στο Βόλο υπάρχουν αρκετές δουλείες για τους μετανάστες/πρόσφυγες κυρίως χειρωνακτικές. Έτσι, και οι μετανάστες μαθητές στα σχολεία πληθαίνουν. Να σας πω επίσης, ότι οι μετανάστες μαθητές πλέον ολοκληρώνουν και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επιτυχώς και πολλοί απ' αυτούς αριστεύουν, πράγμα που δεν συνέβαινε πριν δεκαετίες»(Συν.03)

Στο ερώτημα της τρίτης θεματικής ενότητας *Επίδραση του ρόλου του διευθυντή στην ανάπτυξη του σχολείου* το 40% των συμμετεχόντων ανέφερε ότι η εμπιστοσύνη της διοίκησης εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, το 30% απάντησε θετικά (ναι) στο ερώτημα. Το 30% του δείγματος απάντησε αρνητικά στην ερώτηση. Τα πορίσματα της 3ης ερώτησης έδειξαν ότι οι μετανάστες μαθητές δεν εμπιστεύονται εύκολα την ηγεσία για την επίλυση ζητημάτων και ανησυχιών που τους αφορούν, καθώς μπορεί να μην νιώθουν οικεία να «ανοιχτούν» για τις προσωπικές υποθέσεις τους και ψάχνουν άλλες διεξόδους, όπως υποστήριξη απ' φίλους ή μέσω social media. Επίσης, θεωρούν ότι μπορεί να «σχολιαστούν» έμμεσα, αλλά και άμεσα απ' τους συμμαθητές τους ή να δείξουν αδυναμία και έλλειψη δύναμης και γι' αυτό το λόγο καταφεύγουν σ' εναλλακτικές λύσεις.

Figure 2: Εμπιστεύονται οι μετανάστες μαθητές τη διοίκηση;

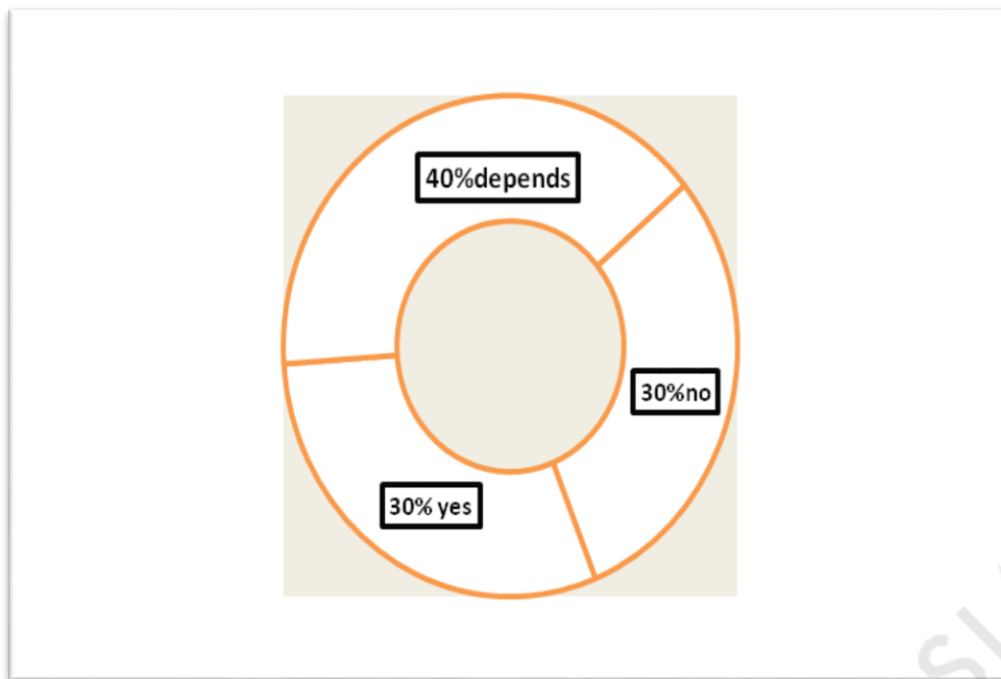


Figure 3: Παράγοντες Εμπιστοσύνης στη Σχολική Διοίκηση



Επίδραση του ρόλου του διευθυντή στην ανάπτυξη του σχολείου

Ερώτηση 3) Εμπιστεύονται οι μετανάστες μαθητές τη διοίκηση του σχολείου για την επίλυση ζητημάτων και ανησυχιών που τους αφορούν;

«Θα έλεγα πως ναι, αλλά κυρίως οι μετανάστριες μαθήτριες μιλάνε για τα θέματα που τους απασχολούν με εμάς, παρά οι μετανάστες μαθητές». (Συν.08)

«Θεωρώ ότι οι μετανάστες μαθητές [...] μπορεί να νιώθουν δακτυλοδεικτούμενοι και αδύναμοι απ' τους υπόλοιπους συμμαθητές τους αν τους δουν να μιλάνε πχ με τη σχολικό ψυχολόγο ή κάποιο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό». (Συν.06)

«[...] Οι μετανάστες μαθητές στο δικό μας σχολείο τουλάχιστον για ζητήματα που τους αφορούν ή τυχόν διαφορές τις λύνουν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, η και τη παρέα τους[...]». (Συν.03)

Στην ερώτηση 4 της θεματικής ενότητας *Διγλωσσία*, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι υιοθετούν διάφορες πρακτικές για τη προώθηση της διγλωσσίας στα πλαίσια του Σχολείου, όπως ενθαρρύνοντας τους μαθητές να μιλούν τόσο τη μητρική, όσο και τη γλώσσα υποδοχής στο σπίτι, αλλά και στο σχολείο, παρακολουθώντας ξενόγλωσσες ταινίες μες τη τάξη, συμμετέχοντας σε προγράμματα ανταλλαγής μαθητών, αλλά και μέσω άλλων στρατηγικών. Ωστόσο, μερικοί απάντησαν ότι είναι δύσκολη η προώθηση της Διγλωσσίας, καθώς εξαρτάται η εφαρμογή της από το Υπουργείο Παιδείας. Επίσης, αναφέρθηκε και η άποψη ότι πολλοί μετανάστες μαθητές β' γενιάς έχουν αποκοπεί από τη μητρική τους γλώσσα.

Διγλωσσία

Ερώτηση 4) Πώς μπορεί να συμβάλει η ηγεσία του σχολείου στην προώθηση της διγλωσσίας; Μπορείτε/Έχετε να αναφέρετε σχετικό παράδειγμα που την ενίσχυσε;

«[...] έχω παρατηρήσει ότι τα παιδιά μεταναστών δεύτερης γενιάς έχουν αποκοπεί απ' τη μητρική τους γλώσσα στην έκφρασή τους στο σχολείο. Δεν μιλούν καθόλου τη γλώσσα τους στα σχολεία. Ίσως για να γίνουν αποδεκτοί. Ενώ γνωρίζουμε ότι μιλούν τη μητρική τους γλώσσα στο σπίτι τους». (Συν.01)

«Η ηγεσία του σχολείου δεν μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της διγλωσσίας από μόνη της, αν δεν υπάρχει μια πολιτική που να προωθείται από το Υπουργείο Παιδείας. Βέβαια σε κάποιες εορτές ή και εκδηλώσεις του σχολείου μπορούν οι μαθητές να μιλήσουν για τη χώρα καταγωγής τους, να μεταφράσουν τα

ελληνικά στη δική τους γλώσσα ή ακόμη να φέρουν στο σχολείο τοπικά φαγητά[...].» (Συν.02)

«[...]Ο μαθητής επιλέγει αν θα εξασκήσει στον ίδιο βαθμό τη κυρίαρχη γλώσσα με τη μητρική γλώσσα»(Συν.04)

«[...]οι εκπαιδευτικοί μας ενθαρρύνουν τους γονείς των μεταναστών μαθητών να μιλάνε τη γλώσσα καταγωγής τους στο σπίτι. Επίσης, στο σχολείο, όπου έχουμε αρκετούς μετανάστες μαθητές Αλβανικής καταγωγής, παρατηρείται ότι μιλούν μεταξύ τους στα διαλλείματα τη γλώσσα τους, γεγονός που δεν αποδοκιμάζεται». (Συν.03)

«Πέρυσι φιλοξενήσαμε ένα παιδί απ' την Ουκρανία και επειδή γνωρίζω ρωσικά μπορούσα να συνεννοηθώ μαζί του και με τον γονέα του στη γλώσσα του. Πιστεύω ότι είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν παραπάνω από μια γλώσσες[...].» (Συν.05)

«[...]διαδικτυακές τηλεδιασκέψεις υλοποιήθηκαν φέτος με ένα λύκειο της Μάλτας στο μάθημα των Αγγλικών. Η εκπαιδευτικός στο μάθημα των αγγλικών έφερε τους μαθητές της Γ' Λυκείου σε επαφή με τους Μαλτέζους μαθητές μέσω Zoom». (Συν.07)

Στην ερώτηση 5 της θεματικής ενότητας *Διαχείριση Συγκρούσεων* σχετικά με τη συχνότητα των περιστατικών βίας, το 30% των συνεντευξιαζόμενων απάντησε ότι απουσιάζουν απ' το σχολείο τους περιστατικά βίας, ενώ οι υπόλοιποι συμμετέχοντες τόνισαν ότι υπάρχουν φαινόμενα τόσο λεκτικής και σωματικής βίας, όσο και έμμεσες μορφές βίας. Πιο συγκεκριμένα:

ΑΠΟΥΣΙΑ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ ΒΙΑΣ (ΣΥΝ.01, ΣΥΝ.02, ΣΥΝ.04): Αυτά τα στοιχεία αναφέρουν ότι δεν υπάρχουν περιστατικά βίας.

ΛΕΚΤΙΚΗ & ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΒΙΑ (ΣΥΝ.03): Αναφέρει ότι το ποσοστό της λεκτικής και σωματικής βίας είναι περίπου 3.33%.

ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΒΙΑ (ΣΥΝ.05, ΣΥΝ.10): Υποδεικνύουν ότι το ποσοστό της σωματικής βίας είναι περίπου μεταξύ 3.33% και 10%.

ΛΕΚΤΙΚΗ ΒΙΑ (ΣΥΝ.06, ΣΥΝ.07): Αναφέρουν ότι το ποσοστό της λεκτικής βίας είναι περίπου μεταξύ 6.67% και 28.57%.

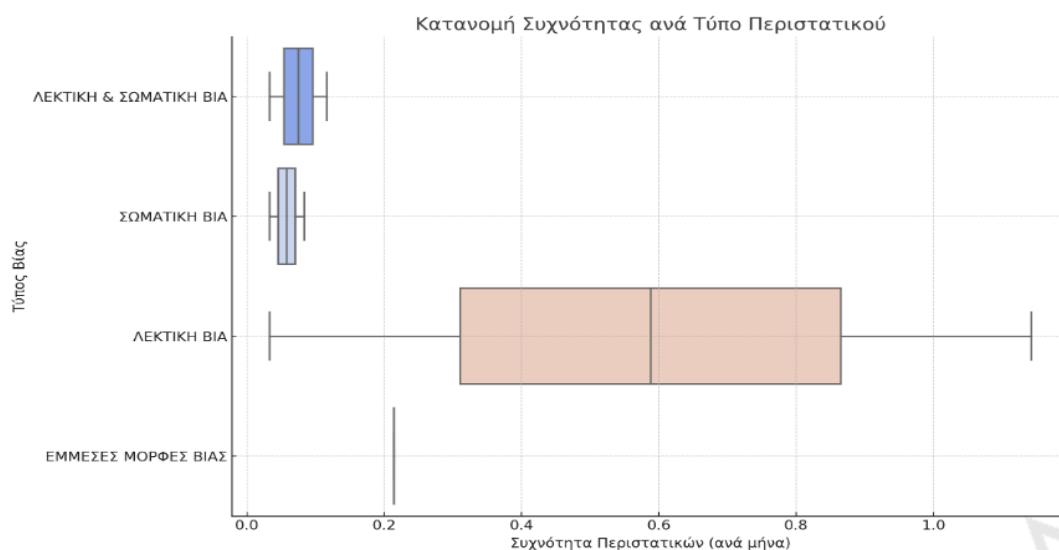
ΕΜΜΕΣΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΒΙΑΣ (ΣΥΝ.08): Αναφέρεται στα περιστατικά έμμεσης βίας, όπως κοινωνικός αποκλεισμός, κριτική ή κουτσομπολιό, με ποσοστό περίπου μεταξύ 14.29% και 28.57%.

Απαντήσεις Συμμετεχόντων

--

Συμμετ έχοντες	Περιστατικά Βίας	Συχνότητα σε %	Συχνότητα σε % (ανά εβδομάδα)	Συχνότητα σε %(ανά δίμηνο)
		(ανά μήνα)		
ΣΥΝ.01	ΑΠΟΥΣΙΑ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ ΒΙΑΣ			
ΣΥΝ.02	ΑΠΟΥΣΙΑ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ ΒΙΑΣ			
ΣΥΝ.03	ΛΕΚΤΙΚΗ &ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΒΙΑ	3.33%		
ΣΥΝ.04	ΑΠΟΥΣΙΑ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ ΒΙΑΣ			
ΣΥΝ.05	ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΒΙΑ	3.33%		
ΣΥΝ.06	ΛΕΚΤΙΚΗ ΒΙΑ		28.57%	
ΣΥΝ.07	ΛΕΚΤΙΚΗ ΒΙΑ			6.67%
ΣΥΝ.08	ΕΜΜΕΣΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΒΙΑΣ	μεταξύ 14.29% και 28.57%		
ΣΥΝ.09	ΛΕΚΤΙΚΗ &ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΒΙΑ	μεταξύ 10% και 13.33%		
ΣΥΝ.10	ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΒΙΑ	μεταξύ 6.67% και 10%		

Figure 4: Κατανομή Συχνότητας ανά Τύπο Περιστατικού



Στην ερώτηση 6 της θεματικής ενότητας *Διαχείριση Συγκρούσεων* σχετικά με το ρόλο της ηγεσίας στη διαχείριση συγκρούσεων, ο διάλογος κατείχε κατεξοχήν ρόλο στη διαχείριση τέτοιων περιστατικών. Παράλληλα, τονίστηκε ότι η θέσπιση κανόνων και η συμμόρφωση των μαθητών με αυτούς είναι απαραίτητη, όπως και η τοποθέτηση και τήρηση ορίων, η τακτική επικοινωνία με τους γονείς, αλλά και η προσωρινή αποβολή συνιστούν τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων.

Διαχείριση Συγκρούσεων

Ερώτηση 6) Πώς αντιμετωπίζει η σχολική διοίκηση αυτές τις πιθανές συγκρούσεις;

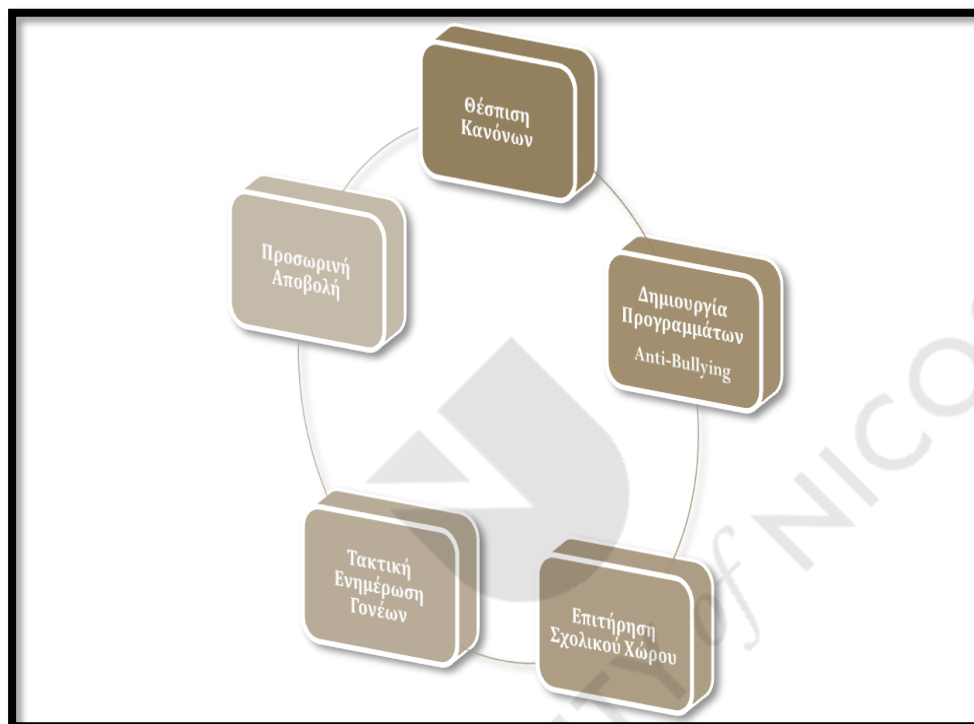
«Η διοίκηση διασφαλίζει την ύπαρξη επαρκούς επιτήρησης στο σχολείο κατά τις ώρες διαλειμμάτων για την παρακολούθηση πιθανών εντάσεων». (Συν.07)

« η ενημέρωση των γονέων είναι δεδομένη σε τέτοιες περιπτώσεις. Σε περίπτωση επανάληψης παραβατικής συμπεριφοράς, ο μαθητής αποβάλλεται προσωρινά απ' το σχολείο. Ωστόσο, έχει συμβεί στο παρελθόν, σε σπάνιες περιπτώσεις και ανά μακρά χρονικά διαστήματα, μαθητές να αποβληθούν οριστικά απ' το σχολείο, κυρίως μετανάστες μαθητές, ανδρικού φύλου, καθώς εκφόβιζαν συστηματικά τους συμμαθητές τους, αλλά και αντιμιλούσαν στους εκπαιδευτικούς». (Συν.03)

«[...]Τα προγράμματα anti-bullying σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνουν δραστηριότητες

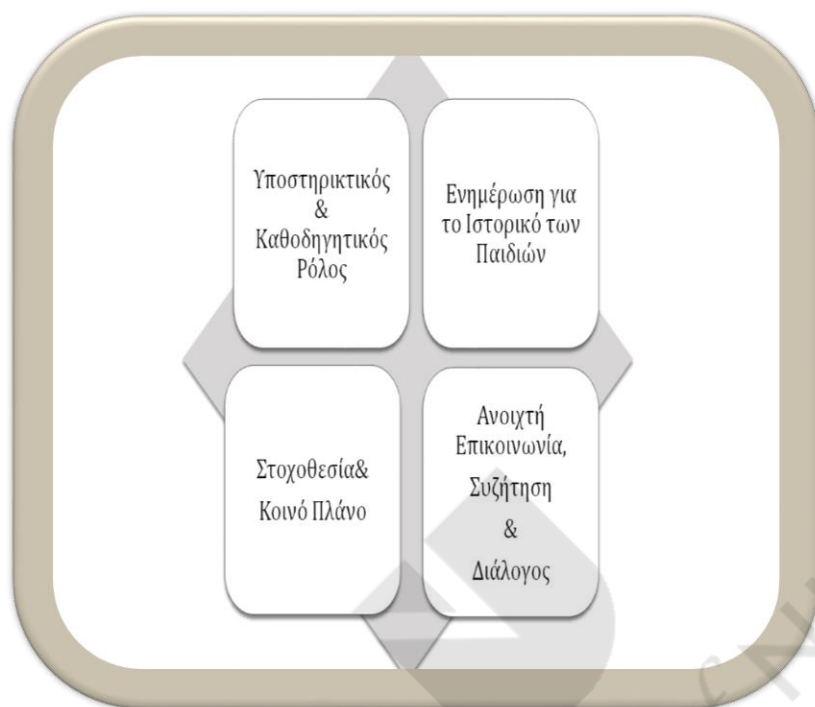
όπως παιχνίδια ρόλων, δημιουργία αφίσας για το bullying, βιωματικές εκδρομές στη φύση όπου οι μαθητές έρχονται πιο κοντά, επισκέψεις σε ορφανοτροφεία, ή παρακολούθηση σχετικών ταινιών που βοηθούν στη καταπολέμηση των διακρίσεων».(Συν.08)

Figure 5: Στρατηγικές Διαχείρισης Συγκρούσεων



Στην ερώτηση 7 της θεματικής ενότητας *Διαχείριση Συγκρούσεων*, αναφορικά με το πως η σχολική ηγεσία υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση περιστατικών βίας, οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν ότι η ανοιχτή επικοινωνία, ο διάλογος και η συζήτηση αποτελούν σημαντικές εκπαιδευτικές πολιτικές επίλυσης πιθανών συγκρούσεων. Επίσης, η στοχοθεσία, η δημιουργία ενός κοινού πλάνου συνιστούν σημαντικά βήματα για τη διαχείριση τέτοιου είδους ζητημάτων που μπορεί να προκύψουν. Άλλες σημαντικές στρατηγικές είναι η παροχή οδηγιών και πρωτοκόλλων διαχείρισης συγκρούσεων, όπως και η γενική ενημέρωση για το ιστορικό των παιδιών.

**Figure 6: Η συμβολή της Σχολικής Ηγεσίας στη Διαχείριση Συγκρούσεων:
Υποστήριξη των Εκπαιδευτικών**



Διαχείριση Συγκρούσεων

Ερώτηση 7) Πως στηρίζετε τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση πιθανών καταστάσεων βίας ή συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν;

«[...]με την στοχοθεσία και τη δημιουργία κοινών κατευθυντήριων πολιτικών ενθαρρύνουμε την επικοινωνία και την συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων»(Συν.03)

«Θα πρέπει να υπάρχει μια γενική ενημέρωση και των εκπαιδευτικών για το ιστορικό των παιδιών, για το τι προβλήματα υπάρχουν και το τι έχει το κάθε παιδί πίσω του. Ακόμη, μέσω προσωπικών συνεντεύξεων με τους γονείς ή με τη δομή που τους φιλοξενεί μπορούμε να δούμε τι κατάσταση του παιδιού πιο σφαιρικά»(Συν.05)

«Λειτουργούμε σαν ομάδα, παρά τις τυχόν διαφορές που μπορεί να υπάρξουν μεταξύ μας και σε περίπτωση τέτοιων σκηνικών θα λειτουργήσουμε σαν γροθιά[...](Συν.01)

Στην ερώτηση 8 της θεματικής ενότητας *Διαχείρισης Συγκρούσεων*, που αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους η σχολική ηγεσία συμβάλει στη στήριξη και καθοδήγηση των μαθητών σε περιπτώσεις και περιστατικά συγκρούσεων, οι περισσότεροι συμμετέχοντες τόνισαν τη σημασία της συνεργασίας, της επικοινωνίας με τους γονείς, της ψυχολογικής υποστήριξης των θυμάτων βίας, αλλά και τη παραπομπή των παιδιών που εκδηλώνουν βίαιες συμπεριφορές σε εξειδικευμένους φορείς για περαιτέρω υποστήριξη, επιπρόσθετη τεχνογνωσία, στοχεύοντας στη μείωση της παραβατικής συμπεριφοράς.

Διαχείριση Συγκρούσεων

Ερώτηση 8) Πως στηρίζετε τους μαθητές στη διαχείριση πιθανών καταστάσεων βίας ή συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν;

«[...]οι εκπαιδευτικοί κυρίως παρέχουν ψυχολογική υποστήριξη στα θύματα, αξιολογώντας τις ανάγκες τους και παραπέμποντας τα, εάν κριθεί απαραίτητο, σε εξειδικευμένους φορείς[...]εφαρμόζονται κυρώσεις στους θύτες, λαμβάνοντας υπόψη την σοβαρότητα του περιστατικού και το ιστορικό τους»(Συν.03).

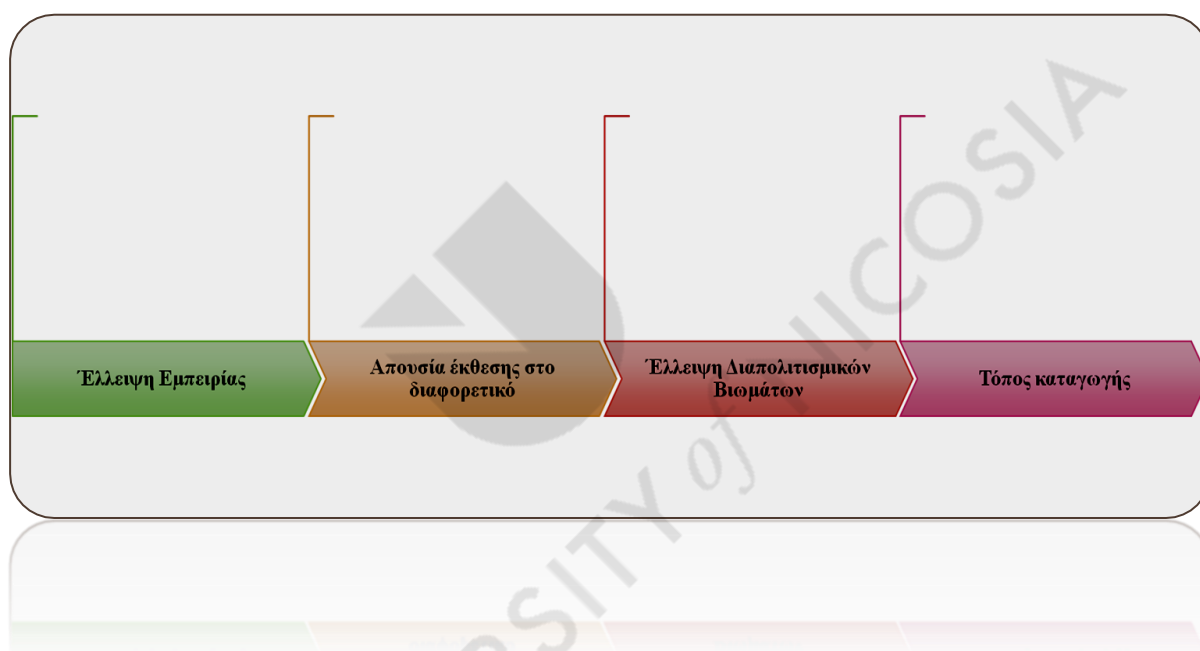
«[...]όταν συμβαίνουν συγκρούσεις, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μας αφιερώνουν χρόνο εν ώρα μαθημάτων ή εκτός ούτως ώστε να συζητήσουν και να μάθουν τα παιδιά για τις σωστές και παραβατικές συμπεριφορές και το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται και εκτός σχολείου»(Συν.05).

«[...]τόσο η διοίκηση, όσο και οι εκπαιδευτικοί μας προσπαθούμε να φέρουμε κοντά όλους τους μαθητές μας, μέσω των ψυχαγωγικών εκδρομών που διοργανώνουμε[...]στο σχολείο μας πραγματοποιούνται παραδοσιακά μαθήματα χορού, όπου μπορούν να παρενρευθούν και οι γονείς και τα παιδιά του σχολείου μας»(Συν.10).

Στην ερώτηση 9 της Θεματικής ενότητας *Προσωπικές Προκαταλήψεις* οι συμμετέχοντες αποκάλυψαν ότι οι προσωπικές προκαταλήψεις απέναντι στον Άλλον επηρεάζουν σημαντικά την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στη διαιώνιση των προκαταλήψεων είναι α) η έλλειψη εμπειρίας, β) η απουσία έκθεσης στο διαφορετικό, γ) η έλλειψη διαπολιτισμικών βιωμάτων και δ) ο τόπος που γεννήθηκε και μεγάλωσε κάποιος, δηλαδή τα μέλη μιας κλειστής κοινωνίας πιο δύσκολα προσαρμόζονται σε αλλαγές, στη διαφορετικότητα και σε κάτι «νέο» και «ξένο». Ωστόσο, να σημειωθεί ότι αν κάποιος δεν έχει ζήσει ως μετανάστης, πρόσφυγας δεν

σημαίνει απαραίτητως ότι δεν μπορεί να συναισθανθεί ή να κατανοήσει τις εμπειρίες των άλλων. Όμως, μπορεί να υποδείξει ότι οι προκαταλήψεις και οι αντιλήψεις μπορεί να περιορίζουν την ικανότητά των ατόμων να συνειδητοποιήσουν τις διαφορετικές εμπειρίες των άλλων. Η ενσυναίσθηση, η εξοικείωση με το διαφορετικό και το να εκτίθεται στη ποικιλομορφία συμβάλλουν θετικά στην αντιμετώπιση των προσωπικών προκλήσεων.

Figure8: Παράγοντες που συμβάλλουν στη διαίωνιση στερεότυπων



Προσωπικές Προκαταλήψεις

9) Αντιμετωπίσατε σε προσωπικό επίπεδο προκλήσεις σχετικές με τα ζητήματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; Πιστεύετε ότι σχετίζονται και με προσωπικές προκαταλήψεις; Αν ναι, πώς αντιμετωπίστηκαν;

«[...]/σχετίζονται με τις αφετηρίες και τις προσλαμβάνουσες του κάθε εκπαιδευτικού και ηγέτη(σε τι επαφή έχει έρθει με όλα αυτά τα θέματα) και από πού προέρχεται, δηλαδή σε τι περιβάλλον μεγάλωσε, ποια είναι τα βιώματά του και οι εμπειρίες του»(Συν.01).

«[...]/Έχω αντιμετωπίσει προσωπικές προκαταλήψεις, ειδικότερα στις αρχές της δεκαετίας των 00ς και λίγο νωρίτερα, καθώς δεν ήξερα πώς να διαχειριστώ την διαφορετικότητα, όντας και πιο νέος και με λιγότερη εμπειρία[...]/Έχοντας επίσης παιδιά που μετανάστευσαν στο εξωτερικό για σπουδές μπορώ να αναγνωρίσω τη σημασία του σεβασμού για τις διαφορετικές πολιτιστικές πραγματικότητες» (Συν.03).

«[...]/Αν κάποιος δεν έχει ζήσει ως μετανάστης, ως πρόσφυγας, δεν έχει προσωπικά βιώματα, δεν έχει ζήσει την απόρριψη ή την διαφορετικότητα δύσκολα μπαίνει στα παπούτσια του διαφορετικού Άλλου. Εγώ για παράδειγμα είμαι παιδί πολιτικών προσφύγων, οπότε τα έζησα αυτά στο πετσί μου»(Συν.05).

«[...]/ότι σχετίζονται και με τις προσωπικές προκαταλήψεις και με την έλλειψη έκθεσης στη διαφορετικότητα. Όσο πιο πολύ εκτίθεσαι, τόσο πιο πολύ το συνηθίζεις και εξοικειώνεσαι» (Συν.06).

Στην ερώτηση 10 της θεματικής ενότητας *Συμμετοχή Γονέων Μεταναστών Μαθητών σε Δραστηριότητες*, οι συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν κυρίως ότι η συμμετοχή των μεταναστών γονέων στις εκδηλώσεις του σχολείου είναι περιορισμένη, λόγω του αυξημένου φόρτου εργασίας δυσκολεύονται να διατηρήσουν τακτική επικοινωνία με τη διοίκηση του σχολείου. Επίσης, αναφέρθηκε ότι οι δομές ασκούν τον ρόλο του κηδεμόνα στα ασυνόδευτα ανήλικα και οι σχέσεις που αναπτύσσονται με τις δομές είναι τυπική. Παράλληλα, σημειώθηκε ότι η συμμετοχή τους εξαρτάται απ' τη σπουδαιότητα και σημαντικότητα του θέματος υπό συζήτηση και ότι ενδιαφέρονται κατά κύρια βάση για την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους, γιατί επενδύουν σ' αυτή και θέλουν να διασφαλίσουν την επιτυχία τους στις Πανελλήνιες εξετάσεις και την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο.

Συμμετοχή Γονέων Μεταναστών Μαθητών σε Δραστηριότητες

10)Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου; Παρατηρείτε διαφορά ως προς την αύξηση ή μείωση του ενδιαφέροντός τους;

«Τυπική. Πέρνυσι στο σχολείο μας είχαν 15 περίπου μετανάστες Αφρικανικής καταγωγής, οι οποίοι διέμεναν στη Δομή Άρσις. Η Δομή Άρσις ασκούσε το ρόλο του κηδεμόνα. Τα παιδιά αυτά ήταν ασυνόδευτα[...].»(Συν01)

«Εξαρτάται απ' το Σύλλογο Γονέων και κατά πόσο σημαντικό κρίνεται το θέμα προς συζήτηση ή η εκδήλωση που λαμβάνει χώρα[...].»(Συν04).

«Στο τέλος της σχολικής χρονιάς είχαμε δραστηριότητες και εκδηλώσεις που συμμετείχαν πολλοί γονείς. Σε μια από αυτές ένας γονέας Αφρικανικής καταγωγής, ιδιαίτερα γνωστός μουσικός στη πατρίδα του, μας τραγούδησε και έπαιζε ένα μουσικό όργανο[...].» (Συν.05).

«Μειωμένη συμμετοχή εξαιτίας εργασιακών υποχρεώσεων»(Συν.07).

«Θέλουν να ενημερώνονται κυρίως για τη βαθμολόγία και τη πρόοδο των παιδιών τους [...].»(Συν.08).

Στην ερώτηση 11 της θεματικής ενότητας *Συμμετοχή Γονέων Μεταναστών Μαθητών σε Δραστηριότητες*, σχετικά με το εάν υπήρξαν περιστατικά διακρίσεων προς τους γονείς μεταναστών, οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι υπήρχαν τόσο έμμεσα, όσο και άμεσα περιστατικά διακρίσεων. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι στις σχολικές εθνικές γιορτές, έχουν παρατηρηθεί διακρίσεις εις βάρος τους. Αυτό το πόρισμα επιβεβαιώνει τη πεποίθηση ότι μερικοί γονείς μπορούν να νιώθουν ότι το έθνος τους είναι ανώτερο από κάποιο άλλο και κατά συνέπεια να αποκλείουν κάποιες κοινωνικές ομάδες ή να τις θεωρούν κατώτερες. Παράλληλα, ένα άλλο σημείο που αναφέρθηκε είναι το γεγονός ότι μερικοί γονείς αποθαρρύνουν τα παιδιά τους να συναναστραφούν με μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας. Εξίσου, απευθύνονται στη σχολική ηγεσία, για να τους παραπονεθούν ότι τα παιδιά τους δεν θέλουν λόγου χάρη να μοιράζονται το θρανίο τους με κάποιο μετανάστη μαθητή, πράγμα αρκετά ανησυχητικό. Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι τα παιδιά μιμούνται συμπεριφορών γονέων. Εάν οι γονείς λένε στα παιδιά τους ότι δεν πρέπει να συναναστρέφονται με μετανάστες μαθητές είναι πολύ πιθανό να το πιστέψουν και να υιοθετήσουν τέτοιες τάσεις.

Συμμετοχή Γονέων Μεταναστών Μαθητών σε Δραστηριότητες

11) Υπήρξαν περιστατικά διακρίσεων ή προκαταλήψεων προς γονείς μεταναστών στην σχολική κοινότητα από τους υπόλοιπους γονείς;

«[...]σε μια σχολική εθνική γιορτή που είχε πραγματοποιηθεί στην αίθουσα εκδηλώσεων είχαμε παρατηρήσει ότι οι μετανάστες γονείς καθόταν στις πίσω σειρές με τους υπόλοιπους γονείς μεταναστών μαθητών[...].» (Συν.02).

«[...] έχει τύχει στο σχολείο ένας γονέας να παραπονεθεί σ' έναν εκπαιδευτικό μας γιατί η κόρη του καθόταν στο ίδιο θρανίο με μια άλλη μαθήτρια βουλγάρικης καταγωγής, γεγονός που μας έφερε όλους σε δύσκολη θέση»(Συν.03).

«Δεν έχει πέσει κάτι στην υπόνοιά μου, αλλά έμμεσα πιστεύω ότι θα γίνονται διακρίσεις εις βάρος μεταναστών

μαθητών και των οικογενειών τους»(Συν.04).

«Όχι, στο σχολείο μας δεν έχουμε δει κάτι τέτοιο. Οι γονείς ασχολούνται κυρίως με την επίδοση των παιδιών τους»(Συν.10).

Στην ερώτηση 12 της θεματικής ενότητας Συμμετοχή Γονέων Μεταναστών Μαθητών σε Δραστηριότητες, το 80% των συνεντευξιαζόμενων απάντησαν ότι συνεργασία τους με τους γονείς μεταναστών χρήζει βελτίωσης και πρέπει να ενισχυθούν οι δεσμοί τους. Οι σχέσεις τους είναι τυπικές και αποθαρρυντικές και διακρίνονται από καθαρά επαγγελματική συνεργασία. Επίσης, αναφέρθηκε ότι υπάρχει απόσταση εξαιτίας γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών. Μόνο το 20% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι οι σχέσεις είναι θετικές, όπου κυριαρχεί η φιλικότητα, η διαλλακτικότητα και η συνεργασία.

Συμμετοχή Γονέων Μεταναστών Μαθητών σε Δραστηριότητες

12)Πώς θα χαρακτηρίζατε με ποιοτικούς όρους την συνεργασία σας με τον γονείς των μεταναστών μαθητών;

«Συνεργασία με έντονα συναισθήματα. Πέρσυ ειδικά με το παιδάκι απ' την Ουκρανία το βίωσα αυτό, όπου η μαμά του ήταν στην Ουκρανία και ήταν εδώ με το πατέρα του και προσπαθούσαμε να το εντάξουμε με όλα τα δυνατά μέσα, γιατί αυτά που θα βίωσε ήταν σκληρά για την ηλικία του»(Συν.05).

«Ανεπαρκής,αποθαρρυντική δυστυχώς»(Συν.08).

«Ενδεχομένως υπάρχει απόσταση λόγω πολιτισμικών ή γλωσσικών διαφορών, προκαλώντας ανασφάλεια και αποστροφή από την ενεργή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία»(Συν.09).

«Φιλική, συνεννοήσιμη και διαλλακτική» (Συν.10).

Στην ερώτηση 13 της Θεματικής Ενότητας Διαχείριση Έλλειψης Πόρων το 100% των συνεντευξιαζόμενων ηγετών της τοπικής κοινότητας του Βόλου απάντησαν ότι στα σχολεία τους έρχονται διαρκώς αντιμέτωποι με την έλλειψη πόρων, υλικοτεχνικών υποδομών και ότι τα σχολεία δε λαμβάνουν αρκετή οικονομική υποστήριξη από το Υπουργείο Παιδείας για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που τίθενται στο προσκήνιο. Οπότε, η έλλειψη πόρων είναι ένα σημαντικό ζήτημα που πλήττει τη τοπική κοινότητα του Βόλου και δυσχεραίνει το εγχείρημα της συμπερίληψης και της υλοποίησης συμπεριληπτικών πρακτικών. Ο εκσυγχρονισμός των μέσων αποτελεί

επιτακτική ανάγκη για τις σύνθετες ανάγκες των σύγχρονων πολυπολιτισμικών σχολείων.

Διαχείριση Έλλειψης Πόρων

13) Παρατηρείτε έλλειψη πόρων (π.χ. εποπτικό υλικό, χρηματοδότηση, ράμπες, έλλειψη υπολογιστών, διαδραστικές αίθουσες) και ποια είναι τα σημαντικότερα ζητήματα που αντιμετωπίζετε σε σχέση με τους πόρους του σχολείου;

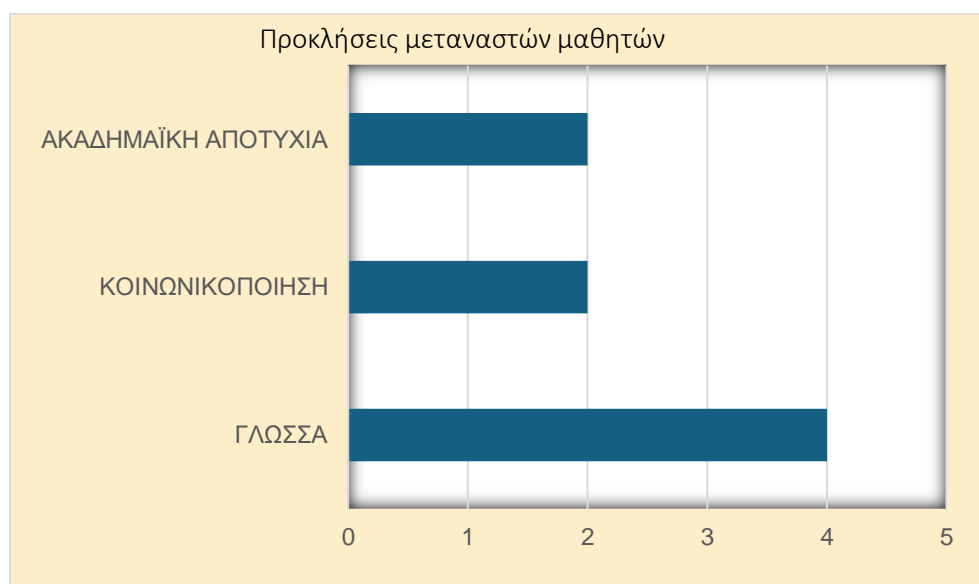
«Το Υπουργείο δεν ενδιαφέρεται για τη δομή και τη συντήρηση του σχολείου. Αφήνει τους εκπαιδευτικούς και την ηγεσία μόνους και απροστάτευτους[...]. Το Υπουργείο δεν μας αφήνει να αφήνουμε τους μαθητές στην ίδια τάξη. Αν το αφήσεις το παιδί, σε τρέχουν στο Υπουργείο μετά, δηλαδή η λογική μας είναι να τους περνάμε όλους[...]. Υπάρχει ένα αισχρό εκπαιδευτικό σύστημα και ένα αισχρό Υπουργείο, όπου η υποκρισία περισσεύει. Μπορούμε να είμαστε μέσα σ' όλα απ' λίγο και να μην εκτιθέμαστε;[...].» (Συν.04).

«Στην χώρα όπου ζούμε, η κατάσταση είναι χαώδης. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος, χρήζει ολικής βελτίωσης. Οι έλλειψη πόρων και οι κακές υποδομές είναι απ' τα βασικότερα προβλήματα[...]. Οι τοίχοι είναι κακοσυντηρημένοι, οι αίθουσες μικρές, χωρίς θέρμανση και ο τεχνολογικός εξοπλισμός ανύπαρκτος[...].» (Συν.08).

«Πείτε μου πιο δημόσιο σχολείο της Ελλάδος δεν έχει τέτοιο πρόβλημα; Σε όλους τους τομείς υπάρχει έλλειψη. Τραγικές καταστάσεις. Τρέχουμε και δεν φτάνουμε» (Συν.10).

Στην ερώτηση 14 της Θεματικής Ενότητας *Προβλήματα Μεταναστών Μαθητών*, το 40% δήλωσε ότι τα γλωσσικά ζητήματα είναι το κατεξοχήν πρόβλημα των μεταναστών μαθητών, ιδιαιτέρως στα θεωρητικά μαθήματα (λ.χ. Γλώσσα ή Ιστορία) και ότι οι μαθητές στις τάξεις ΖΕΠ έρχονται αντιμέτωποι με γλωσσικά εμπόδια και φραγμούς. Εξίσου διαπιστώθηκε ότι το 20% των μαθητών αυτών παρουσιάζει ακαδημαϊκή αποτυχία, το 20% αντιμετωπίζει προβλήματα κοινωνικοποίησης και το υπόλοιπο 20% ανέφερε ότι οι μετανάστες μαθητές δεν υστερούν σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές.

Figure 9: Προκλήσεις Μεταναστών Μαθητών



Στην ερώτηση 15 της θεματικής ενότητας *Προβλήματα Μεταναστών Μαθητών*, οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι τα παιδιά έχουν εξοικειωθεί με τις έννοιες της διαφορετικότητας, της ξеноφοβίας, κτλ, τόσο εντός όσο και εκτός σχολικών πλαισίων. Στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υλοποιούνται προγράμματα κινητικότητας(π.χ.Erasmus) και ότι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών εμπεριέχονται κυρίως στα θεωρητικά μαθήματα διαπολιτισμικές έννοιες και περιεχόμενο. Ωστόσο, σημειώθηκε ότι η διαδικασία της εξοικείωσης των μαθητών με τη διαπολιτισμικότητα είναι εξελισσόμενη και απαιτείται συνεχή έκθεση στο «διαφορετικό».

Προβλήματα Μεταναστών Μαθητών

15)Θεωρείτε ότι τα παιδιά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν έλθει σε επαφή με έννοιες όπως ο ρατσισμός, η ξеноφοβία, ο σεβασμός στην ετερότητα και η αποδοχή της διαφορετικότητας;

«Βεβαίως και στο σχολείο μας που πραγματοποιούνται προγράμματα κινητικότητας, όπως το Erasmus οι μαθητές έρχονται σε επαφή με έννοιες της διαφορετικότητας και έτσι μαθαίνουν να εκτιμούν τη ποικιλομορφία[...](Συν.01).

«[...]τόσο στο σχολείο, όσο και εκτός στο φροντιστήριο, στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και άλλες δραστηριότητες. Επίσης, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Θεωρητικών Μαθημάτων κυρίως, όπως Λογοτεχνία και Γλώσσα γίνονται συχνές αναφορές[...](Συν.06).

«Ναι σίγουρα από την ηλικία των 12 ετών και μετά έρχονται σε επαφή με αυτές τις έννοιες. Ηοικογένεια παίζει μεγάλο ρόλο στην εξοικείωση των παιδιών με αυτές τις έννοιες ή στην απομάκρυνσή τους»(Συν.09).

Στην ερώτηση 16 της θεματικής ενότητας *Προβλήματα Μεταναστών Μαθητών*, σχετικά με το εάν υπάρχουν συμβούλια μαθητών στα οποία συμμετέχουν και οι μετανάστες μαθητές, όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι έκαναν αναφορά στο Δεκαπενταμελές και στο πενταμελές της τάξης. Οι περισσότεροι ανέφεραν ότι συμμετέχουν ενεργά όλοι οι μαθητές σ' αυτά, ενώ σημειώθηκε ότι ηγούνται σ' αυτά τα συμβούλια και μετανάστες μαθητές, οι οποίοι τυχαίνει να είναι δημοφιλείς και αρεστοί στους υπόλοιπους μαθητές. Ωστόσο, ένα μικρό ποσοστό δήλωσε ότι κάποιοι μετανάστες μαθητές φοβούνται να δηλώσουν συμμετοχή σε τέτοιου είδους μαθητικά συμβούλια, καθώς μπορεί να «απορριφθούν» απ' τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Προβλήματα Μεταναστών Μαθητών

16)-Υπάρχουν σχολικά συμβούλια μαθητών ή άλλοι μηχανισμοί που δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους και να συμμετέχουν στις αποφάσεις του σχολείου; Και αν ναι, συμμετέχουν οι μετανάστες μαθητές ενεργά σ' αυτά;

«Το δεκαπενταμελές, όπου φέτος πρόεδρος είναι ένας μαθητής αλβανικής καταγωγής και άλλα μέλη κορίτσια-αγόρια αλβανικής αλλά και βουλγαρικής καταγωγής»(Συν.03).

«Εκτός απ' το δεκαπενταμελές και το πενταμελές, στο σχολείο μας υλοποιείται ένα πρόγραμμα που ονομάζεται Σχολική Διαμεσολάβηση, όπου οι μεγαλύτεροι μαθητές εκπαιδεύουν τις μικρότερες φουρνιές σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων, δηλαδή μαθαίνουν οι μεγαλύτεροι ως διαμεσολαβητές στους μικρότερους να διαχειρίζονται μόνοι τους τυχόν διαφορές, δίχως την εποπτεία των καθηγητών[...]»(Συν.04).

«αυτά τα συμβούλια δυστυχώς δεν συμμετέχουν τόσο οι μετανάστες μαθητές, καθώς μπορεί να νιώσουν ότι δεν είναι αρκετά αποδεκτοί απ' τους υπολοίπους[...]αλλά οι μαθητές μας μπορεί να τους αποκλείουν έμμεσα»(Συν.09).

Στην ερώτηση 17 της θεματικής ενότητας *Επαγγελματική Ανάπτυξη Προσωπικού*, οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι ενημερώνονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα για θέματα που τους αφορούν μέσω σεμιναρίων, διαλέξεων, ημερίδων και άλλων μέσων. Τονίστηκε ότι η δια βίου μάθηση είναι σημαντική υπόθεση για την ολιστική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ότι είναι λίγοι εκείνοι που δεν επιθυμούν να επιμορφώνονται, οι οποίοι μπορεί να είναι υπερφορτωμένοι με γραφειοκρατικές ή άλλες δουλειές εντός του πλαισίου του σχολείου ή το ηλικιακό τους πλαίσιο να μην

τους το επιτρέπει, καθώς μπορεί να αισθάνονται κόπωση απ' τις άλλες «κύριες» εργασιακές υποχρεώσεις.

Επαγγελματική Ανάπτυξη Προσωπικού

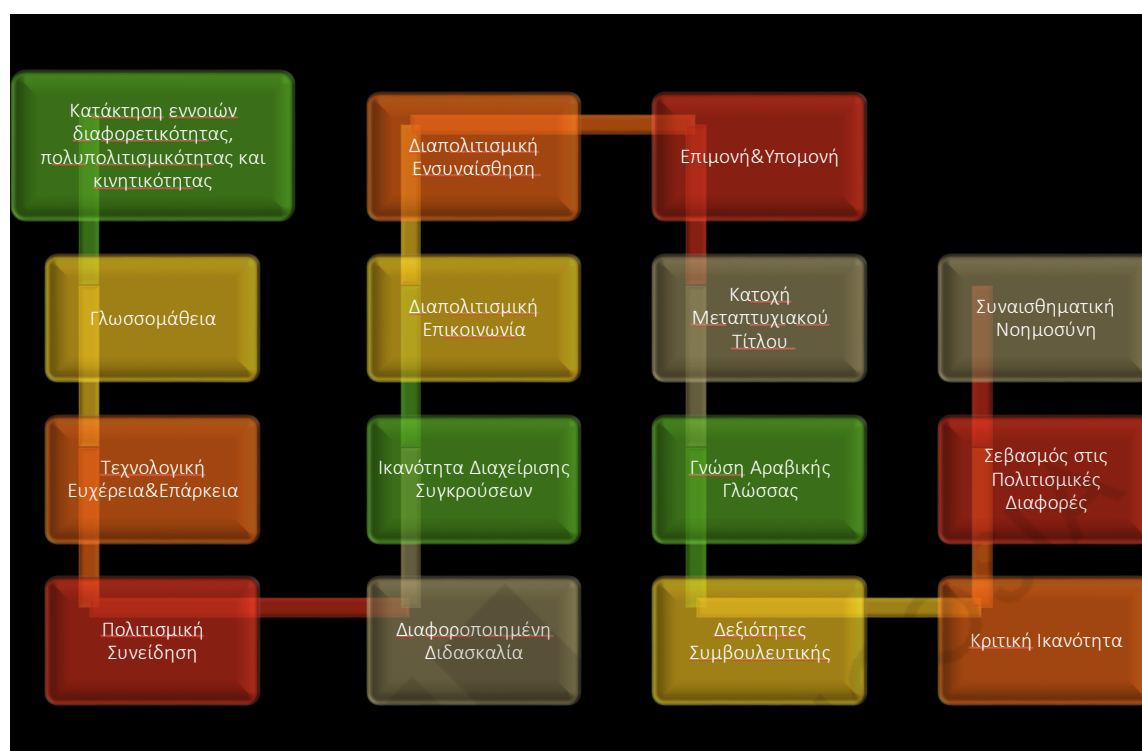
17) Παρακολουθείτε/ενημερώνεστε με σχετικές επιμορφώσεις;

«Επιμορφώνομαι, όσο μου το επιτρέπει η καθημερινότητά μου για διαπολιτισμικά ζητήματα, ωστόσο εστιάζω περισσότερο σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, γραφειοκρατικά ζητήματα κυρίως»(Συν.03).«[...]ό,τι κάνει ο καθένας σε προσωπικό επίπεδο για την επιμόρφωσή του είναι καλό για την ανάπτυξή του. Είναι λίγοι αυτοί που δεν θέλουν να επιμορφωθούν περαιτέρω, συνήθως αυτοί που είναι να βγουν στη σύνταξη και διακρίνονται απ' επαγγελματική κόπωση»(Συν.04).

«Ναι, όποτε το επιτρέπουν οι συνθήκες και με ενδιαφέρουν κυρίως τα σεμινάρια της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης». (Συν.06).

Στην ερώτηση 18 της θεματικής ενότητας *Επαγγελματική Ανάπτυξη Προσωπικού* αναφέρθηκαν αρκετές δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός. Μερικές από τις πιο περιζήτητες που αναφέρθηκαν είναι η τεχνολογική ευχέρεια και επάρκεια, η γλωσσομάθεια και πιο συγκεκριμένα η γνώση της αραβικής γλώσσας, οι επικοινωνιακές δεξιότητες και η ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους (π.χ. μέσω ομαδικών projects, κτλ).

Figure 10: Ποιες δεξιότητες πρέπει να κατέχουν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί;



Επαγγελματική Ανάπτυξη Προσωπικού

18) Ποιες είναι οι συγκεκριμένες δεξιότητες που θεωρείτε σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

«Συναισθηματική Νοημοσύνη, διαπολιτισμική ενσυναίσθηση και να γνωρίζει πώς να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του και να τη κάνει πιο διαδραστική» (Συν.06).

«Διαπολιτισμική επικοινωνία, δηλαδή να επικοινωνούν αποτελεσματικά με παιδιά από διαφορετικά υπόβαθρα, κριτική σκέψη και ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων [...]» (Συν.08).

«Γνώση αραβικής γλώσσας (ιδιαίτερα βοηθητική), ψηφιακές δεξιότητες 21ου αι. και ενεργές μαθησιακές στρατηγικές, όπως ομαδικά projects και άλλα» (Συν.10).

Στην ερώτηση 19 της θεματικής ενότητας *Επαγγελματικής Ανάπτυξης Προσωπικού*, σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού και την αξιολόγηση της επάρκειας των μέσων που χρησιμοποιούνται, οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να επιτευχθεί μέσω σεμιναρίων, δια ζώσης ομιλιών απ' επαγγελματίες

διάφορων κλάδων, μέσω workshops, αλλά και προσωπικής εξερεύνησης του καθενός. Η δια βίου μάθηση συμβάλλει θετικά στην επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού. Βέβαια τονίστηκε ότι όλα αυτά μέσα τείνουν να είναι κυρίως θεωρητικά και γενικευμένα και όχι πρακτικά. Η πρακτική επίδειξη και εξάσκηση των συμμετεχόντων είναι ανύπαρκτη τις περισσότερες φορές, γεγονός που δυσχεράνει την εφαρμογή των γνώσεων τους σε πραγματικά περιβάλλοντα μάθησης. Επομένως, η θεωρητική γνώση μπορεί να είναι βασική, αλλά η εφαρμογή της σε πραγματικά περιβάλλοντα εργασίας προϋποθέτει πρακτική εμπειρία και δεξιότητες, γεγονός που πρέπει να ληφθεί υπόψη σε επόμενη φάση.

Επαγγελματική Ανάπτυξη Προσωπικού

19) Πως μπορεί να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού; (π.χ. σεμινάρια επιμόρφωσης, workshops) Τις θεωρείτε επαρκείς; Υπάρχει κάτι που θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη σε επόμενη φάση;

«[...] θα πρέπει να αποφεύγεται η παραπληροφόρηση[...] θα ήταν σημαντικό να ληφθεί υπόψη η συνεχής αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης και η ενσωμάτωση νέων τάσεων και αναγκών της αγοράς εργασίας» (Συν.01).

«Με οτιδήποτε έχει να κάνει με την παιδαγωγική επάρκεια του προσωπικού, επιπρόσθετους τίτλους σπουδών, μεταπτυχιακά ή και διδακτορικά, τα οποία επαρκούν. Ωστόσο, η διασφάλιση επαρκούς χρηματοδότησης για την επαγγελματική ανάπτυξη είναι απαραίτητη[...]» (Συν.04).

«[...] η διαρκής αξιολόγηση και ανανέωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι απαραίτητη[...]» (Συν.02)

«Μέσω σεμιναρίων, προγραμμάτων, αλλά κυρίως μέσω προσωπικής δουλειάς και το να έχεις μεράκι θεωρώ ότι είναι σημαντικό. Όλες οι επιμορφώσεις είναι χρήσιμες, αλλά όταν είναι απλά θεωρίες και δεν συνδέονται με την πράξη δεν είναι επαρκείς». (Συν.05)

Στην ερώτηση 20 της θεματικής Ενότητας *Αντίληψη της Τοπικής Κοινότητας*, αναφορικά με την άποψη της τοπικής κοινότητας του Βόλου για θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και εάν η εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στην Ελλάδα θεωρείται εφικτή ή ουτοπική, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η κοινότητα του Βόλου δεν έχει ακόμη εξοικειωθεί με τα ζητήματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και δεν γνωρίζει τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως έννοια. Ωστόσο, οι άνθρωποι του Βόλου έχουν αρχίσει να αντιλαμβάνονται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως πρακτική, δηλαδή ως μια εκπαίδευση που μπορεί να προωθήσει την

κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ ατόμων διαφορετικών υποβάθρων. Ωστόσο, ακόμη η κοινότητα είναι επιφυλακτική σε αυτό το βήμα. Οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι η υλοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών συνιστά ουτοπία προς το παρόν, καθώς η Ελλάδα είναι πιο «παραδοσιακή» και «συντηρητική» στην ιδέα της συμπερίληψης και για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο πρέπει να εκσυγχρονιστεί και να κάνει διαρθρωτικές αλλαγές σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ωστόσο, σε μελλοντικό επίπεδο, η δημιουργία συμπεριληπτικών πρακτικών δεν είναι απίθανη, καθώς υπάρχει ένα σύνολο ατόμων που προάγει την αλλαγή σε διάφορους τομείς.

Αντίληψη Τοπικής Κοινότητας

20) Πώς θα χαρακτηρίζατε την αντίληψη της τοπικής κοινότητας σχετικά με ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

20β)Εν τέλει θεωρείτε ότι η υλοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας αντιμετωπίζει προκλήσεις που ενδέχεται να καθιστούν την ιδέα αυτή ουτοπική;

«Ένα από τα σχολεία της περιοχής(γυμνάσιο) πριν κάποια χρόνια που υποδέχονταν μετανάστες μαθητές, στο οποίο φοιτούσαν και πολλοί μαθητές μας, οι οποίοι δεν είναι μετανάστες ή πρόσφυγες, αντιμετώπισε αρκετά προβλήματα στη διαδικασία ενσωμάτωσής τους, καθώς η τοπική κοινότητα και οι γονείς των μαθητών διαμαρτυρήθηκαν[...](Συν.01).

«[...] θα έλεγα ότι η τοπική κοινότητα του Βόλου έχει εξοικειωθεί κυρίως με τους Αλβανούς μετανάστες, οι οποίοι μένουν στις γειτονιές και στις συνοικίες των ντόπιων[...].Το όραμα δημιουργίας ενός συμπεριληπτικού σχολείου δεν είναι ανέφικτο για τις επόμενες δεκαετίες»(Συν.02).

«Συντηρητική θα έλεγα[...].Κανένας επίσημος φορέας δεν μπορεί να σε στηρίξει ουσιαστικά, παρά μόνο θεωρητικά[...](Συν.04).

«Δεν γίνεται πολλή δουλειά και οι γονείς θεωρούν ακόμη τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως κάτι μη οικείο, ξένο[...](Συν.05).

«Υπάρχει όμως μια μειονότητα που προσπαθεί να φέρει την αλλαγή όμως [...](Συν.06).

«[...]οι διαφορετικές πολιτικές προτεραιότητες συμβάλλουν αρνητικά στη δέσμευση για την υλοποίηση των συμπεριληπτικών πρακτικών[...](Συν.07).

«[...] μελλοντικά τα πράγματα μπορεί να αλλάξουν. Είδατε τώρα με το νομοσχέδιο για τα ομοφυλόφιλα ζευγάρια, ο κόσμος αφυπνίστηκε. Το ίδιο μπορεί να συμβεί και με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε μερικά χρόνια» (Συν.09).

6 Συζήτηση- Συμπεράσματα

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η εφαρμογή συμπεριληπτικών και διαπολιτισμικών πρακτικών στην Ελλάδα, στα πλαίσια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση, καθώς δεν είναι έτοιμοι να διαχειριστούν την ετερότητα εξαιτίας οργανωτικών πιέσεων, γραφειοκρατικών ζητημάτων και έλλειψης πόρων (Billingsley & McLesky, 2014). Στην έρευνα τονίστηκε ιδιαίτερα ότι το Υπουργείο Παιδείας είναι ο κατεξοχήν παράγοντας που δυσχεράνει την υλοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών, λόγω ανεπαρκούς υποστήριξης, κυρίως σε οικονομικό επίπεδο.

Ωστόσο, παρότι στη βιβλιογραφία εντοπίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εφαρμόζουν αφομοιωτικές πολιτικές για την συμπερίληψη των μαθητών και να προάγουν τη μονογλωσσία και την ομογενοποίηση (Mehisto, 2012; Zembylas & Iasonos, 2010; Hajisoteriou & Angelides, 2014) στην ποιοτική μελέτη αναφέρθηκε ότι στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση γίνονται προσπάθειες προώθησης της διγλωσσίας, καταρρίπτοντας τις ομογενοποιητικές τάσεις και δίνοντας το έναυσμα στους μαθητές να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα με τη τάξη και φέρνοντας σε επαφή και τους υπόλοιπους μαθητές με την αξία της διγλωσσίας.

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής μελέτης φανέρωσαν ότι το 80% ης σχολικής διοίκησης πιστεύει ότι έχει αυξηθεί σημαντικά ο αριθμός των μεταναστευτικών μαθητών ανά έτη. Επίσης, το 30% των ερωτώμενων θεωρεί ότι οι μετανάστες μαθητές δεν εμπιστεύονται την ηγεσία για τη διαχείριση προσωπικών ζητημάτων που μπορούν να τους απασχολούν καθώς μπορεί να δείξουν «αδύναμοι» στα μάτια των υπόλοιπων μαθητών τους, ενώ ένα ποσοστό 40% δήλωσε ότι η εμπιστοσύνη των μαθητών στη διοίκηση, εξαρτάται από παράγοντες, όπως το φύλο, ο χαρακτήρας του μαθητή, η προσωπικότητα του διευθυντή, το κατά πόσο φιλικό είναι το διδακτικό προσωπικό.

Ένα άλλο σημαντικό σημείο ήταν το γεγονός ότι το 30% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι απουσιάζουν τα περιστατικά βίας απ' το σχολείο όπου διοικούν, ενώ το υπόλοιπο 70% δήλωσε ότι περιστατικά βίας, όπως σωματική, λεκτική και έμμεσες μορφές βίας υφίσταντο στο πλαίσιο του σχολείου. Ειδικότερα, η λεκτική βία είναι το κύριο φαινόμενο που επικρατεί στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

σύμφωνα με τα λεγόμενα της σχολικής διοίκησης. Παράλληλα, το 40% των συνεντευξιαζόμενων συμφώνησε ότι τα γλωσσικά εμπόδια αποτελούν το σημαντικότερο πρόβλημα των μεταναστών μαθητών, ακολουθούμενο από τα μειωμένα επίπεδα κοινωνικοποίησης και τη σχολική αποτυχία.

Τονίστηκε, ακόμα, ότι οι γονείς των μεταναστών μαθητών και γενικότερα η γονεϊκή εμπλοκή είναι μειωμένη, όπως επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Bendix&Donielsen(2020), που τόνισαν την ανάγκη ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής στα δρώμενα του σχολείου και την γεφύρωση του χάσματος που υφίσταται. Η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μελών, όπως αναφέρθηκε και απ' τους Hajisoteriou&Angelides(2016) είναι απαραίτητη για τη προώθηση μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας. Επίσης, οι φωνές(voices) όλων των μαθητών πρέπει να ακούγονται(Αγγελίδης&Μιχαηλίδου,2012) ούτως ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι και οι κατευθυντήριες αρχές της συνεκπαίδευσης και να έχουν ισότιμη συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες του σχολείου.

Η σχολική ετοιμότητα ήταν ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που αναφέρθηκε. Η μελέτη επιβεβαίωσε τα πορίσματα της βιβλιογραφίας σχετικά με την ανετοιμότητα και την πρόκληση των σχολείων να υποδεχτούν τη Διαπολιτισμική και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση(Γεροσίμου,2013). Οι προκαταλήψεις διαδραματίζουν μείζονα ρόλο αναφέρθηκε στη μελέτη, οι οποίες μπορεί να προέρχονται από την έλλειψη εμπειρίας, την απουσία έκθεσης στο διαφορετικό, την έλλειψη διαπολιτισμικών βιωμάτων και τον τρόπο καταγωγής του καθενός(πόσο κλειστός ή ανοιχτός είναι στη διαφορετικότητα). Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι οι σχολικοί ηγέτες έχουν θετική στάση απέναντι στους μετανάστες μαθητές, όπως επιβεβαιώθηκε και από τους Araretal.(2022) και πάρα τα εμπόδια (έλλειψη χρηματοδότησης, διαδραστικές αίθουσες, μειωμένη εμπλοκή γονέων)προσπαθούν να τους εντάξουν ομαλά. Επιπρόσθετα, η διοίκηση του σχολείου δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την επαγγελματική ανάπτυξη και το εκπαιδευτικό προσωπικό ενδιαφέρεται για θέματα σχετικά με τη παγκοσμιοποίηση, πολυπολιτισμικότητα και άλλα συναφή ζητήματα(Nikolaou et al.,2016).Η σχολική διοίκηση θεωρεί ότι η διαπολιτισμική ενσυναίσθηση, η συναισθηματική νοημοσύνη, η ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων, η γνώση ξένων γλωσσών(γλωσσομάθεια) και κυρίως αραβικής

γλώσσας, η τεχνογνωσία συνιστούν σημαντικές δεξιότητες πλοήγησης στα σύγχρονα διαπολιτισμικά σχολεία.

Η κοινότητα του Βόλου φαίνεται να είναι εξοικειωμένη με την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κυρίως με την παρουσία μεταναστών, κυρίως Αλβανών, στις γειτονιές και συνοικίες της. Αυτή η εξοικείωση ενδέχεται να είναι αποτέλεσμα της συχνής αλληλεπίδρασης μεταξύ της τοπικής κοινότητας και των Αλβανών μεταναστών στο πλαίσιο των γειτονιών. Παρά ταύτα, η κατανόηση αυτή μπορεί να θεωρηθεί οπισθοδρομική, καθώς εγκλωβίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε ένα στενό πλαίσιο και δεν λαμβάνει υπόψη τις ευρύτερες πτυχές της πολυπολιτισμικής κοινότητας. Εξίσου, δόθηκε έμφαση στο γεγονός ότι η τοπική κοινότητα του Βόλου είναι μια πιο κλειστή κοινωνία, όπου η διαφορετικότητα πολλές φορές αποδοκιμάζεται. Να σημειωθεί, ότι στη μελέτη απουσίασε η αναφορά των συνεντευξιζόμενων σε μαθητές Ρομά, δεδομένου ότι η κοινότητα των Ρομά αποτελεί σημαντικό ποσοστό του πληθυσμού στον Βόλο. Αυτή η απουσία αναφοράς μπορεί να υπονοεί έλλειψη προσοχής για τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις εμπειρίες αυτών των μαθητών στο ερευνητικό πλαίσιο, κάτι που συνιστά σημείο ανησυχίας και περαιτέρω διερεύνησης.

Εν κατακλείδι, η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η υλοποίηση συμπεριληπτικών και διαπολιτισμικών πρακτικών συνιστά μια ουτοπική σκέψη και χρειάζονται συστηματικές προσπάθειες αναδιάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες τις βαθμίδες. Ωστόσο, στον μέλλον, οι προκλήσεις μπορεί να είναι λιγότερες και πιο διαχειρίσιμες.

6.1 Περιορισμοί Έρευνας

Το περιορισμένο μέγεθος του δείγματος και η δημογραφική ομοιογένεια που είναι εγγενής σε αυτή τη μελέτη εισάγουν έναν πιθανό περιορισμό όσον αφορά την εξωτερική εγκυρότητα και τη γενίκευση των ευρημάτων σε ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

6.2 Μελλοντικές Προεκτάσεις

Η παρούσα ποιοτική μελέτη έριξε φως στα προβλήματα της τοπικής κοινότητας του Βόλου σχετικά με την εφαρμογή διαπολιτισμικών και συμπεριληπτικών πρακτικών στα πλαίσια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας τις σοβαρές ελλείψεις που ενυπάρχουν στη περιοχή, αλλά και τη πρόοδο που σταδιακά σημειώνουν σ' αυτό το τομέα. Με τη σύνθεση των εμπειρικών ευρημάτων της έρευνας και της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, αυτή η μελέτη όχι μόνο συνέβαλε στην εμπειρική κατανόηση των προκλήσεων σε τοπικό πλαίσιο, αλλά επίσης εντόπισε αυτά τα ευρήματα στο ευρύτερο θεωρητικό και εμπειρικό τοπίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία.

Οι απόψεις της σχολικής διοίκησης μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διαμόρφωση πιο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πολιτικών και προγραμμάτων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολεία του Βόλου. Μελλοντικές ακαδημαϊκές μελέτες μπορούν να αξιοποιήσουν αυτές τις απόψεις για να αναδείξουν τα κύρια ζητήματα που απασχολούν τη σχολική ηγεσία και να εστιάσουν σε συγκεκριμένες πτυχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που απαιτούν περαιτέρω έρευνα.

Βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π. & Μιχαηλίδου, Α. (2012). Ένα πρόγραμμα έρευνας δράσης με τη χρήση του σχεδίου για μείωση της περιθωριοποίησης. Στο Π.Αγγελίδης(Επιμ.),*Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Βελτίωση Σχολείων*. Διάδραση.

Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση*. Διάδραση

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2002). Inclusion and exclusion in schools: Listening to some hidden voices. In *Inclusive Education* (pp. 141-154). Routledge.

Alesina, A., Carlana, M., La Ferrara, E., & Pinotti, P. (2018). *Revealing stereotypes: Evidence from immigrants in schools* (No.25333). National Bureau of Economic Research. <http://scholar.harvard.edu/files/alesinacarlana laferrarapinotti2018.pdf>

Alon, I., & Higgins, J. M. (2005). Global leadership success through emotional and cultural intelligences. *Business horizons*, 48(6), 501-512. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2005.04.003>

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.

Alramdhan, S. (2022). School Administration. https://www.researchgate.net/publication/359649812_School_Administration

Αναγνώστου, Ν., Νικόλοβα, Μ., (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο*. Ελληνικό ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ).

Angelides, P., & Antoniou, E. (2012). Understanding the role of culture in developing inclusive schools: A case study from Cyprus. *Journal of School Leadership*, 22(1), 186-209. <https://doi.org/10.1177/105268461202200108>

Antoniou, F. (2016). *Integration of Knowledge in modern Greek junior High school*. Aristotle University.

Arar, K., Saiti, A., Anyiadou, M., & Abo-Zaed Arar, E. (2022). Understanding school leaders and educators' attitudes towards youth migrants: An experimental analysis. *Equity in Education & Society*, 1(2), 237-260. <https://doi.org/10.1177/27526461221102458>

Arasaratnam, L. A. (2013). Intercultural communication competence. In A. Kurylo (Ed.), *Intercultural communication: Representation and construction of culture* (Chap 3, pp. 47-68). SAGE Publications.

Arkoudis, S., Watty, K., Baik, C., Yu, X., Borland, H., Chang, S., Lang, I., Lang, J., & Pearce, A. (2013). Finding common ground: enhancing interaction between domestic and international students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 222–235. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719156>

Avolio, B. J., & Hannah, S. T. (2008). Developmental readiness: Accelerating leader development. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60(4), 331. <https://doi.org/10.1037/1065-9293.60.4.331>

Βακόλα, Μ., & Νικολάου, Ι. (2019). *Οργανωσιακή ψυχολογία & συμπεριφορά*. 2^η Έκδοση Rosili.

Bećirović, S. (2012). The role of intercultural education in fostering cross-cultural understanding. *Epiphany*, 5(1). <http://dx.doi.org/10.21533/epiphany.v5i1.49>

Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural education*, 20(sup1), S1-S13.

Bennett, N. (2003). Structure, Culture and Power in Organisations. *Effective educational leadership*, 1, 44.

Bendixsen, S., & Danielsen, H. (2020). Great expectations: Migrant parents and parent-school cooperation in Norway. *Comparative education*, 56(3), 349-364. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1724486>

Bentley, J. H. (1993). *Old world encounters: Cross-cultural contacts and exchanges in pre-modern times*. Oxford Univ. Press.

Berger, P., & Luckmann, T. (1966). The reality of everyday life. *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*, 33-42. Penguin Books.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1080/026999497378467>

Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of social issues*, 57(3), 615-631. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00231>

Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International journal of intercultural relations*, 29(6), 697-712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied psychology*, 55(3), 303-332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>

Berry, J. W. (2017) Acculturation. Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology, 1–7. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.05455-9>

Billingsley, B. S., & McLeskey, J. (2014). What are the roles of principals in inclusive schools. *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice*, 67-79.

Braslauskas, J. (2021). Developing intercultural competences and creativity: The foundation for successful intercultural communication. *Creativity studies*, 14(1), 197-217. <https://doi.org/10.3846/cs.2021.14583>

Brey, P. (2003). The social ontology of virtual environments. *American Journal of Economics and Sociology*, 62(1), 269-282. <https://doi.org/10.1111/1536-7150.t01-1-00011>

Brinia, V. (2011). Male educational leadership in Greek primary schools: A theoretical framework based on experiences of male school leaders. *International Journal of Educational Management*, 25(2), 164-185. <https://doi.org/10.1108/09513541111107588>

Brinkmann, S. (2014). Unstructured and semi-structured interviewing. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 277–299). Oxford University Press.

Brinkmann, U., & Van Weerdenburg, O. (2014). *Intercultural readiness: Four competences for working across cultures*. Springer.

Britzman, D. (1989). ‘Who has the floor? Curriculum teaching and the English student teacher’s struggle for voice’, in *Curriculum Inquiry*, 19(2), 143-162. <https://doi.org/10.2307/1179406>

Bwalya, A. (2023). Leadership Styles. *Global Scientific Journal*, 11(8).s. www.globalscientificjournal.com

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.

Γεροσίμου, Ε. (2013). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Συμπερίληψη: Πρόσκληση και Πρόκληση για την Εκπαίδευση. In P. Angelides & C. Hajisoteriou (Eds.),

Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές (pp. 351–376). Διάδραση.

Γεροσίμου, Ε. (2014). Ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας. [Equal response to diversity and intercultural education: The need for developing inclusive culture. In C. Hajisoteriou & Xenophontos (Eds.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, Παιδαγωγικές Θεωρήσεις και Εισηγήσεις* (pp. 96–111). Εκδόσεις Σαΐτα.

Charlick, S. J., Pincombe, J., McKellar, L., & Fielder, A. (2016). Making sense of participant experiences: Interpretative phenomenological analysis in midwifery research. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 205. Retrieved from <http://www.informingscience.org/Publications/3486>

Cochran, W. G., & Rubin, D. B. (1973). Controlling bias in observational studies: A review. *Sankhyā: The Indian Journal of Statistics, Series A*, 417-446.

Coll, A. C. (2004). *The intercultural challenge*. Pipal Tree.

Crossfield, D., & Bourne, P. A. (2018). Management of interpersonal conflict between principals and teachers in selected secondary schools in Bermuda. *Insights Anthropol*, 2(1), 90-104.

Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M., & Orr, M. T. (2009). *Preparing principals for a changing world: Lessons from effective school leadership programs*. John Wiley & Sons.

Deardorff, D. K. (2016). How to assess intercultural competence. In Z. Hua (Ed.), *Research methods in intercultural communication: A practical guide*. John Wiley & Sons, Incorporated. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/kwantlen-ebooks/detail.action?docID=4093364>

Deardorff, D. K., & Jones, E. (2012). Intercultural competence. *The SAGE handbook of international higher education*, 283, 13-15.

Dennis, M. (2012). A comparative study of instructors' perceptions on deans' decision-making styles between private university and public university in Bangkok, Thailand.

DiPaola, M. F., & Walther-Thomas, C. (2003). *Principals and Special Education: The Critical Role of School Leaders*. University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education.

Dyczkowska, J., & Dyczkowski, T. (2018). Democratic or autocratic leadership style? Participative management and its links to rewarding strategies and job satisfaction in SMEs. *Athens Journal of Business & Economics*, 4(2), 193-218.

Erlingsson, C., & Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African journal of emergency medicine*, 7(3), 93-99. <https://doi.org/10.1016/j.afjem.2017.08.001>

ETUCE (2012). *School Leadership in Europe: issues, challenges and opportunities*. Trade Union Committee for Education. <https://www.csee-etuce.org/images/attachments/SchoolLeadershipsurveyEN.pdf>

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2021). *Education and training 2020: highlights from the ET 2020 Working Groups 2018-2020*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/960>

Franzese, P. A. (2016). The power of empathy in the classroom. *Seton Hall L. Rev.*, 47, 693.

Geers, H. (2020). Student voice at Brookman Primary School, Perth Western Australia. *Australian Educational Leader*, 42(3), 63-65.

Gómez-Hurtado, I., González-Falcón, I., & Coronel, J. M. (2018). Perceptions of secondary school principals on management of cultural diversity in Spain. The challenge of educational leadership. *Educational management administration & leadership*, 46(3), 441-456. <https://doi.org/10.1177/1741143216670651>

Greenleaf, R.K. (1977). *Servant Leadership*. Paulist Press.

Gropas, R., & Triandafyllidou, A. (2011). Greek education policy and the challenge of migration: An 'intercultural' view of assimilation. *Race Ethnicity and Education*, 14(3), 399-419. <https://doi.org/10.1080/13613324.2010.543394>

Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Facing the ‘challenge’ School leadership in interculturalschools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4_suppl), 65-82.<https://doi.org/10.1177/1741143213502194>

Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2013). The politics of intercultural education in Cyprus. Policy-making and challenges. *Education Inquiry (Special Issue ‘Ethnic Diversity and Schooling’)*, 4(1), 103–123.<https://doi.org/10.3402/edui.v4i1.22064>

Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2016). Promoting immigrant parental involvement in culturally-diverse schools through a multiple perspectives approach. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(2), 145-162.<https://doi.org/10.1080/22040552.2016.1227254>

Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2018). *Ευρωπαϊσμός και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Από το υπερεθνικό στο σχολικό επίπεδο. Διάδραση.*

Hajisoteriou, C., & Sorkos, G. (2023). Towards a new paradigm of “Sustainable Intercultural and inclusive education”: A comparative “blended” approach. *Education Inquiry*, 14(4), 496-512. <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2071016>

Hale, E. D. (2022). School Heads’ Leadership Style, Role Appreciation, and Emotional Intelligence Towards the Level of Productivity. *AIDE Interdisciplinary Research Journal*, 3, 85-108.

Hammer, M. R. (2012). *The intercultural development inventory: A new frontier in assessment and development of intercultural competence*. In M. Vandenberg, R.M. Paige, & K.H. Lou (Eds.), *Student learning abroad* (pp. 115-136). Sterling, VA: Stylus Publishing.

Harper, D. (2000). *Students as Change Agents: The Generation Y Model*. GenerationY.

Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1986). *Psicologia para administradores: a teoria e as técnicas da liderança situacional*. Editora Pedagógica e Universitária.

Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία* (Α. Χαντζή, Επ.). Gutenberg.

Holquist, S. (2019). *Student voice in education policy: Understanding student participation in state-level K–12 education policy-making* (Doctoral dissertation). Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota-Twin Cities. https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/206658/Holquist_umn_0130E_20534.pdf?sequence=1&isAllowed=y

James, S. (2012). The Origins and Evolution of the Lisbon Agenda. In P. Copeland, & D. Papadimitriou (Eds.), *The EU's Lisbon Strategy: Evaluating Success, Understanding Failure* (pp. 8-28). (Palgrave Studies in European Union Politics). Palgrave Macmillan. <http://www.palgrave.com/products/title.aspx?pid=528394>

Intercultural Development Inventory. (2018b). Sample IDI individual intercultural development plan (IDP). Retrieved from <https://idiinventory.com>

Kaleem, Y., Asad, S., & Khan, H. (2016). Leadership styles & using appropriate styles in different circumstances. *Sir Syed University of Engineering and Technology, Karachi-Pakistan*.

Kassing, J. W. (1997). Development of the intercultural willingness to communicate scale. *Communication Research Reports*, 14(4), 399-407. <https://doi.org/10.1080/08824099709388683>

Kiel, E., Syring, M., & Weiss, S. (2017). How can intercultural school development succeed? The perspective of teachers and teacher educators. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(2), 243-261. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1252421>

Knauff, A. (2021). *Uncovering the Hidden Voices Between the Walls of a Suburban Public High School* (Doctoral dissertation, East Stroudsburg University).

Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α., & Καναβού, Ε. (2011). Έφηβοι και βία. *Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής*. <http://www.iator.gr/wp-content/uploads/2012/02/efivoibia.pdf>

Körner, M., Wirtz, M. A., Bengel, J., & Göritz, A. S. (2015). Relationship of organizational culture, teamwork and job satisfaction in interprofessional teams. *BMC health services research*, 15, 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12913-015-0888-y>

Lewin, K., Lippit, R., & White, R. (1939). Patterns of Aggressive Behaviour in experimentally created Social Climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.
<https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>

Lindsey, R. B., Nuri-Robins, K., Terrell, R. D., & Lindsey, D. B. (2018). *Cultural proficiency: A manual for school leaders*. Corwin Press.

Longhurst, R. (2009). Interviews: In-depth, semi-structured. *International encyclopedia of human geography*, 580-584.<https://doi.org/10.1016/B978-008044910-4.00458-2>

Lustig, M. W., & Koester, J. (2007). *Intercultural competence: interpersonal communication across cultures (5th ed.)* Shanghai Foreign Language Education Press.

Magno, C., & Schiff, M. (2010). Culturally responsive leadership: Best practice in integrating immigrant students. *Intercultural Education*, 21(1), 87-91.<https://doi.org/10.1080/14675981003666274>

Marioleni, A. (2016). Intercultural Education Issues in Greece. *International Journal of Education, Culture and Society*, 1(2), 29-32.<https://doi.org/10.11648/j.ijecs.20160102.11>

Mayes, E., Finneran, R., & Black, R. (2019). The challenges of student voice in primary schools: Students 'having a voice' and 'speaking for' others. *Australian Journal of Education*, 63(2), 157-172.<https://doi.org/10.1177/0004944119859445>

McGee-Cooper, A., & Looper, G. (2001). *The essentials of servant-leadership: Principles in practice*. Dallas: Pegasus Communications.

McAllister-Grande, B. (2023, February 19). *On "Intercultural Leadership."* GlobalEd.
<https://myglobaled.org/2023/02/19/on-intercultural-leadership/>

Mehisto, P. (2012). *Excellence in bilingual education: A guide for school principals*. Cambridge University Press.

Mescon, M. A., & Khedouri, F. (1988). *Management, Third Edition*. Harper & Row.

Meshram, M., Shrivastava, P., Jaiswal, A., Meshram, V., & Paradkar, S. (2022). Chapter-6 Rural Leadership. *Chief Editor*, 87.

Messiou, K. (2012). Collaborating with children in exploring marginalisation: an approach to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1311-1322. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.572188>

Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670-687. <https://doi.org/10.1002/berj.3602>

Messiou, K., & Ainscow, M. (2021). Inclusive Inquiry: an innovative approach for promoting inclusion in schools. *Revistalatinamericana de educacióninclusiva*, 15(2), 23-37. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200023>

Messiou, K., & Lowe, A. (2023). Developing student-researchers in primary schools through inclusive inquiry. *Educational Action Research*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/09650792.2023.2298418>

Mitra, D. L., & Gross, S. J. (2009). Increasing student voice in high school reform: Building partnerships, improving outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(4), 522–543. <https://doi.org/10.1177/1741143209334577>

Mitra, D. L. (2014). *Student voice in school reform: Building youth-adult partnerships that strengthen schools and empower youth*. State University of New York Press.

Μπόμπας, Λ. (1996). «Σκιαγραφώντας το ‘σχολικό’ των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα: στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 86, σελ. 47-56.

Μπουραντάς Δ.,(2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Εκδόσεις Μπένου.

Ναυρίδης, Κ.(1994). *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*. Παπαζήσης.

Nikolaou, G. (2000). *Inclusion and education of foreign students in elementary schools: From ‘homogeneity’ to multiculturalism*. Ellinika Grammata.

Nikolaou, G., Christofi, M., & Katerini, I. (2016). The role of the principal-leader in the effectiveness of intercultural education: The cases of public primary schools in Ioannina (Greece) and Zones of Educational Priority (Cyprus).

Ng, K. Y., Van Dyne, L., & Ang, S. (2009). From experience to experiential learning: Cultural intelligence as a learning capability for global leader development. *Academy of Management learning & education*, 8(4), 511-526. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2009.47785470>

Νόμος 4415/2016. Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016. Retrieved from: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos4415-2016.html>

Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and Practice* (8th ed.). SAGE Publications.

Odumeru, J. A., & Ogbonna, I. G. (2013). Transformational vs. transactional leadership theories: Evidence in literature. *International review of management and business research*, 2(2), 355. Retrieved from <http://irmbrjournal.com/papers/1371451049.pdf>

Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical anthropology*, (4), 177-182. <https://doi.org/10.1177/009182966000700405>

Olweus D. 1999a. Norway. In: PK Smith, Y Morita, J Junger-Tas, D Olweus, R Catalano, P Slee, editors. *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. Routledge.

Papamichael, E. (2008). Greek-Cypriot teachers' understandings of intercultural education in an increasingly diverse society. *Cyprus Review*, 20(2), 51-78. <https://cyprusreview.org/index.php/cr/article/view/248>.

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (Eds.) (2008). *Improving School Leadership (Vol. 1). Policy and Practice*. OECD.

Rahim, M. A. (2009). 13 Bases of leader power and effectiveness. *Power interdependence in organizations*, 224. <http://doi.org/10.1017/CBO9780511626562.015>

Reed, D., Bustamante, R., Parker, C., Robles-Pina, R., & Harris, A. J. (2007). A course model for developing culturally proficient school leaders. *Journal of Education and Human Development*, 1(2), 1-11.

Rentzi, A. (2023). Intercultural transmission perspective in using school leadership of social justice to include refugee and migrant children into Greek public primary education: Perceptions of school principals.<http://hdl.handle.net/10442/hedi/54148>

Saiti, A. (2007). School leadership and educational equality: Analysis of Greek secondary school data. *School Leadership and Management*, 27(1), 65-78.<https://doi.org/10.1080/13632430601092461>

Sabir, A. (2017). A leader: One, who knows the way, goes the way and shows the way. *European Business & Management*, 3(5), 82-85.<https://doi.org/10.11648/j.ebm.20170305.12>

Σαῦτη, Α.Χ. (2022). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Στην προσχολική και σχολική αγωγή*. Εκδόσεις ΚΑΤΑΓΡΑΜΜΑ.

Schrauf, R. W. (2009). Intracultural variation in cross-cultural gerontology. *Journal of cross-cultural gerontology*, 24, 115-120.<https://doi.org/10.1007/s10823-009-9098-6>

Siddique, S., Haque, M. A., George, R., Gupta, K. D., Gupta, D., & Faruk, M. J. H. (2023). Survey on Machine Learning Biases and Mitigation Techniques. *Digital*, 4(1), 1-68. <https://doi.org/10.3390/digital4010001>

Sliwka, A., Klopsch, B., Beigel, J., & Tung, L. (2024). Transformational leadership for deeper learning: shaping innovative school practices for enhanced learning. *Journal of Educational Administration*, 62(1), 103-121. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2023-0049>

Sorkos, G., & Magos, K. (2022). When Inclusion in Greek Schools Is Delayed: Listening to the Voices of Chinese Primary School Students. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(3), 466-482.<https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1969485>

Sorrells, K., & Nakagawa, G. (2008). Intercultural communication praxis and the struggle for social responsibility and social justice. In O. Swartz (Ed.) *Transformative* 92

communication studies: Culture, hierarchy, and the human condition (pp. 23-61). Troubador.

Sotiropoulou, P. (2020). Intercultural Education Initiatives in Greece: A Critical Perspective. In S. Pica-Smith, C.N. Veloria, and R.M. Contini (Eds.), *Intercultural Education: Critical Perspectives, Pedagogical Challenges and Promising Practices* (pp. 61-92). New York: Nova Science Publisher.

Soutullo, O. R., Smith-Bonahue, T. M., Sanders-Smith, S. C., & Navia, L. E. (2016). Discouraging partnerships? Teachers' perspectives on immigration-related barriers to family-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 31(2), 226–240. <https://doi.org/10.1037/spq0000148>

Steiner, G. A. (2010). *Strategic planning*. Simon and Schuster.

Sullivan, W. P. (2016). Leadership in Social Work: Where Are We? *Journal of Social Work Education*, 52, S51-S61. <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1174644>

Tervalon, M., & Murray-Garcia, J. (1998). Cultural humility versus cultural competence: A critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education. *Journal of health care for the poor and underserved*, 9(2), 117-125. <https://doi.org/10.1353/hpu.2010.0233>

Toshalis, E., & Nakkula, M. J. (2012). *Motivation, engagement, and student voice*. JobsfortheFuture.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*, 473-498.

UNESCO (2007). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Unesco Publishers.

Valk, J. (2007). Plural public schooling: Religion, worldviews and moral education. *British Journal of Religious Education*, 29(3), 273-285. <https://doi.org/10.1080/01416200701479661>

Vargas-Sánchez, A., Plaza-Mejía, M.Á., Porras-Bueno, N. (2016). Attitude. In: Jafari, J., Xiao, H. (eds) *Encyclopedia of Tourism*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01384-8_11

Varol, A., & Varol, S. (2012, October). Transformational and transactional leaders; A case study in the higher education. In *Proceedings of the international conference on intellectual capital, knowledge management & organizational learning* (pp. 279-285). Retrieved from: <https://www.asafvarol.com/makaleler/ICICKM12-cd.pdf>

Vaught, S. E., & Castagno, AE (2008). I don't think I'm a racist: Critical race theory, teacher attitudes, and structural racism. *Race, Ethnicity and Education*, 95-113. <https://doi.org/10.1080/13613320802110217>.

Vázquez, M. C. O. (2017). Understanding Girls' Education in Indigenous Maya Communities in the Yucatán Peninsula: Implications for Policy and Practice. Echidna Global Scholars Program, Policy Brief. *Center for Universal Education at The Brookings Institution*.

Warrilow, S. (2012). Transformational leadership theory-The 4 key components in leading change & managing change. *Harvard Business Review*, 2(3), 101-104. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-410393-1.00002-8>

Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organizations*. Free Press.

Wilson, C. (2014). Semi-structured interviews. *Interview techniques for UX practitioners, 1*, 23-41.

Wrong, D. (2017). *Power: Its forms, bases and uses*. Routledge.

Young, J. O., & Brunk, C. G. (Eds.). (2012). *The ethics of cultural appropriation*. John Wiley & Sons.

Χρυσάνη, Α. Α. (2022). *Η διαπολιτισμική διάσταση στα νέα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' Λυκείου* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

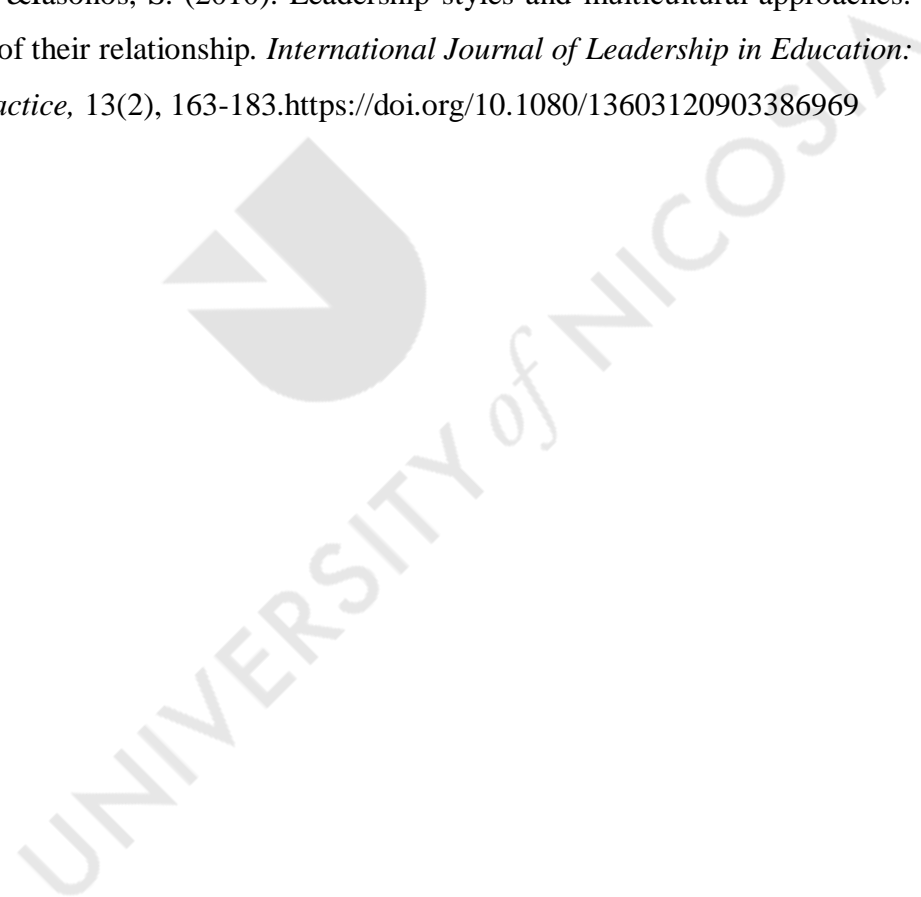
Yeomans, M., Minson, J., Collins, H., Chen, F., & Gino, F. (2020). Conversational receptiveness: Improving engagement with opposing views. *Organizational Behavior*

and *Human Decision Processes*, 160, 131-148. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2020.03.011>

Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The leadership quarterly*, 10(2), 285-305. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00013-2)

Yousaf, M., Ahmad, M., Ji, D., Huang, D., & Raza, S. H. (2022). A cross-cultural comparison of ethnocentrism and the intercultural willingness to communicate between two collectivistic cultures. *Scientific Reports*, 12(1), 1-12. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-21179-3>

Zembylas, M., & Iasonos, S. (2010). Leadership styles and multicultural approaches: an exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 13(2), 163-183. <https://doi.org/10.1080/13603120903386969>



Παράρτημα Απομαγνητοφωνημένων Συνεντεύξεων

Απομαγνητοφώνηση Συνεντεύξεων

1η Συνέντευξη

- Φύλο : Γυναίκα
- Εργασιακή εμπειρία σε έτη : 40
- Τίτλος σπουδών: ΑΕΙ Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης
- Επιπλέον τίτλοι σπουδών : -
- Θέση στο σχολείο:Υποδιευθύντρια
- Αριθμών μαθητών σχολείου : 210
- Είδος σχολείου που εργάζεται : Γενικό Λύκειο

Εισαγωγικές Ερωτήσεις

1)-Πως θα προσδιορίζατε τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

- Θα χαρακτηρίζα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως το άνοιγμα του σχολείου σε ποικιλία πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων. Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση σχετίζεται με τη κοινωνική και εθνική προέλευση, την οικονομική κατάσταση και τα εκπαιδευτικά standards και πρότυπα του σύγχρονου σχολείου.

2)-Έχετε παρατηρήσει αύξηση στον αριθμό των μεταναστών μαθητών στο σχολείο σας σε σχέση με προηγούμενα έτη;

- Το συγκεκριμένο λύκειο έγινε σχολείο υποδοχής προσφύγων και μεταναστών από χώρες της Αφρικανικής Ηπείρου, αλλά και των Βαλκανίων από τη δεκαετία του 1990. Το σχολείο ξεκίνησε με 7 προσφυγόπουλα με μεγάλη διαρροή στη συνέχεια.

Τη τελευταία δεκαετία ο αριθμός των μεταναστών δεύτερης γενιάς έχει αυξηθεί, με την πλειοψηφία των μαθητών αυτών να είναι αλβανικής καταγωγής. Ωστόσο, δεν παρατηρούνται Ρομά μαθητές στο δικό μας σχολείο.

Επίδραση του ρόλου του διευθυντή στην ανάπτυξη του σχολείου

3)-Εμπιστεύονται οι μετανάστες μαθητές τη διοίκηση του σχολείου για την επίλυση ζητημάτων και ανησυχιών που τους αφορούν;

- Ναι, οι μετανάστες μαθητές εμπιστεύονται συχνά τη διοίκηση του σχολείου για την επίλυση ζητημάτων και ανησυχιών που τους αφορούν. Η διοίκηση δείχνει στους μαθητές ότι είναι διαθέσιμη για υποστήριξη και βοήθεια σε οποιοδήποτε θέμα τους απασχολεί.

Διγλωσσία

4)-Πώς μπορεί να συμβάλει η ηγεσία του σχολείου στην προώθηση της διγλωσσίας; Μπορείτε/Έχετε να αναφέρετε σχετικό παράδειγμα που την ενίσχυσε;

-Η διγλωσσία πρέπει να αναδεικνύεται και να μην κρύβεται. Η ηγεσία μπορεί να προωθήσει τη διγλωσσία μέσω των βιωματικών εκδρομών, της συζήτησης για άλλες κουλτούρες, ήθη και έθιμα, των προγραμμάτων κινητικότητας και άλλων πρακτικών. Ωστόσο, έχω παρατηρήσει ότι τα παιδιά μεταναστών δεύτερης γενιάς έχουν αποκοπεί απ' τη μητρική τους γλώσσα στην έκφρασή τους στο σχολείο. Δεν μιλούν καθόλου τη γλώσσα τους στα σχολεία. Ίσως για να γίνουν αποδεκτοί. Ενώ γνωρίζουμε ότι μιλούν τη μητρική τους γλώσσα στο σπίτι τους.

Διαχείριση Συγκρούσεων

5)-Παρατηρείτε περιστατικά βίας μεταξύ μεταναστών μαθητών και των υπολοίπων μαθητών στο σχολείο; Αν ναι ποιοι εμπλέκονται, πόσο συχνά ;

-Όχι δεν έχουν παρατηρηθεί σε γενικά πλαίσια περιστατικά βίας, όλοι οι μαθητές διαφορετικής προέλευσης έγιναν απόλυτα αποδεκτοί.

6) -Πώς αντιμετωπίζει η σχολική διοίκηση αυτές τις πιθανές συγκρούσεις;

-Επειδή το σχολείο δεν έχει περιστατικά βίας, δεν έχουμε αναπτύξει κάποια συγκεκριμένη στρατηγική σαν σχολείο για την επίλυση πιθανών συγκρούσεων. Δεν υπάρχουν τέτοιες κατηγορίες περιστατικών, ίσως γιατί το σχολείο δεν έχει Ρομά.

7)-Πως στηρίζετε τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση πιθανών καταστάσεων βίας ή συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν;

- Λειτουργούμε σαν ομάδα, παρά τις τυχόν διαφορές που μπορεί να υπάρξουν μεταξύ μας και σε περίπτωση τέτοιων σκηνικών θα λειτουργήσουμε σαν γροθιά, συμβουλευόμενος ο ένας τον άλλον και με πολλή συζήτηση.

8)-Πως στηρίζετε τους μαθητές στη διαχείριση πιθανών καταστάσεων βίας ή συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν;

- Με τους μαθητές μας μιλάμε συνεχώς για θέματα βίας είτε εντός τάξης, είτε εκτός και προσπαθούμε να τους δώσουμε να καταλάβουν ότι με τη χρήση βίας δεν λύνονται τα προβλήματα. Προσπαθούμε να τους μεταδώσουμε το μήνυμα ότι όλοι είναι ίσοι, αλλά παράλληλα διαφορετικοί. Οπότε ως κύριο μέσο χρησιμοποιούμε το διάλογο.

Προσωπικές Προκαταλήψεις

9) -Αντιμετωπίσατε σε προσωπικό επίπεδο προκλήσεις σχετικές με τα ζητήματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; Πιστεύετε ότι σχετίζονται και με προσωπικές προκαταλήψεις; Αν ναι, πώς αντιμετωπίστηκαν;

- Σε προσωπικό επίπεδο, δεν αντιμετώπισα κάποια πρόκληση σχετικά με αυτά τα ζητήματα, γιατί υποστηρίζω την ισότητα και την εξάλειψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων στον εκπαιδευτικό χώρο. Πιστεύω πως σχετίζονται με τις αφετηρίες και τις προσλαμβάνουσες του κάθε εκπαιδευτικού και ηγέτη(σε τι επαφή έχει έρθει με όλα αυτά τα θέματα) και από πού προέρχεται, δηλαδή σε τι περιβάλλον μεγάλωσε, ποια είναι τα βιώματά του και οι εμπειρίες του.

Συμμετοχή Γονέων Μεταναστών σε Δραστηριότητες

10)- Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου; Παρατηρείτε διαφορά ως προς την αύξηση ή μείωση του ενδιαφέροντός τους;

-Τυπική. Πέρυσι στο σχολείο μας είχαν 15 περίπου μετανάστες Αφρικανικής καταγωγής, οι οποίοι διέμεναν στη Δομή Άρσις. Η Δομή Άρσις ασκούσε το ρόλο του κηδεμόνα. Τα παιδιά αυτά ήταν ασυνόδευτα. Στο σχολείο μας είχε δημιουργηθεί τάξη ΖΕΠ για τα παιδιά αυτά και είχαμε φέρει μια δασκάλα Ειδικής Αγωγής με εξειδίκευση στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Ξένης Γλώσσας.

11)-Υπήρξαν περιστατικά διακρίσεων ή προκαταλήψεων προς γονείς μεταναστών στην σχολική κοινότητα από τους υπόλοιπους γονείς

- Θα έλεγα πως όχι δεν έχουμε δει άμεσα κάποιο περιστατικό διάκρισης. Όμως, έμμεσες διακρίσεις μπορεί να υπάρχουν. Εμείς σαν σχολείο έχουμε μια φιλική προσέγγιση προς όλους τους γονείς.

12) Πώς θα χαρακτηρίζατε με ποιοτικούς όρους την συνεργασία σας με του γονείς των μεταναστών μαθητών;

-Η συνεργασία με τους γονείς των μεταναστών μαθητών διακρίνεται κατά κύρια βάση από επαγγελματική συνεργασία με κοινό στόχο την εκπαίδευση και ανάπτυξη των παιδιών τους. Οι σχέσεις θα έλεγα ότι έχουν επίσημο χαρακτήρα συνήθως στο πλαίσιο γονέων-καθηγητών ή σε γενικές συναντήσεις γονέων.

Διαχείριση Έλλειψης Πόρων

13)- Παρατηρείτε έλλειψη πόρων (π.χ. εποπτικό υλικό, χρηματοδότηση, ράμπες, έλλειψη υπολογιστών, διαδραστικές αίθουσες) και ποια είναι τα σημαντικότερα ζητήματα που αντιμετωπίζετε σε σχέση με τους πόρους του σχολείου;

-Υπάρχει έλλειψη πόρων όπως προανέφερατε σε ράμπες, ωστόσο το εποπτικό υλικό και οι αίθουσες είναι ικανοποιητικό. Περιθώρια βελτίωσης σίγουρα τίθενται.

Προβλήματα Μεταναστών Μαθητών

14)-Ποια είναι τα κύρια προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές στο σχολείο σας;(π.χ δυσκολίες κοινωνικοποίησης, ακαδημαϊκή αποτυχία, προβλήματα στη γλώσσα,θρησκεία,κλπ);

-Το κατεξοχήν πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές είναι η γλώσσα. Έχω παρατηρήσει ότι οι μετανάστες μαθητές, οι δίγλωσσοι αυτοί μαθητές αποδίδουν καλύτερα στα πρακτικά μαθήματα, όπως τα Μαθηματικά και η Φυσική, ενώ στην Ιστορία μειονεκτούν.

15)-Θεωρείτε ότι τα παιδιά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν έλθει σε επαφή με έννοιες όπως ο ρατσισμός, η ξеноφοβία, ο σεβασμός στην ετερότητα και η αποδοχή της διαφορετικότητας;

- Βεβαίως και στο σχολείο μας που πραγματοποιούνται προγράμματα κινητικότητας, όπως το Erasmus οι μαθητές έρχονται σε επαφή με έννοιες της διαφορετικότητας και έτσι μαθαίνουν να εκτιμούν τη ποικιλομορφία. Αρκετοί μαθητές Β' και Γ' Λυκείου συμμετέχουν σ' αυτά τα προγράμματα.

16)-Υπάρχουν σχολικά συμβούλια μαθητών ή άλλοι μηχανισμοί που δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους και να συμμετέχουν στις αποφάσεις του σχολείου; Και αν ναι, συμμετέχουν οι μετανάστες μαθητές ενεργά σ' αυτά;

-Εκτός απ' τα προγράμματα κινητικότητας, υπάρχει το πενταμελές και το δεκαπενταμελές. Οι μαθητές με αυτό τον τρόπο έχουν μεγαλύτερη αυτονομία και παίρνουν ομαδικές αποφάσεις. Τόσο οι μετανάστες μαθητές, όσο και οι υπόλοιποι μαθητές συμμετέχουν. Επίσης, γίνεται διάχυση ιδεών μέσω των μαθημάτων, κυρίως στα μαθήματα της Λογοτεχνίας, της Ιστορίας και της Πολιτικής Παιδείας. Ως εκπαιδευτικοί και ως ηγέτες δίνουμε την ευκαιρία σε κάθε μαθητή να εκφράσει την γνώμη του και τις ανησυχίες του και μέσα στο μάθημα, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αλλά και στα γραφεία των διευθυντών και των εκπαιδευτικών.

Επαγγελματική Ανάπτυξη Προσωπικού

17)-Παρακολουθείτε/ενημερώνεστε με σχετικές επιμορφώσεις;

-Έχω παρευρεθεί σε αρκετές ημερίδες και συνέδρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στα οποία θίγονταν ευαίσθητα θέματα, όπως ο σχολικός εκφοβισμός, η μεταναστευτικότητα και ο ρατσισμός.

18)-Ποιες είναι οι συγκεκριμένες δεξιότητες που θεωρείτε σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει κατακτήσει τρεις βασικές έννοιες : την έννοια της πολυπολιτισμικότητας, της διαφορετικότητας και της κινητικότητας. Ο τρόπος για να το επιτύχει είναι τα σεμινάρια.

19)-Πως μπορεί να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού;(π.χ. σεμινάρια επιμόρφωσης, workshops) Τις θεωρείτε επαρκείς; Υπάρχει κάτι που θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη σε επόμενη φάση;

-Η επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού, αλλά και της ηγεσίας μπορεί να επιτευχθεί μέσω διαφόρων μεθόδων, όπως σεμινάρια επιμόρφωσης, workshops, online μαθήματα και προγράμματα mentorship. Το διαδίκτυο έχει λύσει τα χέρια των ανθρώπων σε όλους τους τομείς. Ωστόσο, θα πρέπει να αποφεύγεται η παραπληροφόρηση. Το διδακτικό προσωπικό, αλλά και οι ηγέτες θα πρέπει να ενημερώνονται επαρκώς και ορθά για αυτά τα σημαντικά ζητήματα. Σε επόμενη φάση, θα ήταν σημαντικό να ληφθεί υπόψη η συνεχής αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης και η ενσωμάτωση νέων τάσεων και αναγκών της αγοράς εργασίας.

Αντίληψη της Τοπικής Κοινότητας

20)-Πώς θα χαρακτηρίζατε την αντίληψη της τοπικής κοινότητας σχετικά με ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

- Ένα από τα σχολεία της περιοχής(γυμνάσιο) πριν κάποια χρόνια που υποδέχονταν μετανάστες μαθητές, στο οποίο φοιτούσαν και πολλοί μαθητές μας, οι οποίοι δεν είναι μετανάστες ή πρόσφυγες, αντιμετώπισε αρκετά προβλήματα στη διαδικασία ενσωμάτωσής τους, καθώς η τοπική κοινότητα και οι γονείς των μαθητών

101

διαμαρτυρήθηκαν. Τώρα αυτό δεν συμβαίνει. Η κοινότητα αρχίζει να δέχεται τους μετανάστες. Υπάρχει εξοικείωση. Η κοινότητα δεν γνωρίζει τι είναι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως έννοια, ως πρακτική έχει αρχίσει κατ' ουσίαν να τη καταλαβαίνει.

20β)-Εν τέλει θεωρείτε ότι η υλοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας αντιμετωπίζει προκλήσεις που ενδέχεται να καθιστούν την ιδέα αυτή ουτοπική;

- Ναι, η υλοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας αντιμετωπίζει προκλήσεις που μπορούν να καθιστούν την ιδέα αυτή ουτοπική. Προβλήματα όπως η έλλειψη επαρκών πόρων, η αντίσταση σε αλλαγές και η ανεπάρκεια εκπαιδευτικής κατάρτισης του προσωπικού μπορούν να δυσκολέψουν την υλοποίηση τέτοιων πρακτικών.

2η Συνέντευξη

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

- Φύλο : Γυναίκα
- Εργασιακή εμπειρία σε έτη : 30
- Τίτλος σπουδών: ΑΕΙ Φιλολογίας Θεσσαλονίκης
- Επιπλέον τίτλοι σπουδών : -
- Θέση στο σχολείο: Διευθύντρια
- Αριθμών μαθητών σχολείου: 180
- Είδος σχολείου : Γενικό Λύκειο

Εισαγωγικές Ερωτήσεις

1) -Πως θα προσδιορίζατε τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

-Ως την εκπαίδευση που απευθύνεται σε μαθητές πολλών εθνικοτήτων.

2) -Έχετε παρατηρήσει αύξηση στον αριθμό των μεταναστών μαθητών στο σχολείο σας σε σχέση με προηγούμενα έτη;

-Όχι, δεν έχω παρατηρήσει κάποια σημαντική αύξηση στον αριθμό των μεταναστών μαθητών που φοιτούν στο γενικό λύκειο.

Επίδραση του ρόλου του διευθυντή στην ανάπτυξη του σχολείου

3)-Εμπιστεύονται οι μετανάστες μαθητές τη διοίκηση του σχολείου για την επίλυση ζητημάτων και ανησυχιών που τους αφορούν;

-Εξαρτάται από τη προσωπικότητα του διευθυντή και τον τρόπο με τον οποίο αυτός διαχειρίζεται τα θέματα και τις ανησυχίες των μεταναστών μαθητών. Κάποιοι μαθητές μπορεί να εμπιστεύονται την ικανότητά της διοίκησης να αντιμετωπίσει τα ζητήματά τους, ενώ άλλοι μπορεί να αισθάνονται ντροπή ή να νιώθουν ανασφάλεια και το να ζητήσουν βοήθεια από τη διοίκηση φαντάζει δύσκολη υπόθεση. Κατά συνέπεια, μπορεί να προτιμούν να αναζητήσουν υποστήριξη αλλού.

Διγλωσσία

4)-Πώς μπορεί να συμβάλει η ηγεσία του σχολείου στην προώθηση της διγλωσσίας; Μπορείτε/Έχετε να αναφέρετε σχετικό παράδειγμα που την ενίσχυσε;

-Η ηγεσία του σχολείου δεν μπορεί να συμβάλλει στην προώθηση της διγλωσσίας από μόνη της, αν δεν υπάρχει μια πολιτική που να προωθείται από το Υπουργείο Παιδείας. Βέβαια σε κάποιες εορτές ή και εκδηλώσεις του σχολείου μπορούν οι μαθητές να μιλήσουν για τη χώρα καταγωγής τους, να μεταφράσουν τα ελληνικά στη δική τους γλώσσα ή ακόμη να φέρουν στο σχολείο τοπικά φαγητά. Για παράδειγμα, στη Παγκόσμια Μέρα Υγιεινής Διατροφής, μερικοί μετανάστες μαθητές είχαν φέρει στο σχολείο τους τρόφιμα απ' τις χώρες τους και τα μοιράστηκαν μαζί με τους συμμαθητές τους, οι οποίες με ενθουσιασμό διάβαζαν τις ονομασίες των προϊόντων.

Διαχείριση Συγκρούσεων

5)-Παρατηρείτε περιστατικά βίας μεταξύ μεταναστών μαθητών και των υπολοίπων μαθητών στο σχολείο; Αν ναι ποιοι εμπλέκονται, πόσο συχνά ;

- Στο δικό μας το σχολείο δεν έχουμε περιστατικά βίας. Μπορεί να υπάρξουν μικροκαβγάδες μεταξύ μεταναστών μαθητών και των υπόλοιπων μαθητών αλλά λύνονται ειρηνικά και με την επέμβαση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

6)- Πώς αντιμετωπίζει η σχολική διοίκηση αυτές τις πιθανές συγκρούσεις;

- Η σχολική διοίκηση είναι υπεύθυνη για τη διαχείριση πιθανών συγκρούσεων και θα πρέπει να επέμβει δυναμικά, καθώς η πρόληψη είναι σημαντική για τη διατήρηση της ισορροπίας. Η θέσπιση σαφών κανόνων, όπως και η τιμωρία(σε φυσιολογικά πλαίσια), όπως η προσωρινή αποβολή συνιστούν κάποιους απ' τους κύριους τρόπους αντιμετώπισης των πιθανών συγκρούσεων.

7)- Πως στηρίζετε τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση πιθανών καταστάσεων βίας ή συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν;

-Ως διευθύντρια, παρέχω συνεχή υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, ενθαρρύνοντας την επικοινωνία και την επίλυση διαφορών μέσω ανοικτού διαλόγου, συζήτησης και κατανόησης. Ο διάλογος, η υπομονή και η διαλλακτικότητα αποτελούν τεχνικές διαχείρισης των περιστατικών βίας

8)-Πως στηρίζετε τους μαθητές στη διαχείριση πιθανών καταστάσεων βίας ή συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν;

-Με το διάλογο, με συμβουλές, προτροπές και ομαδική συζήτηση μες τη τάξη. Επίσης, σαν σχολείο είμαστε σε τακτική επικοινωνία με τους γονείς όλων των μαθητών και γίνονται τακτικά συμβούλια μεταξύ Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων.

Προσωπικές Προκαταλήψεις

9)-Αντιμετωπίσατε σε προσωπικό επίπεδο προκλήσεις σχετικές με τα ζητήματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

Πιστεύετε ότι σχετίζονται και με προσωπικές προκαταλήψεις;

Αν ναι, πώς αντιμετωπίστηκαν;

-Μερικές φορές, όταν υπάρχει μια σύγκρουση της νοοτροπίας, όταν δηλαδή οι μαθητές μεταφέρουν μια νοοτροπία που δεν συνάδει με το ήθος της τάξης και του

σχολείου γενικότερα και όταν δεν μπορούν να κατανοήσουν και να τηρήσουν τους κανόνες του σχολείου.

Για να τις αντιμετωπίσω, εστίασα στο να μάθουν να σέβονται οι μαθητές τον διπλανό τους και να συμμορφώνονται με τους εκάστοτε κανόνες του σχολείου, δίχως να είναι πνεύματα αντιλογίας.

Συμμετοχή Γονέων Μεταναστών σε Δραστηριότητες

10)-Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου; Παρατηρείτε διαφορά ως προς την αύξηση ή μείωση του ενδιαφέροντός τους;

-Περιορισμένη, δεν είναι ιδιαίτερα ενεργοί στις δραστηριότητες και εκδηλώσεις του σχολείου.

11)-Υπήρξαν περιστατικά διακρίσεων ή προκαταλήψεων προς γονείς μεταναστών στην σχολική κοινότητα από τους υπόλοιπους γονείς ;

- Ναι υπήρξαν και άμεσα, αλλά και έμμεσα περιστατικά διακρίσεων. Για παράδειγμα σε μια σχολική εθνική γιορτή που είχε πραγματοποιηθεί στην αίθουσα εκδηλώσεων είχαμε παρατηρήσει ότι οι μετανάστες γονείς καθόταν στις πίσω σειρές με τους υπόλοιπους γονείς μεταναστών μαθητών, ενώ οι υπόλοιποι γονείς στις πρώτες και μεσαίες σειρές. Σαν να υπήρχε μια μορφή ιεραρχίας, που ορισμένοι γονείς θεωρούνται λιγότερο αξιόλογοι από άλλους.

12)-Πώς θα χαρακτηρίζατε με ποιοτικούς όρους την συνεργασία σας με του γονείς των μεταναστών μαθητών;

- Περιορισμένη, ανεπαρκής, χρήζει βελτίωσης.

Διαχείριση Έλλειψης Πόρων

13)-Παρατηρείτε έλλειψη πόρων (π.χ. εποπτικό υλικό, χρηματοδότηση, ράμπες, έλλειψη υπολογιστών, διαδραστικές αίθουσες) και ποια είναι τα σημαντικότερα ζητήματα που αντιμετωπίζετε σε σχέση με τους πόρους του σχολείου;

-Δεν υπάρχει επαρκής χρηματοδότηση για τη συντήρηση του σχολικού κτιρίου. Έχουμε υγρασία, οι τοίχοι είναι παλιοί, δεν έχουμε ράμπες, ούτε αρκετές διαδραστικές αίθουσες. Υπάρχουν πολλά ελλείμματα.

Προβλήματα Μεταναστών Μαθητών

14)-Ποια είναι τα κύρια προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές στο σχολείο σας;(π.χ δυσκολίες κοινωνικοποίησης, ακαδημαϊκή αποτυχία, προβλήματα στη γλώσσα,θρησκεία,κλπ);

- Το κυριότερο πρόβλημα είναι η γλώσσα και ακολουθεί η κοινωνικοποίηση. Οι επιδόσεις τους στα φιλολογικά μαθήματα είναι μέτρια έως κακή, ενώ σε μαθήματα πιο πρακτικά, όπως Μαθηματικά ή Φυσική έχουν καλύτερες επιδόσεις.

15)-Θεωρείτε ότι τα παιδιά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν έλθει σε επαφή με έννοιες όπως ο ρατσισμός, η ξеноφοβία, ο σεβασμός στην ετερότητα και η αποδοχή της διαφορετικότητας;

- Έχουν εξοικειωθεί εν μέρει με αυτές τις έννοιες. Ωστόσο, θεωρώ πως στην ενήλικη ζωή και στα μετέπειτα φοιτητικά τους χρόνια θα τις εμπεδώσουν καλύτερα.

16) Υπάρχουν σχολικά συμβούλια μαθητών ή άλλοι μηχανισμοί που δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους και να συμμετέχουν στις αποφάσεις του σχολείου; Και αν ναι, συμμετέχουν οι μετανάστες μαθητές ενεργά σ' αυτά;

- Κυρίως το δεκαπενταμελές και το πενταμελές της τάξης, όπου οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν ηγετικές δεξιότητες και να λένε ότι τους προβληματίζει. Ωστόσο, έχουμε παρατηρήσει ότι πολλοί μετανάστες μαθητές, είτε κορίτσια είτε αγόρια ντρέπονται ή αρνούνται να λάβουν μέρος, καθώς μπορεί να νιώθουν μη δημοφιλείς από τους υπόλοιπους μαθητές.

Επαγγελματική Ανάπτυξη Προσωπικού

17)-Παρακολουθείτε/ενημερώνεστε με σχετικές επιμορφώσεις;

- Επιμορφώνομαι, όσο μου το επιτρέπει η καθημερινότητά μου για διαπολιτισμικά ζητήματα, ωστόσο εστιάζω περισσότερο σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης του

σχολείου, γραφειοκρατικά ζητήματα κυρίως. Επιμορφώνομαι είτε μέσω τηλεδιασκέψεων, είτε από φοροϋμ συζήτησης ή δωρεάν σεμιναρίων.

18)-Ποιες είναι οι συγκεκριμένες δεξιότητες που θεωρείτε σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

- Εξοικείωση με τη τεχνολογία – μέγα προσόν στη σύγχρονη πραγματικότητα, πολιτισμική συνείδηση και κατανόηση του Άλλου και ενσυναίσθηση. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει και τους πραγματικούς λόγους, δηλαδή τις κοινωνικές, οικονομικές ή και πολιτικές αιτίες, που ωθούν κάποιον να φύγει από τη χώρα του. Επίσης, να έχει κατανοήσει επαρκώς τη διάκριση μεταξύ πρόσφυγα-μετανάστη και τι εστί μετανάστης β' γενιάς και πολλά άλλα. Με απλά λόγια, να γνωρίζει για τα διαπολιτισμικά ζητήματα, όχι επιφανειακά, αλλά εις βάθος.

19)-Πως μπορεί να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού;(π.χ. σεμινάρια επιμόρφωσης, workshops) Τις θεωρείτε επαρκείς; Υπάρχει κάτι που θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη σε επόμενη φάση;

-Η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού μπορεί να επιτευχθεί μέσω διάφορων μέσων, όπως σεμινάρια επιμόρφωσης, workshops, online μαθήματα, συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και εμπειρική μάθηση μέσω πρακτικής εφαρμογής. Θεωρώ πως και με το διαδίκτυο οι άνθρωποι μαθαίνουν ευκολότερα και επιμορφώνονται επαρκώς, καθώς υπάρχουν πολλές πηγές και τρόποι, απ' όπου μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες. Ωστόσο, η διαρκής αξιολόγηση και ανανέωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι απαραίτητη για να παραμείνουν επαρκή και αποτελεσματικά.

Αντίληψη της Τοπικής Κοινότητας

20)-Πώς θα χαρακτηρίζατε την αντίληψη της τοπικής κοινότητας σχετικά με ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

- Οι ντόπιοι δεν έχουν εξοικειωθεί σε μεγάλο βαθμό με τα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς στην επαρχία και σε μικρότερες πόλεις το ποσοστό των μεταναστών είναι μικρότερο. Θα έλεγα ότι η τοπική κοινότητα του Βόλου έχει εξοικειωθεί κυρίως με τους Αλβανούς μετανάστες, οι οποίοι μένουν στις

γειτονιές και στις συνοικίες των ντόπιων και έτσι έχει αναπτυχθεί μια καθημερινή επαφή.

20β)-Εν τέλει θεωρείτε ότι η υλοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας αντιμετωπίζει προκλήσεις που ενδέχεται να καθιστούν την ιδέα αυτή ουτοπική;

-Σίγουρα υπάρχουν ακόμη εμπόδια που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Ωστόσο, το όραμα δημιουργίας ενός συμπεριληπτικού σχολείου δεν είναι ανέφικτο για τις επόμενες δεκαετίες.

3η Συνέντευξη

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

- Φύλο : Άνδρας
- Εργασιακή εμπειρία σε έτη : 22
- Τίτλος σπουδών: ΑΕΙ Φιλοσοφικής Θεσσαλονίκης
- Επιπλέον τίτλοι σπουδών:-
- Θέση στο σχολείο: Διευθυντής
- Αριθμών μαθητών σχολείου: 200
- Είδος σχολείου : Γενικό Λύκειο

Εισαγωγικές Ερωτήσεις

1)-Πως θα προσδιορίζατε τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

-Θα προσδιόριζα τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως την εκπαίδευση που ασχολείται κυρίως με πρόσφυγες και μετανάστες β' γενιάς μαθητές, προσπαθώντας να τους συμπεριλάβει στα πλαίσια του γενικού σχολείου.

2)-Έχετε παρατηρήσει αύξηση στον αριθμό των μεταναστών μαθητών στο σχολείο σας σε σχέση με προηγούμενα έτη;

-Ναι, καθώς η Ελλάδα είναι χώρα υποδοχής μεταναστών και στο Βόλο υπάρχουν αρκετές δουλειές για τους μετανάστες/πρόσφυγες κυρίως χειρονακτικές. Έτσι, και οι μετανάστες μαθητές στα σχολεία πληθαίνουν. Να σας πω επίσης, ότι οι μετανάστες μαθητές πλέον ολοκληρώνουν και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επιτυχώς και πολλοί απ' αυτούς αριστεύουν, πράγμα που δεν συνέβαινε πριν δεκαετίες.

Επίδραση του ρόλου του διευθυντή στην ανάπτυξη του σχολείου

3)-Εμπιστεύονται οι μετανάστες μαθητές τη διοίκηση του σχολείου για την επίλυση ζητημάτων και ανησυχιών που τους αφορούν;

– Οι μετανάστες μαθητές στο δικό μας σχολείο τουλάχιστον για ζητήματα που τους αφορούν ή τυχόν διαφορές τις λύνουν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, η και τη παρέα τους, καθώς στο λύκειο μετανάστες και μη έχουν διαμορφώσει τις δικές τους κλίκες. Οπότε θα έλεγα ότι μπορεί να εμπιστεύονται τη διοίκηση, αλλά προτιμάνε να λύνουν τα ζητήματά τους με τη παρέα τους και τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Διγλωσσία

4)-Πώς μπορεί να συμβάλει η ηγεσία του σχολείου στην προώθηση της διγλωσσίας; Μπορείτε/Έχετε να αναφέρετε σχετικό παράδειγμα που την ενίσχυσε;

- Το σχολείο οφείλει να μην έχει μια αφομοιωτική πολιτική ή να κρύβει τη διγλωσσία. Ο εκπαιδευτικός και η ηγεσία οφείλουν να αναδεικνύουν αυτή τη ποικιλομορφία σε κάθε ευκαιρία και τα παιδιά να νιώθουν περήφανα για τη καταγωγή τους, γιατί αν τους μεταδώσουμε έμμεσα το μήνυμα ότι πρέπει να ντρέπονται για τη καταγωγή τους, θα έρθουν αντιμέτωπα με ποικίλες προκλήσεις στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους, στις διαπροσωπικές σχέσεις τους, στις φιλίες και στο επαγγελματικό κομμάτι. Στα πλαίσια του σχολείου, ενισχύεται η διγλωσσία μέσω παρακολούθησης ξενόγλωσσων ταινιών και πολιτισμικών εκδηλώσεων με θέματα ενδιαφέροντος, όπως το μεταναστευτικό φαινόμενο. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μας ενθαρρύνουν τους γονείς των μεταναστών μαθητών να μιλάνε τη γλώσσα καταγωγής τους στο σπίτι. Επίσης, στο σχολείο, όπου έχουμε αρκετούς μετανάστες μαθητές Αλβανικής καταγωγής, παρατηρείται ότι μιλούν μεταξύ τους στα διαλλείματα τη γλώσσα τους, γεγονός που δεν αποδοκιμάζεται.

Διαχείριση Συγκρούσεων

5)-Παρατηρείτε περιστατικά βίας μεταξύ μεταναστών μαθητών και των υπολοίπων μαθητών στο σχολείο; Αν ναι ποιοι εμπλέκονται, πόσο συχνά ;

- Έχουμε περιστατικά κυρίως σωματικής βίας και λεκτικής βίας μεταξύ αγοριών κατά κύρια βάση. Τόσο οι μετανάστες μαθητές μεταξύ τους, όσο και οι υπόλοιποι μαθητές εμπλέκονται σε καβγάδες οι οποίοι περιλαμβάνουν σπρωξίματα ή υβρισμούς. Τέτοιου είδους περιστατικά λαμβάνουν χώρα 1 φορά το μήνα. Τα κορίτσια συνήθως υπόκειντο σε πιο έμμεσες μορφές βίας, όπως κουτσομπολιό και χλευασμό απ' τις υπόλοιπες συμμαθήτριες τους και το αντιλαμβανόμαστε απ' τις αλλαγές στη συμπεριφορά τους, όπως άρνηση συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες ή στις εκφράσεις του προσώπου τους.

6)-Πώς αντιμετωπίζει η σχολική διοίκηση αυτές τις πιθανές συγκρούσεις;

- Η σχολική διοίκηση απευθύνεται πρώτα στους μαθητές μεμονωμένα προσπαθώντας να βρει τις αιτίες που οδήγησαν σε αυτή την έξαρση παραβατικής συμπεριφοράς και με τη συζήτηση προσπαθεί να τους συμβουλεύσει να μην ξαναεπαναλάβουν τέτοιου είδους συμπεριφορά. Επίσης, η ενημέρωση των γονέων είναι δεδομένη σε τέτοιες περιπτώσεις. Σε περίπτωση επανάληψης παραβατικής συμπεριφοράς, ο μαθητής αποβάλλεται προσωρινά απ' το σχολείο. Ωστόσο, έχει συμβεί στο παρελθόν, σε σπάνιες περιπτώσεις και ανά μακρά χρονικά διαστήματα, μαθητές να αποβληθούν οριστικά απ' το σχολείο, κυρίως μετανάστες μαθητές, ανδρικού φύλου, καθώς εκφόβιζαν συστηματικά τους συμμαθητές τους, αλλά και αντιμιλούσαν στους εκπαιδευτικούς.

7)-Πως στηρίζετε τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση πιθανών καταστάσεων βίας ή συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν;

- Συνεργάζομαι με τους εκπαιδευτικούς για να αναπτύξουμε κοινές στρατηγικές και να θεσπίσουμε κοινούς κανόνες, τους οποίους πρέπει να σέβονται οι μαθητές, όπως το να μην κάνουν φασαρία εν ώρα μαθήματος, να μην εμπλέκονται σε εξωσχολικούς καβγάδες και άλλα.

Έτσι, με την στοχοθεσία και τη δημιουργία κοινών κατευθυντήριων πολιτικών ενθαρρύνουμε την επικοινωνία και την συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων.

8)-Πως στηρίζετε τους μαθητές στη διαχείριση πιθανών καταστάσεων βίας ή συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν;

- Το σχολείο επεμβαίνει άμεσα σε περιστατικά βίας, διαχωρίζοντας τα εμπλεκόμενα μέρη και διασφαλίζοντας την ασφάλεια όλων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί κυρίως παρέχουν ψυχολογική υποστήριξη στα θύματα, αξιολογώντας τις ανάγκες τους και παραπέμποντας τα, εάν κριθεί απαραίτητο, σε εξειδικευμένους φορείς. Επίσης, όπως αναφέρθηκε, εφαρμόζονται κυρώσεις στους θύτες, λαμβάνοντας υπόψη την σοβαρότητα του περιστατικού και το ιστορικό τους.

Προσωπικές Προκαταλήψεις

9)-Αντιμετωπίσατε σε προσωπικό επίπεδο προκλήσεις σχετικές με τα ζητήματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

Πιστεύετε ότι σχετίζονται και με προσωπικές προκαταλήψεις;

Αν ναι, πώς αντιμετωπίστηκαν;

-Έχω αντιμετωπίσει προσωπικές προκαταλήψεις, ειδικότερα στις αρχές της δεκαετίας των 00ς και λίγο νωρίτερα, καθώς δεν ήξερα πώς να διαχειριστώ την διαφορετικότητα, όντας και πιο νέος και με λιγότερη εμπειρία. Πλέον, εν έτει 2024 έχω εξοικειωθεί με τα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς το ποσοστό των μεταναστών μαθητών αυξάνεται συνεχώς στα σχολεία. Έχοντας επίσης παιδιά που μετανάστευσαν στο εξωτερικό για σπουδές μπορώ να αναγνωρίσω τη σημασία του σεβασμού για τις διαφορετικές πολιτιστικές πραγματικότητες.

Συμμετοχή Γονέων Μεταναστών σε Δραστηριότητες

10)- Πως θα χαρακτηρίζατε τη συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου; Παρατηρείτε διαφορά ως προς την αύξηση ή μείωση του ενδιαφέροντός τους;

- Οι γονείς γενικά προσπαθούν να συμμετέχουν, ωστόσο επειδή έχουν αρκετές καθημερινές υποχρεώσεις και δουλειές δεν μπορούν να έρχονται σε όλες τις συνελεύσεις, εκδηλώσεις ή εκδρομές του σχολείου.

11)-Υπήρξαν περιστατικά διακρίσεων ή προκαταλήψεων προς γονείς μεταναστών στην σχολική κοινότητα από τους υπόλοιπους γονείς ;

- Οι γονείς μεταναστών μπορεί να δέχονται έμμεσα σχόλια απ' τους υπόλοιπους γονείς. Ωστόσο, έχει τύχει στο σχολείο ένας γονέας να παραπονεθεί σ' έναν εκπαιδευτικό μας γιατί η κόρη του καθόταν στο ίδιο θρανίο με μια άλλη μαθήτρια βουλγάρικης καταγωγής, γεγονός που μας έφερε όλους σε δύσκολη θέση.

12)-Πώς θα χαρακτηρίζατε με ποιοτικούς όρους την συνεργασία σας με του γονείς των μεταναστών μαθητών;

- Καταβάλλονται προσπάθειες συνεργασίας σε πιο συστηματικό επίπεδο, ωστόσο λόγω υποχρεώσεων δεν ευδοκιμούν.

Διαχείριση Έλλειψης Πόρων

13)-Παρατηρείτε έλλειψη πόρων (π.χ. εποπτικό υλικό, χρηματοδότηση, ράμπες, έλλειψη υπολογιστών, διαδραστικές αίθουσες) και ποια είναι τα σημαντικότερα ζητήματα που αντιμετωπίζετε σε σχέση με τους πόρους του σχολείου;

- Φυσικά και παρατηρείται έλλειψη πόρων σε όλα τα επίπεδα, πράγμα που μας θλίβει γιατί το κράτος δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την αναβάθμιση των σχολείων.Ελλείψεις υπάρχουν παντού και προσπαθούμε με ότι έχουμε να ανταπεξέλθουμε.

Προβλήματα Μεταναστών Μαθητών

14)-Ποια είναι τα κύρια προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές στο σχολείο σας;(π.χ δυσκολίες κοινωνικοποίησης, ακαδημαϊκή αποτυχία, προβλήματα στη γλώσσα,θρησκεία,κλπ);

- Δεν θα έλεγα ότι οι μετανάστες μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες ούτε στη γλώσσα, ούτε στα μαθήματα. Δεν τους διακρίνουμε απ' τους υπόλοιπους μαθητές. Οι μετανάστες μαθητές είναι αρκετά δημοφιλείς ανάμεσα στους υπόλοιπους μαθητές, με λίγες εξαιρέσεις, και πολλοί απ' αυτούς τα καταφέρνουν εξίσου καλά και στα μαθήματα.

15)-Θεωρείτε ότι τα παιδιά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν έλθει σε επαφή με έννοιες όπως ο ρατσισμός, η ξеноφοβία, ο σεβασμός στην ετερότητα και η αποδοχή της διαφορετικότητας;

- Σίγουρα, σε μεγάλο βαθμό και όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και εκτός, στις διαπροσωπικές τους επαφές.

16)-Υπάρχουν σχολικά συμβούλια μαθητών ή άλλοι μηχανισμοί που δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους και να συμμετέχουν στις αποφάσεις του σχολείου; Και αν ναι, συμμετέχουν οι μετανάστες μαθητές ενεργά σ' αυτά;

- Το δεκαπανταμελές, όπου φέτος πρόεδρος είναι ένας μαθητής αλβανικής καταγωγής και άλλα μέλη κορίτσια-αγόρια αλβανικής αλλά και βουλγαρικής καταγωγής.

Επαγγελματική Ανάπτυξη Προσωπικού

17)-Παρακολουθείτε/ενημερώνεστε με σχετικές επιμορφώσεις;

- Συνεχώς για όλα τα επίκαιρα θέματα της εκπαίδευσης.

18)-Ποιες είναι οι συγκεκριμένες δεξιότητες που θεωρείτε σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

- Η Γλωσσομάθεια, η τεχνολογική ευχέρεια και η διαπολιτισμική ευαισθησία.

19)-Πως μπορεί να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού;(π.χ. σεμινάρια επιμόρφωσης, workshops) Τις θεωρείτε επαρκείς; Υπάρχει κάτι που θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη σε επόμενη φάση;

- Σίγουρα, τα επιμορφωτικά προγράμματα είναι ενδιαφέρον και σημαντικά, ωστόσο θα έπρεπε να γίνουν περισσότερο πρακτικά και όχι τόσο θεωρητικά. Ειδικότερα, για τα νέα άτομα που θέλουν να ακολουθήσουν το δρόμο της εκπαίδευσης και τα οποία πρέπει να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους στη πράξη.

Έτσι, αυτά τα προγράμματα θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν και στη θεματολογία τους, και τη πρακτική άσκηση.

Αντίληψη της Τοπικής Κοινότητας

20)-Πώς θα χαρακτηρίζατε την αντίληψη της τοπικής κοινότητας σχετικά με ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

- Η τοπική κοινότητα είναι ενήμερη για θέματα διαπολιτισμικά, αλλά τείνει να κρατά μια ουδέτερη ή επιφυλακτική στάση. Αυτό συμβαίνει λόγω προκαταλήψεων που μεταδίδονται απ' γενιά σε γενιά.

20β)-Εν τέλει θεωρείτε ότι η υλοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας αντιμετωπίζει προκλήσεις που ενδέχεται να καθιστούν την ιδέα αυτή ουτοπική;

-Η συμπερίληψη είναι ακόμη ένα καινούργιο φαινόμενο στην Ελλάδα και χρειάζεται αρκετός χρόνος για την ελληνική κοινότητα να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα, ειδικότερα για τις επαρχίες, κωμοπόλεις και μικρότερες πόλεις.

4η Συνέντευξη

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

- Φύλο: Γυναίκα
- Εργασιακή εμπειρία σε έτη: 26
- Τίτλος σπουδών : ΑΕΙ Φιλοσοφικής Θεσσαλονίκης
- Επιπλέον τίτλοι σπουδών: Μεταπτυχιακό Οργάνωση& Διοίκηση της Εκπαίδευσης
- Θέση στο σχολείο :Υποδιευθύντρια
- Αριθμών μαθητών σχολείου : 300
- Είδος σχολείου: Γενικό Λύκειο

Εισαγωγικές Ερωτήσεις

1)-Πως θα προσδιορίζατε τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

-Η εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται απ' άλλες χώρες, άλλες περιοχές, άλλες κουλτούρες και εντάσσονται στα πλαίσια του σχολείου ή θέλουν να ενταχθούν ή είναι περιστασιακοί απ' το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας.

2)-Έχετε παρατηρήσει αύξηση στον αριθμό των μεταναστών μαθητών στο σχολείο σας σε σχέση με προηγούμενα έτη;

-Έχει παρατηρηθεί αύξηση στον αριθμό μεταναστών μαθητών και αρκετοί μετανάστες μαθητές εντάσσονται στα τμήματα ΖΕΠ που έχουμε. Σε αυτή τη περίπτωση αναφερόμαστε σε μετανάστες μαθητές, οι οποίοι δεν έχουμε ουδεμία σχέση με την ελληνική γλώσσα. Τα τμήματα ΖΕΠ λειτουργούν εδώ και 4 χρόνια στο σχολείο μας. Στην αρχή ήμασταν επιφυλακτικοί στη δημιουργία τμήματος ΖΕΠ, ωστόσο τώρα προχωράμε κανονικά. Φέτος έχουμε τρεις μαθητές απ' τη Συρία σε τμήματα ΖΕΠ. Είχαμε κατ' καιρούς και απ' άλλες χώρες και απ' τη Βενεζουέλα ένα μαθητή που δεν ήξερε καθόλου τη γλώσσα, αλλά εντάχθηκε επιτυχώς στα πλαίσια του σχολείου. Και δεν υπήρχαν ούτε υπάρχουν περιστατικά εις βάρος τους. Το πρόγραμμα ΖΕΠ ξεκινάει λίγο πριν τα Χριστούγεννα και τελειώνει με το τέλος της Σχολικής χρονιάς. Βέβαια, τα παιδιά στο ΖΕΠ, όταν θέλουν, γιατί είναι λίγο ιδιόρρυθμες οι συνθήκες, εντάσσονται στα γενικά τμήματα και παρακολουθούν τα πιο πρακτικά μαθήματα, όπως Τεχνολογία και Πληροφορική. Ωστόσο, τα παιδιά αυτά έχουν σκοπό να φύγουν, κάποιος τους περιμένει αλλού.

Επίδραση του ρόλου του διευθυντή στην ανάπτυξη του σχολείου

3)-Εμπιστεύονται οι μετανάστες μαθητές τη διοίκηση του σχολείου για την επίλυση ζητημάτων και ανησυχιών που τους αφορούν;

-Ναι σε μεγάλο βαθμό συζητάνε με την ηγεσία για θέματα που τους απασχολούν, όπως η αποτυχία σε ένα διαγώνισμα μέχρι και πιο προσωπικά ζητήματα που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι.

Διγλωσσία

4)-Πώς μπορεί να συμβάλει η ηγεσία του σχολείου στην προώθηση της διγλωσσίας; Μπορείτε/Έχετε να αναφέρετε σχετικό παράδειγμα που την ενίσχυσε;

-Η ηγεσία δεν συμβάλλει ιδιαίτερα στη προώθηση της διγλωσσίας, αλλά προσπαθεί να μην την απαρνείται. Ο μαθητής επιλέγει αν θα εξασκήσει στον ίδιο βαθμό τη κυρίαρχη γλώσσα με τη μητρική γλώσσα.

Διαχείριση Συγκρούσεων

5)-Παρατηρείτε περιστατικά βίας μεταξύ μεταναστών μαθητών και των υπολοίπων μαθητών στο σχολείο; Αν ναι ποιοι εμπλέκονται, πόσο συχνά ;

- Όχι στο δικό μας σχολείο δεν συμβαίνουν περιστατικά βίας.

6)-Πώς αντιμετωπίζει η σχολική διοίκηση αυτές τις πιθανές συγκρούσεις;

- Σε περίπτωση που συμβούν περιστατικά βίας, η σχολική ηγεσία θα τα αντιμετωπίσει με διάλογο.

7)-Πως στηρίζετε τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση πιθανών καταστάσεων βίας ή συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν;

- Δεν μπορώ να απαντήσω γιατί δεν συμβαίνουν σχεδόν ποτέ.

8)-Πως στηρίζετε τους μαθητές στη διαχείριση πιθανών καταστάσεων βίας ή συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν;

- Φαντάζομαι σε στενή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης που παρουσιάζει πρόβλημα.

Προσωπικές Προκαταλήψεις

9)-Αντιμετωπίσατε σε προσωπικό επίπεδο προκλήσεις σχετικές με τα ζητήματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

Πιστεύετε ότι σχετίζονται και με προσωπικές προκαταλήψεις;

Αν ναι, πώς αντιμετωπίστηκαν;

-Εννοείται ότι παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο οι προσωπικές προκαταλήψεις και πάντοτε περνάει απ' το μυαλό έστω και ασυνείδητα ότι συμβάλλουν στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουμε σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Οι προκαταλήψεις μας μπορούν να επηρεάσουν την αντίληψη μας για τους άλλους πολιτισμούς και τις

διαφορετικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση. Ωστόσο, σε προσωπικό επίπεδο επεξεργάζομαι αυτές τις προσωπικές προκαταλήψεις και τις εκλογικεύω. Με εκλογίκευση λοιπόν προσπαθώ να τις αντιμετωπίσω.

Συμμετοχή Γονέων Μεταναστών σε Δραστηριότητες

10)-Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου; Παρατηρείτε διαφορά ως προς την αύξηση ή μείωση του ενδιαφέροντός τους;

- Εξαρτάται απ' το Σύλλογο Γονέων και κατά πόσο σημαντικό κρίνεται το θέμα προς συζήτηση ή η εκδήλωση που λαμβάνει χώρα. Η συμμετοχή έτσι εξαρτάται απ' τη σπουδαιότητα της εκδήλωσης ή της δραστηριότητας, κλπ.

11)-Υπήρξαν περιστατικά διακρίσεων ή προκαταλήψεων προς γονείς μεταναστών στην σχολική κοινότητα από τους υπόλοιπους γονείς ;

- Δεν έχει πέσει κάτι στην υπόνοιά μου, αλλά έμμεσα πιστεύω ότι θα γίνονται διακρίσεις εις βάρος μεταναστών μαθητών και των οικογενειών τους.

12)-Πώς θα χαρακτηρίζατε με ποιοτικούς όρους την συνεργασία σας με του γονείς των μεταναστών μαθητών;

- Δεν υπάρχει μεγάλη συνεργασία και συνήθως οι μετανάστες μαθητές εκπροσωπούνται από τις δομές.

Διαχείριση Έλλειψης Πόρων

13)-Παρατηρείτε έλλειψη πόρων (π.χ. εποπτικό υλικό, χρηματοδότηση, ράμπες, έλλειψη υπολογιστών, διαδραστικές αίθουσες) και ποια είναι τα σημαντικότερα ζητήματα που αντιμετωπίζετε σε σχέση με τους πόρους του σχολείου;

- Το Υπουργείο δεν ενδιαφέρεται για τη δομή και τη συντήρηση του σχολείου. Αφήνει τους εκπαιδευτικούς και την ηγεσία μόνους και απροστάτευτους. Και δεν είναι μόνο αυτά. Επίσης, το Υπουργείο δεν μας αφήνει να αφήνουμε τους μαθητές στην ίδια τάξη. Αν το αφήσεις το παιδί, σε τρέχουν στο Υπουργείο μετά, δηλαδή η λογική μας είναι να τους περνάμε όλους, ακόμη και αν έχουν κενά ή πολλές απουσίες. Αν το αναλογιστούμε υπάρχει ένα αισχρό εκπαιδευτικό σύστημα και ένα

αισχρο Υπουργείο, όπου η υποκρισία περισσεύει. Μπορούμε να είμαστε μέσα σ' όλα απ' λίγο και να μην εκτιθέμαστε; Αυτή είναι η λογική τους.

Προβλήματα Μεταναστών Μαθητών

14)-Ποια είναι τα κύρια προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές στο σχολείο σας;(π.χ δυσκολίες κοινωνικοποίησης, ακαδημαϊκή αποτυχία, προβλήματα στη γλώσσα,θρησκεία,κλπ);

- Σίγουρα δυσκολεύονται να κοινωνικοποιηθούν, τουλάχιστον στην αρχή και μπορεί να αντιμετωπίσουν επικοινωνιακές δυσκολίες. Ακαδημαϊκή αποτυχία δεν υπάρχει, καθώς τοποθετούνται πλασματικοί βαθμοί για να εισέλθουν στην επόμενη τάξη.

15)-Θεωρείτε ότι τα παιδιά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν έλθει σε επαφή με έννοιες όπως ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, ο σεβασμός στην ετερότητα και η αποδοχή της διαφορετικότητας;

- Εννοείται ότι έχουν έλθει σε επαφή με αυτές τις έννοιες, ήδη απ' την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

16)-Υπάρχουν σχολικά συμβούλια μαθητών ή άλλοι μηχανισμοί που δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους και να συμμετέχουν στις αποφάσεις του σχολείου; Και αν ναι,συμμετέχουν οι μετανάστες μαθητές ενεργά σ' αυτά;

- Εκτός απ' το δεκαπενταμελές και το πενταμελές, στο σχολείο μας υλοποιείται ένα πρόγραμμα που ονομάζεται Σχολική Διαμεσολάβηση, όπου οι μεγαλύτεροι μαθητές εκπαιδεύουν τις μικρότερες φουρνιές σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων, δηλαδή μαθαίνουν οι μεγαλύτεροι ως διαμεσολαβητές στους μικρότερους να διαχειρίζονται μόνοι τους τυχόν διαφορές, δίχως την εποπτεία των καθηγητών. Το πρόγραμμα αφού εγκριθεί απ' τη Διεύθυνση, υλοποιείται λίγες ώρες τη βδομάδα και συνήθως ξεκινά απ' τον Ιανουάριο έως το τέλος της σχολικής χρονιάς.

Επαγγελματική Ανάπτυξη Προσωπικού

17)-Παρακολουθείτε/ενημερώνεστε με σχετικές επιμορφώσεις;

- Ναι μέσω ομιλιών από διάφορους καταξιωμένους ψυχολόγους, άρθρων, επιμορφωτικών σεμιναρίων και άλλων τρόπων. Γενικά ότι κάνει ο καθένας σε προσωπικό επίπεδο για την επιμόρφωσή του είναι καλό για την ανάπτυξή του. Είναι λίγοι αυτοί που δεν θέλουν να επιμορφωθούν περαιτέρω, συνήθως αυτοί που είναι να βγουν στη σύνταξη και διακρίνονται απ' επαγγελματική κόπωση.

18)-Ποιες είναι οι συγκεκριμένες δεξιότητες που θεωρείτε σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

- Κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου, πτυχία γλωσσομάθειας και δεξιότητες συμβουλευτικής. Αλλά η κατάκτηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι το παν στα σύγχρονα σχολεία, προκειμένου να κατανοούν τις ανάγκες του μαθητή.

19)-Πως μπορεί να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού;(π.χ. σεμινάρια επιμόρφωσης, workshops) Τις θεωρείτε επαρκείς; Υπάρχει κάτι που θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη σε επόμενη φάση;

- Με οτιδήποτε έχει να κάνει με την παιδαγωγική επάρκεια του προσωπικού, επιπρόσθετους τίτλους σπουδών, μεταπτυχιακά ή και διδακτορικά, τα οποία επαρκούν. Ωστόσο, η διασφάλιση επαρκούς χρηματοδότησης για την επαγγελματική ανάπτυξη είναι απαραίτητη, προκειμένου να εξασφαλιστούν οι απαραίτητοι πόροι για τη διεξαγωγή σεμιναρίων, συνεδρίων και άλλων δραστηριοτήτων.

Αντίληψη της Τοπικής Κοινότητας

20)-Πώς θα χαρακτηρίζατε την αντίληψη της τοπικής κοινότητας σχετικά με ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

- Συντηρητική θα έλεγα.

20β)-Εν τέλει θεωρείτε ότι η υλοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας αντιμετωπίζει προκλήσεις που ενδέχεται να καθιστούν την ιδέα αυτή ουτοπική;

-Νομίζω, τελικά ότι είναι περισσότερο θέμα προσωπικής προσπάθειας, παρά θέμα της πολιτείας. Κανένας επίσημος φορέας δεν μπορεί να σε στηρίξει ουσιαστικά, παρά μόνο θεωρητικά. Στη θεωρία καλά τα πάμε, το ζήτημα είναι στη πράξη τι γίνεται;

5η Συνέντευξη

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

- Φύλο: Γυναίκα
- Εργασιακή εμπειρία σε έτη : 22
- Τίτλος σπουδών : Παιδαγωγική Ακαδημία
- Επιπλέον τίτλοι σπουδών:-
- Θέση στο σχολείο: Υποδιευθύντρια
- Αριθμών μαθητών σχολείου: 200
- Είδος σχολείου που εργάζεται : Γενικό Λύκειο

Εισαγωγικές Ερωτήσεις

1) -Πως θα προσδιορίζατε τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

-Η διαπολιτισμική εκπαίδευση για εμένα, είναι να δέχεσαι τη διαφορετικότητα, το κάτι διαφορετικό στη τάξη σου, σε μια ομάδα ομοιογενών μαθητών να δέχεσαι και να εκτιμάς κάτι που ξεχωρίζει.

2) -Έχετε παρατηρήσει αύξηση στον αριθμό των μεταναστών μαθητών στο σχολείο σας σε σχέση με προηγούμενα έτη;

- Κάποιες φορές αυξάνεται ο αριθμός και κάποιες φορές μειώνεται. Δεν είναι κάτι σταθερό, μεταβάλλεται.

Επίδραση του ρόλου του διευθυντή στην ανάπτυξη του σχολείου

3)-Εμπιστεύονται οι μετανάστες μαθητές τη διοίκηση του σχολείου για την επίλυση ζητημάτων και ανησυχιών που τους αφορούν;

-Είμαστε το πρώτο σχολείο στο Βόλο που δέχτηκε στους κόλπους του προσφυγόπουλα και μετανάστες μαθητές, που δημιούργησε τμήμα ΖΕΠ και που δούλεψε με τους συναδέλφους για την ένταξή τους. Σε γενικά πλαίσια θα πω ότι εξαρτάται απ' τη προσωπικότητα του διευθυντή και το πόσο φιλικό είναι το διδακτικό προσωπικό.

Διγλωσσία

4)-Πώς μπορεί να συμβάλει η ηγεσία του σχολείου στην προώθηση της διγλωσσίας; Μπορείτε/Έχετε να αναφέρετε σχετικό παράδειγμα που την ενίσχυσε;

-Ο διευθυντής είναι το πρόσωπο του σχολείου και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να κυλήσουν ομαλά τα πράγματα στο σχολείο. Μπορεί να συμβάλλει καθοδηγώντας και βγάζοντας ένα πλάνο με τον εκάστοτε υπεύθυνο εκπαιδευτικό για το πώς θα διαχειριστούν τα δίγλωσσα παιδιά. Σε καμία περίπτωση, δεν περιθωριοποιούμε τη διγλωσσία. Πέρυσι φιλοξενήσαμε ένα παιδί απ' την Ουκρανία και επειδή γνωρίζω ρωσικά μπορούσα να συνεννοηθώ μαζί του και με τον γονέα του στη γλώσσα του. Πιστεύω ότι είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν παραπάνω απ' μια γλώσσες και καλό θα ήταν ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός που θα απασχοληθεί με δίγλωσσα παιδιά να γνωρίζει τη μητρική τους γλώσσα, γιατί νιώθουν πιο οικείο το περιβάλλον, όταν επικοινωνούν στη μητρική τους γλώσσα.

Διαχείριση Συγκρούσεων

5)-Παρατηρείτε περιστατικά βίας μεταξύ μεταναστών μαθητών και των υπολοίπων μαθητών στο σχολείο; Αν ναι ποιοι εμπλέκονται, πόσο συχνά ;

-Όταν τα παιδιά δεν νιώθουν ασφαλή και αποδεκτά στο σχολείο, αντιδρούν και λειτουργούν επιθετικά, κυρίως με σωματική βία, καθώς η λεκτική ή κάποια άλλη μορφή βίας δεν τους εκφράζει. Αυτό παρατηρείται στα αγόρια, ενώ τα κορίτσια χρησιμοποιούν πιο έμμεσες μορφές βίας, όπως δημιουργία κλικών και αποκλεισμός συμμαθητών απ' τις σχολικές δραστηριότητες. Τα περιστατικά σωματικής βίας, μικρού βαθμού, παρατηρούνται σχεδόν 1 φορά το μήνα, αλλά λύνονται στη στιγμή.

6)-Πώς αντιμετωπίζει η σχολική διοίκηση αυτές τις πιθανές συγκρούσεις;

- Με διάλογο, αντίλογο, επιχειρήματα και ανθρωπιά πάνω απ' όλα.

7)-Πως στηρίζετε τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση πιθανών καταστάσεων βίας ή συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν;

-Θα πρέπει να υπάρχει μια γενική ενημέρωση και των εκπαιδευτικών για το ιστορικό των παιδιών, για το τι προβλήματα υπάρχουν και το τι έχει το κάθε παιδί πίσω του. Ακόμη ,μέσω προσωπικών συνεντεύξεων με τους γονείς ή με τη δομή που τους φιλοξενεί μπορούμε να δούμε τι κατάσταση του παιδιού πιο σφαιρικά.

8)-Πως στηρίζετε τους μαθητές στη διαχείριση πιθανών καταστάσεων βίας ή συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν;

-Προσπαθούμε να τους στηρίζουμε ούτως ώστε να λύνουν μόνοι τους τις διαφορές. Επίσης, όταν συμβαίνουν συγκρούσεις, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μας αφιερώνουν χρόνο εν ώρα μαθημάτων ή εκτός ούτως ώστε να συζητήσουν και να μάθουν τα παιδιά για τις σωστές και παραβατικές συμπεριφορές και το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται και εκτός σχολείου.

Προσωπικές Προκαταλήψεις

9)-Αντιμετωπίσατε σε προσωπικό επίπεδο προκλήσεις σχετικές με τα ζητήματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

Πιστεύετε ότι σχετίζονται και με προσωπικές προκαταλήψεις;

Αν ναι, πώς αντιμετωπίστηκαν;

-Σίγουρα παίζουν σημαντικό ρόλο οι προσωπικές προκαταλήψεις. Αν κάποιος δεν έχει ζήσει ως μετανάστης, ως πρόσφυγας, δεν έχει προσωπικά βιώματα, δεν έχει ζήσει την απόρριψη ή την διαφορετικότητα δύσκολα μπαίνει στα παπούτσια του διαφορετικού Άλλου. Εγώ για παράδειγμα είμαι παιδί πολιτικών προσφύγων, οπότε τα έζησα αυτά στο πετσί μου. Μέσω ενσυναίσθησης μπορεί να αντιμετωπιστεί, του να είμαστε ανοιχτοί με όλα, να ανταλλάσσουμε απόψεις, να ενημερωνόμαστε και γενικότερα να μην μένουμε στάσιμοι.

Συμμετοχή Γονέων Μεταναστών σε Δραστηριότητες

10)-Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου; Παρατηρείτε διαφορά ως προς την αύξηση ή μείωση του ενδιαφέροντός τους;

- Προσπαθούμε να εντάξουμε τους γονείς στις δραστηριότητες του σχολείου και το ενδιαφέρον τους θα έλεγα ότι ποικίλλει. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς είχαμε δραστηριότητες και εκδηλώσεις που συμμετείχαν πολλοί γονείς. Σε μια απ' αυτές ένας γονέας Αφρικανικής καταγωγής, ιδιαίτερα γνωστός μουσικός στη πατρίδα του, μας τραγούδησε και έπαιζε ένα μουσικό όργανο. Τα παιδιά χαρήκαν πολύ, χόρευαν και τα περάσαμε πολύ ωραία. Είχαν παρευρεθεί και άλλοι γονείς μεταναστών μαθητών.

11)-Υπήρξαν περιστατικά διακρίσεων ή προκαταλήψεων προς γονείς μεταναστών στην σχολική κοινότητα από τους υπόλοιπους γονείς ;

- Θα μπορούσε, δεν έχω δει κάτι άμεσο. Όμως σε εθνικές γιορτές ή στην παρέλαση μπορούν να ειπωθούν έμμεσες διακρίσεις ή περιθωριοποίηση.

12)-Πώς θα χαρακτηρίζατε με ποιοτικούς όρους την συνεργασία σας με του γονείς των μεταναστών μαθητών;

- Συνεργασία με έντονα συναισθήματα. Πέρυσι ειδικά με το παιδάκι απ' την Ουκρανία το βίωσα αυτό, όπου η μαμά του ήταν στην Ουκρανία και ήταν εδώ με το πατέρα του και προσπαθούσαμε να το εντάξουμε με όλα τα δυνατά μέσα, γιατί αυτά που θα βίωσε ήταν σκληρά για την ηλικία του.

Διαχείριση Έλλειψης Πόρων

13)-Παρατηρείτε έλλειψη πόρων (π.χ. εποπτικό υλικό, χρηματοδότηση, ράμπες, έλλειψη υπολογιστών, διαδραστικές αίθουσες) και ποια είναι τα σημαντικότερα ζητήματα που αντιμετωπίζετε σε σχέση με τους πόρους του σχολείου;

- Είμαστε απ' τα πρώτα σχολεία που έχουν περάσει στις αίθουσες διαδραστικούς πίνακες. Μπορώ να πω ότι κάθε αίθουσα διαθέτει απ' έναν υπολογιστή. Ωστόσο, μας λείπει το εποπτικό υλικό, υλικά που χρειάζονται για τα πειράματα στα μαθήματα της Φυσικής και της Χημείας και περισσότερη χρηματοδότηση.

Προβλήματα Μεταναστών Μαθητών

14)-Ποια είναι τα κύρια προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές στο σχολείο σας;(π.χ δυσκολίες κοινωνικοποίησης, ακαδημαϊκή αποτυχία, προβλήματα στη γλώσσα,θρησκεία,κλπ);

- Η κοινωνικοποίηση είναι το πρώτο πρόβλημα, το να γίνουν τα παιδιά μέρος μιας ομάδας στη τάξη θα έλεγα και ακολουθεί η γλώσσα.

15)-Θεωρείτε ότι τα παιδιά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν έλθει σε επαφή με έννοιες όπως ο ρατσισμός, η ξеноφοβία, ο σεβασμός στην ετερότητα και η αποδοχή της διαφορετικότητας;

-Εξαρτάται απ' το πόσο έχουν δουλευτεί αυτά τα θέματα στο σχολείο.Εμείς είμαστε απ' τα πρώτα σχολεία που δέχτηκε μετανάστες μαθητές και πρόσφυγες και τη δημιουργία των ΖΕΠ. Μάλιστα, όλα τα παιδιά μας έχουν επισκεφτεί χώρους για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως οι Άσπρες Πεταλούδες.

16)-Υπάρχουν σχολικά συμβούλια μαθητών ή άλλοι μηχανισμοί που δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους και να συμμετέχουν στις αποφάσεις του σχολείου; Και αν ναι συμμετέχουν οι μετανάστες μαθητές ενεργά σ' αυτά;

- Ποίικιλλα. Το πενταμελές, το Δεκαπενταμελές, οι μαθητικές συνελεύσεις, τα προγράμματα κινητικότητας και μες το μάθημα όπου οι μαθητές μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Όλοι συμμετέχουν, ισότιμα.

Επαγγελματική Ανάπτυξη Προσωπικού

17)-Παρακολουθείτε/ενημερώνεστε με σχετικές επιμορφώσεις;

-Και μέσω συνεδρίων, επίσημων ομιλιών αλλά και κάνω πολλή προσωπική δουλειά μόνη μου, ικανοποιώντας τη περιέργεια μου.

18)-Ποιες είναι οι συγκεκριμένες δεξιότητες που θεωρείτε σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

- Ενσυναίσθηση και τεχνολογική επάρκεια. Αυτή τη περίοδο παρακολουθώ ένα σεμινάριο σχετικό με τη Τεχνητή Νοημοσύνη και την εφαρμογή της στην εκπαίδευση

και αφορά κυρίως όλα τα σύγχρονα εργαλεία που μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός στη τάξη για να διδάξει.

19)-Πως μπορεί να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού;(π.χ. σεμινάρια επιμόρφωσης, workshops) Τις θεωρείτε επαρκείς; Υπάρχει κάτι που θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη σε επόμενη φάση;

- Μέσω σεμιναρίων, προγραμμάτων, αλλά κυρίως μέσω προσωπικής δουλειάς και το να έχεις μεράκι θεωρώ ότι είναι σημαντικό. Όλες οι επιμορφώσεις είναι χρήσιμες, αλλά όταν είναι απλά θεωρίες και δεν συνδέονται με την πράξη δεν είναι επαρκείς.

Αντίληψη της Τοπικής Κοινότητας

20)-Πώς θα χαρακτηρίζατε την αντίληψη της τοπικής κοινότητας σχετικά με ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

- Δεν γίνεται πολλή δουλειά και οι γονείς θεωρούν ακόμη τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως κάτι μη οικείο, ξένο. Αυτή είναι η άποψη της ευρύτερης ελληνικής κοινότητας θεωρώ.

20β)-Εν τέλει θεωρείτε ότι η υλοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας αντιμετωπίζει προκλήσεις που ενδέχεται να καθιστούν την ιδέα αυτή ουτοπική;

-Δεν είναι ουτοπική μελλοντικά, αλλά προς το παρόν πρέπει να γίνουν αρκετές διορθώσεις. Βέβαια υπάρχουν περιοχές στην Ελλάδα όπου γίνεται καλή δουλειά, αλλά είναι ακόμα η αρχή. Πρέπει να αναρωτηθούμε όμως πόσα κερδίζει ο μαθητής με τη διαφορετικότητα; Φέτος έχουμε ένα κινεζάκι στο σχολείο, το αγάπησα.

6η Συνέντευξη

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

- Φύλο : Άνδρας

- Εργασιακή εμπειρία σε έτη: 25
- Τίτλος σπουδών: ΑΕΙ Φιλοσοφική Σχολή της Θεσσαλονίκης
- Επιπλέον τίτλοι σπουδών:-
- Θέση στο σχολείο : Διευθυντής
- Αριθμών μαθητών σχολείου: 220
- Είδος σχολείου που εργάζεται: Γενικό Σχολείο

Εισαγωγικές Ερωτήσεις

- 1) -Πως θα προσδιορίζατε τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;
-Ως τη εκπαίδευση που απευθύνεται σε παιδιά διαφορετικής εθνικής καταγωγής απ' την ελληνική.
- 2) -Έχετε παρατηρήσει αύξηση στον αριθμό των μεταναστών μαθητών στο σχολείο σας σε σχέση με προηγούμενα έτη;
-Ναι έχει υπάρξει αύξηση λόγω των μεταναστευτικών ροών που αντιμετωπίζει η Ελλάδα.

Επίδραση του ρόλου του διευθυντή στην ανάπτυξη του σχολείου

- 3) -Εμπιστεύονται οι μετανάστες μαθητές τη διοίκηση του σχολείου για την επίλυση ζητημάτων και ανησυχιών που τους αφορούν;
-Θεωρώ ότι οι μετανάστες μαθητές προσπαθούν να λύνουν μόνοι τους τυχόν ζητήματα που τους ανησυχούν και να μην εμπλέξουν άλλους παράγοντες, καθώς μπορεί να νιώθουν δακτυλοδεικτούμενοι και αδύναμοι απ' τους υπόλοιπους συμμαθητές τους αν τους δουν να μιλάνε πχ με τη σχολικό ψυχολόγο ή κάποιο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό.

Επομένως, μπορεί να προτιμούν να διαχειριστούν μόνοι τους τα προβλήματά τους για να μην νιώσουν ότι απειλείται η δύναμη τους ή γίνουν ευάλωτοι μπροστά στα άλλα παιδιά.

Διγλωσσία

4)-Πώς μπορεί να συμβάλει η ηγεσία του σχολείου στην προώθηση της διγλωσσίας; Μπορείτε/Έχετε να αναφέρετε σχετικό παράδειγμα που την ενίσχυσε;

-Η ηγεσία του σχολείου μπορεί να προωθήσει τη διγλωσσία μέσω διοργάνωσης εκδηλώσεων διαφορετικών θεματικών ανά τακτά χρονικά διαστήματα, όπου όλοι οι γονείς θα είναι ευπρόσδεκτοι. Επίσης, ενθαρρύνουμε τους εκπαιδευτικούς να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους, ούτως ώστε να προωθείται η διγλωσσία.

Διαχείριση Συγκρούσεων

5)-Παρατηρείτε περιστατικά βίας μεταξύ μεταναστών μαθητών και των υπολοίπων μαθητών στο σχολείο; Αν ναι ποιοι εμπλέκονται, πόσο συχνά ;

-Στο σχολείο μας δεν παρατηρούνται έντονα περιστατικά σωματικής βίας μεταξύ των μαθητών. Ωστόσο, η λεκτική βία και ο χλευασμός είναι ένα συχνό φαινόμενο στο σχολείο μας το οποίο λαμβάνει χώρα σίγουρα με 1-2 φορές τη εβδομάδα και προσπαθούμε να το αντιμετωπίζουμε με το καλύτερο δυνατό τρόπο. Η λεκτική βία, ο σχολιασμός και η κριτική γίνεται τόσο από μετανάστες μαθητές προς τους υπολοίπους, αλλά και το αντίθετο, ανεξαρτήτως φύλου. Τα παιδιά στο σχολείο μας, όπως και άλλα λυκειόπαιδα βρίσκονται σε μια ευαίσθητη φάση της ζωής τους, όπου διαμορφώνουν σταδιακά το χαρακτήρα τους και παίρνουν σημαντικές αποφάσεις για την ενήλικη ζωή τους και ειδικότερα οι Πανελλήνιες εξετάσεις τους αγχώνουν ιδιαίτερα. Για αυτό το λόγο, ξεσπούν.

6)- Πώς αντιμετωπίζει η σχολική διοίκηση αυτές τις πιθανές συγκρούσεις;

- Όντας ενημερωμένος και έμπειρος σε ζητήματα Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας και Διαπαιδαγώγησης, θεωρώ ότι διαχειρίζομαι επιτυχώς τις συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο μας. Πιο συγκεκριμένα, όταν συμβαίνουν τέτοια περιστατικά, απευθύνομαι στη συγκεκριμένη τάξη που παρουσιάζει πρόβλημα και προσπαθώ να

συζητήσω με όλους τους μαθητές και όχι μεμονωμένα για το υπάρχον πρόβλημα και να βρούμε λύσεις.

7)-Πως στηρίζετε τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση πιθανών καταστάσεων βίας ή συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν;

- Με τους εκπαιδευτικούς κάνουμε αρκετές συζητήσεις εντός του γραφείου για τέτοιου είδους ζητήματα και διοργανώνουμε τύπου ημερίδες στο σχολείο μας ανά διαστήματα για τα επίκαιρα θέματα, του σχολικού εκφοβισμού, της μεταναστευτικότητας, της ισότητας, των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και άλλα. Μάλιστα, έρχονται σχολικοί ψυχολόγοι ή ειδικοί παιδαγωγοί και άλλοι επιστήμονες οι οποίοι ειδικεύονται πάνω σε ένα συγκεκριμένο πεδίο και μιλάνε στα παιδιά μας. Έχουμε δει μεγάλη απήχηση.

8)-Πως στηρίζετε τους μαθητές στη διαχείριση πιθανών καταστάσεων βίας ή συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν;

- Με συζήτηση, διάλογο και υπομονή. Επίσης, οι γονείς ενημερώνονται όταν η συμπεριφορά των παιδιών τους είναι παραβατική.

Προσωπικές Προκαταλήψεις

9)-Αντιμετωπίσατε σε προσωπικό επίπεδο προκλήσεις σχετικές με τα ζητήματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

Πιστεύετε ότι σχετίζονται και με προσωπικές προκαταλήψεις;

Αν ναι, πώς αντιμετωπίστηκαν;

-Θα έλεγα ότι έχω αντιμετωπίσει προκλήσεις στις αρχές της καριέρας μου, εξαιτίας έλλειψης εμπειρίας, καθώς δεν είχα έρθει σε επαφή με τη ποικιλομορφία. Με το χρόνο τη συνήθισα και την εκτίμησα. Οπότε θα έλεγα, ότι σχετίζονται και με τις προσωπικές προκαταλήψεις και με την έλλειψη έκθεσης στη διαφορετικότητα. Όσο πιο πολύ εκτίθεσαι, τόσο πιο πολύ το συνηθίζεις και εξοικειώνεσαι.

Συμμετοχή Γονέων Μεταναστών σε Δραστηριότητες

10)-Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου; Παρατηρείτε διαφορά ως προς την αύξηση ή μείωση του ενδιαφέροντός τους;

- Δεν θα έλεγα ότι είναι αδιάφοροι, αλλά τυχαίνει λόγω υποχρεώσεων και δουλειάς να μην μπορούν να παρευρίσκονται στις γιορτές, εκδηλώσεις ή ακόμη στους βαθμούς τους τετραμήνου.

11) -Υπήρξαν περιστατικά διακρίσεων ή προκαταλήψεων προς γονείς μεταναστών στην σχολική κοινότητα από τους υπόλοιπους γονείς ;

- Έχουν υπάρξει στο παρελθόν και ειδικότερα στις εκδρομές που διοργάνωνε το σχολείο μας στη Α' τάξη του Λυκείου, στις οποίες μπορούσαν να παρευρεθούν και οι γονείς. Έχει τύχει να παρατήσουμε ότι οι υπόλοιποι γονείς μπορεί να αποδοκίμαζαν τη κοινωνική συναναστροφή με τους μετανάστες γονείς.

12)-Πώς θα χαρακτηρίζατε με ποιοτικούς όρους την συνεργασία σας με του γονείς των μεταναστών μαθητών;

- Προσπαθούμε να συνεργαστούμε με τους γονείς, αλλά πολλές φορές αυτή η συνεργασία δεν είναι τόσο αναπτυγμένη. Υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης.

Διαχείριση Έλλειψης Πόρων

13)-Παρατηρείτε έλλειψη πόρων (π.χ. εποπτικό υλικό, χρηματοδότηση, ράμπες, έλλειψη υπολογιστών, διαδραστικές αίθουσες) και ποια είναι τα σημαντικότερα ζητήματα που αντιμετωπίζετε σε σχέση με τους πόρους του σχολείου;

- Συχνά λείπει βασικός εξοπλισμός, όπως χάρτες, πίνακες, οπτικοακουστικά μέσα για διάφορα μαθήματα. Η κρατική χρηματοδότηση είναι ανεπαρκής, με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να καλύψουμε βασικές ανάγκες, όπως η αγορά αναλώσιμων, η συντήρηση του κτιρίου, ή η πρόσληψη βοηθητικού προσωπικού. Το βοηθητικό προσωπικό μας είναι ιδιαίτερα απαραίτητο. Ωστόσο, μας λείπει και προσωπικό καθαριότητας, αλλά και πιο εξειδικευμένο προσωπικό, όπως ειδικοί παιδαγωγοί.

Προβλήματα Μεταναστών Μαθητών

14)-Ποια είναι τα κύρια προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές στο σχολείο σας;(π.χ δυσκολίες κοινωνικοποίησης, ακαδημαϊκή αποτυχία, προβλήματα στη γλώσσα,θρησκεία,κλπ);

- Θα έλεγα ότι έχουν ενταχθεί εξίσου καλά με τους υπόλοιπους μαθητές.Δεν τους ξεχωρίζουμε. Γλωσσικά ζητήματα και θέματα αποκλεισμού τίθενται, όπως συμβαίνει άλλωστε και με τα άλλα παιδιά.

15)-Θεωρείτε ότι τα παιδιά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν έλθει σε επαφή με έννοιες όπως ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, ο σεβασμός στην ετερότητα και η αποδοχή της διαφορετικότητας;

- Σίγουρα τόσο στο σχολείο, όσο και εκτός στο φροντιστήριο, στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και άλλες δραστηριότητες. Επίσης, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Θεωρητικών Μαθημάτων κυρίως, όπως Λογοτεχνία και Γλώσσα γίνονται συχνές αναφορές σε αυτά τα θέματα. Οι νέοι είναι πιο ανοιχτοί σε θέματα διαφορετικότητας απ' ότι παλιά. Έχουν αλλάξει οι γενιές.

16)-Υπάρχουν σχολικά συμβούλια μαθητών ή άλλοι μηχανισμοί που δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους και να συμμετέχουν στις αποφάσεις του σχολείου; Και αν ναι, συμμετέχουν οι μετανάστες μαθητές ενεργά σ' αυτά;

- Έχουμε το πενταμελές της τάξης, αλλά και το δεκαπενταμελές. Το πενταμελές γίνεται με φανερή ψηφοφορία, στο οποίο μπορεί να προκληθούν εντάσεις λόγω διακρίσεων. Τα μαθητικά συμβούλια αυτά μαζί με τη καθοδήγηση μας λειτουργούν ομαλά προκειμένου να ικανοποιηθούν τα αιτήματα όλων των μαθητών μας.

Επαγγελματική Ανάπτυξη Προσωπικού

17)-Παρακολουθείτε/ενημερώνεστε με σχετικές επιμορφώσεις;

- Ναι, όποτε το επιτρέπουν οι συνθήκες και με ενδιαφέρουν κυρίως τα σεμινάρια της Οργάνωσης& Διοίκησης της Εκπαίδευσης.

18)-Ποιες είναι οι συγκεκριμένες δεξιότητες που θεωρείτε σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

- Συναισθηματική Νοημοσύνη, διαπολιτισμική ενσυναίσθηση και να γνωρίζει πώς να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του και να τη κάνει πιο διαδραστική.

19) Πώς μπορεί να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού;(π.χ. σεμινάρια επιμόρφωσης, workshops) Τις θεωρείτε επαρκείς; Υπάρχει κάτι που θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη σε επόμενη φάση;

- Με τα σεμινάρια, με τη προσωπική απασχόληση του καθενός, με τη διδασκαλία από ομότιμους, μέσω συνεδρίων, επιπρόσθετων πτυχίων και άλλων τρόπων. Με την τεχνολογική εξέλιξη, η μάθηση γίνεται ευκολότερη υπόθεση. Είναι εν μέρει επαρκείς, εξαρτάται απ'τη ποιότητα, τις θεματικές και τη διάρκεια του προγράμματος.

Αντίληψη της Τοπικής Κοινότητας

20)-Πώς θα χαρακτηρίζατε την αντίληψη της τοπικής κοινότητας σχετικά με ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

- Αρνητική και οπισθοδρομική σε γενικά πλαίσια. Υπάρχει όμως μια μειονότητα που προσπαθεί να φέρει την αλλαγή όμως.

20β)-Εν τέλει θεωρείτε ότι η υλοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας αντιμετωπίζει προκλήσεις που ενδέχεται να καθιστούν την ιδέα αυτή ουτοπική;

-Σίγουρα η έλλειψη ειδίκευσης του προσωπικού, το ελλιπές προσωπικό, η απουσία χρηματοδότησης, τα κακοσυντηρημένα κτίρια. Είμαστε ακόμη πολύ πίσω

7η Συνέντευξη

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

- Φύλο: Γυναίκα
- Εργασιακή εμπειρία σε έτη : 32
- Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
- Επιπλέον τίτλοι σπουδών:-
- Θέση στο σχολείο : Διευθύντρια
- Αριθμών μαθητών σχολείου : 160
- Είδος σχολείου που εργάζεται: Γενικό Λύκειο

Εισαγωγικές Ερωτήσεις

1)-Πως θα προσδιορίζατε τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

-Ως την εκπαίδευση που διευρύνει τους ορίζοντες των μαθητών, τους ωθεί να μάθουν για το τι εστί το κάτι διαφορετικό και να μάθουν απ' αυτό.

2)-Έχετε παρατηρήσει αύξηση στον αριθμό των μεταναστών μαθητών στο σχολείο σας σε σχέση με προηγούμενα έτη;

-Έχει αυξηθεί σίγουρα ο αριθμός των μεταναστών μαθητών τις τελευταίες δεκαετίες. Στο σχολείο μας, έχουμε πολλούς μετανάστες απ' την Αλβανία και τη Βουλγαρία, αλλά και πρόσφυγες απ' τη Συρία και το Πακιστάν οι οποίοι βρίσκονται στις τάξεις ΖΕΠ, όπου διδάσκει ένας αξιόλογος εκπαιδευτικός που γνωρίζει Ουρντού και Αραβικά, οπότε η συνεννόηση καθίσταται αυτόματα πιο εύκολη.

Επίδραση του ρόλου του διευθυντή στην ανάπτυξη του σχολείου

-Εμπιστεύονται οι μετανάστες μαθητές τη διοίκηση του σχολείου για την επίλυση ζητημάτων και ανησυχιών που τους αφορούν;

-Θα έλεγα πως εξαρτάται απ' το φύλο και το χαρακτήρα του μαθητή. Για παράδειγμα, οι μετανάστριες μαθήτριες εμπιστεύονται ευκολότερα τη διοίκηση, ενώ τα αγόρια μετανάστες δυσκολότερα, γιατί προτιμούν να τα επιλύουν μόνοι τους ή με τη παρέα του.

Διγλωσσία

4)Πώς μπορεί να συμβάλει η ηγεσία του σχολείου στην προώθηση της διγλωσσίας; Μπορείτε/Έχετε να αναφέρετε σχετικό παράδειγμα που την ενίσχυσε;

- Η θέσπιση πολιτικών που ενθαρρύνουν την αξιοποίηση και των δύο γλωσσών στο σχολείο, όπως η διδασκαλία μαθημάτων σε αγγλικά ή η υλοποίηση προγραμμάτων ανταλλαγής μαθητών, είναι απαραίτητη.

Ακόμη, η διοργάνωση δραστηριοτήτων και προγραμμάτων που ενθαρρύνουν τη χρήση και των δύο γλωσσών, όπως θεατρικές παραστάσεις, λογοτεχνικοί διαγωνισμοί, ή λέσχες συζήτησης, μπορεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και των γονέων τους. Ναι, έχω σχετικά παραδείγματα, όπως τα ταξίδια στο εξωτερικό που υλοποιούνται κάθε χρόνο, όπως και οι διαδικτυακές τηλεδιασκέψεις που υλοποιήθηκαν φέτος με ένα λύκειο της Μάλτας στο μάθημα των Αγγλικών. Η εκπαιδευτικός στο μάθημα των αγγλικών έφερε τους μαθητές της Γ' Λυκείου σε επαφή με τους Μαλτέζους μαθητές μέσω Zoom αν δεν κάνω λάθος.

Ήταν μια εξαιρετική ευκαιρία για τους μαθητές να ασκήσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας και να επικοινωνήσουν με ανθρώπους από διαφορετικά γλωσσικά υπόβαθρα.

Διαχείριση Συγκρούσεων

5)Παρατηρείτε περιστατικά βίας μεταξύ μεταναστών μαθητών και των υπολοίπων μαθητών στο σχολείο; Αν ναι ποιοι εμπλέκονται, πόσο συχνά ;

- Είμαστε ένα σχολείο φιλήσυχο, οπότε περιστατικά σωματικής βίας δεν παρατηρούνται συχνά. Όμως ανά δύο μήνες, υπάρχουν περίπου 4 περιστατικά λεκτικών αντιπαραθέσεων μεταξύ των μαθητών, ανεξαιρέτως φύλου και καταγωγής.

6) Πώς αντιμετωπίζει η σχολική διοίκηση αυτές τις πιθανές συγκρούσεις;

- Σε αυτές τις περιπτώσεις επεμβαίνουμε δυναμικά. Η διοίκηση διασφαλίζει την ύπαρξη επαρκούς επιτήρησης στο σχολείο κατά τις ώρες διαλειμμάτων για την παρακολούθηση πιθανών εντάσεων.

7) Πως στηρίζετε τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση πιθανών καταστάσεων βίας ή συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν;

- Παρέχουμε συνεχή υποστήριξη και καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα συγκρούσεων ή βίας, βοηθώντας τους να αναπτύξουν αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης, όπως παροχή οδηγιών και πρωτοκόλλων διαχείρισης συγκρούσεων και αντιμετώπισης της βίας, που περιλαμβάνουν συγκεκριμένες διαδικασίες και βήματα για τη δράση.

8) Πως στηρίζετε τους μαθητές στη διαχείριση πιθανών καταστάσεων βίας ή συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν;

- Στο σχολείο έχουμε ορισμένους κανόνες στους οποίους πρέπει να συμμορφώνονται οι μαθητές. Ένας απ' αυτούς είναι η διατήρηση της τάξης στα πλαίσια του σχολείου. Όταν οι μαθητές δεν συμμορφώνονται με τους κανόνες, υποβάλλονται ποινές εις βάρος τους, όπως αποβολή. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός μαζί με τη σχολική ψυχολόγο του σχολείου μας προλαβαίνουν αυτές τις καταστάσεις για αυτό και τα περιστατικά που έχουμε δεν είναι πολλά.

Προσωπικές Προκαταλήψεις

9)-Αντιμετωπίσατε σε προσωπικό επίπεδο προκλήσεις σχετικές με τα ζητήματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

Πιστεύετε ότι σχετίζονται και με προσωπικές προκαταλήψεις;

Αν ναι, πώς αντιμετωπίστηκαν;

- Όχι δεν έχω αντιμετωπίσει απ' την αρχή της καριέρας μου,καλοσωρίζω και εκτιμώ τη διαφορετικότητα. Εννοείται ότι σχετίζονται με τις προσωπικές προκαταλήψεις που έχει ο καθένας. Εγώ ωστόσο, δεν τις έχω βιώσει, ίσως φταίει και το γεγονός ότι ο σύζυγος μου είναι απ' την Γερμανία.

Συμμετοχή Γονέων Μεταναστών σε Δραστηριότητες

10) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου; Παρατηρείτε διαφορά ως προς την αύξηση ή μείωση του ενδιαφέροντός τους;

- Μειωμένη συμμετοχή εξαιτίας εργασιακών υποχρεώσεων.

11) -Υπήρξαν περιστατικά διακρίσεων ή προκαταλήψεων προς γονείς μεταναστών στην σχολική κοινότητα από τους υπόλοιπους γονείς ;

- Έμμεσα μπορεί να υπάρχουν στα σπίτια των παιδιών, τώρα στο σχολείο δεν είχαμε κάποιο άμεσο περιστατικό.

12) Πώς θα χαρακτηρίζατε με ποιοτικούς όρους την συνεργασία σας με του γονείς των μεταναστών μαθητών;

- Περιορισμένη, αδύναμη, πρέπει να ενισχυθούν οι δεσμοί συνεργασίας μας.

Διαχείριση Έλλειψης Πόρων

13) Παρατηρείτε έλλειψη πόρων (π.χ. εποπτικό υλικό, χρηματοδότηση, ράμπες, έλλειψη υπολογιστών, διαδραστικές αίθουσες) και ποια είναι τα σημαντικότερα ζητήματα που αντιμετωπίζετε σε σχέση με τους πόρους του σχολείου;

- Στα περισσότερα σχολεία του Βόλου, αλλά και της Ελλάδος θα έλεγα παρατηρούνται έντονες ελλείψεις στα πάντα, ράμπες, πίνακες, διαδραστικότητα, χρηματοδότηση. Η κρατική υποστήριξη που λαμβάνουμε είναι μηδαμινή.

Προβλήματα Μεταναστών Μαθητών

14) Ποια είναι τα κύρια προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές στο σχολείο σας;(π.χ δυσκολίες κοινωνικοποίησης, ακαδημαϊκή αποτυχία, προβλήματα στη γλώσσα,θρησκεία,κλπ);

- Ακαδημαϊκή Αποτυχία θα έλεγα στα θεωρητικά μαθήματα, Ιστορία και Γλώσσα. Γλωσσικά προβλήματα παραδόξως δεν έχουμε καθώς οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί στη ΖΕΠ είναι καταρτισμένοι και γνωρίζουν τη μητρική γλώσσα των μαθητών.

15) Θεωρείτε ότι τα παιδιά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν έλθει σε επαφή με έννοιες όπως ο ρατσισμός, η ξеноφοβία, ο σεβασμός στην ετερότητα και η αποδοχή της διαφορετικότητας;

- Ναι και απ' μικρότερη ηλικία. Αλλά οι γονείς και ο περίγυρος διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην αποδοχή της ποικιλίας των πολιτισμών.

16) Υπάρχουν σχολικά συμβούλια μαθητών ή άλλοι μηχανισμοί που δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους και να συμμετέχουν στις αποφάσεις του σχολείου; Και αν ναι συμμετέχουν οι μετανάστες μαθητές ενεργά σ' αυτά;

- Ναι, το δεκαπενταμελές. Οι μαθητές μας ενθουσιάζονται όταν επρόκειτο να γίνουν εκλογές. Οι περισσότεροι μαθητές με ελάχιστες αποκλίσεις συμμετέχουν στο δεκαπενταμελές. Επίσης έχουμε τα συμβούλια της τάξης και γενικότερα οι μαθητές μπορούν να απευθυνθούν σ' εμάς για το οτιδήποτε τους απασχολεί.

Επαγγελματική Ανάπτυξη Προσωπικού

17) Παρακολουθείτε/ενημερώνεστε με σχετικές επιμορφώσεις;

- Συνεχώς, απαιτείται στην εποχή όπου ζούμε. Ως διευθύντρια ενημερώνομαι για τις διατάξεις, ΦΕΚ και άλλα. Παρακολουθώ και ομιλίες/συνέδρια δια ζώσης κυρίως του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

18) Ποιες είναι οι συγκεκριμένες δεξιότητες που θεωρείτε σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

- Διαπολιτισμική Επικοινωνία, Ευαισθησία και Συνεργατικό Πνεύμα. Η διαχείριση της ανομοιογένειας δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να

είναι κατάλληλα εξοπλισμένος με εφόδια, όπως και να γνωρίζει επαρκώς ξένες γλώσσες και να διαχειρίζεται οπωσδήποτε το Microsoft Office.

19) Πώς μπορεί να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού;(π.χ. σεμινάρια επιμόρφωσης, workshops) Τις θεωρείτε επαρκείς; Υπάρχει κάτι που θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη σε επόμενη φάση;

- Με την έλευση του Διαδικτύου η επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού έχει γίνει ευκολότερη. Τα σεμινάρια, προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, voucher εργαζομένων και άλλα μπορούν να επικαιροποιήσουν και να ενισχύσουν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών.

Αντίληψη της Τοπικής Κοινότητας

20) Πώς θα χαρακτηρίζατε την αντίληψη της τοπικής κοινότητας σχετικά με ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

- Δειλά- δειλά γίνονται προσπάθειες μέσω της ένταξης των παιδιών σε κανονικές τάξεις. Είμαστε σε αρχάριο επίπεδο ακόμη.

20 β) Εν τέλει θεωρείτε ότι η υλοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας αντιμετωπίζει προκλήσεις που ενδέχεται να καθιστούν την ιδέα αυτή ουτοπική;

- Η έλλειψη πόρων και χρηματοδότησης δυσχεραίνει την ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και την καθιστά ουτοπική. Να τονιστεί και ότι οι διαφορετικές πολιτικές προτεραιότητες συμβάλλουν αρνητικά στη δέσμευση για την υλοποίηση των συμπεριληπτικών πρακτικών.

8η Συνέντευξη

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

- Φύλο: Άνδρας
- Εργασιακή εμπειρία: 30 έτη
- Τίτλος σπουδών : Οικονομικό Θεσσαλονίκης
- Επιπλέον τίτλοι σπουδών: -
- Θέση στο σχολείο : Διευθυντής
- Αριθμών μαθητών σχολείου: 200
- Είδος σχολείου που εργάζεται : Γενικό Λύκειο

Εισαγωγικές Ερωτήσεις

1)Πως θα προσδιορίζατε τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με τη πολυπολιτισμικότητα,συσχετιζόμενη με έναν αριθμό διαφορετικών πολιτισμών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο σχολείο προσπαθεί να προάγει την ισότητα μεταξύ των μαθητών, καταρρίπτοντας τυχόν στερεότυπα που μπορεί να υπάρχουν για τους μετανάστες μαθητές. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσπαθεί να αναδειξεί τα προβλήματα των μεταναστών μαθητών, αλλά και να βρει λύσεις σ' αυτούς.

2)Έχετε παρατηρήσει αύξηση στον αριθμό των μεταναστών μαθητών στο σχολείο σας σε σχέση με προηγούμενα έτη;

- Ναι θεωρώ ότι τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί κατακόρυφα ο αριθμός των μεταναστών μαθητών. Σε κάθε τάξη υπάρχουν τουλάχιστον 5-6 αλλοδαποί μαθητές.

Επίδραση του ρόλου του διευθυντή στην ανάπτυξη του σχολείου

3)Εμπιστεύονται οι μετανάστες μαθητές τη διοίκηση του σχολείου για την επίλυση ζητημάτων και ανησυχιών που τους αφορούν;

-Θα έλεγα πως ναι, αλλά κυρίως οι μετανάστριες μαθήτριες μιλάνε για τα θέματα που τους απασχολούν με εμάς, παρά οι μετανάστες μαθητές.

Διγλωσσία

4) Πώς μπορεί να συμβάλει η ηγεσία του σχολείου στην προώθηση της διγλωσσίας; Μπορείτε/Έχετε να αναφέρετε σχετικό παράδειγμα που την ενίσχυσε;

-Ενθαρρύνοντας τους γονείς των μεταναστών μαθητών να μιλούν τόσο την ελληνική, όσο και τη μητρική τους γλώσσα στο σπίτι. Επίσης, σαν σχολείο προωθούμε τις ανταλλαγές των μαθητών. Κατά τη διάρκεια αυτών των ανταλλαγών, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με μαθητές από άλλες χώρες ή που μιλούν άλλες γλώσσες. Επίσης, οι μαθητές στις ΖΕΠ μας δημιουργούν καλλιτεχνικές κατασκευές, ζωγραφιές, γράφοντας αφιερώσεις, μηνύματα αγάπης στη μητρική τους γλώσσα και τις κρεμάμε σε κάθε γωνιά των αιθουσών.

Διαχείριση Συγκρούσεων

5) Παρατηρείτε περιστατικά βίας μεταξύ μεταναστών μαθητών και των υπολοίπων μαθητών στο σχολείο; Αν ναι ποιοι εμπλέκονται, πόσο συχνά ;

- Θα έλεγα ότι απ' τα παλαιότερη έτη έχουν μειωθεί σε σημαντικό βαθμό οι συγκρούσεις μεταξύ μεταναστών μαθητών δεύτερης γενιάς και των υπόλοιπων μαθητών. Ωστόσο, η σχολική βία είναι ένα φαινόμενο που εξακολουθεί να υφίσταται και στο σχολείο μας κυριαρχούν τόσο οι άμεσες, όσο και οι έμμεσες μορφές βίας, οι οποίες λαμβάνουν χώρα γύρω στις 1-2 φορές το μήνα. Οι έμμεσες μορφές βίας γίνονται κυρίως φανερές απ' τον αποκλεισμό ορισμένων μαθητών στα διαλλείματα και την αποφυγή κοινωνικών συναναστροφών. Επίσης, το διαδικτυακό bullying είναι ένα άλλο συχνό φαινόμενο που παρατηρείται έντονα στο σχολείο, καθώς οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι συγκεκριμένοι μαθητές πέφτουν θύματα διαδικτυακού εκφοβισμού, κυρίως κορίτσια.

6) Πώς αντιμετωπίζει η σχολική διοίκηση αυτές τις πιθανές συγκρούσεις;

- Η σχολική διοίκηση διοργανώνει anti-bullying προγράμματα σε τέτοιες κρίσιμες καταστάσεις, όπου συμμετέχουν όλοι οι μαθητές του Λυκείου. Αυτά τα προγράμματα στοχεύουν στη πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Τα προγράμματα anti-bullying σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνουν δραστηριότητες όπως παιχνίδια ρόλων, δημιουργία αφίσας για το bullying, βιωματικές εκδρομές στη φύση όπου οι

μαθητές έρχονται πιο κοντά, επισκέψεις σε ορφανοτροφεία, ή παρακολούθηση σχετικών ταινιών που βοηθούν στη καταπολέμηση των διακρίσεων.

7) Πως στηρίζετε τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση πιθανών καταστάσεων βίας ή συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν;

- Ενθαρρύνουμε τους εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν πάνω σε ζητήματα του σχολικού εκφοβισμού μέσω σεμιναρίων ή προσωπικής αναζήτησης και να ενημερώνονται επαρκώς για σύγχρονες στρατηγικές διαχείρισης των προκλήσεων στις τάξεις.

8) Πως στηρίζετε τους μαθητές στη διαχείριση πιθανών καταστάσεων βίας ή συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν;

- Μέσω διαλόγου, ευαισθητοποίησης και θέσπισης κανόνων ούτως ώστε οι μαθητές να συμμορφώνονται με τους κανόνες του σχολείου και να γίνουν σωστοί πολίτες μετέπειτα.

Προσωπικές Προκαταλήψεις

9)-Αντιμετωπίσατε σε προσωπικό επίπεδο προκλήσεις σχετικές με τα ζητήματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

Πιστεύετε ότι σχετίζονται και με προσωπικές προκαταλήψεις;

Αν ναι, πώς αντιμετωπίστηκαν;

- Ναι έχω αντιμετωπίσει προσωπικές προκλήσεις γιατί πολλές φορές δυσκολευόμουν να συνεννοηθώ με τους γονείς των μεταναστών μαθητών, αλλά και με τους ίδιους τους μαθητές. Απευθύνομαι κυρίως σε μαθητές σε τάξεις ΖΕΠ. Επομένως, θα έλεγα ότι έχω αντιμετωπίσει γλωσσικές δυσκολίες που συνδέονται με την κατανόηση.

Στη δική μου περίπτωση δεν σχετίζονται με προσωπικές προκαταλήψεις, αλλά με γλωσσικές- επικοινωνιακές δυσκολίες. Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί ή διευθυντές ειδικότερα αν έχουν μεγαλώσει σε κλειστά περιβάλλοντα ή δεν έχουν ζήσει πολυπολυτισμικές εμπειρίες μπορεί να δυσκολεύονται με όλο το φάσμα της μεταναστευτικότητας και στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας.

Συμμετοχή Γονέων Μεταναστών σε Δραστηριότητες

10) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου; Παρατηρείτε διαφορά ως προς την αύξηση ή μείωση του ενδιαφέροντός τους;

- Θέλουν να ενημερώνονται κυρίως για τη βαθμολογία και τη πρόοδο των παιδιών τους. Σε εκδηλώσεις ή άλλες δραστηριότητες τα επίπεδα συμμετοχής τους είναι μειωμένα. Όποτε θα έλεγα ότι η συμμετοχή των γονέων είναι μειωμένη συνολικά. Ωστόσο, η βαθμολογία, το πώς τα πάνε τα παιδιά τους σε συγκεκριμένα μαθήματα, καθώς και το πώς κυμαίνονται οι επιδόσεις τους είναι θέματα που τους αφορούν, καθώς και οι ίδιοι επενδύουν χρήματα στην εκπαίδευση των παιδιών τους και στη μετέπειτα ακαδημαϊκή τους πορεία.

11) -Υπήρξαν περιστατικά διακρίσεων ή προκαταλήψεων προς γονείς μεταναστών στην σχολική κοινότητα από τους υπόλοιπους γονείς ;

- Ναι έχουν υπάρξει στο παρελθόν σε περιόδους εθνικών γιορτών, όπου είχε προκληθεί μια θύελλα αντιδράσεων σχετικά με το ποιος θα κρατήσει τη σημαία, καθώς δύο μαθητές μας, που ο ένας τύχαινε να είναι αλβανικής καταγωγής, είχαν ισάξια αποτελέσματα στη βαθμολογία.

12) Πώς θα χαρακτηρίζατε με ποιοτικούς όρους την συνεργασία σας με του γονείς των μεταναστών μαθητών;

- Ανεπαρκής,αποθαρρυντική δυστυχώς.

Διαχείριση Έλλειψης Πόρων

13) Παρατηρείτε έλλειψη πόρων (π.χ. εποπτικό υλικό, χρηματοδότηση, ράμπες, έλλειψη υπολογιστών, διαδραστικές αίθουσες) και ποια είναι τα σημαντικότερα ζητήματα που αντιμετωπίζετε σε σχέση με τους πόρους του σχολείου;

- Στην χώρα όπου ζούμε,η κατάσταση είναι χαώδης. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος, χρήζει ολικής βελτίωσης. Οι έλλειψη πόρων και οι κακές υποδομές είναι απ' τα βασικότερα προβλήματα, δεν υπάρχουν χρήματα για τη συντήρηση των

κτιρίων. Προσπαθούμε να τα καταφέρουμε με εναλλακτικές. Το σχολείο μας έχει ελλείψεις. Οι τοίχοι είναι κακοσυντηρημένοι, οι αίθουσες μικρές, χωρίς θέρμανση και ο τεχνολογικός εξοπλισμός ανύπαρκτος.

Προβλήματα Μεταναστών Μαθητών

14) Ποια είναι τα κύρια προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές στο σχολείο σας;(π.χ δυσκολίες κοινωνικοποίησης, ακαδημαϊκή αποτυχία, προβλήματα στη γλώσσα,θρησκεία,κλπ);

- Θα έλεγα ότι το κύριο πρόβλημα είναι η γλώσσα. Στο σχολείο μας λειτουργεί τμήμα ΖΕΠ, με μαθητές κυρίως απ' τη Συρία, Πακιστάν, Κίνα,καθώς κ άλλες χώρες. Τα παιδιά αυτά μένουν σε δομές και η δομή έχει αναλάβει τη φροντίδα τους. Αυτά τα παιδιά μπορεί να έχουν βιώσει ιδιαίτερα άσχημες καταστάσεις στη ζωή τους, εγκατάλειψη και συναισθηματική κακοποίηση. Έτσι, εκτός απ' τη γλώσσα που είναι το κύριο πρόβλημα, ο αποκλεισμός απ' τους υπόλοιπους μαθητές είναι το άλλο σημαντικότερο πρόβλημα που παρατηρούμε, παρά τις προσπάθειες μας.

15) Θεωρείτε ότι τα παιδιά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν έλθει σε επαφή με έννοιες όπως ο ρατσισμός, η ξеноφοβία, ο σεβασμός στην ετερότητα και η αποδοχή της διαφορετικότητας;

- Σε μεγάλο βαθμό ναι, αλλά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα παιδιά εξοικειώνονται περισσότερο καθώς αρχίζουν να συνειδητοποιούν τη σημασία του σεβασμού προς τους άλλους. Ωστόσο, αυτή η διαδικασία εξοικείωσης με τις έννοιες του ρατσισμού, της ξеноφοβίας και του σεβασμού στη διαφορετικότητα είναι εξελισσόμενη και απαιτεί συνεχή εκπαιδευτική προσοχή και δράση.

16) Υπάρχουν σχολικά συμβούλια μαθητών ή άλλοι μηχανισμοί που δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να συμμετέχουν στις αποφάσεις του σχολείου; Και αν ναι συμμετέχουν οι μετανάστες μαθητές ενεργά σ' αυτά;

- Ναι. Το πενταμελές και το δεκαπενταμελές, όπου οι μαθητές μαθαίνουν να συζητάνε με διάλογο, να παίρνουν αποφάσεις και να εκφράζουν ανησυχίες στο Διεθυντή,εμένα δηλαδή(γελάει) και στο Σύλλογο Διδασκόντων. Αρκετές εκδρομές που κάνουμε σαν σχολείο έχουν προταθεί απ' τους μαθητές μας.

Επαγγελματική Ανάπτυξη Προσωπικού

17) Παρακολουθείτε/ενημερώνεστε με σχετικές επιμορφώσεις;

- Φυσικά. Δεν γίνεται αλλιώς. Η διοίκηση του σχολείου είναι δύσκολη υπόθεση και έχοντας ελάχιστη υποστήριξη απ' το κράτος προσπαθούμε να ενημερωνόμαστε μέσω των σύγχρονων μέσων- σεμιναρίων εξ αποστάσεως και προγραμμάτων κατάρτισης. Αν και να σας πω την αλήθεια, προτιμώ καλύτερα την δια ζώσης μάθηση και επιμόρφωση και όχι την ασύγχρονη, καθώς εμπεδώνονται καλύτερα τα θέματα προς εξέταση.

18) Ποιες είναι οι συγκεκριμένες δεξιότητες που θεωρείτε σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

- Διαπολιτισμική επικοινωνία, δηλαδή να επικοινωνούν αποτελεσματικά με παιδιά από διαφορετικά υπόβαθρα, κριτική σκέψη και ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων, προκειμένου να διαχειρίζονται τις διαφορετικές προκλήσεις και ανάγκες των μαθητών και διαπολιτισμική διαπαιδαγώγηση, δηλαδή να μπορεί να προσθέσει στη διδασκαλία του διαπολιτισμικά στοιχεία.

19) Πως μπορεί να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού;(π.χ. σεμινάρια επιμόρφωσης, workshops) Τις θεωρείτε επαρκείς; Υπάρχει κάτι που θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη σε επόμενη φάση;

- Κατά τη γνώμη μου, τα πρακτικά σεμινάρια, workshops που σχετίζονται με πρακτική άσκηση σε πραγματικές συνθήκες εργασίας μπορεί να είναι αποτελεσματικά. Αντίθετα, οι θεωρητικές επιμορφώσεις μπορεί να επιτευχθούν και με προσωπική αναζήτηση του ενδιαφερομένου. Επομένως, θα έλεγα ότι τα περισσότερα σεμινάρια δεν είναι επαρκή καθώς είναι γενικευμένα και όχι στοχευμένα. Επομένως, πρέπει να εμπλουτίσουν τα περιεχόμενά τους με πιο πρακτικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.

Αντίληψη της Τοπικής Κοινότητας

20) Πώς θα χαρακτηρίζατε την αντίληψη της τοπικής κοινότητας σχετικά με ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

- Η αντίληψη της τοπικής κοινότητας σχετικά με ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορεί να διαφέρει ανάλογα με το πολιτισμικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο της κάθε οικογένειας. Ωστόσο, η αντίληψη της κοινότητας είναι συντηρητική και αυτό οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, όπως παρωχημένες αντιλήψεις, φόβος του άγνωστου, προκαταλήψεις και αντίσταση σε αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα.

20 β) Εν τέλει θεωρείτε ότι η υλοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας αντιμετωπίζει προκλήσεις που ενδέχεται να καθιστούν την ιδέα αυτή ουτοπική;

- Σίγουρα υπάρχουν πολλές προκλήσεις λόγω πολιτικών και οικονομικών αδυναμιών του κράτους, αλλά και της αντίληψης της τοπικής κοινότητας. Το όραμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ανθίζει σε χώρες όπως η Σουηδία και η Φιλανδία, εδώ είμαστε πίσω ακόμη. Θέλει πολλή προσπάθεια για να γίνει πραγματικότητα η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

9η Συνέντευξη

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

- Φύλο : Άνδρας
- Εργασιακή εμπειρία : 35 έτη
- Τίτλος σπουδών: ΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΚΡΗΤΗΣ

- Επιπλέον τίτλοι σπουδών
- Θέση στο σχολείο : Υποδιευθυντής
- Αριθμών μαθητών σχολείου : 227
- Είδος σχολείου που εργάζεται: Γενικό Λύκειο

Εισαγωγικές Ερωτήσεις

1)Πως θα προσδιορίζατε τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

-Δεν γνωρίζω με ακρίβεια το τι είναι Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, αλλά θα έλεγα ότι αφορά την ένταξη των μεταναστών, των αλλοδαπών, των προσφύγων στο σχολείο. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι ακόμη επιφανειακή έννοια στη χώρα μας.

2)Έχετε παρατηρήσει αύξηση στον αριθμό των μεταναστών μαθητών στο σχολείο σας σε σχέση με προηγούμενα έτη;

-Γενικότερα ναι, γιατί δεχόμαστε πολλούς μετανάστες στη χώρα μας.

Επίδραση του ρόλου του διευθυντή στην ανάπτυξη του σχολείου

3)Εμπιστεύονται οι μετανάστες μαθητές τη διοίκηση του σχολείου για την επίλυση ζητημάτων και ανησυχιών που τους αφορούν;

-Θα έλεγα πως όχι, προτιμούν να λύνουν τα προβλήματά τους ανεξάρτητα ή να αναζητούν βοήθεια από άλλους μετανάστες συμμαθητές τους ή φίλους.

Διγλωσσία

4)Πώς μπορεί να συμβάλει η ηγεσία του σχολείου στην προώθηση της διγλωσσίας; Μπορείτε/Έχετε να αναφέρετε σχετικό παράδειγμα που την ενίσχυσε;

- Θεωρώ ότι η ηγεσία δύσκολα προωθεί τη διγλωσσία, μιας και στο σχολείο πρέπει να ομιλείται η κυρίαρχη εθνική γλώσσα. Ωστόσο, λέμε στα παιδιά μας να εξασκούν και τις δύο γλώσσες στο σπίτι για να μην χάσουν την επαφή.

Διαχείριση Συγκρούσεων

5) Παρατηρείτε περιστατικά βίας μεταξύ μεταναστών μαθητών και των υπολοίπων μαθητών στο σχολείο; Αν ναι ποιοι εμπλέκονται, πόσο συχνά ;

- Ναι, τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται όλο και περισσότερες συγκρούσεις μεταξύ μεταναστών μαθητών αντρικού φύλου. Οι μετανάστες μαθητές μπορεί να έχουν κοινά βιώματα, αλλά παρατηρούμε ότι συγκρούονται μεταξύ τους λόγω διαφορών δύναμης στα πλαίσια του σχολείου ή παρεξηγήσεων για ζητήματα που τους απασχολούν, όπως αποδόσεις στα αθλήματα ή στα μαθήματα και άλλα. Τα περιστατικά αυτά συμβαίνουν περίπου 3–4 φορές το μήνα και διακρίνονται σε περιστατικά λεκτικής και σωματικής βίας.

6) Πώς αντιμετωπίζει η σχολική διοίκηση αυτές τις πιθανές συγκρούσεις;

- Προσπαθούμε με διάλογο και με κανόνες να απαλείψουμε αυτές τις συγκρούσεις και να μειώσουμε την επιθετικότητα.

7) Πως στηρίζετε τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση πιθανών καταστάσεων βίας ή συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν;

- Η συνεργασία με τη σχολική ψυχολόγο μας και το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό βοηθά στην αντιμετώπιση των καταστάσεων. Επίσης, ενθαρρύνουμε τους εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν και να ενημερώνουν τους μαθητές για τη σχολική βία, τον εκφοβισμό και την επιθετικότητα και για τη διαχείρισή τους.

8) Πως στηρίζετε τους μαθητές στη διαχείριση πιθανών καταστάσεων βίας ή συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν;

- Με διαλλακτικότητα, υπομονή και θέτοντας σαφή όρια, όπως τιμωρίες και τακτική επικοινωνία με τους γονείς για τα ζητήματα αυτά.

Προσωπικές Προκαταλήψεις

9)-Αντιμετωπίσατε σε προσωπικό επίπεδο προκλήσεις σχετικές με τα ζητήματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

Πιστεύετε ότι σχετίζονται και με προσωπικές προκαταλήψεις;

Αν ναι, πώς αντιμετωπίστηκαν;

- Ναι έχω αντιμετωπίσει προκλήσεις λόγω έλλειψης εμπειρίας με πολυπολιτισμικές τάξεις στο παρελθόν. Ωστόσο, πλέον προσαρμόζομαι. Ωστόσο, ναι πιστεύω ότι σχετίζονται με προσωπικές προκαταλήψεις, οι οποίες μπορεί να αντιμετωπιστούν με την επαφή με το κάτι διαφορετικό, το ξένο απ' τα συνηθισμένα.

Συμμετοχή Γονέων Μεταναστών σε Δραστηριότητες

10) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου; Παρατηρείτε διαφορά ως προς την αύξηση ή μείωση του ενδιαφέροντός τους;

- Λόγω υποχρεώσεων, περιορισμένη. Δεν παρατηρώ μείωση ή αύξηση. Θα ήθελα να προσθέσω ότι η επικοινωνία τηλεφωνικά είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο, όμως δυσκολεύονται να παρευρεθούν σε εκδηλώσεις, γιορτές ή ακόμη στους βαθμούς των παιδιών τους και στέλνουν είτε τα μεγαλύτερα αδέρφια τους είτε άλλα συγγενικά πρόσωπα να τους παραλάβουν.

11) -Υπήρξαν περιστατικά διακρίσεων ή προκαταλήψεων προς γονείς μεταναστών στην σχολική κοινότητα από τους υπόλοιπους γονείς ;

- Έμμεσα πολύ πιθανόν.

12) Πώς θα χαρακτηρίζατε με ποιοτικούς όρους την συνεργασία σας με του γονείς των μεταναστών μαθητών;

- . Ενδεχομένως υπάρχει απόσταση λόγω πολιτισμικών ή γλωσσικών διαφορών, προκαλώντας ανασφάλεια και αποστροφή από την ενεργή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Διαχείριση Έλλειψης Πόρων

13) Παρατηρείτε έλλειψη πόρων (π.χ. εποπτικό υλικό, χρηματοδότηση, ράμπες, έλλειψη υπολογιστών, διαδραστικές αίθουσες) και ποια είναι τα σημαντικότερα ζητήματα που αντιμετωπίζετε σε σχέση με τους πόρους του σχολείου;

- (γελάει). Το συζητάτε; Το κύριο πρόβλημα όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ελλάδα είναι η έλλειψη πόρων, απ' απαρχαιωμένα μέσα έως τα κακοσυντηρημένα κτίρια. Λόγω και της απομακρυσμένης θέσης του σχολείου, έχουμε περισσότερες ελλείψεις απ' τα σχολεία του κέντρου. Απ' που να ξεκινήσω και απ' που να τελειώσω, ράμπες, κρατική χρηματοδότηση ανύπαρκτη, πιέσεις απ' το Υπουργείο, ελάχιστες αίθουσες, εποπτικό υλικό μηδαμινό. Παρόλο που ζούμε στον 21ο αι., οι συνθήκες διαβίωσης στο σχολείο είναι άσχημες.

Προβλήματα Μεταναστών Μαθητών

14) Ποια είναι τα κύρια προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές στο σχολείο σας;(π.χ δυσκολίες κοινωνικοποίησης, ακαδημαϊκή αποτυχία, προβλήματα στη γλώσσα,θρησκεία,κλπ);

- Ακαδημαϊκή αποτυχία στα θεωρητικά μαθήματα και γλωσσικά ζητήματα είχαμε κυρίως όταν είχε δημιουργηθεί στο παρελθόν τμήμα ΖΕΠ, γιατί πλέον δεν λειτουργούν στο σχολείο μας.

15) Θεωρείτε ότι τα παιδιά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν έλθει σε επαφή με έννοιες όπως ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, ο σεβασμός στην ετερότητα και η αποδοχή της διαφορετικότητας;

- Ναι σίγουρα απ' την ηλικία των 12 ετών και μετά έρχονται σε επαφή με αυτές τις έννοιες. Η οικογένεια παίζει μεγάλο ρόλο στην εξοικείωση των παιδιών με αυτές τις έννοιες ή στην απομάκρυνσή τους.

16) Υπάρχουν σχολικά συμβούλια μαθητών ή άλλοι μηχανισμοί που δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους και να συμμετέχουν στις αποφάσεις του σχολείου; Και αν ναι, συμμετέχουν οι μετανάστες μαθητές ενεργά σ' αυτά;

-Ναι έχουμε στο σχολείο μας δύο βασικούς μηχανισμούς, το πενταμελές και το δεκαπενταμελές, το μικρό και μεγαλύτερο συμβούλιο μαθητών, όπως τα λέμε. Σ' αυτά τα συμβούλια δυστυχώς δεν συμμετέχουν τόσο οι μετανάστες μαθητές, καθώς μπορεί να νιώσουν ότι δεν είναι αρκετά αποδεκτοί απ' τους υπολοίπους. Εμείς σαν διοίκηση και οι εκπαιδευτικοί μας προσπαθούμε να εντάξουμε κάθε μαθητή στα

πλαίσια του σχολείου και της τάξης, αλλά οι μαθητές μας μπορεί να τους αποκλείουν έμμεσα.

Επαγγελματική Ανάπτυξη Προσωπικού

17) Παρακολουθείτε/ενημερώνεστε με σχετικές επιμορφώσεις;

- Όσο μπορώ να κυρίως σε εκπαιδευτικά συνέδρια παρευρίσκομαι, αλλά το να διοικείς ολόκληρο σχολείο θέλει κόπο και μεράκι και χρόνο.

18) Ποιες είναι οι συγκεκριμένες δεξιότητες που θεωρείτε σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

- Σίγουρα επιμονή και υπομονή, διατήρηση ψυχραιμίας σε συγκρούσεις και ικανότητα να αναγνωρίζουν, να σέβονται και να αξιοποιούν τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών στη διδασκαλία τους.

19) Πως μπορεί να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού;(π.χ. σεμινάρια επιμόρφωσης, workshops) Τις θεωρείτε επαρκείς; Υπάρχει κάτι που θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη σε επόμενη φάση;

- Η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού μπορεί να επιτευχθεί μέσω διάφορων μεθόδων, όπως προγράμματα επιμόρφωσης και online μαθήματα που είναι αρκετά trend τώρα. Δεν τα θεωρώ αρκετά επαρκή, γιατί πολλά σεμινάρια έχουν χρηματοθηρικό χαρακτήρα. Είναι πολύ σημαντικό να εξατομικευτούν οι δράσεις επιμόρφωσης και ανάπτυξης σύμφωνα με τις επαγγελματικές προτεραιότητες του κάθε μέλους του προσωπικού.

Αντίληψη της Τοπικής Κοινότητας

20) Πώς θα χαρακτηρίζατε την αντίληψη της τοπικής κοινότητας σχετικά με ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

- Η τοπική κοινότητα είναι ενήμερη για τα ζητήματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ωστόσο πολλά νοικοκυριά τις αποδοκιμάζουν, γιατί εμμένουν στα παραδοσιακά πρότυπα και αξίες. Οπότε θα χαρακτήριζα την άποψη της τοπικής κοινότητας διφορούμενη και ουδέτερη.

20 β) Εν τέλει θεωρείτε ότι η υλοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας αντιμετωπίζει προκλήσεις που ενδέχεται να καθιστούν την ιδέα αυτή ουτοπική;

- Αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα, αλλά μελλοντικά τα πράγματα μπορεί να αλλάξουν. Είδατε τώρα με το νομοσχέδιο για τα ομοφυλόφιλα ζευγάρια, ο κόσμος αφυπνίστηκε. Το ίδιο μπορεί να συμβεί και με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε μερικά χρόνια.

10η Συνέντευξη

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

• Φύλο : Άνδρας

•Εργασιακή εμπειρία : 29 έτη

•Τίτλος σπουδών : ΑΕΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ- ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

• Επιπλέον τίτλοι σπουδών:-

• Αναφέρεις προφορικά ότι μπορούν να αναφέρουν και σεμινάρια/ημερίδες

• Θέση στο σχολείο : Υποδιευθυντής

• Αριθμών μαθητών σχολείου: 246

• Είδος σχολείου που εργάζεται: ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ

Εισαγωγικές Ερωτήσεις

1)Πως θα προσδιορίζατε τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

-Η διαπολιτισμική εκπαίδευση για μένα δεν είναι εφαρμοσμένος κλάδος, αλλά μια συνεχόμενη προσπάθεια για την άρση των στερεοτύπων σχετικά με τους μετανάστες.

2) Έχετε παρατηρήσει αύξηση στον αριθμό των μεταναστών μαθητών στο σχολείο σας σε σχέση με προηγούμενα έτη;

- Σίγουρα, με τα χρόνια αυξάνεται και ο αριθμός των μεταναστών που φοιτούν στα σχολεία και πιο συγκεκριμένα στα γενικά σχολεία.

Επίδραση του ρόλου του διευθυντή στην ανάπτυξη του σχολείου

3)Εμπιστεύονται οι μετανάστες μαθητές τη διοίκηση του σχολείου για την επίλυση ζητημάτων και ανησυχιών που τους αφορούν;

-Μετανάστες και μη, σ' αυτή την ηλικία, τα παιδιά προσπαθούν να λύσουν τις διαφορές με άλλους τρόπους, παρά να απευθυνθούν στη διοίκηση. Μέσω των social κυρίως.

Διγλωσσία

4)Πώς μπορεί να συμβάλει η ηγεσία του σχολείου στην προώθηση της διγλωσσίας; Μπορείτε/Έχετε να αναφέρετε σχετικό παράδειγμα που την ενίσχυσε;

- Δυστυχώς στο σχολείο μας, δεν έχουμε τμήματα ΖΕΠ ή μετανάστες/πρόσφυγες που δεν γνωρίζουν καθόλου τα ελληνικά. Και οι μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές που έχουμε είναι χρόνια στην Ελλάδα και γνωρίζουν άπταιστα τη γλώσσα. Θα έλεγα όμως, ότι σε τέτοιες περιπτώσεις, τα άτομα αυτά δεν πρέπει να αποκόβονται απ' τη πατρίδα τους και θα πρέπει να επισκέπτονται συχνά τη χώρα καταγωγής τους. Η διοίκηση, αλλά και οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να τα ενθαρρύνουν να αποδέχονται τις ρίζες τους.

Διαχείριση Συγκρούσεων

5)Παρατηρείτε περιστατικά βίας μεταξύ μεταναστών μαθητών και των υπολοίπων μαθητών στο σχολείο; Αν ναι ποιοι εμπλέκονται, πόσο συχνά ;

- Συνήθως οι μετανάστες μαθητές(αγόρια) κάνουν παρέα ή δημιουργούν κλίκες με τους υπόλοιπους μετανάστες μαθητές και τσακώνονται με τα ελληνόπουλα μας, μέσω

της χρήσης σωματικής βίας. Τα περιστατικά αυτά λαμβάνουν χώρα 2-3 φορές το μήνα.

6) Πώς αντιμετωπίζει η σχολική διοίκηση αυτές τις πιθανές συγκρούσεις;

- Κυρίως μέσω συζήτησης σε επίπεδο τάξης. Επίσης, αναφέρουμε τα περιστατικά στους γονείς των μαθητών τηλεφωνικά. Και τρίτον, μέσω κανόνων, δηλαδή σε περίπτωση που ξαναπροκαλέσουν εντάσεις, αποβάλλονται προσωρινά απ' το σχολείο.

7) Πως στηρίζετε τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση πιθανών καταστάσεων βίας ή συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν;

- Με λόγια ενθαρρυντικά, με πολλή κουβέντα, αλλά και στήριξη. Όλοι μαζί συμβάλλουμε στη καταπολέμηση των περιστατικών βίας.

8) Πως στηρίζετε τους μαθητές στη διαχείριση πιθανών καταστάσεων βίας ή συγκρούσεων που ενδέχεται να προκύψουν;

- Τυχαίνει στο σχολείο να έχουμε Σχολική Ψυχολόγο που είναι κάποιες ώρες τη βδομάδα διαθέσιμη. Παραπέμπουμε τα παιδιά μας να μιλήσουν σ' αυτήν, καθώς είναι ειδικός. Επίσης, τόσο η διοίκηση, όσο και οι εκπαιδευτικοί μας προσπαθούμε να φέρουμε κοντά όλους τους μαθητές μας, μέσω των ψυχαγωγικών εκδρομών που διοργανώνουμε, των εκπαιδευτικών επισκέψεων μας σε σημαντικά μέρη και μέσω των εκδηλώσεων που πραγματοποιούνται εντός σχολείου. Επίσης, στο σχολείο μας πραγματοποιούνται παραδοσιακά μαθήματα χορού, όπου μπορούν να παραυρεθούν και οι γονείς και τα παιδιά του σχολείου μας.

Προσωπικές Προκαταλήψεις

9)-Αντιμετωπίσατε σε προσωπικό επίπεδο προκλήσεις σχετικές με τα ζητήματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

Πιστεύετε ότι σχετίζονται και με προσωπικές προκαταλήψεις;

Αν ναι, πώς αντιμετωπίστηκαν;

-Ναι, αντιμετώπισα προκαταλήψεις σχετικά με το Εμείς και οι Άλλοι στα πλαίσια της δουλειάς μου, γιατί εργάζομαι εδώ και 40 χρόνια συνολικά. Όμως, έκανα αρκετή

δουλειά πάνω στο θέμα. Έμαθα να αναγνωρίζω τις διαφορές, αλλά και να τις εκτιμώ με τον καιρό. Κατά τη γνώμη μου, εξοικειωνόμαστε με το κάτι διαφορετικό, όταν ερχόμαστε σ' επαφή με αυτό. Έτσι, μας γίνεται λιγότερο ξένο.

Συμμετοχή Γονέων Μεταναστών σε Δραστηριότητες

10) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου; Παρατηρείτε διαφορά ως προς την αύξηση ή μείωση του ενδιαφέροντός τους;

- Οι γονείς συμμετέχουν ναι στις δραστηριότητες του σχολείου περισσότερο απ' ό τι πριν λίγα χρόνια. Τα χρόνια της κρίσης, ας πούμε έτρεχαν και δεν έφταναν με τις δουλειές τους.

11) -Υπήρξαν περιστατικά διακρίσεων ή προκαταλήψεων προς γονείς μεταναστών στην σχολική κοινότητα από τους υπόλοιπους γονείς ;

- Όχι, στο σχολείο μας δεν έχουμε δει κάτι τέτοιο. Οι γονείς ασχολούνται κυρίως με την επίδοση των παιδιών τους.

12) Πώς θα χαρακτηρίζατε με ποιοτικούς όρους την συνεργασία σας με του γονείς των μεταναστών μαθητών;

- Φιλική, συνεννοήσιμη και διαλλακτική.

Διαχείριση Έλλειψης Πόρων

13) Παρατηρείτε έλλειψη πόρων (π.χ. εποπτικό υλικό, χρηματοδότηση, ράμπες, έλλειψη υπολογιστών, διαδραστικές αίθουσες) και ποια είναι τα σημαντικότερα ζητήματα που αντιμετωπίζετε σε σχέση με τους πόρους του σχολείου;

- Πείτε μου πιο δημόσιο σχολείο της Ελλάδος δεν έχει τέτοιο πρόβλημα; Σε όλους τους τομείς υπάρχει έλλειψη. Τραγικές καταστάσεις. Τρέχουμε και δεν φτάνουμε.

Προβλήματα Μεταναστών Μαθητών

14) Ποια είναι τα κύρια προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές στο σχολείο σας;(π.χ δυσκολίες κοινωνικοποίησης, ακαδημαϊκή αποτυχία, προβλήματα στη γλώσσα,θρησκεία,κλπ);

- Επειδή οι μετανάστες/πρόσφυγες που έχουμε είναι άτομα που ξεκίνησαν όλη τους την εκπαίδευση στην Ελλάδα και μιλάνε ελληνικά απ' νωρίς θα έλεγα ότι δεν αντιμετωπίζουν επιπρόσθετα προβλήματα απ' τα υπόλοιπα παιδιά, ιδίως σε θέματα θρησκείας.Ωστόσο, δυσκολίες και προβλήματα συναντάμε στο κάθε παιδί.

15) Θεωρείτε ότι τα παιδιά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν έλθει σε επαφή με έννοιες όπως ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, ο σεβασμός στην ετερότητα και η αποδοχή της διαφορετικότητας;

- Ναι, είναι τέτοιοι οι καιροί που είναι σχεδόν απίθανο να μην έρθουν σ' επαφή με τη διαφορετικότητα κυρίως στα δημόσια σχολεία.

16) Υπάρχουν σχολικά συμβούλια μαθητών ή άλλοι μηχανισμοί που δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους και να συμμετέχουν στις αποφάσεις του σχολείου; Και αν ναι,συμμετέχουν οι μετανάστες μαθητές ενεργά σ' αυτά;

- Το δεκαπενταμελές και το πεντεμελές, όπου συμμετέχουν και οι μετανάστες/πρόσφυγες και τα ελληνόπουλα. Ωστόσο, αυτά τα συμβούλια είναι πιο πολύ του φαίνεσθαι και οι μαθητές ανταγωνίζονται μεταξύ τους για να δουν ποιος είναι ο πιο δημοφιλής.

Επαγγελματική Ανάπτυξη Προσωπικού

17) Παρακολουθείτε/ενημερώνεστε με σχετικές επιμορφώσεις;

- Η αλήθεια είναι ότι προσπαθώ να διαβάζω άρθρα, ομιλίες, όταν μου το επιτρέπουν οι συνθήκες. Αλλά, με τη γραφειοκρατία που έχουμε στο σχολείο, όλη τη χαρτούρα καθημερινώς νιώθω μια πίεση να ασχοληθώ με άλλα.

18) Ποιες είναι οι συγκεκριμένες δεξιότητες που θεωρείτε σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

- Γνώση αραβικής γλώσσας(ιδιαίτερα βοηθητική), ψηφιακές δεξιότητες 21ου αι. και ενεργές μαθησιακές στρατηγικές, όπως ομαδικά projects και άλλα.

19) Πως μπορεί να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού;(π.χ. σεμινάρια επιμόρφωσης, workshops) Τις θεωρείτε επαρκείς; Υπάρχει κάτι που θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη σε επόμενη φάση;

- Η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού είναι σημαντική υπόθεση και ευτυχώς στις ημέρες μας γίνεται με άπειρους τρόπους, όπως συμμετοχή σε συνέδρια, ομιλίες, ημερίδες και άλλα. Το mentoring είναι ιδιαίτερα βοηθητικό και η πρακτική άσκηση.

Όλες οι επιμορφώσεις δεν είναι επαρκείς, μερικές είναι scam. Κάτι που θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη, θα ήταν να γίνουν αυτές οι επιμορφώσεις πιο στοχευμένες πάνω σ' ένα θέμα.

Αντίληψη της Τοπικής Κοινότητας

20) Πώς θα χαρακτηρίζατε την αντίληψη της τοπικής κοινότητας σχετικά με ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

- Προοδεύουμε σιγά-σιγά. Αργά βήματα, αλλά σημαντικά. Η τοπική κοινότητα είναι ενήμερη για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση με βιωματικό τρόπο, καθώς ξέρουν ότι σε κάθε σχολείο υπάρχουν μετανάστες και προσφυγόπουλα και δεν αντιδρούν άσχημα πλέον σ' αυτό.

20 β) Εν τέλει θεωρείτε ότι η υλοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας αντιμετωπίζει προκλήσεις που ενδέχεται να καθιστούν την ιδέα αυτή ουτοπική;

- Υπάρχουν πολλά ακόμη που έχουν να γίνουν, αλλά σε καμιά εικοσαετία τα πράγματα θα είναι πολύ καλύτερα.

